

Offprint from

Ulrike Reeg, Ulrike Simon (Eds.)

Facetten der Mehrsprachigkeit aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht

ISBN 978-3-8309-4094-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2019
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, electrostatic, magnetic tape, mechanical, photocopying, recording or otherwise without permission in writing from the copyright holder.

Order by fax: +49 (0)251 26504-26 or
by phone: +49 (0)251 26504-0;
on the internet at www.waxmann.com/buch4094 or
by e-mail: waxmann@brocom.de

Offprint for Ulrike A. Kaunzner

Ulrike A. Kaunzner

Phonetische Bewusstheit und fremder Akzent: zur Kompetenzwirkung bei später Mehrsprachigkeit

Abstract

Unter phonetischer Bewusstheit versteht man mehr als die Fähigkeit, bedeutungsunterscheidende Aspekte auditiv wahrzunehmen und in der Aussprache umzusetzen, was eher als phonologische Bewusstheit zu bezeichnen wäre. Hier geht es nicht darum, „verstanden“ zu werden, sondern darum, soziopragmatische Funktionen zu erfüllen und im Gespräch die intendierte kommunikative Wirkung zu erzielen. Um einer negativen Sprechwirkung vorzubeugen und dem Anspruch des situationsangemessenen Sprechausdrucks gerecht zu werden, muss Aussprachetraining auf ein muttersprachliches Modell und auf Authentizität abzielen.

La consapevolezza fonetica è qualcosa in più rispetto alla capacità di percepire a livello uditivo aspetti distintivi semantici e di realizzarli nella pronuncia, che è invece caratteristica della consapevolezza fonologica. Non si tratta, infatti, di essere “compresi”, ma di svolgere funzioni socio-pragmatiche e di ottenere l’effetto comunicativo desiderato nella conversazione. Per ridurre un effetto negativo del parlato e per soddisfare le esigenze di un’espressione linguistica adeguata alla situazione, gli esercizi di pronuncia devono essere mirati all’avvicinamento a un modello nativo e all’autenticità.

1 Einleitung

Wenn das Gesagte zwar verständlich ist, aber nicht korrekt klingt und im Gesprächspartner sofort die Frage nach der geographischen bzw. nationalen Herkunft des Sprechers und damit verbundene Stereotype und Wertungen hervorruft, so hat man es genau mit der hier im Fokus stehenden Problematik zu tun: Der *fremde Akzent* lenkt vom Inhalt ab und man läuft Gefahr, die intendierte kommunikative Wirkung zu verfehlen. Phonetischer Bewusstheit wird im Fremdsprachenunterricht nach wie vor ein geringerer Stellenwert beigemessen als dem phonologischen, der die bedeutungsunterscheidenden Elemente in den Vordergrund rückt. Was das besonders im Hinblick

auf die Kompetenzwirkung bedeutet und wie dies soziopragmatische Eigenschaften einer Äußerung beeinträchtigen kann, sei hier kurz aufgezeigt.

Es geht um die späte Mehrsprachigkeit, also um L2-Lerner, die erst nach ihrem 9. Lebensjahr eine zweite oder dritte Sprache lernen (Nitsch, 2007, S. 57). Hiervon zu unterscheiden ist die sukzessive Mehrsprachigkeit, ein Begriff, der weiter definiert ist:

Da mit dem Begriff der sukzessiven Mehrsprachigkeit summarisch alle Fremdsprachen (2), also die erste, zweite bis „...n-te“ bezeichnet werden, schließt dies die Möglichkeit ein, dass eine mehrsprachige Person mit mehreren Zweitsprachen nicht (nur) aus ihrer Erstsprache (L1), sondern aus der ersten oder zweiten sukzessiv gelernten Sprache in die dritte Fremdsprache transferiert, was sich wiederum positiv oder negativ auswirken kann. (Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011, S. 22)

Zunächst soll eine Gegenüberstellung phonologischer und phonetischer Bewusstheit in die angesprochene Problematik einführen (Abschnitt 2). Hierzu wird ein Exkurs auf auditive Perzeptionsmuster und deren Auswirkungen auf den *fremden Akzent* gemacht (Abschnitt 3), bevor in Abschnitt 4 die Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten Studie zur Sprechwirkung von nicht muttersprachlichen Studierenden im Hinblick auf Verständlichkeit, Sympathiewert und Kompetenz skizziert werden. Abschließend wird ein Blick auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts geworfen mit der Frage, in wie weit phonetische Bewusstheit dort als Ziel formuliert und erreicht werden kann (Abschnitt 5).

