

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Odsjek za fonetiku
Nastavnički smjer

Vermittlung von Aussprache im DaF-Unterricht
mit dem Schwerpunkt auf Vokalquantität, Wortakzent und Intonation
Diplomski rad

Ira Rogić

Mentorice: dr.sc. Marija Lütze-Miculinić i dr.sc. Elenmari Pletikos Olof

Zagreb, Oktober 2017

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Ira Rogić

Datum i mjesto rođenja: 9.1.1992., Zagreb

Studijske grupe i godina upisa: Germanistika/fonetika, 2014.

Lokalni matični broj studenta: 353028

PODACI O RADU

Naslov rada na hrvatskome jeziku: *Podučavanje izgovora u nastavi njemačkog kao stranog jezika s težištem na vokalskoj kvantiteti, naglasku riječi i intonaciji*

Naslov rada na engleskome jeziku: *Teaching pronunciation in lecturing German as a foreign language with an emphasis on vocal quantity, word accent and intonation*

Broj stranica: 62

Broj priloga: 2

Datum predaje rada: rujan 2017.

Sastav povjerenstva koje je rad ocijenilo i pred kojim je rad obranjen:

- 1.
- 2.
- 3.

Datum obrane rada:

Broj ECTS bodova:

Ocjena:

Potpis članova povjerenstva:

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

Vermittlung von Aussprache im DaF-Unterricht mit dem Schwerpunkt auf Vokalquantität, Wortakzent und Intonation

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Ira Rogić

Zagreb, 30. rujna 2017

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Was ist Phonetik?	3
3. Wichtigkeit von Phonetik im zeitgenössischen DaF-Unterricht	3
4. Stellenwert von Phonetik im DaF-Unterricht	6
5. Prinzipien des Ausspracheunterrichts	9
5.1 Basis der Ausspracheschulung.....	9
5.2 Interferenzphänomen	9
5.3 Erreichen des optimalen Lernerfolges	10
6. Fragestellung und Analysemethode.....	12
6.1 Übungstypologie.....	13
7. Intonation	15
7.1 Intonation im Deutschen und Kroatischen.....	16
7.2 Übungen zur Intonation in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache	18
7.3 Übungsvorschläge zur Vermittlung von Intonation im DaF-Unterricht	21
8. Wortakzent.....	28
8.1 Wortakzent im Deutschen und Kroatischen.....	28
8.2 Übungen zum Wortakzent in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache	32
8.3 Übungsvorschläge zur Vermittlung von Wortakzent im DaF-Unterricht	35
9. Vokale	41
9.1 Vokale im Deutschen und Kroatischen.....	42
9.2 Übungen zur Vokalquantität in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache	43
9.3 Übungsvorschläge zur Vermittlung von Vokalquantität im DaF-Unterricht	45
10. Schlusswort	57
Zusammenfassung.....	59
Sažetak.....	60
Summary	61
Literaturverzeichnis.....	62
Anhang	67

1. Einleitung

Beim Sprachlernprozess wird immer wieder auf die große Bedeutsamkeit einer verständlichen Aussprache hingewiesen. Phonetik, die sich mit der Lautbildung und lautübergreifenden Prozessen befasst, gilt als ein schwieriger Teilbereich des Spracherwerbs und wurde teilweise aus diesem Grund immer wieder, ungeachtet ihrer Signifikanz, im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt.

Dieser Ansicht folgend befasse ich mich in der vorliegenden Arbeit mit der Wichtigkeit des Erwerbs guter Aussprachefähigkeiten beim Deutschlernen und dementsprechend der Schulung von Aussprache im Deutschunterricht. Meine Diplomarbeit widmet sich der Vermittlung von Aussprache, wobei sie ausschließlich folgende phonetische Themen aufgreift: Vokalquantität, Wortakzent und Intonation.

Im Kapitel 1 wird die Wissenschaft der Phonetik definiert und ihr Gegenstand, der sich allein auf die gesprochene Sprache bezieht, dargestellt. Anschließend wird die Wichtigkeit von Phonetik im modernen Sprachunterricht und ihr Stellenwert, der in den letzten Jahren im DaF-Unterricht an Bedeutung gewann, beleuchtet. Im darauffolgenden Kapitel werden die Prinzipien des Ausspracheunterrichts vorgestellt.

Da die an Schulen verwendeten Lehrwerke die Basis für den Ausspracheunterricht bilden, wird im Rahmen dieser Arbeit zehn Lehrwerken anhand von Ausspracheübungen auf den Grund gegangen. Bevor die Lehrwerke in Kapiteln 7, 8 und 9 analysiert werden, werden die Analysekriterien im Kapitel 6 erstellt. Ich widme mich dabei der Frage, ob die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache über ausreichend Übungen zur Aussprache verfügen und welchem Übungstyp die jeweiligen Übungen zugeordnet werden.

Die Kapitel 7 (Intonation), 8 (Wortakzent) und 9 (Vokale) thematisieren das jeweilige Aussprachephänomen, indem es zunächst erläutert wird und als nächstes diesbezüglich eine Parallele zwischen dem Deutschen und dem Kroatischen gezogen wird. Danach werden zehn ausgewählte Lehrwerke auf dieses Phänomen hin untersucht und abschließend konkrete Übungsvorschläge für den Unterricht gegeben.

Unter der Hypothese, dass der Phonetik im zeitgenössischen Deutschunterricht immer noch nicht genug Platz eingeräumt wird, strebe ich mit dieser Arbeit einen größeren Einsatz von gezielten Ausspracheübungen im DaF-Unterricht an, indem ich ihre Relevanz durch

verschiedene Argumente bestärke und konkrete Unterrichtsvorschläge gebe. Die vorgestellten Aktivitäten zur Einübung von Vokalquantität, Wortakzent und Intonation können in allen Lernstufen eingesetzt werden.

2. Was ist Phonetik?

Im weitesten Sinne wird Phonetik als Wissenschaft über die gesprochene Sprache verstanden (Škarić 1991: S. 63). Ihr Gegenstandsbereich sind keine anderen Formen der organisierten Kommunikation, wie etwa das Schreiben, sondern ausschließlich die Sprachlaute (Malmberg: S. 1). Im Unterschied zur Phonologie, die sich mit der funktionellen Seite der Sprachlaute beschäftigt, geht Phonetik alleinig der materiellen Seite der Sprachlaute nach (Matulina-Jerak: S. 11).

Das Interesse der Phonetik ist demgemäß auf Lautbildung sowie lautübergreifende Prozesse gerichtet (Anđel: S. 10). Der Begriff Laut oder Phon (zu griechisch *phōnḗ*- Laut, Ton, Stimme¹) bezieht sich auf die Geräusche, die „die Menschen mit Hilfe ihres Sprechapparats erzeugen und die Teile von Sprechvorgängen sind“ (Anđel: S. 9). Unter lautübergreifenden Prozessen, die auch Prosodie (zu griechisch *prosōdia*²) genannt werden, werden Wort- und Satzmelodie, Satz- und Wortakzent, Pausen, Rhythmus und Tempo verstanden (Dieling und Hirschfeld: S. 12). Wenn von Phonetik im Deutschunterricht die Rede ist, schlagen Dieling und Hirschfeld vor, diesen Begriff in zwei Teile zu unterteilen: Artikulation und Intonation. Artikulation beziehe sich auf die Lautbildung; Intonation umfasse alles andere: Wort- und Satzmelodie, Wort- und Satzakzent, Rhythmus, Pausen und Tempo (ebd., S. 12). Für Phonetiker sind diejenigen Erscheinungen, die eine akzentfreie Aussprache ermöglichen können, von besonderem Interesse.

3. Wichtigkeit von Phonetik im zeitgenössischen DaF-Unterricht

Phonetik gilt als ein schwierig zu meisternder Bereich des Deutschunterrichts, dem teilweise aus diesem Grunde, nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet wird (s. Kapitel 3). Im

¹ Vgl. Duden. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Phon> (Stand: 19.08.2017)

² Vgl. Duden. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Prosodie> (Stand: 19.08.2017)

vorliegenden Kapitel werden Gründe genannt, die dafür sprechen, in jedem Sprachunterricht, von Anfang an eine gezielte und gründliche Schulung der Aussprache einzusetzen.

Dass Grammatik und Lexik beim Erlernen der deutschen Sprache wichtig sind, wird von den Lernenden für selbstverständlich gehalten und bedarf bei denjenigen, die sich dieser Aufgabe widmen, keiner zusätzlichen Erklärung. Warum hingegen die phonetischen Regularitäten erkannt und bewusst angewendet werden müssen, muss oft mit stichhaltigen Argumenten belegt werden.

Die Sprache dient in erster Linie der Kommunikation. Es müssen die fremdsprachigen Vokabeln und die fremdsprachige Grammatik erlernt werden, um die eigenen Wünsche und Absichten in der fremden Sprache ausdrücken zu können. Doch das Beherrschen dieser zwei Teilbereiche nützt nichts, wenn man wegen der akzentbeladenen Sprache nicht verstanden werden kann (Dahmen und Hirschfeld: S. 4). Da die Ausspracheabweichungen Verständnisprobleme hervorrufen können, wird beim Sprachlernprozess immer wieder auf die große Bedeutung phonetischer Übungen hingewiesen. Die Abweichungen sind nur insofern tolerierbar, als sie das Verstehen nicht beeinträchtigen und vom Gesprächspartner nicht eine erhöhte Konzentration beim Zuhören verlangt wird (ebd.).

Auf welchen Ebenen die Ausspracheschwierigkeiten entstehen, hängt sowohl von den individuellen Voraussetzungen als auch von der Ausgangssprache ab. Kroatische SchülerInnen, die Deutsch lernen, begehen hauptsächlich im Bereich des Wortakzents und der Vokalquantität Fehler, weil diese im Deutschen besonderen Regeln folgen beziehungsweise in ihrer Sprache nicht bedeutungsunterscheidend sind. So könnten Lernenden, die nicht auf diese Regeln und dieses distinktive Merkmal hingewiesen wurden, missinterpretiert werden und selbst andere falsch verstehen.

Darüber hinaus kann eine Äußerung infolge eines falschen Melodieverlaufs falsch verstanden werden. Durch phonetische Mittel wird nicht nur der beabsichtigte Inhalt übertragen, sondern vielmehr die Intention des Sprechers. Mithilfe der Intonation drückt der Sprecher auch seine Gefühle und seine Einstellung zu der jeweiligen Äußerung aus. Des Weiteren kann der Sprecher durch Intonation unbewusst seine Stellungnahme zum Gesprächspartner und der Situation äußern, er kann aber auch auf seine Persönlichkeitsmerkmale schließen lassen (Reinke: S. 115).

Fernerhin nennen Dieling und Hirschfeld (S. 16) die eigene Sprechweise eine „hörbare Visitenkarte“ (Dieling und Hirschfeld: S. 16), die auf die soziale Akzeptanz des Sprechers

Einfluss ausübt. Es wurde nachgewiesen, ein Muttersprachler würde aufgrund der Aussprachefähigkeiten instinktiv über Intelligenz, Bildungsgrad, sozialen Status sowie einige Charaktermerkmale des Sprechers Rückschlüsse ziehen (Hirschfeld und Trouvain: S. 171). Das kann dementsprechend negative Einschätzungen seitens des Hörers zur Folge haben. Zu den beachtenswerten Ergebnissen zählen auch empirische Untersuchungen für DaF-Lernende mit russischem Akzent, laut denen die russischsprachigen Probanden aufgrund ihrer Aussprachefähigkeiten als weniger kompetent als die Deutschen eingeschätzt wurden (Reinke: S. 115). Liedke (Müller-Jacquier: S. 595) zeigte außerdem in einer Studie, dass ausländische Akzente nicht nur als Fremdheit hingenommen, sondern in einigen Fällen auch als Unhöflichkeit interpretiert werden. Ebenso kann eine hohe Aussprachekompetenz des Sprechers beim Hörer positive Gefühle bezüglich des Sprechers aktivieren (Kolly: S. 46), was sicherlich die Motivation der Lernenden für die Arbeit an der Aussprache stärken kann. Abgesehen von der gesellschaftlichen Akzeptanz gewinnen die Lernenden durch eine bessere Aussprache an Selbstbewusstsein und lernen schließlich den Klang der eigenen Worte zu mögen, was ihre Bereitschaft zum weiteren Lernen sowie zum Kontakt mit Muttersprachlern stärkt.

Die Interferenzfehler (siehe Kapitel 5.2) im suprasegmentalen Bereich (Akzentuierungsfehler, falsche Intonation) wirken besonders störend. Auf Basis verschiedener Studien scheint es naheliegend, dass das Einüben lautübergreifender Aspekte sogar sinnvoller als das Training einzelner Laute ist, weil die Prosodie die Verständlichkeit viel mehr ermöglicht (Dahmen und Hirschfeld: S. 5).

Es kann von den Lernenden der deutschen Sprache jedoch nicht erwartet werden, dass sie, ohne darauf hingewiesen zu werden, die Lautkontraste zwischen ihrer Muttersprache und der deutschen Sprache, selbst erkennen (Dahmen und Hirschfeld: S. 5). Sie sind an das phonetische System ihrer Erstsprache gewöhnt und hören die neu zu erlernende Sprache „durch dieses System“. In Bezug auf das eben Genannte spielt die Lehrkraft eine ausschlaggebende Rolle. Sie macht den SchülerInnen Kontraste bewusst und gibt ihnen Hinweise zur Artikulation neuer oder ähnlicher Laute (ebd.).

Fazit ist daher, dass Phonetik ein fester Bestandteil eines kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts sein sollte, denn nur so können bei den Lernenden perzeptive (Hören) und sprachproduktive (Sprechen) Fertigkeiten entwickelt werden, die für die Verständigung mit Muttersprachlern den Ausschlag geben.

4. Stellenwert von Phonetik im DaF-Unterricht

Aufgrund des wachsenden Grades der Globalisierung wird der mündlichen Kommunikation eine immer größere Bedeutung zuteil. Demzufolge wird diese Präsenz der mündlichen Kommunikation auch im modernen Unterricht stärker reflektiert als früher. Möglichst fließend zu sprechen ist oft der Wunsch und das Ziel der Lernenden, dementsprechend stellen auch die Lehrpersonen die Sprechfertigkeit im Unterricht in den Vordergrund. Die mündliche Kommunikation umfasst zwei Aspekte – den Gesprächspartner zu verstehen und von ihm verstanden zu werden. Nichtsdestotrotz wird Phonetik, deren Hauptgegenstand die Aussprache ist, als „Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts“ (Dieling und Hirschfeld: S. 14) bezeichnet, womit ihr Stellenwert im DaF-Unterricht veranschaulicht wird. Diese Metapher wurde erstmal 1977 von Göbel/Graffmann (1977) verwendet und geht auf die 70er- und 80er-Jahre zurück, in denen das Hauptziel des Unterrichts eine möglichst schnelle Kommunikation ohne Hemmungen war. Es wurde von den Aussprachekorrekturen abgesehen, was eher sinnwidrig klingt, denn gerade diese helfen beim Verstehen und Verstandenwerden (ebd.).

Dieling und Hirschfeld (ebd.) führen aus, die in den 70er- und 80er-Jahren veröffentlichten Lehrwerke enthielten kaum phonetische Übungen. Laut einer Analyse von fünfzig zwischen 1980 und 1992 untersuchten Lehrwerken waren in nur einem Drittel Ausspracheübungen zu finden. Erst in den 90er-Jahren wurden Fortschritte bezüglich phonetischer Übungen in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache erzielt.

In den Kapiteln 7, 8 und 9 werden die seit 1. Juni 2014 zugelassenen Lehrwerke³, die an kroatischen Schulen Verwendung finden, auf die Ausspracheübungen hin untersucht. Damit kann bestimmt werden, inwieweit Phonetik im modernen Unterricht präsent ist. Den Schwerpunkt der Untersuchung bilden allerdings die Übungen zur Intonation, zum Akzent sowie zur Vokalquantität. Bei der Analyse der Lehrwerke wird davon ausgegangen, dass Phonetik in einem im Unterschied zu den anderen Teilbereichen des Unterrichts (Grammatik, Wortschatz) in sehr geringem Maße anzutreffen ist.

Die Tatsache, dass sich der Fremdsprachenunterricht aus dem Lernen der Grammatik und des Wortschatzes der fremden Sprache zusammensetzt, ist allen Lernenden allgemein bekannt und akzeptabel (Mildner: S. 1). Die SchülerInnen wissen, dass sie sich, um sich in der Fremdsprache

³ <https://mzo.hr/hr/konacne-liste-odabranih-udzbenika-pripadajucih-dopunskih-nastavnih-sredstava-prema-odabiru-strucnih?cat=209> (Stand: 13. September 2017)

verständlich zu können, die neuen fremden Vokabeln zu eigen machen und gleichzeitig lernen müssen, wie sie zu verknüpfen sind. Nicht selten wird aber außer Acht gelassen, dass die Laute der Fremdsprache oft in hohem Maße von der eigenen Muttersprache abweichen, woran die ganze Kommunikation scheitern kann. Eine allgemein herrschende Meinung, die Kommunikation würde trotz der schlechten Aussprache gelingen, hat den Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht entscheidend geprägt (ebd.).

