



## Leseprobe

Sounds und TextGrids  
online: [https://spanische-  
korpusphonologie.  
esv.info](https://spanische-korpusphonologie.esv.info)

**Elissa Pustka**

# *Phonetik und Phonologie des Spanischen*

**Eine korpuslinguistische Einführung**

Grundlagen der Romanistik – 31

ESV<sub>basics</sub>

**ESV** ERICH  
SCHMIDT  
VERLAG



GRUNDLAGEN DER ROMANISTIK

Herausgegeben von Ulrich Detges, Thomas Klinkert,  
Elmar Schafroth und Ulrich Winter

Band 31

# **Phonetik und Phonologie des Spanischen**

**Eine korpuslinguistische Einführung**

von

Elissa Pustka

**ERICH SCHMIDT VERLAG**

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

**Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter**  
[ESV.info/978-3-503-19478-0](http://ESV.info/978-3-503-19478-0)

– LESEPROBE –

Begleitmaterialien zum Buch finden Sie unter:  
<https://Spanische-Korpusphonologie.ESV.info>

Umschlaggestaltung unter Verwendung  
einer Graphik von Barbara Veit.  
Silhouetten: „University and Research“ von elenabsl.

Erstellung der Karten auf den Seiten 237 und 250:  
Julia Gandras

ISBN 978-3-503-19478-0  
ISSN 0340-9686

Alle Rechte vorbehalten  
© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2021  
[www.ESV.info](http://www.ESV.info)

Dieses Papier erfüllt die Frankfurter Forderungen der Deutschen Bibliothek  
und der Gesellschaft für das Buch bezüglich der Alterungsbeständigkeit  
und entspricht sowohl den strengen Bestimmungen der US Norm  
Ansi/Niso Z 39.48-1992 als auch der ISO-Norm 9706

Druck und Buchbinderei: docupoint, Barleben

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	9
<b>1. Einleitung: Konzeption des Buchs</b> .....	11
<b>2. Aussprache im Fremdsprachenunterricht</b> .....	15
2.1 Relevanz.....	16
2.2 Lernbarkeit .....	18
2.3 Bildungspolitische Ziele .....	20
2.4 Didaktik .....	28
<b>3. Geschichte der phonologischen Theorien</b> .....	37
3.1 Historisch-vergleichende Sprachwissenschaft .....	40
3.2 Strukturalismus .....	43
3.3 Generative Grammatik .....	48
3.4 Kognitive Linguistik .....	50
<b>4. Theoretischer Rahmen: Kognitive Phonologie</b> .....	55
4.1 Das Phonem.....	55
4.2 Phonologische Prozesse .....	68
4.3 Lexikalische Repräsentationen .....	78
<b>5. Methoden der Korpusphonologie</b> .....	87
5.1 Forschungsdatenmanagement .....	89
5.2 Forschungsdesign .....	100
5.3 Feldforschung .....	110
5.4 Transkription und Annotation mit PRAAT .....	115
<b>6. Graphematik</b> .....	125
6.1 Alphabetschrift .....	126
6.2 Lautschrift und Transkription .....	136

## Inhaltsverzeichnis

---

<b>7. Phonetik</b>	147
7.1 Artikulation	149
7.2 Akustik	156
7.3 Perzeption	159
<b>8. Phonemik</b>	165
8.1 Vokale	166
8.2 Gleitlaute	170
8.3 Konsonanten	174
<b>9. Prosodie</b>	183
9.1 Silbe	183
9.2 Akzentuierung	196
9.3 Rhythmus	198
<b>10. Schwächungs- und Stärkungsprozesse</b>	203
10.1 Plosive	204
10.2 Frikative und Affrikaten	213
10.3 Liquide	220
10.4 Nasale	224
10.5 Gleitlaute bzw. Approximanten	225
10.6 Vokale	226
<b>11. Varietäten</b>	233
11.1 Spanien	236
11.1.1 Kastilien (Madrid)	238
11.1.2 Andalusien (Sevilla)	239
11.1.3 Katalanischsprachige Gebiete (Ciudadella de Menorca)	242
11.1.4 Galicien (Santiago de Compostela)	245
11.2 Hispanoamerika	247
11.2.1 Kuba (Havanna)	251

## **Inhaltsverzeichnis**

---

<b>11.2.2</b> Mexiko (Ciudad de México) .....	254
<b>11.2.3</b> Peru (Cuzco) .....	258
<b>11.2.4</b> Argentinien (La Plata) .....	260
<b>Lösungen zu den Übungen</b> .....	265
<b>Register</b> .....	279
<b>Bibliographie</b> .....	285



## Vorwort

Zehn Jahre nach meiner *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen* (2011/2015) erscheint im Erich Schmidt Verlag nun auch eine *Spanische Phonetik und Phonologie* (2021). Diese soll kein verspäteter Zwilling sein, auch wenn immer wieder Ideen und sogar ganze Passagen aus dem ersten Buch in das zweite eingeflossen sind. Forschung und Lehre haben sich in den vergangenen Jahren weiterentwickelt: Auf der einen Seite ist die Forschung angewandter geworden, insbesondere mit der empirischen Korpusphonologie und dem Praxisbezug zum Fremdsprachenunterricht. Auf der anderen Seite ist die universitäre Lehre forschungsgeliteter geworden. Auch baut das Verlagswesen sein Angebot begleitender Online-Plattformen immer mehr aus. Aus diesen Gründen bietet das vorliegende Werk *eine korpuslinguistische Einführung*.

Selbstverständlich ist die Lage des Spanischen in der Welt auch anders als die des Französischen und damit auch die hispanistische Forschungslage: Die ca. 500 Millionen *hispanohablantes* leben zu über 90% in einer Vielzahl von Ländern Amerikas und orientieren sich an unterschiedlichen Aussprachenormen (wohingegen die Plurizentrik des Französischen – deren Sprecher\*innen mehrheitlich in Europa leben – noch sehr viel weniger ausgeprägt ist). Entsprechend ist diese *Spanische Phonetik und Phonologie* noch sehr viel stärker variations- und varietätenlinguistisch ausgerichtet. Während für das Französische mit dem korpusphonologischen Forschungsprogramm *(Inter-)Phonologie du Français Contemporain* (I)PFC bei der Entstehung meines französischen Einführungsbuchs bereits umfangreiche empirische Materialien zur Illustration vorlagen, schöpft dieses Lehrbuch zum Spanischen noch sehr viel mehr aus den ersten Wiener Studien des neuen Forschungsprogramms *(Inter-)Fonología del Español Contemporáneo* (vgl. Pustka/Gabriel/Meisenburg 2016, Pustka et al. 2018).

Ich möchte daher zunächst einmal allen Kolleg\*innen der (I)PFC-Community für den schon über 15 Jahre andauernden fruchtbaren Austausch danken sowie Trudel Meisenburg und Christoph Gabriel für die intensive Arbeit an unserem gemeinsamen Methoden-Werkzeugkasten für (I)FEC. Auf dieser Basis haben wir in Wien zwischen 2015 und 2020 mit umfangreicher studentischer Unterstützung die ersten 18 Untersuchungspunkte erhoben: für FEC Madrid, Sevilla, Zaragoza, Barcelona<sup>1</sup>, Ciutadella de Menorca, Santiago de Compostela und Bilbao<sup>o</sup> (Spanien), Havanna (Kuba), Ciudad de México (Mexiko), Bogotá<sup>o</sup>

---

<sup>1</sup> ° = nicht in diesem Buch verwendet.

## Vorwort

---

(Kolumbien), Quito° und Guayaquil° (Ecuador), Santiago de Chile° und Punta Arenas° (Chile), La Plata (Argentinien) und Montevideo° (Uruguay), für IFEC zwei erste Untersuchungspunkte in Wien° und Bologna°.

Mein herzlicher Dank gebührt daher an dieser Stelle neben den Informant\*innen und Interviewer\*innen, die anonym bleiben, allen Feldforscher\*innen und Transkripteur\*innen: Isabella Atschreiter, Martin Baumgartner, Linda Bäuml, Monja Burkard, Duygu Durmuş, Kristina Dziallas, Sebastian Felder, Marie-Antoinette Goldberger, Thomas Helmlinger, Jovana Kelecevic, Philipp Kollien, Naomi Lobnig, Katharina Öfner, Karin Oppenauer, Christina Pinger, Theresa Ratheiser, Isabella Rechberger, Clara Schatral, Thomas Skarits, Verena Weiland und Marlen Zinsberger. Danke auch an das Wiener (I)FEC-Organisationsteam Monja Burkard und Kristina Dziallas, die den umfangreichen Aufbau des Korpus in den ersten Jahren von der Einarbeitung der Studierenden bis zur Korrektur der Transkriptionen mit unermüdlichem Engagement organisiert haben! Zudem waren sie im Bereich der Methodenentwicklung federführend bei der Erstellung Interviewleitfadens sowie den Transkriptionskonventionen. Im letzten Jahr haben dann Verena Weiland und Linda Bäuml diese Aufgabe übernommen – auch ihnen möchte ich danken!

