



Universität Oran 2 - Mohamed Ben Ahmed

Fakultät für Fremdsprachen

Dissertation

Zur Erhaltung des akademischen Grades Doktor
In der deutschen Sprache

**Medieneinsatz im DaF- Unterricht in Algerien.
Ein effizientes Mittel zur Förderung der Ausspracheschulung**

Vorgelegt von:
HAMDİ Khadidja

Jurymitglieder:

Dr. MOKADEM Fatima	MCA	Universität Oran2	Vorsitzender
Prof. BEGHDAI Fatima	Professorin	Universität Oran2	Betreuerin
Prof. BOURI Zineddine	Professor	Universität Oran1	Gutachter
Dr. MEDGHAR Abdelkarim	MCA	Universität Sidi Bel Abbes	Gutachter

2019-2020

Danksagung

Danken möchte ich Frau Prof. Beghdadi Fatima und Herrn Prof. Seddiki Aoussine ganz herzlich für ihre unendliche Hilfe, ihre Unterstützung und ihre Geduld bei der Anfertigung der vorliegenden Arbeit.

Für ihre interessanten Ideen und ihre wissenschaftliche Hilfe während meines Forschungsaufenthaltes an der Universität Halle- Deutschland möchte ich mich bei Frau Prof. Hirschfeld Ursula vielmals bedanken.

Ich bedanke mich ebenfalls bei Frau Dr. Benattou Rachida, Herrn Dr. Betka Fethi sowie Frau Dr. Mokadem Fatima für ihre Mühe.

Für ihre Ratschläge und ihre Hilfe bei den Hospitationen danke ich meiner Lehrerin Frau Benbrahim Farida – Gymnasium Ali Mellah Ouargla – und meiner Freundin Frau Kioues Hizia – Gymnasium Hadj Allal Ben Bitour Metlili Ghardaia – sowie meinen Kollegen an der Universität Kasdi Merbah Ouargla.

Ein besonderer Dank gilt allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern meiner Befragung für ihre Informationsbereitschaft.

Außerdem danke ich ganz herzlich meinen Eltern, die mir durch ihre Unterstützung Studium möglich gemacht haben. Ich bedanke mich abschließend bei meinen Geschwistern und meinem Mann, die mir mit viel Geduld, Interesse und Hilfsbereitschaft zur Seite standen.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	1
Theoretischer Teil	6
1. Zum Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht	7
1.1 Zur Definition des Mediums	7
1.2 Arten von Medien.....	10
1.2.1 Auditive Medien.....	11
1.2.2 Visuelle Medien	12
1.2.3 Audiovisuelle Medien	13
1.2.4 Die neuen Medien	15
1.3 Landeskundliche und interkulturelle Funktionen von Medien	17
1.4 Medien in der audiolingualen und der audiovisuellen Methode.....	18
1.4.1 Grundlagen der audiolingualen Methode (ALM)	18
1.4.2 Die technologischen Hilfsmittel der audiolingualen Methode	19
1.4.3 Unterrichtsprinzipien der audiovisuellen Methode (AVM)	20
1.4.4 Unterrichtstechniken der audiovisuellen Methode.....	21
1.4.5 Kritik an der audiovisuellen Methode	22
1.5 Ansätze des medienpädagogischen Handelns.....	23
1.5.1 Definition von Medienkompetenz.....	23
1.5.2 Dimensionen von Medienkompetenz	25
1.5.3 Ziele der Medienkompetenz	29
1.5.4 Interkulturelle Medienkompetenz	29
1.5.4.1 Aspekte interkultureller Kompetenz	31
1.5.4.2 Elemente interkultureller Medienkompetenz.....	32
1.5.5 Medienkompetenz als pädagogische Orientierungslinie	33
1.5.6 Medienkompetenz und Medienbildung	35
1.5.7 Medienbildung und der Textbegriff der Cultural Studies	36

1.5.8	Handlungsorientierte Ansätze der Medienpädagogik	37
2.	Zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht	40
2.1	Definition der Aussprache	40
2.2	Zum Unterschied zwischen Aussprache und Phonetik	40
2.3	Aussprachevarietäten des Deutschen	41
2.3.1	Zum Verhältnis zwischen Dialekt – Umgangssprache.....	42
2.3.2	Zum Verhältnis zwischen Standardsprache und Standardaussprache.....	42
2.3.3	Plurizentrität im Deutschen	43
2.4	Phonetisch- phonologische Grundlagen der deutschen Sprache.....	45
2.4.1	Phonologie und Phonetik	46
2.4.2	Segmentale und suprasegmentale Einheiten und Merkmale	48
2.4.2.1	Segmentale phonetische Merkmale.....	48
2.4.2.1.1	Vokale.....	48
2.4.2.1.2	Konsonanten	51
2.4.2.1.3	Koartikulation	53
2.4.2.2	Suprasegmentale phonetische Merkmale	54
2.4.2.2.1	Definition und Funktion von Sprecherischen Gestaltungsmitteln	54
2.4.2.2.2	Gliederung	56
2.4.2.2.3	Akzentuierung.....	56
2.4.2.2.4	Melodieführung.....	58
2.4.2.2.5	Sprechtempo und Lautstärke	59
2.4.2.2.6	Artikulation.....	61
2.4.3	Silbenstrukturen	63
2.4.4	Phonologische Prozesse.....	64
3.	Aussprache Lehren und Lernen	67
3.1	Lehr- und Lernziele im Bereich der Aussprache	67
3.2	Lehr- und Lerninhalte im Bereich der Aussprache	70

3.3	Perzeptive und Produktive Aussprachefertigkeiten	74
3.3.1	Perzeptive Aussprachefertigkeiten	74
3.3.2	Produktive Aussprachefertigkeiten	75
3.4	Zielgruppen- und Lernendenspezifik	76
3.5	Aufgabe des Lehrers	79
3.6	Computergestützte Ausspracheschulung	80
3.6.1	Selbstgesteuertes (Aussprache-) Lernen	80
3.6.2	Aussprachelernen im Blended- Learning- Modus	81
3.6.3	Online- Aussprachetraining zur Entwicklung von Aussprachekompetenz	86

Praktischer Teil	89
1. Ausspracheprobleme bei den algerischen Deutschlernenden	90
1.1 Einflussfaktoren auf den deutschen Ausspracheerwerb	91
1.1.1 Einfluss der Muttersprache und früher gelernter Fremdsprache.....	91
1.1.2 Individuelle psychische und physische Faktoren.....	94
1.1.2.1 Hörprobleme	94
1.1.2.2 Artikulationsprobleme	95
1.1.2.3 Psychische Probleme	96
1.1.2.4 Alter und Motivation	97
1.2 Kontrastive phonologisch-phonetische Analyse Arabisch-Deutsch	99
1.2.1 Segmentalia.....	99
1.2.1.1 Ausspracheschwierigkeiten auf der vokalischen Ebene.....	100
1.2.1.2 Ausspracheschwierigkeiten auf der konsonantischen Ebene.....	103
1.2.1.3 Ausspracheschwierigkeiten in Konsonantenverbindungen	107
1.2.2 Suprasegmentalia	108
1.3 Kontrastive phonetisch-phonologische Analyse Tamazight-Deutsch.....	109
1.3.1 Segmentalia.....	110
1.3.1.1 Vokale.....	111
1.3.1.2 Konsonanten	112
1.3.2 Suprasegmentalia	113
1.4 Zu phonetischen Abweichungen algerischer Deutschlernenden	114
1.4.1 Einfluss des Französischen als erste Fremdsprache und des Englischen als zweite Fremdsprache	115
1.4.2 Einfluss von Tamazight und Arabisch als Muttersprachen	117
1.4.2.1 Abweichungen im segmentalen Bereich	117
1.4.2.1.1 Abweichungen bei den Vokalen	117
1.4.2.1.2 Abweichungen bei den Konsonanten	118

1.4.2.2	Abweichungen im suprasegmentalen Bereich	119
2.	Zustand der Aussprache im DaF- Unterricht in Algerien	121
2.1	Zur Integration von Phonetik im Unterricht	121
2.1.1	Für Phonetik motivieren und sensibilisieren	121
2.1.2	Phonetikübungen mit anderen Inhalten verbinden.....	122
2.1.2.1	Phonetik und Orthographie.....	123
2.1.2.2	Phonetik und Grammatik.....	124
2.1.2.3	Phonetik und Lexik	125
2.1.2.4	Phonetik und Poetik	127
2.1.2.5	Phonetik und Musik	128
2.2	Vermittlung der Aussprache im DaF-Unterricht in Algerien	130
2.2.1	Aussprachevermittlung im DaF-Unterricht in Ouargla.....	130
2.2.2	Aussprachevermittlung im DaF-Unterricht in Ghardaia	132
2.2.3	Aussprachevermittlung im DaF-Unterricht für Englischstudierende an der Universität Ouargla	133
3.	Vorgehensmodell zum Medieneinsatz bei der Ausspracheschulung im DaF- Unterricht in Algerien.....	136
3.1	Online Aussprachelernprogramme als Ergänzung des von der Lehrkraft gestützten Unterrichts.....	136
3.1.1	Kriterien für die Auswahl und Analyse von Phonetikmaterialien	136
3.1.2	Analyse von "Phonetik Simalabim Online"	138
3.1.3	Auswertung und Ergebnisse	148
3.2	Übungstypologie zur Entwicklung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten ...	153
3.2.1	Rezeptive Fertigkeiten.....	153
3.2.1.1	Ziele des Hörtrainings	153
3.2.1.2	Hörübungsformen	154
3.2.2	Produktive Fertigkeiten	160
3.2.2.1	Ziele des Aussprachetrainings	160

3.2.2.2	Ausspracheübungsformen.....	160
3.2.2.3	Praktisches Kursmodell in DaF- Klassen.....	166
3.3	Analyse und Auswertung von Fragebögen an die Lernenden und Lehrenden	169
3.3.1	Lernerbefragung	169
3.3.2	Lehrerbefragung	176
	Zusammenfassung und Ausblick	179
	Literaturverzeichnis	183
	Tabellenverzeichnis	196
	Abbildungsverzeichnis	197
	Anhang	

Einleitung

Medien im DaF-Unterricht sind alle gegenständlichen Unterrichtsmittel, die dem Lehrer dazu dienen, etwas darzustellen, zu veranschaulichen und bestimmten Lehr- und Lernprozessen zu unterstützen. Die richtige Auswahl und Verwendung von Medien (bzw. von Unterrichtsmitteln) bestimmt in hohem Maße den Erfolg der Unterrichtsarbeit.

Mediendiskussion ist in der Fremdsprachendidaktik von verschiedenen Ebenen und unterschiedlichen Hinsichten behandelt. Nach Heyd G. (1990) ist die Funktion der Medien im Unterricht in erster Stelle als Vermittler von Informationen, denn sie geben Sachverhalte der objektiven Realität wieder und vermitteln Sprach- und Sachstoffe in der originalen Situation. So hört der Lerner bei Tonaufnahmen die Texte in der Aussprache, Intonation, in Rhythmus von Muttersprachlern. Bildmaterial trägt dazu bei, dass der Lerner fremdsprachige Begriffe mit adäquaten inhaltlichen Vorstellungen verbindet. Filme vermitteln dem Lerner landeskundliche Informationen und Erlebnisse¹.

Der Computer liefert in entsprechend verzweigten Programmen in Sekunden schnelle Informationen zu Wortschatz, Grammatik und Landeskunde. Außerdem sind Medien Mittel zur Aktivierung der Lerner. Mit ihrer Hilfe soll der Lerner den Unterrichtsstoff einüben; er soll Texte lesen oder hörend aufnehmen, er soll vom Tonband gehörte Sätze variieren und den Inhalt von Bildern sprachlich beschreiben.

Medien sind Mittel zur Erhöhung von Lernmotivation. Durch ihren Einsatz kann der Fremdsprachenunterricht aufgelockert, abwechslungsreicher und interessanter gestaltet werden. Sie können den Lerner vom Nutzen der Fremdsprachenbeherrschung bei der Bewältigung lebenspraktischer Situationen überzeugen. Weiterhin können sie den Fremdsprachenunterricht rationalisieren und intensivieren. Mit ihrer Hilfe kann der Unterricht weitgehend einsprachig geführt und damit eine fremdsprachige Unterrichtsatmosphäre gesichert werden. Darüber hinaus sind Medien eine Art des Selbstlernens, indem die Lerner sie für bestimmte Zwecke nutzen, z.B. für die Beherrschung der Fremdsprache und die Bewältigung der Sprachschwierigkeiten.

Laut KRUMM u.a. (2003) ist der Deutschunterricht für die ausländischen Lernenden immer mehr als Fremdsprachenunterricht: er ist für sie ein sozialer Erfahrungsraum, dessen bewusste Verarbeitung für ihre Persönlichkeitsentwicklung sehr wichtig ist, u.a., indem er dem

¹Heyd G., Deutschlehren, Frankfurt, 1990, S. 10.

Lernenden hilft, eine andere Kultur zu verstehen (und damit auch die eigene differenzierter zu sehen). Beim Deutschunterricht im Ausland kommt den Medien eine zentrale Funktion für eine Öffnung des Deutschunterrichts zu. Durch ihren Einsatz wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, Rollenverhalten in der Zielsprache einzuüben, das schließlich in freieren Rollenspielen erprobt wird. Das bildet eine Grundvoraussetzung für sprachlich emanzipiertes Verhalten in einer Zielsprache².

Auf Basis der wichtigen Rolle von neuen Medien in der Fremdsprachendidaktik ist die Diskussion über **Medienkompetenz** heutzutage sehr häufig. Die neuen Medien sind nicht nur Internet und Computer; auch Videofilme und CDs als computerbasierte Techniken gehören dazu. Einstündige Medienangebote z.B. können die Voraussetzung schaffen, dass Lernenden später in allen Fächern sinnvoll mit computerbasierten Medien und Werkzeugen umgehen können. Der Begriff "*Medienkompetenz*" lässt sich nach Baacke (1996)³ nicht einfach definieren, denn er bezieht sich nicht nur auf Lehrende, sondern auch auf Lernende. Im DaF-Unterricht soll der Lehrer den Lernenden die Medienkompetenz durch die Mediennutzung (den zweckreichen Medieneinsatz) im Unterricht liefern. Der Lernende kann auch diese Kompetenz sowohl durch die Orientierung des Lehrers im Unterricht, als auch durch das Selbstlernen mit Medien erwerben. Hier kann er medienkompetent handeln. "*Medienkompetenz im schulischen System heißt nicht bloß, z.B. die richtige technische Verwendung eines bestimmten Computerprogramms, sondern vielmehr die Fähigkeit anzueignen, mit Hilfe solcher Medien das Lernen zu lernen*".

Ausgehen von der Realität des DaF-Unterrichts in Algerien, dass nicht alle Lernenden sich über einen Computer im Unterricht und nicht alle Klassen über Internet verfügen, werden wir uns bei unserer Untersuchung sowohl mit Videos und CDs (Videoprojektion) als verfügbare neue Medien in den DaF- Klassen in Algerien zur Förderung der Ausspracheschulung, als auch mit der Rolle der neuen Medien als Mittel von selbstgesteuerten Lernen deutscher Aussprache befassen. Grund dafür liegt darin, dass im DaF- Unterricht häufig auch Fortgeschrittene nicht nur ihren fremden Akzent beibehalten, sondern auch Probleme in der mündlichen Kommunikation. Deshalb sollten Hör- und Ausspracheprobleme ausreichend untersucht werden.

²Krumm H.J. et al., Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen und Basel, 2003, S. 430.

³ Baacke, D., Medienkompetenz als Netzwerk, 1996. In: Moser, H., Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden, 2010, S. 297.

Die Themen: Aussprache im DaF- Unterricht und Medieneinsatz im DaF- Unterricht wurden schon in Algerien von verschiedenen Magisterkandidaten (-innen) sowie Doktoranden (-innen) behandelt. Beispiele dafür sind: **Khelladi, H. (2005)**⁴ in ihrer Magisterarbeit behandelt das Thema Aussprache im DaF- Unterricht. Ziel dieser Arbeit wurde, die Ausspracheschwierigkeiten von DaF- Lernenden in Algerien auf der Basis von Tonaufnahmen zu analysieren, Hospitationen in DaF- Klassen und Diktaten für die Erprobung der Relation Laut und Schrift an der Universität Oran durchzuführen. Die Autorin zeigt, dass man ein spezifisches Phonetikprogramm organisieren soll; sie gab den Vorschlag ein Lehrprogramm im Bereich der Phonetik mit Hilfe anderer Phonetiklehrer zu schaffen mit der Hoffnung, dass dieses Programm ins Lehrprogramm integriert wird.

In der Doktorarbeit von **Bouhalouan, K. (2013)**⁵ geht es um didaktische Maßnahmen, die im Curriculum und im germanistischen Hochschullehrplänen getroffen werden sollten, damit die phonetischen Kompetenzen bei den algerischen Germanistikstudierenden optimiert werden können. Dabei werden die Mehrsprachigkeit in Algerien untersucht, ausgewählte DaF- Lehrwerke analysiert sowie Tonaufnahmen algerischer Germanistikstudenten interpretiert.

Eine andere Arbeit von **Djaber, M. (2009)**⁶ behandelt den Einsatz von Medien im Landeskundeunterricht in Algerien; Ziel seiner Arbeit liegt einmal darin, welche Quellen, Materialien und Medien der Lehrer für den Landeskundeunterricht in Anspruch nehmen kann; er bemüht sich auch festzustellen, wieweit das mediengestützte Landeskundeunterricht in Algerien in gegenwärtigen Lehrwerken eingeordnet ist.

In ihrer Dissertation behandelt **Aboura B. (2016)**⁷ das Thema: Blended Learning an den algerischen Universitäten am Beispiel DaF. Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Steigerung von Qualität des Lehrens und Lernens durch den Einsatz neuer Technologien in einem hybriden Lehr- und Lernkonzept.

Nach unserer kritischen Lektüre von verschiedenen Beiträgen zu diesem Thema haben wir festgestellt, dass man vielmehr an die Lösungen von Ausspracheproblemen bei den algerischen DaF-Lernenden als an die Schwierigkeit deutscher Aussprachenachdenken soll.

⁴Khelladi H., Ausspracheschwierigkeiten im DaF- Unterricht in Algerien. Gründe und prophylatorische Vorschläge. Oran, 2005.

⁵Bouhalouan K., Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang, Oran, 2013.

⁶Djaber M., Einsatz von Medien im Landeskundeunterricht in Algerien, Oran, 2009.

⁷Aboura B., Blended Learning an den algerischen Universitäten am Beispiel DaF, Oran, 2016.

Ziel unserer Arbeit liegt darin, die Funktion der neuen Medien (bzw. die Rolle des Medieneinsatzes am Beispiel von Videofilme und CDs -als Form des computergestützten Lernens-) bei der Lösung von Ausspracheproblemen im DaF- Unterricht in Algerien zu zeigen und die sogenannte Medienkompetenz zu erklären, d.h. wie der Lehrer in seinem Unterricht Videofilme und CDs (als computergestützte Materialien) für die Ausspracheschulung einsetzen kann und wie er seine Lernenden medienkompetent machen kann?.

Unser Thema „**Medieneinsatz im DaF- Unterricht in Algerien: Ein effizientes Mittel zur Förderung der Ausspracheschulung**“ lässt sich durch die folgenden **Hauptfragen** untersucht werden:

Inwiefern könnten die Ausspracheschwierigkeiten bei den algerischen DaF- Lernenden durch den Einsatz von neuen Medien bewältigt werden?

Wie kann der Lernende medienkompetent im Rahmen des Aussprachelernens handeln? Und welche Perspektiven hat die Ausspracheschulung durch neue Medien im DaF- Unterricht in Algerien?

Die oben hingestellten Hauptfragen versuchen wir durch die folgenden Hypothesen zu beantworten:

Ausspracheprobleme algerischer DaF-Lernende können durch die neuen Medien (am Beispiel von Videos) gelöst werden. Lehrende sind medienkompetent und können ihren Lernenden durch den Einsatz von Videos im Ausspracheunterricht befähigen, mit den Medien richtig umzugehen; außerdem könnten durch das Aussprachelernen mit Medieneinsatz interkulturelle Aspekte von Sprache und Medien erworben werden. Die neuen Medien sind ebenfalls Mittel des selbstgesteuerten (Aussprache-) Lernens und spielen eine wichtige Rolle bei der Verbesserung der Aussprache von Lernern.

Die vorliegende Arbeit lässt sich in einem theoretischen und einem empirischen Teil gliedern. Im ersten Kapitel des theoretischen Teils handelt es sich um den Medieneinsatz. Hier werden wir den Begriff "Medium" definieren, die Funktionen verschiedener Arten bzw. Kategorien von Mediensowie Medien in der audiolingualen und der audiovisuellen Methode darstellen. Wir werden auch die sogenannte "Medienkompetenz" mit ihren jeweiligen Dimensionen, die interkulturelle Medienkompetenz und die Medienpädagogik anhand von Medienbildung untersuchen. Im zweiten Kapitel beschäftigen wir uns mit den Grundlagen deutscher

Aussprache, dabei wird das Verhältnis Aussprache und Phonetik erklärt und die phonetischen Strukturen und Regeln des Deutschen (auf dem segmentalen und dem suprasegmentalen Bereich) untersucht. Dann werden Lehr- und Lerninhalte im Bereich der Ausspracheschulung und das computergestützte Aussprachelernen ausführlich verdeutlicht.

Im praktischen Teil der vorliegenden Arbeit geht es vor allem um die Ausspracheschwierigkeiten, mit denen algerische Deutschlernenden konfrontiert sind. Hierbei werden wir – aufgrund der sprachlichen Vielfalt in Algerien - eine kontrastive phonetisch-phonologische Analyse zwischen dem Arabischen und dem Deutschen sowie Tamazight-Deutsch durchführen und zwar auf den verschiedenen phonetisch-phonologischen Ebenen (als Ausgangspunkt unserer praktischen Untersuchung); weiterhin wird den Einfluss vom Französischen als erste Fremdsprache und vom Englischen als zweite Fremdsprache im Schulsystem in Algerien dargestellt. Im zweiten praktischen Kapitel werden wir den Zustand der Phonetik bzw. Aussprache im DaF- Unterricht in Algerien durch Hospitationen in DaF-Klassen und durch eine praktische Fehleranalyse von Tonaufnahmen algerischer DaF-Lernenden untersuchen. Darüber hinaus werden wir das computergestützte Phonetikmaterial "Phonetik Simalabim Online" unter bestimmte Analyse Kriterien analysieren, um die Rolle solcher Aussprachelernprogramme bei der Entwicklung und der Verbesserung deutscher Aussprache zu zeigen; dabei werden wir auch ein konkretes Modell (als Möglichkeit) für den Einsatz computergestützter Aussprachelernprogramme im Unterricht stellen, um phonetische Abweichungen bei den algerischen DaF- Lernenden zu überwinden. Außerdem werden wir unsere Fragebögen analysieren. Letztens werden die Ergebnisse unserer Untersuchung zusammengefasst und einigen methodische Überlegungen bzw. Empfehlungen für die Förderung der Ausspracheschulung durch Medieneinsatz im DaF- Unterricht gegeben.

Theoretischer Teil

1. Zum Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel geht es um die Rolle der Medien als Lehr- und Lernmittel, die den Lehrprozess didaktisch-methodisch unterstützen und den Lernvorgang begünstigen, denn die Qualität eines Ausspracheunterrichts nicht allein vom phonologisch-phonetischen Fachwissen abhängig ist, sondern auch von den speziellen didaktischen Mitteln, die in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden müssen, damit gezielter und effektiver an der Aussprache gearbeitet werden kann (vgl. Dieling 2002, S. 18).

Hiermit werden die Kategorien von Medien bzw. Medienarten, deren landeskundlichen und interkulturellen Funktionen, Medien in den Lehrmethoden (die audiolinguale und die audiovisuelle Methode) sowie das Konzept Medienkompetenz ausführlich dargestellt.

1.1 Zur Definition des Mediums

Vom Medienbegriff lassen sich verschiedene Definitionen ableiten. Wir beschränken uns auf die folgenden: nach Faulstich (2002a) ist „**Medium** ein lateinischer Begriff, der „Mitte“ oder „Mittler“ bedeutet. Diese Bedeutung führt dazu, dass ein Medium im Unterricht zwischen dem Unterrichtsgegenstand und dem Lernenden vermittelt (...) Ein Medium ist ein institutionalisiertes System um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz“.⁸

Maier (1998, S. 14) definiert Medien als technische Hilfsmittel, die Informationen gestalten, austauschen oder verbreiten. Sie dienen der Kommunikation. Dinge wie Fernsehen, Buch, Radio oder Computer; auch Bilder, Filme oder Lernprogramme werden als Medien bezeichnet. Nach Unseld et al. (2007, S. 175) „kann auch mit dem Begriff „Medium“ ein Gesamtmedium gemeint sein, wie Fernsehen oder Computer, mit seinen technischen, inhaltlichen und organisatorischen Aspekten oder bestimmte Medienarte wie Bild- und Tonmedien oder auch einzelne Medienformen wie z.B. Lernprogramme“.⁹ Beim Fremdsprachenlernen, sind diese drei Kategorien von großer Bedeutung.

Aus didaktischer Sicht bezeichnete das Wort Medium im Fremdsprachenunterricht, bis ins 19. Jahrhundert, alles, was die Arbeit des Lehrers und das Lernen der Schüler unterstützt und fördert. Also Medien wurden auch: Lehrmitteln, Lernmitteln, Arbeitsmitteln,

⁸ In: Frederking et al., Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung, Berlin, 2012, S. 11.

⁹ Unseld, G. u. a., Guter Unterricht als Planungsaufgabe, Bad Heilbrunn, 2007, S. 175.

Anschauungshilfen, Hilfsmitteln, Unterrichtsmitteln oder Unterrichtshilfen. Im Rahmen der funktionalen Ort von Medien innerhalb des Kommunikationsprozesses im Deutschunterricht, wird nach Frederking (2012, S.13) das populäre Modell nämlich das "*Sender-Empfänger-Modell*", in dem Medium lediglich eine Art Kommunikationskanal darstellt¹⁰. Dies erläuterte Frederking in Anlehnung an Shannon/Weavers (1949) mathematische Kommunikationstheorie, die das Medium als '*neutraler Übertragungskanal*' definierte, folgendermaßen¹¹:

"Im Rahmen dieser Theorie, in der Geist und Bedeutung keinen Ort haben, ist ein Medium nichts weiter als ein "*channel*", der geeignet ist, Signale vom Sender zum Empfänger zu übertragen: 'it may be a pair of wires, a coaxial cable, a band of radio frequencies, a beam of light etc.' (Shannon/Weavers 1949, S. 34). Das Medium selbst verändert die transportierte Nachricht nicht und bleibt gewissermaßen unsichtbar, solange die Signale störungsfrei übermittelt werden. Möglicherweise verzichtet Shannon auch aus diesem Grund darauf, den Übertragungskanal in der berühmten schematischen seines Kommunikationssystems eigens zu benennen". Die folgende Abbildung stellt Shannons Kommunikationssystem dar:

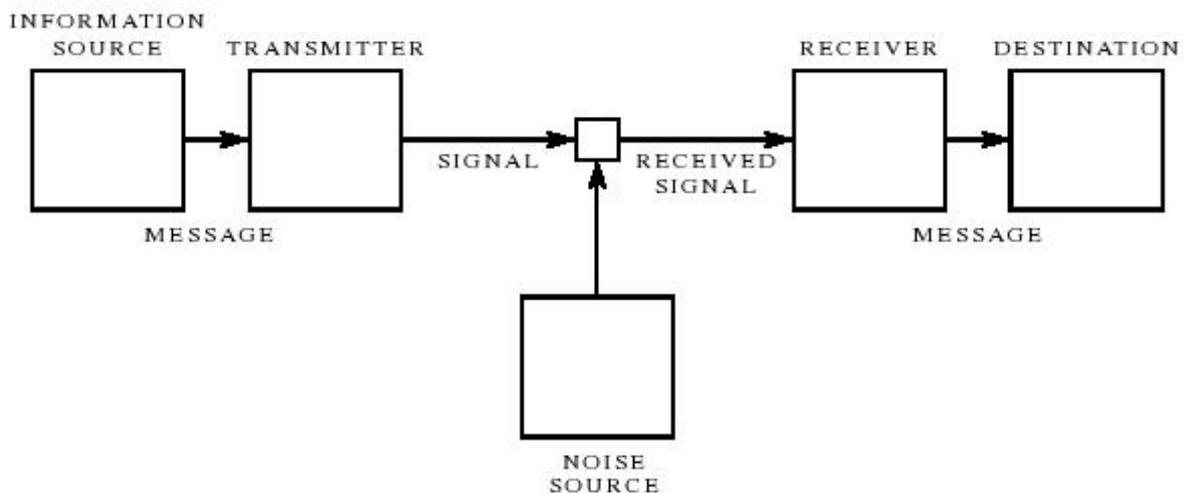


Abb. 1: Schematische Darstellung eines Kommunikationssystems (Shannon/Weaver 1949, S. 34)¹²

In Krumm et al. (2000, 396-397) lassen sich Medien, um ihren jeweiligen Stellenwert zu kennzeichnen, in drei Kategorien zuordnen:

¹⁰Frederking V. et al., Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung, Berlin, 2012, S. 13.

¹¹ Shannon/Weaver, The Mathematical Theorie of Communication. In: Frederking V. et al., Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung, Berlin, 2012, S. 13.

¹² In: Ebenda, S. 13.

1. **Herkömmliche (nicht technische) Medien** sind traditionelle Unterrichtsmittel wie: Lehrwerke, Grammatiken, Lese- und Arbeitsbücher, Lektüren, Landkarten, Schautafeln, Realien und Bilder.
2. Alle unterrichtlichen Mittel, die herkömmliche Instruktionshilfen auf technischer Grundlage weiterentwickelt haben, werden **moderne Medien** genannt; z.B. der Overheadprojektor anstelle der Tafel, das Tonband mit Originalaufnahmen von Ausländern anstelle der Stimme des Lehrers, der kein Muttersprachler ist, Übersetzungsrechner in Taschenformat anstelle von (zweisprachigen) Wörterbüchern. In dieser Kategorie fallen außerdem Filme zur Veranschaulichung nonverbaler und paralinguistischer Erscheinungen sowie landeskundlicher Informationen anstelle von verbalen Beschreibungen oder Buchillustrationen.
3. **Neue Medien** kennzeichnen technologischen Errungenschaften der Telekommunikation, die einen schnellen Zugriff auf unterschiedliche Informationsquellen ermöglichen und die ein interaktives Lernen begünstigen. Dazu gehören: E-Mail, das Internet, das computergestützte Lernen und die CD-ROM. Sie können auch ein Beitrag zum autonomen Sprachenlernen sein und damit herkömmliche Unterrichtsverfahren prinzipiell in Frage stellen sowie virtuelle Räume erschließen, in denen man authentische fremdsprachliche Erfahrungen sammeln kann, ohne den Klassenraum verlassen zu müssen.

Die unten erwähnte Abbildung von Mainka (2002, S. 20) dient zur Darbietung einer Übersicht von unterschiedlichen Medien im Fremdsprachenunterricht¹³

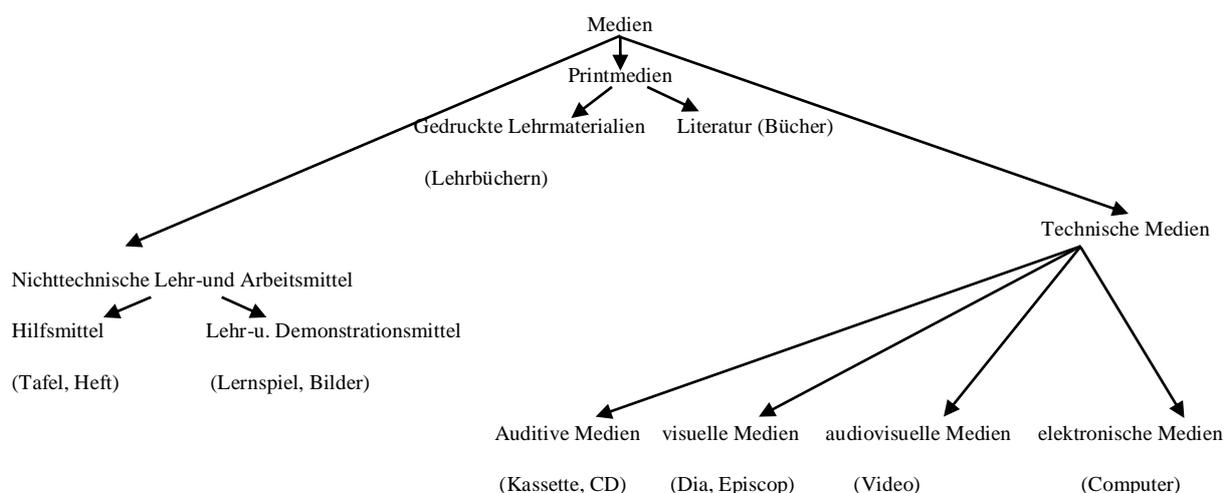


Abb. 2: Medien im Fremdsprachenunterricht¹⁴

¹³ Mainka, M., E-Learning im Deutschunterricht, München, 2002, S. 20. In: Mahmood S., Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt am Main, 2014, S. 205.

Im Folgenden werden wir die drei Arten von Medien (auditive, visuelle und audiovisuelle Medien) und die sogenannten neuen Medien darstellen und ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht verdeutlichen.

1.2 Arten von Medien

Medien werden dreiartig klassifiziert. Man unterscheidet auditive, visuelle und audiovisuelle Medien, die im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, zur Verbesserung der Sprachfähigkeiten der Lernenden eingesetzt werden. Den verschiedenen Arten von Medien im Fremdsprachenunterricht kann man die folgenden Funktionen zuordnen:

"Medien vermitteln Informationen. Sie geben Sachverhalte der objektiven Realität wieder, vermitteln Sprach- und Sachstoffe in der originalen Situation. So hört der Lerner bei Tonaufnahmen die Texte in der Aussprache, Intonation, im Rhythmus von Muttersprachlern. Bildmaterial trägt dazu bei, dass der Lerner fremdsprachige Begriffe mit adäquaten inhaltlichen Vorstellungen verbindet. Filme vermitteln dem Lerner landeskundliche Informationen und Erlebnisse. Der Computer liefert in entsprechend verzweigten Programmen in Sekundenschnelle Informationen zu Wortschatz, Grammatik, landeskundlichen oder Sachzusammenhängen.

Unterrichtsmittel sind Mittel zu Aktivierung der Lerner. Mit deren Hilfe soll der Lerner den Unterrichtsstoff einüben, er soll Texte lesen oder hörend aufnehmen, soll vom Tonband gehörte Sätze variieren.

Unterrichtsmittel sind Steuerungsinstrumente bzw. Lenkungshilfen. Mit Hilfe von Bildvorgaben oder andere visuellen Gedächtnisstützen kann man die Textproduktion steuern. Durch die Zeitvorgabe in Tonband Übungen wird der Lerner zu einem bestimmten Tempo beim Üben gezwungen. Durch Verwendung verschiedener Farben an der Tafel kann man die Aufmerksamkeit des Lerner auf bestimmte Informationen lenken.

Medien sind Mittel zur Erhöhung der Lernmotivation. Durch ihren Einsatz kann der Fremdsprachenunterricht aufgelockert, abwechslungsreicher und interessanter gestaltet werden. Unterrichtsmittel können den Lerner vom Nutzen der Fremdsprachenbeherrschung bei der Bewältigung lebenspraktischer Situationen überzeugen.

¹⁴ Mainka, M., E-Learning im Deutschunterricht, München, 2002, S. 20. In: Mahmood S., Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt am Main, 2014, S. 205.

Unterrichtsmittel können den Fremdspracheunterricht rationalisieren und intensivieren (z.B. Sprachlabor, Computer). Mit ihrer Hilfe kann der Unterricht weitgehend einsprachig geführt und damit fremdsprachige Unterrichts Atmosphäre gesichert werden."¹⁵

Im Folgenden werden die Funktionen einzelner Arten bzw. Kategorien von Medien verdeutlicht.

1.2.1 Auditive Medien

Der medial vermittelte Ton der auditiven Medien kann im Fremdsprachenunterricht vielfältig eingesetzt werden, hierbei werden die auditiven Medien erklärt.

Das folgende Zitat von Frederking V. (2012, S. 100) gilt zur Definition und zur Erklärung von Funktion akustisch auditiver Medien

"Als akustisch –auditive Medien werden alle technisch bzw. elektronisch erzeugten Übertragungen bzw. Speicherungen von Tönen oder Schallwellen bezeichnet. Für die der Information und Kommunikation dienenden Formen akustisch-auditiver Medien (Telefon, Radio) ist dabei kennzeichnend, dass die Ton- bzw. Schallursprungsquelle zur Rezeption nicht lokal präsent sein muss. Für die akustisch-auditiven Speichermedien (Phonograph, Grammophon, Kasette, CD, Audio-Book etc.) ist spezifisch, dass das gespeicherte Audio-Dokument ein zeitversetztes Hören möglich macht, d. h., dass Produktion und Rezeption nicht zeitgleich erfolgen müssen."

Im Fremdsprachenunterricht enthalten auditive Unterrichtsmittel nach Krumm et al. (2000, 396) akustische Signale, vor allem Sprachzeichen (Laute, Wörter, Sätze, Texte). Aber auch Musik und Geräusche können im Sprachunterricht eingesetzt werden. Sie bieten dem Lerner fremde Originalsprecher und damit authentische Lautsprache Vorbilder, gewöhnen ihn an das Verstehen verschiedener Stimmen und liefern ihm Satz- und Textmuster für die Übungsarbeit. Als auditive Medien gelten Tonbänder, Kassetten, Schallplatten, CDs, das Radio und andere Geräte zur Aufnahme oder Wiedergabe gesprochener Sprache. In dieser Kategorie werden gelegentlich auch die Stimme des Lehrers, die der Schüler oder anderer Personen, die während des Unterrichts methodisch- didaktische Aufgabe übernehmen, als personale Medien im Gegensatz zu den technischen, apersonale Medien zitiert. Für den Fremdsprachenunterricht interessieren vor allem programmierte Tonbänder sowie Tonbänder

¹⁵ Hyed, G., Deutschlehren, Frankfurt, 1990, S. 20.

mit dem Ziel der Hörverstehensentwicklung (sie stellen eine wichtige Voraussetzung für die gezielte Förderung des Hörverstehens dar "Darbietungsfunktion"). Die programmierten Tonbänder bieten auf dem Band eine musterhafte Lösung. Sie gibt dem Lerner die Möglichkeit, seine eigene Lösung mit dem erwarteten Resultat zu vergleichen und eventuell zu korrigieren. Dies setzt allerdings die Fähigkeit der Selbstkontrolle voraus.

Nach Storch G. (1999, 273) "können die auditiven Medien, als Objektmedien, in Form von Hörspielen, Nachrichten, Werbung [...] Ein Stück authentischer fremdsprachlicher Realität ins Klassenzimmer bringen; als didaktische Instrumentalmedien sind sie bei der Präsentation auditiver Übungstexte sehr wichtig".

Für viele Lernenden, die nur im Unterricht Kontakt mit der Fremdsprache haben, stellen auditive Medien oft die einzige Möglichkeit dar, authentische Muttersprachler zu hören. Auf dieser Art vom Beitrag auditiver Medien im Unterricht, haben die Lernenden zumindest medial Kontakt mit einem originalen Sprachmodell.

Aus mediendidaktischer Sicht sollen in Anlehnung an Frederking V. (2012, S. 100) zwei aktuelle und deutschdidaktisch besonders interessante Grundtypen technisch-elektronisch erzeugter akustisch-auditiver Medien eingehender in sachanalytischer und didaktischer Hinsicht betrachtet werden: Informations-(und Kommunikations)medium Radio und Speichermedien Kasette, CD bzw. Computer.

1.2.2 Visuelle Medien

In diesem Abschnitt handelt es sich um die Darstellung visueller Medien, die historisch die ältesten Unterrichtsmittel sind.

Als visuell könnte man nach Frederking (2012, S. 127) in einem sehr weiten Sinn somit diejenigen Medienangebote bezeichnen, die man sehend (und nicht hörend, tastend, schmeckend, riechend) auffasst. Freilich fielen darunter Bilder und Schrifttexte unterschiedslos, da auch Lesen zunächst ein Prozess visueller Perzeption ist.

Laut Hyed (1990, S. 186) sind visuelle Medien aus folgenden Gründen für den Fremdsprachenunterricht wichtig und wesentlich:

- "Nach Ergebnissen der psychologischen Forschung nimmt der Mensch die meisten Sinneseindrücke über die Augen auf und behält von dem, was er über die Augen aufgenommen hat, fast 50%.

- Erkenntnisprozesse gehen immer von sinnlich konkreten Wahrnehmungen aus, unter denen der visuellen Wahrnehmung die größten Bedeutung zukommt.
- Man kann etwas umso leichter und dauerhafter behalten, je mehr Sinnesorgane an der Wahrnehmung beteiligt sind".

„Als visuelle Medien finden in der Fachliteratur sowohl die Tafelzeichnung und die Buchillustration als auch die Diaprojektion oder der Stummfilm Erwähnung“¹⁶. Sie können nach Storch (1999, 276) im Fremdsprachenunterricht in verschiedener Form auftreten; als Tafelzeichnungen, Bild im Lehrwerk, Dias... usw. im Gegensatz zu den akustischen Medien, ist der Einsatz visueller Medien nicht unbedingt an das Vorhandensein technischer Geräte gebunden. Bilder findet man in jeder Illustrierten, Zeichnungen, Schemata ... usw. können Lehrer bzw. Schüler für Unterrichtszwecke auch selbst herstellen. Die "Basismedien": Tafel und Kreide bzw. das Tafelbild spielen in diesem Zusammenhang schon immer eine wichtige Rolle.

Frederking V. et al. (2012, 44) ist der Meinung, dass Bilder als Steuerungselemente für den Unterricht sehr variabel eingesetzt werden können. So können in sprach- und mitteilungsbezogenen Unterrichtsphasen Lerner Äußerungen stimuliert werden. Diese Steigerung der Stimulans führt zur tieferen Verankerung des Lernstoffes im Gedächtnis [...]¹⁷Optische Medien (Bilder) können, zu didaktischen Zwecken, die situative Einbettung eines Textes leisten oder zur Semantisierung von Wörtern bzw. Äußerungen dienen. Sie können darüber hinaus motivierend wirken, denn sie ziehen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich, veranschaulichen das Unterrichtsgeschehen und sorgen für Abwechslung.

1.2.3 Audiovisuelle Medien

In der vorgelegten Arbeit befassen wir uns besonders mit der Bedeutung der audiovisuellen Medien im DaF- Unterricht, deshalb ist es notwendig in diesem Abschnitt, eine Darstellung audiovisueller Medien zu machen.

Die audiovisuellen Medien sind laut Bausch et al. (2000, 396) Unterrichtsmittel, bei denen Bild und Ton als integrierte Bestandteile einer Informationsvermittlung auftreten, z.B. bei einer Fernsehsendung oder einer Filmvorführung. Auf dieser Grundlage entstanden die sogenannten „audiovisuellen Lehrwerke“, die im Rahmen einer audiovisuellen Methode zum

¹⁶Bausch u.a., Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 2000, S. 396.

¹⁷Frederking V. et al., Mediendidaktik Deutsch: eine Einführung, Berlin, 2012, S. 44.

Einsatz gelangten. Im Unterrichtsalltag der Schule blieb die Verwendung solcher Lehrwerke jedoch auf wenige Ausnahmen, meist im Zusammenhang mit Modellversuchen beschränkt, weil sie das reproduktive Lernen einseitig förderten und das kreative Potenzial der Schüler nicht förderten.

Über die Entwicklung von audiovisuellen Medien im Hinblick auf Deutschunterricht betont Frederking et al. (2012, S. 48) Folgendes:

"Was mit den akustisch-auditiven und den optisch-visuellen Medien begonnen hatte, fand mit den audiovisuellen Weiterentwicklungen von Film und Fernsehen seine konsequente Fortsetzung: die Ausbildung technisch generierter symmedialer Medien bzw. Medienverbände. In diesen verschmelzen optische und akustische Medien bzw. treten in einer sehr spezifischen intermedialer Bezug. Auch diese Besonderheit der neueren Mediengeschichte sollte im Deutschunterricht exemplarisch eingearbeitet werden – beispielsweise durch einen Vergleich eines Stummfilms und eines Tonfilms aus den späten 20er Jahren und des letzten Jahrhunderts. Auf diese Weise kann ein Bewusstsein entstehen für die Besonderheiten optisch-visueller, akustisch-auditiver und audiovisueller Wirklichkeitskonstruktionen im Medium Film."

Beim Einsatz audiovisueller Medien werden Informationen über Auge und Ohr übertragen. Die wichtigsten visuellen Medien sind: Fernseher, Video und Filme.

Nach Heyd (1990, 192) bringen diese Medien die fremdsprachliche Welt ins Klassenzimmer, geben dem Lernenden einen weitgehenden Einblick in die fremde Welt. Er lernt, Reaktionen ausländischer Gesprächspartner richtig zu deuten und darauf richtig zu reagieren.

Im Hinblick auf die Einsatzmöglichkeiten im Fremdspracheunterricht lassen sich allgemeine Typologien von audiovisuellen Produktionen nicht aufzeigen, sondern nur Elemente isolieren, die sich je nach Funktion flexibel nutzen lassen. Fernsehen bzw. Video kann in Bild- und Tonelemente getrennt werden und nur der Ton oder nur das Bild verwendet werden. Da lassen sich generell folgende Anforderungen an Videoaufzeichnungen stellen:

- "Der Videotext muss sequenzierbar sein. Auf der Ereignisebene soll in einer relativ kurzen Sequenz ein bestimmtes Phänomen abgebildet sein, das einen sprach- oder handlungstypischen Aussagewert hat.
- Der Videotext soll authentisch Sinne einer gemeinsamen Authentizität von Ton und Bild sein

- Der Aussagewunsch einer Sequenz muss erkennbar sein , darf nicht durch wirkliche Zuordnung von Bild und Ton beeinträchtigt werden
- Besonders Texte mit landeskundlichen Inhalten müssen die Ausbildung einer begrifflichen Wahrnehmung erlauben, eine zu rasche Bildfolge blockiert die visuelle Informationsverarbeitung.
- Wort und Bild sollten abwechselnd dominierende Funktion haben, die von redundant zu konträr reichen kann.
- Das Gesamtinformationsangebot darf den Lerner nicht überfordern, was z.B. der Fall ist, wenn ein Reportage Bild- und Tonschere zu weit auseinanderklaffen oder wenn bei Dokumentarsendungen die Bildsequenz nicht parallel zu wechselnden Zeitperspektiven verläuft".¹⁸

Die audiovisuellen Medien können durch eine zweckmäßige, inhaltliche, methodische und künstlerische Gestaltung, die Motivation der Lernenden erhöhen. Da wir in der vorliegenden Arbeit einen großen Wert auf audiovisuellen (und neuen Medien) legen, ist es notwendig ihrer Funktion im Aussprache- bzw. Phonetikunterricht darzustellen. Beim Phonetikunterricht erlauben die audiovisuellen Medien wie Fernsehen und Videofilme den Lernenden sowohl die Artikulation und die Prosodie (Melodie, Rhythmus und Betonung) als auch die Körpersprache (Mimik und Gestik) der Sprachmodelle und ihre Lippenbewegungen zu beobachten und zu imitieren. Sie bieten den Lernenden Seh- Hör- und Nachsprechübungen an. Der sprechende Mensch vor der Kamera vermittelt die authentische gesprochene Sprache und das zusätzliche Bild des Fernsehens bringt durch die Artikulationsbewegungen eine zusätzliche Verstehenshilfe.¹⁹

Ein zusätzlicher Art von Medien nennt man die „neuen Medien“, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

1.2.4 Die neuen Medien

die sogenannten „neuen Medien“ haben in den letzten Jahren vermehrt Eingang in den Unterricht gefunden. Zu den neuen Medien gehören alle computerbasierten Lernprogramme

¹⁸Hyed G., Deutschlehren, Frankfurt, 1990, S. 193.

¹⁹ vgl. Hamdi KH., Medieneinsatz zur Verbesserung der Aussprache bei den Germanistikstudenten an der Universität Algier, Algier, 2011, S. 39. Nach: Bausch et al. Tübingen, 2000, 399

und die Nutzung des Internets; sie gehören zu den multimedialen Präsentationen, die für den Unterricht besonders relevant sind.

Laut Unseld G. u. a. (2007, 181) wurde eine Reihe von Softwareprogrammen entwickelt, mit denen der Computer als Werkzeug genutzt werden kann. Der Zugang zu Computern ist eine Voraussetzung für die Arbeit mit Lernprogrammen. Für den Einsatz im Unterricht stehen verschiedene Arten von Lernprogrammen zur Verfügung: Programme zum Üben und Wiederholen, Lernumgebung, Experimentumgebung und Datensammlung. Sie sind einsetzbar für alle Klassenstufen; aber ihr Einsatz im Unterricht muss stets von der Lehrperson begleitet werden, es ist für sie notwendig, das Lernprogramm genau zu erkennen und mit ihm umgehen zu können.

Nach der genaueren Betrachtung von Anwendungsformen der Neuen Medien, stellt Schädlich (2008, 21)²⁰ fest, dass sie größtenteils die Bereiche: PC, Sprachlernsoftware, E-Mail-Tandems, CDs, DVDs, Kassetten und Videos beinhalten. Auf Grund der neuen Möglichkeiten im Unterricht, bieten die Neuen Medien Anlass zu einer Neudefinition des Begriffs „Lernen im Fremdsprachenunterricht“. Ein wichtiger Schritt dazu ist die Abkehr von einseitiger Wissensvermittlung und Lehrerzentriertheit hin zu einem interaktivem, lebendigen Lernvorgang. Die Neuen Medien untermauern den Vorteil des audiovisuellen, da hier die Rahmenbedingungen besser geschaffen sind als dies mit traditionellen Lehrwerken möglich ist. Viele Vorteile hat die Nutzung der auditiven und audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht. Der Einsatz von Hörkassetten oder Videofilmen im Unterricht, ist oft die einzige Möglichkeit authentische Muttersprachler zu hören. Auditiv und audiovisuelle Medien dienen der Individualisierung, Differenzierung und Intensivierung des Lernprozesses. Sie bieten eine höhere Motivation und Abwechslung, was beim Lernen einer neuen Sprache im Vordergrund stehen sollte.

Durch derartige Medien wird ebenfalls ein gewisser landeskundlicher Informationswert vermittelt, welcher hilft bei der Semantisierung und situativen Einbettung eines Textes. Im Folgenden werden wir die landeskundlichen und die interkulturellen Funktionen solcher Medien ausführlich untersuchen.

²⁰ Schädlich K., u.a., Computernutzung und Medienkompetenz. Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Computer und Internet, Leipzig, 2008, S. 21.

1.3 Landeskundliche und interkulturelle Funktionen von Medien

Die Vielfalt von Lehr- und Lernmaterialien in Print- und Onlineversionen sowie an Medien, die für den Aufbau interkultureller Kompetenzen genutzt werden, ist in den letzten Jahren ständig gewachsen. Aspekte, die das interkulturelle Lernen betreffen, finden sich sowohl in klassischen Lehrwerken und ihren Zusatzmaterialien, in Lektüren, Lesebüchern, computergestützten Lehr- und Lernmaterialien als auch in visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien.

Nach Lügte (2013)²¹ werden für den Erwerb interkultureller Kompetenzen insbesondere literarische Texte und Filme häufig als besonders geeignet bezeichnet, weil sie die kulturelle Komplexität mit ihrer Vielfalt von Diskursen und Charakteren sowie möglichen Konflikten darstellen und zwischen dem spannungsreichen Verhältnis von individuellen und kollektiven Identitäten zu vermitteln vermögen. Die Kombination von Text und Bild in vielen aktuellen Lehrwerken mit interkulturellen Bezügen stellt zunehmend dynamischere Modelle für den Erwerb interkultureller Kompetenzen her. Eine wichtige Aufgabe übernehmen Medien immer dann, wenn sie die Anschaulichkeit einer Darbietung gewährleisten. Landeskundliche Erfahrungen können über Tafelbilder oder Lehrbuchillustrationen vermittelt, interkulturelle Einsichten über Filme, E-Mail und Internet gewonnen werden. Auch die Wiedergabe von Originalstimmen und Dialekten aus den Ländern der Zielsprachen ist ohne Medieneinsatz kaum denkbar.

Medien geben die Möglichkeit, die Verwendung der Muttersprache im Unterricht zu vermeiden. Durch das Prinzip der Einsprachigkeit kann die Zeit, die zum Sprachenlernen zur Verfügung steht, optimal zur Verwendung einer fremden Sprache genutzt werden. Neue Wörter lassen sich z.B. durch das Vorzeigen von Realien oder eine bildliche Darstellung erklären. Die Nutzung von E-Mail und die Arbeit im Internet machen es notwendig, sich fremdsprachig zu verständigen, weil Kommunikationspartner in anderen Ländern in der Regel nicht die Muttersprache der Lernenden beherrschen.

Ein anderes Aufgabengebiet der Medien besteht darin, den Unterricht so zu gliedern und aufzulockern, dass daraus neue Lernimpulse erwachsen können. Diese Funktionen erfüllen Medien immer dann, wenn sie dem Lehrer während einer Unterrichtsstunde Methodenwechsel ermöglichen oder wenn sie dazu beitragen, die Aufmerksamkeit der Lernenden neu zu wecken. Medien stärken weiterhin die Motivation zum Lernen und zum

²¹ Lügte C., Global (audio) visions: teaching cultural studies through Films. In: Krumm H. J. u. a., Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 2016, S. 456-457

Lehren; denn auch Lehrer können durch die Beschäftigung mit neuen Medienangeboten immer wieder motiviert werden, ihren Unterricht inhaltlich interessant und methodisch abwechslungsreich zu gestalten. (vgl. Hamdi, S. 33)

Außerdem ermöglichen Medien die Vernetzung des fremdsprachlichen Lernprozesses im Klassen- und Kursraum mit der Alltags- und Berufswelt in denjenigen Ländern, in denen die Sprache, die man lernen möchte, im täglichen Umgang benutzt wird. Hier kommen in erster Linie die neuen Medien wie E-Mail zum Einsatz, damit wird die sogenannte Medienkompetenz im Zusammenhang gestellt. Dieses Konzept als Ansatz des "medienpädagogischen Handelns" soll im folgenden Teilkapitel untersucht.

1.4 Medien in der audiolingualen und der audiovisuellen Methode

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts fanden durch die Zeiten immer wieder verschiedenste Methoden Verwendung. Im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache ist dies nie anders gewesen. Mit der gesellschaftlichen Entwicklung, wurde man gezwungen immer an neuen Unterrichtsmethoden zu denken.

In den 50er Jahren setzte sich die Ausbreitung der audiolingualen Methode und der ihr weitergehend ähnlichen audiovisuellen Methode ein. Aber als in diesen Jahren Rundfunk und Fernsehen das öffentliche und private Leben zu beeinflussen begannen, distanzierte sich die Pädagogik zuerst kritisch, vor allem wurde keine Möglichkeit gesehen, diese und andere technische Neuheiten wirksam im Unterricht einzusetzen. Dabei gingen die Meinungen und kritischen Ansichten über die mutmaßlichen Wirkungen des Fernsehens auf das Kind weit auseinander. Aber mit der audiolingualen Methode begann eine kurze glücklose Phase, in der Fremdsprachenlernmethode mit Rückgriff auf Entwicklungen in sog. Basiswissenschaften diskutiert wurden. (vgl. Neuner G. 1993, S. 45)

1.4.1 Grundlagen der audiolingualen Methode (ALM)

Die audiolinguale Methode bedeutet auf Deutsch die "Hör- Sprech- Methode".

"Audio- lingual" ist eine Zusammenfügung von zwei lateinischen Wörtern: lat. audire = hören und lat. lingua = Rede, Sprache, Zunge²².

²²Neuner G., u.a., Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Berlin, 1993. S. 45.

Nach Neuer G.(1993, 58) entstand die audiolinguale Methode unter maßgeblichem Einfluss der **strukturellen Linguistik** auf der einen Seite und der **behavioristischen Lernpsychologie** auf der anderen. Die Schule des amerikanischen Strukturalismus war unter Vertretung von Leonard Bloomfield. Dabei geht es um die strukturalistische Analyse und Beschreibung gesprochener Sprache, nach den Gegebenheiten ihres spezifischen Formensystems durch induktives Untersuchungsverfahren (Sammeln, Ordnen und Auswerten der Sprachphänomene).

Hinsichtlich vom Einfluss des Behaviorismus bzw. der behavioristischen Lernpsychologie bezeichnet man Skinner. In Skinners Buch "Verbal Behavior" (1957)²³ wird Sprache als ein Form des Verhaltens beschrieben, unter dem Gesetz von Reiz und Reaktion (stimulus und response) und Verhaltensprogrammierung. Ausgehend von dieser Theorie ist das Fremdsprachenlernen in erster Linie ein mechanischer Prozess der Gewöhnheitsbildung unter dem Ziel des Sprachkönnens (die Fertigkeiten Hören und Sprechen vor Lesen und Schreiben), nicht des Sprachwissens (wie in der Grammatik- Übersetzungs- Methode GÜM).

Bei der audiolingualen Methode muss man nicht unbedingt die Grammatik im Unterricht durchführen, sondern man kann sie aus dem Unterrichtsgeschehen ausklammern und Grammatikinhalt werden durch ein induktives Verfahren gegeben; hier führt man den Lernenden, die Lösung selbst zu erkennen. Die Unterrichtsprinzipien der ALM liegen im Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen; Situativität des Unterrichts durch die Einbettung von grammatischen Sprachmustern in Alltagssituationen; Authentizität der Sprachvorbilder; Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen.

1.4.2 Die technologischen Hilfsmittel der audiolingualen Methode

Das *Sprachlabor* und die *visuellenHilfsmittel* als technologische Hilfsmittel nehmen einen bedeutenden Platz innerhalb der audiolingualen Methode ein. Neuner (1993, S. 57) räumt durchaus ein, dassdie technologischen Hilfsmittel eine bedeutende Rolle bei der audiolingualen Methode spielen,indem er erläuterte:

"Das Sprachlabor dient vor allem der Schulung von Aussprache und Hörverstehen: Dem Schüler können authentische Sprechmodelle in der Zielsprache dargeboten werden, er kann sie imitieren und manipulieren, sein Arbeitstempo selbst bestimmen, das Tonband beliebig oft vor-und zurückspulen und die Übungen so lange wiederholen, bis er sie beherrscht. Das

²³ Skinner B., Verbal Behaviour, New York: Appleton-Century Croft, 1957.

Sprachlabor ist besonders nützlich, wenn der Lehrer kein Muttersprachler ist und er außerdem dem Schüler die Möglichkeit bieten will, viele unterschiedliche Sprecher zu hören. Darüber hinaus hat der Lehrer im Sprachlabor die Möglichkeit, die Arbeit des Schülers objektiv und im Detail zu beurteilen und individuell mit einem Schüler zu arbeiten."

Als visuelle Hilfsmittel ist Neuner der Ansicht, dass das Problem beim Einsatz von Bildern darin liegt, dass sie nie eindeutig verwendbar sind. Die Verbindung von visuellem Reiz und inhaltlichen Assoziationen ist immer subjektiv. Trotzdem kann man eine gedankliche Assoziation von bewusst herstellen und verfestigen, indem Bild und Inhalt gezielt präsentiert werden. Andere visuelle Hilfsmittel sind nach Lado (1973)²⁴: die Tafel, Wendekarten (Vorderseite: Bild; Rückseite: Wort), Wandkarten, Dias, Diaprojektionen (...).

Die audiolinguale Methode wurde zur audiovisuellen Methode weiterentwickelt und obwohl sie dieselben Wurzeln haben, lassen sich einige Unterschiede feststellen. Im Folgenden werden wir die Grundlagen der audiovisuellen Methoden behandeln.

1.4.3 Unterrichtsprinzipien der audiovisuellen Methode (AVM)

In Anlehnung an Neuner(1993, 62) bedeuten die zwei zusammengeführten lateinischen Wörter "audio- visuell" bedeuten auf Deutsch: lat. audire = hören; lat. videre = sehen. Also die audiovisuelle Methode heißt auf Deutsch: "Hör- Sprech- Methode". Wie die ALM legt die AVM vorrangig Wert auf die gesprochene Sprache²⁵.

Weiterhin besteht das Unterrichtsprinzip der audiovisuellen Methode darin, Sprache, wo immer möglich, mit optischem Anschauungsmaterial zu verbinden; also in einer Dialogsituation wird dem Schüler zuerst der Inhalt der Situation durch visuelle Mittel verdeutlicht, dann erst folgt die entsprechende sprachliche Ausdrucksform.

Die Reihenfolge der Darbietung verläuft dabei anders als in der audiolingualen Methode. Die sprachliche Form wird zuerst vorgegeben und dann erst in ihrer Bedeutung erklärt (Hören dann Nachsprachen). Bilder und Bilderfolgen werden nicht nur zur Bedeutungsvermittlung bei der Sprachaufnahme (Einführung) eingesetzt, sondern ebenfalls bei der Sprachverarbeitung (Übung) und der Sprachanwendung (Transfer). (vgl. ebd. S. 64)

²⁴Lado, R., Moderner Fremdsprachenunterricht, München, 1973, S. 26.

²⁵ Neuner G., u.a., Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Berlin, 1993. S. 62.

1.4.4 Unterrichtstechniken der audiovisuellen Methode

Die folgenden Unterrichtsphasen lassen sich laut Neuner (1993, S. 65) bei der audiovisuellen Methode zuordnen:

1. "Die Unterrichtseinheit beginnt mit der Präsentation eines Bildes oder einer Bilderfolge (film strip) und eines auf Tonband aufgenommenen Dialogs. Das heißt ein visueller Reiz wird mit einem akustischen Reiz verbunden, so dass beide eine Bedeutungseinheit (semantische) Einheit bilden.
2. In der zweiten Unterrichtsphase werden die Bedeutungen einzelner Gesprächseinheiten erklärt (durch Deuten, wiederholtes Anhören einzelner Passage, Fragen und Antworten).
3. Durch mehrfaches Wiederholen von Bild und Text müssen die Dialoge in der dritten Phase auswendig gelernt werden.
4. In der vierten Phase sollen sich die Schüler allmählich von der visuell-akustischen Vorgabe lösen. Sie werden z. B. aufgefordert, einige Dialoge zu den Bildern zu machen oder die Szene im Rollenspiel nachzuahmen.
5. Außerdem werden in jeder Stunde Satzmusterübungen (pattern drills) zu den entsprechenden, in den Dialogen eingeführten Grammatikstrukturen durchgeführt.
6. Schreiben und Lesen werden im späteren Verlauf des Kurses ebenfalls in den Unterricht miteinbezogen."

