

19. *Шонь О.* Алюзія як засіб актуалізації асоціативної іронії // Соціокультурні аспекти навчання іноземних мов. – Тернопіль, 2004. – С. 96–98.
20. *Adamzik, K.* Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. – Tübingen: Niemeyer, 2004. – 176 S.
21. *Burger, H.* Medientexte als “Intertexte” // Magazin Unizürich Nr. 4, 1995. – Режим доступу: <http://www.unizh.ch/-upd/magazin/4-95/intertexte.html>.
22. *Broich, U., Pfister, M.* (Hrsg.) Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. – Tübingen: Max Niemeyer, 1985. – S. IX.
23. *Buß, A.* Intertextualität als Herausforderung für den Literaturunterricht. Am Beispiel von Patrick Süskinds “Das Parfum”. – Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2006.
24. *Genette, G.* Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1993.
25. *Hallet, W.* Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. –Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2002 (ELCH - Studies in English Literary and Cultural History, Bd. 6). – 295 S.
26. *Helbig, J.* Intertextualität und Markierung. Untersuchungen zur Systematik und Funktion der Signalisierung von Intertextualität. – Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 1996.
27. *Holthuis, S.* Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption. –Tübingen: Stauffenburgverlag, 1993.
28. *Kristeva, J.* Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman// Jens Uhwe (Hrsg.) Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd.3. Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft. II. Athenäum 1978. – S. 348.
29. *Mergen, T.* Neue Herausforderung für den Deutschunterricht. Angelika Buß konzipiert eine intertextuelle Literaturdidaktik. Режим доступу: [http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez\\_id=10521](http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=10521)
30. *Opilowski, R.* Intertextualität in der Werbung der Printmedien // Kulturwissenschaftliche Werbeforschung. – Volume 5. Frankfurt am Main ect., 2006. – 395 S.
31. *Polubojarinowa, L. N.* Intertextualität und Dialogizität: Michail Bachtins Theorien zwischen Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft // Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 3., März 1998. – Режим доступу: <http://www.inst.at/trans/3Nr/polubo.htm>
32. *Traulsen, J.* Überlegungen zur Intertextualität. – Freie Universität Berlin, SoSe 2003. – Режим доступу: [http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/methoden/intertextualitaet/anwendungen/traulsen\\_intertextualitaet.pdf](http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/methoden/intertextualitaet/anwendungen/traulsen_intertextualitaet.pdf)

#### QUELLEN DES BELEGMATERIALS

УМ “Україна молода”; TAZ “Die Tageszeitung”; ND “Neues Deutschland”; SZ “Süddeutsche Zeitung”; Das Parlament; Luxemburger Wort

\*\*\*\*\*

***Tatjana Verbytska, Olena Vasylenko***  
***Nationale Metschnikow-Universität Odessa***

### PHONETISCHER VORKURS IM KONTEXT VON KOMPETENZEN UND FERTIGKEITEN

*В умовах домінування звукового мовлення в повсякденній комунікації (мас-медіа, телефон) зростає роль високого рівня розвитку перцептивної й артикуляторної компетенції. Проте у практиці викладання іноземної мови робиться акцент на писемному мовленні, що негативно впливає на якість володіння інішомовним звуковим мовленням. Раціонально складений та комунікативно орієнтований вступний фонетичний курс є необхідною передумовою для опанування студентами-германістами комунікативною компетенцією.*

**Ключові слова:** звукове мовлення, перцептивна субкомпетенція, артикуляційна субкомпетенція, вступний фонетичний курс, комунікативна компетенція.

*В условиях доминирования звучащей речи в повседневной коммуникации (масс-медиа, телефон) возрастает роль высокого уровня развития перцептивной и артикуляционной компетенции. Однако в практике преподавания по-прежнему делается акцент на письменную речь, что отрицательно сказывается на качестве владения иноязычной звучащей речью. Рационально построенный и коммуникативно ориентированный вводный фонетический курс является необходимой предпосылкой для овладения студентами-германистами коммуникативной компетенцией.*

**Ключевые слова:** звучащая речь, перцептивная субкомпетенция, артикуляторная субкомпетенция, вводный фонетический курс, коммуникативная компетенция.

