

# Als Dürrenmatts alte Dame eine Uhr bekam

## Zum Aussprachetraining in der Schule: Erfahrungen mit frankophonen Lernern

Gudrun Smuha | Genf

Le esperienze accumulate a tutti i livelli dell'insegnamento permettono a Gudrun Smuha una valutazione critica dello stato attuale delle capacità di pronuncia degli studenti francofoni, alle prese con l'apprendimento del tedesco. Considerato che Harnos sta cercando di precisare l'orizzonte di competenze richiesto agli studenti, uno sguardo a quelle fonetiche sembra più che mai indispensabile, se si vogliono affrontare i problemi legati all'esercitazione della pronuncia. L'autrice offre una serie di proposte che muovono tutte dal principio di accrescere nello studente la sensibilità per l'alterità e di renderlo capace – tramite la riflessione dell'attività linguistica – di identificare e correggere le proprie difficoltà di pronuncia. Secondo la sua esperienza, il santo vale la candela, perché da tali attività possono trarre beneficio anche altri ambiti dell'apprendimento della lingua. L'approccio presentato nell'articolo viene sviluppato ulteriormente e corredato di esempi concreti nell'insero didattico di questo numero.

Dürrenmatts „Besuch der alten Dame“ wird im Genfer Collège (10. – 13. Schuljahr) oft im Unterricht behandelt und ist deshalb ein beliebter Stoff für mündliche Prüfungen. Bei dieser Gelegenheit hörten die Prüfer einmal mit Erstaunen von einer Uhr, die Claire Zachanassian, als sie noch Kläri Wäscher hiess, als Geschenk vermacht wurde. War sie denn nicht als „leichtes Mädchen“ abgestempelt worden und hatte hochschwanger, einsam und arm aus Güllen weggehen müssen?

Nach einigem Nachfragen und dank einer gewissen Erfahrung mit der frankophonen Aussprache (die aber vor spontanem Unverständnis nicht feil!), kombiniert mit dem Wissen um einen immer wiederkehrenden «faux ami» aus dem Englischen, wurde klar: „Kläri Wäscher WURDE (became) eine HURE.“

Die so hartnäckig sich haltenden Aussprachefehler, die – wie hier – auch nach elf Jahren Deutschunterricht noch immer kommunikationsblockierende Situationen hervorrufen und oft nur von geübten DaF-Lehrern verstanden werden können, lassen kaum einen anderen Schluss zu: Konsequentes Aussprachetraining sollte im schulischen DaF-Unterricht neben den anderen Fertigkeiten seinen festen Platz haben. Dies um so mehr, als in den letzten Jahren der mündlichen

Komponente bei der Bewertung der Sprachkompetenzen immer mehr Gewicht zugebilligt wird. So wurde im April 2011 eine mündliche Prüfung innerhalb der Genfer «Epreuve commune d'allemand» eingeführt, die als einheitliche kantonale Prüfung für Deutsch als Fremdsprache am Ende der obligatorischen Schulzeit stattfindet.

Das Bewertungsraster, das die Genfer Erziehungsdirektion (Département de l'Instruction Publique / DIP) für den Abschluss der Orientierungsstufe (Cycle d'Orientation, derzeit 7.-9. Schuljahr bzw. 9.-11. gemäss HarmoS) herausgibt, legt die Ansprüche fest, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen / GER (Cadre Européen Commun de Référence / CECR) orientieren. Dabei reicht das erwartete Leistungsspektrum von einem Mindestniveau auf A2.2 bis zu B1.1. Für A2.2 wird vorausgesetzt: «**La prononciation est en général suffisamment bonne** pour que le message soit compréhensible, malgré un net accent étranger». Für das Niveau B1.1 gilt: «**La prononciation est clairement intelligible** même si un accent étranger est perceptible et si des erreurs de prononciation surviennent **occasionnellement**». (Hervorhebungen wie im Originaldokument, Unterlagen abrufbar unter <http://icp.ge.ch/co/allemand/spip.php?article325>).