Die audiovisuelle Methode bedient sich kombinierter Bild- und Tonträger, meist in Form von Bildern bzw. Bildstreifen und Tonbändern. Dabei wird der Lernvorgang als Verbindung von Reiz (Bild) und Reaktion (sprachliche Äußerung) gesehen. Die Verwendung technischer Unterrichtsmedien unterstützt diesen Prozess.

Aus dem Vergleich zwischen der audiolingualen und der audiovisuellen Methode (ALM und AVM) ergeben sich einige Ähnlichkeiten: "ebenso wie die ALM legt die AVM vorrangig Wert auf gesprochener Sprache, sie verwendet einfache Modellsätze zum Üben einzelner Satzstrukturen (pattern drills), lässt die verschiedenen patterns auswendig lernen, sieht Sprachenlernen als einen Habituationsprozess und verwendet technische Hilfsmittel im Unterricht." (vgl. ebd. S.65)

Übungsprogramme auf Kasette und der Einsatz vom Sprachlabor und andere Medien zum Einüben sprachlicher Mittel spielen vor allem in der audiolingualen und audiovisuellen Methode eine zentrale Rolle.

1.4.5 Kritik an der audiovisuellen Methode

Die Unterrichtsprinzipien der audiovisuellen Methode haben den Fremdsprachenunterricht beeinflusst, so dass sie weltweit eingesetzt wurden. Trotzdem werden folgende Elemente an ihrem Gesamtkonzept von den Kritikern bemängelt (vgl. Firges, 1975; Vielau, 1976):

- Der weitgehende Ausschluss des kognitiven und kreativen Potentials der Lernenden zugunsten eines vorwiegend rezeptiven und reproduktiven Lernverhaltens
- Die Reduktion des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht auf das behavioristische Konzept (Ausbildung von Sprachgewohnheiten durch Verhaltenskonditionierung)
- Das rigide Phasenschema des Unterrichtsablaufs, das zur Monotonie im Unterricht führt
- Die Einschränkung der Rolle des Lehrers auf die des "Medientechnikers", die ihm keinen pädagogischen Spielraum mehr lässt
- Der Widerspruch zwischen der Forderung nach Mündlichkeit, Situativität und Authentizität der Sprache einerseits und dem Festhalten an einer – an formalsprachlichen Strukturen orientierten – Grammatikprogression
- Der völlige Ausschluss der Muttersprache in der Lernstoffprogression, Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung
- Die Sinnentleerung und Banalisierung der Lehrbuchdialoge und –übungen wegen der Dominanz der Grammatikpatterns und die Marionettenhaftigkeit der Lehrbuchfiguren."²⁶

²⁶In: Neuner G., Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, München, 1993, S. 66

1.5 Ansätze des medienpädagogischen Handelns

1.5.1 Definition von Medienkompetenz

Auf dem Hintergrund einer heranwachsenden Generation, die als Netzgeneration bereits mit den digitalen Medien aufwächst, stellt sich die Frage, welches in dieser Situation noch pädagogische Bedeutung der Medienerziehung ist? Dabei kann man hinweisen, dass kompetentes Verhalten mit Medien nicht identisch damit ist, dass man Bilder von You Tube herunterladen kann und fähig ist, sich seinen eigenen Chat mit MSN einzurichten (vgl. Moser 2010, 239). Eine Medienerziehung, welche auch kritische Überlegungen zu Mediennutzung formuliert oder auf Gefahren hinweist bleibt sehr wichtig. Hiermit wird der Begriff "Medienkompetenz" definiert.

Auf Basis der wichtigen Rolle von neuen Medien in der Fremdsprachendidaktik ist die Diskussion über **Medienkompetenz** heutzutage sehr häufig. Der Begriff "*Medienkompetenz*" lässt sich nicht einfach definieren, denn er bezieht sich nicht nur auf Lehrende, sondern auch auf Lernende. Also was ist eigentlich Medienkompetenz?

Tulodziecki (2002, 40)²⁷ ist der Meinung, dass medienkompetente Schülerinnen und Schüler vorhandene Medienangebote nutzen, sei es in Form von Printmedien, Fernsehen, Radio, Multimedia oder spezieller Software für unterschiedliche Zwecke und sie sind in der Lage, selbst eigene Medien unterschiedlicher Art zu erstellen und zu verbreiten.

Diese praktische Arbeit mit Medien - sei es zur Nutzung bestehender Angebote oder zur eigenen Gestaltung - erfordert zunehmend Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit entsprechenden technischen Systemen.

Notwendig sind aber auch inhaltliche und methodische Fähigkeiten, z.B. um die jeweilige Sprache der Medien und somit auch ihre Botschaften zu verstehen und zu bewerten. Medienarbeit verlangt eine kritische Auseinandersetzung mit den Einflüssen und Wirkungen von Medien, z.B. auf Gefühle, auf Vorstellungen von Realität, auf Verhaltensorientierungen und soziale bzw. gesellschaftliche Zusammenhänge und sie erfordert u.a. ökonomische, rechtliche, institutionelle, auch technische Kenntnisse im Zusammenhang mit der Produktion und Verbreitung von Medien im gesellschaftlichen Kontext.

Im DaF-Unterricht soll der Lehrer den Lernenden die Medienkompetenz durch die Mediennutzung (den zweckreichen Medieneinsatz) im Unterricht liefern. Der Lernende kann

²⁷ Tulodziecki, G., u. a., Computer und Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele, Berlin, 2002, S. 40.

auch diese Kompetenz sowohl durch die Orientierung des Lehrers im Unterricht, als auch durch das Selbstlernen mit Medien erwerben. Auf dieser Weise kann er medienkompetent handeln.

Der Begriff **Medienkompetenz** wurde mit den „**Neuen Medien**“: Internet und Computer, CD-Rom und Multimedia immer häufiger verbunden.

Nach Baake (1998, 10) verfügen die Menschen über eine grundlegende Kulturtechnik (d.h. wir können beispielsweise lesen, sprechen und schreiben), weil wir als Menschen „kommunikative Kompetenz“ besitzen. Dies meint: Menschen sind nicht nur in der Lage, etwa ein Druckbild zu entziffern; sie können sich auch etwas „dazu denken“, und dies setzt wiederum Verstehensprozesse voraus. Genau dies meint „**Kompetenz**“. Es handelt sich also um mehr als nur die Fähigkeit, eine neue Technik (etwa den online-geschalteten Computer) handhaben zu können; diese technisch-praktische Fertigkeit ist mit dem Vermögen der Menschen, sich Gedanken über etwas zu machen verbunden, kritische Argumente zu formulieren, aber auch mit Hilfe von Lektüre Genussfähigkeit zu erlangen (etwa beim verstehenden Lesen eines lyrischen Gedichts)²⁸.

Darüber hinaus wird mit dem Begriff **Medienkompetenz** dreierlei impliziert:

1. *"Kommunikative Kompetenz" ist die allgemeine Form, in der Menschen das soziale und gesellschaftliche Miteinander leben, lernen und ausagieren, damit auf diese Weise 'Wirklichkeit' über Kommunikationsakte erfolgt. Diese allgemeine "kommunikative Kompetenz" beginnt mit dem Erlernen der eigenen Sprache (Muttersprache) und endet noch lange nicht beim Programmieren einer Software mit multimedialen Gestaltungsmöglichkeiten als neuen Inhalten und Ausdrucksformen des Lernens.*

2. *Diese "kommunikative Kompetenz" ist allen Menschen von Geburt an gegeben, sie gehört zur menschlichen Grundausstattung. Dennoch muss sie gelernt, geübt und weiterentwickelt werden; heute fördern wir "kommunikative Kompetenz", ausgehend von der Primärsozialisation in der Familie, über vielfältige Bildungseinrichtungen, hinzu kommen Alltagserfahrungen und selbstsozialisatorische Prozesse des Weiterlernens.*

3. **Medienkompetenz** ist insofern eine Teilmenge der "kommunikativen Kompetenz" und wendet sich insbesondere dem elektronisch-technischen Umgang mit Medien aller Art zu, die

²⁸ Baake, D., Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz, Ludwigsburg, 1998, S. 10.

heute in komplexer Vielfalt zur Verfügung stehen und deren Nutzung ebenfalls gelernt, geübt und gefordert werden muss.

Aus den oben drei bezeichneten konzeptionellen Ausgangspunkten ergeben sich laut Baake (1998, 12) auch drei weitere Leitlinien:

- 1- **Medienkompetenz** umfasst, wie der Begriff auch nahelegt, alle Medien, von den Printmedien über Rundfunk und Fernsehen, Kassetten und Videorekorder, Telefon und Walkman bis zu den interaktiv und multimedial entwickelten Kommunikationsformen vom Computer (offline) und Internet (online). Außerdem umfasst der Medienbegriff: Medien als Geräte und Techniken von Kommunikation, Medien als Systeme von Zeichen und Symbolen sowie Medien als Organisation. In der medienpädagogischen Fachdiskussion hat sich entsprechend dieses breite Verständnis von Medien durchgesetzt.
- 2- **Medienkompetenz** als so verstandene Basisqualifikation ist entsprechend ein Lern- und Erfahrungsgegenstand, der nicht ausschließlich über die Schule vermittelt wird, zumal die Lernenden (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) ihrerseits in vielerlei Formen quasi alltäglich mit Medien umgehen, so dass sie zum gesellschaftlichen Weltbestand gehören. Die Vermittlung von Medienkompetenz muss mehr und mehr zu einem immer wichtigeren und notwendigen Teil von Allgemeinbildung werden.
- 3- **Medienkompetenz** ist damit eine Aufgabe lebenslangen Lernens, da die Kommunikationstechnologie sich ständig verändert, so dass immer neu gelernt werden muss, mit neuen Geräten und den in ihnen entwickelten Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungschancen umzugehen.

1.5.2 Dimensionen von Medienkompetenz

Um Reichweite und Umfang des neuen Medienlernens deutlich zu machen, wird von Baake (1998, 12) vorgeschlagen, vier Dimensionen mit jeweils mehreren Unterdimensionen zu beobachten, wie es in der folgenden Abbildung dargestellt wurde:

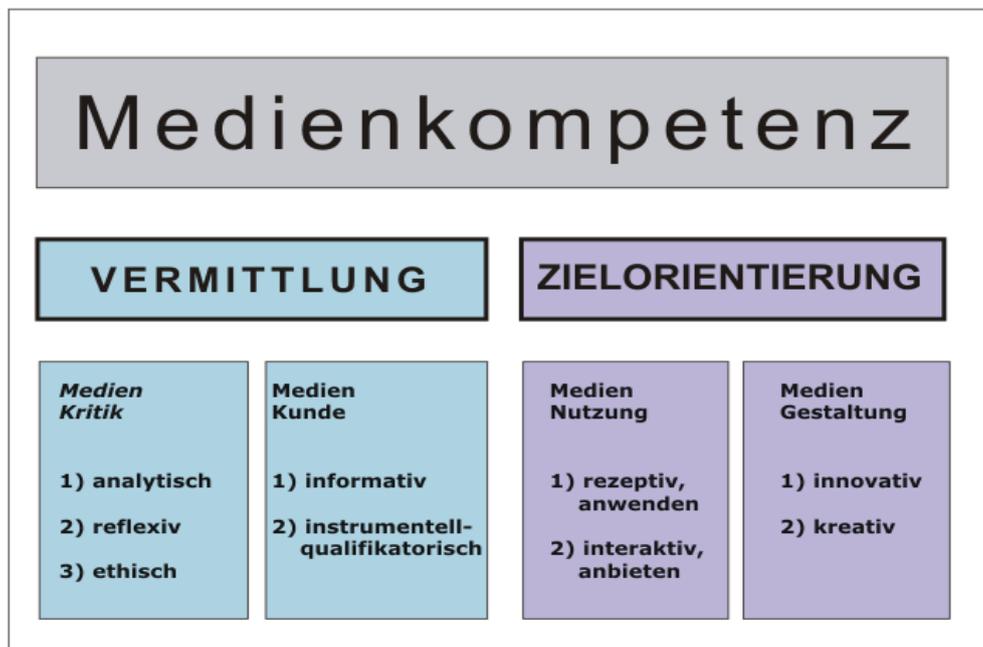


Abb. 3: Dimensionen von Medienkompetenz (vgl. Gratzke, et al. 2010, 2)²⁹.

1- Dimension Medienkritik

„Kritik“ bedeutet ursprünglich „unterscheiden“ und zielt darauf, vorhandenes Wissen und Erfahrungen immer wieder reflektierend einzuholen, und dies in dreifacher Weise:

- a) Medienkritik hat eine **analytische** Unterdimension. Problematische gesellschaftliche Prozesse, etwa Konzentrationsbewegungen, sollten angemessen erfasst werden können. Ebenso sollte ‚analytisch‘ das Wissen vorhanden sein, dass sich private Programme weitergehend durch Werbung finanzieren und dies ohne Zweifel Konsequenzen für Programminhalte und Programmstrukturen hat. ‚Analytisch‘ bedeutet also, ein Hintergrundwissen zu besitzen, das Medienentwicklung nicht kritiklos hinnimmt, sondern unterscheidend anwendet, um die eigene Medienkompetenz angemessen einsetzen zu können.
- b) Die **reflexive** Unterdimension zielt auf den Gedanken, dass jeder Mensch sein analytisches und sonstiges Wissen auf sich selbst und sein persönliches Handeln beziehen und anwenden können muss. Wir neigen gerade im Medienbereich schnell dazu, über ‚die anderen‘ zu reden und uns selbst außen vor zu lassen. Schon vor vielen Jahren beispielsweise verdeutlichten Untersuchungen, dass BILD-Zeitungsläser- weil das Lesen von „BILD- Zeitung“ keinen guten Ruf hatte- angaben, es nur „zum Spaß“ oder nur „nebenbei“ zu betreiben.

²⁹ Gratzke et al., Medienkompetenz, 2010, S. 2. (in: www.medienkompetenzportal-nrw.de[23.07.2013])

- c) Als dritte Unterdimension umfassen analytische und reflexive Fähigkeiten schließlich ethisches Betroffensein, das analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozialverantwortet abstimmt und definiert.

2 – Dimension Medienkunde

Hier ist das ‚pure‘ Wissen über heutige Medien und Mediensysteme gemeint. Dies kann in zwei Unterdimensionen ausdifferenziert werden:

- a) Die **informative** Unterdimension umfasst klassische Wissensbestände (etwa: Was ist ein duales Rundfunksystem? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programmgenres gibt es? Nach welchen Grundsätzen wähle ich mein Programmvorlieben aus? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen?)
- b) Die **instrumentell-qualifikatorische** Unterdimension meint ergänzend die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, dazu gehört etwa das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz, die Bedienung des Videorekorders und vieles mehr.

3- Dimension Mediennutzung

Auch dieses kann in doppelter Weise ausdifferenziert werden:

- a) eine **rezeptiv-anwendende** Unterdimension (Programm-Nutzungscompetenz). Auch Fernsehen ist eine Tätigkeit, weil das Gesehene verarbeitet werden muss und oft in das Bildungs- und Bilderrepertoire eingeht. Nicht nur das Lesen von Texten, auch das Sehen von Filmen fordert heute Rezeptionskompetenz.
- b) Eine zweite Unterdimension ist der Bereich des **auffordernden Anbietens, des interaktiven Handelns**: vom Telebanking bis zum Teleshopping oder zum Telediskurs; vom Fotografieren bis zum Erstellen eines Videofilms in der Gruppe gibt es heute eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, nicht nur rezeptiv-wahrnehmend Welt zu erfahren, sondern auch interaktiv tätig zu sein.

4- Dimension Mediengestaltung

Mit Mediengestaltung ist gemeint, dass Medien sich ständig verändern, dies aber nicht nur in technischer Hinsicht (die neuen Welten von Cyberspace) sondern auch inhaltlich, indem die Software die Möglichkeit bietet, neue Inhalte gestaltend einzubringen etc. Auch hier gibt es zwei Unterdimensionen

- a) Die innovative (Veränderung, Weiterentwicklung des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik) und
- b) Die kreative (Betonung ästhetischer Varianten, das Über-die- Grenzen- der- Kommunikationsroutine-Geben, neue Gestaltung- und Thematisierungsdimension.

Hier kommt auch der Gedanke der Partizipationskompetenz zum Tragen: Wollen wir die so vielfach ausdifferenzierte Medienkompetenz (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung) nicht subjektiv-individualistisch verkürzen, müssten wir ein Gestaltungsziel auf überindividueller, eher gesellschaftlicher Ebene anvisieren, nämlich den Diskurs der Informationsgesellschaft. Ein solcher Diskurs würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen, ethischen und ästhetischen Probleme umfassen, um so die Medienkompetenz weiter zu entwickeln integrativ auf das gesellschaftliche Leben zu beziehen.

Aufenanger³⁰ bildet zentrale Dimensionen aus denen eine Bestimmung der Medienkompetenz vorgenommen werden kann (unten im Grafik dargestellt) Diese sechs Dimensionen bilden den Rahmen zur Konkretisierung des Begriffs Medienkompetenz:

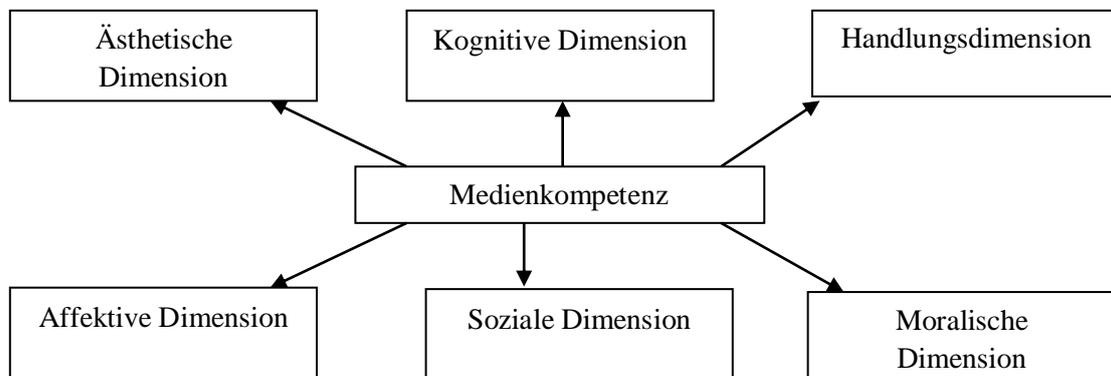


Abb. 4: Aufenangers sechs Dimensionen von Medienkompetenz

³⁰Aufenanger, Stefan, Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Gratzke et al., Medienkompetenz, 2010, S. 3. (in: www.medienkompetenzportal-nrw.de[23.07.2013])

1.5.3 Ziele der Medienkompetenz

In diesem Abschnitt handelt es sich um die wichtigsten Ziele der Medienkompetenz, die nach Gratzke et al. (2010, S. 4), in ihrer Veröffentlichung über Medienkompetenz dargestellt wurden. Laut ihnen definiert Baacke zwei Ziele der Medienkompetenz:

1. Neue Medien müssen umfassend genutzt werden und diese Nutzung der neuen Medien muss erlernt werden um sie als hilfreiche Instrumente nutzen zu können

(Mediennutzung).

2. Kritische Kompetenz gegenüber einer überwältigenden Masse an unterschiedlichen Informationen und Medien ist ein weiteres sehr wichtiges Ziel der Medienkompetenz nach Baacke.

Außerdem definiert Fred Schell drei andere Ziele der Medienkompetenz:

- "Fähigkeit zur Kommunikation mit neuen Medien
- Produktion und Gestaltung eigener audiovisueller Medien
- Kenntnis der technischen und organisatorischen Bedingungen

Auffällig ist hierbei, dass Schell besonderen Wert auf die Handhabung und Nutzung der Medien legt. Der Aspekt der kritischen Betrachtungsweise gegenüber Medien wird hier ausgeklammert. Dieses Ausklammern der Kritischen Kompetenz ist nach unserer Meinung nicht erstrebenswert, da vor allem in der letzten Zeit durch die technischen Veränderungen die kritische Beobachtung der Medien immer wichtiger wird" (vgl. ebd., S. 4).

1.5.4 Interkulturelle Medienkompetenz

Luchtenberg (2003) ist der Meinung, dass interkulturelle Medienkompetenz, die interkulturelle Kompetenz und Medienkompetenz, sind notwendig, um die Beeinflussung durch Medien z.B. im Migrations- und Multikulturalismuskontext erkennen und ihr eine eigenständige Sichtweise entgegenstellen zu können. In einer Didaktik interkultureller Medienkompetenz muss Sprache eine zentrale Rolle spielen³¹.

³¹ Luchtenberg Sigrid (2003): Interkulturelle Medienkompetenz. Eine Aufgabe für den Deutschunterricht. In: Forum Medien und interkulturelles Lernen 2008. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4605/pdf/bf_2008_1_Luchtenberg_Interkulturelle_Medienkompetenz.pdf (19.09.2013) S.29.

In Moser (2010, S. 50) sind Medien in den vergangenen Jahren zu einem bedeutenden Thema in der Erziehungswissenschaft und Didaktik geworden. Auch wenn die Auseinandersetzung mit den neuen Medien in der Medienpädagogik eine gewichtige Rolle spielt, so wird unter Medienkompetenz als dem Ziel medienpädagogischer Bemühungen eine umfassende Befähigung in Bezug auf Medienvielfalt verstanden³².

Kompetenz zur Nutzung von Medien umfasst die Kenntnis unterschiedlicher Medien, ihrer Bedienung, ihrer Varianten (wie z. B. verschiedene Zeitungen oder Fernsehsender), der unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten, die sie bieten (wie z. B. Information oder Unterhaltung), und schließlich Einsichten in Manipulations- und Beeinflussungsmöglichkeiten der Medien. Inhaltlich ist die Vermittlung von Medienkompetenz nicht festgelegt, auch wenn einige Themen oft angesprochen werden wie z. B. Werbung oder auch die Behandlung der Geschlechter. Die Frage des Umgangs mit Migration, Migranten und Migrantinnen sowie Multikulturalismus spielt medienpädagogisch keine besondere Rolle, wiewohl seit den späten 80er Jahren vermehrt Untersuchungen aus verschiedenen Disziplinen wie Sprachwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, politische Bildung etc. hierzu veröffentlicht werden (Bundeszentrale 1987; Butterwegge/Hentges/Sarigöz 1999; Jung/Wengeler/Böke 1997; Schatz 2000; Scheffer 1997)³³.

In diesen Untersuchungen geht es zunächst darum, Formen und Ursachen der Behandlung von Migration und Multikulturalismus in den Medien darzustellen und zu analysieren. Der Kompetenzbegriff hat im Kontext interkultureller Pädagogik und Kommunikation seit langem an Bedeutung gewonnen, wo kulturelle Kompetenz (Bukow 1997) oder interkulturelle Kompetenz (Kalpaka 1998) zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und zum Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung befähigen sollen.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz bezieht stärker als die beiden anderen Kompetenzen auch die internationale Verständigung ein (vgl. Luchtenberg 2003, 16). Interkulturelle Kompetenz betrifft also in erster Linie das Leben unter den Bedingungen der Vielfalt. Eine Reihe der oben genannten Untersuchungen lässt einen Zusammenhang zwischen Medien und Einstellungen zu Einwanderung vermuten, so dass die zur Entwicklung interkultureller Kompetenz so wichtige Einstellung durch Medien verändert werden kann.

³²Moser, H., Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden, 2010, S. 50.

³³ In: Forum Medien und interkulturelles Lernen 2008.

https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4605/pdf/bf_2008_1_Luchtenberg_Interkulturelle_Medienkompetenz.pdf (19.09.2013) S. 28-30.

In diesem Zusammenhang ist es besonders bedenklich, dass die meisten Untersuchungen zu dem Ergebnis kommen, dass in den Medien ein eher negatives Bild gezeichnet wird. Es ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die beiden Kompetenzen – interkulturelle Kompetenz und Medienkompetenz – zu einer neuen Kompetenz – interkulturelle Medienkompetenz – zusammenzuführen und eine geeignete Didaktik zu ihrer Vermittlung zu entwickeln.

1.5.4.1 Aspekte interkultureller Kompetenz

In Luchtenberg (2003, 30) werden folgende Teilkompetenzen genannt als Teile einer interkulturellen Kompetenz: Akzeptanz von Vielfalt, Ambiguitätstoleranz, Empathiefähigkeit, Neugier auf und Interesse an Anderem, Bemühen um Offenheit ohne Stereotypisierung, interkulturelle Kommunikation und Demokratieverständnis³⁴.

Die ersten vier Teilkompetenzen beziehen sich auf das Verstehen anderer Lebensformen, das auf Interesse am Neuen aufbaut. Vorausgesetzt wird eine grundsätzliche Zustimmung zur Vielfalt auch im eigenen Land – bzw. im neuen Land aus Sicht von Einwanderern – und die Bereitschaft, diese Vielfalt auszuhalten. Zugleich sind diese vier Teilfähigkeiten eingebettet in Formen des Umgangs mit Ethnozentrismus, die erlernt werden müssen. Sie werden abgesichert durch Grenzen, die in der Regel in den Allgemeinen Menschenrechten gesehen werden (vgl. Nieke 1999)³⁵.

Dies lässt sich auch auf interkulturelle Begegnungen und den interkulturellen Diskurs auf internationaler Ebene übertragen. Die ersten vier Punkte werden erweitert um die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Verständnis, denn nicht selten kann auch eine kulturelle Zuschreibung anstelle von Offenheit für Anderssein treten, wenn etwa Vorstellungen über türkische, italienische oder marokkanische Kultur auf einen Menschen übertragen werden, der mit dieser Kultur identifiziert wird.

Kulturelle Zuschreibungen, verhindern dann eine wirkliche Auseinandersetzung mit dem betreffenden Menschen und seinen kulturellen Prägungen.

³⁴Luchtenberg, Sigrid (2003): Interkulturelle Medienkompetenz. Eine Aufgabe für den Deutschunterricht. In: Forum Medien und interkulturelles Lernen 2008.
https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4605/pdf/bf_2008_1_Luchtenberg_Interkulturelle_Medienkompetenz.pdf (19.09.2013) S.29

³⁵Nieke, Wolfgang (1999): Interkulturelle Erziehung und Bildung – Wertorientierungen im Alltag. In: Forum Medien und interkulturelles Lernen 2008.
https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4605/pdf/bf_2008_1_Luchtenberg_Interkulturelle_Medienkompetenz.pdf (19.09.2013) S. 29.

Interkulturelle Kommunikation kann insofern als eine Teilkompetenz interkultureller Kompetenz angesehen werden, als nun die interaktiven Prozesse der sprachlichen Begegnung im Mittelpunkt stehen. Im Gespräch muss auf die erstgenannten Punkte zurückgegriffen werden.

Der letzte Punkt betrifft mit der politischen Ebene eine neue Sichtweise. Demokratieverständnis meint hier die Besinnung auf das Grundgesetz und seine klare Formulierungen in Bezug auf kulturelle Rechte ebenso wie die Verpflichtung aller zu demokratischen Lebensformen im Sinne der Allgemeinen Menschenrechte. Interkulturelle Kompetenz ist also eine zunächst nach innen – auf die eigene Gesellschaft – gerichtete Fähigkeit. Bezieht man diese Kompetenzen auf Medien, so geht es darum, die Darstellung von Einwanderung und eingewanderten Menschen kritisch bewerten zu können.

1.5.4.2 Elemente interkultureller Medienkompetenz

Zur Vermittlung interkultureller Medienkompetenz gehört:

- Akzeptanz von sprachlicher und kultureller Vielfalt auch in den Medien
- Erkennen rassistischer Tendenzen in den Medien (auch im Internet)
- Kritische Auseinandersetzung mit dem Migrations- und Multikulturalismuskurs der Medien
- Sprachkompetenzen zum Mediengebrauch in Europa und einer globalisierten Welt
- Kritischer Umgang mit international verflochtenen Mediengewalten
- Kritische Auseinandersetzung mit internationalen Informationen (vgl. Luchtenberg 2003).³⁶

Interkulturelle Medienkompetenz verbindet also interkulturelle Kompetenz mit Medienkompetenz in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft. Sie weist neben der nach innen gerichteten Seite auch eine nach außen gerichtete Seite auf. Medien sind inzwischen Teil der globalisierten Welt, die wir im Wesentlichen nur noch global vermittelt erfahren. Interkulturelle Medienkompetenz betrifft daher Interkulturelle Kompetenz in Bezug

³⁶Luchtenberg Sigrid (2003): Interkulturelle Medienkompetenz. Eine Aufgabe für den Deutschunterricht. In: Forum Medien und interkulturelles Lernen 2008. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4605/pdf/bf_2008_1_Luchtenberg_Interkulturelle_Medienkompetenz.pdf (19.09.2013) S.31.

auf die Binnen- wie die Außenperspektive, d.h. im Verständnis der eigenen pluralen Gesellschaft wie auch der Information über die Außenwelt. Eine solche doppelte Sichtweise findet sich auch in interkultureller Pädagogik (vgl. ebd., S. 31).

Grundlegend für die Vermittlung und den Erwerb interkultureller Medienkompetenz ist also die Auseinandersetzung mit dem Migrationsdiskurs in den Medien.

1.5.5 Medienkompetenz als pädagogische Orientierungslinie

Die Entstehung des Begriffs "Medienkompetenz" lässt sich auf Dietrich Baackes Adaption (Baacke 1972) des Habermasschen Konzeptes (Habermas 1971) der kommunikativen Kompetenz zurückführen. Das geht wiederum auf dem von Noam Chomsky entwickelten Konzept der Sprachkompetenz, verstanden als ein Regelsystem, das es erlaubt, mit endlichen Mitteln eine unendliche Zahl von Sätzen zu produzieren³⁷.

Für Chomsky ist die Sprachkompetenz eine angeborene Fähigkeit, über die jeder Mensch verfügt. Baacke betont dagegen die Notwendigkeit einer Ausweitung dieses Kompetenzbegriffs: "Kommunikation besteht aber nicht nur aus sprachlichen Interaktion. Deshalb genügt es nicht, bei der Sprachkompetenz stehen zu bleiben. Was Chomsky für die Produktion grammatisch-sinnvoller Sprache fordert, gilt für den Bereich der gesamten Wahrnehmung: es werden nicht nur wahrgenommene (gesehene und gehörte) Gestalten isomorph aufgenommen und im internen Wahrnehmungszentrum abgebildet, sondern der Mensch kann neue Gestaltung produzieren ebenso, wie er bisher nicht gehörte oder nicht gelesene Sätze bilden kann" (Baacke 1997, 52)³⁸.

Eine "kommunikative Kompetenz" bedeutet damit die Fähigkeit des Menschen, potentiell situations-oder aussagenadäquate Kommunikationen auszugeben und zu empfangen, ohne an Reize und von ihnen gesteuerte Lernprozesse gebunden zu sein. Diesbezüglich betont Baacke auch, dass sich dieser weiterentwickelte Kompetenzbegriff auf die pragmatische Ebene von Sprache und Wahrnehmung bezieht und dabei auch biographische, sozialstrukturelle und kulturell-gesellschaftliche Ablagerungen umfasst (vgl. Moser 2010, S. 241).

In der Umsetzung dieses Konzepts auf die medienpädagogische Praxis betont Baacke die Wichtigkeit, Kommunikations- und Medienkompetenz zu vermitteln (und zwar für alle Menschen). "Jeder Mensch ist ein prinzipiell 'mündiger Rezipient', er ist aber zugleich als

³⁷ In: Moser, Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden, 2010, 239

³⁸ Baacke, D., Medienpädagogik, 1997, S. 52.

kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dazu zur Verfügung gestellt werden), sich über das Medium auszudrücken" (vgl. ebd., S. 57).

Auf diesem Hintergrund differenziert Baake die schon oben erwähnten Dimensionen der Medienkompetenz aus (vgl. Kapitel 1.5.2).

Stefan Aufenanger (1997) kommt zum Eindruck, Medienkompetenz werde oftmals den pädagogischen Zusammenhängen entrissen und recht einseitig entweder unter einem medientechnologischen Aspekt betrachtet oder als eine Aufgabe der Menschen verstanden, sich in der Mediengesellschaft zurechtfinden zu müssen. Darüber hinaus werde der Begriff "in den meisten Zusammenhängen auch recht naiv verwendet, was heißt, dass er kaum mit entsprechenden medienpsychologischen, -theoretischen oder lernpsychologischen Theorien in Zusammenhang gebracht wird. Grundsätzlich ergibt sich das Problem, wie Medienkompetenz in einer Gesellschaft bestimmt werden kann, in der die medientechnologischen Entwicklungen schnelle Veränderungen hervorbringen, die sich kaum noch überschauen lassen". Diese Probleme hängen mit wesentlichen Schwächen des Konzepts zusammen³⁹.

Da lässt sich zusammenfassen, dass der Begriff Medienkompetenz vielmehr Zielorientierungen und Akzentuierungen enthält, die für die medienpädagogische Debatte auch in Zukunft wichtig sind. Einmal macht der Begriff der Medienkompetenz auf den übergreifenden Zusammenhang der Mediendebatte aufmerksam: es gibt eine Grundproblematik über die einzelnen Medien hinweg, mit denen Menschen kompetent umgehen müssen, wenn sie in der zukünftigen Informationsgesellschaft bestehen wollen. Im Grunde wird damit aber auch schon vorweggenommen, dass bisher genannte Medien wie Fernsehen und Computer in den nächsten Jahren unter digitalisierten Vorzeichen miteinander verschmelzen werden. In diesem Zusammenhang signalisiert der Begriff Medienkompetenz, dass es sich nicht um Bereichsqualifikationen mit beschränkter gesellschaftlicher Reichweite handelt; vielmehr geht es um breite Basisqualifikationen, die für das alltägliche Leben des aktiven Bürgers im 3. Jahrtausend unentbehrlich sein werden (vgl. Moser 2010, S. 244).

³⁹Aufenanger, S., Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Gratzke et al., Medienkompetenz, 2010, S. 3. (in: www.medienkompetenzportal-nrw.de[23.07.2013])

1.5.6 Medienkompetenz und Medienbildung

Viele Medienkompetenzen werden bereits im außerschulischen Alltag erworben (ohne dass es direkter erzieherischer oder schulischer Lern-Interventionen bedarf). Dennoch gehen wir davon aus, dass pädagogisches Handeln im Sinne einer Medienbildung notwendig ist, um das zufällig erworbene Wissen und Können, das im Alltag erreicht wurde, zu systematisieren und zu ergänzen.

Während Funktionen im Zusammenhang mit Unterhaltungsbedürfnissen (Chat, Spiele, Computergames... usw.) kaum einer expliziten Schulung bedürfen, wird dies dort notwendig, wo Medien als professionelle Arbeitsinstrumente eingesetzt werden (etwa im Bereich der Office-Anwendungen, bei der Gestaltung von Präsentationen und Videofilmen... Hier geht es meist nur um einzelne Schüler, welche über Erfahrungen mit solchen Anwendungen verfügen) und die damit verbundenen Methodenkompetenzen klaffen stark auseinander (vgl. Moser, 2010, S. 249).

Um die Aufgabe der Medienbildung zu beschreiben, ist auf den Prozess der Entstehung von Medienbotschaften zu verweisen, der in drei Stufen erfolgt:

1. prinzipiell werden über digitale Medien erst einmal Daten erzeugt; sie sind Rohstoff für Wissen. Damit verbunden ist ein technisches Handwerkzeug: Ich muss mit Geräten und Programmen umgehen, im Netz navigieren können.
2. Daten werden erst dann zu Informationen, wenn sie zu sinnvollen Einheiten verbunden sind. Der Umgang mit den hierbei notwendigen Interpretationscodes ist nötig, um Medienbotschaften zu verstehen.
3. Informationen werden zum Wissen, indem ich sie mir für praktische Zwecke aneigne, sie also in mein Handlungsrepertoire integriere (vgl. Willke 2004)⁴⁰.

Es handelt sich also darum, das Verständnis dafür zu schaffen, auf welche Weise und nach welchen Regeln Daten geeignet werden. Dabei geht es um Konzeptwissen der Informatik, um das Navigieren in Programmen und im Netz, um Bedienung und Handling von Geräten ...usw.

⁴⁰ Willke, H., Einführung in das systematische Wissensmanagement, 2004. In: Moser Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden, 2010, 249.

1.5.7 Medienbildung und der Textbegriff der Cultural Studies

Heutzutage wird immer wieder der Begriff der Medialphabetisierung in der Fachliteratur thematisiert: das bedeutet in Anlehnung an Heinz Moser (2010, 250) nämlich die Frage, ob die Fähigkeiten, Filme und Fernsehsendungen zu 'lesen', nicht wie das Schreiben und Lesen im Rahmen von organisierten Lernprozessen zu vermitteln wären [...] Auf die Medien übertragen: die Bilderwelten mit welchen die Menschen leben, werden nur nicht mehr als bloßes – fremdes – Objekt begriffen, sondern als Teil einer spezifischen Kultur, der man selbst angehört; diese soll im Rahmen von Alphabetisierungsprozessen angeeignet werden. Es ginge also zum Beispiel darum, welche spezifischen kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten mit Medien wie Video und Fernsehen verbunden sind. Dabei wären etwa Leitfragen: was wird mit welchen Mitteln und zu welchem Zweckausgesagt, was sind dabei die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen des Mediums?"

In ähnlichem Sinne formuliert Christian Doelker (1987, S.150, auch 1992, S. 110)⁴¹, dass "der kulturelle Auftrag der Schule eine Öffnung zu den Medien hin erheische, seien diese nicht nur Mittel der Kommunikation, sondern auch Elemente der zeitgenössischen Kultur".

In dieser Hinsicht ist Moser (2010, S. 252)der Meinung, dass mit den Bildmedien auch ein Erweiterung gebunden sei, indem diese über die bisherige an die Schriftlichkeit gebundene Tradierung der Kultur hinausführt.Das Problem besteht aber darin, dass die Menschen auch heute noch einseitig auf digitale Zeichensysteme hin vorbereitet würden. Es besteht für sie damit die Gefahr, auf einer naiven Rezeptionsebene potenziell manipuliert zu werden. In diesem Sinne – meint Moser – der kritischen Aneignung kultureller Gehalte geht es denn um viel mehr als um eine Abwehrstrategie: Medienpädagogik kann so verstanden werden als eine Erweiterung des Alphabetisierungsauftrags zur Medialphabetisierung bzw. zur Medienkompetenz.

Ausgehen vom Center for Contemporary Cultural Studies in Birmingham, hat der Ansatz von 'Cultural Studies' in den letzten Jahren sowohl im angloamerikanischen Raum als auch im deutschsprachigen Raum Fluss gefasst. Für die Medienpädagogik hat der Anschluss an die Cultural Studies in dreierlei Hinsicht Bedeutung:

- "Der Ansatz der Cultural Studies passt zu jenem Paradigmenwechsel der Medientheorie, welcher in den letzten Jahrzehnten das Reiz-Reaktions-Modell

⁴¹ Doelker Ch., Medienpädagogik in Elternhaus und Schule, 1987. In: Moser H., Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden, 2010, S. 250.

überwunden hat. Ein solches differenziertes Konzept der sozialen Konstruktion und Aneignung von Texten bedeutet, dass die Leser bzw. Rezipienten Opfer der Medien sind[...] Denn offensichtlich wirken die Medien nicht einfach als undifferenzierte Reize auf Rezipienten, sondern diese schaffen als 'active reader' selbst Bedeutungen, wenn sie einen Text zu verstehen versuchen.

- Ein erweiterter Textbegriff ermöglicht es, komplexe Arrangements von Sprache, Bildern und Symbolen als Texte zu fassen. So lassen sich die bewegten Bilder eines Films in Kombination mit den Aussagen der Schauspieler und der möglicherweise symbolisch gemeinten Handlungen, die der Regisseur komponiert hat, als textuelles Ganzes interpretieren. Aber auch soziale Situationen (ein Kinderzimmer, ein Rockkonzert, Disneyland...usw.) können als 'Medien- und Ereignistexte' interpretiert werden; sie stellen nicht einfach eine natürliche Umgebung dar, sondern sind von den Betroffenen konstruiert und mit Bedeutungen 'verstehen' worden, die sie ihrem Erfahrungsschatz aber auch den Medien entnehmen.
- Die über Bedeutungen konstituierten sozialen Texte der Medienwelt definieren auch eine medienpädagogische Aufgabe: Denn der bloße Medienkonsum bedeutet nicht, dass semiologische Codes bzw. semiologische Struktur von Medienereignissen bewusst wahrgenommen werden. Dies relativiert auch die These, wonach sich die Heranwachsenden über ihre Mediensozialisation automatisch Medienkompetenzen erwerben [...] Medienprogramme sind zudem häufig sogar darauf angelegt, dass sie (wie im Bereich der Werbung) über ästhetische Gestaltungsprinzipien das Verhalten unterweilig lenken."(vgl. Moser, 2010, S. 253-254)

1.5.8 Handlungsorientierte Ansätze der Medienpädagogik

In der pädagogischen Umsetzung der analytisch orientierten Konzepte der Cultural Studies besteht die Gefahr, dass kognitive Orientierungen dominieren.

Hierbei sollte es nach Niesyto(2003, S. 7) in seinem Projekt 'Video Culture' – wo 14- bis 19-jährige Jugendliche aus unterschiedlichen kulturellen Milieus Videofilme produzieren – um die Frage gehen, welche medienpädagogischen und medienästhetischen Konzepte nötig sind, um die interkulturelle Kommunikation mit Video anzuregen. Dies ist verbunden mit der Analyse der Inhalte und Stile der Symbolverarbeitung, der Symboldarstellung und des Symbolverstehens im Produktionsprozess und den Interpretationsangeboten der Jugendlichen.

Niesyto geht davon aus, dass "sowohl interkulturelles Lernen als auch Selbstaussdruck mit Medien genügend Zeit für Selbsterprobung, für das spielerische Kennenlernen medialer Ausdrucksformen, für die Reflexion medialer Fremdbilder und Stereotypen, für Auswahl- und Entscheidungsprozesse zur eigenen sozialästhetischen Verortung benötigen"⁴².

Eine kognitiv belehrende Grundorientierung der Medienpädagogik kann nach Moser (2010, S. 283) zudem am besten dadurch überwunden werden, dass – wie vom oben dargestellten Ansatz von VideoCulture – der eigene aktive Umgang mit Medien im Mittelpunkt steht. Ein differenziertes Bewusstsein über die Spezifität medialer Erfahrungen ist danach insbesondere zu erreichen, wenn man selbst fotografiert, Hörspiele und Filme selbst produziert. Das kann didaktisch über einfachste Arrangements geschehen.

Die künstliche Produktion beispielweise als Aneignung von Realität vermittelt durch das Medium, in Anlehnung an Stalder (1993, S. 7-11), neue Erfahrungen und neue Sichtweisen auf Altgewohntes; das gilt für den Ansatz der Video-Animation. In der kreativen Auseinandersetzung und im spielerischen Umgang mit Video soll ein forschendes Sicht-Aneignen der audio-visuellen Zeichensprache ermöglicht werden⁴³.

Dies betont Stalder wörtlich: "In einer Zeit, in der die meisten Geschichten als Bild-Ton-Geschichten erzählt werden, heißt es wohl auch für die Erziehungs- und Bildungsarbeit zu lernen, mit Bild und Ton umzugehen: sich auszudrücken, andere zu verstehen und von ihnen verstanden zu werden, in Kommunikation zu treten und damit Wirkungen zu erzielen . Beispiele für solche Produktionen sind: Kinder spielen Theaterstücke oder Rollenspiele und erzählen auf diese Weise Film-Geschichten; Schüler und Schülerinnen erfinden und realisieren Fernsehwerbespots und experimentieren dabei mit Elementen der Bild-Ton-Sprache... etc."

Die Form der Projektorientierung steht im Mittelpunkt der handlungsorientierten Medienpädagogik von Baake:

"wichtig sind dabei projektorientierte Konzepte, die über die Rezeptionsorientierung hinausgehen und Kindern und Jugendlichen aktive Medienpartizipation eröffnen: über Videogruppen in Schulen oder im Freizeitbereich, über die Beteiligung am Bürgerfunk als einer Möglichkeit der Laienartikulation im etablierten Medium, über das Erlernen und verwenden aller möglichen medialen Ausdrucksformen, von der Wandzeitung über Graffiti

⁴² Niesyto H., Video Culture, 2003. In: Moser H., Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden, 2010, S. 282.

⁴³ Stalder, Video-Animation, 1993. In: Moser H., Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden, S. 283.

bis zu Schülerzeitungen, Schülerfilmen...etc. [...] bei der Selbsterstellung von Medien werde das Bedürfnis nach Zugehörigkeit durch eigenes Tun sowie das Bedürfnis nach Achtung und Gestaltung bei der Ausstellung gelungener Produkte aufgenommen und Befriedigung erfahre" (vgl. Baake, 1997, S. 56). Projektorientierung bedeutet also, dass mehrere Medien in ihrem Zusammenwirken dabei genutzt werden.

Zusammenfassend sind Medien sehr wichtig im Rahmen des didaktisch-methodischen Prozesses, besonders beim Fremdsprachenlernen spielen sie eine wichtige Rolle und zwar in den verschiedenen Disziplinen wie: die Vermittlung und Entwicklung der Aussprache...usw. im folgenden Kapitel geht es um die Grundlagen der deutschen Aussprache.

2. Zur Aussprache im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel befassen wir uns mit den Begriffsbestimmungen von Aussprache und Phonetik, dem Verhältnis zwischen den beiden und dem Lautsystem des Deutschen.

2.1 Definition der Aussprache

Aussprache (auch: Lautung) ist nach Lado R.(1967, S. 112)⁴⁴ die Anwendung eines Lautsystems beim Sprechen und Hören. Sie ist die tatsächliche Lautgebung von Wörtern der gesprochenen Sprache im Unterschied zum Schriftbild.

Der Begriff "Standardaussprache" bezeichnet in Anlehnung an Lemke (2012, S. 93)⁴⁵ die gesprochene Form der Standardsprache oder Literatursprache. Die Standardaussprache besitzt überregionale Gültigkeit, ist also innerhalb einer Sprachgemeinschaft allgemein verständlich und gilt aus diesem Grund als verbindlich für öffentliche Kommunikation z.B. (Medien, Bühne, Schule, Politik, Wirtschaft...). Sie ist kodifiziert, d. h., ihre Nomen sind festgelegt (z. B. in Aussprachewörterbüchern)."

Die Grundlage für die Beherrschung einer fremden Sprache bei den Lernenden steht in der Entwicklung der Aussprache, "denn beim Erlernen einer fremden Sprache handelt es sich nicht nur um- die Grammatik- und Wortschatzkenntnisse, sondern auch um Artikulation und Prosodie (Melodie und Rhythmus) bzw. phonetische Kenntnisse".⁴⁶

Die didaktischen Untersuchungen zum Thema Aussprache zeigen, dass eine verständliche und norm- adäquate Aussprache die Basis für jegliches fremdsprachliche Handeln ist, und umgekehrt führt eine normabweichende Aussprache zu Verstehensproblemen oder gar Kommunikationsabbrüche. Deshalb bleibt der Ausspracheunterricht einer der wichtigsten Grundlagen für die Beherrschung einer Fremdsprache.

2.2 Zum Unterschied zwischen Aussprache und Phonetik

Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist die Aussprache eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation. Das folgende Zitat von Dieling und Hirschfeld (2000, S. 11) möge zur Verdeutlichung des Begriffs Phonetik bzw. Aussprache dienen:

⁴⁴ Lado R., *Moderner Sprachunterricht . eine Einführung auf wissenschaftlichen Grundlagen*, München, 1967, S. 112.

⁴⁵ Lemke S. et al., *Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Lehr-und Übungsbuch*, Frankfurt am Main, 2012, S. 93.

⁴⁶ Dieling/Hirschfeld, *Phonetik lehren und lernen*, München, 2000, S. 10.

"Phonetik im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht genannt, wird oft ein Synonym für Aussprache benutzt. Jemand hat phonetische Schwierigkeiten – das bedeutet, er hat Schwierigkeiten mit der Aussprache". Da die Aussprache ein wichtiger Teil einer Fremdsprache ist, lohnt es sich diese Fertigkeit bei den Lernenden zu verstärken.

Die Phonetik ist ein Zweig der Linguistik; er untersucht die Lautstruktur einer Sprache. Sie hat den gleichen Gegenstandsbereich wie die Phonologie, die Charakteristika gesprochener Sprache. Sie betrachten die Lautsprache 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 Äußerung.

Ziel der Aussprache liegt dagegen darin, den Lernenden kein Kenntnis über die Laute einer Sprache zu geben, sondern ihnen zu befähigen, diese Laute in der sprachlichen Äußerung (Kommunikation) zu benutzen. Bei der Ausspracheschulung ist zwischen der segmentalen Ebene (Artikulation, Laute und Lautkombinationen) und der suprasegmentalen Ebene (Melodie und Rhythmus bzw. Prosodie, Wort- und Satzakzent) zu unterscheiden. Das Lernziel der Ausspracheschulung liegt im Besitz einer guten Aussprache. Nach Storch (1999, S. 30) wird als Lernziel eine gute Verständlichkeit mündlicher Äußerungen angestrebt, sodass die Kommunikation durch die Aussprache nicht behindert wird. Die Arbeit an Lautung und Intonation der Zielsprache spielt im Fremdsprachenunterricht eine wesentliche Rolle, da sie eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten der Lernenden bildet (vgl. Hamdi 2011, 15)⁴⁷.

Im folgenden Abschnitt lohnt es sich vor allem die Aussprachevarietäten des Deutschen darzustellen, damit wir nachher das Lautsystem dieser Sprache untersuchen können.

2.3 Aussprachevarietäten des Deutschen

In diesem Abschnitt werden die Termini Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache/-aussprache erklärt und die regionale Gliederung des Deutschen als plurizentrische Sprache eindeutig beschrieben.

⁴⁷ Nach: Stoch G., Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik, Stuttgart, 1999, S. 30).

2.3.1 Zum Verhältnis zwischen Dialekt – Umgangssprache

Der Begriff "Dialekt", aus dem griechischen Wort "dialektos" abgeleitet, bedeutet in wörtlicher Übersetzung "Sprache der Unterhaltung und bringt eine spezielle Sprech- und teilweise auch Schreibweise innerhalb einer Standardsprache zum Ausdruck. Im Hinblick auf Aussprache und Wortschatz werden sowohl von Sprachteilhabern der Standardsprache als auch von den Sprechern eines anderen Dialekts phonetisch und lexikalisch geprägte Realisierungen eines Dialekts als abweichend wahrgenommen (vgl. Glück 2010, 144)⁴⁸. Unter dem Begriff "Umgangssprache" versteht man Alltagsrede bzw. Alltagssprache, die in privaten, nicht-offiziellen Situationen gebraucht und als eine Form von "Ausgleichsvarietät" zwischen Dialekt und Standardsprache definiert wird. Die Umgangssprache ist keine eindeutig abgrenzbare eigene Varietät, sondern sie bezieht sich auf einen großen heterogenen Sprachraum von Varietäten zwischen kleinräumig gebundenen Dialekten einerseits und Standardaussprache andererseits. Zwischen Sprachformen innerhalb dieses Sprachraums bestehen keine besonderen Regeln, die eine eigenständige Varietät darstellen (vgl. Bußmann 2008, 759, Glück 2010, 732)⁴⁹.

2.3.2 Zum Verhältnis zwischen Standardsprache und Standardaussprache

"Standardsprache" ist eine sowohl in ihrer mündlichen als auch in ihrer schriftlichen Form verbindliche sprachliche Norm, die in den Wörterbüchern und Grammatiken normiert ist und in Bildungskontexten sowie in offiziellen und formalen Situationen Verwendung findet. Sie ist, im Gegensatz zu den Dialekten, die überregionale Kommunikationsform einer Sprachengemeinschaft (Höhle 2010, 318; Lewandowski 1994, 96.)⁵⁰.

Bei der "Standardaussprache" handelt es sich nach Hirschfeld (2010, S. 318)⁵¹ und Hirschfeld/Stock (2007, S. 2- 10)⁵² um die mündliche kodifizierte Form einer Standardsprache und ist dadurch charakterisiert, dass sie normiert, einheitlich und überregional ist. Verschiedene Varietäten einer Sprache können unterschiedliche Standardaussprachen aufweisen: im Deutschen existieren unterschiedliche Standardaussprachen, die zu den drei

⁴⁸ In: Mahmood, Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt am Main, 2014, S. 25.

⁴⁹ In: Ebenda, S. 26.

⁵⁰ In: Ebd., S. 27.

⁵¹ Hirschfeld, Akzent, Intonation, Artikulation; in: Krumm H-J u. a., Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Berlin, 2010, S. 318.

⁵² In: Mahmood, Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt am Main, 2014, S. 27.

Standardvarietäten des Deutschen in Österreich, der Bundesrepublik Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz gehören.

2.3.3 Plurizentrität im Deutschen

Der Begriff "Plurizentrik" stammt vom lateinischen Wort "plures" und bedeutet ursprünglich so viel wie "Kopf" bzw. "viele" und beschreibt damit die nationalen Standardvarietäten plurizentrischer Sprachen. Dieser Begriff charakterisiert eine Sprache, die nicht über weniger als zwei normierte kodifizierte Sprachvarietäten verfügt, die zwar auf allen sprachlichen Ebenen Differenzen aufweisen, jedoch keine eigenständigen Sprachen darstellen. Zu den plurizentrischen Sprachen zählen u. a. das Arabische, das Deutsche, das Englische, das Französische und das Spanische. Innerhalb einer plurizentrischen Sprache sind die Standardvarietäten meist durch asymmetrische Relationen zueinander gekennzeichnet (vgl. Glaboniat 2010, 518; Glück 2010, 253-518; Bußmann 2008, 535)⁵³.

Deutsch gehört zum westlichen Zweig germanischer Sprachen und wird von etwa 130 Millionen Menschen als Muttersprache gesprochen; in sieben europäischen Ländern dient sie als offizielle Amtssprache und zeichnet sich durch eine große regionale, funktionale, soziolinguistische und situative Vielfalt aus. Als *plurizentrische* Sprache ist Deutsch in mehreren Ländern Amtssprache, es ist nach Hirschfeld/Reinke (2016, S. 31):

- "alleinige Amtssprache in Deutschland, Österreich, Lichtenstein,
- nationale Amtssprache in der Schweiz, neben Französisch und Italienisch sowie neben der regionalen Amtssprache Rätoromanisch,
- nationale Amtssprache in Luxemburg, neben Französisch und Letzeburgisch,
- regionale Amtssprache in Ostbelgien (neben Französisch) und in Südtirol (neben Italienisch)"⁵⁴.

In Deutschland und Österreich existieren Dialekte, Umgangssprachen und Standardsprache nebeneinander, sie werden in Abhängigkeit von der Kommunikationssituation sowie von regionalen und sozialen Faktoren für die mündliche Kommunikation genutzt. In der Schweiz wird keine Umgangssprache verwendet, es wird zwischen Dialekt und Standard (Schweizer Hochdeutsch) unterschieden; dieser funktional

⁵³ In: Mahmood, Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt am Main, 2014, S. 27-28.

⁵⁴ Hirschfeld/Reinke, Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Berlin, 2016, S. 31.

differenzierte Sprachgebrauch wird als *Diglossie* bezeichnet: Dialekt wird im Alltag gesprochen, Standardsprache in offiziellen Situationen, in überregionalen künstlerischen Darbietungen und im Umgang mit Anderssprachigen (vgl. ebd. 31).

Die folgende Skizze von Bußmann (2008, S. 819)⁵⁵ soll einen Überblick über deutsche Dialekte und deren Binnenstruktur vermitteln:

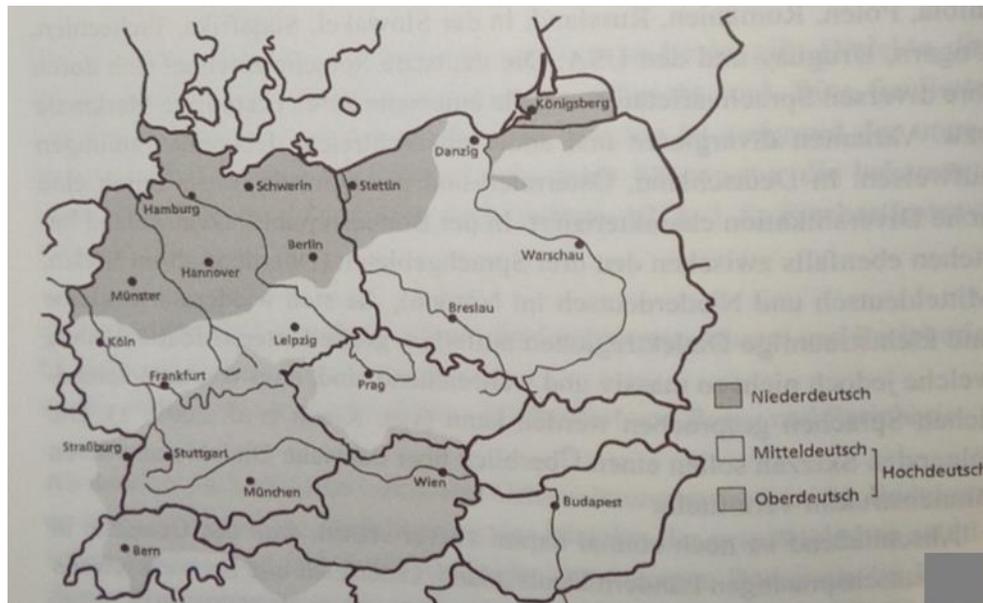


Abb. 5: Deutsche Dialekte: Binnenstruktur (Bußmann 2008, 819. In: Mahmood 2014, 38)

Überdies wird Deutschlaut Krech et al. (2009, S. 6)⁵⁶ von deutschsprachigen Minderheiten in etwa 25 Ländern gesprochen, unter anderem in Argentinien, Australien, Dänemark, Frankreich, Südafrika, Tschechien, Ungarn, Polen, Kanada ... usw. (vgl.).

Die Standardaussprache des Deutschen, früher auch unter der Bezeichnung "allgemeine Hochlautung" bekannt, steht in enger Verbindung mit allen Sprachgebieten der Standardsprache. Sie ist die gesprochene Form der Standardsprache, die als "eine allgemein anerkannte, mustergültige Aussprache mit überregionaler Reichweite" definiert werden kann. Die folgenden Merkmale gelten für die Standardaussprache des Deutschen, sie können aber auch auf andere Standardaussprachen wie etwa die des Arabischen übertragen werden:

- "Sie ist dialektneutral und enthält keine regional gefärbten umgangssprachlichen Formen.

⁵⁵ In: Mahmood, Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlerner aus dem Irak, Frankfurt am Main, 2014, S. 30.

⁵⁶ Krech et al., Deutsches Aussprachewörterbuch, Berlin, 2009, S. 6.

- Sie wird überregional und in allen sozialen Gruppen verstanden und verfügt damit über eine weite Geltung.
- Sie wird besonders in offiziellen offensichtlichen Situationen genutzt bzw. erwartet
- Ihre Verwendung ist in solchen Situationen prestigefördernd.
- Sie ist durch unterschiedliche Grade der Artikulationspräzision (phonostilistische Differenzierungen) gekennzeichnet, die ihre Anwendung auch in nicht öffentlichen Bereich ermöglichen.
- Sie ist kodifiziert und kann somit als explizite Norm regulative Funktionen erfüllen.
- Ihre Kodifikation berücksichtigt den erwarteten und den realen Sprechgebrauch, der ständiger Überprüfung bedarf.
- Die kodifizierte Norm ist in unterschiedlichem Maße verbindlich.
- Ihre Nichtbefolgung kann unter bestimmten Bedingungen negative Sanktionen auslösen." (vgl. Krech et al. 2009, 7).

In der Bundesrepublik Deutschland werden verschiedene Ausspracheformen gebraucht, je nach der Alltagssituation und ihre Zwecke; daher ist die Beherrschung der Aussprache mit der Beherrschung der prosodischen Aspekte in Alltagssituationen verbunden. Es ist also wichtig im DaF- Unterricht eine möglichst norm-adäquate Aussprache zu stellen. Im Folgenden werden wir uns mit dem Lautsystem der deutschen Sprache bzw. der Standardaussprache des Deutschen in Deutschland beschäftigen.

2.4 Phonetisch- phonologische Grundlagen der deutschen Sprache

In diesem Abschnitt werden Strukturen, Einheiten, Merkmale und Regeln für die Standardaussprache in der Bundesrepublik Deutschland dargestellt.

Die Phonologie und Phonetik des Deutschen wurde unterschiedlich aufgefasst. Die folgende Darstellung von Reinke/ Hirschfeld (2016, 55-86) folgt ebenso wie die Verwendung von Termini und Transkriptionszeichen einer sprechwissenschaftlichen Sichtweise, die phonetische, kommunikative und unterrichtsmethodische Aspekte einbezieht.

2.4.1 Phonologie und Phonetik

Phonologie und Phonetik gehören den wichtigen Grundlagendisziplinen für den DaF-Unterricht und sind eng miteinander verbunden. Als Gegenstand haben sie die segmentalen und suprasegmentalen Einheiten und Merkmale der gesprochenen Sprache.

Vom griechischen Wort *phone* "Laut, Ton, Stimme" stammend, bedeuten die Termini Phonologie und Phonetik so viel wie "Lautlehre" (vgl. Ternes 2012, 4).

Die Phonologie ist eine linguistische Teildisziplin, die sich mit der Funktion von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen und Einheiten im Sprachsystem, mit der Feststellung der Phoneminventars und der Festlegung des Phonemsystems einer Sprache sowie deren Beschreibung befasst (Hirschfeld 2010a, 249).

Die Phonetik befasst sich mit den artikulatorischen und akustischen Realisierungen einer lautsprachlichen Äußerung, das heißt, sie analysiert und beschreibt, was sich in der mündlichen Kommunikation vollzieht und begründet, warum dies erfolgt (Hirschfeld 2010a, 248).

Laut Dieling/ Hirschfeld (2000, 11) analysiert die Phonetik wahrnehmbare und messbare Merkmale der Sprachsegmente und prosodische Eigenschaften, während sich die Phonologie mit deren bedeutungsunterscheidender Funktion und ebenfalls mit der funktionalen Bedeutung segmentübergreifender prosodischer Merkmale beschäftigt.

