

Integration der Ausspracheschulung in den DaF-/DaZ-Unterricht

Daniela Niebisch | Penzberg D

Molte sono le ragioni (mancanza di tempo, carenze formative, eterogeneità dei gruppi) che spingono sovente gli insegnanti a rinunciare ad una esercitazione sistematica della pronuncia. Anche in molti libri di testo sembra venire meno la consapevolezza dell'importanza che una tale esercitazione assume per l'acquisizione di una lingua, con una conseguente relegazione in second'ordine (negli eserciziari) o addirittura uno stralcio, almeno per gli studenti avanzati.

Muovendo dalla convinzione che la fonetica sia a tutti i livelli una componente indispensabile per l'apprendimento di una lingua straniera, l'autrice spiega – facendo riferimento ad un manuale per l'insegnamento del tedesco L2 – secondo quali principi e quale progressione gli esercizi di intonazione e di pronuncia potrebbero essere impostati. Inoltre formula delle proposte concrete anche per affrontare il problema delle differenti lingue di partenza degli studenti e conclude, coerentemente, con la richiesta agli autori di manuali di prestare maggiore attenzione alla fonetica e alle università di offrire una migliore formazione in questo ambito.

Wird auf Tagungen oder im Rahmen von Kursleiterfortbildungen ein Vortrag oder Workshop zum Thema „Aussprache im Unterricht“ angeboten, kommt es vor, dass sich der Referent, der mit gemütlichen 15 bis 20 Teilnehmern gerechnet hat, einem übervollen Raum mit bis zu 60 Leuten gegenüber sieht und sich an vollgestopfte Hörsäle der Universität zurückversetzt fühlt. Woran liegt dieses offensichtlich starke Interesse an der Aussprache? An den Zahlen der Seminarteilnehmer gemessen, möchte man meinen, dass die Ausspracheschulung ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts ist. Wer jedoch mit Kursleitenden spricht, stellt häufig fest, dass das explizite Training der Aussprache nach wie vor eher stiefmütterlich behandelt wird. Als Begründung wird angegeben:

- Keine Zeit! Man komme so schon kaum mit dem Stoff durch und müsse da Prioritäten setzen. Kurze, individuelle Korrekturen bei fehlerhafter Aussprache müssten genügen.
- Viele fühlen sich zwar sattelfest in Sachen Grammatik- und Wortschatzvermittlung, sehen aber bei sich selbst Defizite im Wissen über Aussprache(vermittlung). (O-Ton einer

Kursleiterin: „Ich weiß nicht, wie ich das eigentlich machen soll.“)

- Insbesondere in den deutschsprachigen Ländern mit meist heterogenen Lerngruppen kommt hinzu, dass die Ausspracheprobleme der Lernenden sehr unterschiedlich sind, was ein gezieltes Aussprachetraining – scheinbar – erschwert.

Wenn man davon ausgeht, dass in DaF- und DaZ-Kursen üblicherweise ein kurstragendes Lehrmittel eingesetzt wird, das den Kursleitenden als roter Faden durch den Unterricht begleitet, dann stellt sich die Frage, welchen Stellenwert die Aussprache in den Lehrmitteln hat (Stichwort: Stoffmenge und Zeitmangel), welches Hilfsangebot sie den Kursleitenden bei der Vermittlung machen (Stichwort: eigene didaktische Defizite) und inwiefern das Übungsangebot der unterschiedlichen Ausgangssituation der Lernenden Rechnung trägt. Im Folgenden wird daher exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit betrachtet, was aktuelle DaF-/DaZ-Lehrmittel hier anbieten. (siehe Tab. 1, S. 54)

Schon an dieser bescheidenen, nicht repräsentativen Tabelle fällt auf, dass die Phonetik in ihrem Stellenwert nicht gefestigt ist, auch eine eindeutige Verortung gibt es nicht. Während in manchen Lehrmitteln die Phonetik ihren Platz im Arbeitsbuch hat, also dem klassischen Hausaufgaben- und Übungsbuch, scheinen manche Lehrmittelautoren im Fortgeschrittenenbereich davon auszugehen, dass explizite Ausspracheschulung nicht mehr notwendig ist – jedenfalls nicht so notwendig, dass man Platz dafür in einem Lehrmittel reservieren müsste. Das ist ein bisschen schade, wenn man mit Dieling/Hirschfeld (2000) einer Meinung ist, dass Grammatik, Lexik und Phonetik die wichtigsten Säulen einer