2 Phonologische vs. phonetische Bewusstheit

Zwischen phonetischer und phonologischer Bewusstheit wird in der Literatur meist überhaupt nicht unterschieden, was immer dann beklagt wird, wenn die frühkindliche Sprachentwicklung, L1-L2-Interferenzen und Aussprachewirkung im Fokus stehen (Piske, 2008, S. 155–156). Die Phonologie, deren Untersuchungsgegenstand die Phoneme, also die bedeutungsunterscheidenden Merkmale der gesprochenen Sprache sind, wird gerne in den Mittelpunkt von Aussprachearbeit beim Fremdsprachenlernen gestellt. Ein FS-Lerner soll sich zwar in seiner Aussprache an ein muttersprachliches Modell annähern, muss sich aber in erster Linie verständlich machen können und verstanden werden; ob er bzw. sie beispielsweise das R an Stellen rollt (also konsonantisch realisiert), an denen es nach den Regeln der Standardsprache vokalisiert werden sollte, wird dann oftmals als zweitrangig betrachtet. Es mag wohl stimmen, dass die Bedeutung dadurch nicht verändert wird, jedoch wird die Sprechwirkung außer Acht gelassen, die diese Fehlartikulation beim Gesprächspartner hervorruft.

Die rezeptive Kategorisierungsfähigkeit ist eine der wichtigsten Kompetenzen beim Wahrnehmen fremdsprachlicher Phoneme und prosodischer Charakteristika und ist Grundlage phonologischer Bewusstheit. So wird die Aussprache desselben Wortes oder Satzes bei unterschiedlichen Personen und sogar beim selben Sprecher, wenn dieses Wort mit unterschiedlichen Gemütszuständen oder syntaktischen Zusammenhängen artikuliert wird, jeweils anders ausfallen, aber dennoch auf abstrakter Ebene erkannt werden. Den hierfür verantwortlichen kognitiven Prozess nennt man Kategorisierung, er beschreibt die Fähigkeit, unterschiedliche Realisationsformen einer Kategorie (also einer abstrakten Einheit) zuzuordnen. Folglich versteht man unter phonologischer Kompetenz nicht nur die Fähigkeit, Laute zu erkennen, voneinander abzugrenzen und zu unterscheiden, sondern ebenso die Kategorisierungsfähigkeit und die Kompetenz, die bedeutungsunterscheidenden Merkmale in einer bestimmten Sprache rezeptiv zu erfassen und artikulatorisch umzusetzen; dies geschieht unter Einbezug der jeweiligen phonologischen Distributionsregeln (Piske, 2008; Kaunzner, 2008, S. 92ff.).

Bei einem Fokus auf phonologische Bewusstheit schwingt noch immer die *pragmatische Wende* in der Fremdsprachendidaktik mit, die dem Fremdsprachenunterricht in den 1970er Jahren neuen Auftrieb gab und das sprachliche Handeln in den Vordergrund stellte. „Für die Sprachunterrichtspraxis ist es wichtig, dass die Sprache, wenn irgendwie möglich, nicht zu einem Selbstzweck, sondern zum Ausdruck einer Interaktion verwendet wird.“ (Dirven, 1975, S. 87) Dass der Akzent die zwischenmenschliche Interaktion, die Einstellung der Sprecher zueinander und damit den Gesprächsverlauf beeinträchtigt, wird erst durch jüngste Ergebnisse der Sprechwirkungsforschung belegt (siehe Abschnitt 4).

Wenn nicht nur auf phonologische, sondern auf phonetische Bewusstheit Wert gelegt werden soll, dann genügt der eben beschriebene Ansatz nicht und es muss ein weiterer Schritt folgen. Dann geht es nämlich nicht nur um die sprachspezifischen Unterscheidungen in der Bedeutung, sondern vielmehr um drei Bereiche der Phonetik, die kurz differenziert werden sollen: um Fragen der artikulatorischen Phonetik und der auditiven Phonetik und nicht zuletzt um sprachenspezifische Lautprofile, die in den Bereich der akustischen Phonetik fallen.

Die mit der artikulatorischen Phonetik verbundene Kompetenz betrifft – und hier sei zur Veranschaulichung die Lautproduktion herausgegriffen – die Bewegungsabläufe der Sprechwerkzeuge, die Manipulation des Sprechkanals und Modulation der Stimmführung, was im Falle des L2-Lernens auch Lauteigenschaften und prosodische Elemente umfasst, die in der Muttersprache nicht oder in anderer Form vorkommen. Diese sprachenspezifische Bewegungsart nennt man Sprechbereitschaftslage oder Artikulationsbasis.

Unter Artikulationsbasis ist die für die Lautbildung einer Sprache charakteristische Bewegungsart der aktiven Teile des Sprechapparates zu verstehen. [...] Jede Sprache

hat in ihrer Artikulationsbasis gewisse Besonderheiten, die sich auf Artikulationsspannung, Lippentätigkeit, Öffnungsweite, Zungenlage, Gaumensegelfunktion und Kehlkopfstand beziehen. (Stötzer & Krech, 1982; siehe auch Krech, Stock, Hirschfeld & Anders, 2010)

So kann man je nach Sprache stärkere oder schwächere Spannungsverhältnisse nachvollziehen, wobei zum Beispiel das Deutsche, laut Müller, eine wesentlich stärkere Spannung aufweise als das Englische, aber eine schwächere als das Französische, mit dem wiederum eine Vorverlagerung der Artikulationsstelle einhergehe (Müller, 1983, S. 49). Man denke hierbei nur an die Tendenz im Deutschen, stimmlose Plosivlaute an bestimmten Stellen zu aspirieren.

