



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat « L.M.D »
En Langue Allemande

*Zum Beitrag eines spezifischen Phonetikmaterials zur Abmilderung von
Ausspracheschwierigkeiten algerischer DaF-Lerner*

Présentée et soutenue publiquement par :
Mme SEDDIKI Amina

Devant le jury composé de :

<i>Mokadem Fatima</i>	MCA	Université d'Oran 2	Président
<i>Bouiken Bahi Amar Abdelkader</i>	MCA	Université d'Oran 2	Rapporteur
<i>Bouhalouane Karima</i>	MCA	Université d'Oran 2	Examineur
<i>Nouah Mohamed</i>	MCA	Université d'Alger 2	Examineur

Année universitaire : 2019-2020

Danksagung

Zuallererst möchte ich Allah bei dieser Gelegenheit danken, der mir die Chance gegeben hat, dass ich diese Arbeit schreibe.

Ganz besonders möchte ich Herrn Dr. Bouiken danken, der meine Arbeit durch seine fachliche und persönliche Unterstützung begleitet hat.

Meinem besonderen Dank gilt meinen lieben Eltern, die mir durch ihre ständige Unterstützung mein Studium ermöglicht haben.

Außerdem schulde ich meiner Schwester einen Dank, weil sie mich dauernd motiviert und bestärkt hat.

Mein besonderer Dank gebührt auch meinem Mann für seine dauerhafte moralische Unterstützung.

Darüber hinaus möchte ich auch meinem Bruder sowie meinen beiden Freundinnen, die mir sehr geholfen und ermutigt haben, um diese Arbeit zu fertigen, danken.

Widmung

Meine Arbeit widme ich meiner Familie, insbesondere meinen Eltern, die mich nicht nur während der Schulzeit sondern auch während des Studiums so herzlich unterstützten.

Ohne zu vergessen meine liebe Schwester, widme ich ihr diese Arbeit für ihre wertvolle Hinweise und moralische Unterstützung und kontinuierliche Motivation.

Meinem Mann und meinem Bruder, widme ich diese Arbeit.
Meiner Großmutter, die mir stets alles Gute wünscht, möchte ich diese Arbeit selbstverständlich dedizieren.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
Kapitel I Phonetische Aspekte	
Einleitung	17
1. Phonetische Grundbegriffe (Ein Blick)	17
1.1 Phonetik	17
1.2 Allgemeine Phonetik	18
1.3. Zweige der Phonetik	19
1.3.1 Artikulatorische Phonetik	19
1.3.2 Akustische Phonetik	21
1.3.3 Auditive Phonetik	23
1.4 Konsonanten	25
1.5 Vokale	26
1.6 Laute	26
1.7 Diphthonge	27
1.8 Phoneme	27
1.9 Artikulation	28
1.10 Intonation	29
1.11 Prosodie	31
1.12 Rhythmus	32
1.13 Akzent	33
1.13.1 Wortakzentuierung	34
1.13.2 Wortgruppenakzentuierung	35
1.14 Pausierung und Melodisierung	36
1.15 Transkription	39
1.16 Das internationale phonetische Alphabet (IPA)	41
1.17 Phonologie	42
1.18 Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht	44
Zusammenfassung	46

Kapitel II Ursachen von Ausspracheschwierigkeiten algerischer DaF-Lerner

Einleitung	48
2. Ursachen von Ausspracheschwierigkeiten algerischer DaF-Lerner	
2.1 Sprache	48
2.2 Ebenen der Sprache.....	50
2.3 Aussprache.....	51
2.4 Muttersprache.....	52
2.5 Fremdsprache.....	53
2.6 Zweisprachigkeit	54
2.7 Mehrsprachiger Erwerb.....	55
2.8. Transfer	56
2.8.1 Rolle des Transfers.....	57
2.9. Interferenz.....	58
2.9.1 Interferenz in der Phonetik.....	59
2.10 Ausspracheschwierigkeiten in der Fremdsprache.....	60
2.11. Faktoren der Ausspracheschwierigkeiten.....	62
2.11.1 Sprechmangel.....	63
2.11.2 Hohe Studentenzahl	63
2.11.3 Mangel an Zeitvolum im Fach Phonetik.....	65
2.11.4 Mangel an Fachlehrern als Muttersprachler.....	67
2.11.5 Mangel an Unterrichtsmaterialien/Medien.....	67
2.11.6 Angst	68
2.11.7 Angst als psychologischer Faktor	71
2.11.8 Motivationsmangel.....	72
2.11.9 Schüchternheit.....	73
2.11.10 Alter.....	74
2.12 Einfluss der Muttersprache als Hilfe und Hindernis.....	76
2.13 Einfluss der Zweitsprache bzw. Bilingualismus	79
2.14. Phonetischer Vergleich (Arabisch-Deutsch-Französisch-Englisch).....	82
2.14.1 Arabisch.....	82
2.14.2 Deutsch.....	83

2.14.3 Französisch.....	85
2.14.4 Englisch.....	86
2.15 Typische Ausspracheprobleme algerischer DaF Lerner.....	87
2.16 Lehreraufgaben gegenüber AusspracheSchwierigkeiten.....	90
Zusammenfassung.....	91

Kapitel III Die Implementierung spezifisches Phonetikmaterials und Methoden als Förderungsmittel

Einleitung.....	95
3. Die vielfältigen Phonetikmaterialien im DaF-Unterricht	
3.1. Materialvielfalt.....	95
3.1.1 Materialwissenschaft.....	96
3.1.2 Medium.....	96
3.2 Mediendidaktik.....	99
3.3 Mittel.....	100
3.4 Hilfsmittel und-Förderungsmethoden.....	101
3.5. Methode.....	102
3.5.1 Unterrichtsmethoden.....	102
3.6. Techniken.....	103
3.6.1 Arbeitstechniken-Strategien-Methoden.....	105
3.6.2 Autonomes Lernen im DaF-Unterricht.....	105
3.7 Kriterien für die Beurteilung von Übungsmaterialien.....	107
3.8 Traditioneller Unterricht.....	109
3.9. Moderner Unterricht.....	110
3.9.1 Teachware.....	111
3.9.2 Lern-Übungsprogramme.....	111
3.10 Lernwebseiten und elektronische Wörterbücher.....	112
3.11 Handyapplikationen.....	113
3.12 Zungenbrecher.....	114
3.13 Erfolgreicher Unterricht anhand guter Materialien.....	115
3.14 Gestik und Theater als Hilfsmethoden/Techniken im DaF-Unterricht.....	118

3.14.1 Geste	118
3.14.2 Mimik.....	119
3.14.3 Gestik	120
3.14.4 Phonetische Gesten.....	121
3.14.5 Körpersprache und Motorik.....	123
3.14.6 Sekundäre Sprechbewegungen.....	125
3.14.7 Paralinguistik.....	126
3.14.8. Gestik im Fremdsprachenunterricht.....	127
3.14.8.1 Lehrgestik	128
3.14.8.2 Lernergestik.....	129
3.14.9. Gestikintegration im Phonetikunterricht.....	131
3.14.9.1 Beitrag des Gestikgebrauchs im Phonetikunterricht.....	133
3.15. Suggestopädie	134
3.15.1 Suggestopädie für Lernende.....	135
3.15.2 Suggestopädie für Lehrende.....	136
3.16 Übungsformen und –typen.....	138
3.17. Dramapädagogik und Theaterpädagogik.....	140
3.17.1. Theaterpädagogische Techniken	148
3.17.1.1 Improvisation	148
3.17.1.2 Standbilder	150
3.18. Pantomime.....	151
3.18.1 Pantomime als Übungstyp im Unterricht.....	152
3.19 Vorteile der theaterpädagogischen Arbeit im Fremdspracheunterricht.....	154
Zusammenfassung	155
Kapitel IV Ergebnisse der Lerner-und Lehrerbefragung	
Einleitung	155
4. Auswertung der Antworten auf den Fragebogen.....	157
4.1 Ergebnisse der Fragebögen für Deutschstudierende.....	158
4.2 Ergebnisse der Fragebögen für Lehrkräfte	176
Zusammenfassung	196

Zusammenfassung und Ausblick	197
Literaturverzeichnis	200
Anhang	214

Anhangverzeichnis

Abbildung 1 Das Lautinventar des Deutschen Konsonanten	
Abbildung 2 Das Lautinventar des Deutschen Vokale	
Abbildung 3 Akzent Vokale Konsonanten	
Abbildung 9 ü-Laut	
Abbildung 10 Regeln für die Wortakzentuierung, Satzakzent	
Abbildung 11 Die Laute des Deutschen in internationaler Lautschrift	
Abbildung 12 Transkription Vokale	
Abbildung 13 Transkription Konsonanten	
Abbildung 14 Arabisch Vergleich	
Abbildung 15 Akzent Vokale Konsonanten	
Abbildung 16 Französisch Vergleich	
Abbildung 17 Englisch Konsonantenvergleich	
Abbildung 18 Lernwebseite islcollective	
Abbildung 19 Zungenbrecher Lernwebseite	
Abbildung 20 Anwendung elektronische Wörterbücher Deutsch Wörterbuch	
Abbildung 21 Anwendung Deutsche Aussprache	
Abbildung 22 Anwendung Besser Sprechen	
Abbildung 23 Anwendung Alphabet	
Abbildung 24 Zungenbrecher Videoaufnahme	
Abbildung 25 Symbol für einen langen Vokal	
Abbildung.26 Symbol für einen kurzen Vokal	
Abbildung 27 Der Aufbau dramapädagogischer Unterrichtsstunden.	
Abbildung 28 Theaterintonation	
Abbildung 29 Gestik langer kurzer Vokal	
Abbildung 30 Ausspracheübungen mit Bewegung	
Abbildung 31 Bewegungsübungen	
Abbildung 32 sch-Laut	
Abbildung 33 ä-ö-ü Laute	
Abbildung 34 Lippentraining	
Abbildung 35 Zungenbrecher	
Abbildung 36 Zungenbrecher	
Abbildung 37 Aussprache Zungenbrecher	
Abbildung 38 Zungenbrecher Pantomime	
Abbildung 39 Zungenbrecher	
Abbildung 40 Übungsmaterial	
Abbildung 41 Lernerfragebogen	
Abbildung 42 Lehrerfragebogen	

Einleitung

„Wer eine gute Aussprache hat, wird zu Recht bewundert. Er hat es leichter, an Gesprächen teilzunehmen; er wird gut verstanden und kann auch gut verstehen“¹

Ausgehend von dieser Aussage stellen wir fest, dass die Aussprache einen bedeutenden Stellenwert hat. Aber die Frage der Ausspracheprobleme wird nicht richtig unter die Lupe gebracht. Bis heute haben DaF-StudentInnen noch Ausspracheprobleme, die erheblich und relevant im DaF-Phonetikunterricht scheinen.

In der vorliegenden Arbeit unternehme ich den Versuch, der Frage des Beitrags eines spezifischen Phonetikmaterials bei der Abmilderung von Ausspracheschwierigkeiten algerischer DaF-Lerner nachzugehen. Diese Problematik wird in dieser wissenschaftlichen Forschung unter verschiedenen Aspekten erforscht und analysiert.

Die Ursache für die Auswahl des Themas Phonetik als Forschungsarbeit ist auf zwei für mich wichtige Gründe zurückzuführen. Einer ist subjektiv und der andere objektiv.

Beginnen wir mit dem subjektiven Grund, der mit dem Selbstinteresse am Thema Phonetik und Aussprache des Deutschen an besonderer Stelle bezogen ist. Diese Sprache wird von Vielen bewundert und klingt unserer Meinung phonetisch schön.

Der zweite Grund, der objektiv dargestellt wird, hängt eher mit der heutigen Stellung des DaF-Phonetikunterrichts an algerischen Universitäten und den Schwierigkeiten, die die DaF-Lerner bei der Aussprache noch stören, zusammen.

Die Phonetik wird einerseits von vielen Fachvertretern wie Hirschfeld, Reinke, Veličkova, Stock und anderen Forschern untersucht und entwickelt, andererseits wird die Frage der Abmilderung von Ausspracheschwierigkeiten bei den algerischen Deutschlernern ungenügend behandelt.

Die Motivation und Anregung für diese Arbeit liegt hauptsächlich am persönlichen Interesse für Fremdsprachen insbesondere die deutsche Aussprache aber auch an dem

¹ HIRSCHFELD, Ursula/ REINKE, Kerstin / STOCK, Eberhard : Phonetik intensiv Aussprachetraining, Klett Langenscheidt GmbH, München, 2013, S.4

Beitrag zur Verbesserung und Abmilderung von Ausspracheschwierigkeiten an universitärem Raum bei algerischen Deutschstudierenden.

In Bezug auf die Sprache bzw. Fremdsprache äußert sich Lee (2003:43) folgenderweise:

„Wir benutzen sie, beherrschen sie, beschreiben sie teilweise, aber wissen immer noch nicht vollständig wie sie sich entwickelt hat[...]“²

Sprechen bzw. die Sprechfertigkeit ist nicht minderbedeutend im Unterschied zu den anderen Fertigkeiten wie Lesefertigkeit, Hörfertigkeit und Schreibfertigkeit. In diesem Sinne betonen wir dies mit der folgenden Aussage:

„ Sprechen ist ein zentraler Baustein der menschlichen Interaktion und gehört neben dem Hören, Lesen und Schreiben zu den Fertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht (FU) entwickelt und trainiert werden sollen“³

Nach der kontinuierlichen und tiefen Recherche im Feld der Phonetik haben wir festgestellt, dass die Aussprache im DaF-Bereich im Unterschied zu Grammatik und Wortschatz in der ganzen Welt und besonders in Algerien keine sichere Position hat, deshalb habe wir uns entschieden, in diesem Feld zu forschen, um der deutschen Aussprache mehr Wert zu geben. An dieser Stelle betont Niebisch (2016:23) ihrerseits Folgendes:

„Die Aussprache ist genauso wichtig wie Grammatik und Vokabeln“⁴

Verschiedene Linguisten und Fachvertreter im Bereich der Sprachwissenschaft und der DaF-Didaktik im In-und Ausland haben sich bereits mit dem Phonetikthema aus verschiedenen Schwerpunktansätzen auseinandergesetzt.

²LEE, Soyoung, zitiert nach: BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran, 2014, S.16

³FUNK, Hermann / KUHN, Christina /SKIBA, Dirk /, SPANIEL-WEISE, Dorothea /, WICKE RAINER., E.: Aufgaben, Übungen, Interaktion. Print Consult GmbH, München 2014, S. 84.

⁴NIEBISCH, Daniela: Praxisbuch Phonetik Aussprachetraining für Deutsch als Fremdsprache, 3.Auflage, epubli GmbH, Berlin. 2016

In meiner Forschungsarbeit geht es aber vor allem darum, die Phonetik aus diesen und anderen Aussichtspunkten und Aspekten in Erwägung zu ziehen.

In diesem Bezug versuchen wir, die phonetischen Hürden zu identifizieren und dann entsprechende und geeignete Methoden und Übungsformen zu empfehlen, mit dem Ziel, diese Fehler auf eine Art und Weise korrigieren und entlasten zu lassen.

Im Hinblick auf die Phonetikprobleme und die Aussprachehürden dürfen Gestik und Mimik als Hilfsmethoden und Tipps zum optimalen Verlauf des Phonetikunterrichts nicht vergessen werden.

Da die Gestik nicht bedeutungslos ist, unterstreicht Guinness⁵ diesbezüglich Folgendes:

„Gang und Haltung verraten mehr als das Gesicht“.

Infolgedessen wird auch die Routine des Unterrichts durch den Gestikeinsatz vermieden. Velickova (1993:254) geht von der folgenden Auffassung aus:

„Gestik eignet sich deshalb als Hilfsmittel für die Artikulationssteuerung...“⁶

Darüber hinaus können wir die Wichtigkeit der körperlichen Bewegungen während des Ausspracheunterrichts bzw. des Phonetikunterrichts nicht vergessen.

Andererseits ist die Rolle des Theaters auch nicht zu vergessen, weil wir viel Bewegung innerhalb des Sprechens üben, um die Sprache gut hören zu können und klar zu artikulieren.

Da der Theatereinsatz im FU eine wichtige Rolle bei der Entwicklung aussprachlicher Fertigkeiten spielt, ist Bereksi-Reguig (2011:103) folgender Meinung:

„Die Verbesserung der Aussprache gilt als Hauptverständigungsmittel einer Fremdsprache“⁷

⁵Aussage von Guinness, Alec in http://www.focus.de/finanzen/karriere/management/rhetorik/tid-282/koerpersprache_aid_5433.html Zugriff am 12.03.2017 um 15.46

⁶VELICKOVA, Ludmila: Die Vermittlung phonologischer Distinktionen mit einem Gestensystem- Deutsch als Fremdsprache. Max Tübingen. Niemeyer Verlag GmbH & Co KG, 1993, S. 254.

⁷BEREKSI-REGUIG, Abdesslem :Beitrag der Theaterpädagogik zum DaF Unterricht an der algerischen Universität Erfahrungen und Versuche“ Universität d’Oran In: Revue Traduction, Langues et Equivalnces Actes

Die Lernenden werden dadurch eigene Strategien entwickeln, um mit Fehlern umgehen zu können.

In der Fremdsprachendidaktik legen zahlreiche Fachvertreter z.B. Andreas Fischer, Ursula Hirschfeld, Kerstin Reinke und Eberhard Stock viel Wert auf den Einsatz von Gestik, Pantomime und Theaterspiele d.h. die Kommunikation und Vermittlung von Informationen zwischen Lehrkräften und Lehrlingen durch die körperlichen Bewegungen. Fischer (2007:8) schlägt diesbezüglich folgenden Ansatz vor:

„Ein Lehrer, der sehr überzeugend wirkt, der in der Lage ist, die Lernenden mitzureißen, beschränkt sich nicht auf die Geste. Er verbindet Sprechrhythmus mit Körperbewegung“.⁸

Die Lehrkräfte sowie die Fachvertreter und Didaktiker sollen besonders im DaF-Unterricht der Phonetik und der Aussprache mehr Bedeutung schenken.

Aus all diesen Gründen möchten wir in unserer Recherche den Aspekt des spezifischen Phonetikmaterials für das Deutschlernen in Betracht ziehen.

Ein Großteil der algerischen Deutschstudierenden an den Germanistikabteilungen in Algerien wird mit immensen und großen Schwierigkeiten im Speziellen was mit dem Fach Phonetik bzw. mit phonetischen Abweichungen betrifft, konfrontiert.

Elementar sind es viele Fragen zu erforschen, um mit dem vorhandenen Thema bezüglich der Ausspracheschwierigkeiten der DaF-Lerner umzugehen und eventuell Einflussfaktoren und Hindernisse, die als Ursache für phonetische Hemmungen sind, abzumildern und zu überwinden.

Lee (2003:43) äußert sich im gleichen Kontext wie folgt:

„Es scheint zweifelfrei so zu sein, dass Sprache an sich komplex ist. Sie ist so komplex, dass man eine Fremdsprache in ihrem Klang und Verwendung niemals wie

du neuvieme Colloque international, Laboratoire de recherche Traduction et Méthodologie N°10, Edition Dar El Qods El arabi, Oran, 2011, S.103

⁸ DIELING, Helga: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Berlin,1992: Langenscheidt. In: FISCHER, Andreas: Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 2007, S.8. In: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Fischer.pdf> Zugriff 18.02.2017 um 11.24

ein Muttersprachler beherrschen kann und dass es keinem Grammatiker gelungen ist, eine vollständige Beschreibung für eine Einzelsprache bereitzustellen.“⁹

Forschungs-, -fragen, -hypothesen-und -ziele des Promtionsprojekts

Folgende Forschungsfragen meiner Auseinandersetzung, stehen im Vordergrund vorliegender Arbeit:

1. Welche konkreten Phonetikprobleme haben die algerischen Deutschlerner?
2. Inwieweit könnte der Erwerb anderer Sprachen bzw. Erstsprachen und Zweitsprachen als Hintergrund der Ausspracheschwierigkeiten sein?
3. Welche anderen Faktoren sind als Gründe der Ausspracheschwierigkeiten von DaF-Studierenden.
4. Inwieweit ist die Mannigfaltigkeit des Phonetikmaterials für den optimalen Phonetikerwerb bei algerischen Deutschlernern nötig?
5. Inwiefern sind Gestik und Theater bei der Entwicklung der deutschen Aussprache algerischer DaF-Lerner nötig?

Die vorliegende Arbeit geht dementsprechend von folgenden Arbeitshypothesen aus:

1. Die algerischen DaF-Studierenden haben verschiedene Ausspracheprobleme bzw. phonetische Schwierigkeiten, von denen wir das „ch“ Laut, die Akzentuierung, das „e“ am Wortende erwähnen.
2. Der Erwerb anderer Sprachen bzw. Erstsprachen und Zweitsprachen gilt als einer der wichtigsten Ursachen für Phonetikprobleme bei algerischen Deutschlernern. Davon sind die Melodisierung und der Satzakzent betroffen.
3. Die Ausspracheschulung der DaF-StudentInnen kann wesentlich durch andere wirkungskräftige Gründe, die als Faktoren für die Ausspracheabweichungen bezeichnet sind, beeinflusst werden.
4. Verschiedene Materialien und Hilfsmittel sind notwendig, damit die Probleme der Aussprache eine Lösung bekommen. Dies bedeutet unterschiedliches

⁹ LEE, Soyoung:Chaos im Gespräch –Komplexitätstheorie Betrachtung der chaotischen Gesprächsdynamik am Beispiel des Beratungsgesprächs. Peter Lang Verlag Europäischer Verlag dr Wissenschaften, Frankfurt am Main 2003, S.43 .In: BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran, 2014,S.16

anregendes Phonetikmaterial ist zu empfehlen, damit die Deutschlerner ihre Aussprachekompetenz besser und nachweisbar entwickeln können. Es lassen sich unterschiedliche phonetische Übungstypen mit unterschiedlichem Material entwickeln, die die Aussprache bedeutend verbessern. Das kann durch Befragungen von Lehrenden und Lernenden erfolgen.

5. Die Methode der Gestiktypologie im Phonetikunterricht ist geeignet, das Interesse am Sprachunterricht und die Aussprachekompetenz zu entwickeln. Darum ist Velickova (1993:254) der Auffassung dass „ sich Gestik deshalb als Hilfsmittel für die Artikulationssteuerung eignet ...“¹⁰

Das Theater als Hilfsmethode fördert die Studierenden bei der richtigen Aussprache von Wörtern bzw. Artikulation. Daneben werden sich die Lernatmosphäre und die Motivation von den Lernenden verbessern.

In meiner Analyse geht es mir vor allem darum, die Verbindung zwischen Ausspracheschwierigkeiten im Deutschunterricht und dem Aspekt des spezifischen Phonetikmaterials herzustellen.

In erster Linie sollen Ausspracheschwierigkeiten bei algerischen Deutschlernern identifiziert werden, damit die Ausspracheprobleme konkret behandelt werden können.

Phonetikprobleme werden untersucht, um spezifische Übungen anhand unterschiedlicher Mittel innerhalb des Deutschunterrichts integrieren zu können. Weiterhin sollen Ausspracheschwierigkeiten durch ein bestimmtes innovatives Phonetikmaterial verhindert und abgemildert werden.

Mit dem Ziel, die vorliegende Untersuchung optimal durchzuführen, haben wir es für sinnvoll gehalten, folgende methodologische Schritte zu beachten:

- Wir halten es für sehr wichtig und sinnvoll, vor allem aktuelle nationale bzw. universelle Fachliteratur zu untersuchen. Dies betrifft die Literaturdiskussion zur Anwendung unterschiedliches Phonetikmaterials und von anderen

¹⁰ VELICKOVA, Ludmila: Die Vermittlung phonologischer Distinktionen mit einem Gestensystem- Deutsch als Fremdsprache. Max Tübingen. Niemeyer Verlag GmbH & Co KG, 1993, S. 254.

Hilfsmethoden nämlich der gestischen sowie theatralischen Übungen im Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht.

- Umsetzung einer Deutschstudierende- und Lehrkräftebefragung unter Bezugnahme auf die verschiedenen phonetischen bzw. aussprachlichen Aspekte des Phonetikunterrichts im Bereich des DaF-Lernens dies führt dazu, die Identifizierung der Ausspracheprobleme durch Befragungen von Lehrenden und von Lernenden,
- phonetische Analysen hinsichtlich der Aussprachefehler von den algerischen DaFlern,
- Kontaktaufnahme und Austausch von Informationen zwischen Fachvertretern der Phonetik und DaF-Didaktikern in Algerien und im deutschsprachigen Raum Deutschland.
- In Bezug auf die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit wollen wir den Einfluss der mannigfaltigen Faktoren der Ausspracheschulung des Deutschen als Fremdsprache bei algerischen DaF-Lernenden verdeutlichen.

Aufbau der Arbeit

Meine Auseinandersetzung gliedert sich in vier Kapiteln, drei davon sind theoretisch verfasst und das vierte empirisch untersucht.

Im ersten Kapitel wird der Begriffsrahmen Phonetik und ihre Aspekte abgegrenzt. Als Erstes geht es darum, die Bedeutung einiger Bezeichnungen und Begriffe sowie Phonetik, Akzentuierung, Betonung, zu bestimmen. Darüber hinaus versuchen wir in diesem Teil, auf den Stellenwert der Phonetik im DaF-Unterricht an den algerischen Universitäten hinzuweisen bzw. ihn im algerischen Raum zu bestimmen und darzustellen.

Im zweiten Kapitel geht es vor allem darum, die Hauptfaktoren der Ausspracheschwierigkeiten zu identifizieren. Darüber hinaus unternehmen wir den Versuch, die Phonetik und die unterschiedlichen Ausspracheschwierigkeiten der Deutschlerner in Algerien in Verbindung zu setzen.

Da die Ursachen der Aussprachefehler nicht einfach zu definieren sind, haben wir versucht, die verschiedenen Seiten der Aussprachestörungen zu erforschen und zu definieren.

Den Gegenstand des zweiten Kapitels bilden die Einflussfaktoren unkorrekter Aussprache bei algerischen DaFlern. Dabei befassen wir uns mit den Ausspracheproblemen algerischer Deutschlerner und deren Herkunft. Eine Verbindung mit den anderen schon erworbenen Sprachen bei den algerischen Deutschlernern stellen wir auch in diesem Kapitel dar. In diesem Bezug erwähne ich Arabisch als Muttersprache des größten algerischen Bevölkerungsteils daneben Französisch und Englisch. Der Einfluss von Algerisch, Berberisch und anderen lokalen bzw. regionalen Mundarten ist dabei auch sichtbar.

An dieser Stelle führen wir die folgende Auffassung:

„Die Ursache für die größten Schwierigkeiten der algerischen Deutschlerner hinsichtlich phonetischer Interferenzen liegt selbstverständlich in den unterschiedlichen Sprachsystemen oder Sprachstrukturen oder anders gesagt das Phoneminventar zwischen dem Arabischen, dem Französischen, dem Englischen und dem Deutschen“¹¹

Im selben Kapitel geht es um den Einfluss der Muttersprache sowie von anderen Sprachen darzulegen. An dieser Stelle präzisiert Hirschfeld (2004:63):

„Die Interferenz der Muttersprache und anderer Fremdsprachen ist im Bereich der Perzeption und Produktion von prosodischen und artikulatorischen Merkmalen besonders stark“¹²

Im gleichen Kontext vertritt Wode (1988:99) die folgende Aussage über Interferenzen:

¹¹BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien-Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia, 2014, S.18

¹²HIRSCHFELD, Ursula: Zu einigen Grundfragen des Ausspracheunterrichts mit Russischsprachigen Deutschlernenden. In: Klang im Fremdsprachenunterrichts(III)Forschung und Praxis. Redaktion VELICKOVA, Ludmila/ PETROCENKO, E. Woronesh: Staatliche Universität Woronesh. 2004

„Beim Erlernen einer fremden Sprache lassen sich Interferenzen aus der Muttersprache nicht vermeiden“¹³

Darüber hinaus stellen wir die verschiedenen Einflussfaktoren der richtigen Aussprache dar. In diesem Zusammenhang spielen einige Faktoren eine hochwertige Rolle und werden im algerischen DaF-Unterricht als wichtige Gründe betrachtet. Davon sind Angst, Schüchternheit, Studentenzahl und daneben der Mangel an Motivation von großer Bedeutung.

Im dritten Kapitel meiner Forschungsarbeit geht es vor allem darum, zu klären, was wir mit Phonetikmaterialien verbinden können. Dabei sind verschiedene Begriffe zu erwähnen, beispielsweise: Material, Mittel, Methode, Technik.

Das Aufzeigen des Zusammenhangs zwischen Phonetik und Materialien sowie der Beitrag der verschiedenen Fördermethoden bilden Forschungsziele dieser Dissertation.

Weiterhin werden die verschiedenen Materialien dargestellt, die dazu dienen, eine bessere Ausspracheschulung zu bekommen. Vielfältige Mittel können sowohl von Lehrenden als auch von DaF-Lernenden gebraucht werden. In diesem Sinne sollen wir über den Stellenwert der Lernerautonomie bei der Abmilderung und Entwicklung von Ausspracheabweichungen in der deutschen Sprache reden.

Lehrwerke, Übungs- und Arbeitsbücher, Texte, CDs/DVDs, Bilder und Folien, Lieder, Fernseher, Deutschsprachige Filme, Musik, soziale Netzwerke, Handyanwendungen, elektronische Wörterbücher, Lernwebseiten, deutsche Radios, gehören zu den vielfältigen DaF-Materialien, die im modernen Unterricht gebraucht werden sollen, sowohl von Lehrkräften für den guten Unterrichtsablauf als auch von Deutschstudierenden als autonome Lernweise gebraucht werden.

Ihr Einsatz für den richtigen Phonetikerwerb gilt nur als logisch. Anhand dieser verschiedenen erwähnten Materialien kann die Aussprache trainiert werden. Auf diese

¹³ WODE, Henning : Einführung in die Psycholinguistik Theorien, Methoden, Ergebnisse. Hueber Verlag, Ismaning, 1988, S.99. In: BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran, 2014, S.14

Art und Weise erreicht der Bildungsauftrag innerhalb des DaF-Unterrichts sein Ziel und somit kann er erweitert und vertieft.

Andererseits werden die anderen Hilfsmethoden zur Entwicklung des DaF-Phonetikunterrichts dargestellt. Hier werden Gestik und Theater unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet.

In diesem Kapitelteil konzentriert sich auch die Forschung auf die jeweilige Integration von Gestik und Theaterpädagogik im Ausspracheunterricht. Diesbezüglich werden die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten dazu gesucht, und im DaF-Phonetikunterricht implementiert. Wie dieser Einsatz positiv sein könnte werden wir auch in diesem Kapitel behandeln.

Diese beiden Förderungsmethoden können effizient dabei helfen, die Schwierigkeiten der DaF-Lernenden im Bezug zur Akzent, Melodie, Intonation, Prosodie ...usw. abzumildern zu können.

In diesem Sinne vertreten Hirschfeld, Reinke und Stock (2013:9) folgender Auffassung über die Integration von Gestik und Körperbewegung als fördernde Methode im Phonetikunterricht bzw. im Ausspracheunterricht. Die DaF-Lernenden „Sie werden leicht merken, dass es Ihnen leichter fällt, Körperbewegungen zu steuern als Sprechbewegungen. Da beides miteinander verbunden ist, können Sie mit Gesten und Bewegungen des Körpers Ihre Aussprache beeinflussen und verbessern“.

Das letzte Kapitel ist eher praktischer Teil meiner Forschungsarbeit. Es besteht aus zielgerichteten Fragebögen an Deutschstudierende bzw. algerische DaF-Lerner an den Germanistikabteilungen sowie an Lehrkräfte auch an den Germanistikabteilungen. Von den Voraussetzungen und Eigenschaften der Lernenden und den theoretischen Vorstellungen zum Fremdspracherwerb kommen wir nun zum Lerngegenstand der deutschen Sprache und damit verbunden sind die Ausspracheschulung und ihre Abweichungen im DaF-Phonetikunterricht.

Dieses Kapitel befasst sich mit Untersuchungen, Beobachtungen Befragungen mit DaF-Lehrkräften sowie DaF-Studierenden. Dazu gehören auch Schlussfolgerungen.

Kapitel I

Phonetische Aspekte

Einleitung

Die vorliegende Dissertation führt im ersten Kapitel zu den Hauptbegriffen, die sich in erster Linie auf die Phonetik und ihre Aspekte beziehen. Es werden prinzipiell phonetische Begriffsklärungen erläutert und unter die Lupe gebracht. Das Grundkonzept dieser Forschungsarbeit basiert sich insbesondere auf den verschiedenen phonetischen Aspekten, die als Einführung der nachherkommenden Hauptelemente- und Fragen der Arbeit betrachtet werden.

1 Phonetische Grundbegriffe (Ein Blick)

Hauptbegriffe im Bereich der Phonetik werden in der folgenden Arbeit festgelegt.

Dazu zählt eine Kette verschiedener Begriffe, die miteinander verbunden sind.

1.1 Phonetik

Die Phonetik gilt als Zweig der Sprachwissenschaft. Sie wurde von vielen Phonetikern und Fremdsprachendidaktikern definiert.

Nach Hirschfeld und Dieling (2000:11) wird die Phonetik wie folgt erklärt: „Die Phonetik befasst sich mit den hör- und messbaren Eigenschaften gesprochener Sprachlaute[...]“

In Pons-Wörterbuch¹⁴ wird die Phonetik wie folgt bestimmt: „Wissenschaft von den sprachlichen Lauten“

Der Begriff Phonetik wird in allen Sprachen unterschiedlich definiert aber die Bedeutung bleibt gleich. Eine Erklärung von Phonetik auf Arabisch lautet wie folgt:

„علم الأصوات العام (Phonétique) : موضوعه الظاهرة الصوتية بمظهرها الفيزيولوجي و الفيزيائي“¹⁵

Nach Bablon (2004:75) bedeutet die Phonetik auch eine Wissenschaft von den sprachlichen Lauten sowie ihre Akzentuierung und Intonation.

¹⁴ WOLSKI, Werner: Pons Kompaktwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 1. Aufl. Pons GmHB, Stuttgart CPI_Clausen & Bosse, Leck 2012, S. 720

¹⁵ حساني، أحمد : دراسات في الدراسات التطبيقية حقل تعليمية اللغات. ديوان المطبوعات الجامعية 2000.04. ص 11
„Phonetik, die sich mit dem Klangphänomen mit seiner physiologischen und physischen Erscheinung befasst“ selbst übersetzt

« La phonétique consiste donc en l'étude scientifique des sons du langage et des phénomènes d'accentuation et d'intonation. »

Eine englische Definition von Roach (1992: 81) lautet: « The scientific study of speech...how speech sounds are produced how they are used in spoken language how we can hear and recognize different sounds [...] »

Das heißt Roach erläutert die Phonetik als Wissenschaft der Sprache, wie die Laute produziert und verwendet sind und wie wir Laute hören und erkennen können.

Siegrun (2006: 20) führt in seinem Buch Folgendes:

„Die Phonetik befasst sich mit der Analyse und in jüngerer Zeit zunehmend auch mit der Synthese von Sprachlauten, Lautverbindungen und lautsprachlichen Äußerungen. Sie untersucht die anatomisch-physiologischen wie auch die akustischen Gesetzmäßigkeiten der Erzeugung und Verarbeitung des Sprachschalls durch den Menschen“¹⁶

1.2.Allgemeine Phonetik

Pétursson und Neppert (2002:17) erläutern präzise und konkret die allgemeine Phonetik konkret wie folgt:

„die allgemeine Phonetik behandelt die allgemeinen Eigenschaften der Lautgestalt der Sprache als Phänomen und korrespondierend dazu die Vorgänge des Sprechens und Sprechschalhörens. Sie ist von Einzelsprachen unabhängig und kann sowohl diachronisch als auch synchronisch vorgehen.“¹⁷

In diesem Sinne wird verstanden, dass die allgemeine Phonetik mit den Sprachphänomenen in Zusammenhang steht.

¹⁶ SIEGRUN, Lemke: Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung Ein Lehr- und Übungsbuch. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage 2012, Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2006, S. 20

¹⁷ PÉTURSSON, M./NEPPERT, J.: Elementarbuch der Phonetik mit 73, Abbildungen. 3. durchgesehene und bearbeitete Auflage. Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg 2002, S. 14. In: BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran, 2014, S. 74-75

1.3.Zweige der Phonetik

Die Phonetik unterteilt sich in drei Hauptzweigen. Es geht um die artikulatorische, die akustische und die auditive Phonetik. In der folgenden Abbildung wird gezeigt, wie die Lautproduktion-und Wahrnehmung erstellt wird:

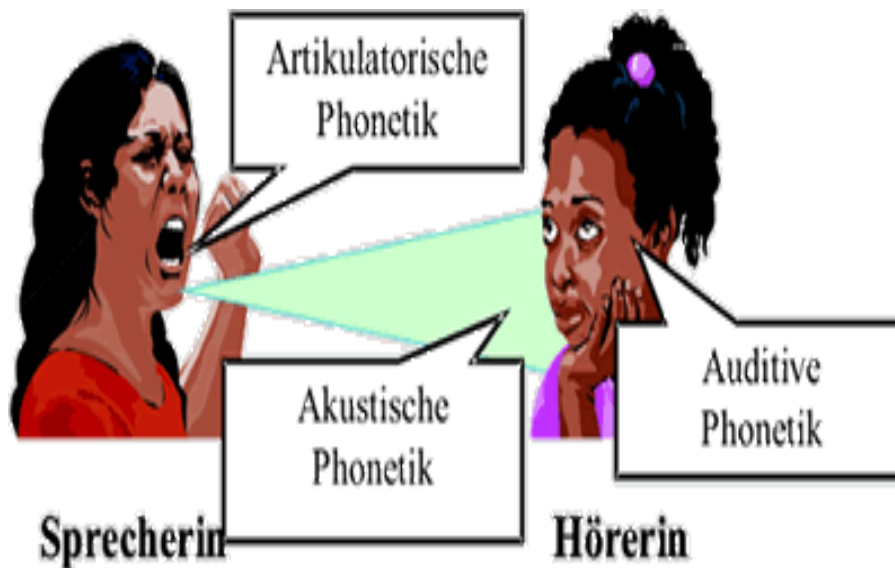


Abbildung 1 Zweige der Phonetik Begleitmaterial Kapitel 1 Uni Bremen
(www.uni-bremen.de)

Das folgende Bild illustriert unterschiedliche Teilaspekte der lautlichen Kommunikation bzw. Lautproduktion, Lautübertragung sowie Lautwahrnehmung. Diese verschiedenen Aspekte korrespondieren und eignen sich mit den Gegenständen unterschiedlicher Zweige der Phonetik. Wie es gezeigt ist, bietet jeder dieser Zweige potentiell die Möglichkeit, Sprachlaute zu klassifizieren.

1.3.1.Artikulatorische Phonetik

Die artikulatorische Phonetik beschäftigt sich mit dem Sprechvorgang insgesamt, die akustische Phonetik mit den physikalischen Eigenschaften des übertragenen Schallsignals und die auditive Phonetik mit der Perzeption dieses Signals durch den Hörer. Maibauer/ Demske/ Geilfuß-Wolfgang/ Pafel/ Heinz Ramers/ Rothweiler/ Steinbach (2007: 72)

Alosevičienė (2009:7) äußert sich über die artikulatorische Phonetik wie folgt:

„Die artikulatorische Phonetik ist die älteste der drei phonetischen Teildisziplinen. Sie setzt sich zum Ziel, die unterscheidbaren Laute der Sprache bei ihrer Produktion durch

die menschlichen Sprechorgane wissenschaftlich zu erfassen und zu beschreiben. Die Produktion von Sprachlauten ist ein komplexer Vorgang, der durch Zusammenspiel verschiedener Organe und Körperteile zustande kommt. Zunächst wird ein Luftstrom erzeugt, der später einen Laut bildet. Weiter erfolgt die Bildung von Lauten im Bereich des Kehlkopfs (Larynx), der Stimmlippen oder der Stimmritze (Glottis). Dabei sind die Schwingungen der Stimmbänder verantwortlich,, Alosevičienė (2009:7)

Noch detaillierter wird die artikulatorische Phonetik im Folgenden erklärt:

„Die Stimmbänder sind Ränder der Stimmlippen für die Stimmbildung (Phonation). Schließlich können die Laute durch eine Vielzahl verschiedener Modifikationen im Bereich des Rachens (Pharynx), des Mund- oder Nasenraums artikuliert werden. Die für die Stimmbildung verantwortlichen Stimmlippen befinden sich im Kehlkopf. Sie liegen in kurzem Abstand nebeneinander und können sich einander bis hin zu einem völligen Verschluss annähern.“ Es sind unterschiedliche menschliche Organe in Verbindung mit der Erzeugung von Lauten bzw. für die Artikulation zusammengehängt.

„Die Phonetik untersucht, auf welche Weise (Art der Artikulation) an welcher Stelle des menschlichen Körpers, genauer gesagt seiner Atem- und Sprechwerkzeuge (Ort der Artikulation, z. B. an den Lippen, dem Gaumen, im Rachenraum etc.), Laute wie gebildet werden (artikulatorische Phonetik) welche Charakteristika (z.B. Frequenzen) die hervorgebrachten Laute aufweisen, um sie z. B. mithilfe von Sonagrammaufzeichnungen eindeutig zu klassifizieren (akustische Phonetik) und wie diese lautlichen Reize durch das menschliche Ohr aufgenommen und evt. im Gehirn verarbeitet werden (auditive Phonetik).“¹⁸

¹⁸ HERNIG, Marcus: Deutsch als Fremdsprache- Eine Einführung. 1. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden April 2005, S.116. In: BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran, 2014, S. 75

1.3.2. Akustische Phonetik

„Die akustische Phonetik beschreibt die Struktur des Sprechschalls als Träger des sprachlichen Codes. Dazu gehören auch die Fragen der Entstehung des Sprechschalls beim Sprecher und dessen normaler oder dessen gestörter Rezeption beim Hörer.“
Pétursson/ Neppert (2002: 17)

Reetz (2003: 3) erläutert die akustische Phonetik folgendermaßen:

„Die akustische Phonetik beschäftigt sich mit der Erfassung und Beschreibung des Sprachsignals, wie es von einer Sprecherin produziert und von einer Hörerin wahrgenommen werden kann. Sie ist ein Teilgebiet der Akustik (acoustics), der Lehre vom Schall.“¹⁹

Akustische Phonetik: [Auch Genne(at)ische Phonetik] Teilbereich der allgemeinen Phonetik, in dem mittels physikalischer (oszillographischer) Methoden die akustische Struktur der Schwingungen von Sprachlauten untersucht wird, und zwar hinsichtlich Tonhöhe (→Frequenz), Lautstärke (Amplitude), Dauer (→Quantität) sowie der→Formant- Struktur und des Formantspektrums (Intensität der Formanten).
Bußmann (2002: 62)

Anders (2001: 57) hat folgende Untersuchungen des lautlichen Zeichens in der akustischen Phonetik am Fragesatz über „Probleme bei der akustischen Erfassung und Beschreibung der Äußerung gemacht:

„vom Standpunkt der akustischen Phonetik sind lautsprachliche Zeichen kompliziert strukturierte Schallgebilde, deren Multidimensionalität bisher nur unvollständig dargestellt werden kann. Die Schwierigkeiten der Erforschung der Sprechsprache ergeben sich aus der Tatsache, dass jede sprechsprachliche Äußerung ein Komplex einzelner Parameter wie Tonhöhen- und Intensitätsverlauf, Klangstrukturen und Dauer ist, die gefügeartig miteinander auf verschiedenen Ebenen erworben sind und ständigen Veränderungen unterliegen.“²⁰

¹⁹ REETZ, Henning, Artikulatorische und akustische Phonetik. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier 2003, S. 3. In: BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierender im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran, 2014, S.78

²⁰ ANDERS, Yvonne, zitiert nach: BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierender im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran, 2014, S.78-79

„Die akustische Phonetik beschäftigt sich mit den physikalischen Merkmalen der Sprachlaute. Sie beschreibt die akustischen Eigenschaften des Sprachsignals auf der Basis physikalischer Größen wie der Frequenz und der Amplitude. Aus physikalischer Sicht bestehen Laute aus Schall, der sich in Form von Wellen im Medium Luft ausbreitet. Diese Schallwellen können unterschiedlicher Art sein und so als bloßes Geräusch oder als Ton wahrgenommen werden.“ Alosevičienė (2009:6)

In gleichem Kontext erklärt Alosevičienė (2009:6) die verschiedenen Parameter wie Dauer und Intensität bei der Spracherzeugung wie folgt:

„Die Merkmale von Schallwellen werden durch verschiedene akustische Parameter beschrieben, die ihre zeitliche Dauer (Quantität), ihre Tonhöhe (Frequenz) und ihre Intensität (Amplitude) betreffen. Eine Welle entsteht durch Vibration von Materie: ein Körper gerät in Schwingungen. Jeder Körper hat seine eigene Schwingungsfrequenz; ein schwerer Körper schwingt langsamer als ein leichter. Frequenz ist die Anzahl der Schwingungen pro Sekunde. Je höher die Frequenz, desto höher der erzeugte Ton. Der Abstand zwischen Ruhepunkt und Punkt des größten Ausschlags ist die Amplitude. Sie ist eng mit der Lautstärke verbunden; je größer die Amplitude, desto größer die Lautstärke.“

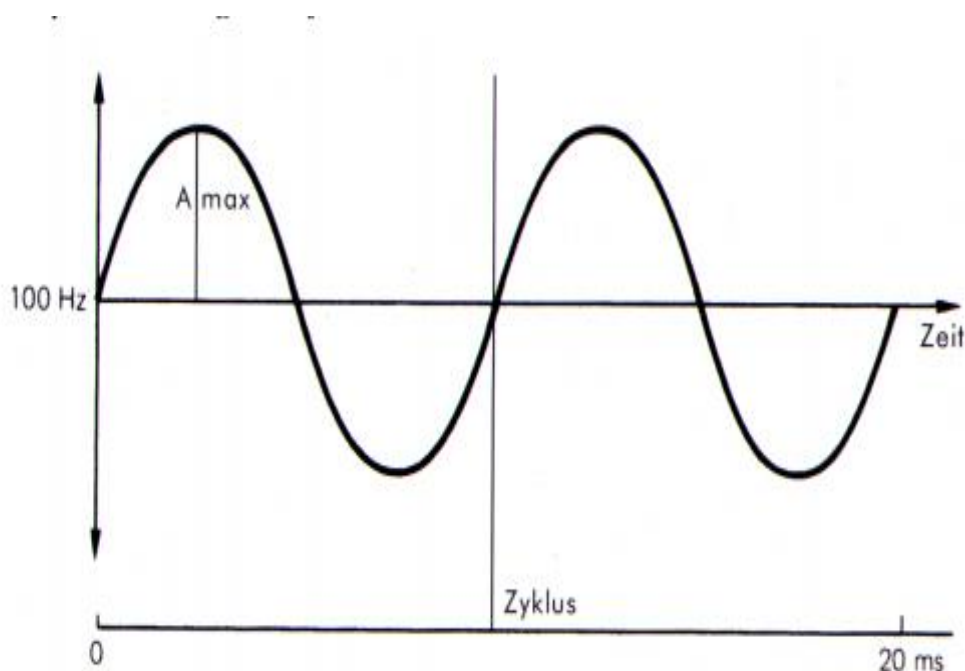


Abbildung 2 Physikalische Eigenschaften eines Tons, Alosevičienė (2009:6)

„Der uns im Alltag umgebende Schall beruht nicht auf einer einfachen Schwingung, sondern vielmehr auf Überlagerung vieler solcher Schwingungen. Dieser Komplexschall wird als Klang bezeichnet, wenn die Wellen periodisch ein ganzzahliges Mehrfaches des Grundtons bilden. Nicht-periodische komplexe Wellen erzeugen Geräusche. Unter den Sprachlauten haben Vokale und Sonoranten (Nasale und Liquide bzw. Fließlaute, zu denen Laterale und Vibranten gehören) Klangcharakter, Plosive und Frikative dagegen Geräuschcharakter.“Alosevičienė (2009:6-7)

1.3.3.Auditive Phonetik

Gemäß Pétursson und Neppert (2002: 18) bedeutet die auditive Phonetik: „Die auditive Phonetik beschreibt die auditive Wahrnehmung (Hörwahrnehmung) des Sprechschalls und der lautlichen Erscheinungen beim Hörer. Hier sprechen gelegentlich einige Forscher von perzeptiver Phonetik (Wahrnehmungsphonetik), wenn die der Audition zugrunde liegenden Stimuli eindeutig definiert sind.“²¹

In diesem Sinne unterstreicht Alosevičienė (2009:7):

„Die auditive Phonetik untersucht die perzeptuelle Verarbeitung (daher auch: Perzeptionsphonetik) von Sprachschall durch den Hörer. Dabei werden die wichtigsten Parameter der auditiven Wahrnehmung speziell auf die Wahrnehmung von Sprache bezogen. An der Wahrnehmung von Geräuschen wie an der von Sprache sind das Ohr und das Gehirn beteiligt. Die für die Sprachverarbeitung wesentlichen Prozesse finden im Gehirn statt. Im Ohr (im Außen-, Mittel- und Innenohr) werden die aufgefangenen Signale wahrgenommen bzw. verarbeitet. Das menschliche Ohr kann nur einen bestimmten Bereich akustischer Phänomene wahrnehmen. Dieser hängt von Intensität und Frequenz des Signals ab.“

²¹ PÉTURSSON, M./NEPPERT, J.: Elementarbuch der Phonetik mit 73, Abbildungen. 3. durchgesehene und bearbeitete Auflage. Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg 2002, S. 1. In: BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran, 2014, S. 80

Weiterhin erklären wir die Beziehung zwischen Laut und Ton wie folgt:

„Dabei ist auch die Unterscheidung zwischen der akustischen Größe des Schalldrucks und der Lautstärke zu beachten. Weitere Parameter sind die Tonlängen- und Tonhöhenwahrnehmung. Sprachsignale enthalten verschiedene akustische Informationen, die innerhalb eines Frequenzspektrums von ca. 500 Hz bis ca. 5000 Hz liegen. Auch die Wahrnehmung von Unterschieden der Länge hat große Bedeutung für die Sprachwahrnehmung. Zentral für die Wahrnehmung von Sprache ist die Fähigkeit zur Unterscheidung von Frequenzen.“ Aloisevičienė (2009:7)

„Die auditive Phonetik beschäftigt sich mit Sprachlauten unter dem Aspekt der Lautperzeption. Dabei werden die anatomischen und neuro-physiologischen Prozesse bei der Wahrnehmung von Sprachlauten untersucht.

Dieses Teilgebiet der Phonetik beschäftigt sich einerseits mit der für die Lautwahrnehmung relevanten Anatomie des Gehörs, andererseits mit der Dekodierung oder dem Verstehen und Verarbeiten des Wahrgenommenen im Gehirn. Individuelle Wahrnehmung und subjektive Lautempfindung bestimmter Laute (Laute werden differenziert durch Kontraste wie z.B. "hart - weich", "hell - dunkel") bieten keine gute Basis für die Klassifikation von Sprachlauten. An späterer Stelle wird jedoch deutlich, dass die Beschreibung bestimmter Aspekte von Lautstrukturen zumindest teilweise auf dem subjektivem Erkennen der Beziehungen zwischen Lautempfindungen basiert.

Obwohl die drei genannten Zweige der Phonetik allesamt auf vielfältige Weise zur linguistischen Untersuchung gesprochener Sprache beitragen, ist es doch die artikulatorische Phonetik, die in der linguistischen Phonetik am einflussreichsten ist; folglich werden wir uns in diesem Kurs auch primär mit diesem Teilbereich beschäftigen.“²²

Die auditive (perzeptive) Phonetik (lt. *girdimoji fonetika*) beschreibt den Aufbau und die Funktion des Hörorgans sowie die anatomischen und neurophysiologischen Vorgänge bei der Wahrnehmung und Dekodierung der Sprachlaute. Auch hier werden

²² o.V.:Phonetik und Phonologie Eileitung und Grundbegriffe<http://www.fb10.uni-bremen.de> Zugriff am 21.03.2017 um 16.21

neben den Methoden der Ohrenphonetik zunehmend die Methoden der Experimentalphonetik angewendet.²³

1.4 Konsonanten

Die Bezeichnung Konsonant stammt aus dem Lateinischen und beruht auf der früheren Überzeugung, nach der bei dieser Art von Lauten „etwas mittönen“ muss. Wängler (1983: 117). Die alte deutsche Form „Mitlaut“ spiegelt ebenfalls eine frühere Auffassung wider nämlich die, dass Vokale gesondert gesprochen werden können, Konsonanten aber nur in Verbindung mit Vokalen. Beide Auffassungen sind nicht zu vertreten, da Nasale und Liquide ohne Beigeräusch produziert werden (d.h. es tönt nichts mit). Interjektionen wie *pst*, *hm* u.Ä. bezeugen zudem, dass Konsonanten auch ohne Vokale „sprechbar“ sind. (s. Abb. 1 S.I, Abb. 2 S.II)

Laut Wängler (1983: 119) gibt es in der Gesamtklasse der Konsonanten die Klasse der eigentlichen (stimmhafte und stimmlose) Geräuschlaute oder Konsonanten und die immer stimmhaften Sonanten. Die Sonanten zeichnen sich dadurch aus, dass sie keinen oder einen untergeordneten Geräuschanteil haben bzw. dass sie einen Silbengipfel bilden können. Des Weiteren besteht das Gesamtklassenmerkmal darin, dass die Konsonanten mit Ausnahme des Öffnungskonsonanten [h] dadurch zustande kommen, dass irgendwo im Mundraum an einer oder mehreren Stellen der Strom der Phonationsluft behindert wird.

Diese Definition wird auch von Pétursson & Neppert (1991: 89) verwendet, allerdings mit dem Hinweis, dass das Hindernis im Ansatzrohr nur bezogen auf den expiratorischen Luftstrom und relativ zu dessen Stärke zu sehen sei. Mit diesen Einschränkungen ist die Abgrenzung zu akzeptieren, mit der Bemerkung, dass die Zweiteilung der Laute eher eine methodologisch und traditionell begründete Funktion hat. Koloman/ Balázs/ Csaba-Werk (2006:74-75)

²³ ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, Diana: Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen Basiswissen, Aufgaben und Literaturhinweise, Doktorarbeit, Universität Vilnius, 2015, S. 26

1.5 Vokale

Ein Vokal wird nach Hirschfeld, Reinke und Stock (2013:175) folgendermaßen definiert:

„Munderöffnungslaut. Die verschiedenen Vokallängen entstehen dadurch, dass der Resonanzraum des Mundes durch die Stellung der Zunge, der Lippen und des Unterkiefers verschieden geformt wird. Im Gegensatz zu mehreren anderen Sprachen kennt das Deutsche keine Nasalvokale, die mit Beteiligung der Nasenhöhle hervorgebracht werden. Vokale sind Silbenträger. Sie können auch ohne Konsonant eine Silbe bilden.“ (s. Abb. 3 S.III)

Hirschfeld, Reinke und Stock (2013:161) unterscheiden in der deutschen Sprache folgendes:

„Die deutsche Sprache gehört zu den Vokalreichen Sprachen. Sie hat 16 Vokale und 3 Diphthonge. Hinzu kommt, dass der Konsonant /r/ in einigen Lauumgebungen als Vokal gesprochen wird. Die deutschen Vokale lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Sie werden vorn, in der Mitte (zentral) und hinten im Mund gebildet.
- Mit der Vorderzunge werden zwei Vokalreihen artikuliert: 1. Vokale ohne Lippenrundung, das sind die I-Laute und E-Laute, 2. Vokale mit Lippenrundung, das sind die Ü-Laute und die Ö-Laute.
- Mit der Hinterzunge werden die U-Laute und die O-Laute gebildet. Auch sie sind gerundet.
- Die bisher genannten Vokale treten paarweise auf. Jedes Paar besteht aus einem langen und einem kurzen Vokal. Mit Ausnahme der A-Laute ist bei den langen Vokalen im Vergleich zu den dazugehörigen kurzen
 - die Spannung insgesamt grösser, -die Zunge etwas stärker gehoben, der unterkiefer etwas weniger gesenkt, die Mundöffnung etwas kleiner²⁴

²⁴ HIRSCHFELD, Ursula/ REINKE, Kerstin/ STOCK, Eberhard: Phonetik intensiv Aussprachetraining Klett Langenscheidt GmbH, München, 2013, S.161

1.6 Laute

Laut Hirschfeld Reinke und Stock (2013:170) verstehen wir unter dem Begriff Laut oder auch Sprechlaut genannt in der Phonetik; kleines Element gesprochener Sprache. Wird ein Wort gesprochen, so werden seine Phoneme mit Sprechlauten wiedergegeben - die Phoneme werden realisiert. Bei der Realisierung werden aufeinanderfolgende Sprechlaute aneinander angeglichen, je nach der Lautumgebung verändert sich die Aussprache. (s. Abb.4-9, S.IV)

Unter anderem im gleichen älteren Buch definieren Hirschfeld und Stock (1996:201) Laut als „kleinstes Element der Sprache und des Sprechens. Für den Sprachlaut, den Laut als Element des Sprachsystems, wird auch der Begriff Phonem verwendet. Alle Phoneme, die für eine Einzelsprache ermittelt worden sind, bilden zusammen das Phonemsystem dieser Sprache...Je nach Lautumgebung verändert sich ihre Form“²⁵

1.7 Diphthonge

Zwielaute; enge Verbindung von zwei kurzen Vokalen, die innerhalb einer Silbe wie ein langer Vokal verwendet werden. Dabei gleiten die Artikulationsorgane von der Stellung für den ersten Vokal stufenlos in die Stellung für den zweiten Vokal. Das Deutsche hat nur fallende Diphthonge, das heißt, der erste Vokal wird mit größerer Lautheit gebildet als der zweite Vokal. Bei steigenden Diphthongen hat der zweite Vokal größeres Gewicht. Hirschfeld/Reinke/Stock (2013:168)

1.8 Phoneme

Nach Hirschfeld, Reinke und Stock (2013:172) können wir Folgendes verstehen:

„Phonem (Sprachlaut) kleinstes Wortunterscheidendes (bedeutungsunterscheidendes) Element des Sprachsystems Alle Phoneme, die für eine Einzelsprache ermittelt worden sind, bilden zusammen das Phonemsystem dieser Sprache.“

²⁵ Hirschfeld, Ursula, Stock, Eberhard, Phonetik, Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie Leipzig, Berlin, München, Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza, 1996, S. 201

Die Phoneme werden nach sprachspezifischen Regeln miteinander kombiniert. Für jedes Phonem gibt es mehrere Realisierungsklassen. Wird ein Wort gesprochen, so werden seine Phoneme mit Lauten (Sprechlauten) wiedergegeben.“

Phonem bezeichnet nach Alosevicene (2009:44) die kleinste bedeutungsunterscheidende sprachliche Einheit, eine Abstraktion, die gesprochenen Lauten zugeordnet werden können.

1.9 Artikulation

In Anlehnung an das Buch Phonotheke intensiv wird erhält die Artikulation folgende Erklärung:

„Artikulation - Bewegung der Artikulationsorgane zur Erzeugung von Äußerungen. Zu den Artikulationsorganen zählen die Lippen, die Zähne, die Zunge, der harte und der weiche Gaumen sowie die Stimmlippen...Für die Artikulation eines Lautes sind meist nicht alle Artikulationsorgane notwendig“²⁶

Im Wörterbuch von Duden kriegt die Artikulation folgende Definition:

„ Deutliche Aussprache, Gliederung des Gesprochenen und auch Bildung der Laute mithilfe der Sprechwerkzeuge²⁷ .

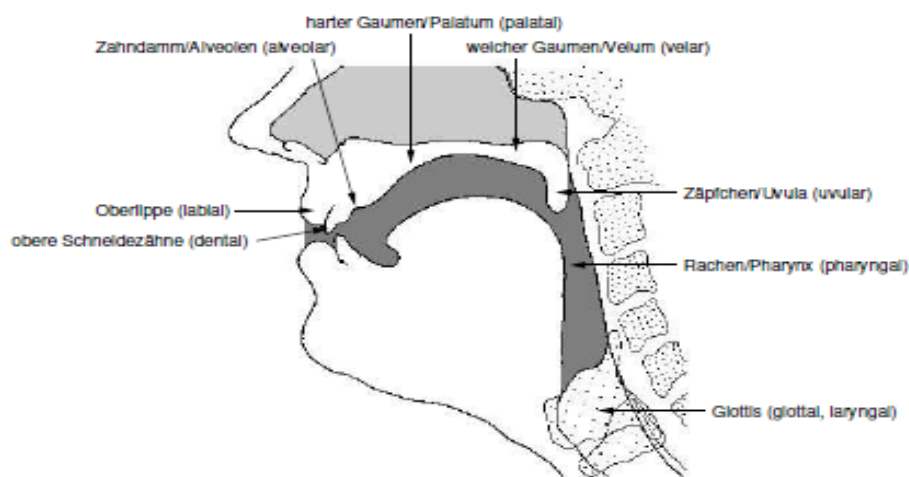


Abbildung 11 Die Artikulationsorte Mayer (2014:28)

²⁶ HIRSCHFELD, Ursula/REINKE, Kerstin/ STOCK, Eberhard: Phonotheke intensiv Aussprachetraining, Druckerei A.Plenk KG, Berchtesgaden, Klett-Langenscheidts GmbH, München 2013, S.167

²⁷ KUNKEL-RAZUM, Kathrin / SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner / WERMKE, Matthias: Duden Deutsches Universalwörterbuch, Druckerei C.H Beck, Nördlingen. Brockhaus AG. Mannheim 2007, S.29.

Diese Graphik zeigt, welche Organe sind bei der Erzeugung von Lauten beteiligt. Diese sind die Artikulationsorte mit denen wir Laute hören können.

In der Abbildung haben wir die Lippen im Vordergrund. Dazu gehört die Oberlippe, den Gaumen, das Zäpfchen und den Rachen.

Die Artikulation funktioniert mittels der Sprechwerkzeuge und nicht alle Organe sind notwendig beim Sprechen sondern nur einige. Durch diese Organe können Laute erzeugt werden. Mayer (2014:30)

1.10 Intonation

unter Intonation verstehen wir gemäß Hirschfeld, Reinke und Stock (2013:169-170) oder auch intonatorische Mittel genannt folgendes:

„Gesamtheit der phonetischen Mittel, die eine Wortfolge zu einem Ganzen formen und auch einen Text gliedern. Diese Mittel sind die Sprechmelodie, die Lautheit, das Sprechtempo und die Pausen. In einer Äußerung charakterisiert die Intonation vor allem die Akzentstellen und das Ende von Wortfolgen bzw. Teiläußerungen Sie zeigt an, ob eine Wortfolge abgeschlossen oder nicht abgeschlossen ist, ob sie als Aussage oder als Frage zu verstehen ist und ob der Sprecher abweisend oder freundlich, sach- oder gefühlsbetont sprechen will.“

Hirschfeld, Reinke und Stock (2013:169-170) im Bezug zur Intonation innerhalb eines Textes äußern sich folgendermaßen:

„Im Text macht die Intonation deutlich, wo Abschnittsgrenzen liegen, welches Gewicht die einzelnen Abschnitte haben und ob ein Sprecher das Wort behalten oder abgeben will“

Der Begriff Intonation wird folgendermaßen erklärt:

„ [...]Gesamtheit der prosodischen Eigenschaften von sprachlichen Äußerungen, die nicht an einen Einzellaute gebunden sind.“²⁸

²⁸ DIELING, Helga / HIRSCHFELD Ursula: Phonetik lehren und lernen, 4. Auflage, Druckhaus Langenscheidts, Berlin, 2000, S. 12.

Im selben Buch wird die Intonation nach drei Phänomenen und Aspekten geteilt, welche sind:

- a) Akzent (auch Betonung) durch Druckanstieg auf einer Silbe
- b) Tonhöhenverlauf
- c) Pausengliederung

Im Englischen bedeutet die Intonation Folgendes:

„Intonation means the rise and fall of the voice during the speech. This change of pitch has a different importance in different languages“²⁹

Diese Definition deutet, dass die Intonation einen Zusammenhang mit dem Aufstieg und Fall der Stimme während der Rede und diese Veränderung der Tonhöhe hat eine andere Bedeutung in verschiedenen Sprachen.

„Die Intonation spielt bei der Sprachwahrnehmung und -verarbeitung die entscheidende Rolle“³⁰

Im Buch Phonetik lehren und lernen gibt es eine Veranschaulichung der Intonation, die von dem amerikanischen Linguist Bolinger (1961) in Form von Wellen unterscheidet ist.

Drei wichtige Komponenten treten in dem Bild, welche sind; die Artikulation, das Schiff und das Vehikel.

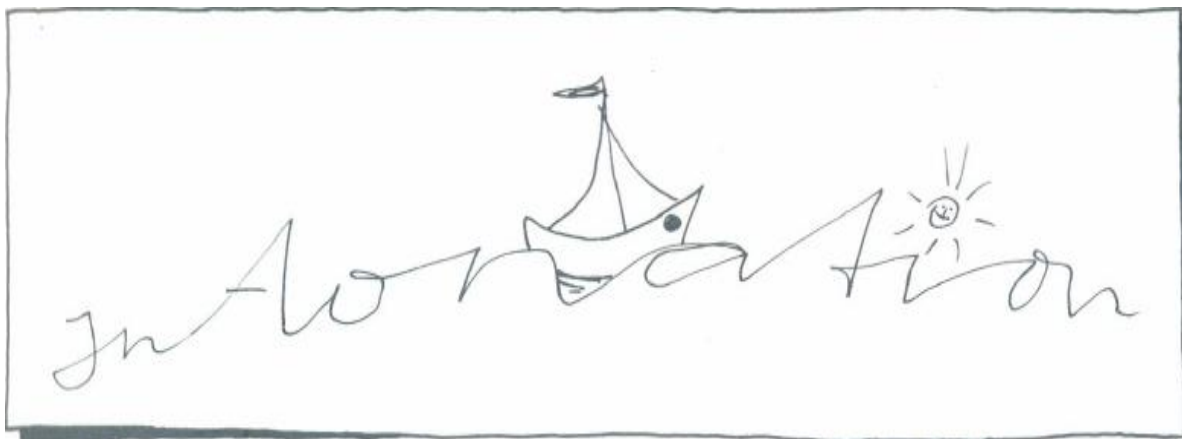


Abbildung 12 Intonation Dieling /Hirschfeld (2000:33)

²⁹ COOK, Vivian: Active Intonation, Longman Cuban Edition, 2008, S.8

³⁰ Ebd., S. 32

Unter dieser bildhaften Illustration kann wir einsehen, dass die Wellen als Intonation d.h. Tonhöhe bezeichnet sind und dies geschieht beim Steigen und Fallen der Wellen. Diese Wellen bzw. die Intonation tragen ein kleines Schiff und dies symbolisiert die Artikulation d.h. das Schiff bewegt sich und bleibt nicht still bzw. die Wellen der Intonation sind als Medium, die das Schiff einmal hoch und andersmal bewegen.

1.11.Prosodie

Unter der Bezeichnung Prosodie sind viele Elemente enthalten, die sind: Intonation, Rhythmus und Silben mit oder ohne Betonung. Alle diese Formen üben einen bestimmen Verlauf innerhalb der Prosodie.

Nach Peter Roach definieren wir die Prosodie auf diese Art und Weise:

„Features of speech that can be added to the basic segments, usually to a sequence of more than one sound.“³¹

Die Interpretation dieser Definition ist, dass die Merkmale des Sprechens zu den grundlegenden Segmenten, die in der Regel auf eine Folge von mehr als einem Ton, hinzugefügt werden können.

Weiterhin gibt es eine andere Erläuterung von Mehlhorn und Trouvain (2007:2), die derart lautet:

„Unter Prosodie verstehen wir diejenigen lautsprachlichen Eigenschaften von Äußerungen, die über die Betrachtungsebene eines Einzellautes hinausgehen, also „suprasegmental“ sind. Prosodie ist ein Komplexphänomen, das Intonation (den Tonhöhenverlauf von Äußerungen), Veränderungen in der Intensität (Lautheit) und zeitlichen Dauer (z.B. von einzelnen Silben, Phrasen oder Pausen) umfasst. Dem Tonhöhenverlauf wird meist eine dominante perzeptive Funktion eingeräumt...“³²

Unter Prosodie können wir die Eigenschaften der Äußerungen vom Aussprechen sammeln, wobei die Intonation sowie die Intensität einschließlich der Dauer als wichtige Elemente hierbei spielen. Daneben könnten wir auch die Geschwindigkeit der Artikulation aber auch die Flüssigkeit, die Phrasierung und Pausen dazu klassifizieren, die als prächtige Rolle besonders für Lernende gelten.

³¹ COOK, Vivian: Active Intonation, Longman Cuban Edition, 2008, S.87.

³² MEHLHORN, Grit/ TROUVAIN, Jürgen: Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Nr.364, 1. Mai 2007, S.2 In: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Mehlhorn_Trouvain.pdf Zugriff am 11.01.2016 um 12.20

1.12.Rhythmus

Fischer ist ein bekannter Lehrer und Forscher, der sich mit dem Gebiet der Aussprache beschäftigt und hat diesbezüglich über den Rhythmus recherchiert.

