

*Małgorzata Żytyńska**

**WORTAKZENTFEHLER VERMEIDEN, ABER WIE – ZU DER
AUTOMATISIERUNG DER RICHTIGEN AKZENTPOSITION IM
DEUTSCHEN UNTER POLNISCHEN GERMANISTIKSTUDENTEN**

**AVOIDING WORD ACCENT ERRORS, BUT HOW – ON THE AUTOMATION OF
CORRECT ACCENT POSITION IN GERMAN AMONG POLISH STUDENTS
OF GERMAN STUDIES**

(Summary)

The article deals with the recurrent incorrect accent position in the German words articulated by Polish learners, whether when reading aloud or speaking. This seems all the more serious because incorrect word accent (as well as incorrect sentence accentuation) can contribute to communication problems or even misunderstandings. The main problem here is the frequency of the errors, which are always corrected, but without success. The article is meant as a postulate to work out efficient automation methods.

Keywords: pronunciation, word stress, prosodic competence, methods of automation.

Problemstellung

Einen der auffälligsten Problembereiche im Rahmen der Aussprachschulung unter den polnischen Germanistikstudenten bildet die inkorrekte Akzentposition in sehr vielen von ihnen artikulierten deutschen Wörtern, sei es beim Vorlesen oder beim Sprechen. Dies mutet umso schwerwiegender an, als der falsche Wortakzent (sowie die fehlerhafte Satzakzentuierung) zu Kommunikationsstörungen oder gar zu Missverständnissen beitragen kann, dabei gilt ferner, dass die segmentalen Elemente ergo die einzelnen mangelhaften Laute den Kommunikationsprozess nicht in der Weise stören – das Verständnis nicht so erheblich beeinträchtigen wie die Unzulänglichkeiten innerhalb der Suprasegmentalia, somit auch im Bereich der Wortakzentuierung (vgl. Moyer 1999, S. 100).

* Dr. Małgorzata Żytyńska, Universität Łódź, Institut für Germanische Philologie, Pomorska 171/173, 90-236 Łódź. E-Mail: malgorzata.zytynska@uni.lodz.pl

Da suprasegmentale Abweichungen die Verständlichkeit stärker beeinträchtigen können als „Fehler“ im segmentalen Bereich (vgl. Anderson-Hsieh, Johnson & Koehler 1992) und Abweichungen in Wort- und Satzakkzentuierung sowie in der melodischen Gestaltung von Äußerungen die Perzeptionsprozesse wesentlich erschweren (vgl. Hirschfeld 1991, 1994), ist in den letzten Jahren immer wieder die Forderung nach einer prosodisch ausgerichteten Ausspracheschulung aufgestellt worden. (vgl. Hirschfeld 2003; Missaglia 1998, 2001) (zit. nach Mehlhorn, Trouvain 2007, S. 2)

Auch wenn der bezüglichen Forderung in Phonetiktrainings nachgegangen wird, kommen die Resultate nicht zufriedenstellend vor, kaum oder nur ein wenig bemerkbar.

„In der Praxis zeigt sich [nämlich], dass bloßes Korrigieren, Hinweisen auf die Akzentposition und Nachsprechübungen nicht zum dauerhaften Erwerb führen“ (Wild 2016¹).

Angesichts einer solchen Pattsituation kommt der Bedarf zum Vorschein, neue Erkenntnisse zu gewinnen, neue Impulse, und auf Erfahrungen aufbauende Einsichten, um die Zeit der didaktischen Misserfolge irreversibel vergehen zu lassen.

Im Großen und Ganzen sollte zweigleisig gehandelt werden, damit je vom Erfolg die Rede sein kann. Der Einsatz der kognitivierenden Verfahren zwecks Erwerbs von Akzentuierungskategorien und gar Kenntnisse von theoretischen Regelungen der Akzentuierung im Deutschen samt dem guten Silbenbewusstsein sind sozusagen der Ausgangspunkt für die Ausarbeitung der richtigen Akzentuierung in der Praxis (vgl. Mehlhorn, Trouvain 2007, S. 6). Das Wissen selbst (vgl. Rausch, Rausch 1988; Stock 1996; Bose 1995; Stock, Hirschfeld 1996; Krech, Stock, Hirschfeld, Anders 2010; auch Grzeszczakowska 2010) erscheint allerdings nicht immer als ausreichend – als direkter Anstoß zur Korrektheit in den mündlichen Aussagen oder beim Vorlesen. Probleme mit der richtigen Wortbetonung ergeben sich daraus, dass bei der Sprechhandlung insbesondere in einer fremden Sprache die kognitiven Abrufprozesse angesichts der begrenzten Verarbeitungskapazität des Gehirns von den inhaltlichen und lexikalischen Aspekten dominiert sind, wobei die grammatischen bzw. phonetischen Aspekte meist automatisch vonstatten gehen. Wenn die richtige Wortbetonung dann nicht genügend automatisiert worden ist, kommen allerlei Interferenzphänomene ins Spiel, und zwar sowohl interlingual als auch intralingual.

