

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

Diplomová práce

**INTEGRATION DER PHONETIK IN DEN
FRÜHEN DEUTSCHUNTERRICHT**

**INTEGRATION OF PHONETICS IN THE TEACHING
OF GERMAN IN PRIMARY SCHOOLS**

Vedoucí práce: PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

Autorka práce: Michaela Steiger

Studijní obor: Nš-Nj

Ročník: 6.

Knihovna JU - PF



2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Českých Budějovicích dne 26. 04. 2006

Michaela Steiger

Michaela Steiger

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

... ..

Děkuji vedoucí diplomové práce PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D.
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

ANNOTATION

Michaela Steiger

Integration der Phonetik in den frühen Deutschunterricht

Diese Arbeit befasst sich mit der Problematik, der Phonetik im frühen Deutschunterricht tschechischer Grundschulen einen gebührenden Platz einzuräumen. Es ging mir vor allem darum, zu zeigen, wie sich Ausspracheübungen in der Praxis mit anderen Tätigkeiten verbinden lassen.

Ich habe die Ergebnisse in drei Kapitel gegliedert. Der erste Teil beschäftigt sich mit typischen Ausspracheproblemen tschechischer Grundschüler im Deutschunterricht. Im zweiten Teil analysiere ich die Lehrwerke „Heute haben wir Deutsch“ 1 und 2 im Hinblick auf die Berücksichtigung phonetischer Merkmale und Übungen.

Der dritte, praktische Teil bietet eine Auswahl von Anregungen für den Unterricht. Sie basieren zum größten Teil auf prinzipiell bekannten Unterrichtsmitteln, die sich praxisnah in phonetische Übungen verwandeln lassen.

Leiterin der Diplomarbeit: PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

ANOTACE

Michaela Steiger

Integrace fonetiky do vyučování němčiny na prvním stupni základní školy

Tato práce se zabývá problematikou začlenění fonetiky do vyučování němčiny na prvním stupni českých základních škol. Vlastním cílem tohoto projektu je ukázat, jak se dají výslovnostní cvičení v praxi zohlednit a spojit s ostatními činnostmi.

Práce sestává ze tří částí. V první kapitole jsou popsány typické výslovnostní problémy českých žáků ve výuce němčiny na prvním stupni. V druhé části byla provedena obsahová analýza učebnic „Heute haben wir Deutsch“ 1 a 2 z hlediska zastoupení fonetických jevů a cvičení.

A konečně ve třetí, stěžejní části, která chce prakticky podložit zapojitelnost fonetiky do vyučování němčiny, se nacházejí jednotlivé podněty pro praxi. Vycházejí především ze známých vyučovacích prostředků, které se dají pozměnit ve fonetická cvičení. Tyto návrhy byly provedeny pro suprasegmentální i segmentální oblast fonetických jevů.

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Hana Andrášová Ph.D.

ABSTRACT

Michaela Steiger

Integration of phonetics in the teaching of German in primary schools

This work concentrates on the issue of giving sufficient recognition for phonetics in the early stages of learning German in primary schools. The main point I want to emphasize is how pronunciation exercises can be integrated in practice with other activities.

I have divided the results into three chapters. The first one looks into the typical pronunciation problems with czech Schoolchildren encounter in their German lessons. In chapter two I analyse the text books „Heute haben wir Deutsch“ 1 and 2 regarding their handling of phonetic characteristics and their practice.

In the third chapter you will find a range of practical activities for lessons. They are mostly based on previously well-known teaching methods, which can be altered in their practice for exercises in phonetics.

INHALTSVERZEICHNIS

Einführung	6
1 <u>Ausspracheprobleme tschechischer Schüler im frühen Deutsch-</u> <u>unterricht</u>	9
1.1 Aussprachefehler im suprasegmentalen Bereich	10
1.2 Aussprachefehler im segmentalen Bereich	14
1.2.1 Vokale	14
1.2.2 Konsonanten	17
2 <u>Analyse der Lehrwerke „Heute haben wir Deutsch“ 1 und 2 ange-</u> <u>sichts der Vertretung phonetischer Merkmale und Übungen.....</u>	21
2.1 Grundsätzliche Überlegungen	21
2.2 Kriterien für die Analyse	21
2.3 Übungstypologie – kurze Charakteristik phonetischer Übungen...	22
2.3.1 Hörübungen	22
2.3.2 Sprechübungen	23
2.4 Ergebnisse der Analyse	24
2.4.1 Untersuchung der vorgegebenen Kriterien	24
1.4.2 Phonetische Übungen in den Lehrwerken „Heute haben wir Deutsch“ 1 und 2	26
1.4.3 Tabellarische Übersicht der phonetischen Übungen in den Lehrwerken „Heute haben wir Deutsch“ 1 und 2	29
3 <u>Integration der Phonetik in den frühen Deutschunterricht</u>	34
3.1 Suprasegmentaler Bereich	36
3.1.1 Das phonetische Sprachbad	36
3.1.2 Abzählreime.....	38
3.1.3 Reime und Gedichte	41
3.1.4 Sprechstücke	47