Er definiert ihn wie folgt:

„Der Rhythmus einer Sprache entsteht durch die charakteristische Verteilung von Sprechakzenten und unbetonten Silben im Redefluss. Eingestreuete Pausen gehören dazu.“³³

In Anlehnung an Cauneau, Velickova und Hall erläutert Paananen (2010:13) den Rhythmus dermaßen:

„Der Rhythmus (Verteilung der Akzente im Satz) ist eine gesetzmäßige Abfolge von Elementen, die nach starken und schwachen unterschieden werden: der dynamische Wechsel von betonten und unbetonten, von kurzen, langen und reduzierten Silben prägt den Rhythmus einer Sprache. Cauneau (1996: 30), s. a. Velickova (1999: 222) und Hall u. a. (2005: 146.)“³⁴

Rhythmus umfasst damit verschiedene Faktoren, die einen Klang innerhalb der Sprache verursachen. Dazu zählen die Lautstärke die Höhe und die Länge oder die Kürze bzw. die Dauer. All diese erwähnten Punkte bilden und schaffen den Klang und die Musik irgendwelcher Sprache.

Im selben Kontext haben sich Seddiki Aoussine und Lachachi (1999:37) über den Rhythmus geäußert:

„regelmäßige Aufeinanderfolge betonter und unbetonter Silben und Wörter, durch die der Redestrom gegliedert wird; die rhythmischen Muster sind sprachabhängig, es wird zwischen silbenzählenden (hier liegen etwa gleich viele Silben zwischen zwei

³³FISCHER, Andreas: Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1. Mai 2007, S.9. In: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Fischer.pdf> Zugriff am 14.12.2015 um 21.42

³⁴PAANANEN, Anna-Leena: Deutsch besser aussprechen- Phonothek interaktiv von Langenscheidts aus der Perspektive finnischer DaF-Lerner Anwendbarkeit im Ausspracheunterricht im Fach DaF. Magisterarbeit, Universität Jyväskylä, Oktober 2010. In: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25584/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201011143082.pdf?sequence=1> zugriff am 14.12.2015 um 21.50

Akzenten)³⁵ Eine andere Definition von Roach (1992: 93) über Rhythmus auf Englisch wäre:

„the way events in speech are distributed in time.“³⁶ Dies bedeutet die Art und Weise wie die Elemente des Sprechens chronologisch verteilt sind.

Alosevičienė (2009:44) erläutert Rhythmus wie folgt:

Regelmäßige Aufeinanderfolge betonter und unbetonter Redeteile, durch die der Redestrom gegliedert wird. Die rhythmischen Muster sind sprachabhängig, es wird zwischen silbenzählenden (hier liegen etwa gleich viele Silben zwischen zwei Akzenten) und akzentzählenden Sprachen (mit, je nach Sprechtempo, unterschiedlich vielen Silben, aber etwa gleichen Zeitspannen zwischen zwei Akzenten) unterschieden. Das Deutsche gehört zu den akzentzählenden Sprachen, das Französische z. B. zu den silbenzählenden.

1.13.Akzent

Wenn wir über den Akzent sprechen, dann sollten wir unbedingt über die Stärke der Laute oder ganz genau der Silben reden. Dies bedeutet die Betonung jedes Wortes oder Satzes innerhalb der Sprache d.h. manche Silben tragen einen Akzent.

Jede Sprache hat bestimmte Regel für die Betonung ihrer Wörter bzw. jede Sprache wird unterschiedlich stark ausgesprochen. Dieling und Hirschfeld (2000: 180) sehen, dass der Akzent oder Akzentuierung folgende Bedeutung hat: „Betonung Hervorhebung von Silben (Lauten, Lautgruppen) in Wörtern und Wortgruppen durch Veränderung der Tonhöhe, durch größere Lautstärke, geringeres Sprechtempo sowie größere Spannung und damit Deutlichkeit.“³⁷ Auf Arabisch hat der Akzent die gleiche Bedeutung und Eigenschaften, deshalb erläutert Kamal Bachr (2000: 512) den Begriff folgenderweise:

³⁵ SEDDIKI, Aoussine/ LACHACHI, Djamel Eddine: Phonetik Deutsch als Fremdsprache in Algerien Lehr- und Lernmaterial. 1. Auflage, ILT-Khemisti Institut d'informatique, des Langues et de Traduction, Oran, Mars 1999, S.37

³⁶ SEDDIKI, Aoussine/ LACHACHI, Djamel Eddine: Phonetik Deutsch als Fremdsprache in Algerien Lehr- und Lernmaterial. 1. Auflage, ILT-Khemisti Institut d'informatique, des Langues et de Traduction, Oran, Mars 1999, S. 87

³⁷ SEDDIKI, Aoussine/ LACHACHI, Djamel Eddine: Phonetik Deutsch als Fremdsprache in Algerien Lehr- und Lernmaterial: 1. Aufl. ILT-Khemisti Institut d'informatique, des Langues et de Traduction, Oran, Mars 1999, S. 180

"النُّبْر في اللُّغة معناه البروز و الظُّهور [...] يعني نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أوضح و أجلى نسيباً من بقية المقاطع التي تجاوره."³⁸

Unter dieser Definition können wir verstehen, dass der Akzent in der Sprache die Hervorhebung bedeutet; d. h. eine relativ deutliche Aussprache eines Abschnittes des Wortes von dem anderen Abschnitt.

1.13.1 Wortakzentuierung

Jedes mehrsilbige Wort hat einen Wortakzent, der nach Regeln festgelegt ist. In nicht zusammengesetzten Wörtern ohne Präfix oder Suffix liegt er auf der Stammsilbe. Die Wortakzentstelle kann einen Wortgruppen- oder Satzakzent tragen. Die Akzentsilben werden melodisch höher oder tiefer als die benachbarten Silben, etwas lauter, deutlicher und langsamer gesprochen. Wörter können sich allein durch den Akzent unterscheiden, z.B. August- August. Bestimmte Präfixe (ur-, un-, miss-) und Suffixe (-ei, -ieren) werden akzentuiert, miss allerdings nur, wenn vor dem Verbstamm ein weiteres Präfix folgt, und in Substantiven (missverstehen, Misstrauen) Buchstabenwörter werden auf dem letzten Teil akzentuiert: ABC. Zeichen für Wortakzente: betonter langer Vokal bzw. Diphthonge werden unterstrichen (-), betonter kurzer Vokal unterpunktet (.). Hirschfeld, Reinke, Stock (2013:12). (s. Abb.10, S.V)

STUFEN			KONTUREN		
é _{or}	↑	extra hoch	ě _{or}	↗	Steigend
é	↑	hoch	ê	↘	Fallend
ē	↑	mittel	ē	↑	hoch steigend
è	↓	tief	è	↗	tief steigend
è	↓	extra tief	ē	↘	steigend fallend
↓		Downstep	↗		globaler Anstieg
↑		Upstep	↘		globaler Abfall

Abbildung 6 Töne und Wortakzente, Koloman, Balazs, Csaba Werk (2006: 159)

³⁸ بشر، كمال: علم الأصوات، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة، 2000، ص512.
 „In der Sprache bedeutet der Akzent, das Erscheinen der Aussprache eines Abschnitts der Wortauschnitte deutlicher und relativ höher als der Rest der Abschnitte, die ihn umgeben“ selbst übersetzt

Die vorstehende Graphik stellt dar, welche Töne mit welchen Wortakzenten verbunden sind. Da können wir beispielsweise steigende und fallende Laute oder Töne die hoch oder mittel sind. Dies alles hat mit der Wortakzentuierung zu tun.

1.13.2 Wortgruppenakzentuierung

Laut Hirschfeld und Stock (2013:29) bedeutet der Begriff Wortgruppenakzentuierung die Hervorhebung einzelner Wörter in einer inhaltlich zusammengehörigen Wortgruppe(=Akzentgruppe); Zeichen: Silbe/Wort unterstrichen oder Akzentvokale markiert. Solche Akzentgruppen können eine vollständige Äußerung bilden oder sich zu längeren Äußerungen zusammensetzen, sie werden dann durch Pausen oder andere Gliederungssignale voneinander abgesetzt. Die Akzentwörter bzw. Silben werden melodisch höher oder tiefer als die benachbarten Silben sowie etwas lauter, deutlicher oder langsamer gesprochen. Wortgruppenakzente liegen auf Sinnwörtern (Substantiven, Verben, Adjektiven, Adverbien).

Weiter geben die beiden Autoren Auskunft darüber im Bezug zum Rhythmus wie folgt:

„Funktionswörter (Artikel, Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen) werden nur akzentuiert, wenn –sie hinweisend gebraucht werden: **diese** Vase dort-mich interessiert **diese** Vase dort-ein Gegensatz ausgedrückt werden soll (Kontrastakzentuierung) **mein** Buch (nicht deins). Bei Aufzählungen wird das letzte Wort betont, z.B. Peter, Monika und ich. Durch die Aufeinanderfolge von akzentuierten und nichtakzentuierten Silben entstehen rhythmische Muster, z.B. guten Tag. Für den deutschen Rhythmus ist der große Gegensatz zwischen den Akzentsilben und den sie umgebenden nichtakzentuierten Silben charakteristisch.³⁹

Die Wortgruppenakzentuierung basiert sich also auf einer Akzentgruppe d.h. manche Vokale die in einem ausgesprochenen Satz mit einer Melodischen markiert ist.

³⁹ HIRSCHFELD,Ursula/ REINKE,Kerstin/ STOCK, Eberhard : Phonotheke intensiv Aussprachetraining, 1. Auflage, Klett-Langenscheidt GmbH, München 2013, S.29

1.14. Pausierung und Melodisierung

Laut Hirschfeld und Reinke (2013:35) verstehen wir darunter (Zeichen / Gliederung einer Äußerung in sinnvolle Abschnitte mithilfe von Pausen. Je langsamer das Sprechtempo, desto grösser die Zahl und Länge der Pausen, z.B. Ein armer Schneider/ hatte drei Söhne/ und eine Ziege.

„Grundlage der Melodisierung ist die Akzentverteilung in den Rhythmischen Gruppen. Jede Gruppe hat einen oder mehrere Wortgruppenakzente, die als Stützen des Melodieverlaufs fungieren. Die für das Hörverstehen wichtigste syntaktische Funktion trägt der Endlauf der Melodie. Das ist jener Teil, der in der Silbe vor dem letzten Wortgruppenakzent einsetzt. Mit seiner Hilfe werden rhythmische Gruppen als abgeschlossen gekennzeichnet. Es wird angezeigt, ob eine Gruppe durch eine weitere ergänzt werden soll, damit den Hörenden eine relativ vollständige Aussage übermittelt wird oder ob es eine solche Ergänzung nicht geplant ist.“ Krech / Stock, / Hirschfeld /Andres, Lutz (2009: 43)

1.15 Transkription

Laut Alosevičienė (2009:45) weist die Transkription auf Lautschrift/Umschrift, mit deren Hilfe gesprochene Sprache verschriftet werden kann, wenn Schreibung und Aussprache voneinander abweichen bzw. Aussprachevarianten erfasst werden sollen; Phoneme werden in Schrägstriche gesetzt: / /, Laute in eckige Klammern: []. Transkribierte Einheiten werden in den eckigen Klammern angegeben. In der Transkription gibt es keine großen Buchstaben. Die Transkriptionszeichen werden immer getrennt geschrieben: [ˈroːzə]. Die Satzzeichen werden in der Transkription mit Schrägstrichen markiert: / steht für Komma, Semikolon und Doppelpunkt, // steht für Punkt, Ausrufe- und Fragezeichen: [diː ˈblɛtə ˈfalən / ˈfalən viː fən ˈvait//]. (s.Abb.12,13, S.-V,VI)

Alosevičienė (2009:45) erklärt weiter, dass das Betonungszeichen immer vor der betonten Silbe gesetzt wird. An der Morphemgrenze, wo das Morphem mit einem Vokal beginnt, wird der Knacklaut (Vokalneueinsatz) markiert: [ˈam ˈanfaj], [ˈerˈarbeiten]. Lange Vokale werden in der Transkription mit [:] bezeichnet: [ˈvaːzə], [ˈtiːrə], [ˈbluːmə]. Ein betonter Vokal ist immer gespannt und lang, wenn er in einer offenen Silbe steht: reden, raten, rufen, Boden. Ein betonter Vokal ist immer gespannt und lang, wenn er vor h steht, das zur gleichen Silbe

gehören muss: Fehler, fahren, Möhre, Bühne. Ein betonter Vokal ist immer dann gespannt und lang, wenn er doppelt geschrieben wird, unabhängig davon, ob die Silbe offen oder geschlossen ist: Beere, Staat, Haar, aber die Verdopplung ist nur bei den Graphemen e, a und o möglich. Um eine scheinbare Verdopplung handelt es sich in solchen Wörtern wie Beterdigung, gelendet.

In diesem Zusammenhang äußert sich die Autorin über Vokale bezüglich der Transkription:

„Ein betonter Vokal ist immer dann gespannt und lang, wenn er in einer Silbe steht, die man „öffnen“ kann: habt – haben, hört – hören, kam – kamen. Der Vokal i ist immer gespannt und lang, wenn er durch e oder eh gedehnt wird: die, sie, Frieden, Brief, du stiehlt. Ein unbetonter Vokal ist dann ungespannt und kurz, wenn er in einer geschlossenen Silbe steht: essen, bitte, können, kämpfen. Ein Vokal wird vor zwei oder mehreren Konsonanten ungespannt und kurz ausgesprochen: wollen, kennen, Kalb, Nacht, entscheiden, Kelch, Triumph, Senf, Girlande, Lektor.“⁴⁰

Weiterhin im selben Kontext erklärt Alosevičienė (2009:45), dass ein unbetonter Vokal immer ungespannt und kurz ist, wenn er in Suffixen steht, die akzentlos sind: Häuschen, Griffel, Fischer, ärgerlich, eisern, wahrhaftig, mutig, töricht, Lehrerin, herrlich, Bündnis etc. Eine Ausnahme bilden folgende Suffixe mit unbetonten gespannt-langen Vokalen: -bar, -sal, -sam, -selig, -tum: furchtbar, Schicksal, seltsam, saumselig, Altertum. Ein unbetonter Vokal ist ungespannt und kurz, wenn er in akzentlosen Präfixen be-, ent-, er-, ge-, ver-, zer- steht: bekommen, entgelten, ersetzen, gekommen, versuchen, zerstören.

Bei der Transkription finden wir verschiedene Symbole für Vokale sowie ihre Regel bzw. Schriftform. An dieser Stelle präzisiert der folgende Ansatz diese Art von Transkription:

„In einer Reihe zum Teil unflektierbarer Wörter kann mit Hilfe von Regeln nicht ermittelt werden, ob es sich um einen gespannt-langen oder einen ungespannt-kurzen Vokal handelt: er, wir, nun, schon, zu, wen, da, nur werden lang ausgesprochen und her-, vor- als Konstituenten in Verbindung mit Präpositionen spricht man kurz aus: herein, voraus etc. Nach den Vokalen der vorderen Reihe: [ɪ], [i:], [y], [y:], [ɛ], [ɛ:],

⁴⁰ ALOSEVIČIENĖ, Eglė: Grundlagen der Phonetik und Phonologie, Universität Vilnius, Kaunas 2009, S.44

[e:], [oe], [ø:], den Diphthongen [ai], [ɔɪ] und Konsonanten [n], [l], [r] wird der Ich-Laut [ç] gesprochen: nicht, welche, Eiche, euch; nach den Vokalen der hinteren Reihe [ʊ], [u:], [ɔ], [o:], [a], [a:] und dem Diphthong [aʊ] wird der Ach-Laut [x] gesprochen: machen, suchen, rauchen.“ Aloševičienė (2009:45)

„Das nasale [ŋ] wird ausgesprochen und transkribiert in den Konsonantenverbindungen -ng- und -nk-: [ˈlaŋə], [ˈbaŋk], aber nicht an der Wortbildungsgrenze.“ Aloševičienė (2009:15-16)

Über das internationale Transkriptionssystem stellen wir die folgende Meinung:

„Die Sprachwissenschaft, insbesondere in den Bereichen der Phonetik und der Phonologie, kommt aufgrund der unsystematischen Wiedergabe von Lauten in den Schriftsystemen der Sprachen nicht ohne phonetische Transkription aus. Das verbreitetste phonetische Transkriptionssystem ist das der „International Phonetic Association“ (IPA). In der Tabelle 2, die eine Übersicht über die Phonem-Graphem Beziehungen (Lautbuchstabenbeziehungen) im Deutschen gibt, wird die API-Transkription verwendet.“ Aloševičienė (2009:17)

An dieser Stelle, können wir konstatieren, dass das Transkriptionssystem auf verschiedenen Regeln beruht. Dabei stehen verschiedene Schriftzeichen auf phonologischer Basis. In diesem Sinne wird eine Art Wiedergabe der Aussprache als Umschrift bezeichnet, dargestellt.

1.16 Das internationale phonetische Alphabet (IPA)

Šileikaitė-Kaishauri (2015:46) legt die Bedeutung des IPA folgendermaßen fest:

„Das Zeicheninventar, das für die Transkription notwendig ist, nennt man das phonetische Alphabet. Am gebräuchlichsten¹ ist das phonetische Alphabet der 1886 von Fremdsprachenlehrenden gegründeten International Phonetic Association (IPA). Es ist als Internationales Phonetisches Alphabet – IPA (in der deutschsprachigen Literatur auch als API) bekannt.“

Weiter stellt die der Verfasser dar, wie das IPA disponiert ist:

„Das IPA umfasst ca. 130 Zeichen. Die Zeichen beruhen auf lateinischen und griechischen Buchstaben. Jedes Zeichen repräsentiert nur einen Laut. Wenn ein Großbuchstabe verwendet wird, bedeutet er etwas anderes als der entsprechende Kleinbuchstabe. Es werden auch diakritische Zeichen (Punkte, Akzentzeichen, Ringe usw.) verwendet. Sie haben bestimmte Funktionen. Ein doppelpunktähnliches Zeichen deutet z.B. auf einen langen Vokal hin: die Sage [di: 'za:gə].“ Šileikaitė-Kaishauri (2015:46)

Noch eine andere genaue Definition von Mayer (2014:29-30) lautet wie folgt:

„Das internationale phonetische Alphabet ist ein an artikulatorischen Merkmalen orientiertes System zur symbolischen Repräsentation aller Laute, die in den Sprachen der Welt vorkommen⁵. Es wurde in erster Linie zu praktischen Zwecken entwickelt (nicht als 'theoretisches Modell'), z.B. für den Fremdsprachenunterricht oder zur Verschriftung von Sprachen. Prinzipiell sollte für jeden vorkommenden Laut ein Symbol vorhanden sein. Wo dies nicht sinnvoll erscheint, werden Diakritika („Zusatzzeichen“) verwendet. So sind z.B. nasalierte Vokale wie sie im Französischen vorkommen nicht durch eigene Symbole repräsentiert; stattdessen wird das jeweilige Symbol für den nichtnasalierten Vokal mit dem Diakritikum für Nasalität kombiniert: /a/ vs./ã/.“

Weiter versucht Šileikaitė-Kaishauri (2015:46) sich mit der Wichtigkeit davon wie folgt zu befassen:

„Mithilfe des IPA kann man die Laute einer beliebigen Sprache beschreiben. Für die Transkription des Deutschen braucht man nicht alle IPA-Zeichen. Eine Auswahl davon mit Angaben dazu, wie man diese Laute in der Schrift wiedergibt, finden Sie sollten aber darauf gefasst sein, dass in der einschlägigen Literatur zur Phonetik und Phonologie manchmal unterschiedliche Transkriptionszeichen zur Bezeichnung ein und desselben Lautes verwendet werden.“

Der Autor Mayer (2014:29-30) unterscheidet Arten der Transkription wie folgt:

„Phonetische Transkriptionen können unterschiedlich stark ins Detail gehen. Eine sehr detaillierte Transkription, die möglichst viele Nuancen einer Äußerung festhält (und entsprechend ausgiebig von Diakritika Gebrauch macht), nennt man enge phonetische Transkription; eine weniger detaillierte Transkription heißt weite oder breite phonetische Transkription; der Übergang ist fließend.“

Eine genaue Erklärung dafür stellen wir wie folgt:

„Die Vokale werden zunächst nach horizontaler und vertikaler Zungenposition differenziert. Im Vokalviereck steht die obere linke Ecke für hohe vordere Vokale (/i/), die rechte obere Ecke für hohe hintere (/u/), die untere linke Ecke für tiefe vordere (/a/) und die untere rechte Ecke für tiefe hintere Vokale (/A/). Diese vier Vokale, die die Extrempositionen innerhalb des Vokalvier- Kardinalvokale Ecks einnehmen, heißen Kardinalvokale. Außer nach Zungenlage und Zungenhöhe können Vokale noch nach der Lippenrundung unterschieden werden.“ Mayer (2014:31-32)

Wenn wir über das IPA reden, sollten wir auch die Systematik erwähnen und nicht vergessen:

„Das IPA ist in 6 Bereiche eingeteilt:

1. Pulmonale Konsonanten
2. Nicht-Pulmonale Konsonanten
3. Sonstige Konsonanten

4. Vokale

5. Diakritika

6. Suprasegmentalia (zur Transkription prosodischer Merkmale)

Die Systematik der pulmonalen Konsonanten ist folgendermaßen aufgebaut:

Von links nach rechts stehen die Artikulationsorte (und die Artikulationsorgane); es beginnt links mit der vordersten Artikulationsstelle (bilabial) und endet rechts mit der hintersten (glottal). „Mayer (2014:32)

Lautgruppe	Phoneme/Laute	Grapheme/Buchstaben	Beispiele
<u>VOKALE</u>			
A-Laute	[a:] [a]	<i>a, ah, aa</i> <i>a</i>	<i>Laden, Hahn, Staat</i> <i>Masse</i>
I-Laute	[i:] [ɪ]	<i>i, ie, ih, ieh</i> <i>i</i>	<i>Kino, Liebe, ihn, sieh</i> <i>Bitte</i>
E-Laute	[e:] [ɛ] [ɛ:]	<i>e, eh, ee</i> <i>e, ä</i> <i>ä, äh</i>	<i>Weg, sehen, Tee</i> <i>Geld, mächtig</i> <i>Mädchen, mähen</i>
O-Laute	[o:] [ɔ]	<i>o, oh, oo</i> <i>o</i>	<i>Brot, Sohn, Boot</i> <i>voll</i>
U-Laute	[u:] [ʊ]	<i>u, uh</i> <i>u</i>	<i>Buch, Stuhl</i> <i>Suppe</i>
Ö-Laute	[ø:] [œ]	<i>ö, öh</i>	<i>böse, fröhlich</i> <i>Töchter, können</i>
Ü-Laute	[y:] [y]	<i>ü, üh, y</i> <i>ü, y</i>	<i>müde, früh, Typ</i> <i>Glück, Ypsilon</i>
Reduzierte Vokale	[ɐ] [ɐ]	<i>e</i> <i>er, r</i>	<i>beginnen, Freude</i> <i>Verkäufer, Uhr</i>
Diphthonge	[aɪ] [aʊ] [ɔɪ]	<i>ei, ai, ey, ay</i> <i>au</i> <i>eu, äu</i>	<i>dein, Mai, Meyer, Bayern</i> <i>Frau</i> <i>heute, Mäuse</i>
<u>KONSONANTEN</u>			
Explosive	[p] [b]	<i>p, pp, -b</i> <i>b</i>	<i>Oper, doppelt, gelb</i> <i>Biber</i>

Abbildung 15 Die Laute des Deutschen in internationaler Lautschrift. Alosevičienė (2009:17)

Die vorgestellte Abbildung erklärt uns wie die Laute dividiert und umgeschrieben sind.

Vokale als auch Konsonanten werden in dieser Tabelle geteilt und als Phoneme und Grapheme mit Beispielen begleitet.

1.17. Phonologie

Im Unterschied zur Phonetik, die sich mit dem Untersuchungsobjekt Sprachlaute beschäftigt, konzentriert sich die Phonologie eher auf Sprachlaute. Diese linguistische Disziplin befasst sich mit der lautlichen Seite der Sprache unter einem anderen Aspekt.

Im selben Kontext fassen wir die Phonologie wie folgt zusammen:

„La phonologie entendue au sens large est la branche de la linguistique traitant de l'étude des sons du langage et ayant pour objet de décrire et d'analyser les sons et les règles qui gouvernent l'organisation de la structure sonore dans une langue en particulier...“⁴¹

Mehr dazu hat sich Šileikaitė-Kaishauri (2015:101) darüber geäußert:

„Die Phonologie behandelt also nicht konkret realisierte Laute oder Phone einer Sprache, sondern Phoneme (lt. *fonemos*), d.h. Einheiten, die in dieser Sprache theoretisch existieren, beim Sprechen realisiert werden können und in der Sprache eine bestimmte Funktion ausüben. Die Phonologie fragt nach der Funktion der Laute...“⁴²

Abercrombie (1974:70) ist folgender Feststellung:

„The phonology of every language is peculiar to that language, and different from that every other language“⁴³

Repp (2014:14) bestimmt die Aufgabe der Phonologie in folgender Art:

„Die Phonologie [...], die zu erfassen sucht, welche Systematik der Verwendung von Lauten in einer Einzelsprache zugrunde liegt und auch welche Ordnungsprinzipien sprachübergreifend gelten.“

⁴¹ BRANDAO DE CARVALHO, Joaquim / NGUYEN, Noël/ WAUQUIER, Sophie : Comprendre la phonologie, Presses Universitaires de France, Paris, 2000, S.22.

⁴² ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, Diana: Einführung in die Phonetik und Phonologie, Vilniaus universitetas, 2015, S.101.

⁴³ ABERCROMBIE, David: Elements of general Phonetics, Edinburg University Press, Great Britain Lewis Reprints, London and Tonbridge S.1970, S.70

Zusammenfassend nach der letzten Auffassung stellen wir fest, dass sich die Phonologie von einer Sprache zu einer anderen unterscheidet. Dies bedeutet, jede Sprache hat ihre phonologische Regel für die Erzeugung der Laute.

In diesem Sinne können wir zur Kenntnis kommen, dass sich die Phonologie mit allen sprachlichen Lauten der Sprache beschäftigt. Die Studie und Analyse der Phoneme bzw. die existierenden Einheiten jeder Sprache aber auch die verschiedenen Funktionen.

Neben der Phonetik befasst sich eine weitere Teildisziplin der Sprachwissenschaft mit der lautlichen Seite der Sprache, nämlich die Phonologie. Im Unterschied zu der Phonetik, deren Untersuchungsgegenstand die materiellen Eigenschaften der mündlichen Rede sind, untersucht die Phonologie auf theoretischer Ebene das System der Laute einer bestimmten Sprache und ihre Funktionen.

An dieser Stelle präzisiert Grassegger (2001:81) Folgendes:

„Die Phonologie beschäftigt sich mit der Funktion und Eigenschaft von Sprachlauten als Elemente eines Sprachsystems. Ihr Gegenstand ist funktionelle Seite der Sprachlaute.“

Im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der Phonologie kommt Hall seinerseits zu folgender Feststellung: „Der wichtigste Begriff in der Phonologie ist das Phonem. Darunter verstehen wir solche lautlichen Einheiten einer Sprache, die in dieser Sprache die distinktive Funktion ausüben. T. Alan Hall definiert Phoneme als „kleinste bedeutungsunterscheidende Elemente“. Hall (2000:37)

Phoneme sind nicht mit Lauten zu verwechseln. Phoneme sind abstrakte Einheiten einer Sprache, die beim Sprechen als Phone (Laute) realisiert werden. Bei Phonemen geht es somit nicht um konkret realisierte (ausgesprochene) Laute, sondern darum, welche Laute in einer bestimmten Sprache theoretisch existieren, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, durch welche Merkmale sie sich voneinander unterscheiden und welche Funktionen sie in dieser Sprache ausüben.

1.18 Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht

Richter (2007:3) führt in ihrer Recherche die Erläuterung von Phonetik im FU wie folgt:

„Die Phonetik spielt beim Sprachenlernen zwar eine Rolle, aber eine eher untergeordnete. Obwohl in der alltäglichen Kommunikation das Lautliche einer fremden Sprache genau wahrgenommen wird, tritt doch der Stellenwert der Phonetik hinter die Grammatik oder auch die Wortschatzarbeit zurück. Themengebiete der

Phonetik, die beim Fremdsprachenlernen besonders wichtig sind, betreffen bspw. die Frage der Akzentposition bei neu erlernten Wörtern...“⁴⁴

Als Zusammenfassung der Meinung von Richter verstehen wir, dass im FU die Phonetik die letzte Stelle nach der Grammatik und Wortschatz einnimmt. Was man im FU übt, ist besonders die Akzentuierung der Wörter.

Die Phonetik hat immer noch eine niedrige Stelle, wenn wir sie mit anderen Fächern unterscheiden. Seddiki, Aoussine (1998:158) führt in der DaF-Zeitschrift Folgendes:

„Wie in den meisten üblichen universitären Lehrprogrammen des Deutschen als Fremdsprache wird der Phonetik in der Germanistikausbildung nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt [...] Untersuchungsergebnisse feststellen: dass nämlich allgemein die Phonetik mit ihren Teilgebieten Artikulation, Intonation, Sprechausdruck im Fremdsprachenunterricht Deutsch vernachlässigt wird.“⁴⁵

Knabe hat sich in ihrem Buch wie folgt darüber geäußert:

„Die Metapher "Stiefkind" ist 1977 von Göbel / Graffmann in die Literatur eingeführt worden. In den 70er- und 80er-Jahren wurde wegen der starken Orientierung der Didaktik an kommunikativen Fertigkeiten sehr wenig auf Korrektheit in der Aussprache geachtet. Es kam vor allem darauf an, dass die Lernenden sich schnell und

⁴⁴ RICHTER, Nicole: Prosodie neutraler und nicht-neutraler Äußerungen der russischen Standardsprache im Kontext des Fremdspracherwerbs Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: 1. Mai 2007, S. 3 in: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Richter.pdf> Zugriff am 16.10.2015 am 18.03

⁴⁵ SEDDIKI, Aoussine: Phonetik in der DaF-Lehrer-Ausbildung(an den Universitäten Algier und Oran).Stellung der Phonetik in der DaF-Lehrerausbildung. In: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, Nr. 3,Leipzig, 1998. S.158-161, S. 158.

möglichst ohne Hemmungen zu verständigen versuchen...Es sind nun in den 90er-Jahren durchaus Veränderungen, Fortschritte zu erkennen...Auch in der Lehreraus- und -fortbildung widmet man dem Thema *Phonetik* nach und nach mehr Aufmerksamkeit...⁴⁶

Nach diesem Zitat könne wir feststellen, dass der Ausspracheunterricht als Stiefkind betrachtet ist, weil wir sich in erster Linie auf die kommunikativen Fertigkeiten und die einfache Verständigung zwischen den Lernenden konzentrieren und nicht auf die richtige Aussprache. Das würde bedeuten, dass die Phonetik keine Wichtigkeit hat.

Im Laufe der Zeit wird der Phonetik mehr Bedeutung gegeben.

Viele Verhaltensweisen eines Individuums dienen ebenfalls der Bedeutungsvermittlung:

Gestik, Mimik, Schweigen, Tonfall etc. Sie werden unter dem Begriff „Nicht-verbale

Im Bezugnahme auf die Ausspracheschulung und Phonetiklehren-und Lernens vertritt Seddiki (1998:158) folgende Auffassung:

Wie in den meisten üblichen universitären Lehprogrammen des Deutschen als Fremdsprache wird der Phonetik in der Germanistikausbildung in Algerien nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Es gilt also auch hier.... Dass nämlich die Phonetik allemgemein die Phonetik mit ihren Teilgebieten Artikulation, Intonation, und Sprechausdruck im Fremdsprachenunterricht Deutsch vernachlässigt wird.

Im Allgemeinen gehen wir davon aus, dass die Phonetik implizit unterrichtet wird, d.h. Phonetikarbeit ist in Lehrmaterialien und in den Curricula meist nicht systematisch als solche vorgesehen. „Bisherige Curricula konzentrieren sich hauptsächlich auf die Vermittlung grammatisch-lexikalischer Kenntnisse. Es ist deshalb kein Zufall, dass sich Deutschlernende, auch zukünftige Deutschlehrer, nicht selten nur eine mangelhafte Aussprache aneignen. Trotz mehr oder weniger intensiver Bemühungen der Lehrenden kommt es häufig nicht zu besonders guten Ergebnissen im Hinblick auf

⁴⁶ DIELING, Helga / HIRSCHFELD, Ursula: Phonetik lehren und lernen. 4. Aufl. Goethe-Institut, München Druckhaus Langenscheidt, Berlin 2000, S. 14.

die phonetische Kompetenz der Lehrenden. Ohne systematische Ausspracheübungen, die ja zugleich dazu beitragen, die Kommunikationsfähigkeit insgesamt zu verbessern, sind solche Fortschritte in der Regel auch nicht zu erreichen.“⁴⁷

Zusammenfassung

In diesem ersten Kapitel gibt es eine allgemeine Darstellung der Hauptbegriffe, die sich auf die Phonetik beziehen und darüber hinaus die Stellung der Phonetik im Speziellen in dem algerischen Raum, ganz genauer an der Universität als Hochschulausbildung darstellen. Die wichtigsten Phonetischen Aspekte wurden in diesem Kapitel unter Berücksichtigung der wichtigsten Merkmale phonetischer Regeln und Systeme behandelt.

⁴⁷ SEDDIKI, Aoussine : Phonetik in der DaF-Lehrer-Ausbildung (an den Universitäten Algier und Oran) Stellung der Phonetik in der DaF-Lehrerausbildung. In: Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, Heft 3, Walter de Gruyter GmbH & Co, Berlin, 1998, S.158-161 In: BREITUNG, Horst/ EICHHEIM, Hubert: Erklärung zur Stellung der Phonetik im Bereich Deutsch als Fremdsprache In: Fremdsprach Deutsch 12, S.5

Kapitel II
Ursachen von
Ausspracheschwierigkeiten algerischer
DaF-Lerner

Einleitung

Aussprechen mit Fehlern ist ein natürliches Phänomen, aber das wichtigste besteht darin, dass, wir unser Bestes tun, um diese Schwachpunkte zu vermeiden und sie anhand verschiedener Materialien zu reduzieren. In diesem Kapitel geht es vor allem darum, die Hauptschwierigkeiten der DaF-Lerner zu identifizieren und zugleich Einflussstörungen und Hemmungen der Aussprache algerischer Deutschlerner abzumildern und zu reduzieren. In gleicher Zeit versuchen wir in diesem Kontext nachzuweisen, dass der Einfluss von anderen Sprachen, nicht nur eine negative Wirkung auf das Erlernen neuer Fremdsprachen hat, sondern manchmal auch als Grundbasis, die den Erwerb einer neuer Zielsprache herausfordern.

2. Ursachen der Ausspracheschwierigkeiten algerischer DaF-Lerner

Ausspracheschwierigkeiten bzw. Abweichungen entstehen durch verschiedene Gründe. Davon bilden die verschiedenen erworbenen Sprachen aber auch daneben den Mangel an verschiedenem Unterrichtsmaterial die Ursache dieser Aussprachehürden.

2.1 Sprache

Sprache können wir nicht nur in einer einzigen Definition umfassen. Sie ist mehr als ein Verständigungsmittel, als Kommunikationsmittel, als Botschaft, als Abbild der Wirklichkeit...

Unter Sprache versteht man Folgendes:

„Sprache ist eine ausschließlich dem Menschen eigene, nicht im Instinkt wurzelnde Methode zur Übermittlung von Gedanken, Gefühlen und Wünschen mittels eines Systems von frei geschaffenen Symbolen“⁴⁸

Laut Chomsky (1997:55) wird Sprache als Zeichensystem, das im Alltagsleben verwendet wird und auch ein Verständigungsmittel, dass von Menschen gebraucht wird:

„Eine Sprache verstehen wir als Zeichensystem, das zur Kommunikation verwendet wird. Weitere Differenzierungen sind natürlich nötig, bevor wir den Begriff “

⁴⁸ LYONS, John: Die Sprache, C.H. Verlag 4. Auflage, Beck 1992, S. 13

Sprache” so definieren, dass er unserem Alltagsverständnis von „Fremdsprachen und Computersprachen auszuschließen.“

Sprache wird nach Repp (2014:5) als komplexes System bezeichnet. Sie besteht aus verschiedenen, miteinander interagierenden Teilsystemen.

Eine weitere Äußerung der Sprache zur Differenzierung zwischen künstlicher und natürlicher Sprache lautet:

„Die kritische Frage bei dieser Unterscheidung ist wahrscheinlich, ob Menschen von Geburt an die jeweilige Sprache erlernen. Dies trifft zum Beispiel bislang nicht für Computersprachen wie Basic oder Pascal zu. Andererseits dürfte Esperanto an sich eine “künstliche” Sprache sein, in diesem Sinne, dass sie von Menschen konzipiert und eingesetzt wurde. Es gibt jedoch sehr wohl “native- speakers” des Esperanto, nämlich Kinder, die von Geburt an diese Sprache erlernen. [...] Ferner gelten nach diesen Kriterien auch Kreolsprachen als “natürliche” Sprachen.“⁴⁹

„Eine Sprache ist eine (begrenzte oder unbegrenzte) Menge von Sätzen, die jeweils in ihrer Länge begrenzt sind und aus einer begrenzten Menge von Elementen gebildet werden“ – A.N. Chomsky, 1959.

Salomaa (1978:3) führt in ihrem Buch folgende Definition von Sprache:

„Eine Sprache sei es eine natürliche Sprache wie Deutsch oder eine Programmiersprache wie Algol kann man als Menge von Sätzen betrachten d.h. als eine Menge endlicher Zeichenreihen aus Elementen eines Grundvokabulars“⁵⁰

Wie in den Definitionen erklärt, können wir Sprache als Sammlung aller Arten von Sätzen, Symbolen, Gedanken und Gefühlen und daneben ist es in diesem Kontext wichtig zu erwähnen, dass es in der Welt Millionen von Sprachen, die andersartig und verschieden gesprochen sind.

⁴⁹ EDMONDSON, Willis/ HOUSE, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. 2. Überarb. Aufl. : Francke Verlag ,Tübingen; Basel 2000, S.9

⁵⁰ Salomaa, Arto K. : Formale Sprachen Springer, Verlag Berlin Heidelberg New York 1978, S3

Sprache existiert seit tausend Jahren in verschiedenen Ländern der Welt, darum gibt es eine Hülle und Fülle von Sprachen in jeder Gegend der Welt. Zu diesen Sprachen gehören die Muttersprache oder die Erstsprache und Fremdsprache.

Die Sprache gilt als Kommunikationsmittel, darüber hat sich der bekannte Wissenschaftler De Saussure (2001:11) geäußert und hat die folgende Auffassung vertreten:

„Für uns fließt sie keineswegs mit der menschlichen Rede zusammen; sie ist nur ein bestimmter, allerdings wesentlicher Teil davon. Sie ist zu gleicher Zeit ein soziales Produkt der Fähigkeit zu menschlicher Rede und ein Ineinandergreifen notwendiger Konventionen, welche die soziale Körperschaft getroffen hat, um die Ausübung dieser Fähigkeit durch die Individuen zu ermöglichen.“

2.2 Ebenen der Sprache

Die menschliche Sprache und jede Sprache in der Welt findet insgesamt vier unterschiedlichen Ebenen⁵¹, die sich dermaßen präsentieren:

verbale Ebene: bezieht sich auf das Gesagte d.h. das Wort selbst spielt die Hauptrolle

nonverbale Ebene: bezieht sich auf das das Ungesagte d.h. alles was mit Mimik, Gestik/Gestaltung (Bilder, Layout) zu tun hat.

paraverbale Ebene: hängt vom Sprechverhalten ab durch Aussprache, Tempo, Lautstärke.

extraverbale Ebene: hängt von den Rahmenbedingungen ab d.h. von Zeit, Ort, Kommunikationsbeziehung, Kleidung/Erscheinungsweise und Medienart

2.3 Aussprache

Die Aussprache befasst sich mit der Lautgebung von gesprochenen Wörtern (z. B. Buchstaben und Silben) der Sprache und gehört zur Phonetik.

Nach Roach (1992:86) wird Aussprache folgenderweise erläutert:

„The act of producing the sounds of the language“

Unter dieser Definition verstehen wir den Vorgang der Lautproduktion der Sprache.

⁵¹ o.V.: Kommunikation o.O, o.J. <http://www.text-schreiben.com/kommunikation/> Zugriff am 06.03.2016 um 16.31.

In Wahrig - Großwörterbuch bedeutet dieser Begriff Folgendes:

„Laute, Wörter aussprechen mit dem Mund bilden, formen, artikulieren, Gefühle, Gedanken zum Ausdruck bringen, in Worte fassen [...]“⁵²

Sie ist auch die Mundproduktion von verschiedenen Wörtern und wie sie artikuliert sind.

Die Aussprache gilt als ein bemerkenswertes Phänomen in irgendwelcher Sprache und dadurch können wir unterscheiden ob wir Muttersprachler oder Fremdsprachenlerner sind.

Sie weist auf die Art und Weise wie Wörter bzw. Silben, Vokale produziert werden und wie die Sprache dieser letzten klingt.

2.4 Muttersprache

Muttersprache wird folgendermaßen betrachtet:

„Die Sprache, die die Mutter spricht und die das Kind folglich als erste lernt. ... Verbindet man mit Muttersprache jedoch die Sprache, in der sich ein Mensch am besten auszudrücken vermag, in der er sich zu Hause fühlt... Um Missverständnisse zu vermeiden, werden wir den Ausdruck *Muttersprache* daher zurückhaltend verwenden und häufiger die Bezeichnung *Erstsprache* gebrauchen.“ Apeltauer (2011:12)

„Kinder erwerben ihre erste Sprache in wenigen Jahren mit großer Selbstverständlichkeit. Die Leichtigkeit, mit der sie dies tun, lässt uns vergessen, dass der Erwerb einer Primärsprache zu den schwierigsten intellektuellen Aufgaben gehört, die ein Mensch bewältigen muss (vgl. Bloomfield 1933:29).

Es gibt drei wichtige Voraussetzungen, die den raschen Erwerb ermöglichen: biologische, kognitive und sozial-interaktive (vgl. Slobin 1977:128). „Apeltauer (2011:146)

Weil Muttersprache als erste erworbene Sprache bei Menschen ist, nennen wir sie auch Erstsprache. In diesem Kontext geben Elsner und Wildemann (2011:39) der Erstsprache folgende Auskunft:

⁵² WAHRIG- BURFEIND, Renate: Wahrig Grosswörterbuch DaF: CPI Books, Leck. Wissen Media Verlag GmbH (vormals Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH), , und Cornelsen Verlag GmbH & Co OHG, 1. Aufl. Berlin, Gütersloh/München 2008, S.141.

„Erstsprache: Die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt. Meist wird damit auch auf die starke Sprache eines Menschen verwiesen; diese starke Sprache muss aber nicht immer die zuerst erworbene Sprache sein. „Erstsprache“ verwendet. Die dabei erfolgende sprachliche Sozialisation umfasst nicht nur das Sprechen einer bestimmten Sprache (einschließlich ihrer Dialekte), sondern auch das über die Sprache vermittelte Menschen- und Weltbild, das sowohl für die Welterschließung als auch für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes/Jugendlichen von großer Bedeutung ist.“⁵³

In gleichem Kontext wird der Begriff Erstsprache bzw. Muttersprache wie folgt verdeutlicht:

„Der Begriff Erstsprache wird alternativ zum Begriff Muttersprache verwendet, da er verdeutlicht, dass an der Spracherwerbssituation des Kindes auch andere Personen als die Mutter beteiligt sein können. Außerdem betont er [...] noch viele Sprachen erlernt werden können“ Ballweg/Drumm/Hufeisen/Klippel/Pilypaityte (2013:185)

Oomen- Welke (2003:145) hat eine spezifische Definition für die Muttersprache folgendermassen gegeben:

Andere weisen darauf hin, dass der Ausdruck „Muttersprache“ Definitions- oder quasi Bedeutungsprobleme mit sich birgt, denn „Der –sprechende- Ausdruck Muttersprache ist dagegen ein problematischer Begriff: Er hat mehrere verwandte Bedeutungen, er ist polysem und trägt außerdem verschiedene Konnotationen. Laien meinen mit Muttersprache die erste Sprache eines Menschen, nämlich die eine Sprache, in der er zu sprechen und zu denken gelernt hat und die er am besten beherrscht. Solche Einstellungen richten sich oft gegen frühe Mehrsprachigkeit. Mit dem Begriff Muttersprache konnotiert wird vielfach, Muttersprache sei das Pendant zu Vaterland, jeder Mensch besitze natürlicherweise genau eine Muttersprache und ein Vaterland.“⁵⁴

⁵³ELSNER, Daniela / WILDEMANN, Anja: Sprachen lernen Sprachen lehren Language learning Language teaching Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa Prospects for Teacher education across Europe, Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main, 2011, S.39

⁵⁴ OOMEN- WELKE, I. I. : Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 145- 151, S. 145. In : BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran, 2014, S.29.

2.5 Fremdsprache

„Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“ Johan Wolfgang von Goethe (1749-1832)

Ausgehend von diesem berühmten Zitat von Goethe, stellen wir fest, dass Fremdsprachen eine hochachtende Bedeutung haben besonders im Fremdsprachenunterricht legen wir mehr Wert darauf wie eine Fremdsprache erworben wird, deswegen versuchen wir, den Wert der Fremdsprache zu zeigen.

Eine Definition von Fremdsprache lautet wie folgt:

„Fremde Sprache, die unter formellen Bedingungen erlernt wird. Der Unterricht findet im Herkunftsland statt, d. h., ein Üben und Gebrauchen der Sprache ist außerhalb des Unterrichts nicht möglich. Eine Fremdsprache wird meist nach der Pubertät mit weniger als fünf Stunden pro Woche unterrichtet.“⁵⁵

Fremdsprache wird nach verschiedenen Autoren derart dargestellt:

„Eine Fremdsprache ist eine Sprache, die nicht die Erstsprache ist und bewusst gelernt werden muss“ Ballweg/Drumm/Hufeisen/Klippel/Pilypaityte (2013:186)

Apeltauer (2011:15) verbindet Fremdsprache unmittelbar mit Zweitsprache, stellt klar, dass Lehrende eine beeinflussende Rolle dabei haben und klärt den Schwierigkeitsgrad und die Dauer des Fremdsprachenerlernens durch die nachstehende Erklärung:

„Die Aneignung einer Fremdsprache unterscheidet sich nun von der Aneignung einer Zweitsprache[...] Die Aneignung einer Fremdsprache dauert daher im Allgemeinen länger als die einer Zweitsprache. Mit anderen Worten: Fremdspracherwerb ist Zweitspracherwerb unter eingeschränkten (d. h. bloß unterrichtlichen) Bedingungen. folglich im Fremdsprachenunterricht vom Lehrer auch besser beeinflusst(bzw. gesteuert) werden.“

⁵⁵APELTAUER, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs, Universität Kassel, Heenemann, Berlin 2011, S.147

2.6 Zweisprachigkeit

Zweisprachigkeit bedeutet der Erwerb von zwei verschiedenen Sprachen mit einem anderen Begriff heißt es Bilingualismus d.h. beide Sprachen erlernen oder erwerben.

Huneke und Steinig (1998:1) stellen die Zweisprachigkeit vor und verbinden sie mit den Gedanken des Lernenden zwischen den beiden Sprachen:

„nicht nur das Beherrschen einer fremden Sprache, sondern eher Ausdifferenzierung des Denkens, Fühlens und Handelns - man wird zu einem anderen Menschen die meisten Lernenden erreichen lediglich ein Interlanguage-Stadium und weiter gehen sie nicht - der Gedanke ist absolut legitim - die Sprache sollte ihren Erfordernissen entsprechen“

Jede Sprache hat ihre unterschiedlichen Datenbasen und natürlich ihr Verfahrenen.

In diesem Sinne vertreten Henrici und Riemer (2003: 38) diese Meinung durch die folgende Aussage:

„Für die Zweitspracherwerbsforschung ist ihre interdisziplinäre Ausrichtung charakteristisch, der Erwerb von Sprachen wird aus einer Vielzahl von Perspektiven erklärt und betrachtet. Andererseits erschwert jene Vielseitigkeit der Perspektiven die Verständigung zwischen den unterschiedlichen Positionen hinsichtlich der Methoden, Untersuchungsverfahren und Datenbasen innerhalb des Forschungsfeldes“⁵⁶

Es ist nötig zu erwähnen, dass die Muttersprache oder die Erstsprache als Grundlage für jeden Erwerb anderer Sprachen, d.h. dadurch werden wir beeinflusst.

Zweisprachen zu lernen bedeutet zwei Sprachen sprechen und verstehen Eine Sprache wird automatisch stärker und die andere schwächer sein, daneben gibt es auch eine bestimmte Vermischung und Überschneidung miteinander, dadurch denken wir und fühlen in beiden Sprachen. Weiterhin gebrauchen wir Mimik, Gestik und Melodie zweier Sprachen, da Sprache neben Wörtern auch aus Bewegung besteht d.h. wir bewegen uns in zwei Sprachkulturen, aber dabei soll es keine Überforderung geben, damit es später keine Schwierigkeiten entstehen.

⁵⁶ HENRICI, Gert/ RIEMER, Claudia: Zweisprachigkeitserwerbsforschung. 4. Auflage, Universität Bielefeld Tübingen/Basel, 2003, S.38

2.7 Mehrsprachiger Erwerb

Das menschliche Gehirn ist so ausgestattet, dass es mehr als eine einzige Sprache abspeichern kann. Dabei werden die beiden Sprachsysteme bzw. Sprachen von Anbeginn sowohl im Gehirn als auch im Gebrauch getrennt werden.

Mit dieser Auszeichnung verbinden Ballweg/Drumm/Hufeisen/Klippel/Pilypaityte (2013:190) mehrsprachig mit multilingual und meinen, dass es als Person bezeichnet wird, wenn sie sich in mehreren Sprachen verständigen kann.

Der mehrsprachige Erwerb wird in der folgenden Aussage betrachtet:

„der gleichzeitige Erwerb von mehr als einer Sprache bereitet keine Schwierigkeiten“
Rothweiler (2007: 38)

In diesem Sinne versucht der Autor zu klären, dass es durch die Überschneidung von mehr als eine Sprache kein Hindernis oder mindestens keine Aussprache oder Verständigungsprobleme im Laufe der Zeit auslöst.

Aber wir können eine solche Aussage nicht vertreten, weil jede Sprache ihre Besonderheiten d.h. Merkmale, Eigenschaften und Elemente bzw. eine besondere Aussprache, verschiedene grammatische sowie syntaktische Regeln und daneben auch einen unterschiedlichen Wortschatz. Hier können wir von Transfer oder Interferenz reden und diese können entweder vorteilhaft oder auch nachteilhaft wirken.

Wenn wir viele Sprachen erwerben, dann entsteht natürlicherweise eine so genannte Sprachvermischung. Dies bedeutet die Verwendung mehrerer Sprachen innerhalb einer Äußerung als Beispiel (ich möchte Bread (Brot). Oder Wörter werden in der ersten erworbenen Sprache ausgesprochen („hier“ auf Englisch und „hier“ auf Deutsch)

2.8. Transfer

Der Begriff Transfer stammt eigentlich aus dem Bereich der Psychologie und bedeutet die Einwirkung zweier Sprachen d.h. der ersten erworbenen Sprache. Nach Wode (1995:32) stammt „ der Begriff Transfer aus der Psychologie. Er bezeichnet den verstärkenden oder hemmenden Einfluss von früher erlernten auf neu zu erlernende Verhaltensweisen. In der Fremdsprachendidaktik bedeutet Transfer die Übertragung von Kenntnissen und Gewohnheiten aus der Muttersprache oder bereits gelernten Fremdsprachen auf die Fremdsprache „⁵⁷

Es gibt eine bestimmte Beziehung zwischen der ersten Sprache L1⁵⁸ und der zweiten Sprache L2 in der Bedeutung, wenn da Ähnlichkeiten gibt. In diesem Bezug äußert sich Wode (1995:32):

„Transfer erfolgt systematisch, und nicht alle Elemente der L2 werden durch Elemente der L1 ersetzt. Nur wenn ein L2-Element einem aus der L1 hinreichen ähnlich ist, kommt es zu Transfer. Das wird leicht an den typischen Aussprachefehlern von den Deutschen und Franzosen im Englischen deutlich.“⁵⁹

In gleichen Zusammenhang wird Transfer ganz einfach mit klarer Erläuterung wie folgt definiert:

„Transfer ist die Übertragung von Elementen der Erstsprache oder einer Fremdsprache auf die Zielsprache“⁶⁰

Transfer bedeutet also der resultierte Einfluss, der vom Ähnlichkeiten aber auch Verschiedenheiten zwischen der Zielsprache und irgendeiner Sprache, die vorher schon erworben oder gelernt ist.

⁵⁷ WODE, Henning, Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1995, S. 32. In . BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran, 2014. S.170.

⁵⁸ Language/ Sprache

⁵⁹ WODE, Henning, Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1995, S. 35. In . 2014, S.170.

⁶⁰ BALLWEG, Sandra / DRUMM, Sandra / HUFSEISEN, Britta / KLIPPEL, Johanna / PILYPAITYTE, Lina, Print Consult GmbH, Bobingen, Goethe Institut, München, 2013, S 192

2.8.1.Rolle des Transfers

Bei Transfer wird eine Verknüpfung zwischen der Muttersprache des Lerners, der ersten Fremdsprache und der Fremdsprachendidaktik gegeben aber auch wie der Sprachlernprozess dadurch beeinflusst wird.

Röttger und Zimmermann (2012:169-170.) gehen folgender Auffassung:

„Es werden Informationen über sprachliche Phänomene der Ausgangssprache bereitgestellt, die für das Erlernen der Zielsprache genutzt werden können. Die ermittelten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen LI und L2 können sich positiv wie negativ auf den Spracherwerb auswirken.“

Verschiedene Aussagen über den positiven und negativen Transfer sind von wichtiger Bedeutung für das Datenkorpus. Diese können wie folgt beschrieben werden:

Eine präzise Erklärung des Transfers in der positiven Seite ist wie folgt:

„Positiver Transfer wird zumeist mit Gemeinsamkeiten von LI⁶¹ und L2 in Verbindung gebracht. Z.B. können Gemeinsamkeiten im Vokabular die Lernzeit reduzieren, Übereinstimmungen im Vokalsystem das Identifizieren des Sprachklangs und der Prosodie erleichtern, Äquivalenten in der Schrift das Lesen und Schreiben vereinfachen. Ähneln sich Sprachen in ihrer Syntax, kann sich dies positiv auf den Grammatikerwerb auswirken. Gemeinsamkeiten müssen jedoch nicht zwingend zum positiven Transfer führen.“ Müller/ Kupisch/ Schmitz/ Cantone (2006:19 und 2007: 22)

Andererseits gibt es auch einen negativen Transfer, der sich auf Unterschiede bezieht:

„Negativer Transfer entsteht, wenn die beiden Sprachen, die Muttersprache und die Zweitsprache, für einen bestimmten grammatischen Bereich unterschiedlich sind und der Lerner die grammatischen Regularitäten der Erstsprache auf die Zweitsprache anwendet.“ Müller/ Kupisch/ Schmitz/ Cantone (2007:22)

⁶¹ Language/Sprache

Dazu äußern sich Röttger und Zimmermann (2012:169-170) über die Aussprache wie folgt:

„[...]kann der Akzent von Fremdsprachenlernern negative wie positive Auswirkungen auf die Zielkultur haben (vgl. Odlin 1989: 158ff.), Fehler in der Aussprache können zu Missverständnissen führen und interkulturelle Unterschiede können sich negativ auf interkulturelle Kontakte auswirken.“⁶²

Ausgehend von diesen letzten Aussagen können wir feststellen, dass der Transfer sich auf beide Sprachen ‚Erstsprache‘ und ‚Zielsprache‘ bezieht aber es ist nicht immer gut diesen Transfer zu haben, weil dies manchmal zu kulturellen Missverständnissen und aussprachlichen Problemen führt.

2.9. Interferenz

Als Interferenz bezeichnen wir eine Überschneidung oder Überlagerung von mehreren Sprachen untereinander. Diese Überschneidung bzw. Einfluss kann manchmal störend sein. In einem ähnlichen Kontext führen wir die folgende Aussage:

„Interferenz auch negativer Transfer genannt, bezeichnet den negativen Einfluss der Erstsprache auf das Erlernen einer Fremdsprache“⁶³

Nach Pürschel (1975:17) werden Interferenzen wie folgt definiert:

„Unter Interferenzen verstehen wir interlinguale Erscheinungen, die beim Erwerb oder dem Erlernen einer Zweitsprache bei vorhandener Muttersprache als fest gefügtem Bezugssystem auftreten.“

In diesem Kontext betrachtet Karbe (2000:127) Interferenz als eher negativer und störender Einfluss zwischen Erstsprache und Zielsprache wie folgt:

„Unter Interferenz versteht man im Fremdsprachenunterricht die störenden Einflüsse eines sprachlichen Systems (der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache) auf ein neues Sprachsystem, das erlernt werden soll. Viele der bereits ausgebildeten

⁶² RÖTTGER, Evelyn / ZIMMERMANN, Kerstin : Entwicklungstendenzen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Zweitspracherwerb und Unterricht - Lehrwerke – Projekte. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2012, S.169-170.

⁶³ BALLWEG, Sandra / DRUMM, Sandra / HUFISEN, Britta / KLIPPEL, Johanna / PILYPAITYTE, Lina, Print Consult GmbH, Bobingen, Goethe Institut, München 2013, S.187

Fertigkeiten, Fähigkeiten und Gewohnheiten sowie bereits vorhandene Kenntnisse verursachen beim Erlernen einer (ersten/neuen) Fremdsprache negative Einflüsse.“⁶⁴

Gemäß Herrmann (2003: 38) bedeutet Interferenz die gesamte Überlagerung von verschiedenen Elementen der Sprache:

„Wenn eine zweisprachige Person in der einen Sprache spricht, sind sehr häufig Sprachelemente aus ihrer anderen Sprache zu hören. Dabei handelt es sich um Überlagerungen von Elementen, Regeln und Strukturen beider Sprachen, die in der Fachliteratur als Interferenzen bekannt sind. Hierbei geht man davon aus, dass das schwächere Sprachsystem von dem stärkeren beeinflusst wird. Durch die Überlagerungen von Elementen beider Sprachen werden sprachliche Strukturierungen vorgenommen, die zu Fehlern führen.“⁶⁵

„Interlanguages der jeweiligen Lernenden: die Lernenden insbesondere unter Einfluss ihrer unterschiedlichen Sprachen ausbilden - die Sprachen als Einflussgrößen (nicht als Sprachsysteme)“ Herrmann (2003:38)

2.9.1 Interferenz in der Phonetik

Die besondere Frage der phonetischen Interferenzen bzw. Aussprachefehlern wird von Grotjahn (1998:40) geführt:

„Dennoch muss man bei phonetischen Interferenzen prinzipiell davon ausgehen, dass der gewohnte Sprachklang mehr oder weniger stark verändert und damit in seiner Funktion eingeschränkt ist, die Verständigung in der mündlichen Kommunikation zu ermöglichen und zu unterstützen, also Informationen zu übermitteln, Gefühle auszudrücken und zu wecken.“

Weiterhin fasst Hirschfeld (2003:163) in diesem Kontext begleitender phonetischer Störungen zusammen wie folgt:

⁶⁴ KARBE, U.: Interferenz- Transfer. In: PIEPHO, H.- E./ KARBE, U.: Fremdsprachenunterricht von A- Z- Praktisches Begriffswörterbuch. 1. Auflage, Max Hueber Verlag. D- 85737 Ismaning 2000, S.127- 128.

⁶⁵ HERRMANN, Vassilia, T.: Mehrsprachige Erziehung- Wie Sie Ihr fördern. Mit 8 Abbildungen. GmbH & Co KG Verlag, Ernst Reinhardt Verlag München Basel 2003, S.38

„Phonetische Interferenzen können Störungsquellen sein, sie müssen aber nicht zwangsläufig zu Störungen in der interkulturellen Kommunikation führen. In jedem Fall rufen sie verschiedene Wirkungen hervor und können entscheidend dazu beitragen, ob die Verständigung im Sinne der Beteiligten gelingt oder nicht gelingt.“⁶⁶
In ihrem Buch führt Noack (2016:10), dass es manche Konsonanten im Deutschen nicht vorkommen „wären konkrete Hinweise z.B. auf das Englische oder Arabische hilfreich, denn die Kenntnis retroflexer und pharyngaler Bildungen kann helfen, verschiedene Interferenzfehler bei DaF-/DaZ-Lernenden zu erkennen und im Rahmen eines Aussprachetrainings gezielt zu verbessern“⁶⁷

2.10 Ausspracheschwierigkeiten in der Fremdsprache

Ausspracheprobleme können wir in einer Fremdsprache in zwei große Gruppen zerfallen:

- Schwierigkeiten bei der Artikulation, die zu phonetischen Probleme oder Fehler führen
- Schwierigkeiten mit ungewohnten Lautfolgen auch oft bei unproblematischen Einzellauten

Wir können hier von phonologischen Problemen auffassen. Bei den beiden spielt die Ausgangssprache bzw. Erstsprache in aller Regel wird das die Muttersprache sein die entscheidende Rolle. In diesem Sinne macht Hirschfeld (2003: 195) darauf aufmerksam:

„Der Fremdsprachenlerner ist mit enormen Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache, insbesondere der deutschen Aussprache konfrontiert.

Die Fremdsprachenlerner haben es schwierig, die deutsche Sprache zu lernen:

„Welche Probleme mit der deutschen Aussprache konkret auftreten, wird weitestgehend von der Ausgangssprache und früher gelernten Fremdsprachen bestimmt: Ein Engländer spricht deutsch mit englischem Akzent, ein Franzose mit

⁶⁶ HIRSCHFELD, U: Phonetische Interferenzen in der interkulturellen Kommunikation. In: ANDERS, L. C./HIRSCHFELD, U. (Hrsg.): Sprechsprachliche Kommunikation- Probleme, Konflikte, Störungen. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003, S. 163- 171.

⁶⁷ NOACK, Christina: Phonologie Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik, 2. Aktualisierte Auflage, Kegli, Heidelberg, 2016, S.10

französischem Akzent, ein Chinese mit chinesischem Akzent, in dem evtl. etwas englischer Beiklang zu hören ist. Das ist eine altbekannte Tatsache, die sich auf die in der Regel starken und auch bei fortgeschrittenen noch wirksamen Interferenzen der Ausgangs- auf die Zielsprache zurückführen lässt.“⁶⁸

Den meisten ausländischen Lernern erscheint das deutsche [R] als einer der schwierigsten Laute; viele artikulieren es an einer falschen Stelle. Welche der angebotenen Lösungsmöglichkeiten entspricht der korrekten Reihenfolge der Laute gemäß ihrer Artikulationsstelle von hinten —> vorn? Hirschfeld (2003:86)

Barry (1981:3-28) stellt das Problem der Ausspracheschwierigkeiten und bezieht sich sowohl auf die Muttersprache als auch auf die Grammatik und Wortschatz zur Unterscheidung:

„Eine neue Aussprache zu erwerben ist in der Regel schwieriger als die Aneignung neuen Wortschatzes oder neuer grammatischer Strukturen. Die Interferenz der Muttersprache und früher gelernter Fremdsprachen ist im Bereich der Laut- und Intonationsstrukturen besonders stark und hartnäckig“⁶⁹

Das Gedächtnis allein genügt in diesem Fall nicht, in Bezug auf Lernalter sowie von individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten ist es oft notwendig, ein spezielles Hör- und Aussprachetraining durchzuführen, um die physischen sowie psychischen Probleme der Lernenden zu bewältigen.

Eine korrekte und richtige Aussprache setzt die Fertigkeit Hören voraus, deshalb ist ein Hörtraining außerordentlich sehr wichtig, um zunächst die zielsprachigen Hörmuster zu etablieren.

Hirschfeld (2001:873) äußert sich in diesem Bezug folgenderweise:

„Damit eine identische Wiederholbarkeit gewährleistet und das (Weiter-)Üben zu Hause möglich ist, sollten die Hörbeispiele vom Band kommen. Zwei Besonderheiten

⁶⁸ HIRSCHFELD, U./ KELZ, H.- P./ MÜLLER, U. (Hrsg.): Phonetik international von Afrikaans bis Zulu-Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Ein Online Portal. Bonn, Halle, Leipzig Januar 2003.S.86

⁶⁹ BARRY, William J. : Die Problematik der Aussprache in der Fremdsprachenerlernung: die Unvermeidbarkeit eines fremden Akzents. In: *arbeitsberichte* nr. 16, Institut für Phonetik der Universität Kiel, 1981, S.3-28.

sind beim Hörtraining zu beachten. Um Lehrenden wie Lernenden deutlich zu machen, bei welchen phonetischen Erscheinungen konkret Hörschwierigkeiten bestehen, sind bei allen Höraufgaben Kontrollmöglichkeiten zu schaffen. Einfachste Kontrollform und in der Gruppe anwendbar sind vereinbarte Zeichen (mit Gesten zeigen, ob die erste oder zweite Silbe betont ist, ob die Melodie steigt oder fällt, ob der Vokal lang oder kurz ist usw.).“

Weiterhin äußert sie sich im Bezug zu den phonetischen Schwierigkeiten über die Bedeutsamkeit der Hörübungen wie folgt:

„Der zweite Hinweis betrifft das Material der Hörübungen. Dem Identifizieren (Erkennen) phonetischer Merkmale, für das nahezu jedes Sprachmaterial von Lauten über Silben und Einzelwörter bis hin zu größeren Einheiten verwendet werden kann, sollte das Differenzieren (Unterscheiden) vorangehen, dafür eignen sich besonders Minimalpaare (*August* – *August*, *Staat* – *Stadt*), die den jeweiligen Unterschied besonders gut deutlich machen. Da im Grundwortschatz nicht genügend Minimalpaare zur Verfügung stehen, sollte man besser auf Namen (*Mühler* – *Müller*) zurückgreifen als auf Nennenswerter, da Namen eine echte kommunikative Funktion erfüllen.“⁷⁰

2.11.Faktoren der Ausspracheschwierigkeiten

In ihrem Beitrag gehen Huneke und Steinig (1997:1) davon aus, dass sich die Einflussstörungen beim Erlernen der Sprache oder der Aussprache im Zusammenhang mit unterschiedlichen Faktoren beziehen. Diese Faktoren, die die richtige Aussprache einer Fremdsprache bzw. DaF d.h. die Zielsprache der Studierenden eher negativ einwirken, werden wie folgt klassifiziert:

„allgemeine Einflussgrößen - Alter, muttersprachliche Sozialisation, Begabung für Fremdsprachen, Motivation und Einstellung zu Fremdsprachen, persönliche Eigenschaften, Lernstile und –Strategien“⁷¹

⁷⁰ HIRSCHFELD, Ursula, Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand Vermittlung der Phonetik In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin; New York, 2001, S.873

⁷¹ HUNEKE, H.-W.; STEINIG, W.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag, Berlin 1997, S.1

Darüber hinaus wird im Folgenden versucht, die Hauptfaktoren der Ausspracheschwierigkeiten des Deutschen zu aufzuzählen:

2.11.1 Sprechmangel

Beghdadi (2008:17) führt in ihrem Beitrag zu den Sprechanlässen bei der Entwicklung des Sprechens Folgendes:

„Im Bezug auf die Unterrichtsbeobachtungen an algerischen Universitäten lässt sich vermuten, dass der algerische Germanistikler Schwierigkeit hat, Ausdrucksmittel und Redeabsichten in angemessenen Sprechsituationen zu gebrauchen und sie in die Praxis einsetzen zu können. Die Schwierigkeiten hängen einerseits von ungünstigen Rahmenbedingungen(Klasse, Institution, Lernzielen, Lernmethoden) ab, die in Verbindung mit Lehr- und Lernmaterialien (Lehrplan, Lehrwerk u.a.) ...die Sprechanlässe zählen zu den wichtigsten Voraussetzungen für das Sprechen“⁷²

Nach dieser Aussage können wir feststellen, dass es ein Mangel an Sprechen bei den algerischen Studierenden aus verschiedenen Gründen entstanden ist. Hierfür sei das wichtigste Problem der Lehr-und Lernmaterialien erwähnt. Dabei ist nicht zu vergessen, dass jeder Schüler psychologisch wegen Angst vor Fehlern besonders Aussprachefehlern beeinflusst wird. Von der Reaktion der Lehrenden und der anderen Studenten ihm gegenüber wird er deutlich gehemmt. In diesem Fall kommt der Angstfaktor in den Vordergrund.

2.11.2.Hohe Studentenzahl

Die Zahl der Studenten an den Germanistikabteilungen algerischer Universitäten, ist besonders in den letzten Jahren stark und rasant aufgestiegen. Die Deutsche Sprache hat einen merkwürdigen Sprung in Algerien gemacht. Das DaF-Lernen hat sich in letzter Zeit großenteils verbreitet.

