

1) die Position des Vokals im phonetischen Wort, d.h. die betonten Vokale werden maximal am Ende des phonetischen Wortes reduziert;

2) die Zahl der Silben im phonetischen Wort, d.h. die Vergrößerung der Silben im phonetischen Wort führt zur Verminderung der Zahl von reduzierten betonten Vokalen;

3) der Silbentyp, d.h. die betonten Vokale werden meist in den offenen und weniger in den geschlossenen Silben modifiziert;

4) die Position des Vokals ist abhängig vom Satzakzent, d.h. eine größere Stufe der Modifikation von betonten Vokalen erscheint in der Satzmitte, während der Anfang und das Ende des Satzes keine reduzierten Vokale aufweisen.

Die starke Position ist nicht immer für distinktive Merkmale der Vokale günstig. Die betonten Vokale verändern ihre Eigenschaften abhängig vom Silbentyp, von der Position im phonetischen Wort und im Satz. Maximal stabil bleiben die Vokale unter dem Satzakzent.

LITERATUR

1. Антипова А. М. О взаимодействии вербальных и невербальных средств общения в спонтанной разговорной речи / А.М. Антипова // Проблема спонтанной разговорной речи. – М.: Московск. гос. ин-т иностр. яз., 1989. – Вып. 332. – С. 61–75.

2. Болотова О. Б. Акцентно-ритмическая структура слова в спонтанной речи и чтении/ О.Б. Болотова // 100 лет экспериментальной фонетики в России. – СПб.: Филол. ф-тет СПбГУ, 2001 – С. 30–62.

3. Бондарко Л. В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи / Лия Васильевна Бондарко. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1981. – 199 с.

4. Златоустова Л. В. Фонетическая структура слова в потоке речи / Любовь Владимировна Златоустова. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1962. – 155 с.

5. Калиева А. К. Фонетическое слово как единица ритма немецкой звучащей речи: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 “Германские языки”/ А.К. Калиева. – М., 1992. – 20 с.

6. Кузьменко Т. М. Редукція наголошених голосних у сучасному німецькому мовленні (експериментально-фонетичне дослідження): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 “Германські мови”/ Тетяна Миколаївна Кузьменко. – К., 2006. – 262 с.

7. Потапова Р. К. Речь: коммуникация, информация, кибернетика / Родмонга Кондратьевна Потапова. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 568 с.

8. Graur Al. Einführung in die Sprachwissenschaft / Alexandru Graur. – Berlin: Akademie-Verlag, 1974. – 590 S.

Pompino-Marschall, Bernd
Humboldt-Universität Berlin

DIE API-UTOPIE: EIN PLÄDOYER FÜR EINE L1-ORIENTIERTE PHONETIK FÜR DEN DAF-UNTERRICHT*

Стаття є науковою розвідкою, присвяченою ролі фонетики в практичних курсах німецької мови як іноземної (DaF) з основним акцентом на підготовці майбутніх вчителів,

* Überarbeitete Fassung eines Vortrags anlässlich der Tagung “Gesprochene Fremdsprache Deutsch: Forschung und Vermittlung”, Lissabon 26.-28. Februar 2015.

а також на найбільш вагомих аспектах у дослідженнях фонетичного рівня німецької мови. Відправною точкою для навчання фонетики повинна слугувати вимова рідної мови того, хто вивчає іноземну. Це, у свою чергу, вимагає високого рівня фонетичної компетенції вчителів іноземних мов.

Ключові слова: фонетика іноземної мови, порівняльний аналіз.

Статья представляет собой научное исследование, посвященное роли фонетики в практических курсах немецкого языка как иностранного (DaF) с основным акцентом на подготовке будущих учителей, а также на наиболее значимых аспектах изучения фонетического уровня немецкого языка. Отправной точкой в обучении фонетики должно быть произношение родного языка того, кто изучает иностранный язык. Это, в свою очередь, требует высокого уровня фонетической компетенции учителей иностранных языков.

Ключевые слова: фонетика иностранного языка, сравнительный анализ.

The article is a positional paper regarding the role of phonetics in practical courses of German as a foreign language (GSL) from the phonetic perspective with the main focus on the education of prospective teachers of GSL and the resulting desiderata for studies in second language phonetics. Starting from the goal of least disturbed oral communication for second language teaching, the possibilities of phonetic training are discussed. The phonotypic book as envisaged by the founders of the API cannot be the ultimate solution as well as an extensive descriptive phonetic training of the second language learners. The starting point for phonetic training has to be the pronunciation of the mother tongue of the learners. This in turn necessitates a high phonetic qualification of the foreign language teachers.

Key words: Second language phonetics, contrastive analysis.

1. Einleitung

Dass die Aussprache einen wesentlichen Aspekt des Fremdsprachenlernens generell darstellt und gerade die Aussprache schnell zur sogenannten “Fossilierung” – dem Verharren auf einem bestimmten Erwerbsniveau – neigt, sind bekannte Tatsachen und schon seit langem wird die geringe Rolle der Phonetik in der Praxis des DaF-Unterrichts beklagt. Was aber müsste das Ziel einer DaF-Phonetik sein und welche Desiderata lassen sich aus der Antwort auf diese Frage an die DaF-Lehrforschung und für die Phonetikausbildung angehender DaF-Lehrer ableiten?

Als Lernziel der DaF-Phonetik soll hier eine möglichst störungsfreie mündliche Kommunikationsfähigkeit gelten. In meinem Beitrag soll zuerst der Frage nachgegangen werden, welche phonetischen Aspekte einer nicht standardgemäßen Aussprache sich denn nun hierbei vor allem störend auswirken. Oder: Welche phonetischen Fehler bedürfen der Korrektur durch den DaF-Lehrenden?