3.1.5 Lieder	50
3.2 Segmentaler Bereich	54
3.2.1 Spiele für die Sprechwerkzeuge	54
3.2.2 Lautgebärden	57
3.2.3 Laut-Buchstaben-Beziehungen	61
Schluss	64
Zusammenfassung	66
Resumé	68
Literaturverzeichnis	70
Beilagen	72

EINFÜHRUNG

Der frühe Fremdsprachenunterricht ist in den letzten Jahren viel effektiver und abwechslungsreicher geworden. Meines Erachtens wird dem Thema Phonetik in den Deutschstunden aber immer noch sehr wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Während meines Studiums an der pädagogischen Fakultät habe ich neue Möglichkeiten der Arbeit mit und an der Aussprache kennengelernt, die mich sehr beeindruckt und überzeugt haben. Und auch mein späteres Leben hat mir bestätigt, dass die Wiedergabe der fremden Sprache so etwas wie unsere „Visitenkarte“ (Hirschfeld, 1995) ist, deren Ausstrahlung sich der Hörer kaum entziehen kann. Es handelt sich dabei nicht um Feinheiten der Sprache, sondern um die Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Deshalb habe ich mich entschieden, dieser Problematik in meiner Diplomarbeit etwas näher zu kommen und einige Vorschläge für ihre Umsetzung in der Grundschulpraxis auszuarbeiten.

Gleich zu Beginn gibt es einiges zu bedenken. Am Deutschunterricht in der Grundschule nehmen Kinder teil, deren muttersprachliches Lautsystem schon gefestigt ist. Sie haben es mit der Aneignung der deutschen Aussprache nicht mehr so leicht. Grundschulern fehlt die Erinnerung daran, wie es war, als sie ihre Muttersprache gelernt haben. Ihre Sprech- und Hörgewohnheiten beeinflussen die Wahrnehmung und die Wiedergabe der Fremdsprache. Die Chance, dass sie die neue Sprache korrekt aussprechen lernen, ist in diesem Alter aber noch verhältnismäßig groß. Motivierten Schülern kann es gelingen, sich die phonetischen Merkmale des Deutschen anzueignen und die sprachlichen Interferenzen zu beheben. Sie wollen lernen, Unbekanntes entdecken – und vor allem Spaß dabei haben. Aus diesen Gründen sollte auch die Phonetik ein selbstverständlicher Bestandteil des Deutschunterrichts werden und dadurch den Lernenden die Möglichkeit geben, die neue Sprache akzentfrei sprechen zu lernen.

Das eigentliche Ziel meiner Arbeit ist, zu zeigen, wie man die Phonetik berücksichtigen kann, ohne dass die Ausspracheschulung in den Stunden separiert stattfinden muss. Ich versuche sie mit anderen Tätigkeiten zu verbinden,

die im Unterricht primär andere Ziele vertreten oder die aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen kommen. Auf diese Weise habe ich zum Beispiel Gedichte in phonetische Übungen verwandelt oder Lautgebärden, die ursprünglich für die Gehörlosenpädagogik entwickelt wurden, angewendet.

Als Stütze habe ich vor allem solche Literatur benutzt, die sich mit der Phonetik im Fremdsprachenunterricht befasst. Am lehrreichsten war für mich die Publikation „Phonetik lehren und lernen“ von Ursula Hirschfeld und Helga Dieling (siehe Literaturverzeichnis), die viele wertvolle didaktische Hinweise enthält und sehr praxisnah verfasst ist. Weiter waren mir einige Ausgaben der Zeitschriften „Fremdsprache Deutsch“ und „Primar“ sehr nützlich. Die notwendigen Materialien für die Weiterarbeit habe ich in zahlreichen deutschen Kinderbüchern ausgesucht.

Die Diplomarbeit ist in drei Kapitel gegliedert. Im ersten fasse ich die häufigsten Ausspracheprobleme der tschechischen Schüler zusammen. Zuerst habe ich die Schwierigkeiten im suprasegmentalen Bereich (Intonation) beschrieben, die im Unterricht nach meinem Dafürhalten am meisten vernachlässigt werden. Weiter habe ich mich der Artikulation der Laute gewidmet, die den tschechischen Lernern Probleme bereiten.

