

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Die Problematik des Ausspracheunterrichtes der deutschen Sprache  
in der Primarstufe der Grundschule in Tschechien

The issue of teaching the pronunciation of the German language  
at Czech primary schools

Problematika výuky výslovnosti německého jazyka  
na prvním stupni základní školy v Čechách

Eva Habánová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (I.ST)

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Die Problematik des Ausspracheunterrichtes der deutschen Sprache in der Primarstufe der Grundschule in Tschechien vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 21. 4. 2017

.....

podpis

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D. za vedení, náměty a rady, které mi při psaní této práce poskytla.

Děkuji své rodině za podporu.

Obzvláště děkuji Lise Singer a Ann Marie Rutsch za pomoc s korekturami textu.

Die Danksagung:

Ich möchte mich bei der Leiterin dieser Zulassungsarbeit, PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D., für Ihre Leitung, Vor- und Ratschläge herzlich bedanken.

Ich danke meiner Familie für ihre Unterstützung.

Insbesondere bedanke ich mich bei Lisa Singer und Ann Marie Rutsch für ihre Hilfe mit den sprachlichen Korrekturen.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá výukou německé výslovnosti na prvním stupni základní školy v Čechách.

Teoretická část objasňuje důležitost výuky výslovnosti – fonetiky a fonologie – pro dosažení komunikativních dovedností. Vysvětluje termíny související s výslovností, popisuje jevy německého hláskového systému pro Čechy obtížné a pojednává metody výuky německé výslovnosti v kontextu prvního stupně základní školy. Poukazuje také na to, že zastoupení výuky německé výslovnosti v RVP je nedostatečné a ve školních vzdělávacích plánech velmi rozdílné.

Praktická část nejprve představuje tři učebnicové soubory a analyzuje míru zahrnutí výuky výslovnosti do jejich konceptů. Následně představuje výzkum, který proběhl v pěti třídách prvního stupně. V rámci výzkumu probíhaly hospitace a rozhovory s učiteli a bylo zjišťováno zvládnutí nejobtížnějších německých hlásek žáky. Výsledky výzkumu v jednotlivých třídách jsou poté porovnány.

Zjištěno bylo, že existují jisté souvislosti mezi učitelem, jeho výukou a výslovnostními dovednostmi žáků, avšak celkově žáci výslovnost německých hlásek po dvou letech němčiny příliš neovládají.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

němčina jako cizí jazyk, výslovnost, výuka výslovnosti, chyby ve výslovnosti, segmentální rovina výslovnosti, hlásky, první stupeň

## **ABSTRACT**

This master thesis deals with the teaching of pronunciation in primary schools in the Czech Republic.

The theoretical thesis explains the importance of pronunciation, of phonetics and of phonology, because of achieving communication skills. It explains terms, that are related with pronunciation, describes phenomena in the German phonetic system, that are difficult for Czechs, and discusses methods of teaching German pronunciation in the context of primary school. It also points out that the inclusion of teaching German pronunciation is insufficient in RVP and very diverse in the school educational plans.

The practical part of the thesis introduces three textbook files and analyses the degree of the inclusion of pronunciation in their concepts. Afterwards, it shows research that took place in five classes in primary school. It conducts observations and interviews with teachers in this research. The mastery of the very difficult German sounds by the pupils was found out. Finally, the results of the research in all classes are compared.

The results of the research show that there is some connection between the teacher's teaching skills and the pupil's pronunciation skills. However, pupils don't manage the pronunciation of German sounds after two years of learning German.

## **KEYWORDS**

German as a foreign language, pronunciation, the teaching of pronunciation, mistakes in pronunciation, segmental level of pronunciation, sounds, primary school

# Inhalt

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>Die Phonetik und Phonologie</b> .....	<b>5</b>
2.1	Die Standardaussprache.....	6
2.2	Die segmentale Ebene: Die Laute .....	6
2.3	Die suprasegmentale Ebene: Der Wort- und Satzakzent.....	7
<b>3.</b>	<b>Ziele und Probleme des Ausspracheunterrichtes</b> .....	<b>9</b>
3.1	Ausspracheschwierigkeiten der Tschechen .....	10
3.1.1	<i>Vokale</i> .....	10
3.1.2	<i>Konsonanten</i> .....	12
3.1.3	<i>Abschluss: Umgang mit den Ausspracheschwierigkeiten</i> .....	13
<b>4.</b>	<b>Ausspracheunterricht in der Primarstufe der tschechischen Grundschule</b> .....	<b>14</b>
4.1	Ausspracheunterricht laut dem Lehrplan <i>RVP</i> .....	15
4.2	Ausspracheunterricht laut den Schulplänen .....	16
4.3	Methoden des Ausspracheunterrichtes .....	22
4.3.1	<i>Die Imitation</i> .....	23
4.3.2	<i>Die kognitive Methode</i> .....	24
4.3.3	<i>Imitation oder kognitive Methode?</i> .....	24
4.3.4	<i>Typologie der Ausspracheübungen</i> .....	25
4.3.5	<i>Weitere Empfehlungen für den Ausspracheunterricht</i> .....	27
4.4	Besonderheiten des Unterrichtes in der Primarstufe in Bezug auf die Aussprache .....	28
<b>5.</b>	<b>Status Quo des Ausspracheunterrichtes an tschechischen Grundschulen</b> .....	<b>32</b>
5.1	Methodische Verfahren .....	32
5.1.1	<i>Analysen der DaF-Lehrwerke</i> .....	32
5.1.2	<i>Untersuchung in den Schulen</i> .....	34
5.2	Analysen der DaF-Lehrwerke .....	39

5.2.1	<i>Das Lehrwerk Ene mene</i> .....	39
5.2.2	<i>Das Lehrwerk Planetino</i> .....	46
5.2.3	<i>Das Lehrwerk Start mit Max</i> .....	53
5.2.4	<i>Diskussion: Vergleich der Lehrwerke</i> .....	58
5.3	Untersuchung in den Schulen.....	59
5.3.1	<i>Klasse 1</i> .....	59
5.3.2	<i>Klasse 2</i> .....	67
5.3.3	<i>Klasse 3</i> .....	74
5.3.4	<i>Klasse 4</i> .....	80
5.3.5	<i>Klasse 5</i> .....	88
5.3.6	<i>Vergleich der fünf Klassen</i> .....	94
<b>6.</b>	<b>Schlusswort</b> .....	<b>99</b>
<b>7.</b>	<b>Resumé</b> .....	<b>100</b>
<b>8.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>101</b>
<b>9.</b>	<b>Anhängeverzeichnis</b> .....	<b>106</b>

# 1. Einleitung

Heutzutage lernen immer mehr Leute Fremdsprachen. Der Grund hierfür liegt darin, dass man sich ohne Beherrschung von zumindest einer Fremdsprache nur schwer in der heutigen, globalisierten Welt verständigen kann. Man kommt sowohl im Beruf als auch im eigenen Leben, z. B. im Urlaub, in Kontakt mit Menschen anderer Muttersprachen, mit denen man sich verständigen muss.

Aus diesem Grund ist es nötig, Fremdsprachen auf eine praktische Art und Weise zu lernen: so, dass man in der Fremdsprache kommunizieren kann. Für die mündliche Kommunikation ist auch die Aussprache – Phonetik und Phonologie – wichtig, mit der und mit deren Unterricht in Deutsch als Fremdsprache sich die vorliegende Arbeit beschäftigt.

In dieser Zulassungsarbeit wird untersucht, wie der Ausspracheunterricht in der Primarstufe der tschechischen Grundschule unterrichtet wird. Das Ziel dieser Arbeit ist es, festzustellen, wie tschechische Deutschlehrende ihren Schülern die Aussprache vermitteln und inwieweit diese ausgewählte problematische Erscheinungen der segmentalen Ebene der deutschen Sprache beherrschen. Bedeutend ist dafür auch der Umgang mit der Phonetik und Phonologie der heutzutage verwendeten Lehrwerke.

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil stellt theoretische Ausgangspunkte vor. Zuerst werden die Begriffe *Phonetik*, *Phonologie* und *Aussprache* bzw. *Ausspracheunterricht* und die damit zusammenhängenden Termini *Standardaussprache*, *segmentale* und *suprasegmentale Ebene der Aussprache* geklärt, wobei die segmentale Ebene für diese Arbeit entscheidend ist; die suprasegmentale Ebene wird nur oberflächlich erwähnt. Weiter wird gezeigt, warum die Aussprache unterrichtet werden sollte und welche Ausspracheschwierigkeiten bei tschechischen Lernenden auftreten.

Da es in der Arbeit um den Umgang mit der Aussprache in den tschechischen Grundschulen geht, werden u.a. der tschechische Lehrplan für die Primarstufe sowie die Schulpläne von fünf Deutsch als Fremdsprache in der Primarstufe unterrichtenden Grundschulen untersucht. Weiter werden der Ausspracheunterricht und seine Methoden zuerst im Allgemeinen, im Anschluss daran im Kontext der Besonderheiten des Unterrichtes in der Primarstufe beschrieben.

Der praktische Teil der Arbeit setzt sich wiederum aus zwei Teilen zusammen: zum einen aus Analysen der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, in denen gezeigt wird, inwieweit

dort der Ausspracheunterricht vertreten und in welcher Weise er gegeben wird, und zum anderen aus einer phonetischen Untersuchung in zwei Prager Grundschulen. Die Untersuchung wurde in Klassen durchgeführt, in denen die Schüler seit zwei Jahren Deutsch als Fremdsprache lernen. In jeder untersuchten Klasse wurde der Unterricht beobachtet, der Lehrer nach seiner Meinung über den Ausspracheunterricht befragt und Schüler interviewt, um festzustellen, welche Laute sie beherrschen und welche nicht. Im Vergleich der untersuchten Klassen wurde nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden wie auch nach möglichen Zusammenhängen zwischen dem Lehrer, dem Unterricht, dem verwendeten Lehrwerk und den Schülerergebnissen gesucht.

## 2. Die Phonetik und Phonologie

Die **Phonetik** ist

*„die Wissenschaft von der Hervorbringung [...] von Lauten, deren Wahrnehmung [...] und Schallsignalstruktur [...]. [Sie] untersucht [...] deren Form unter Berücksichtigung der physikalischen, physiologischen und psychischen Prozesse ihrer Entstehung und Wahrnehmung.“*

(Barkowski, 2010, 248)

Anders gesagt, die Phonetik untersucht die Laute unabhängig vom System einer Sprache. Sie beschreibt, wie Laute gebildet werden, also welche Organe sich in welcher Weise daran beteiligen, dass ein jeweiliger Laut ausgesprochen wird (akustische Phonetik). Sie beschäftigt sich auch damit, wie man einen Laut wahrnimmt (auditive Phonetik). Die akustische Phonetik untersucht die physikalischen Merkmale der Laute (vgl. Altmann, Ziegenhain, 2007, 23).

Die **Phonologie** ist eine

*„linguistische Teildisziplin, die sich mit der Funktion von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen und Einheiten im Sprachsystem, mit der Feststellung des Phoneminventars und der Festlegung des Phonemsystems einer Sprache sowie deren Beschreibung beschäftigt.“*

(Barkowski, 2010, 249)

Die Phonologie beschreibt also bedeutungstragende Unterschiede zwischen einzelnen Lauten. Wichtig ist dabei der Kontext. Sie arbeitet auch mit sogenannten Minimalpaaren, Wörtern, die sich voneinander nur durch einen Laut unterscheiden (vgl. Barkowski, 2010, 249), z. B. liegen [li:ɣŋ] x lügen [ly:ɣŋ]. Wichtig sind ihr in einem Sprachsystem nicht diejenigen Laute, die sich zwar voneinander unterscheiden, die die Bedeutung jedoch nicht ändern, z. B. das Zungenspitzen-, Reibe- und Zäpfchen-R (vgl. ebd., 248). Weiter geht es ihr um die suprasegmentalen Merkmale wie Akzent und Melodie. Die beiden Ebenen – segmentale und suprasegmentale, mit denen sich die Phonologie beschäftigt, werden in den Kapiteln 2.2 und 2.3 beschrieben.

Die Phonetik und die Phonologie sind miteinander eng verbunden, es ist unmöglich sie ganz zu trennen. Man spricht vor allem im Zusammenhang mit dem Unterricht meistens von der Aussprache bzw. dem Ausspracheunterricht anstatt von der Phonetik und der Phonologie. So wird dieser Terminus auch in der vorliegenden Arbeit verwendet.

## 2.1 Die Standardaussprache

*„Wären die Forderungen „Schreibe, wie du sprichst!“ [...] und „Sprich, wie du schreibst!“ [...] erfüllt, würde die Schrift zugleich die Aussprache angeben. [...] Dieser Zustand ist [...] im Deutschen [...] in keiner Weise [erreicht]. Hier deutet die Rechtschreibung die Aussprache nur ungenau an.“*

(DUDEN, 1974, 9)

Aus diesem Grund ist es nötig, die „richtige Variante“, also die Standardlautung zu definieren. Heutzutage gibt die Norm der DUDEN – Das Aussprachewörterbuch an (weiter nur DUDEN), welcher immer wieder bearbeitet und aktualisiert wird: 2015 erschien schon seine 7. Auflage. Die Standardlautung wurde so definiert, dass sie eine Gebrauchsnorm darstellt, sie soll der tatsächlichen Aussprache der Deutschen entsprechen. Außerdem ist sie überregional, einheitlich und deutlich (vgl. DUDEN, 2005, 34). Es gibt auch andere die Norm kodifizierende Aussprachewörterbücher, z. B. „*Deutsche Bühnenaussprache*“ von Theodor Siebs oder „*Wörterbuch der deutschen Aussprache*“ von Eva-Maria Krech. Da der DUDEN zu den gebräuchlichsten gehört (vgl. Goethe Universität, Schmidt) und auch in Tschechien gut zugänglich ist, wurde dieses Wörterbuch gewählt. In der vorliegenden Arbeit wurde seine 6. Auflage (2005) verwendet, denn die Neueste war nicht zu bekommen. Zuerst wurde jedoch seine 2. Auflage (1974) verwendet, aus der das Zitat (oben) stammt.

Im DUDEN wird angegeben, welche Laute es gibt, wie sie artikuliert und in welchen Positionen sie verwendet werden. Nach einer theoretischen Einführung enthält der DUDEN ein Wörterverzeichnis, das die Standardlautung der Wörter mithilfe der internationalen Lautschrift angibt. Alle in dieser Arbeit verwendeten phonetischen Transkriptionen entsprechen (falls es nicht um die Schülersprache geht) dem DUDEN.

## 2.2 Die segmentale Ebene: Die Laute

Bei der Artikulation einzelner Laute gebraucht man verschiedene Organe: den Nasenraum, die Lippen, Zähne und Alveolen, den harten und weichen Gaumen, das Zäpfchen, den Mundraum, die Zungenspitze und den Zungenrücken, den Rachen und die Stimmlippen im Kehlkopf (vgl. DUDEN, 2005, 29). Diese Organe verwendet man ganz unterschiedlich, je nach dem auszusprechenden Laut. So kann man bei den einzelnen Lauten von ihrer Spannung, der Lippentätigkeit, Öffnungsweite und Zungenlage sprechen (vgl. Dieling, 1992, 24). Nicht zu vergessen sind die Atmungsorgane wie z. B. die Stimmbänder oder das Zwerchfell, die jedoch bei jedem Laut gleich verwendet werden. Dabei unterscheidet sich nur die Dauer der Ausatmung, die die Quantität (Länge) des Lautes bestimmt.

Es gibt zwei Hauptgruppen, in die die Laute aufgeteilt werden: Vokale und Konsonanten. Die Vokale, anders genannt Öffnungs- oder Selbstlaute, werden hauptsächlich in der Mundhöhle ohne Hindernisse artikuliert und es entsteht ein Klang mit einer charakteristischen Farbe: „*Passiert der Phonationsstrom unbehindert den geöffneten Mundraum, entsteht ein Vokal*“ (Fiukowski, 2004, 69). Unter den Vokalen unterscheidet man Monophthonge (die meisten Vokale) und Diphthonge ([au], [ai], [ɔy]), bei denen zwei Laute mit einem Luftstrom ausgesprochen werden. Die Konsonanten (Mitlaute, Hemmlaute) sind Geräusche, die durch Bildung von Hindernissen bzw. Hemmstellen entstehen: „*Wird die freie Passage des tonlosen oder tönenden Luftstromes an einer bestimmten Stelle des Ansatzrohres [...] behindert, entsteht ein Konsonant.*“ (ebd.)

Die segmentale Ebene der Aussprache hängt mit der Rechtschreibung zusammen: Je nachdem, welcher Laut ausgesprochen wird, schreibt man einen Buchstaben bzw. eine Buchstabengruppe und umgekehrt. In der Praxis ist es nicht so einfach: Einem Laut entsprechen bis zu fünf verschiedene Zeichen, z. B. kann man den Laut [t] als t, tt, th, dt oder -d schreiben (Beispielwörter: Wort, Bett, Theorie, Stadt, Band); umgekehrt entsprechen einem Buchstaben bis zu drei Laute, z. B. kann der Buchstabe S als [s], [z] oder [ʃ] gelesen werden (Beispielwörter: was, Sonne, [ʃ] nur wenn danach -ch, -p oder -t steht, z. B. Sport) (vgl. Dieling, 1992, 42–43). Um einen entsprechenden Laut aussprechen zu können, muss man die Laut-Buchstaben-Beziehung verstehen und anwenden können. Es reicht also nicht aus, den Laut artikulieren zu können, man muss auch wissen, wann er verwendet werden soll.

## **2.3 Die suprasegmentale Ebene: Der Wort- und Satzakzent**

Nach Dieling (1992, 11) ist die suprasegmentale Ebene der deutschen Aussprache wichtiger als die segmentale, denn sie ist eine der wichtigsten Bedingungen des Verständnisses; trotzdem wird sie im Fach Deutsch als Fremdsprache (weiter nur DaF) weniger unterrichtet bzw. geübt als die Artikulation. So schreibt Janíková (2010, 46): Das Ziel des Fremdsprachenunterrichtes ist die „*kommunikative Kompetenz auf sowohl mündlicher wie schriftlicher Ebene*“. Und weiter: „*Die Aussprache muss jedoch so verständlich sein, dass sie die Kommunikation nicht beeinträchtigt.*“ (ebd.)

In der suprasegmentalen Ebene geht es um den Wort- und Satzakzent, die Melodie, den Rhythmus, die Phrasierung und Pausierung, kurz gesagt um die gesamte Intonation. Mit der

Verschiebung des Wortakzentes kann die Bedeutung des Wortes geändert werden, z. B. beim Wort *überfahren*: der Akzent liegt auf der ersten (= über einen Fluss überfahren) oder auf der dritten Silbe (= jemanden mit einem Auto überfahren). Wenn man einen Satz an unpassenden Stellen unterbricht und lange Pausen macht, an anderen dann viel zu schnell spricht, wird es für den Hörer schwierig oder gar unmöglich, ihn zu verstehen. Kurz gesagt: Man kann einzelne Laute richtig artikulieren, wenn aber der Akzent oder die gesamte Intonation falsch ist, wird man trotzdem nicht verstanden.

Wenn auch die suprasegmentale Ebene im Ausspracheunterricht besonders wichtig ist, so ist es doch problematisch, sie den Anfängern in DaF beizubringen, denn diese beherrschen zum einen noch fast keinen deutschen Wortschatz und zum anderen noch kaum Grammatik. Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Ausspracheunterricht in der Primarstufe beschäftigt, wo die Schüler noch Anfänger in DaF sind, und es sehr anspruchsvoll wäre, die Beherrschung der suprasegmentalen Ebene der Aussprache zu untersuchen, beschäftigt sich diese Arbeit nur mit der segmentalen Ebene der Aussprache.

### 3. Ziele und Probleme des Ausspracheunterrichtes

Wie eben erwähnt, ist das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichtes die kommunikative Kompetenz (vgl. Janíková, 2010, 46). Wenn man die Aussprache nicht beherrscht, kann es zu Missverständnissen kommen. Am markantesten ist es an der Verwechslung von Wörtern zu sehen. Bekannt sind hierbei die sogenannten Minimalpaare, Wortpaare, die sich voneinander nur mit einem einzigen Laut unterscheiden, ihre Bedeutung aber eine ganz andere ist, z. B. das Beet x das Bett, wen x wenn, die Miete x die Mitte, lieben x leben, losen x lösen etc. (vgl. Hirschfeld, Reinke, 2009, 12). Wenn man aufgrund einer falschen Aussprache die Wörter verwechselt bzw. nicht eindeutig ausspricht, kommt es im besten Fall zu einer lustigen Situation, denn man verwendet unbewusst ein unpassendes Wort. Es kann aber auch passieren, dass man zwar ein Wort falsch wie ein anderes ausspricht, der Satz aber trotzdem sinnvoll ist – doch der Sprecher und der Hörer meinen in dieser Situation etwas ganz unterschiedliches. So kann es zu Missverständnissen, Konflikten und anderen Problemen kommen, die gar nicht erst geschehen würden, wenn die Aussprache beherrscht würde. Ähnliche Verfälschungen betreffen oft nicht nur die einzelnen Laute, also die segmentale Ebene der Aussprache, sondern auch die Position des Akzentes, die Intonation usw. In der Kommunikation hilft dabei natürlich der Kontext des Gesagten zum Verständnis dessen weiter, sodass ein Fehler in der Aussprache meist nichts ausmacht; doch wenn zu den Aussprachefehlern auch grammatische Fehler und fehlende Lexik kommen, kann das Verständnis tatsächlich behindert werden.

Ungenügende Aussprachefertigkeiten können auch mit geringen Hörfertigkeiten zusammenhängen: Man hört keine Unterschiede zwischen einigen Lauten, versteht einige Laute nicht u. ä. Dies kann ebenso das Verständnis, diesmal des Deutschlernenden, beeinträchtigen.<sup>1</sup>

Darüber hinaus gibt es noch einen weiteren Grund, die deutsche Aussprache zu lernen: Wenn man mit einem deutschen Muttersprachler spricht, macht es einen guten Eindruck, wenn man eine akzentfreie Aussprache beherrscht, sodass sich die Ausgangssprache kaum noch erkennen lässt. Die Verwendung der passenden deutschen Aussprache zeigt ein hohes Niveau der Sprachbeherrschung (vgl. Dieling, 1992, 21).

---

<sup>1</sup> Eigene Erfahrung der Autorin.

Es wurde gezeigt, dass es bedeutende Gründe dafür gibt, die deutsche Aussprache zu lernen – und lehren. Sie sollte in jeden Unterricht einbezogen werden, sie muss systematisch und gezielt vermittelt werden, kurz gesagt, sie soll ein fester Bestandteil des Unterrichtes werden: *„Ausspracheschulung sollte kein Fremdkörper im Sprachunterricht sein, sondern nach Möglichkeit mit anderen Lernbereichen vernetzt werden“* (Janíková, 2010, 47).

## **3.1 Ausspracheschwierigkeiten der Tschechen**

Um die Aussprache unterrichten zu können, ist es wichtig zu wissen, welche phonetischen und phonologischen Schwierigkeiten es für die Lernenden gibt, die sich überwiegend aus den Unterschieden zwischen der Muttersprache der Lerner (im Fall dieser Arbeit ist es das Tschechische) und der Zielsprache Deutsch ergeben. Die meisten Probleme betreffen diejenigen Merkmale der Aussprache, die in der Muttersprache nicht vorkommen (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005), bzw. die sich davon wesentlich unterscheiden. An dieser Stelle werden zuerst Schwierigkeiten bei den Vokalen, danach bei den Konsonanten beschrieben.

Doch bevor die einzelnen problematischen Laute beschrieben werden, muss ein allgemeiner, aber großer Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen erwähnt werden: die Spannung. So schreiben Maroušková und Schmidt (2005):

*„Die deutsche Artikulation zeichnet sich durch eine größere Muskelspannung der Sprechwerkzeuge und größere Schwankungen des Luftstroms aus, was sich auf den stärkeren Wortakzent, die Reduktion (bzw. Auslassung) von nichtakzentuierten Lauten [...], die Spannung der deutschen Fortis-Konsonanten, und die gespannte Aussprache von langen geschlossenen Vokalen auswirkt.“<sup>2</sup>*

### **3.1.1 Vokale**

Fürs Aussprechen der Vokale ist die Resonanz der Sprechwerkzeuge entscheidend (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Diese betrifft alle Vokale. Darüber hinaus können die Vokale nach verschiedenen Kriterien getrennt werden: nach der Zungenlage bzw. der Zungenbewegung (horizontal und vertikal); nach der Lippenrundung (labialisiert, nicht labialisiert); nach der Länge, anders gesagt der Quantität (lang oder kurz, eventuell auch noch halblang); nach dem Öffnungsgrad (offen, geschlossen); nach der Betonung (betont,

---

<sup>2</sup> Übersetzt von der Autorin.

unbetont); nach der Resonanz der Nasenhöhle (Mund-, Nasenvokal); nach der Anzahl der ausgesprochenen Laute (Monophthong, Diphthong) (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005).

Maroušková und Schmidt (2005) betonen, es sei wichtig, mögliche Schwierigkeiten der Schüler vorzusehen, um die Phonetik lehren zu können. Um dies zu schaffen, sollen die phonologischen Systeme der beiden Sprachen (Muttersprache – Tschechisch x Deutsch) verglichen werden, sie sollen einer Konfrontationsanalyse ausgesetzt werden. Aus Tabellen und zu ihnen gehörenden Beschreibungen, in denen Maroušková und Schmidt (2005) die beiden **Systeme verglichen**, ergibt sich Folgendes (erwähnt werden nur diejenigen Unterschiede, die die Aussprache im Deutschen beeinflussen):

- Im Tschechischen fehlen die Vokale [ɤ], [y:], [œ], [ø:], [e:], [ə], [ɔy], [ai] und [ɐ].
- Es muss zugegeben werden, dass das Tschechische zwar den Laut [o:] kennt, ihn aber im Unterschied zum Deutschen viel offener ausspricht.

Aus diesen Unterschieden heraus **lassen sich folgende Schwierigkeiten ableiten**:

- Die im Tschechischen nicht existierenden labialisierten Vokale [ɤ], [y:], [œ], [ø:] werden meist mit den Vokalen [ɪ], [i:], [ɛ], [ɛ:] ersetzt.
- Im Deutschen gibt es zwei verschieden lange E-Vokale, die sich voneinander in der Artikulationsart (offen x geschlossen, ungespannt x gespannt) unterscheiden. Im Tschechischen gibt es nur den offenen Laut, der dann im Deutschen auch statt des geschlossenen verwendet wird. Offen wird meistens auch der geschlossene Vokal [o:] ausgesprochen.
- Die Tschechen kennen den reduzierten Laut [ə] gar nicht, problematisch ist vor allem die Tatsache, dass er unbetont ist – man spricht ihn aber meist offen und betont als [ɛ] aus.
- Die im Tschechischen unbekannteren Diphthonge [ɔy] und [ai] werden durch eine bekannte Verbindung von Vokal und Konsonant ersetzt: [oj] und [aj].
- Der Laut [ɐ] wird zwar bei Maroušková und Schmidt (2005) nicht erwähnt, doch auch er verursacht Probleme: Die Tschechen sprechen ihn aufgrund des Buchstabens R als [r] aus.

### 3.1.2 Konsonanten

Wenn ein Konsonant ausgesprochen wird, entsteht kein Klang, sondern, wegen der Bildung eines Hindernisses im Sprechwerkzeug, ein Geräusch (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Auch die Konsonanten können nach verschiedenen Kriterien klassifiziert werden: nach der Art und Stelle der Bildung, nach der Beteiligung der Nasenhöhle, nach der Spannung und Stimmhaftigkeit, nach der Anwesenheit der Aspiration (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Hier wird wieder ein Vergleich des deutschen und des tschechischen phonetischen Systems gemacht, aus dem die **Unterschiede, die Probleme in der deutschen Aussprache verursachen können**, herausgehoben werden. Wie auch bei den Vokalen stammt folgende Beschreibung der Konsonanten aus dem Text von Maroušková und Schmidt (2005).

- Im Tschechischen fehlen die Laute [ç], [x].
- Die Laute [r], [h] werden anders als im Tschechischen artikuliert.
- Der Laut [ŋ] ist im Tschechischen nur als Variante des Phonems [n] vor dem Laut [k] und in Fremdwörtern vor [g] bekannt, im Deutschen auch in anderen Positionen.

Daraus **ergeben sich Schwierigkeiten**:

- Im Tschechischen spricht man [ch], im Deutschen gibt es dafür zwei verschiedene Phoneme: [ç], [x]. Maroušková und Schmidt (2005) geben zwar an, der tschechische Laut sei gleich wie der deutsche Ach-Laut, dieser Meinung kann man aber aufgrund eigener Erfahrung nicht zustimmen. Der tschechische Laut liegt irgendwo zwischen den beiden deutschen. Deshalb machen die beiden Laute Ich- und Ach- den Tschechen Probleme: Sowohl [ç] als auch [x] werden wie der tschechische Laut [ch] ausgesprochen.
- Die Tschechen sprechen das deutsche stimmlose [h] stimmhaft aus.
- Der Buchstabe H hat im Deutschen noch eine weitere Bedeutung als nur den Laut [h]: Er markiert die Länge des vorherstehenden Vokals. Die Tschechen sprechen jedoch auch diesen Buchstaben als den Laut [h] aus.
- Der Laut [ŋ] wird als [ng] ausgesprochen.
- Der letzte Unterschied betrifft die Spannung: Bei den Paarkonsonanten b – p, d – t etc. ist vor allem die Tatsache bedeutsam, dass die Laute b, d etc. ungespannt, die anderen gespannt sind. Erst daraus ergibt sich, dass die ersten Laute stimmhaft (doch in manchen

Positionen mit einer schwächeren Stimmhaftigkeit), die anderen stimmlos (und Laute [p], [t], [k] noch aspiriert) sind. Im Tschechischen fehlt die Spannung. Deshalb werden auch die deutschen Laute ungespannt und nicht aspiriert ausgesprochen (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005).

### **3.1.3 Abschluss: Umgang mit den Ausspracheschwierigkeiten**

Es gibt zwar gewisse Gemeinsamkeiten, was die Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Aussprache betrifft, doch dieses geschieht nicht immer nach einem gleichen Muster. Die Leistungen einzelner Schüler sind individuell. Manche phonetischen Merkmale sind für einige Schüler nahezu problemlos, für andere sind sie besonders anspruchsvoll; bei anderen Merkmalen kann es sich genau umgekehrt verhalten. Jeder hat andere Voraussetzungen und Möglichkeiten.

Außerdem sind nicht alle Aussprachefehler, die die Schüler begehen, gleichwertig. Man muss sich im Unterricht zuerst auf die Merkmale konzentrieren, die bei einer falschen Verwendung das Verständnis hindern: die Länge der Vokale, Unterschiede zwischen [ɛ:], [e:] und [ø:], zwischen [i:] und [y:] u. ä. In diese Kategorie fällt (zum Teil) auch der Wort- und Satzakkzent. Die anderen Merkmale können erst später gelernt und entsprechende Fehler müssen nicht so streng bewertet werden. Die präzise Beherrschung aller phonetischen Merkmale der deutschen Sprache ist zu Beginn des Spracherwerbs ein weit entferntes Ziel.

## 4. Ausspracheunterricht in der Primarstufe der tschechischen Grundschule

Für den Unterricht ist der Lehrplan entscheidend, da er angibt, wie der Unterricht sein soll, und für alle Schulen verbindlich ist. Der tschechische Lehrplan für die Grundschule heißt „*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*“ (weiter nur *RVP*), den die Dokumente „*Standardy pro základní vzdělávání*“<sup>3</sup> für die einzelnen Fächer ausführen.

Ebenso wichtig sind die Schulpläne, die die Grundschulen anfertigen. Diese Pläne müssen mit dem *RVP* übereinstimmen, sind aber ausführlicher und beziehen die Besonderheiten der einzelnen Schulen mit ein. In den Schulplänen wird z. B. auch festgelegt, dass in der Primarstufe statt des sonst gewöhnlichen Englisch als erste Fremdsprache Deutsch unterrichtet wird, oder dass dieses Fach schon ab der 1. Klasse gegeben wird. Alle erwähnten Dokumente werden aus der Sicht des Ausspracheunterrichtes analysiert; es werden Schulpläne von fünf Prager Grundschulen untersucht, mehr waren in der Vorbereitung auf diese Arbeit nicht zu finden, da die meisten der Autorin bekannten Schulen DaF in der Primarstufe nicht unterrichten.

Mit der Analyse der erwähnten offiziellen Dokumente des Kultusministeriums wie auch der Grundschulen wird der Soll-Zustand deutlich gemacht. Die meisten Dokumente sind auf Tschechisch verfasst. Alle Übersetzungen der Lehr- und Schulpläne wie auch der anderen Dokumente im Text der vorliegenden Arbeit wurden von der Autorin angefertigt. Unter den Schulplänen gibt es zwei Ausnahmen: In einem Schulplan (Grundschule Kladská) sind die sich mit DaF beschäftigenden Teile zweisprachig geschrieben, ein anderer Schulplan (Grundschule K. Milíčovu) war nicht als ein Dokument zu finden, sondern besteht aus vielen kurzen Einzeldokumenten, die zum Teil auf Tschechisch, zum Teil auf Deutsch und wieder andere zweisprachig verfasst sind. Bei diesen beiden Schulen kann also aus dem jeweiligen Original zitiert werden.

Nach der Beschreibung der Lehr- und Schulpläne, wird gezeigt, mithilfe welcher Methoden die Aussprache unterrichtet werden kann. Es werden Ziele, Methoden und Übungstypologie zur Förderung der Aussprache im DaF vorgestellt. Das letzte Kapitel des theoretischen

---

<sup>3</sup> „*Die Normen der Grundbildung*“, übersetzt durch die Autorin.

Teiles beschäftigt sich mit den Besonderheiten des (Aussprache-)Unterrichtes in der Primarstufe der Grundschule.

## 4.1 Ausspracheunterricht laut dem Lehrplan *RVP*

Die Ziele und Inhalte einzelner Fächer sind im *RVP* im fünften Kapitel *Bildungsbereiche*<sup>4</sup> angegeben. Das Fach DaF ist dem Kapitel 5.1 *Sprache und sprachliche Kommunikation*<sup>4</sup> untergeordnet. Diesem Bereich gehören wiederum drei Unterkapitel an, die den einzelnen in der Grundschule unterrichteten Fächern entsprechen: 5.1.1 *Tschechisch mit Literatur*<sup>4</sup>, 5.1.2 *Fremdsprache*<sup>4</sup>, 5.1.3 *Zweite Fremdsprache*<sup>4</sup>. Das zuletzt genannte Fach wird erst in der Sekundarstufe unterrichtet; die Grundschulen dürfen eine zweite Fremdsprache auch schon in der Primarstufe unterrichten, es wird jedoch für einen erweiterten Unterricht gehalten, für den der *RVP* keine zu erreichenden Ziele festlegt. Das Fach DaF (Primarstufe) kommt also nur im Kapitel 5.1.2 *Fremdsprache*<sup>4</sup> vor.

Die Schüler sollen in der ersten Fremdsprache (welche Sprache es sein soll, ist im *RVP* nicht angegeben), die ab der 3. Klasse unterrichtet wird, am Ende der Sekundarstufe das Niveau A2 nach dem europäischen Referenzrahmen erreichen. Der Ausspracheunterricht wird genauer nur im Absatz „*der Lehrstoff*“<sup>4</sup> erklärt: „**die lautliche und graphische Form der Sprache** – *phonetische Zeichen (passiv), elementare Aussprachegewohnheiten, Beziehung zwischen der lautlichen und der graphischen Form von Wörtern*“<sup>4</sup> (*RVP*, 23). Außer diesem ersten Punkt werden im Absatz „*der Lehrstoff*“<sup>4</sup> noch drei weitere Punkte angegeben: „*der Wortschatz*“<sup>4</sup>, „*die Themenkreise*“<sup>4</sup> und „*die Grammatik*“<sup>4</sup>.