Tabelle 1

Lehrmittel	Aussprache- Übungen kommen vor	im Kurs- buch	im Arbeits- buch
Schritte interna- tional (A1-B1)	√	--	√
Berliner Platz Neu (A1-B1)	√	√	√
Begegnungen (A1-B1)	√	√	--
Aspekte (B1+ -C1)	--	--	--
Ziel (B1+-C1)	√	--	√
Erkundungen (B2-C1)	--	--	--

Sprache sind. Während noch kaum jemand auf die Idee gekommen ist, auf Grammatikvermittlung (und sei es durch reine Beispielgrammatik) komplett zu verzichten oder Wortschatzübungen auf dem Fortgeschrittenenniveau zu streichen, scheint der gezielte Aufbau der phonetischen Kompetenz nicht das vorrangige Ziel des DaF-/DaZ-Unterrichts zu sein.

Wie ist es um die Quantität der Ausspracheübungen in den oben genannten Lehrmitteln bestellt? Man benötigt keine detaillierte Analyse, um festzustellen, dass Ausspracheübungen einen geringen Umfang einnehmen. So begnügen sich *Berliner Platz* und *Begegnungen* im Kursbuchteil mit ein bis maximal drei Ausspracheübungen pro Lektion – wobei noch darauf hingewiesen werden sollte, dass es hier nur um explizit ausgewiesene Ausspracheübungen geht. Inwieweit Sprechschulung implizit stattfindet oder stattfinden kann, davon wird noch die Rede sein. Werden die Ausspracheübungen in den Arbeitsbuchteil „verbannt“ wie bei *Schritte international* oder *Ziel*, so wird ihnen pro Lektion meist eine Drittel- bis maximal eine Zweidrittelseite zugestanden. Überflüssig zu sagen, dass Grammatik- und Wortschatzübungen einen weit größeren Umfang einnehmen. Das eingangs genannte Argument „Keine Zeit!“ ist bei dieser Prioritätensetzung nachvollziehbar.

Manche mögen nun einwenden, dass durch mehr Ausspracheübungen noch nicht der Umstand aus der Welt ist, dass die Ausgangssituation der Lernenden sehr unterschiedlich ist. Dazu kommt, dass „bei der Phonetik keine eigene Stu-

fung der Schwierigkeiten möglich ist“ (Schweckendiek & Schumann, 2008: 192), denn die Lernenden werden ja von Anfang an mit dem gesamten Lautsystem und allen Intonationsmustern konfrontiert. Einverstanden! Aber muss man deshalb gleich das Kind mit dem Bade ausschütten und auf eine durchdacht aufgebaute Sprechschulung komplett verzichten? Und ist es nicht zu linear gedacht, wenn man die Möglichkeit einer Progression von vornherein ausschließt? Dass Prinzipien der Ausspracheschulung in einem Lehrmittel durchaus nachgebildet werden können, soll am Beispiel der sechs Bände von *Schritte international* gezeigt werden. Diese Prinzipien sind:

Die Schulung der Intonation ist für eine gute Aussprache unerlässlich, denn fehlerhafte Intonationskurven führen schneller zu Missverständnissen oder gar Nicht-Verstehen als die fehlerhafte Aussprache eines Einzellautes. Zudem beeinflusst die korrekte Intonation auch die Artikulation von Einzellautes positiv.

Am nächstwichtigsten sind die Vokale, denn sie sind die Akzentträger des Wortes. Die Länge oder Kürze eines Vokals ist im Deutschen bedeutungsunterscheidend. Auch die zielsprachennahe Realisierung des Lautes ist wichtig, damit es nicht zu Äußerungen wie diesen kommt: „Wir kennen die Aufgabe lesen.“ (Gemeint ist: „Wir können die Aufgabe lösen.“)

Daran lässt sich die Artikulation von Konsonanten und Konsonantenverbindungen anschließen.