Schon in den 1960er Jahren beschrieb Pierre Delattre mithilfe von Röntgenbildern, die er während der Artikulation bei Muttersprachlern der Sprachen Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch aufnahm, die Unterschiede bei der Artikulation gleicher Vokale, die bei Wörtern in vergleichbarer Lautumgebung und ähnlichem prosodischem Kontext produziert wurden. Er konnte zeigen, dass bei der Artikulation beispielsweise des Phonems /i/ durchaus Unterschiede im Mundraum beobachtet werden können, was sich in den Frequenzspektren der jeweiligen I-Realisationen niederschlägt, deren Formanten er auf dieser Grundlage genau berechnen konnte (Delattre, 1965, S. 49). Abb. 1 zeigt diese Unterschiede, die sich hier im Abstand zwischen Zungenrücken und hartem Gaumen manifestieren, was besonders im spanischen Profil auffällt (ebd., S. 46).

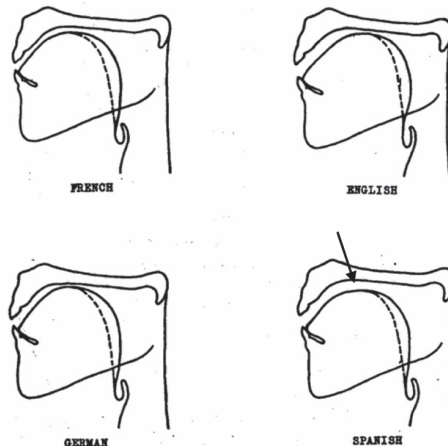


Abb. 1: Artikulationsprofile des Phonems /i/: die Sprachen Französisch, Englisch, Deutsch und Spanisch im Vergleich (Delattre, 1965, S. 46; Pfeilmarkierung von der Autorin)

Aufgrund der charakteristischen Artikulationsprofile für jede Sprache ging der französische HNO-Arzt Alfred Tomatis davon aus, dass es sprachenspezifische Frequenzverteilungsprofile („ethnische Hüllkurven“) gebe, die sich im Audiogramm jedes Menschen widerspiegeln und seinen sensibelsten Hörzonen entsprechen (siehe Abb. 2). Der fremde Akzent ließe sich folglich, stark vereinfacht ausgedrückt, dadurch erklären, dass die nicht oder weniger wahrgenommenen Frequenzbereiche nicht produziert werden könnten, weil man diesen gegenüber buchstäblich „taub“ sei. Tomatis geht sogar noch weiter, indem er aufgrund dieser Berechnungen behauptet, dass die Stärke des fremden Akzents in der jeweils anderen Sprache mit der Überlappung der Frequenzverteilungen einhergehe. Demnach sei das russische Ohr „offener“ für andere Sprachen, was sich in einer Art natürlicher Begabung für akzentfreies Sprechen manifestieren würde (Tomatis, 2005, 1987, 1991, 1974).



Abb. 2: Charakteristische Verteilung der Frequenzbereiche (sensibelste Hörzonen) der Sprachen Deutsch, Englisch (UK), Spanisch, Französisch, Italienisch, Englisch (US), Russisch (nach Tomatis, 1991, S. 136)

Ähnlich wie auf der Lautebene werden mangels Wahrnehmung und aufgrund der Hörgewohnheiten und der Artikulationsbasis auch intonatorische und rhythmische Gesetzmäßigkeiten der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen. Was den Wortakzent betrifft, so hat Paschke interessante Ergebnisse im Rahmen seiner Studie mit italienischen DaF-Lernenden erzielt, bei der er den Einfluss von Artikulationsgewohnheiten (z.B. die finale Schwa-Silbe) auf die Akzentplatzierung nachweisen konnte (Paschke, 2013, 2010).

Interferenzen im prosodischen Bereich sind vor allem dann besonders deutlich markiert, wenn sprachtypologisch unterschiedliche Sprachen aufeinandertreffen, wenn also jemand mit einer silbenzählenden Muttersprache (typisch für romanische Sprachen, z.B. Italienisch) eine akzentzählende Sprache (typisch für germanische

Sprachen, z.B. Deutsch) lernen möchte.¹ Die für das Italienische charakteristischen isochronen Zeitabstände der Silben behindern – bei einer Übertragung auf die deutsche Sprache – bei deutschen Hörern das Verstehen, wenn diese die Silbenbetonungen des italophonen Sprechers als Fokusakzente interpretieren (vg. Kaunzner, 2009).