Unter den *Kompetenzerwartungen*<sup>4</sup> (anders gesagt Zielen) wird die Aussprache zwar angesprochen, jedoch in einem anderen Zusammenhang: eine sorgfältige Aussprache steht dort als eine wichtige Bedingung fürs Verständnis: „*Der Schüler versteht einfache Anweisungen, Fragen, Sätze und Hörtexte, die langsam und mit einer sorgfältigen Aussprache gesprochen werden.*“<sup>4</sup> (vgl. *RVP* Punkte CJ-3-1-01, CJ-3-1-04, CJ-5-1-01, CJ-5-1-02, CJ-5-1-03)

Die Schüler sollen nach den *Kompetenzerwartungen*<sup>4</sup> auch zum Sprechen hingeführt werden. Sie sollen Wörter und Wortverbindungen wiederholen, an einfachen Gesprächen teilnehmen, Grundinformationen über sich äußern und Fragen beantworten können (vgl.

---

<sup>4</sup> Übersetzt.

RVP Punkte CJ-3-1-01, CJ-3-1-02, CJ-5-2-01, CJ-5-2-02, CJ-5-2-03). Hierbei ist jedoch nicht von der Aussprache die Rede, sie wird nicht als Ziel festgelegt. Diese Punkte werden hier nur deshalb erwähnt, weil das Sprechen an sich die Aussprache logisch miteinbezieht.

Ein konkreteres Ziel, das mit der Aussprache zusammenhängt, findet man nur im Punkt CJ-3-1-05 des *RVP*: „*der Schüler ordnet die gesprochene Form der geschriebenen Form desselben Wortes oder derselben Wortverbindung zu*“<sup>4</sup>. Es soll also mit der Laut-Buchstaben-Beziehung gearbeitet werden. Dieses Ziel ist jedoch nur für den ersten schulischen Zeitabschnitt (1. bis 3. Klasse) vorgegeben.

Wie zu sehen ist, ist der Ausspracheunterricht im *RVP* festgelegt, jedoch nur im Bereich Lehrstoff; die Beherrschung der Aussprache ist aber nicht als Ziel angegeben.

Der Inhalt einzelner im *RVP* vorgegebener Fächer wird in anderen Dokumenten erweitert und konkretisiert: in „*Die Normen der Grundbildung*“<sup>4</sup>. Für diese Arbeit ist das Dokument „*Die Normen der Grundbildung: Deutsch*“<sup>4</sup> (weiter nur *Die Normen*) sehr bedeutsam. Darin wird beispielhaft gezeigt, was die Schüler am Ende der 5. bzw. der 9. Klasse im Rahmen einzelner Punkte des *RVP* geschafft haben sollten; außerdem werden in *Die Normen* auch Beispielaufgaben hinzugefügt.

Da die Aussprache an sich im *RVP* nur als Lehrstoff erwähnt, nicht aber als Ziel (*Kompetenzerwartungen*<sup>4</sup>) genannt wird, von denen *Die Normen* jedoch ausgehen, ist auch hier kein konkreter Umgang mit der Aussprache zu finden. Es werden Beispielübungen zum Hörverstehen und zum Sprechen vorgegeben, die die Aussprache logisch beeinflussen, der Ausspracheunterricht selbst wird jedoch nicht beschrieben. Der einzige Punkt, bei dem es im *RVP* näher um die Aussprache geht, CJ-3-1-05, wird in *Den Normen* nicht thematisiert, da es sich um ein Ziel handelt, das sich auf das Ende der 3. Klasse bezieht, *Die Normen* sprechen jedoch nur von der 5. und 9. Klasse.

Wie hier aufgezeigt wurde, ist dem Ausspracheunterricht im *RVP* und in *Den Normen* insgesamt nur wenig Platz gewidmet.

## **4.2 Ausspracheunterricht laut den Schulplänen**

Bei der Beschreibung der Schulpläne wird in der vorliegenden Arbeit mit denjenigen Schulen begonnen, die bilingual sind oder DaF ab der 1. Klasse unterrichten, im Anschluss werden diejenigen thematisiert, in denen DaF ab der 3. oder 4. Klasse unterrichtet wird. Die konkrete Arbeit mit der Fertigkeit *Sprechen* wird hier nicht weiter ausgeführt, es wird nur

der Gesamtumfang der Schule mit dem Fach DaF und die direkte Arbeit mit der Aussprache an sich erläutert.

Die **Grundschule des deutsch-tschechischen Verständnisses** ist eine Privatschule, die von der deutschen Minderheit in Tschechien 1991 gegründet wurde. Deutsch wird hier nicht nur als Muttersprache, sondern auch (vor allem) als Fremdsprache unterrichtet, und zwar ab der 1. Klasse. Die Anzahl der DaF-Stunden beträgt je nach Jahrgang eine bis fünf Stunden wöchentlich. Insgesamt ergibt dies 17 Stunden innerhalb der Primarstufe. An ihrem Ende sollen die Schüler das Niveau A2 nach dem europäischen Referenzrahmen erreicht haben.

In der Einleitung des Schulplanes für DaF werden die *Kompetenzerwartungen*<sup>5</sup> aus dem *RVP* aufgeschrieben und konkretisiert. So sollen die Schüler in den Klassen 1 bis 3 phonetisch richtig sprechen und die gesprochene und geschriebene Form des Wortes zu unterscheiden lernen (vgl. *Základní škola německo-českého porozumění*, 2016, 38 – 47). Weiter entspricht jedem Jahrgang eine Tabelle mit den Zielen und dem Lehrstoff des Unterrichtes. In den Tabellen für die Klassen 1 bis 3 wird Folgendes insgesamt elfmal wiederholt: „*Der Schüler beherrscht die Phonetik der bekannten Wörter*“<sup>5</sup> (vgl. ebd., 39 – 46). Weiter wird festgehalten, dass die Schüler bekannte Wörter lesen können sollen. Ab der 3. Klasse soll auch mit der suprasegmentalen Ebene der Phonetik, mit der Melodie, gearbeitet werden: einmal wird dies als Ziel festgelegt, dreimal als Lehrstoff, der mit der Wortstellung im Satz zusammenhängt. Im Lehrstoff für die Jahrgänge 2 bis 5 wird fast dasselbe wie im *RVP* aufgeführt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Schulplan der Grundschule des deutsch-tschechischen Verständnisses vom Umfang her viel mit der Aussprache der Schüler arbeitet, die Phonetik wird oft erwähnt. Der konkrete Umgang damit, wann welche Laute wie geübt werden sollen, wird aber nicht thematisiert.

Die **Grundschule K Milíčovu** ist eine Schule mit erweitertem Fremdsprachenunterricht. Sie gestaltet bilinguale Klassen, die sowohl Muttersprachler (deutsche und tschechisch-deutsche bilinguale Kinder) als auch Tschechen (für die Deutsch tatsächlich eine Fremdsprache ist) besuchen. Für den DaF-Unterricht selbst werden die Schüler in zwei Gruppen je nach Kenntnissen (also in der Regel Mutter- bzw. Fremdsprache) aufgeteilt. DaF wird hier ab der 1. Klasse mit zwei bis drei Stunden wöchentlich unterrichtet. In der 1. und 2. Klasse wird überwiegend die lautliche Ebene der Sprache vermittelt, wozu auch die Aussprache gehört.

---

<sup>5</sup> Übersetzt.

Schon in der Einleitung des Schulplans zum DaF-Unterricht wird angegeben, dass in dieser Phase Kinder- und Abzählreime, Gedichte und Lieder häufig vertreten sein sollen. In den Jahrgängen 3 bis 5 sollen die in den ersten zwei Jahrgängen erworbenen Fertigkeiten weiterentwickelt werden, sodass am Ende der Primarstufe das Niveau A1 bis A2 nach dem europäischen Referenzrahmen erreicht wird.

Weiter werden die *Kompetenzerwartungen*<sup>5</sup> des RVP konkretisiert. Mit der Aussprache beschäftigen sich folgende Punkte: „*der Schüler imitiert phonetisch richtig die Aussprache, bekannte Wörter kann er richtig ohne die Imitation aussprechen*“; „*der Schüler rezitiert ein kurzes Gedicht, kann einige deutsche Lieder singen*“ (Základní škola s rozšířenou výukou jazyků K Milíčovu 674, Jahrgang 1); „*der Schüler ist fähig, bekannten Wortschatz phonetisch richtig zu lesen*“ (ebd., Jahrgang 2); „*der Schüler [...] notiert mit kleineren Schwierigkeiten diktierter Wörter, deren graphische Form er bisher nicht kannte (z. B. in ein Kreuzworträtsel)*“ (ebd., Jahrgang 3); in den Jahrgängen 4 und 5 ist die Aussprache unter den allgemeinen *Kompetenzerwartungen*<sup>5</sup> nicht mehr zu finden.

Der Plan wird um Ziele, Themen und Lernstoffe für einzelne Monate im Schuljahr erweitert. Acht von über dreißig Zielen für den 1. Jahrgang beschäftigen sich mit der Aussprache. Die interessantesten werden hier zitiert: der Schüler „*buchstabiert einfache Worte und setzt sie aus einzeln ausgesprochenen Lauten zusammen*“, er „*benutzt bekannte Buchstaben zum Notieren der gehörten Laute*“, „*notiert gehörte Laute in der richtigen Reihenfolge*“ und „*kann ein kurzes Gedicht mit richtiger Intonation vortragen*“ (ebd., Jahrgang 1). In den höheren Jahrgängen gibt es ähnliche Ziele mit konkreteren bzw. anspruchsvolleren Schwerpunkten (Satzmelodie, Wortakzent, Umlaute etc.). Von der Anzahl her nehmen die Ausspracheziele ab, bis dahin, dass es in der 5. Klasse nur noch ein einziges Ziel gibt, nämlich die Aussprache beim Lesen.

Mit der Aussprache arbeitet auch der Lernstoff, der einzelne problematische phonetische Merkmale angibt, die unterrichtet werden sollen. In der 1. Klasse sind es Diphthonge und Umlaute, das stimmlose H und die Buchstabengruppen NG bzw. PF, in den weiteren Klassen wird die Rechtschreibung (nicht nur) im Zusammenhang mit der Vokallänge vermittelt; gearbeitet wird auch mit dem Wortakzent. In der 4. Klasse wird der Unterschied zwischen dem „*hellen und dem dunklen Ch*“<sup>6</sup> und in der 5. Klasse zwischen dem „*hörbaren und dem stummen R*“<sup>7</sup> deutlich gemacht (vgl. ebd., Jahrgänge 1 bis 5).

---

<sup>6</sup> Gemeint ist der Ich- bzw. Ach-Laut.

<sup>7</sup> Gemeint ist das konsonantische bzw. vokalisierte R.

Die deutsche Sprache wird aber nicht nur in den Deutschstunden vermittelt. Es geht um bilinguale Klassen, d. h. auch der Unterricht anderer Fächer wird zum Teil auf Deutsch gegeben. So werden einige Fächer zuerst mit dem deutschen Wortschatz ergänzt, später abwechselnd auf Tschechisch und Deutsch oder ganz auf Deutsch unterrichtet. So lernen die Schüler Deutsch, auch außerhalb der DaF-Stunden, was eine indirekte Wirkung auch auf die Aussprache haben kann.

Abschließend lässt sich sagen, dass der Schulplan der Grundschule K Milíčovu sehr detailliert erarbeitet wurde und der Ausspracheunterricht darin einen festen Platz hat. Da die Schüler entweder selbst deutsche Muttersprachler sind, oder ab der 1. Klasse im täglichen Kontakt mit muttersprachlichen Mitschülern sind, haben sie große Chancen, die deutsche Aussprache zu beherrschen.

In der **Grundschule Kladská** wird DaF ab der 1. Klasse mit zwei bis vier Stunden pro Woche unterrichtet. Am Ende der Grundschule (9. Klasse) erreichen die Schüler das Niveau A2/B1 nach dem europäischen Referenzrahmen. Ab der 3. Klasse erhalten sie wöchentlich eine Konversationsstunde, möglichst mit Muttersprachlern.

Die größte Arbeit mit der Aussprache der Schüler findet laut dem Schulplan im 1. Jahrgang statt. Am Ende der 1. Klasse sollen die Schüler folgende Kompetenzen erreicht haben:

„Schüler

- imitiert auf Grund des Hörens und spricht phonetisch korrekt im mäßigen Umfang des Wortschatzes
- liest ab dem 2. Halbjahr phonetisch korrekt einzelne Wörter und kurze Sätze [...]
- kennt Kinderverse und -gedichte und reproduziert sie mit der korrekten Aussprache, singt einige Kinderlieder“

(Evropská škola, 2016, 115)

In der 2. Klasse sind die zu erreichenden Kompetenzen sehr ähnlich, nur anders formuliert. Im 3. Jahrgang kommt eine weitere Kompetenz dazu, laut der der Schüler „*das Wort beim Schreiben und Sprechen [unterscheidet]*“ (ebd., 121). In der 4. und 5. Klasse geht es vielmehr um die Beherrschung der Aussprache beim Lesen und freien Sprechen:

„Schüler [...]

- liest laut, fließend und phonetisch richtig einfache Texte, die den bekannten Wortschatz beinhalten. [...]
- liest laut, fließend und phonetisch korrekt einfache audiooral vorbereitete Texte. [...]
- kann sich fließend im Rahmen eines Themenbereichs ausdrücken.“

(Evropská škola, 2016, 124 – 127)

Für jeden Jahrgang sind im Schulplan auch Lehrstoffinhalte vorgegeben, in denen sich jeweils ein Absatz mit der Phonetik beschäftigt. Es wird erwähnt, dass mit der suprasegmentalen Ebene der Sprache gearbeitet werden soll, dies wird jedoch nicht weiter konkretisiert. Die segmentalen Erscheinungen werden in einzelne Jahrgänge eingeordnet. Dabei sollen die meisten problematischen Laute dauerhaft in allen fünf Jahrgängen unterrichtet werden. In der 4. und 5. Klasse wird erwartet, dass die Grundlagen der Phonetik von den Schülern schon beherrscht werden; deshalb werden ihnen auch weitere kompliziertere Elemente beigebracht, wie z. B. die Länge des Vokals vor ss bzw. ß.

Mit der Aussprache hängt die Rechtschreibung eng zusammen. Daran wird vor allem im 2. und 3. Jahrgang gearbeitet. Einer der Lehrstoffinhalte für die 2. (und ähnlich auch für die 3. Klasse) heißt „*Transkription deutscher Laute in graphische Form*“ (ebd., 118).

Am Ende des Planes für jeden Jahrgang stehen folgende Zusammenfassungen, die sich mit der Aussprache beschäftigen: „*Der Schüler wird mit der phonetischen Seite der Fremdsprache bekannt gemacht*“ und „*Der Schüler wird mit der graphischen Seite der Fremdsprache bekannt gemacht*“ (ebd., 115 und andere).

Wie hier aufgezeigt wurde, arbeitet der Schulplan der Grundschule Kladská sehr viel mit der Aussprache. Es wird betont, dass die Phonetik unterrichtet werden soll, sie wird in eine Übersicht der zu erreichenden Kompetenzen eingliedert und in den Absätzen zum Lehrstoffinhalt werden phonetische wie auch mit der Aussprache zusammenhängende graphische Erscheinungen genannt, die den Schülern beizubringen sind.

Die **Grundschule sv. Voršily** „*ist eine christlich orientierte Schule mit erweitertem Fremdsprachenunterricht*“<sup>8</sup> (Základní škola sv. Voršily v Praze, 2013, 6). Eine erste Fremdsprache wird ab der 3. Klasse unterrichtet, wobei die Schüler unter Englisch, Französisch und DaF wählen dürfen. Der Fremdsprachenunterricht beträgt einen Umfang von drei bis vier<sup>4</sup> Stunden pro Woche.

Eines der Hauptziele des DaF-Unterrichtes ist die Fähigkeit der fließenden Kommunikation auf Deutsch. Am Ende der 9. Klasse sollen die Schüler das Niveau A2 nach dem europäischen Referenzrahmen erreicht haben.

Die Arbeit mit der Aussprache der Schüler ist im Schulplan jedoch kaum verankert. Es befindet sich darin nur ein einziger Satz pro Jahrgang, der sich damit beschäftigt: Der Schüler „*liest phonetisch richtig [...] Texte [...]*“<sup>8</sup> (ebd., 59), in dem dann jeweils nur die

---

<sup>8</sup> Übersetzt.

Ansprüche der Texte variieren. Im Plan der Klasse 5 kommt noch ein Wort dazu: Die Texte sollen auch *fließend*<sup>8</sup> gelesen werden.

Der Umgang mit dem Ausspracheunterricht ist im Schulplan wenig festgelegt.

Zuletzt wird der Schulplan der **Grundschule Horáčkova** analysiert. Auch diese Schule bietet einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. Ab der 1. Klasse wird Englisch unterrichtet, ab dem 4. Jahrgang wählen die Schüler eine zweite Fremdsprache; angeboten sind DaF, Französisch, Spanisch und Russisch. In der zweiten Fremdsprache bekommen die Schüler zwei bis drei Stunden pro Woche Unterricht.

Der Schulplan für das Fach DaF ist kurz, enthält nur acht Seiten für die Klassen 4 bis 9. Trotzdem ist der Ausspracheunterricht erwähnt, wenn auch nur sehr oberflächlich unter den *Kompetenzerwartungen*<sup>8</sup>. Im 4. Jahrgang wird ein phonetischer Einführungskurs gegeben. Am Ende dieses Jahrgangs sollen die Schüler *„phonetisch richtig im Rahmen des Wortschatzes des Lehrwerkes aussprechen“*<sup>8</sup> (vgl. První jazyková základní škola v Praze 4, Horáčkova 1100). In der 5. Klasse *„festigt [der Schüler] phonetisch richtige Aussprache (beherrscht allgemeine Regeln der Aussprache)“*<sup>8</sup> (vgl. ebd.). Diese Regeln sind tatsächlich nur sehr allgemein angegeben, sie betreffen aber alle Fertigkeiten des DaF-Unterrichtes. Die Punkte des Schulplanes, die sich mit der Aussprache beschäftigen, entsprechen einem Sechstel bis Fünftel der *Kompetenzerwartungen*<sup>8</sup>.

Da der Schulplan sehr allgemein gehalten ist, lässt sich nichts Konkretes über die Einstellung der Schule zum Ausspracheunterricht ableiten.

Die einzelnen Grundschulen gehen mit den Schulplänen und mit der Vertretung des Ausspracheunterrichtes darin sehr unterschiedlich um. Manche Schulpläne sind umfangreich, thematisieren die Aussprache und beschreiben außer allgemeinen Zielen, wie *der Schüler spricht phonetisch richtig aus*, auch den genauen Fortgang im Unterricht: wann welche Laute bzw. Laut-Buchstaben-Beziehungen den Schülern beigebracht werden sollen, wie konkret die Intonation gefördert wird etc. Andere Schulpläne führen diese Punkte nicht oder zu allgemein auf – es macht daher den Anschein, dass die Schulpläne nur so geschrieben sind, dass die Pflicht erfüllt wurde. In manchen Schulplänen ist zu sehen, dass die Förderung der Aussprache der Schüler für wichtig gehalten wird, in anderen steht die Phonetik und Phonologie nur am Rande. Kurz gesagt: Der Ausspracheunterricht ist in allen Schulplänen vertreten, in manchen viel, in anderen sehr wenig.

## 4.3 Methoden des Ausspracheunterrichtes

In diesem Kapitel soll gezeigt werden, wie der Ausspracheunterricht aussehen könnte. Seine wichtigsten Voraussetzungen wie auch mögliche Unterrichtsmethoden werden im Folgenden geklärt.

Lehrer und Didaktiker sind sich einig, dass für das Lernen die Motivation der Schüler entscheidend ist: Wer nicht lernen will, lernt kaum. Dies gilt natürlich auch für das Erlernen der deutschen Aussprache: „*Die wichtigste Voraussetzung, sich eine gute Aussprache anzueignen, ist, daß man das im Innersten wirklich will*“ (Dieling, Hirschfeld, 2000, 63; nach Johansson, 1994, 30). Eine der wichtigsten Aufgaben des Lehrers ist es, das Interesse und dadurch auch die innere Motivation der Schüler für das jeweilige Fach, in unserem Fall also für die deutsche Aussprache, zu erwecken. Um dieses Ziel zu erreichen, können verschiedene Mittel verwendet werden.

Die Schüler müssen wissen und verstehen, warum sie die Aussprache lernen sollen: Sie müssen den Sinn sehen und ihn als sinnvoll akzeptieren. Der Lehrer sollte den Schülern erläutern, warum er ihnen die Aussprache vermittelt. Um ihnen dies besser zu veranschaulichen, kann er ihnen zeigen, wie eine falsche bzw. unpassende Aussprache auf einen Muttersprachler wirkt: Er kann den fremden Akzent bzw. die Verwechslung oder falsche Artikulation von Lauten eines tschechisch lernenden Ausländers imitieren (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Dies klingt lustig, was die Atmosphäre im Unterricht erleichtert; außerdem begreifen so viele Schüler, dass sie im Deutschen nicht wirken wollen, wie sie es bei dem Beispiel des Lehrers gehört haben.

Die Beziehung der Schüler zur Aussprache kann auch durch Spiele, witzige Sprüche, Gedichte, Lieder oder Zungenbrecher verbessert werden. Der Ausspracheunterricht muss Spaß machen, sonst lernen die Schüler die Aussprache im besten Fall nur deshalb, weil sie wissen, dass es wichtig und nötig ist – aber sie tun es ungerne. Im schlimmsten Fall langweilt sie der Ausspracheunterricht so sehr, dass sie auf das Erlernen der Aussprache gar verzichten.

Der Ausspracheunterricht sollte kein Extra im Fremdsprachenunterricht werden: Die Aussprache ist im Unterricht des DaF immer präsent, egal, mit welchem Thema sich man gerade beschäftigt und ob bereits Phonetik, Grammatik oder Lexik vermittelt wird. Wenn Deutsch geredet wird (und dies sollte im DaF-Unterricht fast ständig geschehen, weil es eine fremdsprachliche Atmosphäre aufbaut und die Schüler von den muttersprachlichen

Strukturen abgelenkt werden), ist dort auch die Aussprache vertreten (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Das darf nie vergessen werden.

Für den Lehrer bedeutet dies: Er muss ständig auf seine eigene Aussprache achten, denn sie wird gehört, analysiert und imitiert. Der Lehrer dient als das nächste Vorbild der deutschen Aussprache. So schreibt Dieling (1992, 19): *„[...] gleichzeitig mit der Sprache vermittelt er [der Lehrer] die Aussprache. Das bedeutet, seine eigene Aussprache ist für die Lernenden Modell.“*

Außer der eigenen Aussprache muss der Lehrer ständig auf die Schülersprache aufpassen und ihre Fehler korrigieren. Es soll v.a. auch außerhalb der direkten Ausspracheübungen geschehen, sonst lernen die Schüler nur in bestimmten Übungen phonetisch richtig sprechen. Dies muss vermieden werden, die Phonetik muss also durchgehend geübt werden (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Am wichtigsten ist dies natürlich im Anfangsunterricht, wo die Grundlagen der deutschen Aussprache erlernt werden, trotzdem darf man es auch später nicht vergessen.

Beim Erlernen der fremdsprachlichen Aussprache können zwei verschiedene Konzepte verwendet werden: die Imitation und die kognitive Methode.

### **4.3.1 Die Imitation**

Wenn ein Kleinkind seine Muttersprache erwirbt, lernt es durch die Imitation. Es versucht genau das zu sagen, was die anderen sprechen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Rückmeldung der Erwachsenen: *„[...] die Nachahmungsversuche des Kindes werden unzählige Male korrigiert, und jeder gelungene Versuch wird mit Freude bestätigt“* (Dieling, 1992, 10). Den Kindern macht es in der Regel keine größeren Probleme, die Muttersprache, einschließlich Aussprache, zu beherrschen. Man könnte davon ausgehen, dass die Imitation auch im Fremdsprachenlernen funktioniert; doch dies lässt sich nicht bestätigen. Dieling (1992, 10) bezeugt, dass *„das imitative Konzept im Fremdsprachenunterricht meistens versagt.“* Sie führt auch den Grund dafür auf (ebd., 10): *„Man übersah z. B. so einfache Dinge wie den Zeitfaktor. Während das Kind etwa sechs Jahre braucht, um die Phonetik der Muttersprache zu erwerben, hat einer, der eine Fremdsprache lernt, dafür in der Regel viel weniger Zeit. Außerdem ist der Lernende von den Hör- und Sprechgewohnheiten der Mutter-/Erstsprache stark geprägt, [...] wodurch eine ganz andere Ausgangssituation gegeben ist.“*

Dadurch wird bewiesen, dass der rein imitative Weg des Aussprachenunterrichtes meist nicht wirksam ist.

### **4.3.2 Die kognitive Methode**

Maroušková und Schmidt (2005) betonen zwar, dass nicht die Theorie, sondern die Automatisierung der phonetischen Merkmale das Ziel ist, trotzdem ist es hilfreich, den Schülern auch die Theorie der Aussprache näherzubringen. Darauf basiert die kognitive Methode des Ausspracheunterrichtes. Dieling (1992, 11) führt auf: „*Der Lernende braucht Hilfe durch Hinweise und Erläuterungen.*“ Laut diesem kognitiven Weg stellt der Lehrer den Schülern phonetische Regeln vor. Er verwendet Termini (z. B. Akzent, Lippenrundung, Spannung, Aspiration, Auslautverhärtung, vokalisiertes bzw. konsonantisches R, reduziertes E), erklärt, wann welcher Laut verwendet wird und warum. Natürlich bedeutet dies nicht, dass der Lehrer einen Vortrag zu aussprachlichen Themen halten soll. Er kann die Schüler die Regeln selbst entdecken lassen, wie Dieling und Hirschfeld (2000, 35) empfehlen. Was man selbst entdeckt, merkt man sich viel besser. Doch egal wie und von wem die Regeln vermittelt werden, sie stützen den Ausspracheunterricht bei der kognitiven Methode.

Aber auch die kognitive Methode hat ihre Nachteile. Man kann die phonetischen Regeln auswendig lernen, man kann wissen, wie einzelne Laute gebildet werden – wie die Lippen, die Zunge und die anderen Sprechorgane gestellt werden müssen – und trotzdem wird der Weg vom Wissen zur praktischen Umsetzung schwer, wenn man es nicht mit der Sprache eines Vorbildes vergleichen kann. Aus Büchern lernt man die Aussprache kaum.

### **4.3.3 Imitation oder kognitive Methode?**

Wie in den beiden vorhergehenden Kapiteln aufgezeigt, haben beide Methoden – die imitative wie die kognitive – ihre Vor-, aber auch Nachteile. Welche Methode soll man dann im Unterricht anwenden? Diese Frage beantwortet Dieling (1992, 10) ganz klar. Sie meint, dass ein „*Wechselspiel vom imitativen und kognitivem Lernen das Beste ist.*“ Ihrer Lösung kann zugestimmt werden. Selten gibt es im Unterricht (unabhängig vom Fach und Alter der Lernenden) eine Methode, die keine Mängel aufweist und die Bedürfnisse aller Lernenden erfüllt.

Dies gilt auch für den Fremdsprachen- bzw. Ausspracheunterricht. Die Schüler sollen den Lehrer und die Muttersprachler, mit denen sie in Kontakt geraten (meistens nur über CDs oder Kassetten, eventuell auch über Videos) imitieren. Damit sie imstande sind, zu imitieren, damit sie wissen, worauf sie sich konzentrieren sollen, ist es hilfreich, ihnen auch die phonetische Theorie, die Regeln (vereinfacht) zu vermitteln sowie sie auf die Unterschiede zwischen ihrer Muttersprache und der Zielsprache Deutsch aufmerksam zu machen.

### 4.3.4 Typologie der Ausspracheübungen

Mit dem Hinweis auf die Unterschiede zwischen den zwei Sprachen (Kapiteln 3.1.1 und 3.1.2) soll hier die Behandlung der Typologie der Ausspracheübungen eröffnet werden.

Um die Aussprache beherrschen zu können, müssen die Lernenden zuerst die Laute hören und sie von den Lauten in ihrer Muttersprache unterscheiden, sich an den deutschen Akzent gewöhnen; erst dann ergibt es Sinn, selbst zu versuchen, die deutschen Laute, Silben, Wörter und Sätze auszusprechen. Ohne das Erkennen der Unterschiede spricht man alles so aus, wie man es in seiner Muttersprache aussprechen würde. So entsteht im Fall der tschechischen Lernenden der typisch tschechische Akzent. Da er unbedingt vermieden werden muss, sollte man bei den Hörübungen anfangen; erst danach kann man zu Sprechübungen übergehen (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Die Übungstypologie, die hier vorgestellt wird, geht von zwei Werken aus: dem Buch *Phonetik lehren und lernen* von Dieling und Hirschfeld (2000) und dem Buch *Jak správně vyslovovat němčinu* von Maroušková und Schmidt (2005).

Der Ausspracheunterricht sollte mit den **vorbereitenden Hörübungen** anfangen, die den Schülern helfen, durch Sensibilisierung ihres Gehörs die gelernte Sprache und deren Merkmale zu erkennen. Dazu gehören **Eintauchübungen**, in denen es noch gar nicht um den Inhalt oder einzelne Laute geht, sondern um das Eintauchen in die Sprache, um die Angewöhnung an den deutschen Akzent und die gesamte Intonation (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Die Lernenden sollen die gesamte Ausstrahlung des Textes erkennen. Weiter geht es um die **Diskriminierungsübungen**: Die Lernenden müssen einzelne Laute unterscheiden und erkennen, welchen Laut sie bereits gehört haben. Dazu dienen Minimalpaare (Wurde Staat, oder Stadt gesagt?). Die Schüler sind bei den Diskriminierungsübungen auch dazu aufgefordert, zu entscheiden, an welcher Position sie den gegebenen Laut bzw. das Wort gehört haben bzw. wann ein anderer Laut/ein anderes Wort als sonst gesagt wurde (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Etwas schwieriger sind die **Identifizierungsübungen**. Man muss dabei entscheiden, welchen Laut man gehört hat, und zwar ohne Hilfe des Kontrastes (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Bei den vorbereitenden Übungen ist die Kontrolle einfach: Die Lernenden kreuzen ihre Antwort an oder geben sie mithilfe von verschiedenen Signalen ab (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005).

Ein höheres Sprachniveau erfordern die **angewandten Übungen**, in denen es nicht mehr um Details geht, sondern eher ums Verständnis, wofür natürlich auch einzelne Laute bedeutsam sind. Zu dieser Art von Übungen gehören **Lückentexte** oder **Diktate** (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Hier kann es jedoch auch zu Fehlern kommen, die nicht durch falsche

Hören bedingt sind, sondern z. B. durch falsche Verwendung oder fehlende Kenntnis von Rechtschreibregeln. Diese Übungen bilden manchmal auch einen Übergang zu den Sprechübungen, denn ihre Richtigkeit kann auch durchs Nachsprechen kontrolliert werden (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Es muss jedoch betont werden, dass es immer noch um Übungen geht, bei denen es um das Erkennen der Aussprache, der Laute oder des Akzentes (im Kontext) geht, nicht aber ums Verständnis an sich (also nicht Übungen, bei denen entschieden werden soll, ob eine Behauptung stimmt oder nicht, wer eine gegebene Meinung vertritt u. ä.).

Wenn die Unterschiede zwischen den einzelnen Lauten (im Rahmen des Deutschen oder im Kontrast zum Tschechischen) erkannt wurden, können die Laute imitiert werden. Dazu dienen **Sprechübungen**, zuerst wieder die vorbereitenden, später die angewandten (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Zu den **vorbereitenden Sprechübungen** gehört das einfache **Nachsprechen** von Wörtern, eventuell Sätzen. Dies geschieht individuell, im Chor oder als synchrones Mitsprechen, bei dem alle Schüler zusammen, halblaut mit dem Lehrer oder dem Sprecher auf der Kassette, nachsprechen, was vor allem für die Förderung der Intonation gut ist, da man sich dem Tempo und Rhythmus des (Vor-)Sprechers anpassen muss (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Die Nachahmung kann analogisch (vor- wie nachgesprochen werden nur Wörter mit demselben problematischen Laut) oder differenziert geschehen (vor- wie nachgesprochen werden abwechselnd zwei ähnliche Laute bzw. eher Wörter, die unterschieden werden müssen, z. B. [y:] und [i:] in *lügen* bzw. *liegen*) (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Etwas schwieriger sind sogenannte **kaschierte Nachsprechübungen**: Man muss das Gehörte nachsprechen, aber mit einer kleinen Änderung; z. B. „*Wann hast du frei? Am Sonntag? – Ja, am Sonntag.*“ (Dieling, Hirschfeld, 2000, 57). Zu den vorbereitenden Sprechübungen gehören auch **produktive Übungen**. Bei diesen steht dem Lernenden keine Vorlage mehr zur Verfügung, er muss selbst einzelne Wörter (eventuell auch Sätze) bilden. An den produktiven Übungen kann unter anderem auch die Grammatik oder Lexik geübt werden: Die Schüler bilden die Pluralform von Substantiven, das Präteritum von starken Verben; Sie benennen Bilder oder Symbole oder beantworten einfache Fragen (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005).

Die höchste Form der Sprechübungen stellen die **angewandten Sprechübungen** dar: **Lesen** und **freies Sprechen**. Bei diesen Aufgaben müssen sich die Schüler nur daran orientieren, was sie können und wissen, sie sollen fließend sprechen, ohne eine zusätzliche Hilfe zu bekommen. Das Lesen zeigt sich meist schwieriger als das freie Sprechen, denn die Schüler müssen zusätzlich noch die Laut-Buchstaben-Beziehung beherrschen (vgl. Dieling,

Hirschfeld, 2000, 59). Wenn das Lesen und das freie Sprechen als phonetische Übungen verwendet werden sollen, müssen sie auch korrigiert werden. Man darf hierbei bei Fehlern dem Lernenden auf keinen Fall ins Wort fallen – sonst verliert dieser den Faden und, wenn dies öfter passiert, kann er die Lust verlieren oder sogar Angst bekommen, zu sprechen. Die Korrekturen sollen am Ende erfolgen, wenn man ausgesprochen hat. Um sich die Fehler des Schülers merken zu können, ist es für den Lehrer günstig, sich Notizen zu machen (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005).

Insgesamt lässt sich betonen, dass die lautliche Form der Sprache (Hören und Sprechen) der schriftlichen im Ausspracheunterricht bevorzugt werden soll (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005). Wenn man zuerst die schriftliche Form lernt, wird man durch die Regeln des Schreibens und Lesens seiner Muttersprache beeinflusst, die dann auch fehlerhaft in die deutsche Sprache übertragen werden. Davon geht auch das Schema des Wortschatzerwerbs aus: Hören – (Nach-)Sprechen – Lesen – Schreiben (vgl. Dieling, 1992, 17). Zumindest im Anfangsunterricht sollte man bei der Einführung von neuen Vokabeln Schritt für Schritt nach diesem Schema vorgehen, sonst kann es leicht zu Ausspracheproblemen kommen.

### **4.3.5 Weitere Empfehlungen für den Ausspracheunterricht**

Maroušková und Schmidt (2005) sowie Hirschfeld und Reinke (1998) geben viele Tipps für den Ausspracheunterricht: Was kann den Schülern helfen, sich die deutsche Aussprache anzueignen? Manches davon wird hier in dieser Arbeit erwähnt.

Im Allgemeinen ist es wichtig, den Schülern die Möglichkeit zu geben, beim Lernen möglichst viele Sinne anzuwenden. Außer dem Gehör kann man in den Unterricht ohne große Mühe das Sehvermögen und den Tastsinn miteinbeziehen. Im Ausspracheunterricht bedeutet dies die Integration von Gestik, mit der z. B. die Länge von Vokalen deutlich gemacht werden kann (die Länge kann auch im Text markiert werden), und von Mimik: Man sollte den Lernenden zeigen, wie der Mund für die jeweiligen Laute gestellt werden soll. Hilfreich ist es außerdem, beim Sprechen die Hand vor den Mund, auf das Kinn oder das Ansatzrohr zu legen, um so die Bewegung der Sprechwerkzeuge zu beobachten (vgl. Hirschfeld, Reinke, 1998).

Der Lehrer kann für die Veranschaulichung auch verschiedene Gegenstände verwenden: den Spiegel, damit die Lernenden sich selbst und ihre eigenen Sprechwerkzeugtätigkeiten beobachten können; ein Blatt Papier, das beim Aussprechen von den aspirierten Lauten P,

*T*, *K* vor dem Mund gehalten und durch die Luftstrom bewegt werden soll (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005); eine Papiertrompete, in die man beim Aussprechen von den Ü- und Ö-Lauten sprechen muss, sodass man in die Lippenrundung gezwungen wird (vgl. Hirschfeld, Reinke, 1998).