Ein unermessliches Dankeschön geht zudem an meine Sekretärin Barbara Tiefenbacher, die das (I)FEC-Projekt administrativ begleitet und mich für dieses Buch bei der Literaturrecherche und beim Bibliographieren tatkräftig unterstützt hat! Ich danke zudem all denjenigen, die das Manuskript dieses Buches ganz oder in Teilen Korrektur gelesen haben: Linda Bäuml, Monja Burkard, Patricia de Crignis, Julia Horvath, Luise Jansen, Julia Kamerhuber, Fernando Sánchez-Miret, Giselle Valman und Verena Weiland. Elmar Schafroth und Ulrich Detges danke ich für die Aufnahme des Buches in die Reihe „Grundlagen der Romanistik“, Katharina Einert, Verena Haun und Lena Posingies für die wie immer verlässliche Betreuung beim Erich Schmidt Verlag.

Und, *last but not least*:

Daniel, Linus, Jonas & Amélie, Danke für die Inspiration!

Wien, im Mai 2020

Elissa Pustka

## 1 Einleitung: Konzeption des Buchs

Die **spanische Aussprache** gilt als einfach – insbesondere im Vergleich zum Englischen und Französischen – und wird deshalb auch viel weniger unterrichtet. Zu Unrecht: Studien zeigen, dass beispielsweise kaum ein\*e Lernende\*r den Unterschied zwischen /t/ und /t̄/ beherrscht, der etwa in *pero* ['pero] 'aber' vs. *perro* ['pero] 'Hund' bedeutungsunterscheidend ist. Doch auch L1-Sprecher\*innen des Spanischen realisieren diesen Unterschied nicht immer, und auch in vielen anderen Punkten findet man nicht die *eine* richtige spanische Aussprache, die Lernende anstreben könnten. Ist deswegen alles beliebig? Nein. Auch im Spanischen ist eine L1-ähnliche Aussprache verständlicher und sozial anerkannter als ein ausländischer Akzent. Es lohnt sich also, etwas über die Aussprache der Zielsprache Spanisch zu wissen, insbesondere im Kontrast zur Ausgangssprache Deutsch, um die eigene Aussprache zu trainieren – und andere darin anzuleiten (vgl. Kapitel 2).

Doch nicht nur in der **Sprachpraxis**, auch in der **Sprachwissenschaft** spielt die Aussprache eine herausragende Rolle. Sie ist nicht allein Gegenstand der Phonologie, sondern ebenfalls der Soziolinguistik, der Dialektologie und der Varietätenlinguistik, der Spracherwerbsforschung und der Sprachgeschichte. Variation und Wandel der spanischen Aussprache liefern der Phonologie dabei neue Herausforderungen. In Zeiten von *big data* werden diese immer offensichtlicher und haben die phonologische Theorie geradezu revolutioniert: Diese wird nicht mehr *top down* anhand intuitiver Einzelbeispiele illustriert, sondern *bottom up* auf Basis von Daten entwickelt. Dabei wird Phonologie nicht mehr von anderen Ebenen der Sprache (Lexikon, Morphologie, Syntax) sowie körperlichen, psychischen und sozialen Faktoren der Variation isoliert, sondern in Kombination mit ihnen behandelt.

Die Grundidee dieses Buches ist es, diese beiden Perspektiven zu verbinden: die wissenschaftliche Perspektive und die sprachpraktische Perspektive. Dabei folgt dieses Lehrwerk dem Prinzip der **forschungsgeleiteten Lehre**. Dies bedeutet, dass Studierende im Rahmen eines Universitätsstudiums vom 1. Semester an auch schon die Grundlagen stets unter Berücksichtigung aktueller Forschung lernen sollen. Im Bereich der Sprachwissenschaft heißt dies insbesondere, nachvollziehbar zu machen, dass Kenntnisse schon lange nicht mehr durch 'In-sich-Hineinschauen' (*Introspektion*) im stillen Kämmerlein entstehen ('*armchair linguistics*'). Forscher\*innen nehmen stattdessen umfangreiche Datenmengen (*big data*) bei Feldforschungsaufenthalten oder im Labor auf

## 1 Einleitung

---

und untersuchen diese mit den computergestützten Methoden der **Digital Humanities**. Im Bereich der Phonologie gehört dazu neben der Laborphonologie mit ihren psycholinguistischen Experimenten (u.a. zu Spracherwerb, Sprachverlust und Mehrsprachigkeit) auch die *Korpusphonologie*.

Die vorliegende *Phonetik und Phonologie des Spanischen* versteht sich daher als eine **korpuslinguistische Einführung**. Nach einem Einblick in die Bedeutung der Aussprache für den Fremdsprachenunterricht in Kapitel 2 und einer Übersicht über die Geschichte der phonologischen Theorien in Kapitel 3 stellt Kapitel 4 zunächst einmal die wichtigsten Konzepte der **Kognitiven Phonologie** vor, der aktuellen phonologischen Theorie, die meiner Einschätzung nach korpusphonologische Daten am besten beschreiben und erklären kann. Im Anschluss präsentiert Kapitel 5 das Forschungsparadigma der Korpusphonologie. Dies geschieht anhand des Programms **(Inter-)Fonología del Español Contemporáneo (I)FEC**, das ich gemeinsam mit Trudel Meisenburg und Christoph Gabriel begründet habe. Die anschließenden Kapitel zur Graphematik, Phonetik, Phonemik, Prosodie, Schwächungs- und Stärkungsprozessen sowie Varietäten des Spanischen bauen darauf auf.

Begleitmaterialien zu den Erklärungen finden sich auf der  Homepage des Erich Schmidt Verlags: <https://Spanische-Korpusphonologie.ESV.info>. Zum einen kann man sich **Aufnahmen** (.wav) der in den Kapiteln aufgeführten Beispiele zur Illustration anhören . Zum anderen kann man mit dem **Computerprogramm PRAAT** selbst Übungen zur Korpusphonologie machen. Dazu stellen wir Ihnen alignierte Transkriptionen zu den Sound-Aufnahmen im .textgrid-Format zur Verfügung. Eine Einführung in die Arbeit damit liefert Kapitel 5.4. Um die Diversität der spanischen Aussprache abzubilden, besteht das Sample aus Aufnahmen von acht Sprecher\*innen unterschiedlichen Geschlechts, Alters und sozialen Milieus aus acht unterschiedlichen Regionen der spanischsprachigen Welt: in Spanien Madrid, Sevilla, Ciutadella de Menorca und Santiago de Compostela, in Hispanoamerika Havanna (Kuba), Ciudad de México (Mexiko), Cuzco (Peru) und La Plata (Argentinien). Von jedem Sprecher bzw. jeder Sprecherin steht eine vorgelesene Wortliste zur Verfügung, ein vorgelesener Text und ein Interviewausschnitt. Die Interviewausschnitte sind zum Teil Monologe und zum Teil Dialoge, mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad in Bezug auf Grammatik, Vokabular und Aussprache und zu unterschiedlichen landeskundlichen Themen.

### **Zusammenfassung**

Dieses Lehrbuch versteht sich als eine korpuslinguistische Einführung in die spanische Phonetik und Phonologie. Auf Basis gesprochener und gelesener Sprachdaten aus dem Programm (*Inter-*)*Fonología del Español Contemporáneo* (I)FEC beschreibt und erklärt es im theoretischen Rahmen der Kognitiven Linguistik die zentralen Phänomene der spanischen Aussprache. Zudem stellt es die Aussprachecharakteristika von acht ausgewählten Varietäten des Spanischen in Spanien und Hispanoamerika vor. Auf diese Weise vermittelt es Grundlagenwissen auf Basis der aktuellen empirischen Forschung. Dieses ist die Basis für die Sprachpraxis: für die Verbesserung der Aussprache der Lernenden und die Anleitung dazu durch Lehrende.