*In the conditions of prevailing dominate of sounding speech in everyday communication (Mass media, telephone) there is an increase in the role of high development of perceptive and articulating competence. However, in teaching practice the accent has been still put on the written speech that negatively influences the quality of ownership the foreign sounding speech. The rationally created and communicatively oriented phonetic course is appear the necessary precondition for acquiring mastery the communicative competency by students specialized on Germanic studies.*

**Key words:** sounding speech, perceptive competency, articulating competency, phonetic course, communicative competency.

Seit der kommunikativen Wende wird mündliche Kommunikation als eigenständiger Arbeitsbereich des Deutschunterrichts in den Lehr- und Bildungsplänen ausgewiesen [16, S. 189]. Im Fremdsprachenunterricht steht jeder Lerner bei der mündlichen Kommunikation vor der Schwierigkeit, sich mit der fremden Lexik, Grammatik, Semantik und auch noch mit der phonetischen Seite dieser Sprache auseinandersetzen zu müssen. Die gesprochene Sprache widerspiegelt die tatsächliche Sprechwirklichkeit, dabei steht die lautsprachliche Kommunikation im Vordergrund. Die Arbeit an der Lautsprache heißt deshalb Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit und stellt damit einen Beitrag zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz dar. Das zeugt von der Aktualität des behandelten Themas.

Der Themenschwerpunkt “Phonetik im DaF” entspricht auch den Empfehlungen des vom Europarat herausgegebenen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Der GeR nimmt eine Unterteilung in weitere Kompetenzen vor: die lexikalische, grammatische, semantische, phonologische und orthografische Kompetenz. Der Begriff “phonologische Kompetenz” ist dabei laut U.Hirschfeld [10, S. 134] nicht glücklich gewählt, denn es geht in erster Linie um phonetische Kompetenzen, die gleichermaßen mit der rezeptiven wie der produktiven Seite mündlicher Kommunikation verbunden sind. Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben, Verstehen und Verstandenwerden im Mündlichen wie im Schriftlichen – dies alles setzt phonetische Kompetenzen und Fertigkeiten voraus [10, S. 131]. Das gehört zu den wichtigsten Aspekten der neueren Spracherwerbsforschung, wobei tradierte Vorstellungen von Sprachunterricht einer kritischen Überprüfung bzw. Neubewertung unterworfen werden sollten.

Das bewusste Aneignen phonetischer Strukturen und Elemente setzt im Erwachsenenunterricht bestimmte Kenntnisse voraus. Kenntnisse über das Phonemsystem spielen eine große Rolle: wenn der Lerner weiß, wie viele bzw. welche Vokale, Konsonanten und Intoneme er unterscheiden muss und welche artikulatorischen Merkmale dazu notwendig sind, ist er viel mehr in der Lage diese auditiv und artikulatorisch zu differenzieren. Sowohl das Hörverstehen als auch das Sprechen setzen phonologische und phonetische Fertigkeiten voraus. Leseverstehen und Schreiben setzen die Kenntnis der Phonem-Graphem-Beziehung voraus, z.B. <ch> in *sprechen-spricht-gesprochen-Sprache-Gespräch-Spruch* oder ein gespannter langer oder ein ungespannter kurzer e-Laut in *Weg* und *weg* [10, S. 132].

Das Erfassen des Systems ist eine der Voraussetzungen für richtiges Dekodieren des Redeflusses. Es kommt aber auf ein ausgewogenes Verhältnis von Kenntnisvermittlung und Könnensentwicklung an [14]. Einerseits wirkt sich die Norm in Bezug auf die Variabilität des Sprachsystems einschränkend aus, andererseits weist sie selbst Varietäten als eine Voraussetzung für ihre eigene Entwicklung auf [1, S. 11], was dem synergetischen Charakter der Sprache als eines adaptiven selbstregulierenden Systems entspricht [2, S. 7]. Normen sind gesellschaftlich bedingt und damit historischem Wandel unterworfen. L. Götze vertritt die These, dass die Standardsprache in ihrer gesprochenen und geschriebenen Variante verbindlich für alle Teilnehmer der Sprachgemeinschaft ist, weil sie jene sprachliche Variante ist, die überregional gesprochen und verstanden wird, sich am aktuellen Sprachgebrauch orientiert und relativ einheitlich ist [6, S. 131].