In *Schritte international* ziehen sich Übungen zur Intonation durch alle Bände des Lehrmittels. In Form einer zyklischen Progression und in Verbindung mit dem Grammatik- und Wortschatzstoff der jeweiligen Lektion wird Intonation immer wieder aufgegriffen und erweitert. So beginnt der erste Band – wie die meisten anderen Lehrmittel, die Ausspracheübungen anbieten – mit der Satzmelodie von Aussagesatz und Fragesatz (Wortfragen und Entscheidungsfragen) sowie Übungen zu Satzakzent und Wortakzent. Auch der Satzrhythmus wird vorgestellt. In den Bänden 2 bis 6 werden diese Themen wieder aufgegriffen und um neue Aspekte erweitert. So wird im Zusammenhang mit der Einführung von Modalverben (Grammatikstoff!) eine Übung zum Satzakzent in Sätzen mit Modalverb angeboten und zugleich erstmals bewusst gemacht, dass sich der Satzakzent im Deutschen auch verschieben kann:

Hören Sie und markieren Sie die Betonung. Sprechen Sie die Gespräche.

<p>a ♦ Ich muss jetzt <u>gehen</u>. ▲ Och, nein! ♦ Doch, ich muss jetzt gehen.</p>	<p>c ▼ Ich kann schon lesen. ● Das glaube ich nicht. ▼ Doch, ich kann schon lesen.</p>
<p>b ■ Kannst du heute kommen? ● Nein, tut mir Leid. ■ Du kannst kommen, da bin ich sicher, aber du willst nicht kommen.</p>	<p>d ■ Wir wollen jetzt fernsehen. ♦ Nein, jetzt nicht! ■ Wir wollen aber fernsehen. ♦ Ihr könnt aber jetzt nicht!</p>

In den Bänden 5 und 6 (B1-Stufe) wird diese Erkenntnis durch wiederkehrende Übungen zum emotionalen Sprechen, zur Empathie

Während noch kaum jemand auf die Idee gekommen ist, auf Grammatikvermittlung (und sei es durch reine Beispielgrammatik) komplett zu verzichten oder Wortschatzübungen auf dem Fortgeschrittenenniveau zu streichen, scheint der gezielte Aufbau der phonetischen Kompetenz nicht das vorrangige Ziel des DaF-/DaZ-Unterrichts zu sein.

und zur Variation des Sprechtempos vertieft und erweitert und auch vermehrt auf die richtigen Pausen im Satz und zwischen Sätzen geachtet. Auch der Satzrhythmus ist nicht mit einer Einzelübung am Anfang abgenudelt, sondern wird wieder aufgegriffen und in den Kontext des jeweiligen Grammatik- und/oder Wortschatzstoffes der Lektion gestellt. Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen:

Hören Sie und sprechen Sie nach. Klatschen Sie den Rhythmus.

Das ist meine Frau. • Sie heißt Anna. • Das ist mein Bruder. • Das sind meine Kinder.
Das ist mein Sohn. • Er heißt Tom. • Das ist meine Tochter. • Sie heißt Katharina.

Auf dem Flohmarkt – Hören Sie und sprechen Sie nach. Achten Sie auf den Rhythmus.

Sieh mal da,
ein dicker, warmer Schal • ein alter, großer Wecker • ein schwarzes Regal • ein tolles Besteck •
eine schöne Kette • eine schwarze Jacke • schöne, alte Bücher • billige Bildschirme •
Ich brauche keinen dicken, warmen Schal, keinen alten, großen Wecker. •
Ich brauche einen großen Schrank, einen langen Rock, einen eleganten Mantel.

