

Lehrerforschung – Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Cathedra Magistrorum

2021/2022

Kompetenzen und Standards



Herausgegeben von Ilona Feld-Knapp

Eötvös-József-Collegium

Budapest

2022

LEHRER-DENKEN UND LEHRER-WISSEN

CATHEDRA MAGISTRORUM –
LEHRERFORSCHUNG
2021/2022

Kompetenzen und Standards



HERAUSGEGEBEN
VON
ILONA FELD-KNAPP

EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUM
BUDAPEST
2022

CM-BEITRÄGE ZUR LEHRERFORSCHUNG

BEGRÜNDET VON DER LEHRERAKADEMIE CATHEDRA MAGISTRORUM
DES EÖTVÖS-JÓZSEF-COLLEGIUMS

BAND VI KOMPETENZEN UND STANDARDS

Herausgeber der Reihe

László HORVÁTH und Ilona FELD-KNAPP C.M.

Herausgeber des Bandes: Ilona FELD-KNAPP

Schriftleiter: Balázs SÁRA

Wissenschaftlicher Beirat

Sabine DENGSCHERZ	Dóra FAIX	Krisztina KÁROLY
Ínci DIRIM	Ilona FELD-KNAPP	Hans-Jürgen KRUMM
Marion DÖLL	Gabriele GRAEFEN	Erwin P. TSCHIRNER
Erzsébet DRAHOTA-SZABÓ	László HORVÁTH	~

Die CATHEDRA MAGISTRORUM wird durch das
Österreichische Kulturforum Budapest gefördert.

osztrák kulturális fórum^{bud}

Die Reihe unterliegt dem Peer-Review-Verfahren.

Verantwortlicher Herausgeber

László Horváth, Direktor des Eötvös-József-Collegiums
ELTE Eötvös-József-Collegium, H-1118 Budapest, Ménesi út 11-13

© Eötvös-József-Collegium und die einzelnen Verfasser:innen

ISBN 978-615-5897-58-0

ISSN 2063-837X

DOI: <https://doi.org/10.59813/CM6>

Herausgegeben im Rahmen des vom Ministerium für Nationale Ressourcen
geförderten Projekts für ungarische Fachkollegien (NTP-SZKOLL-22-0018).


EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA

 EMBERI ERŐFORRÁS
TÁMOGATÁSKEZELŐ
 Nemzeti
Tehetség Program

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin	18
--	----

Ilona Feld-Knapp

Lernen und Lehren von Fremdsprachen im Spannungsfeld der Kompetenzorientierung und Standardisierung	20
--	----

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Begriff der Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und setzt sich mit der widersprüchlichen gegenwärtigen Situation, die durch das Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Standardisierung geprägt wird, auseinander. Zuerst wird der Prozess der Etablierung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert, dann wird der Wandel der curricularen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts von den Anfängen bis zur Entstehung der Bildungsstandards in einem Überblick reflektiert. Im Fazit wird auf die besondere Verantwortung der Lehrenden bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Standardisierung sowie auf die spezifischen Aufgaben der universitären Fremdsprachenlehrausbildung eingegangen.

Wolfgang Hallet

Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht. Welche Kompetenzen?	66
---	----

Die Zielbestimmungen für das Kompetenzlernen im Fremdsprachenunterricht gehen immer noch, jedenfalls weitgehend und in den meisten Curricula, auf Sprachlernkonzepte und Deskriptoren zurück, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aus dem Jahr 2001 niedergelegt sind. Diese wiederum gehen auf Theoretisierungen zurück, die weit ins

20. Jahrhundert zurückreichen. Mittlerweile ist eigentlich klar, dass die Skills-Orientierung, die den Kern des GER bildet und die einen globalen Siegeszug in den Fremdsprachencurricula und im Testwesen begründet hat, reduktiv ist und der Komplexität sprachlich-diskursiver Interaktion nicht Rechnung trägt. An diese kritische Wahrnehmung schließt sich die Frage an, wie man zu einer neuen, komplexeren Zielbestimmung der Kompetenzen des Sprachenlernens gelangen kann. Der vorliegende Beitrag versucht eine solche Zielbestimmung auf drei verschiedenen Wegen. Der erste betrifft die Modi der Kommunikation und ihr multimodales Zusammenspiel, sodass auch kulturell bedeutsame Modi wie die visuelle Kommunikation ins Blickfeld rücken. Zum zweiten soll die Zielebene diskutiert werden, auf die sich die Operatoren in den Könnensbeschreibungen richten; und drittens sollen Zielfelder jenseits des sprachlichen Lernens bestimmt werden, damit auch das kulturelle und das literarisch-ästhetische Lernen als ein integraler Bestandteil des kompetenzorientierten Sprachenlernens verstanden werden.

Thomas Fritz

**Kompetenzen: woher kommen sie, was können sie –
und was wir mit ihnen tun können und was nicht?**

Ein kritischer Essay 83

In diesem Beitrag soll das Konzept der „Kompetenzen“ – seine Ursprünge und seine Wirkungsweisen sowie die möglicherweise vorhandenen Schwächen – kritisch hinterfragt werden. Ausgehend vom Kompetenzbegriff bei Noam Chomsky bis hin zu soziologischer Kritik am „Catch-All-Term“ und neueren Kompetenzmodellen, die die Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, soll der Begriff der Kompetenzen in seiner Bedeutung für einen demokratischen und „modernen“ Sprachunterricht untersucht werden. Es soll auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit die „Kann-Beschreibungen“ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen auch eine sprachenerwerbsfundierte Bedeutung haben können. Nicht zuletzt bedeutet ja „kompetent sein“ bzw. über „Kompetenzen verfügen“ etwas sehr Positives und sind handlungsbezogene Beschreibungen des „Könnens“ nachvollziehbarer und damit auch einfacher zu evaluieren als streng linguistische, grammatikorientierte Beschreibungen.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szövegértés művelleti tényezőiről 96

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszéd-esemény. A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Minden emberi megszólalás szöveg. A nyelvi kommunikációs tevékenység ismeretei sémákba rendeződnek. Általánosságban nézve a beszélő a szövegben fogalmilag megkonstruál valamely dolgot, eseményt egy adott nézőpontból, amelyet a hallgató feldolgoz. A szöveg nyelvi összetevői különböző funkciókat töltenek be, amelyek párhuzamosan, együtt és egymásra hatva járulnak hozzá a szöveghez. A szöveggel mind alkotója, mind befogadója három fő formában találkozhat, ezek a szöveg fizikai megvalósulása, a szöveg művelleti feldolgozása és a szöveg értelemszerkezete. A szövegértést a művelleti szerkezet, vagyis a művelleti feldolgozás nyelvi művelettípusainak elkülönítésével és jellemzésével lehet megközelíteni. A szövegértés mentális koherenciaépítés, a szövegről való ismeret időben történő fokozatos felépítése – olyan műveletsor, amelynek során a szöveg befogadója a szöveg egyes nyelvi elemei között az értelmi összefüggéseket felismeri (vagy jórészt felismeri, vagy nem ismeri fel), és azokat folyamatosan összegezve, tehát a fő szereplőkre, jellemzőikre, folyamataikra és körülményeikre vonatkoztatva mentálisan elrendezi. A szövegértés sémákon alapuló alapvető megértő műveleteit a befogadó a szöveg alábbi koherenciátényezőin végzi el: dologfolytonosság (koreferencia), esemény-egymásrakövetkezés, a mondat mint kontextualizált jelenet, a dialógus fordulószerkezete, a monológ bekezdése, az összegző értelemszerkezet.

Raátz Judit

A szövegértés fogalma, fejlesztési területei, lehetőségei és gyakorlati megvalósítása az oktatásban 121

Az elmúlt évtizedekben megváltozott az olvasás, a szövegértés definíciója, valamint számos nemzetközi és hazai mérés igyekezett föltérképezni az egyes korosztályok szövegértési képességeit. A felmérések eredményei, az egyre szaporodó kutatások alapján mind kidolgozottabbá, összetettebbé, tágabbá vált a szövegértés fogalma és bővültek annak tartalmi keretei. Bővültek az ide sorolható tanulói készségek és azok fejlesztési feladatai is, valamint gazdagodott a gyakorlatban használható módszerek tárháza. Az iskolai oktatás egyik, tantárgyi kereteken is átívelő célja és feladata lett a különböző típusú szövegek értésének fejlesztése. Jelen tanulmány a meglévő kutatásokat, ered-

ményeket figyelembe véve azt igyekszik meghatározni és áttekinteni, mit is értünk ma a szövegértés fogalmán, a szövegértés mely fejlesztési területeit tartja számon a szakirodalom, milyen módszertani alapelvei, gyakorlatitípusai léteznek a gyakorlati szövegértés fejlesztésének, hogyan jelennek meg ezek az iskolai oktatásban, vagyis a tantervekben, a tankönyvekben, a tanítási gyakorlatban, illetve milyen lehetőségek, módszertani eszközök és kiadványok állnak ma a tanárok rendelkezésére a szövegértés fejlesztésére.