## 2 Aussprache im Fremdsprachenunterricht

Als die lebenden Fremdsprachen Ende des 19. Jahrhunderts in die Schulen einzogen, rückte mit der Mündlichkeit auch die Aussprache immer mehr in den Mittelpunkt des Unterrichts. Um diese leichter zu erlernen, schuf ein internationales Team von Wissenschaftlern das **Internationale Phonetische Alphabet (IPA)**. Lehrwerke begannen rein mündlich, mit Unterstützung der Lautschrift, und führten die Schriftsprache mit ihrer Rechtschreibung bewusst erst später ein. Wie man in diesen Anfangszeiten Aussprache trainierte, ist aus dem Musical **My Fair Lady** bekannt (bzw. aus der Romanvorlage *Pygmalion*). Hier lernt das Londoner Blumenmädchen Eliza Doolittle im Unterricht bei Professor Higgins ihren englischen Arbeiterakzent abzulegen: Von frühmorgens bis spätnachts wiederholt sie unermüdlich vor einer Kerze sitzend den Satz „In Hertford, Hereford, and Hampshire, hurricanes hardly happen“. Um zu kontrollieren, ob sie auch wirklich ein [h] ausspricht (das sie nicht aus ihrer Varietät kennt und daher nicht hört), steht vor ihr eine Kerze: Flackert die Flamme, sieht sie, dass es ein [h] geworden ist. Die Diphthonge übt Eliza schließlich singend in „The rain in Spain stays mainly in the plain“. Durch die neuen technischen Möglichkeiten kamen in den 1960er Jahren dann die Sprachlabore in Mode: Ganze Schulklassen saßen mit Kopfhörern und Mikrofonen an Einzelarbeitsplätzen, wo sie Sprachaufnahmen nachsprachen und ihre Lehrer\*innen sie dabei abhörten und korrigierten. Input waren dabei sowohl ganze Sätze als auch Minimalpaare wie sp. *pero* [ˈpero] ‘aber’ vs. *perro* [ˈpero] ‘Hund’ mit den beiden bedeutungsunterscheidenden *r*-Lauten (einfach geschlagenes und mehrfach gerolltes Zungenspitzen-*r*, wie man es aus süddeutschen Dialekten kennt).

Solche mechanischen *pattern drill*-Nachsprechübungen widersprachen komplett den Prinzipien des ‘Kommunikativen Ansatzes’ der 1970er Jahre. In dessen radikalen Anfängen verschwand die Aussprache daher zunächst einmal komplett aus den **Schulbüchern**. Es lag am Wissen, Können und Engagement der einzelnen Lehrer\*innen, sie dennoch in den **Unterricht** zu integrieren. Bereits seit den 1990er Jahren ist jedoch eine Trendwende zu beobachten. Die digitalen Medien bieten eine Vielzahl neuer Möglichkeiten, von der Korpusphonologie bis zum computergestützten individuellen Online-Feedback per Smartphone-App. Dies ist eine wunderbare Nachricht für die Lerner\*innen, die sich (genauso wie die Wissenschaftler\*innen) einig sind, dass Aussprache extrem wichtig ist, um mündlich zu kommunizieren.

## 2 Aussprache im Fremdsprachenunterricht

---

Gleichzeitig zeigen Umfragen aber immer noch, dass **(Spanisch-)Lehrer\*innen** Aussprache kaum oder gar nicht unterrichten. Dafür gibt es folgende Gründe: Viele Lehrer\*innen halten Aussprache erstens nicht für relevant, zweitens nicht für lernbar und drittens nicht für lehrbar. Insbesondere fühlen sie sich häufig durch ihr Lehramtsstudium nicht genügend auf die Ausspracheschulung vorbereitet – weder sprachpraktisch, sprachwissenschaftlich noch didaktisch. Das vorliegende Lehrbuch soll dazu beitragen, dieses Manko zu beheben. Kapitel 2.1 präsentiert dazu zunächst einmal Forschungsergebnisse, die belegen, aus welchen vielen verschiedenen Gründen Aussprache so wichtig ist. Kapitel 2.2 zeigt anschließend, dass Aussprache sehr wohl lernbar ist. Auf Basis des aktuellen Stands der Wissenschaft diskutiert Kapitel 2.3 die aktuellen bildungspolitischen Lernziele im Bereich der Aussprache, von der europäischen Ebene bis hin zu einzelnen Lehrwerken. Kapitel 2.4 schließlich stellt einen umfangreichen Werkzeugkoffer didaktischer Methoden für den Unterricht vor.

### 2.1 Relevanz

Umfragen zeigen, dass es Lernenden sehr wichtig ist, eine möglichst gute Aussprache in der Fremdsprache zu erlangen – und sie haben Recht damit, diese Kompetenz sehr hoch in ihrer Prioritätenskala anzusiedeln. Denn wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass die Aussprache ganz entscheidend das Bild beeinflusst, das wir uns von einer Person machen – und sogar von uns selbst.

Sympathie oder Antipathie für jemanden spüren wir oft schon, nachdem wir ihm oder ihr ein paar Worte zugehört haben. Unsere Art zu Sprechen verrät nicht nur, wer wir sind – insbesondere unsere Persönlichkeit –, sondern auch, wo wir (sozial oder regional) herkommen und hinwollen. Sie ist Ausdruck unserer **Identität**. Da unsere Aussprache als einzige unserer sprachlichen Kompetenzen an den Körper gebunden ist (und nicht nur an unser Gehirn), sind manche ihrer Aspekte biologisch bestimmt, etwa durch unser Geschlecht oder unser Alter. Andere dagegen sind konstruiert und konstruierbar, insbesondere unsere soziale und pragmatische Positionierung (z.B. kann sich ein\*e Politiker\*in als besonders volksnah darstellen). Der regionale und nationale Akzent nimmt hier eine Zwischenposition ein: Zwar verfestigen sich in der Kindheit sprachliche Muster, aber dennoch ändern wir im weiteren Verlauf unseres Lebens noch einiges daran. Dies gilt insbesondere für unseren Akzent in Fremdsprachen (vgl. Kapitel 2.2). Da Aussprache körperlich ist, empfinden wir sie auch als besonders intim – und Kritik und Korrekturübungen entsprechend als besonders peinlich (vgl. Kapitel 2.4).

Genauso wie die Aussprache in unserer Erstsprache (L1) viel über unsere soziale und regionale Herkunft und Positionierung verrät, geschieht dies auch durch

unseren Akzent in Fremdsprachen. Ein starker ausländischer Akzent (engl. *accentedness*) ruft zunächst allgemeine Repräsentationen und Einstellungen gegenüber **Ausländer\*innen** hervor. Das kann manchmal ein positiver ‘Ausländerbonus’ sein, öfters sind es aber negative Vorurteile. Zudem kann er ganz spezielle Stereotypen über das jeweilige Herkunftsland wecken. Wer dagegen eine gute Aussprache in der Fremdsprache hat, wirkt intelligent und sympathisch und erhält dafür auch Komplimente. Je zielsprachlicher die Aussprache, desto mehr nehmen L1-Sprecher\*innen an, dass man sich mit der Kultur der Zielsprache identifiziert. Besonders hohe Erwartungen werden (zu Recht) an Lehramtsstudent\*innen von Fremdsprachen gestellt. Sie sollten eine möglichst zielsprachliche Aussprache erreichen, da Lehrer\*innen ihren Schüler\*innen gegenüber eine Vorbildfunktion haben: Ihre Aussprache ist das wichtigste **Modell im Klassenzimmer**.

Die Aussprache ist auch deshalb besonders wichtig, da sie im wörtlichen Sinne die übrigen sprachlichen Kompetenzen ‘übertönt’. Man nennt dies einen **Halo-Effekt** (vgl. engl. *halo* ‘Heiligenschein’). Hat jemand eine gute Aussprache, überhört man tatsächlich Fehler in Lexikon und Morphosyntax (‘Heiligenschein-Effekt’: positive Verzerrung); hat jemand dagegen eine schlechte Aussprache, können korrektes Lexikon und Morphosyntax dies nicht ausgleichen (‘Teufelshörner-Effekt’: negative Verzerrung). Auch wenn dies nicht der aktuellen Unterrichtspraxis (vgl. Kapitel 2.3) entsprechen mag: Aussprache sollte im Unterricht nicht weniger wichtig sein als Vokabeln und Grammatik.

Neben diesen vom ersten Moment an mitspielenden sozialen Aspekten wirkt sich die Aussprache während der Kommunikation permanent auf die **Verständlichkeit** aus. Damit ist zum einen die reine Dekodierbarkeit (engl. *intelligibility*) gemeint, also insbesondere die korrekte Realisierung der bedeutungsunterscheidenden Oppositionen des Sprachsystems (z.B. /t/ : /t̃/ in *pero* vs. *perro*; vgl. Kapitel 7). Daneben ist aber auch die phonetische und prosodische Korrektheit relevant für die subjektiv empfundene Anstrengung, jemanden mit ausländischem Akzent zu verstehen (engl. *comprehensibility*). Ist diese nicht gegeben, haben Gesprächspartner\*innen schlicht keine Lust, zuzuhören und brechen daher die Kommunikation ab (bzw. suchen sie erst gar nicht oder vermeiden sie) oder aber sie wechseln auf eine leichter verständliche *lingua franca*, oft das Englische, manchmal auch das Französische (u.a. in Nordspanien). Es ist daher nicht ausreichend, die Ausspracheschulung auf das Phänomensystem zu beschränken.

Aufgrund ihrer Bedeutung für die Verständlichkeit wirkt sich die Aussprache indirekt auch auf den **Lernfortschritt in den anderen sprachlichen Bereichen** aus. Wer eine verständliche zielsprachennahe Aussprache hat, bekommt positives Feedback. Dadurch steigt die **Motivation**, in der Zielsprache zu sprechen.

