

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2010

Zuzana Mrkusová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

**Das Erlernen der Aussprache des Deutschen
mittels didaktischer Spiele bei suprasegmentalem
Schwerpunkt**

Autor: Zuzana Mrkusová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Praha 2010

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a pouze s použitím pramenů uvedených v seznamu literatury.

Praha, 7. dubna 2010

Zuzana Mrkusová

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D. za vedení práce a cenné rady při jejím vypracování.

Zároveň děkuji paní Prof. Dr. Christiane von Stutterheim za umožnění studia materiálů na Univerzitě v Heidelbergu, panu Heinrichu Graffmannovi za vedení mé diplomové práce v Heidelbergu a panu Prof. Dr. Hardariku Blühdornovi (IDS Mannheim) za cenné připomínky k práci.

Děkuji rovněž řediteli ZŠ Jeremenkova v Praze 4 panu Mgr. René Čermákovi, že mi umožnil na své škole vyzkoušet navržené hry a paní učitelce Mgr. Soně Kučerové za podporu a pomoc při jejich ověřování v jednotlivých třídách.

Mé poděkování patří též panu Tinu Linkovi za pomoc při jazykové korektuře textu.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Ausspracheschulung in dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und in dem tschechischen Rahmenprogramm für Grundschulen (RVP ZV)	6
3	Die Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht	10
3.1	Die Rolle des Lehrers bei der Ausspracheschulung	12
3.2	Typen der Ausspracheübungen	14
3.3	Die Beziehung zwischen Lautsystem und Schriftsystem	16
3.4	Hauptschwierigkeiten der tschechischen Lernenden bei der Erlernung der deutschen Aussprache.....	18
3.5	Erläuterung der Begriffe: Intonation, Akzentuierung, Rhythmus und Melodie im kontrastiven Sprachvergleich Deutsch – Tschechisch	22
3.6	Determinanten des Erlernens der zweiten Fremdsprache.....	29
4	Das Spiel	34
4.1	Das Spielerische in der Schulung der Aussprache	35
4.2	Spielerisch lernen mit Rhythmus und Bewegung.....	37
4.3	Die Rolle des Lehrers bei der spielerischen Übung	39
5	Das Portfolio der Aussprachespiele	42
5.1	Das Berühren der Figuren.....	42
5.2	Das ist der Daumen.....	46
5.3	Am Telefon.....	48
5.4	Hier stimmt was nicht.....	51
5.5	Die Rübenköchin	55
5.6	Paula und Paul	57
5.7	Abzählreim	60
5.8	Drei Chinesen mit dem Kontrabass	62
5.9	Ein gemischter Salat	65
5.10	Komm her! Geh raus!	69
6	Evaluation der getesteten Aussprachespiele	73
6.1	Die Schüler evaluieren die Spiele.....	77
6.1.1	„Welche Note gibst du dem Spiel?“	78

6.1.2 „Was lernst du durch das Spiel?“	79
7 Schlusswort	83
8 Literaturverzeichnis	84
9 Resumé	92
10 Anhang	94

1 Einleitung

Um in einer Sprache kommunizieren zu können, braucht man neben Kenntnissen von Grammatik und Wortschatz auch Kenntnisse der Rechtschreibung und der Aussprache. Mit einem dieser vier sprachlichen Mittel werde ich mich in meiner Diplomarbeit beschäftigen, nämlich mit der Aussprache. Mein Ziel ist es, Aussprachespiele für die Grundschüler zu entwickeln, welche ihnen helfen, die deutsche Aussprache auf spielerischer Basis zu üben. Ein Schwerpunkt soll dabei auf der suprasegmentalen Ebene liegen, die jedoch nicht von der segmentalen getrennt werden kann.

Im ersten Teil meiner Diplomarbeit versuche ich zu erläutern, warum die Aussprache im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielt und welche Aufgaben für das richtige Erlernen auf den Lehrenden zukommen. Dieser Punkt hängt auch mit dem nächsten Unterthema meiner Arbeit zusammen, nämlich dass die Unterschiede zwischen Deutsch und Tschechisch auf dem Gebiet der Aussprache und der Schrift beachtlich sind. Für den Lehrer ist es deshalb wichtig, die Hauptunterschiede, bzw. die Hauptschwierigkeiten der tschechischen Lernenden bei dem Erlernen der deutschen Aussprache zu kennen. In Bezug auf das Ziel der Diplomarbeit werde ich die suprasegmentalen Erscheinungen (Intonation, Akzentuierung, Rhythmus und Melodie) ausführlicher beschreiben und diesbezüglich auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Sprachen aufmerksam machen.

Deutsch wird an den meisten Grundschulen in Tschechien als zweite Fremdsprache nach Englisch unterrichtet. Die deutsche Aussprache der Schüler wird deshalb nicht nur von der tschechischen, sondern auch von der englischen Aussprache sehr stark beeinflusst. Die Problematik dieser Einflüsse ist sehr kompliziert, deshalb werde ich mich mit ihr nur kurz und mit Hinsicht auf das Ziel meiner Diplomarbeit befassen. Bei den Tests zu den Spielen beobachte ich jedoch die Einflüsse beider Sprachen auf die deutsche Aussprache der Schüler und beschreibe dieser in der Evaluation.

Bevor ich die Aussprachespiele vorstelle, gehe ich auf folgende Fragen ein: Was ist ein Spiel? Soll man Spiele im Ausspracheunterricht einsetzen? Wie kann man Aussprache spielerisch mit Rhythmus und Bewegung lernen? Welche Rolle spielt der Lehrer bei der spielerischen Übung?

Der nächste Teil meiner Diplomarbeit wird das Portfolio der zehn Aussprachespiele sein, in denen die segmentale und suprasegmentale Ebene der Aussprache durch Rhythmus und/oder Bewegung gleichermaßen geübt werden. Weil die Aussprachespiele für die Praxis geeignet sein sollen, werde ich sie an einer der Prager Grundschulen ausprobieren und im Anschluss evaluieren.

2 Ausspracheschulung in dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und in dem tschechischen Rahmenprogramm für Grundschulen (RVP ZV)

In dem Schuljahr 2007/2008 ist sowohl die Grundschule als auch die Mittelschule in der Tschechischen Republik in eine neue Phase übergegangen, in der die Funktion der bisherigen Unterrichtsstandards von Rahmenprogrammen, bzw. von Ausbildungsprogrammen übernommen wurde. Obwohl diese Programme von dem Schulministerium der Tschechischen Republik herausgegeben und veröffentlicht werden, lassen sie den Schulen einen Spielraum für die Bildung des eigenen Ausbildungsprogramms, das ihren Zielen, ihrer Spezialisierung und ihren Bedingungen maßgeschneidert ist. Genauso lässt es den Lehrern u. a. Freiheiten bei der Schaffung von Bildungsplänen, bei Entscheidungen über die konkrete Form der Fächer, bei der Stoff-, Methoden- und Formauswahl des Unterrichtes, und auch bei der Schaffung eines angenehmen und entspannten Klassen- und Schulklimas.

Was Sprachunterricht betrifft, gehen Die Rahmenprogramme in der Tschechischen Republik aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen hervor, welchen der Europarat im Jahre 2001 verabschiedet hat. Das Ziel ist, größere Einheitlichkeit unter den Mitgliedstaaten des Europarats zu erreichen und dies „durch gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet zu verfolgen“ (GER 2001, S. 14). Die Voraussetzung für das Erreichen dieser und auch anderer Ziele, die sich der Europarat mit diesem Dokument stellt, ist die Kommunikation und Interaktion von Europäern verschiedener Muttersprachen, und das gerade aufgrund der Kenntnisse der modernen europäischen Sprachen. Das Ziel ist dabei aber nicht mehr die Vielsprachigkeit, sondern die Mehrsprachigkeit. Das wichtigste ist also nicht mehr die Kenntnis mehrerer Sprachen, die getrennt und ohne Kontext gelernt werden oder deren Koexistenz man in einer Gesellschaft beobachten kann. Der Trend der weltweiten und damit auch der europäischen Wirtschaft ist die Globalisierung und man kann deren Spur eben auch in den Sprachen beobachten. Bei der Mehrsprachigkeit geht es nämlich darum, die im mentalen Bereich gespeicherten Sprachen und Kulturen nicht strikt voneinander zu trennen, sondern alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen

miteinander in Beziehung zu setzen und damit eine kommunikative Kompetenz zu bilden. (GER 2001, Kapitel 1.3)

Was bedeutet das für den Fremdsprachenunterricht? Aus den bis jetzt beschriebenen Zielen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen folgt, dass sich das Ziel des Sprachunterrichts grundsätzlich ändern muss. Die Sprachen können nicht weiter isoliert gelernt werden und der Muttersprachler kann nicht mehr als das größte Vorbild betrachtet werden. Der Lernende soll vielmehr seine Sprachfähigkeiten selbstbewusst erweitern und neue Sprachgebiete kennen lernen. Wenn man das Lernen von Fremdsprachen als lebenslange Aufgabe betrachtet, wird es sehr wichtig, die Motivation und Fähigkeiten der Lernenden zu fördern, den Sprachen und deren Kulturen näher zu kommen und das Interesse daran zu wecken. (GER 2001, S. 17)

Das Sprachenlernen und auch die Sprachverwendung umfassen die Handlungen von Menschen, die allgemeine und kommunikative Sprachkompetenzen entwickeln. Die allgemeinen Kompetenzen bestehen aus Wissen und Fertigkeiten, persönlichkeitsbezogener Kompetenz und aus der Lernfähigkeit. Die kommunikative Sprachkompetenz besteht aus drei Komponenten: einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente. Die linguistische Komponente besteht unter anderem aus den phonologischen Kenntnissen und Fertigkeiten und steht mit dem deklarativen Wissen des Individuums und mit seiner kognitiven Organisation, der Art, wie seine Kenntnisse gespeichert sind, und mit den Zugriffsmöglichkeiten im Zusammenhang. Die kommunikativen Sprachaktivitäten teilt man in Rezeption und Produktion. (GER 2001, Kapitel 1.3) Beide hängen sehr eng mit dem Thema meiner Diplomarbeit zusammen, nämlich mit dem Erlernen der Aussprache. Wenn der Schüler weder dazu fähig ist, die Fremdsprache auszusprechen, noch die einzelnen Wörter zu erkennen, ist er überhaupt nicht fähig, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Deswegen könnte man sagen, dass sowohl die suprasegmentale, als auch die segmentale Seite der Sprache, einen Grundstein einer Sprache bilden.

Das Rahmenprogramm für Grundschulen¹, welches von dem Schulministerium der Tschechischen Republik herausgegeben und veröffentlicht wurde (im Jahre 2007) teilt sich in neun Ausbildungsbereiche². Die bestehen aus einem oder mehreren inhaltlich ähnlichen Ausbildungsfächern³. Den ersten Ausbildungsbereich bilden die Sprache und die Sprachkommunikation (Tschechische Sprache und Literatur, Fremdsprache). Was die Fremdsprachenkenntnisse angeht, sollen die Schüler bei der ersten Fremdsprache die Stufe A2 und bei der zweiten Fremdsprache die Stufe A1 des Gemeinsamen Referenzniveaus erreichen. (RVP ZV 2007, S. 21)

Seit dem Schuljahr 2009/2010 ist es Pflicht, in der 3. Klasse der Grundschule mit der ersten Fremdsprache anzufangen mit der Empfehlung, das Englische zu wählen. Die Schulinspektion⁴ (ČŠI 2009) hat in ihrer Umfrage bei 1500 Direktoren der Grundschulen in Tschechien folgendes festgestellt: in dem Schuljahr 2009/2010 haben 94,6 % der Schüler in der 3. Klasse das Englische als erste Fremdsprache gewählt. Das Institut für Bildungsinformationen⁵ (ÚIV 2009, Kapitel 1.17) weist darauf hin, dass aus 672 936 Grundschulern, die im Schuljahr 2008/2009 Fremdsprachen gelernt haben, 117 721 das Deutsche präferierten. Das Deutsche ist also die zweit meistgelernte Sprache an den tschechischen Grundschulen.

Wenn die deutsche Sprache an den Grundschulen in Tschechien unterrichtet wird, dann meist als zweite Fremdsprache, die die Schüler erst ab der 5. bzw. 6. Klasse lernen. Nach dem Rahmenprogramm für Grundschulen (RVP ZV 2007, S. 87) werden bei der zweiten Fremdsprache, was Aussprache betrifft, folgende Outputs als das verbindliche Ziel in der 9. Klasse gestellt.

Rezeptive Sprechfertigkeiten

- Der Schüler kann kurze Texte mit dem bekannten Wortschatz fließend und phonetisch richtig aussprechen und lesen.

¹ Auf Tschechisch: Rámcově vzdělávací program pro Základní vzdělávání

² Auf Tschechisch: Vzdělávací oblasti

³ Auf Tschechisch: Vzdělávací obory

⁴ Auf Tschechisch: Česká školní inspekce

⁵ Auf Tschechisch: Ústav pro informace ve vzdělávání

Produktive Sprechfertigkeiten:

- Der Schüler kann den Inhalt des angemessenen Textes und Gespräches sowohl mündlich, als auch schriftlich wiedergeben

Interaktive Sprechfertigkeiten:

- Der Schüler ist fähig, sich in einfache und sorgfältig ausgesprochene Konversationen anderer Menschen einzubinden und gewünschte Informationen zu geben.

3 Die Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht

Im Mittelpunkt jeder Sprachdidaktik stehen folgende Zielfertigkeiten: das Hör- und Leseverstehen, das Sprechen und das Schreiben. Diese vier Zielfertigkeiten bauen auf vielen elementaren Kenntnissen und Fertigkeiten auf - auf grammatischen, lexikalischen, graphischen und phonetischen. Als wichtigste Säulen einer Sprache kann man Grammatik, Lexik und Phonetik bezeichnen. Lernzielbestimmung für Grammatik und Lexik sind meist präzise formuliert. Was die Lernzielbestimmung des Phonetikunterrichts angeht, haben sich nach Dieling und Hirschfeld (2000, S. 22) Fremdsprachendidaktiker meist verschwommen geäußert. Aber eine klare Auskunft gibt nach ihrer Angabe Kelz, der zwischen

1. Perzeptiven (Hören, Heraushören) und
2. Produktiven phonetischen Fertigkeiten (Sprechen, Aussprechen) unterscheidet.

Beide Fertigkeiten sollen beim Phonetikunterricht entwickelt werden.

Bei der Ausspracheschulung geht es natürlich nicht darum, den Lernenden die perfekte Aussprache auf Muttersprachlerniveau beizubringen, sondern es geht um die Umstellung auf die Fremdsprache, wie das Fischer (2007, S. 16) in seinem Buch passend erfasst: „Ein Auto mit Frontantrieb fährt man anders als eins mit Heckantrieb. Man muss sich umstellen.“ Als wichtigsten Grund, warum die Lernenden die Aussprache trainieren müssen, führt Dieling (1992, S. 7) das Schaffen von soliden Grundlagen für den Aufbau der Zielfähigkeiten an. Hirschfeld (1995, S. 6) spricht noch darüber, dass die Aussprache als „Visitenkarte“ funktioniert, d.h. die Muttersprachler schließen „[...] vom fremden Akzent auf den Bildungsstand, die soziale Zugehörigkeit, den Intelligenzgrad und sogar auf bestimmte Charaktereigenschaften [...]“.

Nach Andrášová (1995-1996, S. 161) ist das Erlernen der Aussprache einer Fremdsprache für Kinder ungefähr bis zum 11. Lebensjahr einfacher und schneller als bei Erwachsenen. Dann fängt der Mensch an, die Sprache durch seine Muttersprache zu sehen, was automatisch Fehler verursacht. Kelz (1992, S. 29) widerspricht diesem Argument und ist der Meinung, dass das Alter ein relativer Begriff ist und dass die

entscheidende Rolle bei der Aneignung der richtigen Aussprache zwei Faktoren spielen: man ist phonetisch „jung geblieben“ (d.h. „dass man sich eine gewisse Artikulationsflexibilität bewahrt hat“) und die Ausspracheschulung wird zum richtigen Zeitpunkt innerhalb des Spracherwerbs eingesetzt. Nach Kelz (1992, S. 30) muss die Aussprache schon zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts geschult werden, weil sich phonetische Fehler „in einem späteren Stadium des Spracherwerbsprozesses nicht oder nur mit allergrößter Mühe korrigieren lassen“. Neben diesen Aspekten, die die Aussprache prägen, spielt auch die Einstellung und Motivation sowohl des Lehrers als auch des Schülers, die Lernstrategien und Lehr- und Lernbedingungen und nicht zuletzt auch die benutzten Lernmaterialien eine wichtige Rolle.

Bei der Beobachtung des Deutschunterrichts an den Grundschulen und Mittelschulen während der Pflichtpraktikaß habe ich gemerkt, dass die Lehrer meist an der Korrektur der einzelnen Laute arbeiten. Wenn dem Lehrer z.B. die falsche Aussprache von „ü“ oder „ö“ auffällt, korrigiert er sie, aber es wird leider im Unterricht nicht an die suprasegmentale Ebene der Fremdsprache gedacht und wird deshalb auch nicht korrigiert. Auf die Frage, ob als suprasegmentales Element Intonation oder Artikulation Vorrang hat, antworten nach Dieling (1992, S. 10) die meisten Autoren einhellig: die Intonation. (Für die Definitionen siehe Kapitel 2.5)

Warum hat die Intonation Vorrang? Auf diese Frage geben Graffmann und Timoxenco-Moura (1995, S. 239) eine Antwort, in dem sie sich eine andere Frage stellen, und zwar: „Was hören Lerner an einer Fremdsprache zuerst?“ Und beantworten sie folgendermaßen: „Normalerweise sind es nicht Einzellaute, Vokale oder Konsonanten. Vielmehr fallen ihnen der Rhythmus, die Melodieführung, die Akzente, die Pausen usw. auf“.

Hirschfeld und Dieling sind sich darin einig, dass Artikulation und Intonation sich beeinflussen und zusammen gehören wie „zwei Seiten einer Medaille, die man zwar einzeln betrachten, aber nicht wirklich trennen kann“ (Dieling; Hirschfeld 2000, S. 12).

Kurz zusammengefasst, umfasst Phonetik im Fremdsprachenunterricht nach Dieling und Hirschfeld (2000, S. 12): „Intonation (Wort- und Satzmelodie,

Akzentuierung, Rhythmus, Pausen, Tempo) und Artikulation (Lautbildung).“. Wenn man über Aussprache spricht, meint man nicht nur die Lautlehre (also die Artikulation), sondern auch die Intonation. Für den Ausdruck Intonation benutzt man auch den Ausdruck Prosodie, obwohl diese z.B. nach Graffmann und Moroni nicht das gleiche bedeuten. Nach diesen Autoren (Graffmann; Moroni 2007) bezieht sich Prosodie auf das „Warum“; also z.B. auf die Frage nach der kommunikativen Situation, dem Verhältnis von Sprecher und Hörer usw.