Herausgehoben werden sollte hier, dass die Übungen nicht isoliert stehen, sondern an den Stoff der Lektion (sei es Grammatik, sei es Wortschatz, seien es die zu vermittelnden Redemittel) angebunden sind, womit ein weiteres Prinzip erfüllt ist, über das sich viele Experten einig sind: Neues sollte nicht mit Unbekanntem trainiert werden. Oder anders: Auch die Aussprache sollte in einem für die Lernenden nachvollziehbaren Kontext stehen und anhand von Beispielen geübt werden, die sie verstehen. Konsequenterweise bietet *Schritte international* am Anfang einfache Wort- und Satzübungen an, die sich eng an den in der Lektion geübten Stoff anlehnen. Erst mit zunehmender Sprachkompetenz der Lernenden kommen auch kreativere Übungsformen wie Gedichte und Zungenbrecher vor.

Übungen zu den Vokalen kommen ebenfalls in Band 1 vor, also von Anfang an, Wiederholungsschleifen und damit eine Vertiefung der Kenntnisse fehlen hier allerdings weitgehend. Das Gleiche gilt für Übungen zu den Konsonanten, die in Umsetzung der oben genannten „Reihenfolge“ vor allem in den Bänden 3 und 4 (A2-Stufe) zu finden sind. Man kann zusammenfassen, dass der Fokus in *Schritte international* auf der Intonation liegt und das gesamte Lautspektrum des

Deutschen abgedeckt, wenn auch nicht sehr tief geübt wird. Machen gängige Lehrmittel also ein besseres Angebot, als es der erste Augenschein vermuten lässt? Die Kriterien Intonation und Anbindung an das Lektionsthema scheinen sich jedenfalls weitgehend durchgesetzt zu haben (vgl. die anderen hier genannten Lehrmittel). Kritisch anzumerken bleibt aber, dass das (verschämte?) Verstecken von Ausspracheübungen im Arbeitsbuch oder die Halbherzigkeit, mit der ein Laut „mal eben“ abgehandelt wird, bei Lernenden kaum eine nachhaltige Wirkung erzielt und den Kursleitenden nicht ausreichend Anregung und Unterstützung für eine gezielte Ausspracheschulung bieten kann.

Man darf andererseits positiv konstatieren, dass immerhin für den so wesentlichen Teil der Aussprache, die Intonation, eine Art Progression möglich scheint und offenbar auch genug „Lehrstoff“ vorhanden ist, um über mehrere Lernstufen hinweg ein Übungsangebot zu machen. Wenn man jetzt noch mit Schweckendiek einer Meinung ist, dass die Komplexität der Intonation, die sich durch die jeweilige Situation, die Sprechabsicht oder auch die emotionale Befindlichkeit des Sprechers verändern kann, „nur ganzheitlich bei dialogischem Sprechen erhalten“ (a.a.O., 206) wird, so ist ein guter Ort für Intonationsübungen im Unterricht schnell gefunden: die Dialogarbeit.

Mehr oder weniger alltagsnahe Dialoge finden sich in allen kommunikativen Lehrmitteln. Sie dienen im Allgemeinen dazu, Redemittel für bestimmte Redeabsichten (z.B. nach dem Befinden fragen) bereitzustellen und zu üben und/oder grammatische Strukturen und Wortfelder einzuführen. Ansätze, anhand dieser Dialoge auch die Arbeit an der Intonation zu implementieren, finden sich beispielsweise in *Berliner Platz Neu*, bei dem in Kursbuchdialogen Satzakzent und fallende bzw. steigende Intonation gekennzeichnet

sind – allerdings nicht durchgehend, sodass die dahinterstehende Systematik nicht nachvollzogen werden kann.

Dialoge

a Hören und lesen Sie die Dialoge laut.

Dialog 1

- Hallo, wie geht's?
- Danke, gut. Und dir?
- Es geht.
- Trinkst du Tee?
- Nein, lieber Kaffee und Wasser.

Dialog 2

- Guten Morgen, wie geht's?
- Sehr gut, danke. Und Ihnen?
- Gut. – Kaffee?
- Ja, gerne, mit viel Milch. Und Sie?
- Ich trinke Tee.

Telefonnummern und Adressen

a Fragen Sie und notieren Sie Telefonnummern und Adressen.