## 2 Aussprache im Fremdsprachenunterricht

---

Diese Sprachpraxis wirkt sich positiv auch auf das Vokabular und die Grammatik aus. Eine schlechte Aussprache dagegen behindert den Lernfortschritt sogar im Immersionskontext.<sup>1</sup>

Zur Bedeutung der Aussprache für die Sprachproduktion der Lernenden kommt ihre Bedeutung für die **Sprachperzeption**: Wer die verschiedenen **spanischen Akzente der Welt** nicht kennt, der hat große Probleme Spanisch zu verstehen – egal wie gut seine oder ihre Kompetenzen in Vokabular und Grammatik sind. Daher stellt Kapitel 10 umfassend anhand zahlreicher Hörbeispiele exemplarisch acht spanische Akzente in Spanien und Hispanoamerika vor.

Neben dieser für das Spanische charakteristischen Varietätenvielfalt ist Perzeption aber grundsätzlich auch für die Produktion von Bedeutung. Oft scheitert eine gute Aussprache in der Fremdsprache daran, dass Lernende Unterschiede gar nicht wahrnehmen, die in ihrer L1 nicht bedeutungsunterscheidend sind (z.B. haben wir im Deutschen im Gegensatz zum Spanischen nur ein *r*-Phonem). Während ein Baby jede Sprache der Welt perfekt erwerben kann, lernen Jugendliche und Erwachsene Fremdsprachen nur mehr auf der Basis ihrer L1. Das können sie – mit adäquaten didaktischen Methoden (vgl. Kapitel 2.4) – allerdings noch sehr gut. Davon handelt das folgende Kapitel.

### 2.2 Lernbarkeit

Während Kinder mühelos, schnell und perfekt ihre Erstsprache (L1) *erwerben*, müssen Jugendliche und Erwachsene Fremdsprachen mit großer Mühe viele Jahre lang *lernen*, und das Ergebnis ist meist immer noch nicht perfekt: In der Regel bleibt ausländischer Akzent. Diesen grundsätzlichen Unterschied zwischen Erstspracherwerb und Fremdsprachenlernen kann man nicht ändern. Es lohnt sich aber, die dahinterstehenden Faktoren genauer zu betrachten, um das Fremdsprachenlernen zu optimieren.

Lange Zeit wurde der Unterschied zwischen L1-Erwerb und Fremdsprachenlernen auf einen einzigen kognitiven Faktor zurückgeführt, den wir nicht beeinflussen können und der den Ausspracheunterricht daher als sinnlos erscheinen ließ: die mit dem Alter immer geringere **Plastizität des Gehirns**. Diese Theorie

---

<sup>1</sup> Unter *Immersion* (vgl. lat. IMMERSIO ‘Eintauchen’) versteht man, dass man in das ‘Sprachbad’ der Fremdsprache ‘eintaucht’. Das kann in einem Land geschehen, in dem die Fremdsprache als L1 gesprochen wird (beim Spanischen z.B. in Spanien oder Mexiko), oder auch in einer fremdsprachigen oder bilingualen Bildungseinrichtung im eigenen Land (z.B. in einem deutsch-spanischen Kindergarten in Deutschland, Österreich oder der deutschsprachigen Schweiz).

der **Kritischen Phase** besagt, dass es neurologisch unmöglich sei, eine Fremdsprache ohne ausländischen Akzent zu sprechen. Dies präzisiert das Konzept der **Interlanguage** bzw. speziell der Interphonologie: Demnach bewegen sich Lernende auf einem Kontinuum zwischen Ausgangssprache und Zielsprache. Während ca. 95% auf einer Zwischenstufe mit **fossilisierten Fehlern** stehen bleiben, besitzen wohl ca. 5% das **Talent**, auch noch im Erwachsenenalter eine fremde Aussprache (fast) perfekt zu erlernen. Insbesondere **musikalische** Menschen scheinen auch bei der fremdsprachlichen Aussprache besonderes begabt zu sein.

Neuere Studien zeigen, dass die Situation wesentlich komplexer ist. Die Kognition ist nämlich nicht der alleinige Unterschied zwischen Erstspracherwerb und Fremdsprachenlernen. Zunächst einmal lernen Kinder ihre Sprache(n) meist mit ihren Eltern, gegebenenfalls auch Geschwistern und/oder anderen ihnen nahestehenden Bezugspersonen. Zudem erhalten kleine Kinder einen sehr umfangreichen auf sie individuell optimal abgestimmten Input – den ganzen Tag lang und nicht nur drei oder vier Stunden pro Woche gemeinsam mit 30 anderen Schüler\*innen. Außerhalb der Familie ist der Input in der **Immersion** am umfangreichsten, also im zielsprachigen Ausland oder in einer zweisprachigen Bildungseinrichtung. Hier unterscheiden sich die Ergebnisse aber stark abhängig vom Alter: Kinder vor der Pubertät erreichen in der Regel eine deutlich bessere Aussprache als Jugendliche und Erwachsene. Dies hat aber nicht nur mit der abnehmenden Plastizität des Gehirns zu tun, sondern auch mit sozialer **Identität** und individueller **Persönlichkeit**: Wie (un)angenehm ist es uns, in eine andere Rolle zu schlüpfen, wenn wir einen fremden Akzent annehmen und wie sehr fühlen wir uns dabei noch als wir selbst (Ego-Permeabilität)? Nicht nur aus diesen Gründen reicht Immersion oft nicht aus (auch wenn selbstverständlich jedem Fremdsprachenlernenden möglichst viel Praxis in der Zielsprache anzuraten ist).

Jugendliche und Erwachsene lernen nämlich zudem grundsätzlich anders als Kinder. Aufgrund ihrer kognitiven Reife hat sich bei ihnen **explizite Instruktion** als sehr effektiv erwiesen (vgl. Kapitel 2.4). Insbesondere die Tatsache, dass Spanisch im deutschsprachigen Raum stets nach Englisch und oft auch nach Französisch gelernt wird (**Tertiärspracherwerb**), bringt den Vorteil mit sich, dass die Lernenden bereits Strategien des Fremdsprachenlernens beherrschen. Sie dürften zum Beispiel bereits das IPA kennen und müssen dann nur mehr die neuen Symbole für das Spanische dazu lernen. Allerdings besteht hier auch die Gefahr von ‘falschen Freunden’, da die Aussprache von Kognaten (Wörter derselben Herkunft) in den unterschiedlichen Sprachen nicht identisch ist, z.B. *iceberg* engl. [ˈaɪsbɜːɡ] vs. am. sp. [ajsˈβery]/ib. sp. [iθeˈβery]. Das

## 2 Aussprache im Fremdsprachenunterricht

---

Fazit dieses Kapitels ist damit: Ausspracheunterricht lohnt sich, denn die meisten Lernenden können, wenn auch keine L1-Aussprache, eine sehr gute Aussprache erreichen.

### 2.3 Bildungspolitische Ziele

Fortschritte in der phonologischen, psycholinguistischen und didaktischen Forschung sollten im Idealfall dazu führen, dass Lernende weniger mühsam, schneller und besser die Aussprache in ihren Fremdsprachen lernen. Doch Wissenschaftler\*innen können nur auf die Studienpläne an Universitäten direkt Einfluss nehmen, über die Lehramtsstudiengänge auch auf die Lehrer\*innenbildung. Dies gilt aber nicht für die Unterrichtspraxis an den Schulen und die Erwachsenenbildung an Kulturinstituten, Volkshochschulen etc. Was die Schulen betrifft, so sind die bildungspolitischen Prozesse sehr komplex und oft auch intransparent. Seit der Europarat 2001 erstmals den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) herausgegeben hat, orientieren sich Lehrpläne danach, nach den Lehrplänen wiederum die Lehrbücher und nach den Lehrbüchern der Unterricht. Daneben sind aber individuelle Unterschiede von Lehrer\*in zu Lehrer\*in beachtlich.

Nachdem Wissenschaftler\*innen den Bereich der phonologischen Kompetenz des **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)** in seiner ersten Fassung von 2001 stark kritisiert haben, liegt seit 2018 eine überarbeitete Fassung vor (derzeit nur auf Englisch und Französisch). In einem zugehörigen Report lässt sich auch nachlesen, auf Basis welcher wissenschaftlicher Publikationen die Deskriptoren neu definiert wurden. Im Bereich der Aussprache ist die Minimalerwartung Verständlichkeit (engl. *intelligibility*), die der GERS allerdings erst ab dem Niveau B1 einfordert. Einen ausländischen Akzent (engl. *accentedness*) toleriert er noch bei Niveau C1 und C2, also den Abschlussniveaus der Lehramtsstudiengänge. Tabelle 1 bildet die Kompetenz „overall phonological control“ ab, die neben „sound articulation“ und „prosodic features“ die übergeordnete Kompetenz „phonological control“ bildet.

Die phonologische Kompetenz wird im GERS als rein systemlinguistische Kompetenz verstanden, also zum reinen Informationsaustausch. Es fehlt die Verbindung zwischen den systemlinguistischen Kompetenzen untereinander (also mit Vokabeln, Grammatik und Orthographie) und die Verbindung dieser mit den soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.1). Zudem verortet der GERS die Aussprache allein bei der Sprachproduktion und lässt die Sprachperzeption außen vor.

