

Entwicklung der Aussprache im DaF - Unterricht in kroatischen Grundschulen

Dujak, Mijana

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:666904>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-04**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Mijana Dujak

**DIE ENTWICKLUNG DER AUSSPRACHE IM DAF –
UNTERRICHT IN KROATISCHEN GRUNDSCHULEN**

Diplomski rad

Zagreb, lipanj, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Mijana Dujak

**DIE ENTWICKLUNG DER AUSSPRACHE IM DAF –
UNTERRICHT IN KROATISCHEN GRUNDSCHULEN**

Diplomski rad

Mentori rada:

Doc. dr. sc. Željka Knežević

Doc. dr. sc. Ana Šenjug Krleža

Zagreb, lipanj, 2022.

ZUSAMMENFASSUNG

Aufgrund des zunehmenden Grades der Globalisierung hat die mündliche Kommunikation immer größere Bedeutung. Die mündliche Kommunikation beinhaltet zwei Aspekte – den Gesprächspartner zu verstehen und von ihm verstanden zu werden. Angesichts der Kommunikation in der fremden Sprache, müssen der fremdsprachige Wortschatz und Grammatik erlernt werden, um die eigenen Meinungen, Wünsche und Absichten in der Fremdsprache ausdrücken zu können. Nichtsdestotrotz nutzt das Beherrschen dieser zwei Bereiche nicht viel, wenn man anhand der akzentbeladenen Aussprache nicht verstanden werden kann (Dahmen, Hirschfeld, 2016.). Weil Abweichungen in der Aussprache zu Verständnisproblemen führen können, ist es sehr wichtig, zunehmenden Wert im Unterricht an die Entwicklung und Schulung korrekter Aussprache zu legen.

Das Hauptziel dieser Untersuchung war, die Stellung der Aussprache in Bezug auf andere Sprachbereiche (Grammatik, Wortschatz und Rechtschreibung) zu untersuchen. Gegenstand der Recherche war auch zu ermitteln, wann, wie oft und auf welche Art und Weise die Deutschlehrkräfte im grundschulischen DaF-Unterricht der Aussprache Aufmerksamkeit schenken. Die Recherche wurde mit zwei Instrumenten durchgeführt: Online-Fragebögen und Unterrichtsbeobachtung nach bestimmten Kriterien. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der Stellenwert der Aussprache im Deutschunterricht mit der Zeit verbessert hat. Lehrkräfte erkennen die Bedeutung der Aussprache immer mehr und integrieren sie in ihren Unterricht.

Es stellte sich heraus, dass sich die Aussprache auf dem zweiten Platz, hinsichtlich der Wichtigkeit sowie des Schwierigkeitsgrads des Erwerbs, befindet. Es wurde auch festgestellt, dass die Aussprachevermittlung in der Regel gleichzeitig mit dem Erlernen neuer Vokabeln stattfindet. Basierend auf den Ergebnissen der Untersuchung wurde der Schluss gezogen, dass Lehrer bei der Ausspracheschulung meistens schon vorhandene Aufgaben aus Lehrbüchern verwenden und dass sich Aktivitäten im DaF-Unterricht weitgehend auf der Korrektur von Aussprache Fehlern basieren. Die Resultate weisen auf die Notwendigkeit hin, vielfältigere Aufgabentypen in den Unterricht umzusetzen, um die Wiederholung immer gleicher Aktivitäten zu vermeiden.

Schlüsselwörter: Ausspracheschulung, Deutsch als Fremdsprache, grundschulischer Unterricht

SUMMARY

Due to the expanding degree of globalization, verbally communication is becoming increasingly important. Oral communication consists of two aspects - understanding and being understood by the interlocutor. As far as communication in the foreign language is concerned, the vocabulary and grammar of foreign language must be learned, in order to be able to express one's wishes and intentions in the foreign language. But mastering these two sub-areas is of no use if you cannot be understood because of the accent-laden pronunciation (Dahmen, Hirschfeld, 2016). Because the differences in pronunciation can lead to comprehension problems, it is very important to place increasing emphasis on developing correct pronunciation in the classroom.

The main goal of this research was to examine the position of pronunciation in relation to other language areas (grammar, vocabulary and spelling). The subject of the research was also to determine when, how much and in what way teachers pay attention to pronunciation in their teaching. The research was conducted using two instruments: online questionnaires and observation of teaching classes according to certain criteria. The results show that the position of pronunciation in German language teaching has improved over time. Teachers are increasingly recognizing the importance of pronunciation and integrating it into their teaching.

The pronunciation turned out to be in second place in terms of importance, but also the difficulty of adoption. It was also found that the teaching of pronunciation usually takes place simultaneously with the learning of new vocabulary. Based on the obtained results, it was concluded that teachers most often use existing tasks from textbooks when teaching pronunciation, and that the activities are based on correcting pronunciation mistakes. The research points to the need of implementation more diverse types of tasks in teaching and avoiding always the same activities.

Key words: pronunciation training, German as a foreign language, primary education

SAŽETAK

Obzirom na sve veći stupanj globalizacije usmena komunikacija postaje sve važnija. Usmena komunikacija podrazumijeva dva aspekta - shvatiti govornika i biti shvaćen od strane sugovornika. Što se tiče komunikacije na stranom jeziku, potrebno je usvojiti vokabular i gramatiku stranog jezika, kako bi se na stranom jeziku mogle izraziti vlastite misli, želje i namjere. Usprkos tomu, svladavanje ovih dvaju područja ne služi svrsi, ukoliko vas sugovornik zbog neispravnog izgovora ne može razumjeti (Dahmen, Hirschfeld, 2016). Budući da odstupanja od točnog izgovora mogu dovesti do problema u razumijevanju, vrlo je važno staviti veći naglasak na razvoj i poučavanje ispravnog izgovora u nastavi.

Glavni cilj ovog istraživanja bio je ispitati položaj izgovora u odnosu na ostala jezična područja (gramatiku, vokabular i pravopis) u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika. Predmet istraživanja također je bio utvrditi kada, koliko i na koji način učitelji obraćaju pažnju na izgovor u svojoj nastavi. Istraživanje je provedeno pomoću dva instrumenta: online upitnika i promatranja nastave prema određenim kriterijima. Rezultati pokazuju da se položaj izgovora u nastavi njemačkog jezika s vremenom poboljšao. Učitelji sve više prepoznaju važnost izgovora i integriraju ga u svoju nastavu.

Pokazalo se da se izgovor nalazi na drugom mjestu s obzirom na važnost, ali i na težinu usvajanja. Utvrđeno je također, da se poučavanje izgovora najčešće odvija istovremeno s učenjem novog vokabulara. Na temelju dobivenih rezultata donesen je zaključak da učitelji prilikom poučavanja izgovora najčešće koriste već postojeće zadatke iz udžbenika, te se aktivnosti za razvoj pravilnog izgovora najčešće baziraju na ispravljanju pogrešaka u izgovoru. Istraživanje ukazuje na potrebu implementiranja raznovrsnijih tipova zadataka u nastavu te izbjegavanja uvijek istih aktivnosti.

Ključne riječi: poučavanje izgovora, njemački kao strani jezik, nastava u osnovnoj školi

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----------|
| 1. STELLENWERT DER AUSSPRACHE IM DEUTSCHUNTERRICHT | 3 |
| 2. SCHWIERIGKEITEN BEIM AUSSPRACHEERWERB IN DER FREMDSPRACHE | 5 |
| 3. UNTERSCHIED ZWISCHEN DEN PHONEMEN IM DEUTSCHEN UND KROATISCHEN | 6 |
| 3.1. <i>VOKALE IM DEUTSCHEN UND KROATISCHEN.....</i> | <i>8</i> |
| 3.2. <i>KONSONANTEN IM DEUTSCHEN UND KROATISCHEN</i> | <i>9</i> |
| 4. ANFORDERUNGEN DER AUSSPRACHESCHULUNG AN DIE LEHRPERSON.. | 10 |
| 5. AUSSPRACHESCHULUNG IN DER UNTERRICHTSPRAXIS | 11 |
| 5.1. <i>PHONETIK IN DEN UNTERRICHT INTEGRIEREN UND FÜR PHONETIK MOTIVIEREN.....</i> | <i>11</i> |
| 5.2. <i>UNTERRICHTSPRINZIPIEN UND VERFAHREN</i> | <i>13</i> |
| 5.2.1. <i>TAKTILE HILFEN.....</i> | <i>14</i> |
| 5.2.2. <i>VERANSCHAULICHUNGEN DER INTONATION</i> | <i>14</i> |
| 5.2.3. <i>PHONETIK UND BEWEGUNG</i> | <i>15</i> |
| 6. ÜBUNGSTYOLOGIE ZUR ENTWICKLUNG DER KORREKTEN AUSSPRACHE | 16 |
| 6.1. <i>HÖRÜBUNGEN.....</i> | <i>16</i> |
| 6.2. <i>(AUS)SPRECHÜBUNGEN</i> | <i>17</i> |
| 6.3. <i>LEHR- UND LERNMATERIALIEN ZUR PHONETIK.....</i> | <i>18</i> |

| | |
|---|-----------|
| 7. BISHERIGE UNTERSUCHUNGEN DER AUSSPRACHESCHULUNG IM UNTERRICHT | 19 |
| 7.1. <i>INTERNATIONALE UNTERSUCHUNGEN</i> | 20 |
| 7.2. <i>UNTERSUCHUNGEN IN KROATIEN</i> | 22 |
| 8. UNTERSUCHUNG | 24 |
| 8.1. <i>ZIELE UND HYPOTHESEN</i> | 24 |
| 8.2. <i>PROBANDEN</i> | 25 |
| 8.3. <i>INSTRUMENTE UND VERFAHREN</i> | 27 |
| 9. ERGEBNISSE | 28 |
| 9.1. <i>STELLENWERT DER AUSSPRACHE IM UNTERRICHT</i> | 28 |
| 9.2. <i>INTEGRATION DER AUSSPRACHESCHULUNG IN DEN UNTERRICHT</i> | 32 |
| 9.2.1. <i>QUELLEN UND MATERIALIEN</i> | 32 |
| 9.2.2. <i>LEHRERROLLE</i> | 33 |
| 10. ERGEBNISSE DER UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG | 42 |
| 10.1. <i>UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG IM PRIMARBEREICH DER GRUNDSCHULE</i> .. | 42 |
| 10.2. <i>ERGEBNISSE DER UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG IN DER SEKUNDARSTUFE I</i> | 52 |
| 11. DISKUSSION | 57 |
| 12. SCHLUSSFOLGERUNG | 60 |
| 13. LITERATURVERZEICHNIS | 61 |

EINLEITUNG

Fremdsprachenkenntnisse in der heutigen Zeit der Globalisierung öffnen viele Türen, geben Einblicke in andere Kulturen und erleichtern die Kommunikation und Verständigung mit Menschen aus anderen Ländern. Es ist allgemein bekannt, dass eine falsche Aussprache zu Missverständnissen führen und sogar den Gesprächspartner beleidigen kann (Dieling, Hirschfeld, 2000). Dementsprechend ist es sehr wichtig, zunehmenden Wert auf die Entwicklung und Schulung korrekter Aussprache im Unterricht zu legen.

Obwohl die Vermittlung und der Erwerb der korrekten Aussprache in der Vergangenheit im Unterricht vernachlässigt wurde und Lehrbücher nur sehr wenige Aufgaben zur Entwicklung der korrekten Aussprache enthielten (Kessner, 2016), zeigen neuere Forschungen (Z. B. Vrbanec, 2013), dass die Lehrpersonen die Bedeutung der korrekten Aussprache immer mehr erkennen und sie dementsprechend im Unterricht integrieren. So zeigen die Resultate der Studie von Vrbanec aus dem Jahr 2013, dass die Aussprache, obwohl sie an Bedeutung gewinnt, immer noch in Bezug auf Wortschatz und Grammatik im Hintergrund steht, während die Resultate der Untersuchung von Tendai aus dem Jahr 2020, eine positive Einstellung der Schüler gegenüber der Integration der Aussprache im Unterricht aufweisen und zeigen, dass immer mehr Schüler die Wichtigkeit der korrekten Aussprache erkennen.

Die Stellung der Aussprache im Unterricht einer Fremdsprache, in diesem Fall Deutsch, wird maßgebend vom Curriculum des Faches bestimmt. Das Curriculum gibt Richtlinien für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und bestimmt somit die Wichtigkeit einzelner Elemente des Sprachunterrichts. Im kroatischen Grundschulcurriculum für Deutsch als Fremdsprache (im weiteren Text DaF) (*Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*, 2019)¹ ist die Aussprache ein Teil der Bildungsziele im Bereich der Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz. Einige mit der Aussprache verbundene Bildungsziele sind: „Der Schüler nimmt die grundlegenden Besonderheiten der Aussprache und Intonation der deutschen Sprache wahr; der Schüler unterscheidet und verwendet angemessene Aussprache und Intonation; der Schüler unterscheidet die Bedeutung von Äußerungen nach Unterschieden in der Intonation“ (*Odluka*

¹ Beschluss über die Annahme des Curriculums für das Fach Deutsch für die Grundschulen und Gymnasien in der Republik Kroatien

o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019).

Die Entwicklung der korrekten Aussprache ist somit eines der Bildungsziele des DaF-Unterrichts und sollte daher auch ein Teil der Unterrichtspraxis sein. Um festzustellen welchen Stellenwert Ausspracheschulung im DaF-Unterricht an kroatischen Grundschulen hat, wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt deren Ziel es war die Stellung der Aussprache im Vergleich zu anderen Sprachbereichen im DaF-Unterricht in kroatischen Grundschulen zu erforschen sowie die Unterrichtspraxis in Bezug auf die Integration der Ausspracheschulung zu untersuchen. Das Design der Untersuchung sowie die Resultate werden im zweiten Teil der Arbeit dargestellt. Davor wird im theoretischen Teil der Arbeit zunächst der Stellenwert der Phonetik im Deutschunterricht behandelt. Weiter werden die häufigsten Schwierigkeiten beim Ausspracheerwerb und die Unterschiede zwischen Phonemen im Deutschen und Kroatischen erklärt. Angemessene Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsprinzipien für die Ausspracheschulung sowie die Anforderungen an die Lehrpersonen werden ebenfalls thematisiert. Der theoretische Teil der Arbeit endet mit einer Darstellung der Übungstypologie für die Aussprachevermittlung und der bisherigen Untersuchungen bezogen auf die Ausspracheschulung im Fremdspracheunterricht.

1. STELLENWERT DER AUSSPRACHE IM DEUTSCHUNTERRICHT

Duden definiert den Begriff „Aussprache“ als „richtiges Aussprechen, Artikulation eines Wortes“ bzw. „Art des Aussprechens, Artikulierens“ (DUDEN, 2005). Die Frage der Aussprache ist ein wesentlicher Bestandteil der Phonetik. Phonetik im Fremdsprachenunterricht beinhaltet zwei Aspekte, Intonation und Artikulation. Unter Intonation versteht man Wort- und Satzmelodie, Akzentuierung, Rhythmus, Pausen und Tempo, während sich die Artikulation auf die Lautbildung bezieht. „Entsprechend versteht man unter Artikulationsart die Art und Weise, wie Laute gebildet werden, d. h. wie die Ausatemluft durch Öffnung, Enge und Verschluss im Mundraum beeinflusst wird (frikativ, nasal, plosiv...) und unter Artikulationsstelle den Ort, an dem ein Laut gebildet wird, z. B. bilabial (an beiden Lippen)“ (Kaufmann, 2008, S. 231).

Artikulation und Intonation sind eng verknüpft. „Beide Faktoren beeinflussen einander, gehören zusammen wie zwei Seiten einer Medaille, die man zwar einzeln betrachten, aber nicht wirklich trennen kann“ (Dieling, Hirschfeld, 2000; S. 12). Infolgedessen, wenn man von Aussprache spricht, wird es immer auf Lautung und Intonation gemeint.

Mithilfe der Intonation drückt der Sprecher, manchmal auch unbewusst, seine Gefühle und seine Stellungnahme zum Gesprächspartner und der Situation aus. Außerdem schließt der Hörer aufgrund der Ausspracheweise sogar über die Persönlichkeitszüge der SprecherInnen (Kolly, 2011). Dieling, Hirschfeld bezeichnen die eigene Sprechweise als eine „hörbare Visitenkarte“. „Die Aussprache ist ein wichtiges, nach außen wirkendes Persönlichkeitsmerkmal, eine hörbare 'Visitenkarte' sozusagen, die auf die soziale Akzeptanz des Sprechers beeinflussen“ (Dieling, Hirschfeld, 2000; S. 16). Es wurde aufgewiesen, ein Muttersprachler würde anhand der Aussprache intuitiv über Intelligenz, Bildungsgrad, sozialen Status sowie über die einige Charaktermerkmale des Sprechers beschließen (Hirschfeld, Trouvain, 2007). Das kann dementsprechend auch negative Einschätzungen über dem Sprecher zur Folge haben.

„Abweichungen im gewohnten Sprachklang, haben sehr vielfältigen Einfluss auf die mündliche Kommunikation. Sie beeinträchtigen das Verstehen und Verstanden werden. Es treten Missverständnisse oder Irritationen beim Hörer auf, weil nicht klar ist, was der Sprecher genau meint. Inhaltliche Informationen gehen verloren, unerwünschte Emotionen entstehen“ (Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 16). In seinem Werk *Foreign accent and speech intelligibility* aus dem Jahr

2008 behauptete Munro, dass eine akzentbeladene Aussprache zu einer eingeschränkten Kommunikation und zu negativen Auffassungen führen kann (Munro, 2008).

Ebenso kann eine hohe Aussprachekompetenz eines Sprechers beim Hörer positive Gefühle gegenüber dem Sprecher hervorrufen (Kolly, 2011), was sicherlich die Motivation der Lernenden für die Verbesserung der Aussprache stärken würde. Abgesehen von der gesellschaftlichen Akzeptanz entwickeln die Schülerinnen und Schüler (SuS) durch eine bessere Aussprache das Selbstbewusstsein und lernen letztlich, den Klang ihrer eigenen Wörter zu mögen, was ihre Bereitschaft und Motivation zum weiteren Lernen sowie zum Kontakt mit den Muttersprachlern erheblich verstärkt (Kolly, 2011).

Die Phonetik, bzw. Aussprache ist ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, wird aber sehr oft vernachlässigt. Obwohl die richtige Aussprache die Basis jeder erfolgreichen Kommunikation ist, gibt es in Lehrbüchern nur sehr wenige Ausspracheübungen. So stellen Dieling und Hirschfeld in ihrem Werk „*Phonetik lehren und lernen*“ fest, dass die in den 70er und 80er Jahren veröffentlichten Lehrwerke kaum phonetische Übungen enthielten. Anhand einer Analyse von fünfzig untersuchten Lehrwerken aus dem Zeitraum 1980 - 1992 fand man nur in einem Drittel Ausspracheübungen. Erst in den 90er Jahren wurden Fortschritte bezüglich phonetischer Übungen in den Lehrwerken für DaF-Unterricht gemacht (Dieling, Hirschfeld, 2000). Aus diesem Grund wird Phonetik, deren Hauptteil die Aussprache ist, als „Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts“ (Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 14) identifiziert, womit ihr Stellenwert im DaF-Unterricht deutlich wird. Diese Metapher „Stiefkind“ wird 1977 von Göbel und Graffmann in die Literatur eingeführt. In den 70er und 80er Jahren orientierte sich nämlich die Didaktik stark auf die kommunikativen Fertigkeiten wobei die Korrektheit der Aussprache in Hintergrund geschoben wurde (Al-Nasser, 2011).

Mit der Zeit hat sich die Situation etwas zum Besseren verändert. Die Ergebnisse neuerer Forschungen zeigen eine günstigere Stellung der Aussprache im Deutschunterricht. Tendai (2020) führte eine Untersuchung zwischen vier DozentInnen des Fachbereichs Germanistik der Universität von Simbabwe und 10 DaF – Studierenden, mit dem Ziel, die Schwierigkeiten bei der Ausspracheschulung im DaF- Unterricht zu erforschen. Dabei kam sie zu dem Ergebnis, dass sogar 75 % der Probanden den Ausspracheunterricht als 'sehr wichtig' bezeichnen. Ebenfalls bestätigte sie die Existenz spezifischer Schwierigkeiten bei der Aussprache bestimmter Laute, insbesondere derjenigen, die im muttersprachlichen System nicht vorhanden sind. Obwohl die Lehrpersonen die Aussprache in den letzten Jahren immer öfter in den

Unterricht integrieren, bleiben andere sprachliche Bereiche wichtiger. Dies bestätigt die Untersuchung von Vrbanec (2013), die die Wichtigkeit und den Stellenwert der Aussprache im Unterricht erforschte. Die Resultate der Studie zeigen, dass die Aussprache im Vergleich zu dem Wortschatz oder Grammatik immer noch im Hintergrund steht.

Lehrt man die Aussprache nicht zu Beginn des Spracherwerbs, stellen sich „falsche Muster“ fest, die sich später so stark verwurzeln, dass sie kaum mehr korrigierbar sind. Daher ist es sinnvoller, die Aussprache von Anfang an, intensiv zu trainieren und richtig zu lernen. Die Ausspracheschulung begrenzt sich aber meistens auf Nachsprechübungen, wird oft monoton gelehrt und nicht mit dem übrigen Lernprozess verbunden. Phonetik ist aber kein isoliertes Fach, „sondern Teil der verschiedenen Komponenten des Sprachunterrichts“ (Dieling, Hirschfeld, 2000; 63). Noch dazu, beschränkt sich der Phonetikunterricht im Unterrichtsalltag hauptsächlich auf die Beschäftigung mit den Lauten, obwohl seit Langem bekannt ist, dass es viel wesentlicher ist, dass die SuS die korrekte Intonation beherrschen. Die Intonation spielt bei der Ausspracheschulung die entscheidende Rolle. Ebenfalls werden Artikulationsabweichungen vom Hörer viel eher toleriert als Fehler gegen den Sprechrhythmus, gegen den Wort- und Satzakzent oder falsche melodische Muster (Dieling, Hirschfeld, 2000).