Zweitens stellt sich die Frage, von welchem Ansatzpunkt aus die Phonetik des Deutschen als Fremdsprache vermittelt werden sollte. Das “lautschriftliche” Buch, wie es den Gründervätern der API vorschwebte, ist sicherlich ungeeignet: Es kann nicht das Ziel sein Fremdsprachenlerner zu Phonetikern auszubilden. Ausgangspunkt für die Vermittlung der fremdsprachlichen Aussprache kann m. E. nur die muttersprachliche Phonetik der Sprachlerner sein. Dies aber erfordert im Gegenzug eine hohe phonetische Kompetenz auf Seiten der Lehrenden: Diese sollten – auch ohne evtl. schon vorhandene Lehrwerke/-materialien – zur Hypothesenbildung bezüglich möglicher Ausspracheschwierigkeiten anhand einer ohrenphonetisch basierten kontrastiven Analyse fähig sein (aber Vorsicht: nicht nur das Andere, auch das Ähnliche kann zu Problemen führen); sie sollten muttersprach- (L1-) bezogene Perzeptions- und

Produktionsschwierigkeiten diagnostizieren können und v.a. sollten sie erfindungsreich Annäherungsübungen entwerfen und validieren können. Wenngleich das geschulte Ohr klar das wichtigste Kriterium für eine erfolgreiche Aussprachevermittlung darstellt, sollten DaF-Lehrende heutzutage zudem aber auch lernen technische Hilfsmittel wie PRAAT (für einfache akustische Messungen, visuelles Feedback, Erstellung von Demomaterial, einfache Wahrnehmungstests etc.) für ihre Zwecke zu nutzen.

2. Versuch einer Lernzieldefinition

Betrachtet man die Lernzielbestimmungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen [9], so ist zu konstatieren, dass dort zu den engeren phonetischen Fähig-/Fertigkeiten für die einzelnen Referenzniveaus wenig Konkretes zu finden ist. Bei der Globalskala liegt das Hauptaugenmerk auf der Kommunikationsfähigkeit allgemein und bei den folgenden detaillierteren Ausführungen zur Selbstbeurteilung wie zu qualitativen Aspekten des Sprachgebrauchs dominieren die Aspekte der Grammatikbeherrschung und des Wortschatzes. Die für unser Thema relevanten Aussagen des GER seien im Folgenden tabellarisch dargestellt und kurz kommentiert.

Tabelle 1

Die Globalskala der gemeinsamen Referenzniveaus¹

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles [...] mühelos verstehen. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen [...]. Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.

¹ Zitiert nach <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> [letzter Zugriff am 20.11.2015].

	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. [...] Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
--	----	--

Tabelle 2

Raster zur Selbstbeurteilung¹

	Hören	An Gesprächen teilnehmen
C2	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen [...], und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen [...]. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken.
C1	Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.
B2	Ich kann am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist.
B1	Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.
A2	Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht.
A1	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, [...] vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche.

Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs¹

C2	Kann sich spontan und mit natürlichem Sprachfluss in längeren Redebeiträgen äußern und dabei Schwierigkeiten so glatt umgehen oder neu ansetzen, dass die Gesprächspartner es kaum merken. Kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel offenbar mühelos registriert und verwendet.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen nur kaum auffällig lange Pausen.
B1	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.
A2	Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.
A1	Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorgefertigte Äußerungen benutzen; braucht viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren oder um Verständigungsprobleme zu beheben.

Die in den oben stehenden Tabellen 1 bis 3 exzerpierten Aussagen des GER zeigen – wie schon angemerkt – eine klare Fokussierung auf die allgemeine Kommunikationsfähigkeit. Öfter wird auch von “spontaner” und “flüssiger” Redeweise gesprochen, wobei “flüssig” (auch: “in gleichmäßigem Tempo”, “ohne viel Stocken”) meist im Zusammenhang mit ausreichendem Wortschatz gesehen wird. Eigentliche Aussagen zu phonetischen Aspekten finden sich selten, am ehesten noch unter der Rubrik ‘Hörverstehen’ und ‘Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs’. Hier sind z. B. Grundvoraussetzung gelistet wie: “kein besonderer Akzent” (sogar bei C2!), “Standardsprache” (B), “langsame Sprechweise” (A1). Interessant – wieder hauptsächlich die Kommunikationsfähigkeit in den Blick nehmend – ist die folgende Aussage zu C2: “Kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch *Mittel der Intonation* und nichtsprachliche Mittel *offenbar mühelos registriert und verwendet* [meine Hervorhebungen].”

Vor dem Hintergrund des GER möchte ich nun eine Lernzieldefinition für den phonetischen Bereich im DaF-Unterricht versuchen.

Wird auch heute noch als Ziel des fremdsprachlichen Phonetikunterrichts teils die “nahezu muttersprachliche Aussprache” angestrebt [7, S. 88], so ist dies – ohne hier im Detail auf die diesbezügliche wissenschaftliche Debatte einzugehen – wohl als unrealistisch einzuschätzen [2, S. 44]. Ich möchte mich hier der Lernzielbestimmung “komfortable Verständlichkeit” von Hirschfeld/ Reinke [3, S. 70] anschließen.

Somit sollte im Einklang mit dem GER aus phonetischer Sicht die möglichst störungsfreie Kommunikation im Vordergrund der Bemühungen im DaF-Unterricht stehen.

Diese Zielbestimmung wirft nun aber eine Reihe von – größtenteils unbeantworteten – Fragen auf:

(1) Was kann möglicherweise das Verstehen der Nichtmuttersprachler in der Fremdsprache (L2) stören?