3.1 Die Rolle des Lehrers bei der Ausspracheschulung

Die Schüler lernen die fremde Aussprache außer anderem durch die Imitation des Lehrers und ihr Erfolg hängt deshalb auch von der Aussprache des Lehrers ab. Als Lehrer müssen wir deshalb „einen hohen Anspruch an unsere eigene Aussprache stellen“ und uns selbst immer weiter schulen. (Graffmann; Timoxenco-Moura 1995, S. 242)

Welche Grundsätze der Lehrende in der Sekundarstufe I haben sollte, beantwortet Andrášová (1995-1996, S. 162) mit den folgenden sechs Punkten. Obwohl die Kinder in den tschechischen Grundschulen mit Deutsch meist erst in der 6. Klasse (Sekundarstufe II.) anfangen, soll sich ihr Lehrer in Bezug auf die Eigenschaften seiner Schüler und in Bezug auf die Ansichten mancher Autoren bezüglich des richtigen Alters für das Erlernen der Aussprache (Siehe Kapitel 2) über folgende Punkte Gedanken machen:

1. Das Hören vor dem Ausspracheüben
2. Das Sprechen vor dem Schreiben
3. Die Schulung der Aussprache harmonisch in den Unterricht eingliedern. Die spielerische Form sollte überwiegen.
4. Spontan auf ein entstehendes Problem reagieren.
5. Von Anfang an von der rhythmischen Seite der Sprache ausgehen, anstatt nur einzelne Laute selektiv zu üben.

6. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist unter anderem auch die Entwicklung des Sprachgefühls. Deshalb wird empfohlen, in den einzelnen Ausspracheübungen folgende Effekte zu wechseln:

- Veränderung der Tonhöhe
- Veränderung der Intonation
- Veränderung der Stimme (man soll laut oder leise sprechen, flüstern...)
- Veränderung des Sprechtempos
- Veränderung der Laune beim Sprechen (neutral sprechen, freundlich, böse, traurig usw.)

Zu den wichtigen Aufgaben des Lehrenden im Unterricht gehört auch das Korrigieren der Fehler. Die Problematik des Korrigierens im Unterricht ist ein großes und nicht kompakt und eindeutig erfasstes Thema. Was das Ausbessern der Aussprache betrifft, werden bei den Tschechischen Deutschlernenden manche Aussprachefehler, das allgemein schlechte Ausspracheniveau und die Einbringung des tschechischen Intonationsmusters in die Benutzung der Fremdsprache oft vernachlässigt. (Klarová 2008-2009, S. 149)

Das Hauptkriterium für die Beurteilung der Schwere der Fehler bei der Kommunikation ist das Ausmaß der Kommunikationsstörung. Der Lehrende sollte sich auf solche Fehler konzentrieren, die die Kommunikation bremsen oder sie ganz unmöglich machen. Es kann sich dabei z.B. um Fehler in der falschen Anwendung der Sprachmittel oder die Verletzung der soziolinguistischen und pragmatischen Regeln handeln. (Klarová 2008-2009, S. 149)

Zu der Fehlerkorrektur in der Aussprache äußern sich u.a. auch Graffmann und Timoxenco-Moura (1995, S. 242). Wenn der Lehrende einen Fehler bei den Lernenden hört, spricht er das Wort oder den Satz richtig aus und lässt es die Schüler wiederholen. Wie die Autoren anmerken, ist das Vor- und Nachsprechen der Übungstyp, der dem Sprachlehrer bekannt ist. Diese Technik hat nach Graffmann und Timoxenco-Moura aber auch negative Aspekte - wenn es während der Kommunikation ist, wird sie

dadurch unterbrochen und die Motivation des Lerners kann beeinträchtigt werden. Der Lehrende sollte deshalb die Haupt- von den weniger wichtigen Schwierigkeiten unterscheiden können. Wenn er alle Fehler auf einmal korrigieren würde, wäre der Lernende verwirrt.

Bei der verbotonalen Methode berichtet Cauneau (1992, S. 64) von einer Rückwärtskorrektur, was sich bei fehlerhafter Aussprache des ganzen Satzes empfiehlt. Sie schlägt vor, „den Satz von hinten nach vorn in immer länger werdenden Teilen aufzurollen“, weil dabei die Information nicht verfälscht wird und Intonation sowie Rhythmus natürlich entwickelt werden. Schließlich entsteht das Gefühl, dass die einzelnen Teile des Satzes eine zusammengehörige Einheit bilden. Cauneau führt folgendes Beispiel an:

Sieht das nicht gleich ganz anders aus?

..... anders aus?

..... ganz anders aus?

..... gleich ganz anders aus?

..... nicht gleich ganz anders aus?

Sieht das nicht gleich ganz anders aus?

Weitere Fähigkeiten des Lehrers in der Ausspracheschulung sollten die Bereitschaft zur Hilfe und zur Ausarbeitung eigener Übungen sein. (Andrášová 1995-1996, S. 161) Nicht zuletzt muss der Lehrende „ein guter Psychologe sein, ermuntern, motivieren, überreden und loben. Das ist im Phonetikunterricht besonders wichtig. Lob und Leistungsanspruch schließen einander nicht aus. Lob fordert Leistung.“ (Dieling 1992, S. 24)

3.2 Typen der Ausspracheübungen

Es ist zwischen Hörschulung und Sprechschulung zu unterscheiden. Die Hörschulung erfolgt vor der Sprechübung, denn „was der Lerner nicht zu hören gelernt hat, kann er auch nicht sprechen“ (Graffmann; Timoxenco-Moura 1995, S. 242). Die

Aussprache lernen wir zunächst rezeptiv und dadurch bereiten wir die Grundsteine für die Fertigkeit Hörverstehen. Maroušková und Schmidt (2005, Kapitel 29.6) unterscheiden Diskriminationsübungen, die auf eine genaue Perzeption und Differenzierung der phonologischen, phonetischen und phonostilistischen Merkmale der Fremdsprache zielen. Sie sollen zu Beginn des Sprachunterrichts die Fähigkeit vermitteln, verschiedene Laute der Wörter, Wortverbindungen, Satzteile, Sätze und Texte zu differenzieren. Bei der aktiven Teilnahme des Schülers an den Ausspracheübungen unterscheiden Maroušková und Schmidt (2005, Kapitel 29.6) rezeptive Übungen, reproduktive Übungen und audiographische Übungen:

Bei den rezeptiven Übungen übt der Schüler das Hören und Unterscheiden der phonetischen Erscheinungen aufgrund auditiver oder akustischer Impulse. Das Ziel ist nicht das Verstehen an sich, sondern die richtige Identifikation der deutschen Laute, deutschen Wörter und deutschen Intonation.

Bei den reproduktiven Übungen trainiert man nicht nur das Gehör, sondern auch die Aussprache durch Nachahmung des gehörten Vorbildes. Es geht entweder um die analogischen oder um die differentialen Übungen. Bei den analogischen Übungen hört man immer nur einen Laut oder eine Phonetische Erscheinung, welche man dann nachahmt. Bei den differentialen Übungen hört man zwei leicht verwechselbare Laute oder phonetische Phänomene und ahmt diese nach.

Bei den audiographischen Übungen werden die Hörempfindungen entweder mittels der phonetischen Transkription oder mittels der Rechtschreibung der fremden Sprache (des Deutschen) in die graphische Form übertragen.

Diesen rezeptiven Übungen folgen die produktiven Übungen. Der Schüler wird durch richtig ausgewählte Impulse - optische (Bilder), akustische (Fragen) oder Kombination dieser – zur Nutzung des geeigneten phonetischen Phänomens geführt. Die Autoren merken an, dass der Lehrende manche produktive (aber fast alle reproduktive) Übungen zu Aussprachegelenkübungen nutzen kann.

Dieling und Hirschfeld (2000, S. 47) teilen die Phonetikübungen in folgende Gruppen ein:

Hören: Vorbereitende Hörübungen (Eintauchübungen, Diskriminationsübungen, Identifikationsübungen) und angewandte Hörübungen.

(Aus-)Spracheübungen: Vorbereitende Sprechübungen (Einfache Nachsprechübungen, Kaschierte Nachsprechübungen, Produktive Übungen) und Angewandte Sprechübungen (Vortragen/Lesen- eigener bzw. fremder Text, Frei Sprechen).

Chebenová (2001-2002, S. 42) gliedert die Phonetikübungen anders, als eigenen Übungstyp gibt sie zusätzlich „Spielen, freies Sprechen, Variieren“ an, wobei sie Kreativität und Aktivität der Schüler unterstreicht.

3.3 Die Beziehung zwischen Lautsystem und Schriftsystem

„Mangelnde Beherrschung der Laut-Buchstaben-Beziehungen und Schriftinterferenz wurden bei der Analyse phonetischer Fehler als häufige Fehlerquelle erkannt.“ (Dieling 1992, S. 14) Der Begriff Phonetik ist allgemein mit Hören und Aussprechen verbunden, aber weil eine Sprache aus einer gesprochenen und einer geschriebenen Seite besteht, kommt es zur gegenseitigen Einflussnahme, worauf besonders geachtet werden muss. (Dieling 1992, S. 15)

„Sprachlaute werden als Phone bezeichnet. [...] Sprachlaute sind die kleinsten Einheiten sprachlicher Äußerungen und nicht zu verwechseln mit den Phonemen. Phone werden konkret realisiert, können vom Sprechvorgang her unterschieden werden. Phone sind konkret hörbare sprachliche Gebilde in kleinster Form.“ (Günther 2007, S. 67) Von einem anderen unterscheidet sich ein Phon durch verschiedene Qualität, Länge, Stärke (Intensität) und Tonhöhe. (Duden 2000, S. 26)

„Die Laute sind verschiedene Phoneme, wenn sie in derselben lautlichen Umgebung vorkommen können und verschiedene Wörter unterscheiden.“ (Duden 2000, S. 26) Die Phoneme sind also die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Sprache. „Ein Phonem ist ein Laut, aber nicht jeder Laut ist ein Phonem.“ Ein Laut erreicht den Phonemstatus erst durch den Minimalpaarvergleich (wie z.B. *Tanne/Kanne*, *Tina/Nina*). (Günther 2007, S. 68)

„Ein Phonem kann in der Schrift durch unterschiedliche Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen geschrieben werden. Das unbetonte /e/ kommt nur in Wörtern mit mehreren Silben vor. Der Buchstabe <e> kann sehr unterschiedlich ausgesprochen werden. Das lange und kurze /e/ sind unterscheidbare Phoneme, weil sie in den Wörtern *Bett* und *Beet* zu unterschiedlichen Bedeutungen führen.“ (Günther 2007, S. 69)

„Grapheme sind die Buchstaben bzw. die Buchstabengruppen wie z.B. beim <sch> oder <ch>.“ (Günther 2007, S. 69) Die Grapheme und die Phoneme sollen miteinander korrespondieren. „Die Grapheme geben keine eindeutige Information, sondern lediglich grobe Hinweise über die Zugehörigkeit zu einer Lautklasse (= Phoneme).“ (Günther 2007, S. 69) Es ist auch möglich, dass ein Graphem durch verschiedene Phoneme realisiert wird wie z.B. das Graphem <a> durch verschiedene Phoneme in *Bad/Blatt*. (Günther 2007, S. 68-69)

Folglich ist es in der deutschen Aussprache wichtig, nicht auf den Satz „sprich, wie du schreibst“ zu hören, weil der Buchstabe und der Laut nicht identisch sind, wie es im Tschechischen ist. In der tschechischen Sprache kann aber auch auf Veränderungen hingewiesen werden, die durch Koartikulation entstehen und das Gesetz „einen Laut für einen Buchstaben“ außer Kraft setzen. (Müller 2008, S. 12)

Wie oben schon angedeutet, ist es notwendig, den Lernenden bewusst zu machen, dass die Laut-Buchstaben-Beziehungen etwas kompliziert sind. Dies kann ihnen mittels Einführung des Alphabets in den ersten Lektionen oder mit einem phonetischen Einführungskurs vermittelt werden. Es empfiehlt sich, den Lernenden auch die Möglichkeit zu geben, selbst Erscheinungen zu erkennen und Regeln zu formulieren. (Dieling; Hirschfeld 2000, S. 65) Diese Problematik kann durch verschiedene Typen von Diktaten (Lückendiktate, Diktate auf CD) geübt werden, weil sie die orthographischen Kenntnisse festigen und kontrollieren. Gleichzeitig helfen sie die Laut-Buchstaben-Beziehungen unter dem Stichwort „Laute/Wörter werden so gesprochen und/aber so geschrieben“ zu vertiefen. (Dieling; Hirschfeld 2000, S. 67) Dies kann man mithilfe der Wörter üben, die gleich klingen, aber anders geschrieben werden, d.h. mittels Homophonen. Beispiele dafür sind: *Bund/bunt*, *Trotts/trotz* usw. Neben den Homophonen stehen die Homographen, d.h. die gleich geschriebenen aber lautlich anders realisierten Wörter, z.B.: *des Dachs [-xs]/der Dachs [-ks]*. Es gibt im

Deutschen noch ein Phänomen, welches den Schülern Probleme bereiten kann, nämlich die Wiedergabe mancher Einzellaute durch Doppelbuchstaben, z.B. <ck> = [k], oder aber es werden Doppellaute durch Einzelbuchstaben realisiert: <z> = [ts]. (Kohler 1995, S. 137-138)

Nach Clément (2000, S. 226) gibt es im Deutschen 76 Grapheme und 37 Phoneme. (Siehe Anhang) Im Tschechischen gibt es dagegen 42 Grapheme und 34 Phoneme. (Vintr 2006, S. 195-196) Die unterschiedliche Anzahl der Phoneme und Grapheme im Deutschen und im Tschechischen ist eindeutig der Grund der vorkommenden Fehler der Deutschlernenden bei der Erlernung der richtigen Aussprache und der richtigen Rechtschreibung. Deshalb ist es sehr wichtig, die lautliche Seite der Sprache mit der geschriebenen Seite zu verbinden und die Schüler immer auf deren Unterschiede aufmerksam zu machen.

3.4 Hauptschwierigkeiten der tschechischen Lernenden bei der Erlernung der deutschen Aussprache

Die Fehler bei der Aussprache resultieren aus der Tendenz, die Fremdsprache aus der Sicht der Muttersprache wahrzunehmen und nachzuahmen. Weil das Sprachgehör phonologisch ist, nimmt man die fremde Aussprache durch den Filter des phonologischen Systems der eigenen Muttersprache wahr. Welche sich wiederholende Fehler man bei dem Erlernen der neuen Fremdsprache machen wird, kann man aufgrund des kontrastiven Vergleichs der phonologischen Systeme der Fremdsprache und der Muttersprache vorhersagen. (Maroušková; Schmidt 2005, Kapitel 31) Wie aber schon weiter oben (Siehe Kapitel 3.6) erklärt wurde, beeinflusst das Erlernen der neuen Fremdsprache nicht nur die Muttersprache, sondern auch alle früher gelernten Fremdsprachen. Als Deutschlehrer muss man sich dessen bewusst sein, dass die Schüler, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, das Deutsch nicht nur aus der Sicht des Tschechischen sondern auch des Englischen wahrnehmen können und die deutschen Wörter englisch aussprechen können.

Trotzdem gibt es phonetische Schwerpunkte des Deutschen, die für die tschechischen Muttersprachler ein Problem darstellen können oder sind. Eine Übersicht

gibt Maroušková und Schmidt (2005, Kapitel 12.1) in ihrem Handbuch für Tschechische Deutschlehrer. Die Autoren machen den Leser auf drei unterschiedliche Gruppen aufmerksam - auf die Unterschiede zwischen den tschechischen und deutschen Vokalen, Konsonanten und ihren Verbindungen.

I. Hauptschwierigkeiten der tschechischen Muttersprachler beim Erlernen der deutschen Vokale:

1. Labialisierte Phoneme [y:], [Y], [ø:], [œ] existieren im Tschechischen nicht und werden deshalb von dem tschechischen Muttersprachler durch nicht-labialisierte i- oder e- Vokale ersetzt.
2. Im Deutschen unterscheiden sich die langen von den kurzen Vokalen nicht nur durch ihre Länge (Quantität), sondern auch durch ihre Artikulationsart (Qualität). Kurze Vokale sind offen und ungespannt und lange Vokale sind geschlossen und gespannt (außer [a:]). Beispiele der phonologischen Unterschiede sind: *Beeren – Bären, Ehre – Ähre*.

Dagegen sind im tschechischen Phonologischen System sowohl kurze als auch lange Vokale offen und ungespannt. Der Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen besteht nur in der Länge ihrer Aussprache.

Daraus kann man schließen, dass ein Tscheche alle deutschen langen Vokale offen aussprechen wird.

3. Die Tschechische Sprache hat dasselbe phonologische System sowohl für akzentuierte, als auch für die nicht akzentuierten Vokale. Im Deutschen findet man in den nicht akzentuierten Silben auch das Phonem [ə], wie z.B. in den Wörtern *bekommen, Geschäft* usw. Diese Reduktion ist im Tschechischen ungewohnt und stellt ein Problem dar.
4. Das reduzierte „e“ - [ə] sollte man nicht nur aus der Sicht der Konfrontation der einzelnen Phoneme betrachten, sondern auch aus der suprasegmentalen Perspektive (vor allem Akzentuierung und Intonation).

5. Bei den deutschen Diphthongen sind für den Tschechen die Diphthonge [ai] und [oy] die größten Probleme, weil sie im Tschechischen nicht existieren und werden wahrscheinlich deshalb durch [aj] und [oj] ersetzt.
6. Eine der Hauptschwierigkeiten des tschechischen Muttersprachlers beim Erlernen der deutschen Aussprache ist die unterschiedliche Akzentuierung der beiden Sprachen. Im Tschechischen liegt der Akzent immer auf der ersten Silbe. Im Deutschen ist der Akzent deutlicher, morphologisch gebunden und kann auch distinktive Funktion haben. (Siehe Kapitel 3.5)

II. Hauptschwierigkeiten der tschechischen Muttersprachler beim Erlernen der deutschen Konsonanten:

1. Velares [ŋ] gibt es im Tschechischen nur als eine Variante des Phonems [n] vor „k“ (z.B. maminka) und in Fremdwörtern vor „g“ (z.B. angrešt). Deshalb ist das velare [ŋ] für den tschechischen Muttersprachler ein Problem, wenn es z.B. zwischen zwei Vokalen (z.B. lange [ˈlaŋe]) und am Wortende (z.B. [ˈlaŋ]) steht und „ng“ geschrieben wird.
2. Das deutsche [ç] wird nach allen Vokalen außer [a, o, u, au], nach den Konsonanten [r, l, n], in dem Suffix „-chen“, in dem „-ig“ und bei manchen Fremdwörtern ausgesprochen. Das Tschechische kennt diesen Laut nicht, weshalb es in der Aussprache durch das tschechische [x] ersetzt wird.
3. Das deutsche [h] ist im Vergleich zu dem tschechischen stimmlos und wird nur am Wort- und Silbenanfang ausgesprochen (z.B. aufhören, gehören). Der tschechische Muttersprachler wird dazu tendieren, das [h] in jeder Wortposition auszusprechen (z.B. sehen, gehen).
4. Unter den einfachen deutschen Phonemen [pf, ts, tʃ], die oft als Verbindung zweier Phonemen gilt, stellt für die Tschechischen Muttersprachler die Verbindung [pf] eine Schwierigkeit dar.
5. Der größte Unterschied zwischen dem deutschen und dem tschechischen Konsonantensystem bilden die Paarkonsonanten wie z.B. d – t, b – p, z – s usw.

Im Tschechischen ist der Unterschied zwischen den einzelnen Konsonanten einem Paar dadurch gekennzeichnet, dass der erste Konsonant stimmhaft und der Andere stimmlos ist. Dagegen ist im Deutschen der Unterschied primär die Sache der Spannung (der erste Konsonant ist ungespannt und der Andere gespannt). Erst dann kommt als sekundäres Merkmal die Stimmhaftigkeit - der erste Konsonant ist stimmhaft und der Andere stimmlos. Daraus kann man schließen, dass der Tscheche nur die Stimmhaftigkeit anstatt die Spannung als Hauptmerkmal der Paarkonsonanten benutzen wird. Die gespannten Konsonanten stimmlos ohne Spannung und Aspiration und die ungespannten Konsonanten immer stimmhaft (obwohl ihre Stimmhaftigkeit im Deutschen in manchen Positionen geschwächt wird).

