

Demokratische Volksrepublik Algeriens
Ministerium für Hochschul- und Forschungswesen
Universität Es- Senia Oran
Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
Abteilung der Angelsächsischen Sprachen, Sektion: Germanistik

Thema

Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang

Vorgelegt von: Mag. Bouhalouan Karima

Jurymitglieder

Lachachi Djamel Eddine	Professor	Vorsitzender	(Universität Oran)
Beghdadi Fatima	Dr.	Gutachterin	(Universität Oran)
Seddiki Aoussine	Professor	Betreuer	(Universität Oran)
Ursula Hirschfeld	Professorin	Gutachterin	(Universität Halle/ Deutschland)
Bouchtara Mostafa	Professor	Gutachter	(Universität Oran USTO)
Aouadi Sadek	Professor	Gutachter	(Universität Annaba)

Universitätsjahr 2012-2013

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort.....	7
Einleitung und Zielsetzung der Arbeit.....	8
Kapitel 1. Mehrsprachigkeit in Algerien und deren Einfluss auf das Deutsche Sprache- Muttersprache- Mehrsprachigkeit- Begriffsbestimmungen	
1.1 Die Sprache.....	21
1.2 Die Muttersprache.....	23
1.3 Die Mehrsprachigkeit.....	25
1.3.1 Zur Problematik der Diglossie und Kodewechsel (Code- Switching).....	34
1.3.2 Arten der Mehrsprachigkeit.....	38
1.3.2.1 Die individuelle Mehrsprachigkeit.....	38
1.3.2.2 Additiver Zweisprachigkeit.....	42
1.3.2.3 Rezeptive Mehrsprachigkeit.....	43
1.3.2.4 Territoriale Mehrsprachigkeit.....	44
1.3.2.5 Institutionelle Mehrsprachigkeit.....	44
1.3.2.6 Die symmetrische und asymmetrische Mehrsprachigkeit.....	45
1.3.2.7 Die kollektive Mehrsprachigkeit.....	46
1.3.2.8 Erworbene Mehrsprachigkeit.....	48
1.3.2.9 Simultane und sukzessive Zweisprachigkeit.....	48
1.4 Natürliche und kulturelle Zweisprachigkeit.....	48
1.4.1 Substraktive Zweisprachigkeit.....	49
1.5 Mehrsprachigkeit und die Kognitionswissenschaft.....	49
1.6 Historischer Überblick über die Mehrsprachigkeit in Algerien.....	51
1.6.1 Das Berberische (Tamazight).....	53
1.6.2 Das Arabische (das Hocharabische- und Maghrebarabische).....	55
1.6.3 Das Französische.....	60
1.6.4 Das Spanische.....	62

Kapitel 2. Begriffsbestimmungen, Aufgaben und Zweige der Phonetik und Phonologie

2.1 Phonetik- ein Definitionsversuch.....	65
2. 1.1 Arten der Phonetik (Phonetische Teildisziplinen).....	68
2.1.1.1 Die historische Phonetik.....	68
2.1.1.2 Die kontrastive Phonetik.....	68
2.1.1.3 Die allgemeine Phonetik.....	68
2.1.1.4 Die artikulatorische Phonetik.....	68
2.1.1.5 Die akustische Phonetik.....	71
2.1.1.6 Die auditive (perzeptive) Phonetik.....	74
2.1.1.7 Die Psychologische Phonetik.....	74
2.1.1.8 Die Neurophonetik.....	74
2.2 Gestik und Aussprache (der gestischen Phonetik).....	74
2.3 Die pathologische Phonetik oder Sprechpathologie.....	76
2.4 Ausspracheschulung und Übungstypologie zur Phonetik.....	77
2.5 Zum suprasegmentalen Bereich/ Suprasegmentalia.....	85
2.6 Prosodische oder Suprasegmentale Merkmale.....	87
2.6.1 Die Silbe.....	89
2.6.2 Akzentuierung	91
2.6.3 Die Intonationsforschung.....	92
2.7 Phonologie- ein Definitionsversuch.....	96
2.7.1 Die generative Phonologie.....	99
2.7.2 Die natürliche Phonologie.....	99
2.8 Phonologische Grundbegriffe.....	100
2.8.1 Phon und Phonem.....	100
2.8.2 Ein Allophon.....	100
2.8.3 Die Fortis- Lenis Konsonantenunterscheidung.....	100
2.8.4 Assimilation.....	101
2.8.5 Der fremde Akzent.....	102
2.8.6 Der Sprachklang.....	103

2.9 Phonologischen Kompetenzen nach den europäischen Referenzrahmen für Sprachen.....	104
2.10 Das Internationale phonetische Alphabet (IPA).....	105

Kapitel 3. Eine kontrastive Studie zwischen dem Deutschen und der Mehrsprachigkeit in Algerien

3.1 Stellenwert und gegenwärtige Situation des modernen Hocharabisch in der arabischen Welt.....	109
3.1.1 Sprachspezifische und phonetische Besonderheiten des Arabischen.....	109
3.1.1.1 Wortakzent im Arabischen.....	111
3.1.1.2 Satzintonation und Vokalsystem im Arabischen.....	112
3.2 Kontrastivität zwischen Twareg und Berber als Beispiel der Mehrsprachigkeit in Algerien.....	120
3.2.1 Kontrastivität Kabylich- Twareg.....	122
3.3 Sprachspezifische Besonderheiten des Berberischen.....	
3.4 Sprachspezifische Besonderheiten der Phoneminventare zwischen dem Französischen und dem Arabischen.....	124
3.5 Gesamtinventar von Vokalen und Konsonanten im Deutschen und anderen Sprachen.....	125
3.5.1 Sprachspezifische Besonderheiten des Deutschen.....	125
3.6 Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Französischen.....	130
3.6.1 Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Englischen	138
3.7 Sprachspezifische Besonderheiten des Englischen.....	139

Kapitel 4. Typologie von Fehlern und Interferenzen

4.1 Der Fehler- ein Definitionsversuch.....	146
4.1.1 Zur Abgrenzung der Terminologien Fehler/Interferenz	154
4.2 Aussprachefehler.....	156
4.3 Pragmatische Fehler.....	152
4.4 Spracheinfluss und Fehlerursachen.....	153
4.5 Interferenzen im DaF- Unterricht.....	157

4.5.1 Zur Abgrenzung vom Transfer und Interferenz im Fremdsprachenunterricht.	157
4.6 Interferenzarten.....	162
4.6.1 Interlingualer (zweisprachlicher) Interferenz und Intralingualer (innersprachlicher) Interferenz.....	
4.6.2 Phonetische Interferenzen.....	163
4.6.3 Prosodische Interferenzen.....	165
4.6.4 Sprachliche Interferenzen.....	166
4.7 Ausspracheprobleme.....	167
4.8 Fehleranalyse-Therapie und Fehlerprophylaxe zur Aussprachekorrektur.....	169
4.8.1 Fazit.....	

Kapitel 5. Analyse des DaF- Lehrwerks „Lagune“ Kursbuch A1 und Arbeitsbuch A2 unter dem Aspekt Phonetik

Einleitung.....	179
5.1.1 Überblick über das Lehrwerk Lagune Kursbuch A1.....	179
5.1.1.2 Schwerpunkt der Untersuchung.....	181
5.1.1.3 Überblick über die äußere Gestaltung des Lehrwerks Lagune Kursbuch A1 Das Layout.....	182
5.1.2 Überblick über das Lehrwerk Lagune Arbeitsbuch A2.....	182
5.1.2.1 Schwerpunkt der Untersuchung.....	184
5.1.2.2 Überblick über die Äußere Gestaltung des Lehrwerks Lagune Arbeitsbuch A2.	184
5.1.3 Zur Lehrwerkanalyse „Lagune“ als Beispiel Kursbuch A1 und Arbeitsbuch A2 unter dem Stockholmer Kriterienkatalog.....	184
Einleitung.....	184
5.1.3.1 Analyse des Lehrwerks Lagune Kursbuch A1.....	185
5.1.3.2 Analyse des Lehrwerks Lagune Arbeitsbuch A2.....	190
5.1.3.3 Resümee.....	192
5.1.3.4 Die aktuelle Lage der lehrwerkforschung hinsichtlich des Faches Phonetik in Algerien.....	193

5.2 Analyse der aktuellen Germanistikhochschullehrpläne in Algerien am Beispiel das klassische- und LMD System.....	193
5.2.1 Überblick über das klassische Lehrprogramm in Algerien.....	193
5.2.2 Erstes Studienjahr.....	194
5.2.3 Zweites Studienjahr.....	195
5.2.4 Drittes Studienjahr.....	196
5.2.5 Viertes Studienjahr.....	196
5.3 Überblick über das LMD System in Algerien	
Einleitung.....	200
5.3.1 Erstes- und zweites Semester S1/ S2 Fach Sprachwissenschaft und Didaktik als Fremdsprache (DaF)Science du Langage et Didactique de L´Allemand Langue Etrangère	
Einleitung.....	202
5.3.2 Drittes- und Viertes Semester.....	203
5.3.3 Fünftes- und sechstes Semester.....	205
5.3.4 Masterstudiengang erstes Semester.....	206
5.3.4.1 Masterstudiengang zweites Semester.....	206
5.3.4.2 Drittes Semester.....	206
5.3.4.3 Viertes Semester.....	207
5.3.5 Fazit.....	207
Analyse des neuen Programms bezüglich des gemeinsamen Sockels für Literatur und Fremdsprachen	216
Fazit	218
5.4 Studentenbefragung in Oran.....	209
5.4.1 Zur Interpretation der Studentenbefragung in Oran.....	209
5.4.2 Zusammenfassung.....	222
5.5 Studentenbefragung in Sidi Bel Abbas.....	223
5.5.1 Zur Interpretation der Studentenbefragung in Sidi Bel Abbas.....	223
5.5.2 Fazit.....	234
5.6 Deutschlehrerbefragungen.....	236
5.6.1 Zur Interpretation der Deutschlehrerbefragungen.....	236

5.6.2 Resümee.....	253
5.7 Interpretation ausgewählter untersuchten Tonaufnahmen der algerischen Deutschlernenden von Ausspracheexperten im Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik Halle- Wittenberg/ Deutschland	
Einleitung.....	255
5.7.1 Die Auswahl des Korpus.....	255
5.7.2 Die Aufnahmen.....	256
5.7.3 Interpretation der ersten Untersuchung über die Wirkung des Arabischen Akzents auf deutsche Muttersprachler und deren Ursachen vorgelegt von DIEHL/ THAUT/KREUZ (28.06.2012).....	258
5.7.4 Interpretation der zweiten Untersuchung über die Wirkung des fremden Akzents von Deutschlernenden- Eine Untersuchung von TIEDKE/ RAUCH/HENTSCHEL(21. Juni 2012).....	268
5.7.5 Interpretation der dritten Untersuchung über die Verständlichkeit und Wirkung von Ausspracheabweichungen algerischer Deutschlernender von (LÄGEL/PRITZKOW/MELLEROWICZ).....	273
5.7.6 Fazit.....	281

Kapitel 6 Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierender

6.1 Einleitung.....	284
6.2 Lehrerausbildung.....	285
6.3 Zur Effizienz des Einsatzes eines Aussprachewörterbuchs im DaF- Unterricht.....	286
6.4 Bewusstmachung für Fehler.....	286
6.5 Medieneinsatz im DaF- Unterricht.....	287
6.6 Lernprogression.....	288
6.7 Lernen im Chat.....	289
6.8 Kassettenbriefe und Arbeitsmöglichkeiten mit Video.....	289
6.9 Motivation und Lernklima.....	291
6.10 Aufwärmen von Muskeln der Sprachorgane.....	292
6.11 Sprechen, Vorlesen und Vortragen.....	292

6.12 Sprache interkulturell lernen.....	295
6.13 Die Notwendigkeit der Ausspracheschulung und Ausspracheübungen.....	295
6.14 Die Aussprache spielerisch lernen und üben.....	296
6.15 Aussprache lernen mittels Tandem- Gruppen.....	298
6. 16 Zusammenfassung und Ausblick	300
Literaturverzeichnis.....	303
Anhang.....	360

Offre de Fomation dans le cadre du LMD 2006- 2009

Offre de Formation L.M.D Master academique

Studentenbefragung

Deutschlehrerbefragung

Vokale und Konsonanten im Französischen

Angaben zur Aufnahmen aus Algerien

Tabelle N° 1 Tonaufnahmen des 1. Studienjahres

Tabelle N° 2 Tonaufnahmen des 2. Studienjahres

Tabelle N° 3 Tonaufnahmen des 3. Studienjahres

Tabelle N° 4 Tonaufnahmen Master 1

Korpus für die Tonaufnahme der Studenten/ Innen des ersten/ zweiten / dritten und
Masterstudenten/ Innen des neuen LMD Systems, Sektion: Germanistik

Abbildung 1 Tabelle 1 Statut ou politique des Langues étrangères Lachachi (2008)

Tabelle 2 A partir de 2005

Fragebogen zur Untersuchung der Verständlichkeit und Wirkung von

Ausspracheabweichungen algerischer Deutschlernender von (LÄGEL/PRITZKOW/
MELLEROWICZ)

Abbildung 2 IPA auf Arabisch

Tabellen über Äquivalenzen des berberischen Alphabets im Vergleich zum
arabischen- und deutschen Lautsystem bzw. dem internationalen phonetischen
Alphabet nach KELLADI (2004/2005)

Abbildung 3 Berbersprachen und deren Dialekte

Abbildung 4 Verbreitung der Berbersprachen

Einteilung der Sprachen nach BODMER (1997)

Übungen zum Ausdruck und Sprache von BROICH (1993)

Stockholmer Kriterienkatalog von Hans-Jürgen Krumm

Dialektverteilung und Kontaktvölker

Die Twareg Sprache und Dialekte

Die Tifinagh- Schriftzeichen- Tradition und Transkription

Tifinagh- Transkription und Lautregeln

Französisch einfache Darstellung

Deutsch einfache Darstellung

Englisch einfache Darstellung

Korpus der (Socle commun domaine „ Lettres et Langues Etrangères) vom 28. 07. 2013

Kontrast zwischen dem modernen Hocharabisch (MHA) und dem Tlemcener Dialekt nach Benziane (1992, S. 23 u. 24)

Arabische Schrift GLÜCK (2005)

Korpus der analysierten Lehrwerken Lagune A1 und A2

Korpus der Germanistikhochschullehrpläne (das klassische System)

Erklärung

Vorwort

Es ist mein aufrichtiges Anliegen, mich bei allen Personen zu bedanken, die mich beim Anfertigen dieser Dissertation unterstützt haben. Ganz herzlich möchte ich meinen Eltern, meinem Mann, meinem Kind, das während meiner Promotion zur Welt kam und meiner Familie danken, dass sie mir geholfen haben und stets an meine Kapazitäten geglaubt haben. Ihr habt mich mein Leben lang begleitet und alle Probleme mit mir geteilt. Die größten Schwierigkeiten und Hürden konnte ich dank Eurer Unterstützung überwinden und dafür möchte ich mich bei Euch ganz herzlich bedanken. Euch ist diese Arbeit besonders gewidmet.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Aoussine Seddiki, der mir über die Jahre als wissenschaftlicher Berater zur Seite stand. Sie sind mir nicht nur als pädagogische Fachkraft stets ein wichtiger Begleiter, menschliches Vorbild, Wegweiser und Ansprechpartner gewesen.

Mein ganz besonderer Dank geht an Prof. Dr. Ursula Hirschfeld, sie hat mich mit lobenswerten Ideen, wertvollen Impulsen, fachkundigem Rat, kritischen Einwänden, stetiger Hilfsbereitschaft und mit viel Geduld und Einfühlungsvermögen intensiv begleitet. Ohne ihren wertvollen akademischen Rat wäre diese Arbeit nicht entstanden. Diese Arbeit wäre ohne Recherche in der Bibliothek der Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg nicht zustande gekommen. In diesem Zusammenhang möchte ich mich für die finanzielle Unterstützung sowohl beim DAAD als auch beim algerischen Ministerium, die zur Realisierung und Finanzierung meines Promotionsprojektes beigetragen haben, herzlich bedanken.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Kolleginnen/ Kollegen der Universität Es-Senia Oran, Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste, Sektion Germanistik für die moralische Unterstützung bedanken, insbesondere bei Frau El Mezouar Amina und Frau Arradj Houaria, Kollegen/ Innen der Universität Djilali El Yabbes in Sidi Bellabes und Kollegen der Universität Beb Ezouar Algier, die mir beim Verteilen der Befragungen geholfen haben sowie insbesondere bei Herrn Chaabani Mohamed und Yahia Mohamed, Freundinnen/ Freunden, die das Entstehen dieser Arbeit ermöglicht

haben. Dank gebührt so vielen, denen ich auf meinem Lebensweg begegnet bin, und besonders denjenigen, die mich bei dieser Arbeit in Halle/ Saale begleitet haben. Deshalb möchte ich an dieser Stelle allen jenen Doktorandinnen/ Doktoranden, Mitarbeiterinnen/ Mitarbeitern des Instituts für Sprechwissenschaft und Phonetik in Halle/ Saale, Doktorandinnen aus der Universität Woronesch / Russland und aus der Türkei danken, die in Diskussionen und Auseinandersetzungen das Reifen und Wachsen der Idee und die Weiterentwicklung meiner Dissertation unterstützt haben.

Einleitung und Zielsetzung der Arbeit

Stand der bisherigen Forschung

Aussprache ist ein Teil der Sprache; der Erwerb einer Aussprache ist ein Teillernziel im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs; Ausspracheschulung ist ein Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts. Ohne den Erwerb von Fertigkeiten zur Realisierung gesprochener Sprache ist die mündliche Kommunikation in einer Fremdsprache zum Scheitern verurteilt oder sehr erschwert. KELZ (1992, S. 24)

In meiner Doktorarbeit befaße ich mich mit dem Thema Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierender im neuen Studiengang. Ich weise darauf hin, dass es verschiedene Linguisten, Sprechwissenschaftler und Fremdsprachendidaktiker gibt, sei es im In- oder in Ausland, die sich bereits mit diesem Thema aus verschiedenen Schwerpunktansätzen auseinandergesetzt haben.

Die Auswahl dieses Promotionsprojektes ist dadurch berechtigt, dass ich mich im Umgang meiner bescheidenden Erfahrung vorher als Assistentin und jetzt als Dozentin an der Uni Es- Senia Oran, Sektion Germanistik mit dem Fach Mündlich und Schriftlich von Anfang meiner Laufbahn an mit dem Lehren dieser beiden Fächer beschäftigt habe. Selbstverständlich habe ich zwischendurch andere wesentliche Fächer auch unterrichtet. Im Laufe dieses Experiments habe ich phonetische Interferenzen stets in meinem Unterricht beobachtet. Anhand eines Diagnosebogens, den ich im Unterricht und auch in den Prüfungen erstellt habe, konnte ich einige Beobachtungen der Fehlerschwerpunkte und Bemerkungen sammeln und sie in meiner Dissertation gründlich behandeln. Eine Mehrzahl Algerischer Deutschstudierender an der Universität Es- Senia Oran, Sektion Germanistik, sei es im klassischen System oder im neuen Bologna- Prozess (LMD- System), sind mit enorm großen Schwierigkeiten konfrontiert, besonders was den phonetischen Bereich betrifft. Dieses Phänomen bringt mich dazu, diese Überlegungen zu stellen: Wodurch entstehen alle diese phonetischen Interferenzen? Welche Sprache beeinflusst das Erlernen der deutschen Sprache (d. h. L4 in Algerien) am stärksten? Ist es das Arabische oder das Algerische, das Berberische, das Französische, das Englische oder andere dialektale Varianten in Algerien? Welche sprachinternen u. externen Faktoren führen zum

Spracheinfluss? Liegt das Problem überhaupt an der Mehrsprachigkeit, die in Algerien charakteristisch ist? Sind die verschiedenen Phoneminventare und phonetisch-phonologischen Merkmale oder distinktiven Merkmale der segmentalen und suprasegmentalen Ebene zwischen der Muttersprache- und der Fremdsprache ein mitverantwortlicher Faktor an den häufigsten beobachteten phonetischen Interferenzen, sei es im Fall der Prosodie oder Abweichungen, die bei algerischen Deutschstudierenden bewusst oder unbewusst auftreten?

Die Vielfalt der phonetischen Zeichen der verwendeten Sprachen von den algerischen Germanisten gilt eigentlich als ein mitverantwortlicher Faktor für diese phonetischen Erscheinungen. Dieses Phänomen trägt zum negativen Einfluss auf die deutsche Sprache bei und spiegelt sich ebenso bei der phonetischen Kompetenz der Lernenden wider. Unsere Aufgabe besteht darin, diese phonetischen Interferenzen zu beleuchten und zu untersuchen. Einige Kollegen/Innen haben sich bereits mit dem Thema Phonetik und Ausspracheschwierigkeiten befasst wie Frau Khelladi (2004/ 2005) in Ihrer Magisterarbeit, betitelt mit: „Auspracheschwierigkeiten im DaF- Unterricht in Algerien- Gründe und prophylaktische Vorschläge“, die das Thema kontrastiv zwischen dem Arabischen und Deutschen, dem Berberischen und Deutschen, dem Algerischen und Deutschen, dem Französischen und Deutschen untersucht. Herr Benziane Abderrahim hat auch ein sehr interessantes Buch über: Translation des Arabischen Alphabets nach der ISO- Empfehlung R 233. Dezember 1961 verfasst.

Mannigfaltige Fragen sind elementar zu erforschen, um mit dem behandelten Phänomen umzugehen und möglichst die Sprachbarrieren und Brücken, die das Fach Phonetik beeinträchtigen und verletzen, zu überwinden. Unser Bemühen ist auch ein Versuch, mögliche Antworten über die erforschten Aspekte einzubringen, beispielsweise gangbare Lösungen und Methodenansätze im DaF- Unterricht in Algerien vorzustellen und in die Praxis umzusetzen. Es wurde nachgewiesen, dass im Redefluss des Erwerbs einer neuen Aussprache nach HIRSCHFELD/ DIELING (2000, S. 17) folgende Bemerkungen zusammengefasst wurden:

„Eine neue Aussprache zu erwerben ist für viele schwieriger als die Aneignung neuer Wörter oder grammatischer Regeln. Die Interferenz der Muttersprache und früher

gelernter Fremdsprachen ist im Bereich der Intonations- und Lautstrukturen besonders stark und hartnäckig. Ein gutes Gedächtnis genügt hier nicht- auch „Leib und Seele“ sind gefordert.“ Andere Autoren meinen, dass der Einfluss der Muttersprache auf den Lernprozess anderer Sprachen unbestreitbar ist, dies wird deutlich wenn HARDEN (2006, S. 20) schreibt:

„Wenn auch der Erwerbsverlauf zwischen L2 und L3 nicht unbedingt identisch ist, der Einfluss der Muttersprache auf die L2 ist wohl kaum zu leugnen. Auch hier besteht aber noch keineswegs Einigkeit. An diese kurz skizzierten Fragen schließt sich neuerdings verstärkt diejenige nach dem Einfluss und der Wirkung einer bereits gelernten Fremdsprache, also einer L2, auf den Lernprozess der jeweils nächsten, also L3, L4 usw. an. Die Forschung steckt noch in den Anfängen und über die konkrete Natur solcher Einflüsse lässt sich bislang noch nicht Genaueres sagen.“

Die Forschungen haben gezeigt, dass das Ziel der mehrsprachigen Kinder das Einüben der Kontrolle über beide Sprachsysteme ist. Auf dem Weg dorthin kommt es zum Spracheinfluss. Dieser kann sich positiv wie negativ auswirken, wobei es nach derzeitigem Kenntnisstand unplausibel ist, anzunehmen, dass die Sprachdominanz der Grund für die negativen Effekte ist. MÜLLER (2011, S.62)

Hierbei ist es von außerordentlicher Wichtigkeit, dass wir uns daran erinnern, dass unter dem Aspekt der Lernschwierigkeiten HIRSCHFELD (Vgl. 2011, S. 13) schrieb:

„Eine neue Aussprache zu erwerben, ist für viele Lernende schwieriger als die Aneignung von Wortschatz und Grammatik. Zwar ist auch hier für ein gutes Gedächtnis notwendig, in Abhängigkeit vom Lernalter und von den individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten ist aber meist ein Hör- und Aussprachetraining erforderlich, damit die physischen (Sprechmotorik) und psychischen Schwierigkeiten bewältigt werden können.“

Gründe für die Mannigfaltigkeit der Fehlerursachen in Klassenzimmern lassen sich bei KARBE (2000, S. 66 u. 67) ausmachen:

„Im Unterricht sind mehrere Fehlerursachen zu berücksichtigen, die den Lehrer/ die Lehrerin zu unterschiedlichen Konsequenzen im Rahmen der Fehlervorbeugung und-therapie veranlassen. Ursachen liegen in unzureichenden Kenntnissen der Schüler(d. h. der Lernprozess war nicht gründlich genug), in Wirkungen der Interferenz zwischen

Mutter- und Fremdsprache sowie innerhalb einer Fremdsprache oder auch zwischen verschiedenen Fremdsprachen, in flüchtigem Arbeiten oder in Unsicherheiten im Sprachgebrauch unter kommunikativem Aspekt.“

Beim Erlernen einer fremden Sprache lassen sich Interferenzen aus der Muttersprache nicht vermeiden (Wode 1988). Während jedoch bei der Syntax oder Semantik die muttersprachlichen Strukturen „nur“ mental verfestigt sind, kommt bei der Aussprache zusätzlich die Verfestigung der artikulatorischen Bewegungsmuster hinzu. Die Artikulationsabläufe der Muttersprache sind derart automatisiert, dass sie beim Sprechen in der Fremdsprache wirksam bleiben und eine abweichende Aussprache überhaupt nicht vermeidbar ist („typischer Akzent“.) STORCH (1999, S.104)

AUER/ LI (2007, S. 02) sprechen über soziolinguistische und mehrsprachige Untersuchungen insbesondere mit zweiten und dritten bilingualen Generationen mit Migrationshintergrund. Sie stellten fest, dass Mehrsprachigkeit als Konsequenz einer bestimmten Störungsart von einer Sprache zur andere betrachtet wurde. Sie erklären:

„Multilingualism was considered to be the consequence of some kind of disturbance in the 'language order', such as migration or conquest, which brought language systems into some kind of unexpected and 'unnatural' contact with one another, often leading to structural simplification (which, in the language ideology of the 19th century, usually implied degeneration). Even today, the ease with which the à la mode parlance of hybridity, borrowed from so-called cultural studies, has been taken on in sociolinguistic and multilingualism research, particularly on second and third generation bilinguals and multilinguals with an immigration background, shows that the idea of multilingualism as a derivative fact is still lingering on: what falls between the codified grammars of 'the languages' is fragile, unstable and can only be understood with reference to these languages.“

Zwischen Potenzen und Grenzen, Chancen und Risiken beim Erlernen und Gebrauch der Mehrsprachigkeit im gegenwärtigen europäischen Kontext räumt NAGLO (2007, S. 13) allerdings ein:

„Mehrsprachigkeit als gesamtgesellschaftliches Phänomen ist im gegenwärtigen europäischen Kontext nicht als Abweichung von der Norm, sondern als relativ üblich anzusehen. Sie enthält sowohl Chancen als auch Risiken: Mehrsprachigkeit, oder das

Erlernen verschiedener Sprachen, gilt vor dem Hintergrund internationaler sozialer Prozesse wie Europäisierung und Globalisierung heute in der Regel für den Einzelnen als eine Art ökonomischer Ressource, als zentrale Qualifikation für die Arbeit auf transnationalen Märkten oder für die Beschäftigung bei supranationalen Arbeitgebern und erweitert darüber hinaus die Möglichkeiten sozialer Kontakte im Allgemeinen. Andererseits ist die Sprachenfrage in Europa komplex und wird politisch häufig schwierig durch den symbolischen Wert und damit die identitären Bezüge von Sprache im jeweiligen sozialen Rahmen, was die Suche nach einer idealen Form von Mehrsprachigkeit oft vornehmlich als ein politisches und sozial-psychologisches Problem erscheinen lässt.“

NEUNER (1995, S. 28) umriss in seinem Standpunkt über den Schwerpunkt der Interferenzforschung Folgendes:

„Lange Zeit hat sich die vergleichende Sprachforschung auf die Untersuchung von Phänomenen konzentriert, bei denen ein Einfluss der muttersprachlichen Sprachsysteme auf das Erlernen der fremdsprachlichen Systeme deutlich war (Interferenzen im Bereich von Grammatik, Wortschatz, Artikulation und Intonation, Rechtschreibung)- in der Erwartung, dass man aus dem Vergleich Vorhersagen über mögliche Fehler machen könnte, um daraus ein Konzept zu entwickeln, bei dem solche Interferenzfehler von vornherein vermieden würden. Man ist heute weniger optimistisch, was die Vorhersage und die Vermeidung solcher Fehler angeht. Interferenzforschung kann aber vielfältigen Aufschluss über Fehlerursachen geben. Sie bezieht sich heute auch nicht mehr nur auf Phänomene sprachlicher Form, sondern auch auf Aspekte des Sprachgebrauchs wie auch der psychosozialen Situation der Lernenden und der soziokulturellen Kontexte und Lernens.“

Facettenreiche Untersuchungen innerhalb der Interferenzauftrittshäufigkeit belegen, dass „Interferenzen nach Meinung vieler Autoren häufiger in der gesprochenen als in der geschriebenen Sprache von Mehrsprachigen sind. Auch der Sprachstil kann die Auftretenshäufigkeit der Interferenz beeinflussen. Je nachdem, ob Mehrsprachige beschreiben, erzählen oder spontan interagieren, werden Interferenzen weniger bzw. häufiger auftreten.“ MÜLLER/ KUPISCH/ SCHMITZ/ CANTONE (2007, S. 18)

Wenn man in diese Diskussion auch das Spannungsfeld der fremdsprachigen Rede und die Intonation miteinbezieht, dann treten neue Perspektiven ein, denn „bei der Wahrnehmung der fremdsprachigen Rede werden die Unterschiede in den Intonationsmustern zweier Sprachen funktionell nicht bewusst. Die intonatorischen Gewohnheiten der Muttersprache, die im Bewusstsein als natürliche Ausdrucksweise der Rede existieren, werden beim Sprechen in der Fremdsprache unbewusst auf diese übertragen.“ VELIČKOVA (1998, S. 236).

LEE (2003, S. 43) räumt durchaus ein, dass Sprache ein komplexes und kompliziertes System ist, indem sie erläuterte:

„Es scheint also zweifelsfrei so zu sein, dass Sprache an sich komplex ist. Sie ist so komplex, dass man eine Fremdsprache in ihrem Klang und Verwendung niemals wie ein Muttersprachler beherrschen kann und dass es keinem Grammatiker gelungen ist, eine vollständige Beschreibung für eine Einzelsprache bereitzustellen. Wir benutzen sie, beherrschen sie, beschreiben sie teilweise, aber wissen immer noch nicht vollständig, wie sie sich entwickelt hat, wie sie sich noch verändern wird und auf welcher inneren Systematik und Dynamik sie beruht. Diese Schwierigkeiten bei dem Modellaufbau einer vollständigen Sprachbeschreibung ergeben sich daraus, dass sich Sprache selbst organisiert. Anders ausgedrückt, Sprachbeschreibung kann nicht vollständig und absolut sein, weil Sprache ein komplexes System ist, weil wir in diesem komplexen System sprachlich handeln und auch die Sprachforschung sich selbst organisiert.“

Bei der Untersuchung phonetischer Interferenzfehler in der Fremd(Ziel)sprache werden jene Erscheinungen berücksichtigt, die entweder in der Mutter(Ausgangs)sprache nicht existieren oder nur unter anderen Bedingungen vorkommen und sich deshalb negativ auf den Lernprozess auswirken könnten. SEDDIKI/ LACHACHI (1999, S. 04)

Die Ursache der Fehler ist nicht einfach zu definieren. Ein markantes Beispiel illustriert und liefert uns wesentliche Informationen über die Art und Weise, wie die Struktur der Muttersprache der Lernenden (im diesem Fall für koreanische DaF-Lernende) Fehler verursachen könnte, beispielsweise „Fehler, die koreanische Schüler oder Studenten beim Deutschunterricht in Korea begehen, sind in ihren Formen und

Typen so verschieden, dass man sie nicht einfach erklären und klassifizieren kann. Jedoch sind bestimmte Fehler festzustellen, deren Ursache in der Struktur der Muttersprache zu suchen ist. Solche Interferenzfehler kommen in phonetischen, morphosyntaktischen, semantischen und pragmatischen Bereichen vor.“ LIE (1997, S. 39)

Wir müssen noch einmal im Rahmen der Untersuchung der Fehleranalyse nach TRIM (1989, S. 199) betonen:

„Error analysis has shown that deviations from the norms of the target language have many causes and that in a number of cases where mother tongue interference might be expected, learners in fact experience little difficulty. Not unexpectedly, where the semantics of lexical or grammatical phenomenon in the target language is transparent, whereas the situation in the source language is more complicated, learners appear to have little trouble. Interference is not symmetrical.“ Der Verfasser thematisiert die Problematik seiner Auffassung, indem er vertritt, dass die Interferenzen nicht symmetrisch sind, er meinte in diesem Sinne, dass die Wurzeln oder der Ursprung einer bestimmten Sprache für die Lernenden undurchsichtig zu sein scheinen.

Zur Schwierigkeit beim Erlernen einer neuen Aussprache argumentierte die Ausspracheexpertin HIRSCHFELD (2004, S. 63) detailliert, indem sie sagt:

„Eine neue Aussprache zu erwerben, ist für viele lernende problematisch, oft schwieriger als die Aneignung neuer Wörter oder neuer grammatischer Regeln. Die Interferenz der Muttersprache und anderer Fremdsprachen ist im Bereich der Perzeption und Produktion von prosodischen und artikulatorischen Merkmalen besonders stark. Es sind also vor allem (mutter-) sprachliche Ursachen, die Fortschritte beim Aussprachelernen in der Fremdsprache befördern oder behindern.“

RICHTER (2007, S.98) untersucht die Theorie des Zweitsprachenerwerbs hinsichtlich des komplexen Zusammenhangs von Perzeption und Produktion in der L2. Als Begründung ihrer angeführten Hypothesen ihres Promotionsprojektes wurde folgendes angegeben:„ [...] Aussprachefehler werden stärker sanktioniert als Hörfehler, und Hörfehler stören die Kommunikation weniger als Aussprachefehler. So ist die Distinktion zwischen [ɛ], [ə] und Elision in Nebensilben nicht von phonematischer Relevanz. Ihr perzeptives Nichtbeherrschen führt zu keinerlei

Verständnisschwierigkeiten. Produktiv erzeugt die Nichtbeherrschung hingegen einen Akzent, welcher durchaus negative Effekte auf die Kommunikation haben kann.“

Die sprachlichen und kulturellen Unterschiede zwischen zwei Ländern lassen sich beim negativen Einfluss des Erwerbs und der Vermittlung einer Fremdsprache beispielsweise auf das Deutsche deutlich identifizieren. Ferner ist auch zu beachten, dass das Missverständnis zweier Kulturen z. B. zwischen dem Heimatland und dem Ausland sowie auch die Mentalität der anderen direkt oder indirekt Fehler verursachen können, deswegen sollen wir die Kontrastivität zwischen der Zielsprache und Muttersprache gebührend berücksichtigen. Ich bekräftige meinen Aufsatz mit diesen relevanten Gedanken von KIM (1997, S. 58), der äußert:

„Daher sollen nicht nur die sprachlichen Unterschiede zwischen Muttersprache und Zielsprache im Unterricht DaF kontrastiv erklärt werden, sondern auch die kulturellen Unterschiede zwischen beiden Ländern und auch die Unterschiede in der Mentalität der beiden Völker, weil die Sprache ohne das Verstehen der Kultur des Landes und der Mentalität seines Volkes nicht angemessen verstanden werden kann. „

Im Gegensatz dazu äußerte sich ZELLERHOFF (1992, S. 159) über die Schwierigkeiten, die zwischen zwei Sprachen auftreten, dass „Schwierigkeiten beim Erwerb einer Zweitsprache allein noch kein Kriterium für eine zugrunde liegende Sprachstörung sein können, denn sie sind erwartbar, in der Differenz von Ausgangssprache und Zielsprache vorhersehbar und präventiv didaktisch zu beeinflussen.“

Die Ursache für die größten Hauptschwierigkeiten der algerischen Deutschlerner hinsichtlich phonetischer Interferenzen liegt selbstverständlich in den unterschiedlichen Sprachsystemen oder Sprachstrukturen oder anders gesagt, im Phoneminventar zwischen dem Arabischen, dem Französischen, dem Englischen und dem Deutschen. Fehler werden sowohl von Interferenzen als auch von Übergeneralisierungen und auch von anderen Faktoren verursacht, zu denen sicherlich Bedeutungsverwechslungen und andere schwer klärbare Gründe zählen. LIE (1997, S.47) sagt dies sehr klar: „[...] Interferenz ist einerseits dort festzustellen, wo

grammatische Funktionen der beiden Sprachen nicht übereinstimmen. Dies hängt von Verschiedenheiten der Rektion des Verbs ab.“

Mehrere Verfechter der Linguistik und DaF- Didaktiker haben sich über das Thema Interferenzen sowie phonetische Interferenzen geäußert, beispielsweise KRAUTHAMER (1999, S. 08) in Anlehnung von BARTHOLOMAE (1980):

„Bartholomae states that there are three categories of errors: errors that indicate an “intermediate system” as the writer learns the conventions of standard language, errors that are accidents, and errors of dialect interference, usually from a spoken dialect (257-8)“

Die Autorin KRAUTHAMER (1999, S. 08) fügt dazu folgendes hinzu: „Finally Noguchi (70) considers speech one of the prime factors behind the errors that students make, particularly sentence boundary errors, also pointing out that contemporary conventions concerning punctuation are historically recent and that whereas today we punctuate on the basis of syntax, earlier writers relied on breathing requirements or rhetorical effects (71).“

In diesem Promotionsprojekt geht es nicht nur darum, die phonetischen Interferenzen algerischer Deutschstudierender zu erforschen, sondern auch, die wesentlichen Aspekte der Mehrsprachigkeit in Algerien zu behandeln. Einige Beobachtungen von HUFEISEN/ NEUNER (1999, S. 18) fallen dabei besonders ins Auge:

„Wenn in einem Land mehrere Sprachen nebeneinander existieren, gibt es oft auch Probleme, weil z. B. die betreffenden Sprachen nicht den gleichen Status haben.“

Der bilinguale Sprecher übernimmt aus der jeweils anderen Sprache Elemente und Strukturen und / oder benutzt die Sprachen abwechselnd, was zu verschiedenen Arten von Hybridität führt. Diesbezüglich hält man es bereits seit den 1960er Jahren für axiomatisch, dass es keine Zweisprachigkeit ohne Interferenz gibt! FÖLDES (2008, S. 202)

MÜLLER (2011, S. 61 u. 62) zitiert unten in Anlehnung an Abbildung 5 von PATUTO (2010) über die Subjektauslassungen bei bilingual dt.- ital. und dt.- sp. Kindern im Vergleich zu monolingualen Kindern nach durchschnittlicher Äußerungslänge (MLU d, h. (Mean Length of Utterance)) und macht allerdings auch

auf die Aufgabe der Mehrsprachigkeit unter dem psycholinguistischen Aspekt aufmerksam.

„Mehrsprachigkeit kann sich auch negativ, im psycholinguistischen Sinn verlangsamend, auf den Zugriff auf Sprachinformationen auswirken. So gilt mittlerweile als gesichert, dass Mehrsprachige einen geringeren Wortschatz in der jeweiligen Sprache aufweisen als vergleichbare Monolinguale und dass der Zugriff auf das Lexikon bzw. der Abruf Lexikalischer Einheiten langsamer erfolgt. Somit erreichen Bilinguale schlechtere Ergebnisse als Monolinguale bei der Bildbenennung, in Tests, die den Redefluss (produzierte Wörter pro Minute) untersuchen, in Tests zum „ Tipp- of- the- tongue“- Phänomen und in Tests zur Worterkennung unter Störbedingungen.“

Hauptfragen und Hypothesen

Die vorliegende Arbeit rückt dementsprechend folgende **Kernfragen** in den Mittelpunkt der Reflexion:

- Inwiefern könnte die Mehrsprachigkeit Ausspracheprobleme, phonetische Interferenzen verursachen, die im Zusammenhang mit dem Erlernen des Deutschen als Fremdsprache in Algerien stehen? D.h., inwieweit beeinflusst die Mehrsprachigkeit das Erlernen der deutschen Sprache in Algerien?
- Welches sind didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierender?

Es wird von folgenden **Arbeitshypothesen** ausgegangen:

Die Mehrsprachigkeit weist sowohl eine positive als auch eine negative Rolle im Fremdsprachenunterricht auf. Sie ist gekennzeichnet als kultureller Reichtum Algeriens, hier könnte man als Beispiel den positiven Transfer erwähnen. Selbstverständlich wirft die Mehrsprachigkeit unterschiedliche Ausspracheprobleme auf; dieser Aspekt führt auch zu phonetischen Interferenzen für unsere Deutschstudierenden in Algerien. Diese Vielfalt an Sprachen in Algerien hat diesbezüglich positive und insbesondere negative Folgen auf die mündliche Kommunikation der algerischen Germanistikstudenten/Innen. Somit lassen sich meines Erachtens Sprachkomponenten und Phoneminventare im Sinne eines Sprachvergleiches zwischen der Mehrsprachigkeit in Algerien und der deutschen

Sprache untersuchen. Es wurde nachgewiesen, dass im Redefluss der Bandbreite der Sprachen in Algerien beispielsweise diesen Gedanken von SEDDIKI/ LACHACHI (1999, S. 04) finden:

„Die meisten algerischen Deutschstudenten sind von den Nationalsprachen Arabisch oder Berberisch stark beeinflusst. Der Einfluss des Arabischen bzw. des Berberischen des Französischen und des Englischen bereitet in vielen Fällen algerischen Lernenden große Schwierigkeiten. Im Vergleich zu der deutschen Sprache ist die arabische Satzintonation weicher. Die Arabischsprechenden bzw. die algerischen Deutschstudierenden können scharfe Kontraste zwischen betonten und weniger- bzw. nichtbetonten Passagen herausarbeiten. Es besteht einen großen Unterschied zwischen festen Regeln für die Wortakzentuierung im Arabischen und den Betonungsregeln im Deutschen.“

Besonders signifikant erscheint in folgendem Zitat das, was äußerst komplex und kompliziert beim Erlernen der deutschen Aussprache sei, wie die Autorin HIRSCHFELD formuliert: „Was schwierig an der neuen (deutschen) Aussprache ist, wird zunächst durch die Muttersprache und andere, früher gelernte Fremdsprachen bestimmt. Für die Muttersprache entwickeln sich schon beim Kind Perzeptionsstrategien und- gewohnheiten, die in der Fremdsprache wie ein Raster funktionieren. Von der Muttersprache abweichende segmentale und suprasegmentale Formen werden durch dieses Raster wahrgenommen und bewertet. Wenn in der Muttersprache nicht zwischen langen und kurzen Vokalen (wie Staat und Stadt) unterschieden wird, achten Lernende beim Hören auch im Deutschen nicht auf dieses Merkmal. Ebenso sind das Artikulieren und die suprasegmentale Gestaltung durch die Muttersprache geprägt, die Sprechbewegungen laufen unbewusst und hochautomatisiert ab, sie zu lenken ist außerordentlich schwierig.“ HIRSCHFELD (2011, S. 13)

Um die phonetischen Kompetenzen bei unseren Studierenden in Algerien zu optimieren, sollten didaktische Maßnahmen getroffen werden. Aus diesem Grund sollte dem Fach Phonetik und Mündlich, das im Curriculum und im germanistischen Hochschullehrplänen des klassischen und LMD Systems enthalten ist, besonderes Augenmerk gewidmet werden.

Methoden und Aufbau der Arbeit

Um diese Arbeitsypothesen auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen, werden folgende **methodologische Schritte** verfolgt: zur Bildung eines konzeptuellen Rahmens sollten **theoretische Grundpositionen** zu den Termini z.B. die Begriffsbestimmungen der Mehrsprachigkeit; die enge Verzahnung des Interferenzproblems mit der Mehrsprachigkeit in Algerien, Definitionen der Phonetik und Phonologie, der Interferenzen usw. untermauert werden

Also das erste Kapitel soll die Fragestellung näher konkretisieren, die theoretischen Grundlagen der Untersuchung zur Mehrsprachigkeit in Algerien und deren Einfluss auf das Deutsche erläutern und erste Probleme aufzeigen.

Gestützt auf dieses theoretische Fundament und sogar, um die vorgeführten Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen, kristallisiert sich das zweite Kapitel der Arbeit durch Begriffsbestimmungen, Aufgaben und Zweige der Phonetik und Phonologie heraus. Was das dritte Kapitel dieser Untersuchung anbelangt, werden wir eine kontrastive Studie zwischen dem Deutschen und der Mehrsprachigkeit in Algerien durchführen, in diesem Zusammenhang werden die charakteristischen Merkmalsysteme des Arabischen, Französischen, Deutschen etc. näher beschrieben. Das vierte Kapitel dieses Promotionsprojektes widmet sich der Frage der Fehler und insbesondere der Problematik der Interferenzen im DaF- Unterricht.

Das fünfte Kapitel wird nach folgenden **analytischen Methoden** verfahren; nämlich die Analyse einiger DaF- Lehrwerke am Beispiel des Lehrwerks Lagune A1 und A2 unter dem Aspekt Phonetik, mittels des Kriterienrasters von Hans Jürgen Krumm. Dann analysieren wir nicht nur das klassische System, sondern auch das LMD Programm in einer Art kontrastiver Studie zwischen den beiden Systemen in Algerien. Mithilfe zweier Befragungen sowohl für Deutschstudierende in Oran und Sidi Bel Abbes, als auch für Lehrkräfte an der Germanistikabteilung der Universitäten Oran, Sidi Bel Abbes und Algier versuche ich, die wichtigsten Ansichten von Lernenden und Lehrenden zu erforschen und die markantesten Defizite bei der Aussprache unserer Deutschstudierender zu erforschen.

In diesem Zusammenhang erfolgt die Interpretation der Analyse einiger Auszüge der Tonaufnahmen algerischer Germanistikstudenten/ Innen im neuen Bologna Prozess (LMD- System) von deutschen Masterstudenten und Phonetikexperten des Instituts für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin- Luther- Universität Halle/ Wittenberg.

Im letzten Kapitel der Arbeit werden die Untersuchungsergebnisse und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen für didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierender im neuen Studiengang (LMD) zusammenfassend dargestellt. Parallel dazu werden einige Lösungen zu den dargestellten Untersuchungsproblemen vorgeschlagen.

Kapitel 1.

Mehrsprachigkeit in Algerien und deren Einfluss auf das Deutsche

1. Mehrsprachigkeit in Algerien und deren Einfluss auf das Deutsche Sprache- Muttersprache- Mehrsprachigkeit- Begriffsbestimmungen

Im Hinblick auf das Forschungsinteresse werden zunächst in diesem Kapitel alle wichtigsten Begriffe wie „Sprache“, „Muttersprache“ und die „Mehrsprachigkeit“ erläutert, die für das Verständnis der Thematik und Problematik dieser Arbeit notwendig sind. Eine Reihe von älteren bzw. neueren Forschungsarbeiten und Ansätze thematisiert die Bedeutung und die Rolle dieser Konzepte im Fremdsprachenunterricht. Es gibt offensichtlich einen signifikanten Kern von Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten oder Unterschieden, die wesentlich zu untersuchen sind. Also diese drei Ebenen standen im Mittelpunkt der Diskussion in diesem theoretischen Teil der Arbeit.

1.1 Die Sprache

Die Sprache gilt als wesentliches Kommunikationsmittel zwischen den Menschen, dieser Begriff wurde stets von Wissenschaftlern behandelt; DE SAUSSURE (2001, S. 11) vertritt beispielsweise diese Auffassung über Sprache:

„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.“

Sprache ist nach CHOMSKY (1972:14) ein von Sprechern beherrschtes Regelsystem, bei dem von einer Anzahl endlicher Mittel durch entsprechende Verknüpfungen unendlicher Gebrauch gemacht werden kann. Und: Sprache ist kein statisches System, aus dem die Sprecher Teile herausuchen und miteinander verknüpfen. Sie ist vielmehr ein dynamisches System, das von den Menschen entwickelt wurde und ständig weiterentwickelt wird.¹

¹ CHOMSKY, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie (orig.1956) Frankfurt am Main: Suhrkamp. In: MERTEN, Stephan: Wie man Sprache(n) lernt- Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Peter lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 55

Die Sprache ist nach CHOMSKY ein beherrschtes Regelsystem; im Vergleich dazu ist sie nach EDMONDSON/ HOUSE (2000, S. 09) ein Zeichensystem. Die letzten Autoren verstehen unter diesem Begriff das Folgende:

„Eine Sprache verstehen wir als Zeichensystem, das zur Kommunikation verwendet wird. Weitere Differenzierungen sind natürlich nötig, bevor wir den Begriff “Sprache” so definieren, dass er unserem Alltagsverständnis von „Fremdsprachen und Computersprachen auszuschließen.“

Es werden durchaus bestimmte Modelle von EDMONDSON/ HOUSE (2000, S. 09) über Sprache diskutiert. Die Autoren machen uns darauf aufmerksam, dass es einen Unterschied zwischen künstlichen und natürlichen Sprachen gibt. Sie betonen:

„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, Pidginsprachen dagegen nicht, (Pidginsprachen sind “Mischsprachen”, die sich entwickeln, wenn Sprecher verschiedener Sprachen häufig miteinander in Kontakt kommen.)“

HARDEN (2006, S. 11) spricht davon, dass „wir ständig von Sprache umgeben sind, benutzen sie, ohne groß darüber nachzudenken, was wir da genau tun. Ja, selbst wenn wir dazu aufgefordert werden, haben wir Schwierigkeiten, uns dem Sachverhalt zu nähern. Sprache ist eben da und sie funktioniert in aller Regel auch, ohne dass man sich tiefer mit ihr beschäftigt.“

Im Hinblick auf Sprachenlernen schrieb WODE (1995, S. 19) folgendes:

„Besonders wichtig ist zu verstehen, dass Kinder und Erwachsene sich ihre Sprachen eigenständig aus der Sprache ihrer Umgebung erschließen können, dass das Erlernen mehrerer Sprachen das Natürlichste von der Welt ist und dass Sprachenlernen

gewissermaßen als (Neben) Produkt der Sozialisation und der kognitiven Bewältigung der Umwelt weitgehend unbewusst miterfolgt.“²

Sicherlich ist Sprache stets ein (labiles) Produkt der Vorausgegangenen Entwicklungen, aber diese sind ihrerseits wieder Ergebnis einer kontinuierlichen und vergleichenden Interpretation (Analogie!), so dass es weder zu unverständenen und blinden noch zu vorprogrammierten und zielgerichteten Entwicklungen kommt. Ursache für Sprachentwicklung ist der deutende Mensch in seiner Sprechergemeinschaft und keine an ihm vorübergehende oder ihm schon vorgegebene Entwicklung, Tendenz. DAUSES(1994, S.10)

MALEY/DUFF(1985, S. 8 u. 9) formulierten in ihrem Buch „Szenarisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht- Grundlagen und Modelle für die Unterrichtspraxis.“ einen reizvollen Abschnitt über die Realität der Sprache und was sie im täglichen Leben des Menschen bedeutet:

„Die Menschen, mit denen wir tagtäglich sprechen, sind keine ausdruckslosen Puppen mit Allerweltsnamen wie Brown oder Müller, die nur sagen, was jeder sowieso schon weiß, und deren Meinungen man weder zustimmen noch widersprechen kann. Die Menschen, denen wir begegnen, sind geschäftig, reizbar, sie haben Sorgen, sind aufgeregt, müde oder haben Kopfschmerzen; es juckt sie unter den Armen, sie haben Mundgeruch, eine feuchte Aussprache, sie sind voller Spitzfindigkeiten, haben bestimmte Manieren oder einen speziellen Tick, sie sprechen zu langsam oder zu schnell, wiederholen sich oder verlieren den Faden. Sie müssen nicht unbedingt interessant sein, aber sie sind gegenwärtig. Und wir sind es auch.“

1.2 Die Muttersprache

ROHDE (1997, S. 103) präziserte diese Angaben, dass Muttersprache eine bestimmte Entstehungstheorie aus mittellateinischer Tradition ist. Er führt dazu aus:

„Auch für „Muttersprache“ gibt es eine Entstehungstheorie aus mittellateinischer gelehrter Tradition. Wenn man will, könnte man sagen, dass die lateinisch

² WODE, Henning: Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1995, S.19

schreibenden Patres die ungeformte Sprache der Latein als «Lingua materna» charakterisierten.“³ (Vgl. AHLZWEIG 1994, S. 29)

In diesem Zusammenhang wollte ich kurz die Ansicht von AHLZWEIG (1994, S. 29) im Vergleich zur Definition von RODE (1997, S. 103) zum Begriff Lingua materna darstellen:

„Lingua materna ist eine mittellateinische Bildung, die die Sprache des ungebildeten Volkes im Gegensatz zur Gelehrtensprache, dem Latein, bezeichnet; diese Fügung ist offensichtlich seit dem 12. Jahrhundert in ganz Europa verbreitet, die ersten volkssprachlichen Übernahmen finden sich in Italien bei Dante und Peroltto, dann aber bald auch in den anderen europäischen Volkssprachen; im Mittellateinischen wie in den Volkssprachen konkurriert diese Bezeichnung mit lingua nativa, lingua vernacula, lingua rustica oder lingua barbarica bzw. positiv gewendet mit lingua nostra.“⁴

Ganz allgemein betont WODE (1995, S. 24) mit Verweis auf den Terminus „Muttersprache“, dass dieser in der Vergangenheit auf unterschiedliche Weise verwendet wurde, z. B. für die als erste gelernte Sprache, für die mit den stärksten emotionalen Bedingungen, für die am besten beherrschte, für die, in der man träumt oder denkt oder für die der Familie, in der man aufwächst.⁵

KRUMM (2008, S. 7) schließt seine Bemerkungen zur Muttersprache folgendermaßen:

„Muttersprache signalisiert in unserer Gesellschaft positiv die der Familie und insbesondere den Müttern zugeschriebene Funktion als erste Sozialisationsinstanz: Mit der Muttersprache entwickeln Kinder ihre eigene Persönlichkeit, ihr Selbstbewusstsein und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Familie. Das gilt keineswegs nur für die familiäre Sozialisation, sondern ebenso für die soziokulturelle, sind es doch die

³ ROHDE, Wolfgang: Modersprake und Muttersprache: Standardisierung im Deutschen und Expansion. In: HENTSCHEL, G. (Hrsg.): Über Muttersprachen und Vaterländer – Zur Entwicklung von Standardsprachen und Nationen in Europa. Peter lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 103- 130, S. 103

⁴ AHLZWEIG, Claus: Muttersprache- Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache. Wesdeutscher Verlag GmbH. Opladen 1994, S. 29

⁵ WODE, Henning: Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1995, S. 24

Erstsprachen, mit denen der Mensch auch in die Gesellschaft, in erste Welt- und Wertvorstellungen hineinwächst.“⁶

Unter dem Begriff „Muttersprache“ versteht man also die Sprache, die im engen Umgang mit der Mutter oder mit einer anderen Bezugsperson erworben wird. Wenn man später aus verschiedenen Gründen eine zweite oder dritte Sprache erwirbt, die im Beruf oder auch im täglichen Leben häufiger als die Muttersprache verwendet wird, bleibt trotzdem die zuerst erworbene Sprache die Muttersprache. Manchmal tritt der Fall auf, dass bei einer Person die „Muttersprache“ eine andere ist als die Sprache ihrer Mutter. Deshalb wird der Begriff „Muttersprache“ durch den Begriff „Erstsprache“ ersetzt. HERRMANN (2003, S. 31 u. 32)

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.“⁷ OOMEN- WELKE (2003, S. 145)

1.3 Die Mehrsprachigkeit

Es gibt einen Boom von Definitionen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit, auf dieser Basis beschreibt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001, S.17) diesen Terminus folgendermaßen im Detail:

„In den letzten Jahren hat das Konzept der Mehrsprachigkeit im Ansatz des Europarats zum Sprachenlernen an Bedeutung gewonnen. , Mehrsprachigkeit“

⁶ KRUMM, H.- J.: Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008. S.7-15, S. 7

⁷ OOMEN- WELKE, 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

unterscheidet sich von ‚Vielsprachigkeit‘, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. [...] Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt).“

Dieser Komplexität des Problems tragen nun andere Ansätze von DE CILLIA/ KRUMM/ WODAK (2003, S. 7) Rechnung, sie schließen deren Bemerkungen über den Begriff „die Vielsprachigkeit der Gesellschaft“ wie folgt:

„Wir legen uns die Vielsprachigkeit der Gesellschaft wie der Individuen bestenfalls bilingual zurecht: auch in den Wissenschaften scheinen Sprachmischungen tabu und Vielsprachigkeit als viel Komplex, so dass Situationen und Personen, in denen sich mehrere Sprachen mischen, bislang kaum Gegenstand systematischer Forschung

sind.“⁸ Vgl. die Auffassungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2001, S.17)

Das Verständnis von Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenz hat sich in den letzten 30 Jahren in Europa grundlegend gewandelt.[...] Sagen wir von einer Person, sie sei sprachkompetent, dann meinen wir heute vor allem, dass sie in der Lage ist, einer Kommunikation in der Fremdsprache zu folgen, dass sie sich bemüht, zu verstehen und, dass sie bestrebt ist, sich verständlich zu machen. WERLEN (2006, S. 202)

In der wissenschaftlichen Diskussion gibt es keine einheitliche Definition von Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit bedeutet in dieser Perspektive die Fähigkeit zum handelnden Umgang in und mit mehr als einer Sprache. Darunter sind rezeptive Fähigkeiten im Bereich des Hörverstehens oder des Lesens ebenso gefasst wie produktive Fähigkeiten in unterschiedlichen Teilbereichen des sprachlichen Handelns. Die Autorin SARTER (2006, S. 12) konzentrierte daraufhin in ihrem Buch betitelt mit: Einführung in die Fremdsprachendidaktik, die Aufmerksamkeit auf Mehrsprachigkeit und deren Dimensionen, sie führte weiter an:

⁸ DE CILLIA, R./ KRUMM, H.-J./ WODAK, R. (Hg.): Die Kosten der Mehrsprachigkeit- Globalisierung und Sprachliche Vielfalt. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 2003, S. 7

„Seit einigen Jahren bereits wird für die Bürger Europas Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für das weitere Zusammenwachsen, für Mobilität und interkulturelles Verstehen gefordert. Soll dieses Anliegen in den Schulen mit Erfolg umgesetzt werden, so sind die vorhandenen Voraussetzungen dahingehend zu prüfen, inwieweit sie das Ziel, mehrsprachige Schülerinnen und Schüler auszubilden, unterstützen oder ihm entgegenstehen. Dem muss allerdings eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Mehrsprachigkeit“ vorausgehen. Denn Mehrsprachigkeit ist mehr als die Addition zweier oder mehrerer Sprachen.“ SARTER(2006, S. 12)

Wie aktuell das Thema „Mehrsprachigkeit“ ist, spiegelt auch die Sprachpolitik in Europa wider, die sich einerseits in der Anerkennung von Minderheitensprachen äußert, andererseits durch die Norderweiterung der EU, aber auch in der Veränderung des Sprachengewichtes durch die Öffnung des Ostens neue Perspektiven gewinnt. Hinzu kommt das zunehmende Interesse der politischen Instanzen an Sprache und Kultur (was sich konkret in einer enormen Ausweitung des Budgets der EU für derartige Belange ausdrückt). Obgleich diese Tatsache aus dem Blickwinkel der Linguistik als positives Faktum erscheint, empfinden die mehrsprachigen Sprecher ihre Situation nicht immer als Chance, was dazu führen kann, dass sie eine (d. h. ihre angestammte) Sprache aufgeben zugunsten der prestigeträchtigeren Varietät, die gleichzeitig mit sozialem Aufstieg verbunden wird. EICHSTÄTT, HELFERICH/RIEHL (1994, S. 1)

Mehrsprachigkeit ist vielleicht eher mit performativen Begriffen wie Sprachhabitus und Sprachrepertoire zu erfassen. Man wächst auf in einer mehrsprachigen Welt, mit dem Klang vieler Sprachen im Ohr. Die Andersartigkeit der Sprachen ist nicht Fremdheit. Man lernt früh, mit Sprachen zu spielen. Mehrsprachigkeit wäre mit einer musikalischen Metapher zu umschreiben: Die Fähigkeit, mit dem musikalischen Material umzugehen (die musikalische Kompetenz), erlaubt dem Musiker so etwas wie ein freies Spiel. Er kann variieren, Stillagen wechseln, sich in verschiedenen Tonarten ausdrücken. Mehrsprachigkeit ist etwas Vergleichbares. Man geht mit einem Sprachrepertoire um, wie man mit einem Musikrepertoire umgeht, und zwar in einem

gesellschaftlichen Umfeld, wo dies akzeptiert wird und nicht als Verstoß gegen ein Reinheitsgebot (die reine Muttersprache) gilt. BHATTI(2008, S. 43 u. 44)

Auch wenn den Einbezug der Mehrsprachigkeit in „anmahnenden“ Formulierungen der betrachteten Fassungen der Bildungsstandards sehr knapp gehalten ist, wird deutlich, dass der Tatsache Rechnung getragen werden soll, dass Schülerinnen und Schüler, die den Deutschunterricht besuchen, Deutsch nicht in jedem Fall als Erstsprache lernen. Außerdem geht es darum, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt als Ressourcen genutzt werden sollen. Mit diesen Hinweisen wird- wenn auch sehr zurückhaltend- das Konzept eines Deutschunterrichts angedeutet, wonach dieser ein über die alleinige Beschäftigung mit dem Deutschen hinausgehendes sprachübergreifendes Unterrichtsfach darstellt, das den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich ermöglicht, sich mit dem Phänomen Sprache fundiert und differenziert auseinander zu setzen. DIRIM/ DÖLL (2010, S. 08)

An einem Pol befinden sich Vertreter wie KÖPPE (1997, S.04) mit der Meinung, dass „der Verlauf des bilingualen oder multilingualen Spracherwerbs einen der Interessenschwerpunkte der Bilingualismusforschung bildet, zu dem insbesondere in den letzten drei Jahrzehnten umfangreiche und sehr heterogene Forschungsergebnisse veröffentlicht worden sind. Schon allein der Begriff Bilingualismus oder Zweisprachigkeit ist aus den verschiedenen Sichtweisen untersucht und definiert worden, so z. B. auf gesellschaftlicher Ebene und auf individueller Ebene, unter Bezugnahme auf zugrunde liegende psychologische Verarbeitungsprozesse, anhand des täglichen Gebrauchs mehrerer Sprachen und nicht zuletzt anhand der sprachlichen Kompetenz in beiden Sprachen.“ Am anderen Pol dagegen befinden sich diejenigen wie beispielsweise WODE (1995, S. 35), die die folgende Auffassung vertreten:

„Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn mehr als eine Sprache beherrscht wird- Bilingualismus bei zwei Sprachen, Triangularismus bei drei usw. Streng genommen ist Mehrsprachigkeit der Oberbegriff, Bilingualismus und Triangularismus sind Sonderfälle. Die Termini Mehrsprachigkeit und Bilingualismus werden heute jedoch zunehmend synonym verwendet, denn die Problemstellungen decken sich im

Wesentlichen, wenngleich der Sachverhalt bei steigender Zahl der Sprachen komplexer wird.“⁹ (WODE 1995, S. 35)

Der Begriff Bilingualität- und analog natürlich auch Multilingualität- ist von extremer Unschärfe gekennzeichnet. Genau genommen umfasst er unendlich viele Niveaustufen kommunikativer Kompetenz in zwei bzw. mehreren Sprachen. HERNIG (2005, S. 163) Der Autor fügt folgendes hinzu:

„ Dieses weite Verständnis von Bi- und auch Multilingualität muss Konzepten des Lehrens von Fremdsprachen zugrunde gelegt werden, wenn diese die kommunikative Kompetenz eines Menschen um Elemente zunächst noch fremder sprachlicher Systeme erweitern wollen. Bi- und Multilingualität ist ein Ausdruck erweiterter kommunikativer Kompetenz und die Disziplinen, die sich speziell mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen befassen, erforschen, analysieren und fördern diese Kompetenz.“ HERNIG (2005, S. 164)

In einer mehrsprachigen Region muss nicht unbedingt jeder Sprecher mehrsprachig sein; in der Schweiz z. B., wo mehrere Sprachen innerhalb der verschiedenen Kantone gesprochen werden, sind viele Leute monolingual (deutschsprachig, französischsprachig, seltener monolingual italienischsprachig). Umgekehrt kann es auch mehrsprachige Sprecher in einem monolingualen Land geben. Vgl. FRANCESCHINI (2007, S. 11)

Soll sich eine von mehreren Sprachpraxen (eine Sprache im Falle von Bilinguismus ein Sprachgebrauch im Falle einer Klassengesellschaft) als die einzig legitime durchsetzen, müssen der sprachliche Markt vereinheitlicht und die verschiedenen Dialekte (von Klassen, Regionen oder ethnischen Gruppen) praktisch an der legitimen Sprache oder am legitimen Sprachgebrauch gemessen werden. Die Integration in ein- und derselben „Sprachgemeinschaft“, die ein Produkt politischer Herrschaft ist, ständig reproduziert von Institutionen, die imstande sind, die allgemeine Anerkennung der herrschenden Sprache durchzusetzen, ist die Voraussetzung für die Entstehung sprachlicher Herrschaftsverhältnisse. BOURDIEU (1990, S. 50)

⁹ 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

Mehrsprachigkeit in einer zeitgemäßen Auffassung meint auch nicht nur die perfekte Beherrschung zweier Sprachen, sondern ein Kontinuum von sprachlichen Kompetenzen, ausgehend von der schulischen Beherrschung zweier oder mehrerer Sprachen, die durch den Fremdsprachenunterricht gelernt wurden, über die durch ungesteuerten Spracherwerb und durch Sprachkontakt erworbenen sprachlichen Fertigkeiten bis hin zum ausgewogenen Bilinguismus von Menschen, die in Familien mit unterschiedlichsprachigen Eltern aufwachsen. Die Mehrsprachigkeit an den Schulen beruht m. E. auf dreierlei von der Entstehung, den schulorganisatorischen Regelungen und auch der gesellschaftlichen Bewertung her unterschiedlichen Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit.¹⁰ DE CILLIA (2008, S. 16)

ROCHE (2005, S. 118) bezieht sich in seiner Begriffsbestimmung auf Mehrsprachigkeit, indem er äußert:

„Eine Zeit lang ist von Gegnern der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität angenommen worden, dass Mehrsprachigkeit sich insgesamt negativ auf die beteiligten Sprachen und eher verwirrend auf den allgemeinen Geisteszustand auswirken würde.“¹¹ Ergänzenswert erscheint hier die Äußerung ROCHEs (2005), er räumt allerdings ein:

„Auch als politisches Argument gegen die Eingliederung ethnischer Minderheiten wurden diese vermuteten negativen Effekte der Mehrsprachigkeit herangezogen. So zum Beispiel in der Nazizeit gegenüber slawischsprachigen Minderheiten in Deutschland.“¹²

IKONOMU (2008, S.97) merkt an, dass „über sechs Milliarden Menschen insgesamt etwa an die 7000 Sprachen sprechen. 96 Prozent der Sprachen sind Muttersprache von nur vier Prozent der Weltbevölkerung. Die Hälfte bis zwei Drittel der Weltbevölkerung ist zweisprachig, und eine beachtliche Anzahl der Bewohner dieser

¹⁰ DE CILLIA, R.: Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008. S.16- 27, S. 16

¹¹ ROCHE, Jörg: Fremdspracherwerb Fremdsprachendidakik . Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen 2005, S. 118

¹² Ebenda, 2005. S. 118

Erde ist sogar mehrsprachig. Insgesamt ist somit Mehrsprachigkeit viel eher der Normalzustand als Einsprachigkeit.“¹³

WESKAMP (2007, S. 163) meinte, dass die Mehrsprachigkeit eng mit den Menschen als sprechenden Wesen verzahnt ist. Er führt dazu aus:

„Mehrsprachigkeit ist zunächst bezogen auf den Menschen als sprechendes Wesen, wobei die menschliche Fähigkeit des Sprachenlernens aus evolutionsbiologischer Sicht ebenso thematisiert wird wie die Frage, warum es so viele Sprachen gibt.“¹⁴ Der Autor definiert die Mehrsprachigkeit wie folgt:

„Zunächst bedeutet die Mehrsprachigkeit einfach „mehr als eine Sprache“, d. h., ein mehrsprachiger Mensch kann sich mehrerer Sprachen bedienen, abhängig vom Kontext, in dem diese Sprache verwendet wird. Diese Definition schließt ambilinguale Sprecher, die mit muttersprachlicher Kompetenz mehr als eine Sprache sprechen, ebenso ein wie Naturwissenschaftler, die zwar in der Fremdsprache auf hohem Niveau Artikel in Fachzeitschriften lesen können, aber kaum über Interaktionskompetenzen verfügen.“¹⁵ WESKAMP (2007, S. 16)

Nun erhebt sich natürlich die Frage, wie lässt sich die mentale Präsentation der Mehrsprachigkeit erklären? Sicher gibt es für diesen Sachverhalt unterschiedliche Gründe; ich stütze mich in diesem Kontext auf den Standpunkt von SCHERFER (1998, S. 169):

„Ich werde im Folgenden der Frage nachgehen, wie die lexikalischen Informationen zweier Sprachen (L1 [Ausgangssprache] und L2[Zielsprache]) mental repräsentiert, d. h. im Gedächtnis fixiert sind und wie sich diese Repräsentationen herausbilden. Wenn ich die Termini bilingual, zweisprachig etc. benutze, nehme ich an, dass die entsprechenden Ausführungen prinzipiell auch auf Mehrsprachigkeit zutreffen.“¹⁶

¹³ IKONOMU, Demeter Michael: Mehrsprachigkeit und ihre Rahmenbedingungen- Fremdsprachenkompetenz den EU- Ländern. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Bern 2008, S. 97

¹⁴ WESKAMP, Ralf (2007): Mehrsprachigkeit- Sprachevolution, Kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 192 P. (Z ROM SD 2, 2). In: FRINGS, M. & KLUMP, A.: Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik (Z ROM SD) Heft 2, 2. ibidem-Verlag. Rezension geschrieben von FÄCKE, Christiane (Augsburg). Stuttgart Oktober 2008, S. 163-165, S. 163

¹⁵ Ebenda, S. 16

¹⁶ SCHERFER, Peter: Die mentale Präsentation von Mehrsprachigkeit. In: BRENNECKE, G.-H./ GEISLER, W. (Hrsg.) zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs. LIT Verlag Münster 1998, S. 169- 185, S. 169

BURGER (1997, S. 35) äußerte sich in Ihrem Beitrag: „Die Vertreibung der Mehrsprachigkeit am Beispiel Österreichs 1867-1918“ zum aktuellen Stand der Mehrsprachigkeit wie folgt:

„Mehrsprachigkeit scheint heute eine Tugend zu sein. Doch ihr Lob ist nicht allgemein. Noch immer wird wertend unterscheiden zwischen einer gewünschten Mehrsprachigkeit in den europäischen „ Kultursprachen“, mit den Spitzenreitern Englisch und Französisch, und einer aus pragmatischen oder staatsrechtlichen Gründen erforderlichen Mehrsprachigkeit (etwa in einer Minoritätssprache und der jeweiligen Nationalsprache).“¹⁷

Die Sprachproduktion nimmt in der neuen, zu erlernenden Zielsprache einen bedeutenden Platz ein, diese soll neben den rezeptiven Fertigkeiten gefördert werden. In diesem Zusammenhang zitiere ich diese Überlegung von THIELE (2009, S. 50):

„Vorschläge werden unterbreitet, wie spezifische Elemente eines zukunftsorientierten, auf Mehrsprachigkeit angelegten FSUs aussehen könnten. Neben dem Erwerb rezeptiver Fähigkeiten, die auf Mehrsprachigkeit basieren, steht die Förderung der Sprachproduktion in der neu zu erlernenden Zielsprache im Mittelpunkt.“¹⁸

Politisch scheint Einigkeit zu herrschen. Die EU- Ziele mit der Formel 1 plus 2 werden akzeptiert. Zur europäischen Identität gehört essentiell die Mehrsprachigkeit ihrer Bürger. IKONOMU (2008, S. 16)

Um diesem Dilemma der Abgrenzung zwischen Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit und letztendlich Mehrsprachigkeit zu entgehen, führten HUFEISEN/ NEUNER (1999, S.18) aus:

„Eigentlich ist nicht die Einsprachigkeit einer Person der Normalzustand, sondern die Zwei- und Mehrsprachigkeit, denn die meisten Menschen sprechen mehr als nur eine Sprache. Sie sprechen vielleicht neben Ihrer Muttersprache nicht nur Deutsch als Fremdsprache, sondern haben vorher auch noch Englisch oder Französisch als erste

¹⁷ BURGER, Hanna: Die Vertreibung der Mehrsprachigkeit am Beispiel Österreich 1867- 1918. In: HENTSCHEL, G. (Hrsg.): Über Muttersprachen und Vaterländer- Zur Entwicklung von Standardsprachen und Nationen in Europa. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 35-49, S.35

¹⁸ THIELE, Sylvia: Impulsstrategien- Perspektiven für den Sprachübergreifenden Fremdsprachenunterricht. Münster. In: FRINGS, M./ KLUMP, A.: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (Z Rom SD) H. 3, 1, ibidem Verlag Stuttgart, Frühjahr 2009, S. 49-63, S. 50

Fremdsprache gelernt, sind also „mehrsprachig“.“¹⁹ Die Autoren zeigen auch eine wesentliche Abgrenzung der Mehrsprachigkeit, im Fall der Beherrschung einer Fremdsprache neben der Muttersprache und anderer dialektaler Varianten folgendermaßen: „Vielleicht sprechen Sie zwar „nur“ eine Fremdsprache, beherrschen aber in Ihrer Muttersprache neben der allgemeinen Hochsprache auch Ihren Heimatdialekt. Auch dies können wir Mehrsprachigkeit nennen.“²⁰ (ebenda, S.18)

Zur Zweitsprachebegriffsbestimmung fassen KNIFFKA / OTT (2007, S. 15) den Terminus kurz:

„Der Begriff Zweitsprache könnte dazu verleiten, diese als diejenige Sprache anzusehen, die- in der zeitlichen Reihenfolge- als zweite gelernt oder erworben wird. Das mag für manche Fälle zutreffen, ist aber für die wissenschaftliche Begriffsbestimmung nicht relevant. In der Spracherwerbsforschung, aber auch in der Sprachlehrforschung und der Fremdsprachendidaktik wird, abgesehen vom Erstspracherwerb, meist zwischen der Aneignung einer Fremdsprache und der Aneignung einer Zweitsprache unterschieden.“

Mehrsprachigkeit ist ein hohes Ziel schulischen Unterrichts. Es kann nur erreicht werden durch sehr sorgfältige Planung und gute Organisation auf der Grundlage der vorliegenden Erkenntnisse der einschlägigen Wissenschaften, allen voran der Lernpsychologie und der Mehrsprachigkeitsdidaktik. DOYÉ (2003, S. 45)

So widerlegt die (Zweit)Spracherwerbsforschung Befürchtungen, dass frühe Mehrsprachigkeit sogar bis hin zur moralischen Verderbnis schädlich sei, und sie weist nach, dass unter günstigen Bedingungen problemlos zwei und auch mehr Sprachen im frühen Kindesalter gleichzeitig erworben werden können.

Auch wenn es noch keine allgemein anerkannte theoretische Modellierung dieser Spracherwerbsprozesse gibt- soviel ist wohl relativ unbestritten: Zweisprachigkeit/ Mehrsprachigkeit ist nicht eine simple Addition von L1+ L2+ L3 etc. Und es ist unbestritten, dass ein möglichst komplexer, authentischer Sprachinput wichtig ist,

¹⁹ HUFSEISEN, B./ NEUNER, G.: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht- Eine Einführung. Fernstudieneinheit 16. In: EHLERS, S./HUFSEISEN, B./ KILIAN, V. (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York. Universität Gesamthochschule Kassel 1999, S. 18

²⁰ Ebenda 1999, S. 18

damit der menschliche Spracherwerbsmechanismus arbeiten und die zu lernende Sprache rekonstruieren kann. RUDOLF de Cillia (2008, S. 70 u. 71)

1.3.1 Zur Problematik der Diglossie und Kodewechsel (Code- Switching)

Die nachfolgende Darstellung fußt auf zwei wissenschaftlichen Grundbegriffen nämlich der Diglossie und der Erscheinung des Kodewechsels. Der Terminus „Diglossie“ ist nach MEISENBURG (1999, S. 19) folgendermaßen bestimmt:

„Etymologisch gesehen bedeutet er dasselbe wie die vor seinem Auftreten allein gebräuchlichen Bezeichnungen Bilinguismus bzw. Bilingualismus, nämlich einfach □Zweisprachigkeit□; eingegrenzt und vom Bilingualismus als der nunmehr vornehmlich individuellen Zweisprachigkeit unterscheiden wird Diglossie jedoch dadurch, dass sie auf gesellschaftliche Zweisprachigkeit bezogen ist, und zwar insbesondere auf Situationen, in denen die Verteilung zweier sprachlicher Varietäten in einer Gesellschaft funktional determiniert ist. Bilingualismus stellt damit ein psycholinguistisches, Diglossie ein soziolinguistisches Konzept von Sprachkontakt dar.“

Die meisten Individuen sind mehrsprachig, d. h. sie beherrschen mehrere Einzelsprachen, zumindest aber mehrere Varietäten einer Einzelsprache. Einzelsprachen und Varietäten von Einzelsprachen können in Parole- Akten auch abwechselnd gebraucht bzw. gemischt werden (man spricht hier auch von Code-Switching) ADAMZIK (2004, S. 08)

Code- Switching wird allgemein verstanden als die Fähigkeit bilingualer Sprecher, während einer sprachlichen Äußerung oder Interaktion von einer Sprache in die andere zu wechseln. KÖPPE (1997, S. 09). Als folge daraus argumentiert die Verfasserin (ebenda, S. 09) insbesondere die unbegrenzte Fähigkeit und den Aufwand vom Code-Switching:

„Auf der Ebene des Sprachgebrauchs bezeichnet Code- switching die Fähigkeit, die Sprache in Übereinstimmung mit bestimmten soziolinguistischen und pragmatischen Regeln zu wechseln. Diese Regeln werden von der jeweiligen sprachlichen Umgebung aufgestellt. In einer Interaktion mit mehreren Sprechern kann Code- switching zum

Beispiel einen Wechsel des angesprochenen Gesprächspartners signalisieren, typischerweise in einer Umgebung, in der die verschiedenen Sprecher jeweils nur eine der beiden Sprachen sprechen oder bevorzugen.

Das Code- Switching bedeutet vielmehr die Sprachmischungen oder den Wechsel von einer Sprache in eine andere. In vielen Beiträgen und Studien wiederholte sich die Frage dieses Prinzips Kodewechsel. Eine absolute Abgrenzung dieses Phänomens ist sowohl wichtig als auch wünschenswert.“ Daraufhin konzentrierte man die Aufmerksamkeit auf solche Überlegungen wie von RIEL (2009, S. 20), indem sie sagt: „Da Code- Switching ein sehr weit verbreitetes Phänomen in mehrsprachigen Gesellschaften und Gruppen ist und häufig auftritt [...] Was unter Code- Switching zu verstehen ist, ist teilweise in der Sprachkontaktforschung sehr umstritten. Das kommt daher, dass verschiedene Forscher verschiedene Aspekte betonten, zum anderen, dass der Begriff ursprünglich von einem Konversationsanalytiker (Gumperz 1964) eingeführt wurde und eigentlich eine Diskursstrategie bezeichnete.“²¹ (Vgl. MÜLLER/KUPISCH/ SCHMITZ/ CANTONE 2007, S. 189) diese Sichtweise finden wir später bei MÜLLER/KUPISCH/ SCHMITZ/ CANTONE (2007, S. 189), die darüber einig sind, dass „John Gumperz einer der ersten Forscher war, der dafür plädiert hat, Code- Switching nicht mehr als ein sprachliches Defizit zu sehen, d. h. als die mangelnde Fähigkeit einer zweisprachigen Person, konsequent nur eine der beiden Sprachen zu benutzen. In seinem Artikel von 1976 arbeitet Gumperz zwei unterschiedliche Arten der Sprachmischungen heraus, nämlich das situationsbedingte Code- Switching und das metaphorische Code- Switching. Beim ersten geht es darum, dass die Situation, in der sich die Sprecher befinden, eine wichtige Rolle spielt, beim zweiten wählen die Sprecher eine Sprache aus, um bestimmte kommunikative Effekte zu erzielen.“²² (Vgl. STOCKERT 2008)

Beiden Auffassungen liegen wesentliche Ansichten über die Natur des Konzepts Code- Switching zugrunde.

²¹ RIEHL, Claudia M.: Sprachkontaktforschung- Eine Einführung . 2., überarbeitete Auflage. Gunter Narr Verlag. Tübingen 2009, S. 20

²² MÜLLER, N./ KUPISCH, T./ SCHMITZ, K./ CANTONE, K.: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch- Französisch- Italienisch. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen , 2. durchgesehene und aktualisierte Auflage 2007, S.189

STOCKERT (2008, S. 39) setzt sich mit Fragen der „Attrition“ als einer bestimmten Phase des Vergessens einer Sprache auseinander, sie argumentiert:

„Als „Attrition“ wird das allmähliche Vergessen einer Sprache bezeichnet. Hier werden vor allem Sprachkontaktphänomene erforscht, also die Frage ab wann eine Kontaktsprache die Erstsprache so beeinflusst, dass sie nicht mehr ohne deren Strukturen auskommt. Typische Anzeichen für Attrition sind lexikosemantische Fehler, Ausdrucksfehler, Wortbildungsschwierigkeiten und Code- Switching.“ Die Autorin führt zur terminologischen Abgrenzung von Codewechsel und Code- mixing folgendes ein:

„Unter „Code- switching“ versteht man generell den Wechsel zwischen zwei Sprachen innerhalb einer Rede. „Code- mixing“ bezeichnet den Wechsel innerhalb eines Satzes. Beide Wechsel geschehen nicht willkürlich sondern unterliegen bestimmten Regeln.“
STOCKERT (2008, S.44)

Es handelt sich dabei um ein komplexes Zusammenspiel der beiden Sprachen; die grammatischen Strukturen der jeweiligen Sprache werden so aneinander geschlossen, dass sie zueinander passen. Für Eltern sind beim Code-switching ihrer Kinder drei Sachen wichtig, die man sich bei einer zweisprachigen Erziehung merken sollte. Code-switching

- ist eine natürliche Erscheinung
- stellt keinen Sprachfehler und keine Sprachstörung dar und ist deshalb kein Grund zur Aufregung oder Besorgnis. HERRMANN (2003, S. 46)

RIEHL (2009, S. 31) hat sich in Ihrer Untersuchung in Australien mit Code-Switching, d. h. dem Kodewechsel zu Deutsch beschäftigt. Sie hat erforscht wie sich die dominanten Sprachen ihrer Probanden, die meist Migranten deutscher und italienischer Provenienz waren, auswirken und fasste ihre Bemerkungen über die Probanden wie folgt:

„ ... wenn sie sich in ihrer weniger dominanten Sprache bewegten (und das war bei allen die Herkunftssprache Deutsch bzw. Italienisch). Sprachen sie Englisch, wurde dagegen nur personenbezogen gewechselt. In gemischtsprachigen Gruppen ist Code-Switching sehr häufig diskursstrategisch gesteuert. Hier könnte sich also folgende

Unterscheidung anbieten: Ausgewogen Mehrsprachige integrieren anderssprachiges Material in das System der jeweiligen Konversationssprache oder switchen aus diskursstrategischen Motiven.“

Code- switching bezeichnet bei Mehrsprachigen den Wechsel von einer Sprache in die andere. Ein solcher Wechsel kann mitten in einem Satz oder einer Unterhaltung erfolgen. Auf außenstehende Monolinguale wirkt Code- switching eher chaotisch und wird fälschlich leicht als Indiz für mangelnde Sprachbeherrschung gedeutet. Diese Eindrücke trügen. Code- switching ist Teil des normalen Sprachverhaltens von Mehrsprachigen. WODE (1995, S. 39 u. F.)

Die Strategie des “Code switching“ wird auch als “Language switch“ bezeichnet. Der Lerner wechselt dabei entweder von der verwendeten L2 zur L1 oder zu einer anderen L2, um eine kommunikative Barriere zu überwinden. [...] In diesem Fall versucht der Lerner, eine Lücke in seinem lexikalischen Wissen zu überbrücken, indem er auf seine Muttersprache zurückgreift. Vgl. KOSTRZEWA/ CHEON- KOSTZEWA (1997, S. 83). Bei der Wahl der Code- switching Strategie hängt es von verschiedenen Faktoren ab, ob sie erfolgreich sein wird oder nicht. Es lässt sich unter dieser Voraussetzung genau erkennen, dass eine Strategie selbstverständlich nur dann erfolgreich sein kann, wenn der Interaktionspartner über Kenntnisse der Muttersprache des Lerners (in diesem Fall Deutsch) verfügt, oder aber das ihm fremde Wort kontextuell erschließen kann.²³ (Ebenda, S. 83)

ZELLERHOFF (2009, S.40) geht ferner zur Abgrenzung des Terminus „Semi-lingualismus“ oder anders ausgedrückt „Doppelte Halbsprachigkeit“²⁴ in Anlehnung an KRACHT und WELLING (1995), sie stellte folgende Fragestellungen zu beobachteten Defiziten bei Migrantenkindern unter dem Blickwinkel der Mehrsprachigkeit, die nach der Autorin von Belang zu sein scheinen:

- Was genau leisten die Kinder sprachlich?
- In welcher Sprache und wie vermitteln sie zwischen den Sprachen?

²³ KOSTRZEWA, Frank/ CHEON- KOSTRZEWA, Bock Ja: Strategien in zielsprachlicher Kommunikation. In: BUCHER, S.(Hrsg.): Fehler und Lernstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Band 59. Peter Lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 81-96, S. 83

²⁴ ZELLERHOF, Rita: Didaktik der Mehrsprachigkeit. – Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Europäische Hochschulschriften. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009, S.40

- Welche Sprachen setzen sie gezielt ein?
- Wie reagieren sie auf die Mehrsprachigkeit ihrer Partner?
- In welchen Situationen ´leihen´ sie sich einen Ausdruck aus der je anderen Sprache (Entlehnung), wechseln sie die Sprache (code-switching) oder vermischen sie (code-mixing)?²⁵ (Vgl. STOCKERT 2008, S. 44)

1.3.2.1 Arten der Mehrsprachigkeit/Individuelle Mehrsprachigkeit

HUFEISEN/ NEUNER (1999, S. 22) fassen die Begriffsbestimmung der „individuellen Mehrsprachigkeit“ folgendermaßen zusammen:

„Die individuelle Mehrsprachigkeit, d.h. eine Person spricht zwei oder mehrere Sprachen. Dabei kann es sich um in der Schule oder Universität gelernte Sprachen handeln oder um Sprachen, die die betreffende Person in natürlicher Umgebung erworben hat. Wir haben unterschieden zwischen dem Lernen und dem Erwerben einer Sprache. Während das Erste sich auf eine Lernsituation in der Schule oder der Universität einbezieht, in der Bücher, Lehrende, Übungen und Regeln eine Rolle spielen, so vollzieht sich der zweite Prozess mehr ungeordnet, meist im Zielsprachenland selbst und ohne Unterricht.“

ZEEVAERT (2007, S. 92) diskutiert das Konzept der „individuellen Mehrsprachigkeit“ in seinem Stellenwert für den europäischen Arbeitsmarkt. Die Autorin trifft die folgende Unterscheidung dieses Sachgebietes:

„Individuelle Mehrsprachigkeit wird also als grundlegende Anforderung für den europäischen Arbeitsmarkt akzeptiert, gleichzeitig aber ein realistisches Bild der konkreten Ausformung dieser Mehrsprachigkeit entworfen.“²⁶

CATOMAS ging davon aus, dass es einen gewissen Unterschied zwischen dem Begriff „Bilingualismus“ von Sinn her als individuelle Zweitsprachigkeit zu verstehen

²⁵ KRACHT, A. / WELLING, A.: Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Handbuch der Sprachtherapie, Band 8, Berlin: Edition Marhold, 365- 404. In: ZELLERHOF, Rita: Didaktik der Mehrsprachigkeit. – Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Europäische Hochschulschriften. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009, S.40

²⁶ ZEEVAERT, L.: Rezeptive Mehrsprachigkeit am Beispiel der Zusammenarbeit der skandinavischen Hochschulen. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Band 48. Frankfurt am Main 2007. S. 87-107, S. 92.

und von der Terminologie „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ zu differenzieren. Der Autor zitierte in Anlehnung von (BLANC 2001, S. 16) folgendes:

„thematisiert man Zweisprachigkeit als individuellen Kontakt mit zwei Sprachen wird der Begriff von ‚Bilingualism‘ oder ‚Bilinguismus‘ verwendet. Wird Zweisprachigkeit als soziologisches Phänomen diskutiert, wird von ‚Gesellschaftlicher Zweisprachigkeit‘ gesprochen.“²⁷ (Vgl. KRUMM 2008, S.13)

Mir ist wichtig, dass die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die Mutter- bzw. Familien- und Herkunftssprache von Migrantinnen nur ein Argument neben gewichtigen anderen ist: Zunächst einmal geht es hier um Sprachenrechte der Betroffenen, um Respektierung ihrer Identität und die Stärkung ihres Selbstbewusstseins auch mit Hilfe einer Anerkennung und Förderung der Erstsprachen. In zweiter Linie geht es um die Mehrsprachigkeit der Migrantinnen selbst: Da diese schon über Sprache(n) verfügen, wäre es fatal, wenn unser Bildungswesen sie durch Unterdrückung der Erstsprache und ausschließlich zweisprachliche Unterrichtsangebote nunmehr zu Monolingualen machen würde. KRUMM (2008, S. 13)

KRUMM (2008, S. 30) betonte in seinem Beitrag: „Sprache und Identität“ die notwendige Bewahrung der Herkunftssprachen und auch die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit, die als persönlichkeitsbildend- und entwickelnd gelten. Er schließt in seinem Ansatz mit diesen Bemerkungen:

„Unsere Gesellschaft misst Sprachen in der Regel einen sehr unterschiedlichen Wert bei- die Gefahr besteht, dass das auch für die Sprecher dieser Sprachen gilt. Deshalb ist es notwendig, das Bewusstsein von der Gleichwertigkeit der Sprachen zu fördern. Angebote zu Erhalt und Förderung der Herkunftssprachen sind ein wichtiges Signal unserer Gesellschaft, das wir diese Sprachen und damit auch ihre Sprecher als Personen wahrnehmen, die nicht nur durch ein Defizit-, „Die können ja kein Deutsch“-, sondern durch Sprachen charakterisiert sind, an denen wir ein Interesse haben.“

²⁷ BLANC, M. (2001): Bilingualism, Societal. In: MESTHRIE, R. (Ed.), Concise encyclopedia of Sociolinguistics (pp. 16-22) . Amsterdam: Elsevier. In: CATHOMAS, Rico, M.: Schule und Zweisprachigkeit Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch- deutschen Schulmodels Waxmann Verlag GmbH, Münsters 2005, S. 23

Heutzutage spricht man über Englisch als internationale, quasi weltweit gebrauchte Sprache. Aus diesem Grund hat diese Sprache einen gebührenden und dominanten Platz in allen Domänen, beispielsweise als Werbe- oder Jugend- oder Mode- oder Wirtschaftssprache. Das Wesentliche ist das Zusammenlernen und die Gleichberechtigung aller gelernten Sprachen, damit man seine eigene Identität nicht durch eine präzise oder ersetzte Sprache verliert.