Die Lernerzahl der deutschen Sprache vermehrt sich jährlich aufgrund des zunehmenden multilateralen wissenschaftlich-technischen -und kulturellen Austausch zwischen den algerischen und deutschsprachigen Hochschulen. Dabei spielt das

⁷² BEGHADADI, Fatima: Beitrag der Sprechanlässe zur Entwicklung der Sprechkompetenz bei algerischen Deutschstudenten.Revue Traduction et Langues 7 Université d’Oran 2008, S.17

wachsende Bewusstsein der Fremdsprachenerlernung eine bedeutende Rolle. In diesem Kontext unterstreicht Seddiki (2011:324) :

„Die Zahl der Germanistikstudenten nimmt ständig zu. Der Zuwachs an Deutschlernern, -lehrern und Germanisten ist seit den 1990er Jahren enorm, wenn man ihn in absoluten Zahlen misst“⁷³

Die algerischen Studenten haben zurzeit mehr Interesse an europäischen Fremdsprachen, darum hat die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts an algerischen Universitäten enorm zugenommen.

Die Tatsache ist, dass es wichtige Schlüsselqualifikationen dargestellt werden, in Besonderheit die Deutsche Sprache.

Die Zahl der algerischen Studenten im Bachelorstudiengang d.h. 1.- 2. Und 3. Studienjahr am Beispiel der Germanistikabteilung der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed nimmt ständig zu. Jede Gruppe besteht aus ungefähr 30 bis 45 Studenten.

Die Studentenzahl ist schon hoch für das Fremdsprachenlernen im Speziellen für das DaF-Lernen. In diesem Kontext legen wir Wert auf die Chance der Studententeilnahme innerhalb eines Phonetikunterrichts. Damit ist gemeint, dass die Beteiligung aller Studenten unmöglich ist. Der Anteil der DaF-Lernenden während des Unterrichts bleibt zu erwarten, weil zurückkehrend zur Zahl, die hoch ist, haben nicht alle Studenten logischerweise diese Möglichkeit, sich genug zu äußern und ihre Aussprache zu optimieren. Auch die Lehrer finden es schwierig, die Arbeit mit Großgruppen hauptsächlich in der Ausspracheschulung durchzuführen.

Die Mehrheit der StudentInnen geht davon aus, dass es wenige Gelegenheiten für das freie Sprechen, infolgedessen entstehen die Ausspracheschwierigkeiten, die als Hindernis für die gute Beherrschung der richtigen deutschen Aussprache gelten.

⁷³ SEDDIKI, Aoussine: Polyglossie und Mehrsprachigkeit in Algerien: Eine Herausforderung für die Zielsprache Deutsch. In: Revue Langues Traduction et Equivalences Tradtec, Université d'Oran, 2011, S.324

2.11.3 Mangel an Zeitvolumen im Fach Phonetik

Damit wir eine Fremdsprache namentlich im Ausland erlernen, bräuchten wir verständlicherweise ausreichend Zeit. So ist der Fall in Algerien für die Deutschstudierenden, die Deutsch am Gymnasium als dritte Fremdsprache gelernt haben. Sie haben geringere Möglichkeiten, mit Muttersprachlern ins Gespräch zu kommen. Daneben steht das Problem des Mangels an Stunden für das Fach Phonetik bzw. für den mündlichen Ausdruck.

Die algerischen DaF-Studenten lernen die deutsche Aussprache schwerpunktmäßig in den Fächern Phonetik und mündlicher Ausdruck. Diese Fächer werden nur im ersten und zweiten Studienjahr unterrichtet. Wenn wir sie mit anderen Fächern vergleichen, dann stellen wir fest, dass der Ausspracheschulung nicht genug Zeit gewidmet wird.

Ein Blick auf die Probleme des Deutschunterrichts an Universitäten zeigt, dass es dem Stellenwert der Ausspracheschulung wenig Augenmerk gewidmet wird. „Der Fremdsprachenunterricht und damit auch der Deutschunterricht in Japan werden z.B. hart kritisiert ...Außerdem orientiert sich der Fremdsprachenunterricht nicht an einem kommunikativem sondern passivem Sprachverhalten. Diese Situation ist vorherrschend. Als Ursache dafür sieht man die hohe Belastung der Deutschdozenten, Zeitmangel, der sich auf den Unterricht auswirkt. Da die Lehrenden das ideal haben, sich in erster Linie um die Forschung zu kümmern“⁷⁴

Weiter meint der Autor: Das Auftreten von Großgruppen im Fremdsprachenunterricht ist ein fast weltweit zu beobachtendes, unter bestimmten Bedingungen immer wieder auftauchendes Phänomen. Obgleich Fremdsprachenlernen in kleineren Gruppen wünschenswert ist und Großgruppen hierfür zum Teil kategorisch abgelehnt werden kann der Realität ihrer Existenz und ihres Fortbestehens dennoch durch entsprechende Maßnahmen im positiven Sinne Rechnung getragen werden.

Nach Heitmann und Jordan (2002:6-7) „erschweren vier Problembereiche das Lehren und den Lernerfolg in Großgruppen: größere Heterogenität, Anonymität, eine Tendenz

⁷⁴ HENDRIKS, Kerstin: Methoden und Probleme der Ausspracheschulung bei japanischen Deutschlernern. Entwicklung eines Übungsprogramms. Diplomica Verlag GmbH, 1999, S.11

zu vermehrt passivem Lernverhalten und eine größere Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Störungen. Hierbei ist nicht Heterogenität an sich das Problem, sondern die Tatsache, dass ihr aufgrund der schier Teilnehmerzahl nur eingeschränkt Rechnung getragen werden kann – insbesondere im Frontalunterricht. In langen Frontalphasen mit wenig Interaktion nimmt die Aufmerksamkeit ab und es werden stille oder störende Nebenaktivitäten.“⁷⁵

Im Allgemeinen, aber im Speziellen im Fremdsprachenunterricht, wo wir uns in einer fremden Sprache äußern sollen, treten in Großgruppen Sprechhemmungen auf, wodurch sich die Tendenz zum passiven Lernverhalten noch verstärkt d.h. die Lerner werden mit ihren Ausspracheschwierigkeiten verurteilt.

Deutsch brauchen viele Lernende für ein Auslandsstudium oder für den Job. Angesichts eines Mangels an Lehrenden steigen daher die Gruppengrößen; dies bringt einige Probleme für den Unterricht mit sich.⁷⁶

In China ist der Fall des Sprachmangels ein bedeutsames Problem, deshalb sehen die chinesischen Fremdsprachenlehrer im Unterricht bzw. Aussprachunterricht die folgenden Probleme:

- a) Die Lerner haben wenige Chancen zu üben.
- b) Die üblichen Methoden reichen nicht mehr aus.
- c) Der Unterricht ist schwer zu organisieren und ein positives Lernklima sowie die Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden ist erschwert.
- d) Der Lehrer kann im Unterricht nicht auf jeden Lernenden eingehen.
- e) Die Lehrperson ist aufgrund der hohen Lernerzahl überlastet⁷⁷ (vgl. Chang & Ni 2003:25).

⁷⁵HEITMANN, Günter / JORDAN, Petra: *Seminar Großgruppen*. Technische Universität Berlin, 2002. S.7.6

⁷⁶SHANGHAI, Jianpei Yang, / LOO, Angelika: Vom Notfall zur Innovation? Zur Großgruppendedidaktik im chinesischen DaF-Unterricht, Berlin 2007, S.2

⁷⁷CHANG, Junyue; NI, Chunyan: Zu Möglichkeiten der Vergrößerung der Lerngruppen im Unterricht Englisch als Hauptfach. In: *Foreign Languages and their Teaching*, 2003, S.25-28

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Anzahl der Studenten im DaF-Unterricht doch einen merkwürdigen Einfluss auf die Ausspracheschulung, damit aber sollen wir klug umgehen und Selbstentscheidungen treffen.

2.11.4 Mangel an Fachlehrern als Muttersprachler

Dieser nächste Faktor hängt mit der großen Anzahl der Studenten zusammen, aber auch mit dem Mangel an qualifizierten Dozenten, die das Fach Phonetik gut beherrschen und eine Ausbildung oder Studium absolviert haben.

Ein Fachlehrer aus Deutschland bzw. Muttersprachler wäre laut der Studenten-Fragebögen, eine nötige Sache, dass sie einen Muttersprachler als DaF-Phonetiklehrer im Phonetikunterricht haben.

In diesem Sinne stellen wir fest, dass es einen bemerkenswerten Mangel an Fach-Phonetiklehrer für die algerischen DaF-Lerner.

Eine Ausbildung im Bereich der Phonetik wäre nötig für die Lehrkräfte, die das Fach Phonetik an der Universität unterrichten. An dieser Stelle können sie vertraut dieses Fach lehren und die Lernenden werden auch bessere Resultate und eine bessere Aussprache des Deutschen haben.

2.11.5 Mangel an Unterrichtsmaterialien/Medien

Unterschiedliches Unterrichtsmaterial, verschiedene Medien, motivierende Mittel, diese sind die Hauptmaterialien, die die Studenten im Fremdsprachenunterricht besonders brauchen.

Die Ausspracheschulung kann keinen Erfolg haben ohne Verwendung dieser Materialien, denn eine Fremdsprache in unserem DaF-Kontext ist eine lebendige Sprache, deswegen sollen wir in diesem Sinne so viel wie möglich investieren, um einen spürbaren und besseren Lernerfolg zu erreichen.

In den letzten Jahren spielten die neuen Medien eine immer größere Rolle auch im FU Sowohl für Lehrer als auch für Selbstlerner ist es nicht immer einfach sich auf dem Markt geeignete Mittel zu finden.

In diesem Sinne hebt Schmidt hervor, dass „dies daran liegen mag, dass wir mit dem Einsatz von Computern im Unterricht noch unvertraut sind und bei der Anschaffung einer entsprechenden Software keine Bewertungskriterien an der Hand hat. Die vorliegende Evaluation soll helfen, sich in der Vielfalt der aktuellen Angebote zu Recht zu finden. Besonders im Fremdsprachenunterricht sollen verschiedene anreizende Techniken und Methoden verfolgt werden, um bessere Ergebnisse zu erreichen.“⁷⁸

Wenn wir über das DaF-Lernen vornehmlich die Ausspracheschulung der deutschen Sprache in Betracht nehmen, stellen wir uns vor, dass es mindestens anreizende und elektronische Materialien gibt, aber dies bleibt kritisch besonders an den algerischen Universitäten. In diesem Sinne sollen sich die Lehrkräfte mehr Bemühungen dem Fach Phonetik mehr Wert zu geben und andere neue Materialien und Hilfsmittel im Unterricht einsetzen lassen.

2.11.6 Angst

Angst oder Ängstlichkeit hat verschiedene Vorstellungen im Fremdsprachenunterricht. Dies hat auch verschiedene Gründe und jeder Fremdsprachenlerner besonders DaF-Lerner ist durch seine eigene Persönlichkeit und Motivation beeinflusst. Diese Ursachen unterscheiden sich je nach Situation und psychischem Stand.

Es scheint wichtig, zu betonen, dass Ängstlichkeit oder Hemmungen beim Gebrauch der Fremdsprache den Lernprozess negativ beeinflussen können. Für die mündliche Kompetenz sind sie ein Problem. Die Hemmungen treten vor allem in bestimmten angstbesetzten Situationen wie z.B. Prüfungen oder Referate auf, in denen sich die Studierenden besonders der Kritik und Bewertung ausgesetzt sehen. Bei vielen steht die Angst, Fehler zu machen, im Vordergrund. Dies kann durch schlechtes Lehrverhalten verstärkt werden. In seiner Auseinandersetzung mit diesem Phänomen kommt Grein (1999:5) zu folgender Konstatierung: „Beginnt der Lerner zum Beispiel

⁷⁸ SCHMIDT, Sarah / STREBLE, Ingrid: Neue Medien im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Vorstellung und Bewertung, Berlin 2016, S.1

mit dem Formulieren eines längeren Satzes, ist der Lehrer häufig ungeduldig. Er wartet nicht ab, lässt keine Denkpausen zu, sondern greift ein und hilft“

Nardi (2006:132) geht in Analyse von der Überzeugung aus, dass Angst zu Blockaden führt, deshalb betrachtet sie dieses Phänomen als Angstblockade oder Lernblockade. Die SchülerInnen konzentrieren sich sehr auf die Grammatik, wenn sie sprechen. Sie streben nach einem guten Resultat, deshalb werden in einen Angstzustand versetzt. Beim Sprechen fühlen sie sich gehemmt. Ihr Sprechniveau steht nicht im Einklang mit dem Sprachniveau der Gruppe. Um Fehler zu vermeiden und aus Angstgründen schweigen sie lieber. Angst gilt als echtes Hindernis für die LernerInnen, die sich auf der Anfangsstufe nicht trauen, zu sprechen, weil sie einfach davon ausgehen, dass nicht in der Lage sind, richtig auszusprechen. Nardi geht davon aus, dass es sich dabei um eine echte Hemmung handelt: „Die emotionale Blockade, die Angst vor der Sprache ist wie eine Sperre, die die Gedanken festnagelt und zu einer Lernblockade werden kann.“ Nardi (2006:132)

Da Lerner meistens vor neuen Lernsituationen und Schwierigkeiten stehen, entstehen Unlustgefühle und somit treten die Lustgefühle in den Hintergrund. Dieses Phänomen ist auf das entsprechende Lehrverhalten zurückzuführen. Der Lerner ist mit dem Klang der neuen Fremdsprache nicht vertraut. Er hört neue Laute. Die Wortbetonung, die Satzintonation und die Sprachmelodie sind ihm total fremd. Die Gesten sind ihm unverständlich. In seiner Analyse meint Apeltauer (2011:106), dass sie sogar „als bedrohlich empfunden werden können, so dass aus Angst oder Furcht dem natürlichen Bedürfnis nach Verstehen nicht nachgegeben wird. Ängste können also stärker sein als Neugier und dadurch Lernbereitschaft verhindern.“⁷⁹

⁷⁹ APELTAUER, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Universität Kassel, Heenemann, Berlin 2011, S.106

⁷⁹NARDI, Antonella: Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache, Doktorarbeit. Universität Zürich, 2006, S.106

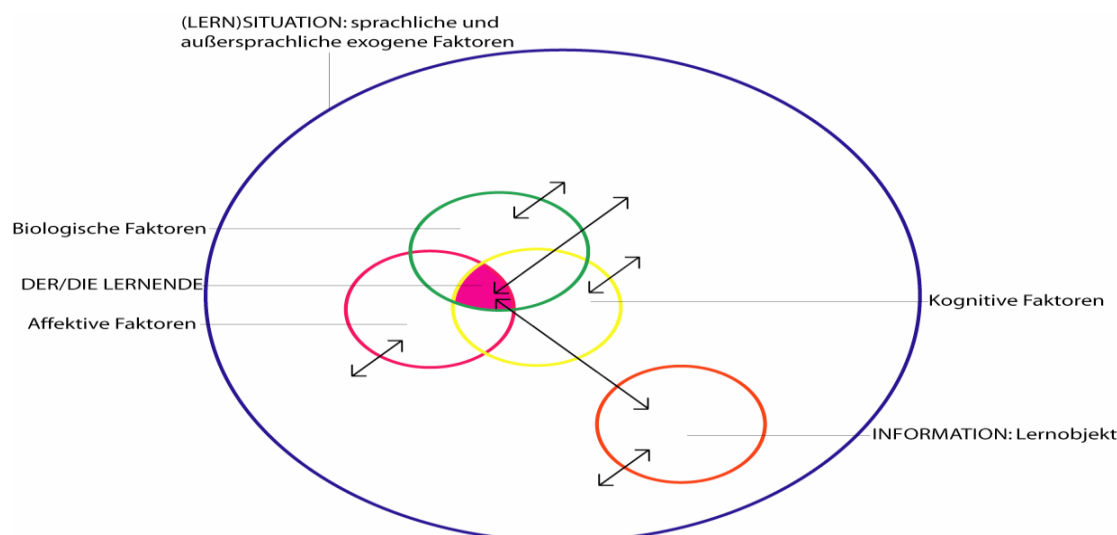


Abbildung 18 Systemische Darstellung von Lernen und Faktoren Nardi (2006:106)

Diese Abbildung weist uns hin, wie der Lernprozess im menschlichen Gehirn funktioniert.

Da können wir konstatieren, dass es beim Prozess (Lernsituation) des Informationsempfangs, viele Faktoren unter die Lupe gebracht werden sollten.

Es geht um exogene Faktoren affektive biologische und kognitive Faktoren.

Unter kognitivem Faktor steht, wie die aufgenommene oder abgegebene Information als auch die Situation, die außerhalb des kognitiven Systems liegt...⁸⁰ Strohner (1995: 56; 2006: 190).

Die Abbildung erläutert wie ein lernender Mensch, der offen, dynamisch in ständiger bilateraler Wechselwirkung mit seiner Umwelt steht.

Im Mittelpunkt steht das Individuum. Die Charakterzüge des lernenden Menschen sind biologischer, kognitiver und affektiver Natur. Der/die Lernende ist in eine bestimmte Lernsituation konzentriert, und wir können die sprachlichen und außersprachlichen Faktoren als Lernobjekt merken.

Nach Fischer haben die Faktoren der Sprechmotivation und Sprechhemmung eine Auswirkung auf die mündliche Kompetenz von DaF-LernerInnen. Mit dem Ziel, die

⁸⁰ STROHNER, Hans: Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich H. (Hrsg.). Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005. Berlin: Walter de Gruyter, 2006, S. 187-204.

Sprechangst von Lernenden zu erklären, werden psychologische Studien herangezogen, „da diese auch in der Muttersprache Hemmungen haben, vor anderen zu sprechen und ihre Schwierigkeiten oft größer einschätzen, als sie tatsächlich sind, was sich wiederum negativ auf die Teilnahmebereitschaft im Unterricht auswirkt“⁸¹

2.11.7 Angst als Psychologischer Faktor

Die Angst im fremdsprachlichen Kontext ist zweiseitig. Eine Seite geht in positiver Richtung, die andere geht dagegen in die negative Richtung.

In diesem Sinne vertritt Apeltauer (2011:106) die folgende Auffassung:

„Daraus können wir schließen, dass es zwei Erscheinungsformen von Angst gibt: eine stimulierende und aktivierende Angst, die motivieren und Lernbereitschaft fördern kann und eine lähmende Angst, die uns "überwältigen" und handlungsunfähig machen kann. Letztere, die "große Angst", gehört zweifellos zu den negativen Sprachlernvoraussetzungen“. Viele Faktoren beeinflussen den Lerner, wenn er eine Situation als bedrohlich erlebt und von Angst besessen wird. Manchmal hält er die Angst als unüberwindbar. Sicherlich handelt es dabei um große individuelle Unterschiede.

Mit dem Begriff Angst verbinden Ballweg / Drumm / Hufeisen / Klippel / Pilypaityte (2013:184) die negativen Gefühle und Unsicherheit beim Umgang mit der Fremdsprache und diese können in verschiedenen Formen auftreten.

Auch psychische Probleme können dafür verantwortlich sein, dass es keine Lernfortschritte oder Ausspracheschwierigkeiten gibt. Gemeint sind nicht nur Hemmungen, vor der Gruppe ungewohnte Laute, Rhythmen und melodische Formen zu produzieren.

Mancher weigert sich auch bewusst oder unbewusst, die eigene, gewohnte Sprechweise, die zu seiner Persönlichkeit, zu seiner Identität gehört, zu verändern. Er will die Fremdsprache so sprechen, wie er immer spricht.

⁸¹ FISCHER, Sylvia : Sprechmotivation und Sprechangst im DaF Unterricht, Abschlussarbeit, Universität Modena, 2005, S.31

2.11.8 Motivationsmangel

Motivation ist ein Konstrukt, mit dem wir versuchen, Vorlieben (Präferenzen) eines Menschen für die eine oder andere Sache oder Handlung zu erklären.

Allerdings ist der Zusammenhang zwischen Tat und Motiv nur selten so einfach und klar wie in Kriminalgeschichten.

Häufig sind mehrere, oft sogar widerstreitende Motive Ursache für die Durchführung einer Handlung (vgl. Maslow 1981:83). Auch dabei spielen Gefühle wie Angst und Lust eine wichtige Rolle.

Damit wir Motivation mit einer genaueren Sicht verstehen, schlagen wir den folgenden Ansatz vor:

„Motivation stellt ein affektives Lernmerkmal dar, bewirkt eine zielgerichtete Aktivität auf ein Ziel hin und beeinflusst die Ausdauer und Antriebsstärke. Sie hat im Wesentlichen Einfluss auf den Erfolg und die Geschwindigkeit beim Erlernen einer Zielsprache. Motivation ist nicht direkt beobachtbar, variiert zwischen den Individuen und unterliegt Schwankungen.“⁸²

Im Allgemeinen werden bei der Motivation drei Komponenten unterschieden (vgl. Gardner 1983:223 in: Fischer 2005:31):

1. die Einstellung zu einem Ziel, die positiv oder negativ sein kann,
2. der Wunsch, dieses Ziel zu erreichen,
3. die Bereitschaft des Lernalters, Anstrengungen auf sich zu nehmen, um dieses Ziel zu erreichen.

Über die Entstehung von Motiven zum Sprachenlernen gibt es verschiedene Auffassungen.

Wenn jemand in kurzer Zeit eine fremde Sprache erlernt, so sagt man: Er muss motiviert sein. Allerdings scheint sich Lernerfolg auch positiv auf Motivation auszuwirken (vgl. Gardner 1983:229.).

Allgemein gilt Motivation heute als Schlüssel zum Lernerfolg" (vgl. Brown 1980:112).

⁸² BALLWEG, Sandra / DRUMM, Sandra / HUFESSEN, Britta / KLIPPEL, Johanna / PILYPAITYTE, Lina: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?, Print Consult GmbH, Bobingen, Goethe Institut, München 2013; S.190

Zusammenfassend können wir sagen, dass Lust beim Umgang mit der Sprache (Sprachlust) sich anregend und motivierend auf Lerner auswirkt, so dass diese sich intensiver und anhaltender um die fremde Sprache bemühen werden.

Das wird in der Regel mit einer Beschleunigung von Lernprozessen verbunden sein. Apeltauer (2011:111-112)

2.11.9 Schüchternheit

Die Schüchternheit bedeutet vielmehr eine Eigenschaft oder auch ein Verhalten einer Person gegenüber eine Person oder anderen Personen.

Dieses Verhalten, besteht darin, dass wir distanziert bleiben. Schüchternheit wird im Fremdsprachenerwerb besonders des DaF-Unterrichts eher als negative Eigenschaft wahrgenommen.

Chou (2015:257) äußert sich über die Schüchternheit im Lernprozess folgenderweise:

„Es gibt viele Faktoren, die das genannte Lernverhalten verursachen. Abgesehen von den individuellen Faktoren Schüchternheit Angst vor Gesichtsverlust...“⁸³

In ihrem Buch bezüglich des DaF-Unterrichts meint Salvato (2006:132), dass es unterschiedliche Faktoren gibt, die den Lernprozess in negativer Seite verhindern können. Dabei unterstreicht dieser Forscher Folgendes:

„In dieser Hinsicht gewinnt die Nächste Frage, nach dem was Studenten bei der sprachlichen Produktion brauchen können, an Bedeutung Bei der mündlichen Sprachproduktion können Faktoren wie die Zurückhaltung und die Schüchternheit des Sprechers die mündliche Produktion sehr bremsen.“⁸⁴

Dementsprechend, stellen wir fest, dass die Schüchternheit tatsächlich die mündliche Sprachproduktion aufhält, weil wir seine Sprechfertigkeit auf diese Weise nicht verbessern können und damit werden Sprachprobleme verursacht.

⁸³ CHOU, Mei-Wu: Grammatiklernen- und lehren im universitären DaF-Unterricht Taiwans Eine empirische Studie zu didaktischen sprachlichen und kulturellen Aspekten, Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.KG, Dischingerweg 5. D-72070 Tübingen, 2015,S.257

⁸⁴ SALVATO, Lucia : Sprachdidaktische Rahmenbedingungen für den akademischen DaF-Unterricht, I.S.U. Università Cattolica-Largo Gemelli-1, Milano 2006, S.132

Deshalb ist es notwendig, dass Studenten insbesondere die algerischen Deutschlerner, mehr Sprechen üben und sich während des Unterrichts aktiv beteiligen und teilnehmen, sonst treten Hindernisse und Widerstände auf.

2.11.10 Alter

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“⁸⁵

Dieses Sprichwort erklärt, dass wir in der Jugend besser als im Alter lernen, weil die Fähigkeiten oder Werte, die in der Kindheit oder Jugend nicht früh erlernt wurden, werden zu einem späteren Zeitpunkt im Leben nicht mehr oder nur mit viel Mühe erworben können. Also wir stellen fest, dass jüngere Menschen besser als ältere Menschen lernen besonders Fremdsprachen.

Aber es gibt ein anderes Sprichwort, das sagt: *„Zum Lernen ist man nie zu alt“*

Hier können wir davon ausgehen, dass es nie zu spät ist in unserem Kontext des DaF-Lernens bzw. Fremdsprachenlernens, um eine Sprache zu lernen.

Fischer (2009:2) meint, dass wir beim Alter mehr Wertvorstellungen und Problemlösungsstrategien haben, d.h. es geht in diesem Sinne um Erfahrung und den Reifegrad, die viele Möglichkeiten bieten. Aber jedoch fehlt es hier die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen.

Im Gegensatz dazu ist die Entwicklung des Gehirns und der menschlichen Sinne weitestgehend zeitlich begrenzt. Wir sollten aber nicht vergessen, dass die Grundvoraussetzung dabei, sowohl die stabilen kognitiven Fähigkeiten als auch das Vorwissen und auch die Expertise älterer Menschen sind.

Wir kennzeichnen eine enorme Widersprüchlichkeit bezüglich des Kindheits- und Erwachsenenalters im Bereich des Fremdsprachenlernens.

Weiterhin wird die These von Berndt (2003: 28) vertreten, dass Kinder im Bereich der Aussprache, in der phonetischen Umsetzung, besser sind als Erwachsene. Somit ist es wahrscheinlicher, dass sie früher eine akzentfreie Sprachrealisierung erwerben als Erwachsene.

⁸⁵ Sprichwort im Deutschen

In diesem Sinne besagen wir, dass die richtige Aussprache bzw. das Erlernen richtiger phonetischer Regeln damit bezogen ist, in einem jüngeren Alter zu sein, wie Kindesalter, weil sie fähig sind, akzentfrei die erworbene Sprache auszusprechen.

„Daraus ergibt sich, dass sich auch die Intelligenz individuell im Alter entwickelt und diese ist wiederum Indikator für die Verarbeitung von Informationen und Lernen, auch des Fremdsprachenlernens (Berndt 2003: 115). Die Schlussfolgerung ist also, dass das Alter zwar das Fremdsprachenlernen beeinflusst, aber primär verbunden mit sozialen, psychologischen, bildenden und anderen Faktoren, die Auswirkung auf den L2-Erwerb haben. Es gibt keine kritische Phase, welche die Möglichkeit des Fremdsprachenlernens bei Erwachsenen beeinflusst“ Marinova-Todd, Bradford, Snow (2000: 28).

Huneke (1997:2) umfasst die Vorteile der Erwachsenen wie folgt:

„sie können schneller vorwärts kommen, fossilieren jedoch leichter - im Endeffekt ist es bei den Jugendlichen und Kindern viel besser“

Im Kontext vom Alter und Unterschiede zwischen Lernern führen wir den folgenden Ansatz:

„Wenn wir uns mit dem Alter als Einflussfaktor befassen wollen, müssen wir zunächst klären, welche Altersgruppen sich unterscheiden lassen“⁸⁶

An der Universität geht es um verschiedene Situationen des DaF-Lernens. Wir können an der Germanistikabteilung sowohl jüngere Personen bzw. im Alter von 17 bzw. 18 bis 25 Jahren als auch ältere Studenten bzw. von 26 bis 40-50 Jahre alt lehren. Aber bei uns gibt es wenige ältere Personen, die sich, dafür Interessieren noch eine Fremdsprache wie Deutsch zu lernen, da sie entweder arbeiten oder schon verheiratet sind und mit einer Familie, die aus Kindern besteht, beschäftigt sind. Aber es gibt doch manche Fälle, wobei das Alter kein Hindernis oder eine Barriere für die Fortsetzung des Studiums im Fremdsprachenbereich bildet. Die Mehrheit der algerischen

⁸⁶ BALLWEG, Sandra / DRUMM, Sandra / HUFEBSEN, Britta / KLIPPEL, Johanna / PILYPAITYTE, Lina: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Print Consult GmbH, Bobingen, Goethe Institut, München 2013, S.39

Deutschstudierenden sind erwachsen d.h. bis 25 Jahre alt oder manchmal auch noch mehr.

2.12 Einfluss der Muttersprache als Hilfe und Hindernis

Jeder Fremdsprachelerner hat natürlich zuerst eine Erstsprache bzw. Muttersprache erworben und gelernt, dann kommen zunächst andere Sprachen, die fremd für ihn sind. Es geht also hier um Fremdsprachenerwerbsprozess. Jetzt ist die Frage ob die Muttersprache wirklich einen Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb hat bzw. DaF-Lernen und eher negativ oder gilt sie nur als erste erworbene Sprache, die wir für das Erlernen anderer Sprachen nicht brauchen und gebrauchen und dadurch beeinflusst werden.

Gemäß Kunštek (2015:13-14) kann die Muttersprache oder die Erstsprache, die wir zuerst erwerben, sowohl positiv als auch negativ auf den Fremdsprachenerwerb agieren.

„Außer auf das Verstehen übt die Muttersprache auch auf die Produktion einen großen Einfluss aus. Je mehr Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache existieren, desto größer ist der Einfluss der Muttersprache auf die Fremdsprache und desto öfter greift der Lerner auf seine Muttersprache zurück. Die Muttersprache kann die Produktion der Fremdsprache sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. In diesem Fall spricht man vom Transfer“⁸⁷

Der Gebrauch der Muttersprache im FU hat sowohl positive als auch negative Seiten. Wir können den Einfluss der Muttersprache auf das Fremdsprachenlernen nicht verhindern, denn das System der Muttersprache ist im Gehirn jedes Lerners ständig vorhanden. Der Lerner verbindet alles, was er in einer Fremdsprache hört, besonders in der Anfangsphase des Lernens, unbewusst mit muttersprachlichen Äquivalenten. Nach Butzkamm (2002: 19) fängt das Fremdsprachenlernen nicht von Null an, sondern es entwickelt sich auf der Grundlage der Muttersprache weiter. Im Fremdsprachenunterricht benutzen sowohl die Lehrer als auch die Schüler die

⁸⁷ KUNŠTEK, Valentina: Muttersprache beim Fremdsprachenlernen. Diplomarbeit, Universität Zagreb, 2015, S.13-14

Muttersprache. Die Schüler vermischen im Fremdsprachenunterricht die Fremdsprache mit der Muttersprache. Das, was sich direkt auf den Unterrichtsstoff bezieht, drücken die Schüler in der Fremdsprache aus. In Fällen, wenn sie beispielsweise während einer Gruppenarbeit miteinander reden, verwenden sie die Muttersprache. Wenn die Schüler einem neuen Ausdruck begegnen, reagieren sie so, dass sie ihn automatisch in ihre Muttersprache übersetzen.

Die Verbindung zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache im FU ist ein Ergebnis der aktiven Denkprozesse der Schüler. Einer der bedeutendsten Vorteile der Muttersprache im FU ist die Möglichkeit, bestimmte Unklarheiten zu verstehen, die nur mithilfe der Muttersprache erfolgreich geklärt werden können, sonst werden die Schüler künftig wegen der Unklarheiten noch mehr Schwierigkeiten mit der Fremdsprache haben. Mithilfe der Muttersprache wird auch das metasprachliche Wissen vermittelt.⁸⁸ (Čurković Kalebić, 1992: 76).

Dabei soll die Muttersprache nicht völlig vermieden, sondern gezielt und systematisch eingesetzt werden. Denn die muttersprachlichen Verstehens- und Ausdruckshilfen fördern die Kommunikation in der Fremdsprache. Diese Methode ist als die zweisprachige Technik bzw. die Sandwich-Technik bekannt. Im Gespräch mit den Schülern fügen die Lehrer ein muttersprachliches Äquivalent eines unbekanntes Ausdruckses nebenbei ein, was das Gespräch in der Fremdsprache nicht unterbricht, sondern erfolgreich fortsetzt (Butzkamm, 2007: 100-101).

„In manchen Fällen wird auch dazu geraten, statt der ausführlichen und zugleich zu viel Unterrichtszeit erfordernden Erklärungen in der Fremdsprache lieber eine kurze Erklärung in der Muttersprache zu geben, wovon die Schüler mehr Nutzen haben werden.“⁸⁹Petrović (1988: 103)

Kunsteck (2015:14) meint im Bezug zum Einfluss der Muttersprache auf den Fremdsprachenerwerbs bzw. Fremdsprache, dass sie doch eine Nachteileilseite hat:

Andererseits gibt es auch Situationen im Fremdsprachenunterricht, in denen die Verwendung der Muttersprache vermieden werden soll. In solchen Situationen gilt die

⁸⁸ ČURKOVIĆ KALEBIĆ, Sanja: Upotreba materinskog jezika pri komunikacijskom pristupu učenju stranog jezika. In: Andrijašević, Marin/Vrhovac, Yvonne (Hg.): Strani jezik u dodiru s materinskim jezikom: zbornik radova. Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb 1992, S. 75-78.

⁸⁹ PETROVIĆ, Elvira: Teorija nastave stranih jezika, Školska knjiga, Zagreb 1988, S.103

Muttersprache nicht mehr als Hilfe, sondern eher als Hindernis. Dazu gehört die alltägliche Kommunikation zwischen den Schülern und Lehrern wie beispielsweise die Rückgabe der Klassenarbeiten, das Nacherzählen einer Anekdote, Lob und Tadel usw. Es wird davon ausgegangen, dass die Fremdsprache in natürlichen und realen Situationen gebraucht werden soll.

Nach Butzkamm (2007: 13) sind das „die schönsten Anlässe, die Fremdsprache als echtes Kommunikationsmittel einzusetzen“⁹⁰. Deswegen sollten wir in solchen Situationen der Fremdsprache immer den Vorrang geben. Denn ein Grundgesetz des erfolgreichen Fremdsprachenlernens ist, dass wir die Fremdsprache so oft wie möglich gebrauchen.

Die Schüler werden kein Nutzen davon haben, wenn die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht vorwiegend gebraucht wird⁹¹ Butzkamm (2002: 80).

Hernig (2005:193) geht von folgender Auffassung aus:

Das Ergebnis war nicht eindeutig und die Vielseitigkeit der Faktoren, die gemessen wurden, lassen eher darauf schließen, dass bestimmte Aspekte des Fremdspracherwerbs wie zum Beispiel eine muttersprachennahe Aussprache eher mit dem Alter korrelieren als eine grundsätzliche Aussage darüber, wann das optimale Zeitpunkt für das Lernen einer Fremdsprache ist, bzw. ob es eine kritische Grenze gibt.⁹² Die Abhängigkeit des Erwerbs von der Zweitsprache wird von Helbig (2008:663) wie folgt erklärt:

„[...] Der nachzeitige Erwerb einer Zweitsprache ist abhängig vom Entwicklungsgrad der Erstsprache.“⁹³

Ähnlich wie bei Menschen, gleichen sich einige Sprachen mehr als andere Sprachen. Am meisten ein Deutscher erwirbt Englisch besser und leichter als ein Chinese. Es

⁹⁰BUTZKAMM, Wolfgang: Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke 2007, S.13

⁹¹BUTZKAMM, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen, Basel: A. Francke 2002, S.80

⁹²HERNIG, Marcus : Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2005, S.193

⁹³HELBIG, Gerhard: Deutsch als Fremdsprache 1 Ein internationales Handbuch: 1. Halbband, De Gruyter Mouton, Walter de Gruyter GmbH, Berlin 2008,S.663

geht hier um Nachbarsprachen, die sich aneignen unterscheidend zu anderen entfernten Sprachen.

In der Regel meinen viele Forscher, dass die Sprache gut beherrscht werden soll, um eine zweite oder andere Sprachen zu erwerben.

Die Erstsprache kann sowohl als Hilfe als auch ein Hindernis sein, wenn wir vom Anfang an sie nicht richtig beherrschen. Aber das bleibt natürlich. Bezüglich dieser Frage klären wir dies wie folgt:

„DaF - keine so großen Probleme, man sollte jedoch die Lernenden nicht für ihre mangelnde muttersprachliche Kompetenz auch noch in der Fremdsprache bestrafen & Unterschiede zwischen den einzelnen PS/SS-Kursformen können Probleme bringen“⁹⁴

2.13 Einfluss der Zweitsprache bzw. Bilingualismus

„Unter Bilingualismus und Multilingualismus erfassen wir die allgemeine Tatsache all derjenigen Situationen, die die im allgemeinen gesprochene und in bestimmten Fällen schriftliche Verwendung zweier oder mehrerer Sprachen (langues) durch ein Individuum oder eine Gruppe erfordern ...“ Lambeck (1984: 11) beim Erwerb der ersten Fremdsprache ist relevant.

Der Einfluss der Muttersprache auf der Zweitsprache bzw. L2 bleibt relevant. Aber bei der zweiten oder weiteren Fremdsprache(n) können die Einflüsse beim Spracherwerb sowohl der Muttersprache als auch der vorher gelernten Fremdsprachen erfolgen.

Beim L3-Lernen (in diesem Kontext Deutsch als Drittfremdsprache) üben die beiden Sprachen, L1 und L2, einen Einfluss aus. Dabei ist der Einfluss von L1 stärker, da die Lerner bessere Kompetenzen als in L2 besitzen. Daher ist die Wahrscheinlichkeit der Interferenz von L1 höher als L2. Auf der syntaktischen Ebene spielt die Sprachgewohnheit der L1 eine Rolle. Ikeda (2014:360-361)

Der Autor kommt weiterhin zu folgender Konstatierung:

„Die Erforschung der zwischensprachlichen Interaktion des Drittspracherwerbs ist komplizierter als die des Erwerbs der ersten Fremdsprache, weil alle mit dem L2-

⁹⁴ HUNEKE, H.-W.; STEINIG, W.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag, Berlin 1997, S.1

Erwerb verbundenen Verfahren, ebenso gut wie einzigartige und potenziell noch kompliziertere Verhältnisse beinhalten, die bei den Sprachen herrschen, die dem Lerner bekannt sind oder von ihm erworben wurden. Die Bedingungen, unter der die zwischensprachliche Interaktion stattfindet, werden von mehreren Faktoren bestimmt. Ebd. (2014:360-361)

Ikeda (2014:361) führt auch dazu in gleichem Kontext, dass einige Forscher meinen, dass der Sprecher bei der L3-Produktion dazu neigt, sie mit Hilfe einer anderen Sprache als der Muttersprache zu erzeugen. Die zwischensprachliche Interaktion kann auch mit dem Alter zusammen hängen. Bei jungen Lernern bezieht sich das Alter auf die kognitive und metalinguistische Entwicklung und bei älteren Lernern fördert das Alter die schnelle Aneignung der L2.

Über den Einfluss der Ähnlichkeiten zweier erworbenen Sprachen stellen wir den folgenden Ansatz:

„Die andere Richtung einer neuen auf eine vorher gelernte Sprache kann erfolgen. Besonders wenn zwei betroffenen Sprachen sich ähneln wie Deutsch und Englisch, geschieht ein Transfer von L3 auf L2. Je länger sich die Lerner mit Deutsch beschäftigen, desto mehr wird L2 von L3 beeinflusst. Zuletzt ist zu erwähnen, dass ein Transfer nicht unbedingt zwischen zwei oder mehr Sprachsystemen verursacht werden sollte.“⁹⁵

Zusammenfassend können L1 und L2 einen Einfluss auf L3 bzw. das DaF-Lernen haben. Es bleibt aber immer kritisch ob wir eine starke Grundbasis in den vorherigen Sprachen haben, weil die Niveaustufe von den schon erworbenen einen bestimmten Zusammenhang mit der neuen erworbenen Sprache bzw. die Drittfremdsprache.

Algerien ist ein mehrsprachiges Land. Heutzutage gibt es nicht nur das Arabische als offizielle Sprache sondern auch daneben Tamazight. Aber diese Sprache bleibt zurzeit nicht viel verbreitet außer bei den Kabylen, die schon berberisch bzw. Kabylich im Alltag sprechen. Durch die Zeit wird diese Sprache eine bemerkenswerte Verbreitung

⁹⁵ IKEDA, Takanobu: Rollen der Muttersprache und der ersten Fremdsprache beim Erwerb der Tertiärsprache, Kyoto Sangyo University 2014, S.360-361

kennen, insbesondere, wenn mehr Schüler Tamazight an der Schule lernen und auch, wenn es mehr Tamazight-Lehrer gäbe.

Die Mehrzahl der algerischen Studenten erwirbt zuerst die Muttersprache Arabisch dann kommt die 1. Fremdsprache Französisch und wird fast 10 Jahre gelernt. Wohlwissend, dass machen Familien in beiden Sprachen d.h. Arabisch und Französisch seit der Kindheit sprechen. Später lernen wir die englische Sprache als 2. Fremdsprache ungefähr 7 Jahre. Erst am Gymnasium, wenn wir Fremdsprachen auswählen, können wir Deutsch als 3. Fremdsprache lernen. Später nach dem Abiturabschluss, können wir an der Universität Deutsch als Fachbereich oder Fachrichtung studieren.

Manche Fälle, die wirklich selten an den Germanistikabteilungen zu finden sind, haben gar keine deutsche Kenntnisse d.h. sie haben Deutsch weder am Gymnasium noch an Privatschulen gelernt. Diese Studenten finden besonders am Anfang gigantische Schwierigkeiten in allen Bereichen besonders die Aussprache und die Grammatik des Deutschen. Manche haben sich aber in den vorherigen Jahren es geschafft, gute Ergebnisse zu bekommen und sind heutzutage als Deutschlehrer wie an der Universität Oran 2 an der Germanistikabteilung und auch in Algier.

Zurück zu den Studenten, die Deutsch am Gymnasium gelernt haben und weiter an der Universität studiert. Diese haben bestimmte Ausspracheschwierigkeiten durch den Einfluss der L1 und L2 Sprachen.

Manche Studenten, die im Französischen (L1) ein gutes Niveau haben, werden beeinflusst d.h. sie sprechen Deutsch mit einem französischen Hinterakzent.

Der gleiche Fall ist bei dem Englischen (L2) d.h. diejenigen Studenten, die ein besseres Niveau im Englischen haben, haben einen Englischen Hinterakzent, wenn sie Deutsch sprechen.

Aber das Problem liegt nicht nur darin, sondern an der Aussprache deutscher Wörter. Studenten werden deutsche Wörter, die sich dem Französischen oder Englischen ähneln anders aussprechen und finden es schwierig, richtig auf Deutsch auszusprechen.

Es geht also hier in diesem Fall besonders um den Einfluss der Zweitsprache auf die Aussprache des Deutschen.

2. 14. Phonetischer Vergleich (Arabisch-Deutsch-Französisch-Englisch)

Ein phontischer Vergleich wird in diesem Kontext in vier verschiedenen Sprachen analysiert und den Unterschied wird durch die unterschiedlichen Sprachregel gezeigt.

2.14.1 Arabisch

Arabisch ist die Sprache des Islams. Sie ist die Amtssprache vieler arabischer Länder. Arabisch hat sich im Laufe der Zeit entfaltet, deshalb gehört Sie zu den größten Weltsprachen. Mehr dazu können wir im Folgenden erklären:

Arabisch ist die Amtssprache aller 22 Länder der arabischen Welt, wo etwa 300 Millionen Menschen leben.

Arabisch ist die Sprache des Islam. Die islamische Welt hat eine Bevölkerungszahl von etwa 1,5 Milliarden Menschen.

Damit erfassen wir, dass „Arabisch eine Weltsprache ist. Sie ist die viertgrößte Sprache der Welt.“⁹⁶

An dieser Stelle führen wir die folgende Aussage:

„Die arabische Sprache wird in Nordafrika, auf der arabischen Halbinsel, im Mittleren Osten und als Sprache des Islam in vielen Regionen der Welt gesprochen. Sie ist Amtssprache u.a. in Ägypten, Algerien, Bahrein, Irak, Jemen, Jordanien, Katar, Kuwait, Libanon, Lybien, Marroko, Oman, Tunesien, in den Palästinischen Autonomiegebieten und in den Vereinigten Arabischen Emiraten.“
Krech/Stock/Hirschfeld /Andres(2009:126)

Es gibt so viele arabische Varianten, die von ca. 250 Millionen Muttersprachlern gesprochen werden. Darunter unterscheiden wir viele Dialekte. „Dialekte zeigen

⁹⁶ NAJI, Fawzy: Einführung in die arabische Sprache und Kultur. Herstellung und Verlag: Books on Demand GmbH, Norderstedt. Arabisches Institut Braunschweig (AIB) 2007, S.5

teilweise stark voneinander abweichende lexikalische und phonetische Besonderheiten.⁹⁷

Wir können feststellen, dass der Akzent des Arabischen „auf der vorletzten Silbe liegt, wenn diese lang ist. Er kann auch auf die letzte und drittletzte Silbe des Wortes fallen. Es hat keine bedeutungsunterscheidende Funktion. Er wird vorwiegend melodisch realisiert, es gibt keine Reduktion und Elisionen in nicht akzentuierten Silben.“Ebd.(2009:126)

Im selben Buch steht, dass wir in der arabischen Sprache sechs Vokalphoneme unterscheiden und die Quantität immer distinktiv bleibt:

i i: / a a: / u u:

Die Realisation der Vokale variiert, in Abhängigkeit von der Konsonantischen Umgebung, sehr stark. (s. Abb. 14, S.VIII)

2.14.2 Deutsch

Wenn wir über die Deutsche Sprache sprechen, dann meinen viele hauptsächlich in der arabischen Welt, dass es eine schwere kompliziert Sprache ist. Das ist das Urteil vieler Menschen.

Die deutsche Sprache gehört zum westlichen Zweig der germanischen Sprachen und damit einer Unterfamilie der indogermanischen Sprachen. Sie ist in zwei Teilen unterteilt. Wir unterscheiden die Hochsprache d.h. Hochdeutsch besteht einschließlich aus der heutigen Schriftsprache Deutsch und Niederdeutsch.

Deutsch wird heutzutage in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich, in der deutschsprachigen Schweiz, Liechtenstein sowie in verschiedenen Gebieten in West und Osteuropa. in einigen Sprachinseln aber außerhalb Europas von etwa 100 Millionen Menschen gesprochen.

⁹⁷ KRECH, Eva-Maria/STOCK, Eberhard/ HIRSCHFELD, Ursula/ANDRES, Lutz Christian : Deutsches Aussprachewörterbuch, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 10785 Berlin, Hubert & Co. GmbH und Co. KG, Göttingen 2009, S.126

Wie alle Sprachen vergleichend zum Arabischen, hat die deutsche Sprache ihre Eigenschaften und Sprachbesonderheiten in dem Aussprachesystem.

Akzentuierungen finden sich in einfachen Wörtern, zusammengesetzten Wörtern (z.B. Komposita) und auch Wortgruppen, die aber bisher im Wörterverzeichnis nur vereinzelt enthalten sind. Betroffen sind dabei deutsche Wörter, fremde Wörter oder Kombinationen aus beiden. (s.Abb.15, S.IX, Abb.3, S.III)

Andres / Stock / Hirschfeld / Krech (2009:126) gehen davon aus, dass die deutsche Sprache sich mit ihrer besonderen Akzentuierungsweise charakterisiert:

„Stärker als in vielen anderen Sprachen wird die Aussprache im Deutschen durch eine kräftige, zentralisierende Akzentuierung beeinflusst. Die Akzentverteilung in Wörtern und Wortgruppen und die besondere Verwendung der prosodischen Mittel bei der Akzentsignalisierung schaffen eine charakteristische rhythmische Kontour, die schwer-Leicht-Struktur wahrgenommen wird. Die Wortakzentuierung des Deutschen liegt darin wie die Morphemgliederung eines Wortes ist und auch mit der Struktur der Silben abhängig. „

Im Arabischen unterscheiden wir, dass es wenige Lippenbewegung und Sprechspannung gibt. Daneben auch einen geringeren Unterschied zwischen betonten und unbetonten Silben.

Weiter können nur eine oder zwei Konsonanten in einer Silbe hintereinander stehen. Beispielsweise Herbst und Sprache, am Anfang des Wortes steht nur ein Konsonant aber im Deutschen nicht.

Wie vorher erwähnt gibt es im Arabischen drei Vokale, welche sind: [a], [i], [u] Sie sind sowohl lange als auch kurze Vokal). Allerdings gibt es zahlreiche phonetische Varianten und insbesondere durch die umgebenden Konsonanten verändert sich die jeweilige konkrete Realisation des Vokals. a kann z.B. als [ɒ], [a] oder [æ] ausgesprochen werden. Außerdem gibt es zwei Diphthonge: ai und au.

im Arabischen gibt unbekannte Konsonanten, die Deutschen gibt, diese sind: [p], [g], [v], [ç], [ŋ]. Obwohl im Arabischen mehr Konsonanten als das Deutsche gibt, aber diese können nicht wie im Deutschen verdoppelt werden

im Arabischen gilt die Wortbetonung als nicht bedeutungsunterscheidend und auch als teilweise nicht genau festgelegt.

Wenn wir über den Rhythmus sprechen, stellen wir fest, dass in der deutschen Sprache mehr Rhythmus und Spannung, die stark ist, gibt. Die artikulierten Wörter sind stärker und deutlicher als im Arabischen.

2.14.3 Französisch

Die französische Sprache wird außer Frankreich in Belgien, in der Schweiz und Kanada gesprochen. Außerdem sprechen wir auch Französisch in den ehemaligen Kolonien in Afrika und Asien.

Der folgende Ansatz erklärt uns welche Stelle hat französisch in der Welt:

„Französisch ist eine romanische Sprache und weist als solche eine Reihe von dem Deutschen diametral entgegengesetzten lautlichen Eigenschaften auf. Maßgeblich für die Aussprache ist die französische Hauptstadt Paris, die das Zentrum der Landschaft Ile-de France bildet. Wegen des starken, auch sprachlich geprägten Zentralismus besitzen andere Ausspracheformen kein Prestige und kommen für eine Kodifizierung nicht infrage. Andres / Stock / Hirschfeld / Krech (2009:149)

Der Wortakzent steht im Französischen meistens auf der letzten Silbe Beispielsweise im folgendem Wort: courageux.

Die Akzentuierung im Französischen unterscheidend mit der Arabischen und deutschen Sprache ändert sich viel:

„Folgen mehrere Wörter ohne Pause aufeinander, dann verlieren alle Wörter bis auf das letzte ihren eignen Wortakzent. Die ganze Passage verhält sich wie in einziges langes Wort, das auf der letzten Silbe akzentuiert ist. Dadurch sind die Grenzen der einzelnen Wörter nicht hörbar. Dies gilt auch für Namen: Nouvelle-Ecosse, Saint-Germain-des-prés. Beginnt das Folgewort mit Vokal, dann gehört der auslautende Konsonant des vorderen Wortes zur ersten Silbe des Folgewortes.“ Ebd.(2009:149)

Weiter im selben Buch steht dass, im Französischen zehn (elf) orale und vier nasalierte „Vokalphoneme gibt. Der Phonemstatus des Zentralvokals(ə), der wie im Deutschen nur in nichtakzentuierten Silben auftritt, ist umstritten.

Orale Vokale:

i y u

e ɔ (ə) o

ɛ œ a ɔ

Es ist gemeint, dass die Quantität phonologisch nicht distinktiv. Alle Vokale können jedoch phonetisch kurz oder lang sein.“ Andres / Stock / Hirschfeld / Krech (2009:150)

Ähnlichkeiten können wir zwischen Deutsch und Französisch folgenderweise erklären:

Es gibt identische Konsonanten wie bei: /f s v z m n l j/

wir unterscheiden ähnliche stimmlosen Plosive: /p t k/

„das Anlautende stimmlose /s/ des Französischen wird beibehalten: Sceaux [so] - [so:], bei starker Eindeutschung kann es jedoch stimmhaft realisiert werden, z.B. Sanssouci [zãsusí:] Andres / Stock / Hirschfeld / Krech (2009:150) (s.Abb.16, S.X)

2.14.4 Englisch

Die englische Sprache gehört zu den beliebten und meist gesprochenen Sprachen der Welt. Sie ist damit eine internationale benutzte Sprache in der Welt.

Englisch wird in vielen Ländern der Welt gesprochen, die vereinigten Staaten, England, Teile in Kanada, Australien, Neuseeland, Südafrika, Indien, Singapur, Hongkong, Jamaika und noch andere Staaten.

Krech /Stock / Hirschfeld /Andres (2009:126) äußern sich über die englische Sprache folgenderweise:

„Als eng verwandte westgermanische Sprache weist Englisch viele strukturelle Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen auf. Im phonetischen Bereich zeigt sich dies in

der Differenziertheit der Silbenstruktur, in der Variabilität der Wortakzentuierung, in der Benutzung einer Lang-Kurzvokal-Opposition sowie in der starken Überlappung in Konsonanteninventar und Distribution. Trotz der vielen strukturellen Gemeinsamkeiten erfahren Wörter, die Unterschiede zum Deutschen aufweise, bei der Eindeutschung systematische Lautveränderungen, die sie der deutschen Lautung näher bringen.“ Krech /Stock / Hirschfeld /Andres (2009:138)

Die gute Beherrschung des Englischen führt dazu, deutsche Wörter, die gleichgeschrieben sind wie auf Englisch auszusprechen z.B. (hier und hier)

Im folgenden Zitat stellen wir vor, welche Englisch-Varianten existieren:

„Die Position des Wortakzents ist im Englischen wie im Deutschen variabel. Das englische Wortakzentmuster wird meistens bei der Eindeutschung übernommen. US-Englisch und britisches English unterscheiden sich in der Akzentsetzung bei Lehnwörtern aus dem Französischen: soufflé US[su:fl'eɪ]-BR [s'u:flɪ]

Die Wortgruppen und Komposita, die im Englischen nicht immer (als Komposita erkennbar) zusammengeschrieben werden, haben sich im Deutschen, z.T. Akzentmuster etabliert, die vom Original abweichen“ Krech /Stock / Hirschfeld /Andres (2009:138)

Im Englischen gibt es 24 Konsonantenphoneme

Viele Konsonanten ähneln dem Deutschen und entsprechen der Aussprache: /p t k b d g f v s z ʃ h m n nj (s.Abb.17, S.XXI)

2.15 Typische Ausspracheprobleme algerischer DaF-Lerner

Jeder Studierende lernt irgendwann, wie die Aussprache einer Fremdsprache bzw. DaF sich anhört und welche Komplikationen mit dieser Aussprache es gibt. Dies heißt, dass jeder Dozent auch weiß, dass die Aussprache der Fremdsprachenlernenden nie perfekt sein wird.

In diesem Zusammenhang betonen auch verschiedene Forscher wie Kwakernaak (2009:165), dass aber eine gute Aussprache wichtig beim Sprechen in einer Fremdsprache ist.

An dieser Stelle verdeutlicht Hirschfeld (2001:873), dass der Erwerb phonetischer Regel nicht so einfach ist aufgrund anderer Faktoren wie folgt:

„Eine neue Aussprache zu erwerben ist in der Regel schwieriger als die Aneignung neuen Wortschatzes oder neuer grammatischer Strukturen ist. Die Interferenz der Muttersprache und früher gelernter Fremdsprachen ist im Bereich der Laut- und Intonationsstrukturen besonders stark und hartnäckig.“

Im Allgemeinen fassen wie die Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache, die häufig bei Fremdsprachenlernern zu finden sind, folgendermaßen um:

- “ Akzentuierung und Rhythmus
- Sprechmelodie
- Vokallänge und Spannung
 - E-Laute
 - Ö- und Ü-Laute
 - Vokalneueinsatz (eventuell im Kontrast zum Hauchlaut [h])
 - Konsonantenspannung und Stimmbeteiligung (fortis / stimmlos – lenis / stimmhaft oder in stimmloser Umgebung entstimmlicht)
 - Auslautverhärtung
 - Ich- und Ach-Laut
 - R-Laute (frikativ und vokalisiert)
 - Konsonantenverbindungen
 - Assimilationen (z.B. der Endung –en)⁹⁸

Da die meisten algerischen DaF-Studenten Arabisch, Französisch sowie Englisch gelernt haben, entstehen Ausspracheschwierigkeiten wegen dem bemerkenswerten Einfluss dieser letzten Sprachen.

⁹⁸ TREBESIUS-Bensch, U. Konferenz Deutsch als Fremdsprache. Workshop „Mehr Spaß an der Phonetik im DaF-Unterricht“. 2012, S.3. aus http://www.ea.gr/daf/2012/upload/08b_Trebesius_Athen_Material_1.pdfZugriff am 14.04.2017

Im Folgenden stellen wir die Haupt-Ausspracheschwierigkeiten nach Trebesius (2012:3) wie folgt:

- „ -Der „ich“-Laut wird durch einen „sch“-ähnlichen Laut ersetzt („Kirsche“ statt „Kirche“). Diesem Problem ist bei den Studenten sehr merkwürdig.
- Diphthonge ie und ei werden anders ausgesprochen z.B. (seiben statt sieben)-Der Wortakzent der Silbe wird nicht richtig (korrekt) erkannt, dies führt zur falschen Wortbetonungen (z.B. „Freundschaft“ statt „Freundschaft“).
- Ein anderes Problem steht bei den Lauten ö und ü. Sie werden nicht richtig gebildet bzw. durch andere Vokale ersetzt (z.B. „funf“ statt „fünf“ oder „mochten“ statt „möchten“).
- Die Laute langem e [e:] – i [i:] (leben – lieben) bzw. langem o [o:]– u [u:] (Ohr – Uhr) werden ungenügend realisiert und damit nicht gut gehört.
- Wörter, die betont und akzentuiert sollten, werden nicht betont und die anderen Wörter, die nicht betont werden doch akzentuiert und betont.
- Es werden Reduktionen und Auslassungen nicht klar gemacht (z.B. „malen“: ['malɛn] statt ['ma:lɛ]).
- Verkürzung der langen geschlossenen Vokale d.h. sie werden häufig zu kurz gesprochen (z.B. „ahnen“ klingt dann fast wie „anen“).
- Die Plosiven p, t, k werden nicht stark genug gesprochen bzw. nicht behaucht, sie tendieren zu b, d, g („packen“ klingt für die deutschen wie „backen“).
- Die Laute z [ts] und s [s] werden nicht richtig realisiert. Man spricht das deutsche z wie das Französische z /s (z.B. „zum“ statt „süm“).
- Das v wird nicht richtig realisiert. Es klingt auf Französisch z.B. (statt Volk mit f ausgesprochen sagt man Volk wie im Französischen Voiture)
- Konsonanten, die doppelt geschriebene werden, sind lang gesprochen (z.B. „Kan-ne“ statt „Kanne“ ['kanə]).
- Das vokalisierte r [ɐ] wird nicht richtig ausgesprochen als konsonantisches r (z.B. „vier“ statt „viea“).“ Nach dieser Zitat stellen wir fest, welche Haupt-phonetische Abweichungen, die bei den algerischen DaF-Studenten zu finden sind.

2.16 Lehreraufgaben gegenüber Ausspracheschwierigkeiten

Im Bezug zur Aussprache, hat jeder Lehrende die Aufgabe den Inhalt sowie das Ziel des gestaltenden Unterrichts vorzubereiten.

Die Aussprachevermittlung bzw. der Phonetikunterricht wird von Lehrenden durchgeführt d.h. jeder Fremdsprachenlehrer bzw. DaF-Lehrer ist darauf verantwortlich, die Entwicklung phonetischer Fertigkeiten im Hören und Aussprechen gegenüber alle Fremdsprachen- oder DaF-Lernenden.

In diesem Bezug meint Hirschfeld (2001:879):

„Sie orientieren sich an seiner Aussprache, mit seinem Korrekturverhalten beeinflusst er wesentlich die Einstellung und Motivation der Lernenden sowie den Lernprozess selbst.

Ausgehend von den konkreten Unterrichtsbedingungen (Gesamtziel der Sprachausbildung, zur Verfügung stehende Zeit, Gruppenstärke, Ausgangssprachen, individuelle Schwierigkeiten und Besonderheiten usw.), muss das für jede Gruppe stets neu festgelegt werden. Hinzu kommen konkrete Aufgaben im Unterricht:

- “Ausspracheabweichungen erkennen und korrigieren,
- soweit erforderlich: Regeln und Kenntnisse vermitteln,
- soweit erforderlich: Hinweise auf die Lautbildung geben,
- Leistungen kontrollieren und bewerten,
- Übungen auswählen bzw. selbst entwickeln,
- Unterrichtsmittel gezielt einsetzen.“
- Der (jeder) Sprachlehrer ist zugleich Phonetiklehrer. Er ist selbst Vorbild in der Aussprache.
- Er kennt die phonologischen und phonetischen Grundlagen der Fremdsprache Deutsch und möglichst auch der jeweiligen Ausgangssprache(n).
- Er vermittelt Regeln und Kenntnisse in dem Umfang, wie Ausbildungsziele und Gruppensituation es erfordern.“⁹⁹

⁹⁹ DIELING, Helga / HIRSCHFELD, Ursula: Phonetik lehren und lernen, Goethe-Institut, München Druckhaus Langenscheidt, Berlin 2000, S.16

Dieling und Hirschfeld (2000:16) vertreten die folgende Meinung:

„Die Lehrer werden vornehmlich nicht genug und ausreichend im Fach Phonetik ausgebildet, wenn wir die Rede im Bezug zu den algerischen DaF-Lehrenden richten. „...Auch auf diese Aufgaben werden (zukünftige) Lehrer in der Aus- und Fortbildung oft nicht genügend vorbereitet, so dass sie darauf angewiesen sind, sich die entsprechenden Kenntnisse selbst zu erarbeiten. „

In Bezug zu den Kenntnissen und Fertigkeiten des Lehrers betont Hirschfeld (2001:879), dass es noch problematisch ist bei den Lehrern, ob sie gut ausgebildet im Bereich der Phonetik und Phonologie oder bestimmte minimale Kenntnisse darüber verfügen:

„Noch ist es nicht selbstverständlich, weil die Lehrerausbildung es nicht gewährleistet, dass jeder Lehrer mit den phonologischen und phonetischen Grundlagen des Deutschen vertraut ist, dass er also weiß, was zu vermitteln ist, welche Regeln und Ausnahmen es gibt. Ebenso wichtig wären Kenntnisse über die Phonetik der Ausgangssprache(n), was natürlich in sprachlich heterogenen Gruppen nicht einfach ist. Unerlässlich _ aber wohl am meisten vernachlässigt _ sind Kenntnisse über die didaktischen Möglichkeiten eines wirkungsvollen Ausspracheunterrichts.“ Hirschfeld (2001:879)

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Ausspracheschwierigkeiten der algerischen DaF-Studierenden erwähnt. Ganz präzise haben wir die Ursachen bzw. die Hauptfaktoren des Einflusses präzisiert, sei es durch andere Sprachen oder wegen anderen unterschiedlichen Faktoren, die dazu gebracht haben, eine unkorrekte abweichende Aussprache des Deutschen zu haben.

Kapitel III

***Die Implementierung spezifisches
Phonetikmaterials und Methoden als
Förderungsmittel***

Einleitung

In diesem Kapitel geht es um die Darstellung der verschiedenen Termini, die sich in fester Beziehung und parallel mit den Materialien der Phonetik beziehen und den diversen möglichen Förderungs-Mittel-Methoden-Medien und Techniken passen. In diesem Sinne werden bestimmte Werkzeuge und Gegenstände im Bereich des Fremdsprachenlernens ganz genau in der Phonetik und Aussprache dargestellt.

3. Die vielfältigen Phonetikmaterialien im DaF-Unterricht

Es handelt sich um die verschiedenen Begriffe in Bezug auf Materialien sowie ihre Integration und ihren Beitrag für eine bessere Aussprachschulung.

3.1. Materialvielfalt

Der Begriff Material bezieht sich im Bereich der Didaktik auf alle möglichen Mittel, die zur Gestaltung einer bestimmten Arbeit oder Aktivität gebraucht werden. Dazu wird in Duden-Wörterbuch die folgende Definition gegeben:

„Gesamtheit von Hilfsmitteln, Gegenständen, die für eine bestimmte Arbeit, für die Herstellung von etwas, als Ausrüstung o. Ä. benötigt werden“¹⁰⁰

Weiterhin steht im selben Wörterbuch eine zweite Erklärung, die präziser ist:

„Gesamtheit der Unterlagen, Belege, Nachweise o. Ä., die bei einer bestimmten Arbeit benötigt, benutzt werden. Arbeitsgerät, Arbeitshilfe, Ausrüstung, Equipment, Gerät, Gerätschaft[en], Handwerkszeug, Hilfsmittel, Instrument, Inventar, Mittel, Rüstzeug, Werkzeug; (Fachsprache) Instrumentarium-[Arbeits]unterlagen, Dokumente, Papiere“

101

An dieser Stelle können wir folgendes Zitat vorführen:

"يمكن لنا القول حينئذ ان الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعلم و ترفيقها وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة و اكتساب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية"¹⁰²

¹⁰⁰ Duden Online-Wörterbuch <https://www.duden.de/rechtschreibung/Material> Zugriff am 06.11.2017 um 15.56

¹⁰¹ Duden Online-Wörterbuch <https://www.duden.de/rechtschreibung/Material>. Zugriff am 06.11.2017 um 16.00

¹⁰² أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية بن عكنون الجزائر 2000 ص151-152

In diesem Sinne können wir davon ausgehen, dass ein Material alle Arbeitsmittel, Geräte, Papiere, Hilfen, und Instrumente umfasst, die dazu dienen, einen vollständigen Unterrichtsablauf zu leisten bzw. eine ansprechende und reizvolle Lehr- und Lernbedingung hervorzubringen.

In unserer Forschung geht es vor allem darum, die verschiedenen Materialien, die in besonderer Weise als Grundlage der Erstellung vom Unterricht darzustellen. Hier ist die Rede sowohl über Hilfsmittel als auch über Hilfsmethoden für einen guten Ablauf eines Unterrichtsgeschehens.

In diesem Sinne stellen Huneke und Steinig (1997, S.29-30) unterschiedliche Hilfsmittel oder Medien bzw. Materialien im DaF-Unterricht, die wie folgt untergeordnet und eingeteilt sind:

1. „Visuelle, haptische und textliche Medien
 - a) Tafelbilder, Lichtfolien
 - b) Wandbilder
 - c) Arbeitsblätter, Wortkarten
 - d) Zeichnungen
 - e) Fotos, Kunstbilder
 - f) Gegenstände
 - g) Lesetexte
2. Auditive Medien
 - a) Ausspracheübungen, Sprachlaboraufgaben
 - b) Authentische Tondokumente
3. Audiovisuelle Medien
 - a) Lehrfilme für den Sprachunterricht
 - b) Spielfilme
 - c) Authentische Fernsehsendungen
4. Elektronische Medien – v.a. Hypertexte
5. Arbeitsmittel – Medien im breiteren Sinn
 - a) Wörterbücher
 - b) Pädagogische Grammatiken

- c) Stilratgeber
- d) Briefsteller“

Weiterhin stellen die beiden Autoren Huneke und Steinig (1997:29-30) fest, dass die Aufgabe der Medien als Vermittlung zwischen:

1. „Lehrern und Lernern – Transmission von Wissen
 - a. Klare Strukturierung von Erklärungen
 - b. Veranschaulichung des Lernstoffes
 - c. Besser Merkbare Form des Lernstoffes
2. Unterrichtsgeschehen und Lernern
 - a) Initiierung sprachlichen Handelns – Impulse für verschiedene sprachliche Aktivitäten (wichtiges Merkmal – Offenheit)
 - b) Regulierung und Koordinierung sprachlichen Handelns – das Medium bestimmt, *wie* man sprachlich agiert (was und wie man damit überhaupt machen kann)
3. Zielsprache mit ihrem Kulturraum und Lernern – Zugang zur authentischen Sprache (bei DaF oft die einzige außerunterrichtliche Möglichkeit)“

Im selben Kontext machen sich Huneke und Steinig (1997: 29-30) klar über die Kriterien für die Auswahl der Medien:

1. Authentizität (wirkliche oder didaktische)
2. Gleichgewicht zwischen Zugänglichkeit und Komplexität – damit sie bewältigbar bleiben und zugleich genug Lernimpulse liefern
3. Anknüpfungspunkte für die Integration neuen Lernstoffs – gebunden an Vorwissen und erworbene Kompetenzen
4. Inhalt Struktur und Menge neuen Materials – damit es in den Unterricht passt
5. Berücksichtigung der Gewohnheiten der Lerner in der Wahrnehmung (z.B. bei Klassen, die bevorzugt lesen)
6. Gleichgewicht zwischen Offenheit (eigene Kreativität) und Details (Intention des Wahrgenommenen – Lerneffekt)
7. Appellkomponente – Staunen, Überraschung, Unerwartetes, Widersprüche (es entsteht kognitive Dissonanz, die gelöst werden soll)

3.1.1 Materialwissenschaft

Als Folge des vorherigen Titels, der sich mit dem Begriff Material befasst, geht es nun um die Bestimmung des Begriffs Materialwissenschaft, der wie im Folgenden erläutert wird:

„interdisziplinäres Fachgebiet, das sich mit der Erforschung und Entwicklung von Materialien und Werkstoffen befasst“¹⁰³

Eine noch klare und umfassende Begriffsklärung zeigt uns, dass Materialwissenschaft auch Folgendes bezeichnet: „[Hilfs]mittel, das der Vermittlung von Information und Bildung dient (z. B. Buch, Tonband)“¹⁰⁴

Im Grunde genommen wird unter den letzten Definitionen verstanden, dass Materialwissenschaft eine doch breite Disziplin, die sich nicht nur mit paar Sachen beschäftigt, sondern vielmehr mit allen möglichen Methoden und Mitteln ins Besondere im Bereich des DaF-Phonetiklernens, hat es eine hochwertige Bedeutsamkeit.