- | | |
|--|--|
| ● Wo <u>wohnst</u> du?* | ● Wie ist deine <u>Telefonnummer</u> ?* |
| ○ In <u>Bremen</u> , <u>Martinstraße 12.</u> » | ○ 45 89 73.» |
| ● Und die <u>Postleitzahl</u> ?* | ● Und die <u>Vorwahl</u> ?* |
| ○ 28195.» | ○ 0421.» |
| ● Hast du <u>Telefon</u> ?* | ● Hast du <u>E-Mail</u> ?* |
| ○ <u>Nein</u> , nur ein <u>Handy</u> .» | ○ Ja.» |
| ● Wie ist deine <u>Handynummer</u> ?* | ● Wie ist deine <u>E-Mail-Adresse</u> ?* |
| ○ 01 70/89 51 16 21.» | ○ b.hetami@ <u>web.de</u> » |



b Schreiben Sie die Fragen in der Sie-Form. Spielen Sie.

Haben Sie Telefon?

Die Arbeitsanweisungen lauten meist „Hören Sie und lesen Sie mit.“ Oder „Hören Sie und sprechen Sie nach.“ Oder „Üben Sie den Dialog.“ Im Vordergrund steht, wie oben schon erwähnt, die Bereitstellung eines Beispiels für eine bestimmte Redeabsicht, und dass der Kursleitende das Dialogmuster ausreichend einschleift – ggf. auch in Bezug auf die korrekte Intonation und Artikulation von Lauten – wird stillschweigend vorausgesetzt.

An dieser Stelle muss man fragen, ob es ein Lehrmittel schon aus Platzgründen überhaupt leisten kann und muss, jeden nötigen und möglichen Übungsschritt im Buch abzubilden, oder ob sich hier möglicherweise Grenzen für das physische Medium Buch auftun? Muss es dem Kursleitenden anheimgestellt werden, sich je nach Bedürfnissen der Lerngruppe um mehr oder weniger Übungsmaterial oder nötige Zwischenschritte zu kümmern? Schließlich ist auch beim Thema Grammatik der Ruf nach noch mehr Übungen häufig laut und der Bedarf unstillbar.

Es soll nicht der Eindruck erweckt werden, als sollten und könnten Lehrmittel zu reinen Phonetik-Übungsbüchern mutieren. Aber wenn man den anfangs formulierten Wunsch vieler Kursleitender nach didaktischer Hilfestellung gerade in diesem Bereich ernst nimmt, dann darf es etwas mehr schon sein – und es ist auch möglich! Bindet man alles zusammen, was Lehrmittel heute im Ansatz bieten, so könnte diese Hilfestellung wie folgt aussehen:

Konzentration bzw. Schwerpunkt auf das, was für alle Deutschlernenden äußerst relevant ist, nämlich die Intonation. Ein Vorschlag wäre es, auch die Vokale dazu zu nehmen, insbesondere die Unterscheidung von langem und kurzem, geschlossenem und offenem Vokal.

Verortung von Intonationsübungen im Kursbuch, allein schon, um ihnen mehr Gewicht zu verleihen und ihre Bedeutsamkeit bewusst zu machen. Konsequente visuelle Hilfen zu Satzmelodie und Satzakzent könnten bei Dialogen angeboten werden.

Diese Dialoge können in einem weiteren Schritt als Ausgangspunkt für explizite, vertiefende Übungen zu Wortakzent, Rhythmus und auch Artikulation der Vokale genutzt werden. Zur Grammatik- und Wortfeldeinführung werden Dialoge gern „benutzt“, warum also nicht, um wenigstens in begrenztem Umfang, aber nichtsdestotrotz explizit, Intonationsmuster und Vokale zu üben?

Mit fortschreitenden Sprachkenntnissen der Lernenden können auch andere Akzente bei den Intonationsübungen gesetzt werden (vgl. *Schritte international*), sodass die phonetische Kompetenz sich erweitert und nicht auf der Stelle tritt.