Noch ein Aspekt, der den Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht bestimmt, ist der Schwierigkeitsgrad des Erwerbs korrekter Aussprache. Wegen des Interferenzphänomens, der Notwendigkeit neue Artikulationsbewegungen zu erstellen und anderer Faktoren ist die Aussprache einer der schwierigsten Sprachgebiete, was das Interesse der SuS daran oft vermindert. Die Korrekturen von Aussprachefehlern sind viel komplexer als die Korrekturen im Bereich der Vokabeln oder Grammatik. Dementsprechend können die Aussprachefehler von den SuS selbst oft nicht bemerkt werden und man braucht viel Zeit, um sie zu korrigieren (Rogić, 2017).

2. SCHWIERIGKEITEN BEIM AUSSPRACHEERWERB IN DER FREMDSPRACHE

Beim Erlernen einer neuen Sprache dient die eigene Muttersprache als Ausgangspunkt. Das gilt zwar für alle Bereiche der Sprache - der Grammatik, Lexik sowie die Aussprache. Die Interferenz der Muttersprache, aber auch früher gelernter Fremdsprachen, ist im Bereich der Aussprache besonders hartnäckig, weswegen die phonetischen Fehler natürlich sind. Weil in der Muttersprache die Wahrnehmungsstrategien und Sprechbewegungen schon unbewusst und

automatisiert ablaufen, ist es außerordentlich schwierig, neue Sprechbewegungen der fremden Sprache zu erlernen und automatisieren (Dieling, Hirschfeld, 2000).

Da viele SuS die Meinung vertreten, dass diese neuen Artikulationsbewegungen nicht erlernt werden können, übertragen die SuS die muttersprachlichen Wortakzente, Artikulationsbewegungen, oder Intonationsmuster auf die Fremdsprache. Da sich diese Arbeit mit der Frage der Ausspracheschulung im kroatischen DaF-Grundschulunterricht befasst, werden im Folgenden die Hauptunterschiede zwischen den deutschen und kroatischen Phonemen erklärt.

3. UNTERSCHIED ZWISCHEN DEN PHONEMEN IM DEUTSCHEN UND KROATISCHEN

Als Schriftsystem wird im Kroatischen das lateinische Alphabet verwendet. Das kroatische Alphabet beinhaltet 30 Buchstaben. Davon sind 5 Vokale, 22 Konsonanten und 3 Graphemkombinationen ‚lj‘, ‚nj‘ und ‚dž‘, die als ein Phonem bzw. als ein Buchstabe reproduziert werden. Somit ist die kroatische Orthografie, im Gegensatz zur deutschen, klangtreu. „Jeder Buchstabe entspricht exakt einem Laut und hat nur eine Variante der Aussprache“ (Havkić, 2016; S. 3). Das deutsche Alphabet ist eigentlich die Ausbreitung des lateinischen Alphabets. Im standardisierten Gebrauch umfasst das deutsche Alphabet 26 Grundbuchstaben des lateinischen Alphabets, die drei Umlaute (Ä, Ö, Ü) sowie das Eszett (ß). Eine vergleichende Darstellung des kroatischen und deutschen Alphabets ist in Tabelle 1 präsentiert. Für jeden Buchstaben im Kroatischen werden das deutsche Äquivalent und das entsprechende Phonem dargeboten.

Tabelle 1.

Darstellung von den Buchstaben im Kroatischen und Deutschen übernommen von Havkić (2016, S. 3)

| Buchstaben im Kroatischen | Buchstaben im Deutschen | Phonem |
|---------------------------|--|--------|
| A, a | A, a | /a/ |
| B, b | B, b | /b/ |
| C, c | Z, z (<u>z</u> iehen) | /ts/ |
| Č, č | Tsch (<u>Tsch</u> üss) | /tʃ/ |
| Ć, ć | - | /tɕ/ |
| D, d | D, d | /d/ |
| Dž, dž | Dsch (<u>Dsch</u> ungel) | /dʒ/ |
| Đ, đ | - | /dʒ/ |
| E, e | E, e | /ɛ/ |
| F, f | F, f / V, v (<u>v</u> iel) | /f/ |
| G, g | G, g | /g/ |
| H, h | H, h | /x/ |
| I, i | I, i | /i/ |
| J, j | J, j | /j/ |
| K, k | K, k | /k/ |
| L, l | L, l | /l/ |
| Lj, lj | - | /ɫ/ |
| M, m | M, m | /m/ |
| N, n | N, n | /n/ |
| Nj, nj | - | /ɲ/ |
| O, o | O, o | /ɔ/ |
| P, p | P, p | /p/ |
| R, r | R, r | /r/ |
| S, s | S/ß, ss (<u>S</u> ex/ <u>ess</u> en) | /s/ |
| Š, š | Sch, sch (<u>Sch</u> ule) | /ʃ/ |
| T, t | T, t | /t/ |
| U, u | U, u | /u/ |
| V, v | W, w / V, v (<u>W</u> asser / <u>V</u> ase) | /v/ |
| Z, z | S, s (<u>S</u> onne) | /z/ |
| Ž, ž | J, j (<u>J</u> ournalist) | /ʒ/ |

Aus der Darstellung in Tabelle 1 ist ersichtlich, dass die kroatischen Buchstaben Č, Đ, LJ und NJ über kein Äquivalent im Deutschen verfügen.

In den nächsten zwei Unterkapiteln werden die Hauptunterschiede zwischen den Vokalen, bzw. Konsonanten im Deutschen und Kroatischen in Betracht genommen werden.

3.1. VOKALE IM DEUTSCHEN UND KROATISCHEN

Unter den Begriff „Vokale“ versteht man die Laute, bei deren Aussprache die Artikulationsorgane im Ansatzrohr dem Luftstrom keinen Widerstand entgegensetzen. Der Sprechapparat schließt sich nicht, dadurch werden die Resonanzverhältnisse geschaffen, was den Unterschied zur Konsonantenbildung ausmacht (Gehrmann, 1995).

Das Deutsche beinhaltet folgende Vokale: [a:, a, e:, ε, i:, I, o:, ɔ, u:, ʊ, ε:, ε, ø:, œ, y:, ʏ], die durch folgende Vokalbuchstaben dargestellt werden: /a, e, i, o, u, ä, ö, ü/. Zwei Hauptgruppen von Vokalen lassen sich nach dem Kriterium der Lippen- und Zungenstellung unterscheiden:

Je nach Lippenstellung, bzw. ob die Lippen bei der Artikulation gerundet oder ungerundet sind, unterscheidet man gerundete, ungerundete oder neutrale Vokale (Gehrmann, 1995). Wenn man über das Kriterium der Zungenstellung spricht, handelt es sich um die Stelle, an der die Hauptartikulation ausgeführt wird (die Horizontallage – im vorderen, mittleren oder hinteren Gaumenbereich) und auf den Grad der Hebung der Zunge (die Vertikale Zungenlage – tief, mittel oder hoch).

„Die weiteren Artikulationsmerkmale wie Mundöffnung, Artikulationsspannung, offene oder geschlossene Aussprache und die zeitliche Dehnung der Vokale“ (Gehrmann, 1995, S. 33) machen zwei Gruppen von Vokalen auf welche die Lippen- und Zungenstellung keinen Einfluss mehr haben. Vielmehr handelt es sich um die Intensität und die Lautdauer mit der sie ausgesprochen werden. Hierbei spricht man von der Vokalqualität und -quantität (Gehrmann, 1995). Jedes deutsche Vokal hat zwei Varianten: die lange und gespannte oder die kurze und ungespannte Variante. Lange Vokale kennzeichnen die Gespanntheit, Dehnung und eine engere Mundöffnung (Gehrmann, 1995).

Das kroatische Vokalsystem ist weniger komplex. Es verfügt nur über fünf Vokale [a, e, i, o, u], die nur nach Zungen- und Lippenstellung sowie Mundöffnung (Varošaneć-Škarić, 2010) unterschieden werden. Einfacher gesagt, sie können nur lang oder kurz sein. Das kroatische Vokalsystem verfügt über vier Akzenttypen: lang fallend, lang steigend, kurz fallend und kurz steigend. Deshalb haben die kroatischen SuS Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von kurzen und langen Vokalen im Deutschen. Nichtsdestotrotz stellte Pletikos (2005) fest, dass die SuS die Dauer der kurzen deutschen Vokale mit der Dauer der kurzen kroatischen Vokale vergleichen. Auf der anderen Seite perzipieren sie die Dauer der langen deutschen Vokale ähnlich den langen kroatischen Vokalen.

3.2. KONSONANTEN IM DEUTSCHEN UND KROATISCHEN

Das kroatische Konsonantensystem besteht aus 25 Phonemen. Gleich wie das Deutsche verfügt das Kroatische auch über stimmhafte und stimmlose Konsonanten, die in Tabelle 2 dargestellt sind.

Tabelle 2.
Stimmhafte und stimmlose Konsonanten im Kroatischen

| | |
|-----------|--|
| stimmhaft | b d g z ž dž đ - - - |
| stimmlos | p t k s š č ć f c h |

Der r-Laut wird im Kroatischen als ein Rolllaut (/r/) verwendet. Es wird mit der Zungenspitze gerollt. Im Deutschen entspricht er den uvularen Frikativ /ʀ/ und wird mit dem Uvula gerollt. Der Buchstabe „r“ wird im Deutschen auch für die Verschriftlichung des Vokals /ɐ/ benutzt. Es kommt beispielsweise in Wörtern wie „der“ [de:ʁ], „Tier“ [ti:ɐ] oder „Kinder“ [kindɐ] vor. „Das vokalisierte r, wie es im Deutschen verwendet wird, ist im Kroatischen nicht bekannt“ (Havkić, 2016, S. 5).

Im Deutschen unterscheidet man ebenfalls zwischen dem Ach-Laut /x/, (z. B. in Wörtern wie „acht, doch, Bauch“) und dem Ich-Laut /ç/ (beispielsweise in Wörtern „ich, mich, Milch“). Im Kroatischen existiert nur der Konsonant /x/, der in der Schrift durch den Buchstaben h wiedergegeben wird (Havkić, 2016). Wegen der Inexistenz vom Ich-Laut /ç/ im Kroatischen, könnte beim Erlernen des Deutschen, der Ich-Laut /ç/ von den kroatischen SuS häufig als Ach-Laut /x/ ausgesprochen werden.

Die Konsonanten ć (/tɕ/) und đ (/dz/) existieren im Deutschen nicht. Dazu gehört auch der Konsonant dž (/dʒ/). Auch die beiden kroatischen Konsonanten nj (/ɲ/) und lj (/ʎ/) kennt das Deutsche nicht. Diese Konsonanten kennt man in der deutschen Sprache nur aus Fremdwörtern wie *Lasagne* und *Champagner* (Havkić, 2016).

Man kann nicht erwarten, dass die SuS die Unterschiede zwischen den Lauten in ihrer Muttersprache und in der deutschen Sprache selbst erkennen, ohne darauf hingewiesen zu

werden (Dahmen, Hirschfeld, 2016). Sie sind an das Sprachsystem ihrer Muttersprache gewöhnt und erwerben die neue Sprache durch das muttersprachliche System. Diesbezüglich spielen die Lehrpersonen eine entscheidende Rolle. Sie machen die SuS über die Unterschiede in der Aussprache zwischen Mutter- und Fremdsprache bewusst und geben Hinweise zur Artikulation neuer Laute (Dahmen, Hirschfeld, 2016). Welche Anforderungen die Ausspracheschulung an die Lehrpersonen stellt wird im weiteren Text diskutiert.

4. ANFORDERUNGEN DER AUSSPRACHESCHULUNG AN DIE LEHRPERSON

Die SuS einer Fremdsprache orientieren sich meistens darauf, schnell eine große Anzahl von Wörtern zu lernen, um diese in einem Satz verbinden zu können. Die Lehrpersonen basieren sich meistens auf die Vermittlung der Wortschatz und Grammatik und die Phonetik steht in vielen Fällen im Hintergrund (Dieling, Hirschfeld, 2000). Jedoch ist aber in keinem anderen Bereich des Fremdsprachenunterrichts die Lehrperson so großes Vorbild wie bei der Aussprache. Die SuS, die sich darum bemühen fremde Wörter korrekt auszusprechen und richtig zu intonieren identifizieren sich mit ihrer Lehrperson. In diesem Sinne ist jede Fremdsprachenlehrperson auch ein Phonetiker (Svobodová, 2009). Die Lehrperson muss ihre SuS dazu auffordern, laut und deutlich die Wörter zu artikulieren. Wenn SuS zu leise sprechen, werden die Aussprachefehler nicht gehört und demzufolge nicht korrigiert.

Selbstverständlich ist es, dass jeder Fremdsprachenlehrer mit den phonetischen und phonologischen Grundlagen des Deutschen vertraut sein muss. Er muss auch wissen, was vermittelt werden muss und welche Regeln und Ausnahmen existieren. Ebenso wesentlich ist es, die didaktischen Möglichkeiten eines effektiven Ausspracheunterrichts zu kennen. Jeder FremdsprachenlehrerIn ist dafür verantwortlich, die phonetischen Fertigkeiten bei seinen SuS zu entwickeln. Mit ihren Korrekturen beeinflusst die Lehrperson wesentlich die Aussprache, aber auch die Einstellung und Motivation der SuS sowie den ganzen Lernprozess. Eine ideale Lehrperson verwendet Lehrbuchübungen gezielt zur Aussprache, variiert sie nach den Bedürfnissen der Gruppe und entwickelt selbst Übungen, wenn die vorhandenen nicht ausreichen (Dieling, Hirschfeld, 2000).

Eine gute Aussprache bietet der Lehrperson Respekt, Anerkennung und Selbstsicherheit. Was aber noch wichtiger ist, ist die Tatsache, dass die Aussprache der Lehrperson lange Zeit fast das

einziges Modell für den Ausspracheerwerb der SuS war und es in einigen Umgebungen noch immer ist.

Dank der technologischen Entwicklung hat sich die Situation in den letzten Jahren verändert. Die Veränderungen haben begonnen, als zunächst Schallplatten und später Ton- und Videobänder im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden. Heutzutage haben die Lehrpersonen eine große Anzahl von technologischen Geräten mit denen sie verschiedene Sprecher im Unterricht zu Wort kommen lassen können. Die SuS können im Unterricht oder sogar zu Hause fremdsprachige Ton- und Videoaufnahmen auf Youtube, Handy, Computer beliebig oft anhören bzw. anschauen und auf solche Weise lernen. Die Fremdsprache wird nicht unbedingt über Medien vermittelt, auch direkte Kontakte werden immer häufiger. Die SuS kommunizieren mit den Fremdsprachlern auf sozialen Netzwerken, begegnen ihnen im eigenen Land und reisen selbst in fremde Länder (Dieling, Hirschfeld, 2000). Ein kräftiger Kontakt mit der Zielsprache hat einen erheblichen Einfluss auf die Aussprache. Dies sollten die Lehrpersonen im Unterricht besonders berücksichtigen.

Welche Aktivitäten die Lehrperson konkret im Unterricht zur Ausspracheschulung unternehmen sollte wird im folgenden Kapitel der Arbeit, die sich mit den methodischen Prinzipien zur Ausspracheschulung befassen, erläutert.

5. AUSSPRACHESCHULUNG IN DER UNTERRICHTSPRAXIS

Als aller erstes wird in diesem Kapitel erklärt wie man die SuS für die Aussprache motivieren und sensibilisieren kann und wie die Lehrpersonen die Phonetik in den Unterricht integrieren können. Weiterhin werden Unterrichtsprinzipien und -verfahren der Ausspracheschulung dargestellt.

5.1. PHONETIK IN DEN UNTERRICHT INTEGRIEREN UND FÜR PHONETIK MOTIVIEREN

Phonetik und Ausspracheübungen lassen sich mit allen anderen Sprachbereichen verbinden. Phonetische Übungen sollten deswegen ein untrennbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Es wäre von großer Bedeutung kurze Stundenabschnitte

speziell für Ausspracheübungen zu reservieren. Phonetikübungen am Anfang einer Unterrichtsstunde können als Auflockerungsübungen zum „Eintauchen“ und „Warmmachen“ dienen (Dieling, Hirschfeld, 2000). Dies bringt viele Vorteile mit sich: Einführung für die Unterrichtsstunde, Spaß machen und Schaffung einer entspannten Atmosphäre. Eine entspannte und angenehme Atmosphäre signalisiert, dass Fehler erlaubt sind und ermutigt die SuS zum Sprechen, was die einzige Art und Weise ist eine korrekte Aussprache zu entwickeln (Dieling, Hirschfeld, 2000). „Vor allem aber ist es wichtig, die Phonetik in die verschiedenen Phasen der Stunden mit einzubeziehen. Phonetik ist kein 'Extra', kein Schnörkel, Phonetik ist immer präsent, beim Hören, beim Sprechen und auch beim Lesen und Schreiben“ (Dieling, Hirschfeld, 2000; S. 64).

Ebenso wesentlich ist es, die Phonetik den SuS näher zu bringen. Die Lehrkräfte müssen deshalb entsprechende Verfahren kennen, um die SuS für die Phonetik zu motivieren und zu sensibilisieren sowie den Wunsch der SuS nach einer korrekten Aussprache zu wecken. „Die wichtigste Voraussetzung, sich eine gute Aussprache anzueignen, ist, daß man das im Innersten wirklich will.“ (Dieling, Hirschfeld, 2000; S. 63). Es ist allgemein bekannt, dass der Lernerfolg weitgehend von der Motivation abhängt. Es macht einen großen Unterschied, ob sich ein Schüler für ein bestimmtes Fach oder einen bestimmten Bereich, in diesem Fall für die Phonetik, interessiert, oder ob er dies für eine langweilige Verpflichtung hält.

Dies wird auch von Dieling und Hirschfeld behauptet:

„Wer mit Interesse, vielleicht mit Vergnügen dabei ist, lernt die Sprache leichter und hat bessere Ergebnisse aufzuweisen. Das gilt auch für spezielle Gebiete, in unserem Falle für Phonetik. Wer auf eine gute Aussprache Wert legt, der hat es leichter das oft mühselige Training durchzustehen.“ (Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 63)

Damit stellt sich logischerweise die Frage, wie kann man die SuS, die kein Interesse für Phonetik haben, die über Aussprache noch nie nachgedacht haben und die dafür überhaupt nicht sensibilisiert sind, für Phonetik sensibilisieren. Dieling, Hirschfeld (2020) schlagen einige Anregungen, wie man SuS für Phonetik motivieren kann vor: Die Lehrkräfte sollen, durch die Diskussion über das Thema *Aussprache* versuchen, die Einstellungen der SuS über die Rolle der Aussprache zu erfahren. Es empfiehlt sich auch, nach dem Hören der deutschen Ton- und Videoaufnahmen mit den SuS darüber diskutieren, wie das Deutsche in ihren Ohren klingt und welche Fremdsprache ihnen freundlich oder unfreundlich klingen. Den SuS sollten die Vorteile

der korrekten Aussprache verdeutlicht werden und es soll anschaulich gezeigt werden, wie Laute gebildet werden: Was machen die Lippen, die Zunge und der Unterkiefer? Ebenso kann man die SuS die Wörter und kurze Sätze stumm artikulieren lassen und die andere auffordern zu erraten was gesagt wurde (Dieling, Hirschfeld, 2000).

Die Rolle der Lehrpersonen ist so nach allem Angeführten unbestreitbar. Für die Entwicklung einer korrekten Aussprache und deren Umsetzung im Unterricht sind die Mittel und Methoden, mit denen die Lehrpersonen dieses Ziel erreichen, von großer Bedeutung. Im Folgenden werden die Unterrichtsverfahren für die Ausspracheschulung sowie angemessene Lehr- und Lernmaterialien dargestellt.

5.2. UNTERRICHTSPRINZIPIEN UND VERFAHREN

Dieling, Hirschfeld beschrieben in ihrem Werk „*Phonetik lehren und lernen*“ (2000) einige Gegenstände und Techniken, die für den Ausspracheschulung hilfreich sein könnten. Eine mögliche Technik ist die Phago-Phonetik, die sich auf das Sprechen mit möglichst vollem Mund bezieht. Die SuS sollten mit vollem Mund Semmel Zungenbrecher, also Sätze, die schwer zu artikulieren sind, aussprechen. Nach Dieling, Hirschfeld stellte Evelyn Frey, die Entwicklerin dieser Methode, 1995 fest, „dass die Lernenden mithilfe dieser Übungen ein sichereres Gefühl für die neuen Sprechbewegungen bekamen und dadurch Fortschritte erreichten“ (Dieling, Hirschfeld, 2000; S. 87).

Andere Technik bezieht sich darauf, ein Blatt Papier vor den Mund zu nehmen. Diese Methode ist verwendbar, wenn man die Unterschiede zwischen den Lauten [p, t, k] und [b, d, g] üben will. Zu Übungszwecken kann man auch ein bisschen übertreiben und die Laute [p, t, k] explosiv und stark zu behauchen. Dabei bewegt sich das Blatt, wenn es dünn und nah den Lippen ist (Dieling, Hirschfeld, 2000).

5.2.1. TAKTILE HILFEN

Die Aussprache bzw. die Artikulation bestimmter Laute können die Lernenden sogar an den eigenen Händen fühlen und damit ihre Aussprache selbst bewusst kontrollieren.

Das „Hauchspiel“ hilft bei der Vermittlung der Artikulation des [h] Lautes. „Man simuliert, kalte Hände zu wärmen, hält sie vor den Mund, haucht in die Handflächen, spürt den Hauch auf der Haut, kommt so spielerisch zum Hauchlaut.“ (Dieling, Hirschfeld, 2000; S. 89).