Nicht zu vergessen sind Vergleiche der deutschen Laute mit verschiedenen Klängen oder mit ähnlichen Lauten in der Muttersprache der Schüler. So geht der Ich-Laut vom langen geflüsterten [j] aus, der Ach-Laut entspricht dem Schnarchen, der Ang-Laut im Wort *lang* kann aus dem tschechischen Wort *lanko* abgeleitet werden, der vokalisierte Laut [ɛ] ist ähnlich einem sehr kurzen [a] (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005), die Labialisierung der Ü- und Ö-Laute kann mit der Lippenrundung beim Küssen oder Pfeifen verglichen werden (vgl. Hirschfeld, Reinke, 1998).

Oftmals wird empfohlen, die Schüler beim Sprechen aufzunehmen, sodass ihre Aussprache im Nachhinein vom Lehrer oder von ihnen selbst genau analysiert werden kann (vgl. Maroušková, Schmidt, 2005).

Es ist zu sehen, dass es viele Möglichkeiten gibt, wie man den Schülern den Erwerb der deutschen Aussprache erleichtern oder gar ermöglichen kann. Da jeder Lernende anders ist und andere Bedürfnisse hat, da jedem andere Strategien liegen, muss der Lehrer individuell an die Schüler herantreten, alle berücksichtigen, um allen den Fremdsprachen- bzw. Ausspracheerwerb zu vereinfachen. Weil im Fremdsprachenunterricht in der Regel 10 bis 20 Schüler in einer Klasse sind, ist es nicht realistisch, mit jedem Lernenden wirklich einzeln zu arbeiten und nur die für ihn besten Methoden zu verwenden. Deshalb sollte der Lehrer alle möglichen Wege des Unterrichtes ansetzen und möglichst viele Sinne beschäftigen, sodass jeder die Chance hat, das für ihn Günstigste zu wählen, um die deutsche Aussprache zu beherrschen (vgl. Lojová, 2011).

## **4.4 Besonderheiten des Unterrichtes in der Primarstufe in Bezug auf die Aussprache**

Wenn man eine Fremdsprache schon in der Primarstufe unterrichtet, muss man das Alter der Schüler, meist sechs bis zwölf Jahre, und davon ausgehende Spezifika der Lerngruppe, berücksichtigen. Die hier erwähnten Besonderheiten gehen überwiegend von eigenen Erfahrungen der Autorin im Umgang mit Kindern und von längst erworbenen Kenntnissen aus der Psychologie, Pädagogik und Didaktik aus.

In der Primarstufe müssen die Schüler zuerst lernen, Schüler zu werden. Sie müssen sich daran gewöhnen, dass sie einige Pflichten zu erfüllen haben: Sie müssen täglich früh aufstehen und in die Schule gehen; dort müssen sie eine Zeitlang ruhig sitzen und arbeiten; nachmittags schreiben sie Hausaufgaben und, wenn nötig, lernen bzw. üben das in der Schule Gelernte. Sie haben weniger Frei- und Spielzeit als im Vorschulalter. Der Lehrer muss den Schülern helfen, mit der neuen Situation umgehen zu lernen.

Kinder in diesem Alter freuen sich meistens auf die Schule, sie wollen neue Sachen lernen; sie sind neugierig, was alles kommt. Das ist eine gute Ausgangssituation für den Unterricht: Der Lehrer hat es nicht schwer, das Interesse der Schüler an dem zu wecken, was zu lernen ist. Gleichzeitig muss er aber auch damit rechnen, dass die Kinder schnell müde werden, sodass sie die Aufmerksamkeit verlieren und unruhig werden. Man gibt an, dass Schüler in der 1. Klasse nur etwa 10 Minuten konzentrationsfähig sind. Deshalb sollte der Unterricht abwechslungsreich gestaltet werden. Man sollte unterschiedliche Methoden einsetzen und mehrere Tätigkeiten in die Stunde integrieren. Auch die Sozialform der Arbeit sollte nicht die ganze Stunde lang gleichbleiben: Es kann einzeln, zu zweit, in kleinen Gruppen wie auch mit der ganzen Klasse, frontal oder im Kreis, gearbeitet werden. Da die Schüler nicht imstande sind, 45 Minuten still zu sitzen, ist es nötig, in den Unterricht auch Bewegung miteinzubeziehen. Dazu eignen sich Spiele, die eine Entspannung hervorrufen, denn Spiele spielen ist etwas, was die Schüler aus dem Vorschulalter kennen und was für sie immer noch wichtig ist. Mit dem steigenden Alter der Schüler sinkt der Bedarf an der Abwechslung, Bewegung und den Spielen, sodass es in der 5. Klasse ausreicht, zwei oder drei Aktivitäten statt den etwa fünf in der 1. Klasse abzuwechseln.

Im Anfangsunterricht gibt es darüber hinaus weitere Dinge, die beachtet werden müssen: Die Schüler können weder lesen noch schreiben. Dies betrifft auch die 2. und zum Teil die 3. Klasse: In diesem Alter können sie es zwar mittlerweile, es ist aber bei den meisten noch nicht ganz fließend, sie stottern bei schwierigen oder langen Wörtern, sie verlieren sich ab und zu im Text und lesen insgesamt langsam. Beim Schreiben lassen sie manchmal Buchstaben aus, einige selten verwendete Buchstaben müssen sie noch in Anlauttabellen suchen, denn sie wissen plötzlich nicht mehr, wie sie geschrieben werden. Die Unkenntnis bzw. geringe Kenntnis der Schrift beeinträchtigt den Unterricht, denn man kann sich darauf kaum verlassen. Am Anfang können sich die Schüler keine Vokabeln notieren, sie können keine Texte lesen, viele didaktische Spiele können nicht gespielt werden, da für sie die Schrift nötig wäre. Andererseits ist dies besonders für den Ausspracheunterricht günstig, denn die Schüler verbinden die deutschen Strukturen in der Schrift nicht mit den

muttersprachlichen, was bei älteren Lernenden der Fall ist (z. B. der Buchstabe R wird konsonantisch als [r] auch da ausgesprochen, wo im Deutschen der vokalisierte Laut [ʀ] ist). Auch die sprachlichen Strukturen stehen noch nicht ganz fest, sodass es für die Schüler einfacher ist, sich ungewöhnliche Laute, den deutschen Akzent und gar die Aussprache anzueignen. Sie sind fähig, die Aussprache zu imitieren und neu zu artikulieren (vgl. Chighini, Kirsch, 2009, 12). Der Fremdsprachenunterricht stützt sich im Anfangsunterricht auf die mündliche Kommunikation.

Die Schüler kennen außerdem auch viele (Fach-)Begriffe nicht, die sonst für den Fremdsprachenunterricht wichtig sind. Es geht vor allem um grammatische Termini wie Substantiv, Verb, Akkusativ u. ä., aber auch in der Phonetik und Phonologie sind einige zu finden: z. B. Vokal und Konsonant, Diphthong oder Auslautverhärtung. Die Schüler kennen zwar auch andere Begriffe nicht, wie Spannung, Labialisierung, Aspiration etc., doch diese Wörter kennen auch Erwachsene nicht, wenn sie sie bisher in einer anderen Sprache nicht verwendet haben, sodass sie für diesen Bereich nicht bedeutsam sind. Beim Erlernen einer Fremdsprache geht es natürlich nicht um die Termini, sondern um das Verständnis: Wenn der Lehrer ohne weitere Erklärung am Wort zeigen würde, dass in dem einen Wort ein langer Vokal ist, würde ihn das Kind wahrscheinlich nicht verstehen, und zwar auch dann nicht, wenn er statt des deutschen Wortes die tschechische Übersetzung *samohláska* verwenden würde. Der Lehrer muss die Termini auslassen, wenn er sie nicht mühsam erklären will. Der Unterricht muss sich also überwiegend auf die Imitation stützen, denn die kognitive Methode würde nicht viel bringen.

Wenn auch der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe und im Anfangsunterricht Schwierigkeiten bringt, die den Besonderheiten des Kinderalters und den Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler entsprechen, zeigt es sich doch als sinnvoll und günstig, eine Fremdsprache schon so früh zu erlernen. Dies beweisen Chighini und Kirsch (2009, 13 – 14) mithilfe einer Untersuchung von Kim u. a. aus dem Jahre 1997: Für das Lernen ist die Verknüpfung von Neuronen in Netzen nötig. Wenn man eine Fremdsprache schon sehr früh lernt, baut man für beide Sprachen, Mutter- und Fremdsprache, ein einziges neuronales Netz auf. Die Fremdsprachen lernenden Erwachsenen müssen für die neue Fremdsprache ein zweites Netz aufbauen, sie knüpfen dabei kaum an das erste Netz an. Deshalb lernen sie Fremdsprachen mühsamer als Kinder. Im bereits erwähnten Werk ist zwar nicht klar herausgestellt, von welchem Kindesalter die Rede ist, trotzdem kann angenommen werden, dass dies zumindest zum Teil auch für Schüler im frühen Schulalter und nicht nur für Kleinkinder bzw. bilinguale Kinder gilt. Auf jeden Fall steht fest: je früher, desto einfacher.

Wie in diesem Kapitel aufgezeigt, so scheint es im Allgemeinen als günstig, schon in der Primarstufe, möglicherweise ab der 1. Klasse, eine Fremdsprache zu lernen. Der Lehrer muss dabei die oben erwähnten Besonderheiten eines solchen Unterrichtes berücksichtigen, kann sie aber gleichzeitig auch nutzen. Dies betrifft besonders den Ausspracheunterricht, denn die Schüler gewöhnen sich relativ schnell an den Klang der Fremdsprache, passen sich ihm an und imitieren ihn.

## 5. Status Quo des Ausspracheunterrichtes an tschechischen Grundschulen

Der praktische Teil dieser Arbeit setzt sich die Untersuchung der tatsächlichen Schulpraxis als Ziel: Wie geht man in der Primarstufe der tschechischen Grundschule mit dem Ausspracheunterricht praktisch um? Im *RVP* werden Anforderungen genannt, die der Unterricht erfüllen sollte; sie sind jedoch zu allgemein formuliert und ungenügend. Nach dem *RVP* soll den Schülern im Fremdsprachenunterricht die Aussprache beigebracht werden, konkreter wird diese Anforderung jedoch nicht spezifiziert. Manche Schulpläne erweitern den *RVP*, manche sind nur ungenügend. Aber auch wenn die Schulpläne den Ausspracheunterricht integrieren bzw. ihn betonen, bleibt es nur eine Theorie, die sich von der Praxis unterscheiden kann. Der praktische Teil dieser Arbeit beschreibt deswegen, wie der Ausspracheunterricht in der Praxis wirklich aussieht.

### 5.1 Methodische Verfahren

Da der Ausspracheunterricht im DaF-Unterricht eng mit dem verwendeten Lehrwerk zusammenhängt, beginnt der praktische Teil der Arbeit mit Analysen der Lehrwerke, die im DaF-Unterricht in der Primarstufe der Grundschule in Tschechien verwendet werden. Nachher setzt eine Untersuchung der Schulpraxis in gewählten Klassen fort.

#### 5.1.1 Analysen der DaF-Lehrwerke

Im Rahmen der Analyse werden drei Lehrwerke charakterisiert, *Ene mene*, *Planetino* und *Start mit Max*. Nach ihnen wird auch in den Schulen unterrichtet, in denen die Untersuchung durchgeführt wird. *Planetino* und *Start mit Max* werden als Hauptmaterialien in je einer Schule genommen, *Ene mene* ist ein ergänzendes Material für die erste Klasse in einer der Schulen.

Nach Informationen zufolge, gibt es heutzutage in Tschechien außer den drei genannten Lehrwerken noch zwei weitere DaF-Lehrwerke für die Primarstufe: *Tintenfass* und *Wer? Wie? Was?*. *Tintenfass* ist von demselben Verlag und größtenteils von denselben Autoren wie *Ene mene* herausgegeben, beide Lehrwerke sind ähnlich, nur mit dem Unterschied, dass *Tintenfass* für ältere Schüler bestimmt ist. *Wer? Wie? Was?* wurde in den neunziger Jahren

des 20. Jahrhunderts herausgegeben; es ist schon ein altes Lehrwerk, in Buchhandlungen ist es kaum erhältlich. Deshalb erscheint es mittlerweile unwahrscheinlich, dass jemand nach diesem Lehrwerk unterrichten würde. Es wäre deshalb nicht sinnvoll, diese beiden Lehrwerke zu analysieren. Es bleiben also die drei vorher genannten: *Ene mene*, *Planetino* und *Start mit Max*. Die Werke werden in der Reihenfolge des Alters der Schüler analysiert, für die die Lehrwerke bestimmt sind: von den jüngsten bis zu den in der Primarstufe der Grundschule ältesten.

Bei jedem Lehrwerk werden alle Bände untersucht, die größte Aufmerksamkeit wird immer dem ersten Band gewidmet, weil gerade in ihm die Arbeit mit der Fremdsprache anfängt. Auch der Aussprache wird hier meist mehr Platz gegeben als in den weiteren Bänden. Deshalb stammen die Informationen zu verschiedenen Übungen (Anzahl, Beispiele) überwiegend aus dem jeweils ersten Band. Nach allgemeinen Informationen über die Autoren, die Bestimmung und Konzeption des Lehrwerkes, beschäftigt sich die Analyse mit dem Ausspracheunterricht selbst. Erstens konzentriert sie sich auf den Umgang mit den Ausspracheregeln: ob sie theoretisch erklärt werden, ob es im Lehrwerk Übungen gibt, die den Schülern einzelne deutsche Laute beibringen, oder ob erklärt wird, wie man welchen Buchstaben bzw. Buchstabengruppe liest.

Zweitens wird nach einer Verknüpfung des Ausspracheunterrichtes mit anderen Sprachfertigkeiten gesucht. Dabei werden die rezeptiven Fertigkeiten, Hören und Lesen, beschrieben sowie die reproduktiven: Sprechen und Schreiben. Es wird gezeigt, bei welchen Übungen zu diesen Fertigkeiten gleichzeitig die Aussprache unterrichtet wird.

Es ist außerdem wichtig, zu beschreiben, wie das Lehrwerk mit dem neu zu erlernenden Wortschatz arbeitet. Wie werden neue Vokabeln vorgestellt? Können die Schüler die Wörter von einem Muttersprachler, also auf Audioaufnahmen hören, oder nur vom Lehrer? Damit hängt u.a. das Erlernen des deutschen Wortakzents zusammen. Wird der Akzent markiert? Wird der Unterschied zwischen der deutschen und der tschechischen Akzentuierung erklärt? Bzw. wird klargemacht, worauf sich der deutsche Akzent richtet? Gibt es im Lehrwerk Übungen, an denen gezielt der Wortakzent geübt wird?

Im Folgenden wird von ein paar konkreten Übungen die Rede sein. Es wird gezeigt, wie sie sich mit der Aussprache beschäftigen, ob sie auf die Schüler aktivierend und interaktiv wirken. Wenn es Übungen gibt, die Fehler gegen die Aussprache enthalten, wird dies auch erwähnt.

Zu jedem Lehrwerk gibt es Audioaufnahmen, die besonders den Ausspracheunterricht beeinflussen. Darum müssen auch sie analysiert werden: Wer sprach ein? Wie ist seine Sprache? Was ist auf den Audioaufnahmen zu finden – welche Übungen, welche Gespräche, Lieder u. ä.? Die Audioaufnahmen zu den drei untersuchten Lehrwerken sind auf CDs, manche auch auf Kassetten aufgenommen. In den Analysen wird immer von dem Medium gesprochen, das gerade für die Analyse zur Verfügung stand.

Letztendlich werden die drei Lehrwerke verglichen. Es werden die größten Vorteile und Chancen wie auch Probleme und Fehler der Lehrwerke aus Sicht des Ausspracheunterrichtes erneut erwähnt und in einen Vergleich gesetzt.

### **5.1.2 Untersuchung in den Schulen**

Im Anschluss wird der Zugang der Grundschulen bzw. der Grundschullehrer zum Ausspracheunterricht beschrieben. Es werden Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, die in zwei Prager Grundschulen durchgeführt wurde.

#### ***Bildung einer tauglichen Probe***

Da es sich bei der Studie um eine qualitative Untersuchung handelt, in der die Einstellung einzelner Lehrer zur Aussprache wie auch Aussprachefähigkeit ihrer Schüler festgestellt werden soll, wurde festgelegt, dass fünf von fünf verschiedenen Lehrern unterrichtete Klassen untersucht werden. Um die Ergebnisse einzelner Klassen vergleichen zu können, verlief die Untersuchung nur in Klassen, die seit etwa zwei Jahren DaF lernen.

Selbst bei der niedrigen Anzahl der erforderlichen Lehrkräfte und Klassen ergaben sich bei der Suche nach passenden Beispielen Probleme. In Prag und dessen Umgebung gibt es zugänglichen Informationen zufolge nur fünf Grundschulen, an denen DaF ab der Primarstufe unterrichtet wird. All diese Schulen wurden angesprochen, doch nur zwei konnten an der Untersuchung teilnehmen. Eine der anderen Schulen antwortete gar nicht, eine andere wollte nicht teilnehmen und in der dritten Schule war nach einer zweijährigen Kontinuität gerade ein Lehrerwechsel gewesen. Da es für wahrscheinlich gehalten wird, dass die Aussprache der Schüler viel vom jeweiligen Lehrer abhängig ist, würde die Untersuchung in dieser Klasse keinen Sinn ergeben. Es standen also nur zwei Schulen mit insgesamt fünf Klassen zur Verfügung.

## ***Charakteristik der Zielgruppe***

In der ersten teilnehmenden Schule konnten vier Klassen (bzw. Gruppen, da für den DaF-Unterricht jede Klasse in zwei Gruppen geteilt wird) mit vier verschiedenen Lehrern untersucht werden. Es geht um eine Grundschule mit erweitertem DaF-Unterricht. DaF wird ab der 1. Klasse unterrichtet. In der 1. Klasse haben die Schüler zwei, in der 2. Klasse drei und in der 3. Klasse schon vier Deutschstunden. Ab dem 3. Jahrgang bekommen sie zusätzlich eine Konversationsstunde, die möglicherweise ein Muttersprachler übernimmt. In diesen Klassen verlief die Untersuchung zu Beginn der 3. Klasse.

In der anderen Schule konnte nur eine Klasse (bzw. Gruppe) untersucht werden. In dieser Schule wird ab der 1. Klasse Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. In der 4. Klasse kommt eine zweite Fremdsprache dazu; unter anderem wird auch DaF angeboten. Im 4. Jahrgang haben die Schüler zwei und im 5. drei wöchentliche Stunden der gewählten Sprache. Pro Jahrgang gibt es je eine Gruppe mit DaF. Deshalb konnte auch nur eine Klasse untersucht werden. Die Untersuchung verlief ganz am Ende der 5. und zum Teil auch zu Beginn der 6. Klasse. Die 6. Klasse gehört zwar nicht mehr zur Primarstufe, es handelte sich aber nur noch um Gespräche mit einigen Schülern und mit der Lehrerin, sodass es die Ergebnisse nicht beeinflussen sollte. Aus zeitlichen Gründen war es nicht möglich, alle Gespräche am Ende des vorangegangenen Schuljahres durchzuführen.

Die Auswahl der untersuchten Klassen ist nicht ideal, entspricht aber den Möglichkeiten der teilnehmenden Schulen. Außer dem Vergleich der einzelnen Klassen können auch Ergebnisse der Schüler verglichen werden. Diese haben zwar immer zwei Jahre des DaF-Unterrichtes hinter sich, einmal aber gerade zu Beginn der 3. und einmal am Ende der 5. Klasse. Leider ist dieses Ergebnis nicht ganz objektiv, da es sich um einen Vergleich von vier Klassen zu einer Klasse handelt.

## ***Verwendete Methoden und Techniken der Untersuchung***

Entsprechend dem Prinzip der Triangulation besteht die Untersuchung aus drei Teilen: aus der Beobachtung des realen Unterrichtsablaufes in den Klassen, aus der Sicht der Lehrenden und aus den Ergebnissen der Schüler.

Die Untersuchung begann in jeder Klasse mit **Beobachtungen**. Dem Plan dieser Arbeit entsprechend, sollte während der Beobachtung immer eine Unterrichtseinheit in Betracht genommen werden, also etwa drei Stunden. Aus zeitlichen Gründen der Schulen wie auch der Beobachterin, konnte es die Beobachtung allerdings nicht immer in diesem Umfang

durchgeführt werden. In drei Klassen wurden drei Stunden, in zwei Klassen nur zwei Stunden beobachtet. Da aber das Wichtigste gleich in der ersten Stunde merkbar und der Rest durch den Lehrer ergänzt wurde, störte es die Untersuchung nicht. Betrachtet wurde Folgendes:

- die Aussprache der Schüler und zum Teil auch des Lehrers (bei dem sie jedoch nicht ausgewertet wird, da es sich schon um ein höheres Niveau der Deutschkenntnisse handelt)
- die Arbeit des Lehrers mit Aussprache Fehlern der Schüler
- die Frage, ob in den Unterricht Übungen miteinbezogen werden, die gezielt die Aussprache fördern
  - o Üben von schwierigen Lauten oder Laut-Buchstabe-Beziehungen
  - o Präsentation von neuen Lauten
  - o Präsentation der Aussprache von neuen Vokabeln
  - o Arbeit mit dem Wort- oder Satzakzent
  - o eine andere Weise der gezielten Arbeit mit der Aussprache

Um die Objektivität der Ergebnisse sicherzustellen, wussten die Lehrer in dieser Phase der Untersuchung nur, dass es sich um den DaF-Unterricht handelt; dass die Aussprache für die Untersuchung wichtig ist, wurde nicht offenbart.

Nach den Beobachtungen kam es zu **Gesprächen mit den Lehrenden**. Am Anfang wurden die Lehrer nach ihrer Praxis, Unterrichtsweise und -zielen gefragt. Außerdem ging es in den Gesprächen überwiegend um die Aussprache: ob die Aussprache bzw. der Ausspracheunterricht ihrer Meinung nach wichtig ist und warum, wie sie die Aussprache unterrichten, welche Materialien sie dazu verwenden, was für die Schüler schwierig ist, welche Fehler diese begehen und wie die Lehrer damit umgehen.

Letztendlich wurden auch die **Schüler interviewt**. Dabei ging es um die Richtigkeit der Aussprache von einzelnen Lauten im Kontext von Wörtern.

### ***Begründung der Auswahl der Laute und Wörter***

Die Schüler bekamen nach und nach zweiundzwanzig Bilderkarten gezeigt (Anhang B) und sollten immer das entsprechende Wort auf Deutsch sagen. Wenn sie das Wort nicht

wussten/kannten, durften sie versuchen, es zu lesen: auf der Rückseite der Karten stand das Wort geschrieben.

Den Schülern wurde mitgeteilt, dass ihre Aussprache und nicht der Wortschatz untersucht wird. Die Wörter waren so gewählt, dass sie die für die Tschechen schwierigen Laute enthielten. Zu jedem untersuchten Laut gab es zwei Beispielwörter, bei den Ö- und Ü-Lauten wurde einmal der lange geschlossene und einmal der kurze offene Vokal vertreten, da die Weise der Artikulation in beiden Fällen ähnlich ist. Es ging um die Laute [ø:], [œ], [y:], [ʏ], [aj], [ɔy], [o:], [e:], [ɛ], [ɐ], [ɐ], [ç], [ŋ] und [x]. Die Schüler bekamen Wörter zu einzelnen Lauten in der gerade gegebenen Reihenfolge, die mit den Vokalen anfang und mit den Konsonanten fortsetzte. Gezielt wurde ein anderer Laut zwischen den Ich- und den Ach-Laut hinzugefügt, da die Unterscheidung zwischen diesen Lauten für die Tschechen ungewöhnlich ist und beide Laute denselben Buchstaben entsprechen; deshalb sollten die Schüler Zeit zwischen diesen Lauten bekommen, um die Aussprache ändern zu können. Die Aspiration bei P, T und K, die Artikulation des konsonantischen R und die Auslautverhärtung bei B, D und G wurde nicht untersucht, weil dies für weniger wichtig gehalten wurde, da es das Verständnis nicht stört, wenn man diese Laute falsch artikuliert, bzw. weil die Verhärtung im Tschechischen relativ ähnlich ist. Trotzdem enthielten die untersuchten Wörter auch diese Laute, die jedoch nicht ausgewertet wurden.

Zur Untersuchung wurden folgende Wörter gewählt: *Flöte, zwölf, tschüss* (dieses Wort darf auch als *tschüs* geschrieben und dann auch lang ausgesprochen werden; diese Variante wird aber für selten gehalten und wurde darum nicht berücksichtigt und wird auch nicht weiter erwähnt), *grün, Eis, (ich) heiße, Freund, Leute, rot, Oma, gehen, Tee, Schule, Puppe, Mutter, Spitzer, ich, richtig, jung, singen, Buch, Drachen*. Es wurde nach Wörtern gesucht, die die geforderten Laute enthalten und gleichzeitig den Schülern bekannt sind, damit sie sie möglichst spontan aussprechen können und sie nicht lesen müssen, denn das Lesen beeinflusst die Aussprache und macht sie schwieriger: die Schüler müssen sich erstens an die Laut-Buchstabe-Beziehung erinnern und dann noch den Laut richtig artikulieren. Die Auswahl ging von Lehrwerken für die Primarstufe aus; die größte Rolle spielte dabei *Start mit Max*, weil es das Lehrwerk war, mit dem die erste untersuchte Klasse lernte. In der Zeit dieser ersten Untersuchung waren die Hospitationen in den anderen Klassen noch nicht vereinbart und deshalb auch ihre Lehrwerke noch nicht bekannt. Es wurde jedoch nach allgemein bekannten und einfachen Wörtern gesucht. Trotzdem zeigten sich bei den Schülern Wortschatzprobleme, vor allem in den Klassen, die *Start mit Max* nicht benutzten.

Sie betrafen die Wörter *Flöte*, *Eis*, *Leute*, *Tee* und *jung*. Gründe dafür gibt es mehrere. Erstens gibt es zu manchen Lauten nur wenige Vokabeln, die für die Schüler wichtig und daher auch bekannt zu sein scheinen: Es war teilweise schwierig, gar irgendwelche entsprechenden Wörter zu finden. Deshalb mussten auch etwas weniger bekannte Wörter gewählt werden (z. B. *jung*). Zweitens wurde leider nicht bei allen Lehrwerken überprüft, ob die ausgewählten Wörter enthalten waren. Letztendlich konnte man aber bei der niedrigen Anzahl der zugänglichen Klassen keine *Probeklasse* einrichten, um festzustellen, ob die Vokabeln passend gewählt waren. Man müsste dazu eine ganze Klasse untersuchen, sonst könnte passieren, dass gerade die besten oder die schwächsten Schüler interviewt würden und das Problem wieder auftauchen würde; nur eine ganze Probeklasse wäre objektiv. Diese würde dann aber in der vollen Untersuchung fehlen. Doch selbst wenn die erste untersuchte Klasse als eine Probeklasse untersucht würde, würde es nicht ausreichend helfen: Man würde auch eine Probeklasse für Klassen mit einem anderen Lehrwerk brauchen, da sich die Probleme (bis auf das Wort *Leute*) erst in den nächsten Klassen zeigen; und auch zwischen diesen waren die Probleme nicht gleich. Die Ergebnisse werden hierdurch zum Teil beeinflusst.

### ***Art und Weise der Präsentation der Ergebnisse***

Diese Arbeit stellt die Ergebnisse der Untersuchung folgendermaßen vor: Jede Klasse wird zu Beginn allgemein charakterisiert (Jahrgang, Lehrwerk, Besonderheiten der Klasse etc.). Zunächst wird entsprechend der Unterrichtsbeobachtung gezeigt, wie der Unterricht in der Klasse funktioniert, wie er verläuft, wie sich die Schüler und auch der Lehrer verhalten. Im Anschluss werden die Sicht des Lehrers, seine Meinungen, Ziele, Methoden, u. ä. aufgezeigt. Der Ausgangspunkt dieses Kapitels ist ein Gespräch mit dem Lehrer. Zuletzt werden die Schülergespräche analysiert. Es wird erklärt, welche Fehler vorhanden sind und wie sich die Schülersprache der einzelnen Laute (bzw. Wörter, da sie auch andere Laute enthalten, die gleichzeitig mit dem untersuchten Laut auch richtig oder falsch ausgesprochen werden können) verhält. Nach und nach werden einzelne Laute bzw. Wörter bearbeitet. In den Anhängen C bis G gibt es Tabellen, die die konkreten Zahlen darüber angeben, wie viele Schüler welche Ausspracheweise verwenden. Die Varianten der Schülersprache werden hier je nach Nähe bzw. Entfernung des primär untersuchten Lautes und weiter der anderen Laute zur Standardlautung angeordnet. Das Wort *Schülersprache* wird in den Tabellen mit *S-Aussprache* abgekürzt.

Wenn einem Schüler ein Wort unbekannt war und daher gelesen wurde, wird damit folgendermaßen umgegangen: Wenn die Aussprache zumindest relativ richtig ist (d. h. die Laut-Buchstabe-Beziehung passt), wird hier kein Unterschied zu den spontan ausgesprochenen Vokabeln gemacht. Wenn aber ein Schüler das Wort gar nicht lesen kann oder es so liest, wie man es im Tschechischen lesen würde (z. B. [ˈlɛʊtɛ]), wird es für nicht entsprechend gehalten und darum nicht eingerechnet, da die Kenntnis der Laut-Buchstabe-Beziehung hier nicht untersucht wird.

Zum Schluss wird nach Zusammenhängen zwischen dem Lehrer und seiner Arbeit – wozu auch das gewählte Lehrwerk gehört – und den Ergebnissen der Schüler gesucht: Inwieweit beeinflusst der Lehrer durch seine Arbeit die Aussprache der Schüler?

In der gerade beschriebenen Weise werden alle fünf untersuchten Klassen nacheinander analysiert, erstens die Dritt-, dann die Fünftklässler. Im Anschluss werden die Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den fünf Klassen aufgezeigt. Im Vergleich kann dann auch der bereits erwähnte Einfluss des Lehrers auf die Schülersprache besser beurteilt, wie auch Unterschiede zwischen den Dritt- und Fünftklässlern deutlich gemacht werden.

## **5.2 Analysen der DaF-Lehrwerke**

Wie gesagt, es werden Lehrwerke *Ene mene*, *Planetino* und *Start mit Max* analysiert. Zuerst beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit dem Lehrwerk „*Ene mene... Tintenfass, geh zur Schule, lerne was!*“ von Miluše Jankásková, Karla Ulbert und Doris Dusilová.

### **5.2.1 Das Lehrwerk *Ene mene***

Dieses Lehrwerk ist für den Kindergarten und die Primarstufe der Grundschule bestimmt, für Kinder im Alter von fünf bis neun Jahren. Man rechnet damit, dass Kinder in diesem Alter noch kaum lesen und schreiben können. Vor allem am Anfang gibt es im Lehrwerk fast nur Bilder und ab und zu einzelne Buchstaben (meistens in Übungen zum Erkennen von einzelnen Lauten). Später treten einzelne Wörter und im zweiten Band (selten auch im ersten Band) auch kurze Sätze auf. Der Großteil des Lehrstoffes befindet sich jedoch auf den zugehörigen Kassetten.

*Ene mene* ist in zwei Bände aufgeteilt. Jedem Band gehören das Kursbuch, das Lehrerhandbuch und zwei Kassetten an und er enthält immer neun Themenkreise. Nachdem

beide Bände durchgenommen wurden, sollten die Schüler das Niveau A1 nach dem europäischen Referenzrahmen erreicht haben.

*Ene mene* ist ein zweisprachiges Lehrwerk, d. h. es wird darin sowohl das Deutsche als auch das Tschechische verwendet. Dies wird vor allem am Lehrerhandbuch erkennbar, in dem fast alles auf Tschechisch verfasst ist. Im Kursbuch wird, wie gesagt, nur selten die Schrift gebraucht. Das Tschechische kommt auf den Titelseiten vor und weiter nur als Beschreibung von einzelnen Kapiteln bzw. Seiten. Auf Tschechisch werden die Wörter *Thema, sprachliches Portfolio, Wörterbuch*<sup>9</sup> u. ä. geschrieben. Wo es sonst etwas Schriftliches vorkommt (vor allem im zweiten Band), wird es auf Deutsch geschrieben. Die Audioaufnahmen (einzelne Übungen) werden auf Tschechisch eingeleitet.

Zu den Hauptzielen des Lehrwerkes gehört die Einübung der richtigen deutschen Aussprache. Außerdem ist es den Verfassern wichtig, den Schülern die wichtigsten Vokabeln und Kommunikationsmittel beizubringen und vor allem eine gute Beziehung zur deutschen Sprache entstehen zu lassen (vgl. *Ene mene 1: kniha pro učitele*, 2003, XV).

### ***Ausspracheregeln, die geschriebene und gesprochene Form der Sprache***

Im Lehrwerk *Ene mene* werden keine Regeln erklärt, der Ausspracheunterricht geht rein von der Imitation aus. Dazu dienen vor allem die Nachsprechübungen. Alles, was die Schüler lernen sollen, ist auf den Kassetten zu finden: einzelne Vokabeln, Wortverbindungen wie auch ganze Sätze.

Es werden zwar keine einzelnen Laute nach und nach gelehrt, trotzdem wird mit ihnen gearbeitet. Am Anfang lernen die Schüler die deutschen Vokale, in der Regel mehrere auf einmal, indem sie dazu angeleitet werden, unter ihnen zu unterscheiden. Sie sollen entscheiden, welchen Vokal bzw. wenig später welchen Laut sie im jeweiligen Wort hören – und später auch, an welcher Position (am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Wortes). Sie sollen auch alles, was auf der Kassette gesagt wird (d. h. den ganzen Wortschatz), nachsprechen. Außerdem gibt es Wörterreihen, in denen sich verschiedene Laute abwechseln; ab und zu gibt es auch Reihen, in denen nur ein Laut (z. B. das lange geschlossene O) geübt wird. Es stehen auch Abzählreime zur Verfügung, die sich an einem oder mehreren Lauten orientieren. Z. B. „*A, a, a, der Affe, der ist da. E, e, e, die Ente schwimmt im See...*“ (*Ene mene 1: kniha pro učitele*, 2003, zur S. 5). Die Schüler können

---

<sup>9</sup> Übersetzt durch die Autorin.

diese Gedichte nicht lesen, sie müssen sich nur auf ihr Gehör und Gedächtnis beziehen. Solche und ähnliche Übungen sind nahezu für jede Stunde geplant. Das Lehrerhandbuch stellt einen ausführlichen Plan des Unterrichtes, Stunde für Stunde, zur Verfügung.

Mit der Schriftsprache wird altersgemäß nur sehr langsam gearbeitet. Mithilfe der Hör- und Leseübungen wird jedoch mit dem Ende des ersten Bandes auch der Unterschied zwischen der gesprochenen und geschriebenen Ebene der Sprache deutlich gemacht. Dies wird im folgenden Kapitel im Absatz *Schreiben* genauer erläutert.

### ***Die Verknüpfung des Ausspracheunterrichtes mit der Förderung von anderen Sprachfertigkeiten***

Um den Schülern eine Fremdsprache beizubringen, muss man die vier Sprachfertigkeiten – Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben – fördern.