1. Die Substanz der Akzentuierungsprobleme und Typologie von Fehlern

Wenn man nun die Spezifik der Wortbetonung im Deutschen und im Polnischen einer Vergleichsanalyse unterzieht (was bereits von Beata Grzeszczakowska (2010, S. 57–62, 73–82) recht eingehend unternommen wurde), wobei der

¹ <http://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-55-Wild.pdf>

Akzent im Polnischen als fest gilt, d.h. mit der entstprechenden vom Wortanfang bzw. -ende abzählbaren Silbe² verbunden ist und kaum eine morphologische oder gar distinktive Funktion aufweist und der Akzent im Deutschen keinen silbenfesten Charakter hat, frei erscheint, allerdings morphologisch bedingt ist³, somit auch morphologisch-syntaktische Funktion ausübt und manchmal auch beweglich ist, so das hier von seiner distinktiven Funktion – dem segmental-phonologischen Akzentprinzip gesprochen wird, kann eingesehen werden, dass es den polnischen Deutschlernern manchmal schwer fällt, die richtige Wortbetonung in der Praxis anzuwenden, auch wenn das theoretische Wissen angeeignet zu sein scheint. Einerseits könne es daraus resultieren, dass “der deutsche Wortakzent nicht durchgehend regelgebunden ist, [wenn man die distinktiven Wortakzente in Erwägung zieht⁴ oder schlicht die Akzentschwankungen bei den Fremdwörtern⁵], dennoch gibt es nach vorherrschender Meinung einen Default-Akzent, d.h. ein Basismuster für den Akzent, das durch Regeln oder Präferenzen beschreibbar ist. (Paschke 2010, S. 152f.)

Es ist daher umstritten, ob für den nativen Wortschatz dieselben Generalisierungen zutreffen wie für den nichtnativen Wortschatz (vgl. Jessen 1999, S. 516f). Diese Kontroverse ist für unsere Zwecke irrelevant, insofern Internationalismen durchgängig nicht-nativ sind. Unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs wäre es allerdings interessant, lernersprachliche Generalisierungen [6] zu ermitteln, die auch die wenigen Fehlleistungen im nativen Wortschatz (wie *Arbét) erklären könnten. (Paschke 2010, S. 153)

² „In der einschlägigen Literatur sind die Angaben über die Zugehörigkeit des Polnischen zu einem der prototypischen Rhythmustypen nicht übereinstimmend. Kohler (1995, S. 117) z. B. bezeichnet die slawischen Sprachen, zu denen auch das Polnische gehört, als akzentzählend. Bei Polański (1999, S. 463) dagegen wird die polnische Sprache (neben dem Französischen und Italienischen) zu den silbenzählenden Sprachen gezählt. Die meisten Phonetiker nehmen jedoch, wenn vom Rhythmus im Polnischen überhaupt die Rede ist, nicht explizit Stellung dazu.“ (Grzeszczakowska 2010, S. 56)

³ „Bei den phonologischen Modellen der Akzentuierung von Simplizia konkurrieren gewichtssensitive (Féry 1998; Giegerich 1985; Vennemann 1991) und silbenzählende Ansätze (Eisenberg 1991; Kaltenbacher 1994; Wiese 1996).“ (Paschke 2010, S. 153) „Aber am Beispiel des Ansatzes von Giegerich (1985) sollen zwei interessante Aspekte gewichtssensitiver Generalisierungen aufgezeigt werden: a) die Verbindungen zu dem hier favorisierten silbenzählenden morphologischen Ansatz [...]; b) das problematische Kriterium der Vokalquantität.“ (ebda.)

⁴ August [männl. Vorname]/Augúst [Monat], Róman [männl. Vorname]/Román [Prosawerk], Ténor [Grundaussage]/Tenór [Männerstimme], módern [faulen]/modérn [neuartig], Pássiv/passív, perfékt/Pérfékt, Kónstanz [Stadt]/Konstánz [Beharrlichkeit], Péntagon [am. Ministerium]/Pentagón [Fünfeck]

⁵ Affix/Áffix, aktív/áktiv, positív/pósitiv, Álkohol/Alkohol, Télefon/Telefón, Ammoniák/Ámmoniak, Analfabét/Ánalfabet, Áraber/Áráber, etc.

⁶ Ein didaktischer Generalisierungsversuch in Bezug auf die internatonialen Wörter, welcher kritischerweise vielleicht da weiter entwickelt werden könnte, ist schon bei Żytyńska (2016) vorgenommen worden und erscheint zweckmäßig.

Einen ausführlichen wissenschaftlichen Ansatz zur Betonung der Internationalismen kann man gerade auch bei dem bereits mehrmals zitierten Paschke (2010, S. 153–155) oder Katrin Wild (2015) finden.

