

Die phonologische Brille – wie unsere lautliche Wahrnehmung durch die Muttersprache(n) geprägt wird

Wie verstehen wir einander, wenn wir eine Erkältung oder einen Wackelzahn haben und nur undeutlich sprechen können? Wie, wenn wir durch eine Ohrenentzündung oder Umgebungsgeräusche im Hören beeinträchtigt sind?

Hier hilft uns die automatische Korrektur, die die unvollständige lautliche Information als echtes Wort interpretiert, indem sie fehlende Teile ersetzt. Damit diese automatische Korrektur gut funktioniert, brauchen sprechende und hörende Person die gleichen Voraussetzungen, also die gleiche phonologische Brille; in einer uns fremden Sprache funktioniert das gar nicht gut. Dieser Prozess der automatischen Vervollständigung läuft unbewusst ab; ein Bewusstsein über solche und ähnliche Prozesse ist beim muttersprachlichen Sprecher nicht vorhanden, weil sie automatisiert ablaufen. Wenn man zwei- oder mehrsprachige Kinder unterrichtet, ist es jedoch nützlich, sich derartige Prozesse bewusst zu machen, um den mehrsprachigen (und auch den einsprachigen) Kindern helfen zu können.

Im kindlichen Erstspracherwerb konnte man zeigen, dass Babys in den ersten Lebensmonaten in der Lage sind, alle in natürlichen Sprachen möglichen Laute zu unterscheiden. Während das Kind die Sprache(n) der Umgebung erwirbt, konzentriert sich die Aufmerksamkeit nach einer gewissen Entwicklungszeit nur noch auf die Laute und Lautunterscheidungen, die in der Umgebung verwendet werden – das Kind erwirbt die phonologische Brille dieser Sprache. Ab etwa einem halben Jahr unterscheidet das Kind nur noch die Laute, die für die Umgebungssprache(n) relevant sind (Kern 2006: 3–4 und Schaner-Wolles 2008b: 51–52; generell zum Erstspracherwerb siehe Schaner-Wolles 2008a). Die anderen Laute hört das Kind natürlich weiterhin, aber es interpretiert sie als Laute der Umgebungssprache.

Der gleiche Laut (phonetisch gesehen) kann in unterschiedlichen Sprachen eine ganz unterschiedliche Funktion haben. Sehen wir uns das am Beispiel des Lautes [θ] an: Im Deutschen wird dieser Laut verwendet, wenn jemand lispelt: Der/die Sprechende ersetzt das Phonem /s/, bei dem die Zungenspitze am Zahndamm (also dort, wo der Zahn aus dem Zahnfleisch wächst,) liegt, durch den Laut [θ], bei dem die Zungenspitze am Zahnrand liegt. Wenn jemand für *wissen* nicht /v'ɪsɛn/ sagt, sondern [v'ɪθɛn], ist das im Deutschen zwar irritierend, man kann das Wort aber trotzdem erkennen und verstehen. Ganz anders ist das im Englischen: Die Laute /s/ und /θ/ sind in dieser Sprache bedeutungsunterscheidend, es macht also einen Unterschied, ob jemand sagt *to sink* 'versinken' oder *to think* 'denken'.

Viele Kinder lispeln während ihres Spracherwerbs. Das hat einerseits mit Muskelbewegungen zu tun, die noch nicht fein genug abgestimmt sind, andererseits können Kinder mit fehlenden Vorderzähnen natürlich viel schwieriger einen Laut aussprechen, bei dem die Zungenspitze genau dort sein soll, wo die Vorderzähne aus dem Zahndamm wachsen. Im Deutschen wird die Ersetzung von /s/ durch [θ] als irritierend empfunden – einen Bedeutungsunterschied ergibt sie jedoch nicht. Kinder werden trainiert, um diese Abweichung von der normierten Aussprache in die Norm zurückzubringen. Der Laut /s/ wird jedoch, wie man aus dem weltweiten Vergleich von Daten weiß, generell erst relativ spät erworben (Menn & Stoel-Gammon 1995: 348 für das