ESTRELA (2008, S. 60) sprach in ihrem Ansatz „Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union“ über die Unionsprogramme, die zur Förderung der Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen zur Verfügung stellen, indem sie schrieb: „Zur Förderung des Erlernens von Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit verfügt die Union über einige Instrumente, von denen ich die Programme Sócrates und Leonardo da Vinci hervorheben möchte. Das erstere ist auf Schul- und Hochschulbildung ausgerichtet und das letztere auf Berufsbildung. Andere fördern auf verschiedene Arten die Mehrsprachigkeit. Erasmus, MEDIA, Cultura 2000 und econtent. Seinerseits veranstaltet der Europäische Rat seit 2001 jährlich den Europäischen Tag der Sprachen mit dem Ziel, die Sprachenvielfalt und das Erlernen von fremdsprachen zu fördern.“

Die Autorin liefert uns hervorragende Informationen über die effiziente Aufgabe der Europäischen Kommission, sie äußerte folgendes:

„Die Europäische Kommission veröffentlichte ihre erste Mitteilung über Mehrsprachigkeit unter dem Motto „je mehr Sprachen du sprichst, umso mehr bist du Mensch“, und es werden politische Strategien vorgeschlagen, „zur Förderung eines für alle Sprachen günstigen Klimas, in dem sich das Lehren und Lernen zahlreicher sprachen positiv entwickeln kann.“ ESTRELA (2008, S. 60)

WODE (1995, S. 35) differenziert zwischen der individuellen Mehrsprachigkeit und der Gruppenmehrsprachigkeit am Beispiel der Schweiz folgendermaßen: „Unterscheiden werden muss, ob sich Mehrsprachigkeit auf den einzelnen Sprecher oder eine Gruppe bezieht- Dorfgemeinschaft, die Bewohner einer Region oder eines Landes. Im ersten Fall handelt es sich um individuelle Mehrsprachigkeit; im zweiten

Fall um Gruppenmehrsprachigkeit. Das Beispiel der Schweiz zeigt, dass in einer mehrsprachigen Region nicht notwendigerweise jeder Sprecher mehrsprachig sein muss. Viele Schweizer sind monolingual- deutschsprachig, französischsprachig, seltener monolingual italienischsprachig; und monolingual rätoromanischsprachige Schweizer gibt es kaum noch. Umgekehrt wird vermutlich jeder Leser auf Bekannte verweisen können, die mehr als eine Sprache sprechen, aber in einer ansonsten einsprachigen Umgebung leben. Individuelle und Gruppenmehrsprachigkeit sind daher nicht deckungsgleich.“

CATOMAS (2005, S. 29) fügt zum Terminus individuelle Zweisprachigkeit hinzu:

„Individuelle Zweisprachigkeit wird verstanden als angemessene Bewältigung Sprachanforderungen zwei- bzw. verschiedensprachiger Anspruchswelten. Oder differenzierter formuliert: Individuelle Zweisprachigkeit ist die angemessene und richtige sprachliche Bewältigung inhaltlicher und formaler Anforderungen relevanter Funktionsbereiche (Domänen) in zwei Sprachen.“²⁸

Ich will nachfolgend in aller Kürze auf ein paar Thesen von BAUSCH (1992, S. 21) über die Koppelung des Konzepts der individuellen Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit aufmerksam machen:

„die Vernetzung des Konzepts der individuellen Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit in seiner vielseitigen Komplexität mit der Perspektive für eine Binnendifferenzierung der Lernziele wird zu einer qualitativen Veränderung der derzeit noch allgemein gültigen Sprachenpalette und- folge sowie der Dauer einzelner Curricula bzw. Kurse führen müssen.“²⁹

WINTERSTEINER/ GOMBOS/ GRONOLD (2008, S. 60) fassen in ihrem Artikel „15 Thesen zur Mehrsprachigkeit“ die individuelle Mehrsprachigkeit kurz zusammen:

„Individuelle Mehrsprachigkeit bringt mit sich, dass der/ die Einzelne seine/ ihre Sprachen auf unterschiedlichem Niveau beherrscht. Die Förderung von Mehrsprachigkeit heißt auch, (partielle) Kompetenzen wert zu schätzen und jegliche

²⁸ CATHOMAS, Rico, M.: Schule und Zweisprachigkeit Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch- deutschen Schulmodels Waxmann Verlag GmbH, Münsters 2005, S. 29

²⁹ RAUSCH, K- Richard: Sprachenpolitische Plädoyer für eine begründete Differenzierung von Mehrsprachigkeitsprofilen. In: BAUSCH, K- R./ CHRIST, H./ KRUMM, H-J.: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung- Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Band 40. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer Bochum 1992, S. 15-27, S. 21

Diskriminierung aufgrund von Aussprachenunterschieden oder grammatikalischen Unzulänglichkeiten etc. zu vermeiden bzw. zu unterbinden“.³⁰

1.3.2.2 Additiver Zweisprachigkeit

Bei der additiven Zweisprachigkeit liegt, durch den weiteren Spracherwerb, ein positiver Einfluss auf die Entwicklung des Kindes vor. In vielen Untersuchungen, die in verschiedenen Ländern durchgeführt wurden, ist festgestellt worden, dass zweisprachige Kinder, die eine additive Zweisprachigkeit aufweisen, sprachinteressierter, sprachgewandter sowie toleranter, offener und sogar intelligenter als gleichaltrige einsprachige Kinder sind. HERRMANN (2003, S. 26)

ROCHE (2005, S. 118) verdeutlichte unter ausgeglichener oder anders gesagt additiver Zweitsprachigkeit diese Auffassung:

„Der Fremdsprachenunterricht bleibt meist eine Akkumulation vom neuen Wissen, aber zu einer echten Mehrsprachigkeit führt er selten. Erst oberhalb der zweiten Schwelle sind die Kompetenzen in beiden Sprachen sehr gut ausgebildet und beeinflussen sich auch gegenseitig positiv. Hier spricht man von ausgeglichener oder additiver Zweitsprachigkeit.“³¹

WODE (1995, S. 42) zitiert in Anlehnung an (LAMBERT 1984) die Unterscheidung zweier Kategorien des Bilingualismus zwischen additivem und subtraktivem Bilingualismus, in dem er sagt:

„Mit additivem Bilingualismus ist gemeint, dass Schüler zusätzlich zu ihren L1 Fähigkeiten in der L2 erwerben, ohne dass ihre Kompetenz in der L1 geschmälert wird. Bei subtraktivem Bilingualismus hingegen lernen die Kinder zwar bis zu einem gewissen Grade eine L2, jedoch wird dadurch ihre L1- Entwicklung entweder gehemmt, oder bereits vorhandene L1- Fähigkeiten verkümmern wieder. Im

³⁰ WINTERSTEINER, W./ GOMBOS, G./ GRONOLD, D.: 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit- Anlässlich der Konferenz „ Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“ Regionalentwicklung des Alpen- Adria- Raums in globaler Perspektive Alpen- Adria- Universität Klagenfurt, 8.- 10. Oktober 2008. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008. S.60- 61, S. 60

³¹ ROCHE, Jörg: Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik . Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co.KG 2005, S. 118

Extremfall können solche Schüler in beiden Sprachen semilingual in dem Sinne sein, dass sie zwar zwei Sprachen sprechen, aber keine wirklich gut.“³²

Bezüglich des additiven und subtraktiven Bilingualismus führt KREPPEL das folgende Beispiel an:

„Als Beispiel seien hier jüngere Diskussionen in der hessischen Kulturpolitik um den Fortbestand des muttersprachlichen Unterrichts angeführt. Zeitweise wurde überlegt, diesen einzuschränken oder an weitere integrationspolitische Maßnahmen als Voraussetzungen zu knüpfen.“ KREPPEL (2006, S. 30)

Wenn man in diese Diskussion auch das Spannungsfeld „Semilingualismus“ miteinbezieht, dann können wir diese Gedanken hinsichtlich der Begriffsbestimmung von ZELLERHOF (2009, S. 39) machen:

„Mit „ Semilingualismus“ werden Formen beschrieben, bei denen die Sprecher im Vergleich zu Einsprachigen in beiden Sprachen Defizite aufweisen, sodass sie zwar in beiden Sprachen über alltägliche Inhalte sprechen können, sich aber nicht kontextunabhängig auf einem konzeptuell schriftsprachlichen Niveau verständigen können.“ (Vgl. WODE 1995, S. 42)

1.3.2.3 Rezeptive Mehrsprachigkeit

ZEEVAERT (2007, S. 91 u. 92) definierte diesen Terminus, indem sie äußerte: „Rezeptive Mehrsprachigkeit kann also sowohl die Kommunikation zwischen Abstandsprachen als auch die zwischen Ausbausprachen geringen Abstands bezeichnen, [...]. Nicht als rezeptive Mehrsprachigkeit, sondern als Dialektkontakt zu werten wären demnach Fälle wie die grenzübergreifende Verständigung zwischen Sprechern eng Verwandter Dialekte eines Dialektkontinuums z. B. im deutsch-niederländischen Grenzgebiet oder die Verständigung zwischen den gegenseitig nicht

³² LAMBERT, W.E. (1984): Culture and language as factors in learning and education. In: MALLEA, J-R. & YOUNG, J-C. (Ed): Cultural diversity and canadian education: Issues and innovations. Ottawa: University Press, 233-261. In: WODE, Henning: Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. Max Hueber Verlag, 1. Aufl. D-85737 Ismaning 1995, S. 42

unmittelbar verstehbaren Varietäten von Minderheitensprachen wie Bündnerromanisch in der Schweiz und Norditalien oder Samisch in Norwegen und Schweden.“³³

In Anlehnung an ZEEVAERT (2007, S. 91) lassen sich die beiden Terminologien Abstandsprachen und Ausbausprachen nach KLOSS (1967) unterscheiden:

„Abstandsprachen sind Sprachen, zwischen denen eine gegenseitige Verstehbarkeit gegeben ist. Zur Definition wird hier also das objektive Kriterium des sprachlichen Abstands herangezogen, das aber natürlich nur im Vergleich zu anderen Sprachen Sinn macht. Ausbausprachen können dagegen auch solche Sprachen sein, die für Sprecher benachbarter Sprachgemeinschaften verstehbar sind, aber nicht als Dialekte einer Sprache angesehen werden können.“

1.3.2.4 Territoriale Mehrsprachigkeit

RIEHL (2004, S. 52) führt zum Begriff „territoriale Mehrsprachigkeit“ aus:

„Unter diesem Begriff versteht man etwa eine Konstellation, wie sie in der Schweiz vorherrscht, nämlich dass jede der als Staatssprache definierten Sprachen (hier: Deutsch, französisch, Italienisch und Rätromanisch) in einem eigenen abgeschlossenen Gebiet gesprochen wird. In dieser Form von mehrsprachigen Staaten sind die Individuen, die dort leben, normalerweise nicht mehrsprachig, da sie ja in ihrem jeweiligen Gebiet in allen Institutionen und Situationen ihre Muttersprache verwenden können.“³⁴

1.3.2.5 Institutionelle Mehrsprachigkeit

RIEHL (2004, S. 52) richtete den Blick zunächst auf die institutionelle Mehrsprachigkeit:

„institutionelle Mehrsprachigkeit ist dann gegeben, wenn die Verwaltung einer Stadt, eines Bezirks oder eines Landes bzw. die einer Organisation ihre Dienste in mehreren Sprachen anbietet. Das ist z. B. in den territorial mehrsprachigen Staaten der Fall, aber

³³ ZEEVAERT, L.: Rezeptive Mehrsprachigkeit am Beispiel der Zusammenarbeit der skandinavischen Hochschulen. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Band 48. Frankfurt am Main 2007. S. 87-107, S. 91 u. 92

³⁴ RIEHL, Claudia M.: Sprachkontaktforschung- Eine Einführung. Gunter Narr Verlag Tübingen 2004, S. 52

natürlich auch in internationalen Organisationen wie der Uno, dem Europa- Parlament usw.“³⁵

Ausgehend von diesem Standpunkt nennen wir eine andere Art der institutionellen Mehrsprachigkeit aus dem Blickwinkel des Gerichts und deren Beziehung zur Übersetzung oder das Dolmetschen offizieller Dokumente. Diesen Gedanken finden wir bei ANGERMEYER (2007, S. 132):

„Aus der Perspektive des Gerichts ist Mehrsprachigkeit prinzipiell gleichbedeutend mit Übersetzung in das Englische oder aus dem Englischen, und somit sind Dolmetscher die einzigen Personen, deren individuelle Zweisprachigkeit institutionell anerkannt wird. Dabei kommt es durchaus auch vor, dass andere Verfahrensbeteiligte mehrsprachig sind, besonders die Streitparteien selbst, aber auch Schlichter oder Anwälte. Diesen Personen wird jedoch im Prinzip nicht gestattet, im Laufe der Verhandlung mehrere Sprachen zu benutzen.“³⁶

1.3.2.6 Die symmetrische und asymmetrische Mehrsprachigkeit

Andere Mehrsprachigkeitsformen kennzeichnen sich als symmetrische und asymmetrische Mehrsprachigkeit; die zweite Variante ist eng mit der Terminologie „Semilingualismus“ verzahnt. ZELLERHOFF (2009, S. 39) meinte, dass „bei der asymmetrischen Mehrsprachigkeit sich graduelle Unterschiede in der Sprachbeherrschung von Primärsprache und Zweitsprache zeigen.“

HUFEISEN/ NEUNER (1999, S. 20) führen zur Differenzierung der oben genannten Mehrsprachigkeitsformen folgendes an:

„Vermutlich werden sie Ihre Muttersprache immer besser beherrschen als eine Fremdsprache (asymmetrische Zweisprachigkeit), im Gegensatz zu dem Schweizer Kind im Engadin, das gleichermaßen Rätoromanisch wie Schwyzerdütsch beherrscht (symmetrische Zweisprachigkeit).“ Sicher gibt es für diesen Sachverhalt unterschiedliche Gründe. Ein wesentlicher scheint folgender zu sein, dass die Eltern eines Kindes verschiedene Sprachen sprechen. HUFEISEN/ NEUNER (1999, S. 20)

³⁵ Ebenda, S. 52

³⁶ ANGERMEYER, P.-S.: Mehrsprachigkeit vor Gericht: Sprachwahl und Sprachwechsel in gedolmetschten Schlichtungsverfahren. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Band 48. Frankfurt am Main 2007, S. 129- 174, S. 132

vertreten den gleichen Standpunkt, dies verdeutlichen sie, indem sie das Beispiel von Ann- Kristin anführen:

„Hat ein Kind verschiedensprachige Eltern, so passiert es manchmal, dass es das eine oder andere Wort nicht weiß und flugs in die andere Sprache ausweichen muss. Beispiel: Ann- Kristin, die eine französische Mutter hat, aber in Deutschland lebt, will bei Tisch ihre Zweisprachigkeit dokumentieren: „ Donne- moi le Honig.“ Meistens ist es jedoch so, dass ein Kind die Bereiche der entsprechenden Sprache fließend beherrscht, in denen es sich mit dem jeweiligen Elternteil unterhält.“³⁷

Die dominanten oder asymmetrischen Zwei- oder Mehrsprachigkeitsformen, mit denen Individuen beschrieben werden, die eine oder mehrere Fremdsprachen □ beherrschen□ und bei denen abwechselnd die kommunikative Reichweite einer einzelnen Sprache gegenüber der bzw. den anderen größer oder kleiner wird; dabei kann sich der Dominanzgrad häufig durch sozial oder geographisch bedingte Mobilität verändern. Diese Formen finden sich insbesondere bei Migrantenpopulationen, die einzelne Sprachen erwerben und andere simultan lernen [...] BAUSCH (2003, S. 440)

Bei zweisprachigen Bildungskonzepten ist zwischen symmetrischen und asymmetrischen Ansätzen zu unterscheiden: Asymmetrisch meint, dass bei bilingualen Gruppen von der einen- nämlich der Gruppe, die eine Minderheitensprache spricht, die Ausbildung einer weitgehend parallelen Kompetenz in beiden Sprachen erwartet wird, während die andere, die die Mehrheitssprache als Herkunftssprache mitbringt, sich der zweiten Sprache öffnet und diese in Grundzügen erwirbt. RÖSCH (2009, S. 233)

1.3.2.7 Die kollektive Mehrsprachigkeit

Zur Abgrenzung dieser Terminologie, die zur wesentlichen Form der Mehrsprachigkeit zählt, räumen HUFSEISEN/ NEUNER (1999, S. 22) allerdings ein, dass „die kollektive Mehrsprachigkeit, d. h. eine ganze Sprachgemeinschaft, die Bevölkerung in einem Land oder große Gruppen mehr als eine Sprache mit- und untereinander sprechen.“

³⁷ HUFSEISEN, B./ NEUNER, G.: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. –Eine Einführung. Fernstudieneinheit 16. In: EHLERS, S./HUFSEISEN, B./ KILIAN, V. (Hrsg.) Langenscheidt, Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York. Universität Gesamthochschule Kassel 1999, S. 20

Die Linguisten MEYER/ KAMEYAMA (2007, S. 13) haben einen wichtigen Beitrag zur Erforschung einer anderen bedeutenden Art der Mehrsprachigkeit, nämlich „die Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz“ geleistet. Ihre Untersuchung gibt damit Einblicke in die verschiedenen Problemkonstellationen im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Kommunikation am Arbeitsplatz. Der folgenden Darstellung liegt den Stellenwert der Mehrsprachigkeit in den vergangenen 50 Jahren bis 2004 zugrunde; die Statistiken spiegeln dies deutlich wider, indem sie folgende Argumente vorgetragen haben:

„in den vergangenen 50 Jahren ist Mehrsprachigkeit nicht nur in Deutschland zur gesellschaftlichen Realität geworden. 2004 wurden insgesamt knapp 7,3 Millionen Einwanderer statistisch erfasst. (Angaben: destatis). Das entspricht etwa 8,8 Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung. Das statistische Kriterium, Nationalität bzw. Staatsangehörigkeit erfasst die tatsächliche Verbreitung von Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Kommunikation jedoch nicht.“³⁸ Die beiden Autoren richten auch in Ihrer Studie den Blick auf den Fall ehemaliger Einwanderer, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und nebenbei die Sprachen Ihrer Herkunftsländer sprechen. Wie komplex die Situation sein kann kommentieren sie wie folgt:

„Viele ehemalige Einwanderer haben mittlerweile die deutsche Staatsangehörigkeit, sprechen aber in bestimmten Zusammenhängen weiter die Sprachen ihrer Herkunftsländer. Einwanderer aus den Staaten der GUS gelten teilweise als Deutsche, auch wenn sie die deutsche Sprache nur eingeschränkt beherrschen. Nicht zuletzt ist davon auszugehen, dass auch gebürtige Deutsche in Arbeitszusammenhängen in zunehmendem Maße andere Sprachen verwenden, insbesondere das Englische“³⁹

1.3.2.8 Erworbene Mehrsprachigkeit

zur Abgrenzung der erworbenen Mehrsprachigkeit schrieb BREIDBACH (2000, S. 12) folgendes:

³⁸ MEYER, B. / KAMEYAMA, S.: Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz- Forschungsansätze und Desiderate aus der Sicht einer empirisch- angewandten Linguistik. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Band 48. Frankfurt am Main 2007, S. 07- 24, S. 13.

³⁹Ebenda 2007, S. 13

„Werden mehrere Sprachen in außerinstitutionellen Kontexten(mehrsprachiges Elternhaus, Migrationssituation u. ä.) erworben, ist trotz kommunikativ eventuell ähnlicher Lernnotwendigkeiten nicht von einer parallelen Sprachentwicklung auszugehen, da die genannten Faktoren hinzutreten und die Strukturmerkmale der jeweiligen Sprachen unterschiedlich sind. D.h. eine grammatische Funktion wird nicht zeitgleich in beiden Sprachen erworben, da sie in der einen Sprache eventuell komplexere Formen verlangt. Zudem verursacht der gleichzeitige Erwerb mehrerer Sprachen durch die jeweiligen sprachlichen Strukturen bedingte Interferenzen.“

1.3.2.9 Simultane und sukzessive Zweisprachigkeit

HERRMANN (2003, S. 23) macht uns aufmerksam auf den markanten Unterschied zwischen der simultanen und der sukzessiven Mehrsprachigkeit. Es besteht also ein allgemeiner Konsens darüber, denn „In der erstgenannten Gruppe unterscheiden wir aufgrund des Alters zwischen der simultanen (simultan = gleichzeitig) und der sukzessiven (sukzessiv= nacheinander) Zweisprachigkeit. Wann liegt eine simultane Zweisprachigkeit vor, die man auch als echte Zweisprachigkeit bezeichnet? Ganz einfach, wenn ein Kind von Geburt von zwei Sprachen gleichzeitig erwirbt.“ Der Verfasser ergänzte weiter, indem er sagt:

„Die sukzessive Zweisprachigkeit liegt vor, wenn der Zweitspracherwerb in einem Alter erfolgt, in dem die Erstsprache schon einigermaßen etabliert ist, d. h. nach dem dritten Lebensjahr. Die Zweitsprache wird also nach der Erstsprache erworben.“

HERRMANN (2003, S. 24)

1.4 Natürliche und kulturelle Zweisprachigkeit

Was diese Varietät der natürlichen und kulturellen Zweisprachigkeit anbetrifft, schrieb HERRMANN (2003, S. 24 u. 26):

„Bei der natürlichen Zweisprachigkeit wird die Zweitsprache durch den alltäglichen Umgang mit muttersprachlichen Personen in einer natürlichen Umgebung zusätzlich zur Muttersprache erworben. Die kulturelle Zweisprachigkeit liegt vor, wenn der Zweitspracherwerb durch systematischen, formalen Unterricht erfolgt. Die kulturelle

Zweisprachigkeit wird auch als „künstliche“, „schulische“ oder „gesteuerte“ Zweisprachigkeit bezeichnet.“

1.4.1 Subtraktive Zweisprachigkeit

Damit beschreibt HERRMANN (2003, S. 28) bestimmte Hemmungen, die sich negativ auf die Sprachentwicklung insbesondere bei Migrantenkindern auswirken, er trifft folgende Unterscheidung:

„Bei der subtraktiven Zweisprachigkeit liegen hingegen negative Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung des Kindes vor. Meistens haben Kinder mit einer subtraktiven Zweisprachigkeit eine verzögerte Sprachentwicklung, emotionale Probleme, und sie zeigen schlechte Schulleistungen. Diese Art der Zweisprachigkeit ist häufig bei Migrantenkindern zu finden, wie den albanischen Migrantenkindern in Griechenland, den finnischen Kindern in Schweden oder den türkischen bzw. griechischen Minoritätenkindern in Deutschland.“

1.5 Mehrsprachigkeit und die Kognitionswissenschaft

Es ist interessant zu forschen, wie die Wahrnehmung, Speicherung verschiedener Sprachen im menschlichen Gedächtnis sowie der parallelen Erwerb mehrerer Sprachen vom Ultrakurzzeitgedächtnis bis zum Langzeitgedächtnis, die Rolle der linken- und rechten Hemisphäre des Gehirns funktioniert und wie im Allgemeinen der Prozess des Vergessens im menschlichen Leben geschieht. Z. B. TRAORÉ (2004, S. 37 u. 38) formuliert in seinem Merkspruch über den Erwerb der deutschen Sprache:

„Der Erwerb bewusster fremdsprachlicher Wissensinhalte beruht auf Gedächtnis- und Gehirnprozessen, die weit gehend durch Strategien steuerbar sind. In der Wahrnehmungsphase werden, je nach dem Vorwissen des Lernenden und der Modalität des Lehrmaterials, unterschiedliche Areale im Cortex aktiviert, der reziproke anatomische Verbindungen zu den am Lernen beteiligten Strukturen, insbesondere dem Hippocampusbereich und dem Amygdalakomplex, aufweist. Informationen, die den Hippocampus erreichen, bilden potenzielle dauerhafte Gedächtnisinhalte. In diesem Konsolidierungsprozess spielen vor allem kognitiv-emotionale Prozesse und ihre Interaktion eine wichtige Rolle: kein Lerinhalt wird im

Gedächtnis festgehalten, bevor er vom limbischen System auf der Grundlage früherer Erfahrungen positiv oder negativ bewertet wird. Dies hat zentrale Bedeutung für die Didaktik des Fremdsprachenerwerbs und damit auch des Deutschen als Fremdsprache.“

Allerdings wird die Repräsentation mehrerer Sprachen im Gehirn durch verschiedene Faktoren beeinflusst, zu denen die Modalität (d. h. Sprachproduktion oder Sprachperzeption), die sprachliche Ebene (Wort, Satz, Text), der Zeitpunkt des Erwerbs und das Kompetenzniveau gehören. Was die Sprachproduktion angeht, so kann man beim Wortschatz insgesamt von überlagernden Aktivierungsmustern ausgehen, die unabhängig vom Zeitpunkt des Erwerbs sind. Bei der Textproduktion werden im Wernicke- Zentrum unabhängig vom Zeitpunkt des Erwerbs überlagernde Areale aktiviert. Im Broca- Zentrum werden bei frühem en Zweitsprachenerwerb die gleichen Regionen für beide Sprachen aktiviert, bei spätem Zweitsprachenerwerb unterschiedliche Subregionen. Auch bei der Satzproduktion wurden bei Zweisprachigen unterschiedliche, anatomisch voneinander getrennte Regionen im Broca- Zentrum gefunden.“ Vgl. WESKAMP (2007, S. 53), der Autor fügt dazu folgendes:

„Bei der Sprachrezeption zeigen sich bei Einzelwörtern ebenfalls ähnliche Aktivierungsmuster im Gehirn, wobei späten Zweisprachigen zusätzliche Gebiete aktiviert werden. Dies gilt auch für das Textverständnis, allerdings in Abhängigkeit von der Kompetenz der Testpersonen. Im Vergleich zwischen sehr kompetenten und mittelmäßig kompetenten Spätzweisprachigen zeigen sich unterschiedliche Repräsentationen der Sprachen.“ WESKAMP (2007, S. 53)

Einige Autorinnen vertreten die Auffassung, dass die Aneignung verschiedener Sprachen im Gehirn sich als komplex und kompliziert erklären lässt. Obwohl es viele Experten und Betroffene verschiedener Disziplinen und Spezialitäten gibt, die sich jahrelang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder auseinandergesetzt haben, bleibt die Thematik und Problematik des Fremdsprachenerwerbs an verschiedene Faktoren wie das allmähliche Hinwachsen des Menschen, menschliche Bedürfnisse, die Umgebung

etc. eng gekoppelt. STASIAK (2006, S. 123 u. 124) beschreibt die Komplexität des Phänomens „Aneignung von verschiedenen Sprachkodes“ sehr treffend:

„Um den frühen Fremdspracherwerb generell und um die Mehrsprachigkeit der Kinder im Einzelnen gibt es seit Jahren Diskussionen sowohl unter den Neurophysiologen, als auch Psychologen und Glottodidaktikern. Der komplizierte Prozess der Aneignung von verschiedenen Sprachkodes lässt sich nur schwer anhand der traditionellen Modelle erläutern. Es ist ein Gemisch von gegenseitigen Einflüssen verschiedener Bereiche, die erst alle insgesamt vernetzt eine Chance ergeben, einen neuen kommunikativen, sprachlichen Kode zu internalisieren, d. h. ihn erfolgreich immer dann einsetzen zu können, wenn er gebraucht wird. Diese Vernetzungen fangen im Gehirn an, laufen dann über die ersten Versuche der Sozialisation in der nächsten und weiteren Umgebung, um sich dann unter dem Einfluss von gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnissen, Möglichkeiten und Barrieren entweder aufzulockern oder zu festigen.“⁴⁰

Dennoch möchte ich in diesem Zusammenhang mit einem Zitat von GROBE (2009, S. 09) fortfahren, der noch Folgendes über die Thematik der Gehirnforschung zu bedenken gibt:

„Die Gehirnforschung, besonders die Neurowissenschaft hat festgestellt, dass die Lerngeschwindigkeit im frühen Kindesalter besonders hoch ist: Beim Spracherwerb bilden sich sehr früh die erforderlichen neuronalen Verschaltungen (Synapsen). Kinder, die von Anfang an zweisprachig aufwachsen- hier liegt die Altersgrenze schätzungsweise bei etwa drei Jahren-, entwickeln ein einziges neuronales Netzwerk für beide Sprachen. Dagegen muss bei Kindern, die eine Zweitsprache erst in einem späteren Stadium erlernen, ein zusätzliches Netzwerk gebildet werden.“

Zurzeit bildet das Thema Mehrsprachigkeit einen Schwerpunkt in der interdisziplinären Forschung. Hervorgerufen wurde dieses Interesse zum einen durch die Erkenntnis, dass die fundamentalen Unterschiede in der Sprachkompetenz zwischen der Erstsprache und einer später erlernten Zweitsprache auch durch

⁴⁰ STASIAK, Halina: Mehrsprachigkeit im frühen Fremdsprachenunterricht in Polen. In: AHERNHOLZ, B./APELTAUER, E. (Hrsg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen- Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH Tübingen 2006, S. 123- 134, S. 123 u. 124

verschiedene Verarbeitungsprozesse des Gehirns zu visualisieren sind.⁴¹ STOCKERT (2008, S. 38)

STOCKERT (2008, S. 41 u. 42) hat in ihrer Studie Mehrsprachigkeit und Kognitionswissenschaften untersucht, dass das Alter auch ein mitverantwortlicher Faktor beim Erlernen einer zweiten Sprache sein könnte, sie schrieb folgendes:

„Eine Reihe von Verhaltensstudien sowie fMRI und NIRS- Aufnahmen machen deutlich, dass das Alter, in dem eine zweite Sprache erlernt wird, eine signifikante Rolle in der Sprachkompetenz spielt. Zum einen konnte gezeigt werden, dass zweisprachige Kinder eine höhere Unterscheidungskapazität der phonetischen Einheiten aufweisen. Insgesamt gibt es ca. 200 phonetische Einheiten, die einzelnen Sprachen setzen sich jedoch nur aus jeweils 20-30 Einheiten zusammen. Schon ab dem 14. Monat können Kinder nicht mehr zwischen allen phonetischen Einheiten unterscheiden (es kommt zu einer Reduktion der Erkennung neuer Laute und zu einer Erhöhung der Unterscheidungsmöglichkeit der phonetischen Einheiten in der Muttersprache). Im dritten Lebensjahr ist die Lauterkennung abgeschlossen und neue phonetische Einheiten können nur mit Mühe erlernt werden.“⁴²

1.6 Historischer Überblick über die Mehrsprachigkeit in Algerien

Algerien ist gekennzeichnet als ein mehrsprachiges Land; wenn man genauer nachgeht spricht man von vier wesentlichen Sprachen in Algerien nämlich von Standardarabisch, Berberisch, Algerisch und Französisch als Erstfremdsprache in Algerien. Bemerkenswerterweise zählen sowohl das Arabische als auch das Berberische als Amtssprachen in diesem land.

Dies deckt sich mit der Präsentation von den benutzten Sprachen im 16. Jahrhundert in der Hauptstadt Algier, die DE HAËDO (2004, S. 127) in seinem Buch: *Topographie et histoire générale d'Alger- La vie à Alger au seizième siècle* kürzlich vorgeschlagen hat:

⁴¹ STOCKERT, K.: Mehrsprachigkeit und Kognitionswissenschaften- Eine Einführung. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008.S. 38-46, S. 38

⁴² Die Abkürzung fMRI bedeutet die funktionelle Magnetresonanztomographie, wähen der Abkürzung NIRS Nahinfrarotspektroskopie lautet.

„on parle trois langues à Alger: le turc que pratiquent les Osmanlis entre eux et avec leurs renégats; des Maures et aussi beaucoup de captifs chrétiens parlent très bien cette langue par suite de leur fréquentation avec les Turcs. La deuxième langue est l'arabe qui est généralement utilisée par tous, car non seulement les Maures, mais les Turcs, pour peu qu'il séjournent quelque temps à Alger, et les chrétiens nécessairement en rapport avec les indigènes, parlent l'arabe peu ou beaucoup.“⁴³ Der Autor spricht auch von der Mannigfaltigkeit der Dialekte in Algerien, er formuliert diese Tatsache wie folgt:

„D'un autre côté, les naturels africains, habitant de ces contrées, dont chaque province avait un dialecte distinct, le perdirent par l'introduction de beaucoup de mots arabes, et leur langage devint très différent, au point qu'ils ne s'entendent plus les uns les autres. De même un pur Espagnol n'entend pas un pur Italien, ni un Français, tellement qu'à quatre lieues d'Alger il y a des Kabyles qui parlent tous autrement que les Arabes et les citadins, et ces derniers ne parlent pas non plus comme les Arabes, ou comme les Kabyles.“ DE HAËDO (2004, S. 128)

DE HAËDO (2004, S. 128) erläuterte die dritte verwendete Sprache in Algier nämlich die frankophone Sprache, er weist hierauf wie folgt hin:

„La troisième langue, en usage à Alger, est la langue franque ainsi appelée par les musulmans non pas qu'en la parlant, ils croient s'exprimer dans la langue d'une nation chrétienne quelconque, mais parce que au moyen d'un jargon usité parmi eux, ils s'entendent avec les chrétiens, la langue franque étant un mélange de divers mots espagnols ou italiens pour la plupart. Il s'y est aussi depuis peu glissé quelques mots portugais, après qu'on eut amené à Alger de Tétouan et de Fez, un très grand nombre de gens de cette nation faits prisonniers dans la bataille que perdit le roi de Portugal, Don Sébastien.“

1.6.1 Das Berberische

Bezüglich des Berberischen schrieb KEBIR (1993, S. 168):

⁴³ DE HAËDO, Diego: Topographie et histoire générale d'Alger- La vie à Alger au seizième siècle. Traduction de l'espagnol et notes de A. Berbrugger et D. MonnerEAU. Présentation de Abderrahmane Rebahi. Éditions-Alger- Livres (ex- M.L.P) Alger 2004, S. 127

„Das Berberische hielt sich bis heute in vielen Bergregionen und in abgelegenen Gebieten als Alltagssprache der Familien. Die Männer sprechen zumeist auch etwas Maghrebarabisch, was mit ihrer größeren sozialen Mobilität zusammenhängt.“

SELLAL hebt in ihrem Buch: *Silences- Préface de Benjâmin STORA* (2003) folgendes vom berühmten Historiker STORA (2003, S. 07) hervor:

„Avec des populations nomades, berbères qui se désignent, elles par le mot Imazighen (au singulier, Amazigh), c'est- à-dire les „hommes libres“. On peut faire remonter l'histoire des Berbères à plus de 4000 ans av. J. C., à une époque où l'histoire d'Égypte enregistre des combats entre «Libyens» et Égyptiens.“

Von einigen Nachschlagewerken, die ich gelesen habe, konnte ich folgende Informationen über die Berber im Allgemeinen und ihre Sprache gewinnen.

„Les XIX^e et XX^e siècle s'intègrent dans la phase de colonisation, mais avec des connotations particulières, car y interfère le romantisme qui trouve dans le Maghreb et L'islam un terrain d'exotisme et d'orientalisme.

Jusqu'en 1847, L'Arabe, Le Maure, Le Kabyle existent dans leur cadre maghrébin. Ils ont alors des noms, un corps, un vêtement. Ils vivent et sont sujets: d'étude, d'intérêt, de méfiance, d'hostilité.“⁴⁴ BLANCHARD/ CHATELIER (1993, S. 35) In diesem Zusammenhang meint DE HAËDO (2004, S. 127):

„Bien que nous appelions généralement Maures tous les natifs de Berbérie, leur langue n'est pas partout la même, pas plus que la manière de la parler. Il est bien vrai que, depuis le Sous, partie extrême de la Berbérie à l'Occident, jusque dans l'Arabie, tous les Maures s'accordent sur beaucoup d'expressions et sur la manière de parler leur langue. Mais les Arabes de l'Arabie conquérants, par le fait de leur mélange avec tant de provinces conquises, corrompent tellement leur propre langue, que l'arabe parlé aujourd'hui en Berbérie n'est plus l'arabe proprement dit.“(Vgl. BLANCHARD/ CHATELIER 1993, S. 35)

Die Berber sind die Urbevölkerung des Maghreb, versprengte Überlebende einer durch mehrere Invasionen auseinander gerissenen Welt. Sie waren nicht nur vor dem Einfall

⁴⁴ BLANCHARD, Pascal/ CHATELIER, Armelle: *Images et Colonies- Nature, discours et influence de l'iconographie coloniale liée à la propagande coloniale et à la représentation des Africains et de L'Afrique en France, de 1920 aux Indépendances.* Actes du Colloque organisé par L'ACHAC du 20 au 22 Janvier 1993 à la Bibliothèque Nationale. Paris, S.35

der Araber, sondern auch vor der Eroberung der Römer und vor der Ankunft der Phönizier da. Woher sie ursprünglich stammen, ist den Forschern nicht klar. Einige vermuten, dass sie rund 7000 v. Chr. aus einem nicht näher definierbaren Gebiet des Orients in den Nordwesten Afrikas einwanderten.⁴⁵ (HERZOG 1990, 46) Der Autor hebt hervor, dass „die meisten Berber in den Bergen leben, in Marokko im Rifgebirge, dem Mittleren und dem Hohen Atlas, in Algerien in der Kabylei und den Höhen des Aurès und in Tunesien ganz vereinzelt in den Hügeln des Südens.“ (Ebenda, S. 48) Ergänzenswert stellt BOURDIEU (Vgl. 1958, S. 7) fest: „En effet, partout où les parlers berbères se sont maintenus, c’est- à-dire essentiellement dans les massifs montagneux (Kabylie, Aurès), se sont conservés, non seulement des traits culturels particuliers, mais un style de vie original.“⁴⁶ Diese Sichtweise finden wir bei CHAKER (1998, S. 14), indem er sagt:

„En Algérie, la principale région berbérophone est la Kabylie. D’une superficie relativement limitée mais très densément peuplée, la Kabylie compte à elle seule probablement plus des deux tiers des berbérophones algériens. Les autres groupes berbérophones significatifs sont: les Caouias de L’Aurès: de 500.000 à 1 million de personnes; le Mzab (Ghardaïa et les autres villes ibadhites): autour de 100.000 personnes. Ils existe de nombreux autres groupes berbérophones en Algérie, mais il s’agit toujours de petits îlots résiduels, ne dépassant pas dans le meilleur des cas quelques dizaines de milliers de locuteurs: Ouargla-Ngouça, Gourara, Sud-Oranais, Djebel Bissa, Chenoua...“

Es ist auch anzumerken, dass „ein Grossteil der Berber Algeriens in Algier und in der Emigration in Frankreich lebt. Auch die Touareg des Hoggar- Gebiets sind Berber[...]“ HERZOG (1995, S. 51). In diesem Zusammenhang möchte ich einen wichtigen Hinweis dazu hinzufügen: „L’émigration kabyle en France a fait l’objet d’études abondantes et précises sur les régions d’origine, les quartiers et banlieues de regroupement et leur nombre [...] la surpopulation du massif kabyle n’explique pas tout: Les Zouaouas se sont aussi assuré une position dominante, grâce à la formation d’un réseau de colporteurs, de commerçants, de propriétaires de bains maures, de

⁴⁵ HERZOG, Werner: Der Maghreb: Marokko, Algerien Tunesien. Beck’sche Reihe Aktuelle Länderkunden. C. H. Beck’sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck), München 1990, S. 46

⁴⁶ BOURDIEU, P.: Sociologie de l’Algérie. Presse universitaire de France, Paris 1958, S. 7

restaurants, d'épiceries et de tavernes, qui forment des mûles d'ancrage en Algérie et en France.“ SIMON (2000, S. 64 u. 65)

Aber was die Sprache anbelangt, zitiere ich von HERZOG folgendes: „andererseits sind Gemeinsamkeiten in Sprache und Kultur unübersehbar. Die Berbersprachen bauen auf einem gemeinsamen Substrat auf.“ (ebenda, S. 46) Einen weiteren Hinweis auf die Berbersprachen lässt sich durch HERZOG (1995, S. 26) erkennen:

„Ihre Sprache, das Tamazight, wird nur von Minderheiten im Maghreb gesprochen und ist zusätzlich in viele Dialekte aufgesplittert. Die größte Schwierigkeit liegt aber in der Tatsache, dass das Tamazight ein eigenes Alphabet besitzt, das nur wenige Leute lesen und schreiben können. Die Buchstaben sind vorwiegend eckig und erinnern an 2000 Jahre alte punische und libysche Inschriften, entfernt auch an das kyrillische Alphabet.“⁴⁷

An diesem Beispiel wird sichtbar, wie das Berberische vom Arabischen beeinflusst war, indem es einen erheblichen Umfang im berberischen Wörterbuch gewonnen hat, welcher von 5 bis 38 % schwankt.

« لقد اقتبست الأمازيغية من العربية، اقتباسا مباشرا، طوال قرون التعايش معها، رصيذا معجميا صارت تتراوح 38 %» CHAKER(1999, S. 08)

1.6.2 Das Arabische (Das Hocharabische- und Maghrebarabische)

Zur Bedeutung der arabischen Sprache schrieb NAJI (2007, S. 5):

„Die arabische Sprache und die arabische Welt nehmen an Bedeutung zu. Nicht nur die Entdeckung der Erdölreserven Anfang des 20. Jahrhunderts und das Vorhandensein von zahlreichen Touristen-Attraktionen sind dafür verantwortlich. Folgende Gründe sind auch zu erwähnen:

1. Arabisch ist die Amtssprache aller 22 Länder der arabischen Welt, wo etwa 300 Millionen Menschen leben.
2. Arabisch ist die Sprache des Islam. Die islamische Welt hat eine Bevölkerungszahl von etwa 1,5 Milliarden Menschen.
3. Arabisch ist eine Weltsprache. Sie ist die viertgrößte Sprache der Welt.

⁴⁷ HERZOG, Werner: Algerien- Zwischen Demokratie und Gottesstaat. C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck), München 1995, S. 26

4. Seit 1974 ist Arabisch eine der sechs Amtssprachen der UNO.“

SALMAN (1984, S. 56) schrieb in seiner Dissertation im Rahmen der arabischen Sprache einige Bemerkungen über Dialekte im Allgemeinen. Er äußerte sich wie folgt: „Als Folge der Kolonialherrschaft war die Mehrheit des arabischen Volkes Analphabeten. Das ist noch immer in verschiedenen Teilen der arabischen Welt zu spüren. Diese Situation schuf die besten Bedingungen dafür, dass sich die Dialekte verbreiteten und eine Basis für die Konfrontation bilden konnten.“

LAHMAR (2003, S.507) differenziert zwischen dem klassischen Arabisch, dem modernen Hocharabisch und den Dialektgruppen, er hebt hervor: „

- a) das klassische Arabisch ist die Schriftsprache, in der der Koran abgefasst ist; sie besteht praktisch unverändert seit dem 8. Jahrhundert. Obwohl das klassische Arabisch in seiner reinen Form heute von keinem Sprecher des Arabischen im Alltag gesprochen wird, genießt es als Sprache des Korans, des Hadith (die Aussagen des Propheten) sowie der klassischen Literatur und der Wissenschaft eine sehr hohe Wertschätzung. [...] (Vgl. KEBIR 1993, S. 171)
- b) [...] Das moderne Hocharabisch ist heute die Sprache der Medien, des Handels und der Politik; sie wird von Intellektuellen, aber auch von weniger gebildeten Sprechern des Arabischen verwendet.
- c) Im Alltag bedienen sich Arabisch Sprechende regional unterschiedlicher Dialekte. Differenzieren ergeben sich von Land zu Land vor allem im Bereich des Wortschatzes, aber auch die Aussprache und die grammatischen Strukturen weichen zum Teil stark voneinander ab. Verschiedene Dialektgruppen lassen sich nach geographischer Lage zusammenfassen, so z. B. der Maghreb, der syrisch-palästinensische Raum und das Golfgebiet. [...]“⁴⁸

KEBIR (1993) berichtete in ihrem Buch „Zwischen Traum und Alptraum“ über algerische Erfahrungen im Zeitraum vom Jahr 1977 bis 1992 unter dem Kapitel „Ein Gott, ein Volk, eine Sprache“. Sie erzählte über Hochtechnologien und Hocharabisch,

⁴⁸ LAHMAR, Hatem: Arabisch. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 507- 510, S. 507

sie schreibt ausreichend über das Hocharabische als Sprache des Korans, indem sie sagt: „das Prestige des Hocharabischen rührt vor allem daher, dass seine Entwicklung in enger Verbindung zur Sprache des Koran stand, die dem Muslim heilig ist. Während weder die Sprache noch der Wortlaut des Neuen Testaments je als direkte Emanation Gottes angesehen wurden, gilt der Koran als wörtliche Offenbarung Allahs an Mohamed.“ KEBIR (1993, S.171). Sie erwähnte auch das Maghrebarabische als Verkehrssprache, das moderne Hocharabische und dessen Entwicklung zu technischen Begriffen, das Berberische und Berberdialekte in Algerien, Marokko, Tunesien, Ägypten, Libyen und anderen Ländern und nicht zu vergessen das Französische als Sprache des Kolonisators. Die Verfasserin erhielt wesentliche Informationen über die Sprachen quasi im Hörfunk, sie hat auch eine Analyse einiger Persönlichkeiten beispielsweise ehemaliger Präsidenten nach dem Aspekt Sprache durchgeführt, wie die Verwendung der Sprache zwischen dem ehemaligen Präsident Boumediene im Vergleich zum ehemaligen Präsident Chadli Benjdid usw.

Zum Aspekt Sprache redet die Verfasserin über die „Intellektuellensprache des Orients“ im Rahmen von Hörfunknachrichten; sie führt an:

„Es handelt sich hier um Intellektuellensprache des Orients, die man freilich besser als Hocharabisch bezeichnen sollte, da sie durchaus um eine mit der Zeit gehende Sprache ist. In Hocharabisch war die arabophone Presse abgefasst, in Hocharabisch sollten Schule und Universität unterrichten, in Hocharabisch äußerte sich der Präsident, in Hocharabisch musste der Bürger seine Papierkriege mit den für ihn zuständigen unteren Ebenen der Bürokratie führen.“ KEBIR (1993, S. 164)

Bedenkenswertes erfährt man über die Mehrsprachigkeit in Algerien bei LACHACHI (2008, S. 78), in dem er folgendes sagt:

„On note finalement l’existence de trois langues en compétition: l’arabe standard, l’arabe algérien et le français. Par rapport à ces trois langues nous obtenons plusieurs situations de bilinguisme voire de diglossie:

arabe classique /arabe algérien-diglossie interlinguale

arabe classique/ français- diglossie interlinguale

français/arabe algérien- diglossie interlinguale

arabe classique/ français-bilinguisme français

français/ arabe algérien- bilinguisme arabe.“⁴⁹ Einige Merkmale der maghrebarabischen Sprachen Algeriens erfährt man bei KEBIR (1993, S. 166), indem sie sagt:

„Die maghrebarabischen Sprachen Algeriens werden ungenau als »Dialekte« des Hocharabischen bezeichnet. Sie sind aber Dialekte eines durchaus eigentümlichen Sprachgebildes, das mit vielen Variablen zwischen der marokkanischen Atlantikküste und etwas jenseits der tunesisch-libyschen Grenze anzutreffen ist.“

„L´arabe algérien ou arabe dialectal en général est parlé aujourd´hui par plus de 80% de la population algérienne. Il s´implante de plus en plus dans les zones non arabisées et est parlé également dans les pays voisins. L´ arabe dialectal devient ainsi plus qu´ une langue véhiculaire à l´instar d´autres langues parlées dans les villes nordafricaines avec ses variétés marocaines, tunisiennes et aussi libyennes.“ LACHACHI (2008, S. 77)

Ich stimme LACHACHI's Ansicht (2008, S.76) nicht zu, da er nur über das Arabische als einzige Amtsprache oder offizielle Sprache in Algerien in seinem Beitrag sprach. Das Berberische (Tamazight) ist auch als zweite offizielle Sprache Algeriens gekennzeichnet. Der Verfasser sagt:

„Comme on l´a vu, l´Algérie compte plusieurs langues et dialectes mais une seule langue est officielle: l´arabe. Elle se trouve à coté du français, langues qui a été introduite par le colonisateur et subissant des variations assez importantes sur le plan morphologique et lexical et même syntaxique. Encore dans la loi fondamentale de 1938, l´arabe a été considéré officiellement comme une langue étrangère.“⁵⁰

Man muss gestehen, dass zwei Amtsprachen in Algerien vorhanden sind. Die eine ist das Arabische und die zweite ist das Berberische (Tamzight). AREZKI (2004, S. 155) macht uns aufmerksam auf die Gründung der Abteilung für Sprache und Kultur Amazight in den beiden Universitäten von Béjaïa und Tizi- Ouzou im Jahr 1990. Als Folge dieser Gründung der oben genannten Abteilung wurde nicht nur die Amazigh

⁴⁹ LACHACHI, D. E.: Situation sociolinguistique et multilinguisme en Algérie. In: BASTIAN, S./ BURR, E. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in frankophonen Räumen- Multilinguisme dans les espaces francophones- Sprache- Kultur- Gesellschaft 1. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, München 2008, S.65-81, S. 78

⁵⁰ LACHACHI, D. E.: Situation sociolinguistique et multilinguisme en Algérie. In: BASTIAN, S./ BURR, E. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in frankophonen Räumen- Multilinguisme dans les espaces francophones- Sprache- Kultur- Gesellschaft 1. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, München 2008, S.65-81, S. 76

Sprache in der Schule gelehrt, sondern es erfolgte auch die Gründung einer wesentlichen Institution „Haut Commisariat à L´Amazighité (HCA)“, deren Aufgabe es war, die Sprache, die Identität, die Kultur sowie auch die Landeskunde zu rehabilitieren. Dies wird deutlich, wenn sie schreibt:

„Rappelons que c´est en 1990 que les universités de Béjaïa et de Tizi- Ouzou ont créé un département de langue et culture amazighes. C´est à la suite du « boycott » de l´année scolaire 1994- 1995 (« année blanche») en Kabylie, que la langue fut introduite dans les écoles, à titre facultatif. En parallèle, fut créé le Haut Commisariat à L´Amazighité (HCA), Institution chargée de la réhabilitation de la langue, L´identité, la culture, L´histoire.“ Vgl. ABDELHAMID (2002, S. 39 u. 40)

„En octobre 1994, le Mouvement culturel Berbère (M. C. B) a lancé «la grève du cartable » et qui consistait à boycotter de la rentrée. Cette grève a eu pour conséquence directe la création du Haut Commissariat à l´Amazighité (H. C. A) qui avait pour but la promotion de la langue amazighe prenant une décision politique importante celle d´introduire dans un premier temps cette langue revendiquée dans le système éducatif. Cette demande était formulée par le slogan: «Tamazight dilakul » (Tamazight à l´école!). L´école a toujours constitué pour les berbérophones une première instance de reconnaissance et de légitimation pour la langue amazighe.“ ABDELHAMID (2002, S. 39 u. 40)

HASEL (2001, S.245) zitiert an Anlehnung an die Zeitung le Monde, erschienen am 26. 12. 2001:

„Seit dem ungeklärten Tod eines Schülers auf einer Kabyllischen Polizeiwache im April 2001 wurde die Kabylei für die Staatsmacht für den Rest des Jahres 2001 fast unregierbar. Mit einer Kombination von gewalttätigem und gewaltlosem Widerstand protestierten seit dem viele Kabylen gegen das algerische Regime. Ihre Forderungen waren zum Teil die gleichen, die einst die islamische Bewegung vorgebracht hatte: soziale Gerechtigkeit, Bildung, Wohnungen, Arbeitsplätze, ein Ende der Korruption und des autoritären Herrschaftsstils, Einhaltung der Menschenrechte, verbunden mit

dem Wunsch nach einer Anerkennung der Berbersprache als Nationalsprache und einem stärkeren föderalen Element in Algerien.“

Ein bedeutender Hinweis, dass Tamazight den Status als nationale Sprache gemäß der Präsidentialverordnung (N° 95-147) gewonnen hat. Darauf weist die Verfasserin AREZKI (2004, S. 155 u. F.) hin, indem Sie über die wichtigsten Aufgaben des bereits oben zitierten Instituts „Haut Commissariat à L’Amazighité (HCA)“ für die Integration der Amazight als Sprache im Lehr- und Kommunikationssystem folgendermaßen berichtet:

„L’une de ses missions est d’introduire de la langue amazigh dans le système d’enseignement et de communication, en vertu du décret présidentiel (n° 95-147). Puis, c’est par l’amendement du 8 avril 2002 de la constitution que le tamazight accède au statut de langue nationale.“

HASEL (2001, S. 246) schrieb in Anlehnung an eine Webseite (siehe Angabe unten) hinsichtlich der Anerkennung der berberischen Sprache Tamazight als Nationalsprache in Algerien Folgendes:

„Ende 2001 bot die Staatsführung eine Anerkennung der berberischen Sprache Tamazight als Nationalsprache, eine stärkere Förderung der berberischen Kultur und die Verurteilung der Sicherheitskräfte, die für die Gewalt in der Kabylei mitverantwortlich waren, an, die anderen Forderungen der Protestbewegung wurden jedoch ihgnoriert.“⁵¹

1.6.3 Das Französische

Algerien galt als alte französische Kolonie und die Kolonialisierung Algeriens hat Spuren in verschiedenen Bereichen bei beiden Ländern hinterlassen. Einige Verfasser gehen davon aus, dass „Der Algerien betreffende Teil der französischen Kolonialgeschichte – vor allem in seiner Endphase- zu den dunkelsten Kapiteln der französischen Geschichte überhaupt gehört.“ PÖLL (1998, S. 118)

⁵¹ www.algeria-interface.com, 23. Dezember 2001. In: HASEL, Thomas: Machtkonflikt in Algerien. In: BÜTTNER, Friedemann (Hrsg.) Verlag Hans Schiler Berlin 1. Aufl. 2001, S. 246

Der Einfluss der französischen Sprache in den maghrebinischen Ländern wie im Fall Algeriens im Vergleich zu Marokko und Tunesien hat seine Spuren im Alltag der algerischen Gesellschaft hinterlassen. Ein wichtiger Einfluss scheint folgender zu sein: „En 1830 commence une nouvelle phase de la politique coloniale française: la ville d’Alger est conquise et, en 1847, toute l’Algérie est soumise. Des colons européens, surtout des Français du Midi, des Espagnols et des Italiens s’installent dans le pays qui devient, du point de vue administratif, partie intégrante du territoire français. L’Algérie devait accéder à l’indépendance en 1962.“⁵² HAENSCH/ STEINER/ TRUFFAUT (1986, S. 48)

Diesen Gedanken finden wir später bei PÖLL (1998, S. 118):

„Die französische Kolonialisierung Algeriens beginnt im Jahre 1830 mit der Eroberung Algiers. Der arabische Emir Abd el- Kader muss 1843 nach Marokko fliehen und sich 1847 endgültig ergeben. Das Land wird vollständig erobert, wobei die Franzosen bis in die Sahara vordringen. Ab 1871 werden massiv Kolonisten ins Land geholt, vor allem aus dem kurz zuvor von Deutschland annektierten Elsaß- Lothringen. Daneben gab es eine nicht unbedeutende Anzahl von spanischen bzw. katalanischen und italienischen Einwanderern. Die Kolonisten erhalten die fruchtbarsten Gebiete des Landes, die einheimische Bevölkerung wird brutal enteignet und unterdrückt.“ (Vgl. ACHOUR 1995)

Frankreich hat sich nach 132 Jahren aus Algerien, nach 75 Jahren aus Tunesien und nach „nur“ 44 Jahren aus Marokko zurückgezogen. Seine Präsenz hat die Bevölkerung der drei Länder aber nachhaltig beeinflusst. [...] Ein großer Teil der Gesellschaft – wenn nicht alle Maghrebener – lebt täglich in zwei Welten. Auch in der Sprache kommt dies zum Ausdruck [...] Mitten im arabischen Sprachfluss tauchen französische Ausdrücke auf. Für Zahlen, Daten, einzelne Wortwendungen und auch ganze Sätze bedienen sich die Sprecher des Französischen. Dann wechseln sie wieder – wahrscheinlich merken sie es gar nicht mehr – ins Arabische. HERZOG (1990, S. 69 u. F.)

KÜHNEL (2008, S. 83) äußerte sich in seinem Beitrag: „von der Langue de Molière zur Langue de Zidane – Gelebte Frankophonie im Libanon“ wie folgt:

⁵² HAENSCH, G./ STEINER, E./ TRUFFAUT, L.: Ce qu’ il faut savoir sur la civilisation française. Max Hueber Verlag, 1. Aufl. München 1986, S. 48

„Aus romanistischer und aus arabistischer Sicht erscheint eine Sprachsituation wie die im Libanon in der Frankophonie marginalisiert, speziell im Vergleich Maghreb oder zur Schwarzafrika: der itablierte Trilinguismus“⁵³. Der Autor fügt zu seiner Auffassung, eine Unterscheidung des Stands der Frankophonie zwischen Libanon und Algerien hinzu, indem er schrieb:

„Der Libanon ist meines Erachtens das land außerhalb Europas, in dem die Frankophonie traditionell und perspektivistisch besonders verwurzelt ist. Ich würde behaupten, es ist mit Algerien das am nachhaltigsten frankophone Land des Nahen Ostens. Dies gilt speziell auch für den Bereich der Frankophonie.“⁵⁴

KÜHNEL (2008, S. 89) fährt in seinem Aufsatz fort:

„Außerdem wird in diesem Kontext die fundamentale Tatsache oft vergessen, dass es im Nahen Osten keine vergleichbare Romanisierung mit Koran arabisch als „arabisches laien“ gegeben hat; die Landes- Sprachen Algerisch, Ägyptisch oder Irakisch- zu Unrecht Dialekte genannt- sind nicht verschriftet.“⁵⁵

Ich verweise auch in diesem Zusammenhang auf Untersuchungen von KRUMM (1992, S. 99), in denen er unterstreicht:

„Unsere Welt ist mehrsprachig geworden und wird es, soweit absehbar, in zunehmendem Maße bleiben und werden. Das Ende des Sprachkolonialismus zeichnet sich selbst dort ab, wo die kolonial geprägte Amtsprache geradezu Garant der staatlichen Einheit zu sein schien (in sehr unterschiedlicher Form etwa in Algerien und dem ehemaligen Jugoslawien).“⁵⁶

1.6.4 Das Spanische

BARRERA- VIDAL (2003, S. 571) charakterisiert das Spanische im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht für Deutschsprachige wie folgt:

⁵³ KÜHNEL, Roland: Von der Langue de Molère zur Langue de Zidane. Gelebte frankophonie im Libanon. In: BASTIAN, S./ BURR, E. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in frankophonen Räumen- Multilinguisme dans les espaces francophones- Sprache- Kultur- Gesellschaft 1. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, München 2008, S.83-95, S. 83

⁵⁴ Ebenda, S. 83 u. F.

⁵⁵ Ebenda, S. 89

⁵⁶ KRUMM, H-J.: Sprach(en) Politik als Dimension von Fremdsprachenunterricht und Sprachlehrforschung. In: BAUSCH, K- R./ CHRIST, H./ KRUMM, H-J.: Fremdsprachenunterricht und sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung- Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Band 40. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer Bochum 1992, S. 97-107, S. 99

„Das Spanische ist eine romanische Sprache, die auf vorrömischen Sprachbeständen aufbauend griechische, germanische, arabische, französische, italienische, indianische und neuerdings englische Vokabeln übernommen hat. Insofern erscheint Spanisch grundsätzlich als eine indogermanische Sprache, die genetisch-strukturell mit den übrigen Sprachen aus derselben Sprachfamilie, also auch mit dem Deutschen, Gemeinsamkeiten aufweist.“⁵⁷

DE HAËDO (2004, S. 129) beschreibt den Stellenwert vom Spanischen und wie diese Sprache früher benutzt wurde:

„Il y a aussi beaucoup de musulmans qui ont été captifs en Espagne, en Italie ou en France. D'autre part, il y a une multitude infinie de renégats de ces contrées, et une grande quantité de juifs qui ont été lesquels parlent très joliment l'espagnol, le français ou l'italien. Il en est de même de tous les enfants des renégats et des renégates qui, ayant appris la langue nationale de leurs pères et mères, la parlant aussi bien que s'ils étaient nés en Espagne ou en Italie.“

BOUHALOUAN (2009, S. 117) resümierte Folgendes in ihrem Beitrag über den Einfluss und die Diglossie der Mehrsprachigkeit in Algerien:

„Der Einfluss dieser Sprachen widerspiegelt sich im Alltag des algerischen Volkes, sie sprechen eine Mischung des Berberischen, algerischen oder andere Dialektalvarianten mit dem Französischen. Im Westen und Osten Algeriens spürt man auch den Einfluss der spanischen Sprache, denn früher war Annaba und Oran von Spanien kolonialisiert, z. B. eine erhebliche Zahl der Bewohner in der Stadt „Oran“ können fließend Spanisch sprechen, mehrere spanischen Wörter verwenden die Oraner sehr oft im Alltag wie (calantica), (Lejia) Es geht hier um eine beidseitige Beeinflussung zweier Kulturen, denn in der Realität mehrere spanische Wörter stammen aus dem Arabischen, wie (alzeite) als Öl bezeichnet, (alzúcar), d. h. der Zucker usw. Bemerkenswert ist der Einfluss der französischen Sprache auch sehr oft zu bemerken insbesondere bei den Algeriern und bei den Maghrebiniern wie Marokko, Tunesien im Allgemeinen charakteristisch.“

⁵⁷ BARRERA- VIDAL, A.: Spanisch. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 570- 573, S. 571

In der Abhandlung Tabelle 1 (siehe Anhang Statut ou politique des Langues étrangères Lachachi (2008, S. 72) Seite CXLIII) beschrieb LACHACHI den Stellenwert des Sprachenerwerbs- und der Politik in Algerien nach Statistiken vom Jahr 2005 und stellte die Frage:

„Ce qui ressort après la lecture de ce tableau, c’est qu’actuellement tous nos petits Algériens apprennent les mêmes Langues (c’est- à- dire LM arabe, Français et Anglais) au même niveau. Conséquence inévitable de cet ELE obligatoire, du Français et par la suite de L’Anglais, et que tous vont parler ces Langues au détriment de L’Arabe. Déjà qu’avec deux Langues on ne s’en est pas sorti (voir notre génération avec le Français et L’Arabe et les différents problèmes qui en ont découlé), on peut alors se poser la question suivante: qu’arrivera- t- il alors avec trois langues?“⁵⁸Der Autor fürchtet, dass „ Dans le cas ou cela continuera ainsi, L’Algérie de demain ne parlera ni Arabe, ni Français ni Anglais, mais un mélange de ces trois Langues, ou bien ce qu’on appelle une Langue mixte[...].“ (Ebenda, S.72)

Zusammenfassend könnte festgestellt werden, dass es im ersten einleitenden Kapitel um Begriffsbestimmungen der Sprache, Muttersprache, Mehrsprachigkeit, Problematik der Diglossie und des Kodewechsels, Arten der Mehrsprachigkeit und deren Beziehung mit der Kognitionswissenschaft ging und zuletzt haben wir versucht, vor allem einen historischen Überblick über die Mehrsprachigkeit in Algerien, beispielsweise im Hinblick auf das Berberische, das Arabische, das Französische und das Spanische in den Fokus zu stellen.

Im nächsten zweiten theoretischen Kapitel werden wir uns mit Begriffsbestimmungen, Aufgaben und Zweigen der Phonetik und Phonologie auseinandersetzen.

⁵⁸ ELE: Enseignement des Langues Etrangères

Kapitel 2.

Begriffsbestimmungen,

Aufgaben und Zweige der Phonetik und Phonologie

2. Begriffsbestimmungen, Aufgaben und Zweige der Phonetik und Phonologie

Das zweite Kapitel dieser Arbeit gibt Einblick in die Begriffsbestimmungen, Aufgaben und Zweige der Phonetik und Phonologie.

2.1 Phonetik- ein Definitionsversuch

Es gibt mehrere Definitionen in Bezug auf die Phonetik z. B. PÉTURSSON/ NEPPERT (2002, S.14) beschrieben diesen Gegenstand folgendermaßen:

„Phonetik ist eine sprachwissenschaftliche Disziplin. Sie untersucht die lautlichen Erscheinungen der menschlichen Sprache unter verschiedenen Gesichtspunkten und daher auf sehr verschiedene Art und Weise. Das zentrale Anliegen der Phonetik ist die Frage nach der Rolle der lautlichen Substanz im sprachlichen Kommunikationsprozess, wobei unter lautlicher Substanz materiell-energetische Vorgänge dieses Kommunikationsprozesses verstanden werden.“⁵⁹

Schaut man in die einschlägige Fachliteratur, so erkennt man, dass sich die Phonetik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts etabliert hat. In dieser Zeit war man bemüht, die bis dahin vornehmlich subjektiv ermittelten Ergebnisse zur Lautforschung mit physikalischen und technischen Verfahren zu objektivieren. Im System der Wissenschaften steht die Phonetik zwischen den Geistes- und Naturwissenschaften. Ihrem Inhalt nach ist sie eine geisteswissenschaftliche Disziplin, da ihr Forschungsgegenstand, Sprache und Sprechen eine gesellschaftswissenschaftliche Disziplin ist. MEHNERT (2005, S.33)

Der Forschungsgegenstand der Phonetik (griech. phoné = Laut) ist die lautliche Seite der Sprache, d. h. ihre materielle Erscheinungsform. Sie untersucht die ständig neu produzierten Laute unter Berücksichtigung gegebener Aussprachenormen. Da die Laute im Allgemeinen nicht isoliert auftreten, sondern in größeren Einheiten- in Sprechsilben, Wörtern und Sätzen-, untersucht die Phonetik auch die Veränderungen der Laute innerhalb dieser Einheiten, wie Lautbeeinflussung und Lautwandel, sowie deren Eigenschaften, wie Betonung und Intonation. KÄSTNER (1981, S. 10)

HIRSCHFELD (2003, S. 190) beschreibt den Gegenstand der Phonetik wie folgt:

⁵⁹ PÉTURSSON, M./ NEPPERT, J.-M. H.: Elementarbuch der Phonetik mit 73 Abbildungen. 3. durchgesehene und bearbeitete Auflage. Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg 2002, S. 14

„Die Phonetik dagegen untersucht die jeweils konkreten, prinzipiell einmaligen, unwiederholbaren und messbaren lautsprachlichen Eigenschaften der Sprache. Sie ist die Wissenschaft von der Hervorbringung (artikulatorische Phonetik), der akustischen Struktur (akustische Phonetik) gesprochener Sprache“⁶⁰ (Vgl. Bußmann 1990, S. 581, Metzler Lexikon Sprachen 2000) Diese Sichtweise finden wir beispielsweise auch bei REETZ (2003, S. 01), in dem er äußert:

„Die Phonetik beschreibt und untersucht akustische Sprachsignale, die vom Sprechapparat erzeugt, durch die Luft übertragen und letztendlich gehört werden. Dabei kann das Sprachmaterial beschrieben und aufgezeichnet oder mit analytischen Methoden untersucht werden.“

KOHLER (1977, S. 13) definiert die Wissenschaft der Phonetik wie folgt:

„Die Phonetik beschäftigt sich gerade auch mit dem nicht- Lautlichen, d. h. mit der Stille, der Pause, die in eine Kommunikationssituation ausdrucksfähiger sein kann als Laute“⁶¹

Der Autor fügt zu diesem Zitat einige Charakterzüge des Faches Phonetik hinzu, indem er sagt : „Grundlegend ist ferner die Einbeziehung der prosodischen Eigenschaften, die gerade nicht Einzellaute in einer Kette sind, sondern ganze Äußerungen charakterisieren können, weshalb sie in der angelsächsischen Literatur auch als suprasegmentell bezeichnet werden, nämlich Tonhöhenverlauf, Lautstärke, Stärkeabstufung, Tempo, Stimmlage, allgemeine Stimmqualität.“⁶²

VIEREGGE (1989, S. 08) bezieht sich auf den Gegenstand der Phonetik wie folgt: „die Phonetik untersucht „Produktion“ (die Erzeugung) und „ Perzeption“ (die Wahrnehmung) der akustischen Sprachsignale, die in einer verbal-kommunikativen Situation zustande kommen, sowie Aufbau und Struktur dieser Signale.“⁶³

⁶⁰ Hirschfeld, U.: Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: Almayr, c./ Forster, R. (Hrsg.) deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch- Teilbereiche- Bezugsdisziplinen. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003, S. 189-223, S. 190

⁶¹ KOHLER, Klaus, J.: Einführung in die Phonetik des Deutschen. Erich Schmidt Verlag, Berlin 1977, S. 13

⁶² Ebenda, S. 13 u. F.

⁶³ VIEREGGE, W.- H.: Phonetische Transkription- Theorie und Praxis Der Symbolphonetik- Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. H. 60. Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH Stuttgart 1989, S. 08. Die selbe Definition findet man bei dem selben Autor in: VIEREGGE, W.- H.: Phonetische Transkription – Theorie und Praxis der Symbolphonetik. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik H.60, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Stuttgart 1989, S. 09

Die Phonetik hat den gleichen Gegenstandsbereich wie die Phonologie, die Charakteristika gesprochener Sprache. Sie betrachtet die Lautsprache allerdings unter anderen Aspekten und mit unterschiedlicher Zielsetzung: Ihr Untersuchungsgegenstand sind nicht, wie in der Phonologie, die Funktionen von Lauteinheiten innerhalb eines Sprachsystems, sondern die materiellen Eigenschaften mündlicher Äußerungen. Diese werden z. T. mit naturwissenschaftlichen Messmethoden erfasst. Ziel der Phonetik ist die Erforschung der Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Sprachproduktion und-perzeption. MAIBAUER/DEMSKE/GEILFUß-WOLFGANG/PAFEL/HEINZ RAMERS/ROTHWEILER/ STEINBACH (2007, S. 72)

Die Phonetik erfasst alle physikalischen Teilaspekte der Lautbildung, also die Struktur des Klangs ebenso wie seine Produktion und Perzeption. Sie ist insofern eine exakte Wissenschaft, als sie dank moderner Technik alle Merkmale des Schallereignisses Sprachakt präzise erfassen kann- seine Dauer, die Intensität (Amplitude), die Grundfrequenz (Tonhöhe) und die Klangfärbung, die spektrale Zusammensetzung der Teilfrequenzen in ihren unterschiedlichen Intensitäten. BRANDT/DETTMER/ DIETRICH/ SCHÖN (1999, S. 263)

Die Phonetik und Phonologie haben bestimmte Untersuchungsgegenstände und nach GRASSEGGERS (2004, S. 07) Ansicht „beschreibt die Phonetik die Entstehung, Übertragung und Wahrnehmung, also die materielle Seite der Sprachlaute, die Phonologie hingegen untersucht die Funktion und Eigenschaft von Sprachlauten als Elemente eines Sprachsystems, also die funktionelle Seite der Sprachlaute.“⁶⁴ Generell und grob ausdrückt kann man feststellen, dass die beiden wissenschaftlichen Disziplinen sich mit dem Forschungsbereich der lautlichen Phänomene, Eigenschaften der Sprache und der sprachlichen Kommunikation im Allgemeinen auseinandersetzen. HIRSCHFELD (1994, S. 01) vertritt über den Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht die folgende Auffassung:

„In den meisten Bereichen –angefangen bei FU in der Schule, bei verschiedenen sprach- und Konversationskursen, im studienvorbereitenden und studienbegleitenden

⁶⁴ GRASSEGGER, Hans: Phonetik Phonologie. In: TESAK, Jürgen (Hrsg.). Schulz- Kirchner Verlag GmbH, Idstein 2004, S. 7

FU für Nichtphilologen bis hin zum Germanistikstudium- spielt die Phonetik jedoch eine untergeordnete Rolle.“⁶⁵

KOHLER (1995, S. 22) liefert zur Bedeutung der Phonetik diese Auffassung:

„Der Gegenstand der Phonetik ist das Schallergebnis der sprachlichen Kommunikation in allen seinen Aspekten, d. h. die Produktion, die Transmission und die Rezeption von Sprachschall einschließlich der psychologischen und soziologischen Voraussetzungen in der Kommunikationssituation zwischen Sprecher und Hörer, wobei sowohl Symbol- als auch messphonetische Betrachtungsweisen dieses Objekt prägen.“⁶⁶

2. 1. 1 Arten der Phonetik (Phonetische Teildisziplinen)

2.1.1.1 Die historische Phonetik

Zur phonetischen Teildisziplinen zählt die historische Phonetik, deswegen ist es von Belang den folgenden Unterschied zu treffen „Die vergleichende Phonetik kann sowohl historisch (diachronisch) als auch synchronisch sein. In der diachronischen Perspektive werden geschichtlich aufeinander folgende Sprachen verglichen, um die Lautentwicklung von einer Ursprache zu einer Tochtersprache oder zu einem Dialekt zu erläutern. Diese Forschungsrichtung wird häufig historische Phonetik genannt.“ (PÉTURSSON/ NEPPERT 2002, S. 17)

2.1.1.2 Die kontrastive Phonetik

Wir sprechen von der kontrastiven Phonetik „Wenn der Vergleich synchronisch ist, geht es darum, die lautlichen Besonderheiten von zwei lebenden Sprachen zu vergleichen. Dieser Teilbereich der Phonetik wird häufig kontrastive Phonetik genannt.“ (PÉTURSSON/ NEPPERT 2002, S. 17)

2.1.1.3 Die allgemeine Phonetik

Konkret hieß das: „die allgemeine Phonetik behandelt die allgemeinen Eigenschaften der Lautgestalt der Sprache als Phänomen und korrespondierend dazu die Vorgänge

⁶⁵ HIRSCHFELD, U. : Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender. Wissenschaftliche Buchhandlung Theo Hector GmbH & Co- Abt. Verlag Frankfurt am Main 1994, S. 1

⁶⁶ KOHLER, K- J.: Einführung in die Phonetik des Deutschen. Erich Schmidt Verlag. GmbH & Co. Berlin. 2. Überarbeitete Auflage 1995, S. 22 (hervorgehoben im Original)

des Sprechens und Sprechschalhörens. Sie ist von Einzelsprachen unabhängig und kann sowohl diachronisch als auch synchronisch vorgehen.“ (PÉTURSSON/NEPPERT 2002, S. 17)

2.1.1.4 Die artikulatorische Phonetik

MAIBAUER/DEMSKE/GEILFUß-WOLFGANG/PAFEL/ HEINZ RAMERS/ ROTHWEILER/ STEINBACH (2007, S. 72) formulieren im dritten Kapitel Ihres Buches betitelt mit Teilgebiete der Phonetik unter artikulatorischer,- akustischer und-auditiver Phonetik Folgendes:

„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.“

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). HERNIG (2005, S. 116)

Zuerst beschäftigen wir uns mit der artikulatorischen Phonetik und deren Besonderheiten. Gegenstand der artikulatorischen Phonetik sind die beim Sprecher ablaufenden Vorgänge der Sprachlautproduktion. Diese lassen sich in drei Teilprozesse gliedern:

- a) **Bildung des zur Lauterzeugung benötigten Luftstroms (Initiation),**
- b) **Stimmgebung (Phonation),**
- c) **Modifikation des Luftstroms zur differenzierten Lautbildung (Artikulation).** GRASSEGGER (2004, 15)

Im Gegensatz zu GRASSEGGER's Teilprozessen der Phonetik (2004, S. 15) finden wir beim Autorenkollektiv MAIBAUER/DEMSKE/GEILFUß-

WOLFGANG/PAFEL/HEINZ RAMERS/ ROTHWEILER/ STEINBACH (2007, S. 73) die folgende Gliederung dieser Phasen:

„Der Sprechvorgang lässt sich in drei Phasen einteilen.

1. Zunächst wird zum Sprechen Atemluft benötigt, wobei die Lautproduktion in aller Regel während der Phase der Ausatmung (bei **egressivem Luftstrom**) erfolgt. Diese Phase wird auch als **Initiation** bezeichnet.
2. Die ausströmende Luft kann bei ihrer Passage durch den Kehlkopf mit Hilfe der **stimmblätter (Stimmlippen)** in Schwingungen versetzt werden. Diese Schwingungen sind als **Stimmtöne** auditiv wahrnehmbar. Die Produktion dieser Töne erfolgt in der **Phonationsphase**.
3. Oberhalb des Kehlkopfs wird die ausströmende Luft im Rachen- und Mundraum durch verschiedene Bewegungen insbesondere der Zunge und der Lippen auf vielfältige Weise behindert. Diese Modulationen des Luftstroms sind als Tonkomplexe(= Klänge) und Geräusche wahrnehmbar. Diese Phase des Sprechvorgangs nennt man > Artikulation im engeren Sinne<. Als > **Artikulation** im weiteren Sinne< bezeichnet man dagegen die gesamte Lautproduktion einschließlich der ersten beiden Phasen.“

Bei der folgenden Differenzierung der artikulatorischen Phonetik von MARSCHALL (2003, S. 18), sollte im Auge behalten werden, dass „alle lautsprachliche Kommunikation auf der artikulatorischen Manipulation eines Luftstroms beruhen, die zu einem gehörmäßig wahrnehmbaren- und differenzierbaren- akustischen Resultat in Form eines Klanges bzw. eines Geräusches führt.

In den heutigen europäischen Sprachen werden die für die Einzelsprachen relevanten lautlichen Differenzierungen normalerweise durch die Modifikation des ausgeatmeten (egressiven) Luftstroms im Kehlkopf und/ oder im Ansatzrohr gebildet. Die Erzeugung wie die Modifikation dieses Luftstroms geschieht ausnahmslos durch Bewegungen spezifischer Körperteile des Sprechers, wobei diese durch die gemeinsame Aktivität verschiedener Muskeln bzw. Muskelgruppen (für die Bildung eines Einzellauts etwa jeweils 35 verschiedene Muskeln) in vergleichbarer, unterstützender (synergistisch) oder entgegengesetzter Form(antagonistisch) zuwege gebracht werden.“

Die unterschiedlichen Positionen demonstriert GRASSEGGER (2004, S. 15) am Beispiel dieser Teildisziplinen, indem er formuliert:

„Es ist daher bestrebt, dass diese Teildisziplinen der Sprachlautproduktion jedoch nicht als voneinander unabhängige, hintereinander ablaufende Vorgänge betrachtet werden dürfen. Sie erfordern vielmehr das gleichzeitige, genau aufeinander abgestimmte Zusammenspiel sämtlicher Sprechwerkzeuge. Daher werden oft auch alle drei Teilprozesse der Sprachlautbildung unter dem Begriff Artikulation zusammengefasst.“

Die Aufgaben und Funktionen der artikulatorischen Phonetik werden deutlich bei PÉTURSSON/ NEPPERT(2002, S. 17) in Anlehnung an METOUI (2001), nämlich dass „die artikulatorische Phonetik den Aufbau und die Wirkungsweise des Sprechapparates beschreibt, d. h. die organischen Voraussetzungen und die biomechanischen Vorgänge regulären und abweichenden Sprechens. Dieser Bereich der Phonetik lässt gegenwärtig einen bedeutenden Aufschwung erkennen, den man fast als Neuanfang bezeichnen könnte.“⁶⁷

Sprachlaute nach artikulatorischen Kriterien zu klassifizieren, heißt zunächst, die zu Erzeugung jeweils benötigten Bewegungen des Sprechapparats zu bestimmen. Zu einer solchen Bestimmung gehört sowohl die Beschreibung der Art der jeweiligen Lauterzeugung als auch die Angabe der bei dieser Erzeugung beteiligten Organe des Sprachapparats und des Orts im Sprechapparat, an dem die betreffende Lauterzeugung stattfindet. BRANDT/DETTMER/ DIETRICH/ SCHÖN (1999, S. 266)

Die Lippenstrahlung spielt bei der Aussprache von Vokalen oder Konsonanten eine hervorragende Funktion.

„Sie benötigen für eine gute Tragfähigkeit, Klangentwicklung und Verständlichkeit die Schallrichterfunktion Ihres Munvorhofs (der Raum zwischen Lippen und Schneidezähnen). Aus diesem Grunde sollten Sie alle Artikulationsbewegungen meiden, bei denen Sie Ihre Mundwinkel breit ziehen und bei denen Ihre Lippen sich an die Zähne schmiegen. Die ideale, klangverstärkende Form Ihrer Lippen entspricht am

⁶⁷ METOUI, Mongi: Strategien der Artikulation. Über die Steuerungsprozesse des Sprechens. (Schaker Verlag Aachen 2001). In: PÉTURSSON, M./ NEPPERT, J.-M. H.: Elementarbuch der Phonetik mit 73 Abbildungen. 3. durchgesehene und bearbeitete Auflage. Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg 2002, S. 17

Ehesten der Artikulationsstellung beim offenen „o“ ([□] wie in „Pommes Frites“), bei der Ihre Lippen leicht vorgestülpt sind.

Sprechen Sie zum Test doch einmal mit dieser Lippenstellung ein paar Sätze und im Kontrast dazu dieselben Sätze mit zurückgehaltenen Lippen. Die klangliche und kommunikative Wirkung, die Sie erzielen, wird sicherlich sehr unterschiedlich sein.“
SCHÜRMAN (2007, S. 132)

2. 1.1.5 Die akustische Phonetik

(PÉTURSSON/ NEPPERT 2002, S. 17) diskutiert das Konzept der akustischen Phonetik, indem er sagt: „Die akustische Phonetik beschreibt die Struktur des Sprechschalls als Träger des sprachlichen Kodes. Dazu gehören auch die Fragen der Entstehung des Sprechschalls beim Sprecher und dessen normaler oder dessen gestörter Rezeption beim Hörer.“ Ähnliche Gedanken finden wir bei REETZ (2003, S. 3):

„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.“⁶⁸

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, S. 62)

ANDERS (2001, S, 57) erbrachte durch Untersuchungen des lautlichen Zeichens in der akustischen Phonetik am Fragesatz über „Probleme bei der akustischen Erfassung und Beschreibung der Äußerung“ den Beleg für diese These:

„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

⁶⁸ REETZ, Henning: Artikulatorische und akustische Phonetik. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier 2003, S. 3

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“⁶⁹

RICHTER (2008, S. 22) differenziert zwischen drei Arten der Phonetik, nämlich: der artikulatorischen, -akustischen und auditiven Phonetik, folgendermaßen:

„Phonetik kann weiter unterteilt werden in artikulatorische, akustische und auditive Phonetik. Artikulatorische Phonetik betrachtet die Bewegung der Artikulationsorgane, akustische Phonetik untersucht das Sprachsignal, das vom Sprecher zum Hörer gesendet wird, und auditive Phonetik schließlich beschäftigt sich mit der Frage, wie der Hörer das ankommende Signal dekodiert und verarbeitet.“⁷⁰

Also beide Wissenschaften, sei es die artikulatorische - oder die akustische Phonetik, befassen sich mit den Vorgängen beim Hören und Sprechen.

KOHLER (1995, S. 10) erläutert über den Zusammenhang zweier Kategorien der Phonetik wie folgt:

„Trotz der fehlenden einanderdeutigen Beziehung zwischen den beiden Segmentationen ergeben sich jedoch wichtige Korrespondenzen, die es überhaupt erst ermöglichen, Symbolphonetik und Meßphonetik aufeinander zu beziehen.“⁷¹

Beim Sprecher laufen im Kommunikationsakt gewisse Erzeugungsprozesse ab, die schon im Inneren seines Sprechapparates zu strukturierten Schallereignissen führen. Deren Erforschung ist ein erster Gegenstand der Akustischen Phonetik. Weitere Gegenstände sind die Struktur des abgestrahlten Sprachschalles und seine Übertragung durch ein Medium oder eine Apparatur und schließlich die Schallrezeption durch das Hörorgan.⁷² NEPPERT/ PÉTURSSON (1986, S. 05)

⁶⁹ ANDERS, Yvonne: Merkmale der Meldodisierung und des sprechsausdrucks ausgewählter Dichtungsinterpretationen im Urteil von Hörern.- Sprechwissenschaftlich- phonetische Untersuchungen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. KRECH, E. - M/ STOCK, E. (Hrsg.) Band 4. Peter lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2001, S. 57

⁷⁰ RICHTER, J.: Phonetische Reduktion im Deutschen als 1 2- eine empirische Querschnittstudie- Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 22. Schneider Verlag Hohen gehen, Baltmanns Weiler 2008, S. 22

⁷¹ KOHLER, K. - J.: Einführung in die Phonetik des Deutschen. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. Berlin , 2., neue bearbeitete Auflage 1995, S. 10

⁷² NEPPERT, J./ PÉTURSSON, M.: Elemente einer akustischen Phonetik. Mit 78 Abbildungen und 17 Tabellen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage , Helmut Buske Verlag Hamburg 1986, S. 05

2.1.1.6 Symbolphonetik

Unter Symbolphonetik verstehen wir Folgendes:

„Es ist offenkundig, dass unter normalen Umständen jede sprachliche Äußerung von einem Hörer, z. B. von einem geschulten Phonetiker, perzipiert und daher symbolisch (mit Alphabetschrift oder genauer mit phonetischer Transkription) beschrieben werden kann. In diesem Fall arbeitet die Phonetik mit „Lauten“, d. h. mit wahrgenommenen Fakten, auf die sie sich mit Hilfe von Symbolen bezieht. Diese Fakten sind aber herausgelöst aus dem komplexen Zeitablauf (und als solches ist der „Laut“ eine Fiktion).“ GRASSEGER (1988, S. 8)

Zu den Feldern dieser Teildisziplin äußert sich REETZ: „das Beschreiben und die Darstellung mit Schriftsymbolen (Transkription) der sprachlichen Laute wird in der Symbolphonetik behandelt, wo durch genaues Hinhören und Introspektion einzelne Laute und höhere sprachliche Einheiten erkannt und festgehalten werden.“ REETZ (2003, S. 01)

KOHLER (1995, S. 21) verweist auf die Meinung der Philologen hinsichtlich der beiden Termini „Symbolphonetik“ und „Messphonetik“ und berichtet dazu Folgendes: „So wird einmal die gerade unter Philologen immer wieder anzutreffende Meinung zurückgewiesen, dass die Messphonetik stellvertretend und erklärend an die Stelle der Symbolphonetik treten könne, da nur erstere die notwendige Objektivität des menschlichen Beobachters.“⁷³ In diesem Sinne ist der Autor der folgenden Ansicht: „Diese beiden Bereiche der Phonetik sind vielmehr kategorial verschieden, aber aufeinander beziehbar.“⁷⁴

2.1.1.7 Die auditive (perzeptive) 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. PÉTURSSON/ NEPPERT (2002, S. 18)

⁷³Ebenda, S. 21

⁷⁴ NEPPERT, J./ PÉTURSSON, M.: Elemente einer akustischen Phonetik. Mit 78 Abbildungen und 17 Tabellen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Helmut Buske Verlag Hamburg 1986, S. 21

Die Probleme der dadurch ermöglichten Sprachschallwahrnehmung und der darauf aufbauenden Sprachzeichenerkennung gehören in den Bereich der Auditiven Phonetik. NEPPERT/ PÉTURSSON (1986, S. 05)

2.1.1.8 Die Psychologische Phonetik

Die Psychologische Phonetik behandelt die erkennende und deutende Verarbeitung des Sprachschalls und die Planung des Sprech- und Sprech-Selbstwahrnehmungsprozesses. Sie versucht ferner das Verhältnis von Sprechen und Sprachverhalten zu Stimmungen und sonstigen Befindlichkeiten zu klären. Sie steht damit teils auch im Zusammenhang mit, teils auch im Kontrast zu Teilbereichen der pathologischen Phonetik, wenn man beispielsweise an psychogene Stimm- und Redestörungen denkt. (PÉTURSSON/ NEPPERT 2002, S. 18)

2.1.1.9 Die Neurophonetik

Unter der bezeichnung „der Neurophonetik“ versteht man die Beschäftigung mit dem Nervensystem des Menschen, d. h. „die Neurophonetik beschreibt, wie das zentrale und das periphere Nervensystem den Sprechprozess steuern. In diesem Bereich gibt es noch viel Unbekanntes. Zur Neurophonetik gehören auch die Wirkungsweisen des Hörnervs, also der Nervenbahnen, die das Signal vom Innenohr zentralwärts weiterleiten, und die Verarbeitung in den zuständigen Arealen der Großhirnrinde.“ PÉTURSSON/ NEPPERT (2002, S. 18)

2.2 Gestik und Aussprache (die gestischen Phonetik)

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.

Gestik und Sprechen sind phylo- und ontogenetisch eng miteinander verbunden und spielen auch in der entwickelten Face- to- Face- Kommunikation eine wichtige Rolle. (Vgl. SCHERER/WALBOTT 1979; RAFFLER-ENGEL/WEINSTEIN 1977; KEY 1980; SCHERER 1984; fremdsprachenspezifisch: SCHOFFER 1977)

FORSTER (2009, S. 56) schrieb im Rahmen vom Reden und Präsentieren bezüglich einer mündlichen Kommunikation dazu:

„Wer sich nur auf sein vorbereitetes Material konzentriert, kann keine Beziehung zum Publikum aufbauen und erhalten; auch dies ist nicht eigentlich ein □ Fehler □ , verursacht aber eine schwächere Kommunikationsleistung. Ähnlich ist es mit angelernter oder übernommener Gestik – wichtig deshalb, weil Zuhörer in diesen Zusammenhängen immer auch Zuseher sind. Hier kann das Ziel nur darin bestehen, individuelle, ganz persönliche Körperarbeit so freizulegen und zuzulassen, dass die Person authentisch wirkt.“

Integration von gestischen Elementen in den gesteuerten Fremdsprachenerwerb bedeutet dabei für uns, die Elemente, die in natürlicher Kommunikation und im natürlichen Sprachenerwerb zu beobachten sind, bewusst und systematisch in den Unterricht einzubeziehen, und zwar sowohl in Sprachdarbietungs- als auch in Reproduktions- und Übungsphasen des Unterrichts. VON RUPPRECHT (1990, S. 32) KNABE (2007, S. 46) geht davon aus, dass:

„Ein weiterer Bereich des Fremdsprachenunterrichts, in dem Gestik unterstützend eingesetzt werden kann, um den Fremdsprachenlernprozess zu erleichtern, ist die Aussprache, konkret der Phonetikunterricht. Auch in diesem Bereich gibt es erst sehr wenige Veröffentlichungen, die sich mit Phonetik im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Allein die Arbeiten von Ludmila Veličkova beschäftigen sich eingehend mit der praktischen Umsetzung theoretischer Erkenntnisse ... eingeht“

Die berühmte russische Vertreterin (VELIČKOVA) des Einsatzes der gestischen Phonetik im Phonetikunterricht „fordert die Entwicklung einer neuen, für die Zielsprache spezifischen Gestik, welche sie selbst bereits in ihrer Gestenmethode für den Phonetikunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache entwickelt hat. Dabei soll das System der Gestenelemente „ die primäre Aneignung der suprasegmentalen Mittel und die Realisierung der artikulatorischen Merkmale innerhalb der rhythmisch-intonatorischen Strukturen ermöglichen.“ VELIČKOVA (1993, S. 255)

Allein die Arbeiten von Ludmila Veličkova beschäftigen sich eingehend mit der praktischen Umsetzung theoretischer Erkenntnisse, wogegen der Artikel von Brigitte Teuchert (1992) auf nonverbale Kommunikation im interkulturellen Bereich eingeht.

Sie zählt Prosodie zur nonverbalen Kommunikation und hat Untersuchungen zur Bewertung nonverbalen Verhaltens in Bezug auf Sicherheit, den Kontakt zum Hörer herstellend, Verständlichkeit, Überzeugung/ Glaubwürdigkeit und Engagement vorgenommen (Vgl. Teuchert 1992, S. 150 ff.), die aber keine Ergebnisse in Bezug auf Gestik und die Aussprache beinhalten. KNABE (2007, S. 46)

VELIČKOVA sprach auch über Interferenzen zwischen der Ziel- und Muttersprache unter einem lernpsychologischen Aspekt wie BARRY (1994, S. 210) sehr treffend formuliert:

„Ludmila Veličkova nahm auch zunächst einen lernpsychologischen Standpunkt ein, indem sie von den Interferenzen zwischen Ziel- und Muttersprache ausging. Allerdings gehen ihre Theorie und die daraus wachsenden praktischen Konsequenzen weit über den kognitiven Rahmen der gängigen Lernpsychologie hinaus. Sie begründet ihren rhythmusbezogenen Ansatz der Ausspracheerlernung mit der engen Verbindung zwischen motorischer Organisation und rhythmischen Einheiten.“

2.3 Die pathologische Phonetik oder Sprechpathologie

Zur pathologischen Phonetik treffen wir diese Unterscheidung:

„Weitere Bereiche der Phonetik sind z. B. die pathologische Phonetik oder Sprechpathologie, die auf der Grundlage des Normalen und im Kontrast dazu pathologische phonetische Erscheinungen beschreibt. Umgekehrt trägt die Kenntnis pathologischer Abweichungen wesentlich zur Ausbildung einer orthoepischen Norm bei.“ PÉTURSSON/ NEPPERT (2002, S. 18)

Bei der Bestimmung des Sachgebiets fügt VIEREGGE (1992, S. 172) dazu folgendes aus:

„Mögliche Anwendungsbereiche der Pathophonetik sind: alle Formen atypischer Sprachäußerungen wie pathologische Sprache, Sprachäußerungen von Ausländern,

Babys und Kleinkindern, synthetische Sprache in Entwicklung (diagnostische Tests!), Sprache unter Alkoholeinfluss... usw.“⁷⁵

Einige Autoren sprachen über die forensische Phonetik, indem sie äußern:

„Viele weitere Bereiche der Phonetik könnten noch erwähnt werden, für den Bereich der Anwendung des Faches beispielsweise die forensische Phonetik (BRAUN /KÖSTLER 1995), die Anwendung auf die Musik und Musikwissenschaft, auf die Medizin und auf verschiedene pädagogische Handlungsfelder und Fächer.“ PÉTURSSON/ NEPPERT (2002, S. 18)

2.4 Ausspracheschulung und Übungstypologie zur Phonetik

Die Phonetik spielt eine elementare Bedeutung im Fremdsprachenunterricht. Ich konnte für mich folgende Kenntnisse gewinnen, dass es nicht einfach ist, eine richtige Intonation zu erlernen ohne ausreichend und von Anfang an eine intensive Auseinandersetzung mit dem Fach „Ausspracheschulung“ zu betreiben. Einige Autoren wie GEHRMANN (1999, S. 10) kommen zur Erkenntnis, dass

„Im Kern damit bereits einer lernpsychologischen und an internen Verarbeitungsprozessen sich orientierenden Betrachtung aussprachlichen Lernens eine Absage erteilt wird, da einerseits Lernschwierigkeiten systemhaft aus dem phonologischen Vergleich zwischen Ziel- und Ausgangssprache abgeleitet werden können, während andererseits die Aufgabenstellung der Phonetik unter dem Lernziel «phonemische Richtigkeit» nicht mehr gewichtig genug erscheint, der Ausspracheschulung mehr als einen marginalen Platz im Fremdsprachenunterricht einzuräumen.“ GEHRMANN (1999, S. 10)

Dem Stellenwert der Phonetik wird im Kurs wenig Aufmerksamkeit zuteil, denn „Didaktiker haben erkannt, dass der Aussprache im Unterricht bislang zu wenig Zeit zur Verfügung stand, denn eine verständliche und normadäquate Aussprache ist die Basis für jegliches fremdsprachliches Handeln, und umgekehrt führt eine normabweichende Aussprache zu Verstehensproblemen oder gar Kommunikationsabbrüchen. Warum diese einfachen Wahrheiten bislang so wenig

⁷⁵ VIeregge, W-H.: Grundzüge einer Pathophonetik. In: HESS, W./ SENDLMEIER, W-F. (Hrsg.): Beiträge zur angewandten und experimentellen Phonetik. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beiheft H.72, Stuttgart: Franz Steiner Verlag 1992, S. 172-203, S. 172

beachtet wurden, liegt wohl zum einen an dem unzureichenden phonetischen Wissen von Lehrern, zum anderen an einer wenig überzeugenden Methodik. Beides kam in der DaF- Lehrerbildung bislang zu kurz. Es sind erhebliche Anstrengungen notwendig, um diese Defizite langfristig zu beheben.“ HUNEKE/ STEINIG (1997, S. 116)

Kurz zusammengefasst: „Gegenstand der Ausspracheschulung sind der segmentale Bereich (Laute, Lautkombinationen) und der suprasegmentale Bereich (Wortakzent, Satzakzent, Intonation, Sprechrhythmus). Als Lernziel wird eine gute Verständlichkeit mündlicher Äußerungen angestrebt, sodass die Kommunikation durch die Aussprache nicht behindert wird. Dabei ist die zielsprachliche Norm Vorbild, jedoch kaum ein realistisches Lernziel.“ Aber natürlich gilt: „So richtig es ist, dass akzentfreie Aussprache ein selten erreichtes Fernziel ist, so wichtig ist es andererseits, den Weg zu diesem Fernziel nicht dem Zufall zu überlassen.“⁷⁶ ORTMANN (1984, S.7)

STORCH (1999, S. 105 u. F.) erstellt andere Grundlagen der Ausspracheschulung nämlich: „Kontrast, Einbettung, Imitation und Wiederholung.“⁷⁷

Zur Ausspracheschulung zitiert HUNEKE/ STEINIG (1997, S. 120) in Anlehnung an TOMATIS (1991) folgendes:

„Alfred Tomatis setzt mit seinem eigenständigen Hörtraining, das vor dem eigentlichen Fremdsprachenunterricht steht, nicht beim Hören von Lauten und Lautfolgen an; er möchte vielmehr zunächst beim Lerner ein Gefühl für die Melodie, das Klangmuster und die Intonation der fremden Sprache entwickeln. Ein □ Einhören auf dieser Ebene ist auch ontologisch, bei der Entwicklung der Muttersprache, grundlegender und erfolgt früher, als das Erfassen von einzelnen Lauten oder Lautketten- nach Tomatis erwirbt ein Kind die Melodie seiner L1 bereits im Mutterleib.“⁷⁸ (Vgl. HIRSCHFELD/ DIELING (2000, S. 17)

⁷⁶ ORTMANN, W.: „ Zur Behandlung der Phonetik in einem Anfänger- Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache“. In: BAUER (Hrsg.) 1984, S. 71- 103. In: STORCH, Günther: Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags- KG. 1999, S. 105

⁷⁷ Um umfassende Informationen über die Grundlagen der Ausspracheschulung zu erhalten, siehe bitte: STORCH, Günther: Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags- KG. 1999, S. 105 u. F.

⁷⁸ TOMATIS, A.: Nous Sommes Tous Née Polyglottes. Paris 1991. In: HUNEKE, H.- W./ STEINIG, W.: Deutsch als Fremdsprache- Eine Einführung. In: BESCH, W./ STEINECKE (Hrsg.) Grundlagen der Germanistik 34. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., Berlin 1997, S. 120

KELZ (1992, S. 31) hat sich u. a. zur Aufgabe gemacht, diesen Aspekt der Ausspracheschulung in den Mittelpunkt der Reflexion zu stellen. Der Autor beleuchtet in seinem Beitrag „Lernziel deutsche Aussprache“ drei wesentliche Hauptursachen, die den niedrigen Stellenwert der Phonetik beschreiben. Die Ursachen sind: „

1. In der Lehrerausbildung spielt die Phonetik, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Rolle, jedenfalls eine zu geringere, als dass sie den Auszubildenden bzw. ausgebildeten Lehrer befähigen könnte, [...]. Eine didaktisch adäquate und systematische Ausspracheschulung findet deshalb meistens nicht statt. Die Ausspracheschulung bleibt dem Zufall überlassen, ebenso die Auswahl ihrer Elemente und deren Reihenfolge bei der Einführung und Wiederholung.
2. Die meisten kurstragenden Lehrbücher enthalten keine integrierte Ausspracheschulung. In den seltenen Fällen, in denen Ansätze von Ausspracheschulung in einem kurstragenden Lehrwerk erkennbar sind, erscheint die „Phonetik“ - wie die Ausspracheschulung dort meist genannt wird- ohne Zusammenhang mit dem Lehrbuchtext, entweder als „phonetischer Vorkurs“ oder im Anhang. Ist sie wie in nur seltenen Fällen- als Übungsmaterial auf einzelne Lektionen verteilt, so wird kaum deutlich, was das phonetische Material und der darin reflektierte Schwerpunkt mit den übrigen Lernzielen im Bereich der Grammatik und der Lexik sowie mit der Thematik, den Sprechintentionen und der Redeabsichten der jeweiligen Lektion zu tun hat.[...]
3. Selbst wer in Ermangelung einer integrierten Ausspracheschulung in dem von ihm verwendeten Lehrwerk zu einem der zahlreichen unabhängigen Phonetikkurse gereift, wird wenig Freude und seine Schüler werden wenig Erfolg haben.“⁷⁹ Kelz (1992, S. 31)

Zusammenfassend lässt sich daraus als Fazit schließen:

Die vorher genannten Gründe, beispielsweise der Stellenwert der Phonetik im Rahmen der Lehrerausbildung, der eine untergeordnete Rolle spielt, oder die Abwesenheit der Integration der Ausspracheschulung in Lehrbüchern und Lehrwerken. Alle diese

⁷⁹ KELZ, Heinrich, P.: Lernziel deutsche Aussprache. In: VORDERWÜLBECKE, Klaus (Hrsg.): Phonetik Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Regensburg H.32, S. 23-38, S. 31

Faktoren stellen ein bestimmtes Manko im Hinblick auf die Phonetik im Allgemeinen dar.

Ich will nachfolgend in aller Kürze auf ein paar Thesen und Vorschläge für eine begründete Differenzierung von phonetischen Übungen aufmerksam machen. Beginnend stütze ich mich auf das ausführliche Zitat von Eggers von 1990, indem man erfährt, wo einige phonetische Übungen in manchen Lehrwerken lückenhaft oder anders formuliert unausreichend konzipiert sind, EGGERS (1994, S. 46) macht uns aufmerksam, dass „für den Phonetikübungen in neueren Lehrwerken sich allzu oft nur auf Übungen zum Phoneminventar beschränken, wobei die Intonation häufig ausgeblendet wird, was gerade bei kommunikativ orientierten Lehrwerken negativ auffalle, äußert sich diese Missachtung der Intonation bei Fortgestrittenen u. a. darin, dass die Sprechmelodie zu stark oder zu schwach bewegt ist, dass akzentuierte Silben durch Verlängerung der Tonhöhe zu stark von den vorhergehenden Silben abgehoben werden, dass eine terminaler Schluss gesetzt wird, wo ein progredierter Verlauf zu erwarten ist, oder darin, dass Wortgruppen durch Pausen zerrissen werden.“⁸⁰

Geht man in der Ausspracheschulung eher imitativ oder kognitiv vor? Steht das imitative Üben der Aussprache im Vordergrund oder aber Erläuterungen zur Intonation und zum Lautinventar, zur Art und zum Ort der Artikulation von Lauten, zur Veränderung von Lauten bei der Koartikulation; wobei die phonetische Umschrift nach dem IPA/ API- System und die Beziehungen zwischen dieser Lautschrift und der orthographischen Schrift als Grundlage dienen würden? Bei älteren Lernern lassen sich die lautlichen Verhältnisse wohl eher auf einer abstrakteren Ebene vermitteln als bei jüngeren, für die ein imitativ- spielerischer Zugang geeigneter scheint. Aber auch hier kommt es auf die Einstellungen und Bedürfnisse einzelner Lerner an. Manche Erwachsene haben beispielsweise mehr Freude an spielerischen lautlichen Übungen als pubertierende Jugendliche, denen dies vielleicht eher peinlich ist. HUNEKE/ STEINIG (1997, S. 121)

⁸⁰ EGGERS, D. (Hrsg.): Intonation im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene, Mainz 1990. In: RÖSLER, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache- Sammlung Metzler – Realien zur Sprache- J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Bd. 280. Stuttgart; Weimar; Metzler 1994, S. 46

Hören und Sprechen sind zwei Fertigkeiten, die eng miteinander verzahnt sind. Die Typologie der Hör- und Ausspracheübungen lässt sich folgendermaßen nach DIELING/ HIRSCHFELD (2000) unterscheiden: „

a) Hören

- Vorbereitende Hörübungen/ Eintauchübungen
- Diskriminationsübungen zur Unterscheidung von Lauten und prosodischen Mustern (mit Kontrollmöglichkeiten), als Übungsmaterial dienen vorzugsweise Minimalpaare, die sich nur in einem Merkmal voneinander unterscheiden (bei Anfängern kann man sehr gut mit Familiennamen arbeiten, z. B. Miller- Muller- Moller usw.)
- Identifikationsübungen zum Erkennen von Lauten und prosodischen Mustern (mit Kontrollmöglichkeiten)
- Angewandte Hörübungen, die phonetisches Hören mit dem verstehenden Hören verbinden

b) (Aus-) Sprechübungen

- Nachsprechübungen
- Produktive (Aus-) Sprechübungen: Verbindung mit Grammatik- und Lexikarbeit (ergänzen, verändern, variieren, antworten...)
- Angewandte (Aus-) Sprechübungen: vorlesen, vortragen, frei sprechen, szenisches Gestalten.“ HIRSCHFELD (2003, S. 279)

Im Rahmen der Ausspracheübungen gibt es andere Übungen, die man zum Üben der Prosodie sowie auch der lautlichen Strukturen anwenden kann. Ausgehend von diesem Standpunkt können wir diese Unterscheidung von HIRSCHFELD (2003, S. 280) treffen: „

c) Wortakzent/ Satzakzent:

- Hörübung: betonte Silbe/ betontes Wort- 1., 2., 3.- angeben (Finger, Markierungen)
- Hörübung: Muster zuordnen ••/ ••/ •••/ •••/ ••••...
- Hörübung: Wörter/ Namen nach Betonung ordnen: 1. Silbe betont, 2., 3., 4.,
- Produktive Übung: Einsetzübung- betontes Wort im Satz austauschen
- Produktive Übung: verschiedene Wörter im Satz betonen, auf Bedeutungsänderung achten.

d) Melodie (speziell Endmelodie)

- Hörübung: □ gebrummte □ Beispiele hören und zuordnen
- Hörübung: Melodieverlauf zeigen (Hand): ↘ → ↗
- Hörübung: fehlende Satzzeichen ergänzen
- Produktive Übung: gleichen Satz mit anderer Melodie sprechen (↘ - ↗)
- Produktive Übung: Melodiepfeile in Beispieltext eintragen- vorlesen

e) Vokale/ Konsonanten

- Hörübung: Familiennamen unterscheiden
- Hörübung: Lückentext ergänzen
- Hörübung: Schüttelkasten ordnen
- Hörübung: Wörter/ Namen vorgegebenen Kategorien zuordnen
- Produktive Übung: beim Sprechen Gesten verwenden (Länge- Kürze, Spannung).“

KELPPIN (1998, S. 88) ist daher bestrebt, die Mitschülerkorrektur als eine Art spielerische Übung im Unterricht zu organisieren, um ein gewisses Konkurrenzklima oder Konkurrenzverhalten im Klassenzimmer zu kreieren. Dazu merkt die Verfasserin an:

„Hier sind zwei Vorschläge, wie man eine Mitschülerkorrektur von Zeit zu Zeit auch als Übung und Spiel gestalten kann:

1. Nehmen Sie- falls Sie die Möglichkeit dazu haben- Dialoge oder Rollenspiele in der Gruppe auf Tonkassette oder Video auf, spielen Sie sie zweimal vor und lassen Sie die Fehler finden.
2. Lassen Sie die Schüler nach Fehlerarten differenzieren. Sie können dazu z. B. folgende Anweisungen geben: Versucht alle grammatischen Fehler zu korrigieren. Versucht alle Aussprachefehler zu korrigieren.“

Einige Verfasser äußern sich über mehrkanaliges Spielen in Bezug auf die Kommunikation im Allgemeinen, TRAUTMANN (2001, S. 45) argumentiert:

„Es folgen wenige Vorschläge für das Spielen mit der Sprache und kommunikative Spiele. Bestimmte Interaktionsformen gibt es bei jedem Spiel. Doch gerade beim Spielen mit dem ganzen Körper und der Sprache verbinden sich verschiedene Kanäle der Ausdrucksfähigkeit. Dieses zu ermöglichen ist eine unverzichtbare Aufgabe der

Schule, um Befindlichkeiten zu klären- eigene und fremde. Sprache transportiert Informationen und Stimmungen. Sie kann die Sprache des Körpers wirkungsvoll unterstützen, wie auch konterkarieren. Jedoch ist sie auch immer Spannungs- und Entspannungsmittel.“

Neben der Tatsache, dass Spiele echte Sprechanlässe schaffen (denn das Spiel stellt die Forderung, nicht der Lehrer), können Spiele weitere Funktionen für sich in Anspruch nehmen:

- Wörter, Wendungen, Strukturen werden spielerisch, ohne mechanischen Drill eingeprägt, so dass sie sich z. B. sehr gut für den lexikalischen Vorlauf eignen;
- eine gezielte Ausspracheschulung kann im Spiel sehr viel wirksamer geleistet werden als durch simples Vor- und Nachsprechen; so ahmen Kinder begeistert verschiedene Tiere oder Personen in Tonhöhe und Art des Ausdrucks nach (Beispiel: say the word « wolf/ alligator...» like a mouse/ a cowboy/ a filmstar/ a lady...);
- Kinder bauen beim Sprechen im Spiel wesentlich weniger Hemmungen auf als im normalen Unterricht;
- Spiele, vor allem Partner- und Gruppenspiele, erhöhen die Sprechzeit der Schüler erheblich, erweitern die Kommunikation unter den Schülern; der Lehrer sollte- sofern er nicht ab und an mitspielt- nur selten unterbrechen, sich vielmehr Notizen zu häufig auftretenden Fehlern machen, die nach dem Spiel in gemeinsamer Arbeit korrigiert werden [...]. KARBE (2000, S. 224 u. 225)

Spielerisches Lernen heißt nunmehr „Zusammenhang zwischen Spiel, sprachlicher und kognitiver Entwicklung ist hier evident und unter dem Begriff der Dekontextualisierung zu fassen. Daraus ergibt sich aber nicht zwangsläufig, dass dieser Zusammenhang auch dann besteht, wenn „spielerisches Lernen“ im Rahmen von Unterrichtsgeschehen angesagt ist. Denn in diesen Fällen entsteht der Rahmen für die Spielhandlung nicht spontan durch die spielenden selbst, sondern wird durch die Lehrperson gesetzt. Insofern ist das, was Erwerbsstudien über die metasprachlichen und kognitiven Leistungen zur Dekontextualisierung herausgefunden haben, allenfalls am Rande von Belang. Folgt man dieser Differenzierung, müsste sich das Interesse auf die Frage richten, ob die didaktisch initiierten Spielzüge so beschaffen sind, dass sie als brauchbare Modelle zur Welterschließung gelten können.“ HAUEIS (2007, S. 129)

Aber bei einigen Kommunikationsformen wie Reden und Präsentationen sollten diese Parameter berücksichtigt werden: „bei Reden und Präsentationen, der zweite Großform der mündlichen Kommunikation, dürfte es zentral sein, auf Besonderheiten dieser schwierigen Kommunikationssituation adäquat zu reagieren. Dazu gehört, nicht für sich selbst zu sprechen, sondern zu einem Publikum zu reden. Die Konzentration auf das eigentliche Sprechen ist ein typischer Entwicklungsschritt beim Erlernen der Redefähigkeit, also nicht eigentlich ein □ Fehler □, gilt aber bei Reden und Präsentationen in unserer Kultur als etwas, was gute Redner nicht tun. Diese Haltung wird im Laufe der zunehmenden Sicherheit ersetzt durch die Konzentration auf einen lebendigen Hörerkontakt.“ FORSTER (2009, S. 56)

Zur Variation im Unterricht wird stets der Einsatz von elektronischen Medien von Ausspracheexperten empfohlen. Folgende Argumente wurden von HIRSCHFELD (2003, S. 280) vorgetragen:

„Der Einsatz von Medien (Hörkassette, CD, Video, Computer) für Ausspracheübungen ist unerlässlich. Zumindest die Hörkassette sollte regelmäßig eingesetzt werden, um Standards und (situative, emotionale, regionale) Varianten der Aussprache zu demonstrieren, Vergleiche mit dem gehörten Muster zu ermöglichen und Lernfortschritte zu dokumentieren. Auch wenn von diesen Medien (noch) kein Feedback kommt und selbst Computerprogramme mit Spracherkennung nur den Grad der Abweichung oder Übereinstimmung anzeigen, aber keine konkreten Hinweise geben, ist die durch die technischen Hilfsmittel gewährleistete (häufige) Wiederholung ein und desselben Klangbeispiels äußerst wichtig für das Heraushören und Einprägen von Klangmerkmalen. Medien tragen zudem zur didaktischen Abwechslung bei.“

Maßnahmen zur Schulung der Aussprache erstrecken sich auf Artikulation von Lauten, Wortbetonung, Intonation/ Satzmelodie, Rhythmus, Bindung und Sprechakt. Die Überwindung von Interferenzen durch die Muttersprache bestimmt maßgeblich die Gegenstände der Ausspracheschulung.