Seit Mitte der 80er Jahre wird eine Diskussion um die "Systemhaftigkeit" der gesprochenen Sprache geführt. In diesem Zusammenhang lassen sich öfter Begriffe wie "gesprochenes Deutsch", "das tatsächlich gesprochene Deutsch" [7], "prototypische gesprochene Sprache", "spezifisch gesprochensprachliche Norm" [8] feststellen. Damit signalisieren Autoren, dass es ein fest umrissenes, von der geschriebenen Sprache abgrenzbares und mit den Methoden der linguistischen Deskription erfassbares Sprachsystem gibt, das im Deutschunterricht zu wenig berücksichtigt wurde, weil ein die Sprachwissenschaft beherrschender "Skriptizismus" den unvoreingenommenen Blick auf die tatsächliche Sprachwirklichkeit verstelle [5, S. 87]. Diese "Autorität der Schrift", die "Tyrannei des Buchstaben" ist in hohem Maße verantwortlich dafür, dass gesprochene Sprache durch die "Brille der geschriebenen Sprache" beurteilt und bewertet wird [8, S. 81]. Die skriptizistische Neigung hat weit reichende Konsequenzen für die Bewertung der gesprochenen Sprache, weil sie in diesem Fall mit den Normen der geschriebenen Sprache bewertet wird, wobei gesprochensprachliche Erscheinungen oft als Normabweichungen gelten [8]. Während die geschriebene Sprache neben den semantischen und grammatischen Faktoren auch an das Schriftbild gekoppelt ist, ist die gesprochene Sprache an phonetisch-artikulatorische und prosodische Merkmale geknüpft.

Während viele Fremdsprachenlehrer im Allgemeinen der Phonetik wenig Augenmerkschenken und daher die Zielsprache "mit Akzent" vermitteln, ist im DaF-Unterricht die intensive Arbeit an der Phonetik der Zielsprache heutzutage etabliert [13, S. 105]. Zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, damit der Deutschlerner uneingeschränkt kommunikationsfähig ist, bedarf es einer Ausspracheschulung, die sich nicht an einer auch von Muttersprachlern nicht realisierbaren Ideallautung orientiert. Vielmehr sollte eine Orientierung an der lebendigen Sprechrealität erfolgen, zu der es umfangreiche neue empirische Untersuchungen gibt, deren Ergebnisse im Deutschunterricht berücksichtigt werden sollten [15, S. 232].

Im FU ist es ein anerkanntes Ziel, die Lerner zu mündlicher Kommunikation in der Fremdsprache zu befähigen. Ungehinderte Face-to-face-Kommunikation kann erst dann stattfinden, wenn die Aussprache des Deutschlerner für den Muttersprachler möglichst unauffällig ist, wenn weder lautliche noch intonatorisch-rhythmische Auffälligkeiten den Kommunikationspartner ablenken, irritieren oder das Verstehen der Äußerung erschweren. Um kommunikationsfähig zu sein, sollte eine Orientierung an der lebendigen Sprechrealität erfolgen. Aber das Problem ist: Das Deutsche umfasst verschiedene Varietäten, d.h. Aussprachevarianten. Laut B. Rues [15, S. 232] ist Richtschnur für den FU zunächst die Standardaussprache als überregionale, keine landschaftlich beeinflusste Lautung.

Das ist aber keine Siebs'sche Ideallautung, sondern sie wird als *realer Teil der Sprechwirklichkeit* betrachtet. Zugleich ist sie die Ausspracheform mit dem höchsten Sozialprestige und in allen Kommunikationssituationen gleichermaßen verwendbar, wird aber situativ unterschiedlich realisiert. Daraus resultieren verschiedene Stilebenen der Standardaussprache, die sich über unterschiedliche Präzisionsgrade der Aussprache ausdrücken. Standardaussprache wird nicht als einheitlich, sondern als stilistisch variabel betrachtet. Nach G. Meinhold [11] werden zwei Stilebenen unterschieden: 1) die *gehobene phonostilistische Ebene* und 2) die *phonostilistische Ebene des Gesprächs*. Die gehobene phonostilistische Ebene ist dem Schriftbild am nächsten, wird beim Vortrag klassischer Lyrik oder festlicher Reden gebraucht und ist selten zu hören. Nur ein kleiner Teil der Muttersprachler ist in der Lage, diese Stilebene zu realisieren.