Klare Prinzipien und Regelungen garantieren allerdings kaum, dass keine Akzentuierungsprobleme im Wortbereich vorkommen. Die Wortbetonungsfehler, ähnlich wie Ausspracheerwerbsprobleme im Allgemeinen, seien nämlich unterschiedlich bedingt – kognitiv, perzeptorisch-psychomotorisch und psychologisch (vgl. Dretzke 2009, S. 134)

Es geht hier darum, dass die einzelnen Lautsegmenten und Akzente nicht als solche erfasst und erkannt werden, im Gegenteil, sie werden vom Lerner in der Praxis unbewusst abgelehnt. Diese korrekten Wahrnehmungsdefizite resultieren aus den Hörmustern, die sich im Rahmen der Muttersprache etabliert haben. „Die fremde Sprache wird durch das muttersprachlich geschulte Gehör wahrgenommen und in bestehende Kategorien eingeordnet. Man spricht in diesem Zusammenhang auch vom phonologischen Sieb der Muttersprache⁷ (vgl. ebda.)“ (Wild 2015, S. 13). Deswegen kommen bei der Akzentuierung (und anderen suprasegmentalen Erscheinungen) vorwiegend aber im segmentalen Bereich Probleme mit der von der Muttersprache übertragenen Motorik (vgl. Hirschfeld 2011, S. 13).

Und so trotz unternommener kognitiver Verfahren, trotz Regelkenntnissen und echter Klarheit über die Wortakzentuierungsprinzipien im Deutschen, begehen die polnischen Lerner sehr viele Fehler beim Vorlesen und freien Sprechen. Gefragt nach der richtigen Akzentposition, sind sie jedenfalls im Stande, die Korrektur selbst vorzunehmen. Beim Vorlesen kehren dann aber erwartungsgemäß die Unkorrektheiten immer wieder. Dabei drängt sich nach und nach ein Postulat nach einer gerechten Automatisierung der richtigen Akzentposition in den nativen deutschen Wörtern als auch in den deutschen Wörtern fremder Herkunft (dazu Żytyńska 2016).

Da also die Aussprache tatsächlich hochautomatisiert vorkommt und recht unbewusst abläuft (vgl. Hirschfeld 1997, S. 69), werden die bekannten muttersprachlichen Betonungsmuster fehlerhafterweise in die zu lernende Sprache übertragen.

„Für ein erfolgreiches Aussprachelernen ist es deshalb wichtig, dass sich Lernende abweichender Aussprachephänomene bewusst werden, um diese nach viel Übung produzieren zu können.“ (Wild 2016)⁸

Noch wichtiger scheint hier die Automatisierung korrekter Betonungsmuster in der Zielsprache zu sein – hier im Deutschen.

Da aber das Automatisieren und gar das Lernen der Aussprache als kein spannender Prozess gilt, werden allerlei unkonventionelle die Motivation erweckende

⁷ „Die Interferenz der Muttersprache und früher gelernter Fremdsprachen ist im Bereich der Aussprache besonders stark und langlebig, weil neben der Gedächtnisleistung physische (motorische) und psychische Faktoren wirksam werden. Es müssen neue Perzeptionsstrategien und -gewohnheiten entwickelt werden, da die muttersprachigen in der Fremdsprache wie ein Raster oder ‘Sieb’ wirken. Es müssen neue Sprechbewegungen erlernt und automatisiert werden, was außerordentlich schwierig ist, weil sie in der Muttersprache unbewusst und hochautomatisiert ablaufen“ (Hirschfeld 1997, S. 69)

⁸ <http://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-55-Wild.pdf>

Methoden gefragt, die den Lernenden doch nicht nachgeben lassen, sondern zum Üben stimulieren und zu der angestregteren Arbeit motivieren.

Zu den häufigsten wiederkehrenden **Wortakzentuierungsfehlern** unter den polnischen Germanistikstudenten gehören folgende:

- **arbeiten**, **arbeiteten**, auch: **arbeiteten**, **beobachtet**,
- Imperfektformen schwacher Konjugationen: **redeten**, **warteten**, **arbeiteten** etc.,
- Pluralformen üblicher nativer Substantive: **Monate**, **Unterschiede**,
- mehrsilbige Derivationssubstantive mit trennbaren Präfixen: **Vorbereitungen**, **Vorstellungen**, nicht selten auch **Vorstellungen**, **Nachahmung**, **Abhängigkeit**,
- verbale Derivate mit trennbaren Präfixen: **ab-**, **an-** etc.: am häufigsten die satzendenden Partizip II-Formen von den jeweiligen Derivaten: **angekommen**, **angefangen**, **aufgeschoben**, **aufgehoben**, **mitgenommen**, **ausarbeiten**, etc.,
- desubstantivische Derivate mit mehreren Derivations- und/ oder Flexionsuffixen: **Freundinnen**, **Politikerinnen**, **Mitarbeiterinnen** etc.,
- deklinierte mehrsilbige Adjektivderivate (sowohl deutscher als auch fremder Herkunft): die **amerikanischen** Forschungen, **psychologische**, **ausländische**, **materialistische**, **kapitalistische**, **ideologische** etc.,
- deklinierte mehrsilbige Partizipien in der attributiven Funktion: **angestellten**, im **zunehmenden** Maße, das **schlafende** Kind, die **weinende** Frau,
- Ausnahmeakzentuierungen: **Jahrhundert**,
- Determinativkomposita: **Schulabschluss**, **Akzentpositionen**, **Hausaufgaben**, **Wahrnehmung**,
- Fremdwörter: **Technik**, **Lyrik**, **Komödie**, **Tragödie**, **Studie**, **Symbolik**, etc.