amerikanische Englisch). Dabei sollte selbstverständlich darauf geachtet werden, dass das Kind den Laut [θ] weiterhin zusätzlich ausspricht, da es sonst im Erwerb der Aussprache von Sprachen wie Englisch, Spanisch oder Neugriechisch zu Problemen kommen kann, weil dieser Laut dort phonematische, also systematisch bedeutungsunterscheidende Funktion hat. Hier kommt es im Idealfall zu einer Erweiterung der phonologischen Brille

des Lernenden, das heißt, das Kind kann /s/ und /θ/ unterscheiden und vermischt diese beiden Lautempfindungen nicht. Warum ist das [θ] im Deutschen nun so irritierend, obwohl es das Verständnis nur wenig beeinträchtigt, und obwohl während ihres Spracherwerbs viele Kinder damit Probleme haben? Wir empfinden die Ersetzung von /s/ durch [θ] im Deutschen als so störend, weil dieser Laut außerhalb der phonologischen Brille des Deutschen liegt:

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2005)

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2005 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			ʀ					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

Perzeption – systematisches Hören

Was bedeutet nun die phonologische Brille für Kinder, die eine andere Sprache als Erstsprache erworben haben? Die lautlichen Systeme verschiedener Sprachen sind unterschiedlich; alle jedoch erlauben es den Sprecherinnen und Sprechern, vollständige Kommunikation in dieser Sprache zu führen, egal, wie das System genau aufgebaut ist. Ein Beispiel: Das deutsche Vokalsystem besteht nicht, wie man vielleicht glauben könnte, aus fünf Vokalen a, e, i, o, u, sondern verwendet auch noch sekundär gerundete Vokale ö und ü, was an Wortpaaren wie *lesen – lösen* und *Biene – Bühne* zu erkennen ist. Zusätzlich sind alle Vokale in einer langen (geschlosseneren) und kurzen (offeneren) Variante vorhanden, die Wortpaare wie *Beet* und *Bett* unterscheiden; hier ist zu beachten, dass trotz der unterschiedlichen Konsonantenschreibung <t> bzw. <tt> kein (phonologisch im Deutschen relevanter) Unterschied in der Aussprache des Lautes /t/ besteht.

Was ist Perzeption? Wie nehme ich etwas wahr, und wie nimmt mein Gegenüber etwas wahr? Wenn wir an Vexierbilder denken, die manchmal wie eine Vase erscheinen und manchmal als wären zwei Gesichter abgebildet, wissen wir, dass nicht eine Interpretation des Bildes richtiger als die andere ist; eine Interpretation ist so gültig wie die andere, und die Umgebung kann uns dazu bringen, eher das eine als das andere wahrzunehmen.

Im Deutschen liegt bei weitem keine phonologische Rechtschreibung vor (siehe dazu den Artikel von Maria Götzinger-Hiebner in diesem Band). Im Gegensatz zu orthografischen Systemen wie zum Beispiel dem des Türkischen (siehe dazu den Artikel von Albert Bock in diesem Band sowie Kalmár 2003: 61–62), werden im Deutschen noch ganz andere Informationen in der Schreibung festgehalten, wie zum Beispiel morphologische oder etymologische Informationen. Trotzdem ist es auch im Deutschen für die Rechtschreibung von Vorteil, wenn die Kinder das gesamte Phoneminventar des Deutschen auseinanderhalten können. Beim bekannten Teekesselchen-Spiel werden Wörter gesucht, die gleich lauten, aber unterschiedliche Bedeutungen haben; die wissenschaftliche Bezeichnung dafür lautet Homonym beziehungsweise Polysem. Bei den Beschreibungen „In meinem Teekesselchen kann man schlafen, aber in meinem Teekesselchen fließt auch der Fluss“ ist die Lösung „das Bett“. Wenn ein Kind jedoch [ɛ] und [e:] nicht auseinanderhalten kann, gehört für dieses Kind auch das Wort „das Beet“ dazu – der Bedeutungsbereich der Lautfolge [bɛt] wird damit viel größer. Das Kind nimmt daher von viel mehr Bedeutungspaaren an, dass sie Teekesselchen wären. Das erschwert den Aufbau des Wortschatzes des Kindes, und zusätzlich erschwert es den Erwerb der Rechtschreibung, die im Deutschen, wie bereits angemerkt, nicht rein lautlich, sondern stark morphologisch ist.