Die im Alltag gesprochene Form der Standardaussprache entspricht der phonostilistischen Ebene des Gesprächs. Diese breiter angelegte phonostilistische Ebene alltäglicher überregionaler Face-to-face-Kommunikation reicht vom dialogisch gehaltenen Vortrag bis zum (überregionalen) Gespräch.

Für beide Stilebenen der Standardaussprache gelten allgemeine Ausspracheregeln wie Auslautverhärtung, Assimilationen auf Grund von Angleichungen in der Artikulationsstelle und in der Stimmlippenbeteiligung, Explosionsverlust beim Aufeinandertreffen homorganer Verschlusslaute, nasale Sprengung beim Aufeinandertreffen von Explosiven und homorganen Nasalkonsonanten, R-Vokalisation.

Einen weiteren stärker zu berücksichtigenden Aspekt bilden Fragen der Interferenz. Jede Sprache hat eine Vorzugsrichtung in der Angleichung. Für das Ukrainische und das Russische ist die regressive Einwirkung typisch, z.B.: "сдача" [з←д], "вторник" [ф←т], "як багато" [г←б]. Für das Russische ist sowohl die Stimmlosigkeitsassimilation als auch die Stimmhaftigkeitsassimilation charakteristisch. Dabei gibt es keine progressive Assimilation, da die Angleichung im Russischen immer nur regressiv ist [3, S. 32]. Für das ukrainische, englische und französische Konsonantensystem ist die Stimmlosigkeitssassimilation völlig fremd, was nicht nur im DaF- sondern auch im DaZ-Unterricht zu berücksichtigen ist. In diesem Zusammenhang sollte die Auslautverhärtung des Deutschen bei ukrainischen Lernern als einer der wichtigsten Unterrichtsschwerpunkte festgelegt werden, weil er im methodischen Vorgehen immer noch ungenügend einbezogen wird. Dieser durch Interferenz verursachte Verwirrungsprozess geht immer vom Sprachsystem aus, hat aber auch außersprachliche, z.B. psychologische und unterrichtsmethodische Ursachen, wobei sich Schwerpunkte bei der Umgestaltung muttersprachlicher Stereotypen ergeben können.

Die Fähigkeiten, lautsprachliche Zeichen perzeptiv zu verarbeiten und selbst zu artikulieren, hängen miteinander zusammen. Die stabilisierten Hör- und Sprechgewohnheiten der Muttersprache gilt es beim Erlernen einer Fremdsprache umzustrukturieren. Dies ist besonders im Erwachsenenunterricht mit Schwierigkeiten verbunden [12, S. 47]. Beim kompetenzorientierten Herangehen sind perzeptive und artikulatorische Teilkompetenzen als Grundlage der Kommunikationsfähigkeit zu betrachten. Die hemmende Beeinflussung der Fremdsprachenaneignung durch die Muttersprache kann im Sprachkontakt zum Verwirrungsprozess führen, insbesondere in Bezug auf die Hörverstehensleistung.

Um eine dauerhafte Übertragung muttersprachlicher Hör- und Aussprachegewohnheiten zu verhindern, ist ein konzentriertes Aussprachetraining zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts erforderlich. Diese Funktion kann und muss ein phonetischer Einführungskurs erfüllen.