Der Unterschied zwischen den stimmhaften und stimmlosen Lauten kann man mit den Fingerspitzen erfahren. „Mit den Fingerspitzen lässt sich die Resonanz der Stimmlippen am Kehlkopf ertasten, z. B. beim stimmhaften S [z]: *Sofie, Sarah, Susi*. Dagegen fehlt die Resonanz beim stimmlosen S [s]: *Klaus, Hasso, Julius*.“ (Dieling, Hirschfeld, 2000; S. 90)

5.2.2. VERANSCHAULICHUNGEN DER INTONATION

Obwohl die Experimentalphonetik schon viel auf dem Gebiet der Visualisierung der Sprache erreicht hat, gibt es noch kein einheitliches und allgemeingültiges Transkriptionssystem. Manche von denen sind für den Sprachunterricht nicht geeignet, weil es schwer für die Laien ist, sie zu interpretieren. Deswegen benutzen die Lehrpersonen unterschiedliche vereinfachte visuelle Darstellungen, wie z. B. Markierungen, Abbildungen und Transkriptionszeichen, um Akzente, Melodie und Pausen zu visualisieren (Dieling, Hirschfeld, 2000). Im Folgenden sind zwei Beispiele von den bildlichen Darstellungen der Intonation dargestellt:

DER TON (Wiederholung und Ergänzung)

Sprechen Sie die folgenden Sätze mit den Tönen, so wie sie angegeben sind:

Geld hilft nicht gegen die Armut.

Wer auf den Geldbeutel zielt, trifft das Herz nicht.

Zähl nicht das Geld, eh du es im Sack hast.

Wie sind Sie Millionär geworden?

Wechseln Sie französisches Geld?

Sie wollen französisches Geld wechseln?

1. Entschul[↑]dige, wie heißt du?

2. Asi[↑]ye.

3. Bist du aus Grie[↑]chenland?

4. Ne[↑]in, ich bin Tür[↑]kin.

5. Ist Asiye dein Fa^{mi}liennamen?

6. Asiye ist mein Vor[↑]name.

Bild 1. Veranschaulichung der Intonation. Übernommen von Dieling, Hirschfeld (2000, S. 92).

5.2.3. PHONETIK UND BEWEGUNG

Die Entwicklung der korrekten Aussprache kann man auch durch Bewegung fördern. Wenn wir sprechen, sind die Rhythmus, Akzentuierungen und Sprechweise mit den Bewegungen des ganzen Körpers, die mehr oder weniger sichtbar sind, verbunden. „Dies zeigt sich deutlich in der Haltung und Bewegung des Oberkörpers, des Kopfes und in den rhythmischen Bewegungen der Arme und Hände beim Sprechen.“ (Hirschfeld, 2014; S. 2).

Körperbewegungen sind sichtbar und leichter steuerbar als Sprachbewegungen, deswegen können sie genutzt werden, um die Aussprache zu korrigieren. Beispielsweise wenn ein langer Vokal kurz ausgesprochen wird, kann man ihn mit einer langen Handbewegung begleiten und die Aussprache auf diese Art anpassen (Hirschfeld, 2014).

Noch ein wichtiger Grund für die Einbeziehung der Bewegung in Ausspracheschulung ist die Tatsache, dass ein solcher Unterricht interessanter und methodisch abwechslungsreicher ist. Wenn Ziel und Spaß verbunden sind, erreicht man den Lernerfolg viel schneller.

In ihrem Werk *„Bewegte Phonetik“* (2014) zeigt Ursula Hirschfeld einige Ausspracheübungen, die von Bewegung begleitet werden. Die Übung für das Erkennen des Rhythmus der Aussage ist folgende: die SuS begrüßen einander, indem sie mehrmals mit entsprechender Mimik und Gestik brummen und beim betonten Vokal klatschen. Andere sollten erraten, was es bedeuten sollte.

z. B.: m-**M**-m (Will**kom**men!)

m-m-**M** (Guten **T**ag!)

m-m-**M**-m (guten **M**orgen!)

m-**M**-m-m (Auf **W**iedersehen!)

Die Autorin gibt auch Empfehlungen wie einige Laute, wie z. B. [Ich-Laut], [h] und [R] richtig auszusprechen sind.

Um den [ich-Laut] richtig auszusprechen, sollten die SuS das Wort *Ja* mehrmals flüstern, mit dem Finger die Unterlippe an die unteren Schneidezähne drücken und das [a:] weglassen. Ein geflüstertes [j] klingt wie ein Ich-Laut. Beispiele: *nicht, Licht, Gedicht*.

Um [h] korrekt auszusprechen, sollten die SuS in die Hände hauchen, als ob es kalt wäre. Sie zeigen auch mit den Gesten, Mimik und der Körperhaltung, dass ihnen kalt ist. Beispiele: *Hallo! Wie heißt du?*

Für die richtige Aussprache des [R] Lautes wird den SuS erklärt, dass das [R] Laut als Konsonant nur vor dem Vokal gesprochen wird. Nach dem Vokal oder in der Endung –er wird ein Vokal gesprochen, der fast wie [a] klingt: Beispiele: *hier, Bier, Mutter* (Hirschfeld, 2014).

Außer den hier dargestellten Unterrichtsprinzipien -und Verfahren, existieren in der Literatur auch Übungen für die korrekte Aussprache, die im Unterricht angewendet werden können. Eine mögliche Übungstypologie habe Dieling, Hirschfeld (2020) entwickelt. Diese wird im Folgenden Text präsentiert.

6. ÜBUNGSTYOLOGIE ZUR ENTWICKLUNG DER KORREKTEN AUSSPRACHE

Dieling, Hirschfeld (2020) haben die aussprachebezogenen Übungen in zwei Gruppen eingeteilt: Hör- und Ausspracheübungen. Beide dieser Übungstypen fördern neben der Aussprache auch die sprachlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben.

6.1. HÖRÜBUNGEN

Im Bereich der Hörübungen unterscheiden die Autoren zwischen den vorbereitenden und den angewandten Übungen.

Vorbereitende Hörübungen

Vorbereitende Übungen sind speziell auf das Einüben phonetischer Erscheinungen orientiert und werden als die Vorbereitung für komplexere Übungen verstanden. Dazu gehören die *Eintauchübungen, Diskriminationsübungen und Identifikationsübungen*.

Eintauchübungen sind die Übungen, in denen Hörtexte vorgespielt werden, mit dem Ziel, den Klang der Fremdsprache den SuS näher zu bringen (Dieling, Hirschfeld, 2000). Das wichtigste ist, dass die Lernenden den Rhythmus, die Melodie, die Pausen und das Tempo der neuen Sprache erfassen und eventuell das Gehörte nachahmen. Der Inhalt ist dabei sekundär, er muss nicht unbedingt verstanden werden (Dieling, Hirschfeld, 2000).

Das Ziel der *Diskriminationsübungen* ist die Laute und Klänge der fremden Sprache zu unterscheiden, bzw. zu differenzieren. Beispielsweise können die Lernenden Probleme haben, lange und kurze A-Laute zu unterscheiden. Die Lernenden müssen feststellen, dass im Deutschen diese Unterschiede existieren, dass sie wichtig sind und dass sie bedeutungsdifferenzierend sein können (Dieling, Hirschfeld, 2000). Besonders sinnvoll dabei ist der Einsatz von Minimalpaaren, weil die Vokale dadurch am besten differenziert werden können (Beispiel: Fahne - Schwamm).

Bei den *Identifikationsübungen* müssen die fremdsprachigen Laute ohne Kontrastierung bemerkt werden. Die Lernenden müssen beispielsweise das gehörte Wort einkreisen und somit den korrekten Laut identifizieren. Diese Methode ist schwieriger als Diskriminierung, deshalb empfiehlt man beim Üben die Reihenfolge Diskriminieren – Identifizieren zu verwenden (Dieling, Hirschfeld, 2000).

Angewandte (kontextualisierte) Übungen

Während Diskriminations- und Identifizierungsübungen als vorbereitende Übungen verstanden sind, stellen angewandte, d.h. kontextualisierte Übungen eine Verbindung zu den Hörübungen dar, bei denen es nicht mehr um phonetische Erscheinungen, sondern um den Inhalt handelt. Hier geht es hauptsächlich um das Hören und Notieren, Ergänzen und Nachsprechen (Dieling, Hirschfeld, 2000).

6.2. (AUS)SPRECHÜBUNGEN

Genauso wie im Bereich der Hörübungen wird im Bereich der Ausspracheübungen ebenfalls zwischen vorbereitenden und angewandeten Übungen unterschieden.

Vorbereitende Sprechübungen

Die vorbereitenden Sprechübungen sind die Übungen in denen die SuS einen bestimmten sprachlichen Ausdruck nachahmen, variieren oder selbst produzieren müssen. Unter vorbereitenden Sprechübungen versteht man die *einfachen Nachsprechübungen, die kaschierte Nachsprechübungen und die produktive Übungen.*

Einfache Nachsprechübungen verlangen von den SuS das Nachahmen des Gehörten (Dieling, Hirschfeld, 2000). Zwei weitere Übungsmöglichkeiten sind das Chorsprechen, bei welchem

alle SuS zeitgleich das Gehörte nachsprechen und das *synchrone Mitsprechen*, das gleichzeitig mit dem Vorsprechen vorkommt.

Die kaschierten Nachsprechübungen werden als eine Schwierigkeitssteigerung und „eine Art Drillübung“ (Dieling, Hirschfeld, 2000; S. 57) betrachtet, bei der das einfache Nachsprechen kaschiert, bzw. verdeckt wird. Dafür sind Spiele, Variationen sowie Begleitgeräusche und – Bewegungen charakteristisch (Dieling, Hirschfeld, 2000).

Bei den *produktiven Übungen* steht die Kreativität im Vordergrund, da die Lernenden aufgefordert werden, Erfragtes selbstständig auszudenken, also produktiv und kreativ zu sein. Der Lernende muss nicht mehr lediglich wiederholen, sondern sein Gedächtnis anstrengen, sein Wissen verwenden und Gelerntes zeigen (Dieling, Hirschfeld, 2000).

Angewandte (Aus-)Sprechübungen

Angewandte (Aus-)Sprechübungen beziehen sich auf die Aufgaben, bei denen die Schüler das bereits vorhandene Wissen anwenden müssen. Sie teilen sich auf das *Vortragen/Lesen* und *Freies Sprechen*.

Vortragen/Lesen bezieht sich auf das vorbereitete oder unvorbereitete Lesen der eigenen bzw. fremden Texte (Dieling, Hirschfeld, 2000). Dabei denkt man an Briefe, Gedichte oder Prosa, auf der Ebene des Erzählens, Berichtens oder Beschreibens.

Zuletzt kommt *Freies Sprechen*, das den schwierigsten Typ der Sprechübungen darstellt. Die Lernenden müssen in der Lage sein, phonetisch korrekt und verständlich zu sprechen. Dabei müssen besondere Anlässe zur freien Rede angegeben werden, wie beispielsweise Begrüßung, Gratulation oder Danksagung (Dieling, Hirschfeld, 2000).

Für die Ausspracheschulung bietet sich immer das Lehrwerk als die grundlegende Basis an.

6.3. LEHR- UND LERNMATERIALIEN ZUR PHONETIK

Lehrpersonen lehnen sich bei ihrer Arbeit meistens auf die Lehrwerke an, mit denen sie unterrichten. Der Aufbau dieser Bücher, das Angebot an Texten, Übungen, Bildern, Erläuterungen usw. bestimmen damit den Lehr- und Lernprozess. „Im Allgemeinen kann man nicht davon ausgehen, dass Lehrwerke ausreichend Übungsangebote zur Phonetik machen“

(Dieling, Hirschfeld, 2000). Deswegen ist die Lehrperson aufgefordert, selbst Mangel am Lehrmaterial zu kompensieren. Solche Übungen, die selbst entwickelt oder personalisiert sind, machen den SuS viel Spaß und sind oft anregender und motivierender als Lehrbuchübungen.

Neben den gedruckten Materialien (Büchern, Heften, Zeitschriften, Arbeitsblätter usw.), die im Sprachunterricht immer noch den ersten Platz unter den Unterrichtsmitteln besetzen, spielen viele andere Medien ebenfalls eine wichtige Rolle. Im Phonetikunterricht sind vor allem Audio- und Videoaufnahmen nützlich. Inzwischen sind zahlreiche digitale Inhalte entwickelt worden, die die Lehrkräfte im Unterricht einsetzen können. Dies bezieht sich vor allem auf die Online-Spiele und -Übungen sowie auf die digitalen Inhalte von Verlagshäusern, die meistens ein Lehrwerk begleiten.

Bisherigen Überlegungen weisen auf die Wichtigkeit der Aussprache beim Fremdsprachenlernen hin. In diesem Sinne sind auch Forschungsarbeiten und Studien im Bereich Ausspracheschulung von großer Relevanz. Im nächsten Kapitel werden die ausgewählten Forschungen präsentiert, die sich mit der Frage der Aussprache im Unterricht beschäftigten.

7. BISHERIGE UNTERSUCHUNGEN DER AUSSPRACHESCHULUNG IM UNTERRICHT

Im ersten Teil dieses Kapitels werden die internationalen Forschungen vorgestellt und beschrieben. Die ersten zwei Untersuchungen wurden unter den Lehrenden und Lernenden durchgeführt und umfassen folgende Aspekte: die Wichtigkeit der Aussprache im Unterricht, der Schwierigkeitsgrad dieses sprachlichen Bereiches und die häufigsten Schwierigkeiten der Schüler beim Erlernen der korrekten Aussprache. Danach folgen noch zwei Forschungen, wobei eine unter Lehrenden und die andere unter den Lernenden durchgeführt wurde. In diesen Untersuchungen beschäftigten sich die Autoren mit den Fehlerkorrekturen, dem Grad der Zufriedenheit der Lehrpersonen mit ihrer eigenen Aussprache sowie mit ihren Kompetenzen im Bereich der Ausspracheschulung.

Anschließend werden zwei in Kroatien durchgeführte Umfragen, die sich mit der Wichtigkeit und Stellung der Aussprache im Unterricht sowie mit der Meinung der Lehrkräfte über die mündlichen Korrekturen befasst haben, dargestellt.

7.1. INTERNATIONALE UNTERSUCHUNGEN

Muchengaguyo Tendai führte 2020 in ihrer Projektarbeit als Teil des Masterstudiums an der Universität von Nairobi eine empirische Untersuchung durch, und zwar mit dem Ziel, die Schwierigkeiten bei der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht zu erforschen. Zwei Hauptmethoden der Datenerhebung wurden verwendet: Fragebögen und Interviews, wobei vier DozentInnen des Fachbereichs Germanistik der Universität von Simbabwe und 10 DaF – Studierenden teilnahmen.

75 % der Befragten behaupteten, dass der Ausspracheunterricht sehr wichtig ist und 25 % deuten, dass es relativ wichtig ist. In den Interviews stellten alle vier DozentInnen fest, dass Wörter mit Umlauten am schwierigsten zu unterrichten sind, ebenso wie Wörter mit dem Laut r /‘r‘/. Die DozentInnen erwähnten, dass dies vor allem deshalb eine Schwierigkeit darstellt, weil die Studierenden nicht in der Lage sind, diese Laute mit dem Lautsystem in ihrer Muttersprache vertraut zu machen. Dies bedeutet, dass die Studierenden die Wörter mit Umlauten, z. B. *Küchen*, wie ein Wort ohne Umlaute, z. B. *Kuchen*, aussprechen. Eine weitere Schwierigkeit, die von den DozentInnen genannt wurde, besteht darin, dass die Studierenden die Wörter oft auf Englisch aussprechen. Der Grund dafür ist die Tatsache, dass die Studierenden mit dem Englischen mehr konfrontiert sind und dass Englisch oft als erste Fremdsprache gelernt wird, was auch in Kroatien meistens der Fall ist. Als eine weitere Schwierigkeit wurde identifiziert, dass sich die Studierenden manchmal weigerten, bzw. sich keine Mühe machen, um die richtige Aussprache zu erlernen. Sie ziehen es vor, die Wörter so auszusprechen, wie es ihnen am leichtesten fällt und vermeiden, die korrekte Aussprache nachzusprechen. Dabei geht es am häufigsten um die Wörter mit „ö“ /ø:/ und „ü“ /y:/. Als das wichtigste Störungselement neben dem Englischen, betonen die DozentInnen die Interferenz der Muttersprache, wobei das bereits eingeübte Tonsystem der Muttersprache den Zweitspracherwerb erschwert (Tendai, 2020).

Vibeke Grunnreis Kessner (2016) führte im Rahmen ihrer Masterarbeit auf dem Institut für Fremdsprachen an der Universität Bergen in Norwegen eine Untersuchung durch. Sie beschäftigte sich mit den Einstellungen der Lehrenden und Lernenden bezüglich Aussprache im Unterricht. Die Instrumente der Forschung waren das Interview und die Befragung der Lernenden sowie die Beobachtung der Unterrichtsstunden. Insgesamt nahmen 86 Lernenden und 5 Lehrenden aus mehreren Grundschulen in der Forschung teil.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass 66 % der Befragten die Aussprache wichtig oder teilweise wichtig finden, um verstanden zu werden. Für die Mehrheit ist die Aussprache ganz (14,8 %) oder ein bisschen (59,3 %) schwierig, aber sie haben Spaß und Interesse an Aktivitäten zur Ausspracheschulung (88,9 %). Ferner meinen die SuS, dass sie oft oder ab und zu mit der Aussprache im Unterricht arbeiten. Die Lernenden sagen, dass die Lehrkraft oft (59,3 %) oder ab und zu (40,7 %) über Ausspracheregeln spricht und sie beim Sprechen oder Lesen korrigiert (Kessner, 2016).

Robin Walker führte 1999 eine Umfrage unter 350 Grund-, Sekundär- und Erwachsenenlehrern in Spanien durch. In seiner Forschung untersuchte er die Ansichten und Wünsche der Lehrpersonen bezüglich ihrer eigenen Aussprache, sowie ihre eigene Unterrichtspraxis. Es stellte sich heraus, dass weniger als 7 % der Lehrer ihre Aussprachearbeit planen. Dies steht in krassem Gegensatz zu weniger als 2 % der Befragten, die angaben, dass die Aussprache ihrer Schüler nicht wichtig sei, und zu dem Ergebnis, dass 65 % der Befragten angaben, interessiert oder sehr interessiert daran zu sein, dass ihre Schüler eine gute Aussprache haben. Darüber hinaus gaben 37 % der Lehrer an, regelmäßig und 45 % gelegentlich an der Aussprache zu arbeiten. Etwa 27 % aller Sekundärschullehrer gaben an, „rein spontan“ an der Aussprache zu arbeiten. Während nur sehr wenige Lehrer die Bedeutung der Aussprache in Frage stellen, geben die meisten zu, dass sie nicht wissen, wie man sie unterrichtet.

Bezüglich der Wahrnehmung Lehrers eigenen Akzents gaben nur 4 % an, dass sie mit ihrem Akzent zufrieden seien und nicht versuchten, sich zu verbessern, während nur 3 % der Befragten zugaben, mit ihrem Akzent unzufrieden zu sein, aber aufgrund anderer Prioritäten nicht in der Lage seien, etwas zu unternehmen. Die Mehrheit der Befragten (81 %) war weder zufrieden noch unzufrieden, versuchte aber, sich zu verbessern (Walker, 1999).

Jürgen Schweckendiek (2008) führte ebenso eine Untersuchung unter Lehrenden durch, und zwar unter Grundschullehrkräfte in Berlin bezüglich ihrer Einstellungen zu Fehlern und zur Fehlerkorrektur. Es wurde gefragt, was die Lehrkräfte korrigieren, wie und wann.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass nur zu ca. 50 % der phonetischen und syntaktischen und ca. 80 % der inhaltlichen oder lexikalischen Fehler korrigiert werden. Die Ergebnisse hat Schweckendiek (2008) mit der Theorie unterstützt, dass die Fehlerkorrekturen von dem Lernziel abhängen, bzw. bei phonetischen Fehlern hängt die Korrektur von der Verständlichkeit der Äußerung ab. „Allgemein sollte man sich das Lernziel der Aktivität überlegen und Korrekturen auf dieses Ziel konzentrieren, die anderen Fehler kürzer und beiläufiger behandeln“ (Schweckendiek, 2008; S. 139). Was die Zeit der Korrektur betrifft, hat es sich als

besser herausgestellt, bei freien Äußerungen, wie z. B. Rollenspielen die Fehler zu notieren und erst später in einer Korrekturphase auf sie einzugehen. „Korrektur, die erst am Ende einer Lerneräußerung vorgenommen wird, wird häufig damit begründet, dass man den Schüler nicht unterbrechen wollte. Es sei eine Frage der Höflichkeit.“ (Kleppin, 1998; S. 107). Bei Kompetenzfehlern müssen sofort Hilfen angeboten werden, z. B. bei Ausdrucksproblemen. Ferner soll man bei Aussprachefehlern sofort nach dem Fehler korrigieren (Schweckendiek, 2008). Nach der Meinung der Befragten, sollte die Korrektur möglichst unauffällig geschehen, d. h., zuerst einmal eine indirekte Korrektur machen, womit das inhaltlich Richtige vor der formalen Korrektur bestätigt werden soll (Kleppin, 1998).

7.2. UNTERSUCHUNGEN IN KROATIEN

Nach der Darstellung der internationalen Forschungen, veranschaulicht das nächste Kapitel zwei Forschungen im Bereich der Aussprache, die in Kroatien durchgeführt wurden. Eine Untersuchung befasste sich mit der mündlichen Korrektur und die andere mit dem Stellenwert der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht.