## 2.3 Bildungspolitische Ziele

---

Ein grundsätzlicher Kritikpunkt am GERS ist, dass die Idee einer schrittweisen Progression zwar für Vokabeln und Grammatik funktioniert, nicht aber für die Aussprache. Hier sind die Lernenden vielmehr von Anfang an mit sämtlichen Phänomenen konfrontiert. Im Alltag häufige gebrauchte Wörter, die besonders früh gelernt werden sollten, haben keine besonders einfache Aussprache, im Gegenteil! Zudem können bereits Anfänger\*innen eine sehr klare Aussprache haben und Fortgeschrittene einen sehr starken Akzent. Gerade Schüler\*innen vor der Pubertät lassen sich aufgrund identitärer Faktoren (vgl. Kapitel 2.2) noch eher auf eine fremdsprachliche Aussprache ein – eine Gelegenheit, die man im Unterricht nicht verpassen sollte.

Ein noch grundlegenderes Problem sind die KANN-Formulierungen des GERS als IST-Zustände (z.B. „*Can reproduce...*“; vgl. Tab. 1). Anstatt von Anfang an, wie von Wissenschaftler\*innen gefordert, als Fernziel das L1-Niveau als anzustrebende Norm anzusetzen (auch wenn dieses nur von einem kleinen Teil der Lernenden auch wirklich erreicht werden kann) formuliert der GERS nur mehr einen Mindeststandard für die schlechtesten Schüler\*innen. Diese müssen nur die wenigen Wörter aussprechen können, die sie gelernt haben, und zwar auch nur so, dass jemand sie versteht, der diese Aussprache von Lernenden gewohnt ist, sprich ihre eigenen Lehrer\*innen; eine Kommunikation mit *native speakers* wird gar nicht erst angestrebt (vgl. Tab. 1). Es ist zu befürchten, dass dies zu einer Herabsenkung des Unterrichtsniveaus für alle führt. Eine nicht zielsprachliche Aussprache als Norm birgt die Gefahr der Fossilisierung falscher Aussprachemuster auch bei denjenigen, die es eigentlich besser könnten.

Bei der Sprachperzeption ist es aus wissenschaftlicher Sicht vielmehr sehr wichtig, Lerner\*innen von Anfang an mit authentischem Sprachmaterial zu konfrontieren, d.h. in natürlicher Sprechgeschwindigkeit und in unterschiedlichen Varietäten. Wenn sie lediglich mit einer übertrieben langsamen und deutlichen (und möglicherweise auch fehlerhaften) Aussprache ihrer Lehrer\*innen konfrontiert sind, die aufgrund einer gemeinsamen L1 und ihrer Lehrerfahrung auch eine sehr schwer verständliche Aussprache von Schüler\*innen verstehen und möglicherweise auch akzeptieren, werden sie unzureichend auf die Alltagskommunikation mit L1-Sprecher\*innen der Zielsprache vorbereitet. Es folgt der bekannte Sprach- und Kulturschock beim ersten Auslandsaufenthalt, der zu einer extremen Demotivation führen kann.

## 2 Aussprache im Fremdsprachenunterricht

OVERALL PHONOLOGICAL CONTROL	
<b>C2</b>	Can employ the full range of phonological features in the target language with a high level of control – including prosodic features such as word and sentence stress, rhythm and intonation – so that the finer points of his/her message are clear and precise. Intelligibility and effective conveyance of and enhancement of meaning are not affected in any way by features of accent that may be retained from other language(s).
<b>C1</b>	Can employ the full range of phonological features in the target language with sufficient control to ensure intelligibility throughout. Can articulate virtually all the sounds of the target language; some features of accent retained from other language(s) may be noticeable, but they do not affect intelligibility.
<b>B2</b>	Can generally use appropriate intonation, place stress correctly and articulate individual sounds clearly; accent tends to be influenced by other language(s) he/she speaks, but has little or no effect on intelligibility.
<b>B1</b>	Pronunciation is generally intelligible; can approximate intonation and stress at both utterance and word levels. However, accent is usually influenced by other language(s) he/she speaks.
<b>A2</b>	Pronunciation is generally clear enough to be understood, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time. A strong influence from other language(s) he/she speaks on stress, rhythm and intonation may affect intelligibility, requiring collaboration from interlocutors. Nevertheless, pronunciation of familiar words is clear.
<b>A1</b>	Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by interlocutors used to dealing with speakers of the language group concerned. Can reproduce correctly a limited range of sounds as well as the stress on simple, familiar words and phrases.

Tab. 1: Phonologische Kompetenz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen GERS (Auszug aus der englischen Version von 2018)

Die sehr allgemein formulierten Lernziele des GERS werden in Deutschland in bundesweiten **Bildungsstandards** sowie in den **Lehrplänen** der deutschen Bundesländer sowie in Österreich bundesweit konkretisiert. In Deutschland existieren Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (2012) allerdings nur für die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch, nicht für Spanisch. Demnach sollen, entsprechend dem GERS, sprachliche Mittel wie die Aussprache eine der Kommunikation „dienende Funktion“ haben. Passiv

## 2.3 Bildungspolitische Ziele

---

sollen Schüler\*innen bei „erhöhtem Niveau“ (4-5 Wochenstunden) auch Hörmaterialien in schnellem Tempo und jenseits der Standardsprache verstehen.

Die Lehrpläne hingegen werden konkreter. Der Bayerische LehrplanPLUS für Moderne Fremdsprachen präzisiert beispielsweise: „Die Aussprache und Intonation der Schülerinnen und Schüler zielt von Anfang an auf Verständlichkeit und nähert sich im Laufe der Zeit auch in Bezug auf Sprechtempo und Prosodie einem der Standards der jeweiligen Zielsprache an.“ Der Fachlehrplan für Spanisch legt beispielsweise für das 1. Lernjahr (8. Klasse) in der 3. Fremdsprache (G8) fest: „Die Schülerinnen und Schüler (...) artikulieren die für das Spanische spezifischen Laute korrekt und sprechen auch einfache unbekannte Wörter richtig aus.“ Für die 12. Klasse heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler (...) verfügen über eine korrekte und annähernd natürliche Aussprache.“ Im Gegensatz zum GERS wird hier also von Anfang an eine geringe *accentedness* gefordert. In Nordrhein-Westfalen kommt die Perzeption unterschiedlicher Varietäten hinzu. Nach dem Abschluss des Leistungskurses sollen sich Schüler\*innen u.a. auch auf „*regionalismos* und hispanoamerikanische Varianten (...) einstellen“ können. In beiden Bundesländern fordern die Lehrpläne die Lautschrift nur für das Französische (in Bayern auch für das Englische), nicht für die 3. Fremdsprache Spanisch (bei der diese entsprechend aber vorausgesetzt und das Vorwissen genutzt werden kann).

In Österreich – wo es pro Schulart jeweils einen gemeinsamen Lehrplan für alle lebenden Fremdsprachen gibt – gilt dagegen auch explizit für das Spanische:

Das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift ist als Hilfsmittel bezüglich der Aussprache und Intonation nach Möglichkeit anzustreben. Damit wird das selbstständige Erarbeiten von unbekanntem Wortmaterial gefördert. (...) Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache ist anzustreben. (...) Nationale Sprachvarietäten sind exemplarisch zu integrieren. Bei speziell gegebenen Interessenschwerpunkten sind auch regionale, soziale, berufsspezifische und nicht-muttersprachliche Sprachvarianten zu berücksichtigen. (*Österreichischer Lehrplan für die Zweite lebende Fremdsprache, Oberstufe*)

Die in den Lehrplänen formulierten Kompetenzerwartungen sind damit also deutlich anspruchsvoller als die Mindeststandards des GERS.

Um zwischen den GERS-Mindeststandards und dem Fernziel einer zielsprachlichen Aussprache innerhalb der einzelnen Kompetenzniveaus die Leistung der Schüler\*innen nach Noten abstufen zu können, sind im Zuge der Einführung **mündlicher Schulaufgaben** Bewertungskriterien der Aussprache entwickelt worden. Exemplarisch ist hier das Bewertungsraster aus Bayern abgedruckt (vgl. Tab. 2).

