Received: September 14, 2018 | Reviewed: October 3, 2018 | Accepted: November 15, 2018

UDC 811.112.2`342(072) | https://doi.org/10.62413/lc.2018(2).05
Research Article Citations

DIE ROLLE DER PHONETIKÜBUNGEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT /

THE ROLE OF PHONETICS EXERCISES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Mihaela HRISTEA
Lektor, Doktor in Philologie
(Christliche Universität *Dimitrie Cantemir*, Bukarest, Rumänien)
mihaela.hristea@ucdc.ro, https://orcid.org/0009-0009-9861-621X

Abstract

Audio recordings are an important support for the language teacher, being a special contribution to the process of learning the correct pronunciation of the foreign language. As the practice of teaching with audio materials shows, one should not expect much from a self-correction of learners. Research has confirmed that errors in the intonation and articulation of learners are corrected only to a very small extent with the help of magnetic tapes, audio cassettes or CDs. The active contribution of the teacher, the constant correction of the students' mistakes, the active contact with the class are basic conditions for achieving the teaching objective. Although it can be concluded that the form of error control in pronunciation exercises is best done by the teacher, he should not give up on audio recordings, since the student must be offered authentic speech patterns.

Keywords: *audio recordings, intonation, foreign language, patterns, teacher, pronunciation*

Rezumat

Înregistrările audio sunt un suport important pentru profesorul de limbi străine, putând aduce o contribuție deosebită în procesul de învățare a pronunției corecte a limbii străine. După cum arată practica de predare cu materiale audio, nu ar trebui să se aștepte prea mult de la o auto-corecție a cursanților. Cercetarea a confirmat că erorile în intonația și articularea cursanților sunt corectate doar într-o foarte mică măsură cu ajutorul benzilor magnetice, casetelor audio sau CD-urilor. Contribuția activă a profesorului, corectarea constantă a greșelilor elevilor, contactul activ cu clasa sunt condiții de bază pentru atingerea obiectivului didactic. Deși se poate trage concluzia că forma de control al erorilor în exercițiile de pronunție este realizata cel mai bine de către profesor, acesta nu ar trebui să renunțe la înregistrările audio, deoarece elevului trebuie să i se ofere modele autentice de vorbire.

Cuvinte-cheie: *înregistrările audio, intonația, limbă străină, modele, profesorul, pronunția*

Die audiolinguale Methode basiert auf einer Reihe von Neuansätzen in der linguistischen und lernpsychologischen Forschung der 30er bis 50er Jahre, vor allem in den USA. In der Bundesrepublik wurde sie in den 50er Jahren im Zusammenhang mit der Vermittelnden Methode rezipiert und in den 60er Jahren insbesondere als Grundlage des "hauptschulgemäßen" Englisch-

unterrichts popularisiert, fand aber seit Beginn der 70er Jahre im Zusammenhang mit der im Zuge der Bildungsexpansion erfolgten Reform des Gymnasiums auch dort breite Beachtung, insbesondere in der Gestaltung der Lehrmaterialien.

Die audiolinguale Methode entstand unter dem Einfluss des Strukturalismus und der behavioristischen Lernpsychologie.

Der bedeutendste Vertreter des amerikanischen Strukturalismus war Leonard Bloomfield, der in seinen Büchern "Introduction to the Study of Language" und "Language" zwei grundlegende Anliegen hat:

a) Die Linguistik soll sich nur mit den Strukturen der Sprache, insbesondere der gesprochene Sprache beschäftigen.
b) Die Linguistik soll eine erfahrungsorientierte (empirische), beschriebene (deskriptive) Wissenschaft sein.

Bloomfields Hauptverdienst sind seine Verfahren zur Sprachanalyse. Mit ihrer Hilfe lässt sich jede Sprache vom Laut bis hin zum Satz zergliedern. Dabei wird jeder Ebene der Sprachanalyse gleiches Gewicht beigemessen. Eine ganze Reihe der Verfahren der strukturalistischen Sprachanalyse finden sich als Übungsformen der audiolingualen Methode wieder.