III. Hauptschwierigkeiten der tschechischen Muttersprachler bei der Verbindung der deutschen Vokale und Konsonanten:

1. Im Deutschen gibt es nur die Assimilation des stimmhaften Konsonanten in den stimmlosen und zwar nicht nur am Wortende (wie im Tschechischen), sondern auch am Morphemende sowohl vor dem stimmlosen, als auch vor dem stimmhaften Konsonanten (z.B. Aufgabe, Aufbau, Haushalt). Im Tschechischen kommt es nur vor der Pause und vor dem stimmlosen Konsonanten (z.B. hrad, hladký) zu der Assimilation der stimmhaften Konsonanten in den stimmlosen. Vor dem stimmhaften Konsonanten kommt es zu der Assimilation der stimmlosen in den stimmhaften Konsonanten (z.B. svatba, s bratrem).
2. Deshalb ist es für den Tschechen schwer, den stimmlosen Konsonanten vor dem stimmhaften zu berücksichtigen. Er muss aufpassen, dass er die tschechische Assimilationsregel der stimmlosen in den stimmhaften Konsonanten (z.B. das Bild, kommst du) nicht ins Deutsche überträgt.
3. Im Tschechischen kann man manchmal vor den Vokalen den Neueinsatz aussprechen, was sich in der Assimilation der vorliegenden Konsonanten bemerkbar macht (z.B. v okně [f|okně]. Was im Tschechischen fakultativ ist, ist

im Deutschen vor dem akzentuierten Vokal am Wortanfang und bei den Stammsilben obligatorisch (z.B. am| Abend, aus|arbeiten, Haus|aufgabe).

3.5 Erläuterung der Begriffe: Intonation, Akzentuierung, Rhythmus und Melodie im kontrastiven Sprachvergleich Deutsch – Tschechisch

In dem vorherigen Kapitel wurden die allgemeinen Hauptschwierigkeiten der tschechischen Deutschlernenden beschrieben. Die Schwierigkeiten auf der suprasegmentalen Ebene der Sprache wurden jedoch nur angedeutet. Nun werden sie ausführlicher erklärt, durch den Sprachvergleich Deutsch – Tschechisch. Die beiden zusammenhängenden Grundsteine der Aussprache - der segmentale und der suprasegmentale - werden in den Aussprachspielen wieder verbunden. (Siehe Kapitel 3.5)

Intonation

Eberhard Stock (Stock 1996, S. 21) bezeichnet Intonation als Satz- und Textbildungsmittel, weil sie den Aufbau von Wörtern, Sätzen und Texten ermöglicht und als Ausdrucksmittel, weil die Sprecher sie nutzen können „um Einstellungen, Emotionen und Befindlichkeiten zu signalisieren“. Die intonatorischen Mittel sind Melodieführung, Veränderung der Lautheit, Tempoveränderung und Pausensetzung beim Sprechen. Diese Mittel helfen dem Sprechenden, einem Text „Gestalt“ zu geben. „Nur wenn das Gesprochene Gestalt hat, ist es [...] erfaßbar und verstehbar.“ (Stock 1996, S. 23) Mit dem Wort „Gestalt“ möchte Stock darauf hinweisen, dass die Gestaltung der Rede von der Absicht der Aussage des Sprechers abhängt und die Intonation ihm die Absicht zu verwirklichen hilft.

Im Allgemeinen wird zwischen der Intonation im weiteren und im engeren Sinne unterschieden. Im weiteren Sinne geht es um „[...] die Gesamtheit der phonetischen Mittel, die gesprochene Sprache zu einem Ganzen formen durch Veränderungen der Tonhöhe, der Lautstärke, der Dauer, des Tempos, der Spannung und durch Pausensetzung“ (Kelz 2008, S. 12). Im engeren Sinne: „Das Auf und Ab des Tonhöhenverlaufs beim Sprechen“ (Kelz 2008, S. 12). Bei der Intonation im weiteren

Sinne handelt es sich also um folgende drei Hauptkomponenten: die Akzentstruktur, die Tonhöhenstruktur und die Pausenstruktur. (Esa; Graffmann 1986, S. 8)

Aus Gründen der Übersichtlichkeit verwende ich im Folgenden für die Intonation im engeren Sinne den Begriff ‚Tonhöhenverlauf oder Melodieverlauf‘ und für die Intonation im weiteren Sinne den Begriff ‚Intonation‘.

Melodie

Das herausragende Merkmal beim Sprechen ist der Melodieverlauf. In Dialekten oder fremden Sprachen fallen die Melodieverläufe, die für den Hörer ungewöhnlich sind, besonders auf. Das ist der Grund, weshalb sie intensiv geübt werden müssen. (Stock 1996, S. 33) Bei der Melodisierung, d.h. „bei der Kennzeichnung der Bedeutung einer Äußerung mithilfe der Sprechmelodie“ (Hirschfeld; Reinke; Stock 2007, S. 35) ist der „Endlauf“ der Melodie besonders wichtig. Die Endphase einer rhythmischen Gruppe „[...] setzt unmittelbar vor dem letzten Wortgruppenakzent ein und reicht bis zum Ende der Gruppe [...] und ist für das Verstehen des Gesagten von ausschlaggebender Bedeutung“ (Stock 1996, S. 94). Es werden drei Intonationsmuster unterschieden, die durch spezifische Melodieverläufe spezifisch sind (Hirschfeld; Reinke 1998, S. 13):

- Fallende Melodie (↘):
 - bei Aussage- und Ausrufesätzen (z.B. Ich kenne Bach. ↘)
 - bei Aufforderungs- und Wunschsätzen (z.B. Ein Glass Wasser! ↘)
 - bei Ergänzungsfragen (z.B. Wer kennt Beethoven? ↘)
- Steigende Melodie (↗):
 - bei Entscheidungsfragen (z.B. Kennst du den Mann? ↗)
 - bei freundlichen Ergänzungsfragen, Imperativen und Aussagen (z.B. Was möchten Sie? ↗ Ein Schinkenbrot, bitte! ↗ Hier ist das Schinkenbrot. ↗)
- Schwebende Melodie (→):

- „bei nichtabgeschlossenen Sätzen, also bei rhythmischen Gruppen, die nicht am Ende eines Satzes stehen“ (Stock 1996, S. 95) (z.B. Ich kenne Bach →, Mozart → und Beethoven. →)

Bezüglich dieser Gliederung der Melodieführung gibt es nicht viele bedeutende Unterschiede zwischen dem Tschechischen und dem Deutschen. Es gibt nur Abweichungen in den Takten des Satzes (z.B. Die Intonation der Entscheidungsfragen im Tschechischen ist innerhalb eines Taktes⁶ steigend-fallend, was Romportl als umgangssprachlich bezeichnet. Z.B. Přijdeš navečer? - - _ -) (Romportl 1985, S. 116) Im Tschechischen unterscheidet beispielsweise der Kontrast zwischen der fallenden und der steigenden Melodie den Aussagesatz von der Entscheidungsfrage. Im Deutschen findet man denselben Intonationsunterschied, die Frage ist jedoch zusätzlich durch die Veränderung der Wortfolge geprägt. (Palková 1994, S. 160) Z.B. Přijdou. – Přijdou? / Sie kommen. – Kommen sie?

Einen wichtigen Unterschied und mögliches Problem für einen tschechischen Deutschlernender könnte die vom deutschen abweichende Folge von Thema und Rhema sein. Das Rhema muss im Tschechischen im Vergleich zum Deutschen nicht an letzter Stelle stehen, es gibt aber die Möglichkeit, das letzte Element stärker zu betonen. (Müller 2008)

Als Thema wird das Bekannte, der Ausgangspunkt bezeichnet; unter dem Begriff Rhema versteht man das Neue in dem Satz, worüber man noch nicht gesprochen hat. z.B.: Was hat der Mann Dir gegeben? Der Mann hat mir eine Blume gegeben. Nehmen wir an, dass das Fragewort „was“ das Rhema und der Rest der Frage das Thema bildet. In der Antwort ist dann „die Blume“ eine neue Information, deshalb auch als Rhema bezeichnet. (Esa; Graffmann 1986, S. 2) Diese allgemeinen Akzentuierungsgrundsätze werden nur bei der affekt- und kontrastfreien Rede angewendet. „Bei gefühlsbetonter, belehrender sowie kontrastierender Sprechweise können sämtliche informationswichtigen Wörter hervorgehoben werden, d.h. jedes beliebige Wort, selbst Silben, die nicht den Wortakzent tragen, können unter diesen

⁶ Als Takt bezeichnet Romportl die Verbindung mehrerer Silben mit einem Akzentgipfel (z.B. „Přijde už / zítra / po obědě“ sind drei Takte). (Romportl 1985, S. 111)

situativen Bedingungen den Kernakzent erhalten. Bei emphatischer, didaktischer und kontrastiver Betonung herrscht also Regellosigkeit.“ (Fiukowski 2004, S. 96)

Weil zu den wichtigsten Funktionen der Intonation die Thema-Rhema Gliederung des Textes und zu den Realisierungen der Thema-Rhema Gliederung die Intonation gehört, deutet Graffmann darauf hin, dass „die Umsetzung der [...] Zusammenhänge in der Praxis die Spracharbeit beleben und dynamisieren kann.“ (Esa; Graffmann 1986, S. 12)

Rhythmus

Die Melodisierung ist an die Rhythmisierung, d.h. an das Sprechen in rhythmischen Gruppen, gebunden. „Rhythmische Gruppen sind Gruppen von Silben oder Wörtern, die

3. beim Sprechen als Einheit hervorgebracht werden,
4. durch Pausen voneinander abgegrenzt sind,
5. wenigstens eine Akzentstelle haben. [...]

In rhythmischen Gruppen gibt es zwei für das Verstehen wichtige Bereiche:

1. die Akzentstellen,
2. die jeweilige Endphase.“ (Stock 1996, S. 34-35)

Der elementare Rhythmus des Sprechens entsteht dadurch, dass die kohärente Silbenströmung in Silbengruppen (Takte) geteilt wird, die sich in Klangqualität und der Größe ähnlich sind. Die Sprachen unterscheiden sich voneinander gerade durch die Tendenz zur Beschleunigung der Takte bei größerer Silbenzahl und zur Verlängerung der kurzen Takte. Das ist auch der Unterschied zwischen dem Deutschen als akzentzählender Sprache, wo sich eben diese Tendenz durchgesetzt hat, und dem Tschechischen (silbenzählende Sprache), wo der Hauptschritt zu dem Zeitverlauf des Sprechens die Silbe ist und für das Gefühl der „Ähnlichkeit“ die Silbenanzahl im Takt eine wichtige Rolle spielt. (Palková 1994, S. 158; 287)

Wie man sehen kann, können Akzentuierung und der Tonhöhenverlauf nicht voneinander getrennt werden.

Akzentuierung

Die Akzentuierung versteht man als mit Hilfe stimmlicher Mittel realisierte Hervorhebung einzelner Silben innerhalb des Wortes, der Wortgruppe oder des Satzes (also des Redeflusses) durch Anhebung der Lautstärke und Veränderung der Tonhöhe. (Rausch 1993, S. 122)

Weil dieses Thema in beiden Sprachen sehr breit ist, befasse ich mich nur mit den Hauptschwierigkeiten der tschechischen Deutschlernenden bei der Akzentuierung wobei ich die eventuell wichtigsten Unterschiede zwischen beiden Sprachen herausarbeite.

Wortakzent

„Der Wortakzent ist im Deutschen variabel, d.h. er kann am Anfang („leben“), in der Mitte („bekommen), am Ende („Friseur“) des Wortes liegen.“ (Graffmann 2004) In Deutschen und in eingedeutschten einfachen Wörtern liegt der Akzent vorwiegend auf dem Wortstamm. (Fiukowski 2004, S. 92) „Der Wortstamm ist der Bedeutungstragende Teil des Wortes.“ (Stock 1996, S. 39) Unterschiedlicher Wortakzent kann einen Bedeutungsunterschied verursachen, wie z.B. bei dem Wort Kaffee: **K**affee als Getränk – Kaf'**fee**⁷ als gastronomische Einrichtung. (Fiukowski 2004, S. 92)

Der Wortakzent liegt im Tschechischen immer auf der ersten Silbe und seine Verschiebung innerhalb des Wortes kann die Bedeutung nicht ändern. Der Wortakzent gilt als zwischenwörtliche Grenze, infolgedessen wird ihm die delimitative Funktion zugeschrieben. Das heißt, dass man auf Grund der Anwesenheit des Wortakzents im Redefluss den Wortanfang erkennen kann. Man kann beispielsweise die Wortverbindungen *ta bulka* und *tabulka* unterscheiden. (Palková 1994, S. 277) Die Tschechen tendieren bei der deutschen Aussprache deshalb dazu, den Akzent auf die erste Wortsilbe zu legen, was bei der Kommunikation zum Missverstehen führen kann, und was deshalb bei der Ausspracheschulung geübt werden muss.

⁷ meist als *Café* geschrieben

Nicht zusammengesetzte Wörter

Der Akzent der nicht zusammengesetzten Wörter wird durch eine Reihe allgemeiner Regeln bestimmt:

- Die Stammsilbe wird nach Rausch (1993, S. 152-153) und Goroshanina (1995, S. 58) betont:
 1. in einfachen Wörtern (**h**ören, **sch**wimmen, **S**ache)
 2. in Wörtern mit den Präfixen be-, ge-, ent-, emp- er-, ver-, zer- (**bek**ommen, **emp**fehlen, **erz**ählen)
 3. „in untrennbaren Verben und davon abgeleiteten Substantiven auf –ung: wieder**h**olen- Wieder**h**olung“ (Goroshanina 1995, S. 58)
 4. in Wörtern mit Suffixen wie –bar, -lich, -ig, -lich usw. (**furch**tbar, **ärger**lich, **mut**ig)
- Der Präfix wird betont:
 1. in trennbaren Verben und davon abgeleiteten Substantiven (**Auf**satz, **Vorb**ereitung)
 2. in Zusammensetzungen mit un- und –ur (**un**wichtig, **Ur**laub) (Goroshanina 1995, S. 58)

Bei den Präfixen durch-, über-, um-, unter-, wieder-, voll- liegt der Akzent entweder auf dem Präfix oder auf der Stammsilbe. Die Akzentstelle beeinflusst die Bedeutung des Wortes – z.B. **über**setzen – přeskočit, **über**setzen – překládat. (Maroušková; Schmidt 2005, Kapitel 14.1)

- Die Vorletzte Silbe wird betont:
 1. Die Verben auf –ieren, -isieren, -ifizieren sind auf *ie* akzentuiert. (z.B. **motiv**ieren, **elektriz**ieren, **elektrifiz**ieren) (Rausch 1993, S. 152-153)
 2. in den Fremdwörtern, die auf –el, -er, -e enden (**Masch**ine, **Vok**abel)
 3. „in Fremdwörtern, die auf kurzen Vokal vor einem Konsonanten enden (außer e): **Museum**, **Organ**ismus“ (Goroshanina 1995, S. 60) Im

Tschechischen wird hierbei die erste Silbe betont. (Romportl 1985, S. 131)

- Die letzte Silbe wird betont:
 1. In Substantiven auf –ei, -erei und Ortsnamen auf –in (**Bäckerei**, **Fleischerei**, **Berlin**) (Rausch 1993, S. 152-153)
 2. in Buchstabenwörtern (**ABC**, **EG**, **GmbH**)
 3. in Wörtern, die auf –ion enden (**Explosion**, **Nation**)
 4. „in Fremdwörtern, die auf langen Vokal enden: **Allee**, **Energie**, **Biologie**
 5. in Fremdwörtern, die auf einen oder mehrere Konsonanten enden: **Student**, **Fakultät**, **interessant**“ (Goroshanina 1995, S. 60)

Komposita

In Zusammensetzungen behält jedes beteiligte Wort seinen Wortakzent, aber nur einer dieser Wortakzente wird verstärkt und dadurch zum prägenden Akzent für die Zusammensetzung. Die anderen Wortakzente werden nur schwach angedeutet. Die Festlegung des prägenden Akzents richtet sich nach der Beziehung zwischen den Gliedern in der Zusammensetzung. (Stock 1996, S. 48)

Bei den zweigliedrigen Zusammensetzungen trägt das Bestimmungswort den prägenden Akzent und zwar unabhängig davon, ob es sich um ein Verb (z.B. **Fährschüler**), ein Adjektiv (z.B. **Rótstift**) oder ein Substantiv (z.B. **Báhnhof**) handelt. Zu beachten ist aber, dass innerhalb der Zusammensetzungen für das Bestimmungswort auch die Akzentuierungsregeln gelten (z.B. **Benáchtigungszettel**). (Rausch 1993, S. 169) Bei manchen zusammengesetzten Wörtern kann es vorkommen, dass die Akzentverlagerung bedeutungsunterscheidend ist, wie z.B. beim **blutarm** (arm an Blut) – **blut´arm** (sehr arm). (Fiukowski 2004, S. 92)

Bei den dreigliedrigen Zusammensetzungen trägt das Bestimmungswort auch den Hauptakzent, außerdem gibt es aber noch einen Nebenakzent. Der Nebenakzent liegt entweder auf dem letzten oder auf dem mittleren Glied, wobei folgende Regeln gelten::

- Wenn die beiden ersten Wörter als Bestimmungswort zum letzten fungieren, liegt der Nebenakzent auf dem letzten Glied- z.B.:

Eisenbahn-wagen: Éisenbahnwagen, Haltestellen-schild: Haltestellenschild

- Wenn das mittlere Glied selbst das Bestimmungswort zum letzten Glied ist, liegt der Nebenakzent auf dem mittleren Glied, z.B.:

Kinder-spielzeug: Kinderspielzeug, Bus-Bahnhof: Busbahnhof (Rausch 1993, S. 170)

In der Transkription kennzeichnet man die hauptbetonten Silben mit einem hochgestellten Strich [ˈ] und die nebenbetonten mit einem tiefgestellten Strich [ˌ]. (Pompino-Marschall 1995, S. 234)

3.6 Determinanten des Erlernens der zweiten Fremdsprache

Wie auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen betont wird, spielen Fremdsprachen und interkulturelle Verständigung in einer Welt der Globalisierung und der Migrantenbewegungen von Kindheit an eine sehr wichtige Rolle. Es wird über so genannte Mehrsprachigkeit gesprochen. Es ist ein in der Sprachwissenschaftlichen Literatur häufig diskutierter Begriff. Günther (2007, S. 59) bezeichnet ein mehrsprachiges Kind als ein solches, das in der täglichen Kommunikation zwei oder mehrere Sprachen problemlos einsetzen kann. Mißler (1999, S. 7) spricht darüber, dass „individuelle Mehrsprachigkeit ein vielsichtiges Phänomen ist“, das auf unterschiedliche Arten interpretiert werden kann. Entweder die Beherrschung mehrerer Sprachen in gleichem Maße ohne Rücksicht darauf, ob sie freiwillig oder in der Schule erworben wurden, oder als gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen von Geburt an. Zunehmende Forderungen nach mehrsprachigen Arbeitskräften führen aber dazu, dass man die Mehrsprachigkeit neu definiert. Hiernach kann als mehrsprachig eine Person bezeichnet werden, die sich in jeder fremdsprachlichen Situation verständigen kann und ihre Kommunikationszwecke erfüllen kann. (Marx 2005, S. 12) Diese Definition unterstützt auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. (Siehe Kapitel 2)

Wie schon oben angedeutet wurde, ist die Beherrschung mehrerer Sprachen in einer globalisierten Welt von zunehmender Wichtigkeit. In der Sprachforschungsliteratur „[...] wird bei der Beschreibung des Sprachlernprozess zwischen dem Lerner einer ersten Fremdsprache und dem einer zweiten bzw. weiteren Fremdsprache unterschieden“ (Hufeisen 1999a). Mit der ersten Fremdsprache wird die Sprache verstanden, die man als erste in der Schule lernt und mit der zweiten bzw. weiteren Fremdsprache werden dann die nach ihr folgenden verstanden. In die Reihenfolge erfasst sieht das so aus:

L1 - die Muttersprache

L2 - die erste Fremdsprache

L3 - die zweite Fremdsprache

L4 - die dritte Fremdsprache usw.