Sie bildet im Anfangsunterricht einen besonderen Schwerpunkt, denn falsche Gewohnheiten in diesem Bereich sind dem Schüler nur schwer wieder auszutreiben.

Darüber hinaus ist Ausspracheschulung in allen Lernjahren als generelles Unterrichtsprinzip zu realisieren. KARBE (2000, S. 37). Ausspracheschulung sollte also in allen Lernjahren und Niveaustufen angestrebt werden, denn nur durch das Üben könnten die Ausspracheprobleme überwunden werden, denn Übung gilt in diesem Fall als wirksame Therapie im Fremdsprachenlernen, insbesondere im Fach Phonetik des Deutschen als Fremdsprache.

Als problematisch hierbei sind jedoch mehrere Aspekte im Umgang mit der Ausspracheschulung und der Übungstypologie zur Phonetik zu beachten und zwar:

„In dieser Hinsicht geht die Ausspracheschulung mit Stufen- Modellen des motorischen Lernens konform: Erst wenn die Phase der Stereotypenbildung abgeschlossen ist und die zu reproduzierenden (zielsprachlichen) Bewegungsgrundmuster im Unterricht mehrmals und zu unterschiedlichen Zeitpunkten annähernd fehlerfrei realisiert worden sind, kann das Anforderungsspektrum an die motorische Aufgabenstellung allmählich in Richtung offener und instabiler (phonetischer) Bewegungsaufgaben verändert werden. Sofern dieser Abschluß nicht erfolgt oder die Tiefe sensomotorischer (phonetischer) Reizverarbeitung nicht durch Übungen ausreichend abgesichert wurde, ist mit Fehlerrückfällen, Interferenzen oder Bewegungszusammenbrüchen während der gesamten lernphase zu rechnen bzw. wird der weitere motorische Lernfortschritt immer wieder erneut durch Leistungsabfälle blockiert.“ GEHRMANN (1999, S. 100)

2.5 Zum suprasegmentalen Bereich/ Suprasegmentalia

Unter suprasegmentalen Merkmalen verstehen RAUSCH/RAUSCH (1993, S. 145), „die Erscheinungen, die über den einzelnen Segmenten liegen, wie z. B. die Hervorhebung durch Akzentuierung, die intonatorische Gestaltung auf sachlich-neutraler Ebene sowie die davon abweichende emotionale Gestaltung des Satzes.“

Als Suprasegmentalia und deren Funktionen sollte insgesamt verstanden werden:

„Als Suprasegmentalia gelten die Tonhöhe, die Lautstärke und die Dauer. Diese lautlichen Erscheinungen sind an größere Einheiten (Silbe, Wort, Phrase, Satz) gebunden und lassen sich daher nur in einem segmentübergreifenden (d.h. suprasegmentalen) Bezugsrahmen bestimmen. Die Funktionen der Suprasegmentalia

sind sehr vielfältig. So können beispielsweise die Stimmhöhe und Stimmqualität sowohl eine indexikalische Funktion (z. B. Hinweis auf Geschlecht oder Alter des Sprechers) als auch paralinguistische Funktionen übernehmen (z.B. Flüsterstimme als Zeichen für eine vertrauliche Mitteilung). Überdies zeigen Tonhöhe, Lautstärke u.a. auch den emotionalen Zustand des Sprechers an, haben also expressive Funktion.“ GRASSEGGER (2004, S. 63)

KELZ (1992, S. 35) differenzierte innerhalb des suprasegmentalen Bereichs im Hinblick auf die Ausspracheschulung drei Aspekte. Zuerst den Tonverlauf, zweitens die Steuerung des Tondrucks und zuletzt die Steuerung der zeitlichen Abläufe im Sprechgeschehen. Der Autor fasste alle diese Parameter folgendermaßen zusammen: „um suprasegmentalen Bereich gehören in der Ausspracheschulung die Steuerung des Tonhöhenverlaufs (zur Entwicklung der zielsprachlichen Intonation), die Steuerung des Tondrucks (zur Entwicklung des dynamischen Akzents in Wort und Satz) und die Steuerung der sprachspezifischen Rhythmik.“⁸¹

Eine solche muttersprachlich mögliche Folge von Segmenten über die Wort- bzw. Silbengrenze hinaus kann man sich gelegentlich auch zunutze machen, wenn initiale bzw. finale Segmentfolgen des deutschen fehlerfrei zu erarbeiten sind, z. B. ein im deutschen nicht auftretender Sprossvokal (ein vokalischer Einschub) abzubauen ist, der ebenfalls als Ursache für einen phonetischen Fehler angesehen werden kann.“⁸²

RAUSCH/RAUSCH (1993, S. 49)

VAN PARREREN (1972, S. 120) macht darauf aufmerksam:

„das Erlernen einer Fremdsprache fordert die Ausbildung eines vom System der Muttersprache getrennten Systems von Sprachspuren. Bei ungenügender Trennung der verschiedenen Sprachsysteme droht Interferenz, die sich in der aktuellen Sprechsituation in Hemmungen oder Fehlern äußern.“⁸³

⁸¹ KELZ, Heinrich, P.: Lernziel deutsche Aussprache . In: Phonetik. Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.) von VORDERWÜLBECKE, Klaus. H. 32. Regensburg 1992, S. 23-38, S. 35

⁸² RAUSCH, Rudolf/ RAUSCH, Ilka: Deutsche Phonetik für Ausländer, 3., durchgesehene Auflage. Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie Berlin/ München/ Leipzig/ Wien/Zürich/ New York 1993, S. 49

⁸³ VAN PARREREN, C.F.: 'Reine' Lernpsychologie und Fremdsprachenlern- Psychologie. Focus 80 FREUDENSTEIN, R.(Hrsg.): 94-104. Berlin, Cornelsen 1972 a. In: PÜRSCHEL, H.: Pause und Kadenz-Interferenzerscheinungen bei der englischen Intonation deutscher Sprecher. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1975, S. 06

Bei der Bestimmung des Sachgebiets Suprasegmentalia geht VENNEMANN (1982, S. 263 u. F.) in seinem Beitrag „Zur Silbenstruktur der deutschen Standardsprache“ davon aus:

„Die Suprasegmentalia, die ich berücksichtige, sind- außer der tonalen Struktur, die für das Standarddeutsche keine Rolle spielt (wohl aber z. B. für rheinische Dialekte)- die Akzentsruktur und die Silbenstruktur, letztere unter Einschluss der Position der Nuklearität. Damit ist der Einsicht Rechnung getragen, dass sich zwei phonologische Wortformen mit gleicher Sprachlautfolge immer noch unterscheiden können, nämlich durch den Akzent (z. B. úmfahren vs. umfáhren, Ténor vs. Tenór) und durch die Silbenstruktur [...]“⁸⁴

2.6 Prosodische oder Suprasegmentale Merkmale

Die Prosodie oder anderes formuliert die prosodischen Eigenschaften charakterisieren in aller erster Linie als sprachliche Funktionen die Suprasegmentalia.

Bei NEPPERT/ PÉTURSSON (1986, S. 133) geht mit dem Begriff „Suprasegmental“ einher:

„Mit dem Begriff Suprasegmental ist nur gemeint, dass der Einfluss- oder Realisierungen dieser Merkmale größer (oder kleiner) als der des Segments ist. Eine hierarchische Bewertung ist mit dem „Supra“- dieses Begriffs nicht gemeint. Alle Suprasegmentalen Merkmale zusammen bilden den Bereich der Prosodie.“⁸⁵

Die beiden Autoren betonten (1986, S. 133) mit Nachdruck, dass „zum Bereich der Prosodie die Intonation, die Betonung (Akzent), der Ton der so genannten Tonsprachen und die Quantität gehören. Diese Merkmale bilden den Bereich der Linguistischen Prosodie.“⁸⁶

⁸⁴ VENNEMANN, Theo: Zur Silbenstruktur der deutschen Standardsprache. In: VENNEMANN, Theo (Hrsg.): Silben, Segmente, Akzente- Referate zur Wort-, Satz- und Versphonologie anlässlich der vierten Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Max Niemeyer Verlag Tübingen, Köln, 2. – 4. März 1982, S. 261- 305, S. 263 u. F.

⁸⁵ NEPPERT, J./ PÉTURSSON, M.: Elemente einer akustischen Phonetik- Mit 78 Abbildungen und 17 Tabellen 2., Überarb. u. erw. Aufl. – Hamburg: Buske, 1986, S. 133

⁸⁶ Ebenda, S. 133

STOCK/SUTTNER (1991, S. 129) „sehen die Suprasegmentalia als eine stets verschiedene Kombination aus den Elementen Grundfrequenz, Lauheit, Sprechgeschwindigkeit und Pausierung an.“⁸⁷

In den bisherigen Ausführungen wurden die Begriffe Prosodie, Suprasegmentalia und Intonation oft für die Beschreibung gleicher oder ähnlicher akustisch auditiver Phänomene verwendet. Trotzdem können sie je nach wissenschaftlicher Schule unterschiedlich geprägt sein. Aus den unterschiedlichen begrifflichen Besetzungen der gleichen Termini können zahlreiche Missverständnisse entstehen (ausführlich in Neuber 2002)⁸⁸

KRANICH (2003, S. 14) schließt sich dieser Auffassung an:

„Suprasegmentalia sind durch die Doppelfunktion gekennzeichnet:

Als linguales Merkmal dienen sie zur Textstrukturierung und Signalisierung der Satzmodalität. In ihrer paralingualen Funktion verleihen sie einem Text die konkrete prosodische Struktur, wobei auf Eigenschaften der Tonhöhe, Lautheit und Temporalität stimmklangische Charakteristika aufgelagert werden.“⁸⁹

Nach MIOGA (2006, S. 52) findet man in Anlehnung an BOURDIEU (1990) zum Prosodiebegriff dieses Zitat:

„Der Begriff „Prosodie“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet in wörtlicher Übersetzung „dazusingen“ (griech. *prós-* dazu, *odé-* Gesang). Prosodie gilt deshalb generell als Oberbegriff für stimmliche Ausdrucksformen wie Akzent, Intonation, Lautstärke, Sprechtempo, Lautdauer, Stimmklang, Klangfarbe etc. Sie umfasst demnach den stimmlichen Teil der pragmatischen Botschaft, d. h. alle Variationen der

⁸⁷ STOCK, E./SUTTNER, J. : Wirkungen des Stimm- und Sprechausdrucks 1991. In: KRECH, E.-M./RICHTER, G./ STOCK, E./ SUTTNER, J.(Hrsg.): Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung. Berlin 59- 142. In: KRANICH, Wieland: Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucks weisen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 11. Peter Lang GmbH. Europäische Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2003, S. 14

⁸⁸ NEUBER, B. (2002): Prosodische Formen in Funktion. Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungskonstruktion. Frankfurt am Main. Peter Lang Verlag. In: WENDT, Beate: Analysen emotionaler Prosodie. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 20. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2007, S. 43

⁸⁹ KRANICH, Wieland: Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucks weisen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 11. Peter Lang GmbH. Europäische Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2003, S. 14

Stimme, die das Sprechen begleitet und dessen Bedeutung darlegen, strukturieren, unterstreichen, modifizieren oder Contrainduzieren.“⁹⁰

Nach NEUBERs Ansicht muss man bei der Begriffsbestimmung der Prosodie zwischen einer parameterorientierten akustischen und einer funktionsorientierten Kategorie unterscheiden. (2002, 45)⁹¹. NEUBER versteht unter Prosodie zusammenfassend „...auditiv wahrnehmbaren Merkmale Melodieführung, Lautheit und Lautheitsdifferenz, Akzent, Sprechgeschwindigkeit (Tempo) und Tempowechsel, Sprechrhythmus, Pausen (indexikalisch bedingte) Stimmqualität, Stimmausdruck (Timbre) und Gesamtdauer der prosodischen Erscheinungen...“⁹² (a.a.O, 45 ff) (Vgl. WENDT (2007, S.45)

Prosodie erwies sich als ein junges Forschungsgebiet und wurde zunächst einmal als „Teilgebiet der Phonetik durch die Eröffnung von Workshops in den Wissenschaften Kontext integriert.“⁹³ ULBRICH (2005, S. 39)

Zum Prosodiebegriff wird LÖFFLER (2003, S. 84) viel detaillierter mit seiner Begriffsbestimmung zu diesem Terminus, in dem er beschreibt:

„In den Bereich der Prosodik fallen jene phonetischen Erscheinungen, die man nicht mit einem Einzellaut identifizieren kann. Gemeint sind: 1. Akzent (Silben-, Wort-, Satzakkent), d. h. die Intensität des Stimmdruckes; 2. Die Intonation, d. h. die Tonhöhe und ihr kontinuierlicher Verlauf. Man spricht hier auch von Wort- und Satzmelodie; 3.

⁹⁰ BOURDIEU, P.: was heißt sprechen? Die Ökonomie sprachlichen Tausches. Wien.(Frz. Original: Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris, 1982). 1990. In: MIOGA, Christiane: Habitus der Prosodie- Die Bedeutung der Rekonstruktion von personalen Sprechstilen in pädagogischen Handlungskontexten. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 17. ANDERS, L.C./ HIRSCHFELD, U./ KRECH, E.M./ STOCK, E. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2006, S. 52

⁹¹ NEUBER, B. (2002): Prosodische Formen in Funktion. Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungskonstruktion. Frankfurt am Main. Peter Lang Verlag. In: KRANICH, Wieland: Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucksweisen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 11. Peter Lang GmbH. Europäische Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2003, S. 15

⁹² NEUBER, B. (2002): Prosodische Formen in Funktion. Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungskonstruktion. Frankfurt am Main. Peter Lang Verlag. In: KRANICH, Wieland: Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucksweisen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 11. Peter Lang GmbH. Europäische Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2003, S. 15

⁹³ ULBRICH, Christiane: Phonetische Untersuchungen zur Prosodie der Standardvarietäten des Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Österreich. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 16. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2005, S.39

Die Pausen oder Segment- Anzeiger, d. h. prosodische Merkmale wie Stimmanhalten (Glottisverschluss) zur Kennzeichnung von Wort- Satzteil- oder Satzgrenzen.“

2.6.1 Die Silbe

SCHUBIGER (1977, S.106 u. F.) erläutert in Ihrem Buch „Einführung in die Phonetik“ zum Begriff „Silbe“ aufschlussreich das Folgende:

„Die Silbe ist einer der wichtigsten und gleichzeitig umstrittensten Begriffe der Phonetik. Es gibt Forscher- es sind vor allem Instrumentalphonetiker- welche ihr jede phonetische, d. h. auf physiologisch-akustischen Gegebenheiten beruhende Realität absprechen. Sie sagen, dass sich die seit Sievers und Jespersen als wichtigste Grundlage der Silbengliederung geltenden Elemente, wechselnder Atemdruck und unterschiedliche Schallfülle der einzelnen Sprachlaute, nicht überzeugend nachweisen lassen.“⁹⁴

Die Silbe ist die kleinste segmentübergreifende prosodische Einheit, auf der suprasegmentale Merkmale wie Akzent, Intonation und Rhythmus aufbauen. (Vgl. GRASSEGGGER (2004, S. 66)

Eine Silbe besteht aus einem Silbenkern (auch als Silbengipfel, Nukleus bezeichnet) mit einem Kernphonem und fakultativ aus einem Silbenrand. Den Silbenkern bildet meist ein Vokal, vorangestellt oder nachfolgend können Konsonanten den Silbenrand bilden.⁹⁵ GUTENBERG (2005, S. 76)

Ferner kann man auch unter den phonetischen Kriterien zwischen der Bewegungssilbe und der Schallsilbe unterscheiden.

„Die Bewegungssilbe ist definiert als artikulatorische Öffnungsbewegung von einem silbeninitialen Konsonanten zum vokalischen Silbenkern (und allenfalls als Schließbewegung zum Anfangskonsonanten der nächsten Silbe). Diese natürliche Artikulationsbewegung von Verschluss bzw. Enge zur vokalischen Öffnung macht die Silbe zu einer elementaren Produktionseinheit.“ GRASSEGGGER (2004, S. 66)

⁹⁴ SCHUBIGER, Maria: Einführung in die Phonetik. 2.überarbeitete Auflage. Berlin/ New York: de Gruyter 1977, S. 106 u. F.

⁹⁵ GUTENBERG, Norbert(Hrsg.): Schreiben und Sprechen von Hörfunknachrichten. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 15. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2005, S. 76

Die Silbe als koartikulatorische, akustische und perzeptorische Sprechereinheit beeinflusst die allgemeine phonetische Charakterologie der Sprache. **Dabei kann sich die Silbe im Bereich sowohl der Sprechereinheiten als auch der Spracheinheiten manifestieren.**⁹⁶ POTAPOVA (2003, S. 272)

Im Gegensatz dazu findet man die folgende Definition über die Schallsilbe bei GRASSEGGER (2004, S. 67):

„Unter diesem Aspekt ist auch die Schallsilbe zu sehen, die als Abfolge von Obstruktion und Sonorität definiert ist. In einem einsilbigen Wort wie z. B. dt. < Tat > wechselt der schallschwächere, konsonantische Silbenanfang mit dem schallstärkeren, vokalischen Silbenkern und dieser wiederum mit dem Schallschwächeren, konsonantischen Silbenende.“

Es ist jedoch auffällig, dass auch im Schwa-Laut eine so genannte Zwischensilbe sogar nach stimmlosen Konsonanten ausfällt, ohne Schwierigkeiten bei der Phonemfolge zu hinterlassen. Ausgehend von diesem Standpunkt können wir folgendes mit konkreten Beispielen zitieren:

„Im Deutschen Wörtern kann der Schwa- Laut einer Zwischensilbe nach stimmlosem Konsonanten ausfallen, ohne dass sich bei der resultierenden Phonemfolge Probleme ergeben: z. B. „ält' ren“. Anders, wenn stimmhafter Konsonant dem ausfallenden e vorausgeht. Wenn aus einem dreisilbigen Wort, z. B. andere, ein zweisilbiges wird, gibt es zwei Möglichkeiten der Silbentrennung: and-re oder an-dre. Bei der ersten tritt d in den (Silben-)Auslaut und müsste stimmlos werden; vergleiche etwa handlich. Die zweite Möglichkeit der Silbentrennung ist phonologisch zugelassen; vergleiche Andre-as.“⁹⁷ BETHGE (1973, S. 23)

Eine andere Form des Zuviel finden Sie beim Versuch, Silben nicht zu verschlucken. Wenn sie dann hören, dass die eigentlich unbetonten Endsilben plötzlich lauter klingen als üblich, dann ahnen sie bereits: da will einer deutlich sprechen. Ein weiteres Übermaß an Betonung zeigt sich häufig beim Versuch, die Artikulationsbewegungen

⁹⁶ POTAPOVA, Rodmonga K.: Zur Kategorialität der Wahrnehmung der gesprochenen Fremdsprache Linguistische, para- und extralinguistische Aspekte. In: ANDERS, L.-C./HIRSCHFELD, U. (Hrsg.): Sprechsprachliche Kommunikation- Probleme, Konflikte, Störungen. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003, S.271-280, S. 272

⁹⁷ BETHGE, Wolfgang: Beschreibung einer hochsprachlichen Tonbandaufnahme- PHONAI Lautbibliothek der europäischen Sprachen und Mundarten. Deutsche Reihe Beiheft 1, Max Niemeyer Verlag. Tübingen 1973, S. 23

stärker auszuformen- wogegen im Prinzip nichts einzuwenden ist! Allerdings sollte auch hier das Kriterium der Ökonomie hinzugezogen werden. Für ein „i“, „e“ oder „s“ ist es völlig unnötig die Lippen breit zu ziehen. Geschweige denn derart, dass die seitlichen Halsmuskeln mit angespannt werden und deutlich sichtbar hervortreten. SCHÜRMAN (2007, S. 123)

2.6.2 Akzentuierung

Hier heisst es nunmehr „in Analogie zur Silbe kann auch bei der Akzentuierung die Betrachtung darüber angestellt werden, wie sie in den verschiedenen Aspekten der Übermittlung lautsprachlicher Zeichen wirksam wird. Da sie der Sprecher gemäß seiner kommunikativen Absicht ausdrückt, da sie dem Hörer als Mittel der Aufmerksamkeitslenkung dient, ist sie also ein für die Tätigkeit der Kommunikation wichtiges Merkmal der Rede; sie muss sich folglich auch in der akustischen Struktur der lautlichen Zeichen nachweisen lassen.“ LINDNER (1981, S. 299)

Die Akzentuierung leistet für den Hörer eine große Hilfe, ihre Aufgaben sind vielfältig wie sie LINDNER (1981, S. 300) zusammenfasst:

„Die Akzentuierung hat für den Hörer große praktische Bedeutung. Die Silben, die den Akzent tragen, werden mit größerer Intensität produziert. Dadurch aber sind sie gegenüber akustischen Störeinflüssen weniger anfällig und kommunikativ stabiler; denn sie heben sich besser aus dem möglichen Störlärm heraus. [...] Es ist daher richtig, wenn die akzentuierten Stellen der Rede dazu benutzt werden, um das kommunikativ Wichtige, was mit geringer Redundanz ausgestattet ist, auszudrücken.“

2.6.3 Die Intonationsforschung

Der Terminus „Intonation“ wurde von verschiedenen Autoren behandelt. In diesem Zusammenhang werden einige Begriffsbestimmungen dieser Termini aus verschiedenen Schriften zusammengestellt.

Unter Intonation verstehen NEPPERT und PÉTURSSON (1986, S. 134) Folgendes:

„Unter Intonation wird gewöhnlich die Melodiebewegung auf Satzebene verstanden. Satz soll hier keineswegs im grammatischen Sinne verstanden werden, sondern als eine in sich geschlossene Ausdruckseinheit. Sogar einzelne Wörter können unter

bestimmten Bedingungen Einwortsätze bilden. Eine nicht zu Ende gesprochene intendierte Äußerung kann ebenfalls in diesem Sinne als Satz angesehen werden. Normalerweise ist der Bereich der Intonation größer als das Einzelwort. Nur in Einwortsätzen fallen Wort und Intonationseinheit zusammen.“⁹⁸

Ähnliche Gedanken findet man bei STOCK/ HIRSCHFELD (1996, S. 7):

„Unter dem Begriff Intonation wird vielfach nur die Sprechmelodie einer Sprache verstanden. In der PHONOTHEK wird dieser Begriff anders verwendet. Hier ist die Intonation die rhythmisch- melodische Gestalt, die über oder neben den Lauten einer Äußerung wahrgenommen werden kann.“⁹⁹

STOCK/ VELIČKOVA (2002, S. 133) führen an:

„Die Intonation ist die Existenzform des Gesprochenen und gleichzeitig ein grammatisches Hilfsmittel. Der hohe Grad der Variation der intonatorischen Mittel führt zu einer Vermischung zu einer Vermischung der extralinguistischen und linguistischen Aspekte bei der Analyse ihrer Funktionen, zu einer Vermischung der Sprach- und Sprecherscheinungen in den intonatorischen Realisierungen.“

Der Terminus „Intonation“ wurde von verschiedenen Linguisten, Fachdidaktikern und Phonetikern behandelt z. B. ESSEN (1964), DELATTRE und OLSEN (1965), BANNERT (1983), FOX (1984), ADRIAENS (1991), FÉRY (1993), MÖBIUS (1993). Ich nehme das folgende Schema von MÖBIUS (1993, S.09) als Beispiel¹⁰⁰:

Prosodie

Suprasegmentalia

Intonatio	Lautheit	Qualität
FO	Intensität	Dauer

Sprechtempo
Rhythmus
Stimmqualität
Pausen
...

⁹⁸ NEPPERT, Joachim/ PÉTURSSON, M.: Elemente einer akustischen Phonetik- Mit 78 Abbildungen und 17 Tabellen. 2., überarb. U. erw. Aufl. Hamburg: Buske, 1986, S. 143

⁹⁹ STOCK, E. / HIRSCHFELD, U.: Phonotheke Deutsch als Fremdsprache- lehrrehandreichungen phonetische und didaktische Einführung. Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie Leipzig/ Berlin/ München 1996, S. 07

¹⁰⁰ MÖBIUS, Bernd: Ein Quantitatives Modell der deutschen Intonation. Max Niemeyer Verlag. Tübingen 1993, S. 9

Die Abkürzung FO (beispielsweise der FO- Verlauf) bedeutet die Häufigkeit der Stimmlippenschwingungen während des Sprechens.

MÖBIUS versuchte anhand dieser Grafik die Bedeutung der Intonation unter prosodischen Merkmalen als suprasegmentale Eigenschaft oder Merkmalsystem zu verdeutlichen. Nach seiner Meinung lassen sich prosodische Merkmale wie folgt erkennen:

„Als prosodische Merkmale gelte weiterhin Sprechtempo, Rhythmus, Pausen und Hässitationen, Stimmqualität. Phonationstyp und andere mehr. Alle diese Merkmale unterliegen zwar ebenfalls Konventionen der Sprachgemeinschaft, doch sind sie in ihrer Wirkungsweise weitaus weniger systematisch untersucht worden als die linguistischen Faktoren“¹⁰¹ MÖBIUS (1993, S. 10)

BANNERT (1983, S.09) skizziert in seiner Auffassung das folgende deutsche Intonationsmodell:

„[...] die Intonation des Sprechers, wie sie z. B. instrumentell im akustischen Signal analysiert und beschrieben werden kann, sowie die Intonation des Hörers, die erst auf Grund von Perzeptionsexperimenten greifbar wird, die aber wahrscheinlich die interessantesten Aufschlüsse über das Wesen der Intonation und Ihre Funktion in der menschlichen Sprache gibt.“¹⁰²

BANNERT (1983, S.09) fügt zur Intonation, die er als Teil der Prosodie betrachtet, Folgendes an:

„Vom Sprecher, von der Produktion aus gesehen, hat Intonation rein tonalen Bezug; sie bedeutet also die Veränderungen der Grundfrequenz (F0) als Funktion der Zeit, d. h. von Takten, Silben und Lauten in Äußerungen und Texten, somit lässt sich für jede Äußerung die dazugehörige Grundfrequenzkurve betrachten, wobei man verschiedene Kurveneigenschaften wie Gipfel (Maximum) und Tal (Minimum), Anstieg und Fall im Zeit- Frequenz- Diagramm isolieren kann.“¹⁰³

INOZUKA (2003, S. 63) stellt einen Rahmen für die Untersuchung der Intonationsforschung zur Verfügung. Sie vertritt diese Auffassung:

¹⁰¹ MÖBIUS, Bernd: Ein Quantitatives Modell der deutschen Intonation Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1993, S. 10

¹⁰² BANNERT, Robert: „Modellskizze für die deutsche Intonation“ Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 49, S. 9- 34 1983. In : INOZUKA, Emiko: Grundzüge der Intonation- Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen. Gunter Narr Verlag. Tübingen 2003, S. 20

¹⁰³ Ebenda, S. 21

„Für MÖBIUS (1993) ist die Intonation ein linguistisches Merkmalsystem, das auf den Grundfrequenz verläufen basiert. Er kommt zu den Merkmalen „ Akzentkomponent “ und „Phrasenkomponent“ aufgrund der Beobachtung der physiologischen Vorgänge [...]“¹⁰⁴

HIRSCHFELD, REINKE und STOCK (2007, S. 159) präzisieren einen weiteren Aspekt, die „ Intonation eines Satzes“, in dem sie sagten:

„Die Intonation eines Satzes besteht aus der Akzentuierung, der Rhythmisierung, der Pausierung und der Melodisierung“¹⁰⁵. Diese sind Bestandteile der Intonation eines Satzes. Hierin zeigt sich allerdings, dass die intonatorischen Mittel von großer Bedeutung sind, sie tragen bei zur Differenzierung zwischen deutschen Äußerungen und anderen Sprachen. Unter diesen Umständen ist es von vornherein verdientvoll, das obige Zitat von HIRSCHFELD, REINKE und STOCK (2007, S. 159) folgendermaßen fortsetzen:

„diese intonatorischen Mittel geben jeder Äußerung ein besonderes Gepräge. Sie unterscheiden das Deutsche von Äußerungen in anderen Sprachen durch einen harten hämmernden Rhythmus (musikalisch ausgedrückt: einen staccato- Rhythmus) und eine spezifische Melodieform“¹⁰⁶

Im Gegensatz zu einigen Untersuchungen bleibt das Thema Intonationsforschung lückenhaft dokumentiert oder anders gesagt stiefmütterlich behandelt. Lediglich HIRSCHFELD (1998, S. 75) hebt in diesem Zusammenhang diese Auffassung hervor: „trotz der Relevanz intonatorischer Merkmale für die Kommunikation, trotz des generellen Interesses und der speziellen Bedeutung für die verschiedenen Anwendungsgebiete ist die aktuelle Situation der Intonationsforschung unbefriedigend, insbesondere werden Vergleich mit anderen Sprachen betrifft“¹⁰⁷

¹⁰⁴ INOZUKA, Emiko: Grundzüge der Intonation- Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen. Gunter Narr Verlag. Tübingen 2003, S.63

¹⁰⁵ HIRSCHFELD, U./ REINKE, K./ STOCK, E. (Hrsg.) : Phonotheke intensiv – Aussprachetraining Autoren Kollektiv . Langenscheidt KG, Berlin und München 2007, S. 159

¹⁰⁶ Ebenda, S. 159

¹⁰⁷ HIRSCHFELD, U.: Probleme des Sprachvergleichs im Bereich der Intonation. In: BIEGE, A./ BOSE, I.: (Hrsg.). Theorie und Empirie in der Sprechwissenschaft. Hanau, Halle/Saale. 75.84. In: HUNOLD; c.: Untersuchungen zu segmentalen und suprasegmentalen Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlernender. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 28: Peter Lang GmbH. Frankfurt am Main 2009, S. 16

Die Autoren HIRSCHFELD, REINKE und STOCK (2007, S. 159) haben sich u. a. zur Aufgabe gemacht, den Aspekt der Intonation eines Satzes in den Mittelpunkt des Buches „Phonothek intensiv- Aussprachetraining“ zu stellen. Wenngleich dabei die vorher zitierten Autoren ein reichhaltiges Angebot an phonetischen Übungen präsentieren, die die Aufgabe von Lehrenden erleichtern können.

Ein anderer Punkt, auf den wir Acht geben müssen, ist, dass jede Sprache ihr eigenes Sprachvermögen, ihren Akzent, Melodie und Rhythmus hat. Es wäre auch bedeutend, den Unterschied zwischen zwei oder mehreren Sprachen beispielsweise Akzentuierung und Rhythmisierung sowie ihre phonetischen Merkmale näher zu erforschen sowie dies in die Praxis umzusetzen.

STOCK (1996, S. 218 F.) berichtete über den Intonationsbegriff im Hinblick auf die Trennung zwischen Intonation und Akzent nach westeuropäischer, amerikanischer und englischer Literatur sowie nach den Vertretern der Prager Schule, in dem sie folgendes sagt:

„Ausgehend von Intonationsbegriff aus experimentell-phonetischer und psychophonetischer Sicht stellt STOCK (1996) heraus, dass entgegen der in der westeuropäischen, amerikanischen und englischen Literatur gebräuchlichen Trennung zwischen Intonation als

Signalfrequenz einerseits und Akzent als Intensitätsgipfel andererseits insbesondere von Vertretern der Prager Schule die Intonation als ein Komplexsignal aufgefasst wird.“¹⁰⁸

MEHNERT (1992, S. 126) umriss zunächst in seinem Beitrag unter dem Thema: „Analyse und Synthese von Grundfrequenzstrukturen- Ergebnisse der Intonationsforschung“ Folgendes:

„Intonation wird als komplex verstanden, in dem die drei prosodischen Parameter Tonhöhe, Lautstärke und Dauerkompliziertheit zusammen wirken. Ihre distinktiven

¹⁰⁸ STOCK, E. (1996 a): Text und Intonation. In: BERGMANN, R. u. a. (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Band 21, Heidelberg, s. 211- 240. In: ANDERS, Yvonne: Merkmale der Melodisierung und des Sprechausdrucks ausgewählter Dichtungsinterpretationen im Urteil von Hörern.- sprachwissenschaftlich. Phonetische Untersuchungen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. KRECH, E. – M./ STOCK, E. (Hrsg.) Band 4. Peter lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2001, S. 57.

Merkmale lassen sich aus den spezifischen Konturenverläufen der prosodischen Parameter ableiten“¹⁰⁹

2.7 Phonologie – ein Definitionsversuch

Phonetik und Phonologie untersuchen mündliche Sprache aus jeweils unterschiedlicher Perspektive. Gemeinsam ist Ihnen, dass sie nach den Merkmalen von Lauten und der Abgrenzung gegenüber anderen Lauten fragen. Die Unterschiede liegen im Detail des Untersuchungsinteresses: Die Phonetik untersucht und beschreibt eher naturwissenschaftlich orientiert, wie Sprachlaute materiell gebildet und hörend wahrgenommen werden. Die Phonologie dagegen interessiert aus einem eher geisteswissenschaftlichen Blickwinkel in erster Linie die bedeutungsunterscheidende Funktion der Laute im Lautsystem einer Sprache. BUSCH/ STENSCHKE (2008, S. 38)

Unter Phonologie versteht man „die Phonologie, die früher funktionelle Phonetik genannt wurde, beschreibt die Funktion, das Verhalten, die Organisation und das System der lautlichen Einheiten der Sprache.“ (PÉTURSSON/ NEPPERT 2002, S. 18) Im Fokus dieser Disziplin gilt das Phonem als wesentliche Einheit, denn „im Mittelpunkt der Phonologie steht das Phonem, die kleinste lautliche, bedeutungsunterscheidende Einheit der Lautdiskrimination und damit für das □ Verstanden werden' eine wichtige Rolle für den Fremdsprachenlerner.“ HERNIG (2005, S. 116)

Die Phonologie fußt zwar auf den Ereignissen der Phonetik, „bemächtigt“ sich ihrer aber mit einem bereits ganz auf das System der jeweils beobachteten Einzelsprache-zugeschnittenen Programm der Phonemklassifikation. So sind nicht alle beobachtbaren Merkmale von Phonen für die Phonologie interessant, sondern nur diejenigen, die für die Konstitution von Morphemen relevant sind- alle Klassen phonetischer Merkmale also, die helfen, die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten des Sprachsystems voneinander zu unterscheiden. Man findet daher zur Bestimmung des Phonembegriffs bisweilen die irreführende verkürzte Formulierung „kleinste

¹⁰⁹ MEHNERT, Dieter: Analyse und Synthese von Grundfrequenzenstrukturen- Ergebnisse der Intonationsforschung. In: HESS, Wolfgang und SENDLMEIER, Walter, F.(Hrsg.): Beiträge zur angewandten und experimentellen Phonetik. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 1992. Beiheft 72. S. 125- 142, S. 126

bedeutungsunterscheidende Einheit“ BRANDT/DETTMER/ DIETRICH/ SCHÖN (1999, S. 263- 246)

HIRSCHFELD vertritt die Auffassung zum Begriff „der Phonologie“ im Vergleich zu Bußmann (1990, S. 581 Metzler Lexikon Sprachen 2000) folgendermaßen:

„Die Phonologie oft auch als funktionale (oder funktionelle) Phonetik bezeichnet, ist eine linguistische Teildisziplin. Sie untersucht die bedeutungsunterscheidenden Sprachlaute und prosodischen Muster (Phoneme, Intoneme), ihre relevanten Eigenschaften, Regularitäten, Relationen und Systeme unter synchronischen und diachronischen Aspekten“¹¹⁰

Die Prager Schule ist gekennzeichnet als Bestandteil des Prager Strukturalismus oder besser gesagt des Funktionalismus, erwähnen wir beispielsweise einen der bedeutenden Vertreter dieser Schule, TRUBETZKOY. FRANKE (1996, S. 38) hat den Gedanken geäußert, dass „wenn man sich mit TRUBETZKOYs Entwurf einer Phonologie befasst, in dem die zentrale Einheit, das Phonem, definiert ist als kleinste sprachliche Einheit mit, ‚bedeutungsunterscheidenden Funktion.“¹¹¹

TRUBETZKOY unterscheidet mit DE SAUSSURE, zwischen dem ‚Sprechakt‘ (= Parole) und dem ‚Sprachgebilde‘ (= Langue) (Ebenda FRANKE 1996, S. 38)

TRUBETZKOY beschreibt die beiden Aspekte Sprechakt und Sprachgebilde und präzisiert Folgendes weiter:

„Jeder Sprechakt hat zwei Seiten, nämlich ein ‚Bezeichnetes‘ (=Signifié) und ein ‚Bezeichnendes‘(= Signifiant). Die Signifiés von Sprechakten bilden die potentiell unendliche Menge konkreter Mitteilungen. Die Signifiants von Sprechakten sind dagegen die unendlich variablen konkreten Lautströme.“ FRANKE (1996, S. 38)
Ähnliche Gedanken finden wir bei SETTNER (Vgl. 2002, S. 31), er fasst Folgendes zusammen:

¹¹⁰ Hirschfeld, U. : Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: Almayer, c./ Forster, R. (Hrsg.) deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch- Teilbereiche- Bezugsdisziplinen. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Peter lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003, S. 189-223, S. 190

¹¹¹ FRANKE, Wilhelm: Einführung in die Sprachwissenschaft- In 100 Fragen und Antworten. Helmut Buske Verlag Hamburg 1996, S. 38

„Implizit machen Saussures Überlegungen zu diesem Problem Gebrauch davon, dass signifiant und signifie eines sprachlichen Zeichens in beständiger Rückkopplung zueinander stehen: Das der signifiant x dies und jenes >> bedeutet<<, etwa y, hängt damit zusammen, dass man –hinreichende Sprachkompetenz vorausgesetzt- eben x verwendet, wenn man y meint. Dieses y kann man >> mit<< x solange ausdrücken, wie sich x von jedem Nicht- x hinreichend unterscheidet. Somit stabilisiert die Identifizierbarkeit des signifiant die des Signifie.“

Im Gegensatz dazu behandelt DE SAUSSURE (2001, S. 78u. 79) drei Konzepte gründlich, die da sind: Zeichen, Bezeichnung und zuletzt Bezeichnetes. Ich konzentriere mich nur auf die letzten zwei Konzepte, er schrieb dazu Folgendes:

„Ich schlage also vor, dass man das Wort Zeichen beibehält für das Ganze, und Vorstellung bzw. Lautbild durch Bezeichnetes und Bezeichnung (Bezeichnetes) ersetzt; die beiden letzteren Ausdrücke haben den Vorzug, den Gegensatz hervorzuheben, der sie voneinander trennt und von dem Ganzen, dessen Teile sie sind. Für dieses selbst begnügen wir uns mit dem Ausdruck „ Zeichen“, weil kein anderer sich dafür finden lässt.“

Ganz allgemein gilt, dass drei Aufgaben bei der Phonologie leitend sind, nämlich: „

- a) den Bestand an Phonemen inventarisieren
- b) das Verhältnis der Phoneme zueinander spezifizieren
- c) die Regeln zur Kombination von Phonemen beschreiben.“ FRANKE (1996, S. 38)

2.7.1 Die generative Phonologie

Zur generativen Phonologie „betrachtet man die Entwicklung der generativen Syntax in den vergangenen 25 Jahren, so sieht man eine Verschiebung von der Problematik der Erzeugung (Generierung) grammatischer Strukturen hin zur Problematik der Beschränkung generierender Regel oder Repräsentationssysteme. [...] Sprachliche

Universalien werden als Eigenschaften angesehen, die die Menge der Einzelgrammatiken unterdeterminieren.“¹¹² PRINZHORN (1989, S.07)

Vergleichbares gilt bei LÖFFLER (2003, S. 75), in dem er mehr über diese Terminologie präzisiert:

„Die generative Phonologie ist eine Teilkomponente der generativen Grammatik. Sie hat die Funktion, den lexikalischen Elementen (Wörtern), deren syntaktische Struktur durch Formations- und Transformationsregeln festliegt, eine phonologische, d. h. konkret phonetische Realisation zuzuweisen.“ Ein besondere Eigenschaft der generativen Phonologie konkretisiert sich, dass sie „also die phonetischen Erscheinungsweisen von grammatisch tiefliegenden Prozessen der Erzeugung von syntaktischen, morphologischen und lexikalischen Strukturen regelt.“ (Ebenda, S. 76)

2.7.2 Die natürliche Phonologie

Unter natürlicher Phonologie verstehen FOLTIN/ DRESSLER (1997, S. 7): „Phonologietheorien untersuchen die kleinsten Einheiten der Sprache. Die Natürliche Phonologie (NPH) geht davon aus, dass es nicht sinnvoll ist, Untersuchungen auf die formale Beschreibung phonologischer Einheiten von Corpusdaten von Muttersprachlern (interne Evidenz) zu beschränken, sondern, dass auch das phonologische Verhalten unter verschiedenen sozialen und psychologischen Bedingungen (z. B. in Tests), bei normalen oder pathologischen Fehlern, bei Erst- und Zweitspracherwerb zu erforschen ist(substanzielle oder externe Evidenz).“¹¹³

2.8 Phonologische Grundbegriffe

Zu den phonologischen Grundbegriffen zählen beispielsweise das Phon und Phonem, ein Allophon, die Fortis- Lenis Konsonantenunterscheidung, Assimilation, der fremde Akzent und der Sprachklang. Alle diese Komponenten werden wir im Detail behandeln.

¹¹² PRINZHORN, M. (Hrsg.): Phonologie- Linguistische Berichte Sonderheft 2/ 1989, Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen, S. 7

¹¹³ FOLTIN, R./ DRESSLER, W.(Hrsg.): Phonologie und Psychophysiologie. Veröffentlichungen der Kommission für Linguistik und Kommunikationsforschung Nr. 27. Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien 1997, S. 7

2.8.1 Phon und Phonem

Unter Phon und Phonem ist zu unterscheiden erstens, „ein Phon ist zunächst einmal jeder materielle Laut, der in einer konkreten Äußerung realisiert wird. Wenn ein beliebiger deutscher Sprecher mehrere Male das Wort < Schein> äußert, liegen ebenso viele konkrete Realisierungen des anlautenden Frikativs vor, die- bedingt durch minimale Unterschiede im jeweiligen Artikulationsvorgang- einander nicht exakt gleichen. Dasselbe gilt, wenn beispielsweise mehrere Sprecher je einmal dieses Wort sprechen.“ GRASSEGGGER (2004, S. 83)

Zweitens verstehen wir unter dem Phonem, „das Phonem als kleinste sprachliche Einheit, die sich nicht mehr in kleinere aufeinander folgende Teile (Segmente) zerlegen lässt, ist hingegen eine Abstraktion, in der alle Phone mit gleicher distinktiver Funktion zusammengefasst sind, also z. B. alle [□] gegenüber allen [m] oder allen [d], durch welche die Bedeutungen von Wörtern wie [Schein], <mein>, <dein> differenziert werden. Zur Unterscheidung des materiellen Lauts vom funktionellen Laut notiert man Phone in eckigen Klammern (z.B. [□], [m], [d] und Phoneme zwischen Schrägstrichen (/□ /, /m/, /d/).“ GRASSEGGGER (2004, S. 83)

2.8.2 Ein Allophon

Die Natur des Allophons ist ein Phon wie GRASSEGGGER (2004, S. 85) allerdings einräumt:

„Ein Allophon ist ein Phon, das als Realisierung eines bestimmten Phonems klassifiziert worden ist. Die einzelnen Allophone eines Phonems sind also Variationen in der konkreten Realisierung dieses Phonems und werden daher auch Varianten (eines Phonems) genannt.“

2.8.3 Die Fortis- Lenis Konsonantenunterscheidung

KOVRT schließt seine Bemerkungen über die Thematik und Problematik der Fortis-Lenis Unterscheidung damit, dass in seiner Anlehnung an WINTELER (1876, S. 22) „ sich die Namen FORTIS und LENIS am besten“, eignen um die Tatsache zu kennzeichnen, dass hier die „qualitative“ Unterscheidung bezüglich des Stimmtyps

von der „graduellen oder quantitativen“ der aufgewendeten Artikulationsenergie abgelöst werde. Die Geltung einer solchen grundsätzlichen Fortis-Lenis – Unterscheidung sei- wie J. Winteler (1876, S. 23) in einer zweiten, nun auf den Sprachraum gerichteten Generalisierungsschrift erklärt- nicht auf den Schweizerdeutschen Bereich beschränkt, sondern diese besondere Differenz kennzeichne das Oberdeutsche insgesamt.“¹¹⁴ KOHRT (1984, S.30 u. F.)

KOHLER (1977, S. 60) hebt hervor, dass bei der Symbolisierung der Fortis- und Leniskategorien, „zur Symbolisierung der Leniskategorien [□] mit dem Zeichen für den stimmhaften Konsonanten verbunden wird; die Fortiskategorie erhält das Zeichen für den stimmlosen Laut: [□] vs. [p], [□] vs. [s]. Zwischen teilweise stimmhaftem Segment und völlig stimmloser Leniskategorie wird also in der Transkription nicht mehr geschieden. Damit wird der üblicherweise anzutreffenden Variabilität zwischen teilweiser und totaler Stimmlosigkeit Rechnung getragen.“

2.8.4 Assimilation

PIAGET (1969, S. 16) spricht von einem wesentlichen Phänomen, nämlich der Anpassung, wie man sie entweder mittels der Assimilation oder der Akkommodation erreichen kann. Er versteht unter Assimilation „die Tätigkeit des Kindes, seine begrenzten kognitiven Fähigkeiten auf Handlungen und Dinge in seiner Umwelt anzuwenden und diese dann, um sie zu verstehen, seinem noch nicht voll entwickelten Denken anzupassen. Das Kind reduziert somit die Welt auf sein individuell verständliches Maß.“¹¹⁵ Ganz allgemein gilt, dass „Assimilation nie in ausschließlicher Weise geschehen kann, denn indem beispielsweise die Intelligenz die neuen Elemente den vorhandenen Schemata einverleibt, modifiziert sie fortwährend diese Schemata, um sie den neuen Gegebenheiten anzupassen. Umgekehrt werden aber

¹¹⁴ WINTELER, J. (1876): Die Kerenzer Mundart des Kantons Glarus in ihren Grundzügen dargestellt. Leipzig und Heidelberg: C.F. Winter. In: KOHRT, Manfred: Phonetik, Phonologie und „die Relativität der Verhältnisse“- Zur Stellung Jost Winteler in der Geschichte der Wissenschaft. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte. Herausgegeben von GÖSCHEL, Joachim. H. 47. Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH. Stuttgart 1984, S. 30 u. F.

¹¹⁵ PIAGET, Jean (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde (orig.1936). Stuttgart: Klett. In: MERTEN, Stephan: Wie man Sprache(n) lernt- Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Peter lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 40

auch die Dinge nicht an sich erkannt, da ja die Akkommodationswirkung nie möglich ist ohne den umgekehrten Prozess der Assimilation.“¹¹⁶ PIAGET (1936=1969:17)

2.8.5 Der fremde Akzent

Die Ursache des Entstehens eines fremden Akzents ist nach REINKE (2011, S. 73 u. F.) folgendermaßen zusammengefasst:

„Der „fremde Akzent“ beim Sprechen einer Fremdsprache entsteht auf der Basis artikulatorischer und prosodischer Interferenzen sowie einer insgesamt abweichenden Artikulationsbasis zwischen Mutter- und Zielsprache (Bevorzugung bestimmter Artikulationsgebiete, höherer oder niedrigerer Spannungsgrad der Artikulationsmuskulatur...).“

Der fremde Akzent lässt sich bei DIELING (1992, S. 21) nur bei Ausländern bemerken, wie sie formuliert:

„Fremder Akzent summiert die Ausspracheabweichungen vom Standard, die den Sprecher als Ausländer, als Fremden identifizieren lassen. Dabei sind lautliche und intonatorische Abweichungen vom Erwartungsmuster eine ganz alltägliche Erscheinung und nicht auf Ausländer beschränkt. Sie werden auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft sehr sensibel registriert. [...] Auch ein Ausländer fällt meist durch seine Sprache auf. Abweichungen in der Aussprache, die der Muttersprachler hörend registriert, etikettiert er mit „fremder Akzent“.

KAUNZNER (1997, S. 03) vertritt die Auffassung: „eine korrekte Aussprache kommt selten von alleine“. An den Schulen und Universitäten haben wir es meist mit Lernern ab dem Pubertätsalter zu tun, die bereits vorgeformte Hörmuster und Sprechgewohnheiten besitzen. Nicht alles, was Lernende hören, können sie sogleich nach- und frei aussprechen, da sie die Fremdsprachen zunächst durch einen muttersprachlichen Filter (gemäß dem Lautinventar der Muttersprache) interpretieren und produzieren: sie sprechen mit einem „fremden Akzent“.

Der fremde Akzent lässt sich bei HIRSCHFELD (2001 b, S. 83) folgendermaßen definieren: „

¹¹⁶ Ebenda, S. 41

1. Der fremde Akzent ist auffällig und □verrät□ die Herkunft des Sprechenden
2. Der fremde Akzent ist ungewollt und (meist) unvermeidbar, und er kann trotz großer Anstrengungen nicht ohne weiteres beseitigt werden...
3. Die den fremden Akzent konstituierenden Interferenz bedingten aussprachentypische und langlebige Begleiterscheinungen nahezu jeden Fremdsprachenerwerbs [...] die Ursachen dazu sind vielseitig: Sie gehen in erster Linie auf die in der Muttersprache oder früher gelernten Fremdsprachen etablierten und automatisierten Hör- und Sprechgewohnheiten zurück.
4. Obwohl diese Ursachen zum größten Teil bekannt sind, werden sie im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht kaum berücksichtigt...
5. Der fremde Akzent kann zu Hemmungen in der Kommunikation und zu Lernbarrieren führen.
6. Der fremde Akzent hat Einfluss auf die Verständlichkeit, die Verständigung und das Verhältnis der Gesprächspartner zu einander.“

Der fremde Akzent wurde auch von ZELLERHOFF (2009, S. 47) behandelt, im Hinblick darauf, dass er auch Ausgrenzungen verursachen kann, wie sie sagt:

„Durch Interferenzen mit der Primärsprache kann es zu einem fremden Akzent kommen, der auch heute noch zu Ausgrenzungen führen kann.“

Ich möchte ausdrücklich auf den Erfahrungsbericht von ZELLERHOFF (2009, S. 47) bezüglich des fremden Akzentes hinweisen, sie schrieb folgendes:

„Meine Nachbarin, eine sehr gebildete Frau, die als Deutsche in Prag aufgewachsen ist, bat mich, für sie bei einer Behörde anzurufen, weil sie wegen ihres fremden Akzentes bei Telefonaten regelmäßig sehr herablassend behandelt werde. Als ihre Tochter auf das Gymnasium kam, berichtete auch diese von Ausgrenzung durch negative Bemerkungen wegen ihrer ´ komischen Aussprache´ . Sie bat mich, ihr den im Rheinland üblichen, ´ richtigen´ r- laut beizubringen, damit sie nicht so auffalle. Ich konnte sie davon überzeugen, dass ihr Zungenspitzen- [r] der korrekten hochdeutschen Lautung entspräche und sie froh sein könne, diese allofonische Variante zu beherrschen, da sie in vielen Fremdsprachen obligatorisch sei.“

2.8.6 Der Sprachklang

Obwohl der Sprachklang, die Aussprache, für die mündliche Kommunikation von wesentlicher Bedeutung ist, muss Folgendes festgestellt werden:

„- Es gibt kaum wissenschaftliche Publikationen zum Thema Aussprache im Fremdsprachenunterricht.

- In der Lehreraus- und Fortbildung werden die fachlichen (Phonologie/ Phonetik) und die didaktisch- methodischen Grundlagen in der Regel nicht ausreichend vermittelt.

- Es gibt in Lehrwerken hinsichtlich der Übungsschwerpunkte, der methodischen Abwechslung und des Umfangs von Übungen meist kein zufrieden stellendes Angebot.

- Es gibt nicht genügend Zusatzmaterialien, die den speziellen Interessen der unterschiedlichen Zielgruppen (hinsichtlich der Ausgangssprache, des Lernstands, des Alters, des Ausbildungsziels) gerecht werden.

- Im Fremdsprachenunterricht wird im Allgemeinen zu wenig an Hör- und Ausspracheproblemen gearbeitet, so dass häufig auch weit Fortgeschrittene nicht nur ihren □ fremden Akzent□ beibehalten, sondern Probleme in der mündlichen Kommunikation haben.“ HIRSCHFELD (2003, S. 277)

2.9 Phonologische Kompetenzen nach dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Die phonologischen Kompetenzen laut dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001, S. 117) scheinen vielfältig und abwechslungsreich zu sein. Wir stellen kurz diese Kompetenzen dar:

„Sie involviert Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf:

- die lautlichen Einheiten (Phoneme) der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten (Allophone);

- die phonetischen Merkmale, die Phoneme voneinander unterscheiden (distinktive Merkmale, z. B. stimmhaft, gerundet, nasal, plosiv);

- die phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Silbenstruktur, Phonemfolge, Wortakzent, Wortton);

- Satzphonetik (Prosodie):
 - Satzakzent und Satzrhythmus;
 - Intonation;
- phonetische Reduktion:
 - Vokalabschwächung;
 - starke und schwache Formen;
 - Assimilation;
 - Elision.“

Bezüglich der Beherrschung der Aussprache und Intonation als Kernkompetenzen aller Niveaustufen beispielsweise A1, A2, B1, B2, C1 und C2, werden diese Schwerpunkte des gemeinsamen Referenzrahmens (2001, S. 117) folgendermaßen tabellarisch beschrieben:

	Beherrschung der Aussprache und Intonation
C2	Wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

TRIM/ NORTH/COSTE in Zusammenarbeit mit SHEILS / QUETZ/ SCHIEß /SKÖRIES/ SCHNEIDER: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001, S. 117)

Jede Niveaustufe hat bestimmte Eigenschaften und diese Kannbeschreibungen unterscheiden sich in zwei Aspekten, nämlich Aussprache und Intonation. Der Lernende soll die Parameter der Phonetik und Intonation näher kennenlernen, um seine Aufgabe richtig erfüllen zu können.

2.10 Das Internationale Phonetische Alphabet (IPA)

Das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) ist ein Transkriptionssystem. Das Buch „Handbook of the International Phonetic Association“ gibt uns allgemeine Hinweise zur IPA-Benutzung etwa Definitionen, Phonetische Prinzipien, IPA Transkription für die Sprache, die enge Verzahnung dieses Systems mit phonologischen Theorien usw. Aber worum geht es in diesem System? In dem oben zitierten Buch findet man diese Gedanken:

„The aim of the International Phonetic Association is to promote the study of the science of phonetics and the various practical applications of that science. For both these it is desirable to have a consistent way of representing the sounds of language in written form. From its foundation in 1886 the Association has been concerned to develop a set of symbols which would be convenient to use, but comprehensive enough to cope with the wide variety of sounds found in the languages of the world; and to encourage the use of this notation as widely as possible among those concerned with language“ (Handbook of the International Phonetic Association, S. 03)

Von der Association Phonétique Internationale wurde in den 80^{er} Jahren des 19. Jahrhunderts das internationale phonetische Alphabet (IPA), eine Konvention für die Transkription von Sprachlauten entwickelt. Dabei orientierte man sich aus praktischen Erwägungen an lateinischen Alphabet, wobei nicht davon ausgegangen werden darf, dass der durch einen lateinischen Buchstaben symbolisierte Laut der gewohnten Aussprache dieses Buchstabens entspricht. Da das lateinische Alphabet aber nicht genügend Zeichen zur Verfügung stellt, wurden zusätzlich anderen Alphabeten nach empfundene Symbole und eigens für das phonetische Alphabet entworfene Zeichen verwendet (International Phonetic Association 1999). IPA (International Phonetic Association) (1999, S. 48-49)

ALTMANN/ ZIEGENHAIN (2007, S. 17) gehen bei der Begriffsbestimmung mit dieser Terminologie einher:

„Sicherheit beim Umgang mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet (International Phonetic Alphabet (IPA)/ Alphabet Phonétique International (API) ist eine wichtige Voraussetzung bei phonetischen, phonologischen und graphematischen Themen (natürlich auch beim Erlernen von Fremdsprachen), wobei wir wissen, dass die Vielzahl der Beschreibungssysteme, die heute verwendet werden, den Zugang erschwert und teilweise eher verwirrt als klärt [...].“ Die Autoren fügen dazu Folgendes hinzu:

„Entstanden sind die lautschriftlichen Systeme vor mehr als hundert Jahren, als unter den Wissenschaftlern die Notwendigkeit erkannt wurde, Beschreibungssysteme für fremde schriftlose Sprachen zu entwickeln. Ende des 19. Jh. wurde dann von der International Phonetic Association ein Standard entwickelt, das IPA, der 1993, 1996 und nochmals 2005 revidiert wurde.“ (Ebenda, S. 17 u. 18)

Dieses System leistet eine große Hilfe im Bereich der Phonetik bezüglich der Tonaufnahmen, die nachher in Form von Spektogrammen dargestellt werden. In diesem Zusammenhang erfährt man von den relevanten Informationen dieses Systems besonders im Fach Phonetik Folgendes:

„Although phonetics as a science is interested in all aspects of speech, the focus of phonetic notation is on the linguistically relevant aspects. For instance, the IPA provides symbols to transcribe the distinct phonetic events corresponding to the English spelling refuse ([ˈrɪfjuːz] meaning ' rubbish' and [rɪˈfjuːz] meaning ' to decline'), but the IPA does not provide symbols to indicate information such as ' spoken rapidly by a deep, hoarse, male voice' .“ (Handbook of the International Phonetic Association S. 04)

Folgende Argumente über den Zweck des Transkribierens wurden von DEPERMANN (2001, S. 40) vorgetragen:

„Transkripte bieten auch für die Auswertungspraxis Vorteile. Sie ermöglichen die extensive und beliebig oft wiederholbare Analyse eines Datensegments, während AV-Materialien aufgrund ihrer zeitlichen Dynamik und der Flüchtigkeit der Wiedergabe umständlicher zu handhaben (Vor- und Zurückspulen) und mehr von schwankenden

Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen der Analytiker abhängig sind. Transkripte bieten einen leichteren Überblick über Verläufe und ermöglichen es, ein Datensegment beliebig lange in bezug auf unterschiedliche Gesichtspunkte in verschiedenen Auflösungsstufen zu untersuchen. Zudem kann man verschiedene Textstellen simultan vergleichen oder zu Vergleichszwecken zusammenstellen. Schließlich zwingt die Transkription dazu, sich exakt darüber Rechenschaft abzulegen, wie dasjenige Merkmal zu beschreiben ist, das für eine Interpretation ausschlaggebend ist“

Resümierend könnte festgehalten werden, dass im zweiten Kapitel die wesentlichen Begriffsbestimmungen, Aufgaben und Zweige der Phonetik und Phonologie behandelt wurden. Es wurden auch Termini wie die phonetischen Teildisziplinen, suprasegmentale Merkmale, phonologische Kompetenzen nach dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen erläutert und abschließend haben wir die wesentliche Aufgabe des internationalen phonetischen Alphabets (IPA) erklärt.

Wer fremde Sprachen lernt, bereichert nicht nur sein Ausdrucksvermögen, er wird zum Vergleichen und zum Nachdenken über die Eigenheiten der eigenen Sprache angeregt. Wie hat es Goethe so treffend gesagt: Wer fremde Sprachen nicht lernt, kennt seine eigene nicht. LIMBACH (2008, S.28)

Kapitel 3.

Eine kontrastive Studie zwischen dem Deutschen und die Mehrsprachigkeit in Algerien

3. Eine kontrastive Studie zwischen dem Deutschen und der Mehrsprachigkeit in Algerien

Erkennen ist Vergleichen (Kant)

Im folgenden Kapitel geht es um eine kontrastive Studie zwischen dem Deutschen und der Mehrsprachigkeit in Algerien. In diesem Zusammenhang werden die verschiedenen charakteristischen Merkmalsystemen des Deutschen und anderen Sprachen wie des Arabischen, des Französischen und des Englischen nachgewiesen.

In einer Untersuchung von HAKKARAINEN (1995) hat er in seinem Buch „Phonetik des Deutschen“ den Versuch unternommen, einen Überblick über die phonetische Struktur des Deutschen und deren phonologischer Deutung zu geben. Der Verfasser macht in seinem Kapitel Kontrastive Phonologie und Phonetik unter einem kontrastiven Gesichtspunkt den Unterschied zwischen Konsonanten/ Vokalen/ fremden Laute im Deutschen im Vergleich zum Finnischen/ Französischen und Englischen bewusst. Er betont die Funktion bzw. Aufgabe einer kontrastiven Phonologie wie folgt:

„Die Aufgabe der kontrastiven Phonologie ist es, die Deutschlerner und kommende Deutschlehrer auf die (wunden) Punkte in der Ausgangssprache des Deutschen aufmerksam zu machen, die sie bei der Entwicklung ihrer eigenen Aussprache und einmal in ihrer Funktion als Vertreter einer Musteraussprache besonders beachten sollen.“ HAKKARAINEN (1995, S. 114)

3.1 Stellenwert und gegenwärtige Situation des modernen Hocharabisch in der arabischen Welt

Die arabische Sprache zählt zu den interessantesten und gleichzeitig schwierigsten Sprachen der ganzen Welt. In diesem Zusammenhang ist es wünschenswert, einen Überblick über den Stellenwert und die gegenwärtige Situation des modernen Hocharabisch in der arabischen Welt zu gewinnen.

3.1.1 Sprachspezifische und phonetische Besonderheiten des Arabischen

In der Definition „der arabischen Sprache“ folgen wir NAJI (2007, S. 01):

„Die arabische Sprache ist eine lebendige Weltsprache. Sie ist eine verbreitete semitische Sprache und hat 28 Konsonantenphoneme. Weil der Buchstabe D°ad (ضاد)

nur im Arabischen existiert, wird die arabische Sprache als Ad°d°ad- Sprache (لغة الضاد) bezeichnet.“ Was mit der Entfaltung der arabischen Schrift anbelangt, räumt NAJI (2007, S. 04) allerdings ein, dass „vom 7. bis zum 12. Jahrhundert die arabische Schrift Kufi und zwar hauptsächlich als Koranschrift verwendet wurde. Die Kufischrift war eckig und ohne Punkte. Anfang des 11. Jahrhunderts entwickelte Ibn Muqla die Schriften Naskh, Muhaqqaq, Raihani, Tauqi, Riqa und Tuluth.“

Bezüglich der historischen Ursachen ist der Islam ein mitverantwortlicher Faktor zur Verbreitung der arabischen Sprache in der arabischen Welt. BODMER (1997, S. 229) führt an:

„Im Laufe der ersten vier Jahrhunderte, die auf Mohammed folgten, verdrängte die mächtige Ausbreitung des Islam fast alle anderen semitischen Sprachen zugunsten des Arabischen. Der Koran musste in der Sprache des Propheten selbst gelesen und gesungen werden. Im Unterschied zum Christentum verbreiteten die Mohammedaner ihren Glauben nie durch Übersetzungen. Die verschiedenen arabischen Dialekte, die heute von Marokko bis in den mittleren Osten gesprochen werden, weichen stark voneinander ab, aber eine gemeinsame Schriftsprache hält diese weiten Gebiete noch zusammen. Die mohammedanische Eroberung verbreitete Arabisch über Mesopotamien, Syrien, Ägypten, Nordafrika und trug es sogar in Teile Europas.“

In diesem Kontext begründet SEDDIKI (2010, S. 126), dass „die arabische Sprache in Nordafrika, auf der arabischen Halbinsel, im Mittleren Osten und als Sprache des Islam in vielen Regionen der Welt gesprochen wird. Sie ist Amtssprache u. a. in Ägypten, Algerien, Bahrain, Irak, Jemen, Jordanien, Katar, Kuwait, Libanon, Libyen, Marroko, Oman, Tunesien, in den palästinensischen Autonomiegebieten und in den Vereinigten Arabischen Emiraten. Varianten des Arabischen werden von ca. 250 Millionen Muttersprachlern gesprochen, dabei werden mehrere große, länderübergreifende Dialektgruppen unterschieden. Die einzelnen Dialektgruppen bzw. Dialekte zeigen teilweise stark voneinander abweichende lexikalische und phonetische Besonderheiten.“

BODMER (1997, S. 230) sprach auch über die Verbreitung der Umgangssprache und Dialekte in verschiedenen arabischen Ländern und deutet daraufhin: „Während die arabischen Gelehrten der Hauptzentren der mohammedanischen Kultur, wie

Damaskus, Kairo, Córdoba und Palermo, am klassischen Arabisch der vorislamischen Poesie und des Korans festhielten, entwickelte sich die Umgangssprache weiter und spaltete sich schließlich in mehrere Dialekte auf, z. B. die von Syrien, Tripolitanien, Irak, Algier, Tunesien, Ägypten und Marokko. Ihr gemeinsames Merkmal ist die Reduktion der Vokale, der Zerfall des Flexionssystems und die starke Beimischung nichtarabischer Wörter.“

Wenn man sich über den Stand der bisherigen Forschung der arabischen Sprache, genauer gesagt des Hocharabischen, hinsichtlich der Phonetik und Phonologie äußert, dann erfährt man, dass dieser Bereich im Schatten bleibt. Sicher gibt es für diesen Sachverhalt mannigfaltige Gründe. Ein wichtiger scheint nach KÄSTNER (1981, S. 5) in seinem Vorwort zu sein, dass „die Phonetik und Phonologie des modernen Hocharabisch im Vergleich zu den arabischen Dialekten bisher nur wenig bearbeitet worden ist. Die Ursache dafür mag in der Überzeugung begründet sein, dass die Unterschiede zwischen klassischem Arabisch und modernem Hocharabisch auf diesem Gebiet minimal sind. Als weiterer Grund kann die Tatsache gelten, dass als mündliches Kommunikationsmittel vor allem die Dialekte dienen.“

Was die Entfaltung der arabischen Schrift anbelangt, räumt NAJI (2007, S. 04) allerdings ein, dass „vom 7. bis zum 12. Jahrhundert die arabische Schrift Kufi und zwar hauptsächlich als Koranschrift verwendet wurde. Die Kufischrift war eckig und ohne Punkte. Anfang des 11. Jahrhunderts entwickelte Ibn Muqla die Schriften Naskh, Muhaqqaq, Raihani, Tauqi, Riqa und Tuluth.“ Aber was die arabischen Buchstaben anbetrifft, zitiere ich folgendes:

„Die arabischen Buchstaben wurden runder. Zur Unterscheidung verschiedener Buchstaben wurden ein, zwei oder drei Punkte benutzt. Diese Schriftarten wurden weiter entwickelt und werden bis heute verwendet.“ (Vgl. TERNES (1999, S. 170)

3.1.1.1 Wortakzent im Arabischen

JASTROW (1991, S. 37) setzte sich in seinem Beitrag „zur Entwicklung des Wortakzents im Arabischen“ mit der Problematik auseinander, dass „die Geschichte des Arabischen und seiner modernen Dialekte in vielen Punkten eine bemerkenswerte Parallelität zur Entstehung der romanischen Sprachen aus dem Lateinischen

aufweist.“¹¹⁷ Der Fokus seiner Studie lag auf, dass „im Klassischen Arabisch ebenso wie im Modernen Hocharabisch der Wortakzent keinerlei distinktive Funktion hat(e).“¹¹⁸

Auf derselben Seite fährt JASTROW (1991, S. 50) zu den distinktiven Merkmalen des Wortakzents sowohl im Klassischen Arabisch als auch im modernen Hocharabisch fort:

„Seine Zuweisung erfolgt (e) schematisch aufgrund von Silbenzahl und- Struktur. Für die moderne Hochsprache gilt dabei die Regel, dass der Wortakzent nicht über die drittletzte Silbe zurückgehen kann, während im Altarabischen offenbar auch eine Betonung der vierletzten Silbe möglich war.“¹¹⁹

Der Autor stützte sich bei seiner globalen Darstellung zu den modernen Dialekten hinsichtlich des Wortakzents auf diese Beobachtungen:

„Auch die modernen Dialekte legen den Wortakzent primär nach den Kriterien von Silbenzahl und –Struktur fest, wobei jedoch beide Kriterien in den einzelnen Dialekten einer Fülle von Zusatzregeln unterliegen. Von besonderem Interesse, da sich hier Dialekte und alte wie moderne Hochsprache grundsätzlich unterscheiden, ist die beschränkte Phonemisierung des Wortakzents zum Ausdruck morphologischer Kategorien, insbesondere im Zusammenhang mit den suffigierten Personalpronomina.“¹²⁰ JASTROW (1991, S. 50)

Der Wortakzent ist nicht phonologisch. Die Regel, nach der er vorhersagbar ist, entspricht derjenigen für das Latein [...]: Der Wortakzent liegt auf der vorletzten Silbe, wenn diese lang ist. Anderenfalls ist die drittletzte Silbe akzentuiert. TERNES (1999, S. 171)

Das arabische Wort enthält genau eine hauptbetonte Silbe. Ihre Position ist eindeutig durch die Silbenstruktur bestimmt. Besonders was den Akzent in Wörtern betrifft, die nur aus kurzen Silben bestehen, existieren regionale Unterschiede, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Wichtig ist, dass, wenn ein Wort eine lange Silbe

¹¹⁷ JASTROW, Otto: Zur Entwicklung des Wortakzents im Arabischen. In: TERNES, E. & WODARZ, W.: Theoretische und praktische Phonetik. Max Mangold zum 65. Geburtstag. Forum Phonetikum Band 47. Helmut Buske Verlag Hamburg 1991, S. 37-51, S.37

¹¹⁸ Ebenda, S.50

¹¹⁹ Ebenda, S.50

¹²⁰ Ebenda, S.50

enthält, diese betont wird, und wenn mehrere lange Silben in einem Wort vorkommen, die letzte von diesen betont wird. HARRER (1993, S. 101)

Diesen Gedanken finden wir bei SEDDIKI (2010, S. 126):

„Der Akzent liegt meist auf der vorletzten Silbe, wenn diese lang ist. Er kann auch auf die letzte und drittletzte Silbe des Wortes fallen. Er hat keine bedeutungsunterscheidende Funktion. Er wird vorwiegend melodisch realisiert, es gibt keine Reduktionen und Elisionen in nichtakzentuierten Silben.“

3.1.1.2 Satzintonation und Vokalsystem im Arabischen

Arabisch ist eine semitische Sprache, die durch den Islam zur Weltsprache wurde. Arabisch sprechen etwa 175 Mio. Menschen. Die arabische Satzintonation ist weicher als die deutsche, für die der Staccato-Rhythmus kennzeichnend ist. DIELING (1992, S. 68) Das Arabische ist vokalärmer als das Deutsche. In Abhängigkeit vom Lautkontext treten aber viele allophonische Variationen auf. Lerchner gibt insgesamt 14 Monophthonge an. LERCHNER (1971, S. 166) DIELING (1992, S. 69) fügt dazu Folgendes hinzu: „Arabischsprechende haben besondere Schwierigkeiten bei der Bildung der ö- und ü-Laute, bei der Differenzierung der o- und u- Laute, der e- und i-Laute sowie bei der Unterscheidung von Vokallängen und –kürzen, obwohl auch im Arabischen die Quantität durchgehend distinktiv ist.“

Wichtig erscheint mir, die vorliegende Präsentation der Vokale von TERNES (1999, S. 169) darzustellen:

Vokale: i u
 }± / : /
 a

Zur terminologischen Abgrenzung des arabischen Vokalsystems verstehen wir nach der Auffassung von TERNES (1999, S. 169):

„Das Arabische hat ein sehr einfaches Vokalsystem, welches nur aus drei Einheiten besteht. Es ist zweiklassig, zweitstufig und dreieckig. Die drei Vokalqualitäten weisen eine starke allophonische Variation in Abhängigkeit von den umgebenden

Konsonanten auf: Die Quantität ist durchgehend distinktiv.“¹²¹ (Vgl. DIELING (1992, S. 69)

- Der Murrelvokal /ə/ wird im Auslaut häufig weggelassen (Hefte- Heft) oder durch [ɪ, ɪ, a] ersetzt.
- [ɪ:] und [a:] werden nicht differenziert (zählen- zahlen), möglicherweise werden die Punkte bei < ä > übersehen.
- Gelegentlich werden die Vokale stark nasaliert gesprochen.
- Von arabischen Lernenden werden die Diphtonge mit gerundeten Bestandteilen nicht immer korrekt gebildet.
- Häufig macht sich der Einfluss des Französischen oder Englischen bemerkbar, wovon nicht nur einzelne Laute und Lautverbindungen betroffen sind (blau- bleue), sondern auch ganze Wörter (Student- etudiant). HIRSCHFELD/ SEDDIKI (2003, S. 11)

TERNES (1999, S. 170) betonte die Unterschiede der Konsonanten im Arabischen wie folgt:

	labial	Inter- Dental	Dental	Dental emphatisch	Palatal	velar	Uvular/ pharyngal	Glo- ttal
Stimmlose Verschlusslaute			t	□		k	q	□
Stimmhafte Verschlusslaute	b		d	□	d□	ˤ		
Stimmlose Frikative	f	θ	s	□	□	x	ħ	h
Stimmhafte Frikative		.	z	□		□	□	}± / : /
		ð						
Nasalkonsonanten	m		n					
Laterale			l	(□)				

¹²¹ TERNES, E.: Einführung in die Phonologie. 2. verbesserte und erweiterte Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1999, S. 169

Vibrant

r

Approximanten

w

J

TERNES (1999, S. 170) vertritt:

„Im Gegensatz zum Vokalsystem ist das arabische Konsonantensystem ziemlich umfangreich und komplex. Besonders bemerkenswert ist die Spalte der sog. □ emphatischen □ Konsonanten. Wir verwenden hier diesen in der Semitistik gebräuchlichen Begriff, einschließlich der dort verwendeten Schreibweise mit untergesetztem Punkt. Phonetisch handelt es sich um dentale Konsonanten mit einer zusätzlichen Kombination von Velarisierung und Pharyngalisierung, also [t, d, s, z]. Das marginale Phonem / □ / ist nur velarisiert: / □ /.“

Als Unterscheidungsmerkmal zwischen dem deutschen und- arabischen Konsonantensystem fällt sofort ins Auge, dass „das deutsche Konsonantensystem im Vergleich zum arabischen weniger umfangreich ist. Es fehlen neben der Quantitätsdistinktion die emphatischen, die interdentalen und die postvelaren Konsonanten. Artikulationsart und- stelle sind zwar im Deutschen ebenfalls distinktive Merkmale, die Stimmbeteiligung hat jedoch einen anderen Status. Die Stimmhaftigkeit geht in verschiedenen Positionen verloren bzw. wird reduziert. Als stabileres und damit distinktives Merkmal tritt die Spannung bzw. Geräuschhaftigkeit auf (fortis- lenis).“ HIRSCHFELD/ SEDDIKI (2003, S. 7)

In der Übersicht sind Sprachen mit 20 und mehr Konsonantenphonemen als „Konsonantenreich“ angezeigt, das sind- bis auf das Französische (17 Konsonanten) alle genannten. Spitzenreiter ist das Arabische mit 28 Konsonanten(davon eine Affrikate), hierzu kommt ein distinktiver Qualitätsunterschied, der die Fall weiter erhöht.“ Vgl. DIELING (1992, S. 69)

Die Eigentümlichkeit des Deutschen im segmentalen und im suprasegmentalen Bereich lässt sich nach HIRSCHFELD (S. 84 u. 85) kommentieren:

„Das Deutsche sowohl im suprasegmentalen als auch im segmentalen Bereich durch seine strukturellen Besonderheiten wie durch die (Ko-) Artikulationsgewohnheiten der Muttersprachler aus der Sicht von Sprechern anderer Sprachen weniger klangvoll erscheint. Das kann durchaus problematisch für den Fremdsprachenunterricht Deutsch

sein, so dass nach Wegen gesucht werden sollte, auch die 'schönsten' Seiten des Deutschen zu zeigen.“

Das Arabische ist konsonantenreicher als das Deutsche. Die große Vielfalt entsteht vor allem dadurch, dass lange und kurze, sowie „emphatische“ und „nichtemphatische“ Konsonanten unterscheiden werden. DIELING (1992, S.69)¹²²

Bei den Verschlusslauten fallen einige Lücken auf, insbesondere das Fehlen eines Phonems * /p/. Andererseits ist der Glottalverschlusslaut /ʔ/ eindeutig als Phonem zu werten: Er kommt in allen Positionen vor, in denen auch andere Konsonanten stehen können; er kann auch phonologisch gelängt sein, also /ʔ ʔ/.- Es gibt keine andere Möglichkeit, als die interdentalen Frikative /θ, ð/ als eigene Klasse anzusetzen. Andererseits können der uvulare Verschlusslaut /q/ und die pharyngalen Frikative /ħ, ʕ/ zu einer Klasse zusammenbezogen werden. - Die Quantitätsdistinktion gilt für alle Konsonanten. TERNES (1999, S. 171)

Der Explosiv /ʔ/ wird im Arabischen als Einzelkonsonant angesehen, nicht als Affrikate. Er hat somit einen anderen Status als die deutschen Affrikaten [ts] oder [tʃ]. Auch hinsichtlich des glottalen /ʔ/ gibt es Unterschiede. Im Arabischen kommt er in allen Positionen vor, in denen ein Konsonant vorkommen kann (also auch nach Vokalen), er kann auch phonologisch gelängt werden. Im Deutschen ist er ein Merkmal silben- und wortanlautender Vokale, er tritt nicht selbständig auf. HIRSCHFELD/ SEDDIKI (2003, S. 9)

Was die phonetischen Besonderheiten der arabischen Sprache im Kontrast zum Deutschen betrifft, finden wir diesen Gedanken bei SEDDIKI/ LACHACHI (1999, S. 04):

„Als charakteristische phonetische Merkmale des Arabischen können im Vergleich zum Deutschen genannt werden:

- die geringere Sprechspannung,
- der geringere Gegensatz zwischen betonten und unbetonten Silben,

¹²² Die Autorin DIELING 1992 basierte sich beim Estellen dieses Ansatzes auf Empfehlungen eines Beitrages von HIRSCHFELD, U.: Theoretische Grundlagen für phonetische Übungen mit Arabischsprechenden, in: Konfrontationen 1, a. a. O. 1983, S. 1-11

- eine rückverlagernde Artikulation, der hintere Zungenrücken wird im Vergleich zum Deutschen stärker beansprucht, vor allem durch die Velarisierung der Konsonanten,
- weniger ausgeprägte Lippenbewegung (Lippenrundung).“ (Vgl. HIRSCHFELD/ SEDDIKI 2003, S. 03)

Zu den gerundeten Vorderzungenvokale präzierte HIRSCHFELD (2002, S. 83):

„Als schön klingend, aber schwer erlernbar werden die gerundeten Vorderzungenvokale von Deutschlernenden aus dem Arabischen, Englischen und Russischen bezeichnet. Die Kombination von Lippenrundung und Hebung der Vorderzunge (Ö- und Ü- Laute) ist eine Besonderheit, die es nur in wenigen Sprachen der Welt gibt.“

Arabischsprechenden bereitet es vielfach Schwierigkeiten, scharfe Kontraste zwischen betonten und weniger -bzw. nichtbetonten Passagen herauszuarbeiten. Feste Regeln für die Wortakzentuierung im Arabischen interferieren stark mit den Betonungsregeln im Deutschen. DIELING (1992, S. 68) die Autorin betont mit Verweis darauf, dass auch wenn die Lernenden die im Deutschen geltende Regel kennen, bei der die Stammsilbe eine zentrale Rolle spielt, oft fest interiorisierte muttersprachliche Akzentuierungsgewohnheiten die korrekte Anwendung hemmen. (Ebenda, S. 68)

Der Wortakzent ist im Deutschen wie auch im Englischen und Russischen zwar festgelegt, er liegt aber nicht auf einer abgezählten Silbe, wie im Französischen (letzte), Finnischen (erste), Arabischen (letzte, vorletzte bzw. drittletzte entsprechend der Wortstruktur) oder im Türkischen (meist letzte).[...] Diese Besonderheiten stellen nicht nur ein Lernproblem dar, sie haben auch Einfluss auf die rhythmische und melodische Gestaltung von Äußerungen und machen auf Lernende, die dieses Phänomen nicht kennen, einen unbeständigen, unausgeglichenen Eindruck. HIRSCHFELD (2002, S. 81). Im vergleich zum Deutschen findet man diese Sichtweise bezüglich des Wortakzents im Arabischen bei SEDDIKI/ LACHACHI (1999, S. 04) nämlich:

„Die Wortakzentuierung bereitet den algerischen Deutschlernenden besondere Schwierigkeiten. Im Vergleich zum Deutschen ist der Wortakzent im Arabischen phonologisch nicht distinktiv. Es ist von der Wortstruktur abhängig und damit voraussagbar. Für algerische bzw. arabische Deutschlernende ist es schwierig die

Funktion, die Stellung und die Mittel der Hervorhebung der Wortakzentsilbe zu erkennen und diese Erkenntnisse anzuwenden. Trennbare Verben und zusammengesetzte Substantive werden z. B. falsch betont. Suffixe wie –heit, -keit, -igkeit, -schaft werden hervorgehoben.“ SEDDIKI/ LACHACHI (1999, S. 04) Vgl. DIELING (1992: 68)

Aus den Unterschieden im phonologischen System und in den Realisierungsbedingungen ergeben sich für deutschlernende Araber folgende Schwierigkeiten: Einige deutsche Konsonanten sind im Arabischen unbekannt: /p, g, v, ç, ŋ/. Daneben gibt es unterschiedliche Realisationsformen. Hinzuweisen ist vor allem auf die allophonischen R- Varianten. HIRSCHFELD/ SEDDIKI (2003, S. 9)

Was die Silben anbelangt, könnte man die Diskussion von diesem Schwerpunkt folgendermaßen anbahnen: „Im Arabischen können innerhalb einer Silbe nur maximal zwei Konsonanten aufeinander folgen. Hinsichtlich der kleinen Zahl von Silbentypen und der geringen konsonantischen Belastung der arabischen Silben gibt es große Unterschiede gegenüber dem Deutschen mit seiner Vielfalt an Silbentypen und seinen zahlreichen und vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten der Konsonanten.“¹²³ SEDDIKI/ LACHACHI (1999, S. 04) (Vgl. HIRSCHFELD/ SEDDIKI (2003, S. 3)

Konsonanten und Vokale sind fest miteinander verkoppelt und der Konsonant ist Träger der Silbe. Das phonetische Element ist also die Silbe. Man kann davon ausgehen, dass das Arabische keinen Vokal als Phonem kennt: der steht immer in Beziehung zu einem Konsonant. LACHACHI (1997, S. 25) Der Autor zitiert an Anlehnung von SCHMITT (1980, S. 309) Folgendes:

„die arabische Phonetik(kennt) im Grunde nur den Begriff der Silbe, alsi Konsonant+ Vokal, aber nie den Begriff Vokal allein[...]. Dabei gilt als Träger der Silbe der Konsonant; er wird alsals die Substanz aufgefasst; der Vokalexistiert nur zusammen mit dem Konsonanten, [...]der Konsonant geht erst durch ihnaus der Potentialität in

¹²³ SEDDIKI, A./ LACHACHI, D. –E.: Phonetik Deutsch als Fremdsprache in Algerien- Lehr- und Lernmaterial. In: SEDDIKI, A. (Hrsg.), I.L.T Institut d´ Informatique, des Langues et de Traduction Khemisti. 1. Auflage 1999, S. 04

die Aktualität über. Das einfachste reale phonetische Element ist also die Silbe“
LACHACHI (1997, S. 25)

Während „in der Akzentuierung von Äußerungen finden ähnliche Abweichungen, nichtakzentuierbare Wörter sind betont, zu betonende nicht. Die erforderliche Kombination von Tonhöhen-, Lautheits-, Tempo- und Spannungsänderung (und damit verbunden die größere Artikulationsgenauigkeiten in den akzentuierten Silben), wird von den algerischen Deutschlernenden oft auf Tonhöhen- und Lautheitsanstieg reduziert.“ SEDDIKI/ LACHACHI (1999, S. 04)

Korartikulations- und Assimilationserscheinungen wurden für die überregionale Form des modernen Hocharabisch bisher nicht beschrieben. Es ist aber anzunehmen, dass auch hier Unterschiede gegenüber dem Deutschen bestehen, zumal bei Deutschlernenden oft eine regressive Assimilation der Stimmbeteiligung zu beobachten ist. HIRSCHFELD/ SEDDIKI (2003, S. 05)

Ein erheblicher Unterschied ist bei den arabischen Diphtongen zu beachten, dies wird deutlich, denn „im modernen Hocharabisch gibt es zwei fallende Diphtonge, die aus einem Vokal und einem Halbvokal gebildet werden; / aj/ und /aw/. Sie weichen in ihrer Qualität und Quantität von den deutschen Diphtongen ab. Auch im Auftreten gibt es Unterschiede, die arabischen Diphtonge werden vor Konsonantenverbindungen aufgelöst, ihre Einsilbigkeit ist also positionsbedingt (präkonsonantisch und im absoluten Auslaut). Die drei fallenden deutschen Diphtonge(/a□/, /ao/, /□ ø/) bestehen dagegen aus zwei Vokalen, sie sind immer einsilbig und können in allen Positionen vorkommen.“ HIRSCHFELD/ SEDDIKI (2003, S. 07)

Die Geschichte des Arabischen und seiner modernen Dialekte weist in vielen Punkten eine bemerkenswerte Parallelität zur Entstehung der romanischen Sprachen aus dem Lateinischen auf- hier wie dort verbreitete sich eine Sprache aufgrund militärischer Eroberung über ein Gebiet, das ein vielfaches des ursprünglichen Sprachraums ausmachte; die unterworfenen Völker übernahmen die Sprache der Eroberer, die sich jedoch in den einzelnen Gebieten unterschiedlich entwickelte; im Lauf der Zeit bildeten sich eigenständige Volkssprachen heraus, die sich sowohl untereinander als

auch von der Ursprungssprache unterschieden.¹²⁴ JASTROW (1991, S. 37) . Der Autor weist darauf hin, dass „analog zu den romanischen Sprachen sich in der arabischen Welt mehrere große Dialektgruppierungen unterscheiden lassen, die sich auf folgende fünf Großräume verteilen: Nordafrika, Ägypten und Sudan, Großsyrien (mit Libanon und Palästina), Mesopotamien und die Arabische Halbinsel.“ JASTROW (1991, S.37) Bei BODMER finden wir auch die gleiche Auffassung, indem er die mohammedanische Eroberung und deren Rolle zur Verbreitung des Arabischen erläuterte. Vgl. BODMER (1997, S. 229)

In ihrem Versuch einer kontrastiven Studie konkretisierten die beiden Autoren EGGS/MORDELLET (1990, S. 76) die unterschiedlichen Erscheinungen, die im Sprachapparat geschehen; sie konstatieren das Folgende:

„On a souvent remarqué que les Maghrébins disent [lifam](= les femmes) au lieu de [lefam]. Cette particularité s’explique par le fait que la zone de réalisation du *i* arabe englobe la partie supérieure de la zone de réalisation du *e* français. Si le *e* de les est prononcé très haut (comme dans les femmes), les Maghrébins le prennent pour un *i*.“

Einige Schwierigkeiten treten öfter bei Arabischsprechenden auf, diese Probleme scheinen besonders deutlich bei den Fortiskonsonanten, die Lernende äußerst kräftig aussprechen. Ich ergänze diesen Standpunkt mittels dieser Auffassung von DIELING (1992, S. 69) in Anlehnung an HIRSCHFELD (1983), in der sie die distinktiven Merkmale stimmhaft/ stimmlos zwischen dem Deutschen und dem Arabischen folgendermaßen beschrieb:

„[...] , aber Arabischsprechende haben oft Mühe, die Fortiskonsonanten kräftig auszusprechen, die, was die Explosive betrifft, auch z. T. ungenügend aspiriert werden. Auf die Differenzierung fortis/ lenis, auf Auslautverhärtung und die progressive Assimilation ist deshalb besonders zu achten. Die lernenden müssen sich vor allem darum bemühen, energischer und präziser zu artikulieren. Ihnen bereiten auch deutsche Konsonantenhäufungen erhebliche Schwierigkeiten, was damit zu tun hat, dass das Arabische phonotaktisch einfacher gebaut ist.“ An diesen Äußerungen ist es ersichtlich, dass „deutsche Konsonantenbündel die Lernenden gern auflösen, indem

¹²⁴ JASTROW, Otto: Zur Entwicklung des Wortakzents im Arabischen. In: TERNES, E./ WODARZ, H-W. (Hrsg.): Theoretische und Praktische Phonetik. Max Mangold zum 65. Geburtstag. Helmut Buske Verlag, Hamburg 1991, S.37-54, S. 37

sie Sproßlaute (cluster breakers) einfügen. So wird Obst [o: pst] □> * [o: b□st], Herbst [h□rpst] □> [ˈh□rb□st] usw. Auch hier muss sorgfältig geübt werden.“
DIELING (1992, S. 69)

Die Beobachtungen HIRSCHFELDS/ SEDDIKIS (2003, S. 11) hinsichtlich der Abweichungen, die häufig bei Konsonanten auftreten, fallen dabei besonders ins Auge:,,

- /p, t, k/ werden nicht gespannt genug gebildet, oft auch nicht genügend behaucht, und tendieren zu /b, d, g/; d. h., die Merkmale fortis und lenis werden nicht konsequent genug unterschieden (Paar- Bar, Tier- dir, Kern- gern), Lenis-Explosive werden generell stimmhaft realisiert.
- Die Regeln der Auslautverhärtung werden nicht beachtet.
- /t/ fehlt im Auslaut, besonders nach anderen Konsonanten (Heft).
- Auch bei den Frikativen kommt es zu den beiden erstgenannten Abweichungen (fehlende Differenzierung der Spannung, keine Auslautverhärtung).
- Der Ich- Laut [ç] wird durch [□] ersetzt (Löcher- Löscher).
- /n/ wird zu geräuschstark realisiert und ist auch in Positionen hörbar, in denen es stumm sein muss (nach Vokal).
- /v/ wird bilabial gebildet.
- Das vokalisierte R wird durch eine konsonantische Variante (meist Zungenspitzen-R) ersetzt.
- Der Ang- Laut [ŋ] wird zwischen Vokalen mit [g] verbunden, im Auslaut /k/; vor /g, k/ wird nicht zwischen /n/ und / ŋ/ unterschieden.“

Siehe im Anhang ausführliche Informationen über die arabische Schrift von GLÜCK (2005, S. 52 u. 53)

3.2 Kontrastivität zwischen Twareg und Berber als Beispiel der Mehrsprachigkeit in Algerien

Eine Reihe von neueren Arbeiten thematisiert Twareg als eine berühmte Berbersprache in Algerien. Schon RITTER (2009, S. 01) und BODMER (1997, S. 181 u. 182) haben den Gedanken über die markanten Besonderheiten von Twareg geäußert.

„Das □ Twareg□ gehört zu den Berbersprachen, einem Zweig der □ hamito-semitischen □ oder □ afro-asiatischen □ Sprachfamilie. Ihr werden die folgenden Gruppen zugerechnet: 1. die semitischen Sprachen (Arabisch, Hebräisch, Äthiopisch, Assyrisch,- Babylonisch [z. B. Akkadisch, Aramäisch] u. a.), 2. die altägyptische Sprache (jüngste Stufe: Koptisch), 3. die Kuschitischen Sprachen (Somali, Oromo u. a.), 4. das Berberische, 5. die tschadischen Sprachen in Westafrika (Hauptvertreter Hausa), sowie wohl auch 6. das Omotische.“ RITTER (2009, S. 01) Diese Sichtweise finden wir beispielsweise bei BODMER (1997, S. 181 u. 182):

„Geht man z. B. von dem praktisch bedeutsamen Kriterium des wechselseitigen Verstehens aus, so lässt sich feststellen, dass sich die Twareg der einzelnen Dialektgebiete untereinander relativ gut verständigen können, wie andererseits auch innerhalb des Nord- Berberischen etwa die algerischen Kabylen und die marokkanischen Berber im RiF- Gebiet, in Zentralmarokko und im südlichen Sous- Gebiet, während sich dagegen die nördlichen Berber und die Twareg nur mit großer Mühe und nach längerer Gewöhnung partiell verstehen können.“

Daher betrachten wir es als sinnvoll, das Twareg als eine selbständige Sprache anzusehen, die ihrerseits in zahlreiche Dialekte und Dialektgruppen mit oft großen Unterschieden zerfällt.

Auch unter historischen wie soziokulturellen Aspekten lassen sich erhebliche Unterschiede und insgesamt eine doch deutliche Trennlinie zwischen den Twareg in Sahara und Sahel und den nördlichen Berber- Nomaden wie Sesshaften- feststellen. RITTER (2009, S. 02)

Der Autor äußert sich zu den Merkmalen der Phoneminventare vom Twareg wie folgt:

„Ferner weist das Twareg (A), wie auch die □ Libyschen Oasendialekte □ (B), markante phonologische Unterschiede zum Nordberberischen auf. Vor allem die folgenden zwei Lautgesetze geben dem Twareg seinen besonderen Charakter:

(A)1. Das Twareg hat sieben Vokale, nämlich a, e, o, i, u und ä, ə, während das Nordberberische nur drei Vokale a, i, u besitzt und dazu einem Hilfsvokal ə, der besonders im Südmarokkanischen oft ganz ausfällt;

2. Das Twareg hat keine Spirantisierung der Vokalschlusslaute b, d, g, t, k erfahren, während die Dialekte der Mittelmeerküste und das Zentralmarokkanische diese weitgehend spirantisieren (bh, dh, th, ch).

(B) Die □ Libyschen Oasendialekte □: Der Dialekt von GHADAMES hat wie das Twareg sieben Vokale. Dies scheint auch für andere Libysche Dialekte zu gelten, wie diejenigen der Oasen AWDJILA und AL- FOQAHA. Solche Dialekte stehen also zwischen dem Twareg und dem Nordberberischen.“ RITTER (2009, S. 03)

Im Anhang, auf den Seiten CLVII bis CLXXIII finden Sie einen Übersicht über Dialektverteilung und Kontaktvölker, die Tifinagh Schriftzeichen und Tifinagh-Transkription und Lautregeln nach RITTER (2009)

3.2.1 Kontrastivität Kabylich- Twareg

Einige wissenschaftliche Beiträge beschäftigten sich in der einen oder anderen Weise mit dem Kontrast zwischen Kabylich und Twareg oder mit charakteristischen Merkmalen des Kabylichen im Großen und Ganzen. Ich beziehe mich in diesem Rahmen auf KAHLOUCHE (2000, S. 235), der den Unterschied zwischen Sprachvarianten des Kabylichen und des Twaregs am Beispiel des Worts „Sohn“ wie folgt macht:

„L'élément g «fils de» (touareg ag) de (ma «frère» contraction de ag et ma «mère»: «fils de ma mère » en Kabyle, ne se rencontre que dans ce mot. Le signifié «fils de» est rendu habituellement en Kabyle, et dans d'autres dialectes, par u/ w: a□mer u qasi «fils de Kaci». Par contre dans les parlers du Sud, g est fréquent comme variante de u/ w. En touareg, «fils de» est signifié par ag, à Ghadames par ugg, à Ouergla par egg. Ces dialectes ne connaissent cependant pas le signifiant Kabyle gma «frère». En revanche ayt «fils de, enfants de» pluriel de u/w semble être pan- berbère. ».“

Die Verfechter der vorliegenden Auffassung nämlich CHAKER/ HACHI (2000, S. 106) sind sich darin einig, dass schriftliche bzw. mit der Ausweitung der berberischen Sprache insbesondere beim Dienstalder des schriftlichen Gebrauchs R (W/H) korrespondieren. Ich zitiere:

„De même que l'extension de l'écriture correspond à l'aire d'extension de la langue berbère, tous les dialectes berbères emploient (ou ont employé) la même racine

R(W/H) pour les notions d'« écrire»/ « écriture»; même la puissante influence de l'arabe en ce domaine n'a pas éliminé cet usage. Il est clair que ces deux traits (pan-berbèrité et ancienneté de la notion) impliquent: 1° une très grande ancienneté de la racine et de la pratique qu'elle recouvre-, 2° une endogénéité probable de la pratique à tout le moins son appropriation généralisée et ancienne par les Berbères).“

Nach CHAKERS Erachten zur berberischen Identität genauso neben Sprache, Geschichte, Kultur und sozialer Organisation, bleibt die Sprache stets am Wichtigsten. Der Autor konzentrierte daraufhin die Aufmerksamkeit auf:

„En Kabylie, dès les tout premiers travaux des précurseurs, de langue est posée comme trait définitoire fondamental de l'identité berbère. Bien sûr. On fait également référence à l'histoire, à la culture, à l'organisation sociale, mais ce sera toujours la langue qui apparaîtra comme discriminant principal.“ CHAKER (1998, S. 83)

3.3 Sprachspezifische Besonderheiten des Berberischen

3.3.1 Vokale und Konsonanten im Berberischen

KEBIR (1993, S. 166) zitierte in Anlehnung an den marokkanischen Sprachwissenschaftler CHAFIK (1984), dass „die Diktion, die Intonation, die phonetischen Aspekte der Sprache im allgemeinen noch mehr Aufschluss als das Vokabular über das berberische Substrat des Maghrebarabischen geben.“

Hinsichtlich der Kontrastivität zwischen dem Berberischen und dem Deutschen gibt es nur wenig Literatur auf der deutschen Seite, also deutsche Aufsätze und Untersuchungen, die auf Deutsch verfasst sind, deswegen wird die Mehrheit dieser kontrastiven Studie auf französischen Zitaten beruhen.