Olja Ničić hat sich im Jahr 2014 in ihrer Diplomarbeit mit der Frage der mündlichen Korrektur im DaF-Unterricht in Kroatien beschäftigt. In ihrer Untersuchung benutzte sie einen Fragebogen, der aus sechs offenen Fragen bestand. Die Probanden waren zwei Lehrende, die Deutsch als Fremdsprache an der Philosophischen Fakultät in Osijek unterrichten.

Beide Probandinnen gaben an, dass sie die Fehler korrigieren, weil die Fehler sonst dauernd bleiben konnten und mit dem Ziel, dass sich die Fehler nicht mehr wiederholen. Auf die Frage was korrigiert wird, behauptete die erste Lehrende, die Sprachrichtigkeitsfehler (morphologische Fehler, Wortschatzfehler, u. ä.) zu korrigieren. Ähnlich antwortete auch die zweite Lehrende; sie korrigiert meistens grammatische Fehler und Aussprachefehler, seltener stilistische Fehler. Bei beiden Lehrenden werden Fehler meistens im Grammatikunterricht korrigiert (Ničić, 2014).

Da die Befragten angaben, in erster Linie grammatikalische Fehler und Sprachrichtigkeitsfehler, von denen das Verständnis der Äußerung abhängt, zu korrigieren, kann man eine Parallele mit der Untersuchung von Schweckendiek ziehen. Nämlich, seine Ergebnisse zeigten, dass die Fehlerkorrekturen von dem Lehrziel abhängen, bzw., dass bei

phonetischen Fehlern die Korrektur von der Verständlichkeit der Äußerung abhängt (Schweckendiek, 2008).

Mateja Vrbanec befasste sich im Jahr 2013 in ihrer Diplomarbeit „*Aussprache im DaF-Unterricht in der Grundschule*“ auch mit der Frage der Aussprache. Ihre Untersuchung hat an ein paar Grundschulen in Zagreb stattgefunden, an denen sich 10 Deutschlehrerinnen beteiligten. Sie untersuchte die Wichtigkeit und den Stellenwert der Aussprache im Unterricht.

Auf die Frage „Ihrer Meinung nach wie wichtig ist die Aussprache beim Deutschlernen?“ gaben 50 % der Befragten an, dass die Aussprache wichtig ist. Interessant ist es, dass 10 % der Befragten glauben, dass die Aussprache überhaupt nicht wichtig ist. Obwohl nur 20 % der Befragten angaben, dass die Aussprache weniger wichtig ist, glauben 40 % der Befragten, dass die Aussprache den Schülern wenig wichtig ist. Nur 10 % glauben, dass es den Schülern sehr wichtig ist.

Dass die Aussprache ein Teil ihres Unterrichts ist, gaben 90 % der Befragten an. Wenn man die Aussprache mit den anderen Sprachgebieten vergleicht, glauben 60 % der Probanden, dass die Aussprache im Vergleich zu der Grammatik im Hintergrund steht. Sogar 70 % denken, dass die Aussprache im Vergleich zu dem Wortschatz auch im Hintergrund steht. Keiner denkt, dass die Aussprache wichtiger als Wortschatz ist. Auf die Frage, ob die Ausspracheübungen ein Bestandteil der Lehrwerke sind, sind die Meinungen geteilt. 50 % der Befragten behaupten, dass solche Aufgaben in Lehrbüchern vorhanden sind, während 40 % der Befragten angeben, dass solche Aufgaben nicht im Lehrbuch vertreten sind.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in dieser Forschung untersucht wurde, ist die Korrektur der Aussprache bei Schülern. Nämlich, 70 % der Probanden korrigieren die Aussprachefehler der Schüler oft oder sehr oft. Es ist lobenswert, dass niemand die Antwort "nie" gewählt hat.

Umfangreiche neuere nationale Untersuchungen im Bereich der Ausspracheschulung im grundschulischen Fremdsprachenunterricht existieren zurzeit nicht. In diesem Sinne ist ein Mangel an Forschungen sichtbar, die sich sowohl mit den Meinungen der Lehrkräfte als auch mit Unterrichtspraxis befassen.

Um weitere Einblicke in Fragen der Ausspracheschulung im grundschulischen DaF-Unterricht in Kroatien zu bekommen, steht im Fokus der Untersuchung dieser Arbeit gerade die Aussprache. Im Folgenden werden das Design und die Resultate der Untersuchung präsentiert.

8. UNTERSUCHUNG

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erwähnt wird, basiert sich der Fremdsprachenunterricht größtenteils auf dem Erwerb möglichst vieler Wörter und grammatikalischen Regeln für die Verknüpfung dieser Wörter in Sätzen. Andererseits zeigen die Ergebnisse der neueren Forschungen, dass Lehrkräfte immer mehr Wert auf die Implementierung der Ausspracheschulung in ihren Unterricht und auf die Entwicklung der korrekten Aussprache legen. Um herauszufinden, ob die Unterrichtspraxis sowie die Meinungen der Lehrkräfte das genannte bestätigt oder dementiert, wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt.

8.1. ZIELE UND HYPOTHESEN

Die vorliegende Untersuchung hat zwei Ziele: 1. die Stellung der Aussprache im Vergleich zu anderen Sprachbereichen im DaF-Unterricht in kroatischen Grundschulen zu erforschen; 2. die Unterrichtspraxis in Bezug auf die Integration der Ausspracheschulung zu untersuchen.

Angesichts der Ziele der Untersuchung und der Resultate vorheriger Untersuchungen in diesem Bereich wurden folgenden Hypothesen formuliert:

H1: Die Aussprache wird im DaF-Unterricht weniger wichtig angesehen als andere Sprachbereiche.

H2: Von den sprachlichen Kenntnissen Grammatik, Wortschatz und Aussprache wird im Unterricht der Aussprache am wenigsten Zeit gewidmet.

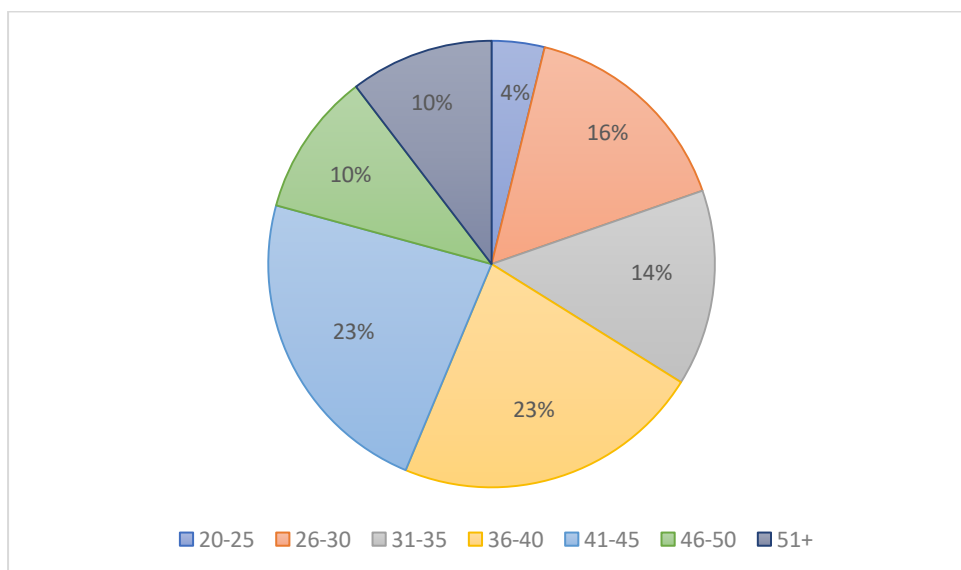
H3: Die Ausspracheschulung erfolgt meistens gleichzeitig mit der Einführung des neuen Wortschatzes.

H4: Für die Ausspracheschulung benutzen die Lehrkräfte meistens schon vorhandene Materialien und Übungen im Lehrwerk.

8.2. PROBANDEN

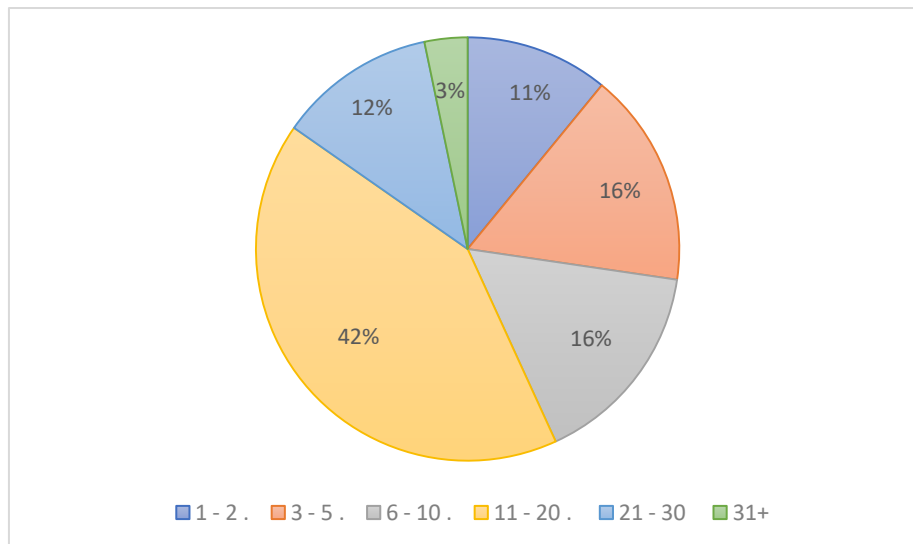
An der Studie nahmen 183 Deutschlehrkräfte der Grundschulen in der gesamten Republik Kroatien teil, davon sind 13 männliche Lehrer. 72 % der Befragten haben die Philosophische Fakultät abgeschlossen, 26 % diplomierten an der Fakultät für Lehrerbildung und der Rest der Befragten absolvierte eine andere Fakultät, die eine Ausbildung zum Deutschlehrer ermöglicht. Da Deutsch in den meisten Grundschulen in Kroatien erst in der 4. Klasse als zweite Fremdsprache eingeführt wird, ist es nicht verwunderlich, dass die meisten Befragten (58%) Deutsch in Sekundarbereich der Grundschule unterrichten. Nur 4 % der Befragten unterrichten Deutsch im Primarbereich der Grundschule (1. bis 4. Klasse), und 38 % unterrichten in allen Klassen der Grundschule.

Die grafische Darstellung 1 zeigt die Frequenz der Befragten in Bezug auf das Alter. Es ist ersichtlich, dass die meisten Befragten zwischen 36 und 40 oder zwischen 41 und 45 Jahre alt sind. Die geringste Zahl der Befragten (nur 4 %) ist zwischen 20 und 25 Jahren alt.



Graphische Darstellung 1. Verteilung der Befragten nach dem Alter

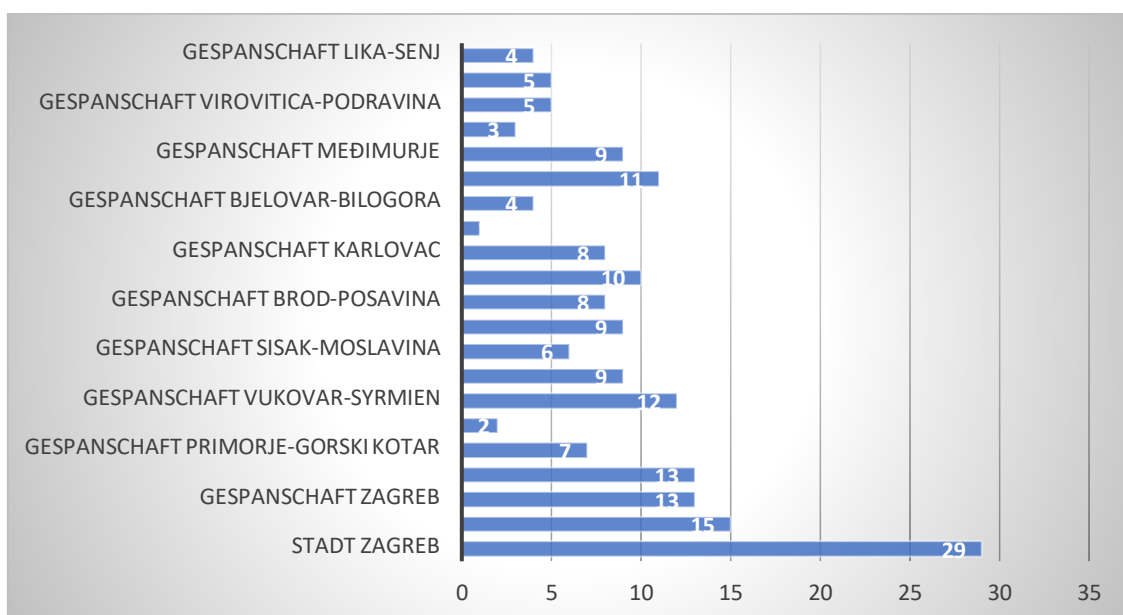
Graphische Darstellung 2 zeigt die Frequenz der Befragten in Bezug auf die Amtszeit. Die weitaus größte Zahl der Befragten (sogar 42 %) verfügt über 11-20 Jahre Berufserfahrung im Deutschunterricht. Diese Angaben sind im Einklang mit der Tatsache, dass die Mehrheit der Befragten zwischen 36 und 45 Jahre alt ist.



Graphische Darstellung 2. Verteilung der Befragten nach der Amtszeit

Graphische Darstellung 3 zeigt, dass die meisten Befragten in der Gespanschaft der Stadt Zagreb unterrichten, was zu erwarten war, da die Stadt Zagreb im Vergleich zu anderen Gespanschaften in der Republik Kroatien bei weitem die meisten Grundschulen hat.

Nach der Anzahl der Befragten sticht auch die Gespanschaft Split-Dalmatien hervor, wo 8 % der Befragten unterrichten. Die Gespanschaft, wo nur 1 Befragte unterrichtet, ist Gespanschaft Dubrovnik-Neretva.



Graphische Darstellung 3. Verteilung der Befragten nach der Gespanschaft

8.3. INSTRUMENTE UND VERFAHREN

Die Untersuchung wurde mit Hilfe von zwei Instrumenten durchgeführt - einem online-Fragebogen (S. Anhang 1) und der Beobachtung des Unterrichts nach einem dafür entworfenen Kriterienraster (S. Tabelle 3).

Zuerst wurden die Daten mittels des online Fragebogens erhoben. Der Fragebogen, mit der Bitte an Deutschlehrer, die in der Grundschule unterrichten ihn auszufüllen, wurde in folgenden Facebook-Gruppen veröffentlicht: *UČITELJSKI FAKULTET (Sveučilište u Zagrebu) (DIE FAKULTÄT FÜR LEHRERBILDUNG (Universität Zagreb))*, *UFZG modul: njemački (sve godine)² (UFZG Modul: Deutsch (alle Jahrgänge))* und *Školska zbornica (Das schulischen Lehrerzimmer)*. Ebenfalls wurde der Fragebogen an öffentlich zugängliche E-Mail-Adressen der Grundschulen in Kroatien verschickt. Die Daten wurden zwischen dem 23. November und dem 1. Dezember gesammelt. Die Anleitung am Beginn des Fragebogens nannte den Zweck und das Ziel der Untersuchung und betonte klar die Anonymität und Freiwilligkeit der Teilnahme.

Der Fragebogen beinhaltete demografische Fragen (Geschlecht, Alter, abgeschlossene Fakultät, Amtszeit, Klassen und Gespanschaft in denen die Befragten unterrichten) und Fragen, die die Stellung und Integration der Aussprache in den Deutschunterricht untersuchten. Danach wurden auch die Quellen und Materialien, die die Lehrpersonen für die Ausspracheschulung benutzen, erfragt. Mit den Fragen wie beispielsweise „Wie oft korrigieren Sie die Aussprachefehler der Schüler?“ und „Erstellen sie selbst die Materialien für die Entwicklung der korrekten Aussprache“ wurde auch die Lehrerrolle im Prozess der Ausspracheschulung detaillierter ergründet.

Die Beobachtung des Unterrichts fand vom 25. Januar bis 8. Februar statt. Während dieser Zeit hospitierte die Autorin dieser Arbeit in 20 Unterrichtsstunden bei zwei verschiedenen Deutschlehrerinnen (10 Stunden für jede Lehrerin) in zwei Zagreber Grundschulen. Davon entfielen 6 Unterrichtsstunden auf den Sekundarbereich (von 5. bis 8. Klasse) und die restlichen 14 Stunden auf den Primarbereich der Grundschule (von 1. bis 4. Klasse).

Für die Unterrichtsbeobachtung wurde ein Kriterienraster entwickelt, das in der Tabelle 3 dargestellt ist.

² Die Umfrage wurde nur den diplomierten Mitgliedern der erwähnten Gruppen angeboten

Tabelle 3.

Kriterienraster für die Unterrichtsbeobachtung

| KLASSE: GROBZIEL: | | | | |
|-------------------------|------------|--------------|-----------|------------|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| | | | | |
| | | | | |

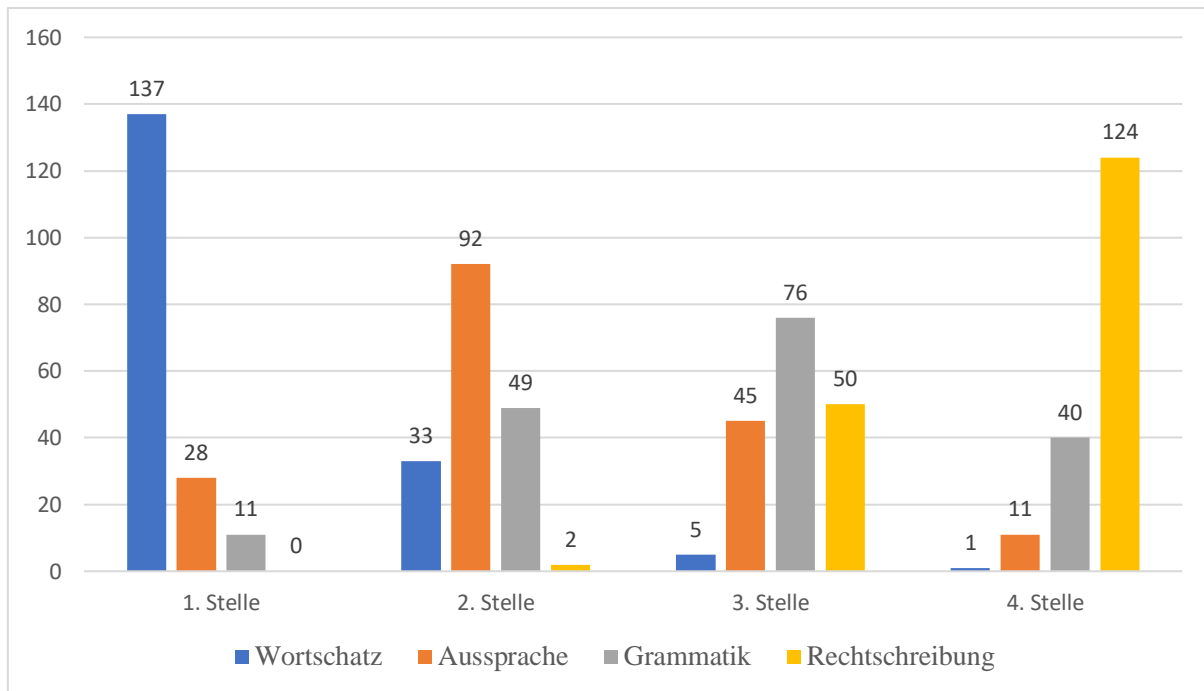
In jeder beobachteten Stunde wurden das Grobziel und die jeweiligen Phasen und Lernschritte notiert. Dabei wurde beobachtet welche Kenntnisse und Fertigkeiten in der einzelnen Phase, bzw. im Lernschritt entwickelt werden und welches Lernziel verfolgt wird. Für jeden Lernschritt wurde notiert ob, auf welche Art und Weise und in welchem zeitlichen Umfang die Aussprache implizit oder explizit vermittelt wurde.

9. ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung werden in zwei Kategorien dargestellt: Stellenwert der Aussprache im Unterricht und die Integration der Aussprache in den Unterricht.

9.1. STELLENWERT DER AUSSPRACHE IM UNTERRICHT

In diesem Kapitel wird die ermittelte Stellung der Aussprache in der Unterrichtspraxis veranschaulicht. Der Stellenwert der Aussprache im Unterricht wurde anhand von folgenden Fragen im Fragebogen untersucht: Wie wichtig und schwierig ist der einzelne im Unterricht zu vermittelnde Sprachbereich, welches Element der Aussprache - Intonation oder Artikulation - ist nach Meinung der Befragten wichtiger und wie viel Zeit verwenden die Lehrkräfte für die Entwicklung einzelner Sprachelemente.