Die Sprachen wurden deshalb so systematisch gegliedert, weil sich die Ausgangssituation bei den Lernenden je nach dem, wie viele Sprachen sie schon beherrschen, unterscheidet.“ (Hufeisen 1999a).

Die gängigsten Sprachfolgen sind nach Hufeisen (1999b, S. 5):

a) Muttersprache als L1, Englisch als L2, Deutsch als L3 oder

b) Muttersprache als L1, Französisch als L2, Deutsch als L3.

Nach den früher aufgeführten Statistiken des Instituts für Bildungsinformationen (Siehe Kapitel 2) würde eine solche Sprachfolge an den tschechischen Grundschulen folgendermaßen aussehen: Muttersprache als L1, Englisch als L2, Französisch/Spanisch/Deutsch als L3

Weil Deutsch meistens als zweite Fremdsprache unterrichtet wird, kann man sie auch als Tertiärsprache bezeichnen und diesen Begriff von dem einer Drittsprache unterscheiden. Der Begriff Tertiärsprache fasst alle nach der ersten Fremdsprache erlernten oder erworbenen Fremdsprachen zusammen. Ein Drittspracherwerb bedeutet im Vergleich dazu das gleichzeitige Lernen dreier Sprachen durch eine trilinguale Erziehung. (Hufeisen 1999b, S. 4)

Auf die Spezifika des L3- Erwerbs weist Marx (2005, S. 45-48) hin:

1. Zu einem mühelosen Erstspracherwerb tragen die neurophysiologischen Faktoren, wie die Fähigkeit zum Sprechen und lernexterne Faktoren (Lernumgebung) bei.
2. Am Anfang des Erlernens einer neuen Sprache, d.h. der L2, in der Schule, sind die neurophysiologischen und lernexternen Faktoren immer noch von Belang, aber in etwas abgeänderter Form. Der Lernende ist älter, seine Lernumgebung ist das Klassenzimmer und er hört die neue Sprache nur in begrenzten Zeitabschnitten. Das Neue an diesem Punkt ist, dass sich zum ersten Mal Sprache und Emotionen vermischen, d.h. Motivation, Lernangst, Einstellung zu der Sprache und ihrer Kultur und zum Sprachlernen allgemein, oder die Verwandtschaft von L1 und L2.

Beim Erwerb der L2 treten auch kognitive Änderungen auf, wie z.B. allgemeine Lebens- und Lernerfahrungen des Lernenden. „Er fängt auch an, ein Sprachbewusstsein zu entwickeln [...].“

Schließlich kann der Lernende das beim L1 erworbene Sprachsystem zum Erlernen des L2 benutzen, gleichzeitig wird dieses System beim Lernen der L3 behilflich sein.

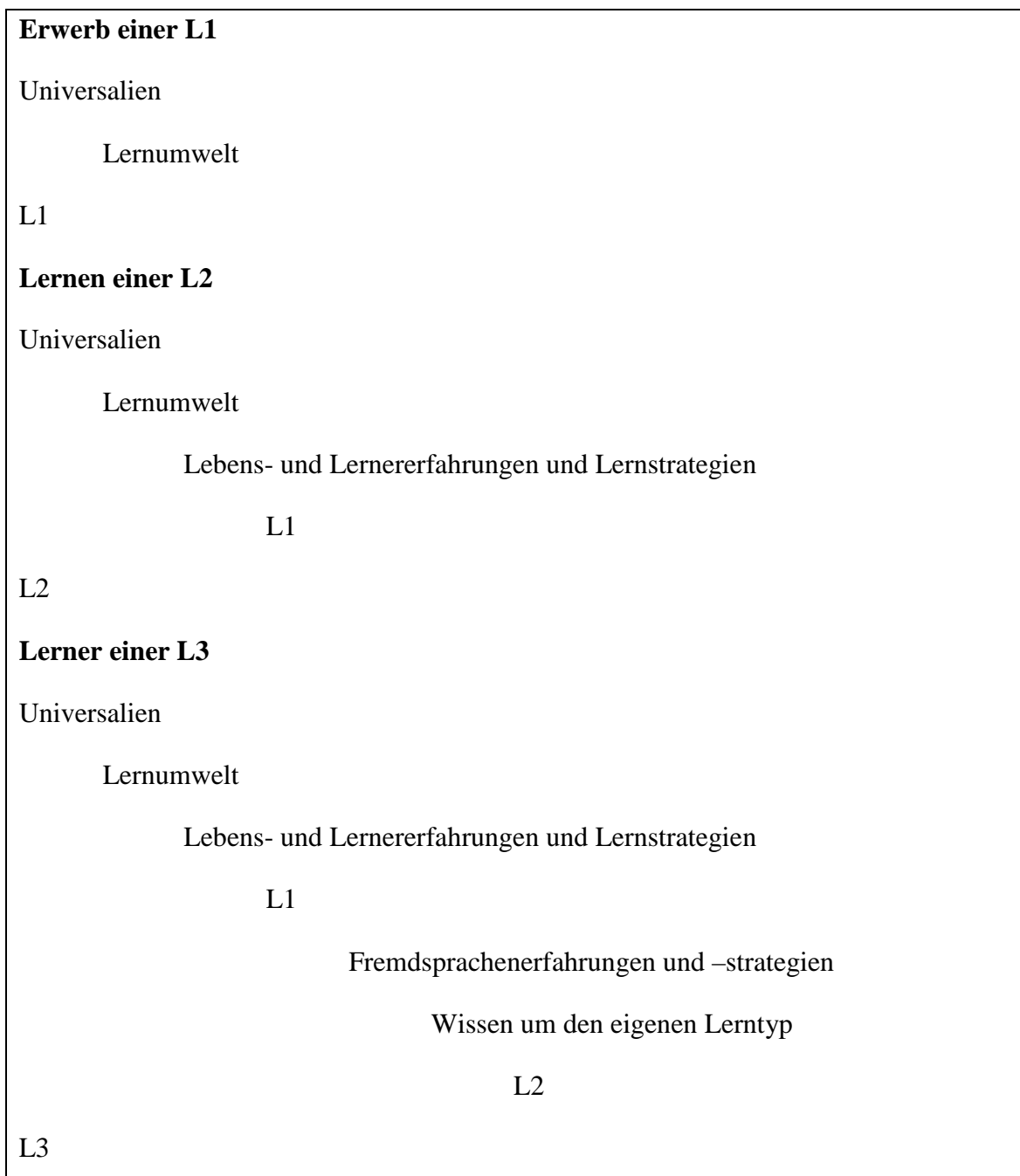
3. Der L2-Erwerb unterscheidet sich nach Hufeisen (2000, S. 9) von dem L3-Erwerb am offensichtlichsten in den fremdsprachenspezifischen Faktoren: der L3-Lernende kann die Lernstrategien, die er sich beim L2-Lernen angeeignet hat, nutzen. Es steht ihm die Interimsprache der L2 zur Verfügung.

Die kognitiven Faktoren sind weiter entwickelt. Der Lernende weiß schon, wie er mit der neuen Sprache umgehen muss, wie er sie am Besten lernen kann (benutzt gewisse Lernstrategien) usw.

4. Das Erlernen weiterer Fremdsprachen unterscheidet sich vom L3-Lernen nicht so grundsätzlich wie L2 von L1 oder L3 von L2, denn „...hier stellt der

einzig komplett neue Faktor die Interimsprache der zuletzt gelernten Sprache dar“ (Marx 2005, S. 48).

Warum sich der Erwerb der L1 vom Erlernen der L2 unterscheidet und welche Faktoren beim Erlernen einer L3 oder weiteren Fremdsprachen eintreten, verbildlicht Hufeisen (Hufeisen 2000, S. 9) mit ihrem Faktorenmodell. Das Modell besagt, dass „[...] das Lernen einer L3 sich nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ von dem einer L2 unterscheidet“. (Marx 2005, S. 45).



Kurz zusammengefasst besteht der Unterschied zwischen dem Erlernen einer L2 und einer oder mehreren L3 nach Hufeisen (2000, S. 10) in den fremdsprachenspezifischen Faktoren, die man als Lehrer berücksichtigen soll. Bei L4-Erwerb findet man nicht so große Unterschiede wie zwischen L2 und L3. „Mit der L2 wird folglich ein Grundstein für die allgemeine Mehrsprachigkeit gelegt, und dies hat Folgen für das Sprachenlernen und Sprachenlehren.“ (Hufeisen 2000, S. 10) Die vorher erlernten Sprachen dienen als:

1. Kontrast und Hilfssprachen,
2. Metasprachen
3. interkulturelles Wissen und Brücke. (Hufeisen 2000, S. 19)

Aus didaktischer Sicht ist es also wichtig, dass der Lehrende weiß, ob seine Schüler schon eine Sprache beherrschen (bzw. lernen) oder nicht, damit er daraus eventuell in den Unterrichtsstunden profitieren kann und seinen Schülern das Erlernen der neuen Fremdsprache erleichtern kann.

4 Das Spiel

Das Thema Spielen im Unterricht (allgemein) ist viel diskutiert, wobei vor allem früher darüber gestritten wurde, ob man Spiele im Unterricht einsetzen sollte oder nicht. Mit den neuen Ausbildungsprogrammen, in denen es um die aktive Teilnahme der Schüler an dem Unterricht geht, wird spielerischer Einsatz gefordert.

Das Spielen hat im Leben der Menschen eine zentrale Bedeutung. Spiele begleiten Menschen von Klein auf und sind ein wesentlicher Bestandteil ihres Erwachsenwerdens. Dies zeigen beispielsweise die olympischen Spiele, die Computerspiele, Fernsehspiele wie „Wer wird Millionär?“ usw. (Hartogh 1995, S. 11) Was jedoch bedeutet „Spiel“? Ronald Grätz (2001, S. 5) und Hans Scheuerl (1994, S. 10) sind sich darin einig, dass es bis jetzt nicht einheitlich und klar definiert wurde, was ein Spiel eigentlich ist. Meist wurden nur Teilaspekte beschrieben und damit individuelle Spielverständnisse formuliert, aber es ist zu keiner Definition gekommen, „mit der das allen Spielformen Gemeinsame begrifflich fixiert würde“ (Grätz 2001, S. 5). Scheuerl (1994, S. 168) spricht über Spieltätigkeiten wie über ziel-, sinn- und zweckvolle Handlungen, die deshalb „[...] auch Lehrmeister von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen sein [können], die innerhalb wie außerhalb der Spielwelt für die Bildung des Menschen bedeutsam sind“. Mogel (2008, S. 6) sagt, dass Kinder durch das Spielen ihre individuelle Wirklichkeit gestalten, und das direkt, unverfälschter und aufschlussreicher als in jedem anderen Tätigkeitsfeld ihres Verhaltens. Alle Spielforscher sind sich nach Mogel (2008, S. 8) darin einig, dass ein dominantes Merkmal des Spieles sein Bewegungscharakter ist.

Es wird zwischen mehreren Spieltypen und Spielarten unterschieden, jedoch gibt es keine eindeutige Abgrenzung. Hartogh (1995, S. 12) unterscheidet zwischen freien und zielorientierten Spielen. Die freien Spiele ergeben sich aus der natürlichen Neugier. Zeitpunkt, Dauer und Gestaltung wird von den Kindern selbst bestimmt. Die zielorientierten Spiele verfolgen ein bestimmtes Ziel, das sie erreichen wollen, wobei es um das Gewinnen geht.

Bei den Spielen der Aussprache kann man weder von freien, noch von zielorientierten Spielen im eben ausgeführten Sinne sprechen, denn es geht dabei weder um die natürliche Neugier, noch um das Gewinnen. Es geht hier um den Prozess, an dessen Ende, das mit dem Unterrichtsende nicht gleichzusetzen ist, die Verbesserung mehrerer Fähigkeiten steht.

Das didaktische Spiel/Lernspiel ist nach Mogel (2008, S. 175) „eine Kombination aus Erziehen, Lehren und Lernen mit dem Ziel, das Lernen durch Koordination mit dem Spielen zu erleichtern und kindgemäß zu fördern.“ Die Lernspiele können vielseitig in verschiedenen Schulbereichen eingesetzt werden. Diese Spiele haben mit dem freien kindlichen Spiel nichts zu tun, aber Lernen und Spielen können sich einander ergänzen.

Nach Scheuerl (1994, S. 167) ist es nötig über gewisse Vorkenntnisse in dem Stoff zu verfügen, um etwas spielerisch lernen zu können. Man muss sich außerhalb des eigentlichen Spielens auf das kommende Spiel vorbereiten. „Während des Spiels wird das Erlernte [...] angewendet, immer wieder rekapituliert, damit zugleich eingeübt, gesichert, verfügbarer gemacht. Es wird zu immer festeren Besitz, der sich schließlich völlig automatisieren kann, so dass ich den Rahmen des Spiels wie „im Schläfe“ beherrsche.“ (Scheuerl 1994, S. 166) Bei der Aussprache gilt dies ebenfalls. Hirschfeld und Reinke (2009, S. 7) äußern sich dazu wie folgt: „Aussprachespiele dienen nicht der Einführung und Korrektur phonetischer Formen. Das muss vor dem Spielen (und kann nach dem Spielen) geschehen. Im Spiel geht es um Anwendung, Automatisierung und Variation.“

4.1 Das Spielerische in der Schulung der Aussprache

Die Frage: „Was sind die Vorteile von Spielen im Ausspracheunterricht?“ hat sich Chudoba (2007, S. 4-5) in seinem Artikel gestellt. Er beantwortet sie mit 17 Thesen zum Einsatz der spielerischen Übungsmaterialien. Ich liste hier nur 8 von ihnen auf, die ich für diese Arbeit mit Bezug auf das spezifizierte Thema und die Zielgruppe der Lernenden für wichtig halte.

Die spielerischen Übungsmaterialien:

- überwinden das Vorurteil, dass Lernen schwere Arbeit sein muss,
- arbeiten mit mehreren Kanälen gleichzeitig,
- helfen zum Aufbau einer positiven Gruppendynamik,
- verknüpfen kognitive, affektive und künstlerische Elemente,
- üben mehrere Fertigkeiten,
- tragen dazu bei, dass durch sie verschiedene Lerntypen angesprochen werden,
- erlauben interkulturelles Lernen,
- erleichtern die Reflexion des eigenen Lernprozesses usw.

Obwohl man an dieser Liste sehen kann, was alles mit dem spielerischen Ausspracheunterricht erreicht werden kann, ist die einfachste und im Unterricht am häufigsten verwendete Übungsform dennoch *Hören und sprechen Sie nach!* Der Schüler hört eine Aufnahme mit der richtigen Aussprache aus einem CD-Player und muss das Gehörte nachsprechen. Obwohl die Wörter oder Sätze richtig ausgesprochen werden, wiederholt sie der Schüler falsch. Diese einfache „Papageienmethode“⁸ ist nicht der Schlüssel zur richtigen Aussprache. Die Schüler müssen sensibilisiert werden und müssen sich auf die einzelnen Merkmale konzentrieren, die sie beim Sprechen benutzen sollen. Das geht nur dann, wenn sie das Hören Schritt für Schritt üben. Das Üben durch Höraufgaben, die kontrolliert werden können, wie z.B. Merkmale ankreuzen, zuordnen, einsetzen usw. (Dieling; Hirschfeld 2000, S. 32)

Fischer (1995, S. 11) spricht über eine andere Art des Ausspracheunterrichtes. Er bezeichnet den Ausspracheunterricht als „[...] Turn-, Musik-, Theater- und Tanzstunde zugleich. Er schließt grundsätzlich den ganzen Körper, Stimme, Atmung, Gestik, Gefühle und Bilder ein.“ Er lehnt die „klassischen“ Methoden nicht ab, aber schreibt davon, dass man die Ausspracheschulung noch um aktive Bewegung, Spaß und Emotionen bereichern sollte, weil: „Die Erinnerungen an emotional besetzte Sprache ist

⁸ Die Bezeichnung stammt von Dieling und Hirschfeld (2000, S. 7).

intensiver, langfristiger und weniger kopflastig: sie geht unter die Haut“ (Hanke 1995, S. 12). Wichtig dabei ist „[...] ein gezieltes sowie spielerisches und ganzheitliches Vorgehen [...]“ (Fischer 2007b, S. 10).

In dem Ausspracheschulungsteil der Stunde ist es nach Meinung der oben vorgestellten Autoren also wichtig, dass die Kinder Spaß haben und möglichst dabei aktiv sind. Mit „aktiv sein“ ist gemeint, den ganzen Körper oder seine Teile einzubeziehen. Wie Spitzer (2002, S. 215) hierzu anführt, ist die Bewegung des Körpers „[...] mit unserem Gefühlsleben eng verbunden.“ Nach Decker (1999, S. 23) hängen „Energie, Engagement, Motivation und auch Lernerfolg [...] primär von der entsprechenden emotionalen Kultur und Stimmung ab“.

4.2 Spielerisch lernen mit Rhythmus und Bewegung

„Unser Körper produziert Rhythmen, wie den Pulsschlag, die Atmung oder das Schwingen der Beine und Arme beim Gehen. Auch sind wir bei der Wahrnehmung so auf Rhythmen eingestellt, dass wir diese wahrnehmen, selbst wenn sie gar nicht da sind.“ (Spitzer 2002, S. 227) Genauso wie unser Körper, hat jedes Wort, jeder Satzteil, jeder Satz seinen Sprechrhythmus und seine zugehörige Intonation. Das Wahrnehmen dieser Rhythmen kann der Lehrende durch Körpersprache und rhythmische Begleitinstrumente unterstützen. (Fischer 2007b, S. 1)

Unter Körpersprache versteht man in diesem Zusammenhang u.a. klatschen, klopfen, gehen, pfeifen, hüpfen usw. „Man kann ebenso Kleininstrumente einsetzen, die als „Kleines Schlagwerk“ oder „Perkussionsinstrumente“ bezeichnet werden. Dazu eignet sich alles, was klappert, rasselt, klingelt usw. wie Bleistifte, Topfdeckel, Pfeifen, Glöckchen, Fingerzimbel, die Hände zum Klopfen oder Klatschen, Winken oder Schnipsen usw. (Fischer 2007b, S. 10-11)

Wenn der Lehrende Musik als Begleitung nutzen möchte, eignet sich dafür solche Musik, deren Rhythmus immer gleich ist und damit den Schüler zu regelmäßigen Schwingungen von Fuß und Arm oder Hand, bzw. zum Mitschwingen anregt, also Pop oder Jazz, so dass man gar nicht anders kann „[...] als den Rhythmus mit dem Fuß

mitklopfen.“. (Spitzer 2002, S. 218) Außer Pop oder Jazz kann man auch Rap benutzen, also rhythmischen Sprechgesang, wie es z.B. Kind und Broschek in ihrem Buch „Deutschvergnügen“ vorstellen. (Kind; Broschek 1999)

Aber welche Texte eignen sich zu solchen Spielen mit Rhythmus und/oder Musik? Lieder, Verse, Abzählverse und Merksätze (Grätz 2001, S. 7), aber auch Texte aus der Alltagssprache, typische Redewendungen und Sprichwörter. (Fischer 2007a, S. 28)

Bei dem Erlernen der Aussprache kann aber auch Körpersprache als Bewegungen des Körpers verwendet werden, die das Sprechen begleiten: Mimik, Gestik und Körperbewegungen, weil ein Mensch eigentlich mit dem ganzen Körper spricht. Die Lust zur Bewegung beim Sprechen hängt von kulturellem Hintergrund und Temperament des Schülers ab. (Dieling; Hirschfeld 2000, S. 79) Für die Praxis bedeutet dies, dass die Kinder absichtlich in verschiedenen Stimmungen sprechen können. Man sagt „Guten Morgen“ anders wenn man gut geschlafen hat als wenn man nicht ausgeschlafen hat und deshalb schlecht gelaunt ist.