Der Bezug auf den GER bleibt auch für die weiterführenden Schulen gewahrt: Bis zur Maturität sollten die Schüler in allen Kompetenzbereichen das Niveau B2 erreichen: «La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres systèmes d'une langue.» (CECR, S. 17). Das bedeutet für den Bereich der Sprechfähigkeit, dass die Maturanden über die dazu nötigen kognitiven, sprachlichen und phonetischen Fertigkeiten und Kenntnisse verfügen sollten. Und dazu gehört auch die metasprachli-

che Auseinandersetzung mit der Aussprache, durch die der Lerner «conscience et aptitudes phonétiques» entwickelt (CECR, S. 85), so dass er bei der Maturität dem Deskriptor entspricht: «A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.» (CECR S. 92)<sup>1</sup>

Um auf dieses Niveau zu kommen, muss Aussprache früh trainiert werden. So wie beim Klavierspielen die Korrektur einer falsch eingepprägten Fingerhaltung viel schwieriger ist als direktes richtiges Einüben, so ist es auch bei der Aussprache unabdingbar, dass sich falsche Reflexe und Transfers aus der Muttersprache beim Gebrauch der Fremdsprache erst gar nicht festsetzen. Aus lernpsychologischer Perspektive ist dafür die Offenheit gegenüber der Fremderfahrung wichtig, d.h. die Bereitschaft, sich selbst der Alterität auszuliefern und die Rolle des „Anderen“ mitsamt seiner Aussprache zu übernehmen. Dieses „Spiel“ muss geübt werden, bis die Aussprache immer automatischer vom Spiel weg in eine authentische Sprechsituation übergeht und als eigen akzeptiert werden kann, ohne dass sich der Schüler lächerlich findet, wenn er sich in der Zielsprache phonologisch korrekt ausdrückt.<sup>2</sup> Dazu dienen einige sehr einfache Grundregeln, die sowohl die Unterrichtsmethode als auch den Inhalt des Aussprachetrainings betreffen. Letzteres variiert natürlich von einer Ausgangssprache zur anderen. Erfahrungsgemäss kann man davon ausgehen, dass mit „Ausgangssprache“ die Schulsprache gemeint ist und allophone Schüler (sogar Schüler mit schweizerdeutscher Mutter- oder Vatersprache) sich in ihren Ausspracheschwierigkeiten den Mitschülern anpassen. Da es nützlich, mit den Lernern eine kleine Liste von Grundelementen aufzustellen, die möglichst wenig Analogien zu abschreckenden Grammatik- und Vokabeltabellen aufweisen sollte. Viel-

mehr müsste eine solche Liste den Lernern Sicherheit geben, indem sie eine überschaubare Stütze bietet und der Aussprache als lern- und messbarer Teilkompetenz einen anerkannten Stellenwert zubilligt.

Es empfiehlt sich, von Beginn an sprachvergleichend vorzugehen und die anfänglichen Aussprachefehler aus den kaum bewussten muttersprachlichen Besonderheiten heraus zu erklären.<sup>3</sup> Das erlaubt eine bereichernde Sprachreflexion auf der Meta-Ebene und befreit den Lerner von dem negativen Eindruck, als Individuum unfähig zu einer korrekten Aussprache zu sein. Vielmehr soll er sich der Eigenheiten BEIDER Sprachen bewusst werden – sowohl in Hinblick auf die Ausgangssprache<sup>4</sup> als auch auf die Zielsprache – und seine phonologischen Kompetenzen in der Muttersprache kennenlernen, auf denen er dann später aufbauen kann. So lallen die Schüler in diesem Alter z.B. nicht mehr wie Kleinkinder und beherrschen die Aussprache eines „s“, das sie vorher erst langsam lernen mussten und nun dank ihrer Muttersprache auch in der Fremdsprache verwenden können. Wolfgang Butzkamm hat dafür eine treffende Formulierung gefunden: „Die Muttersprache wegüben, nicht weglügen“<sup>5</sup>.

Methodisch bietet es sich an, einen Hörtext vorzuspielen (oder ein Kurzvideo zu zeigen), in dem ein deutscher Muttersprachler mit starkem Akzent Französisch spricht. Hier kann man herausarbeiten, was besonders auffällig ist, wenn man fragt, was denn an diesem Französisch so falsch klingt. Wahrscheinlich werden folgende Besonderheiten genannt:

- Aspiration
- Realisierung des „r“ als „a“
- Tonfall/ Sprachmelodie

Aus diesem ersten Befund ergibt sich eine Basisliste der deutschen Ausspracheregeln<sup>6</sup> mit den Eigenheiten des Wortakzents (Betonung nicht immer am Ende), dem Schwa-Laut, dem vokalisiertem „r“ sowie dem behauchten „h“ am Wortanfang. Wortakzent und Satzmelodie sind fundamental für das Erspüren der „fremden“ Sprache, während die weiteren (segmentalen) Elemente das Verständnis stark behindern können wie z.B. bei: *Hund - und; Haus - aus; das eilige Römische Reich - das heilige Römische Reich; Uhr - Hure*. Hinzunehmen muss man ziemlich bald wichtige Lautoppositionen (*au - o, u - ü, ch - sch*) sowie die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen (*Stadt - Staat*).<sup>7</sup>



Una scena dal film "My Fair Lady".