Im zweiten Kapitel habe ich eine Inhaltsanalyse der Lehrwerke „Heute haben wir Deutsch“ 1 und 2 angesichts der Vertretung phonetischer Merkmale und Übungen durchgeführt. Diese Lehrbücher werden in Tschechien im Deutschunterricht verhältnismäßig oft verwendet, deshalb können sie als repräsentatives Beispiel dafür dienen, wieviel phonetisches Material tschechische Lehrer in der Regel in ihren Lehrunterlagen zur Verfügung haben.

Und schließlich, im letzten Teil der Arbeit, habe ich einige Vorschläge zusammengestellt, welche die Richtung auf dem Weg zur integrierten Phonetik andeuten. Ich habe Aktivitäten betrachtet, die seit langem zum Fremdsprachenunterricht gehören, und habe in ihnen auch phonetische Aspekte gelten lassen. Während der Arbeit war für mich sehr wichtig, dass die Ergebnisse der Altersgruppe der betreffenden Schüler möglichst angepasst sind. Die hier aufgeführten Beispiele sind nur ein kleiner Vorgeschmack auf die Arbeit mit dem

Klang des Deutschen, ein paar kleine Steine des großen und an Möglichkeiten fast unbegrenzten Phonetik-Mosaiks. Aber sie lassen sich mühelos immer neu mischen – je nach Leidenschaft und Interesse des Lehrers und seiner Schüler.

1 AUSSPRACHEPROBLEME TSCHECHISCHER SCHÜLER IM FRÜHEN DEUTSCHUNTERRICHT

Kinder im Grundschulalter haben oft keine oder wenige Erfahrungen mit fremden Sprachen. Sie haben bis jetzt in einer Welt gewohnter Klänge und Laute ihrer Muttersprache gelebt. Der alltägliche Umgang mit ihr bereitet ihnen keine größeren Schwierigkeiten. Ein Grundschüler kann laute Musik in seinem Zimmer hören und gleichzeitig die Fragen seiner Mutter wahrnehmen, die ihn aus einem Nebenzimmer erreichen. Während des Telefonats mit der Oma verfolgt er seine Lieblingsserie im Fernsehen. Auf dem Weg zur Schule liest er im Bus ein Comicheft, das ihn nicht daran hindert, dem Gespräch der hinter ihm sitzenden Kinder zu folgen.

Im Alter von acht oder neun Jahren werden Kinder in der Regel mit dem ersten Fremdsprachenunterricht konfrontiert. Das geschieht aber zu einem Zeitpunkt, an dem das günstigste Alter für den Erwerb einer Fremdsprache bereits überschritten ist. Der Sprechapparat ist der Muttersprache schon stark angepasst – die Hör- und Sprechgewohnheiten der Kinder sind weitgehend etabliert. Jedes Kind hat sich mittlerweile eigene besondere Sprechweise aufgebaut, mit der es sich identifiziert, und die es als Teil seiner Persönlichkeit nicht ohne weiteres loslassen will.

Im Unterricht treten oft auffällige Hör- und Ausspracheprobleme auf, weil die Schüler nicht mehr problemlos die phonetischen Besonderheiten der neuen Sprache wahrnehmen und imitieren können. Die Muttersprache wirkt durch gewohnte Merkmale und Regeln auf das neue Sprachsystem, diese Interferenzen treten sowohl im segmentalen (Artikulation einzelner Laute) als auch im suprasegmentalen (Intonation) Bereich auf. Dieser sogenannte fremde Akzent beeinflusst die gesamte Kommunikation. Fehlende phonetische Fertigkeiten erschweren die Verständigung und können sich sogar auf den Lernenden selbst negativ auswirken, bei dem sich aufgrund der Verstehensprobleme Unsicherheit oder Sprechhemmungen entwickeln können.

Nicht nur das Einstiegsalter und die Wahrnehmungs- und Wiedergabefähigkeiten der Lernenden sind die einzigen Faktoren, die zur falschen Aussprache beitragen.

Zu Schwierigkeiten können auch physisch und individuell bedingte Gegebenheiten der Schüler wie Artikulations- oder Hörprobleme führen. Sie sollten mit Hilfe von Spezialisten behandelt werden. Beim Aneignen der korrekten Aussprache können darüber hinaus auch psychische Probleme der Schüler stören, sofern sie Angstgefühle und Hemmungen verursachen. Wie bei Wortschatz und Grammatik spielt das Gedächtnis auch bei phonetischen Übungen eine wichtige Rolle. Eine schwächere Gedächtnisleistung gehört somit ebenfalls zu den erschwerenden Umständen im Unterricht.

Die Aussprache kann sich nur so gut entwickeln, wie sie durch den Lehrer umgesetzt wird. Das heißt, wenn die Sprachvorbilder und Methoden nicht stimmen, scheitert auch die phonetische Perfektion. Mit anderen Worten können auch ungenügende Ausbildung des Lehrers, unpassende Materialien, praxisferne Unterrichtsgestaltung und misslungene Unterrichtssituationen die Übungserfolge gefährden.