Nach Hirschfeld U. und Reinke K. (2016, S. 55- 57) wurde die Beziehung von Phonetik und Phonologie folgendermaßen dargestellt:

"Phonologie ist eine geisteswissenschaftliche, konkret: linguistische Disziplin, die die Phoneme einer Sprache beschreibt, ihre Merkmale als bedeutungsunterscheidend/ distinktiv bewertet und daraus eine Systematik ableitet, d. h. ein Phonemsystem erstellt. Die Phonetik kann ebenfalls der Linguistik zugeordnet werden (als beschreibende/deskriptive oder kontrastive Phonetik, sie kann aber auch als naturwissenschaftliche Disziplin betrachtet werden, denn sie beschäftigt sich mit Hervorbringung (artikulatorische oder physiologische Phonetik), der Wahrnehmung (auditive oder perzeptive Phonetik) und der Schallsignalstruktur (akustische Phonetik) von konkreten – hörbaren/sichtbaren/messbaren – segmentalen und suprasegmentalen Einheiten".

Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Bereiche sind in der folgenden Tabelle gezeigt:

	Phonologie	Phonetik
Bezugsebene	Abstrakt, theoretisch, auf das Sprachsystem bezogen (Phonemsystem)	Auf die konkrete Realisierung gesprochener Sprache bezogen
Gegenstand: segmental und suprasegmental	Systemregeln und Funktionen von segmentalen und suprasegmentalen Einheiten und Merkmalen	Hervorbringung, Wahrnehmung und Schallsignalstruktur segmentaler und suprasegmentaler Einheiten und Merkmale
Kleinste segmentale Einheit	Phonem (Vokal, Konsonant)	Laut/Phon, Allophon (Vokal, Konsonant)
Kleinste suprasegmentale Einheit	Struktursilbe	Sprechsilbe
Klammer (Transkription)	/ /	[]

Tab. 1 : Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Phonetik und Phonologie (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 56).

Im segmentalen Bereich sind die Phoneme, Vokale und Konsonanten Gegenstand der Phonologie und ebenso die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten eines Lautsystems. So unterscheiden sich die Wörter *Haus* und *Maus* durch das Konsonantenphonem am Wortanfang, die Wörter *Bass* und *Bus* durch das Vokalphonem. Aus phonologischer Sicht geht es im suprasegmentalen Bereich um die Funktion phonemübergreifender Merkmale wie Melodie, Lautheit, Dauer, Sprechgeschwindigkeit und Sprechspannung sowie deren Kombination und Funktion bei Akzentuierung, Rhythmisierung und Gliederung; das kann "die Silbe" tragen: so führt in den Wörtern *August* und *August* beispielsweise eine unterschiedliche Realisation der beide Silben zum Bedeutungsunterschied. Also mit den phonologischen und phonetischen Aspekten aller für den DaF- Unterricht wichtigen Grundlagen mündlicher Kommunikation befasst sich die sprechwissenschaftliche Phonetik. Der Begriff Phonetik steht hier für Aussprache bzw. Aussprachetraining und umfasst die phonologischen und phonetischen Grundlagen, die Perzeption und die Produktion gesprochener Sprache und die konkreten methodisch-didaktischen Anwendungen im Sprachunterricht (vgl. Hirschfeld/Reinke, 2016, 57; Hirschfeld/Neuber 2013, 66).

2.4.2 Segmentale und suprasegmentale Einheiten und Merkmale

Grundlage der Ausspracheschulung liegt in erster Linie im segmentalen und im suprasegmentalen Bereich. Dies wurde folgendes erläutert.

2.4.2.1 Segmentale phonetische Merkmale

Mit der segmentalen Ebene der Ausspracheschulung bezeichnet man die Intonation und die Artikulation in der deutschen Sprache (Laute und Lautkombinationen). Dabei handelt es sich um Ausspracheregeln zur Artikulation von Vokalen und Konsonanten.

Jede Sprache hat in ihrer Artikulationsbasis gewisse Besonderheiten, die sich auf Artikulationsspannung, Lippentätigkeit, Öffnungsweite, Zungenlage und Kehlkopfstand beziehen. Im Französischen z. B. kann eine stärkere Lippenaktivität als im Deutschen als Charakteristikum gelten. Bei der Bildung der Sprachlaute sind Vokale, Diphthonge und Konsonanten zu berücksichtigen (vgl. Hamdi 2011, 17).

2.4.2.1.1 Vokale

Laut Rauch, R.(1991, 24)⁵⁷ sind Vokale in der Regel stimmhaft, die Zunge modifiziert zwar den oralen Resonanzraum, berührt aber niemals den Gaumen in der Mittellinie. Die Lippen sind während der Artikulation unterschiedlich aktiv. "Vokale sind auch Öffnungslaute, d. h. im Ansatzrohr werden keine Hemmstellen gebildet, an denen sich die ausstößende Luft staut oder reibt" (vgl. Lemke 2012, 95).

Die internationale phonetische Alphabet (IPA)- Tafel stellt die Vokale nach ihren Artikulationsmerkmalen dar. Das sogenannte Vokalviereck zeigt eine Übersicht aller in den Sprachen der Welt möglichen Vokalbildungen, die durch Hinzufügen didaktischer Zeichen modifiziert werden können. Links befindet sich der geöffnete Mund, rechts die Rachenwand.

⁵⁷ Rauch R., Deutsche Phonetik für Ausländer, Leipzig, 1991, S. 24

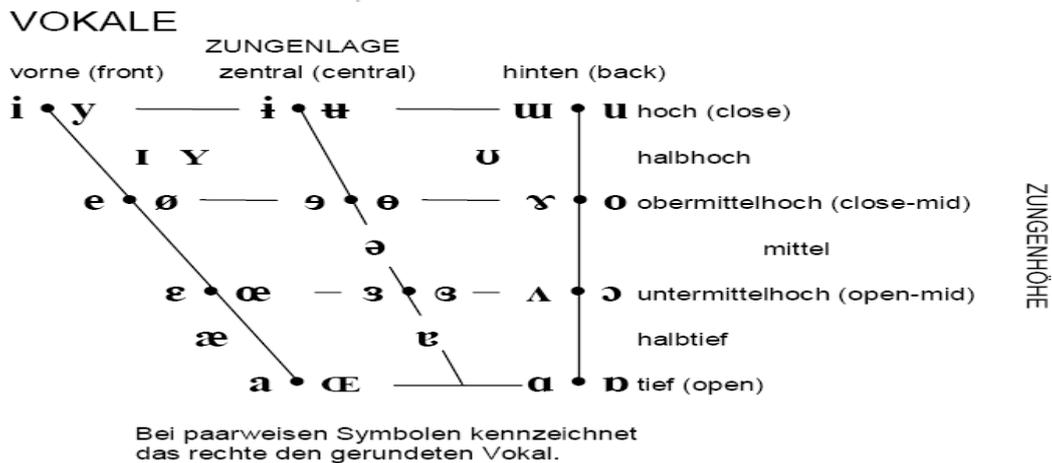


Abb. 6: Vokalviereck (vgl. Rues et al. 2007, 7)⁵⁸

In der deutschen Standardsprache unterscheidet man 16 Vokalphoneme beim Vokalsystem. Die folgende Übersicht (Hirschfeld/ Stock 2011,37) zeigt die Vokale ähnlich geordnet wie im IPA- Vokalviereck: links oben die I- und Ü- Vokale, rechts oben die U- Vokale, unten die A- Vokale.

Quantität+ Spannung	Artikulationsstelle (=Richtung der Zungenhebung)			Hebungsgrad	
	Vorn	Zentral	Hinten		
lang + gespannt	i: (Miete)	y: (Fühler)		u: (Ruhm)	Hoch
kurz + ungespannt	ɪ (Mitte)	ʏ (Füller)		ʊ (Rum)	
lang + gespannt	e:(Beet,sehen)	ø:(Höhle)		o: (Ofen)	Mittelhoch
kurz + ungespannt	ɛ (Bett,Wellen)	œ (Hölle)		ɔ (offen)	
lang + ungespannt	ɛ: (säen,wählen)				
Reduziert			ɐ* (Ehe)		
Lang			a: (Staat)		Flach
Kurz			a (Stadt)		
Lippenrundung	Ungerundet	Gerundet	(ungerundet)	(gerundet)**	

Tab.2: deutsches Vokalsystem (vgl. Hirschfeld/ Reinke 2016, 67-68)

In der deutschen Aussprache unterscheidet man zwischen langen und kurzen Vokalen.

In den folgenden Fällen spricht man den Vokal lang:

- a)- Vokal + Konsonant + Vokal: z.B. die **Mode**
- b)- Doppelvokal: z.B. die **Seele**.
- c)- langes “ i “ → **i** + e: z.B. **hier**, der **Brief**.

⁵⁸Hirschfeld/Reinke, Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Berlin, 2016, S. 60.

d)- Vokal + Dehnungs- h: z.B. die **Büh**ne.

In den folgenden Fällen spricht man den Vokal kurz:

a)- Vokal + Doppelkonsonant: z.B. der **Fa**ll, das **Be**tt.

b)- Vokal + zwei Konsonanten: z.B. die **Ha**nd, der **Wa**ld.

Vokale können als kurze, meist ungespannte (offene) oder lange gespannte (geschlossene) Laute realisiert werden; das Merkmal der Vokalquantität hat also eine bedeutungsunterscheidende Funktion und das sind deutlich Minimalpaare wie "Stahl – Stall", "bieten – bitten", "Ofen, Offen", "Höhle – Hölle"...usw.

Viele DaF- Lerner können zu kontrastiv bedingten Aussprachefehlern kommen, wenn sie in der anderen vorher gelernten Fremdsprache Kürze oder Länge eines Vokals keine bedeutungsunterscheidende Funktion haben.

Zum Vokalsystem des Deutschen zählen sowohl Monophthonge (die Grundvokale a, e, i, o, u und die Umlaute ä, ö, ü) als auch Diphthonge (ei, au, eu). Diphthonge nehmen eine Sonderstellung ein.

Umlaute

Die Buchstaben **ä, ö** und **ü** findet man nicht in vielen Sprachen. Das gibt manchmal Probleme, wenn man z.B. E-Mails in andere Länder schicken möchte oder wenn der Computer diese Buchstaben nicht hat. Dann kann man die Umlaute so schreiben: **ä = ae, ö = oe, ü = ue**.

Diphthonge

Rudolf (1991, 26) definiert Diphthonge als einsilbig zu wertende Zusammensetzungen von Vokalen. Dabei können nur offene mit geschlossenen Vokalen und nicht alle Vokale miteinander kombiniert werden.

Die Diphthonge **ei, ai, ay, ey** klingen gleich und auch die Diphthonge **eu, äu** klingen gleich (sie bestehen aus zwei Vokalen).

Nach einem Diphthong kommt kein Doppelkonsonant, kein ck, kein tz.

Beispiele: die **Rä**ume, die **Pa**use, **hei**ßen, **hei**zen

Man hört [ai] \longrightarrow Man schreibt meistens **ei**

Die Diphthonge **ay, ey** und **ai** sind im Deutschen ziemlich selten.

Man hört [ɔy] → Man schreibt **äu**, wenn das Wort von einem Wort mit **au** kommt z.B. das Haus – die Häuser, der Traum – träumen

→ Man schreibt **eu**, wenn es kein Wort mit **au** gibt z.B. neu, heute

Aus der Tatsache, dass der erste ein offener und der zweite ein geschlossener Vokal sein muss und beim Artikulieren der Diphthonge eine Schließbewegung stattfindet, werden diese Diphthonge auch als Schließdiphthonge bezeichnet. Aus der Tatsache andererseits, dass das Nacheinanderartikulieren der zwei Vokale von einem Sinken der Lautstärke begleitet ist, spricht man von fallenden Diphthongen.

2.4.2.1.2 Konsonanten

Nach Rauch (1991, 28) sind Konsonanten keine Mundöffnungslaute, denn bei ihrer Hervorbringung wird in der Mittellinie des Gaumens ein Verschluss, eine Enge oder ein intermittierender Verschluss gebildet. Sie sind außerdem zumeist keine Silbenträger und damit auch keine Träger prosodischer Merkmale.

In der IPA-Tafel werden die Konsonanten nach ihren Artikulationsmerkmalen dargestellt. Die folgende Übersicht (vgl. Meibauer et al. 2002, 76) zeigt alle in den Sprachen der Welt möglichen Konsonantenbildungen, die durch Hinzufügen didaktischer Zeichen weiter modifiziert werden können. Die Spalten bezeichnen die Artikulationsorte, die Zeilen die Artikulationsarten. In einer Zelle steht links die stimmlose Variante eines Lauts [t] und rechts die stimmhafte [d]. Die Notation erfolgt im IPA. Beschreibt man beispielsweise das Phon [b], so sagt man, es handele sich um einen stimmhaften bilabialen Plosiv.

	bi-labial	labio-dental	dental	alveolar	post-alveolar	palatal	velar	uvular	glottal
Plosive	p b			t d			k g		ʔ
Frikative		f v		s z	ʃ ʒ	ç ʝ	x	χ ʁ	h
Nasale	m			n			ŋ		
Laterale				l					
Vibranten				r				ʀ	

Tab.3: Übersicht: Konsonanten (Meibauer et al. 2002, 76)⁵⁹

⁵⁹Hirschfeld/Reinke, Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Berlin, 2016, S. 71

Bei der Artikulation von Konsonanten wird der Luftstrom an einer Stelle im Mund- oder Rachenraum verengt oder kurzfristig ganz blockiert. Durch diese Art der Lautproduktion entsteht für den Hörer ein Geräuscheindruck.

Rauch (1991, 28) klassifiziert die Konsonanten nach drei Hauptkriterien:

- a) Artikulationsart bzw. Art der Luftstrombehinderung,
- b) Artikulationsort bzw. Stelle im supraglottalen Raum, an der die Behinderung erfolgt und
- c) der Stimmton; daher unterscheiden sich:

a)- Doppelkonsonanten

Doppelkonsonanten wie (*nn, mm, ll*) spricht man nicht doppelt. Man muss den Vokal vorher kurz sprechen und die Doppelkonsonanten selbst spricht man wie einfache Konsonanten (*n,m,l*).

Die Buchstaben *ck* sind wie Doppel-k → Man spricht *k* z.B. backen

Die Buchstaben *tz* sind wie Doppel-z → Man spricht *z* z.B. sitzen

b)- harte und weiche Konsonanten

Zu den harten stimmhaften Konsonanten gehören *k* [k], *p* [p], *t* [t] und hartes *s* [s]. Zu diesen Konsonanten gibt es jeweils ähnliche weiche, stimmhafte Konsonanten: *g* [g], *b* [b], *d* [d] und *z* [z]. Man kann auch den Konsonanten *v* hart/ stimmlos sprechen wie *f* [f] oder weich/ stimmhaft wie *w* [v].

Manchmal muss man die weichen Konsonanten hart sprechen. Dies nennt man die "Auslautverhärtung".

Man schreibt: *b, d, g, s, v* → Man spricht: [p] [t] [k] [s] [f]

- am Wortende z.B. *gab, Hand, Tag, Motiv*

- am Silbenende z.B. *abfallen, aussehen, endlich*

- vor Konsonanten z.B. *du gibst, er trägt, der Herbst*

c)- Wörter mit ch

Die Buchstabenkombination *ch* spricht man im Deutschen entweder [ç] wie in *ich* oder [x] wie in *ach*.

- Man schreibt *ch* → Man spricht:
- nach den Vokalen oder Diphthongen (a, o, u, au) → **[x] wie (ach)**
Z.B. **m**achen, **k**ochen..... usw.
 - nach den Vokalen oder Diphthongen(e, i, ä, ü, ö, eu/äu, ei) **[ç]** → **wie (ich)**
z.B. **e**cht, **d**ich, **l**ächeln... usw.
 - nach Konsonanten z.B. **m**an**ch**mal, die **K**irche **[ç]** → **wie (ich)**
 - in der Verkleinerungssilbe –chen z.B. Stü**h**l**ch**en **[ç]** → **wie (ich)**

d) Wörter mit sp und st

- Man spricht s-t [st] oder s-p [sp] Beispiele:
- in der Wortmitte das **Fenster**, die **Küste**
 - am Wortende der **Gast**....
- Man spricht sch-t[t] oder sch-p[p]
- am Wortanfang **s**tehen, der **S**port
 - nach Vorsilben **auf**stehen, das **Beis**piel
 - in Wortkombinationen die **Haupt**stadt, das **Gewinn**spiel

2.4.2.1.3 Koartikulation

Im Sprechprozess werden Laute nicht einzeln, voneinander abgegrenzt gebildet. Artikulationsbewegungen gleiten ineinander über, Laute beeinflussen sich wechselseitig, "färben aufeinander ab". Diese Erscheinung nennt man Koartikulation. (vgl.Lemke 2012, 103).

Die Koartikulationsprozesse sind häufig nicht hörbar; z. B. in den Wörtern *Kino* und *Kuno* kann man beobachten, dass bereits vor Beginn der Bildung von [k] die Lippen für den folgenden Vokal gerundet werden. Außerdem kommt es unter dem Einfluss der Sprechsituation (Phonostilistik) und der prosodischen Bedingungen (Sprechtempo, Akzentuierung usw.) zu besonders starken gegenseitigen Beeinflussungen in der Bildung benachbarter Laute, d. h. zu deutlich wahrnehmbaren Veränderungen: zu **Assimilationen** und **Reduktionen**. Assimilationen und Reduktionen sind suprasegmental bedingte Erscheinungen,

die bis zur Elision führen können (z. B. bei Schwa-Elision in der Endung –en, Ausfall von Auslautkonsonanten, z. B. in *ist*, *nicht*, *mal*). Je ungespannter die Sprechweise, je höher das Sprechtempo, je weniger akzentuiert das Wort bzw. die Silbe sind, desto mehr nehmen Assimilationen und Reduktionen in Stärke und Umfang an (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 76). Hierbei gilt für das Deutsche die Regel, dass die vorangehenden Laute auf die nachfolgenden einwirken (progressive Assimilation). Folgt also (vor allem an der Wort- und Silbengrenze) auf einen Fortiskonsonanten ein Leniskonsonant, so verliert der Leniskonsonant seine Stimmhaftigkeit. In den folgenden Beispielen wird dadurch der zweite (fettgedruckte) Konsonant stimmlos ausgesprochen, der davorstehende Konsonant bleibt fortis, er verändert sich also nicht: aus **Dresden**[sd], aus **Gera**[sg], aus **Berlin**[sb]. Im Deutschen kommt es auch zu regressiven Assimilationen, z. B. in Wörtern mit <nf> wie [fymf]; hier passt sich der Nasal an der nachfolgenden Konsonanten an. Bei hohem Sprechtempo und niedriger Sprechspannung können weitere regressiv Assimilationen auftreten (vgl. ebd., 76).

2.4.2.2 Suprasegmentale phonetische Merkmale

2.4.2.2.1 Definition und Funktion von Sprecherischen Gestaltungsmitteln

In diesem Abschnitt handelt es sich, um die Untersuchung von sprecherischen Gestaltungsmitteln des Deutschen. Hierbei werden auch der segmentale sowie der suprasegmentale Bereich der deutschen Aussprache erklärt.

Um Verstehen zu sichern, werden bestimmte situative Bedingungen, wie räumliche Verhältnisse, Farben, Geräusche, Lichtverhältnisse, Äußeres, Eigenarten, Sprechweise, Verhaltensweisen, Stimmungen/ Emotionen, Haltungen handelnder Personen verbal beschrieben. Die formalen Mittel der Textstrukturierung stehen in der sprechsprachlichen Kommunikation nicht zur Verfügung. Die Funktion der Strukturierung und des "Eindeutig-Machens" erfüllen in der gesprochenen Sprache: *Sprecherische Gestaltungsmittel*. Dazu zählen Gliederung, Akzentuierung, Melodieführung, Sprechtempo, Lautstärke, Klangfarbe, Artikulation und Sprechspannung. Auf Grund der spezifischen Merkmale des Hörverstehensprozesses, kommt ihnen eine besondere Bedeutung zu.

Während der Leser einen Text unbegrenzt häufig lesen kann, um seinen Inhalt aufzunehmen, einzuordnen, Zusammenhänge zu entschlüsseln, ihn also zu verstehen, hat der Hörer dafür nur eine Chance. Mehrere Prozesse laufen parallel ab. Er muss die Botschaft akustisch

aufnehmen, ihren Sinn erfassen, den Grad ihrer Bedeutsamkeit erkennen usw., um sie letztlich verstehen zu können (vgl. Lemke 2012, 123).

Sprecherische Gestaltungsmittel ermöglichen und begünstigen, erschweren oder verhindern gar das Hörverstehen- und Lernprozess. Sie ermöglichen verständliches, situativ angemessenes, textadäquates und damit wirkungsvolles Sprechen.

Beispiel: die Wortfolge: was meinte der Mann hat er gesagt kann unterschiedliche Bedeutungen erhalten:

"Was", meinte der Mann, "hat er gesagt?"

"Was meinte der Mann?", hat er gesagt.

Was meinte der Mann, hat er gesagt?

Die formale Strukturierung im Schriftbild wird mit Hilfe sprecherischer Gestaltungsmittel in Sprachschall "übersetzt", hörbar gemacht. Im Beispiel sind das insbesondere: Gliederung, Akzentuierung und Melodieführung (vgl. Lemke 2012, 125).

Das gehört zum **suprasegmentalen Bereich** bzw. den suprasegmentalen prosodischen Merkmalen des Lautsystems einer Sprache. Der suprasegmentale Bereich beschäftigt sich mit Wort- und Satzakzent, Intonation und Sprechrhythmus.

Nach Lado R. (1967, S. 114) geht es bei der Aussprache immer um die Anwendung von Lautmerkmalen in Verbindung mit Intonation und Rhythmus; sie bilden das Lautsystem einer Sprache. Rauch (1991, S. 145) ist der Meinung dass, man untersuprasegmentalen Merkmalen die Erscheinungen versteht, 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.

Die Termini Suprasegmentalia, Intonation und Prosodie werden von einigen Autoren synonym verwendet, andere definieren sie abweichend, ordnen ihnen unterschiedliche Merkmale zu oder äußern Vorbehalte gegen einen der Begriffe (vgl. Neuber 2002, 15; Wendt 2007, 36)⁶⁰.

Storch (1999,7) definiert Intonation als "ein Mittel des Sprechens sie umfasst diejenigen Kombinationen von Tonhöhen-, Lautheits- und Tempoveränderungen, die gesprochene Texte und Äußerungen als Ganzheiten kennzeichnen und ihnen durch Akzente und Pausen eine

⁶⁰In: Mahmood, Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt am Main, 2014, S.50.

Struktur, eine 'innere Gestalt' geben. In bestimmten Fällen trägt die Intonation auch dazu bei, Satzart zu charakterisieren. Insbesondere aber hilft sie den Sprechenden, ihre Einstellungen zum Hörer und ihre Gefühle kundzugeben. Sie ist also sowohl Satzbildungsmittel als auch Ausdrucksmittel."⁶¹

2.4.2.2.2 Gliederung

Die Gliederung hat als Funktion, den vorformulierten oder frei produzierten gesprochenen Text für den Hörer in sinnvolle, aufnehmbare Teilinformationen, in hörverständliche Sprechereinheiten zu unterteilen (vgl. Lemke 2012, 125).

Wie das oben bezeichnete Beispiel zeigt, ergibt ungegliedertes Aneinanderreihen von Lauten, Silben und Wörtern keinen Sinn. Die Beziehungen der Teilinformationen zueinander und der Grad ihrer Bedeutsamkeit werden mit Hilfe der Akzentuierung und der Gliederung im Ausspruch markiert. Gliederung, Akzentuierung und Melodieführung stehen im engen Zusammenhang und beeinflussen einander wechselseitig.

Das wichtigste Mittel der Gliederung sind nach Lemke (2012, 126): Pausen. Man unterscheidet zwei Arten von Pausen: *Atempause* und *Staupause*. Während in der Staupause die Sprechspannung und damit der gedankliche Zusammenhang erhalten bleiben, wird in der Atempause die Spannung gelöst. Hörverständliches inhaltsbezogenes Sprechen setzt voraus, dass Atem- und Sinngliederung übereinstimmen. Eine Sinneinheit (Sinnschnitt, Ausspruch, Informationseinheit) stellt eine Teilinformation des Gesamtausspruchs dar, die in sich vollständig ist, d. h. sie ergibt für sich allein stehend eine Botschaft, einen Sinn. Sie entspricht, wenn er kurz und wenig untergliedert ist, dem Satz. Längere Sätze hingegen können aus zwei oder mehreren Sinneinheiten bestehen.

2.4.2.2.3 Akzentuierung

Das Deutsche hat einen freien Wortakzent; von der Grundregel der Betonung der ersten Silbe des Wortstammes gibt es zahlreiche Ausnahmen. Deshalb kann der Wortakzent gelegentlich sogar distinktiv sein und Bedeutungen unterscheiden.

Z.B.: "über/setzen und übersetzen".

- Er setzt über einen Fuß.

⁶¹ Storch G., Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Stuttgart, 1999, S. 7.

- Er hat den Text ins Deutschübersetzt.

Satzintonation (-melodie) wird durch die Variation im Tonhöhenverlauf gestaltet. Sie vermittelt dem Hörer wesentliche Informationen zum Verständnis einer Äußerung.

Neben Gliederung und Melodieführung trägt die Akzentuierung zur Strukturierung des Gesprochenen bei. Mit Hilfe des Akzents markiert der Sprecher kommunikativ Wichtiges (was bedeutsam, neu oder auch widersprüchlich ist).

Durch den Akzent wird eine Silbe im Wort hervorgehoben. Dabei wird im Deutschen die Sprechstrategie abgehoben: "... punktförmig auf die Akzentstellen konzentriert ... die entsprechenden Silben werden beinahe überdeutlich von den von den akzentlosen Silben ..." (vgl. Storch 1999, 52). Die folgenden Merkmale der Akzentsilbe sind von großer Bedeutung:

- Veränderungen der Sprechmelodie (deutliches Ansteigen oder Abfall)
- Langsames Sprechtempo,
- Höhere Sprechspannung,
- Präzise Aussprache,
- Höhere Lautstärke. Situationsabhängig kann die Akzentsilbe auch deutlich leiser gesprochen werden.

Diese Merkmalen gelten ebenfalls für den Wort- und den Satzakzent. Situative Bedingungen, Mitteilungsabsicht, Haltung und Gestimmtheit des Sprechers bestimmen die Art der Akzentuierung: sowohl Wort- als auch Satzakzent können als Sachakzent (normale, neutrale Akzentuierung) oder als emotionaler Akzent (emphatischer Akzent, emotionale Akzentuierung) realisiert werden.

In den meisten Sprachen folgt die Wortakzentuierung festen Regeln. Im Deutschen ist der emotionale Akzent durch stärkere Melodie-, Tempo- und Lautstärkeveränderungen gekennzeichnet. Er folgt laut Lemke (2012, 128) keinen festen Regeln, d. h., nahezu jede Silb⁶²e im Wort oder Ausspruch kann akzentuiert werden.

⁶² Hirschfeld (2007): Ausspracheübungen. In: Krumm H-J, u. a., Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 2016, S.240.

2.4.2.2.4 Melodieführung

Hirschfeld (2007, 159) ist der Meinung, dass die Intonation eines Satzes aus der Akzentuierung, der Rhythmisierung, der Pausierung und der Melodisierung besteht.

Diese intonatorischen Mittel geben jeder Äußerung ein besonderes Gepräge und sie unterscheiden das Deutsche vom Arabischen Beispielsweise oder von Äußerungen einer anderen Sprache durch einen musikalischen Rhythmus und eine spezifische Melodieform. Steigende, schwebende und fallende Intonation sind die Grundverlaufsmuster. Die Intonation kann auch Zweifel an der Geltung einer Aussage signalisieren, ein Ironiesignal darstellen...usw.

In Anlehnung an Lemke (2012, 131) übermittelt die Melodieführung dem Hörer Informationen über die Beziehung der Teile einer Äußerung zueinander, sie:

- markiert Einheiten des Sprechers,
- zeigt dem Hörer an, ob eine Äußerung abgeschlossen ist oder nicht,
- kennzeichnet Satzarten,
- übermittelt Informationen über Haltungen und Absichten des Sprechers.

Die fallende ↓→ (terminale) Endmelodie kennzeichnet eine Äußerung als abgeschlossen. Sie trennt Sinneinheiten bzw. Äußerungen voneinander. Fallende Melodie (Informationsmotiv) wirkt sachlich informierend oder fragend. Sie zeigt dem Hörer z. B., dass von ihm lediglich eine sachliche Information erwartet wird. Sie kann außerdem Entschiedenheit, Strenge oder Distanz ausdrücken. Terminale Melodie ist typisch für:

- Aussagen,
Hochatmung ist schädlich. ↓ Leipzig liegt in Sachsen
- Ausrufe,
Das ist ja wunderbar! ↓
- Sachliche Fragen/ Fragen mit Informationsmotiv,
Kommst du mit? ↓
- Aufforderungen und Befehle,
Komm her! ↓

- Doppelfragen (zweiter Teil).

Kommt sie Montag oder Dienstag? ↓

Waren Sie nur in Frankfurt oder auch in Berlin? ↓

Steigende↑ (interrogative) Melodie kennzeichnet eine Äußerung als abschließend-fragend. Sie baut Spannung auf. Die Melodie steigt deutlich an, Sprechtempo und Lautstärke nehmen ab.

Steigende Melodie (Kontaktmotiv) signalisiert Interesse. Es geht nicht in erster Linie um die Information, sondern um die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer. Sie wirkt kontaktfördernd, interessiert, freundlich, kann aber auch eine Warnung oder Drohung ausdrücken. Sie ist typisch für:

- "Fragen und Aufforderungen mit besonders höflichem, freundlichem oder warnendem, drohendem Charakter,

Ist alles in Ordnung? ↑ Wer hat das erlaubt? ↑ Achtung! Passt auf! ↑

- Nachfragen,

Was er studiert? ↑ Wann ich komme? ↑

- Sie ist obligatorisch bei

Einwortfragen,

Heute?

Fragen ohne Inversion der Wortstellung,

Karla fährt um zwölf?"(vgl. Lemke 2012, 132)

2.4.2.2.5 Sprechtempo und Lautstärke

Das Deutsche ist eine stark akzentuierte Sprache, denn es besteht die Tendenz, Wortgruppenakzente in annähernd gleichen Abständen zu wiederholen bzw. zeitlich gleich große rhythmische Gruppen zu bilden. Dabei ist die Beherrschung der richtigen Wortakzentuierung von großer Bedeutung.

Akzentuierte Silben werden nicht nur durch größere Lautstärke, langsames Tempo und auffällige Melodieveränderung intonatorisch herausgehoben, sie werden auch sorgfältiger artikuliert. Es entfällt dagegen weniger Sprechenergie auf akzentlose Silben oder Wörter. Sie

werden schneller und flüchtiger ausgesprochen; deshalb werden gerade die Laute dieser Silben und Wörter oft mehr oder weniger reduziert. Aus der Verbindung von starken energischen gesprochenen Akzentsilben und akzentlosen geschwächten Silben entsteht der typische Rhythmus des Deutschen.

Tempo- und Lautstärkevariationen ermöglichen den emotionalen und sachlichen Gehalt einer Äußerung sprecherisch zu veranschaulichen und die Aufmerksamkeit der Zuhörer zu erhalten. Sprechtempo, Lautstärke und ihre Variationen sind laut Lemke (2012, 133-134) abhängig von:

- der kommunikativen Absicht des Sprechers,
langsameres, deutliches, gegliedertes Sprechen weist Hörer z.B. daraufhin, dass der Sprecher die Information für besonders bedeutsam hält; schnelles, leiseres, wenig gegliedertes Sprechen hingegen markiert eine Aussage als beiläufig.
- dem inhaltlichen emotionalen Gehalt der Äußerung,
inhaltlich schwierige Textpassagen sind im Hörverstehensprozess z. B. nur bei angemessen langsamem Sprechtempo und angemessener Lautstärke verständlich.
Für eine ruhige Naturbeschreibung sind z. B. ein deutlich langsames Sprechtempo und geringere Lautstärke angemessen als für die Schilderung einer erregten Auseinandersetzung.
- der emotionalen Befindlichkeit des Sprechers,
Ist ein Sprecher unsicher, aufgeregt, ängstlich, emotional stark engagiert, wird das Sprechtempo meist höher sein als in ausgeglichener Stimmungslage. Geringe Lautstärke kann ebenfalls ein Zeichen für Unsicherheit oder Ängstlichkeit sein.
- äußeren Bedingungen der Sprechsituation (z.B. Größe und akustische Bedingungen des Raumes, Zuhörerzahl, Entfernung zwischen Sprecher und Hörer, Störgeräusche).
In einem Raum mit ungünstiger Akustik, bei größerer Entfernung zu den Hörern oder bei stärkeren Störgeräuschen z. B. muss bewusst langsam und lauter (sogar mit Kraftstimme) gesprochen werden, um den Zuhörern das Verstehen überhaupt zu ermöglichen bzw. zu erleichtern.

2.4.2.2.6 Artikulation

Als sprecherisches Gestaltungsmittel trägt die Artikulation bzw. Aussprache in Anlehnung an Lemke, S. (2012, 136-137) dazu bei,

- Wichtiges zu markieren:

Bedeutsames wird präziser artikuliert als weniger Bedeutsames. Mit sinkendem Mitteilungswert sinkt die Artikulationspräzision; Lautangleichungen und -schwächungen, Verschleifungen (Assimilationen und Reduktionen) nehmen zu.

- Emotionen, Absichten, Haltungen und Befindlichkeiten des Sprechers auszudrücken:

Geringe Artikulationspräzision findet sich beispielsweise, wenn Ängstlichkeit, Unsicherheit, Müdigkeit, Gleichgültigkeit, wohlige Entspanntheit ausgedrückt werden, hohe bei nachdrücklichem Sprechen, Zorn, Genugtuung.

- Die Äußerung zu gliedern:

Längeres Verharren auf einem Laut ersetzt eine Sprechpause, schafft eine zusätzliche Gliederungsstelle und erhöht so die Variationsbreite der Sprechgestaltung

Wir be'sprechen das, → wenn die anderen ge"gangen sind. ↓

- Zusätzliche Hervorhebungen zu schaffen:

Verharren auf einem Laut oder besonders deutliche Artikulation eines Einzellautes unterstreichen die Bedeutsamkeit eines Wortes oder einer Silbe, z. B. bei didaktischer Betonung. Dieses Mittel wird auch häufig genutzt, wenn die Kommunikation unter ungünstigen akustischen Bedingungen stattfindet.

Du sollst das ausschreiben, nicht aufschreiben. Das heißt begreifen!

- Die Stimmung eines literarischen Textes zu veranschaulichen:

In literarischen Texten wird Lautmalerei (gehäuftes Auftreten einzelner Laute oder Lautkombinationen in einem Text) als Stilmittel genutzt. Dies ist häufig in Sprachspielen zu finden oder um bestimmte Stimmungen zu unterstreichen. Die Bedeutungs- oder Ausdrucksfunktion einzelner Laute zeigt sich beispielsweise auch bei Interjektionen

Ah, oh: Bewunderung, Wohlbehagen, Erstaunen

Ih, äh: Ekel, Ablehnung

Uh, hu: Unbehagen, Grusel

Pst, sch, scht: Aufforderung, Zurechtweisung

- Soziale Beziehungen zu kennzeichnen:

Als Gestaltungsmittel, dient die Aussprache dazu eine Person zu charakterisieren oder zu bewerten z.B. in einem literarischen Text oder in Gesprächen. Sie kann auch als Mittel benutzt, eine Person bloßzustellen, lächerlich zu machen.

Die Aussprachevariationen werden von einigen Sprechern mituntereingesetzt, um sich bewusst von einer Gruppe oder soziale Schicht abzugrenzen bzw. die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Schicht zu demonstrieren.

Wortakzent, Satzintonation und Sprechrhythmus gehören zu den Merkmalen, nach denen Muttersprachler die sprachliche Kompetenz eines DaF-Lerners einschätzen.

Storch G. (1999, 105-106) ist der Meinung, dass die Ausspracheschulung auf vier Prinzipien beruht:

- Kontrast: Die Ausspracheschwierigkeiten werden meist im Kontrast geübt und korrigiert, hier unterscheidet man:
- Interlinguale Kontraste zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Einheiten, durch die sie substituiert werden.
- Interlinguale Kontraste zwischen fremdsprachlichen Einheiten, deren Diskrimination den Lernern schwerfällt.
- Kontraste zwischen falscher Schülersprache und modellgerechter fremdsprachlicher Aussprache.

Alle drei Kontrasttypen können bei der phonetischen Korrektur eingesetzt werden, und auf Lautkontrasten beruhen die meisten phonetischen Übungen im segmentalen Bereich.

- Einbettung: Es werden keine isolierten Laute geübt, sondern anhand von Wörtern, Syntagmen, Sätzen oder kleinen Texten werden segmentale und suprasegmentale Einheiten zugleich geübt, wenn auch jeweils mit unterschiedlichem Schwerpunkt.
- Imitation: Ausspracheschulung beruht wesentlich auf Imitation von sprachlichen Modellen (Kassette, Lehrer, Video). Besonders Anfänger sollten im Ausspracheunterricht nichts sprechen, was sie nicht vorher gehört haben. Wichtig ist

der Einsatz von Kassetten, damit sich die Lernenden an einem authentischen Modell der fremden Sprache orientieren können.

- Wiederholung: Aussprache muss sehr intensiv geübt und wiederholt werden, da die motorischen Artikulationsabläufe stark muttersprachlich geprägt (verfestigt) sind und nur schwer und ganz allmählich auf die der Zielsprache umgestellt werden können.

2.4.3 Silbenstrukturen

Es gibt viele theoretische Definitionen zum Silbenbegriff. Hirschfeld und Reinke (2016, 73) gehen davon aus, dass (Sprech-)Silben die kleinsten rhythmischen Einheiten sind, aus denen Wörter bestehen. Dabei sind suprasegmentale und segmentale Eigenschaften vereinigt.

Eine Sprechsilbe kann nach Hirschfeld/Reinke (2016, 74) aus den folgenden Elementen bestehen:

- Silbenkern (Gipfel, Nukleus), obligatorisches Segment mit höchster Prominenz (Sonorität),
- Silbenkopf (linker Silbenrand, Anfangsrand, Anlaut, Ansatz),
- Silbenkoda (Silbenschwanz, Coda, Endrand, Auslaut)

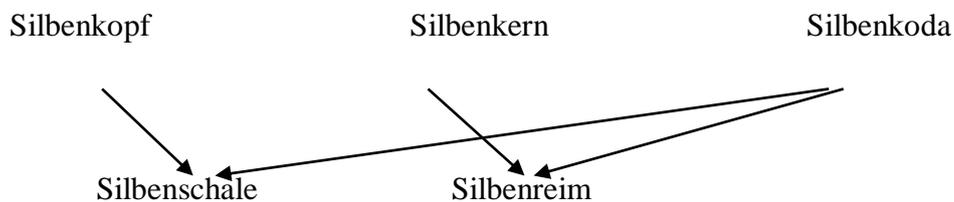


Abb. 7: Elemente der Sprechsilbe (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 74)

Der Silbenkopf kann im Deutschen bis zu drei Konsonanten und die Silbenkoda bis zu fünf umfassen, am Beispiel einsilbiger Wörter in der folgenden Tabelle (vgl. ebd. 74):

Silbenkopf		Silbenkoda	
K	Reiten	K	Hat
KK	Schreiten	KK	Hast
KKK	Streiten	KKK	Holst
		KKKK	Hilfst
		KKKKK	Schimpfst

Tab. 4: Deutsche Silben.

Darüber hinaus gibt es sprachabhängige phonotaktische Regeln für die Kombinationsmöglichkeiten von Vokalen und Konsonanten innerhalb einer Silbe. Als Teilgebiet der Phonologie bestimmt die *Phonotaktik* die *Distribution* bzw. die Verteilung und die Kombination von Vokalen und Konsonanten, ihr Vorkommen in bestimmten Lautumgebungen und damit die Silbenstrukturen. Im Deutschen können lange Vokale und Diphthonge beispielsweise in jeder Position einer Silbe auftreten (aus, Sau, au!). Es gibt aber auch eine Reihe von Distributionsbeschränkungen, die nicht nur Konsonanten, sondern auch deren Varianten betreffen z. B.:

- Kurze Vokale kommen nicht vor /v j z/, nicht im Auslaut und nicht vor /ə/ vor.
- Lange Vokale kommen nicht vor /ŋ pf/ vor, vor /ts ʃ/ nur in Ausnahme (wie *Kiez*, *Raasch*).
- Diphthonge kommen nicht vor /pf ʁ ŋ/ vor.
- Im Anlaut kommen alle Konsonante außer /s ŋ x/ vor.
- /j h/ treten nur im Anlaut auf.
- Im Auslaut gibt es keine Lenisplosive und –frikative (Auslautverhärtung), d. h. die Opposition *fortis – lenis* ist im Silben- und Wortauslaut aufgehoben.
- Die Konsonanten /t/ und /p/ lassen sich innerhalb einer Silbe nicht in dieser Reihenfolge verbinden (aber *Haupt*).
- /ŋ/ gibt es nur auslautend (*lang*) und ambisyllabisch (*lange*) (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 75).

Die phonotaktischen Regeln können also beim Erlernen des Deutschen einerseits helfen, in der Ausgangssprache nicht vorhandene Kombinationsmöglichkeiten bewusst zumachen, andererseits die Erklärung dafür liefern, warum ein in beiden Sprachen vorhandener Vokal oder Konsonant in bestimmten Lautumgebungen Probleme bereitet.

2.4.4 Phonologische Prozesse

Die phonologischen und phonetischen Prozesse sind in verschiedenen Bereichen zu bemerken u.a.: beim Spracherwerb des Kindes, beim Fremdspracherwerb, situativ (Phonostilistik), in der Umgangssprache, bei Versprechern ... usw. Die folgende Klassifikation der

phonologischen Prozesse von Ramers/Vater (1992) wurde nach Hirschfeld/Reinke (2016, 77-78) an Beispielen aus dem DaF-/DaZ-Erwerb erläutert:

a) *Phonemersatz*

Phoneme der Fremdsprache werden durch Phoneme der jeweiligen Erstsprache ersetzt, z. B. /ç/ durch /ʃ/ bei französischen Deutschlernenden, die dann *Kirsche* statt *Kirche* aussprechen.

b) *Hinzufügung von Phonemen*

Phoneme werden

- Vorangestellt (Prothese), z. B. ein /ε/ vor einen Wortanlaut mit <st> bei spanischen Deutschlernenden, so dass *Estudent* statt *Student* gesprochen wird,
- eingefügt (Anaptyxe), z. B. ein Schwa (/ə/) zwischen zwei Konsonanten bei arabischen Deutschlernenden (*breit* → *bereit*),
- Angehängt (Epithese), z. B. ein Schwa an einen Auslautkonsonanten bei italienischen Deutschlernenden, so dass *hat* nicht mehr von *hatte* (Zeitformen), *Brot* nicht mehr von *Brote* (Singular – Plural) unterschieden werden kann.

c) *Tilgung/Ausfall von Segmenten (Elision)*

Einzelne Phoneme oder Phonemverbindungen werden einerseits weggelassen, z. B. Auslautkonsonanten bei vietnamesischen Deutschlernenden: aus eins wird ein, Eis oder Ei. Gleichzeitig fehlen notwendige Auslassungen, z. B. die Elision des Schwa in der Endung *-en*, waszu Störungen in der Sprechrhythmus führen kann.

d) *Umstellung von Phonemen (Metathese)*

Die Reihenfolge von Phonemen wird verändert z. B. *müsste* statt *Mütze*.

e) *Zusammenziehen von Phonemen (Kontraktion)*

Unabhängig von der Erstsprache werden aufeinanderfolgende Phoneme im Deutschen miteinander verserschmolzen, oft verbunden mit Elisionen, z. B. *eimal* statt *einmal* oder *Lehm* statt *leben*. Dabei fehlen notwendige Konsonanten an Wort- und Silbengrenzen, in *hastdu* oder *meinName* werden zwei Konsonanten, und zwar getrennt voneinander, ausgesprochen.

f) *Assimilation*

Bei der Assimilation handelt es sich um einen starken, hörbaren Einfluss realisierter benachbarter Phoneme (schon in Kap. 1.4.2.1.3 behandelt). In vielen Sprachen herrscht z. B.

eine regressive Assimilation hinsichtlich der Stimmbeteiligung vor, d. h. ein stimmhafter Leniskonsonant beeinflusst einen stimmlosen Fortiskonsonanten (an der Wort- und Silbengrenze) so, dass beide Konsonanten mit den Merkmalen lenis + stimmhaft gebildet werden. In den folgenden Beispielen werden von Russischen Deutschlernenden: *aus Dresden* [zd] statt [sd], *aus Gara* [zg] statt [sg], *aus Berlin* [zb] statt [sb] ausgesprochen.

g) Neutralisation

Im Deutschen übliche Neutralisationen werden einerseits nicht eingehalten, z. B. die Auslautverhärtung, d. h. *Rat* und *Rad* werden unterschiedlich ausgesprochen. Andererseits werden in der Erstsprache übliche Prozesse ins Deutsche übertragen, z. B. von spanischen oder japanischen Deutschlernenden die Neutralisation der Nasale im Wortauslaut, so dass nicht zwischen *in* oder *im* unterschieden wird.

h) Suprasegmentale Veränderungen

Die Veränderungen auf segmentaler Ebene, wie unter a) bis g) beschrieben, sind oft mit suprasegmentalen Veränderungen verbunden: es kommt zu Änderungen in der Silbenzahl bzw. –struktur und damit zu Einflüssen auf Akzentuierung und Rhythmisierung.

Daher enthalten phonologische Prozesse auch phonetische Elemente, die miteinander verbunden sind. Sie sind beim Deutscherwerb interferenzbedingt; das kann man durch die oben erwähnten Beispiele beobachten. DaF-/DaZ-Lernende sollten dafür bewusst gemacht werden (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 78).

3 Aussprache Lehren und Lernen

3.1 Lehr- und Lernziele im Bereich der Aussprache

Beim Unterricht jeder Fremdsprache hat die Ausspracheschulung bestimmte Grundlagen und Bedingungen, die vom Lehrer respektiert werden sollen, damit sie richtig vermittelt und von den Lernern beherrscht wird. Die Aussprache (das Lautgeschehen) einer Sprache wird von der Artikulationsbasis und den spezifischen Artikulationsmerkmalen charakterisiert.

In diesem Bezug schreibt Albert H. (1981. 187) folgendes:

“Für die Herausbildung komplexer Sprachfähigkeiten ist die Vermittlung charakteristischer Erscheinungen der deutschen Lautsprache unbedingt erforderlich. Diese bilden den Gegenstand der Kenntnisvermittlung und Könnensentwicklung auf dem Gebiet der Lautung und Intonation im Deutschen und sind die Grundlage für das Lautspracheverstehen (Hörfähigkeit), für sichere und normgemäße Artikulation und Intonation (Sprech- bzw. Gesprächsfähigkeit)”⁶³.

Grundlage und Ziel jeglicher Ausspracheschulung ist die genormte gesprochene deutsche Sprache. Im Allgemeinen sind Verständlichkeit und ein möglichst hoher Grad der Annäherung an die genormte gesprochene Sprache anzustreben. Es ist durchaus unrealistisch zu glauben, auch bei intensiver Ausspracheschulung die Aussprachekompetenz eines Muttersprachlers erreichen zu können.

In der Ausspracheschulung sollen einzelne Laute, vor allem Lautkombinationen (Wörter, Sätze) als auch Akzent, Intonation und Rhythmus in möglichst vieler und unterschiedlicher Formen geübt. Die Übungen sollen in normaler Sprechschwierigkeit der Lernenden im Unterricht ablaufen und nicht davon isoliert sein.

Mit dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR 2001) wurde allerdings der Versuch einer konkreten Lernzielbestimmung im Zusammenhang mit dem hauptsächlichen Ziel des Fremdsprachenunterrichts und der Festlegung von Niveaustufen unternommen. Der GeR sieht das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen eines handlungsorientierten Ansatzes in der Vermittlung einer kommunikativen Sprachkompetenz. Diesem Ziel ist auch der Ausspracheunterricht verpflichtet, der eine wichtige Basis für die vier Grundfertigkeiten: Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben darstellt. Kommunikative Sprachkompetenz verlangt eine Ausbildung dieser

⁶³In: Krumm H-J, u. a., Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 2016, S. 320

Grundfertigkeiten in den Kompetenzbereichen Linguistik, Soziolinguistik und Pragmatik. Die Aussprache wurde im GeR als sogenannte phonologische Kompetenz dem Kompetenzbereich Linguistik zugeordnet, trotzdem spielt sie in den beiden anderen Kompetenzbereichen (Soziolinguistik, Pragmatik) eine nicht geringe Rolle (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 13).

Die kommunikative Sprachkompetenz bedeutet die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man braucht, um in verschiedenen Situationen erfolgreich zu kommunizieren. Sie basiert auf erworbenen Fertigkeiten im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die den Kompetenzbereichen Phonetik/Phonologie, Orthographie, Grammatik, Lexik zuzuordnen sind:

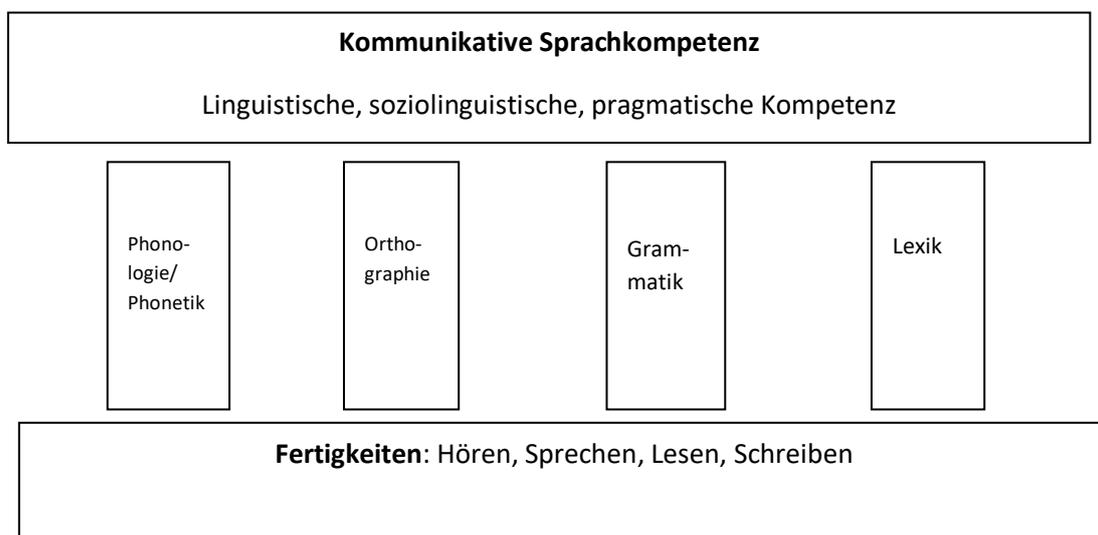


Abb. 8: kommunikative Sprachkompetenz (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 14)

Die Lehr- und Lernziele des Ausspracheunterrichts werden vom GeR (2001, 117) für die entsprechenden Sprachniveaustufen A1 bis C2 wie folgt bestimmt:

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 sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht- Muttersprachlers gewöhnt sind.

Tab. 5: Die Lehr- und Lernziele des Ausspracheunterrichts im GeR (2001, 117)⁶⁴.

In der Orthografie haben die Lehr- und Lernziele einen anderen Stellenwert als die für die Aussprache. Für den DaF-/DaZ-Unterricht werden im GeR folgende Lernziele für die orthographische Kompetenz beschrieben. Orthografie und Aussprache werden dabei in einem Zusammenhang gesehen und dargestellt (GER, 2001, 117-118)⁶⁵:

"Sie involviert die Kenntnis der Symbole, aus denen geschriebene Texte bestehen, sowie die Fertigkeit, diese wahrzunehmen und zu produzieren. Die Schreibsysteme aller europäischen Sprachen beruhen auf dem alphabetischen Prinzip, auch wenn manche anderen Sprachen anderen Prinzipien folgen, wie etwa dem ideographischen (logographischen) Prinzip (z. B. Chinesisch) oder dem konsonantischen Prinzip (z. B. Arabisch). Für die alphabetischen Systeme sollten Lernende Folgendes wissen, erkennen und produzieren können:

- Buchstaben in gedruckter und handschriftlicher Form, groß und klein;
- die richtige Schreibweise der Wörter, einschließlich Abkürzungen;
- Satzzeichen und Regeln der Zeichensetzung;
- typographische Konventionen und verschiedene Schriftarten usw.;
- gebräuchliche logographische Zeichen (z. B. @, &, \$ usw.)

⁶⁴Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (2011). In: Hirschfeld/Reinke, Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Berlin, 2016, S. 16.

⁶⁵ In: ebd., S. 17.

Sprachverwendende müssen, wenn sie einen vorbereiteten Text laut lesen sollen oder beim Sprechen Wörter benutzen sollen, die ihnen zuerst in geschriebener Form begegnet sind, diese geschriebene Form korrekt aussprechen können. Dazu gehört:

- *Kenntnis der Rechtschreibung;*
- *die Fähigkeit, ein Wörterbuch heranzuziehen, und Kenntnis der dort benutzten Konventionen, Aussprache darzustellen;*
- *Kenntnis der Bedeutung geschriebener Formen, insbesondere die der Satzzeichen für Satzgliederung und Intonation;*
- *die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit (Homonyme, syntaktische Ambiguitäten usw.) aus dem Kontext aufzulösen."*

Orthoepie oder Orthoepik (aus dem Griechischen) ist die Lehre von der richtigen Aussprache der Wörter, d. h. orthoepische Kompetenzen gehören zu den oben erläuterten phonologischen bzw. phonetischen Kompetenzen. Orthoepische Kompetenzen beziehen sich nicht nur auf Sprache in geschriebener Form, sondern sie betreffen auch die Perzeption und Produktion von Standardaussprache, und zwar sowohl frei gesprochener als auch vorformulierter (auf Schrift beruhender oder auswendig wiedergegebener) Äußerungen/Texte (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016,18).

3.2 Lehr- und Lerninhalte im Bereich der Aussprache

Sowohl Kenntnisse als auch Fertigkeiten als zu entwickelnden phonologischen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht werden im GeR in Bezug auf die folgenden Lehr- und Lerninhalte beschrieben (vgl. GeR 2001, 117):

- *"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.*"

Diese Lehr- und Lerninhalte sind für allen Fremdsprachenunterricht gültig (nicht nur für DaF/DaZ). Im DaF-/DaZ-Bereich könnten sie dem Unterricht mit sprachlich heterogenen Lerngruppen zugrunde gelegt werden, die systematisch in alle Bereiche der Aussprache eingeführt werden müssen. Was der Orthografie anbelangt, sind bei allen angeführten Lehr- und Lerninhalten die mündliche und die schriftliche Sprachebene miteinander zu verbinden (d. h. auf die Phonem-Graphem-Beziehungen und Interpunktion einzugehen ist). Die folgende Tabelle stellt eine Liste jener phonetischen Themen, die in beinahe jedem Ausspracheunterricht und ebenfalls in DaF-Lehrwerken eine Rolle spielen sollten (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 19):

	phonetische Themen
Suprasegmentalia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wortakzentuierung 2. Wortgruppen- und Äußerungsakzentuierung 3. Gliederung 4. Melodie 5. Sprechmelodie 6. Markierung von Gliederungssignalen und Melodie durch Interpunktionszeichen
Segmentalia (Vokale)	<ol style="list-style-type: none"> 7. Vokalquantität und Vokalspannung 8. Differenzierung der E-Laute 9. Ö- und Ü-Laute (gerundete Vorderzungenvokale) 10. Vokalneueinsatz 11. Reduktionsvokale 12. Phonem-Graphem-Beziehungen im Bereich der Vokale
Segmentalia (Konsonanten)	<ol style="list-style-type: none"> 13. Konsonantenspannung und Stimmbeteiligung 14. Ich- und Ach-Laute 15. Hauchlaut [h] 16. R-Laute (frikativ und vokalisiert) 17. Ang-Laut 18. Konsonantenverbindungen, Konsonantenhäufungen 19. Koartikulatorische Erscheinungen (Elisionen, Assimilationen, Reduktionen, ...) 20. Phonem-Graphem-Beziehungen im Bereich der Konsonanten

Tab. 6: Liste der phonetischen Themen vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 19).

Im GeR werden auch der Beherrschungsgrad und damit die Lehr- und Lerninhalte für die Orthografie den Niveaustufen zugeordnet (vgl. GeR 2001, 118):

Beherrschung der Orthographie	
C2	Die schriftlichen Texte sind frei von orthographischen Fehlern
C1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.
B1	Kann zusammenhängend und klarverständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
A2	Kann kurze Texte über alltägliche Themen abschreiben – z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A1	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.
Anmerkung: Diese Deskriptoren sind nicht empirisch skaliert worden. Die Skalierung entspricht der Intonation der Autoren der Skalen, auf denen diese Deskriptoren basieren.	

Tab. 7: Beherrschung der Orthographie (vgl. GeR 2001, 18).

Meistens basiert sich der Phonetikunterricht auf die Arbeit an Lauten, obwohl in der Fremdsprachendidaktik seit langem anerkannt wurde, dass es eigentlich wichtiger ist, dass die Schüler die Intonation beherrschen. Die Intonation spielt bei der Sprachwahrnehmung und der Sprachverarbeitung die entscheidende Rolle; erfahrungsgemäß werden Artikulationsabweichungen vom Hörer viel eher verarbeitet und auch viel eher toleriert als Verstöße gegen den Sprechrhythmus, gegen den Wort- und Satzakkzent oder falsche melodische Muster. In diesem Punkt sind sich Fremdsprachenphonetiker einig. Der Lehrer, der selbst schon erkannt hat, dass es auf die Intonation besonders ankommt, findet in den gängigen Lehrwerken wenig oder wenig geeignete Übungen zur Intonation. In speziellen Lehrmaterialien zur Phonetik gibt es diese Übungsangebote, aber auch hier dominieren meist Übungen zur Artikulation (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 32-33).

Wenn Fremdsprachenphonetiker von Transkription im Fremdsprachenunterricht sprechen, wurde damit gemeint das am weitesten verbreitete phonetische Alphabet der Association Phonétique Internationale (eng. International Phonetic Association) API/IPA.⁶⁶

Mit dem phonetischen Alphabet der API werden allerdings nur die Laute (Artikulation) und der Wortakzent aufgezeichnet. Für die Transkription der Intonation, der Sprechakzente, der Pausen, Melodieverläufe und anderer suprasegmentaler Erscheinungen existiert bisher kein verbindliches System. Die Nutzung der Lautschrift (API) in den fremdsprachigen Lehrmaterialien nimmt heutzutage ab. Besonders Lehrmaterialien zur Phonetik stützen sich alle auf die API-Transkription. Die Rolle der phonetischen Transkription im Fremdsprachenunterricht wird kontrovers diskutiert. Selbst wenn die Transkription in einigen Lehrbüchern vorhanden ist, bedeutet es nicht, dass sie im Unterricht wirklich genutzt wird. Im Folgenden werden die Meinungen, die für die Verwendung der API und die gegen ihrer Verwendung dargestellt (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 41):

"Für die Verwendung der der Transkriptionszeichen der API spricht,

- ✓ dass die Zeichen für sehr viele Fremdsprachen verwendet werden, z. B.: [i:] – dt. *viel*, eng. *feel*, frz. *fille*,
- ✓ dass die Laut-Buchstaben-Beziehungen eindeutig dargestellt werden können, z.B. E-Laute in *Weg* und *weg* ([e:] - [ɛ]),
- ✓ dass die Schüler lernen die notwendige Unterscheidung zwischen Lauten und Buchstaben zu treffen, Beispiel: der Buchstabe <s>, realisierbar in den Lauten [s, z, ʃ],
- ✓ dass die Lernenden Abweichungen zwischen Schreibung und Aussprache klar erkennen können, Beispiel: Schreibung , Aussprache [p] in *gelb*,
- ✓ dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, Aussprachewörterbücher, den DUDEN oder andere Wörterbücher selbstständig zu nutzen,
- ✓ dass die Transkription ein wichtiges Hilfsmittel ist, sich die Aussprache bewusst anzueignen.

Gegen die Verwendung spricht,

⁶⁶ Anmerkung: die Phonem-Graphem-Beziehungen (Laut-Buchstaben-Beziehungen) im Deutschen werden im praktischen Teil der Arbeit (im Zusammenhang mit der phonetisch-phonologischen Analyse Arabischen-Deutsch) ausführlich behandelt und die Laute des Deutschen in internationaler Lautschrift (API) werden dabei durch Übersichten dargestellt.

- ☒ dass zusätzliche Zeichen gelernt werden müssen, das ist besonders schwierig, wenn in der Ausgangssprache der Lernenden nichtlateinische Schriftzeichen verwendet werden (z. B. Russisch, Arabisch ...),
- ☒ dass das Nebeneinander von Laut- und Schriftzeichen (Buchstaben) verwirrend wirken kann,
- ☒ dass die Transkription den Lernenden überfordert.

3.3 Perzeptive und Produktive Aussprachefertigkeiten

Aussprachefertigkeiten bestehen aus Kompetenzen im perzeptiven und im produktiven Bereich. Die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten setzt die der perzeptiven Fertigkeiten voraus. Bei der Festlegung der Lehr- und Lernziele müssen die beiden Fertigungsbereichen parallel zueinander vermittelt werden.

3.3.1 Perzeptive Aussprachefertigkeiten

Bezüglich der auditiven (perzeptiven) Fertigkeiten ist zwischen der phonologischen und phonetischen Ebene zu unterscheiden: Phonologisch geht es um bedeutungsunterscheidende Merkmale, z. B. die für asiatische Deutschlernende schwierige Unterscheidung von *Land* und *Rand*, phonetisch können z. B. unterschiedliche R-Varianten in *Rand* unterschieden werden (Zungenspitzen-, Zäpfchen-, Reibe-R), die aber keinen Bedeutungsunterschied ableiten. Für die Linguistik, speziell für die Phonetik ist Hören sehr wichtig: "*ohne Hören kein Sprechen*". Phonetik wird traditionell mit Aussprache, mit Sprechen (Intonieren und Artikulieren) verbunden, das Hören aber bleibt meist im Hintergrund. Diese Rollenverteilung lässt sich auch im Alltag beobachten: es gibt *Mundartsprecher*, *Dauersprecher*, *Fernsehsprecher*, *Radiosprecher*, *Regierungssprecher*; auch an vielen deutschen Universitäten etabliert sich das Fach *Sprechwissenschaft* (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 29; Reinke/Hirschfeld 2016, 21).