3.1.2 Medium

Ein Medium gilt als Mittel der Verbreitung von Informationen aber auch zugleich als Mittel der Wahrnehmung und Verständigung vom dargestellten Stoff.

Diesbezüglich identifiziert Taiebi (2014:126) in seiner Dissertation, dass:

„Medien übernehmen im FU eine Vermittlungsfunktion, denn sie geben den Lernern authentischen Zugang zur Zielsprache und zu deren Kulturraum...dazu brauchen sie ein reiche, zur Kommunikation anregende und hinreichend komplexe Lernumgebung, in der sie passendes Material auch für unterschiedliche individuelle Zugänge und Interessen finden“¹⁰⁵

¹⁰³ Duden Online-Wörterbuch <https://www.wortbedeutung.info/Materialwissenschaft/> Zugriff am 07.11.2017 um 10:15

¹⁰⁴ Duden Online-Wörterbuch <https://www.wortbedeutung.info/Materialwissenschaft/> Zugriff am 07.11.2017 um 10:17

¹⁰⁵ TAIEBI, Ahmed: Aufgaben und Übungstypologie zur Entwicklung des freien Sprechens bei Germanistikstudierenden an algerischen Universitäten, Universität Oran 2, 2014, S.126

Medien werden als zentraler Gegenstand der Kommunikation und Verbreitung von Informationen bzw. Wissen oder Lernstoff. Als Wissensvermittelndes Element, wird Medium im Bereich des Fremdsprachenlernens und auch in weiteren Bereichen verstanden.

In diesem Sinne argumentiert Sageder (2007:6):

„Das Wort "Medium" kommt aus dem Lateinischen und heißt so viel wie "vermittelndes Element". Medien sind Träger von Bedeutung und Information und dienen der zwischenmenschlichen Kommunikation. So gesehen sind auch Sprache, Mimik und Gestik Medien. Das bedeutet, dass eigentlich jede erzieherische Tätigkeit über mediale Inhalte verfügt.“

Medien bestehen nicht nur aus Instrumenten sondern auch aus Körperbewegungen der menschlichen Sprache wie Gestik und Mimik, die als erzieherische Aktivitäten gelten. Diese heißen nach Sageder (2007: 6): "Menschmedien", also Medien, die ohne Einsatz von Technik auskommen – Mimik, Gestik, Sprache etc.“

Medien werden durch zwei wichtige Einteilungen unterteilt. Der erste Teil bezieht sich auf Printmedien d.h. alles was gedruckt ist, wie z.B. Bücher, Plakate, Zeitschriften...usw. Diese werden nach Sageder (2007:6) als Sekundärmedien klassifiziert und noch spezifischer als Analoge Medien:

„Analoge Medien (umgangssprachlich auch "alte Medien" genannt): Printmedien (Medien in gedruckter Form, wie Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Plakate etc.)“
Sageder (2007:6).

Andererseits gibt es elektronische Medien die aufgrund digitaler Basis funktionieren wie z.B. elektronische Bücher (E-Books), CDs und DVDs, Radio, Computer, Fernseher, Tablets.

In diesem Kontext nennt Sageder (2007: 6) diese letzten wie folgt:

„Tertiärmedien: elektronische Medien

Quartärmedien: digitale Medien

Digitale Medien (neue Medien): CDS, Internet, Computer- und Konsolenspiele, Mobiltelefone, digitale Fotos, digitales Radio, digitales Fernsehen und digitales Video, Tablets sowie E-Books.

- Auditiv Medien wie Radio, Audiokassette, CD, MP3 etc.
- Visuelle Medien wie Printmedien und Fotos
- Audiovisuelle Medien wie Fernsehen und Video
- Interaktive Medien wie Computer, Internet, Mobiltelefone, Tablets etc.“

Sagerde (2007:6) in seinem Buch erwähnt auch die vorteilhafte Seite der Mediennutzung bzw. auch der Materialnutzung:

„Nach Prof. Dr. Norbert Neuß haben Medien ganz charakteristische Eigenschaften:

- Sie erweitern unsere Sinne.
- Sie sind symbolische Botschaften.
- Sie sind keine Abbildungen der Wirklichkeit, sondern vielmehr zeigen sie immer nur einen bestimmten Ausschnitt dieser.“¹⁰⁶

Die anführenden Aspekte oder Eigenschaften der Medien bestätigen uns wie die Rolle von Medien unverzichtbar ist insbesondere, weil sie wahr sind d.h. anfassbar und tragen auch dazu bei, die Sinne zu erwecken.

Bouhalouane (2013:301) betont in ihrer Doktorarbeit in Bezug auf Medien, dass sie:

„[...]tragen dazu bei zur Förderung und zur Verbesserung verschiedener Fertigkeiten und Kompetenzen bei den algerischen Germanisten“

Dies fördert die Meinung, dass Medien nützlich sind, besonders an der Universität bezogen auf die algerischen DaF-Lerner.

¹⁰⁶ Sagerde, Josef: Unveröffentlichtes Skriptum zur Lehrveranstaltung „Mediendidaktik“, Institut für Pädagogik und Psychologie an der Johannes Kepler Universität, Linz 2007, S.6

3.2 Mediendidaktik

Wenn wir Medien sagen, dann können wir feststellen, dass es in diesem Bereich um die Art und Weise wie wir mit Medien im Unterricht insbesondere im DaF-Unterricht oder Fremdsprachenunterricht umgehen können.

De Witt und Czerwionka (2007:32) vertreten die folgende Auffassung:

„Die Mediendidaktik befasst sich mit den Funktionen, der Auswahl, dem Einsatz (einschließlich seiner Bedingungen und Bewertung), der Entwicklung, Herstellung und Gestaltung sowie den Wirkungen von Medien in Lehr- und Lernprozessen. Das Ziel der Mediendidaktik ist die Optimierung von Lernprozessen mithilfe von Medien“

Darüber hinaus geht Sageder diese Feststellung bezüglich der Mediendidaktik und ihre Verwendung im Lehr- und Lernprozess:

Kron und Sofos (2003:51) meinen:

„Gegenstandsfeld der Mediendidaktik ist die Lebenswelt, insofern dort Lehr- und Lernprozesse ablaufen. Als Teilbereich dieser Lebenswelt sehen wir das organisierte Lehren und Lernen an“

Weiterhin geht es in der Mediendidaktik vor allem darum:

„[...]das Lernangebot durch den Einsatz von Technik unter Rücksichtnahme didaktischer Prinzipien und Vorüberlegungen effektiver und effizienter zu machen. Wesentliches Ziel, ist es praktikable Gestaltungs- und Einsatzmethoden in Lehr- und Lernprozessen zu entwickeln und wenn möglich empirisch zu optimieren. Dabei wird z.B. versucht herauszufinden, welches Medium geeignet ist, möglichst vielen Lernenden unter Rücksichtnahme ihrer Vorkenntnisse und Interessen zu helfen ein bestimmtes Ziel effektiv und effizient zu erreichen“¹⁰⁷

Medien brauchen bestimmte Kenntnisse Verwendungstipps, damit sie richtig benutzt werden, sowohl von Lehrern als auch von Lernern. Deshalb geht es in dem letzten

¹⁰⁷ Sageder, Josef: Unveröffentlichtes Skriptum zur Lehrveranstaltung „Mediendidaktik“, Institut für Pädagogik und Psychologie an der Johannes Kepler Universität, Linz 2007, S.6

Zitat darum, die effiziente und wirksame Medien- und Methodeneinsatz zu bei der Mediendidaktik zu klären.

Süss, Lampert und W. Wijnen (2000, S.150) betonen, dass die Mediendidaktik „sich vordringlich mit dem Lehren und Lernen mit Medien befasst und damit verbunden mit der Frage, wie Medien bzw. Medienangebote zur Erreichung pädagogisch begründeter Ziele konzipiert und eingesetzt werden können bzw. sollten und wie Lehr-/Lern-Prozesse durch die Gestaltung oder den Einsatz von Medien optimiert werden können“

3.3 Mittel

Im meiner Auseinandersetzung geht es in erster Linie klar zu machen, wie sich Medien als Teil des Phonetikmaterials einen festen Zusammenhang haben. In gleicher Richtung gehören zu den verschiedenen Unterrichts- bzw. Phonetikmaterialien auch die Mittel d.h. die unterschiedlichen Lehr-und Lernwerkzeuge hier darzubieten.

Um den Begriff Mittel eine klare Bestimmung zu geben, haben wir die nachstehende Definition in Duden-Wörterbuch gestellt:

„etwas, was zur Erreichung eines Zieles dient, was dazu geeignet ist, etwas Bestimmtes zu bekommen, zu erreichen“¹⁰⁸

Weiterhin gehen Wermke, Scholze-Stubenrecht und Kunkel-Razum (2007: 812) der Auffassung dass:

„Gerät, Handhabe, Hilfsmittel, Hilfsquelle, Instrument, Lösungsweg, Maßnahme, Material, Methode, Rezept, Rüstzeug, Schritt, Weg, Werkzeug;

(bildungssprachlich) Vehikel; (Fachsprache) Instrumentarium“¹⁰⁹

Darüber hinaus können wir selbstverständlich nachweisen, dass sich Mittel als Methoden und Werkzeugen betrachtet werden, die dazu beitragen, etwas Bestimmtes zu erreichen. Damit ist es natürlicherweise klar geworden, dass Mittel auch im Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Phonetikunterricht mit verschiedenen Weisen einsetzen kann.

¹⁰⁸ Sageder, Josef: Unveröffentlichtes Skriptum zur Lehrveranstaltung „Mediendidaktik“, Instiut für Pädagogik und Psychologie an der Johannes Kepler Universität, Linz 2007, S.812

¹⁰⁹KUNKEL-RAZUM, Kathrin / SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner / WERMKE, Mattias: Duden Deutsches Universalwörterbuch. Druckerei C.H Beck. Nördlingen. Brockhaus AG, Mannheim 2007, S.812.

3.4 Hilfsmittel und-Förderungsmethoden

Hilfsmittel sind im Fremdsprachenunterricht bzw. Ausspracheunterricht unentbehrlich, besonders heutzutage mit der neuen Generation von Lernern, sollen wir hervorragenden Mitteln benutzen, um einen erfolgreichen Unterricht d.h. die Verbesserung der Lernumgebung sowie die Aussprache, gestalten zu können.

Dazu führt Hirschfeld (2007:812) in ihrem Beitrag folgendes:

„Hilfsmittel im Ausspracheunterricht dienen der Intensivierung des Lehr- und Lernprozesses, der Bewusstmachung und Veranschaulichung phonetischer Regularitäten und Besonderheiten, der Unterstützung von Analyse, Aneignung, Steuerung und Kontrolle der Hör- und Sprechvorgänge, der methodischen Abwechslung und der Auflockerung. Da Hören und Imitieren nur selten zum Erfolg führen, muss der Lehrer das ganze Spektrum zusätzlicher Hilfen kennen und gezielt einsetzen. Dabei sollte auf das „Prinzip des einfachsten Mittels“ geachtet werden, d. h. Gesten sind z. B. bei gleichem Effekt einem Computer vorzuziehen.“¹¹⁰

Konkrete Beispiele für diese Förderungsmittel-und Methoden sind im nachstehenden Zitat von der bekannten Sprachwissenschaftlerin Hirschfeld (2007:878) zu betonen:

„Sehr vielfältige Mittel und Methoden, die sich gegenseitig ergänzen sollten, sind anwendbar:

- visuelle Mittel (z. B. Spiegel, Kerze, aber auch Computergrafiken, Transkriptionszeichen),
- auditive Mittel (z. B. Kasette, CD),
- audiovisuelle Mittel (z. B. Film, Video, Computer),
- taktile Hilfen (Stimmhaftigkeit am Kehlkopf fühlen, in Hände hauchen),
- Gegenstände (z. B. Bleistift zwischen den Zähnen beim Ich-Laut),
- Hand- und Körperbewegungen. Auf die Bedeutung von technischen Unterrichtsmitteln (Hörkassetten und Videos) für phonetische Übungen sei ausdrücklich hingewiesen.

¹¹⁰ HIRSCHFELD, Ursula, Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand Vermittlung der Phonetik In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin; New York 2001, S.878

Es sollten Kassetten-, „Musterbänder“ für den Unterricht und die selbständige Arbeit der Schüler zur Verfügung stehen. Wichtig sind zudem Aufnahmen, die die Leistungen der Schüler dokumentieren.“

3.5 Methode

Es ist überall anerkannt, dass Methoden im Kontext des Fremdsprachenlernens eine unverzichtbare Arbeitsweise ist. „auf einem Regelsystem aufbauendes Verfahren zur Erlangung von [wissenschaftlichen] Erkenntnissen oder praktischen Ergebnissen“

Kunkel-Razum / Scholze-Stubenrecht (2007:820).

Methoden sind als „Wege zum Ziel“ betrachtet. Sie unterstützen die Lernenden dabei, die geforderten Kompetenzen des DaF-Lehrplans strukturiert und planmäßig zu erwerben. Es ist besonders darauf zu achten, dass die Lehrkräfte zuerst die zu erwerbende Kompetenz d.h. Ziel und dann die geeignete Methode d.h. Weg auswählt.

Unter dem Begriff Methode stellen wir fest, dass es hier um die Arbeitsweise, die Vorgehensweise oder auch die Technik, die als Ziel hat, einen bestimmten Zweck zu erreichen.

Das ist also die Art und Weise wie wir anhand von bestimmten Mitteln und Tipps einen Unterricht gestalten. Im Kontext von Phonetik- und Ausspracheunterricht bedeutet es vielmehr geeignete und ansprechende Verfahren, um eine Botschaft zu vermitteln.

3.5.1 Unterrichtsmethoden

Methoden bezeichnen Lernhilfen, die als Handwerkszeug jedes Lehrers sind. Sie gruppieren Lehrverfahren und Formen, mit denen die Lernenden befähigt sind, selbständig zu handeln.

Unterrichtsmethoden stehen in Wechselwirkung zu den bestrebten Zielen, Inhalten und vor allem Medien und Materialien des Unterrichtsprozesses.

Meyer (2015:86) vertritt folgender Ansatz:

„Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.“¹¹¹

Weiterhin verfasst er die folgende Definition:

„Unterrichtsmethodische Handlungskompetenz von Lehrern und Schülern besteht in der Fähigkeit, in immer wieder neuen, nie genau vorsehbaren Unterrichtssituationen, zielorientiert, selbstständig und unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen zu arbeiten, zu interagieren und sich zu verständigen.“ Meyer (2015:86)

Damit verstehen wir, dass Unterrichtsmethoden dazu zielen, eine gute orientierte Art und Weise und Vorgehensweise der Unterrichtsgestaltung fördert, die zum Erfolg verhelfen.

Arbeitstechniken können wir auch als „Arbeitsmethoden“ bezeichnen und damit überschneiden sich diese Begriffe in gleicher Bedeutung. Unter Methoden werden auch eher „Unterrichtsmethoden“ verstanden, die von Lehrkräften im Unterricht anhand verschiedener Weisen eingesetzt werden.

Unter Arbeitstechniken verstehen wir meist die von den Lernern selbst ausgewählten Methoden bzw. Verfahrensweisen, die sich aus dem Inhalt direkt ergeben. Wir unterscheiden eine eindeutige Zuordnung von „Methoden“, „Strategien“ und „Arbeitstechniken“ nur im Handlungszusammenhang sinnvoll ist, wird im Folgenden darauf verzichtet.

3.6. Techniken

Im Bezug zu den Unterrichtsmaterialien gehört auch Technik neben Mittel und Methoden zu den wichtigsten Arbeitsmethoden. Technik bedeutet vielmehr die exakte Vorgehensweise, die sich eng und parallel mit Medien bezieht.

Eine genaue Definition dafür steht im folgenden Zitat:

¹¹¹ MEYER, Hilbert, Praxisbuch Meyer: Unterrichtsmethoden II – Praxisband, Cornelsen Verlag GmbH, Berlin 2015, S.86.

Gesamtheit der Maßnahmen, Einrichtungen und Verfahren, die dazu dienen, die Erkenntnisse der Naturwissenschaften für den Menschen praktisch nutzbar zu machen
“ auch eine andere Erklärung im gleichen Wörterbuch lautet: „besondere, in bestimmter Weise festgelegte Art, Methode des Vorgehens, der Ausführung von etwas“¹¹²

Wenn wir über Techniken sprechen, dann sollen wir auch den Begriff Lerntechniken erwähnen. In diesem Zusammenhang vereinigen sich die beiden Autoren Bimmel und Rampillon (2000:44), wenn sie schreiben, dass:

„Lerntechniken um Fertigkeiten, die die Lernenden einsetzen, um etwas zu lernen z.B. Bedeutung eines Wortes einem Wörterbuch zu entnehmen“

Im gleichen Kontext äußert sich Stern über die Lerntechniken wie folgt:„ [...]Techniken hingegen als beobachtbare Formen des Sprachlernverhaltens beschrieben werden können“¹¹³

Darunter assoziieren wir verschiedene Sorten von Aktivitäten. Beispielsweise: Brainstorming, Notizen machen und Visualisierungshilfen aber auch Markierungen wie etwa Mindmap, Cluster, Skizzen, ... usw.

Alle diese führen zur Ideensammlung und die Aktivierung des Gedächtnisses und Körperleistung, alle Fertigkeiten werden beteiligt und daneben die Verbesserung des Lernklimas. Natürlich werden auch Lerntechniken zur Selbstständigkeit und Mündigkeit beitragen d.h. die Schüler haben mehr Sprechansätze und dabei mehr Motivation für das Lernen.

¹¹² KUNKEL-RAZUM, Kathrin / SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner / WERMKE, Matthias: Duden Deutsches Universalwörterbuch. Druckerei C.H Beck. Nördlingen. Brockhaus AG, Mannheim, 2007, S.1923.

¹¹³ STERN, H. zitiert nach: NEUNER-ANDFINDSEN, Stefanie: Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie- Sprachbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen DaF-Band, Schneider Verlag, Hohengehren, 2005, S.24-25.

3.6.1 Arbeitstechniken-Strategien-Methoden

Methoden, Strategien und Arbeitstechniken werden im Folgenden aufgeführt erläutert und kommentiert. Ihre Ordnung erfolgt in der hier erwähnten Reihenfolge:

Einerseits sind die genannten Methoden, Strategien und Arbeitstechniken jeweils auch in verschiedenen Phasen einsetzbar, andererseits wird somit die Suche erleichtert. Methoden, Strategien und Arbeitstechniken dienen im Unterricht der bedarfsgerechten, kontinuierlichen und gezielten Anregung (Anreiz) und Unterstützung beim Lernen besonders im FU.

So werden diese von den StudentInnen nach und nach durch die Verknüpfung mit den Inhalten der Kompetenzbereiche erworben. Darum ist es nötig, diese entsprechenden an Inhalte an die Lernergruppe eingeführt bzw. zu geübt.

Strategien in Bezug auf Methoden sind mentale, systematisierte Handlungsabfolgen, um Zwecke zu erreichen. Sie helfen den Lernenden dabei, die an sie gestellten Anforderungen zu bewältigen.

Da Strategien meistens auf einer Abfolge von unterschiedlichen vielen Einzelschritten oder Methoden basieren, sollten diese Schritt für Schritt eingeführt und anhand von Übungen erreicht werden, damit die inhaltliche Zielsetzung in den Vordergrund tritt.

3.6.2 Autonomes Lernen im DaF-Unterricht

Eine komplexe Aufgabe ist es eine neue Sprache zu lernen, im Speziellen ihre richtige Aussprache zu beherrschen. Ebenso sind die Wege vielfältig und individuell, diese neue Sprache zu bewältigen. Deswegen sollten die unterschiedlichen Kenntnisse, Zielvorstellungen, Motivationen und Lerngewohnheiten berücksichtigt werden, um die individuellen Sprachlernprozesse zu unterstützen.

Wenn wir das autonome Lernen bzw. die Lernerautonomie festlegen wollen, können wir den Begriff als didaktische Strategie und Methode vorstellen, dadurch den Lerner ihre Sprachkompetenz selbstständig Schrittweise entwickeln kann. Der folgende Ansatz präzisiert diesen Punkt:

„Dieses didaktisch-methodische Prinzip verfolgt das Ziel, dass Lernende in der Lage sind, über ihren Lernprozess zu reflektieren und zielbewusst nach erfolgversprechenden Lernwegen suchen. Für den Unterricht bedeutet dies, dass Lernende schrittweise herangeführt werden, autonom, also möglichst unabhängig von Unterricht und Lehrkraft zu lernen. Dafür müssen sie lernen, selbst Entscheidungen zu treffen und ihr lernen selbst zu planen“¹¹⁴

Ganz unabhängig von den Sprachkursen an der Universität und von anderen Lernern, besteht die Lernerautonomie darin, den Lernprozess insgesamt zu mit bewusster Weise zu leiten und mit voller Verantwortung zu steuern.

In diesem Zusammenhang können verschiedene Punkte damit bezogen werden und zwar, die eignen Inhalte auswählen, Lernziele setzen und daneben die Lernfortschritte je nach Wille und Interesse evaluieren und fortsetzen.

Unabhängig von Lehrwerken und Texten können die DaF-Lerner ihre Aussprache im Deutschen selbst entwickeln, durch autonomes Lernen, was mit dem eigenen Lernrhythmus und den persönlichen Wünschen passt.

In Anlehnung von Henri Holec (Fremdsprachendidaktiker) hat Endrizzi (2014:18) die folgende Definition für das autonome Lernen gestellt:

“Lernerautonomie ist die Fähigkeit, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand nehmen zu können. Dies erfordert, dass die Lerner in die Lage versetzt werden, Lernziele, Inhalte und Progression bestimmen zu können, die eigenen Lernmethoden und Techniken auszuwählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können”¹¹⁵

Der Begriff autonomes Lernen erscheint in einer weiten Begriffsvielfalt. So wird er auch unter folgenden und weiteren Begriffen zu finden sein: „lebenslanges, selbstreguliertes, selbstbestimmtes, selbstorganisiertes, autonomes, offenes, entdeckendes, autodidaktisches und flexibles Lernen.“ Schreiber (1998: 10).

¹¹⁴ FUNK, Hermann / KUHN, Christina /SKIBA, Dirk /, SPANIEL-WEISE, Dorothea /, WICKE RAINER., E.: Aufgaben, Übungen, Interaktion. Print Consult GmbH, München 2014, S.173

¹¹⁵ ENDRIZZI, Laura, Lernerautonomie. Selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen, GRIN Verlag, München 2014, S .18

Jeder Lerner hat seine eigenen Techniken, um den fremdsprachlichen Stoff vorzubereiten, das eigene Lernen zu leisten und selbstverständlich gestalten zu können.

Mit verschiedenen Materialien kann der DaF-Lerner seine Sprechkompetenz entwickeln. Dies scheint flexibel und anpassend zu sein, wenn der Lernende je nach Bedarf seine Fertigkeit Sprechen bzw. seine Aussprache verbessern möchte. In diesem Zusammenhang unterstützen Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise und Wicke (2014:62) und meinen, dass die Einzelarbeit den Lernenden die Möglichkeit bietet, ihre Arbeitsweise und ihr Arbeitstempo in einem gewissen Rahmen individuell zu bestimmen.

Selbstverständlich kann das autonome Lernen auch durch die Beratung von Lehrern geleistet werden. Dies bedeutet eine Begleitung vom Lehrer zum Ziel mit einem Tempo.

3.7 Kriterien für die Beurteilung von Übungsmaterialien

Nach Dieling, Hirschfeld und Reinke (2000:67) gäbe es bestimmte Voraussetzungen oder Kriterien bei der Auswahl geeigneter Übungsmaterialien für bestimmte Gruppen von Lernern, die beachtet und berücksichtigt werden. Dies bezieht sich auf das ausgewählte Material ob:

- „die Ausgangssprache berücksichtigt,
- der Lernstufe und dem Lernalter entspricht,
- mediengestützt (Kassette, Video) ist,
- fachliche und didaktische Hinweise für den Lehrer enthält,
- phonetische Schwerpunkte systematisch einführt und ausreichend automatisiert,
- Übungen zur Intonation (Rhythmus, Gliederung, Akzentuierung, Melodie), nicht nur zu (einzelnen) Lauten anbietet,
- kognitiv fundiert vorgeht (Erklärungen, Abbildungen, Regeln, Termini),
- die Laut-Buchstaben-Beziehungen darstellt,
- die internationale Transkription (API) verwendet,
- Hörtraining mit (Selbst-)Kontrollmöglichkeiten anbietet,
- Aussprache- mit Grammatik- und Wortbildungsübungen verbindet,

- kreativ-produktive Übungsaufgaben nicht nur Nachsprechübungen enthält,
- Übungen kommunikativ, thematisch oder situativ anlegt,
- vor allem Alltagslexik und nur gelegentlich „phonetische Konstruktionen“ (Zungenbrecher, Nonsens) übt,
- phonetische (regionale, situative, emotionale) Varianten zumindest beim Hörtraining einbezieht,
- landeskundliche und interkulturelle Aspekte berücksichtigt.“¹¹⁶

Im Folgenden sind noch andere Merkmale für den sinnvollen Phonetik-Unterrichtsverlauf um ihn künftig und wirkungsvoll gestalten zu können, ist es erforderlich und vorgesehen:

- „Veränderungen in der Lehreraus- und Fortbildung vorzunehmen, d. h. für solide fachliche (phonetisch-phonologische) und didaktische Grundlagen zu sorgen,
- Lehrprogramme und Prüfungsrichtlinien hinsichtlich der Vorgaben zur Phonetik zu überprüfen und zu überarbeiten,
- zielgruppenspezifische Lehr- und Lernmaterialien zu erarbeiten.“¹¹⁷

Beim Lernen einer Fremdsprache kommt es immer vor, dass die Fremdsprachenlerner oder Fremdsprachenlehrende bzw. auch DaF-Lehrer- und Lerner, bestimmte Vorlieben haben. Jeder hat seine eigene Art und Weise wie wir einen bestimmten Stoff lehren oder lernen. In diesem Sinne meinen wir die gebrauchten Werkzeuge oder Geräte, die benutzt werden, um das Ziel oder die Zielsprache erreichen zu können. Dabei lässt sich über die diversen Lernhilfen zu reden.

¹¹⁶ DIELING, Helga / HIRSCHFELD Ursula / REINKE, Kerstin: Phonetik lehren und lernen, Druckhaus Langenscheidts, Berlin, 4. Auflage, 2000, S.67

¹¹⁷ HIRSCHFELD, Ursula, Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand Vermittlung der Phonetik In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin, New York. 2001, S.878

3.8 Traditioneller Unterricht

Wenn wir über den traditionellen oder alten Unterricht sprechen, dann können wir alle alten benutzten Mittel und Materialien für die Gestaltung eines Unterrichtsverlaufs erwähnen.

Wir unterscheiden zuerst die sogenannten klassischen oder alten traditionellen Methoden, die wir im Sprachunterricht oft verwenden. Diese Unterrichtsmittel enthalten bspw. Schriftliche Texte, Bildergeschichten, Karteikartenspiele, Folien, Bilder, Lehrwerke...usw.

Diese Mittel zur Gestaltung eines Fremdsprachenunterrichts waren und sind bis heute die meistgewöhnlichen Methoden zum Erlernen der Sprachen.¹¹⁸

Der traditionelle Unterricht basiert sich in erster Linie meist auf Printmedien. Rebensburg (2010:11) äußert sich an dieser Stelle zu den Printmedien wie folgt:

„Zu den Printmedien zählen alle gedruckten Lernmittel, zum Beispiel Bücher, Arbeitsblätter und Zeitungen.“¹¹⁹

Dazu zählen also meist: Lesetexte, Arbeitsblätter, Nachsprechübungen...usw.

Der traditionelle Unterricht besteht meistens aus keinen hervorragenden und aktiven Übungsformen bzw. Materialien, die dazu dienen, mehr Aktivität während des Seminars im Unterrichtsraum zu fördern.

Grätz (200:16) führt: „Eine kurze Auseinandersetzung mit der traditionellen Fremdsprachendidaktik erscheint mir wichtig, weil sie für die nachfolgenden Didaktiken bis dato Pate steht“

¹¹⁸ SEDDIKI, Amina: Zur Verankerung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Spracherwerb: TRANS 22. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften 2018, S.2

¹¹⁹ REBENBURG, Klaus :Medien im Unterricht. Was gab es? Was gibt es? Was wird es geben? Universität Potsdam 2010, S.11

Die vorherige Feststellung von Grätz legt Wert auf die verschiedenen traditionellen Mittel im Fremdsprachenunterricht und ihre Didaktik d.h. obwohl es neuere und bessere Mittel zur Verfügung stehen, können wir immer noch darauf nicht verzichten.

3.9. Moderner Unterricht

Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht geht es an dieser Stelle darum, einen modernen hervorragenden Unterricht anhand verschiedener Materialien zu gestalten. Der moderne Unterricht beruft sich nicht nur auf die Lehrkräfte sondern auch auf die Lerner bzw. Studierenden, die ihre Aussprache und phonetische Regel richtig und gut beherrschen wollen. An dieser Stelle ist das Autonome Lernen von DaF-Lernern von bedeutender Rolle. Im Rahmen hiervon können DaF-Studierende, die ihre sprachlichen Kompetenz entwickeln und verbessern wollen durch regelmäßiges Üben der deutschen Aussprache in den verschiedenen kommenden Materialien und Methoden, ein bemerkenswertes Ergebnis haben.

Der moderne Unterricht unterscheidet sich und bildet eine Vielheit von Lernmitteln bzw. Medien. Heutzutage können wir besonders von einer Vielzahl der Unterrichtsmedien sprechen.

Folgende Medien können im Sprach-Phonetikunterricht eingesetzt werden:

PCs, Beamer, Audio-CDs oder DVDs, Videos (Kurzlehrfilme), Tablett, Kopfhörer sind meist und häufig benutzte Medien im Sprachunterricht.

Daneben werden auch vielfältige Softwareprogramme, die wir im Netz in Hülle und Fülle durch ein einfaches Eintippen von Schlagwörtern zum gebrauchten Stoff im Bezug zur Phonetik und Aussprache in den Suchmaschinen finden können, vorgestellt. Diese Software gibt es aber auch in Form von CDs und gelten als erfolgreiche methodologische und motivierende Mittel.

Im Kontext von Lernsoftware, die in verschiedenen Bereichen wie Phonetik zur Verfügung stehen, meint Bertin (2001, 10) Folgendes:

„Quelle que soit la forme de ces outils, l'utilisation des logiciels éducatifs (les didacticiels) qui en résulteront devra répondre aux exigences d'une pédagogie spécifique, dont les grandes lignes font l'objet de cette première partie.“

Nun sollen diese Materialien für richtige Gründe und Lerninhalte benutzt werden.

Der moderne Unterricht bezieht sich in erster Linie auf die neu entwickelten Medien, die als Unterstützungsbasis für den Fremdsprachenunterricht insbesondere der Ausspracheschulung. Dazu gehören:

3.9.1 Teachware

In diesem Kontext unterscheiden wir für Lehrkräfte Teachware, darunter können wir alle möglichen Methoden und sowohl Techniken als auch Werkzeuge zur Wissensvermittlung erwähnen. Diese Vermittlung von Wissen oder Sprachregeln erfolgt durch Schulungen anhand von Computerunterstützung.

Grätz (2000:21) fördert in diesem Sinne die nachstehende Meinung:

„Es gibt eine Fülle von Computer und Videospielen mit dem Anspruch, mit ihnen eine Sprache lehren und/oder lernen zu können, so genannte Teachware oder Software im Bereich Edutainment. Wir unterscheiden je nach Funktion und Einsatzbereich Lehrprogramme, Werkzeuge, Informationssysteme, Simulationsprogramme“¹²⁰

3.9.2 Lern-Übungsprogramme

Im Bereich des Phonetik und DaF-Lernens finden wir heutzutage verschiedene Mittel, die als Lehr- und Lernhilfen bzw. auch als Lehr- und Lernmaterial betrachtet werden.

Verschiedenartige Materialien und Lernstützen stehen für DaF-Lerner zur Verfügung. Nun sprechen wir von Programmen, Softwares, Anwendungen, die für Fremdsprachen nützlich sind wie unser Fall im DaF-Lernen und ganz präzise die deutsche Aussprache, sei es im schulischen oder universitären Bereich.

Die folgende Feststellung stützt vorheriger Meinung:

„Lern und Übungsprogramme für den Fremdspracherwerb findet man sowohl online als auch offline für den schulischen und außer schulischem Bereich. Sie dienen der Wiederholung und Vertiefung bekannter Lerninhalte und dem individuellen

¹²⁰ GRÄTZ, Ronald: Das magische Dreieck, Goethe Institut Moskau In ÖDaF Mitteilungen, Megabyte kontra Kreidestaub Neue Medien im DaF/Z-Unterricht, Heft 1, Wien 2000, S.21

Trainieren bestimmter Fertigkeiten. Multimediale Übungsprogramme dominieren heute. Angebote werden freie Unterrichtsmaterialien oder Angebote zu Lehrwerken, Videos, Bilder, Graphiken, Animation...¹²¹

3.10 Lernwebseiten und elektronische Wörterbücher

Lernwebseiten sind die einfachsten Mittel, die wir sekundenschnell durch einfaches Tippen erreichen können. In diesem Kontext sprechen wir von DaF-Lernern, die die Möglichkeit haben, ganz einfach und autonom mithilfe von einem Internetzugang und einem PC/Laptop, Tablett oder auch ein Smartphone eine Mehrzahl von DaF-Lernwebseiten besuchen und verwenden können.(s. Abb.18-19, S.XII).

In diesem Zusammenhang erwähnen wir Lernwebseiten, die auch mehrere Sprachen gleichzeitig in einer Lernwebseite vorstellen und dazu gehört auch die Deutsche Sprache, beispielsweise Deutsch Online Lernen.

Elektronische Wörterbücher zu benutzen ist eine digitale Form des Lernens. Mithilfe davon können Fremdsprachenlerner bzw. DaF-Studierende Wörter in diesen Wörterbüchern elektronisch d.h. online suchen. Zugleich haben sie die Möglichkeit diese für sie schwierigen Fremdwörter auszusprechen zu hören bzw. nachzusprechen. Diese Möglichkeit finden wir in den Smartphones in Form von Applikationen d.h. Anwendungen zum Herunterladen und in den Tabletts oder in Form von Softwares oder Onlinewebsites in den PCs. Im Rahmen hiervon erwähnen wir Deutsch Wörterbuch als Handyanwendung, die von Millionen Menschen verwendet wird. (s. Abb. 20, S.XII).

In dieser Art haben die Deutschstudierenden die Chance, einfach außer dem universitären Bereich ihre Aussprache kostenfrei selbst verbessern.

¹²¹ GRÄTZ, Ronald: Das magische Dreieck, Goethe Institut Moskau In ÖDaF Mitteilungen, Megabyte kontra Kreidestaub Neue Medien im DaF/Z-Unterricht, Heft 1, Wien 2000, S.40.

3.11 Handyapplikationen

Die heutige Generation kennt sich sehr gut mit den verschiedenen Handyanwendungen aus. Die meisten Studenten haben Smartphones und können damit außer Kontakte anrufen und Kurznachrichten an Freunden schreiben, verschiedene Aufgaben tun.

Das bedeutet, ein Smartphone oder ein Handy dient auch dazu, eine neue Sprache zu lernen. Wir können feststellen, dass es eine Hülle und Fülle von Anwendungen, hochgeladen werden können. In diesem Sinne und im Kontext unserer Forschungsarbeit sprechen wir über Sprachanwendungen d.h. Lernanwendungen, die dazu dienen, dass Fremdsprachenlerner eine Sprache einfacher und flexibler lernen können. Wenn wir über die Sprache sprechen, dann können wir auch über Phonetik und Aussprache reden. Dies heißt, dass es bestimmte Handyapplikationen gibt, die das Lernen von Aussprache sowie Grammatik und Wortschatz bieten.

Wenn wir über die deutsche Aussprache sprechen, können unterschiedliche Applikationen unterschieden werden. Diese sind von Millionen Menschen in der ganzen Welt als Lernhilfe und zusätzliches Material für das Lernen einer Sprache bzw. ihre Ausspracheregeln in Form von Handyanwendungen heruntergeladen und benutzt.

Darunter können wir beispielsweise folgende berühmte Handyanwendungen erwähnen: Deutsche Aussprache Praxis (s. Abb.16, S.XIV), Besser Sprechen (s. Abb.22, S. X) Deutsches Alphabet (s. Abb.23, S.XV), Deutsch hören mit Geschichte Deutsch üben, Schritte Plus hören, A1-A2 B1-B2 Übungen, diese sind natürlich mit verschiedenen Niveaustufen klassifiziert.

Da die Zahl der hochgeladenen Handyanwendungen im Kontext von Ausspracheübungen der deutschen Sprache immer steigend ist (die vorherigen Applikationen als Beispiele), können wir feststellen, dass diese Letzten von einer nicht minderwertigen Rolle sind, sondern sie fördern bessere Resultate durch autonomes Lernen mit Verwendungen der vorherigen genannten Anwendungen, die weltweit von vielen Menschen benutzt werden.

3.12 Zungenbrecher

Zungenbrecher bezeichnen bestimmte Wortfolgen, deren rasche, wiederholte Aussprache selbst Muttersprachlern schwerfällt. Es handelt sich oft um ähnliche Wörter, die aufeinander folgen, sich aber nur in bestimmten Silben unterscheiden. Diese Wörter haben nicht die gleiche Bedeutung aber die Aussprache und die Schrift dieser Wörter klingt ähnlich zu sein. Auch Alliterationen sind dabei häufig zu merken.

Manche Zungenbrecher sind allerdings eher wegen ihrer ungewöhnlichen Wortzusammenstellung bzw. Satzbau schwierig und kompliziert, deshalb erfordern sie eine hohe Fokussierung. Sie werden einerseits zur Belustigung aufgesagt zugleich dienen aber auch der Ausbildung wie Fremdsprachenlerner bzw. auch DaF-Lerner als Artikulationsübung.

Zungenbrecher sind also Sätze oder kurze Reime, in denen alle Wörter mit dem gleichen Laut/Lautgruppen und Klang, die diffizil und schwer sind.

„Zungenbrecher sind als Übung für das Tempo und die Deutlichkeit der Aussprache von Wörtern oder Sätzen und dafür braucht man eine starke Konzentration.“ Seddiki, Amina (2016:24)

Zungenbrecher sind in Hülle und Fülle. In diesem Sinne können die Lernenden ihre Aussprache mit den heutigen verschiedenen Mittel selbst und autonom durch diese Letzten üben.

Einige Beispiele dafür sind von Seddiki, Aoussine und Lachachi (1999:36) in ihrem Werk erwähnt:

„Früh in der Frische fischen Fischer fische

Wenn hinter Fliegen Fliegen fliegen, fliegen Fliegen Fliegen nach

Hinter Hanne Hermanns Haus hängen hundert raus, hundert Hemden hängen raus
hinter Hanne Hermanns Haus“

Der Gebrauch von Zungenbrecher im DaF-Unterricht hat bestimmt eine bedeutungsvolle Rolle für die Verbesserung der Aussprache der DaF-Lerner und gleichermaßen für das Schaffen einer bequemlichen lustigen Lernatmosphäre. Dies kann mit verschiedenen Materialien verwendet werden. Sei es im universitären Bereich von Lehrenden oder auch von Lernenden.

Zungenbrecher sind vor allem vielfältig und werden verschiedener Art als Übungstypen vorgestellt. (s.Abb.35-40, S.XVII,XX)

Zungenbrecher können anhand von kurzen Tonaufnahmen oder sogar audiovisuelle Materialien benutzt werden (s. Abb.24, S. XVI). Dies heißt diese sind nicht nur in Form von Texten, die von Studierenden vorgelesen werden, sondern mit anziehenden Mitteln, die ein merkwürdiges Ergebnis zeigen.

3.13 Erfolgreicher Unterricht anhand guter Materialien

Um einen Unterricht in erfolgreicher Weise zu erstellen, ist es nötig, verschiedene Materialien zu gebrauchen. Dazu gehören natürlich neben Texten und Fotos auch digitale/elektronische Medien oder Experimente.

Dies bedeutet mehr reizvolle und interessante Materialien für einen vielversprechenden Unterricht. Bis heute mangelt im Alltag die Qualität allerdings häufig an Lehrwerken und Ausstattung.

Es ist unzweifelhaft, dass Handzettel bzw. Texte als Lernstoff im Unterricht d.h. DaF-Unterricht oft noch eine primäre Rolle spielen. Bis jetzt gibt es keine Statistik über wie oft Handreichungen „Polycopien“ oder auch Handzettel in allen Fächern an der algerischen Universität im Allgemeinen benutzt werden. Natürlich hat dies viele Gründe. Eine davon ist natürlich, dass die Bücher, von denen die Handzettel herausgenommen und kopiert sind, als Materialsammlungen die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts besonders vereinfachen. Die meisten Bücher bzw. auch

Lehrwerke genießen zudem im Lehrkreis großes Vertrauen, weil in der Regel erfahrenen Fachexperten die Materialien verfassen.“¹²²

Im Deutschunterricht ist es logisch und notwendig, verschiedene Materialien und Medien oder Mittel innerhalb des Unterrichts einzusetzen. Dabei entwickeln sich die Sprechfertigkeit und das Wissen über andere Bereiche und Themen. Es werden alle Fertigkeiten trainiert und damit kann der Bildungsauftrag im DaF-Unterricht optimiert und verbessert werden.

An dieser Stelle erwähnen wir folgende Passage:

"الوسائل التعليمية إن أقل الناس المأما بالمسار التحولي لطرائق التعليم في الثقافة الانسانية المعاصرة يدرك بلا شك ان ترقى هذه الطرائق و تنميتها قد تدعم أكثر بوسائل أخرى مساعدة. وقد أدى التطور العلمي و التكنولوجي الى تنوعها و تطورها في الوقت نفسه فنتج عن ذلك كله ظهور أجهزة و أدوات مساعدة يمكن لها أن تحقق الهدف المتوخى من العملية البيداغوجية بأقل جهد ممكن. تنعت هذه الدعائم المعينة على الادراك و الاستيعاب بالوسائل التعليمية. وهي كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية و البيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة و مع المتعلم من جهة أخرى. و قد تختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التعليمية و باختلاف الضرورة البيداغوجية الداعية اليها."¹²³

Darunter verstehen wir die bedeutende Rolle der unterstützenden Mittel im Lehrvorgang, die die Technologie durch die Zeit entwickelt hat. Diese verschiedenen Mittel und Materialien helfen zur besseren Wahrnehmung des Lerninhalts von den Lernenden.

Seddiki (1998:158) führt in seinem Beitrag über die Notwendigkeit der Integration von verschiedenen Lehr- und Lernmaterialien im DaF-Phonetikunterricht dermaßen:

„Es handelt sich dabei um audiovisuelle Materialien (Kassetten, Videos, Folien) zur Ausspracheschulung ... Diese Materialien werden nur in geringem Maße benutzt, da die Phonetikarbeit in der Deutschlehrerausbildung insgesamt vernachlässigt wird. Den Studierenden wäre es ausreichender Motivation und Anleitung die Möglichkeit

¹²²o. V. <https://bildungsluecken.net/608-guter-unterricht-braucht-gute-materialien>
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Material> Zugriff am 06.11.2017 um 17:40

¹²³ أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية بن عكنون الجزائر 2000 ص151-152

gegeben, ihre Aussprachefähigkeiten individuell zu üben. Dieses Lernverfahren wird aufgrund seiner Bedeutung von den Vertretern des Faches generell empfohlen.¹²⁴

Bouiken (2012:136) in seiner Auseinandersetzung führt Folgendes:

„Bei Aussuche von Unterrichtsinhalten ist es wichtig, mit Phraseologismen gefärbte Alltagsdialoge und unterschiedliche Textsorten zu integrieren“. Diese Phraseologismen können sogar die Aussprache der Lerner verbessern, wenn wir sie in Bewegung spielen, laut und klar sagen und verstehen.

Wie in den vorherigen Erläuterungen beziehen sich Phonetikmaterialien mit allen möglichen Unterstützungsmittel die dazu beitragen, bessere Lernergebnisse zu erreichen und damit eine bessere Aussprache des Deutschen.

Im Folgenden weisen Huneke und Steinig (1997:29-30) die Rolle des Lehrers, der Hilfeleistungen beim gemeinsamen Bewältigen der fremden Wirklichkeit nach folgendermaßen:

Zugangsweisen zu einem Medium:

1. Verzögerte Rezeption – bei nicht eindeutig und/oder leicht interpretierbaren Informationen (z.B. literarischer Text) – nicht alles auf einmal gezeigt (zuerst Focus auf Details, erst dann aufs Ganze) → verschiedene Sinneshypothesen, Aufgreifen mehrerer Teilaspekte (z.B. Text ohne Ende lesen)
2. Medien selbst herstellen – Einbeziehung der Denkperspektive der Benutzer (d.h. der Lernenden selbst oder der vermeintlichen Rezipienten des Mediums)
3. Metakommunikation über Medien – Besprechung von Merkmalen der Medien (z.B. Zeitschriften in Deutschland) – interkulturelles Wissen, Strategien des Medienzugangs werden reflektiert

¹²⁴ SEDDIKI, Aoussine : Phonetik in der DaF-Lehrer-Ausbildung (an den Universitäten Algier und Oran) Stellung der Phonetik in der DaF-Lehrerausbildung. In: Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, Heft 3, Walter de Gruyter GmbH &Co, Berlin 1998, S.158

3.14. Gestik und Theater als Hilfsmethoden/Techniken im DaF-Unterricht

Andere Methoden, die als Unterstützungsmittel für den Phonetikerwerb benutzt werden können sind Gestik und Theater.

3.14.1. Geste

In gleichem Kontext und in Verbindung mit den vorherigen Begriffen definieren die beiden Autoren Chalman und Thiel (2002:2) Geste in ihrem Referat folgendermaßen:

„Das Wort Geste kommt vom lateinischen Wort gestus, das „Mienenspiel, Gebärdenspiel" bedeutet.“

Unter dem Begriff Geste finden wir in vielen Wörterbüchern unterschiedliche Begriffsbestimmungen. Diese sind solchermaßen verfasst:

„Bewegung von Körperteilen (besonders der Arme und Hände, durch die man etwas Bestimmtes zum Ausdruck bringt; eine Geste als nicht sprachliche (nonverbale) Ausdrucksform“ ¹²⁵

Eine andere Erläuterung dieses Begriffs heißt: „die redebegleitende Ausdrucksform des Körpers“ Baer (2002: 420).

Darunter können wir feststellen, dass Geste sich mit dem körperlichen Verhalten des Menschen bezieht. Das heißt die Arme und Hände werden bei der Kommunikation mit den anderen Personen als Mittel verwendet.

Nach Mead (1934: 152) bezeichnet Geste: „jede kommunikative Handlung von Menschen und Tieren.“ Er teilt Geste in zwei Arten und definiert es als Verhalten eines Senders, das eine Verhaltensanpassung bei einem Empfänger zur Folge hat. Die zwei Teile wie vorher geschrieben sind bewusste und unbewusste Geste. Vokale Geste ist auch die Bezeichnung der „Ausdrucksfunktion der Sprache“. Die Stimme des Sprechers gibt die Form der Geste an. Eine noch klare und präzise Definition ist folglich:

¹²⁵ BAER, Dieter: Schülerduden Fremdwörterbuch. Langenscheits Berchtesgaden, Mannheim 2002, S.420

Geste weist auf „eine koordinierte Bewegung einer artikulatorischen Funktionseinheit mit dem Ziel der Ausbildung einer linguistisch relevanten Enge- oder Verschlussbildung im Vokaltrakt.“¹²⁶

3.14.2. Mimik

Mimik wird nach Parzek (2008: 239) folgendermaßen definiert:

„Ausdruck des ganzen Gesichts oder von Partien. Mimik hat im nonverbalen Verhalten maßgeblichen Anteil auf den Gesamteindruck, den wir bei Gegenüber hinterlassen“¹²⁷

Hermann und Schönherr (1994: 14) bezeichnen die Mimik als „Zentrum der Körpersprache“

In Bezug auf Körpersprache hat Mimik eine besondere Bedeutung, denn das Gesicht ist die Region ihres Körpers, aus dem wir die meisten Gefühlsregungen ablesen können.

Weiterhin gibt es eine genaue Erklärung der Bezeichnung Mimik aus der Universität Ulm:

„Stellung und Bewegung der verschiedenen Anteile des Gesichtes, eine Form non-verbaler Kommunikation unterstützend zu verbaler Kommunikation (dem Sprechen) oder eigenständig“¹²⁸

Wolski (2012:626) gibt noch eine genauere Definition, die auf diese Art und Weise verfasst ist:

„Mienenspiel, die Art wie jemand sein Gesicht verändert, wenn er lacht, traurig oder wütend ist...“

In Duden-Wörterbuch erläutern wir Mimik wie folgt: „Gebärden und Mienenspiel des Gesichts“¹²⁹

¹²⁶ o.V. http://www.phonetik.phoniatrie.rwth-aachen.de/bkroeger/documents/WS_05_Artikulation4.pdf Zugriff am 20.01.2016, um 10.35

¹²⁷ PARZEK, Andreas: Wer das Sagen hat, sollte reden können Effektive Gesprächstechniken, Junfermann Verlag, Paderborn, 2008, S.239.

¹²⁸ REICHARDT, Nils: Mimik und Gestik bei virtuellen Charakteren, Hauptseminar “3D-Modellierung und Virtuelle Präsenz”, Universität Ulm - Fakultät für Informatik, o.J., S.3. In: <https://www-vs.informatik.uni-ulm.de/teach/ss07/3d/fohlen/Nils%20Reichardt%20-%20Mimik%20und%20Gestik%20-%20Folien.pdf> Zugriff am 23.12.2015, um 14.45

Bouhalouan (2014: 82) führt in ihrer Doktorarbeit die Bedeutsamkeit von Mimik und gleichzeitig Gestik folgendermaßen:

„Gestik, Mimik, Pantomime und andere Strategien bzw. Techniken stellen einen positiven Impuls für den Fremdsprachenunterricht dar, sie tragen auch zur Erhöhung und Optimierung der Lernmotivation und des Lerneffekts in Klassenzimmern bei.“¹³⁰

Im Grunde genommen können wir feststellen, dass Mimik doch eine mächtige und bedeutungsvolle Rolle hat, insbesondere im Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht, weil sie zu einer bestimmten Lernmotivation beitragen kann.

3.14.3 Gestik

Dieser wichtige Begriff in diesem zweiten Teil dieses Kapitels wird im Folgenden klar gemacht. Alle Menschen machen Gestik aber besonders im Phonetikunterricht hat es eine hochachtende Rolle.

Im Referat von Chalmann und Thiel (2002:2) werden unterschiedliche Definitionen von vielen Wissenschaftlern, die aus der Vorlesung von dem Prof. Winfried aus der Universität Kassel übernommen sind, vorstellen:

Die erste Erklärung des Begriffs Gestik lautet derart:

„Gestik im engeren Sinne umfasst das semiotische Ausdruckspotential des menschlichen Körpers mittels der Arme, der Hände und des Kopfes“ Chalmann und Thiel (2002:2)

An dieser Stelle können wir behaupten im semiotischen Kontext, dass Gestik und dabei die Sprache, die Mimik und andere Modalitäten von nonverbaler Kommunikation und Körpersprache gesehen werden.

Eine andere Erläuterung ist auf folgende Weise darzustellen:

¹²⁹ BAER, Dieter: Schülerduden Fremdwörterbuch. Langenscheits Berchtesgaden, Mannheim 2002, S. 46

¹³⁰ BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien-Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran 2014, S. 82.

„Man kann die Gestik in einem noch weiteren Sinn definieren, in dem man Gestik „als jegliches kommunikative Handeln“ ansieht. Bei dieser Erweiterung des Begriffes Gestik wird das Sprechen zu der vokalen Geste.“¹³¹

Kendon (1984:81) hat sich im Bezug auf Gestik über die Gestikulation geäußert und hat dazwischen einen Unterschied gemacht und zwar „Die Gestikulation definiert auch die redebegleitenden Körperbewegungen.

Hayes (1998: 246) in der gleichen Quelle definiert die Gestik in der Encyclopedia Americana als:

„jede bewusste oder unbewusste Körperbewegung, außer den Vokalisierungsbewegungen, durch die wir entweder mit uns selbst oder mit anderen kommunizieren.“

Unter dieser Erklärung stellen wir fest, dass der Begriff der Gestik ebenfalls die Mimik einschließt aber auch die religiöse und rituelle Gesten einschließlich der Gebärdensprache.

In diesem Kontext werden die nichtintentionalen Körperbewegungen wie Ticks, Manierismen und nervöse Bewegungen nicht als Gesten gesehen.

Zusammengefasst bezeichnet Gestik eine Sammlung heftiger Bewegungen, mit denen wir uns aufmerksam machen oder einfach Mittel, um zu unterscheiden was wir gesagt haben. Dies erklärt sich im Phonetikunterricht für die Erzeugung der Laute.

3.14.4 Phonetische Gesten

Im Zusammenhang mit der Phonetik kommen häufig viele bekannte Begriffe, Bezeichnungen und Ausdrücke, die eng mit dieser Wissenschaft verbunden sind.

Der Ausdruck Gestik, der sich in fester Verbindung mit Phonetik steht, kam noch in den letzten Jahren und wurde von weltweiten Forschern untersucht.

¹³¹ CHALMANN, Elena, THIEL, Sebastian: Referat Sprache| Gestik Kommunikative Intelligenz. Universität Bielefeld 2002, S. 3. In: <http://fargonauten.de/people/basti/referate/ki/> Zugriff am 14.02.2016 um 21.35.

Um die artikulatorische, intonatorische Seite der Sprache zu lernen scheinen die phonetischen Gesten als hilfreiche und nötige Mittel.

Bouhalouan (2014: 82) präzisiert in Ihrer Doktorarbeit, dass „Gestik, Mimik, Pantomime und andere Strategien bzw. Techniken stellen einen positiven Impuls für den Fremdsprachenunterricht dar, sie tragen auch zur Erhöhung und Optimierung der Lernmotivation und des Lerneffekts in Klassenzimmern bei.“¹³²

Somit verstehen wir darunter, dass es um Gesten bzw. eine bestimmte Körperhaltung geht, die die phonetischen Regeln begleitet.

Velickova (1993:255) fördert die folgende Meinung:

„die Begleitung der Rede mit Gestik praktisch zum „Dirigieren“ der fremden Rede mit eigenen Gesten führt was die rhythmisch-intonatorischen Parameter stark beeinflusst“
Nach der Auffassung von Velickova muss es “ eine neue und für die Zielsprache spezifische Gestik entwickelt werden“¹³³

Die bekannte Phonetikerin hat ein Übungssystem vor Jahren entwickelt und geht davon aus, dass “Ein Komplex von Gestenelementen die Aneignung von rhythmisch-intonatorischen Modellen ermöglicht“¹³⁴

Dies bedeutet, dass die Übung der phonetischen Merkmale anhand von Gesten einfach realisiert werden kann.

Diese Übungen bestehen aus Gestenelementen, die durch Anweisungen und Anwendungsweisen präsentiert sind.

Velickova (1993:253) führt Beispiele dafür (s. Abb.25-26, S.XVI).Beide Abbildungen zeigen welche Handbewegungen nützlich sind, damit wir lange Vokale oder kurze Vokale symbolisieren können.

Nach Velickova (1993:258) wird der Gestikeinsatz wie folgt bezeichnet:

¹³² BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran 2014, S. 82.

¹³³ VELICKOVA, Ludmila: Die Vermittlung phonologischer Distinktionen mit einem Gestensystem- Deutsch als Fremdsprache. Niemeyer Verlag GmbH & Co KG,Max Tübingen. 1993, S. 255

„Gestik eignet sich deshalb als Hilfsmittel für die Artikulationssteuerung[...]“

Die Ergebnisse der Arbeit mit dieser Methode haben gezeigt dass die Hauptschwierigkeiten der Aussprache gelöst sind:

Phonetische Gesten haben auch nach diesen Erklärungen die Aufgabe neben der Begleitung von der Sprache, die Klarstellung der phonetischen Regeln und somit können sowohl die Lehrkräfte als auch die Studierenden zu einem besseren Stand kommen, dass sie sich besser miteinander verstehen können und die artikulierten Laute werden anhand dieser Körperhaltung besser erklärt und genau gestellt.

Eine gleiche Übung zur Integration der Gesten mit Phonetik anhand von Händen wird im Anhang dargestellt. (s.Abb.29, S.XIX) Die Abbildung zeigt wie wir mit den Armen kurze und lange Vokale erklären können. Die Aufgabe ist für DaF-Lerner geeignet.

Dies gibt dem Sprachunterricht bzw. DaF-Unterricht mehr Wert d.h. nicht nur still bleiben, sondern bestimmte Gesten machen, damit die Intonation, Artikulation der Wörter besser gelernt wird.

An dieser Stelle forschen immer noch Fachspezialisten, um neue Konzepte und Techniken im Bereich der Phonetik im Speziellen im Phonetikunterricht, zu finden

3.14.5 Körpersprache und Motorik

Der Sprache des Körpers bzw. Motorik wird im FU einen hochachtenden Wert gewidmet. Die körperlichen Bewegungen vermitteln doch eine Sprache aber auch ein Wissen besonders im DaF-Bereich wo die Aussprache für die Studierenden kompliziert zu scheinen ist.

In diesem Sinne stellen wir im Folgenden die Erklärung dieser letzten im Bezug zum Sprachunterricht bzw. DaF-Unterricht.

Kirch (1995:4) meint, dass: „Die Körpersprache die älteste Form der menschlichen Kommunikation ist. Sie arbeitet ausschließlich mit Zeichen, die mit dem Körper erzeugt werden. Dabei sind folgende Faktoren von Bedeutung: Mimik, Gestik,

Blickkontakt, Körperhaltung, Kleidung und persönliche Ausstrahlung. Der ganze Mensch ist an der Vermittlung von Botschaften beteiligt. [...] Die Wirkung der Körpersprache im Gespräch mit anderen Menschen ist weit größer als wir im Allgemeinen annehmen. 55 % unserer Botschaften vermitteln wir über die Körpersprache.“

In diesem Zusammenhang können wir auch an gleicher Stelle von Motorik reden, welche die Art und Weise ist, wie der Mensch bzw. Lehrer und Lerner die Fähigkeit hat, sich mit verschiedenen Körperteilen zu bewegen.

Nach Wahrig-Burfeind (2008:713) wird präzise erklärt, dass die Motorik die Bewegungsart ist, willkürliche Bewegungsabläufe des Körpers, die vom Hirn gesteuert werden.

Wenn der menschliche Körper Bewegungen produziert, könnte die Aussprache eines Wortes bzw. eines Satzes klarer geäußert werden. Andererseits werden sich die Lerner mehr Aktivität im Phonetikunterricht haben d.h. auch mehr Lust und mehr Anreiz zum gelernten Stoff haben.

Im gleichen Klang mit Phonetik bildet die Körpersprache eine unentbehrliche Querverbindung, weil wir nicht ohne den Körper und ihre Bewegungen sprechen können.

An dieser Stelle wird nach Papst-Weinschenk (2011:51) die Körpersprache folgenderweise erläutert:

- „-Körperhaltung, -position, -orientierung
- Bewegungen des Körpers oder von Körperteilen; Gestik
- Der Gesichtsmuskulatur, Gesichtsausdruck; Mimik
- Blickverhalten (Blickrichtung, Blickdauer, Grad der Öffnung der Augenlider)“

3.14.6 Sekundäre Sprechbewegungen

Knabe (2007:70) äußert sich über die sekundären Sprechbewegungen derart:

„die sekundären Bewegungen sind eng mit dem Sprechen verbunden und für das Sprechen lernen auch sehr hilfreich sein können, wird im Unterricht häufig noch zu wenig beachtet. Sehr oft entstehen schon durch eine ungünstige Sitzordnung Hemmungen.“

An dieser Stelle sind nicht nur die Sprechbewegungen von Lauten interessant, sondern vielmehr die Bewegungen, die der Körper produziert. Es handelt sich hier um die sprechbegleitenden Gesten sowie Mimik und Gestik. Dies wird in den beiden folgenden Konstatierungen deutlich:

Sprechbewegung im Unterricht wird auch wie folgt erläutert:

„Je nach Temperament, aber auch je nach kulturellem Hintergrund, ist die Bewegungslust beim Sprechen unterschiedlich ausgeprägt. Das kann man sich anhand der Illustration, die der Rhetorik von Klaus Jentsch (1992) entnommen ist, ganz gut ausmalen.“¹³⁵

Dieling und Hirschfeld (2000: 80) meinen im selben Buch, dass die Körperbewegung eine wichtige Stütze zur Phonetik gilt und dies wird folgenderweise erklärt:

„Hand- und Körperbewegungen können ganz bewusst eingesetzt werden, um phonetische Merkmale des Deutschen herauszuarbeiten, z. B. lässt sich mit einem Lächeln (breit gezogenen Lippen) der Ich-Laut besser bilden, Melodieverläufe oder die Vokallänge und -kurze können durch begleitende Handbewegungen sichtbar gemacht, Spannungsunterschiede bei den Konsonanten durch geballte (gespannt) oder geöffnete (ungespannt) Fauste unterstützt werden.“

¹³⁵ DIELING, Helga / HIRSCHFELD, Ursula: Phonetik lehren und lernen, 4. Auflage, Goethe-Institut, München. Druckhaus Langenscheidts, Berlin 2000, S. 79.

3.14.7 Paralinguistik

Der Begriff Linguistik wird selten im DaF-Bereich besprochen. Das ist die Wissenschaft, die sich nicht nur mit den Lauten, Wörtern und Sätzen, die als sprachliche Einheit gelten, beschäftigt, sondern einen kommunikativen Einsatz und Aspekt dazu zu geben d.h. diese letzten mit Mimik und Gestik in Verbindung zu stellen. In diesem Sinne können wir unter diesem Ausdruck verstehen, alle redebegleitenden Faktoren sowie Gestik, Mimik, Sprechtempo und Lautmerkmale.

Potapova und Rodmonga (2011: 67) äußern sich über die Paralinguistik auf diese Weise:

„Sprachwissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Untersuchung von Faktoren beschäftigt, die eine Redeäußerung in der Kommunikation begleiten und an der Wiedergabe der Information mitwirken“

Dies bedeutet, dass Paralinguistik einen Zusammenhang mit den Faktoren der Äußerung irgendwelcher Kommunikation hat.

Die nächste Definition stellt uns diese Bezeichnung fest:

„Disziplin der Linguistik, die sich mit den Phänomenen befasst, die das Sprechen begleiten und nicht aus den sprachlichen Einheiten wie Lauten, Wörtern, Sätzen unter anderen selbst bestehen, sondern diesen einen zusätzlichen kommunikativen Aspekt hinzufügen. Gemeint sind damit Erscheinungen wie Gestik, Mimik, Lautstärke, Sprechtempo und anderes, die Aufschluss über die Verfassung des Sprechers geben können.“¹³⁶

Eine weitere Erklärung fasst sich folgendermaßen:

Im Bezug zur Mimik und Gestik steht die folgende Aussage:

„[...] die Einsicht in die Notwendigkeit des Einbezugs von Faktoren, die die Rede unmittelbar begleiten (lautliche Mittel, Mimik und Gestik)[...]“ Potapova und Rodmonga (2011: 67)

In Duden-Onlinewörterbuch finden wir folgende Definition von Paralinguistik:

¹³⁶ Paralinguistik <https://de.wiktionary.org/wiki/Paralinguistik> Zugriff am 15.03.2016, um 19.16

„Teilbereich der Linguistik, der sich mit Erscheinungen befasst, die das menschliche Sprachverhalten begleiten oder mit ihm verbunden sind, ohne im engeren Sinne sprachlich zu sein (z. B. Sprechintensität, Mimik)“¹³⁷

Kirch (1995: 24) erläutert in seinem Buch den Begriff Paralinguistik folgenderweise:

„Die Paralinguistik schließt alle Laute oder Lautverbindungen mit ein, die nicht zur gewöhnlichen Sprache gehören, die aber Bedeutung im Kommunikationssystem haben.“

Nach allen Erklärungen von Paralinguistik können wir zur Erkenntnis kommen, dass Paralinguistik sich mit Mimik, Gestik und allen anderen lautlichen Mitteln und Eigenschaften bezieht, die beim Sprechen kommen. An dieser Stelle hat die Paralinguistik einen parallelen Zusammenhang mit dem Phonetikunterricht und der richtigen Aussprache.

3.14.8. Gestik im Fremdsprachenunterricht

Gestik zeigt sich als wichtige unterstützende Methode beim Informationsaustausch aber auch bei der Informationsvermittlung; d. h. Gestik hat eine bedeutende wirksame Rolle sowohl in dem nicht institutionellen Leben aber auch institutionell bzw. auch an den Universitäten.

Gestik wird verwendet in jeder „face to face“¹³⁸ Interaktion oder Kommunikation. Gestik ist vor allem und allerdings sozial und kulturell weit von der Schule gelernt und wird im Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht nicht viel berücksichtigt wie der Fall an der algerischen Universität.

An dieser Stelle führen wir folgende Aussagen:

„Zusätzlich ist die Häufigkeit des Einsatzes von Gesten ein wichtiger Faktor für einen guten Unterricht. Zu viele Bewegungen schaffen Unruhe, zu wenige Eintönigkeit.“
Hammer (2017:13)

¹³⁷ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Paralinguistik> Zugriff am 16.03.2016, um 14.39.

¹³⁸ Gespräch von Angesicht zu Angesicht, also Gespräche mit unmittelbarem Kontakt zwischen (mindestens) zwei Sprechern. In: <https://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/index.aspx?qu=Face-to-face-Interaktion> Zugriff am 24.02.2017 um 15.20.

In diesem Zusammenhang vertritt Knabe (2017:36) folgenden Standpunkt:

„Da Gestik zu den nonverbalen Signalen gehört, die einen hohen Bewusstseitsgrad aufweisen können, besteht die Möglichkeit, sich diese Bewusstmachung für den Unterricht nutzbar zu machen.

Aus dieser Erkenntnis heraus wenden sich Fremdsprachendidaktiker mehr und mehr diesem Teilbereich der menschlichen Kommunikation zu und plädieren für eine systematische Integration in den FU[...] Obwohl dieses Thema schon seit den siebziger Jahren in der Fachpresse und in Fremdsprachenzeitschriften diskutiert wurde, fehlt es noch immer an empirischen Untersuchungen, kontrastiven Studien und konkreten Vorschlägen für die praktische Umsetzung im Unterricht.“

Darunter können wir zusammenfassen, dass die meisten Fremdsprachendidaktiker und Fachvertreter Gestik im Unterricht mit unterschiedlichen Weisen einzusetzen versuchen und dafür zu sensibilisieren.

Ihre Stelle bleibt aber trotzdem unbeachtet und braucht noch viel Mühe und Interesse, um dies zu verbreiten und zu fördern.

3.14.8.1 Lehrergestik

Bagchi (2012:4) nimmt folgende Stellung an und erklärt diesen Begriff wie folgt:

„Fremdsprachenlehrer schätzen die Rolle der Gestik und Mimik als Lehrstrategie noch nicht hoch genug ein, obwohl es meisten von ihnen bewusst ist, dass Kommunikation über mehrere Kanäle abläuft. Gestik und Mimik fanden bisher wenig Berücksichtigung im Bereich der FU. und der Fremdsprachenlehrausbildung. Erst in den letzten Jahrzehnten wird nonverbale Kommunikation auch in der Fremdsprachendidaktik berücksichtigt. Dies geschieht aus der Erkenntnis heraus, dass nonverbale Elemente im Sprachgebrauch allgemein und beim Fremdsprachenlernen insbesondere sowohl rezeptiv als auch produktiv eine zentrale Stellung einnehmen [...]“

Im FU bzw. DaF-Unterricht insbesondere im Phonetikunterricht wird keinen Wert auf die Verwendung von Gestik innerhalb des Unterrichts gelegt. Es werden Methoden außer Gestik benutzt. Die nonverbale Kommunikation begann im Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahren von den Fachleuten Interesse zu bekommen.