Die Vokalsysteme – Deutsch und Türkisch im Vergleich

Im Türkischen besteht das Vokalsystem aus den Vokalen /a, ɛ, i, ɔ, u, œ, y, w/, geschrieben <a, e, i, o, u, ö, ü, ı> (Kalmár 2003: 58 und Kornfilt 1997: 489–490; die Symbole für die geschlossenen Varianten wurden von Kornfilt wohl in Hinblick auf die Ähnlichkeit mit der Orthografie ausgewählt).

Für Personen, die Türkisch als erste Sprache erworben haben und danach das Deutsche erwerben, besteht also kein Problem darin, die sekundär gerundeten Vokale *ö* und *ü* zu erlernen. Was im Türkischen nicht phonematisch verwendet wird, im Deutschen jedoch schon, ist die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen. Hierbei ist im Deutschen die Vokalquantität (also die Kürze beziehungsweise Länge) mit dem Öffnungsgrad des Mundes verknüpft (kurzes, gleichzeitig offenes *ɛ* wie in *Bett* – langes, gleichzeitig geschlossenes *e:* wie in *Beet*). Daher ist es für Kinder mit Türkisch als Erstsprache sehr hilfreich, wenn man mit ihnen Perzeptionsübungen zum Thema Kurzvokal – Langvokal macht. Erst wenn das Kind die unterschiedlichen Vokale verlässlich unterscheiden kann, kann von ihm oder ihr erwartet werden, diese Laute auch auszusprechen, und daher haben erst mit gefestigter Perzeption auch Ausspracheübungen einen Sinn. Wenn jemand mit Deutsch als Muttersprache Türkisch lernen möchte, wird er oder sie Probleme mit der Unterscheidung von *u* und *w* haben, dem ungerundeten *u*, das im Türkischen phonologischen Status hat, das heißt, es hat eine bedeutungsunterscheidende Funktion in dieser Sprache. Auch in diesem Fall wären Perzeptionsübungen mit türkischen Minimalpaaren für die lernende Person hilfreich.

Die Konsonantensysteme – Deutsch und Türkisch im Vergleich

Bezüglich der Konsonantensysteme gibt es eigentlich nur eine Unterscheidung, die für muttersprachliche Sprecherinnen und Sprecher des Türkischen im Deutschen ungewohnt ist, und das ist die Unterscheidung von *ʃ* und *ç*, dem ich-Laut, im Deutschen <sch> bzw. <ch> geschrieben. Minimalpaare wären hier z.B. *er fischt* – *er ficht* oder *misch!* – *mich* oder (*der*) *Löscher* – (*die*) *Löcher*.

Phonotaktik

Die Phonotaktik des Deutschen und des Türkischen, also in welcher Reihenfolge Konsonanten und Vokale aufeinander folgen können, unterscheidet sich sehr. Das Deutsche erlaubt bis zu vier Konsonanten vor einem Vokal und bis zu fünf Konsonanten nach einem Vokal (z.B. *Strumpf* CCCVCCC; Madelska 2003b: 125–126). Das Türkische hingegen erlaubt nur in sehr wenigen Positionen, dass mehrere Konsonanten nebeneinander stehen, und es ist auch nicht jede beliebige Kombination möglich (Kornfilt 1997: 492–494, Kalmár 2003: 61). Wenn jemand mit Türkisch als Muttersprache ein deutsches Wort aussprechen möchte, in dem viele Konsonanten nebeneinander stehen, wird er oder sie dazu tendieren, zusätzliche Vokale zwischen die Konsonanten zu setzen. Das lenkt muttersprachliche Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen ab, weil sie dann ein ganz anderes Wort erwarten, und erschwert das Verständnis. Es wäre daher eher zu empfehlen, einen Konsonanten auszulassen, als einen zusätzlichen Vokal einzufügen (Madelska 2003b: 126) – denn das ist es, worauf die automatische Vervollständigung in unserem Gehirn trainiert ist, weil dieser Prozess im schnellen Sprechen von muttersprachlichen Sprecherinnen und Sprechern so häufig ist (Madelska 2003b: 125). Perzeptionsübungen mit Paaren wie *Terrasse* – *Trasse* (mit einer Struktur CVCVCV gegenüber CCVCV) wären in diesem Fall eine empfehlenswerte Hilfestellung.