2. Methoden der Arbeit am Akzent

Laut Mehlhorn, Trouvain (2007, S. 6) sei das didaktische Repertoire für die Vermittlung prosodischer Phänomene (darunter auch des Wortakzentes) immer noch nicht reichhaltig genug. Aufgrund der individuellen Herangehensweise an den Lerner, aufgrund der Differenzierung von verschiedenerlei Lerntypen, Lernstilen und Lernergruppen müsse man annehmen, dass es kaum einheitliche Methoden gibt, die für alle gleichermaßen geeignet vorkommen. Es werden nun in Anbetracht der bezüglichen Heterogenität möglichst viele verschiedenartige und ideenreiche Lehr- und Lernangebote erstrebt, in denen und mit denen beispielsweise (vgl. Mehlhorn, Trouvain 2007, S. 7):

- verschiedene Wahrnehmungskanäle beim Prosodieerwerb beteiligt werden (z. B. visuell, auditiv, taktil, kinästhetisch),
- unterschiedliche Wahrnehmungsmodi miteinander kombiniert eingesetzt werden (z. B. auditiv und visuell),
- Gesetzmäßigkeiten der zielsprachlichen Prosodie erkennbar werden,

– Lerner die Möglichkeit haben, Vergleiche zwischen ihrer muttersprachlichen und der zielsprachlichen Prosodie anzustellen – Parallelen zu ziehen und Divergenzen zu ermitteln, allerlei Unterschiede zu erkennen,

– Lerner individuell informatives Feedback zu ihren lernersprachlichen Äußerungen erhalten.

Und so kann beispielsweise die Sensibilisierung auf die prosodischen Umstände, hierbei auch auf die Wortbetonung durch visuelle Hilfsmittel erfolgen, indem die jeweiligen prosodischen Komponenten entsprechend visualisiert – graphisch markiert werden.

So wird in einigen Phonetikmaterialien (z. B. Hirschfeld, Reinke 1998; Die-ling, Hirschfeld 2000; Hirschfeld, Stock 2000) die Prominenz des Wortakzents mit großen Punkten gegenüber kleinen Punkten für unbetonte Silben veranschaulicht (Hirschfeld, Reinke 1998, S. 28):

Berlin ● ●

Marburg ● ●

Tübingen ● ● ●

Paderborn ● ● ●

Saarbrücken ● ● ●

Dabei kennzeichnen die fetten Punkte die größere Prominenz betonter Silben, die in der Regel mit größerer Stimmstärke, mit verlangsamtem Tempo und erhöhtem Ton (bzw. tieferem) als die unbetonten Silben ausgesprochen werden sollten.

Vorderwülbecke, Vorderwülbecke (2003, S. 2) verwenden wiederum Dreiecke über den akzentuierten Silben, um die Akzente innerhalb der Wortgruppen zu kennzeichnen, die als Tonhöhengipfel buchstäblich aus der Intonation der Äußerung herausragen:

△ △ △ △
GeSPROchene Sprache ist RHYTHmus plus MeloDIE plus LAUte.

Stock und Hirschfeld (1996) gebrauchen dafür Viertel- und Achtelnoten (jeweils zur Markierung von betonten und unbetonten Silben). Dadurch wird gleichzeitig auch die Quantität der unbetonten Silben gekennzeichnet also deren kürzere Dauer.

Außer den traditionellen Methoden: Korrigieren, Hinweisen auf die Akzentposition und Nachsprechen sind auch andere Vorschläge zu finden, in welcher Weise der Akzent geübt werden könnte bzw. sollte, und zwar mit der Beteiligung des ganzen Körpers durch Bewegung (vgl. Hirschfeld 2001, S. 877 und 2011, S. 2), durch Klatschen (Eschenauer, Halle 2016, S. 8f.; Hirschfeld 2001, S. 877; Wild 2016, S. 3) durch Werfen, mit Hilfe übertriebenerweise eingesetzten stimmlichen Parameter (Tonerhöhung, Dynamik und entsprechender Dehnung), durch das Mit-der-Hand-in-der-Luft-Malen der Melodie oder letztendlich durch das Brummen.