Was die Artikulation einzelner Laute, insbesondere von Konsonanten und Konsonantenkombinationen, angeht, so ist es – solange DaF-/DaZ-Lehrwerke ausgangssprachenneutral bleiben müssen oder wollen – vielleicht legitim, explizite Übungen dazu ins Arbeitsbuch zu verlagern. Der „freiwillige“ Charakter des Hausaufgabenbuchs lässt es zu, dass diese Ausspracheübungen nur diejenigen machen, die mit dem jeweiligen Laut Schwierigkeiten haben. Ganz befriedigend ist das zugegebenermaßen nicht. Zumindest wäre es wünschenswert, wenn in Lehrmitteln das Lautsystem nicht nur einmalig abgedeckt würde, sondern auf jeder Stufe in neuen Kontexten (und Schwierigkeitsgraden?) Wiederholung angeboten würde, was Quereinsteigern und Lernenden mit stärkerem Übungsbedarf zugute käme.

Dass die vorgeschlagenen Maßnahmen für eine gute Ausspracheschulung nicht ausreichen, mag durch das vorher Gesagte angeklungen sein. Die Frage ist also: Was können Kursleitende selbst noch tun, um Ausspracheschulung in den Unterricht zu integrieren? Zunächst einmal: sich bewusst machen, dass Sprachunterricht immer auch Ausspracheunterricht ist, denn die Lernenden sind ja von Beginn an einem „Lautbad“ ausgesetzt. Und genau diesen Umstand können Kursleitende sich zunutze machen, um Aussprache im Grunde jederzeit implizit oder explizit zu üben und in das Unterrichtsgeschehen einzubetten. Wohlgemerkt: einzubetten, also zu integrieren. Dies funktioniert – und auch das muss man sich nur einmal bewusst machen – in so gut wie jeder Unterrichtsphase. Einige Beispiele:

Rechtschreibung soll mithilfe von Diktaten geübt werden? Warum nicht gezielt Texte danach auswählen, dass eine bestimmte Laut-Buchstaben-Beziehung (z.B. „sp“ und „st“ am Wort- und Silbenanfang) verdeutlicht und geübt wird – auch in der korrekten Aussprache.

Die Lernenden singen gern? Ja, aber in Zukunft nicht mehr nur, um Abwechslung in den Unterricht zu bringen, sondern auch um Intonation, Rhythmus (hier sind Raps besonders gut geeignet) oder auch Artikulation zu üben. Überdies ist hier häufig Gelegenheit, auf Lautabweichungen hinzuweisen, die in Liedern manchmal vorkommen, damit ein Reim möglich ist oder der Takt eingehalten werden kann.

Auf die Verknüpfungsmöglichkeiten von Aussprachetraining und Grammatik wurde anhand der Beispiele aus *Schritte international* schon verwiesen. Genauso auf die Dialogarbeit, die über das hinaus, was das Lehrmittel vorgibt, immer ein guter Zeitpunkt ist, einen „phonetischen Moment“ (Häussermann & Piepho, 1996, nennen es „integrierte Phonetikmomente“) einzuschleifen und das Dialogmuster auch hinsichtlich der Intonation – und ggf. Artikulation – einzuschleifen.

Zeit für eine extra Unterrichtsstunde Phonetik ist also gar nicht nötig, im Gegenteil, das würde sie nur isolieren. Das gezielte Einbauen von kleinen Phonetik-Einheiten im Unterricht und angebunden an den übrigen Lektionsstoff ist sicherlich effektiver.

Diese integrierten Phonetikmomente ermöglichen es außerdem, auf die Schwächen Einzelner einzugehen, ohne den Rest der Gruppe zu langweilen. Man denke an Binnendifferenzierung, die in den vergangenen Jahren insbesondere im DaZ-Unterricht das Schlagwort schlechthin war. Wer Binnendifferenzierung nicht nur als Aufteilung in leistungsschwächere und leistungsstärkere Teilnehmer in Bezug auf grammatische Kompetenz, sondern ganzheitlich betrachtet, für den ist die Heterogenität der Lerngruppe auch kein Grund mehr, auf explizite Ausspracheschulung im Unterricht zu verzichten. Warum nicht die Lernenden, denen z.B. der Laut „z“ schwerfällt, einmal fünf Minuten zusammennehmen, Hör- und Wahrnehmungsübungen dazu nur mit dieser Lerngruppe machen und die Bildung des Lauten zeigen? Die anderen

bekommen so lange eine andere Aufgabe (Nebenbei: Nein, es stört nicht, wenn der CD-Spieler läuft, während andere etwas schreiben oder lesen! Einfach mal ausprobieren!).