Besonders signifikant erscheinen die selbsterstellten Tabellen von KHELLADI (2004/2005, S. 68) über den Versuch nach Äquivalenzen, quasi Gleichwertigkeiten des berberischen Alphabets im Vergleich zum arabischen- und deutschen Lautsystem bzw. dem internationalen phonetischen Alphabet. (Siehe Anhang dazu Seite CXLVIII u. CXLIX). An diesem Beispiel wird verschiedenes sichtbar: „Der Laut [ç] wird sowohl im berberischen, als auch im Deutschen gut artikuliert. z. B. Dt: ich, auf Kabylisch: amek [am□ç]→, wie geht's?- akal [am□:l] → der Boden.“

Hinsichtlich des Unterschieds zwischen den berberischen und deutschen Affrikaten beschrieb die Autorin diesen Gegensatz sehr treffend: „die Affrikaten [ts] existieren auch im Kabyl. Der Unterschied liegt nur in der Orthographie z.B. Dt. [ts] wird durch <z> oder <ts> geschrieben. Das berberischen [ts] ist hingegen durch <tt> darstellt. Z.B. Netta [n□tsa] →er. Man findet diesen Laut auch im Tlemcener Dialekt hier in Algerien z. B. [ts] im Wort <taht> [tsahts] →unten.“ KHELLADI (2004/2005, S. 69) Die Abkürzung Kabyl. gilt für das Kabyllische und Dt. für das Deutsche.

AREZKI (2004, S. 155) räumt durchaus ein, dass „Les dialectes amazighs sont nombreux. Dans son aire géographique, chaque Berbère (Le kabyle, le Chawi, le Chenwi, le Touareg, le Mozabite, le Chleuh) à le sien. Quel que soit le dialecte maternel considéré, il se caractérise par l’oralité.“ Was den Unterschied der Vokale im Berberischen anbelangt spricht LOULI- RAYNAL (2000, S. 263) über das Vokaldreieck sowie den Schwa- Vokal. Die Autorin bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das Werk von KARL PRASSE, in dem er die Thematik und Problematik der Vokale im Berberischen aus verschiedenen Sprachdomänen behandelt. Die Verfasserin schrieb:

„Le vocalisme est resté longtemps le parent pauvre de la linguistique berbère. La majorité des études se contentaient de mentionner que le vocalisme du berbère se réduit à un système à trois voyelles plus une voyelle dite neutre ou schwa purement phonétique. La parution de l’ouvrage de KARL PRASSE dans les années 70, à ouvert la discussion sur les voyelles dans les langues du domaine.“

CHAKER (2000, S. 3402) geht in seinem Beitrag mit der Differenzierung der Vokale der Berberischen einher: „En berbère, on détecte son influence essentiellement sur la voyelle initiale obligatoire du nom: les thèmes nominaux comportant un vocalisme fermé (/i/) on fortement tendance à avoir une voyelle initiale /i/ au lieu du /a/ canonique:

a-rgaz, “homme”; a-myar, “vieux”; ta-myar-t, “vieille”

Mais:

ti-ziri, “lune, clair de lune”; mais la variante régulière ta-ziri est attestée (t)i-fires (t), “poire”; mais la variante régulière ta-fires (t) est attestée ti-li “ombre” i-zi “mouche”, i-mi “bouche”, etc.“

Es gab auch eine interessante kontrastive Untersuchung von BENZIAN (1992) betitelt mit: Kontrastive Phonetik Deutsch/ Französisch/ Modernes Hocharabisch/ Tlemcen-Arabisch (Algerien). In diesem Zusammenhang beschrieb BENZIAN (1992, S. 23 u. 24) den Kontrast zwischen dem modernen Hocharabisch (MHA) und dem Tlemcener Dialekt ausführlich. Aufgrund des Mangels an einigen Transkriptionssymbolen in meinem Word Dokument, habe ich das Zitat als Kopie im Anhang unter den Kontrast zwischen dem modernen Hocharabisch (MHA) und dem Tlemcener Dialekt nach Benziane (1992, S. 23 u. 24) beigefügt.

3.4 Sprachspezifische Besonderheiten der Phoneminventare zwischen dem Französischen und dem Arabischen

Die Kontrastivität der Phoneminventare zwischen dem Französischen und dem Arabischen ist von großem Nutzen, um das Phänomen der phonetischen Interferenzen mit Muttersprache zwischen L1 und L2 zu beleuchten und zu erklären und noch vielmehr wie lassen sich diese phonetischen Interferenzen gegenüber der Muttersprache Arabisch im Kontrast zur Erstfremdsprache „Französisch“ in Algerien auch das Erlernen einer L3, die nämlich die Fremdsprache „Deutsch“ in diesem Land beeinflussen?

Deswegen wäre es sinnvoll, solche Besonderheiten der arabischen und der französischen Sprache nach einigen phonetischen Merkmalen auch zu untersuchen. Der Vergleich der Phoneminventare des Arabischen und des Französischen ergibt „offensichtliche Lücken, die relativ sichere Vorraussetzungen über die Abweichungen erlauben. So verfügt das arabische nur über zwei Reihen (lang/kurz) von jeweils drei vokalischen Phonemen: /i/, /a/, /u/ und /i:/, /a:/, /u:/. Weitaus fehlen die gerundeten Vokale /y/, /ø/, /œ/ und die Nasalvokale /ã/, /□□ / /□□/. Im Bereich des Konsonantismus fehlen z. B. /p/, /v/ und /□/.“ PÖLL (1998, S. 121)

Auch die regionalen Varietäten des Arabischen weist auf unterschiedliche Divergenzen der Phonemrealisierung innerhalb des Maghreb im Allgemeinen hin, dies wird deutlich wenn PÖLL (1998, S. 121) schreibt:

„Allerdings haben die regionalen Varietäten des Arabischen, die auch innerhalb des Maghreb stark divergieren können, unterschiedliche (freie und kombinatorische) Realisationen der Phoneme, die dann artikulatorisch den französischen Vokalen ähnlich sind: /a/ schwankt zwischen [e] und [a], /u/ kann auch als [ə] oder [o] realisiert werden (das Beispiel wurde aus dem tunesischen Dialekt hervorgehoben, Vgl. MAUME 1973, 96)“

Der Kontrast scheint zwischen dem arabischen und dem französischen System deutlich ärmer zu sein. Dass generell aber das arabische System im Vergleich zum französischen ärmer an Kontrasten ist, dies ist bei der Aussprache des Französischen durch Sprecher mit Arabisch als Muttersprache häufig spürbar. PÖLL (1998, S. 121)

3.5 Gesamtinventare von Vokalen und Konsonanten im Deutschen und anderen Sprachen

3.5.1 Sprachspezifische Besonderheiten des Deutschen

Was die Stellung und Verbreitung des Deutschen anbelangt, heben HUNEKE/STEINIG (2010, S. 53) folgende Punkte hervor:

„Deutsch ist Muttersprache von 102 Millionen Menschen. In der Europäischen Union liegt das Deutsche mit 90 Millionen Sprechern auf den ersten Platz. - Vor dem Französischen mit 62 und dem Englischen mit 58 Millionen Muttersprachlern. Rechnet man L2-Lerner hinzu, steht Englisch mit 51 Prozent an der Spitze, gefolgt von Deutsch mit 32 Prozent und Französisch mit 32 Prozent und Französisch mit 26 Prozent. Deutsch ist Landessprache in Deutschland, Österreich und- neben Französisch. Italienisch und Rätoromanisch- in der Schweiz. Außerdem hat das Deutsche einen offiziellen Status im Fürstentum Lichtenstein (22.000 Sprecher) sowie in Luxemburg (372.000 Sprecher), wo neben Deutsch auch Französisch und Letzeburgisch gesprochen werden.“

Deutsch ist mit rund 90 Millionen Muttersprachlern die in Europa verbreitetste Sprache, gefolgt vom Französisch, Englisch und Italienisch, die von jeweils rund 60 Millionen Menschen gesprochen werden. Die Bürger der kleinen Länder, deren Sprachen weniger bekannt sind, haben ihre Kenntnisse in anderen Sprachen am stärksten entwickelt. ESTRELA(2008, S. 60) Vgl. HUNEKE/ STEINIG (2010, S. 53)

Zur generellen Charakteristik des Deutschen führen die Autoren HUNEKE/ STEINIG (2010, S. 66) weiter an:

„das Deutsche gehört- neben dem Englischen, dem Niederländischen, das mit dem Flämischen in Belgien weitgehend identisch ist, dem damit verwandten Afrikaans und Friesischen sowie dem Schwedischen, Norwegischen, Dänischen, Isländischen und Färöisch- zu den germanischen Sprachen, die wiederum Teil der indoeuropäischen Sprachfamilie sind.“

Jede Sprache hat ihre eigenen Eigenschaften und Merkmale, deswegen lohnt es sich in diesem Rahmen, Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen dem Deutschen und die Mehrsprachigkeit in Algerien näher zu untersuchen. Wenn man genauer nachgeht welches die Hauptcharakteristika der Konsonanten und-Konsonantenverbindungen im Deutschen und anderen Sprachen sind, dann konnten wir mittels der seriösen Literatur, die ich umgehend gesammelt habe, die folgende Differenzierung deutlich machen. Um phonetische Tatbestände, genauer gesagt um Lautqualitäten und suprasegmentale Eigenschaften zu präzisieren, hat die Autorin TERNES (1998, S. 205) aus ihrer Studie TERNES (1987), in der sie mehrere Sprachen unter dem Aspekt segmentaler Phoneme zu bestimmen, vorgeführt. Sie hat mit Hilfe einiger Zahlenwerte mehrerer Sprachen Folgendes angedeutet:

„Deutsch besitzt insgesamt 29 segmentale Phoneme: 21 Konsonanten, 8 Vokale. Damit liegt Deutsch etwa im Durchschnitt der Sprachen Europas. Einige Vergleichszahlen (in abnehmender Reihenfolge): Russisch 37 (32 Konsonanten, 5 Vokale), Englisch 35 (24 Konsonanten, 11 Vokale), Französisch 35 (20 Konsonanten, 11 Oralvokale, 4 nasalierte Vokale) [...]“ im Gegensatz dazu finden wir diese Differenzierung des Vokalinventars von HIRSCHFELD (2002, S. 82), indem sie schrieb:

„Das Deutsch ist also Vokalreich (16 Vokale und drei Diphthonge werden unterscheiden), (...). Statistisch gesehen ist es im Vergleich z. B. zu den romanischen Sprachen vokalarm, was man ihm auch anhört. Ebenfalls Vokalreich sind das Englische(zwölf Vokale, sechs Diphthonge), das Finnische(16 Vokale, 16 Diphthonge, Vokalharmonie) und das französische(16 Vokale, davon vier Nasalvokale). Zu den

vom System her vokalarmen Sprachen gehören, das Arabische(drei lange und drei kurze Vokale, zwei Diphthonge).“

Das Deutsche hat sein eigenes Phoneminventar; diesbezüglich schrieben HUNEKE/STEINIG (2010, S. 68) Folgendes:

„Hinzu kommen circa 27 weitere Laute, die über Fremdwörter aus anderen Sprachen adaptiert wurden, wie kurze geschlossene Vokale in Fremdwörtern meist griechischen oder lateinischen Ursprungs (z. B. „Poesie“, „Telefon“) sowie Vokale und Konsonanten aus dem Englischen und Französischen, da viele Fremdwörter aus diesen Sprachen nicht der deutschen Lautung angepasst werden (z. B. „Aids“, „Thriller“, „Fondue“, „Manege“).“

Eine andere Auffassung dieser Art der Darstellung der Phoneme im Deutschen von PÖRINGS/ SCHMITZ (2003, S. 113) deutet an, dass „im Deutschen mit seinen etwa 40 Phonemen der Buchstabe < e > mehrere unterschiedliche Phoneme repräsentiert, wie an den Beispielen *beten*, *Bett*, *Alte* deutlich wird. Umgekehrt können ein und dasselbe Phonem bzw. eine Gruppe mehrerer Phoneme auch durch unterschiedliche Buchstaben dargestellt werden: *Echse*, *Hexe*, *Kleckse*. *Kekse*.“ Die Autoren PÖRINGS/ SCHMITZ (2003, S. 117) machen folgende Differenzierung der Konsonanten und Vokale im Deutschen:

„Konsonanten und Vokale unterscheiden sich im Wesentlichen darin, wie stark bei ihrer Produktion der Artikulationsapparat verengt wird. **Konsonanten** entstehen durch einige wesentliche Verengungen, die den Luftstrom an bestimmten Stellen im Artikulationsapparat behindern. Bei **Vokalen** wird hingegen der Mundraum durch Öffnung, Lippenrundung und Zungenstellung auf jeweils bestimmte Art und Weise geformt, wobei die Behinderung des Luftstroms relativ gering ist.“ Betrachten wir allgemein die Vokale und Ihre Besonderheiten vor allem in der deutschen Literatursprache der Gegenwart, dann ist der Unterschied deutlich, beispielsweise:

„Vokale sind aus einer Reihe von Gründen viel schwieriger zu beschreiben als Konsonanten. Zunächst einmal wird der Artikulationsapparat ja nicht verengt. Dadurch wird es oft schwierig, genau zu beschreiben, wie die Mundhöhle bei der Artikulation von Vokalen geformt ist bzw. an welcher Stelle der jeweilige Vokal artikuliert wird. Des Weiteren neigen Vokalkategorien in viel stärkerem Maße als

Konsonanten dazu, sich zu überlappen und ineinander überzugehen. Schließlich können Vokale in der Aussprache stark variieren. Die verschiedenen sozialen und regionalen Varietäten des Deutschen hören sich hauptsächlich wegen der Variation in der Aussprache der Vokale sehr unterschiedlich an.“ PÖRINGS/ SCHMITZ (2003, S. 120)

Will man die Vokale klassifizieren, so muss man sie irgendwie bezeichnen und benennen, dass „sich die Vokale in nasale und orale gliedern. [...] Viele Nasalvokale hat das Französische. Die Nasalvokale unterscheiden sich von den nichtnasalen oder oralen Vokalen dadurch, dass bei ihrer Artikulation der aus der Kehle kommende Luftstrom in den Nasenraum gelangt, wo eben die zusätzlichen Schwingungen entstehen, die dem Laut den typisch näselnden Klang verleihen. In verschiedenen Sprachen wie z. B. im Deutschen haben die Vokale auch Quantitätsunterschiede.“ GALOWIN (1976, S. 49)

Ein Kontrast zwischen langen und kurzen Vokalen wäre auch sinnvoll zu machen.

„Die Vokale können als kurze, meist zugleich ungespannte (□offene ') oder lange gespannte (□geschlossene ') Laute realisiert werden; das Merkmal der Vokalquantität hat eine bedeutungsunterscheidende Funktion, was in Minimalpaaren wie „Stahl- Stall“, „bieten- bitten“, „Ofen- offen“ oder „Höhle- Hölle“ deutlich wird. Da in den Erstsprachen vielen DaF- Lerner kürze oder länge eines Vokals keine bedeutungsunterscheidende Funktion haben, kann es hier zu kontrastiv bedingten Aussprachefehlern kommen.“ HUNEKE/ STEINIG (2010, S. 68)

Ein Problem besonderer Art ist die Abhängigkeit von Quantität und Qualität der Vokale im Deutschen: lange Vokale sind geschlossen, kurze Vokale sind offen, also [i:] vs. [I], [e:], vs. [ε] usw. Diese Eigenschaft wird von Deutschsprachigen automatisch auf andere Sprachen übertragen, auch auf solche ohne Qualitätsopposition. Dies führt zu zahlreichen unerwünschten Interferenzen. [...] Nur ein Beispiel: Der Vokal in frz. <vite> („schnell“) ist kurz und geschlossen, also frz. [vit] von Deutschsprachigen wird wegen seiner kürze offen realisiert, also [vIt]. TERNES (1998, S. 210)

HUNEKE/ STEINIG (2010, S. 69) erläutern auch das Merkmal der konsonantischen Sprachlaute im Deutschen wie folgt:

„Zu den konsonantischen Sprachlauten des Deutschen, die in den Sprachen der Welt nur selten vorkommen, gehören [ç], also der ich- Laut, und das Zäpfchen- R [R], ein stimmhafter uvularer Frikativ“ HUNEKE/ STEINIG (2010, S. 69)

Was den Sprechrhythmus des Deutschen anbetrifft, zitiert REINKE (2005, S. 76) in Anlehnung an HIRSCHFELD, U./ STOCK (2000) wenn sie ihre Bemerkungen schließen:

„Der Sprechrhythmus des Deutschen ist von einem so genannten Staccato- Charakter geprägt, denn akzentuierte Silben in Sprechakten (Akzentgruppen) ziehen quasi alle vorhandene Energie auf sich- die werden im Verhältnis zu allen anderen unbetonten Silben realisiert mit wesentlich höherer Spannung, größerer Lauheit und Intensität, verringerter- zu längerer Dauer führenden- Sprechgeschwindigkeit, und abgesetzter Tonhöhe (mit höherer oder tieferer Grundfrequenz). Dabei werden die betonten Silben des Sprechaktes- und noch stärker die des Ausspruches- zwar wesentlich deutlicher realisiert als die noch stärker die des Ausspruches- zwar wesentlich deutlicher realisiert als die nichtakzentuierten Silben (obwohl es auch noch zusätzlich Nebenakzentuierungen gibt), doch Reduktionen und Assimilationen beschränken sich auf Endungen ggf. Präfigierungen.“

Das Deutsche hat einen akzentzählenden Rhythmus, wie auch das Englische und das Russische sowie in schwächerer Ausprägung das Arabische und das Finnische. HIRSCHFELD (2002, S. 81)

Wenn man die Laut- Buchstaben- Beziehungen der Konsonanten beschreiben will, so empfiehlt sich eine Einteilung der Konsonanten in Gruppen wie Plosive [p- b, t- d, k- g], Frikative [f- v, s- z, ç- x, ç- x], Nasalkonsonanten [m n ŋ], [h] als glottalen Laut und [j L] als Approximanten. Typisch für die Gruppen der Plosive und teilweise auch der Frikative ist, dass jeweils zwei Laute in Opposition zueinander stehen, die sich durch ihren Spannungsgrad unterscheiden wie z. B. [p] gespannt gegen [b] ungespannt oder [f] gespannt gegen [v] ungespannt. Die Plosive sind hinsichtlich ihrer

Schreibweise am wenigsten kompliziert. Im Normalfall bildet die Schreibung die oben genannte Opposition zwischen Gespanntheit/ fortis und Ungespanntheit/ Lenis genau ab, d. h. [p t k] werden < p t k> und [b d g] werden < b d g> zugeordnet. Eine Verdoppelung des Konsonanten, wie sie z. B. in < Kappe, hatten, packen> zu finden ist, reflektiert keine phonetische Besonderheit des Konsonanten, sondern zeigt nur an, dass der vorausgehende Vokal kurz gesprochen werden muss. Die einzige Besonderheit bildet die Regel der Auslautverhärtung. Diese Regel besagt, dass < b d g> in der Silbenkoda als < p t k> realisiert werden. RUES/ REDECKER/ KOCH/ WALLRAFF/ SIMPSON (2007, S.16), die Autoren fügen zur Differenzierung der Nasalkonsonanten und der frikativen Besonderheiten Folgendes hinzu:

„Die Nasale [m n] und der Lateralapproximant [l] sind in Bezug auf ihre Schreibweise den Plosiven ähnlich. Sie werden mit den entsprechenden Einzelbuchstaben < m n> bzw. < i> abgebildet und eine Verdoppelung der Buchstaben zeigt keine phonetische Besonderheit an, sondern verdeutlicht nur, dass der vorausgehende Vokal kurz gesprochen werden muss. Anders verhält es sich mit dem Nasalkonsonanten [ŋ]. Er entwickelte sich aus der neuhochdeutschen Schriftsprache durch Assimilation von [n] vor [g] und [k]. Die Frikative stellen in Bezug auf die Beschreibung von Laut-Buchstabe- Beziehungen die komplizierteste Gruppe dar. [...] In vielen Fällen unterliegen die Frikative bestimmten distributionellen Besonderheiten, d. h. einzelne Laute können nur in bestimmten Silbenpositionen auftreten. Dies kann man am Beispiel der Phone [s] und [z] erklären. Auf die Silbe bezogen lässt sich als Regel formulieren, dass < s> Onset einer Silbe als stimmhaftes [z] und in der Silbenkoda als stimmloses [s] realisiert wird. Bei Schreibung von < s s> oder < ß> wird unabhängig von der Silbenposition immer die stimmlose Variante [s] gesprochen.“ (Ebenda, S. 16)

3.6 Kontraste zwischen dem Deutschen und dem Französischen

In der vorliegenden Studie aus der Perspektive des Kontrastes hinsichtlich zweier Sprachen nämlich des Französischen, das als romanische Sprache gekennzeichnet ist, die selbstverständlich ein bestimmtes Phoneminventar umfasst, und des Deutschen, das als germanische Sprache charakterisiert ist. Auf dieser Basis beschreibe ich einige Hauptmerkmale oder Eigenschaften der Vokale und Konsonanten im Französischen

dass die Oralvokale zu einem Dreieckssystem tendieren. Die Vokalquantität ist nicht distinktiv. [...] Minimalpaar /mɑ̃tr/ mettre □setzen, stellen, legen□ - /mɑ̃: tr/ maître □Meister □. In der heute gültigen Aussprache sind beide Wörter homophon in der Form /mɑ̃tr/. TERNES (1999, S. 151)

Die französischen Vokale:

A ist etwas heller als im Deutschen; â in château (Schloss) ist gelängt. Der Zirkumflex deutet darauf hin, dass ursprünglich nach dem Vokal und vor dem folgenden Konsonanten ein S stand.

E ohne Akzent kann entweder kurz und offen sein in sel (Salz), oder es nähert sich einem ö (La leçon). Ein im Auslaut stehendes E ohne Akzent ist in der Umgangssprache immer stumm z. B. la barbe (Bart).

É wird wie das e in Nebel ausgesprochen. Ein auslautendes- ER und -EZ hat ebenfalls diesen lautwert (z. B. chasser, payer).

È ist ein ä, z. B. mère wie Märchen. Ê wird ungefähr gleich ausgesprochen.

O kann kurz oder lang sein (im letzteren Fall Ô), z. B. lot und ôter.

I ist etwas spitzer als im Deutschen.

U wird wie unser ü ausgesprochen.

AI kann entweder wie è ausgesprochen werden, so in vrai (wahr), oder wie é in je chanterai (ich werde singen).

AU und EAU sind ein langes o, z. B. cause, beau (Sache, schön).

EU ist ein offenes ö (ungefähr wie in östlich), z. B. feu (Feuer).

OU in unser u, z. B. doux (süß).

OI klingt wie wa, z. B. soir (Abend). BODMER (1997, S. 300 u. 301)

Ich möchte hiermit lediglich andeuten, dass SLEMBEK (1992, S. 124) auf einige Probleme der Lernenden fokussiert, indem sie sich in ihrem Beitrag mit der Bedeutung der Intonation für das Leseverstehen beschäftigt. Sie vertritt die folgende Auffassung: „Man kann immer wieder feststellen, dass das Deutsche für Frankophone „gehackt“ klingt- wohl wegen der Vielzahl von Wortakzenten einerseits und den Äußerungsakzenten (Haupt-, Nebenakzente) andererseits. Alle diese Akzente klingen für frankophone Ohren mehr oder weniger gleich, ihre Funktion ist unklar.“

Die Aussprache des Französischen ist sicher die Komponente der Sprache, die besonders flexibel und instabil ist. Einige Phänomene sind phonologisch begründet: insbesondere die Instabilität des so genannten „stummen e“, und die fakultativen konsonantischen Bindungen zwischen den Wörtern. Gegenwärtig herrscht diesbezüglich bei den Sprechern eine große Toleranz. Im Gegensatz dazu ist man gegenüber einer fehlenden Unterscheidung zwischen den zwei a („le bas“ und „il le bat“) und den zwei o („la côte“ und „la cote“) viel empfindlicher. POTTIER (2000, S. 159)

Anleitend möchte ich einige wichtige Unterscheidungen der Vokale und Konsonanten im Französischen und Deutschen deutlich machen. Die französischen Vokale werden durch folgende distinktive Merkmale bestimmt: „

1. Dominierende Beteiligung eines Resonanzraumes (oral-nasal)
2. Qualität (geschlossen- offen)
3. Grad der Zungenhebung (hoch- niedrig)
4. Hebungsrichtung der Zunge (vorn- hinten)
5. Lippentätigkeit (gerundet- nicht gerundet)

Alle französischen Vokale sind in sich völlig einheitlich, d. h. sie ändern sich während der Ausführung nicht. Sie werden straff, überwiegend mit gehobener, nach vorn drängender Zunge artikuliert, dabei werden ö- und ü- Laute kräftig gerundet. Diphthonge gibt es im Französischen nicht. Die Merkmale 2-5 sind für das Deutsche relevant, hinzutritt hier noch 6. die Quantität (lang- kurz). Auch die deutschen Vokale sind hoch, vorn und gerundet, aber weniger extrem als die französischen.“¹²⁵

SCHMIDT (1985, S. 15 u. 16) Vgl. DIELING (1992, S. 81) TERNES (1999, S. 151)

L'air nécessaire pour produire une voyelle ne rencontre pratiquement pas d'obstacle en passant par la cavité pharyngobuccale. S'il y a obstacle (c'est- à- dire si la cavité pharyngobuccale est fermée quelque part), les sons produits sont consonantiques [+ cons]; toutes les voyelles sont donc par définition non- consonantique [- cons]. Comme les voyelles peuvent à elles seules former des syllabes, elles ont aussi le trait

¹²⁵ Ich habe das Zitat original von SCHMIDT, L. (1985, S. 15 u. 16) hervorgehoben. Die Autorin DIELING (1992, S. 81) basierte sich in Ihrer Buch: Phonetik im Fremdsprachenunterricht auf diesem Beitrag von: SCHMIDT, L.: Theoretische Grundlagen für phonetische Übungen mit Französischsprechenden. In: Konfrontationen (2) Theoretische Grundlagen für phonetische Übungen. Karl- Marx- Universität Leipzig, Herder Institut 1985, S. 14-27.

syllabique [+ syll]; tous les autres sont non- syllabiques [- syll] EGGS/ MORDELLET (1990, S. 36, siehe auch Anhang S. 17)

Bei allen Problemen, die solche Zuschreibungsversuche beinhalten, kann man für deutschsprachige Französischlernende vielleicht doch von „objektiven“ sprachinhärenten Schwierigkeiten sprechen. Dazu gehören im lautlichen Bereich die Nasale, das e muet, die häufige Homophonie (ver, vers, verre, vert), die liaison und die Tendenz, Wortgrenzen verschiedene Übergänge zu schaffen (chaîne parlée). Sie erschweren die Aussprache und das Hörverstehen. Die Orthographie gilt wegen der unphonologischen Schrift und der accents als undurchsichtig und kompliziert.¹²⁶ RAABE (2003, S. 536)

Ein deutscher Muttersprachler muss bei der Aussprache französischer Nasalvokale nicht nur lernen, den Weg durch Nase und Mund für den Luftstrom gleichzeitig zu öffnen, sondern auch, ihn bis zum Ende des Nasalvokals offen zu halten. Im Vokalauslaut darf der rückwärtige Teil der Zunge nicht an den Gaumen rühren, weil der Vokal sonst womöglich mit einem [ŋ]- Laut abschließt. Daher sollte das französische bassin[ba'sɛ̃] in der Aussprache nicht so lauten wie das deutsche Fremdwort Bassin [ba'sŋ]. HAMMARSTRÖM (1998, S. 42 u. 43)

Die folgende Darstellung nach TERNES (1999, S. 152) liefert uns wesentliche Informationen von den distinktiven Merkmalen des französischen Konsonanten.

	Labial	Dental	Palatal	Velar
Stimmlose	p	t		k
Verschlusslaute				
Stimmhafte	b	d		g
Verschlusslaute				
Stimmlose	f	s	ʃ	
Frikative				
Stimmhafte	v	z	ʒ	
Frikative				

¹²⁶ RAABE, Horst: Französisch. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 533- 538, S. 563 u. F.

Nasalkonsonanten	m	n	□
Lateral		l	
Vibrant		(r)	r
Approximanten	w, □		J

Was die Konsonanten im Französischen anbelangt, kann ich Folgendes von SCHMIDT (1985, S. 18) zitieren:

„Zum phonologischen System des Französischen gehören 17 Konsonanten (und drei sog. Halbkonsonanten), im Deutschen sind es 21. Dem Französischen sind jedoch folgende Konsonanten bzw. Konsonantenverbindungen fremd: [ç, x, h, ts, pf]. Im Prinzip stimmen aber auch bei den Konsonanten die distinktiven Merkmale überein. Eine Ausnahme bilden die Kombinationen □ fortis' + □ stimmlos' und □ lenis' + □ stimmhaft' . Während jedoch im Französischen die (sehr ergiebige) Korrelation □stimmlos' -□ stimmhaft' wirkt, sind im Deutschen die Merkmale □ fortis' und □ lenis' bedeutungsunterscheidend.“

Die Quantität ist bei den Konsonanten im Französischen normalerweise nicht distinktiv. Sie kann gelegentlich eine marginale Rolle spielen, hervorgerufen durch gewisse Morphemfügungen sowie etymologisierende Aussprachen bei sog. mots savants, z. B. inné /ine/ oder /inne/ □ angeboren □ . Der Wortakzent ist im Französischen nicht distinktiv: Er fällt regelmäßig auf die letzte Silbe des Wortes. TERNES (1999, S. 153)

Einige Autoren vertereten die Auffassung, dass die Konsonanten in zwei Kategorien geteilt sind, nämlich Les sons (pulmonaires) et non- pulmonaires auf Englisch nennt man sie **pulmonic consonants**. Ihre Klassifikation geschieht im Mittelpunkt der Artikulation. In diesem Bezug kann man über **Plosive, Nasal, vibrant, frikativ, approximant, bilabial, labio-dental** etc diskutieren. NGUYEN/ WAUQUIER- GRAVELINES / DURAND (2005, S. 32 u. 33) beschreiben diese Kategorien folgendermaßen:

„Les consonnes sont divisées en deux grandes catégories: les sons pulmonaires et non-pulmonaires. Les consonnes dites pulmonaires utilisent l'air chassé des poumons. Les poumons constituent ce que nous appellerons l'initiateur et , puisque le flux d'air sort,

il sera décrit comme égressif. La classification des consonnes s'effectue sur une base articulatoire en termes de mode et de lieu (ou point) d'articulation. On préférera ici le terme « lieu d'articulation » dans la mesure où ce qui est désigné est une zone articulatoire et non un point au sens précis du terme. Le mode recouvre le type de geste articulatoire: observe-t-on, par exemple, une fermeture complète du chenal expiratoire et le blocage des fosses nasales (plosive) ou une fermeture accompagnée d'un abaissement du voile du palais (nasale)? Les classes retenues et décrites plus bas sont plosive, nasale, vibrante, battue, fricative, fricative latérale, approximante et approximante latérale.[...] Les classes retenues sont bilabiale, labio-dentale, dentale+alvéolaire+ postalvéolaire, rétroflexe, palatale, vélaire[...].“

EGGS/ MORDELLET (1990, S. 37) schließen ihre Bemerkungen wie folgt: „Toutes les consonnes sont donc, par définition, non-sonantes. Mais, comme l'obstruction caractéristique des consonnes peut se faire d'une façon continue ou non-continue, il faut différencier les occlusives (qui sont non- continues) des fricatives ou des constrictives (qui sont continue). Tous ces sons pouvant être sonorisés (voisés) on a donc les séries suivantes:

Occlusives sonores: [b, d, g]	traits: [+ voisé], [- cont]
Occlusives sourdes: [p, t, k]	traits: [- voisé], [- cont]
Constrictives sonores: [v, z, □]	traits: [+ voisé], [+ cont]
Constrictives sourdes: [f, s, □]	traits: [- voisé], [+ cont]“

Die Sache könnte schwierig sein, wenn man andere phonetische Varianten oder kombinatorische Varianten des Phonems her untersucht. Ein konkretes Beispiel zeigt uns deutlich den Schwierigkeitsgrad dieses Kontrastes beispielsweise zwischen dem Deutschen und dem Französischen. Der Komplexität des Problems tragen nun einige Ansätze Rechnung z. B. EGGS/ MORDELLET (1990, S. 46), in dem sie zusammenfassen:

„Prenons l'exemple de **ich** /iç/ et de **ach** /ax/ en allemand: si le **ch** est prononcé après un **i**, il est toujours réalisé dans la zone palatale du palais, mais on le prononce toujours dans la partie vélaire du palais s'il suit un **a**. Il s'agit donc là de variantes

combinatoires d'un même phonème **ch** en allemand.“ Die Autoren haben sich bemüht, eine Rangliste von ähnlichen Phänomenen zwischen Phonemkombinationen des Deutschen und des Französischen zu erstellen. Als konkretes Beispiel zitiere ich folgendes von EGGS/ MORDELLET (1990, S. 46):

„On retrouve ce même phénomène de distribution complémentaire dans le cas de **Kirche** et de **Kachel** en allemand ou de **qui** et de **qu'à** en français. En effet, dans les deux langues, le **k** dans le contexte de **i** se prononce dans la zone antérieure du palais, par contre- dans le contexte de **a**- la prononciation se fait toujours dans la zone postérieure du palais. Ceci nous amène à dire qu'il y a en allemand et en français un seule phonème **k**, phonème qui a deux variantes combinatoires (le **k** palatal et le **k** vélaire).“ Parallel dazu und genau in diesem Zusammenhang sprach (vgl. DIELING 1992, S. 22) sogar im selben Kontext davon, wie schwerwiegend ein Phonemersatz als Substitution durch ein Allophon sein könnte. Sie formuliert diese Problematik und beleuchtet folgende Parameter selbst:

„Relevanz phonologischer Fehler bzw. Irrelevanz phonetischer würde bedeuten, dass Phonemersatz schwerer wiegt als Substitution durch ein Allophon. So wäre die Substitution von „Kirche“ durch „Kirsche“ unzulässig, ein „schwerer“ Fehler, die Substitution durch [kirx□] aber zu tolerieren, also ein leichter Fehler. [...] Hier erscheint sofort das Etikett „Ausländer“, „fremder Akzent“.“

Der palatale Frikativ [ç] ist in Europa selten. Außer im Deutschen kommt er im Norwegischen, Schwedischen, Griechischen, Irischen und Schottisch- Gälischen vor. Die Distribution von [ç] in den genannten Sprachen ist aber von der im Deutschen verschieden, so dass die Artikulation von [ç] wechselseitig dennoch nicht ohne Probleme ist. Für die Angehörigen anderer Sprachen stellt die Artikulation von [ç] im Deutschen ohnehin eine große Schwierigkeit dar und führt zu vielfältigen Interferenzformen. Besonders bekannt ist die Interferenz [□] für dt. [ç] bei Französischsprechenden“ TERNES (1998, S. 208)

Nach SCHMIDT (1985, S. 16 u. 18) findet man einige Vorstellungen und Rückschlüsse über die meist auftretenden Fehlleistungen bei Französischsprechenden, indem er Folgendes beschreibt:

Bei Französischsprachigen sind deshalb häufig folgende Fehlleistungen zu beobachten: „

- lange Vokale werden zu kurz gesprochen;
- in geschlossenen Silben auftretende lange geschlossene Vokale, z. B. in [ɛɛ], [oɔ], [chɔ̃], schön, werden- analog zu den Verhältnissen im Französischen- kurz und offen realisiert;
- kurze ungespannte Vokale, z. B. /i, ə, ɔ/. werden zu straff artikuliert, / ə / wird gerundet;
- in Wörtern wie (sie) fanden, (sie) konnten werden die Vokale nasaliert, weil im Französischen /a + n/ bzw. /o + n/ nie vor Konsonanten gebraucht werden, sondern nur /ã/ bzw. /õ/;
- der Vokaleinsatz wird nicht realisiert.“

Für didaktische Maßnahmen sollte die Schlussfolgerung lauten:

„Die deutschen Laute [ç, x] und [h] haben im Französischen keine Entsprechungen. [ç] wird vielfach durch [ʃ] bzw. [k] substituiert, [x] durch [k], und [h] wird oft weggelassen. Es empfiehlt sich deshalb [ç, x] und [h] besonders zu üben. Dass Französischsprachige [p, t, k] nicht behauchen, auch nicht anlautend vor akzentuiertem Vokal, fällt wohl weniger auf, als dass sie sie im Auslaut oft lenisieren. Solche Lenisierungen betreffen auch [f, s, ʃ]. Übungen zur Auslautverhärtung sind deshalb sehr zu empfehlen.“. DIELING (1992, S. 81)

Bei Deutsch als Zielsprache bereitet besonders, der Bereich der velaren und glottalen Artikulationsstelle Schwierigkeiten. Das Fehlen von glottalem [h] und velarem [x] im Französischen und Italienischen ist für Angehörige dieser Sprachen ein gravierendes Ausspracheproblem.“ TERNES (1998, S. 207)

3.6.1 Kontrast zwischen dem Deutschen und dem Englischen

Es gibt eine Vielfalt an Standardvarietäten des Englischen genau wie im Fall von anderen Sprachen, die sich in mehrere Dialekte klassifizieren. So plädiere ich vor dem hier umrissenen Gesamthintergrund für die Diskussion über den Unterschied zwischen den unterschiedlichen Arten des Englischen weltweit. Diese Sichtweise finden wir beispielsweise bei KNAPP (2003, S. 531):

„So sind als Folge der geographischen Trennung verschiedener Sprachgemeinschaften von native speakers historisch unterschiedliche Standardvarietäten des Englischen entstanden und kodifiziert, die in sich jeweils regional, sozial und funktional variieren. Neben dem britischen ist ein Standard des irischen, australisch- neuseeländischen, südafrikanischen Englisch und des amerikanischen (USA und Kanada) Englisch zu unterscheiden, wobei sich der amerikanische deutlicher von den übrigen Standards abhebt als diese untereinander.“

Der englische Einfluss in Deutschland beginnt schon im 17. Jahrhundert. Zuerst kommen Wörter aus England unter anderem auf den Gebieten der Literatur (Empfindsamkeit, Sentimentalismus), der Volkswirtschaftslehre (Adam Smith), der Politik (Parlamentarismus), des Sports (Caddie, Doping), des Gesellschaftslebens [...], der Technik und der Industrialisierung, später- im 20. Jahrhundert auf den USA auf den Gebieten der Unterhaltung (Jazz) [...] der Wirtschaft (Dumping, Manager, Trend, Team, Leasen, Leasing) der Wissenschaft und Technik (Radar, Spray, Computer) [...] HAKKARAINEN (1995, S. 128)

Das Englische gilt gemeinhin als relativ leicht zu erlernende Sprache. Diese Einschätzung resultiert z. T. aus ihrer vergleichsweise schwach ausgebildeten Morphologie, die mit weniger Lernaufwand zu beherrschen ist als die der meisten anderen Fremdsprachen. Z. T. ergibt sich diese Auffassung auch daraus, dass einem deutschen Lerner viele Eigenschaften des Englischen von vornherein bekannt sind. Das gilt für Teile der elementaren Syntax, besonders jedoch für einen beträchtlichen Umfang des Vokabulars, sei es sprachtypologisch bedingt durch den gemeinsamen germanischen Ursprung oder durch den Import technischer oder soziokultureller Neuerungen mitsamt ihren Versprachlichungen aus dem englischen Raum. KNAPP (2003, S. 532)

3.7 Sprachspezifische Besonderheiten des Englischen

Vokale	i	u
	□	□

e	□	o
æ	□	□

TERNES (1999, S. 157) diskutiert das englische Vokalsystem und vertritt diesen Standpunkt:

„Es ist ein vierstufiges, dreiklassiges Vierecksystem. Neben den üblichen Klassen □ vordere (ungerundete)□ und □ hintere (gerundete)□ besteht eine dritte Klasse, die als □ zentral (ungerundet)□ bezeichnet werden kann. Außerdem existiert ein unklassifiziertes [ə] in unbetonter Silbe.“

Im Englischen gibt es lange geschlossene, kurze offene, lange offene und kurze geschlossene Vokale. Viel wesentlicher als die Quantität ist im Englischen die Qualität. Im Englischen gibt es keine vorderen Labiale, deshalb erfordern die deutschen ü- und ö- Laute besondere Aufmerksamkeit. Vokale werden im Englischen weich eingesetzt. Es wird über Silben- und Wortgrenzen hinweg gebunden. [...] Es sollte auch darauf geachtet werden, dass lange vokale nicht diphthongiert werden. DIELING (1992, S. 75)

Das gesprochene Englisch hat auf seinem Wege einschneidende Wandlungen durchgemacht (Lautverschiebungen), [...]. Es weist heute nicht weniger als zwölf verschieden gefärbte Vokale und neun Diphthonge auf, insgesamt 21 „Vokalphoneme“. Wie sollen die klar in der Schrift wiedergegeben werden, wenn das Lateinische Alphabet benutzt wird, das nur fünf Vokalzeichen zur Verfügung stellt? Dies ist eine Wurzel des Auseinanderklaffens zwischen Laut und Schrift, das das heutige Englisch für den Ausländer schwer erlernbar macht. Es gibt kaum Regeln, deren Kenntnis es dem Lernenden ermöglicht, neu begegnende Wörter richtig auszusprechen. Und derselbe Laut kann im Schriftbild ganz verschieden aussehen: das lange [i] erscheint in we als e, in bee („Biene“) als ee, in read als ea, in machine als i, in Key („Schlüssel“) als ey. STÖRIG (1997, S. 257 u. 258)

So wie es in vielen Sprachen von den Paarungen der hohen Vokale nur die engeren gibt, also [i: u:, y:] jedoch nicht die weiteren (offenen) [I, U, Y], so gibt es auch Sprachen, in denen fehlen von den Paaren der mittelhohen Vokale die engeren

(geschlossenen). Diese Sprachen (z. B. Spanisch, Englisch, slawische Sprachen) haben also

[ɪ], aber nicht [e],

[ʊ], aber nicht [o],

[œ], aber nicht [Ø] MARTENS (1992, S. 78)

MARTENS (1992, S. 78) räumt durchaus ein, dass „Schüler aus diesen Sprachen im Allgemeinen die mittelhohen Vokale mit der geringen Zungenhebung benutzen. Wenn ein Schüler solcher Muttersprache uns die „Würze von gekochten Schotten“ preist, so müssen wir nicht gleich an Kannibalismus denken. Vermutlich handelt es sich ganz harmlos um „gekochte (Paprika-) Schoten“! „

Konsonanten im Englischen nach TERNES (1999, S. 158):

	labial	Dental	Alveolar	Palatal	Velar
Stimmlose	p		t	tʃ	k
Verschlusslaute				~	
Stimmhafte	b		d	dʃ	g
Verschlusslaute				~	
Stimmlose	f	θ	s	ʃ	h
Frikative					
Stimmhafte	v	ð	z	ʒ	
Frikative					
Nasalkonsonanten	m		n		ŋ
Lateral			l		
Approximanten	w		r	ɹ	

Anhand dieser Tabelle scheint uns wichtig zu sein, welche Besonderheiten das Englische im Gegensatz zum Deutschen hat.

Der auffälligste Umstand ist die Unterscheidung der beiden Artikulationsstellen dental [θ, ð] und [t, d] alveolar [tʃ, dʃ]. In der Tat sind alle Konsonanten der letzten Spalte auch phonetisch ausgeprägt alveolar. Diese Anordnung erlaubt die systematische Gegenüberstellung /θ/ - /s/, /ð/ - /z/. Die Affrikaten /tʃ, dʃ/ sind

monophonematisch und können sehr gut [...] in die Spalte □ palatal□ eingeordnet werden. Dadurch schließen sich Lücken, die Redundanz wird verringert. – das Phonem /h/ - phonetisch glottal- wird der Spalte □ velar □ zugeordnet, da ein Phonem * /x/ nicht existiert (im Gegensatz zum Deutschen). TERNES (1999, S. 158)

Was die Konsonanten im Englischen im Kontrast zum Deutschen anbelangt, schreibt DIELING (1992, S. 76):

„das Englische hat etwa ebenso vielen Konsonanten wie das Deutsche. Die Inventare sind aber unterschiedlich besetzt, und die Laute werden z. T. auch sehr unterschiedlich gebildet. Einerseits gibt es „typisch englische laute [w, θ, ð], andererseits kommen [ç] und [x] im Englischen nicht vor. Englisch /r/ ist weder Frikativ noch vibrant, sondern das Englische /r/ ist ein Halbvokal. Englisch /l/ hat eine helle Variante, die etwa dem deutschen / l / entspricht, positionsbedingt aber auch eine dunkle, nämlich [ɫ], die im Klang vom Deutschen [l] abweicht.“ Die Autorin fügt zu diesem Aufsatz, dass „obwohl Englisch wie Deutsch an Konsonantenverbindungen reich sind, bereiten [ts] und [pf] mitunter Schwierigkeiten.“ (Ebenda S. 76)

Bei Englisch ist eine Einschränkung zu machen: Anglophone aus Schottland oder Irland können im Allgemeinen [x] artikulieren.

Wegen der Bedeutung des Englischen als Fremdsprache fällt das Fehlen der interdentalen Frikative [θ, ð] relativ stark ins Gewicht. Außer im Englischen kommen diese Laute im Spanischen, Griechischen, Albanischen und Walisischen vor. TERNES (1998, S. 207)

„Die phonetischen Probleme, die die englischen Lehnwörter hervorrufen, beruhen darauf, dass diese Phoneme und/ oder Allophone enthalten, die dem Deutschen fremd sind, oder die Laute eine vom Deutschen abweichende Distribution im Englischen haben. Die gleichen Probleme treten natürlich auf, wenn ein Deutscher Englisch lernt.“ HAKKARAINEN (1995, S. 128)

Darüber hinaus haben die Forscher HUNEKE/ STEINIG (1997, S. 118) gezeigt, dass „Englischsprachigen DaF- Lernern man beispielsweise an der Schreibung von zwei (nahezu) gleich geschriebenen Wörtern- dt. „Finger“, engl. „finger“- die unterschiedlichen Laut- Buchstaben- Zuordnungen verdeutlichen kann: Dieses Wort

wird im Englischen Englisch /fɪŋgə(r)/ ausgesprochen, im Standarddeutschen hingegen /fɪŋg/, ein relativ geringer Unterschied, der auch bei fortgeschrittenen Lernern leicht überhört wird.“

Ich möchte ausdrücklich auf die Untersuchung von WODE (1995, S. 32) verweisen, in der er konkrete Beispiele hinsichtlich der Kontrastivität zwischen den Konsonanten und Vokalen (seien es kurze- oder lange Vokale) dreier Sprachen gemacht hat, nämlich zwischen dem Französischen, dem Englischen und dem Deutschen. Der Autor trifft diese Unterscheidung:

„Alle drei Sprachen heben z. B. /m n s/ und andere Konsonanten, die identisch klingen. In solchen Fällen können die L1- Elemente für die L2 verwendet werden, ohne dass es auffällt. Alle drei Sprachen ferner ein langes / i /, aber nur Deutsch und Englisch auch ein kurzes / ɪ /, z. B. in Pit (ein Name) und sitzen. Deutsche haben keine Schwierigkeiten mit dem englischen / ɪ /, Franzosen aber ersetzen es durch das ähnliche- lange / i /, so dass Pit wie Pete klingt oder sit „sitzen“ wie seat „der Sitz“. Zwei Beobachtungen bezüglich der Diphthonge und Monophthonge fallen dabei besonders bei WODE (1995, S. 32) ins Auge, wenn es nicht um Transfer handelt und zwar wenn die Elemente der L1 und L2 unterschiedlich sind.

„Besteht keine hinreichende Ähnlichkeit eines L2- Elementes zu einem L1- Element, kommt es nicht zum Transfer. Z. B. hat das Französische keine Diphthonge wie im Englischen nose „Nase“, pay „zahlen“, house „Haus“ oder boy „Junge“. Die beiden ersten sind den französischen Monophthongen /o / bzw. / e / ähnlich und werden durch sie ersetzt, so wie es auch Deutsche tun. Die anderen beiden englischen Diphthonge haben keine Entsprechungen im Französischen und werden nicht durch französische Vokale ersetzt.“

In der deutschen oder der englischen Sprache steht vor allem der mehr oder weniger regelmäßig Abstand der Akzente innerhalb der geäußerten Silben im Mittelpunkt. Dieses generelle Rhythmusmerkmal einer Sprache wird als akzentzählend bezeichnet, während romanische Sprachen und auch das Chinesische alle Silben gleichmäßig hervorbringen. Diesen Rhythmus bezeichnet man als silbentzählend. Diese generellen

Rhythmusunterschiede zwischen Einzelsprachen sollten im gesteuerten Fremdsprachenerwerb Berücksichtigung finden. HUNEKE/ STEINIG (2010, S. 119) Im Deutschen, im Englischen und im Russischen ist der Silbenbau kompliziert, es gibt vielfältige und umfangreiche Silbenstrukturen. Konsonantenverbindungen können sehr komplex werden. Offene Silben, also anlautende Vokale, sind seltener als z. B. in den romanischen Sprachen. Im Arabischen, Chinesischen, Finnischen, Französischen und Türkischen gibt es kaum Konsonantenverbindungen, es werden aber Affrikaten und gelegentlich andere zweiteilige Kombinationen angegeben.“ HIRSCHFELD (2002, S. 82).

Allerdings suggerieren bekannt erscheinende Elemente oft unzulässige Transfermöglichkeiten und können damit zu Lernschwierigkeiten führen. Deren Umfang und Persistenz hängt natürlich stets auch von Unterrichtsfaktoren ab. So kann eine im Deutschen tolerierbare un- englische Aussprache von Lehnwörtern dauerhafte Aussprachefehler, auch bei anderen Lexemen mit den gleichen Lautqualitäten, provozieren. Oder Entlehnungen können formal oder semantisch nicht mit dem englischen Ausgangswort gleichgestellt werden, z. B. gibt es zum Deutschen joggen kein englisches *to jog, oder deutsch City (= Innenstadt) hat die Bedeutung von city centre im britischen bzw. downtown im amerikanischen Englisch. KNAPP (2003, S. 532).

Im Deutschen ist der Wortakzent bedeutungsunterscheidend, distinktiv, wie auch im Englischen und Russischen. In den anderen Sprachen- im Arabischen, Finnischen, Französischen und Chinesischen (wo das Phänomen Wortakzentuierung eine sehr untergeordnete Rolle spielt)- wird die Hervorhebung auf der Wortebene nicht funktional genutzt.“ HIRSCHFELD (2002, S. 81)

Im Anhang gibt es einige gescannten Seiten von Merkmalsystemen des Französischen, Deutschen und Englischen erstellt von FRANK (1995) in ihrem Buch „Die Lautgestalt des Französischen- Typologische Untersuchungen“, die betroffenen Mustern wurden von den folgenden Seiten beispielsweise 43, 52, 53, 55 und 56 hervorgehoben.

Zusammenfassend möchte ich nochmals folgende Punkte hervorheben:

Im dritten Kapitel ging es um eine kontrastive Untersuchung der sprachspezifischen Besonderheiten zwischen dem Deutschen, dem Arabischen, dem Französischen und dem Englischen. Zu den charakteristischen Merkmalsystemen zählen die Vokalen, die Konsonanten, der Wort- und Satzakkzent etc. Wir haben auch versucht, die Besonderheiten des Berberischen und einen Kontrast zwischen Kabyllisch/ Twareg zu machen. Jede Sprache hat ihre Merkmale, weswegen es im dritten Kapitel von Belang war, besonders die Sprachen kontrastiv zu untersuchen, um die phonetischen Interferenzen bei den algerischen Germanisten möglichst näher zu konkretisieren und diese Probleme zu verstehen und später anhand angemessener phonetischer Übungen zu überwinden.

**„Aussprachefehler sind häufiger und oft hartnäckiger als Fehler in Grammatik und Wortschatz.
Die Ursachen dafür liegen in der starken Interferenz der Ausgangssprache und in individuellen
psychischen und physischen Problemen, die auch mit dem Lernalter zusammenhängen.
Die Aneignung von Hör- und Aussprachefertigkeiten ist mehr als eine Gedächtnisleistung.“
(HIRSCHFELD/ WOLFF 1998, S. 03)**

Kapitel 4.

Typologie von Fehlern und Interferenzen

4. Typologie von Fehlern und Interferenzen

Im vierten Kapitel handelt es sich um die Typologie von Fehlern und Interferenzen. In diesem Kontext werden die beiden Termini erklärt.

4.1 Der Fehler- ein Definitionsversuch

Die Thematik der Abgrenzung der Terminologie „des Fehlers“ wurde von verschiedenen Sprechwissenschaftlern und Didaktikern behandelt. Es gibt reichhaltige Literatur bezüglich der Fehler- und Fehleranalyse. HUNEKE/ STEINIG (1997, S. 176) räumten allerdings ein, dass „ein Fehler also wichtige Hinweise darauf geben kann, welche sprachlichen Elemente bereits in das lernersprachliche System Eingang gefunden haben, in welcher Tiefe und mit welchem Grad an Differenziertheit sie verarbeitet wurden und mit welchem Maß an Sicherheit der Lerner auf sie zurückgreifen kann.“

„Jeder, der eine Sprache lernt, macht Fehler. Das gilt für den Erstsprachenerwerb genauso wie für den Zweitsprachen- oder Zielsprachenerwerb. Fehler können also als natürliche Erscheinungen des Sprachlernens oder des Lernens überhaupt gelten; sie bilden notwendige und legitime Phasen im Lernprozess des Individuums.“¹²⁷

LEWANDOWSKI (1991, S. 64)

Zunächst ein Anstoß zum Nachdenken: „dass jeder Fremdsprachenlernende Fehler macht, ist eine Binsenweisheit. Selbst bei den größten Bemühungen, die Lernenden auf dem „rechten Weg“ zu halten und sie nur Sätze sprechen und schreiben zu lassen, die sie eigentlich fehlerfrei äußern können müssten, treten Fehler auf. Dass aber auch Muttersprachler häufig Fehler machen, wird nicht als so selbstverständlich gesehen. Und doch: wenn Sie Kinder beobachten, die ihre Muttersprache erwerben, werden Sie immer wieder Fehler hören.“ KLEPPIN (1997, S. 14). Die Autorin betrachtet den Fehler als natürliches Geschehnis im Mutter- und Fremdsprachenerwerb, sie weist hierauf wie folgt hin:

„Fehler sind also zunächst einmal etwas ganz Natürliches, das ebenso zum Mutterspracherwerb wie zum Fremdsprachenlernen gehört- wie auch immer wir dazustehen. Natürlich gibt es Fehler, die einfach aus Unaufmerksamkeit entstehen-

¹²¹ LEWANDOWSKI, Theodor: Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier 1991, S. 64

Fehler können –wie in unserem Beispiel- zeigen, dass der Lernende seine eigenen Hypothesen über Sprache bildet und sie beim Sprechen sozusagen abtestet. Wenn der Lernende hingegen versucht, Fehler zu vermeiden, so muss dies nicht bedeuten, dass diese Fehler im Kopf des Lernenden nicht existieren. Das Gegenteil kann der Fall sein: Dadurch dass der Lernende seine möglicherweise falschen Hypothesen über Sprache nicht überprüft, können sich diese Fehler ein Leben lang festsetzen.“ KLEPPIN (1997, S. 14)

Dabei sind Fehler im Fremdsprachenunterricht und im Fremdsprachenerwerb unvermeidlich; diese Position ist heutzutage nicht mehr umstritten. Fand sich vor drei Jahrzehnten noch die Auffassung, dass Fehler in jedem Fall auszumerzen und als vermeidbares Übel anzusehen seien, so hat sich in der Zwischenzeit die Auffassung durchgesetzt, dass sie notwendiger Bestandteil der Aneignung einer fremden Sprache sind. KÖNIGS (2003, S. 377)

Der Blickwinkel ist also ein durchaus unterschiedlicher, denn Fehler werden nicht mehr als leider unvermeidbares, aber ständig zu bekämpfendes Übel gesehen, sondern als integraler Bestandteil eines Prozesses, an dem der Lerner aktiv beteiligt ist. Fehler zeigen dabei, was sozusagen im Kopf des Lernenden bei der Produktion fremdsprachlicher Äußerungen vorgeht, welche Regeln er beherrscht, welche er falsch anwendet und welche er noch nicht oder nicht vollständig kennt. Dies bedeutet aber auch, dass die Fehler aus der Sicht des Lernenden gar keine Fehler sind, sondern nur in der Wahrnehmung der muttersprachlichen Sprecher als solche erkannt werden. Innerhalb der transitional Competence haben sie ja durchaus ihre Funktion und Berechtigung. HARDEN (2006, S. 74) Vgl. KÖNIGS (2003, S. 377)

4.1.1 Zur Abgrenzung der Terminologien Fehler/ Interferenz

LEWANDOWSKI präziserte weiter die beiden Termini „Fehler“ und „Interferenz“ wie folgt:

„Eine quantitativ erhebliche und strukturell bedeutsame Fehlerquelle im Zielsprachenunterricht sind Fehler, die durch Interferenz verursacht werden. Von Interferenz spricht man, wenn sich Eigenschaften und Merkmale der Herkunftssprache

auf Zielsprache übertragen und beim Lernprozess zu Schwierigkeiten und zu Störungen führen.“¹²⁸

LEWANDOWSKI (1991, S. 64) gab die folgende Definition zu Fehlern:

„Ein Fehler ist eine Abweichung von der gültigen Norm, ein Verstoß gegen sprachliche Regelhaftigkeit und Richtigkeit, der zu Kommunikationsschwierigkeiten führt.“¹²⁹

Der Autor ging davon aus, dass zwei Varianten von Fehlern zu unterscheiden sind. Er sprach von groben und leichten Fehlern und sagte folgendermaßen:

„In diesem Sinne wären Fehlleistungen, die das Verständnis beeinträchtigen, schwere oder grobe Fehler und Verstöße und solche, die das Verständnis wenig oder gar nicht beeinträchtigen, leichte Fehler.“¹³⁰

Fehler können einerseits produktionsorientiert als Abweichungen von der Zielsprache betrachtet werden, andererseits können in prozessorientierter Betrachtungsweise anhand von Fehlern Lernerstrategien identifiziert werden: Strategien, die Lerner nicht immer auf optimale Weise einsetzen, die aber immer Versuche darstellen, Lernerprobleme zu lösen. Daneben gibt es natürlich auch Lernerstrategien, die nicht in Fehler münden.¹³¹ BUCHER (1997, S. 07)

Solche Begriffsbestimmungen greifen in zweifacher Hinsicht zur Thematik der Fehler und Fehlerkorrektur auf wie KLEPPIN (1998, S. 5) zusammenfasst:

„Fehler und Fehlerkorrektur, dies sind zentrale Begriffe im Fremdsprachenunterricht, die sowohl Lehrer- als auch Schüलगemüter erregen und keine Konjunkturkrise kennen. Sie haben sicherlich Ihre eigene Meinung darüber, ob und wie Sie am besten auf Fehler reagieren. Dabei empfinden Sie wahrscheinlich den Bereich der schriftlichen Fehlerkorrektur als relativ unproblematisch, während Sie die Frage, wie Sie sich angemessen und sinnvoll bei mündlichen Fehlern verhalten können, mehr

¹²⁸ LEWANDOWSKI, Theodor: Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier 1991, S. 66 u. 67

¹²⁹ Ebenda, S. 64

¹³⁰ Ebenda, S. 64

¹³¹ BUCHER, Stephan (Hrsg.): Fehler und Lernerstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 1997, S.07

beschäftigt und herausfordert.“¹³² Sie fügte dazu folgendes hinzu: „Möglicherweise kennen Sie von sich oder von Kollegen die Befürchtung, dass ein unkorrigierter Fehler eines Lernenden sich wie ein Virus auf die anderen Gruppenmitglieder überträgt, und Sie korrigieren daher alles, was Ihnen als Fehler auffällt.“¹³³ (Ebenda, S. 05)

HUFEISEN/NEUNER (1999, S. 69) betonen, dass „die Fehler sich nicht nur in ihrer Art, sondern vor allem auch in ihrem Umfang unterscheiden.“¹³⁴

Bei der Klassifizierung von Fehlern haben die oben genannten Autoren den Versuch unternommen, den Gedanken über einige vorgeschlagene Fehlerkategorien in ihrem Buch: „Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“ folgendermaßen zu äußern:

„Wir können uns bei der Klassifizierung von Fehlern zunächst also damit helfen, dass wir z. B. die grammatischen Fehler präzisieren und sie als z. B. Grammatik-Satzbau-Fehler (Satz 4), Grammatik-Tempusbildungs-Fehler oder morphologische Fehler (Satz 2) oder Grammatik-Satzbildungs-Fehler (Satz 3) bezeichnen. In Satz 1 liegt ein lexikalisch-semantischer Fehler vor, weil ein falsches Wort gewählt wurde. Fehler wie das Duzen einer Person, die gesiezt werden müsste, können mit der Einteilung phonetisch- phonologisch/ orthographisch, grammatisch (morphologisch und syntaktisch) und lexikalisch- semantisch nicht erfasst werden und werden häufig als Ausdrucks- oder Stilfehler beschrieben.“¹³⁵

Wir weisen darauf hin, dass es verschiedene Fehlerkategorien gibt, es gibt Fehler im Mündlichen und im Schriftlichen. Um es mit den Worten FORTSRs (2009, S. 50) zu sagen:

¹³² KLEPPIN, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. In: LEHNERS, Uwe (Hrsg.) /Goethe-Institut. München 1998, S. 5

¹³³ Ebenda, S. 5

¹³⁴ HUFEISEN, B./ NEUNER, G.: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht- Eine Einführung. Fernstudieneinheit 16. In: EHLERS, S./HUFEISEN, B./ KILIAN, V. (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York. Universität Gesamthochschule Kassel 1999, S. 69

¹³⁵ Ebenda, S.69, es geht in diesem Sinne um die Beispielsätze von Fehlerarten, die von den Autoren HUFEISEN, B./ NEUNER, G. 1999, die in der Seite 67 des oben zitierten Buches, vorgeführt sind. Es geht vorzugsweise um diese Beispielsätze: 1. Es tut mir Leid, dass ich zu spät komme. Ich habe den Bus vermisst./ 2. das Pony konnte angerannt./ 3. Zurück in Deutschland, habe ich studiert./ 4. Gestern wir gingen ins Kino./ 5. Ich tannze gerne./ 6. Bist du Frau Müller?

„Orale Kommunikation erzeugt flüchtige Produkte; sie sind nur bei der Verwendung technischer Medien stabil zu fixieren und zu wiederholen. Im Deutschen sind lediglich einige Bereiche normiert wie Artikulation und Betonung. Nicht normiert, aber auch nicht willkürlich realisierbar und deshalb Fehlerpotential bergend sind: Melodie/Intonation (oft gravierender als Grammatikfehler), Sprechtempo, Pausenqualität und-quantität. Daneben existieren Fehler vor allem auch in der Gesamtorganisation von Äußerungen, gemeint sind etwa überdehnte Konstruktionen, bei denen das Verständnis nicht (mehr) gesichert ist.“

Bei KLEINMANN (2009) behandelte in seinem Buch „Das Super-schlaue Rechtschreibtraining“ wie man orthographisches Bewusstsein mit System und Strategie schaffen könnte. Der Charakter des Buches ist folglich sowohl theoretisch als auch praktisch orientiert. Der Autor stellt eine ganze Skala von Fehlerkategorien in Frage wie phonematische Fehler, Fehler durch mangelhafte Beherrschung von Buchstaben und Buchstabengruppen, Regelfehler wie Ableitung, Auslautverhärtung, Groß-/Kleinschreibung und zuletzt Speicherungsfehler. Was die Kategorie des Regelfehlers: Ableitung, Auslautverhärtung, Groß-/ Kleinschreibung anbelangt, betonte KLEINMANN (2009, S. 11) in diesem Zusammenhang wie man das Training im mündlichen Ausdruck gezielt üben kann. Er formulierte Folgendes: „**das Training erfolgt am besten mündlich** durch einfache Aufgabenstellungen wie: Sage einen Satz mit vier Wörtern („Meine Mutter fährt Auto.“); oder: Aus wie vielen Wörtern besteht der Satz: „Mein Vater spült das Geschirr.“?“¹³⁶

4.2 Aussprachefehler

RAUSCH & RAUSCH (1993, S. 46) definieren den Begriff des phonetischen Fehlers wie folgt:

„Als phonetische Fehler wollen wir all diejenigen Erscheinungen betrachten, die nicht mit den Erfordernissen der Standardaussprache übereinstimmen.“¹³⁷

¹³⁶ KLEINMANN, Klaus: Das super-schlaue Rechtschreibtraining- Orthographisches Bewusstsein schaffen mit System und Strategie Klasse 3 bis 7. BORGMANN MEDIA. Dortmund 2009, S. 11

¹³⁷ RAUSCH, Rudolf/ RAUSCH, Ilka: Deutsche Phonetik für Ausländer, 3., durchgesehene Auflage. Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie Berlin/ München/ Leipzig/ Wien/Zürich/ New York 1993, S. 46

Die beiden Autoren differenzierten zwischen verschiedenen Fehlerkategorien beispielsweise erläuterten sie noch weiter und sagten dazu:

„mithin zählen dazu nicht nur Fehler, die sich auf den Einzellaut beziehen, sondern auch solche, die auf Grund mangelnder Koartikulatorischer und nicht korrekter intonatorischer Realisierungen oder fehlerhafter Akzentuierungen zustande kommen.“¹³⁸

Ausgehend von diesem Standpunkt, dass Fehler auch aus einem psychologischen Problem entstehen, lässt sich diese Idee bei DIELING (1992, S. 23) entwickeln, sie merkt an:

„Beim Fremdsprachenerwerb kollidieren oder besser interferieren die festgefügt auditiven, artikulatorischen und intonatorischen Muster der Phonetik der Muttersprache, die fest interiorisiert sind, mit denen der Fremdsprache. Viele Fehler sind damit prognostizierbar. Die besondere Schwierigkeit besteht in einem psychologischen Problem, nämlich darin, dass der lernende die neuen Muster übernehmen soll.“

Anders findet es man bei LEWANDOWSKI (1991, S. 66), indem er argumentiert:

„Phonetische Fehler bzw. Aussprachefehler (diese Fehler fallen im sozialen Bereich am stärksten auf; sie können dem Zielsprachenlerner lange anhalten und ihn sozial diskriminieren. Im stark ausgeprägter form können sie zu Verständnisschwierigkeiten führen.)“¹³⁹

HIRSCHFELD (1996, S.26) ging in Zusammenarbeit mit STOCK davon aus, dass „Aussprachefehler nicht nur direkte Wirkungen in der Kommunikation haben- also Unverständlichkeit von Namen, Wörtern und ganzen Äußerungen, Missverständnisse, Ermüdung beim Hörer durch ständiges inneres Korrigieren und Vervollständigen – sondern auch indirekte : Die Aufmerksamkeit des Hörers wird vom Inhalt auf die sprachliche Form auf den Sprechenden gelenkt, Assoziationen und Emotionen

¹³⁸ Ebenda, S. 46

¹³⁹ LEWANDOWSKI, Theodor: Deutsch als Zweit- und Zielsprache- Handbuch zur Sprachförderung. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier 1991, S. 66

beeinträchtigen die Sprachverarbeitung und führen ebenfalls zu Informationsverlusten.“¹⁴⁰

FISCHER (2007, S. 15) weist ausdrücklich darauf hin, dass „Aussprachefehler, die dem Lerner nicht bewusst sind oder unerheblich erscheinen mögen, können in einer Kommunikationssituation zu Problemen führen, wenn die Information beim Muttersprachler nicht richtig „ankommt“. Irritation, Missverständnis, negative Emotion, Spannung oder Verstummen auf beiden Seiten können die Folge sein („Ich geb´s auf. Der versteht mich nicht“).“

Bei sprachlichen Fehlern geschieht es oft, dass der Redner diese nicht bemerkt und im Vortrag fortfährt. Er kann sie aber auch bemerken und ignorieren oder korrigieren. Ebenso kann es vorkommen, dass er sie mehrfach vergeblich zu korrigieren versucht, bis hin zum Redeabbruch. (FORSTER, 1997, S. 284) ¹⁴¹

4.3 Pragmatische Fehler

BUCHER (1997, S. 118) ist der folgenden Auffassung, dass „pragmatische Fehler meist verborgen sind; gerade dadurch können sie die Kommunikation stärker beeinträchtigen, als Grammatikfehler, die als solche offensichtlich sind. Zu erkennen, dass in der Wahl eines Sprechakts ein Fehler vorliegt, gelingt dem Hörer nur selten. Gerade bei Sprechern, die flüssig und grammatisch korrekt Deutsch sprechen, wird die Ursache für pragmatisch abweichendes Sprachverhalten nicht in der anders gelagerten pragmatischen Kompetenz gesehen, sondern es wird als unhöfliches oder sonderliches Benehmen gewertet oder einfach als Ausdruck schlechten Charakters des Sprechers.“¹⁴² Wir wollen anhand eines konkreten Beispiels vom Autor BUCHER (1997, S. 120) zeigen, wie pragmatischen Fehler in der interkulturellen Kommunikation entstehen könnten und genauer gesagt wie sie Missverständnisse für fremde Leute anderer Kulturen verursachen könnten.

¹⁴⁰ STOCK, E./ HIRSCHFELD, U.: Phonotheke Deutsch als Fremdsprache- Lehrerhandreichungen Phonetische und didaktische Einführung. Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie Leipzig/ Berlin/ München 1996, S.26

¹⁴¹ FORSTER, Roland: Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. In: GEIBNER, H. (Hrsg.). Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung Band 12. by Röhrig Universitätsverlag St. Ingbert 1997, S. 284

¹⁴² BUCHER, Stephan : Probleme der Beschreibung pragmatischer Fehler. In: BUCHER, Stephan (Hrsg.): Fehler und Lernerstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 117-138, S. 118

Beispiel 1: „

- Ein Koreaner wird von einem Deutschen eingeladen, ihn um 16 Uhr zu besuchen.
- a) Für einen Deutschen ist aufgrund der Zeitangabe klar, dass es sich um eine Einladung zu Kaffee und Kuchen handelt.
- b) Für Koreaner impliziert eine Einladung nach Hause immer ein großes Essen.“

Wir schließen uns der Auffassung an, dass dieses Thema umfangreich und auch hochinteressant ist, denn die Erforschung solcher Kontrastivität zwischen zwei unterschiedlichen Kulturen ermöglicht uns, die fremden Kulturen der Anderen, ihre Sitten und Traditionen näher zu entdecken bzw. zu vergleichen, also was könnte gleich, ähnlich oder total unterschiedlich sein usw. Unser Bestreben liegt darin, in der Untersuchung des Faches Phonetik, ihrer Aussprachenormen, die komplexen Phoneminventare und das ganze phonetische System in den Mittelpunkt der Reflexion zu stellen. Diese Studie ist auch ein bedeutender Anlass zur Erforschung der phonetischen Kompetenzen algerischer Germanistikstudenten.

Andere Autoren haben sich mit dem Thema pragmatischer Fehler mehr oder weniger befasst, diese letzteren benutzten andere Terminologien wie „misunderstanding“, „miscommunication“, „communication mix-up“ usw. (einen Überblick geben Gass/Varonis 1991, 123 F.) BUCHER (1997, S. 124)

4.4 Spracheinfluss und Fehlerursachen

Viele Sprachwissenschaftler haben sich mit der Problematik des Spracheinflusses und der Fehlerursachen auseinandergesetzt. Zitiert sei am Beispiel des Buchs von KLEPPIN (1998) „Fehler und Fehlerkorrektur“. Die Verfasserin machte darauf aufmerksam, welche mannigfaltigen Ursachen für Fehler im Spiel sind. Sie befasste sich mit solchen Unterschieden im Inhaltsverzeichnis ihres Buches gründlich, nämlich mit dem:

- Einfluss der Muttersprache oder anderer (Fremd-) Sprachen- die Interferenz
- Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst- Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung
- Einfluss von Kommunikationsstrategien

- Einfluss von Lernstrategien
- Einfluss von Elementen des Fremdsprachenunterrichts- Übungstransfer
- Einfluss durch persönliche Faktoren
- Einfluss durch soziokulturelle Faktoren

Im Hinblick auf die oben erwähnten Faktoren von KLEPPIN (1998), stellt GROBE (2009, S. 09) fest:

„Nach Ansicht der Kölner Professorin Claudia Maria Riehl spielen dabei Faktoren wie das Prestige der beteiligten Sprachen, Identifikationsbereitschaft, aber auch gefühlsbezogene Faktoren eine Rolle.“

Während HARDEN (2006, S. 20) über den Einfluss der früher gelernten Fremdsprachen auf Zweit-, und Drittsprache Folgendes beschreibt:

„An diese kurz skizzierten Fragen schließt sich neuerdings verstärkt diejenige nach dem Einfluss und der Wirkung einer bereits gelernten Fremdsprache, also einer L2, auf den Lernprozess der jeweils nächsten, also L3, L4 usw. an. Die Forschung steckt noch in den Anfängen und über die konkrete Natur solcher Einflüsse lässt sich bislang noch nicht Genauerer sagen. Wenn auch der Erwerbsverlauf zwischen L2 und L3 nicht unbedingt identisch ist, der Einfluss der Muttersprache auf die L2 ist wohl kaum zu leugnen. Auch hier besteht aber noch keineswegs Einigkeit in der Einschätzung welcher Art denn nun dieser Einfluss ist.“

Die Identifizierung der Fehler beruht auf einer expliziten Definition des Fehlerbegriffs, die durch die Definition der Norm gewonnen wird. Danach ist der Fehler als Abweichung von dieser Norm definierbar. Die Interpretation der Fehler beruht sowohl auf dem System der zu erlernenden Fremdsprache als auch auf der konfrontativen Sprachbetrachtung und auf aussersprachlichen Faktoren. Nicht alle Abweichungen von der fremdsprachigen Norm sind als interferenzbedingte Fehler zu deuten. Es gibt Fehler, die dem System der Fremdsprache selbst inhärent sind und Fehler, die aussersprachliche Ursachen haben, für deren Explikation sich die konfrontative Linguistik(LK) als unzuständig erweist. BELDJEHEM (1986, S. 99)

SCHMITZ (2006, S. 23) zitierte in Anlehnung an Paradies und Genesee (1996), dass die Autoren „in ihrer Studie zu französisch-englisch bilingual aufgewachsenen Kindern“

untersuchen, ob sich bei gleichzeitiger Sprachentrennung die Sprachen beeinflussen. Hierbei unterscheiden sie zunächst Spracheneinfluss von Sprachmischungen und definieren dann drei unterschiedliche Formen von Spracheinfluss:

„Einerseits kann er als Erleichterung/ Beschleunigung (facilitation/ acceleration) auftreten, wenn ein grammatisches Phänomen, das von monolingualen Kindern in einer Sprache schneller erworben wird als in der anderen, den Erwerb dieses Phänomens bei bilingualen Kindern in der „langsameren“ Sprache „beschleunigt“. Andererseits ist Verzögerung (retardation/delay) ebenfalls möglich.“ Hier nehmen die Autoren Bezug auf die gelegentlich vertretene Behauptung, dass bilinguale Kinder langsamere Lerner sind als monolinguale, da sie mehr zu lernen haben und weniger Input aus jeder ihrer beiden Sprachen erhalten als monolinguale Kinder.

Die Autorin SCHMITZ (2006, S. 23) fügte in Anlehnung an Paradies und Genesee (1996) bezüglich des dritten Spracheinflusstyps „Transfer“ Folgendes hinzu:

„Der dritte mögliche Einflusstyp ist die Übertragung (Transfer) von bestimmten Strukturen von einer Sprache in die andere. Die Autoren konnten jedoch für keine dieser Erscheinungsformen von Spracheneinfluss überzeugende Belege in ihren Daten finden; selten auftretende Beispiele werden eher als Performanzstörungen klassifiziert.“

RAUSCH & RAUSCH (1993, S. 47) vertraten die folgende Auffassung:

„Durch die bei einem Sprachlehrgang erfolgende Konfrontation zweier Sprachen kommt es zu einer der wesentlichsten Ursachen für- in unserem Falle natürlich phonetische- Fehlleistungen, denn eine Reihe von Faktoren bewirkt dabei die muttersprachlich geprägte Färbung der Zielsprache.“¹⁴³

Ähnliche Gedanken findet man bei KARBE und PIEPHO (2000, S. 66 u. F.), sie führen an:

„Im Unterricht sind mehrere Fehlerursachen zu berücksichtigen, die den Lehrer/ die Lehrerin zu unterschiedlichen Konsequenzen im Rahmen der Fehlervorbeugung und –

¹⁴³ BUCHER, Stephan : Probleme der Beschreibung pragmatischer Fehler. In: BUCHER, Stephan (Hrsg.): Fehler und Lernerstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 117-138, S. 47

therapie veranlassen. Ursachen liegen in unzureichenden Kenntnissen der Schüler (d. h. der Lernprozess war nicht gründlich genug), in Wirkungen der Interferenz zwischen Mutter- und Fremdsprachen, in flüchtigem Arbeiten oder in Unsicherheiten im Sprachgebrauch unter kommunikativem Aspekt.“¹⁴⁴

Dies wird deutlich, wenn RAUSCH & RAUSCH (1993, S. 47) schreiben:

„diese Faktoren sind bezüglich ihrer Ausprägung und ihrer Häufigkeit von Muttersprache zu Muttersprache – bezogen auf die Zielsprache Deutsch- sehr unterschiedlich, wobei zwei Gruppen zu erkennen sind, die Gruppe der Fehlleistungen, die sich auf die segmentale Ebene zurückführen lässt, und diejenige Gruppe, die sich auf suprasegmentale Ebene bezieht.“¹⁴⁵

Will man das Ensemble der vielfältigen Faktoren der Fremdsprachenforschung von ihren unterschiedlichen Polen seien es externe, interne oder individuelle Faktoren her beschreiben, dann erwähne ich Folgendes von ELLIS (1994):

ELLIS (1994) unterscheidet in seinem umfassenden Buch über den gegenwärtigen Stand der L2- Forschung zwischen externen, internen und individuellen Faktoren, die den Erwerb einer zweiten Sprache beeinflussen. „Zu ersteren zählt er soziale Faktoren, aber auch den so genannten Input und die sprachliche Interaktion, in die der L2-Lerner eingebunden ist. Als interne Faktoren nennt er den Einfluss der Muttersprache auf den Lernprozess (Transfer- und Interferenz), aber auch das (angeborene) generelle Sprachvermögen (linguistische Universalien). Die individuellen Faktoren leiten sich aus Motivation und Haltungen, aus Intelligenz und Begabung, aus der Persönlichkeit, aus dem Erwerbsalter und aus dem individuellen Lernstil ab.“¹⁴⁶

RAUSCH & RAUSCH (1993, S. 49 u. f.) rückten damit ins Zentrum des Interesses die Abhängigkeit der Phonembelastung als Fehlerhäufigkeit. Sie führten beeindruckend dieses Zitat vor:

„Die Fehlerhäufigkeit hängt in entscheidendem Maße von der Phonembelastung (der Vorkommenshäufigkeit bestimmter Phoneme) innerhalb des Systems ab [...].

¹⁴⁴ KARBE, U./ PIEPHO, H.-E.: Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch. Max Hueber Verlag. D- 85737 Ismaning 2000, S. 66 u. F.

¹⁴⁵ RAUSCH, Rudolf/ RAUSCH, Ilka: Deutsche Phonetik für Ausländer, 3., durchgesehene Auflage. Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie Berlin/ München/ Leipzig/ Wien/Zürich/ New York 1993, S. 47

¹⁴⁶ ELLIS, R. (1994): The Study of second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. In: RÜSCHOFF, B./ WOLFF, D. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft- Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. 1. Aufl. , Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1999, S. 41

Vielmehr ist es angeraten, nach dem Vergleich der Phonemsysteme von Mutter- und Zielsprache dasjenige Segment in all seinen Verbindungen und Nachbarschaften im Zusammenhang zu üben, das von der Häufigkeit her an oberster Stelle steht und demzufolge an auffälligsten ist.“¹⁴⁷

DIELING zitierte in Anlehnung an LERCHNER (1971, S. 161) Folgendes:

„Die Effektivität des Unterrichts in Phonetik des Deutschen als Fremdsprache hängt in hohem Maße davon ab, wie die spezifischen Phonematischen und phonetischen Voraussetzungen der gegebenen Primärsprache (Muttersprache) vom Lehrenden gezielt zum methodischen Ansatzpunkt des sprachlichen Trainings gemacht werden.“¹⁴⁸

Die Autorin präziserte weiter:

„[...]den Sprechern verschiedener Muttersprachen stellen sich z.T.ganz verschiedenartige Schwierigkeiten in den Weg, und je größer die Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache sind, umso beschwerlicher ist in der Regel der Weg zu korrekten Aussprache.“¹⁴⁹

Andere Faktoren beeinträchtigen die mündliche Kommunikation, diese lassen sich dadurch erkennen bei FORSTER (1997, S. 23), dass „ein anderer Faktor, der mündliche Kommunikation erschwert, ist die geforderte Orientierung an Lehrplänen, Stoffplänen, die Vorbereitung und Durchführung von Arbeiten und Klausuren, dazu die Prüfungen. Damit soll nicht die Notwendigkeit von Lehrplänen negiert werden. Aber wenn eine Lerngruppe verpflichtet ist, bestimmte Stoffgebiete oder Themen zu bearbeiten, ist eine Verständigungshandlung im Sinn von -etwa- miteinander Auswählen nur bedingt möglich.“

Wir wollen unseren Standpunkt verdeutlichen, indem wir kurz auf andere Ursachen der Interferenzfehler eingehen und zwar die „ähnlich klingende Wörter“, die auch Interferenzen verursachen. SUDHÖLTER (1981, S. 223) argumentiert:

¹⁴⁷ RAUSCH, Rudolf/ RAUSCH, Ilka: Deutsche Phonetik für Ausländer, 3., durchgesehene Auflage. Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie Berlin/ München/ Leipzig/ Wien/Zürich/ New York 1993, S. 49 u. F.

¹⁴⁸ DIELING, Helga: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Langenscheidt KG, Berlin und München 1992, S.66

¹⁴⁹ LERCHNER, G.: Zum Aufbau eines Phonetikunterrichts des Deutschen auf der Grundlage einer kontrastiven Phonemanalyse von irakischem Arabisch und Deutsch. In: DaF 3/1971, S.161-172. In: DIELING, Helga: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Langenscheidt KG. Berlin und München 1992, S. 66

„Beide Entwicklungstendenzen, nämlich der Bedeutungswandel und die Veränderung der lautlichen Gestalt, haben zur Folge, dass es in der Ausgangssprache (Muttersprache) und in der Zielsprache immer ähnlich klingende Wörter gibt, die beim Lerner zu Interferenzen führen können.“¹⁵⁰ Der Autor hat auch folgende Argumente vorgetragen:

„Wer hätte nicht schon als Lernender oder Lehrender erlebt, dass to become anstelle von to get oder to receive gebraucht wurde, dass Schüler gern where mit wer und who mit wo identifizieren und dass bright häufig als breit aufgenommen wird“¹⁵¹ (Ebenda, S. 223)

4.5 Interferenzen im DaF- Unterricht

4.5.1 Zur Abgrenzung vom Transfer und Interferenz im Fremdsprachenunterricht

KUTTIYANAL (1989, S. 10) umriss zunächst in seiner Dissertation unter dem Titel: „Konfrontative phonetisch-phonologische Analyse des Malayalam und des Deutschen zur Begründung von Ausspracheschwierigkeiten der Malayalam Sprecher“¹⁵² Folgendes:

„Transfer ist ein Begriff, der aus Psychologie stammt. 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.“¹⁵³

Transfer erfolgt systematisch, und nicht alle Elemente der L2 werden durch Elemente der L1 ersetzt. Nur wenn ein L2- Element einem aus der L1 hinreichend ähnlich ist, kommt es zu Transfer. Das wird leicht an den typischen Aussprachefehlern von Deutschen und Franzosen im Englischen deutlich. WODE (1995, S. 32)

¹⁵⁰ SUDHÖLTER, Jürgen: Ähnlich klingende Wörter als Ursache für Interferenzfehler. In: Der fremdsprachliche Unterricht- Wortschatz und Wörterbuch, J. 15, H. 59. August 1981, S. 222-224, S. 223

¹⁵¹ Ebenda, S. 223

¹⁵² Malayalam ist eine Sprache aus der dravidischen Sprachfamilie. Sie wird von 33 Millionen Menschen vor allem in Bundesstaat Kerala an der Südwestküste Indiens gesprochen, unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Malayalam> (zugriff vom 24.09.2009 um 09:54)

¹⁵³ KUTTIYANAL, Philip Augustine: konfrontative phonetisch – phonologische Analyse des Malayalam und des Deutschen zur Begründung von Ausspracheschwierigkeiten der Malayalam Sprecher. Dissertation (A)1989, S. 10

Transfer gibt es in praktisch allen Lebensbereichen. Nehmen wir zwei Beispiele aus dem Sport. Kinder, die bereits gut Schlittschuhlaufen gelernt haben, haben Vorteile, wenn sie das Inline Skating anfangen. Tischtennispieler profitieren von ihren Künsten, wenn sie beginnen, Tennis zu spielen; allerdings müssen sie auch bestimmte Gewohnheiten wie z. B. die Schlägerhaltung ablegen, um in dem neuen Sport erfolgreich zu sein. In der Musik erleichtert die Beherrschung eines Instruments oft das Spielen eines zweiten, kann es aber auch erschweren.

Das Gleiche gilt für das Sprachenlernen. Auch hier gibt es positiven und negativen Transfer. Am bekanntesten ist der von der Erstsprache auf die Zweitsprache. Kinder, die eine Fremdsprache zu lernen anfangen, übertragen viele der beim Erstspracherwerb angeeigneten Kenntnisse und Fertigkeiten auf die neue Sprache und ziehen daraus Gewinn und Nachteil. DOYÉ (2003, S. 34 u. 35)

Transfer bedeutet die Aktualisierung und Anwendung bereits erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf neue Handlungsstrukturen, die analogen Charakter tragen. [...] Im Gegensatz zu negativen Einflüssen von Muttersprache oder einer Fremdsprache auf die (neu) zu lernende Zielsprache (Interferenz oder negativer Transfer) kennzeichnet Transfer einen positiven Einfluss auf anzueignende sprachliche Erscheinungen, der lernerleichternd wirkt. KARBE (2000, 128). In diesem Kontext äußerten sich MÜLLER/ KUPISCH/ SCHMITZ/ CANTONE (2006, S. 19 und 2007, S. 22) wie folgt:

„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.“

„positiver Transfer entsteht, wenn sich die beiden Sprachen in einem grammatischen Bereich gleichen und der Lerner die Regularitäten Erstsprache für seine Zweitsprache übernehmen kann und sich somit ein problemloser Erwerbsverlauf abzeichnet.“ MÜLLER/ KUPISCH/ SCHMITZ/CANTONE (2007, S. 22) (Vgl. DOYÉ (2003, S. 35)

Ähnliche Erfahrungen machen Lehrer des Französischen, Russischen, Spanischen oder Italienischen, wenn sie ihren deutschen Schülern diese Sprachen vermitteln. Das

Gemeinsame ist: Die Lernenden nehmen beim Erlernen der zweiten Sprache einen positiven wie negativen Transfer von ihrer Erstsprache vor; und die Frage ist immer, wie man es durch didaktische Maßnahmen schaffen kann, **den positiven Transfer zu unterstützen und den negativen so weit wie möglich zu reduzieren.** DOYÉ (2003, S. 35)

An anderer Stelle weist PÜRSCHEL (1975, S. 17) auf eine elementare Differenzierung zwischen Transfer und Interferenz hin:

„Interferenzen entstehen nicht nur in bestimmten sprachlichen Bereichen z. B. im semantischen und syntaktischen Feld und sind auch nicht nur als Übertragung einzelner sprachlicher Elemente von einer Sprache in die andere (neg. Transfer) zu verstehen, sondern können auch bei den suprasegmentalia beobachtet werden.“¹⁵⁴

Es ergibt sich somit, dass die Interferenz ein gemeinsamer Faktor zwischen konfrontativer Linguistik und Fehleranalyse ist. Die Interferenz ist eins der Hauptbetätigungsfelder der Linguisten, weil sie den Schwierigkeitsgrad bei der Erlernung einer Sprache bestimmt. BELDJEHEM (1984, S. 29)

JUHÁSZ (1980, S. 646) zählte zu den ersten Wissenschaftler, die sich mit der Interferenzproblematik befasst haben. In diesem Bezug hat er den Versuch unternommen, eine neue Kategorisierung der Interferenzfehler vorzunehmen. Er definiert die Interferenz folgendermaßen:

„Interferenz ist die durch Beeinflussung von Elementen einer anderen oder gleichen Sprache verursachte Verletzung einer sprachlichen norm bzw. der Prozess dieser Beeinflussung.“¹⁵⁵ (Vgl. PÜRSCHEL (1975, S. 16)

Gemäß PÜRSCHELs (1975, S. 16) sehr breit angelegter Definition verstehen wir unter Interferenz folgendes:

„Unter Interferenzen verstehen wir interlinguale Erscheinungen, die beim Erwerb oder dem Erlernen einer Zweitsprache bei vorhandener Muttersprache als fest gefügtem Bezugssystem auftreten.“¹⁵⁶

¹⁵⁴ PÜRSCHEL, Heiner: Pause und Kadenz- Interferenzerscheinungen bei der englischen Intonation deutscher Sprecher. Max Niemeyer Verlag. Tübingen 1975, S. 17

¹⁵⁵ JUHÁSZ, J.: Interferenzen Linguistik. In: Lexikon der germanistischen Linguistik Band I V, S. 646-652. Tübingen 180. In: KUTTIYANAL, Philip Augustine: konfrontative phonetisch – phonologische Analyse des Malayalam und des Deutschen zur Begründung von Ausspracheschwierigkeiten der Malayalam Sprecher. Dissertation (A) 1989, S. 10 u. F

KUTTIYANAL (1989, S. 11) fügt zu den beiden Prozessen Transfer und Interferenz hinzu, dass „solche Prozesse des Transfers und Interferenz nicht nur zwischen Muttersprachen und Fremdsprache ablaufen, sondern nur in allen Situationen, in denen zwei oder mehr Sprachen in Kontakt kommen. So kann auch eine Fremdsprache, die der Lernende schon beherrscht, das Lernen einer weiteren Fremdsprache positiv oder negativ beeinflussen.“¹⁵⁷

Um das Phänomen der Interferenzen näher zu erkennen, liefert uns die Begriffsbestimmung von PÖLL (1998, S. 110) wesentliche Informationen, indem er schrieb:

„Unter Interferenz versteht man gemeinhin die Übertragung von Strukturen oder Einheiten aus der L1 in die L2. Sie ist ein Phänomen, das bei der Sprachproduktion auftritt, insbesondere dann, wenn Kompetenzlücken bestehen oder Schwierigkeiten lexikalischer, syntaktischer oder phonetischer Art noch nicht vollständig gemeistert werden oder die momentanen Bedingungen für die Produktion von Äußerungen in der Fremdsprache nicht günstig sind (Müdigkeit, mangelnde Konzentration u. ä.).“ Hier heißt es nunmehr, dass Fehler nicht nur durch Müdigkeit, sondern auch in manchen Fällen durch Stress entstehen, deswegen spricht man in diesem Sinne von Performanzfehlern, diese Problematik der Kompetenz- und Performanzfehler wurde bereits von HUFELDEN/ NEUNER in Ihrem Buch „Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (1999, S. 70) erwähnt.

VERMEER (1971, S. 37 F.) definierte Interferenz wie folgt:

„Interferenz ist das Einwirken sprachlicher Elemente und ihrer ‘Situation’ auf andere sprachliche Elemente, auch solche anderer Sprachen, als Prozess oder dessen Resultat.“¹⁵⁸

Unter Interferenz versteht man im Fremdsprachenunterricht die störenden Einflüsse eines sprachlichen Systems (der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache) auf

¹⁵⁶ PÜRSCHEL, Heiner: Pause und Kadenz- Interferenzerscheinungen bei der englischen Intonation deutscher Sprecher. Max Niemeyer Verlag. Tübingen 1975, S.16

¹⁵⁷ Ebenda, S. 11

¹⁵⁸ VERMEER, Hans, J.: einige Gedanken zu Methoden des Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf sprachliche Interferenzerscheinungen. Heidelberger Jahrbücher 13, 1969, S. 62- 75. In: PÜRSCHEL, H.: Pause und Kadenz- Interferenzerscheinungen bei der englischen Intonation deutscher Sprecher. Max Niemeyer Verlag. Tübingen 1975, S. 07

ein neues Sprachsystem, das erlernt werden soll. Viele der bereits ausgebildeten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Gewohnheiten sowie bereits vorhandene Kenntnisse verursachen beim Erlernen einer (ersten/neuen) Fremdsprache negative Einflüsse. KARBE (2000, S. 127)

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. HERRMANN (2003, S. 38)

RICHTER (2008, S. 69) referiert zunächst in Anlehnung an (KALTENBACHER 1994, S. 93, vgl. auch GUT 2003 a: 24-37) über Interferenzen und deren Zusammenhang mit der Aussprache Folgendes: „die Fremdsprachenerwerbsforscher sind sich weitestgehend einig, dass Interferenzen zwischen L1 und L2 im Bereich der Aussprache besonders stark sind. Die Tatsache, dass aus der Aussprache eines Nicht-Muttersprachlers in der Regel auf seine Herkunft geschlossen werden kann, macht den Einfluss unmittelbar evident.“¹⁵⁹

ABDELHAMID (2002, S. 25) erläutert zwei linguistische Einheiten zwischen L1 und L2 und erklärt dementsprechend den Begriff Interferenz folgendermaßen:

„Cette introduction d’unités se fait par ignorance ou par inadvertance, des éléments ou des particularités linguistiques appartenant à une langue source (L1). En d’autres termes, on emploie dans une langue un trait phonologique, morphologique ou sémantique propre à une autre. Un tel emploi constitue un écart contre la norme de la langue cible (L2). Les écarts interférentiels se situent au niveau phonétique (trait accentuel, altérations dans la réalisation des unités phoniques...); au niveau lexical (les emprunts, les calques...); au niveau grammatical par l’altération des règles syntaxiques.“

¹⁵⁹ KALTENBACHER, Erika: der deutsche Wortakzent im Zweitsprachenerwerb. Zur Rolle von Ausgangssprache, Zielsprache und Markiertheit. In: linguistische Berichte, Jg. 150, S. 91-117. In: RICHTER, Julia: phonetische Reduktion im Deutschen als L2- Eine empirische Querschnittstudie. Band 22., Schneider Verlag Hohen gehen. Baltmannsweiler 2008, S. 69

Früher sprach man in der älteren Sprachlehrforschung von dem Terminus „Interferenz“, dieser letzte ist oft negativ bewertet. CLYNE (1991a, S. 160) sprach seinerseits von einer anderen Terminologie, die „Transferenz“ hieß, d. h. im Sinne (,Übertragung‘, ,Übernahme‘). Die Autorin hebt Folgendes hervor:

„transference is employed for the process of bringing over any items, features or rules from one language to another, and for the results of this process. Any instance of transference is a transfer.“¹⁶⁰

4.6 Interferenzarten

Es gibt verschiedene Arten von Interferenzen beispielsweise grammatische, lexikalische sowie phonetische Fehler. Jeder Fehler differenziert sich je nach dem Schwierigkeitsgrad des Faches. KELZ (1992, S. 31) ist der folgende Meinung:

„mehr noch als grammatische Fehler und mit mehr als lexikalische Fehler sind phonetische Fehler verfestigt, die sich in einem späteren Stadium des Spracherwerbsprozesses nicht oder nur mit allergrößter Mühe korrigieren lassen.“¹⁶¹

4.6.1 Interlingualer (zweisprachlicher) Interferenz und Intralingualer (innersprachlicher) Interferenz

KUTTIYANAL (1989, S. 11) weist darauf hin:

„man unterscheidet zwischen interlingualer (zweisprachlicher) Interferenz und Intralingualer (innersprachlicher) Interferenz (Vgl. E. TERNES 1976:9. Autorenkollektiv (1984:205) wenn der störende Einfluss von einer anderen Sprache kommt, spricht man von interlingualer Interferenz. Fehler, die durch Übergeneralisierung der Normen der Zielsprache, mit anderen Worten durch

¹⁶⁰ CLYNE, Michael: Community Languages. The Australian experience. Cambridge: CUP. In: RIEHL, C.M.: Sprachkontaktforschung- Eine Einführung. Gunter Narr Verlag. Tübingen 2004, S. 28

¹⁶¹ KELZ, Heinrich, P.: Lernziel deutsche Aussprache . In: Phonetik. Aussprechschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.) von VORDERWÜLBECKE, Klaus (Hrsg.): Phonetik. Aussprechschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage. H. 32. Regensburg 1992, S. 23-38, S. 31

Analogiebildung (Vgl. E. TERNES 1976:10) entstehen, sind interlingualen Interferenz zuzuschreiben.“¹⁶²

Interferenzen treten auch im phonetisch-phonologischen und artikulatorischen Bereich, in der Semantik bei Verengung oder Erweiterung des Bedeutungsumfangs bzw. -inhalts von Wörtern sowie bei Kollokationen auf. Neben diesen zwischensprachlichen (interlingualen) Interferenzen sind stets auch intralinguale einzukalkulieren, bei denen es sich um Beeinflussungen innerhalb der Zielsprache handelt. KARBE (2000, S. 127)

4.6.2 Phonetische Interferenzen

HIRSCHFELD (2003, S. 163) macht darauf aufmerksam, dass phonetische Interferenzen Störungsquellen haben, aber diese müssen nicht unbedingt wohl bedeuten, dass sie Störungen in der interkulturellen Kommunikation verursachen. Die Ansicht der Autorin lässt sich wie folgt resümieren:

„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.“¹⁶³

Die Autorin fügte im Zusammenhang mit phonetischen Fehlern dazu Folgendes an:

„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.“¹⁶⁴ (Vgl. GROTHJAHN (1998, S. 40)

¹⁶² TERNES, E.: Probleme der kontrastiven phonetik. Hamburg 1976. In: KUTTIYANAL, Philip Augustine: konfrontative phonetisch – phonologische Analyse des Malayalam und des Deutschen zur Begründung von Ausspracheschwierigkeiten der Malayalam Sprecher. Dissertation (A) 1989, S.11

¹⁶³ 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, S. 163

¹⁶⁴ GROTHJAHN, 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.