Den traditionellen Phonetiklehrbüchern sind zwar meist Darlegungen zum Phonemsystem, zur Artikulationsbasis und Intonation vorangestellt, jedoch beschränken sie sich hauptsächlich auf die artikulatorische Beschreibung von Einzellaute, Silben, Wörtern und Einzelsätzen, wozu in seltenen Fällen auch ein methodisch begründet aufbereiteter Unterrichtsstoff geboten wird. Das Training isolierter Wörter führt jedoch keineswegs zur Beherrschung einer normgerechten Aussprache und ist bei der Herausbildung der Fähigkeit, phonostilistisch variieren zu können, eher hinderlich als förderlich. Kommunikationslinguistische Erkenntnisse, die für die methodische Gestaltung des Fremdsprachunterrichts weltweit an Bedeutung gewinnen, sind im Allgemeinen nur ungenügend berücksichtigt. Natürlich kann bei der Zielsetzung – der Vermittlung und Aneignung einer standardgerechten deutschen Standardaussprache – die lautliche Seite der Sprachausübung in ihrer mehr oder weniger natürlichen Form nicht von Anfang an aktualisiert werden. Deshalb sollte die mündliche Sprachausübung zunächst in sprachliche Einheiten niedrigerer Ebenen gegliedert werden. Zu den größten Nachteilen der meisten Lehrbücher gehört es, dass die Verknüpfung des zunächst zergliederten Sprachmaterials nicht konsequent genug durchgeführt wird, so dass die erlernten Sprachmittel keine Kommunikationsfunktion ausüben vermögen. Dabei muss betont werden, dass der Automatisierungsprozess der perzeptiven und artikulatorischen Fertigkeiten erst dann als erfolgreich abgeschlossen betrachtet werden darf, wenn der Lerner imstande ist, den geübten Stoff in Bezug auf eine konkrete Situation korrekt zu demonstrieren und zu gebrauchen.

Die auf den Erwerb perzeptiver und artikulatorischer Fertigkeiten ausgerichteten Übungen sollen eine systematisch aufgebaute, sich allmählich steigernde wissenschaftlich begründete Einführung in die Phonetik der deutschen Sprache sein. Wissenschaftlich begründet und wirksam kann es nur in dem Fall sein, wenn das Zusammenwirken der Ziel- und Ausgangssprache berücksichtigt wird, weil der Schwierigkeitsgrad der phonetischen Erscheinungen einer Zielsprache immer mit dem Interferenzeinfluss der muttersprachlichen Perzeptions- und Artikulationsbasis bestimmt werden kann.

Jeder Fachunterricht baut auf spezifischen Prinzipien auf, so auch der Phonetikunterricht. Das Prinzip der bewussten, imitativen, perzeptiv-artikulatorischen Einübung der fremdsprachlichen Erscheinung im Elementarunterricht ist mit dem Verhältnis Lautperzeption – Lautproduktion verbunden. Der Phonetikunterricht besteht bis heute hauptsächlich in der Korrektur der Sprechbewegungen (Artikulationsbasis), die perzeptive Seite (Perzeptionsbasis) wird dagegen im Allgemeinen unterbewertet und vernachlässigt.

Als Ursache phonetischer Fehler werden muttersprachliche Hör- und Artikulationsgewohnheiten angenommen und der Schwierigkeitsgrad typischer Fehler wird auf dieser konfrontativen Ebene eingeschätzt. Größere perzeptive und artikulatorische Differenzen sind unserer Meinung nach leichter zu bewältigen als kleinere, wo Interferenzerscheinungen in stärkerem Maße wirksam sind.

Größere Differenzen bringen Phoneme, die in der Muttersprache keine Analogie haben, deshalb lassen sie sich besser wahrnehmen, sind aber mit artikulatorischen Schwierigkeiten verbunden, zum Beispiel labialisierte Vorderzungenvokale und der Hinterzungennasal. Phoneme, die in der Muttersprache der Lerner eine bestimmte Analogie besitzen, sind in erster Linie mit perzeptiven Differenzschwierigkeiten verbunden. Sie bilden aber die Mehrheit und müssen von Anfang an eine Grundlage für die Entwicklung der deutschen Perzeptions- und Artikulationsbasis bilden. Empfehlenswert wäre es mit solchen Lauten zu beginnen, die sich sowohl visuell, als auch kinetisch anschaulicher präsentieren

lassen. Das bezieht sich auf die Vorderzungenvokale [i:], [ɪ] und [e:], [ɛ], auf die Zahn-Zahndamm-Zungen-Verschlußlaute [t], [d], Zahn-Zahndamm-Zungen-Engelaute [s], [z] und den Zahn-Zahndamm-Zungen-Nasal [n]. Daraus lassen sich bereits Wörter und sogar Wortverbindungen bilden. Die Vorderzungenvokale der hohen Zungenhebung [i:], [ɪ] lassen sich als eine günstige Phase zum Einüben der präadorsalen Vokale der mittleren Zungenhebung [e:], [ɛ] feststellen.