In Anlehnung an Kalverkämper (1994:131-169) präzisiert Knabe (2007: 63) in ihrem Buch:

„Gestik trainierbar ist und in der Fremdsprachenlehrausbildung auch trainiert werden sollte, wurde bereits angesprochen.

Trainingsprogramme zu nonverbalem Verhalten werden von Kalverkämper (1994) als Überlebenstrainingsprogramm bezeichnet, weil Körpersprache im Unterricht [...] mit Partnerschaft, Kooperativität und Hinwendung [...] zu tun" Kalverkämper (1994: 163) hat.“

Von daher aus können wir erschließen, dass die Gestik doch eine wichtige Bedeutung beim Unterrichtsverfahren hat bzw. Übungen und Erklärungen anhand von Gestik und den verschiedenen Körperbewegungen.

Fremdsprachenlehrer sollen im Unterricht sowohl verbale als auch nonverbale Bewegungen gebrauchen, um ein besseres Verständnis zu erreichen. „Deshalb sind viele Lehrgesten demonstrativer und illustrierender Art. Das nonverbale Verhalten des Lehrers [...] ist dem Lerner deshalb eine Unterstützung im unterrichtlichen Interaktionskontext.“ Kalverkämper (1994:163)

Daneben fördert das gestische Verhalten, das vom Lehrer gemacht wird, ein intelligentes Raten von der Seite der Lernenden, denn sie wollen dekodieren, was die richtige Bedeutung der gestischen Signale des Lehrers ist.

3.14.8.2 Lernergestik

Eine wichtige Voraussetzung für einen gelungenen Unterrichtsgeschehen, ist die Beteiligung beider Teilnehmer (Lerner und Lehrer) mittels nonverbaler Kommunikation, sodass der Lehr- und Lernprozess wirksamer aber auch einfacher wird.

Zur Unterscheidung zwischen Lehrergestik und Lernergestik führt Beattie (1977:177):

„die Lehrergestik spielt eine zentralere Rolle im Fremdsprachenunterricht, weil der Lehrer sowohl das Unterrichtsgeschehen steuert und organisiert, als auch Inhalte und Bedeutung vermittelt [...]“ Deshalb spielt die Lernergestik eine untergeordnete Rolle.

Über dieses Thema gibt es fast keine konkreten Forschungen, die die gestischen Bewegungen des Lerners beschreiben und kaum Untersuchungen in diesem Bereich wurden gefunden.

Die Gestik des Lehrers wird in den Publikationen der Gestikforschung weitaus häufiger behandelt als die Gestik des Lerners. Der Lehrergestik wird mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

Die gleiche Meinung gilt für Knabe (2007:70):

„In meiner Recherche bin ich auf wenig Artikel oder Absätze in Sammelwerkbeiträgen gestoßen, die sich mit dem nonverbalen oder explizit gestischen Verhalten des Fremdsprachenlerner beschäftigen.“

„Die Gestik des Lerners ist aber auch gleichartig bedeutend und verweist auf die Verständigungssituation zwischen Lerner und Lehrer. Dadurch kann der Lehrende wissen wie der Stand bei den Lernenden ist und ob sie ihn verstanden haben. „Das nonverbale Verhalten des Lerners kann dem Lehrer Aufschluss darüber geben, ob seine Arbeitsanweisungen verstanden wurden, wie der Lerner sich fühlt, ob er gelangweilt oder interessiert ist, am Unterrichtsgeschehen aktiv teilnehmen möchte, Sympathie für den Lehrer empfindet usw. Das nonverbale Verhalten des Lerners ist demnach eine wichtige Informationsquelle für den Lehrer.“ Knabe (2007:70)

Im folgenden Abschnitt wird der obige Absatz weiter erklärt:

„die Gestik der beiden Unterrichtsteilnehmer ausschlaggebend für eine erfolgreiche Unterrichtskommunikation sein kann. Deshalb müssen in der Fremdsprachenlehrforschung folgende Aspekte näher untersucht werden: Wie wirkt sich die Gestik des Lernalters auf den Lehrer aus und umgekehrt? Wie interpretiert der Lerner das gestische Verhalten des Lehrers und was können beide Seiten verbessern, um effektiver zu kommunizieren?“¹³⁹

Ohne Zweifel spielt die Lernaltergestik doch eine bedeutende Rolle wie die Lehrgestik, nur aber müssen sich die Didaktiker und die Lehrkräfte Mühe geben, diesem Aspekt mehr Wert zu geben.

3.14.9. Gestikintegration im Phonetikunterricht

Da es eine starke und klare Verbindung zwischen Sprechen und Körper gibt, sollte Gestik zum Phonetikunterricht gehören d.h. im Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht implementieren und mit verschiedenen Weisen einsetzen.

Köhler und Skorupinski (2004:152) sind folgender Auffassung:

„Sprechen ist also Teil des gesamtkörperlichen Geschehens. Sprech- und Körperausdruck bilden eine Einheit“

Vor allem geht es an dieser Stelle, um die Art und Weise wie die Lehrenden Gestik während des Unterrichts benutzen. Hier sollten wir uns überlegen, welche Geste für welches Thema und mit welchen Lernern bzw. Niveaustufen können wir einsetzen, um das beabsichtigte Lernziel zu erreichen.

Wir können uns als Lehrer darauf konzentrieren, „immer nur ein gestisches Signal einzuführen und nicht mehrere gleichzeitig, da ein Signal erst von allen Lernern

¹³⁹ KNABE, Kristin: Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik. 7. Aufl. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S. 70

verstanden und im Unterrichtskontext gefestigt werden muss, damit der Lehrer es auch später noch sinnvoll und ohne zusätzliche verbale Hinweise einsetzen kann.“¹⁴⁰

Der Lehrer sollte sich sein Verhalten bei den Aufgaben beobachten „[...] wie eine Konversation oder ein Rollenspiel? Welche Gesten benutzt er, um z.B. von einer Dialogaufgabe überzuleiten? Welche Gesten kann er einstudieren, um dem Lerner zu signalisieren, dass er auf eine Frage antworten soll oder wann er die Frage nur wiederholen soll? Was kann der Lehrer nonverbal tun, um bei einer Gruppenaktivität den Lerner von der Reaktion oder Korrektur des Lehrers unabhängig zu machen, damit der Redefluss des Lerners beibehalten und gefördert wird? (Barnett 1983: 175).

Marva (1983:173) geht der Auffassung, dass all diese Fragen sich ein Fremdsprachenlehrer stellen sollte und versuchen, Antworten dafür zu finden, um gestisch effektiv im Unterricht zu kommunizieren.

Bouhalouan (2014: 83) führt in ihrem Promotionsschreiben, dass Gestik oder die gestischen Elementen im Sprachunterricht bei allen Unterrichtsphasen folgendermaßen gefördert werden sollten:

„Integration von gestischen Elementen in dem gesteuerten Fremdsprachenerwerb bedeutet dabei für uns, die Elemente, die in natürlicher Kommunikation und im natürlichen Spracherwerb zu beobachten sind, bewusst und systematisch in den Unterricht einzubeziehen, und zwar sowohl in Sprachdarbietungs als auch in Reproduktions- und Übungsphasen des Unterrichts“

Gestik stellt sich als nötige Methode im DaF-Unterricht, deshalb haben wir im Anhang einige Übungen zur Gestik dargestellt. (s.Abb.31-34, S.XVIII-XIX)

¹⁴⁰ KNABE, Kristin: Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik. 7. Aufl., Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2007, S.66.

3.14.9.1 Beitrag des Gestikgebrauchs im Phonetikunterricht

Um die verschiedenen Aspekte des Gestikgebrauchs während des Ausspracheunterrichts bzw. Phonetikunterrichts darzubieten, hat sich darüber die bekannte Phonetikerin Hirschfeld geäußert und in Ihrem Seminar für Sprachwissenschaft und Phonetik die Frage gestellt: „Warum sollte man die Phonetik durch Bewegung trainieren?“

Nach Ihrer Meinung sind folgende Aspekte wichtige Motive, für einen erfolgreichen Phonetikunterricht mit Bewegung. Diese sind folgendermaßen beschrieben:

„1. Wenn wir sprechen, ist der ganze Körper beteiligt: Rhythmus, Hervorhebungen (Akzentuierungen), emotionale Sprechweisen, Spannung und Entspannung sind mit mehr oder weniger sichtbaren Bewegungen des ganzen Körpers verbunden. Dies zeigt sich deutlich in der Haltung und Bewegung des Oberkörpers, des Kopfes und in den rhythmischen Bewegungen der Arme und Hände beim Sprechen.“¹⁴¹

Der erste Grund besteht also darin, dass wir beim Aussprechen der Wörter den Körper beteiligen d.h. alle Körperteile fördern dazu, eine bessere Aussprache zu haben mittels der Hände (Finger) bzw. des Kopfes und der Arme.

„2. Die Bewegungen des Körpers, z.B. der Arme und Hände beeinflussen andererseits die Realisierung phonetischer Merkmale. Da solche Körperbewegungen sichtbar und damit steuerbar sind, und zwar leichter steuerbar als Sprechbewegungen, können sie genutzt werden, um die Aussprache zu korrigieren. Wenn z.B. die deutschen langen Vokale zu kurz ausgesprochen werden, kann man eine lange Handbewegung machen und die Aussprache dieser Bewegung anpassen. Bewegungen zur Akzentsilbe verhindern eine fehlerhafte finale Akzentuierung.“¹⁴²

¹⁴¹ HIRSCHFELD, Ursula: Bewegte Phonetik Ausspracheübungen mit französischen Schülern im Deutsch- und Englischunterricht: Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik, Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, o.J., S.2. In: <http://www.goethe.de/mmo/priv/11670787-STANDARD.pdf> Zugriff am 18.11.2017 um 18.30

¹⁴² Ebd., S.2.

Der zweite Punkt hängt mit der Korrektur der Aussprache zusammen bzw. Aussprachefehler z. B. kurze oder lange Vokale durch den Körper (Hände, Arme, Kopf) anhand bestimmter Bewegungen berichtigen.

„3. Aussprachelernen wird durch gezielt eingesetzte Bewegungen methodisch abwechslungsreicher. Und sich zu bewegen macht Kindern Spaß – wird beides verbunden, Ziel und Spaß, können Lernerfolge schneller erreicht werden.“¹⁴³

Das letzte Kriterium gibt einen wichtigen Faktor des Lernens einer Sprache, welches Spaß und Vergnügen ist. Anhand dieser Bewegungen während des Phonetikunterrichts können sich die Lerner amüsieren und sich nicht langweilen. Wenn die Sprache mit Lust und Laune erlernt wird, dann kriegen wir bestimmt ein besseres Ergebnis.

„In irgendwelcher Sprache und besonders im Deutsch-Ausspracheunterricht sollten die Lehrer Impulse zu den Lernenden geben, damit sie die Sprache lieben und leicht lernen. Dies liegt im Phonetikunterricht beim Verwenden der Gesten oder Bewegungen.“ Seddiki, Amina (2016:159)

3.15. Suggestopädie

„Zwar nicht im Schlaf, aber doch in entspanntem Zustand schneller und nachhaltiger lernen“¹⁴⁴

Diese Arbeitsweise „Suggestopädie“ ist eine professionelle Methode geworden, weil sie in vielen Domänen und Themengebieten außer dem Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht und Seminaren eingetreten ist und hat viel Erfolg gehabt.

Suggestopädie ist auch Superlearning genannt. Sie gilt als „eine ganzheitliche Lehr- und Lernmethode, die vor 25 Jahren von dem bulgarischen Arzt und Psychotherapeuten Professor Georgi Lozanov entwickelt wurde“¹⁴⁵

¹⁴³ HIRSCHFELD, Ursula: Bewegte Phonetik Ausspracheübungen mit französischen Schülern im Deutsch- und Englischunterricht: Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik, Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, o.J., S.2. In: <http://www.goethe.de/mmo/priv/11670787-STANDARD.pdf> Zugriff am 18.11.2015 um 18.30.

¹⁴⁴ o.V ISL-Seminare: <http://www.isl-seminare.de/wasist.html> Zugriff am 22.12.2017 um 17.20.

¹⁴⁴ Ebd.

Im Bezug zur Suggestopädie meint Knabe (2007: 61):

„Die Suggestopädie arbeitet viel mit Gestik und hat bereits bewiesen, dass sich Gestik positiv auf die Behaltensleistung auswirkt, den Unterricht lebendiger gestaltet, motiviert und den Lerneffekt allgemein positiv beeinflusst.“

Die Suggestopädie als Lehr- und Lernmethode gibt dem Phonetikunterricht mehr Wert, weil die Lerner sich stets nach anreizenden Aktivitäten und attraktiven Übungen und Lerninhalten aussuchen, wobei sie aktiv sind.

3.15.1 Suggestopädie für Lernende

Die Sprachlernenden können dadurch den Lernstoff und die Aussprache aktiv, entspannt, bewegungsorientiert aufnehmen, verarbeiten, verankern und verbessern.

In diesem Zusammenhang stellen wir die folgende Auffassung:

„Den Wechsel von Aktiv- und Passivphasen. Einerseits bewegungsorientiert und spielerisch, andererseits entspanntes Aufnehmen und Verarbeiten des Lehrstoffs.“¹⁴⁶

Viele Vorteile der Suggestopädie sind zu erwähnen. Diese fassen sich wie folgt zusammen:

- ❖ „Bessere Gedächtnisleistung durch gezielten Musikeinsatz.
- ❖ Lernen ohne Stressoren.
- ❖ Ansprechen verschiedener Lerntypen (multisensorisches Lernen).
- ❖ Ganzheitliches Lernen. Den Körper, Geist und die Seele mit in den Lernprozess einbeziehen
- ❖ Spaß am Lernen entdecken
- ❖ Schnelleres und effizienteres Lernen.
- ❖ Höhere Behaltensrate des Gelernten, Verankerung im Langzeitgedächtnis.
- ❖ Auflösen von Lernblockaden.
- ❖ Lernen und dabei kreativ sein können.
- ❖ Gute Gruppenatmosphäre.“¹⁴⁷

¹⁴⁵o.V. ISL-Seminare: <http://www.isl-seminare.de/wasist.html> zugriff 03.01.2016, um 13.45

¹⁴⁶Ebd.

Nach allen diesen erwähnten Aspekten, können wir feststellen, dass die Suggestopädie aus fast keinen Schattenseiten besteht, sondern sie zielt vielmehr auf einen besseren Erwerb der Lerninhalte. Insbesondere geht es dabei, die richtige Aussprache mit spannender Weise zu lernen.

3.15.2 Suggestopädie für Lehrende

Die Lehrer werden durch diese Art und Weise vom Unterrichten die Motivation ihrer Lerner steigern und daneben ihre Lerninhalte kreativ aufbereiten. Weiterhin können Lehrer attraktiv mit allen Sinnen unterrichten sowie hören, sprechen und sehen. Die Möglichkeit, Musik im Unterricht einzusetzen und Lösen von Lernbarrieren gilt als eine sinnvolle Lösung.

Diese Methode hat einen anderen guten Vorteil welcher ist, die Lehrkräfte werden sich nicht viel bemühen, andererseits wird der Stress beseitigt.

Einfach ausgedrückt ist das Ziel der Suggestopädie das optimale Lernen für jedes Individuum, oder anders gesagt: „Gehirngerechtes Lernen“¹⁴⁸

Taiebi (2015: 91) führt in seiner Doktorarbeit folgende Stellung:

„Der Erfolg des Unterrichts hängt in besonderem Masse davon ab, inwieweit es dem Lehrer gelingt zwischen seiner Verbalsprache und seiner Körpersprache einen Gleichklang zu erzielen“

Eine englische Aussage äußert sich über die Nützlichkeit der Mimik besonders im Sprachunterricht folgendermaßen:

„Miming exercises train the students’ skill of observation and improvisation [...] are useful because they emphasize the importance of gesture and facial expression in communication [...] expressing possibilities.“¹⁴⁹

¹⁴⁷o.V. ISL-Seminare: <http://www.isl-seminare.de/wasist.html> zugriff 03.01.2016, um 13.50

¹⁴⁸o. V., o. O, o.J.: <http://chaoskatrin1.twoday.net/topics/Suggestop%C3%A4die/> Zugriff 26.12.2015, am 09.40 um 12.05.

Die Meinung dieses Abschnittes würde ungefähr bedeuten, dass Mimik-Übungen die Fertigkeiten der Studenten durch Beobachtung und Improvisation trainieren. Sie sind nützlich, weil sie die Bedeutung der Gestik und Mimik auf die Kommunikation betonen und die Ausdrucksmöglichkeiten fördern.

Das Spiel ist das beste Lernklima, wodurch der Lerner angstfrei und aktiv sprechen wird, und die Informationen werden auch schneller und besser im Kopf geprägt.

Chudoba, Gregor (2007: 4-5) fasst die unterschiedlichen Gründe warum Spiele und Sprachübungen wichtig im Ausspracheunterricht sind und führt in einer Zeitschrift:

- „• Spielerische Übungsmaterialien (SÜ.) überwinden die Identitätshemmung.
- SÜ erlauben interkulturelles Lernen.
- SÜ verhelfen zu einer positiven Gruppendynamik.
- SÜ bieten auf vielen Kanälen Zugang zur Aussprachearbeit.
- Die Reflexion des eigenen Lernprozesses wird erleichtert.
- Der Unterricht wird lernerzentriert.“¹⁵⁰

Laut Fischer (2007:6) fördert dies die Verbesserung des Verständnisses bei Lernenden: „Hier handelt es sich um Gesten, die in erster Linie dazu dienen sollen, bestimmte artikulatorische oder intonatorische Vorgänge auszulösen, zu verbessern oder paralinguistisch daran zu erinnern: der H-Laut, das Schluss-t, der Vokalneuanatz, ein langer Vokal, die Intonationslinie usw.“

¹⁴⁹ KLIPPEL, Friedericke: Keep talking communicative fluency activities for language teaching, Verlag Lambert Lensing GmbH Dortmund. Printed in the United Kingdom at the University Press, Cambridge, 2008, S. 115.

¹⁵⁰ CHUDOBA, Gregor: Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1. Mai 2007 S. 13. In: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Chudoba.pdf> zugriff am 10.01.2016, um 13.58

3.16 Übungsformen und -typen

Übungen werden als Tätigkeiten, die die Kompetenz und den Verständnisgrad eines Lerners bewerten. An dieser Stelle sollte hier die Sprechkompetenz anhand verschiedener Medien bzw. Materialien und Arbeitsformen geübt und entwickelt werden.

In diesem Sinne geht Jung (2001:249) unter allem bei seinem Definitionsversuch von Übungen davon aus, dass ihr Zweck insbesondere im Phonetikunterricht bzw. Ausspracheunterricht nicht minderwertig ist und zielt zur Korrektur und Abmilderung von Abweichungen im Speziellen in der Aussprache,:

„Ihr Ziel ist es, die korrekte Anwendung und rasche Verfügbarkeit des sprachlichen Lernstoffes zu erreichen und dessen Anwendung in anderen Zusammenhängen vorzubereiten“¹⁵¹

In gleichem Zusammenhang unterscheidet die bekannte Phonetikerin Hirschfeld (2001:877) folgende Übungsmöglichkeiten, die sich weiter variieren und ineinander umwandeln lassen, und in der Praxis bewährt werden: „Hören

- vorbereitende Hörübungen (Eintauchtexte, die den Schwerpunkt einführen),
- kontrollierbare Hörübungen zur Diskrimination und Identifikation,
- komplexere, angewandte Hörübungen, die zum verstehenden Hören führen. (Aus - Sprechen

(a) Nachsprechübungen

- einfache Nachsprechübung,
- kaschierte Nachsprechübung (in Form einer Frage-Antwort-Übung, bei der die Antwort schon in der Frage enthalten ist);

(b) produktive (Aus-)Sprechübungen

- Ergänzen und Verändern vorgegebener Stimuli,
- Dialog- und Partnerübungen,
- Sprachspiele,

¹⁵¹ JUNG, Lothar: 99 Stichwörter zum Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning 2001, S. 249

- Verbindung mit Grammatik- und Lexikarbeit,

(c) angewandte (Aus-)Sprechübungen

- Vorlesen (eigener bzw. fremder Texte),
- Vortragen (literarischer Texte),
- freies Sprechen,
- szenisches Gestalten.

Anforderungen an phonetische Übungen¹⁵²

Verschiedene Übungsformen im Bezug zur Phonetik in unterschiedlichen Lehrwerken sind zu präsentieren.

Für einen guten gelungenen Ausspracheunterricht lassen sich zusammenfassend folgende Stichpunkte nennen:

- Kontrolle bei Hörübungen,
- ausreichende Automatisierung und Vermeidung von Übungsmonotonie durch Vielfalt an Aufgabenstellungen,
- Bewusstmachung (Kenntnisse),
- Alltagslexik (situativ, thematisch),
- Verbindung mit Grammatik- und Lexikarbeit
- Produktivität und Kreativität der Lernenden,
- Spaß.“ Hirschfeld (2001:877)

Diese Arten von Ausspracheübungen führen dazu, in einer bequemlichen reizvollen Atmosphäre die phonetischen Regel und die Ausspracheabweichungen Schrittweise abmildern zu können.

¹⁵² HIRSCHFELD, Ursula, Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand Vermittlung der Phonetik In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin; New York, 2001, S.877

3.17 Dramapädagogik und Theaterpädagogik

Die deutsche Aussprache kann anhand verschiedener Weisen und Alternativen gelernt und verbessert werden. In diesem Kapitel haben wir über die verschiedenen Materialien gesprochen und nun stellen wir die Theater- und Dramapädagogik als Förderungsmittel und Alternative im Phonetikunterricht und im DaF-Unterricht im Allgemeinen vor. In diesem Bezug erläutert Schewe (2007: 162) die Theater- und Dramapädagogik folgenderweise:

„In der Fachliteratur liegt der Unterschied zwischen den beiden Begriffen hauptsächlich darin, dass es sich bei der Dramapädagogik um eine prozessorientierte Unterrichtsgestaltung handelt, während bei der Theaterpädagogik um eine produktorientierte¹⁵³ handelt. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass unter dem Wort Theater in der Regel eine Aufführung verstanden ist.“

Im gleichen Kontext führt Schewe (2015: 22) in diesem Bereich: „Die Dramapädagogik ist ein methodischer Ansatz, welcher seinen Ursprung im britischen Drama in Education hat“

Die Grundidee des Dramas in Education bestand darin, dramapädagogische Elemente für die Vermittlung unterschiedlicher Fachinhalte im schulischen Kontext zu nutzen. Diesbezüglich verkörpern die Veröffentlichungen von Bolton (1979 und 1984:63), Heathcote (1991:55) und O’Neill (1995:41) Pionierleistungen, die den Weg für Drama als Lehr- und Lernmethode geebnet haben.

Die erfolgreiche Etablierung dieses Konzeptes in England, gab in den 90er Jahren den Anstoß für die Entwicklung der Dramapädagogik im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Byrant & Rummel (2015: 17)

Wenn wir über die Dramapädagogik reden, dann handelt es sich um eine ganzheitliche Lehr- und Lernmethode, welche die Mittel des Theaters für pädagogische Ziele einsetzt. Hierbei ist zu betonen, dass das Wort Drama im Rahmen der Dramapädagogik nicht als literarisches Genre oder als Kunstform verstanden wird, sondern sich aus dem Griechischen (δράω) ableitet und übersetzt Handlung bedeutet. Adigüzel (2006: 18)

¹⁵³ SCHEWE, Manfred Lukas: „DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten – wie mache ich das?“, Cornelsen, Berlin, 2000, S. 162. In: Schlemminger, Gerald/ Brysch, Thomas/ Schewe, Manfred Lukas: Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht, Cornelsen, Berlin 2000, S. 5-15

Im Bezug zum Sprachenlernen äußerte sich Tselikas (1999: 22) in unserem Kontext der akademischen Ausbildung über die Bedeutsamkeit der Dramapädagogik wie folgt:

„Basierend auf der Grundannahme, dass der Drang zum handelnden Spielen und Schauspielen jedem Menschen angeboren, dieser jedoch leider oft unter dem Mantel rationaler Tätigkeiten, sozial akzeptablen Verhaltens und schulischer wie akademischer Bildung begraben wird, zielt die Dramapädagogik darauf ab, die natürlichen Anlagen des Menschen zum Spielen und Schauspielen für das Vorantreiben des Sprachlernprozesses zu nutzen.“¹⁵⁴

Folglich verläuft das Lernen im Rahmen der Dramapädagogik effektiver und lustvoller ab Schewe (1993:140). Denn durch das Ansprechen der natürlichen menschlichen Anlagen entsteht im FU eine größere Spontaneität, Flexibilität, Natürlichkeit im Ausdruck, mehr Lust an der fremden Sprache, eine Aktivierung des gesamten Wissensrepertoires, ein selbstsichereres Auftreten, eine Überwindung der Ängste, die mit dem Ausdruck in der fremden Sprache zusammenhängen, eine bessere Artikulation, eine Erweiterung des kulturellen Wissens und Erfahrungen zum adäquaten Gebrauch der Gestik und Mimik. Tselikas (1999: 59).

Das methodische Konzept der Dramapädagogik gründet auf dem Boden einer kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik, die wesentliche Elemente handlungsorientierter, erfahrungsbezogener, interaktiver und alternativer Sprachlehransätze zusammenführt. Schewe (1993:9).

Das Lehr- und Lernverfahren beeinflusst sich eher in der positiven Seite, welche die Sprechkompetenz der Lernenden aktiv und effektiv voranbringt. Im Rahmen hiervon erklärt Adıgüzel (2006: 22) diese Meinung weiter wie folgt:

„Demgemäß liegt der Dramapädagogik die lehr- und lerntheoretische Erkenntnis zugrunde, dass das Lernen umso wirksamer und nachhaltiger ist, je mehr Sinne bzw. Wahrnehmungskanäle aktiviert werden. Wir betonen, dass mit dem Einsatz der Dramapädagogik stets ein Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß angestrebt wird. Somit besteht das übergeordnete Ziel jedes dramapädagogisch orientierten Fremdsprachenunterrichts in der ganzheitlichen Entwicklung der Lerner“

¹⁵⁴ TSELIKAS, E. I.: Dramapädagogik im Sprachunterricht, Orell Füssli Verlag, Zürich 1999, S.22

Dabei gilt der Gestikanteil d.h. der ganze Körper im Prozess des Lehrens und Lernens er bemerkenswerter Teil in der Sprache und im Unterricht bzw. DaF-Unterricht.

Weiterhin können wir die vorteilhafte Seite der Dramapädagogik und des Theatereinsatzes wie folgt erläutern:

„Die charakteristischen Merkmale bzw. Vorteile der Dramapädagogik können zu einem aus der Perspektive der methodischen Vorgehensweise im Unterricht („Wie wird gelernt und gelehrt?“) und aus der Perspektive des Lerninhaltes („Was wird gelernt und gelehrt?“) zusammengefasst werden. Schewe (1993: 414).

Im folgenden Abschnitt wird hervorgehoben, wie die Dramapädagogik nicht nur für Theater gültig und nötig ist, sondern auch für Lehr-und-Lernzwecke bzw. für die Verminderung der Hemmungen und der Schwierigkeiten jedes Einzelnen. Gleichmaßen werden in diesem Sinne die Körperteile durch die regelmäßige Bewegung beteiligt, um ein besseres Ergebnis in der Aussprache zu haben. Dies wird im folgenden Ansatz angenommen:

„Der Einsatz dramapädagogischer Methoden zielt auf einen flexiblen, kreativen und spielerischeren Umgang mit der Fremdsprache, sowie mit den vorherrschenden Übungsformen und Arbeitsweisen des Fremdsprachenunterrichts, ab. Hierbei ist hervorzuheben, dass der Fokus beim Einsatz der dramapädagogischen Methoden nicht primär auf der Herstellung eines Produktes (z.B. einer Aufführung eines Theaterstückes) und dessen künstlerischen Qualität, sondern auf der Qualität des pädagogischen Lernprozesses während des Unterrichtsverlaufs liegt.¹⁵⁵ Passon (2015: 70); Schewe (1993: 109).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass man als Lehrkraft je nach den eigenen Vorlieben und Voraussetzungen den FU rein dramapädagogisch oder nur zu verschiedenen Anteilen dramapädagogisch gestalten kann Tselikas (1999: 19). Demgemäß hebt Tselikas (1999: 54) auch hervor, dass dramapädagogische Methoden im FU ab und zu

¹⁵⁵ PASSON, J.: Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung Theater- und Dramapädagogischer Ansätze. In HALLET, Wolfgang, SURKAMP, Carola: Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Tier: Wissenschaftlicher Verlag, Tier, 2015, S.70

zur Auflockerung des herkömmlichen Unterrichts bis hin zu vollen Unterrichtsstunden und über ein ganzes Semester oder Schuljahr eingesetzt werden können.

Elis und Mehner (2015: 92) gehen davon aus, dass das Wissen einer Lehrkraft hinsichtlich dramapädagogischer Methoden eine Bereicherung des allgemeinen Methode Repertoires darstellt. Beispielsweise können den fremdsprachlichen Lernzielen entsprechend kleinere Übungen, wie verbale und non-verbale Aufwärmübungen, dramapädagogische Sprachspiele und Pantomimeübungen sowie größere szenische Verfahren wie die Inszenierung von Dialogen, szenische Darstellung und Rollenspiele bis hin zu Improvisationen, Simulationen oder sogar die Inszenierung eines ganzen Theaterstücks Einzug in den FU finden.



Abbildung 30 Dramapädagogische Methoden als Hilfe für Aussprache Çiğdem Ünal /Sönmez Genç (2017:510)

Monyer (2010:5) stellt in seiner Forschung wie in der Abbildung gezeigt, vor, dass die Fremdsprachenkompetenz anhand dramapädagogischer sowie theatralischer Mittel, eine wertvolle Auswirkung beschaffen kann. Dies erklärt sich wie folgt:

„Im Deutschen gibt es für diese umfassenden Facetten der Theaterarbeit die beiden Hauptbegriffe der Theaterpädagogik sowie der Dramapädagogik. Theaterpädagogik kann laut deutschem Sinn der Bezeichnung einerseits ein Mittel zum Zweck sein, um pädagogische Ziele zu erfüllen, sowie andererseits mithilfe von pädagogischen Mitteln künstlerisch-ästhetisch wertvolle Vorgänge realisieren. Die Dramapädagogik aber dient ausschließlich dem Erreichen von pädagogischen Zielen durch den Gebrauch von

theatralen Mitteln. Somit ist es auch die Dramapädagogik, die bei der Arbeit im Fremdsprachenunterricht zur Geltung kommt. Schließlich werden dort sämtliche künstlerischen Aktivitäten vornehmlich deshalb eingeführt, um den Schülern einen Fortschritt in ihrer Fremdsprachenkompetenz zu ermöglichen.“¹⁵⁶

Gemäß Birnbaum (2013:40-59) legen viele Forscher Wert auf dramapädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht.

Die Vorteile dieser Arbeitsweise sind folgendermaßen beschrieben: Handlungsorientiertes und kooperatives Lernen werden gefördert. Die Lernenden entwickeln eigene Strategien, um mit Fehlern umzugehen. Johnstone (2010:50) „Ihre Vorstellungskraft wird angeregt, das Gelernte mit Emotionen verknüpft und die kommunikative Kompetenz gesteigert. Haftner & Kuhfuß (2014:217).“

Verschiedene Ansätze sind vorhanden, „um mit Theatermethoden im Unterricht zu arbeiten. Auf diese Weise können Lernende bereits existierende Bühnenwerke im Sprachunterricht aufarbeiten und eventuell in einer adaptierten Variante aufführen Birnbaum (2013:45).

Weiterhin geht Kirsch (2013:64) davon aus, dass auch Fremdsprachenlehrkräfte vereinzelte Impulse aus der Theaterpädagogik heranziehen können und damit bestimmte Lerninhalte vermitteln, wie zum Beispiel grammatikalische Strukturen oder sprachliche Regeln in Szenen üben.

Außerdem können Lehrende auch auf das Improvisationstheater, bei dem die Lernenden im Moment und ganz spontan eine Szene improvisieren, zurückgreifen Haftner & Kuhfuß (2014:272).

In seinem Beitrag konkretisiert Monyer (2010:6), dass während heutzutage die Dramapädagogik als relativ neue Erscheinung in den Bildungsplänen erscheint, und das darstellende Spiel erst seit wenigen Jahren auch in Deutschland als Schulfach angeboten wird (und somit im Vergleich zur reinen Dramapädagogik erstmals auch der künstlerische Aspekt der Theaterarbeit in den Vordergrund rückt), gibt es die

¹⁵⁶ MONYER, Yvonne: Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht Lernen durch Spielen. Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht Lernen durch Spielen, Theaterwerkstatt Heidelberg 2010, S.5

Dramapädagogik in anderen europäischen Ländern schon etwas länger in den Curricula.

Die körperliche Beteiligung sowie das Spiel mit der Vorstellungskraft sind in allen Ansätzen gemein. Auf diese Weise werden die fiktiven Situationen zu fast real wirkenden Ereignissen. Es wird in Bewegung, mit dem ganzen Körper und durch die Vorstellung von anderen Sinneseindrücken gelernt.

Wichtig ist es zu wissen, welche allgemeine Vorteile der Dramapädagogik zu unterscheiden gibt. In diesem Zusammenhang erwähnt Monyer (2010:13-14) in seiner Abschlussarbeit folgendes:

„der Begriff der Dramapädagogik den Einsatz von künstlerisch-theatralen Mitteln, um einen pädagogischen Zweck zu erfüllen. Im Fall des Fremdsprachenunterrichts handelt es sich bei dem pädagogischen Zweck in alle im Bildungsplan aufgeführten Kompetenzen, und zwar im Besonderen um jene Kompetenzen, die der Sprachproduktion dienen. Jedoch nützt die Dramapädagogik auch anderen Fächern.“

Im vorherigen Abschnitt war klar dargestellt, dass die Sprachproduktion der Lernenden eine positive Auswirkung auf die Sprachkompetenz der Lerner hat. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht wie der Fall von DaF.

Das Gleiche wird auch im kommenden Abschnitt gemeint, sodass Theater und Dramapädagogik dazu beitragen, mithilfe verschiedener Aktivitäten und Spiele bzw. Sprachspiele bestimmte Schwerpunkte der sprachlichen Regel erreichen können:

„Im Bildungsplan für das Darstellende Spiel des deutschen Bundeslands Rheinland-Pfalz steht in Bezug auf fächerübergreifendes Lernen: „In der Projektarbeit sind je nach thematischem Schwerpunkt Sachthemen anderer Fächer und der Aufgabengebiete berührt und werden projektbezogen bearbeitet. Damit ist das darstellende Spiel grundsätzlich fachübergreifend angelegt. Auf Grund der Beschäftigung mit vielfältigen Themen ihres Umfeldes gelangen die Jugendlichen im spielerischen Erarbeiten zu neuen Erkenntnissen, die sich auch in anderen Fächern fruchtbar niederschlagen.“ Monyer (2010:13-14)

Dramapädagogik und gleichmäßig Theater helfen wesentlich dabei, die deutsche Sprache durch verschiedene Projekte im Theater zu verbessern, deshalb präzisiert Moyer (2010:13-14), dass das darstellende Spiel eine besondere Nähe zu den anderen künstlerischen Fächern, zu Deutsch und zu Sport hat. Bildnerische, musikalische, tänzerische und literarische Kompetenzen sind für Theaterprojekte häufig wichtig.

Die Arbeit mit Theater hilft den Lernenden, sich frei zu äußern ohne Hemmungen und damit eine Vorstellung ohne Angst zu schaffen mit geringeren Fehlern. Dies bezieht sich auf die folgende Auffassung:

„Der Unterricht im darstellenden Spiel fördert die Vortrags- und Präsentationsfähigkeit der Jugendlichen, sie lernen adressatenbezogen und selbstbewusst aufzutreten. Methoden und Arbeitsweisen des darstellenden Spiels können in vielen Fächern nutzbringend angewandt werden, so beim szenischen Spiel des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichtes, bei der Darstellung geschichtlicher und politischer Abläufe im Geschichts- oder Politikunterricht und beim Rollenspiel zur Berufsvorbereitung, zur Gewalt- und Suchtprävention sowie zur Streitschlichtung.“¹⁵⁷

Verschiedene Übungsformen zum Theater können im Sprachunterricht eingesetzt werden. (s.Abb.28, S.XVII)

Dramapädagogik hat zweifellos viele Vorteile und kann gerade im FU bzw. im Deutschunterricht sehr nützlich sein, da durch dramapädagogische Mittel mehrere Kompetenzen der DaF-Lerner gefördert werden, die sich speziell auf die Verbesserung der Ausspracheschwierigkeiten beziehen.

„Das Interesse am Theaterspielen im Fremdsprachenlernen entstand in den 80 Jahren, nicht in Deutschland und nicht in Algerien, sondern in der Nähe von Paris, bei einem Treffen von französischen Deutschlehrern. Es war alles andere als selbstverständlich

¹⁵⁷ Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrg.), Rahmenplan darstellendes Spiel der Freien und Hansestadt Hamburg. Bildungsplan Integrierte Gesamtschule Sekundarstufe I, Hamburg 2003.

für mich. Es hieß auf einmal Improvisieren und nicht erläutern, spielen und nicht erzählen agieren und nicht abwarten.“¹⁵⁸

Die Dramapädagogik hat im FU bzw. DaF-Unterricht als Ziel, die Sprachkompetenz der Lernenden bzw. Studenten zu entwickeln, wodurch die Aussprache intensiv geübt und korrigiert wird. Dies wird im folgenden Abschnitt unterstrichen:

“Die Theaterpädagogik kann wesentlich zur Sicherung qualitativer Studienerfolge beitragen, wenn sie im gesamten Programm eingebettet ist. Die wichtigsten Arbeitsbereiche im Rahmen eines projektbezogenen Lernens in der Dramapädagogik können folgende sein: [...] die Ausfertigung von Sprachübungen je nach Niveau, sowie ihr Einsatz im Unterricht, die Verbesserung der Aussprache als Hauptverständigungsmittel einer Fremdsprache, Sensibilisierung zur Musikalität der deutschen Sprache[...]“¹⁵⁹

Übungsformen und verschiedene Aktivitäten werden je nach Niveaustufen eingebettet werden:

“Außer den Spielsammlungen selbst, die dazu konzipiert sind, bieten alle theaterpädagogischen Ansätze ein breites Spektrum an ausgewählten Techniken und Übungsformen an, die aus dem Bereich der Bühne und des Theaters stammen und dem Methodenrepertoire des Fremdsprachenunterrichts neue Impulse verleihen und immens erweitern können.“¹⁶⁰

¹⁵⁸ BEREKSI-REGUIG, Abdessalem: Beitrag der Theaterpädagogik zum DaF-Unterricht an der algerischen Universität. „Erfahrungen und Versuche“ In Revue Langues Traduction et Equivalences Tradtec, Université d’Oran, 2011, S.96-103

¹⁵⁹ Ebd. 2011, S.96-103

¹⁶⁰ VASOULA, Makri: Theaterpädagogische Ansätze im DaF-Unterricht: Theatertexte und -Übungen im griechischen Sekundarbereich, M.A.-Abschlussarbeit, Aristoteles Universität, Thessaloniki 2013, S.25

3.17.1.Theaterpädagogische Techniken

Techniken, die im Theater bzw. im Phonetikunterricht verwendet werden können, werden im Folgenden erklärt.

3.17.1.1. Improvisation

Schewe (1993: 282) in seiner Auffassung legt zu diesem Begriff Folgendes dar:

„Grundsätzlich umfasst ein dramapädagogischer Unterricht alle Formen der Inszenierung (im Sinne eines Handelns in vorgestellten Situationen), doch zum Kern eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts wird die (offene) Inszenierungsform der Gestalteten Improvisation, in die Elemente von anderen Inszenierungsformen integriert werden können“

Masemann und Messer (2009: 20) definieren Improvisation wie folgt:

„Das Wort Improvisation hat seinen Wortstamm im lateinischen »improvisus« = »unvorhergesehenen« und wurde im 19. Jh. aus dem Französischen ins Deutsche übernommen.“¹⁶¹

Heute ist das Improvisationstheater eng mit dem Namen des Briten Keith Johnstone verknüpft, dessen Publikationen (s. Johnstone 2013, 26)¹⁶² zum Leitfaden für Theaterpädagogen und -Praktiker weltweit geworden sind.

Die Art und Weise wie wir im FU die Improvisation integrieren können, ist variabel d.h. nach verschiedener Art gemacht, die den Lernern einen Impuls und Anreiz gibt:

„ Im Unterricht können Kurzformen von Improvisationen umgesetzt werden, die nur wenige Minuten dauern. Vor einer Improvisation bestimmt die Spielleitung die Teilnehmer oder es wird nach einer bestimmten Zahl von Freiwilligen gefragt. Die Improvisation fängt mit einem Reiz an, der verbal (seitens der Spielleitung), aber auch akustisch (z.B. Geräusche) oder optisch (z.B. Texte, Bilder und/oder Gemälde usw.)

¹⁶¹ MASEMANN, Sandra, MESSER, Barbara: Improvisation und Storytelling in Training und Unterricht. Beltz-Weiterbildung. Weiheim: Beltz 2009, S.20

¹⁶² JOHNSTONE, Keith: Improvisation und Theater. Mit einem Vorwort von Irving Wardle und einem Nachwort von George Tabori. 11. Auflage, Alexander Verlag, Berlin 2013, S.26

sein kann. Diesen Reiz hat Cecily O'Neill (1998:8) als Pre-Text 50 definiert. In der Mehrzahl der Fälle gibt die Spielleitung den Teilnehmenden eine verbale kurz gefasste Anweisung, die als Anfang für eine Szene dient, z.B.: „Ihr befindet euch an einer Bushaltestelle und wartet auf den Bus“. Die Spieler sind frei, selbst ihre Rolle auszusuchen, nämlich wie alt sie sind, was machen sie beruflich usw.“(Johnstone (2013:26)

Noch eine andere Technik und Mittel zur Verbesserung der Sprechkompetenz heißt Rollenspiel, welches im Sprachunterricht als Ziel ganz allgemein die Anwendung der Sprache bzw. Deutsch in bestimmten Situationen. Da merken wir Interaktion, Teilnahme aller Teilnehmer d.h. DaF-Lerner.

Even (2003: 157-158) stellt Rollenspiele wie folgt dar:

„Rollenspiele sind – im Gegensatz zu den (unvorbereiteten) Improvisationen – geschlossene Inszenierungsformen „mit vorgegebenen Sprachmustern und vorher festgelegtem Verlauf, die Syntax und Vokabeln üben“. Aus dem Grund sind die Rollenspiele stark gelenkt. „Inwieweit der dramatische Kontext erweitert und interaktive Möglichkeiten ausgeschöpft werden, hängt vom Sprachstand der Lernenden und der Entscheidung der Lehrperson ab.“

Obwohl die Rollenspiele nicht selten als „limited und stereotyped“ O'Neill (1998: 8) charakterisiert werden, „sehen sich die Teilnehmenden auf der anderen Seite Kommunikationssituationen gegenüber, in denen sie sich bewegen und fremdsprachliche Interaktionen (zumeist) mit Erfolg aufrechterhalten können. Von daher eignen sich stark gelenkte Inszenierungsformen besonders für den Anfängerunterricht bzw. zum Umsetzen unvertrauter sprachlicher Strukturen“ (Even 2003: 158).¹⁶³

¹⁶³ EVEN, Susanne : Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache, Iudicium, München 2003, S.157-158

3.17.1.2. Standbilder

Das Standbild, eine Technik, die besonders vom Theaterpädagogen Augusto Boal umgesetzt wurde, kann als ein „gefrorener Moment“ Even (2003: 164) beschrieben werden.

Wie Schewe (1993:236) unterstreicht: „Standbilder, die besondere Körperhaltungen bzw. Handlungssituationen zeigen, können im Fremdsprachenunterricht von Lernern nachgestellt bzw. gebaut werden. Dazu wird das wichtigste Unterrichtsmittel eingesetzt: der eigene Körper mit seinen vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten. Die Körpersprache bzw. die aus dem Körper wachsende Sprache wird zum Fokuspunkt des Unterrichts“). Standbilder können von einer Person, von einer Gruppe oder von der ganzen Klasse dargestellt werden. Sie eignen sich für Lerner jeglichen Alters und Sprachniveaus und können allmählich „in szenische Improvisation übergehen“ Even (2003: 165).

Phasennummer und -name	Gruppenebene	Sachebene
1 Aufwärmen	<ul style="list-style-type: none">• Kontrakt schließen• Gruppenbildung	<ul style="list-style-type: none">• Einstimmung• Aufbau und Vorbereitung für das Abenteuer des Lernens
2 Hauptarbeit	<ul style="list-style-type: none">• Gruppenkonsolidierung• Themengestaltung	<ul style="list-style-type: none">• Fokussierung auf das Thema
3 Abschluss	<ul style="list-style-type: none">• Erinnerung, Rückblick, Abschied, Trennung	<ul style="list-style-type: none">• Rückkehr aus dem Lernprozess

Abbildung 31 Der Aufbau dramapädagogischer Unterrichtsstunden. Tselikas (1999:44)

Die vorliegende Abbildung besteht aus drei Phasen und jeder dieser drei Phasen hat in Bezug auf die Gruppen- und Sachebene des Unterrichts eine wichtige Bedeutung. Zum Beispiel wird in der Anfangsphase hinsichtlich der Gruppenebene ein Kontrakt abgeschlossen und es werden Übungen zum Vertrauensaufbau durchgeführt. „In der darauffolgenden Hauptarbeitsphase zielen die Übungen darauf ab, die Gruppe zu konsolidieren und sie bei der Themengestaltung und Erarbeitung des Unterrichtsinhaltes zu unterstützen. In der Abschlussphase wird die Auflösung der Gruppe vorbereitet, Abschied genommen und erinnert. In Bezug auf die

Sachebene des Unterrichts werden in der Anfangsphase wie in einer Ouvertüre die Elemente des Themas eingeführt. Anschließend findet in der Hauptphase eine Fokussierung auf das Hauptthema statt und in der Abschlussphase wird das Thema abgeschlossen und die Lerner kehren aus dem Lernprozess zurück (ebd.). Beim Verfolgen dieser drei Phasen üben sich die Lerner in einer Bewegung von „aussteigen - einsteigen – aussteigen“ Tselikas (1999: 16).

3.18. Pantomime

Im Dudenwörterbuch beinhaltet der Begriff folgende Erklärung:

„Darstellung einer Szene Handlung nur mit Gebärden, Mienenspiel und Tanz.“¹⁶⁴

Pantomime stammt aus dem Griechischen pantomimos und ist als eine Kunst betrachtet. Wir brauchen keine Wörter, um sich auszudrücken, sondern nur anhand von körperlichen Bewegungen durch Gestik und Mimik. In diesem Zusammenhang legen wir die Definition von Pantomime wie folgt fest:

„Pantomime (griechisch: pantomímos, „alles nachahmend“) bezeichnet eine Form der darstellenden Kunst, deren Darsteller in den meisten Fällen ohne gesprochenes Wort auskommen und Szenen, Örtlichkeiten und Charaktere hauptsächlich durch Gestik und Mimik verständlich machen. Masken oder Schminke masken können dabei Verwendung finden“¹⁶⁵

Knabe (2007: 54) erläutert Pantomime mit einer genaueren Weise derart:

„Ohne Worte, nur mit Gestik, Mimik, Körperhaltung und Körperbewegung wird dabei versucht, eine Handlung, einen Gegenstand, eine Person, Situation usw. auszudrücken/darzustellen. Auf den verbalen Kanal wird bei der Darstellung mit Pantomime gänzlich verzichtet.“

¹⁶⁴ KUNKEL-RAZUM, Kathrin / SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner / WERMKE, Mattias: Duden Deutsches Universalwörterbuch. Druckerei C.H Beck. Nördlingen. Brockhaus AG, Mannheim, 2007, S.379.

¹⁶⁵ <http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/pantomime#> Zugriff am 09.03.2017, um 14.43.

Pantomime wird oft im Theater gespielt, heute aber ist es nicht mehr der Fall, weil sie im FU einen großen Anteil und eine bedeutende Rolle insbesondere im Ausspracheunterricht:

„Besonders im Anfängerunterricht, aber auch in Lernergruppen mit fortgeschrittenem Sprachniveau kann Pantomime eingesetzt werden und eignet sich besonders gut, um auf gestisches Verhalten aufmerksam zu machen und dieses Verhalten auch explizit zu trainieren.“¹⁶⁶

Unter Pantomime können wir sowohl Gesichtsausdrücke als auch Körperbewegungen und Reaktionen sammeln. Der ganze Körper wird beteiligt und aktiv sein. Diese Art von Theatertechniken kann progressiv die Schrittweise, die Hemmungen und Abweichungen der Sprache von Studenten bzw. DaF-Lerner abmildern.

3.18.1 Pantomime als Übungstyp im Unterricht

Seaver (1992: 346) hat sich über dieses Phänomen in einem Zeitschriftenartikel geäußert und hat Folgendes über Pantomime geschrieben:

„Pantomime has proven to be a valuable strategy in creating a less stressful learning context with ancillary benefits in the affective domain.“

Darunter können wir verstehen, dass Pantomime als eine wertvolle Technik gilt, die weniger Stress in einem Lernkontext des affektiven Bereiches verursacht. Die Bedeutungsbeschreibung dieser These ist, dass Mimik und Gestik von den Lehrenden verwendet werden, sodass sie eine andere Person nachahmen oder imitieren und in diesem Fall werden sich die Lerner wohl fühlen; d. h. die Angst wird vertrieben, weil die Autorität des Lehrers nicht mehr da ist, sondern es entsteht daraus eine bequeme Atmosphäre zwischen Lehrenden und Lernenden.

Es gibt natürlich einige Gegner von Pantomime, die dieses Phänomen nicht unbedingt beim Unterrichten empfehlen möchten sowie Carel (1981:168), der herausfand, dass Lerner, die zusammenarbeiten, um Gesten zu interpretieren, ihre Zurückhaltung oder

¹⁶⁶ KNABE, Kristin: Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik. 7. Aufl., Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S.60.

die Bewusstheit für die Situation (Unterricht) verlieren, womit auch Zurückhaltung in der Sprachproduktion vermindert wird. Die Schüler sprechen öfter und freier über die zu interpretierende Sequenz in der Fremdsprache.“

Das bedeutet, die Lerner werden ihre sprachliche Seite vernachlässigen durch Minenspiel (Pantomime). Die Lerner werden weniger reden und den Unterrichtskontext verlieren.

Es gibt aber in der Gegenseite eine andere Meinung von Seaver(1992:346), der heraus fand, dass "Classroom mime helps to foster class cohesion since students work as a group to decipher linguistically the actions they observe." d. h. Pantomime-Aktivitäten haben viele Vorteile sowie die Verminderung von Hemmungen und daneben die Aktivierung aller Lerner; d. h. schwache und starke Leistungen gleich und zusammenbinden. Mehr Interaktion, Gruppendynamik und Teilnahme am Unterricht wird geschaffen und hier können wir vom positiven Lern- und Lehrverhältnis sprechen.

Pantomime gilt als unterstützende Aktivität, die den Lehrkräften hilft, damit es mehr kooperatives Lernen und Animation gäbe, weil die verbale Kommunikation und Aktivierung selbst nicht viel Impuls und Freude zum Lernen bietet. „Zudem fördert Pantomime kooperatives Lernen unter den Schülern, steigert Enthusiasmus und Motivation. Dennoch ist es als Ergänzung für den Unterrichtsablauf zu sehen und nicht als Ersatz.“¹⁶⁷

Ein Beweis für die vorteilhafte Nutzung der Pantomime ist, dass „Aktuelle Untersuchungen zu kognitiven Lernstilen und -Präferenzen beweisen, dass der Fremdsprachenlehrer verschiedenste Lehrstrategien anwenden muss, um auf die verschiedenen Lerntypen, Lernstile und Lernpräferenzen seiner Lerner zu reagieren. Dabei kann Gestik in Pantomime-Aktivitäten eine abwechslungsreiche Übungsform im Fremdsprachenunterricht darstellen, die expressives, gestisches Verhalten fördert“¹⁶⁸

¹⁶⁷KNABE, Kristin: Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik. 7. Aufl., Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2007, S. 85

¹⁶⁸SEAVAR, Paul -W. (1992): Pantomime as an L2 Classroom Strategy. In: Foreign Language Annals. 25. Jg. (1992), H. 1, S. 342-351. S.346 Zitiert nach: KNABE, Kristin: Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik. 7. Aufl. Frankfurt am Main 2007, Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften,, S. 85

De man-de vriendt (2000: 205) äußert sich folgenderweise über Pantomime im FU :
„ [...] D’aborder l’étude de la langue des signes par la pantomime. Une telle procédure présente des avantages certains. Le recours à la pantomime se justifie également par le fait qu’une bonne approche de la langue des signes n’est pas possible sans une certaine libération du corps [...] Enfin la langue des signes elle-même s’accommode fort bien, par moments de brefs passages de type pantomimique“¹⁶⁹

Damit wird gemeint, dass Pantomime nah zum Sprachenlernen sein sollte. Eine solche Vorgehensweise hat bestimmte Vorteile und die Verwendung von Pantomime wird durch die Tatsache, dass ein guter Ansatz der Sprache sich nicht rechtfertigt und unmöglich ist ohne eine gewisse Befreiung des Körpers. Die Gebärdensprache kann gut sein, wenn es kurze Passagen von Pantomimen gibt.

3.19 Vorteile der theaterpädagogischen Arbeit im Fremdspracheunterricht

In seinem Buch geht Even (2003: 183) davon aus, dass die Vorteile von der Umsetzung theaterpädagogischer Techniken im Fremdsprachenunterricht vielseitig sind und von allen theaterpädagogischen Ansätzen gepriesen werden. Vor allem werden die folgenden Bereiche des Sprachenlernens gefördert: Motivation beim Lernen der Fremdsprache, Förderung der deutschen Sprache und Kultur, kommunikative Kompetenz, emotionale und soziale Entwicklung, soziales und (inter)kulturelles Lernen.

Anschließend könnte nach allen diesen vorherigen Stellungen betont werden, dass die Dramapädagogik einen hochwertigen Wert im Sprachlernprozess hat.

Die Teilnahme aller körperlichen Teilen d.h. die kontinuierliche Bewegung sowie die der Lernprozess im Bereich Sprachen bzw. DaF-Lernen anhand der Dramapädagogik bildet eine positive Lernbedingung für die Entwicklung der Ausspracheschulung im Bereich DaF.

¹⁶⁹ DE MAN-DE VRIENDT/ JEANNE, Marie : Apprentissage d’une langue étrangère/seconde Parcours et procédures de construction du sens. , De Boeck & Larcier sa. Belgique 2000,S. 205

Zusammenfassung

Im diesem Kapitel geht es vor allem darum, einige Begriffsbestimmungen, die mit dem phonetischen Material bzw. alle möglichen Mittel und Medien sowie Gestik, Dramapädagogik und Theater in einem Zusammenhang stehen, zu definieren und natürlicherweise ihre positive und vorteilhafte Auswirkung im FU bzw. im DaF-Unterricht zu deuten.

Daneben versuchen wir wie das spezifische Phonetikmaterial und die anderen Methoden und Techniken als Hilfsmittel im FU bzw. im Ausspracheunterricht integrieren zu können, näher zu betrachten. Als Beispiel stellen wir die verschiedenen Materialarten, die im Unterricht Phonetik eingesetzt werden können, weiter zeigen wir durch die Methode von Ludmila Velickova , die viel mit den Gesten gearbeitet hat, um bessere phonetische Resultate zu erhalten, wie die Lehrer und Lerner Gestik im Phonetikunterricht verwenden können.

Zuletzt zeigen wir auch die Wirksamkeit der Theaterpädagogik und Integration von Theater im Sprachunterricht und seine Wichtigkeit.

Kapitel III

Ergebnisse der Lerner-und Lehrerbefragung

Einleitung

In diesem Kapitel legen wir Wert auf die Analyse von den Ergebnissen der Befragungen sowohl für Deutschstudierende als auch für Deutschlehrende.

Die Untersuchung zeigt, wie die Studenten und Studentinnen das Fach Phonetik betrachten und wie sie mit den Ausspracheschwierigkeiten des Deutschen umgehen. Deutschlehrende sind auch davon betroffen, darum werden ihre Meinungen ebenso berücksichtigt. Es wurden verschiedene Antworten zurückgegeben, daraus haben wir die Schlussfolgerungen erstellt. Unterschiedliche Niveaustufen bzw. Studiengänge wurden an den Germanistikabteilungen der Universitäten Oran, Sidi Bel Abbes und Algier analysiert.

Mittels dieser folgenden Befragung, zielen wir die Typologie von Ausspracheschwierigkeiten bei algerischen DaF-Lernern, ihrer Ursache sowie die möglichen Förderungsmaterialien, die von Lernern und Lehrern gebraucht werden, ganz präzise zu illustrieren.

4. Auswertung der Fragebögen

Das Hauptproblem bei einer schriftlichen Befragung ist der Anteil der ausgefüllten und abgegebenen Fragebögen. Der Anteil der gesamten Antworten liegt bei 220 Fragebögen, die zurückgegeben worden sind.

Fragebögen	Verteilt	zurückgegeben	nicht zurückgegeben
absolut	250	220	30
in %	100	88	12

Abbildung 45 : Rückgabe der Fragebogenaktion

4.1 Ergebnisse der Fragebögen für Deutschstudierende

1. Seit wann lernen Sie Deutsch?

Da gab es unterschiedliche Antworten, weil die Befragung alle Studiengänge in Betracht genommen hat. Es geht also um Bachelor sowie Masterstudierende. Die folgende Abbildung zeigt uns deutlich die abgegebenen Antworten und Ergebnisse bezüglich der Dauer des Deutschlernens bei DaF-Studierenden.

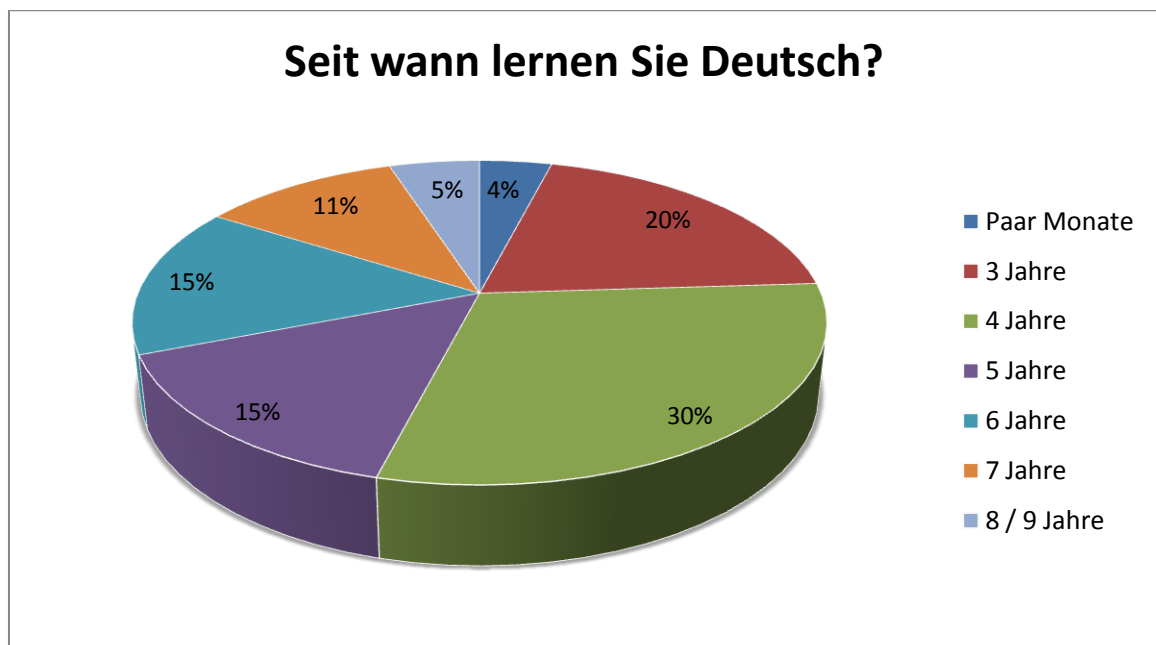


Abbildung 46 : Dauer des Deutschlernens bei DaF-Studenten

Die Anzahl der Studenten, die Deutsch ein paar Monate gelernt haben, beträgt 4% d.h. diese Studenten haben Deutsch nur an der Universität studiert und nicht am Gymnasium oder an anderen Privatschulen gelernt. Diese sind die L1 Studenten.

20% der L2 Studenten haben Deutsch 3 Jahre gelernt, weil sie 2 Jahre am Gymnasium Deutsch gelernt haben und dann 1 Jahr an der Universität.

Für die L3 Studenten haben fast 30 % der DaF-Lerner bestätigt, dass sie deutsch seit 5 Jahren lernen. Diese Studenten haben natürlicherweise am Gymnasium 2 Jahre Deutsch gelernt und dann an der Universität noch 3 Jahre ohne das Studienjahr zu wiederholen.

Weiterhin haben die Studenten des M1 und M2 Masterstudiengangs die gleichen Antworten angegeben. Also die Antwort umfasst 15% der Studierenden, die

Deutsch seit 6 und 7 Jahren gelernt haben. Mit Bezugnahme auf die wiederholten Jahre, für die Studenten, die keine guten Ergebnisse bekommen haben, haben sie 8 – 9 Jahre Deutsch gelernt. Dies beträgt 5% von den Befragten. Dabei geht es um eine kleine Minderheit.

2. Welche von den folgenden Fächern erwerben Sie am schnellsten?

Die Befragten hatten die folgenden drei Auswahlmöglichkeiten von 1 bis 3; Wortschatz, Grammatik und Phonetik.

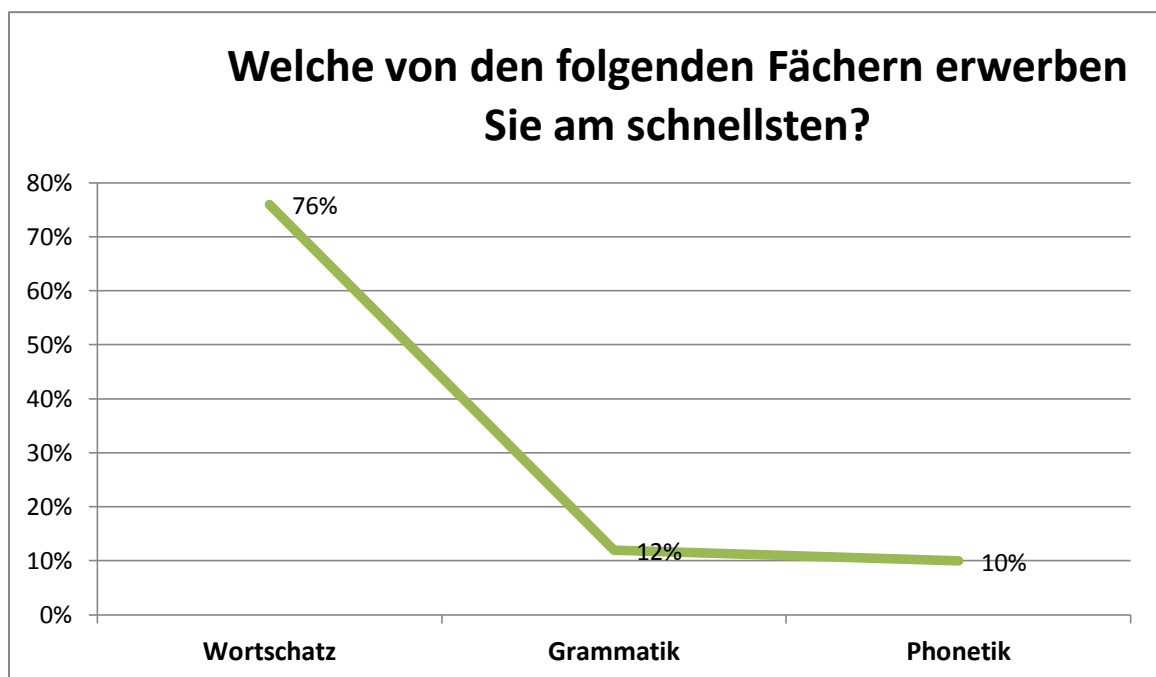


Abbildung 47 Schnell erworbene Fächer

Die Mehrheit der befragten Studenten haben fast die gleiche Antwort mit 76% für Wortschatz als Nummer 1, d.h. es ist einfacher und schneller für sie, die Lexik und das Vokabular des Deutschen zu lernen als die Grammatik oder die Phonetik zu erwerben.

Für 12% der DaF-Studenten steht Grammatik an der 2. Stelle. Dies weist nach, dass die deutsche Grammatik von ihnen nicht gern geschätzt wird.

Weiter haben an der 3. Position nur 10% Phonetik ausgewählt, weil sie die deutsche Aussprache nicht schnell erwerben können oder nicht am liebsten erlernen.

3. Existiert die Phonetik als Fach im DaF-Unterricht?

Bei der dritten Frage haben die DaF-Studenten zwischen Ja und Nein beantwortet. Also da merken wir, dass fast die Mehrheit der Studenten mit nein beantwortet haben außer Studenten von L1 und L2 die Ja beantwortet haben, weil das Fach Phonetik beispielsweise an den Germanistikabteilungen nur im ersten und zweiten Studienjahr existiert und gelehrt wird. Die folgende Grafik zeigt uns den Unterschied klar und wieviel von den Studenten Phonetik studieren.

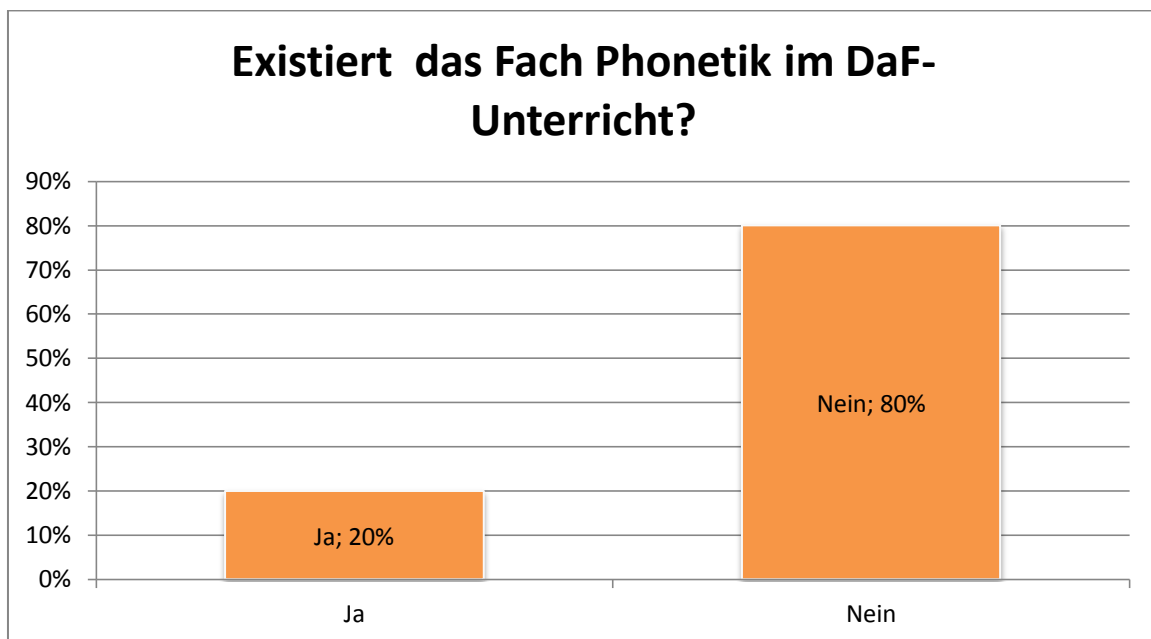


Abbildung48 Phonetik als Fach im DaF-Unterricht

Die Abbildung zeigt uns, dass die Mehrzahl 80% der DaF-Studenten nein beantwortet haben, weil das Fach Phonetik bei ihnen im Unterricht nicht existiert.

Während die Großzahl mit nein beantwortet haben, haben 20% der DaF-Studenten mit ja beantwortet. Diese Studenten studieren oder haben das Fach Phonetik im ersten und im zweiten Studienjahr des Bachelorstudiums studiert.

Aber wir können feststellen, dass das Fach Phonetik nicht stark vertreten wird, besonders im Masterstudiengang. Die Masterstudenten haben weder einen Phonetikunterricht noch einen Ausspracheunterricht bzw. mündlichen Ausdruck.

4. Haben Sie Schwierigkeiten, Deutsch richtig auszusprechen?

Diese nächste Frage gab uns das Gefühl, dass die DaF-Studenten die deutsche Sprache schwierig finden, weil die größte Kategorie mit ja beantwortet hat. Dies weist nach, dass die Studenten Schwierigkeiten mit der Aussprache des Deutschen haben.