Im perzeptiven Bereich überschreiten die Kompetenzerwartungen, die im produktiven Bereich in allen Lernstufen, da die Lernenden von Beginn an gezwungen sind, sich perzeptiv mit der fremden Sprache auseinanderzusetzen: Sie müssen Wortgruppen und syntaktische Grenzen anhand phonetischer Hinweissignale (z. B. Gliederungssignale, Akzentuierungen) erkennen, sie müssen Aussagen von Fragen anhand unterschiedlicher Melodieverläufe unterscheiden und mit Hilfe phonologischer Kategorisierungen vornehmen. Beim Fremdsprachenlernen ist es notwendig, die unbekannt segmentalen und suprasegmentalen

Hörmuster der Fremdsprache, mit entsprechender didaktisch-methodischer Unterstützung, schrittweise aufzubauen. Das verstehende Hören hat im Fremdsprachenunterricht seit längerem als eine der vier Fertigkeiten und als unerlässliche und daher selbstverständliche Bedingung für das Sprechen bzw. für das Kommunizieren seinen festen Platz in der Didaktik, im Unterricht und in den Lehrmaterialien eingenommen. Hörübungen im Phonetikunterricht haben Doppelfunktion. Phonetisches Hören ist Teil der Arbeit an der Aussprache selbst und Teil der Arbeit am verstehenden Hören, denn das verstehende Hören basiert auch auf dem phonetischen Hören (Hörverstehen und verstehendes Hören werden hier als synonym verwendet). Die einfachste und verbreitetste Übungsform im traditionellen Phonetikunterricht ist das Hören und Wiederholen. Übungen dieser Art sind wichtig und unentbehrlich, aber man soll das Hören Schritt für Schritt trainieren und kontrollierbare Höraufgaben stellen. Also um die perzeptiven Kompetenzen zu entwickeln, müssen regelmässig und kontinuierlich ausgewählte Aspekte der Segmentalia und Suprasegmentalia gezielt bewusst gemacht werden. (vgl. Dahlhaus 1994, 7; Dieling/Hirschfeld 2000, 31-32; Hirschfeld/Reinke 2016, 22).

3.3.2 Produktive Aussprachefertigkeiten

Die Lehr- und Lernziele zur Vermittlung der produktiven Aussprachekompetenzen sind am besten in Verbindung zu Wortschatz- und Grammatikerwerb und in Abhängigkeit vom übergeordneten Lernziel für die jeweilige Lerngruppe festzulegen. Von Anfang an sollten die Lernenden im Unterricht perzeptiv unterschiedliche Aussprachevarianten (phonostilistische, emotionale, ...) angeboten werden. Außerdem sollten sie in der Lage sein, die unterschiedlichen auditiv erfassten Aussprachevarianten auch selbst produktiv auszuprobieren: sie sollten beispielsweise in Rollenspielen Wörter, Sätze oder Texte in unterschiedlichen Emotionen (fröhlich, traurig, ...) realisieren oder bewusst zu sprechen, wie es in einer Kommunikationssituation phonostilistisch angemessen ist. So könnten sie z. B. kurze Diskussionen mit Freunden simulieren oder einen Märchentext spannend vorlesen. Anzustreben ist stets eine intensive Eigen- und Fremdrelexion in Bezug auf die Sprechwirkung und auf persönliche Einstellungen, denn Menschen verfügen stets über persönliche Einstellungen zur eigenen Aussprache und daher bestimmte Aussprachemodalitäten bevorzugen, andere ablehnen. Aufgrund dieser Einstellungen entwickeln Lernende häufig sogar ehrgeizige individuelle Lernziele, die Lehrenden oft verborgen bleiben. Die Entwicklung des perzeptiven bzw. produktiven Kompetenzbereiches

hängt von der Lernzielgruppen und ihren besonderen Voraussetzungen und Bedürfnissen (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016,22-23).

Die folgenden Tabelle dient zur Darstellung, die von Kelz (1976, 35)⁶⁷ erstellten fünfstufigen Kompetenzskala:

		Für Personen...
Stufe1	Keine phonetische Kompetenz	..., die nur Literatur bzw. Fachliteratur lesen wollen (keine systematischen Kenntnisse der Laut-Buchstaben-Beziehungen; keine Fertigkeiten im perzeptiven und artikulatorischen Bereich)
Stufe2	Kompetenz ausschließlich im perzeptiven Bereich	..., die darüber hinaus an wissenschaftlichen Kongressen (passiv) teilnehmen, fremdsprachliche Rundfunksendungen hören und Gespräche verstehen wollen (Kenntnisse der Laut-Buchstaben-Beziehungen in Ansätzen vorhanden; Fertigkeiten ausschließlich im perzeptiven Bereich ausreichend entwickelt).
Stufe3	Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf einfachem Niveau	..., die sich zudem mit Sprech/-innen der Zielsprache mündlich verständigen wollen, wobei doch deutlich erkennbare Interferenzen vorhanden sind (Kenntnisse der Laut-Buchstaben-Beziehungen vorhanden; perzeptive und artikulatorische Fertigkeiten gut entwickelt).
Stufe4	Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf hohem Niveau	..., die außerdem im produktiven Bereich kaum noch von Sprecher/-innen der Zielsprache unterschieden werden können; Interferenzen sind also kaum noch erkennbar (Kenntnisse der Laut-Buchstaben-Beziehungen sowie perzeptive und artikulatorische Fertigkeiten sehr gut entwickelt).
Stufe5	Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf allerhöchstem Niveau	..., die sowohl im produktivem als auch im perzeptivem Bereich mit Sprecher/-innen der Zielsprache absolut kongruent sind (Kenntnisse der Laut-Buchstaben-Beziehungen sowie perzeptive und artikulatorische Fertigkeiten entsprechen denen von Sprecher/-innen der Zielsprache).

Tab. 8: fünfstufige Kompetenzskala Kelz (1976, 35. In: Hirschfeld/Reinke 2016, 23-24)

3.4 Zielgruppen- und Lernendenspezifik

Im Unterrichtsprozess müssen sich Hör-und Aussprachetraining an den Zielgruppen, d.h. den konkreten Lerngruppen, aber auch an den einzelnen Lernenden mit ihren spezifischen Voraussetzungen und Besonderheiten, damit das Gesamtziel der Sprachausbildung erreicht werden kann. Laut Hirschfeld/Reinke (2016, S. 25) sind die gruppenspezifischen Aspekte:

- "die übergeordneten Lernziele wie z.B. die Fragen, welche kommunikativen Aufgaben die Lernenden später ausführen wollen/müssen und welche Rolle die Aussprache dabei spielt (z.B. weichen diese bei DaF-Lernenden in manchen Punkten von denen der DaZ-Lernenden ab),

⁶⁷In: Hirschfeld/Reinke, Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Berlin, 2016, S. 23-24.

- die Aussprache(n) der Lernenden, die die Hauptursache für phonetische Interferenzen in der Zielsprache darstellen,
- früher gelernte Fremdsprachen, die ebenfalls Interferenzprobleme verursachen können, die aber auch positive Auswirkung haben können,
- der Sprach- bzw. Lernstand (Kurse für Anfänger/-innen stellen andere Anforderungen als solche für die Mittelstufe oder für Fortgeschrittene, immer gemäß der Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen A1 bis C2),
- das Lernalter (für Vorschulkinder benötigt man andere methodische Herangehensweisen als für ältere Schüler/-innen, für Studierende oder ältere Erwachsene),
- die gewohnten Lerntraditionen (Lernende sind z. B. mehr oder weniger gewöhnt, hinsichtlich ihrer Ausspracheprobleme korrigiert zu werden, individuell bzw. in der Gruppe an der Verbesserung ihrer Aussprachekompetenz zu arbeiten usw.),
- die allgemeine Gruppensituation wie Gruppengröße, ausgangssprachliche Zusammensetzung, Atmosphäre in der Gruppe, Verhältnis Lehrende – Lernenden usw.“

Die folgende Abbildung dient zur Veranschaulichung dieses Bedingungsgefüges:

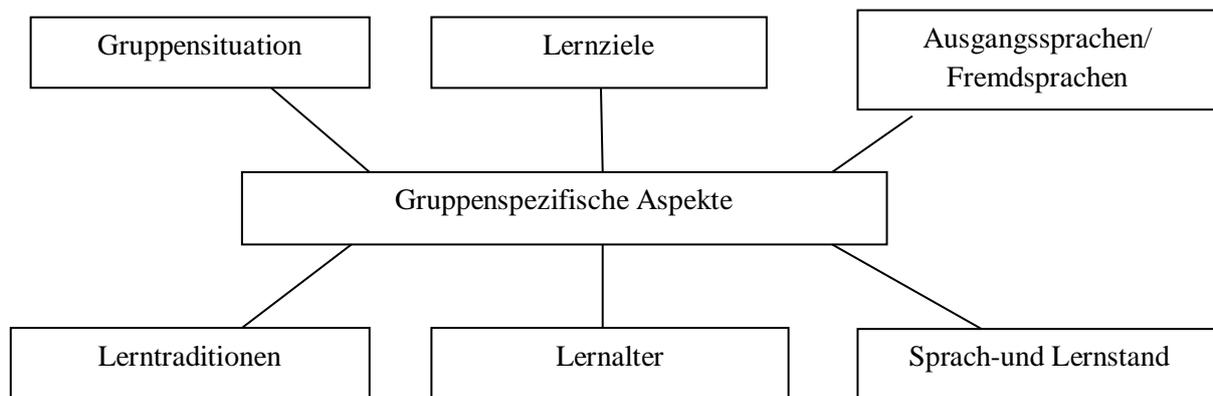


Abb.9: Gruppenspezifische Aspekte des Aussprachetrainings (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 26)

Die Lernenden unterscheiden sich voneinander auch hinsichtlich ihrer individuellen Voraussetzungen, selbst wenn sie ansonsten der gleichen Lernzielgruppe hinsichtlich Ausgangssprache, Sprachniveaustufe usw. angehören. Insbesondere sind die folgenden individuellen Aspekte, die zudem teilweise alters- und ausgangskulturabhängig sind, zu zitieren:

- "Motivation, die die eigene Aussprachekompetenz zu verbessern: Hierfür sind unterschiedliche Gründe maßgeblich, z. B. positive bzw. negative Einstellung zum Klang der Zielsprache, berufliche Ziele usw.,
- Kognitive Leistungsmöglichkeiten sowie Leistungsbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit,
- Gedächtnisleistungen, insbesondere Merkfähigkeit: Hier geht es zum einen um das Merken von Regeln, z. B. zu den Wortakzentpositionen oder Laut-Buchstaben-Beziehungen, zum anderem um das Merken phonetischer Merkmale wie Melodieverläufe oder spezifische Lautqualitäten,
- grundsätzliches Hörvermögen (dieses kann z. B. bei Schwerhörigkeit generell eingeschränkt sein) sowie Fähigkeiten zur differenzierenden und identifizierenden Wahrnehmungen segmentaler und suprasegmentaler phonetischer Merkmale,
- Sensibilität für formale sprachliche Merkmale, insbesondere für phonetische Merkmale (Formbewusstheit),
- motorische (artikulatorische) Fertigkeiten,
- Musikalität: diese kann einen positiven Einfluss auf den Erwerb neuer phonetischer Muster haben,
- Persönliche Lernziele, Einstellung bzw. (Vor-)Eingenommenheit gegenüber der Aussprache der Zielsprache (z. B. kann der Wunsch bestehen, seine Identität und damit seinen Akzent nicht aufzugeben),
- Einstellung zum Sprachunterricht, zur Lerngruppe, zu den Lehrenden,
- Persönlichkeitsstruktur wie emotionale Faktoren, Lerntyp usw. (möglich sind z. B. Hemmungen eine neue Aussprache zu übernehmen, oder ein besonders grosser Hang zum Perfektionismus),
- Fremdsprachenlernerfahrung, Bevorzugung bestimmter Lernstrategien, z. B. Auswendiglernen von Regeln, Lexik usw.,
- Lerntraditionen, und damit einhergehend Bevorzugung bzw. Ablehnung bestimmter Lernmethoden, wie z. B. Einzelübungen bzw. Chorsprechen,
- Kommunikationsgewohnheiten im Alltag oder im Lernumfeld, hierzu gehören Fragen wie: Inwieweit war mündliche Kommunikation generell und im Unterricht in der

Heimatkultur der Lernenden positiv konnotiert, wie wurde mit Abweichungen von etablierten Normen und Fehlern umgegangen, war Sprechen vor Publikum ein lustbetontes oder eher angstbesetztes Thema, legte man besonderen Wert auf (formale) Korrektheit der Äußerung usw."(vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 26-27).

Die oben genannten Faktoren haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung neuer Hörmuster und den Aufbau neuer Sprachbewegungen. Sie sollten von den Lehrenden in der Unterrichtsplanung unbedingt einbezogen werden, auch wenn es schwierig ist, sie an jedem Zeitpunkt ausreichend dabei zu berücksichtigen.

3.5 Aufgabe des Lehrers

Bei der Entwicklung der Aussprache- und Orthographiefertigkeiten ihrer Lernenden nehmen die Lehrenden eine Schlüsselrolle ein. Die Aussprache des Lehrers ist Modell für die Aussprache seiner Schüler, und lange Zeit war sie (und in einigen Gegenden ist sie noch immer) fast das einzige Modell, das Schülern zur Verfügung steht (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 20). Zu den Aufgaben der Lehrenden gehören auch:

- das Bewerten von Übungsangeboten im Lehrwerk, die Variation und Ergänzung vorhandener Übungen,
- das Beherrschen eines Methodeninventars, um methodische Abwechslungen und ausreichende Automatisierung sichern zu können,
- die Bewertung von Aussprache- und Orthographieleistungen und von Lernfortschritten,
- die Motivation der Lernenden (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 16-20; Hirschfeld/Reinke 2016, 29).

Lehrende sollten ebenfalls motiviert sein: sich diesen Aufgaben zu stellen, sich fachlich fortzubilden und Methodeninventar zu erweitern, denn das phonologische, das phonetische und das methodische Fachwissen des Lernenden bilden Basis eines gelungen Aussprachetrainings. Er sollte mit Phonetik und Phonologie der Zielsprache vertraut sein und alle Möglichkeiten wahrnehmen, sich auch mit der Phonetik und Phonologie der Ausgangssprache (seiner) Lernenden zu beschäftigen. Die phonetisch-phonologischen Kenntnisse in der Ausgangs- und Zielsprache ermöglichen es ihm, zum einen die speziellen Sprachprobleme der einzelnen Lernenden zu verstehen und ihnen zu begegnen, und zum

anderen geeignete Aussprachübungen für seine Lernergruppe auszuwählen und zu erstellen. Auf diese Weise kann der Ausspracheunterricht methodisch und didaktisch sinnvoll gestaltet werden (vgl. Dieling 1992,18.In: Mahmood 2014, 200).

In diesem Kapitel wurden die Grundlagen der deutschen Aussprache, das Verhältnis zwischen Phonetik und Aussprache sowie die phonetisch-phonologischen Strukturen des Deutschen (auf dem segmentalen und dem suprasegmentalen Bereich) untersucht. Der letzte Abschnitt beschäftigt sich mit den neuen didaktisch-methodischen Verfahren, die im Ausspracheunterricht eingesetzt werden sollten.

3.6 Computergestützte Ausspracheschulung

Computergestützte (Online-) Lernprogramme können den unverzichtbaren von der Lehrkraft gestützten Ausspracheunterricht ergänzen, da sie einen zusätzlichen selbstgesteuerten Erwerb ermöglichen. Hiermit ist die Begriffsbestimmung von selbstgesteuerten Lernen (durch neue Medien) notwendig.

3.6.1 Selbstgesteuertes (Aussprache-) Lernen

Krumm (2000, 413) ist der Meinung, dass der Begriff des Selbstlernens eng mit den Termini Selbstlernmaterialien und Selbstlernkurse verbunden ist. Obwohl der Begriff Selbstlernen ein eigenständiges Lernen bezeichnet, ist er nicht mit dem Begriff der Autonomie gleichzusetzen, sondern er grenzt sich davon ab: der Selbstlernen nimmt, im Gegensatz zu autonomen Lernen, Hilfen von einer Lehrperson oder von didaktischen Materialien in Anspruch (Dickinson 1987). Das Selbstlernen (auch das selbstorganisierte Lernen genannt) kann daher bestenfalls mit einer Halbautonomie verglichen werden. Nach Auswahl des Selbstlernmaterials bestimmt der Lernende zwar Ort, Zeit, Häufigkeit und Intensität des Lernens, der Lernprozess selbst wird jedoch durch das Selbstlernmaterial gesteuert. Der Rahmen, innerhalb dessen das Selbstlernen stattfindet, bestimmt in der Regel die Auswahl und den Einsatz der entsprechenden Lernmaterialien. Es gibt Materialien, die als Lernhilfen und Zusatzmaterial primär ergänzend zum fremdsprachlichen Unterricht im Sekundar- und Hochschulbereich, oder auch in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden können und somit mit dem individualisierten Lernprozess des Lernen fördern.

Die folgende Abbildung dient zur Darstellung des selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernens in der persönlichen Lernumgebung:

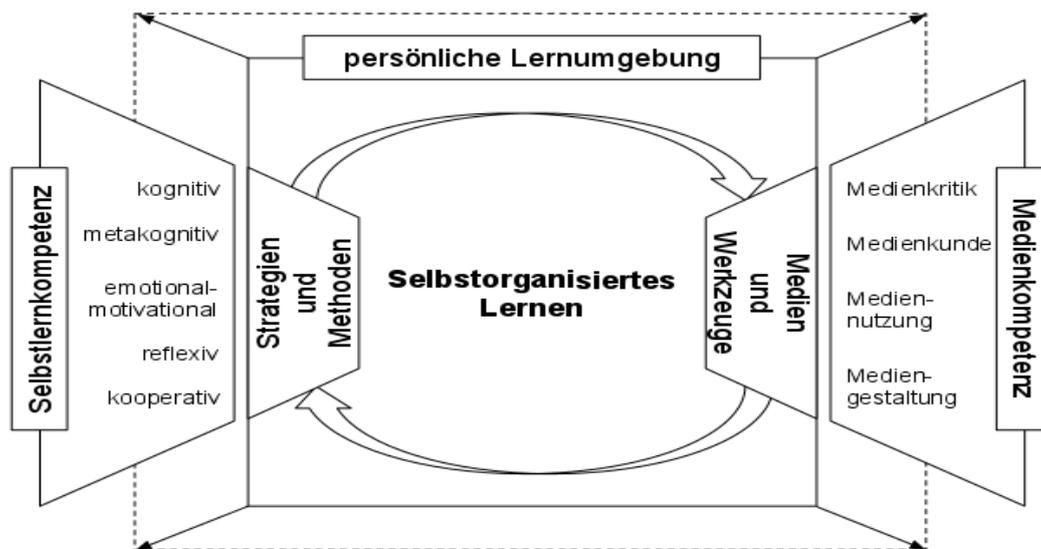


Abb. 10: Selbstorganisiertes Lernen in der persönlichen Lernumgebung (vgl. Reinmann 2005, S. 3).

Beim selbstorganisierten Lernen steht das Individuum im Mittelpunkt, welches je nach Selbstlernkompetenz vermag Strategien und Methoden und je nach Grad der Medienkompetenz Medien und Werkzeuge selbstorganisiert für das Lernen im informellen und formalen Kontext einzusetzen. Im Zusammenspiel gestaltet das Individuum hierbei un- und bewusst die eigene persönliche Lernumgebung. Selbstorganisation wird hierbei auf der Ebene der Person als die vorrangig selbstbestimmte Entstehung von Ordnung mit eigenen Zielen und Absichten betrachtet (vgl. Reinmann 2005, S. 3)⁶⁸.

Bei derartigen Selbstlernmaterialien handelt es sich in der Regel um Lerneinheiten, die gezielt spezielle Aspekte des Fremdsprachenlernens vermitteln, wie Wortschatz, Grammatik, Hör- oder Leseverstehen oder Ausspracheschulung.

Selbstlernkurse, die völlig unabhängig von jeglicher Instruktion eingesetzt werden können, sind davon zu unterscheiden. Derartige Selbstlernkurse richten sich vorwiegend an erwachsene Lerner und werden in der Regel für die Anfangsstufe, als Aufbaukurse oder als Kurse für Fortgeschrittene angeboten (vgl. Krumm et al. 2000, S. 414).

3.6.2 Aussprachelernen im Blended- Learning- Modus

Die verbreitete Nutzung von digitalen Medien beeinflusst auch das gesteuerte Sprachenlernen. So machen z. B. Rahmenpläne immer häufiger Vorgaben für die Integration der digitalen Medien in den Unterricht. Der Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen (*Zentralstelle für Auslandsschulwesen*) weist darauf hin, dass Lehrkräfte

⁶⁸ Reinmann G., Das Verschwinden der Bildung in der E-Learning Diskussion. In: Moser, Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden, 2010, S. 309-310

ihre Lernenden darin unterstützen sollen, das Internet mit seinen Informations- und Kommunikationsangeboten auch für das Sprachenlernen zu nutzen. Der Rahmenplan schlägt außerdem vor, dass die interkulturellen Kompetenzen der Lernenden durch die Arbeit mit dem Internet gefördert werden können (Zentralstelle für Auslandsschulwesen, 28-30. In: Rösler et al. 2014, 144)⁶⁹.

a)- Begriffsbestimmung

Beim Blended Learning wird nach Rösler/Wüffel (2014, S. 145) entweder individuell oder gemeinsam in der Lerngruppe, im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts, mit dem Computer oder ohne, gleichzeitig oder zeitversetzt, mit vielen verschiedenen oder eher wenigen Medien Deutsch gelernt. Das englische Wort *blended* bedeutet vermischt oder vermengt und signalisiert, dass es bei Blended Learning um eine sinnvolle Verknüpfung verschiedener Aspekte geht. Dies war schon vor dem verstärkten Einsatz digitaler Medien im Unterricht der Fall: Lehrende haben schon immer verschiedene Lehr- bzw. Lernaktivitäten, Arbeits- und Sozialformen, Inhalte und auch Medien gemischt, damit ihre Lernenden die Lernziele erreichen. Jetzt sind durch die digitalen Medien noch weitere Variationsmöglichkeiten hinzugekommen wie die Auswahl der Aspekte, die die Lehrer bei Unterrichtsplanung bedenken müssen, hat sich erhöht. Bei der Planung eines Blended-Learning- Unterrichts entscheiden Lehrer nicht nur über Lehr-/Lernaktivitäten und Inhalte.

Folgende Aspekte sollen in einem Blended-Learning-Unterricht berücksichtigt werden:

1. Sozialformen (individuelles Lernen oder Lernen in der Gruppe);
2. Lernorte (innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers, im Internet oder ohne Internet);
3. Phasen, in denen die Lernenden gleichzeitig und zeitversetzt arbeiten; man spricht vom Grad der Synchronizität;
4. virtuelle (computergestützte) und nicht-virtuelle Anteile (ohne Computerunterstützung); man spricht vom Grad der Virtualität, der hoch ist, wenn es viele computergestützte Anteile gibt;
5. verschiedene Medien; man spricht vom Grad der Medialität, der hoch ist, wenn der Lehrer viele verschiedene Medien miteinander kombiniert einsetzt (ebd., S. 145).

b)- Verzahnung der verschiedenen Aspekten

⁶⁹ Rösler D./ Wüffel N., Lernmaterialien und Medien Band 5, Stuttgart, 2014, S. 144)

Unterschiedliche Lehr- und Lernformen ergeben sich vom Mischungsverhältnis, die sich hinsichtlich der Aspekte Sozialform, Lernort, Synchronizität und Virtualität unterscheiden können. Manchmal stehen diese eher additiv nebeneinander, manchmal sind sie eng miteinander verzahnt; so kann eine Internetrecherche, die Lernende individuell außerhalb des Klassenzimmers durchführen, anschließend als Grundlage für einen Chat dienen, den die Lernenden mit einer Partnerklasse im Unterricht führen.

Beide Lernaktivitäten sind in diesem Fall eng miteinander verzahnt. Die folgende Tabelle dient zur Erklärung der vielfältigen Auswahlmöglichkeiten beim Einsatz von Blended Learning:

Blended Learning										
Sozialform	Individuell				mit anderen					
Lernort	außerhalb des Klassenzimmers		im Klassenzimmer		außerhalb des Klassenzimmers			im Klassenzimmer		
Virtualität	virtuell	nicht virtuell	virtuell	nicht virtuell	Virtuell		nicht virtuell	Virtuell		nicht virtuell
Synchronizität					synchron	Asynchron		Synchron	Asynchron	
Beispiele für Lernaktivitäten und Medien	im Internet recherchieren	kurzen Text im Arbeitsheft schreiben	Test mit Online-Übungen ausfüllen	Einen Aufsatz schreiben	Thema im Chat diskutieren	Film-Rezension zusammen im Wiki verfassen	Plakat für Projektvorstellung vorbereiten	Projektabsprache mit Partnerklassen in Skype treffen	Einer Partnerklasse Projektergebnisse im virtuellen Klassenzimmer zur Verfügung stellen	Rollen-spiel durchführen

Tab.9: vielfältige Auswahlmöglichkeiten durch den Einsatz von Blended Learning (vgl. Rösler/Würffel 2014, 146).

c)- Zum Unterschied zwischen Blended Learning und E-Learning

die Forschungen nach flexibleren Lernformen, welche Alltag und Bildungswesen besser verknüpfen können, haben sich wieder in den Innenraum des Bildungssystems verlagert. Hier wurden die Überlegungen von Perelman (vor mehr als zehn Jahren) vor allem durch den Boom des eLearning, überholt, der ebenfalls einer Form des Lernens den Durchbruch verschaffen wollte, das örtlich und zeitlich ungebunden ist. Auch eLearning versprach, das traditionelle Lernen zu revolutionieren, indem man von Zuhause aus übers Netz – gleichsam aus der Distanz *engl.* "distant learning" – lernt (vgl. Moser 2010, 309).

Nach Stangl (1997, 2)⁷⁰ ist eLearning allgemein betrachtet eine besondere Form des computergestützten Lernens, für das charakteristisch ist, dass die genutzten Lernsysteme und –materialien:

- in digitalisierter Form dargeboten werden,
- sich durch Multi- und/oder Hypermedialität auszeichnen,
- Interaktivität zwischen dem Lernenden, dem System, dem Lehrenden und den Mitlernenden unterstützen und
- online für den Nutzer direkt verfügbar sind.

E-Learning gehört zu den Lehr- und Lernformen, die also durch ein hohes Maß an technischen Medien charakterisiert sind. Medien waren schon immer Teil der Didaktik und seit dem Eindringen des Computers in die Lebens- und Arbeitswelt wurden immer wieder theoretische Ansätze entworfen, die dem Computer sogar eine Sonderstellung unter den Medien einzuräumen versuchten - bis hin zum Computer als Ersatz für den Lehrenden. Diese Konzepte hatten den gemeinsamen Anspruch, den Lehr- und Bildungsprozesse mit Hilfe von Computerprogrammen außerhalb der realen unmittelbaren Interaktion zu unterstützen. Siehe hierzu im Detail auch Lernen mit dem Computer.

In diesem Zusammenhang setzt Stangl voraus dass:

" Lernende beim eLearning in beliebiger Reihenfolge auf die von Computern angebotenen Präsentationsmedien zurückgreifenkönnen, was psychologisch betrachtet für Lernende vielfältige Möglichkeiten bietet, die medial dargestellten Informationen logisch-temporal zu strukturieren und in individuellem Tempo eine der Person entsprechende interne Repräsentation davon aufzubauen. Schon in den Anfängen des eLearning erhoffte man sich

⁷⁰ Stangl W., Arbeitsblätter 1997, in: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at> (20.04.2018).

ein Lernen bei freier Zeiteinteilung und bei langfristig niedrigeren Kosten. Wer sich jedoch als Lehrender oder Lernender näher damit beschäftigt hat weiß, dass eine Schulung in Eigenregie am Computer viel mehr Selbstdisziplin erfordert, als etwa der Besuch eines Seminars" (vgl. Stangl 1997, S. 3).

E-Learning besteht zumeist aus formellem Lernen. Der Trainer gibt den Content und die Medien in Form von z. B. Videos, Podcast,... vor. Der Lerner kann zeit- und ortsunabhängig sein Wissen erweitern. E-Learning wird in der Regel zur Qualifizierung und in Phasen der Einarbeitung in neue Themen genutzt. **Blended Learning** ist eine Kombination aus E-Learning und Lernen in Präsenzveranstaltungen. Der Lerner kann seinen Wissensaufbau mit E-Learning erweitern. Dann selbstorganisiert seine Lernziele setzen und mithilfe von Lernpartner diese flankieren. Der Lehrende wird hier zum Tutor, Trainer. Blended Learning fördert das eigenverantwortliche Lernen und die Zusammenarbeit (vgl. Staudt 2017, 5)⁷¹.

Laut Fuchs (2015, 4) werden beim Blended Learning verschiedene Lernformen und Lernmedien vermischt, heute kombiniert man meistens (CBT/WBT)⁷² und nichtvirtuelle Lernformen (Präsenzunterricht). Die folgende Abbildung verdeutlicht das Verhältnis zwischen eLearning und Blended Learning:

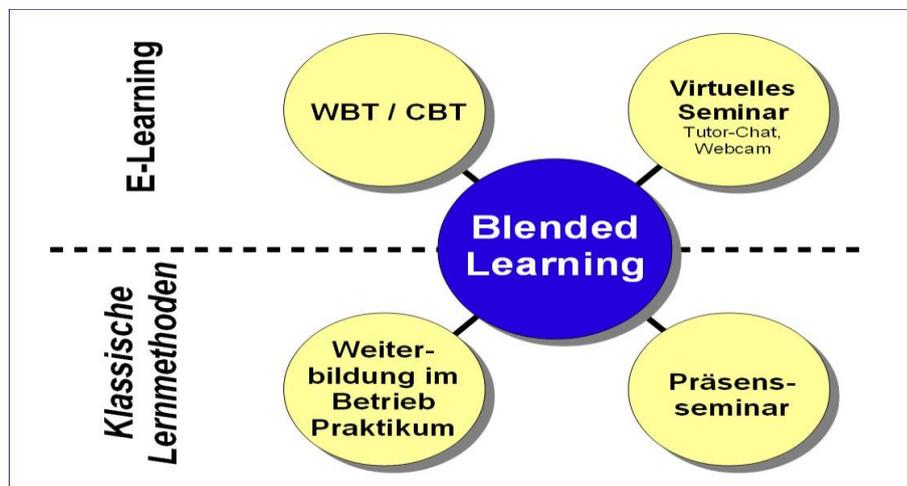


Abb. 11: Verhältnis zwischen eLearning und Blended Learning (Fuchs 2015, 4)⁷³.

⁷¹ Staudt (2017): competence house blog; in: <http://competencehouse.de/2017/10/5> (14.04.2018).

⁷² CBT: computer based training. Bezeichnet das Offline-Lernen mit Lernmitteln, die über einen Computer-Datenträger zugänglich gemacht werden können.

WBT: web based training. Lerninhalte werden direkt im Internet zugegriffen.

⁷³ Fuchs H. (2015): E-Learning, in: https://www.heifu.de/e-learning_definition (14.04.2018).

Unterrichtsformen wie E-Learning und Blended- Learning sollen Deutschlernenden helfen, ihre Sprach- und damit Aussprachekompetenz unter Zuhilfenahme online- und softwaregestützter Lernmaterialien zu erhöhen. Die Anforderungen an ein computergestütztes Aussprachetrainings werden im Folgenden erläutert.

3.6.3 Online- Aussprachetraining zur Entwicklung von Aussprachekompetenz

Dem Anspruch, die Aussprachekompetenz zu erhöhen, werden die entsprechenden Lernmaterialien bisher weder quantitativ noch qualitativ gerecht. Grundsätzlich müssten sie Prinzipien folgen, die generell an Übungen auch im von der Lehrkraft gestützten Ausspracheunterricht angelegt werden. Damit die Ausspracheübungen einen Beitrag zur Vermittlung einer kommunikativen Sprachkompetenz leisten können; müssen sie:

- "sowohl das Verstehen (d.h. das Entschlüsseln neuer Hörmuster) als auch die (komfortable) Verständlichkeit der Lernenden schulen, indem Hör- und Ausspracheübungen miteinander verbunden werden;
- zur Bewusstmachung und Korrektur vorher ermittelter ausgangssprachenbedingter Interferenzfehler beitragen;
- methodisch-didaktisch durchdacht, also motivierend und abwechslungsreich sein sowie die Lernendenspezifika (v.a. hinsichtlich von Korrekturmodalitäten und Übungsrepertoire) beachten;
- Artikulation und Prosodie gleichermaßen berücksichtigen;
- Die Phonetik in andere Kompetenzbereiche (Grammatik, Lexik, Orthografie, ...) einbetten;
- Einer sinnvollen Progression folgen, d.h. auf die Veranschaulichung der korrekten Aussprache folgen zuerst Hör- und Automatisierungsübungen und zuletzt Übungen, die das Erworbenes in größeren Kontexten anwenden (Übungstypologie)" (vgl. Dahmen/Hirschfeld 2016, 26-27).

Computergestützte Ausspracheprogramme erfüllen oft die Aufgabe, ganz oder teilweise die Lehrperson zu ersetzen. Dies ist jedoch aufgrund der technischen Grenzen der derzeitigen Programme im Bereich der Fehlerermittlung und Fehlerkorrektur nur sehr eingeschränkt möglich. Die Aussprache kann in ihrer Komplexität und in ihrer Abhängigkeit von weiteren (kontextuellen, situativen, individuellen, ...) Einflussgrößen, von keinem Programm erfasst

und entsprechend bewertet werden. Die bisherigen Rückmeldefunktionen bilden entweder den Melodieverlauf der gesprochenen Sprache als Melodiekurve ab oder geben an, inwiefern ein Wort oder ein Laut im Vergleich zu einem bestimmten Referenzmuster korrekt ausgesprochen wurde.

Außerdem werden keine Korrekturhilfen oder Übungen angeboten, die schrittweise die Aussprachkompetenz verbessern, sondern in der Regel nur reine Imitationsübungen, wobei der verwendete Wortschatz und die sprachlichen Strukturen nicht auf die besonderen (kommunikativen) Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind. Das steht aber im Widerspruch zu einem vollständigen selbstgesteuerten computerunterstützten Aussprachetraining. Darüber hinaus könnten derartige Programme sehr wohl den von der Lehrkraft gestützten Ausspracheunterricht ergänzen, insbesondere bei der Entwicklung von Hörfertigkeiten und beim Erwerb von Regelwissen. Sie müssen jedoch zumindest die derzeit schon technisch umsetzbaren Anforderungskriterien beachten (vgl. Dahmen/Hirschfeld, S. 27).

Für die Integration der Aussprache im Unterricht dienen Medien als wichtige Mittel. Im oben hergestelltentheoretischen Teil haben wir im ersten Kapitel den Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Vor allem haben wir den Begriff "Medium" definiert und die einzelnen Arten (Kategorien von Medien mit ihren landeskundlichen und interkulturellen Funktionen untersucht. Besonders Wert legen wir in dieser Arbeit auf die audiovisuellen bzw. die neuen Medien, die durch Bild und Ton als integrierte Bestandteile der Informations- und Aussprachevermittlung auftreten. Außerdem stellen die computerbasierte Lernprogramme (durch die Nutzung von Internet und multimedialen Präsentationen) dem Fremdsprachenlernen eine hilfreiche Methode zur Entwicklung sowohl die Kommunikations- als auch die Aussprachekompetenz. Für einen besseren Umgang mit Medien im Fremdsprachenunterricht haben wir die Medienkompetenz mit deren jeweiligen Dimensionen verdeutlicht sowie das Verhältnis zwischen Medienkompetenz und Medienbildung verdeutlicht.

Im zweiten Kapitel des theoretischen Teils handelt es sich um die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht. Hierbei haben wir den Begriff "Aussprache" definiert, das Verhältnis zwischen Aussprache und Phonetik verdeutlicht, sowie Aussprachevarietäten des Deutschen dargestellt. In diesem Bezug sind die phonetisch-phonologischen Grundlagen des Deutschen im segmentalen und im suprasegmentalen Bereich sehr wichtig.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den Lehr- und Lernzielen sowie Lehr- und Lerninhalten im Bereich der Aussprache. Dabei wurden die Zielgruppenspezifika und die Aufgabe des Lehrers dargestellt. Die Integration von (neuen) Medien bei der Ausspracheschulung wurde auch in diesem Kapitel berücksichtigt; besonders computergestützte Ausspracheschulung in Form Online-Aussprachelernprogramme zur Entwicklung der Aussprachekompetenz. Die computergestützte Ausspracheschulung könnte im DaF-Unterricht vom Lehrer eingesetzt und gesteuert werden, sie gehört dem selbstgesteuerten bzw. -organisierten Lernen, da sie von Lernenden außerhalb des Unterrichts (z. B. zu Hause) verwendet werden kann. In diesem Bezug sind die computergestützten Unterrichtsmethoden: Blended Learning und e-Learning im Hinblick auf Ausspracheschulung ausführlich untersucht.

Im folgenden Teil der vorliegenden Arbeit werden die empirischen Gesichtspunkte behandelt.

Praktischer Teil

1. Ausspracheprobleme bei den algerischen Deutschlernenden

Abweichende Aussprache wirkt sich häufig in vielfältiger Weise negativ auf die mündliche Kommunikation aus, so dass es einerseits zu einer "Abwertung des Persönlichkeitseigenschaften des Sprechers mit daraus resultierenden Sprechhemmungen kommen kann. Andererseits können phonetische Abweichungen auf der Hörerseite zu Konzentrations- und Informationsverlust führen" (vgl. Hirschfeld/ Dieling, 2000, S.12). Lösungen für die Ausspracheschwierigkeiten bei den Fremdsprachenlernern hängen vom Unterrichtsverfahren und von den Hilfsmittel, die im Unterricht eingesetzt werden können bzw. sollen.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden Vorschläge zur Bewältigung von Ausspracheprobleme bei den algerischen DaF- Schülernsowie ein didaktisch-methodisches Konzept für den Medieneinsatz bei der Förderung von Ausspracheschulung im DaF- Unterricht in Algerien – mit der Berücksichtigung von den Rahmenbedingungen des Unterrichts – zur Verfügung gestellt, ausgehend davon sind:

- Der Analyse von Ursachen der Ausspracheschwierigkeiten algerischer DaF- Lernenden; dies wird im Hinblick auf die vielfältige Sprachverwendung in Algerien untersucht. Das heißt: der Einfluss von Arabisch und Tamazight (Berberisch) als Amtssprachen in Algerien sowie der Einfluss vom Französischen und Englischen als (erste bzw. zweite) Fremdsprachen auf Deutschlernen.
- Hospitationen in DaF-Klassen und Fragebögen an die Lehrenden und Lernenden, um die Integration der Aussprache im DaF-Unterricht in Algerien darzustellen.
- Analyse des computergestützten Aussprachelernprogramm "Phonetik Simalabim Online" und dadurch wird ein Vorgehensmodell zum Medieneinsatz zur Förderung der Ausspracheschulung im algerischen DaF-Unterricht unterbreitet.

In diesem ersten Kapitel geht es um Einflussfaktoren auf die Aneignung deutscher Aussprache. Ausgehen davon werden wir die erwartenden Ausspracheschwierigkeiten bei den algerischen Deutschlernenden im Hinblick auf die sprachliche Vielfalt Algeriens durch phonetisch-phonologische Analysen (Arabisch-Deutsch, Tamazight-Deutsch sowie Einfluss erst als auchzweiter gelernter Fremdsprache auf dem deutschen Lernprozess) untersuchen.

1.1 Einflussfaktoren auf den deutschen Ausspracheerwerb

Im vorliegenden Teilkapitel steht ein Überblick über die Besonderheiten des Ausspracherwerbs und die Ursachen für die spezifischen Ausspracheschwierigkeiten. Denn der Erwerb einer fremden Aussprache verläuft individuell sehr unterschiedlich und ist nicht nur vom Alter der Lernenden, sondern auch von einem komplizierten Zusammenwirken verschiedener Faktoren abhängig welche in lernerinterne (personenbezogene) Variablen und Lernerexterne (personenunabhängige) Variablen unterteilt werden können (Mahmood 2014, 185). Das folgende Schema erklärt die lernerinternen und –externen Einflussfaktoren nach Apeltauer (2004, 11) und Hirschfeld (2007, 277):

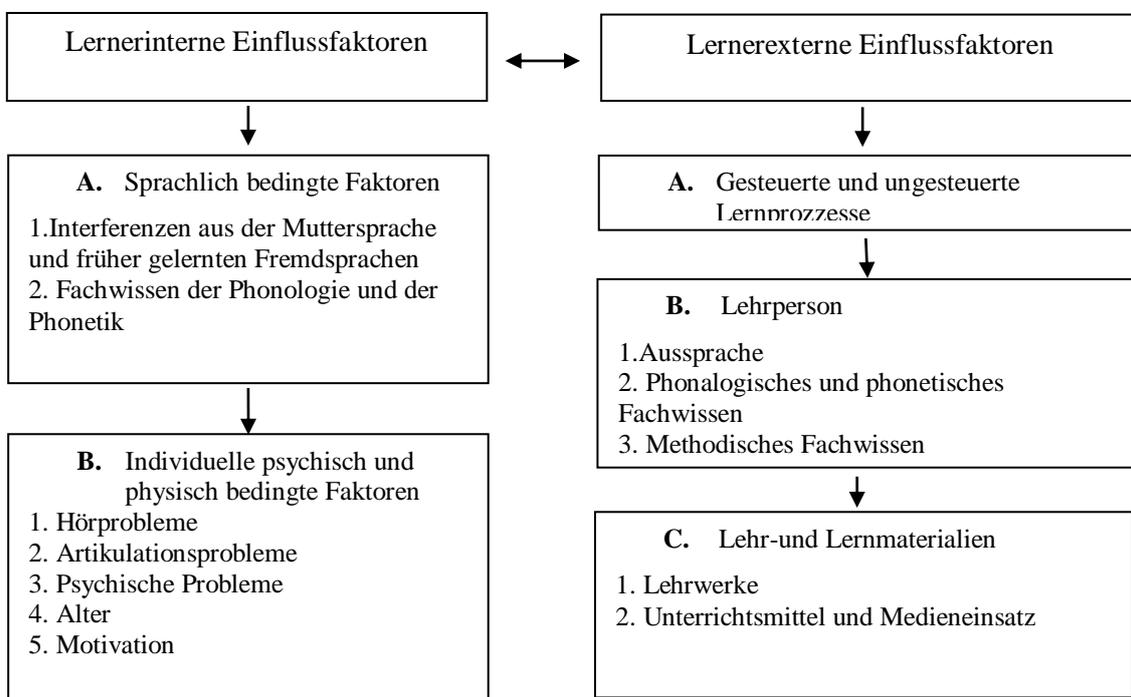


Abb. 12: Einflussfaktoren auf das Lehren und Lernen (vgl. Apeltauer 2004, 11; Hirschfeld 2007, 277.)⁷⁴

1.1.1 Einfluss der Muttersprache und früher gelernter Fremdsprache

Damit man den Einfluss der Muttersprache und der vorher gelernten Fremdsprachen auf den Erwerb der Zielsprache beschreiben kann, ist es notwendig, zuerst den Begriff "Interferenz" (bzw. Transfer) zu definieren.

⁷⁴ In: Mahmood: Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt am Main, 2014, 185.

Der Begriff Interferenz beschreibt eine unbeabsichtigte Übertragung von sprachlichen Besonderheiten aus zuvor gelernten Sprachen auf die Zielsprache. Infolge dieses Vorgangs werden sprachliche Normen der Zielsprache in unterschiedlich starkem Maße verletzt. Produkt dieser Übertragung ist der Transfer, welcher beim Lernprozess entweder positiv oder negativ verläuft, je nachdem, ob Muttersprache und andere zuvor gelernte Fremdsprachen und Zielsprache an einem bestimmten Punkt (übereinstimmen oder) sich unterscheiden (vgl. Surkamp 2010, 118; Glück 2010, 300; Demme 2010, 136; Bußmann 2008, 314)⁷⁵.

a) Einfluss der Muttersprache

In den aktuellen Untersuchungen zum Spracherwerb werden zwei unterschiedliche Hypothesen entwickelt, die in welcher Weise die Muttersprache dem Lernenden beim Erwerb einer Zweitsprache nützlich oder hinderlich sein kann, deutlich machen. Zum einen ist die "Kontrastivhypothese", die besagt, dass eine Fremdsprache leicht erlernt wird, wenn es keine Differenzen zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache gibt. Bestehen Differenzen zwischen den beiden Sprachen, so führt dies zu sprachlichen Problemen bzw. zu Interferenzen (vgl. Mahmood 2014, 187).

In Anlehnung an Edmondson/Hause (2011, 222-223-224) ist jedoch problematisch hierbei die genauere Bestimmung der Unterschiede und der Schwierigkeitsgrade. Diese Hypothese leidet unter Kontrasten im Grad der Unterschiede und Schwierigkeiten. Darüber hinaus ist die Komplexität der Ausgangssprache im Verhältnis zur Zielsprache relevant. Um diese Problematik in der "Kontrastivhypothese" überwinden zu können, wurde eine neue Version entwickelt, in der die Lernschwierigkeiten auf verschiedene Hierarchien verteilt wurden. Diese Version konnte ebenfalls nicht lange aufrechterhalten werden. Es sei darauf hinweisen, dass sprachliche Ähnlichkeiten zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache sehr interferenzanfällig sein können, da zielsprachliche Phänomene und ihre Entsprechungen in der Ausgangssprache nicht identisch sind; d. h. Aussprachefehler können in diesem Fall häufiger auftreten, als wenn Ausgangs- und Zielsprache ganz unterschiedlich sind. Daraus lässt sich schließen, dass mit dieser Version der Kontrastivhypothese auch nach Edmondson/Hausen (2011, 224) nichts erklärt wird⁷⁶.

Laut Mahmood (2014, 188) "entwickelt die 'Identitätshypothese' eine zweite Richtung in der Spracherwerbsforschung, die besagt, dass der Lernprozess in der Zielsprache im Allgemeinen

⁷⁵In: Mahmood: Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt am Main, 2014, S. 182

⁷⁶Ebd., S. 187.

in gleicher Weise wie in der Muttersprache verläuft, d. h. "durch das Aktivieren angeborener mentaler Prozesse" (Hufeisen 1992, 25). Die Prozesse des Spracherwerbs von Erst- und Zweitsprache laufen nach der Identitätshypothese unabhängig voneinander ab. Man geht davon aus, dass sich sprachliche Probleme nicht aus dem Einfluss der Muttersprache ergeben, sondern aus der Struktur der Fremdsprache resultieren (eng. Development error)".

b) Einfluss früher gelernter Fremdsprache

In den bisherigen Untersuchungen zum Einfluss früher gelernter Fremdsprache, ist diese Fremdsprache meist das Englische (DaF_nE = *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* ist inzwischen zu einem festen Begriff geworden). Die früher gelernten Fremdsprachen können sowohl positive als auch negative Einflüsse im DaF-/DaZ- Unterricht ausüben:

Zu den positiven Einflüssen gehören:

- "ein bereits erweitertes Inventar an auditiv wahrnehmbaren, gespeicherten und abrufbaren suprasegmentalen und segmentalen Mustern und Merkmalen,
- ein ebenfalls bereits erweitertes Inventar an feinmotorischen Sprechbewegungsabläufen,
- Lernerfahrungen und Lernstrategien, die auf die Aneignung deutscher Aussprache übertragen werden können, sowie
- Kenntnisse über die Phonetik der früher gelernten Fremdsprache(n) und die jeweilige Erstsprache,
- In Einzelfällen auch übertragbare lautliche Besonderheiten, z. B. gilt der besondere Spannungsgrad der Plosivlaute [p, t, k] teilweise sowohl im Englischen als auch im Deutschen (hiervon profitieren solche Lernende, in deren Ausgangssprachen ein eher niedrigerer Spannungsgrad anzutreffen ist)"(vgl. Reinke/Hirschfeld 2016, S.28).

Allerdings können früher gelernten Fremdsprachen auch negativ auf das Erlernen der deutschen (Aus-) Sprache als zweite Fremdsprache auswirken. Zu den negativen Einflüssen zählen:

- die Vielfalt an phonologischen und phonetischen Strukturen und Merkmalen, Distribution- und Kombinationsregeln der Einzelsprachen, die unterschieden werden müssen,

- Schriftinterferenzen, d.h. fehlerhafte Regelzuordnungen, die auf die Laut-Buchstaben-Beziehungen der früher gelernten Fremdsprache(n) zurückgehen,
- "falsche Freunde" in Akzentuierung und Artikulation (sprechmotorische Automatismen) und
- das Lernalter, da der DaF-/DaZ-Unterricht in der Regel später einsetzt als der Unterricht in der ersten Fremdsprache.

1.1.2 Individuelle psychische und physische Faktoren

In diesem Abschnitt werden die individuellen physischen und psychischen Faktoren des Aussprachefehlers bzw. der Ausspracheschwierigkeiten dargestellt, die nicht nur mit Hör- und Artikulationsprobleme, sondern auch mit Motivation und Alter der Lernenden verbunden sind.

1.1.2.1 Hörprobleme

Aus der falschen auditiven Wahrnehmung ergeben sich beim Erwerb einer neuen Fremdsprache phonetische Interferenzen, die stark von muttersprachlichen Hörgewohnheiten beeinflusst werden. Nach Dieling /Hirschfeld (2000, 17) wirkt die Sprachverarbeitung wie ein Filter und richtet sich nur auf muttersprachlichen Lauteigenschaften bzw. Lautunterschiede. Daher können die wahrgenommenen fremdsprachlichen Laute und Lautfolgen oft nur schwer erkannt und differenziert werden. Bestimmte Laute, deren Lauteigenschaften in der Muttersprache vorkommen, können identifiziert und unterschieden werden.

Beispielsweise gibt es im Arabischen und im Deutschen gleiche Laute, deren phonetische Eigenschaften jedoch in der jeweiligen Sprache unterschiedlich sind, dies lässt sich durch die Merkmale der Vokale in beiden Sprachen erklären. Das Vokalsystem des Deutschen ist dadurch charakterisiert, dass die Langvokale geschlossen und gespannt und die Kurzvokale offen und ungespannt sind. Dieser ist in der arabischen Sprache unbekannt. Um neue angemessene fremdsprachige Hörgewohnheiten aufzubauen, bedarf es einer systematischen und gezielten Arbeit, die sowohl für Lernende als auch für Lehrende mühselig ist (vgl. Krech et al. 2009, 24; Cauneau 1992, 27; Lerchner 1971, 167)⁷⁷.

⁷⁷In: Mahmood: Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt am Main, 2014, S. 191.

Es sollten Bedeutungsunterschieden z.B. zwischen: *Kommen Sie!* und *Kommen Sie?*, *August* und *August* oder zwischen *Staat* und *Stadt* gezeigt werden. Überdies ist es erforderlich, die Lernenden auf verschiedene Varianten aufmerksam zu machen, sie sollten sich ebenfalls frühzeitig mit emotionalen, individuellen Situationen und mit den dialektalen Varianten wie Sächsisch oder Bairisch sowie mit den suprasegmentalen Merkmalen beschäftigen. Außerdem sollten die Lehrenden bei der Durchführung der Übungen die Motivation ihrer Lernenden steigern, so dass diese "Vertrauen an ihre Hörfähigkeit" gewinnen. (vgl. Hirschfeld 1992, 17-18).

1.1.2.2 Artikulationsprobleme

Die Aussprache ist bei der mündlichen Kommunikation sowohl für die Verständlichkeit als auch für die soziale Akzeptanz sehr wichtig. Da "die Aussprache eines jeden Menschen ein wesentliches, nach außen wirksames Persönlichkeitsmerkmal ist", wird der Sprecher entsprechend seiner Aussprache sozial auf- oder abgewertet (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 16).

Beim muttersprachlichen Hören führen Ausspracheprobleme zu Irritationen und zu einer Abnahme der Konzentration. Diese Reaktion verursacht bei den Deutschlernenden Unsicherheiten, die bis zu Sprechhemmungen führen können. Der Erwerb neuer Sprachbewegungen stellt einen höheren Schwierigkeitsgrad dar als die Aneignung neuer lexikalischer, semantischer Strukturen oder neuer grammatischer Regeln, weil die systematischen und semantischen Strukturen der Muttersprache nur auf mentaler Ebene gefestigt sind, während beim Erwerb einer fremden Aussprache die artikulatorischen Bewegungsmuster eine große Rolle spielen, da sie instinktiv sind und somit unbewusst ablaufen (vgl. Hirschfeld 2011, S. 13; Hirschfeld 2001, S. 172; Storch 2009, S. 104; Reinke 2011, S. 77; Cohrs 2008, S. 100).⁷⁸

Ein spezielles Hör- und Aussprachetraining soll dem Lernenden zur Verfügung gestellt werden, um phonetische Interferenzen überwinden zu können. Dabei muss nicht nur das Lernalter, sondern auch verschiedene andere Aspekte wie Ausgangssprache berücksichtigt werden. Da die rhythmisch-melodische Ausprägung der Sprecheinheiten in hohem Maße die Artikulation beeinflusst, ist nicht nur die Arbeit an Lauten und Lautverbindungen, sondern auch die Arbeit an den suprasegmentalen Merkmalen notwendig (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 17).

⁷⁸ In: Mahmood, S., Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt, 2014, S. 192-193.

1.1.2.3 Psychische Probleme

Verschiedene Faktoren können die psychischen Probleme, die die Sprachlernfortschritte verhindern können, verursachen. Psychische Probleme zeigen sich in Hemmungen, (vor der Gruppen) die von der eigenen, gewohnten Aussprache stark abweichenden Laut- und Intonationsformen hervorzubringen. Manche Schüler schämen sich, sie stäuben sich gegen die Veränderung ihrer Identität, zu der eben auch eine bestimmte und jedem sehr vertraute Sprechweise gehört (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 17).

Hier soll darauf hingewiesen werden, dass sich dies bei Kindern und zum Teil auch bei Jugendlichen anders verhält. Sie imitieren problemlos und mit Enthusiasmus die Realisierungen phonologischer und phonetischer Eigenschaften einer Fremdsprache, während ein Großteil der erwachsenen Fremdsprachenlernenden damit Probleme hat. Dieses Phänomen wurde von Edmondson/House (2011, 188) begründet; sie meinen, dass Erwachsene sich mehr als Kinder mit ihrer Muttersprache identifizieren, daher sind sie weniger bereit, einen neue Identität durch eine neue Sprache zu übernehmen⁷⁹.

Folgende Erklärungen für Auswirkungen psychischer Probleme werden von Hirschfeld (1997, 27) gegeben:

- "psychische Probleme können sich daraus ergeben, wenn es immer wieder zu Verständigungsproblemen kommt und sich die Aussprache trotz großen Engagements nicht verbessert.
- Aufgrund des starken Akzents eines Sprechers haben Hörer grundsätzliche Zweifel an dessen interkultureller und soziokultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten und lassen ihn dies spüren.
- Einige Aussprachepositionen kommen den meisten Erwachsenen dumm, lächerlich oder seltsam vor. Dieses Empfinden kann so weit gehen, dass einige Artikulationsarten sogar als respektlos und / oder unangenehm empfunden werden.
- Bei Erwachsenen kann es beim Sprechen einer Fremdsprache zu einer Reduzierung ihrer Persönlichkeit und ihrer Identität kommen. Die gewohnte Sprechweise ist oft stark mit der eigenen Identität verbunden, auf die viele Lernenden nicht verzichten können oder wollen".

⁷⁹ In: Mahmood, S., Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt, 2014, S. 194.

1.1.2.4 Alter und Motivation

Zentrale Bedeutung kommt das Alter beim (Aus-)Spracheerwerb vor, da mit zunehmenden Lebensjahren bei den meisten Menschen die Wahrnehmung, die Flexibilität, die Gedächtnisfunktion und die Reaktionsgeschwindigkeit schwächer werden somit die Fähigkeit zum Sprachen- und Aussprachenlernen nachlässt. Dieser Prozess bezieht sich nach Edmondson/House (2011, 178) allgemein auf das Denken und Lernen und nicht nur spezifisch auf den (Aus-) Spracheerwerb. Hierfür sind Kinder, besonders im Kindergarten- und Vorschulalter, ein gutes Beispiel. In diesem Alter lernen sie viele Dinge auf spielerische Art und Weise durch ihr eigenes Handeln⁸⁰.

In Anlehnung an Marx (2005, 54) und Grotjahn/Schlack (2010, 253) nimmt die Plastizität bei der Spezialisierung der Gehirnhälften (Lateralisierung) und der "Festlegung neuronaler Netze" ab, und das Lernen verläuft eher nach dem Ökonomieprinzip⁸¹. Deswegen geht man davon aus, dass es bestimmte kritische Perioden für die Aneignung der Aussprache in der Muttersprache gibt. Diese liegt etwa im Alter zwischen 0 und 6 bzw. 7 Jahren. Die Aneignung einer fehlerfreien Grammatik kann bis zum Zeitpunkt der Pubertät erfolgen. Nach diesem Zeitraum wird es schwieriger, sich eine Fremdsprache auf dem Niveau der Muttersprache anzueignen. Diese kritische Periode umfasst allerdings nur Phonetik, Phonologie und Morphologie, aber nicht Lexik und Pragmatik.

Roche (2005, 37) ist der Meinung, dass erwachsene Lernende individuelle Denkmethode und Problemlösungsverfahren besitzen, welche die jeweiligen Lernstile beeinflussen und es vereinfachen, die Außenwelt einzuordnen. Aufgrund der Lebenserfahrung eines Erwachsenen sind die Begriffswelt, die Strategienrepertoire, das kausale und logische Denken stark als bei einem jüngeren Lernenden ausgeprägt. Dieser Sachverhalt erleichtert erwachsenen Fremdsprachenlernenden den Lernprozess.

Für die Aneignung einer fremden Aussprache gilt die Motivation der Lernenden als eine der wichtigsten Voraussetzungen, denn der Lernprozess verläuft im Ausspracheerwerb anders als in anderen sprachlichen Bereichen. Ausspracheprobleme aus der Muttersprache bzw. aus früher gelernten Fremdsprachen haben große Auswirkungen auf die Lernmotivation und auf die Persönlichkeitsbewertungen der Lernenden, da sie nicht nur Verständigungsprobleme verursachen, sondern auch beim Hörer negative Wirkungen auslösen. Zur Überwindung der

⁸⁰In: Mahmood, S., Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlerner aus dem Irak, Frankfurt, 2014, S. 195.

⁸¹ Ebd. S.195-196.

Ausspracheprobleme ist eine erhöhte Auseinandersetzung mit der Aussprache förderlich, da sich phonetische Interferenzen als sehr langlebig und hartnäckig erweisen (vgl. Hirschfeld 2011, 12; Storch 2009, S. 104).⁸²

Man unterscheidet zwei Motivationstypen nämlich: die "extrinsische" und die "intrinsische" Motivation. Nach Riemer (2010, 170)⁸³ lassen sich vier Formen extrinsischer Verhaltensregulation differenzieren, die durch zunehmende Selbstbestimmtheit gekennzeichnet sind:

1. Externale Regulation (Konflikte sollen vermeiden und Lob/Anerkennung gewonnen werden),
2. introjizierte Regulation (Handeln folgt äußerem Druck und wird aus Pflichtgefühl erledigt),
3. identifizierte Regulation (der Wert einer Lernaktivität wird erkannt und zum eigenen Nutzen erledigt),
4. integrierte Regulation (die Lernaktivität ist als Teil der eigenen Persönlichkeit und als Ausdruck eines individuellen Bedürfnisses akzeptiert).

Für den Lernprozess scheint die Differenzierung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation jedoch nicht von hoher Relevanz zu sein, da die Grenzen zwischen den beiden Motivationstypen fließend verlaufen. Das heißt, dass intrinsische und extrinsische Motivation nicht getrennt voneinander betrachtet werden sollen, da sie einerseits die gleichen Lernziele verfolgen, andererseits jedoch eine Steigerung der extrinsischen Motivation (Belohnung bei guten Noten) eine Minimierung (Angst vor Bestrafung) zur Folge haben kann. Daraus ergibt sich, dass die intrinsische und extrinsische Motivation einander ergänzen und nicht als gegensätzlich zu betrachten sind. Für den (Aus-) Spracherwerb ist sehr wichtig, wie aus extrinsischer Motivation intrinsischer Motivation werden kann. Dieser Vorgang kann von Lehrkräften unterstützt werden, indem sie die Zielsprache und die Kultur mit den dazugehörigen Werten und Kommunikationsformen als attraktiv darstellen. dies stellt die Lernenden im Vertrauen mit der fremden Sprache und Kultur, wodurch sie bereit sind, sich auf die nötigen Lernanstrengungen einzulassen. Hinzu kommt die Unterscheidung zwischen "integrativer" und "instrumenteller" Motivation. Man spricht von integrativer Motivation, wenn ein Lernender aus dem Interesse an der Zielsprachenkultur eine Fremdsprache erlernt,

⁸²In: Mahmood, S., Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlerner aus dem Irak, Frankfurt, 2014, S. 197.

⁸³Ebd., S. 198.

während bei instrumenteller Motivation wird aufgrund beruflicher und anderer Vorteile eine Fremdsprache erlernt (vgl. Riemer 2010a, 169; 2010b, 219).⁸⁴

Die Ausspracheschwierigkeiten und Fehlerquellen, die sich aus der Muttersprache der Lernenden herleiten, können das Lernprogramm bestimmen. In diesem Fall ist es notwendig ausgehen von der sprachlichen Vielfalt bzw. der Mehrsprachigkeit in Algerien und aufgrund der arabischen und berberischen Sprachnutzung in Algerien vor allem eine kontrastive phonologisch-phonetische Analyse Arabisch-Deutsch, dann Tamazight-Deutsch darzustellen.

1.2 Kontrastive phonologisch-phonetische Analyse Arabisch-Deutsch

Meistens haben die Lernenden Probleme, die typischen Klangmerkmale der Fremdsprache zu erkennen, zu unterscheiden oder auch zu produzieren. In der Zielsprache sind oft Unterschiede in der Prosodie (Melodie, Rhythmus, Betonung) und in der Artikulation (Bildung der Vokale und Konsonanten) betroffen. Nach Rudolf (1991, 46) liegt eine der wichtigsten Ursachen des Aussprachefehlers bzw. phonetischen Fehlers in der Konfrontation zwischen den muttersprachlichen und zielsprachlichen Lautsystemen, denn eine Reihe von Faktoren bewirken dabei die muttersprachlich geprägte Färbung der Zielsprache.

In diesem Abschnitt beschäftigen wir uns mit den erwartenden Ausspracheschwierigkeiten bei den algerischen Deutschlernenden, die sich aus dem Einfluss bzw. der Interferenz der Muttersprache (Arabisch) ergeben können. Zuerst werden Ausspracheabweichungen, die sich aus dem Einfluss des Arabischen ergeben, im segmentalen und suprasegmentalen Bereich untersucht.