(2) Was kann möglicherweise das Verstehen der nichtmuttersprachlichen Äußerung bzw. die Einschätzung der Nichtmuttersprachler durch Muttersprachler negativ beeinflussen?

Hinzu kommt die Frage nach den je individuellen kommunikativen Bedürfnissen des DaF-Lernenden:

(3) Mit welchen kommunikativen Konstellationen wird dieser – ganz unabhängig von seinem jeweiligen Referenzniveau – konfrontiert sein?

Absichtlich ist hier Frage (1) nach den möglichen auditiv-phonetischen Störungen der nichtmuttersprachlichen Kommunikation vorangestellt, gerät diese doch leicht (vgl. 3.1 unten) in den Hintergrund.

Es ist erwiesen, dass unser Gehör bereits ab der zweiten Hälfte unseres ersten Lebensjahres für phonetisch/phonologische Unterschiede auf der segmentalen Ebene muttersprachlich geprägt ist [vgl. 8] – bezüglich prosodisch-intonatorischer Merkmale wohl noch früher. Wir “verlernen” so sehr früh die in der Muttersprache nicht genutzten akustischen Unterschiede auditiv als sprachrelevant wahrzunehmen.

Hieraus ergibt sich aber auch schon, dass sich die auditiv-phonetische Störungsquelle nur im kontrastiven Vergleich zwischen der Muttersprache (L1) und der Fremdsprache (L2) erfassen lässt. Für die DaF-Praxis folgt daraus die Forderung nach einer L1-bezogenen Sensibilisierung für die in der Zielsprache Deutsch phonologisch relevanten akustisch-auditiven Merkmale.

Vor diesem Hintergrund kann auch für Frage (2) konstatiert werden, dass diese sich nur L1-L2-kontrastiv beantworten lässt, denn auch die Artikulation – segmental wie suprasegmental – ist früh muttersprachlich motorisch quasi “automatisiert”.

Frage (2) beinhaltet dabei zwei – durchaus interagierende – unterschiedliche Aspekte:

- Welche phonetischen Abweichungen stören – in welchem Ausmaß – das Verstehen von nichtmuttersprachlichen Äußerungen durch die muttersprachlichen Kommunikationspartner?

- Welche phonetischen Besonderheiten nichtmuttersprachlicher Äußerungen führen zu tendenziell (sozial, intellektuell etc.) negativen Einschätzungen ihrer Sprecher durch muttersprachliche Hörer?

Als gesichert kann gelten, dass die Suprasegmentalia, die ihrerseits “regulierend auf die Segmentalia einwirken” [3, S. 74], elementar für die Verständlichkeit sind: Abweichungen von der deutschen Satzbetonung, dem deutschen Wortakzent oder der generell akzentzählenden Rhythmik des Deutschen behindern die Verständlichkeit klar stärker als isolierte Abweichungen in der Realisation von Einzellauten.

Suprasegmentale wie segmentale Abweichungen sind aber wiederum durch die jeweilige muttersprachliche Vorprägung bedingt. DaF-Lerner mit einer Tonsprache als L1 werden z. B. spezifische Schwierigkeiten mit der Satzmelodie zeigen, Sprecher einer silbenzählenden Sprache hingegen andersgeartete Schwierigkeiten mit dem

generellen Rhythmus und den Reduktionserscheinungen im Deutschen. Unterschiede im Vokal- oder Konsonantensystem zwischen der jeweiligen L1 und dem Deutschen können zu jeweils spezifischen Abweichungen führen. Nicht zuletzt muss der Einfluss graphematischer Unterschiede mit bedacht werden: Für viele Nichtmuttersprachler verursacht so das deutsche <e> Probleme, steht es doch für zwei unterschiedliche Vollvokale ([e] und [ɛ]) wie für den Reduktionsvokal [ə]. Ebenso ist das deutsche <h> problematisch, weil es zum einen in vielen anderen Sprachen einen anderen Lautwert als den Hauchlaut repräsentiert und andererseits selten als reines Dehnungszeichen bzw. silbisch bedingt verwendet wird.

Was aber nun die Frage nach dem jeweiligen Grad der Verständnisstörung durch spezifische phonetische Abweichungen betrifft, so muss klar anerkannt werden, dass hier noch erheblicher Forschungsbedarf besteht.

Gleiches gilt für den zweiten oben genannten Aspekt der Sprechereinschätzung durch den Muttersprachler.

Unterschiedliche Ausprägungen fremdsprachlicher Akzente unterliegen sehr unterschiedlichen Bewertungen durch die muttersprachlichen Kommunikationspartner [vgl. 4, S. 161], wobei die Abweitungstoleranz der Muttersprachler auch wiederum von den jeweiligen kommunikativen Konstellationen abhängt. Letzteres zeigt auch den Zusammenhang mit unserer Frage (3) auf, die hier wegen der fehlenden Detailforschung zur Abweitungstoleranz nicht mehr im Einzelnen diskutiert werden soll.

Fazit

Der fremdsprachliche Phonetikunterricht sollte zum einen zur Vermeidung negativen Transfers aus der Muttersprache sehr früh einsetzen, wobei der auditiven Komponente – möglichst L1-bezogen – der Vorrang vor der – ebenfalls möglichst L1-bezogenen – artikulatorischen Komponente zukommt. Er ist andererseits aber u. a. zur Vermeidung einer Fossilierung der Aussprachegewohnheiten weiterzuführen, was aber integrativ mit den anderen Lehrkomponenten (Wortschatz, Grammatik etc.) im Sinne des Aufbaus der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit geschehen muss.