Károly Krisztina

**A tudományos szakfordítási makrokompetencia:
elméleti kérdések és modellalkotás 150**

A tudományos szakfordítás a történelem során mindig meghatározó tényező volt a tudomány és az emberiség gondolkodásának fejlődésében, ma pedig – a globalizációnak és a technika gyors fejlődésének köszönhetően – minden eddiginél nagyobb méreteket ölt. Tudományos területen fordítást vagy szakemberek/tudósok végeznek, vagy fordítók, akik bár jártasak a fordítói szakmában, a diszciplínában elmarad a felkészültségük a szakmabeliektől. E területen ezért a fordítási tevékenységet végzők kompetenciái és a fordítások minősége eltérő. Nem véletlen így, hogy a fordítások minőségét gyakran kritika éri. Tanulmányom a tudományos szakfordítási kompetencia egyedi sajátosságait járja körül és kísérletet tesz annak elméleti alapú modellezésére, mint összetett, nyelvi és nem nyelvi, fordítási és egyes diszciplináris kompetenciákat egyaránt magába foglaló makrokompetencia. E komplex, de a fordítás egy konkrét fajtájára (a szakfordításon belül a tudományos szakszövegek célnyelvi átültetésére) kidolgozott elméleti megközelítés megoldást kínál a fordítási kompetenciamodellekkel kapcsolatosan általánosságban megfogalmazott egyes problémákra. Bár a legtöbb kísérlet számos kompetencia vagy alkompetencia kombinációjaként határozza meg a fordítási kompetenciát, megválaszolatlan maradt az a lényeges kérdés, hogy a modellekben azonosított tudás, képességek és attitűdök a fordítások mely körére terjeszthetők ki: csak a „profi” fordításokra, vagy bármely fordítási tevékenységre? A különféle megközelítések arra sem adnak egyértelmű választ, hogy vajon minden fordítási helyzetben és minden műfajú szöveg fordítására alkalmazható-e a modell, illetve hogy ezek esetében szükség van-e a kompetenciák mindegyikére. A tudományos szakfordítási kompetencia modellezésével e kérdésekre is választ keresek a tudomány fordítása vonatkozásában. A modell alapjául szolgálhat a szakterület kutatási eredményei rendszerezésének, a tudományos szak-

fordításra vonatkozó elméletek finomításának, hipotézisek alkotásának és tesztelésének, majd a kutatási eredmények fordítóképzésbe és a fordítási gyakorlatba történő hatékonyabb visszavezetésének, s ezáltal – hosszú távon – a fordítások minősége javulásának.

Sabine Dengscherz

**Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en)
im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven 178**

Schreiben ist Mittel oder Zweck, Tätigkeit oder Fertigkeit und erfüllt vielfältige Funktionen im Kontext DaF/DaZ. Dementsprechend hat auch Schreibkompetenz viele Facetten, die in engem Zusammenhang mit diesen Funktionen zu sehen sind. Der Beitrag versucht, Muster in diesen Zusammenhängen systematisch zu fassen. Ausgehend von einigen Besonderheiten des Schreibens, die für unterschiedliche Ziele fruchtbar gemacht werden können, werden drei Funktionen des Schreibens genauer betrachtet: Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgewinnung und Schreiben als Textproduktion. Auf dieser Basis werden Reflexionen über Schreibkompetenzen aus unterschiedlichen Blickwinkeln angestellt. Dabei werden insbesondere das Verhältnis von Sprachkompetenz und Textkompetenz, prozessorientierte Kompetenzen und Schreibstrategien sowie das Zusammenspiel von Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext DaF/DaZ behandelt. Betrachtungen zur Entwicklung von Schreibkompetenzen sowie Überlegungen zu schreibdidaktischen Implikationen schließen den Beitrag ab.

Ursula Hirschfeld

**Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen
bei ungarischen Deutschlernenden 210**

Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch sind eng mit phonetischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden, die jede/r Deutschlernende beherrschen muss, um mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Im Beitrag werden inhaltliche, fachliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gezogen.

Bernhard Offenhauser

**Deutungsmuster in der Landeskunde und Sinus-Milieus®:
Förderung der interkulturellen Kompetenz – Identitäts-
konstruktionen sichtbar machen und hinterfragen 231**

Unter Sinus-Milieus® versteht man die Bezeichnung für Gruppen gleichgesinnter Personen, deren Lebensführung ähnliche Grundwerte und Prinzipien gemein sind. Dementsprechend zeichnen sich diese Milieus durch erhöhte Binnenkommunikation gegenüber jener mit anderen Gruppen aus. Mit Sinus-Milieus® wird somit die individuelle subjektive (Alltags-)Wirklichkeit abgebildet. Objektiv lassen sich diese Lebenswelten nicht messen, sie können vielmehr nur über das Alltagsbewusstsein eines Individuums erfasst werden. In einem jüngeren Ansatz der Landeskundevertretung wird die kritisch-reflexive Herausarbeitung von Deutungsmustern, die nicht zuletzt sozialen Mustern entspringen, angestrebt. Selbst- bzw. Fremdzuschreibungen zu verschiedenen Sinus-Milieus® ermöglichen somit ein Reflektieren der Lebenswelten und der Lebensstile auf Basis der selbst- bzw. fremddefinierten Werteorientierung und AlltagsEinstellung. Ziel ist daher, etablierte Denk- und Deutungsmuster zunächst kennenzulernen, diese zu reflektieren und sie schließlich aufzubrechen. Ferner soll ein Beitrag zum theoretischen Hintergrund für zuschreibungsreflexive Ansätze der Landeskunde geleistet werden. Es sollten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das breite Spektrum der eigenen, ähnlichen und anderen Lebenswelten respektive Kulturen sein kann, und somit ein Versuch unternommen werden, der Erfüllung der Deskriptoren C-1 bis C-3 aus dem REPA entgegenzukommen. Konkret findet das Deutungslernen mittels Sinus-Milieus® Anwendung in Gebieten, welche die Gesellschaft und das Individuum im Wandel zum Thema haben. Somit wird gemäß dem REPA die Deutung und das Verstehen eigener und anderer kultureller Phänomene angestrebt und zum Ziel gesetzt, Kontaktsituationen, an denen Individuen mit unterschiedlichen Kulturen beteiligt sind, vorzuentlasten, kennenzulernen und zu reflektieren.

Ildikó Lázár

**Intercultural competence in language teaching:
Changes in beliefs and practice? 250**

A review of the role and status of intercultural competence development in the curriculum and practice of English language teacher education programs

is followed by a presentation of the results of a survey administered after a cooperative learning (CL) workshop for teachers (Lázár 2020) as well as the insights gained from a follow-up interview-based study concerning language teachers' professional development experiences and the impact these had on their self-reported views on changes in their thinking about teaching intercultural competence in foreign language classes. The results of these two studies enrich our understanding of what makes teachers' beliefs change, which underscores the need for reforms in language teacher education with special attention to the development of the attitude, skill and knowledge components of intercultural competence in foreign language teaching.

Perge Gabriella

**A magyarországi intézményes idegennyelv-
oktatás tartalmi szabályozása 277**

A tanulmány a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatás tartalmi szabályozásának kérdésével foglalkozik. Az oktatás tartalmi szabályozásában kulcsfontosságú szerepet töltenek be a különböző szinteken megjelenő tantervek. Hazánkban 1995 óta a legfontosabb curriculum a Nemzeti alaptanterv, mely makroszinten az intézményes keretek közötti idegennyelv-oktatás alapelveit és célkitűzéseit is meghatározza. A Nemzeti alaptanterv a magyarországi köznevelés tartalmi szabályozásának legfőbb eszköze, mely oktatáspolitikai szempontból is rendkívül nagy jelentőséggel bír. A tanulmány célja a Nemzeti alaptanterv fejlődése és alakulása állomásainak áttekintését követően a 2020-ban életbe lépett dokumentum és a hozzá kapcsolódó kerettantervek elemzése és reflektálása különös tekintettel az élő idegen nyelvek tanítására és tanulására vonatkozóan.

Tünde Sárvári

Evaluation im frühen Fremdsprachenunterricht 312

Evaluation ist ein wichtiger und unerlässlicher Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses und dementsprechend des Spracherwerbs. Unter Evaluation verstehe ich in Anlehnung an Grotjahn und Kleppin einen Oberbegriff zu Testen und Prüfen, der sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel bezieht. Im Fremdsprachenunterricht liegt eine Evaluation vor, wenn eine Bewertung der Sprachkompeten-

zen vorgenommen wird. Die kommunikative Sprachkompetenz von Lernenden wird in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert. Im Frühbeginn, den ich als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenlernens betrachte, das eigenständige Ziele und Methoden hat, haben die mündlichen Sprachaktivitäten das Primat. Aus dieser Überlegung heraus wird im vorliegenden Beitrag nach einem kurzen theoretischen Einstieg anhand von repräsentativen Beispielen aus der Unterrichtspraxis erörtert, wie Lernstand und Lernfortschritt im frühen Fremdsprachenunterricht kindgemäß eingeschätzt und evaluiert werden können.