Dass eine möglichst akzentfreie Aussprache im Unterricht selten angestrebt wird, hat nach Mildner (ebd.) aber auch andere Gründe. Aufgrund des Interferenzphänomens und anderer Faktoren ist die Aussprache einer der schwierigsten Teilbereiche des Fremdsprachenlernens, was das Interesse der Schüler daran oft schwächt. Die Aussprachekorrekturen sind viel komplizierter als es die Korrekturen morphosyntaktischer, inhaltlicher oder pragmatischer Fehler sind. Darüber hinaus können Aussprachefehler vom Schüler selbst oft nicht erkannt werden und brauchen viel Zeit, um korrigiert zu werden (ebd.).

Weiterhin stellt sich die Frage, was das Lernziel eines Ausspracheunterrichts überhaupt ist und was die LehrerInnen bei ihren SchülerInnen erreichen wollen (Reinke: S. 110-111). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen sind die Lernziele der vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben auf jeder Lernstufe genau beschrieben⁴, die Lernziele für die Aussprache dagegen nicht. Die Tabelle, die die Aussprache auf jeder einzelnen Niveaustufe darstellt sieht wie folgt aus:

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C2	wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.

⁴ Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt 2011. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5020104.htm> (Stand: 15. Februar 2017)

A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Kapitel 5.2.1.4 Phonologische Kompetenz

Reinke kritisiert, die Anforderungen an die Lernenden seien nicht klar umrissen (Reinke: S. 111). Dies wird besonders beim Sprachniveau B2 deutlich, bei dem „hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben“ angeführt wird. Es stellt sich die Frage, was unter „natürlicher Aussprache“ verstanden wird und wer das einschätzen sollte. Die Lehrkräfte sind auf eine von der Muttersprache abweichende Sprechweise eingestellt und können ihre Schüler viel leichter als die tatsächlichen Muttersprachler verstehen.

Die Aussprachekompetenzen sind stark individuell abhängig. Die Aussprachekompetenz eines Lernenden auf der Niveaustufe A2 kann beispielsweise aufgrund eines längeren Aufenthalts im deutschsprachigen Raum, von intensivem Sprachkontakt mit Muttersprachlern oder hoher Motivation⁵ auf der Lernstufe B2 sein (Kolly: S. 53). Dagegen kann ein Lernender, der schon die Stufe C1 erreicht hat, über die Aussprache eines A2-Lernenden verfügen. Hierzu stellt sich die Frage, zu welchem Zeitpunkt gute Aussprachefähigkeiten erreicht werden sollten und was unter guten Aussprachefähigkeiten überhaupt verstanden wird (ebd.). Es wird dabei nicht die Tatsache beachtet, dass manche phonetischen Phänomene für die Verständlichkeit wichtiger als die anderen sind (Reinke: S. 111).

Abschließend führt Mildner (S. 1) aus, die Lehrer seien auch schuld daran, dass im Unterricht kaum Wert auf eine normgerechte Aussprache gelegt wird. Als Grund nennt sie die geringen Kenntnisse über die phonetischen und phonologischen Grundlagen der Fremdsprache sowie die Tatsache, dass Lehrer selbst der Aussprache nicht mächtig seien.

Nicht zuletzt spielt auch die im Unterricht fehlende Zeit eine wichtige Rolle. Im Unterschied zu den privaten Sprachschulen haben LehrerInnen an staatlichen Schulen einen festgelegten Unterrichtsplan, den sie einhalten müssen. Oft fehlt dann die Zeit für eine detaillierte Arbeit an

⁵ Zur Motivation als dem Einflussfaktor beim Fremdsprachenerwerb vgl. Kolly: 53-55.
http://www.linguistik-online.de/50_11/kolly.html (Stand: 15. Februar 2017)

der Aussprache, denn die Lehrer priorisieren es, die zur Verfügung stehende Zeit dem Lehrplan anzupassen.

5. Prinzipien des Ausspracheunterrichts

5.1 Basis der Ausspracheschulung

Da das Deutsche in verschiedenen Ländern die offizielle Amtssprache darstellt und dementsprechend Variationen im Wortschatz, der Grammatik und der Aussprache unterliegt, wird es als plurizentrische Sprache bezeichnet (Hirschfeld: S. 11). Im Deutschen wird zwischen drei Standardvarietäten unterschieden: dem deutschländischen Hochdeutsch, dem österreichischen Hochdeutsch und dem schweizerischen Hochdeutsch. Alle Varietäten sind allgemein anerkannt (ebd.). Jede der drei Standardsprachen hat eine dialektneutrale Standardaussprache, die in den Medien und in öffentlichen Situationen gebraucht wird. Diese „überregionale, institutionalisierte, allgemein akzeptierte und kodifizierte“ (Reinke: S. 115) Aussprache ist jene, die die Basis der Ausspracheschulung im Deutschunterricht bildet. Im Hinblick auf die Sprachproduktion sollte beim Lernprozess die Standardsprache angestrebt werden, im Hinblick auf das Hörverstehen sollten wiederum auch die Standardvarietäten im Phonetikunterricht mit einbezogen werden, weil man diesen „im deutschsprachigen Alltag“ (Hirschfeld: S. 11) begegnen kann. Das ist vor allem mit dem Einsatz verschiedener authentischer Hörtexte und Videos aus allen deutschsprachigen Ländern zu erreichen.

5.2 Interferenzphänomen

Der Erwerb einer neuen Sprache beziehungsweise deren phonetisch-phonologischen Systems fällt den Lernenden aufgrund des Interferenzphänomens schwerer als der Erwerb der Grammatik oder des Vokabulars. Diese These bezieht sich auf die Artikulationsgewohnheiten, die beim Erstspracherwerb ausgebildet werden, als eine Art Vorlage für die Aussprache der neu zu erlernenden Sprache. Dies stellt eine Barriere für die Ausbildung neuer Aussprachegewohnheiten dar. Des Weiteren sind die Schwierigkeiten beim Erwerb des neuen Aussprachesystems auch psychologisch bedingt. Reinke (S. 114) spricht von lernerspezifischen Problemen, mit denen vor allem erwachsene Lerner konfrontiert sind. Die Sprechweise sei so

ein wichtiges Merkmal der Persönlichkeit und der Identität, das nur schwer aufgegeben werden könne. Jeder Lernende habe eine Muttersprache, die er als „normal“ erachte, wobei alle Abweichungen von dem „Normalen“ als Deviationen empfunden würden, und dies nachzuahmen sei den meisten Erwachsenen peinlich (Josipović: S. 106). Im Erwachsenenunterricht würden die Lehrkräfte häufig darum gebeten, den Schwerpunkt ihres Unterrichts nicht auf die Ausspracheübungen zu legen, denn die Teilnehmer wollten sich nicht „zum Affen machen“. So würden oft diejenigen, die sich Mühe geben, möglichst akzentfrei zu sprechen, oft als „Angeber“ bezeichnet (ebd.). Dies ist allerdings bei Kindern nicht der Fall, denn sie haben diese sogenannten psychischen Barrieren noch nicht entwickelt, und es fällt ihnen leichter, das Gehörte nachzuahmen.

5.3 Erreichen des optimalen Lernerfolges

Wie die Behandlung der Aussprache im Unterricht zu gestalten ist, hängt nicht zuletzt von der Lerngruppe ab. Ist sie homogen, so kann die Lehrkraft aufgrund der Ausgangssprache auf die interferenzbedingten Schwierigkeiten beim Lernprozess schließen und ihren Ausspracheunterricht dementsprechend mithilfe von Übungen zur Behebung von schwierigkeitsbereitenden Phänomenen gestalten. Ist die Gruppe dagegen heterogen, und die Schüler haben unterschiedliche Muttersprachen, so stehen die Lehrer vor der Herausforderung zu entscheiden, welche Aussprachephänomene für ihre Schüler von größerer Bedeutung sind (Dahmen und Hirschfeld: S. 5).

Wie aus Kapitel 5.2 hervorgeht, ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für einen gelungenen Ausspracheunterricht, eine angenehme und angstfreie Atmosphäre zu schaffen. Die Lernenden sollen sich in ihrer neuen Rolle wohl und entspannt fühlen. Die Übungen sollen mehr Spaß als Mühe bereiten und den Lernenden zeigen, dass alle daran aktiv teilnehmen, ohne sich vor neuen Artikulationsbewegungen zu scheuen. Vor den Ausspracheübungen können gegebenenfalls auch Atemübungen durchgeführt werden, um den TeilnehmerInnen zu helfen, sich zu entspannen⁶.

Bei allen Teilbereichen der Sprache sollte Einigkeit erzielt werden. Aufgrund dessen ist eine Kopplung der phonetischen Übungen mit dem neuen Wortschatz oder gegebenenfalls der Grammatik zu empfehlen (Reinke: S. 116). Konkret bedeutet das, dass der neue Wortschatz

⁶ Vgl. Middleman: 10.

immer zusammen mit den Informationen zur passenden Aussprache geübt werden sollte, wie beispielsweise den Melodiepfeilen am Ende des jeweiligen Satzes, die auf die richtige Intonation hinweisen.

Weiterhin ist zu bedenken, dass Ausspracheübungen nicht nur aus Imitationsübungen bestehen sollten, sondern vielfältige methodisch durchdachte Spiele, die für Spaß und eine angstfreie Atmosphäre sorgen. Daraus folgt, dass nicht nur das Gehör aktiviert, sondern vielmehr alle Sinne angesprochen werden sollten (Reinke: S. 117). Manche Erscheinungen, wie etwa die Vokalquantität, können gut mithilfe von Gesten, manche, wie zum Beispiel der Tonverlauf, durch Körperbewegungen geübt werden (ebd.). Je mehr Sinnesorgane beim Lernen angesprochen werden, desto effizienter ist der Lernprozess.

Außerdem kann der Sehsinn ausgeschaltet werden, damit die SchülerInnen auf ihren Hörsinn angewiesen sind. Das ist vor allem dann sinnvoll, wenn die SchülerInnen den nachzusprechenden Text schon mehrmals gelesen und laut vorgetragen haben. Dann sollen sie ohne mitzulesen versuchen, denselben Text zu reproduzieren, um somit dem normalen Redeverhalten näherzukommen (Middleman: S. 10).

Die Lehrkraft soll nicht außer Acht lassen, dass sie ihren SchülerInnen das Hauptvorbild für die richtige Aussprache ist. Sie sollte immer laut sprechen und ihre Schüler dazu auffordern, auch laut und deutlich zu artikulieren. Spricht ein Schüler zu leise, so wird der Aussprachefehler nicht gehört und demzufolge nicht korrigiert. Um klarer artikulieren zu können, sollen auch Ober- und Unterkiefer geöffnet werden. Für Spaß am Aussprechen könnte ein Spiegel im Unterricht sorgen, den die Schüler beim Sprechen vor sich hätten, um so ihre Lippen und die Zungenposition zu kontrollieren, beziehungsweise mit denen der Lehrkraft vergleichen könnten (ebd.).

Aussprachespiele sind nicht mit Aufwärmspielen zu verwechseln. Sie sollten nicht in der Anfangsphase erfolgen, weil ein zu früher Einsatz gleichzeitig die Festigung der fehlerhaften Aussprache bedeuten könnte (Reinke und Hirschfeld: S. 7). Die Schüler sollen sich erst in den neuen Laut beziehungsweise eine prosodische Erscheinung hinein hören, um ihn beziehungsweise sie richtig imitieren zu können (Middleman: S. 10).

Da, wie im Kapitel 5.2 angeführt wird, die Sprechweise einen Teil der Persönlichkeit ausmacht, ist jede Korrektur gleichzeitig ein „Eingriff in die Persönlichkeit des Lernenden“ (Reinke: S. 116). Verständlicherweise ist deswegen besonders vorsichtig mit der Fehlerkorrektur

umzugehen. Sie sollte keinesfalls während eines Spiels oder einer szenischen Inszenierung erfolgen, weil dadurch der Redefluss gestört und die SchülerInnen demotiviert würden. Für die Korrektur brauchen die Lernenden meistens auch ausgeprägte Fertigkeiten im funktionalen Hören, weswegen sie nicht immer erkennen können, worin der Fehler besteht. Es sollte also mit der Fehlerkorrektur der Aussprachephänomene besonders empathisch und vorsichtig umgegangen werden (ebd.).

Sowohl bei der einzelnen Übung als auch bei der Korrektur sollte man sich nur auf ein einzelnes segmentales oder suprasegmentales Phänomen konzentrieren. Wird gleichzeitig mehr als eine Erscheinung der Korrektur unterzogen, so werden die Schüler überfordert und konzentrieren sich nicht mehr auf das Wichtigste.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Ausspracheübungen desto motivierender auf die SchülerInnen wirken, je spielerischer sie gestaltet werden. Gleichzeitig bieten sie Sprechansätze und Sprachanwendung, was zu einer besseren kommunikativen Kompetenz der Beteiligten führt (Reinke und Hirschfeld: S. 6). Sie sollten regelmäßig eingesetzt werden und ein fester Bestandteil im Deutschunterricht werden. Die Lernenden müssen jedoch Geduld haben, denn je nach Ausgangssprache und individuellen Voraussetzungen der Lernenden, kann der Ausspracheerwerb länger dauern.

6. Fragestellung und Analyseverfahren

In Kapitel 4 wurde der Stellenwert von Phonetik im modernen Sprachunterricht veranschaulicht. Ob der Aussprache im Unterricht genug Zeit gewidmet wird, hängt von vielen Faktoren ab – vor allem von der Lehrkraft, der ihr zur Verfügung stehenden Zeit und nicht zuletzt von ihrem Bewusstsein für die Bedeutsamkeit phonetischer Kompetenzen. Da die Lehrwerke die Basis für den Unterricht darstellen, kann davon ausgegangen werden, dass die im jeweiligen Lehrwerk bereitgestellten Ausspracheübungen dementsprechend die Arbeit hinsichtlich der Aussprache im Unterricht reflektieren.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit werden zehn aktuelle DaF-Lehrwerke, die in kroatischen Schulen eingesetzt werden, im Hinblick auf die Ausspracheübungen untersucht. Es wurden vier Lehrwerke für Grundschulen (*Applaus! 1*, *Flink mit Deutsch 1*, *Lernen Singen Spielen 1*, *Wir+ 1*) und drei Lehrwerke für Gymnasien (*Direkt neu 1*, *Deutsch.com 1*, *Deutsch International 1*)

ausgewählt. Die Listen⁷ mit den am häufigsten verwendeten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache an kroatischen Schulen wurden der Internetseite des kroatischen Bildungsministeriums entnommen. Die Listen sind seit dem 1. Juni 2014 gültig und richten sich nach den einzelnen Gespanschaften, wobei sich die für diese Diplomarbeit verwendete Liste auf die Stadt Zagreb bezieht. Allerdings ließ sich feststellen, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Gespanschaften gering sind. Zusätzlich wurden drei Lehrwerke, die an den Fremdsprachenschulen in Kroatien verwendet werden (*Studio D A1*, *Netzwerk A1.1*, *Menschen A1.2*), ausgewählt, um festzustellen, ob ein Unterschied in der Quantität und der Art der Ausspracheübungen besteht. Alle untersuchten Lehrwerke sind auf die Anfängerstufe (A1) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ausgerichtet.

Es wird anhand ausgewählter Materialien der Frage nachgegangen, ob phonetische Phänomene im deutschsprachigen Unterricht in Kroatien behandelt werden, beziehungsweise ob die Basis dafür in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vorhanden ist. Die Kriterien dafür sind der Umfang phonetischer Übungen sowie der Übungstyp, dem die Übungen angehören. Dies bezieht sich auf die Übungstypologie von Dieling und Hirschfeld (S. 47-62), die im Unterkapitel 6.1 thematisiert wird.

In den folgenden Kapiteln wird zunächst die jeweilige phonetische Erscheinung (Intonation, Wortakzent, Vokalquantität) erläutert. Anschließend werden die phonetischen Übungen in den oben genannten Lehrwerken analysiert und durch Beispiele veranschaulicht. Zu guter Letzt werden Übungsvorschläge zur Intonation, zum Wortakzent und zur Vokalquantität vorgestellt, die teils auf dem ausgewählten Lehr- und Lernmaterial beruhen, teils von der Autorin dieser Arbeit entwickelt wurden.

6.1 Übungstypologie

Bei Dieling und Hirschfeld (S. 47-62) werden aussprachebezogene Übungen in zwei große Gruppen eingeteilt, die jeweils in weitere Übungstypen unterteilt werden: in Hör- und Ausspracheübungen.

⁷ <https://mzo.hr/hr/konacne-liste-odabranih-udzbenika-pripadajucih-dopunskih-nastavnih-sredstava-prema-odabiru-strucnih?cat=209>

1. Hören

1.1 Vorbereitende Hörübungen

1.1.1 *Eintauchübungen* sind die Art von Übungen, bei denen Lieder oder Hörtexte vorgespielt werden, um den TeilnehmerInnen den Klang der Sprache näher zu bringen (Dieling und Hirschfeld: S. 49). Der Inhalt ist nebensächlich, er muss auch nicht verstanden werden. Es geht vielmehr darum, dass die phonetischen Merkmale der neuen Sprache (vor allem die auf der suprasegmentalen Ebene) erfasst werden und die TeilnehmerInnen eventuell dazu angeregt werden, das Gehörte nachzuahmen (ebd.).

1.1.2 *Diskriminationsübungen* sind Übungen, bei denen die Laute und Klänge der fremden Sprache kontrastiert werden (in Opposition zueinander stehen), damit den SchülerInnen die Unterschiede deutlich gemacht werden (Dieling und Hirschfeld: S. 49-51). Besonders sinnvoll ist beim Üben der Vokalquantität der Einsatz von Minimalpaaren, weil die Vokale dadurch am besten differenziert werden (Beispiel: denn – den).