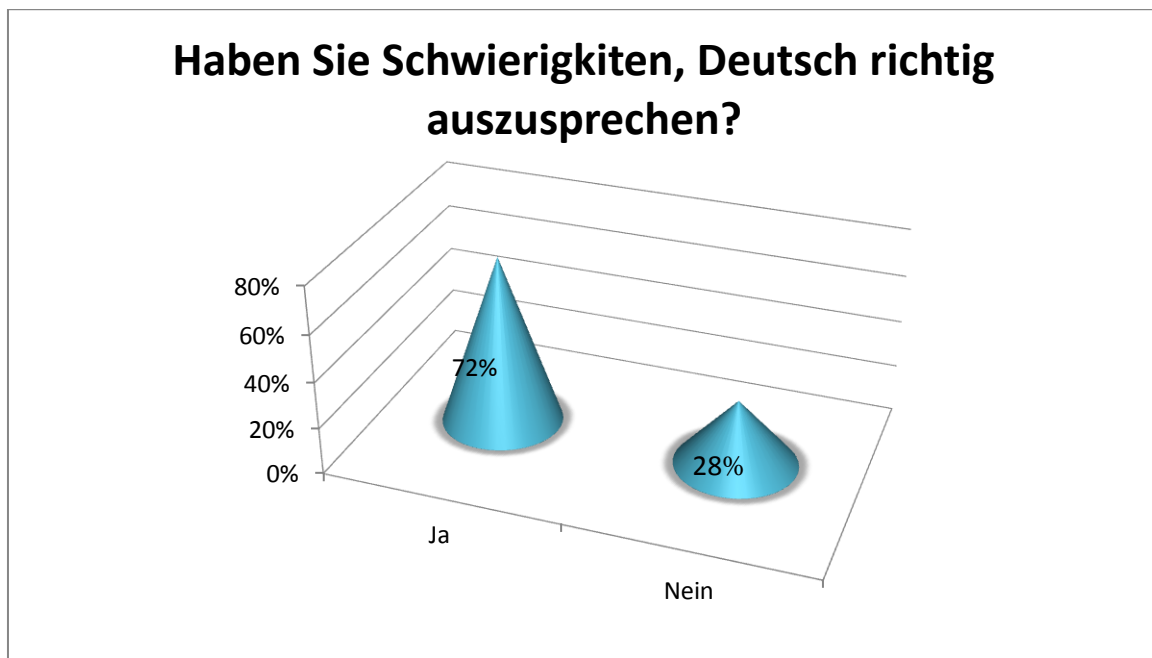


Abbildung 49 Aussprache des Deutschen (Schwierigkeiten)

Mit dem Schaubild soll gezeigt werden, dass die Mehrheit der DaF-Studierenden Schwierigkeiten hat, Deutsch nicht nur zu sprechen sondern richtig auszusprechen.

5. Falls ja, warum?

Die Frage ist direkt mit der vorherigen Frage bezogen, das heißt die Studenten sollten hier die Faktoren der Ausspracheschwierigkeiten ankreuzen.

Die Antworten waren sehr unterschiedlich aber die meisten angekreuzten Faktoren der Ausspracheschwierigkeiten sind an erster Stelle Mangel an Unterrichtsmaterialien und Einfluss der Sprachen sowohl Muttersprache als auch Fremdsprachen.

Andere Studenten haben auch Probleme der Aussprache wegen der geringen Stundenzahl des Faches Phonetik und auch Mangel an Fachlehrern bzw. Muttersprachlern.

Die folgende Grafik zeigt klar, welche die Ursachen der phonetischen Abweichungen in der deutschen Sprache sind. Manche Studenten haben alle Faktoren angekreuzt, dies weist nach, dass die Ursachen ihrer Ausspracheschwierigkeiten mit allen erwähnten Punkten verbunden sind.

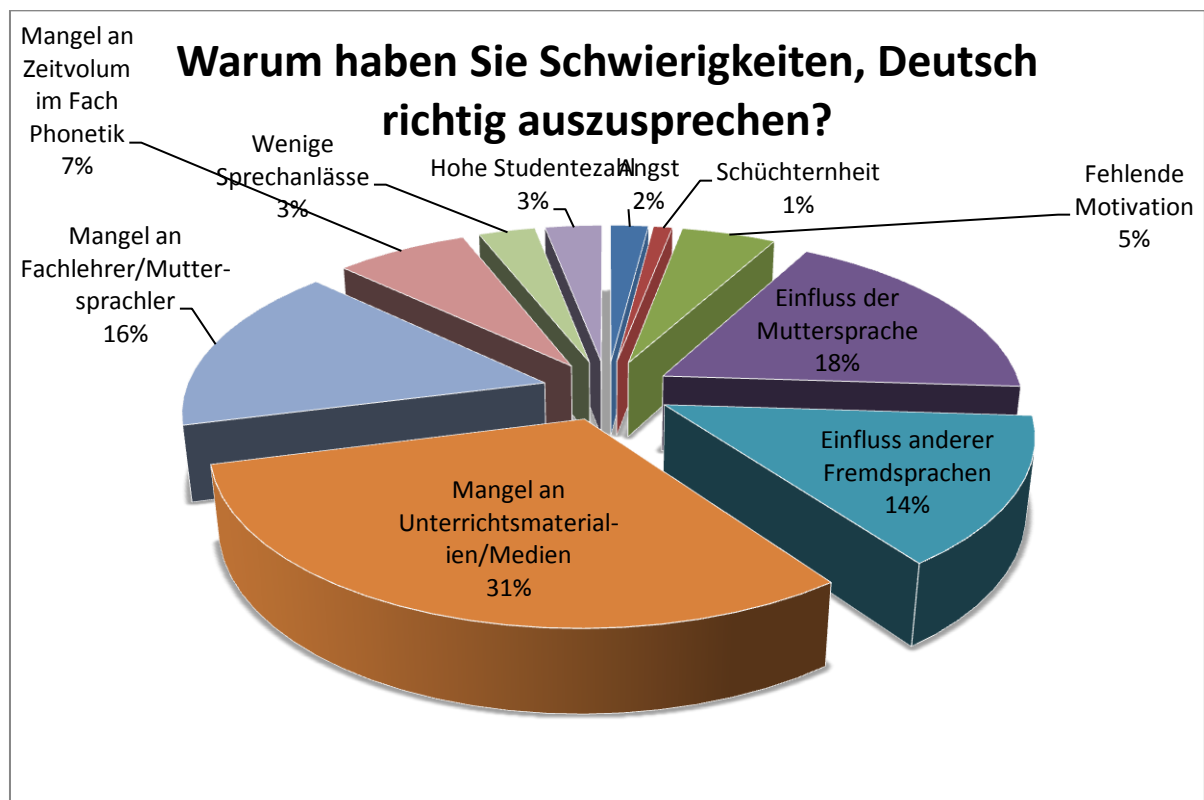


Abbildung 50 Faktoren der Ausspracheschwierigkeiten des Deutschen bei algerischen DaF-Studenten

Auffällig ist, dass die Deutschstudierenden mit 31% in Richtung Mangel an Materialien gehen. Dann kommen nachher die Muttersprache und andere Fremdsprachen bzw. Französisch und Englisch mit 18% und 14% in die zweite Stelle. Nicht weit davon haben auch die Studenten gemeint, dass der Mangel an Fachlehrern bzw. Muttersprachlern doch ein wichtiger Grund für die Ausspracheschwierigkeiten ist(16%). Mit 7 % haben Studenten den Mangel an der Stundenzahl im Fach Deutsch auch als Ursache für die Schwierigkeiten der Aussprache betont, weil sie nicht genug

Phonetik ausüben können. Der Anteil der Studenten, die die Motivation ausgewählt haben, ist niedriger als die anderen Faktoren (5%).

Die hohe Studentenzahl führt dazu, wenige Sprechkanäle bei den Studenten zu haben. Darum haben Studenten fast den gleichen Prozentansatz für diese Frage und gleichzeitig Ursache der Aussprachprobleme (3%).

An den letzten Stellen kommen Angst und Schüchternheit mit 2% und 1%. Es ist nicht klar für die Studenten, ob sie wegen Angst oder Schüchternheit Aussprachprobleme haben, aber diese beiden Faktoren haben doch einen Einfluss bei einer Minderheit der Deutschstudierenden im Speziellen die Studentinnen.

6. Mit welchen phonetischen Hauptschwierigkeiten werden Sie konfrontiert?

Durch diese Frage können wir die Hauptschwierigkeiten der algerischen DaF-Studenten klar machen und auch die Typologie dieser Hemmungen definieren.

Bei dieser Frage ließen wir die DaF-Studenten auswählen, welche von den phonetischen Abweichungen sie haben.



Abbildung 51 Phonetische Schwierigkeiten der DaF-Lerner

An erster Stelle ist die Anzahl der ch -und sch Laute mit 52% zu vertreten. Danach kommt das Problem der Ö- und Ü-Laute mit 19%. Dieses Problem scheint nicht nur im Deutschen zu sein sondern auch im Französischen, weil wenn wir die erste

Fremdsprache gut erlernen, kann das einen guten Einfluss auf den anderen Fremdspracherwerb ausüben.

Das e Laut hat auch mit dem Erwerb anderer Fremdsprachen zu tun. Beispielsweise das Französische E und das Deutsche am Ende des Wortes klingen nicht gleich aus(8%).

Nachher folgt das Z Laut, das heißt viele DaF-Lerner können das deutsche Z nicht richtig aussprechen, sondern die Studenten sprechen es wie auf Französisch aus (%6).

Die Pausierung und Melodisierung sehen ganz schlecht bei den Studenten aus, wenn wir nicht viel Deutsch hören und üben(4%).

Weiterhin kommt die Frage der Satzintonation und auch Wortakzentuierung mit (3%)
Zugleich die Aussprache von Ich und Ach Lauten mit 3%

Das R Laut, wird meistens auch nicht gut von den algerischen Studenten ausgesprochen (%3).

Ein großer Anteil der Studenten haben bei der Vokallänge und Spannung nicht angekreuzt, vielleicht, weil es für sie unwichtig ist lange oder kurze Vokale auszusprechen(1%)

7. Nehmen Sie regelmäßig am Ausspracheunterricht bzw. am Fach Phonetikunterricht teil?

Die folgende Grafik zeigt der Anteil der Teilnahme an Unterricht für DaF-Lerner.



Abbildung 52 Teilnahme am Phonetikunterricht

Als Haupttendenz lässt sich feststellen, dass allerdings eine hohe Zahl der Studenten (68%) am Phonetikunterricht oder Ausspracheunterricht teilnehmen. Diese Studenten haben als Ziel, ihre Aussprache und ihre Sprechkompetenz zu entwickeln.

Die Teilnahme der anderen Studenten mit 32% bleibt schüchtern, weil wie vorher in den vorherigen Fragen bezüglich der Faktoren der Ausspracheschwierigkeiten, können wir Angst auch als wichtiger Faktor für die Zögerung der Teilnahme insbesondere in der Ausspracheschulung erwähnen.

8. Welche Materialien werden von Ihren Lehrenden im Phonetikunterricht gebraucht? Diese vorgestellte Frage ist für die Studierenden unklar, weil sie gewöhnt sind, nur und einfach mit Texten also Theorie zu lernen.



Abbildung 53 Materialien des Lehrers

Die erstaunlichen Antworten der DaF-Studierenden bestätigen, dass es einen großen Mangel an Lehrmaterialien besteht. Nachweis dafür ist der Prozentansatz der einzigen Antwort mit 98% Texten als Material für die Ausspracheschulung.

Die anderen Studenten, die Bilder und Lieder angekreuzt haben, sind wirklich zu wenig und bilden nur 1% der gesamten Frage, was ja erstaunlich ist.

9. Ist Ihnen der Begriff Gestik bekannt im Ausspracheunterricht?

Der Begriff Gestik im Ausspracheunterricht wird wie folgt von den Studenten beantwortet:



Abbildung 54 Gestik im Ausspracheunterricht

Durch diese Grafik stellen wir fest, dass die Deutschstudierenden keine Ahnung über die Frage der Gestik im Ausspracheunterricht haben, d.h. sie benutzen fast keine Gestik im Unterricht, um eine bestimmte Regel bezüglich des vorgestellten Lernstoffes zu klären.

10. Wie oft verwenden die Lehrenden Gestik und Körperbewegung im Phonetikunterricht, wenn sie die richtige Aussprache eines Wortes veranschaulichen wollen?

Die Lehrenden des Phonetikunterrichts bewegen sich oft oder wenig, dies wird in der folgenden Abbildung von den DaF-Lernenden bewiesen, weil die Gestik und die Bewegung von großer Bedeutung ist besonders im FU gerade in der Ausspracheschulung des Deutschen als Fremdsprache.

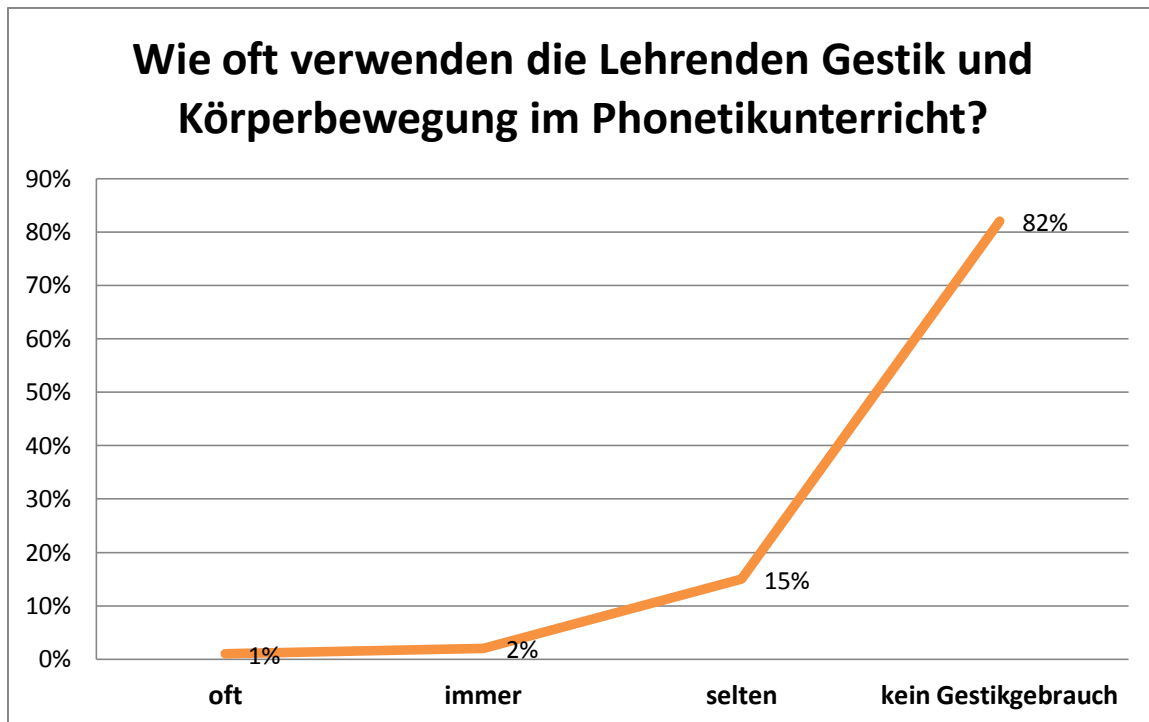


Abbildung 55 Verwendung der Gestik und Bewegung von Lehrenden

Wie in der Abbildung gezeigt, benutzen die Lehrer nicht viel Gestik und Bewegung im Phonetikunterricht, obwohl alle Fremdsprachen etwas Bewegung und Aktivität brauchen.

Die Mehrheit der Studenten meinen, dass die Lehrkräfte keinen Gestikgebrauch benutzen, um richtige Aussprache der Wörter veranschaulichen zu können.(82%)

Während andere Studenten meinen, es werden doch Bewegungen und Gestik benutzt aber selten. Insgesamt sind es 15%.

Wenige Studenten haben mit oft und immer beantwortet für den Gestikgebrauch. Es sind insgesamt 3%.

11. Falls ja welche Bewegungen gebrauchen die Lehrenden?

In Bezug auf die letzte Frage für die Studenten, die wir erwähnt haben, ob die Lehrer während des Phonetikunterrichts Gestik und Bewegung gebrauchen, gibt es noch eine genauere Frage und zwar welche Bewegungen verwenden die Lehrer. Die nächste Grafik präsentiert den Prozentansatz dieser Art des Gebrauchs von Bewegungen im Phonetikunterricht.

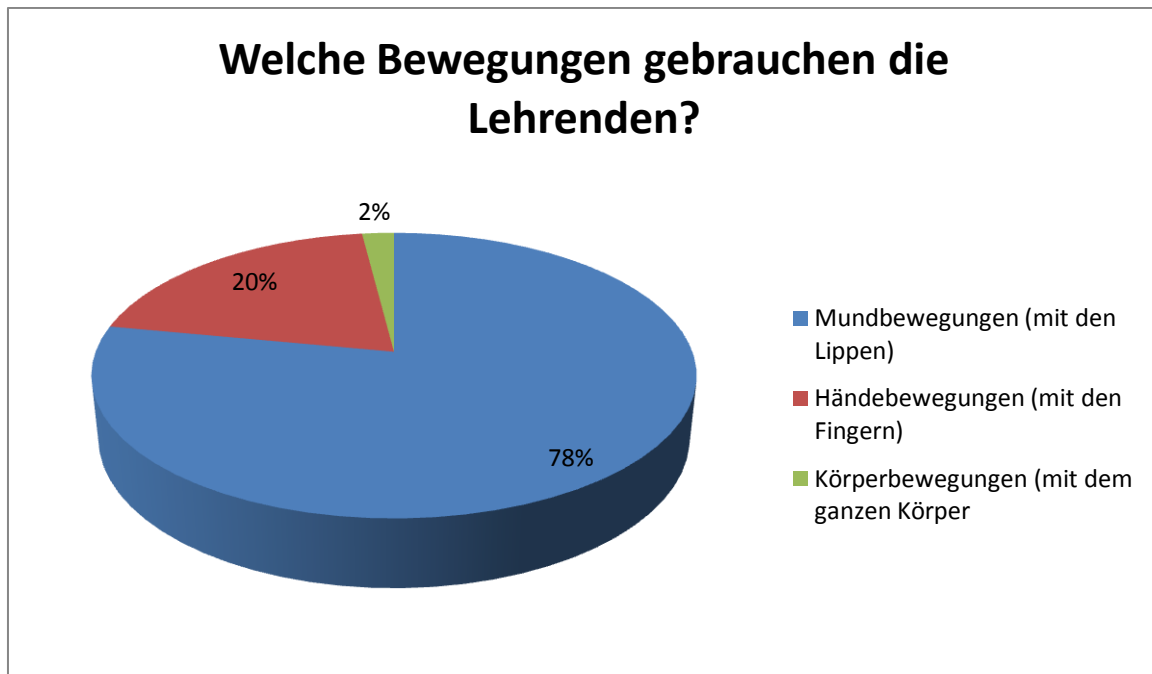


Abbildung 56 Lehrerbewegungen

In der Grafik ist zu verstehen, dass die meisten Lehrer bzw. Phonetiklehrer an den algerischen Universitäten kaum Bewegung im Phonetikunterricht gebrauchen.

78% ist der Prozentansatz von Lehrenden, die nur mit dem Mund Bewegungen machen bzw. mit den Lippen sprechen und erklären.

20% der Befragten gehen davon aus, dass einige Lehrer doch mit Handbewegungen die Aussprache der Wörter erklären.

An letzter Stelle haben 2% von den Studenten gemeint, dass manche Lehrer während des Phonetikunterrichts Körperbewegungen gebrauchen d.h. mit dem ganzen Körper.

12. Benutzen Sie als DaF-Lerner Körperbewegungen im Fach Phonetik?

Diese Frage ist spezifisch für DaF-Lerner gedacht. Sie betrifft ihre eigenen Körperbewegungen im Fach Phonetik. Wir werden in der folgenden Abbildung sehen ob die Deutschstudierenden Körperbewegungen gebrauchen oder nicht.

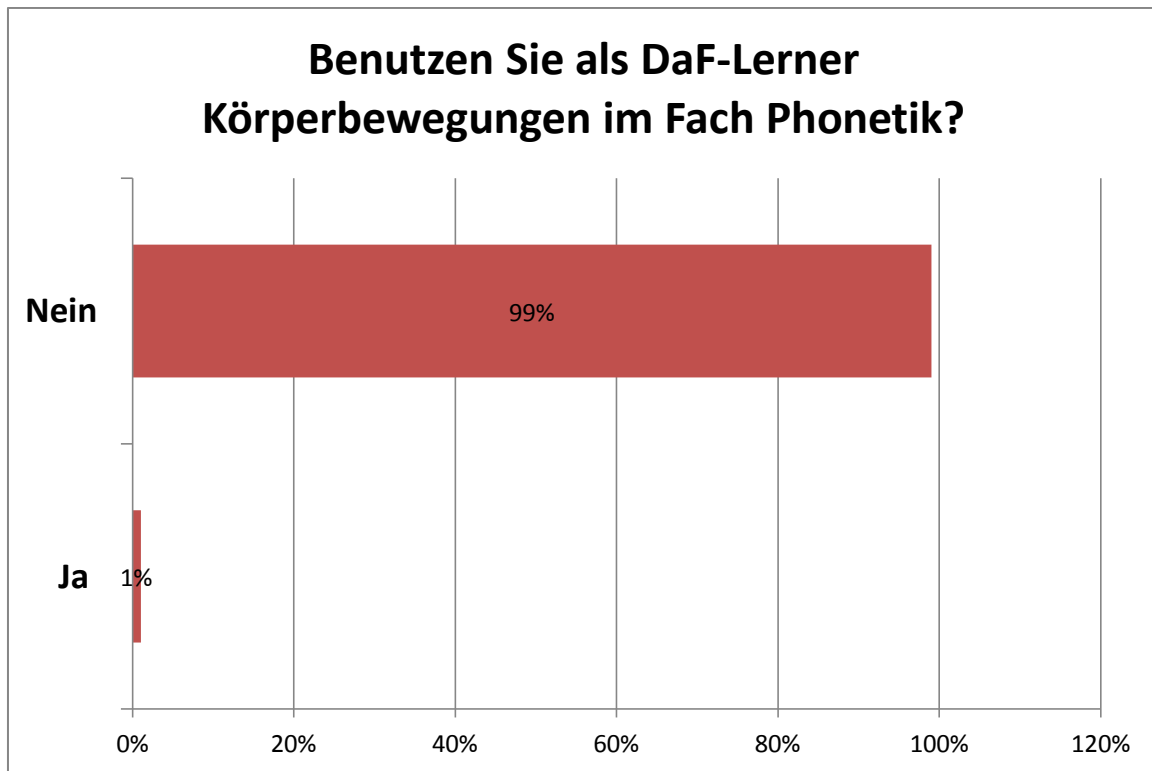


Abbildung 57 Körperbewegung der DaF-Lerner

Überraschend ist es, dass die DaF-Lerner keine Körperbewegungen im Phonetikunterricht gebrauchen. Der Phonetikunterricht braucht in diesem Fall keine körperlichen Bewegungen, um richtige Wörter, Laute, Vokale...usw. auszusprechen oder zu wiederholen.

99% der befragten Studenten, die zur Germanistikabteilung gehören, meinen, dass sie sich nicht bewegen während des Phonetikunterrichts. Nur 1% davon hat die Frage mit Ja beantwortet.

13. Brauchen Sie einen Phonetiklehrer als Muttersprachler, um die Aussprache gut beherrschen zu können?

Die Studenten antworten auf diese Frage, die mit dem Phonetiklehrer bzw. Muttersprachler zusammenhängt, mit Ja oder Nein.



Abbildung 58 Phonetiklehrer als Muttersprachler

Aus der Abbildung mit Bezugnahme auf die Phonetiklehrer als Muttersprachler für die bessere Ausspracheschulung algerischer DaF-Lerner, geht hervor, dass die Mehrheit der Deutschstudierenden Ja beantwortet haben, weil sie davon ausgehen, dass ein Muttersprachler als Phonetiklehrer sich besser mit den phonetischen Regeln auskennt und dazu beitragen kann, bessere Ergebnisse im Bezug der deutschen Aussprache zu haben.

Eine andere Kategorie der Deutschstudierenden die mit 11 % dargestellt sind, brauchen keinen Phonetiklehrer als Muttersprachler, weil sie davon ausgehen, ihre gewöhnlichen algerischen weitgehend ausreichen.

14. Braucht Ihrer Meinung nach der Phonetikunterricht mehr Materialien und Medien?

Die folgende Frage besteht darin, die Stellungnahme der Studenten im Bezug zu den Materialien zu kennen.



Abbildung 59 Materialien und Medien im Phonetikunterricht

Selbstverständlich und wie in der Grafik dargestellt, braucht der Phonetikunterricht auch noch mehr Materialien, um den Unterricht auf eine gute und effiziente Art und Weise zu gestalten. Ohne Materialvielfalt, können die DaF-Studierenden ihre Sprechkompetenz nicht richtig entwickeln und verbessern.

Deswegen haben alle Studenten diese Frage 100% Ja als Antwort d.h. die befragten Studenten brauchen motivierende und anreizende Medien im Fach Phonetik.

15. Wenn ja, nehmen Sie diese Materialien selbstständigerweise in Anspruch?
Fast alle Studenten haben diese Frage mit Ja beantwortet.



Abbildung 60 Selbständiger Anspruch der Materialien

Klar zu sagen, dass die Studenten mit 100% sich dafür interessieren, Materialien im Unterricht Phonetik zu haben und diese Letzten zu nutzen

16. Hat die Lernerautonomie einen guten Einfluss auf die Überwindung Ihrer Aussprachehürden?

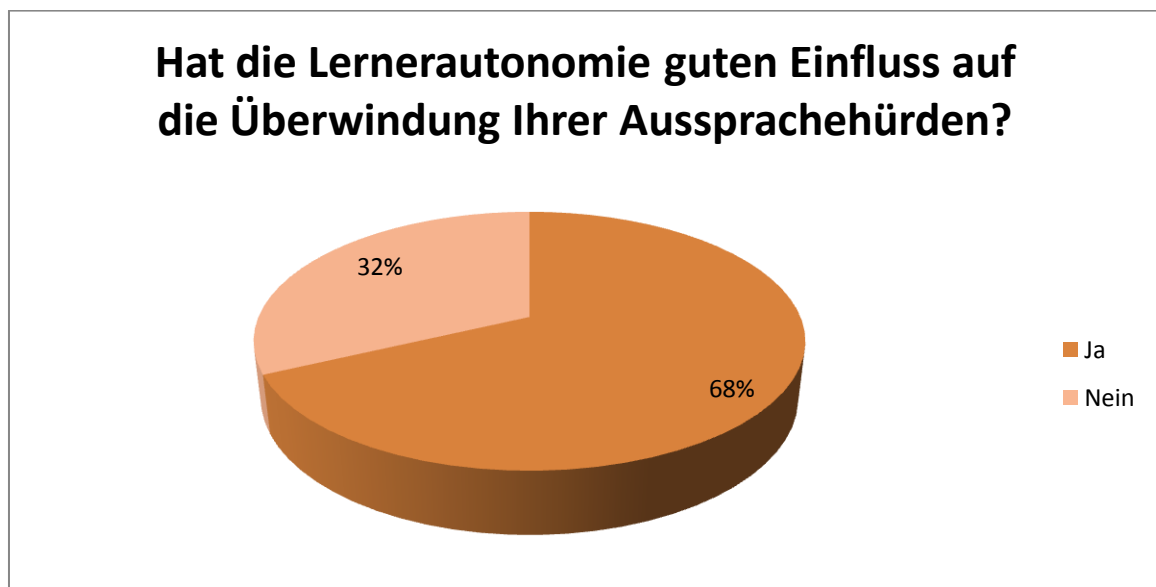


Abbildung 61 Einfluss der Lernerautonomie auf die Aussprachehürden

Nach dieser Grafik können wir unterscheiden, dass die Studierenden nicht gleicher Meinung sind im Bezug der Lernerautonomie. 68% der Studierenden bevorzugen autonomes Lernen und finden, dass es nötig und wirkend für die Abmilderung ihrer Ausspracheschwierigkeiten ist. 32% der Deutschstudierenden gehen davon aus,

dass die Lernerautonomie ihnen nicht hilft. Diese Studenten brauchen mehr Betreuung bei der Erlernung der richtigen Aussprache.

17. Wodurch können Sie selbst ihre Aussprache verbessern?

Diese Frage macht uns klar, wie die DaF-Lerner ihre Aussprache verbessern können und durch welche Materialien können sie ein besseres Ergebnis haben.

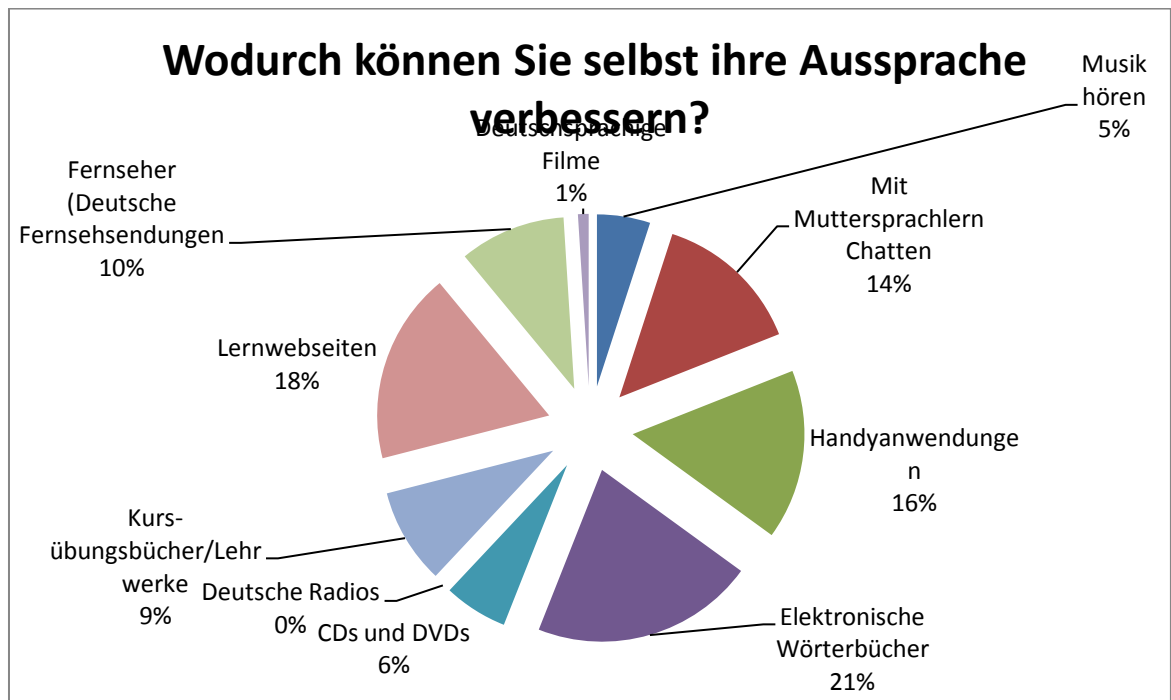


Abbildung 62 Materialien für die Verbesserung der Aussprache

Die Analyse der obigen Grafik lässt uns feststellen, dass die Studierenden sich eher für digitale Medien und Materialien interessieren. Dies ist durch die Angaben der Abbildung klar zu sehen.

Fast mit ähnlichem Prozentansatz haben die DaF-Lerner mit Lernwebseiten, elektronischen Wörterbüchern, Chatten mit Muttersprachlern in den Sozialnetzwerken beantwortet. Weiter haben nur wenige für die Verbesserung ihrer Aussprache Fernseher, Musik hören ausgewählt. An letzter Stelle kommen Kurs-Übungsbücher/Lehrwerke mit 9%, CDs und DVDs mit 6%, Deutschsprachige Filme mit 1% und an letzter Stelle Deutsche Radios mit 0%. Dieses Ergebnis zeigt, dass es

modernere und hervorragende Materialien zur Verfügung stehen, die von den DaF-Studierenden mehr Interesse bekommen.

18. Gilt Theater als effiziente Hilfsmethode für eine bessere Aussprache des DaF-Lernens?

Das Theater verhilft sehr, die Ausspracheschwierigkeiten überwinden zu können. Die folgende Grafik zeigt uns, ob diese Hilfsmethode effizient ist oder nicht.

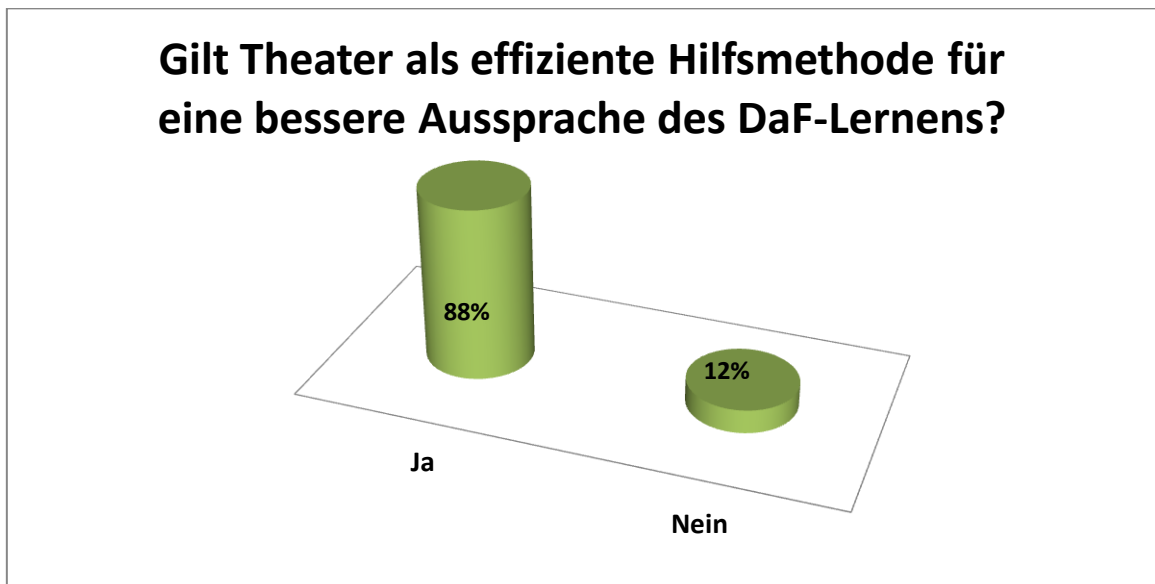


Abbildung 63 Theater bei der Verbesserung der Aussprache

Aus der Tabelle lässt sich entnehmen, dass die meisten Studenten, davon überzeugt sind, die Aussprache durch den Theatereinsatz im Phonetikunterricht zu verbessern. 88% haben die Frage mit Ja beantwortet. Während andere Studenten es unpraktisch finden, Theater in den Phonetikunterricht einzuführen, weil sie ängstlich sind und auch wegen Mangel an Selbstvertrauen, was die Entwicklung der Aussprache verhindert.

19. Wenn ja, inwiefern könnte das Theater bzw. die Theaterpädagogik als unterstützendes Mittel oder Hilfsmethode für den Ausspracheunterricht sein?

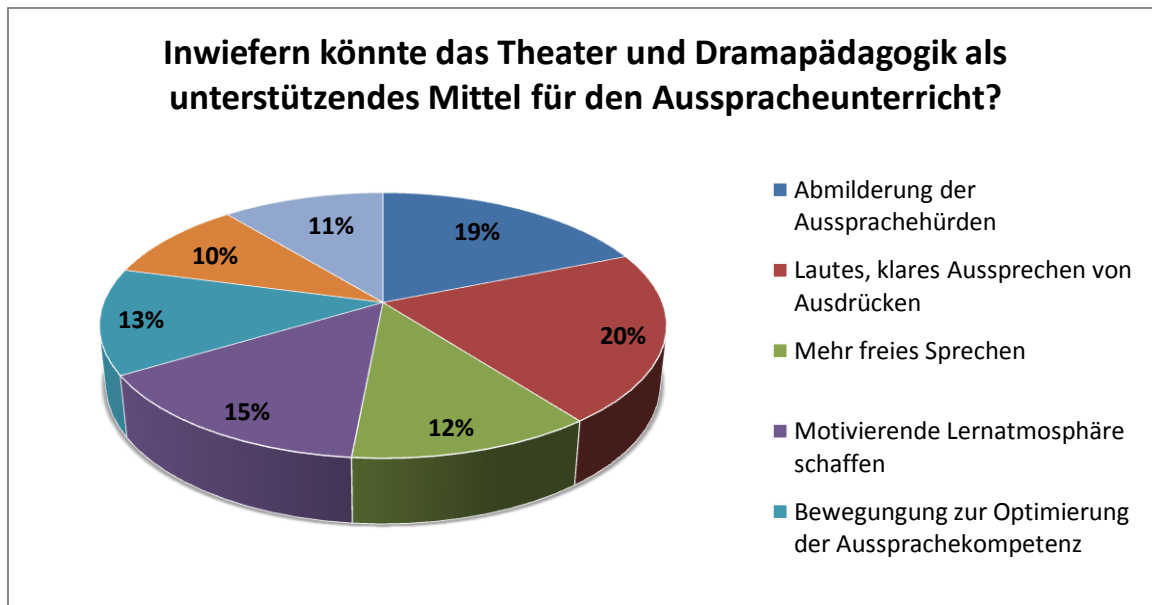


Abbildung 64 Theater als unterstützendes Mittel

Aus der Grafik, stellen wir fest, wie das Theater von wertvoller Bedeutung im Ausspracheunterricht ist, insbesondere für DaF-Studierende, die danach streben, ihre deutsche Aussprache auf eine schnelle und humorvolle Weise zu entwickeln.

Alle angegebenen Elemente wurden von den Studenten gleichmäßig ausgewählt. In der ersten Stelle merken wir, dass lautes, klares Aussprechen von ausdrücken mit 21% kommt, natürlich folgt mit fast gleichem Prozentansatz Motivation und Abmilderung der Ausspracheschwierigkeiten, Gelegenheiten für freies Sprechen und Bewegungen auch, dann an letzter Stelle kommen die Beseitigung von Angst und Schüchternheit mit 11% und 10%. Da merken wir ein Gleichgewicht für die Auswahl der angegebenen Kriterien.

4.2. Ergebnisse der Fragebögen für Lehrkräfte

1. Sprechen Sie mit den StudentInnen auf Deutsch außerhalb des Unterrichts?

Die erste Frage für die DaF-Lehrenden bezieht sich auf den Gebrauch der benutzten Sprache außerhalb des Unterrichts. Die Abbildung zeigt folgendes Ergebnis:

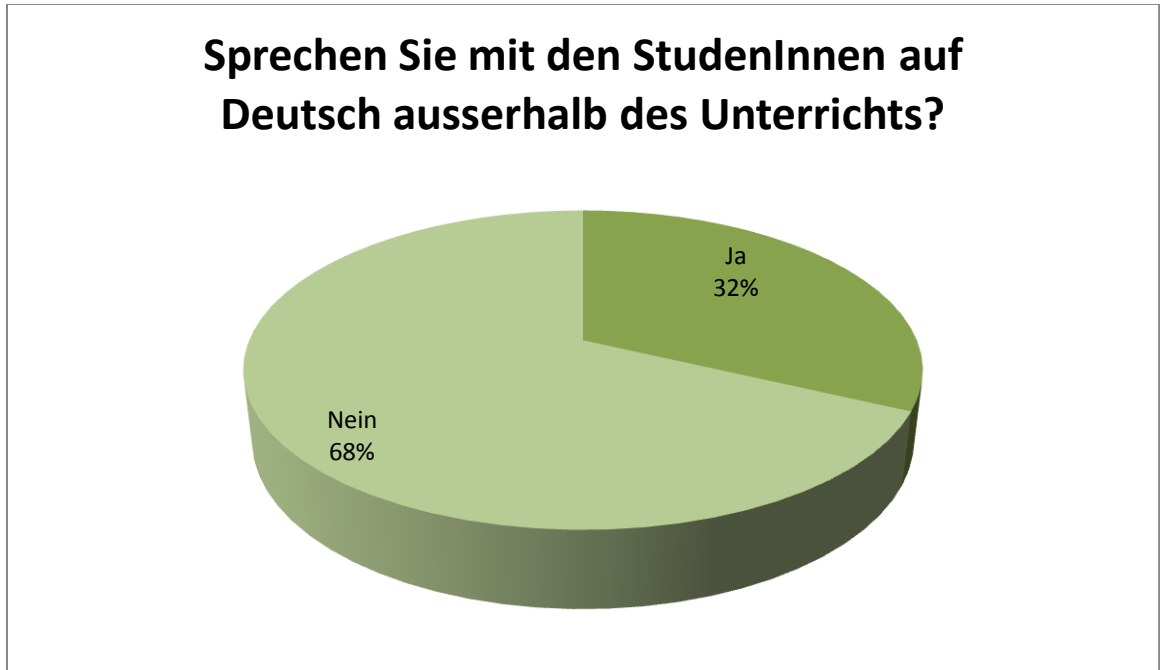


Abbildung 65 Deutsch außerhalb des Unterrichts

Die Abbildung bestätigt, dass 68% der Deutschlehrenden die Frage zum Gebrauch des Deutschen außerhalb des Unterrichts mit nein beantwortet haben. 32% der anderen DaF-Lehrenden haben die Frage mit ja beantwortet.

Nicht alle DaF-Lernende können die deutsche Sprache Hemmungslos mit ihren Lehrern sprechen. Aus diesem Grund trauen sich die Lehrer nicht, mit ihren Studenten auf Deutsch zu sprechen.

2. Auf welche von den folgenden Fehlern legen Sie im DaF-Unterricht mehr Wert?

Die Lernenden der deutschen Sprache machen oft Fehler im Speziellen bei der Aussprache. Diese Fehler werden klassifiziert und von Lehrenden in dieser Befragung ausgewählt:

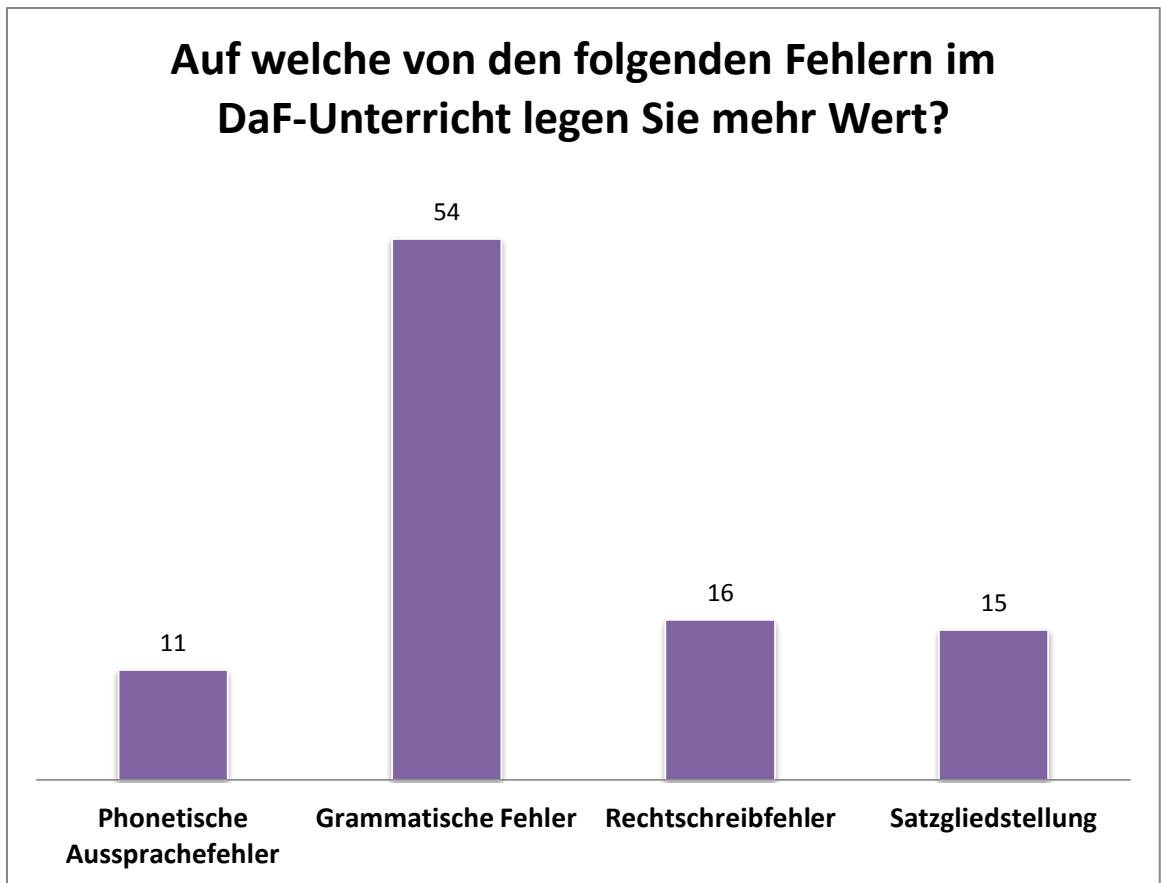


Abbildung 66 Fehler im DaF-Unterricht

Nach diesen Ergebnissen wird bestätigt, dass die Phonetik an der letzten Stelle mit 11% bleibt und den meisten anderen Fehlern wird mehr Wert gewidmet. Grammatische Fehler werden mit einem Prozentansatz von 56% hoch geachtet, d.h. die Mehrzahl der Lehrkräfte beachten eher die grammatischen Fehler. Phonetische Fehler oder Fehler, die mit der Satzgliedstellung oder mit der Rechtschreibung zusammenhängen, finden wenig Berücksichtigung. Wir verstehen in diesem Fall, dass der Grammatik mehr Bedeutung geschenkt wird als der Phonetik.

3. Existiert die Phonetik als Fach im DaF-Unterricht?

Diese Frage wird von den Lehrkräften folgendermaßen beantwortet:

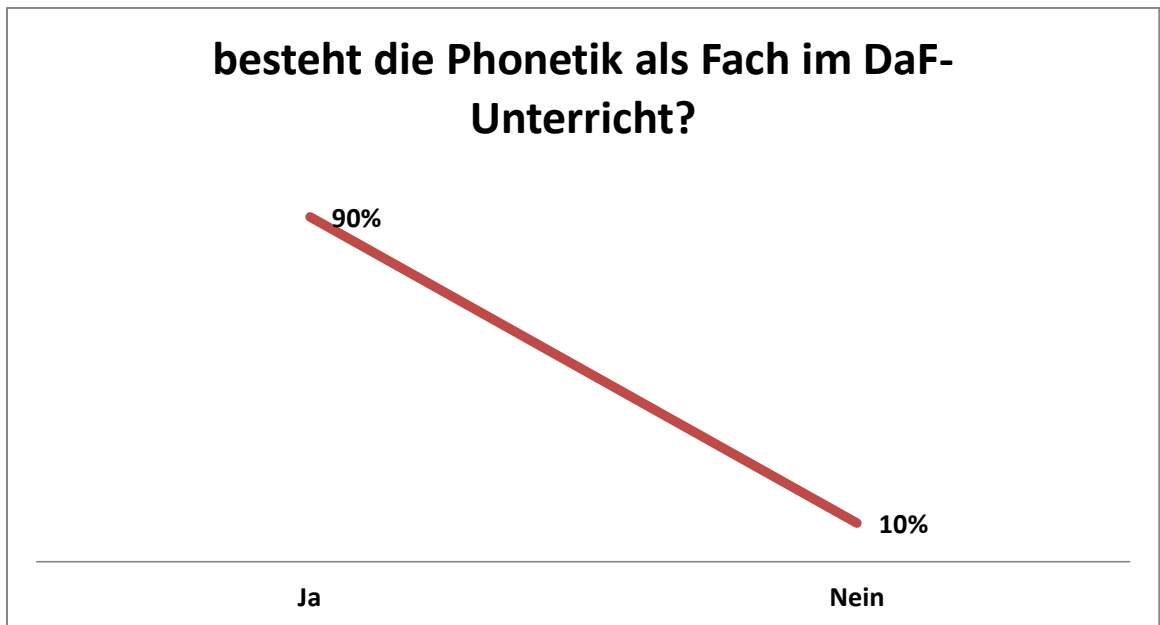


Abbildung67 Phonetik als Fach im DaF-Unterricht

Die automatische Antwort 90% der meisten Lehrer des Deutschen als Fremdsprache war Ja. Diese Lehrer unterrichten Phonetik und bestimmen ihre Existenz im Speziellen für die L1 und L2 Studenten des Bachelorstudiengangs. 10% der Lehrkräfte behaupten, dass die Phonetik nicht existiert. Das Fach Phonetik existiert im dritten Studienjahr, im ersten und zweiten Masterstudienjahr nicht.

4. Haben die DaF-Lerner Phonetikprobleme?

Die Lehrkräfte geben ihre Meinung über die Phonetikprobleme der Deutschlernenden, nach der Evaluierung:

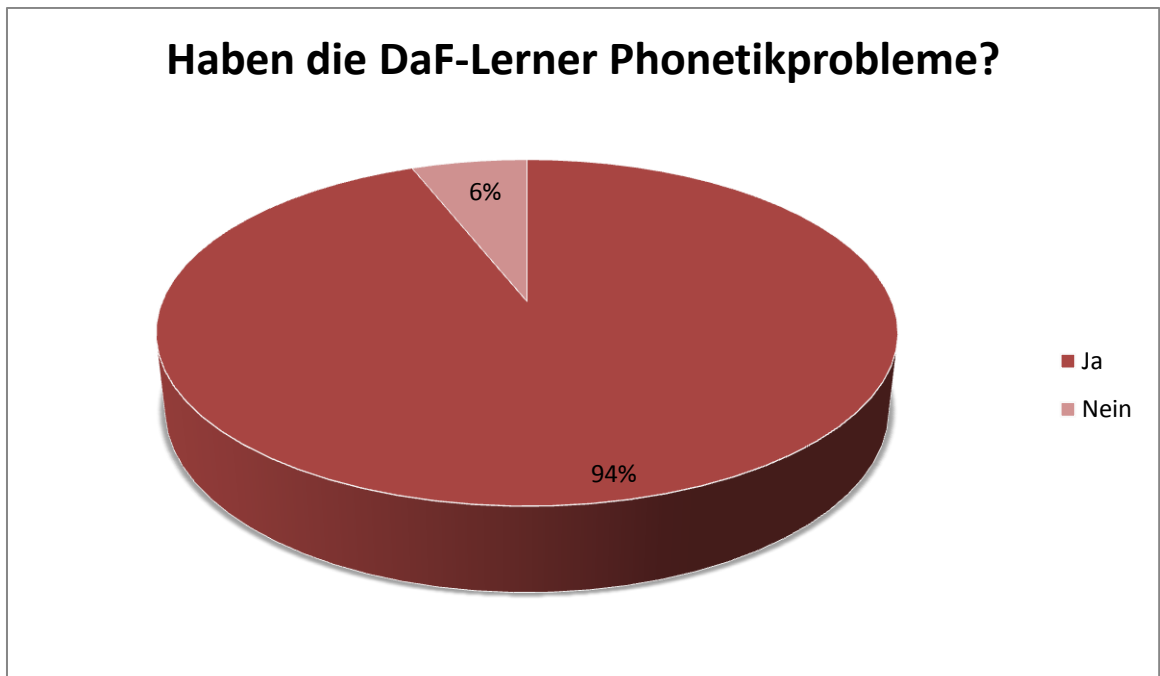


Abbildung 68 Phonetikprobleme bei DaF-Lernern

Die Zahl dieser Grafik bestätigt die große Anzahl der Lehrkräfte, die mit Ja beantwortet haben. Dies bedeutet, dass die DaF-Lerner aus der Sicht der Deutschlehrer doch phonetische Probleme haben bzw. Ausspracheabweichungen haben. Der Prozentansatz beträgt 94% der Lehrenden, die unterstreichen, dass eine bedeutende Zahl von Studenten der deutschen Sprache Ausspracheschwierigkeiten haben. Nur 6% haben mit die Frage mit Nein beantwortet. Dabei geht es um Meinungen von Lehrern, die Masterstudenten oder sprachbegabte Deutschstudenten im Bachelorstudiengang ausgewertet haben.

5. Wenn ja, welche von den folgenden Punkten bilden die Ursachen der Ausspracheschwierigkeiten?

Die Faktoren oder Gründe der Ausspracheschwierigkeiten wurden von Lernern beantwortet und nun stellen wir in der folgenden Grafik fest, ob diese Ursachen der Ausspracheabweichungen miteinander übereinstimmen.

Welche von den folgenden Punkten bilden die Ursachen der Ausspracheschwierigkeiten?

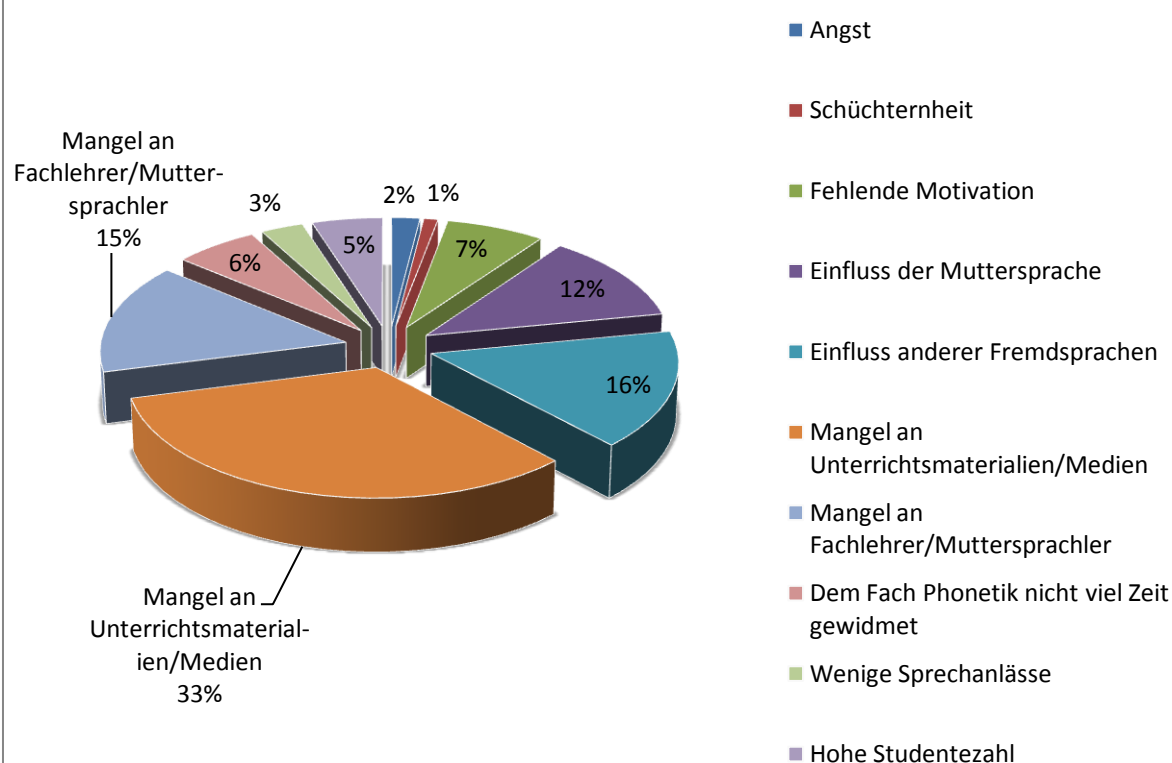


Abbildung 69 Ursachen der Ausspracheschwierigkeiten

Wichtig zu betonen ist, dass die Deutschlehrenden mit 33% fast wie bei den Lernenden den Mangel an Materialien unterstreichen. Nachher kommen die Muttersprache 12% und andere Fremdsprachen bzw. Französisch und Englisch mit 16% in die zweite Stelle. Unweit davon haben auch die Lehrkräfte betont, dass der Mangel an Fachlehrern bzw. Muttersprachlern doch ein wichtiger Faktor der Ausspracheschwierigkeiten ist (15%).

Mit 6% haben die Lehrenden die ungenügende Stundenzahl für das Fach Phonetik als wichtiger Faktor für die Ausspracheschwierigkeiten bestätigt, denn sie können nicht genügend Phonetiktraining durchführen.

Der Anteil der Deutschlehrenden, die die fehlende Motivation ausgewählt haben ist niedriger als die anderen Faktoren (7%).

Wegen der hohen Studentenzahl ist es unmöglich viele Sprechanlässe bei den Studenten zu haben. Darum haben die DaF-Lehrer fast den gleichen Prozentansatz für diese Frage und gleichzeitig Ursache der Aussprachprobleme mit 5% und 3%.

Angst und Schüchternheit stehen mit 2% und 1% an den letzten Stellen. Probleme bei der Aussprache werden nach Lehrenden auch verursacht, wenn Lerner Angst haben oder schüchtern sind, um ihre Ideen zu äußern und ihre Aussprache hören zu lassen. Eine kleine Minderheit der Deutschstudierenden wird durch diese beiden Faktoren beeinflusst.

6. Mit welchen phonetischen Hauptschwierigkeiten werden die DaF-Lerner konfrontiert?

Die Hauptschwierigkeiten der algerischen DaF-Studenten werden bei dieser Frage klar gemacht und dadurch können wir die Typologie dieser Hemmungen definieren. Es lassen sich bei dieser Frage unterschiedliche Punkten ausgewählt, die die phonetischen Abweichungen von den Studenten charakterisieren

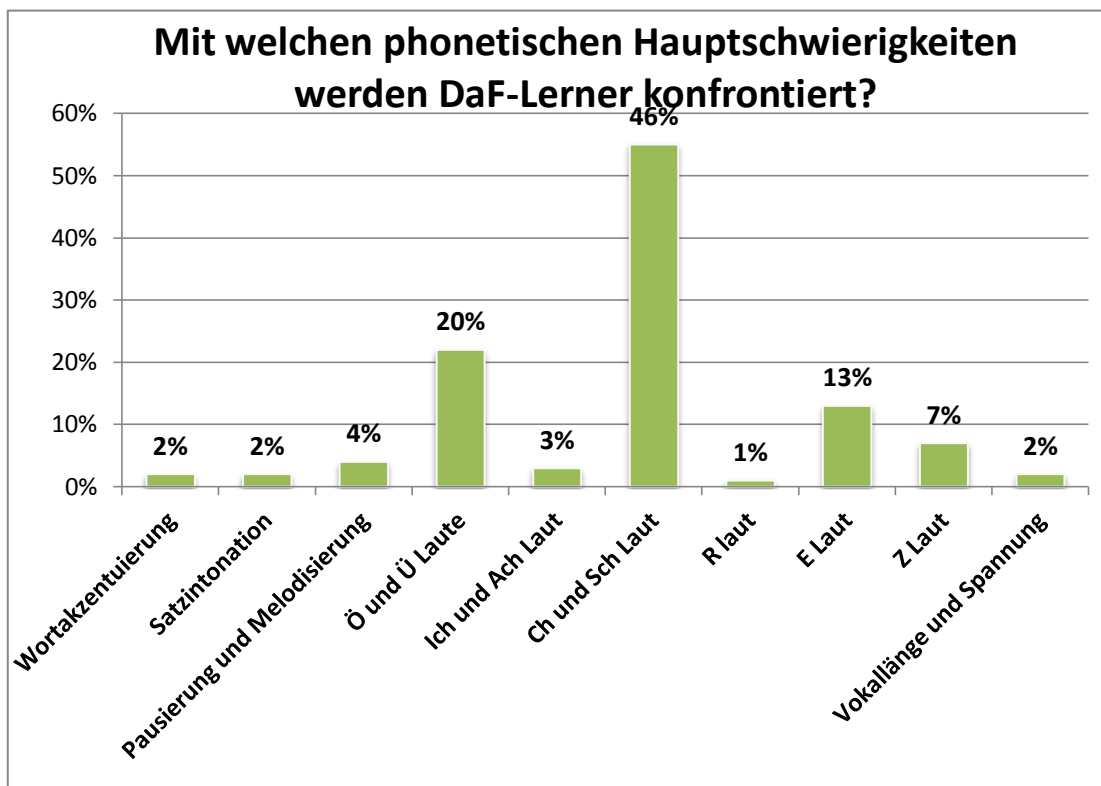


Abbildung 70 Phonetische Schwierigkeiten der DaF-Lerner

Laut obiger Abbildung sind ch -und sch Lauten mit 46% vertreten. Danach kommt das Problem der Ö- und Ü-Laute mit 20%. Dieses Problem scheint nicht nur im Deutschen zu existieren, sondern auch im Französischen, weil wenn wir die erste Fremdsprache gut erlernt haben, kann das einen guten Einfluss auf den anderen Fremdspracherwerb ausüben. Nachher kommt das E-Laut. Dies hat mit dem Erwerb anderer Fremdsprachen zu tun. Beispielsweise das französische E und das Deutsche am Ende des Wortes klingen nicht gleich aus(13%).

Weiterhin das Z-Laut mit 7%, das heißt viele DaF-Lerner können das deutsche z nicht richtig aussprechen. Sie sprechen es wie auf Französisch aus.

Die Pausierung und Melodisierung 4% sieht ganz schlecht aus bei den Studenten, wenn wir nicht viel Deutsch hören und üben.

Weiterhin kommt die Frage der Satzintonation und auch Wortakzentuierung mit 2%, die Aussprache von Ich und Ach Lauten mit 3%.

Ein großer Anteil der Studenten haben bei der Vokallänge und Spannung nicht angekreuzt, weil es für sie vielleicht unwichtig ist lange oder kurze Vokale auszusprechen(1%).

Das R Laut mit nur 1% wird meistens auch nicht gut bei den algerischen Studenten ausgesprochen.

Würden Sie Muttersprachler für den Phonetikunterricht bevorzugen? Diese Frage wurde von den meisten Lehrkräften mit Ja beantwortet. Aber es gibt natürlich unterschiedliche Meinungen. Jeder DaF-Lehrer hat eine bestimmte und eigene Sicht im DaF-Kontext. Wie wird diese Sprache unterrichtet und welche Lehrer können diese Sprache übernehmen bzw. welche Phonetiklehrer sind qualifiziert, um die deutsche Aussprache zu lehren. Gerade bei der Ausspracheschulung ist nicht einfach, Deutschstudierende zu lehren falls es keine Motivation und Materialien gibt. Die folgende Grafik erklärt die Meinung der Lehrer über die Muttersprachler.



Abbildung 71 Phonetiklehrer als Muttersprachler für den Phonetikunterricht

Ausgehend von dieser Abbildung gehen die Lehrenden davon aus, dass es die Notwendigkeit besteht, muttersprachige Phonetiklehrer für den Phonetikunterricht zu haben, um bessere Lernergebnisse zu erreichen.

80% der Lehrkräfte, sind der Auffassung, dass es notwendig ist, im DaF-Phonetikunterricht Muttersprachler zu vorzusehen.

20% der anderen befragten Lehrenden finden es nicht wichtig, Muttersprachler als DaF-Phonetiklehrer zu haben, weil die Ursachen bei den Ausspracheschwierigkeiten an Studenten selbst und nicht an Lehrkräften liegen.

7. Hat die Lernerautonomie einen Einfluss auf die Überwindung der Aussprachehürden von Deutschstudierenden?



Abbildung 72 Lernerautonomie und Aussprachehürden der Deutschstudierende

Nach dieser Grafik können wir unterscheiden, dass die Lehrenden nicht gleicher Meinung sind im Bezug der Lernerautonoimie sind. 56% der befragten Lehrer empfehlen autonomes Lernen und finden, dass es nötig und gut für die Abmilderung der Ausspracheschwierigkeiten von DaF-Lernern ist. 44% der Deutschlehrenden gehen davon aus, dass die Lernerautonomie den Studierenden nicht viel hilft. Diese Lehrkräfte sind davon überzeugt, dass die Sprachlerner im Speziellen der deutschen Sprache immer einen Tutor benötigen d.h. die Stelle der Lehrer bleibt unverzichtbar bei der Ausspracheschulung.

8. Durch welche Mittel können die DaF-Lerner ihre deutsche Aussprache außerhalb des Unterrichts selbst verbessern und entwickeln?

Manche Lehrkräfte stimmen überein, dass die Lerner allein ihre Aussprache schnell verbessern können, im Folgenden gibt es eine Auswahl der verschiedenen Medien, die dabei helfen selbst und autonom die deutsche Aussprache zu lernen.

Die nächste Grafik stellt die Ergebnisse der DaF-Lehrenden und ihre Auswahl bezüglich der vorhandenen Materialien dar, die für die Entwicklung der Aussprachekompetenz von Deutschstudierenden nötig ist.

Durch welche Mittel können die DaF-Lerner ihre Aussprache selbst verbessern?

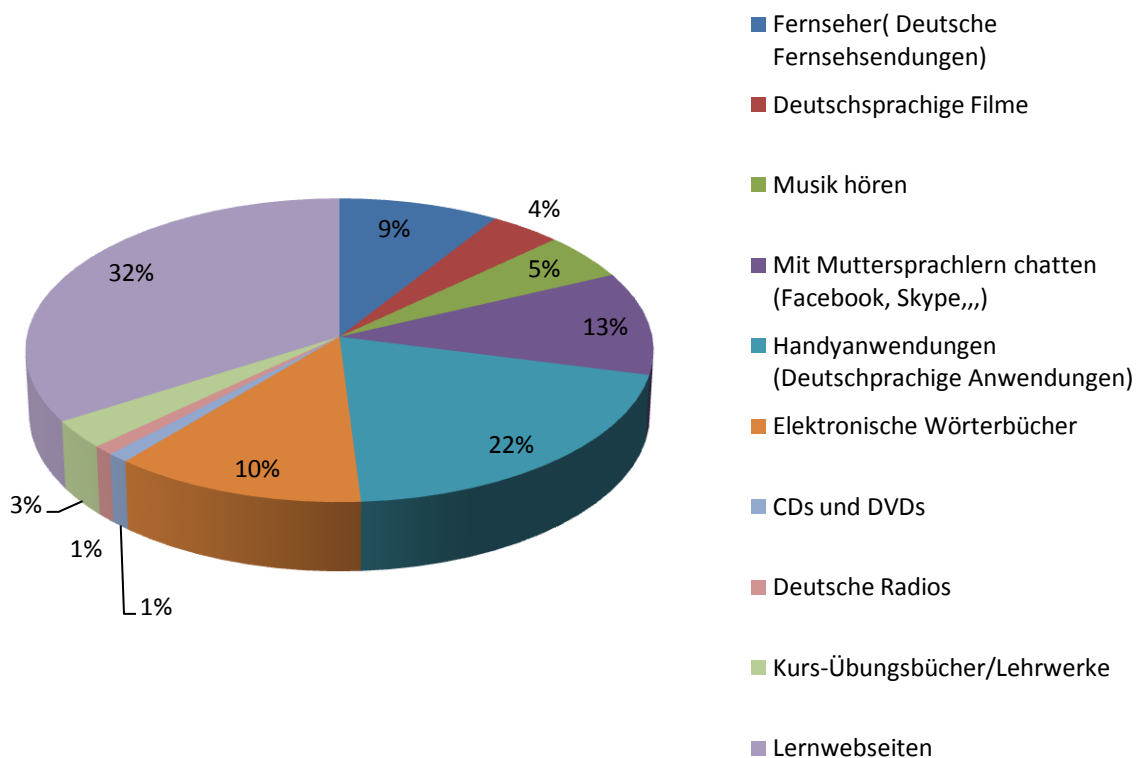


Abbildung 73 Verbesserung der Aussprache durch Materialien

Erklären lassen sich diese Zahlen in der Abbildung wie die Zahlen der befragten Studierenden. Die heutige Generation der DaF-Lerner hat es mit den elektronischen Medien bzw. mit den die schnellen Materialien die ein besseres einfaches Ergebnis ermöglichen einfacher. Dies ist in der obigen Abbildung festzustellen.

Es ist klar und deutlich, dass der größte Teil von DaF-Lernern ihre Aussprache anhand verschiedener Mittel und Medien, die für ihre Bedürfnisse geeignet sind, selbst entwickeln.

der Prozentansatz von der Nutzung der Lernwebseiten sowie die verschiedenen Handyanwendungen deutscher Sprache beträgt 32% und 22%. Es folgt nachher mit 10% und 13% der Gebrauch von elektronischen Wörterbüchern, die die Aussprache der Wörter von den Studenten hören lassen und chatten mit Muttersprachlern anhand verschiedener sozialer Netzwerke.

An folgender Stelle kommt weiterhin das Fernsehen mit 9%. Die verschiedenen angebotenen deutschen Fernsehprogramme und Sendungen sowie Musik hören betragen 5%. Durch deutsche Lieder werden Hören und Sprechen gefördert.

Deutsche Filme betragen 4%. Dabei geht es um deutschsprachige, die von manchen Deutschlehrenden gesehen werden, damit sie ihre Aussprache verbessern.

Dann kommen andere Materialien mit niedrigem Prozentansatz 3%. Wenige Studenten benutzen heutzutage Kurs-Übungsbücher oder Lehrwerke, weil sie nicht attraktiv und beweglich bzw. interaktiv sind.