Die strukturalistische Sprachbeschreibung nimmt nicht mehr das Regelsystem einer zugrundeliegenden Bezugssprache (z.B. Latein) zum Ausgangspunkt der Sprachanalyse, sondern sucht, jede Sprache nach den ihr eigentümlichen strukturellen Gegebenheiten zu erfassen (Bloomfield 1933).

Fries (1945) war an der Entwicklung des Strukturalismus und seiner Didaktisierungen maßgeblich beteiligt, nachdem Ansätze einer Hör-Sprech-Methode bei der Ausbildung von US- Armeedolmetschern erprobt worden waren. Nach Fries wurde dann eine Fremdsprache gelernt, wenn innerhalb eines begrenzten Vokabulars das Lautsystem beherrscht wurde und man über die wichtigsten Satzmuster automatisch, d.h. wie ein Muttersprecher verfügt ("speaking habits").

Merkmale des Strukturalismus sind die folgenden: jede Sprache wird nach den in ihrem spezifischen System vorfindbaren Gegebenheiten beschrieben; Grundlage ist die Analyse gesprochener Sprache; das Untersuchungsverfahren ist deskriptiv und rein synchronisch (induktives Verfahren); die Redeteile werden einheitlich nach formalen Prinzipien klassifiziert; der Satz wird auf die in ihm vorfindbaren syntagmatischen bzw. paradigmatischen Beziehungen hin untersucht (Verfahren: Substitution und Segmentierung).

Bloomfield behauptet, dass man eine Sprache nur von einem Muttersprachler lernen kann, der genau beobachtet und nachgeahmt wird. Sprachenlernen heißt für ihn bewusstes Aufnehmen und Nachahmen, geduldiges Üben und Auswendiglernen sowie das Analysieren dessen, was der Lehrer sagt und tut.

Ein anderer Vertreter der audiolingualen Methode ist Robert Lado. Er ging bei seinen Untersuchungen von den Schwierigkeiten beim Fremdsprachenerwerb aus und schloss von da auf die Struktur der jeweiligen Fremdsprache. Dabei bediente er sich der Methoden des Sprachvergleichs und zwar der Kontrastiven Linguistik. Die Kontrastive Linguistik vergleicht die Strukturen zweier Sprachen mit dem Ziel, Erscheinungsformen festzustellen, in denen sie voneinander abweichen. Mit der Bestimmung dieser Unterschiede werden die Hauptschwierigkeiten beim Erlernen einer Zweitsprache erhellt, und darum ist die kontrastive Linguistik für den Sprachlehrer besonders wichtig.

Der Spracherwerb wird im Anschluss an den Behaviourismus (Watson 1924 und Skinner 1957) als Verhaltenskonditionierung gesehen. In seinem "Verbal Behavior" beschreibt Skinner die Sprache als eine Form des Verhaltens und legt ihr die entsprechenden Gesetze zugrunde: vor allem das Gesetz von Reiz und Reaktion (stimulus und response) und die Verhaltensprogrammierung. Das Ziel ist die Entwicklung der Sprechfertigkeit durch Nachahmung und kontinuierliches Einüben von Satzmustern ("pattern drill").

Aus den lernpsychologischen Theorien ergeben sich folgende Grundannahmen für die audiolinguale Methode:

- die Gewohnheiten werden durch Verstärkung gefestigt;
- die Verstärkung dieser Gewohnheiten beim Fremdsprachenlernen geschieht am wirkungsvollsten durch die Bestätigung richtiger Antworten, nicht durch die Korrektur von Fehlern;
- die Sprache ist Verhalten und das Verhalten kann nur gelernt werden, indem es beim Studenten ausgelöst und durch beständiges Üben eingeschliffen wird.

Das Ziel der audiolingualen Methode ist also das Sprachkönnen, nicht das Sprachwissen, wie bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Dabei haben die primären Fertigkeiten (Hören/vor allem: Sprechen) Vorrang vor den sekundären (Lesen/Schreiben).