Körperbewegungen können dazu beitragen, Sprechbewegungen zu verdeutlichen (Geste für Länge und Kürze, Melodie usw.) und phonetische Besonderheiten direkt unterstützen (Klatschen oder Taktieren bei Akzenten u.ä., um die erforderliche Sprechspannung aufzubauen. (Hirschfeld 2001, S. 877)

Prosodische Parameter, darunter auch der Wortakzent, können auch mit Hilfe von Instrumenten⁹ und entsprechenden Körperbewegungen (Kroemer 2001, S. 52) geübt werden, oder zuletzt mit dem Einsatz von Musik wie bei Katrin Wild (2015).

Kerstin Uetz (2007, S. 27ff.) zeigt anhand von einzelnen Schritten, wie ein erfolgversprechendes Aussprachetraining aussehen sollte. Dieses wird hier anhand der Vermittlung des Wortakzents unter Einsatz von Musik genauer erklärt.

Die jeweiligen Schritte zur Vermittlung des Wortakzents in Anlehnung an Uetz seien also: Schritt 1: für das Phänomen des Wortakzentes sensibilisieren, beispielsweise durch Hilfe bei dessen Wahrnehmung in den populären Liedern – Refrains zur besseren Perzeption hinführen, Vorkenntnisse aktivieren – informieren; Schritt 2: anhand von kurzen Liedern bzw. einzelnen Strophen oder eingängigen Refrains den Wortakzent erkennen und betonte Silben von den unbetonten unterscheiden lernen; Schritt 3: nach der rezeptiven Phase den Wortakzent nachahmen/ produzieren lernen beispielsweise in einem Rap – es kann geklatscht, geklopft oder gestampft werden (Wild 2016, S. 3); Schritt 4: den Wortakzent in dessen natürlichem Umfeld antreffen und wiedererkennen; den Wortakzent anwenden; sich selber hören/ korrigieren (vgl. Wild 2016, auch 2015).

All diese Vorschläge sind bestimmt erfolgversprechende Verfahrensweisen und was auch wichtig ist, Spaß bereitende Arbeitsmethoden, was eben bezogen auf die Aussprachevermittlung von großer Bedeutung sein sollte. Die Untersuchungen dieser Methoden haben dennoch zur Konstatierung geführt, dass nicht alle Lerner damit erfolgreich arbeiten können, d.h. nicht immer dieses Korrigieren, Hinweisen und Nachsprechen zum dauerhaften Erwerb der richtigen Akzentposition führen könne. (vgl. Wild 2015)

Im vorliegenden Beitrag wird hinsichtlich der letzten Feststellung noch der nächste – fünfte Schritt angeboten, und zwar die **reichliche intensive Automatisierung** von dem Gelernten bzw. Ausgearbeiteten. Automatisierung kann nur durch mehrmaliges Wiederholen des auszuübenden Syntagmas erfolgen. Einmalige Produktion, wie sehr auch bewusst, scheint das Erwartete nicht garantieren zu können (vgl. Żytyńska 2018).

Als ein einleuchtender Vorschlag kommen hier phonetische Etüden vor, hier insbesondere Akzentetüden, welche gerade dieses mehrmalige Wiederholen ermöglichen.

⁹ Sie weist hierbei auf eine Trommel hin, mit der nun der Rhythmus imitiert werden dürfte und eine Posaune, welche die jeweilige Melodieführung wiedergeben sollte.

3. Automatisierungsversuche mit Hilfe von Akzentetüden und systematischer graphischen Akzentmarkierung

3.1. Etüdenkonzept

Wenn man nun über die Arbeit an der Aussprache reflektiert (und zwar im Rahmen des DaF-Unterrichts oder des PhU ‘Phonetikunterrichts‘ im Germanistikstudium), konstatiert man, dass sie der Arbeit an der Spieltechnik ähnlich gerartet ist, dass ferner der PhU gleichartige, d.h. kurze, gut durdachte Übungen benötigt. Es besteht ein großer Bedarf an aussichtsreichen Erfolg versprechenden Automatisierungsübungen, die ohne ständige Aufsicht des Aussprachetrainers möglichst häufig von den Lernern selbst gemacht werden können.

Zumal neulich das Übungsstück ‘Etüde‘ immer größere Reichweite gewinnt, d.h. immer neue Disziplinen vorzugsweise aus dem Bereich der Kunst greifen an diese kleine Form, um die jeweiligen künstlerischen Tätigkeiten zu entfalten. Diesbezüglich werden beispielsweise im Theater im Rahmen der Schauspielkunst szenische Etüden praktiziert, in der Malerei – Maletüden, in der Filmkunst – Filmetüden und sogar in der Literatur – literarische Etüden.