Idealerweise sollte sich das korrigierende Eingreifen auf die für die jeweilige L1 hauptsächlich verständigungsstörenden sowie die Sprechereinschätzung negativ beeinflussenden Ausspracheabweichungen gegenüber dem Deutschen konzentrieren. Die vollständige Vermeidung eines fremdsprachlichen Akzents kann demgegenüber eher in den Hintergrund treten.

3. Welche Wege führen zum Ziel?

3.1 Die API-Utopie

Das im Titel dieses Beitrags angesprochenen Manifests zur Rolle der Phonetik im Fremdsprachenunterricht ist unten in Abbildung 1 nach dem Titelblatt der Erstausgabe der Zeitschrift des Vereins, aus dem die spätere API (Association Phonétique Internationale; engl. IPA – International Phonetic Association, dt. Weltlautschriftverein) hervorgehen sollte – ein Verein französischsprachiger Englischlehrer, wiedergegeben.

In dem hier in Lautschrift abgedruckten Leitartikel des Initiators Paul Passy “Who we are” lesen wir, dass es sich hier um keinen weiteren Versuch einer Orthografiereform handelt, sondern dass neueste Studien gezeigt hätten, dass es für die Vermittlung der Lesefähigkeit extrem hilfreich sei, die Texte primär phonotypisch –

in Lautschrift – zu präsentieren und dann erst in orthografischer Form, und dass diese phonetische Methode auch den besten Einstieg für den Fremdsprachenunterricht böte.²

DHI FONÈTIK TÎTCER

Dhi organ ov dhi fonètik tîtcer'z asóciécon

éditéd bai PAUL PASSY

NEUILLY-SUR-SEINE (NIR PARIS) FRANS

1. Mé 1886. (500 kopiz)

Hú wi ar

“Dher ar lots ov spelín reform péperz ólrédi; hwot 's di yús ov havín wæn mór?”
Trú, rider; bæc dis isn't góin tu bi “wæn mór”. Wi hav næthín tu dú wid spelín reform; individuali wi mé févor it, bæc az a bodi wi nó næthín about it. Listen, and ai 'l tel yú hú and hwot wi ar, and hwai wi start a péper.

A siriz ov ekspèriments, méd tcilli in Amèrika (1), and létli repted in Paris bai aur vais-président, V'. Maxton, hav prúvd dat di best wé tu tite tcildren tu rid ordineri print iz færst tu lét dhém rid buks printed fonètikali, til dhé rid dhém kwait flúentli, and dhen tu transfér dhém tu buks printed in dhi komon spelín. Óedher ekspèriments hav laikwaiz cón dhat dhi sém method iz dhi best tu lern a foren tóon: ai nid bæc refer tu mai ón socksès in titeín Inglic tu dhi boiz in dhi Paris Normal Skúl. Só grét, hauevor, iz dhi des wét ov préjudis, dhat veri flu óld titecz sím inklaínd tu yúz dhi niu methed; indid, 't iz not tu bi ekspekted dhé wil dù só, óulès áktuali driven tu it bai dhi socksès ov dhi yungger and mór progrésiv djenerécon. Tu brín about dhis rezælt, wi thoht it wud bi wel tu yunait aur eforts; and dhis woz dhi oridjin ov dhi F. T. A. Bai dhi djenerositi ov Mr. Eizak Pitman, aur bukseler iz enébid tu sel fonètik and corthand buks tu aur memberz at mætc redust réts, só dhat evri indiusment iz oférð yæn titecz tu djoin óes. Tú mitínz hav ólrédi bin held, and wi hav rizon tu redjois at dhi progres wi 'r mékin.

Bæc hwot ov dhi péper? Wel, from dhi beginín it woz thoht yúsful tu hav a mfnz ov komuniúkécon betwikst aur memberz, só dhat wi maiht nó hau aur kollgz wer getín on. At færst wi traid an eversérkiúléter; bæc az dhis did not anser, it woz rezolvd, in dhi mitín hekl on dhi 1st ov Épril 1886, tu start a djórnal instéd.

Wi hóp dhi *Fonètik Tîtcer* wil help ediukét dhi pœblik maind and pév dhi wé for dhi djéneral adopcon ov dhi fonètik method in titeín. Wi hav ólso an óedher end in viú: dhát ov fœrnícín titecz and piupilz widh gud ridín-mæter. Wæn ov dhi dró-baks ov dhi fonètik method iz dhi smól númer ov buks dhi piupilz kan rid befór dhé lern dhi komon spelín: dhé hav ónli dhér rúgiular tekst-buks, and kanot atempt aut-ov-skúl ridín; hens a sens ov

1. N. L'Instruction primaire aux Etats-Unis, par Paul Passy (Paris, Delagrave), pájiz 56-57.

Abb. 1. Titelblatt der ersten Ausgabe der Zeitschrift der späteren API

Die Fremdsprachenlerner sollten so mit einer artikulatorisch definierten Phontypie vertraut gemacht werden. Bei dem Konzept der API handelt es sich also um eine Phonetik für den Lerner, die v. a. an den artikulatorischen Eigenschaften der Sprachproduktion orientiert ist.

² Anfang zweiter Absatz:

“A series of experiments [...] have proved that the best way to teach children to read ordinary print is first to let them read books phonetically, till they read them quite fluently, and then transfer them to books printed in the common spelling. Other experiments have likewise shown that the same method is the best to learn a foreign tongue: I need but refer to my own successes in teaching English to the boys in the Paris Normal School.” [meine Transliteration, BPM]

Dass diese Konzeption für die praktische Fremdsprachenphonetik als utopisch zu kennzeichnen ist, soll im Verlauf des folgenden Abschnitts diskutiert werden.