1.1.3 Bei den *Identifikationsübungen* werden die gelernten fremdsprachigen Laute ohne die Methode der Kontrastierung wiedererkannt (Dieling und Hirschfeld: S. 52-54).

1.2 Während Diskriminations- und Identifizierungsübungen sich auf einzelne phonetische Aspekte konzentrieren und daher als vorbereitende Übungen zu verstehen sind, stellen *angewandte (kontextualisierte) Übungen* eine Verbindung zu jenen Hörübungen her, bei denen der Inhalt abgefragt wird. Dabei geht es hauptsächlich ums Hören und Nachsprechen, Notieren oder Ergänzen (Dieling und Hirschfeld: S. 54-56).

2. (Aus-)Sprechen

2.1 Vorbereitende Sprechübungen

2.1.1 Die *einfache Nachsprechübung* fordert von den SchülerInnen das Wiederholen des gehörten Musters (Dieling und Hirschfeld: S. 56-57). Eine weitere Variante ist das *Chorsprechen*, bei dem alle TeilnehmerInnen gleichzeitig nachsprechen sowie das *synchrone (halblaute) Mitsprechen*, das zeitgleich mit dem Vorsprechen stattfindet.

2.1.2 *Kaschierte Nachsprechübungen* werden als eine Schwierigkeitssteigerung und „eine Art Drillübung“ (Dieling und Hirschfeld: S. 57) angesehen, bei der das einfache Nachsprechen kaschiert beziehungsweise verdeckt wird. Kennzeichnend für die kaschierten Nachsprechübungen sind Spiele, Variationen sowie Begleitgeräusche und -bewegungen (Dieling und Hirschfeld: S. 57). Die erlernten Laute, Intonationsmuster usw. werden im Kontext angewandt.

Bei *produktiven Übungen* ist Kreativität gefragt. Hier wird seitens der SchülerInnen nicht nur imitiert, sondern auch selber produziert. Solche Übungen können mit der Wiederholung von Grammatik oder des Wortschatzes verknüpft werden, dabei muss sich aber die Lehrkraft dessen bewusst sein, dass dies eine mögliche Ablenkung von den phonetischen Aspekten bedeuten könnte (Dieling und Hirschfeld: S. 57-58).

2.2 *Angewandte (Aus-)Sprechübungen*

2.2.1 Beim *Vortragen/Lesen* steht das vorbereitete sowie unvorbereitete Lesen der eigenen sowie fremden Texte im Mittelpunkt (Dieling und Hirschfeld: S. 59-61). Mit dem Lesen eines Textes kann bis zu einem gewissen Grad auch das Textverständnis geprüft werden.

2.2.2 *Freies Sprechen* ist der letzte Schritt, für den die Lehrkraft Anlässe schaffen muss (Dieling und Hirschfeld: S. 61-62).

7. Intonation

Dass Sprechvorgänge nicht nur Laute ausmachen, wurde bereits in Kapitel 2 angesprochen. Bei jeder Lautfolge, die mithilfe des menschlichen Sprechapparats produziert wird, ist auch eine gewisse Melodie beziehungsweise eine Sprechmelodik zu erkennen.

Von Essen (S. 12-13) nennt die Sprechmelodik eine „Kundgabe der Stimmung, der Gefühle und Gemütsbewegungen wie kein anderes Gestaltungsmittel der Rede“. Damit wird noch einmal die Wichtigkeit der suprasegmentalen Ebene, vor allem der Intonation, hervorgehoben. Im Laufe der Zeit haben sich unter Menschen, die derselben Sprachgemeinschaft angehören, feste Intonationsmuster herausgebildet, die von Generation zu Generation überliefert worden sind und als typisch für ihre Sprache gelten (von Essen: S. 13). Von Essen unterscheidet *Sprechmelodie*, die ein „unmittelbarer Ausdruck seelischer Vorgänge“ (ebd.) ist von der *Intonation* oder *Sprachmelodie*, die eine für eine Gesellschaft typische Sprechmelodie darstellt.

Die Intonation nennt er „melodische Gestaltungen... die innerhalb einer Sprachgemeinschaft zum „Sprechmuster“ erstarrt sind“ (ebd.).

Die Intonation (Sprachmelodie) nennt Gehrman auch „einen *festen Kanon von Sprechmustern*“ (Gehrman: S. 55). Die Intonation ist ein Kennzeichen dafür, ob ein Ausspruch die Gestalt einer Aussage, Frage, Aufforderung oder Anrede hat und muss nicht unbedingt mit der grammatischen Form dieses Ausspruchs zusammenhängen (von Essen: S. 55). So können oft Fragen gestellt werden, die aufgrund des Punktes rein grammatikalisch eine Aussage bedeuten, aber wegen ihres Melodieverlaufs als Frage verstanden werden. Wenn man nicht eine sinngemäße Melodie anwendet, kann man den Sinn des Ausspruchs verändern.

7.1 Intonation im Deutschen und Kroatischen

In der deutschen Sprache wird zwischen drei Arten von Intonationen unterschieden, die von der Schwerpunktsilbe ausgehen (Gehrman: S. 55):

1. die terminale (fallende) Intonation;
2. progrediente (weiterführende) Intonation;
3. die interrogative (fragende) Intonation.

Bei der terminalen (fallenden) Intonation sinkt die Stimmführung nach der letzten Schwerpunktsilbe ab (ebd., 56). Die Schwerpunktsilbe gibt dem Ausspruch einen Sinn. Bei der fallenden Intonation fällt die Tonhöhe nach dieser Silbe, was als Ende der Aussage interpretiert wird. Die fallende Intonation ist bei Aussagen, Aufforderungen, Ausrufen, vorangestellten Anreden, W-Fragen und in dem zweiten Teil von Alternativfragen zu finden (ebd.).

Die progrediente (weiterführende) Intonation bezeichnet eine in sich nicht abgeschlossene Äußerung. Nach der Schwerpunktsilbe bleibt die Stimme aus diesem Grunde „auf mittlerem Niveau oder steigt sogar an“ (Gehrman: S. 57). Der Hörer beschließt, dass die Äußerung fortgeführt werden muss. Deswegen ist für diese Art von Intonation charakteristisch, dass die Schwerpunktsilbe noch nicht gebildet worden ist und immer noch folgt. Sie wird in unvollendeten Aussprüchen angewandt, die noch eine Ergänzung benötigen. Das sind beispielsweise Vordersätze von Satzgefügen oder erste Teile von Alternativfragen (ebd., S. 56-57).

Die letzte Intonationsart ist die interrogative (fragende) Intonation, für die das Ansteigen der Stimme nach der Schwerpunktsilbe bis zum Ende der Äußerung typisch ist. Die Intonation läuft dann sozusagen nach oben aus. Vorzufinden ist sie bei Ja-/Nein-Fragen und Nachfragen (ebd., S. 58).

Die beschriebenen Muster können je nach Gefühlslage und der Absicht des Sprechers von den Regeln abweichen (von Essen: S. 14). Mit seiner Stimme gibt der Sprecher bekannt, wie er seine Äußerung verstanden haben will. Ist der Sprecher der sprechenden Sprache nicht mächtig beziehungsweise seine Intonation deutlich von der muttersprachlichen abweicht, kann er mit Missverständnissen konfrontiert werden.

Gemäß der kroatischen Grammatik *Hrvatska gramatika* von Barić, Lončarić, Malić, Pavešić, Peti, Zečević und Znika (S. 75) gibt es im Kroatischen ebenfalls drei Intonationsarten: die fallende, weiterführende und fragende, die je nach der Sprecherabsicht und Gefühlslage vom jeweiligen Sprecher eingesetzt werden. Die Intonation eines Aussagesatzes ist normalerweise fallend, während für Frage- und Ausrufesätze eine Tonsteigerung charakteristisch ist. Obwohl in der Grammatik der kroatischen Sprache (ebd.) angeführt wird, dass für Fragen eine Tonsteigerung typisch sei, muss dem Ansatz in diesem Punkt widersprochen werden. Es handelt sich nämlich ausschließlich um Fragen ohne Fragewort⁸.

Laut Škarić (Škarić 1991: S. 309-315) wird die Intonation im Kroatischen etwas komplexer beschrieben. Es müssen zunächst der initiale Ton (*Kro. intonacijski početak*), der Hauptakzent⁹ (*Kro. intonacijska jezgra*) und der finale Ton (*Kro. intonacijski završetak*) unterschieden werden (Škarić, 1991: S. 309). Der Hauptakzent ist der ausdrucksstärkste und der differenzierende Teil des Satzes. Er besteht aus dem Akzent des betonten Wortes im Satz sowie aus der ihm nachfolgenden Silbe. Abhängig vom Tonverlauf unterscheidet das Kroatische laut Škarić (1991: S. 309-315) sechs Hauptakzente¹⁰ (*Kro. intonacijske jezgre*): der fallende Hauptakzent (*Kro. silazna jezgra*), der am häufigsten vorkommt und der am Ende der Aussage- sowie Ausrufesätze und der Fragesätze mit Fragewort vorzufinden ist; der steigende Hauptakzent (*Kro. uzlazna jezgra*), der unvollendete Aussprüche und Aufzählungen signalisiert und der außerdem Fragen ohne Fragewörter sowie Grüße betrifft; der fallend-steigende

⁸ Vgl. Škarić: 309-315; Ivas: 231

⁹ Ivas (228) gibt an, dem kroatischen Terminus *glavni akcent* würde ungefähr der deutsche Begriff *Hauptakzent* entsprechen.

¹⁰ Die Namen der sechs Hauptakzente wurden aus dem Kroatischen ins Deutsche von der Autorin selbst übersetzt.

Hauptakzent (Kro. *silazno-uzlazna jezgra*), der auf einen Satz mit mehreren intonatorischen Einheiten hinweist und einen erzählerischen Ton andeutet; der fallend-steigend-fallende Hauptakzent (*silazno-uzlazno-silazna jezgra*), der für Ja-/Nein-Fragen und „li-pitanja“ charakteristisch ist; der steigende und fallende oder komplexe Hauptakzent (Kro. *uzlazna i silazna ili složena jezgra*), der bei zwei benachbarten Wörtern zu finden ist, die gleich betont sind und in einer syntagmatischen Beziehung sind; der gerade Hauptakzent (*ravna intonacijska jezgra*), der selten ist, und nur bei manchen Ausrufen, Grüßen als eine Alternative für den steigenden Ton und in der Kindersprache vorkommt (ebd., S. 310-312).

Bei vielen KroatInnen, die Deutsch als Fremdsprache lernen oder gelernt haben, ist aufgrund des Interferenzphänomens die kroatische Intonation im deutschen Sprachgebrauch recht einfach erkennbar. Wissenschaftliche Untersuchungen und Studien, die sich dem Vergleich der deutschen und kroatischen Intonation widmen, befinden sich noch in ihren Anfängen.

Maligec, Pletikos Olof und Anđel (Maligec et al.: S. 69-71) zogen anhand von Aufnahmen kroatischer GermanistikstudentInnen und deutscher MuttersprachlerInnen die Intonation des Kroatischen als Muttersprache und des Deutschen als Fremdsprache mit der Intonation des Deutschen als Muttersprache zum Vergleich heran. Die Ergebnisse zeigten, dass die deutschen und kroatischen Intonationsmuster in Aussage- sowie Fragesätzen ähnlich sind, wobei sich nichtsdestotrotz bei kroatischen StudentInnen Schwierigkeiten bei Fragesätzen, vor allem jenen mit dem Fragewort, herauskristallisierten. Obwohl die Intonation in kroatischen und deutschen Sätzen übereinstimmt, realisierten die kroatischen StudentInnen bei Fragesätzen eine für MuttersprachlerInnen untypische Intonation, indem sie den Ton im Satz steigerten (ebd.). Was der Grund dafür sein mag, bleibt unbekannt.

Weitere Untersuchungen zur Ähnlichkeit deutscher und kroatischer Intonationsmuster würden dabei helfen, eine neue Qualität des Ausspracheunterrichts in Kroatien zu erreichen, weil sich dadurch Übungen zur Intonation entwickeln ließen, die auf kroatische Lernende zugeschnitten wären.

7.2 Übungen zur Intonation in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Die Satzmelodie wird sowohl in Lehrwerken, die an staatlichen Schulen Verwendung finden als auch an Sprachschulen, ausschließlich mit angewandten Hörübungen sowie Identifikations- und einfachen Nachsprechübungen trainiert. In der Mehrheit der Lehrwerke sind Aufgaben

„Hören Sie und ergänzen Sie die Satzmelodie: ↘ ↗.“ zu finden. In diesen wird von den SchülerInnen verlangt, dass sie sich die Sätze aufmerksam anhören und identifizieren, ob der Melodieverlauf steigt oder fällt. In vielen weiteren Übungen werden Dialoge oder einfache Sätze vorgespielt und im Anschluss daran von den SchülerInnen wiederholt. In einigen Lehrwerken gibt es zusätzlich Aufgaben, bei denen Satzzeichen nach dem gehörten Satz ergänzt werden müssen. Fast in jedem Lehrwerk, in dem phonetische Aspekte berücksichtigt werden, wird die Intonation behandelt. Eine Ausnahme macht das Lehrwerk *Wir 1*, in dem die suprasegmentale Ebene nicht durch gezielte Übungen trainiert wird, sondern durch das Hören und Singen. In jeder Lektion gibt es einen Teil „*Pjevamo*“ („Wir singen“), in dem ein Lied behandelt wird. Im Lehrwerk *Direkt neu 1* nimmt die Intonation einen großen Platz ein. Am Ende jeder Lektion ist ein Phonetikteil vorhanden, den jeweils zwei bis drei Aufgaben ausmachen, von denen eine immer intonationsverbunden ist. Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass im Lehrwerk *Deutsch.com 1* Hilfsmittel wie Melodiepfeile neben den jeweiligen Aussagen verwendet werden, die das Lernen neuer Intonationsmuster erleichtern.

An folgenden Auszügen aus den Lehrwerken *Direkt neu 1*, *Deutsch.com 1* und *Menschen A1.2* lassen sich einige Beispiele der Intonationsübungen zeigen.

a) Kurs- und Übungsbuch *Direkt neu 1* (S.23)

Hör zu und sprich nach.

Intonation

- Spricht Frau Füsli Türkisch?
- Nein, sie spricht Deutsch, sie kommt aus Zürich.
- Was macht sie in Zürich?
- Sie studiert Medizin.
- Welche Sprachen spricht sie?
- Sie spricht Deutsch, Französisch und Italienisch.
- Was sprichst du?
- Ich spreche Tschechisch und ein wenig Deutsch.
- Wohin fährt Herr Fährmann?
- Er fährt nach Gräfenberg.

b) Kursbuch *Deutsch.com 1* (S. 55)

Satzmelodie: Hör und sprich nach.

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| ● Wie findest du die Boxershorts? ↘ | ● Wie findest du das T-Shirt? ↘ |
| ■ Ich finde sie lustig! ↘ | ■ Ich finde es toll! ↘ |
| ● Ja, sie sind toll! ↘ | ● Hm, ich finde es doof! ↘ |

c) Arbeitsbuch *Menschen A1.2* (S. 45)

1. Hören Sie und ergänzen Sie die Satzmelodie: ↘, ↗

a Trinken Sie Tee? ____

Nehmen Sie Vitamin C? ____

Trinken Sie Kaffee? ____

Arbeiten Sie viel? ____

b Trinken sie viel Tee! ____

Nehmen Sie Vitamin C! ____

Trinken Sie keinen Kaffee! ____

Und arbeiten Sie nicht so viel! ____

Die erste Übung lässt sich der Kategorie der einfachen Nachsprechübungen zuordnen. Der Dialog wird von der CD abgespielt und soll im Anschluss daran von den SchülerInnen wiederholt werden. Die Übung erfordert imitatorische Fertigkeiten und richtet sich daher vor allem an imitatorisch begabte SchülerInnen. Sie darf am Anfang einer Ausspracheeinheit zwar nicht fehlen, sollte aber keinesfalls als der einzige Übungstyp vertreten sein, weil sich wenige SchülerInnen nur durch Nachahmen eine intonationsrichtige Aussprache aneignen können. Da es sich um bloßes Wiederholen handelt, ist erfahrungsgemäß festzustellen, dass sich dieser Aufgabentyp demotivierend auf die SchülerInnen auswirkt und sie folglich keine Freude am Umgang mit der Phonetik haben.

Die Aufgabe b) folgt demselben Prinzip, bietet aber zusätzliche Hilfe durch steigende und fallende Melodiepfeile. Somit lenkt sie die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf das Absinken sowie den Abstieg der Stimme am Ende der jeweiligen Äußerung.

In Aufgabe c) wird von den SchülerInnen verlangt, sich auf Anstiege und Abstiege der Intonation bei Ja-/Nein-Fragen und Aufforderungen zu konzentrieren und dementsprechend auf- und abwärts gerichtete Pfeile einzusetzen. Die Aufgabe soll die SchülerInnen dazu bringen, die fallende oder steigende Intonationsart zu erkennen und im Anschluss daran anhand gegebener Beispiele selbstständig eine Regel abzuleiten. Diese Aufgabe kann als logisch erachtet werden. Da es sich jedoch um eine Aufgabe handelt, die sich auf kognitive Prozesse beschränkt und keine Wiederholung der Sätze mit der entsprechenden Melodie verlangt, ist dies nur eine bedingt sinnvolle Aufgabe für die Aneignung der Intonation.

