

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA**

**NEJČASTĚJŠÍ CHYBY VE VÝSLOVNOSTI NĚMECKÉHO JAZYKA
A JEJICH PŘÍČINY U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Jakub KOLÍNSKÝ
Učitelství pro SŠ, obor NJ-PS

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Voltrová

Plzeň, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 30. března 2014

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě chci vyjádřit velkou úctu a velký dík paní magistře Michaele Voltrové za její čas, který mně a této práci věnovala, za ochotu, pomoc a cenné rady, které mi poskytla.

INHALT

1	EINLEITUNG	1
2	PHONETISCH-LINGUISTISCHER TEIL	3
2.1	Grunddefinitionen	3
2.2	Laute und ihre Klassifikationsmodelle	5
2.3	Laute im Rahmen der artikulatorischen und akustischen Phonetik	8
2.3.1	Bildung der Laute	8
2.3.2	Vokale akustisch	11
2.3.3	Konsonanten akustisch	11
3	LINGUODIDAKTISCHER TEIL	13
3.1	Kurze Geschichte des Fremdsprachenunterrichts	13
3.2	Phonetisch-didaktische Beziehungen	16
3.3	Allgemeine Didaktik	17
3.4	Fachdidaktik	18
3.5	Didaktik vs. Methodik	19
3.6	Pädagogische Kompetenz	20
3.7	Ziele der Ausspracheschulung	21
3.8	Vorurteile im Rahmen der Ausspracheschulung	22
3.9	Ausspracheschulung kontrastiv	23
3.10	Methodologie der Ausspracheschulung	24
3.10.1	Methodenklassifikation	25
3.10.2	Vorbereitende Hörübungen und Gewöhnung	26
3.10.3	Kontrollierbare Hörübungen	27
3.10.4	Vorbereitende Sprechübungen	27
3.10.4.1	Das Nachsprechen	27
3.10.4.1.1	Das Chornachsprechen	28
3.10.4.1.2	Das separate Nachsprechen	28
3.10.4.2	Lautes Lesen	29
3.11	Organisationsformen im Fremdsprachenunterricht	30
3.11.1	Definition	30
3.11.2	Klassifikation der Organisationsformen	31
3.11.3	Organisationsformen im Rahmen der Ausspracheschulung	31
4	FORSCHUNGSTEIL	33
4.1	Forschungsschritte	33

4.2	Methodologische Konzeption	34
4.3	Forschungshypothesen	36
4.4	Auswertung	37
4.4.1	Gesamtergebnisse	38
4.4.2	Teilanalysen	41
4.4.2.1	Analyse der Vokale.....	41
4.4.2.2	Analyse der Konsonanten	44
4.4.2.3	Lautliche Analyse	47
4.4.2.3.1	Langes geschlossenes [e:]	48
4.4.2.3.2	Vokalisches [e]	49
4.4.2.3.3	Der Ich-Laut [ç].....	51
4.4.2.4	Analyse der suprasegmentalen Elemente	53
4.4.3	Analyse der kausalen Relationen	53
4.4.3.1	Der Fragebogen	54
4.4.3.2	Die kausale Analyse	54
4.4.3.2.1	Der erste Teil der Analyse	55
4.4.3.2.2	Der zweite Teil der Analyse.....	56
4.5	Bewertung der Hypothesen	57
5	SCHLUSS	59
6	RESÜMEE.....	63
7	LITERATURVERZEICHNIS UND QUELLENVERZEICHNIS.....	64
8	ANHANG 1	66

1 EINLEITUNG

Diese Arbeit wird sich in ihren einzelnen Teilen mit dem linguodidaktischen Teil der Aussprachenschulung beschäftigen. Eine wesentliche Rolle spielen in diesem Bereich nicht nur Pädagogik und Linguistik sondern auch Psychologie¹, die früher einen Teil der Philosophie gebildet hatte. Inhaltliche Konzeption dieser Wissenschaften hat im Laufe der Zeit viele Veränderungen erlebt. Heute wird häufig von einem pädagogisch-didaktischen Konzept gesprochen und es gibt auch unzählbare Menge Bücher, die dieses Thema besprechen. Das heutige Schulwesen sollte vor allem von den sogenannten Schlüsselkompetenzen und von der Anwendbarkeit des Lehrstoffs ausgehen.² Unter diesen Kompetenzen sind auch kommunikative Kompetenzen zu erwähnen. Das Wort „Kompetenz“ ist hier im Plural angeführt, denn es geht nicht nur um eine einzige kommunikative Kompetenz. Die kommunikative Fertigkeit kann noch weiter gegliedert werden. Unter der kommunikativen Kompetenz kann z. B. die eigene sprachliche Handlung, die einzelnen phonetischen, graphischen, morpho-syntaktischen oder lexikalischen Komponenten dieser Kompetenz gemeint werden. Unter dem sozialpsychologischen Gesichtspunkt könnte damit auch die nonverbale kommunikative Kompetenz gemeint werden. Diese spielten im Laufe der Zeit immer wieder größere Rolle und heute sind sie im alltäglichen Leben von großer Bedeutung. Orientieren wir uns jetzt auf den Fremdsprachenunterricht. Auch hier kann von bestimmten fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenzen gesprochen werden. Bedeutung der Fremdsprachen ist in der heutigen Zeit riesig, wir könnten sogar sagen, dass sie schon eine der wichtigsten Rollen in unserem Leben spielen, denn die Fremdsprachen begleiten uns auf Schritt und Tritt. Schon viele Jahre sind die Fremdsprachen in unserem Schulsystem integriert und Anforderungen an diesen Fremdsprachenunterricht sind in entsprechenden Katalogen angeführt.³ Im Rahmen jeder Sprache sollten Pädagogen die sprachliche Kompetenz in ihrer Gesamtheit entwickeln, d. h. sowohl aktive als auch passive sprachliche Fertigkeiten. Obwohl der Unterricht alle diese Fertigkeiten in gleichem Maße entwickeln sollte, kann

¹ Plháková, Alena (2008): Učebnice obecné psychologie, Praha, Academia, S. 15.

² Klíčové kompetence, MŠMT ČR. Klíčové kompetence, MŠMT ČR [online]. 2013 [cit. 2013-12-30]. Unter: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>.

³ Nová maturita: Oficiálně! 2010. Unter: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>.

geschehen, dass eine oder andere hervorgehoben wird, z. B. aktive sprachliche Fertigkeit „Sprechen“. Die mündliche Kommunikation hält sozusagen Primat, und das schon unter dem phylogenetischen Gesichtspunkt. Mit dieser Fertigkeit ist jedoch der phonetische Plan der gegebenen Sprache stark verbunden, der nicht nur am Anfang des Unterrichts wesentliche Rolle spielen soll, denn es handelt sich hier um die segmentale Ebene, um die kleinsten Segmente, Atome, der Sprache, aus denen alle anderen sprachlichen Komponenten der aktiven Rede aufgebaut sind. Alle mündlichen Äußerungen bestehen gerade aus diesen Atomen der Sprache, deswegen ist es absolut nötig, diesen segmentalen sprachlichen Plan zu beherrschen, damit wir dann jede Sprache korrekt⁴ nutzen können. Diese Arbeit befasst sich gerade mit diesem phonetisch-phonologischen Plan der deutschen Sprache, und das unter dem theoretischen Gesichtspunkt in dem ersten Teil und dann unter dem praktischen Gesichtspunkt in dem zweiten Teil. Der theoretische Teil ist dann interdisziplinär verfasst, denn er verbindet den linguistischen Gesichtspunkt des phonetisch-phonologischen Plans der deutschen Sprache einerseits und den pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkt des phonetisch-phonologischen Plans der deutschen Sprache andererseits.

⁴ Beim Bestimmen der Korrektheit gehen wir vom Vergleich des tschechischen und deutschen Vokalismus und Konsonantismus in der Publikation: Machač, Pavel. *Výslovnost němčiny. Poznámky z teorie a cvičení*. Praha: Karolinum, 2008. S. 46f. Weiter gehen wir von der Beschreibung der entsprechenden Laute in derselben Publikation: Machač, Pavel. *Výslovnost němčiny. Poznámky z teorie a cvičení*. Praha: Karolinum, 2008. S. 64.

2 PHONETISCH-LINGUISTISCHER TEIL

2.1 GRUNDDEFINITIONEN

Wir befinden uns im Rahmen einer natürlichen Sprache, es ist also zuerst nötig zu definieren, was eigentlich eine natürliche Sprache ist. Eine komplexe, von allen Linguisten ohne Einwände akzeptierte Definition ist während der Recherchen nicht gefunden worden. Wenn wir Spillmanns⁵ Definition der Sprache ein bisschen erweitern würden, könnten wir sagen, dass Sprache als ein großes einheitliches System von Zeichen und Regeln zur Verknüpfung dieser Zeichen betrachtet werden kann. Die uneinheitliche Situation erschwert auch die Tatsache, die Bok⁶ auf ersten Seiten seiner Publikation beschreibt. Es geht um den terminologischen Unterschied zwischen Begriffen „Sprache“ und „Rede“, die nach dem theoretischen Konzept des linguistischen Strukturalismus mit Termini „Langue“ und „Parole“⁷ bezeichnet werden.⁸ Auf jeden Fall kann man jedoch sagen, dass die natürliche Sprache systematisch aufgebaut ist, sie besteht also aus verschiedenen unterschiedlich großen sprachlichen Einheiten, die dann Gegenstände der einzelnen linguistischen Pläne bilden.

Im Rahmen dieser Arbeit befassen wir uns mit den kleinsten sprachlichen Einheiten des oben beschriebenen sprachlichen Systems, also mit den Atomen der Sprache. Dabei müssen wir uns dessen bewusst sein, dass auch diese kleinsten sprachlichen Einheiten unter den zwei ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten beschrieben werden können, in die jede natürliche Sprache geteilt werden kann. Mit diesen Gesichtspunkten werden die zwei oben beschriebenen grundlegenden sprachlichen Ebenen verstanden, Langue und Parole. Die kleinsten sprachlichen

⁵ Spillmann, Hans Otto (2000): Einführung in die germanistische Linguistik, München, Langenscheidt, S. 7.

⁶ Bok, Václav (1995): Úvod do studia germanistiky, České Budějovice, Pedagogická fakulta JU, S. 5ff.

⁷ Diese Termini „Langue“ und „Parole“ sind in die Linguistik vom schweizerischen Linguisten Ferdinand de Saussure eingeführt worden. Langue bezeichnet die Sprache im engeren Sinne. Es handelt sich um Gesamtheit aller Einheiten und Regeln. Als Parole wird eine konkrete sprachliche Realisation bezeichnet, die ein konkreter Sprecher ausspricht. Detailliert in Černý, Jiří (2008): Úvod do studia jazyka, Olomouc, Rubico, S. 69. Langue kann jedoch unter verschiedenen Gesichtspunkten verstanden werden, als ein individueller und kollektiver Besitz, wobei sich hier die einzelnen abstrakten sprachlichen Elemente entweder auf eine einzelne Person, oder auf ein bestimmtes Volk beziehen, weiter kann dieser Termin als das verstanden werden, was allen konkreten Sprachen gemeinsam ist. Bok, Václav (1995): Úvod do studia germanistiky, České Budějovice, Pedagogická fakulta JU, S. 5.

⁸ Bok, Václav (1995): Úvod do studia germanistiky, České Budějovice, Pedagogická fakulta JU, S. 5.

Einheiten haben dann also zweierlei Form je nachdem, auf welcher dieser sprachlichen Ebenen sie sich befinden. Auf der Ebene Langue sprechen wir von Phonemen, auf der Ebene Parole wird von Phonen (Lauten) gesprochen. Darüber hinaus bilden diese elementaren Einheiten Gegenstände unterschiedlicher linguistischer Disziplinen, die mit dem Hyperonym „Lautlehre“ bezeichnet werden können. In diesem Falle handelt es sich um Disziplinen Phonetik und Phonologie.⁹ Phonologie wird in der linguistischen Fachliteratur auch als Phonematik¹⁰ oder Phonemik¹¹ bezeichnet.

Phoneme sind die kleinsten sprachlichen Einheiten, die keine eigene Bedeutung tragen, die jedoch die sogenannte distinktive Funktion haben. Phoneme sind also nicht Bedeutungsträger.¹² Sie stellen Grundeinheit der Phonologie dar. Phone sind dann konkrete realisierte sprachliche Einheiten, die keine eigene Bedeutung haben und deren Zugehörigkeit zu einem Phonem noch nicht bewiesen worden ist. Diese bilden Gegenstand der Phonetik. Man geht also von den Phonen aus, als den realisierten Einheiten. Bei diesen Einheiten muss festgestellt werden, ob sie im Rahmen einer Sprache bedeutungsunterscheidend funktionieren können, d. h. ob sie die distinktive Funktion haben. Dieses Phänomen wird mithilfe von Minimalpaaren¹³ erwiesen.

Man sollte also zwischen dem Lautsystem und dem phonematischen System einer Sprache unterscheiden. Während das Lautsystem alle phonetisch relevanten Einheiten umfasst, die jedoch phonologisch irrelevant sind, z. B. Knacklaut und Allophone, enthält das phonematische System nur die Einheiten, die im Rahmen der Phonologie relevant sind.¹⁴

⁹ Nähere Informationen zum Thema „Phonologie“ in: Černý, Jiří (1996): *Dějiny lingvistiky*, Olomouc, Votobia, S. 154ff.

¹⁰ Hadumod Bußmann (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Stuttgart, Kröner.

¹¹ Gross, Harro (1990): *Einführung in die germanistische Linguistik*, München, Iudicium-Verlag, S. 35ff.

¹² Das ist gerade der Unterschied zwischen den Atomen der Sprache einerseits und den Bausteinen und Steinen der Sprache andererseits. Die Atome der Sprache, also Phoneme und Phone, sind unter dem semantischen Gesichtspunkt leer, die Bausteine und Steine der Sprache, also Morpheme, Wörter und Sätze, stellen schon die Bedeutungsträger dar, der Unterschied besteht hier nur darin, wie groß die konkrete Einheit ist.

¹³ Minimalpaare können definiert werden als Paare von bedeutungstragenden Einheiten, die bis auf ein einziges Phon identisch sind. Es sollten jedoch noch weitere Bedingungen erfüllt werden. Detailliert in Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. (1996): *Studienbuch Linguistik*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, S. 426ff.

¹⁴ Wängler, Hans-Heinrich (1983): *Grundriss einer Phonetik des Deutschen*, Marburg, Elwert. S. 1.

Im Rahmen der Ausspracheschulung sind sicher nicht alle Einheiten des deutschen Lautsystems gleichwertig. Vokale und damit natürlich auch Umlaute sind hier sehr relevant. Auf solche relevanten Einheiten stoßen wir natürlich auch im deutschen Konsonantismus. Es sollen aus allen diesen Einheiten nur die relevantesten ausgewählt werden.

Es existieren viele verschiedene Publikationen, die das Thema „Phonetik und Phonologie“ besprechen. Mit der Menge der Autoren und Publikationen hängt auch Differenz der einzelnen Auffassungen und Differenz der terminologischen Abgrenzung von einzelnen Einheiten. In folgenden Teilen werden einige Grunddefinitionen erwähnt, die scheinen relevant zu sein.

2.2 LAUTE UND IHRE KLASSIFIKATIONSMODELLE

In dem folgenden Teil werden die relevanten Einheiten des deutschen Lautsystems theoretisch beschrieben. Wir beginnen ganz allgemein mit den Lauten. Mit diesen Einheiten beschäftigt sich die phonetische Ebene der Linguistik. Laute können im Allgemeinen als Klänge oder Geräusche bezeichnet werden. Nach Müller¹⁵ wird ein Laut als eine physikalische Einheit verstanden, deren Eigenschaften mit Hilfe eines geschulten Gehörs oder moderner Messinstrumente beschrieben werden können.

Versucht man die Laute zu klassifizieren, stellt man fest, dass es natürlich viele verschiedene Klassifikationsmodelle der Laute existieren. Die folgende, ganz allgemeine, Klassifikation beruht auf der Teilnahme der sogenannten Stimmtonbeteiligung. Die Laute, die mit der Stimmtonbeteiligung gebildet werden, nennen wir stimmhafte Laute und die Laute, die ohne Stimmtonbeteiligung gebildet werden, werden stimmlose Laute genannt.¹⁶ Ob es sich um stimmhafte, oder stimmlose Laute handelt, ist von der Aktivität der Stimmbänder abhängig, weil der Stimmton aufgrund dieser Tätigkeit entsteht. Es geht um die Stimmbänderschwingung, die für diese Kategorie relevant ist.

¹⁵ Müller, Horst M. (2002): Arbeitsbuch Linguistik, Jühenplatz, Verlag Ferdinand Schöningh GmbH, S. 47.

¹⁶ Sadhop, Martin (2002): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen, Olomouc, Univerzita Palackého, S. 39.

Ein anderes Klassifikationsmodell teilt die Laute in zwei Hautkategorien, und das in Vokale und Konsonanten. Wenn wir die oben genannte und diese Klassifikation verbinden, stellen wir fest, dass alle Vokale und ein Teil der Konsonanten, der als stimmhafte Konsonanten bezeichnet wird, zu den stimmhaften Lauten im Deutschen gehören. Den Rest der Laute im deutschen Konsonantismus nennt man stimmlose Konsonanten. Sowohl Vokale als auch Konsonanten lassen sich noch weiter klassifizieren. Vokale können weiter in Monophthonge und Diphthonge gegliedert werden, wobei Monophthonge die Vokale sind, bei denen die Globalkonfiguration der Artikulationsorgane während des Artikulationsprozesses relativ unverändert bleibt.¹⁷ Eine ganz komplexe Definition der Vokale bieten z.B. folgende Autoren an.

Otto von Essen¹⁸ definiert Vokale folgendermaßen: „Vokale sind Öffnungslaute, zu deren Klangfarbengestaltung die Resonanzwirkung der Ansatzräume wesentlich ist, ohne Berührungsfläche in der Mittellinie des Gaumens und sofern sie prosodische Wortmerkmale zu tragen haben (Akzent, Quantität, bedeutungs- oder ausdrucksbestimmende Tonhöhe)...“

Bernd Pompino-Marschall¹⁹ definiert Vokale phonologisch und phonetisch.²⁰ Phonetisch sind Vokale nach Marschall so zu definieren: „Phonetisch sind die Vokale (Vokoide) dadurch gekennzeichnet, dass das Ansatzrohr eine offene Passage aufweist und die normalerweise konvex (aufwärts) gewölbte Zunge im Großen und Ganzen lediglich global ihre Lage im Ansatzrohr verändert.“

Bei Diphthongen ist es ein bisschen anders. Hier verändert sich die Globalkonfiguration dagegen so stark, dass eine neue Vokalqualität entsteht und wir einen Übergang von einem Monophthong zu einem anderen wahrnehmen.²¹ Es handelt sich eigentlich um Klassifikation aufgrund der Anzahl an den einzelnen Segmenten (Qualitäten).

¹⁷ Sadhop, Martin (2002): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen, Olomouc, Univerzita Palackého, S. 76f.

¹⁸ Essen, Otto von (1962): Allgemeine und angewandte Phonetik, Berlin, S. 84.

¹⁹ Pompino-Marschall, Bernd (2009): Einführung in die Phonetik, Berlin, Walter de Gruyter, S. 221.

²⁰ Die phonetische und phonologische Definition von Vokalen und Konsonanten geht von der allgemeinen Definition von diesen zwei Disziplinen aus. Phonetische Definition beruht also auf der lautlichen Seite der Segmente und die phonologische Definition auf deren Funktion.

²¹ Sadhop, Martin (2002): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen, Olomouc, Univerzita Palackého, S. 77.

Diphthonge sind als einsilbig zu wertende Zusammensetzungen von Vokalen zu definieren.²² Sandhop und Schäfer²³ definieren Diphthonge folgendermaßen: „Ein Diphthong ist ein vokalisches Lautgebilde, das während des Artikulationsprozesses sich hinsichtlich der Vokalqualität ändert ...“

Bernd Pompino-Marschall²⁴ grenzt die Diphthonge folgendermaßen ab: „Als Diphthonge werden die Vokoiden Silbenkerne bezeichnet, die auditiv nicht durch eine gleichbleibende sondern eben gerade durch eine sich ändernde Vokalqualität gekennzeichnet sind ...“

Bis jetzt war die Rede von den Vokalen. Gehen wir nun zu dem anderen lautlichen Bereich, zu den Konsonanten. Im Rahmen des deutschen Konsonantismus kommen, wie schon angedeutet worden ist, sowohl die stimmhaften, als auch die stimmlosen Konsonanten vor. Weiter lassen sich Konsonanten vor allem nach zwei Hauptkriterien klassifizieren und einteilen, und das nach der Artikulationsart und nach dem Artikulationsort. Mit der Artikulationsart wird die Art ihrer Hervorbringung und mit dem Artikulationsort wird die Stelle im Mundraum, wo sie gebildet werden, gemeint. Auch hier bieten einige Autoren eine ziemlich komplexe Definition.

Nach Rausch²⁵ sind Konsonanten folgendermaßen zu definieren: „Konsonanten sind keine Mundöffnungslaute, denn bei ihrer Hervorbringung wird in der Mittellinie des Gaumens ein Verschuß, eine Enge oder ein intermittierender Verschuß (Wechsel von Öffnung und Verschuß) gebildet. Sie sind außerdem zumeist keine Silbenträger und damit auch keine Träger prosodischer Merkmale.“

Laut Bernd Pompino-Marschall²⁶ werden Konsonanten wieder phonologisch und phonetisch definiert, phonetisch sind sie auf diese Weise zu definieren: „Phonetisch sind die Konsonanten – im Sinne von Kontoiden – dadurch gekennzeichnet, dass zu ihrer Produktion im Ansatzrohr ein Verschluss (z.T. nur

²² Rausch, Rudolf; Rausch, Ilka (1993): Deutsche Phonetik für Ausländer, Berlin, Langenscheidt, S. 26.

²³ Sandhop, Martin (2002): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen, Olomouc, Univerzita Palackého, S. 83.

²⁴ Pompino-Marschall, Bernd (2009): Einführung in die Phonetik, Berlin, Walter de Gruyter, S. 228.

²⁵ Rausch, Rudolf; Rausch, Ilka (1993): Deutsche Phonetik für Ausländer, Berlin, Langenscheidt, S. 28.

²⁶ Pompino-Marschall, Bernd (2009): Einführung in die Phonetik, Berlin, Walter de Gruyter, S. 182.

teilweise) bzw. eine geräuschverursachende Enge gebildet wird, während die Vokale mit einem zentral offenen Ansatzrohr gebildet werden.“

Aus den oben angeführten Definitionen geht hervor, dass die einzelnen Autoren in ihren Definitionen unterschiedliche Ausgangspunkte und Funktionen berücksichtigen. Der Definitionskern bleibt jedoch immer ähnlich.

2.3 LAUTE IM RAHMEN DER ARTIKULATORISCHEN UND AKUSTISCHEN PHONETIK

Das Thema der Lautbildung und der Lautklassifizierung ist schon teilweise im vorigen Kapitel angeschnitten worden. Gehen wir jetzt ein bisschen weiter und tiefer. Jeder Laut weist nicht nur im Rahmen der artikulatorischen sondern auch der akustischen Phonetik bestimmte Spezifika auf. Aufgrund dieser spezifischen Merkmale können wir die einzelnen Vokale und Konsonanten zu bestimmten Gruppen zuordnen, denn sie sind aufgrund dieser Merkmale verwandt. In folgenden Teilen werden die einzelnen Laute laut ihrer Spezifika näher beschrieben.