Dóra Pantó-Naszályi

Sprachmittlung im Spiegel der Unterrichtspraxis 331

Sprachmittlung ist ein etablierter eigener Kompetenzbereich im europäischen Fremdsprachenunterricht. Ihre Bedeutung wird auch dadurch untermauert, dass im 2020 erschienenen Begleitband zum Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen neu entwickelte Beispielskalen für Sprachmittlung eingeführt worden sind. Selbst im ungarischen Nationalen Grundlehrplan (Nat 2020) enthalten die Richtlinien für den Unterricht der lebenden Fremdsprachen einen erweiterten Kompetenzbegriff in Anlehnung an den GER. Um den didaktisch-methodischen Handlungsraum von DaF-Lehrenden in Ungarn in dieser Hinsicht zu erweitern, wird im Beitrag zunächst ein kurzer definitorischer Exkurs geboten, wo Sprachmittlung im Kontext allgemeiner Zielsetzungen des institutionellen DaF-Unterrichts beschrieben und positioniert wird. Für die Überlegungen ist in erster Linie das fremdsprachendidaktische Verständnis der Sprachmittlung relevant. Im Kontext der Förderung der verschiedenen Kompetenzbereiche der Fremdsprachenlernenden sollen Möglichkeiten und konkrete praktische Beispiele von Sprachmittlung im DaF-Unterricht gezeigt werden. Im Beitrag steht die Fragestellung im Fokus, wie Fremdsprachenlehrende ihre Praxis im Sekundärbereich durch eine bewusste Förderung der Sprachmittlungskompetenz bereichern können. Dazu werden Anregungen zur aufgabenorientierten Kompetenzförderung gegeben, die aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert werden. Die Beispiele zur Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie zur Aufgaben- und Übungsgestaltung werden je nach Sprachniveau – unter Berücksichtigung des Online-Unterrichts – aus der eigenen Unterrichtspraxis angeführt.

Krisztina Kórosi

Immer wieder Lieder? Überlegungen zur Förderung der Hörverstehenskompetenz mittels deutschsprachiger Popsongs 354

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Potenzial der deutschsprachigen Lieder zur Förderung des Hörverstehens der Lernenden aufzuzeigen und ihre Potenziale den DaF-Lehrenden bewusst zu machen. Am Anfang der Arbeit wird kurz darauf hingewiesen, was sich die Lernenden in Bezug auf Hörverstehen im DaF-Unterricht aneignen sollten, dann der Frage nachgegangen, wie dies erreicht werden kann. Die Grundhypothese der Studie ist, dass mithilfe von deutschsprachigen Popsongs (die als authentische Hörtexte betrachtet werden) die Hörverstehenskompetenz aller DaF-Lernenden besonders gut gefördert werden kann. Danach wird gründlich untersucht, welche Lieder sich für den DaF-Unterricht eignen und wie sie in den Stunden eingesetzt werden können. Ausgehend von dem Schülerwissen wird auch das Lehrerwissen unter die Lupe genommen. Mit dem Ziel, dass diejenigen, die diesen Beitrag lesen, in der Zukunft im Unterricht selbstsicherer und bewusster mit Songs umgehen werden, wird auch ein konkreter deutscher Popsong ausgewählt, nach textgrammatischen und didaktischen Aspekten analysiert und anhand der Ergebnisse dieser Analysen auch eine Hörverstehensaufgabe zum Lied erstellt.

Herta Márki

Die Konzeptualisierung von Menge. Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen 370

Der Beitrag stellt ein fremdsprachendidaktisch angelegtes Dissertationsprojekt vor, das sich zum Ziel setzte, die Besonderheiten der individuellen Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1 am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge zu beschreiben und zu untersuchen. In der hier vorgelegten Studie sollen die Ergebnisse der Dissertation im Allgemeinen sowie – um auch in die empirische Untersuchung einen Einblick zu gewähren – exemplarisch am Beispiel der Reflexionen einer Probandin referiert werden.

Anna Daróczy

**Textkompetenz angehender ungarischer DaF-Lehrender.
Ein Dissertationsprojekt** 400

Der Beitrag stellt ein Dissertationsprojekt zum Thema Textkompetenz von ungarischen DaF-Lehramtsstudierenden vor, das die Autorin seit 2017 an der ELTE Budapest durchführt. Der Schwerpunkt des Dissertationsprojekts liegt auf den Besonderheiten der Kompetenz bezüglich Rezeption von Fachtexten, die angehende ungarische DaF-Lehrende benötigen, um ein philologisches Studium in deutscher Sprache in nicht zielsprachiger Umgebung erfolgreich zu absolvieren. Der Bericht zielt darauf ab, nach der ersten Phase des Doktorandenstudiums und der Forschung eine Zwischenbilanz zu ziehen und über die bisher geleistete Arbeit zu reflektieren.

Vivien Ropoli-Szabó

**Lexikalische Kompetenz: Eine Studie zur Untersuchung
der Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-
Lernenden mit Muttersprache Ungarisch** 429

Der Beitrag stellt das Forschungskonzept eines Dissertationsprojektes vor, das sich zum Ziel setzt, die Besonderheiten der Sprachentwicklung von DaF-Lernenden mit Muttersprache Ungarisch zu untersuchen, und dabei die Besonderheiten der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. In der Arbeit wird in erster Linie eine durchgeführte Pilotstudie, in der die verwendeten Instrumente getestet wurden, behandelt; darüber hinaus gewährt der Beitrag eine Übersicht über den aktuellen Stand der Forschung sowie einen Einblick in die ersten Ergebnisse der empirischen Datenerhebung.

Autorinnen und Autoren des Bandes 455

Ursula Hirschfeld (Halle)

Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen bei ungarischen Deutschlernenden

1 Einleitung

Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben sind elementare Sprach- und Sprechhandlungen, die jede/r Deutschlernende – und erst recht jede/r Deutschlehrende – beherrschen sollte, um in der Fremdsprache Deutsch mündlich oder schriftlich erfolgreich kommunizieren zu können. Dafür werden Aussprachekompetenzen benötigt, die möglichst schon im schulischen Deutschunterricht behandelt bzw. erworben werden soll(t)en. Sie sind nicht nur für die mündliche, sondern auch für die schriftliche Sprachanwendung notwendig, denn die Phonem-Graphem-Beziehungen und die Interpunktion spielen beim Lesen und Schreiben eine wichtige Rolle. Es gibt enge Verbindungen zum Wortschatz- und Grammatikerwerb, der vor allem durch die Kenntnis phonologischer und phonetischer Regularitäten wesentlich unterstützt werden kann.

Die Aussprache gehört zu den Facetten der Mündlichkeit (vgl. Hirschfeld/Rösler/Schramm 2016), die Beschäftigung mit der Aussprache, auch aus kontrastiver Sicht, zu den sog. Basisqualifikationen (vgl. Hirschfeld 2019). In der Realität muss jedoch immer noch festgestellt werden, dass Ausspracheübungen in den Lehr- und Lernmaterialien und ihre Behandlung im Unterricht diesem Anspruch nicht gerecht werden. Auch in der DaF-Lehreraus- und -fortbildung werden Phonologie und Phonetik des Deutschen in fachwissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Hinsicht oft nicht ausreichend vermittelt.

Im folgenden Beitrag werden fachliche, inhaltliche und methodische Aspekte des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache im schulischen Deutschunterricht in Ungarn erörtert und Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen gegeben.

2 Aussprachekompetenzen

2.1 Terminologie

Einführend sollen die Begriffe *Phonologie*, *Phonetik* und *Aussprache* und ihre Beziehungen zueinander kurz erläutert werden, da sie im DaF-Kontext unterschiedlich verwendet werden. Phonologie und Phonetik sind eng miteinander verbundene Wissenschaftsgebiete. Die *Phonologie* ist eine Disziplin der Linguistik, sie beschäftigt sich mit bedeutungsunterscheidenden sprachlichen Einheiten sowie deren Eigenschaften, Relationen und Systemen – und zwar sowohl auf der segmentalen Ebene, also mit Phonemen – Vokalen, Konsonanten und deren Verbindungen – als auch auf der suprasegmentalen (oder prosodischen) Ebene, wo es u. a. um Akzentuierungs-, Gliederungs- und Melodiemuster geht. Beim Erwerb einer Fremdsprache bildet die Phonologie die Basis für die Bedeutungsübermittlung und das Verstehen.

Gegenstand der *Phonetik* sind dagegen die konkreten, hörbaren (teilweise auch sichtbaren) und messbaren segmentalen und suprasegmentalen Einheiten und Merkmale. Sie werden als suprasegmental geprägte Lautfolgen realisiert und in ihrer phonetischen Gestalt wahrgenommen. Gesprochene Äußerungen werden aus dem phonologischen Inventar gebildet und als Hörereignis diesem Inventar zugeordnet, so dass Bedeutung konstituiert wird. Die Übersicht in Tabelle 1 fasst die Charakteristika von Phonologie und Phonetik zusammen.

Im Fach DaF wird der Begriff *Phonetik* meist mit *Aussprache* gleichgesetzt, phonetische Übungen sind Ausspracheübungen. *Phonetik* oder *Aussprache* umfassen hier ebenfalls die segmentale und die suprasegmentale Ebene, nicht nur Vokale und Konsonanten, wie häufig angenommen wird. Dabei geht es keinesfalls nur um das „Aussprechen“. Zu den *Aussprachekompetenzen*, die in der Fremdsprache Deutsch zu entwickeln sind, gehören Fähigkeiten und Fertigkeiten der Sprachperzeption (das Hören und Lesen) und der Sprachproduktion (das Sprechen und Schreiben) gleichermaßen. Darüber hinaus sind phonologische und phonetische Kenntnisse zu erwerben und anzuwenden, z. B. über die Aussprache-Schrift-Beziehungen, über die Unterscheidungsmerkmale von Vokalen oder Konsonanten, über Melodieverläufe oder Wortakzentregeln – und zwar durchaus auch unter kontrastiver ungarisch-deutscher Perspektive (vgl. dazu Abschnitt 3).