Das Hauptanliegen der phonetischen Etüden (mehr dazu Żytyńska 2018) besteht darin, das zu übende Material in der Weise zu konzipieren und zusammenzustellen, dass es ohne Schwierigkeiten und korrekterweise zugleich mehrfach wiederholt werden kann. Das vielfache Wiederholen kommt hier also als Leitlinie, als Schlüsselvorgabe quasi Faustregel.

„Koniczność powtórzeń czy to tkanki werbalnej tekstu, czy jego semantycznej osnowy, jak i czynności, wymagających przyswojenia, jest od dawna znaną prawidłowością psychologiczną, która znalazła wyraz m.in. w rzymskiej maksymie: *Repetitio mater studio rum est.*” (Sikorski 2002, S. 46) Zumal da: „Powtarzanie z wyłączeniem samokontroli, przeniesienie reprodukcji schematycznie uporządkowanych struktur fonetycznych poza próg świadomości, może dać efekt doskonałego opanowania konkretnego ćwiczenia, a nie zagadnienia, do którego opanowania go użyto.” (Fiukowski 1967, S. 54) In Bezug auf phonetische Etüden scheint sich aber die Sache des Wiederholens umgekehrt abzuzeichnen und bekommt andere Risse. Da nämlich Etüden als kurze Wiederholungsübungen zu bestimmten Problemen gedacht wurden, „kann man sie sehr schnell erlernen und **sich dann auf das Hauptproblem konzentrieren**. Man will ja nicht die Etüde lernen, sondern mit der Etüde lernen!“¹⁰

Die meisten Etüden (Żytyńska 2018) sind zur Automatisierung von einzelnen Lauten konzipiert worden (Artikulationsetüden), es gibt aber auch Idee von Akzent-, Rhythmus-, und Geläufigkeitsetüden.

¹⁰ <https://www.amazon.de/60-ACHT-TAKTIGE-ET%C3%9CDEN-komplett-Hefte/dp/3981806654>

3.2. Akzentetüden (ebd.)

Hier können falsch akzentuierte Wörter mit anderen gleichartig zu betonenden Lexemen in Paradigmen zusammengefügt oder einfach selber in rhythmischen Gruppen mehrfach wiederholt vorkommen – auch in Form von Rap Texten. Die Texte können dann an entsprechende langsamere oder schnellere Musik angepasst werden, damit die Übung viel spaßiger erscheint. Dies betrifft allerlei problematische Akzentpositionen, die trotz bewusster richtigen Akzentuierung beim Vorlesen oder beim Sprechen meist mit falscher Betonung artikuliert werden.

Beispiele:

Arbeiten

Ich **ar**beite, du **ar**beitest,
er **ar**beitet, sie auch.
Wir **ar**beiten, ihr **ar**beitet,
sie **ar**beiten, genau.
Ich **ar**beite als Lehrer,
du **ar**beitest als Koch,
er **ar**beitet als Tischler,
sie **ar**beitet auch noch.
Zu **ar**beiten ist wichtig,
das wissen alle doch.
Wer **ar**beitet wird edler,
Und schöner wird er noch.

Monat

Ein **M**onat ist OK, zwei **M**onate sind gut,
drei **M**onate, vier **M**onate, fünf **M**onate im Zug.
Sechs **M**onate bist du, sieben **M**onate bist du,
ein **M**usiker, ein **L**yriker, ein **K**ritiker, viel Müh',
acht **M**onate, neun **M**onate, zehn **M**onate dafür,
dass ich **ar**beite und **ar**beite und **ar**beite wie du.

Jahrhundert

Jahr**h**undert, Jahr**h**undert
Jahr**h**undert, Jahr**h**undert

im ersten Jahr**h**undert
im zweiten Jahr**h**undert
im dritten Jahr**h**undert
im vierten Jahr**h**undert
im fünften Jahr**h**undert
im sechsten Jahr**h**undert
im siebten Jahr**h**undert
im achten Jahr**h**undert

im neunten Jahr**h**undert
 im zehnten Jahr**h**undert

im elften Jahr**h**undert
 im zwölf**h**ften Jahr**h**undert

im dreizehnten Jahrhundert
 im vierzehnten Jahrhundert
 im fünfzehnten Jahrhundert
 im sechzehnten Jahrhundert
 im siebzehnten Jahrhundert
 im achtzehnten Jahrhundert
 im neunzehnten Jahrhundert
 im zwanzigsten Jahrhundert

seit dem ersten Jahrhundert
 seit dem zweiten Jahrhundert
 seit dem dritten Jahrhundert
 seit dem vierten Jahrhundert
 seit dem fünften Jahrhundert
 seit dem sechsten Jahrhundert
 seit dem siebten Jahrhundert
 seit dem achten Jahrhundert

seit dem neunten Jahrhundert
 seit dem zehnten Jahrhundert
 seit dem elften Jahrhundert
 seit dem zwölf**h**ften Jahrhundert

bis zum ersten Jahrhundert
 bis zum zweiten Jahrhundert
 bis zum dritten Jahrhundert
 bis zum vierten Jahrhundert
 bis zum fünften Jahrhundert
 bis zum sechsten Jahrhundert
 bis zum siebten Jahrhundert
 bis zum achten Jahrhundert
 bis zum neunten Jahrhundert
 bis zum zehnten Jahrhundert
 bis zum elften Jahrhundert
 bis zum zwölf**h**ften Jahrhundert