2.3.1 BILDUNG DER LAUTE²⁷

Die einzelnen Laute werden auf verschiedene Art und Weise gebildet, je nachdem, welche Artikulationsorgane und Körperteile an dem Prozess ihrer Herausbildung beteiligt sind. Produktion von Sprachlauten ist also ein komplexer Vorgang, denn es handelt sich hier um Zusammenspiel verschiedener Organe und Körperteile (physiologisch gesehen). Diese Organe und Körperteile haben jedoch ihre primäre und sekundäre Funktion. Die primäre Funktion hängt mit Lebensfunktionen (Atmen, Schlucken) zusammen, die sekundäre dient der Lautproduktion.

Jeder Typ der Lautbildung führt dann zur Entstehung der einzelnen Laute. In folgenden Teilen werden die einzelnen Typen der Lautbildung näher beschrieben. Insgesamt unterscheiden wir drei Möglichkeiten²⁸:

²⁷ Dieses Kapitel ist überwiegend nach den Publikationen verfasst worden: Müller, Horst M. (2002): Arbeitsbuch Linguistik, Jühenplatz, Verlag Ferdinand Schöningh GmbH., Machač, P. (2008): Výslovnost němčiny, Praha, Karolinum., Linke, A.; Nussbaumer, M.; Portmann, P.R. (1996): Studienbuch Linguistik, Tübingen, Max Niemeyer Verlag. und Sadhop, Martin (2002): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen, Olomouc, Univerzita Palackého.

²⁸ Machač, P. (2008): Výslovnost němčiny, Praha, Karolinum, S. 11.

- a) Modifikation durch die Stimmbänder und den supraglottalen Bereich ohne Hindernis (Vokale)
- b) Modifikation durch die Stimmbänder und den supraglottalen Bereich mit Hindernis (stimmhafte Konsonanten)
- c) Modifikation durch den supraglottalen Bereich (stimmlose Konsonanten)

In Abhängigkeit von Tätigkeit der einzelnen Artikulationsorgane und Körperteile werden dann die einzelnen Lautbildungsprozesse terminologisch genannt. Wir sprechen hier traditionsgemäß von den Lautbildungsprozessen Respiration, Phonation und Artikulation. Unter dem funktionalen Gesichtspunkt wird hier von Funktionskreisen Initiator, Generator und Modifikator gesprochen.²⁹

Wenn wir im Unterricht gerade mit den artikulatorischen Vorgängen arbeiten wollen, sind diese Bewegungsvorgänge im Rahmen der Artikulation am relevantesten, denn sie sind dann die Grundlage für die weitere korrekte Aussprache jeder Sprache. Es ist also wichtig, dass die Schüler erst ihrer eigenen muttersprachlichen Lautbildungsbewegungen bewusst werden und dann sollten sie auf die Modifikationspezifika der Zielsprachenlaute aufmerksam gemacht.

Für Vokale ist die Modifikation durch Stimmbänder relevant. Diese Modifikation wird als Phonation oder Phonationsprozess bezeichnet. Unter dem Begriff Phonation wird im Rahmen der artikulatorischen Phonetik den Vorgang der Erzeugung von Schallwellen verstanden und diese Schallwellen werden dann als Stimme (Stimmton) wahrgenommen. Vokale werden also mit der Stimmtonbeteiligung gebildet. Wenn die Phonation bei der Erzeugung der Laute vorhanden ist, werden dann die Laute als stimmhafte Laute genannt. Vokale sind dann als stimmhafte Laute zu benennen. Die Schallwellen werden durch ein regelmäßiges Vibrieren der Stimmbänder im Kehlkopf erzeugt. Dieser Mechanismus wird durch den Phonationsstrom ausgelöst. Als Phonationsstrom wird die Luft bezeichnet, die beim Sprechen ausgeatmet wird. Es handelt sich um die grundlegendste Kategorie der artikulatorischen Phonetik.³⁰

²⁹ Pompino-Marschall, Bernd (2009): Einführung in die Phonetik, Berlin, Walter de Gruyter, S. 17ff.

³⁰ Sadhop, Martin (2002): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen, Olomouc, Univerzita Palackého, S. 35f.

Gemeinsames artikulatorisches Merkmal der Vokale ist eine hindernisfreie Passage, d. h. dass bei der Produktion der Vokale kein Hindernis gebildet wird, keine Hürde den Vokalen im Weg steht. Die einzelnen Vokale haben jedoch unterschiedliche Klangqualitäten. Diese sind von der Modifikationsart abhängig. Eine sehr wichtige Rolle spielen hier nämlich auch Lippen und Zunge, deren Konfiguration variiert.³¹ Die Zunge modifiziert zwar den oralen Resonanzraum, berührt aber niemals den Gaumen in der Mittellinie. Die Lippen sind während der Artikulation unterschiedlich aktiv.³² Darüber hinaus sind alle Vokale im Deutschen regelhaft stimmhafte Laute. Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit sind Phänomene, die mit der Modifikation der Laute durch die Stimmbänder zusammenhängen.

Vokale sind also die Laute, die einerseits durch die Aktivität der Stimmbänder im Kehlkopf und andererseits durch die Aktivität der Artikulationsorgane im supraglottalen Bereich modifiziert werden. Bei dieser Art der Modifikation entsteht jedoch kein Hindernis, das überwunden werden sollte.

Für stimmhafte Konsonanten ist die Modifikation durch die Stimmbänder und den supraglottalen Bereich relevant. Stimmhafte Konsonanten werden also auch aufgrund des Phonationsprozesses und mit der Stimmtonbeteiligung gebildet. Neben den Stimmbändern ist hier auch der supraglottale Bereich aktiv, in dem jedoch, im Unterschied zu Vokalen, ein Hindernis entsteht, das überwunden werden muss.

An der Produktion der stimmlosen Konsonanten sind die Lautbildungsprozesse Respiration und Artikulation beteiligt. Der Prozess der Phonation ist hier nicht relevant, denn die Aktivität (Schwingung) der Stimmbänder nicht anwesend ist.

³¹ Sadhop, Martin (2002): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen, Olomouc, Univerzita Palackého, S. 76.

³² Rausch, Rudolf; Rausch, Ilka (1993): Deutsche Phonetik für Ausländer, Berlin, Langenscheidt, S. 24.

2.3.2 VOKALE AKUSTISCH³³

Alle Vokale gehören im Deutschen zu den stimmhaften Lauten. Der ausgeatmete Luftstrom dient als Trägermedium des Signals und im Rahmen der Vokale, also der stimmhaften Laute, ist das Glottis-Signal das Rohmaterial, weil die Glottis an der Erzeugung der Vokale teilnimmt. Dieses Signal ist jedoch undifferenziert und kann in der Tonhöhe und Lautstärke variieren.³⁴ Es wird also durch Stimmbänderschwingungen erzeugt. Dadurch entsteht auch der Grundton, der auch als Nullformant F0 zu bezeichnen ist. Dieser stellt die tiefste Frequenz des Stimmtons dar. Linguistisch relevante Veränderungen des Nullformanten nehmen wir als Redemelodie (Intonation) wahr.³⁵

Unter dem physikalischen Gesichtspunkt sind alle Vokale reine Töne ohne Geräusche. Die Grundfrequenz, also Nullformant, ist bei allen gleich und wird durch Stimmbänderschwingungen erzeugt. Die einzelnen Vokale unterscheiden sich jedoch in der Farbe (Timbre) des Tons. Diese Tonfarbe beeinflussen die anderen Frequenzen, die bei der Erzeugung der Vokale auch entstehen. Diese Nebenfrequenzen werden auch Formanten genannt und sie entstehen durch die Resonanz der einzelnen Höhlen (Mundhöhle, Nasehöhle...) An der Differenzierung des akustischen Rohmaterials nimmt dann die Artikulation teil, also der supraglottale Bereich. Es geht um die Konfiguration des ganzen Ansatzrohrs. Alle Vokale werden jedoch ohne Hindernis gebildet.

2.3.3 KONSONANTEN AKUSTISCH³⁶

Zu den Konsonanten gehören die Laute, die, im Unterschied zu Vokalen, die Geräuschkomponente aufweisen. Das Geräusch bildet also Grundlage dieser Laute. Bei der Realisation der Konsonanten sind dann entweder nur diese

³³ Dieses Kapitel ist überwiegend nach den Publikationen verfasst worden: Müller, Horst M. (2002): Arbeitsbuch Linguistik, Jühenplatz, Verlag Ferdinand Schöningh GmbH., Machač, P. (2008): Výslovnost němčiny, Praha, Karolinum. und Linke, A.; Nussbaumer, M.; Portmann, P.R. (1996): Studienbuch Linguistik, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

³⁴ Linke, A.; Nussbaumer, M.; Portmann, P.R. (1996): Studienbuch Linguistik, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, S. 413.

³⁵ Machač, P. (2008): Výslovnost němčiny, Praha, Karolinum, S. 12f.

³⁶ Dieses Kapitel ist überwiegend nach den Publikationen verfasst worden: Müller, Horst M. (2002): Arbeitsbuch Linguistik, Jühenplatz, Verlag Ferdinand Schöningh GmbH., Machač, P. (2008): Výslovnost němčiny, Praha, Karolinum. und Linke, A.; Nussbaumer, M.; Portmann, P.R. (1996): Studienbuch Linguistik, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

Geräuschkomponente, oder die Geräuschkomponente und die Tonkomponente anwesend.

Diese zwei Komponenten können also zugleich vorkommen, und damit beeinflussen sie die Eigenschaften der einzelnen Konsonanten. Je nach diesen Eigenschaften können die Konsonanten in bestimmte Gruppen gegliedert werden. Die Konsonanten, die überwiegend die Geräuschkomponente aufweisen, werden als Obstruenten, irgendwo auch als „die eigenen Konsonanten“, bezeichnet. Diese Obstruenten bilden in vielen Sprachen die sogenannten Korrelationspaare, deren Elemente sich in der Stimmhaftigkeit unterscheiden. Bei den stimmhaften Elementen dieser Korrelationspaare ist zwar die Tonkomponente anwesend, sie hat jedoch andere Qualität als die, die bei Vokalen und Sonoren vorkommt. Zu den Obstruenten gehören die unter dem artikulatorischen Gesichtspunkt als Plosive, Frikative und Affrikate bezeichneten Laute. Die zweite Gruppe der Konsonanten bezeichnet man als Sonore. Es handelt sich um die Konsonanten, die immer die Tonkomponenten aufweisen, sie sind immer stimmhaft. Zu dieser Gruppe gehören, artikulatorisch gesehen, Nasale, Vibranten und einige Autoren reihen hierher auch Approximanten. Die dritte Gruppe der Konsonanten bilden die Gleitlaute, für die typisch ist, dass sie auch immer stimmhaft sind und Vokalen sehr nah stehen. Zu dieser Gruppe gehören eben die Approximanten.³⁷

³⁷ Krčmová, Marie. Fonetika, unter: <http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/index.html> (abgerufen am 23.01.2012).

3 LINGUODIDAKTISCHER TEIL

Im vorigen Teil der Arbeit ist die theoretische Basis beschrieben worden, mit der in diesem Teil weiter gearbeitet wird. Hier geht es schon konkret um Verbindung von zwei für diese Arbeit relevanten wissenschaftlichen Disziplinen, der uns schon bekannten Phonetik und Didaktik. Die Beziehung dieser Disziplinen kann folgendermaßen verstanden werden. Phonetik stellt den theoretischen Ausgangspunkt dar und Didaktik beschäftigt sich mit den einzelnen Einheiten unter dem didaktischen Gesichtspunkt. In folgenden Teilen wird aufgeklärt, warum diese wissenschaftlichen Disziplinen verbunden werden, was für Beziehungen zwischen Linguistik und Didaktik entstehen und welche Erscheinungen für die Forschung relevant sind.

Aber bevor die einzelnen Disziplinen und ihre Forschungsgegenstände und Beziehungen³⁸ beschrieben werden, gehen wir in der Geschichte zurück und sehen wir uns an, wie sich das linguodidaktische Konzept im Laufe der Zeit entwickelt und verändert hat.

3.1 KURZE GESCHICHTE DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS³⁹

Wenn man sich mit der Frage der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts beschäftigt, erkennt man, dass sich das Fach nicht stetig weiterentwickelte. Man kann feststellen, dass viele heutiger Probleme den Fremdsprachenunterricht seit jeher begleiten.

Private Beschäftigung mit modernen Fremdsprachen hatte in Deutschland schon im hohen Mittelalter begonnen. Im 16. Jahrhundert hatte schon schulmäßig organisierter Unterricht existiert. Als Gegenstände der Bildung geschätzt und an öffentlichen Schulen gelehrt worden waren jedoch nicht alle Sprachen der Zeit. Dies hatte nur die alten Sprachen Latein und Griechisch betroffen. Moderne Fremdsprachen waren an öffentlichen Schulen als Schulfächer nicht unterrichtet worden, sie hatten auf einer Stufe mit anderen derzeitigen Fertigkeiten wie Musizieren, Reiten, Fechten gestanden. Im Laufe der Zeit ist es allmählich zur

³⁸ Es existieren natürlich verschiedene Auffassungen von diesen Disziplinen. Für den Zweck dieser Arbeit sind nur einige ausgewählt.

³⁹ Dieses Kapitel ist überwiegend bearbeitet worden nach: Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 9ff.

Gleichstellung der neuen mit den alten Sprachen gekommen. Dieser Prozess war jedoch sehr mühsam und dauerte natürlich längere Zeit. 1831 war Französisch und 1901 Englisch Pflichtfach an preußischen Gymnasien geworden.

Zwischen den Jahren 1830 und 1900 hatte sich das eigene Konzept für den Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen entwickelt. Dieses ist praktisch bis heute gültig. Im Rahmen dieses Konzeptes stößt man auf zwei unterschiedliche Stellungnahmen. Die eine Bildungsvorstellung lässt sich auf Wilhelm von Humboldt zurückführen, die andere Auffassung hängt mit der wirtschaftlich-technischen Entwicklungen im Gefolge der Industrialisierung Europas zusammen.

Die erste Auffassung fasst Fremdsprachen als Ausdruck und Mittel von Nationalkulturen. Sie sind dann Gegenstände eines allgemeinbildenden Unterrichts. Dieser Unterricht hatte es angestrebt, junge Menschen sprachlich, künstlerisch und historisch zu bilden und zu erziehen. In diesem Falle wird von der formalen Bildung gesprochen.

Die zweite Haltung hatte die modernen Fremdsprachen als praktische Verständigungsmittel betrachtet. Dies beruht auf der Ausweitung von Verkehr und Handel, die im Laufe der Zeit ständig an Bedeutung gewonnen haben. Der Fremdsprachenunterricht ist hier als direkte Vorbereitung auf die Arbeitswelt zu betrachten.

In den letzten hundert Jahren existiert bestimmte Spannung zwischen diesen Konzepten. Fremdsprachen sind jedoch niemals ausschließlich als Bildungsgegenstände oder ausschließlich als praktische Verständigungsmittel unterrichtet worden.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist eine Reform entstanden, in deren Rahmen dieser Gegensatz sehr deutlich war, und das konkret in der rationalistischen und der sensualistischen Haltung.

Die rationalistische Haltung betrachtet Sprache als Ausdruck der Logik. Es handelt sich hier eigentlich um Sprache als System. Der Lerner erkennt beim Spracherwerb die logischen Beziehungen der Sprache und diese werden von ihm

dann angewandt. Sehr wichtig sind Deduktionen, wobei der Lerner allgemeine Gesetzmäßigkeiten auf Einzelfälle anwendet.

Die sensualistische Konzeption fasst Sprache eher als empirisch nachweisbares und sozial bedingtes Vorkommen auf. Wichtig ist hier die Lebendigkeit der Sprache, es geht eigentlich um Veränderungen im Rahmen der Sprache.

Nach dem Ersten Weltkrieg sind starke Strömungen gegen den Fremdsprachenunterricht entstanden, weil der Krieg große Erschütterung des Weltverständnisses bedeutet hat. Der Fremdsprachenunterricht blieb zwar erhalten, seine Funktion hat sich jedoch stark verändert, es ist nicht mehr um die kommunikative Verwendung der Sprache gegangen, das war nicht mehr das Ziel dieses Unterrichts. Er sollte hier zur Wiedergewinnung des erschütterten nationalen Selbstbewusstseins beitragen.

Aufgrund der Reform von 1925 sollten Bildung und damit auch moderne Fremdsprachen an mehr Menschen vermittelt werden. Es sind die sogenannten Arbeitsschulen entstanden. Die Bildung sollte nicht durch Wissensübermittlung erreicht werden, sondern die Schüler selbst sollten tätig sein, das entwickelt ihre schöpferischen Fähigkeiten. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts hat hier also die sensualistische Haltung dominiert, Sprachen sollten also durch Sprechen und praktisches Üben erlernt werden.

Diese Konzeption war auch nach dem Zweiten Weltkrieg aktuell. In den 50er und 60er Jahren haben Veränderungen in der Gesellschaft dazu geführt, dass der Bildungssektor eine Expansion erlebt hat und diese Tatsache hat auch Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts verursacht. Der Fremdsprachenunterricht und seine methodische Konzeption sind in dieser Zeit stark von dem von den Vereinigten Staaten ausgehenden Behaviorismus⁴⁰ und von dem klassischen Strukturalismus beeinflusst worden. Es ist „learning by doing“ stark propagiert, der

⁴⁰ Behaviorismus ist eine große Richtung im Rahmen der amerikanischen Psychologie. Er hat vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dominiert. Als sein Gründer gilt John B. Watson. Behaviorismus hat die Introspektionsmethode abgelehnt und er hatte nur objektiv beobachtbare Fakten zum Ziel, er hat sich praktisch nur auf Studium des Verhaltens beschränkt. Diese psychologische Konzeption ist heute schon überwunden. Detailliert in Plháčová, Alena (2008): Učebnice obecné psychologie, Praha, Academia, S. 20f.

Fremdsprachenerwerb ist als eine Art Gewohnheitsbildung betrachtet worden. Regelwissen und Einsicht in den Bau der Sprache sind als störend abgelehnt worden.

Später ist es zu weiteren Veränderungen in der Gesellschaft gekommen, eine neue Reform hat Fremdsprachen neuen Gruppen von Lerner zugänglich gemacht, Kommunikationsfähigkeit wurde zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts und Fremdsprachen wurden allmählich zum untrennbaren Teil des Lebens jedes Einzelnen.

In der heutigen Zeit wird die Wertschätzung fremder Sprachen vor allem von politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen beeinflusst. Ein großer Einfluss haben hier auch verschiedene Bildungstheorien und lernpsychologische und linguistische Theorien.

3.2 PHONETISCH-DIDAKTISCHE BEZIEHUNGEN

Meinungen darüber, was eigentlich Phonetik ist, sind recht vielfältig, trotzdem kann hundertprozentig gesagt werden, dass Phonetik die wissenschaftliche und linguistische Disziplin ist. Sie beschäftigt sich mit der Form der Sprachrealisation. Diese sprachwissenschaftliche Disziplin befasst sich also mit der lautlichen Seite einer Sprache. Ihr Forschungsgegenstand ist jedoch nicht einheitlich, sie beschäftigt sich mit der Lautbasis der Sprache aus unterschiedlichen Gesichtspunkten, und deswegen wird sie noch weiter geteilt. Sie interessiert sich für die Aussprache der einzelnen Laute (artikulatorische Phonetik), für die Übertragung der Laute (akustische Phonetik) und um die Wahrnehmung der Laute (auditive Phonetik).⁴¹

Pompino-Marschall⁴² definiert Phonetik als Lehre von den Sprachlauten. Obwohl diese Definition ein bisschen anders ausgedrückt wird, handelt es sich eigentlich um denselben Gegenstand, wie in der oben genannten Begriffsbestimmung.

Phonetik ist also die Disziplin, die die theoretische Basis darstellt, von der die Didaktik ausgehen kann und die sie dann unter dem didaktischen Gesichtspunkt beschreibt.

⁴¹ Sadhop, Martin (2002): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen, Olomouc, Univerzita Palackého.

⁴² Pompino-Marschall, Bernd (2009): Einführung in die Phonetik, Berlin, Walter de Gruyter, S. 1.

Bevor von der Didaktik näher gesprochen wird, sollten wir den eigenen Begriff kurz vorstellen. Skalková⁴³ schreibt, der Begriff Didaktik ist mit dem griechischen Wort „didaskein“ verbunden und bedeutet „lernen, belehrt werden, lehren, beweisen“.

Wenn von Didaktik Rede ist, sollte man sich dessen bewusst sein, dass sie entweder allgemein, oder konkret gemeint wird. Die allgemeine Didaktik stellt dann die theoretischen Ausgangspunkte dar, die für alle Fächer gemeinsam sind. Während die allgemeine Didaktik die grundlegendste theoretische Basis darstellt, bezieht sich die Fachdidaktik schon konkret auf ihren eigenen Forschungsgegenstand, ausgehend natürlich vor der allgemeinen theoretischen Basis.

Die Verbindung zwischen den oben genannten wissenschaftlichen Disziplinen ist von großer Bedeutung, denn gerade die Didaktik kann einem Fremdsprachenlehrer die Frage beantworten, wie er mit der theoretischen Basis umgehen soll.

Den wichtigsten Bereich im Rahmen der Ausspracheschulung des Fremdsprachenunterrichtes stellt natürlich die artikulatorische Phonetik dar. Dieser Teil der Phonetik beschäftigt sich also mit den artikulatorischen Bedingungen der einzelnen Laute. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes geht es aber nicht nur um diese einzelnen Laute, es geht auch um größere sprachliche Einheiten, z. B. um die ganzen Wörter und auch um die sogenannte suprasegmentale Ebene⁴⁴, die auch gelernt werden muss, weil sich ihre Segmente vom Tschechischen auch unterscheiden. Für Didaktik der Ausspracheschulung sind also die Einheiten im Rahmen der artikulatorischen Phonetik und suprasegmentale Ebene relevant.

3.3 ALLGEMEINE DIDAKTIK

Es ist schon erwähnt worden, dass die allgemeine Didaktik die allgemeine theoretische Basis darstellt, mit der weiter im Rahmen der Fachdidaktik gearbeitet wird. Gehen wir jetzt also schon konkret zu diesem Bereich über.

⁴³ Skalková, Jarmila (2007): *Obecná didaktika*, Praha, Grada, S. 13.

⁴⁴ Zu der suprasegmentalen Ebene gehören vor allem Akzentuierung, Intonation, Pausierung, Sprechtempo, Rhythmus.