	Phonologie	Phonetik
Bezugsebene	abstrakt, theoretisch, auf das Sprachsystem bezogen	auf die konkrete Realisierung/ Wahrnehmung gesprochener Sprache bezogen
Gegenstand	Systemregeln und Funktionen von segmentalen und supra-segmentalen Einheiten und Merkmalen	Hervorbringung, Wahrnehmung und Schallsignalstruktur segmentaler und supra-segmentaler Einheiten und Merkmale
kleinste segmentale Einheit	Phonem (Vokal, Konsonant)	Laut (Vokal, Konsonant)
kleinste suprasegmentale Einheit	Struktursilbe (als Phonemfolge)	Sprechsilbe (als Lautfolge)
Transkription	/ /, z. B. /u:/ (<u>U</u> hr)	[], z. B. [u:] (<u>U</u> hr)

Tab. 1: Phonologie und Phonetik (nach Hirschfeld/ Reinke 2018: 56)

2.2 Aussprachekompetenzen im GER

Der 2001 vom Europarat herausgegebene und 2020 (2018 in Englisch) ergänzte und erweiterte *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER) gilt als zentrales Instrument der Qualitätssicherung im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen.

Kommunikative Teilkompetenzen, Fertigkeiten oder sprachliche Aktivitäten werden im GER 2001 und 2020 in Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation bzw. Sprachmittlung unterteilt. Aussprachekompetenzen gehören zu den kommunikativen Sprachkompetenzen, und zwar zu den linguistischen Kompetenzen, wobei sie auch mit den soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen zusammenhängen, was im GER nicht explizit ausgewiesen wird. Bei der Beschreibung der Aussprachekompetenzen, die im GER jedoch nicht so benannt werden, gibt es nach wie vor eine Reihe von Problemen, die schon mehrfach thematisiert worden ist (vgl. z. B. Dahmen 2019 und Chudoba et al. 2020).

Die GER-Fassung von 2020 enthält einige Veränderungen, zum Teil auch Verbesserungen, hinsichtlich der Aussprachekompetenzen, so werden die Sprachperzeption und die Suprasegmentalia/Prosodie stärker einbezogen. Ein großes Problem des GER besteht aber nach wie vor: Wie in anderen Bereichen wird eine Niveaustufenzuordnung vorgenommen. Für das Niveau A1, das auch für den schulischen Deutschunterricht Richtwerte enthält, wird von

einem „sehr begrenzten Repertoire auswendig gelernter Wörter und Redewendungen“ ausgegangen, die „mit einiger Mühe von Gesprächspartnern/-partnerinnen verstanden werden, die den Umgang mit Sprechenden aus der Sprachengruppe dieser Person gewöhnt sind“ (Europarat 2020: 159). Das ist vollkommen unrealistisch und – bezogen auf Lehr- und Lernziele – kontraproduktiv, denn jede/r Deutschlernende auf A1-Niveau möchte die Fremdsprache verstehen und verstanden werden und sich nicht damit zufriedengeben, dass es dabei nur um wenige Wörter geht, die auch noch nur mit Mühe verstanden werden. Deutschlehrende wissen außerdem aus Erfahrung, dass Anfänger eine sehr gute Aussprache haben können, Fortgeschrittene eine weniger gute. Eine geradlinige Verbindung mit den Niveaustufen ist also wenig sinnvoll. Ebenso problematisch ist die Annahme, dass man die phonetischen Inhalte auf einzelne Niveaustufen verteilen könnte – es wird von Anfang an alles gebraucht: alle Vokale, alle Konsonanten, alle suprasegmentalen Formen. Eine Progression ist also nicht hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte an sich, sondern vor allem hinsichtlich der Bewusstmachung und Kenntniserweiterung, der Perfektionierung und der immer weiter reichenden Anwendbarkeit zu erwarten und zu planen.

Im GER wird nicht von Aussprachekompetenzen, sondern von der „Beherrschung der Phonologie (inkl. Aussprache und Intonation)“ gesprochen (Europarat 2020: 159). Wie in 2.1 erläutert, geht es bei der Phonologie um ein abstraktes linguistisches Teilsystem, das nicht mit der Phonetik, der „Aussprache“, gleichzusetzen ist. Es ist nicht Anliegen des Deutschunterrichts an Schulen, das phonologische System als solches darzustellen oder gar zu vermitteln, vielmehr sollen wesentliche phonologische Einheiten und Merkmale in ihrer phonetischen Ausprägung bewusstgemacht werden.

Die im aktuellen GER (2020: 158) verwendeten Deskriptoren orientieren sich auf vier Kernbereiche. Neben der „Verständlichkeit“ sind das die Artikulation („einschließlich der Aussprache von Lauten/Phonemen“) und die Prosodie („einschließlich Intonation, Rhythmus, Betonung, ... Sprechgeschwindigkeit / *chunking*“). Zur Prosodie wird etwas weiter unten noch einmal zusammengefasst, dass es um die „Beherrschung von Betonung, Intonation und/oder Rhythmus“ (ebd.) geht – warum hier „und/oder“ steht, ist nicht nachvollziehbar. Ein weiterer Kernbereich neben Artikulation und Prosodie sind „Akzentuierung, Akzent in der Aussprache und Abweichung von einer ‚Norm‘“ – da Akzentuierung jedoch eindeutig zur Prosodie gehört, ist nicht klar, warum sie hier noch einmal gesondert betrachtet wird (und warum andere Bereiche nicht auch). Der „Akzent in der Aussprache“ (gemeint ist der fremde Akzent) betrifft sowohl Artikulation als auch Prosodie, es werden Vo-

kale und Konsonanten und suprasegmentale Merkmale übertragen. Weiter stellt sich die Frage nach der „Abweichung“ (Was ist damit gemeint?) von der Norm („einer Norm“ – welcher?).

In dieser Auflistung wird die terminologische Ungenauigkeit im GER sichtbar: Betonung, Akzentuierung und Akzent werden nebeneinander verwendet, „Aussprache und Intonation“ werden der Phonologie zugeschrieben – beides gehört nach den weiteren Erläuterungen im GER zur phonetischen Ebene. Der Oberbegriff „Aussprache“ umfasst auch die „Intonation“, das kann also nicht nebeneinandergestellt werden. Und der Begriff „Intonation“ schließlich ist nicht eindeutig: Er steht in der Fachliteratur teilweise für die Melodisierung, teilweise für die Suprasegmentalia / die Prosodie insgesamt, wie auch im GER, was aus den weiteren Darstellungen ebenda hervorgeht.

Zusammenfassend muss leider festgestellt werden, dass der GER noch immer keine zufriedenstellende Hilfestellung gibt, wenn es um die Ziele, Inhalte und Methoden des Ausspracheunterrichts geht.

2.3 Entwicklung von Aussprachekompetenzen im DaF-Unterricht an ungarischen Schulen

2.3.1 Gruppenspezifische Aspekte

Anders als bei sprachlich heterogenen Lerngruppen, kann man im Deutschunterricht an ungarischen Schulen von günstigen gruppenspezifischen Ausgangspositionen sprechen. Die Übersicht in Abbildung 1 zeigt für Ziele, Inhalte und Methoden des Ausspracheunterrichts an Schulen wichtige Aspekte.

Hinsichtlich der allgemeinen Lernziele, der Ausgangssprache und bereits erlernter Fremdsprachen sowie hinsichtlich des Sprachstandes und des Lernalters gibt es in einer Schulklasse keine wesentlichen Unterschiede. Es wäre also aus dieser Perspektive möglich, den Ausspracheunterricht gezielt nach phonetischen Schwerpunkten zu planen.

Hinderlich können die Lerntraditionen sein, wenn sie in Bezug auf die Aussprache bedeuten, dass vorwiegend oder ausschließlich mit imitativen Methoden gearbeitet wird. All dies betrifft also die gesamte Lerngruppe. Das heißt nicht, dass der Ausspracheerwerb bei allen gleichartig verläuft, die individuellen Unterschiede können sehr groß sein.

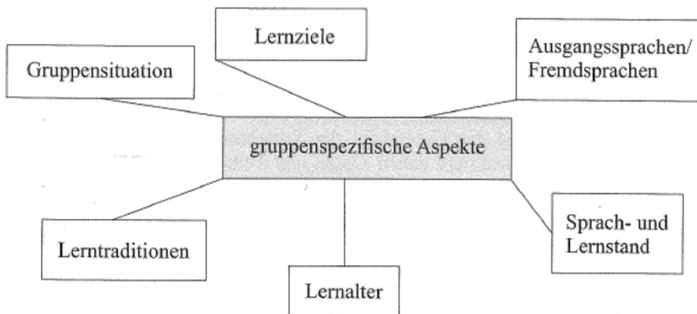


Abb. 1: Gruppenspezifische Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Aussprachekompetenzen (Hirschfeld/Reinke 2018: 26)

2.3.2 Individuelle Aspekte

Ungarische Deutschlernende, und nicht nur Anfänger, haben oft einen deutlichen oder sogar starken ungarischen Akzent, d. h. die interferenzbedingte und -bestimmte Aussprache des Deutschen zeigt ganz typische Merkmale des Ungarischen (vgl. dazu Abschnitt 3), die die Verständigung, d. h. das Verstehen und Verstandenwerden, beeinträchtigen und zu Lernproblemen führen können. Wie stark diese Merkmale ausgeprägt sind und welche konkreten Erscheinungsformen sie annehmen, ist dabei individuell unterschiedlich und durchaus unabhängig vom Lernstand, wie oben schon angemerkt.