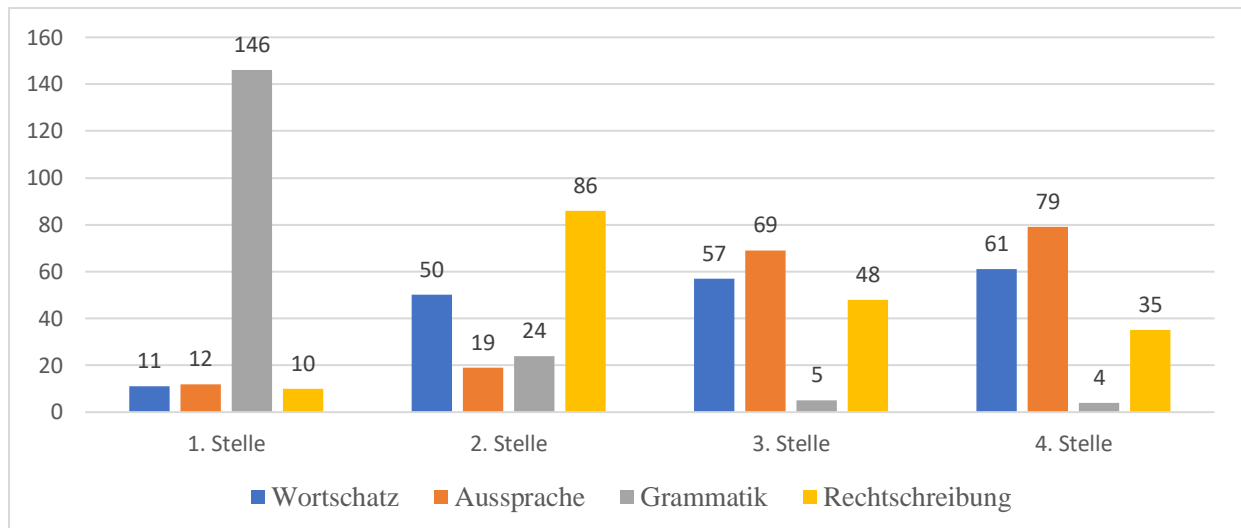


Graphische Darstellung 4. Rangieren sprachlicher Elemente nach Wichtigkeit – Frequenz der Antworten hinsichtlich der zugeschriebenen Position

In der graphischen Darstellung 4 ist gezeigt, welcher Anteil der Befragten einzelne sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten auf die erste, zweite, dritte oder vierte Stelle der Wichtigkeit im Unterricht gestellt hat. Nach den Ergebnissen kann man feststellen, dass die Mehrheit der Befragten (78 %) als das wichtigste Element der deutschen Sprache den Wortschatz identifiziert. Auf der anderen Seite ist nach der Meinung von 70 % der Befragten das am wenigsten wichtige Element die Rechtschreibung. Interessant ist die Tatsache, dass nur ein Befragter glaubt, dass Wortschatz am wenigsten wichtig ist sowie dass keiner der Befragten die Rechtschreibung als das wichtigste Element ausgewählt hat. Die größte Zahl der Befragten (52 %) stufte die Aussprache als zweitwichtigste ein.

In der grafischen Darstellung 5 ist die Meinung der Befragten über den Komplexitätsgrad, bzw. den Lernschwierigkeitsgrad der einzelnen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten dargestellt. Es überrascht nicht, dass 82 % der Befragten, als das komplexeste Element der Sprache die Grammatik ausgewählt hat und nur 4 von 179 Befragten, die diese Frage beantwortet haben, die Grammatik als das einfachste Element bewertet haben.

Andere Sprachelemente haben eine gleiche Anzahl von Stimmen, die sie an erster Stelle einordnen (10, 11 oder 12 von 179 Befragten). Die meisten Befragten (44 %) setzten die Aussprache in Bezug auf dem Komplexitätsgrad an letzter Stelle, woraus sich beschließen lässt, dass die Aussprache als einfachstes Sprachelement gewählt wurde.

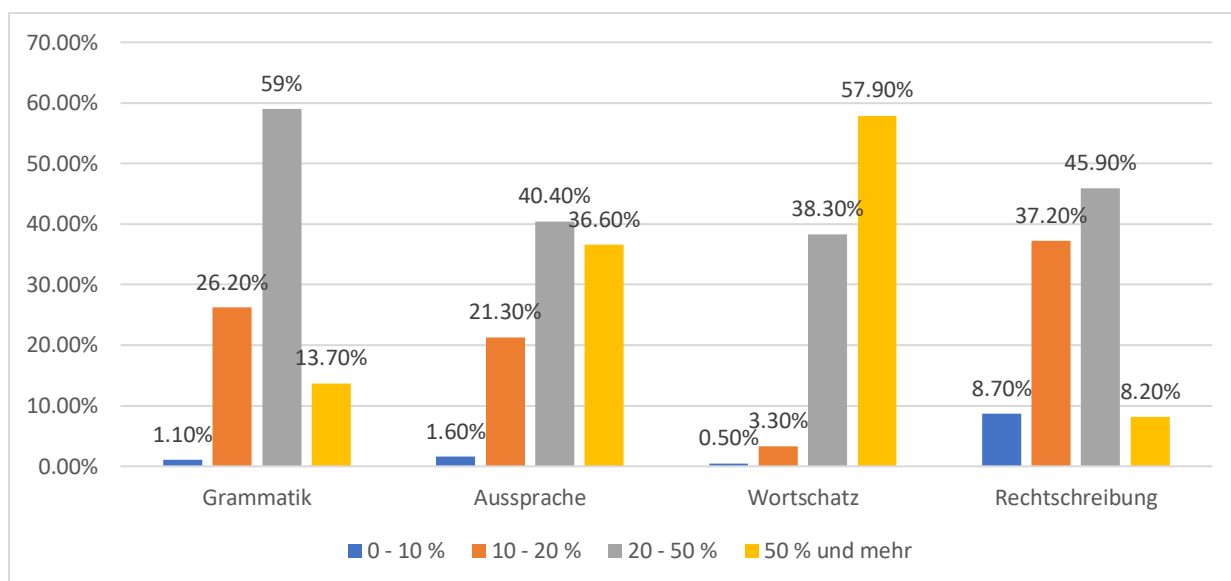


Graphische Darstellung 5. Rangieren sprachlicher Elemente nach dem Komplexitätsgrad – Frequenz der Antworten hinsichtlich der zugeschriebenen Position

Die Meinung der Befragten über den durchschnittlichen Zeitaufwand für den Erwerb einzelner Sprachelemente im Unterricht ist in der grafischen Darstellung 6 zu sehen. Aus den präsentierten Daten lässt sich schließen, dass Lehrer den größten Teil ihrer Unterrichtszeit der Entwicklung des Wortschatzes widmen. Nur 1 Befragter gab an 0-10 % seiner Unterrichtszeit der Wortschatzvermittlung zu widmen.

Auf die Rechtschreibung achten Lehrer hingegen am wenigsten im Unterricht. Nur 8,2 % gab an sich im Unterricht 50% und mehr mit der Rechtschreibung zu befassen. 46 % der Befragten widmen in ihrem Unterricht der Rechtschreibung 0-10 oder 10-20 % der Zeit.

Grammatik und Aussprache lagen im Mittelfeld, während die Aussprache noch einen Vorteil hat (37 % der Befragten gaben an, 50 und mehr % ihrer Zeit der Aussprache zu widmen, was nur 14 % der Befragten für die Grammatik angaben).



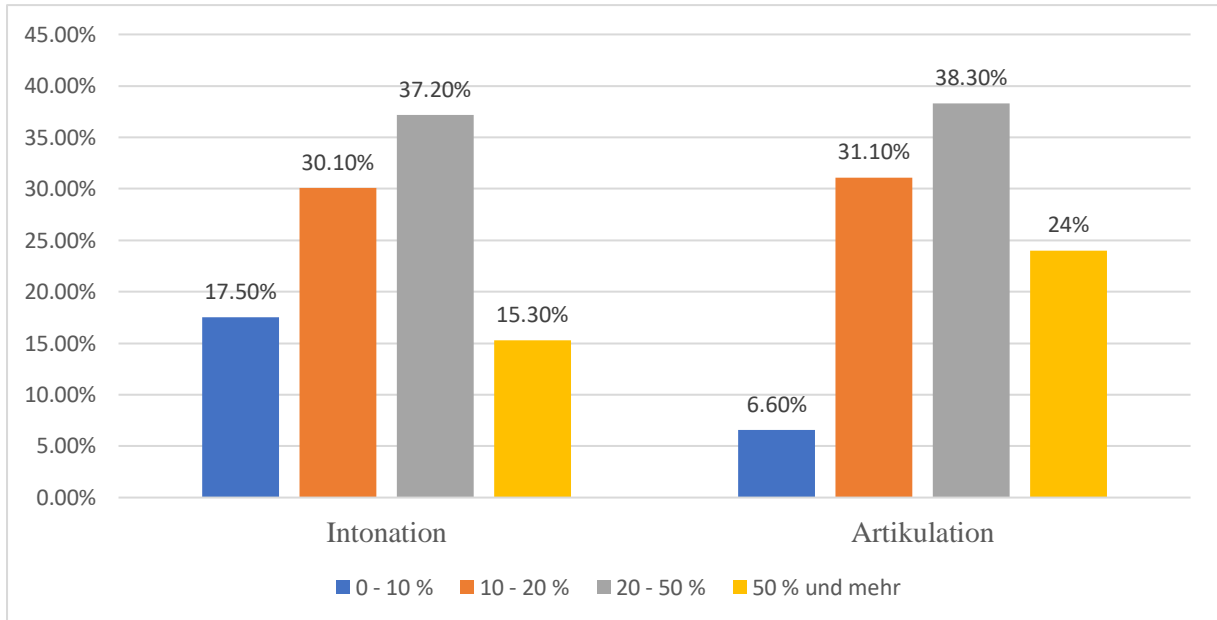
Graphische Darstellung 6. Prozentsatz der durchschnittlichen Zeit, die für die Entwicklung einzelner Sprachelemente aufgewendet wird

In der Umfrage wurden die DeutschlehrInnen ebenfalls gezielt gefragt welches Element der Aussprache - die Intonation oder die Artikulation - sie für wichtiger halten. Dabei wurde in der Frage erklärt, dass die Intonation sich auf die Melodie von Wörtern und Sätzen, Rhythmus, Tempo, Betonung und Pausen bezieht, während die Artikulation die Bildung und Aussprache einzelner Lauten umfasst. Die Mehrheit der Befragten (68 %) gaben an, dass die Artikulation wichtiger ist, während 32 % als das relevantere Element die Intonation auswählten.

Diese Ergebnisse sind überraschend, insbesondere im Vergleich zu den Tatsachen, die im theoretischen Teil dieser Arbeit angeführt wurden. Seit langem ist nämlich bekannt, dass es für die SuS wichtiger ist, die Intonation korrekt zu beherrschen sowie, dass Artikulationsabweichungen vom Hörer viel eher toleriert werden als Fehler gegen den Sprechrhythmus, gegen den Wort- und Satzakkzent oder falsche melodische Muster (S. Kapitel 2).

Wie viel Zeit die befragten Lehrpersonen in ihrem Unterricht für die Entwicklung einer genauen Intonation bzw. Artikulation der SuS aufwenden ist aus der grafischen Darstellung 7 ersichtlich. Mehr als die Hälfte ihrer Unterrichtszeit widmen 24 % der Befragten der Entwicklung der Artikulation, während denselben Zeitanteil der Intonation nur 15,3 % der Befragten widmen. Ebenfalls ist der Prozentsatz der Befragten, die nur 0-10 % ihrer Unterrichtszeit der Intonation widmen, viel höher (sogar 17,5 %), als der Anteil der Lehrpersonen, die angeben 0-10 % ihrer Zeit für die Entwicklung der Artikulation aufzubringen. Die Mehrheit der Lehrpersonen,

ungefähr 38 % gibt an zwischen 20 und 50 Prozent ihrer Unterrichtszeit für beide Aspekte der Ausspracheschulung aufzuwenden. Die Ergebnisse in diesem Segment zeigen so, dass Lehrpersonen mehr Zeit des Unterrichts einer genauen Artikulation, als der Intonation widmen. Angesichts der Ergebnisse, dass die Befragten die Artikulation für wichtiger als die Intonation halten, waren solche Befunde zu erwarten.



Graphische Darstellung 7. Prozentsatz der durchschnittlichen Zeit, die für die Entwicklung einzelner Elemente der Aussprache aufgewendet wird

Im Folgenden Kapitel werden die Resultate bezüglich der Integration der Ausspracheschulung in den DaF-Unterricht präsentiert. Dabei wird der Fokus auf die benutzten Quellen und Materialien zur Ausspracheschulung sowie auf die Lehrerrolle im Prozess der Aussprachevermittlung gelegt.

9.2. INTEGRATION DER AUSSPRACHESCHULUNG IN DEN UNTERRICHT

9.2.1. QUELLEN UND MATERIALIEN

Lehrbücher spielen eine wichtige Rolle bei der Bestimmung der Inhalte, die im Unterricht behandelt werden. Demzufolge war es wichtig zu erforschen, in welchem Maße die Ausspracheübungen, nach Meinung der Probanden, in den Lehrwerken präsent sind, bzw. ob

die Lehrbücher genügend Material bieten, um bei den Schülern eine genaue Intonation und Artikulation zu entwickeln.

Auf diese Frage antworteten 72 % der Probanden positiv, während nur 28 % eine negative Antwort wählten. Vergleicht man das mit den Ergebnissen einer Untersuchung von Vrbanec aus dem Jahr 2013, wo nur 50 % der Befragten mit „Ja“ geantwortet hat, kann man feststellen, dass sich die Situation diesbezüglich ziemlich verbessert hat.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (92 %) gab an, neben der eigenen Rolle des Sprachvorbildes zusätzliche Mittel zu verwenden, mit denen sich die Schüler die Aussprache aneignen. Bei dieser Frage konnten die Befragten mehrere Antworten wählen sowie die eigene Antwort dazuschreiben. Die Ergebnisse sind folgende: 72 % aller Befragten benutzen in ihrem Unterricht CD aus dem Lehrbuch-Set, 82 % benutzen die Videos, weiterhin verwenden 35 % der Befragten Filme und wie erwartet, eine große Anzahl der Befragten (84 %) benutzen Lieder. Die meisten Antworten, die die Befragten selbst angeführt haben, beziehen sich auf digitale Inhalte mit dem Schwerpunkt auf Online-Spiele, die Lehrer entweder selbst erstellen oder die auf der Plattform eines Verlags verfügbar sind.

Mit der zweiten Frage in diesem Teil des Fragebogens wollte herausgefunden werden, aus welcher Quelle Lehrpersonen am häufigsten die Ideen und Materialien zur Ausspracheschulung leihen. Hier konnten ebenfalls mehrere Antworten gewählt werden. Unter allen Antworten wählten die meisten Deutschlehrer (74 %) das Lehrwerk und digitale interaktive Materialien (80 %) als die meistbenutzten Quellen. 26 % der Befragten gaben an, Ideen in zusätzlicher Literatur zu suchen und 21 % benutzen das Lehrerhandbuch als Ideenquelle.

9.2.2. LEHRERROLLE

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit schon erwähnt wird, spielen die Lehrkräfte im Prozess der Aussprachevermittlung eine entscheidende Rolle. Infolgedessen war es bedeutsam herauszufinden, auf welche Art und Weise die Lehrpersonen die Aussprache in den Unterricht integrieren und wie sieht ihre Rolle diesbezüglich aus ihrer eigenen Perspektive aus.

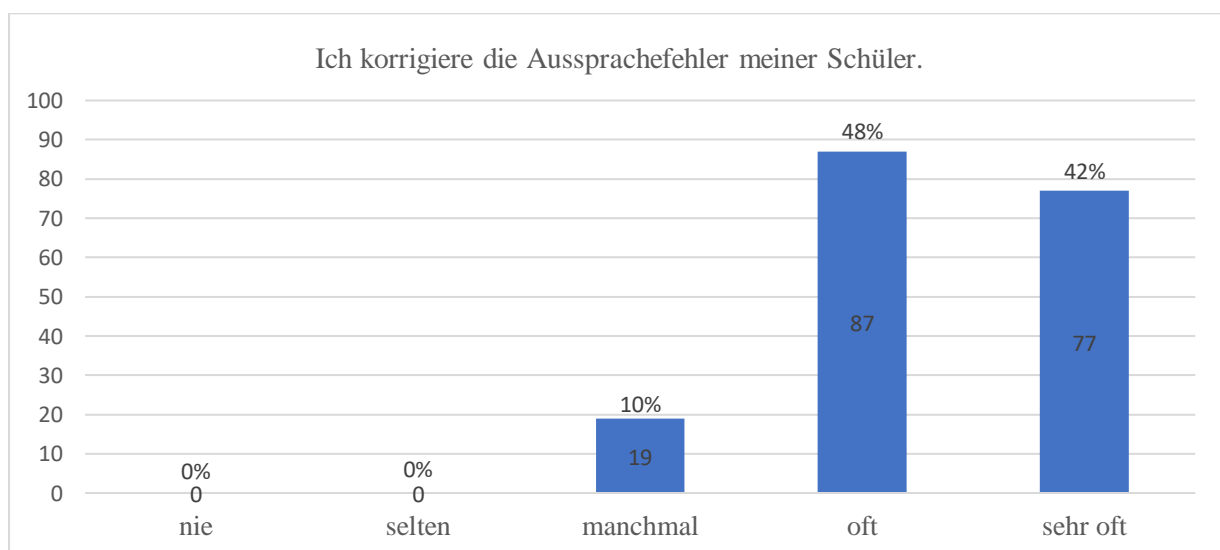
Die erste Frage in diesem Teil des Fragebogens erforschte, in welchem Teil der Stunde die Lehrpersonen am häufigsten Aufmerksamkeit der Aussprache schenken. Sogar 80 % der Befragten haben die Option „Im Hauptteil“ ausgewählt. Das lässt sich damit verbinden, dass

die Ausspracheschulung meistens mit der Wortschatzschulung, bzw. mit dem Erwerb neuer Wörter verbunden ist, was im höchsten Maße im Hauptteil der Stunde stattfindet.

Die Meinungen der restlichen Befragten sind ungefähr gleich verteilt. 9 % der Probanden wählten die Antwort „in der Einführung der Stunde“ und 11 % der Befragten machen es meistens im Schlussteil.

Die Antworten auf die Frage „Bei welcher Art von Unterrichtsstunde achten Sie am meisten auf die Aussprache?“ sind einerseits überraschend, andererseits waren sie zu erwarten. Der Großteil der Befragten (57 %) achtet am meisten in Unterrichtsstunden der Bearbeitung und Vermittlung neuer Inhalte auf die Aussprache, was die Vermutung, dass die Ausspracheschulung meistens mit dem Erwerb neuer Wörter verbunden ist bestätigt. 43 % der Probanden behaupten, sich mit der Aussprache meistens in Wiederholungsstunden zu beschäftigen. Überraschenderweise gab nur einer von 183 Befragten an, dass er in einer Prüfungsstunde hauptsächlich Wert auf die Aussprache legt. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu der Tatsache, dass sogar 50 % der Probanden angaben, dass sie die Aussprache in die Elemente der Bewertung der Schülerleistungen oft oder sehr oft einbeziehen.

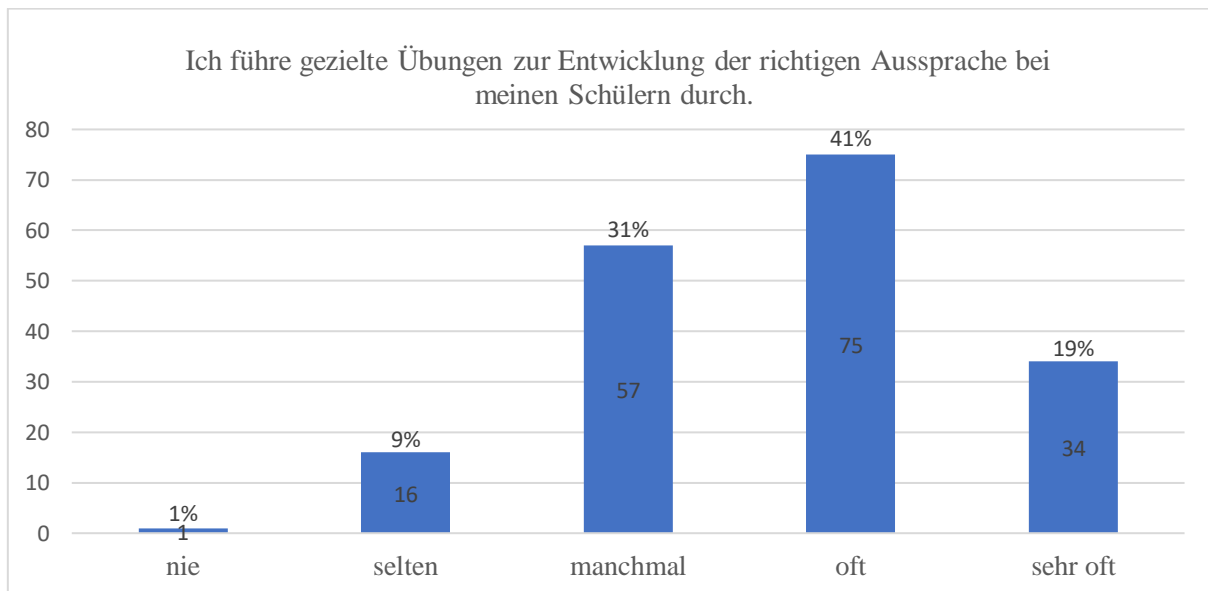
Bei den nächsten 6 Fragen in diesem Teil des Fragebogens wurden die Befragten gebeten die Häufigkeit des Zutreffens einzelner Aussagen auf sie selbst einzuschätzen. Dabei bedeutete 1 „nie“, 2 „selten“, 3 „manchmal“, 4 „oft“ und 5 „sehr oft“. In der grafischen Darstellung 8 sind die Antworten der Befragten bezüglich der Korrektur der Aussprachefehler dargestellt.



Graphische Darstellung 8. Aufteilung der Probanden hinsichtlich der Häufigkeit der Korrektur von Aussprachefehlern bei Schülern

Der Lehrer hat im Deutschunterricht eine entscheidende Rolle und, wie schon im theoretischen Teil der Arbeit erklärt wurde, ist ein wichtiger Bestandteil seines Handelns im Unterricht die Korrektur der Aussprachefehler. Da der Deutschunterricht für die Schüler sehr oft nur die einzige Informationsquelle ist, sollte der Lehrer den Schülern eine konkrete Rückmeldung hinsichtlich ihrer Aussprache geben. Dies tun auch 48 % der Befragten oft und 42 % sehr oft. Keiner der Befragten gab an selten oder nie Aussprachefehler zu korrigieren. Dies zeigt, dass eine große Anzahl von Lehrern (sogar 90 % von ihnen) die Bedeutung der Korrektur von Aussprachefehlern erkannt hat.