Die allgemeine Didaktik ist die wissenschaftliche Disziplin, deren Inhalt sehr umfangreich ist. Es ist nötig zu erwähnen, dass ihr Inhalt nicht immer gleich war. Er hat sich im Laufe der Zeit stark geändert, weil er sehr eng mit Erziehungsanforderungen der Gesellschaft verbunden ist, die den historischen, sozialen, kulturellen, ökonomischen Veränderungen folgen.⁴⁵

Sie wird als Teil der Pädagogik betrachtet. Didaktik stellt also eine pädagogische Lehrdisziplin und Forschungsdisziplin dar. Diese wissenschaftliche Disziplin befasst sich vor allem mit den Zielen und Inhalten, Lerntheorien, Lehrtheorien, methodischen Verfahren, Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit, Schülerpersönlichkeit⁴⁶, der Lernstoffauswahl und Lernstoffprogression des Unterrichts. Als pädagogische Disziplin thematisiert sie auch allgemeinere Bildungsaufgaben und Erziehungsaufgaben und damit verbundene Lehrtätigkeiten und Lerntätigkeiten.⁴⁷

3.4 FACHDIDAKTIK

Die neben der allgemeinen Didaktik existierenden Fachdidaktiken sind als selbstständige wissenschaftliche Disziplinen im Rahmen der einzelnen Fächer entstanden. Die Fachdidaktik kann jedes Fach oder seine konkreten Bereiche betreffen. Sie betreffen jedoch nicht nur den erzieherisch-ausbildenden Prozess, sondern sie helfen auch bei Lösung der Probleme, die diesen Prozess überschreiten, z. B. Verarbeitung des Lehrstoffs und der Unterrichtshilfsmittel, Formulierung der Standards des Unterrichtsniveaus, Bildung der Unterrichtsprogrammen etc. Diese Probleme können nur aufgrund der verallgemeinerten Erfahrungen und Thesen nicht gelöst werden.⁴⁸

⁴⁵ Skalková, Jarmila (2007): *Obecná didaktika*, Praha, Grada, S. 13.

⁴⁶ Mit den psychologischen Aspekten des erzieherisch-ausbildenden Prozesses beschäftigt sich vor allem die pädagogische Psychologie, die zu den angewandten psychologischen Disziplinen gehört und gleichzeitig als Randdisziplin zu bezeichnen ist. Die Pädagogik und Didaktik beschäftigen sich mit diesen Phänomenen nur teilweise, sie konzentrieren sich eher auf die pragmatischen Seiten des Unterrichts.

⁴⁷ Janíková, Věra (2010): *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, Brno, Masarykova univerzita, S. 7.

⁴⁸ Skalková, Jarmila (2007): *Obecná didaktika*, Praha, Grada, S. 18.

Didaktik der Ausspracheschulung beschäftigt sich schon konkret mit Zielen⁴⁹, die im Rahmen der Ausspracheschulung erreicht werden sollten. Weiter beschäftigt sie sich z. B. mit den Inhalten, die für die Ausspracheschulung relevant sind, mit der Lernstoffauswahl, die von vielen Faktoren abhängt, z. B. vom Ziel, von den Spezifika der Zielgruppe, von den Bedingungen der Institution etc. Sie befasst sich auch mit der schon erwähnten Methodik und auch mit den Organisationsformen des Unterrichts. Diese Aufzählung ist jedoch nicht absolut, wir erwähnen nur folgende Phänomene dieser Didaktik, weil sie konkret auf die Ausspracheschulung bezogen werden können. Die übrigen Gebiete der allgemeinen Didaktik⁵⁰ scheinen zu allgemein zu sein, als dass sie hier näher beschrieben würden.

3.5 DIDAKTIK VS. METHODIK

In der Praxis stellt Fremdsprachendidaktik eine untrennbare Einheit mit der wissenschaftlichen Disziplin, die Methodik genannt wird. Die Übergänge zwischen diesen pädagogischen Disziplinen sind fließend, deswegen ist eine eindeutige begriffliche Abgrenzung nur in begrenztem Maße möglich.⁵¹

Die Fachdidaktiken sind eine gewisse Zeit sogar nur als Methodenlehren verstanden worden. Dieser Zustand ist jedoch schon überwunden, denn ihr Forschungsgegenstand viel breiter ist.⁵²

Der Begriff Methodik bezieht sich auf das griechisch-lateinische Wort „methodos/methodus“ und bedeutet „Zugang/Weg zu einem bestimmten Ziel. Unter dem Begriff „Methodik“ kann also ein planmäßiger Prozess zur Vermittlung von Lerninhalten verstanden werden.⁵³

⁴⁹ Diese Ziele können in allgemeine und konkrete Ziele gegliedert werden. Die allgemeinen Ziele sind eher mit den Zielen der Gesellschaft verbunden, es handelt sich um die gesellschaftlichen Ziele, die allgemeine Gültigkeit haben und sich im Rahmen der Gesellschaftsgeschichte entwickelt haben. Die konkreten Ziele sind schon auf den eigenen erzieherisch-ausbildenden Prozess bezogen, es handelt sich um die Ziele, die von einem Pädagogen im Unterrichtsprozess festgelegt werden. Es geht also um die Ausgänge dieses Prozesses.

⁵⁰ Zu anderen Gebieten der allgemeinen Pädagogik gehören z. B. Beziehungen zwischen den Subjekten des erzieherisch-ausbildenden Prozesses, Persönlichkeitsphänomene der Subjekte, die sich an diesem Prozess beteiligen, Motivation im Rahmen des Unterrichts etc.

⁵¹ Methodik kann als ein Teil der Pädagogik oder als selbstständige Disziplin neben der Pädagogik betrachtet werden.

⁵² Skalková, Jarmila (2007): *Obcná didaktika*, Praha, Grada, S. 18.

⁵³ Janíková, Věra (2010): *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, Brno, Masarykova univerzita, S. 7.

Es geht also darum, auf welche Art und Weise und mit welchen Mittel die Lerninhalte vermittelt werden. Methodik legt die einzelnen Methoden fest und deren Wahl ist von vielen verschiedenen Aspekten des erzieherisch-ausbildenden Prozesses abhängig.⁵⁴

Der Begriff „Methode“ wird im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts im engeren und weiteren Sinne. Im engeren Sinne wird unter einer Methode das konkrete Vorgehen für das Lehren und Lernen verstanden, das zum Erreichen eines bestimmten Lernziels oder Teilziels dient. Im weiteren Sinne handelt es sich um die didaktisch-methodische Konzeption, die der Planung und Gestaltung solcher Unterrichtsprozesse zugrunde liegt.⁵⁵ Mit der Methodik der Ausspracheschulung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts werden wir uns im folgenden Teil befassen.

3.6 PÄDAGOGISCHE KOMPETENZ

Pädagogen müssen in der heutigen Zeit viele verschiedene Voraussetzungen erfüllen. Man sagt, dass die pädagogische Profession Wissenschaft, Kunst und schwere Arbeit ist. Deswegen kann der pädagogische Beruf als ein sehr anspruchsvoller Beruf betrachtet werden. Der Begriff „Wissenschaft“ könnte hier im Rahmen der pädagogischen Kompetenzen als die theoretische Kompetenz (Fachkompetenz) verstanden werden, die für jeden Pädagogen sicher notwendig ist. Sie bildet die erste Voraussetzung, die jedoch nicht immer erfüllt wird. Nicht weniger wichtig ist weiter die zweite Voraussetzung für den pädagogischen Beruf, und zwar die didaktische Kompetenz, zu den weiteren Kompetenzen gehören auch z. B. expressive, kommunikative, organisatorische, methodische perzeptive Kompetenzen. Diese alle pädagogischen Fähigkeiten können gerade unter dem Begriff „Kunst“ verstanden werden. Aufgrund der Aufzählung der Voraussetzungen ist sicherlich schon klar, was mit der „schweren Arbeit“ gemein wird.

⁵⁴ Die Methodenwahl ist vor allem von dem Lehrstil des Pädagogen und dessen Erfahrungen, vom Lernstil der Schüler, zu dem der auditive, akustische und kinetische Styl gezählt werden können, von Spezifika der Schüler (Alter, Persönlichkeit, Geschlecht, interpersonale Beziehungen...), vom Fachcharakter, von den Unterrichtszielen und von vielen anderen Faktoren. Detailliert Čábalová, Dagmar (2007): E-learningový kurz Pedagogika pro učitele – modul B.

⁵⁵ Janíková, Věra (2010): Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Brno, Masarykova univerzita, S. 7.

Es ist also nötig, die einzelnen theoretischen Phänomene unter dem didaktischen Gesichtspunkt anzusehen, denn es genügt auf keinen Fall, nur Fachkompetenzen zu beherrschen, obwohl sie konkret im Fall der Ausspracheschulung auf dem möglichst guten Grad sein sollte. Die didaktische Kompetenz ist hier jedoch auch von Schlüsselbedeutung.

Im Rahmen der Ausspracheschulung ist unter der Fachkompetenz die korrekte Aussprache der Fremdsprache, in diesem Falle der deutschen Sprache, zu verstehen. Dazu gehört natürlich auch die ausführliche theoretische Kenntnis der gegebenen wissenschaftlichen Disziplinen (Phonetik, Phonologie).⁵⁶

3.7 ZIELE DER AUSSPRACHESCHULUNG

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wird von der sogenannten kommunikativen Kompetenz gesprochen, die schriftliche und mündliche Form enthält. Diese Kompetenz wird als ein übergeordnetes Ziel dieses Unterrichts betrachtet. Der Fremdsprachenunterricht sollte also großen Wert auf die Ausspracheschulung legen. Das Problem besteht in der Bestimmung des Grades an phonetischer Kompetenz. Mit anderen Worten, welches Niveau hier angestrebt werden kann und soll.

Heyd⁵⁷ behauptet, keine perfekte, normgerechte Aussprache sei das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Es gehe vor allem um Lautenverständlichkeit. Darin kann man mit Heyd nur teilweise übereinstimmen. Es geht darum, für welche Stufe der Unterricht geeignet ist. Es ist jedoch logisch, dass keine muttersprachliche Norm angesetzt werden kann. Die Aussprache muss jedoch verständlich sein, damit sie die Kommunikation nicht beeinträchtigt.⁵⁸

Heyd⁵⁹ schreibt weiter, Phonetik werde im Rahmen des Studiums vernachlässigt. Diese Behauptung ist auch in der heutigen Zeit sehr aktuell und es ist

⁵⁶ Je nach der Stufe der Schule sollte auch Breite der theoretischen Basis gewählt werden, die die Lernenden beherrschen sollen. Es wäre jedoch verantwortungslos, die korrekte Aussprache ohne jeden theoretischen Hinweis zu lehren.

⁵⁷ Heyd, Gertraude (1991): *Deutsch lehren*, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 65.

⁵⁸ Janíková, Věra (2010): *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, Brno, Masarykova univerzita, S. 46.

⁵⁹ Heyd, Gertraude (1991): *Deutsch lehren*, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 65.

zeitlos. Einerseits sollte die normgerechte Aussprache an den Grund- und Mittelschulen nicht als Norm gelten, andererseits sollte die artikulatorische Phonetik nicht absolut vernachlässigt werden. Wir sollten den Schülern an den Grundschulen die Möglichkeit leisten, dass sie sich mit der ungefähr normgerechten Aussprache treffen können, und die Schüler an den Mittelschulen sollten die Option haben, sich selbst entscheiden zu können.

3.8 VORURTEILE IM RAHMEN DER AUSSPRACHESCHULUNG

Heyd⁶⁰ spricht auch von den Vorurteilen, die im Fremdsprachenunterricht herrschen. Es seien einige dieser Vorurteile erwähnt, z. B. dass man sich im Fremdsprachenunterricht am Phonem orientieren müsse. Mit diesen terminologischen Begriffen sollte man im Unterricht an den Grund- und Mittelschulen überhaupt nicht arbeiten. Das könnte nur dazu führen, dass die Schüler verwirrt werden und darüber hinaus wäre das zwecklos, weil diese Terminologie für diese Stufe nicht relevant ist.

Zu den weiteren Vorurteilen gehört nach Heyd⁶¹ die Behauptung, dass die Aussprache des Lernalters möglichst der eines Muttersprachlers gleichkommen soll. Das ist jedoch natürlich ein unrealistisches und im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vor allem unnötiges Ziel. Es hängt natürlich vom Typ der Schule ab, welches Niveau angestrebt werden soll, es ist jedoch unlogisch, die muttersprachliche Norm anzusetzen. Heyd⁶² schreibt zu diesem Problem: „Dieser Aufwand ist nur für einen bestimmten Personenkreis zu rechtfertigen, etwa zukünftige Deutschlehrer, Rundfunksprecher.“

Heyd⁶³ weist weiter darauf hin, dass im Unterricht nicht nur das korrekte Sprechen, sondern auch das geschulte Hören wichtig sei und dass beim Erlernen einer Fremdsprache nicht nur Erlernen der einzelnen Laute, sondern auch Erlernen der größeren sprachlichen Einheiten nötig sei. Die Lerner neigen nämlich dazu, fremdsprachige Laute mit den muttersprachigen Lauten zu identifizieren.

⁶⁰ Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 66.

⁶¹ Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 66.

⁶² Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 66.

⁶³ Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 66.

Die weitere Unwahrheit lautet, dass bei der Ausspracheschulung nur Laute gelernt werden. Laute sind aber nur ein Teil dessen, was gelernt werden sollte. Zu der kommunikativen sprachlichen Kompetenz gehört nicht nur die korrekte Aussprache von einzelnen Lauten, sondern auch Beherrschung der suprasegmentalen Einheiten.

3.9 AUSSPRACHESCHULUNG KONTRASTIV

Im Rahmen der Ausspracheschulung einer Fremdsprache geht es im großen Maße auch um die kontrastive⁶⁴ Einstellung, auf deren Grunde die einzelnen sprachlichen Einheiten erklärt werden sollten, weil die Lernenden die Tendenz haben, den fremdsprachigen Lauten Eigenschaften der muttersprachigen Lauten zuzuschreiben. Das kann man vermeiden nur, wenn die problematischen Segmente miteinander konfrontiert und Fehler geklärt werden.

Es steht uns die Segmentierungsmethode⁶⁵ zur Verfügung, mit deren Hilfe die einzelnen Teile der sprachlichen Einheiten untergliedert werden können. Für Phonetik sind dann vor allem die Phone (Laute) relevant. Gerade diese Einheiten werden kontrastiv behandelt. Es sollten die lautlichen Unterschiede erklärt werden und dann geht es um die eigene Ausspracheschulung, also um Hören und Gewöhnung, und um das eigene Nachahmen von diesen Segmenten. Als Hersteller können der Lehrer oder bestimmte Medien dienen. Zur Beschreibung der lautlichen Unterschiede dienen akustisch-artikulatorischer und optisch-artikulatorischer Vergleiche, wobei die Lautphysiologie der einzelnen Laute dargestellt wird. Es geht auch um konkrete artikulatorische Unterschiede, es sollten also die Stellung und Bewegung der Artikulationsorgane dargestellt werden. Die Laute werden dann ins Ganze eingegliedert und in Wörtern und Sätzen geübt. Diese Phase kommt aber später.

Kontrastiv sollten jedoch nicht nur die Laute, sondern auch Beziehungen zwischen der mündlichen und schriftlichen Ebene der Sprache behandelt werden. Die schriftliche und mündliche Form der Sprache sind nämlich miteinander stark verbunden, und deswegen stoßen wir in diesem Bereich auf die sogenannten Laut-

⁶⁴ Irgendwo konfrontative oder komparative Auffassung genannt.

⁶⁵ Die Segmentierung ist die Methode, die auf allen sprachlichen Ebenen anzuwenden ist. Alle sprachlichen Einheiten sind zerlegbar. Diese Methode betrifft also sowohl ganze Texte, als auch die einzelnen Phone, die noch in einzelne Eigenschaften zerlegt werden können, aus denen sie bestehen.

Buchstaben-Relationen⁶⁶, die viele Fehler verursachen können, weil die Relationen, die in der Muttersprache der Schüler existieren, auf die Relationen der Zielsprache übertragen werden können. Als Beispiele geben wir z.B. das Wort „vergessen“, wo die Vorsilbe <ver> als [ver] ausgesprochen wird, oder das Wort „neutral“, wo die erste Silbe mit Hiatus [neu] anstelle des Diphthongs [nɔɪ] steht, oder die Konjunktion „und“, die ohne Auslautverhärtung ausgesprochen wird [ʊnd].

Weiter geht es jedoch auch um die Laut-Buchstaben-Relationen, die nur im Rahmen des Deutschen vorkommen. Hier geht es natürlich nicht mehr um die kontrastive Auffassung. Beispiele für diese Relationen können sein z. B. der Buchstabe <g> im Wort „gut“ und im Wort „Tag“ oder der Laut [ç], der im Wort „leicht“ durch das Graphem <ch> und im Wort „wenig“ durch das Graphem <g> ausgedrückt wird. Es geht auch um andere Beziehungen der schriftlichen und gesprochenen Form der Sprache, z. B. im Rahmen des deutschen Vokalismus geht es um Andeutung der Vokallänge mit den verdoppelten Vokalen (Aal), mit dem Dehnungs-h (Uhr), mit dem einfachen Konsonanten hinter dem Vokal (Leben) usw.

Alle diese Relationen sollten gelernt und dann automatisiert werden, sonst ist die korrekte Realisation nicht möglich. Großer Wert sollte gerade auf die Automatisierung gelegt werden, weil wenn diese Beziehungen nicht gespeichert werden, kann das Lesen sehr inkohärent und langwierig sein.

3.10 METHODOLOGIE DER AUSSPRACHESCHULUNG

Methodologie ist ein sehr großer Bereich, auf den wir im Rahmen der Pädagogik, konkret der Didaktik, stoßen können. Es existieren viele verschiedene Publikationen, die sich gerade mit diesem Thema befassen und es gibt auch viele Autoren und viele Auffassungen. Für den Fremdsprachenunterricht sind jedoch nicht alle Methoden von gleicher Bedeutung. Es sind also nur einige Methoden ausgewählt worden, die für die Ausspracheschulung relevant zu sein scheinen.

⁶⁶ Diese Laut-Buchstaben-Relationen werden in einigen Werken als Beziehungen zwischen der schriftlichen (graphischen) und gesprochenen Form (Seite) der Sprache bezeichnet. Diese Relationen existieren nicht nur im Rahmen des deutschen Konsonantismus, sondern auch im deutschen Vokalismus, wo diese Beziehungen von sehr großer Bedeutung sind, weil die Qualität und Quantität der Vokale mit diesen Relationen stark verbunden sind.

Die Methode kann verstanden werden als Weise der absichtlichen Veranstaltung aller Tätigkeiten des Lehrers und des Schülers im Unterricht, die zu bestimmten Unterrichtszielen führen.⁶⁷ Sehr ähnlich definiert Methode Skalková⁶⁸, die auch von der absichtlichen Veranstaltung jener Tätigkeiten spricht. Das ist natürlich nicht einzige Möglichkeit, wie die Unterrichtsmethode definiert werden kann. Die Unterrichtsmethode kann auch abgegrenzt werden als Verfahren oder Weg, die im Unterricht helfen, die festgelegten Unterrichtsziele zu erreichen.⁶⁹

3.10.1 METHODENKLASSIFIKATION

Ähnlich wie bei der Abgrenzung des Begriffs „Methode“, existiert auch in der Methodenklassifikation keine einheitliche Auffassung. Das betrifft vor allem die allgemeine Klassifizierung.

In diesem Teil wird jedoch gleich zur Methodenklassifikation der Ausspracheschulung übergangen, was dem Zweck dieser Arbeit entspricht.⁷⁰

Nach Janíková⁷¹ existiert die folgende Übungstypologie

- A. Vorbereitende Hörübungen
- B. Kontrollierbare Hörübungen
 - a. Diskriminationsübungen
 - b. Identifikationsübungen
- C. Vorbereitende Sprechübungen
 - a. Einfache Nachsprechübungen
 - b. Leseübungen
 - c. Kaschierte Nachsprechübungen
- D. Angewandte Sprechübungen

⁶⁷ Skalková, Jarmila (1999): *Obecná didaktika*, Praha, ISV, S. 166.

⁶⁸ Skalková, Jarmila (2007): *Obecná didaktika*, Praha, Grada, S. 181.

⁶⁹ Čábalová, Dagmar (2007): *E-learningový kurz Pedagogika pro učitele – modul B*, S. 62.

⁷⁰ Detailliert zum Thema „Methodenklassifikation“ in Skalková, Jarmila (2007): *Obecná didaktika*, Praha, Grada, S. 184ff. oder Čábalová, Dagmar (2007): *E-learningový kurz Pedagogika pro učitele – modul B*, S. 64ff.

⁷¹ Janíková, Věra (2010): *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, Brno, Masarykova univerzita, S. 47.

Heyd⁷² spricht von folgenden Hauptverfahren im Rahmen der Ausspracheschulung

- A. Hören
- B. Hören und Nachsprechen
- C. Lautes Lesen
- D. Schreiben

Es ist unüberschaubar, dass zwischen den einzelnen didaktischen Einfassungen der Methodik der Ausspracheschulung große Ähnlichkeiten. Der folgende Teil widmet sich gerade den einzelnen Methoden, die im Rahmen der Ausspracheschulung sehr relevant sind.

3.10.2 VORBEREITENDE HÖRÜBUNGEN UND GEWÖHNUNG

Bevor man mit der eigenen Ausspracheschulung beginnt, wird empfohlen, dem Lerner eine längere Beobachtungsphase an einem authentischen Material zuzugestehen. Das richtige Hören der Lauterscheinungen der Fremdsprache wird als eine sehr wichtige Voraussetzung für eine korrekte Aussprache. Es ist nötig, sich in den ersten Phasen des Unterrichtes an diese neue Lautung zu gewöhnen. Man spricht auch von der sogenannten Sensibilisierung. Dies kann dazu führen, dass sich im Unterbewusstsein bereits induktiv z. B. erste Intonationsschemata oder nähere Vorstellungen von den einzelnen Lauten herausbilden. Das geschulte Gehör ist dann beim eigenen Erkennen der einzelnen Laute nötig. Die tschechischen Lerner können z. B. mit dem langen, geschlossenen [e:] Probleme haben, weil sie es als I-Laut erkennen können. Ähnliches Problem entsteht beim langen, geschlossenen [o:], das als U-Laut wahrgenommen werden kann. Sehr gewinnbringend sind hier nicht nur Audioaufnahmen, sondern auch Videoaufzeichnungen, die den Lernenden auch nonverbale Bereiche der Fremdsprache wie Gestik und Mimik näher bringen können. Darüber hinaus können die Lernenden auch die richtigen Mundbewegungen und Mundeinstellungen beobachten.

Am Anfang sollten jedoch nur kleine, leicht verständliche Texte verwendet werden (z. B. Gedichte, Lieder usw.)⁷³

⁷² Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 68ff.

3.10.3 KONTROLLIERBARE HÖRÜBUNGEN

Bleiben wir im diesem Bereich, gehen wir weiter zu dem sogenannten gezielten Hören über. Es handelt sich eigentlich um die Diskriminationsübungen und Identifikationsübungen, bei denen die Lernenden schon die Aufgabe haben, zwei ähnlich klingende Laute zu unterscheiden. Sie sollten allmählich fähig sein, die einzelnen Laute voneinander zu unterscheiden und zu identifizieren.⁷⁴ Das erleichtert weiter das eigene Aneignen von den einzelnen Lauten, weil das Vorbild im Gedächtnis schon gespeichert ist. Die einzelnen Methoden können natürlich verbunden werden.

Zur Evaluation, oder eher zur Feststellung, ob die Prozess erfolgreich abgeschlossen worden ist, kann man verschiedene Evaluationsformen⁷⁵ anwenden. Hierbei könnte z. B. die Diktatmethode verwendet werden, und das in ihrer klassischen Form oder in der Form des visuellen Diktats, oder die einfache mündliche oder schriftliche Identifikation in der Form einer Übung.