3.2 Phonetik für den Lerner?

Hier möchte ich exemplarisch darlegen, warum die Vorstellung der API, dass eine artikulatorisch-phonetische Schulung der Fremdsprachenlerner praktisch wohl kaum zielführend sein kann. Jedem DaF-Lehrenden dürfte wohl das Problem seiner Schüler mit der Vokaldauer und der Vokalqualität im Deutschen vertraut sein.

Die API-Beschreibungsparameter für die Vokalqualität geben sich mit Zungenlage (vorne – hinten), Zungenhöhe (hoch – tief) und Lippenrundung (\pm gerundet) als artikulatorisch definiert (vgl. Abb. 2):

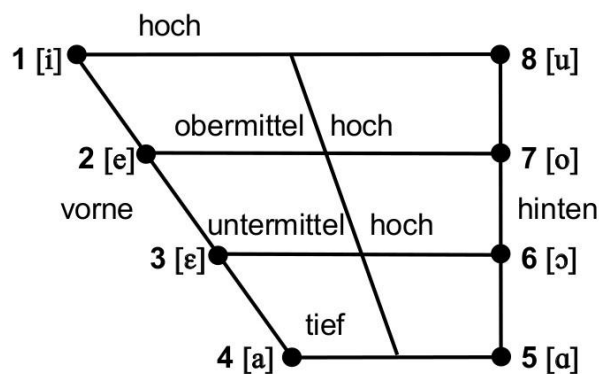


Abb. 2. Das quasi-artikulatorische Vokaltrapez

Diese artikulatorische Vokaldefinition soll auch durch die hier in Abbildung 3 [5, S. 11] wiedergegebenen Sagittalschnitte des Ansatzrohres mit überlagerten Zungenkonturen für die extremen Eckvokale gestützt werden, wenngleich die Position der Referenzpunkte auf diesen Konturen bei genauerer Betrachtung doch – theoriegeleitet – etwas willkürlich positioniert erscheinen.

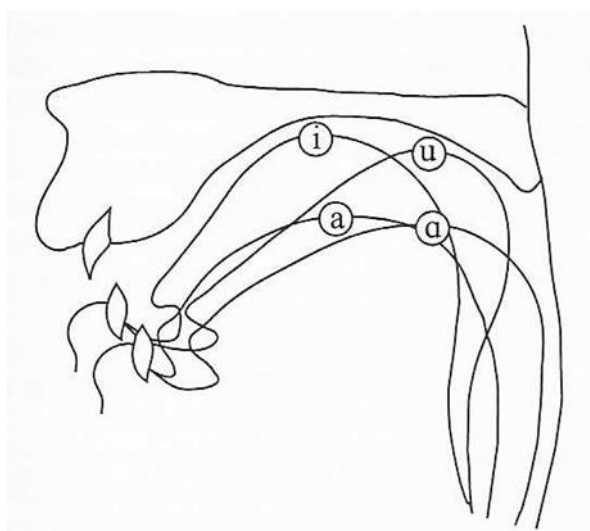


Abb. 3. Mediosagittalschnitt des Ansatzrohres mit überlagerten Zungenkonturen für die vier extremen Eckvokale (nach IPA 1999: 11)

Doch können wir bei Vokalen als Öffnungslauten, die allenfalls marginale taktil erfahrbare Zungenkontakte aufweisen, die Position (und Kontur) der Zunge per Introspektion ermitteln? Jeder, der sich an den Anfang seiner Transkriptionsübungen erinnert, wird dies klar verneinen. Den entscheidenden Trick, dass diese Klassifikation nach einigem Training dennoch gelingt, verdanken wir dem Konzept der Kardinalvokale von Daniel Jones (1918/1967). Sein Ausgangspunkt sind die beiden einzigen artikulatorisch definierbaren Vokale: der (bei hoher Kieferstellung) mit maximal nach *vorne* und *oben* verschobenem Zungenkörper produzierte Vokal – sein Kardinalvokal 1 – und der (bei offener Kieferstellung) mit maximal *tiefem* und nach *hinten* verlagertem Zungenkörper produzierte Vokal – sein Kardinalvokal 5. [Hinweis für den praktischen Nachvollzug: Verstärkt man die jeweiligen Konstriktionen bei diesen Vokalen, so resultiert der stimmhafte palatale [j] bzw. pharyngale [ʔ] Frikativ.] Der wichtige zweite Schritt bei Jones (1918/1967) ist hingegen auditiv basiert: Die sich ergebende Klangqualitäts- (Timbre-) Differenz zwischen Kardinal 1 und Kardinal 5 soll durch entsprechende artikulatorische Manöver in auditiv gleichmäßige Stufen unterteilt werden (Kardinal 2-4). Der letzte Schritt schließlich besteht in der auditiven Verlängerung dieses Qualitätskontinuums in weiteren drei gleichmäßigen Stufen (Kardinal 6-8). Das System dieser sogenannten primären Kardinalvokale (Kardinal 1-8) umschreibt somit den maximal möglichen (akustisch-) auditiven Raum der Vokalproduktion.³ Für die Produktion der Kardinalvokale 1-4 waren dabei nur Veränderungen in der Zungenposition, für die der Kardinalvokale 6-8 zusätzlich eine (sich verstärkende) Lippenrundung nötig. Diese auditiv bestimmten Qualitätsstufen konnten nun auf das artikulatorisch definierte Vokaltrapez rückbezogen und mit den Transkriptionssymbolen der API gleichgesetzt werden (s. Abb. 2 und 4, links unten). Den primären Kardinalvokalen wurden später die sogenannten sekundären Kardinalvokale (Kardinal 9-16 mit gleicher Zungenposition aber entgegengesetzter Lippenbeteiligung wie Kardinal 1-8 plus ergänzend der ungerundete und gerundete hohe Zentralvokal (Kardinal 17/18) hinzugefügt, wie sie in Abbildung 4 (rechts unten) gemeinsam mit den primären Kardinalvokalen nach dem API-Schema (linksstehende Symbole ungerundet, rechtsstehende gerundet) dargestellt sind.