Die wichtigen methodischen Prinzipien der audiolingualen Methode sind:

- der Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen (des Hörens/ Sprechens vor dem Lesen/Schreiben);
- die didaktische Folge der Fertigkeiten: Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben;
- die Situativität des Unterrichts (Einbettung der "speech patterns" in Alltagssituationen);
- die Authentizität der Sprachvorbilder (Nachahmung der Sprachgewohnheiten des "native speaker");
- die Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen;
- rundlegende Einsprachigkeit des Unterrichts;

- die Progression des Lernprogramms durch systematische Steigerung der Komklexität der "patterns" (Grammatikprogression);
- die charakteristischen Übungstypen: "pattern drills" in vielen Variationen, Substitutionsübungen, Ergänzungsübungen (Lückentexte), Dialogreproduktion und Satzbildung aus Einzelelementen.

Innerhalb der audiolingualen nehmen technische Hilfsmittel einen bedeutenden Platz ein (Wienold, 1973, S. 18). An erster Stelle steht dabei das Sprachlabor. Es dient vor allem der Schulung von Aussprache und Hörverstehen und es ist besonders nützlich, wenn der Professor kein Muttersprachler der von ihm unterrichteten Fremdsprache ist und dieser will dem Studenten die Möglichkeit bieten, viele unterschiedliche Sprecher zu hören. Im Sprachlabor hat der Professor die Möglichkeit, die Arbeit des Studenten objektiv und im Detail zu beurteilen und individuell mit ihm zu arbeiten.

Wie die Unterrichtspraxis mit phonetischen Audiodaten zeigt, darf nicht allzuviel von einer Selbstkorrektur der Lernenden erwartet werden. Die Untersuchungen haben bestätigt dass Fehler in der Intonation und Artikulation von Lernenden nur in sehr geringem Maße korrigiert werden.

Die eigene Fehlerkorrektur beträgt hier im Durchschnitt 7-8 Prozent (Desselmann, 1977, S. 23). Wenn man auch daraus schließen kann, dass die Form der Fehlerkontrolle bei Auspracheübungen zweckmäsiger ist, sollte der Professor doch nicht auf Audiodaten verzichten, da dem Lernenden authentische Sprachbilder geboten werden müssen. Außer der beliebigen Wiederholung das Stimmulus, kann der Lehrer bei auftretenden Aussprachefehlern das einzelnen Lernenden sofort helfend und korrigierend eingreifen.

Die Audiodaten Übungen (Kast, 1994, S. 42-56) müssen in gewisse Stundentypen eingegliedert werden (z.B. Festugung und Aktivierung lexikalischer Kenntnisse; Entwiklung und Fähigkeiten und Fertigkeiten im verstehenden Hören und Sprechen, usw.).

Als pedegogischer Grundsatz gilt, dass die Lehrbücher in den Anfangsstunden nur als Stütze und als Übung zu dem in der Klasse Erlernten dienen soll. Um die Motivation und das Interesse der Studenten zu steigern, ihre Aufmerksamkeit zu wecken, kann der Professor sich der Arbeitsblätter und Lernspiele bedienen. Zu dem CDs sollten weiterhin Dia-Vorträge, Bilder, Zeichnigen usw. herangezogen werden, um die Studenten in die Situation einzuführen.

Noch wichtiger als die Phonetikübungen, sind die Intonationsübungen. In erster Linie hat das seinen Grund, da die intonatorisch und dem richtigen Sprechtempo angepaßten Sätze, immer in gelicher Weise wiederholt werden und die Studenten dadurch zu richtigen Tempo, Sprechrythmus und Intonation erzogen werden können.

Die Übungen können noch weiter ausgebaut werden, so stellt z.B. die CD die Fragen und die Antworten um den Abfall in Aussagen zu üben (Klemmt *et alii*, 1969, S. 36).