3.10.4 VORBEREITENDE SPRECHÜBUNGEN

3.10.4.1 Das Nachsprechen

Nach dieser Bewusstmachung kommt die eigene Ausspracheschulung an die Reihe, und das in Form des Nachsprechens. Das einfachste Verfahren ist das, bei dem der Lehrer vorspricht und die Lerner nachsprechen, und das entweder im Chor oder einzeln. Die Lerner können sich hier auf akustische Merkmale, aber vor allem auf die Bewegung der Artikulationsorgane des Lehrers stützen. Beide Möglichkeiten sollten kombiniert werden.⁷⁶

⁷³ Janíková, Věra (2010):Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Brno, Masarykova Univerzita, S. 47.

⁷⁴ Janíková, Věra (2010):Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Brno, Masarykova Univerzita, S. 47.

⁷⁵ Zu den klassischen Evaluationsformen gehören schriftliche, mündliche und praktische Prüfungen. Detailliert in Prunner, Pavel (2003): Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie, Plzeň, ZČU.

⁷⁶ Janíková, Věra (2010):Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Brno, Masarykova Univerzita, S. 47f.

3.10.4.1.1 DAS CHORNACHSPRECHEN

Das Chornachsprechen ist eine sehr universale Methode, die bei der Ausspracheschulung einer Fremdsprache nicht fehlen sollte. Ihre Vorteile bestehen gerade vor allem in der Universalität, aber auch in ihren psychologischen Aspekten.⁷⁷ Sie ist an alle gerichtet und bedeutet also eine schnelle Möglichkeit für die erste Exposition des Materials. Die Nachteile bestehen dann vor allem in der Unmöglichkeit, die einzelnen Fehler der Lernenden zu hören und zu korrigieren. Es kann die Gefahr entstehen, dass die einzelnen Aussprachephänomene nicht korrekt angeeignet werden und überdauern werden. Deswegen sollte diese Methode am Anfang nicht allein verwendet werden, sondern sie sollte auch mit anderen Methoden kombiniert werden, bei denen der Lehrer mit einzelnen Menschen arbeiten kann.

Meistens beginnt man mit kleineren Sprachlichen Einheiten, also mit einzelnen Wörtern. Am Beispiel der einzelnen Wörter wird den Lernern der deutsche Vokalismus und Konsonantismus der Reihe nach vorgestellt. Nachdem sie diese kleineren Einheiten geschafft haben, wird die Ausspracheschulung im Rahmen von größeren Sprachlichen Einheiten geübt. Dann kommen wir zu den Wortgruppen und zuletzt zu den eigenen Sätzen und Texten.⁷⁸

3.10.4.1.2 DAS SEPARATE NACHSPRECHEN

Das Chornachsprechen bildet also die erste Stufe im Rahmen der Ausspracheschulung, es ist natürlich nicht möglich, nur mit dieser Methode auszukommen, weil sie dem Lehrer nicht genügend Möglichkeit bietet, die Aussprachefähigkeit der Schüler festzustellen und damit sie richtig und adäquat zu bewerten. In diesem Falle geht man schon zu einer anderen Methode über, die diese Möglichkeit schon bietet. Es handelt sich um das separate Nachsprechen, bei dem die Schüler nur einzeln nachsprechen. Für diese Methode gelten dieselben Regeln wie für das Chornachsprechen, man beginnt mit den kleinsten sprachlichen Einheiten.

⁷⁷ Eines der größten Probleme bei der Ausspracheschulung stellt Scham der Lernenden dar. Gerade mit dieser Methode ist dieses Problem leichter zu überwinden. Das Nachsprechen im Chor bietet ihnen solch eine Wand, hinter der sie sich verstecken können. Das erleichtert dann weitere Arbeit.

⁷⁸ Es ist jedoch nötig, die kleinsten sprachlichen Einheiten sehr gründlich einzuüben, sonst entsteht die Gefahr, dass die größeren Einheiten immer wieder fehlerhaft realisiert werden, denn je größer die Einheiten sind, desto mehr entgeht die korrekte Aussprache der einzelnen Segmenten.

3.10.4.2 Lautes Lesen

Obwohl hier Rede von der Ausspracheschulung ist, darf nicht vergessen werden, dass die Aussprache eine sehr enge Beziehung zu weiteren Fertigkeiten hat. Diese enge Beziehung bildet die Aussprache mit Lesen und Schreiben. Es handelt sich also um Beziehungen zwischen dem Lautsystem und Schriftsystem, hier stößt man auf die sogenannten Laut-Buchstaben-Relationen⁷⁹. Zwischen der gesprochenen und geschriebenen Ebene der Sprache existieren bestimmte Relationen, die die Lernenden auf jeden Fall beherrschen sollten, weil sie Voraussetzung für die oben genannten Fertigkeiten sind.⁸⁰

Wenn vom Lesen Rede ist, wird damit vor allem das laute Lesen gemeint, es existiert jedoch auch das stille Lesen und auch dieses setzt artikulatorisch-intonatorische Fähigkeit voraus, weil es stets vom inneren Sprechen begleitet wird.⁸¹

Für diesen Übungstyp gilt wieder die Regel, dass man von den kleinsten Sprachlichen Einheiten ausgehen sollte. Wenn die einzelnen Laute schon automatisiert sind, kann man mit den einzelnen Wörtern beginnen und am Ende stehen dann ganze Texte.

Heyd⁸²empfehl, dass man auf der Grundstufe mit demselben Material arbeiten soll, das zur Vermittlung und Festigung der Lautung benutzt worden ist. Darüber hinaus können diese Materialien mit optischen Hilfen für die suprasegmentale Ebene versehen sein, das erleichtert dem Lerner bessere Textorientierung.

Ein großes Problem besteht hier in der Relation zwischen der Aufmerksamkeit⁸³, die auf die Aussprache gezielt wird, und der Aufmerksamkeit, die

⁷⁹ Sandhop, Martin (2002): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen, Olomouc, Univerzita Palackého, S. 12ff.

⁸⁰ Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 71.

⁸¹ Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 71.

⁸² Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 71.

⁸³ Aufmerksamkeit (Prosexie) ist eine psychische Erscheinung, die in der Psychologie ein großes theoretisch es Problem bildet. Einige Autoren reihen Aufmerksamkeit zu psychischen Prozessen, irgendwo wird sie als psychischer Zustand definiert. Für unseren Zweck sind jedoch vor allem ihre Eigenschaften relevant, und das hauptsächlich ihre Distribution (Teilung). In mehrere unterschiedliche Tätigkeiten kann die Aufmerksamkeit nur in begrenztem Maße distribuiert werden, zwei oder drei Aktivitäten kann man nur dann ausüben, wenn sie größtenteils automatisiert sind. Detailliert zu diesem Thema in Plháková, Alena (2008): Učebnice obecné

auf Sinnesverständnis gezielt wird. Jeder Leser muss sich also bei der visuellen Textaufnahme und deren Umsetzung in Klangvorstellungen aufgrund des Lautbildungsprozesses sowohl auf die Aussprache, als auch auf das Sinnesverständnis konzentrieren. Beide Tätigkeiten erfordern von ihm dabei ein großes Maß an Aufmerksamkeit. Problem bei den Beginnenden beruht auf der Tatsache, dass sie der Aussprache größere Aufmerksamkeit widmen müssen, und der Sinn des Gelesenen entgeht. Diese Situation existiert natürlich auch in der umgekehrten Form. Im Falle, dass es nicht mehr um die Aussprache geht, konzentriert man sich eher auf den Sinn und es entstehen Defizite nicht nur in der Aussprache selbst, sondern auch in der prosodischen Gestaltung und in der sinnvermittelnden Gliederung des Gelesenen. Konkret handelt es sich sehr oft um Defizite in der Intonation, die wirklich echte Hindernisse für das Verstehen verursachen.⁸⁴

Deswegen wird empfohlen, zur Vermittlung und Festigung der Lautung und zum lauten Lesen dasselbe Material zu verwenden. Was die Texte betrifft, sollten die Texte ausgewählt werden, die für die Leser nicht zu schwer und kompliziert sind und deren Inhalt ihnen mindestens teilweise bekannt ist. Am besten wären natürlich die Texte, mit denen sie sich schon getroffen haben und deren Inhalte sie schon kennen, also die Texte, die für sie keine neuen Informationen bringen, dann existiert eine reale Möglichkeit, dass die Aufmerksamkeit gleichmäßig distribuiert wird und weder die Aussprache, noch das Sinnesverständnis erleidet.

3.11 ORGANISATIONSFORMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

3.11.1 DEFINITION

Unter dem Begriff Organisationsformen werden die Aspekte des Unterrichts gemeint, die sich an dem Unterrichtsprozess unmittelbar beteiligen, und das vor allem in großem Maße an der Effektivität des Unterrichts. Zusammen mit den Unterrichtsmethoden bilden sie ein großes Komplex, das sich an der Realisation der

psychologie, Praha, Academia, S. 77ff. und Holeček, V.; Miňhová, J.; Prunner, P. (2007): Psychologie pro právníky, Plzeň, Aleš Čeněk, S. 103ff.

⁸⁴ Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren, Frankfurt am Main, Diesterweg, S. 71f.

Unterrichtsziele beteiligt, und allgemeine Bedingungen, in denen sich der Unterrichtsprozess realisiert.

Nach Čábalová⁸⁵ können die Organisationsformen des Unterrichts verstanden werden als die Weise der Veranstaltung aller Komponenten, die in bestimmten zeitlichen und räumlichen Bedingungen verläuft. Zu den Komponenten gehören dann Tätigkeiten des Lehrers und des Schülers und Sachmittel im Unterricht.

3.11.2 KLASSIFIKATION DER ORGANISATIONSFORMEN

Wenn von den Organisationsformen gesprochen wird, müssen wir dessen bewusst sein, dass keine einheitliche Konzeption existiert. Organisationsformen einheitlich zu klassifizieren ist nicht leicht, sie sind nämlich von vielen verschiedenen Faktoren abhängig.⁸⁶

Eine der Möglichkeiten ist die Klassifikation nach dem interpersonalen Kriterium. Laut diesem Kriterium werden die Organisationsformen in frontalen, individuellen, paarigen (dyadischen), kooperativen und Gruppenunterricht klassifiziert. Ein anderes Kriterium stellt Differenzierung und Individualisierung der Schüler im Unterricht dar.⁸⁷

3.11.3 ORGANISATIONSFORMEN IM RAHMEN DER AUSSPRACHESCHULUNG

Ausspracheschulung ist ein sehr spezifischer Ausschnitt im Fremdsprachenunterricht, damit geht auch bestimmte Begrenzung bei der Auswahl an den Organisationsformen. Nicht alle sind bei dieser Tätigkeit zu verwenden. Bei der Auswahl an Formen des Unterrichts, sowie bei der Auswahl an Unterrichtsmethoden, soll man hauptsächlich vom Lernziel ausgehen.

Für den Zweck der Ausspracheschulung scheinen vor allem der frontale und der individuelle Unterricht geeignet zu sein. Das bedeutet jedoch nicht, dass andere Formen ausgeschlossen werden sollten. Gruppenunterricht hat hier auch seine

⁸⁵ Čábalová, Dagmar (2007): E-learningový kurz Pedagogika pro učitele – modul B, S. 78.

⁸⁶ Zu diesen Faktoren gehören z. B. Unterrichtsziele, Stoffcharakter, Persönlichkeit des Lehrers, seine Erfahrungen und Fähigkeiten, Schülerbedarfe, Altersbesonderheiten der Schüler und ihre Fähigkeiten und Kenntnisse, zeitliche und räumliche Möglichkeiten der Institution etc. Detailliert in Čábalová, Dagmar (2007): E-learningový kurz Pedagogika pro učitele – modul B, S. 78.

⁸⁷ Čábalová, Dagmar (2007): E-learningový kurz Pedagogika pro učitele – modul B, S. 78ff.

Funktion, und das vor allem in Verbindung mit bestimmten Methoden, die unter dem Begriff „aktivierende Methoden“⁸⁸ bekannt sind. Zu diesen Methoden gehören z. B. inszenatorischen Methoden (Dramatisierung), die zur Einübung der suprasegmentalen sprachlichen Ebene sehr passend sind, weil sie auf der Expressivität beruhen, die für diesen Teil so relevant ist. Diese nicht-traditionellen Methoden sind vor allem zur Einübung der so genannten suprasegmentalen Ebene geeignet, die jedoch erst nach der Einübung der segmentalen Ebene an die Reihe kommt, deswegen sind diese Methoden eher später einzusetzen, denn die Spezifika der Einübung des phonetischen Plans fordern, dass der Einübungsprozess am Anfang des Unterrichts völlig vom Pädagogen supervisiert wird, was diese Methoden nicht immer ermöglichen.

⁸⁸ Aktivierende Methoden beruhen auf der eigenen Lerntätigkeit der Schüler, es geht hier um das eigene Lösung der Probleme, die im Rahmen des erzieherisch-ausbildenden Prozesses entstehen. Sie entwickeln Denken und Kreativität der Schüler. Detailliert in Čábalová, Dagmar (2007): E-learningový kurz Pedagogika pro učitele – modul B, S. 69ff.

4 FORSCHUNGSTEIL

4.1 FORSCHUNGSSCHRITTE

Die erste Welle der Forschung besteht in Anfertigung des diagnostischen Materials. Einerseits handelt es sich um einen kürzeren zu lesenden Probetext, andererseits um einen Fragebogen, in dem die mögliche Ursachen des phonetischen Zustands betreffenden Fragen gestellt werden. Der Text durfte nicht zu umfangreich sein, musste jedoch alle relevanten Faktoren enthalten. Darüber hinaus musste der Text dem Niveau und dem Alter der Schüler adäquat sein. Auch das Thema des Textes durfte für die Schüler nicht fremd sein. Zuletzt ist ein Text⁸⁹ ausgewählt worden, der von Goethe-Institut zusammengestellt worden ist und der sich im Rahmen des Goethe-Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2 befindet. Der Text weist also die Niveaustufe A2 im Rahmen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Dieses Sprachniveau ist als adäquat angenommen worden, denn die Schüler sollen nach dem Mittelschulabschluss im Rahmen des tschechischen Schulsystems die Niveaustufe B1 und B2 des GERRS erreichen.⁹⁰ Er beträgt ca. 1 – 1,5 Minuten und behandelt das Thema „Familienbeziehungen“, das für die Schüler angemessen zu sein scheint. Der Fragebogen fragt nach Tatsachen, die die Aussprache einerseits direkt, andererseits indirekt (emotionell) beeinflussen könnten. Es handelt sich um:

- A. das sprachliche Milieu, in dem die Schüler aufgewachsen sind
- B. das primäre (Familie) und sekundäre (schulische Institutionen) Sozialisation
- C. die Zeit, während der die deutsche Sprache gelernt wird
- D. die Tatsache, ob die Ausspracheschulung einen selbstständigen Unterrichtsteil gebildet hat, falls ja, wie lange
- E. ständige Aufenthalte und emotionelle Beziehung zur Zielsprache
- F. Ursachen dieser emotionalen Gefühle gefragt.

Jedoch müssen wir uns immer dessen bewusst sein, dass die oben angeführten Faktoren auf eine sehr schematische Weise dargestellt werden und dass alle diese

⁸⁹ Goethe Institut 2012. Unter: <http://www.goethe.de/ins/cz/pralrn/prf/ft2/csindex.htm>.

⁹⁰ Nová maturita: Oficiálně! 2010. Unter: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>.

Faktoren sehr relativ sind. Das eigene Resultat ist vom Zusammenspiel dieser, jedoch auch anderer Faktoren abhängig. Es ist nicht möglich, die endliche Anzahl an den sich an dem Resultat beteiligenden Faktoren zu bestimmen. Darüber hinaus könnten auch die oben erwähnten Faktoren weiter gegliedert werden, was die Situation auch erschwert.

Weiter folgt die eigene Erzeugung und Sammlung von Audioaufnahmen der Probanden. Dazu ist eine Forschungsgruppe zusammengestellt worden, die für die Sammlung vom Material verantwortlich war. Für diesen Teil war einerseits Zustimmung des Direktors/der Direktorin der Schulinstitution und des betreffenden Lehrers/der betreffenden Lehrerin und andererseits die eigene Zustimmung der Schüler nötig. Auf die negative Einstellung sind wir nur einmal gestoßen, und das seitens der Schüler. Die Schüler sind immer im Rahmen der konkreten Schulinstitution (in der Schulklasse) getestet worden. Am Anfang haben sie den Fragebogen ausgefüllt, dann hatten sie Möglichkeit, den Text zuerst für sich zu lesen, und dann sind ihre mündlichen Leistungen aufgenommen worden.

4.2 METHODOLOGISCHE KONZEPTION

Eines der ziemlich großen Probleme was das, was für eine methodologische Konzeption für die eigene Analyse auszuwählen. Es werden jetzt die potentiellen und die ausgewählte Konzeptionen vorgestellt.

Das erste Konzept, das entstanden ist, war ein ganz komplexes Konzept. Dieses ist in zwei Hauptteile gegliedert worden, und das in die segmentale und suprasegmentale Ebene. Diese zwei Ebenen sollten dann noch in der Gesamtheit analysiert werden. Die segmentale Ebene ist weiter in zwei Teile zerlegt, und das in den Vokalismus und den Konsonantismus. Im Rahmen der Vokale sollten separat die Qualität und die Quantität und speziell dann noch die Umlaute, die Diphthonge, die E-Laute und das vokalische-R analysiert werden. Die E-Laute sollten jedoch nur in einigen Aspekten analysiert werden. Es sind das reduzierte-E (Schwa-E) und das lange geschlossene-E ausgewählt worden. Das Schwa-E sollte noch enger in Verbindungen und im Auslaut analysiert werden. Im Rahmen des Konsonantismus hat die Analyse auf drei Elemente gezielt, auf den dorso-palatalen Ich-Laut, auf Behauchung der Konsonanten p, t, k und auf den dorso-velaren Nasallaut. Die

suprasegmentale Ebene hat zwei Elemente enthalten, den Akzent und die Intonationsverläufe. Der Akzent hat sich auf den lexikalischen Akzent der trennbaren und untrennbaren Vorsilben gerichtet und die Intonationsverläufe haben ganze Äußerungen berücksichtigt, vor allem jedoch ihre Endphasen und hier die progrediente und interrogative Intonation. Weiter sollte auch Kontinuität der einzelnen Äußerungen analysiert werden. Dieses Modell wäre natürlich die beste Variante. Es ist jedoch unter dem zeitlichen und dem Umfangsgesichtspunkt nicht real. Die Forschung ist einerseits zeitlich und andererseits finanziell begrenzt, und deswegen ermöglicht nicht solche Extension. Darüber hinaus müssten in diesem Konzept die wissenschaftlichen Disziplinen in Betracht gezogen werden wie spezielle Pädagogik und Psychopathologie, weil die eigene Kontinuität der Äußerungen von vielen neurophysiologischen und psychomotorischen Faktoren abhängig ist, hier handelt es sich z. B. um spezifische ontogenetische Störungen, ADD (Aufmerksamkeitsstörung) usw.

Das zweite mögliche Modell scheint wieder zu reduziert zu sein. In diesem Modell sollten nämlich alle Einheiten (Vokale, Konsonanten, Suprasegmentalien) zusammen analysiert werden, die im Text auftauchen. Es wäre die gesamte Anzahl aller dieser sprachlichen Einheiten bestimmt worden und dann wäre das Maß der Unkorrektheit prozentuell festgestellt worden. Es sollte also nicht einmal zwischen dem Vokalismus und dem Konsonantismus unterschieden werden. Dies wäre überhaupt nicht optimal, weil die Hypothesen weder zu bestätigen, noch zu widerlegen wären.

Aus den oben genannten Gründen (zu große Komplexität im ersten Modell, Oberflächlichkeit im zweiten Modell) haben wir schließlich einen Mittelweg gewählt. Es handelt sich dabei um das nun folgende dritte Modell. Die gesamte untersuchte Basis wird in drei Hauptteile gegliedert: in den Vokalismus, den Konsonantismus und die suprasegmentale Ebene, in deren Rahmen nur die Intonationsverläufe berücksichtigt werden. Es ist festgestellt worden, wie viele Vokale, Konsonanten und suprasegmentale Erscheinungen in jedem dieser Teilbereiche festgestellt werden können. Im Anschluss daran sind die Schüleraufnahmen analysiert worden und auf ihre phonetische Korrektheit überprüft. Daraufhin ist prozentuell bestimmt worden, in welchem Maß der Text „korrekt“ gelesen worden ist, und das sowohl im Rahmen

jedes Teils (Vokale, Konsonanten, suprasegmentale Erscheinungen) als auch insgesamt.

4.3 FORSCHUNGSHYPOTHESEN

Wenn Aussprachefehler untersucht werden, könnten im Rahmen des ganzen Lautsystems relativ viele Hypothesen aufgestellt werden. Im folgenden Absatz werden deshalb nur diejenigen erwähnt, welche wir als relevant wahrnehmen. Die grundlegende Idee der Untersuchung geht von der Existenz des negativen Transfers auf der lautlichen und artikulatorischen Ebene aus. In unserem Fall geht es also um die Konfrontation⁹¹ der tschechischen Sprache (Muttersprache) und der Zielsprache (d. h. der deutschen Sprache). Wichtig ist hier jedoch nicht nur die segmentale, sondern auch die suprasegmentale Ebene. Unter der segmentalen Ebene verstehen wir den Vokalismus und den Konsonantismus. Hier handelt es sich um das eigentliche Lautsystem. Diese Ebene scheint natürlich am wesentlichsten zu sein. In diesem Bereich stoßen wir jedoch noch auf eine andere Ebene, und das auf die suprasegmentale Ebene, die der segmentalen Ebene immanent angehört.

Zu den Haupthypothesen, mit denen gearbeitet worden sind, gehören:

- A. Der deutsche Vokalismus enthält mehrere Einheiten, die für tschechische Schüler problematisch sind, als der deutsche Konsonantismus.⁹²
- B. Wesentliche Probleme verursacht insbesondere die Geschlossenheit der deutschen Vokale, die im Tschechischen für standardlos gehalten wird.⁹³ Die Geschlossenheit wird am häufigsten bei Realisierung vom langen, geschlossenen [e:] fehlerhaft realisiert.
- C. Mehr als eine Hälfte der Probanden wird das deutsche vokalische [ɐ] fehlerhaft realisieren, das im Tschechischen unüblich ist.⁹⁴

⁹¹ Rausch, R.; Rausch, I. (1993): Deutsche Phonetik für Ausländer. München: Langenscheidt, S. 11ff.

⁹² Bei der Bestimmung dieser Hypothese sind wir aus der Beschreibung und dem Vergleich des deutschen und tschechischen Vokalismus und Konsonantismus in der Publikation ausgegangen: Machač, Pavel. Výslovnost němčiny. Poznámky z teorie a cvičení. Praha: Karolinum, 2008. S. 46f.

⁹³ Bei der Bestimmung dieser Hypothese sind wir aus dem Vergleich des deutschen und tschechischen Vokalismus und Konsonantismus in der Publikation ausgegangen: Machač, Pavel. Výslovnost němčiny. Poznámky z teorie a cvičení. Praha: Karolinum, 2008. S. 17.

⁹⁴ Bei Bestimmung dieser Hypothese sind wir aus Beschreibung und Vergleich des deutschen und tschechischen Vokalismus und Konsonantismus in der Publikation ausgegangen: Machač, Pavel. Výslovnost němčiny. Poznámky z teorie a cvičení. Praha: Karolinum, 2008. S. 21f.