Die nächste Aussage, die die Lehrer bewerten sollten, bezog sich auf die Durchführung gezielter Übungen zur Entwicklung der Aussprache im Unterricht. Die Resultate sind der grafischen Darstellung 9 zu entnehmen.



Graphische Darstellung 9. Verteilung der Befragten in Bezug auf die Häufigkeit der Durchführung der gezielten Übungen zur Ausspracheschulung

Die in Darstellung 9 angegebenen Werte zeigen wie oft Deutschlehrer ihrer Meinung nach gezielte Übungen zur Entwicklung der richtigen Aussprache bei Schülern durchführen. Die größte Zahl der Befragten (41 %) gibt an dies oft und 19 % sehr oft zu tun. 31 % geben an solche Übungen manchmal durchzuführen. Zählt man diese Prozentsätze zusammen, bekommt man einen hohen Anteil von Lehrern, die gezielt an der Entwicklung der Aussprache ihrer

Schüler arbeiten. 9 % der Probanden machen es selten und nur ein Befragter hat die Option „nie“ ausgewählt.

Einige der Befragten gaben auch an welche gezielten Übungen sie zur Aussprachschulung einsetzten. Die Kategorien, die aus der Analyse der Antworten hervorgegangen sind sowie dazugehörige Beispiele sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4.

Kategoriein und Beispiele konkreter Übungen zur Ausspracheentwicklung

| KATEGORIEN | BEISPIELEN DER AUFGABEN |
|--------------------------------|--|
| Das Aussprachemodell nachahmen | <ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung der Wörter nach dem Lehrer - Lesen nach dem Lehrer - Wiederholung bestimmter Sätze, mit Nachahmung der Aussprache der Schauspieler aus dem Film - Echo – Wiederholung - Nachahmung der Aussprache der Muttersprachler vom Video/Tonband |
| Lieder, Abzählreime, Reime | <ul style="list-style-type: none"> - Zungenbrecher, Abzählreimen - Lieder singen Wiederholung einfacherer Sätze mit Rhythmus und Musik - Kanonische Wiederholung verschiedener Lauten in verschiedenen Rhythmen - Musik der DACH – Länder hören und singen |
| Schriftliche Aufgaben | <ul style="list-style-type: none"> - Zeichnen der Zungenposition beim Aussprechen einzelner Lauten - Dialoge, die eine Situation aus dem Alltag darstellen |
| Gezielte Ausspracheübungen | <ul style="list-style-type: none"> - Buchstabieren komplexerer Wörter - Wörter in Silben zerlegen - Buchstaben aussprechen, während man in Papier bläst |
| Hörübungen | <ul style="list-style-type: none"> - Zuhören-nachsprechen, zuhören-klatschen, laut-leise nachsprechen - Das Wort vorlesen und markieren, an welcher Stelle im Wort steht der bestimmte Laut - Hören von Audioaufnahmen und Korrektur der Fehler des Narrators - Wiederholung nach dem Klangvorlage |

Die von den Befragten gegebenen Beispiele für Aufgaben zur Ausspracheentwicklung sind in Tabelle 4 in 5 Kategorien geteilt: Das Aussprachemodell nachahmen, Lieder, Abzählreime und Reime, schriftliche und gezielte Ausspracheübungen und Hörübungen.

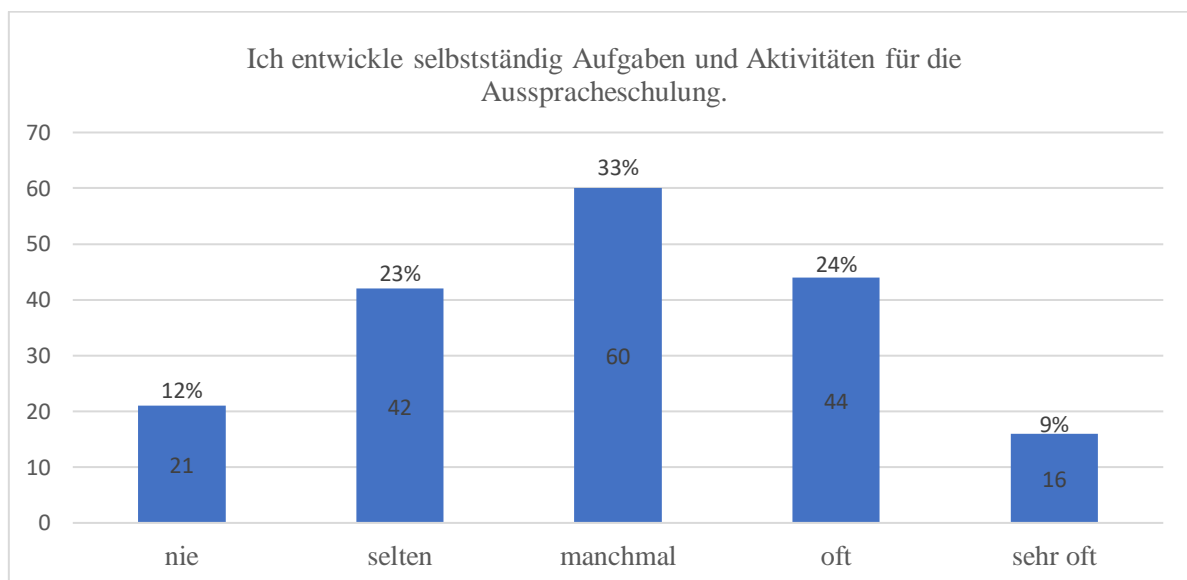
Die große Zahl der genannten Beispiele gehören in die Kategorie „Das Aussprachemodell nachahmen“, womit die Wiederholung von Wörtern und Sätzen nach dem Lehrer, Muttersprachler oder beispielsweise nach dem Schauspieler gemeint ist.

Musik wird im Unterricht auch oft für die Ausspracheentwicklung verwendet, seien es Lehrlieder oder Musik aus den DACH-Ländern. Dazu muss man noch Zungenbrecher erwähnen, die sogar 34 Mal genannt wurden.

Gezielte Aufgaben beziehen sich auf die Aussprache von Lauten, Silben, Wörtern und Sätzen auf unterschiedliche Art und Weise und mit verschiedenen Hilfsmitteln wie Papier, Rhythmus und Melodie.

Beispiele aus der letzten Kategorie (Hörübungen) beinhalten bestimmte Handlungen nach dem Hören einer Musikvorlage, wie z. B. nachsprechen, klatschen, der Aussprachefehler korrigieren oder die betonte Silbe und Stelle bestimmter Laut markieren.

In grafischer Darstellung 10 sind die Antworten der Befragten hinsichtlich der selbstständigen Entwicklung von Aufgaben und Aktivitäten für die Ausspracheschulung zu sehen.



Graphische Darstellung 10. Die Häufigkeit der selbstständigen Entwicklung der Aufgaben und Aktivitäten für die Ausspracheschulung

Die prozentualen Angaben in grafischer Darstellung 10 zeigen wie oft die Lehrer selbstständig Aufgaben und Aktivitäten für die Ausspracheschulung entwickeln. Es ist ersichtlich, dass die Mehrheit der Befragten (33 %) als Antwort einen durchschnittlichen Wert – „manchmal“ ausgewählt hat. Durch die Entfernung vom Durchschnittswert nimmt der Prozentsatz der

Auswahl bestimmter Antwort linear ab. Die von den Lehrern am häufigsten erwähnten Aufgaben und Aktivitäten, welche sie im Unterricht durchführen sind in Tabelle 5 angeführt.

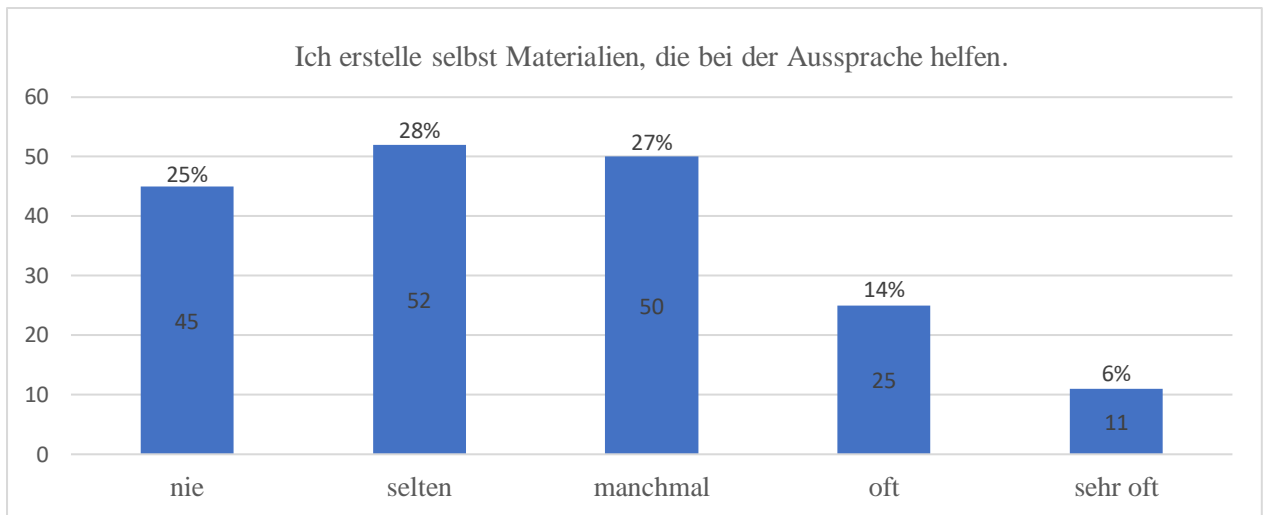
Tabelle 5.

Kategorien und Beispiele der Aufgaben und Aktivitäten, die die Lehrpersonen selbst erstellen

| KATEGORIEN | BEISPIELEN DER AUFGABEN |
|-----------------------|--|
| Lieder und Reime | <ul style="list-style-type: none"> - einen Text in ein Rap Lied umstellen - Lieder mit Bewegung, bzw. Choreografie selbst ausdenken - die SuS bekommen die Wörter und denken sich den Reim selbst aus |
| Schriftliche Aufgaben | <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler versuchen, sich so viele Wörter wie möglich zu merken und schreiben, die ein bestimmter Laut oder Gruppe von Lauten enthalten - Der Lehrer druckt die Wörter den Schülern aus und spricht sie aus. Die SuS kreuzen die Wörter an, in denen der Buchstabe h geräuschlos ist - Wörter nach der Gruppe der Lauten, die sie enthalten, sortieren |
| Gezielte Aufgaben | <ul style="list-style-type: none"> - Wörter laut-leise oder langsam-schnell aussprechen - ein Spiel, bei dem der Schüler, der das gegebene Wort richtig ausspricht, in die nächste Runde geht - Laute in Wörter umwandeln (sss, zzz, ooo, nnn, eee - Sonne) |

Die von den Befragten erwähnte Beispiele für Aufgaben, die die Lehrpersonen selbst erstellen, bzw. ausdenken sind in Tabelle 5 in 3 Kategorien geteilt: Lieder und Reime, schriftliche Aufgaben und gezielte Aufgaben.

Die große Zahl der genannten Beispiele gehören in die Kategorie „Gezielte Aufgaben“, wobei die meisten Beispielen das Aussprechen der Wörter durch das Spiel oder mit bestimmten Variationen betreffen (Wörter laut-leise, bzw. langsam-schnell aussprechen, oder Laute in Wörter umwandeln usw.). In der Arbeit mit der Lieder ist das Kreativität der SuS betont. Sie stellen den Text in ein Rap Lied um und denken selbst die Lieder und Choreographie aus.



Graphische Darstellung 11. Häufigkeit beim Selbsterstellen der Materialien zur Ausspracheschulung

Graphische Darstellung 11 erzeugt, ob und wie oft die Lehrer selbst die Materialien zur Ausspracheschulung erstellen. Der größte Prozentsatz der Befragten (28 % von ihnen) gab an, dass sie Materialien selten selbst herstellen. Zwei Befragte weniger (27 %) sagten, dass sie es manchmal tun. Die wenigsten Befragten (nur 6 %) produzieren solche Materialien sehr oft. Gründe hierfür könnten der Zeitaufwand für die Erstellung solcher Materialien sein, unzureichende Ausbildung auf diesem Gebiet sowie die fehlende Ideen und Kreativität. Dazu trägt auch die Tatsache bei, dass immer mehr Materialien über Bildungsplattformen online verfügbar sind.

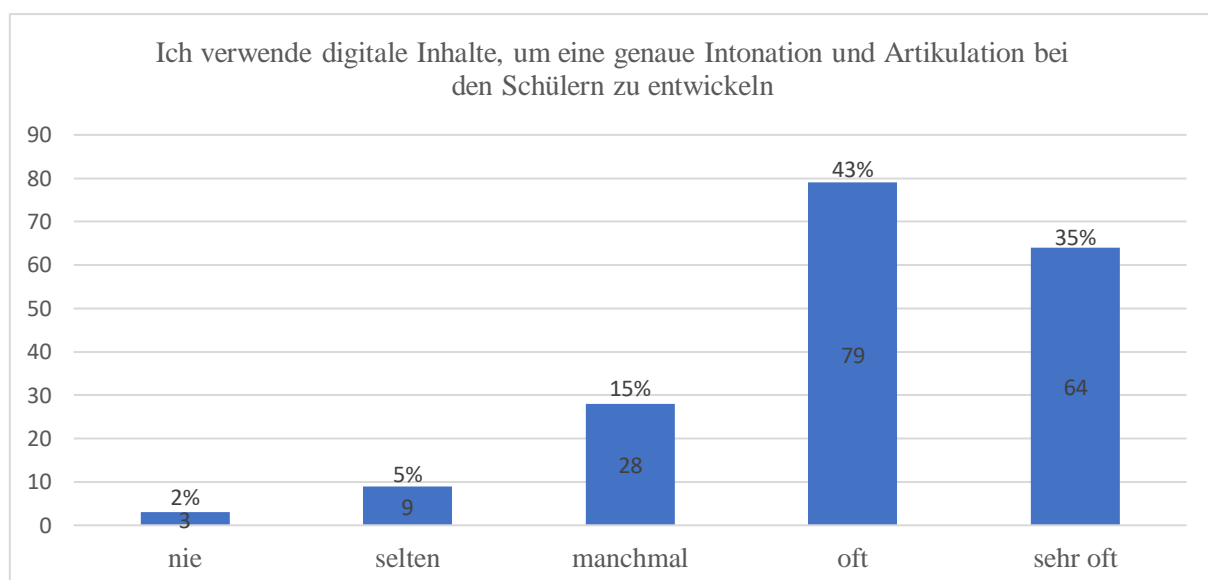
Tabelle 6.

Materialien zur Ausspracheschulung, die die Lehrpersonen selbst erstellen

| KATEGORIEN | BEISPIELEN DER AUFGABEN |
|------------------|--|
| Textmaterialien | - Arbeitsblätter - Diktate - Texte voller schwer auszusprechenden Stimmen (sch, tsch, ei, ä, ö, ü) |
| Bildmaterialien | - Bilderkarten, Wortkarten - Plakate - Klappbücher - Bilder, die die SuS beschreiben - Bildgeschichte - Gedächtniskarte |
| Spielmaterialien | - Online Spiele - Fingerpuppen - Bälle - Würfel - kleine Spiegel |

| | |
|------------------|--|
| Klangmaterialien | <ul style="list-style-type: none"> - Soundkarten erstellen - Videolektionen aufnehmen - Lieder, Reime, Zungenbrecher - Onomatopöie (Nachahmung der Tierstimmen: bäää, määh) - Gehörtes Memory |
|------------------|--|

Tabelle 6 präsentiert einige Materialien zur Ausspracheschulung, die die Lehrpersonen selbst erstellen. Materialien sind in 4 Kategorien zugeordnet: Textmaterialien, Bildmaterialien, Spielmaterialeien und Klangmaterialien. Die Lehrkräfte erstellen am häufigsten Bildmaterialien selbst, beispielsweise: Bild- und Wortkarte, Plakate, Bildgeschichte, Gedächtniskarte usw.

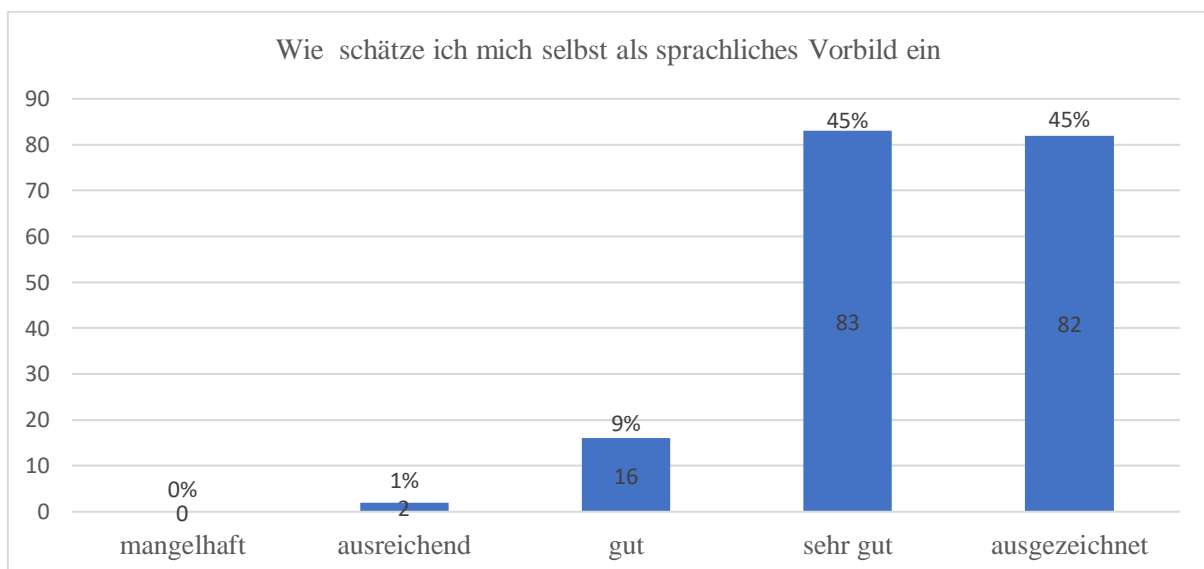


Graphische Darstellung 12. Häufigkeit der Verwendung der digitalen Inhalten für die Entwicklung einer genauen Intonation und Artikulation

Graphische Darstellung 12 darstellt, wie oft die Lehrpersonen digitale Inhalte für die Ausspracheschulung im Unterricht verwenden. Wie bereits erwähnt, stehen Lehrkräften immer mehr Online-Materialien zur Verfügung, die ihnen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung helfen. Viele Inhalte wie Lieder, Bilder, Texte, Tonmaterialien, Tests, Entwürfen, Spiele, Präsentationen und verschiedene Karten werden von Verlagen auf ihren Online-Bildungsplattformen angeboten und viele können auch von Lehrern im Internet gefunden werden. Digitale Inhalte verbessern den Lehrprozess erheblich, steigern die Motivation der Schüler zur Teilnahme am Unterricht und brechen die Monotonie auf.

Die Ergebnisse zeigen, dass eine Vielzahl der Befragten die Vorteile des Einsatzes digitaler Inhalte erkannt und in ihrem Unterricht umgesetzt hat. Sogar 43 % der Probanden verwenden digitale Inhalte oft oder sehr oft in ihrem Unterricht. 5 % machen es selten und nur 3 von 183 Befragten benutzen überhaupt keine digitalen Inhalte.

Weiterhin wurden die Lehrkräfte gefragt, wie sie sich selbst als sprachliches Vorbild einschätzen. Dabei haben sich die Lehrkräfte auf einer Skala von 1 „mangelhaft“ bis 5 „ausgezeichnet“ bewertet.



Graphische Darstellung 13. Lehrkräfte als Vorbild bei der Ausspracheschulung –
Einschätzung eigener Leistung

Die Resultate der graphischen Darstellung 13 zeigen, dass kaum ein Deutschlehrer bezweifelt, dass er ein gutes Vorbild für die Ausspracheschulung ist. Vielmehr betrachten sich 83 Befragte als sehr gutes Vorbild für die Übernahme der Aussprache, und sogar 82 von ihnen halten sich für ein ausgezeichnetes Vorbild.

Die Ergebnisse des Online-Fragebogens zeigen die Meinungen der Deutschlehrer bezüglich des Stellenwerts und der Integration der Ausspracheschulung in den Unterricht. Im folgenden Text werden die Resultate der Unterrichtsbeobachtung, bzw. Befunde aus der konkreten Unterrichtspraxis präsentiert.

10. ERGEBNISSE DER UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG

Wie bereits erwähnt fand die Unterrichtsbeobachtung in der Primarstufe und in der Sekundarstufe 1 statt. Zunächst werden die Resultate der Unterrichtsbeobachtung in der Primarstufe dargestellt und danach folgen die Resultate der Beobachtung des Unterrichts in der Sekundarstufe I.

Die Ergebnisse werden tabellarisch dargestellt und danach zusammenfassend kommentiert. Die Tabellen umfassen Informationen über die Klasse und das Grobziel der Stunde. Weiterhin werden für jeden Lernschritt die betreffenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Lernziele angeführt. In der letzten Spalte jeder Tabelle wird dargestellt, auf welche Art und Weise die Ausspracheschulung in den jeweiligen Lernschritt integriert wurde.

In einigen Lernschritten war die Ausspracheschulung explizit (deutlich, direkt und ausdrücklich) und in den anderen implizit, bzw. indirekt vorhanden. Die implizite Aussprachevermittlung bezog sich meistens auf die Aktivitäten, in denen die SuS bestimmten sprachlichen Inhalt mündlich produzierten.