Wir haben also gesehen, dass die Audiodateien eine wichtige Unterstützung für den Fremdsprachenlehrer ist und einen großen Beitrag zu einer richtigen Aussprache leisten kann. Es ist jedoch zu beachten, dass ein einfaches Auflegen eines Programms und ein Knopfdruck noch nicht genügen, die Schüler zu lehren und sie zum Lernen zu bringen. Der Aktive Beitrag des Lehrers, dass ständige Verbessern der Schülerfehler, der aktive Kontakt zur Klasse sind grundlegende Bedingungen, das Lehrziel zu erreichen.

Es ist augenscheinlich, dass zwischen den phonologischen System der deutschen Sprache und jenem der rumänischen Sprache wesentliche Unterschiede bestehen in Bezug auf Phoneminventar als auch Verteilung, Akzent und Intonation.

(Aus) Sprechen ist viel mehr als die Bildung und Kombination von Lauten, es ist verbunden mit Atmung, Bewegung, und Emotion. Beispiele aus der Schauspielarbeit zeigen, wie man über das Fühlen und Spielen zum richtigen Sprechausdruck findet.

Die deutsche Schauspielerin Eva Hanke beschreibt die Körpersprache, indem sie davon ausgeht, dass jeder Gedanke, jedes Gefühl ihren Blutdruck verändert, ihre Muskelspannung beeinflusst und ebenso die Atmung, die stockt auf alle Fälle, sie kann gar nicht außerhalb bleiben, denn Atmung ist Leben. So sehr ein Tänzer, ein Schauspieler, ein Musiker, ja ein Maler seine Atmung zum Umsetzen der schöpferischen Idee und Kraft braucht, so sehr braucht ein Sprecher, jeder, der etwas zu sagen hat oder einfach etwas sagen will, seine Atmung, um den anderen überzeugend ansprechen zu können. Daher die Idee, mit der Schauspielarbeit an den Deutschunterricht heranzugehen. Wir pflücken Kirschen, schieben Autos, werfen uns imaginäre Schneebälle gegenseitig an den Kopf, werden ganz klein und ganz groß, werden zur Statue, beobachten unsere Atmung, unsere Körpermitte, die Intensität und Gefühlslage unserer Gedanken.

Die Schauspielerin ist der Meinung, dass die Sprache als sinnlicher Genuss gesehen werden soll, indem man Worte in den Mund nimmt, man sich doch wie ein Feinschmecker, nicht wie ein Vielfraß fühlt, und dabei man die Lautfarben der deutschen Sprache voll auskosten kann. Sie meint ebenso, man soll sich vor einen Spiegel stellen und "Feinschmecker" flüstern, wobei man die Laute mit den Lippen deutlich nachvollzieht und den Sinn des Wortes im Mund schmeckt.

Atmung, Aussage, Mitteillungsbedürfnis und Lautformung durch die Muskulatur haben einen direkten Zusammenhang. So arbeitet man zunächst an der Verstärkung der Aussage durch Intonation, Blick und Körperhaltung.

Die Anwendungsphase ist das Spielen selbsterfundener Szenen. Viel Text ist dazu nicht nötig. Mit "Danke schön" kann die Schauspielerin von der hellen Freude, über pure Höflichkeit bis zur tiefsten Ablehnung schon jede Menge ausdrücken. Man stellt sich einen Hund vor. Ob der Hund, dem man begegnet, groß und angsteinflößen, oder klein und niedlich und bissig ist, kann man auch ohne zusätzlichen Text mit ein wenig Fantasie und Körperspiel (oder -energie) deutlich machen.

Die Kommunikation ist umfangreich. Sie umfasst nicht nur Sprechen sondern auch die Pausen im Sprechen, oder gar das bewusste Schweigen z.B. als Verweigern einer Antwort.

Ein weiterer und wesentlicher Aspekt der Kommunikation findet sich in der Körpersprache, deren Bedeutung für die Kommunikation sehr wichtig wird. Ein Student, der nichts sagt, ist nicht automatisch "ohne Mitteilung". Sein Körper signalisiert immer Informationen wie Gefühle, Interesse oder Desinteresse.