Da das Lehrwerk *Ene mene* für Kinder am Ende der Vorschule bzw. zu Beginn der Schulpflicht bestimmt ist, ist es schwierig, von einzelnen Sprachfertigkeiten zu sprechen. Die Schüler können noch nicht einmal in ihrer Muttersprache lesen und schreiben, sodass sich der Unterricht auf das Hören und Sprechen (bzw. Nachsprechen) stützen muss. Zu jedem Band des Lehrwerkes gehören zwei Kassetten, eine davon enthält Relaxmusik, die andere ist voll mit Hörübungen und Liedern. Die meisten Hörübungen dienen als Nachsprechübungen, in denen den Schülern gezielt die Aussprache beigebracht, oder (etwas öfter) ihnen der neue Wortschatz vorgestellt wird. Zum „Wortschatz“ gehören in diesem Sinne nicht nur die Vokabeln, sondern auch Sätze, kurze Gedichte, Abzählreime und Lieder. Alles, was die Schüler sagen lernen, müssen sie wiederholt nachsprechen. Außerdem gibt es im Lehrwerk Übungen zum Erkennen von einzelnen Lauten. Dies hat jedoch nicht so sehr viel mit der Fremdsprache an sich zu tun, sondern allgemein mit der schriftlichen Form der Sprache. Ähnlich lernen die Schüler das Lesen und Schreiben auch in ihrer Muttersprache. Diese Übungen werden zwar im Lehrwerk als „Hörverstehen“ bezeichnet, es geht doch überwiegend ums Erkennen von Lauten und nicht ums Verständnis. Doch auch bei den Anfängen in der Fremdsprache könnte mit dem Verständnis gearbeitet werden. Die Schüler könnten sich z. B. einen kurzen Text anhören und Bilderblätter hochheben, wenn sie das jeweilige Wort gehört haben, oder versuchen, das Thema eines Textes nach den bekannten Wörtern zu erraten. Solche Übungen gibt es im Lehrwerk kaum. Im zweiten Band gibt es zwar etwas mehr Übungen zur Förderung des Hörverstehens (die Schüler sollen z. B. Bilder mit dem gehörten Wort verbinden oder Sätze eines Textes der Reihe nach anordnen – die Hörübungen sind also fast immer eng mit dem Lesen verbunden), aber immer noch wenig

(z. B. wurde in den letzten drei Themenkreisen des zweiten Bandes nur je eine solche Übung gefunden).

Im Fremdsprachenunterricht sollte man auch lesen lernen. Doch bei den Schülern, für die *Ene mene* bestimmt ist, ist dies kaum möglich. Hier wird vor allem mit einzelnen Lauten bzw. Buchstaben gearbeitet und der Fortschritt entspricht dem Leseunterricht in ihrer Muttersprache. Alles geht hierbei vom Gehörten aus: Die Schüler analysieren, welchen Laut und auf welcher Position sie gehört haben, suchen unter verschiedenen Kärtchen die Karte, auf der das ausgesprochene Wort steht, nach und nach lernen sie einzelne Wörter zu lesen – und dabei natürlich auch zu verstehen, was das jeweilige Wort bedeutet. Dies zeigen sie entweder mithilfe der Übersetzung ins Tschechische, oder auf einem Bild. Im zweiten Band setzt sich diese Arbeit fort. Es stehen dann auch schon kurze Texte (meistens Gespräche) zur Verfügung, die gelesen – und verstanden – werden sollen. Oft wird der Leseunterricht mit den Hörübungen verbunden – ein Text soll gelesen und dann gehört werden oder umgekehrt. Das Hören darf nicht fehlen, denn die Schüler lernen dadurch die Aussprache und sehen den Unterschied zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Form der Sprache. Sie hören gleichzeitig den Satzaccent, den sie dann selbst beim Lesen imitieren können. Altersgemäß ist die Förderung der Lesefähigkeiten ausreichend.

Die Sprechfertigkeiten werden überwiegend auf der Basis von Nachsprechen (nach den Kassetten oder nach dem Lehrer) unterrichtet. Die Schüler werden kaum dazu aufgefordert, selbst etwas zu erzählen, von freiem Sprechen kann gar keine Rede sein. Das wäre in diesem Alter auch sehr schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Die Schüler ändern im Text, den sie imitieren, höchstens ein Wort – ihren Namen oder den Namen ihrer Familienmitglieder u. ä. Im Lehrerhandbuch stehen jedoch viele einfache Spiele für die ganze Klasse und Minidialoge für die Partnerarbeit zur Verfügung, in denen sich die Schüler an das früher Erlernte erinnern müssen. Deshalb müssen sie viel reden, gleichzeitig werden sie aber nicht überfordert.

Das Lehrwerk *Ene mene* versucht beim Sprechen vor allem eines zu erreichen, nämlich, dass die Schüler ihre Angst zu sprechen verlieren. Dazu dienen zwei Puppen: Lisa und Jens. Immer, zumindest, wenn etwas neu und schwierig ist, sprechen die Schüler nicht für sich selbst, sondern für diese Puppen, das heißt, wenn sie einen Fehler begehen, machen ihn letztlich nicht sie, sondern die Puppen. Die Schüler müssen sich nicht mehr fürchten, dass sie einen Fehler begehen. So hilft dieses Spiel den noch jungen Kindern, da sie dadurch glauben, dass anstatt ihnen selbst die Puppen reden.

Mit dem Schreiben ist es wieder etwas schwieriger, weil die Kinder in diesem Alter erst lernen, Buchstaben und Wörter zu schreiben. Mit der Förderung dieser Fähigkeit fängt man erst am Ende des ersten Bandes an. Dabei sollen die Schüler buchstabieren und einzelne Wörter abschreiben oder diese in Rahmen, die die Anzahl der Buchstaben angeben, eintragen. Sie werden langsam darauf aufmerksam gemacht, dass sich die geschriebene von der gesprochenen Form unterscheidet: Die Schüler zählen z. B. gehörte Laute zusammen und vergleichen das Ergebnis mit der Anzahl der Buchstaben, die sie sehen. Diese Arbeit ist wichtig, da die Schüler dabei unbemerkt die Ausspracheregeln und den Umgang mit der Schrift lernen. Trotz dieser Übungen geht es im Lehrwerk viel mehr ums Schreiben als Technik als ums Schreiben in der Fremdsprache. Beim Schreiben in einer Fremdsprache sollten der Inhalt und (später) auch die Grammatik wichtig werden, nicht die Gestalt der Schrift. Neben der Schrift wird im zweiten Band von *Ene mene* ab und zu mit dem Unterschied zwischen dem Laut und dem Buchstaben gearbeitet. Die Schüler schreiben nur einzelne Wörter, die sie meistens in einen gelesenen und gehörten Text ergänzen. Sie schreiben nie etwas Eigenes, was sie allerdings in diesem Alter wahrscheinlich noch nicht schaffen würden.

### ***Arbeit mit der Aussprache des neuen Wortschatzes***

Da *Ene mene* für die kleinsten Kinder bestimmt ist, die weder lesen noch schreiben können, müssen die Vokabeln so gelernt werden, wie sie vorher gehört wurden. Das Lehrwerk geht davon aus, dass die Schüler die deutsche Aussprache ziemlich einfach akzeptieren, weil sie die Laute, den Akzent und Weiteres hören und keinen Zusammenhang mit den im Tschechischen gelernten Buchstaben suchen. Das Lehrwerk arbeitet also mit dem Wortschatz ganz anders als andere Lehrwerke, passt den Unterricht dem Alter der Schüler an und nutzt die Chancen, die vom Alter der Lernenden ausgehen.

Die Schüler lernen dabei zuerst nur die lautliche Seite der Vokabeln kennen. Es sollte ihnen keine großen Probleme bereiten, sich die richtige Aussprache anzueignen, da sie nicht darüber nachdenken, wie welche Buchstaben gelesen werden sollen, wie es ältere Kinder und Erwachsene machen. Sie nehmen das Wort so, wie es ist. Mit dem deutschen Akzent (verstehe: Wortakzent) wird gar nicht gearbeitet. Wahrscheinlich wird erwartet, dass der Akzent genauso spontan akzeptiert wird wie die Vokabeln. Die andere Möglichkeit ist, dass ihn die Autoren des Lehrwerkes für nicht so wichtig halten. Dies scheint aber unwahrscheinlich zu sein, denn mit der anderen Art des Akzentes – mit dem Satzakzent – wird ziemlich viel und bewusst durch die Hör- und Nachsprechübungen gearbeitet.

Wie beschrieben, ist die Arbeit mit dem Wortschatz – so wie bei der Förderung der vier Sprachfertigkeiten – ungewöhnlich. Sie entspricht dem Alter der Adressaten, für die sie angemessen ist.

### **Aktivierende Übungen**

Da *Ene mene* entsprechend dem Alter der Schüler sehr spezifisch ist und alles vom Gehörten ausgeht, ist es schwierig, Beispiele von aktivierenden Ausspracheübungen zu zeigen. Die Aussprache wird überwiegend mithilfe der Nachsprechübungen geübt, die jedoch nicht gerade aktivierend wirken. Auch andere gezielte Ausspracheübungen sind nicht besonders interaktiv. Deshalb werden zwei Seiten aus dem Lehrwerk gezeigt, die die Schüler zur Aktivität führen und an denen die Aussprache indirekt beeinflusst wird – durch das Hören.

Die erste vorgestellte Seite (Abbildung 1) stammt aus dem ersten Kursbuch und befindet sich etwa am Ende des ersten Drittels. Die Schüler hören einem Text zu, wo genannt wird, welche Geschenke der Nikolaus bringt und was sich die Familie zu Weihnachten wünscht.

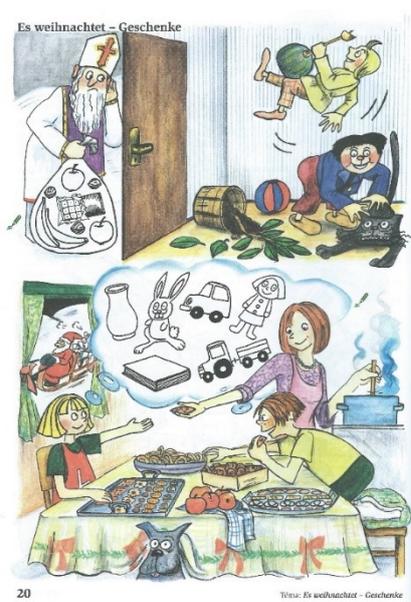


Abbildung 1: Ene mene, Seite 20

Die Schüler sollen Bilder bemalen, die genannt wurden. Dadurch lernen sie, aufmerksam zuzuhören. Bei dieser Übung besteht allerdings ein Problem: Alles, was der Nikolaus auf dem Bild mitbringt bzw., was die Leute sich wünschen, wird auch genannt. Die Übung wäre schwieriger, wenn etwas fehlen würde, weil es zur tieferen Konzentration führen würde. Mit den Weihnachtsgeschenken könnte noch eine Übung verbunden werden: z. B. ein Gespräch darüber, was sich wer aus der Familie wünscht. Dies ist jedoch im Plan der Stunde im Lehrerhandbuch nicht zu finden, der Lehrer müsste alleine auf diese Idee kommen. Dieses

Lehrwerk erwartet jedoch keine solche Arbeit vom Lehrer, da alles bereits ganz genau geplant ist. Die Chancen, die diese Übung in sich birgt, sind also nicht voll ausgenutzt.

Die andere Übung, die vorgestellt wird (Abbildung 2), stammt vom Ende des zweiten Kursbuches. In dieser Übung hören sich die Schüler den Text aus den Sprechblasen im Kursbuch an und sollen ihn der Reihe nach anordnen – beziffern. Dadurch üben sie das genaue Lesen und Hören, die Aussprache wird dadurch nur indirekt beeinflusst. Wie gesagt, es gibt im Lehrwerk *Ene mene* keine interaktiven Übungen, die wirklich gezielt die Aussprache fördern.



Abbildung 2: Ene mene, Seite 51

## **Audioaufnahmen**

Dieses Lehrwerk kann man sich ohne die Audiomaterialien gar nicht vorstellen. Beim Erlernen einer Fremdsprache sind die Audioaufnahmen immer wichtig; in der Regel wird mit den Aufnahmen aber nur in einigen Übungen gearbeitet. *Ene mene* ist anders. Altersgemäß den Schülern spielen die größte Rolle nicht das Kursbuch, sondern die Kassetten.

Auch wenn es sich um ein tschechisches Lehrwerk handelt, sind alle Audioaufnahmen von Muttersprachlern gesprochen. Es treten sowohl Erwachsene als auch Kinder auf, sodass die Sprache – wie auch die Situationen – dem Kinderleben nahe ist. Alle Sprecher sprechen sehr deutlich und verwenden eine einfache Sprache, damit es für die Schüler verständlich ist.

Etwa die Hälfte der Audioaufnahmen dient als Nachsprechübungen. Einzelne Wörter wie auch ganze Sätze sollen nachgesprochen werden. Außerdem stehen Gespräche als Übungen zum Hörverstehen zur Verfügung. Diese werden fürs Nachsprechen nicht unterbrochen,

doch wenn der Lehrer will, dass die Schüler selbst die Gespräche sprechen und die Phrasen davon lernen, muss er in diese Aufnahmen eingreifen und sie unterbrechen, um den Text mit den Schülern nachsprechen zu können. Zusätzlich gibt es auf den Kassetten viele Abzählreime und Lieder, die mitgesungen werden können. So sollen in fast jeder Stunde ein neuer Abzählreim oder ein neues Lied gelernt werden.

### ***Bewertung des Lehrwerkes***

Abschließend kann gesagt werden, dass das Lehrwerk *Ene mene* gezielt die deutsche Aussprache unterrichten will und die Chancen dazu nutzt, die sich im Kindesalter ergeben: Vor allem die Tatsache, dass den Adressaten die Schrift noch unbekannt ist und, dass diese bereit sind, sich vieles so einzuprägen, wie es in Wirklichkeit ist.

Gleichzeitig muss jedoch erwähnt werden, dass das Lehrwerk eher ideenarm ist. Es besteht vor allem aus den Nachsprechübungen. Kurz gesagt: Das Ziel des Lehrwerkes, den Schülern die deutsche Aussprache beizubringen, kann zwar erreicht werden, jedoch in einer eher uninteressanten und überwiegend ähnlichen Weise.

## **5.2.2 Das Lehrwerk Planetino**

Das Lehrwerk *Planetino* von Gabriele Kopp, Siegfried Büttner und Josef Alberti ist für die Primarstufe der Grundschule, genauer für die acht- bis elfjährigen Kinder geeignet und die Schüler sollten damit das Niveau A1 nach dem europäischen Referenzrahmen erreichen. Es ist ein einsprachiges Lehrwerk, d. h. es wird dort nur das Deutsche verwendet. Es ist in drei Bände aufgeteilt. Jedem Band gehören das Kursbuch, das Arbeitsbuch, das Lehrerhandbuch und drei CDs an. Zusätzlich stehen auch ein Leseheft „*Besuch aus Planetanien*“ sowie ein interaktives Kursbuch zur Verfügung. Jeder Band wird in fünf Themenkreise eingeteilt. An das Lehrwerk *Planetino* knüpft das Lehrwerk *Planet* an, das für ältere fortgeschrittene Kinder bestimmt ist und bis zum Niveau B1 nach dem europäischen Referenzrahmen führt. Der deutschen Aussprache wird in *Planetino* ziemlich viel Platz gewidmet.

### ***Ausspracheregeln, die geschriebene und gesprochene Form der Sprache***

Im Lehrwerk *Planetino* lernen die Schüler einzelne Laute praktisch, vor allem durch die Imitation. Eine wichtige Rolle spielt dabei der Lehrer, der als Aussprachevorbild dient. Genauso wichtig sind dafür die CDs, die zum Lehrwerk gehören. In vielen Nachsprechübungen (z. B. im ersten Themenkreis des ersten Kursbuches wurden acht

Nachsprechübungen gefunden, im letzten Themenkreis des ersten Kursbuches sechs) üben die Schüler nach und nach einzelne Laute der deutschen Sprache. Einen Platz haben da auch Laute, die für die tschechischen Schüler nicht schwierig sind, z. B. [h, ʃ]. Das lässt sich dadurch erklären, dass *Planetino* für Schüler mit unterschiedlichen Muttersprachen bestimmt ist. Manche Laute werden auf Basis von sogenannten *Assoziationshilfen* erklärt. Z. B. das Ü üben die Schüler mithilfe eines Feuerwehrautos: „*Tatü tata!*“ (Planetino 1, 2009, 16). Ähnlich wird das Ö wie das Röhren eines Elefanten vorgestellt: „*Törö – törö!*“ (ebd., 31). Auf diese Art und Weise werden die Laute den Schülern spannend vermittelt. Eine theoretische Beschreibung, wie der Laut ausgesprochen werden soll (z. B. *den Mund aufs U bzw. O stellen und das I bzw. E sagen*) fehlt. In einem einsprachigen Lehrwerk wäre dies aber auch schwierig, da die Laute *U, I, E, O* in verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgesprochen werden.

Es wurde bereits angesprochen, dass die Schüler die deutsche Aussprache überwiegend praktisch lernen; sie bekommen jedoch auch vereinfachte Ausspracheregeln zur Unterstützung. Dies betrifft vor allem die Laut-Buchstabe-Beziehung. Den Schülern wird gezeigt, wie welcher Buchstabe bzw. welche Buchstabengruppe (e, ü, ö, ch, sch, sp, ...) ausgesprochen werden soll. Z. B. „*Du schreibst ei. Du sprichst a-i*“ (ebd., 25). Diese Regeln werden in das ganze Lehrwerk integriert.

Für die schwierigsten deutschen Laute Ü und Ö gibt es im Lehrwerk das Planetanische, Muttersprache von Planetino, einem Ufo, das die Schüler durch das ganze Lehrwerk begleitet. Diese Sprache enthält viele „Üs“ und „Ös“, die die deutschen Vokale ersetzen. Auf Planetanisch sagt man also z. B.: „*Wös möcht öhr dönn dö?*“ (ebd., 31) (= Was macht ihr denn da?). Diese Sprache verliert sich bald, wahrscheinlich deshalb, weil Planetino – genauso wie die Schüler – schon die deutsche Sprache bzw. die deutschen Laute beherrscht. Da aber das Planetanische für die Schüler wegen des Spaßes an der Sache gut ist, ist es schade, dass sie schnell wieder weg ist. Außerdem dauert es lange, bis die Umlaute wirklich beherrscht werden. Das Planetanische könnte länger im Lehrwerk vorhanden bleiben.

Der Unterricht der deutschen Laute bzw. der Aussprache endet aber nicht mit dem Ende des Planetanischen, sondern wird auf das ganze Lehrwerk verteilt, sodass die Schüler durch die Aussprache am Anfang nicht überfordert werden, sondern durchgehend lernen. Neben den Nachsprechübungen dienen dazu auch Übungen, in denen Wörterreihen mit einzelnen Lauten vorkommen, und Übungen, die gleichzeitig auch andere Sprachfertigkeiten

entwickeln (siehe nächstes Kapitel). Die Aussprache wird im Verlauf immer weniger geübt, aber trotzdem stetig.

### **Verknüpfung des Ausspracheunterrichtes mit der Förderung von anderen Sprachfertigkeiten**

Im Lehrwerk *Planetino* ist die Förderung von allen Sprachfertigkeiten breit angelegt.

Zum Bereich *Hören* gehören die schon genannten Nachsprechübungen. Gleichzeitig sind alle Geschichten, Gespräche und Comics auf die CDs aufgenommen. So hören die Schüler, wie es jeweils richtig klingt, und können es mit der eigenen Aussprache vergleichen.

Den Lehrern wird die Arbeit mit dem sogenannten imitativen Nachsprechen empfohlen: Die Schüler sollen nicht nur die vom Lehrer ausgesprochenen Wörter nachsprechen, sondern auch die Lautstärke, den Ton oder die Emotion des Sprechers nachmachen. So wird ihr Gehör sensibilisiert. Zu demselben Ziel führen auch Übungen zum Erkennen von Aussprachefehlern: Der Sprecher auf der CD bzw. der Lehrer spricht ein Wort viermal aus, einmal davon macht er einen Fehler (spricht z. B. [ɛ:] statt [e:] aus). Die Schüler sollen den Fehler finden. Sehr empfohlen wird eine gestische Unterstützung (z. B. die Länge des Vokals mit der Hand markieren). Es ist zu sehen, dass das Lernen der deutschen Aussprache sehr vom Lehrer abhängig ist. Er bekommt dazu aber auch eine große Unterstützung im Lehrerhandbuch.

Es ist wichtig zu lernen, wie man auf Deutsch liest. Man muss dabei zwei Sachen beachten: richtig zu lesen, d. h. richtige Laute auszusprechen, und zu verstehen. Schüler, die mit dem Lehrwerk *Planetino* arbeiten, lernen beides. Die Laut-Buchstabe-Beziehung lernen sie nach und nach, wie im vorigen Kapitel gezeigt. Für die Entwicklung des Leseverständnisses gibt es im Lehrwerk *Planetino* viele Übungen. Anleitungen zu den Übungen, kurze Dialoge und Minigeschichten gibt es auf jeder Seite. Außerdem gibt es in jedem Themenkreis zumindest zwei Leseübungen (die Häufigkeit nimmt mit den Einzelbänden zu), bei denen das Verständnis trainiert wird: Bilder sollen zum Text geordnet, fehlende Wörter in den Text ergänzt, der Text richtig geordnet, Fragen mithilfe des Textes beantwortet werden. Diese Übungen können vom Lehrer auch als Ausspracheübungen genutzt werden, indem die Texte laut gelesen (oder vorbildlich vom Lehrer vorgelesen) werden. Die Lesefertigkeit wird in *Planetino* gezielt entwickelt.

Die Aussprache hat natürlich auch viel mit der Fertigkeit *Sprechen* zu tun. Wichtig ist dabei das freie Sprechen, bei dem die Schüler die erlernten Merkmale der deutschen Sprache bzw.

Aussprache praktisch umsetzen können. Dazu gibt es in *Planetino* den Platz; zu Beginn des Lehrwerkes nur selten, später immer öfter. Einen wichtigen Platz haben da verschiedene Dialoge, die nicht nur nachgesprochen, sondern auch erweitert werden sollen (z. B. „*Spielt die Szene auch so*“ (ebd., 10) im Sinne „*ändert ein bisschen den Inhalt durch die Veränderung eines Wortes/Satzes*“; diese Übungen werden immer schwieriger). Ähnlich ist die Arbeit mit den Liedern, von denen es in jedem Band ungefähr zehn gibt, und die immer wieder mit verschiedenen Veränderungen vorkommen. Die Schüler sollen sich dazu manchmal weitere Strophen ausdenken.

Der Lehrer ist im Lehrerhandbuch dazu aufgefordert, die Schüler in Partnerarbeit oder kleinen Gruppen arbeiten zu lassen, in denen sie auf Deutsch reden und verschiedene Gespräche abspielen oder Probleme diskutieren müssen. So lernen sie ohne Angst und auch unvorbereitet zu sprechen. Genauso bekommt er Beispielfragen, über die er mit der ganzen Klasse diskutieren kann. Wichtig wäre auch, die Schüler zum eigenständigen Sprechen zu führen. Ein, auch ganz kleiner, Schülervortrag wurde im Lehrbuch jedoch nicht gefunden.

Mit der Fertigkeit *Schreiben* fängt man mit einer Übung am Ende des zweiten Themenkreises im ersten Kursbuch an. Die Schüler sollen einen kurzen Brief schreiben. Die Grundlagen sind gegeben, die Schüler müssen den Text nur ergänzen und abschreiben. In weiteren Kapiteln gibt es etwas mehr und schwierigere Schreibaufgaben. Im zweiten Themenkreis des zweiten Bandes gibt es z. B. vier Schreibaufgaben. Meistens geht es um Briefe. Ein anderes Mal schreiben die Schüler eine SMS oder Einladungskarten. In der Regel bekommen sie ein Beispiel, von dem sie sich inspirieren lassen können. Es gibt jedoch auch Aufgaben, in denen sie ziemlich frei schreiben sollen, wo es eben kein Beispiel gibt (z. B. im dritten Themenkreis des zweiten Bandes gibt es folgende Übung: „*Schreib Amelie einen Brief. Beschreib deine Familie, vor allem deine Geschwister und auch deine Freunde*“ (Planetino 2, 2009, 55). Davor gibt es einen Brief von Amelie an Anton, in dem sie von der Schule – von ihren Lieblingsfächern und den Noten – und von ihrer Familie schreibt, von dem sich die Schüler inspirieren lassen können, sich aber größtenteils auf sich selbst verlassen müssen).

Der Entwicklung von Schreibfertigkeiten wird also viel Platz gewidmet. Das Schreiben – vor allem das kreative Schreiben, dem die meisten Übungen aus *Planetino* zugeordnet werden können – geht von derselben Voraussetzung wie das Lesen aus: Die Schüler müssen die Laut-Buchstabe-Beziehung kennen. Es funktioniert genau umgekehrt wie beim Lesen: da gehen die Schüler von Buchstaben zu Lauten, hier schreiben sie die Laute in Buchstaben

um. Beim Schreiben müssen sie sich erstens das Wort vorstellen, so, wie es klingt, dann müssen sie sich an die richtige Regel erinnern – wie man welchen Laut schreibt – und zum Schluss das Wort schreiben. Die Qualität der Aussprache beeinflusst also die orthographische Seite des geschriebenen Textes. Gleichzeitig zeigt der Text Probleme mit der Aussprache bzw. mit den Regeln an. Die Arbeit mit den Schreibfertigkeiten hat in *Planetino* einen festen Platz und ist zum Teil auch mit dem Ausspracheunterricht verbunden.

Daraus kann man auch sehen, dass sich *Planetino* mit der Förderung von allen Sprachfertigkeiten – *Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben* – ziemlich viel beschäftigt, hierbei könnte allerdings das Sprechen noch erweitert werden, da die Schüler auch alleine fließend sprechen lernen sollten.

### ***Arbeit mit der Aussprache des neuen Wortschatzes***

In jeder Fremdsprache ist die Arbeit mit dem neuen Wortschatz unentbehrlich. In *Planetino* kann man von keiner festen und regelmäßigen Arbeit damit sprechen. Am Anfang kommen neue Vokabeln nicht so oft und regelmäßig vor, nur je nach Gebrauch; die meisten Vokabeln lernen die Schüler eher nebenbei, durch den Gebrauch, ohne sie direkt und auswendig zu lernen. In weiteren Kapiteln (und Bänden) gibt es schon Seiten mit Vokabeln und deren Bildern zum Thema des Themenkreises. Zu Beginn des Lehrwerkes werden neue Vokabeln mit einem entsprechenden Geräusch auf der CD vorgestellt, erst danach wird das Wort ausgesprochen und zuletzt soll es von den Schülern nachgesprochen werden. So können sie Assoziationen aufbauen, um die Vokabeln besser lernen zu können. Durchs Nachsprechen lernen sie die richtige Aussprache. Es wird jedoch nie der Akzent markiert. Bei den meisten Vokabeln in *Planetino* steht zwar der Akzent auf der ersten Silbe, sodass die Markierung nicht nötig ist, doch bei den Wörtern, wo er anderswo liegt (Radiergummi, Lineal, Mathematik, ...), sollte er auf jeden Fall markiert werden.

Mit dem deutschen Akzent wird zwar nicht im Rahmen des neuen Wortschatzes gearbeitet, er wird aber auch nicht ganz ausgelassen. Im Lehrwerk *Planetino* gibt es nämlich *Nachsprech- und Klatschübungen*. In diesen Übungen kommen überwiegend Wörter mit Akzent auf einer anderen als der ersten Silbe vor. Die Schüler sollen dabei klatschen: „*bei der betonten Silbe [...] in die Hände klatschen, bei den unbetonten Silben [...] mit der Faust in die Handfläche klopfen*“ (Planetino 1: Lehrerhandbuch, 2009, 6). So wird es auch auf der CD vorgemacht. Das Problem dabei ist, dass die zwei „Klatscharten“ auf der CD schwer zu unterscheiden sind. Ob, wie und wie oft mit dem Wortakzent gearbeitet wird, bleibt also vielmehr dem Lehrer überlassen.

## Aktivierende Übungen

An dieser Stelle sollten einige Übungen vorgestellt werden, die mit der Aussprache zusammenhängen, und die interaktiv sind, die die Schüler aktivieren, weil sie dabei vertieft nachdenken müssen, weil die Übungen für sie spannend sind, oder weil ungewöhnliche Tätigkeiten von ihnen verlangt werden. Es wurden zwei besonders interaktive Übungen gewählt.

Die erste Übung, die erwähnt werden sollte (Abbildung 3), beschäftigt sich mit dem Erlernen der Aussprache von Umlauten. Dazu wird das Planetanische angewendet. Die Schüler spielen dabei ein Spiel – einer ist blind und rät, auf wen er gezeigt hat – und der Gezeigte muss sich auf Planetanisch vorstellen, also mit Üs und Ös anstatt anderer Vokale. Dieses Spiel ist für die Schüler dank der Interaktivität und des Spaßes motivierend.



Abbildung 3: Planetino 1, Seite 14

In der anderen Übung (Abbildung 4) geht es ums Sprechen. Die Schüler sollen in einer Partnerarbeit Gespräche nach einem Beispielgespräch führen. Da es sich aber um Gespräche handelt, die inhaltlich unsinnig sind bzw. sein sollen, die Schüler sind sogar aufgefordert, sich „den schönsten Quatsch“ zu erzählen, müssen sie viel nachdenken; gleichzeitig sprechen sie, und wenn sie der Lehrer beobachtet und ihnen zuhört, kann er im Anschluss mit der Aussprache der Fehlerkorrekturen arbeiten.



Abbildung 4: Planetino 2, Seite 54

Diese beiden Übungen dienen als Beispiel für die interaktiven Übungen, von denen es im Lehrwerk allerdings nicht wirklich viele gibt, die mit der Aussprache zu tun haben.

### **Audioaufnahmen**

Wie bereits erwähnt, gehören zum Lehrwerk auch CDs, zu jedem Band drei Stück. Es stehen also sehr viele Hörmaterialien zur Verfügung, mithilfe derer die Aussprache sowohl direkt als auch indirekt verbessert werden kann. Zu den direkten Ausspracheübungen verhelfen die schon mehrmals erwähnten Nachsprechübungen wie auch die Klatschübungen zum Erlernen des Akzentes. Die Mehrheit der Nachsprechübungen orientiert sich an einzelnen Lauten der deutschen Sprache, manche an neu gelernten Vokabeln. Indirekt kann die Aussprache durch die aufgenommenen Dialoge, Comics und andere Texte beeinflusst werden. Die Schüler hören nämlich die deutsche Sprache im gewöhnlichen Kontext, und zwar von Muttersprachlern. Alle Texte, die das Lehrwerk beinhaltet, werden auch auf CDs aufgenommen.

Kindergespräche werden von Kindern gesprochen, sodass die Audioaufnahmen natürlich klingen und kindernah sind. Alle Sprecher reden deutlich und im angemessenen Tempo, sodass die Schüler sie problemlos verstehen können.

Motivierend wirken auch die vielen Lieder (im ersten Band wurden etwa zwölf Lieder gefunden), an denen die Schüler eher indirekt die Aussprache üben können. Direkt wirkt vor allem das ABC-Lied, bei dem die Laute, vor allem die langen geschlossenen Vokale, ganz klar zu hören sind. Alle Lieder sind musikalisch gut gestaltet, kindergemäß und manchmal auch lustig.

### **Bewertung des Lehrwerkes**

Das Lehrwerk *Planetino* beinhaltet viele Übungen zum Erlernen der Aussprache. Die größte Rolle spielen Übungen zu einzelnen Lauten, meistens die Nachsprechübungen. Die Umlaute werden mithilfe des Planetanischen erlernt. Hilfreich sind auch Assoziationshilfen zu einzelnen Lauten. Den Schülern werden auch Regeln für das Umschreiben aus der lautlichen in die Schriftsprache gegeben. Die Aussprache wird mit allen Sprachfertigkeiten verbunden. Nur das Schülervortragen fehlt. Viel Hilfreiches wird dem Lehrer im Lehrerhandbuch geraten. Ein untrennbarer Bestandteil des Lehrwerkes stellen die Hörmaterialien dar, die sehr umfangreich sind. Der Aussprache wird in allen Bänden viel Platz gewidmet.

### **5.2.3 Das Lehrwerk *Start mit Max***

Das Lehrwerk *Start mit Max* von Olga Fišarová und Milena Zbranková ist für die Primarstufe der Grundschule bestimmt, für die 3. bis 5. Klasse. Im Buch ist nicht angegeben, welches Niveau die Schüler erreichen sollen. Dieses zweisprachige Lehrwerk ist in zwei Bände geteilt; jeder Band enthält vier große Themenkreise. Jedem Band gehören das Kursbuch, das Arbeitsbuch, das Lehrerhandbuch und zwei Kassetten an.

#### ***Ausspracheregeln, die geschriebene und gesprochene Form der Sprache***

Die Ausspracheregeln werden nicht auf eine theoretische Art und Weise erklärt. Die Grundschul Kinder lernen die Fremdsprache und ihre Aussprache vor allem durch die Imitation; dementsprechend ist auch das Lehrwerk aufgebaut. Auf der ersten Seite gibt es kurze (zweizeilige) Gedichte, in denen die Vokale *A, E, I, O und U* oft vorkommen. Diese Gedichte werden auf der Kassette vorgelesen und die Schüler aufgefordert, die Gedichte nachzusprechen. So sollen sie u.a. lernen, die genannten deutschen Vokale praktisch auszusprechen. Schwieriger sind für die Lernenden die Umlaute. Eine Einleitung, wie die Umlaute auszusprechen sind, ist nur im Lehrerhandbuch zu finden, im Kursbuch fehlt sie. Den Umlauten wird insgesamt nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet, es gibt keine Gedichte oder Zungenbrecher dazu, auch keine speziellen Übungen. Die Umlaute tauchen nur nebenbei auf.

Die Arbeit mit den deutschen Konsonanten kommt nur wenig vor. Da die Aspiration, die Spannung, der Ang-Laut und der Unterschied zwischen dem Ich- und Ach-Laut im Tschechischen gar nicht vorkommen bzw. der Ang-Laut anders verwendet wird, sollte man sich damit jedoch im DaF-Unterricht von Anfang an beschäftigen. Die Konsonanten werden hier vor allem auf Basis von Zungenbrechern geübt, die zu Beginn beider Bände zu finden sind. Mithilfe der Zungenbrecher werden auch die Diphthonge erlernt. So können die Schüler die Aussprache zusammen mit dem Rhythmus lernen. Die Zungenbrecher sind außerdem motivierend, da sie lustig klingen.

Die Gedichte und Zungenbrecher kommen jeweils nur am Anfang der beiden Kursbücher vor – dafür viele auf einmal. Der Lehrer wird zwar im Lehrerhandbuch dazu aufgefordert, immer wieder auf die Gedichte und Zungenbrechern zurückzugreifen, es ist aber fraglich, wie oft er dies in Wirklichkeit tut. Wären die kleinen Texte in das ganze Lehrwerk integriert, könnten die Schüler die einzelnen problematischen Laute nacheinander lernen. So wären sie zum einen nicht überfordert, würden aber gleichzeitig auch viel von der Aussprache lernen.

Mit dem Lehrwerk *Start mit Max* müssen die Schüler, was die Aussprache betrifft, sehr viel zu Beginn des Schuljahres lernen, weiter wird dann wenig damit gearbeitet.

Die Beziehung zwischen der lautlichen und der schriftlichen Ebene der Sprache wird im Lehrwerk nicht weiter erklärt. So können die Schüler nur durch den Lehrer (der im Lehrerhandbuch darauf hingewiesen wird) oder eigene passende Hör- und Lesearbeit feststellen, wie man welche Buchstaben und deren Gruppen (v, z, sp, ei, ...) liest.

In *Start mit Max* gibt es Nachsprechübungen (manchmal als Echo-Übungen bezeichnet), mit denen überwiegend neue Vokabeln erlernt werden; im ersten Band wurden etwas mehr als zehn solche Übungen gefunden, davon beschäftigten sich etwa drei mit ganzen Sätzen.

### ***Verknüpfung des Ausspracheunterrichtes mit der Förderung von anderen Sprachfertigkeiten***

Im Lehrwerk *Start mit Max* gibt es viele Hörübungen, die die Aussprache beeinflussen, durchschnittlich eine bis zwei pro Doppelseite, bei denen die Schüler hören, wie was ausgesprochen werden soll. Da aber die meisten Hörübungen des Lehrwerkes mit dem Textverständnis und nicht gezielt mit der Aussprache arbeiten – oft handelt es sich auch um zusätzliches Material zu den Leseübungen – ist der Einfluss auf die Aussprache in diesem Lehrwerk überwiegend indirekt. Dies gilt natürlich nicht für die bereits genannten Nachsprechübungen. Diese beeinflussen die Aussprache direkt. Allerdings sind zehn Nachsprechübungen im ganzen Kursbuch relativ wenig. Es gibt außerdem kaum Nachsprechübungen, die sich mit einzelnen Lauten beschäftigen. Die Schüler lernen dabei meistens nur die Aussprache der neuen Vokabeln, was zwar für den konkreten Wortschatz hilfreich ist, die Schüler aber keine allgemeineren Regeln für die Aussprache der einzelnen Laute lernen.