## 2 Aussprache im Fremdsprachenunterricht

<b>Niveau</b> <b>Punkte</b>	<b>A1</b>	<b>B2</b>
<b>5</b> <b>4,5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kann ein sehr begrenztes Repertoire von einzelnen Wörtern und Redewendungen im Allgemeinen deutlich und klar aussprechen</li> <li>– merklicher Akzent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– klar und natürlich</li> <li>– Fähigkeit, Betonung und Intonation kommunikativ wirksam einzusetzen, deutlich erkennbar</li> </ul>
<b>4</b> <b>3,5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– spricht meist deutlich und klar</li> <li>– deutlicher Akzent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– meist klar und natürlich</li> <li>– wenige Fehler, die aber die Verständlichkeit kaum beeinträchtigen</li> <li>– Fähigkeit, Betonung und Intonation kommunikativ wirksam einzusetzen, meist erkennbar</li> </ul>
<b>3</b> <b>2,5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– artikuliert und betont insgesamt noch verständlich im Rahmen eines sehr begrenzten sprachlichen Repertoires</li> <li>– deutlicher Akzent, teilweise störend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– etliche Aussprachefehler, die aber die Kommunikation nicht wesentlich beeinträchtigen</li> <li>– Gewisse Fähigkeit, Betonung und Intonation kommunikativ einzusetzen</li> </ul>
<b>2</b> <b>1,5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mängel in Artikulation und Betonung beeinträchtigen die Verständlichkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– viele Aussprachefehler, die die Kommunikation wesentlich beeinträchtigen</li> <li>– Betonung und Intonation werden kommunikativ kaum eingesetzt</li> </ul>
<b>1</b> <b>0,5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– häufige Mängel in Artikulation und Betonung beeinträchtigen die Verständlichkeit erheblich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sehr viele Aussprachefehler, die die Kommunikation erheblich erschweren</li> </ul>
<b>0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– unverständlich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– spricht unverständlich</li> </ul>

Tab. 2: Kriterien zur Bewertung mündlicher Sprachproduktion: Aussprache/Intonation (Bayern; Stand: 15.05.2020)

## 2.3 Bildungspolitische Ziele

---

Hier sieht man sehr deutlich, dass mit steigendem GERS-Kompetenzniveau lediglich der Akzent abnehmen sollte (engl. *accentedness*). Dagegen ist auf allen Niveaus stets eine klare Aussprache als sehr gut und eine unverständliche Aussprache als ungenügend zu benoten (engl. *intelligibility* und *comprehensibility*; vgl. Kapitel 2.1).

Für den täglichen Unterricht noch relevanter als der GERS und die Lehrpläne sind die **Lehrbücher**, die oft als ‘heimlicher Lehrplan’ bezeichnet werden. Exemplarisch betrachten wir hier die vier im Schulunterricht wohl am meisten eingesetzten Spanischlehrwerke mit Blick auf die Aussprache im Anfangsunterricht: für die dritte Fremdsprache *Línea Verde* (2006) von Klett und *Caminos Austria* (2010) vom öbv sowie *Encuentros* (2010) von Cornelsen, für die spät beginnende Fremdsprache *Adelante!* (2010) von Klett, jeweils Band 1. Bei *Línea Verde* (2006) beschränkt sich die Behandlung der Aussprache auf zwei Seiten im Anhang. Diese enthalten eine Gegenüberstellung von Buchstaben und Lautschriftsymbolen mit dem Hinweis, dass „die spanischen Konsonanten (...) insgesamt viel weicher als im Deutschen ausgesprochen“ werden, einen Überblick über die Diphthonge sowie den Wortakzent (vgl. Kapitel 7.2 und 8). *Encuentros* und *Adelante!* haben dagegen jeweils eine Übungsreihe zur Aussprache, die allerdings nur selten vorkommt: „Escuchar y repetir“ in *Encuentros* bzw. „Practicamos la pronunciación“ in *Adelante!*. *Caminos Austria* enthält neun Übungen vom Typ „¿Cómo se pronuncia?“ in der ersten Lektion (mit Sound-Material auf der Begleit-CD), danach aber gar nicht mehr, sowie im Anhang Hinweise zum Wortakzent und zu Graphem-Phonem-Korrespondenzen.

Gegenstände der Übungen zur Aussprache in den Schulbüchern sind Graphem-Phonem-Korrespondenzen (<c>: [s], [k]; <j>, <g>: [x], [g]; <b>, <v>: [b], [β], etc.; vgl. Kapitel 5.1), im Deutschen unbekannte Laute ([r], [r̄], [ɲ], [ʎ]; vgl. Kapitel 6 und 7), der Wortakzent, die Resyllabierung und die Intonation (vgl. Kapitel 8). Übungsformate sind Zuhören von der Begleit-CD, Nachsprechen, Unterstreichen der akzentuierten Silbe oder Ordnen nach Position der akzentuierten Silbe, Erkennen der entsprechenden Grapheme, Erarbeitung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen, Vorlesen sowie Zungenbrecher. *Encuentros* und *Adelante!* weisen bei den Lernstrategien auf die Lautschrift in Wörterbüchern hin, allerdings fehlt bei *Adelante!* im Gegensatz zu den anderen drei Lehrwerken eine Auflistung der für das Spanische nötigen Symbole. Der Vokabelteil und das Nachschlagewörterbuch am Ende der Werke enthalten jeweils keine Transkriptionen.

Die zum Buch gehörige Begleit-CD von *Línea Verde* enthält ausschließlich vorgelesene für das Buch konzipierte Lektionstexte. Auch die CD von *Caminos Austria* enthält lediglich didaktisiertes Material, zusätzlich zu Texten und

## 2 Aussprache im Fremdsprachenunterricht

---

Übungen aus dem Buch auch Transkriptionen zum Download auf der Verlags-homepage. Dabei handelt es sich v.a. um gespielte Monologe und Dialoge sowie vorgelesene Reportagen und Wetterberichte, die professionelle Sprecher\*innen gesprochen haben. In allen drei CDs sind die Sprecher\*innen der didaktisierten Audio-Materialien L1-Sprecher\*innen des Spanischen. Allerdings sprechen sie unnatürlich langsam. Häufig sind Hintergrundgeräusche eingeblendet, was möglicherweise einen Eindruck von Authentizität erzeugen soll.

Lediglich die CD von **Encuentros** thematisiert von Beginn an die regionale Variation des Spanischen und beinhaltet auch authentisches Material wie Lieder, Radio- bzw. Fernsehnachrichten, Fußballreportagen, Werbung und Bahnhofsdurchsagen. Leider stimmen die (wenigen) phonetischen Transkriptionen nicht immer mit der Aussprache auf den Audio-Materialien überein. So präsentiert *Encuentros* etwa das Phonem /k/, das in der Audio-Aufnahme zur „Escucha y repite“-Übung allerdings wie in den meisten spanischen Varietäten mit *yeísmo*, also als [j], ausgesprochen wird. Zudem hört man in einer Übung zur Aussprache von <c> das Phonem /θ/, ohne dass das Phänomen des *seseo* an irgendeiner Stelle thematisiert würde, obwohl es in zahlreichen Audio-Materialien der CD vorkommt.

Damit teilen die Spanischlehrbücher die **Schwächen**, die von wissenschaftlicher Seite auch für andere Sprachen typischerweise angeführt werden: Es handelt sich um eine geringe Anzahl isolierter, methodisch wenig abwechslungsreicher Übungen, die in der Unterrichtspraxis oft übersprungen werden. Es fehlt ein globales Konzept, das die Aussprache integriert und umfassend behandelt. Insbesondere wird die Aussprache sehr didaktisiert, so dass sie künstlich wirkt, und auf regionale Variation wird unzureichend eingegangen. Doch selbst wenn sich dies in den Lehrbüchern ändern würde, müssten die bereits im Beruf stehenden Lehrer\*innen zunächst in Fortbildungen entsprechend geschult werden.

Neben den Lehrbüchern existiert allerdings auch **Zusatzmaterial**, auf das Lehrer\*innen zurückgreifen können. So liefert beispielsweise das spanischsprachige Buch von Gómez Sacristán 2008 kontextualisierte Übungen auf A2-Niveau zu Segmenten, Silbe und Intonation mit einem breiten Spektrum an Übungsformaten. 2017 hat die Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* der Aussprache zudem ein Themenheft (mit CD-Rom) gewidmet, das eine Reihe von Kopiervorlagen enthält, u.a. zu den *r*-Lauten, zum Wortakzent und zum Hörverstehen spanischer Varietäten.

Zum Abschluss lohnt ein vergleichender Blick auf die Erwachsenenbildung. Das **Instituto Cervantes** widmet sich in seinem Curriculum sehr ausführlich der Aussprache. Ausgehend vom Wunsch der Lernenden, wie L1-Sprecher\*in-

## 2.3 Bildungspolitische Ziele

---

nen zu klingen, um sozial anerkannt zu werden, staffelt es die Aussprachephänomene nach Kompetenzniveaus. So sollen beispielsweise auf den Niveaus A1 und A2 die Phoneme /ɲ/, /x/, /r/ und /t/ eingeführt werden und entsprechend der Region (falls Spanisch im Immersionskontext gelernt wird) auch /k/ und /θ/ bzw. der *yeísmo* und der *seseo* (vgl. Kapitel 7.3) sowie der Wortakzent, die Resyllabierung und Grundmuster der Intonation. Auf B1/B2-Niveau soll u.a. Thema sein, dass stimmlose Plosive im Gegensatz zum Deutschen nicht aspiriert werden und stimmhafte Plosive wirklich stimmhaft sind bzw. zwischen Vokalen als Approximanten realisiert werden (vgl. Kapitel 9.1). Auf C1/C2-Niveau schließlich soll auf Elisionen ('Wegfall'; vgl. Kapitel 9) in der Spontansprache (z.B. *(has)ta luego, liberta(d)*) sowie auf regionale Aussprachevarianten hingewiesen werden (z.B. /s/-Aspiration und -Elision, /n/-Velarisierung, Neutralisierung der Liquide, *ceceo*; vgl. Kapitel 7 und 9). Entsprechende Materialien liefert das Instituto Cervantes auf seiner Website [https://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas](https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas): über 100 Videos von *hispanohablantes* aus der ganzen Welt, jeweils mit einer orthographischen Transkription und einer Auflistung der Aussprachemerkmale der entsprechenden Region. Damit behandelt das Curriculum die Aussprache umfassend, auch in Bezug auf ihre Variation. Es bleibt allerdings fraglich, ob eine Staffelung bei der Sprachproduktion erfolgreich sein kann: Wer beispielsweise mehrere Jahre lang im Spanischen die Plosive aspiriert dürfte sich dieses Aussprachemuster kaum mehr abgewöhnen können (Fossilisierung).