Es können mehrere Faktoren für den Ausprägungsgrad des ungarischen Akzents verantwortlich sein und gleichzeitig auch Ursachen für Ausspracheschwierigkeiten in der Fremdsprache Deutsch darstellen. Dazu gehören (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 26 f.):

- die persönlichen Lernziele und die Motivation, die eigene Aussprachekompetenz zu verbessern,
- die Sensibilität für die deutsche Aussprache im Allgemeinen, aber auch für die eigene Aussprache und die der Mitschüler:innen,
- ein grundsätzliches Hörvermögen sowie Fähigkeiten zur differenzierenden (unterscheidenden) und identifizierenden Wahrnehmung segmentaler und suprasegmentaler phonetischer Einheiten und Merkmale,
- motorische (artikulatorische) bzw. Imitationsfertigkeiten,
- die Konzentrations- und Merkfähigkeit.

In jeder Schulklasse gibt es Lernende, die diese Voraussetzungen erfüllen und die neue Aussprache problemlos annehmen und kaum zusätzliche Anleitung

gen benötigen. Andere Lernende, deren Probleme auf der Wahrnehmung beruhen, die also neue Ausspracheformen beim Hören nicht erkennen und nicht unterscheiden können, brauchen vor allem ein gutes Hörtraining. Und eine dritte Gruppe kann möglicherweise gut hören, aber ist sprechmotorisch nicht geschickt genug, um das Gehörte zu reproduzieren.

Einfluss auf den Ausspracheerwerb haben auch Merkmale der Persönlichkeitsstruktur, wie emotionale Befindlichkeiten und Einstellungen zum Sprach- bzw. Deutschunterricht im Allgemeinen, zur Lerngruppe und zu den Lehrenden im Besonderen. Ebenso kann die Fremdsprachenlernerfahrung – z. B. aus dem Englischunterricht – eine Rolle spielen, d. h. die Anwendung bestimmter Lernstrategien, die beim Aussprachelernen förderlich sind.

Gerade im schulischen Fremdsprachenunterricht kann es auch zur Voreingenommenheit gegenüber der deutschen Aussprache kommen, z. B. kann der Wunsch bestehen, die eigene Identität und damit den ungarischen Akzent nicht aufzugeben – oder es kann aber auch ein besonders großer Hang zum Perfektionismus auftreten. Die meisten Deutschlernenden brauchen hier die Hilfe ihrer Deutschlehrerin oder ihres Deutschlehrers.

2.3.3 Aufgaben der Lehrenden

Lehrende nehmen bei der Entwicklung der Aussprachekompetenzen ihrer Lernenden eine Schlüsselrolle ein. Aus den gruppenspezifischen und individuellen Voraussetzungen ergeben sich Aufgaben, die hier kurz zusammengefasst werden (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 29):

- Deutschlehrerinnen und -lehrer sollten die Schülerinnen und Schüler für die Aussprachemerkmale des Deutschen sensibilisieren und sie dazu motivieren, ihre Aussprache zu verbessern. Das setzt die eigene Sensibilisierung und Motivation voraus.
- Das Hören und Aussprechen kann durch Bewusstmachung und Kenntnisvermittlung unterstützt werden. Je nach Lernalter können dabei Gesten und Bewegungen, aber auch andere Hilfsmittel sowie Regelwissen hinzugezogen werden. Für das Lesen und Schreiben sind Kenntnisse über die Phonem-Graphem-Beziehungen im Deutschen notwendig, die sich von den ungarischen teilweise stark unterscheiden.
- Für die Entwicklung von Fähigkeiten zum differenzierenden und identifizierenden Hören sollte ein systematisches Hörtraining angeboten werden, auch wenn es die verwendeten Lehrwerke nicht enthalten. Die korrekte Wahrnehmung segmentaler und suprasegmentaler phonetischer Einhei-

ten und Merkmale ist grundlegend für die eigene Aussprache, für die Selbstkontrolle und für die Bewertung der Aussprache von Mitschülerinnen und Mitschülern.

- Um den Einfluss des Ungarischen abzubauen, müssen Sprechbewegungen neu erlernt werden, das geht meist nicht ohne die Hilfe einer Lehrperson, die hier „logopädisch“ tätig werden kann/muss.
- Um neu erlernte Sprechbewegungen zu automatisieren, müssen sie vielfach wiederholt werden. Lehrkräfte sollten deshalb durch Methodenvielfalt und gestufte, mehrteilige Übungsaufgaben dafür sorgen, dass sich motorische und Imitationsfertigkeiten entwickeln.
- Der Umgang mit der Aussprache und mit Korrekturen im Unterricht sollte sensibel gestaltet werden: er soll motivieren und nicht zu Hemmungen und Sprechangst führen.
- Übungsangebote im Lehrwerk sind oft nicht ausreichend, methodisch nicht durchdacht, oft falsch platziert (am Ende einer Lektion). Es bedarf hier also der Variation und Ergänzung vorhandener Übungen.

Dies alles verlangt in der Regel einen längeren Zeitraum. Dabei muss beachtet werden, dass Wortschatz- und Grammatikerwerb überwiegend eine Gedächtnisleistung ist, verbunden natürlich mit ausreichender Anwendungspraxis. Bei der Aussprache geht es nicht „nur“ um ein gutes Gedächtnis, sondern auch um physische und psychische Anstrengungen, wie in 2.3.2 dargestellt wurde. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sind diesen Aufgaben nicht immer gewachsen – und das ist nicht nur in Ungarn so. Studien- und Fortbildungsprogramme müssten sich viel intensiver mit Phonologie und Phonetik in Theorie und Praxis beschäftigen (vgl. dazu Abschnitt 6).

3 Kontrastive Aspekte

Trotz der geografischen Nähe gehören beide Sprachen unterschiedlichen Sprachfamilien an: das Ungarische gehört zur finno-ugrischen, das Deutsche zur westgermanischen Sprachfamilie. Damit verbunden sind grundsätzliche Unterschiede in Grammatik, Wortschatz und Phonologie/Phonetik. Eine Gemeinsamkeit ist die Verwendung lateinischer Schriftzeichen, allerdings mit jeweils eigenen Regeln für die Phonem-Graphem-Beziehungen.

Es gibt zahlreiche Darstellungen zur kontrastiven Phonologie und Phonetik Ungarisch – Deutsch (vgl. Cohrs 2007; Dietz/Tronka 1999 und 2004; Gósy 2009; Nagy 2004; Pilarský 2008; Reinke 2013; Salgo 2022; Tronka 2006; Wodarz/Wodarz-Magdics 1971). Im Folgenden sollen einige Aspekte heraus-

gegriffen werden, die meist für starke Interferenzen bei ungarischen Deutschlernenden sorgen (vgl. dazu vor allem die Darstellungen in Reinke 2013 und Salgo 2022).

3.1 Suprasegmentaler Bereich

Der Klang einer Sprache wird vor allem durch die Suprasegmentalia/Prosodie geprägt. Im Ungarischen und im Deutschen gibt es hier wesentliche Unterschiede:

	Ungarisch	Deutsch
Wortakzentuierung	nicht distinktiv, feste Position	distinktiv, wechselnde Positionen
Rhythmus	silbenzählend	akzentzählend
Melodieverlauf	immer terminal (fallend)	terminal (fallend), interrogativ (steigend), progredient (schwebend)

a) Wortakzentuierung

Im Ungarischen wird immer die gleiche, die erste, Silbe akzentuiert, der Wortakzent kann hier also nicht distinktiv (bedeutungsunterscheidend) sein. Im Deutschen gibt es für die Akzentposition vielfältige Regelungen, der Wortakzent kann die Bedeutung von Wörtern unterscheiden, ist also distinktiv, z. B. bei trennbaren und untrennbaren Verben (z. B. *umfahren* – *umfahren*), aber auch in anderen Wortpaaren (z. B. *August* – der Name – und *August* – der Monat). Ungarische Deutschlernende neigen dazu, auch im Deutschen immer die erste Silbe zu akzentuieren. Das ist oft richtig, oft aber auch falsch, z. B. bei Verben oder Ableitungen von Verben mit nichtakzentuierbaren Präfixen (z. B. *verstehen*, *Verständigung*) und in sehr vielen anderen Wörtern (z. B. *Problem*, *Vokal*, *Konsonant*). Wortakzente bleiben im Deutschen in Komposita und in Wortgruppen erhalten, einer der ursprünglichen Wortakzente wird zum Hauptakzent, die anderen werden zu Nebenantzente (z. B. *Verständigungsproblem*, *August Müller*). Auch hier ist die Hauptakzentposition an unterschiedlichen Stellen zu finden, nicht nur in der ersten Silbe. Ein verschobener Wort- oder Wortgruppenakzent beeinträchtigt bei deutschen Muttersprachlern die Worterkennung, er ändert zudem die rhythmische Struktur von Wortgruppen, was ebenfalls als störend empfunden wird.

b) Rhythmus

Der „silbenzählende“ Rhythmus des Ungarischen ist ausgeglichen, die Akzente folgen regelmäßig aufeinander, Silben werden mit ähnlicher Spannung und Dauer gebildet, es besteht nur ein geringer Kontrast zwischen akzentuier-

ten und nichtakzentuierten Silben. Dem steht der (akzentzählende) Rhythmus des Deutschen gegenüber, er zeichnet sich durch unterschiedliche Akzentpositionen und starke Spannungsunterschiede zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben aus. Nichtakzentuierte Silben werden weniger genau artikuliert, hier entstehen Reduktionen, Elisionen (Lautausfälle) und Assimilationen (Lautangleichungen). Je flüssiger ungarische Deutschlernende sprechen, desto wichtiger wird die rhythmische Gestaltung ihrer Äußerungen für deutschsprachige Gesprächspartner.

c) Melodieverlauf

Die Sprechmelodie hat im Ungarischen in der Regel einen kontinuierlich fallenden Verlauf vom Äußerungsanfang bis zum Äußerungsende. Im Deutschen kann die Melodie am Äußerungsende oder vor einer Sprechpause steigen (interrogativ), fallen (terminal) oder etwa auf dem gleichen Niveau bleiben (schwebend / progredient), sie kann also bedeutungsunterscheidend sein, z. B. *Er spricht Deutsch ↗?* – *Er spricht Deutsch ↘*. – *Er spricht Deutsch →*, ... (wenn es sein muss.). Bei manchen Entscheidungsfragen, die syntaktisch nicht als Frage zu erkennen sind, ist im Deutschen eine steigende Melodie notwendig (z. B. *Sie bleiben hier ↗?*). Ungarische Deutschlernende verwenden interrogative (steigende) Melodieverläufe vor allem unbewusst in emotional gefärbter Sprechweise.