## **Aus lernpsychologischer Perspektive ist [...] die Offenheit gegenüber der Fremderfahrung wichtig, d.h. die Bereitschaft, sich selbst der Alterität auszuliefern und die Rolle des “Anderen” mitsamt seiner Aussprache zu übernehmen.**

Auch suprasegmentale Ausspracheschwächen können verständnishemmend sein – selbst wenn sie für manche Ohren einen gewissen Charme besitzen – und sollten deshalb thematisiert werden. Gedacht ist hier z.B. an die richtige Betonung des Präfix bei trennbaren und nicht trennbaren Verben, die auf den ersten Blick identisch erscheinen: Einen Text kann man *über'setzen*, aber einen Mann, der auf die andere Seite des Flusses will, muss man *'übersetzen*. Oder man sollte ein Hindernis auf der Strasse *um'fahren*, aber den Mann auf dem Fussgängerweg lieber nicht *'um-fahren*. Ebenso ist die richtige Pausierung bei Komposita oft problematisch und kann durch originelle Beispiele verdeutlicht werden, die die Schüler dann recht gern in ihre Basislisten aufnehmen.

Es ist also angezeigt, der Aussprache schon auf Stufe A1 genügend Beachtung zu schenken; diese sollte auch später im Unterricht stets präsent bleiben, in Anbindung an Aktivitäten in den verschiedenen Kompetenzbereichen. Auf diese Weise wird die Basisliste permanent ergänzt, reflektiert und bei schwierigeren Elementen evtl. durch Rückgriff auf Sprachvergleiche untermauert. Letztere sind u.a. nützlich bei der Realisierung des ng-Lauts wie in *er ging*, wenn man es in Analogie zum englischen *to sing* stellt, damit die korrekte Aussprache als (*ging*) und nicht als (*ginG*) deutlicher wird. Auch die Nasallaute lassen sich leichter durch den Kontrast zwischen richtiger und falscher Aussprache erarbeiten, nämlich (*interessant*) und nicht (*īteressā*).<sup>8</sup>

Zusätzlich zu den oben genannten Hörtexten oder Videos kann man Lerner mit authentischen Texten konfrontieren, an denen gewisse Eigenheiten der Aussprache auf andere Weise klar werden. Dies ist bei vielen Sprachspielen und Reimen der Fall, sowie bei Texten von kleinen und noch nicht eingeschulten Kindern, die die Sprache nur vom Hören kennen und sie deshalb einfach entsprechend „transkribieren“, ganz ohne Kenntnis der deutschen Orthographie. Vor allem der Gleichklang „-er“/„a“ wird in Liedern, Buchtiteln und Reimen immer wieder benutzt (mehr dazu in der Didaktischen Beilage).

Auch Gedichte auswendig zu lernen kann kreativ und nützlich sein: Einerseits fällt die Interferenz des Lesens weg, andererseits kann man mit

einem breiten Register von Gefühlen spielen wie fröhlich, traurig, zornig usw. Abzuraten ist dagegen von trockenen Übungen der Umschrift in Lautschrift – es reicht, die Lautschrift erkennen und lesen zu können. Wichtiger ist, eventuell zu lernendes Vokabular als MP3-Dateien zum Hören anzubieten sowie kurze Texte, Chunks und Phrasen als Hördateien zur Verfügung zu stellen.