1.2.1 Segmentalia

Dabei handelt es sich um Ausspracheschwierigkeiten auf der vokalischen, der konsonantischen Ebene und der Ebene der Konsonantenverbindungen.

⁸⁴In: Mahmood, S., Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt, 2014, S. 198.

1.2.1.1 Ausspracheschwierigkeiten auf der vokalischen Ebene

Die unten dargestellten Tabellen zu Phonem-Graphem-Beziehungen der arabischen und deutschen Vokale nach Mahmood (2014, 94-95-96) dienen zur besseren Erläuterung.

Phoneme	Grapheme	Beispiele
a:	a, aa, ah, ae	<i>Baden, Staat, Bahn, Baesweiler</i>
a	A	<i>Klasse</i>
i:	i, ie, ih, ieh, y	<i>Kino, sieben, ihr, Beziehung, Schwyz</i>
ɪ	I	<i>Bitte</i>
e:	e, ee, eh	<i>Weg, Tee, stehen</i>
ɛ	e, ä	<i>Stellen, kräftig</i>
ɛ:	ä, äh	<i>Spät, zählen</i>
o:	o, oo, oh, oe, oi	<i>Brot, Boot, wohnen, Soest, Voit</i>
ɔ	O	<i>Voll</i>
u:	u, uh, ue	<i>Buch, Stuhl, Hueber</i>
ʊ	U	<i>Gruppe</i>
ø:	ö, öh, oe, oey	<i>lösen, fröhlich, Goethe, Oeynhausen</i>
œ	Ü	<i>Löffel</i>
y:	ü, üh, y, ui	<i>Schüler, früh, Typ, Duistburg</i>
ʏ	ü, y	<i>Glück, Ypsilon</i>
ə	E	<i>Beginnen</i>
Diphthonge		
aɛ	ei, ai, ey, ay	<i>Wein, Mai, Meyer, Bayern</i>
aɔ	au, ao,	<i>Auge, Kakao</i>
ɔœ	eu, äu	<i>Heute, Träume</i>

Tab. 10: Phonem-Graphem-Beziehungen der deutschen Vokale/Diphthonge (vgl. Mahmood 2014, 95-96).

Diese Tabelle zeigt, dass 16 Vokalphonemen, 29 unterschiedliche Grapheme und 3 Diphthonge 8 unterschiedliche Grapheme gegenüberstehen. Dies verdeutlicht, dass im Deutschen kein eindeutiges Verhältnis zwischen dem geschriebenen und der gesprochenen Sprache vorhanden ist (vgl. Mahmood 2014, 96).

Im Schriftbild des Arabischen hingegen werden die Langvokalgrapheme wiedergegeben und wie die Konsonanten durch diakritische Zeichen vokalisiert, die als Kurzvokale bezeichnet werden. Diese werden als *fatha* (kurzes a, kleiner Schrägstrich <> über einem Konsonanten bzw. einem Langvokal), *kasra* (kurzes i, kleiner Schrägstrich <> unter einem Konsonanten bzw. einem Langvokal) und *damma* (kurzes u, Häkchen in Form kleinen waw <> über einem Konsonanten bzw. einem Langvokal) bezeichnet (vgl. Krahl et al. 1995, 24; Mahmood 2014, 94). Die folgende Tabelle verdeutlicht dies.

Phoneme	Grapheme	Beispiele
a:	أ (Alif)	سَار [sara] er ging
a	´(fatha) über einem Konsonanten	دَرَس [darasa] er studierte
i:	(Jah)	قَدِيم [qadi:m] alt
i	.(Kasra) unter einem Konsonanten	عِلْم [ʕilm] Wissen
u:	و (Uau)	سُلُوك [sulu:k] Benehmen
u	´(Damma) über einem Konsonanten	سُمْعَة [sumça] Ruf

Tab. 11: Phonem-Graphem-Beziehungen der arabischen Vokale (Mahmood 2014, 94-95)

Abu Hatab (1976, 166) ist der Meinung, dass die größten Ausspracheprobleme, die arabischen Lernenden in erster Phase des Deutscherwerbs begegnen, die korrekte Aussprache von Vokalen ist. Die phonetischen Abweichungen, die im vokalischen Bereich auftreten, lassen sich auf folgende Ursachen zurückführen (vgl. Mahmood 2006, 137):

1. Vokalquantität

Da im Arabischen nur die lang gesprochenen Vokale geschrieben werden, kann dies dazu führen, dass arabische Deutschlernende bei der Differenzierung kurzer und langer Vokale Probleme aufweisen (vgl. El Nady 2006, 108; Abu Hatab 1976, 166).

2. Vokalqualität

Deutsche Vokale, die ähnlich klingen, können den arabischen Lernenden große Ausspracheprobleme bereiten, da diese Vokale für sie besonders schwer voneinander zu unterscheiden.

Beispiele: /e:/ - /i:/ in *leben – lieben*; /o:/ - /u:/ in *Ohr – Uhr* und /ɔ/ - /ʊ/ in *Roch – Ruck*.

Die erste Ursache dieser Schwierigkeit liegt darin, dass im Arabischen die Phoneme /ε e: ɔ o: ʊ/ nicht vorhanden sind, daher können sie von den lernenden nur ungenügend differenziert werden (Mahmood 2014, 138).

3. Der Murmelvokal /ə/

Der wird häufig im Auslaut nicht realisiert, z.B. *Hefte – Heft* oder als [ε ɪ a] ausgesprochen (vgl. Hirschfeld/Seddiki 2003), das Weglassen des Murmelvokals /ə/ kann auf die folgenden Ursachen zurückgehen:

-durch den Einfluss des Englischen oder des Französischen als erster Fremdsprache wird das <e> am Wortende nicht artikuliert oder <ø> ausgesprochen,

-ungenügend differenziert werden der Murmelvokal [ə] und das vokalisierte R [ɐ] wie etwa [ə]- [ɐ] in *eine – einer*. Solch Phänomene verursachen möglicherweise nicht nur Aussprache-, sondern auch Schreib- und Verständigungsprobleme (vgl. Abu Hatab 1976, 167; El Nady 2006, 110).

4. Die gerundeten Vorderzungenvokale

Die gerundeten Vorderzungenvokale /ø: y:/ werden von arabischen Deutschlernenden häufig übersehen bzw. durch andere Vokale ersetzt. Daher werden statt /ø: y:/ oft [ɔ ɔ: ʊ ʊ:] realisiert, denn es im Arabischen keine Entsprechungen für deutsche Umlaute bestehen; wie beispielsweise: lösen – losen, fördern – fordern, Hütte – Hute ... usw. (vgl. El Nady 2006, 111; Hirschfeld/Seddiki 2003, 10)

1.2.1.2 Ausspracheschwierigkeiten auf der konsonantischen Ebene

Die folgenden Tabellen von Mahmood (2014, 97-99) erklären die Phonem-Graphem-Beziehungen der arabischen und der deutschen Konsonanten.

Phoneme		Grapheme
Arab.	IPA	
ب	B	ب- أبواب Türen
ت	T	ت - بيت Haus
ث	θ	ث- كوارث Katastrophen
ج	dʒ	ج - حج Pilgerfahrt
ح	H	ح - يمنح verleihen
خ	X	خ - مخ Gehrin
د	D	د - دب Bar
ذ	ð	ذ - ذهب Gold
ر	R	ر - ورد Blumen
ز	Z	ز - زهور Rosen
س	S	س - أساس Fundament
ش	ʃ	ش - حشيش Gras
ص	ʃ	ص - رصاص Blei
ض	ð	ض - يركض Laufen
ط	F	ط - بط Ente
ظ	ð	ظ - حظ Glück
ع	ʃ	ع - مع Mit
غ	ʎ	غ - أبلغ Mitteilen
ف	F	ف - ريف Landschaft
ق	Q	ق - بوق Trompete
ك	K	ك - مضحك Komiker
ل	L	ل - علل Gründen
م	M	م - يم Meer
ن	N	ن - من von
ه	H	ه - هو Er

Tab. 12: Phonem-Graphem-Beziehungen der arabischen Konsonanten (Mahmood 2014, 97).

Die folgende Tabelle beschreibt die Graphem-Phonem-Beziehungen deutscher Konsonanten, die nachher im Vergleich mit dem Arabischen gesetzt werden.

Phoneme	Grapheme	Beispiele
P	p, pp	<i>Oper, doppelt</i>
B	b, bb	<i>Ober, Robbe</i>
T	t, tt, dt, th, tth	<i>Tür, bitte, Stadt, Theorie, Matthias</i>
D	d, dd	<i>reden, Bodden</i>
K	k, ck, c, ch	<i>können, Zucker, Coburg, Chemnitz</i>
G	g, gg	<i>liegen, Egge</i>
F	f, ff, v	<i>Feld, hoffen, Vater</i>
V	w, v	<i>Welt, Visum</i>
S	s, ss, ß	<i>Haus, Tasse, reißen</i>
Z	S	<i>Reisen</i>
ʃ	sch, s(t), s(p)	<i>Schule, Stufe, Spiel</i>
ʒ	j, g	<i>Journalist, Etage</i>
Ç	ch, g	<i>Licht, Leipzig</i>
j	J	<i>Jacke, Yak</i>
X	Ch	<i>Buch</i>
ʀ	r, rr, rh	<i>rot, Herr, Rhetorik</i>
M	m, mm	<i>Mann, kommen</i>
N	n, nn	<i>Name, Mann</i>
ŋ	ng, n(k)	<i>singen, Bank</i>
L	l, ll	<i>Lampe, hell</i>
H	H	<i>Hut</i>
Konsonantenverbindungen		
Pf	Pf	<i>Pfennig</i>
Ts	z, tz, ts, -(ion), zz	<i>Zahl, Platz, rechts, Lektion, Pizza</i>
Ks	x, ks, gs, chs	<i>Text, links, du sagst, wachsen</i>
ky	Qu	<i>Quelle</i>

Tab. 13: die Graphem-Phonem-Beziehungen deutscher Konsonanten (vgl. Krech et al. 2009, 31; Manhold/Stock 1980, 216; Mahmood 2014, 98-99).

Das deutsche Alphabet besteht aus 21 Konsonantenphonemen, wobei – im Gegensatz zum Arabischen – die Unterscheidung zwischen klein- und Großschreibung relevant ist.

Die Silbenstrukturen im Deutschen sind viel komplexer als die im Arabischen. Da die Silbenkombinationen Konsonant-Vokal-Konsonant (KVK) und Konsonant-Vokal-Konsonant-Konsonant (KVKK) zählen zu den am häufigsten vorkommenden Silbenstrukturen im Deutschen, das über mehrteilige Konsonantenhäufungen verfügt (vgl. Meinhold/Stock 1980, 181), während das Arabische eine weitaus geringe Anzahl an Silbenkombinationen aufweist.

Die folgende Tabelle von Mahmood (2014, 114) soll die typischen Silbenstrukturen des Arabischen und des Deutschen zusammenfassen:

Arabisch		Deutsch	
KV	هو <i>Er</i>	V	Ei
KVK	حور <i>Häuser</i>	VK	An
KVKK	جوتون <i>Gutetun</i>	VKK	Ast
		VKKK	Obst
		VKKKK	Ernst
		VKKKKK	Impfst
		KV	Du
		KVK	Mal
		KVKK	Muss
		KVKKK	Markt
		KVKKKK	Herbst
		KKV	Froh
		KKKV	Streu
		KKVK	Klar
		KKVKK	Brust
		KKVKKK	Schwulst
		KKKVK	Strahl
		KKKVKK	Strand
		KKKVKKKK	Sprichst
		KKKVKKKKK	Schimpfst

Tab. 14: Silbenstrukturen des Arabischen und des Deutschen (vgl. Mahmood 2014, 115)

Für arabische Deutschlernenden bereiten Konsonanten, die im Arabischen nicht vorhanden sind eventuell Aussprachschwierigkeiten. Daher zeigen sich folgende Fehlerquellen (Mahmood 2014, 140):

1. Das Phonem /p/

Dieses Phonem kommt im Arabischen nicht vor, es wird für arabische Deutschlernenden durch das Phonem /b/ ersetzt. Dieser Aussprachfehler kann auch zu Schreib- und Verständigungsunsicherheiten führen.

2. Die Phoneme /ŋ/ vs. /n/

Das Nichtvorhandensein des Phonems /ŋ/ bei der Realisierung der Opposition /n/ vs. /ŋ/, f Aussprachprobleme; das deutsche Phonem /n/ wird von ihnen als dentaler statt velarer Nasal realisiert.

3. Die Phoneme /v/ vs. /f/

Für arabische Deutschlernenden kann das Fehlen des Phonems /v/ Schwierigkeiten bereiten; außerdem können sich auch durch das deutsche Schriftbild Probleme ergeben. Auch bei der Realisierung des Lautes [f] können Schwierigkeiten auftreten, denn [f] kann durch unterschiedliche Lautzeichen <f>, <ff>, <v> und <ph> realisiert werden. Bei <v> ist sowohl stimmhafte als auch stimmlose Aussprache möglich, weshalb es auch hier bei Aussprache und Schreibung zu Verwechslungen kommen kann (vgl. El Nady, 2006, 106)

Beispiele: *Welt* [fɛlt] statt [vɛlt], *Volumen* [fɔlu:mən] statt [v 'olu:mən], *verfahren* [vɛf'a:kən] statt [fɛf'a:kən], *entfalten* [ɛntv'altɪn] statt [ɛntf'altɪn].

4. Das Allophon [ç]

Das Arabische kennt das Allophon [ç] nicht, sondern nur den Konsonanten [ʃ]. Daher kann das [ç] von arabischen Deutschlernenden durch [ʃ] ersetzt werden; z.B. das Wort *Kirche* [k'ɪʃçə] wird als [kɪʃʔə] fehlerhaft ausgesprochen und meistens nicht verstanden (vgl. El Nady 2006, 106).

5. Das Phonem /s/

Im Arabischen wird das Phonem /s/ in allen Positionen realisiert, während es im Deutschen verschiedene Ausspracheregeln besitzt, d.h. es wird je nach seiner Position innerhalb einer Wortform unterschiedlich artikuliert:

Im Silben- und Wortanlaut wird der Frikativ /s/ vor Vokalen oder nach stimmhaften Konsonanten als [z] ausgesprochen z.B. *Insel*, *Felsen*. Im Silbenanlaut wird er nach stimmlosen Konsonanten und vor Vokalen (außer [ə]) als [s] artikuliert, wie in *Absage*, *Aufsicht*. Nach <s ss β>, an Wort- und Silbengrenzen, nach Präfixen sowie in Komposita wird das /s/ auch als [z] realisiert wie in *Aufsicht*, *Tagessieger*, *Großsegel*, *Schlussatz...* (vgl. Mahmood 2014, 142).

6. Das Phonem /h/

Das Graphem bzw. der Buchstabe, der in der arabischen Schrift für das Konsonantenphonem /h/ steht, tritt nie als ein Vokal-Dehnungszeichen in Erscheinung, wie es in der deutschen Sprache der Fall ist, sondern ist stets ein vollwertiger Konsonant. Das arabische [ħ] kann in allen Positionen auftreten z.B.: هاتف،سهل،تائه، während es im Deutschen nur in der Anlautposition vor einem Vokal wie in *Himmel*, *Hammer*, *hinten* realisiert wird. Aus diesem Grund stellen die unterschiedlichen Distributionen und die Verwendung von <h> als

Dehnungszeichen eine potentielle Fehlerquelle dar (vgl. Abu Hattab 2004,52/98; Mahmood 2014, 143).

7. Das Allophon [ʔ]

Im Arabischen wird das Glottisschlag /ʔ/ als ein selbständiger Konsonant angesehen und kann in allen Positionen auftreten, d.h. er wird vor und nach Vokalen realisiert. Phonologisch betrachtet kann das deutsche /ʔ/ "gelängt" werden z.B.:

اسئلة [ʔasʔila] *Fragen*

مسؤول [masʔu:l] *Verantwortlicher*

بطء [buʔʔ] *Langsamkeit*

Im Gegensatz dazu verfügt der Glottisschlag [ʔ] im Deutschen über keinen phonematischen Wert und gilt als begleitendes Merkmal, das nur in wort- und silbenanlautenden Vokalen auftritt. Wegen dieser phonologischen und distributionellen Unterschiede zwischen den beiden Sprachen kann der Glottisschlag [ʔ] eventuell in falscher Position artikuliert werden (vgl. Hirschfeld/Seddiki 2003, 9; Mahmood 2014, 143).

8. Die Auslautverhärtung

Die Auslautverhärtung ist dem Arabischen fremd, daher werden stimmlose Plosive und Frikative von arabischen Deutschlernenden am Silben- und Wortauslaut stimmhaft artikuliert. Würde ein silben- und wortauslautender Konsonant /d/ als [t] realisiert, so würde die Wortbedeutung im Arabischen enorm gewandelt werden (vgl. Abu Hattab 2004, 89; El Nady 2006, 107; Mahmood 2014, 144).

Beispiele: *Hand* [hand] statt [hant]; *Sand* [sand] statt [zant], *Tag* [ta:g] statt [ta:k], *Dieb* [di:b] statt [di:p]... usw.

1.2.1.3 Ausspracheschwierigkeiten in Konsonantenverbindungen

Arabisch verfügt über maximal zwei konsonantische Segmente innerhalb einer Silbe, im Gegensatz zum Deutschen, das wesentlich reicher an Konsonantenkombinationen ist. Im Deutschen können an Silben- und Wortgrenzen bis zu acht konsonantische Segmente Kombiniert werden. Arabische Deutschlernenden haben mit Konsonantenkombinationen mit mehr als zwei Segmenten erwartungsgemäß Ausspracheschwierigkeiten, der sie mehr oder weniger unbewusst durch die Einführung von Sprossvokalen bzw. den Gleitvokalen wie z.B. [e] oder [i] beizukommen versuchen. Die folgende Tabelle möge zur Verdeutlichung der

Einführung von Sprossvokalen in allen Positionen dienen (vgl. Abu Hattab 1976, 166; Hirschfeld/Seddiki 2003,9; El Nady 2006, 108; Mahmood 2014, 144):

Konsonantenverbindungen	Wörter	korrekte Realisierungen	falsche Realisierungen
Wortanfang	<i>Stein, Spiegel</i>	[ʃtaɛn], [ʃp'i:gl]	*[ʃ'etaɛn], * [ʃ'ep'i:gɛl]
Wortmitte	<i>Fenster, Arzt</i>	[f'ɛnstɛ], [a:'tst]	*[f'en'estɛ], *[a:'t'est]
Wortende	<i>Herbst, schimpfst</i>	[hɛ'pst], [ʃimpfst]	*[hɛb'est], *[ʃimpfest]

Tab. 15: Beispiele für die mögliche Einführung von Sprossvokalen in Konsonantenverbindungen (vgl. Mahmood 2014, 145)

Ausgehend von der folgenden Tabelle von Konsonantenphonemen des Arabischen nach ihren distinktiven Merkmalen, sind Reinke/Hirschfeld (2016, 99) der Ansicht, dass das Konsonantensystem im Arabischen komplexer als im Deutschen ist.

		vorn				hinten			
		→							
Frikative	stimmlos		T	tʃ		K	q		
	stimmhaft	B	D	dʃ	dʒ				
Plosive	stimmlos	F	θ s	sʃ	ʃ	X			ħ
	stimmhaft		ð z	zʃ		ɣ			ç
Nasale		M	N						
Laterale			L						
Vibrant			R						
Approximanten		W			J				

Tab. 16: Konsonantensystem des Arabischen (ohne Berücksichtigung der Quantität) (vgl. Reinke/Hirschfeld 2016, 99).

1.2.2 Suprasegmentalia

Bislang liegen auf dem suprasegmentalen Bereich keine genauen Untersuchungen zu den Aussprachschwierigkeiten arabischer Deutschlernender. Laut Mahmood (2014,145-146) lassen sich die Wort-und Satzakkzentuierung im Arabischen in den Veröffentlichungen von Asali (2008, 72), Kaltebacher (1994,104), Salmane (1984, 96) und El Nady (2006, 118-128) wie folgt beschrieben: "Die Regelung der "Wortakkzentuierung" im Arabischen ist ähnlich wie der des Deutschen. Die "Satzakkzentuierung" ist in beiden Sprachen funktional und situationsbedingt. Die "Sprechmelodie" ist sowohl im Arabischen als auch im Deutschen in den fallenden, steigenden und schwebenden Äußerungen ähnlich. Infolgedessen ist es zu

erwarten, dass geringfügige Abweichungen bezüglich der Akzentposition in Einzelwörter, in Komposita, in rhythmisch-melodischen Gruppen auftreten. Es wurde auch festgestellt, dass die Satzmelodie von arabischen Deutschlernenden monoton realisiert wird. Außerdem besitzen arabische Deutschlernende kaum Kenntnisse über die Ausspracheregungen des Deutschen; es ist zu erwarten, dass sie prosodische Eigenschaften ihrer ersten Fremdsprache (Französisch/Englisch) auf die zweite Fremdsprache (Deutsch) übertragen"⁸⁵.

Zusammenfassung:

Diese Tabelle enthält eine zusammenfassende kontrastive Analyse zwischen dem Arabischen und dem Deutschen auf der Ausspracheebene (vgl. Reinke/Hirschfeld 2016, 100):

Arabisch	Deutsch
Wortakzent nicht distinktiv	Wortakzent distinktiv
Akzentzählender Rhythmus	
Silbenstruktur einfach	Silbenstruktur komplex
Sechs Vokalphoneme	16 Vokalphoneme
Vokallänge distinktiv	
Keine Ö- und Ü-Laute	Ö- und Ü-Laute
52 Konsonantenphoneme	21 Konsonantenphoneme
Glottisplosiv als Konsonant	Glottisplosiv als Vokalneueinsatz
Keine Auslautverhärtung	Auslautverhärtung
Regressive Assimilation	Progressive Assimilation
Arabische Schriftzeichen	Lateinische Schriftzeichen

Tab. 17: kontrastive phonetisch-phonologische Analyse Arabisch-Deutsch. (vgl. Reinke/Hirschfeld 2016, 100)

1.3 Kontrastive phonetisch-phonologische Analyse Tamazight-Deutsch

Das Berberische bzw. Tamazight wurde in Algerien, nach vielen historischen Ereignissen, als nationale Sprache in 2002 gemäß der Präsidialverordnung (N°95-147), dann endlich am 06 Februar 2016 offiziell (Amtssprache) von der Algerischen Regierung anerkannt. Der folgende Absatz vom Zeitschrift "jeune afrique" (07.02.2016) verdeutlicht das: "Après une lutte d'un demi siècle, la population berbère d'Algérie a obtenu que sa langue, le tamazight, soit reconnu dimanche comme langue officielle. Le parlement a adopté à une écrasante majorité une révision de la constitution qui établit que Tamazight est désormais une 'langue officielle' du pays. Pour sa part le Français, bien que parlé couramment n'a aucun statut officiel et est enseigné dans les écoles comme langue étrangère. L'officialisation de

⁸⁵In: Mahmood, Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak, Frankfurt am Main, 2014, S. 145-146.

Tamazight a été saluée par le Haut Commissariat de l'Amazighité (HCA), un organisme officiel chargé depuis 1995 de la promotion de la langue berbère, suite d'une 'grève du cartable' d'un an en Kabylie."⁸⁶

Aufgrund der berberischen Herkunft von den meisten algerischen Schülern, versuchen wir in diesem Teilkapitel eine kontrastive phonetisch-phonologische Analyse Tamazight-Deutsch zu behandeln. Diese Untersuchung bezieht sich auf die verschiedenen berberischen Dialekte, denn einige Laute des Deutschen existieren in einigen Dialekten und sind hingegen den anderen fremd; z. B. /ç/ existiert nur in Kabyle und Chaoui, es ist jedoch in den anderen berberischen bzw. amazighen Dialekten nicht vorhanden. Daher werden die Beispiele der vorliegenden Untersuchung aus Chalha bzw. Tegargent (Ouargla), Mozabite (Ghardaia), Chaoui (Batna, Khenchla...) und auch Kabylish (Tizi Ouzou, Bejaia...) zitiert.

1.3.1 Segmentalia

Hier handelt es sich um die Darstellung des Lautsystems von Tamazight (Vokale und Konsonanten in Transkriptionszeichen und Artikulationsstelle bzw. -art), und seine Beziehung mit dem Lautsystem des Deutschen (schon im Kapitel 2 behandelt).

In der folgenden Tabelle steht eine Transkription von Tifinagh (Berberisch Alphabet)⁸⁷.

Tifinagh	Deutsch	Arabisch
◦	A	أ
⊖	B	ب
Ⓒ	C	ش
∧	D	د
⋈	E	-
ℋ	F	ف
⌘	G	-
⊙	H	ه
ξ	I	ئ
ℓ	J	ج
℔	K	ك

⁸⁶ In: <https://www.jeuneafrique.com/depeches/300391/societe/lalgerie-consacre-langue-berbere-apres-longue/>

⁸⁷ Die Buchstaben von Tifinagh werden von den folgenden Werken abgenommen:

Jean Deleure, dictionnaire Mozabite-Français, Paris, 1984

Salem Chaker, u. a., Etudes et documents berbères. Paris 1992

خالد فرتوني: قاموس عربي أمازيغي بالتغير الورقالي الزناتي. بكرة. 16-1. 2016.

ⵍ	L	ل
ⵎ	M	م
ⵏ	N	ن
ⵑ	Q	ق
ⵒ	R	ر
ⵓ	S	س
ⵜ	T	ت
ⵔ	U	و
ⵖ	W	و
ⵗ	X	خ
ⵙ	Y	ي
ⵛ	Z	ز
ⵝ / ⵞ	Č	-
ⵟ *	Ď	-
ⵠ	Ş	ص
ⵡ	d	ظ
ⵢ	h	ح
ⵣ	ṭ	ط
ⵤ	y	غ

Tab. 18: Tifinagh Alphabet (eigene Darstellung)

1.3.1.1 Vokale

/a/ aman. Deut. Wasser

/ɔ/ aghrom. Deut. Brot

/ε/ chen. Deut. zwei

/u/ tamurt. Deut. Land

/i/ abrid. Deut. Straße

Die Artikulationsstelle von Vokalen sowie die Vokallänge von Tamazight werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

Qualität+ Spannung	Artikulationsstelle (Richtung der Zungenhebung)			Hebungsgrad
	Vorn	Zentral	Hinten	
Lang+ gespannt Kurz+ ungespannt	/i/		/u/	Hoch
Lang+ gespannt Kurz+ ungespannt Lang+ ungespannt	/ε/		/ɔ/	Mittelhoch
Reduziert				
Lang Kurz		/a/		Flach
Lippenrundung	Ungerundet	Gerundet	Ungerundet	Gerundet

Tab. 19: Vokale in Tamazight (eigene Darstellung)

1.3.1.2 Konsonanten

/b/ abrid - Weg	/ç/ amich (Kab.)- wie?
/q'/ق aq'zoul - klein	/ʒ/ج yejmer - können
/t/ tadart - Haus	/ğ/ tedjed (Mozab.)- lassen
/θ/ث tamorth (Kab.)- Land	/m/ amllal – weiß
/ṭ/ط yeṭru - weinen	/n/ ṭiziwin - Mädchen
/d/ idrimen - Geld	/l/ lq'um - Jungen
/ḍ/ظ Adhar (Kab.) - Fuß	/ʏ/غ ari - Milch
/ð/ذ Idhelli (Kab.)- gestern	/R/ر iRad - Kleider
/k/ akchich - klein	/h/ oho - nein
/g/ azegrar – groß	/ħ/ح yeħba - verbergen
/f/ youtef - eintreten	/w/ awen - Bohnen
/s/ sers -lassen	/x/ takhboucht - Pfanne
/ṣ/ص yessem - kochen	/y/ yella - sein
/z/ yezer - sehen	/ʕ/ع ajerɕluk – groß
/f/ ischa - Essen	
/č/ kečči (Kab.) - du	

Die folgende Tabelle dient zur Darstellung des Artikulationsarts und der Artikulationsstelle der berberischen Konsonanten:

Artikulationsart	Artikulationsstelle					
	Labial	Alveolar	Präpalatal	Palatal	Velar	Glottal
Plosiv						
Fortis		/t/	/θ/, /ṭ/		/k/, /q'/	
Lenis	/b/	/d/	/ð/, /ḍ/		/g/	
Frikativ						
Fortis	/f/	/s/	/ʃ/, /ç/	/ç/,	/R/, /x/	/ħ/, /ʕ/
Lenis	/w/	/z/, /ṣ/	/ʒ/, /ğ/	/y/	/ʁ/	/h/
Nasal	/m/	/n/				
Lateral	/l/					

Tab. 20: Konsonanten in Tamazight (eigene Darstellung)

1.3.2 Suprasegmentalia

Im Hinblick auf der Melodie und Prosodie des Berberischen, existieren nicht viele wissenschaftliche Beiträge, die sich damit beschäftigen. Wir sollen jedoch die folgenden wichtigsten Beiträge betonen, nämlich: Alfred Willms (1965) hat in seinem Artikel "die tonalen Prosodeme des Kabyllischen" die Kabyllische Intonation und Prosodie, durch phonetisch-phonologische Untersuchungen des Raums zwischen Algier und Constantine einnehmenden kabyllischen Sprachgebiet nämlich in Setif "petite Kabylie" und Tizi-Ouzou "grande Kabylie" dargestellt. Außerdem hat Salem Chaker in "Encyclopedie berbère: Intonation" ausgehen von seinem Werk "Donnée exploratoires en prosodie berbère" (1995 a-b) die berberisch kabyllischen Prosodie untersucht er betont, dass"die Melodie des Wortes im Kabyllischen fügt sich in die gesamten Intonationsprozess der verschiedenen Arten von Äußerungen ein und stellt grundsätzlich einen Kontrast zwischendem Haupt- und Nebensatz. Aus diesen zentralen Tatsachen ergibt sich unmittelbar die Hauptfunktion der Kabyle-Prosodie: die syntaktische Identifikation der Äußerung". Chaker äußert sich diesbezüglich wörtlich:"La mise en relief mélodique du mot s'intègre dans les configurations intonatives globales des différents types d'énoncés et établit, fondamentalement, un contraste entre le groupe nominal (accentué sur la pénultième) et le groupe verbal (accentué sur sa dernière voyelle pleine, à défaut sur la dernière syllabe du noyau). De cette donnée centrale ressort immédiatement la fonction principale de la prosodie en kabyle : celle d'identificateur syntaxique et d'indice permanent de la structuration syntaxique de l'énoncé".⁸⁸

⁸⁸ In: Chaker, S., Encyclopedie berbère: Intonation <https://journals.openedition.org/encyclopedieberbere/1580>

Zusammenfassende Ergebnisse

Aus dem oben dargestellten Lautsystem von Tamazight entstehen einige Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen Tamazight und Deutsch, die den Schwierigkeitsgrad der deutschen Aussprache für amazighen (berberische) Schüler bestimmen können.

Im Lautsystem von Tamazight existieren einige Laute, die im Deutschen nicht vorhanden sind wie: /ð/, /d̥/, /q/ ... usw.; einige Laute existieren hingegen sowohl in Tamazight als auch im Deutschen wie: /ɣ/, /ç/ ... usw. diese Tatsache macht von Tamazight eine reiche Sprache, die Laute aus dem Arabischen, aus dem Deutschen und aus anderen lateinischen Sprachen enthält.

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse der phonetisch-phonologischen Analyse Tamazight – Deutsch zusammen⁸⁹:

Tamazight	Deutsch
Wortakzent nicht distinktiv	Wortakzent distinktiv
Silbenstruktur komplex	
5 Vokalphoneme	16 Vokalphoneme
Keine Ü- und Ö- Laute	Ü- und Ö- Laute
Vokallänge nicht distinktiv	Vokallänge distinktiv
30 Konsonanten	21 Konsonantenphoneme
Keine Auslautverhärtung	Auslautverhärtung
Progressive Assimilation	
Tifinagh (Berbern) Schriftzeichen	Lateinische Schriftzeichen

Tab. 21: kontrastive phonetisch-phonologische Analyse Tamazight-Deutsch (eigene Darstellung)

1.4 Zu phonetischen Abweichungen algerischer Deutschlernenden

In diesem Kapitel werden die Ausspracheschwierigkeiten von deutschlernenden Algeriern durch den jeweiligen Abweichungen im segmentalen und im suprasegmentalen Bereich untersucht. Dabei werden die Abweichungen in den einzelnen Vokalen, Konsonanten und Konsonantenverbindungen dargestellt. Dies lässt sich auf einer Analyse von Tonaufnahmen der Schüler (in den Gymnasien: Ali Mellah Ouargla und Hadj Allal Benbitour Metlili – Ghardaia) und auf die Beschreibung von die davon ergebenden Abweichungen basieren.

⁸⁹Die segmentalen und suprasegmentalen Merkmale des Deutschen wurden schon unter der phonetisch-phonologischen Analyse Arabisch-Deutsch im vorigen Abschnitt behandelt.

Hiermit wurde vor allem der Einfluss des Französischen als erste Fremdsprache und des Englischen als zweite Fremdsprache im algerischen Schulsystem dargestellt.

1.4.1 Einfluss des Französischen als erste Fremdsprache und des Englischen als zweite Fremdsprache

Die französische Kolonialisierung Algeriens (sowie maghrebische Länder) hat ihren Spuren auf die algerische Gesellschaft und zwar auf verschiedenen Ebenen hinterlassen.

"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 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". (vgl. Herzog, 1990, 69)⁹⁰

Häufig sind algerische Deutschlernenden durch Französisch als erst gelernte Fremdsprache beeinflusst. Ausdrücke wie: Adresse, Alarm, Balkon, Cousin, Defizit, Etage, Fassade, Illusion, Journalist, Massage, Onkel, Parfum, Reportage, Serviette, Zigarette, Zivilisation ... die Liste lässt sich noch lange weiterführen, stammen aus dem Französischen und werden auf Deutsch meistens genauso ausgesprochen wie auf Französisch. Daher entstehen Abweichungen beim Deutschlernen: Laute wie /on/, /in/, /an/ und /un/ werden oft von den Schülern /ɔ̃/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /œ̃/ wie im Französischen realisiert. Die Konsonantenphoneme /g/, /v/, /w/ und /z/ werden häufig fehlerhaft realisiert, wegen des Einfluss von Französisch.

Ein positiver Einfluss des Französischen als erste Fremdsprache in Algerien lässt sich jedoch bei den Deutschschülern bemerken: der Konsonantenphonem /r/ wird auf Deutsch ebenso ausgesprochen wie im Französischen.

Andererseits macht sich der Einfluss des Englischen als zweite Fremdsprache bei den Deutschlernenden – besonders bei Englischstudenten (an Universität Ouargla), die Deutsch als Fremdsprache lernen - häufig bemerkbar, wobei nicht nur einzelne Laute bzw. Lautverbindungen, sondern auch ganze Wörter betroffen sind. Wenn man Englisch spricht,

⁹⁰In: Bouhalouan K., Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien, Oran, 2013, S. 66.

kann man feststellen, dass ein großer Teil der englischen Lexik dem Deutschen sehr ähnlich ist. Die folgende Tabelle verdeutlicht dies:

Deutsch	Englisch
Verben	
Trinken gehen lernen machen bringen	Drink go learn make bring
Modalverben	
Muss mag will kann soll	Must may will can shall
Wörter	
Mutter Vater Bruder Mann Kind Buch	Mother father brother man child book
Zahlen	
Eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht	One two three four five six seven eight
Präpositionen	
Zu unter für	To under for

Tab. 22: Lexikalische Ähnlichkeiten Deutsch-Englisch (eigene Darstellung).

Es wird darauf hingewiesen, dass die deutschen und die englischen Modalverben dasselbe Paradigma haben, und dass es um eine semantische Übereinstimmung zwischen manchen deutschen und englischen Modalverben handelt; einschließlich: **kann/can** (yes, we can!/ Er kann!). Andererseits existiert bei anderen Modalverben ein semantischer Unterschied in einigen Fällen wie zum Beispiel "will" auf Englisch wird in zwei verschiedenen und sich ergänzenden Formen verteilt; nämlich der verbale Ausdruck "**will**" und der Modalausdruck "**want**", während das Deutsche nur eine Form für beide Ausdrücke benutzt "**will**".

Außerdem entstehen phonetische Abweichungen, z. B. [ch] Engl. /č/ **Lunch**. Deut. /ç/ **freundlich**. [w] Engl. /w/ **Winter**. Deut. /v/ **Winter**.

Beim sogenannten "**Denglisch**" handelt es sich um eine Mischung zwischen **Deutsch-Englisch** (eine Kombination von beiden Wörtern: Deutsch und Englisch), aber das Wort Denglisch ist nicht offiziell in der deutschen Sprache integriert.

Die deutsche Sprache entlehnt neue Wörter von der englischen Sprache. Beispiele für sehr oft benutzte Wörter vom **Denglisch**, mit unterschiedlichen Bedeutungen, sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch, sind:

- Auf Englisch : handy = praktisch / gewandt
- Auf Deutsch : das Handy = Telefon

Das ist nicht immer der Fall, denn **Denglisch** kann auch dieselbe Bedeutung erhalten wie auf Englisch. **B.:** Das Ticket, der Computer, das File, das Baby, cool.....

Die **Anglizismen** dringen durch die Soziolekte auch in die Standardsprache ein und werden dann kodifiziert (z. B. das Hobby, die Party u. a.).

Die Wirkung des Englischen beschränkt sich nicht nur auf die **Entlehnungen**, sondern nach dem englischen Muster auch der sogenannte **Calque** bzw. **wörtliche Übersetzung** entsteht: ein Calque sei eine wörtliche oder freie Übersetzung wie *Taschenbuch* (*pocket book*), *Selbstbedienung* (*self-service*), *Gehirnwäsche* (*brainwash*), *Ein-Weg-Straße* (*oneway-street*), *Spitzenverkehr* (*rush hours*), *Podiumsgespräch* (*panel discussion*).

1.4.2 Einfluss von Tamazight und Arabisch als Muttersprachen

1.4.2.1 Abweichungen im segmentalen Bereich

Hier werden Abweichungen bei den Vokalen und bei den Konsonanten, mit denen die algerischen Deutschlerner konfrontiert sind dargestellt.

1.4.2.1.1 Abweichungen bei den Vokalen

Qualität: bei der Vokalqualität ergeben sich die größten Schwierigkeiten. Das betrifft vor allem die im Arabischen nicht vorhandenen Vokale, nämlich die Mittel- und Vorderzungenvokale /y: ʏ ø: œ e: ε ɪ ə/ und die Hinterzungenvokale /o: ɔ/ sowie die Diphthonge /ɔœ æ ə/. Die gerundeten Vorderzungenvokale /y: ʏ ø: œ/ werden als gerundete Hinterzungenvokale /u: ʊ o: ɔ/ realisiert. Die verschiedenen E-Laute werden untereinander und auch in Bezug auf I-Laute ungenügend differenziert. Der Murrevokal [ə] wird

weggelassen bzw. durch [ɛ ɪ a] eingesetzt. A- und E-Laute werden manchmal wegen des Einflusses des Englischen (als zweite Fremdsprache) nicht differenziert.

Schüler, die Tamazight sprechen, haben hingegen im Allgemeinen weniger Schwierigkeiten bei den deutschen Vokalen, denn die meisten Vokalphoneme des Deutschen existieren auch in einigen Dialekten von Tamazight, sie sind aber in anderen nicht vorhanden. Die gerundeten Vorderzungenvokale /y: ʏ ø: œ/ Beispielsweise existieren in Chalha (Ouargla) nicht und werden von Schülern meistens durch gerundete Hinterzungenvokale /u: ʊ o: ɔ/ ersetzt.

Quantität: Arabische Deutschsprecher sind bei der Vokalquantität ebenfalls mit großen Ausspracheproblemen konfrontiert. Darüber hinaus sind auch Amazighen Deutschsprecher in einigen Fällen mit Schwierigkeiten bei der Vokalqualität konfrontiert. Wie oben erläutert wurde, sind nicht alle deutsche Vokale in den ganzen amazighen/ berberischen Dialekten vorhanden. Solche Schüler haben Probleme, die kurzen (ungespannten) und die langen (gespannten) Vokale zu unterscheiden. Daher werden die kurzen und ungespannten Vokale häufig etwa zu lang und zu gespannt, die langen und gespannten Vokale dagegen halblang oder kurz und ungespannt gebildet. "Dies lässt sich durch das Schriftbild der arabischen Vokale erklären, denn im Arabischen werden nur die Langvokale geschrieben, während Kurzvokale zwar gesprochen, jedoch nicht geschrieben werden. Im Deutschen hingegen wird jeder Vokal unabhängig von seiner Länge geschrieben" (vgl. Mahmood 2014, 179).

1.4.2.1.2 Abweichungen bei den Konsonanten

Viele Ausspracheschwierigkeiten ergeben sich auch bei der Artikulation von Konsonanten, denn nicht alle Konsonanten des Deutschen sind im Arabischen vorhanden. Die Konsonanten /ç ʁ ʁ kv v p z/ sind im Arabischen nicht vorhanden, aus diesem Grund werden sie oft fehlerhaft realisiert. Der Ich-Laut wird häufig durch [ɛ] oder [ʃ] substituiert. Das Reibe-[ʁ] und das vokalisierte [ʁ] werden meist durch ein Zungenspitzen-R ersetzt. Der Ang-Laut [ŋ] wird entweder als [ŋg] realisiert. Im Allgemeinen werden die Konsonantenverbindungen und die Konsonantenhäufungen nur mit großer Anstrengung artikuliert, da im Arabischen nur maximal zwei konsonantische Segmenten aufeinander folgen. Deswegen wird ein Konsonant weggelassen.

Als weiteres Problem erweist sich die progressive Assimilation: Wo im Deutschen progressiv assimiliert wird, gleichen die arabischen Lernenden regressiv an, da dies im Arabischen die übliche Assimilationsform ist. Hier übertragen arabische Deutschlernenden bei den

progressiven Assimilationspositionen unbewusst die Merkmale des nachfolgenden Konsonanten auf den Vorgängerkonsonanten. Außerdem werden die Lenis-Plosive /p t k/ oft nicht genügend aspiriert und auch nicht gespannt genug gebildet. Sie werden als [b d g] im Auslaut abweichend realisiert da die Auslautverhärtung dem Arabischen fremd ist. Darüber hinaus wirkt sich bei der Artikulation von Konsonanten auch der Einfluss des Französischen als erste Fremdsprache und des Englischen als zweite Fremdsprache.

Im Hinblick auf Tamazight sind die deutschen Konsonanten in den meisten berberischen Dialekten vorhanden. Eine Schwierigkeit haben einige Berbern Schüler mit dem Konsonant /ç/, der nur in Kabylich und Chaoui vorhanden ist; dieses Phonem existiert also nicht in den anderen Dialekten.

1.4.2.2 Abweichungen im suprasegmentalen Bereich

In diesem Abschnitt wird eine Beschreibung suprasegmentaler Abweichungen bei den algerischen DaF- Lernenden realisiert; ausgehen von den Tonaufnahmen in den oben genannten Institutionen. Dies wurde in drei Hauptelemente gegliedert:

- Abweichungen beim Wortakzent

Der deutsche Wortakzent ist den algerischen DaF- Lernenden aufgrund des Vorwissens von Französisch und Englisch – als erste und zweite Fremdsprache – nicht fremd. Nur geringe Schwierigkeiten werden im Bereich des Wortakzents erwartet, denn in Tamazight als Muttersprache einiger Schüler geht die Zuweisungsrichtung des Akzents vom Wortanfang aus (wie im Deutschen); im Arabischen hingegen geht sie vom Wortende aus. Die Abweichungen beschränken sich meistens auf die falsche Betonung bei trennbaren Verben, wo der Stamm anstatt des Verbpräfixes betont wird, z. B. *ausgehen, anrufen*. Darüber hinaus wird der Akzent bei zusammengesetzten Wörtern oft falsch realisiert, wo Haupt- und Nebenakzent gleichstark betont werden, z. B. *Nachbarinnen, Nachteile.*

Die Ursache dafür könnte darin liegen, dass algerische DaF- Lernenden nicht ausreichende theoretische Grundwissen der deutschen Phonetik eignen.

- Abweichungen beim Satzakzent bzw. bei der Satzmelodie

Die Analyse der Satzmelodie zeigt, dass sie von den algerischen DaF- Lernenden interrogativ statt terminal realisiert wird. Das kann sich durch den Einfluss der Muttersprache (entweder Arabisch oder Tamazight) erklären. Was der Satzakzent angeht, setzen algerische DaF-

Schüler Akzent nicht auf die Sinnwörter (Adjektive, Adverbien, Verben und Substantive), sondern auf die Funktionswörter (Artikel und Pronomen). Vielleicht weil der Inhalt der Sätze ihnen unklar ist.

- Abweichungen beim Rhythmus

Die Analyse des Rhythmus zeigt, dass algerische DaF- Schüler beim Vorlesen der deutschen Texte viele kleinere rhythmische Gruppen bilden. Sie setzen zu viele Akzente und Pausen in den falschen Stellen. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie die Rhythmisierungsgewohnheiten ihrer Muttersprache (Tamazight bzw. Arabisch) auf die deutsche Sprache übertragen.

Dieses Kapitel erklärt die Ursachen der Ausspracheabweichungen bei den algerischen Deutschlernern. Im nächsten Kapitel wird der aktuelle Zustand deutscher Aussprache im DaF-Unterricht in Algerien untersucht sowie Lösungen für die Ausspracheschwierigkeiten algerischer DaF-Lernende vorgeschlagen.

2. Zustand der Aussprache im DaF- Unterricht in Algerien

2.1 Zur Integration von Phonetik im Unterricht

Phonetik kann im Unterricht auf verschiedenen Mittel integriert und mit den verschiedenen Unterrichtsteilen verknüpft werden. In diesem Teilkapitel geht es sowohl um die Sensibilisierung für Phonetik, als auch um ihrer Verknüpfung mit anderen Inhalten im Unterricht.

2.1.1 Für Phonetik motivieren und sensibilisieren

DaF- Lehrer sind oft in ihrem Unterricht mit dem Problem konfrontiert, wie sie ihre Lernenden im Sprachunterricht für Phonetik bzw. Aussprache sensibilisieren. In diesem Bezug sind Dieling/Hirschfeld (2000, 63)⁹¹ der Meinung, dass derjenige, der auf eine gute Aussprache Wert legt, der hat es leichter das oft mühselige Training durchzusehen. Wer dagegen gleichgültig ist, empfindet Phonetikübungen und –korrekturen lästig, womöglich als peinlich. Daher sind folgende Anregungen, wie Lehrer ihre Schüler für Phonetik motivieren kann sehr nötig:

- Sprechen Sie mit den Schülern über das Thema Aussprache (in der Muttersprache und in der Fremdsprache) und versuchen Sie, deren Einstellung zu erfahren. Spielt die Aussprache für die Schüler eine Rolle oder ist sie ihnen egal?
- Animieren Sie die Schüler, ihre unterschiedlichen Meinungen zu begründen.
- Welche Fremdsprache klingt in ihren Ohren freundlicher, welche unfreundlicher?
- Spielen Sie den Schülern deutsche Ton- oder Videoaufnahmen vor und fordern Sie sie heraus sich über den Klang zu äußern:

Wie klingt dieses Deutsch in Ihren Ohren?

Klingt es hart, angenehm, sympathisch, unsympathisch?

- Finden sich die Schüler bereit, sich mit dem fremden Klang anzufreunden, ihn zu übernehmen?
- Machen Sie Ihren Schülern deutlich, dass der spezifische fremdsprachige Klang imitiert werden muss, dass sie da "einsteigen" müssen. Wem das nicht gelingt, der

⁹¹ Dieling H./ Hirschfeld U., Phonetik lehren und lernen, München, 2000, S. 63

spricht Deutsch möglicherweise mit einem starken fremden (englischen, russische ...) Akzent.

- Fordern Sie die Schüler auf, Deutsche nachzumachen, die die Sprache der Schüler als Fremdsprache sprechen. Versuchen Sie gemeinsam herauszufinden, was typisch für die Deutschen ist (wie Deutsche Amerikanisch, Russisch, Englisch usw. sprechen). Versuchen Sie die Schüler zu animieren, diese Rolle (des Deutschen) zu übernehmen (Rollenspiel).
- Loben Sie die Schüler auch für gute Ansätze bei ihren Versuchen.
- Machen Sie ihnen mit einfachen Mitteln und anschaulich deutlich, wie Laute gebildet werden. Was machen die Lippen, die Zunge, der Unterkiefer?
- Lassen Sie die Schüler Wörter und kurze Sätze artikulieren und andere Schüler erraten, was gesagt wurde.
- Sagen Sie Ihren Schülern, dass es wichtig ist, auf die Aussprache zu achten. Eine gute Aussprache bringt Vorteile, sie öffnet Herzen und Türen. Erzählen Sie Ihnen eine Geschichte über die Vorteile einer guten Aussprache. (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 63-64)

Darüber hinaus kann die Phonetik im Deutschunterricht in verschiedener Art und Weise integriert und mit anderen Inhalten verbunden werden, wie es im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

2.1.2 Phonetikübungen mit anderen Inhalten verbinden

In diesem Abschnitt handelt es sich um die Verbindung von Phonetikübungen mit anderen Inhalten im Unterricht, daher hat sich bewährt, kurze Stundenabschnitte für Ausspracheübungen zu reservieren (z. B. durch Zungenbrecher). Das kann eine entspannte Atmosphäre im Unterricht schaffen; auch Fehler sind dabei erlaubt. Vor allem aber ist es wichtig, die Phonetik in den verschiedenen Phasen der Stunden mit einzubeziehen. Phonetik ist kein "Extra", Phonetik ist immer präsent, beim Hören, beim Sprechen und auch beim Lesen und Schreiben (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 64).

2.1.2.1 Phonetik und Orthographie

Das Verhältnis zwischen Aussprache und Schreibung bewusst zu machen, ist im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung. Da die Laut-Buchstaben-Beziehungen (im Kap. 2.3.1 dargestellt) in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich funktionieren.

Ausgehen vom Satz: "sprich nicht, wie du schreibst" empfehlen Dieling/Hirschfeld (2000, 65) Deutschlehrern die Laut-Buchstaben-Beziehungen in ihrem Unterricht besonders Wert zu legen, den Schülern darauf bewusst zu machen und zu vermitteln ab der Einführung des Alphabets in den ersten Lektionen oder in einem phonetischen Einführungskurs.

"Die Laut-Buchstaben-Beziehungen sollten in ihrer Regelmäßigkeit möglichst schon zu Beginn des Sprachunterrichts oder in einem phonetischen Einführungskurs (natürlich immer entsprechend dem jeweiligen Sprachniveau) erklärt und geübt und später erweitert und vertieft werden" (Hirschfeld/Reinke 2016, 137).

Dieling/Hirschfeld (2000, 65) halten Diktate dabei für nützliche Übungsformen, in denen die Schüler ihr ganzes sprachliches Wissen und Können einsetzen und überprüfen, auch das phonetische. Lückendiktate werden besonders empfohlen. Sie können zur Lexikkontrolle, aber auch zum Einüben bestimmter phonetisch-orthographischer Schwerpunkte, wie <ss, sp, st, ts>, dienen. Außerdem haben sich Diktate vom Computer für die selbstständige Arbeit bewährt. Da viele Schüler Probleme mit dem Erkennen von Pausen und Melodieverläufen, von Wortgrenzen, aber auch mit dem Erkennen ganzer Wörter oder Zahlen haben, sind sie in der Lage mit dem dazugehörigen Schlüssel auf dem Computer ihre Diktate selbst korrigieren.

In diesem Zusammenhang finden Hirschfeld/Reinke (2016, 137-138) folgende Verknüpfungen von Phonetik und Orthographie im Unterricht sehr wichtig:

1. Übungen zur ersten Bewusstmachung von Laut-Buchstaben-Beziehungen der Zielsprache Deutsch im Kontrast zur Ausgangssprache der Lernenden, die gleich zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts erstmalig thematisiert werden sollten – hierfür eignen sich als Einstieg internationale Wörter (Hotel, Auto) oder Wörter, die in Ausgangs- und Zielsprache gleich oder ähnlich geschrieben werden.
2. Diktate oder Lückendiktate, in denen es um das Einsetzen fehlender Buchstaben/Buchstabenkombinationen nach Gehör geht – hierzu müssen Lernende sowohl als konkretes phonologisches und phonetisches Hören als auch auf ihr gelerntes Repertoire an orthographischen Mustern zurückgreifen.

3. Transkriptionsleseübungen, in denen einzelne Transkriptionszeichen oder transkribierte Wörter/Wortgruppen erkannt und vorgelesen oder aufgeschrieben werden sollen.
4. Transkriptionsübungen, in denen einzelne Buchstaben/Grapheme oder ganze Wörter in Lautschrift übertragen werden müssen, sowie Übungen, in denen Lautschrift in Buchstaben umgewandelt werden muss.
5. Übungen, in denen die lautliche Realisierung bestimmter Buchstaben/Grapheme in Aussprachewörterbüchern nachgeschlagen werden muss, z.B. die Vokalquantität, Ich- und Ach-Laute, Wortakzent.
6. Übungen zur Interpunktion gehörter Äußerungen und Sätze – dabei sollen Lernende anhand auditiv wahrgenommener Melodisierung und Gliederungssignale auf die jeweils erforderliche Zeichensetzung (. ? ! ,) schließen.
7. Übungen zur Worttrennung (am Zeilenende), die auf dem Erkennen der Silbengrenzen basieren,
8. Übungen zur Getrennt- und Zusammenschreibung, die die Kenntnis von Akzentmustern voraussetzen, z. B. (*Fehler*) *bewusst* machen vs. (*Fehler*) *bewusst machen*.

2.1.2.2 Phonetik und Grammatik

Durch Pluralformen, Verbformen und Wortbildung ergeben sich bei der Arbeit an der Grammatik viele Möglichkeiten, auch auf Phonetik einzugehen. Solche Verknüpfungen können für beide Disziplinen durchaus dienlich sein. Bei der Gegenüberstellung von Singular und Plural können oft unterschiedliche Laute festgestellt werden. Hier bietet es sich an zu vermitteln, dass sich auslautende Konsonanten verändern. Beispielsweise könnte die Umlautbildung für eine Übung zu den Ü- und Ö-Lauten genutzt werden. Man kann geeignete Beispiele auch gemeinsam mit den Schülern suchen. Dann werden sie schnell herausfinden, dass manchmal, aber durchaus nicht immer, umgelautet wird (z. B.: *der Bruder - die Brüder*, aber *der Hund – die Hunde*). Auch bei der Konjugation ergeben sich phonetische Veränderungen. Die Vokale ändern sich (sterben – starb – gestorben), es entstehen Konsonantenhäufungen (*sprechen – sprichst*) und vieles mehr. Wortbildungsübungen lassen sich mit vielen phonetischen Themen verbinden. Durch Antonymbildung mit *un-* die

Akzentuierung (*klar* – *unklar*) oder durch Kompositabildung Konsonantenhäufungen (*Textstelle*) geübt werden, es können auch schwierige Laute mehrfach in einem Wort zusammengeführt werden, so dass sich die Übungsintensität erhöht (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 69-70; Hirschfeld 1995b, 13).

Daher stellen die folgenden Vorschläge von Hirschfeld/Dieling (2016, 140) eine kleine Auswahl an Verknüpfungsmöglichkeiten dar:

1. Übungen zur Satzakzentuierung und Melodisierung in Entscheidungsfragen mit präpositionalen Wortgruppen und den entsprechenden Antworten: Steht der Teller auf dem **Tisch**? – Neins, der Teller steht auf dem **Schrank**. Steht der Teller **auf** dem Tisch. – Nein der Teller steht **unter** dem Tisch.,
2. Übungen zur Wortgruppenakzentuierung, Gliederung und Melodisierung im Zusammenhang mit der Zeichensetzung in Sätzen mit zweiteiligen Konnektoren:
*der Mann war weder **reich** → / noch **schön**. // Er war weder → groß / noch ↗ stark. oder in irrealen Bedingungssätzen mit wenn und Konjunktiv II: wenn ich Millionär wäre, / würde ich die ein Haus ↘ kaufen. ,*
3. Übungen zur Zeichensetzung in Aussagen, Aufforderungen und Fragen im Zusammenhang mit Melodisierung: *Sie nehmendas Glas. ↘ Nehmen Sie das Glas! ↗ Nehmen Sie das Glas? ↗*
4. Übungen zu Ö- und Ü-Lauten im Zusammenhang mit dem Konjunktiv (*ich würde ... , ich könnte*) oder mit Modalverben (*Sie möchten gern Musik hören, aber sie dürfen nicht*),
5. Übungen zum Superlativ in Verbindung mit der Konsonantenverbindung [st] – *die schönste, kleinste ...Stadt,*
6. Übungen zur Wortbildung im Zusammenhang mit spezifischen phonetischen Besonderheiten, z. B. zum Vokalneueinsatz (*gegen/über, über/all*) oder zum H-Laut (*hervor, hinein*) oder zu den R-Lauten (*erzählen, verbringen*).

2.1.2.3 Phonetik und Lexik

Aussprache neuer Wörter ist für die Mehrheit der Schüler schwierig. Bei Vokabeinführungen im Anfangsunterricht sollte die Einheit von semantischer, grammatischer und phonetischer Komponente präsentiert werden. Die Lernenden müssen

Gelegenheit bekommen, sich die neuen Wörter hörend und nachsprechend auch phonetisch anzueignen. CDs leisten dabei gute Dienste. Die Laute und Wörter sind immer in einen Kontext eingebettet, der den Sinn erhellt. Sonst werden auch Homonyme (wieder/wider) die Verständigung beeinträchtigen. Solche Fehler wirken störend, irritierend, manchmal rufen sie Emotionen hervor und manchmal machen sie das Gesagte doch auch unverständlich. Besonders in Verbindung mit anderen Fehlern – etwa grammatischen oder syntaktischen – kommt es zu Verzerrungen, die die Sprachverarbeitung verzögern und die Kommunikation erschweren können. Daher eignet sich die Verknüpfung von Phonetik und Lexik dem Ziel der Wortschatzvermittlung. Dieses Ziel besteht darin, den Wortschatz möglichst effektiv und optimal bei den Lernenden zu festigen, so dass er in entsprechenden mündlichen Kommunikationssituationen problemlos abrufbar ist. Beim Erreichen dieses Ziels können besonders rhythmusbasierte, die Mehrfähigkeit erhöhende Verknüpfungen zwischen Phonetik- und Lexikvermittlung helfen (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 71; Hirschfeld/Reinke 2016, 138).

Diese Verknüpfungen werden von Hirschfeld/Reinke (2016, 138-139) wie folgt dargestellt:

1. Sehr früh sollten Lernenden mit der Silbenproblematik vertraut gemacht werden und üben, die Silbenzahl von Wörtern durch Klatschen, Klopfen, etc. zu ermitteln, um daraufhin die Position der Wortakzente anhand deren phonetischer Mittel auditiv zu erkennen.
2. Neuer Wortschatz sollte grundsätzlich mit Angaben zum Wortakzent und der Quantität des Akzentvokals vermittelt werden (*wohnen*, *kommen*), auch im Zusammenhang mit Regeln zur Wortakzentuierung (z. B. bei Komposita, trennbare vs. untrennbare Verben etc.).
3. Nomen sollten möglichst immer mit Artikel als rhythmische Wortgruppe (*der Tisch*, *das Fenster*), ebenso Verben mit Pronomen (*ich liebe*, *du liebst*) vermittelt werden, um sprechrhythmische Prinzipien frühzeitig bewusst zu machen und zu verinnerlichen.
4. In Wortfamilien kann sehr gut auf Wortakzentregeln und den zwar festgelegten, jedoch nicht auf einer abzählbar festen Silbe liegenden Wortakzent eingegangen werden, z. B. *Studium*, *studieren*, *Student*, *Studentin*, *Studienplatz*.
5. Interessant für den Rhythmus sind auch Redemittel und lexikalische Einheiten, die mehr oder weniger feste Rhythmusmuster aufweisen, wie z. B. Kollokationen

- (**Z**ähne putzen, **W**äsche waschen) oder ritualisierte Wendungen (*Guten **T**ag! Wie **g**eht's?*). Aufgrund ihrer klaren rhythmischen Struktur können diese lexikalischen Einheiten als Chunks vermittelt werden, die sich viel besser einprägen.
6. Es sollte auch auf betonte Prä- und Suffixe (***M**issverständnis, **N**ation*) sowie auf stets unbetonte Präfixe und Endungen wie be-, ge-, er-, ver-, -en, -er (***B**esuch, **G**eschenk, **e**rzählen, **b**esser*) eingegangen werden. Besonders unbetonte Schwa-Laute, die in den Endungen –en, -el ... nach bestimmten Regeln assimiliert werden, sowie das vokalisierte R für <-er>, sind sehr wichtig. Explizite Ausspracheregeln hierzu sollten unbedingt frühzeitig vermittelt werden, um einer Fehlerfossilierung vorzubeugen.
 7. Vorteilhaft ist es auch, auf den Silbenreim aufmerksam zu machen (*See – Tee, wie – sie, Söhne – Töne*). Hierdurch schärft sich bei den Lernenden die formale Bewusstheit. Dies hat sowohl positive Auswirkungen auf die Aussprache als auch auf die orthografische Kompetenz sowie die phonologische Bewusstheit. Außerdem lassen sich Wörter auf diese Weise besser einprägen.
 8. Auf entsprechende phonologische Prozesse bei grammatischer Umformung sollte nach Möglichkeit immer mit eingegangen werden, wie z. B. auf die progressive Assimilation der Stimmbeteiligung bei aufeinanderfolgenden Fortis- und Leniskonsonanten (*das **B**ild, der **E**is**b**är*), auf Vokalwechsel mit verbundener konsonantischer Allophonie (***T**ochter, **T**öchter*), auf konsonantische und vokalische R-Varianten (***S**chüler –**S**chülerin, **T**ür – **T**üren*), auf die Auslauverhärtung (***R**ad – **R**äder*) usw.

2.1.2.4 Phonetik und Poetik

Literarische Texte wie Gedichte u.a. spielen eine wichtige Rolle nicht nur bei der Entwicklung der Lesefähigkeit und bei der Entfaltung der Schülerfantasie, sondern auch bei der Verbesserung ihrer Aussprache. Dieling/Hirschfeld (2000, 73) plädieren dafür, Gedichte und auch andere literarische Texte im Ausspracheunterricht als Übungsmaterial zu verwenden. Sie argumentieren den Einsatz literarischer Texte im Phonetikunterricht wie folgt:

- Literarische Texte eignen sich gut zum Vortragen, viele sind direkt zum Vortragen bestimmt. Auch der Muttersprachler, der ein Gedicht vortragen oder einen Text vorlesen möchte, übt in der Regel daran. So ist es eigentlich "natürlicher", an einem

künstlerischen Text zu arbeiten als an einem Alltagstext, etwa einem Zeitungstext, der meist nur still gelesen, zur Kenntnis genommen und zur Seite gelegt wird.