Eine korrekte Aussprache setzt eine auditive Kompetenz voraus, mit der die für die Zielsprache relevanten Elemente „herausgehört“ und differenziert werden können, sei es im Bereich der Phoneme und ihrer Allophone, sei es im Bereich der Suprasegmentalia. Im folgenden Abschnitt soll der sogenannte „fremde Akzent“ aus dem Blickwinkel der auditiven Phonetik betrachtet und nach seinen Ursachen gefragt werden.

3 Auditive Perzeptionsmuster und „fremder Akzent“

Der Mensch bildet im Laufe seiner Ontogenese bereits in den ersten Lebensmonaten feste, auf die Muttersprache abgestimmte Perzeptionsmuster aus, wobei er sich beim Spracherwerb einer Reihe von spezifischen Mechanismen bedient, wie dem statistischen Lernen² und der kategorischen Perzeption³. Das Gehör eines Neugeborenen ist noch völlig offen, und Babys sind daher grundsätzlich in der Lage, jede Sprache

-
- 1 „Während in silbenzählenden Sprachen die Silbenlänge konstant ist, bleibt in akzentzählenden Sprachen der Zeitabstand zwischen den betonten Silben gleich, unabhängig von der Anzahl der unbetonten Silben in der Betonungsgruppe: alle Betonungsgruppen sind tendentiell (sic!) gleich lang. Mit zunehmender Silbenanzahl innerhalb der Betonungsgruppe tendieren die Sprecher akzentzählender Sprachen dazu, die unbetonten Silben zu komprimieren. Bei erhöhter Sprechgeschwindigkeit verhalten sich die Sprecher akzent- und silbenzählender Sprachen in unterschiedlicher Weise: In silbenzählenden Sprachen werden alle – betonte und unbetonte – Silben der Sprechkette in gleichem Maße bis zu einem bestimmten Punkt gekürzt. In akzentzählenden Sprachen erfolgt die Kürzung der Silben allein auf Kosten der unbetonten Silben, die komprimiert werden: Dabei kommt es zur Verwischung der Vokalqualität und zur Verkürzung der unbetonten Silben bis zum Silbenausfall. Die Kürzung der unbetonten Silben bei erhöhtem Sprechtempo wirkt sich auf Konsonanten wie auf Vokale aus, und sie ist das wesentliche Merkmal akzentzählender Sprachen.“ (Missaglia, 2018, S. 163)
 - 2 „Statistisches Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass dem Stimulusmaterial die relevante Information entnommen wird, ohne dass dem Lernenden das zugrundeliegende Prinzip bekannt ist. Ihm werden keine Rückmeldung über die Richtigkeit der jeweiligen Antworten gegeben [...] Linguistische Erfahrung mit der Muttersprache im ersten Lebensjahr führt zu einer Wahrnehmungsfokussierung auf eine Auswahl phonetischer Kontraste.“ (Breitenstein & Knecht, 2003, S. 134–134)
 - 3 Hierbei werden die für die Muttersprache relevanten Lautphänomene zu Phonemen gruppiert, von denen wiederum phonologische und phonotaktische Regeln abgeleitet werden.

akzentfrei zu erwerben. Jedoch sind bereits nach drei Monaten auditive Perzeptionsmuster nachweisbar, die die Lautstruktur der Muttersprache widerspiegeln.⁴ Sie beruhen auf neuronalen Netzen, welche die Muster der Muttersprache kodieren, was als *native language neural commitment* (NLNC) bezeichnet wird. „Infants’ initial universal ability to distinguish between phonetic units must eventually give way to a language-specific pattern of listening.“ (Kuhl, 2004, S. 833)

Diese auditiven Perzeptionsmuster, die auf der erhöhten Sensibilität in der Wahrnehmung gegenüber muttersprachlichen phonetischen Einheiten beruhen, beeinträchtigen jedoch in der Folge die auditive Differenzierungsfähigkeit von lautsprachlichen Eigenschaften einer fremden Sprache, und es kommt zu einer Einbuße in der Wahrnehmung und zur Substitution von lautlichen Elementen, was in der Lautproduktion zum fremden Akzent beiträgt. Die akustische Registrierung (*input*) und die tatsächliche Perzeption (*intake*) klaffen auseinander und beeinflussen die Sprachproduktion.