7.3 Übungsvorschläge zur Vermittlung von Intonation im DaF-Unterricht

Ich gebe Vorschläge zu sechs Intonationsübungen, die die Schüler befähigen sollen, intonationsrichtige Sätze zu formulieren.

Intonation durch Bewegung

(übernommen aus: Alke, I./Dallapiazza, R.-M./von Jan, E./Maenner, D. (1998). *TANGRAM. Deutsch als Fremdsprache 1A. Lehrerbuch*: zu Seite 18)

Sozialform: die ganze Klasse

MindestteilnehmerInnenzahl: 2

Zeit: 5 Minuten

Material: kein Material notwendig

Kontrolle: erfolgt vor Ort

Die Intonation lässt sich mittels gezielter Bewegungen leichter einprägen. Je mehr Sinne angesprochen werden, desto leichter lässt sich ein Gefühl für Intonationsmuster aufbauen (Alke

et al.: S. 18). Bestimmte Übungsphrasen können durch das Einbeziehen des ganzen Körpers begleitet werden.

So kann beispielsweise die Intonationskurve auch durch die entsprechende Handbewegung unterstützt werden. Da die Satzmelodie bei Entscheidungsfragen interrogativ ist und die Stimme dabei ansteigt, wird bei der Frage „Hast du Geschwister?“ mit der Hand in der Luft eine steigende Linie nachgezeichnet (ebd.).

Unterschiedliche Satzmelodieverläufe kann man ebenso durch parallele Aktivitäten veranschaulichen (ebd.).

Eine Entscheidungsfrage kann im Sitzen gestellt werden, wobei am Ende der Frage aufgestanden wird, was die steigende Melodie signalisiert (ebd.).

Eine W-Frage, ein Aussagesatz oder eine Aufforderung kann im Stehen ausgedrückt werden, wobei sich der Teilnehmende am Ende hinsetzt, was als Fallen der Tonhöhe interpretiert wird (ebd.).

Emotionen-Tic-Tac-Toe

(stammt aus keinem Lehr- oder Lernmaterial)

Sozialform: die ganze Klasse/ Gruppenarbeit

MindestteilnehmerInnenzahl: 2

Zeit: 10 Minuten

Material: ein Spielfeld mit neun Feldern, die für neun Emotionen stehen

Kontrolle: erfolgt vor Ort

Beim folgenden Spiel handelt es sich um eine Abwandlung des Spiels Tic-Tac-Toe¹¹.

Jeder/jede TeilnehmerIn erhält ein Blatt Papier, auf dem ein Spielfeld mit 9 Feldern abgebildet ist. In jedem der neun Felder ist ein Wort zu sehen, das für eine Emotion steht (siehe unten das

¹¹ Zum Spielverlauf vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Tic-Tac-Toe> (Stand: 29. September 2017)

Beispiel). Wichtig dabei ist, dass bei jeder/jedem TeilnehmerIn diese Emotionen anders angeordnet sind.

Neugier	Wut	Freude
Unsicherheit	Angst	Überraschung
Trauer	Ekel	Ärger

Beispiel des Emotionen-Spielfeldes

Die Lehrkraft liest einen Satz neunmal vor, jedes Mal mit einer anderen Intonation, und sehr nachdrücklich. Mit der jeweiligen Intonation gibt sie eins der neun Gefühle bekannt. Sobald ein/eine TeilnehmerIn im vorgelesenen Satz durch die Sprachmelodie der Lehrkraft eine Emotion erkennt, sucht sie diese in seinem/ihrem Spielfeld und kreuzt das entsprechende Feld an. Der/die erste MitspielerIn, der/die drei Kreuze in einer Zeile, Diagonale oder Spalte setzt, hat das Spiel gewonnen.

Den TeilnehmerInnen wird durch dieses Spiel bewusst, dass die Sprechmelodik ein wichtiges „Gestaltungsmittel der Stimmung, der Gefühle und Gemütsbewegungen“ (von Essen: S. 12) ist.

Alles eingepackt für den Urlaub?

(übernommen aus: Reinke, Kerstin (2012): *Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten*, S. 22)

Sozialform: Partnerarbeit/ im Plenum

MindestteilnehmerInnenzahl: 2

Zeit: 5 Minuten

Material: kein Material notwendig

Korrektur: erfolgt vor Ort

Die Melodie kann man im Unterricht behandeln, indem man SchülerInnen gleiche Sätze mit verschiedenen Intonationsmustern vorsprechen lässt. Dadurch erkennen sie, dass die Bedeutungsunterschiede manchmal unabhängig von ihrer grammatischen Form nur durch die Intonation bedingt sind. Währenddessen kann die Lehrkraft die SchülerInnen dazu auffordern, die Satzintonation mit der Hand in der Luft nachzuzeichnen.

Dazu eignen sich hervorragend Dialoge, die nicht künstlich wirken. Ein Beispiel für einen Dialog findet sich im *Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten* (Reinke: S. 4):

Alles eingepackt für den Urlaub?

↗

↘

A Zwei Pullover?

B Ja. Zwei Pullover.

A Ein Hemd?

B Ein Hemd. Ist da.

A Eine Krawatte?

B Eine Krawatte. Ist auch da.

A Die blaue Hose?

B Die blaue Hose. Hier.

A Zahnbürste und Zahnpasta?

B Zahnbürste und Zahnpasta. Alles drin.

A Also: Zwei Pullover, → ein Hemd, → eine Krawatte, → die blaue Hose, → Zahnpasta → und Zahnbürste. ↘ Perfekt! ↘

Satzzeichen-Spiel

(übernommen aus: Barth, K./Maak, A. (2009): *Deutsch mit dem ganzen Körper. 60 Bewegungsspiele für alle Bereiche des Deutschunterrichts*, S. 38)

Sozialform: die ganze Klasse

MindestteilnehmerInnenzahl: 1

Zeit: 5-10 Minuten

Material: ein selbst ausgewählter Text zum Vorlesen, der unterschiedliche Satzarten umfasst

Die TeilnehmerInnen stehen an ihren Plätzen oder zusammen in einem Kreis. Die Lehrkraft liest den Text vor, indem sie darauf achtet, dass die unterschiedlichen Intonationsverläufe, die durch die verschiedenen Satzarten bedingt sind, zum Ausdruck kommen. Wenn ein Satz zu Ende kommt, müssen die TeilnehmerInnen das entsprechende Satzzeichen vormachen (Barth, K. und Maak, A.: S. 38). Bei einem Aussagesatz (einem Punkt) setzen sie sich kurz auf ihren Stuhl hin; bei einem Ausrufesatz (einem Ausrufezeichen) stampfen sie einmal mit dem Fuß auf; bei einem Fragesatz (Fragezeichen) wird mit den Schultern gezuckt (ebd.).

Das Ziel dieser Aktivität ist die Forderung der Konzentration auf die Wahrnehmung der Satzmelodie.

Sätze mit kleinen Unterschieden

(übernommen aus: Reinke, Kerstin (2012): *Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten*, S. 23)

Sozialform: im Plenum

MindestteilnehmerInnenzahl: 1

Zeit: 10 Minuten

Material: Die Vorlage mit den Sätzen; eventuell die CD (*Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten*) (kann aber auch von der Lehrkraft vorgesprochen werden)

Korrektur: erfolgt vor Ort

Die TeilnehmerInnen hören folgende Sätze und markieren die Pausen mit einem Schrägstrich (/) (Reinke, Kerstin: S. 23):

- | | |
|--|---|
| 1. Peter grüßt die Lehrerin nicht. | Peter grüßt, die Lehrerin nicht. |
| 2. Die Lehrerin hilft, Peter nicht. | Die Lehrerin hilft Peter nicht. |
| 3. Anna verspricht mir, jeden Tag zu helfen. | Anna verspricht, mir jeden Tag zu helfen. |
| 4. Es lohnt sich nicht, mehr zu arbeiten. | Es lohnt sich, nicht mehr zu arbeiten. |

Die Satzpaare werden jeweils mit einer anderen Intonationsart vorgesprochen. Wären die Sätze nicht aufgeschrieben, wären die HörerInnen auf die Intonation angewiesen, um den Sinn des Satzes erfassen zu können. Von daher empfehle ich, die TeilnehmerInnen ohne die Vorlage die genannten Sätze hören zu lassen und den Sinn des Satzes zu erraten (und daraufhin in der Klasse zu besprechen). Weiterhin empfehle ich, die SchülerInnen selbst ein paar ähnliche Beispiele schreiben zu lassen und den Rest der Klasse raten zu lassen.

Wer weiß es?

(übernommen aus: Dieling H./Hirschfeld U.. *Phonetik lehren und lernen*, S. 115)

Sozialform: Plenum

MindestteilnehmerInnenzahl: 1

Zeit: 5-10 Minuten

Material: Ein Arbeitsblatt mit Fragen

Korrektur: Die Lehrkraft bespricht die richtigen Antworten mit den SchülerInnen direkt oder erst nach dem Eintragen der Melodiepfeile

Hier sind einige Scherzfragen angeführt. Jeder/jede Teilnehmerin liest still die Fragen, denkt über die mögliche Intonationen nach und trägt die Melodiepfeile ein: ↘ (fallend), ↗ (steigend), → schwebend (Dieling und Hirschfeld: S. 115). Zur Not können sie auch die gelernten Regeln zu Intonationsarten zur Hand nehmen. Anschließend versuchen sie auf die Fragen eine Antwort zu finden.

In welchem Monat isst man am wenigsten? _____

Er geht mit mir baden und wird nicht nass. _____ Wer ist das? _____

Ein Ei kocht fünf Minuten, _____ Wie lange kochen drei Eier? _____

Zwei Väter und zwei Söhne gehen zusammen spazieren. _____ Es sind aber nur drei Personen.
_____ Ist das möglich? _____

Welche Frage kann man nicht mit „Ja“ beantworten? _____

Was hat der Affe vorn und das Zebra hinten? _____

In welche Teegläser kann man keinen Tee gießen? _____

Auflösungen (ebd., S. 175)

- ↘ im Februar, weil er die wenigsten Tage hat;
- ↘ ↘ Mein Schatten.
- ↘ ↘ Auch.
- ↘ ↗ Ja, das ist möglich – Es sind ein Großvater, ein Vater und ein Sohn.
- ↘ Schläfst du?
- ↘ den Buchstaben A
- ↘ in volle Gläser

Vielleicht bieten die TeilnehmerInnen noch mehr richtige Antworten an, was für noch mehr Spaß im Unterricht sorgt.

8. Wortakzent

Wörter und Sätze einer Sprache werden zwischen den einzelnen Lautsegmenten nie gleich betont (Gehrmann: S. 49). Die Akzentuierung der Wörter wird als Wortakzent bezeichnet. Er wird als „eine mit Hilfe stimmlicher Mittel realisierte Hervorhebung von Silben“ (Rausch und Rausch: S. 122) definiert.

Nach akustischen und funktionalen Kriterien werden drei Arten von Sprachen unterschieden: Tonsprachen, Druckakzentsprachen und Tonhöhenakzentsprachen (Pletikos 2005: S. 90).

Tonsprachen, denen viele asiatische, afrikanische und amerikanische Sprachen angehören, zeichnen sich durch eine lexikalisch bedeutende und kontrastive Intonation auf jeder Silbe aus. Daraus ergibt sich, dass sich mit der Änderung der Tonhöhe meistens auch die Bedeutung des betreffenden Wortes ändert (ebd.).

Druckakzentsprachen, zu denen unter anderem auch das Deutsche gehört, erkennt man an der lexikalischen Unveränderlichkeit bei verschiedenen Arten des Wortakzentes, wenn der Akzent auf derselben Position im Wort bleibt (ebd.). Distinktiv kann in Druckakzentsprachen die Vokalquantität sein (ebd.) (s. Kapitel 7).

Bei der Gruppe der Tonhöhenakzentsprachen, der auch das Kroatische zugeordnet wird, trägt der Tonverlauf, der durch den Hauptakzent realisiert wird, die lexikalische Information. Im Unterschied zu den Tonsprachen, in denen ein lexikalisch bedeutender Tonunterschied fast jede Silbe betreffen kann, ist hier die Möglichkeit dafür jedoch viel geringer. Die Anzahl der Wörter, die sich allein durch den Akzent unterscheiden würden, ist in den Tonhöhenakzentsprachen viel kleiner.

8.1 Wortakzent im Deutschen und Kroatischen

Hervorgehoben beziehungsweise auffällig gemacht, werden immer Vokale, und zwar im Deutschen auf folgende Weise: durch Tonerhöhung, Lautstärke und Sprechtempo (Rausch und Rausch: S. 122). Das bedeutet: Die Tonhöhe der akzenttragenden Silbe liegt immer über der Tonhöhe ihrer benachbarten Silben, was als melodischer Akzent bezeichnet wird. Sie wird weiterhin lauter als die anderen Silben ausgesprochen, und so entsteht ein dynamischer Akzent.

Letztendlich wird die betreffende Silbe auch länger artikuliert. Diese Art der Hervorhebung wird temporaler Akzent genannt. Für die Wortakzentuierung im Deutschen sind also alle drei Akzentarten wichtig (ebd., S. 122-123). Der temporale Akzent, bei dem die betreffende Silbe lang artikuliert und somit akzentuiert wird, kann ausschließlich bei den langen, gespannten Vokalen realisiert werden (ebd., S. 123).

In der deutschen Sprache ist der Unterschied zwischen den betonten und unbetonten Silben sehr groß. Während die betonten sehr deutlich ausgesprochen werden, werden die unbetonten gerafft (Dieling und Hirschfeld: S. 26).

Jede Sprache verfügt über ihre eigenen Regeln der Akzentuierung. In einigen Sprachen nimmt der Akzent eine feste Position ein, und es wird dementsprechend von der ersten, vorletzten oder letzten akzentuierten Silbe gesprochen. Im Deutschen ist der Hauptakzent, wie auch im Kroatischen, frei und mobil, was die Akzentzuweisung im Gegenteil zu den Sprachen mit einem festen Hauptakzent äußerst komplex macht (Gehrmann: S. 50).

Bei der Hervorhebung der Silben ist innerhalb eines Wortes im Deutschen zwischen dem Hauptakzent, Nebenakzent und der unbetonten Silbe zu unterscheiden (ebd.). Der Hauptakzent wird in Wörterbüchern und manchen Lehrwerken unterstrichen und so gekennzeichnet.

Die Regeln der Wortakzentuierung sind im Deutschen komplex und „keineswegs durch eine einfache und transparente Regel vorherzusagen“ (Andel: S. 116). Da es zu vielen Regeln, die die Aussprache betreffen, zahlreiche Ausnahmen gibt, sollte ein Aussprachewörterbuch zurate gezogen werden¹². In diesem Kapitel werden ausschließlich die für den Deutschunterricht wichtigsten Regeln angeführt.

Bei Wörtern deutscher Herkunft ist der Hauptakzent in der Regel auf dem Wortstamm – das ist oft die erste Silbe des Wortes.

Beispiele einfacher Wörter sind : tanzen, lieben, sagen, Morgen, gestern.

Beispiele einfacher Ableitungen von Wörtern: sündhaft, Menscheit, kindisch, Wissenschaft (ebd.).

¹² Vgl. Gehrmann 1994: 50-55.

Aufgrund verschiedener Präfixe, welche vor dem Wortstamm stehen können, kann der Akzent jedoch variieren.

Der Akzent kann auf diese Weise auf die zweite oder dritte Silbe fallen, „wenn unbetonte Vorsilben (-be, -ent, -er, -ge, -ver, -zer) die Position des Wortstammes verschieben“ (ebd., S. 50).

Beispiele dafür sind: beginnen/Beginn/beginnend, gewinnen/Gewinn/gewinnbar.

Es gibt wiederum Präfixe, die den Akzent übernehmen. Das sind folgende Präfixe: ab-, an-, auf-, aus-, bei-, ein- und nach-. Die mit ihnen gebildeten Verben sind trennbar und auf der ersten Silbe (also auf dem Präfix) betont.

Beispiele hierfür sind: abschreiben, ankommen, aussagen (ebd.).

Bei manchen Verben sind zwei Varianten möglich: Das Präfix kann und muss nicht den Akzent auf sich nehmen, demgemäß ändert sich die Bedeutung. In der wörtlichen Bedeutung des Wortes wird das Präfix betont (handelt es sich um Verben, so ist das Verb trennbar), in der übertragenen Bedeutung ist das Präfix unbetont (handelt es sich um Verben, so ist das Verb untrennbar).

Beispiele: Abteilung (abgeteilter Raum) - Abteilung (Gruppe; selbstständiger Teil einer größeren Organisationseinheit)¹³

Umfahren¹⁴ (um etwas herum fahren) – umfahren¹⁵ (überfahren)

Es gibt weitere Wörter, deren Akzent bedeutungsunterscheidend ist, und die im Unterricht eingeübt werden sollten, da sie den zu kennenden Wortschatz auf der Anfängerstufe ausmachen. Solche Wörter sind beispielsweise August¹⁶ (Monat) – August (Vorname).

Bei zusammengesetzten Wörtern kommen neue Regeln zur Geltung. Meistens trägt dabei „das unterscheidende Bestimmungswort den Hauptakzent“ (Gehrmann: S. 54), was oft das erste Wort ist. Beispiele dafür sind: Vaterland, Schreibtisch, Regenschauer. Auch hier sind viele Ausnahmen zu beobachten: Jahrhundert, Jahrzehnt (ebd.).