- D. Im Rahmen des deutschen Konsonantismus sind vor allem der Ich-Laut [ç], welcher in der tschechischen Sprache nicht auftritt⁹⁵, und der dorso-velare Nasallaut [ŋ] fehlerhaft, der im Deutschen in einigen Fällen anders realisiert wird als im Tschechischen.⁹⁶
- E. Intonationsverläufe als suprasegmentale Erscheinungen verursachen den tschechischen Schülern unter dem Gesichtspunkt ihrer Ähnlichkeit keine wesentlichen Schwierigkeiten.⁹⁷ Bei mindestens 70% der Probanden wird sich Fehlerhaftigkeit unter der Grenze 20% bewegen.

4.4 AUSWERTUNG

An der Untersuchung haben sich insgesamt drei Pilsner Schulinstitutionen und 78 Probanden beteiligt:

1. Das Gymnasium von „Luděk Pik“ (22 Schüler)
2. Die Handelsakademie (34 Schüler)
3. Die Berufsschule für Bauwesen (22 Schüler)

Die einzelnen Daten werden unten in Runddiagrammen dargestellt. Die prozentuellen Angaben zeigen dabei die Anzahl der falsch realisierten Einheiten. Es sind einzelne „Fehlerzonen“ bestimmt worden. Zum Beispiel zu der Zone 5-10% gehören diejenigen Probanden, unter welchen die Aussprache in 5-10% Fällen nicht korrekt war.

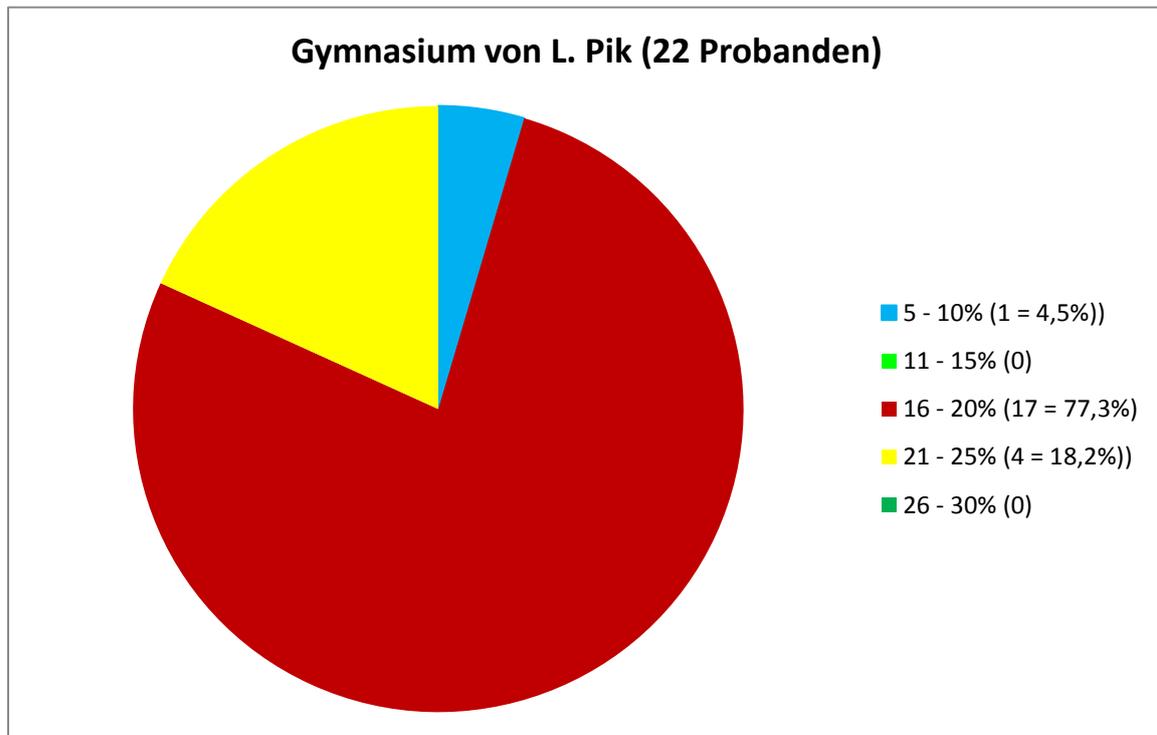
⁹⁵ Bei Bestimmung dieser Hypothese sind wir aus Beschreibung und Vergleich des deutschen und tschechischen Vokalismus und Konsonantismus in der Publikation ausgegangen: Machač, Pavel. Výslovnost němčiny. Poznámky z teorie a cvičení. Praha: Karolinum, 2008. S. 46f. und weiter aus der Beschreibung von entsprechenden Lauten in derselben Publikation: Machač, Pavel. Výslovnost němčiny. Poznámky z teorie a cvičení. Praha: Karolinum, 2008. S. 64.

⁹⁶ Bei Bestimmung dieser Hypothese sind wir aus Beschreibung von dem entsprechenden Laut in der Publikation ausgegangen: Machač, Pavel. Výslovnost němčiny. Poznámky z teorie a cvičení. Praha: Karolinum, 2008. S. 70.

⁹⁷ Bei der Bestimmung dieser Hypothese sind wir aus der Beschreibung der Intonationsverläufe in den Quellen ausgegangen: Pompino-Marschall, Bernd. Einführung in die Phonetik. Berlin: Walter de Gruyter, 2009. S.243ff. und Altman, Hans; Ziegenhain, Ute. Phonetik, Phonologie und Graphemik fürs Examen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH, 2002. S. 102ff. und Krčmová, Marie. Fonetika a fonologie. Fonetika a fonologie [online]. 2008. Unter: <http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js08/fonetika/ucebnice/index.html>.

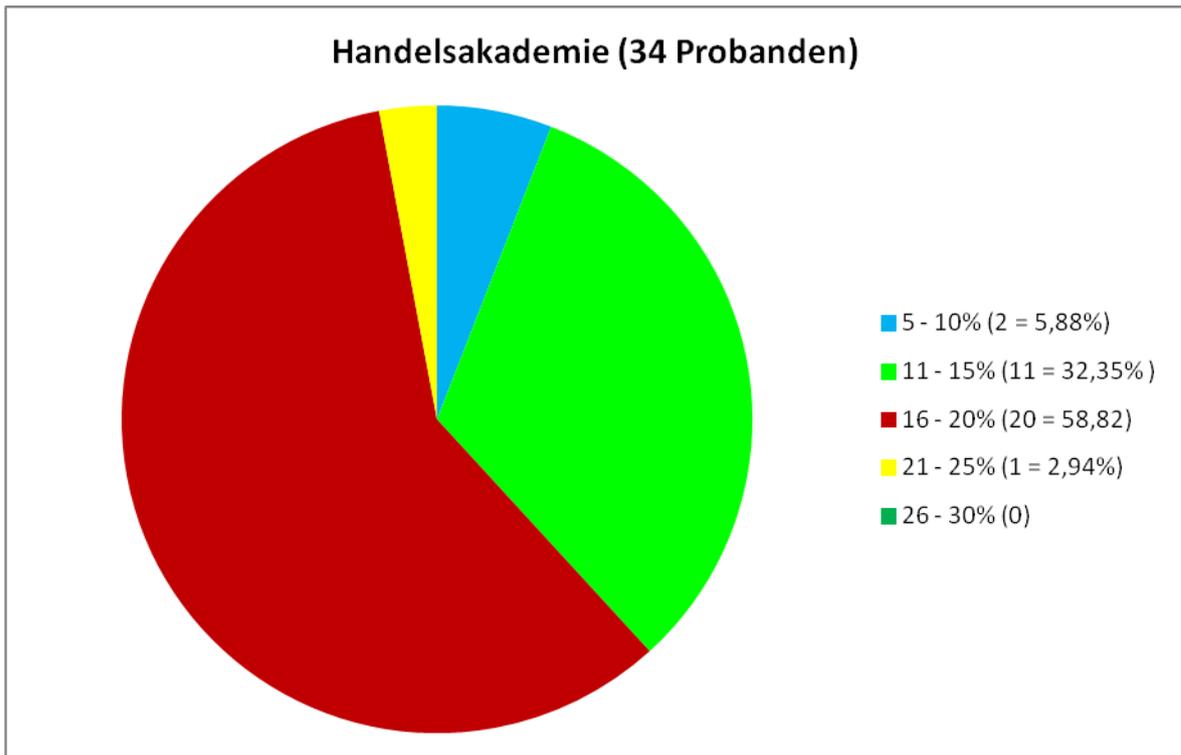
4.4.1 GESAMTERGEBNISSE

Die folgenden Grafiken verdeutlichen die Ergebnisse beider getesteten lautlichen Ebenen (Vokale, Konsonanten). Zuerst werden Niveaus der einzelnen Schuleinrichtungen dargestellt, dann werden die Gesamtergebnisse vorgestellt.



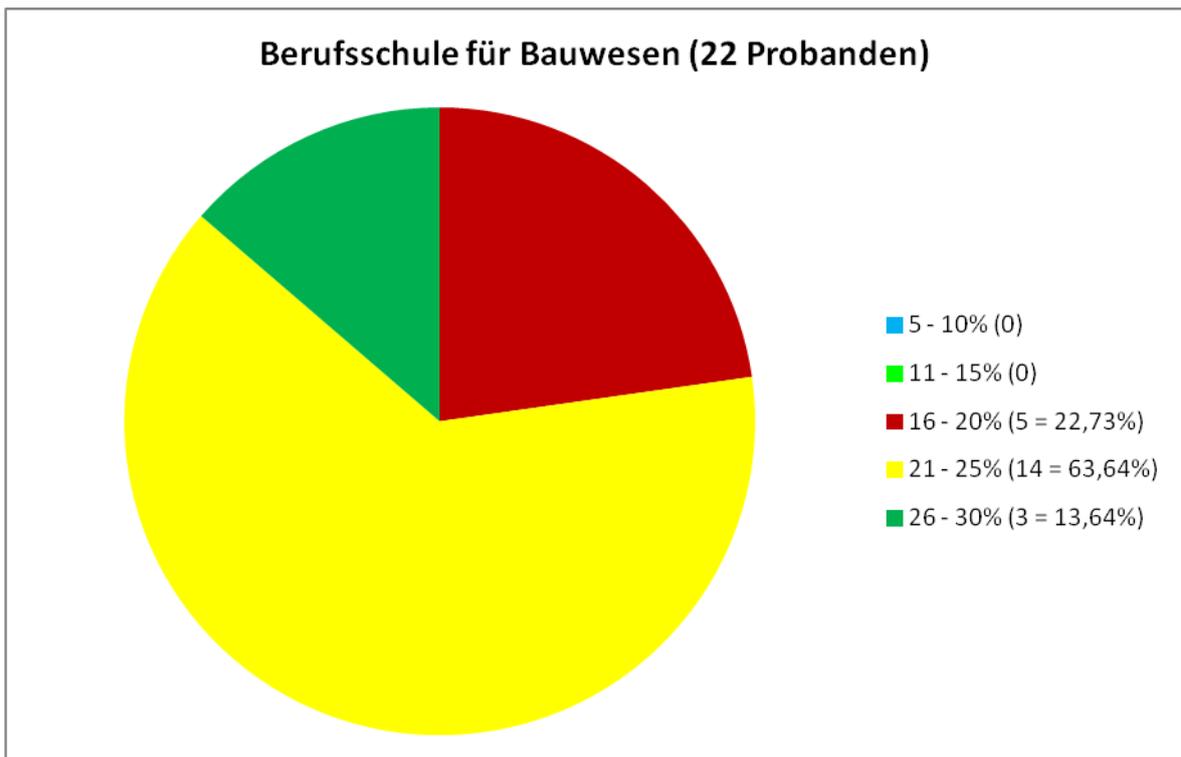
Graf 1: Gesamtergebnisse an dem Gymnasium von Luděk Pik

Schon aus dem ersten angeführten Diagramm ist zu bemerken, dass die Gymnasiasten im Rahmen des phonetischen Plans des Deutschen auf bestimmte Hürden gestoßen sind, denn einige Ausspracheabweichungen vom Standard festgestellt worden sind. Es handelt sich meistens um lautliche Abweichungen im Maße von 16% bis 20%.



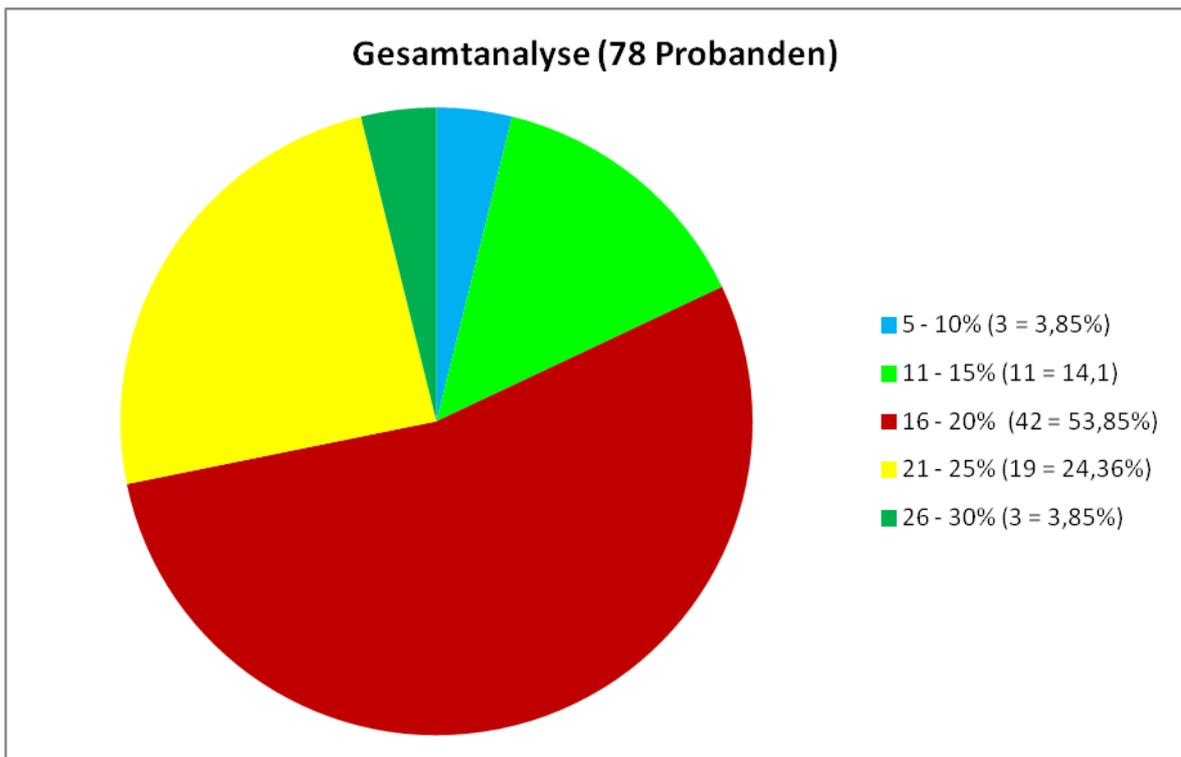
Graf 2: Gesamtergebnisse an der Handelsakademie

Eine abweichungslose lautliche Realisation ist nicht einmal im Falle der Handelsakademie erzielt worden. Das gesamte Niveau ist jedoch, im Unterschied zum Gymnasium, ein wenig höher, denn 32% der Mittelschüler waren nur in 11% bis 15% falsch. Zwei Probanden waren sogar noch besser.



Grafen 3: Gesamtergebnisse an der Berufsschule für Bauwesen

Aus diesen Diagrammen 1 bis 3 ist schließlich abzulesen, dass die Schüler der Berufsschule in der gesamten Realisation der Vokale und der Konsonanten am schwächsten abgeschnitten haben. Das ist im Zusammenhang mit dem Profil und dem Schwerpunkt einzelner Schulen auch zu erwarten gewesen.



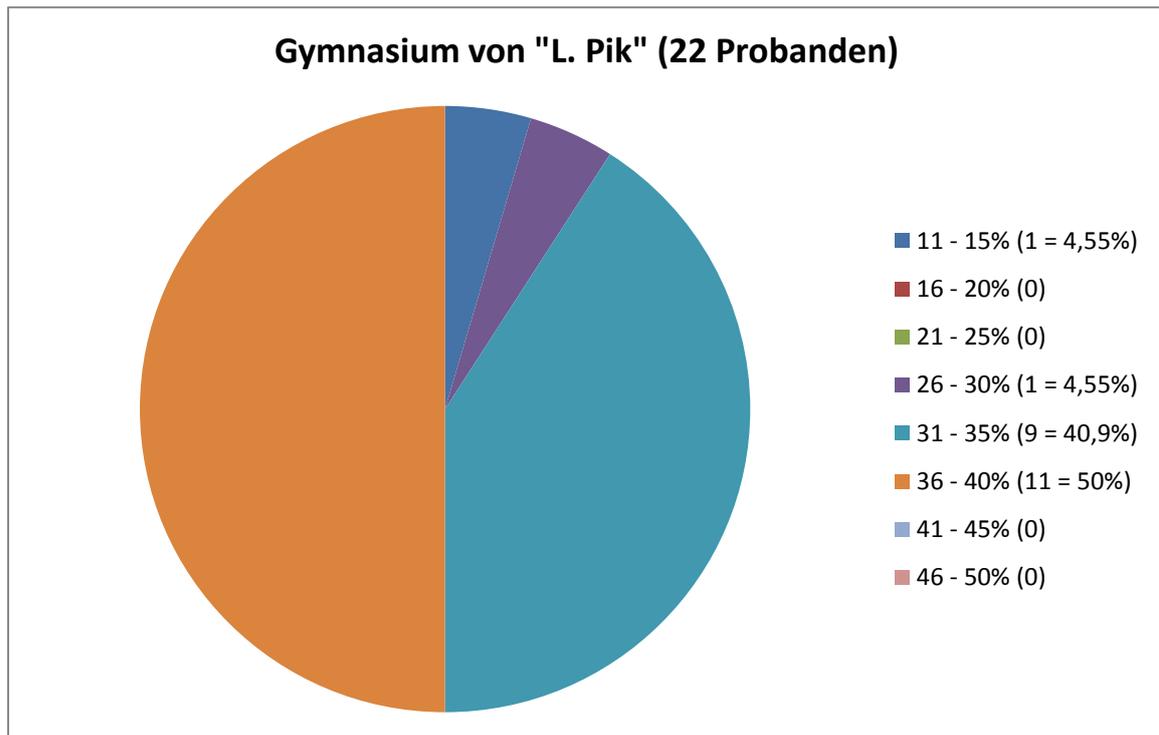
Graf 4: Gesamtergebnisse

Aus diesem letzten Diagramm ergibt sich die Tatsache, dass die unkorrekte Aussprache der meisten Probanden maximal 25% aller lautlichen Einheiten betrifft. Die größte Gruppe bilden jedoch 42 Mittelschüler, deren Ausspracheniveau noch um eine Stufe besser war, sie waren fehlerhaft maximal bis 20%.

4.4.2 TEILANALYSEN

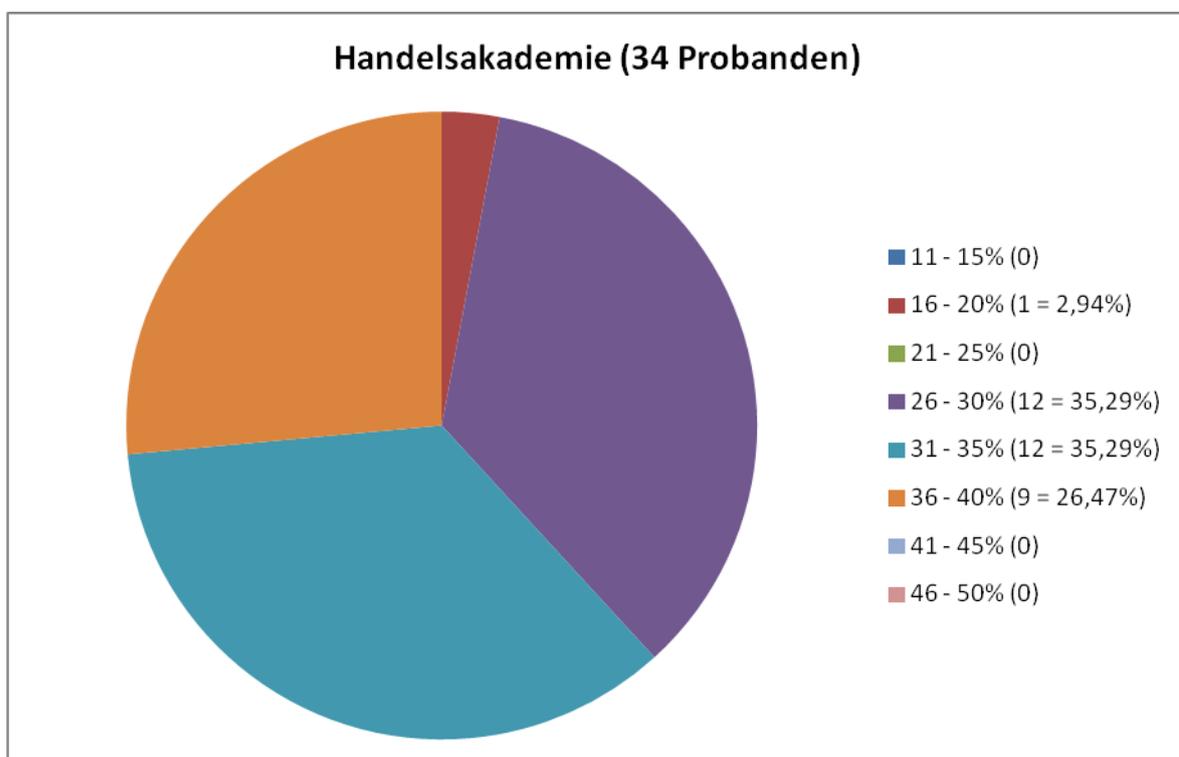
4.4.2.1 Analyse der Vokale

In den folgenden Schaubildern wird gezeigt, auf welche Weise die Schüler den vokalischen Plan des Deutschen realisiert haben, respektive wie oft diese vokalischen Einheiten falsch gelesen worden sind. Die Ergebnisse sind wieder in der Runddiagrammform dargestellt.