Unser Gehör ist sehr fein auf die Muttersprache, also die Sprache, die es zu hören gewohnt ist, abgestimmt.⁵ Aufgrund des unbewussten, automatisierten, selektiven Hörens werden die akustischen Informationen herausgefiltert, die erkannt werden können und für die Muttersprache einen Informationswert haben. Bestimmte Laute und Lautverbindungen, die es in der Muttersprache nicht gibt, werden wie solche Laute gehört und interpretiert, die ihnen im Lautinventar der Muttersprache am meisten ähneln. Es kommt somit zu Interferenzen⁶ der beiden Sprachsysteme, was sich in einem fremden Akzent äußert. Dieser unbewusste Vorgang wird auch als Substitutionsstrategie bezeichnet. Der Dekodierungsmechanismus reagiert nicht oder nicht korrekt auf unbekannte Lauteigenschaften.⁷

Die Frage, inwieweit die frühkindliche Fähigkeit des akzentfreien L2-Erwerbs wiedererlangt werden kann, beschäftigt die Wissenschaft seit Jahrzehnten. Nicht zuletzt sind den Lernern Grenzen physischer und psychischer Art gesetzt, die durch

4 In der Literatur wird daher auch unterschieden zwischen phonetischer bzw. phonologischer Bewusstheit (*awareness*) und phonetischer bzw. phonologischer Sensibilität (*sensitivity*) (Piske, 2008).

5 Nach der Pubertät hat sich im Gehirn das phonologische System der Muttersprache so weit gefestigt, dass das Lernen einer Fremdsprache selten ohne Akzent, der individuell mehr oder weniger stark sein kann, gelingt. „The implication that learnability is a function of the relation of L2 contrasts to L1 categories is clearly incompatible with the view that perceptual problems of adults are due to sensory loss.“ (Bohn, 2000, S. 15)

6 Zur Differenzierung zwischen Interferenz, Transfer und Entlehnung siehe Müller et al. (2011, S. 18f.).

7 Nikolaj S. Trubetzkoy nennt dieses Phänomen in den 1930er Jahren „phonologische Raster“ und vergleicht es mit einem Sieb, durch das unbekannte Laute hindurchfielen, während die in der Muttersprache präsenten Laute hängen blieben (vgl. Trubetzkoy, 1989).

reine Hörwahrnehmungs- und Ausspracheübungen schwer überwunden werden können. Alternative Ansätze aus der Medizin, wie die Tomatis-Methode⁸, konnten vielversprechende Ergebnisse erzielen, sind jedoch kostenaufwändig, bedürfen spezieller Technologien und können nur schwer auf ein breites Publikum zugeschnitten werden.

4 Akzent und Kompetenzwirkung

Mit der Frage nach der Wirkung eines fremden Akzents beim Hörer befasst sich die Sprachwirkungsforschung. In einer erst kürzlich durchgeführten Studie (Kaunzner, 2018) mit italophonen Studierenden wurde die Wirkung des fremden Akzents im Deutschen in Bezug auf die Verständlichkeit, Sympathiezuschreibung und Kompetenzeindruck bei Rezipienten unterschiedlicher Ausgangssprachen (Deutsche, Polen und Italiener) ermittelt.⁹

Die Studie war wie folgt aufgebaut: Italienische DaF-Studierende lasen deutschsprachige Texte (Kurznachrichten) laut vor und wurden dabei aufgenommen; für die Beurteilung durch drei Probandengruppen wurden aus diesen Aufnahmen drei ausgewählt: eine Sprecherin mit stark markierten segmentalen Interferenzen, eine mit ausgeprägten prosodischen Interferenzen und eine mit einem sehr schwachen fremden Akzent.¹⁰ Die Audioaufnahmen dieser drei Sprecherinnen wurden schließlich zur spontanen Beurteilung in Bezug auf die subjektiv empfundene Verständlichkeit, den

-
- 8 Der unter dem Namen Tomatis-Methode bekannt gewordene Ansatz geht auf den französischen HNO-Arzt Alfred Tomatis zurück. Er hat in den 1950er Jahren ein elektronisches Instrument entwickelt, mit dem FS-Lerner über spezielle Kopfhörer mit Knochenleitungskontakt von einer Schallquelle (z.B. CD-Spieler) Texte bzw. Musik hören, wobei das Gerät eine Reihe an Schallmodifikationen vornimmt, die je nach Zielsprache vorher für das Profil der Lernergruppe einprogrammiert wurden. Hiermit wird das Hörvermögen der FS-Lerner sozusagen reaktiviert und das Lautwahrnehmungsspektrum wieder erweitert. Das Ohr wird wieder sensibilisiert für Laute und Lauteigenschaften einer Fremdsprache, die sonst dem automatischen Selektionsmechanismus unterliegen. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Audio-Lingua“ wurde dieser Ansatz unter dem Namen *Audio-Lingua-Aussprachetraining* mit einem digitalisierten Nachfolgermodell des Instruments, dem SPT (*Sound Perception Trainer*), an 203 Probanden in vier europäischen Ländern mit unterschiedlichen Ausgangssprachen getestet. Zusammenfassend zeigten die Ergebnisse einen durchschnittlich doppelten Fähigkeitszuwachs im Vergleich zur Kontrollgruppe, der sich auch nach dem Training noch fortsetzte. Details hierzu sind in Kaunzner (2008) und zusammenfassend in Kaunzner (2007, 2004) nachzulesen.
- 9 Anzahl der Probanden: italienische DaF-Studierende (n=58), polnische DaF-Studierende (n=60), deutsche Muttersprachler (n=72)
- 10 Diese Differenzierung diente dazu, die Unterschiede zu erkennen, welche Wirkung prosodische Interferenzen im Vergleich zu Interferenzen auf der Lautebene haben.