3.2 Vokale

14 ungarischen stehen 16 deutsche Vokalphoneme gegenüber. In beiden Sprachen ist die Vokaldauer bedeutungsunterscheidend (die aber nur im Ungarischen in der Schrift konsequent angezeigt wird), in beiden Sprachen gibt es Ö- und Ü-Vokale. Unterschiede betreffen vor allem folgende Aspekte:

Ungarisch	Deutsch
keine Quantitäts-Qualitäts-Korrelation	Quantitäts-Qualitäts-Korrelation
kein Vokalneueinsatz / Glottisplosiv	Vokalneueinsatz / Glottisplosiv
zweisilbige Vokalverbindungen	Diphthonge

a) Quantitäts-Qualitäts-Korrelation

Im Deutschen sind die langen Vokale in der Regel gespannt, die kurzen ungespannt (Quantitäts-Qualitäts-Korrelation), im Ungarischen dagegen bleibt die Spannung – und damit der Vokalklang – in den meisten Vokalpaaren er-

halten, es gibt also lange und kurze gespannte Vokale. Alle Vokale werden hier mit vollem Klang gesprochen, es gibt kein Schwa wie im Deutschen, das mit sehr wenig Spannung gebildet wird und nur in nichtakzentuierter Position vorkommt (für <e> wie z. B. in *alle*). Für ungarische Deutschlernende ist eine starke Realisation des Schwa in den unbetonten Endungen deutscher Wörter typisch. Dadurch wird auch die rhythmische Struktur gestört.

b) Vokalneueinsatz / Glottisplosiv

Im Deutschen werden wort- und silbenanlautende Vokale und Diphthonge bei sehr deutlicher Sprechweise mit einem deutlich hörbaren Knacklaut gebildet (=Vokalneueinsatz oder Glottisplosiv), z. B. in *ein Apfel* oder *Theater*. Die Bindung solcher Silben an die vorangehende, wie das bei ungarischen Deutschlernenden häufig zu beobachten ist, ist auffällig und kann das Verständnis erschweren, zumal auch Minimalpaare entstehen, die sich nur im Vokalneueinsatz unterscheiden (z. B. *Berlin erleben* – *Berliner Leben*, *beim Essen* – *beim Messen*).

c) Vokalverbindungen

Im Ungarischen werden aufeinanderfolgende Vokale auf zwei Silben verteilt, während im Deutschen Diphthonge, also Vokalverbindungen innerhalb der Silbe gebildet werden (z. B. in *Leiten*, *Laute* und *Leute*).

3.3 Konsonanten

Im Ungarischen werden lange und kurze Konsonanten unterschieden, lange Konsonanten werden als Geminaten bezeichnet. Durch dieses distinktive/ bedeutungsunterscheidende Merkmal hat das Ungarische beinahe doppelt so viele Konsonanten wie das Deutsche. Geminaten können im Deutschen nur an Wort- und Silbengrenzen entstehen (z. B. *mein Name*, *aussehen*). Im Ungarischen fehlen der Ich-Laut (wie in *sprechen*) und der Ach-Laut (wie in *Sprache*). Weitere Unterschiede betreffen folgende Aspekte:

Ungarisch	Deutsch
Stimmbeteiligung distinktiv	Spannung distinktiv
Zungenspitzen-R	Reibe-R
keine Auslautverhärtung	Auslautverhärtung
regressive Assimilation der Stimmbeteiligung	progressive Assimilation der Stimmbeteiligung

a) Stimmbeteiligung / Spannung

In beiden Sprachen werden Frikative wie /f – v/ und Plosive wie /p – b/ unterschieden. Die IPA-Zeichen zeigen jedoch nicht an, dass diese Konsonanten unterschiedlich gebildet werden. Im Ungarischen ist die Stimmbeteiligung (stimmhaft – stimmlos) das wichtigere Merkmal, im Deutschen ist es die Spannung (fortis – lenis). Im Deutschen sind die mit stärkerer Sprechspannung gebildeten Konsonanten immer auch stimmlos, die wenig gespannten Konsonanten sind aber nur teilweise stimmhaft. Die Stimmhaftigkeit geht nach stimmlosen Konsonanten verloren (= progressive Assimilation, s. u.), es entstehen stimmlose ungespannte (lenis) Konsonanten. Wegen der Labilität der Stimmbeteiligung wird dieses Merkmal als nicht entscheidend (nicht distinktiv) betrachtet. Beim Deutschlernen sollte die Unterscheidung von stimmhaften und stimmlosen Leniskonsonanten (Plosive [b, d, g], Frikative [v, z, j, ...]) geübt werden.

b) R-Konsonanten

Sehr auffällig ist bei deutschsprechenden Ungarn die R-Realisierung: sehr stark und mit Vibration der Zungenspitze. Das deutsche velare Reibe-R ist wesentlich schwächer, in bestimmten Positionen wird es vokalisiert: nach langen Vokalen (außer nach langem A, z. B. in *Meer, Tür, Ohr*) und in der unbetonten Verbindung <er> (z. B. in *Versprecher*). Beide R-Varianten des Deutschen lassen sich leicht erlernen, so dass der Gesamteindruck von der Ausspracheleistung schnell verbessert werden kann.

c) Auslautverhärtung

Im Deutschen kommt es am Wort- und Silbenende zur Auslautverhärtung (z. B. in *Tage* → *Tag* [k], *lesen* → *lies*, *lesbar* [s]). Diese, den deutschen Sprachklang prägende Erscheinung kennt das Ungarische nicht, sie sollte im Deutschunterricht behandelt werden.

d) Assimilation der Stimmbeteiligung

Aufeinanderfolgende stimmlose und stimmhafte Konsonanten werden beim Sprechen aneinander angeglichen (assimiliert). Im Deutschen verläuft dieser Prozess progressiv, d. h. ein stimmloser Konsonant verändert den folgenden stimmhaften Konsonanten, z. B. in *mitsingen*, *das Buch*, die markierten Konsonanten sind stimmlos und ungespannt (lenis). Im Ungarischen wird dagegen regressiv assimiliert, d. h. ein stimmhafter Konsonant beeinflusst den vorangegangenen stimmlosen Konsonanten, der dann auch stimmhaft gebildet wird. Assimilationen prägen den Klang des Deutschen und sollten mit zunehmendem Sprachstand erlernt werden.

3.4 Silbenstruktur

Im Deutschen gibt es komplexe und vielfältige Konsonantenverbindungen innerhalb der Silbe, während das Ungarische einfache Silbenstrukturen hat. Ungarischen Deutschlernenden fällt es schwer, im Silbenanlaut bis zu drei Konsonanten (z. B. *sprechen*), im Silbenauslaut bis zu fünf Konsonanten (z. B. *du schimpfst*) und an Wort- und Silbengrenzen bis zu sieben Konsonanten (z. B. *Arztsprechstunde*) zu realisieren. Ungarischen Deutschlernenden fällt das zum Teil schwer, es kommt dann zum Ausfall von Konsonanten, das sollte vermieden werden.

3.5 Aussprache – Schreibung

Im Ungarischen gibt es ein sehr enges Verhältnis zwischen Aussprache und Schreibung, im Deutschen ist es wesentlich komplexer:

- Verschiedene Schriftzeichen stehen für einen Laut (z. B. <i, ie, ieh> für [i:] *wir, sie, sieh*).
- Ein Zeichen steht für verschiedene Laute (z. B. <i> für [i:] *wir*, [ɪ] *ich*, [i] *Familie*) oder auch für eine Lautverbindung (z. B. <z> für [ts] *Zeit*).
- Mehrere Zeichen stehen für einen Laut (z. B. <sch> für [ʃ] *schön*) oder auch für verschiedene Laute (z. B. <ch> für [ç] *ich*, [x] *acht*, [k] *Chor*).

Im Deutschen gilt nicht: *Schreib, wie du sprichst!*, auch wenn das oftmals so vermittelt worden ist und für das Ungarische zutrifft. Die Schrift gibt im Deutschen für wesentliche phonetische Merkmale keine stabile Hilfestellung, so unter anderem für die Vokalquantität (bis auf die Doppelschreibung von Vokalen und Konsonanten, Vokal + <h> oder <ie>), für die R-Variation, für die Auslautverhärtung, für <ch>.

Wegen der unterschiedlichen Phonem-Graphem-Beziehungen kommt es vor allem bei Anfängern zu Schriftinterferenzen. Es ist deshalb wichtig, vorhandene Regeln zu vermitteln, auch wenn sie nicht allgemeingültig sind und immer auch Ausnahmen auftreten.