Mimik, Gestik und die übrige Körpersprache werden ganz bewusst eingesetzt, um phonetische Merkmale der deutschen Sprache herauszuarbeiten. Sie ergeben sich völlig natürlich aus dem semantischen Gehalt des Gesprochenen. Der Lehrende denkt an die authentische Vokallänge, den Melodieverlauf und den Wortakzent, wenn er mit der Lernergruppe in offener Sitzordnung oder im Stehen kleine Sprechstücke choreographiert. Den Lernern wird das nicht bewusst. Gleitende Handbewegungen, geballte Fäuste, fließende, offene Hände, ein Fußstampfen, wiegende Hüften gehören zu dem, was wir gerade sagen.

So wird die Bewegung als "Brücke" benutzt, das unbekannte Ufer, den fremden Satzrhythmus, zu erreichen. Ein Professor, der sehr überzeugend wirkt und der in der Lage ist, die Lernenden mitzureißen, beschränkt sich nicht auf die Geste. Er verbindet Sprechrhythmus mit Körperbewegung. Kinder und Jugendliche sprechen diese Methode besonders an. Ihnen sind solche Übungen willkommene Abwechslung, sie nehmen die Angebote gerne an und setzen bestimmte Texte in Körperbewegungen um, wobei sie selbst kreativ reagieren. Ein- bis zweistimmige rhythmische Begleitmuster helfen, das Sprechtempo in Fluss zu halten. Sie repräsentieren gleichsam das Floß, auf dem die Sprechergruppe davongetragen wird, auf den Wellen der Intonation. Das Begleitmuster soll dem Sprechrhythmus dienen, statt ihn zu stören. Jede Stimme für sich soll möglichst leicht und klar sein.

Neben den bekannten Perkussionsinstrumenten eignet sich alles dazu, was klappert, rappelt, rasselt, klingelt und klingt: Bleistifte, Ess-Stäbchen, Kokosschalen, Filmdöschen mit Reiskörnern, Topfdeckel und andere.

Sprechstücke kann man selber schreiben. Aus jedem Lehrbuchmaterial, aus jeder literarischen Volage lassen sich – je nach Unterrichtssituation – kleine inhaltliche Einheiten auswählen, mit kreativen Einfällen mischen, mit

einer Pointe versehen: durch Abschreiben, Kürzen, Umstellen, Austauschen, Abwandeln – bis es klingt, bis es schwingt (rhythmische Prosa).

Einige Kriterien für die Textbeschaffenheit von Sprechstücke sind: der Text muss möglichst kurz und einfach strukturiert sein, einen klaren, nachvollziehbaren Handlungsverlauf bieten, authentisch sein, d.h. der Lebenswirklichkeit entsprechen, affektive Elemente enthalten, z. B. Interjektionen, die der Sprache Leben verleihen, Gliederungssignale enthalten, z. B. Pausen und Variationen der Sprechmelodie.

Die Signale werden für die Aufnahme, die Aufrechterhaltung und die Beendigung des Dialogs verwendet. Es sind vor allem die unterschiedliche Intonation, Akzent, Rhythmus, Melodie (suprasegmentale Ebene) und die unterschiedliche Artikulation der einzelnen Laute (die segmentale Ebene), die den Charakter der Aussprache bestimmen.

In der Muttersprache werden sie mit dem Körper unbewusst empfunden. Besonders bei emotional gefärbten Äußerungen ist mit einer Reaktion des ganzen Körpers zu rechnen. Die Vorteile und Möglichkeiten des Einsatzes des Körpers in der Muttersprache sollten auch im Fremdsprachenunterricht nicht außer Acht gelassen werden. So kann man den betonten Wort- oder Satzakzent ganz einfach durch bestimmte Körperbewegungen (Klatschen, Klopfen, Stampfen, verschiedene Handbewegungen) unterstreichen.

Es handelt sich hier nicht um Gesten, die die Emotionen widerspiegeln, sondern um Gesten, die die Energie eines Wortes oder Satzes zeigen und hervorheben. Es sind Gesten, die den Wortakzent, die Länge oder Kürze eines Vokals, einen Vokalneueinsatz, die Artikulation eines Lautes usw. körperlich spürbar und plausibel machen.