Auch das Lehrwerk *Spanisch mit System* (2015) von Langenscheidt, ein Selbstlernkurs für Erwachsene, legt sehr viel mehr Wert auf Aussprache als die Schulbücher. Zu Beginn finden sich ein dreiseitiger Überblick zu Phonie und Graphie sowie einige Hinweisen zur Prosodie. In den ersten beiden Lektionen werden ausführlich die Graphem-Phonem-Korrespondenzen (vgl. Kapitel 5.1) mit Verweisen auf die regionale Variation behandelt, anschließend die Regeln des Wortakzents, die beiden *r*-Laute und die Prosodie. Im alphabetischen Glossar am Ende sind sämtliche Einträge mit Lautschrift versehen.

An den **Universitäten** und **Pädagogischen Hochschulen** schließlich variiert das Aus- und Fortbildungsangebot sehr stark von Standort zu Standort. Während in manchen Lehramtsstudiengängen ein sprachpraktischer und/oder sprachwissenschaftlicher Phonetikkurs obligatorisch ist (manchmal allerdings nur im Englischen und Französischen und nicht im Spanischen), hängt es in anderen vom aktuellen Semesterangebot ab, ob Studierende überhaupt diese Möglichkeit haben. An fachdidaktischen Lehrveranstaltungen zur Aussprachedidaktik mangelt es dagegen allerorts. Im **Referendariat** kommt es wiederum auf den bzw. die einzelne\*n Seminarleiter\*in an. Aus diesem Grund soll

## 2 Aussprache im Fremdsprachenunterricht

---

das folgende Kapitel einen ersten Überblick über die Vielzahl der bewährten Tipps und Tricks zur Aussprachschulung geben.

### 2.4 Didaktik

Leider beschränkt sich Aussprachschulung im Fremdsprachenunterricht häufig auf das Nachsprechen im Chor oder die sporadische Korrektur von Fehlern vor der gesamten Klasse. Beides gilt in der Wissenschaft als kontraproduktiv: Öffentliche Korrekturen – gerade der körperlichen Aussprache (vgl. Kapitel 2.2) – sind äußerst unangenehm, Sprechen ohne Feedback wiederum fossilisiert Fehler (weswegen manche Wissenschaftler\*innen wie beim Erstspracherwerb zunächst eine ‘stille Phase’ nur mit Zuhören für sinnvoll halten).

Nötig ist vielmehr ein **integratives Gesamtkonzept**, das etwa mit einem Vorkurs beginnt (auch wenn dieser Zeit kostet) und die Aussprache anschließend im Unterricht immer mitbehandelt und auch mitbewertet. Dabei sollten sich globale Übungen zur mündlichen Sprachproduktion und zum Hörverständnis abwechseln mit Trainingseinheiten zu spezifischen Phänomenen. Aussprache kann dabei sehr gut in Kombination mit Lexikon und Grammatik, aber auch mit Landeskunde und Pragmatik behandelt werden. So lassen sich etwa die *r*-Laute (vgl. Kapitel 9.2) hervorragend im Zusammenhang mit dem Wortschatz der Nahrungsmittel üben (z.B. *repollo* ‘Kohl’, *pera* ‘Birne’, *arroz* ‘Reis’, *calamar* ‘Tintenfisch’), die Plosive zusammen mit den Berufsbezeichnungen (z.B. *abogado/a*; s.u.) und die Regeln für den Wortakzent mit den Körperteilen (z.B. *párpados* ‘Augenlider’, *cabeza* ‘Kopf’, *corazón* ‘Herz’). Dabei ist es wichtig, **vielfältige Methoden** in der Aussprachschulung anzuwenden. Denn zum einen beinhaltet Aussprache unterschiedliche Kompetenzen, von der Perzeption über die Artikulation bis hin zur Kognition. Zum anderen ist Abwechslung wichtig für die Motivation der Lernenden.

Bevor es mit dem eigentlichen Fremdsprachenunterricht und der Aussprachschulung losgeht, ist es wichtig, die Lernenden für die Bedeutung der Aussprache zu **sensibilisieren** und ihnen zu vermitteln, dass Aussprache – entgegen möglicher gegenteiliger Vorurteile – sehr wohl lernbar ist (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2). Sollten fortgeschrittene Lernende eine Aussprachschulung für unnötig halten, kann man ihnen **Sound-Beispiele** einer kaum oder nur mühsam verständlichen fremdsprachlichen Aussprache vorspielen, um sie vom Gegenteil zu überzeugen. Kontrastmaterial kann hierbei eine sehr gute Aussprache sein, die Lernende im fortgeschrittenen Alter ohne Auslandsaufenthalt nur durch Aussprachschulung erreicht haben sowie Aufnahmen von L1-Sprecher\*innen unterschiedlicher Varietäten (zum Einsatz von Korpusmaterialien im Fremdsprachenunterricht s.u.).

In diesem Zusammenhang kann es sinnvoll sein, den Lernenden bewusst zu machen, dass auch die Sprechorgane lediglich aus Knochen, Gelenken und Muskeln bestehen und man diese wie beim Sport trainieren kann. Bezüge zum Biologie- und Physik-Unterricht, etwa durch **Abbildungen der Sprechorgane** oder **Computeranimationen**, können zudem Lernende für Fremdsprachen begeistern, die sich eigentlich mehr für MINT-Fächer interessieren.

Eine Ergänzung oder Alternative ist ein **Fragebogen zur Selbstreflexion**, der Ausgangspunkt für einen Austausch in Partnerarbeit und eine Diskussion im Plenum sein kann. Dieser regt die Lernenden beispielsweise dazu an, darüber nachzudenken, ob sie ihre eigene Aussprache überhaupt einschätzen können. Sie können beispielsweise die ihnen bewussten Fehler auflisten sowie ihnen bekannte Lernstrategien, um diese abzubauen.

Zur Stärkung der Mündlichkeit und speziell der Aussprache führte die Reformpädagogik Ende des 19. Jahrhunderts in den Unterricht der modernen Fremdsprachen **Vorkurse** ein, die derzeit wieder in Mode kommen: Hierbei erarbeitet man Graphem-Phonem-Korrespondenzen und die wichtigsten Ausspracheregeln anhand erster Wörter und Sätze für den Erstkontakt (z.B. Begrüßung *¡Hola!* – ohne [h]), Internationalismen (z.B. sp. *hotel, café*), spanische Fremdwörter im Deutschen (z.B. *Paëlla, Tortilla*) sowie Eigennamen (Orts- und Personennamen). Auf diese Weise bekommen die Lernenden sofort einen Überblick über die wichtigsten Aussprachephänomene der Zielsprache. Zudem lässt sich so im Sinne der Fehlerprophylaxe verhindern, dass sich Aussprachefehler durch mangelndes Wissen überhaupt erst entwickeln und dann fossilisieren, was man später nur mehr sehr mühsam abtrainieren kann. Über die Namen von Schauspieler\*innen und Fußballstars lässt sich hier einfach ein für die Lernenden sehr motivierender Einstieg finden. Allerdings sollte man beachten, dass nicht alle Lernenden ihre eigenen Namen in die Fremdsprache ‘übersetzen’ möchten: Nicht jeder *Paul* möchte *Pablo* genannt werden, nicht jede *Alexandra* *Alejandra* (zu den Faktoren Identität und Persönlichkeit beim Fremdsprachenlernen vgl. Kapitel 2.1). Internationalismen, Fremdwörter und Eigennamen bergen zudem das Problem, dass es sich um ‘falsche Freunde’ im Bereich der Aussprache handeln kann. So sprechen viele Deutsche etwa den *El Niño*-Strom mit [n] statt mit [ɲ] aus, beachten also die Tilde nicht (vgl. Kapitel 5.1). Insofern ist einfacher Alltagswortschatz für den Einstieg wohl am geeignetsten.