Die Kinder lernen mit den „Rhythmusspielen“ nicht nur die rhythmisch-prosodische Klangstruktur und Lautstruktur, vielmehr trägt sie auch zum Sichern der Lexik und Grammatik bei. (Fischer 2007a, S. 20) Nicht zuletzt können auch verschiedene Alltagsgespräche spielerisch geübt werden.

Phonetik kann in dem Unterricht auf spielerischer Art am besten geübt werden, wenn die Stühle im Klassenzimmer im Kreis oder Oval angeordnet sind und die Schüler sich in dem Raum frei bewegen können. Das Sprechen steht hier vor dem Schreiben, weshalb es auch nicht nötig ist, dass die Kinder in ihren Bänken sitzen. Falls sie sich doch etwas notieren müssen, können sie das mit einem Blatt Papier auf den Knien machen. Durch eine solche Anordnung des Raumes verschwindet das Gefühl der Hierarchie zwischen Schülern und ihrem Lehrer. (Dieling; Hirschfeld 2000, S. 80)

4.3 Die Rolle des Lehrers bei der spielerischen Übung

Bevor die Lehrenden sich entscheiden, ein Spiel im Unterricht einzusetzen, sollen sie sich nach Grätz (2001, S. 8) sieben konkrete Fragen stellen. Durch diese Fragen wird ihnen bewusst, ob und wie ihnen das Spiel helfen kann, das Ziel der Unterrichtsstunde zu erreichen. Obwohl Grätz die sieben Fragen als ein allgemeines Mittel zur Bewusstmachung des Spielansatzes im Unterricht vorstellt, ist ihre Beantwortung auch bei der Schulung der Aussprache nützlich.

1. „Warum will ich mit meinen Lernern spielen? Welche kognitiven, sozialen und emotionalen Ziele verfolge ich und welcher sprachliche Fortschritt soll erzielt werden?“
2. [...] Entspricht das Spiel oder die Spielform der Altersstufe, den Interessen und Lernverfahren der Lernenden?
3. Welche Vorkenntnisse und Erfahrungen müssen die Lernenden mitbringen? Sind bestimmte Spielkompetenzen, [...] oder sonstige Voraussetzungen [...] notwendig?“
4. Müssen Regeln eingeführt werden, können sie während des Spiels verändert werden und kann das Spiel abgebrochen werden?
5. Wer ist der Spielleiter? Der Lehrende?
6. Müssen Spielgruppen gebildet werden?
7. Welche Materialien oder Hilfsmittel müssen bereitgestellt werden? Und wer bereitet das Spiel vor? Wird das Spiel ausgewertet? Ist eine Reflexion des Spieles sinnvoll?

Der Lehrer spielt bei dem spielerischen Erlernen der Aussprache eine entscheidende Rolle. Neben der sprachlichen Kompetenz sollte ein guter Sprachlehrer nach A. Fischer ein wenig Ahnung von Singen, Rhythmus, Perkussionsinstrumenten, Chorleitung, Rhetorik, Theaterspiel, Tanz und Film haben. (Fischer 2007a, S. 40)

Für die Sensibilisierung und eine gute Zusammenarbeit ist es wichtig, dass sich der Schüler an gewisse Regeln seitens seines Lehrers gewöhnt. Es geht um die Gesten,

die der Lehrer bei der Übung benutzt. (Fischer 1995, S. 19) Z.B. Wenn der Lehrer mit der flachen Hand oder dem Bleistift auf den Tisch schlägt, wissen die Schüler, dass sie die Silbe betonen sollen. Oder wenn der Lehrer mit seiner Hand ziehende Bewegung nach oben macht, wissen die Kinder, sie sollen mit der Stimme steigen. Wie Dieling (1992, S. 29) anmerkt, funktioniert dies wie eine Art Geheimsprache. Die Gesten sind nicht genormt, nirgendwo geschrieben, und es werden immer neue von dem Lehrer ausgedacht oder verändert und dabei von Lehrer zu Lehrer weitergeleitet. Der Vorteil dieser Gesten ist, dass Korrekturen eingebracht werden, ohne dass der Redefluss unterbrochen werden muss.

Der Lehrer ist, wie schon A. Fischer angedeutet hat, teils Schauspieler oder Dirigent. Er sollte seine Aussprache bei der gezielten Übung der Aussprache ein bisschen übertreiben um klar verstanden zu werden. Des Weiteren sollte er sich nicht schämen, auch Körpersprache und Bewegung zu verwenden.

Die Sensibilisierung für suprasegmentale Merkmale kann durch visuelle Mittel erfolgen, indem die Aspekte der fremdsprachlichen Suprasegmentalia sichtbar gemacht werden. Der Lehrer kann die Wortakzente z.B. mit großen Punkten (oder anderen Symbolen), mit größerer Schrift, Unterstreichen oder Fettdruck veranschaulichen. Die unbetonten Silben können dann mit kleinen Punkten, mit normaler Schrift in gewohnter Größe und ohne Unterstrich geschrieben werden. Die Richtung der Tonbewegung kann durch „Intonationspfeile“ angezeigt werden. (Mehlhorn; Trouvain 2007, S. 7-10) Das Tempo bzw. den Rhythmus kann der Lehrende mit Klopfen oder Klatschen bestimmen. Dabei werden „die motorischen Fähigkeiten des Lerners eingesetzt und dadurch das Hören und Sprechen unterstützt und erleichtert“ (Cauneau 1992, S. 64)). Eine weitere Hilfe stellt eine nuancierte Aussprache mit besonderer Hervorhebung der Akzentsilben ohne Veränderung des Intonationsmusters dar. Bei dieser Methode werden nur die akzentuierten Silben hervorgehoben und die anderen ganz leise ausgesprochen. Dadurch wird den Lernenden das Deutsch mit der raren Akzentgebung deutlich gemacht und erleichtert ihre Erfassung und Speicherung. (Cauneau 1992, S. 64)

Eine wichtige Aufgabe des Lehrers bei der Übung der Aussprache ist die Fehlerkorrektur. Chudoba (2007, S. 8) empfiehlt bei den Aussprachspielen die Selbst- und Gruppenkorrektur zur Gewohnheit zu machen. „Das heißt, dass Lernende angeleitet

werden, die eigene sprachliche Produktion zu evaluieren und gegebenenfalls zu ändern.“ (Chudoba 2007, S. 8) Der Impuls zur Selbstkorrektur kann ein Handzeichen, ein mimisches oder ein sprachliches Signal sein. Das Signal wird zuerst von dem Lehrenden gegeben und erst dann von der Gruppe. Wenn die Schüler es nicht schaffen, den Fehler zu finden oder ihn zu korrigieren, kommt der Lehrende zu Wort. Wenn dieses dreistufige Modell (Selbst-, Gruppen- und Lehrerkorrektur) eingeführt wird, ist es möglich, dies auch in dem Spiel zu benutzen. Hirschfeld und Reinke (2009, S. 9) unterstreichen, dass die Fehlerkorrektur erst nach dem Spiel und nicht während des Spiels erfolgen soll.

Der Lehrende kann bei dem Spielen seine Leiterrolle an einen Schüler delegieren und dadurch die Hierarchie vermeiden und die Teilhabe der Lernenden offensichtlich machen. (Chudoba 2007, S. 8) Sehr wichtig dabei ist aber, dass der Lehrer das Spiel gut kennt und entsprechend vorbereitet, d.h. er versteht die Spielanleitung, kann sie erklären, die Materialien anfertigen und eine Nachbereitung vornehmen. (Hirschfeld; Reinke 2009, S. 8)

Wann soll man jedoch mit dem Spielerischen aufhören? Solange es noch Spaß macht. Und nach dem Ende darf man nicht auf die Reflexion vergessen. Der Lehrende sollte die Schüler fragen: Was hat euch gefallen und was nicht? Wo lagen die Schwierigkeiten? Was haben wir bei dem Spielen gelernt? Was könnte man ändern oder anders machen? (Chudoba 2007, S. 8)

5 Das Portfolio der Aussprachespiele

5.1 Das Berühren der Figüren

Fundort:

Sowohl der Text, als auch der Vorschlag zu der Durchführung der Übung stammt von Fischer (2007a, S. 64-65).

Text:

Das Berühren

der Figüren

mit den Pforten

ist verboten.

Hör doch endlich auf!

Lernziele:

- Wortakzente in einzelnen Wörtern
- Wortakzent auf der 2. Silbe in den Wörtern mit dem untrennbaren Präfix *berühren, verboten*, sowie in *Figüren*
- Reduzierte Endsilben - silbisches <n> in *Pforten, verboten*
- Ach-Laut in *doch*
- Ich-Laut in *endlich*
- Ü-Laute in *Berühren, Figüren*

Vorbereitungsphase:

Es muss den Schülern erläutert werden, was der Spruch bedeutet.

- Diesen Spruch kann man im Museum lesen. Er wird benutzt um zu davor zu warnen, etwas nicht anzufassen.
- Das Wort *Figüren* bedeutet Exponate. Das Wort wird normalerweise nicht mehr benutzt. Es stammt aus den Zeiten, als es in Deutschland modisch war deutsche Wörter französisch auszusprechen. Außerdem reimt es sich mit dem Wort *berühren*.
- *Die Pfote* ist ein leicht abwertender Ausdruck für *Hand*, weil nur Hunde die Pfote geben.
- verbieten- verbot- *verboten*. Der Lehrer kann die Schüler fragen, was sonst noch alles in einem Museum verboten ist.



(Fischer 2007a, S. 64-65)

Durchführung der spielerischen Übung:

Immer beim Stern-Zeichen:

1. legen die Schüler zweimal ihre eigenen Zeigefinger aufeinander

Das Berühren

2. berühren sie zweimal die Zeigefinger des Partners

der Figuren

3. klatschen sie zweimal offen auf die Hände des Partners

mit den Pfoten

4. schlagen sie dreimal abwechselnd leicht auf die eigenen Hände: wie ein Verbot

ist verboten.

„Nach der dritten Wiederholung folgt ein emotionaler Schlussruf als Pointe- laut im Sprechrhythmus. Beim ersten oder letzten Wort kann man gleichzeitig unwillig aufstampfen.“ (Fischer 2007a, S. 65)

Hör doch endlich auf! Oder kürzer: *Hör endlich auf!*

Die Betonung liegt immer auf dem zweiten Stern.

Form der Übung:

in Paaren

Bemerkungen:

Der Lehrer kann den Schülern das untere Bild zeigen, um die Bedeutung auf lustige Weise klar zu machen.



⁹ Dostupné z WWW: <http://www.gags.cc/joke.php?id=774&listtype=4&catid=22> [cit. 2008-12-28]

5.2 Das ist der Daumen

Fundort:

Sowohl der Text, als auch der Vorschlag zu der Durchführung der Übung stammt von Fischer (2007a, S. 70-71).

Text:

Das ist der Daumen.

Der schüttelt die Pflaumen.

Der hebt sie auf.

Der trägt sie nach Haus.

Und dieser kleine Mann

isst sie alle, alle auf.

Lernziele:

- Wortakzente in einzelnen Wörtern und dem ganzen Reimgedicht
- Reduzierte Endsilben [ən] bei *Daumen, Pflaumen*
- Ü-Laut in *schüttelt*
- Vokalisiertes <r> bei *der, dieser*
- Langes geschlossenes [e:] in *hebt* und langes offenes [ɛ:] in *trägt*

Vorbereitungsphase:

- Der Lehrende erläutert mittels Gestik die Vokabeln *Daumen, schütteln, aufheben, tragen, aufessen*

- Es ist für die Übung nötig, die einzelnen Finger der Hand zu zeigen und zu benennen: der Daumen, der Zeigefinger, der Mittelfinger, der Ringfinger und der kleine Finger (den man in dem Abzählreim *dieser kleine Mann* nennt).

Durchführung der spielerischen Übung::

1. Die freie Hand nimmt den Daumen der anderen Hand und bewegt ihn hin und her.

Das ist der Daumen.

2. Sie schüttelt den Zeigefinger.

Der schüttelt die Pflaumen.

3. Sie nimmt den Mittelfinger und führt eine Aufhebebewegung aus.

Der hebt sie auf.

4. Sie nimmt den Ringfinger und „geht“ mit ihm über die Tischplatte.

Der trägt sie nach Haus.

5. Rechter und linker Finger klopfen beim Sprechen abwechselnd mit dem Fingernagel hörbar auf die Tischplatte.

Und dieser kleine Mann

isst sie alle, alle auf.

Form der Übung:

Die Schüler sitzen in den Bänken.

Bemerkungen:

„Wenn eine ganze Klasse es schafft, gleichzeitig- also wirklich synchron- auf den Tisch zu klopfen und auch gemeinsam aufzuhören, dann ist das ein Ergebnis und Erlebnis, das weit über den Deutschunterricht hinaus seinen Sinn hat.“ (Fischer 2007a, S. 70)

5.3 Am Telefon

Fundort:

Die Vorlage für den Text stammt von Winfried (2000, S. 43) und der Vorschlag zur Durchführung der Übung ist von mir.

Text:

<i>Hallo!</i>	<i>Ja.</i>
<i>Kann ich mit dir reden?</i>	<i>Ja.</i>
<i>Hallo!</i>	<i>Ja.</i>
<i>Wer redet denn mit dir?</i>	<i>Niemand.</i>
<i>(Pause)</i>	
<i>Hast du was gesagt?</i>	<i>Nein.</i>
<i>Kannst du mich hören?</i>	<i>Ja.</i>
<i>Verstehst du mich?</i>	<i>Ja.</i>
<i>Hörst du mir auch zu?</i>	<i>Ja.</i>
<i>Warum sagst du nichts?</i>	<i>Wie?</i>
<i>(Pause)</i>	
<i>Hör mir jetzt mal bitte zu!</i>	<i>Ja.</i>
<i>Hörst du, was ich sage?</i>	<i>Ja, ja.</i>
<i>(Pause)</i>	
<i>Hör zu!</i>	<i>Ja.</i>
<i>Hörst du?</i>	<i>Ja.</i>
<i>Hör auf!</i>	

Lernziele:

- Die fallende Satzmelodie bei den Ergänzungsfragen und Aufforderungssätzen und die ansteigende Melodie bei den Entscheidungsfragen.
- Wortakzente in den einzelnen Wörtern
- Wortakzent auf der 2. Silbe in dem Wort mit dem untrennbaren Präfix *verstehst*, sowie in *gesagt*
- Vokalisiertes <r> in *dir, mir, wer, hör*
- Langes [i:] in *mir, dir*
- Behauchtes <k> in *kann*
- Reduzierte Endsilbe [ən] in *hören*
- Reduzierte Endsilbe - silbisches <n> in *reden*
- Ö-Laut in *hör, hörst*

Vorbereitungsphase:

- Es handelt sich um ein Telefongespräch. Die Klasse soll deshalb in zwei Gruppen eingeteilt werden.
- Um den Schülern das Gefühl zu geben, ein echtes Telefonat zu führen, können sie die Hand ans Ohr geben, wie man das beim Telefonieren normalerweise macht.

Durchführung der spielerischen Übung:

- Alle Schüler klatschen den Rhythmus- zuerst einmal auf den Tisch schlagen, dann einmal klatschen.
- Wenn der Rhythmus klar und einheitlich ist, macht der Lehrende den Klang des Telefons und das Telefongespräch fängt an. Das Wort *Hallo* wird beim auf den Tisch schlagen gesagt, genauso jede *ja-* Antwort. Dadurch wird erreicht, dass

die Schüler beim auf den Tisch schlagen die richtigen Silben oder Wörter betonen.

- Wenn das Gespräch richtig ausgesprochen und rhythmisch beherrscht wird, können die Schüler die Positionen zweier Telefonierender annehmen. Eine Gruppe fragt und die andere antwortet.

Form der Übung:

Die zwei Gruppen mit den Schülern sitzen sich gegenüber.

Bemerkungen:

- Nachdem das Gespräch richtig durchgeführt wurde, sollen die zwei Gruppen die Rollen tauschen, damit alle Schüler zum Wort kommen.
- Der letzte Ruf des Gesprächs soll stärker und emotionaler ausgedrückt werden, damit verdeutlicht wird, dass an dem Gespräch etwas nicht stimmt und der Rufende etwas verärgert ist, dass er nur eine einsilbige Antwort bekommt.

5.4 Hier stimmt was nicht

Fundort:

Der Text stammt von Belke (2007, S. 34) und der Vorschlag zur Durchführung der spielerischen Übung ist von mir.

Text:

Mit den Ohren kann man gucken,

mit den Beinen kann man spucken.

Auf der Zunge kann man kriechen,

mit den Augen kann man riechen.

Hören kann man mit den Zehen,

mit dem Mund, da kann man gehen.

Mit den Händen kann man lecken

und die Schokolade schmecken.

Mit den Knien kann man trinken,

mit der Nase kann man winken.

Damit endet das Gedicht

Und mir scheint: Hier stimmt was nicht!

Lernziele:

- Wortakzent auf der 2. Silbe in *Gedicht* und der 3. Silbe in *Schokolade*
- Reduzierte Endsilben [ən] in *gehen, Ohren* und silbisches <n> in allen restlichen Verben, sowie in *Augen, Händen*
- Ich- Laut in *kriechen, riechen, Gedicht, nicht*

- Ö- Laut in *hören*
- Langes geschlossenes [o:] in *Ohren*
- Langes geschlossenes [e:] in *Zehen, gehen, dem, den*
- Vokalisiertes <r> in *der, mir, hier*
- Behauchtes <k> in *kann, gucken, spucken, kriechen*
- Behauchtes <t> in *trinken*
- [ŋ] in *Zunge, trinken, winken*

Vorbereitungsphase:

- Vor Beginn der spielerischen Übung sollte der Lehrende mit allen Schülern die Namen der im Text benutzten Körperteile wiederholen sowie die Verben lernen. Die Bedeutung der Verben kann auch mithilfe der Bewegungen erklärt werden.

Form und Durchführung der spielerischen Übung:

1. Phase

- Es wird eine gerade Anzahl an Gruppen gebildet. In jeder Gruppe sind höchstens drei Schüler. An einem Ende der Bank sitzt eine Gruppe und am anderen Ende der Bank die Andere. Jeder Schüler hat einen Stift und ein Papier.
- Jeder Schüler bekommt zwei Zettel. Auf jedem Zettel steht jeweils eine Zeile aus dem „Gedicht“. Eine Gruppe sollte die geraden Zeilen und die Andere die ungeraden Zeilen auf den Zetteln stehen haben.
- Ein Schüler der ersten Gruppe flüstert der ihm gegenüber sitzenden Gruppe einen Satz zu. Diese Gruppe, bzw. einer der Schüler dieser Gruppe schreibt den gehörten Satz auf.