RAUSCH & RAUSCH (1993, S. 46) betonen, dass „ein phonetischer Fehler als solcher umso weniger erkannt wird, je mehr seiner Merkmale sich mit den standardsprachlichen Erfordernissen decken.“¹⁶⁵

Im Zusammenhang mit phonetischen Interferenzen stellte HIRSCHFELD (2003, S. 164) fest:

„Bei der Untersuchung von Ursachen und Wirkungen phonetischer Interferenzen hat sich herausgestellt, dass es nicht in erster Linie einzelne Laute, sondern vor allem prosodische Abweichungen sind, die sich negativ auswirken. [...] das ist eigentlich nicht anders zu erwarten, wenn man die Bedeutung der Prosodie für das Verstehen von Äußerungen und für die Steuerung von Gesprächsabläufen bedenkt.“¹⁶⁶

ANSTATT (2007, S. 56) spricht in ihrem Aufsatz: „Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen“ über Mechanismen und Techniken, die zur Kontrolle von Interferenzen dienen, sie stellte fest:

„Demnach unterscheiden sich die Mechanismen, mit der die Interferenz kontrolliert wird, in Abhängigkeit von dem Alter, in dem eine zweite Sprache erworben wird. Das heißt aber nicht nur, dass sich die Strategie und der Grad der Diskriminierung zwischen Sprachen bei frühen und späten Mehrsprachigen unterscheidet, sondern legt nahe, dass ein früher Mehrsprachiger insgesamt eine andere Sprachverarbeitungsstrategie entwickelt hat als ein einsprachig aufgewachsener Jugendlicher.“¹⁶⁷

Man solle auch die lautlichen Interferenzen nicht vergessen, HERRMANN (2003, S. 39) versteht unter dieser Art von Interferenzen Folgendes:

„bei den lautlichen Interferenzen sind Sprachrhythmus, Intonation und Phonologie der Sprache betroffen. Aus diesem Grund weisen manche zweisprachige Personen in der einen der beiden Sprachen einen bestimmten Akzent auf. Diese Interferenzen

(Hrsg.): Sprechsprachliche Kommunikation- Probleme, Konflikte, Störungen. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2003, S. 163- 171, S. 164

¹⁶⁵ RAUSCH, Rudolf/ RAUSCH, Ilka: Deutsche Phonetik für Ausländer, 3., durchgesehene Auflage. Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie Berlin/ München/ Leipzig/ Wien/Zürich/ New York 1993, S. 46

¹⁶⁶ 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. In: COHRS, S.: Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen Fremdsprachenlernender auf Muttersprachler –dargestellt am Beispiel ungarischer Deutschlehrer. Tectum Verlag Marburg 2008, S. 100

¹⁶⁷ ANSTATT, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen- Erwerb- Formen- Förderung. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+KG. Tübingen 2007, S. 56

entstehen dadurch, dass die zweisprachige Person ein Phonem des Lautinventars ihrer schwachen Sprache mit einem Phonem aus dem Lautinventar der starken Sprache identifiziert und sich dieses Phonem bei der Reproduktion den phonetischen Regeln der Erstsprache unterwirft.“

4.6.3 Prosodische Interferenzen

Unter prosodischen Interferenzen versteht NEPPERT (1999, S. 292) Folgendes:

„das muttersprachliche Phonemsystem kann sogar die Wahrnehmung der Laute einer fremden Sprache dahingehend steuern, dass er unter Umständen Lautunterschiede in der fremden Sprache gar nicht bemerkt, weil der Hörer von den bekannten und gewöhnlich gehörten Kategorien der Muttersprache ausgeht.“¹⁶⁸

HIRSCHFELD (1994, S. 83 FF.) unterstrich in Ihrem Buch „Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender“ Folgendes:

„Bei der Untersuchung von Ursachen und Wirkungen phonetischer Interferenzen hat sich herausgestellt, dass es nicht in erster Linie einzelne Laute, sondern vor allem prosodische Abweichungen sind, die sich negativ auswirken.“¹⁶⁹ So kommt beispielsweise HIRSCHFELDS Beitrag „zur phonetischen Interferenzen in der kulturellen Kommunikation“ (2003, S. 165 u. F.) zu dem Schluss:

„Es gibt also einerseits erhebliche Lücken in der phonologischen und phonetischen Beschreibung der zu vergleichenden Einzelsprachen in ihren prosodischen Merkmalen, Regeln und Varianten- und fehlende Maßstäbe bei der Untersuchung interferenzbedingter Abweichungen und bei der Entwicklung geeigneter Methoden und Materialien für die Unterrichtspraxis. Auf der anderen Seite sind Informationsdefizite bei denen zu konstatieren, die prosodische Merkmale lehren und Abweichungen korrigieren sollen.“¹⁷⁰

¹⁶⁸ NEPPERT, J. M. H.: Elemente einer akustischen Phonetik. Hamburg (Buske) 1999. In: COHRS, Silke. Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen Fremdsprachenlernender auf Muttersprachler- dargestellt am Beispiel ungarischer Deutschlehrer. Dissertation. Tectum Verlag. Marburg 2008, S. 98

¹⁶⁹ HIRSCHFELD, U. (1994): Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender. Frankfurt a. Main (Forum Phonetikum 57) 2001, S. 67FF , S. 83 FF.

¹⁷⁰ 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, S. 165 u. F.

4.6.4 Sprachliche Interferenzen

Es gibt eine andere Art von Interferenzen, in diesem Zusammenhang spricht man von sprachlichen Interferenzen. ZATOVKANJUK (1973, S. 74) definierte sie wie folgt:

„Unter sprachliche Interferenz (...) versteht man das Eindringen phonetischer, grammatischer und lexikalischer Elemente der dominierenden Sprache (Muttersprache) in die zu erlernende Sprache oder der zu Erlernenden auf die dominierende, die man Fehler nennen muss“¹⁷¹

DIELING (1992, S. 8) berichtete über die Missverständnisse um die Phonetik im Fremdsprachenunterricht, die öfter bei einigen Didaktikern und Lehrern auftreten. Beispielsweise ist bei einigen Phonetikern vielmehr wichtig, „dass sie analog zum „Schönschreiben“ eine Disziplin „Schönsprechen“ vertreten. Das ist natürlich falsch.“

¹⁷² Sie begründete weiter:

„Jemand, der eine Fremdsprache auch phonetisch erstklassig spricht, wird zu Recht sehr bewundert. Andererseits kann es geschehen- und darauf wird in der Literatur häufig hingewiesen-, dass jemand, der grobe phonetische Fehler macht, auch wenn er noch richtig verstanden wird, emotional abgelehnt wird, was zum sozialen Handicap werden kann. Diese Erscheinung, einen Sprecher wegen phonetischer Abweichungen nicht zu akzeptieren, trifft übrigens nicht nur den Ausländer, sondern oftmals auch den Dialektsprecher.“¹⁷³

Eine andere Kategorie von Interferenzen sind die so genannten Performanz- und Kompetenzfehler, was diese Kategorie angeht, möchte ich noch einmal auf HUFSEISEN/ NEUNER (1999, S. 70) zurückkommen, die diese Gedanken der beiden Fehlerarten sehr klar formuliert haben:

„[...] ebenso verhält es sich bei einer französischen Studentin, die Satz 3 (Zurück in Deutschland, habe ich studiert.) produziert hat. Sie hatte ihr Studium in Deutschland unterbrochen, um in England zu arbeiten. Als sie dann zurück nach Deutschland kam,

¹⁷¹ ZATOVKANJUK, M. (1973): „klassifikacijavlenij jazykovej interferencii (na materiale leksiki i grammatiki)“. In: RJAZR (1973), 2, S. 74-77. In: KÖHLER, F.-H.: Zwischensprachliche Interferenzen- Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen. Fotodruck PRÄZIS, Barbara von Spangenberg KG. Tübingen 1975, S. 08

¹⁷² DIELING, Helga: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Langenscheidt KG, Berlin und München 1992, S. 08

¹⁷³ Ebenda, S. 08

studierte sie weiter. Auch sie hat – nach eigenen Aussagen- angenommen, das die Struktur, die im Französischen und im Englischen so ähnlich ist, auch im Deutschen richtig sein müsste. In beiden Fällen liegen also Interferenzen vor.“

Eine andere Art der Interferenzen im Leseverstehen lässt sich folgendermaßen differenzieren:

„Interferenzen lassen sich nach der Reichweite und dem Zeitpunkt (lokal- global) und nach der Tiefe der Verarbeitung (falsches vs. elaboriertes Lesen) unterscheiden.“¹⁷⁴

EHLERS (2003, S. 290). Um mehrere Informationen dieser Interferenzarten zu bekommen, siehe S. 290 von dem Beitrag der Autorin EHLERS, die Angaben sind unten.

4.7 Ausspracheprobleme

Wenn man genauer hinsieht, erfährt man, dass Ausspracheprobleme beim Erlernen einer Fremdsprache, beispielsweise die deutsche Sprache bei algerischen Germanisten, bemerkenswert zu erforschen sind. Dann konnten wir an dieser Stelle gemäß folgender zitierter Auffassungen hervorragende Gedanken gewinnen. So plädiere ich vor dem hier umrissenen Gesamthintergrund für die Diskussion über Ausspracheprobleme.

„Ausspracheprobleme von Lernenden können so unterschiedliche Gründe haben wie altersspezifische Defizite im Wahrnehmungs- und Artikulationsbereich, Unterschiede im Phoneminventar der Ausgangs- und der Zielsprache oder das Fehlen der entsprechenden Laute in der Muttersprache[...]. Sie können aber auch Ergebnis eines schlecht geplanten und/oder durchgeführten Unterrichts sein.“ RÖSLER (1994, S. 46)

An dieser Stelle entwickelt YOUNG (1993, S. 128) die Definition zu Ausspracheproblemen nicht nur hinsichtlich der Interferenzen der Erstsprache, sondern auch unter der Schwierigkeiten des Erwerbs von korrekter Aussprache im Erwachsenenalter.

„In the field of second Language phonology (L2) Phonology, two aspects of post puberty (i. e. adult) acquisition are nearly taken as facts. First, it is uncontroversial

¹⁷⁴ EHLERS, Swantje: Übungen zum Leseverstehen. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 287- 292, S. 290

that rules and structures from the learner's first language (L1) play a major role in the acquisition which has the status of fact ...ist hat incomplete acquisition ist the rule rather exception. In other words, even those adult learners who have reached a very advanced stage in their acquisition of a SL will be unable to get rid of their "foreign accent" .“¹⁷⁵

Der Fremdsprachenlerner ist mit enormen Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache, insbesondere der deutschen Aussprache konfrontiert. HIRSCHFELD (2003, S. 195) machte darauf aufmerksam:

„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 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.“¹⁷⁶ (Vgl. HIRSCHFELD/ KELZ/ MÜLLER)

Vor allem aber hat uns die Beobachtung des Lernverhaltens gezeigt, dass Lerner beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache oft auf große, nahezu unüberwindliche Schwierigkeiten stoßen, wo eine rein monolingual orientierte Sprachbeschreibung dies gar nicht vermuten lassen würde. An den Schwierigkeiten der Fremdsprachenlerner erkennen wir plötzlich, dass die korrekte Verwendung von Ausdrucksmitteln die uns zunächst wie selbst verständlich vorgekommen ist, oft sehr komplexen und daher schwer beschreibbaren und ebenso schwer erlernbaren Regularitäten unterliegt. PUTZER (1994, S. 31)

4.8 Fehleranalyse-Therapie und Fehlerprophylaxe zur Aussprachekorrektur

¹⁷⁵ YOUNG, M.(1993): The acquisition of a prosodic Structure in a second Language. Niemeyer. Studies in Second language Aquisition 18, 128- 129. In: HUNOLD, C.: Untersuchungen zu segmentalen und suprasegmentalen und suprasegmentalen Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlernender. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 28: Peter Lang GmbH. Frankfurt am Main 2009, S. 15

¹⁷⁶ HIRSCHFELD, U.: Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: ALTMAYER, C./ FORSTER, R. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch - Teilbereiche- Bezugsdisziplinen. Peter Lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003, S. 189-223, S. 195

Sprichwort □ Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr □.
Fehler, die nicht gleich zu Beginn behandelt werden, machen auch
später Probleme. Deshalb ist dem Unterricht und der Fehlerbehandlung
im Unterricht schon ab der Grundstufe große Aufmerksamkeit zu
schenken. SCHMIDT (1997, S. 142)

Wenn wir selbst in unserem Arbeitsprozess Fehler offen zugeben und unsere Schüler ermutigen, sich ebenso zu verhalten, erfüllen wir den Begriff des Vorbildes wirklich mit Leben. Zudem bilden Fehler wichtige Sichtfenster in Entwicklungsprozesse. Dies bedeutet nicht, Fehler zu ignorieren und zur Tagesordnung überzugehen. Fehlermanagement heißt tolerieren und disziplinieren. [...] Fehler akzeptieren heißt analysieren, welche Genese der Irrtum hat und in welchem Zusammenhang er entstand. Häufigkeit, Intensität und letztendlich seine Art ist entscheidend für die Bewertung. Die schwierige Aufgabe von Lehrerinnen ist es, diese herauszufinden. TRAUTMANN (2001, S. 149)

Mit der Fehlerhäufigkeit geht die Klassifizierung der Lernenden als gut, mittelmäßig oder schwach einher. Die Lehrperson ist die letzte Instanz zur Fehlererkennung, sie ist auch das (vermeintlich) fehlerfreie, besser wissende Sprechmodell. HOLSTEIN/OOMEN- Welke (2006, S. 31)

Mündliche Korrekturen stellen die- relativ- spontane Reaktion von Seiten des Lehrers auf schülerseitige Abweichungen vom Sprachsystem oder von der Lehrerseitigen Erwartung dar, deren Wirkung – per definitionem- in den meisten Fällen weniger dauerhaft als bei schriftlichen Korrekturen sein dürfte. Stärker als schriftliche Korrekturen gehören mündliche Korrekturen zum täglichen Geschäft des Fremdsprachenlehrers, der sekundenschnell eine Entscheidung darüber zu fällen hat, ob er überhaupt und wie er welchen Schüler woraufhin korrigieren will. KÖNIGS (2003, S. 379)

Aussprachekorrekturen sind meist vom Lernenden häufig wesentlich schwieriger zu verarbeiten als Korrekturen anderer Fehlerarten. Dies kann bei bestimmten Fehlern dadurch bedingt sein, dass der eigene Fehler vom Lernenden nicht gehört und erkannt wird, wenn er vom Lehrer einen Korrekturhinweis erhält. Die Muttersprache des

Lernenden legt sich gleichsam wie ein Filter auf das Gehör und bewirkt, dass fremde laute mit Lauten aus der Muttersprache identifiziert und dementsprechend ausgesprochen werden. KLEPPIN (1998, S. 100)

Wünschenswert wäre es, wenn immer weniger Lehrende, Vorgesetzte, Leitende, Auszubildende den üblichen Weg gingen: Fehler erkennen- bestimmen: Bedeutung, Fehlertyp, Häufigkeit des Vorkommens, also: typisieren- Konsequenz einleiten: Punkte abziehen bzw. Textteil verwerfen- nächsten Fehler suchen.¹⁷⁷ FORSTER (2009, S. 52)

Ich bin der Meinung, dass Korrekturen prinzipiell äußerst wichtig für jeden Lernenden sind. Fehler verschwinden meist nicht von selbst, vor allem dann nicht, wenn die Lernenden wenige Möglichkeiten haben, deutsche Muttersprachler zu hören. Selbst wenn man in einem deutschsprachigen Land Deutsch lernt und tagtäglich mit der Zielsprache konfrontiert wird, kann die Lerner Sprache dennoch sehr fehlerhaft bleiben. KLEPPIN (1998, S. 84), die Autorin macht in ihrem Buch „Fehler und Fehlerkorrektur“ auf Seite 88 darauf aufmerksam, dass der Lehrer die Mitschülerkorrektur als eine wirksame spielerische Übung im Unterricht ab und zu organisieren kann. Sie sprach auch von einer anderen Korrekturübung und argumentierte wie folgt:

„Wenn kein Tonband oder Kassettenrekorder vorhanden ist, brauchen Sie auf diese Art der Korrekturübung aber nicht zu verzichten. Sie haben zwei andere Möglichkeiten:

> lassen Sie einen Dialog schriftlich vorformulieren. Sie können dann nach der Präsentation durch die Schüler den Dialog noch einmal vorlesen (lassen) und die Fehler suchen lassen.

> Notieren Sie die wichtigsten Fehler mit, lesen Sie diese Fehler vor und lassen Sie sie korrigieren.“ KLEPPIN (1998, S. 88)

Im Fremdsprachenunterricht korrigieren Lehrer seit jeher eine nicht akzeptable Aussprache. Was jedoch jeweils als akzeptabel empfunden wird, wenn der Lehrer entsprechend den Redefluss eines Lerners unterbricht, ist höchst subjektiv. Lerner

¹⁷⁷ FORSTER, R.: Fehler als Diagnosefenster. In: GRIMM, T./ VENOHR, E. (Hrsg.): Immer ist es Sprache- Mehrsprachigkeit- Intertextualität- Kulturkontrast. Festschrift für Lutz Götze zum 65. Geburtstag. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2009, S. 49-57, S. 52

erleben die korrigierenden Eingriffe, während sie sich äußern, als unangenehme Störungen und hören nur mit □ halbem Ohr□□ hin. Der Lehrer signalisiert durch seine korrigierende Unterbrechung zudem, dass er sich nicht für den Inhalt der gehörten Äußerung interessiert, sondern nur das Wie der Aussprache. HUNEKE/STEINIG (1997, S. 124)

Im Rahmen solcher Zielvorstellungen muss der Lehrer beurteilen, wie weit eine Korrektur der phonetischen Leistungen seiner Schüler nötig ist. Bei der Diagnose von Fehl-Leistungen hat er vielerlei Komponenten zu berücksichtigen. Er muss sich z. B. fragen, ob der aufgetretene Fehler typisch ist für Schüler einer bestimmten Ausgangs-(Mutter-)Sprache. Er muss ergründen, ob dieser Fehler vielleicht nur zu überlegen, ob es sich u. U. lediglich um eine individuelle Fehl- Produktion handelt (von zufälligen Versprechern ganz abgesehen). MARTENS/SCHEEREN – MARTENS (1993, S. 41). Im Folgenden werden die einschlägigen Artikel von HUNEKE/ STEINIG (1997, S. 176): Fehler, Korrekturen und Spracherwerb aus einem medizinischen Kontext formuliert:

„Verräterisch ist die Metaphorik aus dem Bereich der Medizin, die selbst in manchem Titel der Fachliteratur auftaucht: Da ist von Fehlerdiagnose die Rede, von Fehlertherapie oder von Fehlerprävention. Denkt man diese Metaphorik etwas weiter, so erscheinen- auch wenn dies nicht in jedem Fall explizit so ausgesagt werden soll- Fehler als Krankheit, Lerner als Patienten und Lehrer als Ärzte.“

Mit der kontrastiven Linguistik verbindet man hauptsächlich die kontrastive Analyse zwischen Muttersprache und Zielsprache, wobei es aber über die Analyse der beiden Sprachen hinaus auch einer kontrastiven Analyse der dazugehörigen Kulturen bedarf. Es ist auch empfehlenswert, die kontrastive Analyse mit der Fehleranalyse zu verknüpfen, weil die Fehleranalyse eigentlich als ein Beweismittel (Verifikationsmittel) für die kontrastive Analyse unentbehrlich ist. Ohne Fehleranalyse kann man die kontrastive Analyse schwer verstehen und erklären.¹⁷⁸ KIM (1997, S. 53)

¹⁷⁸ KIM, Kun-Hwan: Semantische Interferenzfehler koreanischer Deutschlerner. In: BUCHER, S.(Hrsg.): Fehler und Lernstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Band 59. Peter Lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 51-62, S. 53

Ich verweise unter Bezug auf den Beitrag von BUCHER (1997, S. 64) darauf, dass „die Fremdsprachendidaktik genaue Informationen über Vorkommen und Verteilung von Fehlern benötigt. Eine solche Fehlerdiagnose kann als Grundlage für die Gestaltung von Unterricht und Lehrplänen und für die Entwicklung von regionalen, lernerbezogenen Lehrwerken dienen. [...] Vor allem in der mündlichen Kommunikation können andere Abweichungen der Lernersprache wie Zögern, Stocken, Abbrechen, Verstummen usw. ein größeres Problem darstellen als fehlerhaftes Sprechen.“¹⁷⁹

Beobachtung und Analyse von Fehlern sind Möglichkeiten, die Probleme des Zielsprachenerwerbs mit seinen allgemeinen und individuellen Lernschwierigkeiten besser zu erkennen. LEWANDOWSKI (1991, S. 65)

Durch Fehleranalysen kann der Sprachlehrer Einsicht in die Struktur und in die spezifischen Fehlergruppen seiner Lerner erhalten; er kann sinnvolle Schwerpunkte des Erklärens und Übens bilden LEWANDOWSKI (1991, S.65). Der Autor fügt dazu Folgendes an: „bei der Bestimmung von Fehlern sind neben kommunikativen Gesichtspunkten auch grammatische und stilistische Aspekte zu berücksichtigen.“ (Ebenda, S. 65)

Korrekturen, die sich auf reines „verbessern“ beschränken, sind meist wirkungslos. Der Lernende braucht Hilfe durch Hinweise und Erläuterungen. Zu Recht wird die Beschränkung auf Imitative als Papageienmethode abgetan. Die Phonetikarbeit nutzt möglichst viele Kanäle und Phonetik geht nicht zuletzt durch den Kopf. DIELING (1992, S. 11), in Bezug auf Korrekturen schlagen HUNEKE/ STEINIG (1997, S. 176) vor, Korrekturen in Form von Feedback zu präsentieren, indem sie sagen:

„Wenn Korrekturen in solch einer Situation in geeigneter Weise ein Feedback bereitstellen, könnte ihnen durchaus eine erwerbsfördernde Funktion zukommen.“

Ein tüchtiger Lehrer trainiert auch noch komplizierte Konsonantenverbindungen, die für viele Lernende ein großes Problem darstellen. Es wird also viel Zeit und Mühe darauf verwendet, die Artikulation zu korrigieren, was natürlich richtig und notwendig

¹⁷⁹ BUCHER, S.: Fehler in der adjektivdeklinaton Koreanischer Deuschlerner. Indizien für Lernstrategien. In: BUCHER, S.(Hrsg.): Fehler und Lernstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Band 59. Peter Lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1997, S.63-79, S. 64

ist. Aber oft wird darüber die Arbeit an der Intonation weitgehend versäumt. DIELING (1992, S. 11)

Nach KARBE und PIEPHO (2000, S. 68) sollte jeder Lehrer und jede Lehrerin bedenken, dass

- „- Korrekturarbeit nicht als „Strafarbeit“ deklariert und empfunden werden darf,
- in jeder Schülerleistung Positives gewürdigt werden kann,
- Korrekturen für Schüler einsichtig sein müssen, wobei Ihnen die Beziehungen zwischen Form, Inhalt und Funktion der sprachlichen Mittel zu verdeutlichen sind, [...]
- Hilfen zur Fehlervermeidung in Gestalt von Eselsbrücken, bewusst machenden vergleichen von Strukturen oder Wörter, optischen Stützen und abwechslungsreichen Übungen(auch mit spielerischem Charakter) für den automatisierten Gebrauch der fremdsprachigen Mittel in allen Schularten Bedeutung haben,
- sich der Schüler/ die Schülerin unter dem Aspekt der Befähigung zur selbstständigen weiteren Beschäftigung mit der Fremdsprache Lerntechniken aneignen sollte, die u. a. die effektive Handhabung von Nachschlagewerken, das Führen einer Fehlerstatistik, das Korrekturlesen eigener Texte sowie die verantwortungsvolle Durchsicht von Texten des Nachbarn und nicht zuletzt die gemeinsame mündliche Korrekturarbeit in der Klasse bzw. Gruppe einschließen.“

Ein Lehrender hat die Möglichkeit, eine große Lerngruppe in mehrere kleine Gruppen aufzuteilen, in denen Lernende miteinander zu sprechen. Mit diesem Verständnis von Kommunikationspädagogik hat der Lehrende die Chance (seine Chance!), zurückzutreten und eher organisierend und moderierend tätig zu sein. Diese Art von Unterricht geschieht dann tatsächlich als mündliche Kommunikation, wie sie hier im sprechwissenschaftlichen Verständnis dargestellt wird. FORSTER (1997, S. 22)

HUNEKE/ STEINIG (1997, S. 124) sprechen über die Unterstützung der Gestik und Mimik beispielsweise durch das Chorsprechen:

„Mit einem derartig impliziten Korrekturverhalten kann sich ein Lerner als Person ernst genommen und verstanden fühlen und wird deshalb auch eher bereit sein, den Erwartungen des Lehrers hinsichtlich der Aussprache gerecht zu werden. Neben diesem personalen Zugang benötigen Lerner aber auch einen Freiraum, in dem sie

angstfrei und unbeobachtet mit ihrer Aussprache experimentieren und sie einüben können. Beim Chorsprechen, das der Lehrer gestisch- mimisch unterstützen sollte, können sich Lerner beispielsweise in der Masse sicher fühlen.“ Die Autoren erwähnen auch eine bedeutende Methode zum Training der Artikulationsorgane nämlich Kassetten- und Videorecorder und auch der Spiegel, sie haben folgende Argumente vorgetragen:

„Aber auch alleine, in den eigenen vier Wänden, lässt sich mit Kassetten- oder Videorecorder und Spiegel mit seinen Artikulationsorganen unbeschwert experimentieren und üben. Man sollte dabei möglichst häufig stehen oder gehen und seine Äußerungen mit Gesten unterstreichen, so, als wollte man für einen Bühnenauftritt oder eine Fernsehscene proben. Die fremde Aussprache bekommt durch die □ Mitwirkung□ des ganzen Körpers eine tiefergehende Verankerung in der Person des Lernalerns, als wenn er nur mit geringer innerer Beteiligung seine Sprechwerkzeuge bemüht.“

„[...] - das Sprechen im Chor bzw. in der Gruppe sollte bei besonders schwierigen Erscheinungen eingesetzt werden;

- die Schüler sind von der ersten Begegnung mit der Fremdsprache an das gemeinsame Sprechen zu gewöhnen, damit es auch in höheren Klassen als notwendiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens akzeptiert wird.

Die mit dem Chorsprechen praktizierten vorkommunikativen rezeptiv- reproduktiven Übungen bilden in der Gesamtheit der Übungsfolge zu einer phonetischen Erscheinung lediglich einen kleinen Baustein und sind durch reproduktive sowie produktive Aufgabenstellungen im Hörverstehen, Sprechen und lauten Lesen zu ergänzen.“ KARBE (2000, S. 53)

Andere Autoren legen Wert auf zwei Phasen bei der Aufteilung der Aufgabe des Sprechens beispielsweise BRENNECKE/ GEISLER (1998, S. 163) beschreiben in Anlehnung an ERICSSON (1996: 26-37) diese bedeutenden Schritte sehr treffend:

„zuerst müssen Worte, Wendungen und Sätze in der Übung aufgewärmt werden, damit die Schülerinnen und Schüler alles verstehen und einigermaßen korrekt aussprechen können. Es geht um input (Zuhören) und imitation (Chorlesen, Einzelnachsprechen, „Bienenkorblesen“, Vorspielen, Reproduktion von Dialogen/ Monologen, die in der

Übung als Musterbeispiele angegeben sind). Dieses Zielsprachematerial, das als Grundlage für vorbereitetes Sprechen zur Verfügung steht, muss über die Lernenden „gegossen“ werden. Dies ist die sog. Präparationsphase. Danach folgen die Vorbereitungen mit einzelnen Lernenden oder mit Lernergruppen (z. B. mit Paaren). Sie wählen selbst aus, was sie sagen wollen, und bereiten sich so darauf vor, eigene Inhalte in der Zielsprache auszudrücken. Das ist die sog. Wahl- oder Selektionsphase. Die Lernenden benutzen hier das eben aufgewärmte linguistische Material der Übung.“ Die Anwendung der Präparations- und Selektionsphase im Sprechen insbesondere diese Ausspracheübungen, die sich im Sinne von Input und Imitation versprachlichen, sind äußerst vom Belang im Fremdsprachenunterricht. Die Lehrenden können diese beiden Komponenten als wichtiges Material sogar auch zur Variation der Ausspracheübungen im Unterricht nutzen.

Eine hervorragende Sichtweise zur Überwindung mündlicher Probleme beim deutschsprachigen- Lernenden lässt sich mittels der Förderung des freien Sprechens im Bereich Deutsch als Fremdsprache bei FORSTER (1997, S. 62 u. F.) erkennen:

„Deshalb ist es notwendig, zu üben, wie man Gespräche mit anderen Menschen führt. Da man dies in den meisten Fällen tut, ohne dabei Unterlagen zu benutzen, auf die man sich ‘stützen’ kann, sollte jeder lernen, frei zu sprechen, ohne Hilfsmittel wie Texte, Wörterbücher, Nachschlagewerke zu verwenden. Er muss weiter lernen, frei zu sprechen, ohne sich etwas notieren zu können, mit wenig bzw. ohne Vorbereitungszeit. Dies bedeutet nicht eine Serie von Kurzreden zu halten; gemeint ist eine sprachliche und sprecherische Produktion, die sich entwickelt in Abhängigkeit von Partnern und Situation. Dabei wechseln Sprechenden und Hörverstehen einander ab und überlagern sich gleichzeitig.“

KLEPPIN (1998, S. 89) differenziert zwischen zwei Arten der Korrekturen nämlich zwischen dem Anfänger- und Fortgeschrittenenunterricht. Die Autorin sieht solche Korrekturmöglichkeiten:

„Korrekturen im Anfängerunterricht sind meist strukturell viel einfacher und daher auch schneller auszuführen als im Fortgeschrittenenunterricht. Im Anfängerunterricht sind freie Äußerungen eher begrenzt, sodass man den Schüler nicht unterbrechen muss, um ihn zu korrigieren. Die Korrekturtätigkeit ist im Anfängerunterricht also

einfacher durchführbar. Zu achten ist allerdings darauf, dass die Schüler nicht durch immer währende Korrekturen entmutigt werden, sich auch einmal an freiere Äußerungen zu wagen. [...]

Im Fortgeschrittenenunterricht kommen in der Regel schon längere und freiere Schüleräußerungen vor, die man nicht behindern möchte. Außerdem sind hier komplizierte syntaktische oder gar grammatische Korrekturen zu verzeichnen, die mehr Zeit in Anspruch nehmen und damit die Anzahl der Korrekturen reduzieren. Im Fortgeschrittenenunterricht muss man sich manchmal versichern, ob die Korrektur denn tatsächlich mit der Äußerungsabsicht des Schülers übereinstimmt.“

KLEPPIN (1998, S. 97) äußerte sich zu Verfahren der mündlichen Fehlerkorrektur; diesbezüglich sprach sie von nonverbalen Hilfen, indem sie sagte:

„Wenn Sie nonverbale Korrekturhilfen bei Fehlern geben können, so tun Sie das in jedem Fall- **nonverbale Hilfen** haben nämlich einige **unschlagbare Vorteile**:

- › Sie sind meist viel kürzer als verbale Hilfen und daher wesentlich zeitökonomischer.
- › Sie sind einprägsam und als Aufmerksamkeitssignal hervorragend geeignet. Die Lernenden brauchen meist keine weiteren Erklärungen, sondern können schnell reagieren.
- › Sie beeinflussen nicht so stark den Unterrichtsverlauf wie verbale Eingriffe, da sie den Redefluss kaum stören- sie können parallel zu den Äußerungen des jeweiligen Schülers erfolgen.
- › Sie sind flexibel einsetzbar, d. h. sie können z. B. als Korrektursignal für die Mitlernenden verwendet werden, wenn man den Sprecher nicht unterbrechen möchte. Sie können sogar vom Lernenden bewusst übergangen werden, wenn er sie gerade nicht verarbeiten kann, weil er sich z. B. sehr auf seine Äußerung konzentrieren muss. Die Lernenden übernehmen quasi die Steuerung der Korrekturhilfen.
- › Sie sind meist günstig für die Gruppenatmosphäre, da sie häufig humorvoll sind und manchmal fast als eine Gruppensprache angesehen werden können.“

Sinnvolles Umgehen mit Fehlern kann man lehren, man kann Lernende dazu ausbilden, eigenständige Analysen durchzuführen und somit viel stärker Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Die gewohnte Tabuisierung von

Fehlern muss ersetzt werden durch eine grundsätzliche Akzeptanz der Tatsache, dass Lernen bedeutet: Menschen dürfen Fehler machen. FORSTER (2009, S. 57)

Solche Methoden eröffnen DaF- Lernenden besondere Möglichkeiten und Wege zur Erweiterung ihres sprachlichen Repertoires.

4.8.1 Fazit

Das vierte Kapitel wendet sich der theoretisch erforschten Problematik von Fehlern und deren vielfältigen Ursachen zu; der Differenzierung zwischen Fehler, Transfer und Interferenzen im Fremdsprachenunterricht, Interferenzarten nämlich interlingualer und intralingualer, phonetischen, prosodischen und sprachlichen Interferenzen. Es wurden auch die Ausspracheprobleme erläutert, die als Haupthintergrund den Einfluss der ersten oder anderer erworbener oder quasi simultanes Erwerben verschiedener Sprachen haben. Schließlich haben wir uns über die mögliche Therapie für die Aussprachekorrektur bzw. Korrekturmöglichkeiten nach bestimmten Wissenschaftlern und Forschern geäußert.

Kapitel 5.

**1. Analyse des DaF- Lehrwerks „Lagune“ unter dem Aspekt
Phonetik**

**2. Analyse der aktuellen Germanistikhochschullehrplänen in
Algerien**

3. Analyse der Studenten- und Deutschlehrerbefragungen

4. Interpretation der Tonaufnahmen algerischer Germanisten

Im fünften Kapitel werden vier empirische Untersuchungsschwerpunkte vorgeführt, nämlich die Analyse des DaF- Lehrwerks Lagune Kursbuch **A1** und Arbeitsbuch **A2** (Siehe den Korpus der analysierten Lehrwerke im Anhang) unter dem Aspekt Phonetik. Als Kriterienraster werden wir mit dem Stockholmer Kriterienkatalog von Hans Jürgen Krumm arbeiten (Siehe Anhang S. CLVI u. CLVII). Zweitens werden wir den Versuch unternehmen, die aktuellen Germanistikhochschullehrplänen in Algerien zu analysieren. Hier ist das ehemalige klassische- und das aktuelle LMD System gemeint, ohne die Analyse des neuen Programms bezüglich des gemeinsamen Sockels für Literatur und Fremdsprachen (Socle commun domaine „ Lettres et Langues Etrangères) vom 28. 07. 2013 zu vergessen (siehe die ausführlichen Korpusse im Anhang). Drittens entschied ich mich für eine methodisch- empirische Kombination aus qualitativer und quantitativer Erhebung mittels Fragebögen; d. h. die erste Befragung richtet sich an Deutschlernende an der zwei Universitäten Es- Senia/ Oran und Djilali El Yabes/ Sidi Bel Abbes, die zweite Befragung richtet sich an Lehrkräfte verschiedener Universitäten wie Es- Senia/ Oran, Djilali El Yabes/ Sidi Bel Abbes, Universität Beb Ezouar/ Algier etc. Viertens werden mit Hilfe der untersuchten Tonaufnahmen algerischer Germanistikstudenten von den Masterstudenten und Aussprachexperten der Martin- Luther- Universität Halle/ Wittenberg, Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik, recht exakte Analysen der Ausspracheprobleme algerischer Germanistikstudenten getroffen, interpretiert und kommentiert.

5. 1 Analyse des DaF- Lehrwerks „Lagune“ Kursbuch A1 und Arbeitsbuch A2 unter dem Aspekt Phonetik

5.1.1 Einleitung

Im Umgang des Universitätsjahres 2010/2011 haben sich die Mehrheit der Kolleginnen/ Kollegen in Zusammenarbeit mit dem ehemaligen DAAD- Lektor Herrn Helmut Dietrich sowie der heutigen DAAD Lektorin in Algerien Sonja Schöndorf entschlossen, mit dem Lehrwerk „Lagune A1, A2“ an der Sektion Germanistik der Universität Es- Senia Oran zu unterrichten. In diesem Zusammenhang und anhand der

Initiative des DAADs haben die Lehrkräfte eine Förderung im Bezug auf das Material bekommen. Die Anzahl der Bücher war leider nicht ausreichend, deswegen sollten die Studentinnen/ Studenten das Lehrwerk mit seinen Zusatzmaterialien, d. h. das Lehrerhandbuch, 1 CD und eine DVD selber kopieren.

Unser Ziel besteht darin, die Analyse dieses Lehrwerks unter dem Gesichtspunkt „Phonetik“ zu untersuchen, ob die Kriterien der Phonetikarbeit in diesem Lehrwerk berücksichtigt sind oder nicht. Diesbezüglich werde ich mich mit der Analyse mittels des Stockholmer Kriterienkatalogs, Aspekt Aussprache, hergestellt von Hans Jürgen Krumm auseinandersetzen.

5. 2 Überblick über das Lehrwerk Lagune Kursbuch A1

Als Zielgruppe ist das Lehrwerk „Lagune“ für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren in allen Grundstufenkursen weltweit konzipiert. Es führt die Lernenden mit einer ausgewogenen Progression sowie auch einem großen aufwändigen Übungsangebot zum Lernziel. Was die Lehrwerkskomponenten oder die Lehrwerksbegleitmaterialien anbelangt, können wir Folgendes zusammenfassen:

Für den Kurs gibt es das **Kursbuch** mit Audio- CD

- ausgewogene Wortschatz- und Grammatikprogression
- lebendige Themenkreise mit Fokus auf die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben.
- Grammatik-Übersicht und Wortschatzliste
- Integrierte Audio- CD für den Lernenden geeignet für das Hörverständnis und Sprechübungen

Das Arbeitsbuch besteht aus

- einem umfangreichen Übungsangebot
- Lernwortschatz und Grammatik auf einen Blick
- Angebote zur Selbstevaluation

CD- ROM

Ist für das Selbstlernen vorwiegend im Unterricht gut geeignet.

Zahlreiche interaktive Übungen

Lehrerhandbuch

Tipps und Tricks zur Unterrichtsorganisation- und gestaltung für den Lehrer/ die Lehrerin.

Das Lehrwerk Lagune Kursbuch Niveaustufe **A1** ist für Nullanfänger gedacht, es umfasst Informationen über die Landeskunde und die Interkulturalität (Einstieg in jeder neuen Lerneinheit als Überblick über die Lektion im Sinne einer Fotocollage in jedem neuen Themenkreis). Es besteht aus 30 Lektionen, geteilt in sechs große Themenkreise, die alltagsbezogen sind. Diese sind nämlich:

- Menschen und Reisen
- Personen und Aktivitäten
- Wollen und sollen
- Bewegung und Orientierung
- Alltag und Träume

Die äußere Struktur der Themenkreise, die als Lerneinheiten gekennzeichnet sind, bilden die fünf relevanten Fokusse (im Sinne von Fertigkeiten) beispielsweise Fokus Strukturen, Fokus Lesen, Fokus Hören, Fokus Sprechen, Fokus Schreiben. Hier wird jede Fertigkeit einzeln behandelt, geübt und überprüft.

Bemerkenswert ist, dass am Ende jeder Lerneinheit auf zwei Merkmale hingewiesen wird und zwar:

Anker (Szenen aus dem Alltag) hier werden die Lernenden aufgefordert, eine Zusammenfassung der bereits behandelten Themen in jeder Lerneinheit zu erstellen, sie sollen auch ihr Können selbst evaluieren und einschätzen.

Der Anker zwinkern gilt als Schlussseite. Das Kursbuch enthält am Ende eine tabellarische Grammatik-Übersicht und eine alphabetische Wortliste, die in Form eines Glossars mit dem Lernwortschatz vorgeführt ist.

5. 2. 1 Schwerpunkt der Untersuchung Vom Lehrwerk Lagune A1 und A2

Im Rahmen der Analyse zur Phonetikarbeit werde ich mich mit der Lerneinheit „Fokus Sprechen“ auseinandersetzen; um das Lehrwerk zu erforschen, zu analysieren und zu begutachten, werde ich mich auf den Stockholmer Kriterienkatalogs von Hans Jürgen Krumm unter dem Aspekt „Aussprache“ stützen. Es wird näher untersucht, ob die

Parameter der Phonetikarbeit in diesem Lehrwerk beachtet sind oder nicht und was für Potenzen und Grenzen dieses Lehrbuch auf algerische Germanisten ausübt.

5. 2.2 Überblick über die äußere Gestaltung des Lehrwerks Lagune Kursbuch A1

5.2.2.1 Das Layout

Das Lehrwerk „Lagune“ Kursbuch **A1** überzeugt mit einem klaren und genügend bebilderten Layout. Nach Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, herausgegeben von Renate Wahrig- Burfeind (2008, S. 635), bedeutet **Lagune** „ein flacher Strandsee, vom offenen Meer durch Landstreifen od. Riffe getrennt.“ Mit der blauen Farbe, meines Erachtens als Symbol eines Ozeans, und unten links gibt es einen großen gemalten Wal als eine Art Einladung zur Welt des Wissens. Das Lehrwerk wurde vom Hueber Verlag 2006 veröffentlicht, herausgegeben von AUFDERSTRASSE, H./ MÜLLER, J. und STORZ, T. Dieses Lehrwerk ist nach den Grundregeln des europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen konzipiert.

Eine Landkarte Deutschlands veranschaulicht das ganze Land. Das Lehrwerk umfasst im Großen und Ganzen 192 Seiten, zusätzlich einen Übungstest: Start Deutsch 1, eine Grammatik- Übersicht und eine alphabetische Wortliste.

In jedem Themenkreis gibt es eine Einstiegsseite oder eine Auftaktseite, die rund 06 in diesem Kursbuch sind. Einige Terminologien wie: „Anker“, „Das können Sie jetzt“ sind eigentlich Zielsetzungen dieses Lehrwerks.

Es ist auch festzustellen, dass die Variation von Farben zwischen blau, grün, hellgrün und lilafarben äußerst bemerkenswert ist.

5. 2.2.2 Überblick über das Lehrwerk Lagune Arbeitsbuch A2

Ich werde in aller Kürze allgemeine Informationen über die ganze Serie dieses Lehrwerks; d.h. Kursbuch und Arbeitsbuch erläutern.

- Kursbuch mit einer Audio- CD, die CD enthält auch Sprechübungen.
- Es gibt zusätzlich auch 3 Audio- CDS, hierzu kann man Hörverständnis- und Sprechübungen finden.
- Ein Arbeitsbuch.
- CD- ROM
- Lehrerhanbuch.

- Lösungsschlüssel zu den unterrichtenden Lerneinheiten
- Quellenverzeichnis

Im Schwerpunkt der Untersuchung richtet sich unser Interesse nur an das Arbeitsbuch Niveaustufe **A2**. Das Lehrwerk Lagune Arbeitsbuch Niveaustufe **A2** ist für Fortgeschrittene gedacht. Das ist eine Art Grammatik- und Wortschatzprogression beim Lernen, es setzt sich das Weiterüben und Vertiefen der bereits gelernten Grammatik und des Wortschatzes zum Ziel. Für die Orientierung der Deutschlernerinnen und Deutschlernern gibt es einige Angaben über:

- Informationen zur Nummer der Lerneinheit.
- Seiten der Übungen im Arbeitsbuch.
- Hinweise über die Übungen zum Kurs- und Arbeitsbuch.
- Grammatikübersicht im Kursbuch.
- Den Lernwortschatz der Niveaustufe **A2** ist fett gedruckt.
- Die Lernfortschritte der Lerner nicht nur selbst einschätzen, sondern auch an Hand eines Lösungsschlüssels der Aufgaben selbst evaluieren.

Es besteht aus 35 Lektionen, geteilt in sieben große Themenkreise, sie sind nämlich:

- Feste und Feiern.
- Essen und Trinken.
- Umzug und Einrichtung.
- Aussehen und Geschmack.
- Ausbildung und Berufswege.
- Nachrichten und Berichte.
- Länder und Leute.

In jedem Themenkreis gibt es zwei Lerneinheiten und zwar Grammatik und Lernwortschatz und hier merkt man deutlich, dass die Aussprache total vernachlässigt und Mangelware ist.

Bemerkenswert ist, dass am Ende jeder Lerneinheit auf ein Merkmal hingewiesen wird und zwar:

Das kann ich jetzt als Symbol für die Selbsteinschätzung.

5. 2. 2.3 Überblick über die äußere Gestaltung des Lehrwerks Lagune

Arbeitsbuch A2

Das Layout des Lehrwerks „Lagune“ Arbeitsbuch A2 ist bunt und abwechslungsreich aufgemacht. Das Lehrwerk wurde von Hueber Verlag 2007 veröffentlicht, herausgegeben von einem Autorenteam AUFDERSTRASSE, H./ MÜLLER, J. und STORZ, T. Das Lehrwerk berücksichtigt die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen (Kannbeschreibungen, Selbstevaluation). Es umfasst etwa 224 Seiten, zusätzlich einen Lösungsschlüssel der Aufgaben.

5. 2.2.4 Zur Lehrwerksanalyse „Lagune“ als Beispiel Kursbuch A1 u.

Arbeitsbuch A2 unter dem Stockholmer Kriterienkatalog

5.2.2.4.1 Einleitung

Das Lehrwerk Lagune wurde vom Anfang seiner Entstehung und Veröffentlichung an von verschiedenen Lehrwerkkritikern, Wissenschaftlern, Phonetikern u. Beratern heftig kritisiert. Im Grunde genommen, weil dieses Lehrwerk die Aussprachenormen vernachlässigt hat. Um zu prüfen, ob diese Vorwürfe der Wahrheit entsprechen oder nicht, habe ich mir überlegt, in diesem praktischen Kapitel dieses Lehrwerk analysieren und begutachten zu können.

Ziel dieser empirischen Feldforschung, die Lehrwerkkritik heißt, ist näher zu erkennen, erstens ob dieses Lehrwerk auf Grund der miserablen Bemühungen zur Lehrwerkkonzeption hinsichtlich der Phonetik für algerische Germanisten und deren Bedürfnissen an der Uni Oran bezüglich des Fachs Phonetik erfüllt, zweitens ob es wirklich für diese Lernergruppen und Niveaus geeignet und angemessen ist, und zuletzt unter welchen Umständen, Rahmenvorschriften und Rahmenbedingungen man mittels dieses Lehrwerks an der Uni Oran unterrichtet und ob dieses Unterrichtsmaterial mit anderen Materialien im Kurs kompatibel ist.

5. 3 Analyse des Lehrwerks Lagune Kursbuch A1

Im Umgang unserer Lehrwerkforschung werde ich mich mit zwei phonetischen Kriterien vom Stockholmer Kriterienkatalog von Hans Jürgen Krumm, die zum Aspekt Sprache gehören, auseinandersetzen, nämlich:

1. Aussprache und Intonation

- Werden Fragen der Aussprache und Intonation systematisch behandelt?
- Werden die kontrastiv schwierigen Laute besonders berücksichtigt?
- Werden Intonationshilfen (z. B. Farbe, Fettdruck, Pfeile) gegeben?

2. Tonbänder und Kassetten

- Klingen die Aufnahmen authentisch?
- Werden auch Sprachvarianten vorgeführt (z. B. verschiedene Sprecher, eventuell dialektale Färbung)

Eine absolute Abgrenzung der Kriterien wegen des Zeitraums und Forschungsschwerpunkts ist hier sowohl möglich als auch wünschenswert.

In diesem Rahmen beschränke ich mich nur auf diese zwei Kriterien zum Aspekt Aussprache des Stockholmer Kriterienkatalogs und als Beispiel beschränken wir uns nur auf den Fokus Sprechen dieses Lehrwerks. Auf dieser Basis analysiere ich dann diesen Schwerpunkt meiner Untersuchung, der die Thematik und Problematik meines Projektes behandelt, und damit die Fragestellungen, die meine Studie zu beantworten sucht. Das war eine kurze Darstellung der zwei analysierten Lehrwerke in diesem empirischen Teil meiner Dissertation.

Beginnend mit dem ersten Kriterium Aussprache und Intonation. Laut dem Stockholmer Kriterienkatalog sollten Fragen der Aussprache und Intonation systematisch behandelt werden.

Das Lehrwerk Lagune Kursbuch A1 erfüllt diese Kriterien, da es ein reichhaltiges Angebot an Aufgaben gibt, die mit einem Hörmuster begleitet sind. Beispielsweise Aufgabe 1 im ersten Themenkreis **Menschen und Reisen** auf der Seite 20: **Das Alphabet Hören Sie die Buchstaben und sprechen Sie nach** z. B. A, B, C ..., G und

man schreibt gleich unten [ge] als eine Art Lernerleichterung bei der Aussprache dieser Buchtaben.

Nennen wir auch ein anderes Beispiel in der Aufgabe **3** auf der Seite **21 Hören sie die Wörter, sprechen Sie nach und buchtabieren Sie** wie Taxi, Bahnhof, Mama, Mann usw.

Im zweiten Themenkreis: **Personen und Aktivitäten** finden wir dieses Hörmuster: Aufgabe **1** auf der Seite **44** über **Zischlaute, Hören Sie die Wörter uns sprechen sie nach.** Z. B. Katze- Matratze- Platzen oder Bus, Kuss, Tschüs.

Im gleichen Themenkreis haben wir die Aufgabe **2** derselben Seite **44** als Beispiel genommen. **Zwei Matratzen platzen, Hören Sie die Sätze. Üben Sie die Aussprache dann im Kurs.**

Zwei Matratzen platzen.

Lisa rasiert sieben Gesichter.

Das Wasser ist nass.

Schwester Natascha ist geschieden.

Das Zelt ist sehr sauber... etc.

Erwähnen wir einige Muster im dritten Themenkreis betitelt mit: **Wohnen und Leben**, Lerneinheit **14**, Aufgabe**1** auf der Seite **68: Kurze Vokale- Lange Vokale, Hören Sie die Wörter und Sprechen Sie nach.** Z. B. Kuss- Küsse/ Uhr- Uhren/ Stuhl- Stühle/ Trumpf- Strümpfe

Es gibt auch in der gleichen Lerneinheit einige Muster wie Aufgabe **2** der gleichen Seite **68 Wörter mit „st“** z. B. Stuhl/ Pflaster/ brauchst, Aufgabe **3 Wörter mit „sp“ und „st“** z. B. Die Spinne kaufe ich/ suchst du die Stiefel? , Aufgabe **4 Wörter mit „ü“ und „y“** z.B. Sie übt Physik./ Die leute hier sind sympatisch.

Aufgabe **5** der Lerneinheit **14, Seite 69** behandelt einige Beispiele der Betonung, z. B. **Sprechen Sie nach uns markieren Sie die Betonung** beispielsweise: er hat ein Radio.

Einen Fenster hat er nicht

In der Lerneinheit **29** im Themenkreis **Alltag und Träume** Aufgabe **1** auf der Seite **140** Ist der Vokal kurz oder lang? **a. Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach./ b. Kurz oder lang? Kreuzen Sie an.**

Im Folgenden soll an Hand einiger Beispiele dargelegt werden, ob die kontrastiv schwierigen Laute besonders berücksichtigt werden, wir nehmen diese Muster des zweiten Themenkreises: **Personen und Aktivitäten** als Beispiel die Aufgabe **1** auf der Seite **44** über **Zischlaute, Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach.** Z. B. Katze- Matratze- Platzen oder Bus, Kuss, Tschüs.

Im gleichen Themenkreis haben wir die Aufgabe **2** derselben Seite **44** als Beispiel genommen. **Zwei Matratzen platzen, Hören Sie die Sätze. Üben Sie die Aussprache dann im Kurs.**

Zwei Matratzen platzen.

Lisa rasiert sieben Gesichter.

Das Wasser ist nass.

Schwester Natascha ist geschieden.

Das Zelt ist sehr sauber... etc.

Sein Sohn schneidet zweihundertzweölf Zwiebeln.

Das sind siebenhundertsiebenundsiebzig Sorten Pilze.

Herr Sundermann schafft schnell zweiundzwanzig Flaschen.

In der Lerneinheit **14** im dritten Themenkreis betitelt mit: **Wohnen und Leben** gibt es auch einige Muster wie Aufgabe **3 Wörter mit „sp“ und „st“** z. B. suchst du die Stiefel? Nein, ich suche die Strümpfe, Aufgabe **4 Wörter mit „ü“ und „y“** z.B. Er übt für Olympia./ Die Physikbücher sind teuer./ Viele Grüße und Küsse schickt Lydia.

Die Aufgabe Nr. **5** auf der Lerneinheit **19** im vierten Themenkreis **Wollen und sollen** beschäftigt sich auf der Seite **93** mit folgenden Muster: **Sie liest. Ihr lest. A. Welchen Satz hören Sie?/ b. Lesen Sie alle Sätze laut. Achten Sie auf die Vokale und Umlaute.** Z. B. d. Sie vergessen. Sie vergisst. Ihr vergesst, f. Ihr tragt Hüte. Sie trägt Hüte. Sie tragen Hüte.

Als letztes Beispiel erwähnen wir die Lerneinheit **24** im fünften Themenkreis **Bewegung und Orientierung** Aufgabe **2** auf der Seite **116 a. Hören Sie die Sätze./ b. Ergänzen sie die Buchstaben „e“, „eh“, „ell“, „i“ oder „ie“** z. B. Ein Mann l....gt den Regenschirm neben den Koffer.

Ein Mann st...t im Regen.

Ein Mädchen l...gt das Telefonbuch auf den Teppich.

Eine Katze s...tzt vor dem fenster

Das dritte Kriterium: werden Intonationshilfen (z. B. Farbe, Fettdruck, Pfeile) gegeben?

Als Ergebnis aller untersuchten Themenkreise dieses Lehrwerks kann festgestellt werden, dass die Intonationshilfen in Form eines unterstrichenen Wortes oder Namens vorgekommen sind. Als Beispiel nehmen wir die Lerneinheit **4** Aufgabe **6** auf der Seite **22: „Wo bist du?“ „Wo sind Sie?“ a. Hören Sie die Gespräche und sprechen Sie die Sätze nach. Achten Sie dabei auf die Betonungen.** Z. B. Gespräch a.

Noll, Guten Tag.

Hallo, Jörg. Hier ist Claudia

Es gibt auch in der Lerneinheit **14** einige Muster wie Aufgabe **2** der gleichen Seite **68** **Wörter mit „st“** z. B. Stuhl/ Pflaster/ brauchst, oder Aufgabe **6** der gleichen Lerneinheit auf der Seite **69: Welche Wörter sind betont?**

Sie braucht keinen Computer. Aber einen Fotoapparat braucht sie.etc.

Außerhalb der unterstrichenen Wörter, die als Intonationshilfen in diesem Lehrwerk vorgekommen sind, gibt es überhaupt keine Spuren über andere Hinweise wie Farben, Fettdruck oder Pfeile, mit denen der Lerner die Intonation leicht identifizieren kann.

2. Tonbänder/ Kassetten

Das Existieren von Tonbändern und Kassetten ist eine wesentliche Voraussetzung vom Stockholmer Kriterienkatalog. Diese Eigenschaften werden deutlich in Form von CDs, DVDs, die als Lehrwerkbegleitmaterialien gekennzeichnet sind.

Im Kursbuch Lagune **A1** wird dem Lerner eine CD bereitgestellt, auf welcher er alle Hörtexte der Teile „Fokus Sprechen“, die die Hörmuster oder Nachsprechübungen

illustrieren, nachhören kann. Am Ende des Lehrwerks ist auch eine Übersicht der Tracks auf dieser CD vorhanden.

Ob die Aufnahmen authentisch klingen und auch ob Sprachvarianten (z. B. verschiedene Sprecher, eventuell dialektale Färbung) vorgeführt werden, versuche ich als meine Antwort über die folgenden Kriterien einzubringen. Wichtig erscheint mir, dass die Aufnahmen authentisch, echt und glaubwürdig klingen. Die Aufnahmen erscheinen mir nicht als eine übererarbeitete oder künstliche Sprache, sie umfassen verschiedene Alltagssituationen beispielsweise über Essenswünsche äußern, oder Termine vereinbaren, d. h. alltägliche Themen, in dem der Lerner sich einfach mit einigen Problemen konfrontieren kann.

Was das letzte Kriterium, nämlich die Sprachvarianten anbelangt, somit lassen sich meines Erachtens unterschiedliche Sprecher, d. h. der gleiche Anteil von Männer- und Frauenstimmen bei den Aufnahmen identifizieren. Nun erhebt sich natürlich die Frage, warum es keine dialektale Färbung bei den Aufnahmen gab. Daraufhin konzentrierte man die Aufmerksamkeit meiner Meinung nach, auf die Standardsprache, deswegen gab es keine sprachliche Vielfalt wie Umgangssprache etc.

5.3.1 Fazit

Als Fazit wurden hinsichtlich dieser Analyse des Kursbuchs Lagune **A1** aus zeitlichen Gründen nur die häufigsten Aussprachekriterien vom Stockholmer Kriterienkatalog ins Auge gefasst. Als Ergebnis kann festgestellt werden:

- Die Aussprache und Intonation werden in diesem Kursbuch systematisch behandelt.
- Wir haben einige Beispiele über den Kontrast schwieriger Laute erwähnt, dies haben wir oben im Detail bearbeitet.
- Was die Intonationshilfen anbetrifft, diese waren in Form von unterstrichenen Wörtern (z. B. die Betonung von Wörtern) präsentiert, ansonsten gab es überhaupt keine ausführliche Darstellung und Erläuterung der Aussprachebesonderheiten oder Ausspracheschulung insbesondere keine ausreichende Übungen zur Intonation wie Übungen zum Wortakzent oder Laut-Buchstaben-Beziehung, während Übungen zum

Satzakzent oder zu einzelnen Lauten vorhanden sind. Aber was Farben, Fettdruck, Pfeile (Melodie fallend oder steigend) anbelangt, sind sie leider Mangelware.

- Die Aufnahmen scheinen glaubwürdig und nicht künstlich zu sein, es gab eine Gleichberechtigung der Männer- und Frauenstimmen in den Aufnahmen, aber die Sprachvarianten wurden kaum vorgeführt.

5. 4 Analyse des Lehrwerks Lagune Arbeitsbuch A2

Die vorliegende Untersuchung nimmt eine Lehrwerkanalyse nach dem Stockholmer Kriterienkatalog vor. Als Lehrwerk wurde am Beispiel das Arbeitsbuch Lagune Niveaustufe **A2** ausgewählt.

1. Aussprache und Intonation

Nach dem Stockholmer Kriterienkatalog sollten die Fragen der Aussprache und Intonation systematisch behandelt. Meiner Meinung nach erfüllt dieses Lehrwerk diese Kriterien nicht. Es wird nur in diesem Zusammenhang Grammatik und der Lernwortschatz ausführlich thematisiert und betont. Wir können ein paar Beispiele aus der ersten Lerneinheit nehmen, es gibt beispielsweise Fragen solcher Art:

- Ergänzen Sie.
- Wie heißen die Sätze?
- Was passt zusammen?
- Wie heißen die Antworten?
- Kombinieren Sie und erfinden Sie Sätze

Und was den Lernwortschatz anbelangt, gibt es fast in allen Lerneinheiten Listen von Nomen und Verben des Lernwortschatzes und zusätzlich dazu Hinweise wie man z. B. ein Wort in Deutschland, in der Schweiz und auch in Österreich sagt.

Was das zweite Kriterium anbetrifft, ob die kontrastiv schwierigen Laute besonders berücksichtigt werden: In diesem Zusammenhang nehmen wir das Beispiel des dritten Themenkreises dieses Arbeitsbuchs **Umzug und Einrichtung** genau in der **Lerneinheit 14** auf der Seite **80** das einzige Muster: **ist der Vokal kurz oder lang? Ordnen Sie**. Es gibt fünf Aufgaben nämlich **a, b, c, d, e** und die Lerner sollen in dieser Aufgabe, in Form einer Tabelle, den Unterschied zwischen langen und kurzen

Vokalen zeigen und ordnen wie Pfanne.... Sahne, wenn.... Wen, hoffen..., Ofen etc. Aber es gibt kein Indiz, wie man diese langen und kurzen Vokale ohne ein Hörmuster auf einer CD erkennen und differenzieren kann. Dieser Aspekt ist kaum vorhanden.

Es gibt auch ein Muster im siebten Themenkreis betitelt mit **Länder und Leute** in der **Lerneinheit 33 Aufgabe 9, S. 191: wie sagt man in Österreich? Wie sagt man in Deutschland?** Die Wörter sind: die Arztpraxis, die Tomate, das Krankenhaus, die Treppe, die Metzgerei, die Kneipe, das Brötchen, das Abitur, die Kartoffel.

Auf der gleichen Seite genau in der **Aufgabe 10** lesen wir diese Frage: **Wie sagt man in der Schweiz? Wie sagt man in Deutschland?** Die Wörter sind: der Sessel, der Rock, der Reifen, die straßenbahn, das Fahrrad, die eintrittskarte, das Eis, das Frühstück.

Bemerkenswert weder in der Aufgabe **9**, noch **10** gibt es keine Hinweise über eine CD wie man die oben genannten kulturkontrastiven Wörter sprechen kann. Der Lerner soll diese Wörter einfach ergänzen, ohne zu wissen, wie man sie richtig aussprechen kann.

Das dritte Kriterium: Werden Intonationshilfen (z. B. Farbe, Fettdruck, Pfeile) gegeben? Im Großen und Ganzen gibt es nur genau einen Hinweis im Vorwort dieses Lehrwerks, dass die fettgedruckten Wörter zum Lernwortschatz gehören, aber es gibt keine Lernerleichterung im Umgang mit der Aussprache nämlich über Intonationshilfen, keine Farben und keine Pfeile, die den Aspekt Phonetik und die Melodie fallend oder steigend thematisieren.

2. Tonbänder/ Kassetten

Das Vorhandensein von Tonbändern und Kassetten ist ein markantes gefordertes Merkmal vom Stockholmer Kriterienkatalog, dies wird deutlich, wenn es in Form von CDs, DVDs, die als Lehrwerkbegleitmaterialien gelten, erfüllt wird.

Es scheint mir deutlich, dass es im Arbeitsbuch keine Angaben über eine CD oder ein Hörmuster oder Nachsprechübung gibt. Also diese Parameter existieren kaum in diesem Lehrwerk.

Gleich zu diesen dazu gehörenden Kriterien, ob die Aufnahmen authentisch klingen und auch ob Sprachvarianten (z. B. verschiedene Sprecher, eventuell dialektale

Färbung) vorgeführt werden, kann man feststellen, dass es keine Angaben im Arbeitsbuch Niveaustufe A2 gibt, wie diese Aufnahmen klingen. Leider liegt mir diese nicht vor, denn es gibt sowohl keine dargestellten Aufnahmen, die die verschiedenen Sprecher, seien es Männer oder Frauen, junge oder ältere Menschen unterscheiden, als auch keine Indizien über dialektale Färbung außerhalb des einfachen Unterschieds mancher Wörter im Bereich des differenzierten Wortschatzes in Deutschland, in der Schweiz oder in Österreich, aber ohne richtige Tonaufnahmen oder Angaben der Hörmuster bezüglich dieses kulturellen und interkulturellen Kontrastes in einer CD.

5. 4. 1 Resümee

Resümierend können wir sagen, dass im Mittelpunkt des Forschungsinteresses die Lehrwerkanalyse des Arbeitsbuchs Lagune **A2** stand. Wir wollten uns in diesem Teil mit einigen empirischen und konzeptuellen Fragen der Lehrwerkanalyse vom Stockholmer Kriterienkatalog, nämlich den Aussprachekriterien, beschäftigen.

Daraufhin konzentrierte man die Aufmerksamkeit auf diese ausführliche Analyse und wir können die Ergebnisse kurz zusammenfassen:

- In diesem Lehrwerk gab es keine ausreichenden Informationen über die systematischen Fragen der Aussprache und Intonation, denn in diesem Lehrwerk sind nur Grammatik und Wortschatz in den Vordergrund gestellt.
- Es gab zwei stiefmütterliche Beispiele über die kontrastiv schwierigen Laute, diese wurden leider ohne Angaben eines Hörmusters durchgeführt.
- Keine Hinweise über Intonationshilfen.
- Die totale Vernachlässigung vom Aspekt Tonbänder und Kassetten und auch die dazugehörigen Nebenkriterien.

5. 5 Die aktuelle Lage der Lehrwerkforschung hinsichtlich des Fachs Phonetik in Algerien

Die Lehrwerkforschung hinsichtlich des Faches Phonetik an der Uni Oran ist stiefmütterlich behandelt und stets zurückgedrängt und weist sogar ein erhebliches Defizit für den Aussprachekurs auf. Es gibt seltene Bücher auf dem Markt, die zur

Förderung der deutschen Aussprache dienen. Man legt mehr Wert auf Grammatik oder Wortschatz im Gegensatz zur Phonetik.

In diesem Kontext habe ich eine Feldforschung an der Universität Es Senia Oran getan, auf der Suche nach bestimmten algerischen Büchern, Materialien und Instrumenten, die zur Verfügung der Lehrkräfte beim Unterrichten der deutschen Aussprache stehen. Als Beispiel erwähne ich das Lehr- und Lernmaterial von:

SEDDIKI, A./ LACHACHI, D. –E.: Phonetik Deutsch als Fremdsprache in Algerien- Lehr- und Lernmaterial (1999). Ein anderes Beispiel von einem Phonetikbuch von EL KORSO, K.: Aussprache- Phonetikübungen (2010) (Siehe die Angaben beider Bücher im Literaturverzeichnis). Diese Materialien bleiben als Stützmittel oder Wegweiser für die Lehrkräfte, um insgesamt die Phonetik zu unterrichten, aber es wäre wünschenswert, dass sich die Konzeption der Aussprachematerialien mit realen Ausspracheschwierigkeiten algerischer Germanistikstudenten auseinandersetzen soll, begleitend sollten auch Hörmuster wie CDs oder DVDs mit authentischen Tonaufnahmen von Muttersprachlern zur besseren Illustration im Kurs genutzt werden.

5.6 Analyse der aktuellen Germanistikhochschullehrpläne in Algerien am Beispiel des klassischen- und LMD System

Ziel der Durchführung der geplanten qualitativen Untersuchung des klassischen Lehrprogramms (Licence classique) im Kontrast zu dem neuen Bologna- Prozess „LMD“ (Licence, Master, Doctorat am Beispiel die Spezialität **„Sciences du Langage et Didactique de l’allemand Langue Etrangère“ (SLDA)** in Algerien, ist es, zu fragen, welchen Stellenwert die Phonetik in den beiden Systemen einnimmt?

Der Fokus soll bei dieser empirischen Untersuchung auf dem Modul „Phonetik“ liegen.

Als Ausgangspunkt der Untersuchung dienen folgende Leitfragen:

Welchen Anteil hat das Fach „Phonetik“ im klassischen Lehrprogramm im Vergleich vom LMD System? Was charakterisiert die beiden Systeme voneinander?

Was hat sich die neue Reform „LMD“ hinsichtlich des Moduls Phonetik mitgebracht? Haben die beiden Systeme die phonetischen Regeln und Aussprachenormen im Programm berücksichtigt? Gibt es ein ausgewogenes Verhältnis bezüglich der Stundenvolumen, Inhalte, Konzepte, IPA Regeln vorwiegend der Fächerprogression?

5. 6.1 Überblick über das klassische Lehrprogramm in Algerien

Das klassische Lehrprogramm wurde gemäß des Erlasses vom 19. September 1997 zur Befestigung des pädagogischen Programms für das Bestehen der deutschen Licence in Algier erstellt. (Siehe das ausführliche Programm im Anhang). Um den Stellenwert des Faches „Phonetik“ im DaF- Unterricht zu ergründen, wird der Versuch unternommen, die Analyse der algerischen Germanistikhochschullehrpläne, beginnend mit der Untersuchung des klassischen Lehrprogramms (Licence classique) aller Studienjahre, vorzunehmen.

5. 6. 2 Erstes Studienjahr

Insgesamt besteht der Germanistikhochschullehrplan des ersten Studienjahres aus 27 Stunden pro Woche. Die Fächer sowie die Stundenvolumen sind folgendermaßen klassifiziert:

Mündlich (4. 30 Wochenstunden), Schriftlich (6 Wochenstunden), Grammatik (4. 30 Wochenstunden), Einführung in die allgemeine Linguistik (auf Arabisch 1.30 Stunde), Einführung in die Linguistik (hier ist gemeint die deutsche Sprache 1.30 Stunde), Fremdsprache (Spanisch, Russisch manchmal auch Englisch 3 Wochenstunden) das hängt selbstverständlich von der Auswahl der Studenten ab. Einführung in die Übersetzung (1.30 Stunde), Einführung in die universelle Landeskunde (1.30 Stunde), Literatur (1.30 Stunde), die islamische Zivilisation (1.30 Stunde).

Damit rücken meines Erachtens zwei Aspekte beim Umgang mit dieser Analyse ins Zentrum des Interesses; der eine ist der Anteil des Moduls „Phonetik“ und der zweite dessen Inhalte. Es ist festzustellen, dass dieses Fach einzeln nicht erwähnt ist, aber explizit in den Inhalt des Faches Grammatik integriert ist, beispielsweise gibt es einen Hinweis auf die praktische Phonetik.

Es genügt ein Blick über die Zielsetzungen der praktischen Phonetik gemäß einiger Vorschläge zur Reform der deutschen Licence an den Universitäten Algier und Oran (Siehe ausführlich im Anhang), um zu erkennen, dass sie variiert sind. Sie sind nämlich:

Gehörschulung zur Wahrnehmung der distinktiven Phonemmerkmale, der Intonation, des Wort- und Sprechakzents. Kenntnis der entsprechenden Merkmale, Bestimmung der Phonemmerkmale sowie der Artikulationsbasis zur phonetischen Realisierung. Fähigkeit zur normgerechten phonetisch- phonematischen Lautrealisierung.

1. Ermittlung des Entwicklungsstandes durch Hörtest, durch Sprechtest.
2. Wortakzent.
3. Sprechakzent.
4. Sprechrhythmus und Satzintonation.
5. Praktische Übungen zu den Vokalen.
6. Die Erzeugung der Lauten in Mund- und Rachenraum.
7. Praktische Übungen zu den Konsonanten.

Phonetik und Phonologie

(Diese Veranstaltung wird eventuell auf das 3. Semester verschoben.)

- 1- Unterschiede der Phonetik und Phonologie.
- 2- Die Phonemanalyse.
- 3- Die deutschen Vokalphoneme.
- 4- Die deutschen Konsonantenphoneme.
- 5- Die Phonemkombinationen.
- 6- Phonem und Graphem. Das Graphemsystem des Deutschen
- 7- Probleme der Interferenz: Gegenüberstellung der Phonemsysteme: Deutsch-Arabisch- Französisch.

5. 6. 3 Zweites Studienjahr

Im vorliegenden Programm des zweiten Studienjahres sind ebenfalls 27

Wochenstunden geplant. Die Fächer sind:

Mündlich (3 Wochenstunden), Schriftlich (4.30 Wochenstunden), Linguistik (1. 30 Wochenstunde), Literatur (3 Wochenstunden), Landeskunde (3 Wochenstunden), die

arabische Literatur (1.30 Wochenstunde). Einige Module sind komplett neu für die Studenten beispielsweise E. S. L. (Wissenschaftliches Studium der Sprache), Einführung in die Wissenschaft der Kommunikation, die Datenverarbeitung, Einführung in die algerische Geschichte. Die drei letzten Fächer, d. h. die Fremdsprache, Übersetzung (Hin- und Herübersetzung) gehören zum Grundstudium.

5. 6. 4 Drittes Studienjahr

Es gibt eigentlich zwei Programme im dritten Studienjahr, denn es gibt zwei unterschiedliche Spezialisierungen, nämlich: Langues appliquées und Lehren und Recherche (Enseignement et recherche)

Entsprechend der ersten Option Langues appliquées sind die folgenden Fächer vorhanden:

Mündlich (1.30 Wochenstunde), Schriftlich (1.30 Wochenstunde), Etude scientifique de la langue (ESL); d. h. Angewandte Sprachen (1.30 Wochenstunde), Fremdsprache L2 (1.30 Wochenstunde), Landeskunde (1.30 Wochenstunde), Literatur (1.30 Wochenstunde), Langue des sciences et des techniques (LST) (6 Stunden), Syntax (1.30 Wochenstunde), Texte et société (1.30 Wochenstunde), Übersetzung (Hin- und Herübersetzung) (4.30 Wochenstunden). Also es sind insgesamt etwa 22.30 Stunden Volumen pro Woche programmiert.

Während in der zweiten Spezialität Enseignement et recherche werden 24 Stunden Volumen innerhalb der Woche programmiert, diese sind auf diese Fächer verteilt:

Mündlich (1.30 Wochenstunde), Schriftlich (1.30 Wochenstunde), Etude scientifique de la langue (ESL); d. h. Angewandte Sprachen (1.30 Wochenstunde), Fremdsprache L2 (1.30 Wochenstunde), Landeskunde (1.30 Wochenstunde), Literatur (1.30 Wochenstunde), Methodologie (1.30 Wochenstunde), Psychopädagogik (1.30 Wochenstunde), Didaktik (4.30 Wochenstunden), Literatur und Landeskunde (4.30 Wochenstunden), Linguistik (3 Wochenstunden)

5. 6. 5 Viertes Studienjahr

Zwei unterschiedliche Stundenvolumen und Fächer in den zwei Optionen sind zu differenzieren. Die erste Option heisst Langues appliquées, das Programm beinhaltet 19.30 Stunden Volumen und sieht wie folgt aus:

Initiation à la recherche (Einführung in die Recherche) (1.30 Wochenstunde), Fremdsprache L2 (3 Wochenstunden), Abschlussarbeit (hier wurde keine Angabe der Wochenstunde gegeben), Langues des Sciences et des Techniques (6 Wochenstunden), Texte et Société (Littérature et civilisation) (3 Wochenstunden), Übersetzung (von der Fremdsprache ins Arabische) (4.30 Wochenstunden), Syntax(1.30 Wochenstunde).

In der zweiten Option stehen diese Module im Mittelpunkt der Diskussion:

Initiation à la recherche (Einführung in die Recherche) (1.30 Wochenstunde), Fremdsprache L2 (3 Wochenstunden), Abschlussarbeit (hier wurde keine Angabe der Wochenstunde gegeben), Littérature Comparée (Vergleichende Literatur) (3 Wochenstunden), die kontrastive Linguistik (3 Wochenstunden), Critique et Analyse du Texte (Kritik und Analyse des Textes) (3 Wochenstunden), Didaktik (4.30 Wochenstunde) und schließlich die Landeskunde mit 3 Wochenstunden. Im Großen und Ganzen sind beinahe 21 Stunden Volumen pro Woche für diese Spezialisierung kennzeichnend.

Dies war eine kurze Darstellung der Hochschullehrpläne im ehemaligen klassischen System in Algerien. Es stellt sich nun die Frage, warum das Fach Phonetik nicht als eigenständiges Modul wie Mündlich und Schriftlich und andere Fächer im Programm vorgekommen ist? Warum diese Disziplin nur explizit oder stiefmütterlich im Germanistikhochschullehrplan im Fach Grammatik integriert ist, wie ich bereits oben erläutert habe.

Ich möchte hiermit lediglich andeuten, dass 4.30 Wochenstunden zwischen den beiden Fächern Grammatik und deren Regeln und Phonetik und deren Inhalten, wie die praktische Phonetik/ Phonetik und Phonologie überhaupt nicht genügt, denn das erste Studienjahr gilt als Basis des Fremdsprachenunterrichts. Hinsichtlich der Stundenvolumen im Fach Grammatik finden wir zwei kontroverse Informationen und zwar im pädagogischen Programm der Fremdsprachen (Deutsch, Spanisch, Italienisch

und Russisch) steht etwa 4.30 Wochenstunden für das Modul Grammatik, während gemäß einiger Vorschläge zur Reform der deutschen Licence an den Universitäten Algier und Oran (Siehe ausführlich im Anhang) 6 Wochenstunden für die Grammatik stehen.

Ein Blick in die Inhalte der Phonetik im Programm belegt deutlich, dass es mehr Theorie als Praxis im Kurs gibt; einige praktische Übungen sind zu erwähnen beispielsweise:

- Ermittlung des Entwicklungsstandes durch Hörtest, durch Sprechtest.
- Praktische Übungen zu den Vokalen.
- Praktische Übungen zu den Konsonanten.

Es gibt leider keine Hinweise im Programm, erstens wie die Bestimmung der Phonemmerkmale sowie der Artikulationsbasis zur phonetischen Realisierung dargestellt werden und zweitens über die Fähigkeit zur normgerechten phontisch-phonematischen Lautrealisierung. Leider wurde nicht ausreichend erklärt wie diese Inhalte in die Praxis umgesetzt werden, oder ob es nur Begriffsbestimmungen dieser Termini sind. Sowohl der Gebrauch der phonetischen Transkription und die IPA Regeln als auch der Einsatz von Medien, um die Aussprache der Lernenden zu schulen, wurden total vernachlässigt.

Was die Zielsetzungen der Phonetik und Phonologie anbelangt, ist festzustellen:

- Diese Veranstaltung wird auf das dritte Semester verschoben.
- Kontrast zwischen der Phonetik und Phonologie.
- Die Problematik der Interferenz wurde angedeutet, insbesondere die Gegenüberstellung der Phonemsysteme im Deutschen, Arabischen und Französischen. Aber wie wird das in die Praxis umgesetzt? Es wurden keine ausführlichen Auskünfte über die Bewusstmachung der Interferenzen gegeben, ob es durch Auszüge von deutschen Muttersprachlern, CDs, Aufnahmen machen oder der Kontrast im Kurs bewusst verdeutlicht wird.

Also wie könnten den Lernern die Ausspracheregeln, und- besonderheiten der deutschen Phonetik innerhalb von 4. 30 h pro Woche neben den Inhalten der Grammatik und Phonologie lernen, trainieren und daneben ihre

Aussprachekompetenzen schulen? Auch wenn Hinweise der praktischen Phonetik vorhanden sind, werden diese nur theoretisch im Kurs unterrichtet, ohne ausreichende Übungen in der Praxis.

Wir haben auch zwischendurch versucht, die Inhalte des Faches Mündlich des ersten, zweiten und dritten Studienjahres durchzulesen, in der Hoffnung, dass wir einige Aspekte der Aussprache finden. Unser Versuch hat Folgendes gezeigt:

Im ersten Studienjahr wird das Üben des Hörverständnisses durch Dialoge, Märchen, Anekdoten und Sachtexte trainiert. Es gibt ein Indiz auf Lehrbuchvorschläge vom Deutsch Aktiv Band 2, es wurden leider keine Literaturangaben dieses Lehrbuchs gegeben.

Überhaupt keine Ausspracheübungen, Laute, Vokale, Konsonanten.

Die Lernenden sind nur aufgefordert Texte zu hören, auf Fragen zu antworten, Dialoge und Nacherzählungen zu machen.

Im zweiten Studienjahr werden für das Üben des Hörverständnisses Kassetten und Tonbänder zur Verfügung gestellt. Daneben gibt es schriftliche Übungen neben dem Mündlichen wie Zusammenfassungen des Gehörten, auf Fragen antworten und nachher Diskussionen durchführen; d. h. die Förderung der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit.

Es steht auch in diesem Programm, dass Sprech- und Strukturübungen von Kassetten als Einführung zu den Hörtexten gelten. Es werden auch in diesem Zusammenhang algerische Alltagsthemen vorgeführt.

Im dritten Studienjahr werden authentische Texte wie Interviews, Auszüge aus Reden-Radionachrichten etc gegeben. Diese Übungen setzen sich als Ziel Wiedergabeübungen. Die Studenten werden aufgefordert, Referate zu einem Zeitungsartikel zu halten und eine Diskussion durchführen.

Als Fazit können wir sagen, dass die Analyse des klassischen Systems Folgendes gezeigt hat:

Der Phonetik wurde nicht nur im Germanistikhochschullehplan des klassischen Systems kein Löwen-Anteil im Programm beigemessen, sie blieb sogar als eigenständige Spezialität unberücksichtigt, sondern ist nur als integrierter Inhalt im Fach Grammatik vorgekommen.

Es gibt auch ein Manko an Ausspracheregeln- und übungen, auch wenn sie teilweise vorhanden sind; dies wird im Großen und Ganzen theoretisch unterrichtet ohne ausreichendes Aussprachetraining in der Praxis.

Es wurde auch festgestellt, dass überhaupt keine spielerischen Ausspracheübungen im Programm existieren, da der Anteil der kreativen phonetischen Übungen und die Motivation im Klassenzimmer hemmen.

In unserer Betrachtung der Inhalte des Faches Mündlich aller Studienjahre am Beispiel des Aspekts Phonetik haben wir festgestellt, dass in diesem Modul die Studenten im ersten Studienjahr aufgefordert werden, durch Dialoge und Märchen ihre sprachliche Kompetenzen zu üben. Erst im zweiten Studienjahr wird das Ausüben des Hörverständnisses mittels Kassetten und Tonbändern thematisiert, mittlerweile werden auch schriftliche Übungen geübt. Im dritten Studienjahr arbeiten die Studenten mit authentischen Texten, die Wiedergabeübungen sind äußerst betont. Die Lernenden können auch Referate halten und Diskussionen durchführen. Dies war ein kurzer Abriss über den Anteil und die Inhalte des Faches Phonetik im klassischen System in Algerien.

5. 7 Überblick über das LMD System in Algerien

5.7.1 Einleitung

Das LMD System erwies sich als ein neues System, eine neue Reform an den algerischen Universitäten. Das neue LMD System setzt sich zum Ziel, im Kontrast zum ehemaligen klassischen System effiziente Unterrichtsmethoden- und Strategien, beste Perspektiven in der Zukunft der Studierenden vorzustellen sowie auch die Annerkennung dieses Diploms in Europa.

Diese Grundfragen sind dabei leitend: Welche neuen Perspektiven hat das LMD-System im Gegensatz zum damaligen klassischen System in Algerien gebracht? Wie lässt sich das Wesentliche vom Unwesentlichen dieser neuen Bildungsreform unterscheiden? Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses ist zu untersuchen, welchen Status das Fach „Phonetik“ im neuen LMD Programm hat und ob es eine Spitzenposition beim Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache in Algerien einnimmt? Inwiefern wird der Umfang des Moduls in diesem neuen System eingeschätzt? Ist es auch ausreichend bemessen oder nicht? Unser Bestreben ist auch, mit möglichst allen Semestern, d. h. S1/ S2, S3/ S4, S5/ S6 und auch dem Master analytisch umzugehen, um zu untersuchen, ob das Fach „Phonetik“ einen gebührenden Platz in diesem neuen LMD System in Algerien einnimmt oder nicht.

Den Kontrast können wir folgendermaßen verdeutlichen:

Das LMD System besteht aus drei wesentlichen Angeboten L(Licence), M (Master) und D gilt für die Doktorarbeit. Diese Angebote existierten vorher im klassischen System, der Unterschied besteht darin, dass M(Master) für Postgraduierte gilt und die Benennung war vorher Magister. Die Konzepte im neuen Bologna Prozess sind anders geworden beispielsweise „crédit, unité fondamentale etc.“ das gilt auch für die Fächer wie IE (Ingénierie Educative), PA (Pragmatique et sémiologie), SIC (sciences de l'information et de la communication) usw. Als Lehrkräfte verwenden wir diese Terminologien fast tagtäglich.

Eine absolute Terminologieabgrenzung vom LMD System ist sowohl wichtig als auch wünschenswert. AFROUN (2004) kommt zu der Erkenntnis, dass À titre de rappel, ce système est d'origine anglo-saxonne, fondé sur des normes internationales. Le programme LMD (appelé également 3, 5, 8 ou BMD) a cours depuis longtemps dans les universités nord-américaines (USA, Canada) et britanniques. Celui-ci a été adopté progressivement dans la majorité des pays d'Europe, du Maghreb tels que la Tunisie, le Maroc et autres contrées du monde arabe. Les trois cycles du nouveau système (licence, master et doctorat) sont composés d'unités d'enseignement regroupées en semestres d'études. Chaque unité possède la qualité d'être utilisable et transférable, ce qui signifie que son acquisition est définitive et pourra être utilisée dans un autre

cursus de formation. Cependant, cette capitalisation et la possibilité de transfert ouvrent des passerelles entre plusieurs cursus de formation et induisent une mobilité des étudiants qui auront un grand choix qui leur permettra de suivre un parcours universitaire individualisé.

Im Rahmen des Alumni- Treffens in Algier vom 18. -19. Oktober 2009 wurde das Thema LMD tabuisiert, betitelt mit: Trägt das neue algerische System von Licence-Master-Doctorat (LMD) zur Erleichterung der Mobilität bei? In: Chancen der Algerisch-Deutschen Hochschulzusammenarbeit Alumni als Motor bilateraler Beziehungen, wurde Folgendes festgestellt:

„In Europa haben umfassende Studienreformen stattgefunden, die bis 2010 zu einem einheitlichen Europäischen Hochschulraum führen sollen. Obwohl nicht formal Teil des Bologna-Prozesses, hat sich Algerien – wie andere Maghreb-Staaten auch – an diesem Prozess orientiert und ebenfalls umfangreiche Reformen auf den Weg gebracht. Vor allem die Einführung eines Bologna-ähnlichen Systems von LMD-Studienabschlüssen hat zu Protesten und Widerstand innerhalb des algerischen Hochschulsystems geführt.“

5.7. 2 Erstes- und zweites Semester S1/ S2 Fach Sprachwissenschaft und Didaktik (Deutsch als Fremdsprache (DaF) Sciences du Langage et Didactique de l'allemand Langue Etrangère)

In Algerien spricht man vom ersten- und zweiten Semester im Vergleich zum Sommer- und Wintersemester in Deutschland. Gemäß des LMD- Angebots, das am 24. September 2005 in Oran erstellt und genau im Rahmen des Universitätsjahres 2006- 2009 in die Praxis umgesetzt ist, werden wir die Inhalte des Semesters ausführlich behandeln. Es ist nun wesentlich anzudeuten, dass innerhalb des LMD Systems rund 400 Stunden pro Semester programmiert sind.

Im ersten Semester sind die folgenden Fächer äußerst von Belang: Schriftlich (3 Wochenstunden), Mündlich (3 Wochenstunden), Origine et Evolution de la Langue (Ursprung und Evolution der Sprache) (1 Wochenstunde), Morphosyntax Theorie und Praxis (Morphosyntaxe (Théorie et Pratique) (3 Wochenstunden), Courants et Concepts linguistiques (Konzepte und linguistische Teilgebiete) (1.30Wochenstunde),

Phonetik (Theorie und Praxis) (1.30Wochenstunde), Histoire des Idées et des Aires Culturelles (1.30Wochenstunde), Histoire des Formes d'Expression Artistique et Genres Littéraires (Geschichte der künstlerischen Ausdrucksformen und Literaturgenren) (1.30Wochenstunde). Typologie des discours disciplinaires (1.30Wochenstunde), Langues de Spécialité (Fachsprache) (1.30Wochenstunde), Méthodologie du Travail Universitaire (Methodologie) (3 Wochenstunden), **Langue Etrangère 2** Anglais ou Français ou Espagnol Expression Ecrite et orale (Fremdsprache L2 Englisch, Französisch oder Spanisch Schriftlich und Mündlich) (1.30Wochenstunde), Sciences de l'information et de la communication (Wissenschaft der Information und Kommunikation) (1.30Wochenstunde, dieses Fach wird einmal pro 15 Tage, d. h. zwei Wochen unterrichtet), **Critique littéraire et théâtrale** (literarische- und Theaterkritik) (1.30Wochenstunde, dieses Fach wird einmal pro 15 Tage, d. h. zwei Wochen unterrichtet).

Im zweiten Semester sind die folgenden Fächer vorhanden:

Schriftlich (3 Wochenstunden), Mündlich (3 Wochenstunden), Origine et Evolution de la Langue (Ursprung und Evolution der Sprache) (1 Wochenstunde), Morphosyntax Theorie und Praxis (Morphosyntaxe (Théorie et Pratique) (3 Wochenstunden), Courants et Concepts linguistiques (Konzepte und linguistische Teilgebiete) (1.30Wochenstunde), Phonetik (Theorie und Praxis) (1.30Wochenstunde), Histoire des Idées et des Aires Culturelles (1.30Wochenstunde), Histoire des Formes d'Expression Artistique et Genres Littéraires (Geschichte der künstlerischen Ausdrucksformen und Literaturgenren) (1.30Wochenstunde), Typologie des discours disciplinaires (1.30Wochenstunde), Langues de Spécialité (Fachsprache) (1.30Wochenstunde), Méthodologie du Travail Universitaire (Methodologie) (3 Wochenstunden), **Langue Etrangère 2** Anglais ou Français ou Espagnol Expression Ecrite et orale (Fremdsprache L2 Englisch, Französisch oder Spanisch Schriftlich und Mündlich) (1.30Wochenstunde), Sciences de l'information et de la communication (Wissenschaft der Information und Kommunikation) (1.30Wochenstunde, dieses Fach wird einmal pro 15 Tage, d. h. zwei Wochen unterrichtet), **Critique littéraire et théâtrale** (literarische- und Theaterkritik) (1.30Wochenstunde, dieses Fach wird einmal pro 15

Tage, d. h.. zwei Wochen unterrichtet). Bemerkenswert sind fast alle Fächer im zweiten Semester dieselben wie im ersten Semester.

5. 7. 3 Drittes- und viertes Semester

Das dritte Semester kennzeichnet sich durch die folgenden Module:

Schriftlich (3 Wochenstunden), Mündlich (3 Wochenstunden), Morphosyntaxe de la Langue d'Etudes (Morphosyntax der unterrichtenden Sprache) (2 Wochenstunden), Lexico-sémantique de la Langue d'Etudes (Lexico- Semantik der unterrichtenden Sprache) (2 Wochenstunden), Théories et Méthodes Linguistiques (linguistische Theorien und Methoden) (1.30Wochenstunde), Phonologie (1.30Wochenstunde), **Civilisation de la Langue** Mouvements et Tendances (1.30Wochenstunde), **Littératures** Stylistique Littéraire/ Linguistique par le texte littéraire/ Critique des Genres (1.30Wochenstunde), Initiation aux Sciences(Einführung in die Wissenschaften) (3 Wochenstunden), Méthodologie de la Recherche Universitaire (Methodologie) (1.30Wochenstunde), Théories du thème et de la Version (1.30Wochenstunde), **Langue Etrangère 2** (Choisie en S1 et S2) **Expression Ecrite et Orale (Fremdsprache L2**, die bereits im ersten- und zweiten Semester ausgewählt wurde) **Schriftlich und Mündlich** (1.30Wochenstunde), Sciences de l'information et de la communication (Wissenschaft der Information und Kommunikation) (1.30Wochenstunde, dieses Fach wird einmal pro 15 Tage, d. h. zwei Wochen unterrichtet), Sciences commerciales et financières (Handels- und Finanzwissenschaften) (1.30Wochenstunde, dieses Fach wird einmal pro 15 Tage, d. h. zwei Wochen unterrichtet).

Im Programm des vierten Semesters sind die Fächer wie folgt präsentiert:

Schriftlich (3 Wochenstunden), Mündlich (3 Wochenstunden), Morphosyntaxe de la Langue d'Etudes (Morphosyntax der unterrichtenden Sprache) (2 Wochenstunden), Lexico-sémantique de la Langue d'Etudes (Lexico- Semantik der unterrichtenden Sprache) (2 Wochenstunden), Théories et Méthodes Linguistiques (linguistische Theorien und Methoden) (1.30Wochenstunde), Phonologie (1.30Wochenstunde), **Civilisation de la Langue** Mouvements et Tendances (1.30Wochenstunde),

Littératures Stylistique Littéraire/ Linguistique par le texte littéraire/ Critique des Genres (1.30Wochenstunde), Initiation aux Sciences (Einführung in die Wissenschaften) (3 Wochenstunden), Méthodologie de la Recherche Universitaire (Methodologie) (3 Wochenstunden), **Langue Etrangère 2 (obligatoire** après choix parmi l'espagnol, l'anglais, le Français) **Expression Ecrite et Orale(Fremdsprache L2 obligatorisch** nach Auswahl oder Wunsch der Studenten zwischen Spanisch, Englisch oder Französisch) **Schriftlich und Mündlich**(1.30 Wochenstunde), Sciences de l'information et de la communication (Wissenschaft der Information und Kommunikation), Sciences commerciales et financières (Handels- und Finanzwissenschaften) (die Auswahl geschieht zwischen den beiden letzten Optionen innerhalb 1.30Wochenstunde).

5.7.4 Fünftes- und sechstes Semester

Im fünften Semester sind diese Fächer von großer Bedeutung:

Ecrit: Ecritures créatives **Schriftlich** (in diesem Zusammenhang wird die Kreativität im Schriftlichen betont) (3 Wochenstunden), Oral: Littératures Orales **Mündlich** (bemerkenswert ist die mündliche Literatur von Belang.) (2 Wochenstunden), Didactique Générale des Langues (Allgemeine Didaktik der Sprachen, in diesem Bezug ist die deutsche Sprache gemeint) (4 Wochenstunden), Didactique de l'Allemand Langue Etrangère (DaF- Didaktik) (4 Wochenstunden), Ingénierie Educative (3 Wochenstunden), Processus d'acquisition (1 Wochenstunde), Pragmatique et sémiologie (2 Wochenstunden), Méthodologie de la Recherche (Methodologie) (3 Wochenstunden), Die Auswahl geschieht zwischen zwei Optionen, die erste heißt: Informatique Appliquée aux Langues und die zweite heißt Langue Etrangère choisie en S1, S2, S3 et S4 (Fremdsprache, die bereits im S1, S2, S3 und S4 ausgewählt wurde) (3 Wochenstunden).

Das sechste Semester charakterisiert sich durch diese Module:

Ecrit: Ecritures créatives **Schriftlich** (in diesem Zusammenhang wird die Kreativität im Schriftlichen betont) (3 Wochenstunden), Oral: Littératures Orales **Mündlich** (bemerkenswert ist die mündliche Literatur von Belang.) (2 Wochenstunden),

Didactique Générale des Langues (Allgemeine Didaktik der Sprachen, in diesem Bezug ist die deutsche Sprache gemeint) (4 Wochenstunden), Didactique de l'Allemand Langue Etrangère (DaF- Didaktik) (4 Wochenstunden), Ingénierie Educative (3 Wochenstunden), Processus d'acquisition (1 Woche), Pragmatique et sémiologie (2 Wochenstunden), Méthodologie de la Recherche (Methodologie) (3 Wochenstunden), Die Auswahl geschieht zwischen zwei Optionen, die erste heißt: Informatique Appliquée aux Langues und die zweite heißt Langue Etrangère choisie en S1, S2, S3 et S4 (Fremdsprache, die bereits im S1, S2, S3 und S4 ausgewählt wurde) (3 Wochenstunden).

5.7.5 Masterstudiengang erstes Semester

Ich will nachfolgend auf die Inhalte des ersten Semesters Masterstudiengang aufmerksam machen:

Linguistique générale (Allgemeine Linguistik) (3 Wochenstunden), Applications de la sociolinguistique (3 Wochenstunden), Didactique générale (Allgemeine Didaktik) (3 Wochenstunden), Nouvelles recherches en didactique des langues (3 Wochenstunden), Outils méthodologiques (3 Wochenstunden), Lexiques scientifiques (Wissenschaftliche Lexik) (1.30 Wochenstunde), Langue de spécialité (Fachsprache) (4 Wochenstunden), Culture générale (1.30 Wochenstunde).

5.7.6 Masterstudiengang Zweites Semester

Analyse du discours (3 Wochenstunden), Lexicologie et lexicographie (Lexikologie und Lexikographie) (3 Wochenstunden), Analyse des outils didactiques (3 Wochenstunden), Pédagogie du projet (3 Wochenstunden), Méthodes de recherche en sciences du langage (1.30 Wochenstunde), Linguistique contrastive (Kontrastive Linguistik) (1.30 Wochenstunde), Ressources multimédias (3 Wochenstunden), Initiation à l'outil informatique (Einführung in die Datenverarbeitung) (3 Wochenstunden).

5.7.7 Drittes Semester

Linguistique et cognition (Linguistik und Kognition) (3 Wochenstunden), Sémiotique de la culture (Kultursemiotik) (3 Wochenstunden), Didactique de la littérature

(Didaktik der Literatur) (3 Wochenstunden), Didactique de la civilisation (Didaktik der Landeskunde) (3 Wochenstunden), Linguistique du corpus (1.30 Wochenstunde), Méthodes et outils d'analyse du langage (1.30 Wochenstunde), Traitement automatique du langage (3 Wochenstunden), Initiation à l'outil informatique (3 Wochenstunden).

5. 7. 8 Viertes Semester

Das vierte Semester ist für ein Praktikum in einer Firma reserviert, das durch eine Abschlussarbeit oder eine These und selbstverständlich eine Verteidigung charakterisiert ist.

In der ersten Tabelle des vierten Semesters (siehe ausführlich im Anhang) ist angedeutet, dass 65 Wochenstunden für persönliche Arbeiten programmiert sind. Während etwa 26 Wochenstunden für die These oder die Abschlussarbeit geplant sind. Im Großen und Ganzen werden in diesem Semester beinahe 91 Wochenstunden zwischen individuellen Arbeiten und der Abschlussarbeit verteilt. Bemerkenswerterweise sieht man in der Tabelle weder ein Praktikum in einer Firma, noch Seminare, diese sind verschoben; d. h. in diesem Semester sind die Studenten aufgefordert, sich mit persönlichen oder individuellen Arbeiten, im Sinne von Untersuchungsthemen und Projekten, auseinanderzusetzen. Am Ende des Semesters sollen die Studenten Ihre Projekte verteidigen.

5. 7. 9 Fazit

Im Fokus des Forschungsinteresses steht, den Stellenwert der Phonetik im neuen Bologna Prozess LMD zu untersuchen. Ein kurzer Überblick, gegeben durch die Inhalte des LMD Programms hinsichtlich des Faches „**Phonetik**“ im ersten und zweiten Semester der Licence genügt, um zu erkennen, dass dieses Modul im Gegensatz zum ehemaligen klassischen System als eigenständiges Fach auf einem Pol berücksichtigt ist, aber auf einem anderen Pol ihm keine gebührender Platz in dieser neuen algerischen Reform LMD eingeräumt ist. Als erstes Argument des vorher gesagten, sind die Stundenvolumen beim Unterrichten der deutschen Aussprache im

ersten und zweiten Semester der Licence zu gering, etwa 1.30 Wochenstunde; das zweite Argument kennzeichnet sich durch die Inhalte des Faches Phonetik, es steht im Programm nur Theorie und Praxis. Es gibt nur einen Hinweis durch die Inhalte des Faches **Mündlich** im ersten- und zweiten Semester (Phonetik, wie man die Laute lernen kann, oder einen Hinweis auf das Sprachlabor. Mehr als diese Informationen gibt es im Programm nicht.)

Wir haben auch einen Blick in die Inhalte der **Phonologie** (1.30 Wochenstunde) im dritten Semester der Licence verschärft, es wurden keine Angaben über die Inhalte dieses Moduls angedeutet, im vierten Semester fällt dieses Modul aus. Wie ich oben angedeutet habe, gibt es nur einen Hinweis durch die Inhalte des Faches **Mündlich** im dritten- und vierten Semester (Phonetik, wie man die Laute lernen kann, oder einen Hinweis auf das Sprachlabor).

Im fünften und sechsten Semester der Licence gibt es nur eine einzigartige Spur und einige Merkmale über die Phonetik nämlich im Fach **Mündlich**, wir finden immer dieselbe Bemerkung: Phonetik, wie man die Laute lernen kann, oder einen Hinweis auf das Sprachlabor. Aber wie man alles realisieren kann und welche Regeln und Strategien nutzen den Lehrern anhand des LMD Systems für die Schulung der Aussprachekompetenz algerischer Germanistikstudenten? Die Frage bleibt offen, aus Mangel an Auskünften über die Art und Weise wie dieses Modul innerhalb 1.30 Wochenstunde im Programm gelehrt wird, und ob wirklich ein Sprachlabor an der Universität Es- Senia Oran zur Schulung und Verbesserung der phonetischen Kompetenzen algerischer Germanistikstudenten/ Innen vorhanden ist und zur Verfügung der Lehrkräfte und Germanistikstudenten/Innen bereitgestellt ist.

Im Masterstudiengang ist der Phonetik auch kein bedeutender Stellenwert beigemessen. Es wurden nur Module wie Lexikographie oder Wortschatz, Informatik, die Beziehung zwischen Sprache und Kultur, Inhalte der Literatur und Landeskunde, Diskursanalyse, Soziolinguistik, die kognitive Linguistik, Didaktik und Strategien des Lehrens und wie man zukünftige DaF- Lehrerinnen/ Lehrer ausbilden kann, gefördert.

Abschließend kann man feststellen, wie komplex die Situation sein kann, dass im LMD System die Phonetik keinen bedeutenden Status wie die vorher genannten Fächer hat. Die Situation ist alarmierend. Überflüssig zu sagen, dass Wortschatz, Kultur des fremden Landes und deren Landeskunde und Literatur einen weit größeren Umfang im Programm einnehmen, aber die Aussprache vernachlässigt ist. Es besteht allgemeiner Konsens darüber, wenn wir sagen bestimmte Fächer bilden die zukünftige Deutschlehrer/Innen, ich würde gerne in diesem Zusammenhang hinzufügen, dass die Aussprache auch einen wesentlichen Baustein zur Konstruktion der Sprache gleich neben Grammatik und Wortschatz sowie andere Disziplinen bildet. Die falsche Verwendung der deutschen Phonetik ohne die Bewusstmachung von deren Regeln und ausreichende Ausspracheübungen ist meines Erachtens ein Risiko, denn der Lernende trifft auf enorme Schwierigkeiten im Fall der Kommunikation mit Muttersprachlern oder einfach in seiner Laufbahn als zukünftiger Lehrer oder zukünftige Lehrerin, der oder die normalerweise Vorbild und Wegweiser für seine Lernenden sein soll. Er/ Sie soll unbedingt eine einwandfreie Aussprache beim Unterrichten haben und nicht eine falsche Phonetik, die sehr oft zu Interferenzen und Missverständnissen führt.

5.8 Analyse des neuen Programms bezüglich des gemeinsamen Sockels für Literatur und Fremdsprachen

Gemäß des neuen brandaktuell erschienenen Programms des gemeinsamen Sockels für Literatur und Fremdsprachen (**Socle commun domaine „ Lettres et Langues Etrangères**) vom 28. 07. 2013 wurden einige Änderungen der Konzepte und Benennungen der Fächer zwischen Unterricht theoretischer und praktischer Teil (Cours, TD, TP) sowie auch in Studenvolumen vorgenommen.

Im ersten Semester finden wir die folgenden Fächer:

Schriftlich (4.30 Wochenstunden), Mündlich (3 Wochenstunden), Grammatik (3 Wochenstunden), korrektive und artikulatorische Phonetik (1. 30 Wochenstunde), Einführung in die Linguistik (Konzepte) (1. 30 Wochenstunde), Einführung in die literarischen Texte (1. 30 Wochenstunde), Kultur und Landeskunde (1. 30 Wochenstunde), Technik der universitären Arbeit (hier ist Methodologie gemeint) (3

Wochenstunden), sozio- und humanistische Wissenschaften (1. 30 Wochenstunde), Fremdsprache (1. 30 Wochenstunde).