Ein idealer Ort zum Üben und Überprüfen der Lernziele im Bereich der Aussprache ist das Sprachlabor bzw. inzwischen der Multimedia-Raum mit spezialisierten Programmen (wie zum Beispiel KallyLang oder Vocalab). Der grosse Vorteil der hier möglichen individuellen Arbeit ist unter anderem, dass man Probleme ausschalten kann, die nicht an der Aussprache oder Phonologie selbst, sondern an mangelnder Auftrittskompetenz liegen (die oft die vorhandene Aussprachekompetenz nicht zum Tragen kommen lässt). Das ist gerade zur Vorbereitung auf mündliche Prüfungen hilfreich. Für die Lehrperson entsteht beim Testen dadurch allerdings eine zusätzliche Belastung, da sie die aufgenommenen und auf ihren USB-Stick überspielten Audiodateien nach dem Unterricht abhören und bewerten muss. Man kann deshalb nur empfehlen, sich selbst Grenzen zu setzen und die durch die effizientere Unterrichtsplanung und -gestaltung gewonnene Zeit für die Nachbereitung zu nutzen.

Übergreifendes Ziel all dieser Anstrengungen ist es, die Schüler dafür zu sensibilisieren, dass gutes Zuhören gelernt sein will und zu gutem Sprechen führen kann. Das ist angesichts des vielfältigen Medienangebots heutzutage auch für jeden möglich, indem er sich z.B. auf [www.busuu.com](http://www.busuu.com) registrieren lässt oder im Tandem mit Muttersprachlern zahlreiche Aspekte der Zielsprache – und gerade auch die Aussprache – trainiert. (Zum gemeinsamen Üben über Internet siehe auch den Beitrag von Tomé in diesem Heft; zu geeigneten Texten und deren Auswertung siehe die Vorschläge in der Didaktischen Beilage.) Ich möchte nochmals betonen, dass Aussprachetraining und Reflexion über die Aussprache bei Anfängern explizit in den Unterricht eingebaut werden kann, später aber immer wieder in variiert Form und als kurzer Erinnerungsstimulus an vorausgehende Überlegungen erweitert und vertieft werden sollte.

Meine Erfahrungen mit Schülern und auch deren Eltern waren nicht immer einfach, da das Bewusstsein für die Bedeutung von Ausspracheschulung oft noch fehlt. Viele Lerner reagieren zuerst etwas belustigt und glauben, dass ein solches Training nur bei mir (einer Österreicherin) stattfindet, weil man ja vielleicht nur in meinem Land *'muta* statt *mü'töoch* sagt. Das Argument, Aussprache sei etwas für die Perfektion, wenn man alles andere wie Vokabular, Grammatik, Rechtschreibung, Lesen und vielleicht sogar Hören beherrscht, wird immer wie-

der bemüht. Dabei sieht man in der Praxis nur zu oft, dass die Aussprache Auswirkungen auf die Orthographie hat: Wenn Schüler „art“ statt „acht“ schreiben, sprechen sie zwar die Zahl 8 richtig aus, haben aber noch nicht verstanden, dass das „r“ im Deutschen keinen „ch“-Laut darstellt. Oder aber es werden Wörter so wiedergegeben, wie sie beim Vokabellernen falsch ausgesprochen auswendig gelernt werden, nämlich zum Beispiel „intergrund“ statt „Hintergrund“.

Ich bin aus Erfahrung zu der grundlegenden Überzeugung gelangt, dass die erfolgreiche Akzeptanz und der Einstieg in die Alterität der anderen Sprache durch Aussprache und phonologisches sowie prosodisches Erleben der Sprache ganz eindeutig eine **Voraussetzung** für die Fähigkeit zum Eintauchen in die restlichen Sprachbereiche ist: Das heißt, eine zielsprachenorientierte Aussprache fördert, festigt und ebnet den Erwerb aller anderen Sprachlernbereiche.

Wie schon mehrfach erwähnt, finden sich in der Didaktischen Beilage dieses Heftes weitere Materialien; das gesamte Angebot an Vorschlägen kann von der Babylonia-Webseite heruntergeladen werden. Dort finden sich sowohl Arbeits- als auch Bewertungsblätter, die sich an Schüler verschiedenen Alters richten. Dabei wurde die phonetische Umschrift aus didaktischen Gründen manchmal vereinfacht; zur Anwendung kommen zum Teil orthographische Zeichen, zum Teil die korrekten Zeichen der phonetischen Lautschrift (IPA). Besonderheiten wie das vokalisierte „r“ werden durchgängig in den Transkriptionen markiert, auch wenn das in deutschen Wörterbüchern – leider – meist nicht so gehandhabt wird. Oberstes Ziel ist stets, den Lernenden eine möglichst authentische Wiedergabe der gesproche-