Sympathiewert und die Kompetenzzuweisung den drei Probandengruppen vorgespielt. Untersucht wurde, inwieweit die Hörerrezeption durch den fremden Akzent beeinflusst wird, wobei dem Unterschied zwischen segmentalen und prosodischen Interferenzen und dem Sprachprofil der Bewerbergruppe spezielle Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Einige Ergebnisse der Studie seien im Folgenden skizziert:

Ergebnisse in Bezug auf die *Verständlichkeit*: Die subjektiv empfundene Verständlichkeit wurde für muttersprachliche (hier deutschsprachige) Rezipienten eher durch Fehler in der Prosodie beeinträchtigt. Bei nicht nativen Rezipienten (Polen, Italienern) traf dies nicht zu. Hier korrelierte die Verständlichkeit eher mit Korrektheit auf der Lautebene. Man mag die Begründung hierfür unter anderem darin finden, dass der Fremdsprachenunterricht sich in der Regel mehr mit segmentalen Phänomenen beschäftigt. Die Prosodie wird nach wie vor als Stiefkind in der Ausspracheschulung behandelt; das trifft auf den DaZ- bzw. DaF-Unterricht sowohl im Inland als auch im Ausland zu.

Ergebnisse in Bezug auf den *Sympathiewert*: Phonetische Interferenzen (hier der italienische Akzent im Deutschen) hatten für deutsche und polnische Hörer keine oder tendenziell sogar eine positive Auswirkung auf den Sympathiewert, selbst wenn eine starke Verständlichkeitsbeeinträchtigung vorlag. Die Sympathiewirkung scheint im Fall des italienischen Akzents relativ unabhängig von Verständlichkeit und Kompetenzzuweisung zu sein. Inwieweit dies auch für andere Akzente zutrifft, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Ergebnisse in Bezug auf die *Kompetenzzuschreibung*¹¹ (in Bezug auf die Sprechsicherheit): Bei muttersprachlichen Hörern (Deutschen) korreliert der Kompetenzeindruck stark mit prosodischen Interferenzen. Nicht muttersprachliche Hörer (Polen) setzten in der Kompetenzzuschreibung einen strengeren Maßstab als die deutschen Muttersprachler an; für sie war eine korrekte Aussprache auf segmentaler Ebene ausschlaggebend für den Kompetenzeindruck. Besonders interessant war das Ergebnis bei der italienischen Hörergruppe, die ja ihren eigenen Akzent beurteilte: Interferenzen auf der Lautebene reduzieren auch hier den Eindruck von Kompetenz. Die italienischen Bewerber nahmen die suprasegmentalen Fehler tendenziell kaum wahr und sprachen folglich der Sprecherin mit stark markierten prosodischen Interferenzen mehr Kompetenz zu.

11 Hiermit ist die sprachliche Kompetenz gemeint, nicht die fachliche. Sprechsicherheit wirkt sich zwar auch auf den Eindruck von fachlicher Sicherheit aus, da es sich hier aber offensichtlich um Lesetexte handelte, wurde ersteres bewertet und stand im Vordergrund.

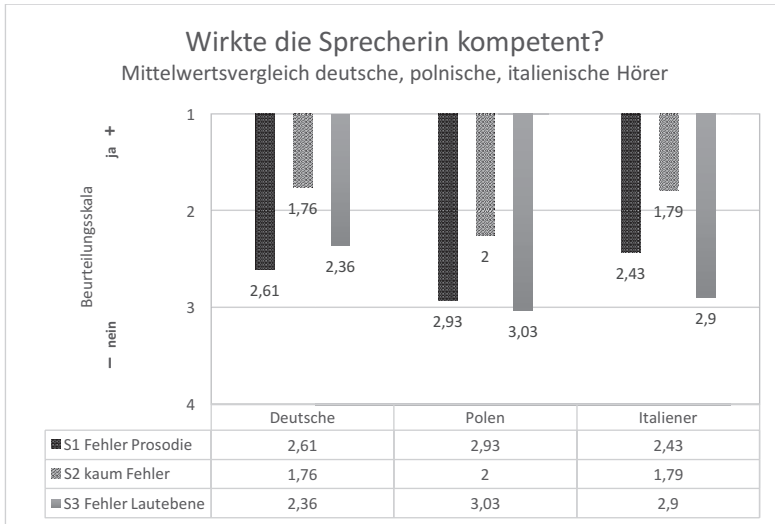


Abb. 3: Kompetenzwirkung des italienischen Akzents auf deutsche Hörer, polnische Hörer (DaF-Studierende), italienische Hörer (DaF-Studierende) Bewertungsskala: 1 = ja, 2 = eher ja, 3 = eher nein, 4 = nein

Dieses Ergebnis bei den italienischen Bewertern kann durch die langjährige Unterrichtserfahrung bestätigt werden: Auch bei einer sehr guten Aussprache auf segmentaler Ebene sind die Fehler im Bereich Intonation und Akzentsetzung scheinbar resistent. Dies korreliert auch mit der Tatsache, dass intonatorische Fehler von den Lernenden nicht oder nur schwer wahrgenommen werden.