Im Programm des zweiten Semesters sind die Fächer wie folgt präsentiert:

Schriftlich (4.30 Wochenstunden), Mündlich (3 Wochenstunden), Grammatik (3 Wochenstunden), korrektive und artikulatorische Phonetik (1. 30 Wochenstunde), Einführung in die Linguistik (Konzepte) (1. 30 Wochenstunde), Literatur der gelernten Sprache (1. 30 Wochenstunde), Kultur und Landeskunde (1. 30 Wochenstunde), Technik der universitären Arbeit (hier ist Methodologie gemeint) (3 Wochenstunden), sozio- und humanistische Wissenschaften (1. 30 Wochenstunde), Fremdsprache (1. 30 Wochenstunde).

Das dritte Semester umfaßt diese Module:

Schriftlich (4.30 Wochenstunden), Mündlich (3 Wochenstunden), Grammatik (3 Wochenstunden), Einführung in die Linguistik (1. 30 Wochenstunde), Literatur der gelernten Sprache (1. 30 Wochenstunde), Kultur und Landeskunde (1. 30 Wochenstunde), Technik der universitären Arbeit (hier ist Methodologie gemeint) (3 Wochenstunden), Einführung in die Übersetzung (3 Wochenstunden), Fremdsprache (1. 30 Wochenstunde).

Im vierten Semester handelt es sich um folgende Disziplinen:

Schriftlich (4.30 Wochenstunden), Mündlich (3 Wochenstunden), Grammatik (3 Wochenstunden), Einführung in die Linguistik (1. 30 Wochenstunde), Literatur der gelernten Sprache (1. 30 Wochenstunde), Kultur und Landeskunde (1. 30 Wochenstunde), Technik der universitären Arbeit (hier ist Methodologie gemeint) (3 Wochenstunden), Einführung in die Übersetzung (3 Wochenstunden), Fremdsprache (1. 30 Wochenstunde), Techniken der Information und der Kommunikation (3 Wochenstunden).

5.8.1Fazit

Zusammenfassend möchte ich folgende Punkte hervorheben: Das obige Programm gibt Anlass zur Kritik, denn den Status des Moduls Phonetik (korrektive und artikulatorische Phonetik) im ersten und zweiten Semester ist fest geblieben ohne

erhebliche Änderungen beispielsweise des Studenvolumens von 1. 30 Wochenstunden, wie in den anderen algerischen Germanistikhochschullehrplänen. Die Vernachlässigung dieser Disziplin und die totale Abwesenheit des Sprachlabors an der Universität Es Senia Oran bergen eine Gefahr in sich, denn diese einzige stiefmütterliche Wochenstunde der Phonetik genügt meines Erachtens nicht, um die Ausspracheregeln zu lernen und sie ausreichend zu üben.

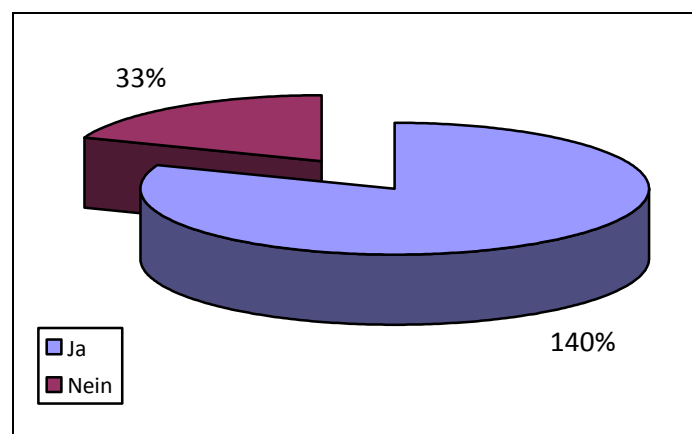
5. 9 Studentenbefragung in Oran

Die Befragungen fanden am 23. und 24. Mai 2010 im Demographie Institut (ex CRF les palmiers) in Oran statt. Die Fragebögen habe ich mit Studenten/ Innen des ersten, zweiten und dritten Studienjahres sowie auch Masterstudenten/ Innen und DaF-Studenten/Innen aus Mali des LMD Systems (**beider Spezialitäten oder Optionen SLDA und LLCG**) durchgeführt.

Die Mehrheit der Probanden hat den Fragebogen auf Deutsch ausgefüllt, ausnahmsweise haben einige Probanden ihn auf Arabisch manchmal auf Französisch aus Mangel des deutschen Wortschatzes oder aus Mangel an deutschen Kenntnissen erledigt. Es wurden insgesamt **173** Fragebögen verteilt.

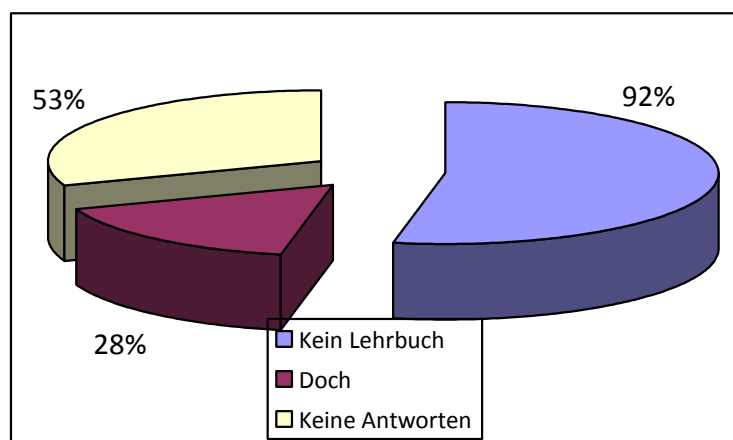
5. 9. 1 Zur Interpretaion der Studentenbefragung in Oran

Zur Beantwortung der ersten Frage, nämlich: Interessieren Sie sich für die Phonetik der deutschen Sprache? Haben die Probanden wie folgt geantwortet:



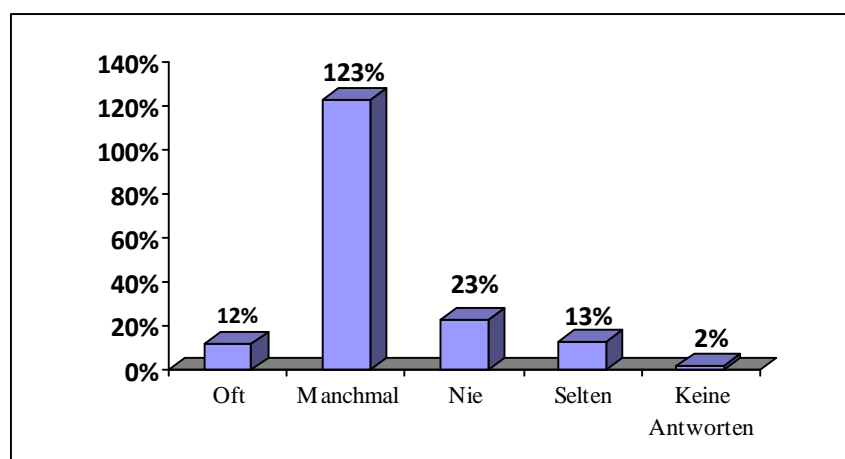
Das Diagramm zeigt, dass die Mehrheit der Deutschlernenden ein großes Interesse für das Fach Phonetik hat, dies lässt sich meines Erachtens so interpretieren, dass die Studenten ihrer Aussprache einen bedeutenden Platz genau wie Wortschatz und Grammatik einräumen. Im Gegensatz dazu gibt es eine Minderheit, die kein Interesse für diese Spezialität zeigen.

Was die zweite Frage anbetrifft, mit welchem Lehrbuch lernen Sie Phonetik? Können wir die Antworten wie folgt darstellen:



Die Graphik stellt an einer erheblichen Zahl dar, dass fast die Mehrheit der Studenten, etwa **92%**, eingeräumt hat, dass überhaupt kein Lehrbuch für die deutsche Phonetik vorhanden ist. Parallell dazu gibt es einige, die auf die Existenz von einem Lehrbuch bzw. einiger lehrbücher fürs Unterrichten dieses Moduls hinweisen, beispielsweise optimal A1/ Momentmal/ Auf Deutsch bitte/ Delphin/ Phonetik Deutsch als Fremdsprache in Algerien/ Phonetik des Deutschen als Fremdsprache/ Themen aktuell/ Tangram. Der Rest der Antworten waren keine Antworten.

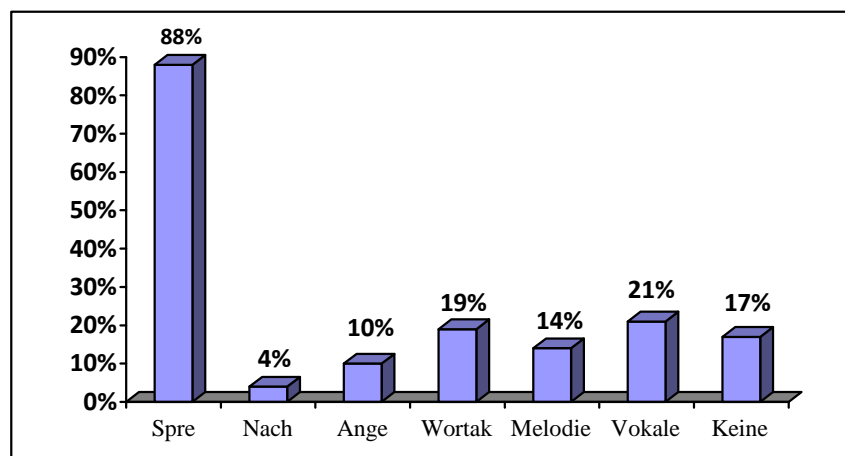
Die dritte Frage betrifft den folgenden Aspekt: Finden Sie Ausspracheschwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen? Die Probanden haben auf die gestellte Frage wie folgt reagiert:



Aus diesen Ergebnissen kann festgestellt werden, dass rund **123%** der Probanden manchmal mit Ausspracheschwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen konfrontiert werden, gefolgt durch einen erhebliche **23%** der Antworten, dass sie solche Probleme nicht haben. Als dritte Position finden wir **13%** für selten, **12%** für oft, als letzte Stelle gab es **2%** der Probanden, die keine Antworten gegeben haben. Dies zeigt, dass die Ausspracheschwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen für die Studenten auftauchen. Diese Probleme können im Großen und Ganzen gravierend und sogar auch lernhemmend sowohl für Lehrende als auch für Lernende sein.

Was die vierte Frage anbelangt, Welche Phonetikstrategien bzw. Ausspracheübungen werden im Unterricht oft durchgeführt? Sind die Ergebnisse folgendermaßen vorgekommen:

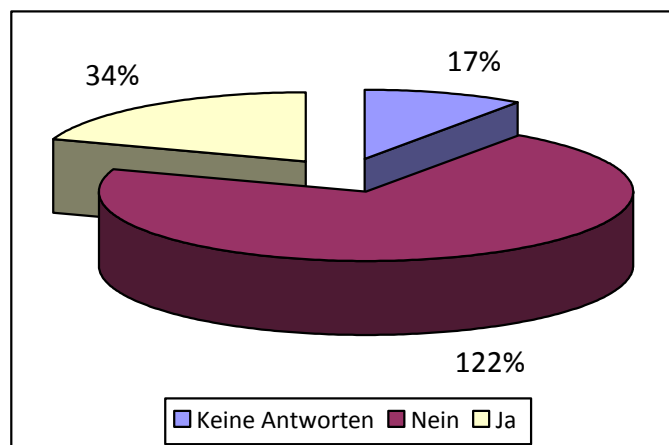
Sprechübungen	88%
Nachsprechübungen	04%
Angewandte Sprechübungen wie Vorlesen, Vortragen, freies Sprechen etc.	10%
Wortakzent/ Satzakzent	19%
Melodie	14%
Vokale/ Konsonanten	21%
Keine Antworten	17%



Hier heisst es nunmehr, dass im Unterricht die Sprechübungen in erster Stelle verwendet werden, zweitens finden wir, dass Vokale/ Konsonanten als gebrauchte Phonetikstrategie- und übung angewandt wird, gefolgt vom Wortakzent/ Satzakzent ca. **19%**. Als vierte Position erwähnen wir erhebliche **17%** für keine Antworten, dann fünftens ist für die Melodie mit **14%** eingeräumt, sechstens sind 10% für Angewandte Sprechübungen wie Vorlesen, Vortragen, freies Sprechen etc. angedeutet. Schließlich gab es **4%** für die Nachsprechübungen als letzte gebrauchte Strategie im Kurs.

Problematisch hieraus sind jedoch mehrere Beobachtungen ins Auge gefallen und zwar, dass Sprechübungen den Löwenanteil beim Gebrauch der Phonetikstrategien- und übungen im Unterricht einnehmen, d. h. die Studenten/ Innen sind stets daran gewöhnt, Texte still zu lesen und nachher laut zu sprechen; diese Strategie ist die meist verwendete in Klassenzimmern. Wünschenswert wäre auch die Bewusstmachung für Vorlesen, Vortragen, freies Sprechen als wirksame Technik zur Erhöhung der Kreativität bei den Deutschlernenden und zur reibungslosen Kommunikation im Unterricht.

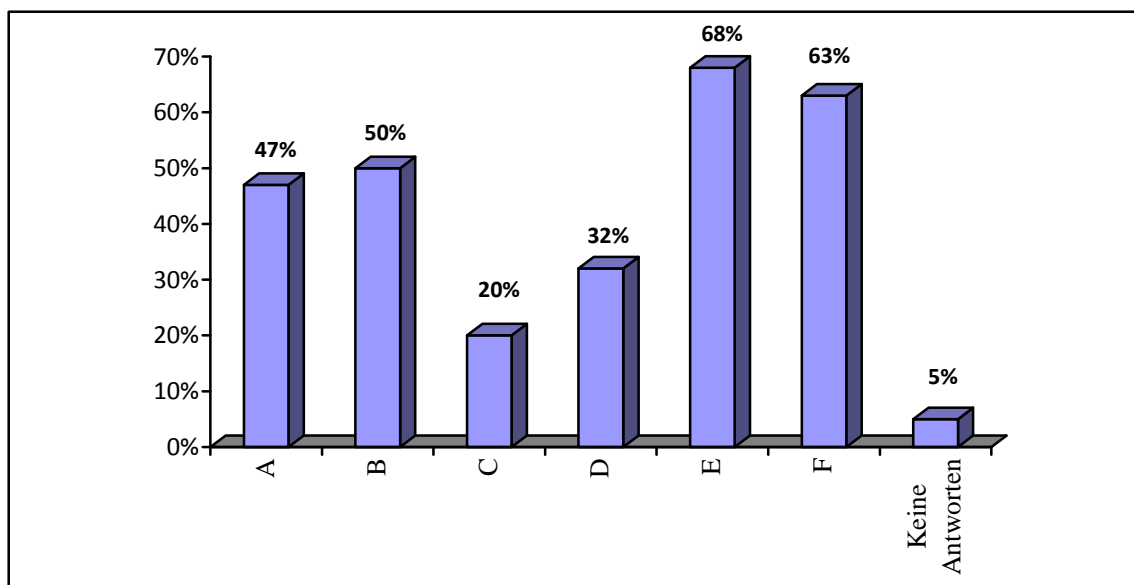
Die fünfte Frage beschäftigte sich mit der Frage: Benutzt der Lehrer/ die Lehrerin Lehrmaterialien im Fach Phonetik im Unterricht? Wenn Ja welche? Folgende Resultate wurden vorgetragen:



Das Schaubild zeigt, dass die Mehrheit der algerischen Germanisten (**122%**) verneinen, dass die Lehrkräfte Materialien im Phonetikunterricht benutzen. Einige Probanden (beinahe **34%**), insbesondere des sechsten Semesters und Masterstudenten, sagten im Gegensatz dazu, dass diesbezüglich Materialien vorhanden sind, indem sie argumentierten, dass die Lehrkräfte mit Kassetten, CDs, Texten, Chorsprechen, MP3 und Beamer arbeiten. Sie fügen dazu hinzu, dass die/der Lehrer/in an die Tafel schreibt, er/sie den Laptop nutzt, er/ sie Ausspracheübungen mittels Kassetten macht (manchmal lernen die Studenten die Aussprache durch Musik), er/sie Gedichte hören lässt, die/der Lehrer/in mit dem Lehrwerk **Optimal** arbeitet.

Anhand der sechsten Frage wurde untersucht, aus welchem Grund die Studenten/Innen Fehlern begehen, die Antworten waren wie folgt:

- A- Sie haben Angst vor dem Lehrer/ der Lehrerin. **47%**
- B- Sie haben Angst, dass der Lehrer/ die Lehrerin Ihnen Bemerkungen macht. **50%**
- C- Der Lehrer ist zu streng mit Ihnen. **20%**
- D- Die deutsche Sprache ist für Sie sehr schwer. **32%**
- E- Sie haben keine ausreichenden phonetischen Übungen im Unterricht gemacht. **68%**
- F- Der Einfluss anderer Sprachen ist groß. Dies ist Grund dafür, dass Sie Phonetikfehler machen. **63%**
- Keine Antworten **05%**



Mit Hilfe dieser gestellten Frage habe ich den Versuch unternommen, den Grund der meist begangenen Fehlern bei den Deutschlernenden zu erforschern. Die Probanden haben eigentlich auf verschiedene Ursachen gedeutet, denn sie hatten die Möglichkeit nicht nur auf eine Frage zu antworten, sondern auf unterschiedliche Gründe hinzuweisen.

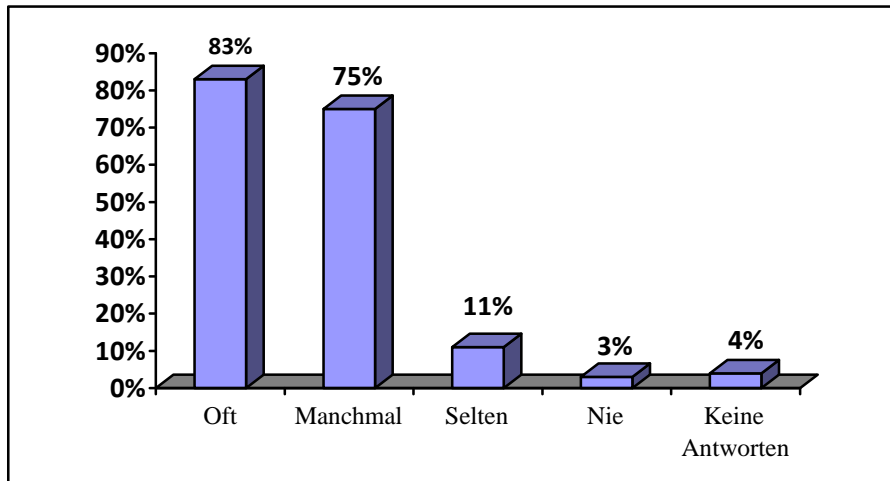
Die Mehrheit der Studierenden, etwa **68%**, hat angedeutet, dass sie keine ausreichenden phonetischen Übungen im Unterricht gemacht haben, zweitens haben sie den Einfluss anderer Sprachen (**63%**) angekreuzt, drittens haben sie gleichzeitig zwei Aspekte, Angst wegen Bemerkungen der Lehrkräfte (**50%**) oder einfach Angst vor dem Lehrer/ der Lehrerin (**47%**) unterstrichen. Einige Probanden meinten, dass die deutsche Sprache für sie schwer ist (**32%**), andere sind der Meinung, dass der Lehrer/in zu streng mit Ihnen ist (**20%**). Zuletzt haben einige Lernende keine Antworten gegeben (**5%**).

Einige Studenten haben folgende Bemerkungen hinzugefügt, dass

- sie Fehler nicht mit Absicht machen.
- eine phonetischen Lehrmaterialien vorhanden sind.
- sie wegen Stress Fehler machen.
- der Einfluss besonders von Englisch, Französisch und Arabisch gross ist.
- Französisch und Englisch einen großen Einfluß auf das Deutsche haben, sie helfen nicht, um Deutsch gut zu lernen.
- Die Lehrkräfte mit Medien unterrichten sollen.

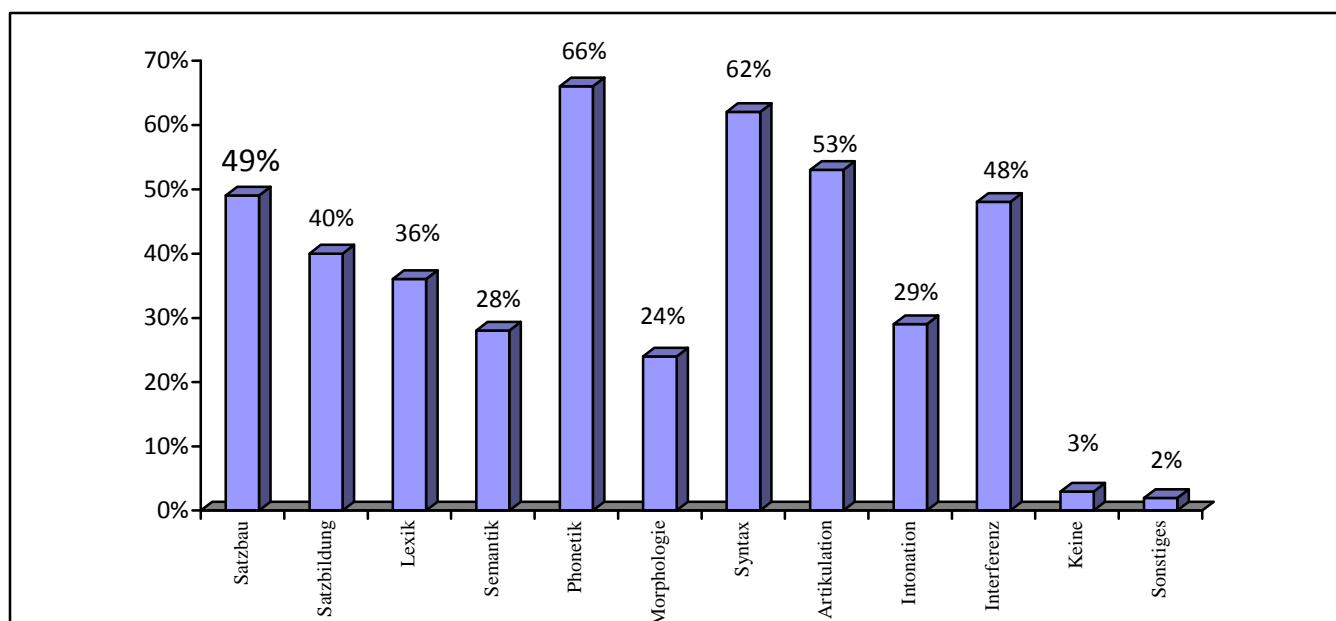
- sie Deutsch nur in der Klasse sprechen.
- sie keinen Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen machen.

Die siebte Frage konzentrierte sich auf Aussprachefehler, die die Studenten machen, und ob Sie vom Lehrer korrigiert werden? Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen präsentieren:



An erster Stelle steht oft mit **83%**, danach folgt manchmal mit **75%**, auf dem dritten Platz steht selten mit **11%**, an vierter Stelle stehen keine Antworten und letzter ist nie mit **03%**. Erklären lassen sich diese Zahlen möglicherweise damit, dass die Lehrkräfte ihre Aufgabe wohl tun, indem sie die Aussprachefehler der Studenten oft korrigieren, denn wenn diese letzten nicht korrigiert werden, werden sie gravierende Probleme bezüglich der Kommunikatin im Allgemeinen mit sich bringen .

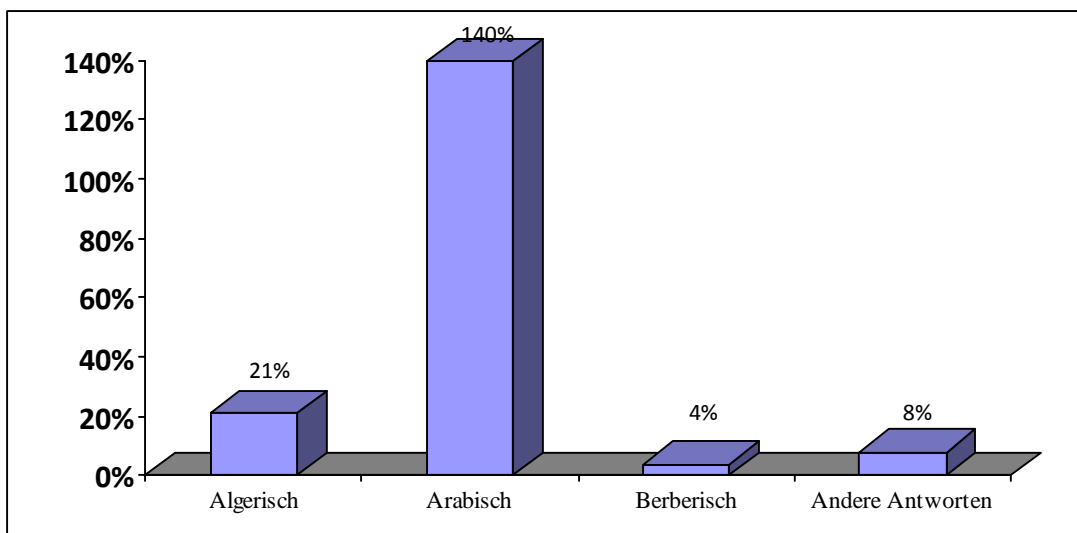
Zur achten Frage: Mit welchen Fehlern werden Sie beim Erlernen des Deutschen konfrontiert? wurden unterschiedliche Antworten gegeben:



In dieser Frage haben die Befragten unterschiedliche Antworten gleichzeitig angekreuzt, da es eine Mehrwahlfrage war. Den ersten Platz der Antworten belegt, dass die Deutschlernenden mit Aussprachefehlern konforntiert sind. Dann folgt die Syntax mit **62%** und danach die Artikulation mit **53%**, an vierter Stelle steht der Satzbau, gefolgt von der Interferenz und den anderen Resultaten. Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse fußt auf zwei wesentlichen Bemerkungen, dass die Mehrheit der Probanden insbesondere Fehler im Fach Phonetik und Syntax begeht. Nicht nur das, denn es scheint mir nach dieser chronologischen Präsentation dieser Daten deutlich, dass die Studenten enorme Schwierigkeiten in verschiedenen Domänen und Bereichen haben.

Wie ich oben angedeutet habe, gab es zwei Bemerkungen der Studierenden und zwar, dass sie insbesondere Interferenzen auf Arabisch machen. Einige Lenende weisen daraufhin, dass sie auch Fehler im Fach Übersetzung in verschiedenen Sprachen machen.

Die neunte Frage befasst sich mit der Muttersprache der Deutschlernenden. Sie wurde folgendermaßen beantwortet:

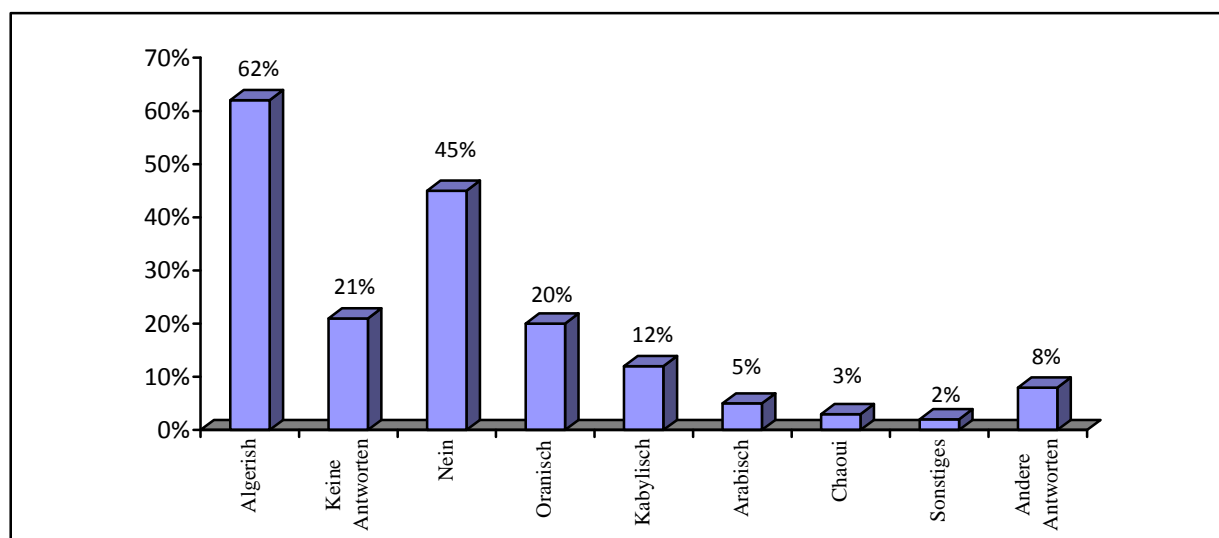


Andere Antworten (DaF- Studenten aus Mali) **08%**

Im Gegensatz zum Algerischen und Berberischen liegt Arabisch deutlich höher, rund **140%**, als die anderen Muttersprachen der Deutschlernenden. Dies zeigt, dass das Arabische die meist gesprochene Muttersprache der Lernenden ist.

Ausnahmsweise haben einige DaF- Studenten aus Mali über ihre Muttersprache gesprochen am Beispiel Bambara, Bambara (Bamanakan), Malisch, Bamanakan (Bambara), Senäi, Mamara (Minianka).

Die zehnte Frage geht um die Dialekte, die die Studierenden sprechen. Die Ergebnisse sahen wie folgt aus:

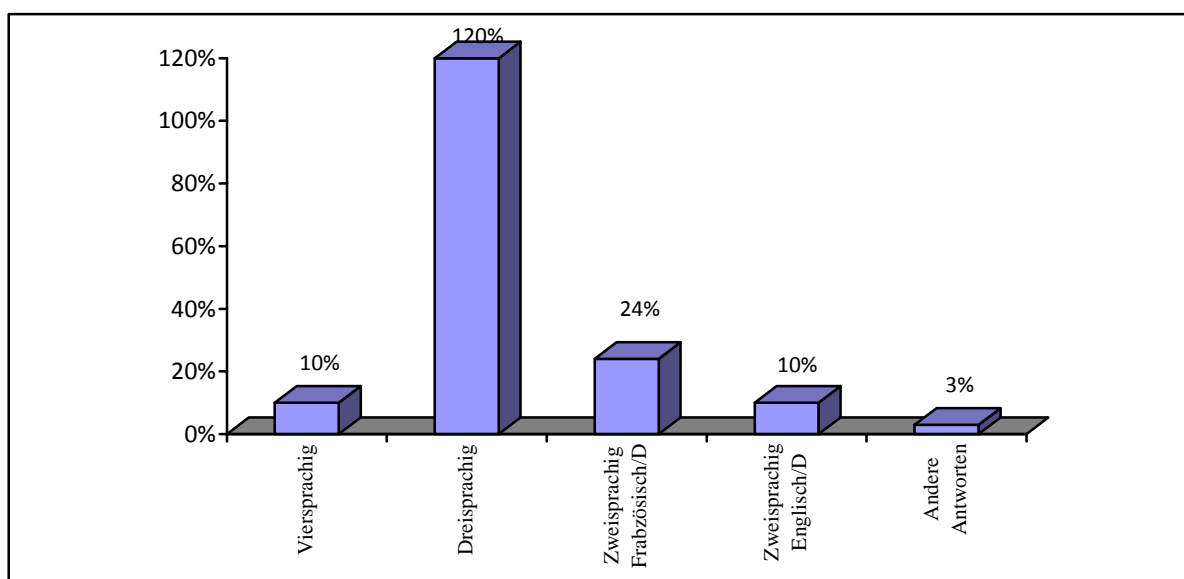


Andere Antworten (DaF- Studenten aus Mali) **08%**

Die vorliegende Graphik gibt Auskunft über die meist gesprochenen Dialekte bei den Studenten/Innen. An erster Stelle steht Algerisch, dann sagen manche, dass sie keine Dialekte sprechen, danach erfolgen die andere Antworten wie ich oben gezeigt habe.

Einige DaF- Studenten aus Mali haben in ihren Äußerungen über bestimmte Dialekte in Mali gesprochen, nämlich: Bambara von Bamako, Ségou, Mapti, Senoufou, Bamanakan, einige sprechen keine Dialekte.

Die elfte Frage hieß: mit welchen Fremdsprachen Sprechen Sie? Die Befragten haben wie folgt geantwortet:

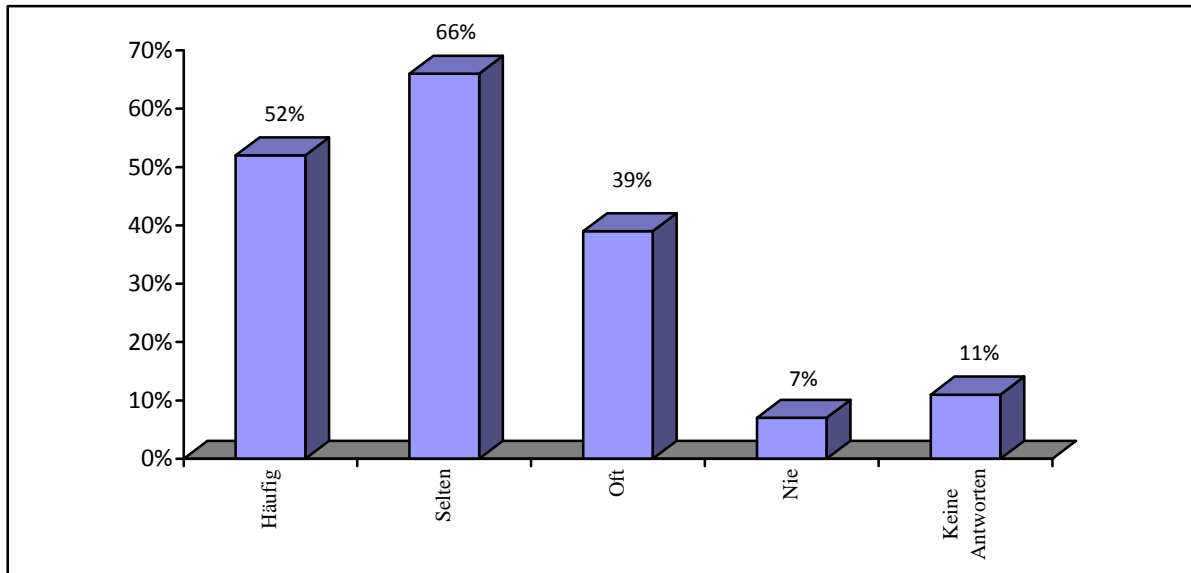


Viersprachig Deutsch/ Französisch/ Englisch/ Spanisch	10%
Dreisprachig Deutsch/ Französisch/ Englisch	120%
Zweisprachig Französisch/ Deutsch	24%
Zweisprachig Englisch/ Deutsch	10%
Andere Antworten	03%

Aufgrund dieser Angaben scheint es sinnvoll, dass die Mehrheit der Probanden mehrsprachig ist, d. h. sie sind entweder vier- oder drei- oder zweisprachig. Aber die meisten Befragten sind Dreisprachig Deutsch/ Französisch/ Englisch mit etwa **120%**.

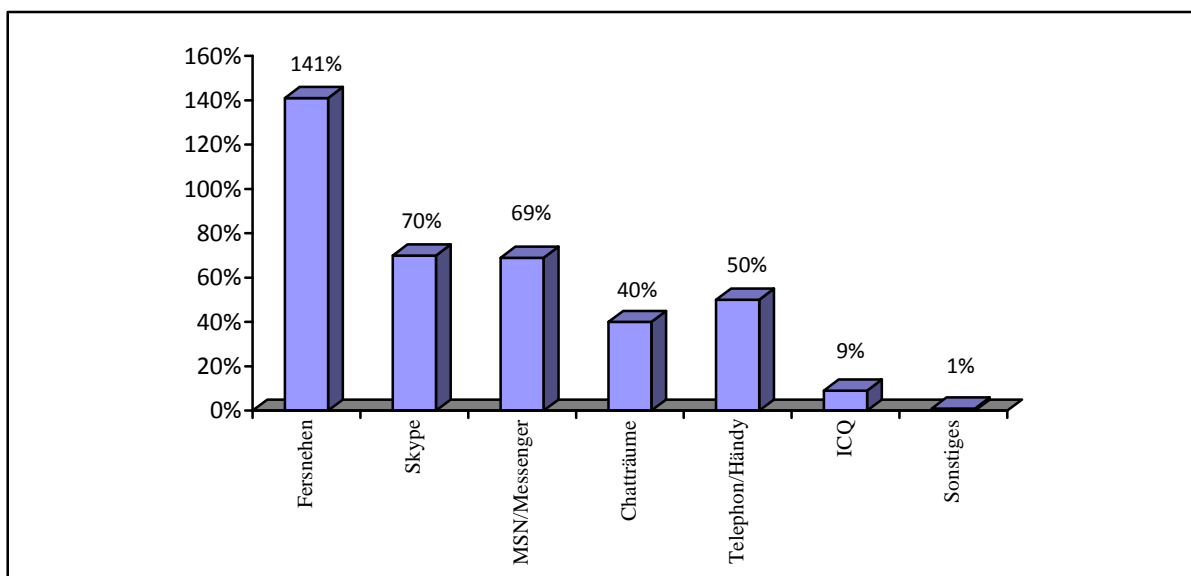
Es gab andere Antworten über einige Ausnahmen, sie können **Französisch/ Englisch/Deutsch/Japanisch/Türkisch**, andere sprechen **Französisch/ Deutsch/ Englisch und Türkisch** und ausnahmsweise können einige Studenten **Französisch/ Deutsch/ Englisch und Indisch**.

Die zwölfte Frage: Beim Erlernen der deutschen Sprache findet der Sprachvergleich Ihrer Meinung nach häufig, selten, oft, nie statt. Es wurden folgende Antworten gegeben:



Die Ergebnisse haben ergeben, dass beim Erlernen der deutschen Sprache der Sprachvergleich zwischen selten und häufig schwankt, denn in diesem Zusammenhang haben die Probanden unterschiedliche Antworten erwähnt, nicht nur eine.

Die dreizehnte Frage lautet: Welche Strategien und Techniken führen Sie durch, wenn Sie die deutsche Aussprache schulen? hat folgende Resultate ergeben:



Den nachfolgenden Resultaten zeigen zwischen den vorgeschlagenen Beispielen bestimmte Differenzen in der großen Anzahl vom Fernsehen/ den Fernsehprogrammen, gefolgt von Skype, MSN/ Messenger, Telephon/ Handy Und Chatträume. Diese sind die meisten gebrauchten Strategien und Techniken, mit deren Hilfe die Deutschlernenden ihre deutsche Aussprache schulen. Es gibt nebenbei einen anderen Vorschlag von einem Befragten und zwar **Facebook**.

Die vierzehnte Frage lautet: welche Maßnahmen sollten Ihrer Meinung nach im Rahmen der Entwicklung Ihrer Phonetikkompetenz im DaF-LMD-Studiengang durchgeführt werden? Die Probanden haben ihre Ansichten wie folgt vertreten:

- Die Arbeit mit entwickelten Materialien über die Phonetik.
- Das Fach Phonetik sollte von einem deutschen Muttersprachler unterrichtet werden.
- Sprachlabor.
- Ausspracheübungen machen.
- Deutsche Fernsehprogramme schauen.
- Gedichte lesen.
- Man muss mit Muttersprachlern sprechen.
- Sommerkurse organisieren.
- Nachsprechübungen.
- Kassettenrekorder benutzen.
- Deutsch außerhalb der Klasse mit Studenten sprechen.
- Auditive und audiovisuelle Medien im Unterricht verwenden.
- Musik über deutsche Texte hören.
- Ausbildung der Lehrer im Fach Phonetik.

Die letzte Frage hieß: Meinen Sie, dass die Mehrsprachigkeit in Algerien Ihre Phonetischen Kompetenzen positiv oder negativ beeinflusst? Begründen Sie Ihre Antwort! Die Ergebnisse lassen sich wie folgt präsentieren:

Positiv	84%
Negativ	48%
Positiv und negativ	15%

Keine Antworten **27%**

Durch diese Mehrwahlfrage, habe ich zu zeigen versucht, ob die Mehrsprachigkeit in Algerien die phonetischen Kompetenzen der Deutschlernenden positiv oder negativ beeinflusst. Es gab eine Variation zwischen den positiven und negativen Antworten. Hier sind einige Auffassungen von den Befragten:

- Die Mehrsprachigkeit in Algerien beeinflusst positiv und negativ, denn wir lernen Fremdsprachen und wir können nicht die Phonetik jeder Sprache beherrschen.
- Die Mehrsprachigkeit beeinflusst meine phonetischen Kompetenzen negativ, denn ich mache viele Fehler sowie auch Interferenzen.
- Die Mehrsprachigkeit ist positiv in Algerien, denn man kann seine Kompetenz entwickeln, aber manchmal negativ, wenn man zwischen den Sprachen vermischt.
- Positiv, weil es viel zu lernen gibt.
- Positiv, denn man lernt eine andere Sprache, negativ, wenn man seine Muttersprache vergisst.
- Die Mehrsprachigkeit hat positive Folgen, weil der Lernende bereit wird, um andere Sprachen zu lernen.
- In Algerien sprechen die Leute Arabisch, Französisch, Englisch und seltener Deutsch und Spanisch und das ist gut und positiv für mich.
- Ja, manchmal, denn es gibt viele Wörter im Deutschen, die wir auf Englisch oder Französisch sprechen können.
- Die Mehrsprachigkeit beeinflusst negativ, denn wir werden Deutsch mit anderen Akzenten in Algerien sprechen.
- Negativ, denn es gibt einen großen Unterschied zwischen Deutsch und Arabisch.
- Ja, die Mehrsprachigkeit in Algerien beeinflusst negativ, denn jede Sprache hat ihre Aussprache, und das ist schwer zu lernen.
- Manchmal ist negativ, denn wir mischen zwischen den Fremdsprachen und wir können die Phonetik des Deutschen nicht beherrschen.

5.9.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend möchte ich jedoch folgende Punkte hervorheben:

Im Vergleich zu den Probanden der Universität Djilali El Yabbes in Sidi Bellabes war die Anzahl der Befragten der Universität Es/ Senia Oran deutlich höher.

- Es scheint deutlich, dass die Mehrheit der Probanden ein großes Interesse für die Phonetik des Deutschen als Fremdsprache hat, nur eine Minderheit hat mit nein geantwortet.
- Die Mehrheit der Deutschlernenden hat verneint, dass ein Lehrbuch oder Lehrmaterialien für die Phonetik vorhanden sind.
- Die Studenten sind manchmal mit Ausspracheschwierigkeiten konfrontiert, die selbstverständlich vielfältige Probleme in der Kommunikation in sich bergen können.
- Sprechübungen sind die meist gebrauchten Ausspracheübungen im Unterricht, es wäre auch sinnvoll, die Lernenden zum Vorlesen, Vortragen, Referate halten, freies Sprechen etc. zu ermutigen.
- Die Mehrheit der Studierenden etwa **68%** hat angedeutet, dass sie keine ausreichenden phonetischen Übungen im Unterricht hatten, deswegen begehen sie stets Fehler. Dies zeigt, dass die Ausspracheübungen keinen gebührenden Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen. Zweitens merkten wir den Einfluss anderer Sprachen und nicht zu vergessen, Angst wegen Bemerkungen der Lehrkräfte oder einfach vor dem Lehrer/ der Lehrerin, oder manchmal, dass die deutsche Sprache für die Probanden schwer ist. Alle diesen Ursachen sollten so schnell wie möglich ernst von den Lehrern/ Innen genommen werden.
- Die Korrektur der Aussprachefehler der Deutschlernenden wird von den Lehrkräften im Unterricht oft berücksichtigt.
- Die Fehler, die die Befragten beim Erlernen des Deutschen produzieren, sind umfangreich insbesondere in diesen Bereichen: Phonetik, Syntax, Artikulation, Satzbau, Interferenz usw.
- Arabisch ist die meist gesprochene Muttersprache der Lernenden und Algerisch der meist gesprochener Dialekt und nicht nur das, die Mehrheit der Probanden sind sogar mehrsprachig.

- Die Ergebnisse haben ergeben, dass beim Erlernen der deutschen Sprache der Sprachvergleich zwischen selten und häufig schwankt.
- Fernsehen/ Fernsehprogramme/ Skype/ MSN/ Messenger/ Telephon/ Handy
Und Chatträume sind meist gebrauchte Strategien und Techniken, mit deren Hilfe die Deutschlernenden ihre deutsche Aussprache schulen.
- Auf die letzten offenen Fragen wurde selbstverständlich von den Befragten geantwortet, wir haben in diesem Zusammenhang einige Probandenansichten in der Arbeit vorgeführt.

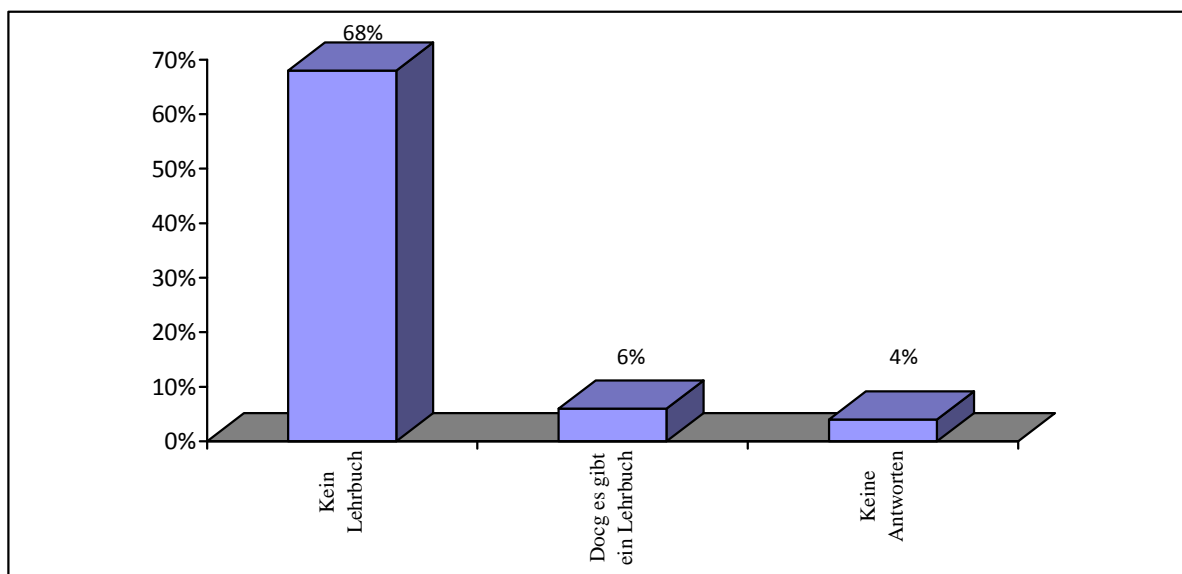
5.10 Studentenbefragung in Sidi Bel Abbes

Die Fragebogenaktion in Sidi Bel Abbes fand an 9. und 10. Mai 2010 statt. Die Gesamtanzahl der Studenten in Sidi Bel Abbes im neuen LMD System machte im Universitätsjahr 2009/2010 etwa 78 aller Studienjahre aus, d. h. erstes, zweites und drittes Studienjahr. Also gemäß dieser Anzahl der Studenten/ Innen habe ich etwa **78** Fragebögen verteilt.

5. 10. 1 Zur Interpretation der Studentenbefragung in Sidi Bel Abbes

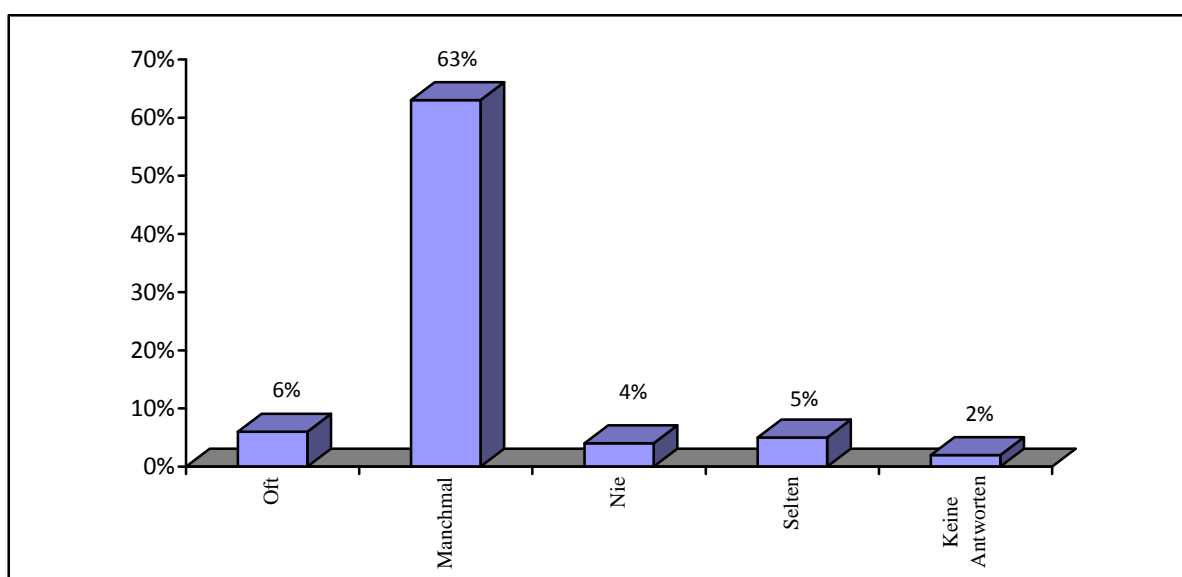
Die erste Frage hieß: Interessieren Sie sich für die Phonetik der deutschen Sprache?
Die Mehrheit der Probanden hat mit ja geantwortet. Das heisst, alle Deutschlernenden haben Interesse für das Fach Phonetik.

Was die zweite Frage anbetrifft, Mit welchem Lehrbuch lernen Sie Phonetik? können wir die Antworten wie folgt präsentieren:



Die Mehrheit der Befragten stimmen zu, dass kein Lehrbuch für die Phonetik vorhanden ist. Im Gegensatz dazu gaben die Studenten/Innen einige Vorschläge einiger DaF- Lehrbücher wie erste Schritte in Deutschland, Deutsch für Anfänger, Hörbücher (Romane- Krimi), mit Duden, die CD: Reseta Stone.

Die dritte Frage befasst sich mit diesem Schwerpunkt: Finden Sie Ausspracheschwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen? Die Probanden haben auf die gestellte Frage wie folgt reagiert:



Besonders signifikant erscheint in dieser Graphik, dass die Studenten Ausspracheschwierigkeiten manchmal beim Erlernen des Deutschen finden. Diese

letzten tauchen nach wie vor bei den gesamten Probanden auf, deswegen sollten sie von den Lehrenden behandelt werden, um eine mögliche Therapie zur Überwindung solcher Ausspracheprobleme zu finden.

Was die vierte Frage anbelangt, Welche Phonetikstrategien bzw. Ausspracheübungen werden im Unterricht oft durchgeführt? können wir die Ergebnisse folgendermaßen veranschaulichen:

Sprechübungen **47%**

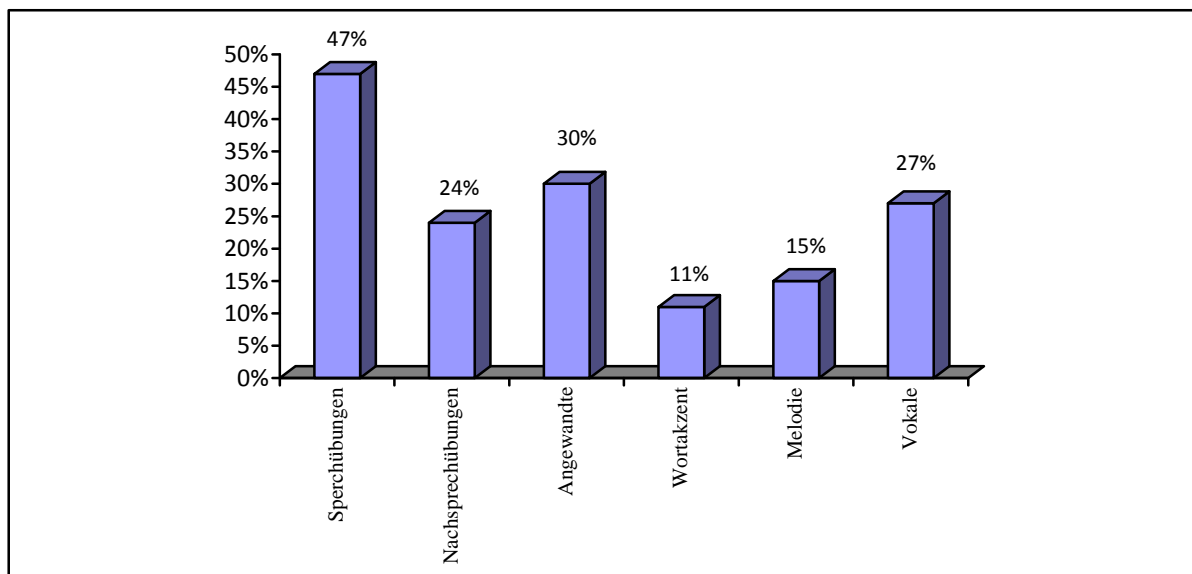
Nachsprechübungen **24%**

Angewandte Sprechübungen wie Vorlesen, Vortragen, freies Sprechen etc. **30%**

Wortakzent/ Satzakzent **11%**

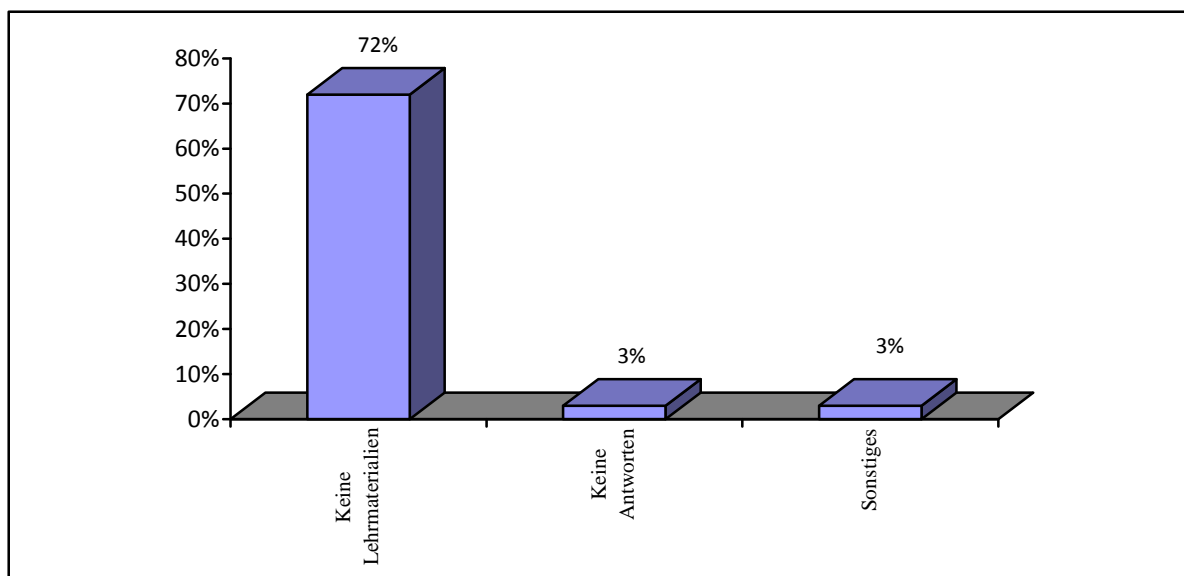
Melodie **15%**

Vokale/ Konsonanten **27%**



Im Fokus der gebrauchten Phonetikstrategien bzw. Ausspracheübungen im Unterricht scheinen nach den Befragtenantworten als meist verwendete Strategie im Kurs die Sprechübungen zu stehen. An zweiter Stelle stehen Angewandte Sprechübungen wie Vorlesen, Vortragen, freies Sprechen etc. Dann folgen Vokale/ Konsonanten mit **27%**, danach Nachsprechübungen und eventuell die anderen Resultate.

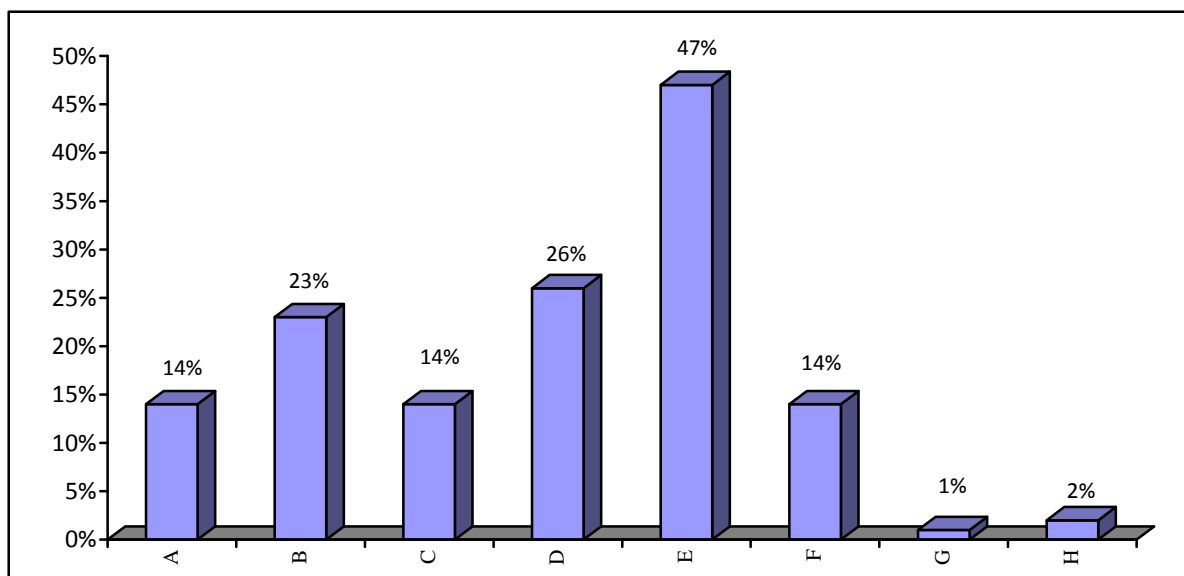
Die fünfte Frage lautet: Benutzt der Lehrer/ die Lehrerin Lehrmaterialien im Fach Phonetik im Unterricht? Wenn Ja welche? Folgende Resultate wurden vorgetragen:



In der Graphik scheint deutlich, dass die Mehrheit der Probanden eingeräumt hat, dass die phonetischen Lehrmaterialien Mangelware im Unterricht sind. Deswegen bedürfte es meiner Ansicht nach einer stärkeren Berücksichtigung des Moduls Phonetik des Deutschen als Fremdsprache sowie auch dass die Lehrmaterialien wie Lehrbücher, Arbeitsbücher, Lehrwerkbegleitmaterialien wie CDs und DVDs anders als bisher zur Verfügung der Lehrkräfte und Studenten/Innen gestellt werden.

In Bezug auf die sechste Frage wurde versucht herauszufinden, aus welchem Grund die Studenten/Innen Fehler begehen, die Antworten waren wie folgt:

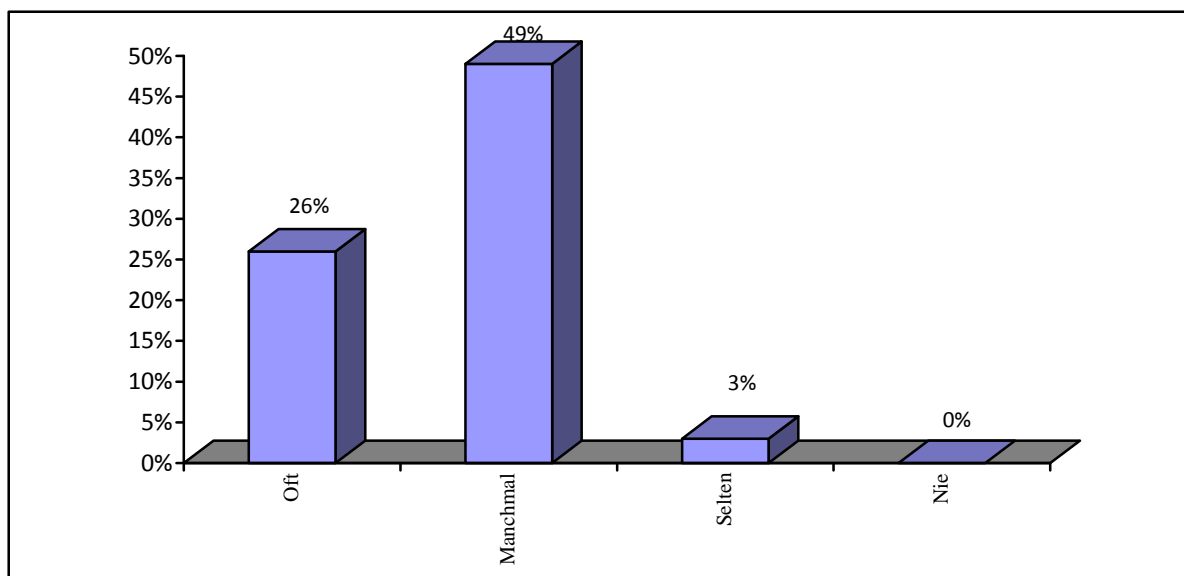
- A- Sie haben Angst vor dem Lehrer/ der Lehrerin. **14%**
- B- Sie haben Angst, dass der Lehrer/ die Lehrerin Ihnen Bemerkungen macht. **23%**
- C- Der Lehrer ist zu streng mit Ihnen. **14%**
- D- Die deutsche Sprache ist für Sie sehr schwer. **26%**
- E- Sie haben keine ausreichende phonetischen Übungen im Unterricht gemacht. **47%**
- F- Der Einfluss anderer Sprachen ist groß. Dies ist Grund dafür, dass Sie Phonetikfehler machen. **14%**
- G- Keine Antworten **01%**
- H- Bemerkungen **02%**



Ausgehend von diesen Ergebnissen, gelangen wir zum Problem der geringen Zahl phonetischer Übungen im Unterricht, dieser Grund wurde von der Mehrheit der Befragten ausgewählt. An zweiter Stelle steht, dass die deutsche Sprache für die Deutschlernenden sehr schwer ist, die dritte Position nimmt die Angst vor den Lehrerbemerkungen ein, dann an gleicher Stelle mit **14%** stehen Angst vor dem/der Lehrer/In und dass der/die Lehrer/in zu streng mit den Studenten/Innen ist und zuletzt der Einfluss anderer Sprachen als Hauptgrund für die Phonetikfehler.

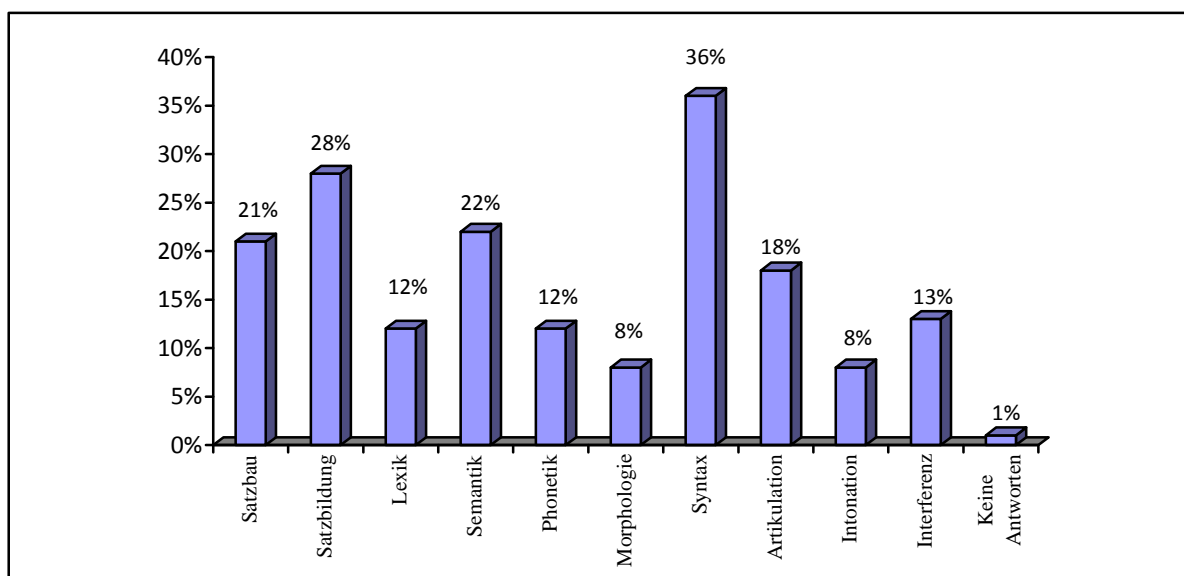
Zu zwei Bemerkungen der Probanden: Einer sagte, ich habe Ausspracheschwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen, denn ich verstehe nicht. Die zweite Beobachtung betrifft eine Studentin, sie sagte, keiner der geschilderten Gründe, aber vielleicht haben wir Ausspracheschwierigkeiten, weil die deutsche Sprache nicht meine Muttersprache ist.

Die siebte Frage beschäftigt sich mit Aussprachefehlern, die die Studenten machen, und ob Sie vom Lehrer korrigiert werden? die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen darstellen:



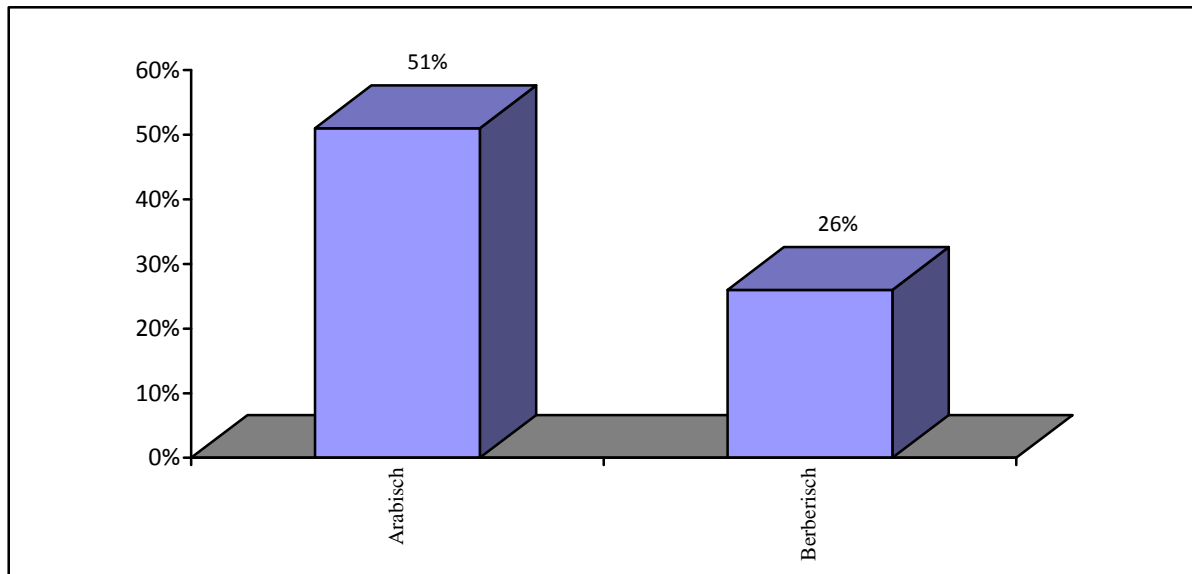
Gemäß der Befragtenansichten können wir feststellen, dass die Aussprachfehler manchmal mit etwa **49%** von den Lehrenden korrigiert werden. Auf dem zweiten Platz steht oft mit **26%**.

Die achte Frage betrifft diese Problematik: Mit welchen Fehlern werden Sie beim Erlernen des Deutschen konfrontiert? Es wurden unterschiedliche Antworten gegeben:



Diese Mehrwahlfrage zeigt erhebliche Differenzen in den unterschiedlichen Antworten, z. B. offenbart sie den Unterschied zwischen Syntax als erster Stelle und der Satzbildung als zweiter Position und den anderen Stellen wie Semantik, Satzbau etc.

Die neunte Frage konzentrierte sich auf die Muttersprache der Deutschlernenden. Es haben sich folgende Ergebnisse ergeben:



Die Muttersprache der Mehrheit der Probanden ist Arabisch, es gibt trotzdem eine bestimmte Anzahl der Studenten, die Berberisch (Kabylich/ Tamazight) sprechen.

Die zehnte Frage lautet: Sprechen Sie Dialekte? Wenn ja nennen Sie sie? Die Resultate lassen sich wie folgt präsentieren:

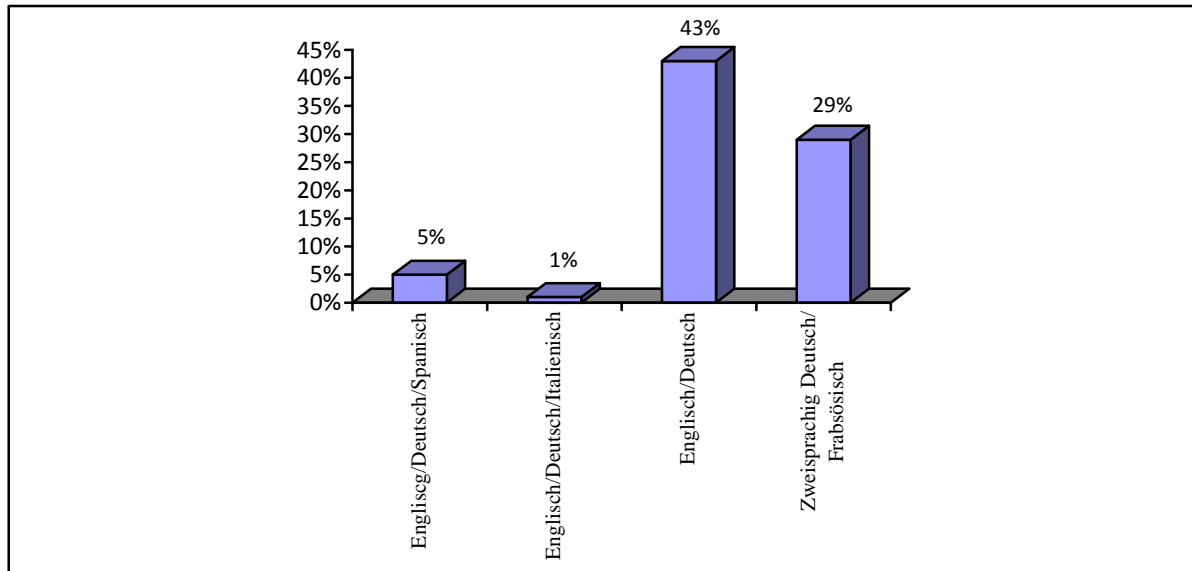
Arabisch	02%
Algerisch	32%
Nein	09%
Chaoui	04%
Kabylich	05%
Bejaoui	02%
Chelha	02%
Tlemcennisch(Dialekt von Tlemcen)	02%
Oranisch(Dialekt von Oran)	05%
Nadromisch(Dialekt von Nadrouma)	01%
Dialekt von Sidi Bel Abbes	04%
Anabisch(Dialekt von Anaba)	01%
Skikdi(Dialekt von Skikda)	02%

Braydji(dialekt von Bordj Bou Arreridji) **01%**

Keine Antworten **08%**

Der meist gesprochene Dialekt bei den Befragten ist Algerisch und selbstverständlich andere Dialektalvarianten, wie ich oben gezeigt habe.

Die elfte Frage lautet: Welche Fremdsprachen sprechen Sie?



Viersprachig Französisch/ Englisch/ Deutsch/ Spanisch **05%**

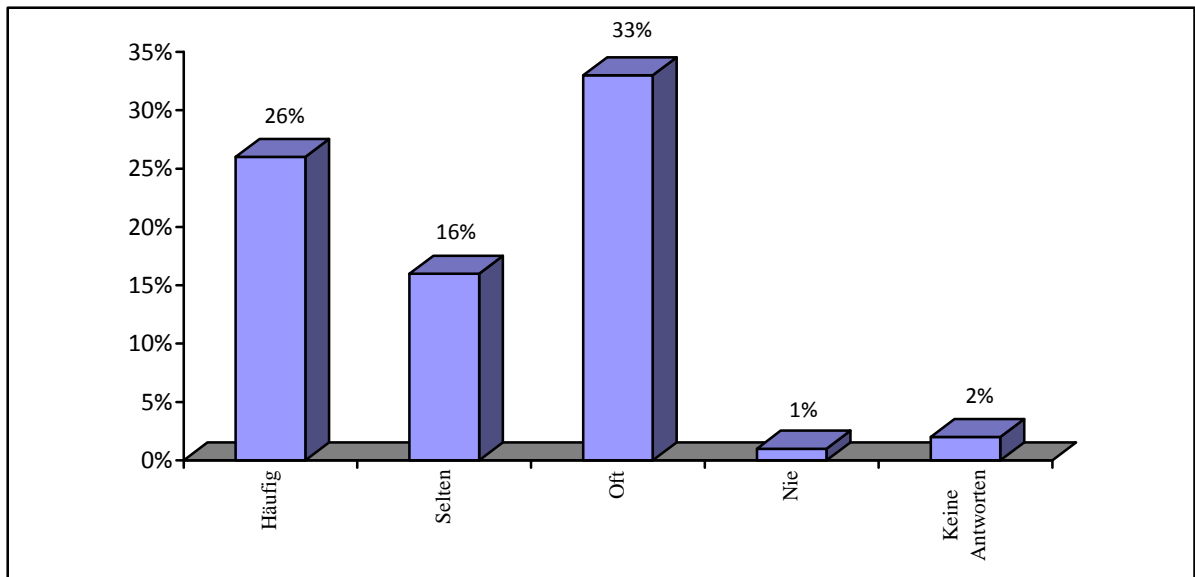
Viersprachig Französisch/ Englisch/ Deutsch/ Italienisch **01%**

Dreisprachig Französisch/ Englisch/ Deutsch **43%**

Zweisprachig Deutsch/ Französisch **29%**

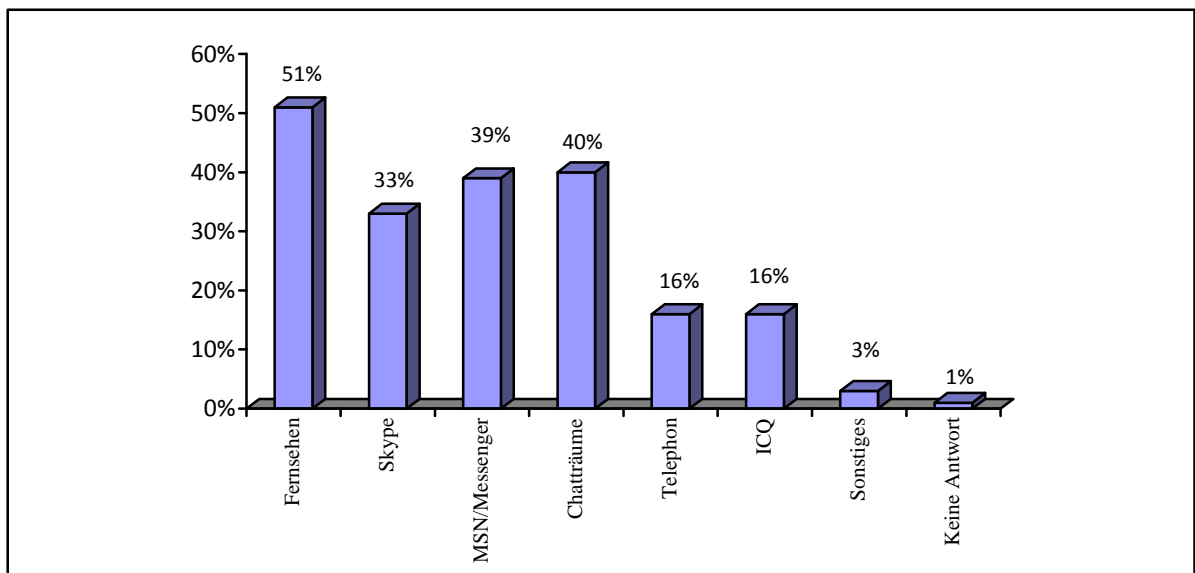
Das Schaubild zeigt, dass die meisten Probanden, beinahe **43%** dreisprachig sind, es gibt sogar eine erhebliche Anzahl, die die Zweisprachigkeit deutlich unterstreicht. Es gibt sogar auch eine Minderheit der Befragten die Viersprachig sind.

Die zwölfte Frage betrifft: Beim Erlernen der deutschen Sprache findet der Sprachvergleich Ihrer Meinung nach häufig, selten, oft, nie statt. Es wurden folgende Antworten gegeben:



Die Ergebnisse haben ergeben, dass beim Erlernen der deutschen Sprache der Sprachvergleich zwischen oft und häufig schwankt, denn in diesem Zusammenhang haben die Probanden unterschiedliche Antworten erwähnt, nicht nur eine, denn es war eine Mehrwahlfrage.

Die dreizehnte Frage lautet: Welche Strategien und Techniken führen Sie durch, wenn Sie die deutsche Aussprache schulen? hat folgende Resultate ergeben:



Im Folgenden wurde nun untersucht, welche Strategien und Techniken die Lernenden durchführen, wenn sie ihre deutsche Aussprache schulen. Ausgehend der Resultaten scheint uns klar, dass die Mehrheit der Probanden Fernsehen/ Fernsehprogramme

bevorzugen, dann folgt Chatträume mit **40%**, danach folgt MSN/ Messenger und Skype. Gleichermaßen finden wir den gleichen Anteil von Telephon/ Handy und ICQ mit **16%**. Durch diese audiovisuellen Medien wie Fernsehen und Internet im Großen und Ganzen, die meist von den Deutschlernenden erwähnt wurden, werden die Studenten die richtige deutsche Aussprache von Muttersprachlern hören, wiederholen, sprechen und speichern. Der Lerneffekt wird sicherlich durch das merkanalige Lernen, d. h. es werden verschiedene Fertigkeiten auf einmal verwendet, größer werden.

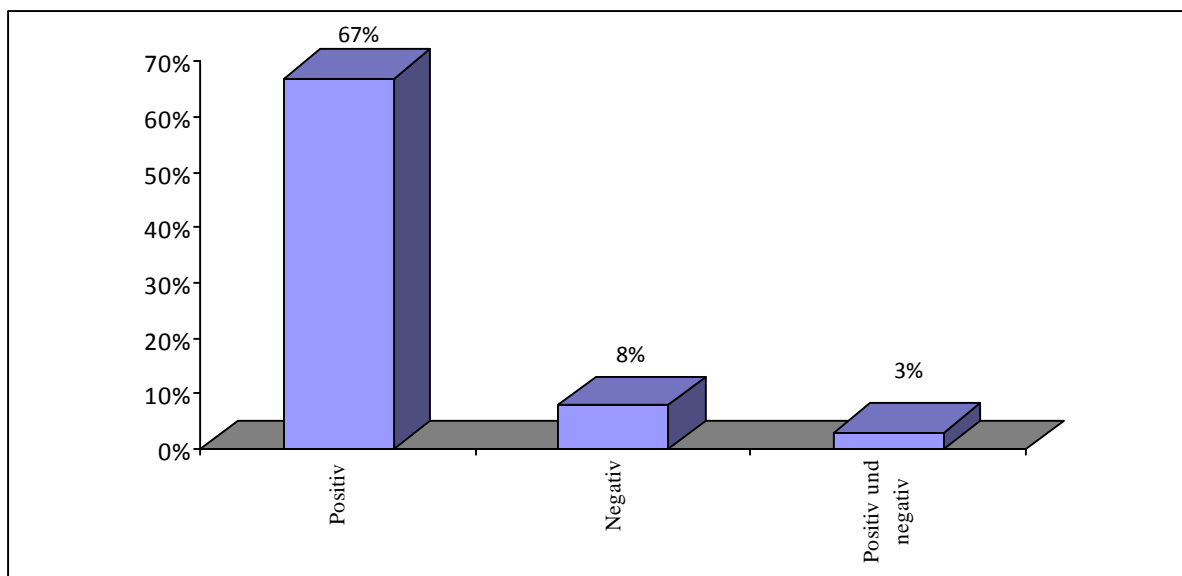
Wir fanden andere Antworten wie:

- wir schulen die deutsche Sprache durch die Webseite **www. Bussu.com**.
- Gespräche führen.
- CD, Musik hören.

Die vierzehnte Frage lautet: welche Maßnahmen sollten Ihrer Meinung nach im Rahmen der Entwicklung Ihrer Phonetikkompetenz im DaF-LMD-Studiengang durchgeführt werden? die Probanden haben ihre Auffassungen wie folgt vertreten:

- Ein Sprachlabor, audiovisuelle Medien, Lehrbücher für die Phonetik zur Verfügung stehen.
- Gespräche mit Muttersprachlern führen.
- Mehr Fachexperten im Domain der Phonetik einladen, vielleicht Muttersprachler einladen.
- Der Dozent soll sich Zeit nehmen, um jeden einzelnen Student zuhören und zu korrigieren.
- Mehr Praxis machen (Ausspracheübungen, CDs etc.)
- Die Lehrer sollen kompetent sein, um die Phonetik zu lehren.

Die letzte Frage lautet: Meinen Sie, dass die Mehrsprachigkeit in Algerien Ihre Phonetischen Kompetenzen positiv oder negativ beeinflusst? Begründen Sie Ihre Antwort! lassen sich die Ergebnisse wie folgt präsentieren:



Desweiteren ist eine offene Frage, ob die Mehrsprachigkeit in Algerien die phonetischen Kompetenzen der Deutschlernenden positiv oder negativ beeinflusst. Ich werde im Folgenden einige Antworten darstellen.

Positiv

- Meiner Meinung nach, ist die Mehrsprachigkeit positiv, z. B. Berberisch hat alle phonetischen Lauten wie im Deutschen.
- Unsere Stellung zur Sprachen ist auf jeden Fall positiv, wir sind mehr lernfähig als andere was die sprachen betrifft z. B. wir können gut artikulieren.
- Ich denke, dass die Mehrsprachigkeit meine phonetischn Kompetenzen positiv beeinflusst, denn es gibt Ähnlichkeiten in der Aussprache der Buchstaben z. b. R/H.
- Sie ist positiv, wenn man die Sprache gut beherrscht, kann es leicht in der Gesellschaft integrieren.

Positiv und negativ

- Positiv beispielsweise im Berberischen gibt es das gleiche Alphabet und negativ, denn sie beeinflusst andere Sprachen wie Französisch.

Negativ

- Ich denke die Mehrsprachigkeit ist negativ, weil man nicht viele sprachen im Gedächtnis speichert.

- die Mehrsprachigkeit beeinflusst negativ, denn jede Sprache hat ihre Phonetik und das konnte sehr schwer für uns, denn wir können keinen Unterschied zwischen den Lauten machen.
- Die Mehrsprachigkeit beeinflusst negativ, denn wir haben kein Sprachlabor, keine Mittel wie CDs und keine Möglichkeiten die richtige Aussprache zu hören.
- Die Mehrsprachigkeit beeinflusst negativ, z. B. wenn man einen deutschen Text liest, dann trifft man viele Ausspracheschwierigkeiten.
- Die Mehrsprachigkeit beeinflusst negativ, denn wir studieren Phonetik sehr wenig und manchmal haben wir keinen Lehrer in diesem Fach, deswegen hilft uns nicht ausreichende phonetische Übungen zu tun, um unsere phonetische Kompetenzen zu entwickeln.

5. 10. 2 Fazit

Resümierend kann festgestellt werden, dass die Anzahl der Probanden in Sidi Bel Abbes niedriger im Vergleich zu den Befragten in Oran war. Anhand der Analyse und Auswertung der Ergebnisse gab es offensichtlich erhebliche Unterschiede und Defizite im Umgang mit dem Erlernen der Phonetik in Sidi Bel Abbes. Aufgrund dieser Befragungen ergaben sich insbesondere folgende Schlussfolgerungen:

- Mangel an Lehrbüchern bzw. Lehrmaterialien für das Lehren- und Lernen der deutschen Phonetik in Sidi Bel Abbes.
- Ausspracheschwierigkeiten tauchen nach wie vor beim Erlernen des Deutschen auf. Diese Probleme sollten bestmöglich von Lehrkräften behandelt, um gangbare Lösungen im Sinne einer Art Therapie zu finden.
- Im Mittelpunkt der meist verwendeten Phonetikstrategien bzw. Ausspracheübungen im Unterricht scheinen nach den Probanden zu sein, dass die meist verwendeten Strategien im Kurs die Sprechübungen, Angewandte Sprechübungen wie Vorlesen, Vortragen, freies Sprechen etc sind. Dann folgen Vokale/ Konsonanten, danach Nachsprechübungen und eventuell die anderen Resultate. Es wäre auch angestrebt, dass die Lehrkräfte diese vorgeführten Sprachübungen vielmehr durch Hörmuster, Videofilme, Tonaufnahmen intensivieren.

- Die Ursachen der Fehlern bei den Deutschlernenden in Sidi Bel Abbes waren vielfältig, die meist ausgewählten Antworten waren unzureichende Ausspracheübungen als mitverantwortlicher Faktor. Dieser Fehler erfolgt mit dem Vorurteil, dass die deutsche Sprache schwer ist und dem gravierenden Problem, dass die Deutschlernenden entweder Angst haben vor Lehrerbemerkungen, oder einfach Angst vor der/dem Lehrer/ In. Alle diese Bemerkungen sollten bestmöglich ernsthaft von den Lehrkräften behandelt werden, es sollte sowohl mehr Raum für den praktischen Teil der Phonetik geben, als auch die Methode des Lehrers/ der Lehrerin sollte sich ändern und eine gewisse Atmosphäre und ein Lernklima in Klassenzimmern schaffen.
- Die Fehler sind auch in verschiedenen Fächern beispielsweise Syntax an erster Stelle und Satzbildung als zweiter Position und der anderen Stellen wie Semantik, Satzbau etc. vorhanden
- Zwischen Muttersprachen, Dialekten und Fremdsprachen der Deutschlernenden ergaben sich unterschiedliche Antworten, es hat sich gezeigt, dass die meisten Studenten/ Innen mehrsprachig sind.
- Der Sprachvergleich schwankt beim Erlernen der deutschen Sprache zwischen oft und häufig. In diesem Bezug werden die Lernenden bewusst auf die Artikulation, Rhythmus und Melodie gemacht.
- Der Einsatz von Medien wie Fernsehen, Skype, MSN Messenger etc. wurde meist von den Deutschlernenden erwähnt, diese vereinfachen es den Studenten die richtige deutsche Aussprache von Muttersprachlern zu hören und gleichermaßen ihre phonetischen Kompetenzen zu schulen.
- Die offenen Fragen haben wir oben ausführlich dargestellt, jeder hat seine Meinung ausgedrückt. Das Wesentliche bleibt die Notwendigkeit des Sprachlabors an der Universität, das vereinfacht sicherlich die Aufgabe der Lehrkräfte und das Vorhandensein der Lehrmaterialien bezüglich des Faches Phonetik des Deutschen als Fremdsprache.

5. 11 Deutschlehrerbefragungen

Zur Fortsetzung des empirischen Teils meiner Untersuchung habe ich anhand einer Deutschlehrerbefragung versucht, einen Fragenkatalog zu erstellen. Die Fragebogenaktion fand von 2009 bis 2013 statt. Ich habe die Fragebögen an verschiedene Lehrer/Innen der Universität Oran, Sidi Bel Abbes, Tiaret, Algier sowie auch einige Kollegen (Muttersprachler), die bereits an der Universität Es-Senia Oran der Germanistikabteilung Deutsch unterrichtet haben, per Mail geschickt. Für die Rücklaufquote gab es keine ausreichende Teilnahme, es wurden nur **15** Fragebögen ausgefüllt. Einige Lehrkräfte sagten, dass die Phonetik nicht ihre Spezialität ist, andere haben sich gar nicht bei mir gemeldet, dies zeigte nun keine Kooperation und Hilfsbereitschaft ihrerseits.

5.11.1 Zur Interpretation der Deutschlehrerbefragungen

Die erste Frage lautet: warum machen Studenten/Innen Ihrer Meinung nach phonetische Interferenzen? Ist es auf Ignoranz, auf Interferenz oder auf unzulängliche Kenntnis der Zielsprache? Stichwortartig lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

- Die Studenten/Innen machen phonetische Interferenzen, weil sie unzureichende Kenntnisse der Zielsprache haben, d. h., im weiteren Sinne verfügen sie über keine solide Basis im Bereich der Phonetik.
- Zum größten Teil ist es auf Interferenzen durch starke Prägung der Muttersprache, und manchmal aufgrund mangelnder Kenntnisse der Zielsprache zurückzuführen.
- Ich glaube alle drei Vorschläge können als richtig gelten.
- Die phonetischen Interferenzfehler sind grundsätzlich auf Mangel an Praxis zurückzuführen. Darüber werden die Studierenden nicht systematisch mit den phonetischen Grundlagen vertraut gemacht. Die Phonetik wird in den bisherigen Curricula der Germanistikstudiengänge ungenügend repräsentiert.
- Vor allem aus Interferenz mit der Muttersprache, in der sie im alltäglichen Leben oft denken und die sie gebrauchen und oder mit der Erstsprache (ersterworbene Sprache in der Schule), aber auch aus unzulänglicher Kenntnis des grammatischen und semantischen System der Zielsprache.

Die Mehrheit der Lehrkräfte hat festgestellt, dass der Grund der phonetischen Interferenzen ein Mangel der Praxis sowie auch die unzulängliche Kenntnis der Zielsprache sein kann. Dies zeigt deutlich, dass unsere Studenten keine ausreichenden phonetischen Übungen im Unterricht getan haben.

Die Auswertung der Frage: Meinen Sie, dass die algerischen Deutschstudierenden in beiden Sprachen (Arabisch / Deutsch) oder in verschiedenen Sprachen (Arabisch/ Französisch/ Englisch/ Deutsch) gut ausgebildet sind und in wiefern beeinflussen diese Sprachen einander, ist es positiv oder negativ? brachte folgendes Ergebnis:

Die Antworten waren vielfältig, es gab in diesem Zusammenhang Gegenpole zu dieser Frage, folgende Argumente wurden vorgetragen:

- Das Sprachniveau der algerischen Deutschstudierenden im Arabischen ist befriedigend. In den Sprachen Französisch, Deutsch und Englisch ist es durchschnittlich unbefriedigend. Dies ist von dem Interesse und von der Motivation eines jeden Studenten abhängig.
- In beiden Sprachen sind sie schlecht ausgebildet. Das sprachfunktionale System der Muttersprache wird umgestaltet im Hinblick auf das neue System der Fremdsprache. Diese Umgestaltung hat positive und negative Auswirkungen auf das Erlernen dieser Fremdsprache. Muttersprache und Fremdsprache sollten bewusst gegenübergestellt werden.
- Ich meine, dass die algerischen Deutschstudierenden in verschiedenen Sprachen nicht gut ausgebildet sind, weil es immer ein unterschiedliches Niveau zwischen Sprachen gibt. Der Einfluss dieser Sprachen aufeinander ist nicht immer positiv bzw. in der deutschen Sprache z.B. wie kann man /z/ und /S/ in einem Wort artikulieren.
- Besser in Arabisch, weniger in Französisch, viel weniger in Englisch
- Unsere Studenten sind wegen der schlechten ewigen Reformen nicht gut in allen Sprachen. Nach der Meinung meiner Kollegen aus anderen Fächern haben sie auch demotivierte und sehr schwache Studenten.
- Das ist das Gegenteil unsere Studenten sind nicht gut ausgebildet und das wirkt sich natürlich negativ aus.

- Es ist unterschiedlich, man kann es nicht verallgemeinern, ob alle sprachbegabt sind oder nicht. Aber in der Regel haben sie ein mittelmäßiges Niveau.

Andere Sprachen können den Spracherwerb nur positiv beeinflussen, meiner Meinung nach.

- Nein, sie sind nicht gut in diesen Sprachen ausgebildet. Diese Sprachen beeinflussen einander bestimmt positiv.

- Die guten Elemente sind natürlich nicht zahlreich, aber klar spielt ihre „Mehrsprachigkeit“ eine positive Rolle, da die Einwohner des Mittelmeerraums im Allgemeinen fremdsprachenbegabt sind; das Potenzial ist schon da.

In obigen Auffassungen finden wir kontroverse Antworten. Die meisten Lehrer und Lehrerinnen stimmen aus ihren persönlichen Erfahrungen zu, dass die algerischen Deutschlernenden im Großen und Ganzen in verschiedenen Sprachen schlecht ausgebildet sind. Aber es gibt Ausnahmen, denn wir können nicht verallgemeinern, dass das Niveau aller Studierenden schlecht ist. Es hängt selbstverständlich von jedem Lernenden ab, manche sind sprachbegabt, andere weniger usw.

Die dritte Frage lautet: Sind Sie der Ansicht, dass Mehrsprachigkeit sich insgesamt negativ auf die beteiligten Sprachen und eher verwirrend auf den allgemeinen Geisteszustand auswirken würde? Sie stellt unterschiedliche Parameter im Mittelpunkt der Diskussion. Anbei sind einige Meinungen der Lehrkräfte:

- Im Falle einer systematischen Darstellung der phonetischen Grundlagen mit den entsprechenden Übungen dürfte die Mehrsprachigkeit keinen wesentlichen Einfluss auf die Sprachaneignung haben. Ein kontrastiver Vergleich könnte dabei helfen, bestimmte phonetische Schwierigkeiten zu beseitigen und zwar dank einer systematischen Bewusstmachung.

- Die Mehrsprachigkeit dient zur Entwicklung des Geistesstandes des Menschen, insoweit diese Fremdsprachen sicher und richtig angewandt und intensiv geübt und wie diese behandelt und vermittelt sind.

- Ich gehe davon aus, dass die Mehrsprachigkeit die Grenzen des Geistes vernichtet. Nur im wenigem Maße kann sie den Geist der Studierenden verwirren und dies steht

vor allem am Anfang des Fremdsprachenerwerbs (z. B. zwischen Deutsch und Englisch.)

- Die Mehrsprachigkeit ist ja sehr positiv. Algerische StudentInnen sind fähig – im Vergleich zu StudentInnen aus anderen Ländern- Fremdsprachen schnell zu lernen, weil ihre Muttersprache (Algerisch bzw. Berberisch) eine Mischung verschiedener Sprachen ist, so dass es ihnen möglich ist, alle Vokale und Konsonanten aller Weltsprachen auszusprechen. Das Problem liegt grundsätzlich nicht an der Mehrsprachigkeit, sondern an der Art und Weise, wie und wie oft mehrere Sprachen im algerischen Schulsystem gelehrt werden. Die Sprachpolitik in Algerien muss ganz fest und klar definiert werden. Darum sollen sich Linguisten und Sprachexperten und nicht Politiker kümmern, so dass die Mehrsprachigkeit in Algerien hochgeschätzt sei, wie sie sein soll und nicht als verwirrend und negativ angesehen wird.

Die dritte Frage war als Zitat von ROCHE (2005, S. 118) über die Gegner der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, ich möchte anhand dieses Zitats noch Mal untersuchen, inwiefern wurde diese Frage beantwortet und welche Dimensionen und Eindrücke hat sie auf die Probanden hinterlassen.

Ausgehend von diesen Standpunkten könnte festgestellt werden, dass die Mehrsprachigkeit zur der Entfaltung des Geistesstandes des Menschen trägt. Also übt sie einen positiven Effekt beim Erlernen der Sprachen und nicht einen negativen aus, wie die Mehrheit der Probanden konstatiert hat.

Weiterhin wurde gefragt, wie sollen die algerischen Studenten/ Innen Phonetik lernen, wenn sie dieses Fach ständig falsch hören? Anbei stellen wir einige Argumente dar:

- Die Studentinnen sollten befähigt werden, authentisches Sprachmaterial regelmäßig zu hören und in die Lage versetzt werden, mit den verschiedenen Medien (Fernsehen, CD-Roms, Internet, Videofilme, ...) phonetisch konsequent umzugehen, um ihre Phonetikkompetenz autonom zu entwickeln.

- Ein intensives Hörtraining, das am besten kontrastiv durchgeführt wird. Was der Lerner richtig hört, kann er imitativ bewusst oder rein imitativ nachvollziehen. Ständige Arbeit an Lautung und Intonation.

- Abgesehen vom üblichen Unterricht, sind das Fernsehen und der Internetchat (vor allem SKYPE) sehr gute Hilfsmittel.
- Durch Lernplattformen, online Angebote, deutsche Sender gucken (Muttersprachler hören).
- Innerhalb des Fremdsprachenunterrichts gilt das Sprachlabor als wichtiges Beispiel, d. h., durch das häufige wiederholen der phonetischen Einheiten. Die Massenmedien wie das Fernsehen, der Rundfunk u. a. wirken vorteilhaft auf den Erwerb der authentischen Aussprache. Außerunterrichtlich liegt das Verschaffen von Kontakten mit Muttersprachlern vor.
- In jedem Fall brauchen unsere Studenten mehr Praxis mit deutschen Muttersprachlern...bzw. mit authentischem Hörmaterial (CDs, Filme, Lieder, literarische, landeskundliche Texte). Sie sollten auch für die Internetarbeit zielgerichtet orientiert werden.

Konkret hieß das, der Aufwand des audiovisuellen Reizes beispielsweise Fernsehen, Radio, Sprachlabor, CDs, DVDs etc. könnte für die Aufgabe der Lehrkräfte beim Unterrichten der deutschen Phonetik vereinfachend und sehr hilfreich sein.

Die fünfte Frage hieß: Woher sollte man die Regeln für die Wortbetonung nehmen?
Die Lehrkräfte haben wie folgt auf diese Frage reagiert:

- Bei der Präsentation der Regeln für die Wortbetonung sollte man sich auf jeden Fall nach den universal anerkannten Lehr- bzw. Lernmaterialien für die Phonetik richten. Dabei sollten die entsprechenden Phonetikübungen besondere Berücksichtigung finden, denn es reicht ja nicht, nur die Ausspracheregeln systematisch darzustellen ohne genügend Phonetikübungen. Es soll irgendwie eine gewisse Sprecherziehung erfolgen, damit die Sprechorgane angepasst werden können.
- Von der Phonetik
- Digitale bzw. audiovisuelle Lehrmittel sind dabei unvermeidlich!
- Ein Phonetiklaboratorium (ein Raum mit dem nötigen und genügenden technischen Material zur Sprachübung) ist erforderlich, daneben bleiben schriftliche Aussprach- und Wortbetonungsregeln des Deutschen aus Fachbüchern hochwichtig.

- Wenn es im Unterricht ist, dann ist es natürlich durch den Lehrer. Wenn aber der Lehrer selbst eine schlechte Wortbetonung hat, dann ist es eine Katastrophe für die Studenten.

Die Regeln der Wort- und Satzbetonung sollte man im Allgemeinen anhand verschiedener anerkannter Phonetikbücher, Lehrbücher, die eben von Ausspracheexperten konzipiert wurden, nehmen. Es sollte auch entschieden werden, welches Phonetiklerbuch beim Unterrichten gebraucht werden sollte, und nicht jeder Lehrer sollte arbeiten wie er will und mit dem Lehrmaterial, das er bevorzugt.

Bezüglich der Frage, welches didaktische Konzept führen Sie im Unterricht, um phonetische Fehler zu behandeln? haben die Ergebnisse Folgendes ergeben:

- Im Rahmen der Fehlertherapie sollten das Prinzip der Frequenz beachtet werden, dass Fehler, die oft vorkommen, auf der Grundlage entsprechender Phonetikübungen behandelt werden sollte. Dabei sollte auch beachtet werden, dass die Phonetik nicht isoliert betrieben wird. Die Aussprachübungen sollten kontextualisiert werden, damit sie dann im Dienste des kommunikativ-integrativen Konzepts stehen können.

- Isolierung des Fehlers und Bewusstmachung/ Hören und Nachsprechen des korrigierten Fehlers/ Übung des Fehlers in Wörtern und Sätzen

- Ich korrigiere die phonetischen Fehler, sobald sie gemacht werden und führe eine kleine theoretische Erklärung der Ausspracheregeln im Hochdeutschen, die der Verbesserung des –vom Studenten gemachten- Fehlergenres dient. Das tue ich nicht nur beim schriftlichen und mündlichen Ausdruck sondern auch im Grammatik-, Literatur-, Linguistik- und Übersetzungsunterricht. So lernen die StudentInnen, immer auf ihre Aussprache in allen studierten Germanistikfächern zu achten.