Das genaue Hören wird durch Diktate gefördert, die ab dem zweiten Themenkreis zur Verfügung stehen; sie sind v.a. mit dem Schreiben eng verbunden. Die Schüler lernen dabei zum einen, aufmerksam zuzuhören und die Laute zu identifizieren sowie sie in Buchstaben zu ‚übersetzen‘. Im ersten Band gibt es neun Diktate.

Die Schüler sollten daneben auch lernen, wie man auf Deutsch richtig liest. Dazu müssen sie vor allem den Unterschied zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Form der Sprache kennen. Wie im vorigen Kapitel erwähnt, können sie eine Einleitung dazu nur vom Lehrer bekommen. Es gibt jedoch Übungen, mit denen die Schüler das richtige Lesen bzw. die deutsche Aussprache (natürlich mithilfe des Lehrers) trainieren können. Auf jeder Seite

lesen die Schüler einzelne Wörter oder kurze Sätze, alle drei Seiten gibt es auch kleine Gespräche. In jedem Themenkreis gibt es darüber hinaus noch einen längeren Text zum Lesen. Die Lesefertigkeiten werden also im Lehrwerk *Start mit Max* gefördert, die Arbeit mit der Aussprache dabei wird jedoch dem Lehrer überlassen.

Das Lehrwerk *Start mit Max* beinhaltet auch verschiedene Sprechübungen. Die Schüler sollen darin Fragen beantworten; manchmal müssen sie die Antwort nur beenden, manchmal den ganzen Satz sagen. Ab und zu sollen sie ein Gespräch spielen, dieses fortsetzen oder es ändern. Es ist schwer, die Gesamtanzahl dieser Übungen anzugeben, da sie im Lehrwerk unregelmäßig verteilt sind: z. B. wurden im ersten Themenkreis des ersten Kursbuches ungefähr fünf Sprechübungen gefunden, im vierten nur zwei; außerdem kann man auch nicht so einfach definieren, welche Übungen dazugerechnet werden sollen und welche nicht. Für diese Arbeit wurden diejenigen Übungen gezählt, in denen das Sprechen wirklich angeleitet wird, z. B. mit den Worten „*Mach mit*“, „*Mach weiter*“, „*Macht ähnliche Gespräche*“ u. ä. (vgl. *Start mit Max 1: učebnice*, 2000). Der Lehrer könnte für diesen Zweck auch weitere Übungen verwenden, wenn man allerdings wirklich vom Lehrwerk ausgeht, muss man feststellen, dass Sprechübungen eher mangelhaft eingeplant sind. Übungen, die das freie Sprechen fördern, also ganz eigene Gespräche oder auch Minivorträge sind noch seltener zu finden. Die Arbeit mit der Aussprache während der Sprechübungen ist dem Lehrer überlassen, was aber auch kaum anders gemacht werden könnte.

Mit der Fähigkeit *Schreiben* wird sehr unterschiedlich und unregelmäßig gearbeitet. Am Anfang des ersten Kursbuches geht es vor allem um die Rechtschreibung, die mit der Aussprache eng zusammenhängt: Die Schüler sollen z. B. fehlende Buchstaben in Wörtern ergänzen und die Wörter in Hefte schreiben (vgl. ebd., 16). Weiter sollen sie Wörter und Sätze abschreiben oder kurze (meistens ein Wort lange) Antworten aufschreiben. Das Schreiben wird auf fast jeder Seite zum Trainieren der Grammatik und des neuen Wortschatzes angewendet.

Im dritten Themenkreis des ersten Bandes kommt die erste Übung (in diesem Band die einzige) zum kreativen Schreiben vor: Die Schüler schreiben einen Brief (vgl. ebd., 55). Um orthographisch möglichst fehlerfrei schreiben zu können, müssen sich die Schüler an ihre Kenntnisse über die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Form der Sprache erinnern. Insgesamt wird jedoch das Schreiben nur wenig gefördert.

Wie in diesem Kapitel gezeigt, fördert das Lehrwerk *Start mit Max* alle Sprachfertigkeiten, die meisten aber eher ungenügend. Mit dem Ausspracheunterricht sind sie nur selten verbunden.

### **Arbeit mit der Aussprache des neuen Wortschatzes**

Beim neuen Wortschatz wird auch die Aussprache gelehrt. Jeder Themenkreis wird mit einem Bild zum Thema des Kapitels eingeleitet, auf dem die neuen Vokabeln gemalt und aufgeschrieben sind. Diese sollen sich die Schüler dann auf der Kassette anhören und sie nachsprechen. So lernen sie nicht nur das Wort an sich, sondern auch seine Aussprache.

Hierbei wird jedoch kein Akzent markiert. Die meisten der Vokabeln, die die Schüler lernen, haben zwar den Akzent auf der ersten Silbe, sodass dabei die Markierung nicht so wichtig ist, es gibt jedoch auch Wörter, bei denen der Akzent auf einer anderen Silbe liegt, z. B. Kassette, Radiergummi. Bei diesen Wörtern sollte der Akzent auf jeden Fall markiert werden, ist dies aber nicht – noch nicht einmal im Wörterbuch am Ende des Kursbuches.

Es gibt eine Übung im ersten Kursbuch, in der direkt mit dem Akzent gearbeitet wird. Hierbei werden viele Namen aufgeschrieben und auf die Kassette aufgenommen, bei denen der Akzent oft auf einer anderen Silbe liegt; dieser wird auch markiert. Die Namen sollen von den Schülern nachgesprochen werden (vgl. ebd., 13). So stellen sie fest, dass sich der deutsche Akzent vom tschechischen unterscheiden kann. Die Schüler bekommen jedoch nicht die Gelegenheit, den Umgang mit dem deutschen Akzent wirklich zu lernen.

### **Aktivierende Übungen**

Im Lehrwerk *Start mit Max* gibt es verschiedene aktivierende Übungen, die meisten beschäftigen sich aber kaum mit der Aussprache, sodass sie für diese Arbeit nicht relevant sind. Jedoch wurde eine Übung gefunden, in der es um die Aussprache geht und die so interaktiv wirkt, dass sie hier genauer beschrieben werden sollte.

In der angesprochenen Übung (vgl. ebd., 33) geht es um Reime. Übungen mit „*Reime mit!*“ kommen ab und zu vor, im ersten Kursbuch wurden etwa fünf solche Übungen gefunden. In der Regel geht es um Gedichte, die nachgesprochen werden sollen, und die zum Teil fortgesetzt werden können. Es wurde jedoch auch eine Reimübung gefunden, die anders abläuft. In dieser Übung gibt es eine Auswahl von sieben Wörtern: *dünn, groß, weiß, dick, klein, schnell, alt*. Diese sollen die Schüler so in Sätzen ergänzen, dass es sich reimt. Also z. B.: „*Pitter – Patter – Pick, mein Bruder ist...*“ (dick) oder „*Pitter – Patter – Pell, Mercedes ist...*“ (schnell). Um die Übung erfolgreich durchführen zu können, müssen die Schüler die

Aussprache beachten. Diese Übung ist motivierend, weil sie dank der unsinnigen Wörter *Pitter*, *Patter* usw. lustig ist. Die Übung beinhaltet jedoch einen Fehler. Ein Satz heißt: „*Pitter – Patter – Poss, Stephanie ist...*“ (groß – andere Wörter passen gar nicht hin). Nach den Ausspracheregeln wird aber im Wort *Poss* das O wegen dem doppelten S kurz und offen gelesen, also [ɔ], im Wort *groß* dagegen lang und geschlossen, weil es mit ß geschrieben wird, also [o:]. Deshalb reimt sich *Poss* und *groß* nicht. Das Potenzial dieser Übung wird also nicht so genutzt, wie es sein könnte. Man könnte auch viel ähnlichere Wörter zur Auswahl geben, die sich z. B. nur in einem Laut, nur in seiner Quantität (Länge) oder Qualität (z. B. Offen- bzw. Geschlossenheit) unterscheiden würden. Ähnliche Übungen wurden jedoch nicht gefunden.

### **Audioaufnahmen**

Auf den Kassetten gibt es Nachsprechübungen, die vor allem zum richtigen Erlernen des neuen Wortschatzes verhelfen; einzelne phonetische Schwierigkeiten werden dadurch nicht geübt. Auch fast alle Texte und Gespräche im Lehrwerk sind dort aufgenommen. Man arbeitet u.a. auch mit dem Hörverstehen, wenn auch nur selten: Übungen, in denen die Schüler Fragen zum gehörten Text beantworten, einen Text ergänzen o. ä. sollen, gibt es durchschnittlich einmal pro Themenkreis.

Die Aussprache wird hier eher vernachlässigt, es dienen dazu nur die Nachsprechübungen und vorgelesene Gedichte und Zungenbrecher. Außerdem wird der Aussprache beim Hören in weiteren Kapiteln des Lehrwerkes (vor allem in seinem zweiten Band) immer weniger Platz gewidmet.

Auf den Kassetten wird öfter etwas von einem Kind gesprochen, was auf die Schüler motivierend wirkt. Die Kassetten sind von Muttersprachlern eingesprochen worden, trotzdem entspricht die Aussprache nicht immer der Standardlautung. So werden manche Laute (z. B. das konsonantische R und der Ach-Laut) manchmal ungenügend scharf ausgesprochen. Andere Wörter, z. B. die Wochentage, enthalten Fehler in der Aussprache; so sollte man z. B. [ˈmo:nta:k] sagen, auf der Kassette wird dieser jedoch [ˈmo:ntak] ausgesprochen. Ähnlich ist es bei den anderen Tagen. Außerdem klingt der Sprecher öfter unsicher. So dienen manche Aufnahmen als falsche Aussprachevorbilder.

Auf den Kassetten gibt es viele Lieder: Fast die Hälfte jeder Kassette ist mit Musik gefüllt. Mit den Liedern können die Schüler zum Teil auch die Aussprache lernen. Das Problem ist aber, dass die meisten Lieder kaum zu verstehen sind. Manchmal wird zuerst der Text

vorgelesen und erst danach gesungen, was zum besseren Verständnis verhilft, wenn der Gesang selbst jedoch kaum zu verstehen ist, kann er den Schülern leider nicht so viel beibringen.

### ***Bewertung des Lehrwerkes***

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das Lehrwerk *Start mit Max* eher mangelhaft mit der Aussprache beschäftigt und viele Chancen ungenutzt bleiben. Positiv werden vor allem die Zungenbrecher und Gedichte zu den einzelnen Vokalen bewertet sowie die Nachsprechübungen (überwiegend beim neuen Wortschatz). Negativ ist, dass die Aussprache unsystematisch entwickelt wird, es gibt dazu wenige Übungen, manche sind fehlerhaft (konkrete Beispiele siehe in den Kapiteln *Aktivierende Übungen* und *Audioaufnahmen*). Im Kursbuch gibt es keine Theorie zur Aussprache, es wird den Schülern nicht einmal eine Erklärung zu den Umlauten gegeben; diese bekommen nur die Lehrer, die dies den Schülern vermitteln müssen. Mit dem Akzent wird kaum gearbeitet: Im ersten Band gibt es eine einzige Übung dazu, im zweiten keine. Er wird noch nicht einmal dort markiert, wo er auf einer anderen als der ersten Silbe liegt. Die Sprachfertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben werden ungenügend gefördert. Im Lehrwerk geht es vor allem ums Erlernen der Vokabeln und der Grammatik. Viele Chancen zur Förderung der Aussprache bleiben ungenutzt und die Bedürfnisse der Schüler ungestillt.

### ***5.2.4 Diskussion: Vergleich der Lehrwerke***

In der vorliegenden Arbeit wurden drei Lehrwerke vorgestellt, die zum DaF-Unterricht in der Primarstufe bestimmt sind: *Ene mene*, *Planetino* und *Start mit Max*. Es wurde beschrieben, wie sich welches Lehrwerk mit dem Ausspracheunterricht beschäftigt. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst.

Das Lehrwerk *Ene mene* kann nur schwer mit den anderen Lehrwerken verglichen werden, da es für die jüngsten Kinder bestimmt ist. Man geht vom Gehörten und Gesprochenen aus und arbeitet vor allem mit dem Nachsprechen. Dem Ausspracheunterricht wird viel Platz gewidmet, aber es werden überwiegend dieselben Übungstypen angesetzt.

Im Lehrwerk *Planetino* lernen die Schüler die Aussprache gründlich. Einzelne Laute werden nach und nach geübt, wozu vor allem die Nachsprechübungen dienen, aber auch einige Assoziationshilfen für eine bessere Vorstellung der Laute und die Planetino-Legende. Der Ausspracheunterricht wird mit allen Sprachfertigkeiten verbunden. Die Schüler bekommen

auch eine theoretische Beschreibung, wie welche Laute ausgesprochen bzw. wie welche Buchstaben und deren Gruppen gelesen werden sollen. Dem Lehrer vereinfacht das Lehrerhandbuch die Arbeit, in welchem viele Empfehlungen zum Ausspracheunterricht gegeben werden.

In *Start mit Max* wird der Aussprache weniger Platz als in *Ene mene* und *Planetino* gewidmet. Damit wird überwiegend am Anfang jedes Bandes gearbeitet, wo den Schülern viele Zungenbrecher und Gedichte zu einzelnen Lauten beigebracht werden. Zum neuen Wortschatz gehören immer auch Nachsprechübungen, die Aussprache wird jedoch kaum mit den anderen Sprachfertigkeiten verbunden. Insgesamt wird sie eher unsystematisch unterrichtet.

Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass die Schüler im Lehrwerk *Planetino* auf eine spannende und einfache Art und Weise viel von der Aussprache mitbekommen, am wenigsten dagegen in *Start mit Max*. Im Anhang A werden die Ergebnisse der Analysen im Vergleich zusammengefasst.

## **5.3 Untersuchung in den Schulen**

An der Stelle beschreibt die vorliegende Arbeit nach und nach die Ergebnisse der Untersuchung des Ausspracheunterrichtes, sowie sie in einzelnen Klassen verlief.

### **5.3.1 Klasse 1**

Die erste Klasse, die untersucht wurde, besteht aus einer Gruppe von dreizehn Drittklässlern, davon sieben Mädchen und sechs Jungen. An der Ausspracheprobe nahmen elf Schüler teil, sieben Mädchen und vier Jungen. Die Schüler lernen seit der 1. Klasse DaF. Die Lehrerin, die sie heute unterrichtet, unterrichtet sie seit der 2. Klasse. Sie übernimmt in dieser Klasse auch die Konversationsstunden, sodass die Schüler keinen regelmäßigen Kontakt zu Muttersprachlern haben.

Im Unterricht wird seit der 2. Klasse das Lehrwerk *Planetino* verwendet; in der 1. Klasse wurde zum Teil auch mit dem Lehrwerk *Ene mene* unterrichtet.

Zu dieser Gruppe gehört außerdem ein Mädchen, das besonders gut Deutsch spricht. Sie ist keine Muttersprachlerin und lebte noch nicht einmal für eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Land, ging aber in einen deutschen Kindergarten, wo sie bereits viel

lernte. Sie zeichnet sich durch ihr Verständnis, ihren Wortschatz wie auch ihre Aussprache aus.

### **Unterrichtsbeobachtung**

Die Lehrerin versucht in ihrem Unterricht möglichst viel Deutsch zu sprechen und erwartet dies auch von ihren Schülern. Sie verwendet das Tschechische nur dann, wenn die Schüler gar nicht verstehen, was sie zu tun haben. Wenn diese auf Tschechisch Fragen stellen, antwortet die Lehrerin ihnen meistens auf Deutsch.

Die Schüler werden dazu gebracht, viel zu sprechen. Die meisten können jedoch noch nicht so viel sagen und sprechen in der Regel nur sehr leise, sodass die Lehrerin ihre Worte für die Anderen oft laut wiederholt. Damit korrigiert sie gleichzeitig auch die Fehler in der Aussprache (wenn es welche gibt). Der Unterricht ist abwechslungsreich: Die Schüler arbeiten auch zu zweit oder in Kleingruppen und es werden Spiele miteinbezogen.

In den beobachteten Stunden gibt es keine Aktivitäten, die den Schülern gezielt die deutsche Aussprache beibringen oder bei denen sie bewusst geübt wird. Es gibt jedoch Tätigkeiten, die die Aussprache indirekt beeinflussen. Beispielsweise konnte man dies bei einem Diktat beobachten, mit dem u.a. die Kenntnis der Laut-Buchstabe-Beziehung getestet wurde. Eine andere erwähnenswerte Aufgabe für die Schüler war, kleine Gespräche zu zweit vorzuspielen. Dabei sprachen sie und konnten die gelernte Aussprache verwenden. Jedoch müsste die Lehrerin die Aussprachefehler ihrer Schüler öfter korrigieren. Sie korrigierte sie zwar manchmal dadurch, dass sie das, was gesagt wurde, richtig wiederholte, sie tat dies aber nicht immer. So sprachen z. B. viele Schüler die Wörter „*möchte*“ und „*klar*“ folgendermaßen aus: [mochtɛ], [klar]. Erst dann, wenn es viele falsche Wiederholungen gab, sprach die Lehrerin die Wörter richtig aus und ließ die Schüler sie im Chor nachsprechen. Doch auch hiermit erreichte sie nicht bei allen Schülern das Ziel. Manche verbesserten sich zwar, manche blieben aber bei ihrer falschen Aussprache und die Lehrerin korrigierte sie nicht mehr. Manche Aussprachefehler blieben gar ohne Korrektur (am meisten ging es dabei um das reduzierte [ə] in den Endungen). Nichts desto trotz gab es aber auch nicht wenige Fälle, in denen die Aussprachefehler korrigiert wurden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in den beobachteten Stunden zwar nicht gezielt mit der Aussprache gearbeitet wurde, es jedoch Übungen gab, die die Aussprache beeinflussen. Aussprachefehler werden korrigiert, aber nicht genügend. Bedeutend ist die Tatsache, dass in den Stunden überwiegend Deutsch gesprochen wird.

## ***Gespräch mit der Lehrerin***

Die Lehrerin, die diese Klasse unterrichtet, ist eine junge Lehrerin, die in dieser Schule erst seit eineinhalb Jahren arbeitet und die seitdem auch DaF in der Primarstufe lehrt. Früher gab sie Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. Außer DaF unterrichtet sie Französisch in der Sekundarstufe. In ihrem Studium orientierte sie sich auf DaF- und Französischunterricht für die Sekundarstufe. Den Umgang mit den Schülern in der Primarstufe lernt sie erst, seit sie in dieser Schule arbeitet.

Die Lehrerin sagt, dass die Aussprache für sie relativ einfach ist, und dass sie sie immer für spannend hielt. Sie glaubt, eine gute Aussprache zu haben, was auch Muttersprachler bestätigen.

Sie meint, dass sie in ihrem Unterricht ziemlich viel Tschechisch spricht, sie schätzt etwa 50 %, da sie nicht so viel Erfahrung hat, den Schülern verständlich auf Deutsch zu vermitteln, was nötig ist. Diese Selbstbewertung der Lehrerin stimmt jedoch mit den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtung nicht überein. Wahrscheinlich unterscheidet sich der Anteil des Tschechischen von Stunde zu Stunde und gerade in den beobachteten Stunden war er besonders niedrig, oder die Lehrerin ist zu selbstkritisch.

Im Unterricht ist es ihr am wichtigsten, dass ihre Schüler keine Angst haben, etwas auf Deutsch zu sagen, wenn sie einem Muttersprachler gegenüberstehen. Ebenso wichtig ist für sie das Verständnis. Die größte Rolle spielt in ihrem Unterricht also die kommunikative Kompetenz, das Sprechen und das (Hör-)Verstehen.

Die Aussprache hält sie für wichtig, vor allem für den Umgang mit Muttersprachlern, auf die eine gute Aussprache einen guten Eindruck macht. Dieser kann auch relativ mühelos erreicht werden, da es einfacher ist, die Aussprache zu lernen, als einen umfangreichen Wortschatz oder die Grammatik einer Sprache. Die Lehrerin wünschte, monatlich eine ganze Stunde dem Aussprachetraining widmen zu können, damit die Schüler mit den problematischen Phänomenen spielen können. Dies ist jedoch aus Mangel an Materialien und vor allem Zeit nicht möglich. Deshalb unterrichtet sie die Aussprache eher ungeplant, nur dann, wenn Ausspracheübungen (in der Regel Nachsprechübungen) im Lehrwerk vorkommen, wenn die Schüler neue Vokabeln lernen oder wenn sie einen Aussprachefehler begehen.

Sie korrigiert Fehler immer dann, wenn sie das Verständnis behindern. Dies betrifft vor allem den falschen Umgang mit der Länge (ein langer Vokal wird kurz ausgesprochen und

umgekehrt) und die Umlaute. Das sind auch die meisten Fehler ihrer Schüler, die immer korrigiert werden sollten. Meistens wiederholt sie das falsch ausgesprochene Wort selbst, manchmal erwartet sie eine neue Wiederholung von allen Schülern im Chor. Wie sie das macht, entscheidet sie je nach dem, was für eine Übung gerade durchgeführt wird – z. B. will sie Grammatik nicht durch eine Aussprachekorrektur unterbrechen. Sie hört bei ihren Schülern keine großen Fehler bei den langen geschlossenen Vokalen [o:] und [e:] und bei den Konsonanten Ich- bzw. Ach-.

Ausspracheregeln vermittelt sie beim Schreiben (meistens geht es um die Laut-Buchstabe-Beziehung), sonst wenig; doch auch manch andere problematische Erscheinungen, z. B. die Spannung, erklärte sie den Schülern auch theoretisch.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Lehrerin insgesamt positiv gegenüber dem Ausspracheunterricht eingestellt ist, sie würde gern mehr damit arbeiten, doch der Zeitmangel ermöglicht dies nicht. Trotzdem versucht sie so viel wie möglich für die Aussprache ihrer Schüler zu tun.

### ***Aussprache der Schüler: Ergebnisse***

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der Untersuchung unter den Schülern dieser Klasse beschrieben, die in den Tabellen im Anhang C noch deutlicher gemacht werden.

Zur Untersuchung des Ö-Lautes wurden die Wörter „*Flöte*“ und „*zwölf*“ gewählt. Der kurze Vokal machte den Schülern offensichtlich weniger Probleme als der lange. Das Wort „*zwölf*“ sprachen acht Schüler entsprechend der Standardlautung aus. In zwei Fällen bemühten sie sich um die richtige Aussprache, trafen sie jedoch nicht ganz, sodass ihre Aussprache etwas zwischen dem passenden Laut [œ] und [ɔ] bzw. [ɣ] lag. Ein Schüler verwendete statt des Lautes [œ] ein offenes [ɛ]. Den langen Vokal [ø:] konnten jedoch nur drei Schüler korrekt aussprechen und einer sagte den Vokal von der Qualität her richtig, jedoch kurz. Vier Schüler taten sich schwer, den Unterschied zwischen den beiden Umlauten Ö und Ü zu finden, wobei sie sie zuletzt etwa zwischen den Lauten [ø:] und [u:] (in drei Fällen) oder ganz [u:] (ein Fall) aussprachen. Ähnlich trafen drei Schüler statt des Lautes [ø:] etwas zwischen [ø:] und einem langem offenem [ɔ:] bzw. etwas zwischen dem langen offenen [ɔ:] und langen offenen [ɛ:]. Außer des Ö-Lautes gab es im Wort „*Flöte*“ noch ein Problem, nämlich das reduzierte [ɔ] am Ende. Dieses konnte ein Schüler aussprechen, alle anderen verwendeten ein offenes [ɛ].

Zur Probe des Ü-Lautes wurden die Wörter „*tschüss*“ und „*grün*“ gewählt, wobei das Wort „*tschüss*“ kurz und „*grün*“ lang ist. Hier scheint es im Unterschied zum Ö-Laut für die Schüler einfacher zu sein, den langen Vokal im Wort „*grün*“ zu sagen, der kurze Laut in „*tschüss*“ fällt ihnen schwerer. Den Laut [y:] im Wort „*grün*“ sprachen vier Schüler aus und drei verwendeten etwas zwischen diesem Laut und einem langen [i:]. Drei Schüler sprachen den Laut ganz falsch aus und verwendeten dabei den Laut [i:] oder [u:]. Einen Schüler konnte man nicht verstehen. Beim Wort „*tschüss*“ war es anders: Den Laut [ʏ] konnte nur ein Schüler aussprechen. Vier Schüler verwendeten ein kurzes offenes [ʊ], bei allen anderen war es etwas zwischen [u:] (lang oder kurz) und [ɪ] bzw. [y:] oder [ʏ] – es gab viele einmalige Varianten. In diesen beiden Wörtern gab es keine anderen Probleme, nur den Umlaut.

Der Diphthong [aj] brachte den Schülern Schwierigkeiten. Das Wort „*Eis*“ konnten vier Schüler entsprechend sagen, die Wortverbindung „*ich heiße*“ nur einer. Alle anderen verwendeten in beiden Fällen statt des Diphthongs zwei Laute, [aj], einer kannte die Laut-Buchstabe-Beziehung nicht. Zehn Schüler bildeten am Ende des Wortes „*heiße*“ ein offenes [ɛ]. Im Wort „*ich*“ konnte nur ein Schüler den Ich-Laut [ç] sagen, bei allen anderen war es das tschechische [ch].

Wesentlich einfacher scheint der Diphthong [ɔy] im Wort „*Freund*“ zu sein. Hier trafen neun Schüler die standardisierte Aussprache, nur zwei sagten zwei getrennte Laute [ɔj] statt des Diphthongs. Das Wort „*Leute*“ war den meisten Schülern nicht bekannt. Fünf konnten es nicht lesen, einer verwendete statt des Diphthongs [ɔy] den Ö-Laut [œ]. Nur ein Schüler las das Wort ordentlich, einer verwendete den Diphthong entsprechend der Norm, am Ende stand jedoch ein offenes [ɛ], und drei Schüler lasen zwei Laute [ɔj] und am Ende das offene [ɛ].

Das lange geschlossene [o:] konnten die Schüler bis auf eine oder zwei Ausnahmen nicht verwenden. Sie sprachen in beiden untersuchten Wörtern „*rot*“ und „*Oma*“ das tschechische offene [ɔ:] aus, teilweise auch noch kurz (ein Fall). Drei Schüler verlängerten noch dazu den Laut [a] im Wort „*Oma*“.

Ähnlich zeigt sich auch das lange geschlossene [e:] als problematisch. Die Wörter „*gehen*“ und „*Tee*“ sprach je ein Schüler so aus, wie die Norm es vorsieht. Alle anderen verwendeten im Wort „*gehen*“ das offene [ɛ]. In vier Fällen sprachen sie auch das [h] aus, danach setzten sie es mit einem offenen [ɛ] und [n] oder gleich mit einem silbischen [ŋ] fort. Das Wort

„Tee“ kannten die meisten nicht und konnten es in vier Fällen nur auf Englisch lesen. Diejenigen, die das Wort zumindest lesen konnten, verwendeten bis auf einen Fall mehr oder weniger das offene [ɛ] (fünf Fälle).

Die Verwendung des reduzierten [ɔ] bzw. des offenen [ɛ] zeigte sich zum Teil schon bei anderen Wörtern und wurde auch bei den untersuchten Wörtern „Schule“ und „Puppe“ bestätigt: Die Schüler sprachen den Buchstaben -e im Auslaut überwiegend offen aus. Im Wort „Puppe“ war es bei allen Schülern so, das Wort „Schule“ konnte ein Schüler richtig mit dem reduzierten [ɔ] sagen und zwei ließen die Endung gar entfallen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass drei Schüler statt des langen [u:] einen Laut aussprachen, der in Richtung [y:], also Ü-Laut, ging.

Im Gegenteil dazu gab es mit dem vokalisiertem Laut [ɐ] kaum Probleme. Je neun Schüler konnten die beiden untersuchten Wörter „Mutter“ und „Spitzer“ fehlerfrei aussprechen. Ein konsonantisches [r] bzw. etwas zwischen [ɐ] und [r] ist in zwei Fällen im Wort „Spitzer“ zu finden. Im Wort „Mutter“ gibt es nie ein konsonantisches [r], ein Schüler konnte jedoch das Wort nicht lesen und ein Schüler sagte statt des offenen [u] einen Laut, der in Richtung [ʏ] geht, es geht also eigentlich (vermutlich unbewusst) um eine Pluralform des Wortes.

Für die Schüler war es schwer, zwischen den Lauten Ich- und Ach- zu unterscheiden. Zur Untersuchung dieser Laute wurden die Wörter „ich“ und „richtig“ bzw. „Buch“ und „Drachen“ gewählt. Meistens wurde in beiden Fällen das tschechische [ch] verwendet oder ein Laut, der zwar weicher als das tschechische [ch] ist, doch nicht genügend weich, um ihn für den Ich-Laut halten zu können. So war es achtmal beim Wort „ich“ (dieses Wort wurde sonst zweimal korrekt ausgesprochen und einmal mit einem Laut zwischen dem Ach-Laut und dem tschechischen [ch]) wie auch in allen Fällen in der ersten Position im Wort „richtig“. In der zweiten Position ist fünfmal im Auslaut ein [k] statt [ç] zu hören und einmal fehlt der letzte Laut. Die anderen (sechs Schüler) sprachen auch hier das tschechische [ch] aus. Bei den Wörtern mit dem Ich-Laut ist zumindest ein kleiner Unterschied zum tschechischen [ch] merkbar, beim Ach-Laut ist es bis auf ein bis zwei Ausnahmen wirklich das tschechische [ch]. Der Ach-Laut wird nur zweimal im Wort „Drachen“ und einmal im Wort „Buch“ ausgesprochen. Im Wort „Buch“ kam in sechs Fällen zusätzlich ein kurzer Vokal [u] vor. Das Wort „Drachen“ war allgemein problematisch. Zweimal fehlte das [n] am Ende und das Wort endete mit einem offenen [ɛ], dreimal ging dem [n] ein offenes [ɛ]

vor, einmal wurde statt des Ach-Lautes ein [k] ausgesprochen, in zwei Fällen wurde das [a] lang ausgesprochen.

Was den Ang-Laut betrifft, kann ein großer Unterschied zwischen der Verwendung dieses Lautes in Wortendungen („jung“) und inmitten des Wortes („singen“) betrachtet werden. Während acht Schüler im Wort „singen“ den Laut korrekt aussprachen, zwei Schüler die Laute [ng] verwendeten und insgesamt drei andere Fehler begangen, sprachen das Wort „jung“ nur zwei Schüler ganz richtig aus. Acht Schüler sprachen hinter dem Ang-Laut noch einen Laut, nämlich [k] und einmal kamen zwei Laute [ng] mit der Endung [ɛ] vor (das Wort „jung“ wurde mit dem Wort „Junge“ verwechselt). Es lässt sich behaupten, dass es für die Schüler einfacher war, den Ang-Laut inmitten des Wortes zu bilden. Eine Rolle spielte dabei auch die Tatsache, dass das Wort „singen“ den Schülern gut bekannt war, das Wort „jung“ kannten viele nicht, mussten es also lesen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schüler den Laut [ɐ] beherrschen (d. h. zumindest neun von elf (über 75%) konnten den Laut entsprechend der Standardlautung aussprechen), die Laute [œ], [ɔy] und [ŋ] beherrschen sie teilweise (den Laut verwenden fünf bis acht Schüler (über 45%) entsprechend der Norm, oder bei einem Wort machen es zumindest neun Schüler (über 75%) korrekt, beim anderen Wort weniger) und die Laute [ʏ], [o:], [e:], [ə] und [x] beherrschen sie nicht (den Laut konnten in beiden untersuchten Wörtern nur zwei oder weniger Schüler (weniger als 20 bis 25%) nach der Standardlautung aussprechen). Bei den anderen Lauten, also [ø:], [y:], [ai] und [ç], ist es nicht eindeutig, man kann sagen, dass die Laute einige (mehr als zwei und weniger als fünf) Schüler (20 bis 45%) beherrschen, die meisten jedoch nicht oder nicht ganz richtig, oder es gibt viel zu große Unterschiede zwischen der Verwendung des Lautes in den beiden untersuchten Wörtern, sodass sich davon kein eindeutiges Ergebnis feststellen lässt.

### ***Diskussion der Ergebnisse***

Um die Frage beantworten zu können, ob es einen Zusammenhang zwischen der Aussprache der Schüler, dem Unterricht und der Einstellung der Lehrerin zur Aussprache gibt, müssen zuerst die Ergebnisse aller Teile der Untersuchung zusammengefasst werden.

Im Unterricht war zu sehen, dass es der Lehrerin wichtig ist, dass möglichst viel Deutsch gesprochen wird, und dass die Schüler allgemein viel sprechen. Sie bezog (zumindest was die beobachteten Stunden betrifft) keine Ausspracheübungen in ihren Unterricht mit ein, korrigierte jedoch Fehler gegen die Aussprache, wenn auch nicht alle. Es ist ihr wichtig, den

Schülern Aussprache beizubringen, aus zeitlicher Not widmet sie sich ihr jedoch eher wenig – in der Regel nur, wenn die Schüler Fehler begehen, oder wenn Ausspracheübungen im Lehrwerk vorkommen. Dort gibt es zwar relativ viele Übungen, die die Aussprache fördern, doch nicht für jede Stunde. Nach Meinung der Lehrerin sind für die Schüler vor allem die Umlaute schwierig; außerdem machen sie auch Fehler in der Quantität der Vokale (was jedoch nicht untersucht wurde).

Die Ergebnisse der Untersuchung unter den Schülern zeigen, dass die Laute [ɣ], [o:], [e:], [ɔ] und [x] am problematischsten sind. Es geht also um die langen geschlossenen Vokale, um die zwei Varianten der Aussprache von -ch-, die sich vom Tschechischen [ch] unterscheiden, also Ich- und Ach-Laute (vor allem um [x]), um eine Variante des Ü-Lautes und um das reduzierte [ɔ]. Es ist beachtenswert, dass die Lehrerin vier von den sechs problematischsten Phänomenen für relativ problemlos hält. Dies lässt sich dadurch erklären, dass sie als Nichtmuttersprachlerin solche Fehler nicht stören, sodass sie sie auch nicht hört.

Anders ist es bei den Ö- und Ü-Lauten: Es ist allgemein bekannt, dass es für Nichtmuttersprachler schwierig ist, diese Laute auszusprechen, und die Lehrerin selbst bezeichnet diese Laute als sehr problematisch. Deshalb lässt sich erwarten, dass ihnen im Unterricht größere Aufmerksamkeit gewidmet wird und wurde, sodass es dazu kommen konnte, dass sie nicht zu den problematischsten Lauten gezählt werden müssen, wenn sie auch nicht völlig beherrscht wurden. Der Laut [œ] kann sogar zu den teilweise beherrschten Lauten gezählt werden; wahrscheinlich wurde er öfter geübt, oder ist für die Schüler, was die Bildung des Lautes angeht, einfacher. Dies sind jedoch nur Vermutungen, es kann nicht mit Sicherheit geklärt werden.

Fast problemlos ist der vokalisierte Laut [ɐ]. Der Grund dafür kann nur vermutet werden: Da Kinder in diesem Alter viel durch die Imitation lernen und sie die untersuchten Wörter zum Laut [ɐ] nur selten geschrieben sahen, stattdessen aber regelmäßig hörten, sind sie nicht durch die Schrift beeinflusst, in der der Buchstabe R vorkommt. Deshalb merkten sie sich die richtige Aussprache, die näher zum Laut [a] als zum konsonantischen [r] ist. Es ist jedoch auch möglich, dass es andere Gründe dafür gibt, die noch genauer untersucht werden müssten.

Es bleibt noch die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Lehrerin und der Schülersprache unbeantwortet. Es ist zu sehen, dass die Lehrerin einen insgesamt positiven Einfluss auf die Aussprache der Schüler ausübt bzw. auszuüben versucht, die

Schülerergebnisse sind trotzdem nicht besonders gut. Ob die Aussprache der Schüler direkt von der Lehrerin und dem Unterricht abhängig ist, lässt sich also an dieser Stelle nicht feststellen. Vielleicht gelingt dies im Vergleich mit anderen Klassen.