10.1. UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG IM PRIMARBEREICH DER GRUNDSCHULE

Die Unterrichtsstunden, die in den folgenden Tabellen gezeigt werden, wurden in den vierten Klassen in zwei Grundschulen bei zwei verschiedenen Lehrerinnen beobachtet.

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Bestimmten und unbestimmten Artikel unterscheiden können (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|--|---|--------------|--|---|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Grammatik / Aussprache | Schreiben | Sätze bilden können | LP hilft bei der Aussprache der komplexeren Wörter 6 Minuten |
| Präsentationsphase | Grammatik / Aussprache | Sprechen | Bestimmten und unbestimmten Artikel unterscheiden können | LP deutet, welche Silbe betont werden sollte 9 Minuten |
| Verstehenskontrolle | Grammatik | Schreiben | Bestimmten und unbestimmten Artikel unterscheiden können | / 8 Minuten |
| Übungsphase | Grammatik | Schreiben | Bestimmten und unbestimmten Artikel im Satz einschreiben können | / 10 Minuten |
| Schlussteil | Grammatik / Aussprache | Sprechen | Sätze mit dem bestimmten oder unbestimmten Artikel bilden können | LP hilft bei der Aussprache der komplexeren Wörter 7 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Bestimmten und unbestimmten Artikel unterscheiden können (Einübung und Festigung) | | | | |
|---|---------------------------|-------------------------|--|--|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Grammatik / Aussprache | Schreiben / Sprechen | Bestimmten und unbestimmten Artikel unterscheiden können | LP schreibt an die Tafel, wie man „ei“ ausspricht 9 Minuten |
| Übungsphase | Grammatik / Aussprache | Hören / Sprechen | Den entsprechenden Artikel einkreisen können | LP schreibt an die Tafel, wie andere Diphthonge (ie, au, eu) auszusprechen sind 8 Minuten |
| Übungsphase | Grammatik | Schreiben | Mein / meine unterscheiden können | / 5 Minuten |
| Übungsphase | Grammatik | Schreiben | Die Sätze mit „mein(e) / dein(e)“ ergänzen können | / 10 Minuten |
| Schlussteil | Wortschatz / Grammatik | Schreiben | Familienmitglieder benennen können, mein(e) / dein(e) unterscheiden können | / 8 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Neuen Wortschatz zum Thema „Das Wetter“ erwerben (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|--|---|--------------|--|--|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Ein Wort erraten können | Implizit 4 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Grammatik / Aussprache | Lesen | Fertigkeit Lesen verbessern, Bedeutung der unbekannt Wörter erschließen können | LP korrigiert die Aussprachefehler 12 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Grammatik / Aussprache | Sprechen | Ausdrücke zum Thema „das Wetter“ erraten können | Implizit 9 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Grammatik | Schreiben | Aus den Nomen ein Verb machen können | / 10 Minuten |
| Schlussstil | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Ausdrücke mit den Bilder verbinden können | Implizit 5 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Schulfächer kennenlernen und erwerben (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|---|----------------------------|-------------------------|--|---|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Wochentage auf Kroatisch und Deutsch verbinden können | Implizit 6 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Hören | Wochentage in Erinnerung bringen | LP benutzt verschiedene Lernmaterialien (ein Lied über die Wochentage) 6 Minuten |
| Übungsphase | Grammatik / Aussprache | Sprechen / Schreiben | Hilfsverb „haben“ konjugieren können | Implizit 8 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Schulfächer kennenlernen und benennen können | Implizit 9 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz | Schreiben | Eigenen Stundenplan machen können | / 11 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Deutschsprachige Länder kennenlernen (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|--|----------------------------|--------------|---|--|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Deutschsprachige Länder auf der Karte zeigen können | Implizit 4 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Hören | Charakteristiken der deutschsprachigen Länder kennenlernen (typische Produkte, bekannteste Schriftsteller, Sehenswürdigkeiten usw.) | LP benutzt Hörtext, in dem die Schüler die Sprache von Muttersprachlern übernehmen 12 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz | Schreiben | Bilder der Charakteristiken der deutschsprachigen Länder mit den Bezeichnungen verbinden können | / 9 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz | Schreiben | Wörter in Sätze einschreiben können | / 10 Minuten |
| Schlussteil | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Auf Fragen über deutschsprachigen Länder antworten können | Implizit 5 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Die Kenntnisse über deutschsprachige Länder wiederholen (Einübung und Festigung) | | | | |
|--|---|--------------|--|--|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz | Schreiben | Auf die Fragen über die deutschsprachigen Ländern antworten können | / 8 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Begriffe, bzw. Charakteristiken zu entsprechenden Länder einordnen | Implizit 7 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Paare (Land und Charakteristik) finden können | Implizit 7 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Grammatik / Aussprache | Lesen | Fertigkeit Lesen verbessern Einen Text übersetzen können | Das Model (den Lehrer) nachahmen LP korrigiert die Aussprachefehler 12 Minuten |
| Schlussteil | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Das Wort erschließen können | Implizit 6 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: das Präteritum von Verben „haben“ und „sein“ unterscheiden können (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|---|---|--------------|---|--|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz | Schreiben | Das Fragewort im Satz nach Sinn einschreiben können | / 4 Minuten |
| Präsentationsphase | Grammatik | Schreiben | Präteritum von Verben „haben“ und „sein“ unterscheiden können | / 9 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz | Hören | Wortschatz zum Thema „Wo wohnen wir?“ erweitern | / 9 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Grammatik / Aussprache | Lesen | Einen Text übersetzen können | Das Model (den Lehrer) nachahmen, LP hilft bei der Aussprache der komplexeren Wörter 6 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Möbel und Räume im Haus benennen können | LP korrigiert die Aussprachefehler 4 Minuten |
| Schlussteil | Wortschatz | Schreiben | Sätze ergänzen können | LP korrigiert die Aussprachefehler 8 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Bauernhoftiere kennenlernen (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|---|----------------------------|--------------|--|--|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz | Lesen | Tiere im Kreuzworträtsel finden können | / 6 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Hören | Bauernhoftiere identifizieren können | LP korrigiert die Aussprachefehler SuS hören ein Lied und mitsingen 10 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz | Schreiben | Bauernhoftiere zeichnen und die Benennungen auf Deutsch schreiben können | / 13 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz | Hören | Tierstimmen erwerben können | / 6 Minuten |
| Schlussteil | Wortschatz | Schreiben | Tiere und Tierstimmen verbinden können | / 5 Minuten |

| KLASSE: 4. | | | | |
|--|---|-------------------------|--|---|
| GROBZIEL: Die Uhrzeiten kennenlernen, bestimmte Ausdrücke produzieren können (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
| PHASE / LERNSCHRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Wochentage benennen können | Implizit 5 Minuten |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Lieblingstier, -stadt, -tag, -farbe benennen können | Implizit 5 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Grammatik / Aussprache | Sprechen / Schreiben | Die Zeit auf der Uhr ablesen können Satz produzieren können | Das Model (den Lehrer) nachahmen 8 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Tiere kennenlernen und benennen können | LP korrigiert die Aussprachefehler LP benutzt ein Lied über die Tiere, die SuS singen mit 7 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Bildkarte und Wortkarte von den Tieren verbinden | Beim Aussprechen zerlegt die LP die komplexeren Wörter in Silben 7 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Grammatik / Aussprache | Lesen | Den Text lesen und übersetzen können | Beim Lesen hilft die LP mit den komplexeren Wörtern 10 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Grammatik / Aussprache | Schreiben / Sprechen | Das Tier mit seinem Besitzer verbinden können Ein Satz produzieren können | Implizit 5 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Bauernhoftiere wiederholen (Einübung und Festigung) | | | | |
|---|----------------------------|--------------|---|-----------------------|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Tiere und Tierstimmen verbinden können | Implizit 6 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Das Zahl neben dem entsprechenden Tier einschreiben können | Implizit 8 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz | Schreiben | Buchstaben in ein Wort verknüpfen können | / 7 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Grammatik | Schreiben | Satzmuster „Mein Lieblingstier ist _____“ erfüllen können | / 13 Minuten |
| Schluss teil | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Das Wort erschließen können | Implizit 6 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Tiere im Zoo kennenlernen (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|---|----------------------------|------------------|--|--|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Bauernhoftiere benennen können | Implizit 5 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Hören / Sprechen | ZOO Tiere identifizieren können | LP korrigiert die Aussprachefehler LP benutzt Reim über die Tiere 11 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz | Schreiben | Tiere zeichnen und die Bezeichnungen auf Deutsch schreiben können | / 9 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Paare finden können (Wortkarte und Bildkarte) | Implizit 10 Minuten |
| Schluss teil | Wortschatz | Lesen | Zoo Tiere im Kreuzworträtsel finden können | / 5 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Institutionen in der Stadt wiederholen (Einübung und Festigung) | | | | |
|---|----------------------------|-------------------------|--|--|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Bildkarte und Wortkarte verbinden können | Implizit 6 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Hören / Lesen | Eine Bildgeschichte hören, lesen und übersetzen können | LP benutzt Bildgeschichte und hilft mit der Aussprache der Bezeichnungen für Bilder 10 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen / Schreiben | Fragen zum Bildgeschichte beantworten können | LP korrigiert die Aussprachefehler 10 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Lesen / Sprechen | Sätze über die Bildgeschichte als richtig oder falsch identifizieren können | Das Model (den Lehrer) nachahmen 9 Minuten |
| Schluss teil | Wortschatz | Lesen / Sprechen | Begriffe im Kreuzworträtsel finden können | / 5 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Die Antonyme von den Wörtern zum Thema „Wo wohnen wir“ erwerben (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|---|----------------------------|-------------------------|--|---|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Deutschsprachige Länder benennen können | Implizit 5 Minuten |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Die bekannteste Schriftstellerin/ Sportart/ Produkte aus jedem deutschsprachigen Land benennen | Das Model (den Lehrer) nachahmen 7 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz | Schreiben | Die Antonyme von den Wörtern zum Thema „Wo wohnen wir“ erwerben | / 8 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz | Schreiben | Was macht man in jedem Raum im Haus beschreiben können | / 9 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz | Sprechen | Das Aussehen von Räumen beschreiben können | / 6 Minuten |
| Schluss teil | Wortschatz / Aussprache | Schreiben / Sprechen | Antonyme verbinden können | LP korrigiert die Aussprachefehler 5 Minuten |

| KLASSE: 4. GROBZIEL: Institutionen in der Stadt kennenlernen (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|---|----------------------------|------------------|--|--|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Begriffe und ihre Antonyme verbinden können | Implizit 4 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Hören | Einen Hörtext verstehen und übersetzen können | LP benutzt Hörtext, in dem die Schüler die Sprache von Muttersprachlern übernehmen 6 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Grammatik | Lesen | Einen Text übersetzen können | / 8 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Institutionen in der Stadt benennen können (z. B. Kinos, Museen, Bahnhöfe, Kirchen usw.) | LP korrigiert die Aussprachefehler 7 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Lesen / Sprechen | Sätze über den Text als richtig oder falsch identifizieren können | Das Model (den Lehrer) nachahmen 8 Minuten |
| Schluss teil | Wortschatz | Lesen | Lückentext ergänzen können | / 7 Minuten |

Betrachtet man die dargestellten Tabellen, ist es bemerkbar, dass in 13 von insgesamt 14 Stunden in mindestens einer Aktivität die Aussprache gezielter Sprachbereich neben Grammatik oder Wortschatz vorhanden war. Dabei wurde bei 26 Aktivitäten Aussprache geschult, bzw. es wurden insgesamt 214 Minuten für die explizite Ausspracheschulung ausgenutzt. Vergleicht man dies mit der Gesamtzahl der beobachteten Stunden im Primarbereich, kann festgestellt werden, dass der Schwerpunkt explizit auf der Ausspracheschulung bei 38 % der Unterrichtsstunden lag.

Darüber hinaus wurde Aussprache implizit bei jeder Aufgabe zur mündlichen Sprachproduktion entwickelt. Dementsprechend kann man beschließen, dass weitere 135 von insgesamt 560 Minuten des Unterrichts der Entwicklung der korrekten Aussprache beigetragen haben. Das macht zusätzliche 24 % des Unterrichts aus.

Die explizite Ausspracheschulung kam in meisten Fällen in Präsentationsphase (10 Aktivitäten) und Übungsphase (10 Aktivitäten) zustande. Außerdem fanden 3 Aktivitäten in Vorbereitungsphase und zusätzliche 3 Aktivitäten im Schlussteil statt. Auf der anderen Seite spielte sich die implizite Ausspracheschulung größtenteils in Vorbereitungsphase ab (10 mal). Weitere 6 Aktivitäten wurden in der Übungsphase durchgeführt und die restlichen 6 erfolgten entweder in der Präsentationsphase oder im Schlussteil .

Bei jeder Aktivität realisierte sich die Ausspracheschulung in Kombination mit einem anderen Sprachbereich. Größtenteils war die Aussprachevermittlung mit dem Wortschatz verbunden, in sogar 34 Aktivitäten (72 %). In 8 Aktivitäten wurde die Aussprache zusammen mit dem Erlernen neues Wortschatzes und neuer Grammatik gelehrt (17 %), und in 5 Aktivitäten (10 %) lag der Schwerpunkt auf dem Erwerb der Grammatik und Aussprache.

Was die angewendeten Aktivitäten betrifft, erfolgt die Vermittlung der Aussprache im Primarbereich eher spontan. Vor oder während der Produktion eines bestimmten Sprachinhalts hat die Lehrperson die Leseregeln, d. h. die Regeln des Aussprechens einzelner Laute und Lautgruppen, an die Tafel geschrieben.

Bei der Vermittlung neuer Informationen über die deutschsprachigen Länder hörten sich die Schülerinnen und Schüler einen Hörtext an und versuchen die Aussprache der Muttersprachler nachzuahmen. Im Primarbereich werden Lieder und Reime häufiger verwendet. Sie dienen, neben der Aneignung neuer Vokabeln und grammatikalischer Strukturen, auch der Aneignung

der korrekten Aussprache. Die Lehrer haben das sehr gut ausgenutzt, um beispielsweise die Namen der Wochentage zu wiederholen und die Namen der Tiere einzuüben. Ein weiteres verwendetes Unterrichtsverfahren für die Entwicklung der Aussprache (aber auch für den Erwerb des Wortschatzes) waren die Bildgeschichten. Verschiedene Lernmaterial für die Ausspracheschulung wurden in 7 von 26 Aktivitäten (27 %) benutzt.

Weitere Aktivitäten, die die Entwicklung der Aussprache explizit beeinflusst haben, sind folgende: den Lehrer nachahmen (23 % aller Aktivitäten, in denen die Aussprache explizit vermittelt wurde), sowie dabei helfen, kompliziertere Sätze auszusprechen (19 %). Von den 26 Aktivitäten beziehen sich die meisten, sogar 10 von ihnen (38 %), auf die Fehlerkorrektur während dem Lesen oder während der selbstständigen Sprachproduktion.

10.2. ERGEBNISSE DER UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG IN DER SEKUNDARSTUFE I

Die Unterrichtsstunden, die in den folgenden Tabellen gezeigt werden, wurden in den sechsten, siebten und achten Klassen in einer Zagreber Grundschule beobachtet.

| KLASSE: 7. GROBZIEL: Wortschatz zum Thema „Kleidungsstücke“ erweitern (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|--|----------------------------|--------------|---|--|
| PHASE / LERNSCHRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Argumente bilden können, an der Diskussion teilnehmen können | Implizit 9 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Lesen | Einen Text übersetzen können, WS zum Thema „Kleidungsstücke“ erweitern | LP deutet auf die Ausspracheregeln 10 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz | Schreiben | Kleidungsstücke benennen können | / 12 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Wort und Bild verbinden können | LP korrigiert die Aussprachefehler 9 Minuten |

| KLASSE: 6. GROBZIEL: Wortschatz zum Thema „Kleidungsstücke“ erweitern (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|--|----------------------------|--------------|--|--|
| PHASE / LERNSCHRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Das heutige Thema erraten können | Implizit 6 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Lesen | Fertigkeit Lesen verbessern, Text übersetzen können | LP deutet auf die Ausspracheregeln 10 Minuten |
| Verstehenskontrolle | Wortschatz / Grammatik | Schreiben | Fragen aus dem Text beantworten können | / 8 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Satz und Begriffe verbinden können | LP korrigiert die Aussprachefehler 10 Minuten |
| Schlussteil | Wortschatz | Hören | Ja / Nein Ecke wählen, um auf persönliche Fragen zu antworten | / 6 Minuten |

| KLASSE: 8. GROBZIEL: Flugticket analysieren können (Einübung und Festigung) | | | | |
|--|---|---------------------------------|--|--|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Grammatik | Schreiben | Das fehlende Wort im Satz schreiben können | / 7 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Daten aus dem Flugticket analysieren können | Implizit 7 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Aussprache | Schreiben / Lesen / Sprechen | Tabelle mit den Informationen aus dem Flugticket ergänzen können | LP korrigiert die Aussprachefehler 11 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Grammatik / Aussprache | Sprechen | Situation vom Bahnhof inszenieren können | Implizit 9 Minuten |
| Schluss teil | Wortschatz | Lesen | Wörter im Kreuzworträtsel finden können | / 6 Minuten |

| KLASSE: 6. GROBZIEL: Sprachmittel zur Beschreibung der Morgenroutine kennenlernen, Trennbare Verben kennenlernen (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|---|---|------------------|--|---|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | über Morgenroutinen sprechen können | Implizit 6 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Grammatik / Aussprache | Hören / Sprechen | Sprachmittel zur Beschreibung der Morgenroutine kennenlernen Video verstehen können | LP benutzt Video, in dem die Schüler die Sprache von Muttersprachlern übernehmen 9 Minuten |
| Verstehenskontrolle | Wortschatz / Grammatik | Schreiben | Auf Fragen aus dem Video antworten können | / 9 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Grammatik / Aussprache | Sprechen | Bilder aus dem Video mit den Sätzen verbinden können | Das Model (den Lehrer) nachahmen 5 Minuten |
| Präsentationsphase | Grammatik | Hören | Trennbare Verben kennenlernen | / 6 Minuten |
| Übungsphase | Aussprache | Sprechen | Trennbare Verben korrekt betonen können | Das Model (den Lehrer) nachahmen 5 Minuten |

| KLASSE: 6. GROBZIEL: Trennbare Verben wiederholen (Einübung und Festigung) | | | | |
|---|----------------------------|--------------|---|--|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Bilder und die Beschreibungen verbinden können | Implizit 5 Minuten |
| Übungsphase | Grammatik / Aussprache | Sprechen | Vorsilben der trennbaren Verben erkennen können | LP korrigiert die Betonung der trennbaren Verben 7 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Grammatik | Schreiben | Trennbare Verben in Satz einschreiben können | / 8 Minuten |
| Übungsphase | Grammatik | Schreiben | Trennbare Verben in die richtige Satzstelle einfügen können | / 9 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Grammatik | Schreiben | Einfache Sätze mit trennbaren Verben über die Morgenroutine schreiben können | / 11 Minuten |

| KLASSE: 7. GROBZIEL: Tageszeiten kennenlernen, über Alltagsaktivitäten sprechen können (Vermittlung neuer Inhalte) | | | | |
|---|---------------------------------|--------------|---|---|
| PHASE / LERNSchRITTE | KENNTNISSE | FERTIGKEITEN | LERNZIELE | AUSSPRACHE |
| Vorbereitungsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Bilder von Alltagsaktivitäten und entsprechende Schriftbild verbinden können | Implizit 6 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Hören | Zeitspanne, die die bestimmten Tageszeiten umfassen, benennen können HörtexT verstehen können | LP benutzt einen Hörtext, in dem die Schüler die Aussprache von Muttersprachlern wahrnehmen können 9 Minuten |
| Verstehenskontrolle | Wortschatz | Schreiben | Tageszeiten und Uhrzeiten verbinden können | / 8 Minuten |
| Präsentationsphase | Wortschatz / Aussprache | Sprechen | Die Ausdrücke <i>morgens</i> und <i>am Morgen</i> unterscheiden können | Implizit 7 Minuten |
| Übungsphase | Wortschatz / Rechtschreibung | Schreiben | Eigenen Tagesablauf beschreiben können | / 10 Minuten |

Aus den präsentierten Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtung ist ersichtlich, dass die Aussprache als Bereich des Sprachunterrichts in den Klassen 6, 7 und 8 der Sekundarstufe I in 10 Aktivitäten explizit vertreten war. Insgesamt wurden 80 Minuten explizit für die Ausspracheschulung aufgewendet, bzw. 33 % der Unterrichtszeit wurde auf die explizite Vermittlung der Aussprache fokussiert. Von der Gesamtstundenzahl wurden 55 Minuten darauf verwendet, die Aussprache durch die sprachliche Produktion der Schüler implizit zu fördern, was 23 % des Unterrichts ausmacht.

Die meisten Aktivitäten, in denen die Aussprache explizit gelehrt wurde, fanden in der Übungsphase statt – 6 Aktivitäten. Die restlichen 4 Aktivitäten wurden in der Präsentationsphase durchgeführt. Andererseits gehören die meisten Aktivitäten, in denen die Aussprache implizit gelehrt wurde, zur Vorbereitungsphase (5 Aktivitäten = 63 %). Die Aussprache wurde auch in 2 Aktivitäten in der Übungsphase und in einer Aktivität in der Präsentationsphase implizit entwickelt.