Die Auswahl von CDs und DVDs sowie deutsche Radiosendungen sind von den Lehrkräften (1%) nicht viel angekreuzt worden, weil sie sie verglichen mit anderen Materialien einfach für überholt halten.

9. Inwieweit könnte die Mannigfaltigkeit der Materialien im Phonetikunterricht nötig sein?

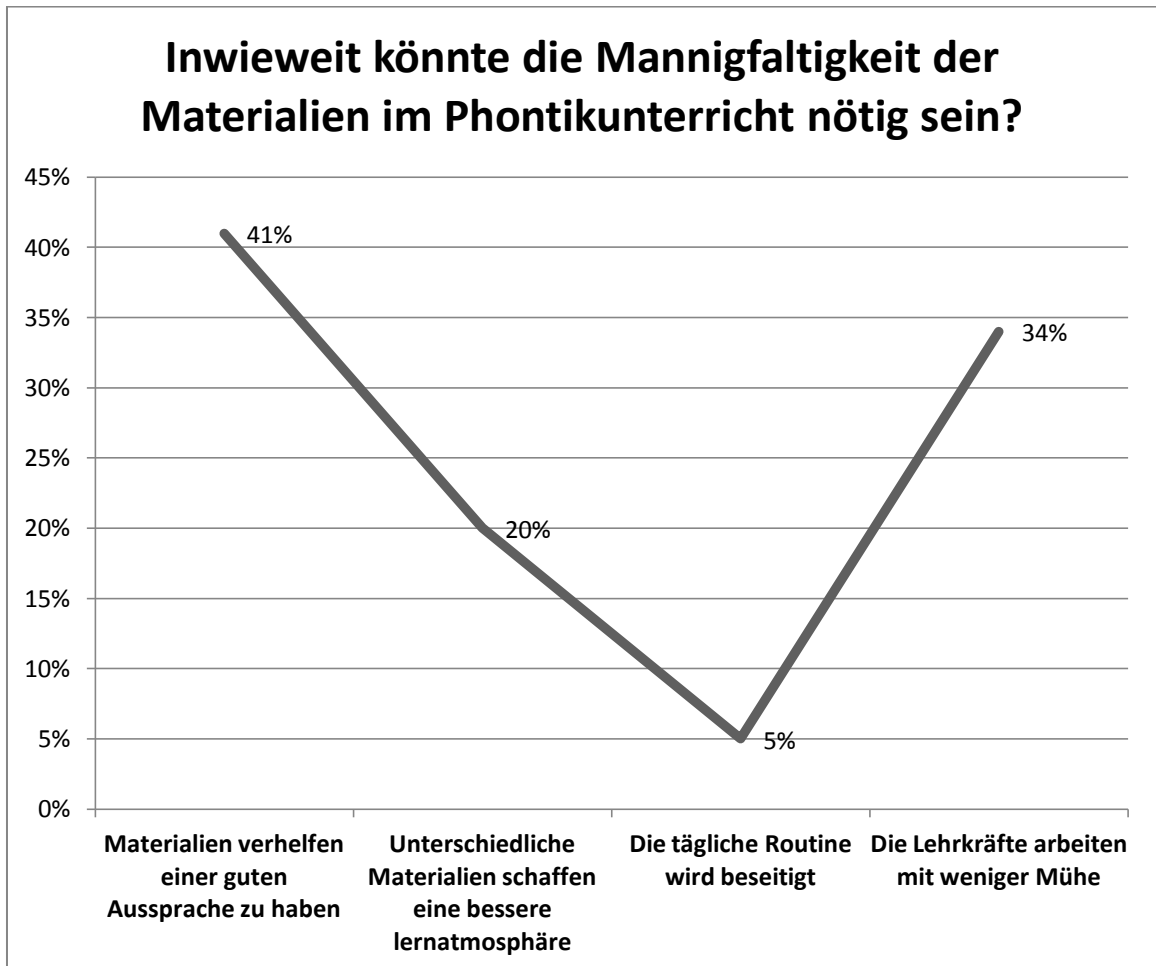


Abbildung 74 Mannigfaltigkeit der Materialien im Phonetikunterricht

Gemäß der dargestellten Abbildung verstehen wir, dass die unterschiedlichen Materialien eine bedeutende Rolle im Phonetikunterricht haben.

Nicht alle Lehrkräfte haben diese Frage beantwortet, aber einige haben sich wie folgt geäußert:

41% Materialien helfen dabei, eine gute Aussprache zu haben.

34% Als Lehrkräfte haben wir weniger Mühe im Phonetikunterricht.

20% Unterschiedliche Materialien schaffen eine bessere Lernatmosphäre.

5% meinen, dass die alltägliche Routine des Unterrichts beseitigt wird.

Die Materialien haben eine unverzichtbare Rolle im heutigen DaF-Unterricht.

Die DaF-Studierenden werden sonst keine Lust haben, die Aussprache zu lernen.

10. Als Lehrkraft benutzen Sie die Körperbewegung, um die richtige Aussprache eines Wortes zu zeigen?

Die Frage bezieht sich auf die Aussprache und den Gebrauch von Gestik im Phonetikunterricht bei Deutschlehrenden.

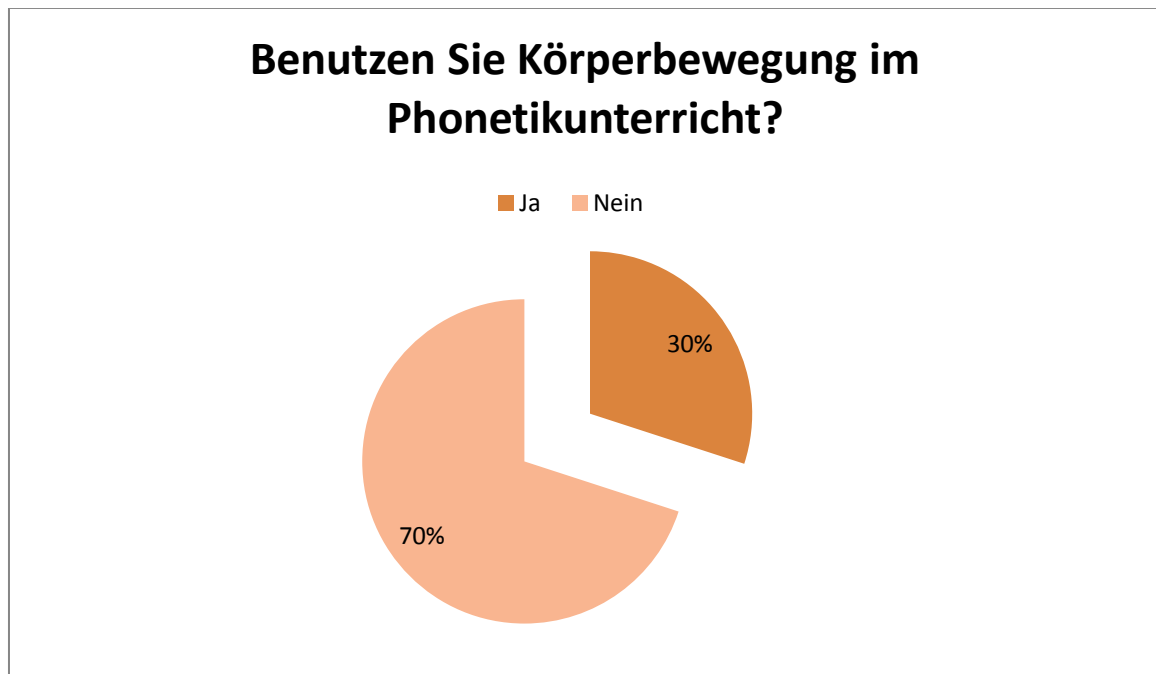


Abbildung75 Körperbewegung für Lehrende im DaF-Unterricht

Die Abbildung stellt klar, dass die Lehrkräfte keine Bewegung im Unterricht gebrauchen, d.h. sie sprechen ganz normal, um Unklarheiten im DaF Phonetikunterricht zu bestimmen.

70% der befragten Lehrenden haben mit Nein geantwortet.

30% der anderen befragten Lehrkräfte haben mit Ja geantwortet. Diese Lehrer benutzen also Körperbewegungen, um das Augenmerk der Studenten zu richten und damit sie sich auch nicht langweilen.

11. Falls ja welche Bewegungen gebrauchen Sie?

Die nachfolgende Grafik gibt uns Auskunft darüber, welche sind für die Lehrkräfte, die Bewegungen im Phonetikunterricht machen.

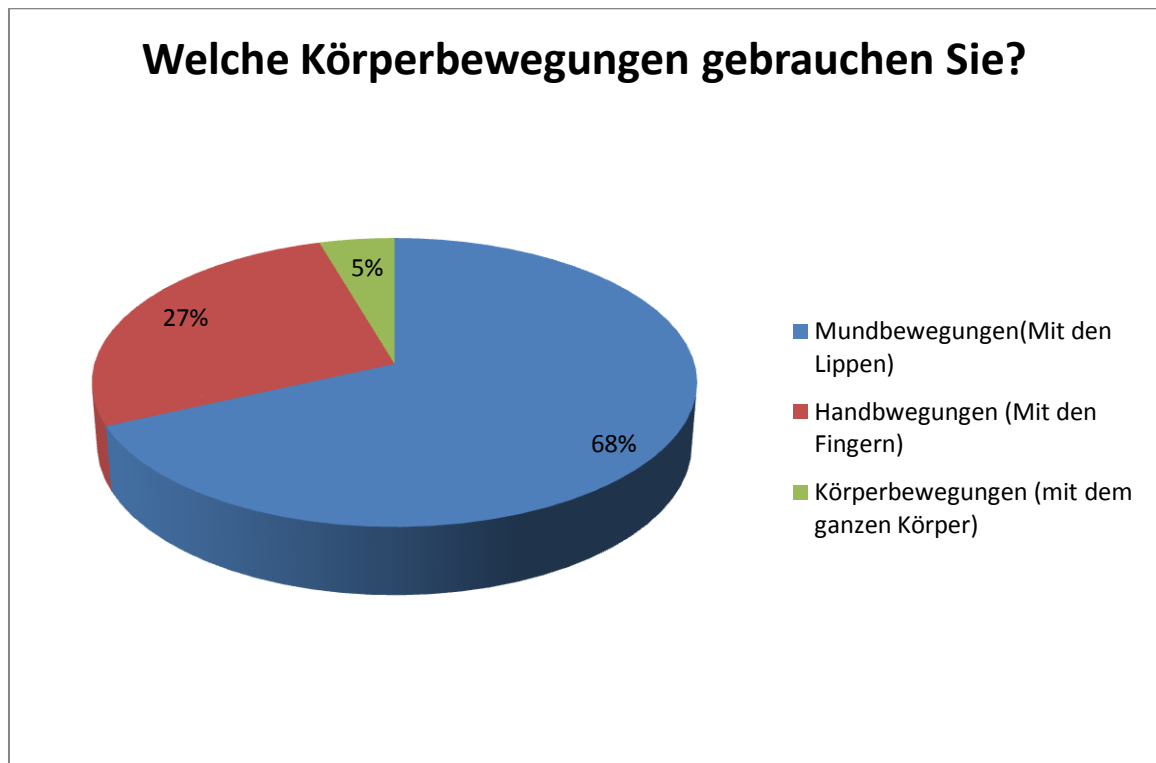


Abbildung76 Körperbewegungen des Lehrers

Nach dieser Abbildung stellen wir fest, dass die Mehrheit der Lehrkräfte besonders ihren Mund gebrauchen, um die Aussprache deutscher Wörter zu erklären (68%).

27% der befragten Lehrer benutzen Hand- bzw. Fingerbewegungen, um die Aussprache einiger Wörter zu erklären.

5% der befragten Lehrkräfte meinen, dass sie ganze Körperbewegungen verwenden, um Unklarheiten in der Aussprache zu beseitigen.

Es lässt sich feststellen, dass die Lehrkräfte, die an den Germanistikabteilungen algerischer Universitäten tätig sind, kaum Körperbewegungen gebrauchen, um das Sprachsystem oder die Regel besser zu erklären.

Die Deutschstudierenden langweilen sich dann und werden dadurch beeinflusst und haben keine Kraft mehr mitzumachen.

12. Ist Ihnen der Begriff Gestik bekannt im Ausspracheunterricht?

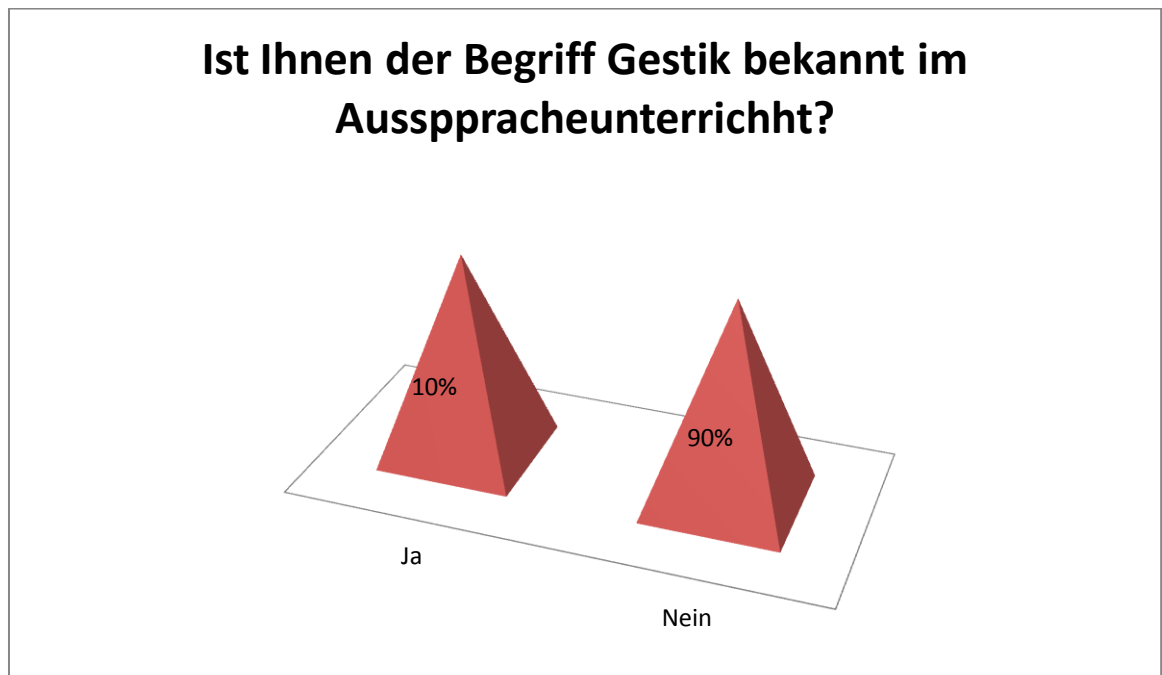


Abbildung77 Gestik im Ausspracheunterricht

Wie in der Grafik gezeigt, werden die Lehrer nicht viel Gestik im Phonetikunterricht benutzen, obwohl alle Fremdsprachen etwas Bewegung und Aktivität brauchen.

Die Mehrheit der Lehrer benutzen keine Gestik, um richtige Aussprache der Wörter veranschaulichen zu können.(90%)

Während andere Lehrkräfte es anders meinen, meinen d.h. sie gebrauchen Gestik aber selten also insgesamt sind es 10%.

Wenige DaF-Lehrer gebrauchen Gestik, weil dem Fach nicht viel Wert geschenkt wird.

13. Wie oft verwenden Sie Gestik im Phonetikunterricht?

Die Lehrer, die für Gestik mit Ja geantwortet haben, haben Folgendes in der Abbildung gemeint:



Abbildung 78 Verwendung der Gestik und Bewegung von Lehrenden

Wenige Lehrer wie in dem Schaubild gezeigt, arbeiten mit Gestik im DaF-Phonetikunterricht, dies hat natürlich Gründe.

Die Ergebnisse sind fast die gleichen, wenn wir diese mit denen der befragten Studenten über die Verwendung der Lehrkräfte von der Gestik vergleichen.

Es gibt keinen großen Unterschied dazwischen. 80% benutzen gar keine Gestik im Phonetikunterricht, 12% gebrauchen selten die Gestik während des Unterrichts und 5% haben sich damit oft befasst, d.h. sie benutzen oft Gestik im DaF-Phonetikunterricht. Nur 3% benutzen immer Gestik im DaF-Unterricht.

14. Können die Lernenden ohne Gestik und Körperbewegung Deutsch richtig aussprechen?

Die Lehrkräfte wurden gefragt, ob die Lernenden des Deutschen als Fremdsprache die Wörter richtig und ohne Gestik und Bewegung aussprechen können.

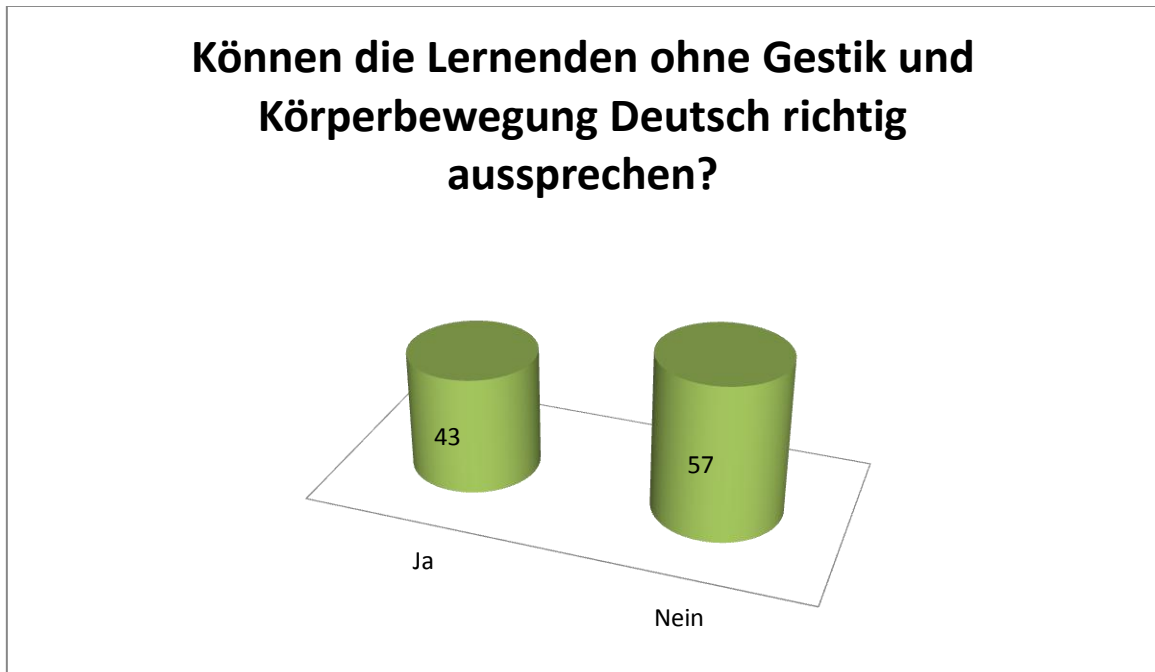


Abbildung 79 Gestik und Körperbewegung für die Lernenden

Die obige Abbildung erklärt uns, dass 57% der Lehrer meinen, die Deutschstudierenden können ohne Gestik und Körperbewegung nicht richtig Deutsch aussprechen, während 43% anderer Lehrkräfte der Auffassung sind, Studierende können ohne Gestik und Bewegung Deutsch ganz normal ohne Schwierigkeiten lernen. Es gibt also einen klaren Unterschied dazwischen und die Frage bleibt offen.

15. Ist Theater ein bedeutendes Hilfsmittel, um die Aussprache richtig lernen zu können?

Theater gilt als Hilfsmethode für das Aussprachetraining des Deutschen. Im Folgenden bewerten wir die Ergebnisse der gestellten Frage.

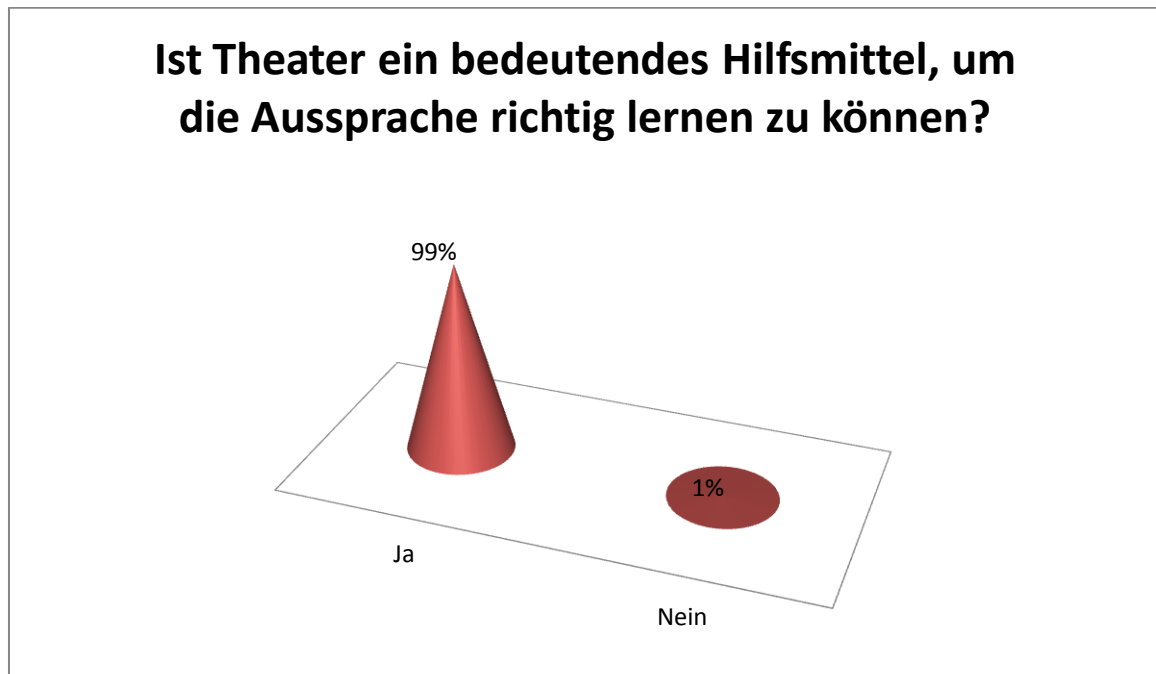


Abbildung 80 Theater als bedeutendes Hilfsmittel

Die oben gestellte Grafik weist nach, wie sehr wichtig und effizient Theater für die Entwicklung und Verbesserung der Aussprache besonders der Ausspracheschwierigkeiten im DaF-Unterricht spielt.

Ohne Zweifel haben 99% der befragten Lehrkräfte die Frage mit Ja beantwortet, während andere sie mit nein beantwortet haben (1%).

16. Inwiefern könnte es dabei als unterstützendes Mittel oder Hilfsmethode für den Ausspracheunterricht helfen?

Es gibt viele Vorteile beim Gebrauch des Theaters im Phonetikunterricht. Wir können davon ausgehen, dass Theater und Phonetik parallel gehen und in enger Beziehung miteinander stehen.

Bei dieser Frage gibt es verschiedene Auswahlmöglichkeiten für den Theatereinsatz im Phonetikunterricht. Es kann natürlicherweise nach den abgegebenen Fragebögen unmöglich sein, große positive Effekte beibringen.

Die folgende Abbildung präsentiert die Antworten der Lehrenden:

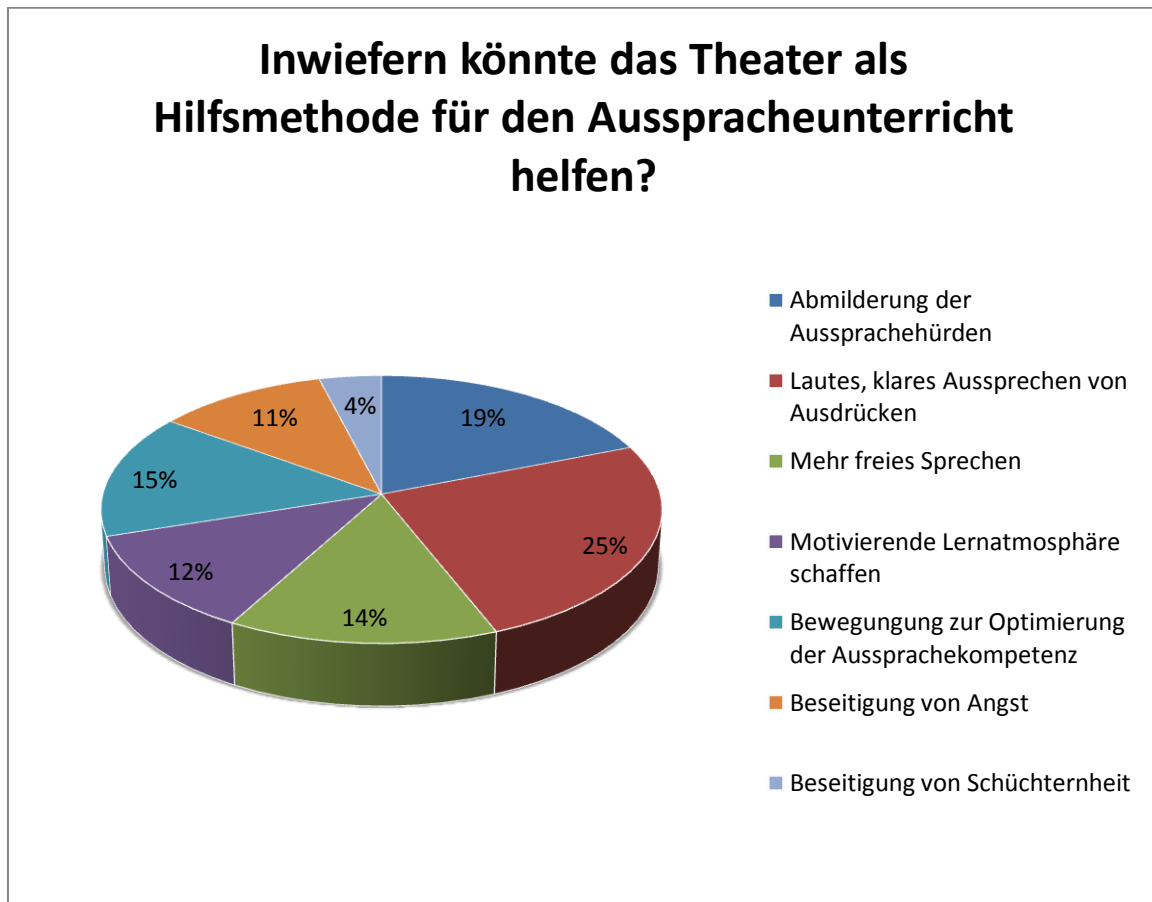


Abbildung 81 Theater als Hilfsmethode im Ausspracheunterricht

Die obige Abbildung zeigt deutlich, wie das Theater als bedeutende Methode im Ausspracheunterricht insbesondere für DaF-Studierende wirkt.

Das Ziel besteht darin, die deutsche Aussprache der Studierenden auf eine schnelle und humorvolle Weise zu entwickeln.

Alle angegebenen Elemente wurden von den Lehrern und Lernern im Fragebogen für Deutschstudierende gleichmäßig ausgewählt.

In der Ersten Stelle merken wir, dass mit 25% Lautes, klares Aussprechen von ausdrücken kommt, natürlich folgt mit fast gleichem Prozentansatz Motivation und Abmilderung der Ausspracheschwierigkeiten 19%, Gelegenheiten für freies Sprechen 14% und Bewegungen 15% auch, dann an letzter Stelle kommen die Beseitigung von Angst und Schüchternheit mit 11% und 4%. Da merken wir ein Gleichgewicht für die Auswahl der angegebenen Kriterien.

17. Würden Sie den Lernern Theater im Phonetikunterricht empfehlen?

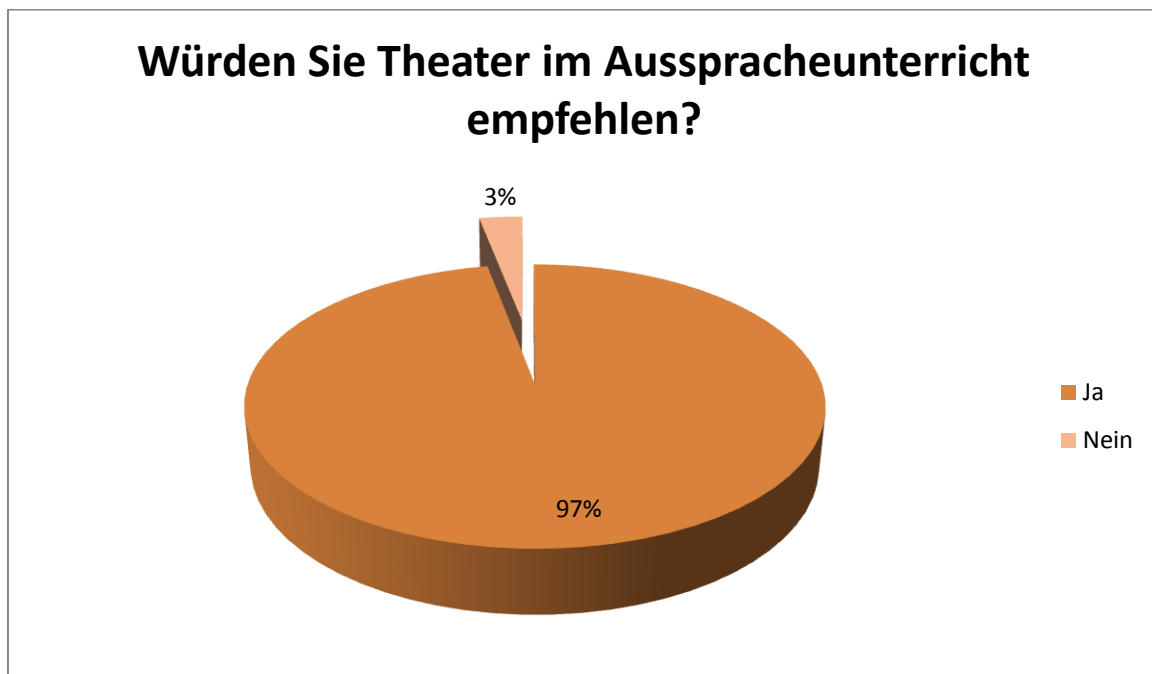


Abbildung 82 Empfehlung des Theaters im Ausspracheunterricht

und Medien im Unterricht der Phonetik.

Interessant ist es, dass die oben gezeigte Grafik mit 97% Theater im Phonetik-oder Ausspracheunterricht von den meisten Lehrkräften empfohlen wird.

Nur 3% der Deutschlehrer haben die Frage mit nein beantwortet, was eine niedrige Anzahl bildet.

Zusammenfassung

Anhand dieser Analyse von Fragebögen haben wir den Versuch unternommen, die Lage der Phonetik des Deutschen bzw. des Phonetikunterrichts an den Germanistikabteilungen der algerischen Universitäten in realer Form darzustellen.

Sowohl Ausspracheschwierigkeiten der Deutschstudierende als auch Materialien und Hilfsmethoden im Phonetikunterricht für eine bessere Aussprache des Deutschen wurden dabei unter die Lupe gebracht und präzise dargelegt.

In dieser Arbeit wäre nicht möglich alle Ergebnisse tiefergehend zu diskutieren, trotzdem sollen generelle Schlussfolgerungen für die Ausspracheschwierigkeiten der algerischen DaF-Lerner unter Beachtung der Vielseitigkeit der Gegebenheiten für den Phonetikunterricht erarbeitet werden.

An Hand der theoretischen Grundlagen wurde deutlich erklärt, dass es sich bei Ausspracheschwierigkeiten um ein höchst komplexes Phänomen handelt, das von einer Vielzahl variable und unterscheidbare Einflussfaktoren einwirken kann.

Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit, die die Ausspracheschwierigkeiten der DaF-Lerner, sowie die verschiedenen spezifischen Materialien im Fach Phonetik aber auch Alternativen und Hilfsmethoden zur Abmilderung der Ausspracheschwierigkeiten untersucht hat, hat das Ziel auf eine leichte und schnelle Weise, bessere Ergebnisse für die Deutschlerner und ihre Aussprache zu erlangen.

Trotz der von der Didaktikforschung bzw. DaF-Didaktik vorliegenden Forschungsergebnisse sollen noch Maßnahmen und verschiedenartige Materialien und Methoden zur Abmilderung von Ausspracheschwierigkeiten algerischer DaF-Lernende getroffen werden.

Eine gute kommunikative sprachliche Kompetenz steht als Voraussetzung einer angemessenen und korrekten Sprache. Dies bezieht sich mit dem Verständnisgrad in einer Diskussion oder Gespräch zwischen Gesprächspartner und die Richtigkeit der Artikulation sowie der Intonation, weil Hören und Sprechen sehr fest miteinander verbunden sind.

In dem gleichen Zusammenhang zur Entwicklung der Lehrmaterialien und Gebrauch vertreten wir die Meinung und gleichermaßen den Lösungsvorschlag, verschiedenartige Methoden und Mittel, die als Unterstützung für die kommenden zukünftigen DaF-Lehrer in der DaF-Ausbildung nötig sind, zu finden. Dies betreffend ist nachzudenken, wie effektiv phonetische Übungen zweckmäßig im DaF-Unterricht einzusetzen.

Die Lehrkräfte sowie Fachvertreter der Phonetik und Spezialisten in diesem Bereich sollten ein geeignetes Phonetikprogramm entwickeln, damit es einfach für Lehrende und Lernende wird, die Phonetik zu übermitteln und aufzufassen.

Die Ausspracheschulung soll sich auf einem bestimmten geeigneten und strukturierten Programm stützen. In diesem Kontext sollte darauf geachtet, phonetische Probleme sinngemäß im Unterricht durch bestimmte anwendbare und leichte Übungsarten zu berichtigen und verbessern.

Phonetische Übungen sollten auf jeden Fall reizvoll und spannend sein. Daneben natürlich zielgerecht und verständlich für die betroffene Zielgruppe bzw. DaF Lernende. für alle Lerner einfach durchführbar und verständlich sind. Somit wäre möglich ein intensives Übungsprogramm zu verwirklichen.

Aktivitäten der Aussprache sollten den Lernern ermöglichen, autonom bzw. selbstständigeres außer dem Unterricht zu Hause zielführend und wirkungsvoll fortzusetzen.

Vor dem Phänomen der Entwicklung der deutschen Aussprache und Abmilderung der Ausspracheabweichungen algerischer DaF-Lerner an den Universitäten (Germanistikabteilungen) stehen die meisten Lehrkräfte bzw. Deutschlehrer verwirrt und Wortlos. Eine fremde Sprache enthält neben grammatischen Regeln aber auch phonetisches System d.h. neue Lautfolgen und verschiedene Ausspracheregeln. Ohne zusätzliche Förderung, könnte dies für die Lerner nicht erfolgreich konkretisiert werden, deshalb sollten Ausspracheabweichungen und Schwierigkeiten des Deutschen vom Anfang an, korrigiert und verbessert werden, weil eine spätere Behandlung dieser Aussprachehürden für algerische DaF-Studierende wird kompliziert sein.

Aus diesem Grunde, sollen alle betroffenen Forscher und Lehrer dem Fach Phonetik mehr Wert schenken und nicht als untergeordnete Kategorie in der deutschen Sprache klassifizieren.

Nach all diesen Forschungsergebnissen könnte bestätigt werden, dass die Ausspracheschwierigkeiten in Zusammenhang mit verschiedenen Faktoren im Speziellen der Einfluss der Erst- und Fremdsprachen aber auch in besonderer Weise als wichtige Ursache der Mangel an spezifischen Phonetikmaterialien, die dazu fördern bessere Lernergebnisse zu erreichen, stehen.

Aus diesem Anlass sollen DaF-Phonetiklehrer möglichst verschiedenartige Materialien bzw. Medien für die Abmilderung dieser Ausspracheabweichungen gebrauchen. Dies bietet mehr Lernerfolg und Motivation hauptsächlich im DaF-Phonetikunterricht.

Ohne zu vergessen sollen wir auch betonen, dass die Anwesenheit von Phonetiklehrern als Muttersprachler von großer Bedeutung ist. Dies wäre ein wichtiger Vorschlag für die Germanistikabteilungen, damit sie diesem Phänomen mehr Augenmerk widmen. Es gilt meiner Meinung nach, den Austausch mit DaF-Phonetiklehrern aus den deutschsprachigen Ländern bzw. aus Deutschland, Österreich und der Schweiz im Rahmen von Zusammenarbeitsverträgen zu entwickeln. Dies hat den Vorteil, die Kooperation mit Universitäten deutschsprachiger Länder erweitern zu können.

Dadurch können auch Austauschprogramme zwischen In-und Ausländischen Universitäten bzw. Germanistikabteilungen in Algerien und im deutschsprachigen Ausland in Bewegung gebracht werden.

Indem mehr Phonetikmaterialien ausgesucht und benutzt werden, sollten sich die algerischen Germanistikabteilungen viel Mühe geben, dem Phonetikunterricht mehr Aufmerksamkeit zu schenken und somit bessere Ergebnisse für die Deutschstudierenden zu gewinnen.

Literaturverzeichnis

Bücher

- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حفل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، بن عكنون الجزائر، 2000
- بشر، كمال: علم الأصوات، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع القاهرة، 2000
- ADIGÜZEL, H. Ö.: Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. Yaratıcı Drama Dergisi, 1, 2006
- ALOŠEVIČIENĖ, Eglė: Grundlagen der Phonetik und Phonologie, Universität Vilnius, Kaunas, 2009
- APELTAUER, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Universität Kassel, Heenemann, Berlin 2011
- Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht, Cornelsen, Berlin, 2000
- BABLON, Frédéric: Enseigner une langue étrangère à l'école, Hachette livre, Paris Cedex, 2004.
- BALLWEG, Sandra / DRUMM, Sandra / HUFSEISEN, Britta / KLIPPEL, Johanna / PILYPAITYTE, Lina : Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?Print Consult GmbH, Bobingen, Goethe Institut, München, 2013
- BAUR, Rupprecht: Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen - Anwendung - Kritik Perspektiven. Berlin Langenscheidt, 1990.
- BARRY, William J. : Die Problematik der Aussprache in der Fremdsprachenerlernung: die Unvermeidbarkeit eines fremden Akzents. In: arbeitsberichte Nr. 16, Institut für Phonetik der Universität Kiel, 1981
- BRYSCH, Thomas/ SCHEWE, Manfred Lukas: Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht, Cornelsen, Berlin, 2000
- BIRNBAUM, Theresa: Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln – Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt Entre bastidores mit den Physikern an der Universidad de Salamanca. In: *Scenario Journal* 7. Jg., H. 1, 2013
- BERTIN, Jean-Claude: Des outils pour des langues Multimédia et apprentissage.

- Ellipses Edition Marketing S.A, Paris, 2001.
- BERNDT, Annette: Sprachenlernen im Alter: Eine empirische Studie zu Fremdsprachengeragogik Taschenbuch, 2003
- BOLTON, G: Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of Curriculum. Harlow, Logman 1984, S.42/ BOLTON, G: Toward a Theory of Drama in Education, Longman, London, 1979
- BEATTIE, Nicholas: Non-verbal Aspects of the Teaching and Learning of Foreign Languages. In: Audio-Visual Language Journal, Jg. 1977, H. 15, S.175-181.In:
- BYRANT, D., & Rummel, S. C. : Nachhaltige dramapädagogische
- CHANG, Junyue / NI, Chunyan: Zu Möglichkeiten der Vergrößerung der Lerngruppen im Unterricht Englisch als Hauptfach. In: Foreign Languages and their Teaching, 2003
- Sprachförderung für Grundschul Kinder mit DaZ. Szenario, 2015
- COOK, Vivian: Active Intonation, Longman Cuban Edition, 2008.
- CHOU, Mei-Wu: Grammatiklernen- und lehren im universitären DaF-Unterricht Taiwans Eine empirische Studie zu didaktischen sprachlichen und kulturellen Aspekten, Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.KG, Dischingerweg 5. D-72070 Tübingen, 2015
- DE MAN-DE VRIENDT/ JEANNE, Marie : Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Parcours et procédures de construction du sens. , De Boeck & Larcier sa. Belgique, 2000
- DENGLER, Stefanie/RUSCH, Paul/SCHMITZ, Helen/SIEBER, Tanja: Netzwerk A1 Deutsch als Fremdsprache Kursbuch, Langenscheidt KG, Berlin und München, 2012
- DIELING, Helga / HIRSCHFELD Ursula: Phonetik lehren und lernen, Druckhaus Langenscheidts, Berlin, 4. Auflage, 2000.
- DE WITT, Claudia/CZERWIONKA, Thomas: Mediendidkatik, W Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Bielefeld, 2007
- DÖPPL, Sabrina: Körpersprache des Lehrers im Unterricht. 1. Aufl. München, GRIN Verlag, 2003.
- EDMONDSON, Willis/ HOUSE, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. 2. Überarb. Aufl. Tübingen; Basel: Francke Verlag 2000.

ELIS, F., HAACK, A., MEHNER, H.: Dramapädagogische Methoden und Projekte in der Lehramtsausbildung: Erfahren- Erproben- Einsetzen. In HALLET, Wolfgang, SURKAMP, Carola (Hrsg.), Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht, Trier, Wissenschaftlicher Verlag Tier, 2015

ENDRIZZI, Laura, Lernerautonomie. Selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen, München, GRIN Verlag, 2014

EVEN, Susanne : Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache, Iudicium, München, 2003

FRIEDRICK, W Kran/ALIVIOS, Sofos: Mediendidaktik:Neue Medien in lehr- und Lernprozessen, 1. Auflage, Ernst Reinhardt Verlag 2003

FUNK, Hermann / KUHN, Christina, /SKIBA, Dirk / SPANIEL-WEISE, Dorothea / WICKE RAINER, E.: Aufgaben, Übungen, Interaktion. Print Consult GmbH, München 2014.

FUNK Hermann /KUHN, Christina /DEMME, Silke: Studio d A2 Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch, 1. Auflage. Cornelsen Verlag, Berlin, 2006

GRASSEGGER, H. Phonetik, Phonologie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2001

KRECH, Eva-Maria/STOCK, Eberhard/ HIRSCHFELD, Ursula/ANDRES, Lutz Christian : Deutsches Aussprachewörterbuch, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 10785 Berlin, Hubert & Co. GmbH und Co. KG, Göttingen, 2009

GROTJAHN, R.: Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch- methodische Implikationen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 9 (1), 35-83. In: HIRSCHFELD, U: Phonetische Interferenzen in der interkulturellen Kommunikation. In: ANDERS, L.- C./HIRSCHFELD, U. (Hrsg.): Sprechsprachliche Kommunikation- Probleme, Konflikte, Störungen. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2003.

HERNIG, Marcus : Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2005

HIRSCHFELD, Ursula, Lehren als didaktisch-methodischer Gegenstand Vermittlung der Phonetik In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm,

Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin; New York, 2001

HUNEKE, H.-W.; STEINIG, W.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag, Berlin 1997

HAFTNER, Magdalena /KUHFUSS, Anne-Marie : Ich habe gar nicht gemerkt, dass ich Deutsch spreche – Wie die theatrale Erfahrung des Improvisationstheaters freies und authentisches Sprechen erlebbar macht und die kommunikative Kompetenz fördert. In: Bernstein, Nils/ Lerchner, Charlotte (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Universitätsverlag Göttingen, 2014.

HERNIG, Marcus: Deutsch als Fremdsprache- Eine Einführung. 1. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden April 2005

HERRMANN, Vassilia, T.: Mehrsprachige Erziehung- Wie Sie Ihr fördern. Mit 8 Abbildungen. GmbH & Co KG Verlag, Ernst Reinhardt Verlag München Basel 2003.

HIRSCHFELD, Ursula/ REINKE, Kerstin/ STOCK, Eberhard: Phonotek intensiv Aussprachetraining Klett Langenscheidt GmbH, München, 2013, S.161

HEATHCOTE, D.: Collected Writings on Education and Drama. Illinois, University Press, Northwestern, 1991

MEYER, Hilbert, Praxisbuch Meyer: Unterrichtsmethoden II – Praxisband, Cornelsen Verlag GmbH, Berlin 2015

HIRSCHFELD,Ursula/ REINKE,Kerstin/ STOCK, Eberhard : Phonotheke intensiv Aussprachetraining, 1. Auflage, Klett-Langenscheidt GmbH, München, 2013

HIRSCHFELD, Ursula / REINKE, Kerstin, STOCK, Eberhard : Phonotek intensiv Aussprachetraining, Druckerei A.Plenk KG, Berchtesgaden, Klett-Langenscheidts GmbH, München, 2013.

HIRSCHFELD, Ursula, STOCK, Eberhard, Phonotek, Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie Leipzig, Berlin, München, Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza, 1996

- HIRSCHFELD, Ursula: Zu einigen Grundfragen des Ausspracheunterrichts mit Russischsprachigen Deutschlernenden. In: Klang im Fremdsprachenunterrichts(III)Forschung und Praxis. Redaktion VELICHOVA, Ludmila/ PETROCENKO, E. Woronesh: Staatliche Universität Woronesh. 2004
- HIRSCHFELD, Ursula / REINKE, Kerstin: Phonetik Simsalabim Druckhaus Langenscheidt, Berlin, 1998.
- HEITMANN, Günter / JORDAN, Petra: *Seminar Großgruppen*. Technische Universität Berlin, 2002.
- HIRSCHFELD, U./ KELZ, H.- P./ MÜLLER, U. (Hrsg.): Phonetik international von Afrikaans bis Zulu- Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Ein Online Portal. Bonn, Halle, Leipzig Januar 2003.
- HIRSCHFELD, U: Phonetische Interferenzen in der interkulturellen Kommunikation.
- In: ANDERS, L.-C./HIRSCHFELD, U. (Hrsg.): Sprechsprachliche Kommunikation-Probleme, Konflikte, Störungen. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003
- HOLEC, Henri: *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon Press, 1981
- IKEDA, Takanobu: *Rollen der Muttersprache und der ersten Fremdsprache beim Erwerb der Tertiärsprache*, Kyoto Sangyo University 2014
- JUNG, Lothar: *99 Stichwörter zum Fremdsprachenunterricht Deutsch als Fremdsprache*, 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning ,Deutschland, 2001
- JOHNSTONE, Keith: *Improvisation und Theater*. Mit einem Vorwort von Irving Wardle und einem Nachwort von George Tabori. 11. Auflage, Alexander Verlag, Berlin, 2013
- KNABE, Kristin: *Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik*. 7. Aufl. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2007
- KIRCH, Max- S. : *Deutsche Gebärdensprache*. Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg, 1995

JOHNSTONE, Keith : Improvisation und Theater, Alexander Verlag, Berlin, 2010, S.50

KÖHLER, Kerstin/ SKORUPINKSI, Cäcilie: Wissenschaft macht Schule Sprechwissenschaft im Spiegel von 10 Jahren Sommerschule der DGSS Sprechen und Verstehen. Schriften zur Kommunikationstheorie und Kommunikationspädagogik. Röhrling Universitätsverlag, Strauss GmbH, Mörlenbach, 2004

KNABE, Kristin: Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik. 7. Aufl. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2007

KALVERKÄMPER, Hartwig: Die Rhetorik des Körpers- Nonverbale Kommunikation in Schlaglichtern. In: DYCK, Joachim/ WALTER, Jens/ UEDING,, Gert (Hrsg.): Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch. Tübingen, Niemeyer 1994

KOLOMAN, Brenner , BALÁZS, Huszka, CSABA Werk-, Marinkás: Deutsche Phonetik Eine Einführung,Bölcseész Konzorcium HEFOP Iroda, Budapest – Veszprém, 2006

KLIPPEL, Friederike: Keep talking communicative fluency activities for language teaching, Verlag Lambert Lensing GmbH Dortmund. Printed in the United Kingdom at the University Press, Cambridge, 2008.

KNABE, Kristin: Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik, Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main, 7. Auflage, 2007.

KIRSCH, Dieter: Szenisches Lernen. Theaterarbeit im DaF-Unterricht. Hueber Verlag, Ismaning, 2013

LEE, Soyong: Chaos im Gespräch –Komplexitätstheorie Betrachtung der chaotischen Gesprächsdynamik am Beispiel des Beratungsgesprächs. Peter Lang Verlag Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main , 2003

MASEMANN, Sandra, MESSER, Barbara: Improvisation und Storytelling in Training und Unterricht. Beltz-Weiterbildung. Weiheim: Beltz, 2009

MARINOVA-TODD, Stefka H. / BRADFORD, Marshall / SNOW, Catherine E.: Three Misconceptions about Age and L2, Vol. 34, No. 1. ,Spring, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, United States, 2000.

MEHLHORN, Grit/ TROUVAIN, Jürgen: Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Nr.364, 1. Mai 2007

MARVA, A., Barnett : Replacing Teacher Talk with Gestures. Nonverbal Communication in the Foreign Language Classroom. In: Foreign Language

MAIBAUER, J./DEMSKE, U./GEILFUß-WOLFGANG, J./PAFEL, J./HEINZ RAMERS, K./ ROTHWEILER, M./ STEINBACH, M.(Autorenkollektiv): Einführung in die germanistische Linguistik. 2. aktualisierte Aufl. J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung 2007.

NIEBISCH, Daniela: Praxisbuch Phonetik Aussprachetraining für Deutsch als Fremdsprache, 3.Auflage, epubli GmbH, Berlin. 2016

NOACK, Christina: Phonologie Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik, 2. Aktualisierte Auflage, Kegli, Heidelberg, 2016

O'NEILL, C.: Drama Worlds: A Framework for Process Drama, Heineman, Portsmouth, 1995

O'NEILL, C.: Drama Worlds: A Framework for Process Drama, Heineman, Portsmouth, 1995

PASSON, J.:Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung Theater- und Dramapädagogischer Ansätze. In HALLET, Wolfgang, SURKAMP, Carola: Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Tier: Wissenschaftlicher Verlag, Tier, 2015

POTAPOVA, K. Rodmonga/ POTAPOV, V. Vsevolod : Kommunikative Sprechfertigkeit. Russland und Deutschland im Vergleich. xPrint s.r.o, Pribram. Böhlau Verlag GmbH & Cie, Köln Weimar Wien, 2011.

PASSON, J.:Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung Theater- und Dramapädagogischer Ansätze. In HALLET, Wolfgang, PÜRSCHHEL, Heiner: Pause und Kadenz- Interferenzerscheinungen bei der englischen Intonation deutscher Sprecher. Max Niemeyer Verlag. Tübingen 1975 -

KARBE, U.: Interferenz- Transfer. In: PIEPHO, H.- E./ KARBE, U.:

- STROHNER, Hans. 2006. „Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht“. In: Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich H. (Hrsg.). *Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2005. Berlin: Walter de Gruyter,
- ROACH, Peter: *Introducing Phonetics*, England by Clays Lid. St Ives Plc, 1992, S. 86
- REINKE, Kerstin : *Einfach Deutsch aussprechen Phonetischer Einführungskurs Deutsch als Fremdsprache*, SCHUBERT-Verlag, 1. Auflage, 2011
- Rebensburg, Klaus :*Medien im Unterricht. Was gab es? Was gibt es? Was wird es geben?* Universität Potsdam, 2010
- REETZ, Henning: *Artikulatorische und akustische Phonetik*. WVT Wissenschaftlicher Verlag. Trier 2003
- REPP, Sophie: *Arbeitsmaterialien Grundkurs Linguistik Sowie Übung Deutsche Grammatik in Auszügen*, Humboldt Universität, Berlin, 2014
- SALOMAA, Arto K. : *Formale Sprachen* Springer, Verlag Berlin Heidelberg New York 1978
- SCHREIBER, :*Text zur modernen FremdsprachendidaktikTzmf Daf*, 1978
- SCHIEMANN, Endrick/ BLÖCK, Martina: *Hören Sprechen Richtig schreiben*, 1. Auflage, Schmetterling Verlag GmbH, Stuttgart, 2003
- SEAVER, Paul -W. :*Pantomime as an L2 Classroom Strategy*. In: *Foreign Language Annals*. 25. Jg. (1992), H. 1, S. 342-351. S.346 Zitiert nach: KNABE, Kristin: *Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik? Zur Theorie und Praxis von Gestik in der Fremdsprachendidaktik*. 7. Aufl. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2007
- SEDDEKI, Aoussine / LACHACHI, Djamel Eddine: *Phonetik Deutsch als Fremdsprache in Algerien Lehr- und Lernmaterial*. 1. Aufl., ILT-Khemisti Institut d'informatique, des Langues et de Traduction, Oran, Mars 1999.
- SURKAMP, Carola: *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Tier: Wissenschaftlicher Verlag, Tier, 2015
- SCHEWE, Manfred Lukas: „DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten – wie mache ich das?“, Cornelsen, Berlin, 2000, S. 162. In: Schlemminger, Gerald/

- SIEGRUN, Lemke: Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung Ein Lehr- und Übungsbuch 2. überarbeitete und ergänzte Auflage 2012, Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main, 2006.
- SHANGHAI, Jianpei Yang, / LOO , Angelika: Vom Notfall zur Innovation? Zur Großgruppendedidaktik im chinesischen DaF-Unterricht, Berlin
- SCHMIDT, Sarah / STREBLE, Ingrid: Neue Medien im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Vorstellung und Bewertung, Berlin, 2016
- TSELIKAS, E. I.: Dramapädagogik im Sprachunterricht, Orell Füssli Verlag, Zürich, 1999
- VASOULA, Makri: Theaterpädagogische Ansätze im DaF-Unterricht: Theatertexte und -Übungen im griechischen Sekundarbereich, M.A.-Abschlussarbeit, Aristoteles Universität , Thessaloniki, 2013
- VELICKOVA, Ludmila: Die Vermittlung phonologischer Distinktionen mit einem Gestensystem. Deutsch als Fremdsprache, Max Niemeyer Verlag GmbH & Co KG Tübingen, N° 1, 1993
- WODE, Henning : Einführung in die Psycholinguistik Theorien, Methoden, Ergebnisse. Hueber Verlag, Ismaning, 1988
- WODE, Henning: Lernen in den Fremdsprache-Grundzügen von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache 1. Auflage. Max Hueber Verlag. D85737.Ismaning, 1995, S.32
- WÄNGLER, H.-H.: Grundriß einer Phonetik des Deutschen., 4. überarbeitete Auflage, Marburg, 1983
- WODE, Henning, Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1995
- ZIEGLER, Adele: Körpersprache – erkennen und nutzen. Berlin Hesse Schrader, 2012.

Abschluss-Master-und Doktorarbeiten

ALOŠEVIČIENĖ, Eglė: Grundlagen der Phonetik und Phonologie, Abschlussarbeit, Universität Vilnius, Kaunas, 2009

BAGCHI, Gargi Sarkhel: Die Rolle der Gestik und Mimik bei der Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht. Masterarbeit, Ludwig Maximilians Universität, München, 2012.

BOUIKEN Bahi Amar Abdelkader: Phraseologismen und ihre Rollen im Fremdsprachenunterricht an den algerischen Universitäten, Doktorarbeit. Universität Oran, 2012

BOUHALOUAN, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien- Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Doktorarbeit, Universität Es-Senia Oran, 2014.

FISCHER, Sylvia : Sprechmotivation und Sprechangst im DaF Unterricht, Abschlussarbeit, Universität Modena, 2005

HENDRIKS, Kerstin: Methoden und Probleme der Ausspracheschulung bei japanischen Deutschlernern. Entwicklung eines Übungsprogramms. Diplomarbeit, Philips Universität Marburg Diplomica Verlag GmbH, 1999

KUTTIYANALAL, Philip Augustine : konfrontative phonetisch- psychologische Analyse des Malayalam und des Deutschen zur Begründung von Ausspracheschwierigkeiten der Malayalam Sprecher. Dissertation(A)1989

KUNŠTEK, Valentina: Muttersprache beim Fremdsprachenlernen. Diplomarbeit, Universität Zagreb, 2015,

KWAKERNAAK, Erick: Didactiek van het vreemdetalenonderwijs. Bussum, Coutinho, 2009

MONYER, Yvonne: Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht Lernen durch Spielen. Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht Lernen durch Spielen, Theaterwerkstatt Heidelberg, 2010

NARDI, Antonella: Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache, Doktorarbeit. Universität Zürich, 2006,

PÉTURSSON, M. & NEPPERT, J.: Elementarbuch der Phonetik., 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, Hamburg, 1991

SEDDIKI, Amina: Zur Förderung der gestischen Phonetik im Ausspracheunterricht unter kontrastiv-interkulturellem Aspekt. Masterarbeit. Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, 2016

ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, Diana: Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen Basiswissen, Aufgaben und Literaturhinweise, Doktorarbeit, Universität Vilnius, 2015

TAIEBI, Ahmed: Aufgaben und Übungstypologie des freien Sprechens bei Germanistikstudierenden in den algerischen Universitäten. Doktorarbeit, Université d'Oran 2, 2015.

Zeitschriften und Publikationen

BUTZKAMM, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen, Basel: A. Francke, 2007, S.13

ČURKOVIĆ KALEBIĆ, Sanja: Upotreba materinskog jezika pri komunikacijskom pristupu učenju stranog jezika. In: Andrijašević, Marin/Vrhovac, Yvonne (Hg.): Strani jezik u dodiru s materinskim jezikom: zbornik radova. Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb, 1992

FISCHER, Jenny : Der Faktor Alter beim Fremdspracherwerb, München, GRIN Verlag 2009

FISCHER, Andreas: Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

GRÄTZ, Ronald: Das magische Dreieck, Goethe Institut Moskau In ÖDaF Mitteilungen, Megabyte kontra Kreidestaub Neue Medien im DaF/Z-Unterricht, Heft 1, Wien 2000

SEDDIKI, Amina: Zur Verankerung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Spracherwerb: TRANS 22. Internet Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 2018

SEDDIKI, Aoussine: Phonetik in der DaF-Lehrer-Ausbildung (an den Universitäten Algier und Oran) In: Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, Heft 3, Walter De Gruyter GmbH & Co, Langenscheidt KG, Berlin, 1998

SEDDIKI, Aoussine : Phonetik in der DaF-Lehrer-Ausbildung (an den Universitäten Algier und Oran) Stellung der Phonetik in der DaF-Lehrerausbildung. In: Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, Heft 3, Walter de Gruyter GmbH & Co, Berlin, 1998 In: BREITUNG, Horst/ EICHHEIM, Hubert: Erklärung zur Stellung der Phonetik im Bereich Deutsch als Fremdsprache In: Fremdsprach Deutsch 12
SMEETS, Maureen : Ausspracheunterricht und Neue Medien Eine Möglichkeit zur Verbesserung. Masterarbeit, Universität Utrecht, 2014

Wörterbücher

KUNKEL-RAZUM, Kathrin / SCHOLZE-STUBENRECHT, Werner / WERMKE, Mattias: Duden Deutsches Universalwörterbuch. Druckerei C.H Beck. Nördlingen. Brockhaus AG, Mannheim, 2007.

WOLSKI, Werner: Pons Kompaktwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 1. Auflage Pons GmbH, Stuttgart CPI_Clausen & Bosse, Leck 2012.

WAHRIG-BURFEIND, Renate: Wahrig Großwörterbuch DaF: CPI Books, Leck. Wissen Media Verlag GmbH (vormals Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH), Gütersloh/München, und Cornelsen Verlag GmbH & Co OHG, Berlin, 1. Auflage, 2008

Fremdsprachenunterricht von A- Z- Praktisches Begriffswörterbuch. 1. Auflage, Max Hueber Verlag. D- 85737 Ismaning 2000.

Zeitschriften

BEGHDADI, Fatima: Beitrag der Sprechanlässe zur Entwicklung der Sprechkompetenz bei algerischen Deutschstudenten. Revue Traduction et Langue, Université d'Oran 2008

BEREKSI-REGUIG, Abdesslem: Beitrag der Theaterpädagogik zum DaF-Unterricht an der algerischen Universität. „Erfahrungen und Versuche“ In Revue Langues Traduction et Equivalences Tradtec, Université d'Oran, 2011

ÇIĞDEM ÜNAL, Dalım/ SÖNMEZ GENÇ Nurcihan: Dramapädagogische Methoden Im DaF-Unterricht -Eine Untersuchung Zur Selbsteinschätzung Bei türkischen Schülerinnen Und Schülern, , International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Ankara, Turkey, 2017

SEDDIKI, Aoussine: Polyglossie und Mehrsprachigkeit in Algerien: Eine Herausforderung für die Zielsprache Deutsch. In: Revue Langues Traduction et Equivalences Tradtec, Université d'Oran, 2011.

Internetquellen

Duden Online-Wörterbuch <https://www.duden.de/rechtschreibung/Material> Zugriff am 06.11.2017 um 15.56

MARION, Grein: Zur Sprechbereitschaft im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen, 1999, S.5 Webseite: http://www.sprachandragogik.unimainz.de/Jahrbuch/1999_2/Grein.doc Zugriff am 23.05.2017 um 21.25

Phonetik und Phonologie Eileitung und Grundbegriffe <http://www.fb10.uni-bremen.de> Zugriff am 21.03.2018 um 16.21

PAANANEN, Anna-Leena: Deutsch besser aussprechen- Phonotheek interaktiv von Langenscheidts aus der Perspektive finnischer DaF-Lerner Anwendbarkeit im Ausspracheunterricht im Fach DaF. Magisterarbeit, Universität Jyväskylä, Oktober 2010. In: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/1> zugriff am 14.12.2015 um 21.50

<https://bildungsluecken.net/608-guter-unterricht-braucht-gute-materialien>

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Material> Zugriff am 06.11.2017 um 17:40

FISCHER, Andreas: Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 2007, S.6. In: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Fischer.pdf> Zugriff 18.02.2016, um 10.30.

CHALMANN, Elena, THIEL, Sebastian: Referat Sprache| Gestik Kommunikative Intelligenz. Universität Bielefeld 2002, S. 2. In: <http://fargonauten.de/people/basti/referate/ki/> Zugriff am 14.02.2016 um 21.35.

CHALMANN, Elena, THIEL, Sebastian: Referat Sprache| Gestik Kommunikative Intelligenz. Universität, Bielefeld, 2002, S.2. In: <http://fargonauten.de/people/basti/referate/ki/> Zugriff am 14.02.2016 um 21.35

HERMANN Handerer / SCHÖNHERR, Christine, Körpersprache und Stimme, München 1994, S.14. In: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/108086.html> Zugriff am 07.12.2015 um 21.30.

Gespräch von Angesicht zu Angesicht, also Gespräche mit unmittelbarem Kontakt zwischen (mindestens) zwei Sprechern. In: <https://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/index.aspx?qu=Face-to-face-Interaktion> Zugriff am 24.02.2016 um 15.20.

HAMMER, Wolfgang: Körpersprache des Lehrers, S.13. In: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/108086.html> Zugriff 15.01.2016, um 11.30.

<http://www.grin.com/de/e-book/272236/die-rolle-der-gestik-und-mimik-bei-der-wortschatzvermittlung-im-daf-unterricht> Zugriff am 08.12.2015 um 20.17.

Paralinguistik <https://de.wiktionary.org/wiki/Paralinguistik> Zugriff am 15.03.2016, um 19.16

HIRSCHFELD, Ursula: Bewegte Phonetik Ausspracheübungen mit französischen Schülern im Deutsch- und Englischunterricht: Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik, Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, o.J., S.2. In: <http://www.goethe.de/mmo/priv/11670787-STANDARD.pdf> Zugriff am 18.11.2017 um 18.30

SOLANGE, Berset: Anfrage Neue Lehrmittel, Fribourg, 17. November 2009, S. 1. In: https://www.fr.ch/gc/files/pdf7/qa_3233_09_d.pdf Zugriff 10.11.2017, um 13.26

<http://www.coquelicot.asso.fr/borel/> Zugriff 08.02.2017, um 16.30.

<http://www.isl-seminare.de/wasist.html> Zugriff am 22.12.2017 um 17.20.

CHUDOBA, Gregor: Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1. Mai 2007 S. 13. In: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Chudoba.pdf> zugriff am 10.01.2016, um 13.58

<http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/pantomime#> Zugriff am 09.03.2016, um 14.43.

TREBESIUS-Bensch, U. Konferenz Deutsch als Fremdsprache. Workshop „Mehr Spaß an der Phonetik im DaF-Unterricht“. 2012, S.3. aus [:http://www.ea.gr/daf/2012/upload/08b_Trebesius_Athen_Material_1.pdf](http://www.ea.gr/daf/2012/upload/08b_Trebesius_Athen_Material_1.pdf) Zugriff am 14.04.2017

Anhang

Konsonanten

Laut	Schritt	Beispiel	Laut	Schritt	Beispiel	
/p/	p	Papier, packen	/b/	b	Ball, baden	
	pp	Lippe, Rippe		bb	Hobby	
	-b	Urlaub, Staub				
/t/	t	Tinte, Tal	/d/	d	denken, Dorf	
	tt	Wetter, Bett		dd	addieren	
	th	Theater, Rhythmus				
	dt	Stadt				
/k/	k	Kind, Kreis	/g/	g	gut, gratulieren	
	ck	dick, Ecke		gg	Bagger	
	kk	okkupieren, Akkusativ				
	ch	Chor, Orchester				
	c	Computer				
	-g	Weg, Tag				
/f/	f	Film, frei	/v/	v	Vase, Kurve	
	ff	Schiff, schroff		w	Wand, wollen	
	v	vier, Vater				
	ph	Phonetik				
/s/	s	Haus, raus	/z/	s	sehen, so	
	ss	müssen, wissen				
	ß	Füße, Fleiß				
/ʃ/	sch	Schule, schön	/ʒ/	g	Etage, Garage	
	s(t)	Straße, strahlen		j	jonglieren, Journal	
	s(p)	Sport, spielen				
/ç/	ch	Licht, echt	/j/	j	ja, jetzt	
	-(i)g	wichtig, Leipzig				
/x/	ch	auch, Achtung	/r/	r	rot, reiben	
				rr	Herr, wirr	
				rh	Rhetorik, Rhythmus	
			/m/	m	Mutter, mögen	
				mm	kommen, schwimmen	
			/n/	n	Note, nein	
				nn	können, Gewinn	
			/ŋ/	ng	lang, Ring	
				n(k)	danke, denken	
			/l/	l	holen, Lampe	
				ll	schnell, wollen	
			/h/	h	holen, Halle	
	/pt/	pt	Kopf, Pferd			
	/ts/	z	Zug, zehn			
tz		Satz, Witz				
ts		rechts				
zz		Skizze				
-tion		Situation, Fraktion				
/ks/	x	Axt, Präfix				
	chs	sechs, Fuchs				
	ks	links				
	-gs	montags, flugs				
/kv/	qu	Quadrat, Quelle				



Abbildung 1 Das Lautinventar des Deutschen Konsonanten Trebesius (2012:5)

Das Lautinventar des Deutschen

Vokale

LAUT	SCHRIFT	BEISPIEL	LAUT	SCHRIFT	BEISPIEL
/a:/	a	Abend, Lage	/ʌ/	a	Halle, Stadt
	ah	Zahn, Fahne			
	aa	Staat, Saat			
/ɛ:/	e	lesen, fegen	/ɛ/	ä	Männer, Fülle
	eh	zehn, Lehne		e	hell, Fell
	ee	Tee, See			
/ɔ:/	ä	Käse, schälen			
	äh	zählen, ernähren			
/i:/	i	wir, Igel	/ɪ/	i	bitte, Brille
	ih	ihr, ihm			
	ie	vier, Lied			
	ieh	sieht, flieht			
/o:/	o	holen, Bogen	/ɔ/	o	kommen, Post
	oh	Ohren, Bohne			
	oo	Boot, Moos			
/u:/	u	Schule, Ufer	/ʊ/	u	Mund, Mutter
	uh	Schuh, Stuhl			
/ø:/	ö	hören, Löwe	/œ/	ö	zwölf, völlig
	öh	Söhne, Möhre			
/y:/	ü	Schüler, Übung	/ʏ/	ü	Rüssel, fünf
	üh	Stühle, Mühe		ÿ	Ägypten
	ÿ	Typ			
/ɔɪ/	ei	eins, Meier			
	ai	Mai, Maier			
	ey	Meyer			
	ay	Mayer			
/aʊ/	ou	Augen, Auto			
/ɔɔɪ/	eu	neun, feucht			
	äu	Häuser, Bäume			
			/ɐ/	e	bitte, Witwe
			/ɛ/	er -	erzählen, erfahren
				- er	Arbeiter, Sprecher
				langer Vokaltr	Meer, sehr, schwer

Abbildung 2 Das Lautinventar des Deutschen Vokale Trebesius (2012:4)

Phonetik auf einen Blick

Akzent

1 Wortakzent in internationalen Wörtern

das Radio – die Kamera – die Zigarette – die Kassette – intelligent –
die Universität – traditionell – die Politik – der Intensivkurs – interessant

2 Akzent und Textgliederung

Heute

Am **Vormittag** gibt es noch einzelne Schauer oder Gewitter. **Dann** setzt sich meist die Sonne durch. **Später** weht der Wind schwach bis mäßig, in den Hochlagen auch frisch aus Südwest. **Dabei** klettern die Temperaturen auf 25 bis 36 Grad.