3.3. Bedarf an einer systematischen Markierung der Akzentposition in Texten

Dies möge dann an möglichst vielen, wenn nicht allen Texten erfolgen, welche in der Anfangsphase der Sprachbildung zur Arbeit an Lexik, Grammatik, Phonetik zunutze gezogen werden. Nur durch ständiges konfrontieren mit den visuellen Signalen (Strich über dem zu akzentuierenden Vokal, damit die jeweiligen

Wörter bei jedem Vorlesen korrekterweise betont werden können), besteht eine solche Möglichkeit, dass sich das Gehör an die richtigen Akzentmuster gewöhnt, so dass es nicht mehr, bzw. immer seltener fehlerhaft akzentuiert wird.

4. Fazit

Resümierend muss man pointieren, dass der Prosodieerwerb einer Fremdsprache – in diesem Fall des Deutschen – und vorwiegend richtige Wortbetonung gar nicht so offensichtlich vonstatten gehen. Der Wortakzent kann nämlich besprochen, expliziert, kognitiv behandelt werden, von den Lernern auch gewissenhaft angeeignet werden, nichtsdestoweniger nach und nach fehlerhaft produziert werden. Dies mag recht viele Begründungen haben, die relevanteste Bedingung hierfür scheint allerdings die Spezifik der Arbeit menschlichen Gehirns, welches in dem Kurzzeitgedächtnis begrenzte Verarbeitungskapazität aufweist. Wenn sich also der Deutschlernende Pole auf die Inhalte fokussiert und auf die richtige Wortwahl, vollziehen sich die restlichen Parameter seiner Äußerung vollauf automatisch. Wenn wiederum die deutsche Prosodie – die deutschen Akzentuierungsmuster von dem jeweiligen Sprecher noch ungenügend beherrscht ergo automatisiert worden sind, interferieren polnische Akzentuierungsmuster mit den deutschen, was selbstverständlich in Regelverstößen innerhalb der Deutschen Prosodie resultiert und zu Missverständnissen führen kann. Als Heilmittel gegen diese Gesetzmäßigkeit kann gründliche Automatisierung und ständiger aktiver Kontakt mit den problematischen Fällen erscheinen, und zwar in Form von graphischen Markierungen in Texten, die dann in richtige Akzentrealisierung umgesetzt werden können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Anderson-Hsieh J., Johnson R., Koehler K. (1992), *The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure*, „Language learning“, Nr. 42, S. 529–555.
- Bose I. (1995), *Auf den Rhythmus kommt es an ... Zur Akzentuierung und Gliederung im Deutschen*. In: E. Endt, U. Hirschfeld (Hg.), *Die Rhythmuslokomotive. Ausspracheübungen für Kinder*. München: Goethe-Institut, S. 18–27.
- Dieling H., Hirschfeld U. (2000), *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Dretzke B. (2009), *Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht*. In: U. Jung (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, S. 132–140.
- Eisenberg P. (1991), *Syllabische Struktur und Wortakzent*, „Zeitschrift für Sprachwissenschaft“, Nr. 10(1), S. 37–64.
- Eschenauer S., Burgardt K. (20186) *Bewegte Phonetik – Leiblichkeit der (Fremd)Sprachen Pluri-linguale Sprechakte mittels der theatralen Erfahrung trainieren*. In: U. Hirschfeld, F. Lange, E. Stock (Hg.), *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation* (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 7). S. 63–76.