- Ich unterrichte dieses Modul (Phonetik) nicht, aber ‚Drill‘ kann ja wirkungsvoll sein.

- ... Ehrlich gesagt, ich korrigiere nie die phonetischen Fehler im Unterricht, ausser im Modul Phonetik/ Phonologie, wenn die Studenten üben und nachsagen. Dieses Modul habe ich auch erst neu bekommen.

Die Notwendigkeit der Aussprachekorrektur der algerischen Deutschlernenden im DaF- Unterricht gilt als besonderes Prinzip beim Unterrichten, deswegen sollten die

Studenten/Innen auf ihre Fehlern sensibilisiert, diese bewusst gemacht und letztendlich korrigiert werden. Denn wenn diese Fehler während des Ausspracheseminars nicht verbessert werden, könnten diese gravierende Probleme in der Kommunikation verursachen.

Die siebte Frage lautet: Welche Wege stellen Sie sich vor, um mit phonetischen Fehlern im Unterricht kreativ und problemlos umzugehen? Die Probanden haben ihre Gedanken folgendermaßen geäußert:

- Im DaF-Unterricht in Algerien sollte der Lehrer vor allem auf die richtige Aussprache achten, denn er ist die Bezugsquelle für die Lernergruppe. Aufgrund der neuen audiovisuellen Informations- und Kommunikationsmedien ergibt sich für den Lehrer die Notwendigkeit, eine intensive Sensibilisierungsarbeit zu unternehmen, damit die Lerner konsequent mit den Medien umgehen und den phonetischen Aspekt beachten. Kreativität im Phonetikunterricht heißt, die Studenten in das autonome Lernen einzuführen.

- ‚Problemlos‘, das ist durchaus utopisch, aber Kreativität ist ja möglich, beispielsweise durch ein kontrastives Verfahren („Videovergleich“/ eigene „Audioaufnahme“), während dem die Lernenden versuchen würden, phonetische Fehler zu identifizieren und sie möglicherweise korrigieren.

- Einheit von Theorie und Praxis beim Erlernen des Sprachstoffes

Einheit von Imitation und Bewusstheit, Optimale Veranschaulichung (auditive-audiovisuelle Anschauungsmittel).

- Zuerst schon am ersten Phonetikunterricht an der Universität soll ein allgemeiner Überblick über die Aussprachfehler der Studenten gemacht werden. Manche Ausspracheweisen stammen von ihren GymnasiumslehrerInnen. Andere sind Einflüsse ihrer muttersprachlichen dialektalen Varianten, darauf muss hingewiesen werden und dies den StudentInnen selber erklärt und korrigiert werden, in dem der Einfluss einer Sprachvariante mit dem einer anderen verglichen und dann die korrekte hochdeutsche Ausspracheweise gegeben wird. Jeder Aussprachfehler muss im Unterricht und mit allen StudentInnen korrigiert und die korrekte hochdeutsche Ausspracheweise von allen mündlich und laut mehrmals wiederholt. Meistens tritt dasselbe deutsche Wort in

zwei oder drei algerischen Aussprachevarianten auf, öfter auch mit dem Akzent einer der schon lange gelernten Fremdsprachen. Darauf müssen StudentInnen aufmerksam gemacht werden. Die Aussprachefehler zu notieren, direkt nachdem sie von den StudentInnen gemacht werden, ihren Grund zu erkennen und dann die richtige hochdeutsche Aussprache zu geben und zusammen zu wiederholen ist -meiner Meinung nach- die beste Methode, Aussprachefehler der algerischen StudentInnen zu reduzieren.

- ... Kleine Gruppen, akustisch und hygienisch bessere Räume, genug Platz. Um sich zu bewegen und kleine Rollenspiele mündlich zu üben, Steckdosen für technische Mittel, um Dialoge, Lieder zu hören, auch um Studenten selbst aufzunehmen und zur Selbstkontrolle zu erziehen, Datashow zur Filmaufführung etc. haben wir das?... Projektarbeit, dass die Studenten deutsche Muttersprachler in Oran (Algerien) suchen und ansprechen, auf Deutsch chatten über bestimmte vorgegebene Themen, hat jede(r) Student(in) freien Zugang zum Netz? Sie haben meistens kein Geld dazu.

- Sprachspiele

Eine bestimmte Fehlertherapie ist im Umgang des Lehrens und Erlernens einer Fremdsprache insbesondere die Aussprache von Belang. Für Lernklima und Lernatmosphäre könnte die Kreativität bei der Korrektur der Aussprachefehler behilflich sein, deswegen sollte jeder Lehrer und jede Lehrerin selbst aktiv kreativ sein, um mit gravierenden Aussprache Fehlern umzugehen etwa spielerische Ausspracheübungen planen, lernen durch Musik hören oder Hörmuster. Die Selbsterkenntnis von Fehlern mit Tonaufnahmen, Fehler bewusst machen und korrigieren, Korrektur nicht als Angriff wahrnehmen etc. In diesem Bezug bleibt Kreativität bei der Fehlerkorrektur eine wesentliche Aufgabe der Lehrenden.

Die achte Frage hieß: Wie ließe sich ein hohes wissenschaftliches Ausdrucksniveau algerischer Deutschstudierenden erreichen? Die Frage wurde wie folgt geantwortet:

- Der interuniversitäre Austausch (z. B. in Sommerferien) muss dabei in Betracht gezogen werden. Fremdsprachen lassen sich auch erleben!

- Die Optimierung der Sprachkompetenz der algerischen Studierenden ist vor allem vom Grad der Motivation und der Lernbereitschaft abhängig. Andere Faktoren tragen

auch dazu bei, die Phonetikkompetenz der Studenten zu entwickeln: realistische Bewertung/Evaluierung, authentisches Lehr- und Lernmaterial, Sprachtraining, variiertes Übungsmaterial, systematischer Medieneinsatz, ...

- Ich schlage mehr Phonetik-Stunden im Germanistik Studienprogramm mit intensiv praktischen Aussprache- und Betonungsübungen in gut eingerichteten Phonetiklaboratorien vor. Die beste Methode, Deutsch gut sprechen zu lernen, bleibt Übung, Übung und noch mal Übung.

- Ständige Arbeit an Laut und Intonation/ Intensive Einhörübungen/ Veranschaulichung der Lautbildung/ Anwendung vom Leichterem zum Schweren/ Aufbau des Lehrmaterials und des Stoffes auf der Basis eines Vergleichs von Sprachsystem der Muttersprache und Fremdsprache.

- durch Nachholen von im Gymnasium an Wissen und Wissenschaftlichkeit Versäumtem... schon in den ersten Uni- Jahren (europäische Kulturkonzepte, wissenschaftliche Arbeitsformen, bessere Studienhaltung, Initiation zur Arbeit in den Bibliotheken, Respektieren der Termine, Verbot von copier/ coller, üben und trainieren von wissenschaftlichem Stil: wie man argumentiert, wie man beweist, wie man überzeugt, wie man Texte analysiert und synthetisiert, wie man verschiedene Texte und Zitate vergleicht und kritisch dazu steht etc.)

- Lange Beschäftigung mit der Sprache, Auslandsaufenthalte (in deutschsprachigen Ländern), Kontakt zu Muttersprachlern

Um ein wissenschaftliches Ausdrucksniveau algerischer Deutschstudierenden zu erreichen, sollte meiner Meinung nach zuerst ein Sprachlabor an der Universität Es-Senia Oran zur Verfügung der Lehrkräfte stehen, dies könnte meiner Ansicht nach verschiedene Schwierigkeiten lösen, denn der Aussprachekurs wäre sinnlos ohne Praxis, deshalb ist es empfehlenswert, zwischen Theorie und Praxis zu kombinieren; Theorie im Unterricht und Empirie anhand Hör- und Ausspracheübungen im Sprachlabor zu versetzen. Zweiter Aspekt: Es sollte auch angestrebt sein, die Motivation beim Erlernen der deutschen Phonetik zu erhöhen, denn nicht alle Studenten/ Innen haben Interesse dafür (wie es in den Studentenbefragungen der Universität Oran vorgekommen ist). Letzter Aspekt wäre auch die Bekräftigung des

autonomen Lernens bei den Studenten mittels individuellen Projekten, Vorträge halten usw.

Die neunte Frage geht hauptsächlich ums Lehrwerk als geeignetes Material zum Unterrichten der deutschen Aussprache nämlich: Mit welchem Lehrwerk lehren Sie das Fach „Phonetik“? Falls Sie auch zusätzliche Materialien im Unterricht verwenden, nennen Sie sie bitte! Es gab eine Bandbreite an Lehrkräfteansichten hinsichtlich des eingesetzten Lehrwerks im Fach Phonetik beispielsweise:

- Phonothek.
- Unterschiedliche Übungsmaterialien zur Ausspracheschulung.
- DaF- Kompakt.
- Ich benutze kein Lehrwerk, nur eigenes bearbeitendes Material aus mehreren Büchern.
- Bis jetzt nur Langenscheidt- Reihe.
- In den DaF. Lehrwerken (Studio, Optimal, Pongs ...usw) stehen Aussprachübungen auf CDs, daneben gebrauche ich Fachwerke für die theoretischen Regeln wie „Phonetik“ von Pompino Marschal und viele Langenscheidt Bücher mit CDs und Übungen zum Thema Phonetik des DaF.
- Ich unterrichte dieses Modul nicht und habe es nie unterrichtet.
- Das Lehrwerk Lagune A1 und A2.
- Im klassischen System gibt es das Fach „Mündlich“. Um dieses Fach zu unterrichten, benutze ich die Lehrbücher Optimal A1 und Delfin B1. Andere zusätzliche Materialien wie das Tonband habe ich niemals verwendet.
- Das neue Lehrbuch „Aussprache Phonetikübungen“ von dem Kollegen Professor El Korso Kamel finde ich sehr interessant.

Aus den Deutschlehreransichten konnten folgende Feststellungen abgeleitet werden: Dass es kein einheitliches DaF- Lehrwerk gibt, das alle Lehrkräfte im Aussprachekurs damit einsetzen. Diese Hülle und Fülle an DaF- Lehrwerken und Materialien differenzieren sich das eine von dem anderen, manche Lehrbücher wurden stets von Ausspracheexperten sogar heftig kritisiert. Zu diesem Grund ist es alarmierend, dass

die Lehrkräfte mit dem besten Produkt arbeiten, wo es reichliche Beispiele an phonetischen Regeln und Übungen umfasst.

In der zehnten Frage handelt es sich um die Art und Weise wie die Lehrkräfte die beiden Ausdrucksfächer „Phonetik“ und „Mündlich“ unterrichten. Es wurden folgende Ergebnisse ergeben:

- Im Rahmen des Faches ‚Mündlicher Ausdruck‘ werden die Studenten regelmäßig auf den phonetischen Aspekt aufmerksam gemacht werden. Eine gewisse Koordinierungsarbeit zwischen Ausspracheschulung und ‚Mündlich‘ wird dabei hergestellt.

- Für den mündlichen Ausdruck benutzte ich schon Bilder und Reportagen. Debatten und mündliche Beschreibungen waren wichtige Ziele dabei.

- Im ‚mündlichen Ausdruck‘ wird der Akzent zuerst auf den freien Ausdruck und die Erweiterung der Ideen beim Sprechen gelegt. Es ist nicht evident für Fremdsprachler, sich in der Fremdsprache zu äußern und gleichzeitig an die korrekte Ausdruckform der Ideen, die sie noch sagen wollen, zu denken. Dabei werden alle StudentInnen ermutigt, sich in (ihrem) Deutsch zu äußern, sei es mit Fehlern. Auch diejenigen, die es sich im alltäglichen Leben nicht trauen, ihre eigenen Gedanken frei auszudrücken oder die gewöhnlicherweise zu leise reden. Ich tue alles, damit die StudentInnen ihre Angst, vor den anderen auf Deutsch zu sprechen, vergessen. Dabei ermutige ich sie laut und mit Artikulation zu sprechen. Gleichzeitig wird der Wortschatz, der zur Ideenerweiterung nötig ist, und auch Grammatik im mündlichen Gebrauch geübt. Natürlich werden hier auch die Aussprachfehler korrigiert.

In der gleichen Zeit erwerben die StudentInnen im Fach Phonetik theoretische und auch praktische Kenntnisse des richtigen Aussprechens des Hochdeutschen. Erst nachher werden die Intonation und die Akzentuierung im mündlichen Ausdruck beachtet.

Die Fächer „Phonetik“ und „mündlicher Ausdruck“ gehen eng zusammen, so dass im „mündlichen Ausdruck“ die freie mündliche Äußerung und die Erweiterung der Gedanken beim Reden geübt werden, während gleichzeitig die DaF- StudentInnen im

- Ausspracheübungen, in denen sich die oft zu Interferenz führenden Vokale intensiv hintereinander befinden, sollen die Studenten zuerst langsam und dann schnell allein, dann zusammen lesen, deutsche Lieder auf CDs, die am Anfang langsam und dann immer schneller werden mit dem dazugehörigen schriftlichen Text natürlich.
- Die Studenten bekommen z.B. den Auftrag, den geplanten Text phonetisch konsequent vorzubereiten und vor allem auf die Satzbetonung, Wortbetonung, Satzmelodie, Emotion, Sprachmelodie aufzupassen. Der zu behandelnde Text gilt als Grundlage für die Phonetikarbeit.
- Auswendig lernen eines Gedichtes

Jeder Lehrer/ jede Lehrerin hat Strategien und Techniken zu den phonetischen Übungen, diese Diversität an Ausspracheübungen ist für die Studenten vorteilhaft.

In der dreizehnten Frage wurde untersucht, auf welche Sprache(n) sind Ihrer Meinung nach phonetische Interferenzen im Unterricht bei den algerischen Germanistikstudenten/ Innen zurückzuführen? Hinsichtlich der genauen Anzahl ist folgendes zu differenzieren:

- Arabisch **12**
- Berberisch **08**
- Dialektale Varianten des Algerischen. Nennen Sie ein paar Beispiele! **06**
- Französisch **10**
- Englisch **09**

Sonstiges

- Die phonetischen Interferenzfehler machen sich meistens vor allem vom ausgangssprachlichen akademischen Sprachunterricht (Arabisch, Französisch, Englisch) abhängig. Zusätzlich kommen der Einfluss der jeweiligen regionalen Sprachvarianten und Mundarten. Besonders auffallend ist der Einfluss des Französischen und des Berberischen.
- Der Einfluss des Berberischen betrifft die Studenten, deren Muttersprache Berberisch ist. Aus diesem Grund ergibt sich für den Lehrer die Notwendigkeit, je nachdem kontrastive Beispiele zu geben, damit die Studenten aufmerksamer werden.

- Arabisch
- Berberisch + Die berberische Intonation und Wortakzente sind sehr sichtbar, und brauchen mehr Übung im Vergleich zu den anderen dialektalen Varianten des Algerischen.
- Dialektale Varianten des Algerischen. Nennen Sie ein paar Beispiele! +
In der Region von Tiaret wird oft das „sch“ am Wortanfang und -Ende als „tsch“ ausgesprochen. So werden die Wörter „Schule“ als „Tschule“, „ich „ als „itch“ ausgesprochen.
- Französisch + : Oft lesen die Studenten das deutsche „u“ als das französische „u“, das deutsche „ch“ als das französische „sch“: das ergibt Blüse statt Bluse und „Kirsche“ statt „Kirche“
Die im Französischen übliche „liaison“ gebrauchen die Studenten auch im Deutschen, z. B.: „esist“ statt „es ist“
- Englisch + : statt „und“ sagen die Studenten „and“
- Sonstiges: Es gibt StudentInnen, die seit ihrer Kindheit und der Grundschule mit Ausspracheschwierigkeiten aufwachsen, wie StudentInnen, die das französische „ou“ nicht aussprechen können oder andere, die „P“ stets als „b“ aussprechen.
- Arabisch meist kein Unterschied zwischen /i/ und /e/ lieben/ leben, verlängerte Diphthongierung z. B. auech statt auch; Ferau statt Frau etc. oder Tag/ Tannenbaum mit dem emphatischen T wie in Taous, nicht mit t wie in tilifoune.
- Dialektale Varianten des Algerischen (vor allem die melodie beim Lesen, manchmal spüre ich sogar Tiaret/ Tissemsiltau Aussprache mit der Endnasalierung der Wörter, z. B. er wusste nicht davonne, sie ist gekommenne)
- Französisch Schwa- probleme, auch /ç/
- Englisch bei /u/ wird /you/ ausgesprochen.

Die phonetischen Interferenzen tauchen im Unterricht bei den algerischen Germanistikstudenten/ Innen aus verschiedenen Sprachen sei es Arabisch, Französisch, Berberisch, Englisch usw auf. Deswegen sollten unbedingt gewisse Maßnahmen getroffen werden, um diese Ausspracheschwierigkeiten zu überwinden.

Die vierzehnte Frage beschäftigte sich mit diesem Aspekt: Was empfehlen Sie zur Verbesserung der phonetischen Kompetenz der algerischen Germanistikstudenten/Innen besonders im neuen LMD-System? Die Argumente wurden wie folgt vorgetragen:

- Intensive Übung der Laute, Lautverbindungen und Intonationsverläufe

Stärkung der lautsprachlichen Kommunikation der Lernenden/Festigung der artikulatorischen und intonatorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bis zu deren Automatisierung/ Auditive - und audiovisuelle Anschauungsmittel normgemäß darbieten.

- Vorschläge: Sprachlabor (neue Medien benutzen)/ Phonetischer Unterricht bei allen dritten Jahren programmieren.

- Mit dem Ziel, die Phonetikkompetenz der Studenten zu optimieren, wird im Rahmen des LMD-Systems vor allem empfohlen, die phonetischen Grundregeln des Deutschen systematisch zu behandeln und dabei genügend Phonetikübungen einzuführen. Ich halte es auch für sehr sinnvoll, die Studierenden auf Rolle und Bedeutung der Phonetik bei der Erlernung einer Sprache aufmerksam zu machen. Es gilt, den Platz der Phonetikkompetenz im Hinblick auf die mündliche Gesprächsfähigkeit hervorzuheben.

- Intensiveren Einsatz audiovisueller Lehr- und Lernmittel (Ein Labor ist ein Minimum) + häufigere interaktive Übungen!

- Um das Fach Phonetik müssen sich Fachleute kümmern, und zwar DaF. Lehrkräfte, die selber in diesem Fach geforscht bzw. promoviert und vor allem ihre Kenntnisse aktualisiert haben, so dass sie bei den aktuellen algerischen StudentInnen (nach den seit 10 Jahren schon hintereinander eingesetzten Schulreformen) es erkennen, was und wie oft geübt sein soll. Die Grundregeln der Phonetik des Deutschen müssen ganz richtig und gründlich und nicht nur „ungefähr“ gelehrt werden. Die algerischen StudentInnen kennen schon „ungefähr“ Hocharabisch, „ungefähr“ Französisch und „ungefähr“ Englisch aussprechen. Eine gutgelernte Aussprache des Hochdeutschen (oder jeder anderen Sprache) wird den Studenten ermutigen, sich vor dem Publikum (als künftige DaF. Lehrer) zu äussern. Das Optimale ist die inhaltlichen Kenntnisse in einer klaren und richtigen Form in Ausdruck zu bringen.

- Die Selbständigkeit des Faches, das in einem Sprachlabor gelehrt wird.

- Mehr üben zur Aussprache, vielfältiges Lesen. Radio hören und Fernsehen, damit die Lernenden die richtige Aussprache von Muttersprachlern selbst aufnehmen können, Kontakt mit denen knüpfen.
- „Übung macht den Meister“, mit dem neuen LMD- System kann der Lehrer den Studenten nur Hinweise geben, die Lernenden müssen autonom arbeiten.
- Mehr Phonetik-Unterrichtsstunden. Dies mit dem Fach -Mündlich- verbinden und zusammen mit Gastdozenten aus Deutschland oder Österreich arbeiten.

Zur Verbesserung der phonetischen Kompetenzen der algerischen Germanistikstudenten/ Innen besonders im neuen LMD-System sollten Maßnahmen getroffen werden, eine davon ist es, dringend ein Sprachlabor an der Universität Es-Senia Oran zur Verfügung der Deutschlehrer und Deutschlernenden zu stellen, Materialien wie Lehrbücher und die Ausspracheübungen sollten auch vorhanden sein, Einladung von Muttersprachlern oder Dozenten aus Deutschland oder der Nachbarländer, damit die Lernenden die richtige Aussprache hören, wahrnehmen und speichern können, interkulturelle Reisen programmieren, die Studenten werden vertraut, alltägliche, interkulturelle und aktuelle Themen mit verschiedenen Muttersprachlern zu diskutieren oder zu debattieren.

Die letzte Frage befasst sich damit, welche Ausspracheübungen, Themen, Situationen oder Sprechhandlungen sind Ihrer Meinung nach vorrangig auszuwählen? Es wurden folgende Argumente vorgetragen:

- Im Rahmen der Ausspracheschulung gilt vor allem, dem Prinzip der Varietät bzw. der Abwechslung bei der Durchführung der Phonetikarbeit im Unterricht den Vorrang zu geben. Beim Üben der jeweiligen Sprachfertigkeiten sollte die Phonetikarbeit stets präsent sein und als integraler Teil des Sprachunterrichts gelten, denn sie ist praktisch von den anderen Sprachebenen (Grammatik, Semantik, Wortschatz, ...) nicht zu trennen. Im Phonetikunterricht sollte möglichst authentisches Material (Videsequenzen, Filme, Gespräche, Interviews, ...) benutzt werden. Die neuen Medien (Internet, CD-Roms, entsprechende Phonetiksoftware, Videos, Kurzfilme, Handys, E-Learning, ...) sollten dabei eine bedeutende Rolle spielen

- Theaterstücke sind eine sehr gute Aussprache- und Ausdrucksübung für die algerischen DaF. Studierenden, aber nicht ohne theoretische Ausspracheregeln. Deutsche Lieder sind auch gute Mittel. Das laute Lesen auf Deutsch muss auch bei den algerischen Studenten geübt werden, da im Gymnasium neben Grammatik und Wortschatzerwerb nicht genug Zeit dafür übrig bleibt.
- Hör- und Nachsprechübungen bis zum Automatisieren
Alltagssituationen.
- Aufgenommene Diskussionen eines Ausländers im deutschsprachigen Milieu analysieren, (anekdotische Situationen hervorheben), humoristisch-spielerische Verfahren (Kirche – Kirsche, Ofen – offen...) einsetzen, weil das Modul als „trocken-sachlich“ empfunden werden kann, was das Lernverfahren beeinträchtigen kann.
- Ettapenweise: gute Artikulation und gute Akzentlegung (Betonung) auf der Basis von einzelnen Wörtern oft üben, dann differenzierte Intonation bei den unterschiedlichen Satzarten, Pausen, Rhythmus, Melodie auf der Basis von kurzen Texten: rezeptiv, reproduktiv bis produktiv trainieren, und erst höhere Etappe (3. Studienjahr LMD) Prosodie üben auf der Basis von literarischen Texten, Gedichten, Rollenspiele aufgeben, (Theaterstücke) in Gruppen von 5 bis 6 Studenten, aber obligatorisch für alle. Nicht nur als Nebenspass für voluntäre Studenten!
- Zungenbrecher, Diktate, Dialoge, Vorlesen, zur Diskussion anregen, Jugendthemen, authentische Situationen wie z. B. im Restaurant, im Hauptbahnhof, Auskunft nehmen etc.
- Ich glaube, es wäre besser, wenn wir die Problemtexte im Fremdsprachenunterricht kontinuierlich einbetten würden, solche Texte werden die Diskussionsfähigkeit auf der einen Seite und den Ausspracheerwerb fördern. Alltagsnahe Gespräche wie „im Restaurant“, „auf der Post“, „Beim Arzt“ u. ä. sind ebenso vorteilhaft.

5. 11. 2 Resümee

Konkret war anhand der empirischen Untersuchung nämlich der Deutschlehrerbefragung verschiedenes zu fragen. Aufgrund der Analyseergebnisse kann man diese Schlussfolgerungen ziehen:

- Die meisten beantworteten Fragen der Lehrkräfte haben darauf hingewiesen, dass die phonetischen Interferenzen sehr oft bei den Deutschlernenden auftauchen und sogar meist auf unzulängliche Kenntnis der Zielsprache oder auf Mangel der Ausspracheübungen, die stiefmütterlich im Phonetikkurs behandelt werden, zurückzuführen sind. Diese Interferenzen stammen aus verschiedenen Sprachen in Algerien und zwar aus dem Arabischen, dem Französischen, Berberischen, Englischen etc. Um diese Interferenzen zu überwinden, sollten unbedingt Strategien seitens der Deutschlehrenden eingesetzt werden, wie die bewusste Kontrastivität zwischen den Sprachen, die Korrektur der Fehler anhand von Beispielen usw.
 - Im Großen und Ganzen haben die Deutschlehrern/Innen eingeräumt, dass die Studenten in verschiedenen Sprachen schlecht ausgebildet sind.
 - Die Auffassung der Deutschlehrer/Innen bezüglich der Mehrsprachigkeit ist positiv gemeint, der Grund dafür ist, dass sie zur Entfaltung des Geistesstandes des Menschen dient.
 - Medien, Fernsehen, Chatträume, CDs, DVDs, Filme anschauen, Sprachlabore tragen zur Entwicklung der phonetischen Kompetenzen algerischer Deutschstudierenden bei.
 - Es wurden auch vielfältige Vorschläge der Lehrkräfte zur Phonetik getan beispielsweise das simultane Korrigieren der Fehler, Hör- und Nachsprech- und Ausspracheübungen im Unterricht einsetzen, das Auswendiglernen der Gedichte usw.
 - Wir stellen auch fest, dass die Deutschlehrern/Innen mit unterschiedlichen Materialien das Fach Phonetik unterrichten. Deswegen ist es wünschenswert, mit einem einheitlichen Lehrwerk und Programm fürs Unterrichten der deutschen Aussprache zu lehren und nicht mit Flyer oder verschiedenen Lehrwerken einzusetzen.
- Die letzten offenen Fragen wurden beantwortet, es wurden auch Empfehlungen und Vorschläge zur Optimierung und Entfaltung der phonetischen Kompetenzen algerischer Deutschlernender gemacht.

5. 12 Interpretation ausgewählter untersuchten Tonaufnahmen der algerischen Deutschlernenden vom Ausspracheexperten im Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik Halle- Wittenberg/ Deutschland

Die Aufnahmen spielen eine bedeutende Rolle im Fall der Untersuchung der Prosodie im Fach Phonetik. Dieser wesentliche Teil der Empirie meines Promotionsprojektes ist von Belang, um das Dilemma phonetischer Interferenzen der algerischen Germanistikstudenten/ Innen (LMD System) und auch der DaF- Studenten aus Mali zu konkretisieren und zu erforschen. Mit Hilfe von diesen Tonaufnahmen und deren Untersuchung von Phonetikexperten werden exakte Analysen von Ausspracheproblemen getroffen.

5. 12.1 Die Auswahl des Korpus

Als erste Erfahrung mit Aufnahmen in der Domäne der Phonetik habe ich mich bemüht, anhand eines Diagnosebogens der phonetischen Interferenzen algerischer DaF- Studenten/ Innen LMD System, die ich im Laufe der Studienjahre 2008- 2009 und 2009- 2010 gesammelt habe, einen Korpus für die Tonaufnahmen zu erstellen.

Dieser Korpus besteht aus mannigfaltigen Materialien beispielsweise kleine Texte über Vokale und Konsonanten, Sätze mit Buchstabenverbindung z. B. **sch** und **ch-Laut**, Problematik mit den Umlautbuchstaben ü, ä und ö und deren Aussprache, Diphthonge wie au/ eu/ ei, ähnlich klingende Wörter als Ursache der Interferenzen sei es auf der Ebene: Deutsch/ Arabisch, Deutsch/ Französisch oder Deutsch/ Englisch.

Drei Texte wurden meinerseits ausgewählt nämlich: **Die Jahreszeiten**, **Hochzeitsmärchen** und zuletzt ein rhythmisches Gedicht: **Essen in Poesie**, wo man auf die Reime bei der Aussprache achtet. (Siehe den ausführlichen Korpus im Anhang von der Seite CXXXVIII bis zur Seite CXLIII)

Bleibt die Frage warum eigentlich dieser Korpus? Die Mehrheit der algerischen Germanistikstudenten/ Innen sind mit diesen phonetischen gravierenden Ausspracheproblemen und Abweichungen konfrontiert, die ich in diesem Korpus dargestellt habe, deren Ursprung sind vielfältige und mannigfaltige Defizite wie:

- Mangel an einem Sprachlabor und auditiver Materialien wie CDs, DVDs.

- Die Ausspracheübungen nehmen einen geringeren Umfang im Phonetikkurs ein.
- Kein Unterschied bei der Quantität der Vokalen beispielsweise zwischen langen/ kurzen oder offenen/ geschlossenen Vokalen und nicht zu vergessen die Differenzierung der Konsonanten.
- Keine Differenzierung zwischen fallendem und steigendem Akzent
- Unausreichende Kenntnisse an IPA (das Internationale Phonetische Alphabet).
- Keine Übungen der phonetischen Transkription
- Mangel an Experten im Bereich der Phonetik an der Universität Oran insbesondere an der Germanistiksektion.
- Keine kreativen spielerischen phonetischen Übungen als Motivationsschub im Unterricht.
- Mangel an ausführliche Regeln im Phonetikkurs über Aussprachebesonderheiten und Ausspracheschulung.

5. 12. 2 Die Aufnahmen

Im Rahmen der empirischen Untersuchung meiner Doktorarbeit habe ich die Tonaufnahmen mit Studenten/ Innen des ersten, zweiten und dritten (beider Spezialitäten oder Optionen SLDA und LLCG) Studienjahres sowie auch Masterstudenten/ Innen LMD- System ohne zu vergessen die DaF- Studenten des 1. und 2. Studienjahr LMD aus Mali durchgeführt. Die Aufnahmen fanden vom 15. bis 17. Mai 2010 sowohl im Demographie Institut (ex CRF les Palmiers) als auch an der Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste, Sektion Germanistik in Oran statt. Ziel dieser wissenschaftlichen Untersuchung ist, die phonetischen Interferenzen bei den algerischen DaF- Studenten zu erforschen, zu analysieren und möglichst an Hand von Untersuchungsdaten Antworten zu finden und gangbare Lösungen vorzustellen. Mithilfe eines Korpus für die Tonaufnahme habe ich mich bemüht, die verschiedenen Aspekte der Ausspracheschwierigkeiten zu beleuchten.

Die Tonaufnahmen mit den Studenten/ Innen des 2. Studienjahres LMD System habe ich am 17.05. 2010 aufgenommen. Es gab leider einige Störfaktoren wie Lärm wegen der Prüfungen des zweiten Semesters. Im Großen und Ganzen habe ich insgesamt 65 Aufnahmen beider Geschlechter (Männer und Frauen) aus verschiedenen Regionen in

Algerien beispielsweise aus Oran, Mascara, Chlef, Ghelizane, Jijel, Tiaret, Ain Es-Sefra etc. (Siehe ausführlich in die Tabellen im Anhang über die Muttersprache und Herkunft der Sprecher/ In von der Seite CXXXIV bis zur Seite CXXXVIII) gemacht. Die Studenten/ Innen hatten ein großes Interesse für diesen empirischen Teil meiner Arbeit, ich habe Ihre Aufmerksamkeit bemerkt, indem Sie mir stets mehrere Fragen gestellt haben, Frau wie sieht meine Stimme aus? habe ich viele Aussprachefehler begangen? usw.

Mein erster Eindruck war, dass die phonetischen Interferenzen aus dem Mund der algerischen Germanistikstudenten LMD- System wesentlich in Ihrer Aussprache zu bemerken war.

In diesem Zusammenhang habe ich die Aufnahmen im Rahmen des Universitätsjahres 2012 im Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik in Halle/ Wittenberg (Deutschland) für die Phonetikexperten abgegeben, aus dem Grunde, dass es keine Phonetiker an der Germanistikabteilung der Universität Es- Senia Oran gibt, mit dem wir uns über die phonetischen Interferenzen unterhalten, sie analysieren können und mögliche Lösungen zur Verbesserung phonetischer Kompetenzen algerischer Germanistikstudenten/ Innen vorschlagen, deswegen werden in dieser Arbeit die analysierten Tonaufnahmen von deutschen Phonetikexperten ins Auge gefasst. Aufgrund des vorher gesagten gab es drei Untersuchungen von den muttersprachlichen Masterstudenten/Innen und Phonetikexperten/ Innen im Rahmen des Seminars für die interkulturelle Kommunikation über die algerischen Tonaufnahmen, jede Gruppe besteht aus drei Studenten/ Innen. Die Anzahl der Aufnahmen war viel größer zu analysieren, im Grunde genommen einerseits waren die Texte nicht angemessen zur Erkennung suprasegmentaler Auffälligkeiten, andererseits waren die Texte zu schwer oder komplex und kompliziert für die Fragestellungen der Experten. Die deutschen Studenten/ Innen haben einige Auszüge der algerischen Aufnahmen phonetisch analysiert und bewertet.

In der vorliegenden Interpretation der Ergebnisse wird der Fokus auf drei wissenschaftliche Untersuchungen der algerischen Studentenaufnahmen gelenkt. Nämlich:

1. Untersuchung der Wirkung des arabischen Akzents auf deutsche Muttersprachler und deren Ursachen, vorgelegt von DIEHL/THAUT/KREUZ (28. 06. 2012)

2. Untersuchung der Verständlichkeit und Wirkung von Ausspracheabweichungen algerischer Deutschlernender. Präsentiert von LÄGEL/ PRITZKOW/ MELLEROWICZ

3. Wirkungsuntersuchung- Untersuchung der Wirkung des fremden Akzents von Deutschlernenden. Präsentiert von TIEDKE/RAUCH/ HENTSCHEL (21. 06. 2012)

Aus den Resultaten der auditiven Untersuchungen konnten folgende Feststellungen abgeleitet werden.

5.12.3 Interpretation der ersten Untersuchung über die Wirkung des Arabischen Akzents auf deutsche Muttersprachler und deren Ursachen vorgelegt von DIEHL/THAUT/KREUZ (28. 06. 2012)

Zuerst interpretieren wir die Untersuchung der Wirkung des arabischen Akzents auf deutsche Muttersprachler und deren Ursachen vorgelegt von DIEHL/THAUT/KREUZ (28. 06. 2012), sie ist eine Analyse zweier algerischer Studentenaufnahmen des zweiten Studienjahres, eine weibliche- und männliche Stimme. Der erste war ein 19-jähriger Student im 2. Studienjahr (Siehe im Anhang die Tabelle N° 2 Tonaufnahmen des 2. Studienjahres, der fünfte Sprecher Nr. 550026) aus Mascara, der etwa 4 Jahre Deutsch gelernt hat. Die zweite Probandin war eine 19-jährige Studentin (Siehe im Anhang die Tabelle N° 2 Tonaufnahmen des 2. Studienjahres, die zehnte Sprecherin Nr. 550033) aus Tiaret, die etwa 2 Jahre Deutsch gemacht hat. Das Korpus besteht aus einem gekürzten Sachtext zu den vier Jahreszeiten (Siehe den Text im Anhang Seite CXLI und CXLII). Rein theoretisch wurde in dieser Untersuchung von DIEHL/THAUT/KREUZ (28. 06. 2012) folgenden Teilfragestellungen zur Analyse der algerischen Tonaufnahmen gestellt, nämlich:

- Welche phonetischen Merkmale nehmen Laien wahr?
- Welche phonetischen Auffälligkeiten stören die Verständlichkeit?

- Inwieweit wirkt sich der Fremdakzent auf die Zuschreibung von Persönlichkeitseigenschaften aus?
- Wie groß ist die Akzeptanz von bestimmten sozialen Rollen bei einem Fremdakzent?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen eigenen Auslandserfahrungen / Fremdsprachen-kenntnissen und der Akzeptanz?

Die Analyse der Tonaufnahmen der beiden Sprecher beruht auf einer qualitativen- und quantitativen Fragebogenerhebung, es werden folgende geschlossene- und offene Fragen gestellt:

Aspekt Wirkung: 1. wie wirkt der Sprecher auf Sie? Was assoziieren Sie spontan mit dem Sprecher?

2. Aus welchem Land bzw. aus welcher Region stammt der Sprecher Ihrer Meinung nach?

3. Kreuzen Sie auf der vierstufigen Skala an, inwieweit Sie diese Eigenschaft für den Sprecher als zutreffend empfinden wie: sehr kompetent, kompetent, weniger kompetent, onkompetent, oder sehr freundlich, freundlich, weniger freundlich, unfreundlich etc.

Aspekt Verständlichkeit: 1. welche sprecherischen Auffälligkeiten stören Ihrer Meinung nach die Verständlichkeit?

2. Kreuzen Sie auf der Skala an, in welchem Maße Sie das folgende Merkmal feststellen können:

Verständlichkeit: sehr gute Verständlichkeit, gute Verständlichkeit, geringe Verständlichkeit, sehr geringe Verständlichkeit.

Akzent: kein Akzent, geringer Akzent, starker Akzent, sehr starker

Betonung: keine Betonungsfehler, wenige Betonungsfehler, viele Betonungsfehler, sehr viele Betonungsfehler.

Einzelne Laute: keine falschen Laute, kaum falsche Laute, viele falsche Laute, sehr viele falsche Laute.

Sprechmelodie: unauffällige Sprechmelodie, kaum auffällige Sprechmelodie, auffällige Sprechmelodie, sehr auffällige Sprechmelodie.

Aspekt Akzeptanz: 1. Können Sie sich diese Person in folgender Position vorstellen? Wenn Sie „nein ankreuzen“, begründen Sie bitte Ihre Entscheidung.

a) als Auslankorrespondenten, **b)** als Arbeitskollegen, **c)** als Dozent an einer deutschen Volkshochschule im technischen Bereich, **d)** als Germanistikstudent in Deutschland, **e)** als Babysitter für Ihr 3-jähriges Kind, **f)** als Stammtischgenosse, **g)** als Kassierer im Supermarkt, **h)** als Mitarbeiter einer Service-Hotline einer deutschen Firma, **i)** als Deutschlehrer in Ihrem Heimatland, **j)** als Versicherungsvertreter, **k)** als Verkäufer in einer Boutique. Diese Fragen sollen entweder mit ja/ nein oder weil...beantwortet werden. Im Fragebogen gibt es persönliche Angaben zum Ausfüllen sowie auch eine letzte geschlossene Frage und zwar: Hatten Sie Probleme beim Ausfüllen dieses Fragebogens? Wenn ja, welche?

Was uns an Hand dieser Interpretation interessiert, ist vielmehr die Aspekte der Phonetik darzustellen. Die Probanden waren 34.

Beginnend mit dem Aspekt „**Wirkung**“, an den Beispielen der zwei algerischen Germanistikstudenten wurden verschiedene Bemerkungen in der Auswertung der Phonetikexperten sichtbar gemacht, anbei werde ich ein Resümee dieser Ergebnisse darstellen:

- Der Sprecher hat ein Sprachproblem.
- Die Aufgabe wurde erhalten und erledigt ohne „Emotionen“.
- Was den Aspekt Aussprache anbetrifft, liest der Sprecher zügig, spricht recht schnell, ohne Sinn, logische Pausen zu setzen.
- Die Aussprache des Sprechers ist schlecht verständlich.
- wie jemand, der mit wenig Verständnis einen deutschen Text liest, d.h. weder den Sinn der einzelnen Wörter versteht noch die Regeln der Aussprache sicher beherrscht; Sinnzusammenhänge werden oft nicht hergestellt
- monoton, mechanische (Maschinen-/ Computer-) Sprache.
- der Sprecher spricht nicht frei, sondern hat abgelesen

Ganz allgemein gilt, dass der Sprecher Ausspracheprobleme hat, er liest ohne Emotionen, ohne Pausierung und ohne Rücksicht auf die Interpunktion zu geben.

Deswegen zeigen sich wiederkehrende Schwierigkeiten bei der Lektüre des Sprechers, dies führt selbstverständlich zur Verständigungsprobleme und vielleicht der falschen Interpretation des Textes und sogar auch zur Monotonie.

Was die Aussprache der Sprecherin anbetrifft, wurden diese Ergebnisse von den Phonetikexperten festgestellt:

- bemüht alle Worte richtig auszusprechen, sehr engagierte und wissbegierige Studentin, sie gibt sich Mühe
- gebildet, kompetent
- starker Akzent erschwert das Verstehen, undeutlich, ganze Silben verschluckt, leichter, sympathischer Akzent
- weicher Redefluss, erkennbare Satzstruktur erleichtert Textverständlichkeit, besser verständlich als Sprecher, gut verständliche Sprache
- Probleme bei Aussprache und beim Herstellen von Sinnzusammenhänge
- **Freundlicher, entspannter Vortrag, sicherer Umgang mit der Sprache, wenn auch leichte Betonungsfehler/ Aussprachefehler auftauchen**
- unsicher und verschreckt, **etwas unsicher, aber kompetent** (→ 'Wortsalat', kleine Versprecher, Lücken-füller)
- wirkt unbeholfen / holperig
- so, als ob sie den Text in einer bestimmten Zeit gelesen haben muss.

Vergleichbares geht beim Vorlesen der Sprecherin, den starken Akzent, der auch als Hemmung zum Verständnis gilt. Die Mehrheit der Silben wurde verschluckt, Ausspracheprobleme sind deutlich erkennbar, leichte Betonungsfehler sind äußerst zu bemerken. Es wurde nachgewiesen, dass die Aussprache der Sprecherin besser verständlich ist als die des Sprechers. Die Sprechgeschwindigkeit war holperig.

Was die Ergebnisse des Aspekts „**Verständlichkeit**“ insbesondere die **störenden sprecherischen Auffälligkeiten** anbelangt, hat die Mehrheit der Befragten störende sprecherische Auffälligkeiten betont, die Angaben der Auswertung waren wie folgt:

Beim jungen algerischen Germanistikstudent sind folgende Auffälligkeiten anzumerken: 29 liegt bei der Artikulation, 27 ist für Rhythmus, 18 für Satzmelodie, 13

für die Akzentuierung, 4 für das Sprechtempo und für sonstige Bemerkungen ist 3 Antworten.

Bei der jungen algerischen Germanistikstudentin sind die Ergebnisse im Vergleich vom jungen algerischen Germanistikstudent unterschiedlich gekommen, beispielsweise gilt 30 für die Artikulation, 19 für den Rhythmus, 4 für die Satzmelodie, 11 für die Akzentuierung, 3 für das Sprechtempo und schließlich 6 für sonstige Bemerkungen.

Zum Aspekt **Verständlichkeit** haben die Befragten folgendermaßen geantwortet:

Für den jungen algerischen Germanistikstudent ist 23 für geringe- und 5 für gute- und 4 für sehr geringe Verständlichkeit.

Für die junge Sprecherin gilt 25 für sehr gute- und 8 für geringe Verständlichkeit.

Weiter zum Aspekt **Akzent** die Ergebnissen waren wie folgt:

Es ist anzumerken, dass es beispielsweise für den algerischen Germanistikstudent 19 für den starken Akzent gibt, 10 für sehr starker- und 4 für keinen Akzent. Im Gegensatz dazu finden wir bei der untersuchten weiblichen Stimme der algerischen Germanistikstudentin 25 als starker Akzent, 5 für keinen Akzent und 3 für sehr starken Akzent.

Einzelne Laute

Die Probanden haben auf die gestellten Fragen bezüglich des einzelnen Lautes folgendermaßen geantwortet:

Für den Sprecher gilt 23 für viele einzelne Laute, 9 für keine falschen Laute und 1 für sehr viele einzelne Laute. Paralell dazu konstatieren wir die gleichen Ergebnisse der algerischen Germanistikstudentin 16 für viele einzelne Laute und 16 für keine falschen Laute, während 1 für sehr viele einzelne Laute anzudeuten ist.

Sprechmelodie

Die Befragten haben über den Aspekt Sprechmelodie ihre Meinungen wie folgt konstatiert:

Für den Sprecher gilt 14 für sehr auffällige- und 10 für auffällige Sprechmelodie, aber 6 für kaum auffällige- und 2 für unauffällige Sprechmelodie.

Bei der Analyse der algerischen Germanistikstudentin gab es 18 auffällige- und 12 kaum auffällige Sprechmelodie, 2 Antworten als sehr auffällige- und 1 als unauffällige Sprechmelodie.

Auf die Frage zum **Aspekt Akzeptanz**: 1. Können Sie sich diese Person in folgender Position vorstellen? Wenn Sie „nein ankreuzen“, begründen Sie bitte Ihre Entscheidung.

a) als Auslandskorrespondenten, **b)** als Arbeitskollegen, **c)** als Dozent an einer deutschen Volkshochschule im technischen Bereich, **d)** als Germanistikstudent in Deutschland, **e)** als Babysitter für Ihr 3- jähriges Kind, **f)** als Stammtischgenosse, **g)** als Kassierer im Supermarkt, **h)** als Mitarbeiter einer Service- Hotline einer deutschen Firma, **i)** als Deutschlehrer in Ihrem Heimatland, **j)** als Versicherungsvertreter, **k)** haben die Mehrheit der Probanden eingeräumt, dass der Sprecher (25) kein Auslandskorrespondent ist, nur 6 haben mit ja beantwortet. Aber 21 haben festgestellt, dass die Sprecherin eine Auslandskorrespondentin ist, 14 haben auf nein geantwortet. Es ist auch wesentlich diese Ergebnisse von DIEHL/THAUT/KREUZ(28. 06. 2012) in der Tabelle zu veranschaulichen. In den zwei präsentierten Tabellen erfolgen die Argumente zur Auswahl der Probanden:

Auslandskorrespondent: Begründung (Sprecher)

Aussprache	Sprech- ausdruck	Sprach- beherrschung	Stimme	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> schlechte Aussprache → wenig Glaubwürdigkeit ◇ wenig Überzeugungskraft 5 Verständlichkeit fehlt 8 	<ul style="list-style-type: none"> wenig Sprechausdruck 1 	<ul style="list-style-type: none"> Transmissionsverlust 1 Deutsch zu schlecht für diesen Beruf 5 Textinhalt nicht verstanden 2 	<ul style="list-style-type: none"> Stimme unattraktiv 1 	<ul style="list-style-type: none"> Unsicherheit 1 fehlende sachliche Kompetenz 1

DIEHL/THAUT/KREUZ(28. 06. 2012)

Auslandskorrespondentin: Begründung (Sprecherin)

Aussprache	Sprachbeherrschung	Umgang mit dem Text	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> falsche Betonung 1 kein fehlerfreies und flüssiges Sprechen 1 	<ul style="list-style-type: none"> Transmissionsverlust 1 kein gutes Deutsch (Verständnisprobleme) 6 Sprachkenntnisse 2 	<ul style="list-style-type: none"> Textunsicherheit 1 	<ul style="list-style-type: none"> Nicht repräsentativ 1 keine sachliche Kompetenz 1

DIEHL/THAUT/KREUZ(28. 06. 2012)

Auf der quantitativen Antworten auf die Frage: ob der Sprecher bzw. die Sprecherin als Dozent/in an einer deutschen Volkshochschule im technischen Bereich, wurden diese Ergebnissen wie folgt dargestellt: 21 Probanden haben konstatiert, dass der Sprecher kein Dozent an einer deutschen Volkshochschule im technischen Bereich ist, während nur 11, die mit ja beantwortet haben.

Im Gegensatz dazu finden wir 14 Antworten, die verneinen, dass die Sprecherin eine Dozentin an einer deutschen Volkshochschule im technischen Bereich sein kann, aber 20 Probanden haben sich für den Beruf der Sprecherin ja entschieden. Die folgenden Tabellen veranschaulichen die Begründung der Befragten:

Dozent: Begründung (Sprecher)

Aussprache	Sprachbeherrschung	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> • unverständlich 13 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissionsverlust 1 • schlechte Deutsch-kenntnisse : <ul style="list-style-type: none"> - wenig sprachlicher Ausdruck ◇ - wenig Motivation 1 - bekäme keinen Job in diesem Beruf 1 - reibungsloser Umgang mit Studenten erforderlich 2 	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Glaubwürdigkeit 1 • Unsicherheit 1 • kein freies Sprechen 1

DIEHL/THAUT/KREUZ(28. 06. 2012)

Dozentin: Begründung Sprecherin

Aussprache	Sprachbeherrschung	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> • Akzent macht Verstehen und Zuhören schwer 2 • Sprachmelodie gering 1 • falsche Betonung 1 • „wenn ich mich als Lernende zu sehr auf das Wort konzentrieren muss, ist meine Aufnahmefähigkeit sehr schnell erschöpft“ 1 • Aussprache 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Unsicherheit im freien Sprechen 3 • Transmissionsverlust 1 • schlechtes Deutsch ◇ • Verständnisprobleme 3 • geringe Deutschkenntnisse 2 	<ul style="list-style-type: none"> • kaum sachliche Kompetenz 1 • nicht überzeugend 1

DIEHL/THAUT/KREUZ(28. 06. 2012)

Auf die dritten Entscheidungen der Befragten sind folgende Ergebnisse äußerst von Belang:

31 Antworten haben verneint, dass der Sprecher unbedingt kein Mitarbeiter einer Servicehotline sein kann im Vergleich zu 25 Antworten, die auch eingeräumt haben, dass die Sprecherin diesen Beruf nicht ausübt. Es gibt nur 9 Probanden, die

eingeschätzt haben, dass die Sprecherin eine Mitarbeiterin einer Servicehotline sein kann. Die Begründungen zu diesen Antworten erfolgen tabellarisch folgendermaßen:

Servicehotline: Begründung (Sprecher)

Aussprache	Sprachbeherrschung	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit stark eingeschränkt (zu schnell, zu undeutlich, v. a. am Telefon) 22 • Risiko des Missverstehens sehr hoch – paraverbale Mittel fehlen 3 • langsames Sprechen 3 <ul style="list-style-type: none"> - man wäre schnell genervt - Reaktionsvermögen eingeschränkt - monotone Sprechweise ◇ wenig Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissionsverlust 1 • Sprachbeherrschung nötig, um Problem zu klären 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz in diesem Bereich ohnehin schlecht 1

DIEHL/THAUT/KREUZ(28. 06. 2012)

Servicehotline: (Begründung Sprecherin)

Aussprache	Sprachbeherrschung	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> • Verständlichkeit 15 • wenig sprecherischer Ausdruck (monoton, schnell, wenig Pausen) 2 • falsche Betonung 2 • schlechte Aussprache 2 	<ul style="list-style-type: none"> • schnelles Reagieren fehlt 2 • Transmissionsverlust 1 • sollte verstehen, was gemeint ist 1 • sprachliche Defizite 2 	<ul style="list-style-type: none"> • kaum sachliche Kompetenz 1 • unsicher 2

DIEHL/THAUT/KREUZ(28. 06. 2012)

Auf der quantitativen Erhebung der Probanden auf die letzte Entscheidung ihrer Antworten, offenbart sich der Unterschied zwischen den Resultaten der beiden

Sprecher. Zuerst merken wir, dass 21 Befragte verneinen, dass der Sprecher Deutschlehrer im Heimatland ist, es gibt nur 11 die ja sagen. Im Gegensatz dazu finden wir 23 Antworten die belegen, dass die Sprecherin Deutschlehrerin im Heimatland sein kann, es gibt nur 11, die dagegen sind. Anbei werden die Entscheidungen der Befragten auf die gestellten Fragen tabellarisch wie folgt aufgeführt:

Deutschlehrer: Begründung (Sprecher)

Aussprache	Sprachbeherrschung	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> • Schüler würden undeutliches und falsches Deutsch lernen 8 • Verständlichkeit 1 • Aussprache 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Deutschkenntnisse 5 • Sprachunsicherheit 1 • zu wenig Sprachpraxis 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Lustlosigkeit 1 • Unsicherheit 1

DIEHL/THAUT/KREUZ(28. 06. 2012)

Deutschlehrerin: Begründung (Sprecherin)

Aussprache	Sprachbeherrschung	Sonstiges
<ul style="list-style-type: none"> • Zu starker Akzent 2 • Vermittlung falscher Aussprache und Grammatik 2 • falsche Betonung 1 • starke Aussprachefehler 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachunsicherheit 5 • Vermittlung falscher Aussprache und Grammatik 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaum sachliche Kompetenz 1

DIEHL/THAUT/KREUZ(28. 06. 2012)

Die Ergebnisse der untersuchten Teilfragestellungen von DIEHL/THAUT/KREUZ(28. 06. 2012) wurden diskutiert und ausgewertet. Aufgrund derer Analyseergebnisse über die algerischen Germanistikstudenten, kann man in deren Arbeit diese Schlussfolgerungen ziehen:

- Welche phonetischen Auffälligkeiten stören die Verständlichkeit?
 - Artikulation (einzelne Laute)
 - Satzmelodie (Monotonie)
 - Akzentuierung
 - Rhythmus/Pausensetzung
- Inwieweit wirkt sich der Fremdakzent auf die Zuschreibung von Persönlichkeitseigenschaften aus?
 - Zusammenhang zw. vermuteter Herkunft und Persönlichkeit/Eigenschaften.
 - Sprechausdrucksmuster und Stimme wesentliche Kriterien.
 - Wie groß ist die Akzeptanz von bestimmten sozialen Rollen bei einem Fremdakzent?
 - geringe Akzeptanz bei höherer beruflicher Stellung und bei „Sprechberufen“.
 - Gibt es einen Zusammenhang zwischen eigenen Auslandserfahrungen / Fremdsprachenkenntnissen und der Akzeptanz?
 - muss noch untersucht werden.
 - Tendenziell kein Einfluss.

5.12.4 Interpretation der zweiten Untersuchung über die Wirkung des fremden Akzents von Deutschlernenden- Eine Untersuchung von TIEDKE/ RAUCH/ HENTSCHEL(21. Juni 2012)

In der folgenden Untersuchung über die Wirkung des fremden Akzents von Deutschlernenden von **TIEDKE/ RAUCH/ HENTSCHEL(21. Juni 2012)**, steht im Zentrum der Arbeit dieser Untersuchungsgegenstand:

Welche phonetischen Auffälligkeiten lassen sich bei algerischen Deutschlernenden im 1. Studienjahr BA und im 1. Studienjahr MA feststellen und wie wirken sie auf naive Hörer? Gibt es (quantitative oder qualitative) Unterschiede?

Das Untersuchungsmaterial besteht aus 5 Aufnahmen algerischer Deutschlerner nämlich: 2 Bachelorstudenten und 3 Masterstudenten. Das Korpus der Tonaufnahmen ist eine Kombination zweier Textvorlagen, „Essen in Poesie“ (Kurs- und Arbeitsbuch, Deutsch als Fremdsprache. Ernst Klett Sprachen GmbH. Stuttgart 2009, S. 161), und „Hochzeitsmärchen“ von REINKE Kerstin(Hirschfeld, U./ Reinke, K.: Phonetik

Simsalabim- Ein Übungskurs für Deutschlernende. Langenscheidt KG, Berlin und München 1998, S. 55).

Im Zentrum der Arbeit steht einen Fragebogen zur Analyse der algerischen Tonaufnahmen. Die Befragten sollen auf diese Fragen Stellung nehmen:

- Welche Fremdsprachen haben Sie gelernt?
- Haben Sie häufiger mit Sprechern anderer Muttersprachen zu tun? Wenn ja, in welchem Kontext? (Privat, Beruflich,...) Diese Frage wird entweder mit ja oder nein beantwortet.

Zum Aspekt **Wirkungsanalyse** sind folgende Fragen gestellt:

1. Wie wirkt die Aussprache auf Sie?
2. Wie gut konnten Sie den Sprecher verstehen?
gut verständlich/ eher gut verständlich/ eher unverständlich/ unverständlich
3. Wäre die fremde Aussprache in einem längeren Gespräch für Sie störend?
gar nicht störend/ eher nicht störend/ eher störend/ sehr störend
4. Welche sprecherischen Merkmale sind für Sie besonders auffällig (z. B. Melodie, O – Laute,...)? Nennen Sie bitte mindestens drei.

Die **Wirkungsergebnisse** der algerischen Deutschlernenden lassen sich von TIEDKE/ RAUCH/ HENTSCHEL(21. Juni 2012) darstellen:

- Sprachlich-sprecherisch

mechanisch/monoton (5), laut (1)

weich (3) ↔ hart (2)

- Sprechgeschwindigkeit, Flüssigkeit, Sicherheit

flüssig (7) ↔ unflüssig (2)

souverän / sicher (5) ↔ unsicher (4)

schnell (5) / hektisch (5) ↔ holprig (2) / abgehakt (4)

Grundsätzlich wurde durch die oben skizzierten Wirkungsergebnisse deutlich gemacht, wie die Aussprache der untersuchten algerischen Deutschstudenten sowohl

auf sprachlich- sprecherischer Ebene, als auch auf die Aspekte der Sprechgeschwindigkeit, Flüssigkeit und Sicherheit wirkt. Auf beiden Ebenen sind verschiedene Bemerkungen zu unterscheiden, die möglichst durch bestimmte Ausspracheübungen und Ausspracheschulung trainiert werden sollten.

Zur Verständlichkeit und fremden Akzent wurde von TIEDKE/ RAUCH/ HENTSCHEL(21. Juni 2012) festgestellt:

französisch (3), türkisch (3), arabisch (3)

aggressiv / unsympathisch (2)

gut verständlich (5) ↔ schwer verständlich (2)

- Andere

überlegt / bedächtig (2), amüsant / lustig (3), abgelesen (1), nervös (1)

antrainiert (1) ↔ ungeübt (2)

angestrengt (6) ↔ gelangweilt (3)

Durch die Analyse der Verständlichkeit, fremder Akzent wurde schnell erkannt, dass die Aussprache der algerischen Lernenden eher französisch, türkisch oder arabisch klingt. Wir finden sehr oft kontroverse Antworten der Probanden, einmal ist die Aussprache der untersuchten Lernenden gut verständlich und einmal schwer verständlich, oder die Aussprache ist antrainiert und im Gegensatz dazu finden wir, dass sie ungeübt ist usw.

Was den Aspekt **Verständlichkeit** anbetrifft, sind diese Resultate deutlich zu differenzieren:

Beim ersten Sprecher Referenznummer(VN550110) scheinen die Ergebnisse in der Tabelle sichtbar, denn es gibt einem erheblichen Prozentsatz bei den Aussagen der Probanden, dass die Sprache des ersten Sprechers sowohl gut verständlich, als auch eher gut verständlich ist.

Beim zweiten Sprecher Referenznummer (VN550069) scheinen im Diagramm drei Antworten zu differenzieren und zwar es gibt einen hohen Prozentsatz über eher gut verständlich. Bemerkenswert gibt es einen gleichen Anteil zwischen eher unverständlich und gut verständlich.

Beim dritten Sprecher Referenznummer (VN550075) gilt das Hauptaugenmerk weiterhin dem großen Prozentsatz der eher unverständlichen Sprache gefolgt durch eher gut verständlich und zuletzt einen geringeren Anteil über unverständliche Sprache

Beim vierten Sprecher Referenznummer (VN550104) sind folgende Schlussfolgerungen zu ziehen: die Sprache dieses Sprechers erwies sich in erster Linie als gut verständliche Sprache, in der zweiten Position eher gut verständlich und zuletzt eher unverständlich.

Beim fünften Sprecher Referenznummer (VN550105) ist anzudeuten, dass der größte Anteil der Antworten wie folgt war: zuerst bemerken wir einen großen Prozentsatz über eher gut verständlich, zweitens gut verständlich und endlich mit einem erheblichen Prozent eher unverständlich.

Im Gespräch störend

Beim ersten Sprecher sind hier 4 Antworten im Diagramm sichtbar zu machen, erstens eher nicht störend, zweitens nicht störend, drittens eher störend und zuletzt sehr störend.

Beim zweiten Sprecher sind die folgenden Ergebnissen äußerst von Belang, nämlich: erstens eher störend, eher nicht störend, drittens sehr störend und zuletzt gar nicht störend.

Beim dritten Sprecher räumen die Probanden allerdings ein, dass die Sprache im Gespräch zuerst sehr störend ist, gefolgt von einem erheblichen Prozentsatz eher störend und zuletzt eher nicht störend.

Beim vierten Sprecher sind drei Meinungen von großer Wichtigkeit, zuerst ein großer Prozentsatz gar nicht störend, dann finden wir einen erheblichen Prozentsatz von eher nicht störend und schließlich finden wir einen kleinen Prozentsatz von eher störend.

Beim fünften Sprecher sind drei Antworten wesentlich zu unterscheiden:

Erstens eher nicht störend, zweitens eher störend und zuletzt gar nicht störend.

Was die phonetischen Auffälligkeiten anbetrifft, wurden in diesem Zusammenhang drei Ebenen untersucht und zwar Vokale, Konsonanten und Suprasegmentalia. Die meisten phonetischen Auffälligkeiten der algerischen Deutschlernenden liegen an den drei genannten Ebenen, insbesondere [□] und [ç] laut, Melodie, Schwa, Gliederung/Rhythmus, Betonung und die Problematik der ö und ü Laute, Zischlaute, Reibe- r, Vokallänge sowie Vokale im Allgemeinen. Diesbezüglich erfolgt die folgende Interpretation der phonetischen Auffälligkeiten durch die Experten, indem sie die folgende Unterscheidung zwischen Vokalen, Konsonanten und Suprasegmentalia treffen:

phonetische Auffälligkeiten - Experten

Vokale

- Vokalqualität (v.a. gerundete Vorderzungenvokale)
- Vokalquantität (Tendenz zu kurzer Realisierung)
- Sprossvokale (final)
- Schwa-Realisierung in Richtung [oe]

Konsonanten

- sehr starkes Reibe-r, Tendenz zu [x]
- [□] palatal, verflacht, entrundet, Tendenz zu [ç]
- [ç] ruckverlagert, Tendenz zu [□] oder [x]
- [l] mit gehobenem Zungenrücken
- Vereinfachung von Konsonantenclustern
- fehlende Auslautverhartung
- regressive Assimilation

Suprasegmental

- Pausierung sinnwidrig

- Melodisierung

5.12.5 Interpretation der dritten Untersuchung über die Verständlichkeit und Wirkung von Ausspracheabweichungen algerischer Deutschlernender von (LÄGEL/PRITZKOW/ MELLEROWICZ)

Die nachfolgende Untersuchung von LÄGEL/ PRITZKOW/ MELLEROWICZ fußt auf diesen Fragestellungen:

Besteht für die vier algerischen Deutschlernenden Bedarf an Phonetik-Unterricht aufgrund mangelhafter Verständlichkeit und/oder aufgrund der Wirkung ihrer Aussprache?

1. Welche Ausspracheabweichungen der algerischen Deutschlernenden führen zu Problemen bei der Verständlichkeit?
2. Welche sprecherspezifischen Besonderheiten benennen phonetisch ungeschulte Hörer/innen bzgl. der Aussprache, Betonung, Pausensetzung, Lesegeschwindigkeit und des Leseflusses besonders häufig?

Als Arbeitshypothesen haben die Phonetikexperten folgendes formuliert:

1. Es besteht ein proportionales Verhältnis zwischen Qualität und/oder Quantität der Ausspracheabweichungen algerischer Deutschlernender zur tatsächlichen Verständlichkeit des Inhalts des Lesetextes.
2. Je mehr Ausspracheabweichungen im Beispiel vorhanden sind, desto mehr Probleme werden durch phonetisch ungeschulte Hörer in der Alltagskommunikation vermutet.
3. Phonetisch ungeschulte Hörer/innen können Ausspracheabweichungen nur schwer konkret beschreiben.
4. Ausspracheabweichungen beeinflussen die Sympathie von deutschen Muttersprachler/innen zu den jeweiligen Sprechern.

Das Untersuchungsmaterial besteht aus 4 Tonaufnahmen algerischer Deutschlernenden und ein Kontrollbeispiel einer deutschen Muttersprachlerin über den Lesetext „Hochzeitsmärchen“ (Kerstin Reinke, Quelle Hirschfeld, U./ Reinke, K.:

Phonetik Simsalabim- Ein Übungskurs für Deutschlernende. Langenscheidt KG, Berlin und München 1998, S. 55). Es wurden zwei männliche (Referenznummer der Sprecher 550085/550086)- und zwei weibliche Stimmen (Referenznummer der Sprecherinnen 550101/ 550093) algerischer Germanistikstudenten des 3. Studienjahres analysiert und ausgewertet.

Der erste Sprecher kommt aus Tiaret, er hat 7 Jahre Deutsch gemacht, der zweite Sprecher ist aus Oran und hat etwa 6 Jahre Deutsch gelernt. Die erste Sprecherin kommt aus El Bayadh und hat 6 Jahre Deutsch gelernt, während die zweite Sprecherin (550093) eine Studentin aus Sig ist, die 6 Jahre Deutsch gemacht hat.

Im Umfeld dieser Untersuchung wurden an Hand einer Fragebogenaktion verschiedene Fragen gestellt. (Siehe den ausführlichen Fragebogen im Anhang zur Untersuchung der Verständlichkeit und Wirkung von Ausspracheabweichungen algerischer Deutschlernender von (LÄGEL/PRITZKOW/ MELLEROWICZ). Die Probanden waren 25 phonetisch ungeschulte Hörer, das Alter der befragten Hörer schwankt von 16 bis 73 Jahren.

Zur Beantwortung der ersten vorgestellten Fragestellung, welche Ausspracheabweichungen der algerischen Deutschlernenden führen zu Problemen bei der Verständlichkeit? , merken die Phonetikexperten an, dass keine Ergebnisse zu den vorgestellten Hypothesen realisiert wurden; d. h. die Hypothesen konnten weder bestätigt, noch widerlegt werden.

Die Ergebnisse der Aufnahmen der Sprecherin **101** auf die zweite gestellte Frage: Welche sprecherspezifischen Besonderheiten benennen phonetisch ungeschulte Hörer/innen besonders häufig? Und auf die dritte Frage: Inwiefern stimmen die genannten Ausspracheabweichungen der befragten Probanden mit der auditiven Analyse der Experten überein? Wurden von den phonetisch ungeschulten Hörern wie folgt ausgewertet:

Aussprache <r> klingt anders (2)

Betonung monoton (2)

Pausen

keine bzw. zu kurz (2)

in Ordnung (2)

Lesegeschwindigkeit

schnell (2)

Lesefluss

stockend (3)

Im Gegensatz dazu wurden diese Aufnahmen von den Phonetikexperten folgendermaßen analysiert:

Aussprache

Vokale: - Quantität [a:Ø:]

- Ö-Laute [Ø:]

- E-Laute [□:]

Konsonanten

- fortis / lenis – sth / stl [t]

- Ich- und Sch-Laut [ç □]

- Konsonantenverbindungen [tsv]

- R-Laut [□, □]

Koartikulation

- keine Kontaktassi. u. progress. Assi.

- Auslautverhärtung [k]

Betonung zu viele Wortakzente, falsche

Satzakzente

Pausen überwiegend sinngemäß

Lesegeschwindigkeit eher schnell

Lesefluss Silbengrenzen stark hörbar, staccato

Generell kann man über die Beantwortung beider Fragen von den Probanden und die Analyse der Experten sagen, dass ein gewisser Unterschied zu merken ist. Die Meinungen der Befragten sind allgemeine Bemerkungen über Aussprache, Betonung, Pausen, Lesegeschwindigkeit und Lesefluss. Aber die Phonetikexperten gehen tiefer

mit der auditiven Analyse einher, als exemplarisch erwähnen wir die Vokalquantität, die Eigenschaften der Konsonanten und Koartikulation sowie andere Merkmale der Betonung, Pausen etc.

Ganz allgemein gilt, dass es einige Ähnlichkeiten und Unterschiede bei den Antworten der Befragten und Experten deutlich zu unterstreichen gilt.

Die Ergebnisse der Aufnahmen der Sprecherin **93** auf die zweite gestellte Frage: Welche sprecherspezifischen Besonderheiten benennen phonetisch ungeschulte Hörer/innen besonders häufig? Und auf die dritte Frage: Inwiefern stimmen die genannten Ausspracheabweichungen der befragten Probanden mit der auditiven Analyse der Experten überein? Wurden von den phonetisch ungeschulten Hörern folgendermaßen evaluiert:

Aussprache

undeutlich(2)

Probleme mit Umlauten (2)

Betonung

falsch (4)

Pausen:

falsch (4)

Lesegeschwindigkeit

in Ordnung (3)

langsam (2)

Lesefluss

stockend (5)

Aber was mit den Phonetikexperten ergibt sich diese Expertise:

Aussprache

Vokale: - Quantität [o:Ø:]

- Ö-Laute [Ø:]

- O- und U-Laute [u: o:]

- I-Laut [i:]

Konsonanten

- fortis / lenis – sth / stl [t]

- Ich- und Ach-Laut [ç]

- Konsonantenverbindungen [tsv]

- R-Laut [ʀ]

Koartikulation

- keine progress. Assi.

- Auslautverhärtung [k]

Betonung zu viele Satzakkente

Pausen sehr viele sinnwidrige Pausen

Lesegeschwindigkeit langsam

Lesefluss stockend

Die Aussagen der phonetisch ungeschulten Hörer haben gezeigt, dass die Probanden das Problem der Umlaute bei der Aussprache algerischer Deutschlernender erwähnt haben, während die Experten bei diesem Aspekt die Problematik der Ö- O- U- und I-laute sichtbar gemacht haben. Es tauchen auch einige Schwierigkeiten bei der Aussprache der Konsonanten und der Koartikulation auf. Auf einem anderen Pol dagegen befinden sich Gemeinsamkeiten der Antworten beispielsweise bei der Betonung (falsch/ zu viele Satzakkente), der Pausen (falsch/ sehr viele sinnwidrige Pausen), der Lesegeschwindigkeit und dem Lesefluss.

Die Ergebnisse der Aufnahmen des Sprechers **86** auf die zweite gestellte Frage: Welche sprecherspezifischen Besonderheiten benennen phonetisch ungeschulte Hörer/innen besonders häufig? Und auf die dritte Frage: Inwiefern stimmen die genannten Ausspracheabweichungen der befragten Probanden mit der auditiven Analyse der Experten überein? Wurden von den phonetisch ungeschulten Hörern folgendermaßen interpretiert:

Aussprache klare bzw. gute Aussprache (4)

Betonung gut (2) falsch (2)

Pausen zu viele (2)

Lesegeschwindigkeit langsam (2)

Lesefluss stockend (3)

Im Gegensatz dazu sagen die Experten über die Aussprache dieses Sprechers:

Aussprache

Vokale: - Quantität [o:Ø: a: Y]

- E-Laute [e: □]

Konsonanten

- fortis / lenis [k]

Koartikulation

- Assimilation: Sonorierung

- Auslautverhärtung [k]

Betonung zu viele Satzakkente

Pausen zu viele sinnwidrige Pausen

Lesegeschwindigkeit langsam

Lesefluss überwiegend flüssig

Die Aussagen der phonetisch ungeschulten Hörer zu diesen zwei Themengebieten werden folgendermaßen evaluiert und zwar hat die Mehrheit der Befragten bei der Aussprache klare und gute Aussprache beantwortet, aber die Experten haben drei Probleme aufgezeigt, nämlich bei der Vokalquantität ([o:Ø: a: Y]) sowie der E- Laute, zweitens der Konsonanten (fortis / lenis [k]) und drittens der Koartikulation (Assimilation und Auslautverhärtung). Bei der Betonung sind die Antworten der Probanden eher gut und falsch gekommen, aber die Phonetiker haben zu viele Satzakkente bemerkt. Es zeigen sich nun Gemeinsamkeiten beider Aussagen der Probanden und Experten über die Pausen und die Lesegeschwindigkeit. Abschließend weisen wir darauf hin, dass der Aspekt Lesefluss zwischen stockend bei den Befragten und überwiegend flüssig bei den Eperten schwankt.

Die Ergebnisse der Aufnahmen des Sprechers **85** auf die zweite gestellte Frage: Welche sprecherspezifischen Besonderheiten benennen phonetisch ungeschulte Hörer/innen besonders häufig? Und auf die dritte Frage: Inwiefern stimmen die genannten Ausspracheabweichungen der befragten Probanden mit der auditiven Analyse der Experten überein? Wurden von den phonetisch ungeschulten Hörern folgendermaßen interpretiert:

Aussprache

viele Fehler (2)

Umlaute (2)

Betonung

Wortbetonung falsch (4)

Satzbetonung falsch (3)

Pausen

- Lesegeschwindigkeit

stockend (3)

schnell (2)

angemessen (2)

Lesefluss

stockend (4)

teilweise flüssig (2)

Die Experten sind der folgenden Meinung:

Aussprache

Vokale - Quantität [o:Ø: i: Y]

- E-Laute [e:] - Ö- und Ü-Laut [œ Y]

Konsonanten

- fortis - lenis / stimmhaft - stimmlos [t]
- Ich-Laut [ç]
- Konsonantenverbindungen [tsv]
- - S-Laut [z]

Koartikulation

- Schwa-Elision und Addition

- Auslautverhärtung [k]

Betonung Wortakzente falsch,

Satzakzente falsch

Pausen viele sinnwidrige Pausen

Lesegeschwindigkeit langsam

Lesefluss stockend

Aufgrund der Analyseergebnisse der phonetisch ungeschulten Hörer zu den zwei gestellten Fragen kann man diese Schlussfolgerungen ziehen:

Die Befragten haben am Beispiel für das Kriterium Aussprache viele Fehler und das Problem der Umlaute skizziert, aber die Experten haben drei Probleme aufgezeigt nämlich bei der Vokalquantität ([o:Ø: a: Y]) sowie der E-Ö-und Ü- Laute, zweitens der Konsonanten (fortis / lenis, stimmhaft/ stimmlos [t], Ich- und S- Laut, Konsonantanverbindungen) und drittens der Koartikulation (Schwa- Elision und Addition/ Auslautverhärtung). Bei der Betonung sind die beiden Antworten ähnlich. Erhebliche Unterschiede sind bei den Antworten zu merken, dass es keine Antworten von den Probanden über die Pausen gegeben hat, aber die Experten haben dieses Kriterium als viele sinnwidrige Pausen interpretiert. Was die Lesegeschwindigkeit anbetrifft, gibt es sicherlich Unterschiede bei den Antworten. Schließlich weisen wir darauf hin, dass Ähnlichkeiten der Antworten zum Aspekt Lesefluss anzudeuten sind, die Aussagen der Befragten waren stockend/ teilweise flüssig, während die Experten auch auf stockend hingewiesen haben.

Zur Beantwortung der vierten vorgestellten Frage aller vier ausgewählten Aufnahmen nämlich: Welche segmentalen und suprasegmentalen Abweichungen werden von den befragten Probanden als problematisch für eine gelingende Kommunikation vermutet? Wurden die Ergebnisse von den Probanden wie folgt ausgewertet:

Bewertung für Sprecherin 101

Anhand des Diagramms kann man die Antworten der Befragten deutlich sehen, dass es ein Gleichgewicht zwischen Wortbetonung und Satzbetonung und auch zwischen Melodie und Pausensetzung gibt.

Bewertung für Sprecherin 93

Vor dem Hintergrund der beantworteten Frage kristallisieren sich nun diese Antworten heraus: bei der Sprecherin 93 gibt es einen höheren gleichen Anteil zwischen Wort- und Satzbetonung sowie auch der Pausensetzung. Der Rest der Abweichungen schwanken mittlerweile gleichermaßen zwischen Vokalen und Rhythmus, dann anknüpfend werden einige Antworten zwischen Konsonanten und Melodie präsentiert.

Bewertung für Sprecher 86

Hier gibt es handfeste Unterschiede der Antworten zwischen Pausensetzung (einen breiteren Anteil) und einem Gleichgewicht zwischen Wortbetonung und Rhythmus.

Bewertung für Sprecher 85

An diesem Beispiel waren verschiedene Antworten der Probanden sichtbar zu differenzieren. Meines Erachtens hat dieser Sprecher unterschiedliche segmentale und suprasegmentale Abweichung, denn gemäß den Probandenantworten merken wir zuerst einen höheren Prozentsatz über die Wortbetonung gefolgt durch einen größeren gleichgewichtigen Anteil zwischen Vokalen, Satzbetonung, Melodie, Pausensetzung, Rhythmus. Zuletzt gibt es einen erheblichen Anteil der Antworten über die Konsonanten.

5.12.6 Fazit

Im fünften empirischen Kapitel dieser wissenschaftlichen Arbeit resümieren wir Folgendes in vier markanten Untersuchungsschwerpunkten:

Erstens haben wir uns mit der Analyse der DaF- Lehrwerke Lagune Kursbuch **A1** und Arbeitsbuch **A2** unter dem Aspekt Phonetik unter dem Stockholmer Kriterienkatalog von Hans Jürgen Krumm beschäftigt.

Zweitens haben wir uns mit den aktuellen Germanistikhochschullehrplänen nämlich dem ehemaligen klassischen- und dem aktuellen LMD System sowie dem neuen Programm bezüglich des gemeinsamen Sockels für Literatur und Fremdsprachen (Socle commun domaine „ Lettres et Langues Etrangères) erstellt am 28. 07. 2013 auseinandergesetzt.

Drittens habe ich mich entschieden zu einer qualitativen und quantitativen Erhebung für den experimentellen Teil der Untersuchung mittels Befragungen von Deutschlernenden der zwei Universitäten Es- Senia/ Oran und Djilali El Yabes/ Sidi Bel Abbes, die zweite Befragung richtet sich an Lehrkräfte verschiedener Universitäten wie Es- Senia/ Oran, Djilali El Yabes/ Sidi Bel Abbes, Universität Beb Ezouar/ Algier etc.

Viertens fand die beschriebene Interpretation der drei interpretierten Untersuchungsergebnisse der algerischen Tonaufnahmen von den deutschen Phonetikexperten im Zusammenhang dieses Promotionsprojektes zur Erforschung der Aussprache algerischer Deutschlernender statt. Besonders signifikant haben die Resultate der auditiven Analyse vielfältige Problemfelder im Bereich der Phonetik bei den ausgewählten Aufnahmen algerischer Germanistikstudenten aufgezeigt, insbesondere bei den Vokalen, Konsonanten, der Kontakt- und der progressiven Assimilation, falschen Satz- und Wortakzenten, Pausen, Lesegeschwindigkeit und zuletzt beim Lesefluss.

Diese Ausspracheprobleme sollen so schnell wie möglich bearbeitet werden und künftig einen breiteren Stellenwert für die Praxis der Ausspracheübungen im Phonetikkurs einräumen.

Kapitel 6

Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden

6. Kapitel Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden

6.1 Einleitung

Im Vorfeld der Auseinandersetzung mit meiner Dissertation habe ich vielfältige interessante Aufsätze und Untersuchungen sowie seriöse Literatur und empirische Studien zu den Schwerpunkten Phonetik und Mehrsprachigkeit und Interferenzen gelesen. Ich habe sogar auch an mehreren Kongressen wie der IDT (der Internationale Deutschlehrer Tagung Jena/ Weimar 2009), sowie am 23. DGFF- Kongress für Fremdsprachendidaktik (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung Leipzig 2009) und anderen hervorragenden Seminaren und Lehrveranstaltungen im Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik in Halle/Saale teilgenommen. Ich konnte ausreichende Aufschlüsse darüber bekommen. Ich hatte immer den Eindruck gehabt, dass mein Promotionsthema umfangreich ist und wie ich verschiedene Phonemsysteme und Phoneminventare des Arabischen, Berberischen, Algerischen, Französischen, Englischen und des Deutschen erforschen, vergleichen und gleichzeitig analysieren konnte, um eine mögliche Idee zu bekommen und genau näher zum Kern meines Promotionsprojektes zukommen und zu verstehen warum unseren algerischen Deutschstudierenden stets phonetischen Interferenzen begehen? Wo steht der Einfluss? Welche Sprache aus den vorher oben genannten Sprachen und Dialektvarianten in Algerien übt den Einfluss auf die deutsche Sprache am stärksten aus? Im Zentrum des Interesses meiner Dissertation war die Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt der Reflexion zu stellen. In diesem sechsten und letzten Kapitel „Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierender“ konzentrieren sich demzufolge auf einige Vorschläge als Binnendifferenzierung zur Entfaltung, Förderung und Variation des Aussprachekurses an der Uni Oran insbesondere an der Germanistiksektion.

6.2 Lehrerausbildung

Es wäre ratsam, die Lehrer und Lehrerinnen mindestens eine Ausspracheausbildung in Deutschland absolvieren zu lassen, in diesem Rahmen würden sie über die Ausspracheregeln beim Phonetikkurs sensibilisiert. HUNEKE/ STEINIG (1997, S.

116) beschreiben einige zentrale und markanteste Prinzipien der Lehrerausbildung wie folgt:

„Angehende DaF- Lehrer sollten in Ihrer Ausbildung lernen, wo deutsche Laute gebildet werden (Artikulationsort) und wie sie gebildet werden (Artikulationsart). Sie müssen den Aufbau deutscher Silben kennen und Grundlegendes über die Artikulation von ein- und mehrsilbigen Wörtern wissen. Und sie sollten die wesentlichen intonatorischen Muster von deutschen Sätzen kennen.“

Dem Stellenwert der Phonetik im Kurs bleibt wenig Aufmerksamkeit geschenkt, denn „Didaktiker haben erkannt, dass der Aussprache im Unterricht bislang zu wenig Zeit zur Verfügung stand, denn eine verständliche und normadäquate Aussprache ist die Basis für jegliches fremdsprachliches Handeln, und umgekehrt führt eine normabweichende Aussprache zu Verstehensproblemen oder gar Kommunikationsabbrüchen. Warum diese einfachen Wahrheiten bislang so wenig beachtet wurden, liegt wohl zum einen an dem unzureichenden phonetischen Wissen von Lehrern, zum anderen an einer wenig überzeugenden Methodik. Beides kam in der DaF- Lehrerausbildung bislang zu kurz. Es sind erhebliche Anstrengungen notwendig, um diese Defizite langfristig zu beheben.“ HUNEKE/ STEINIG (1997, S. 116)

Die Autoren fügen dazu Folgendes an:

„Für einen DaF-Lehrer ist es nicht nur unerlässlich, deutsche Wörter sicher nach dieser Umschrift transkribieren zu können; er sollte auch die Muttersprache(n) der Lerner nach dem IPA/API- System schreiben können.“ (Ebenda, S. 117)

Die Ausbildung der Lehrkräfte ist eine wesentliche Voraussetzung fürs Unterrichten, nicht nur das sie die Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrenden bekräftigt, sondern auch auf bestimmte Komponenten weist, wie KRUMM (2003, S. 147) in seiner Auffassung formuliert:

„In einer durch Globalisierung, Migration und Diskriminierung charakterisierten Welt spielen Sprachen eine zentrale Rolle nicht nur im Hinblick auf Verständigung, sondern durchaus auch als (missbrauchte) Instrumente der Ausgrenzung. Sprachunterricht hat meines Erachtens einen Beitrag zur Vermittlung der Fähigkeit zu leisten, mit Verschiedenheit umzugehen, ethnozentrische Sichtweisen zu überwinden. Im engeren Sinne bedeutet das, dass Lehrende über interkulturelle Fähigkeiten verfügen und diese

vermitteln können müssen. In einem weiteren Verständnis bedeutet dies in meinen Augen, dass Sprachunterricht wieder verstärkt auch seine pädagogischen Aufgaben wahrnehmen muss, d. h. zugleich, dass in der Ausbildung der Lehrenden persönlichkeitsbildende und pädagogische Komponenten ihren Platz brauchen.“

6. 3 Zur Effizienz des Einsatzes eines Aussprachewörterbuchs im DaF-Unterricht

Die Notwendigkeit des Einsatzes eines Aussprachewörterbuchs sei es für Lehrende oder für die Lernenden insgesamt beim Erlernen der deutschen Phonetik ist äußerst von Belang. In diesem Zusammenhang erläutern HIRSCHFELD/ STOCK (2007, S. 16) wie folgt:

„Ein Aussprachewörterbuch ist kein Lehrmaterial, das im DaF-Unterricht ständig benutzt werden muss. Es sollte aber Lehrenden und Lernenden als Nachschlagewerk zur Verfügung stehen. Es enthält Angaben, die andere Wörterbücher nicht anbieten, so vor allem:

- neben den deutschen auch Namen und Wörter aus fremden Sprachen mit Ausspracheangaben zu ihrer eingedeutschten Form und Herkunfts-angabe,
- die vollständige Transkription aller Namen und Wörter,
- Angabe von Aussprachevarianten und Betonungsverschiebungen,
- Angabe von Nebenakzenten.“

6. 4 Die Bewusstmachung für Fehler

Im Allgemeinen wirken sich Fehler als eine Hemmung im Fremdsprachenunterricht aus. Nun wie könnte man im Umgang mit diesem Phänomen umgehen? FORSTER (2009, S. 57) vertritt in diesem Rahmen diese Position:

„Trotzdem kann es sehr befriedigend sein, dass Bewusstsein für Fehler neu zu orientieren, den Umgang mit diesen Phänomenen zu verändern, dazu aufzufordern, das jeweils eigene Verständnis zu überprüfen. Bei jungen Lernenden im Ausland kann dies zusätzlich zur Bewältigung einer besonders schwierigen Lebenssituation beitragen.“

Die Bewusstmachung der Fehler ist eine wesentliche Aufgabe des Lehrers/ der Lehrerin. In diesem Bezug empfiehlt einige Autoren das bewusste Ausüben kontrastiver Übungen. KARBE (2000, S. 67) argumentiert:

„Interferenzfehler werden kaum allein durch imitative Korrekturen behoben werden können. Vielmehr empfiehlt sich für ihre Überwindung der bewusst machende Vergleich. Schüler sollen die Unterschiede möglichst selbst erkennen und anschließend ausreichend Gelegenheit erhalten, Einzellerscheinungen zunächst analog, dann kontrastiv in Übungen zu praktizieren.“

Die Bewusstmachung für Fehler könnte auch im Sinne eines Sprachvergleichs mittels konkreter Beispielen zwischen der Mutter- und der Fremdsprache geschehen, d. h. diesen Sprachvergleich kontrastiv betrachten z. B. „ein Fach, in das Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit ihren Familiensprachen einbringen können, in das diese Sprachen auf verschiedene Weise eingebracht werden. Wünschenswert wäre auch ein Deutschunterricht, der Erwerbssequenzen des Deutschen als Zweitsprache berücksichtigt und die beim Erwerb des bildungssprachlichen Deutsch möglichen Übertragungen aus den Familiensprachen der Kinder kontrastiv einbezieht. So könnten z. B. Interferenzen aus anderen Sprachen als Deutsch den Kindern durch kleine Sprachvergleiche bewusst gemacht werden.“ DIRIM/ DÖLL (2010, S. 09)

Bestimmte Grundregeln, z. B. zu den Laut- Buchstaben- Beziehungen, sollten auch schon jüngeren Lernenden vermittelt werden. Je nach Alter, Sprachstand und Lernziel sind Regularitäten des Deutschen und Unterschiede zur Muttersprache bewusst zu machen. Wenn es nicht an sich notwendig ist (z. B. in der Deutschlehrausbildung) und durch Hören und Nachsprechen schon gelingt, eine korrekte Aussprache zu erreichen, gilt der Grundsatz: „Sowenig wie möglich- soviel wie nötig bewusst- machen.“ Die Bewusstmachung lässt sich im Allgemeinen gut mit der Hörkontrolle verbinden. HIRSCHFELD/ WOLFF (1998, S. 05)

Die Bewusstmachung für Fehler könnte auch entweder durch die Selbsterkenntnis der Fehler anhand der Tonaufnahmen im Kurs als eine individuelle Korrektur vom Lehrer/ der Lehrerin, oder beispielsweise als Mitschülerkorrektur, d. h. das eine spricht und der andere korrigiert, so werden die Lernenden einigermaßen auf ihre Fehlern sensibilisiert, diese bewusstgemacht und mittels konkreten Mustern besser illustriert.

6. 5 Medieneinsatz im DaF- Unterricht

Ich möchte hiermit lediglich andeuten, dass das Lernen einer Fremdsprache mittels E-Mail, Internet, Chat sei es durch Skype, MSN Messenger, ICQ oder andere Provider bzw. andere Kommunikationsformen der multimedialen Werkzeuge einen positiveren Lerneffekt, quasi eine Ergänzung dessen, was nicht im Unterricht vorhanden ist, ermöglichen. Der Aufwand computergestützter Kommunikation sowie auch diese Kommunikationsmittel tragen zur Förderung und zur Verbesserung verschiedener Fertigkeiten und Kompetenzen bei den algerischen Germanisten bei, beispielsweise das Lesen, das Sprechen, das Hören sowie auch das Schreiben. Der Anteil der Kommunikation anhand von Diskussionsforen (Chat- Rooms), d. h. Chaträumen z. B. mit Muttersprachlern (Deutsche) gibt einen positiveren Impuls beim Erlernen der deutschen Aussprache im Allgemeinen.

KÜHN (1998, S. 40) argumentiert: „Medienpädagogen und Fachlehrende sehen ihre Mediennutzung immer im Zusammenhang einer allgemeinen Medienerziehung, vermitteln also den Schülern auch Hintergrundwissen über die Konzeption und Produktion der eingesetzten Videos und PC- Software. Daraus resultieren Querverweise zu ähnlichen Programmen innerhalb der Freizeit der Jugendlichen, und diese Sendungen und Programme sollten so auch Gegenstand im Schulunterricht werden. Dies könnten die Grundprinzipien sein für eine Medienerziehung der Schüler durch die Schule, die dabei möglichst mit diesbezüglichen Einrichtungen und selbstverständlich auch mit den Eltern (etwa über regelmäßige Informations- und Diskussionsabende) zusammenarbeiten muss.“

HARTMANN (2003, S. 270) betont:

„Computergestützte Kommunikation ermöglicht Interaktion zwischen einzelnen sowie unendlich vielen Teilnehmern. Neue Raum- (weltweiter Zugriff) und Zeitkategorien (24 Stunden Zugriff) und die Unterscheidung in synchrone (z. B. Chat) bzw. asynchrone (E- Mail) Formen der Kommunikation hat Auswirkungen auf die Lernumgebung und die Unterrichtsprozesse. Während die zeitgleiche Interaktion der realen Sprachproduktion am nächsten kommt, erlaubt die zeitversetzte Kommunikation einen stärker reflektierenden Umgang mit der Sprache.“

6. 6 Lernprogression

Die Lernprogression hat mit der Entwicklung des Sprachwissens und Kompetenzen der Lernenden im Unterricht zu tun. Nur der Lehrer/ die Lehrerin könnte feststellen, ob seine Adressaten erhebliche Fortschritte in einem bestimmten Fach getan haben oder nicht. Dies scheint deutlich mittels schriftlichen- oder mündlichen Hausaufgaben, durch Tests oder Prüfungen. Es kann auch innerhalb des Kurses geschehen und wie Fragen zum globalen Hörverständnis oder zum globalen Leseverständnis sein. So schließen HOLSTEIN/OOMEN- WELKE (2006, S. 32) mit den folgenden Bemerkungen: „Progression ereignet sich durch den intensiven Gebrauch der Fremdsprache, besonders sichtbar an der zunehmenden Flüssigkeit des Sprechens. Meist kommen Fortschritte im Gebrauch von Wortschatz und Grammatik hinzu, und auch pragmatische Fähigkeiten werden erworben.“

6. 7 Lernen im Chat

Die Kommunikationsform Chat kann im Fremdsprachenunterricht insbesondere beim Erlernen der deutschen Aussprache von Belang sein. Als getippte mündliche Kommunikation kann Chat als effiziente Methode bei den Fremdsprachlern ausgenutzt werden. Einige Formen des Chattens können beispielsweise per Skype, Facebook, Yahoo Messenger etc. stattfinden. Der Ausdruck „Chat“ meint:

„Ein Chat kann ein echter Anwendungskontext von bereits Gelerntem sein, Kontakte mit Sprechern der Zielsprache können ebenso motivierend sein wie die Feststellung, dass das '□ Reden' in der Zielsprache mit anderen Fremdsprachenlernenden als Verständigungsmittel tatsächlich funktioniert. Wenn Chat- Tutoren vom Alter her Studierende sind, dann sind sie meist weniger weit von den Lernenden entfernt, als deren Lehrer, so dass andere für die Lernenden möglicherweise relevante Themen Gesprächsgegenstände werden können.“ RÖSLER (2007, S. 63)

Die Aufgabe vom Chat scheint folgendermaßen zu sein „Chats dienen der synchronen Kommunikation zu organisatorischen, alltäglichen oder unter Umständen auch spezifischen Themen des Unterrichts. Die Chatkommunikation ist in der Regel recht flüchtig und schnell.“ ROCHE (2008, S. 95)

6. 8 Kassettenbriefe und Arbeitsmöglichkeiten mit Video

WICKE (2003, S. 273) zitiert in Anlehnung von seinem Buch „Kontakte knüpfen“ (1995) eine interessante Methode im mündlichen Ausdruck, nämlich der Audiobrief, er schrieb: „ein mit Hilfe eines Kassettenrekorders erstellter □ Audiobrief□ intensiviert den persönlichen Kontakt durch die akustische Wahrnehmbarkeit des Partners. Verbindungen dieser Art können auf der individuellen, aber auch auf der Gruppen- oder Klassenebene stattfinden. Zunächst müssen die Schüler an das freie Sprechen gewöhnt und sie müssen in der Handhabung von Kassettenrekordern und Aufnahmegegeräten geschult werden, um Misserfolgserlebnisse auszuschalten. Für die Vorbereitung des freien Sprechens sind spielerische Aktivitäten geeignet, da mit diesen bestimmte Phänomene der Zielsprache verstärkt geübt und vertieft werden.“ Der Autor sprach auch über „Videobriefe“, ich bin auch der Meinung, dass diese Kommunikationsform für die algerischen Germanisten von großer Bedeutung zur Förderung ihrer phonetischen Kompetenzen sein könnte, beispielsweise können die algerischen Studenten über Ihre Traditionen, Sitten, Gebräuche, Feste und Feiertage in Algerien diskutieren, sie können auch etwas über die Landeskunde, die Interkulturalität in Ihrem Heimatland berichten. Diese Kommunikationsart hinsichtlich der Klassenkorrespondenz zwischen algerischen Fremdsprachlern und deutschen Muttersprachlern könnte im Unterricht sehr fruchtbar und sinnvoll sein.

Andere Autoren beispielsweise KÜHN (1998, S. 89) fördern die richtige Art und Weise des Aufwands der Arbeitsmöglichkeiten mit Video, indem er sagt:

„Als Axiom jeglichen schulischen Videoeinsatzes sollte gelten: die Arbeit mit Video im Unterricht muss unter allen Umständen vermeiden, Passivität von Seiten der Schüler zuzulassen oder gar zu fördern. Stattdessen muss es oberstes Ziel im Fremdsprachenunterricht sein, von einer notgedrungen rezeptiven, aber keineswegs inaktiven Anfangshaltung zu einem aktiven Sprachhandeln seitens der Lerner zu kommen. Dafür kann es unterschiedliche Vorgehensweisen, sowohl was den Einsatzzeitpunkt des Videos als auch das praktische Vorgehen angeht, geben, die im folgenden aufgeführt und erörtert werden. Selbstverständlich wird versucht, das hier Aufzuführende auf der Basis der vorangehenden Abschnitte und der dort bereits angeschnittenen Einsatzmöglichkeiten von Video im Bereich Landeskunde und

Dialogeinführung zu erörtern. Dabei sollen drei Schwerpunkte thematisiert werden: vorbereitende Schritte seitens der Lehrenden, technische Möglichkeiten mit Video und Lernschritte mit Video in den Phasen des Fremdsprachenunterrichts.“

Fachleute möglichst aller Disziplinen setzen Video oder Computerprogramme ein, wo dies möglich, sinnvoll und ratsam ist, also immer dann, wenn diese modernen Medien einen wesentlichen Beitrag zum anschaulichen, realitätsnahen, lebendigen und fachlich optimalen Lernen geben. Keine Lehrperson wird behaupten können, dass Naturphänomene (in Biologie, Physik, Chemie), lebensnahe (Fremd-) Sprachenwiedergabe oder Lehrreiche mathematische Denkaufgaben anders besser als mittels Video- oder Computerdarstellungen in den Unterricht Eingang finden können. Dies ersetzt weder die Lehrperson noch enthebt es die Lerner der Aufgabe, den Lernstoff zu verarbeiten und ihn in andere Lernformen, etwa Freiarbeit, zu übertragen. KÜHN (1998, S. 39)

6. 9 Motivation und Lernklima

Bei der Bestimmung des Begriffs „Motivation“ führen die Autoren NIERMEYER/SEYFFERT (2007, S. 12) an:

„Motivation ist keine Eigenschaft, sondern das Ergebnis eines Prozesses. Wäre sie eine Eigenschaft, so gäbe es für uns lebenslang nur einen einzigen Motivations-Zustand, der nahezu unveränderlich gegeben ist. Wir alle wissen jedoch aus eigener Erfahrung, dass unsere Motivation starken Schwankungen unterliegt. Verantwortlich dafür sind verschiedene Faktoren, die unsere Motivation unterschiedlich stark beeinflussen. Diese Faktoren sind außerdem miteinander vernetzt.“

Um die engen Zusammenhänge zwischen den Fertigkeiten und zwischen den Sprachebenen deutlich zu machen, um die Motivation der lernenden sowie den Automatisierungsgrad zu erhöhen, sollte neben eigenständigen phonetischen Phasen Aussprache stets als Unterrichtsprinzip realisiert werden. Dazu gehört die Verbindung mit Grammatik und Wortschatzübungen (z. B. die phonetischen Veränderungen bei Konjugation, Pluralbildung usw.) sowie der Ausbau einfacher, auf die Phonetik konzentrierter Übungen zu komplexeren Hör- und Sprechfertigkeiten. HIRSCHFELD (2003, S. 279)

Die Motivation kann man auch im Unterricht durch Musik als ganzheitliches Lernen und deren positiven Effekt im menschlichen Gehirn erreichen, beispielsweise durch Ausspracheübungen in Form von CDs hören lassen. Darüber hinaus hat QUAAT (2005, S. 49) gezeigt, dass „Lernen dementsprechend Hirnbiologische Betrachtungsweise nicht «kognitiv beschränkt» und einseitig« linkshemisphärisch orientiert» sein soll, sondern als ganzheitlicher Prozess organisiert werden.

Musik kann dabei eine wichtige Rolle spielen, Sie trägt dazu bei, dass eine Aktivierung und Kopplung verschiedener Regionen unseres Gehirns vonstatten geht. Erfolgt die gleichzeitige Präsentation verbaler und musikalischer Stimuli (harmonische Musik), so wird bei einem Großteil der Menschen die linke Hemisphäre durch die sprachlichen Stimuli und die rechte Hemisphäre durch die Musik aktiviert.

Gleichzeitig wird das subkortikale Hirnareal, also der Bereich unserer Emotionen und der Motivation durch die harmonische Musik größtenteils « positiv angesprochen».“

Zur weiteren Literatur über den Schwerpunkt Musik schrieb FISCHER (2007, S. 06) in der Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht einen interessanten Artikel betitelt mit „Deutsche Aussprache- Lernen mit Rhythmus“, er meinte:

„Einfache Rhythmusmuster können zum Erlernen von Wortrhythmen dienen, sie können aber auch – und das erscheint mir ebenso interes-sant – als Begleitrhythmus für suprasegmentale Sprech-übungen dienen. So kann Musik im Fremdsprachenunterricht schon vor der Stufe des Liedersingens der Schulung des elementaren Hörens, der Intonations- und Artikulationsabläufe und der Sprechfertigkeit dienen.“

Einige Autoren wie BLANC (2011, S. 35) sind der Ansicht, dass die Aufgaben des Lehrers vielfältig sind, am wichtigsten schien auf der pädagogischen Ebene zu sein, dass der Lehrer ein gewisses Klima des Vertrauens in der Klasse schaffen soll. Dieses Vertrauen ist von großer Bedeutung für die Lernenden, um ihre Kompetenzen zu entfalten, denn sie können anhand der Unterstützung der Lehrkräfte ihre Fehler bewusstmachen und korrigieren ohne Verletzungen der Studenten in der Klasse und ohne sich zum Gespött zu machen. Alle diese Elemente sollen unbedingt seitens des Lehrers berücksichtigt werden. Der Verfasser BLANC (2011, S. 35) betonte: „Les tâches de l’enseignant-e sont multiples, mais deux d’entre elle me semblent essentielles. Sur le plan pédagogique, l’enseignant-e doit **absolument** créer un climat

de détente et de confiance dans la classe. En effet, il- elle doit sensibiliser chaque apprenant-e à ses difficultés propres sans transformer ces dernières en obstacles insurmontables et sans ridiculiser l'apprenant-e à ses yeux, ou pire, aux yeux de ses camarades. Les apprenant-e-s doivent être assuré-e-s du soutien de leur enseignant-e et certain-e-s qu'ils- elles pourront progresser, même si cela prend un peu de temps. Cette confiance est essentielle, car l'apprenant-e doit oser s'exposer et éventuellement faire des fautes devant les autres.“

Die Stimme des Lehrers bzw. der Lehrerin ist auch ein bedeutender Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht, sie trägt zu der Erleichterung und Konzentration auf die Lernziele –und Inhalte der Lernenden bei wie BOSE/ Norbert (2007, S. 63) feststellen, indem sie argumentieren:

„Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen die Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht nur durch die Unterrichtsziele,- inhalte und- methoden, sondern auch durch die Gesprächsführung sowie durch ihren Umgang mit ihrer Stimme. Eine Stimmstörung oder eine unklare Artikulation der Lehrenden erschwert Schülerinnen und Schülern das Zuhören und die Konzentration. Eine gesunde, resonanzreiche Stimme, eine optimale Passung von Atmung und Sprechen, eine klare Artikulation- all diese Elementarprozesse auf Seiten der Lehrenden motivieren Schülerinnen und Schüler zum Zuhören und erleichtern ihre Konzentration auf die Lerninhalte und- ziele.“

Man kann auch Lieder, die eine bestimmte phonetische Übung thematisieren, als wirksame Förderung des Lernens einer Fremdsprache im Unterricht üben, einige Autoren/ Innen gehen davon aus, dass Lieder verschiedene Dimensionen und Bedeutungen im Deutschunterricht spielen wie DAHLHAUS (1994, S. 76) zusammenfasst:

„-Lieder sind eine wichtige Textsorge und eine wertvolle Unterstützung beim Lernen einer Fremdsprache.