- Bei einem literarischen Text kann und soll man sich länger aufhalten. Bei längerem Vorweilen, sei es auch bei einer Ausspracheübung, enträtselt, erschließt sich der Text. Im Gegensatz zu "normalen" Lehrbuchtexten, die sich bei Wiederholung schnell abnutzen und langweilig werden, können literarische Texte mit der Zeit interessanter werden, aufleben.
- Auch lernpsychologische Gründe sprechen für den Einsatz literarischer Texte. Es ist für den Schüler motivierender an Texten zu arbeiten, die nicht für Unterrichtszwecke "erstellt" sind, sondern an (literarischen) Originaltexten. Damit fühlt sich der Lernende als Fremdsprachler ernst genommen, er ist seinem erstrebten Ziel, dem "wirklichen" Deutsch, ein Stück näher gerückt. Literarische Texte, vor allem Gedichte, prägen sich leichter ein und haften, auch mit ihren Klangmerkmalen, länger im Gedächtnis.
- Selbstverständlich ist, dass solche Texte sorgfältig ausgewählt werden müssen, dass sie nicht mit unbekanntem Vokabeln überfrachtet sein dürfen und dass sie auf die aktuelle Lernstufe zugeschnitten sind. Aber wer sucht, der findet. Auch in der "konkreten Poesie" gibt es eine ganze Reihe von Texten, die für die Arbeit an der Aussprache geeignet sind (vgl. ebd., 73-74).

Die Auswahl literarischer Texte orientieren sich nach Hirschfeld/Reinke (2016, 145):

- am phonetischen Thema (ist das zu übende Element in ausreichender Zahl im Gedicht vorhanden?),
- an den im Gedicht enthaltenen sprachlichen Strukturen (entsprechen Grammatik und Lexik in etwa dem Sprachniveau der Lernenden?),
- am Inhalt (Ist das Gedicht interessant für den Lernenden, spricht es sie emotional an?).

2.1.2.5 Phonetik und Musik

Interessant ist die Integration von Musik im Fremdsprachenunterricht, Lieder haben traditionell ihren festen Platz daran. Häufig wird empfohlen, Aussprache mit Hilfe von Liedern zu lehren

und zu lernen. Hierzu lassen sich zahlreiche positive Argumente anführen (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 75; Hirschfeld/Reinke, 2016, 146-147):

a) die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen betreffend:

- Förderung des aktiven und bewussten Aussprechens,
- Sensibilisierung für Töne und Rhythmen,
- Förderung von Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit, Konzentration,
- Erhöhung der kommunikativen Kompetenz,
- Abbau von Sprechhemmungen,
- Automatisierung von Aussprachefertigkeiten.

b) den Fremdsprachenlernprozess insgesamt betreffend:

- Lernen mit allen Sinnen,
- Begleitung und Optimierung des Lernprozesses,
- Auslösen kreativer Sprachproduktion,
- Methodenwechsel und Methodenvielfalt,
- quasiauthentische Sprechanlässe,
- Motivation, Neugier, Spaß.

Dabei können auch thematische, ästhetische und emotionale Zugänge zu Musik, Kunst und Literatur der Fremdsprache eröffnet sowie landeskundliche Kenntnisse vermittelt werden. Es eine ästhetisch-sinnliche Verbindung von Aussprache, Wortschatz und Grammatik hergestellt.

Die Verbindung von Phonetik und Musik umfasst nicht nur die Arbeit mit Liedern. Rhythmische Instrumentalmusik kann beispielsweise das Sprechen begleiten, klassische Musik kann für entspannendes Hören von Texten mit bestimmten phonetischen Schwerpunkten sorgen (vgl. Hirschfeld/Reinke 2016, 148).

2.2 Vermittlung der Aussprache im DaF-Unterricht in Algerien

Ausgehend von den oben erwähnten theoretischen Angaben zur Integration der Phonetik im DaF-Unterricht sollte dieses Teilkapitel ein konkretes Bild über die Realität und die Situation der Aussprache im DaF-Unterricht in Algerien übermitteln. Dies wird durch Hospitationen in DaF- Klassen in drei verschiedenen ausgewählten Institutionen aus zwei Städten Südalgeriens geschehen.

2.2.1 Aussprachevermittlung im DaF-Unterricht in Ouargla

In diesem Abschnitt handelt es sich um die Vermittlung der Aussprache im Gymnasium Ali Mellah- Ouargla durch Hospitationen mit den Schülern des zweiten Studienjahres- Klasse (Fach: Fremdsprachen).

Man soll vorallem erwähnen, dass die Rahmenbedingungen in dieser Klasse sind dem Fremdsprachenunterricht geeignet. Diese Klasse verfügt über Mateialien wie: Wörterbücher, Lehr-und Lernbücher, Video-Projektor ...usw. Sie wurde von Goethe-Institut dur das Programm "**Partner- Schulen der Zukunft**" seit 2015 unterstützt und begleitet. Jedes Jahr werden nach einer Prüfung zwei Schüler – ein zweites Studienjahr Schüler und ein drittes Studienjahr Schüler – von diesem Gymnasium ausgewählt, damit sieeinesprachlichen Ausbildung (ein Stipendium) in Goethe- Institut Deutschland für die Dauer von zwei Wochen erhalten können. Dieser Angebot spielt eine wichtige Rolle bei der Motivation und Interesse der Schüler für Deutschlernen.

Am Mittwoch, den 31ten Januar 2018, haben wir die Schüler des zweiten Studienjahres im Gymnasium Ali Mellah besucht. Im Sprachunterricht ging es um Dialog-Übungen zu Modalverben. Dabei wurden die Schüler aufgefordert, die im folgenden Bild dargestellten Übungen (zu Modalverben) in Form von Dialogen zu lösen.



Abb. 13: Dialog-Übungen zu Modalverben für Schüler des 2ten Studienjahres "Gymnasium Ali Mellah-Ouargla".

Wir bemerkten, dass die Schüler die Dialoge zu zweit ausüben; gleichzeitig korrigiert die Lehrerin einerseits die Grammatikfehler, andererseits korrigiert sie die Aussprachefehler (Wort- und Satzakkzent, lange und kurze Vokale, ö- und ü-Laut, Rhythmus ... usw.) seiner Schüler. Solche Übungen sind also kreativ-produktiv: die Aussprache wird den Lernenden durch Grammatikübungen vermittelt. Am Ende dieses Unterrichts haben die Schüler sich ein Video zum selben Thema (Nutzung von Modalverben) angesehen: die Schüler sind sehr aufmerksam zum Videoinhalt. Sie sollten eine Hausaufgabe diesbezüglich für die nächste Unterrichtsstunde machen. Also die Lehrerin Frau Benbrahim F. verwendet manchmal in ihrem Sprachunterricht Video-Projektor. Nach unseren Besuchen zu beiden Niveaus (zweites und drittes Studienjahr) haben wir festgestellt, dass der Einsatz audiovisueller Hilfsmittel im Unterricht die Aufmerksamkeit und die Motivation der Schüler zum Deutschlernen erhöht. Sie können die deutsche (Aus-) Sprache von authentischen Hörmustern lernen, dabei spielt Mimik und Gestik auch eine wichtige Rolle. Darüber hinaus verläuft die Interaktion im Unterricht besser: die Schüler geben Antworten zu den von der Lehrerin gestellten Fragen, und zwar mit eigenen Wörtern. Sie sind auch in der Lage kurze Sätze zu bilden. Manchmal stellen sie der Lehrerin einige Fragen, die sich entweder auf das behandelte Thema oder auf Aussprache beziehen.

Außerdem sind die Schüler der zweitensowie der dritten Studienjahresklassen in diesem Gymnasium verpflichtet, Lieder und Theaterstücke auswendig zu lernen, dann im Unterricht auszuüben. Dabei werden die Aussprachefehler von der Lehrerin korrigiert und die Schüler interessieren sich mehr für den Deutschunterricht. Manchmal üben sie auch Zungenbrecher

aus. Die ausgewählte Lieder und Theaterstücke respektieren das Sprachniveau der Schüler, sie enthalten nur wenige schwierige Wörter, die vom Schüler schon zu Hause vorbereitet und erklärt werden sollten. Im Unterricht erklärt die Lehrerin den Inhalt und die schwierige Wörter des Lieds bzw. des Theaterstücks bevor die Schüler singen bzw. Theaterstück spielen (die auch Fragen stellen).

2.2.2 Aussprachevermittlung im DaF-Unterricht in Ghardaia

Durch unsere Hospitation in der DaF- Klasse im Gymnasium "Hadj Allal Benbitour" Metlili-Ghardaia haben wir bemerkt, dass der Deutschunterricht mit der klassischen Methode verläuft; d. h. das ausgewählte grammatische, lexikalische oder syntaktische Thema wurde mit den Schülern durch ein Kurs und Übungen ausgearbeitet, die Aussprache wird dabei selten berücksichtigt.

Die Lehrerin redet mit einem einfachen Wortschatz und das Sprachniveau der Schüler wird dabei in Betracht genommen. Die Lehrerin übersetzt manchmal ins Französische oder ins Arabische, um die schwierige Wörter und Ausdrücke zu erklären. Die Aufgaben werden in Gruppen bearbeitet.

Die Schüler des dritten Studienjahres werden beispielsweise im Sprachunterricht am 18.02.2018 aufgefordert folgender Text zu lesen, das behandelte Thema zu diskutieren und Übungen dazu zu lösen:

Umweltprobleme

Der technische Fortschritt hat viele Vorteile: schnelle Autos, komfortable Wohnungen, gutes Essen und anderer Luxus. Die Konsequenzen für immer mehr Konsum und Industrialisierung sind immer mehr Müllberge, Lärm und eine Gefahr für Luft, Wasser und Boden.

Jedes Jahr machen die Bürger ungefähr 30 Millionen Tonnen Hausmüll (Müll aus dem Haushalt) und Abfälle von kleinen Fabriken. Jeder Einwohner wirft etwa 200 bis 350 kg Abfall in seinen Mülleimer. Einen großen Anteil bilden dabei Verpackungen aus Papier.

Aber nicht nur der Müll bedroht die Umwelt, sondern auch die Millionen von Kraftfahrzeugen, Autos, Zügen und Flugzeugen mit ihren Abgasen und ihrem Lärm. Dazu vergessen wir nicht die Industriewerke, die die Flüsse und die Luft verschmutzen.

Abb. 14: Beispiel eines Lesetexts zum technischen Fortschritt und Umweltprobleme für Schüler des dritten Studienjahres Gymnasium H.A. Banbitour- Ghardaia.

Die Schüler lesen den Text, diskutieren das Thema Umweltprobleme und der technische Fortschritt mit der Lehrerin, bevor sie Übungen zum Textverständnis und Grammatik lösen. Das behandelte Thema schafft eine gute Interaktion im Unterricht und die Aussprache wird dabei implizit behandelt, d.h. durch die Fehlerkorrektur.

Audiovisuelle Hilfsmittel werden im Deutschunterricht in diesem Gymnasium selten verwendet. Die Lehrerein Fräulein Kioues H. erläutert dies wegen des Mangels an Lehrmaterialien und der schlechten Lehrbedingungen: die Mehrheit der Steckdosen im Klassenzimmer funktionieren nicht, der Video-Projektor ist nicht immer verfügbar (mehrere Lehrer brauchen den Video-Projektor in derselben Unterrichtsstunde). In diesem Gymnasium sind die Ausspracheschwierigkeiten bei den Schülern, die sich aus dem fehlenden authentischen deutschen Sprachmuster im Unterricht ergeben bemerkenswert.

2.2.3 Aussprachevermittlung im DaF-Unterricht für Englischstudierende an der Universität Ouargla

In Algerien, vor allem in unserer Region (Ouargla und auch Ghardaia) haben die Schüler von Literatur und Fremdsprachen im Gymnasium, die Möglichkeit zwischen Deutsch und Spanisch als dritte Fremdsprache nach Französisch und Englisch auszuwählen. Es ist also eine große Schwierigkeit für Studenten, die Spanisch gelernt haben, oder für diejenigen, die in wissenschaftlichen Fächern im Gymnasium ausgebildet wurden, Deutsch als neue Fremdsprache an der Universität zu lernen. Das braucht wirklich Motivation und Wille von ihnen. Als Lehrerin von Deutsch als Fremdsprache in der Englischabteilung, glaube ich, dass die wichtigste und größte Herausforderung für einen Deutschlehrer mit Englischstudenten liegt darin, das Niveau von jedem Student in Betracht zu nehmen. Das heißt, dass der Lehrer wegen der oben erwähnten Gründe, sich gezwungen sieht, mit heterogenen Gruppen zu arbeiten. Man findet in derselben Gruppe, einerseits Studenten, die Deutsch im Gymnasium schon gelernt haben – manchmal sogar mit einem guten Niveau - andererseits gibt es Studenten, die Spanisch im Gymnasium gelernt haben, dies kann Interferenzprobleme bei ihnen schaffen. Außerdem findet man Studenten, die weder Deutsch, doch Spanisch im Gymnasium gelernt haben, diese Studenten gehören meistens den wissenschaftlichen Fächern.

Die Herausforderung für die Lehrer besteht darin, eine Harmonie zwischen den Heterogenen Gruppen von Studenten zu schaffen. Damit er die verfälschte Idee, die die Studenten über Deutsch haben (als sehr schwierige Sprache) abbauen und ändern kann. Wir können das tun indem wir Beispiele während des Unterrichts geben, die ähnlich wie die englische Sprache

sehen, daher werden beide Sprachen (Englisch und Deutsch) im Kontakt gesetzt. Z. B.: "Das ist mein Vater" (Deutsch) klingt ähnlich wie Englisch: "this is my father".

Wir sollen vor allem erklären, dass Deutsch wurde für Englischstudenten an der Universität Ouargla ab dem dritten Studienjahr unterrichtet, vorher (vor fünf Jahren) lernten Englischstudenten Deutsch als Fremdsprache ab dem zweiten Studienjahr. Durch Medieneinsatz im DaF-Unterricht für Englischstudenten (drittes Studienjahr) haben wir festgestellt, dass das anschauliche Bild und das gehörte Ton des audiovisuellen Unterrichtsmaterials nicht nur eine Rolle bei der Verbesserung deutscher Aussprache bei den Studenten spielen, sondern sie tragen auch dazu bei den Motivationsgrad der Studenten für die deutsche Sprache zu erhöhen.



Abb. 15: Medieneinsatz im DaF-Unterricht für Englischstudenten an der Universität Ouargla 24. 04. 2018.

In dieser Unterrichtsstunde zum Thema "Gesundheit" haben wir das Video "Michael ist krank" ausgewählt. die Studenten sehen das Video an, sie sollen Lexik, Grammatik und Aussprache beachten: zum Lexik sollen sie alle Begriffe, die sich auf das Thema "Gesundheit" eibeziehen notieren; zum Grammatik sollen sie trennbare Verben aus dem Video ziehen und zur Aussprache sollen Sie [ʃ]-, [ç]- und [x]- Laute beachten. Wir bemerken eine gute Interaktion im Unterricht während des Videoanschauens. Darüber hinaus reagieren die Studenten den verschiedenen Ereignissen in dem Video und sie versuchen Fragen zu stellen, trotz der Schwierigkeit von Deutsch für die meisten. In einer anderen Unterrichtsstunde haben wir das Video "die drei Hauptmahlzeiten in Deutschland" ausgewählt, um das Thema "Essgewohnheiten in Deutschland" zu behandeln. Der Unterricht verläuft mit derselben Methode wie der vorher erwähnten Unterricht: zum Lexik sollen die Studenten diejenigen Wörter beachten, die sich auf dem Thema "Essen" eibeziehen, zum Grammatik sollen die Präpositionen im Video markieren und zur Aussprache sollen ü- und ö- Laut beachtet.



Abb. 16: Video "die drei Hauptmahlzeiten in Deutschland".

Ausgehen vom obigen Video haben wir den Studenten ein schriftliches Test vorbereitet, in dem sie auf einige Fragen antworten sollen, Bilder sehen und Wörter schreiben, dann in einigen Sätzen die "Essgewohnheiten in Deutschland erklären. Unsere Unterrichtsmethode zielt nicht nur dazu ab den mündlichen kommunikativen Ausdruck und die deutsche Aussprache bei den Studenten zu entwickeln, sondern auch die Entwicklung ihrer Schreibfähigkeit.

Fakultät für Erziehung und Sprachen
Englischabteilung

Test1
 Stufe: 3 Studienjahr |_MD
 Fach: Deutsch

Name (Auf Arabisch):.....
 Gruppe:.....

a) Was sind die drei Hauptmahlzeiten in Deutschland?

b) Was ist das?

c) Ergänze die Possessivpronomen

1. Helan hat einen Bleistift. Das ist Bleistift.

Abb. 17: Beispiel eines Tests für Englischstudenten an der Universität Ouargla im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, ausgehen vom oben erwähnten Video.

Durch Lieder haben wir auch im Deutschunterricht versucht, die deutsche Aussprache für Englischstudenten zu erleichtern und sie für Deutschlernen zu motivieren. Obwohl die Studenten Schwierigkeiten auch im deutschen Wortschatz finden, wurden sie motiviert, deutsche Lieder auswendig zu lernen und sie zu singen. Diese Unterrichtsmethode hatte zum Glück gelungen. Im folgenden Kapitel geht es, um einige didaktisch- methodische Hinweise zur Vermittlung der Aussprache durch Mediennutzung im DaF- Unterricht in Algerien. Dabei wird das computergestützte Phonetikmaterial "Phonetik Simsalabim Online" analysiert und als Modell für Aussprachevermittlung im Unterricht betrachtet.

3. Vorgehensmodell zum Medieneinsatz bei der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht in Algerien

In diesem Kapitel wird der empirische Teil unserer Untersuchung fortgesetzt. In erster Stelle wird das Phonetikmaterial "Phonetik Simsalabim Online" analysiert und die Ergebnisse der Analyse werden ausgewertet, dann werden wir zusätzliche Möglichkeiten des audiovisuellen Medieneinsatzes zur Ausspracheschulung in Algerien, durch die Analyse von Lehrer- und Lernerbefragungen in DaF-Klassen in den Gymnasien: Ali Mellah- Ouargla und Benbitour-Metlili- Ghardaia sowie an der Universität Kasdi Merbah- Ouargla untersuchen.

3.1 Online Aussprachelernprogramme als Ergänzung des von der Lehrkraft gestützten Unterrichts

Im DaF- Unterricht fehlt es weitgehend an Aussprachelernprogrammen, die als sinnvolle Ergänzung eines von der Lehrkraft gestützten Unterrichts dienen können. Ebenso ist der Bedarf von konkreten Vorschlägen, wie das Aussprachelernen mit den wenigen vorhandenen online- und softwarebasierten Materialien unterstützt werden kann, sehr hoch.

Im folgenden Abschnitt soll am Beispiel des computer- bzw. softwaregestützten Aussprachelernprogramms "Phonetik Simsalabim Online" (PSO) von Ursula Hirschfeld/ Dietmar Reinke/ Kerstin Reinke (2014) verdeutlicht werden, welchen Beitrag Aussprachelernprogramme zur Verbesserung der Aussprachekompetenz bereits heute leisten können. "PSO ist momentan das einzige relativ komplexe online- bzw. softwaregestützte Aussprachematerial" (vgl. Silvia Dahmen/ Ursula Hirschfeld. 2014. 27).

3.1.1 Kriterien für die Auswahl und Analyse von Phonetikmaterialien

Für die Beurteilung, d.h. für die Auswahl und Analyse von Phonetikmaterialien kann man nach Dieling H. verschiedene Kriterien ansetzen. Diese hängen von den Bedingungen und Erwartungen ab, die der Benutzer aus seiner Lehr- oder Lernsituation ableitet.

Die Analyse eines Phonetikmaterials wird sich auf eine Reihe von Kriterien stützen, die wir im Folgenden anführen:

- a)- Sind die Materialien lehrwerkintegriert oder separat?
- b)- Werden die Ausgangssprachen einbezogen oder ist das Material ausgangssprachenneutral?

- c)- Werden Lernstufe (Anfänger, Fortgeschrittene) und Lernalter (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) berücksichtigt oder sind Inhalt und Methoden undifferenziert?
- d)- Ist das Material mediengestützt (Kassette, Video, Computer) oder gibt es nur schriftliche Vorlagen (Arbeitsblätter, Buch)?
- e)- Sind fachliche und didaktische Hinweise für den Lehrer vorhanden (z.B. im Lehrerhandbuch) oder nicht?
- f)- Wird die Zielsprachenphonetik systematisch eingeführt und behandelt oder sind einzelne Schwerpunkte ausgewählt?
- g)- Sind Übungen zur Intonation (Rhythmus, Gliederung, Akzentuierung, Melodie) enthalten oder gibt es nur Übungen zu den (zu einzelnen) Lauten?
- h)- Ist das Vorgehen im Schülermaterial kognitiv fundiert (Erklärungen, Abbildungen, Regeln, Termini) oder wird auf Imitation gesetzt?
- i)- Werden Laut- Buchstaben- Beziehungen systematisch dargestellt?
- j)- Wird die internationale Transkription (IPA) verwendet oder nicht?
- k)- Gibt es ein Hörtraining (kontrollierbare Hörübungen) oder werden Höraufgaben ohne Kontrollmöglichkeit gestellt?
- l)- Sind die Übungsaufgaben kreativ-produktiv (z.B. durch die Verbindung mit Grammatik- und Lexikübungen) oder beschränken sie sich auf Hören und Nachsprechen?
- m)- Sind die Übungen kommunikativ angelegt (situativ, thematisch, Verwendung von Alltagslexik) oder handelt es sich vorwiegend um Einzelwörter oder “phonetische Konstruktionen” (Zungenbrecher, Nonsens)?
- n)- Werden phonetische (regionale, situative, emotionale) Varianten einbezogen oder findet sich in Hörbeispielen ausschließlich ein “neutraler” Sprechstil?
- o)- Werden landeskundliche und interkulturelle Gesichtspunkte (im sprachlichen Material der Übungen bzw. in außersprachlichen Verhaltensweisen) einbezogen?

3.1.2 Analyse von "Phonetik Simsalabim Online"

Ausgehend von den oben erwähnten Kriterien analysieren wir in diesem Unterkapitel das Phonetikmaterial "Phonetik Simsalabim Online". Dieses Material bietet Ausspracheübungen an - ab Sprachniveaustufe A2 (Kinder ab 12 Jahre alt und Erwachsene)- durch Sketche und Videosequenzen mit einem Zauberer, mit Clowns und anderen Mitspielern. Es besteht aus 10 Lektionen.

Erstes Kriterium

Wird die Zielsprachenphonetik systematisch eingeführt und behandelt oder sind einzelne Schwerpunkte ausgewählt?

In der ersten Lektion sind Aufgaben zur Melodie angeboten. Die Lernenden sollen Sketche ansehen oder Audios (Sätze und Gedicht) hören, um die Melodie zu trainieren.

Die Aufgaben der zweiten Lektion beziehen sich auf Akzent und Rhythmus. Dabei sollen die Lerner auch Sketche ansehen sowie Audios zu Akzent und Rhythmus hören.

In der dritten Lektion geht es um die langen und kurzen Vokale. Die Aufgaben sind in Form von Sketchen, von Videos zur Demonstration der Akzentvokale und in Form von Audios dargestellt.

Die vierte Lektion besteht aus Aufgaben zu Ö- und Ü- Lauten. Dabei sollen die Lernenden Sketche ansehen bzw. hören; Wörter, Wortgruppen sowie Gespräche hören und mitlesen. Sie sollen auch Fragen lesen und Rätsel lösen.

Was die fünfte Lektion anbelangt, beziehen sich die Aufgaben auf e-Laute und Endungen -en. Hierbei soll der Schüler Sketche ansehen/ hören und mitlesen. Außerdem sollen sie auch ein Audio hören und mitlesen bzw. nachsprechen.

Die sechste Lektion enthält Aufgaben zum Vokalneusatz -[h]. Die Lerner sollen Videos ansehen, Audios hören, Wörter vergleichen, Wörter markieren und Lückentexte ergänzen.

Aufgaben zu Plosive(lenis- fortis) sind in der siebten Lektion enthalten. Schüler sollen dabei Videos ansehen, Audios hören und mitlesen sowie Gespräche ansehen/ hören und mitsprechen.

Lektion 8 bezieht sich auf Aufgaben zu Ich-Laut Ach-Laut und [ʃ]. Die Schüler sollen Sketche ansehen bzw. hören und mitlesen; Gespräche hören und mitlesen.

In der neunten Lektion handelt es sich um R- Laut. In den Aufgaben sind die Schüler verpflichtet, Sketch und Videos anzusehen, Sketch hören und mitlesen sowie Gespräche und Sätze hören und mitlesen.

Lektion 10 enthält Aufgaben zur Assimilation. Dabei können die Schüler ein Sketch ansehen, ein anderes Sketch hören und mitlesen sowie Gespräche und Texte hören und still mitlesen.

Zweites Kriterium

Sind Übungen zur Intonation (Rhythmus, Gliederung, Akzentuierung, Melodie) enthalten oder gibt es nur Übungen zu den (zu einzelnen) Lauten?

Die erste Lektion enthält Übungen zur Melodie. Die Lerner sollen in (C) beispielsweise Sätze hören, den Melodieverlauf achten und Satzzeichen ergänzen. In (D) sollen sie Sketch ansehen/ hören und Melodieverlauf achten.

In der zweiten Lektion geht es um Übungen zu Akzent und Rhythmus, wo die Schüler in Aufgabe (C) hören und richtiges Akzentmuster markieren sollen. In Aufgabe (G) sollen sie ein Audio-Gedicht hören, mitlesen und Rhythmus mit klopfen.

Lektion 4 enthält Übungen zu Ö- und Ü- Laut. Dabei soll der Schüler Wörter mit Ö- und Ü- Laute hören und Gespräche ansehen/ hören, dann sie mitlesen/nachsprechen.

Die fünfte Lektion enthält Übungen zu E- Laut und Endungen –en. Schüler sollen Audios hören, mitlesen und die fehlende Buchstaben in die Lücken schreiben. Außerdem sollen sie Videos ansehen und nachsprechen.

In Lektion 8 sind Übungen zu Ich- Laut- Ach-Laut- und [ʃ] gestellt. In Aufgabe (D) sollen die Lernenden Gespräche hören und Ich- Laute auswählen (anklicken). In (E) sollen sie ein Video ansehen und Wörter zu Ich-Laut- Ach-Laut- und [ʃ] lesen, dann sie in die Tabelle einordnen.

Lektion 9 enthält Übungen zu R- Laute. In Aufgabe (D) sollen die Lerner ein Video ansehen, Gespräche hören und R- Laute durchstreichen. Sätze mehrmals hören und auf R- Laute achten.

Drittes Kriterium

Ist das Vorgehen im Schülermaterial kognitiv fundiert (Erklärungen, Abbildungen, Regeln, Termini) oder wird auf Imitation gesetzt?

In der ersten Lektion, Aufgabe (B) sollen die Lerner ein Video ansehen, dann durch die Information und Demonstration (Erklärung) vom Zauberer die Regel der Melodie finden: die Melodie steigt ↗, fällt ↘ bleibt gleich . →

Ausgehen von Informationen und Demonstrationen (Erklärungen) vom Zauberer in den Videos sollen die Lerner in den zweiten und dritten Lektionen, Aufgabe (B), Regel zu Akzent und Rhythmus/ langen und kurzen Vokalen finden.

In Aufgabe (B) der übrigen Lektionen (4-5-6-7-8-9-10) sind Informationen und Demonstrationen von Zauberer und Clowns in den Videos den Schülern in den Videos zur Verfügung gestellt, um Regel zu Ö- und Ü- Laute, zu E- Laute und Endungen -en, zu Vokalneueinsatz [h], zu Plosive (fortis, lenis), zu Ich- Laut- Ach- Laut- [ʃ], zu R- Laute und zur Assimilation zu finden.

Viertes und fünftes Kriterium

Werden Laut- Buchstaben- Beziehungen systematisch dargestellt?

Wird die internationale Transkription (IPA) verwendet oder nicht?

Die Laut- Buchstaben- Beziehungen bzw. die internationale phonetische Transkription (IPA) wird in der vierten Lektion verwendet. In der Aufgabe (D, b) z.B. stehen die Transkriptionszeichen in der Tabelle, die vom Lernenden ausgefüllt werden soll:

b) Wörter mit Ö- und Ü-Lauten lesen und in die Tabelle einordnen (schreiben oder auswählen und ablegen) – manche Wörter gehören in zwei Spalten

Wörterliste:
Brötchen Brüder Bücher fröhlich Früchte Frühling Frühstück fünf Glücksgefühle Goethe Köln Küsse schön süß zwölf

Punkte:

langes Ö [ø:]	kurzes Ö [œ]	langes Ü [y:]	kurzes Ü [ʏ]
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Abb. 18: Lektion4 Ö- und Ü- Laute (Verwendung von IPA- Zeichen) © Simsalabim

In den drei ersten Lektionen zur Melodie, zu Akzent und Rhythmus und zu langen und kurzen Vokalen sind IPA- Zeichen nicht vorhanden.

Lektion fünf enthält auch Transkriptionszeichen. In der Übung (D), wo die Lerner Audios (Audio-Sätze) hören und korrektes Lautzeichen [e: ε ε: ə] für die **fett** markierten E- Laute anklicken sollen.

Abb. 19: Lektion5 E- Laute und Endung -en (Verwendung von IPA- Zeichen) © Simsalabim

In Lektion 8 zu Ich- Laut/ Ach- Laut / [ʃ] stehen die Transkriptionszeichen in einer Wortliste von Aufgabe (E, b), die von den Schülern gelesen werden soll; die Wörter sollen nachher in die Tabelle je nach Transkriptionszeichen [x], [ç] oder [ʃ] eingeordnet werden.

b) Wörter lesen und in die Tabelle einordnen (Wort eingeben oder Wort markieren und in die Tabelle ziehen)

Wörterliste: Buch Dach Geschenk Kirche Marsmännchen Rechnung Schirm Schwester Woche

Punkte:

	ʃ	ç	x
	schwer	echt	Hoch
	schön	leicht	Auch
	falsch	sicher	Einfach

Abb. 20: Lektion8 Ich- Ach-und [ʃ]-Laut (Verwendung von IPA- Zeichen) © Simsalabim

In der neunten Lektion zu R- Laute gibt es auch Transkriptionszeichen. In Aufgabe (C) soll der Schüler Beispiele hören, dann soll er markieren, ob das Wort ein konsonantisches r [ʀ] oder ein vokalisches R [ɐ] enthält.

Start Aufgaben A B C D E F

Lektion 9: R-Laute – Aufgabe C
R-Laute: *Überall R*

a) Beispiele hören und markieren, ob das Wort ein konsonantisches ([ʀ]) oder ein vokalisches R ([ɐ]) enthält

Punkte:			r	R
1	grau A09.02	▶ 0:00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	aber A09.03	▶ 0:00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Herr A09.04	▶ 0:00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	hier A09.05	▶ 0:00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Haare A09.06	▶ 0:00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	her A09.07	▶ 0:00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	groß A09.08	▶ 0:00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	mehr A09.09	▶ 0:00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Antworten überprüfen Antworten löschen

Abb. 21: Lektion9 R-Laute (Verwendung von IPA- Zeichen) © Simsalabim

Die übrigen Lektionen: 6-7-10 enthalten keine IPA- Zeichen. Die ganze Liste der internationalen Transkription steht in "Hilfe".

Sechstes Kriterium

Gibt es ein Hörtraining (kontrollierbare Hörübungen) oder werden Höraufgaben ohne Kontrollmöglichkeit gestellt?

Die erste Lektion enthält kontrollierbare Hörübungen. Die Schüler sollen in den Aufgaben (C) und (D) Sätze mehrmals hören, sie mitlesen und auf Melodieverlauf achten. In (G) sollen sie ein Audio (Gedicht) hören, mitlesen und Rhythmus mitklopfen.

In der zweiten Lektion können Schüler in Aufgabe (C) beispielsweise ein Sketch hören und bei Bedarf stoppen, mitlesen, auf Akzentuierung achten und Akzentwörter unterscheiden.

In Lektion 3: haben die Schüler die Möglichkeit eines kontrollierbaren Hörtrainings. In Aufgabe (C, b) z. B. sollen sie ein Audio (Dialog) hören und auf die langen und kurzen Akzentvokale in den *schräg* gedrückten Wörtern achten.

In der vierten Lektion sind die ganzen Hörübungen zu Ö- und Ü- Laut kontrollierbar. Die Lernenden sollen z. B. in Aufgabe (E): a)+ b) Wörter hören, mitlesen und nachsprechen; in d)+ e) sollen sie ein Gespräch hören, mitlesen/ nachsprechen.

Lektion 5: in Aufgabe (C) sollen die Schüler Audios hören, mitlesen und auf E- Laute achten. Sie sollen außerdem die Audios mehrmals hören und jeweils eintragen, ob der E- Laut lang oder kurz gesprochen wird.

Lektion 6: in Aufgabe (D) stellt man den Lernenden Audios zur Verfügung; sie sollen a) jedes Audio hören, dann Wörter zu Vokalneueinsatz -[h]- im Lückentext ergänzen; b) Audio mehrmals hören und halblaut mitsprechen.

Lektion 7: in Aufgabe (E) solle die Schüler a) Wörter zu Fortis- und Lenisplosive mehrmals hören, dann sie mit Artikel aufschreiben. In b) sollen sie Wörter mehrmals hören und halblaut mitsprechen –dafür sollen sie vorher die Lösung anklicken-.

Lektion 8: in Aufgabe (D) zu Ich- Laut/ Ach- Laut / [ʃ] beispielsweise soll der Schüler a) Gespräch hören; b) Gespräch noch einmal hören und Ich- Laute anklicken; c) Gespräch mehrmals hören und halblaut mitlesen (vorher Lösung anklicken) und auf Ich- Laut achten.

Lektion 9: in Aufgabe (D) Lernende sollen b) ein Gespräch hören und R- Laute durchstreichen; d) Sätze hören und mitlesen; e) Sätze mehrmals hören und vokalisierte R- Laute durchstreichen.

Lektion 10: in Aufgabe (F) zur Assimilation z. B. sollen die Schüler a) Text (Anekdote: Goethe und die Studenten) hören, still lesen, auf Markierung mit stimmlosen Konsonanten achten.

Siebttes Kriterium

Sind die Übungsaufgaben kreativ-produktiv (z.B. durch die Verbindung mit Grammatik- und Lexikübungen) oder beschränken sie sich auf Hören und Nachsprechen?

In der ersten Lektion beschränken sich die Melodie Hör-Seh-Übungen auf Hören, Nachsprechen und Nachlesen.

Lektion 2: in der Aufgabe (D) zu Akzent und Rhythmus übt man die Lexik implizit; a) die Schüler sollen Audios (Wort/ Wortgruppenpaare) hören und den Akzent vergleichen; b) sie sollen sie das gehörte Wort/ die gehörte Wortgruppe auswählen. Daher lernen die Schüler sowohl den Akzent als auch Begriffe bzw. zusammengesetzte Wörter.

Das ist der Fall auch für die dritte und für die vierte Lektion. In Aufgabe (C)(D) der dritten Lektion und Aufgaben (D), (E) und (G) der vierten Lektion können Schüler Wortgruppen zu langen und kurzen Vokalen durch Audios/ Videos einüben. Es gibt implizite lexikalische Übungen in Aufgabe (C) Video "Wer nimmt was?" und in (F) Video "Kleidungsstücke". In Aufgabe (F) Lektion 4 soll er Fragen lesen und Rätsel lösen (als Aussprache- und Lexik-Übung). Die folgende Abbildung verdeutlicht dies:

Einführung
Lektion 1
Lektion 2
 Lektion 3
 Lektion 4
 Lektion 5
 Lektion 6
 Lektion 7
 Lektion 8
 Lektion 9
 Lektion 10
 Hilfe
 Index
 Impressum

Lektion 3 Vokale – Aufgabe F
Lange und kurze Akzentvokale: Kleidungsstücke
 a) Sketch ansehen (V03.4)



b) Wörter (mit Artikel) für Kleidungsstücke in die Tabelle einordnen (schreiben)

Punkte:
 Wörterliste: ein Hemd - eine Hose - ein Strumpf - ein Schuh - eine Jacke - ein Schal - eine Uhr - ein Schirm - ein Spiegel

langer Akzentvokal	kurzer Akzentvokal
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Abb. 22: Lektion 3 lange und kurze Vokale (Verknüpfung von Grammatik- und Lexik- Übungen)

Lektion 5, Aufgabe (G) enthält ein Gedicht zur Konjugation. Die Schüler sollen ein Audio-Gedicht zu E- Laute hören, mitlesen und fehlende Wörter (Konjugation) in den Sätzen ergänzen (schreiben).

In der sechsten Lektion zum Vokalneueinsatz -[h]-, Aufgaben (C), (D) und (E) soll der Schüler Audios hören, Wörter vergleichen sowie Namen und Wörter in den Lückentexten ergänzen.

In der siebten Lektion zu Plosive (fortis- lenis) soll der Lerner in Aufgabe (E, a) Wörter mehrmals hören -diese Wörter beziehen sich auf Musikinstrumente-, dann sie mit Artikel aufschreiben. Das kann also implizit eine Grammatik- und Lexik-Übung anbieten.

Lektion 8 zu Ich- Laut/ Ach- Laut / [ʃ]:in Aufgabe (E, b) soll der Schüler Wörter Lesen und sie in die Tabelle einordnen (Wort eingeben oder Wort markieren und in die Tabelle ziehen).

Lektion 9: in den Aufgaben (C), (D), (E) und (F) sollen die Schüler Wörter und Wortpaare hören/ lesen und Videos ansehen, dann Wörter mit vokalischem R [ɐ] bzw.konsonantischem [ʀ]markieren.

Lektion 10: hier sind lexikalische Übungen einbezogen. In Aufgabe (E) beispielsweise soll der Schüler a) ein Video ansehen, b) Wörter selbst kombinieren und möglichst viele Zusammensetzungen bilden. Darüber hinaus können sie ein Video (Kurs) über zusammengesetzte Wörter ansehen.

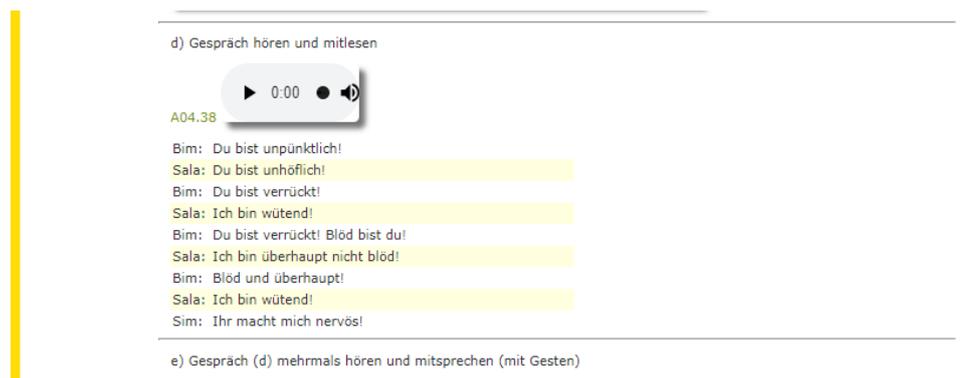
Achtes Kriterium

Sind die Übungen kommunikativ angelegt (situativ, thematisch, Verwendung von Alltagslexik) oder handelt es sich vorwiegend um Einzelwörter oder “phonetische Konstruktionen” (Zungenbrecher, Nonsens)?

In der ersten Lektion findet man Alltagslexik in den Hör- bzw. Hör- Seh- Übungen, sowohl in den einzelnen Hörsätzen als auch in den Sketchen (Aufgaben A und E), im Rap (Aufgabe E) und im Audio- Gedicht (Aufgabe G).

Die Alltagssprache ist ebenso in den ganzen Aufgaben der zweiten und dritten Lektionen vorhanden: Sketche, Videos und Audios. Die Übungen sind kommunikativ angelegt.

Was die vierte Lektion anbelangt, da sind sowohl Einzelwörter/ Wortgruppen als auch alltagssprachliche Sketche zu Ö- und Ü- Laute einbezogen. Die folgende Abbildung dient als Beispiel:



d) Gespräch hören und mitlesen

A04.38

Bim: Du bist unpünktlich!
Sala: Du bist unhöflich!
Bim: Du bist verrückt!
Sala: Ich bin wütend!
Bim: Du bist verrückt! Blöd bist du!
Sala: Ich bin überhaupt nicht blöd!
Bim: Blöd und überhaupt!
Sala: Ich bin wütend!
Sim: Ihr macht mich nervös!

e) Gespräch (d) mehrmals hören und mitsprechen (mit Gesten)

Abb. 23: Lektion 4 Ö- und Ü- Laute (Alltagslexik) © Simalabim

In der fünften Lektion zu E- Laute sind die Aufgaben situativ angelegt (m Sketch und in den Audio-/ Video- Aufgaben). Das gilt auch für die Lektion 6 zum Vokalneueinsatz -[h]-. Beispiel:

a) Audio (Text) hören und still mitlesen

A05.37

Regen

Ende September begann es zu regnen. „Es regnet, es regnet...“, sangen die Kinder. „Endlich Regen!“ freuten sich die Leute, denn es war vorher trocken und heiß gewesen. Und es regnete. Erst einen Tag, dann zehn Tage, dann ein ganzes Jahr, dann zehn Jahre. Die Kinder sangen jetzt längst keine Regenlieder mehr. Und die Erde war nicht nur nass, die Erde konnte man überhaupt nicht mehr sehen. Es gab keine Wege mehr, keine Seen, selbst die höchsten Berge waren verschwunden. Nur die Älteren erinnerten sich noch an die Sonne, und sie erzählten den Kindern Geschichten, wie gelb und warm sie gewesen war.

Jetzt wohnten die Menschen auf Hausbooten und das Leben war schwierig. Aber die Menschen lernten schnell und passten sich an. Fernsehen von früh bis spät - das taten sie jetzt ohne schlechtes Gewissen. Nein, es gab keine ernsteren Probleme. Das Essen wurde zwar knapp, doch die Menschen waren genügsam. Bald redete keiner mehr von der Sonne. Aber da - plötzlich - hörte der Regen auf. Erst staunten die Leute und wunderten sich ein wenig über die warmen Sonnenstrahlen. Doch gleich begannen sie, aus ihren Booten Autos zu bauen. Es gab auch schon viele Ideen, wie auf der Erde wieder Häuser für die Menschen entstehen könnten. Zunächst gab es nur ein großes Haus. Dort saßen täglich die klügsten Leute zusammen und machten Pläne für eine schöne Zukunft - ohne Regen. Nur weit draußen, weit weg von den Menschen beobachtete ein sehr alter Mann immer wieder den Himmel. Aber da war nichts - kein Regenbogen. Und eine schwarze Krähe flog über ihm am Himmel.

(Kerstin Reinke)

Abb. 24: Lektion 5 E- Laute (Alltagslexik) © Simsalabim

Lektion 7: hierbei findet man die Alltagssprache in den Aufgaben (A, B, C, D, und F), die sich auf Videos, Audios, Gespräche und Hör-Texte beziehen. Man kann außerdem Übungen zu Einzelwörtern in Aufgabe (E) finden. Das gilt ebenfalls für Lektion 8.

Lektionen 9 und 10: in den zwei letzten Lektionen sind Einzelwörter eingeübt (hören/ lesen, nachsprechen/ nachlesen). Es gibt jedoch Sketche, Videos und Dialoge/ Gespräche, wo man die kommunikative Sprachverwendung finden kann.

Neuntes Kriterium

Werden phonetische (regionale, situative, emotionale) Varianten einbezogen oder findet sich in Hörbeispielen ausschließlich ein "neutraler" Sprechstil?

In den Aufgaben der ersten Lektion findet man situative und emotionale Sprachvarianten für das Einüben von Melodie. Im Sketch "Alles Lüge" (Aufgabe A) z.B. kann man Gefühle wie Erstaunen und Verwirrung, sowie in Aufgabe (E) Video "Was ist in der Kiste" empfinden.

In den zweiten und dritten Lektionen findet man einen neutralen Sprachstil in den Hör- Seh- Übungen. Man kann einzelne Wörter und Sätze, die sich auf Aussprache beziehen, mit Verknüpfung mit Grammatik- oder Lexik- Übungen, ohne situative bzw. emotionale phonetische Varianten in den Gesprächen.

In Lektion 4 ist der Sketch "Natürlich künstlich" in Aufgabe (A) situativ und emotional gerichtet. Das sieht man auch in Aufgabe (G) im "Verrücktes Ü- Gedicht".

Phonetische Varianten sind auch in der fünften Lektion einbezogen. In Aufgabe (A) ist der Sketch "Ein sehr trauriges Buch" situativ und emotional gerichtet. Ein Audio- Gedicht in Aufgabe (G)enthält auch phonetische Varianten.

Lektion 6 enthält phonetische Varianten: in Aufgabe(A) das Video "Telefon-Sketch". Aufgabe (D) im Dialog "Eis holen" und in Aufgabe (G) Audio- und Lese-Text "Das Haar in die Suppe". Beispiel:

Lektion 7 enthält ebenfalls phonetische Varianten: in Aufgabe (A) Sketch "Ein Geschenk". In Aufgabe (C, b) Audio- Gespräch "Ich kann das?".

Phonetische Varianten sind verfügbar in Lektion 8. In Aufgabe (A) Sketch "Echo". Aufgabe (E) Audio- Gespräch "Ich auch! Ich nicht". Aufgabe (F) Gedicht "Buchstaben- Pärchen" und in Aufgabe (G) Lesetext "die Nacht und das Licht".

In der neunten Lektion sind phonetische Varianten auch vorhanden. In Aufgabe (A) Sketch "Herr Ferdinand". Aufgabe (E) Dialog "Suppe und Salat"

Ebenso in der letzten Lektion sind phonetische Varianten in: Aufgabe (A) Sketch "Ein ganz kleines Bild", Aufgabe (F) im Hörtext "Anekdote: Goethe und die Studenten" und in Aufgabe (H) Hör- und Lese-Text "Briefwechsel".

Zehntes Kriterium

Werden landeskundliche und interkulturelle Gesichtspunkte (im sprachlichen Material der Übungen bzw. in außersprachlichen Verhaltensweisen) einbezogen?

In den Aufgaben der ersten Lektion spricht man über Beethoven und Bach: die berühmtesten Komponisten. Über Goethe und Schiller die berühmtesten Schriftsteller und Dichter Deutschlands.

Von Aufgabe (E) der zweiten Lektion wird die geographische Lage Deutschlands sowie dessen Hauptstadtdurch Video und Audio- Gespräch dem Schüler bekannt. Darüber hinaus kann er in Aufgabe (F) die Ortsnamen Deutschlands durch Audios lernen.

In den Lektionen 3- 4- 5- 6 und 8 enthalten die Aufgaben Hör- bzw. Lese- Texte und –Sätze, Sketche und Videos ohne landeskundliche oder interkulturelle Gesichtspunkte.

Lektion 7 enthält in Aufgabe (F) interkulturelle Gesichtspunkte im Hör- bzw. Lese-Text "Konzertbesuch"; dadurch lernt der Schüler die die Art und Weise wie sich Konzerte in Deutschland verlaufen.

In Lektion 8 können die Schüler durch das Video "Suppe und Salat" und durch die Aufgabe (F) Lektion 10 "Anekdote: Goethe und die Studenten" die Essgewohnheiten in Deutschland lernen.

Abb. 25: Lektion 10 Assimilationen (landeskundliche und interkulturelle Gesichtspunkte) © Simalabim

3.1.3 Auswertung und Ergebnisse

Nach der Analyse des Materials "Phonetik Simalabim Online", um die Rolle von computergestützten Phonetikmaterialien bei der Förderung der Ausspracheschulung zu zeigen, werden wir in diesem Abschnitt die Ergebnisse zusammenzufassen.

Im Bezug auf das erste Kriterium: ob die Phonetikmaterialien lehrwerkintegriert oder separat sind; ist dieses Material ein separates elektronisches Lehr- und Lern- Phonetik- Material (es ist kein Lehrwerk).

Hinsichtlich des zweiten Kriteriums über die Berücksichtigung der Ausgangssprache, ist dieses Phonetik- Material ausgangssprachenneutral d.h. die Ausgangssprachen werden dabei nicht einbezogen.

Was das dritte Kriterium angeht, so ist festzustellen, dass dieses Material Ausspracheübungen an ab Sprachniveaustufe A2 für Kinder ab 12 Jahre alt und für Erwachsene anbietet.

Hinsichtlich des vierten Kriteriums: ob das Material mediengestützt (Kassette, Video, Computer) ist, ist dieses Material -wie vorher erwähnt wurde- ein elektronisches, computergestütztes Phonetik- Material.

Was das fünfte Kriterium zu den fachlichen und didaktischen Hinweisen für den Lehrer anbelangt, können wir sagen, dass solche Hinweise sowie Arbeitsempfehlungen mit dem Material für den Lehrer in der "Einführung" verfügbar sind.

Phonetik SIMSALABIM Online
Ursula Hirschfeld - Kerstin Reinke - Dietmar Reinke

Start
Einführung
Lektion 1
Lektion 2
Lektion 3
Lektion 4
Lektion 5
Lektion 6
Lektion 7
Lektion 8
Lektion 9
Lektion 10
Hilfe
Index
Impressum

Einführung
Hinweise zur Nutzung:
Aufbau des Materials und Wortschatz:
Phonetik Simsalabim Online besteht aus 10 Lektionen zu den wichtigsten phonetischen Schwerpunkten im Deutschen (vgl. Inhaltsverzeichnis).
Jede Lektion enthält mehrere Aufgabenkomplexe (A – H) und zu jedem Aufgabenkomplex gehören wiederum mehrere Übungen (a – d).
Die einzelnen Aufgabenkomplexe haben folgende Ziele:

- **Aufgabenkomplex A** führt in das phonetische Thema der Lektion mit einem Sketch (Video) ein und verdeutlicht es an einleitenden Hörübungen.
- **Aufgabenkomplex B** erklärt, wie bestimmte Laute bzw. Akzente, Melodie und Rhythmus realisiert werden müssen (Video) und vermittelt und übt notwendige Regelkenntnisse.
- **Ab Aufgabenkomplex C** folgen mehrere weitere Aufgabenkomplexe zum phonetischen Hören bzw. zur Zuordnung von Laut-Buchstabenbeziehungen anhand von einzelnen Wörtern, Wortgruppen und Sätzen.
- **Der letzte Aufgabenkomplex/ die letzten Aufgabenkomplexe** behandelt/ behandeln das phonetische Thema im Kontext von Gedichten oder Prosatexten.

Die verwendete Lexik sowie die syntaktischen Strukturen entsprechen i.d.R. der Sprachniveaustufe A1-A2. Es werden außerdem Vor-, Familien- und Ortsnamen verwendet. Die Gedichte und Prosatexte enthalten schwierigere lexikalische und grammatische Formen und sind daher eher für fortgeschrittene Lerner geeignet.

Zielgruppe und Einsatzmöglichkeiten:
Phonetik Simsalabim Online ist für Lernende ab Sprachniveaustufe A1-A2 geeignet und richtet sich an Jugendliche, junge Erwachsene sowie alle, die Spaß an Ausspracheübungen mit unserem Zauberer und den Clowns haben.
Auch wenn sich der Wortschatz der meisten Übungskomplexe an der Sprachniveaustufe A1-A2 orientiert, profitieren auch fortgeschrittene Lerner davon, denn erfahrungsgemäß haben auch sie mitunter noch kleine oder sogar größere Probleme mit der Aussprache.
Phonetik Simsalabim Online ist zum Selbstlernen unter Anleitung einer Lehrperson konzipiert. Sie sollten als Lehrperson zunächst in das jeweilige phonetische Thema einführen, die phonetischen Regeln und die Aussprache erklären und ggf. Fehler korrigieren. Danach können Sie Ihren Lernenden z.B. komplette Lektionen bzw. einzelne Aufgabenkomplexe oder Übungen daraus als Hausaufgabe geben und deren Lösungen später im Unterricht gemeinsam besprechen. Bitte erklären Sie Ihren Lernenden bei Bedarf auch vorerst die Aufgabenstellungen und das Ziel der jeweiligen Übung.
Die Videosequenzen lassen sich im Unterricht zeigen und die Übungen können auch gemeinsam mit der gesamten Lernergruppe im Computerraum bearbeitet werden.

Arbeitsempfehlungen:

Abb. 26: Einführung (Hinweise zur Nutzung des Phonetik- Materials) © Simsalabim

Das sechste Kriterium wird in diesem Lehrwerk respektiert; so können wir feststellen, dass dieses Material –wie eingangs gedeutet wurde – ein Phonetikmaterial ist, d.h. das Aussprachetraining wird offensichtlich systematisch behandelt und eingeführt.

Auch das siebte Kriterium, das die Intonation betrifft, wird in diesem Material berücksichtigt. So sind in diesem Online-Phonetik-Material Übungen zu den einzelnen Lauten und zur Intonation (besonders Wort- und Satzakkentuierung) enthalten. Die zweite Lektion beispielsweise enthält verschiedene Ausspracheübungen zur Akzent und Rhythmus.

Phonetik **SIMSALABIM** Online
 Ursula Hirschfeld - Kerstin Reinke - Dietmar Reinke

Lektion 2 Akzent und Rhythmus – Aufgaben

Aufgaben	A	B	C	D	E	F	G	H
A → Einführung Sketch: <i>Einfach ein Fach</i>	a) Telefon-Sketch ansehen b) Sketch unter (c) hören, mitlesen, auf die Akzentuierung achten c) Sketch hören und bei Bedarf stoppen, Akzentwörter unterstreichen - Achtung! Pro Satz können mehrere Wörter betont sein.							
B → Information und Demonstration: <i>Zauberer</i>	a) Video ansehen b) Regel finden							
C → Akzentmuster: <i>Ganz einfach ooo oder oOo oder ooO ?</i>	a) Audios hören und richtiges Akzentmuster markieren b) Audios aus (a) mehrmals hören, mitklopfen und halblaut mitsprechen							
D → Akzentsilbe: <i>So oder so?</i>	a) Audios (Wort-/Wortgruppenpaare) hören und vergleichen - dabei auf die akzentuierten Silben achten b) Audios hören - gehörtes Wort / gehörte Wortgruppe auswählen c) Audios zu (a) und (b) mehrmals hören, halblaut mitsprechen							
E → Rap: <i>Wer bist du? Woher kommst du?</i>	a) Video ansehen b) Audio hören, mitlesen, auf die Akzentuierung der Wörter im Satz achten c) Video mehrmals ansehen und mitsprechen (mit Gesten)							
F → Akzentmuster: <i>Ortsnamen</i>	a) Audios (Ortsnamen) mehrmals hören und in die Tabelle einordnen b) Orte aus (a) mehrmals hören und nachsprechen							
G → Gedicht: <i>Liebe</i>	a) Audio (Gedicht) hören, mitlesen und Rhythmus mitklopfen b) Audio (a) noch einmal satzweise hören und akzentuierte Wörter in jeder Zeile markieren c) Audio (a) noch einmal hören und halblaut mitlesen							
H → Gedichte: <i>Anders werden</i>	a) Audio (Gedicht) hören und mitlesen b) Audios zeilenweise hören und jeweils in den fett gedruckten Sätzen das akzentuierte Wort (Satzakzent) markieren c) Audio aus (a) nochmals hören und halblaut mitsprechen							

Abb. 27: Lektion 2 (Ausspracheübungen zu Akzent und Rhythmus) © Simsalabim

Beim achten Kriterium im Zusammenhang mit dem Vorgehen im Material –ob es kognitiv fundiert oder auf Imitation gesetzt wird -, ist festzustellen, dass dieses Phonetikmaterial nicht nur auf Imitation (Hören und Nachsprechen) gesetzt wird, sondern das Vorgehen auch kognitiv fundiert ist; indem die Lerner die Laute durch Ausspracheregeln erkennen und einige Audio-Sätze/Gespräche hören bzw. Videos ansehen und die fehlenden Wörter einsetzen sollen).

Hinsichtlich des neunten und zehnten Kriteriums, findet man in einigen Lektionen dieses Phonetikmaterials eine Darstellung von Laut- Buchstaben- Beziehungen, d.h. die Internationale Transkription wird dabeiverwendet. Außerdem kann man in "Hilfe" die ganze Liste der IPA-Zeichen finden.

Phonetik **SIMSALABIM** Online
 Ursula Hirschfeld - Kerstin Reinke - Dietmar Reinke

Hilfe

JavaScript
 Für die Nutzung der Audios, Videos und der interaktiven Aufgaben, ist die Aktivierung von JavaScript notwendig (Browser > Einstellungen ...). Der Gebrauch von JavaScript ist kostenlos.

Übungen (78 Seiten)
 Bewertung der Antworten - "**Punkte: 2 falsch(e) - 10 richtig(e) von 12**"
 (Meldung) - Anzeigen der letzten Aktion "**Eingabe gelöscht**" ...
 "Antworten überprüfen" - Bewertung der Antworten

- Bitte alle Fragen beantworten!
- Alle Fragen wurden beantwortet!
- Eingabe gelöscht
- Lösung

"Lösung" - Anzeige der Lösung
 "Antworten Löschen" - Löschen der Antworten oder der Lösung
 Es erfolgt keine Speicherung der Antworten!

35 Videos und 323 Audios
 Die Videos werden in den Formaten webm und mp4 (Audio in den Formaten mp3 und m4a) angeboten. Aktuelle Browser können diese Formate ohne Erweiterung abspielen. Bei älteren Browsern können diese Medien nach einem Download abgespielt werden.

Internationales Phonetisches Alphabet - IPA
 Für die Darstellung der phonetischen Zeichen wird keine spezielle Schrift benötigt. Durch die Umstellung auf UTF-8 können Browser diverse Zeichen darstellen - so auch das "**→ Internationale Phonetische Alphabet**".

Abb. 28: Hilfe (Liste der IPA-Zeichen) © Simsalabim

Was das elfte Kriterium angeht, konnten wir feststellen, dass es beim Aussprachetraining im Lehrwerk kontrollierbare Hörübungen in den Höraufgaben zur Verfügung gestellt werden, damit der Lehrer seinen Lernenden kontrollieren kann und gleichzeitig um zu wissen ob die Lernenden die Hörübungen verstanden und beherrscht haben oder nicht. Das kann der Lerner ebenfalls empfinden, wenn er das Material zum selbstgesteuerten Lernen benutzt.

In Bezug auf das zwölfte Kriterium ist festzustellen, dass die Ausspracheübungen des Lehrwerks sich nicht nur auf Hören und Nachsprechen beschränken; sie sind auch kreativ-produktiv durch die Verbindung mit Lexik- und Grammatikübungen.

The screenshot shows the 'Phonetik SIMSALABIM Online' interface. On the left is a navigation menu with buttons for 'Start', 'Einführung', 'Lektion 1' through 'Lektion 10', 'Hilfe', 'Index', and 'Impressum'. The main area is titled 'Lektion 7 Plosive (fortis – lenis) – Aufgabe E Fortis- und Lenisplosive: Musik'. Below the title, there is a task instruction: 'a) Wörter mehrmals hören und mit Artikel schreiben.' and a 'Punkte:' label. A table lists 8 tasks (A07.09 to A07.16), each with a play button, a '0:00' timer, and a volume icon. To the right of each task is an empty text input field. At the bottom, there are buttons for 'Antworten überprüfen' and 'Antworten löschen', and a task instruction 'b) Wörter mehrmals hören und halblaut mitsprechen – dafür vorher Lösung anklicken' with a 'Lösung' button.

Abb. 29: Lektion 7 Fortis- und Lenisplosive (Verknüpfung von Hör- und Nachsprechübungen mit Grammatik- bzw. Lexik- Übungen) © Simalabim

Das dreizehnte Kriterium ist in diesem Online- Phonetik- Material respektiert, denn die Ausspracheübungen des Materials sind kommunikativ angelegt, indem Alltagslexik dabei verwendet wird. Es handelt sich auch um die Ausübung von Einzelwörtern bzw. “phonetischen Konstruktionen” wie Zungenbrecher.

Beim vierzehnten Kriterium stellen wir fest, dass sich in den Hörbeispielen des Aussprachetrainings in diesem Material ein neutraler Sprechstil in einigen Lektionen findet; es werden jedoch im Allgemeinen phonetische (situative und emotionale) Varianten in dem Phonetokmaterial einbezogen.

Was das fünfzehnte Kriterium angeht, so ist festzustellen, dass im Aussprachetraining dieses Materials nur einige interkulturelle Gesichtspunkte zum Zielsprachenland einbezogen werden, sonst werden nicht zu viele konkrete historische Informationen über das

Zielsprachenland bzw. landeskundliche Gesichtspunkte sowie Informationen zur Lebens- und Verhaltensweise der Leute gegeben.

Durch die Analyse des Materials Phonetik Simalabim Online wurde uns klarer, dass das computergestützte bzw. das Online Aussprachetraining bedeutungsvoll für die Förderung der Ausspracheschulung sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers. Darüber hinaus spielt es eine wichtige Rolle bei der Verbesserung der Aussprache für die Deutsch-Schüler, obwohl einige Kriterien bei dieser Analyse nicht völlig berücksichtigt werden.

Das Aussprachelernprogramm "Phonetik Simalabim Online" (PSO) bietet Verknüpfung von Phasen von der Lehrkraft gestützten Unterrichts mit Phasen selbstständigen Lernens an. Es enthält Übungskomplexe zu phonetischen Themen aus dem Lautlichen und prosodischen Bereich, die für die meisten Lernenden aufgrund von ausgangssprachenbedingten Interferenzerscheinungen kein Problem darstellen können. Dabei werden den Lernenden Videos zum jeweiligen phonetischen Thema im Unterricht zur Verfügung gestellt; die phonetischen Regeln und die korrekte Aussprache werden erklärt und Fehler werden gegebenenfalls korrigiert.

Außerdem steht in diesem Material (PSO) ein Angebot an abwechslungsreichen und motivierenden Aufgabentypen. Jede Lektion dieses Aussprachelernprogramms unterstützt den Ausspracheerwerbsprozess, indem Übungen in folgender Reihenfolge angeboten werden: 1. Hinführung der Aufmerksamkeit auf den phonetischen Schwerpunkt; 2. Bewusstmachung und Veranschaulichung der Aussprache und entsprechender Regeln (z.B. zu Laut-Buchstabenbeziehungen); 3. kontrollierbare Hörübungen zum Trainieren der Perzeption unbekannter lautlicher und suprasegmentaler Besonderheiten; 4. Hör- und Nachsprechübungen zur Automatisierung der neu erworbenen Aussprachemuster; 5. produktive Übungen: Verknüpfung von Ausspracheübungen mit Übungen zu anderen Fertigungs- und Kompetenzbereichen (z.B. Verknüpfung einer Hör- mit einer Schreibübung sowie Verknüpfungsübungen von Aussprachetraining mit grammatischen, lexikalischen und orthografischen Fragestellungen) (vgl. Dahmen / Hirschfeld 2016, 28).