- Féry C. (1998), *German word stress in Optimality Theory*. „Journal of Comparative Germanic Linguistics“, Nr. 2(2), S. 101–141.
- Fiukowski H. (1967), *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig, Print.
- Giegerich H.J. (1985), *Metrical phonology and phonological structure: German and English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska B. (2010), *Schwierigkeiten polnischer Muttersprachler beim Erlernen des Rhythmus deutscher Sprache. Eine phonetische Fehleranalyse mit didaktischen Implikationen*. Łódź: Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych.
- Hirschfeld U. (1991), *Verständlich sprechen*. „Deutsch als Fremdsprache“, Nr. 6, S. 156–160.
- Hirschfeld U. (1994), *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. „Forum Phonetikum“, Nr. 57. Frankfurt am Main.
- Hirschfeld U. (1997), *Zur Diskussion um das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache*. „DaF“, Nr. 2, S. 67–71.
- Hirschfeld U. (2001), *Vermittlung der Phonetik*. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henric, H.-J. Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Berlin–New York: Halbband, S. 872–879.
- Hirschfeld U. (2003), *Ausspracheübungen*. In: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen–Basel: Francke, S. 277–280.
- Hirschfeld U. (2011), *Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten*. „Babylonia“, Nr. 2, S. 10–17. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2hirschfeld.pdf
- Hirschfeld U., Reinke K. (1998), *Phonetik Simsalabim. Ein Übungskurs für Deutschlernende*. Berlin: Langenscheidt.
- Hirschfeld U., Stock, E. (Hg.) (2000), *PHONOTHEK interaktiv*. (CD-ROM). München: Langenscheidt.
- Hirschfeld U., Lange F., Stock E. (Hg.) (2016), *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation* (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 7).
- Jessen M. (1999), *German*. In: H. van der Hulst (Hg.), *Word Prosodic Systems in the Languages of Europe*. Berlin: de Gruyter, S. 515–545.
- Kaltenbacher E. (1994), *Typologische Aspekte des Wortakzents. Zum Zusammenhang von Akzentposition und Silbengewicht im Arabischen und im Deutschen*. „Zeitschrift für Sprachwissenschaft“, Nr. 13(1), S. 20–55.
- Kohler K. (1995), *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. In: W. Besch, H. Steinecke, (Hg.), *Grundlagen der Germanistik 20. 2.*, neubearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Krech E.M., Stock E., Hirschfeld U., Anders L.C. (Hg.) (2009), *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin–New York: de Gruyter.
- Kroemer S. (2001), *Die Musik der Sprache. Rhythmus, Klang und Bewegung – ein neues Konzept zum Erlernen einer Sprache*. In: *DaZ Extraheft*, S. 49–54.
- Mehlhorn G., Trouvain, J (2007), *Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie*. „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“, Nr. 12(2), S. 1–25.
- Missaglia F. (1998), *Kontrastiver Ansatz im Phonetikunterricht*. „Fremdsprachen und Hochschule“, Nr. 52, S. 73–89.
- Moyer A. (1999), *Ultimate Attainment in L2 Phonology. The Critical Factors of Age, Motivation, and Instruction*. „Studies in Second Language Acquisition“, Nr. 1(21), S. 81–108.
- Paschke P. (2010), *Akzentuierung von Internationalismen. Überlegungen zur empirischen Untersuchung bei fortgeschrittenen italophonen Deutschlernenden*. „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“, Nr. 15(2), S. 151–168. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Paschke.pdf>.
- Polański K. (1999), *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*. 2. verb. und erg. Aufl. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Rausch R., Rausch I. (1988), *Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Sikorski J. (2002), *Trening w fonetyce korektywnej języka obcego. Dydaktyka fonetyki języka obcego*. In: W. Sobkowiak, W. Waniek-Klimczak (Hg.), *Płock: Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku*, S. 41–58.
- Stock E. (1993), *Zur Rolle der „lautlichen Qualität“ in der sprechsprachlichen Kommunikation*. In: G. Richter (Hg.), *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, S. 77–85.
- Stock E. (1996), *Deutsche Intonation*. Leipzig–Berlin–München–Wien–Zürich–New York: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
- Stock E., Hirschfeld U. (1996), *Phonothek. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen*. Leipzig–Berlin–München: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
- Uetz K. (2007), *AusSprache bewusst machen. Angewandte Phonetik im Fremdsprachenunterricht*. Zürich: Verlag SAL.
- Vennemann T. (1991), *Skizze der deutschen Wortprosodie*. „Zeitschrift für Sprachwissenschaft“, Nr. 10(1), S. 86–111.
- Vennemann T. (2010), *Die Silbe in Akzent und Rhythmus*. In: *Die Silbe im Anfangsunterricht Deutsch: Festschrift zum zehnjährigen Jubiläum des Lehrgangs ABC der Tiere – Silbenmethode mit Silbentrenner*. Offenburg: Mildenerger, S. 85–106.
- Vorderwülbecke A., Vorderwülbecke K. (2003), *Phonetik Fitness Center* (3 Audio-CDs mit Begleitheft). Stuttgart: Klett.
- Wiese R. (1996), *The Phonology of German*. Oxford: Clarendon.
- Wild K. (2015), *Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wild K. (2015), *Aussprache und Musik: Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb*. Schneider Verlag GmbH.
- Żytyńska M. (2016), *Internationalismen – fremd oder doch nicht so fremd? – zur Betonung internationaler Wörter im Deutschen – didaktische Implikationen*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Germanica“, Nr. 12, S. 23–36.
- Żytyńska M. (2018), *Phonetische Etüden – zwar im Grenzgebiet der Sprachforschung doch zur Überschreitung eigener Sprachgrenzen*. In: *Linguistische Treffen in Wrocław*, S. 127–138.