Zu den Eigentümlichkeiten der deutschen Artikulationsbasis gehört die Realisierung des Glottisschlageinsatzes (des neuen, festen Vokaleinsatzes) – eines eigenartigen Beginns der anlautenden Vokale, wobei die Stimmlippen zur Schwingungstätigkeit angeregt werden, das heißt sie werden aus dem Ruhestand zur Phonation gebracht. Dem Ukrainischen, Russischen, Englischen und Französischen ist der so genannte weiche Stimmeinsatz eigen. Es ist deshalb wichtig, ihn am Anfang des phonetischen Vorkurses den Studierenden zu vermitteln, z. B. in Wörtern [ˈi:n], [ˈɪn].

Es lohnt sich parallel zu den Vorderzungenvokalen [i:], [ɪ] und [e:], [ɛ], zu den Verschlußlauten [t], [d], zu den Engelaute[n] [s], [z], dem nasalen [n] und dem Glottisschlageinsatz die vokalische Realisierung des Konsonantenphonems /r/ einzuführen. Beim Sprechen des <r> wird es in betonter und unbetonter Silbe nach Langvokalen vokalisiert. Dabei wird der nichtsilbische dunkle Mittelzungenvokal ausgesprochen. Es entstehen die so genannten “zentralisierenden Diphthonge”, die an der Stelle der Verbindung von einem vorangehenden Vokal und dem folgenden vokalisiertem r auftreten [4, S. 116]. Dieses vokalische Allophon des Phonems /r/ lässt sich im Gegensatz zum konsonantischen [r] leicht einüben.

Das so genannte deutsche “Vornsprechen”, wobei die Zungenspitze, abgesehen von wenigen Ausnahmen, einen lockeren Kontakt mit den unteren Schneidezähnen hat, und die ovale Einstellung der Lippen, wobei die Lippen von den Zähnen abgehoben werden und dadurch das Ansatzrohr verlängern, gehört zu den spezifischen Merkmalen der deutschen Artikulationsbasis. Durch die Vergrößerung des Ansatzrohres verbessert sich akustisch die Resonanz. Der Lippenbreitzug, der für die ukrainische, russische und englische Artikulationsbasis bei der Bildung von Vorderzungenvokalen charakteristisch ist, führt zu typischen Fehlleistungen der Lerner.

Das Prinzip der Aneignung einer für den Hochschulunterricht standardgerechten Lautung setzt voraus, dass die Aussprache des Phonetiklehrers nach Möglichkeit die authentische Sprechwirklichkeit widerspiegelt, da die deutsche Standardaussprache kein homogenes, sondern ein geschichtetes in sich variables Phänomen darstellt.

Die auf den Erwerb perzeptiver und artikulatorischer Fertigkeiten ausgerichteten Übungen sollen eine systematisch aufgebaute, sich allmählich steigernde wissenschaftlich begründete Einführung in die Phonetik der deutschen Sprache sein. In diesem Zusammenhang soll darauf geachtet werden, dass keine phonetische Erscheinung auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene vor ihrer Einführung, Einübung und Automatisierung in einer vorhergehenden Übung vorkommt.