Wiewohl hierdurch eine einheitliche Basis zur Vokalkategorisierung gegeben ist, werden die den Kardinalvokalen zugeordneten API-Symbole in der Praxis recht frei verwendet: Ein im Bereich zwischen Kardinal 2 [e] und 3 [ɛ] wird so z. B. aus typografisch-ökonomischen Gründen – und dem Phonemprinzip der API (vgl. IPA 1999: 27f) folgend – mit der gängigeren Type [e] transkribiert. [Dem interessierten Leser sei hierzu ein Vergleich der mit gleichen Symbolen transkribierten Vokale in den frei zugänglichen Audiodateien der unterschiedlichen IPA-Sprachbeispiele⁴ empfohlen.]

Jede individuelle Vokaläußerung wäre zwar für einen geübten Transkribenten anhand des Systems der Kardinalvokale unter Einsatz der diversen diakritischen Symbole klar beschreibbar, doch kann es nicht das Ziel der praktischen Fremdsprachenphonetik sein die Lernenden in einer solch engen, impressionistischen phonetischen Transkription zu schulen.

³ Originale Hörbeispiele von Daniel Jones finden sich unter: http://audiufon.hum.uu.nl/data/e_cardinal_vowels.html [zuletzt abgerufen am 20.11.2015]

⁴ Unter <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/ipa-handbook-downloads> [letzter Zugriff am 20.11.2015]

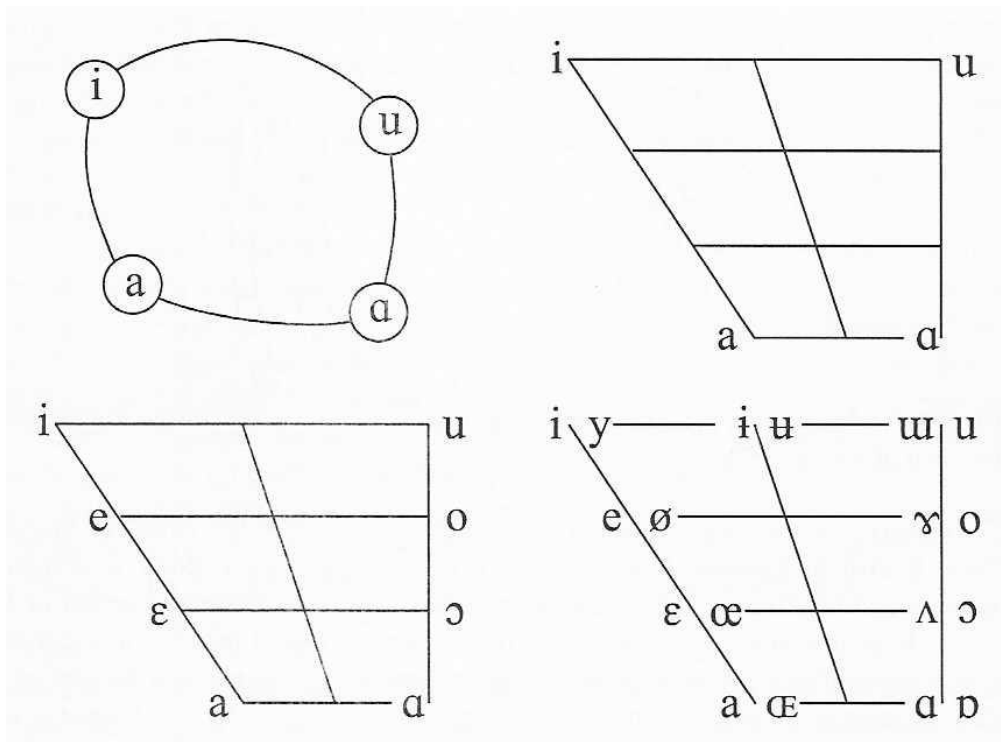


Abb. 4. Das Vokaltrapez und die Kardinalvokale (nach IPA 1999: 12)
 oben: Zusammenhang zwischen Zungenposition nach Abb. 3 und den
 Eckvokalen im Trapez; unten: primäre Kardinalvokale (links),
 alle Kardinalvokale (rechts)

Was aber aus dem obigen Beispiel zur Vokalphonetik und den vorausgegangenen Überlegungen abzuleiten ist, ist, dass für den Fremdsprachenlerner im Phonetikunterricht eine Sensibilisierung für die in der Fremdsprache relevanten Vokalqualitätsdifferenzen erfolgen muss. Dies aber setzt wiederum einen phonetisch gut geschulten Fremdsprachenlehrer voraus.

3.3 Phonetik für den Lehrer

Letztendlich steht und fällt der Erfolg der Phonetiktrainings im DaF-Unterricht mit der Qualität der Phonetikausbildung der DaF-Lehrenden.