Produktion – die richtige Aussprache

Ein Kind, das [ɛ] und [e:] nicht auseinander-hören kann, wird sich auch schwerer tun, die zwei Laute unterschiedlich auszusprechen. Wenn das Kind aber *das Bett* und *das Beet* gleich ausspricht, kann das Wort in der phonologischen Brille von Hörerin oder Hörer in den falschen Bereich hineingeraten; das heißt, die Hörerin oder der Hörer nimmt ein falsches Wort an und sucht dieses im eigenen Wortschatz. Dadurch wird das Verständnis erschwert.

Spielerische Minimalpaarübungen wie die in Adaktylos & Madelska (2011) beschriebenen können Kindern helfen, die Perzeption zu erfassen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass nur eine Kategorie geübt wird, und diese nur für eine kurze Zeit – fünf bis zehn Minuten sind völlig ausreichend. Wenn man mehrere Kategorien gleichzeitig übt, kann es sein, dass diese miteinander vermischt werden und der Lernerfolg sich nicht so schnell einstellt (siehe dazu Eva S. Adler in diesem Band).

Die phonologische Brille einer Sprache hilft dem Kind, die Wörter der Umgebungssprache nach einem bestimmten Schema möglichst schnell zu erkennen. Wenn diese phonologische Brille durch Übungen oder/und durch häufiges Hören und Verwenden einer weiteren Sprache erweitert und verfeinert wird, kann das dem Kind in vielen Bereichen des täglichen Lebens, und be-sonders in Bereichen, die in der Schule wichtig sind, helfen.

Literatur

- Adaktylos, Anna-Maria und Liliana Madelska. 2011. „Mehrsprachige Kinder: Sprachliche Vorbereitung auf das Lesen- und Schreibenlernen im Deutschen“, in: Anna-Maria Adaktylos und Judith Purkarthofer (Hrsg.). Schriftspracherwerb mit Deutsch als Zweitsprache. (Schulheft 143). Innsbruck: Studienverlag, 31–47.
- Bauer, Irene und Friederike Meixner (Hrsg.). 2003. Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Kongressbericht des 15. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, 22.–25. Oktober 2003 in Wien. Rimpf: Edition von Freisleben.
- Kalmár, Michael. 2003. „Sprachspezifische Bemerkungen zum Wiener Verfahren zur Erfassung des genuinen Laut- und Ausspracheinventars Türkisch sprechender Kinder (WVELTK)“, in: Bauer und Meixner (Hrsg.), 57–64.
- Kern, Sophie. 2006. Die Sprachentwicklung beim Kleinkind. Studie im Auftrag des Fachreferats Struktur- und Kohäsionspolitik, Generaldirektion Innere Politikbereiche der Union, Europäisches Parlament. (PE 375.314), <http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/ep/06/pe375.314-de.pdf> (zuletzt abgerufen am 24.03.2012)
- Kornfilt, Jaklin. 1997. Turkish. London: Routledge.
- Madelska, Liliana. 2003a. „Kontrastive Phonologie des Zweitspracherwerbs: Polnische Kinder lernen Deutsch“, in: Bauer und Meixner (Hrsg.), 129–133.
- Madelska, Liliana. 2003b. „Norm versus Pathologie im phonetisch-phonologischen Spracherwerb. Zielsprache Deutsch“, in: Bauer und Meixner (Hrsg.), 123–128.
- Menn, Lise und Carol Stoel-Gammon. 1995. „Phonological development“. Chapter 12 in: Paul Fletcher und Brian MacWhinney (Hrsg.). The handbook of child language. Oxford: Blackwell, 335–359.
- Schaner-Wolles, Chris. 2008a. „Wie kommt ein Kind zu seiner Sprache?“, Kapitel 1.1.2 in: Sprachliche Förderung, 19–30.
- Schaner-Wolles, Chris. 2008b. „Sprachliche Entwicklung des Kindes – Kommunikation zwischen Kindern bzw. zwischen Kindern und Erwachsenen“, Kapitel 2.1. in: Sprachliche Förderung, 49–63.
- Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Tool Box 1. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien. http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/Sprachliche%20Foerderung%20von%20Kindern%20im%20jahr%20vor%20dem%20Schuleintritt_Online%20Schulung_%202008.pdf (zuletzt abgerufen am 24.03.2012)