- Dann flüstert ein Schüler der zweiten Gruppe der ihm gegenüber sitzenden Gruppe einen Satz zu, welche den Satz wiederum aufschreiben muss. Jeder Schüler sollte zweimal flüstern und zweimal schreiben.
- Nachdem alle Sätze geflüstert wurden, kontrollieren die Gruppen die Richtigkeit der aufgeschriebenen Sätze. Die Gruppen sitzen sich wieder gegenüber, aber diesmal wird nicht geflüstert, aber die Schüler lesen die gehörten und aufgeschriebenen Sätze laut vor. Um sicher zu gehen, dass die Sätze richtig geschrieben wurden, kontrollieren die Schüler die Vorlagen mit der eigenen Aufschrift.
- Danach werden die zwei Gruppen zu einer Gruppe zusammengefasst, welche zum Ziel hat, die Zeilen in die richtige Reihenfolge zu geben. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass es sich um einen Text handelt, in dem sich die letzten Wörter reimen.
- Als Kontrolle lesen Lehrer und Schüler die Geschichte gemeinsam und konzentrieren sich schwerpunktmäßig auf die richtige Artikulation und Akzentuierung. Nachdem der Text von allen mehrmals korrekt gelesen wurde, kann er wieder von zwei Gruppen (die gerade und die ungerade Gruppe) gelesen werden.

2. Phase

- Damit sich die Schüler die Körperteile nicht mit den falschen Verben merken (wie sie in dem „Gedicht“ stehen), sollten sie die falschen Verben mit den richtigen ersetzen. Diese hängt der Lehrende auf Kärtchen geschrieben an die Tafel (sowie auch die Namen der Körperteile), damit man sie bewegen und die richtigen Paare bilden kann. Nachdem die Schüler die richtigen Paare gefunden haben, bilden sie „das Gedicht“ selbst. Die Kärtchen mit den Körperteilen sollte der Lehrende jedoch in die folgende Reihenfolge geben, damit sich die Verben nach dem Ergänzen reimen.

- *Mit den **Ohren** kann man hören*
- *Mit den **Beinen** kann man gehen*
- *Mit den **Knien** kann man kriechen*
- *Mit der **Nase** kann man riechen*
- *Auf der **Zunge** kann man lecken*
- *und die Schokolade schmecken*
- *Mit den **Augen** kann man gucken*
- *Mit dem **Mund** kann man trinken (und spucken)*
- *Mit den **Händen** kann man winken*
- Die Schüler bilden einen Kreis, sagen das neu entstandene Gedicht auf wobei sie gleichzeitig mit den Händen seine Bedeutung zeigen.

Bemerkungen:

- Flüstern kann die Deutlichkeit der Aussprache verbessern. Hierbei wird nicht nur der Atemvolumen vergrößert, auch die Stimme wird kräftiger und die Aussprache deutlicher. (Frey 1995, S. 60) Den Schülern kann es dadurch verdeutlicht werden, dass der Erfolg der Kommunikation nicht nur mit der richtigen Verwendung der Vokabeln, sondern auch mit der richtigen Aussprache und Akzentuierung zusammenhängt.
- Diese Übung eignet sich allgemein auch als Wiederholung der im Unterricht benutzen Vokabeln, Sätze oder Gespräche und kann deshalb sowohl am Anfang, als auch am Ende der Unterrichtsstunde eingeplant werden.

5.5 Die Rübenköchin

Fundort:

Der Text stammt von Stenull (2009, S. 6) und der Vorschlag zur Durchführung der spielerischen Übung ist von mir.

Text:

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, eine alte Frau kocht Rüben.

Eine alte Frau kocht Speck, und du bist weg.

Lernziele:

- Wortakzent auf der 1. Silbe in Wörtern
- Akzentuierung der Wörter *sieben, Rüben, Speck, weg*
- Reduzierte Endsilben - silbisches <n> in *sieben, Rüben*
- Vokalisiertes <r> in *vier*
- Behauchtes <k> in *kocht*
- Reduzierte Endsilbe in *Rüben*
- Ü-Laut in *fünf, Rüben*

Vorbereitungsphase:

Es muss den Schülern erläutert werden, wann man diesen Reim benutzt.

1. Dieser Reim eignet sich besonders gut, wenn man z.B. Mannschaften oder Teams wählen soll und sich niemand entscheiden kann, wer mit wem spielt. (Stenull 2009, S. 6)

2. Das Wort *Rüben* kann der Lehrende sehr einfach mittels des Märchens „Die große Rübe“ erklären. Er kann sie entweder nur erzählen oder zum einfacheren Verständnis Bilder benutzen.
3. Es sollen dabei die Grundzahlen wiederholt werden.

Durchführung der spielerischen Übung:

- Die Schüler stehen im Kreis. Beim Aufzählen *eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben* zeigen sie die Zahlen mit den Fingern.
- Bei den Wörtern *eine alte Frau kocht Rüben* machen sie mit der rechten Hand rhythmisch die Bewegung, als würden sie eine Suppe rühren.
- Bei den Wörtern *eine alte Frau kocht Speck* machen sie die Bewegung mit der linken Hand.
- Bei den Wörtern *und du bist weg* drehen sie sich im Rhythmus um, so dass sie bei dem Wort *weg* zueinander mit dem Rücken stehen.

Form der Übung:

alle Schüler stehen im Kreis

Bemerkungen:

Wenn sich die Schüler den Reim korrekt merken, kann er bei verschiedenen Spielen eingesetzt werden, wo mehrere Gruppen gebildet werden. Dadurch werden immer wieder auch die oben genannten Übungen zur Aussprache durchgeführt.

5.6 Paula und Paul

Fundort:

Der Text stammt von Hirschfeld und Reinke (1998, S. 17) und der Vorschlag zur Durchführung der spielerischen Übung ist von mir.

Text:

Paula will Paul nicht

Paula will Paul nicht

Paula will Paul nicht

Paula will Paul nicht

Paula will Paul nicht

Paula will Paul nicht

Paula will Paul nicht

Paula will Paul nicht

Paula will Paul nicht

Lernziele:

- Richtige Melodie (steigende, fallende, schwebende), bzw. Akzentuierung der Sätze je nach Sprechintention des Sprechers erkennen, bzw. selber ausdrücken. Dadurch wird den Schülern klar gemacht, dass die Akzentuierung eines Wortes innerhalb eines Satzes die Bedeutung der ganzen Aussage verändert.

Vorbereitungsphase:

- Der Lehrer schreibt die neun gleichen „Sätze“ an die Tafel und fragt die Schüler nach den Unterschieden.
- Der Lehrende sollte mit den Schülern die möglichen Melodieverläufe der Satzarten und die Rolle der Akzentuierung der Wörter innerhalb eines Satzes wiederholen und darauf hinweisen, dass es genau wie im Tschechischen abläuft und dies durch Pfeile veranschaulichen.

- Z.B.: Kennst du Beethoven? ↗
 Ich kenne Beethoven. ↘
 Ich kenne Beethoven, →
 Bach und Mozart. ↘
- Z.B.: **Ich** kenne ihn. – Nicht Maria, sondern ich kenne Beethoven.
 Ich kenne **ihn**. – Ich kenne nicht Wagner, sondern Beethoven.

Durchführung der spielerischen Übung:

1. Phase - Melodie

- Die Schüler sollen versuchen, in Paaren die Melodiepfeile der ersten fünf „Sätze“ zu ergänzen. (Als Erleichterung kann der Lehrende den Paaren die Pfeile ausschneiden, welche die Schüler auf die einzelnen „Sätze“ legen können.). Zwei Schüler können ihre Lösungsvorschläge an die Tafel schreiben.
- Es folgt eine gemeinsame Kontrolle. Der Lehrende zeigt die Lösung Schritt für Schritt, setzt in dem Satz ein Komma (wenn es nötig ist) und die Schüler wiederholen die richtige Melodie der Sätze.

2. Phase – Akzentuierung im Satz

- Der Lehrende macht aus den „Sätzen“ durch die Hinzufügung von Punkten Aussagesätze. Die Schüler akzentuieren in jedem Satz ein anderes Wort wobei das akzentuierte Wort unterstrichen wird.
- Der Lehrer fängt mit der Akzentuierung des ersten Wortes an. Außerdem erklärt er den Sinn des Satzes. Genauso wird bei den drei folgenden Sätzen vorgegangen.

3. Phase - Brummen

- Einer der Schüler brummt immer einen der neun Sätze mit richtigen Melodieverlauf und korrekter Akzentuierung und seine Mitschüler müssen erkennen, welchen Satz er gebrummt hat.

Form der Übung:

Das Üben sollte in der 1. und 2. Phase des Übens als Paararbeit und in der 3. Phase als Gruppenarbeit durchgeführt werden.

Bemerkungen:

Die richtige Lösung:

1. Phase- Melodieverlauf:

Paula will Paul nicht. ↘

Paula will Paul nicht? ↗

Paula will, → Paul nicht. ↘

Paula will, → Paul nicht? ↗

Paula, → will Paul nicht? ↗

2. Phase- Akzentuierung im Satz:

***Paula** will Paul nicht.*

*Paula **will** Paul nicht.*

*Paula will **Paul** nicht.*

*Paula will Paul **nicht**.*

5.7 Abzählreim

Fundort:

Sowohl der Text, als auch die Vorlage zur Durchführung der Übung stammt von Andrášová (1995-1996, S. 162).

Text:

Her und hin,

dick und dünn,

groß und klein,

du musst's sein!

Lernziele:

- Vokalisiertes <r> in *her*
- Ü- Laut in *dünn*
- Langes geschlossenes [o:] in *groß*

Vorbereitungsphase:

- Der Lehrende zeigt die Bedeutung der einzelnen Wörter mit der Bewegung der Hände, bzw. den Armen.

Durchführung der spielerischen Übung:

- Nachdem der Lehrende die Wörter vorgemacht hat, machen auch die Schüler die Bewegungen mit.
- Weiter kann die Übung auf verschiedene Art und Weise durchgeführt werden:

- Alle Schüler wiederholen den Spruch und klatschen gleichzeitig den Rhythmus.
- Die Schüler werden in zwei Gruppen (A und B) aufgeteilt, die sich gegenüber stehen. Beim Aufsagen des Reims wechseln sich die zwei Gruppen ab.

A: Her B: und hin,

A: dick B: und dünn,

A: groß B: und klein,

A + B du musst's sein.

Oder:

A: Her und hin,

B: dick und dünn,

A: groß und klein,

B: du musst's sein.

- Den Abzählreim können die Schüler laut, leise, schnell, langsam oder in verschiedenen Stimmungen aufsagen.

Form der Übung:

Die Übung kann von allen Schülern gleichzeitig gemacht werden, ohne in Gruppen eingeteilt zu sein. Sie können aber auch in zwei Gruppen eingeteilt werden, die sich gegenüber sitzen. Nachdem die Lehrenden den Spruch selber richtig ausgesprochen und vorgemacht haben, können Paare gebildet werden.

Bemerkungen:

Falls die Übung als „Dialog“ geübt wird (der Schüler A/B), wäre es empfehlenswert, dass die Schüler die Rollen tauschen (der Schüler B/A).

5.8 Drei Chinesen mit dem Kontrabass

Fundort:

Sowohl der Text, als auch der Vorschlag zu der Durchführung der Übung stammt von Janíková (2009, S. 23).

Text:

*Drei Chinesen mit dem Kontrabass,
saßen auf der Straße und erzählten sich was.
Da kam die Polizei: Ja was ist denn das?
Drei Chinesen mit dem Kontrabass.*

Lernziele:

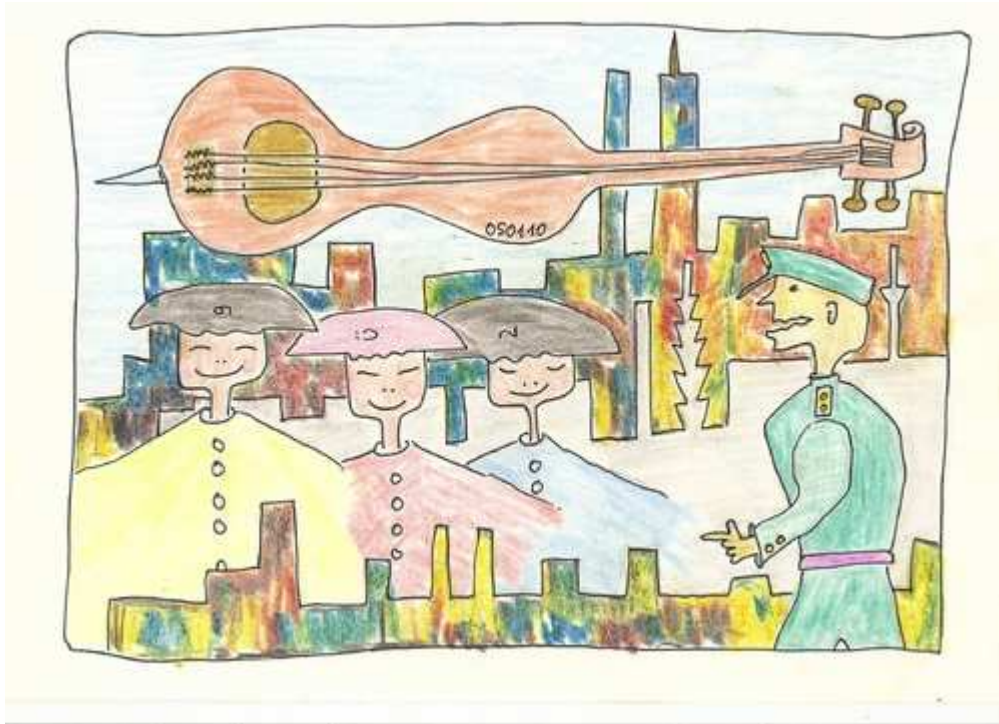
- Die fallende Satzmelodie bei der Ergänzungsfrage.
- Der Wortakzent auf der 2. Silbe in *Chinesen, erzählten*
- Der Wortakzent auf der 3. Silbe in *Polizei*
- Vokalisiertes <r> in *der*
- Behauchtes <k> in *Kontrabass*
- Langes geschlossenes [e:] in *Chinesen, dem*
- Reduzierte Endsilbe in *Chinesen, saßen, erzählten*
- Bei der veränderten Form der Aussprache: Ö-Laute, Ü- Laute, au- Laute usw.

Vorbereitungsphase:

- Die Bedeutung des Liedes kann durch ein Bild erläutert werden. Die Schüler schauen sich zuerst das Bild an und beschreiben, was sie auf dem Bild alles

sehen. (Siehe das Bild unten) Erst dann schauen sie sich den Liednamen an und können ihre Überlegungen noch erweitern.

- Die Aussprache des Gedichtes ist nach Umtausch der Vokale in Ö- oder Ü-Laute besonders schwierig. Der Lehrende sollte mit den Schülern die Bildung der Ö- und Ü-Laute vor dem spielerischen Üben wiederholen



Durchführung der spielerischen Übung:

- Alle klatschen den Rhythmus des Liedes und der Lehrende singt die Melodie mit der richtigen Akzentuierung vor. (Siehe die Notenschrift unten) Die Schüler schließen sich ihm langsam an.
- Nachdem sich die Schüler den Text gemerkt haben und ihn richtig aussprechen, können alle Vokale des Textes mit dem i-Laut ersetzt werden.

¹⁰ Dostupné z WWW:

http://www.toonpool.com/user/1306/files/3_chinesen_mit_nem_kontrabass_ii_702085.jpg

[cit. 2010-02-11]

- Nachdem die Schüler den Text mit dem i-Laut richtig aussprechen, können die i-Laute mit den Ü- oder Ö-Lauten (oder auch mit anderen Vokalen) ersetzt werden.

Form der Übung:

Alle Schüler singen auf einmal.

Bemerkungen:

Dieses Lied kann mit den Ö- oder Ü- Lauten höchstens dreimal gesungen werden. Danach sind die Sprechorgane schon müde und der Übungseffekt geht verloren. (Andrášová 1995-1996, S. 163)

Drei Chinesen mit 'nem Kontrabaß

Traditionell
 Bearbeitung und Notensatz ©2007 Chelys Music Publishing Klaus Stezenbach
 Griffe in Klammer: Capo 3. Bund



1. Drei Chi-ne-sen mit 'nem Kon-tra-baß sa-ßen auf der Stra-ße und er-zähl-ten sich was. Da kam die Po-li-zei: "Ja, was ist denn das?" Drei Chi-ne-sen mit 'nem Kon-tra-baß.

2. Dra Chanasan mat 'nam Kantrabaß...
 3. Dre Chenesen met 'nem Kentrebeß...
 4. Dri Chinisin mit 'nim Kintribiß...
 5. Dro Chonoson mot 'nom Kontroboß...
 6. Dru Chunusun mut 'num Kuntrubuß...

Akkordformel für dieses Lied:

A E E A
 A D E A

(jeweils vier Schläge für jeden Takt oder jedes Akkordsymbol)

11

¹¹ Dostupné z WWW: http://www.kstez.de/Drei_Chinesen_mit_nem_Kontrabass_25-75.gif
 [cit. 2010-02-11]

5.9 Ein gemischter Salat

Fundort:

Der Text stammt von Komárek (2007, S. 15-18) und der Vorschlag zu der Durchführung der Übung teils von ihr und teils von mir.

Text:

Gemüsesorten für die Cremesuppe:

Radieschen, Möhren, Kartoffeln

Brokkoli, Paprika, Zitrone

Porree, Rotkohl

Gemüsesorten für den Salatteller:

Gurken, Ingwer, Petersilie

Pfeffer, Erbsen, Gewürze

Kürbis, Eisbergsalat

Lernziele:

- Wortakzente in einzelnen Wörtern:
 - auf der 2. Silbe in *Radieschen, Zitrone, Porree, Kartoffeln, Gewürze*
 - auf der 3. Silbe in *Petersilie*
 - die restlichen Wörter haben den Wortakzent auf der 1. Silbe
- Reduzierte Endsilben in *Radieschen, Möhren, Karotten, Gurken, Kartoffeln, Erbsen*
- Vokalisiertes <r> in *Salatteller* und in allen Wörtern der Gruppe „Gemüsesorten für den Salatteller“
- Ich-Laut in *Radieschen*
- Ö- Laut in *Möhren*
- Ü-Laut in *Kürbis*
- Langes geschlossenes [e:] in *Porree*
- Langes geschlossenes [o:] in *Zitrone, Rotkohl*

- Behauchtes <k> in *Karotten, Kartoffeln, Kürbis*
- Behauchtes <p> in *Paprika, Porree, Petersilie*

Vorbereitungsphase:

- Der Lehrende sollte mit den Schülern den Unterschied zwischen konsonantischen [r] und vokalischen [ɐ] wiederholen. Er schreibt Beispiele für beide <r>s an die Tafel:

[r] - am Wort- oder Silben- Anfang [ɐ] – am Wort- oder Silben- Ende

rot, Ohren, grün, Haare, Rock Tor, Ohr, gern, Haar, fertig

Danach liest er ein paar andere Wörter wie z.B. *Bär, fährst, Vater, erzählen, Prinz, draußen, Rücken, trocken* und die Schüler entscheiden, welches <r> sie gehört haben.