Um gemäß der oben (unter 2.) aufgestellten Lernzieldefinition handeln zu können, müssten die DaF-Lehrenden – nicht zuletzt auch wegen der teils fehlenden Erkenntnisse aus der Grundlagenforschung – eine sehr solide phonetische und phonologische Grundausbildung absolviert haben. Neben einer grundsätzlich notwendigen guten deskriptiv-ohrenphonetischen Schulung sollten DaF-Lehrende die Fähigkeit zu kontrastiven phonetischen und phonologischen Untersuchungen mitbringen und sollten auch experimentalphonetisch geschult sein.

Eine gründliche deskriptiv-ohrenphonetische Ausbildung ist dabei unabdingbar für die Beurteilung der Schülersprache einerseits (z. B. in Bezug auf die unter 3.2 diskutierte Vokalqualität) als auch zur Erarbeitung verschiedener korrektiver Lautanbahnungsstrategien. Leider ist die Phonetikschulung angehender DaF-Lehrender größtenteils auf diesen Aspekt beschränkt. Um aber z. B. diagnostisch auch die –

oben unter 2. als Frage (1) diskutierten – möglichen auditiven Störungsursachen auf Seiten der DaF-Lerner zu erfassen und geeignete Sensibilisierungsverfahren zu entwickeln, wäre zusätzlich eine experimentalphonetische Grundausbildung extrem wünschenswert. Hierzu böte sich ein Training in der Phonetik-Freeware Praat [1] – mit den Schwerpunkten phonetische Segmentation und Annotation, akustische Analysen, Signalmanipulation und Experimentsteuerung – an (vgl. Abb. 5). Dies erweitert einerseits die ohrenphonetisch gestützte Analyse der Lerneraussprache (durch Visualisierung z. B. als Sonagramm, akustische Messverfahren etc.) und ermöglicht andererseits die Erstellung von Sprachwahrnehmungstests sowie gezieltem Lernmaterial.

Ein m. E. weiterer wichtiger Lerngegenstand für angehende DaF-Lehrer müsste die kontrastive phonetische und phonologische Analyse sein, da – wie oben unter 2. dargelegt – die phonetischen Probleme der DaF-Lerner grundsätzlich L1-bezogen sind. Schwerpunkte hierbei wären z. B. die artikulatorische und akustische Analyse der unterschiedlichen Lautrealisationen, die Analyse der unterschiedlichen phonologischen Lautsysteme bzw. distinktiven Merkmale, der Silbenstrukturdifferenzen, der Unterschiede im Wortakzent, der Satzbetonung und rhythmischen Gliederung etc.

4. Desiderata

Aus den vorhergehenden Überlegungen lässt sich eine ganze Reihe von Desiderata ableiten, die im Folgenden abschließend kurz skizziert werden sollen. Es sei allerdings vorab betont, dass ich mich hierbei aber ausschließlich auf den – wie oben ausgeführt m. E. wichtigeren – Aspekt der “Phonetik für den Lehrer” konzentriere.

Desiderata bezüglich der DaF-Ausbildung

Die Phonetikausbildung für zukünftige DaF-Lehrer ist klar zu intensivieren. Neben dem generell nötigen phonetischen Grundwissen und einem guten ohrenphonetischen Training sollten die zukünftigen DaF-Lehrer verstärkt zur kontrastiven phonetischen und phonologischen Analyse unterschiedlicher Sprachkonstellationen befähigt werden. Sie sollten dadurch zu einer diagnostischen – das Phonetiktraining im Unterricht entsprechend steuernden – Fehleranalyse befähigt werden. Dies beinhaltet auch, dass sie die möglichen Gründe für die phonetischen Abweichungen in den nichtmuttersprachlichen Realisationen (phonetische und phonologische Unterschiede in den Lautsystemen wie Lücken und “falsche Freunde”, unterschiedliche Phonotaktik, unterschiedliche Akzentuierung, Rhythmisierung und Intonation) auf ihre möglichen auditiven (z. B. mangelndes Diskriminationsvermögen für unbekannte Lautkontraste) bzw. artikulatorischen (z. B. in der automatisierten L1-Artikulation fehlende Bewegungsabläufe) Ursachen hin zu analysieren lernen. Um letzteres leisten zu können müssten sie – zusätzlich zu ihrer deskriptiv phonetischen Ausbildung – aber auch in Grundzügen mit den technischen Mitteln zur akustischen Analyse und den basalen experimentalphonetischen Möglichkeiten vertraut gemacht werden. Hierzu böte sich heutzutage z. B. ein Grundkurs in PRAAT [1] an, der sie zu “einfachen” akustischen Analysen (Lautdauer, Formantstruktur, Grundfrequenzkontur etc.) und der gezielten Signalmanipulation (bezüglich Dauer, Intonationsverlauf etc.) sowie deren experimentellen Einsatz befähigt.