Die skizzierte Studie zeigt, wie wichtig ein Ansatz im Ausspracheunterricht ist, der auf phonetische Bewusstheit abzielt und die Ergebnisse lassen erahnen, wie Normabweichungen die sozio-pragmatischen Funktionen eines Gesprächs negativ beeinflussen können.

Führt man sich vor Augen, welche unbeabsichtigte kommunikative Wirkung ein fremder Akzent auf segmentaler und/oder prosodischer Ebene im Hörer auslöst und wie das den Gesprächsverlauf beeinflussen kann, bekommt das Postulat einer normativen, akzentreduzierten Aussprache einen neuen Stellenwert.

5 Zusammenfassende Schlussgedanken: phonetische Bewusstheit als Ziel im Fremdsprachenunterricht?

Interferenzen in der Aussprache sind oft sehr auffällig, mehr als in anderen Bereichen (Lexik oder Grammatik). Wie oben (Abschnitt 3) beschrieben, ist die Ursache phonetischer Interferenzen nicht zuletzt darin zu suchen, dass schon sehr früh (mit wenigen Lebensmonaten) ein Prozess einsetzt, der das auditive Wahrnehmungsvermögen des Kindes immer weiter einengt und am besten mit Aufmerksamkeitsfokussierung auf die Sprache der Umgebung (Muttersprache) bezeichnet werden kann. Im Alter von wenigen Monaten haben Kinder schon L1-typische auditive Perzeptionsmuster ausgebildet, die einen fremden Akzent begünstigen, sodass man im Hinblick auf die phonologischen und phonetischen Kompetenzen davon ausgehen kann, dass die „kritische Phase“, die bekanntlich bei allen anderen Sprachkompetenzen mit dem Pubertätsalter in Verbindung gebracht wird, schon viel früher (im Kleinstkindesalter) anzusetzen ist. Zum anderen führt man das Phänomen des Akzents auf die sprachentypische Artikulationsbasis zurück, wenn nämlich die für eine bestimmte Sprache charakteristische Artikulationsspannung und Bewegungsart der Artikulationsorgane den Klang der Aussprache in L2 beeinflussen. Vor allem bei später Mehrsprachigkeit müssen noch das Schriftbild, die Orthographie und die Orthoepie als Gründe für den fremden Akzent erwähnt werden, wenn orthoepische Regeln der Muttersprache fälschlicherweise auf die L2 übertragen werden.

Die Methoden der Ausspracheverbesserung sind zahlreich, sie umfassen linguistische, psychische und motorische Ansätze und reichen von den unterschiedlichen Möglichkeiten der Bewusstmachung (Hörübungen¹², taktile und visuelle Hilfestellungen, unterstützende Körperbewegungen, Imitation und Nachsprechen, kognitive Ergänzungen, theoretische Wissensvermittlung und Regellernen) bis zu Sprechübungen (Nachsprechen, Leselehre, Chorsprechen, ganzkörperliches gestisches Sprechen¹³ und In-Szene-Setzen). Die Methoden sprechkünstlerischer Kommunikation mit dem Ziel, einen situationsangemessenen Sprechausdruck bei DaF-Lernern zu erzielen, können und sollten das Übungsrepertoire einer DaF-Lehrkraft ebenso bereichern wie Aussprachetraining im Unterricht oder im Sprachlabor (siehe Dieling & Hirschfeld, 2000; Kelz, 2012; Rausch & Rausch, 1993; Kaunzner, 2017).

Der Lehralltag lässt oft zu wenig Platz für das Arbeiten an der phonetischen Bewusstheit; nicht zuletzt wird an der Aussprache, als der „weniger handfesten Sprachkompetenz“ gespart zugunsten der schriftlichen Fertigkeiten. Die im vorliegenden

12 Zum Beispiel Diskriminationsübungen, Identifikationsübungen, Hörverstehensübungen am Text.

13 Vgl. zum ganzkörperlichen gestischen Sprechen Ritter (2004).

Beitrag reflektierten Fragestellungen nach dem Unterschied zwischen phonologischer und phonetischer Bewusstheit, nach auditiven Perzeptionsmustern und der Kompetenzwirkung bei fremdem Akzent soll das Ziel verfolgen, der Ausbildung von phonetischer Bewusstheit mehr Raum zu gewähren.