Bleibt die Frage, wie bei Kursleitenden das Gefühl von mehr didaktischer Kompetenz entstehen kann. Die Ausspracheübungen in den Lehrmitteln selbst geben dazu keine Hinweise, die Arbeitsanweisungen sind meist kurz und machen keine Vorschläge für ggf. nötige Zwischenschritte. Viele der Lehrmittel, die Ausspracheübungen anbieten, geben mehr oder weniger ausführliche Hinweise zum Umgang mit den Übungen in den Lehrerhandreichungen, die es durchaus lohnt zu lesen. Eine grundlegende Schulung des Kursleitenden bieten sie nicht, das wäre vielleicht zu viel verlangt. Schließlich erwartet man auch, dass Kursleitende wissen, was ein Akkusativ ist und wie der Akkusativ gebildet wird. Möglicherweise wäre es ein Desiderat an die Universitäten, der Phonetik z.B. im DaF-Studium mehr Raum zu geben. Meine persönliche Erfahrung ist, dass Phonetik keine Rolle spielte – aber das mag natürlich an anderen Hochschulen anders sein. Es ließe sich damit jedenfalls das Unbehagen vieler Kursleitender in Bezug auf ihre didaktischen Kenntnisse in Phonetik erklären.

Wer sich schnell Grundkenntnisse über den aktuellen Forschungsstand und vor allem methodisch-didaktisches Wissen „draufschaffen“ möchte, dem seien an dieser Stelle noch einmal die schon erwähnten Werke von Dieling & Hirschfeld (2000) und Schweckendiek & Schumann (2008) empfohlen, die einen sehr guten Überblick und zahlreiche praktische Tipps geben.

Das Fazit soll hier sein, dass sich Aussprache zeitlich durchaus in den DaF-/DaZ-Unterricht integrieren lässt, indem man die Anknüpfungspunkte zu anderen Unterrichtsthemmen wie Grammatik oder Dialogar-

beit nutzt; dass Lehrmittel dabei gern mehr Hilfestellung durch ein umfangreicheres Übungsangebot geben könnten; dass die unterschiedlichen Ausgangssprachen der Kursteilnehmer nicht problematisch sind, wenn man den Fokus – wie von vielen Experten gefordert – auf den Bereich Intonation legt. Und schließlich: dass die Didaktik der Phonetik Teil einer fundierten Kursleiterausbildung sein sollte, damit Kursleitende aus einem breiten Methodenschatz wählen können, um die „phonetischen Momente“ in ihren Unterricht sinnvoll zu integrieren.

Literatur

Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.

Häussermann, U. & Piepho, H. (1996). *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

Schweckendiek, J. & Schumann, F. (2008). Phonetik im DaZ-Unterricht. In *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 2* (pp. 180–234). Ismaning: Hueber.

Lehrwerke

Bovermann, M. & Specht, F. et al. *Schritte international*. Ismaning: Hueber.

Buscha, A. et al. *Begegnungen*. Leipzig: Schubert Verlag.

Buscha, A. et al. *Erkundungen*. Leipzig: Schubert Verlag.

Dallapiazza, R. et al. *Ziel*. Ismaning: Hueber.

Koithan, U. et al. *Aspekte*. München: Langenscheidt.

Lemcke, C. et al. *Berliner Platz Neu*. München: Langenscheidt.

Daniela Niebisch

Jahrgang 1975, hat Deutsch als Fremdsprache, Nordische Philologie und Finnougristik studiert. Seit 1999 ist sie als Kursleiterin DaF/DaZ, Lehrbuchautorin, Fortbildnerin und Universitätsdozentin tätig. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Fragen der Aussprache, der Binnendifferenzierung und des handlungsorientierten Grammatikunterrichts.