4 Phonetische Lehr- und Lerninhalte im DaF-Unterricht an ungarischen Schulen

Für das Vorgehen im Deutschunterricht, d. h. für die Planung der phonetischen Lehr- und Lerninhalte, sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen:

1) Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Phonologie und Phonetik beider Sprachen, d. h. die Ergebnisse der kontrastiven Analyse; 2) die Relevanz phonetischer Merkmale für die Kommunikation mit Deutschsprechenden; 3) die Situation in der Gruppe / in der Klasse: gruppenspezifische und individuelle Gegebenheiten; 4) Zeitreserven; 5) zur Verfügung stehende Materialien.

Im Folgenden (4.1) soll zunächst auf die ersten beiden Faktoren eingegangen und eine systematische Übersicht über die zu behandelnden Themen gegeben werden. In 4.2 wird auf die Möglichkeit eines „phonetischen Minimums“ eingegangen. Um Lehr- und Lernmaterialien sowie um methodische bzw. unterrichtspraktische Fragen geht es dann in Abschnitt 5.

4.1 Systematische Thematisierung

Wie eingangs dargestellt, bilden Aussprachekompetenzen die Basis für das Erlernen und den Gebrauch der deutschen Sprache – nicht nur für die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten im Hören, (Aus-)Sprechen, (Vor-)Lesen und Schreiben, sondern auch für den Wortschatz und Grammatikerwerb. Es lohnt sich deshalb, in der Anfangsphase (A1, A2) verstärkt darauf einzugehen. Wenn Zeit, Fach- und Methodenkompetenzen sowie die Motivation der Lehrpersonen vorhanden sind, lässt sich für den Unterricht ein Konzept entwickeln und umsetzen, das inhaltliche Schwerpunkte systematisch behandelt. Diese im Folgenden aufgelisteten Schwerpunkte ergeben sich aus dem kontrastiven Vergleich beider Sprachen und aus der Relevanz phonetischer Merkmale für Deutschsprechende (vgl. Reinke 2013 und Salgo 2022).

a) Suprasegmentalia

- Wort-, Wortgruppen- und Äußerungsakzentuierung (Regeln und phonetische Mittel); zu den Mitteln gehören eine hohe Sprechspannung und Präzision in den Akzentsilben und eine niedrige Sprechspannung, Elisionen und Reduktionen in nichtakzentuierten Silben
- Rhythmus: Gliederung in rhythmische (Wort-)Gruppen, auch hier gibt es einen starken Kontrast zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben
- Melodieverlauf mit tiefem Melodiefall am Ende terminaler Äußerungen und Melodieanstieg in Entscheidungsfragen, wenn sie nur an der Melodie als solche erkennbar sind (s. o.).

b) Vokale

- Unterscheidung von langen + gespannten und kurzen + ungespannten Vokalen
- Unterscheidung der E-Vokale: lang + gespannt ([e:] wie in *Beet*, *sehen*), lang + ungespannt ([ɛ:] wie in *sähen*), lang + ungespannt ([ɛ] wie in *Bett*)
- Reduktionsvokal (Schwa) [ə] in nichtakzentuierter Position (wie in *bekommen*)
- Vokalausfall in nichtakzentuierten Endsilben <-en, -el> (wie in *Essen*, *Gabel*)
- Diphthonge
- „fester“ Vokalneueinsatz / Glottisplosiv [ʔ] bei wort- und silbenanlautenden Vokalen und Diphthongen.

c) Konsonanten

- Unterscheidung von gespannten (fortis) + stimmlosen, ungespannten (lenis) und stimmhaften sowie ungespannten + stimmlosen Konsonanten Frikativen und Plosiven
- Auslautverhärtung am Wort- und Silbenende bei /b, d, g, v, z/
- progressive Assimilation der Stimmbeteiligung
- Bildung der Ich-Laute [ç] und der Ach-Laut [x] (es gilt die Regel: nach <a, o, u, au> Ach-Laut – wie in *acht*, *doch*, *Buch*, *auch*, sonst Ich-Laut)
- Unterscheidung von velarem Reibe-R und vokalisiertem R
- Realisierung von Konsonantenhäufungen
- Bildung des Ang-Lautes [ŋ] (wie in *singen*) ohne nachfolgenden Plosiv.

d) Schreibung und Aussprache

- Regeln für die Schreibung langer und kurzer Vokale (Doppelschreibung von Vokal- / Konsonantenbuchstaben, Vokal + <h>)
- Regeln für den Zusammenhang von Interpunktion und Melodisierung und Pausierung
- „fester“ Vokalneueinsatz / Glottisplosiv bei wort- und silbenanlautenden Vokalen und Diphthongen ohne Kennzeichnung im Schriftbild
- Auslautverhärtung ohne Kennzeichnung im Schriftbild
- gleiche Schreibweise für Ich- und Ach-Laute (<ch>) ohne Kennzeichnung im Schriftbild
- R-Allophone (konsonantisch – vokalisch) ohne Kennzeichnung im Schriftbild.

Die Notwendigkeit der Behandlung der hier genannten Themenbereiche kann von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sein. Hinzu kommt die individuelle Leistungsfähigkeit – wenn die Aussprache (sehr) gut ist, brauchen diese Schüler an Übungen nicht teilzunehmen. Bei welchen Schwerpunkten einzelne Lernende tatsächlich Schwierigkeiten haben, kann durch eine Fehleranalyse festgestellt werden (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018: 91 ff.).

4.2 Phonetisches Minimum

Im Allgemeinen sollten folgende drei Schwerpunkte von Anfang an und über einen längeren Zeitraum immer wieder Gegenstand des Deutschunterrichts sein, sie bilden ein sogenanntes phonetisches Minimum:

- 1) Schreibung und Aussprache – auch im Vergleich zum Ungarischen; Vermittlung von Regeln durch ständige und sorgfältige Erklärung, vor allem bei der Einführung neuen Wortschatzes; neuer Wortschatz sollte grundsätzlich mit Angaben zum Wortakzent und der Quantität des Akzentvokals vermittelt werden,
- 2) Akzentpositionen im Wort und in der Wortgruppe, Kontrast zwischen akzentuierten und nicht akzentuierten Silben (insbesondere bei den Endungen <-e, -en>),
- 3) Länge und Kürze der Akzentvokale.

Als weiteres Thema ist die Arbeit am Ich-Laut (wie in *ich*, *wichtig*) zu empfehlen: Als sehr häufiger, auffälliger und schnell zu korrigierender Konsonant (die Schüler sollen [j] flüstern und dann bei der gleichen Einstellung der Sprechorgane den Druck verstärken, so dass ein Ich-Laut entsteht). Dies sollte ganz zu Beginn des Deutschunterrichts geschehen, es wirkt sehr motivierend.

5 Methodenvielfalt in der Unterrichtspraxis

Während beim Erlernen von Grammatik und Wortschatz vor allem mentale Aspekte eine Rolle spielen, werden beim Aussprachelernen auch physische und psychische Voraussetzungen wirksam. Ein gutes Hörvermögen und feinmotorische Geschicklichkeit, die für die komplexen Sprechbewegungsabläufe gebraucht wird, erleichtern diese Aufgabe. Beides kann man trainieren. Neben diesen biologisch-physiologischen Gegebenheiten können aber auch „psychische Barrieren“ entstehen: Mehr oder weniger bewusst bleiben manche Lernende bei ihrer gewohnten Sprechweise und lehnen vor allem fremde

rhythmische Merkmale ab. Hinzu kommt, dass es nicht ohne Weiteres möglich ist, die eigene Aussprache zu verbessern. Auch ständige Korrekturen durch die Lehrpersonen und vielfaches Wiederholen helfen nicht, im Gegenteil: Es können sich falsche Sprechbewegungen etablieren. Dieses Unvermögen, trotz großer Anstrengungen Fortschritte zu erreichen, kann eine psychische Belastung sein. In solchen Fällen sollte ein professionelles, methodisch abwechslungsreiches und mehrschrittiges Aussprachetraining angeboten werden.

5.1 Von der Hörübung zum freien Sprechen

Beim Aussprachelehren und -lernen ist Methodenvielfalt gefragt. Es genügt meist nicht, einfache Nachsprechübungen einzusetzen. Bewährt hat sich folgende Übungsschrittfolge/ -typologie:

- 1) Übungen zur Hörkontrolle: Differenzieren (Unterscheiden) und Identifizieren (Erkennen, Heraushören) von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen,
- 2) Imitationsversuche, z. B. im Chor,
- 3) Hörtraining und erneute Hörkontrolle sowie weitere Imitationsversuche mit Korrekturhilfen,
- 4) Automatisierungsübungen durch Nachsprechen, Lesen, Vortragen, Variieren, Verknüpfen mit Grammatik und Landeskunde (vgl. Abschnitt 5.2) usw.,
- 5) Anwendung des Gelernten: neue Inhalte, Aufgaben und Herausforderungen.

Diese Schrittfolge muss nicht in jeder Übungssequenz im Unterricht von vorn bis hinten durchlaufen werden. Wichtig ist aber, dass die gleichen Übungsbeispiele mehrfach gehört, nachgesprochen und in Kontexten verwendet werden. In Hirschfeld/Reinke 2018 (161 ff.) gibt es eine genauere Beschreibung dazu, Übungsbeispiele mit Arbeitsblättern und Audiodateien sind kostenlos auf der Verlagshomepage zu finden.