¹³ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Abteilung> (Stand: 21.08.2017)

¹⁴ http://www.duden.de/rechtschreibung/umfahren_umkreisen_ausweichen (Stand: 21.08.2017)

¹⁵ http://www.duden.de/rechtschreibung/umfahren_fahren_umwerfen (Stand: 21.08.2017)

¹⁶ http://www.duden.de/rechtschreibung/August_Monat (Stand: 21.08.2017)

Wie Anđel (S. 117) bemerkt, existieren für Zusammensetzungen, die nicht nur aus Nomen bestehen, besondere Regeln, die nicht vorhergesagt werden können und aus diesem Grunde in Handbüchern für Phonetik, Aussprachewörterbüchern und Grammatiken aufgelistet werden.

Die Wortakzentregeln im Deutschen sind multidimensional. Die Lehrperson sollte keinesfalls versuchen, den SchülerInnen alle Regeln beizubringen, denn so würde sie diese wahrscheinlich demotivieren. Die Lernenden sollen wissen, dass der Hauptakzent bei deutschen Wörtern auf dem Wortstamm liegt, die Ausnahmen sollen einzeln durch Aussprachespiele beigebracht werden. Die Lehrperson sollte ihre SchülerInnen dabei unterstützen, jedes neue Wort mit dem richtigen Wortakzent dazuzulernen. Besonders sinnvoll ist eine Liste von Wörtern, bei denen die betonte Silbe markiert ist, falls dies nicht im Lehrwerk vorhanden ist. Es ist ebenfalls sehr wichtig, die Wortakzente bei den Wörtern zu unterscheiden, die sich nur durch ihren Akzent unterscheiden und auf den bedeutungsdifferenzierenden Wechsel bei den Vorsilben ab-, durch-, über-, um-, unter- hinzuweisen, weil der Akzent hier phonologisch relevant ist und er sonst zu Missverständnissen in der Kommunikation führen kann.

Im Kroatischen ist die akzentuierte Silbe nach Škarić (Škarić 2009: S. 116) diejenige, deren Tonhöhe, Lautheit, Dauer und Deutlichkeit über jenen der benachbarten Silben liegen. Die akzentuierte Silbe ist durch alle vier Merkmale betont, obwohl nicht durch aller vier gleichermaßen.

In der kroatischen Standardsprache sind Akzentposition, Akzentform und Länge der Silbe, die an die betonte anknüpft, von Relevanz (Pletikos Olof, Vlašić Duić, Martinović: S. 294). Während im Deutschen die einzige Variation der betonten Silbe die Länge des Vokals ist, gibt es im Kroatischen vier Akzentformen: der langsteigende, (z.B. im Wort *móda*), der kurzsteigende (z. B. im Wort *vòda*), der langfallende (z. B. im Wort *vlâst*) und der kurzfallende (z. B. im Wort *kòš*) Akzent (ebd.) In der Literatur werden allgemein folgende Regeln bezüglich der Akzentzuweisung im Kroatischen angeführt: nur bei der ersten Silbe sind alle vier Akzentformen möglich; die fallenden Silben können nicht die innere Silbe eines Wortes betreffen; einsilbige Wörter tragen immer entweder den lang- oder kurzfallenden Akzent; die letzte Silbe im Wort kann nicht akzentuiert werden (Jelaska: S. 213). Es müssen allerdings einige Ausnahmen in Kauf genommen werden, wie beispielsweise bei den aus einer fremden Sprache übernommenen Wörter, deren letzte Silbe den Hauptakzent trägt (ebd., S. 214).

Wie auch im Deutschen kann der Akzent im Kroatischen relevant bezüglich der Bedeutung sein, weil es viele Wörter gibt, die mit einem veränderten Akzent nicht mehr dasselbe bedeuten

(Škarić: S. 117). Einige Beispiele dafür sind: [káda] (Badewanne) und [kàda] (wann, als); [smíje] (lacht) und [smïje] (darf). Folglich gehört das Kroatische der Gruppe der Tonhöhenakzentsprachen an.

Obwohl es in der Standardsprache vier Akzentformen gibt, werden sie selten alle gebraucht (Pletikos 2008: S. 31-33). Ferner weist Pletikos (2010: S. 351; 2008: S. 195-198) auf die Koexistenz der Druckakzentuierung in der kroatischen Sprachpraxis hin. Während die Tonhöhenakzentuierung die Basis der kroatischen Standardsprache darstellt, realisieren die Sprecher, deren Aussprache auf dem kajkavischen oder dem nordčakavischen Dialekt beruht, ein dynamisches System. Dieses System weist nicht mehr vier, sondern nur noch einen oder zwei Akzente auf.

Das kroatische Akzentsystem kann nicht einfach mit dem deutschen Akzentsystem verglichen werden. Da allerdings in der Sprachpraxis der kajkavischen und nordčakavischen Dialekte nachgewiesen wurde, dass diese Dialekte nach akustischen und funktionalen Kriterien derselben Sprachgruppe wie dem Deutschen angehören, kann davon ausgegangen werden, dass sich beim Deutschlernen für Kajkavisch- und Nordčakavischsprechende im Bereich der Akzentuierung weniger Schwierigkeiten ergeben, als für die Lernenden, deren Aussprache standardsprachlich geprägt ist.

8.2 Übungen zum Wortakzent in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

In jedem Lehrwerk, in dem ein Teil auch der Phonetik gewidmet wird, existieren Übungen zum Wortakzent. Diese Übungen beziehen sich jedoch immer auf das einfache Hören und Nachsprechen oder das Hören und Markieren betonter Silben. Wiederum stehen Identifikationsübungen im Vordergrund. Im Lehrwerk *Deutsch.com 1*, wo Melodiepfeile den Tonverlauf neuer Sätze markieren, werden auch Wortakzentmarkierungen verwendet, die das Lernen neuer Wörter in großem Maße erleichtern können.

An folgenden Beispielen sind einige Übungen zum Wortakzent zu sehen.

a) Arbeitsbuch *Menschen A1.2* (S. 57)

1. Hören Sie die Wörter und markieren Sie den Wortakzent.

aussehen – bekommen – entschuldigen –

gefallen – erkennen – mitnehmen –

anmelden – absagen – vergessen – einkaufen

2. Ordnen Sie die Wörter aus 1 zu.

trennbar	nicht trennbar
<i>aussehen</i>	<i>bekommen</i>

3. Wo ist der Wortakzent? Kreuzen Sie an.

1. Silbe

2. Silbe

Bei trennbaren Verben:

Bei nicht trennbaren Verben:

b) Kursbuch *Deutsch International 1* (S. 23) (in diesen Übungen werden gleichzeitig der Wortakzent und die Vokalquantität geübt)

Wortakzent. Hört zu, notiert die Wörter und markiert den Wortakzent: ă (kurzer Vokal) oder ǎ (langer Vokal)

Schule Frankfurt

c) Kurs- und Übungsbuch *Studio D A1*

Die Top 5 der Vornamen in Deutschland. Hören Sie die Namen.

Welche Silbe ist betont? Ordnen Sie.

1. Silbe betont	2. Silbe betont	3. Silbe betont
`Anna		

Nr.	Vorname
_____ Jungen _____	
1	Alexander
2	Maximilian
3	Paul
4	Leon
5	Lukas
_____ Mädchen _____	
1	Marie
2	Sophie
3	Maria
4	Anna
5	Laura

Die ausgewählten Übungen zum Wortakzent sind als Identifikationsübungen zu definieren. Sie basieren auf Hörfertigkeiten und einer selbstständigen Ableitung der Regel zur Position des Wortakzents. Der Schwierigkeitsgrad ist jedem Niveau angemessen, weswegen sich diese Übungen einfach im Ausspracheunterricht einsetzen lassen.

Bei der Aufgabe a) ist der Wortakzent nicht immer auf der gleichen Silbe zu finden, was den Unterschied gut hörbar macht.

Bei der Aufgabe b) ist Folgendes auffällig: die Einübung zweier Aussprachephänomene (Wortakzent und Vokalquantität) soll zeitgleich erfolgen, was gegen die Prinzipien des Ausspracheunterrichts¹⁷ verstößt. Es ist wichtig, zunächst auf die Position des Wortakzentes einzugehen, erst dann kann zur Unterscheidung von kurzen und langen Vokalen übergegangen werden.

Bleibt der Einwand, dass sich diese Aufgaben lediglich auf den Hörsinn konzentrieren. Durch die damit verbundene Eintönigkeit können die SchülerInnen die Freude am Lernen verlieren.

¹⁷ Vgl. Kapitel 5, Unterkapitel 5.3: *Erreichen des optimalen Lernerfolges*

8.3 Übungsvorschläge zur Vermittlung von Wortakzent im DaF-Unterricht

Es folgen Vorschläge zu fünf im Unterricht einzusetzenden Aktivitäten, deren Ziel die korrekte Akzentuierung der deutschen Wörter ist.

Summen

(übernommen aus: Alke, I./Dallapiazza, R.-M./von Jan, E./Maenner, D. (1998): *TANGRAM. Deutsch als Fremdsprache 1A. Lehrerbuch*, zu Seite 1)

Sozialform: die ganze Klasse

MindestteilnehmerInnenzahl: 1

Zeit: 10 Minuten

Material: eine CD mit kurzen Sätzen

Kontrolle: erfolgt vor Ort

Kommen die SchülerInnen mit der Satzmelodie und dem Wortakzent nicht gut zurecht, kann ihnen der Klang der deutschen Sprache durch das Summen nähergebracht werden. Der Begriff wird in der vorliegenden Arbeit folgendermaßen gebraucht: „das Sprechen eines Satzes nur mit „hmmhmm“-Lauten, aber mit deutlicher Betonung und Satzmelodie“ (Alke, I. et al.: zu Seite 1). Dementsprechend würde man die Frage „Wie geht`s?“ als „hm-hm“ vorsummen (zwei Silben – eine kurze unbetonte und eine lange betonte, wobei die Satzmelodie nach oben geht).

Die Lehrkraft kann verschiedene Sätze von der CD vorspielen lassen und sie anschließend selbst nachsummen sowie die TeilnehmerInnen nachsummen lassen (ebd.). Die vorgespielten Sätze können an der Tafel schriftlich festgehalten werden, wobei die betonten Silben unterstrichen werden können, sodass der Wortakzent deutlicher wird. Zusätzlich können auch die Melodiepfeile verwendet werden (ebd.).

Variante 1

(stammt aus keinem Lehr- oder Lernmaterial)

Nach dem „einfachen Summen“ kann auch ein „Summen-Spiel“ entwickelt werden.

Die Lehrkraft spielt erstmal drei verschiedene Sätze vor (gegebenenfalls auch mehrmals), wobei die SchülerInnen versuchen, sich das Klangbild der Sätze möglichst gut einzuprägen. Daraufhin summt die/der Lehrende einen der drei vorgespielten Sätze vor und die SchülerInnen erraten durch den Klang, um welchen Satz es sich handelt. Das Erraten lässt sich auch gut als unterhaltsames Quiz gestalten, um die Motivation der Lernenden zu steigern.

Variante 2

(stammt aus keinem Lehr- oder Lernmaterial)

Man kann die SchülerInnen kurze Begrüßungsdialoge nur durch das Summen sprechen lassen. Die SchülerInnen spazieren durch den Raum und spielen den Dialog mit ein paar beliebigen MitschülerInnen. Die Lehrkraft kann diese Aktivität erleichtern, indem sie die Wörter im Dialog in Silben zerlegt, die betonten Silben zusätzlich markiert und durch Melodiepfeile die Satzintonation angibt.

Ein Beispiel: (der Dialog stammt aus: Alke, I. et al.: S. 1)

Guten Morgen. ↘

Guten Tag. ↘

Guten Tag, → Frau Bauer. ↘

Guten Tag, → Frau Yoshimo. ↘

Wie geht es Ihnen? ↘

Danke, ↘ gut. ↘ Und Ihnen? ↗

Auch gut, ↘ danke. ↘

Dabei ist zu bedenken, dass Summen einfach imitierbar ist, wenn man erstmal ein Muster hört und anschließend nachspricht, weil der Klang immer noch „im Ohr präsent“ ist. Da die SchülerInnen den Klang nicht hören und direkt imitieren können, könnte sich diese Übung als schwierig ergeben, zumal die Korrektur vonseiten der Lehrkraft bei vielen TeilnehmerInnen nicht unmittelbar erfolgen kann (sollte aber auch nicht, damit keine Hemmungen erzeugt werden). Daher kann als das Ziel dieser Übung der Spaß am Klang der Sprache sowie die Sensibilisierung für die Bedeutsamkeit der Prosodie angesehen werden.

Laufakzent

(stammt aus keinem Lehr- oder Lernmaterial)

Sozialform: die ganze Klasse

MindestteilnehmerInnenzahl: 4

Zeit: 15 Minuten

Material: Kärtchen mit Wörtern; zwei leere Blätter Papier

Korrektur: im Nachhinein

Alle TeilnehmerInnen werden in zwei Gruppen aufgeteilt. Innerhalb einer Gruppe gibt es wiederum zwei Gruppen von SchülerInnen, die paarweise nebeneinander stehen. Auf das Signal der Lehrkraft laufen die ersten zwei Paare los zu einem Ort im Klassenzimmer, an den vorher ein Stapel Kärtchen hingelegt wurde. Ein/eine TeilnehmerIn aus jeder laufenden Gruppe hebt ein Kärtchen vom Boden auf und liest das auf dem Kärtchen stehende Wort, das der/die andere auf ein neues Blatt aufschreiben muss. Der/die Schreibende darf das Wort nicht sehen, er/sie darf es ausschließlich vorgesprochen bekommen. Dabei muss er auch den Akzentvokal markieren. Der/die Lesende darf allerdings nicht sagen, auf welcher Silbe der Akzent liegt, sondern es nur durch die richtige Aussprache signalisieren. Sobald das Wort auf das neue leere Blatt geschrieben wurde, laufen die beiden zurück zu ihrer Gruppe und das zweite Paar darf als Nächstes laufen. Die Wörter, die auf den Kärtchen zu lesen sind, müssen den SchülerInnen bekannt sein, sonst könnten die entsprechenden Laut-Buchstaben-Beziehungen Schwierigkeiten bereiten und von der tatsächlichen Aufgabe, dem Wortakzent, ablenken.

Die Gruppe, die als Erste alle Wörter vorgelesen, aufgeschrieben und die Akzentvokale markiert hat, gewinnt, insofern sie nicht mehr als zwei Fehler begangen hat.

Wohnungs-Wörter-Spiel

(übernommen aus: Reinke, Kerstin (2012): *Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten*, S. 13)

Sozialform: Gruppenarbeit

MindestteilnehmerInnenzahl: 6

Zeit: 10 Minuten

Material: ein Zettel mit verschiedenen Wörtern und ein Zettel mit Aufgaben

Kontrolle: nach dem Spiel/Wettbewerb

Die Lernenden werden in drei Gruppen eingeteilt. Jede Spielgruppe bekommt einen Zettel, mit den Wörtern aus folgender Tabelle:

Eingang	Wohnzimmer	einziehen	Altbau	Anzeige	Aufzug	Einbauküche	Miete	Fernseher
Rolltreppe	Hausmeister	Keller	möbliert	Büro	bequem	Gebäude	Adresse	Allee
Apartment	Balkon	besichtigen	Familie	Garage	Gardine	reparieren	renovieren	Batterie
Telefon	Bäckerei	dekoriieren	finanzieren	installieren	interessant	reklamieren	Mobilität	organisieren

Tabelle: Wohnungs-Wörter (Reinke, Kerstin (2012): *Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten*, S. 13)

Auf drei Zettel werden zusätzlich folgende Aufgaben aufgeschrieben:

Sammeln Sie Wörter mit Wortakzent auf der 1. Silbe!	Sammeln Sie Wörter mit Wortakzent auf der 2. Silbe!	Sammeln Sie Wörter mit Wortakzent auf der 3. oder 4. Silbe!
---	---	---

Jede Gruppe zieht eine Aufgabe und sucht unter ihren Wohnungswörtern, welche ihrer Aufgabe entsprechen. Die Gruppe mit den meisten passenden Wörtern gewinnt (Reinke: S. 13).

Die Wörter können an das Sprachniveau der TeilnehmerInnen und das Kursbuch angepasst werden.

Dabei ist zu beachten, dass diese Aktivität solange nicht eingesetzt werden kann, bis alle Wörter von den SchülerInnen mehrmals gehört und nachgesprochen wurden. Empfehlenswert ist auch der Einsatz von Wörterbüchern, in denen bei allen Wörtern Akzentvokale markiert sind.

Höhe-Punkte beim Essen

(übernommen aus: Reinke, K./Hirschfeld, U. (2014): *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache*, S. 90)

Sozialform: die ganze Klasse/ Gruppenarbeit

MindestteilnehmerInnenzahl: 3

Zeit: 15 Minuten

Material: eine Wörkertafel¹⁸ für jeden Teilnehmenden, auf dem Wörter aus dem Bereich „Essen und Trinken“ mit ihrem Akzentmuster abgebildet sind (z.B. **Mü**сли ●● ; **Gemü**se ●●●)

Korrektur: während des Spiels

Ein/e SchülerIn beginnt das Spiel, indem er/sie sagt: „Ich esse nie...“, oder „Morgens esse ich nur...“, oder „Ich mag...“ und summt/klatscht den Rhythmus des Wortes, das er/sie im Kopf hat, statt dieses Wort auszusprechen (Reinke und Hirschfeld: S. 90).