Aus den dargestellten Daten lässt sich beschließen, dass die Aussprachevermittlung weitgehend in Kombination mit anderen Sprachbereichen erfolgte. Das explizite Aussprachevermittlung war am häufigsten (in 6 Aktivitäten, bzw. in 60 % der Fälle) mit dem Erlernen neuer Vokabeln verbunden. In zwei Aktivitäten wurde die Aussprache parallel zur Aneignung von dem neuen Wortschatz und Grammatik gelehrt, und in einer Aktivität lag der Schwerpunkt auf der Entwicklung von Grammatik und Aussprache. Nur in einer Aktivität wurde die Aussprache explizit isoliert von anderen Sprachbereichen vermittelt. Wenn es um implizite Aussprachevermittlung geht, fand diese in 88 % der Fälle parallel zur Aneignung neuen Wortschatzes statt. Nur in einem Fall lag der Schwerpunkt, neben der Aussprache, auch auf dem Erlernen von Wortschatz und Grammatik.

In einer Aktivität, bei der die Aussprache gefördert war, war das Ziel, die Sprachmittel zur Beschreibung der Morgenroutine kennenzulernen. Wie das Ziel selbst sagt, wurde bei dieser Aktivität der Schwerpunkt auch auf die Aneignung neuer Vokabeln und grammatischen Strukturen gelegt.

In einer weiteren Aktivität beschäftigten sich die SuS mit den Zeitspannen, die bestimmte Tageszeiten umfassen. Dabei wurde die Aufmerksamkeit, neben der expliziten Aussprachevermittlung, auch auf den Wortschatz gerichtet. In dieser Aktivität wurden die SuS

mit einem Hörtext konfrontiert, der ihnen die Möglichkeit gab, sich die Aussprache der Muttersprachler anzuhören und anzueignen.

Beim Erlernen trennbarer Verben ist es wichtig, die SuS auf die richtige Betonung aufmerksam zu machen. Das war die einzige Aktivität, bei der die korrekte Aussprache explizit gelehrt wurde, und zwar isoliert von anderen Sprachkenntnissen.

Beim Lesen wurde auch oft auf die Aussprache hingewiesen. Im Falle von Schwierigkeiten beim Lesen sprach die Lehrperson das Wort zuerst aus, wodurch die SuS die Möglichkeit bekamen, das Model (den Lehrer) nachzuahmen. Weiterhin deuteten die Lehrpersonen beim Lesen auf die Ausspracheregeln, indem sie das Genannte an die Tafel geschrieben hat und korrigierte die Aussprachefehler der SuS. Die meisten Aktivitäten in denen Aussprache explizit vermittelt wurde (sogar 60 %), bezieht sich eben auf diese zwei genannten Aktivitäten.

Wenn man die explizite und implizite Vermittlung der Aussprache zusammenzählt, ergibt sich die Schlussfolgerung, dass insgesamt 54 % des Unterrichts im Sekundarbereich die Entwicklung der korrekten Aussprache fördert.

11. DISKUSSION

Ausgehend von der Auswertung der mithilfe des Fragebogens und der Unterrichtsbeobachtung ermittelten Daten, lässt sich ein genereller Überblick über den Stellenwert der Aussprache im Deutschunterricht in kroatischen Grundschulen verschaffen.

Die Analyse der mittels des Fragebogens gesammelten Daten zeigt, dass Deutschlehrer bei der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse als den wichtigsten Bereich Wortschatz einschätzen. Als das zweitwichtigste sprachliche Bereich wurde die Aussprache rangiert. Außerdem wurde Aussprache als ein ziemlich komplexes Sprachbereich eingeschätzt. Aus diesen Ergebnissen ist ersichtlich, dass **die 1. Hypothese dieser Untersuchung nicht bestätigt wurde**. Die Aussprache wird zwar nicht als das wichtigste Element des Fremdsprachenunterrichts angesehen, jedoch ist sie im DaF-Unterricht nicht weniger wichtig als Grammatik oder Rechtschreibung.

Diese Ergebnisse sind auch mit dem Anteil der im Unterricht gewidmeten Zeit zur Ausspracheschulung verbunden. Nämlich, 40 % der Befragten behauptet 20-50 % ihrer Unterrichtszeit der Entwicklung der Aussprache zu widmen und sogar 36 % mehr als 50 % des Unterrichts. Die Analyse der Unterrichtsbeobachtung bekräftigt diese Befunde. Ein Drittel der Unterrichtszeit sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich 1 wurde für die gezielte Ausspracheschulung benutzt. Außerdem wurde Aussprache implizit auch bei anderen Aktivitäten im Unterricht entwickelt, was weitere 20% der Unterrichtszeit ausmachte. Da wir davon ausgegangen sind, dass von den sprachlichen Kenntnissen Grammatik, Wortschatz und Aussprache im Unterricht der Aussprache am wenigsten Zeit gewidmet wird, kann auch **die 2. Hypothese nicht bestätigt werden.**

In der dritten Hypothese wurde angenommen, dass die Ausspracheschulung meistens gleichzeitig mit der Einführung des neuen Wortschatzes erfolgt. Die Ergebnisse der Befragung haben gezeigt, dass 80 % der Befragten der Aussprache hauptsächlich im Hauptteil der Stunde Aufmerksamkeit schenkt, und zwar meistens bei der Vermittlung neuer Inhalte. Die Analyse der Unterrichtsbeobachtung hat ebenso gezeigt, dass die Ausspracheschulung meistens in der Präsentationsphase erfolgt, bzw. gleichzeitig mit der Wortschatzvermittlung. Ausgehend von den ermittelten Daten konnten wir **die 3. Hypothese bestätigen.**

Die Ergebnisse der Befragung und Unterrichtsbeobachtung **bestätigten auch die 4. Hypothese**, die davon ausgeht, dass die Lehrkräfte meistens schon vorhandene Materialien und Übungen im Lehrwerk für die Ausspracheschulung benutzen. Nämlich, nur 6 % der Befragten erstellt sehr oft selbst die Materialien und lediglich 9 % der Lehrkräfte entwickelt oft Übungen zur Ausspracheschulung.

Im Vergleich zu den Ergebnissen früherer Untersuchungen können wir feststellen, dass sich die Haltung der Lehrkräfte sowie die Unterrichtspraxis hinsichtlich der Ausspracheschulung verändert hat. Was die Wichtigkeit der Sprachbereiche betrifft, stufte die größte Zahl der Befragten (52 %) der vorliegenden Untersuchung die Aussprache als zweitwichtigste ein, gleich hinter dem Wortschatz. Das steht im Gegensatz zu den Resultaten der Untersuchung von Vrbanec (2013) - die Befragten in ihrer Untersuchung gaben an, dass die Aussprache im Vergleich zum Wortschatz sowie zur Grammatik im Hintergrund steht. Was die Komplexität der Aussprache angeht, sind die Ergebnisse der vorliegenden Diplomarbeit ähnlich zu den bisherigen Untersuchungen. So hat Kessner (2016) festgestellt, dass 15 % der Befragten die deutsche Aussprache ganz und 60 % der Befragten ein bisschen schwierig findet. In unserer

Untersuchung wurde die Aussprache ebenso als ziemlich komplex bewertet – sie befindet sich auf Platz 2 auf der Komplexitätsskala.

Ein Unterschied im Vergleich zu anderen Forschungen wurde in Bezug auf die Zufriedenheit der Lehrer mit ihrer eigenen Aussprache identifiziert. Mehr als 90% der Befragten unserer Untersuchung betrachtet sich selbst als ein sehr gutes oder sogar ausgezeichnetes Vorbild für die Ausspracheschulung. Das steht im Gegensatz zu den Ergebnissen von Walker (1999). In seiner Untersuchung gaben nur 4 % der Lehrkräfte an, dass sie mit ihrem Akzent zufrieden sind. Ähnliche Resultate erhielt Roads (1999). Nämlich, nur 5 % der Befragten seiner Studie gaben an, bei der Vermittlung bestimmter Ausspracheelemente zuversichtlich zu sein.

Was die der Aussprache gewidmete Unterrichtszeit betrifft, sind die Befunde der vorliegenden Arbeit mit den bisherigen Untersuchungen vergleichbar. Nämlich, insgesamt 33 % der Zeit im Sekundarbereich 1 und 35% im Primarbereich wurde für die explizite Vermittlung der Aussprache gebraucht. Dabei wird die Aussprache meistens durch die Erklärungen der Ausspracheregeln und durch die Korrektur der Aussprachefehler vermittelt. Ähnlich hat Kessner (2016) herausgefunden, dass die meisten Lehrkräfte oft (59,3 %) oder ab und zu (40,7 %) die Ausspracheregeln im Unterricht thematisieren und die SuS beim Lesen und Sprechen korrigieren. Ähnliche Ergebnisse bei der Aussprachekorrektur hat Vrbanec (2013) bekommen – 70 % der Probanden in ihrer Untersuchung korrigieren die Aussprachefehler der Schüler oft oder sehr oft.

Obwohl aus den Ergebnissen dieser Arbeit hervorgeht, dass die Aussprache eine wichtigere Rolle im Vergleich zu ähnlichen älteren Untersuchungen bekommen hat, weist die Analyse der konkreten Unterrichtspraxis auf Verbesserungsbedarf hin. Nämlich, die Ausspracheschulung ist oft auf einfache Regelerklärung oder Korrektur reduziert und die meisten Lehrkräfte benutzen schon vorhandene Quellen und erstellen selten selbst Materialien und Aufgaben für Ausspracheschulung. In dieser Hinsicht wäre eine weitere methodisch-didaktische Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich der Ausspracheschulung empfehlenswert.

12. SCHLUSSFOLGERUNG

In der Vergangenheit spielte die Aussprache lange Zeit im Fremdsprachenunterricht, bzw. im Deutschunterricht eine untergeordnete Rolle. Je nach dem Unterrichtskonzept standen Grammatik und/oder Wortschatz im Vordergrund und die Aussprache wurde als „Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts“ betrachtet (Dieling, Hirschfeld, 2000). Die aktuellen methodisch-didaktischen Überlegungen legen viel mehr Wert auf die Aussprachevermittlung, was auch Veränderungen in der Unterrichtspraxis beeinflusste. Neuere Untersuchungen in diesem Bereich zeigen, dass die Aussprache als ein wichtiger integraler Bestandteil des Unterrichts wahrgenommen wird, jedoch erfolgt die Ausspracheschulung oft ungeplant und fokussiert sich primär auf das korrekte Aussprechen einzelner Wörter.

Ähnliche Befunde wurden in der vorliegenden Untersuchung erlangt. Der Stellenwert der Aussprache im Deutschunterricht verbesserte sich im Vergleich zu früheren Studien - die befragten Lehrkräfte identifizieren die Aussprache als den zweitwichtigsten Sprachbereich und rangieren sie auch hoch auf der Komplexitätsskala. Diese Befunde bekräftigt auch die Analyse der Unterrichtbeobachtung. Nämlich, ein Drittel der Unterrichtszeit wird explizit der Ausspracheschulung gewidmet. Dabei muss aber betont werden, dass trotz breitem Repertoire in der Umfrage angeführten Aktivitäten zur Entwicklung der Aussprache, in der konkreten Unterrichtspraxis diese kaum zu sehen waren. Ausspracheschulung wurde hauptsächlich auf zwei Typen von Aktivitäten fokussiert – a) parallel mit der Wortschatzeinführung und -Einübung wurde die Aussprache vermittelt und geübt, b) es wurden Aussprachefehler beim Sprechen und lauten Lesen korrigiert.

Die Einschätzung der eigenen Aussprachekompetenzen der Lehrkräfte hat sich auch in eine positive Richtung entwickelt. Die Lehrer sind selbstsicher, wenn es um ihre eigene Aussprache geht, und betrachten sich selbst als ein sehr gutes Vorbild, jedoch scheint es an spezifischen methodisch-didaktischen Kenntnissen zu mangeln. In der konkreten Unterrichtspraxis besteht keine große Variationsbreite der Aktivitäten und Übungen, es werden meist schon vorhandene Übungen aus den Lehrbüchern benutzt und Materialien zur Ausspracheschulung werden selten selbst entwickelt. Darüber hinaus werden bestimmten Aspekte der Aussprache, wie z. B. Satzmelodie und Intonation völlig vernachlässigt.

Die beschriebenen Befunde weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte im grundschulischen DaF-Unterricht von einer zusätzlichen gezielten methodisch-didaktischen Ausbildung im Bereich Ausspracheschulung profitieren könnten. Das könnte zur weiteren positiven Entwicklung in diesem Segment des Unterrichts führen.

13. LITERATURVERZEICHNIS

- Al-Nasser, M. (2011). *Gesprochene Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eigenschaften der gesprochenen Sprache in Lehrwerkdialogen*. (Doctoral dissertation). Universität Bayreuth, Bayreuth.
- Dahmen, S., Hirschfeld, U. (2016). Phonetik in der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch*, (55), 3-9. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2016.55.03>
- Dieling, H., Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt.
- Dudenredaktion (o. D.). Aussprache. In Duden online. Abgerufen am 11.02.2022.: <https://www.duden.de/node/11196/revision/582180>
- Gehrmann, S. (1995). *Deutsche Phonetik in Theorie und Praxis*. Zagreb: Školska knjiga.
- Havkić, A. (2016). *Sprachbeschreibung: Kroatisch*. (Diplomarbeit). Universität Duisburg-Essen, Duisburg.
- Hirschfeld, U. (2014). *Bewegte Phonetik. Ausspracheübungen mit französischen Schülern im Deutsch-und Englischunterricht*. (Seminararbeit). Goethe Institut Paris, Paris.
- Hirschfeld, U. und Trouvain, J. (2007). Teaching prosody in German as foreign language. In J. Trouvain, U. Gut (Hg.) *Non-Native Prosody—phonetic description and teaching practice* (S. 171-187). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Kessner, V. G. (2016). *Zur Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht- Lehrereinstellungen und Unterrichtspraxen*. (Diplomarbeit). Universität Bergen, Bergen.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.

- Kolly, M. J. (2011). *Weshalb hat man (noch) einen Akzent? Eine Untersuchung im Schnittfeld von Akzent und Einstellung bei Schweizer Dialektsprechern*. (Diplomarbeit). Universität Bern, Bern.
- Munro, M. J. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In J. G. Hansen Edwards (Hg.) *Phonology and second language acquisition* (S. 193-218). Amsterdam: The Netherlands.
- Ničić, O. (2014). *Mündliche Fehlerkorrektur im fortgeschrittenen DaF-Unterricht*. (Diplomarbeit). Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (2019). Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. Abgerufen am 10.02.2022.: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html
- Pletikos, E. (2005). Percepcija sličnosti prozodije riječi stranih jezika s hrvatskim naglascima. *Govor*, 22 (2), 89-126.
- Rogić, I. (2017). *Vermittlung von Aussprache im DaF-Unterricht mit dem Schwerpunkt auf Vokalquantität, Wortakzent und Intonation*. (Diplomarbeit). Philosophische Fakultät der Universität Zagreb, Zagreb.
- Schweckendieck, J. (2008). Fehler und Fehlerkorrektur im DaZ-Unterricht. In S. Kaufmann, E. Zehnder, E. Vanderheiden, W. Frank (Hg.) *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 3: Unterrichtsplanung und -durchführung* (S. 123-161). Ismaning: Hueber.
- Tendai, M. (2020). *Zur Unterrichtung der Deutschen Aussprache von nicht-muttersprachlern: der Fall von der Universität von Simbabwe*. (Diplomarbeit). University of Nairobi, Nairobi.
- Varošaneć-Škarić, G. (2010). *Fonetska njega glasa i izgovora*. Zagreb: FF press.
- Walker, R. (1999). Proclaimed and perceived wants and needs among Spanish teachers of English. *Speak Out*, 24 (1), 25-32.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)

Anhang 1: Fragebogen

Zastupljenost izgovora u nastavi njemačkog jezika

Poštovani učitelji/učiteljice njemačkog jezika,

molim Vas da izdvojite nekoliko minuta Vašeg vremena za ispunjavanje predloženog upitnika o poučavanju izgovora u nastavi njemačkog jezika. Vaše sudjelovanje u ovom istraživanju je u potpunosti anonimno, a dobiveni podaci koristit će se isključivo za potrebe izrade diplomskog rada. Unaprijed Vam zahvaljujem!

Mijana Dujak,
studentica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Odaberite spol: *

M

Ž

Koliko godina imate? *

20 - 25

26 - 30

31 - 35

36 - 40

41 - 45

46 - 50

51 +

Koliko godina staža imate u podučavanju njemačkog jezika? *

1 - 2

3 - 5

6 - 10

11 - 20

21 - 30

31 +

U kojim razredima podučavate njemački jezik? *

1. - 4.

5. - 8.

1. - 8.

Koji fakultet ste završili? *

- Učiteljski fakultet
 - Filozofski fakultet
 - Ostalo...
-

U kojoj županiji radite? *

1. Bjelovarsko - bilogorska županija
2. Brodsko - posavska županija
3. Dubrovačko - neretvanska županija
4. Istarska županija
5. Karlovačka županija
6. Koprivničko - križevačka županija
7. Krapinsko - zagorska županija
8. Ličko - senjska županija
9. Međimurska županija
10. Osječko - baranjska županija
11. Požeško - slavonska županija
12. Primorsko - goranska županija
13. Sisačko - moslavačka županija
14. Splitsko - dalmatinska županija
15. Šibensko - kninska županija
16. Varaždinska županija
17. Virovitičko - podravska županija
18. Vukovarsko - srijemska županija
19. Zadarska županija
20. Zagrebačka županija
21. Grad Zagreb

Odjeljak bez naslova



Sljedećih 9 pitanja odnose se na Vašu procjenu važnosti pojedinih elemenata jezika i potrebe implementacije istih u nastavu njemačkog jezika.

Poredajte prema važnosti elemente njemačkog jezika, počevši od najvažnijega (gramatika, izgovor, vokabular, pravopis): *

Tekst kratkog odgovora

Poredajte prema stupnju složenosti, odnosno težini usvajanja elemente njemačkog jezika, počevši od najsloženijega (gramatika, izgovor, vokabular, pravopis): *

Tekst kratkog odgovora

Koliko prosječno vremena posvećujete usvajanju gramatičkih pravila u svojoj nastavi? *

- 0 - 10 %
- 10 - 20 %
- 20 - 50 %
- 50 % i više

Koliko prosječno vremena posvećujete usvajanju točnog izgovora u svojoj nastavi? *

- 0 - 10 %
- 10 - 20 %
- 20 - 50 %
- 50 % i više

Koliko prosječno vremena posvećujete usvajanju novog vokabulara u svojoj nastavi? *

- 0 - 10 %
- 10 - 20 %
- 20 - 50 %
- 50 % i više

Koliko prosječno vremena posvećujete usvajanju pravopisa u svojoj nastavi? *

- 0 - 10 %
- 10 - 20 %
- 20 - 50 %
- 50 % i više

Koji element izgovora smatrate važnijim? *

- Intonacija (melodija riječi i rečenica, ritam, tempo, naglašavanje, pauze)
- Artikulacija (tvorba i izgovor pojedinih glasova)

Koliko u prosjeku vremena posvećujete razvoju točne intonacije u svojoj nastavi? *

- 0 - 10 %
- 10 - 20 %
- 20 - 50 %
- 50 % i više

Koliko u prosjeku vremena posvećujete razvoju točne artikulacije u svojoj nastavi? *

- 0 - 10 %
- 10 - 20 %
- 20 - 50 %
- 50 % i više

Odjeljak 3 od 4

Odjeljak bez naslova



Sljedećih 7 pitanja odnose se konkretno na Vašu nastavu njemačkog jezika i način podučavanja istoga!

U kojem dijelu sata najčešće posvećujete pažnju izgovoru? *

- U uvodnom dijelu
- U glavnom dijelu
- U završnom dijelu

U kojem tipu sata najviše posvećujete pažnju izgovoru? *

- Sat obrade i posredovanja novih sadržaja
- Sat vježbanja i ponavljanja
- Sat provjeravanja

Nude li udžbenici koje koristite na nastavi dovoljno materijala za razvoj točne intonacije i artikulacije kod učenika? *

- Da
 Ne

Koristite li neka druga sredstva u nastavi, osim vlastitog govora, pomoću kojih učenici usvajaju izgovor? *

- Da
 Ne

Koja sredstva najčešće koristite? *

- CD uz udžbenik
 Videozapise
 Filmove
 Pjesmice
 Ostalo...

Iz kojeg izvora najčešće preuzimate ideje i materijale za razvoj izgovora? *

- Iz udžbenika/radne bilježnice
 Iz priručnika za nastavnike
 Iz dodatne literature
 Digitalni i interaktivni materijali
 Ostalo...

U kojoj mjeri od 1 (nedovoljno) do 5 (izvršno) sebe smatrate dobrim uzorom za usvajanje točnog izgovora učenika? *

- 1 2 3 4 5

Odjeljak 4 od 4

Molim Vas procijenite učestalost svake od sljedećih tvrdnji: ✕ ⋮

- 1 - Nikada
2 - Rijetko
3 - Ponekad
4 - Često
5 - Vrlo često

Ispravljam greške u izgovoru kod svojih učenika. *

- 1 2 3 4 5
Nikada Vrlo često

Provodim ciljane vježbe, odnosno zadatke za razvoj točnog izgovora kod svojih učenika. *

| | | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nikada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Vrlo često |

Navedite primjer nekih vježbi!

Tekst dugog odgovora

Samostalno razvijam zadatke i aktivnosti koji pomažu pri izgovoru. *

| | | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nikada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Vrlo često |

Navedite primjer nekih zadataka ili aktivnosti!

Tekst dugog odgovora

Samostalno izrađujem materijale koji pomažu pri izgovoru. *

| | | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nikada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Vrlo često |

Navedite primjer nekih materijala!

Tekst dugog odgovora

Koristim digitalne sadržaje kao pomoć u razvoju točne intonacije i artikulacije. *

| | | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nikada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Vrlo često |

U postupke vrednovanja učeničkih postignuća uključujem i izgovor. *

| | | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nikada | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Vrlo često |