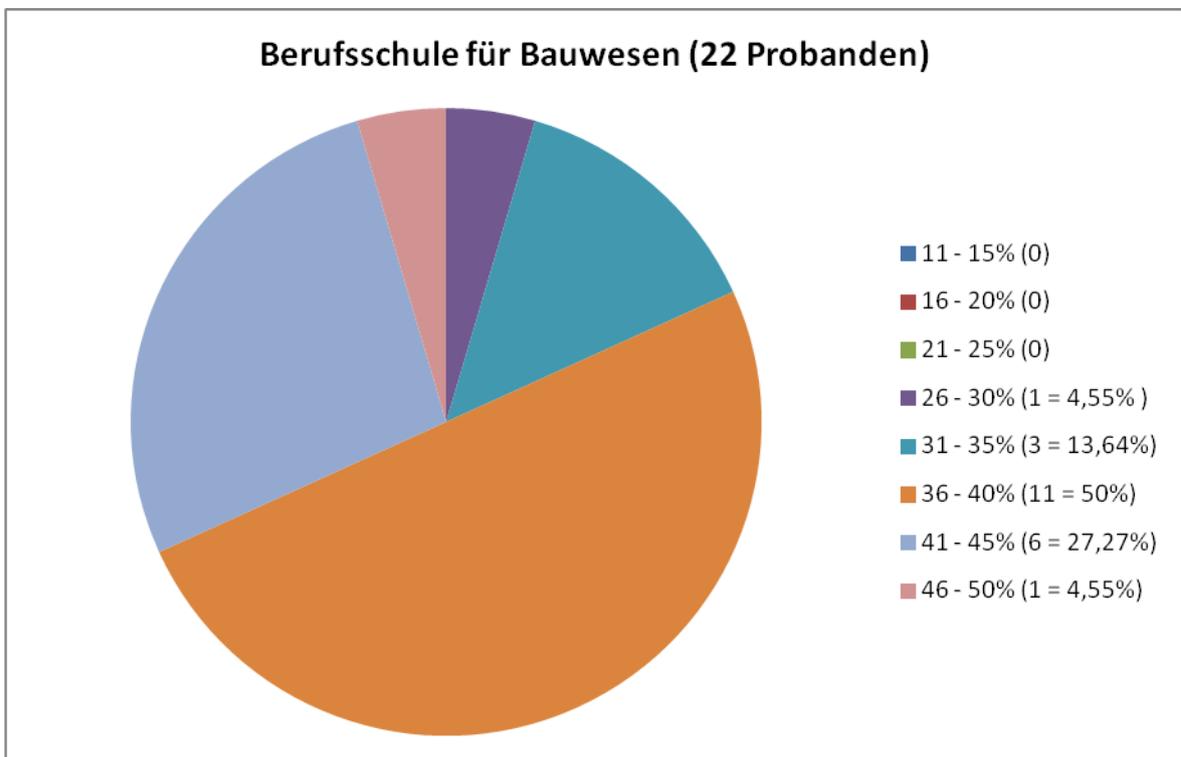
Graf 5: Fehler in der Aussprache der Vokale am Gymnasium von L. Pik

Die meisten Gymnasiasten hatten mit der Vokalausprache ziemlich wesentliche Probleme, wie wir im Diagramm sehen können. Es gibt nur einen einzigen Sonderfall, in dem das Ergebnis viel besser ist.



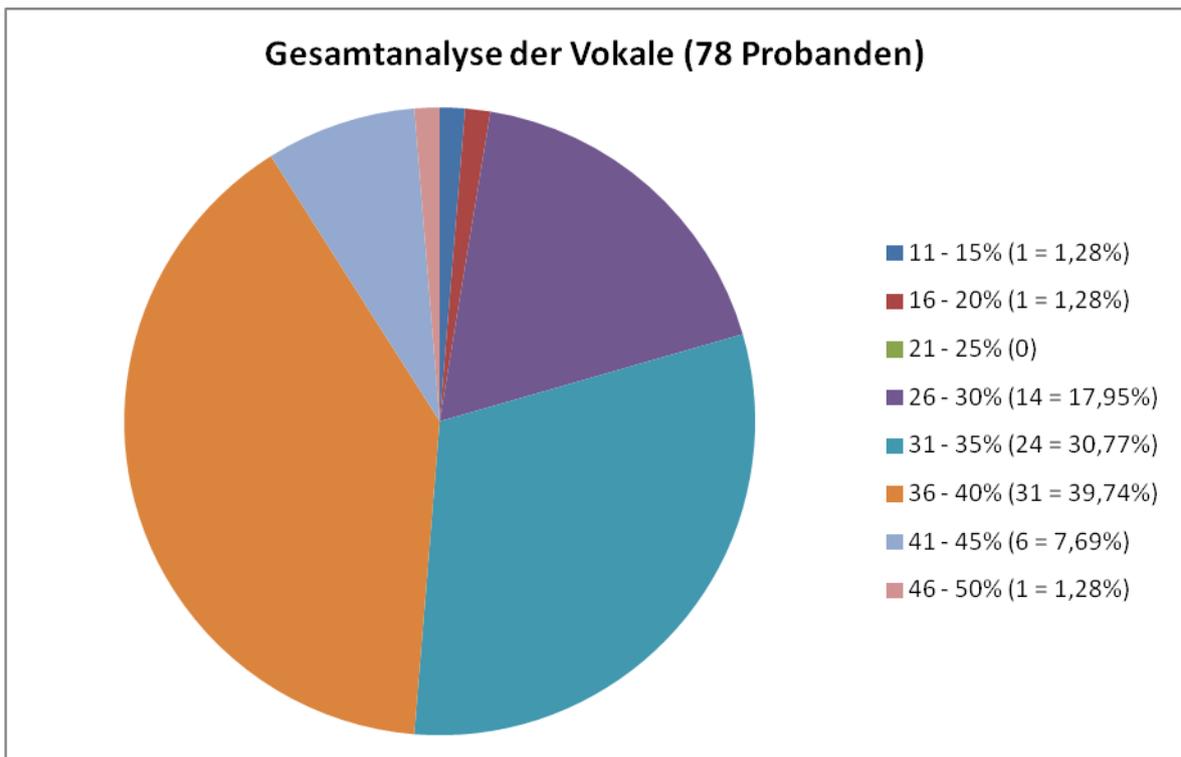
Graf 6: Fehler in der Aussprache der Vokale an der Handelsakademie

Im Falle der Handelsakademie sind die Ergebnisse ziemlich ähnlich. Auch hier hatten die Schüler mit der vokalischen Aussprache nicht geringe Probleme.



Graf 7: Fehler in der Aussprache der Vokale an der Berufsschule für Bauwesen

Die Schüler der Berufsschule haben jedoch den dritten Platz erzielt. Bei einigen dieser Probanden hat die unkorrekte Aussprache fast 50% erreicht.

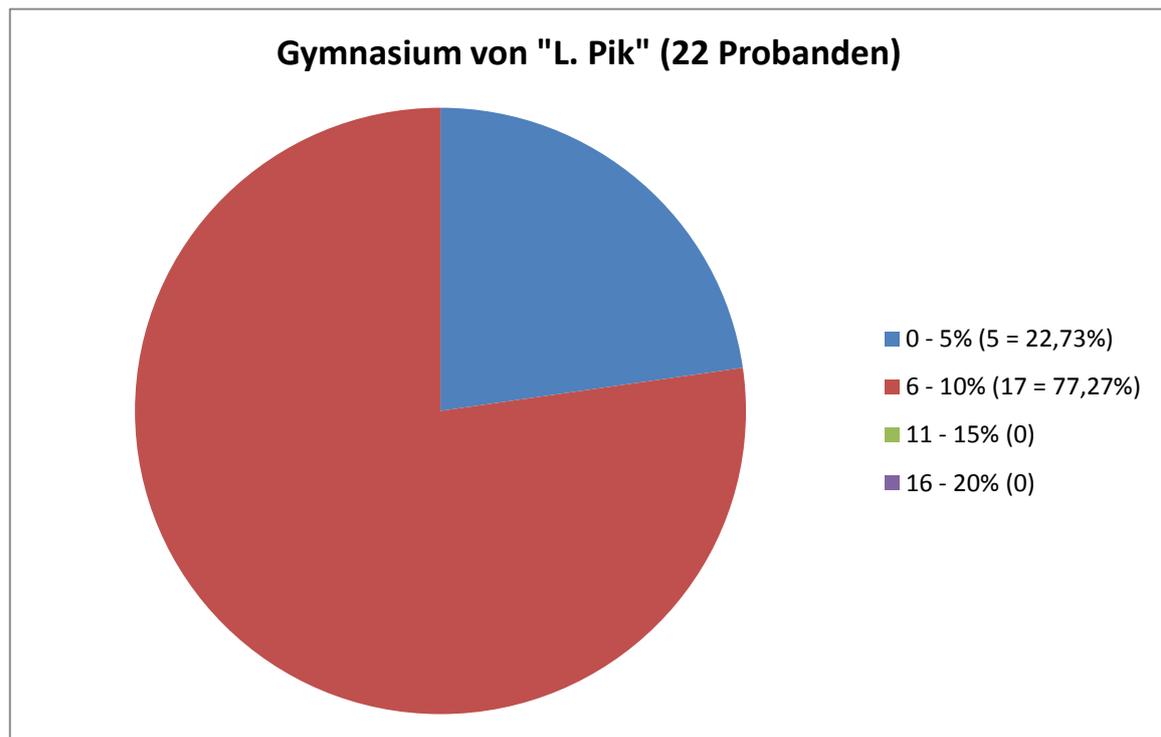


Graf 8: Fehler in der Aussprache der Vokale insgesamt

Im Rahmen der Analyse der Aussprache der Vokale könnte angemerkt werden, dass wir auf ein „durchschnittliches Niveau“ stoßen. Im Vergleich zum Konsonantismus ist das Niveau der Vokalrealisation jedoch wesentlich schlechter. Am besten sind hier die Ergebnisse an der Handelsakademie ausgegangen, deren Schüler sich überwiegend zwischen 26-35% befinden. Das Gymnasium und die Berufsschule haben dagegen einen nicht so positiven Zustand erzielt.

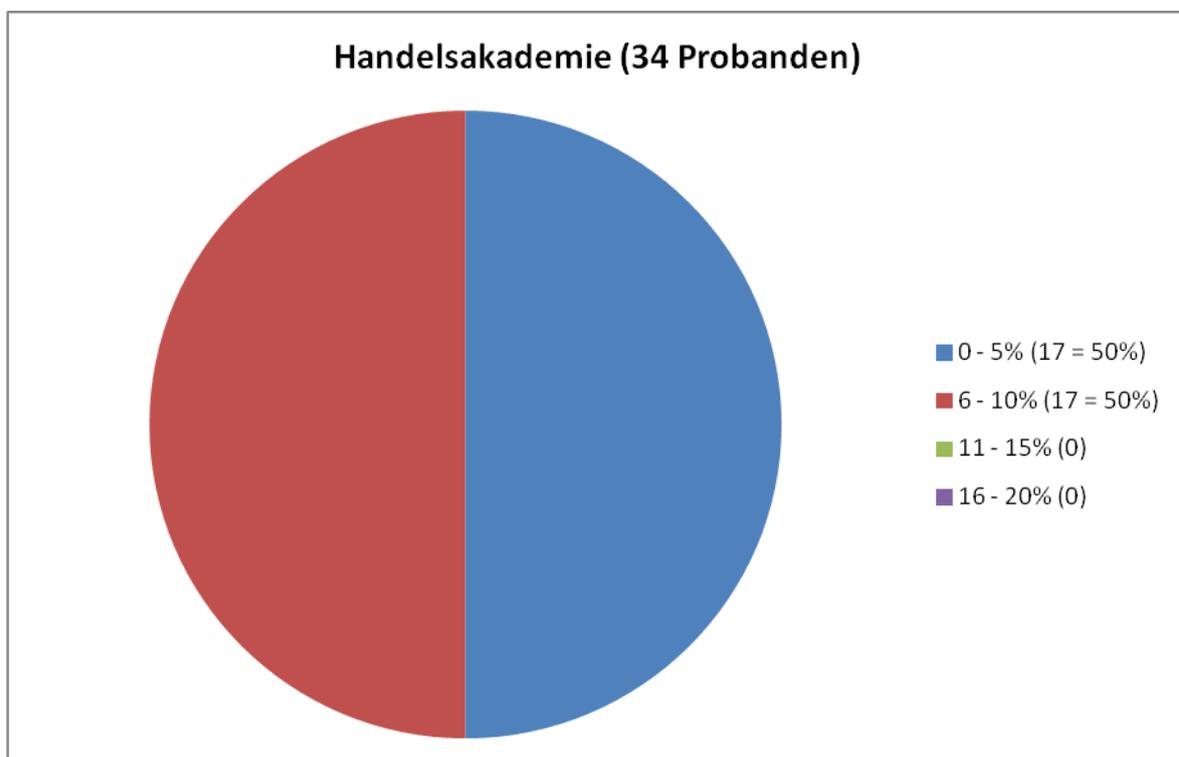
4.4.2.2 Analyse der Konsonanten

In der Untersuchung ist nicht nur die Aussprache der Vokallaute bewertet worden (s. oben), sondern auch die des konsonantischen Plans des Deutschen. Die einzelnen Ergebnisse an den beteiligten Schulinstitutionen sind unten wieder in der Form der Runddiagramme dargestellt worden. Die einzelnen prozentuellen Angaben geben das Maß der fehlerhaften lautlichen Realisation an.



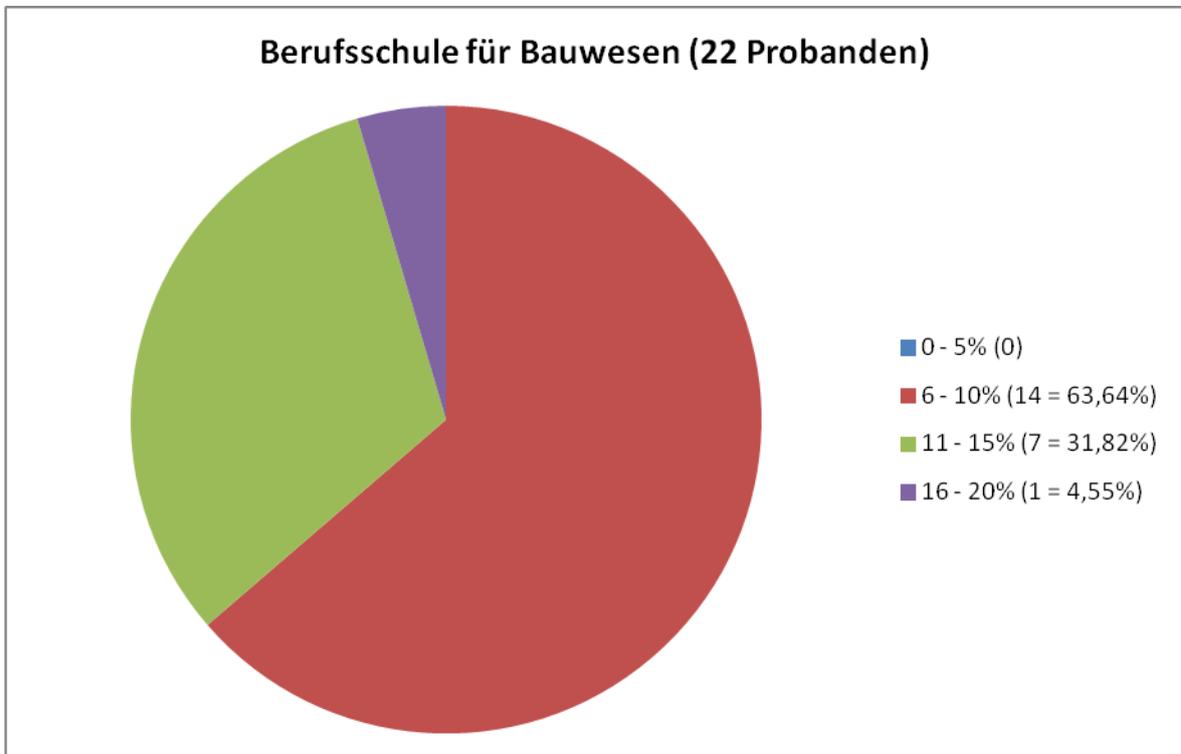
Graf 9: Fehler in der Aussprache der Konsonanten am Gymnasium „L. Pik“

Das erste Runddiagramm zeigt, dass sich die Situation, im Vergleich zu dem vorigen Teil der Analyse, verbessert hat. Die meisten Probanden waren hier maximal in 10% der konsonantischen Einheiten falsch.



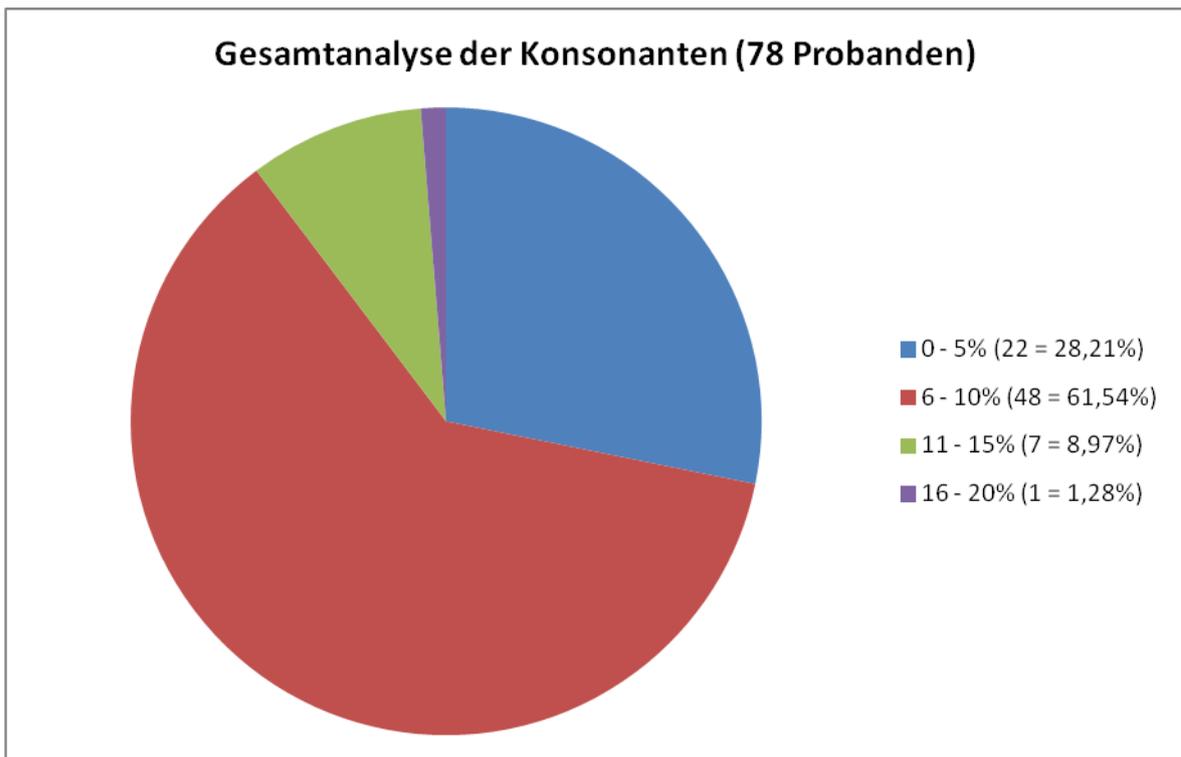
Graf 10: Fehler in der Aussprache der Konsonanten an der Handelsakademie

Das erzielte Niveau der Handelsakademie sieht hier auch viel besser aus. Es sind hier zwei potentielle Gruppen je 17 Schüler entstanden, die eine war maximal in 5% aller konsonantischen Einheiten falsch, die andere maximal in 10% dieser Einheiten.



Graf 11: Fehler in der Aussprache der Konsonanten an der Berufsschule für Bauwesen

Wenn wir uns also diesen Teil der Analyse ansehen, sind die einzelnen Diagramme schon viel weniger farbig, als die vorigen, und das Ausspracheniveau ist auf jeden Fall gestiegen. Die Aussprache der konsonantischen Laute ist also nicht mehr so vielfältig. Die meisten Schüler hatten mit diesem Teil keine wesentlichen Probleme.



Graf 12: Fehler in der Aussprache der Konsonanten insgesamt

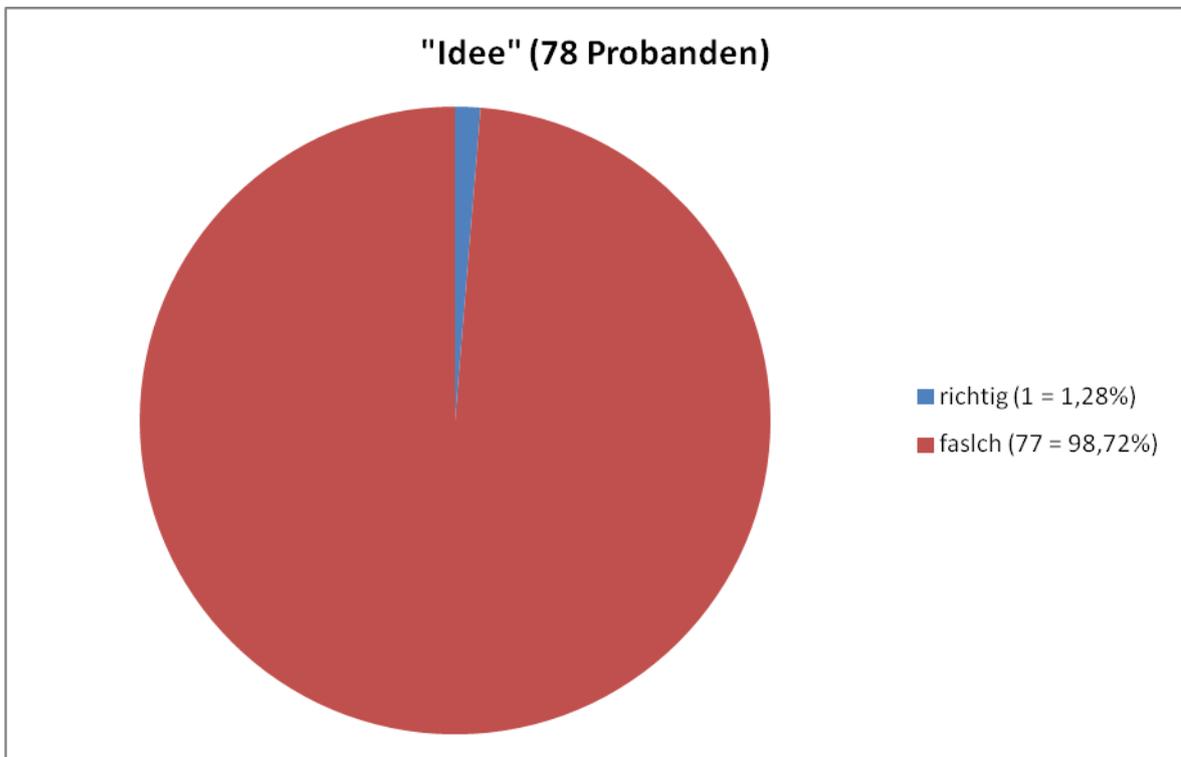
Das Niveau der Konsonantenrealisation ist also viel besser ausgefallen als die der Vokale. Die Probanden haben die Fehler vor allem im Bereich zwischen 6% und 10% gemacht. Die meisten Probleme haben den Schülern der Ich-Laut und der dorso-velare [ŋ] gemacht. Dies konnte auch erwartet werden, weil diese Einheiten im Tschechischen anders realisiert werden.