3.2 Übungstypologie zur Entwicklung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten

Dieser Abschnitt steht den Lehrenden sowie den Lernenden im DaF-Unterricht in Algerien als phonetisches Übungsmodell zur Entwicklung der rezeptiven sowie der Produktiven Fertigkeiten im Unterricht. Die meisten Übungsmodelle beziehen sich dabei auf das computergestützte Phonetikaterial "Phonetik Simsalabim Online".

3.2.1 Rezeptive Fertigkeiten

Hören ist eine der wichtigsten Kommunikationstätigkeiten, wobei ein gelungener Rezeptionsprozess aus vier Phasen besteht. Die rezeptive Seite (Hören) muss über folgende Fertigkeiten verfügen (Faistauer 2010, 309. In: Mahmood 2014, 212):

1. auditive phonetische und visuelle Fertigkeiten,
2. linguistische und orthografische Fertigkeiten,
3. semantische Fertigkeiten,
4. kognitive Fertigkeiten.

in der Fachliteratur werden die Begriffsbezeichnungen: Hören, Hörverstehen und rezeptive Fertigkeit oft synonym verwendet. Hiermit werden die Ziele des Hörtrainings im Ausspracheunterricht verdeutlicht und die Hörübungsformen dargestellt.

3.2.1.1 Ziele des Hörtrainings

Ein spezielles Hörtraining mit dem Aufbau neuer Hörmuster und die Sensibilisierung des Ohrs für phonetische Besonderheiten der Zielsprache sind Mittel zum Erwerb einer guten Aussprache. "Der Hörende entwickelt durch Erfahrung unterschiedliche Hörmuster, das gilt auch für die Sprache, für die Muttersprache und für die Fremdsprache. Die muttersprachigen Hörmuster (Klangbilder), die während der kindlichen Sprachentwicklung erworben werden, sind geprägt. Beim Fremdsprachenlernen können sie unter Umständen den Zugang zu den fremdsprachigen Hörmustern versperren. Sie wirken wie ein Filter: Nur gewohnte muttersprachige Klänge werden durchgelassen – die spezifisch fremden Klänge werden abgefangen" (vgl. Dieling/ Hirschfeld 2000, 48).

Dieling und Hirschfeld (2000, 48) unterscheiden vier Arten von Hören:

- a) **Das verstehende Hören**, das darauf gerichtet ist, inhaltliche Zusammenhänge aufzunehmen und zu verarbeiten.
- b) **Das phonologische oder phonematische Hören**, bei dem kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten differenziert werden (z.B. Land – Band).
- c) **Das phonetische Hören**, bei dem über die reine Bedeutungsunterscheidung hinaus bestimmte Klangmerkmale wahrgenommen werden (z.B. ob das *R* in *Rand* ein Reibe- oder ein Zungenspitzen-R ist).
- d) **Das funktionale oder analytische Hören**, das man als Lehrer beherrschen sollte, weil man damit vom Klang auf die – korrekte oder fehlerhafte – Lautbildung schließen und somit entsprechende Korrekturhinweise geben kann.

3.2.1.2 Hörübungsformen

Durch Hörbeispielübungen werden wir in diesem Abschnitt Möglichkeiten für die Lösung von Hörproblemen, die bei den Lernenden im Deutschunterricht auftreten können. Dafür sind die folgenden Phasen dargestellt (vgl. Dieling/ Hirschfeld 2000, 48-55):

- a) vorbereitende Hörübungen
- b) kontrollierbare Hörübungen zur Diskrimination
- c) kontrollierbare Hörübungen zur Identifikation
- d) angewandte Hörübungen

a) **Vorbereitende Hörübungen**

Vorbereitende Hörübungen sind laut Dieling/ Hirschfeld (2000, 49) "eine spezielle Art von Eintauchübungen, in denen Texte, Dialoge, Wort- und Sprachspiele vorgespielt oder vorgetragen werden. Die Textinhalte müssen nicht vollständig erfasst werden. Besonders geeignet für die vorbereitenden Hörübungen sind Texte, deren Inhalte die Studierenden bereits in ihrer Muttersprache kennen und jetzt in der Fremdsprache neu hören. Solche Übungen zum vorbereitenden Hören gelten in der Fremdsprachendidaktik als erster Einstieg in phonetischen Themen". Algerische Deutschlerner sollen mit Hilfe solcher Übungen lernen, um die prosodischen Merkmale des Deutschen z. B. Rhythmus, Sprechmelodie und Sprechtempo zu erkennen.

Für die vorbereitenden Hörübungen werden wir den algerischen Deutschschülern im Folgenden zwei Beispiele zur Verfügung stellen.

Hörbeispielübung 1

Übungsausweisung:

Hören Sie den Text an und beschreiben Sie, wie die deutsche Sprache klingt!

Bitte ausweisen

Ein Freund von mir machte in Berlin Urlaub und verlor seinen Personalausweis. Er rief seine Mutter an und sagte ihr, sie soll ihm den Pass schicken, damit er sich auf der Rückfahrtausweisen kann. Die Mutter schickte ihn sofort an das angegebene Postamt in Berlin. Mein Freund ging ein paar Tage später dorthin und fragte den Schalterbeamten, ob etwas unter seinen Namen angekommen ist. "Ja", sagte der Mann, "aber würden Sie sich bitte ausweisen?"

Hirschfeld/ Dieling (2000, 157)

Hörbeispielübung 2

Übungsausweisung:

Hören Sie das Dialog an und achte Sie auf den Klang der deutschen Sprache! Was fällt Ihnen dabei besonders auf?

- Wie heißt der König? August?
- Nein, August. Der König heißt August, der Monat aber heißt August.
- Dann heißt es: August der Erste.
- Ganz recht. August der Erste, aber: der erste August.
- August, August, das hab ich nicht gewusst.

Stock/ Hirschfeld (1996, 9)⁹²

b) Kontrollierbare Hörübungen zur Diskrimination

Beim Diskriminieren wird die Fertigkeit trainiert, fremdsprachige Klänge und Laute zu unterscheiden, zu differenzieren. Dabei wird die Methode der Kontrastierung verwendet, die die phonetischen Unterschiede klarer hervortreten lässt. Diese Methode kann sowohl im segmentalen Bereich als auch im suprasegmentalen Bereich eingesetzt werden. Für Diskriminationsübungen spielt die Hörkontrolle eine wichtige Rolle. Im segmentalen Bereich

⁹² In: Hirschfeld/ Dieling, Phonetik lehren und lernen, München, 200, S. 158.

c) Kontrollierbare Hörübungen zur Identifikation

"Schwieriger als Laute und Klänge zu diskriminieren ist es, diese zu identifizieren, sie wieder zu erkennen. Deshalb empfiehlt es sich, beim Üben die Reihenfolge Diskriminieren – Identifizieren möglichst einzuhalten". Daher sind kontrollierbare Hörübungen zur Identifikation: Übungen zum Erkennen von Lauten und prosodischen Mustern der Fremdsprache (vgl. Dieling/ Hirschfeld 2000, 52).

Hörbeispielübung 5

Übungsausweisung:

The screenshot shows the SIMSALABIM online interface. At the top, it says 'Phonetik SIMSALABIM Online' and lists the authors: Ursula Hirschfeld - Kerstin Reinke - Dietmar Reinke. Below this is a navigation bar with tabs for 'Start', 'Aufgaben', 'A', 'B', 'C', 'D', 'E', 'F', and 'G'. The 'Aufgaben' tab is selected, and 'D' is highlighted. The main content area displays 'Lektion 8: Ich-Laut / Ach-Laut / [ʃ] – Aufgabe D' and 'Ich-Laute: Ich auch! Ich nicht!'. There are two sub-tasks: 'a) Gespräch hören' and 'b) Gespräch noch einmal hören und Ich-Laute auswählen (anklicken)'. A media player is embedded for task 'a', showing a play button, a progress bar at 0:00, and a volume icon. Below task 'b', there is a 'Punkte:' section with a list of dialogues between A and B. The left sidebar contains a list of navigation buttons: Start, Einführung, Lektion 1, Lektion 2, Lektion 3, Lektion 4, Lektion 5, Lektion 6, Lektion 7, Lektion 8, Lektion 9, Lektion 10, Hilfe, Index, and Impressum.

Abb. 30: Hörbeispielübung zur Identifikation. Lektion 8 © Simsalabim

Hörbeispielübung 6

Übungsausweisung:

Lektion 1 Melodie – Aufgabe G
Gedicht: *Normal?*

a) Gedicht hören, mitlesen und auf die Melodie achten

A01.37
Normal?
Halo
Halo du
Hörst du mir zu
Bitte
Bitte sehr
Jetzt mach es mir doch nicht so schwer
Hörst du
Hörst du mal
Nun sei doch endlich mal normal
... statt immer so emotional
(Kerstin Reinke)

b) Gedicht mehrmals zeilenweise hören und in jeder Zeile auswählen (zurücksetzen Doppelklick), ob die Melodie am Satzende fällt ↘ gleich bleibt → oder steigt ↗.

Punkte:		
Normal?	A01.38	000
Halo	A01.39	000
Halo du	A01.40	000
Hörst du mir zu	A01.41	000
Bitte	A01.42	000
Bitte sehr		

Abb. 31: Hörbeispielübung zur Identifikation Lektion 1 Melodie© Simsalabim

d) Angewandte Hörübungen

Dieling und Hirschfeld (2000, 54-55) definieren Diskriminations- und Identifikationsübungen als vorbereitende Übungen, die für phonetische Zwecke konstituiert sind. Die angewandten bzw. die kontextualisierten Übungen bilden – ihrer Meinung nach – die Brücke zu jenen Hörübungen, bei denen es nicht mehr um phonetische Details, sondern in erster Linie um den Inhalt geht (verstehendes Hören); d. h. angewandte Hörübungen können auch umfangreicher sein als Diskriminations- und Identifikationsübungen. Sie verfügen in ihren Übungsanweisungen über globalere Aufgaben und sind nicht speziell auf das Üben eines phonologischen/phonetischen Phänomens ausgerichtet. Die Schwierigkeit beim Erstellen von angewandten Hörübungen liegt in erster Linie beim Finden eines geeigneten Inhalts. Daher eignen sich angewandte Hörübungen für die selbstständigen (CD- oder multimedialgestützte) individuelle Arbeit.

Hörbeispielübung 7

Übungsausweisung:

The screenshot shows the SIMSALABIM online interface for 'Phonetik'. The main title is 'SIMSALABIM Online' with authors Ursula Hirschfeld, Kerstin Reinke, and Dietmar Reinke. The current exercise is 'Lektion 5 E-Laute und Endung -en - Aufgabe D' under the heading 'Vier E-Laute: Jeder tut etwas'. The task is to listen to four audio clips and click on the correct phonetic symbol for the bolded 'E' in each sentence. The symbols are [e], [ɛ], [ɛ:], and [ə].

Aufgaben	A	B	C	D	E	F	G	H
Lektion 5	Bim: [e] [ɛ] [ɛ :] [ə]	Ich lese und rede.	Sim: [e] [ɛ] [ɛ :] [ə]	Ich lese und rede.	A05.08	▶ 0:00 ● 🔊		
Lektion 6	Bim: [e] [ɛ] [ɛ :] [ə]	Ich lerne gern.	Sim: [e] [ɛ] [ɛ :] [ə]	Ich lerne gern.	A05.09	▶ 0:00 ● 🔊		
Lektion 7	Bim: [e] [ɛ] [ɛ :] [ə]	Und ich erzähle Märchen.	Sim: [e] [ɛ] [ɛ :] [ə]	Und ich erzähle Märchen.	A05.10	▶ 0:00 ● 🔊		
Lektion 8	Bim: [e] [ɛ] [ɛ :] [ə]	Ich spiele.	Sim: [e] [ɛ] [ɛ :] [ə]	Ich spiele.	A05.11	▶ 0:00 ● 🔊		

Buttons: Antworten überprüfen, Antworten löschen

Abb. 32: Hörbeispielübung Lektion 5 E-Laute. © Simsalabim

Hörbeispielübung 8

Übungsausweisung:

The screenshot shows the SIMSALABIM online interface for 'Phonetik'. The main title is 'SIMSALABIM Online' with authors Ursula Hirschfeld, Kerstin Reinke, and Dietmar Reinke. The current exercise is 'Lektion 2 Akzent und Rhythmus - Aufgabe G' under the heading 'Gedicht: Liebe'. The task is to listen to an audio clip and mark the accented words in each line of the poem.

a) Audio (Gedicht) hören, mitlesen und Rhythmus mitklopfen

A02.31 ▶ 0:00 ● 🔊

b) Audio (a) noch einmal satzweise hören und akzentuierte Wörter in jeder Zeile markieren (Mausklick: aus- oder abwählen)

Punkte:

Liebe

Er liebt mich, er liebt mich nicht.
 Er liebt mich, er liebt mich nicht.
 Von Herzen, mit Schmerzen.
 Über alle Maßen, kann gar nicht von mir lassen.
 Er liebt mich, er liebt mich nicht.

Orakel

Buttons: Antworten überprüfen, Antworten löschen

Abb. 33: Hörbeispielübung Lektion 2 Akzent und Rhythmus. © Simsalabim

3.2.2 Produktive Fertigkeiten

Produktive Fertigkeiten lassen sich laut Börner (1995, 226)⁹³ folgendermaßen definieren: *" sie sind das Vermögen des Fremdsprachenlerner, sprachliche Äußerungen so hervorzubringen, dass die Verständlichkeit gewährleistet ist. Diese Fähigkeit ist eine der wichtigsten Grundlagen der sprachlichen Fertigkeiten. Sie beinhalten alle kognitiven und motorischen Prozesse, mit denen phonetische Segmente und suprasegmentale Merkmale einer Fremdsprache realisiert werden"*.

Bedeutung und Ziele des Aussprachetrainings sowie die Ausspracheübungsformen werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

3.2.2.1 Ziele des Aussprachetrainings

Perzeptive und produktive Fertigkeiten der Muttersprache sind so automatisiert und schwer beeinflussbar, dass sie sich fast immer mehr oder weniger beim Sprechen in der Fremdsprache bemerkbar machen. Daher sind phonetische Abweichungen aus der Muttersprache und den früher gelernten Fremdsprachen nicht vermeidbar, da phonologische und phonetische Eigenschaften und syntaktische Strukturen aus der Ausgangssprache in der Zielsprache übertragen werden. Neue Hörmuster aufzubauen und sich neue Sprechbewegungen bewusst zu machen ist nicht einfach, deshalb ist es durch ein intensives und spezielles Aussprachetraining allerdings möglich, sich auf die Artikulationsabläufe und prosodischen Merkmale der zu erlernenden Sprache einzustellen (vgl. Mahmood 2014, 220).

3.2.2.2 Ausspracheübungsformen

In diesem Abschnitt handelt es sich um die Untersuchung und die Verdeutlichung der einzelnen Ausspracheübungsformen. Nach Hirschfeld (2007, 279) lassen sich die folgenden (Aus-) Sprechübungen unterscheiden:

- a) reproduktive Übungen
- b) produktive Übungen
- c) angewandte Übungen

⁹³ In: Mahmood, Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlerner aus dem Irak, Frankfurt a. M., 2014, S. 220

a) Reproduktive Übungen

Sie sind einfache Nachsprechübungen, bei denen der Lehrer vorspricht oder der Hörtext von CD, Video oder Computer abgespielt wird und die Schüler wiederholen das Gehörte. Schüler, die in der Lage sind, sich auf diese einfache Art die fremde Aussprache anzueignen, sind zu beglückwünschen. Sie haben ein gutes Ohr und sind imitatorisch begabt, sie brauchen keine weitere Hilfe. Einige Probleme treten jedoch auf, wenn das Muster bzw. der Lehrer eine Ausspracheform präsentiert, die der Schüler lieber nicht lernen sollte; oder wenn zu viele unbekannte Wörter verwendet werden, über die der Schüler stolpert (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 56).

Eine gute Nachsprechübungsmöglichkeit liegt laut Dieling/Hirschfeld (2000, 57) im Chorsprechen und im synchronen Mitsprechen. Das Chorsprechen ermöglicht die Sprechhemmungen der Schüler zu überwinden, erlaubt aber nur wenig diagnostische Kontrolle und Korrektur. Das synchrone (halblaute) Mitsprechen mit dem Mustersprecher ermöglicht den Vergleich mit dem Muster besser als das Nachsprechen. Der Grund dafür ist, dass die prosodischen Eigenschaften wie z.B. Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Akzentuierungen, Sprechmelodien mit dem Mustersprecher übereinstimmen müssen und sehr gut direkt verglichen werden können. Das synchrone Mitsprechen setzt voraus, dass der Text mehrmals gehört wird, denn vom Hören zum Sprechen treten Probleme auf, wenn das Musterausbleibt (ebd. 57). Dabei geht es sich um Nach- und Mitsprechen, sondern um freies Sprechen. Da sich die Konzentration auf grammatische, syntaktische, semantische und andere sprachliche Bereiche verteilt, verschlechtert sich die Aussprache wieder. In der Fremdsprachendidaktik sind vielfältige Methoden verfügbar, die die Schüler über sinnvolle und methodisch-didaktische Progression bei der Durchführung phonetischer Übungen zur Verbesserung der Aussprache bringen. Diese Progressionsmethoden müssen im Aussprachetraining berücksichtigt werden; dazu gehört eine Art Drillübungen bzw. kaschierte Nachsprechübung (ebd. 57). Beispiele für reproduktive Übungen werden im Folgenden dargestellt:

Aussprache Beispielübung 1

Übungsanweisung:

Hören Sie die mehrmals an und sprechen Sie dann halblaut mit!

b) Sätze aus (a) mehrmals hören, halblaut mitsprechen – vorher Lösung anklicken
 Lösung

c) Satzpaare hören, mitlesen, auf Melodieverlauf (zuerst fallend ↘, dann steigend ↗) achten.

A01.18	▶ 0:00 ● 🔊	1. Sim kennt Beethoven. – Sim kennt Beethoven?
A01.19	▶ 0:00 ● 🔊	2. Edith kennt Bach. – Edith kennt Bach?
A01.20	▶ 0:00 ● 🔊	3. Lothar kennt Mozart, Bach und Beethoven. – Lothar kennt Mozart, Bach und Beethoven?
A01.21	▶ 0:00 ● 🔊	4. Klaus kennt Schiller. – Klaus kennt Schiller?
A01.22	▶ 0:00 ● 🔊	5. Peter kennt Goethe. – Peter kennt Goethe?
A01.23	▶ 0:00 ● 🔊	6. Frieder kennt alle. – Frieder kennt alle?

d) Satzpaare aus (c) mehrmals hören und nachsprechen

Abb. 34: Aussprache Beispielübung Lektion 1 zur Melodie. © Simsalabim

Aussprache Beispielübung 2

Übungsanweisung:

Phonetik **SIMSALABIM** Online
 Ursula Hirschfeld - Kerstin Reinke - Dietmar Reinke

Start Aufgaben A B C D E F G **H**

Lektion 3 Vokale – Aufgabe H
 Text: *Eine Schwarz-Weiß-Geschichte*

a) Text hören und mitlesen

A03.29 ▶ 0:00 ● 🔊

Eine Schwarz-Weiß-Geschichte

An einem Montag im Januar wurden alle Farben verboten. In den Zeitungen konnte man lesen, dass ab jetzt alle Dinge nur noch *schwarz* oder *weiß* sein *dürfen*. Das *Leben* und *Denken* sollte endlich einfacher werden. Die *Regierung* hatte auch gleich ein Gesetz geschrieben: Wer in *grünen* oder *roten* Sachen auf die Straße ging, *musste* eine Geldstrafe bezahlen.

Bald sah man auf den Straßen und *Plätzen* nur noch Menschen mit schwarzen oder weißen *Jacken*, Hemden, *Hosen*, *Blusen* und Kleidern. Auch die Häuser *durften* keine andere Farbe haben. Das war zwar ein *bisschen* langweilig. Aber man *konnte* Menschen und Dinge *ohne* Probleme in "Schwarz" und "Weiß" unterscheiden. *Schwierigkeiten* machten nur einige Schwarz-Weiße, die sich nicht ganz entscheiden konnten. Man dachte gerade über ein neues Gesetz für diese Ausnahmen nach... Da sah man die ersten Menschen mit roten und gelben *Blumen* in den Händen, in den *Haaren*, an den Kleidern.

"Wir haben die Blumen und Bäume vergessen", riefen die Leute von der Regierung. "Wir müssen ein neues Gesetz schreiben". - Aber es war schon zu *spät*. Der *Frühling* hatte *begonnen* ...

(Kerstin Reinke)

b) Text (a) mehrmals hören und auf die Vokallänge in den schräg gedruckten Wörtern achten

c) Welches Wort aus dem Text passt jeweils zum phonetischen Zeichen? - richtiges Wort markieren (Mausklick)

Abb. 35: Aussprache Beispielübung Lektion 3 Akzent und Rhythmus. © Simsalabim

b) Produktive Übungen

Bei den produktiven Übungen handelt es sich nicht nur um phonetische und phonologische Veränderungen, sondern um komplizierte sprachliche Satzstrukturen. Die Lernenden sollten dabei in der Lage sein, kreativ produktiv zu handeln, d. h. sie werden ihre erworbenen Sprachkenntnisse aufzufrischen und in der mündlichen Kommunikation anzuwenden. Daher verschlechtert sich die Aussprache teilweise wieder, denn die Suche nach der richtigen

syntaktischen Satzstruktur oder Satzstellung kann zur Ablenkung von phonetischen Abweichungen führen. Durch solche Übungsanweisung kann das freie Sprechen im Fremdsprachenunterrichtlernt werden (Dieling/Hirschfeld 2000, 57). Hier werden Beispiele für produktive Übungen gegeben:

Aussprache Beispielübung 3

Übungsanweisung:

b) Audio hören, mitlesen, auf die Akzentuierung der Wörter im Satz achten



A02.20

Sim: Ich bin Sim. Und wer bist du?
Sala: Du bist Sim. Ich bin Sala. Und wer bist du?
Bim: Du bist Sim. Du bist Sala. Und ich bin Bim.
Sim: Ich komme aus Europa. Und woher kommst du?
Sala: Du kommst aus Europa. Ich komme aus Deutschland. Und woher kommst du?
Bim: Du kommst aus Europa, du kommst aus Deutschland. Und ich bin aus Berlin.
Sim: Sim.
Sala: Sala,
Bim: Bim.
Alle: Simsalabim.

c) Video mehrmals ansehen und mitsprechen (mit Gesten)

Abb. 36: produktive Aussprache Beispielübung Lektion 2 Akzent und Rhythmus- Aufgabe E. © Simsalabim

Aussprache Beispielübung 4

Übungsanweisung:

Abb. 37: produktive Aussprache Beispielübung Lektion 5 E- Laute und Endungen -en. © Simsalabim

c) Angewandte Ausspracheübungen

Ziel des Fremdsprachenunterrichts liegt darin, die "fremde Sprache möglichst fließend zu sprechen". Wie die angewandten Hörübungen sind auch die angewandten Ausspracheübungen konstituiert. Dabei geht es nicht nur um die phonetischen/phonologische Phänomene, sondern auch um andere sprachliche Schwerpunkte. Das Ziel ist, die Fähigkeiten der Schüler "zum Vorlesen, zum Vortragen und zum freien Sprechen zu trainieren (Dieling/Hirschfeld 2000, 58-59). Beispiele für angewandte Ausspracheübungen werden im Folgenden dargestellt:

Aussprache Beispielübung 5

Übungsanweisung:

Start Aufgaben A B C D E **F** G

Einführung **Lektion 10: Assimilationen – Aufgabe F**
Anekdote: Goethe und die Studenten

Lektion 1 a) Text hören, still mitlesen, auf Markierungen mit stimmlosen Konsonanten

Lektion 2 

Lektion 3 A10.19

Lektion 4 Goethe und die Studenten

Lektion 5 Goethe kam einmal in eine Gaststätte. Er bestellte sich eine Flasche Wein und ein Glas Wasser. Studenten, die an einem anderen Tisch saßen und auch Wein tranken, lachten laut darüber. Einer von ihnen stand auf, ging zu Goethe und fragte ihn: Warum trinken Sie den Wein mit Wasser? Goethe antwortete:

Lektion 6 Wasser allein macht stumm,

Lektion 7 das beweisen im Teiche die Fische.

Lektion 8 Wein allein macht dumm,

Lektion 9 das beweisen die Herren am Tische.

Lektion 10 Und weil ich keines von beiden will sein,
 trink ich mit Wasser vermischt den Wein.
 (überliefert)

Hilfe

Index b) Text mehrmals hören und halblaut mitsprechen

Impressum [← zurück](#) [weiter →](#)

Abb. 38: Aussprache Beispielübung Lektion 10 Assimilation. © Simalabim

Aussprache Beispielübung 6

Übungsanweisung:

Start Aufgaben A B C D E **F**

Einführung **Lektion 9: R-Laute – Aufgabe F**
R-Laute: Gedicht Meeres Stille

Lektion 1 a) Gedicht hören, still mitlesen, Wörter mit vokalisiertem R markieren (Maus-Klick: aus- oder abwählen)

Lektion 2 

Lektion 3 A09.25

Lektion 4 **Punkte:**

Lektion 5 **Meeres Stille**

Lektion 6 Tiefe Stille herrscht im Wasser,
 Ohne Regung ruht das Meer,
 Und bekümmert sieht der Schiffer
 Glatte Fläche rings umher.

Lektion 8

Lektion 9 Keine Luft von keiner Seite!
 Todesstille fürchterlich!
 In der ungeheuren Weite
 Reget keine Welle sich.
 (Johann Wolfgang von Goethe)

Lektion 10

Hilfe

Index

Impressum

b) Gedicht mehrmals hören und still mitlesen, auf die R-Laute achten

c) Gedicht mehrmals hören und halblaut mitsprechen

[← zurück](#) [weiter →](#)

Abb. 39: Aussprache Beispielübung Lektion 9 R- Laute. © Simalabim

Anmerkung:

Der Lehrer kann in den oben erwähnten Aufgaben noch einige Übungen hinzufügen, um die gesamten sprachlichen Schwerpunkte im Unterricht zu trainieren. In der Aussprache Beispielübung 5 z. B. kann der Lehrer seinen Schülern erfordern: b) Üben Sie zu zweit und korrigieren Sie sich gegenseitig! c) Erzählen Sie die Anekdote mit eigenen Worten nach! Und in der Aussprache Beispielübung kann man hinzufügen: d) Üben Sie zu zweit und korrigieren Sie sich gegenseitig!

3.2.2.3 Praktisches Kursmodell in DaF- Klassen

Für eine zweckmäßige Auswertung von der Rolle audiovisueller Medien im Deutschunterricht bei der Lösung der Ausspracheschwierigkeiten unserer Schüler bzw. Studenten haben wir den Lernenden an den Gymnasien "Ali Mellah- Ouargla" und Hadj Allal Benbitour- Ghardaia sowie an der Universität "Kasdi Merbah Ouargla" eine Aufgabe zu den langen und kurzen Vokalen aus dem Material "Phonetik Simsalabim Online" gegeben. Die Lernenden sollten die Aufgabe (Lektion 3) lösen ohne sich das Video anzusehen oder den Dialog zu hören. Dann sollten sie die Aufgabe noch einmal lösen (d.h. die Vokallänge der Wörter bestimmen), nachdem sie den Dialog gehört und das Video gesehen haben. Diese Aufgabe haben wir in den Gymnasien "Ali Mellah- Ouargla" und "Hadj Allal Benbitour- Ghardaia" nur mit Schülern des zweiten Studienjahres ausgeübt.

Lektion 3 Vokale – Aufgabe C
Lange und kurze Akzentvokale: Wer nimmt was?

a) Dialog ansehen (V03.3)

b) Dialog hören und auf die langen und kurzen Akzentvokale in den schräg gedruckten Wörtern achten.

c) Dialog (b) mehrmals hören – danach Vokallänge des Akzentvokals in den Wörtern bestimmen (markieren)

Punkte:

	lang	kurz
1 Schüssel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Tüte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Topf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Brot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Löffel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Brötchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Kuchen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Wurst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Zwiebel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Fisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Glas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Tasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A03.01
Sala: Ich nehme die langen Vokale.
Sim: Und ich die kurzen. *Schüssel*.
Sala: *Tüte*.
Sim: *Topf*.
Sala: *Brot*.
Sim: *Löffel*.
Sala: *Brötchen*. *Kuchen*.
Sim: *Wurst*.
Sala: *Zwiebel*.
Sim: *Fisch*. *Tasse*.
Sala: *Glas*.
Sim: *Teller*.
Sala: *Tee*.
Sim: *Käse*.

Abb. 40: Übung zu den langen und kurzen Vokalen © Simsalabim

Ausgehend davon sind wir zu den folgenden Ergebnissen gelungen:

a) Bevor die Lernenden den Dialog angesehen haben.

	Gymnasium Ali Mellah Ouargla		Gymnasium Hadj Allal Benbitour Ghardaia		Universität Kasdi Merbah Ouargla	
Datum	19/02/2018		26/02/2018		06/02/2018	
Gesamte Zahl der Schüler/Studenten	20		15		38	
Aufgabelösung						
Vokallänge der Wörter	Lang	Kurz	Lang	Kurz	Lang	Kurz
Schlüssel	16	04	08	07	09	29
Tüte	18	02	10	05	19	19
Topf	19	01	12	03	20	18
Brot	18	02	14	01	28	10
Löffel	17	03	08	07	26	12
Brötchen	02	18	10	05	20	18
Kuchen	13	08	11	04	17	21
Wurst	15	05	10	05	20	18
Zwiebel	19	01	04	11	29	09
Fisch	02	18	04	11	07	31
Glas	10	10	09	06	30	08
Tasse	02	18	10	05	20	18
Teller	04	16	08	07	22	16
Tee	14	06	12	03	32	06
Käse	09	11	08	07	30	08

Tab. 23: Vokallänge Aufgabelösung, bevor die Lernenden das Video angesehen haben.

b) Nachdem sie den Dialog gehört bzw. das Video angesehen haben.

	Gymnasium Ali Mellah Ouargla		Gymnasium Hadj Allal Benbitour Ghardaia		Universität Kasdi Merbah Ouargla	
Datum	19/02/2018		26/02/2018		06/02/2018	
Gesamte Zahl der Schüler/Studenten	20		15		38	
Aufgabelösung						
Vokallänge der Wörter	Lang	Kurz	Lang	Kurz	Lang	Kurz
Schlüssel	00	20	01	14	36	02
Tüte	19	01	14	01	38	00
Topf	20	00	15	00	37	01
Brot	20	00	15	00	36	02
Löffel	00	20	00	15	01	37
Brötchen	20	00	15	00	37	01
Kuchen	15	05	14	01	36	02
Wurst	00	20	00	15	01	37
Zwiebel	20	00	15	00	38	00
Fisch	20	00	15	00	38	00
Glas	19	01	15	00	36	02
Tasse	00	20	01	14	37	01
Teller	00	20	00	15	05	35
Tee	19	01	14	01	37	01
Käse	20	00	15	00	38	00

Tab. 24: Vokallänge Aufgabelösung nachdem sie das Video angesehen haben.

Ausgehend von den oben dargestellten Tabellen kann man feststellen, dass eine bedeutende Zahl der Schüler/ Studenten (in der zweiten Tabelle) richtige Antworten auf dieser Übung gegeben haben. Grund dafür liegt darin, dass sie die Wörter durch das mediale Hilfsmittel im Unterricht zugehört und das Video angesehen haben. Das mediale Material spielt also eine wichtige Rolle bei der Ausspracheschulung im Deutschunterricht, damit die Schüler die Aussprache in authentischer und richtiger Weise erlernen können. Aufgrund dieser Methode im DaF- Unterricht wird nicht nur die Aussprache der Lernenden entwickelt, sondern auch ihren Motivationsgrad und ihre Teilnahme an der deutschen Kommunikation werden erhöht.

In diesem Abschnitt haben wir versucht, einige Beispielübungen für die Förderung der Ausspracheschulung und für die Entwicklung der (Aus-) Sprechkompetenz bei den Schülern vorzuschlagen. Folgender Abschnitt widmen wir der Analyse von Fragebogen, die in drei verschiedenen Institutionen durchgeführt wurden.

3.3 Analyse und Auswertung von Fragebögen an die Lernenden und Lehrenden

Im vorliegenden Teilkapitel werden Fragebogen an Lernenden und Lehrenden analysieren, damit wir die Vermittlung der Aussprache, den Medieneinsatz sowie die Medienkompetenz im DaF-Unterricht in den drei ausgewählten Institutionen (nämlich: Gymnasium Ali Mellah-Ouargla, Gymnasium Hadj Allal Benbitour- Ghardaia und Universität Kasdi Merbah Ouargla) zu untersuchen.

3.3.1 Lernerbefragung

Um die Hypothesen unserer Untersuchung über die Rolle von Medien als Mittel zur Förderung der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht zu bestätigen; haben wir die Schüler folgenden Fragen gestellt. Die Schüler sollten die Fragen ehrlich beantworten.

In der ersten Frage, über die Bedeutung vom Begriff "Medium", haben die meisten befragten Schüler bzw. Studenten die dritte Antwort ausgewählt. Für sie ist ein Medium nicht nur ein Unterrichtsmittel oder nur ein Kommunikationsmittel sondern es kann beide Funktionen erfüllen.

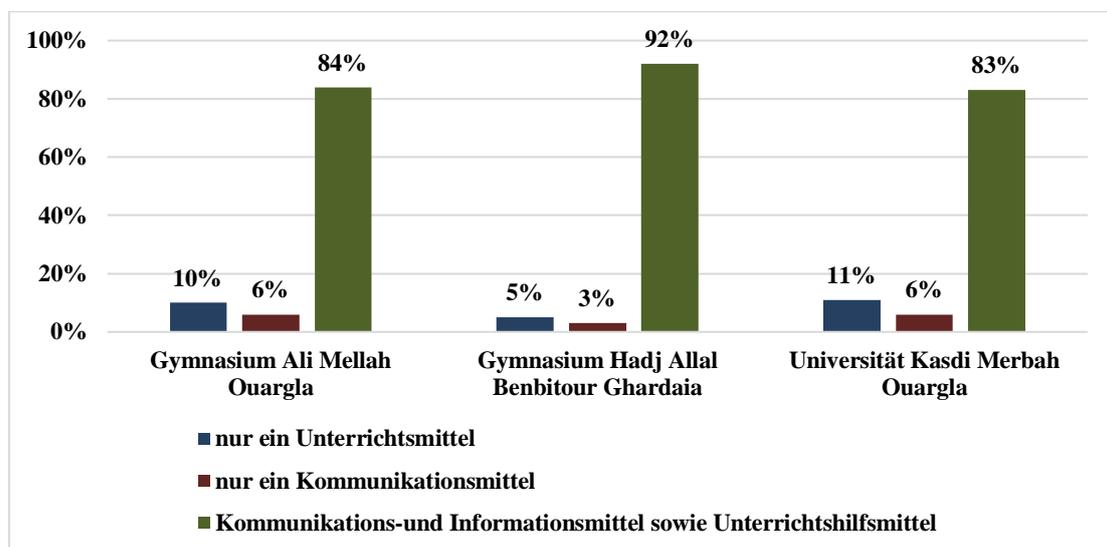


Abb. 41: Bedeutung von Medienbegriff für DaF-Lerner

Für die zweite Frage sollten die befragten Schüler das Medium, das der Lehrer im Deutschunterricht benutzt bestimmen, dabei sollten sie zwischen Videoprojektion oder einem Computer für jeden Schüler auswählen. Die Mehrheit der Befragten wählte die erste Antwort aus. Die Lehrer benutzen also meistens die Videoprojektion im Deutschunterricht. Nur 32% der befragten Schüler im Gymnasium H.A.B. Ghardaia haben diese Frage nicht beantwortet.

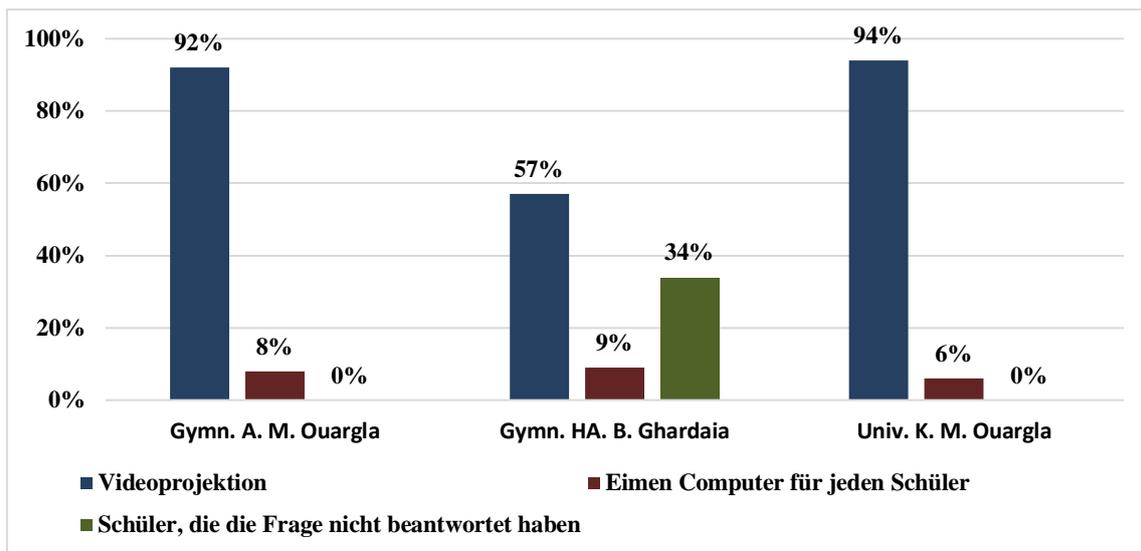


Abb. 42: Mediennutzung im Deutschunterricht.

In der dritten Frage bezüglich den Unterrichtsablauf mit Medien (interessant und motivierend/langweilig). Sind fast alle befragten Schüler bzw. Studenten in den drei Institutionen der Meinung, dass Deutschunterricht mit Medieneinsatz interessant und motivierend verläuft.

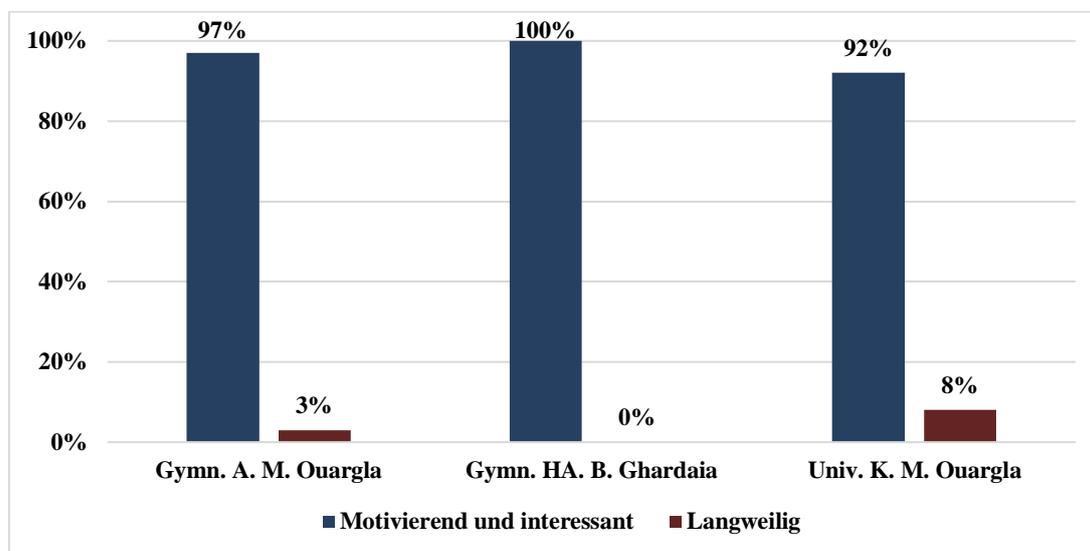


Abb. 43: Unterrichtsablauf mit Medien.

In der vierten Frage sollten die Schüler bestimmen, wie sie Deutsch zu Hause lernen: mit einem Buch, mit CD auf Computer oder mit Videos (z.B. auf You Tube). Die Antworten auf diese Frage waren variiert. Im Gymnasium A.M. Ouargla benutzen 46% der Schüler ein Buch für Deutschlernen zu Hause, die übrige Zahl (64%) teilt sich zwischen CDs auf Computer und Videos. Im Gymnasium H.A.B. Ghardaia sowie an der Universität K.M. Ouargla benutzen 48% der Befragten Videos auf You Tube für Deutschlernen zu Hause. Die meisten befragten Schüler bzw. Studenten benutzen also Medien, um Deutsch zu Hause besser zu lernen.

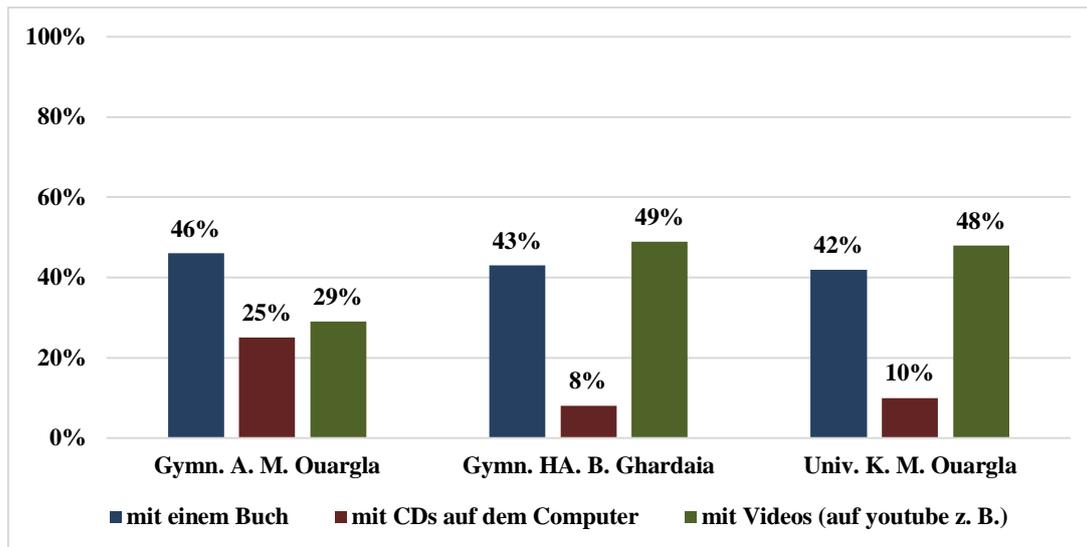


Abb. 44: Übungsmittel, die die Lernenden zu Hause benutzen.

Bei der fünften Frage, die sich auf die Bedeutung von Aussprache bezieht, haben die meisten befragten Schüler geantwortet, dass die Aussprache: Kenntnisse über Wort- und Satzakkzentuierung und Melodie bedeutet. Eine besonders wichtige Zahl der Schüler und Studenten im Gymnasium Ali Mellah- Ouargla und an der Universität Ouargla waren jedoch der Meinung, dass Aussprache sich auf Grammatikkenntnisse bezieht. Folgende Abbildung erläutert dies:

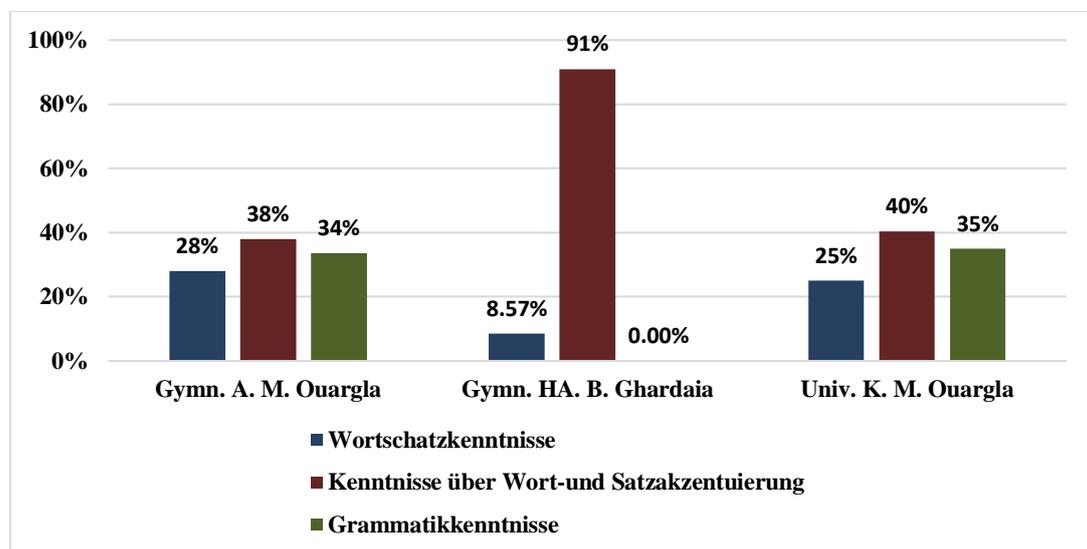


Abb. 45: Bedeutung der Aussprache für die Lernenden

Was die sechste Frage über den Schwierigkeitsgrad der deutschen Aussprache, finden mehrere Schüler (59%) und Studenten (54%) Deutsch schwer oder kompliziert sogar. Die Mehrheit der Schüler im Gymnasium Hadj Allal Benbitour- Ghardaia findet die deutsche

Aussprache nicht besonders schwer, sondern leicht (obwohl sie mit mehreren Ausspracheproblemen konfrontiert sind).

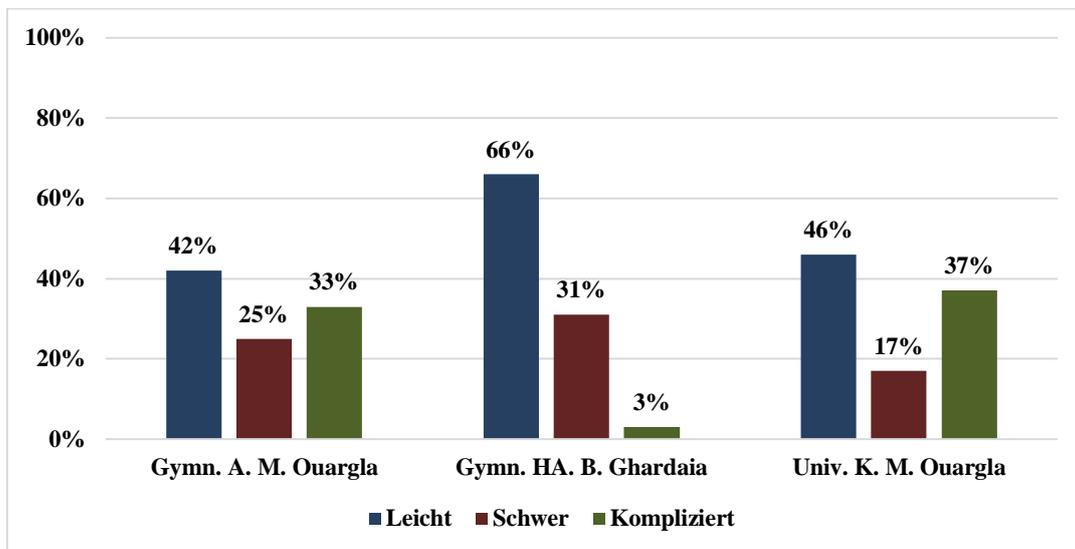


Abb. 46: Schwierigkeitsgrad deutscher Aussprache für algerische DaF- Lernende.

In der siebten Frage: ob die Schüler bzw. die Studenten beim Deutschlernen von Ihrer Muttersprache beeinflusst oder nicht, haben die meisten befragten Schüler und Studenten in den drei Institutionen geantwortet, dass ihre deutsche Aussprache von ihrer Muttersprache beeinflusst ist (sie haben die Antwort "Ja" ausgewählt).

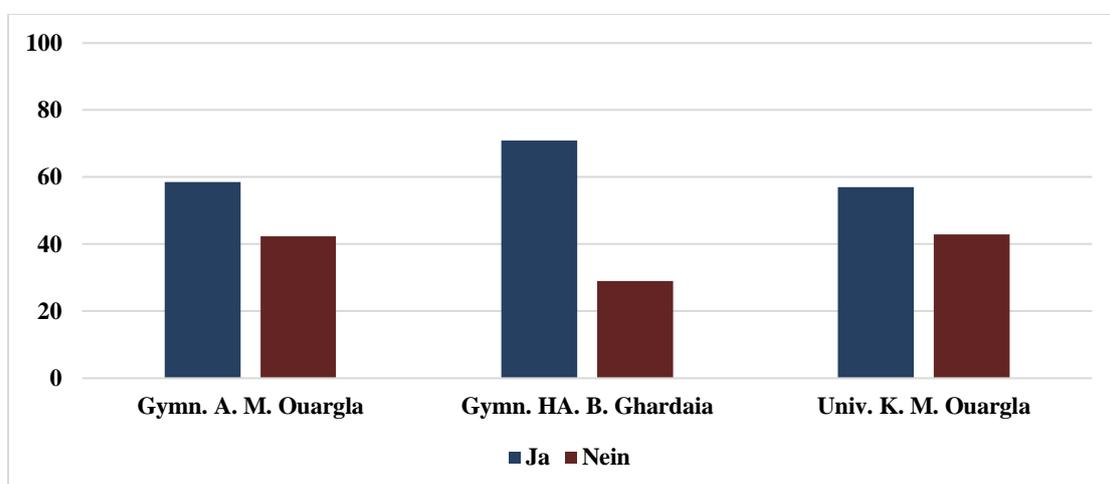


Abb. 47: Einfluss der Muttersprache auf die deutsche Aussprache.

Achtens haben wir die Schüler bzw. die Studenten gefragt, ob ihre deutsche Aussprache von einer anderen Fremdsprache beeinflusst ist, wenn ja sollten sie zwischen Französisch als erste Fremdsprache und Englisch als zweite Fremdsprache auswählen. Die meisten Schüler im Gymnasium A.M. Ouargla sind der Meinung, dass ihre deutsche Aussprache von Französisch beeinflusst ist. Im Gymnasium HA.B. Ghardaia und an der Univ. K.M. Ouargla sind die meisten Befragten der Meinung, dass ihre deutsche Aussprache von Englisch beeinflusst ist.

55% der befragten Schüler im Gymnasium H.A.B. Ghardaia sind der Meinung, dass ihre deutsche Aussprache überhaupt nicht beeinflusst wird.

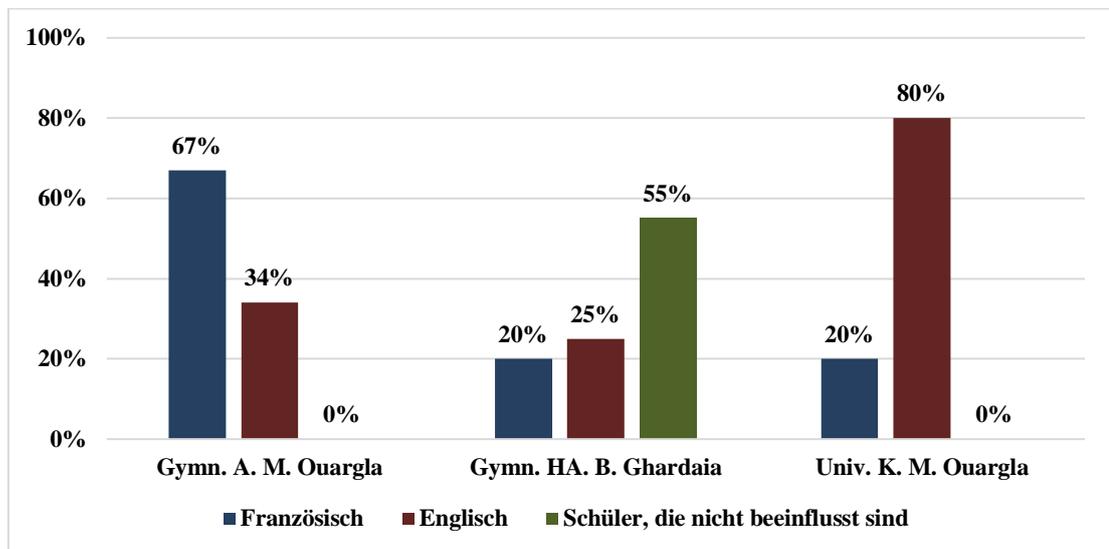


Abb. 48: Einfluss der Fremdsprache auf die deutsche Aussprache.

Die neunte Frage bezieht sich auf die Fehlerkorrektur; hierbei sollen die Schüler bestimmen, ob ihr Lehrer ihre Aussprachefehler im Deutschunterricht immer, manchmal oder gar nicht korrigiert. Die meisten befragten Schüler und Studenten in den drei Institutionen antworteten, dass ihr Lehrer die Aussprachefehler im Unterricht immer korrigiert (50% im Gymnasium A.M. Ouargla, 80% im Gymnasium H.A.B. Ghardaia und 52% an der Universität K.M. Ouargla). Nur wenige Schüler bzw. Studenten antworteten: Nein.

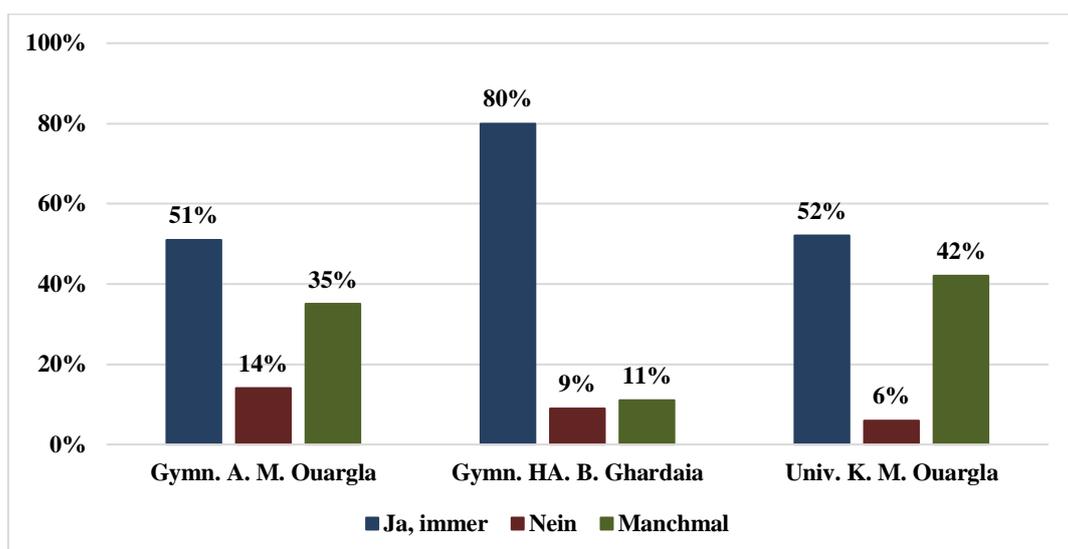


Abb. 49: Aussprachefehlerkorrektur im DaF- Unterricht.

Was der neunten Frage über die Ausspracheübungen im Unterricht anbelangt, haben viele Schüler und Studenten besonders im Gymnasium A.M. Ouargla und an der Universität K.M.

Ouargla geantwortet, dass sie oft Ausspracheübungen im Deutschunterricht machen. 56% der Schüler im Gymnasium H.A.B. Ghardaia antworteten: Ja, immer/ Manchmal; jedoch antworteten 43% der Schüler: Nein, d.h. sie machen keine Ausspracheübungen im Deutschunterricht.

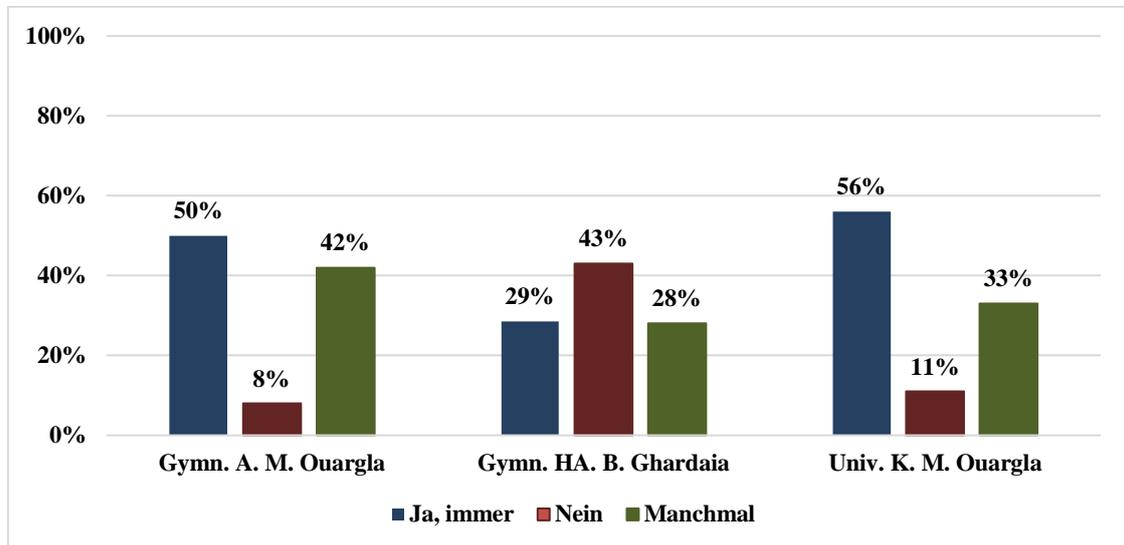


Abb. 50: Ausspracheübungen im DaF-Unterricht.

In Frage zehn über das Ausspracheübungsmaterial im Unterricht, antworteten die meisten befragten Schüler in den drei erwähnten Institutionen, dass der Lehrwerk oft als einziges Übungsmaterial im Deutschunterricht benutzt wurde.

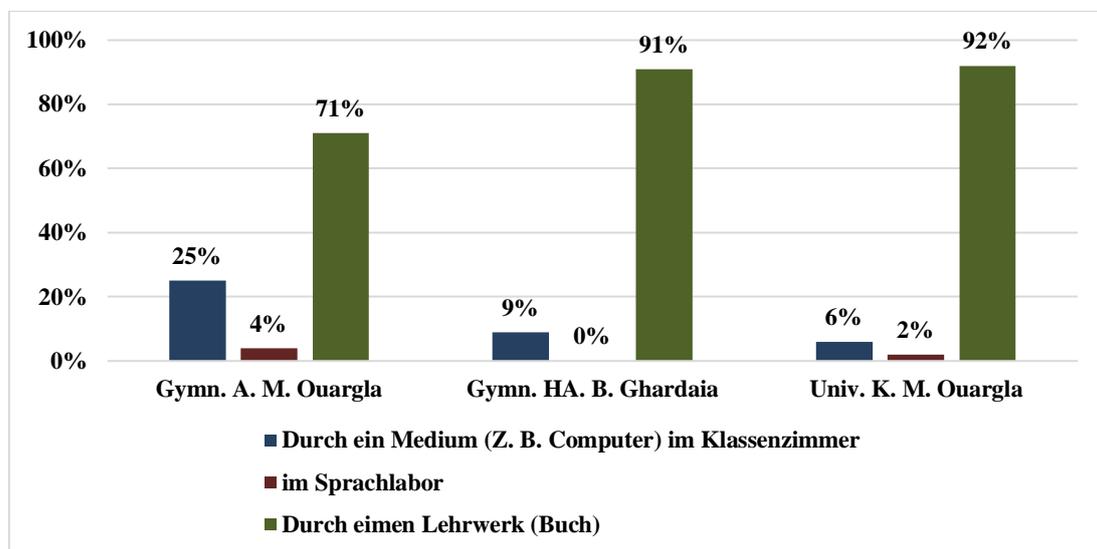


Abb. 51: das verwendete Unterrichtsmittel vom Lehrer.

Dann haben wir den Schüler die Frage gestellt, ob die Medien Ihnen beim Deutschlernen und bei der Verbesserung ihrer deutschen Aussprache helfen; wenn "ja" sollten sie erklären. Fast alle Schüler bzw. Studenten antworteten "ja"; Medien sind – ihrer Meinung nach – nicht nur

Mittel von Informationen, sondern auch Mittel zum Sprachenlernen, mit denen man authentische Sprache bzw. Aussprache erlernen kann.

Letztens haben wir die Schüler/ Studenten gefragt, welches Unterrichtsmittel sie bevorzugen für Deutschlernen (um die Aussprache zu verbessern). Die befragten Schüler in den Gymnasien A.M. Ouargla und H.A.B. Ghardaia sind für die Arbeit mit beiden Mitteln d. h. sowohl Lehrwerke als auch Medien beim Deutschlernen (wie in der folgenden Abbildung erklärt wird). Die meisten befragten Studenten an der Universität K.M. Ouargla sind für die Arbeit mit Videos und CDs beim Deutschlernen.

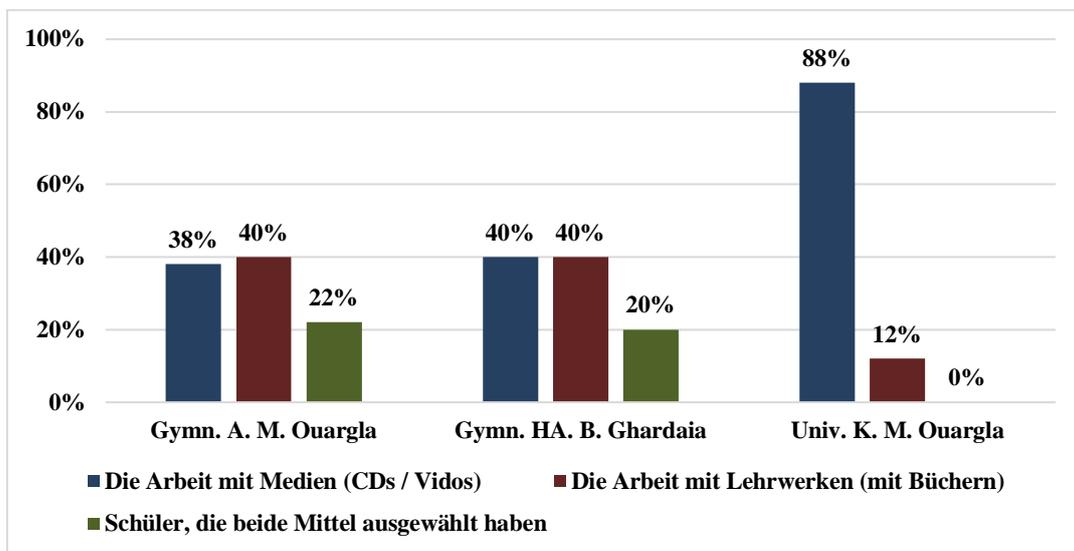


Abb. 52: das beste Lernmittel für Deutschlernende.