- Die Arbeit mit Satz- und Bildkasten fördert die kognitiven Prozesse beim Spracherwerb.

- Lieder eignen sich besonders gut als Hörtexte, weil sie zum Zuhören produziert worden sind; sie sind also authentisches Hörmaterial. Allerdings sind authentische

Texte meist auch schwierige Texte. Deshalb brauchen wir besondere didaktischen Verfahren gehören alle Arten der Vorbereitung und Vorentlastung, wie z. B. Bilder, Satzkarten usw.

- Lieder können unter landeskundlichen Aspekten besonders interessant sein: Mit einem Lied kommen die Schüler unmittelbar in Kontakt mit der anderen Kultur, denn Lieder zeigen, wie in der anderen Kultur gesprochen, gesungen, gefühlt, gedacht, ja gehandelt wird.“

6. 10 Aufwärmen von Muskeln der Sprachorgane

Die Aktivität des Aufwärmens von Muskeln der Sprachorgane ist zugestandenermaßen sehr wichtig als eine Art Übung beim Erlernen einer Fremdsprache, denn wie gesagt, hat jede Sprache ihre Artikulationsweise, dieser Akt könnte den Studenten einen positiveren Impuls im mündlichen Ausdruck beibringen, denn wenn man sich nicht ständig mit einer Fremdsprache beschäftigt, wird diese ins Vergessen geraten, deswegen treten sehr oft Probleme bei der Aussprache wie etwa Interferenzen oder Ausdrucksfehler auf. Ericsson, E. (1996) beschreibt die Komplexität des Phänomens „Aufwärmen“ sehr treffend:

„Die Absicht ist, dass die Teilnehmer schon nach einigen Minuten warm und schweißbedeckt vorbereitet sein sollen, mit gelockerten Muskeln weitermachen zu können. Eine Turnstunde zum Beispiel kann damit anfangen, dass die Schülerinnen und Schüler in eigenem Tempo in der Halle frei unterlaufen dürfen. Sie können ihren Aktivitätsbedürfnissen freien Lauf lassen.

[.....] Beim Sprechen machen wir von den Muskeln der Sprachorgane Gebrauch. Wenn wir über eine längere Zeit eine bestimmte Fremdsprache nicht gesprochen haben und sie dann plötzlich sprechen müssen, bekommen wir fast so etwas wie Muskelkater im Munde. Jede Sprache hat ihre eigene Artikulationsbasis. Wir verwenden in verschiedenen hohem Maße andere Muskeln.“ ERICSSON (1996, S. 158).

6. 11 Sprechen, Vorlesen und Vortragen

Hierbei ist es von außerordentlicher Wichtigkeit, dass wir uns einen Abriss über die Fertigkeit Sprechen wie folgt geben:

Sprechen ist es einmal ein mechanischer Vorgang, bei der sich die Mundpartien bewegen und einen Laut hervorbringen, der einen Sinn ergeben soll. Dann gibt «sprechen» eine Absicht mit Verhaltenkund, vermittelt Abscheu und Wissen, löst Zuneigung und Angst aus, verrät Ratlosigkeit und Aufregung, macht ein Beteiligtsein deutlich und ist dabei eine kultivierte Form von Kontakt. BROICH (1993, S. 11)

Eine wichtige Zielsprachigkeit des Fremdsprachenunterrichts ist das Sprechen. Wenn der fremdsprachige Lerner mit Muttersprachlern mündlich kommunizieren will, muss er dazu in der Lage sein, eine Kommunikationssituation zu etablieren, aufrechtzuerhalten, evtl. zu beeinflussen und darin situativ und pragmatisch angemessen zu agieren und zu reagieren. Außerdem gestalten pragmatische Momente den Sinn mit- Situation, Ort, Zeit, Partnervoraussetzungen-, die sich unterschiedlich auswirken, je nachdem es sich um eine ungezwungene Unterhaltung unter Freunden, ein sachbetontes Arbeitsgespräch oder um einen wissenschaftlichen Vortrag handelt, ob man jemanden motivieren, unterhalten, überzeugen...will, wie das Verhältnis des Sprechers zum Kommunikationsgegenstand ist; dazu kommen Momente wie Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit, Takt...sowie außersprachliche- Gestik, Mimik, Körperhaltung- und parasprachliche Momente- Aussprache, Intonation und Intensität, Melodie, Tempo, Pausen..., die der Sprecher bewusst oder unbewusst einsetzen kann. HEYD (1997, S. 149)

Damit man mit Fehlern insbesondere phonetischen Interferenzen im DaF- Unterricht umgehen kann, sollte der Lehrer/ die Lehrerin eine bestimmte Therapie für die Phonetikarbeit und deren Aussprachschulung ausarbeiten und etablieren, diese letzte lässt sich beispielsweise durch das mündliche Vorlesen der Studenten/ Innen von Texten, komplizierten Artikeln, Fachzeitschriften, diese Gelegenheit eröffnet Wege der Untersuchung dieser Aussprachefehler um sie näher zu erkennen, selektieren und

zuletzt mögliche Lösungen anhand phonetischer Übungsformen zu finden. VORDERWÜLBECKE (1992, S. 132) argumentiert:

„Die Fertigkeiten Sprechen und Vorlesen sind verwandt, zeigen aber auch spezifische Unterschiede: Kodieren und Dekodieren, die bei den klassischen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben immer getrennt sind, fallen beim Vorlesen zusammen. Zum Dekodieren des Sinnes gesellt sich das lautlich-intonatorische Kodieren. Diese doppelte Beanspruchung macht die besondere Schwierigkeit für ausländische Lerner wie auch für den ungeübten Muttersprachler aus.“

Sprechen und Vortragen sind zwei wesentliche Fertigkeiten, die eng miteinander verzahnt sind VORDERWÜLBECKE (1992, S. 140) trifft folgende Unterscheidung der beiden Termini:

„Auch das Vortragen, unter dem hier das relativ freien Vortragen von (Eigen)Texten verstanden werden soll, ist eine solche Zwischenfertigkeit. Es ist aber stärker zum Sprechen hin orientiert, weil zumindest eine teilweise Lösung von der Textvorlage angestrebt werden soll. D. h. der Vortragende muss teilweise seine Aussage frei oder doch neu formulieren, z. B. anhand von Stichwörtern.“

BROICH betont mit Verweis auf empirischen Studien über Übungen der Sprachtechnik vor allem diejenigen, die mit Stimme und Sprache beschäftigen. In diesem Kontext vertritt er diesen Standpunkt:

„Die Übungen Fünfsatztechnik zur Atem-, Stimm- und Sprechübung. Lautübungen gelten als eigentliche Sprachübungen.

Die Übungen Zwischenrufe zum Warmwerden Dialektik... eignen sich zu einem mehrmaligen Vorlesen, ohne dass hierbei bestimmte Redetechniken einzusetzen sind. Beim Einsatz zum Vorlesen ist jeder Absatz von einer anderen Person vorzutragen. Der erste Durchgang geht dabei reihum ohne weitere Spielaufgabe. Ab dem zweiten Durchgang sollten bestimmte Ausdrucks- und Präsentationsformen der Gestik vorher festgelegt werden.“ BROICH (1993, S. 34).

Eine andere Möglichkeit beim Vortragen am Beispiel der sprachlichen Darstellung des Vortrags mittels des Medieneinsatzes ist sehr von Belang. Konkret hieß das:

„Folien: der Tageslichtprojektor (Overheadprojektor) ist ein ideales Gerät für den Einsatz fertig vorbereiteter Folien, auf denen z. B. die Gliederung des Vortrags, einzelne Zusammenhänge, eindrucksvolle Grafiken zusammengestellt sind. Mit seinem Einsatz werden unterschiedliche Ziele verfolgt: Vortragende lassen z. B. die Grobgliederung ihres Vortrags als Orientierung auf die Wand projizieren und zeigen den Fortschritt zu weiteren Unterpunkten an. Sie präsentieren einprägsame Darstellungen, die allerdings immer als fertige Bilder/ Grafiken erscheinen und deren Entstehung deshalb nicht nachvollzogen werden kann. Der Tageslichtprojektor bietet den Vorteil, dass Vortragende sich nicht umdrehen müssen, sondern bei der Präsentation auf der Projektorfläche angesprochene Merkmale bzw. Zusammenhänge zeigen können.“ APEL (2002, S. 65)

Die Notwendigkeit des Einsatzes dieser Medien im Unterricht mittels Tageslichtprojektor oder die Darstellung eines sprachlichen Vortrags mittels der Power- Point- Präsentation ist eine Art Entlastung vom Stress und Angst vor der Fertigkeit Sprechen, in diesem Sinne könnte der Vortragende sprechen, erklären und gleichzeitig seine Geste für die Illustration benutzen.

6. 12 Sprache interkulturell lernen

Das Erleben von Sprachen- und Kulturenvielfalt innerhalb und außerhalb der Schule soll durch interkulturelles lernen zur positiven Erfahrung werden. Dies ist dann gegeben, wenn junge Menschen ihre eigene sprachliche und kulturelle Identität als respektiert empfinden. Sprache hat sowohl eine identitätsstiftende als auch eine interkulturelle Verständigung ermöglichende Funktion: Ausgehend vom „Eigenen“ in Sprache und Kultur, sollte die Beschäftigung mit dem weiter Entfernten, bis hin zum „Fremden“ der anderen Kultur und der „Fremdsprache“ fortschreiben. KOLLER (2010, S. 62)

Interkulturelles Lernen ist auch ein erfolgsversprechendes Verfahren im Unterricht, durch die Kontrastivität zweier Kulturen beispielsweise zwischen der arabischen- und deutschen Kultur sei es in Traditionen, Sitten, Gebräuche, Kunst, Musik etc. Dies ermöglicht die Kultur und Identität der einen zu bewahren und der anderen näher festzustellen und sogar den Effekt des Fremdsprachenlernens mittels solcher Beispiele

zu erhöhen, das ermöglicht auch die Motivation und eine besondere Atmosphäre in der Klasse zu kreieren.

6. 13 Die Notwendigkeit der Ausspracheschulung und Ausspracheübungen

Ausspracheschulung und Ausspracheübungen sind eine wesentliche Lehreraufgabe, d.h., der Lehrer soll kreativ sein, wie er mit Lautbildung, Wort- und Satzbetonung, Akzent, Melodie etc. umgehen kann. Es hängt selbstverständlich in erster Linie von den Aussprache Fehlern seiner Studenten ab. Auf dieser Grundlage könnte sich der Lehrer/ die Lehrerin entscheiden, welche Übungsformen oder welche angemessene Übungstypologie für bestimmte Fehler und Fälle geeignet sind.

KARBE (2000, S. 37) meinte, „Maßnahmen zur Schulung der Aussprache erstrecken sich auf Artikulation von Lauten, Wortbetonung, Intonation/ Satzmelodie, Rhythmus, Bindung und Sprechakt. Die Überwindung von Interferenzen durch die Muttersprache bestimmt maßgeblich die Gegenstände der Ausspracheschulung.

Sie bildet im Anfangsunterricht einen besonderen Schwerpunkt, denn falsche Gewohnheiten in diesem Bereich sind dem Schüler nur schwer wieder auszutreiben. Darüber hinaus ist Ausspracheschulung in allen Lernjahren als generelles Unterrichtsprinzip zu realisieren.“

Der Zeitfaktor könnte auch lernhemmend sein und wirkt sich negativ beim Üben der Ausspracheübungen aus, dies scheint deutlich bei KAUNZNER (1997, S. 04), der in diesem Bezug hervorgehoben hat:

„Ausspracheübungen benötigen Zeit und von seiten des Lehrers eine Fortbildung. Aus diesen Gründen werden sie oft vernachlässigt. Bis vor kurzem haben die wenigen Bücher und Übungsketten, die es zur Ausspracheverbesserung der Zielsprache gab, das korrekte Nachsprechen von Lauten und Wörtern in den Vordergrund gestellt. Intonation und stilistische Unterschiede in der Aussprache wurden lange Zeit als zweitrangig erachtet. Heute ist eine gegensätzliche Meinung vorherrschend: der Prosodie soll ein gebührender Stellenwert zugestanden werden.“

Es ist daher der Medienaufwand und der Gebrauch der Standardsprache ohne Dialektalvarianten während der Ausspracheschulung als sehr wünschenswert bei KALFRIED (2007, S. 65) empfunden, sie fasste kurz zusammen:

„Aussprachestörungen und zu starke Dialektaussprache sollen vermieden bzw. überwunden werden; angestrebt werden Standardaussprache und hörer- und medienangemessene Deutlichkeit beim Vorlesen und Freisprechen. Ausspracheschulung umfasst nicht nur die Lautbildung, denn die Artikulation wird entscheidend von der rhythmisch-melodischen Gestaltung der Sprechereinheit beeinflusst.“

6. 14 Die Aussprache spielerisch lernen und üben

Befürwortern und Sprachpuristen meinen, dass der Einsatz phonetischer Übungen, die einen Charakter als Sprachlernspiele haben, dies nur ihrer Meinung nach eine Zeitverschwendung bedeutet. Andere Wissenschaftler sind der Ansicht, dass das spielerische Lernen eine besondere geistliche Gehirnaktivität, die normalerweise im Aussprachekurs gefördert werden soll und dies nicht als Hindernis betrachten. Als Argument zum vorher Gesagten zitiere ich von SCHATZ (2006, S. 102) das folgende Zitat:

„Spiele können in allen Übungsphasen eingesetzt werden. Sie sind auch keineswegs Zeitverschwendung, ganz im Gegenteil: Im Spiel kann gerade die Sprechfertigkeit nachhaltig gefördert werden.“

Gleich zu Beginn soll geklärt werden, was wir unter „Spielen“ im Sprachunterricht verstehen. Es geht dabei, um „dramatische Aktivitäten“ - um Erscheinungsformen und Äußerungen, die dem Schüler Gelegenheit bieten, den Inhalt einer Fremdsprachenstunde als individuelle Persönlichkeit kreativ mitzugestalten. Die artigen Aktivitäten haben mit der natürlichen Fähigkeit eines jeden Menschen zur Nachahmung, zur Mimik und zur Pantomime zu tun. Sie aktivieren außerdem seine Vorstellungskraft, sein Erinnerungsvermögen und seine Gabe, vergangene Erfahrungen, die sonst verborgen blieben, wieder neu zu beleben. Jeder Schüler bringt ein anderes Leben, eine andere Vergangenheit mit in den Unterricht. MALEY/DUFF (1985, S.07)

Sprachlernspiele werden als didaktische Lernspiele verstanden, die Kenntnisse wiederholen, einüben und vertiefen soll. BEGHDADI (2008, S. 19)

GUANANCHA (2013, S. 17) zitierte BOHARKAT (2007, S. 48), indem sie über den Zusammenhang der Aussprache und des monologischen Spiels folgendermaßen sprach: „es [das Spiel] hilft ihm seine Aussprache zu entwickeln z. B. beim monologischen Spiel gehören Übungen zu den wichtigsten Elementen, um korrekte Wiedergabe von Textinhalten zu erreichen.“

GRÄTZ (2001, S. 06) sprach von den verschiedenen Funktionen und der Mehrdimensionalität der Spiele, indem er schrieb:

- „- Spiele bieten die Möglichkeit zum Kennenlernen (Förderung der Wahrnehmung).
- Spiele erleichtern den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten (Förderung der Einsicht in Lerninhalte).
- Spiele initiieren das freie, regelgeleitete Sprechen (Förderung von Ausdruck und Artikulation).
- Spiele integrieren nicht-sprachliche Ausdrucksformen (Förderung der Mehrsprachigkeit).
- Spiele kompensieren teilweise den fehlenden Bezug zum Zielsprachenland (interkulturelle Kompetenz).
- Spiele vermitteln kulturelle Inhalte (Landeskunde).
- Spiele fördern das Lernen durch Emotionen (Affektivität).“

Die Notwendigkeit des Aufwands von Körperbewegungen beim Üben und auch Sprechen ist von Belang wie HIRSCHFELD/ WOLFF (1998, S. 06) argumentieren:

„Beim Sprechen sollten möglichst oft Körperbewegungen und Gesten eingesetzt werden:

- zeigen, wie die Melodie verläuft und wo eine Pause gemacht wird,
- in die Hand klatschen, auf den Tisch schlagen oder mit dem Fuß stampfen, wenn eine Silbe hervorgehoben wird,
- die Hand in großem Bogen zur Seite führen, wenn der Vokal lang ist, kräftig nach unten schlagen, wenn er kurz ist;
- bei gespannten Vokalen und Konsonanten die Faust ballen.“

Braucht man nun eine Faustregel im Umgang mit den Ausspracheübungen im Unterricht und wie kann man die Zeit zwischen Anspannung und Entspannung ausnutzen? Diese letzten sind selbstverständlich eine wirksame Strategie im

Fremdsprachenunterricht, in diesem Zusammenhang kann der Lehrer den Lernprozess variieren, vorwiegend Lustlosigkeit und Langweile der Studenten in Klassenzimmern überwinden, ebenso den Unterricht beliebt und interessanter machen. Im Vorfeld der spielerischen Übungen werden einige Ansätze von Verfassern durchgeführt.

Die Sprachspiele haben dabei das Ziel, sprechtechnische Abläufe und den Vorgang des Sprechens in der Sprechsituation zu optimieren, wobei das Sprechmotiv und das Sprechziel beim Sprechvorgang entscheidend sind.

KNAUF (2001, S. 207) untersucht die Bedingungen des Spiels in der Grundschule, indem er schrieb:

„Der Wechsel von Anspannung und Entspannung im Rhythmus des Schultags macht die unterschiedlichen emotionalen Modi erfahrbar und kultivierbar, in denen sich Menschen mit ihrer Außenwelt austauschen: Erwartung, Konzentration bis zur Arbeits- oder auch Spielbesessenheit, Enttäuschung und Wut über Nichtgelingen, Aufatmen und Stolz, wenn etwas geschafft ist, Träumen und scheinbar absichtloses Agieren auf gedämpftem Anspannungsniveau. Diese Gefühle können in der Arbeit wie im Spiel entstehen. Sie im Leib und Seele zu erleben und mit Ihnen spielerisch und Produktiv umzugehen, ist eine Voraussetzung, um Leistungen zu erbringen, die auch von anderen anerkannt werden, zugleich aber auch, um sich als Person weiterzuentwickeln.“

Der Übungsschwerpunkt bildet sich nicht von alleine, denn er ist ein Ergebnis verschiedener Komponenten wie BROICH (1993, S.11) illustrierte:

„Nicht das Sprechen selbst, sondern der situationsgerechte Sprechausdruck unter dem Einsatz von Körperspannung und Körperreaktion im Ausbalancieren der Spiel- und Realsituation bilden beim Einsatz der Sprachspiele den Übungsschwerpunkt.“

Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden gemeinsam entwickeln bedeutet ein Lernangebot auf mehreren Ebenen. Durch das Ansprechen von kreativen, sozialen, kognitiven und auch motorischen Elementen zugleich werden die Lernenden zu mehr Autonomie, tieferem Verständnis und einem umfassenderen Zugang zum Lernprozess

geführt. Motivation und Partizipation von Lernenden und Lehrenden steigen spürbar.
CHUDOBA (2007, S. 01)

Die in diesem Bezug zusammengestellten sprachspielerischen Grundmodellen beschäftigen sich in der einen oder anderen mit Sprache spielen nach NEUNER (2003, S. 21), er illustrierte:

„Mit Sprache spielen:

z.B. Verbildlichen von Bedeutungen (z.B. in der graphischen Gestaltung von Wörtern: GROSS - klein)

Dazu gehört z.B. auch: Experimentieren, wie ein Satz in der eigenen Sprache mit den unterschiedlichen Schriften des PC aussieht (bis hin zu den Geheimschriften, die man mit Hilfe des PC leicht gestalten kann!)

Beispiele:

Wie unterschiedliche Schriftarten wirken:

Ich liebe dich;

Ich liebe dich;

Ich liebe dich

Ich liebe dich

Geheimschriften, die man mit PC-Hilfe herstellen kann:

Ich liebe dich

Iχη λιεβε διχη

0_ 30___ _0_

_ch_liebe_dich_“

Sie auch im Anhang (S. CLV u. CLVI) einige Übungen zum Ausdruck und Sprache von BROICH (1993, S. 47 u. S. 50) betitelt mit: **Sei dein Vorsitzender** und **Sprich direkt**.

Für weitere Lektüre bietet auch das Buch von COOK (2000) betitelt mit „Language Play, Language Learning“ reichhaltige Informationen über das Sprachspielen wie die Formen, Gebrauch, Natur des Sprachspielens, Spielen und Phantasie, Fiktion beim Spielen, humorvolles Spielen, mit Sprachen spielen etc. mit detaillierten Beispielen

über den Rhythmus, Melodie, Wiederholungen usw. siehe Angabe des Buches im Literaturverzeichnis.

6. 15 Aussprache Lernen mittels Tandem- Gruppen

Noch effizienter wäre die sogenannte Tandem- Gruppe, als Tandem- Sprechstunden zwischen Lehrende und Lernende organisiert; in diesem Fall könnten die Lehrkräfte über die Probleme der Studenten angesichts der deutschen Sprache, sei es mit Grammatik, Lexik oder der Aussprache, informiert werden. Die Auswahl der Sprache beispielsweise die deutsche Sprache wäre ideal zu gebrauchen, weil diese Sprache eine beträchtliche Rolle für die Betreuung und Beratung der algerischen Germanisten spielt. An diesem Beispiel wird Verschiedenes sichtbar:

- Die Behandlung unterschiedlicher und alltäglicher Themen auf Deutsch.
- Eine Art humorvolle und lockere Diskussion, damit man die Routine und die Angst vor Lehrkräfte überwinden kann.
- Das Beispiel vom Stammtisch in Deutschland könnten wir in Algerien adaptieren evnt. einen deutscher Muttersprachler/ deutsche Muttersprachlerin in diese Tandem-Gruppen einladen, eine Gelegenheit für die Studenten/ Innen, damit sie eine richtige deutsche Aussprache wahrnehmen und aufnehmen können.
- Um die Kultur, Landeskunde beider Ländern Algerien und Deutschland näher zu erkennen.
- Einige phonetische spielerische Übungen mit der ganzen Gruppe zwischen Lehrenden und Lernenden spielen, wie Memoryspiel, eine Art Gedächtnisspiel.

Es wäre auch empfehlenswert, drastische Methoden wie Diktate, Gedichte im Mündlichen anzuwenden.

6.15.1Fazit

Im Kapitel sechs wurden die wesentlichen Aspekte über die didaktischen Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierender, beispielhaft die Lehrerausbildung, Medieneinsatz im Unterricht, die Sensibilisierung und die Bewusstmachung für Fehler und deren Korrektur im Unterricht und andere Voraussetzungen, die den Unterrichtsverlauf erleichtern wie der Einsatz von Medien,

die Motivation und das angemessene Lernklima in der Klasse zu schaffen, erläutert. Alle diese Maßnahmen sind vorteilhaft beim Erlernen der deutschen Aussprache insbesondere für die algerischen Germanistikstudenten.

Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Dissertation fokussiert auf „Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit: Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierender im neuen Studiengang“ und rückt dementsprechend folgende Kernfragen in den Fokus der Diskussion: Inwiefern könnte die Mehrsprachigkeit Ausspracheprobleme, phonetische Interferenzen verursachen, die im Zusammenhang mit dem Erlernen des Deutschen als Fremdsprache in Algerien stehen? D.h. Inwieweit beeinflusst die Mehrsprachigkeit das Erlernen der deutschen Sprache in Algerien?

- Welches sind die didaktischen Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierender?

Es wird von folgenden Arbeitshypothesen ausgegangen:

Die Mehrsprachigkeit weist eine sowohl positive als auch negative Rolle im Fremdsprachenunterricht auf. Sie ist gekennzeichnet als kultureller Reichtum Algeriens, hier könnte man als Beispiel den positiven Transfer erwähnen. Selbstverständlich wirft die Mehrsprachigkeit unterschiedliche Ausspracheprobleme auf; dieser Aspekt führt auch zu phonetischen Interferenzen für unsere Deutschstudierenden in Algerien. Diese Vielfalt an Sprachen in Algerien hat diesbezüglich positive und negative Folgen im Hinblick auf die mündliche Kommunikation der algerischen Germanistikstudenten/Innen.

Zuerst fassen wir in einem kurzen Abriss die Kapitel der Arbeit zusammen.

Im ersten Kapitel habe ich versucht, die Fragestellungen bezüglich der Thematik und Problematik meiner Arbeit zu konkretisieren, die theoretischen Grundlagen der Untersuchung beispielsweise Begriffsbestimmungen, Termini der Sprache, Muttersprache, Mehrsprachigkeit etc. zu erläutern. Im zweiten Kapitel wurden auch bisherige Forschungsergebnisse der Phonetik und Phonologie, segmentaler und suprasegmentaler Bereiche fortgesetzt und ausführlich dargestellt. Das dritte Kapitel skizzierte die Kontrastivität zwischen der Mehrsprachigkeit in Algerien und anderen Sprachen. Das vierte Kapitel befasste sich mit Fehlern bzw. Interferenzen. Das fünfte Kapitel skizzierte die Empirie der Arbeit und das letzte Kapitel behandelt didaktische

Maßnahmen zur Optimierung phonetischer Kompetenzen bei den algerischen Deutschlernenden im neuen Bologna Prozess LMD System.

Die gewählte Untersuchungsmethode stellt sich im Sinne einer „Triangulierungsstrategie“ heraus. Dabei kommt es darauf an, mehrere Verfahren zu kombinieren mit dem Ziel, wesentliche Aspekte der Untersuchung – in unserem Fall „die phonetischen Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit“ – in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Das gesamte methodologische Instrumentarium besteht also aus der Verzahnung von:

1. theoretischen Grundlagen zur Bildung eines konzeptuellen Rahmens über die Thematik und Problematik der Arbeit,
2. Kontrastivität zwischen der Mehrsprachigkeit in Algerien und anderen Sprachen.
3. Analyse ausgewählter DaF- Lehrwerke Lagune Kursbuch A1 und auch Lagune Arbeitsbuch A2 unter dem Aspekt der Phonetik. Für den Belang der Lehrwerksanalyse haben wir den Kriterienkatalog von Hans Jürgen Krumm herangezogen.
4. Analyse der ministeriellen Germanistikhochschullehrpläne in Algerien am Beispiel des klassischen- und des LMD Systems und die Analyse des neuen Programms bezüglich des gemeinsamen Sockels für Literatur und Fremdsprachen (Socle commun domaine „Lettres et Langues Etrangères) vom 28. 07. 2013.
5. Fragebögen an Studenten der Universitäten Oran und Sidi Bel Abbes.
6. Fragebögen an DaF-Lehrer/ Innen verschiedener Universitäten.
7. Interpretation ausgewählter Untersuchungen von deutschen Ausspracheexperten des Instituts für Sprechwissenschaft und Phonetik Halle Wittenberg/ Deutschland über die algerischen Tonaufnahmen nämlich:

Interpretation der ersten Untersuchung über die Wirkung des Arabischen Akzents auf deutsche Muttersprachler und deren Ursachen vorgelegt von DIEHL/ THAUT/KREUZ (28.06.2012)

Interpretation der zweiten Untersuchung über die Wirkung des fremden Akzents von Deutschlernenden- Eine Untersuchung von TIEDKE/ RAUCH/HENTSCHEL (21. Juni 2012)

Interpretation der dritten Untersuchung über die Verständlichkeit und Wirkung von Ausspracheabweichungen algerischer Deutschlernender von (LÄGEL/PRITZKOW/MELLEROWICZ)

Aufgrund dieser Vorgehensweise könnte bestätigt werden, dass die Mehrsprachigkeit in Algerien sowohl positive als auch negative Folgen im Hinblick auf die mündliche Kommunikation der algerischen Germanistikstudenten/Innen aufweist. Der Mangel an Ausspracheexperten und an einem Sprachlabor an der Universitäten Es- Senia Oran sowie auch in Sidi Bel Abbes bleibt als ein großes gravierendes Defizit für die Mehrheit der algerischen Deutschlernenden und nicht nur das, sogar auch der Mangel an einem spezialisierten gezielten DaF- Lehrwerk extra für das Unterrichten und Einüben der deutschen Aussprache und die unzureichenden Stundenvolumen des Moduls Phonetik gemäß der ministeriellen Germanistikhochschullehrpläne des klassischen und LMD Systems, alle diese Komponenten könnten nun vor allem mehr Aussprachestörungen in der Kommunikation unserer Germanistikstudenten/Innen mit sich bringen.

Ausblick

Wünschenswert wäre es auch, mehr Tonaufnahmen von algerischen Deutschlernenden für Forschungszwecke zu machen, möglichst um eine bestimmte Therapie zu finden gegen die Aussprachestörungen und phonetischen Interferenzen unserer Studierenden. Diese Aufnahmen könnten möglichst am besten mit dem entwickelten PRAAT System untersucht und möglichst segmentiert und transkribiert werden.

Literaturverzeichnis

ACHOUR, Christiane: Pour une histoire du français en colonie- le cas de l'Algérie. In: Études de linguistique appliquée 79 (1990), S. 87-96. In: PÖLL, Bernhard: Französisch außerhalb Frankreichs- Geschichte, Status und Profil regionaler und nationaler Varietäten. Max Niemeyer Verlag GmbH, Tübingen 1998.

ADAMZIK, Kirsten: Sprache: Wege zum Verstehen. 2. überarbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2004.

AHLZWEIG, Claus: Muttersprache- Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache. Wesdeutscher Verlag GmbH, Opladen 1994.

ALTMANN, Hans/ ZIEGENHAIN, Ute: Phonetik, Phonologie und Graphemik fürs Examen. In: ALTMANN, Hans/ HAHNEMANN, Suzan (Hrsg.) 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Band 3. Vandenhoeck& Rupprecht GmbH& Co. KG, Göttingen 2007.

ANDERS, Yvonne: Merkmale der Melodisierung und des Sprechausdrucks ausgewählter Dichtungsinterpretationen im Urteil von Hörern.- Sprechwissenschaftlich- phonetische Untersuchungen. In: KRECH, E. - M/ STOCK, E. (Hrsg.) Band 4. Peter lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Frankfurt am Main 2001.

ANGERMEYER, P.- S.: Mehrsprachigkeit vor Gericht: Sprachwahl und Sprachwechsel in gedolmetschten Schlichtungsverfahren. In: MEYER, B./ KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Band 48. Frankfurt am Main 2007, S. 129-174.

ANSTATT, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen- Erwerb- Formen- Förderung. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+KG. Tübingen 2007.

APEL, Hans Jürgen: Präsentieren- die gute Darstellung Vortragen- Vormachen- Vorführen- Visualisieren. In: BÖNSCH, M./ KAISER, A. (Hrsg.), Basiswissen Pädagogik Unterrichtskonzepte und- techniken. Schneider Verlag Hohengehren 2002.

AREZKI, Dalila: L'Identité Berbère- de la Frustration Berbère à la violence la revendication en Kabylie. Atlantica- Séguier: Pays basque, Biarritz 2004.

AUER, Peter/ LI Wie (Hrsg.): Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication (Handbook of applied Linguistics HAL 5.) Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin. New York 2007.

Aussichten A1 Kurs- und Arbeitsbuch, Deutsch als Fremdsprache. Ernst Klett Sprachen GmbH. Stuttgart 2009.

BANNERT, Robert: „Modellskizze für die deutsche Intonation“ Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 49, S. 9- 34 1983. In : INOZUKA, Emiko: Grundzüge der Intonation- Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen. Gunter Narr Verlag. Tübingen 2003.

BARRERA- VIDAL, A.: Spanisch. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 570- 573.

BARRY, William: Ausspracheschulung. In: X. Internationale Deutschlehrertagung Universität Leipzig 2.- 7. August 1993. Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt- Tagungsbericht herausgegeben von U. Hirschfeld. München, Ludicium Verlag GmbH. 1994.

BARTHOLOMAE, David: “The study of Error.” College Composition and Communication 31 (1980): 253-269. In: KRAUTHAMER, H- S.: Spoken Language Interference Patterns in Written English. RAUCH, Irmengard (General Editor) Peter Lang Publishing, Inc. New York 1999.

BAUSCH, K.- R.: Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 439- 445.

BETHGE, Wolfgang: Beschreibung einer hochsprachlichen Tonbandaufnahme- PHONAI Lautbibliothek der europäischen Sprachen und Mundarten. Deutsche Reihe Beiheft 1, Max Niemeyer Verlag. Tübingen 1973.

BHATTI, Anil: Mehrsprachigkeit und kulturelle Diversität. In: LIMBACH, Jutta/ VON RUCKTESCHELL, Katharina (Hrsg.): Die Macht der Sprache. Langenscheidt KG, Berlin und München. Goethe- Institut 2008, S.40- 46.

BLANC, M. (2001): Bilingualism, Societal. In: MESTHRIE, R. (Ed.), Concise encyclopedia of Sociolinguistics (pp. 16-22) . Amsterdam: Elsevier. In: CATHOMAS,

Rico, M.: Schule und Zweisprachigkeit Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells Waxmann Verlag GmbH. Münsters 2005.

BLANCHARD, Pascal/ CHATELIER, Armelle: Images et Colonies- Nature, discours et influence de l'iconographie coloniale liée à la propagande coloniale et à la représentation des Africains et de L'Afrique en France, de 1920 aux Indépendances. Actes du Colloque organisé par L'ACHAC du 20 au 22 Janvier 1993 à la Bibliothèque Nationale Paris

BODMER, Frederick: Die Sprachen der Welt - Geschichte- Grammatik- Wortschatz in vergleichender Darstellung. Parkland Verlag, Verlag Kiepenheuer& Witsch, Köln 1997.

BOSE, Ines/ GUTENBERG, Norbert: Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Lehrerbildung. In: KNAPP, Karlfried et al. (Hrsg.): Angewandte Linguistik- Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG Tübingen 2007, S. 56-77.

BOURDIEU, P.: Sociologie de l'Algérie. Presse universitaire de France, Paris 1958.

BOURDIEU, P: Was heißt sprechen? Die Ökonomie sprachlichen Tausches. Wien. (Frz. Original: Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris, 1982). 1990. In: MIOGA, Christiane: Habitus der Prosodie- Die Bedeutung der Rekonstruktion von personalen Sprechstilen in pädagogischen Handlungskontexten. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 17. ANDERS, L.C./ HIRSCHFELD, U./ KRECH, E.M./ STOCK, E. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2006.

BOURDIEU, P: Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. By Wilhelm Braumüller Universitäts- Verlagsbuchhandlung GmbH. Wien 1990.

BRANDT, Patrick/ DETTMER, Daniel/ DIETRICH, Rolf- Albert/ SCHÖN, Georg: Sprachwissenschaft- Ein roter Faden für das Studium. Böhlau Verlag GmbH & Cie, Köln / Weimar/ Wien 1999.

BRAUN, Angelika/ KÖSTER, Jens- P.(Hrsg.): Studies in Forensic Phonetics (Wissenschaftlicher Verlag Trier) Trier 1995. In: PÉTURSSON, M./ NEPPERT, J.-M.

H.: Elementarbuch der Phonetik mit 73 Abbildungen. 3. durchgesehene und bearbeitete Auflage. Helmut Buske Verlag GmbH, Hamburg 2002.

BREIDBACH, Stephan: Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: TIMMER, Degmar Abendroth: Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit- Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Band 7. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2000. S. 11- 20.

BROICH, Josef: Sprachspiele- Gruppenspiele mit Körper und Stimme. Maternus Verlag, 1. Auflage, Köln 1993.

BUCHER, Stephan (Hrsg.): Fehler und Lernerstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 1997.

BUCHER, Stephan : Probleme der Beschreibung pragmatischer Fehler. In: BUCHER, Stephan (Hrsg.): Fehler und Lernerstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 117-138.

BUCHER, S.: Fehler in der adjektivdeklinaton Koreanischer Deuschlerner. Indizien für Lernstrategien. In: BUCHER, S.(Hrsg.): Fehler und Lernstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Band 59. Peter Lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1997, S.63-79

BURGER, Hanna: Die Vertreibung der Mehrsprachigkeit am Beispiel Österreich 1867- 1918. In: HENTSCHEL, G. (Hrsg.): Über Muttersprachen und Vaterländer- Zur Entwicklung von Standardsprachen und Nationen in Europa. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 35-49.

BUSCH, Albert/ STENSCHKE, Oliver: Germanistische Linguistik- Eine Einführung. 2. Aufl. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG 2008.

CATHOMAS, Rico, M.: Schule und Zweisprachigkeit Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch- deutschen Schulmodels Waxmann Verlag GmbH, Münsters 2005.

CHAFIK, Mohamed: » le substrat culturel berbère«, in: Langue et Pluralité au Maghreb. Sondernummer v. »Französisch Heute« Frankfurt am Main 1984. In:

- KEBIR, Sabine: Zwischen Traum und Alptraum- Algerische Erfahrungen 1977- 1992. ECON Verlag GmbH, Düsseldorf; Wien; New York; Moskau. 1993.
- CHAKER, S.: Harmonie (Vocalique) (Phonétique). In: CAMPS, Gabriel (Directeur de la Publication): Encyclopédie Berbère. XXII Hadrumetum- Hidjaba. Édisud, France 2000, S. 3401-3403.
- CHAKER, Salem/ HACHI, Slimane: À propos de l'origine et de l'âge de l'écriture libyco- berbère. Reflexions du linguiste et du préhistorien. In: Études Berbères et chamito- Sémitiques Mélanges offerts à Karl- G. Prasse Réunies par Salem Chaker& Andzej Zaborski. Editées par Salem Chaker. Peeters Press Louvain. Paris 2000, S. 95-111.
- CHAKER, Salem: Berbères Aujourd'hui- Berbères dans le maghreb contemporain. Deuxième édition révisée. Édition L'Harmattan, Paris 1998.
- CHOMSKY, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie (orig.1956) Frankfurt am Main: Suhrkamp. In: MERTEN, Stephan: Wie man Sprache(n) lernt- Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Peter lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1997.
- CLYNE, Michael: Community Languages. The australian experience. Cambridge: CUP. In: RIEHL, C.M.: Sprachkontaktforschung- Eine Einführung. Gunter Narr Verlag. Tübingen 2004.
- COOK, Guy: Language Play, Language Learning. Oxford University Press 2000.
- DAHLHAUS, Barbara: Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5. Goethe Institut, München. Langenscheidt Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York. 1994.
- DAUSES, August: Theorien der Linguistik- Grundprobleme der Theoriebildung. Franz Steiner Verlag. Stuttgart 1994.
- DE CILLIA, Rudolf: Plädoyer für einen Paradigmawechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. In: FRINGS, Michael& VETTER, Eva (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten- Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007), ibidem Verlag, Stuttgart 2008, S. 69- 84

DE CILLIA, R./ KRUMM, H.-J./ WODAK, R. (Hg.): Die Kosten der Mehrsprachigkeit- Globalisierung und Sprachliche Vielfalt. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 2003.

DE CILLIA, R.: Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008. S.16- 27.

DE HAËDO, Diego: Topographie et histoire générale d'Alger- La vie à Alger au seizième siècle. Traduction de l'espagnol et notes de A. Berbrugger et D. Monnereau. Présentation de Abderrahmane Rebahi. Éditions- Alger- Livres (ex- M.L.P) Alger 2004.

DE SAUSSURE, Ferdinand: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Herausgegeben von BALLY, C./ SECHEHAYE, A. 3. Auflage. Walter de Gruyter. Berlin/ New York 2001.

DEPERMANN, Arnulf: Gespräche analysieren. 2. durchgesehene Auflage. Leske+ Budrich, Opladen 2001.

DIELING, Helga/ HIRSCHFELD, Ursula: Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. In: LEHNERS, U. (Hrsg.). Langenscheidt. Goethe Institut, München 2000.

DIELING, Helga: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Langenscheidt KG, Berlin und München 1992.

DIRIM, İnci/ DÖLL, Marion: Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. In: VOS, A.- B./ KÄMPER, M./ WEINHOLD, B.- S./ ZABKA, T. (Hrsg.): Didaktik Deutsch Halbjahresschrift für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 29, 16. Jahrgang. 2010, S. 5- 14.

DOYÉ, Peter: Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts. In: MEIßNER, F.- J./ PICAPER, I. (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik im Gunter Narr Verlag. Tübingen 2003, S. 32- 48.

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

EGGERS, D.(Hrsg.): Intonation im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene, Mainz 1990. In: RÖSLER, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache- Sammlung Metzler – Realien

zur Sprache- J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Bd. 280. Stuttgart; Weimar; Metzler 1994.

EGGS, E./ MORDELLET, I.: Phonétique et phonologie du français- Théorie et pratique. Romanische Arbeitshefte 34. Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen 1990.

EHLERS, Swantje: Übungen zum Leseverstehen. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 287- 292.

EICHSTÄTT, Uta Helferich/ RIEHL, C. M. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Hindernis oder Chance?- Perspektiven für Europa, Einleitung. Pro Lingua, Band 24. gottfried egert Verlag. Wilhelmsfeld 1994, S. 1- 10.

EL KORSO, Kamal: Aussprache- Phonetikübungen. Laboratoire de Recherche Ouvrages du Supérieur. Université d'Oran. Dar Elquds El Arabi 2010.

ELLIS, R. (1994): The Study of second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. In: RÜSCHOFF, B./ WOLFF, D. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft- Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. 1. Aufl. , Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1999

ERICSSON, E. (1996): Speech within Reach in Foreign Language Teaching. Göteborg: Utbildningsstaden. In: Ericsson, E.: Speech- im Sinne von vorbereitetem Sprechen im Fremdsprachenunterricht. In: BRENNECKE, G- H./ GEISLER, W.(Hrsg.): Zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdsprachenerwerbs. Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik. LIT Verlag, Münster 1998, S.155- 167.

ESTRELA, Edite: Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. In: LIMBACH, Jutta/ VON RUCKTESCHELL, Katharina (Hrsg.): Die Macht der Sprache. Langenscheidt KG, Goethe- Institut. Berlin und München 2008, S. 59- 62.

FÖLDES, Csaba: Mechanismen von Sprachwandel bzw. Sprachinnovation in einer Mehrsprachigkeitskultur. In: VALENTIN, J- M.(Hrsg.): Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses Paris 2005 „Germanistik im Konflikt der Kulturen“. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Bern 2008, S. 201- 206.

FISCHER, Andreas: Deutsch lernen mit Rhythmus- Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methode und Material. 1. Aufl. SCHUBERT- Verlag Leipzig 2007.

FOLTIN, R./ DRESSLER, W.(Hrsg.): Phonologie und Psychophysiologie. Veröffentlichungen der Kommission für Linguistik und Kommunikationsforschung Nr. 27. Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien 1997.

FORSTER, R.: Fehler als Diagnosefenster. In: GRIMM, T./ VENOHR, E. (Hrsg.): Immer ist es Sprache- Mehrsprachigkeit- Intertextualität- Kulturkontrast. Festschrift für Lutz Götze zum 65. Geburtstag. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2009, S. 49-57.

FORSTER, Roland: Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. In: GEIßNER, H. (Hrsg.). Schriften zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung Band 12. by Röhrig Universitätsverlag St. Ingbert 1997.

FRANCESCHINI, Frederica: Fremdsprachenlernen über Fachinhalte- Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2007.

FRANK, Birgit: Die Lautgestalt des Frnzösischen-Typologische Untersuchungen. Linguistische Arbeiten; 341. Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG. Tübingen 1995.

FRANKE, Wilhelm: Einführung in die Sprachwissenschaft- In 100 Fragen und Antworten. Helmut Buske Verlag Hamburg 1996.

GALOWIN, B.- N.: Einführung in die Sprachwissenschaft- Ins Deutsche übersetzt und herausgegeben von ZIKMUND, Hans. VEB Bibliographisches Institut Leipzig 1976.

GEHRMANN, Siegfried: Sprechen als Tätigkeit- Koordinations- und lerntheoretische Grundlagen des zweitsprachlichen Ausspracheerwerbs. In: DROST, W./ KREUZER, H./ RIHA, K./ THOMSEN, C.- W./ SCHNELL, R. (Hrsg.). Reihe Siegen, Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft. Band 141, Universitätsverlag C. Winter Heidelberg GmbH 1999.

GRASSEGER, Hans: Signalphonetische Untersuchungen zur Differenzierung italienischer Plosive durch österreichische Sprecher. Forum Phonicum. In: WODARZ, H. W./ HEIKE, G./ MANGOLD, M./TERNES, E. (Hrsg.). Helmut Buske Verlag 1988.

GRASSEGGER, Hans: Phonetik Phonologie. In: TESAK, Jürgen (Hrsg.). 2. Auflage, Schulz- Kirchner Verlag GmbH. Idstein 2004.

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.

GUMPERZ, J. J.: The sociolinguistik significance of conversational code-switching. University of California Working Papers 46, Berkeley: University California, Language Behavior Research Laboratory 1976, 1-46. In: MÜLLER, N./ KUPISCH, T./ SCHMITZ, K./ CANTONE, K.: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch- Französisch- Italienisch. 2. durchgesehene und aktualisierte Auflage, Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG Tübingen 2007.

GUTENBERG, Norbert (Hrsg.): Schreiben und Sprechen von Hörfunknachrichten. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 15. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2005.

HAENSCH, G./ STEINER, E./ TRUFFAUT, L.: Ce qu' il faut savoir sur la civilisation française. 1. Aufl., Max Hueber Verlag, München 1986.

HAKKARAINEN, H.- J. : Phonetik des Deutschen. Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co. KG. München 1995.

HAMMARSTRÖM, Göran: Französische Phonetik- Eine Einführung. 3., vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1998

HARDEN, Theo: Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen 2006.

HARRER, Gudrun: Zur Wiedergabe arabischer Wörter in den deutschsprachigen Medien- Problematik, Praxis und Lösungsvorschläge. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 27, Asiatische und afrikanische Studien, Bd.35).Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1993.

- HARTMANN, A- M.: lernen mit E- Mail und Internet. In: BAUSCH, K.- R./CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 269- 272.
- HAUEIS, Eduard: Nicht bloß zum Spaß: Spielen im Sprachunterricht. In: ANDRESEN, F.- J.(Hrsg.): Sprachspielen. Herbert- Jürgen Welke Fillibach Verlag Freiburg im Breisgau 2007, S. 119- 135.
- 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.
- HERZOG, Werner: Algerien- Zwischen Demokratie und Gottesstaat. C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck), München 1995.
- HERZOG, Werner: Der Maghreb: Marokko, Algerien Tunesien. Beck'sche Reihe Aktuelle Länderkunden. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck), München 1990.
- HEYD, Gertraude: Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)- Ein Arbeitsbuch Kognition und Konstruktion. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1997.
- HIRSCHFELD, Ursula/ DIELING, Helga: Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. In: LEHNERS, U. (Hrsg.). Langenscheidt. Goethe Institut. Berlin/ München/Wien/ Zürich/ New York 2000.
- HIRSCHFELD, U. (1994): Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender. Frankfurt a. Main (Forum Phonicum 57) 2001.
- HIRSCHFELD, U. : Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender. Wissenschaftliche Buchhandlung Theo Hector GmbH & Co- Abt. Verlag Frankfurt am Main 1994.
- HIRSCHFELD, U. : Zu einigen Grundfragen des Ausspracheunterrichts mit Russischsprachigen Deutschlernenden. In: Klangsprache im Fremdsprachenunterricht (III) Forschung und Praxis. Redaktion VELIČKOVA, L./ PETROČENKO, E. Woronesh: Staatliche Universität Woronesh. 2004- S. 164. S-63-75.
- HIRSCHFELD, U. (2001 b): Der „ fremde Akzent“ in der interkulturellen Kommunikation. In: BRÄUNLICH, M./ NEUBER, B./ RUES, B. (Hrsg.):

gesprochene Sprache- transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold. Frankfurt a. Main, S. 83- 91, (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 5). In: HUNOLD, C.: Untersuchungen zu segmentalen und suprasegmentalen und suprasegmentalen Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlernender. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 28: Peter Lang GmbH. Frankfurt am Main 2009.

HIRSCHFELD, U./ REINKE, K./ STOCK, E. (Hrsg.) : Phonotheke intensiv – Aussprachetraining Autoren Kollektiv . Langenscheidt KG, Berlin und München 2007.

HIRSCHFELD, U./ SEDDIKI, A.: Phonetik international: Arabisch. In: 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./ WOLFF, J.: Nicht auf den Mund gefallen- Ausspracheübungen für spanische Deutschlernende. Regionales Beiheft für Spanien zur Fernstudieneinheit 21. Editorial Idiomas, S. L.- Madrid 1998.

HIRSCHFELD, U.: Ausspracheübungen. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 277- 280.

HIRSCHFELD, U.: Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: Almayr, c./ Forster, R. (Hrsg.) deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch- Teilbereiche- Bezugsdisziplinen. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003, S. 189-223.

HIRSCHFELD, U.: Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: Almayr, c./ Forster, R. (Hrsg.) deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch- Teilbereiche- Bezugsdisziplinen. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003, S. 189-223.

HIRSCHFELD, U.: Probleme des Sprachvergleichs im Bereich der Intonation. In: BIEGE, A./ BOSE, I.: (Hrsg.). Theorie und Empirie in der Sprechwissenschaft. Hanau, Halle/Saale. 75.84. In: HUNOLD; C.: Untersuchungen zu segmentalen und

suprasegmentalen Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlernender. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 28: Peter Lang GmbH. Frankfurt am Main 2009.

HIRSCHFELD, U.: Theoretische Grundlagen für phonetische Übungen mit Arabischsprechenden. In: Konfrontationen 1, a. a. O. 1983, S. 1-11.

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.

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. In: COHRS, S.: Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen Fremdsprachenlernender auf Muttersprachler – dargestellt am Beispiel ungarischer Deutschlehrer. Tectum Verlag. Marburg 2008.

HIRSCHFELD, Ursula: Der Klang des Deutschen. In: ANDERS, Lutz- Christian, BIEGE, Angela/ BOSE, Ines/ KEßLER, Christian (Hrsg.): Aktuelle Facetten der Sprechwissenschaft- Bericht über das Ehrenkolloquium zum 65. Geburtstag von EBERHARD Stock. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2002, S. 79- 85.

Hirschfeld, U./ Reinke, K.: Phonetik Simalabim- Ein Übungskurs für Deutschlernende. Langenscheidt KG, Berlin und München 1998

HOLSTEIN, Silke/ OOMEN- Welke, Ingelore: Sprachen- Tandem für Paare, Kurse, schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem- Paare. Herbert- Jürgen Welke Fillibach Verlag, Freiburg im Breisgau 2006.

HUFEISEN, B./ NEUNER, G.: Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht- Eine Einführung. Fernstudieneinheit 16. In: EHLERS, S./HUFEISEN, B./ KILIAN, V. (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York. Universität Gesamthochschule Kassel 1999.

HUNEKE, H.- W./ STEINIG, W.: Deutsch als Fremdsprache- Eine Einführung. In: BESCH, W./ STEINECKE (Hrsg.) Grundlagen der Germanistik 34. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., Berlin 1997.

HUNEKE, H.- W./ STEINIG, W.: Deutsch als Fremdsprache- Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik 34. 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. Berlin 2010.

IKONOMU, Demeter Michael: Mehrsprachigkeit und ihre Rahmenbedingungen- Fremdsprachenkompetenz den EU- Ländern. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Bern 2008.

INOZUKA, Emiko: Grundzüge der Intonation- Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen. Gunter Narr Verlag. Tübingen 2003.

IPA (International Phonetic Association) (1999, Hrsg.). Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet.

Cambidge: Cambridge University Press. In: HORST M., Müller (Hrsg.): FLOHR: Grundbegriffe der Phonetik- Arbeitsbuch Linguistik. Ferdinand Schöningh, Paderborn 2002, S. 48-49.

JATROW, Otto: Zur Entwicklung des Wortakzents im Arabischen. In: TERNES, E. & WODARZ, W.: Theoretische und praktische Phonetik. Max Mangold zum 65. Geburtstag. Forum Phonicum Band 47. Helmut Buske Verlag, Hamburg 1991 , S. 37-51.

JUHÁSZ, J.: Interferenzen Linguistik. In: Lexikon der germanistischen Linguistik Band I V, S. 646-652. Tübingen 180. In: KUTTIYANAL, Philip Augustine: konfrontative phonetisch – phonologische Analyse des Malayalam und des Deutschen zur Begründung von Ausspracheschwierigkeiten der Malayalam Sprecher. Dissertation (A) 1989.

KAHLOUCHE, Rabah: Le présentatif négatif ulac “ il n’y a pas”, est- il de souche berbère ou un emprunt à l’arabe? In: Études Berbères et chamito- Sémitiques Mélanges offerts à Karl- G. Prasse Réunies par Salem Chaker& Andzej Zaborski. Editées par Salem Chaker. Peeters Press Louvain. Paris 2000.

KALFRIED, Knapp et al. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. 2. überarbeitete u. erweiterte Auflage. Tübingen und Basel 2007.

KALTENBACHER, Erika: der deutsche Wortakzent im Zweitsprachenerwerb. Zur Rolle von Ausgangssprache, Zielsprache und Markiertheit. In: linguistische Berichte, Jg. 150, S. 91-117. In: RICHTER, Julia: phonetische Reduktion im Deutschen als L2- Eine empirische Querschnittstudie. Band 22., Schneider Verlag Hohen gehen. Baltmannsweiler 2008.

KARBE, U. : Ausspracheschulung. In: PIEPHO, H.- E./ KARBE, U.: Fremdsprachenunterricht von A- Z- Praktisches Begriffswörterbuch. 1. Auflage, Max Hueber Verlag. D- 85737 Ismaning 2000, S.37- 39.

KARBE, U. : Chorsprechen. In: PIEPHO, H.- E./ KARBE, U.: Fremdsprachenunterricht von A- Z- Praktisches Begriffswörterbuch. 1. Auflage, Max Hueber Verlag. D- 85737 Ismaning 2000.

KARBE, U. : Spiele/ Lern- und Sprachspiele. In: PIEPHO, H.- E./ KARBE, U.: Fremdsprachenunterricht von A- Z- Praktisches Begriffswörterbuch. 1. Auflage, Max Hueber Verlag. D- 85737 Ismaning 2000, S. 224- 228.

KARBE, U./ PIEPHO, H.-E.: Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch. Max Hueber Verlag. D- 85737 Ismaning 2000.

KARBE, U.: Fehler. In: PIEPHO, H.- E./ KARBE, U.: Fremdsprachenunterricht von A- Z- Praktisches Begriffswörterbuch. 1. Auflage, Max Hueber Verlag. D- 85737 Ismaning 2000, S. 66- 68.

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.

KÄSTNER, Hartmut: Phonetik und Phonologie des modernen Hocharabisch. In: Prof. REUSCHEL, W./ Dr. KRAHL, G. (Hrsg.). 1. Auflage, VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1981.

KAUNZNER, Ulrike A.: Aussprachekurs Deutsch- Ein komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache Unterricht und Selbststudium. Julius Groos Verlag, D. 69126 Heidelberg 1997.

- KEBIR, Sabine: Zwischen Traum und Alptraum- Algerische Erfahrungen 1977- 1992. ECON Verlag GmbH. Düsseldorf; Wien; New York; Moskau. 1993.
- KELZ, Heinrich, P.: Lernziel deutsche Aussprache . In: VORDERWÜLBECKE, Klaus (Hrsg.): Phonetik. Aussprecheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage. H. 32. Regensburg 1992, S. 23-38.
- KIM, Kun-Hwan: Semantische Interferenzfehler koreanischer Deutschlerner. In: BUCHER, S.(Hrsg.): Fehler und Lernstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Band 59. Peter Lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften.Frankfurt am Main 1997, S. 51-62.
- KLEINMANN, Klaus: Das super-schlaue Rechtschreibtraining- Orthographisches Bewusstsein schaffen mit System und Strategie Klasse 3 bis 7. BORGMANN MEDIA. Dortmund 2009.
- KLEPPIN, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. In: LEHNERS, Uwe (Hrsg.) /Goethe- Institut. München 1998.
- KLEPPIN, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Langenscheidt. Goethe- Institut. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ London/ New York/ Warschau. 1997.
- KNABE, Kristin: Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik?- Zur Theorie und Praxis in er Fremdsprachendidaktik. Peter lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2007.
- KNAPP, Karlfried: Englisch. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 529- 533.
- KNAUF, Tassilo: Einführung in die Grundschuldidaktik- Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. 2. Aufl. W. Kohlhammer GmbH Stuttgart 2001.
- KNIFFKA, Gabriele/ OTT, Gesa Siebert: Deutsch als Zweitsprache- Lehren und Lernen. In: OSSNER, Jakob (Hrsg.). Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn 2007.
- KOHLER, Klaus, J.: Einführung in die Phonetik des Deutschen. Erich Schmidt Verlag, Berlin 1977.

- KOHLER, Klaus, J.: Einführung in die Phonetik des Deutschen. . 2. neubearbeitete Auflage, Erich Schmidt Verlag GmbH & CO. Berlin 1995.
- KOVRT, Manfred: Phonetik, Phonologie und „die Relativität der Verhältnisse“- Zur Stellung Jost Wintellers in der Geschichte der Wissenschaft. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte. Herausgegeben von GÖSCHEL, Joachim. H. 47. Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH. Stuttgart 1984
- KOLLER, Annelies: Interkulturelle Impulse für den Sprachenunterricht- Europäisches Sprachenportfolio Partnerschulaustausch Sprachprojekte. Uni- Press Graz Verlag GmbH. Graz 2010.
- KÖNIGS, Frank G.: Fehlerkorrektur. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 377- 382.
- KÖPPE, Regina: Sprachentrennung im frühen Erstspracherwerb Französisch/ Deutsch. Series A: Language Development 21. edited by Sascha, W. FELIX/ Jürgen M. MEISEL/ Henning WODE. Gunter Narr Verlag. Tübingen 1997.
- KOSTRZEWA, Frank/ CHEON- KOSTRZEWA, Bock Ja: Strategien in zielsprachlicher Kommunikation. In: BUCHER, S.(Hrsg.): Fehler und Lernstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Band 59. Peter Lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 81-96.
- KRACHT, A. / WELLING, A.: Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Handbuch der Sprachtherapie, Band 8, Berlin: Edition Marhold, 365- 404. In: ZELLERHOF, Rita: Didaktik der Mehrsprachigkeit. – Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Europäische Hochschulschriften. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2009.
- KRANICH, Wieland: Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucks weisen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik

Band 11. Peter Lang GmbH. Europäische Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003.

KREPPEL, Nicole: Auffälligkeiten im Spracherwerb bilingualer Kinder- Theoretische Grundlagen zu Diagnose und Therapie. Johannes Herrmann J&J. Verlag Wettenberg 2006.

KRUMM, H.- J.: Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich 2008, H. 2, S.7- 15.

KRUMM, H.- J.: Fremdsprachenlehrausbildung- von Reform zu Reform rückwärts?. In BAUSCH, K.- R./ KÖNIGS, F.- G./ KRUMM, H.- J. (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung- Konzepte, Modelle, Perspektiven. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Gunter Narr Verlag. Tübingen 2003, S. 143- 149.

KRUMM, H. J.: Sprache und Identität. In: LIMBACH, Jutta/ VON RUCKTESCHELL, Katharina (Hrsg.): Die Macht der Sprache. Langenscheidt KG, Berlin und München. Goethe- Institut 2008, S.29-30.

KRUMM, H-J.: Sprach(en) Politik als Dimension von Fremdsprachenunterricht und Sprachlehrforschung. In: BAUSCH, K- R./ CHRIST, H./ KRUMM, H-J.: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschungs- Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Band 40. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer Bochum 1992, S. 97-107.

KÜHN, Olaf: Vom Sehen plus Hören zum Sprechen- Zu den Chancen des Videoeinsatzes im Französischunterrichts. KO Päd Verlag. München 1998, S. 88- 89.

KÜHNEL, Roland: Von der Langue de Molère zur Langue de Zidane. Gelebte frankophonie im Libanon. In: BASTIAN, S./ BURR, E. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in frankophonen Räumen- Multilinguisme dans les espaces francophones- Sprache- Kultur- Gesellschaft 1. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung. München 2008, S.83-95.

LACHACHI, D. E.: Situation sociolinguistique et multilinguisme en Algérie. In: BASTIAN, S./ BURR, E. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in frankophonen Räumen-

Multilinguisme dans les espaces francophones- Sprache- Kultur- Gesellschaft 1. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung. München 2008, S.65-81.

LAHMAR, Hatem: Arabisch. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 507- 510.

LAMBERT, W.E. (1984): Culture and language as factors in learning and education. In: MALLEA, J-R. & YOUNG, J-C. (Ed): Cultural diversity and canadian education: Issues and innovations. Ottawa: University Press, 233-261. In: WODE, Henning: Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1995.

LEE, Soyong: Chaos im Gespräch- Komplexitätstheoretische Betrachtung der chaotischen Gesprächsdynamik am Beispiel des Beratungsgesprächs. Peter lang Verlag Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003.

LERCHNER, G.: Zum Aufbau eines Phonetikunterrichts des Deutschen auf der Grundlage einer kontrastiven Phonemanalyse von irakischem Arabisch und Deutsch. In: DaF 3/1971, S.161-172. In: DIELING, Helga: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Langenscheidt KG. Berlin und München 1992.

LEWANDOWSKI, Theodor: Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung. WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier 1991.

LIE, Kwang-Sook: Hauptschwierigkeiten der Koreaner beim Deutschunterricht in Korea: Eine Projektskizze. In: BUCHER, S.(Hrsg.): Fehler und Lernstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Band 59. Peter Lang GmbH europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 39-49.

LIMBACH, Jutta. Mehrsprachigkeit. In: LIMBACH, Jutta/ VON RUCKTESCHELL, Katharina (Hrsg.): Die Macht der Sprache. Langenscheidt KG. Berlin und München. Goethe- Institut 2008.

LINDNER, Gerhart: Grundlagen und Anwendung der Phonetik- Sammlung Akademie- Verlag 36. Berlin 1981.

LÖFFLER, Heinrich: Dialektologie- Eine Einführung. Gunter Narr Verlag. Tübingen 2003.

- LOUALI- RAYNAL, Naima: Vocalisme berbère et voyelles touarègues. In: Études Berbères et Chamito- Sémitique. Mélanges offert À Karl –G. Prasse. Editées par CHAKER, Salem. Peeters Press Louvain- Paris 2000, S. 263-276.
- 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. Metler'sche Verlagsbuchhandlung 2007.
- MALEY, Alan/ DUFF, Alan: Szenarisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht- Grundlagen und Modelle für die Unterrichtspraxis. 2. erweiterte Auflage, Max Hueber Verlag. München 1985.
- MARSCHALL, Bernd Pompino: Einführung in die Phonetik, 2.. durchgesehene und erweiterte Auflage. Walter de Gruyter GmbH &Co. KG Berlin/ New York 2003.
- MARTENS, Peter/ SCHEEREN- MARTENS, Hiltrud: Lernen und Lehren von Konsonanten- Verbindungen der deutschen Standard- Aussprache. In: NAUMANN, C.-L./ ROYÉ, H.-W. (Hrsg.): Aussprache- Vielfalt statt Methodenstreit. Ernst Reinhard Verlag München Basel 1993, S. 40- 95.
- MARTENS, Peter: Zur Methode des Ausspracheunterrichts. In: VORDERWÜLLBECKE, K. (Hrsg.): Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 32. Regensburg 1992, S. 75- 104.
- MAUME, J.-L.: L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins (Diglossie et plusilinguisme en Tunisie). In: Langue française 19 (1973), S. 90-107.
- MEHNERT, Dieter: Analyse und Synthese von Grundfrequenzenstrukturen- Ergebnisse der Intonationsforschung. In: HESS, Wolfgang und SENDLMEIER, Walter, F.(Hrsg.): Beiträge zur angewandten und experimentellen Phonetik. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 1992. Beiheft 72. S. 125- 142
- MEHNERT, D.: Phonetik der Berliner Universität- ein Rückblick auf ihre Geschichte und auf Forschungsarbeiten der letzten Jahre. In: WOLF, Dieter (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und neueren Entwicklung der Sprachakustik und Informationsverarbeitung. Werner Enders zum 90. Geburtstag w. e. b Universitätsverlag & Buchhandel. Eckhard Richter& Co. OHG. Band 35. Dresden 2005.

MEISENBURG, Trudel: Überlegungen zum Diglossiebegriff. In: STEHL, T. (Hrsg.): Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel. Gunter Narr Verlag Tübingen 1999, S. 19- 35.

METOUI, Mongi: Strategien der Artikulation. Über die Steuerungsprozesse des Sprechens. (Schaker Verlag Aachen 2001). In: PÉTURSSON, M./ NEPPERT, J.-M. H.: Elementarbuch der Phonetik mit 73 Abbildungen. 3. durchgesehene und bearbeitete Auflage. Helmut Buske Verlag GmbH. Hamburg 2002.

MEYER, B. / KAMEYAMA, S.: Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz- Forschungsansätze und Desiderate aus der Sicht einer empirisch- angewandten Linguistik. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Band 48. Frankfurt am Main 2007, S. 07- 24.

MÖBIUS, Bernd: Ein Quantitatives Modell der deutschen Intonation. Max Niemeyer Verlag. Tübingen 1993.

MÜLLER, N./ KUPISCH, T./ SCHMITZ, K./ CANTONE, K.: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch- Französisch- Italienisch. 1. Auflage, Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen 2006.

MÜLLER, N./ KUPISCH, T./ SCHMITZ, K./ CANTONE, K.: Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch- Französisch- Italienisch. 2. durchgesehene und aktualisierte Auflage, Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen 2007.

NAGLO, Kristian: Rollen von Sprache in Identitätsbildungsprozessen multilingualer Gesellschaften in Europa- Eine vergleichende Betrachtung Luxemburgs, Südtirols und des Baskenlands. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.). Arbeiten zur Sprachanalyse. Band 50. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2007.

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

NEPPERT, J./ PÉTURSSON, M.: Elemente einer akustischen Phonetik. Mit 78 Abbildungen und 17 Tabellen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Helmut Buske Verlag. Hamburg 1986.

- NEUBER, B. (2002): Prosodische Formen in Funktion. Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungskonstruktion. Frankfurt am Main. Peter Lang Verlag. In: KRANICH, Wieland: Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucks weisen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 11. Peter Lang GmbH. Europäische Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2003
- NEUBER, B. (2002): Prosodische Formen in Funktion. Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungskonstruktion. Frankfurt am Main. Peter Lang Verlag. In: WENDT, Beate: Analysen emotionaler Prosodie. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 20. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2007.
- NEUNER, G. : Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: NEUNER, G./ HUFSEISEN, B. (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik Deutsch nach Englisch. Council of Europe Publishing. Strasbourg cedex Europarat, Juli 2003.
- NEUNER, Gerhard: Deutschlernen in deutschsprachiger Umgebung- Fragen und Aspekte der Entwicklung einer Zweitsprachendidaktik. In: KILIAN, V./ NEUNER, G./ SCHMITT, W.(Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in der Erwachsenenbildung- Curriculumentwicklung- Übungsmaterial- Lehrerfortbildung. Langenscheidt KG. Berlin und München 1995, S. 25- 41.
- NGUYEN, Noël/ WAUQUIER- GRAVELINES, Sophie/ DURAND, Jaques: Phonologie et phonétique- forme et substance. Lavoisier, Paris 2005.
- NIERMEYER, Rainer/ SEYFFERT, Manuel: Motivation. Taschenguide- Einfach! Praktisch! 3. Aufl., Haufe Verlag GmbH Et Co. KG, Niederlassung Planegg/ München 2007.
- NOGUCHI, Rei R.: Grammar and the Teaching of Writing. Urbana: NCTE, 1991. In: KRAUTHAMER, H- S.: Spoken Language Interference Patterns in Written English. RAUCH, Irmengard (General Editor) Peter Lang Publishing, InG. New York 1999.
- OOMEN- WELKE, 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.

ORTMANN, W.: „Zur Behandlung der Phonetik in einem Anfänger- Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache“. In: BAUER (Hrsg.) 1984, S. 71- 103. In: STORCH, Günther: Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink GmbH& Co. Verlags- KG. Paderborn 1999.

PARADIES, J. & F. GENESEE (1996) Syntactic acquisition in bilingual children: auto- nomous or interdependent? Studies in Second language Acquisition 18, 1-25. In: Schmitz, Katrin: Zweisprachigkeit im Fokus- der Erwerb der Verben mit zwei Objekten durch bilingual deutsch- französisch und deutsch- italienisch aufwachsende Kinder- Tübinger Beiträge zur Linguistik- edited by Sasch w. Felix/ Jürgen M. Meisel/ Henning Wode. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen 2006.

PÉTURSSON, M./ NEPPERT, J.-M. H.: Elementarbuch der Phonetik mit 73 Abbildungen. 3. durchgesehene und bearbeitete Auflage. Helmut Buske Verlag GmbH. Hamburg 2002.

PIAGET, Jean (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde (orig.1936). Stuttgart: Klett. In: MERTEN, Stephan: Wie man Sprache(n) lernt- Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitsprachenerwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Peter lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997.

PÖLL, Bernhard: Französisch außerhalb Frankreichs- Geschichte, Status und Profil regionaler und nationaler Varietäten. Max Niemeyer Verlag GmbH. Tübingen 1998.

PÖRINGS, Ralf/ SCHMITZ, Ulrich (Hrsg.): Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orientierte Einführung. 2. Auflage., Gunter Narr Verlag. Tübingen 2003

POTAPOVA, Rodmonga K.: Zur Kategorialität der Wahrnehmung der gesprochenen Fremdsprache Linguistische, para- und extralinguistische Aspekte. In: ANDERS, L.- C./HIRSCHFELD, U. (Hrsg.): Sprechsprachliche Kommunikation- Probleme, Konflikte, Störungen. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003, S.271-280.

POTTIER, Bernard: le „français standard“ - concept et réalité / Standardfranzösisch-Konzept und Realität. In: STICKEL, Gerhart: Europäische Hochsprachen und mehrsprachiges Europa. Institut für deutsche Sprache. Mannheim, 14.- 16. 12. 2000, S. 155-163.

PRINZHORN, M. (Hrsg.): Phonologie- Linguistische Berichte Sonderheft 2/ Westdeutscher Verlag GmbH. Opladen 1989.

PÜRSCHEL, Heiner: Pause und Kadenz- Interferenzerscheinungen bei der englischen Intonation deutscher Sprecher. Max Niemeyer Verlag. Tübingen 1975.

PUTZER, Oskar: Fehleranalyse und Sprachvergleich- Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch- Deutsch. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. Ismaning 1994.

QUAST, Ulrike: Leichter Lernen mit Musik- Theoretische Prämissen und Anwendungsbeispiele für Lehrende und Lernende. 1. Aufl. Für die deutschsprachige Ausgabe by Verlag Hans Hueber, Hogrefe AG, Bern/ Göttingen/ Toronto/ Seattle 2005.

QUETZ, J./ SCHIEß, R./ SKÖRIES, U.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Herausgegeben vom Goethe- Institut, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland(KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Langenscheidt. Berlin/ München/ Wien/ Zürich/ New York 2001.

RAABE, Horst: Französisch. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 533- 538.

RAUSCH, K- Richard: Sprachenpolitische Plädoyer für eine begründete Differenzierung von mehrsprachigkeitsprofilen. In: BAUSCH, K- R./ CHRIST, H./ KRUMM, H-J.: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung- Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Band 40., Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer Bochum 1992.

- RAUSCH, Rudolf/ RAUSCH, Ilka: Deutsche Phonetik für Ausländer. 3., durchgesehene Auflage. Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie Berlin/ München/ Leipzig/ Wien/Zürich/ New York 1993.
- REETZ, Henning: Artikulatorische und akustische Phonetik. WVT Wissenschaftlicher Verlag. Trier 2003.
- RICHTER, J.: Phonetische Reduktion im Deutschen als L2- eine empirische Querschnittstudie- Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 22. Schneider Verlag Hohen gehen, Baltmanns Weiler 2008.
- RICHTER, Julia: Perzeption vor Produktion in der L2? In: DOFF, S./ SCHMIDT, T. (Hrsg.): Fremdsprachenforschung heute- Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven. Peter Lang GmbH. Frankfurt am Main 2007.
- RIEHL, Claudia M.: Sprachkontaktforschung- Eine Einführung . 1. Auflage, Gunter Narr Verlag. Tübingen 2004.
- RIEHL, Claudia M.: Sprachkontaktforschung- Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage, Gunter Narr Verlag. Tübingen 2009.
- ROCHE, Jörg: Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik . Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen 2005.
- ROCHE, Jörg: Handbuch Mediendidaktik- Fremdsprachen. Hueber Verlag Ismaning Deutschland 2008.
- ROHDE, Wolfgang: Modersprache und Muttersprache: Standardisierung im Deutschen und Expansion. In: HENTSCHEL, G. (Hrsg.): Über Muttersprachen und Vaterländer – Zur Entwicklung von Standardsprachen und Nationen in Europa. Peter lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 103- 130.
- RÖSCH Heidi: Mehrsprachigkeit in der Kinderliteratur. In: NAUWERK, P. (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen- Welke. Herbert- Jürgen Welke Fillibach Verlag. Freiburg im Breisgau 2009, S. 231- 247.
- RÖSLER, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache- Sammlung Metzler – Realien zur Sprache- J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Bd. 280. Stuttgart; Weimar; Metzler 1994.

- RÖSLER, Dietmar: E- Learning Fremdsprachen- Eine kritische Einführung. 2. Auflage, Band 18, Stauffenburg Verlag Brigitte. Narr GmbH, Tübingen 2007.
- RUES, B./ REDECKER, B./ KOCH, E./ WALLRAFF, U./ SIMPSON, P.- A.: Phonetische Traskription des Deutschen- Ein Arbeitsbuch. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen 2007.
- SARTER, Heidemarie: Einführung in die Fremdsprachendidaktik. WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) Darmstadt 2006.
- SCHATZ, Heide: Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. Langenscheidt, Berlin/ München/Wien/ Zürich/New York. Goethe- Institut, München 2006.
- SCHERFER, Peter: Die mentale Präsentation von Mehrsprachigkeit. In: BRENNECKE, G.-H./ GEISLER, W. (Hrsg.) zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdsprachenerwerbs. LIT Verlag Münster 1998, S. 169- 185.
- SCHMIDT, L.: Theoretische Grundlagen für phonetische Übungen mit Französischsprechenden. In: Konfrontationen (2) Theoretische Grundlagen für phonetische Übungen. Karl- Marx- Universität Leipzig, Herder Institut 1985, S. 14-27.
- SCHMIDT, Maria, Gabriella: “ Fehlerbehandlung” als didaktisches Konzept. Ein Unterrichtsbeispiel. In: BUCHER, Stephan (Hrsg.): Fehler und Lernerstrategien- Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 139- 175.
- Schmitz, Katrin: Zweisprachigkeit im Fokus- der Erwerb der Verben mit zwei Objekten durch bilingual deutsch- französisch und deutsch- italienisch aufwachsende Kinder- Tübinger Beiträge zur Linguistik- edited by Sasch w. Felix/ Jürgen M. Meisel/ Henning Wode. Narr Francke Attempto Verlag GmbH+ Co. KG. Tübingen 2006.
- SCHUBIGER, Maria: Einführung in die Phonetik. 2.überarbeitete Auflage. Berlin/ New York: de Gruyter 1977.
- SCHÜRMAN, Uwe: Mit Sprechen bewegen- Stimme und Ausstrahlung verbessern mit atemrhythmisch angepasster Phonation. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag. München 2007.

SEDDIKI, A./ LACHACHI, D. –E.: Phonetik Deutsch als Fremdsprache in Algerien- Lehr- und Lernmaterial. In: SEDDIKI, A. (Hrsg.), I.L.T Institut d' Informatique, des Langues et de Traduction Khemisti. 1. Auflage. Oran 1999.

SELLAL, Farida: Silences- Préface de Benjamin STORA. Présentation de Malika HACHID. Casbah Editions, Alger 2003.

SETTNER, Christian: Sprechen und Sprache- Überlegungen zu einem Grundlagenproblem der theoretischen Linguistik. In: KÖNIG; Ekkehard/ KRÄMER, Sybille (Hrsg.): Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?- Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main 2002, S. 19- 44.

SIMON, Jaques: L'immigration Algérienne en France- Des Origines À L'indépendance. Collection Documents, Témoignages et divers. Éditions Paris-Méditerranée 2000.

SLEMBEK, E. : Zur Bedeutung der Intonation für das Leseverstehen. In: VORDERWÜLLBECKE, K. (Hrsg.): Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 32. Regensburg 1992, S.117- 130.

STASIAK, Halina: Mehrsprachigkeit im frühen Fremdsprachenunterricht in Polen. In: AHERNHOLZ, B./ APELTAUER, E. (Hrsg.): Zweitsprachenerwerb und curriculare Dimensionen- Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH. Tübingen 2006, S. 123- 134.

STOCK, E. (1996 a): Text und Intonation. In: BERGMANN, R. u. a. (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Band 21, Heidelberg, S. 211- 240. In: ANDERS, Yvonne: Merkmale der Melodisierung und des Sprechausdrucks ausgewählter Dichtungsinterpretationen im Urteil von Hörern.- sprechwissenschaftlich. Phonetische Untersuchungen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. KRECH, E. – M./ STOCK, E. (Hrsg.) Band 4., Peter lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2001.

STOCK, E. (1996 a): Text und Intonation. In: BERGMANN, R. u. a. (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Band 21, Heidelberg, s. 211- 240. In: ANDERS, Yvonne: Merkmale der Melodisierung und des Sprechausdrucks ausgewählter Dichtungsinterpretationen im Urteil von Hörern.- sprechwissenschaftlich. Phonetische

Untersuchungen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. KRECH, E. – M./ STOCK, E. (Hrsg.) Band 4., Peter lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2001.

STOCK, E./ HIRSCHFELD, U.: Phonotheke Deutsch als Fremdsprache-Lehrerhandreichungen Phonetische und didaktische Einführung. Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie Leipzig/ Berlin/ München 1996.

STOCK, E./SUTTNER, J. : Wirkungen des Stimm- und Sprechausdrucks 1991. In: KRECH, E.-M./ RICHTER, G./ STOCK, E./ SUTTNER, J.(Hrsg.): Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung. Berlin 59-In: KRANICH, Wieland: Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucksweisen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 11. Peter Lang GmbH. Europäische Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2003.

STOCK, Eberhard/ VELIČKOVA, Ludmila: Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 8. Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2002

STOCKERT, K.: Mehrsprachigkeit und Kognitionswissenschaften- Eine Einführung. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008, S. 38-46.

STORCH, Günther: Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink GmbH& Co. Verlags-KG. Paderborn 1999.

STÖRIG, Hans Joachim: Abenteuer Sprache- Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde. 2. überarbeitete Auflage, Humboldt- Taschenbuchverlag Jacobi & KG, für die aktualisierte Paperbackausgabe. München 1997.

SUDHÖLTER, Jürgen: Ähnlich klingende Wörter als Ursache für Interferenzfehler. In: Der fremdsprachliche Unterricht- Wortschatz und Wörterbuch, J. 15, H. 59. August 1981, S. 222-224.

TERNES, E.: Einführung in die Phonologie. 2. verbesserte und erweiterte Auflage, Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1999.

TERNES, E.: Einführung in die Phonologie. Darmstadt 1987.

TERNES, E.: Probleme der kontrastiven Phonetik. Hamburg 1976. In: KUTTIYANAL, Philip Augustine: konfrontative Phonetisch – phonologische Analyse

des Malayalam und des Deutschen zur Begründung von Ausspracheschwierigkeiten der Malayalam Sprecher. Dissertation (A) 1989.

TERNES, Elmar: Schwierigkeiten mit der deutschen Aussprache im europäischen Kontext: kontrastiv- typologisch betrachtet. In: BIEGE, Angela/ BOSE, Ines (Hrsg.): Theorie und Empirie in der Sprechwissenschaft. Festschrift zum 65.Geburtstag von Eberhard Stock am 17. Juni 1998. Verlag Werner Dausien Hanau und Halle 1998, S. 204- 212.

TERNES, Elmar: Schwierigkeiten mit der deutschen Aussprache im europäischen Kontext: kontrastiv- typologisch betrachtet. In: BIEGE, Angela/ BOSE, Ines (Hrsg.): Theorie und Empirie in der Sprechwissenschaft. Festschrift zum 65.Geburtstag von Eberhard Stock am 17. Juni 1998. Verlag Werner Dausien Hanau und Halle 1998, S. 204- 212.

TEUCHERT, Brigitte (1992): Phonetik und nonverbale Kommunikation im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 32. Jg. (1992), S. 149- 156. In: 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 2007.

THIELE, Sylvia: Impulsstrategien- Perspektiven für den Sprachübergreifenden Fremdsprachenunterricht. Münster. In: FRINGS, M./ KLUMP, A.: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (Z Rom SD) H. 3, 1, ibidem Verlag Stuttgart, Frühjahr 2009, S. 49-63.

TOMATIS, A.: Nous Sommes Tous Née Polyglottes. Paris 1991. In: HUNEKE, H.- W./ STEINIG, W.: Deutsch als Fremdsprache- Eine Einführung. In: BESCH, W./ STEINECKE (Hrsg.) Grundlagen der Germanistik 34. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., Berlin 1997.

TRAORÉ, Salifou: Gedächtnis- und Gehirnprozesse beim Fremdsprachenlernen. Von der Wahrnehmung zur Konsolidierung fremdsprachlicher Lerninhalte. In: ALTMAYER, C./ FORSTER, R./ GRUB, T. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag. Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2004, S. 29- 42.

TRAUTMANN, Thomas: Sprechen im Unterricht- Überlegungen und Anregungen. In: BENNACK, J. (Hrsg.). Basiswissen Grundschule. Band 6, Schneider Verlag Hohengehren 2001.

TRIM, J.- L.- M.: Some features of Phonetic Interference in the Production of German Speech By English Learners. In: SLEMBEK, E. (Hrsg): Von Lauten und Leuten- Festschrift für Peter Martens zum 70. Geburtstag. 1. Auflage, Scriptor Verlag GmbH & Co. Frankfurt am Main 1989, S. 199- 206.

TRIM, J./ NORTH, B./COSTE, D. in Zusammenarbeit mit SHEILS, J. / QUETZ, J./ SCHIEß, R./SKÖRIES, U./ SCHNEIDER, G.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, beurteilen; herausgegeben von: Goethe- Institut Inter Nationes, der ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundes Republik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Langenscheidt Berlin. München. Wien. Zürich. New York . Niveau A1. A2. B1. B2. C1. C2. Europarat, Straßburg 2001.

ULBRICH, Christiane: Phonetische Untersuchungen zur Prosodie der Standardvarietäten des Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Österreich. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 16. Peter lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2005.

VAN PARREREN, C.F.: 'Reine' Lernpsychologie und Fremdsprachenlern- Psychologie. Focus 80 FREUDENSTEIN, R.(Hrsg.): 94-104. Berlin, Cornelsen 1972 a. In: PÜRSCHEL, H.: Pause und Kadenz- Interferenzerscheinungen bei der englischen Intonation deutscher Sprecher. Max Niemeyer Verlag. Tübingen 1975.

VELIČKOVA, Lûdmila (1993): Die Vermittlung phonologischer Distinktionen mit einem Gestensystem. In: Deutsch als Fremdsprache, 30. Jg. (1993), H. 4., S. 253-258. In: KNABE, Kristin: Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik?- Zur Theorie und Praxis in er Fremdsprachendidaktik. Peter lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2007.

VELIČKOVA, Lûdmila: Systemhafter Ansatz im Phonetikunterricht. In: BIEGE, Angela/ BOSE, Ines(Hrsg.): Theorie und Empirie in der Sprechwissenschaft.

Festschrift zum 65.Geburtstag von Eberhard Stock am 17. Juni 1998. Verlag Werner Dausien Hanau und Halle 1998, S. 232-238.

VENNEMANN, Theo: Zur Silbenstruktur der deutschen Standardsprache. In: VENNEMANN, Theo (Hrsg.): Silben, Segmente, Akzente- Referate zur Wort-, Satz- und Versphonologie anlässlich der vierten Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft. Max Niemeyer Verlag Tübingen, Köln, 2. – 4. März 1982, S. 261- 305.

VERMEER, Hans, J.: einige Gedanken zu Methoden des Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf sprachliche Interferenzerscheinungen. Heidelberger Jahrbücher 13, 1969, S. 62- 75. In: PÜRSCHHEL, H.: Pause und Kadenz- Interferenzerscheinungen bei der englischen Intonation deutscher Sprecher. Max Niemeyer Verlag. Tübingen 1975.

VIDAL, Alberto Barrera: Spanisch. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S. 570- 573.

VIeregge, W.- H.: Phonetische Transkription – Theorie und Praxis der Symbolphonetik. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik H.60, Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH. Stuttgart 1989.

VIeregge, W.-H.: Grundzüge einer Pathophonetik. In: HESS, W./ SENDLMEIER, W.-F. (Hrsg.): Beiträge zur angewandten und experimentellen Phonetik. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beiheft H.72, Franz Steiner Verlag. Stuttgart 1992, S. 172-203.

VON RUPPRECHT, S. BAUR: Superlearning und Suggestopädie- Grundlagen- Anwendung – Kritik- Perspektiven. In: NEUNER, G. (Hrsg.) Langenscheidt KG, Berlin und München 1990.

VORDERWÜLBECKE, Klaus: vom Sprechen zum Vorlesen. In: VORDERWÜLLBECKE, K. (Hrsg.): Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 32. Regensburg 1992, S. 131- 141.

WERLEN, Erika: Kontexte und Ziele Bilingualen Lehrens und Lernens- Grundzüge einer Didaktik des Bilingualen Lehrens und Lernens. In: SCHLEMMINGER, Gérald/ WERLEN, Erika/ PISKET, T. (Hrsg.): Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens.

Band 1, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler. Erlangen 2006, S. 199- S. 220.

WESKAMP, Ralf (2007): Mehrsprachigkeit- Sprachevolution, Kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 192 P. (Z ROM SD 2, 2). In: FRINGS, M. & KLUMP, A.: Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik (Z ROM SD) Heft 2, 2. ibidem- Verlag. Rezension geschrieben von FÄCKE, Christiane (Augsburg). Stuttgart Oktober 2008, S. 163-165.

WESKAMP, Ralf: Mehrsprachigkeit- Sprachevolution, Kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage 2007.

WICKE, Rainer, E.: Schüler- und Klassenkorrespondenz. In: BAUSCH, K.- R./ CHRIST, H./KRUMM, H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, A. Francke Verlag. Tübingen und Basel 2003, S. 272- 274.

WINTELER, J. (1876): Die Kerenzer Mundart des Kantons Glarus in ihren Grundzügen dargestellt. Leipzig und Heidelberg: C.F. Winter. In: KOHRT, Manfred: Phonetik, Phonologie und „die Relativität der Verhältnisse“- Zur Stellung Jost Winteler in der Geschichte der Wissenschaft. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte. Herausgegeben von GÖSCHEL, Joachim. H. 47. Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH. Stuttgart 1984.

WINTERSTEINER, W./ GOMBOS, G./ GRONOLD, D.: 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit- Anlässlich der Konferenz „ Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung“ Regionalentwicklung des Alpen- Adria- Raums in globaler Perspektive Alpen- Adria- Universität Klagenfurt, 8.- 10. Oktober 2008. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008. S.60- 61.

WODE, Henning: Lernen in der Fremdsprache- Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Forum Sprache. 1. Aufl., Max Hueber Verlag. D-85737 Ismaning 1995.

www.algeria-interface.com, 23. Dezember 2001. In: HASEL, Thomas: Machtkonflikt in Algerien. In: BÜTTNER, Friedemann (Hrsg.) 1. Aufl., Verlag Hans Schiler Berlin 2001.

YOUNG, M.(1993): The acquisition of a prosodic Structure in a second Language. Niemeyer. Studies in Second language Aquisition 18, 128- 129. In: HUNOLD, C.: Untersuchungen zu segmentalen und suprasegmentalen und suprasegmentalen Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlernender. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Band 28: Peter Lang GmbH. Frankfurt am Main 2009.

ZATOVKANJUK, M. (1973): „klassifikacijavlenij jazykovoij interferencii (na materiale leksiki i grammatiki)“.In: RJAZR (1973), 2, S. 74-77. In: KÖHLER, F.-H.: Zwischensprachliche Interferenzen- Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen. Fotodruck PRÄZIS, Barbara von spangenberg KG. Tübingen 1975.

ZEEVAERT, L.: Rezeptive Mehrsprachigkeit am Beispiel der Zusammenarbeit der skandinavischen Hochschulen. In: MEYER, B. / KAMEYAMA, S. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. Band 48. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2007, S. 87-107.

ZELLERHOF, R.: Sprachliche Abweichungen bei mehrsprachigen Schülern-erwartbare Schwierigkeiten oder Störungen?. In: VORDERWÜLLBECKE, K. (Hrsg.): Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 32. Regensburg 1992, S.157- 164.

ZELLERHOF, Rita: Didaktik der Mehrsprachigkeit. – Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Europäische Hochschulschriften. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2009.

Zeitschriften/ Zeitungen/ Konferenzen

BANNERT, Robert: „Modellskizze für die deutsche Intonation“ Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 49. S. 9- 34 (1983).In : INOZUKA, Emiko: Grundzüge der Intonation- Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen. Gunter Narr Verlag. Tübingen 2003.

BEGHDADI, Fatima: Beitrag der Sprechanlässe zur Entwicklung der Sprechkompetenz bei algerischen Deutschlehrerstudenten. In: Revue Traduction et Langue N° 07, Tradtec Université d'Oran 2008, S. 17-21.

BELDJEHEM, Yamina: Zusammenfassung und Darstellung der Ergebnisse einer Forschung zum Thema: „Zur Effektivierung der Arbeit an Lexikkenntnissen im Deutschunterricht algerischer Deutschlehrerstudenten auf der Grundlage einer Fehleranalyse.“ In: ILE: Revue des Langues N° 6. Université d'Oran Juin 1986, S. 95-105.

BLANC, Georgette: L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère (FLE). In: BABYLONIA: Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen- Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht. Stiftung Sprachen und kulturen. Schweiz H. 2/ 2011. S.33- 37.

BOUHALOUAN, K.: Plädoyer über einige Überlegungen zum historischen Hintergrund der Mehrsprachigkeit in Algerien- Eine soziokulturelle Studie. In: Revue Traduction et Langues. Oran, Numero 8/ 2009. S. 109-119.

CHUDOBA, Gregor: Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Erschienen Online 1. Mai 2007.

FISCHER, Andreas: Deutsche Aussprache- Lernen mit Rhythmus. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Erschienen Online 1. Mai 2007.

GRÄTZ, Von RONALD: Vom Spielen, Leben, Lernen. In: zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Deutsch- Spielen- Denken- Handeln. Heft 25-2001, S. 5-8.

GROBE, Hans- Joachim: Mehrsprachigkeit- ein gesellschaftlicher Wert. In: Verein Deutsche Sprache e. V. (VDS) (Hrsg.): Sprachnachrichten. Nr. 41/ März 2009, S. 09

HIRSCHFELD, U./ STOCK, E.: Aussprachewörterbuch und DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Erschienen Online 1. Mai 2007.

HIRSCHFELD, U.: Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. In: BABYLONIA: Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen- Die Ausspracheschulung im

Fremdsprachenunterricht. Stiftung Sprachen und kulturen. Schweiz H. 2/ 2011. S. 10-17.

Le Monde, 26. Dezember 2001. In: HASEL, Thomas: Machtkonflikt in Algerien. In: BÜTTNER, Friedemann (Hrsg.) 1. Aufl., Verlag Hans Schiler Berlin 2001.

MEHNERT, Dieter: Analyse und Synthese von Grundfrequenzenstrukturen- Ergebnisse der Intonationsforschung. In: HESS, Wolfgang und SENDLMEIER, Walter, F. (Hrsg.): Beiträge zur angewandten und experimentellen Phonetik. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beiheft 72. Stuttgart: Steiner 1992, S. 125- 142.

REINKE, Kerstin: Fremder Akzent- von der auditiven Wahrnehmung zur Deutung der Persönlichkeit. In: BABYLONIA: Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen- Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht. Stiftung Sprachen und kulturen. Schweiz H. 2/ 2011. S. 73- 79.

SUDHÖLTER, Jürgen: Ähnlich klingende Wörter als Ursache für Interferenzfehler. In: Der fremdsprachliche Unterricht- Wortschatz und Wörterbuch, J. 15, H. 59. August 1981, S. 222-224

Trägt das neue algerische System von Licence-Master-Doctorat (LMD) zur Erleichterung der Mobilität bei? In: Chancen der Algerisch-Deutschen Hochschulzusammenarbeit Alumni als Motor bilateraler Beziehungen. Alumni-Treffen in Algier Rencontre d'anciens boursiers à Alger 18. – 19. Oktober 2009 / 18 – 19 octobre 2009.

Magisterarbeiten und Dissertationen

ABDELHAMID, Samir: Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du Département de français Université de Batna. These de Doctorat D'état Université de Batna 2002.

BELDJEHEM, Yamina: Zur Effektivierung der Arbeit an Lexikkenntnissen im Deutschunterricht algerischer Deutschlehrerstudenten auf der Grundlage einer Fehleranalyse. Doktorarbeit Berlin, den 12. 01. 1984.

BENZIAN, Abderrahim: Kontrastive Phonetik Deutsch/ Französisch/ Modernes Hocharabisch/ Tlemcen- Arabisch (Algerien.). In: Europäische Hochschulschriften.

Reihe XXI Linguistik. Dissertation. Verlag Peter Lang GmbH. Frankfurt am Main/ Berlin/ Bern/ New York/ Paris/ Wien 1992.

BOUHARKAT, Lebia: sprachlernspiele in DaF- Lehrwerken und im Unterricht. Magisterarbeit, Oran 2007. In: GUENANCHA, Seddik: Zur Entwicklung von Fertigkeit Sprechen durch Sprachlernspiele im DaF- Unterricht. Masterarbeit Oran, Juni 2013.

HIRSCHFELD, U./ STOCK, E. (Hrsg.): Phonotheke-interaktiv. Das Phonetikprogramm für Deutsch als Fremdsprache. (CD-Rom). München: Langenscheidt 2000. In: REINKE, Kerstin: Zur Wirkung phonetischer Mittel in sachlich intendierter Sprechweise bei Deutsch sprechenden Russen. Habilitationsschrift. Vorgelegt am 24.02. 2005 an der Philosophischen Fakultät der Martin- Luther- Universität Halle (Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik)

KHELLADI, Hayet: Ausspracheschwierigkeiten im DaF- Unterricht in Algerien- Gründe und prophylaktische Vorschläge. Magisterarbeit Oran, 2004/2005.

KUTTIYANAL, Philip Augustine: konfrontative phonetisch – phonologische Analyse des Malayalam und des Deutschen zur Begründung von Ausspracheschwierigkeiten der Malayalam Sprecher. Dissertation (A)1989.

LACHACHI, D. E.: Der Wortartwechsel- Verhältnis zwischen Wortart und Wortbildung am Beispiel des Deutschen und Arabischen. Dissertation. Essen, den 03. 12. 1997.

NEPPERT, J. M. H.: Elemente einer akustischen Phonetik. Hamburg (Buske) 1999. In: COHRS, Silke. Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen Fremdsprachenlernender auf Muttersprachler- dargestellt am Beispiel ungarischer Deutschlehrer. Dissertation. Tectum Verlag. Marburg 2008.

PATUTO, Marisa (2010): Der Erwerb des Subjekts in (Nicht-) Nullsubjektssprachen: die Rolle des Spracheinfluss und der Sprachdominanz bei bilingual deutsch-italienisch, deutsch- spanisch und französisch- italienisch aufwachsenden Kindern. Doktorarbeit, Bergische Universität Wuppertal. Erscheint demnächst. In: Müller, Natascha: Mehrsprachigkeit von Geburt an: Vor- und Nachteile. In: Baumann Jürgen/ Neuland Eva(Hrsg.): Jugendliche als Akteure- Sprachliche und Kulturelle

Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2011, S. 51-65

SALMAN, Salman Majid: Besondere phonetische Schwierigkeiten arabischer, insbesondere irakischer Studenten beim Erlernen der deutschen Sprache. Dissertation Berlin, den 31. 08. 1984.

SCHMITT, A.: Entstehung und Entwicklung von Schriften. Köln 1980, S. 309. In: LACHACHI, D. E.: Der Wortartwechsel- Verhältnis zwischen Wortart und Wortbildung am Beispiel des Deutschen und Arabischen. Dissertation. Essen, den 03. 12. 1997.

Wörterbücher/ Enzyklopädien

BUßMANN, Hadumod (Hrsg.): Lexikon der Sprachwissenschaft. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage. by Alfred Körner Verlag in Stuttgart GmbH, Verlag Stuttgart, Tübingen 2002.

CHAKER, S.: Encyclopédie Berbère. 6. Veröffentlichung (Arabisation). EDISUD unter der Unterstützung von Unesco, S. 834- 842. In: amedCHAFIK, Moh: الدارجة المغربية- مجال توارد بين الأمازيغية والعربية. سلسلة المعاجم. الرباط 1999.

Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet. Cambridge University Press 1999.

GLÜCK, Helmut (Hrsg.) unter Mitarbeit von SCHMÖE, Friederike: Metzler Lexikon Sprache. Mit 40 Abbildungen und 12 vierfarbigen Karten. Dritte, neubearbeitete Auflage. J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung. Stuttgart/ Weimar 2005.

RITTER, Hans. Wörterbuch zur Sprache und Kultur der Twareg I Twareg- Französisch- Deutsch- Elementarwörterbuch der Twareg- Hauptdialekte in Algerien. Libyen, Niger, Mali und Burkina Faso. Otto Harrassowitz GmbH & Co. KG. Wiesbaden 2009.

SEDDIKI, A.: Arabisch. In: KRECH, E.-M./ STOCK, E./ HIRSCHFELD, U./ ANDERS, L. K: Deutsches Aussprachewörterbuch. Walter de Gryter GmbH & Co. KG, Berlin/ New York 2010.

Wahrig- Burfeind, Renate: Wahrig- Großwörterbuch Deutch als Fremdsprache. Bertelsmann Lexikon, Wissen Media Verlag GmbH. München 2008.

Links

AFROUN, Nabila: Les bacheliers de l'année 2004/2005 seraient les premières promotions du nouveau système LMD - dit également BMD - (licence ou "bachelier", master et doctorat) mardi 27 juillet 2004. Quelle/<http://www.algerie-dz.com/article922.html> Zugriff am 3. 10. 2010, um: 14:07.

["http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:IPA_for_Arabic"](http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:IPA_for_Arabic)

IPA for Arabic: „[http:// en. Wikipedia: IPA for Arabic](http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:IPA_for_Arabic)“ Kategorien: IPA/ Arabische Sprache. Zugriff am: 26.12. 2009, um 19:30.

[Kategorien: IPA | arabische Sprache](#). Zugriff am 26.12.2009, um 19:30.

<http://wapedia.mobi/de/Berbersprachen?t=7>. Montag, den 23.11. 2009, um 11:55

Malayalam unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Malayalam> (zugriff vom 24.09.2009, um 09:54).

PROJEKT – RECHTSCHREIBUNG – 3A/4A 2002/03 / 04. PROJEKTLEITER:

MAG. HANNES SCHUSSER. In: [rechtschreibuebungen_vokale_konsonanten](#). Pdf.

Zugriff vom 25. 02. 2010, um 15:29.

Zeuner, Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache. Seminar II Lehrwerkanalyse und – kritik. In: NEUNER, Kast 1994. In: [http:// www. Tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/reader/reader_Iwa.pdf](http://www.Tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/reader/reader_Iwa.pdf). 03. 08. 2005 um 15:15