Beispiel: „Ich mag keinen ●●.“ (**Blu**-men-kohl)

Die Teilnehmenden sollten zum lauten und deutlichen Sprechen/Summen sowie zur Einbeziehung des ganzen Körpers ermuntert werden.

Im Anschluss daran sehen die anderen TeilnehmerInnen auf Ihre Wörkertafel und raten, welcher Begriff gemeint war. Je höher das Sprachniveau der SchülerInnen ist, desto größer sollte die Anzahl der Wörter sein. Bei einer hohen Anzahl der Wörter kommen einige Akzentmuster

¹⁸ Die Wörkertafel lässt sich auch dem Lehrmaterial Reinke, K./Hirschfeld, U. (2014): *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache: 90*. entnehmen.

mehrmals vor. In diesem Fall entscheidet der „klatschende/summende“ Mitspieler, wer den Begriff erraten hat (ebd.).

Das Spiel empfehle ich erst, nachdem die SchülerInnen alle Wörter mehrfach gehört und nachgesprochen haben. Das Spiel erweist sich als einfacher, wenn man den Klang der Wörter im Ohr hat.

Als mögliche Variante lässt sich auch eine Einkaufsliste mit Akzentmustern erstellen (ebd.). Ein/eine SchülerIn diktiert der Gruppe eine Liste, indem sie auf den Tisch klopft. Wer alles richtig aufgeschrieben hat, hat gewonnen.

Stadt-Land-Fluss im Rhythmus

(übernommen aus: Reinke, K./Hirschfeld, U. (2014): *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache*, S. 85)

Sozialform: die ganze Klasse

MindestteilnehmerInnenzahl: 2

Zeit: 15 Minuten

Material: eine Deutschlandkarte pro TeilnehmerIn; Vorlage mit den Aufgaben für den/die SpielleiterIn

Korrektur: erfolgt vor Ort

Jeder/Jede TeilnehmerIn erhält eine Deutschlandkarte¹⁹. Der/die SpielleiterIn liest die im Voraus vorbereiteten Aufgaben²⁰ vor, deren Lösung eine deutsche Stadt ist. Die Aufgaben sehen folgendermaßen aus (Reinke und Hirschfeld: S. 85):

¹⁹ Eine Deutschlandkarte, die sich für dieses Spiel eignet kann man dem Lehrmaterial Lehrmaterial Reinke, K./Hirschfeld, U. (2014): *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache: 85* entnehmen; es kann auch eine eigene Deutschlandkarte ausgesucht und an das Spiel angepasst werden.

²⁰ Vorlagen mit den Aufgaben finden sich wiederum im Lehrmaterial Lehrmaterial Reinke, K./Hirschfeld, U. (2014): *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache: 85*, können aber auch vonseiten der Lehrkraft aufbereitet werden

1. ●● Diese Stadt liegt im Süden Deutschlands; im Bundesland Bayern; liegt an der Isar
(Lösung: **München**)

Die Lösung ist „München“ und sie sollte sowohl vor dem Vorlesen der Aufgabe (des Rätsels) als auch danach vorgesummt, vorgeklatscht oder vorgeklopft werden. Statt „München“ zu sagen, summt der/die SpielleiterIn „HM-hm“ (●●) oder klatscht einmal stärker, einmal weniger stark (für eine betonte und für eine unbetonte Silbe) (ebd.).

Sich nach den vorgegebenen Informationen und nach dem Akzentmuster richtend, schauen die TeilnehmerInnen auf ihre Deutschlandkarte und suchen nach der Lösung. Sobald die Lösung erraten wurde, kann die Lehrkraft ihre SchülerInnen dazu motivieren, noch einmal mitzuklopfen/mitzusummen oder die akzentuierten Silben nachdrücklich auszusprechen und das Ausgesprochene mit Gestik zu begleiten (ebd.).

Der Schwierigkeitsgrad kann variieren. Ich empfehle, den SchülerInnen weniger landeskundliche Informationen zur Verfügung zu stellen, damit sie ihre Aufmerksamkeit vollständig auf den Wortakzent lenken. Darüber hinaus können auch weniger bekannte landeskundliche Informationen miteinbezogen sein, wie beispielsweise: „In dieser Stadt wurde Johann Wolfgang von Goethe geboren“, damit beim Spiel auch landeskundliches Wissen angeeignet wird. Überdies können auch andere Fragen, (zum Beispiel nach Bundesländern, Gegenständen...) gestellt werden.

Die Aufgaben, die dem Lehrmaterial *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache* entnommen werden können, enthalten die Lösungen (die Städte), deren akzentuierte Silben am Ende eine Gesamtlösung ergeben, was noch mehr Spaß am Spiel bereitet.

9. Vokale

Vokale sind Laute, bei deren Aussprache sich die Artikulationsorgane im Ansatzrohr dem Luftstrom nicht hindernd entgegenstellen. Der Sprechapparat verschließt sich nicht, und es werden dadurch Resonanzverhältnisse geschaffen, was den Unterschied zur Konsonantenbildung ausmacht (Gehrmann: S. 33).

9.1 Vokale im Deutschen und Kroatischen

Das Deutsche verfügt über folgende Vokale: [a:, a, e:, ε, i:, I, o:, ɔ, u:, ʊ, ε:, ε, ø:, œ, y:, ʏ], die durch folgende Vokalbuchstaben vertreten werden: /a, e, i, o, u, ä, ö, ü/. Zudem existieren noch zwei weitere vokalische Laute als Varianten anderer Phoneme (Allophone): der Schwa-Laut [ə] und das intervokalisches /r/ [ʀ] (Andel: S. 41). Hierbei lassen sich zwei Hauptgruppen der Vokale nach folgenden Kriterien unterscheiden: nach dem Kriterium der Lippen- und Zungenstellung (ebd.).

Abhängig von der Lippenstellung beziehungsweise davon, ob die Lippen bei der Artikulation gerundet oder ungerundet sind, ist von gerundeten, ungerundeten oder neutralen Vokalen die Rede (Gehrmann: S. 38).

Das Kriterium der Zungenstellung bezieht sich auf die Stelle, an der die Hauptartikulation ausgeführt wird (die Horizontallage – im vorderen, mittleren oder hinteren Gaumenbereich) und auf den Grad der Hebung der Zunge (die Vertikale Zungenlage – tief, mittel oder hoch).

„Die weiteren Artikulationsmerkmale wie Mundöffnung, Artikulationsspannung, offene oder geschlossene Aussprache und die zeitliche Dehnung der Vokale“ (Gehrmann: S. 33) machen zwei Gruppen von Vokalen aus, im Kontext derer die Lippen- und Zungenstellung keinen Einfluss mehr hat. Vielmehr hängen sie mit der Intensität und der Lautdauer zusammen, mit der sie ausgesprochen werden (ebd.). Man spricht von der Vokalqualität und -quantität. Abgesehen vom ungespannten langen [ε:] (das aber immer seltener ausgesprochen wird und durch ein gespanntes [e:] ersetzt wird (Dieling und Hirschfeld: S. 118), hat jeder deutsche Vokal zwei Varianten: die lange und gespannte sowie die kurze und ungespannte Variante (Gehrmann: S. 33). Die langen Vokale sind durch Gespanntheit, Dehnung und eine engere Mundöffnung gekennzeichnet (ebd.).

In dieser Diplomarbeit wird ausschließlich auf den Aspekt der Vokalquantität eingegangen.

Das Kroatische besitzt ein weniger komplexes Vokalsystem. Es gibt nur fünf Vokale [a, e, i, o, u], die nicht nach Quantität und Qualität unterschieden werden, sondern nur nach Zungen- und Lippenstellung sowie Mundöffnung (Varošanec-Škarić: S. 149-150). Aus diesem Grund ergeben sich für kroatische SchülerInnen Schwierigkeiten hinsichtlich der Unterscheidung von kurzen und langen Vokalen im Deutschen. Nichtsdestotrotz stellte Pletikos (Pletikos 2005: S.

93) fest, dass die Sprecher, die alle vier Akzentformen unterscheiden²¹, die phonologische Dauer der kurzen deutschen Vokale ähnlich der Dauer der kurzen kroatischen Vokale perzipierten, während sie die Dauer der langen deutschen Vokale mit der der langen kroatischen Vokale verglichen.

Weiterhin kann im Deutschen ein Vokal durch mehrere Schreibweisen wiedergegeben werden, weshalb für eine richtige Aussprache und Erkennung der Vokalquantität gute Kenntnisse der Laut-Buchstaben-Beziehungen unabdingbar sind.²² Dabei muss beachtet werden, dass es auch einige Ausnahmen gibt, bei denen die Aussprache nicht aus dem gelernten Schriftbild hervorgeht wie beispielsweise beim Adverb *weg* (Dieling und Hirschfeld: S. 119). Obwohl nach einem Konsonanten ein langes /e/ zu erwarten wäre, wird das Adverb *weg* kurz ausgesprochen. Beim Substantiv *Weg* ist das allerdings nicht der Fall. Auf solche Ausnahmen muss im Unterricht ausdrücklich hingewiesen werden.

9.2 Übungen zur Vokalquantität in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Bei den Übungen zur Vokalquantität finden sich in Lehrwerken, die in Kroatien eingesetzt werden, neben den üblichen Hör- und Nachsprechübungen auch Diskriminations- und Identifizierungsübungen. In einigen Lehrwerken (wie z.B. *Menschen A1.2* (siehe *b*)), die an kroatischen Sprachschulen Verwendung finden, wurden auch andersartige Aktivitäten vorgefunden. So muss beim Hören einzelner Wörter von der CD bei einem kurzen Vokal auf den Tisch geklopft werden; bei einem langen müssen die Arme gekreist werden. Im Vergleich zu anderen Übungen, die nicht auf die suprasegmentale Ebene der Sprache abzielen, sondern auf einzelne Laute, nehmen die Übungen zu der Vokalquantität einen großen Platz ein.

Es folgen einige Beispiele.

²¹ Siehe Kapitel 5.1

²² Zur vollständigen Übersicht über die Laut-Buchstaben-Beziehungen siehe Dieling und Hirschfeld (2000): 38-40.

a) Kurs- und Übungsbuch *Direkt neu 1* (S. 93)

Wo hörst du ein langes, geschlossenes O [o:] und wo ein kurzes, offenes O [o]? Kreuz an.

	[o:]	[o]
von		
Brot		
Bertoldstraße		
Obst		
oder		
Apotheke		
Dom		
Konditorei		
Vormittag		

b) Kurs- und Arbeitsbuch *Netzwerk A1.1* (S. 29)

1. Vokale. Lang oder kurz? Hören Sie die Wörter und markieren Sie für lang und **•** für kurz.

a oder a: Name – Hafen – hallo – danke – malen – Sprachen

e oder e: lesen – lernen – sprechen – gern

i oder i: Sie – sind – singen – wie – bist – buchstabieren

o oder o: wohnen – Morgen – kommen – Montag – Foto

u oder u: Fluss – gut – Fußball – Russland – Beruf

2. Hören Sie noch einmal. Langer Vokal: kreisen Sie die Arme. Kurzer Vokal: klopfen Sie auf den Tisch.

c) Kurs- und Übungsbuch *Studio D A1* (S. 149)

Ein Lautdiktat. Langer oder kurzer Vokal? Hören Sie die Wörter aus Aufgabe 4. Schreiben Sie und lesen Sie laut.

kurzer Vokal: toll,

langer Vokal:

Während die erste Aufgabe dem Konzept der Diskrimination folgt, sind die Aufgaben b) und c) als Identifizierungsübungen zu verstehen.

Die erste Aufgabe, in der zwischen einem langen und einem kurzem Vokal /o/ kontrastiert wird, ist vor allem aufgrund der Reduzierung des Schwerpunktes auf bloß einen Buchstaben sinnvoll.

Der zweite Teil der Aufgabe b) erfordert Bewegung und somit eine Kopplung der Aussprache mit körperlichen Bewegungsabläufen. Eine länger andauernde Bewegung, bei der die Arme ausgestreckt werden müssen, ist zugleich mit einem langen Vokal verbunden, während eine kurze und abrupte Geste, wie das Klopfen auf den Tisch, mit einem kurzen Vokal in Verbindung gebracht wird.

Die Aufgabe c) könnte schnell überfordern, weil direkt drei Anforderungen an die SchülerInnen gestellt werden: sie sollen Wörter mit Vokalen aus dem vorgegebenen Text heraushören, über die Länge des Vokals entscheiden und diese Wörter gleichzeitig in die richtige Zeile (kurzer Vokal/langer Vokal) eintragen. Um eine Überforderung zu vermeiden, wäre es sinnvoll, diese Aufgabe in mehrere zu unterteilen.

9.3 Übungsvorschläge zur Vermittlung von Vokalquantität im DaF-Unterricht

Es folgen Vorschläge zu acht Übungen, die die richtige Produktion kurzer und langer Vokale im Deutschen anpeilen.

Kurzes und langes Memory®

(diese Aktivität stammt aus keinem Lehr- oder Lernmaterial)

Sozialform: Partnerarbeit/Gruppenarbeit

MindestteilnehmerInnenzahl: 2

Zeit: 5-10 Minuten

Material: selbst gebastelte Pappkärtchen mit Wörtern, die kurze und lange Vokale enthalten

Korrektur: durch das Vorlesen einiger Beispiele nach dem Spiel; kann auch vonseiten der Lehrkraft während des Spiels kontrolliert werden

Die Lehrkraft teilt die Klasse in Kleingruppen auf und verteilt die Memory®-Kärtchen an jede Gruppe. Die Kärtchen werden verdeckt auf den Tisch gelegt. Ein/e SchülerIn fängt mit dem Spiel an, indem er/sie zwei beliebige Kärtchen umdreht. Auf jedem Kärtchen ist ein Wort zu sehen, das entweder einen langen oder einen kurzen Vokal enthält. Der Schüler/Die Schülerin spricht die Wörter laut aus und entscheidet, ob diese zwei Wörter ein Paar bilden.

Während bei Memory® die Kärtchen, die doppelt vorkommen, als Paar verstanden werden, gibt es bei diesem Spiel mehr Varianten. Ein Paar bilden immer zwei Kärtchen, auf denen entweder zwei Wörter mit einem langen Vokal oder zwei Wörter mit einem kurzen Vokal stehen. Sind im Spiel beispielsweise Kärtchen mit Wörtern „Ball“, „wann“, „Rum“, „Ruhm“, „Staat“ und „Wiese“, so kann das Wort „Ball“ sowohl mit „wann“ als auch mit „Rum“ ein Paar bilden.

Falls sich die TeilnehmerInnen auf einem niedrigen Sprachniveau befinden und noch nicht viele Wörter kennen, sind Nonsense-Wörter auch eine Alternative, weil sich dadurch keine Beispiele einschleichen, die Verständnisprobleme hervorrufen und von dem Ziel der Aktivität, der Einübung kurzer und langer Vokale, ablenken.

Sind die aufgedeckten Wörter gleicher Vokalquantität, dürfen sie vom Tisch genommen werden und zählen als ein Punkt. Wer die meisten Paare am Ende des Spiels sein Eigen nennt, hat das Spiel gewonnen.

Reim-Memory®

(übernommen aus: Wemmer, K.: *Übungen zur phonologischen Bewusstheit 1: Reime und Silben (1. und 2. Klasse)*, S. 1-2)

Sozialform: Partnerarbeit/ Gruppenarbeit

MindestteilnehmerInnenzahl: 2

Zeit: 5-10 Minuten

Material: Kärtchen mit verschiedenen Bildern. Die Bilder zeigen Wörter, die Minimalpaare ausmachen. Sie können selbst ausgesucht und ausgedruckt werden oder der folgenden Webseite entnommen werden: https://www.persen.de/media/ntx/persen/sample/3332DA8_Muster.pdf²³

Kontrolle: durch das Vorlesen der „gewonnenen“ Paare nach dem Spiel; kann auch vonseiten der Lehrkraft während des Spiels kontrolliert werden

Das Spiel wird wie das Memory®-Spiel „Kurzes und langes Memory®“ (S. Seite 45-46) gespielt. Der Unterschied zu dem obigen Spiel besteht darin, dass auf den Kärtchen Bilder abgebildet sind, die sich je mit einem anderen Wort reimen. Zwei sich reimende Wörter bilden ein Paar, das als ein Punkt zählt (z.B. Mund-Hund oder Fliege-Ziege). Da sich nur jene Wörter reimen, die entweder beide den kurzen oder beide den langen Vokal aufweisen, muss beim Aussprechen der Vokalquantität Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Beim Umdrehen zweier Kärtchen müssen die abgebildeten Begriffe dem/der SchülerIn allerdings bekannt sein, um anschließend ausgesprochen werden zu können. Die Übung eignet sich dementsprechend gut als Wiederholung der schon gelernten Wörter.

²³ Auf der Webseite https://www.persen.de/media/ntx/persen/sample/3332DA8_Muster.pdf (Stand: 02. September 2017 ist ein Auszug aus dem Buch Katrin Wemmers *Übungen zur phonologischen Bewusstheit 1: Reime und Silben (1. und 2. Klasse)* zu finden

Variante

(stammt aus keinem Lehr- oder Lernmaterial)

Das Spiel kann auch in einer anderen Variante eingesetzt werden, in der es der Bewegungslust der TeilnehmerInnen entgegenkommt.