- Die Schüler werden in Viererruppen aufgeteilt.
- Jede Gruppe bekommt Kärtchen mit Bildern der einzelnen Gemüsesorten sowie Kärtchen mit ihren Namen (Siehe unten). Dabei soll jedem Bild der richtige Name zugeordnet werden.
- Die Kontrolle erfolgt, indem der Lehrende sowohl die Bilder, als auch deren Namen an die Tafel hängt oder auf den Boden legt. In Zusammenarbeit mit den Schülern werden den Bildern die richtigen Namen zuordnet.

Durchführung der spielerischen Übung:

1. Phase

- Jede Gruppe bekommt zwei Papierteller mit den Bezeichnungen „Cremesuppe“ und „Salatteller“ und stellt die jeweiligen Zutaten zusammen. Die Aufgabe heißt folgendermaßen: „In die Cremesuppe kommen die Gemüsesorten, bei denen man das <r> hört, in den Salatteller alle Zutaten mit dem vokalischen <r>“. (Komárek 2007, S. 15)

- Im Folgenden wird eine gemeinsame Kontrolle durchgeführt und die Schüler schreiben die richtige Lösung auf ihre Papierteller.

2. Phase – Ein gemischter Salat

- In jeder Vierergruppe werden zwei Paare gebildet. Ein Paar stellt die Verkäufer und das andere Paar die Kunden dar.
- Die Verkäufer mischen die Bilder mit den Gemüsesorten wobei jeder von ihnen neun Bilder zieht, die er als seine angebotene Ware vor sich auf den Tisch legt.
- Die Kunden möchten einen gemischten Salat machen, für den sie die Gemüsesorten beider Verkäufer brauchen.
- Ein Kunde kauft entweder alles bei einem Verkäufer oder er kauft nur ein Paar Gemüse und den Rest bei dem anderen Verkäufer.
- Beim Kaufen benutzen die Schüler die einfachsten Einkaufsphrasen:

K: „Guten Tag, ich möchte einen gemischten Salat machen. Ich brauche Möhren.“

V: „Guten Tag. Sie brauchen Möhren? Hier, bitte.“, sagt der Verkäufer und gibt dem Kunden das Bild der Möhren.

- Nachdem die Verkäufer alles verkauft haben, tauschen die Schüler ihre Rollen und das „Spiel“ kann von neuem beginnen.
- Zum Schluss fragt der Lehrer ein paar Schüler nach zwei oder drei Zutaten, die sie für ihren gemischten Salat gekauft haben.

Z.B.:

L: „Was brauchst du für deinen gemischten Salat?“

S: „Ich brauche Möhren, Gurken und Gewürze.“

Form der Übung:

In der Vorbereitungs- und 1. Phase arbeiten die Schüler in den Gruppen zu viert. In der 2. Phase der Übung arbeiten sie dann zu zweit.

Bemerkungen:

- Der Lehrende spielt in dieser Übung eine wichtige Rolle, denn die Schüler sind in kleine Gruppen aufgeteilt und der Lehrende muss deshalb in der 2. Phase der Übung alle Gruppen beobachten und die Aussprache korrigieren.
- Die Schüler sollen dazu aufgefordert werden, beim Ver-/Einkaufen deutlich zu sprechen und die Aussprache gemeinsam zu korrigieren.
- Um den Schülern klare Rollen zu geben, kann der Lehrende die Schüler die Post-it Aufkleber mit „Verkäufer“ und „Einkäufer“ auf die T-Shirts aufkleben lassen.
- Die Kunden können die Papierteller als Einkaufskörbe benutzen.
- In der zweiten Phase brauchen die Schüler nicht in Vierergruppen zu arbeiten sondern es können in der ganzen Klasse vier Verkäufer ernannt werden während der Rest der Klasse die Kunden spielt.

Radieschen	Möhren	Kartoffeln	Gurken	Petersilie	Ingwer
Brokkoli	Paprika	Zitrone	Pfeffer	Erbsen	Gewürze
Porree	Sellerie	Rotkohl	Kürbis	Eisbergsalat	

5.10 Komm her! Geh raus!

Fundort:

Der Text stammt von Fischer (2007a, S. 107) und der Vorschlag zur Durchführung der Übung teils von ihm und teils von mir.

Text:

Komm her! Komm her!

Geh raus! Geh raus!

STOPP!

Guck mal! Guck mal!

Hör mal! Hör mal!

STOPP!

Setz dich! Setz dich!

Steh auf! Steh auf!

STOPP!

Augen zu! Augen zu!

Augen auf! Augen auf!

STOPP!

Sei leise! Sei leise!

Sprich lauter! Sprich lauter!

STOPP!

Langsam! Langsam!

Mach schneller! Mach schneller!

STOPP!

Tür auf! Tür auf!

Tür zu! Tür zu!

STOPP!

Gib mir mal ...! Gib mir mal ...!

Danke! Danke!

SCHLUSS!

Lernziele:

- Akzente der einzelnen Befehle.
- Reduzierte Endsilbe - silbisches <n> in *Augen*
- Ich-Laut in *dich, sprich*
- Ö- Laut in *hör*
- Ü-Laut in *Tür*
- Vokalisches <r> in *her, hör, schneller, Tür, mir*
- Behauchtes <k> in *komm*
- Behauchtes <t> in *Tür*
- [ŋ] in *langsam, danke*
- Langes geschlossenes [e:] in *her, geh, steh*
- Auslautverhärtung in *gib*

Vorbereitungsphase:

- An der Tafel stehen die oben aufgeführten Befehle. Die Lehrperson fordert die Schüler auf, die Befehle, die sie verstehen, anhand von Gesten vorzuführen.

- Diejenigen Befehle, die nicht verstanden wurden, zeigt die Lehrperson und die Schüler raten deren Bedeutung.

Durchführung der spielerischen Übung:

- Die Lehrperson zeigt die Befehle noch einmal mit den Gesten und gleichzeitig spricht sie sie mit der richtigen Aussprache und Betonung aus. Die Schüler sollen sowohl die Geste, als auch das Gesagte genau nachmachen.
- Die Lehrperson bittet die Schüler aufzustehen. Sie sagt den ersten Befehl und begleitet ihn mit der passenden Geste und fordert die Schüler auf, den Befehl genauso zu wiederholen. Genauso den zweiten Befehl. Nach diesem ersten Befehlspaar kommt eine Geste für *STOPP!* und es folgt das nächste Befehlspaar.
- Dann werden mit derselben Art und Weise alle Befehlspaare geübt und mit zwei weiteren Befehlspaaren wird die Übung immer von Anfang an wiederholt.

Form der Übung:

Alle Schüler stehen entweder in den Bänken, in einem Kreis oder in einer Reihe.

Bemerkungen:

- „Es ist darauf zu achten, dass die Schüler das Vor- und Nachsprechen strikt einhalten, also nicht schon mit dem L [Lehrer] sprechen. Das ist eine Sache der Konzentration.“ (Fischer 2007a, S. 107) Es ist auch wichtig, dass die Pausen eingehalten werden, damit sich ein rhythmisches Sprechen einstellt.
- Als geeignete rhythmische Begleitung würde sich die Schlagzeugbegleitung vom Tonband eignen, die dafür sorgt, dass das Sprechtempo gehalten wird.

- Als effektvolles Ende wirkt die kräftige Hervorhebung des letzten Wortes *SCHLUSS!*, das die Lehrperson gemeinsam mit den Schülern sagt.
- Noch bevor die Schüler aufstehen und das eigentliche Spiel beginnt, können die Schüler Kärtchen mit je einem Befehl erhalten, um diese zu festigen. Dies kann auch als kurze Wiederholung am Ende des Spiels stattfinden. Ein Schüler fordert einen Mitschüler auf (z.B. Marek, was hast du?), durch Gestikulieren zu zeigen, was auf seinem Zettel steht. Der Rest der Klasse soll den Befehl erraten.

6 Evaluation der getesteten Aussprachespiele

Wie schon in den vorigen Kapiteln erklärt wurde, ist die Beherrschung der richtigen Aussprache bei einer Fremdsprache ein langer Prozess. An der korrekten Aussprache muss der Lehrer mit den Schülern konsequent arbeiten. Hilfreich sind dabei die didaktischen Spiele, welche jedoch die anderen Hör- und Ausspracheübungen nicht ersetzen können und auch nicht sollen. Aus diesem Grund habe ich bei der Evaluation der vorgeschlagenen didaktischen Spiele den Fokus auf eine präzise Erklärung der Spielvorschläge und auf die momentanen Erfolge in ihrer Aussprache gelegt.

Die Spiele habe ich an der Grundschule ZŠ Jeremenkova 1003 in Prag 4 in folgenden Klassen getestet:

6.B/1

- 16 Schüler im Alter von 11/12 Jahren
- Die Schüler lernen Deutsch seit 1,5 Jahren.

6.B/2

- 12 Schüler im Alter von 11/12 Jahren
- Die Schüler lernen Deutsch seit 0,5 Jahren.

7.B

- 13 Schüler im Alter von 12/13 Jahren
- Die Schüler lernen Deutsch seit 1,5 – 2,5 Jahren.

In allen Gruppen haben wir die Spiele je zweimal 45 Minuten getestet. Der Unterschied zwischen 6. Klasse und 7. Klasse, bezüglich Spaßes an der Durchführung der Spiele und Deutschkenntnisse, war spürbar. Manche Spiele, die den Schülern in der 6. Klasse gefallen haben, haben die Schüler in der 7. Klasse mit verschiedenen Bemerkungen kommentiert und einige Male haben sie sich geschämt, die begleitenden Bewegungen zu machen. Die Stunden in der 7. Klasse habe ich komplett auf Deutsch geleitet. Auch in den Gruppen der 6. Klasse habe ich versucht, mit den Schülern Deutsch zu sprechen, aber aus Zeitgründen bin ich gegen Mitte der Stunde ins

Tschechische übergegangen. Die Zusammenarbeit war mit allen Gruppen gut, Begeisterung und Spaß an den Spielen waren jedoch in der 6. Klasse größer.

Die Lehrerin hat mir in jeder Gruppe zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung gestellt. Wie sich aber in der Praxis gezeigt hat, war diese Zeit zu knapp, um alle Spiele in jeder Gruppe auszuprobieren, weshalb wir folgende Spiele nicht geschafft haben:

6.B/1 – Drei Chinesen mit dem Kontrabass

6.B/2 – Am Telefon, Drei Chinesen mit dem Kontrabass

7.B – Das ist der Daumen, Drei Chinesen mit dem Kontrabass, Komm her! Geh raus!

Das 6. Spiel (Paula und Paul) habe ich nur in der 7. Klasse ausprobiert. Die Schüler waren verwirrt und es war nicht möglich das Spiel so durchzuführen, wie ich es vorgeschlagen hatte. Deshalb habe ich es in den Gruppen der 6. Klasse gar nicht versucht.

Nach jeder Spielstunde habe ich jedes Spiel nach folgendem System bewertet:

1. War die Spielanweisung verständlich?
2. Konnten sich die Schüler den Text einfach/schwer merken?
3. Wie oft haben wir das Spiel wiederholt, bis die Lernziele ohne größere Abweichungen erreicht wurden?
4. Andere Bemerkungen (der Gesamteindruck, die Atmosphäre in der Klasse usw.)

1. War die Spielanweisung verständlich?

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
6.B/1	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	X	Ja	X	Ja	Ja
6.B/2	Ja	Ja	X	Nein	Ja	X	Ja	X	Ja	Ja
7.B	Ja	X	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	X	Ja	X

2. Konnten sich die Schüler den Text einfach/schwer merken?

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
6.B/1	Einfach	Einfach	-	-	Einfach	X	Einfach	X	Einfach	Einfach
6.B/2	Einfach	Einfach	X	-	Einfach	X	Einfach	X	Einfach	Einfach
7.B	Einfach	X	-	-	Einfach	-	Einfach	X	Einfach	X

3. Wie oft haben wir das Spiel wiederholt, bis die Lernziele ohne größere Abweichungen erreicht wurden?

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
6.B/1	3mal	3mal	2mal	-	4mal	X	3mal	X	-	3mal
6.B/2	4mal	3mal	X	-	4mal	X	3mal	X	-	3mal
7.B	3mal	X	2mal	-	3mal	-	3mal	X	-	X

4. Andere Bemerkungen (der Gesamteindruck, die Atmosphäre in der Klasse usw.)

1.	Die Kinder in der 6. Klasse haben sehr gut gearbeitet. Das Spiel hat ihnen offensichtlich Spaß gemacht. Manche Schüler der 7. Klasse haben darüber gelacht und wussten nicht, ob sie die Bewegungen mitmachen sollen oder nicht.
2.	Beiden Gruppen der 6. Klasse hat das Spiel Spaß gemacht, weil sie gutes Gefühl dabei hatten, die Zahlen und so auch den Großteil des Textes zu verstehen.
3.	In der 6. Klasse war dieses Spiel ein bisschen problematisch, sobald die Schüler den Sprechpartner gespielt haben, der nur „ja“ antwortet. Sie haben nicht aufgepasst und sind lauter geworden, ohne Rücksicht auf die andere Gruppe (die Sprechpartner), die sich mehr konzentrieren musste, zu nehmen.

4.	Alle Schüler (ohne Ausnahme) haben sich wirklich bemüht zu flüstern und die gehörten Sätze zu schreiben. Die Atmosphäre bei der Durchführung dieses Spiels war in allen Gruppen sehr gut.
5.	-
6.	Dieses Spiel habe ich nur in der 7. Klasse getestet und es ist gar nicht gelungen. Die Schüler haben gar nicht verstanden, was sie machen sollen, was auch nach mehrfach wiederholtem Erklären nicht besser wurde. Deshalb haben wir das Spiel verkürzt und die Lösung alle zusammen erarbeitet. Die letzte Phase der Übung (das Brummen) haben wir gar nicht probiert.
7.	Das Spiel war vor allem in der 6. Klasse erfolgreich, weil die Schüler die Vokabeln gekannt haben und dank der Bewegungen gleich ihre Bedeutung zeigen konnten. Den Reaktionen nach hat die 7. Klasse den Text zu einfach gefunden.
8.	X
9.	Das Spiel hat den Schülern gefallen, weil sie in Gruppen arbeiten und die Bedeutung mancher Vokabeln aus dem Tschechischen ableiten konnten. Obwohl sie in Gruppen gearbeitet haben, war die Atmosphäre sehr gut und ruhig.
10.	Das Spiel hat beiden Gruppen der 6. Klasse sehr großen Spaß gemacht, weil die Befehle mit sich sehr schnell abwechselnden Bewegungen verbunden wurden.

Mit dem Verweis auf das Kapitel „Determinanten des Erlernens der zweiten Fremdsprache“ möchte ich hinweisen, dass der Einfluss des Tschechischen und des Englischen bei der Übung der Aussprachspiele nicht unerheblich war. Die Hauptschwierigkeit auf der suprasegmentalen Ebene war allem voran die Akzentuierung, konkret dort, wo der Akzent auf einer anderen Silbe als auf der ersten

gelegen hat. Ein weiteres Problem war die Melodieführung, wo die Schüler nicht so eindeutig zwischen einer Entscheidungsfrage und einem Aufforderungssatz unterscheiden konnten. (konkret vor allem in dem 3. Spiel). Was die segmentale Ebene betrifft, hatten die Schüler die Tendenz, bei den dem Englischen ähnlich geschriebenen Vokabeln die englische Aussprache zu benutzen (konkret z.B. in den Wörtern, die mit /w/ angefangen haben (*will, winken*) und in *musst, Hand, Schokolade*). Wo es keine Tendenz zu der englischen Aussprache gab, tendierten die Schüler zu der tschechischen Aussprache. Am Auffälligsten war die Aussprache des zungenspitzen /r/s in den reduzierten Endsilben. Was den Schülern überraschenderweise keine größeren Probleme gemacht hat, waren die Ü- und Ö-Laute.

Allgemein betrachtet, sind die Schüler offensichtlich von ihrer Lehrerin an das Nachsprechen der richtigen Aussprache gewöhnt, denn fast alle Schüler waren der deutschen Aussprache sehr offen und bereit, das von mir Vorgesprochene nachzumachen.

6.1 Die Schüler evaluieren die Spiele

Um das Ziel der richtigen Aussprache zu erreichen, ist es wichtig, dass die Spiele den Schülern Spaß machen. Deshalb habe ich sie in die Rolle des Lehrers versetzt und gefragt „*Welche Note gibst du dem Spiel?*“. Nach jedem Spiel haben sie diese Frage beantwortet, indem sie dem Spiel eine Note von 1 bis 5 gegeben haben (1 – die beste Note, 5- die schlechteste Note).

Um jedes Ziel zu erreichen, ist es auch nötig zu wissen, was das Ziel eigentlich ist. War den Schülern das Ziel bewusst bzw. war das Ziel aus dem Vorschlag zur Durchführung klar? Die Schüler sollten die Frage „*Was lernst du durch das Spiel?*“ beantworten. Die Antworten jeder Gruppe auf diese zwei Fragen habe ich tabellarisch dargestellt.

6.1.1 „Welche Note gibst du dem Spiel?“

Die ersten drei Tabellen zeigen, welche Note jedes einzelne Spiel bekommen hat und wie viele Schüler an der Evaluation teilgenommen haben.

6.B/1

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1	4	3	3	3	5	X	2	X	6	10
2	5	6	7	9	4	X	7	X	1	2
3	7	7	5	3	3	X	3	X	5	3
4	-	-	1	1	1	X	1	X	2	-
5	-	-	-	-	-	X	1	X	-	-
Keine Note	-	-	-	-	3	X	2	X	2	1

6.B/2

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1	1	2	X	7	6	X	3	X	8	10
2	4	3	X	1	1	X	6	X	2	2
3	4	5	X	4	4	X	2	X	1	-
4	2	2	X	-	1	X	1	X	1	-
5	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-
Keine Note	1	-	X	-	-	X	-	X	-	-

7.B

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1	6	X	1	7	5	2	1	X	7	X
2	4	X	4	3	5	2	5	X	2	X
3	1	X	5	2	1	6	4	X	1	X
4	2	X	-	1	-	1	1	X	1	X
5	-	X	2	-	-	-	-	X	-	X
Keine Note	-	X	1	-	2	2	2	X	2	X

Die folgende Tabelle veranschaulicht den Erfolg der einzelnen Spiele in den jeweiligen Gruppen. Die meisten Einser hat in der 6. Klasse das 10. Spiel und in der 7. Klasse das 4. und 9. Spiel bekommen.

	6.B/1	6.B/2	7.B
1	10.	10.	4. und 9.
2	4.	7.	5.
3	1. und 2.	2.	6.
4	9.	1. und 2.	6.
5	7.	-	3.

6.1.2 „Was lernst du durch das Spiel?“

Weil sich die Antworten auf diese Frage wiederholt haben, habe ich sie in 9 (bzw. 10) Kategorien unterteilt und zusammengerechnet, wie viele Schüler welche Antwort geschrieben haben.