### **5.3.2 Klasse 2**

In die Klasse, die als zweites untersucht wurde, gehen dreizehn Drittklässler, davon acht Mädchen und fünf Jungen. An der Ausspracheprobe konnten elf Schüler teilnehmen, davon sechs Mädchen und fünf Jungen. DaF wird in dieser Klasse seit der 1. Klasse unterrichtet, die Stunden gibt die ganze Zeit dieselbe Lehrerin. Seit Beginn der 3. Klasse, also seit etwa zwei Monaten, werden auch Konversationsstunden gegeben, die eine Muttersprachlerin übernimmt.

Als Lehrwerk dient dieser Klasse seit dem 2. Jahrgang *Planetino*, vorher wurde *Ene mene* als Begleitlehrwerk eingesetzt.

In dieser Klasse lernen auch zwei bilinguale Jungen, deren Väter aus Deutschland bzw. Österreich und Mütter aus Tschechien kommen. Für den Unterricht ist dies aber kein Vorteil, da die Jungen unruhig sind und einer von ihnen durch Gerede, lustige Sprüche und Bewegungen den Unterricht stört. Der Lehrerin gegenüber verhält er sich frech, und imitiert sogar, wenn er ermahnt wird, die Lehrerin. Er ist eindeutig der Klassenclown. Da die Lehrerin eine nicht besonders akzeptierte Autorität über die Klasse besitzt, schließen sich ihm auch andere Schüler an.

#### **Unterrichtsbeobachtung**

Im Unterricht wird sowohl Deutsch als auch Tschechisch gesprochen; in einigen Stunden überwiegt das Deutsche, in anderen das Tschechische, sodass es nicht gut möglich ist, den Anteil der beiden Sprachen abzuwiegen; man kann nur abschätzen, dass Deutsch überwiegt, jedoch nicht viel. Das Tschechische wird vor allem für die Organisation des Unterrichts verwendet, damit den Schülern klar ist, was sie zu tun haben. In diesen Fällen wird jedoch die Erklärung meistens in beiden Sprachen abwechselnd gegeben. Das Tschechische wird oft auch für die Beruhigung der Klasse und für Ermahnungen verwendet, z. B. wenn Hausaufgaben fehlen oder nur ungenügend erfüllt wurden. Die Schüler sind dazu gezwungen, Deutsch zu sprechen, doch was sie nicht laut vor der Klasse sagen müssen, besprechen sie trotzdem oft auf Tschechisch.

Wegen der Unruhe in der Klasse nehmen die Aktivitäten und vor allem deren Organisation mehr Zeit in Anspruch als eigentlich nötig. Dadurch wird auch der Unterricht eher lehrerorientiert. Einzelne Schüler sollen zum Beispiel sprechen, doch wenn sie nicht wollen – oder nicht wissen, was sie zu tun haben – wird es ihnen erlassen. So kommen die schwächeren Schüler nur selten zu Wort. Die Lehrerin setzt von Zeit zu Zeit auch Paararbeit an, dabei entsteht aber in der Klasse schnell Unruhe und Lärm, sodass diese Aktivitäten nicht so wirksam sind, wie sie sein könnten.

In den beobachteten Stunden fand keine Aktivität statt, die die Aussprache direkt fördern würde. Aussprachefehler wurden ab und zu korrigiert, aber nicht immer. Korrigiert wurden vor allem grammatische Fehler, die bei der Aussprache zum Ausdruck kamen, z. B. [ʃla:fst du:] statt [ʃle:fst du:]. Ähnlich wurden Fehler korrigiert, die die Bedeutung störten, z. B. [ɪç fɛrn] statt [ɪç se:ə fɛrn] – obwohl es bei diesen Fehlern in der Regel vielmehr um Unaufmerksamkeit beim Lesen ging als um die Aussprache im tieferen Sinn. Zu den korrigierten Lauten gehört auch das lange geschlossene [e:], das oftmals offen ausgesprochen wurde. Dies wurde durch mehrere Wiederholungen des Wortes durch die Lehrerin korrigiert, einmal fügte sie auch eine Erklärung hinzu, nämlich, dass es *weicher* ausgesprochen werden soll. Doch viele andere Fälle derselben falschen Aussprache blieben ohne Korrektur.

Daneben verwendete die Lehrerin auch mal eine Übertreibung, um den Schülern einen problematischen Laut zu betonen. Deutlich war dies im Wort *nein*, in dem die Lehrerin die Länge des Diphthongs übertrieb, um deutlich zu machen, dass es ein Diphthong und keine Lautengruppe [aj] ist.

Die Lehrerin ließ die Schüler kurze Gespräche vortragen, die jedoch viele Schüler gar nicht vorbereiteten. Die Lehrerin nutzte diese aber nicht zur Förderung der Aussprache: Wenn sie zu Korrekturen griff, handelte es sich um die Grammatik oder den Wortschatz, jedoch nie um die Aussprache.

Zusammenfassend muss gesagt werden, dass die Lehrerin in ihrem Unterricht die Aussprache nicht regelmäßig und gezielt vermittelt, sondern nur einen Teil der Aussprachefehler korrigiert, die die Schüler machen.

### **Gespräch mit der Lehrerin**

Die Lehrerin, die diese Klasse unterrichtet, ist eine Frau mittleren Alters. Sie hat elf Jahre Praxis im DaF-Unterricht, davon arbeitet sie seit neun Jahren in der heutigen Grundschule, in der sie beide Stufen unterrichtet. Sie studierte DaF für Grundschulen, ohne die Stufe

genauer zu spezifizieren. Sie lebte acht Jahre lang in Deutschland, wo sie auch viele Kurse, inklusive Phonetik, belegte. Ihr Mann ist ein deutscher Muttersprachler. Aus all diesen Gründen glaubt sie, die deutsche Aussprache gut zu beherrschen. Sie wird dafür auch von Muttersprachlern gelobt.

Sie bemüht sich darum, dass der Anteil des Tschechischen in ihren Stunden mit dem Alter der Schüler abnimmt. In der 1. Klasse überwiegt das Tschechische, später sind Übersetzungen nötig, wenn die Schüler nicht verstehen, was zu tun ist. Letztendlich werden nur noch Regeln auf Tschechisch vermittelt, die auf Deutsch nicht klar genug wären.

Am wichtigsten ist ihr, dass sich die Schüler an die deutsche Sprache gewöhnen. Dafür ist die Aussprache bedeutsam, die sowohl verstanden als auch gesprochen werden muss. Zu diesen Grundlagen, die in der 1. Klasse zusammen mit dem Grundwortschatz erworben wurden, kommt nach und nach die Grammatik, die zuerst lexikalisch, ab der 3. Klasse auch mit vereinfachten Regeln vermittelt wird. Nicht zu unterschätzen ist das Schreiben: Die Schüler müssen lernen, richtig aufzuschreiben, was man ausspricht – und umgekehrt. Außerdem müssen sie auch unbekannte Texte laut vorlesen können.

Der deutschen Aussprache widmet die Lehrerin besonders in der 1. Klasse ihre Aufmerksamkeit. In höheren Jahrgängen wird mit ihr gearbeitet, wenn Ausspracheübungen im Lehrwerk vorkommen, ansonsten wird sie eher indirekt im Rahmen der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben entwickelt. Die Lehrerin gibt an, dass sie die Aussprache der Schüler beim Sprechen korrigiert; wenn es um keinen groben Fehler geht, der am Verständnis hindert, tut sie dies erst im Nachhinein. Die meisten Schwierigkeiten betreffen das lange geschlossene [e:] und die Ü- und Ö-Laute.

Bei den schwierigen Lauten vermittelt die Lehrerin auch vereinfachte Regeln und Hilfsvergleiche. So sagt sie den Schülern z. B., dass das E im Wort *lesen* (langes geschlossenes [e:]) *weicher* ist, es sei ein *E mit Lächeln*; der vokalisierte Laut [ɐ] im Wort *Vater* ist ein *schwaches A*, wofür *dem Mund keine Kraft mehr bleibt*. Ab der Klasse 3 müssen manche Regeln mithilfe des Lehrwerkes etwas theoretischer erläutert werden. Als Beispiel wurde der Unterschied zwischen dem Ich- und Ach-Laut aufgeführt. Die Lehrerin führt ihre Schüler auch zur Beherrschung der suprasegmentalen Ebene der Sprache. Dazu dienen vor allem Gespräche, bei denen z. B. der Unterschied zwischen einer Frage und einer Aufforderung deutlich werden muss. Dies bereitet aber der Mehrheit der Schüler keine großen Probleme.

Abschließend lässt sich behaupten, dass der Lehrerin, ihrer Angabe nach, die Aussprache ihrer Schüler wichtig ist; sie wird aber, außer in der 1. Klasse, vor allem durch Korrekturen vermittelt; gezielt nur so, wie Übungen im Lehrwerk verteilt sind. Merkwürdig ist, dass in den beobachteten Stunden nur ein eher kleiner Teil von Fehlern in der Aussprache korrigiert wurde, obwohl die Korrekturen laut Lehrerin besonders wichtig sind.

### **Aussprache der Schüler: Ergebnisse**

Nachdem der Umgang der Lehrerin mit dem Ausspracheunterricht beschrieben wurde, können die Ergebnisse der Ausspracheuntersuchung unter den Schülern präsentiert werden. Da zwei Schüler bilingual erzogen sind, d. h. Deutsch ihre zweite Muttersprache ist, wäre es nicht objektiv, ihre Ergebnisse mit denen der anderen Schüler zu vergleichen. Deshalb werden sie in diese Beschreibung nicht mit eingerechnet, die Analyse geht also von den Ergebnissen der neun Schüler aus. Da die Aussprache der beiden besagten Schüler aber trotzdem nicht immer der Standardlautung entspricht, was durch eine falsche Aussprache oder auch durch die Verwendung der Umgangssprache verursacht werden kann, sind ihre Ergebnisse mit einem Plus in den Tabellen der Schülerergebnisse dieser Klasse zu finden, in denen alles hier Beschriebene noch deutlicher dargestellt wird. Die Tabellen sind im Anhang D zu finden.

Zuerst wurden die Ö-Laute [ø:] und [œ] mithilfe der Wörter „Flöte“ und „zwölf“ untersucht. Der kurze Vokal [œ] ging den Schülern deutlich besser von den Lippen: fünf Schüler näherten sich der Standardlautung des Wortes „zwölf“, bei drei Schülern lag der Laut irgendwo zwischen dem Laut [œ] und einem offenen [ɛ] bzw. [ɔ]. Nur ein Schüler sprach den Laut ganz falsch als offenes [ɛ] aus. Dagegen brachte das Wort „Flöte“ viele Fehler. Vielleicht hingen diese auch damit zusammen, dass das Wort den Schülern eher unbekannt war. Den Ö-Laut [ø:] konnte nur ein Schüler aussprechen, zwei andere machten es qualitativ richtig, ein Fehler war aber in der Quantität: Sie sprachen den Laut kurz aus. Bei allen anderen war dieser Laut mit einem anderen Laut versetzt: dem offenen [ɔ:], dem [u:] oder [i:]. Bei dreien war deutlich, dass sie den Laut [ø:] aussprechen wollten, ihn aber artikulatorisch nicht treffen konnten, bei zweien war nicht einmal die Mühe um die korrekte Aussprache zu erkennen. Ein Schüler konnte das Wort gar nicht lesen. Dazu kam bei allen Schülern ein zusätzlicher Fehler: Das reduzierte [ɔ] sprachen alle Schüler offen aus.

Im Unterschied zu den Ö-Lauten scheint der lange Ü-Vokal [y:] einfacher als der kurze [ʏ] zu sein: Die Aussprache von vier Schülern entsprach im Wort „grün“ der Norm, bei vieren

war der untersuchte Laut etwas zwischen [y:] und [i:], einmal davon allerdings kurz ausgesprochen. Ein Schüler verwendete ein [i:]. Im Wort „*tschüss*“ war keine Aussprache passend. In zwei Fällen ging sie zumindest ein bisschen in Richtung [ɤ] bzw. [y:], wenn es auch zum Teil ein [ɪ] bzw. [i:] war. Bei drei Schülern befand sich der Laut irgendwo zwischen einem offenem [ʊ] und [ɤ], in vier Fällen war es deutlich ein offenes [ʊ].

Der untersuchte Diphthong [aj] war einmal im Wort „*Eis*“ und niemals im Wort „*heiße*“ als Diphthong ausgesprochen. Ansonsten war in sieben bzw. acht Fällen die Verbindung Vokal + Konsonant [aj] klar hörbar. Je ein Schüler konnte das Wort nicht lesen. In der Wortverbindung „*ich heiße*“ sind zwei weitere Fehler vorhanden gewesen: die Endung -e sprachen alle Schüler offen aus, einmal sogar lang; der Ich-Laut im Wort „*ich*“ wurde einmal wie im Deutschen ausgesprochen, alle anderen Schüler verwendeten stattdessen das tschechische [ch].

Der Diphthong [ɔy] und seine Aussprache scheint vom auszusprechenden Wort abhängig zu sein: Während die Aussprache des Diphthongs im Wort „*Freund*“ bei sieben Schülern der Norm entsprach und nur zweimal mit einem [ɔj] versetzt wurde, wurde dieser Laut im Wort „*Leute*“ nur einmal korrekt ausgesprochen. Vier Schüler sprachen [ɔj] aus, vier konnten das Wort nicht lesen. Das -e im Auslaut war offen, in einem Fall fehlte es ganz.

Der lange geschlossene Laut [o:] zeigte sich als problematisch. Im Wort „*rot*“ entsprach die Aussprache einmal der Standardlautung, im Wort „*Oma*“ nie. Statt des Lautes [o:] wurde in „*Oma*“ immer das tschechische offene [ɔ:] ausgesprochen, bei einem Schüler war es kurz. Im Wort „*rot*“ verwendeten zwei Schüler einen Laut, der geschlossener als der tschechische, aber offener als der deutsche geschlossene Laut [o:] war.

Ein ähnliches Problem zeigte sich beim Laut [ɛ:] in den Wörtern „*gehen*“ und „*Tee*“: Er wurde bis auf je eine Ausnahme, bei der er geschlossener als sonst war, offen ausgesprochen. Im Wort „*Tee*“ wurde der Laut in zwei Fällen beim Lesen mit einem langen [i:] wie im Englischen versetzt, ein Schüler konnte das Wort nicht lesen. Das Wort „*gehen*“ brachte den Schülern wegen des Buchstabens H noch zusätzliche Schwierigkeiten: Das H wurde achtmal ausgesprochen, wobei davor ein kurzes oder langes offenes [ɛ] stand, danach wurde entweder wieder ein [ɛ] oder gleich ein silbisches [ɲ] ausgesprochen.

Die Probleme mit dem offenen [ɛ] an Stelle des reduzierten [ɐ] zeigten sich schon bei mit einem anderen Ziel untersuchten Wörtern und wurden bei den Wörtern „*Schule*“ und „*Puppe*“ bestätigt. Das erstgenannte Wort entsprach bei einem Schüler der Standardlautung, einmal fehlte der E-Laut, sonst war immer ein offenes [ɛ] zu hören. Außerdem wurde das U in diesem Wort von zwei Schülern als etwas zwischen den Lauten [u:] und [y:] ausgesprochen. Im Wort „*Puppe*“ wurde am Ende ein offenes [ɛ] von acht Schülern ausgesprochen, nur einmal entsprach die Aussprache der Norm.

Ganz anders ist die Situation beim vokalisiertem Laut [ɐ]. In den Wörtern „*Mutter*“ und „*Spitzer*“ war nur ein Fehler vorhanden: Ein Schüler sprach im Wort „*Mutter*“ ein konsonantisches [r] aus, sonst entsprach die Schülersprache immer der Standardlautung.

Vielen Schülern ist der Unterschied zwischen dem Ich- und Ach-Laut nicht klar: Sie versetzen beide Laute mit dem tschechischen [ch]. Es finden sich jedoch auch Schüler, die die Laute unterscheiden können bzw. die zumindest einen der Laute in einigen Positionen richtig aussprechen. So sprachen vier Schüler das Wort „*ich*“ entsprechend der Standardlautung aus, in zwei Fällen befand sich der verwendete Laut zwischen dem passenden Laut und dem tschechischen [ch]. Zweimal war es ein tschechisches [ch], ein Schüler ging in Richtung [x]. Als schwieriger zeigte sich die Aussprache des Wortes „*richtig*“, das nur einmal der Norm entsprach. Bei sechs Schülern war der Ich-Laut in der ersten Position mit dem tschechischen [ch] und bei einem Schüler mit [x] versetzt. In der zweiten Position stand fünfmal ein [k], einmal [ch], einmal [x] und einmal fehlte dieser Laut. Die Ergebnisse beim Ach-Laut sind noch schwächer: Das Wort „*Buch*“ wurde einmal richtig ausgesprochen, das Wort „*Drachen*“ gar nicht. Der Laut [x] selbst wurde insgesamt viermal richtig verwendet, sonst war es immer mehr oder weniger das tschechische [ch] und in einem Fall der Ich-Laut. Außerdem verwendeten drei Schüler im Wort „*Buch*“ einen kurzen Vokal, im Wort „*Drachen*“ fügten vier Schüler ein offenes [ɛ] hinzu, einmal davon fehlte dann das [n] im Auslaut. Ein Schüler verlängerte den Vokal [a].

Für die Untersuchung des Ang-Lautes wurden die Wörter „*jung*“ und „*singen*“ gewählt. Hier wurden deutliche Unterschiede festgestellt. Während im Wort „*jung*“ sieben Schüler hinter den Ang-Laut ein [k] (zweimal nur wenig hörbar) hinzufügten, sodass das Wort nur einmal der Norm entsprach, sprachen denselben Laut im Wort „*singen*“ fünf Schüler richtig aus, vier Schüler verwendeten die zwei Laute [ng]. Außerdem wird das reduzierte [ɐ] dreimal

mit einem offenen [ɛ] versetzt, dreimal wird es ausgelassen, sodass aus dem Laut [n] ein silbisches [ŋ] wird.

Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass die Schüler den Laut [ɐ] beherrschen (d. h. zumindest sieben von neun (über 75%) konnten den Laut entsprechend der Standardlautung aussprechen), die Laute [œ] und [y:] beherrschen sie teilweise (den Laut verwenden vier bis sechs Schüler (über 45%) entsprechend der Norm, oder bei einem Wort machen es zumindest sieben Schüler (über 75%) korrekt, beim anderen Wort weniger) und die Laute [ʏ], [ai], [o:], [e:], [ə] und [x] beherrschen sie nicht (den Laut konnten in beiden untersuchten Wörtern nur zwei oder weniger Schüler (weniger als 20 bis 25%) nach der Standardlautung aussprechen). Bei den anderen Lauten, also [ø:], [ɔy], [ç] und [ŋ], ist es nicht eindeutig, man kann sagen, dass die Laute einige (etwa drei) Schüler (20 bis 45%) beherrschen, die meisten jedoch nicht oder nicht ganz richtig, oder es gibt viel zu große Unterschiede zwischen der Verwendung des Lautes in den beiden untersuchten Wörtern, sodass sich davon kein eindeutiges Ergebnis feststellen lässt.

### ***Diskussion der Ergebnisse***

Zum Schluss wird die Frage nach einem Zusammenhang zwischen den Schülerergebnissen und der Wirkung der Lehrerin im Unterricht gestellt. Um sie beantworten zu können, werden die Ergebnisse einzelner Teile der Untersuchung zusammengefasst.

Die Lehrerin hält den Ausspracheunterricht für wichtig, wenn es auch andere wichtigere Ziele als die Beherrschung der Aussprache gibt. Sie widmete sich der Aussprache der Schüler vor allem in der 1. Klasse, ab der 2. Klasse greift sie zum direkten Ausspracheunterricht nur dann, wenn es dazu im Lehrwerk Übungen bzw. Erklärungen gibt, oder wenn die Schüler Fehler machen. Das Lehrwerk, das in der Klasse verwendet wird, beinhaltet relativ viele Ausspracheübungen. Die Lehrerin korrigiert Fehler ihrer Schüler, aber nur die groben oder viel zu oft wiederholten Fehler, die Mehrheit der Fehler bleibt ohne Hinweis.

Die Lehrerin glaubt, dass die meisten Fehler, die die Schüler begehen, den langen geschlossenen Laut [e:] und die Ü- und Ö-Laute betreffen. Dies entspricht aber nur zum Teil den Schülerergebnissen: Nicht beherrscht werden die Laute [ʏ], [ai], [o:], [e:], [ə] und [x], d. h., entsprechend der Meinung der Lehrerin, sind tatsächlich ein Ü-Vokal und lange geschlossene Vokale (der Laut [o:] ist dem von der Lehrerin genannten Vokal [e:] ähnlich)

problematisch; weitere Laute, einen Diphthong, das reduzierte [ə] und den Ach-Laut nannte sie nicht. Im Gegenteil dazu zeigten sich zwei Umlaute, [œ] und [y:], als teilweise beherrscht, obwohl sie von der Lehrerin als fehlerhafte Laute angegeben wurden. Der letzte Laut mit Umlaut ist [ø:], bei dem das Maß der Beherrschung nicht eindeutig ist.

Daraus lässt sich ableiten, dass die Lehrerin manche Laute richtigerweise für problematisch hält, anderen gibt sie ein größeres Gewicht als diese haben sollten, und andere unterschätzt sie. Ein Grund dafür kann darin gesehen (jedoch nicht bestätigt) werden, dass die von ihr genannten Laute allgemein für schwierig gehalten und deshalb am meisten geübt werden, sodass manche schon teilweise beherrscht wurden. Andere, wie z. B. Diphthonge, reduziertes [ə] und der Ach- (bzw. Ich-)Laut werden seltener bzw. erst später vermittelt, da sie das Verständnis in der Kommunikation weniger als die erstgenannten behindern.

Am besten wurde der Laut [v] beherrscht. Der Grund kann in der Fähigkeit der Schüler zu imitieren und in ihrer geringen Kenntnis der Schrift zur Zeit des Erlernens dieses Lautes gesehen, mit Sicherheit kann dies jedoch nicht behauptet werden.

Gibt es also einen Zusammenhang zwischen der Schüleraussprache, der Lehrerin und dem Unterricht? Laut den Ergebnissen der Untersuchung lehrt die Lehrerin auch die deutsche Aussprache, die aber seit der 2. Klasse nicht im Zentrum des Interesses steht. Die Schüler beherrschen nur einen Laut gut, dafür sind sechs Laute kaum beherrscht. Inwieweit dies mit dem Unterricht zusammenhängt, kann hier nicht klar festgestellt werden.

### **5.3.3 Klasse 3**

Zu dieser Klasse gehören fünfzehn Drittklässler, sechs Mädchen und neun Jungen. An der Ausspracheprobe nahmen alle Schüler teil. Sie lernen DaF seit der 1. Klasse und haben dafür die ganze Zeit dieselbe Lehrerin. Seit etwa zwei Monaten bekommt die Klasse auch Konversationsstunden mit einer Muttersprachlerin.

Auch diese Klasse lernt seit der 2. Klasse nach dem Lehrwerk *Planetino*, davor wurde als Ergänzungsmaterial das Lehrwerk *Ene mene* verwendet.

Die Klasse ist sehr unruhig, es gibt darin mehrere Schüler, die nicht lernen wollen und die den Unterricht stören, sodass die Lehrerin (genauso wie die Klassenleiterin), deren Autorität in den Stunden nicht ganz akzeptiert wird, mit der Klasse sehr unzufrieden ist.

## **Unterrichtsbeobachtung**

Im Unterricht überwiegt die tschechische Sprache. Fast alle Anleitungen, Aufgabenstellungen, Erklärungen und Ermahnungen werden auf Tschechisch gegeben, ab und zu werden sie zweisprachig gemacht.

Der Unterricht wurde in den beobachteten Stunden frontal gehalten. Die Schüler sollten nach und nach sprechen, sagten jedoch meistens nur einzelne Wörter oder höchstens Sätze, die sich oft wiederholten. Insgesamt war der Unterricht lehrerorientiert.

Im Unterricht wurde eine Aktivität beobachtet, die die Aussprache direkt förderte: Die Lehrerin las einen Text im Lehrwerk vor, die Schüler sprachen nach. Im Anschluss wurde der Text als Lied gesungen und mit Stampfen rhythmisiert.

Aussprachefehler wurden selten korrigiert. Die meisten Korrekturen betrafen das lange geschlossene [e:] (z. B. im Wort „gehen“). Interessant war eine Reaktion der Lehrerin auf einen schriftlichen Fehler eines Schülers. Der Schüler schrieb den Namen *Susi* als „Zuzi“. Da fragte die Lehrerin: „*Wie liest man es?*“ und als sie keine Antwort bekam, antwortete sie selbst: „*Das wäre [tsutsi:]!*“ Damit war der Umgang mit der Laut-Buchstaben-Beziehung demonstriert.

In den Stunden überwog jedoch die Tatsache, dass die Schüler nicht mitmachten und mit ihrem Gerede störten. So musste sich die Lehrerin anstrengen, um die Schüler zur ruhigen Arbeit zu bringen, anstatt DaF zu unterrichten. Aus den Stunden heraus wurde klar, dass die Lehrerin auch mit der Aussprache arbeiten will, ihr Aufwand jedoch nicht belohnt wurde.

## **Gespräch mit der Lehrerin**

Die Lehrerin, die in dieser Klasse unterrichtet, ist eine ältere Frau, die im DaF-Unterricht – auch in der Primarstufe – etwa 25 Jahre Erfahrung hat. Außer DaF unterrichtet sie auch Englisch, Französisch und Spanisch, wobei die beiden letztgenannten Sprachen nur als Freizeitkurse angeboten werden. Auch Englisch gehört zum Teil zu ihren Freizeitangeboten, an denen auch einige Schüler der untersuchten Klasse teilnehmen. Im Unterricht wie auch in der Ausspracheprobe verwendeten die Schüler manchmal auch englische Wörter bzw. Aussprache, was durch die Tatsache verursacht werden könnte, dass sie für beide Sprachen dieselbe Lehrerin haben.

Die Lehrerin verwendet in ihrem Unterricht viel Tschechisch, in dieser Klasse ist es besonders viel, da die Schüler sie sonst nicht verstehen würden. Deutsch ist nur mit etwa 40

bis 50% vertreten. In anderen Klassen wird viel mehr Deutsch gesprochen, dort kann der Anteil bis zu 90% betragen.

Das wichtigste Ziel des DaF-Unterrichtes ist das Verständnis, und dass die Schüler einfache Sätze bilden können. Die Lehrerin übt einen klassischen Unterricht aus, in dem auch Grammatik sehr wichtig ist. Die Aussprache ist auch nötig, die Lehrerin führt diese Behauptung aber nicht mehr aus.

Der Ausspracheunterricht wird vor allem mit der Vermittlung von neuen Vokabeln verbunden, die nach der Lehrerin und den CDs imitiert werden sollen. Dies geschieht nach Angaben der Lehrerin fast jede Stunde. Sonst wird die Aussprache nur dann gezielt unterrichtet, wenn es dazu Übungen im Lehrwerk gibt. Die Übungen, die die Aussprache direkt fördern, sind aus Sicht der Lehrerin meist zu einfach.

Fehler gegen die Aussprache werden korrigiert: „*Alles, was die Schüler aus dem Mund rauslassen, muss richtig sein*“ – und wenn es dies nicht ist, muss es korrigiert werden. Die Lehrerin korrigiert die Schüler erst, wenn sie ausgeredet haben. Die meisten Aussprachefehler der Schüler betreffen die Umlaute, manchmal kommt es zu Verwechslungen von Lauten, sodass man ein anderes Wort sagt, als man vorhatte, z. B. „*schon*“ statt „*schön*“. Mit dem vokalisiertem [ɐ] gibt es dagegen nur selten Probleme.

Wichtiger als die segmentale Ebene ist die suprasegmentale, die vor allem mithilfe der Nachahmung, einzeln oder im Chor, vermittelt wird. Doch auch einzelne Laute müssen den Schülern beigebracht werden. Die Lehrerin gibt ihren Schülern keine Regeln für die Aussprache, diese kann nur durch Nachahmung erlernt werden.

Zusammenfassend muss genannt werden, dass die Lehrerin den Unterricht bewusst eher traditionell gestaltet. Die Aussprache ist wichtig und kann hauptsächlich durch Imitation erlernt werden. Notwendig sind auch die Fehlerkorrekturen durch die Lehrerin.

### ***Aussprache der Schüler: Ergebnisse***

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung unter den Schülern beschrieben. Übersichtliche Tabellen damit sind im Anhang E zu finden.

Zu Beginn muss erwähnt werden, dass die Schüler dieser Klasse die untersuchten Wörter relativ oft mit englischen Wörtern verwechselten, sodass sie zuerst z. B. „*red*“, „*friend*“, „*tea*“ sagten, und erst nach einem Hinweis oder beim Lesen die deutschen Wörter „*rot*“,

„Freund“, „Tee“ aussprechen. Es kann sein, dass diese Probleme auch die Ergebnisse der Untersuchung beeinflussen.

Das Wort „zwölf“ brachte den Schülern weniger Schwierigkeiten als „Flöte“: Die Aussprache von sechs Schülern entsprach der Standardlautung, bei fünf Schülern war es etwas zwischen dem richtigen Laut [œ] und einem offenen [ɛ] bzw. [ɔ]. In vier Fällen wurde deutlich ein offenes [ɛ] verwendet. Dagegen zeigte sich der lange Vokal [ø:] im Wort „Flöte“ als problematisch: Den untersuchten Laut sprachen vier Schüler korrekt, bei einem war er kurz, aber qualitativ in Ordnung, bei drei Schülern lag er zwischen dem richtigen Laut [ø:] und einem offenen [ɔ:], bzw. einem [y:]. Bei allen anderen, insgesamt sieben Schülern, waren verschiedene Varianten von O-, E- und U-Lauten getroffen. Außerdem wurde das -e im Auslaut nur von einem einzigen Schüler reduziert ausgesprochen, bei allen anderen war es offen.

Die Beherrschung der Ü-Laute unterscheidet sich vom Schüler zu Schüler. Bessere Ergebnisse sind beim Wort „grün“ zu finden: Dieses Wort konnten sechs Schüler entsprechend der Norm aussprechen, vier Schüler suchten nach dem Unterschied zwischen den Lauten [y:] und [i:]. In drei Fällen war es deutlich ein [i:], einmal ein tief ausgesprochenes [u:]. Der letzte Schüler konnte zwischen den beiden Umlauten [y:] und [ø:] nicht ganz unterscheiden. Das Wort „tschüss“ war für die meisten Schüler schwierig: Fünf Schüler konnten es gar nicht aussprechen, fünfmal war es ein kurzer bzw. langer U-Laut. Das Wort war insgesamt dreimal korrekt ausgesprochen und zweimal war es weder der normierte Laut [ʏ] noch ein ganz offenes [u] bzw. [ɪ].

Der Diphthong [aj] wurde an den Wörtern „Eis“ und „ich heiße“ untersucht. Das kürzere Wort wurde viermal richtig ausgesprochen, gleichzeitig aber konnten es fünf Schüler wegen der Laut-Buchstaben-Beziehung nicht richtig lesen. Einmal klang es wie ein im Deutschen (und auch im Tschechischen) nicht existierender Diphthong [ej]. Schließlich sprachen da fünf Schüler statt des Diphthongs eine Lautengruppe [aj] aus. Dieses [aj] wurde in 14 Fällen auch im Wort „heiße“ ausgesprochen. Die Endung -e wurde von 13 Schülern offen ausgesprochen, einmal wurde sie ausgelassen. Ähnlich ist im Wort „ich“ immer ein tschechisches [ch] zu finden. Ein Schüler konnte diese Wortverbindung gar nicht aussprechen.

Den anderen Diphthong, [ɔy], konnten mehrere Schüler verwenden, insbesondere im Wort „Freund“: Dort war die Aussprache achtmal korrekt. Vier Schüler verwendeten [ɔj], drei

konnten es nicht richtig lesen. Schlimmer war dies beim Wort „*Leute*“: Drei Schüler konnten es nicht lesen, zehn Schüler sprachen [ɔj] aus, nur bei zwei Schülern war der Diphthong so, wie er sein soll. Außerdem verwendete niemand das reduzierte [ɔ] am Wortende: Bis auf einen Schüler war der Laut offen ausgesprochen, der Letzte ließ ihn weg. Das lange geschlossene [o:] wurde zweimal im Wort „*rot*“ und einmal im Wort „*Oma*“ tatsächlich ausgesprochen. In einem Fall verwechselte der Schüler den Laut mit dem Umlaut [ø:]. Alle anderen verwendeten das offene [ɔ:], das dreimal im Wort „*Oma*“ gekürzt wurde. In diesem Wort wird gleichzeitig zweimal das [a] lang ausgesprochen.

Auch der andere lange geschlossene Laut [e:] war problematisch: Im Wort „*gehen*“ wurde er nie geschlossen ausgesprochen, wenn er auch bei vier Schülern nicht voll offen war. Einmal davon war nahezu ein [ø:], ansonsten wurde offenes [ɛ] verwendet, viermal lang und sechsmal kurz. Bei sieben Schülern stand dahinter ein [h], nach dem wieder ein offenes [ɛ] (sechsmal) oder ein silbisches [ŋ] (einmal) kam. Im Wort „*Tee*“ wurde das [e:] bei einem Schüler geschlossen ausgesprochen, einmal lag es zwischen einem offenen [ɛ:] und einem [i:], was noch nicht so weit von der Norm entfernt ist. Die anderen Schüler sprachen ein offenes [ɛ:] (siebenmal) oder so wie im Englischen [i:] (sechsmal) aus.

Der reduzierte Laut [ɔ] wird von allen Schülern im Wort „*Puppe*“ und von 14 Schülern im Wort „*Schule*“ offen ausgesprochen. Nur einmal bleibt er reduziert. Ein weiterer Fehler ist im Wort „*Schule*“ zu finden, den zwei Schüler machen: Statt des Lautes [u:] wird etwas zwischen diesem Laut und dem Umlaut [y:] ausgesprochen.

Dafür entspricht die Aussprache des vokalisiertes Lautes [ɐ] im Wort „*Mutter*“ immer und dreizehnmal im Wort „*Spitzer*“ der Standardlautung. Fehler begangen zwei Schüler: Einer sprach statt des [ɐ] ein offenes [ɛ] aus, der andere verwendete ein reduziertes [ɔ] und den Konsonant [r].

Dass es einen Unterschied zwischen den Lauten Ich- und Ach- gibt, wissen die Schüler meistens nicht. Dies zeigte sich an der Untersuchung von den Wörtern „*ich*“ und „*richtig*“ bzw. „*Buch*“ und „*Drachen*“. Der Ich-Laut wurde einmal im Wort „*ich*“ verwendet, der Ach-Laut einmal in „*Buch*“ und zweimal in „*Drachen*“. Ansonsten wurde das tschechische [ch] ausgesprochen, das beim Laut [ç] doch fünfmal (*ich*) bis vierzehnmal (*richtig*, erste Position) etwas weicher und beim Laut [x] zweimal etwas härter war; je ein Schüler näherte

sich mit der Aussprache des Ich-Lautes eher dem Ach-Laut an. In der zweiten Position im Wort „*richtig*“ wurde zwölfmal statt des Lautes [ç] ein [k] ausgesprochen, in zwei Fällen fehlte diese Endung. Das Wort „*Buch*“ wurde zweimal kurz und offen ausgesprochen, im Wort „*Drachen*“ wurde statt des silbischen [ŋ] ein offenes [ɛ] plus [n] von fünf Schülern ausgesprochen, vier Schüler verlängerten das [a].