Die Pantomime ist eine Theaterform, die beim Thema Körpersprache nicht fehlen darf. Die "Sprachlosigkeit" der Pantomime bietet dem Studenten im Fremdsprachenunterricht viele Möglichkeiten, mit seinem Körper etwas sagen zu können, wozu ihm die Wörter fehlen. Es können viele spielerische Übungsformen entstehen, die den Schülern sicher Spaß machen. Außerdem besteht dann die Möglichkeit, die Pantomime zu versprachlichen.

In Kulturkreisen, wo alte Menschen Autoritätspersonen sind, die ihr Wissen an Kinder weitergeben oder wo Geschichtenerzählen ein kommunales Ereignis ist, bringt ein Kind andere Vorerfahrungen mit als dort, wo ab dem Kleinkindalter das gemeinsame Bücher Anschauen zur Sozialisationsroutine gehört.

Bei der Textauswahl sind folgende Schwerpunkte zu empfehlen:

- im Anfangsunterricht wird man auf Gedichte zurückgreifen, die sprachlich einfach aufgebaut sind, von der Begrifflichkeit wie von der Sinnstruktur her.
- Texte, die zum Handeln, zum aktiven Umgehen einladen, erleichtern den Einstieg in diese Arbeitsweise. Erfahrungsgemäß reicht es aus,

den Studentenn die Art des Arbeitens zu veranschaulichen, Ideen und Vorschläge werden sie spontan entwickeln. Ein Zuviel anVorgabe unterbindet das individuelle Zugehen auf den Text.

- Bei wachsender Sprachkompetenz sind Versuche mit sprachlich anspruchsvolleren Texten erfolgreich, vorerst aber soll die Freude am Umgang mit Sprache vorrangig sein.

Neben dem Umgehen mit der zu erobernden Sprache bietet sich die Chance, sprachübergreifend individuelle Zugänge zu lyrischen Texten zu ermöglichen.

Das Gedicht kann als Rollenspiel aufgeführt und/oder als Kartontheater mit aus Pappe gebastelten Figuren in einem Schuhkarton als Bühne gezeigt werden.

Für den Sprachunterricht ergibt sich daraus die Konsequenz, dass er über Inhalte zur Sprache führen muss. Die Interessen an Sachen, am Spiel und an Geschichten führen zur Sprache. Die Praxis des Sprachunterrichts geht meist den umgekehrten Weg. Er ließe sich aber nur rechtfertigen, wenn er über Inhalte zum Lernende zurück führen würde.

Die Studenten brauchen Geschichten, weil diese die Welt erklären, sie bestätigen, neue Welten für sie schaffen. Sie benutzen dabei das ganze Kontinuum zwischen prodesse und delectare, zwischen Nützlichsein und Erfreuen, sie sind auch merkwürdig oder merk-würdig.

Literatur

Desselmann, G. (1977). *Übungsgestaltung im Sprachlabor*. VEB Verlag.

Kast, B. (1994). Die vier Fertigkeiten. In *Zur Analyse, Bedeutung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt (S. 42-56).

King, P., Mathieu, G., Holton, J. (1965). *Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors*. Bielefeld Cornelsen Verlag.

Klemmt, R., Worgt, M., Albus. G. (1969). *Übungen zur Deutschen Intonation*. Helsingissä Kustannusosakeytiö.

Ortmann, W. D. (1972). *Expose zu einer Materialsammlung für deutsche Aussprache und Rechtschreibunterricht*. Paedagogica Europae.

Stock, E., Zacharias, C. (1967). *Deutsche Satzintonation*. VEB Verlag Bibliografisches Institut.

Stötzer, U. *Deutsche Aussprache, eine Schallplatte mit Beiheft*. VEB Verlag Enzyklopedie.

Wandruszka, M. (1971). *Interlinguistik*. Serie Piper.

Wienold, G. (1973). *Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweisprachenerwerbs*. Kösel.