4.4.2.3 Lautliche Analyse

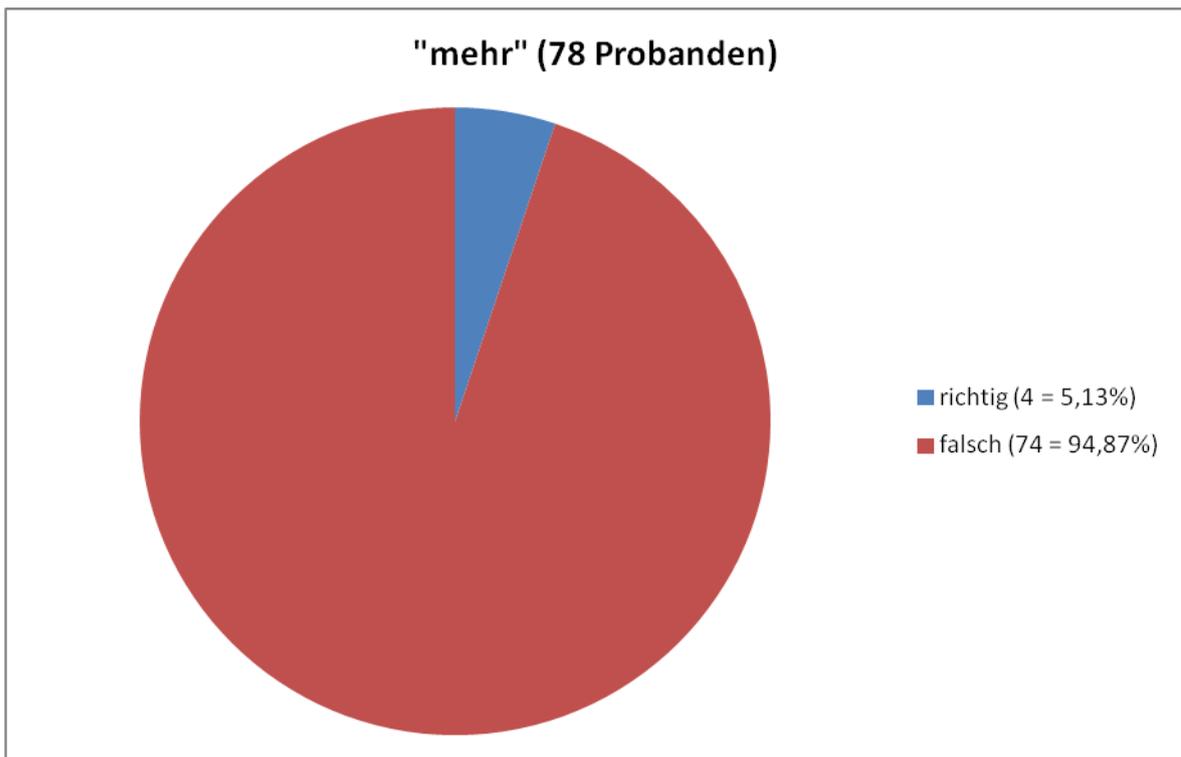
Wie schon erwähnt worden ist, widmen wir uns im Rahmen der Interpretation der analytischen Ergebnisse auch einzelnen ausgewählten Beispielen, die als typisch oder repräsentativ wahrgenommen werden können. Zu diesem Zweck sind nur einige lexikalische Elemente ausgewählt worden. Es handelt sich um diejenigen Lexeme, welche im Text immer nur einmal vorkommen und die für die Arbeit mit den Hypothesen relevant erscheint.

4.4.2.3.1 LANGES GESCHLOSSENES [e:]

Zur Analyse dieses Segments sind die Wörter „Ide“ und „mehr“ ausgewählt worden. Die einzelnen Ergebnisse sehen wir uns jetzt wieder in der Runddiagrammform an.



Graf 13: Fehler in der Aussprache des Wortes „Idee“.

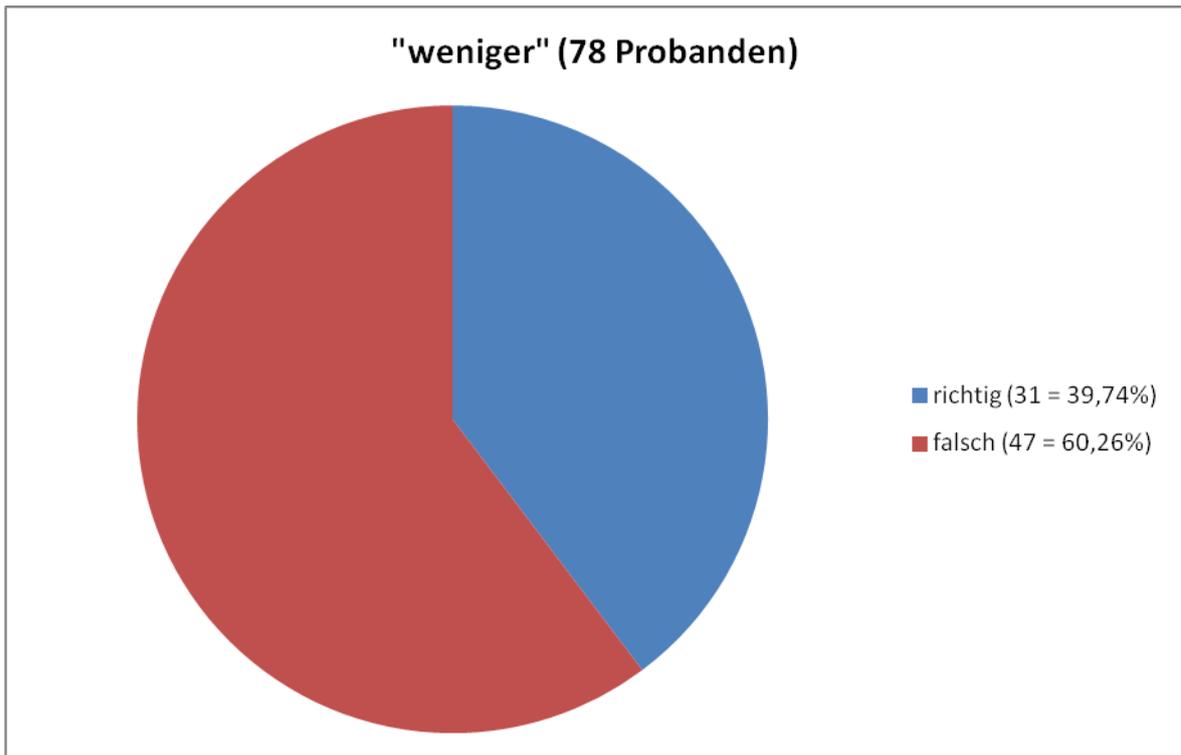


Graf 14: Fehler in der Aussprache des Wortes „mehr“.

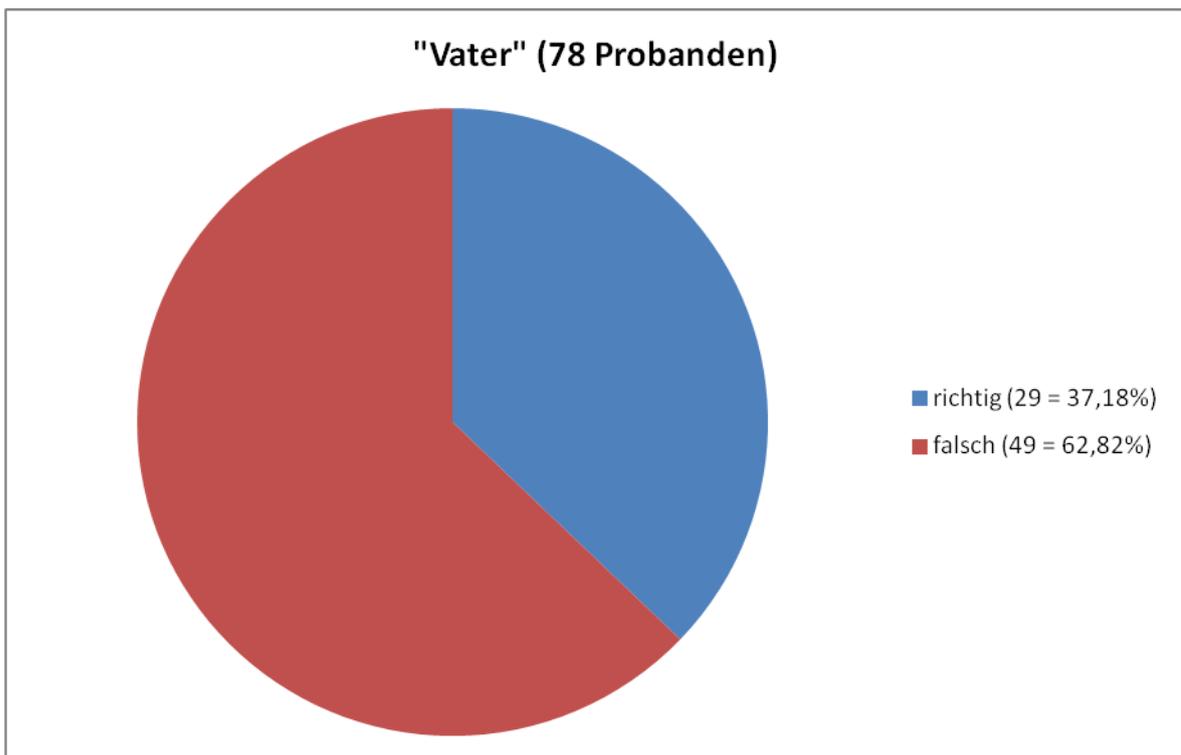
Gehen wir zu dem deutschen Vokalismus wieder zurück, verändert sich auch das Ergebnis. Den oben angeführten Diagrammen, die sich schon einem konkreten deutschen Vokal widmen, ist zu entnehmen, dass das lange geschlossene [e:] den tschechischen Muttersprachlern offenkundig große Probleme macht. Es handelt sich dabei um die Geschlossenheit des Vokals, die im Tschechischen nicht existiert. Die Schüler sind anscheinend nicht daran gewöhnt.

4.4.2.3.2 VOKALISCHES [ɐ]

Zur Analyse dieses Lauts sind die Lexeme „weniger“ und „Vater“ ausgewählt worden.



Graf 15: Fehler in der Aussprache des Wortes „weniger“

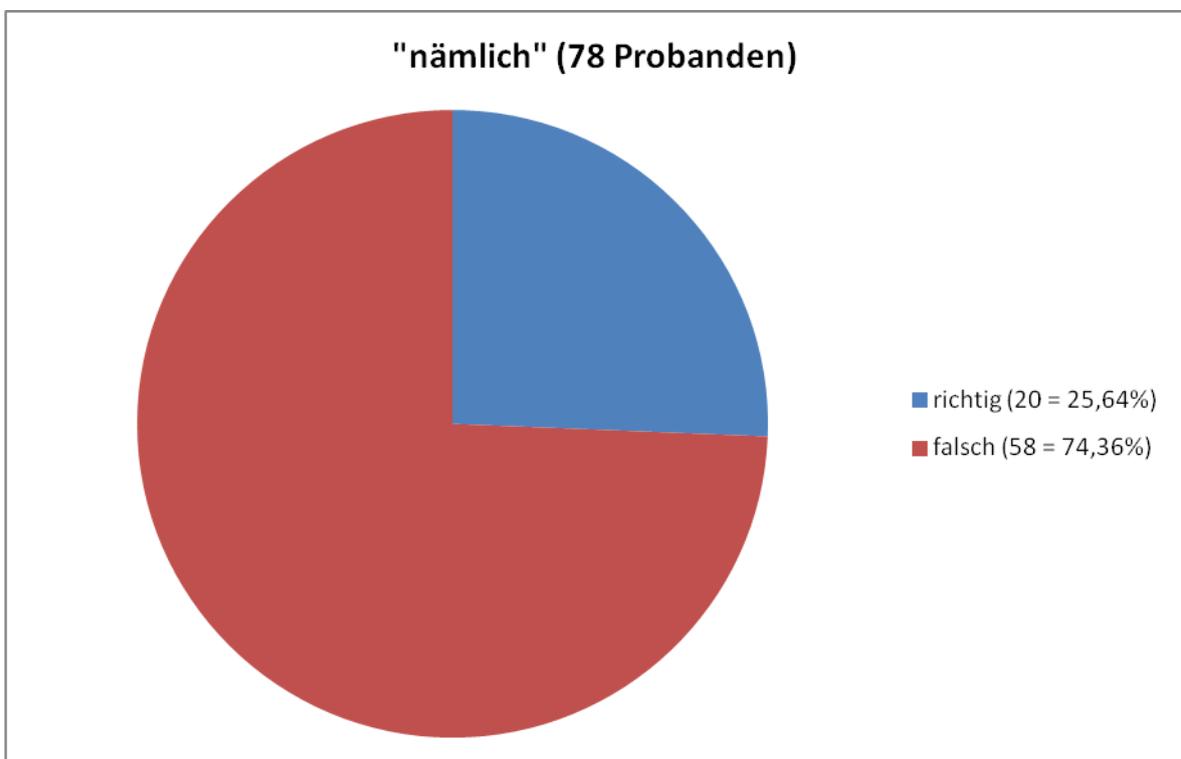


Graf 16: Fehler in der Aussprache des Wortes „Vater“

Den Diagrammen ist zu entnehmen, dass dieser Vokal⁹⁸ nicht so oft falsch ausgesprochen worden ist, als der oben genannte, trotzdem ist das Niveau der Realisierung nicht als zu positiv zu bewerten. Die meisten Schüler haben auch in diesem Vokal Fehler gemacht. In den meisten Fällen der falschen Realisierung ist dieser Laut als Zungenspitzen [r] ausgesprochen worden.

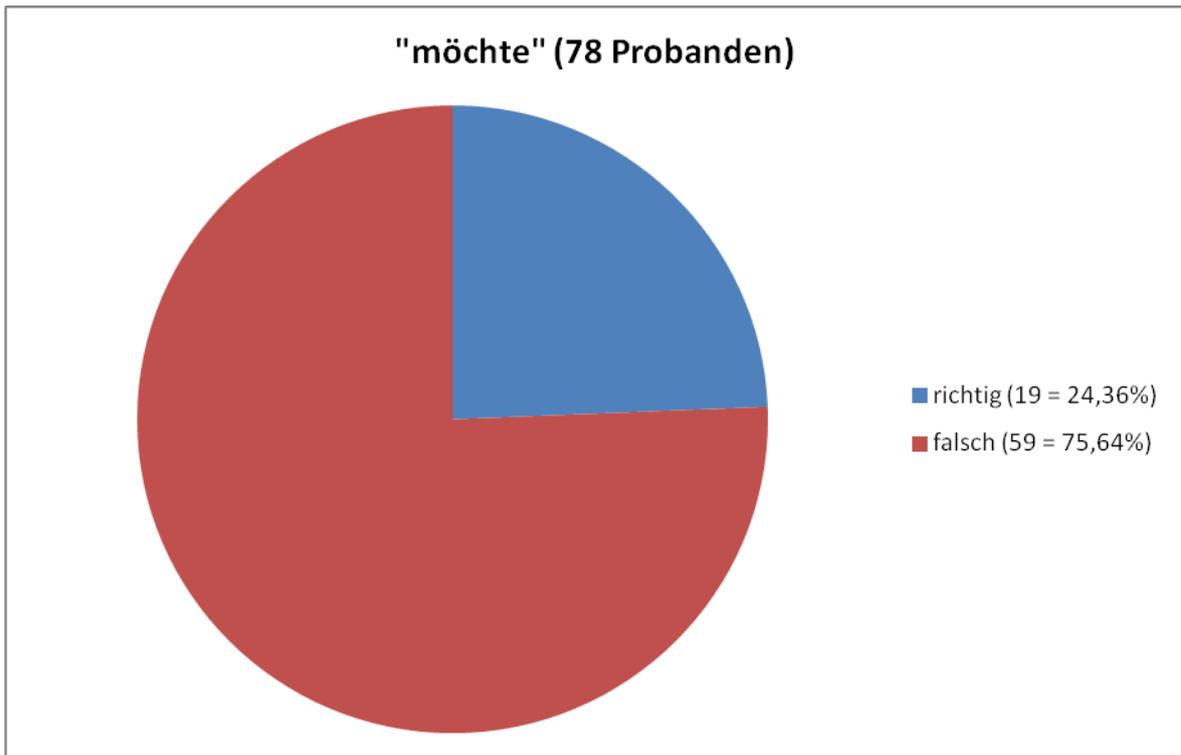
4.4.2.3.3 DER ICH-LAUT [ç]

Zur Analyse dieser segmentalen Einheit sind die Lexeme „nämlich“ und „möchte“ ausgewählt worden.



Graf 17: Fehler in der Aussprache des Wortes „nämlich“

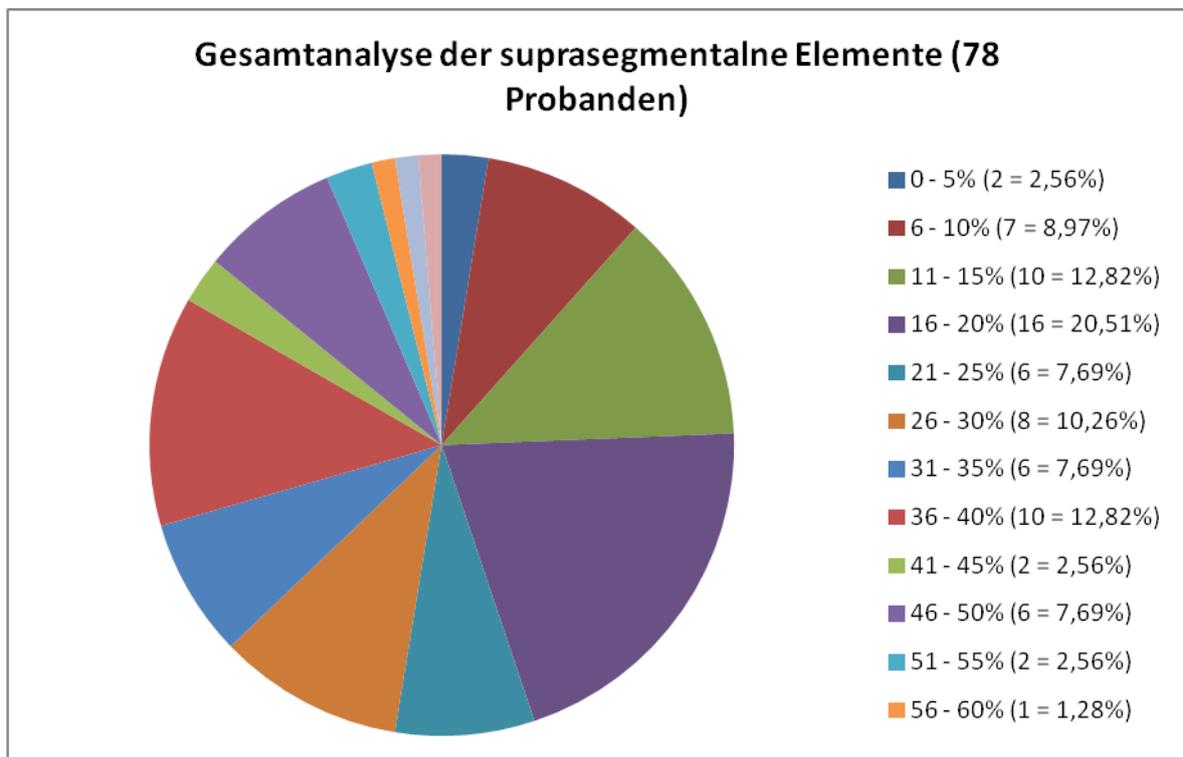
⁹⁸ Dieser Laut ist nur unter dem phonetischen Gesichtspunkt als Vokal zu bezeichnen.



Graf 18: Fehler in der Aussprache des Wortes „möchte“

Die Analyse hat bewiesen, dass der im Tschechischen nicht vorkommende Ich-Laut den meisten Probanden große Schwierigkeiten gemacht hat. Die meisten Schüler haben ihn falsch realisiert. Wahrscheinlich verursacht der palatale Charakter dieses Lauts die größten Schwierigkeiten.

4.4.2.4 Analyse der suprasegmentalen Elemente



Graf 19: Fehler in der Aussprache der suprasegmentalen Elemente insgesamt

Konzentrieren wir uns auf die suprasegmentale sprachliche Ebene, in der vor allem die Intonationsverläufe berücksichtigt worden sind, sind die Ergebnisse so vielfältig, dass sie fast nicht in bestimmte Gruppen geteilt werden können. Dieses Ergebnis ist ziemlich interessant, denn diese Intonationsphrasen sind im Tschechischen und Deutschen nicht so viel unterschiedlich.

4.4.3 ANALYSE DER KAUSALEN RELATIONEN

In diesem Teil der Arbeit gehen wir schon zur Analyse der Relationen zwischen den einzelnen aussprachlichen Leistungen und den möglichen Ursachen der konkreten Leistungen über. Unter dem Forschungsgesichtspunkt wäre es nämlich ungenügend, nur die konkreten Leistungen ohne Hinblick auf ihre Ursachen festzustellen. Auf der anderen Seite wäre es ziemlich überflüssig, diese Ursachen bei allen Leistungsniveaus zu ermitteln. Deswegen konzentrieren wir uns hier nur auf die relevanten⁹⁹ Bereiche.

⁹⁹ Als die relevanten Bereiche sind hier die einverseits besten und andererseits schlechtesten Leistungen aller Probanden insgesamt gemeint.

4.4.3.1 Der Fragebogen

Zu dieser kausalen Analyse hat der schon oben erwähnte Fragebogen (Anhang 1) gedient, der bis jetzt nur angedeutet worden ist. Weil jedoch schon die konkreten Daten zur Analyse nötig sind, gehen wir zur näheren Beschreibung des Fragebogens über. Der an den Schulinstitutionen angewendete Fragebogen war in der tschechischen Sprache verfasst, seitens der Probanden drohte nämlich Risiko des Unverständnisses, jedoch werden jetzt die einzelnen Teile des Fragebogens auf Deutsch angeführt.

Der Fragebogen besteht insgesamt aus 7 Fragen, wobei die vierte noch weiter gegliedert wird. Zu den wichtigen Bereichen, die im Fragebogen haben sein müssen, gehören einerseits die exogenen Faktoren, andererseits jedoch auch die endogenen Faktoren, unter denen Motivation scheint, als die wichtigste Komponente zu sein. Zu den exogenen Faktoren gehören weiter alle Sozialisationsfaktoren, in deren Rahmen einige Relationen zwischen dem Subjekt und der deutschen Sprache haben entstehen können. Die Sozialisationsfaktoren werden noch weiter in die so genannten Primärsozialisationsfaktoren und Sekundärsozialisationsfaktoren geteilt. Die primären Faktoren beziehen sich auf das Familienmilieu, die sekundären beziehen sich auf das schulische Milieu.

Für noch nähere Informationen, die zur Entschlüsselung der Informationen der folgenden Tabelle nötig sind, sehen Sie sich bitte den ersten Anhang an.

4.4.3.2 Die kausale Analyse

In diesem Teil gehen wir schon zu der konkreten kausalen Analyse der Ergebnisse unserer Forschung. Die Analyse ist in zwei Teile eingeteilt, und das je nachdem, wie die einzelnen Probanden erfolgreich waren. Der erste Teil der Analyse berücksichtigt die Probanden, deren prozentuell festgestelltes Maß an Unkorrektheit sich einerseits unter 5 Prozent, andererseits über 25 Prozent bewegt. Der zweite Teil analysiert den Rest der Probanden.