Bibliografie

- Bohn, O.-S. (2000). Linguistic relativity in speech perception. An overview of the influence of language experience on the perception of speech sounds from infancy to adulthood. In S. Niemeier & R. Dirven (Hrsg.), *Evidence for Linguistic Relativity* (S. 1–28). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Breitenstein, C. & Knecht, S. (2003). Spracherwerb und statistisches Lernen. *Der Nervenarzt*, 74, 133–143.
- Delattre, P. (1965). *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish: An Interim Report*. Heidelberg: Groos, Julius.
- Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. (= Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache, Goethe-Institut.)
- Dirven, R. (1975). Pragmatische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts. *Germanistische Mitteilungen*, 2, 75–103.
- Kaunzner, U. A. (2004). Das Audio-Lingua-Aussprachetraining (ALA): Ein technisch gestütztes Hör- und Ausspracheprogramm zur Korrektur phonologischer Interferenzen bei Deutschlernenden. In L. Adamcová (Hrsg.), *Beiträge zu Sprache & Sprachen 5. Vorträge der 11. Jahrestagung der GESUS in Bratislava* (S. 175–191). München: LINCOM Europa, Edition Linguistik.
- Kaunzner, U. A. (2007). Das Ohr als Schlüssel zur Fremdsprachenkompetenz. Die Relevanz von Hör- und Aussprachetraining für das frühe Fremdsprachen-Lernen. *karlsruher pädagogische beiträge*, 65, 23–54.
- Kaunzner, U. A. (2008). *Das Ohr als Schlüssel zur Fremdsprachenkompetenz. Technisch gestütztes Hör- und Aussprachetraining für den Weg in die globale Zukunft* (2. Aufl., 1. Aufl. 2001). Tübingen: Groos Edition Julius.
- Kaunzner, U. A. (2009). Prosodie im Sprachvergleich Deutsch-Italienisch. Praktische Relevanz und ausgewählte Problembereiche. *Annali Online Lettere – Ferrara*, 4, 13 S.
- Kaunzner, U. A. (2017). *Aussprachekurs Deutsch: Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium. Text- und Übungsbuch* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg, Edition Julius Groos.
- Kaunzner, U. A. (2018). Das klingt sympathisch! Selbst- und Fremdbild in der Sprechwirkung des italienischen Akzents. In B. Vogt (Hrsg.), *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand* (S. 139–155). Triest: EUT.
- Kelz, H. P. (2012). *Deutsche Aussprache: praktisches Lehrbuch zur Ausspracheschulung für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* (2. Aufl.). Bochum: Brockmeyer.
- Krech, E.-M., Stock, E., Hirschfeld, U. & Anders, L. C. (2010). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews*, 5, 831–843.
- Missaglia, F. (2018). Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch. In B. Vogt (Hrsg.), *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand* (S. 157–177). Triest: EUT.
- Müller, U. (1983). Einige Bemerkungen zum Fachunterricht Phonetik innerhalb der Fremdsprachenausbildung. *Deutsch als Fremdsprache*, 20.1, 47–51.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* (3. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Nitsch, C. (2007). Mehrsprachlichkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung* (S. 47–68). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Paschke, P. (2010). Akzentuierung von Internationalismen Überlegungen zur empirischen Untersuchung bei fortgeschrittenen italophonen Deutsch lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15, 151–168.
- Paschke, P. (2013). Wortakzent im Spannungsfeld von L1 und L2: Eine empirische Untersuchung zur Akzentplatzierung in Internationalismen durch fortgeschrittene italophone DaF-Lernende. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18, 93–131.
- Piske, T. (2008). Phonetic Awareness, Phonetic Sensitivity and the Second Language Learner. In N. H. Hornberger & J. Cenoz (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (2. Aufl.) (S. 155–166). New York: Springer US.
- Rausch, R. & Rausch, I. (1993). *Deutsche Phonetik für Ausländer: ein Lehr- und Übungsbuch* (3. Aufl.) Berlin: Langenscheidt/Verlag Enzyklopädie.
- Ritter, H. M. (2004). Gestisches Sprechen. In M. Papst-Weinschenk (Hrsg.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung* (S. 190–198). München: Reinhardt.
- Stötzer, U. & Krech, E.-M. (Hrsg.) (1982). *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Tomatis, A. (1974). *Vers l'écoute humaine*. Paris: Éditions ESF.
- Tomatis, A. (1987). *L'oreille et la voix*. Paris: R. Laffont.
- Tomatis, A. (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Fixot.
- Tomatis, A. (2005). *The Ear and the Voice*. Lanham, Toronto, Oxford: Scarecrow Press.
- Trubetzkoy, N. S. (1989). *Grundzüge der Phonologie* (Nachdruck, 1. Aufl. 1939, Prag). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.