6.B/1

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Aussprache	16	-	4	-	-	X	2	X	5	-
Rhythmus	-	-	4	-	-	X	-	X	7	-
Wortschatz	-	11	3	-	-	X	4	X	2	15
Aussprache und Wortschatz	-	-	-	-	2	X	-	X	-	-
Um zu verstehen ist es nötig den Anderen zu hören				11	-	X	-	X	-	-
Gedicht	-	4	-	-	8	X	7	X	-	-
Gespräch	-	-	4	-	-	X	-	X	-	-
Andere Antwort	-	-	-	4	2	X	1	X	-	-
Ohne Antwort	-	1	1	-	4	X	2	X	2	1

6. B/2

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Aussprache	5	2	-	-	1	X	2	X	1	-
Rhythmus	-	-	3	-	2	X	-	X	-	-
Wortschatz	4	5	-	3	5	X	4	X	10	9
Aussprache und Wortschatz	-	-	-	-	1	X	1	X	-	-
Um zu verstehen ist es nötig den Anderen zu hören	-	-	-	6 + zusammen zu arbeiten: 3	-	X	-	X	-	-
Gedicht	-	-	-	-	2	X	1	X	-	-
Gespräch	-	-	7	-	-	X	-	X	-	-
Andere Antwort	2	5	1	-	1	X	3	X	1	3
Ohne Antwort	1	-	1	-	-	X	1	X	-	-

7.B

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Aussprache	7	5	2	-	-	3	-	X	6	X
Rhythmus	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X
Wortschatz	3	6	1	9	-	-	11	X	2	X
Aussprache und Wortschatz	2	-	-	-	-	-	-	X	-	X
Um zu verstehen ist es nötig den Anderen zu hören	-	-	-	1	-	-	-	X	-	X
Gedicht	-	-	-	-	5	-	-	X	-	X
Gespräch	-	-	6	-	-	-	-	X	-	X
Andere Antwort	-	-	1	1	3	-	-	X	-	X
Ohne Antwort	1	2	3	1	5	2	2	X	5	X
Der Satzakzent kann den Sinn des Satzes verändern	-	-	-	-	-	8	-	X	-	X

Wie man aus den einzelnen Antworten der Schüler herauslesen kann, waren sie sich nur bei manchen Spielen des Ziels der richtigen Aussprache bewusst. Für das Ziel haben sie eher den neuen Wortschatz oder das Erlernen von Gedichten oder Phrasen gehalten.

Die Ausspracheziele wurden jedoch bei der Durchführung der einzelnen Spiele erreicht. Somit kann man die Antworten der Schüler als ein gutes Zeichen dafür interpretieren, dass sie die Aussprache durch das Üben der neuen Vokabeln oder nützlichen Phrasen in Form eines Gedichtes, Reimes usw. mit Rhythmus und/oder Bewegung auf zwanglose, natürliche und spielerische Art und Weise lernen können.

7 Schlusswort

Ich habe mir als Ziel meiner Diplomarbeit den Entwurf von zehn Aussprachspielen mit Schwerpunkt auf der suprasegmentalen Ebene mit anschließendem Praxistest an einer der Prager Grundschulen gesetzt. Diesem Ziel habe ich im Rahmen des Umfangs dieser Arbeit auch die theoretischen Grundlagen hinzugefügt und mich mit den allgemeinen Fragen rund um die Aussprache im Fremdsprachenunterricht, mit den Ausspracheschwierigkeiten der tschechischen Deutschlernenden und mit dem Spiel und seinem Ansatz im Fremdspracheunterricht befasst.

Die Aussprachspiele habe ich an der Grundschule ZŠ Jeremenkova in Prag 4 getestet und zwar in zwei Gruppen der 6. Klasse und der 7. Klasse. In jeder Gruppe haben mir zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung gestanden. Wie ich in der Arbeit zeige, ist das Erlernen der Aussprache ein langer Prozess. Die Aussprachspiele können weder die Hörübungen noch die Sprechübungen ersetzen, sondern sind dafür geeignet, das Gelernte zu wiederholen und zu festigen. Das Ziel meiner Evaluation in der Praxis konnte deshalb nicht der dauerhafte Erfolg der momentan erlernten Aussprache sein. Vielmehr waren dies Eindeutigkeit und Logik der Spielanleitungen sowie der Grad von Begeisterung und Zusammenarbeit der Schüler an der Durchführung.

Aus Zeitgründen haben wir leider nicht geschafft, in jeder Gruppe jedes Spiel zu testen, die meisten vorgeschlagenen Durchführungen der getesteten Spiele waren den Schülern jedoch verständlich. Es war sehr offensichtlich, dass die wichtige Rolle für ihren Erfolg Rhythmus, Bewegung und Nachmachen gespielt haben. Dies hat sich nicht nur in der Aussprache widergespiegelt, sondern auch in der Begeisterung der Schüler. Nach jedem Spiel wurden die Kinder in die Rolle des Lehrers versetzt und sollten das Spiel danach benoten, wie es ihnen gefallen hat. Die besten Noten hat das Spiel bekommen, in dem Rhythmus und Bewegung am häufigsten vertreten waren (das 10. Spiel). Gleichzeitig sollten die Schüler nach jedem Spiel ihre Meinung zu dem Ziel des Spieles äußern, wobei sich gezeigt hat, dass sich die Schüler nur bei manchen Spielen des Ziels bewusst waren.

8 Literaturverzeichnis

ANDRÁŠOVÁ, H. Návuk výslovnosti v hodinách němčiny na 1. stupni ZŠ. *Cizí jazyky*, 1995-1996, č. 9-10, s. 161-163.

BELKE, G. *Mit Sprachen(n) spielen : Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007. ISBN 978-3-8340-0188-7.

CAUNEAU, I. *Hören, Brummen, Sprechen : Angewandte Phonetik im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. München: Verlag Klett Edition Deutsch, 1992. ISBN 3-12-675352-3.

CLÉMENT, D. *Linguistisches Grundwissen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000. ISBN 3-531-23173-1.

Česká školní inspekce [online]. Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009. 2009 - [cit. 2010-02-27]. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/upload/VZ%20%C4%8C%C5%A0I%202008-2009.pdf>

DECKER, F. *Die neuen Methoden des Lernens*. 2., überarbeitete Auflage. Würzburg: Lexika-Verlag, 1999. ISBN 3-89694-258-1.

DIELING, H.; HIRSCHFELD, U. *Phonetik lehren und lernen*. München: Goethe-Institut, 2000. ISBN 978-3-468-49654-7.

DIELING, H. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin; München: Langenscheidt, 1992. ISBN 3-468-49444-0

DUDEN, Band 6: *Das Aussprachewörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag, 2000. ISBN 3-411-04064-5.

ESA, M.; GRAFFMANN, H. Wenn das Rhema betont wird,... Was leisten Thema-Rhema-Gliederung und Intonation für die Textarbeit? [online]. *Zielsprache Deutsch*. 1986, č. 3 [cit. 2008-11-15]. Dostupné z WWW: <http://heinrich-graffmann.de/assets/files/rhema1.pdf>

FISCHER, A. *Deutsch lernen mit Rhythmus*. Leipzig: Schubert-Verlag, 2007a. ISBN 3-929526-84-0.

FISCHER, A. Deutsche Aussprache- Lernen mit Rhythmus. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdspracheunterricht* [online]. 2007b, č. 2 [cit. 2008-11-27]. Dostupné z WWW: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Fischer.pdf

FISCHER, W.R. Wagnis Aussprache oder Wie man sich am Gummiseil in die Lehre stürzt. *Fremdsprache Deutsch*, 1995, Heft 12, s. 11-12.

FIUKOWSKI, H. *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. 7. neubearbeitete Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2004. ISBN 3-484-73000-5.

FREY, E. *Kursbuch Phonetik - Lehr- und Übungsbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1995. ISBN 3-19-011572-9.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.
Straßburg: Langenscheidt-Verlag, 2001. ISBN 3-468-49469-6.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen
[online]. 2001 - [cit. 2010-02-11]. Dostupné z WWW:
<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/103.htm>

GOROSHANINA, N. Übersichten und Regeln zur deutschen Phonetik. *Fremdsprache Deutsch*, 1995, Heft 12, s. 58-60.

GRAFFMANN, H.; TIMOXENCO-MOURA, R. Aussprache lehren - eine Herausforderung. Ein Stein des Anstoßes oder ein Stein zum Anstoßen? [online]. *Deutsch als Fremdsprache*. 1995, č. 32 [cit. 2008-10-29]. Dostupné z WWW:
<http://heinrich-graffmann.de/assets/files/stein1.pdf>

GRAFFMANN, H.; MORONI, M. Wie hören die Sätze auf? Tonbewegungen am Satzende und ihre Bedeutung für den Sprachunterricht. *Gfl-journal* [online]. 2007, č. 3 [cit. 2010-03-03]. Dostupné z WWW: http://www.gfl-journal.de/3-2007/graffmann_moroni.html

GRAFFMANN, H. *Handout zu "Arbeit mit der Intonation im Fremdsprachenunterricht"* [online]. 2004 [cit. 2008-11-25]. Dostupné z WWW:
<http://heinrich-graffmann.de/assets/files/intonation-komplett.pdf>

GRÄTZ, R. Vom Spielen, Leben, Lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 2001, Heft 25, s. 5-8. ISSN 0937-3160.

GÜNTHER, B.; GÜNTHER, H. *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache*. 2. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2007. ISBN 978-3-407-25474-0.

HANKE, E. Körpersprache. *Fremdsprache Deutsch*, 1995, Heft 12, s. 12.

HARTOGH, T. *Spielen mit Klang und Rhythmus*. Essen: Verlag Die Blaue Eule, 1995. ISBN 3-89206-666-3.

HIRSCHFELD, U. Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wie der Lehrer, so der Schüler? *Fremdsprache Deutsch*, 1995, Heft 12, s. 6-10.

HIRSCHFELD, U.; REINKE, K. *Phonetik Simsalabim : Ein Übungskurs für Deutschlernende*. Berlin; München: Langenscheidt, 1998. ISBN 3-468-90540-8.

HIRSCHFELD, U.; REINKE, K. *33 Aussprachspiele*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2009. ISBN 978-3-12-675183-4.

HIRSCHFELD, U.; REINKE, K.; STOCK, E. (Hg.) *Phonotek intensiv : Aussprachetraining*. Berlin; München: Langenscheidt KG, 2007. ISBN 978-3-468-49764-3.

HUFEISEN, B. Aktuelles Fachlexikon. *Fremdsprache Deutsch*, 1999a, Heft 20, s. 47.

HUFEISEN, B. Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch*, 1999b, Heft 20, s. 4-6.

HUFEISEN, B. Dritt- und Tertiärsprachenforschung. In APELTAUER, E. (Hg.). *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*. Flensburg: Universitätsverlag, 2000, Heft 26. ISSN 0943-464X.

HUFEISEN, B.; LINDEMANN, B. (Hg.) *Tertiärsprachen : Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1998. ISBN 3-86057-707-7.

CHEBENOVÁ, V. Metodické postupy nácviku nemeckej výslovnosti (II). *Cizí jazyky*, 2001-2002, č. 2, s. 41- 43.

CHUDOBA, G. Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdspracheunterricht* [online]. 2007, č. 2 [cit. 2008-11-25]. Dostupné z WWW: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Chudoba.pdf

JANÍKOVÁ, V. Nácvik správné výslovnosti němčiny hrou u žáků s narušenou komunikační schopností. *Komenský*, 2009, č. 2, s. 20-23.

KELZ, H.P. Lernziel Deutsch als Fremdsprache. In VORDERWÜLBECKE, K. (Hg.). *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: Becker-Kuns Verlag, 1992, s. 23-38. ISBN 3-88246-160-8.

KELZ, H. *Lexikon der Phonetik* [online]. 2008 [cit. 2008-12-13]. Dostupné z WWW: <http://www.phonetik-international.de/p-phonetik/>

KIND, U.; BROSCHEK, E. *Deutsch Vergnügen : Deutsch lernen mit Rap und Liedern*. Berlin; München: Langenscheidt, 1999. ISBN 3-468-49557-9

KLAROVÁ, Š. Problematika chyby v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky*, 2008-2009, č. 5, s. 149-153.

KOHLER, J.K. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. 2., nebearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1995. ISBN 3-503-03097-2.

KOMÁREK, F. *Procvičujeme výslovnost : Phonetik - Tipps und Tricks für den Deutschunterricht*. Pracovní sešit k metodickému semináři Jazykové školy Skřivánek. Praha, 2007.

MAROUŠKOVÁ, M.; SCHMIDT, M. *Jak správně vyslovovat němčinu : Příručka německé výslovnosti pro české učitele němčiny*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-671-4.

MARX, N. *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005. ISBN 3-89676-982-0.

MEHLHORN, G.; TROUVAIN, J. Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdspracheunterricht* [online]. 2007, č. 2 [cit. 2008-11-30]. Dostupné z WWW: http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Mehlhorn_Trouvain.pdf

MIßLER, B. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien : Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1999. ISBN 3-86057-862-6.

MOGEL, H. *Psychologie des Kinderspiels : Von den frühesten Spielen zum Computerspiel*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg, 2008. ISBN 978-3-540-46623-9.

MÜLLER, U. *Tschechisch* [online]. 2008 [cit. 2008-12-5]. Dostupné z WWW: <http://www.phonetik-international.de/p-phonetik/>

PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-843-1.

POMPINO-MARSCHALL, B. *Einführung in die Phonetik*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1995. ISBN 3-11-014763-7.

RAUSCH, R.; RAUSCH, I. *Deutsche Phonetik für Ausländer*. 3. durchgesehene Auflage. Berlin: Langenscheidt Verlag, 1993. ISBN 3-324-00145-5.

ROMPORTL, M. *Základy fonetiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

SCHEUERL, H. *Das Spiel*. 12., unveränderte Auflage. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 1994. ISBN 3-407-34045-1.

SPITZER, M. *Musik im Kopf*. Stuttgart: Schattauer GmbH, 2002. ISBN 978-3-7945-2427-3.

STENULL, C. *Kindersprachspiele* [online]. 2009 [cit. 2010-02-9]. Dostupné z WWW: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,509479,00.html>

STOCK, E. *Deutsche Intonation*. Berlin; München; Leipzig: Langenscheidt Verlag, 1996. ISBN 3-324-00700-3.

Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. Základní vzdělávání – žáci učící se cizím jazykům celkem, z toho povinný předmět – podle území. 2009 - [cit. 2010-02-27]. Dostupné z WWW: <http://www.uiv.cz/clanek/713/1817>

VINTR, J. Das Tschechische. In REHDER, P. (Hg.). *Einführung in die slawischen Sprachen*. 5. Auflage. Darmstadt: WBG, 2006, s. 194-213. ISBN 978-3-534-19711-8.

Výzkumný ústav pedagogický [online]. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2007 - [cit. 2010-02-12]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

WINFRIED, U. *Sprachspiele für jüngere Leser und Verfasser von Texten*. Aachen: Hahner Verlagsgesellschaft, 2000. ISBN 3-89294-302-8.

9 Resumé

Tématem mé diplomové práce je výslovnost, přesněji výslovnostní hry zaměřené na její suprasegmentální stránku.

V první části práce popisuji, jak jsou v Evropském referenčním rámci pro jazyky a v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání specifikovány fonetické cíle, objasňuji, v čem spočívá důležitost nácviu výslovnosti v hodinách cizího jazyka a jakou roli při něm hraje osoba vyučujícího. Vedle vztahu výslovnosti a pravopisu se věnuji i nejčastějším problémům českých studentů v německé výslovnosti a hlouběji se zabývám definicemi a porovnáním suprasegmentálních jevů v češtině a němčině. Vedle mateřštiny jsou to i další vlivy, které působí na výslovnost. Popisem těchto vlivů se vzhledem ke komplikovanosti problematiky zabývám stručně a s ohledem na cíl práce. Jejich výskyt však zkoumám při ověřování navržených her v praxi a zjištěné jevy charakterizuji v evaluaci.

V prostřední části práce podávám definici hry, didaktické hry a snažím se odpovědět na otázku, proč je dobré si hrát nejen obecně v hodinách cizího jazyka, ale i při nácviu výslovnosti. Odpovědí je hned několik, např.: žáci ztratí pocit, že učení je těžká práce, zapojí více smyslů, spolupracují mezi sebou, a to přispívá k vytvoření pozitivního třídního klimatu. Dále se již věnuji možnosti trénovat výslovnost pomocí pohybu a/nebo rytmu, konkrétněji tím, proč nám rytmus a pohyb mohou při nácviu pomoci, jaké „hudební“ nástroje mohou žáci použít, jakou roli hraje řeč těla, a proč je při realizaci výslovnostních her úloha učitele klíčová.

Po teoretické části následuje portfolio deseti výslovnostních her, při jejichž navržení jsem se inspirovala pracemi zkušených fonetiků, učitelů němčiny nebo jsem provedení her vymyslela sama na pozadí vlastní učební praxe. Každá hra obsahuje kromě samotného textu i návrh na její provedení a tipy na úvod či závěr hry.

Hry jsem měla možnost vyzkoušet na Základní škole Jeremenkova (Praha 4) ve dvou skupinách 6. třídy a v jedné skupině 7. třídy, vždy po dvou vyučovacích hodinách. Žáci velmi dobře spolupracovali a z jejich hodnocení her se jasně ukázalo, že největší úspěch měla hra, ve které museli použít nejvíce pohybů a kde měli možnost pracovat

s hlasem (mluvit nahlas, potichu, šeptem atd.). Výslovnostní cíle jednotlivých her byly dosaženy, a to i přesto, že žáci sami podle svých odpovědí na otázku „Co se učíš touto hrou?“ často odpověděli spíše než výslovnost např. naučit se básničku nebo slovíčka. Lze to považovat za kladnou známku toho, že se i výslovnost dá učit takovým způsobem, který jak žáky, tak učitele baví, a zároveň přináší své ovoce. Současně ale upozorňuji na to, že tyto hry nemají být náhradou běžných typů výslovnostních cvičení, nýbrž opakovacím a upevňovacím cvičením již dříve procvičovaného. Během zkoušení jsem zaznamenala vliv nejen češtiny, ale i angličtiny na výslovnost německých slov, a to především tam, kde si byla slova podobná po grafické stránce.

10 Anhang

Die deutschen Phoneme und ihre graphemischen Entsprechungen

Phoneme	Grapheme bzw. Graphemvarianten (Allographen)	Beispiele
/b/	b, bb	Butter, Ebbe
/d/	d, dd	das, paddeln
/g/	g, gg	gut, Egge
/p/	p, pp	Pappe
/t/	t, tt, th, dt	Tür, Ratte, Theologie, verwandt
/k/	k, ck, q	Kino, Speck, Qual
/z/	s	Samen, Rose
/s/	s, ss, ß	aus, Flüsse, Füße
/v/	w, v, u (nach /t/ bzw. q)	Wasser, Vase, Qual
/f/	f, ff, v, ph	faul, Pfiff, Vater, Philosophie
/x/	ch	Buch, Chemie, Bücher
/j/	j	Jammer
/ʃ/	sch, s	Schach, Stein
/m/	m, mm	Ameise, kommen
/n/	n, nn	nennen
/ŋ/	ng, n	eng, Fink
/r/	r, rh	rot, Rhythmus
/l/	l, ll	lallen
/h/	h	Haus
/i/	i	immer
/ɛ/	e, ä	Bett, Nässe
/a/	a	satt
/ɔ/	o	flott
/u/	u	Fluss
/y/	ü, y	Flüsse, Hysop
/œ/	ö	herkömmlich
/i:/	i, ie, ih, ieh	Stil, Stiel, ihn, Vieh
/e:/	e, ee, eh	beten, Beet, Mehl
/a:/	a, aa, ah	Rat, Saat, nahm
/o:/	o, oo, oh	rot, Moos, Ohr
/u:/	u, uh	Mut, Kuh
/y:/	ü, y	Tüte, Typ
/ø:/	ö, öh	böse, Höhe
/ə/	e	Medizin, schlagen
/a ^u /	au	Haus
/ɔ ^y /	äu, eu	Häute, heute
/a ⁱ /	ei, ai	Weise, Waise

(Clément 2000, S. 226)