Der letzte untersuchte Laut [ŋ] wird meistens nicht getroffen. Im Wort „*jung*“, in dem der Laut im Auslaut ist, schaffte es ein Schüler, ein Schüler konnte das Wort gar nicht lesen und alle anderen fügten ein [k] hinzu. Das Wort „*singen*“, in dem der Laut mittendrin liegt, ging etwas besser: Zweimal wurde es korrekt ausgesprochen, zwei Schüler sprachen den Ang-Laut korrekt aus, verwendeten jedoch danach ein offenes [ɛ] statt des reduzierten [ə]. Es blieben aber immer noch zehn Schüler, die eine Lautgruppe [ng] verwendeten, wobei bei einem davon vielmehr [ŋg] war. Danach waren sowohl ein offenes [ɛ] als auch ein silbisches [ŋ] zu hören. Bei neun Schülern wurde zusätzlich im Anlaut ein [s] statt [z] ausgesprochen, was jedoch kein so grober Fehler ist, da im Deutschen die Aussprache des Lautes [z] geschwächt ist.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Schüler den Laut [ʋ] beherrschen (d. h. zumindest zwölf von fünfzehn Schülern (über 75%) konnten den Laut entsprechend der Standardlautung aussprechen), es gibt keine Laute, die teilweise beherrscht werden (d. h. den Laut verwenden sieben bis elf Schüler (über 45%) entsprechend der Norm, oder bei einem Wort machen es zumindest zwölf Schüler (über 75%) korrekt, beim anderen Wort wesentlich weniger) und die Laute [ʏ], [o:], [e:], [ə], [ç] und [x] beherrschen sie nicht (den Laut konnten in beiden untersuchten Wörtern nur drei oder weniger Schüler (weniger als 20 bis 25%) nach der Standardlautung aussprechen). Bei den anderen Lauten, also [ø:], [œ], [y:], [ai], [ɔy] und [ŋ], ist es nicht eindeutig, man kann sagen, dass die Laute einige (mehr als drei und weniger als sieben) Schüler (20 bis 45%) beherrschen, die meisten jedoch nicht oder nicht ganz richtig, oder es gibt viel zu große Unterschiede zwischen der Verwendung des Lautes in den beiden untersuchten Wörtern, sodass sich davon kein eindeutiges Ergebnis feststellen lässt.

### ***Diskussion der Ergebnisse***

An dieser Stelle muss geklärt werden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Aussprache der Schüler, dem Unterricht und der Einstellung der Lehrerin zur Aussprache gibt. Damit

dies geschehen kann, werden zuerst die Ergebnisse einzelner Teile der Untersuchung zusammengefasst.

Der Unterricht wurde frontal gehalten, mehrere Schüler wollten nicht mitmachen und störten den Unterricht. In den Stunden wurde oft das Tschechische verwendet, Fehler in der Aussprache wurden eher selten korrigiert, obwohl die Lehrerin meint, dass Fehler korrigiert werden müssen. Die Lehrerin ist der Meinung, dass die Aussprache hauptsächlich durch die Imitation erlernt werden muss; sie soll vor allem beim Erlernen von neuen Vokabeln vermittelt werden. Gezielt wird sie nur dann unterrichtet, wenn es dazu Übungen im Lehrwerk gibt, d. h. noch relativ oft. Trotz dieser Angabe der Lehrerin wurde eine Ausspracheübung direkt nach dem Lehrwerk nicht beobachtet.

Nach der Meinung der Lehrerin betreffen die meisten Aussprachefehler der Schüler die Umlaute. Gleichzeitig erwähnt sie, dass die Schüler den vokalisiertem Laut [ɤ] beherrschen. Hiermit trifft sie die Ergebnisse – der Laut [ɤ] ist der einzige, in dem Fehler minimal vorhanden sind. Mit den Umlauten haben die Schüler tatsächlich Probleme, sie gehören jedoch zu den Lauten, bei denen es auch große Unterschiede gibt, sodass nichts Eindeutiges behauptet werden kann. Zu den eindeutig nicht beherrschten Lauten gehört der Umlaut [ɤ], aber auch die Laute [o:], [e:], [ɔ], [ç] und [x]. Es ist beachtenswert, dass diese Laute von der Lehrerin als nicht problematisch bezeichnet werden.

Insgesamt ist zu sehen, dass die Schüler große Probleme mit der deutschen Aussprache haben. Es kann mit der niedrigen Motivation der Klasse und häufigen Störungen im Unterricht zusammenhängen. Inwieweit dies tatsächlich so ist und wie die Lehrerin daran beteiligt ist, lässt sich hier nicht entscheiden. Dafür ist der Vergleich mit anderen Klassen nötig.

### **5.3.4 Klasse 4**

Die vierte Klasse, die untersucht wurde, besteht aus einer Gruppe von zwölf Drittklässlern, sechs Mädchen und sechs Jungen. An der Ausspracheprobe nahmen elf Schüler teil, fünf Mädchen und sechs Jungen. Die Schüler lernen DaF seit der 1. Klasse und wurden die ganze Zeit von demselben Lehrer unterrichtet. Seit der 3. Klasse bekommen sie wöchentlich eine Konversationsstunde, die eine Muttersprachlerin hält.

Die Klasse lernt seit der 2. Klasse nach dem Lehrwerk *Planetino*. In der 1. Klasse wurde teilweise das Lehrwerk *Ene mene* verwendet.

Diese Klasse wird vom Deutschlehrer wie auch der Klassenleiterin für eine anstrengende Klasse gehalten, in der mehrere Schüler wenig interessiert sind, selten lernen und öfter die Stunden stören.

### **Unterrichtsbeobachtung**

Auch laut der Beobachtung ist die Klasse unruhig und es gibt etwa zwei Schüler, die im Unterricht kaum aufpassen. Trotzdem zeigte es sich (im Vergleich zu anderen Klassen) nicht so problematisch, wie es die Lehrer angekündigt hatten. Der Deutschlehrer konnte seine Autorität nutzen, sodass die problematischen Schüler zumindest teilweise am Unterricht teilnahmen und die anderen nicht zu viel störten.

Der Lehrer verwendet im Unterricht sowohl Deutsch als auch Tschechisch. Beide Sprachen werden beim Lehrer etwa zur Hälfte vertreten. Wenn der Lehrer den Schülern etwas erklärt, individuell oder allen auf einmal, spricht er überwiegend Tschechisch, im Anschluss fasst er den Inhalt dessen, was er gesagt hat, kurz auf Deutsch zusammen. Er versucht, seine Schüler zum Gebrauch des Deutschen zu bringen. In den beobachteten Stunden redeten sie jedoch nur selten etwas freier, sie wiederholten vielmehr das, was der Lehrer gesagt hatte bzw. was sie auswendig lernen sollten, oder es ging um ganz kurze Sätze, mithilfe derer Grammatik geübt wurde. Der Unterricht wurde frontal gehalten.

In den beobachteten Stunden arbeitete der Lehrer u.a. gezielt mit der Aussprache. Am besten war dies beim Erlernen eines Gedichtes bemerkbar. Dieses Gedicht las der Lehrer zuerst selbst vor; danach sprach er einzelne Verse vor und die Schüler sollten sie im Chor, in kleinen Gruppen oder auch einzeln nachsprechen; der Text stand ihnen zur Verfügung. Der Lehrer achtete auf die Aussprache, ließ die Schüler problematische Wendungen mehrmals wiederholen und korrigierte, wenn nötig, ihre Fehler.

Mit dem Korrigieren der Aussprachefehler machte er sich insgesamt große Mühe. Natürlich schaffte er es nicht, jeden Fehler zu korrigieren, doch er tat es sehr oft. Bedeutsam ist, dass er mehrmals eine Erläuterung (meistens auf Tschechisch) zufügte, wie der Laut auszusprechen ist oder warum man einen Laut gerade so ausspricht, z. B. „[gɾɪlən] – es ist kurz!“<sup>10</sup> (Wort „grillen“); „dort gibt es die Aspiration“<sup>10</sup> (im Wort „kaum“); „[mœɕtə] – es gibt da den Umlaut“<sup>10</sup> (die Schülersprache des Wortes „möchte“ war [mœchte]); „es ist [gɛ:ə] – das H spricht man nicht aus“<sup>10</sup> (Wort „gehe“). Daran zeigte sich, dass der Lehrer

---

<sup>10</sup> Übersetzt durch die Autorin.

seinen Schülern die Aussprache auch theoretisch erklärt. Er verwendete Aussprachbegriffe wie z. B. die Wörter Aspiration und Akzent. Auch korrigierte er die langen geschlossenen Vokale, meistens durch eine einfache Wiederholung.

Insgesamt kann gesagt werden, dass dem Lehrer, den beobachteten Stunden zufolge, die Aussprache wichtig ist. Er schließt Ausspracheübungen in seinen Unterricht mit ein und korrigiert die Fehler seiner Schüler und bringt ihnen auch einfache Ausspracheregeln bei. Er verwendet aber nicht selten das Tschechische.

### **Gespräch mit dem Lehrer**

Der Lehrer, der diese Klasse unterrichtet, ist ein Mann im Rentenalter, der seit über 40 Jahren als Deutschlehrer arbeitet. Er unterrichtete die ganze Zeit sowohl die Primar- als auch die Sekundarstufe. In seinem Studium ging es jedoch nur um die Sekundarstufe.

Der Meinung des Lehrers nach zu urteilen, benutzt er in seinem Unterricht (zumindest bei den jüngeren Schülern, etwa in der Primarstufe) etwa 50% Tschechisch, damit ihn die Schüler verstehen.

Heutzutage ist die Tendenz, vor allem die kommunikativen Kompetenzen der Schüler zu fördern, vorherrschend. Der Lehrer meint, dass dies nicht ganz ausreicht. Es ist ihm nicht nur wichtig, dass seine Schüler sprechen, sondern auch, dass sie fehlerfrei sprechen. Sie sollen imstande sein, kurze Sätze richtig zu bilden oder fehlerfrei zu antworten. Es hängt natürlich immer von der konkreten Situation ab; manchmal ist es nötig, dass die Schüler mehr als *ja* oder *nein* antworten, was nicht ohne einen Fehler geschieht. Man muss hier den Mittelweg wählen, das langfristige Ziel ist jedoch die fehlerfreie Kommunikation.

Die Aussprache ist wichtig und bei den jüngeren Schülern, in der Primarstufe, kann sie relativ problemlos unterrichtet werden, da die Schüler in diesem Alter noch wie ein Papagei sind; sie akzeptieren die Aussprache und merken sie sich unbewusst, sie ahmen sie nach. Man sollte sich bemühen, die Entstehung des Prager Deutsch zu verhindern, die Aussprache sollte sich der Aussprache der Deutschen nähern.

Der Lehrer bringt den Schülern die Aussprache nicht ganz regelmäßig bei. Mehr Zeit hat er dafür in den sogenannten Klubstunden, in Stunden, die die Schüler zusätzlich bekommen, und die von ihren Eltern bezahlt werden (Klubstunden werden auch in den Klassen 1 bis 3 gegeben); diese Stunden werden zum Teil tatsächlich als Extrastunden angeleitet, sie müssen dem Plan des Unterrichtes in den Regelstunden nicht ganz entsprechen. Der Lehrer widmet in den Klubstunden immer ein paar Minuten der Aussprache. Doch auch in den anderen

Stunden sollte sie unterrichtet werden. Phonetische Übungen können als Einstiegsübungen genutzt werden, die eine fremdsprachliche Atmosphäre schaffen.

Der Lehrer verwendet für den Ausspracheunterricht verschiedene Hörmaterialien und Nachsprechübungen. Hilfreich sind auch bildnerische Symbole sowie die Gestik: Man zeigt z. B. einen Umlaut mit einer Fingerbewegung, die Länge eines Vokals kann durch eine entsprechende Armbewegung visualisiert werden. Die Aussprache muss auch beim Lesen trainiert werden; der zu lesende Text muss zuerst vom Lehrer selbst vorgelesen werden, da es für die Schüler schwierig ist, auf Deutsch zu lesen.

Der Lehrer vermittelt seinen Schülern auch phonetische Regeln, indem er z. B. darauf hinweist, dass der Laut [o:] lang und rund ist. Auch der Sinn der doppelten Konsonanten für die Länge des vorigen Vokals wird erläutert. Der Lehrer tut dies an Beispielen (er zeigt z. B. den Unterschied zwischen den Wörtern „den“ und „denn“). Er verwendet in seinen Stunden auch Fachbegriffe wie *Aspiration* oder *Akzent*.

Es ist wichtig, Fehler gegen die Aussprache zu korrigieren. Natürlich hängt es immer von der konkreten Situation und dem Arbeitstyp ab, man darf den Schülern nicht ins Wort fallen (z. B. wenn sie ein Gedicht vortragen), man muss sich dann aber Notizen machen und die Aussprache im Anschluss korrigieren. Ein andermal ist es besser, die Korrektur gleich auszuführen, da die direkten Reaktionen darauf dann schneller sind. Man kann jedoch nicht jedes Wort korrigieren. Wenn der Lehrer die Aussprache seiner Schüler korrigiert, spricht er das Wort richtig aus und lässt beispielsweise nur denjenigen das Wort nachsprechen, der den Fehler beging, mal sollen es alle im Chor oder alle nacheinander nachsprechen.

Den Schülern macht das lange geschlossene [e:] die größten Probleme, außerdem ist für sie auch der Unterschied zwischen den Lauten Ich- und Ach- schwierig. Die Fehler betreffen auch die Intonation, die nach Meinung des Lehrers wichtig ist: Z. B. sollte man einen Fragesatz schon nach der Intonation erkennen; wenn die Schüler ein Gespräch vorführen, sollen sie es auch spielen, nicht nur Sätze rezitieren.

Zusammenfassend sollte erwähnt werden, dass dem Lehrer die Aussprache sehr wichtig ist. Er arbeitet damit relativ regelmäßig, meist mithilfe von Nachsprechübungen und Korrekturen. Unterstützend verwendet er Gestik und Symbole. Er erklärt auch die Regeln der Aussprache und korrigiert die Aussprachefehler seiner Schüler; insgesamt findet er die Aussprache seiner Schüler nicht schlimm – gerade die kleinen Kinder lernen sie schnell.

## **Aussprache der Schüler: Ergebnisse**

Nun können die Ergebnisse der Untersuchung unter den Schülern dieser Klasse beschrieben werden. Empfohlen wird, dabei auch die Tabellen im Anhang F hinzuzuziehen.

Zuerst wurde der Ö-Laut untersucht. Der lange Vokal im Wort „*Flöte*“ brachte den Schülern weniger Probleme als der kurze im Wort „*zwölf*“. Den Laut [ø:] konnten sieben Schüler entsprechend der Norm aussprechen. Je ein Schüler sprach stattdessen ein langes offenes [ɔ:] bzw. [ɛ:]. In zwei Fällen gab es Versuche der richtigen Aussprache, die jedoch mit einem Laut endeten, der sich eher der Aussprache des Ü-Lautes (lang oder kurz) näherte. Bis auf eine Ausnahme sprachen alle Schüler das -e im Auslaut offen. Das Wort „*zwölf*“ konnte nur ein Schüler korrekt aussprechen. Fünf andere Schüler wussten, dass es darin den Umlaut gibt, sie erreichten jedoch nur etwas zwischen dem entsprechenden Laut [œ] und einem offenen [ɛ] oder dem Laut [ɤ]. Bei drei Schülern handelte es sich um ein ganz offenes [ɛ]. In zwei Fällen konnte das Wort nicht ausgesprochen werden.

Das Wort „*tschüss*“ konnten drei Schüler aussprechen, bei drei anderen wurde aus dem Laut [ɤ] eine Mischung zwischen diesem Laut und einem kurzen [ɪ]. In fünf weiteren Fällen gab es darin einen U-Laut, viermal kurz und offen ([ʊ]), einmal lang ([u:]), wobei es diesmal schon zum Teil in Richtung [y:] ging. Ein Schüler hatte Probleme mit der Laut-Buchstabe-Beziehung. Im Wort „*grün*“ konnten vier Schüler den Laut [y:] aussprechen, bei fünf anderen war es wieder etwas zwischen dem normierten Laut und dem langen [i:]. Ein Schüler sprach ein [i:] statt [y:] aus. Ein weiterer Schüler sprach für den Ü-Laut den kurzen offenen Laut [ɤ] aus und fügte gleichzeitig ein reduziertes [ə] in die Endung hinein. Im Wort „*grün*“ gab es noch ein anderes Problem als den Umlaut, nämlich das [r]: Vier Schüler sprachen statt des konsonantischen [r] die englische Variante des [ɹ] aus. Der Grund für diesen relativ häufigen Fehler ist nicht bekannt. Was jedoch den primär untersuchten Laut [y:] bzw. [ɤ] betrifft, waren die Ergebnisse der Schüler bei beiden Lauten relativ ähnlich.

Problematisch war der Diphthong [aj]. Wo ihn im Wort „*Eis*“ fünf Schüler korrekt auszusprechen fähig waren, schafften dies im Wort „*heiße*“ nur zwei Schüler. Die anderen sprachen die beiden Laute [aj] aus, im Wort „*Eis*“ waren es fünf Fälle, im Wort „*heiße*“ neun. Ein Schüler verwendete im Wort „*Eis*“ noch eine andere Variante, nämlich einen weder im Deutschen noch im Tschechischen existierenden Diphthong [ej]. Im Wort „*heiße*“ las dazu ein Schüler statt [s] den Laut [z] und alle bis auf einen verwendeten ein offenes [ɛ]

in der Wortendung. Die Buchstabengruppe -ch- im Wort „*ich*“ (in der Wortverbindung „*ich heiÙe*“) wurde immer tschechisch ausgesprochen.

Viel einfacher war für die Schüler der Diphthong [ɔy] im Wort „*Freund*“. Dieses Wort sprachen neun Schüler entsprechend der Standardlautung aus. Beide anderen Schüler konnten das Wort gar nicht lesen. Das Wort „*Leute*“ war ihnen meistens nicht bekannt. Der Diphthong war jedoch bei vier Schülern in Ordnung, bei zwei waren Vokal + Konsonant [ɔj] vertreten. Fünf Schüler waren nicht imstande das Wort richtig zu lesen. Außerdem stand im Auslaut fünfmal ein offenes [ɛ], zweimal fehlte die Endung ganz. Nur ein Schüler konnte das Wort entsprechend der Standardlautung aussprechen.

Die langen geschlossenen Vokale [o:] und [e:] scheinen von den Schülern fast gar nicht beherrscht zu werden. Das [o:] sprach kein Schüler entsprechend der Norm aus, weder im Wort „*rot*“ noch im Wort „*Oma*“. Das [e:] war im Wort „*gehen*“ in zwei Fällen in Ordnung, im Wort „*Tee*“ näherte es sich zweimal der Standardlautung, wenn es auch doch etwas offener war, als es sein sollte. Anstatt des langen geschlossenen [o:] wurde sowohl im Wort „*rot*“ als auch „*Oma*“ in sieben Fällen ein tschechisches offenes [ɔ] gebildet, zweimal („*rot*“) bzw. viermal („*Oma*“) war es kurz (bzw. kürzer als Standardlautung) und offen. Bei zwei Schülern kam im Wort „*rot*“ etwas zwischen den Lauten [ø:], [o:] und [ɔ] vor. Im Wort „*gehen*“ gab es viele Aussprachevarianten. In einem Fall war das erste [ɛ] offen, wenn auch nicht voll offen wie im Tschechischen. Das reduzierte [ɔ] entsprach in diesem Fall der Standardlautung. Drei andere Schüler sprachen ein ganz offenes [ɛ] aus, das andere, reduzierte [ɔ] lieÙen sie entfallen. Das Wort lautete also [gɛ:n]. Ein andermal war es ähnlich, aber kurz. Vier Schüler verwendeten drei verschiedene Aussprachevarianten, in denen das Dehnungs-H laut ausgesprochen wurde. Es ging um folgende Varianten: [ˈgɛ:hen], [ˈgɛ:hŋ] (zweimal), [ˈgɛhŋ]. Im Wort „*Tee*“ wurde das [ɛ:] sechsmal lang und offen ausgesprochen, einmal war es kurz und nicht ganz offen, aber auch nicht geschlossen. Bei einem Schüler war es etwas zwischen einem langen [ɛ:] und [i:] (also nicht ganz offen). Einmal wurde dort klar ein langes geschlossenes [i:] verwendet. Dies entstand beim Lesen und ist möglicherweise durch die Kenntnis des englischen Wortes „*tea*“ verursacht.

Das reduzierte [ɔ] wird von den Schüler nur selten verwendet, was sich auch zuvor bereits zeigte. Zur gezielten Untersuchung dieses Phänomens wurden die Wörter „*Schule*“ und „*Puppe*“ gewählt. Beide Wörter wurden je zweimal entsprechend der Standardlautung

ausgesprochen. Im Wort „*Schule*“ fehlte einmal die Endung [ə] ganz und achtmal wurde sie offen ausgesprochen. Im Wort „*Puppe*“ war sie ebenfalls achtmal offen ausgesprochen, einmal wurde darin anstatt des [ə] ein langes [i:] gebildet. Bemerkenswert ist, dass in diesem Wort bei drei Schülern statt des offenen [ʊ] der (relativ richtig ausgesprochene) Laut [y:] vorkam. Auch im Wort „*Schule*“ wurde ein Laut verwendet, der als etwas zwischen [u:] und [y:] klang.

Anders sind die Ergebnisse des vokalisiertes Lautes [ɐ]. Das Wort „*Spitzer*“ konnten alle untersuchten Schüler fehlerfrei aussprechen, beim Wort „*Mutter*“ war es neunmal genauso problemlos. Einmal wurde in diesem Wort ein abgeschwächtes, trotzdem aber eher konsonantisches [r] ausgesprochen, davor wurde ein reduziertes [ə] hinzugefügt. Das [u:] war diesmal aber verlängert. Ein Schüler verwendete ein voll konsonantisches [r].

Die Schüler unterscheiden nur wenig zwischen den Ich- und Ach-Lauten. Im Wort „*ich*“ wurde immer das tschechische [ch] ausgesprochen, bei fünf Schülern war es jedoch etwas weicher und ging in Richtung [ç]. Im Wort „*richtig*“ gibt es den Ich-Laut auf zwei Positionen. Auf der ersten Position war es bei sieben Schülern etwas zwischen dem tschechischen [ch] und dem entsprechenden Laut [ç], zweimal war es ein wirklich tschechisches [ch] und einmal der deutsche Laut [x]. Auf der zweiten Position stand sechsmal anstatt vom Ich-Laut der Laut [k], zweimal fehlte der Laut ganz. Zweimal war er etwas zwischen dem Ich-Laut und dem tschechischen [ch] gebildet. Ein Schüler konnte dieses Wort gar nicht lesen. Ähnliche Ergebnisse sind auch bei den Wörtern „*Buch*“ und „*Drachen*“ und dem Ach-Laut zu finden. Das Wort „*Buch*“ enthielt bei allen Schülern ein tschechisches [ch], bei zweien ging es jedoch zum Teil in Richtung Ach-Laut. Drei Schüler sprachen das [ʊ] kurz aus. Das Wort „*Drachen*“ näherte sich in zwei Fällen der Standardlautung, acht Schüler sprachen dort ein tschechisches [ch] aus, einer davon fügte in die Endung ein offenes [ɛ] hinzu, zwei andere verlängerten das [a]. Ein Schüler sprach statt [x] den Laut [k] aus.

Beim Ang-Laut gibt es einen großen Unterschied je nach seiner Position im Wort. Im Wort „*jung*“ ist der Ang-Laut am Wortende und die Schüler fügten den Laut [k] hinten an. Dies taten zehn Schüler, wobei bei dreien davon das [k] nur wenig hörbar war. Ein Schüler fügte hinter den Ang-Laut ein offenes [ɛ] hinzu, wahrscheinlich verwechselte er das Wort „*jung*“ mit dem Wort „*Junge*“. Das war jedoch der einzige Schüler, der hinter den Ang-Laut kein

[k] hinzufügte – in diesem Fall war der jeweilige Laut jedoch nicht mehr am Wortende. Anders war es im Wort „*singen*“. Dabei sprachen den Ang-Laut neun Schüler entsprechend der Standardlautung aus, nur in zwei Fällen wurden zwei Laute [ng] ausgesprochen, nach denen ein silbisches [ŋ] kam. Vier Schüler verwendeten in der Endung statt des reduzierten [ɔ] ein offenes [ɛ], einmal stand darin stattdessen ein offenes [ɪ]. In einem Fall wurde die Endung -n ausgelassen; dieser Schüler verwendete vermutlich statt des Infinitives die 1. Person Singular. Bei drei Schülern stand am Wortanfang statt des Lautes [z] der Laut [s], was jedoch für keinen großen Fehler gehalten werden kann, da es zwischen diesen beiden Lauten im Deutschen eine unklare Grenze gibt.

Man kann die Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen: Die Schüler beherrschen den Laut [ʋ] (d. h. zumindest neun von elf (über 75%) konnten den Laut entsprechend der Standardlautung aussprechen), die Laute [ø:], [ɔy] und [ŋ] beherrschen sie teilweise (den Laut verwenden fünf bis acht Schüler (über 45%) entsprechend der Norm, oder bei einem Wort machen es zumindest neun Schüler (über 75%) korrekt, beim anderen Wort weniger) und die Laute [œ], [o:], [e:], [ə] und [x] beherrschen sie nicht (den Laut konnten in beiden untersuchten Wörtern nur zwei oder weniger Schüler (weniger als 20 bis 25%) nach der Standardlautung aussprechen). Bei den anderen Lauten, also [ʏ], [y:], [ai] und [ç], ist es nicht eindeutig. Man kann sagen, dass die Laute einige (mehr als zwei und weniger als fünf) Schüler (20 bis 45%) beherrschen, die meisten jedoch nicht oder nicht ganz richtig, oder es gibt viel zu große Unterschiede zwischen der Verwendung des Lautes in den beiden untersuchten Wörtern, sodass sich davon kein eindeutiges Ergebnis feststellen lässt.

### ***Diskussion der Ergebnisse***

Die Frage, ob es Zusammenhänge zwischen der Aussprache der Schüler, dem Lehrer und dem Unterricht gibt, kann ohne eine kurze Zusammenfassung aller Ergebnisse der Untersuchung in dieser Klasse nicht beantwortet werden.

Im Unterricht war zu sehen, dass dem Lehrer die Aussprache seiner Schüler wichtig ist. Er führte Ausspracheübungen durch, korrigierte oft die Aussprache seiner Schüler und verwendete Fachbegriffe der Aussprache, was darauf hinweist, dass er die Ausspracheregeln auch theoretisch erklärt. Das in dieser Klasse verwendete Lehrwerk enthält relativ viele Ausspracheübungen, sodass der Ausspracheunterricht in dieser Klasse ziemlich breit ist.

Zu den von den Schülern nicht beherrschten Lauten gehören die langen geschlossenen Vokale [o:] und [e:], das reduzierte [ə], der Ach-Laut und die kurze Variante des Ö-Lautes [œ]. Dies entspricht teilweise den Angaben des Lehrers: Seiner Meinung nach betreffen die meisten Fehler der Schüler den Vokal [e:] (dem der Vokal [o:] relativ ähnlich ist, sodass vermutet werden kann, dass dieser Laut vom Lehrer nicht erwähnt wurde, er ihn aber auch meinte) und den Unterschied zwischen dem Ich- und Ach-Laut. Den Ich-Laut sprechen die Schüler etwas besser aus als den Ach-Laut, der fast gar nicht beherrscht wird, auch dieser entspricht jedoch nicht ganz der Norm. Die anderen problematischen Laute [ə] und [œ] nannte der Lehrer nicht. Ungenügend, trotzdem aber besser als bei den gerade genannten Lauten, war die Aussprache der Laute [ʏ], [y:] und [ai]. Diese Laute erklärte der Lehrer zwar nicht eindeutig für fehlerhaft, doch gerade vom Ü-Laut, also den Lauten [ʏ] und [y:], war die Rede in einem anderen Zusammenhang: Der Lehrer zeigte eine Geste für den Ü-Laut, die den Schülern hilft, sich ihn zu merken. Dem Lehrer ist es also bewusst, dass dieser Laut für die Schüler in der Regel nicht einfach ist, was auch die Untersuchung bestätigte.

Die Schüler beherrschen den vokalisiert Laut [ɐ]. Der Grund dafür wird wieder darin gesehen, dass er gut zu hören ist und die Schüler noch nicht von der Schrift und dem Buchstaben R beeinflusst sind.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Schüler dank der Arbeit des Lehrers gute Voraussetzungen für das Erlernen der Aussprache haben, dass sie sie jedoch immer noch eher wenig beherrschen. Auch in dieser Klasse wird also nicht klar, ob es einen direkten Zusammenhang zwischen dem Lehrer und dessen Unterricht und der Aussprache der Schüler gibt.

### **5.3.5 Klasse 5**

Die letzte untersuchte Klasse besteht aus einer Gruppe von fünfzehn Fünftklässlern, davon acht Mädchen und sieben Jungen. Zehn Schüler, sieben Mädchen und drei Jungen, konnten an der Ausspracheprobe teilnehmen. Die Schüler lernen DaF seit der 4. Klasse und es ist für sie schon die zweite Fremdsprache. Ihre erste Fremdsprache – Englisch – lernen sie seit der 1. Klasse. Den DaF-Unterricht übernimmt hier seit einem Jahr die derzeitige Lehrerin, das erste Jahr unterrichtete sie jemand anderes. Die Schüler bekamen in der 4. Klasse je zwei Stunden DaF wöchentlich, in der 5. Klasse sind es drei Stunden. Es werden keine Konversationsstunden gegeben.

In dieser Klasse lief die Untersuchung ganz am Ende der 5. Klasse, sodass der Unterricht in DaF bereits zwei Jahre dauerte. Manche Schüler und die Lehrerin wurden erst zu Beginn der 6. Klasse interviewt, die Beobachtungen fanden jedoch noch in der 5. Klasse statt. Als Lehrwerk wird *Start mit Max* verwendet.

### **Unterrichtsbeobachtung**

Die Lehrerin verwendet in ihrem Unterricht sowohl das Deutsche als auch das Tschechische. Sie bemüht sich, dass möglichst viel Deutsch gesprochen wird, doch wenn sie längere Anweisungen geben muss, verwendet sie das Tschechische. Im Unterricht müssen die Schüler ziemlich viel sprechen (manchmal ist es jedoch ausreichend, wenn sie nur ein Wort sagen). Es werden verschiedene Methoden und Sozialformen vertreten: Gearbeitet wird einzeln, zu zweit, in Kleingruppen, im Kreis und auch frontal, mündlich, schriftlich und es wird auch gelesen. Manche Übungen arbeiten auch mit Audio-CDs, die in allen beobachteten Stunden eingesetzt wurden. Der Unterricht war abwechslungsreich.

Wenn neuer Wortschatz präsentiert wurde, hörten sich die Schüler zuerst die Audioaufnahmen an, nachher sprach die Lehrerin die Vokabeln vor und die Schüler nach. In manchen Fällen war dabei die Schülersprache nicht korrekt (dies betraf z. B. das lange geschlossene [o:]), sie wurde jedoch nicht korrigiert.

In einer Übung mussten die Schüler fehlende Buchstaben ergänzen, wobei bei vielen Wörtern betont wurde, dass es darin einen Doppelkonsonanten gibt, der Grund – kurzer Vokal – wurde jedoch nie erwähnt. Wahrscheinlich ist dies erst ein höheres Niveau, doch trotzdem könnte es erwähnt werden, sodass es sich einige Schüler zumindest passiv merken könnten. Diese Chance blieb aber ungenutzt.

Die Schüler machten in den beobachteten Stunden viele Fehler in der Aussprache, die Lehrerin korrigierte sie zwar, doch trotzdem wurde den meisten Fehlern keine Aufmerksamkeit gewidmet. Manchmal passierte es auch bei groben Fehlern, z. B. als das Wort „*gehe*“ als [geħe] ausgesprochen wurde. Am meisten wurden diejenigen Fehler korrigiert, bei denen sich ein grammatischer Fehler mit einem in der Aussprache verknüpfte, z. B. [di: Handɛ] („*die Hände*“) oder [fart] („*fährt*“). Manchmal wurde auch die Länge des Vokals korrigiert, ein andermal wurde den Schülern deutlich gesagt, dass man den Buchstaben H im Deutschen nicht liest (es ging um das Wort „*Straßenbahn*“).

Um die Ergebnisse der Beobachtung zusammenzufassen, muss erwähnt werden, dass die Stunden insgesamt gut gestaltet wurden, die Schüler werden zur Aktivität und zum Sprechen

hingeführt. Sie hören dank den Audio-CDs auch regelmäßig Muttersprachler. Beim neuen Wortschatz wird mit der Aussprache gezielt gearbeitet. Die Schüler machen jedoch viele Fehler, aus denen nur ein geringer Teil korrigiert wird, was auch bei den Nachsprechübungen passiert.

### ***Gespräch mit der Lehrerin***

Die Lehrerin, die in der Klasse den Unterricht hält, ist eine Frau mittleren Alters, die seit 19 Jahren Erfahrung im DaF-Unterricht sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe hat. In ihrem Studium ging es jedoch nur um die Sekundarstufe.

Der Anteil der deutschen Sprache im Unterricht hängt vom Alter der Schüler ab: Während in der 4. Klasse nur in 10 bis 20% Deutsch gesprochen werden kann, sind es am Ende der Primarstufe schon etwa 60% und in der 9. Klasse auch 80 bis 90%.

Die Aussprache ist der Lehrerin „*wichtig, aber nicht am wichtigsten*“. Die Schüler müssen feststellen, dass es im Deutschen ungewöhnliche Buchstaben und Laute (Umlaute, ß) gibt und wie sie gebildet werden, ebenso sollen sie wissen, dass die Aussprache von manchen Lauten anders als im Tschechischen ist (z. B. das lange geschlossene [e:]), aber das reicht eigentlich aus.

Gezielt wird den Schülern die Aussprache am Anfang der 4. Klasse vermittelt, da es im Lehrwerk einen Einführungs-Phonetik-Kurs gibt, der sich zum Ziel setzt, dass die Schüler die deutsche Sprache kennenlernen. Dabei wird sowohl die Phonetik und Phonologie als auch die Laut-Buchstabe-Beziehung vermittelt. In höheren Klassen arbeitet die Lehrerin mit der Aussprache eher wenig.

Zur Vermittlung der Aussprache dienen vor allem Nachsprechübungen, sowohl von einzelnen Wörtern als auch solche, die Akzent und Melodie fördern. Phonetische Regeln werden nicht erklärt, die Schüler müssen die Aussprache hören und sie muss spielerisch erlernt werden, sonst verlieren die Schüler ihre Motivation.

Die Lehrerin korrigiert Fehler gegen die Aussprache, jedoch nicht immer. Am meisten tut sie es bei neu gelernten Vokabeln, beim Schülervortrag tut sie es selten, nur, wenn sich Fehler wiederholen oder wenn etwas unverständlich ist. Sie weiß auch schon, welche Ausspracheprobleme einzelne Schüler haben, sodass sie mit ihnen daran arbeiten kann, damit diese nach und nach abgebaut werden.

Sehr spontan führt die Lehrerin auf, dass die Schüler den deutschen Akzent (gemeint wird die gesamte Intonation) nicht beherrschen. Weitere fehlerverursachende Laute sind die Umlaute, das lange geschlossene [e:], der vokalisierte Laut [ɐ] und der Ich-, Ach- und Ang-Laut.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Aussprache der Lehrerin zufolge zu den weniger wichtigen Bereichen des DaF-Unterrichtes gehört. Sie wird außer zu Beginn der 4. Klasse selten gezielt unterrichtet. Fehlerkorrekturen sind vorhanden, aber nicht bei jedem Fehler.

### **Aussprache der Schüler: Ergebnisse**

Der Unterricht und der Ansatz der Lehrerin in Bezug auf die Aussprache wurden bereits beschrieben. An dieser Stelle werden die Ergebnisse der Ausspracheprobe unter den Schülern analysiert, die in den Tabellen im Anhang G übersichtlich dargestellt sind.

Zuerst wurden die Ö-Laute [ø:] und [œ] untersucht. Der kurze Vokal scheint besser als der lange beherrscht zu werden: Das Wort „zwölf“ sprachen acht Schüler korrekt aus, bei einem näherte sich die Aussprache dem offenen [ɔ:] und in einem Fall war es ein deutlich offenes [ɛ]. Der lange Laut [ø:] wurde aber nur dreimal korrekt ausgesprochen, sechsmal war es vielmehr ein langes [u:]; ein Schüler bemühte sich sehr um eine korrekte Aussprache, sprach aber zuletzt das Wort andersherum aus: [ˈfju:tɛ]. Hierzu kam ein weiterer Fehler: Neun Schüler verwendeten den reduzierten Laut [ə] nicht, sprachen stattdessen ein offenes [ɛ] aus. Ein Schüler sprach die Endung gar nicht aus.

Umgekehrt ist die Situation bei den Ü-Lauten: Der lange Vokal [y:] im Wort „grün“ entsprach bei fünf Schülern der Norm, bei drei Schülern näherte sich die Aussprache eher dem anderen Umlaut, nämlich dem [ø:], zweimal war davon teilweise bzw. ganz ein I-Vokal, lang oder kurz. Der kurze Laut [ʏ] im Wort „tschüss“ wurde nur dreimal korrekt ausgesprochen, dreimal wurde er (teilweise) mit einem [ɪ] versetzt und viermal ist daraus ein offenes [ʊ] geworden.