4.4.3.2.1 DER ERSTE TEIL DER ANALYSE

Im Rahmen der folgenden Analyse sind, wie schon oben erwähnt worden ist, nur einige Daten angewendet. Aus der gesamten Anzahl an Probanden sind nur die ausgewählt worden sind, bei denen die besten und die schlechtesten Leistungen festgestellt worden sind.¹⁰⁰ Diese zwei Gruppen der Probanden zählen je drei Probanden. Die besten Leistungen sind bei zwei Schülern an der Handelsakademie und bei einem am Gymnasium festgestellt worden. Die schlechtesten Leistungen hatten drei Schüler an der Berufsschule für Bauwesen. Die Beziehungen dieser konkreten Leistungen und der Ursachen stellt die folgende Tabelle dar:

	Frage	1	2	3	4	5	6	7
Maß der Falschheit								
6 – 10% (3 Probanden)		3 x c	3 x b	2 x a 1 x b	3 x a	3 x a	3 x a	2 x c 1 x b
26 – 30% (3 Probanden)		2 x a 1 x d	3 x b	2 x b 1 x a	2 x bb 1 x a	3 x a	2 x c 1 x b	1 x a 1 x b 1 x c

Tabelle 2: Leistung-Ursachen-Relationen (6%-10%; 26%-30%)

Nehmen wir den Fragebogen (Anhang 1) zur Hand, können wir eine Paradoxe feststellen. Die besten Probanden haben zwar in ihrer Familie jemanden, wer die deutsche Sprache spricht und ihnen den Unterricht geleistet hat, es handelt sich jedoch immer um entfernte Verwandte, während die schlechtesten Probanden diese Menschen in ihrer primären Familie haben.

Der positive Einfluss des früheren Fremdsprachenunterrichts im Kindergarten ist auch ausgeschlossen, wie die Ergebnisse der zweiten Frage zeigen.

Die Resultate der dritten Frage scheinen auch nicht relevant zu sein, denn in keinem der Fälle geht es hier um eine wirklich lange Zeit.

¹⁰⁰ Die besten Leistungen sind die, bei denen das prozentuelle Maß der Falschheit zwischen 5 – 10% liegt, die schlechtesten Leistungen sind die, bei denen das prozentuelle Maß der Falschheit zwischen 26 – 30% liegt.

Die Ergebnisse der Frage Nummer vier sind wirklich paradox, denn die schlechtesten Probanden haben die Ausspracheschulung im Rahmen des Unterrichtes absolviert, während die schlechtesten nicht.

Die fünfte Frage ist ganz neutral ausgefallen, sie hat für unsere Analyse auch keinen Aussagewert.

Wenn wir uns jedoch die zwei letzten Fragen näher ansehen, stellen wir fest, dass diese gerade die relevanten und die für unsere Forschung gewinnbringendsten Fragen sind. Sie sind voneinander abhängig und betreffen den endogenen Faktor der Motivation¹⁰¹. Alle besten Probanden bewerten ihre Beziehung zu der deutschen Sprache positiv, wobei ist dieser Zustand von der deutschen Sprache selbst und vom Lehrer beeinflusst. Die andere Seite hat ihre Beziehung zu der deutschen Sprache zweimal als neutral, einmal sogar als negativ bezeichnet. Die Ursachen des Zustands bestehen dabei in allen im Fragebogen angeführten Faktoren, also in der Familie der Probanden, in ihrem Lehrer, in der deutschen Sprache selbst und schließlich auch in der Beziehung der Probanden zu der deutschen Nation.

Gerade in diesem Faktor kann die Tatsache bestehen, dass die einzelnen Leistungen so diametral unterschiedlich sind, denn der Faktor der positiven Motivation ist unter dem pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkt an dem konkreten Schulerfolg sehr beteiligt.¹⁰²

4.4.3.2.2 DER ZWEITE TEIL DER ANALYSE

In diesem Teil wird der Rest der Probanden insgesamt analysiert. Es handelt sich hier schon um das durchschnittliche¹⁰³ Niveau, deswegen sind die Daten weiter nicht mehr geteilt worden. Die einzelnen Daten sind wieder in einer Tabelle angeführt und zu ihrer Entschlüsselung sind wieder die näheren Informationen des sich im ersten Anhang befindenden Fragebogens nötig.

¹⁰¹ In diesem Falle ist sowohl die innere als auch die äußere Motivation gemeint. Beide können während des Unterrichtes sowohl positiv als auch negativ wirken.

¹⁰² Zur näheren Informationen sehen Sie sich an: Szachtová, Alena (2000): Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. Plzeň: ZČU. S. 50ff.

¹⁰³ Als „durchschnittlich“ werden hier die Probanden bezeichnet, deren Maß an Unkorrektheit sich zwischen 11% bis 25% bewegt.

	Frage	1	2	3	4	5	6	7
Maß der Falschheit								
11 – 25 % (72 Probanden)		4 x a 1 x b 1 x c 66 x d	1 x a 71 x b	30 x a 39 x b 3 x c	55 x a 8 x ba 5 x bb 3 x bc 2 x bc	70 x a 2 x b	19 x a 13 x b 40 x c	12 x a 20 x b 24 x c 8 x d 8 x mehrere

Tabelle 3: Leistung-Ursachen-Relationen (11%-25%)

Wenn wir uns die einzelnen Resultate näher ansehen, können wir einige interessante Informationen herausfinden. Gehen wir direkt zu diesen über.

Aus den Ergebnissen der vierten Frage ist abzulesen, dass die eigene Ausspracheschulung einen selbstständigen Teil des Unterrichts in 18 Fällen gebildet hat. Hier entsteht natürlich eine weitere Frage, warum diese Tatsache keine besseren Konsequenzen hat.

Forschungswerte Informationen befinden sich auch in den zwei letzten Fragen, ebenso wie in dem ersten Teil der Analyse. Die indifferenten Einstellungen sind zwar nicht so viel von Bedeutung, viel interessanter sind jedoch die 19 positiven und 13 negativen Einstellungen zu der deutschen Sprache, wobei sind die Ursachen wieder sehr vielfältig. Gerade dieses Resultat könnte zur Widerlegung der allgemein gültigen Hypothese führen, dass die deutsche Sprache an tschechischen Schulen vor allem als negativ bewertet wird. Natürlich bezieht sich diese Widerlegung nur auf die Region Pilsen.

4.5 BEWERTUNG DER HYPOTHESEN

Zu Beginn der Untersuchung sind einige Hypothesen aufgestellt worden, die im nun folgenden Teil bewertet werden sollen. Die Hypothesen unserer Untersuchung lauten:

- A. Der deutsche Vokalismus enthält mehrere Einheiten, die für tschechische Schüler problematisch sind, als der deutsche Konsonantismus. (bestätigt)

- B. Wesentliche Probleme verursacht insbesondere die Geschlossenheit der deutschen Vokale, die im Tschechischen für standardlos gehalten wird. Die Geschlossenheit wird am häufigsten bei Realisierung vom langen, geschlossenen [e:] fehlerhaft realisiert. (bestätigt)
- C. Mehr als eine Hälfte der Probanden wird das deutsche vokalische [ɐ] fehlerhaft realisieren, das im Tschechischen unüblich ist. (bestätigt)
- D. Im Rahmen des deutschen Konsonantismus sind vor allem der Ich-Laut [ç], welcher in der tschechischen Sprache nicht auftritt, und der dorso-velare Nasallaut [ŋ] fehlerhaft, der im Deutschen in einigen Fällen anders realisiert wird als im Tschechischen. (nicht bestätigt)
- E. Intonationsverläufe als suprasegmentale Erscheinungen verursachen den tschechischen Schülern unter dem Gesichtspunkt ihrer Ähnlichkeit keine wesentlichen Schwierigkeiten. Bei mindestens 70% der Probanden wird sich Fehlerhaftigkeit unter der Grenze 20% bewegen. (nicht bestätigt)

5 SCHLUSS

Aus den gewonnenen Daten kann der Schluss gezogen werden, dass die Ausspracheschulung im Rahmen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache große Lücken aufweist. Es wäre sicherlich optimal, die Ausspracheschulung immer bereits in der Anfangsphase des Unterrichtsprozesses zu berücksichtigen. Die beste Variante wäre jedoch wahrscheinlich, an die fonetische Ebene immer wieder dort zu erinnern, wo es mindestens ein wenig möglich ist, z. B. bei der Wortschatzvermittlung, bei Leseübungen usw.

Unter dem artikulatorischen und auditiven Gesichtspunkt existieren für das Lautinventar des Deutschen und des Tschechischen eigentümliche Einstellungen und Bewegungen der Sprechorgane, das bezeichnet man als Artikulationsbasis. Das bedeutet, dass für jeden Laut eigene Einstellungs- und Bewegungsbedingungen bestimmt sind. Diese Bedingungen sind durch Segmentierung der Laute und ihre physiologischen Beschreibungen festgestellt worden. Jeder Laut hat auch seine akustischen Besonderheiten, auf die wir uns auch stützen können, weil einige Lernende fähig sind, die korrekte Aussprache eher aufgrund der akustischen Perzeption nachzuahmen.

Unter dem kontrastiven Gesichtspunkt sollte man im Unterricht mit den Einheiten beginnen, die in beiden Sprachen ähnlich oder gleich sind. Hier wird vom sogenannten Transfer¹⁰⁴, konkret positiven Transfer, gesprochen. Diese gleichen oder ähnlichen Einheiten werden dann wahrscheinlich leichter gelernt und müssten keine größeren Probleme verursachen. Als Beispiel für diesen Transfer können das deutsche [a] oder das deutsche Zungenspitzen-R gelten. Erst dann sollten die sprachlichen Einheiten durchgenommen werden, die sich im Rahmen beider Sprachen unterscheiden oder im Tschechischen gar nicht vorkommen. Es handelt sich um den negativen Transfer (Interferenz), der dann die Interferenzfehler verursachen

¹⁰⁴ Der Transfer ist eigentlich die Übertragung und es bedeutet Anwendung von einem gelernten behavioristischen Schema in einer neuen oder ähnlichen Situation. Es werden neben dem positiven und negativen Transfer auch der laterale und vertikale Transfer unterschieden. Um den lateralen Transfer handelt es sich bei der Übertragung von den Schemata auf eine Situation des ähnlichen Niveaus, um den vertikalen Transfer geht es bei der Übertragung auf eine Situation des höheren Niveaus. Detailliert in Prunner, Pavel (2003): Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie, Plzeň, ZČU.

kann. Hier geht es z. B. um die deutschen E-Laute oder Ich- und Ach-Laut, die im Tschechischen nicht vorkommen.

Vor allem sollten sich die Lehrer wesentlich auf den deutschen Vokalismus konzentrieren, in dem größere Schwierigkeiten nachgewiesen werden konnten als im deutschen Konsonantismus. Unseres Erachtens kann sogar behauptet werden, dass die Aussprachefehler im Rahmen des deutschen Vokalismus viel relevanter sind, als die im Rahmen des deutschen Konsonantismus, denn sie können in weiterer Folge zu wesentlichen Missverständnissen führen. Im Rahmen des deutschen Vokalismus selbst stoßen wir auf zwei Kategorien, auf Quantität und Qualität der Vokale. Quantität kommt auch im Tschechischen vor. Qualität der Vokale ist das Merkmal, das für tschechische Schüler wahrscheinlich neu ist und auf das wir uns im Unterricht konzentrieren sollten, weil diese im Tschechischen nicht für Standardeigenschaft gehalten wird.¹⁰⁵ Diese zwei Kategorien haben eine Beziehung¹⁰⁶, lange Vokale sind geschlossen und gespannt, kurze Vokale sind geöffnet und ungespannt. Eine einzige Ausnahme bildet langes, geöffnetes [ɛ:], das in der Schrift als <ä> vorkommt. Zum deutschen Vokalsystem gehören weiter die Umlaute. Diese könnten für tschechische Lernende auch Probleme darstellen, weil sie im Rahmen des tschechischen Vokalismus überhaupt nicht existieren.

Zu den größten Problemen der tschechischen Schüler gehören wahrscheinlich die deutschen E-Laute. Die deutsche Sprache besitzt fünf E-Laute. Großes Problem bildet vor allem langes, geschlossenes [e:], das die Tschechen sogar als [i:] wahrnehmen können. Problem kann auch bei O-Lauten entstehen, Schwierigkeiten kann langes, geschlossenes [o:] vorstellen, das die Schüler als [u:] wahrnehmen können. Eine bestimmte Rolle könnte hier die Tatsache spielen, dass sich die Schüler, die an die reale deutsche Aussprache nicht gewöhnt sind, davor fürchten, diese Laute richtig auszusprechen, vermutend, dass es nicht korrekt ist.

Zum Vokalismus gehören auch die deutschen Diphthonge, die einen selbständigen phonetischen Teil bilden. Der neuhochdeutsche Vokalismus enthält die

¹⁰⁵ Machač, Pavel (2008): *Výslovnost němčiny. Poznámky z teorie a cvičení*, Praha, Karolinum, S. 17.

¹⁰⁶ Beziehung zwischen der Quantität und Qualität der Vokale ist eine der wichtigsten Erscheinungen, die im Unterricht nicht vernachlässigt werden darf. Diese Beziehungen sollten auch im Zusammenhang mit Laut-Buchstaben-Relationen durchgenommen werden sollten.

drei Diphthonge [ai], [ɔi], [ao]. Die Beziehung der schriftlichen und gesprochenen Form stellt übersichtlich folgende Tabelle dar:

Laut	Lautzeichen	Schriftzeichen
Diphthong 1	[ae] [ai] [aɪ]	<ei>
		<ai>
Diphthong 2	[ɔø] [ɔʏ] [ɔy] [ɔɪ]	<eu>
		<äu>
Diphthong 3	[ao] [au] [aʊ]	<au>

Tabelle 1¹⁰⁷ System der deutschen Diphthonge

Diese deutschen Diphthonge unterscheiden sich jedoch sehr stark von den tschechischen. Immer geht es bei den Diphthongen um Übergang zwischen den einzelnen Monophthongen, im Deutschen korrespondiert jedoch die schriftliche und mündliche Form der Diphthonge nicht. Im zweiten Teil jedes deutschen Diphthongs wird nicht direkt zu dem zweiten Monophthong übergegangen. Diese Realisation zeigt am besten immer die erste phonetische Transkription in der Tabelle. Es sollte hier vor allem auf diese Tatsache hingewiesen werden, dass die Qualität der deutschen Diphthonge nicht mit der der tschechischen korrespondiert.

Nicht einmal der deutsche Konsonantismus stellt für tschechische Lernende problemloses Feld dar. Auch hier stoßen wir auf verschiedene Probleme. Es können erwähnt werden z. B. die Laute [p], [t], [k], deren Qualität im Deutschen ganz anders aussieht als im Tschechischen, denn diese explosionsartig, gespannt und meistens aspiriert realisiert werden. Gerade die Behauchung kann den Schülern Schwierigkeiten machen, weil sie im Tschechischen nicht vorkommt. Es handelt sich jedoch natürlich nicht nur um diese Einheiten. Zu den problematischen konsonantischen Elementen gehören auch der Ich-Laut selbst, der im Tschechischen nicht vorkommt, und daneben dessen Beziehung zum Ach-Laut. Diese Laute werden immer wieder verwechselt, und das entweder wegen der Unkenntnis der Regeln, oder wegen der artikulatorischen Schwierigkeit bei der Realisation von Ich-Laut. Die Buchstabenkombination <ng> wird in meisten Fällen auch nicht ohne Fehler realisiert, obwohl derselbe Laut im Tschechischen existiert. Diese Buchstabenverbindung wird jedoch, im Unterschied zum Tschechischen, nur als ein einziger Laut ausgesprochen, und das als dorso-velarer Nasallaut [ŋ]. Das Problem

¹⁰⁷ Machač, P. (2008): *Výslovnost němčiny*, Praha, Karolinum, S. 23.

besteht hier in dem zweiten Teil dieser Buchstabenkombination, der immer wieder ausgesprochen wird. Das ist gerade der häufigste Fehler. Die Situation kompliziert auch die Tatsache, dass im Deutschen neben der Kombination <ng> auch die Kombination <nk>, hier wird jedoch der zweite Teil völlig realisiert. Unter dem phonologischen Gesichtspunkt gehört zum deutschen Konsonantismus auch das vokalische R¹⁰⁸, das auch nur im Deutschen vorkommt. Meistens geht es hier um Ungewissheit der Regel für seine Realisation. Die eigene Fähigkeit, diesen Laut zu bilden, stellt oft keine Probleme dar.

Es wäre höchst erwünscht, sich auf die problematischen Bereiche sofort von Anfang an zu konzentrieren und die fehlerhafte Aussprache zu korrigieren, sonst droht das Risiko, dass die unkorrekte Aussprache überdauert, oder sogar verstärkt wird.

Zur Ausspracheschulung stehen uns im Rahmen der Ausspracheschulung verschiedene methodische Möglichkeiten zur Verfügung, ihre Zahl ist jedoch nicht unbegrenzt. Zu den relevantesten Methoden gehört die simple Nachahmung von produzierten akustischen Signalen. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, dass das Vorbild absolut korrekt ist, was heute mittels modernster Technik (z. B. interaktive Tafel) relativ einfach erreicht werden kann. Eine weitere Möglichkeit stellt die präzise Beschreibung des konkreten Artikulationsprozesses dar. Dieser Prozess kann auch visuell dargestellt werden, z. B. mit Hilfe von verschiedenen Schemata oder an der Tafel. Die Schüler haben ferner die Möglichkeit, die Artikulationsbewegungen der äußeren Artikulationsorgane zu beobachten, auch in diesem Fall können verschiedene Medien wertvolle Hilfestellungen anbieten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die vorliegende Untersuchung des Ausspracheniveaus an Mittelschulen in Raum Pilsen bestätigt hat, dass der Ausspracheebene im Unterricht größeren Stellenwert eingeräumt werden sollte, da die Schüler nachgerade in diesem Bereich offensichtlich gravierende Probleme haben. Diese Tatsache könnte vielleicht nicht nur für Schüler und Lehrer, sondern auch z. B. für die Lehrbuchautoren inspirierend und motivierend sein.

¹⁰⁸ Irgendwo Schwa-a genannt, also schwachtoniges a. Hinsichtlich der Phonologie gehört dieser Laut zu Konsonanten, weil es sich eigentlich um eine R-Variante handelt, unter dem phonetischen Gesichtspunkt wird er jedoch zu Vokalen gereiht, weil er den Vokalen artikulatorisch, akustisch und auditiv sehr nah steht.

6 RESÜMEE

Tato kvalifikační práce se v teoretické části blíže zabývá oblastí foneticko-fonologického plánu německého jazyka, v části praktické pojednává o výzkumu, který byl proveden za účelem zjištění fonetické úrovně německého jazyka u studentů středních škol. Na projektu se zúčastnily celkem tři instituce středoškolského typu s různým zaměřením. Fonetická úroveň respondentů byla zjišťována na základě reprodukce psaného textu. Jednotlivé výkony respondentů byly nahrávány. Zkušební text byl vybírán s ohledem na stupeň a předpokládanou jazykovou kompetenci respondentů, dosahoval úrovně A2 SERR. Součástí výzkumu byl také dotazník, který měl sloužit k odhalení potencionálních příčin daného stavu u jednotlivých respondentů. Vlastní fonetický rozbor jednotlivých výkonů byl rozdělen na tři základní složky, a to na oblast vokalickou, konsonantickou a suprasegmentální. V rámci všech tří oblastí byl vždy určen celkový počet daných jednotek, dále byl určen počet chybně realizovaných segmentů v dané skupině a následně byl určen procentuální výměr chybovosti příslušné skupiny. V rámci suprasegmentální úrovně byla zohledněna pouze oblast intonačních průběhů, a to terminálních, progredientních a interogativních. Výměr chybovosti byl určen jednak komplexně ve všech třech úrovních dohromady, jednak v rámci každé oblasti zvlášť. V rámci vokalizmu a konsonantismu dále byly vybrány jednotky, u kterých byla zjištěna nejvyšší míra chybné realizace. Výsledkem projektu bylo komplexní i segmentální zjištění fonetické úrovně respondentů a možných příčin daného stavu.

7 LITERATURVERZEICHNIS UND QUELLENVERZEICHNIS

Bok, Václav (1995): Úvod do studia germanistiky, České Budějovice, Pedagogická fakulta JU.

Čábalová, Dagmar (2007): E-learningový kurz Pedagogika pro učitele – modul B.

Černý, Jiří (1996): Dějiny lingvistiky, Olomouc, Votobia.

Černý, Jiří (2008): Úvod do studia jazyka, Olomouc, Rubico.

Essen, Otto von (1962): Allgemeine und angewandte Phonetik, Berlin.

Gross, Harro (1990): Einführung in die germanistische Linguistik, München, Iudicium-Verlag.

Hendrich, Josef (1988): Didaktika cizích jazyků, Praha, SPN.

Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren, Frankfurt am Main, Diesterweg.

Holeček, V.; Miňhová, J.; Prunner, P. (2007): Psychologie pro právníky, Plzeň, Aleš Čeněk.

Janíková, Věra (2010): Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, Brno, Masarykova univerzita.

Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. (1996): Studienbuch Linguistik, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

Machač, P. (2008): Výslovnost němčiny, Praha, Karolinum.

Müller, Horst M. (2002): Arbeitsbuch Linguistik, Jühenplatz, Verlag Ferdinand Schöningh GmbH.

Plháková, Alena (2008): Učebnice obecné psychologie, Praha, Academia.

Pompino-Marschall, Bernd (2009): Einführung in die Phonetik, Berlin, Walter de Gruyter.

Prunner, Pavel (2003): Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie, Plzeň, ZČU.

Rausch, Rudolf; Rausch, Ilka (1993): Deutsche Phonetik für Ausländer, Berlin, Langenscheidt.

Sandhop, Martin (2002): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen, Olomouc, Univerzita Palackého.

Skalková, Jarmila (2007): Obecná didaktika, Praha, Grada.

Spillmann, Hans Otto (2000): Einführung in die germanistische Linguistik, München, Langenscheidt.

Szachtová, Alena (2000): Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. Plzeň: ZČU.

Wängler, Hans-Heinrich (1983): Grundriss einer Phonetik des Deutschen, Marburg, Elwert.

<http://www.goethe.de/ins/cz/pralrn/prf/ft2/csindex.htm>, am 6.6.2012, 12,35.

Krčmová, Marie. Fonetika, unter:

<http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/index.html> (abgerufen am 23.01.2012).

8 ANHANG 1

1. In Ihrer Familie sprechen die deutsche Sprache fließend und ständigen (mindestens 6 Monate) sprachlichen Unterricht hat Ihnen geleistet:
 - a. Mutter, Vater, Bruder-Schwester
 - b. Großeltern
 - c. andere Verwandte
 - d. niemand
2. Ist die deutsche Sprache in Ihrem Kindergarten unterrichtet worden?
 - a. ja
 - b. nein
3. Wie lange lernen Sie die deutsche Sprache?
 - a. 0 – 4 Jahre
 - b. 5 – 9 Jahre
 - c. 10 – 15 Jahre
 - d. länger
4. Hat die Ausspracheschulung einen selbstständigen Teil des Unterrichts an Ihrer Mittelschule gebildet?
 - a. nein
 - b. ja → Was für einen Umfang hatte sie?
 - a. 1 – 2 Stunden
 - b. 3- 4 Stunden
 - c. 5 – 6 Stunden
 - d. mehr
5. Wie lange haben Sie sich ständig in den deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich, die Schweiz) aufgehalten?
 - a. 0 – 1 Monat
 - b. 1 – 3 Monate
 - c. 3 – 6 Monate
 - d. 6 – 12 Monate
 - e. länger
6. Was für eine Beziehung haben sie zur deutschen Sprache?
 - a. positiv
 - b. negativ
 - c. neutral
7. Was ist die Ursache Ihrer Beziehung zur deutschen Sprache?
 - a. Familie
 - b. Lehrer
 - c. die deutsche Sprache selbst, ihre Struktur...
 - d. Beziehung zur deutschen Nation