Als Voraussetzung für eine effiziente Entwicklung der perzeptiven und artikulatorischen Teilkompetenz soll die kommunikative Orientierung des Unterrichts auftreten. Die Gestaltung des Vorkurses soll eine motivierende und keine die Sprech- und Lernlust hemmende Phase sein. Dabei soll das Hör- und Aussprachetraining nicht nur zielgruppenspezifisch, sondern auch auf die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lerner ausgerichtet sein. Der heute geforderte Paradigmenwechsel, weg von der Strukturbetontheit

und Inputorientierung des Unterrichts hin zu einer Kompetenzorientierung und zu einer Ausrichtung des Unterrichts auf das, was im Lerner vorgeht oder vorgehen sollte, trägt zum lernerorientierten Herangehen bei. Eine detaillierte Individualisierung kann im Unterricht kaum geleistet werden. Es bieten sich aber zunehmend multimediale Möglichkeiten an, die die Lerner teilweise entlasten können.

Bei der Entwicklung der artikulatorischen Teilkompetenz kann sich die Forderung nach dem Erlernen standardgerechter oder wenigstens standardnaher Aussprache beziehen. Was die perzeptive Teilkompetenz angeht, sind hier nicht nur die oben genannten Erscheinungsformen der Standardaussprache, sondern auch authentische standardferne Formen anzubieten, denn der Kommunikationserfolg ist im rezeptiven Bereich mit phonetisch-phonologischen Eigenschaften gesprochener sprachlicher Äußerungen verbunden, was eine Orientierung an der lebendigen Sprechrealität ermöglicht. Phonetik muss in den Lern- und Sprachenentwicklungsprozess integriert werden, phonetische Kompetenzen und Fertigkeiten müssen zusammen mit anderen – sprachlichen, diskursiven, pragmatischen und interkulturellen – Kompetenzen entwickelt werden. Das ist die wichtigste Voraussetzung dafür, Aussprache systematisch und effektiv zu lehren und zu lernen.

### LITERATUR

1. *Алифференко Н. Ф.* Современные проблемы науки о языке: учебное пособие. – 2е издание. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 416 с.
2. *Борботько В. Г.* Принципы формирования дискурса – От психолингвистики к лингвосинергетике. – М.: Книжный дом “Либроком”, 2009. – 288 с.
3. *Вербицкая Т. Д., Диденко М.А., Чумаков А.Н.* Методична розробка до практичного курсу з німецької мови для студентів 1 курсу факультету РГФ. – Одеса: Астропринт, 2003. – 55 с.
4. *Стеріополо О. І.* Теоретичні засади фонетики німецької мови. Підручник для студентів ті викладачів вищих навчальних закладів. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 320 с.
5. *Breindl E., Thurmair M.* Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer “Grammatik der gesprochenen Sprache” (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache // DaF, Heft 2. – 2003. – S. 87–93
6. *Götze L.* Normen – Sprachnormen – Normtoleranz // DaF, Heft 3. – 2001. – S. 131–133
7. *Günther S.* Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normverstoß oder funktionale Differenzierung? // DaF, Heft 2. – 2002. – S. 67–74
8. *Hennig M.* “Die hat doch Performanzschwierigkeiten.” Performanzhypothese und Kompetenz(en) gegentese // DaF, Heft 2. – 2003. – S. 80–86
9. *Hirschfeld U.* Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Situation – Arbeits- und Forschungsschwerpunkte – Perspektiven // DaF, Heft 2. – 2002. – S. 82–87
10. *Hirschfeld U., Reinke K.* Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen // DaF, Heft 3. – 2012. – S. 131–138
11. *Meinhold G.* Phonostilistische Ebenen in der deutschen Standardaussprache // DaF, Heft 5. – 1986. – S. 288–293
12. *Müller U.* Einige Bemerkungen zum Fachunterricht Phonetik innerhalb der Fremdsprachenausbildung // DaF, Heft 1. – 1983. – S. 47–51.
13. *Nebert A.U.* Stimmübungen im Fremdsprachenunterricht? Ein Stimmlagenvergleich an einem deutsch-russischen Beispiel // DaF, Heft 2. – 2009. – S. 105–113
14. *Obendiek E.* Theorie muss sein! – Überlegung zu Aussprachefehlern // Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik. – Bielefeld, Berlin, 1973. – S. 128.
15. *Rues B.* Varietäten und Variation in der deutschen Sprache // DaF, Heft 4. – 2005. – S. 232–237
16. *Steinig W., Huneke H.-W.* Sprachdidaktik Deutsch. – Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH und Co, 2007. – 304 S.