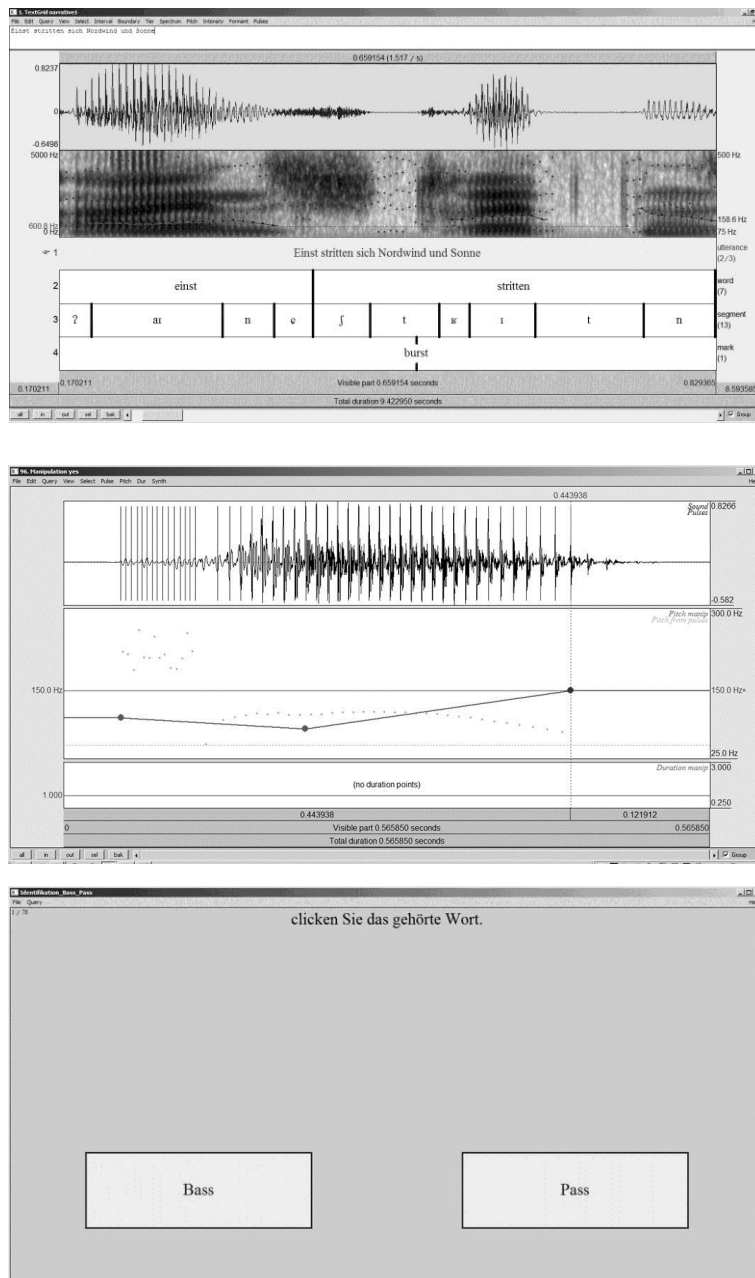


Abb. 5. Beispiele für die DaF-praktische Anwendung von PRAAT oben: zur phonetischen Segmentation und Annotation sowie akustischen Analyse; Mitte: zur Signalmanipulation (hier: Intonationskontur); unten: zur Experimentansteuerung

Desiderata bezüglich der DaF-Forschung

Bezüglich der Phonetikforschung im Bereich DaF – bzw. der Fremdsprachenphonetik allgemein – besteht ein Bedarf an fundierten Untersuchungen, welche phonetischen Faktoren bei unterschiedlichem L1-Hintergrund in welchem Maße die Kommunikation mit Muttersprachlern negativ beeinflussen.

Dies betrifft die bereits oben (unter 2.) diskutierten und hier nochmals knapp zusammengefassten Fragenkomplexe

(1) Was kann möglicherweise das Verstehen der Nichtmuttersprachler in der L2 stören?

(2) Was kann möglicherweise (a) das Verstehen der nichtmuttersprachlichen Äußerung bzw. (b) die Einschätzung der Nichtmuttersprachler durch Muttersprachler negativ beeinflussen?

(3) Welche Rolle spielen hierbei die jeweiligen kommunikativen Konstellationen?

LITERATUR

1. Boersma, Paul/ Weenink, David (2015), Praat: doing phonetics by computer [Computerprogramm]. Version 6.0.05, unter <http://www.praat.org/> [letzter Zugriff am 20.11.2015].
2. Grotjahn, Rüdiger. Ausspracheunterricht. Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 9, 1998. – S. 35–83.
3. Hirschfeld, Ursula/ Reinke, Kerstin. Phonetik in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. In: Bose, Ines/ Hirschfeld, Ursula/ Neuber, Baldur/ Stock, Eberhard (Hg.), Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr, 2013. – S. 69–80.
4. Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Schmidt, 2010.
5. IPA (1999), Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Jones, Daniel (1918/ ⁹1967), An Outline of English Phonetics. Cambridge: Heffer. [Hörbeispiele unter: http://audiufon.hum.uu.nl/data/e_cardinal_vowels.html; zuletzt abgerufen am 20.11.2015]
7. Koepfel, Rolf. Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Hohengehren: Schneider, 2013.
8. Kuhl, Patricia K. Early language acquisition: cracking the speech code. In: Nature Reviews Neuroscience 5, 2004. – S. 831– 843.
9. Sheils, Joseph (Hg.) (2001) Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt. [s.a.: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm>; zuletzt abgerufen am 20.11.2015]

Rudkivskyy, Oleksandr
Nationale Linguistische Universität Kyjiw

KOMPARATIVE ANALYSE VON PHONEMSYSTEMEN DER GERMANISCHEN UND SLAWISCHEN SPRACHEN

У статті розглянуто проблему зіставного аналізу реалізації голосних і приголосних фонем сучасної німецької, англійської, нідерландської, української, російської та польської мов у підготовленому й спонтанному мовленні з погляду ало- та ізоморфізму функціонування мовних одиниць. Висвітлено головну відмінність порівняльного й зіставного методу, процедуру проведення фонетичного експерименту, постановку завдань й гіпотези до зіставного слухового й інструментального аналізів диференційних ознак голосних та приголосних фонем. Запропоновано фонетичну транскрипцію спонтанного мовлення дикторів із урахуванням темпу мовлення, гучності, ритмічного наголосу.

Ключові слова: алофон, смислорозрізнавальна ознака, слуховий та інструментальний аналізи, критерій суттєвості, модифікація.