Mit diesem einfachen Wortschatzmaterial lassen sich in einem ersten Schritt in **Zuhör- und Nachsprechübungen** sowohl die Perzeption als auch die Artikulation schulen. Der Input kann entweder *live* von dem/der Lehrer\*in im Unterricht vorgesprochen werden oder aufgenommenes Sound-Material aus dem Internet oder auf einer Lernplattform sein. Letzteres hat den Vorteil, dass die Schüler\*innen sich die Beispiele autonom und individualisiert anhören können.

## 2 Aussprache im Fremdsprachenunterricht

---

Außerdem bekommen die Schüler\*innen so Input von L1-Sprecher\*innen, die sogar verschiedene Varietäten repräsentieren können, wohingegen die meisten Lehrer\*innen selbst nur L2-Sprecher\*innen sind. Um die Aufmerksamkeit gezielt auf segmentale Schwierigkeiten zu lenken, eignen sich Minimalpaare. Danach sollten die Lernenden die phonologischen Phänomene aber auch in kontextualisierten Sätzen einüben – und diese eventuell auch mit verschiedenen Emotionen realisieren – oder sogar in ganzen Texten. Als erster Schritt ist es wichtig, dass die Lernenden die für sie noch fremden lautlichen Phänomene überhaupt hören. Denn beim Erwerb unserer Erstsprache verfestigen sich die Strukturen in unserem Gehirn und machen uns ‘taub’ für andere Sprachen. Eine erste Übung und auch ein erster Test kann daher die Identifikation und Diskrimination neuer phonologischer Oppositionen sein, z.B. /x/:/t/ im Spanischen (vgl. Kapitel 7.3). Solche Formate können als Übungen zum Unterstreichen oder Ankreuzen konzipiert werden (Identifikation). Alternativ lassen sich Wörter in mehrere Gruppen sortieren (Diskrimination). Beispiele dafür finden sich in der Unterrichtssequenz zu den spanischen Plosiven (s.u.).

Neben dem Nachsprechen im eigentlichen Sinn bietet sich auch das *Mitsprechen* oder auch ein *Mit-* oder *Nachsummen* oder *-klopfen* an (für die Schulung der Prosodie, speziell des Wortakzents). Die Lernenden können dies in Einzel- oder Partnerarbeit üben, im Unterricht oder auch als mündliche Hausaufgabe (wo sich auch weniger Schamgefühl einstellt als in der Klasse). In jedem Fall sollte immer ein Feedback folgen. Dies ist mit den heutigen technischen Möglichkeiten am besten realisierbar, wenn sich Lernende am **Smartphone** aufnehmen und die Lehrer\*innen die Sound-Dateien analysieren. Im Gegensatz zu schriftlichen Hausaufgaben lässt sich hier auch nicht ‘abschreiben’. Im Gegenteil: Man kann den Lernenden ein Modell zur Verfügung stellen, das sie online so oft anhören können wie sie möchten, um ihre Aussprache etwa beim Vorlesen eines Textes so stark zu verbessern wie es geht. Soll das Sprechen spontaner, aber immer noch vergleichbar sein, so können sich die Schüler\*innen dabei aufnehmen, wie sie zum Beispiel ein Bild beschreiben oder eine Bildergeschichte erzählen. Auch hierfür kann man Modelle liefern. Um den Arbeitsaufwand für die Lehrer\*innen gering zu halten und die Transparenz des Feedbacks oder sogar einer Benotung für die Lernenden zu garantieren, bietet es sich an, mit einem Diagnostik-Raster zu arbeiten. Im Internet kann man zudem eine ganze Reihe von **Sprachlabor-Apps** wie *Babbel*<sup>2</sup> herunterladen, die Lernenden computergestütztes Feedback auf ihre Aussprache in der Fremdsprache geben.

Doch auch zu einer Zeit stets verfügbarer Smartphone-Apps mit Sound (z.B. Ergänzungsmaterial auf den Homepages der Verlage, ‘sprechende’ Online-

---

<sup>2</sup> <https://de.babbel.com>.

Wörterbücher) bleibt die **Lautschrift** eine hervorragende visuelle Gedankenstütze. Während von der Tonaufnahme – wie oft man sie sich auch anhören mag – stets nur ein flüchtiger Gesamteindruck bleibt, verdeutlicht eine Transkription jedes einzelne Element: Das IPA-Symbol [ð] (z.B. in sp. *todo* ['toðo] ‘alles’) mit der Erklärung, dass es sich um einen stimmhaften interdentalen Frikativ handelt, ist sehr viel präziser als eine Umschreibung als ‘weicher’ im Vergleich zu [d] (vgl. Kapitel 9.1). Eine sehr amüsante und gleichzeitig effiziente Übung ist das ‘Dechiffrieren’ von Transkriptionen in Lautschrift, wie bei einer ‘Geheimschrift’. Auch wenn es die aktuellen Lehrpläne nicht einfordern, ist das Transkribieren selbst natürlich eine hervorragende Übung, um den Lernenden die Unterschiede zwischen Graphie und Phonie bewusst zu machen und dieses Wissen auch zu verfestigen. Zudem ermöglicht Lautschrift einen systematischen Vergleich zwischen Graphie und Phonie, zwischen Ausgangs- und Zielsprache sowie zwischen unterschiedlichen Varietäten. Da das IPA für alle Sprachen die identischen Symbole verwendet, lohnt sich der sowieso geringe Lernaufwand doppelt und dreifach. Beim Spanischen kann man im Idealfall darauf aufbauen, dass das IPA bereits im Englisch- und Französischunterricht eingeführt wurde und nur mehr die für das Spanische spezifischen Laute zu unterrichten bleiben. Damit lässt sich auch schnell das Vorurteil abbauen, das Spanische sei eine leichte Fremdsprache, da man so spreche wie man schreibe. Unterschiede zeigen sich insbesondere bei **Phonem-Graphem-Korrespondenzen** wie <l> ⇔ [j] und <j> ⇔ [x] (vgl. Kapitel 5.1) und der Nicht-Realisierung zahlreicher graphischer Konsonanten (z.B. <h>; vgl. Kapitel 5.1).

Entsprechend ist **Vorlesen** auch eine gute Übungs- und Evaluierungsmöglichkeit, auch wenn damit neben der Aussprache die allgemeine Lesefähigkeit mitgeprüft wird. Es können einzelne Wörter, Sätze oder ganze Texte vorgelesen werden. Eine Variante ist das *Vorspielen* vorformulierter Monologe oder Dialoge. Denn Spontansprache ist sehr schwer fair und transparent zu beurteilen, v.a. ohne Sprachaufnahme. Allerdings ist das traditionelle Vorlesen Einzelner im Plenum nicht sinnvoll, denn es kostet viel Zeit und kann ein Gefühl der Peinlichkeit erzeugen. Um neben der Produktion auch die Perzeption zu trainieren und zu prüfen, kommen v.a. im Anfangsunterricht derzeit auch wieder Diktate in Mode, insbesondere in Form von Laufdiktaten und Lückentexten.

Schließlich lassen sich auch viele bekannte **Gesellschaftsspiele** für die Ausspracheschulung einsetzen: Für Bingo, Domino, Memory, Würfelspiele etc. können Lehrer\*innen Blanko-Versionen kaufen oder selbst herstellen und entsprechend adaptieren. Zudem lassen sich u.a. mithilfe von Online-Plattformen eigene Spiele und Rätsel erstellen: z.B. Quizze, Kreuzworträtsel, Purzelwörter (Zusammenfügen von Buchstaben zu Wörtern) und Suchsel (Erkennen von

▼ Auf dem Papier sieht das Spanische überall sehr ähnlich aus – es hört sich aber ganz anders an, ob jemand von der kubanischen Küste, aus dem pulsierenden Sevilla oder einem Dorf in den Anden kommt. Diese erste sprechende Einführung in die spanische Phonetik und Phonologie lädt auf eine spannende Reise durch die Klangwelt der Hispanophonie ein. Anhand zahlreicher Sprachaufnahmen aus dem Korpusprojekt (Inter-)Fonología del Español Contemporáneo (I)FEC vermittelt sie, welche Laute das Spanische besitzt und wie diese in verschiedenen sprachlichen und außersprachlichen Umgebungen variieren.

Das Buch erklärt Variation und Wandel im theoretischen Rahmen der Kognitiven Phonologie. Damit ordnet es Varianten von Phonemen in Netzwerke um Prototypen ein, begreift diese Variation als Resultat von natürlichen Schwächungs- und Stärkungsprozessen und unterstreicht die Bedeutung von Wörtern und Wortgruppen für die Phonologie. Angepasst an die Bedürfnisse der Lernenden und (künftigen) Lehrenden geht es von der L1 Deutsch und der Orthographie des Spanischen aus und behandelt ausführlich die Aussprachendidaktik. Mit den Übungen – inklusive Musterlösungen – können sich Studierende selbständig auf eine Seminar- und Abschlussarbeit im Bereich der Korpusphonologie vorbereiten.



9 783503 194780

€ (D)  
24,95

[www.ESV.info](http://www.ESV.info)