Jede/r TeilnehmerIn bekommt ein oder mehrere Kärtchen mit einem Bild, darf es aber keinem/keiner anderen TeilnehmerIn zeigen. Daraufhin spazieren alle durch den Raum und suchen nach ihrem Paar beziehungsweise ihren Paaren. Die Aktivität zielt darauf ab, dass die Teilnehmenden mehrmals ihr Wort aussprechen und die Wörter der anderen mehrmals vorgelesen bekommen. Ihr Paar können sie nur durch die Beachtung der Vokalquantität finden.

Visitenkartenspiel

(übernommen und adaptiert: Orth-Chambah, J./Perlmann-Balme, M./Schwalb, S.: Sicher!.
Niveau B1+. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch, S. 113.)

Sozialform: die ganze Klasse

MindestteilnehmerInnenzahl: 4

Zeit: 5 Minuten

Material: Karten mit verschiedenen deutschen Nachnamen, deren einziger Unterschied im Akzentvokal liegt

Kontrolle: erfolgt vonseiten der Lehrkraft vor Ort

Die TeilnehmerInnen bekommen je eine Karte mit einem deutschen Nachnamen – ihre Visitenkarte (Orth-Chambah, J. et al.: S. 113). Sie müssen sich ihren Nachnamen merken und das Klangbild „ihres Nachnamens“ gut einprägen, weil sie anschließend ihre Karte verdeckt

auf den Tisch legen müssen und nicht mehr nachschauen dürfen. Beispiele für Nachnamen finden sich im Lehrwerk „Sicher“, das auch als Online-Version zugänglich ist²⁴.

Die Lehrkraft ruft einen Namen auf und fragt „Wer ist Herr oder Frau Höhler/ Höller/...?“. Die Person, die ihren Nachnamen erkannt hat, meldet sich.

Da sich die Nachnamen auf den Visitenkarte kaum unterscheiden, müssen die TeilnehmerInnen ihre ganze Aufmerksamkeit auf die Vokalquantität richten.

Bei dieser Aktivität wird sowohl die Aussprache als auch das Hören trainiert und die SchülerInnen werden für die Wichtigkeit der Vokalquantität sensibilisiert.

Eine kurze und eine lange Geschichte

(stammt aus keinem Lehr- oder Lernmaterial)

Sozialform: Gruppenarbeit

MindestteilnehmerInnenzahl: 2

Zeit: 20 Minuten

Material: kein Material notwendig (eventuell eine Liste mit Wörtern mit kurzen und langen Vokalen)

Korrektur: im Nachhinein

Die TeilnehmerInnen werden in zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Gruppe schreibt eine kurze Geschichte, in der sie möglichst viele Wörter mit kurzen Vokalen einsetzt, die andere Gruppe schreibt eine möglichst viele lange Vokale enthaltende Geschichte. Damit das Spiel gerecht bleibt, muss ein Zeitrahmen bestimmt werden, in dem die Geschichten geschrieben werden. Die Lehrkraft kann den SchülerInnen auch behilflich sein, indem sie ihnen eine Liste mit

²⁴

https://books.google.hr/books?id=d6_CBDUfIMwC&pg=PA112&lpg=PA112&dq=visitenkarten+lange+vokale+kurze+vokale&source=bl&ots=amFivDwiA6&sig=0vfwUOa3CLq7i9--z3MYFpiL24&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwjatdKvrovWAhVFrRQKHdQ6CuoQ6AEIJTA#v=onepage&q=visitenkarten%20lange%20vokale%20kurze%20vokale&f=false (Stand: 10. September 2017)

möglichen Wörtern zur Verfügung stellt (auf diese Weise kann auch eine Wiederholung des eingeübten Wortschatzes stattfinden).

Zur Schwierigkeitssteigerung kann die Schülergruppe der langen Vokale angewiesen werden, ausschließlich Wörter mit langen Vokalen zu benutzen, und umgekehrt.

Langvokale sehen, sprechen, deklamieren

(übernommen aus: Rug, Wolfgang (2012): *77 Klangbilder gesprochenes Deutsch*: S. 7)

Sozialform: die ganze Klasse

MindestteilnehmerInnenzahl: 1

Zeit: 15 Minuten

Material: ein beliebiger Text zum Vorlesen

Korrektur: durch den Lehrenden nach der Markierung der langen Vokale

Bei der vorliegenden Übung handelt es sich um die Aussprache langer Vokale in einem eindringlichen Ton, damit ihre Länge besser im Gedächtnis der SchülerInnen haften bleibt.

Schritt 1: Die SchülerInnen finden im Text alle langen Vokale und markieren sie farbig (Rug: S. 7).

Der Zeitersparnis und der besseren Vorbereitung halber empfehle ich, den Text an die SchülerInnen zu verteilen und sie für die Hausaufgabe den Text abschreiben und die Langvokale hervorheben zu lassen. Die langen Vokale können hervorgehoben werden, indem sie mehrmals wiederholt werden, wie beispielsweise bei Kafkas Text „Kleine Fabel“, den Rug als Beispiel nimmt:

„Franz Kafkaa – Kleine Faaaaaabel

Ach,

Saaagte die Maus,

Die Welt wird enger mit **jeeeeedem** Taaaaag. (...)“ (Rug: 7)

Schritt 2 Die SchülerInnen lesen den Text vor, wobei sie die langen markierten Vokale in einem eindringlichen, theatralischen Ton aussprechen (ebd.). Ich rate zusätzlich zur Unterstützung der langen Vokale mit Gestik: Bei deren Aussprache kann beispielsweise der eine Arm seitlich so weit wie möglich nach außen ausgestreckt werden.

Kurzvokale zu kurz sprechen

(Rug, Wolfgang (2012): *77 Klangbilder gesprochenes Deutsch*: S. 8)

Diese Aktivität lehnt sich an die obige Aktivität an, nur dass diesmal die kurzen Vokale im Vordergrund stehen. Die Lehrkraft findet einen passenden Satz oder Text (das heißt mit vielen kurzen Vokalen) zum Vorlesen. Rugs Beispielsatz ist folgender:

Nette Männer müssen alle flotten Motten küssen.

Schritt 1: Die Lehrkraft schreibt diesen Satz an die Tafel, wobei sie die auf die Kurzvokale folgenden Konsonanten vervierfacht. Die TeilnehmerInnen sehen sich diesen Satz 30 Sekunden lang an und wiederholen ihn mehrmals im Kopf (Rug: S. 8):

„Netttte Männnner müsssen alllle flotttten Motttten küsssen“ (ebd.)

Schritt 1: Die TeilnehmerInnen sagen den Satz „mit extrem ‚hackender‘ Aussprache“ (ebd.). Die Vokalsilben können wiederum mit Gestik unterstützt werden, zum Beispiel mit einem heftigen Hieb mit der Handkante.

Variante

(stammt aus keinem Lehr- oder Lernmaterial)

Der oben angeführte Satz (oder ein ähnlicher, der viele Kurzvokale enthält) kann auch als Zungebrecher angeboten werden. Indem die SchülerInnen versuchen, den Satz möglichst schnell auszusprechen, haben sie quasi keine Zeit zum Dehnen der Vokale.

Dazu eignen sich gut auch folgende von mir ausgewählte Zungenbrecher:

„Die Katzen kratzen im Katzenkasten, im Katzenkasten kratzen Katzen.“²⁵

„Der Metzger wetzt das Metzgermesser mit des Metzgers Wetzstein. Mit des Metzgers Wetzstein wetzt der Metzger sein Metzgermesser.“²⁶

Kopf rauf ↗ – Kopf runter ↓

(übernommen aus: Rug, Wolfgang (2012): *77 Klangbilder gesprochenes Deutsch*: S. 9)

Sozialform: die ganze Klasse

MindestteilnehmerInnenzahl: 1

Zeit: 5-10 Minuten

Material: kein Material notwendig (die nötigen Wörter können an der Tafel schriftlich festgehalten werden)

Korrektur: vor Ort

Die TeilnehmerInnen stehen in einem Kreis. Sie sagen Wörter, die einander ähneln, sich jedoch in der Vokalquantität und der Wortbedeutung unterscheiden. Rug nennt folgende Wörter als

²⁵ <http://sprueche.woxikon.de/zungenbrecher>

²⁶ <http://sprueche.woxikon.de/zungenbrecher>

Beispiel:

↗		↓
Liebe		Lippe
<u>bieten</u> ↗	_____	↓ <u>bitten</u>
oben		offen
<u>holen</u> ↗	_____	↓ <u>wollen</u>
Schule		runter
<u>Mut</u> ↗	_____	↓ <u>Mutter</u>

Die Wörter links, das heißt die langen Vokale, spricht man mit einer gespannten Stimme aus, wobei die Töne nach oben gehen (Rug: S. 9). Das kann man leichter machen, indem man sich ganz aufrecht hinstellt, den Kopf extrem nach oben hebt sowie einen Arm oder einen Finger nach oben ausstreckt (ebd.). So bringt man die Stimme und die Körperhaltung in Einklang. Im Gegenteil dazu werden die Wörter auf der rechten Seite mit einer lockeren Stimme und einem tieferen Ton ausgesprochen (ebd.). Die Körperhaltung ist genauso entspannt – der Kopf fällt nach vorne, sodass das Kinn fast die Brust berührt, die Arme hängen (ebd.).

Ich schlage vor, die SchülerInnen in zwei Gruppen aufzuteilen, wobei sich die Gruppen gegenüberstehen. Die eine Gruppe sagt nur Wörter mit kurzen Vokalen (mit einer lockeren Stimme usw.), die andere nur Wörter mit langen Vokalen (mit einer gespannten Stimme). Auf solche Weise ist der Kontrast für die SchülerInnen gut wahrnehmbar.

Der richtige Ausgang – Vokallabyrinth

(übernommen aus: Reinke, K./Hirschfeld, U. (2014): *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache*: S. 29)

Sozialform: die ganze Klasse/Gruppenarbeit

MindestteilnehmerInnenzahl: 3

Zeit: 10-15 Minuten

Material: ein Labyrinth²⁷ (Reinke und Hirschfeld) pro Mitspieler + Wörtertafel²⁸ (Reinke und Hirschfeld), deren Wörter einzeln ausgeschnitten werden und so als Kärtchen vorliegen.

Korrektur: während des Spiels

Jede/jeder TeilnehmerIn erhält ein Labyrinth, das ein Spielfeld darstellt und zieht drei Kärtchen (Reinke und Hirschfeld: S. 14). Der/die erste MitspielerIn, der/die an der Reihe ist, liest das erste Wort vor und achtet dabei sehr auf die Länge des jeweiligen Vokals. Die anderen entscheiden, ob das vorgelesene Wort einen kurzen oder einen langen Vokal enthält und gehen demnach den entsprechenden Weg (langer Vokal – langer Weg; kurzer Vokal – kurzer Weg) (ebd.). Das Gleiche wird auch mit den anderen zwei Kärtchen gemacht, bis die Mitspieler rufen, zu welchem Ausgang sie gelangt sind (Tor A, B, C, D, E, F, G oder H). Daraufhin liest der/die Nächste seine/ihre drei Wörter vor und die anderen nehmen die entsprechenden kurzen oder langen Wege. Entweder wird es so gespielt, dass es am Ende keinen Sieger gibt oder es wird mitgezählt, wer von den Mitspielern die meisten Ausgänge richtig gefunden hat (ebd.).

Es kann auch der Lehrende als SpielleiterIn derjenige/diejenige sein, der die Wörter selbst auswählt, vorliest und kontrolliert, ob alle richtig gehört haben; er kann es aber auch einem/einer SchülerIn überlassen.

Diese Aktivität kann man den TeilnehmerInnen erleichtern, indem man sie davor die Wörter hören und nachsprechen lässt (ebd.).

Das Bild-Einkreisen

(übernommen und adaptiert: Dieling H./Hirschfeld U..*Phonetik lehren und lernen:* S. 53)

Sozialform: Gruppenarbeit/ Partnerarbeit

²⁷ Siehe Anhang. Das Labyrinth wurde dem Lehrmaterial Reinke, K./Hirschfeld, U. (2014): *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache* entnommen. Die Vervielfältigung dieser Vorlage ist für den Unterricht genehmigt.

²⁸ Siehe Anhang. Die Wörtertafel wurde dem Lehrmaterial Reinke, K./Hirschfeld, U. (2014): *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache* entnommen. Die Vervielfältigung dieser Vorlage ist für den Unterricht genehmigt

MindestteilnehmerInnenzahl: 2

Zeit: 10 Minuten

Material: Ein Blatt mit vielen Bildern, die Wörter mit langen und kurzen Vokalen darstellen

Korrektur: vor Ort

Abhängig von der TeilnehmerInnenzahl werden die TeilnehmerInnen entweder in Zweier-, Dreier- oder Vierergruppen aufgeteilt. Jeder/jede SchülerIn bekommt ein Blatt Papier, auf dem viele Bilder abgebildet sind, die für bestimmte Wörter stehen, und zwar jene, die entweder einen kurzen oder einen langen Vokal beinhalten. In jeder Gruppe gibt es auch eine/einen SpielleiterIn, die/der eine Liste mit allen, in zwei Spalten eingeordneten, Wörtern hat (siehe unten). Der/die erste MitspielerIn, der als SpielleiterIn agiert, entscheidet, welche Wörter sie/er in welcher Reihenfolge vorliest sowie ob nur kurze oder nur lange Vokale eingekreist werden müssen.

Liest der/die SpielleiterIn ein Wort mit einem kurzen Vokal, so suchen alle nach dem entsprechenden Bild. Hören sie aber ein Wort mit einem langen Vokal, brauchen sie kein Bild zu suchen.

Nachdem alle Kurzvokal-Begriffe eingekreist wurden, sind die langen Vokale dran.

Stadt	Staat
Wissen	Wiesen
Stiel	still
schief	Schiff
Hölle	Höhle

Beispiel für eine Liste mit Wörtern mit langen und kurzen Vokalen

Der Spielleitende achtet darauf, dass er alle Vokale adäquat ausspricht, um von den Spielenden verstanden werden zu können.

Variante

Der/die Spielleiterin sagt ein Wort von der Liste und die SpielerInnen suchen möglichst schnell nach dem gesagten Wort. Auf der Liste sind nur Minimalpaare zu finden, was das Spiel erschwert. Wenn die SpielerInnen das richtige Wort finden wollen, müssen sie die Vokalquantität beachten. Wer alle Wörter als Erster gefunden hat, hat gewonnen.

10. Schlusswort

Es gibt viele Faktoren, die für den Erwerb guter Aussprachefähigkeiten beim Sprachlernprozess sprechen. Sie hängen nicht nur mit der Beseitigung der Verständnisprobleme zusammen, sondern auch mit der Tatsache, dass eine akzentbeladene Sprache beim Hörer unbewusst Rückschlüsse über die Persönlichkeitsmerkmale, den sozialen Status und Intelligenz des Sprechers zulässt. Die Phonetik war in den 70-er und 80-er Jahren im Deutschunterricht kaum vertreten, was sich bis heute, wenn auch ungenügend, geändert hat. Um einen optimalen Lernerfolg zu erreichen, sind folgende Voraussetzungen zu erfüllen: im Lernraum muss eine angstfreie Atmosphäre herrschen, damit sich alle mit der ihnen nicht vertrauten Sprache wohlfühlen; die Übungen sollen nicht ausschließlich den Hörsinn ansprechen, sondern vielmehr auch andere. Alle Teilnehmenden sollten Spaß am Ausspracheunterricht haben, was nicht durch eintönige, sondern andersartige Übungen zu schaffen ist.

In den meisten Lehrwerken für Grundschulen und Sekundarstufen (*Wir+1, Lernen Singen Spielen 1, Flink mit Deutsch 1, Deutsch.com 1*), die im Rahmen dieser Diplomarbeit einer Analyse unterzogen wurden, besteht das Übungsmaterial ausschließlich aus Hör- und Nachsprechübungen. Das von der CD abgespielte oder von der Lehrperson vorgesprochene Muster muss von den SchülerInnen wiederholt werden.

Die Nachsprechübungen dürfen zwar nicht fehlen, jedoch richten sich diese vor allem auf Lernende, die imitatorisch begabt sind. Bei der Behandlung der Aussprache darf die Lehrkraft nicht davon ausgehen, dass ihre Schüler durch bloßes Nachahmen Lernerfolge erzielen können. Die an den Fremdsprachenschulen verwendeten Lehrwerke (*Studio D, Menschen, Netzwerk*) enthalten neben dem Üblichen „Hör zu und sprich nach“, auch andere Übungsformen, wenn auch in unzureichender Menge.

Im *Netzwerk A1.1* sind einige Übungen zu finden, bei denen Bewegung erforderlich ist, wie z.B. das Auftreten und Klopfen, mit dem Ziel der Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen. In den Lehrwerken *Menschen A1.2* und *Studio D A1* werden verschiedene phonetische Phänomene gehört und anschließend ergänzt oder markiert.

Am häufigsten finden sich in den analysierten Lehrwerken Übungen zu den Einzellauten, was durchaus verständlich ist, da die Anfänger noch keine fremdsprachlichen Laute kennen. Auf der suprasegmentalen Ebene sind die Übungen zum Wortakzent und zur Satzmelodie vorhanden, was nachvollziehbar ist, da nachgewiesen wurde, dass sie hauptverantwortlich für das phonetisch verständliche Sprechen sind.