nen Alltagssprache anstatt einer mehrformellen, dem Bühnendeutsch ähnlichen Aussprache anzubieten.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Die genannten Kompetenzdesiderata werden hier lediglich für den Unterricht an öffentlichen Schulen betrachtet und sollen in keiner Weise als Programm zur Vorbereitung auf schulexterne Prüfungen oder zentrale Kontrollen dienen. Auch der oft gehörte Einwand, die Ziele des GER und des Literaturunterrichts an Gymnasien seien nur wenig vereinbar, verliert an Überzeugungskraft, wenn Schüler und Lehrer gerade auch beim Sprechen über Literatur um eine möglichst korrekte Aussprache bemüht sind.

<sup>2</sup> Vgl. dazu die Ausführungen von Moraz in diesem Heft, die das Rollenspiel zum Ausgangspunkt ihres französischen Phonetikunterrichts nimmt.

<sup>3</sup> Genau diese Automatisierung macht es den Lernern schwieriger, sich mit Aussprache auseinanderzusetzen als mit Grammatikproblemen. Siehe dazu auch die Beiträge von Hirschfeld und Blanc in dieser Nummer.

<sup>4</sup> Den Lernern ist kaum bewusst, dass viele Deutschsprachige, wie zum Beispiel die Autorin dieses Textes, Nasallaute und das Weglassen der Aspiration auch erst trainieren mussten.

<sup>5</sup> <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/umkehr.html>

<sup>6</sup> Eine Liste dieser Art hat nichts zu tun mit den Phonetikübersichten in einigen – sogar neueren – Lehrwerken, die auch in regionalisierten Ausgaben oft noch generelle Listen für ein internationales Publikum abdrucken und deshalb kaum auf eine akzeptable Reihenfolge und Hierarchisierung der präsentierten Eigenheit der deutschen Aussprache für spezifische Lerner achten. Zu diesem Problem haben uns mehrere Beiträge über die Situation tschechischer Deutschlerner erreicht. Als positives Beispiel einer Phonetikübersicht für diese Lerner findet sich auf der Babylonia-Website eine Darstellung von Prof. Hana Andrasova von der Universität in Ceske Budejovice ([andras@pf.jcu.cz](mailto:andras@pf.jcu.cz)). Das Thema wird erneut in unserer nächsten Ausgabe in der Rubrik „Fenster“ aufgenommen.

<sup>7</sup> Solche Probleme existieren natürlich auch bei anderen Sprachpaaren als Deutsch und Französisch, zum Beispiel für Sprecher semitischer Sprachen oder von Spanisch beim Englischlernen (vgl. *sleep – slip*).

<sup>8</sup> Vor einiger Zeit stellte mir eine Schülerin eine Frage, die mich erst verblüffte, aber dann den Anstoß für eine interessante Sprachreflexion gab: Wie man denn „Orange“ ausspreche? Auf meine Antwort: „orange – so wie auf Französisch“ erwiderte die Schülerin: „Aber das kann doch nicht sein, Sie sagen doch immer wieder, Deutschsprachige könnten keine Nasallaute!“

## Gudrun Smuha

wurde in Wien geboren und studierte dort vergleichende Literaturwissenschaft und Hispanistik. Nach dem Abschluss des Masters in Übersetzung und Dolmetschen an der Universidad Pontificia Comillas (ICADE) in Madrid kam sie nach Genf, wo sie einen Master in Germanistik sowie die pädagogische Fachausbildung für DaF absolvierte. Sie verfügt über eine reiche Erfahrung als Deutschlehrerin in Genf auf allen Unterrichtsstufen von der Grundschule bis zur Matura und nimmt als Prüferin am Goetheinstitut das Zertifikat Deutsch für Jugendliche ab. Sie lebt ausserdem persönlich, innerhalb ihrer eigenen Familie, in einem plurikulturellen und vielsprachigen Kontext. Ausgehend von ihrer sowohl beruflichen als auch persönlichen Erfahrung beschäftigt sich Gudrun Smuha eingehend mit verschiedenen Forschungsbereichen, vor allem der Aussprache, der sprachlichen Interaktion, der Interkulturalität, alternativen Lehr- und Lernformen sowie der didaktischen Ausschöpfung der neuen multimedialen technologischen Möglichkeiten.