Morgen

Morgen ist es überwiegend heiter oder sonnig und trocken. Auf den **Bergen** weht der Wind mäßig bis frisch, **sonst** aber schwach. **Da'zu** erreichen die Temperaturen 20 bis 29 Grad.

Vokale

1 Aussprache von -er als [ɐ]

die Mutter – der Vater – die Schwester – der Bruder – die Tochter

2 Aussprache und Schreibung der „Zwielaute“

[ɛi] kann man schreiben: „ei“ wie in *ein, der Wein, die Bäckerei*

„ai“ wie in *der Mai*

„ey“ wie in *Herr Meyer* (nur in Namen)

„ay“ wie in *Bayern* (nur in Namen)

[ɔʊ] kann man schreiben: „au“ wie in *aus, das Haus, genau*

[ɔy] kann man schreiben: „eu“ wie in *euch, heute, neu*

„äu“ wie in *äußern, träumen*

„oi“ wie in *Tui, toi, toi!*

Mit **neun** hatte ich noch **Träume**. Ich wollte **Schauspielerin** werden. Doch dann habe ich **eine Ausbildung** zur **Bankkauffrau** gemacht. **Heute** **arbeite** ich für **eine bayrische** Firma im **Ausland**. Seit **Mai** bin ich im Team der Firma **Meyer** in **Hanau**.

Konsonanten

1 Lippenlaute [b], [v], [m]

Bitte ein **Weißbrot** mit **Marmelade**. Nein, lieber eine **Bratwurst** mit **Brötchen**.
Dazu einen **Weißwein**. Ich **meine**: ein **Weißbier**. Oder doch lieber **Mineralwasser**!

2 S-Laute [ʃ] und [s] sowie [ʒ]

Susi, sag' mal: „**Saure** **Sche**“. Esel **essen** **Nesse**n nicht, **Nesse**ln **essen** **Fasel** nicht.
Am **zehnten** **zehnten** **zehn** Uhr **zehn** **zogen** **zehn** **zahne** **Ziegen** **zehn** **zennet** **Zucker**
zum **Zoo**.

Abbildung 3 Akzent Vokale Konsonanten Lemcke/Rohrman/Scherling (2002:238)

5.4.3 i-Laute [i:] [ɪ] [i] [i]



Abbildung 4 i-Laute

Krech / Stock, / Hirschfeld / Andres, Lutz
/ Andres, Lutz (2009:56)

5.4.4 e-Laute [e:] [ɛ] [e] [e:]



Abbildung 5 e-Laut

Krech / Stock, / Hirschfeld
(2009:58)

5.4.5 a-Laute [a:] [a]

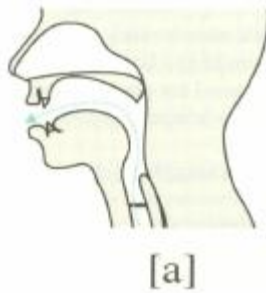


Abbildung 6 a-Laut

Krech / Stock, / Hirschfeld / Andres, Lutz
(2009:60)

5.4.9 o-Laute [o:] [ɔ] [o] [ɔ]



Abbildung 7 o-Laut

Krech / Stock, / Hirschfeld / Andres, Lutz
(2009:67)

5.4.6 ü-Laute [y:] [ʏ] [y] [ʏ]

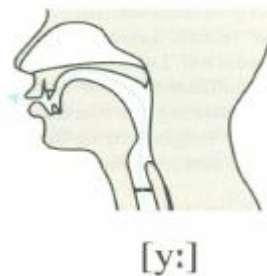


Abbildung 9 ü-Laut Krech / Stock, / Hirschfeld / Andres, Lutz (2009:60)

Regeln für die Wortakzentuierung

Wortart	Beispiel	Akzent
einfache Verben und Substantive	<u>l</u> ernen, <u>s</u> prechen, <u>N</u> ame, <u>S</u> chule	auf dem Wortstamm
Komposita	<u>F</u> remdsprache, <u>F</u> reizeit	auf dem Bestimmungswort (meist erste Silbe)
trennbare Verben	<u>a</u> nfangen, <u>h</u> er <u>u</u> mfahren	auf dem abtrennbaren Teil
Verben mit festem Präfix	<u>v</u> er <u>s</u> tehen, <u>w</u> ieder <u>h</u> olen	auf dem Wortstamm
Wörter mit Präfix un- und Suffixen -ei, -ieren	<u>U</u> rsache, <u>B</u> äcker <u>e</u> i, <u>s</u> tud <u>i</u> eren	auf Prä- / Suffixe <u>u</u> -, <u>e</u> i-, <u>i</u> eren
Wörter mit Präfix miss-	<u>m</u> is <u>v</u> er <u>s</u> tehen, <u>M</u> is <u>v</u> er <u>s</u> tänd <u>n</u> is, <u>M</u> is <u>b</u> ra <u>u</u> ch aber: <u>m</u> is <u>b</u> ra <u>u</u> chen, <u>m</u> is <u>s</u> ach <u>t</u> en	auf Präfix miss- aber: wenn bei <u>Verben</u> nach der Vorsilbe gleich der Wortstamm folgt, ist miss-akzentlos!!
Wörter mit Präfix un-	<u>u</u> n <u>b</u> etont, <u>u</u> n <u>s</u> ä <u>g</u> lich, <u>u</u> n <u>m</u> ö <u>g</u> lich / <u>u</u> n <u>m</u> ö <u>g</u> -lich, <u>u</u> n <u>w</u> irsch	1) wenn es ein Gegenstück ohne un- gibt: auf Präfix un- 2) wenn es kein Gegenstück gibt: auf Präfix oder Wortstamm
Fremdwörter	<u>S</u> tudent <u>i</u> n, <u>U</u> niversit <u>ä</u> t, <u>P</u> honet <u>i</u> k, <u>M</u> us <u>i</u> k, <u>L</u> ekt <u>i</u> on	meist auf letzter oder die vorletzte Silbe

Satzakzent

In deutschen Sätzen oder Wortgruppen wird immer eine Silbe stärker betont als alle anderen. Die Silbe, die am stärksten betont wird, heißt „Satzakzent“.

Der Satzakzent liegt meistens auf:

	Beispiel
Substantiven	Ich will nicht mit ins <u>K</u> ino. Ich interessiere mich für <u>M</u> usik.
Verben	Ich <u>w</u> ill nicht. Komm bitte <u>h</u> er!
Adjektiven / Adverbien	eine <u>s</u> chöne Tasche Bitte gehen Sie nach <u>l</u> inks!

Es gibt auch noch

	Beispiel
Kontrastakzente	Ich möchte eine Fahrkarte nach Frankfurt/ <u>Q</u> dder, nicht nach Frankfurt/ <u>M</u> ain. Peter geht mit <u>M</u> aria ins Kino, nicht mit <u>S</u> abine.
Demonstrativakzente	Bitte geben Sie mir <u>d</u> iese Tasche dort. Wie sieht denn <u>d</u> as aus!

In der gesprochenen Sprache ist der Satzakzent abhängig von der Situation.

Meistens wird betont:

- die wichtigste Information im Satz
- die neueste Information im Satz

Abbildung 10 Regeln für die Wortakzentuierung, Satzakzent Trebesius (2012:6)

Lautgruppe	Phoneme/Laute	Grapheme/Buchstaben	Beispiele
<u>VOKALE</u>			
A-Laute	[a:] [a]	<i>a, ah, aa</i> <i>a</i>	<i>Laden, Hahn, Staat</i> <i>Masse</i>
I-Laute	[i:] [ɪ]	<i>i, ie, ih, ieh</i> <i>i</i>	<i>Kino, Liebe, ihn, sieh</i> <i>Bitte</i>
E-Laute	[e:] [ɛ] [ɛ:]	<i>e, eh, ee</i> <i>e, ä</i> <i>ä, äh</i>	<i>Weg, sehen, Tee</i> <i>Geld, mächtig</i> <i>Mädchen, mähen</i>
O-Laute	[o:] [ɔ]	<i>o, oh, oo</i> <i>o</i>	<i>Brot, Sohn, Boot</i> <i>voll</i>
U-Laute	[u:] [ʊ]	<i>u, uh</i> <i>u</i>	<i>Buch, Stuhl</i> <i>Suppe</i>
Ö-Laute	[ø:] [œ]	<i>ö, öh</i>	<i>böse, fröhlich</i> <i>Töchter, können</i>
Ü-Laute	[y:] [ʏ]	<i>ü, üh, y</i> <i>ü, y</i>	<i>müde, früh, Typ</i> <i>Glück, Ypsilon</i>
Reduzierte Vokale	[ɐ] [ɐ̯]	<i>e</i> <i>er, r</i>	<i>beginnen, Freude</i> <i>Verkäufer, Uhr</i>
Diphthonge	[aɪ] [aʊ] [ɔɪ]	<i>ei, ai, ey, ay</i> <i>au</i> <i>eu, äu</i>	<i>dein, Mai, Meyer, Bayern</i> <i>Frau</i> <i>heute, Mäuse</i>
<u>KONSONANTEN</u>			
Explosive	[p]	<i>p, pp, -b</i>	<i>Oper, doppelt, gelb</i>
	[b]	<i>b</i>	<i>Biber</i>

Abbildung 11 Die Laute des Deutschen in internationaler Lautschrift. Alosevičienė (2009:17)

VOKALE			1		
i:	Stil	ʃti:l	ɥ	Linguist	lɪŋɡu'ist
ɪ	Stille	ʃt'i:lə	o:	Oder	'o:ɔɐ̯
i	Filet	fil'e:	ɔ	Osten	'ɔstɪŋ
ɨ	Nation	natsj'o:n	o	Olive	ol'i:və
e:	Beet	be:t	ɔ̃	Toilette	tɔ̃al'etə
ɛ	Bett	bɛt	ɔ:	Shaw	ʃɔ:
e	Eleganz	eleg'ants	ə	Beruf	bəʁ'u:f
e:	Gerät	gəʁ'e:t	"	Uhr	u:ʁ
a:	Maß	ma:s	e	Vater	f'a:tɐ
a	Masse	m'asə	ä:	Blanc	blɑ̃:
y:	Güte	g'y:tə	ā	Cambrai	kɑ̃brɛ':
ʏ	Hüte	h'y:tə	ē:	Gratin	ɡʁat'ɛ:
y	Büro	byʁ'o:	ē	Impromptu	ɛ̃pʁɔ̃t'y:
ʏ	Libyen	li:bʏən	ō:	Chanson	ʃɑ̃s'ɔ̃:
ø:	Böhmen	b'ø:mən	ō	Bonmot	bɔ̃m'o:
œ	Löffel	l'œf]	œ:	Verdun	ve'd'œ:
ø	Odem	ød'e:m	œ̃	Lundy	lœ̃d'i:
u:	Buch	bu:x	aɔ̃	Bau	baɔ̃
u	Bucht	buxt	aɛ̃	Eis	aɛ̃s
u	Duell	du'e:l	œ̃ɔ̃	Leute	l'œ̃ɔ̃tə

Abbildung 12 Transkription Vokale Krech / Stock, / Hirschfeld /Andres, Lutz (2009:3)

KONSONANTEN

f	<i>Feld</i>	felt
v	<i>Welt</i>	velt
y	<i>Quelle</i>	ky'elə
s	<i>Pass</i>	pas
z	<i>Sohn</i>	zɔ:n
ʒ	<i>Absage</i>	'apʒa:ɡə
θ	<i>Southampton</i>	saʒθ'emptn
ð	<i>Worthington</i>	v'æ:'ðɪŋtn
ʃ	<i>Schiff</i>	ʃɪf
ʒ	<i>Gelee</i>	ʒel'e:
ʒ̥	<i>Obstgelee</i>	'ɔ:psʒ̥el'e:
ç	<i>Becher</i>	b'eçɐ
j	<i>Jahr</i>	ja: ^h
j̥	<i>Schaltjahr</i>	ʃ'altja: ^h
x	<i>Fach</i>	fax
ʁ	<i>Rand</i>	ʁant
ʁ̥	<i>Freitag</i>	fʁ̥'açta:k

ʰ	<i>Art</i>	a: ^h t
h	<i>Hand</i>	hant
p	<i>Post</i>	pɔst
b	<i>Bahn</i>	ba:n
ɸ	<i>Hausbau</i>	h'aʒsɸaʒ
t	<i>Ton</i>	to:n
d	<i>Dom</i>	do:m
ɸ	<i>aufdrehen</i>	'aʒfɸrɛ:ən
k	<i>Kabel</i>	k'a:bl
g	<i>Gabe</i>	ɡ'a:bə
ɡ̊	<i>Aufgabe</i>	'aʒfɡ̊a:bə
l	<i>Land</i>	lant
m	<i>Mai</i>	maç
n	<i>Not</i>	no:t
ŋ	<i>Hang</i>	haŋ
ʔ	<i>Beamte</i>	bə' ^ʔ amtə

Abbildung 13 Transkription Konsonanten Krech / Stock, / Hirschfeld /Andres, Lutz

(2009:4)

Konsonanten

Im Arabischen gibt es ein sehr differenziertes Konsonantensystem, die Quantität ist für alle Konsonanten distinktiv (dies wird in der folgenden Übersicht nicht angezeigt):

		labial	dental	dental empha- tisch	palatal	velar	uvular	pha- ryngal	glottal
Plosive	stimmlos		t	t ^h		k	q		ʔ
	stimmhaft	b	d	d ^h	ɟ				
Frikative	stimmlos	f	θ s	s ^h	ʃ	x		ħ	h
	stimmhaft		ð z	z ^h		ɣ		ʕ	
Nasale		m	n						
Lateral			l						
Vibrant			r						
Approximanten		w			j				

Schreibung/Aussprache (Übersicht über wichtige Entsprechungen)

Die Originalaussprache wird in der folgenden Übersicht nicht angegeben.

Schreibung	Aussprache eingedeutscht	Beispiel	Aussprache eingedeutscht
a	a:, a	Barrada	bas'andar
al	aɟ	Faisal	fʕasal
ay	aɟ	Taysir	tsags'i: ^h
b	b p	Barrada Abdullah	bas'andar apɟ'ula:
c	s	facir	dʒ'a:s ^h
ch	ʃ	Hicham	huʃ'am
d	d t	Darsi Ahmed	d'a: ^h si: 'a'met
dh	d	Abu Dhabi	'abu: d'abi:
dj	dʒ	Djihad	dʒih'ad
dsch	dʒ tʃ	Dschebel Hadsch	dʒ'e:bel hatʃ
e	e: e ə	Dschebel Ahmed Feluke	dʒ'e:bel 'a'met fel'uka
ei	aɟ, eɟ	Hussein	hos'agn od. ...s'ejn
f	f	Feluke	fel'uka
g	dʒ k	Gamal Sirag	dʒ'amal od. dʒam'ad sir'a:k
gh	g	Ghani	g'a:ni:
h nach V	h ʔ	Hadsch Ahmed	hatʃ 'a'met
i	i: i	Amira Bittar	am'ina: bi'tar ^h
j	dʒ	Jalal	dʒal'ad
k	k	Feluke	fel'uka
kh	k	El Khattab	eɟ kat'a:p
o	o: ɔ	Ornar Al Solh	'orna: ^h al s'ɔ:l
ou	u: u	Mansour El Koussy	mans'u: ^h eɟ k'u:si:

Abbildung 14 Arabisch Vergleich Krech / Stock, / Hirschfeld / Andres, Lutz
(2009:127-128)

Phonetik auf einen Blick

Akzent

1 Wortakzent in internationalen Wörtern

das **Radio** – die **Kamera** – die **Zigarette** – die **Kassette** – **intelligent** –
die **Universität** – **traditionell** – die **Politik** – der **Intensivkurs** – **interessant**

2 Akzent und Textgliederung

Frühe

Am 'Vormittag gibt es noch einzelne Schauer oder Gewitter. **'Dann** setzt sich meist die Sonne durch. **'Später** weht der Wind schwach bis mäßig, in den Hochlagen auch frisch aus Südwest. **'Dabei** klettern die Temperaturen auf 25 bis 36 Grad.

Morgen

'Morgen ist es überwiegend heiter oder sonnig und trocken. Auf den **'Bergen** weht der Wind mäßig bis frisch, **'sonst** aber schwach. **Da'zu** erreichen die Temperaturen 20 bis 29 Grad.

Vokale

1 Aussprache von -er als [ɐ]

die Mutter – der Vater – die Schwester – der Bruder – die Tochter

2 Aussprache und Schreibung der „Zwielaute“

[ɛi] kann man schreiben:	„ei“ wie in <i>ein, der Wein, die Bäckerei</i>
	„ai“ wie in <i>der Mai</i>
	„ey“ wie in <i>Herr Meyer</i> (nur in Namen)
	„ay“ wie in <i>Bayern</i> (nur in Namen)
[aʊ] kann man schreiben:	„au“ wie in <i>aus, das Haus, genau</i>
[ɔy] kann man schreiben:	„eu“ wie in <i>euch, heute, neu</i>
	„äu“ wie in <i>äußern, träumen</i>
	„oi“ wie in <i>Tai, toi, toi!</i>

Mit **neun** hatte ich noch **Träume**. Ich wollte **Schauspielerin** werden. Doch dann habe ich **eine Ausbildung** zur **Bankkauffrau** gemacht. **Heute** **arbeite** ich für **eine bayrische** Firma im **Ausland**. Seit **Mai** bin ich im Team der Firma **Meyer** in **Hann**.

Konsonanten

1 Lippenlaute [b], [v], [m]

Bite ein **W**eißbrot mit **M**armelade. **N**ein, lieber eine **B**ratwurst mit **B**rötchen.
Dazu einen **W**eißwein. Ich **m**eine: ein **W**eißbier. Oder doch lieber **M**ineralwasser!

2 S-Laute [z] und [s] sowie [ʃ]

Sisi, sag' mal: „**S**aurer **S**üß“. Esel **essen** **N**essen nicht, **N**essen **essen** Esel nicht.
Am **z**ehnten **z**ehnten **z**ehn Uhr **z**ehn **z**ogen **z**ehn **z**ahme **Z**iegen **z**ehn **z**ehner **Z**ucker
zum **Z**oo.

Abbildung 15 Akzent Vokale Konsonanten Lemcke/Rohrman/Scherling (2002:238)

Konsonanten

Im Französischen gibt es 20 Konsonantenphoneme:

		labial	dental	palatal	velar
Plosive	stimmlos	p	t		k
	stimmhaft	b	d		g
Frikative	stimmlos	f	s	ʃ	
	stimmhaft	v	z	ʒ	
Nasale		m	n	ɲ	
Lateral			l		
Vibrant					ʁ
Approximanten		w ɥ		j	

Schreibung	Aussprache französisch	Aussprache eingedeutscht	Beispiel	Aussprache französisch	Aussprache eingedeutscht
ain	ɛ̃	ɛ̃ ɛ:	Paimpol Le Daim	pɛ̃p'ɔl ləd'ɛ̃	pɛ̃p'ɔl ləd'ɛ:
ain	ɛ̃	ɛ̃: ɛ̃	Alain Saintonge	al'ɛ̃ sɛ̃t'ɔ̃z	al'ɛ̃: sɛ̃t'ɔ̃ʃ
am, an okz. nichtakz.	ɑ̃	ɑ̃: ɑ̃	Vauban Cambrai	vob'ɑ̃ kɑ̃brɛ'e	vob'ɑ̃: kɑ̃brɛ'e:
ance	ɑ̃:s	ɑ̃:s	Durance	dyr'ɑ̃s	dyr'ɑ̃s
ao	o:	o:	Saône	so:n	so:n
ard, art	a:ʁ	a:ʁ	Ronsard	ʁɔs'a:ʁ	ʁɔs'a:ʁ
au in geschl. Silbe or off. Silbe anlautend	ɔ o o	ɔ o o:	Paul Daudet Pau	pɔl dod'e po	pɔl dod'e: od. ...d'e: po:
au(e)s	o:	o:	Guillaume	gij'o:m	gij'o:m
aud, ault, aulx	o	o:	Perrault	peʁ'o	peʁ'o:
ay vor V anlautend	aj e	aj e:	Bayonne Du Bellay	ba:j'ɔn dybɛl'e	ba:j'ɔn dybɛl'e:
c vor e, i, y	k s	k s	Carcassonne Saint-Cyr	kaʁkas'ɔn sɛ̃s'i:ʁ	kaʁkas'ɔn sɛ̃s'i:ʁ
ç	s	s	Luçon	lys'ɔ̃	lys'ɔ̃:
ch	ʃ	ʃ	Charles	ʃaʁl	ʃaʁl
e in geschl. Silbe nichtakz. vor mehr. Kons.buchst. sonst nichtakz.	ɛ: e e	ɛ: e e	Cher Bernard Desbordes	ʃɛ:ʁ beʁn'a:ʁ deb'ɔʁd	ʃɛ:ʁ beʁ'n'a:ʁ deb'ɔʁt
é(e)	e	e: e	Melun Vendée Cécile	mɛl'œ vɑ̃d'e ses'il	mɛl'œ: vɑ̃d'e: ses'il od. ...s'il
è	ɛ: e	ɛ: e, ɛ:	Corrèze Sète	kɔʁ'e:z set	kɔʁ'ɛs set od. set:
ê	ɛ: e	ɛ: e, ɛ:	Belle Réve Angoulême	bɛlɛ're:v ɑ̃gyl'em	bɛlɛ're:v ɑ̃gyl'em od. ...l'em
ean	ɑ̃	ɑ̃: ɑ̃	Jean	ʒɑ̃	ʒɑ̃:

Abbildung 16 Französisch Vergleich Kreh / Stock, / Hirschfeld /Andres, Lutz
(2009:151-153)

Konsonanten

Im Englischen gibt es 24 Konsonantenphoneme:

		labial	dental/ alveolar	post- alveolar	palatal	velar	glottal
Plosive	stimmlos	p	t			k	
	stimmhaft	b	d			g	
Frikative	stimmlos	f	θ s	ʃ			h
	stimmhaft	v	ð z	ʒ			
Affrikaten	stimmlos			tʃ			
	stimmhaft			dʒ			
Nasale		m	n			ŋ	
Lateral			l				
Approximanten		w	r		j		

Schreibung	Aussprache französisch	Aussprache eingedeutscht	Beispiel	Aussprache französisch	Aussprache eingedeutscht
im	ɛ	ɛ: ɛ:	Païmpol Le Daim	pɛp'ɔl ləd'ɛ	pɛp'ɔl ləd'ɛ:
in	ɛ̃	ɛ̃: ɛ̃:	Alain Saintonge	al'ɛ̃ sɛ̃t'ɔ̃ʒ	al'ɛ̃: sɛ̃t'ɔ̃ʃ
am, an öst. nichtakz.	ɑ̃	ɑ̃: ɑ̃:	Vauban Cambrai	vob'ɑ̃ kɑ̃brɛ'	vob'ɑ̃: kɑ̃brɛ':
ance	ɑ̃s	ɑ̃s	Durance	dys'ɑ̃s	dys'ɑ̃s
o	o	o	Saône	som	som
ord, art	aʁ	aʁ'	Ronsard	ʁɑ̃s'aʁ	ʁɑ̃s'aʁ'
au in geschl. Silbe in off. Silbe unakzentend	ɔ o o	ɔ o o	Paul Daudet Pau	pɔl dod'ɛ po	pɔl dod'ɛ: od. ...d'ɛ: pɔ:
au(e)s	o	o	Guillaume	gij'om	gij'om
auß. auk, aufx	o	o	Perrault	pe'ʁo	pe'ʁo:
er vor V akzentend	aj e	aj e:	Bayonne Du Bellay	ba'jɑ̃ dybɛl'e	ba'jɑ̃ dybɛl'e:
e vor e, i, y	k s	k s	Carcassonne Saint-Cyr	kaʁkas'ɑ̃ sɛ̃s'iʁ	kaʁkas'ɑ̃ sɛ̃s'iʁ'
ç	s	s	Luçon	lys'ɔ̃	lys'ɔ̃:
ch	ʃ	ʃ	Charles	ʃaʁl	ʃaʁl
er in geschl. Silbe nichtakz. vor mehr, Konjunktiv, sonst nichtakz.	e: e e	e: e e	Cher Bernard Desbordes	ʃeʁ beʁn'aʁ deb'ɔʁd	ʃeʁ' beʁn'aʁ' deb'ɔʁt
é(e)	e	e: e	Vendée Cécile	vɑ̃d'e ses'il	vɑ̃d'e: ses'il ses'il od. ...s'il
e	e: e	e: e, e:	Corrèze Sète	kɔʁ'e: set	kɔʁ'e: set od. set
é	e: e	e: e, e:	Belle Réve Angoulême	bel'e: ɑ̃ɡul'ɛm	bel'e: ɑ̃ɡul'ɛm od. ...l'e:m
eau	ɑ̃	ɑ̃: ɑ̃:	Jean	ʒɑ̃	ʒɑ̃: ʒɑ̃:
eau(x) akzentend nichtakz. in off. Silbe	o o	o: o	Bordeaux Beaulieu	bɔʁd'o bolj'ø	bɔʁd'o: bolj'ø:
ei	e:	e:	Gleizes	gle: z	gle: s

Abbildung 17 Englisch Konsonantenvergleich Krech / Stock, / Hirschfeld / Andres, Lutz (2009:140-153)

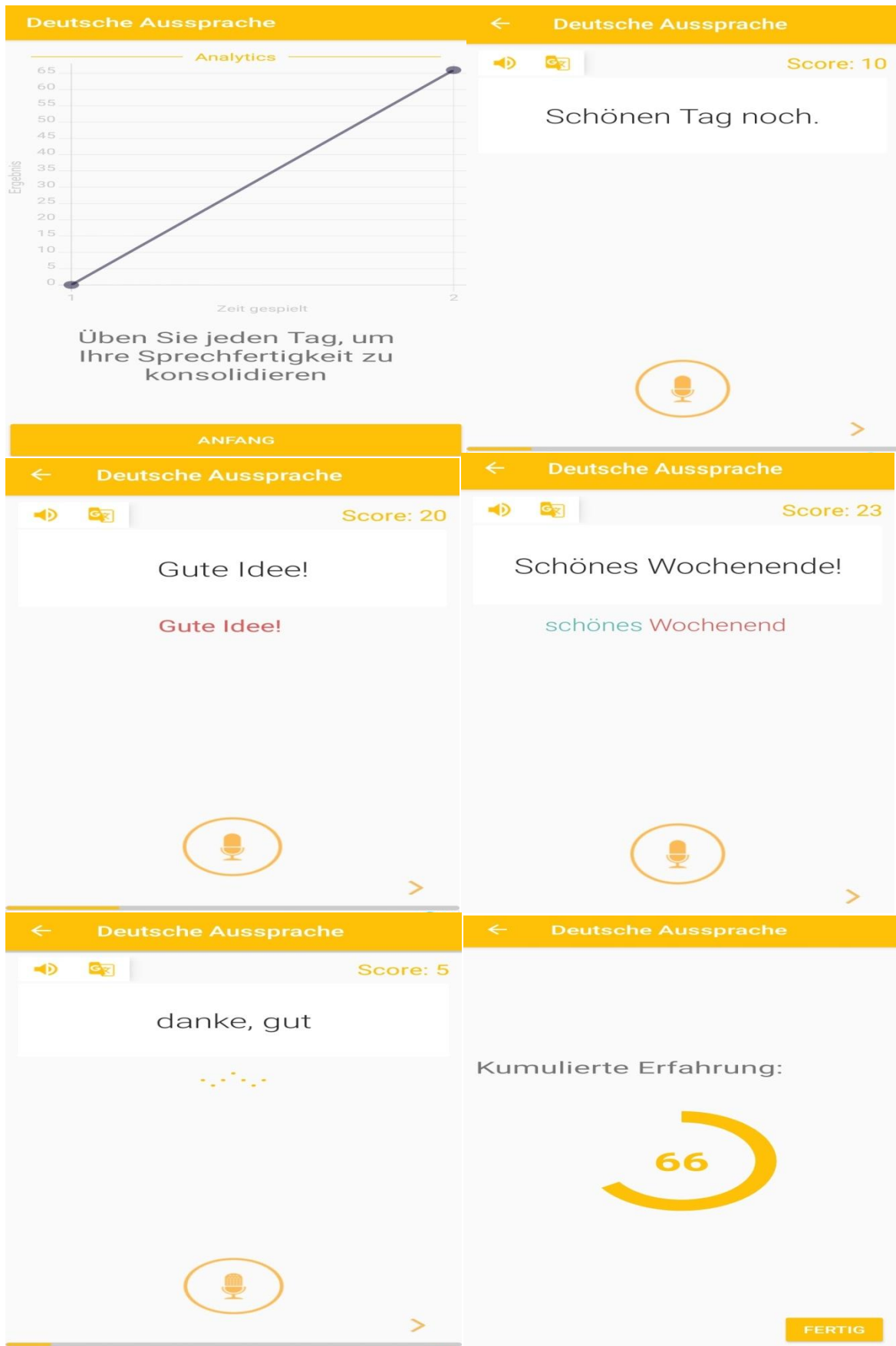


Abbildung 21 Anwendung Deutsche Aussprache (Handy-Bildschirmfoto)

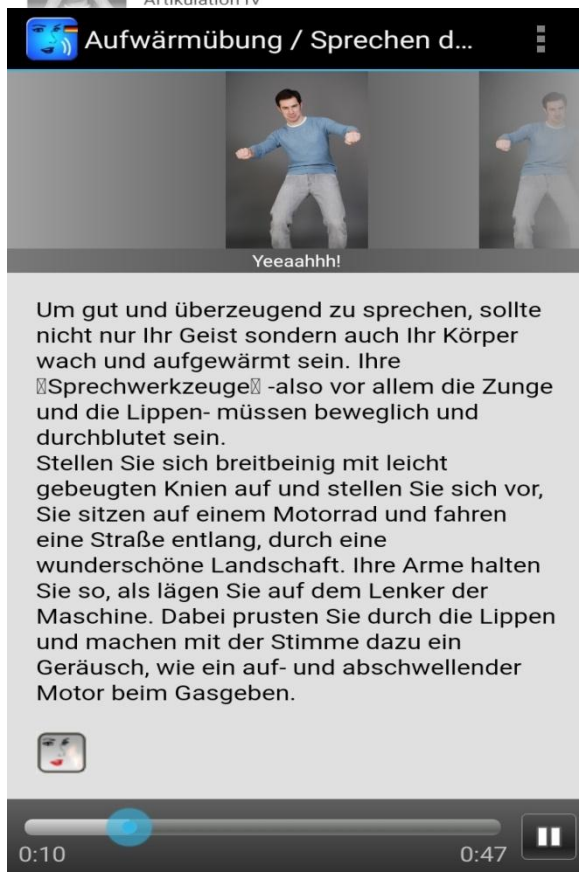
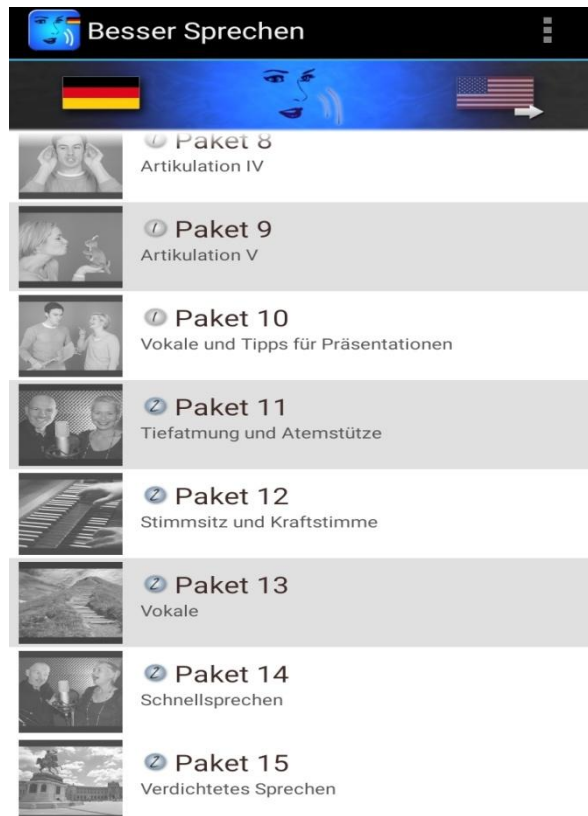
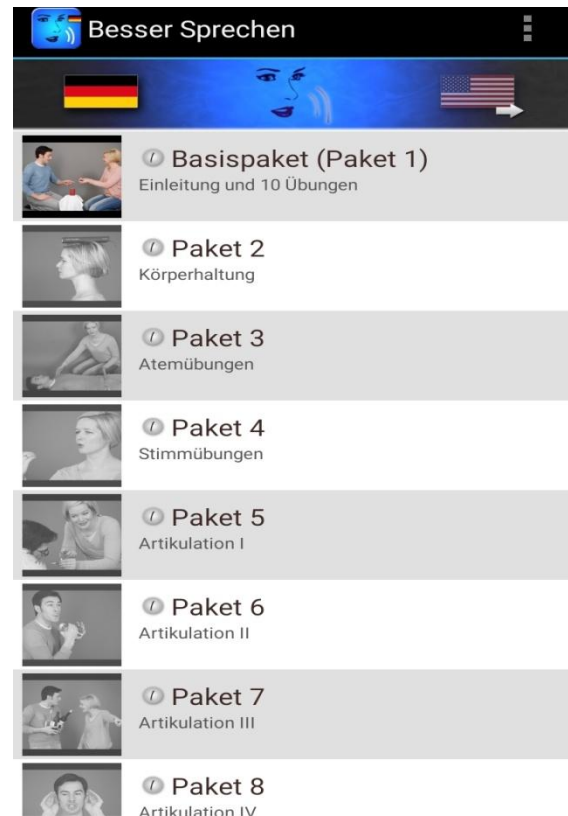


Abbildung 22 Anwendung Besser Sprechen (Handy-Bildschirmfoto)

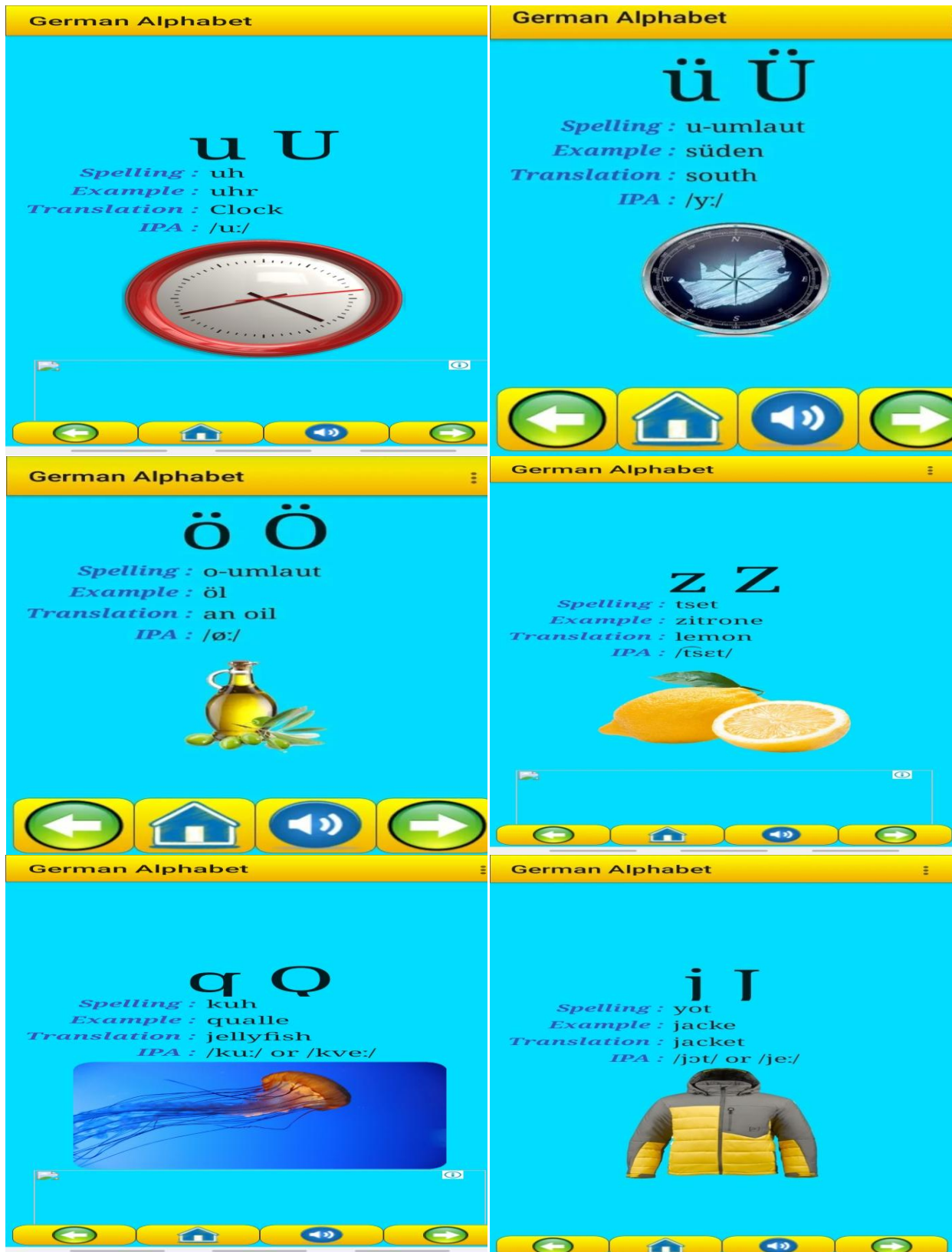


Abbildung 23 Anwendung Alphabet (Handy-Bildschirmfoto)



Abbildung 24 Zungenbrecher Videoaufnahme (Bildschirmfoto)

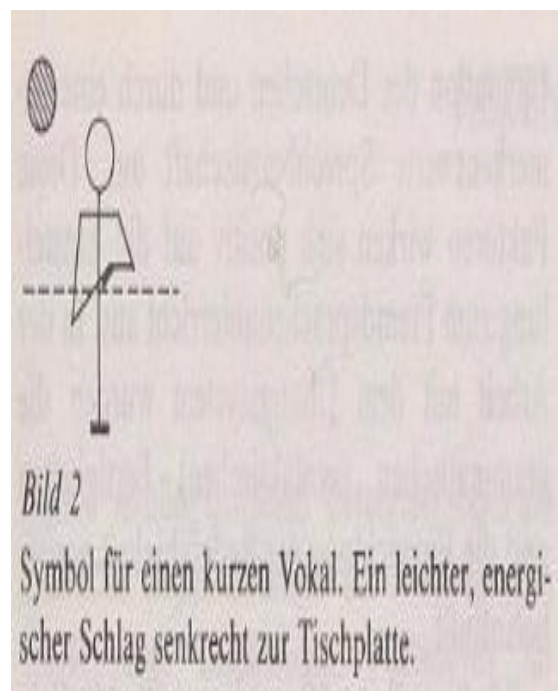
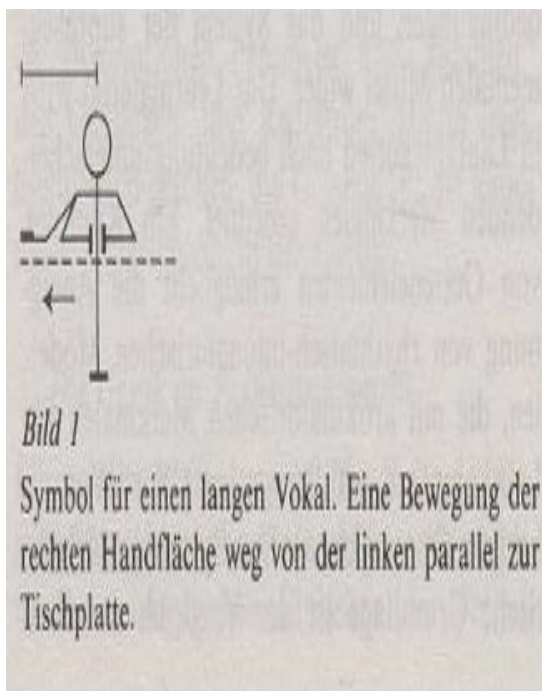


Abb.25: Symbol für einen langen Vokal **Abb.26:** Symbol für einen kurzen Vokal
Velickova (1993:253)

Phasennummer und -name	Gruppenebene	Sachebene
1 Aufwärmen	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrakt schließen • Gruppenbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Einstimmung • Aufbau und Vorbereitung für das Abenteuer des Lernens
2 Hauptarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenkonsolidierung • Themengestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokussierung auf das Thema
3 Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> • Erinnerung, Rückblick, Abschied, Trennung 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückkehr aus dem Lernprozess

Abbildung 27 Der Aufbau dramapädagogischer Unterrichtsstunden. Tselikas (1999:44)

→ 3 Theaterintonation. Sprechen Sie leise, laut, dramatisch, fröhlich, traurig ... ←

2:11



Wer reitet so spät durch Nacht und Wind? (Goethe, Erbkönig)
 Sein oder nicht sein, das ist hier die Frage! (Shakespeare, Hamlet)
 Ernst ist das Leben, heiter die Kunst. (Schiller, Wallenstein)

Abbildung 28 Theaterintonation Lemcke/Rohrmann/Scherling (2002:130)

5 → a Vokale. Lang oder kurz? Hören Sie die Wörter und markieren Sie _ für lang und • für kurz.

1:30

a oder ą: Name - Häfen - hallo - danke - malen - Sprache
 e oder ę: 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

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

↑ ↑ ↑

Abbildung 29 Gestik langer kurzer Vokal Dengler/Rusch/Schmitz/Sieber (2012:31)

1 Wer kann es am besten? Machen Sie Spiele im Kurs.

Fischers Fritze fischt
frische Fische -
frische Fische fischt
Fischers Fritze.





a) Wer kann den Satz am schnellsten ohne Fehler sprechen?
 b) Wer kommt am weitesten? Nehmen Sie ein Streichholz und pusten Sie es über den Tisch.
 c) Wer pfeift am längsten? Pfeifen Sie einen Ton.

Abbildung 30 Ausspracheübungen mit Bewegung Funk/Kuhn/Demme (2006:14)

Unterrichtsbeispiel: „Das s am Wortanfang“

3. Jahrgangsstufe

Artikulation/ Inhalt	Unterrichtsaktivitäten/ Sozialformen/Medien
-------------------------	--

I. Vorbereitung

1. Lockerungs- und Bewegungsübungen

- | | |
|---|---|
| <p>z. B. Arme kreisen, strecken – Handflächen drehen – Faust ballen und Unterarm drehen – Arme vorstrecken und konzentriert Hände kreisförmig bewegen – jeden Finger einzeln einknicken und wieder ausstrecken.</p> | <p>S stehen hinter dem Stuhl an ihrem Arbeitsplatz; Vorzeigen durch L oder S.</p> |
|---|---|

Abbildung 31 Bewegungsübungen Schimann/Blöck (2003:144)

2 Dialekt. So sprechen viele Menschen in Stuttgart und Umgebung. Hören Sie den Dialog. Welche Laute fallen Ihnen auf?

3 „Sch“-Laut. Sprechen Sie nach. Machen Sie die Lippen rund.

4 Stadt oder Land? Vor- und Nachteile in Ihrem Land. Vergleichen Sie.

Redemittel Vor- und Nachteile nennen

Ich lebe lieber / Ich finde es schöner auf dem Land / in der Stadt, weil ...

Ein Vorteil/Nachteil ist, dass ...

Für mich ist es (un)wichtig, dass ...



Bei uns ist der Unterschied zwischen Stadt und Land viel größer als in Deutschland. Die meisten Menschen möchten gern in der Stadt leben. Auf dem Land gibt es zu wenig Arbeit.

Abbildung 32 sch-Laut Lemcke/Rohrman/Scherling (2002:114)

9 a Umlaute ä – ö – ü. Hören Sie und sprechen Sie nach.

1.36 Apfel – Äpfel, Saft – Säfte, Brot – Brötchen
 Ich esse viel Gemüse. – Wir frühstücken zusammen. – Wir brauchen Öl. – Ich kaufe Käse.

b Hören Sie ein Wort mit Umlaut? Stehen Sie schnell auf. Sprechen Sie dann die Wörter nach.

1.37

Abbildung 33 ä-ö-ü Laute Dengler/Rusch/Schmitz/Sieber (2012:46)

9 Lippentraining: (b, m, v). Hören und üben Sie die Laute.

1.7

[b] Büro – Bruder – Bild
 In meinem Büro steht ein Bild von meinem Bruder.

[m] meine – Mutter – mit – Maximilian – Mika
 Hier ist meine Mutter mit Maximilian und Mika.

[v] wem – wollen – Wochenende – wandern
 Mit wem wollen wir am Wochenende wandern gehen?

Bratwurst – Brötchen / Weißwurst – Weißbrot – Weißbier
 Ich mag Bratwurst mit Brötchen oder Weißwurst mit Weißbrot und Weißbier.

Abbildung 34 Lippentraining Funk/Kuhn/Demme (2006:26)

Zungenbrecher

- Esel essen Nesseln nicht, Nesseln essen Esel nicht.
- In Ulm und um Ulm und um Ulm herum wachsen viele Ulmen.
- Ob er aber über Oberammergeau oder aber über Unterammergeau oder aber überhaupt nicht kommt, ist nicht gewiss.
- Hinter Hermann Hannes Haus hängen hundert Hemden raus, hundert Hemden hängen raus hinter Hermann Hannes Haus.
- Der Mondschein schien schon schön.
- Fischers Fritz fischt frische Fische, frische Fische fischt Fischers Fritz.
- Ein Student aus Stade stolperte mit seinen Stiefeln über einen spitzen Stein.
- Zwischen zwei Zwetschgenzweigen zwitschern zwei Zeisige.
- Der Potsdamer Postkutscher putzt den Potsdamer Postkutschkasten.
- Wir Wiener Waschweiber würden weiße Wäsche waschen, wenn wir wüssten, wo weiches Wienwasser wär'.
- Dreiunddreißig reitende Ritter reiten dreimal rufend ums rote Rathaus.
- Frieder klaut Flieder, Flieder klaut Frieder.
- Blaukraut bleibt Blaukraut und Brautkleid bleibt Brautkleid.

Abbildung 35 Zungenbrecher Schimann/Blöck (2003:160)

Zungenbrecher

☛ Liste der im Übungsteil verwendeten Zungenbrecher S. 165

Zungenbrecher sind eine beliebte Übung im Phonetikunterricht. Hier ein paar Variationsvorschläge zum üblichen Hören und Nachsprechen.

Variante 1: Zwei Partner sprechen den Zungenbrecher gemeinsam. Sie beginnen langsam und steigern dann allmählich das Tempo. Wer zuerst einen Fehler macht, hat verloren.

Variante 2: Dieses Spiel lässt sich auch als Gruppenwettbewerb spielen. Jeweils zwei Personen aus den gegnerischen Mannschaften treten gegeneinander an. Die Mannschaften dürfen sich abwechselnd einen Zungenbrecher aussuchen oder gehen eine vorher vereinbarte Liste durch.

Variante 3: Mit einem Korken im Mund zu sprechen ist schwierig, erhöht aber die Sensibilität für das Geschehen im Mund beim Sprechen. Verteilen Sie Korken an die TN und lassen Sie sie einen Zungenbrecher mit Korken im Mund üben. Anschließend – ohne Korken – gibt es oft Erfolgserlebnisse.

Abbildung 36 Zungenbrecher Schimann/Blöck (2003:159)

3 Aussprache und Schreibung „sch“-Laut [ʃ]

[ʃ] kann man schreiben: „sch“ wie in *die Schule, waschen, der Tisch*
 „s(t)“ wie in *der Stuhl, verstehen*
 „s(p)“ wie in *das Spiel, das Gespräch*

sch-Laut [ʃ] neben ch-Laut [ç] und s-Laut [s]

Deine **Schlüsseltasche** liegt auf dem **Küchentisch**. Kommst du mit ins **Stadion**?
Ich möchte eine **Flasche** **Wasser**. Herr **Rasche** ist **Chemiker**. **Ich** wünsche dir einen
 fröhlichen **Schulstart**.

4 „Knacklaut“ und h am Silbenanfang

Was macht **ihr** **hier**? Kommt **ihr** **hier** alle **aus** **Halle**? **Und** wem **gehört** der **Hund**?
Holger **holt** **Olga** **abends** **ab**. Sie **hoffen**, die **Haustür** **ist** noch **offen**. Bis **elf** **helfe** ich
Hilde im **Haushalt**.

5 Konsonantenhäufungen: Zungenbrecher

Der Cottbuser Postkutscher
putzt den Cottbuser
Postkutschkasten.
Der Potsdamer Postkutscher
putzt den Potsdamer
Postkutschkasten.

Fischers Fritze fischt
frische Fische -
frische Fische fischt
Fischers Fritze.

Klaus Knopf liebt
Knödel, Klöße, Klöpse.
Knödel, Klöße, Klöpse
liebt Klaus Knopf.

Phonetik

239

zweihundertneununddreißig

6 Präzise Konsonanten: „scharf flüstern“

Montag Dienstag Mittwoch Donnerstag Freitag Samstag Sonntag
 Januar Februar März April Mai Juni Juli August September Oktober November
 Dezember

Abbildung 37 Aussprache Zungenbrecher Lemcke/Rohrman/Scherling (2002:239)

Sprechen, spielen, singen

1 Zungenbrecher

a) Hören Sie und sprechen Sie nach: zuerst langsam, dann schneller und noch schneller.
 Sieben Schneeschipper schippen sieben Schippen Schnee.

b) Pantomime: „Schippen“ Sie beim Sprechen mit.

2 Emotionale Reaktionen

a) Hören Sie und imitieren Sie möglichst exakt.
 Igitt! • Wie niedlich! • Siehst du! • Hilfe! • Vergiss es! • Aber sicher! • Wirklich? • Nicht schon wieder! • Immer ich!

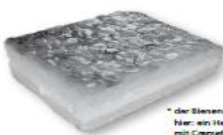
b) Welche Reaktion passt? Ordnen Sie zu.

<ol style="list-style-type: none"> 1 Heute gibt es Spinat. 2 Guck mal: So ein süßer Hund. 3 Endlich! Die Maschine funktioniert. 4 Was machst du denn da oben im Baum? 5 Du räumst jetzt sofort das Zimmer auf. 6 Kannst du mir beim Umzug helfen? 7 Stell dir vor: Lisa hat einen Millionär geheiratet. 8 Mist! Das Auto ist kaputt. 9 Timo kommt bestimmt. Er hat es versprochen. 	<p>Hilfe! So hilf mir doch runter!</p> <p>Igitt! Ich mag keinen Spinat.</p> <p>Wirklich? Ist ja irre.</p> <p>Wie niedlich!</p> <p>Oh nein. Nicht schon wieder!</p> <p>Immer ich! Warum nicht Tina?</p> <p>Aber sicher! Gern.</p> <p>Siehst du! Geht doch.</p> <p>Vergiss es! Er hält doch nie, was er verspricht.</p>
---	---

c) Sprechen Sie die Mini-Dialoge in b) mit viel Emotion.

3 Quatschgedicht: Hören Sie und lesen Sie mit. Wie stellen Sie sich eine Person vor, die so aussieht? Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch und zeichnen Sie.

Igelfrisur
 Milchgesicht
 klimpernde Wimpern
 lila Lippenstift
 Bikinifigur
 trotz Bienenstich*
 dicke Knie
 und Ringe an den Füßen
 Wer kriegt da nicht die Krise?



* der Bienenstich =
 hier: ein Hefebräun
 mit Cremefüllung und
 Mandeldecke




Abbildung 38 Zungenbrecher Pantomime Daniela Niebisch (2016:47)

XXI

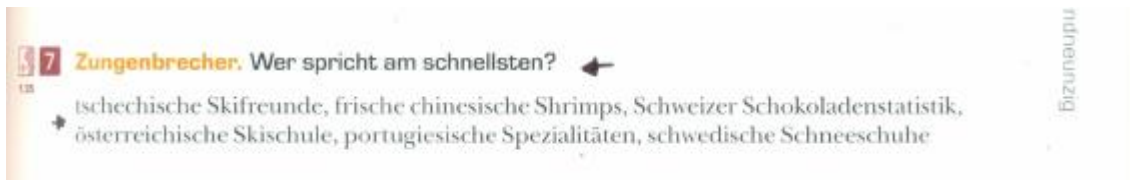


Abbildung 39 Zungenbrecher Funk/Kuhn/Demme (2006:91)

Übungsmaterial

A **Andreas Fischer** *Rhythmische Sprechstücke* (Quelle: Deutsch lernen mit Rhythmus)

Telefon-Rap

Zwo – zwo – drei – drei – null – sieben – acht

TÜÜt ——— TÜÜt ———

Kommst Du?	Ja ich komme.
Wann denn?	Weiß ich nicht.
Hallohallo	Hallohallo
Hallohallo	Hallohallo
Um ein Uhr?	Keine Zeit!
Um zwei Uhr?	Keine Zeit!
Um drei Uhr?	-- Ja!

Zahlensalat

eins zwei drei " "	Vater isst ein Ei. " "
drei zwei eins " "	Mutter isst keins. " "
vier fünf sechs " "	Thomas macht 'n Klecks. " "
sechs fünf vier " "	Rudi mag Bier. " "
sieben acht neun zehn " "	Das kann ich gut versteh'n. " "
zehn sieben drei " "	Das Gedicht ist vorbei. " "

Wie schade!

Wochentage

Sonntag Montag Dienstag Mittwoch Donnerstag Freitag Samstag Eins zwei
Wir haben drei!

Heute ist...
 Heute ist Freitag, " der 7. September. "
 Morgen ist Samstag, " der 8. September. "
 Gestern war Donnerstag, " der 6. September. " Aha!!

B *Zungenbrecher*

- 1 Sieben Schneeschipper schippen sieben Schippen Schnee.
- 2 Im dichten Fichtendickicht nicken dicke Fichten tüchtig.
- 3 Esel essen Nesseln nicht, Nesseln essen Esel nicht.
- 4 Klitzekleine Kinder können keinen Kirschkern knacken.
- 5 Die Katze tritt die Treppe krumm, krumm tritt die Katze die Treppe.
- 6 Zwischen zwei Zwetschgenzweigen zwitschern zwei Zeisige.
- 7 Hinter Hanne Herrmanns Haus hängen hundert Hemden raus.
Hundert Hemden hängen raus hinter Hanne Herrmanns Haus.
- 8 Fischers Fritze fischt frische Fische, frische Fische fischt Fischers Fritze.
- 9 Wir Wiener Waschweiber wollen weiße Wäsche waschen,
weiße Wäsche wollen wir Wiener Waschweiber waschen.

Abbildung 40 Übungsmaterial Trebesius (2012:7)

Abbildung 41 Lernerfragebogen



Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

Fakultät für Fremdsprachen

Germanistikabteilung

Fachbereich: Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik

Fragebogen für Deutschstudierende

**Zum Beitrag eines spezifischen Phonetikmaterials bei der Abmilderung von
Ausspracheschwierigkeiten algerischer Deutschlerner**

Liebe Studentinnen und Studenten,

im Rahmen der Anfertigung meiner Dissertation an der Deutsch- und Russischabteilung der Fakultät für Fremdsprachen, bitte ich Sie, mir diesen Fragebogen auszufüllen.

Die darin enthaltenen Fragen gelten als wichtiger Teil meiner wissenschaftlichen Untersuchung, und Ihre Hilfe ist für mich von großem Nutzen. Ich versichere Ihnen, dass ihre Daten nicht an Dritte weitergeleitet und vor unbefugtem Zugriff geschützt werden. Mit bestem Dank im Voraus.

I. Allgemeine Angaben:

Universität:

Bachelorstudiengang

Masterstudiengang

II. Zum Untersuchungsthema relevante Angaben:

11. Seit wann lernen Sie Deutsch?

a) Genaue Anzahl:Jahr(e).

12. Welche von den folgenden Fächern erwerben Sie am schnellsten?(von 1 bis 3)

a) Wortschatz

b) Grammatik

c) Phonetik

13. Besteht die Phonetik als Fach im DaF-Unterricht?

a) Ja

b) Nein

14. Haben Sie Schwierigkeiten, Deutsch richtig auszusprechen?

a) Ja

b) Nein

15. Falls ja, warum?

a) Angst/ Schüchternheit

b) Alter

c) Motivation

d) Einfluss der Muttersprache

e) Einfluss anderer Fremdsprachen

f) Mangel an Unterrichtsmaterialien/Medien

g) Mangel an Fachlehrer/Muttersprachler

h) Mangel an Zeitvolum im Fach Phonetik

i) Wenige Sprechkanäle

j) Hohe Studentenzahl

k) Andere.....

16. Mit welchen phonetischen Hauptschwierigkeiten werden Sie konfrontiert?

a) Wortakzentuierung

b) Satzintonation

- c) Pausierung und Melodisierung
- d) Ö-und Ü-Laute
- e) Ich-und Ach-Laut
- f) Ch und sch Laut
- g) R-Laute
- h) E-Laute
- i) Z-Laut
- j) Vokallänge und Spannung

17. Nehmen Sie regelmäßig am Ausspracheunterricht bzw. am Fach Phonetikunterricht teil?

- a) Ja
- b) Nein

18. Welche Materialien werden von Ihren Lehrenden im Phonetikunterricht gebraucht?

- a) Lehrwerke
- b) CDs/DVDs
- c) Ballspiel
- d) Bilder
- e) Texte
- f) Lieder
- d) Andere.....

19. Ist Ihnen der Begriff Gestik bekannt im Ausspracheunterricht?

- a) Ja
- b) Nein

20. Wie oft verwenden die Lehrenden Gestik und Körperbewegung im Phonetikunterricht, wenn sie die richtige Aussprache eines Wortes veranschaulichen wollen?

- a) Oft
- b) immer
- c) Selten

d) Kein Gestikgebrauch

e) Andere...

21. Falls ja welche Bewegungen gebrauchen die Lehrenden?

a) Mundbewegungen (mit den Lippen)

b) Händebewegungen (mit den Fingern)

c) Körperbewegungen(mit dem ganzen Körper)

d) Andere.....

22. Benutzen Sie als DaF-Lerner Körperbewegungen im Fach Phonetik?

a) Ja

b) Nein

23. Brauchen Sie einen Phonetiklehrer als Muttersprachler, um die Aussprache gut beherrschen zu können?

a) Ja

b) Nein

24. Braucht Ihrer Meinung nach der Phonetikunterricht mehr Materialien und Medien?

a) Ja

b) Nein

25. Wenn ja, nehmen diese Materialien Selbstständigereweise in Anspruch?

a) Ja

b) Nein

26. Hat die Lernerautonomie einen guten Einfluss auf die Überwindung Ihrer Aussprachehürden?

a) Ja

b) Nein

c) Andere.....

27. Wodurch können Sie selbst ihre Aussprache verbessern?

a) Fernseher (Deutsche Fernsehsendungen)

- b) Deutschsprachige Filme
- c) Musik hören
- d) Mit Muttersprachlern chatten (Facebook, Skype... usw.)
- e) Handyanwendungen (Deutschsprachige Anwendungen)
- f) Elektronische Wörterbücher
- g) CDs und DVDs
- h) Deutsche Radios
- i) Kurs-Übungsbücher/Lehrwerke
- j) Lernwebseiten
- k) Andere.....

28. Gilt Theater als effiziente Hilfsmethode für eine bessere Aussprache des DaF-Lernens?

- a) Ja
- b) Nein

29. Wenn ja, inwiefern könnte das Theater bzw. die Theaterpädagogik als unterstützendes Mittel oder Hilfsmethode für den Ausspracheunterricht sein?

- a) Die Abmilderung der Aussprachehürden
- b) Lautes, klares Aussprechen von Ausdrücken
- c) Mehr freies Sprechen
- d) Motivierende Lernatmosphäre schaffen
- e) Bewegung zur Optimierung der Aussprachekompetenz
- f) Beseitigung von Angst
- g) Beseitigung von Schüchternheit
- h) Andere.....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Abbildung 42 Lehrerfragebogen



Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

Fakultät für Fremdsprachen

Germanistikabteilung

Fachbereich: Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik

Fragebogen für Lehrkräfte

**Zum Beitrag eines spezifischen Phonetikmaterials bei der Abmilderung von
Ausspracheschwierigkeiten algerischer Deutschlerner**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Rahmen der Anfertigung meiner Dissertation an der Deutsch- und Russischabteilung der Fakultät für Fremdsprachen, bitte ich Sie, mir diesen Fragebogen auszufüllen.

Die darin enthaltenen Fragen gelten als wichtiger Teil meiner wissenschaftlichen Untersuchung, und Ihre Hilfe ist für mich von großem Nutzen. Ich versichere Ihnen, dass ihre Daten nicht an Dritte weitergeleitet und vor unbefugtem Zugriff geschützt werden. Mit bestem Dank im Voraus.

Universität:

I. Zum Untersuchungsthema relevante Angaben:

1. Sprechen Sie mit den StudentInnen auf Deutsch außerhalb des Unterrichts?
 - a) Ja
 - b) Nein

2. Auf welche von den folgenden Fehlern im DaF-Unterricht legen Sie mehr Wert?
 - a) Phonetische Aussprachefehler
 - b) Grammatische Fehler
 - c) Rechtschreibfehler
 - d) Satzgliedstellung
 - e) Andere.....

3. Besteht die Phonetik als Fach im DaF-Unterricht?
 - a) Ja
 - Nein

4. Haben die DaF-Lerner Phonetikprobleme?
 - a) Ja
 - b) Nein

5. Wenn ja, welche von den folgenden Punkten bilden die Ursachen der Ausspracheschwierigkeiten?
 - k) Angst/ Schüchternheit
 - l) Einfluss der Muttersprache
 - m) Einfluss anderer Fremdsprachen
 - n) Mangel an Unterrichtsmaterialien
 - o) Mangel an Fachlehrenden/Muttersprachelern
 - p) Dem Fach Phonetik zu wenig Zeit gewidmet
 - q) Fehlende Motivation
 - r) Andere Ursachen

6. Mit welchen phonetischen Hauptschwierigkeiten werden die DaF-Lerner konfrontiert?

- j) Wortakzentuierung
- k) Satzintonation
- l) Pausierung und Melodisierung
- m) Ö-und Ü-Laute
- n) Ich-und Ach-Laut
- o) Ch und sch Laut
- p) R-Laute
- q) E-Laute
- r) Vokallänge und Spannung

7. Würden Sie Phonetiklehrer für den Phonetikunterricht als Muttersprachler bevorzugen, oder halten Sie die Beteiligung eines Muttersprachlers am Phonetikunterricht für ausreichend?

- a) Ja
- b) Nein
- c) Andere

8. Hat die Lernerautonomie einen Einfluss auf die Überwindung der Aussprachehürden von Deutschstudierenden?

- a) Ja
- b) Nein
- c) Andere.....

9. Durch welche Mittel können die DaF-Lerner ihre deutsche Aussprache selbst verbessern und entwickeln außerhalb des Unterrichts?

- l) Fernseher (Deutsche Fernsehsendungen)
- m) Deutschsprachige Filme
- n) Deutsche Musik hören

- o) Mit Muttersprachlern chatten (Facebook, Skype... usw.)
- p) Handyanwendungen (Deutschsprachige Anwendungen)
- q) Elektronische Wörterbücher
- r) CDs und DVDs
- s) Deutsche Radios
- t) Kurs-Übungsbücher/Lehrwerke
- j) Andere.....

10. Inwieweit könnte die Mannigfaltigkeit der Materialien im Phonetikunterricht nötig sein?

.....

.....

.....

11. Als Lehrkraft benutzen Sie die Körperbewegung, um die richtige Aussprache eines Wortes zu zeigen?

- a) Ja
- b) Nein

12. Falls ja welche Bewegungen gebrauchen Sie?

- a) Mundbewegungen (mit den Lippen)
- b) Händebewegungen (mit den Fingern)
- c) Körperbewegungen(mit dem ganzen Körper)
- d) Andere.....

13. Ist Ihnen der Begriff Gestik bekannt im Ausspracheunterricht?

- a) Ja
- b) Nein

14. Wie oft verwenden Sie Gestik im Phonetikunterricht?

- f) Oft
- g) immer

- h) Selten
- i) Kein Gestikgebrauch
- j) Andere.....

15. Können die Lernenden ohne Gestik und Körperbewegung Deutsch richtig aussprechen?

- a) Ja
- b) Nein

16. Ist Theater ein bedeutendes Hilfsmittel, um die Aussprache richtig lernen zu können?

- a) Ja
- b) Nein

17. Inwiefern könnte es dabei als unterstützendes Mittel oder Hilfsmethode für den Ausspracheunterricht helfen?

- i) Die Verbesserung der Aussprachehürden
- j) Lautes, klares Aussprechen von Ausdrücken
- k) Mehr freies Sprechen
- l) Motivierende Lernatmosphäre schaffen
- m) Bewegung zur Optimierung der Aussprachekompetenz
- n) Beseitigung von Angst
- o) Beseitigung von Schüchternheit
- p) Andere.....

18. Würden Sie den Lernern Theater im Phonetikunterricht empfehlen?

- a) Ja
- b) Nein

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Résumé Français

« La contribution d'un matériel de phonétique spécifique susceptible d'atténuer les difficultés de la prononciation des apprenants algériens d'Allemand »

Le présent travail de doctorat suggère des améliorations aux leçons du cours de la phonétique et la prononciation pour les étudiants de l'Allemand algériens des universités algériennes.

La principale préoccupation consistait fondamentalement à identifier et à constater les principales difficultés de la formation en matière de prononciation des étudiants algériens de l'allemand en tant que langue étrangère. L'aspect relatif à l'intégration des différents supports didactiques dans la matière de la phonétique ainsi que les différentes méthodes, les outils, les techniques et les stratégies est pris en compte dans le cadre de l'analyse. Concernant ce volet nous soulignons le rôle de la gestualité et du théâtre dans les leçons de la phonétique de l'allemand en tant que langue étrangère dans le cadre de la prise en charge des difficultés relatives à la prononciation. À cet égard et pour examiner ces questions, des questionnaires destinés aux apprenants et aux enseignants d'allemand ont été analysés. On pourrait conclure qu'il est nécessaire d'apprendre la prononciation allemande correctement et d'atténuer et d'optimiser les problèmes phonétiques en utilisant un matériel phonétique spécifique.

Mots clés : Matériel phonétique, la prononciation, cours de l'allemand en tant que langue étrangère, les étudiants de l'allemand en tant que langue étrangère, l'autonomie d'apprentissage, les difficultés de prononciation, les facteurs d'influences, la gestualité et le théâtre.

Abstract English

“The contribution of a specific phonetic material to mitigate pronunciation difficulties of Algerian DaF learners”

The present doctoral work suggests improvements to the lessons of phonetics course and pronunciation for Algerian German students in the Algerian university.

The main concern was fundamentally to identify and note the main difficulties of training in the pronunciation of Algerian students of German as a foreign language. The aspect relating to the integration of the different teaching aids in the field of phonetics as well as the different methods, tools, technics and the strategies are taken into account within the framework of the analysis. Regarding this aspect we emphasize the role of gestuality and theater in the lessons of phonetics of German as a foreign language in the context of the development of difficulties related to pronunciation. In this regard and to examine these questions, questionnaires for learners and teachers of German were analyzed. One might conclude that it is necessary to learn German pronunciation correctly and to mitigate and optimize phonetic problems by using specific phonetic material.

Key words: Phonetic materials, pronunciation, German language course as a foreign language, students of German as a foreign language, learning autonomy, pronunciation difficulties, influencing factors, gestuality and theater.

Abstract Deutsch

„Zum Beitrag eines spezifischen Phonetikmaterials zur Abmilderung von Ausspracheschwierigkeiten algerischer DaF-Lerner“

Die vorliegende Dissertation gibt einen Vorschlag für die Verbesserung des Phonetik- bzw. Ausspracheunterrichts bei den DaF algerischen Studenten an der algerischen Universität.

Das Hauptanliegen besteht grundsätzlich darin, die Hauptschwierigkeiten bei der Ausspracheschulung algerischer DaF-Studenten genau festzustellen und zu identifizieren. Darüber hinaus geht es mir vor allem darum, die unterschiedlichen Materialien in Fach Phonetik, die vielfältigen Methoden, Hilfsmittel, Techniken und Strategien zu integrieren. An dieser Stelle wird die Rolle der Gestik und des Theaters im DaF-Phonetikunterricht bei der Entwicklung aussprachlicher Schwierigkeiten in Anspruch genommen. In diesem Kontext und zur Überprüfung dieser Fragen, wurden Fragebögen sowohl für DaF-Lernende als auch für DaF-Lehrkräfte analysiert. Daraus ließ sich schlussfolgern, dass es für das Lernen einer abweichungsfreien deutschen Aussprache und um die phonetischen Probleme abzumildern und zu optimieren, spezifische Phonetikmaterialien eingesetzt werden sollen.

Schlüsselwörter: Phonetikmaterial, Aussprache, DaF-Unterricht, DaF-Studenten, Einflussfaktoren, Autonomes Lernen, Ausspracheschwierigkeiten, Gestik und Theater.