In einigen Lehrwerken (*Deutsch.com 1*) werden Hilfsmittel wie Wortakzentmarkierungen und Melodiepfeile neben der jeweiligen Aussage eingesetzt, die das Lernen neuer Wörter und Intonationsmuster in großem Maße erleichtern können. Auf die Bedeutung dieser Hilfsmittel sowie ihre Wichtigkeit muss selbstverständlich von der Lehrperson hingewiesen werden. Die meisten Lehrwerke enthalten eine oder zwei kleinere Phonetikübungen am Ende jeder Lektion und die beschränken sich meistens auf Hör- und Nachsprechübungen, weswegen man sagen kann, dass Phonetik in Lehrwerken, die in Kroatien verwendet werden, immer noch einen bescheidenen Platz einnimmt. Im Lehrwerk *Applaus 1* werden keine phonetischen Phänomene behandelt.

Die Ausspracheübungen aus den Lehrwerken für Grundschule und Sekundarstufe sind durch ihre Eintönigkeit gekennzeichnet, die auf die Lernenden schnell demotivierend wirken kann. Die Lehrwerke, die an den Sprachschulen verwendet werden, enthalten jedoch unwesentlich mehr abwechslungsreiche Aufgaben zur Phonetik. Da die Aussprache beim Deutschlernen eine bedeutende Rolle spielt, sollten im Deutschunterricht mehr spielerisch gestaltete Aktivitäten vorgesehen werden, die alle Sinnesorgane ansprechen, den Lernenden mehr Spaß als Mühe bereiten und motivierend wirken. Die vorgeschlagenen Aktivitäten zur Intonation, Vokalquantität und zum Wortakzent lassen sich schon im Anfängerunterricht einsetzen und sorgen dafür, dass mehr Kreativität in den Ausspracheunterricht gelangt.

Zusammenfassung

In meiner Diplomarbeit habe ich mich mit der Wichtigkeit des Erwerbs guter Aussprachekompetenzen beim Fremdsprachenerwerb befasst und mit der Schulung von Aussprache im DaF-Unterricht auseinandergesetzt, wobei ich ausschließlich die Satzmelodie, den Wortakzent und die Vokalquantität aufgegriffen habe.

Eine allgemein herrschende Meinung, die Kommunikation würde trotz der schlechten Aussprache gelingen, hat den Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht geprägt. Phonetik sollte allerdings ein fester Bestandteil eines kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts sein, weil nur mithilfe phonetischer Übungen bei den Lernenden perzeptive und sprachproduktive Fertigkeiten entwickelt werden können.

Anhand ausgewählter Lehrwerke, die an kroatischen Schulen Verwendung finden, wurde analysiert, ob die Basis für die Behandlung der Phonetik im DaF-Unterricht in Kroatien vorhanden ist.

Abschließend wurden Übungsvorschläge zur Intonation, zum Wortakzent und zur Vokalquantität vorgestellt, die in allen Lernstufen eingesetzt werden können.

Schlüsselbegriffe: Aussprache, Ausspracheschulung, Interferenzphänomen, Intonation, Kommunikation, Phonetik, Vokalquantität, Wortakzent

Sažetak

U svom diplomskom radu bavila sam se važnošću usvajanja dobrih izgovornih kompetencija te podučavanjem izgovora u nastavi njemačkog kao stranog jezika, pri čemu su u središtu mojeg zanimanja bili rečenična melodija, naglasak riječi i vokalska kvantiteta.

Ustaljeno mišljenje da komunikacija može uspjeti unatoč lošem izgovoru utjecalo je na položaj fonetike u nastavi stranoga jezika. Međutim, fonetika bi trebala biti sastavni dio nastave stranoga jezika koja je usmjerena na komunikaciju jer samo se fonetskim vježbama kod učenika mogu razviti perceptivne i jezičnoproduktivne vještine.

Na temelju izabranih udžbenika koji se koriste u hrvatskim školama analizirano je postoji li temelj za obradu fonetike u nastavi njemačkog kao stranog jezika u Hrvatskoj.

Naposljetku su predstavljene prijedlozi aktivnosti čiji je cilj razviti intonaciju, naglasak riječi i vokalsku kvantitetu, a mogu se integrirati u nastavu na svim jezičnim stupnjevima.

Ključni pojmovi: izgovor, podučavanje izgovora, interferencija, intonacija, komunikacija, fonetika, vokalska kvantiteta, naglasak riječi

Summary

In my graduation thesis, I addressed the importance of developing strong pronunciation skills and teaching pronunciation in lecturing German as a foreign language, whereby sentence melody, word accent and vocal quantity were in the centre of my interest.

The settled opinion that communication may succeed despite bad pronunciation has affected the status of phonetics in teaching foreign languages. However, phonetics should form an integral part of a communication-focused teaching of a foreign language since students' perceptive and language-productive skills may only be developed by phonetic exercises.

The issue of whether there are grounds for teaching phonetics in lecturing German as a foreign language in Croatia was analysed based on selected textbooks used in Croatian schools.

Finally, proposals of activities are presented aimed at developing intonation, word accent and vocal quantity, and which may be integrated in teaching all language levels.

Key terms: pronunciation, teaching pronunciation, interference, intonation, communication, phonetics, vocal quantity, word accent

Literaturverzeichnis

- Andel, Maja (2014): *Kompendium der Phonetik und Phonologie*. Zagreb: FF-press.
- Barić, E./Lončarić, M./Malić, D./Pavešić, S./Peti, M./Zečević, V./ Znika, M. (1995): *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Barth, K./Maak, A. (2009): *Deutsch mit dem ganzen Körper. 60 Bewegungsspiele für alle Bereiche des Deutschunterrichts*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Dahmen, S./Hirschfeld, U. (2016): *Phonetik in der Unterrichtspraxis*. In: „Fremdsprache Deutsch“ 55, S. 3-9.
- Dieling H./Hirschfeld U. (2000): *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.
- Gehrmann, Siegfried (1994): *Deutsche Phonetik in Theorie und Praxis*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt 2011. <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5020104.htm> (Stand: 1. Februar 2017)
- Hirschfeld, U. (2016): *Aussprache in ihrer Vielfalt erleben. Lehr- und Lernziele*. In: „Fremdsprache Deutsch“ 55, S. 10-15.
- Hirschfeld, U./Trouvain, J. (2007): *Teaching Prosody in German as a Foreign language*. http://www.coli.uni-saarland.de/~trouvain/Hirschfeld_Trouvain_2007.pdf (Stand: 29. Januar 2017).
- Ivas, Ivan (1996): *Silazno-uzlazna jezgra u sustavu jezgri hrvatskog jezika*. In: *Suvremena lingvistika*, 22, Band 1-2, S. 227-244.
- Jelaska, Zrinka (2004): *Fonološki opisi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Josipović, V. (1988): „*Neuništivost*“ *stranog akcenta*. In: „Strani jezici“ 17, S. 102-108.
- Kolly, Marie José (2011): *Weshalb hat man (noch) einen Akzent? Eine Untersuchung im Schnittfeld von Akzent und Einstellung bei Schweizer Dialektsprechern*. In: „Linguistik Online“ 50, http://www.linguistik-online.de/50_11/kolly.html (Stand: 29. Januar 2017)

- Maligec, M./Pletikos Olof, E./Anđel, M. (2016): *Intonacijski obrasci u njemačkom kao stranom jeziku*. In: Lazić, N./ Pletikos Olof, E. (Hg.) (2016): Knjiga sažetaka. Deveti znanstveni skup s međunarodnim djelovanjem Istraživanja govora. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo. S. 69-71.
- Malmberg, Bertil (1963): *Phonetics*. New York: Dover Publications, inc..
- Matulina-Jerak, Željka (1991): *Phonetik der deutschen Sprache*. Zadar: Zadarska tiskara.
- Middleman, Doris (2005): *Sprechen Hören Sprechen. Übungen zur deutschen Aussprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Mildner, Vesna (1999): *Odpravljanje izgovornih napak v maternem in tujem jeziku*. In: Bešter, Marja (Hg.) (1999): Skripta 3: Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ljubljana: Filozofska fakulteta Ljubljana. S. 13-21 (rukopis prijevoda na hrvatski).
- Müller-Jacquier, Bernd (2007): *Xenismen als Verfremdungen*. In: Redder, Angelika (Hg.): Diskurse und Texte: Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen : Stauffenburg, S. 585-597.
http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1420/ssoar-2007-muller-jacquier-xenismen_als_verfremdungen.pdf?sequence=1 (Stand: 4. Februar 2017)
- Pletikos Olof, E./Vlašić Duić, J./Martinović, B. (2015): *Metode mjerenja naglasnih kompetencija*. In: (Udier, S.L./Cergol Kovačević, K.) (2016). Metodologija i primjena lingvističkih istraživanja. Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku održanoga od 24. do 26. travnja 2015. godine u Zadru. Zagreb: Srednja Europa. S. 293-307.
- Pletikos, Elenmari (2010): *Akustičke i perceptivne osobine naglasaka riječi u hrvatskim naddijalektalnim govorima*. In: Tošović, B./Wonisch, A. (Hg.): Hrvatski pogledi na odnose između hrvatskoga, srpskoga i bosanskoga/bošnjačkoga jezika – Die kroatische Sichtweise der Unterschiede zwischen dem Kroatischen, Serbischen und Bosnischen/Bosniakischen. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität. S. 404-429.

- Pletikos, Elenmari (2008): *Akustički opis hrvatske prozodijske riječi. (Prozodija riječi u suvremenom općem naddijalektalnom govoru)* In: Doktorska disertacija Sveučilišta u Zagrebu.
- Pletikos, Elenmari (2005): *Percepcija sličnosti prozodije riječi stranih jezika s hrvatskim naglascima.* In: *Govor: časopis za fonetiku* XXII (2): S. 89-126.
- Rausch, R./Rausch, I. (2002): *Deutsche Phonetik für Ausländer.* Leipzig: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
- Reinke, K./Hirschfeld, U. (2014): *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Reinke, Kerstin (2013): *Phonetik.* In: Oomen-Welke, I./Ahrenholz, B. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*, hg. Von Ulrich, W.. S. 109-120. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Škarić, Ivo (2009): *Hrvatski izgovor.* Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Škarić, Ivo (1991): *Fonetika hrvatskog književnog jezika.* In: Babić, S./Brozović, D./Moguš, M./Pavešić, S./Škarić, I./Težak, S., *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskog književnog jezika.* Zagreb: Globus. S. 61-377.
- Varošaneć-Škarić, Gordana (2010): *Fonetska njega glasa i izgovora.* Zagreb: FF press.
- Von Essen, Otto (1964). *Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation.* Ratingen/Düsseldorf: Alois Henn Verlag.

Internetseiten

Duden <http://www.duden.de/>

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.

<https://mzo.hr/hr/udzbenici-za-osnovnu-srednju-skolu> (Stand: 15. August 2017)

Wikipedia <https://de.wikipedia.org/wiki/Tic-Tac-Toe>

Lehrwerke

Alke, I./Dallapiazza, R.-M./von Jan, E./Maenner, D. (1998): *TANGRAM. Deutsch als Fremdsprache 1A. Lehrerbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Barišić Lazar, G./Ušćumlić, D. (2007): *Udžbenik njemačkog jezika Applaus! 1*. Zagreb: Profil International.

Dengler, S./Rusch, P./Schmitz, H./Sieber, T. (2013): *Kurs- und Arbeitsbuch Netzwerk A1.1*. München: Klett-Langenscheidt.

Evans, S./Pude, A./Specht, F. (2012): *Kursbuch Menschen A1.2*. Ismaning: Hueber Verlag.

Funk, H./Kuhn, C./Demme, S. (2005): *Kurs- und Übungsbuch Studio D A1*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Glas-Peters, S./Pude, A./Reimann, M. (2012): *Arbeitsbuch Menschen A1.2*. Ismaning: Hueber Verlag.

Matolek Veselić, G./Jagatić, V. (2010). *Udžbenik iz njemačkoga jezika Lernen Singen Spielen 1*. Zagreb: Alfa d.d.

Motta, G./Klobučar, M. (2014): *Udžbenik njemačkog jezika Wir+ 1*. Zagreb: Klett Verlag.

Motta, G./Ćwikowska, B./Vomáčková, O./Černý, T. (2013): *Udžbenik i radna bilježnica njemačkoga jezika Direkt neu 1*. Zagreb: Klett Verlag.

Neuner, G./Cristache, C./Vicente, S./Pilypaitytė, L./Kirchner, B./Szakály, E. (2008): *Kursbuch Deutsch.com 1*. Ismaning: Hueber Verlag.

Orth-Chambah, J./Perlmann-Balme, M./Schwalb, S. (2012): *Sicher!. Niveau B1+. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

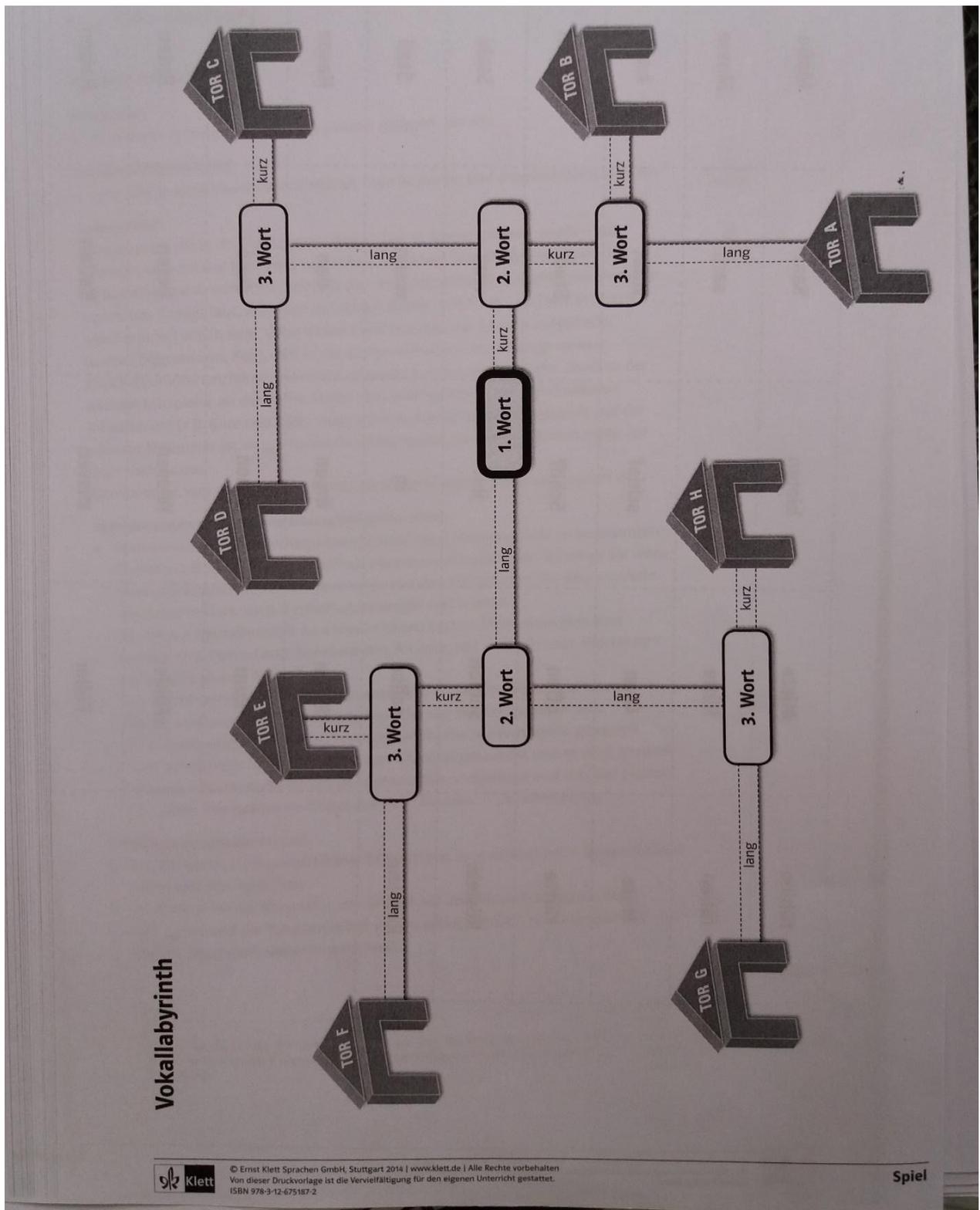
Salopek, J./Bernardi-Britvec, P. (2008): *Flink mit Deutsch 1*. Zagreb: Školska knjiga.

Weigmann, J./Bieler, K.-H./Schenk, S. (1999): *Deutsch international 1*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Wemmer, Katrin (2016): *Übungen zur phonologischen Bewusstheit 1: Reime und Silben (1. und 2. Klasse)*. Buxtehude: Persen Verlag.

https://www.persen.de/media/ntx/persen/sample/3332DA8_Muster.pdf (Stand: 2.
September 2017)

Anhang



Vokallabyrinth (zum Spiel *Der richtige Ausgang – Vokallabyrinth*, S. 54-55)

(Reinke, K./Hirschfeld, U. (2014): *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache: S. 29*)

fühlen	Miete	bieten	Saat	Maße
füllen	Mitte	bitten	satt	Masse
Hüte	Ofen	schief	Staat	kam
Hütte	offen	Schiff	Stadt	Kamm
Röslein	Sohlen	ihn	wen	Stahl
Rösslein	sollen	in	wenn	Stall
	Ruhm	ihnen	den	Hasen
	Rum	innen	denn	hassen
	Fühler	Wiesen	beten	Raten
	Füller	wissen	Betten	Ratten

Wörtertafel (zum Spiel *Der richtige Ausgang – Vokallabyrinth*, S. 54-55)

(Reinke, K./Hirschfeld, U. (2014): *44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache*: S. 29)