5.2 Phonetik integrieren

Ausspracheübungen sind in vielen Lehrbüchern die letzten Übungen einer Lektion, sie haben oft keinen Bezug zu den hier gelernten Inhalten und bestehen aus einzelnen, nicht zusammengehörenden Beispielen, meist Einzelwörtern. Dabei lassen sich phonetische Hinweise und Übungen vielfach mit orthografischen, grammatischen, lexikalischen und anderen Aufgaben verbin-

den. Damit kann ein wichtiges Prinzip des Ausspracheunterrichts umgesetzt werden, nämlich das der Integration der Phonetik in den gesamten Sprachunterricht (vgl. dazu auch Nagy 2004). Dazu einige wenige Beispiele:

- a) Phonetik und Orthografie: Mit Markierungen und einfachen Übungen (z. B. Zuordnungen, Lückentexten) können Ausspracheregeln bewusst gemacht werden.
- b) Phonetik und Grammatik: In der Grammatik werden zahlreiche phonetische Regeln wirksam, z. B. kann sich durch die Bildung des Plurals
 - der Vokal ändern: *Buch – Bücher, Dach – Dächer* (in diesen Beispielen ändert sich auch die Aussprache des nachfolgenden Konsonanten),
 - die Aussprache von R nach langem Vokal ändern: *Tür – Türen, Bär – Bären*.
- c) Phonetik / Rhythmus und Wortschatzvermittlung: Bei der Einführung neuer Wörter sollten Nomen möglichst immer mit Artikel (*der Tisch, das Fenster*), Verben mit Pronomen (*ich liebe, du liebst*) als rhythmische Wortgruppe vermittelt werden. Lernende können zu den Silben klatschen oder klopfen und dabei akzentuierte und nichtakzentuierte Silben unterscheiden.
- d) Phonetik und Lyrik: Gedicht- und Liedtexte können schrittweise erarbeitet werden, indem Pausen und Akzente eingetragen, Vokallängen markiert und schwierige Wörter zunächst einzeln geübt werden. Anschließend werden die Texte halblaut synchron mitgelesen, bis sich die Gestaltung gefestigt hat. Das geht auch mit jedem Lesetext oder Dialog aus dem Lehrbuch, wenn eine Aufnahme vorhanden ist.

Aussprachekompetenzen sollten immer als Teil mündlicher Kompetenzen, wie in Abschnitt 2 ausgeführt, betrachtet werden. Es geht also immer auch darum, von der Phonetik zur Rhetorik als Lehr- und Lerngegenstand zu gelangen und die Rede- und Gesprächsfähigkeit, die im Ungarischen schon entwickelt worden ist, auch in der Fremdsprache Deutsch auszubauen (vgl. dazu Reich 2017a und 2017b).

6 Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung angehender und praktizierender Lehrpersonen

In Abschnitt 2.3.3 wurden bereits zentrale Aufgaben beschrieben, denen sich Deutschlehrende zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern stellen müssen. Allgemeine Voraussetzungen für

den späteren Beruf sind hinsichtlich der Vermittlung von phonetischen und rhetorischen Kommunikationsfertigkeiten an Deutschlernende – neben sozialen, interkulturellen und pädagogischen Kompetenzen – vor allem:

- a) persönliche Kompetenzen im Ungarischen oder Deutschen, wie
 - eine gesunde und belastbare Stimme und sehr gute auditive Wahrnehmungsfähigkeiten,
 - ein situations-, sach- und sozialbezogenes mündliches Kommunikationsvermögen.
- b) mündliche Kompetenzen in Deutsch als Fremdsprache, d. h.
 - der Standardsprache angenäherte Aussprachefertigkeiten (vgl. GER 2020: C1 bis C2),
 - themen- und situationsangemessene rhetorische Kompetenzen für verschiedene Rede- und Gesprächssituationen.

Um bei Deutschlernenden Aussprache- bzw. phonetische sowie rhetorische Fertigkeiten entwickeln zu können, müssen Studierende / künftige Lehrpersonen fachliches Wissen und didaktisch-methodische Grundlagen erwerben:

- a) zur Vermittlung einer verständlichen Aussprache des Deutschen,
- b) zur Wahrnehmung und Analyse individueller sprecherischer (artikulatorischer) Aussprachebesonderheiten,
- c) zur Vermittlung von Lese-, Rede- und Gesprächsfertigkeiten.

Künftige DaF-Lehrende sollten sich während ihres Studiums deshalb auch mit folgenden inhaltlichen Themenbereichen theoretisch und praktisch beschäftigen:

- a) Standardsprache(n), Dialekte und Umgangssprachen des Deutschen, insbesondere hinsichtlich von Aussprachestandards und -varianten,
- b) Ausspracheregeln des Deutschen kontrastierend zur Muttersprache der Deutschlernenden (zum Ungarischen),
- c) Methodeninventar zur Vermittlung von Aussprachefertigkeiten und zur Korrektur von Abweichungen,
- d) korrekte Verwendung von sprachlichen und sprecherischen Mitteln in der mündlichen Kommunikation,
- e) Produktionsstadien der Rede, Aufbau wirksamer Argumentation in der Rede,
- f) Angemessenes und adressatengerechtes sprachliches Handeln in verschiedenen Kommunikationssituationen.

Zu empfehlen ist darüber hinaus ein intensives Hör- und Aussprachetraining zur Verbesserung der eigenen Aussprachefertigkeiten und ein Stimmtraining, um den stimmlichen Anforderungen des künftigen Berufs gewachsen zu sein.

Literaturverzeichnis

- Chudoba, Gregor / Exner, Kathlen / Peresich, Carmen / Sennema, Anke (2020): Der GERS Neu (2018) und der Ausspracheunterricht DaF/DaZ. In: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.): „Worum geht’s hier eigentlich?“ Anspruch und Wirklichkeit eines inhaltsorientierten DaF/DaZ-Unterrichts (=ÖDaF-Mitteilungen 1/2020). Göttingen: Vandehoek & Ruprecht. S. 9–21.
DOI: <https://doi.org/10.14220/odaf.2020.36.1.9>
- Cohrs, Silke (2007): Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen Fremdsprachenlernender auf Muttersprachler, dargestellt am Beispiel ungarischer Deutschlehrer. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2007.02.06>
- Dahmen, Silvia (2019): Die Skalen zu Phonetik / Phonologie im GeR und seinem Begleitband. In: Zeitschrift DaF 56/4, S. 195–204.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2019.04.02>
- Dietz, Gunther / Tronka, Krisztián (2004): Sprechprobe. Aussprachetraining für ungarische DaF-Lerner. Arbeitsbuch. 3. Aufl. Debrecen: Kossuth.
- Dietz, Gunther / Tronka, Krisztián (1999): Ausspracheschulung für fortgeschrittene ungarische Deutschlerner – ein Unterrichtskonzept. In: Mádl, Antal / Dietz, Gunther (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 111–132.
- Europarat (Hrsg.) (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. München: Klett/Langenscheidt.
- Gósy, Mária (2009): Ungarisch. In: Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz-Christian (Hrsg.): Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin/New York: de Gruyter. S. 220–223.
- Hirschfeld, Ursula (2019): Phonetik als Basisqualifikation und als Gegenstand wissenschaftspropädeutischer Projektarbeit. In: Betz, Anica / Firstein, Angelina (Hrsg.): Schülerinnen und Schülern Linguistik näher bringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik. Hohengehren: Schneider. S. 76–97.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2018): Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2. Aufl. (=Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 1). Berlin: E. Schmidt. Arbeitsblätter und Audiodateien unter URL: <https://www.esv.info/t/phonetik/aktualisierung.html> (30.06.2022).
- Hirschfeld, Ursula / Rösler, Dietmar / Schramm, Karen (2016): Facetten der Mündlichkeit im DaF-Unterricht. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In:

- Zeitschrift DaF 53/3, S. 130–134.
DOI: <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2016.03.02>
- Nagy, Viktor (2004): Phonetik im Fremdsprachenunterricht. In: Werkstatt 3. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. S. 7–38.
- Pilarský, Jiří (2008): Aktuelle Probleme eines Phonetikunterrichts an ungarische und rumänische Studenten im Rahmen der Hochschulgermanistik. In: Blachut, Edyta / Cirko, Lesław / Jurasz, Alina / Tworek, Artur (Hrsg.): *Studia Linguistica XXVI*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. S. 137–146.
- Reich, Philip (2017a): Sprechen – Lehren – Lernen. Über Kommunikation und ihren Bezug auf den DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten*. Budapest: Eötvös-József-Collegium (=Cathedra Magistrorum A, 1). S. 197–242.
- Reich, Philip (2017b): *Sapienter et eloquenter dicere*. Skizze der Vermittlung mündlicher Kommunikation von der Antike bis in die Gegenwart. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten* (=Cathedra Magistrorum A, 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 243–265.
- Reinke, Kerstin (2013): Ungarisch. In: Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich P. / Müller, Ursula (Hrsg.): *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Waldsteinberg, S. 1–13. Online unter der URL: <https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Ungarisch.pdf> (30.06.2022).
- Salgo, Anna (2022): *Ausgangssprache Ungarisch*. In: *Kontrastive Phonetik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: E. Schmidt. Online unter der URL: <https://www.esv.info/lp/phonetik> (30.06.2022).
- Tronka, Krisztián (2006): *Phonetik und Phonologie des Deutschen mit kontrastiven (deutsch-ungarischen) Aufgaben*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Wodarz, Hans-Walter / Wodarz-Magdics, Klara (1971): Beiträge zu einer kontrastiven Phonetik des Deutschen und des Ungarischen. In: *Phonetica* 24, S. 116–124.
DOI: <https://doi.org/10.1159/000259355>