Die Verwendung des Diphthongs [ai] unterschied sich je nach dem untersuchten Wort. Das Wort „Eis“ wurde fünfmal so ausgesprochen, wie die Standardlautung ist, fünfmal wurde der Diphthong [ai] mit [aj] versetzt. In der Wortverbindung „ich heiße“ verwendeten diese [aj]-Lautgruppe alle Schüler, am Ende des Wortes war auch bei allen Schülern ein offenes [ɛ] zu hören. Auch das Wort „ich“ entsprach nicht der Norm: Neun Schüler sprachen die

Buchstaben -ch- tschechisch als [ch] aus, der letzte Schüler verwendete sogar den deutschen Ach-Laut.

Unterschiedlich wurden auch die Wörter „*Leute*“ und „*Freund*“ ausgesprochen, die den Diphthong [ɔy] untersuchen sollten. Das Wort „*Leute*“ entsprach in zwei Fällen der Norm, dabei war sogar auch das reduzierte [ɔ] vorhanden, alle anderen Schüler versetzten den Diphthong mit der Vokal-Konsonant-Verbindung [ɔj] und auch die Endung -e wurde offen ausgesprochen. Dafür wurde der Diphthong [ɔy] im Wort „*Freund*“ von sechs Schülern richtig ausgesprochen und nur viermal mit [ɔj] versetzt.

Beide langen geschlossenen Vokale [o:] und [e:] wurden meist offen wie im Tschechischen ausgesprochen. Im Wort „*rot*“ war dies immer so, einmal wurde die Länge etwas gekürzt. Das Wort „*Oma*“ enthielt außer dem offenen [ɔ:] in vier Fällen auch eine Verlängerung des A-Lautes. Ähnlich sprachen im Wort „*Tee*“ alle Schüler ein offenes [ɛ:] aus. Nur das Wort „*gehen*“ bekam in der Schülersprache zwei Standardlautungen, doch bei den acht sonstigen Schülern wurde ein offenes meistens kurzes [ɛ] und das Dehnungs-H ausgesprochen. Danach folgte ein zweites offenes [ɛ] oder es wurde der E-Laut ausgelassen und ein silbisches [ɨ] verwendet (fünfmal).

Der reduzierte Laut [ɔ] ist einmal im Wort „*Schule*“ vorhanden und nie im Wort „*Puppe*“. Stattdessen wird immer ein offenes [ɛ] ausgesprochen. Zusätzlich wird in beiden Wörtern je einmal das [u:] verlängert.

Zur Untersuchung des vokalisiertes Lautes [ɐ] wurden die Wörter „*Mutter*“ und „*Spitzer*“ gewählt. Beide Wörter entsprachen je zweimal der Standardlautung. Ein bzw. zwei Schüler sprachen den Buchstaben R schwächer als das konsonantische [r] aber härter als das vokalisierte [ɐ] aus, sodass sie davor ein reduziertes [ɔ] hinzufügen mussten. Sieben bzw. sechs Schüler sprachen eindeutig ein konsonantisches [r] aus, wobei ihm in einem Fall im Wort „*Mutter*“ ein offenes [ɛ] vorging. Ein Schüler verlängerte das [u] im Wort „*Mutter*“.

Den Ich-Laut sprach im Wort „*ich*“ ein Schüler aus, bei sieben anderen war es etwas zwischen diesem Laut und dem tschechischen [ch]. In einem Fall war es eindeutig ein tschechisches [ch] und der letzte Schüler sprach es noch etwas härter, sodass es in Richtung Ach-Laut ging. Die Aussprache von den Buchstaben -ch- im Wort „*richtig*“ lag bei neun Schülern ebenso zwischen den Lauten [ç] und [ch], ein Schüler sprach [x] aus. Der Auslaut

[ç] fehlte einmal, bei den anderen neun Schülern kam der Laut [k] vor. Hierzu muss erwähnt werden, dass die Lehrerin dieses Wort sehr oft in den Stunden verwendete, und zwar ebenso immer mit der Endung [k].

Ähnliche Ergebnisse sind beim Ach-Laut zu verzeichnen. Im Wort „*Buch*“ wird immer das tschechische [ch] ausgesprochen, der Vokal davor wird von fünf Schülern gekürzt. Im Wort „*Drachen*“ ist viermal sogar ein Ich-Laut vorhanden, ansonsten sprachen die Schüler tschechisch [ch] aus. Vier Schüler verlängerten den Laut [a], einer fügte in die letzte Silbe ein offenes [ɛ] hinzu und statt [n] sprach er [m] aus.

Der letzte Laut [ŋ] weist auch Probleme auf. Im Wort „*jung*“ wurde immer am Ende ein [k] hinzugefügt, wobei es bei zwei Schülern nur wenig hörbar war. Das Wort „*singen*“ konnten zwei Schüler korrekt aussprechen, bei den anderen acht wurden statt [ŋ] zwei Laute [ng] verwendet, hinter denen sechs Schüler gleich ein silbisches [ŋ] statt der Endung [ən] aussprachen.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Schüler den Laut [œ] beherrschen (d. h. zumindest acht von zehn Schülern (über 75%) konnten den Laut entsprechend der Standardlautung aussprechen), den Laut [y:] beherrschen sie teilweise (den Laut verwenden fünf bis sieben Schüler (über 45%) entsprechend der Norm, oder bei einem Wort machen es zumindest acht Schüler (über 75%) korrekt, beim anderen Wort weniger) und die Laute [o:], [ɛ:], [ɔ], [ɐ], [ŋ] und [x] beherrschen sie nicht (den Laut konnten in beiden untersuchten Wörtern nur zwei oder weniger Schüler (weniger als 20 bis 25%) nach der Standardlautung aussprechen). Bei den anderen Lauten, also [ø:], [ʏ], [ai], [ɔy] und [ç], ist es nicht eindeutig; man kann sagen, dass die Laute einige (mehr als zwei und weniger als fünf) Schüler (20 bis 45%) beherrschen, die meisten jedoch nicht oder nicht ganz richtig, oder es gibt viel zu große Unterschiede zwischen der Verwendung des Lautes in den beiden untersuchten Wörtern, sodass sich daraus kein klares Ergebnis feststellen lässt.

### ***Diskussion der Ergebnisse***

Zuletzt muss geklärt werden, ob Zusammenhänge zwischen der Aussprache der Schüler, dem Unterricht und der Einstellung der Lehrerin zur Aussprache zu finden sind. Um dies schaffen zu können, werden zuerst die Ergebnisse der ganzen Untersuchung in dieser Klasse zusammengefasst.

Der Unterricht war für die Schüler interessant gestaltet, sie mussten sprechen, meistens wurden jedoch nicht ganze Sätze verlangt; die Lehrerin fügte Hörübungen in den Unterricht mit ein und bei der Vermittlung von neuen Vokabeln ließ sie die Schüler nachsprechen. Aussprachefehler korrigierte sie ab und zu, aber auch manche grobe Fehler blieben ohne Korrektur.

Die Lehrerin selbst gibt an, sie unterrichte die Aussprache, außer in einem Einführungskurs in der 4. Klasse und bis auf den neuen Wortschatz, nicht gezielt. Die Schüler müssen wissen, dass manche Laute anders als im Tschechischen sind, es ist aber nicht nötig, dem Ausspracheunterricht einen besonderen Platz zu widmen. Im in dieser Klasse verwendeten Lehrwerk *Start mit Max* gibt es Ausspracheübungen, bis auf im bereits erwähnten Einführungskurs, selten.

Aus Sicht der Lehrerin macht den Schülern der Akzent die größten Schwierigkeiten, der jedoch in dieser Untersuchung nicht analysiert werden konnte. Weiter sind es Umlaute, das lange geschlossene [e:], der vokalisierte Laut [ɛ] und die Konsonanten [ŋ], [ç] und [x]. Dies entspricht größtenteils den Ergebnissen der Ausspracheuntersuchung unter den Schülern. Danach werden die Laute [o:], [e:], [ɔ], [ɛ], [ŋ] und [x] nicht beherrscht. Der lange geschlossene Vokal [o:] ist dem Vokal [e:] ähnlich, sodass es die Lehrerin nicht für nötig halten musste, auch ihn zu erwähnen. Aus den problematischen Lauten vergaß sie nur noch das reduzierte [ɔ]. Merkwürdig ist, dass sie gleich nach dem Akzent die Umlaute erwähnt, die jedoch nicht zu den kaum beherrschten Lauten gezählt werden können, der kurze Ö-Laut zeigte sich sogar als beherrscht und der lange Ü-Laut als teilweise beherrscht. Die anderen Umlaute [ø:] und [ɣ] lassen sich nicht eindeutig beurteilen. Der Grund für diesen Zustand wird darin gesehen, dass diese Laute, die im Tschechischen gar nicht vorkommen und deshalb im Allgemeinen für schwierig gehalten werden, am meisten geübt werden.

An dieser Stelle wäre es wichtig, nach dem Zusammenhang zwischen der Lehrerin bzw. dem Unterricht und den Schülerergebnissen zu suchen, der aber ohne Vergleich mit anderen Klassen nicht klar wird.

### **5.3.6 Vergleich der fünf Klassen**

Letztendlich müssen die Ergebnisse der Untersuchung in den fünf Klassen verglichen werden. Anschaulich wird dies in einer Tabelle im Anhang H dargestellt.

Der Vergleich geht von den Schülerergebnissen aus. Es wurde je ein Laut beherrscht; bei allen Drittklässlern ist dies der vokalisierte Laut [ɐ], bei den Fünftklässlern der kurze Ö-Laut [œ]. Erwähnenswert ist, dass sich im Unterschied zu den Drittklässlern der vokalisierte Laut [ɐ] bei den Fünftklässlern als nicht beherrscht zeigte. Dies bestätigt die bei den Klassen 1 bis 4 aufgeführte Vermutung, dass dies ein Laut ist, den man sich relativ problemlos aneignen kann, wenn man überwiegend mithilfe seines Gehörs, der lautlichen Ebene, lernt, aber nur schwierig, wenn man dazu die Schrift verwendet und die Sprachfertigkeiten Lesen und Schreiben eine wichtige Rolle spielen. Dabei sehen die Schüler in den Wörtern regelmäßig den Buchstaben R, der dann so wie im Tschechischen als Laut [r] ausgesprochen wird. Dies ist jedoch nach wie vor nur eine Vermutung, da nur eine Fünftklässler-Klasse untersucht wurde, sodass der Vergleich der Dritt- und Fünftklässler nicht ganz objektiv ist.

In der teilweisen Beherrschung von Lauten gibt es größere Unterschiede: null bis drei Laute. Vertreten sind die Laute [œ], [ɔy], [ɲ] und [y:] (je zweimal) und [ø:] (einmal). Als nicht beherrscht zeigten sich je fünf bis sechs Laute. Wenn man die Klassen je nach der Anzahl der beherrschten und teilweise beherrschten Laute ordnet, so befinden sich die Klassen 1 und 4 auf dem ersten Platz, auf dem zweiten Platz liegt die Klasse 2, die dritte ist die Klasse 5 und die letzte die Klasse 3.

Die beiden besten Klassen gehören dem 3. Jahrgang an, sie beherrschen den Laut [ɐ] und teilweise [ɔy] und [ɲ]. Beide Klassen beherrschen einen der beiden Ö-Laute. Nicht beherrscht werden die Laute [o:], [e:], [ɔ], [x] und [ɣ] oder [œ]. Die Lehrer der beiden Klassen sind dem Ausspracheunterricht gegenüber positiv eingestellt, sie halten es für wichtig, ihren Schülern die Aussprache beizubringen. Beide korrigieren ihre Schüler oft, wenn sie Fehler in der Aussprache machen, einer fügt manchmal auch theoretische Erläuterungen hinzu und unterstützt die Regeln mit Gestik. Ein wichtiges Material für die Ausspracheschulung ist das Lehrwerk *Planetino*, in dem es ziemlich viele Ausspracheübungen gibt. Der Lehrer der Klasse 4 bezieht auch zusätzlich eigene Ausspracheübungen mit ein, was auch die Lehrerin der Klasse 1 gerne machen würde, der dafür aber zu wenig Zeit bleibt. Der Lehrer der Klasse 4 unternimmt für die Aussprache seiner Schüler insgesamt etwas mehr als die Lehrerin der Klasse 1, trotzdem sind die Ergebnisse der beiden Klassen vergleichbar. Eine Rolle kann darin auch die Aussprache der beiden Lehrer spielen, die jedoch nicht analysiert wurde; auch die Anwesenheit eines fortgeschrittenen Mädchens in der Klasse 1 und einige nicht motivierte Schüler in der Klasse 4 können einen Einfluss haben.

Die Klasse mit dem zweitbesten Ergebnis, die Klasse 2, ist ebenso im 3. Jahrgang. Sie beherrscht den Laut [ɐ] und teilweise die Laute [œ] und [y:]. Nicht beherrscht werden die Laute [ɣ], [aj], [o:], [e:], [ə], und [x]. Auch ihre Lehrerin ist dem Ausspracheunterricht gegenüber positiv eingestellt, wenn auch etwas weniger überzeugend als die Lehrer 1 und 4. Der gezielte Ausspracheunterricht entspricht den Übungen im Lehrwerk. Ansonsten wird er vor allem durch Fehlerkorrekturen vermittelt, die jedoch nur manchmal durchgeführt werden. Der Lehrerin ist es wichtig, hauptsächlich grobe Fehler zu korrigieren. Sie hat auch wegen häufigen Störungen durch zwei Schüler weniger Zeit im Unterricht.

Als nächstes zeigt sich die Klasse der Fünftklässler, die Klasse 5. Sie beherrscht den kurzen Ö-Laut [œ] und teilweise den langen Ü-Vokal [y:]. Die Lehrerin steht dem Ausspracheunterricht neutral gegenüber : Er ist wichtig, aber nicht am wichtigsten. Die Schüler sollen die Unterschiede zum Tschechischen kennen, es ist aber nicht unbedingt nötig, dass sie alle Laute perfekt artikulieren. Insgesamt wird mit der Aussprache eher wenig gearbeitet. Es wird ein Einführungs-Phonetik-Kurs gegeben, weiter wird an der Aussprache bei der Vermittlung des neuen Wortschatzes gearbeitet, aber auch dabei werden nicht alle Fehler korrigiert. Fehler werden im Allgemeinen nur ab und zu korrigiert. Das verwendete Lehrwerk fördert die Aussprache nur mangelhaft. Die Aussprache wird vielmehr indirekt durch viele Hörübungen vermittelt, die im Unterricht regelmäßig vorkommen.

Als schwächste Klasse schneidet Klasse 3 ab. Die Schüler beherrschen nur den vokalisiertem Laut [ɐ], teilweise beherrschen sie keine Laute. Sechs Laute, [ɣ], [o:], [e:], [ə], [ɸ] und [x], beherrschen sie nicht, bei den übrigen ist das Ergebnis unklar. Die Lehrerin steht dem Ausspracheunterricht neutral gegenüber und glaubt, dass die Aussprache fast nur mithilfe der Imitation erlernt werden kann. Gezielt wird sie je nach Lehrwerk unterrichtet und bei neuem Wortschatz, der fast jede Stunde vermittelt wird bzw. werden soll. Fehler werden selten korrigiert. Die Klasse ist insgesamt sehr schwierig zu unterrichten, da sie unruhig und wenig motiviert ist.

Wie gezeigt wurde, scheint es einen Zusammenhang zwischen der Arbeit des Lehrers und den Ergebnissen der Klasse zu geben. Die beiden Klassen mit den besten Ergebnissen haben Lehrer, die sich regelmäßig mit der Aussprache beschäftigen und die vor allem ihre Schüler oft korrigieren, wenn sie Fehler der Aussprache begehen. Die Lehrerin der schwächsten Klasse arbeitet dafür deutlich weniger mit der Aussprache und korrigiert auch selten Fehler ihrer Schüler. Hier kann aber auch ein anderer Grund für die schlechten Ergebnisse geltend gemacht werden, nämlich die niedrige Motivation der Schüler und häufige Störungen.

Andererseits beschwert sich auch der Lehrer der Klasse 4 über die Arbeit und das Verhalten seiner Schüler, trotzdem sind die Ergebnisse gut. Vermutlich kann er mit seiner Autorität besser umgehen. Außerdem waren seine Schüler (zumindest in den beobachteten Stunden) tatsächlich ruhiger als die aus der Klasse 3 wie auch 2. Die Wirkung der Ruhe bzw. Unruhe in der Klasse auf die Beherrschung der Aussprache lässt sich also nicht bestätigen.

Zum Schluss kann behauptet werden: Im Rahmen der Untersuchung findet man gewisse Zusammenhänge zwischen der Qualität des Umgangs des Lehrers mit der Aussprache und der wirklichen Schüleraussprache. Ob dies im Allgemeinen gilt, ob alle Schüler, die oft korrigiert werden und denen regelmäßig Ausspracheunterricht gegeben wird, auch ein höheres Niveau der Beherrschung der Aussprache aufzeigen, kann diese Arbeit nicht entscheiden. Das war aber auch nicht ihr Ziel.

Es muss hier noch eine Sache erwähnt werden. Bisher war nur von der besseren bzw. schlechteren Beherrschung der Aussprache die Rede, inwieweit aber die bessere Beherrschung tatsächlich gut bzw. schlecht ist, wurde nicht beschrieben. Dies muss jetzt geklärt werden.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen sind insgesamt gering. Die besten Klassen beherrschen bzw. teilweise beherrschen einen plus drei Laute, die schwächste Klasse einen plus null. Die besten Klassen beherrschen fünf Laute nicht, die schwächste Klasse sechs. Unklare Ergebnisse sind in vier bis sechs Fällen zu verzeichnen. Wenn auch die Aussprache der Klassen 1 und 4 besser als die der anderen ist, ist die Beherrschung der Aussprache ungenügend: Zumindest teilweise beherrscht werden vier von dreizehn Lauten, ein knappes Viertel. Fraglich ist, ob es möglich ist, DaF in der Primarstufe so zu unterrichten, dass man nach zwei Jahren deutlich bessere Ergebnisse erreicht. Diese Frage bleibt unbeantwortet.

Die letzte erwähnenswerte Sache ist, dass die Laute [o:], [e:], [ə] und [x] von allen Klassen nicht beherrscht werden. Dabei muss betont werden, dass nur drei Lehrer den langen geschlossenen Laut [e:] (zu dem auch [o:] gezählt werden kann) für problematisch halten, eine Lehrerin hört sogar keine großen Probleme dabei. Ähnlich wird der Unterschied zwischen dem Ich- und Ach-Laut nur zweimal als fehlerhaft und einmal als problemlos erwähnt. Das reduzierte [ə] erwähnte niemand. Dafür geben vier Lehrer an, dass für ihre Schüler die Umlaute schwierig sind, die sich aber als etwas weniger bedeutsam zeigten: Es gibt vier problematische Umlaute und fünf Klassen. Wenn man dies zusammenzählt, sind es zwanzig Umlaut-Ergebnisse. Davon wurde einer beherrscht, fünf teilweise beherrscht und zehn (die Hälfte) waren nicht eindeutig. Nur vier Umlaute zeigten sich als deutlich nicht

beherrscht. Die Ergebnisse sind zwar nicht positiv, trotzdem sind sie etwas besser als die Lehrer angeben. Die Lehrer sollten sich nächstens etwas mehr den noch weniger beherrschten Lauten widmen.

Insgesamt weist die Untersuchung interessante Ergebnisse auf, die zwar nicht für allgemein bestätigt gehalten werden können, die aber trotzdem einige Zusammenhänge, Probleme und Mängel aufzeigen, deren sich Deutschlehrer bewusst sein und die sie berücksichtigen sollten.

## 6. Schlusswort

Das Ziel dieser Zulassungsarbeit war es, festzustellen, wie den tschechischen Schülern in der Primarstufe die deutsche Aussprache beigebracht wird, und ob bzw. wie gut die Lernenden gewählte Erscheinungen der segmentalen Ebene der deutschen Aussprache beherrschen. Es wurde auch der Frage nach Zusammenhängen zwischen dem Lehrer, Unterricht, Lehrwerk und dem Maß der Beherrschung der phonetischen Erscheinungen, konkret der für die Tschechen schwierigsten Laute, durch die Schüler nachgegangen.

Das Ziel der Arbeit wurde größtenteils erreicht, es bleiben jedoch auch einige offene Fragen stehen. Es wurde beschrieben, wie der Unterricht aus Sicht der Beobachterin wie auch der Lehrpersonen aussieht und bei den Schülern wurde festgestellt, welche Laute sie beherrschen und welche noch nicht. Es gibt auch nicht wenige Laute, bei denen das Ergebnis nicht eindeutig ist: Hierbei gibt es viel zu große Unterschiede zwischen der Korrektheit der Laute in den beiden untersuchten Wörtern oder auch unter einzelnen Schülern. Es wurden gewisse Zusammenhänge zwischen dem Lehrer, dem Unterricht und den Schülerergebnissen gefunden, die jedoch nicht verallgemeinert werden können, da die Untersuchung qualitativ war und nur in wenigen Klassen verlief.

Insgesamt zeigt sich, dass das Maß der Beherrschung der Laute ungenügend ist. Beachtenswert ist die Tatsache, dass die Lehrer manche problematischen und fehlerhaften Laute unterschätzen, sie ihre Aufmerksamkeit vor allem den Umlauten widmen, die zwar nicht genügend beherrscht werden, die aber trotzdem nicht zu den am wenigsten beherrschten Lauten gehören.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrer mit dem Ausspracheunterricht unterschiedlich umgehen, und dass ihr Aufwand dabei auch die Schülerergebnisse beeinflusst. Trotzdem konnten nicht einmal die aus der Sicht der Untersuchung besten Lehrer ihre Schüler in zwei Jahren zur Beherrschung der problematischsten deutschen Laute bringen.

## 7. Resumé

Tato diplomová práce se zabývá výukou německé výslovnosti na prvním stupni české základní školy. Jejím cílem je zjistit, jak k výuce výslovnosti přistupují učitelé, jaké metody a prostředky k jejímu předávání používají, jaké učebnice jsou jim i žákům k dispozici a jak právě ony žákům výslovnost zprostředkovávají. V neposlední řadě pak zjišťuje, jakých výsledků dosahují žáci po dvou letech výuky němčiny. Práce se omezuje na segmentální rovinu výslovnosti, tedy na hlásky, a to především na ty, které jsou pro Čechy obtížné.

Teoretická část se zabývá problematikou výslovnosti: definuje jazykové disciplíny fonetiku a fonologii a popisuje dvě roviny výslovnosti. Uvádí také důvody, proč by výslovnost měla být vyučována. Dále představuje pro Čechy nejobtížnější výslovnostní jevy v německém hláskovém systému. Posléze se věnuje samotné výuce výslovnosti. Analyzuje požadavky na výuku výslovnosti v *RVP* a ve školních vzdělávacích programech škol vyučujících němčinu na prvním stupni, popisuje metody výuky německé výslovnosti a nabízí přehled výslovnostních cvičení. Konečně se zaměřuje také na výuku německé výslovnosti na prvním stupni základní školy, která má vzhledem k věku žáků jistá specifika.

Praktická část práce sestává ze dvou oddílů. V prvním jsou analyzovány tři učebnicové soubory pro výuku němčiny na prvním stupni základní školy. Zkoumáno je, jakým způsobem tyto soubory zařazují výuku němčiny do své koncepce.

Druhým oddílem pak je výzkum v pěti třídách u pěti různých učitelů. V každé třídě proběhlo nejprve několik hospitací s cílem zjistit, jak vypadá běžná výuka. Dále byl veden rozhovor na téma výuky německé výslovnosti s daným vyučujícím. Nakonec byla na základě zvolených obtížných hlásek použitých ve vybraných slovech zkoumána míra zvládnutí hláskového systému žáky.

Práce se v závěru pokouší za pomoci srovnání zkoumaných tříd zodpovědět otázku, zda existují souvislosti mezi přístupem učitele k výuce výslovnosti, použitou učebnicí a výsledky žáků. Odpověď na tuto otázku se v rámci tohoto výzkumu ukázala jako kladná, vzhledem k malému výzkumnému vzorku však nemůže být zobecněna.

## 8. Literaturverzeichnis

*Das Aussprachewörterbuch Duden. Bd. 6.* 6. Aufl. Mannheim: Dudenverlag, 2005, 860 S. ISBN 978-3-411-04066-7.

*Das Aussprachewörterbuch Duden. Bd. 6.* 2. Aufl. Mannheim: Dudenverlag, 1974, 791 S. ISBN 3-411-00916-0.

ALTMANN, Hans u. Ute ZIEGENHAIN. *Phonetik, Phonologie und Graphemik fürs Examen.* 2. bearb. und erw. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007, 195 S. ISBN 978-3-525-26545-1.

BARKOWSKI, Hans u. Hans-Jürgen KRUMM (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Aufl. 1. Tübingen: Francke (UTB), 2010, 370 s. ISBN 978-3-8252-8422-0.

BOHUŠOVÁ, Zuzana. *Deutsche Phonetik und Phonologie in der slowakischen Germanistik: Kontrastive, phonodidaktische und institutionelle Aspekte.* Aufl. 1. Banská Bystrica: UMB, FHV, 2008, 148 S. ISBN 978-80-8083-629-0.

CHIGHINI, Patricia u. Dieter KIRSCH. *Deutsch im Primarbereich.* Aufl. 1. München: GI, Langenscheidt, 2009, 190 S. ISBN 978-3-468-49627-1.

DIELING, Helga. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch.* Aufl. 1. Berlin; München: Langenscheidt, 1992, 134 S. ISBN 3-468-49444-0.

DIELING, Helga u. Ursula HIRSCHFELD. *Phonetik lehren und lernen.* Aufl. 1. München: GI, Langenscheidt, 2000, 199 S. ISBN 3-468-49654-0.

FIUKOWSKI, Heinz. *Sprecherzieherisches Elementarbuch. 7., neu bearb. Aufl.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2004. ISBN 3-484-73000-5.

HIRSCHFELD, Ursula u. Kerstin REINKE. *33 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache.* Aufl. 1. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2009, 127 S. ISBN 978-3-12-675183-4.

HIRSCHFELD, Ursula u. Kerstin REINKE. *Phonetik Simsalabim.* Aufl. 1. Berlin; München: GI, Langenscheidt, 1998, 128 S. ISBN 3-468-90540-8.

HIRSCHFELD, Ursula, Kerstin REINKE u. Eberhard STOCK. *Phonothek intensiv: Aussprachetraining*. Aufl. 1. Berlin; München: Langenscheidt, 2007, 176 S. ISBN 978-3-468-49764-3.

JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Aufl. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 175 S. ISBN 978-80-210-5035-8.

LOJOVÁ, Gabriela. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Přel. Kateřina Vlčková. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

MAAS, Utz. *Phonologie: Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. Aufl. 1. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999, 410 S. ISBN 3-531-12874-4.

MAROUŠKOVÁ, Marie a Marek SCHMIDT. *Jak správně vyslovovat němčinu: Příručka německé výslovnosti pro české učitele němčiny*. Ústí nad Labem, 2005. ISBN 80-7044-671-4.

MICHALCOVÁ, Petra. *Aussprachefehlerkorrektur der tschechischen Lernenden im Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Praha, 2012. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/82264/?lang=cs>. Vedoucí diplomové práce Pavla Nečasová, obhájeno na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity.

STOLAŘOVÁ, Květoslava. *Analýza učebnic „Start mit Max“ a „Wer? Wie? Was? I“, jejich srovnání s přihlédnutím k základním jazykovým dovednostem*. Brno, 2007. Dostupné také z: [https://is.muni.cz/th/80402/pedf\\_m](https://is.muni.cz/th/80402/pedf_m). Vedoucí diplomové práce Alice Brychová, obhájeno na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

## Lehrwerke

BÜTTNER, Siegfried, Gabriele KOPP u. Josef ALBERTI. *Planetino 1: Deutsch für Kinder: Lehrerhandbuch*. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2009, 132 S. ISBN 978-3-19-321577-2.

BÜTTNER, Siegfried, Gabriele KOPP u. Josef ALBERTI. *Planetino 2: Deutsch für Kinder: Lehrerhandbuch*. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2010, 160 S. ISBN 978-3-19-321578-9.

BÜTTNER, Siegfried, Gabriele KOPP u. Josef ALBERTI. *Planetino 3: Deutsch für Kinder: Lehrerhandbuch*. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2011, 180 S. ISBN 978-3-19-321579-6.

DUŠEK, Martin. *Ene mene Tintenfass, geh zur Schule, lerne was!. 1.* [Kazety 1, 2]. Vyd. 1. Praha: POLYGLOT, 2003.

DUŠEK, Martin. *Ene mene Tintenfass, geh zur Schule, lerne was!. 2.* [Kazety 1, 2]. Vyd. 1. Praha: POLYGLOT, 2004.

FIŠAROVÁ, Olga a Milena ZBRANKOVÁ. *Start mit Max 1: němčina pro 1. stupeň základních škol: učebnice.* Vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2000, 88 s. ISBN 80-7238-065-6.

FIŠAROVÁ, Olga a Milena ZBRANKOVÁ. *Start mit Max 1: němčina pro 1. stupeň základních škol: pracovní sešit.* Vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2000, 88 s. ISBN 80-7238-066-4.

FIŠAROVÁ, Olga a Milena ZBRANKOVÁ. *Start mit Max 1: němčina pro 1. stupeň základních škol: metodická příručka.* Vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2000, 104 s. ISBN 80-7238-067-2.

FIŠAROVÁ, Olga a Milena ZBRANKOVÁ. *Start mit Max 1: vstupní fonetický kurz, písně, diktáty.* [kazeta 1A]. Plzeň: Fraus, 2000.

FIŠAROVÁ, Olga a Milena ZBRANKOVÁ. *Start mit Max 1: nahrávky textů a cvičení z učebnice a z pracovního sešitu.* [kazeta 1B]. Plzeň: Fraus, 2000.

FIŠAROVÁ, Olga a Milena ZBRANKOVÁ. *Start mit Max 2: němčina pro 1. stupeň základních škol: učebnice.* Vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2001, 87 s. ISBN 80-7238-110-5.

FIŠAROVÁ, Olga a Milena ZBRANKOVÁ. *Start mit Max 2: němčina pro 1. stupeň základních škol: pracovní sešit.* Vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2001, 88 s. ISBN 80-7238-111-3.

FIŠAROVÁ, Olga a Milena ZBRANKOVÁ. *Start mit Max 2: němčina pro 1. stupeň základních škol: metodická příručka.* Vyd. 1. Plzeň: Fraus, 2001, 104 s. ISBN 80-7238-112-1.

JANKÁSKOVÁ, Miluše, Karla ULBERT a Doris DUSILOVÁ. *Ene mene Tintenfass, geh zur Schule, lerne was!. 1., Kniha pro žáka.* Vyd. 1. Praha: POLYGLOT, 2003, 26 s. ISBN 80-86195-25-2.

JANKÁSKOVÁ, Miluše, Karla ULBERT a Doris DUSILOVÁ. *Ene mene Tintenfass, geh zur Schule, lerne was! 1., Kniha pro učitele*. Vyd. 1. Praha: POLYGLOT, 2003, 64 s. ISBN 80-86195-24-4.

JANKÁSKOVÁ, Miluše, Karla ULBERT a Doris DUSILOVÁ. *Ene mene Tintenfass, geh zur Schule, lerne was! 2., Kniha pro žáka*. Vyd. 1. Praha: POLYGLOT, 2004, 22 s. ISBN 80-86195-31-7.

JANKÁSKOVÁ, Miluše, Karla ULBERT a Doris DUSILOVÁ. *Ene mene Tintenfass, geh zur Schule, lerne was! 2., Kniha pro učitele*. Vyd. 1. Praha: POLYGLOT, 2004. ISBN 80-86195-30-9.

JANKÁSKOVÁ, Miluše, Doris DUSILOVÁ, Mark SCHNEIDER a Jens KRÜGER. *Ene mene Tintenfass, geh zur Schule, lerne was!: učebnice němčiny pro 5. ročník ZŠ, Kniha pro žáka*. Vyd. 1. Praha: POLYGLOT, 2007, 91 s. ISBN 80-86195-46-5.

JANKÁSKOVÁ, Miluše, Doris DUSILOVÁ, Mark SCHNEIDER a Jens KRÜGER. *Ene mene Tintenfass, geh zur Schule, lerne was!: učebnice němčiny pro 5. ročník ZŠ, Kniha pro učitele*. Vyd. 1. Praha: POLYGLOT, 2007. ISBN 80-86195-48-1.

KOPP, Gabriele, Siegfried BÜTTNER u. Josef ALBERTI. *Planetino 1: Deutsch für Kinder: Arbeitsbuch*. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2009, 111 S. ISBN 978-3-19-311577-5.

KOPP, Gabriele, Siegfried BÜTTNER u. Josef ALBERTI. *Planetino 1: Deutsch für Kinder: Kursbuch*. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2008, 100 S. ISBN 978-3-19-301577-8.

KOPP, Gabriele, Siegfried BÜTTNER u. Josef ALBERTI. *Planetino 1: Deutsch für Kinder*. [3 Audio-CDs zum Kursbuch]. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2008.

KOPP, Gabriele, Siegfried BÜTTNER u. Josef ALBERTI. *Planetino 2: Deutsch für Kinder: Arbeitsbuch*. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2010, 115 S. ISBN 978-3-19-311578-2.

KOPP, Gabriele, Siegfried BÜTTNER u. Josef ALBERTI. *Planetino 2: Deutsch für Kinder: Kursbuch*. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2009, 96 S. ISBN 978-3-19-301578-5.

KOPP, Gabriele, Siegfried BÜTTNER u. Josef ALBERTI. *Planetino 2: Deutsch für Kinder*. [3 Audio-CDs zum Kursbuch ]. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2009.

KOPP, Gabriele, Siegfried BÜTTNER u. Josef ALBERTI. *Planetino 3: Deutsch für Kinder: Arbeitsbuch*. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2011, 113 S. ISBN 978-3-19-311579-9.

KOPP, Gabriele, Siegfried BÜTTNER u. Josef ALBERTI. *Planetino 3: Deutsch für Kinder: Kursbuch*. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2011, 112 S. ISBN 978-3-19-301579-2.

KOPP, Gabriele, Siegfried BÜTTNER u. Josef ALBERTI. *Planetino 3: Deutsch für Kinder*. [3 Audio-CDs zum Kursbuch]. Aufl. 1. Ismaning: Hueber, 2011.

## Dokumente

PRVNÍ JAZYKOVÁ ŠKOLA v Praze 4. *Školní vzdělávací program: Jazyky – cesta k porozumění*. Praha, 2010.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Vyd. 3. Praha: MŠMT, 2013, 141 s. č.j. MSMT-2647/2013-210.

*Standardy pro základní vzdělávání: Německý jazyk*. Praha: MŠMT, 2013, 210 s.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA NĚMECKO-ČESKÉHO POROZUMĚNÍ. *Školní vzdělávací program: Komunikace – dorozumění – porozumění, Schule mit Spaß*. 421 s.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA S ROZŠÍŘENOU VÝUKOU JAZYKŮ, Fakultní škola PedF UK, Kladská 1. *Školní vzdělávací program: Evropská škola*. Verze 3.0. Praha, 2016. 546 s.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA S ROZŠÍŘENOU VÝUKOU JAZYKŮ, K Milíčovu 674. *Školní vzdělávací program: Vzdělávejme se, poznávejme se, hledejme cesty k sobě*.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA SV. VORŠILY v Praze. *Školní vzdělávací program: Společně*. Praha, 2013. 171 s.

Zum Informationsangebot deutscher Aussprachewörterbücher für tschechische Germanistikstudierende. *Marek Schmidt* [online]. Frankfurt am Main: Goethe Universität, [zit. 2017-04-09]. Zugänglich von <http://publikationen.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/37905>.

## **9. Anhängeverzeichnis**

**Anhang A** – Lehrwerke: Vergleich

**Anhang B** – Bilderkarten

**Anhang C** – Schülerergebnisse: Klasse 1

**Anhang D** – Schülerergebnisse: Klasse 2

**Anhang E** – Schülerergebnisse: Klasse 3

**Anhang F** – Schülerergebnisse: Klasse 4

**Anhang G** – Schülerergebnisse: Klasse 5

**Anhang H** – Vergleich der fünf Klassen