Dieser Fragebogen verdeutlicht inwiefern Medien im DaF- Unterricht in Algerien benutzt wurden sowie die Vermittlung der deutschen Aussprache dabei. Wir haben festgestellt, dass:

- für verschiedene Gründe und Unterrichtsbedingungen werden Medien im DaF- Unterricht in einigen Institutionen nicht ausreichend eingesetzt.
- die Schüler beim Deutschlernen mit Ausspracheschwierigkeiten konfrontiert sind, wegen des negativen Einfluss der Muttersprache oder Französisch bzw. Englisch als erste und zweite Fremdsprachen
- die Aussprache im DaF- Unterricht selten berücksichtigt oder geübt wird.
- obwohl die aktuellen neuen Medien (wie Videos auf Youtube...) sehr wichtig und erfolgreich für die Entwicklung der deutschen Aussprache sowie der mündlichen Kommunikation von Deutschlernern sind, sind viele Schüler (wie im Fragebogen betont wurde) der Meinung, dass die Lehrwerke hilfreich beim Deutschlernen sind.

Diese Lehrwerke könnten hilfreicher werden, wenn sie mit einer CD begleitet würden (Begleitmaterial).

Im Folgenden wird den Fragebogen an die Lehrer analysiert und die Ergebnisse werden ausgewertet.

3.3.2 Lehrerbefragung

Damit wir die Funktion von Videos und computergestützten Materialien als audiovisuelle Hilfsmittel in der deutschen Unterrichtspraxis bei der Förderung der Ausspracheschulung ausführlich darstellen können; und um unsere Hypothese über das interkulturelle Aspekt solcher Medien sowie ihr Effekt auf Deutschlerner zu bestätigen haben wir den Lehrkräften von unterschiedlichen Gymnasien in Ouargla und Ghariaia zur Verfügung gestellt:

Die meisten befragten Lehrer finden die Rahmenbedingungen innerhalb DaF-Klassen in Algerien meistens ungünstig für den Medieneinsatz: einige Arten von Medien (wie ein Computer für jeden Schüler) sind – ihrer Meinung nach – unverfügbar. Außerdem spielt die zunehmende Zahl der Schüler eine wichtige Rolle beim Unterrichtsablauf mit Medien.

Die Vermittlung der Aussprache im Deutschunterricht wird – laut den befragten Lehrern – mit anderen Inhalten des Unterrichts verbunden, d. h. es gibt keinen Phonetikunterricht, sondern grammatische und lexikalische Kurse, bei denen die Aussprache implizit vermittelt wurde (meistens durch Korrektur von Aussprachefehlern).

Unsere zweite Frage an die Lehrkräfte bezieht sich auf die Ausspracheschwierigkeiten, mit denen ihre Schüler konfrontiert werden. Die Lehrer sind der Meinung, dass die Mehrheit ihrer Schüler mit Ausspracheprobleme bei den ö- und ü- Lauten konfrontiert sind. Einige Lehrer haben auch betont, dass der /ç/ Laut meistens von den Schülern als /ʃ/ realisiert wurde (nur diejenigen, die Tamazight beherrschen - besonders Kabylich und Chaoui – haben dabei keine Probleme. Außerdem haben sie festgestellt, dass viele Schüler nicht in der Lage sind zwischen den langen und kurzen Vokalen zu unterscheiden.

Auf die dritte Frage, ob die Lehrer computerbasierte Unterrichtsmittel benutzen, damit die Schüler ihre Ausspracheschwierigkeiten beim Deutschlernen bewältigen können, haben einige geantwortet, dass sie manchmal Videos im Unterricht benutzen. Sie glauben, dass diese Methode trägt dazu bei die Aussprache der Schüler zu verbessern; dies kann geschehen durch die authentische Sprachmodelle des medialen Angebots. Darüber hinaus fördern Videos als

Anreiz– ihrer Meinung nach – die Interaktion und die Teilnahme der schüchternen Schüler an der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht. Andererseits haben einige Lehrer geantwortet, dass sie keine Medien im Unterricht benutzen, wegen der Rahmenbedingungen in der Klasse; sie brauchen Materialien wie Videoprojektor und Lautsprecher, die manchmal im Gymnasium nicht verfügbar sind.

In der fünften Frage über die Medienkompetenz bei den Schülern sind die Lehrer der Meinung, dass ihre Schüler die Medien nicht auf richtiger Weise zu Lernzwecke benutzen. Auf diesem Grund sollen Schüler beim Umgang mit Medien von ihren Lehrern gesteuert werden. Die Lerner benutzen Medien wie Videos und CDs zu Hause ohne ihr Sprachniveau im Betracht zu nehmen; das kann ihren Lernprozess komplizieren. Da sie vom Lehrer bei der Auswahl von Videos und anderen medialen Hilfsmittel gesteuert würden, könnten sie besser mit Medien sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts umgehen.

Die sechste Frage über die Verfügbarkeit von Ausspracheübungen in Facebook z. B. haben die Lehrer betont, dass sie ihren Schülern meistens grammatische Übungen, Dialoge oder lexikalische Übungen an Facebook liegen, sie stellen aber ihren Schülern keine Ausspracheübungen zur Verfügung.

Die Mehrheit der Lehrer finden die die Mediennutzung innerhalb sowie außerhalb des Unterrichts erfolgreich für die Vermittlung und Entwicklung der deutschen Aussprache bei den Schülern. Diese Unterrichtsmethode– ihrer Meinung nach – berücksichtigt den interkulturellen Aspekt des Deutschunterrichts. Der unmittelbare Kontakt der Schüler zur deutsche Sprache und Kultur durch Medien im Unterricht kann viele Stereotypen gegenüber der deutschen Gesellschaft abbauen und entwickelt jedoch das kritische Denken des Schülers. Die Lehrkräfte betonten auch, dass die interkulturellen Gesichtspunkte im medialen Angebot sehr wichtig für den Schüler, der in erster Begegnung mit der deutschen Sprache ist.

Die Analyse des Fragebogens an den Lehrenden lässt sich in folgenden Bemerkungen festhalten:

- Grund für den Mangel an Medieneinsatz im DaF-Unterricht liegt nach den algerischen Lehrern darin, dass die Unterrichtsbedingungen meisten ungünstig dafür sind.
- Die algerischen DaF-Schüler sind mit vielen Ausspracheschwierigkeiten konfrontiert. Grund dafür ist nicht nur der Einfluss von Muttersprache(n), sondern

die falsche Interpretation einiger Laute kann sich auf den Einfluss anderer Fremdsprachen ergeben.

- Einsatz von Medien, besonders die computergestützten Unterrichtsmaterialien, kann sowohl an der Vermittlung und der Entwicklung von Aussprache als auch an der Ausbildung von kommunikativen sowie interkulturellen Fähigkeiten bei den DaF-Lernenden beitragen.

Die folgende Abbildung dient zur Erklärung der Unterrichtsverfahren und der Prozess von Medieneinsatz im DaF- Unterricht:

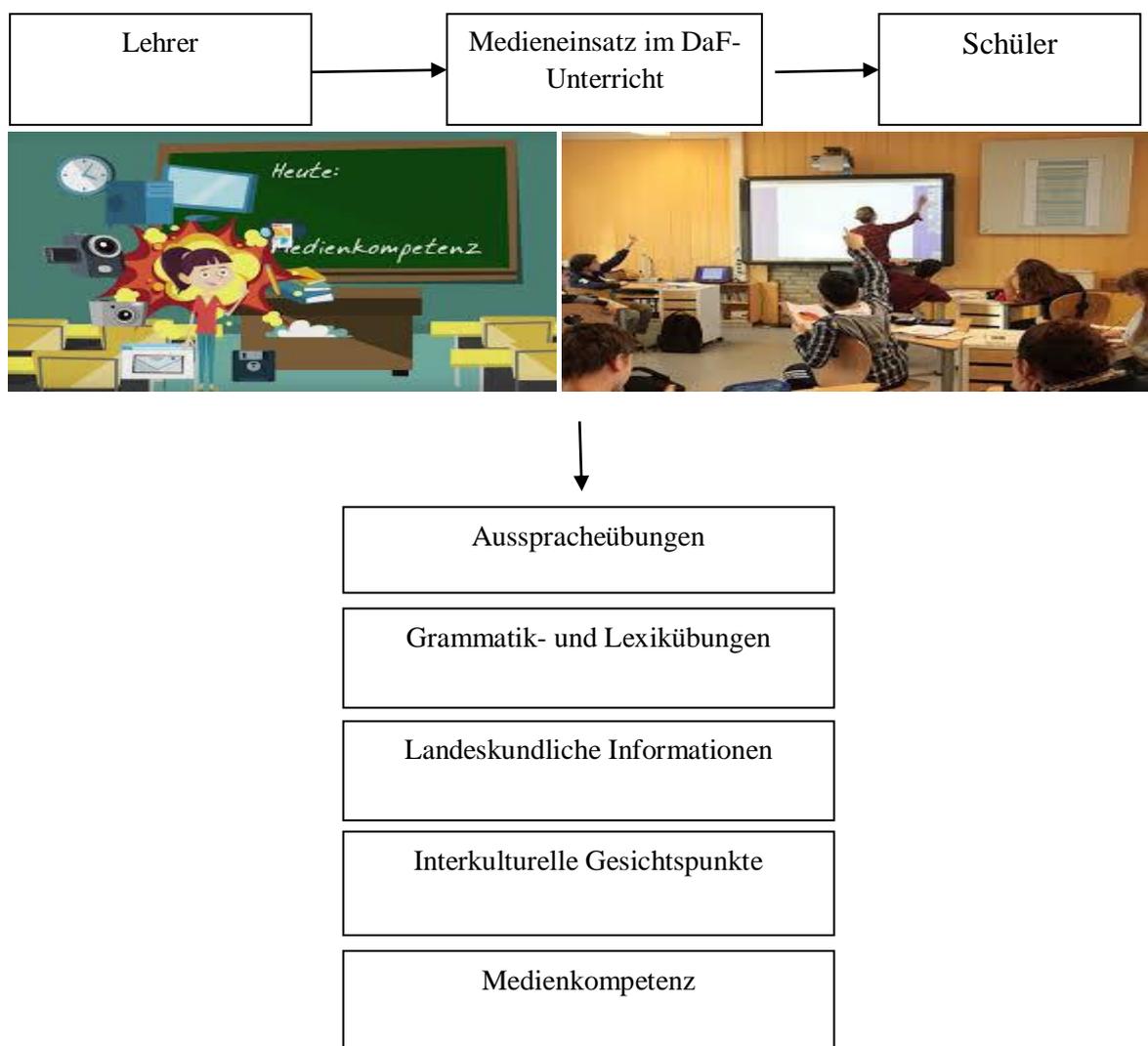


Abb. 53: Prozess von Medieneinsatz im DaF- Unterricht (eigene Darstellung).

Zusammenfassung und Ausblick

Im ersten Kapitel dieses empirischen Teils wurde versucht, eine Idee über die Realität und die Situation der Aussprache im DaF-Unterricht in Algerien zu übermitteln. Dies wurde verwirklicht durch verschiedene Untersuchungen auf mehreren Bereichen. Ausgangspunkt unserer empirischen Untersuchung lag darin, die Ausspracheschwierigkeiten bei den arabischen Deutschlernenden (denn Algerien gehört den arabisch sprachigen Ländern) mit einer phonetisch-phonologischen Analyse Arabisch-Deutsch nach Mahmood (2014) darzustellen. Dann haben wir – aufgrund der berberischen bzw. amazighen Herkunft der Mehrheit unserer Schüler – eine kontrastive phonetisch-phonologische Analyse Tamazight-Deutsch auf der segmentalen und der suprasegmentalen Ebene durchgeführt. Davon ausgehend haben wir festgestellt, dass der Schwierigkeitsgrad der deutschen Aussprache für amazighen Schüler relativ ist und dass er von den amazighen bzw. berberischen Dialekten abhängt, d. h. die Schüler, die Kabylich oder Chaoui sprechen sind mit wenigen Ausspracheschwierigkeiten beim Deutschlernen konfrontiert als diejenigen, die Chalha oder Mozabite sprechen. Wir haben bemerkt, dass die deutschen Laute, die Ausspracheschwierigkeiten bei den algerischen Deutschlernenden verursachen können sind in Kabylich und Chaoui vorhanden, sie existieren aber nicht in den anderen berberischen Dialekten wie /ç/-Laut.

Ausspracheprobleme, mit denen algerische Deutschlernender konfrontiert sind, ergeben sich nicht nur aus Arabisch oder Tamazight als Muttersprachen, sondern auch aus dem Einfluss des Französischen als erst gelernte Fremdsprache in Algerien und aus dem Einfluss des Englischen als zweite Fremdsprache, die viele algerische Schüler bevorzugen. Hierbei handelt es sich um Interferenz, die beim Einfluss vom Englischen (wegen der gemeinsamen Eigenschaften von Deutsch und Englisch als germanistische Sprachen) sehr hoch ist. Dieser Aspekt wurde durch Übungen mit Englischstudenten an der Universität Kasdi Merbah-Ouargla, die Deutsch als Fremdsprache lernen, ausführlich untersucht.

In einem anderen Abschnitt wurde die Integration von der Aussprache im DaF-Unterricht durch verschiedene Formen dargestellt und die Verknüpfung der Aussprache mit anderen Unterrichtsinhalten z. B.: grammatische oder lexikalische Übungen, Musik ... usw. erklärt. Die Vermittlung der Aussprache im DaF-Unterricht in Algerien wird dann ausgehen von den dargestellten methodischen Verfahren und Übungsformen für deren Integration im Unterricht untersucht. Es handelt sich dabei um Hospitationen in DaF-Klassen in drei verschiedenen

ausgewählten Institutionen Südalgeriens nämlich: Gymnasium Ali Mellah- Ouargla, Gymnasium Hadj Allal Benbitour- Metlili- Ghardaia und Universität Kasdi Merbah Ouargla. Die Integration der Aussprache im DaF-Unterricht und der Medieneinsatz dabei unterscheiden sich in den drei Institutionen, in jeder Institution wird eine besondere Unterrichtsmethode verfolgt. Im Gymnasium Ali Mellah- Ouargla und an der Universität Kasdi Merbah Ouargla wurde die Aussprache für die Lerner von Deutsch als Fremdsprache sowohl durch Grammatik, Lexik, Musik und andere Unterrichtsinhalte als auch durch den Medieneinsatz bzw. Videos vermittelt. Im Gymnasium Hadj Allal Benbitour- Metlili- Ghardaia wurde die Aussprache auch implizit durch andere Inhalte im Deutschunterricht vermittelt, dem Medieneinsatz im Deutschunterricht wurde hier, wegen der Rahmenbedingungen, nicht große Bedeutung gegeben. Darüber hinaus haben wir mit den Lernenden an den drei Institutionen die Aussprache durch ein Video geübt (Übung zu den langen und kurzen Vokalen). Bei der Aufgabelösung haben wir festgestellt, dass unsere Lerner besser geantwortet haben –mehr richtige Antworten gegeben haben -, nachdem Sie das Video angesehen haben; das bestätigt unsere Hypothese über die Vorteile der Mediennutzung wie Videos bei der Ausspracheschulung.

Im zweiten praktischen Kapitel handelt es sich vor allem, um die Analyse des Phonetikmaterials "Phonetik Simsalabim Online". Dieses Material enthält interessante Aussprachekurse und -Übungen, es besteht aus 10 Lektionen zu den verschiedenen phonetischen Aspekten. Dabei wurde die Aussprache kognitiv gelernt: die Ausspracheübungen werden mit grammatischen und lexikalischen Übungen verbunden und die Lerner sollte die Regel durch Videoanschauen herausziehen. Außerdem haben wir einigen Hör- und Ausspracheübungen, die für die Entwicklung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten (Hör- und (Aus-)Sprachkompetenzen) im DaF- Unterricht in Algerien sehr nützlich würden. Diese Analyse bestätigt unsere Hypothesen über die Rolle von computerbasierten Phonetikmaterialien bei der Verbesserung der Aussprache. Ziel dieser Analyse und dieser praktischen Ausspracheübungen, die wir durch Hospitationen in DaF-Klassen in die Praxis gesetzt haben, bestand darin, den Lehrenden im DaF-Unterricht in Algerien ein konkretes Vorgehensmodell für eine bessere Vermittlung deutscher Aussprache im Unterricht zur Verfügung zu stellen.⁹⁴

Diese computergestützten Aussprachelernprogramme könnten vom Lerner jedoch als selbstgesteuerte Aussprache- Lernmittel benutzt werden. Nach Richter R. (2000,598)

⁹⁴Anmerkung: dieses Vorgehensmodell steht als Video (CD) im Anhang der vorliegenden Arbeit.

müsste" für erfolgreiche Korrekturbemühungen ein Selbstlernprogramm dem Benutzer idealster erläutern, worin seine Eingabe im einzelnen von der Mustervorgabe abweicht – ob also beispielsweise sein *the* von der Spracherkennung als fehlerhaft ausgewiesen wird, weil er den dentalen Frikativ [ð] durch den alveolaren Frikativ [z] substituiert (falscher Artikulationsort), er statt eines stimmhaften [ð] ein stimmloses [θ] gesprochen hat oder aber seine Realisierung des auslautenden Vokals von der Mustervorlage abweicht. Ausspracheprogramme leisten bislang deshalb nur sehr eingeschränkt das, was einen guten Ausspracheunterricht ausmacht: Eine differenzierte Fehlerdiagnose, die Bereitstellung von Korrekturhilfen, ein gezieltes Training von ›Problemlauten‹ und Prosodie in Übungen steigenden Schwierigkeitsgrads und ein Übungsangebot, das den konkreten Schwierigkeiten der Lerner angepasst ist. Denn ein lernerorientierter Ausspracheunterricht sollte sich an den Lernvoraussetzungen und Kompetenzansprüchen der jeweiligen Zielgruppe ausrichten"⁹⁵.

Letztens haben wir die Fragebögen an die Lehrer und Lerner analysiert. Daraus ergibt sich, dass:

- es keine Unterrichtsstunden nur für die Aussprache im DaF- Unterricht in Algerien gewidmet wurden; die Aussprache wurde im Unterricht implizit vermittelt. Andererseits ist die Mediennutzung dabei relativ, d.h. sie unterscheidet sich nach den Rahmenbedingungen in den DaF-Klassen.
- Die Lehrer einigten sich darüber, dass die Schüler von der Lehrperson gesteuert werden sollte, damit er richtig mit Medien umgehen kann, und damit er für seine Lernzwecke medienkompetent handeln kann.
- Darüber hinaus werden die landeskundlichen und interkulturellen Gesichtspunkte im DaF- Unterricht durch Medien besser und richtiger vermittelt und der Unterricht verläuft motivierend für die Schüler.

Diese Ergebnisse bestätigen unsere Hypothesen, dass die Lehrer durch Medieneinsatz im DaF-Unterricht ihren Schülern beim Umgang mit Medien begleiten und steuern könnten; und dass nicht nur Aussprachkenntnisse, sondern auch interkulturelle Gesichtspunkte dadurch vermittelt werden könnten.

⁹⁵ Richter, R., computergestützte Ausspracheschulung. In: Zeitschrift Info DaF, 2000, S. 598.

Ausblick:

Unsere DaF- Lernenden brauchen Anlässe, damit sie die deutsche Aussprache beherrschen und ihre Ausspracheprobleme lösen können. Wir schlagen also vor Videos zur Ausspracheschulung im DaF- Unterricht zumindest einmal pro Woche einzusetzen und die in der vorliegenden Arbeit durch das computergestützte Phonetikmaterial "Phonetik Simsalabim Online" dargestellten Aufgaben mit den Schülern auszuüben, um den deutschen Lernprozess zu erleichtern. Durch Medieneinsatz im DaF-Unterricht stellt diese Arbeit den Lehrern ein Vorgehensmodell zur Vermittlung der Aussprache dar (wie vorher betont wurde, in Form einer CD im Anhang). Wünschenswert würde die Einführung dieses Modells sowohl für Schüler im gymnasialen DaF-Unterricht als auch für erstjährige Germanistikstudenten (als Einführungskurse) in Algerien.

Diese Arbeit kann sich nicht nur auf DaF-Unterricht abgrenzen; sie führt auch zu den Perspektiven vom Einsatz neuer Medien im Germanistikstudium in Algerien für die Förderung der Ausspracheschulung in der germanistischen Umgebung. Es handelt sich dabei um den Umgang von Germanistikstudenten mit den neuen Medien wie e-Learning und das Lernen mit Facebook für die Bewältigung ihrer Ausspracheschwierigkeiten.

Literaturverzeichnis

ABU HATAB, Mohamed Khaled (1976): Zu einigen Schwierigkeiten für Araber beim Erlernen der Deutschen Sprache. In: Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache -Info-DaF Leipzig, Heft 3.

AHMAD, Farhan Shahab (1996): Kontrastive Linguistik Deutsch/ Arabisch. Zu Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht. Julius Groos Verlag Heidelberg.

ALBRECHT, Irmtraud/HIRSCHFELD, Ursula/KAKINUMA, Yoshitaka (2005): Deutsche Phonetik für japanische Studenten. Institut für Fremdsprachendidaktik in Dokkyo Universität Japan.

ALTMANN, Hans/ ZIEGENHAIN, Ute (2010): Phonetik, Phonologie und Graphemik fürs Examen. Westdeutscher Verlag Göttingen.

ASALI VAN DER WAL, Renata (2008): Phonetik für arabische Deutschlerner: Ein Beitrag zur Erarbeitung von Lehr-und Lernmitteln. Phil. Diss. Humboldt-Universität Berlin (unveröff. Mskr.)

AUSTERMANN, Anton (1989): Medienpädagogik. In: MOSER, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Verlag für Sprachwissenschaften Wiesbaden, 241-249.

BAACKE, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlagen einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München. In: Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Verlag für Sprachwissenschaften Wiesbaden, 241-249.

BAACKE, Dieter/FRANK, Günter/RADDE, Martin (1989): Jugendliche im Sog der Medien. Medienwelten Jugendlicher und Gesellschaft, Opladen.

BAACKE, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: MOSER, Heinz : Einführung in die Medienpädagogik. Verlag für Sprachwissenschaften Wiesbaden, 297-230.

BAACKE, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen.

BAUSCH, Karl- Richard/ CHRIST, Herbert/ KRUMM, Hans- Jürgen (2003-2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. B. Franke Verlag Tübingen und Basel.

BENDIXEN, Bernd/ KRÜGER, Kersten/ ROTHE, Horst (2006): Russisch aktuell. Die Phonetik. Ein Hand- und Übungsbuch zur russischen Phonetik kontrastiv zum Deutschen. Harrassowitz Verlag Wiesbaden.

BERTRAND, Yves / CHRIST, Herbert (Redaktion) (1990): "Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht". In: Neusprachliche Mitteilung aus Wissenschaft und Praxis.

BÖRNER, Wolfgang (1995): Ausspracheübungen. In: Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans- Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. B. Franke Verlag Tübingen/Basel, 226-228.

BREITUN, Horst (1982): Zur Gestaltung und Einsatz komplexer Lehr- und Lernmittel im Deutschunterricht für Ausländer. Leipzig.

BREITUN, Horst (1994): Phonetik – Intonation – Kommunikation. Werkstattbereich des Goethe-Instituts. München.

BURGSCHMIDT, E. / GÖTZ, D. (1974): Kontrastive Linguistik Deutsch Englisch. Theorie und Anwendung. München.

BÜHLER-OTTEN, Sabine (2003): Kodierung und kurze Informationen über die einzelnen Sprachen. In: Fürstenau, Sara/Gololin, Ingrid/Yagmur, Kutlay: Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Waxmann Verlag Münster, 173-221.

BUßMANN, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Alfred Kröner Verlag Stuttgart.

CAUNEAU, Ilse (1995): Hören- Brummen- Sprechen: Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ernst Klett Verlag München

CHAKER, Salem Oueld-Braham, Ouahmi (1992): Etudes et documents berbères. Paris

CHAKER, Salem (1995a): Données exploratoires en prosodie berbère I : l'accent en kabyle, GLECS.

CHAKER, Salem (1995b) : Données exploratoires en prosodie berbère I : l'intonation kabyle, GLECS.

COHRS, Silke (2008): Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen Fremdsprachenlernender auf Muttersprachler – dargestellt am Beispiel ungarischer Deutschlehrer. Tectum Verlag Marburg.

DAHLHAUS, Barbara (1994): Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5. Berlin/ München: Langenscheidt.

DAHMEN, Silvia/HIRSCHFELD, Ursula (2016): Phonetik in der Unterrichtspraxis. Zeitschrift Fremdsprache Deutsch 55. Erich Schmitt Verlag Berlin.

DELEURE, Jean (1984): dictionnaire Mozabite-Français, Paris

DEMME, Silke (2010): Interferenz, Interferenzfehler. In: Brakuwski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Franke Verlag Tübingen.

DIELING, Helga(1992): Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. München.

DIELING, Helga / HIRSCHFELD, Ursula (2000): Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. Langenscheidt München.

DIETMAR, Rösler/NICOLA, Würffel (2014): Lernmaterialien und Medien. Goethe Institut München.

DOELKER, Christian (1987): Medienpädagogik in Elternhaus und Schule. In: Moser, H. (2010), Einführung in die Medienpädagogik, S. 290.

DUDEN Band 6(2000): Aussprachewörterbuch. Mannheim, Wien, Zürich.

EDELHOFF, Christoph(1986): Die Funktion der Medien im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Hueber.

EDMONDSON, Willis/ HOUSE, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. In: Mahmood, Salam Omar (2014): Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak und didaktische Überlegungen zum Ausspracheunterricht. Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main. 194-196.

EL NADY, Maha (2006): Deutschunterricht in Ägypten: Grundlagen eines didaktischen Konzepts zur Entwicklung des Hörverstehens. In: Mahmood, Salam Omar (2014): Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak und didaktische

Überlegungen zum Ausspracheunterricht. Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main.80-84, 130-133.

ENDT, Ernst/HIRSCHFELD, Ursula (1995): die Rhythmuslokomotive. Ausspracheübungen für Kinder. Goethe Institut München.

ERDMENGER, Manfred (1997): Medien im Fremdsprachenunterricht. Hardware, Software und Methodik. Braunschweig.

EUROPARAT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin (*im Text zitiert als GeR*). In: Hirschfeld U/ Reinke K.: Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin. S. 13-25.

FAISTAUER, Renate (2010): Sprachrezeption. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Franke Verlag Tübingen.S. 309.

FATHI, Mustapha (1991): Untersuchungen zur kontrastiven Phonetik und Phonologie des Arabischen und des Deutschen.In: Mahmood, Salam Omar: Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak und didaktische Überlegungen zum Ausspracheunterricht. Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main.S. 82.

FAULSTICH, Werner (2002): Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme-Methoden-Domänen. München. In:FREDERKING, Volkeret. al.:Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin. S. 11.

FIRGES, Jean (1975): Die CREDIF-Methodik – Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme. In: Neuner, G., u. a., Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Berlin. S. 64

FLEISCHER, W./ Helbig, G./ Lerchner G. (2001): Kleine Enzyklopädie – Deutsche Sprache. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles,New York, Wien: Peter Lang

FREDERKING, Volker/ KROMMER, Axel/ MAIWALD, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.

FREUDENSTEIN, Reinhold (2007): Unterrichtsmittel und Medien: Überblick. In:Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans- Jürgen:Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. B. Franke Verlag Tübingen/Basel. S. 395-399.

FRIEDRICHSEN, G. W. S./Burchfield, R. W./Onions, C. T. (1966): The Oxford Dictionary of English Etymology. Oxford: Oxford University Press

FUNK, H. / GÄTZ, R. / TSCHIRNER, E. (1999): Neue Medien im Deutschunterricht. Tübingen.

GERHARD J. S. Bunk (2005): Phonetik aktuell. Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag.

HEYD, Gertraude (1990): Deutschlehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main.

GLÜCK, Helmut (2010): Metzler Lexikon Sprache. Metzler Verlag Stuttgart.

GROTJAHN, Rüdiger/ SCHLAK, Torsten (2010): Lernalter. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Kallmeyer Verlag Fulda, 253-257.

HIRSCHFELD, Ursula(2001): Vermittlung der Phonetik. In: Mahmood, S. O.: Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak und didaktische Überlegungen zum Ausspracheunterricht. Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main. S. 192-194.

HIRSCHFELD, Ursula(2007): Ausspracheübungen. In: Bausch, Karl- Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans- Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. B. Franke Verlag Tübingen/Basel. 277-280.

HIRSCHFELD, Ursula(2010a): Akzent, Artikulation, Intonation, Pausierung, Melodie, Phonetik, Phonologie, Standardaussprache, Satzakzent. In: Brakuwski, Hans/Krumm, Hans- Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Franke Verlag Tübingen, 6, 14, 110, 145, 208, 242, 248, 277, 318.

HIRSCHFELD, Ursula(2010b): Phonetik und Phonologie. In: Krumm, Hans- Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. de Gruyter Verlag Berlin, 189-198.

HIRSCHFELD, Ursula/NEUBER, Baldur (2010): Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 10-17

HIRSCHFELD, Ursula/NEUBER, Baldur/STOCK, Eberhard (2010): Phonetische Sprechwirkungsforschung im Bereich der interkulturellen Kommunikation. In:Hirschfeld, Ursula/ Reinke, Kerstin : Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Erich Schmitt Verlag Berlin. S. 29.

HIRSCHFELD, Ursula/ REINKE, Kerstin/ STOCK, Eberhard (2007): Phonotheke intensiv. Aussprachetraining. Langenscheidt München (mit 2 CDs).

HIRSCHFELD, Ursula/STOCK, Eberhard (2011): Aussprache. In:: Mahmood, Salam Omar : Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak und didaktische Überlegungen zum Ausspracheunterricht. Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main. S. 192-198.

HIRSCHFELD, Ursula/ REINKE, Kerstin (2016): Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Erich Schmitt Verlag Berlin.

HUFEISEN, Britta (1992): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchungen zur fremdsprachlichen Interaktion. Peter Lang Verlag Frankfurt.

HUNEKE, Hans- Werner/ STEINIG, Wolfgang (2005): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Berlin.

JAHN, Egbert (2008): Politische Streitfragen. VS Verlag, Wiesbaden.

KLUGE, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin. de Gruyter.

KÖNIGS, Frank (2000): "Mehrere Sprachen und Mehrsprachigkeit lernen! Fremdsprachenlerntheoretische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um Mehrsprachigkeit". In: Aguado, Karin/ HU, Adelheid

KÖNIGS, Frank (2007): die Sache mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik – Wohin kann sie führen? Vertrag anlässlich des Symposiums mit dem Titel Mehrsprachigkeit leben zu Ehren von Herrn Prof. Dr. Manfred Raupach in Kassel

KRAHL, Günther/REUSCHEL, Wolfgang/SCHULZ, Eckehard (1995): Lehrbuch des modernen Arabisch. Langenscheidt Verlag Leipzig etc.

KRECH, Eva-Maria/STOCH, Eberhard/HIRSCHFELD, Ursula/ANDERS, Lutz Christian (2009): Deutsches Aussprachewörterbuch. de Gruyter Verlag Berlin/New York.

KRUMM, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. de Gruyter Verlag Berlin.

LADO, Robert (1967): Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlichen Grundlagen. München.

LADO, Robert (1971): Testen im Sprachunterricht. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht. München:Hueber.

LADO, Robert (1973):Moderner Fremdsprachenunterricht. München: Hueber.

LEMKE, Siegrun/KNORPP, Philine (2012): Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Peter Lang internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.

LEWANDOWSKI, Theodor (1994): Linguistisches Wörterbuch Bd. 1& 2. Quelle & Meyer Verlag Heidelberg.

LÜGTE, Christine (2016): Lehr- und Lernmaterialien und Medien zum Aufbau interkultureller Kompetenzen. In: BauschKarl-Richard, u.a.: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen. 456-459.

LÜGTE, Christine (2013): Global (audio) visions: teaching cultural studies through film. In: BauschKarl-Richard, u.a.: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen. 456-459.

MAHMOOD, Salam Omar(2014): Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak und didaktische Überlegungen zum Ausspracheunterricht. Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main.

MAIER, Wolfgang (1998): Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik: Ein Studien-und Arbeitsbuch.

MAINKA, Michal (2002): E-Learning im Deutschunterricht: Beispiel Telelernen Grundlagen und Anwendung. Phil. Diss. Ludwig-Maximilians-Universität München.

MANGOLD, Max (2005): DUDEN – Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. Mannheim etc

MARX, Nicole (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in "DaF+E". Bd. 2. Schneider Verlag Erlangen.

MEINHOLD, Gottfried/STOCK, Eberhard (1980): Phonologie des deutschen Gegenwartssprache. VEB Verlag Leipzig.

MOSER, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Verlag für Sprachwissenschaften Wiesbaden.

NEUBER, Baldur (2002): Prosodische Formen in Funktion. Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und Bedeutungs(re)konstruktion. Peter lang Verlag Frankfurt am Main. In: Mahmood, S. O.: Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak und didaktische Überlegungen zum Ausspracheunterricht. Internationaler Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main.

NEUNER, Gerhard(2003): Fremdsprache Deutsch, (Fremdsprache Deutsch 2/ 1998)/In: Karl-Richard Bausch, u.a.: Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen.

NEUNER, Gerhard / HUNFELD, Hans(1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin / München. Langenscheidt.

NEUNER, Gerhard/ KRÜGER, M./ GREWER, U.(1981): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Langenscheidt, München.

NIESYTO, Horst (2003): Video Culture. Video und interkulturelle Kommunikation. München. In: Moser, H. (2010), Einführung in die Medienpädagogik. 281-289

OLBERDING, H.(1999): Die Fremdsprachenwerksatt. Eine neue Lernumgebung, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts.

OKSAAR, Els (2003): Zweisprachigkeit. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlehammer.

PIEPHO, H-E.(1979): Englischunterricht in Stundenskizzen. Quelle & Meyer.

PUCHTA, H. / Schratz, M.(1984): Handelndes Lernen im Englischunterricht. 1. Theoriebuch, 2. Praxisbuch, München.

RAUCH, Rudolf/ RAUCH, Ilka (1988): Deutsche Phonetik für Ausländer, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.

REINKE, Kerstin (2010): Fremder Akzent – von der auditiven Wahrnehmungen zur Deutung der Persönlichkeit. In: Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen 2, 73-79.

REINMANN, Gabi (2005): das Verschwinden der Bildung in der E-Learning Diskussion (Arbeitsbericht Nr. 6). Universität Augsburg, Medienpädagogik, Augsburg. In: Moser Heinz: Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden, S. 308-310.

RICHTER, Regina (2000): Computergestützte Ausspracheschulung: Die Erstellung von Ausspracheübungen mit dem Autorenprogramm KLEA. In: Zeitschrift Informationen Deutsch als Fremdsprache 2000 Heft 6.

RIEMER, Claudia (2010a): Motivation. In: Hallet, Wolfgang/G. Königs, Frank: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Kallmeyer Verlag Fulda, 168-172.

RIEMER, Claudia (2010b): Motivation. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Franke Verlag Tübingen, 219-220.

ROCHE, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. A. Franke Verlag Tübingen/Basel.

RÖSLER, Dietmar/ Wüffel, Nicola (2014): Lernmaterialien und Medien. Deutsch Lehren Lernen. Band 5. Stuttgart: Klett/Langenscheidt.

RUES, Beate/ REDECKER, Beate/ KOCH, Evelyn/ WALLRAFF, Uta/ SIMPSON, Adrian P. (2007): Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch. Tübingen. In: Hirschfeld U./ Reinke K.: Phonetik im Fach Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Berlin.

SALMAN, Majid Salman (1984): Besondere phonetische Schwierigkeiten arabischer, insbesondere irakischer Studenten beim Erlernen der deutschen Sprache. Phil. Diss. Humboldt-Univ. Berlin.

SCHÄDLICH, Katy/ ANNELINK, Markus Schubert (2008): Computernutzung und Medienkompetenz. Kompetenz von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Computer und Internet. Leipzig.

SCHULZ, Eckehard (2004): Modernes Hocharabisch Grammatik. Reichert Verlag Wiesbaden.

SHANNON, Claude E. / WEAVER, Warren (1949): The Mathematical Theorie of Communication. Chicago. In: Frederking, V. et al.: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin, S. 13.

SPEYER, A. (2007): Germanische Sprachen. Ein vergleichender Überblick. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH, 2007 Göttingen.

STADLER, Hanspeter (1993): Video-Animation. In: In: Moser, H. (2010), Einführung in die Medienpädagogik. 281-289

STORCH, Günther(1999): Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Stuttgart.

STORCH, Günther(2009):Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. Wilhelm Fink Verlag Paderborn.

STOCK, Eberhard/ HIRSCHFELD, Ursula(1996): Phonetik. Deutsch als Fremdsprache. Berlin/ München.

STÖRTZ, Ursula(1982):Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. Leipzig.

SURKAMP, Carola (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Metzler Verlag Stuttgart.

TERNES, Elmar (2012): Einführung in die Phonologie. WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.

TULODZIEKI, Gerhard/ HERZUG, Bardo (2002): Computer und Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele, Berlin. In: Moser, H. (2010), Einführung in die Medienpädagogik. 281-289

UNSELD, Georg/ REINHARD- HAUCK, Petra, FISCHER, Hans-Joachim/ ESSLING-HINZ, Ilena (2007): Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen. Bad Heilbrunn.

WANDRUSZKA, Mario (1981): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Deutscher Taschenbuch- Verlag.

WILLKE, Helmut (2004): Einführung in das systematische Wissensmanagement. In: MOSER, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Verlag für Sprachwissenschaften Wiesbaden, 250.

خالد فرتوني: قاموس عربي أمازيغي بالمغتير الورق لبالزناتي. بسكرة. 2016

Magisterarbeiten und Dissertationen:

ABOURA Bouchra (2016): Blended Learning an den algerischen Universitäten am Beispiel DaF. Oran.

BOUHALOUAN Karima (2013): Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Oran.

DJABER Mohamed (2009): Einsatz von Medien im Landeskundeunterricht in Algerien. Oran.

HAMDI, Khadidja (2011): Medieneinsatz zur Verbesserung der Aussprache bei den Germanistikstudenten an der Universität Algier. Algier.

KHELLADI, Hayet (2005): Ausspracheshwierigkeiten im DaF- Unterricht in Algerien. Gründe und prophylatorische Vorschläge. Oran.

Elektronische Quellen:

AUFENANGER, Stefan (1999): Medienpädagogik und Medienkompetenz – Eine Bestandsaufnahme, in: Deutscher Bundestag: Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn. (http://www.kreidestreiche.de/onmerz/pdffdocs/aufenanger_medienkompetenz.pdf. [16.02.2017]).

BAACKE, Dieter (1998): Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Ludwigsburg (<https://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/Baacke.pdf> [20.04.2016]).

FUCHS, Heiko (2015): E-Learning. (https://www.heifu.de/e-learning_definition [14.04.2018]).

GRATZKE, Amdt/STALTE, Marco/BRINKSCHRÖDER, Christian (2010): Medienkompetenz (www.medienkompetenzportal-nrw.de [13.06.2016]).

Gegenstandsbereiche der Phonetik: <https://www.mediensprache.net/de/basix/phonetik/about.aspx> (25.05.2018)

HIRSCHFELD, Ursula/ REINKE, Kerstin/REINKE, Dietmar (2013): Phonetik Simsalabim Online. (<http://simsalabim.reinke-eb.de/> [02.06.2018])

HIRSCHFELD, Ursula/ SEDDIKI, Aoussine (2003): Phonetik international: Arabisch. In: Hirschfeld, Ursula/Kelz, HeinrichP./Müller, Ursula: Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache, 1-14. (www.phonetik-international.de [06.05.2016]).

HIRSCHFELD, Ursula/ STOCK, Eberhard (2007): Aussprachewörterbuch und DaF-Unterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 12/2 (http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-12-2/docs/Hirschfeld_Stock.pdf)

Langues germaniques: www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/langues_germaniques.htm (06.02.2016).

LUCHTENBERG, Sigrid (2003): Interkulturelle Medienkompetenz. Eine Aufgabe für den Deutschunterricht pdf. In: Forum Medien und interkulturelles Lernen 2008https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4605/pdf/bf_2008_1_Luchtenberg_Interkulturelle_Medienkompetenz.pdf (19.09.2013) S.28-30.

NIEKE, Wolfgang (1999): Interkulturelle Erziehung und Bildung – Wertorientierungen im Alltag. In: Forum Medien und interkulturelles Lernen 2008.
https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4605/pdf/bf_2008_1_Luchtenberg_Interkulturelle_Medienkompetenz.pdf (19.09.2013) S. 28-30

REINKE, Kerstin (2010): DaF-Phonetik online – Möglichkeiten und Grenzen. DGSS-Jahrestagung "Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung"(<http://www.reinke-eb.de/kerstin/vortraege/medien/PraesentationDGSSpdf> [16/03/2017]).

Online Etymology Dictionary: <http://www.etymonline.com/index.php> (07.02.2016)

STANGL, Werner(2015): Arbeitsblätter. (<https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at> [20.04.2018]).

STAUDT, Anne-Kathrin (2017): competence house blog.
(<https://competencehouse.de/2017/10/5> [14.04.2018]).

WILLMS, ALFRED (1965): Die tonalen Prosodeme des Kabyllischen, Zeitschrift für Phonetik..., 18/1. In: CHAKER Salem: Encyclopédie berbère: intonation
<https://journals.openedition.org/encyclopedieberbere/1580> (14.02.2018).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 : Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Phonetik und Phonologie.....	47
Tab. 2: deutsches Vokalsystem.....	49
Tab. 3: Übersicht: Konsonanten.....	51
Tab. 4: Deutsche Silben.....	63
Tab. 5: Die Lehr- und Lernziele des Ausspracheunterrichts im GeR.	69
Tab. 6: Liste der phonetischen Themen.....	71
Tab. 7: Beherrschung der Orthographie.	72
Tab. 8: fünfstufige Kompetenzskala Kelz	76
Tab. 9: vielfältige Auswahlmöglichkeiten durch den Einsatz von Blended Learning	83
Tab. 10: Phonem-Graphem-Beziehungen der deutschen Vokale/Diphthonge.....	100
Tab. 11: Phonem-Graphem-Beziehungen der arabischen Vokale	101
Tab. 12: Phonem-Graphem-Beziehungen der arabischen Konsonanten	103
Tab. 13: die Graphem-Phonem-Beziehungen deutscher Konsonanten.....	104
Tab. 14: Silbenstrukturen des Arabischen und des Deutschen	105
Tab. 15: Beispiele für die mögliche Einführung von Sprossvokalen in Konsonantenverbindungen	108
Tab. 16: Konsonantensystem des Arabischen (ohne Berücksichtigung der Quantität).	108
Tab. 17: kontrastive phonetisch-phonologische Analyse Arabisch-Deutsch.....	109
Tab. 18: Tifinagh Alphabet.....	111
Tab. 19: Vokale in Tamazight.....	112
Tab. 20: Konsonanten in Tamazight	113
Tab. 21: kontrastive phonetisch-phonologische Analyse Tamazight-Deutsch.....	114
Tab. 22: Lexikalische Ähnlichkeiten Deutsch-Englisch).....	116
Tab. 23: Vokallänge Aufgabelösung, bevor die Lernenden das Video angesehen haben.....	167
Tab. 24: Vokallänge Aufgabelösung nachdem sie das Video angesehen haben	168

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schematische Darstellung eines Kommunikationssystems.....	8
Abb. 2: Medien im Fremdsprachenunterricht	9
Abb. 3: Dimensionen von Medienkompetenz.....	26
Abb. 4: Aufenangers sechs Dimensionen von Medienkompetenz.....	28
Abb. 5:Deutsche Dialekte: Binnenstruktur	44
Abb. 6: Vokalviereck.....	49
Abb. 7: Elemente der Sprechsilbe	63
Abb. 8: kommunikative Sprachkompetenz.....	68
Abb.9: Gruppenspezifische Aspekte des Aussprachetrainings.....	77
Abb. 10: Selbstorganisiertes Lernen in der persönlichen Lernumgebung.....	81
Abb. 11:Verhältnis zwischen eLearning und Blended Learning.	85
Abb. 12: Einflussfaktoren auf das Lehren und Lernen.....	91
Abb. 13: Dialog-Übungen zu Modalverben für Schüler des 2ten Studienjahres "Gymnasium Ali Mellah-Ouargla".....	131
Abb. 14: Beispiel eines Lesetexts zum technischen Fortschritt und Umweltprobleme für Schüler des dritten Studienjahres Gymnasium H.A. Banbitour- Ghardaia.	132
Abb. 15: Medieneinsatz im DaF-Unterricht für Englischstudenten an der Universität Ouargla 24. 04. 2018.....	134
Abb. 16: Video "die drei Hauptmahlzeiten in Deutschland"	135
Abb. 17: Beispiel eines Tests für Englischstudenten an der Universität Ouargla im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, ausgehen vom oben erwähnten Video.	135
Abb. 18: Lektion 4 Ö- und Ü- Laute (Verwendung von IPA- Zeichen) © Simalabim	140
Abb. 19: Lektion 5 E- Laute und Endung -en (Verwendung von IPA- Zeichen) © Simalabim	141
Abb. 20: Lektion 8 Ich- Ach- und [ʃ]-Laut (Verwendung von IPA- Zeichen) © Simalabim	141
Abb. 21: Lektion 9 R-Laute (Verwendung von IPA- Zeichen) © Simalabim	142
Abb. 22: Lektion 3 lange und kurze Vokale (Verknüpfung von Grammatik- und Lexik- Übungen)	144
Abb. 23: Lektion 4 Ö- und Ü- Laute (Alltagslexik) © Simalabim.....	145
Abb. 24: Lektion 5 E- Laute (Alltagslexik) © Simalabim	146

Abb. 25: Lektion 10 Assimilationen (landeskundliche und interkulturelle Gesichtspunkte) © Simalabim.....	148
Abb. 26: Einführung (Hinweise zur Nutzung des Phonetik- Materials) © Simalabim	149
Abb. 27: Lektion 2 (Ausspracheübungen zu Akzent und Rhythmus) © Simalabim.....	150
Abb. 28: Hilfe (Liste der IPA-Zeichen) © Simalabim.....	150
Abb. 29: Lektion 7 Fortis- und Lenisplosive (Verknüpfung von Hör- und Nachsprechübungen mit Grammatik- bzw. Lexik- Übungen) © Simalabim	151
Abb. 30: Hörbeispielübung zur Identifikation. Lektion 8 © Simalabim	157
Abb. 31: Hörbeispielübung zur Identifikation Lektion 1 Melodie© Simalabim	158
Abb. 32: Hörbeispielübung Lektion 5 E-Laute. © Simalabim.....	159
Abb. 33: Hörbeispielübung Lektion 2 Akzent und Rhythmus. © Simalabim.....	159
Abb. 34: Aussprache Beispielübung Lektion 1 zur Melodie. © Simalabim	162
Abb. 35: Aussprache Beispielübung Lektion 3 Akzent und Rhythmus. © Simalabim	162
Abb. 36: produktive Aussprache Beispielübung Lektion 2 Akzent und Rhythmus- Aufgabe E. © Simalabim.....	163
Abb. 37: produktive Aussprache Beispielübung Lektion 5 E- Laute und Endungen -en. © Simalabim.....	164
Abb. 38: Aussprache Beispielübung Lektion 10 Assimilation. © Simalabim	165
Abb. 39: Aussprache Beispielübung Lektion 9 R- Laute. © Simalabim	165
Abb. 40: Übung zu den langen und kurzen Vokalen © Simalabim	166
Abb. 41: Bedeutung von Medienbegriff für DaF-Lerner	169
Abb. 42: Mediennutzung im Deutschunterricht.....	170
Abb. 43: Unterrichtsablauf mit Medien.....	170
Abb. 44: Übungsmittel, die die Lernenden zu Hause benutzen.....	171
Abb. 45: Bedeutung der Aussprache für die Lernenden	171
Abb. 46: Schwierigkeitsgrad deutscher Aussprache für algerische DaF- Lernende.....	172
Abb. 47: Einfluss der Muttersprache auf die deutsche Aussprache.	172
Abb. 48: Einfluss der Fremdsprache auf die deutsche Aussprache.	173
Abb. 49: Aussprachefehlerkorrektur im DaF- Unterricht.....	173
Abb. 50: Ausspracheübungen im DaF-Unterricht.....	174
Abb. 51: das verwendete Unterrichtsmittel vom Lehrer.	174
Abb. 52: das beste Lernmittel für Deutschlernende.	175
Abb. 53: Prozess von Medieneinsatz im DaF- Unterricht (eigene Darstellung).	178

Anhang

1 Fragebogen an Lernenden

Fragebogen zum Thema:

"Medieneinsatz im DaF- Unterricht in Algerien. Ein effizientes Mittel zur Förderung der Ausspracheschulung"

A. Einleitung

Liebe Schülerinnen und Schüler,

Medien haben den Alltag und die alltäglichen Lebensformen der heutigen Menschen stark verändert. Angesichts der rasanten Entwicklung der Medien in verschiedenen Bereichen ist es notwendig, ihrer Wirkung im Bereich des Fremdsprachenlernens, nämlich im DaF-Unterricht in Betracht zu nehmen. Die vorliegende Doktorarbeit stellt einen Beitrag über die Effizienz von Medieneinsatz bei der Förderung und Verbesserung der Aussprache von algerischen DaF-Lernern dar. Um die Hypothesen unserer Untersuchung über die Rolle von Medien bzw. audiovisuellen Medien als Mittel zur Förderung der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) zu bestätigen; bitten wir Sie die folgenden Fragen ehrlich zu beantworten.

B. Angaben zur Person

- Alter:
- Geschlecht: weiblich männlich
- Heimatstadt:
- Gymnasium:
- Stufe:

C. Zum Medieneinsatz Ausspracheschulung

1. Was verstehen Sie unter dem Begriff "Medium"?

- a. nur ein Unterrichtsmittel
- b. nur ein Kommunikationsmittel
- c. Kommunikations- und Informationsmittel sowie Unterrichtshilfsmittel

2. Welches Medium benutzt euer Lehrer im Deutschunterricht?

- a. Videoprojektion
- b. Einen Computer für jeden Schüler

3. Wie verläuft der Deutschunterricht mit Medien?

Motivierend und interessant langweilig

4. Mit welchem Medium lernen Sie Deutsch zu Hause?

- a. mit einem Buch
- b. mit CDs auf dem Computer
- c. mit Videos (auf YouTube z.B.)

5. Was bedeutet "Aussprache" für Sie?

- a. Wortschatzkenntnisse
- b. Kenntnisse über Wort- und Satzakkzentuierung und Melodie
- c. Grammatikkenntnisse

6. Ist die deutsche Aussprache für Sie?

leicht schwer kompliziert

7. Ist Ihre deutsche Aussprache von Ihrer Muttersprache beeinflusst?

Ja nein ein bisschen

8. Ist Ihre deutsche Aussprache von einer Fremdsprache beeinflusst?

Ja nein

Wenn ja, welche?

Französisch Englisch

9. Korrigiert der Lehrer Ihre Aussprachefehler im Unterricht?

Ja nein manchmal

10. Machen Sie Ausspracheübungen im Deutschunterricht?

Ja nein manchmal

11. Durch welches Medium wird Ihre Aussprache im Unterricht geübt?

durch den Computer bzw. ein Video

im Sprachlabor

durch einen Lehrwerk (Buch)

12. Helfen Ihnen die Medien beim Deutschlernen? Verbessern sie Ihre Aussprache?

Wenn ja, wie?

.....

.....

.....

13. Welches Unterrichtsmittel bevorzugen Sie für Deutschlernen bzw. für die Verbesserung ihrer Aussprache?

Die Arbeit mit Medien (CDs/ Videos)

Die Arbeit mit Lehrwerken (Büchern)

2 Fragebogen an Lehrenden

Fragebogen zum Thema:

"Medieneinsatz im DaF- Unterricht in Algerien. Ein effizientes Mittel zur Förderung der Ausspracheschulung"

A. Einleitung

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

Medien haben den Alltag und die alltäglichen Lebensformen der heutigen Menschen stark verändert. Angesichts der rasanten Entwicklung der Medien in verschiedenen Bereichen ist es notwendig, ihrer Wirkung im Bereich des Fremdsprachenlernens, nämlich im DaF-Unterricht in Betracht zu nehmen. Die vorliegende Doktorarbeit stellt einen Beitrag über die Effizienz von Medieneinsatz bei der Förderung und Verbesserung der Aussprache von algerischen DaF-Lernern dar. Die Kernfrage unserer Dissertation kreist um die Rolle von Videos und computergestützte Medien wie CDs als audiovisuelle Hilfsmittel im Deutschunterricht bei der Förderung der Ausspracheschulung. Durch diesen Fragebogen versuchen wir unsere Hypothesen zu bestätigen.

B. Angaben zur Person

- **Alter:**
- **Grad:**
- **Gymnasium:**
- **Stadt:**

C. Zum Medieneinsatz bei der Ausspracheschulung

1. Wie verläuft Ihr Sprachunterricht? Welches Medium bzw. Unterrichtsmittel wird dabei eingesetzt?

.....

2. Wie wird die Aussprache in Ihrem Unterricht vermittelt?

.....
.....

3. Sind Ihre Lernenden mit Ausspracheschwierigkeiten konfrontiert? Wenn ja, welche Aussprachefehler machen sie häufig?

.....
.....

4. Trägt der Einsatz computergestützter Materialien (wie CDs) im Unterricht Ihrer Meinung nach zur Verbesserung der Aussprache bei den Lernenden bei? Wenn ja, wie?

.....
.....

5. Sind Ihre Schüler in der Lage, mit Medien im Unterricht und außerhalb des Unterrichts umzugehen; das heißt, benutzen sie die Medien (besonders den Computer) richtig?

.....
.....

6. Stellen Sie Ihren Schülern Ausspracheübungen im Internet (d.h. durch Facebook beispielsweise) zur Verfügung?

.....
.....

7. Welches Unterrichtsmittel finden Sie besser zur Vermittlung und zur Entwicklung der Aussprache im Deutschunterricht? Warum?

.....
.....

3 Hospitationen in DaF- Klassen

A)- Über die Hospitation von Frau Khadidja HAMDI

Kurs: Deutsch als Fremdsprache

Bei Frau Farida BENBRAHIM

Gruppe: 2. Studienjahr Fremdsprachen

Gymnasium: Ali Mellah- Ouargla

Datum: 31.01.2018

Angaben zu Teilnehmern: ca 25 Schüler

Altersstruktur der Gruppe:17-19 Jahre alt

Geschlecht: mehr Schülerinnen als Schüler

Unterrichtszeit: von 08:00 Uhr bis 10:00 Uhr

Angaben zum Raum:

Eine mittlere Klasse

Sitzordnung: Rundtisch, manchmal in Reihen (die Sitzung wird ständig von der Lehrerin und den Schülern geändert).

Die Sitze sind bequem und die Tische sind in einer guten Situation (d. h. sie sind nicht verkratzt oder geschadet).

Lerninhalte:

Der Unterricht hat als Schwerpunkt die Nutzung von Modalverben mit schriftlichen und mündlichen (Dialoge) Übungen.

Die Lehrerin redet mit einem einfachen Wortschatz und das Sprachniveau der Schüler wird dabei in Betracht genommen. Die Lehrerin spricht manchmal auf Französisch (Übersetzung), um die Schüler schwierige Wörter und Ausdrücke zu erklären.

Die Aufgaben werden in Gruppen bearbeitet. Die Lehrerin spielt eine große Rolle im Unterricht bei der Erklärung, aber die Lernerautonomie ist nicht beschränkt, die Lerner sollen die Aufgaben im Unterricht lösen, Dialoge und Diskussionen schaffen und ihre Antworten auf die Tafel schreiben.

Unterrichtsphasen:

In der Einleitung wurde eine Wiederholung der letzten Unterrichtsstunde gemacht, dann fängt die Lehrerin an, einige Elemente für die Aufgabelösung auszuwählen.

Die Lerner sollten die Aufgabelösung auf die Tafel schreiben, sie stellen auch Fragen und bekommen Erklärungen von der Lehrerin.

Die Unterrichtsatmosphäre ist sehr gut, der Unterricht verläuft mit vielem Spaß (es wird viel gelacht). Man kann auch feststellen, dass die Lehrerin eine gute Beziehung mit den Schülern geschaffen hat, deshalb sind sie motiviert Deutsch zu lernen.

Die Schüler sollen auch Dialoge mit Modalverben ausüben in Form von Rollenspielen; das machen sie mit Spaß.

Dieser Unterricht dauert zwei Stunden. Am Ende dieses Unterrichts haben die Schüler sich ein Video zum selben Thema angesehen.

Ziele:

Die Nutzung von Modalverben zu beherrschen und der mündliche Ausdruck der Schüler zu fördern.

Medieneinsatz:

In dieser Unterrichtsstunde dienen die Tafel und ein digitales medium bzw. Videoprojektor als Unterrichtsmedien.

Bedarfe:

Die Deutschklasse in diesem Gymnasium verfügt über gute Unterrichtsbedingungen sowie Unterrichtsmaterialien im Vergleich mit anderen DaF- Klassen, man soll jedoch betonen, dass diese Materialien nicht genügend eingesetzt wurden, wegen des Inhalts vom Lehrprogramm. Außerdem werden viele Materialien von den Schülern nicht ausgenutzt.

B)- Über die Hospitation von Frau Khadidja HAMDI

Kurs: Deutsch als Fremdsprache

Bei Frau Hizia KIOUES

Gruppe: 3. Studienjahr Fremdsprachen

Gymnasium: Hadj Allal Benbitour- Ghardaia

Datum: 18.02.2018

Angaben zu Teilnehmern: ca 25 Schüler

Altersstruktur der Gruppe:17-19 Jahre alt

Geschlecht: mehr Schülerinnen als Schüler

Unterrichtszeit: von 10:00 Uhr bis 11:00 Uhr

Angaben zum Raum:

Eine mittlere Klasse

Sitzordnung: in Reihen

Die Sitze sind bequem und die einige Tische sind verkratzt und geschadet.

Lerninhalte:

Der Unterricht hat als Schwerpunkt die Nutzung von der technische Fortschritt und der Umweltschutz.

Die Lehrerin redet mit einem einfachen Wortschatz und das Sprachniveau der Schüler wird dabei in Betracht genommen. Die Lehrerin übersetzt manchmal ins Französische oder ins Arabische, um die schwierige Wörter und Ausdrücke zu erklären.

Die Aufgaben werden in Gruppen bearbeitet. Die Lehrerin spielt eine große Rolle im Unterricht bei der Erklärung, aber die Lernerautonomie ist nicht beschränkt, die Lerner sollen die Aufgaben zum Textverständnis im Unterricht lösen. Sie werden von der Lehrerin gefragt und sie sollen Antworten aus dem Text finden.

Unterrichtsphasen:

Die Einleitung ist in dieser Unterrichtsstunde eine Wiederholung des letzten Unterrichts, dann stellt die Lehrerin einige Fragen auf die Schüler über das behandelte Thema.

Nachher sollen die Schüler den Text still lesen (sie haben 5 bis 7 Minuten). Die Lehrerin liest den Text und erklärt die Schwierigen Wörter (durch Übersetzung oder Illustrationen).

Dann sollen die Schüler den Text laut lesen. Die Aufgaben in Gruppen bearbeiten. Richtige Antworten werden auf die Tafel geschrieben. Die Lehrerin versucht eine schöne Atmosphäre im Unterricht zu schaffen, die Schüler lernen Deutsch mit Spaß.

Die Schüler sollen ein Aufsatz als Hausaufgabe machen.

Ziele:

Die Schüler über den Umweltschutz bewusst zu machen. Ihrer mündlichen und schriftlichen Ausdruck zu entwickeln.

Medieneinsatz:

Es werden keine digitalen Medien in dieser Unterrichtsstunde eingesetzt. Die Tafel und das Lehrbuch stehen als verfügbare Unterrichtsmedien.

Bedarfe:

Mangel an Medien in der Institution. Der einzige Videoprojektor steht nicht immer der Deutschlehrerin zur Verfügung.

Die Unterrichtsbedingungen sind auch schwierig (z. B. einige Steckdosen in der Klasse funktionieren nicht).

4 Das analysierte Phonetikmaterial "Phonetik Simalabim Online"

Phonetik
SIMSALABIM
Online

Ursula Hirschfeld - Kerstin Reinke - Dietmar Reinke

Start

Phonetik Simalabim Online

Herzlich willkommen!

Einführung

Lektion 1

Lektion 2

Lektion 3

Lektion 4

Lektion 5

Lektion 6

Lektion 7

Lektion 8

Lektion 9

Lektion 10

Hilfe

Index

Weblog

Impressum

Herzlich willkommen!

Herzlich willkommen zu **Phonetik Simalabim Online**. Sie möchten (als DaF-Lernende ab Sprachniveau A2) an der Verbesserung Ihrer Aussprache arbeiten oder Sie suchen (als Lehrperson) nach Übungsmaterial, um Ihren Lernenden bei der Verbesserung ihrer Aussprache zu helfen.

Phonetik Simalabim Online bietet Ihnen hierfür ein umfassendes Übungsmaterial in 10 Lektionen zu allen wichtigen Schwerpunkten der deutschen Phonetik. Es

- übt die Aussprache systematisch
- trainiert gezielt phonologisches und phonetisches Hören (mithilfe von kontrollierbaren Höraufgaben),
- bietet eine Vielzahl Hörmuster an, die zum Nachsprechen animieren
- erklärt wichtige phonetische Regeln,
- und zeigt, wie die Laute des Deutschen gebildet werden und wie Akzentuierung, Melodie und Rhythmus richtig realisiert werden (anhand von Videosequenzen).

Phonetik Simalabim Online darf kostenlos genutzt werden. Wir weisen jedoch darauf hin, dass alle Übungen und Texte urheberrechtlich geschützt sind (vgl. [Impressum](#)).

Wir wünschen Ihnen viel Freude mit unserem Zauberer, den Clowns und allen anderen Mitspielern und Sprechern.

Ursula Hirschfeld
Kerstin Reinke
Dietmar Reinke

© Dietmar Reinke 2012 - 2018 | simalabim.reinke-eb.de | [Kontakt](#)

5 Fotos vom DaF-Unterricht in Ouargla und Ghardaia