Ausspracheschwierigkeiten tschechischer Schüler entstehen durch unterschiedliche Ursachen und kommen sowohl im segmentalen als auch im suprasegmentalen Bereich vor. Oft kann man sie mit Hilfe kontrastiver Phonetik veranschaulichen, die beide Sprachen nebeneinander stellt und vergleicht. Es ist klar, dass Kinder ihre Sprechgewohnheiten, die sie in ihrer Ausgangssprache anwenden, auch in die neue Sprache applizieren.

1.1 Aussprachefehler im suprasegmentalen Bereich

Intonation ist es, was ein Baby zuerst lernt. Es ahmt mit dem Körper den sprachlichen Rhythmus nach und imitiert mit den Babylauten die Melodie – zunächst ganz losgelöst von Semantik, also dem sprachlichen Inhalt. Deshalb sind diese Phänomene so tief verankert und laufen weitestgehend unbewusst ab. Die Intonation spielt bei der Wahrnehmung und Verarbeitung der Sprache die

entscheidende Rolle, und erfahrungsgemäß werden Verstöße gegen **den Wort- und Satzakzent, den Sprechrhythmus und falsche melodische Muster** vom Hörer nicht so einfach verarbeitet und toleriert wie Artikulationsabweichungen.

Wortakzent

Im Deutschen kann der Akzent auf unterschiedlichen Positionen im Wort liegen. Er ist aber fest und seine Lage ändert sich auch nicht durch die Flexion des Wortes. Auf eine beliebige Silbe wird er nicht gelegt, weil er im Deutschen gelegentlich distinktiv (bedeutungsunterscheidend) ist. Es gibt feste Regeln für die Betonung von Silben im Wort. Die betonten Silben werden lauter, länger, deutlicher, gespannter und melodisch hervorgehoben ausgesprochen, die unbetonten sind melodisch unauffälliger und undeutlicher. Der Wechsel von Spannung in den betonten Silben und Reduzierung in den unbetonten Silben ist sehr ausgeprägt.

Im Tschechischen liegt der Akzent immer am Anfang jedes Wortes mit vollständiger Semantik, also auf der ersten Silbe. Es handelt sich um die akustische Verstärkung ihres Klangs, die unbetonten Silben werden nicht reduziert. Durch den Akzent werden einzelne Wörter voneinander getrennt.

Tschechische Schüler haben anfangs schon beim Herausfiltern einzelner Silben Probleme. Den Wortakzent setzen sie, wie in der Muttersprache, automatisch auf den Anfang jedes einzelnen Wortes (z.B. Orchestr im Tschechischen und Orch~~es~~ter im Deutschen). Schwierigkeiten bereitet ihnen vor allem der starke Spannungskontrast zwischen betonten und unbetonten Silben, so dass es zu keiner Reduktion der unbetonten Wortteile kommt (Zum Beispiel im Wort bekommen werden die unbetonten Silben nicht reduziert [bəkomən] gesprochen, sondern wie im Tschechischen ohne Spannungsunterschiede [bəkomən] gebildet).

Satzakzent

Die Satzakkentuierung erfolgt in beiden Sprachen stets kontext- und situationbedingt, der wichtigste Redeteil wird hervorgehoben. Im Deutschen stimmt der Satzakzent mit dem Wortakzent des bedeutendsten Wortes in der Aussage überein. „Für Aussprüche egal welcher Länge und Tiefe gilt, dass sie auf einen Schwerpunkt zulaufen, an dem sich der Ausspruchssinn erschließt. Dieser Sinnkern, das sinnwichtigste Wort, liegt im Deutschen eher am Ende der Sprechereinheit“ (Ines Bose, 1995). Längere Sätze bestehen aus mehreren rhythmischen Gruppen, jede Gruppe hat einen Nebenakzent, diese Nebenakzente unterliegen dann dem Hauptakzent des Satzes.

Im Tschechischen befindet sich der Satzakzent auch in dem vom Sinn wichtigsten Wort der Aussage. Das heißt, dass die erste Silbe des zu betonenden Wortes etwas deutlicher oder stärker akzentuiert wird als die betonten Silben anderer Wörter im Satz. Die Satzakkentuierung ist in der tschechischen Sprache aber bei weitem nicht so dynamisch wie im Deutschen, auf den Hörer wirkt sie im Vergleich viel monotoner. Genauso wie im Deutschen liegt der tschechische Satzakzent – der Kern der Aussage – oft am Ende des Ausspruchs.

Am deutlichsten äußern sich Probleme der Lernenden mit dem Satzakzent durch die gleiche Betonung aller Wörter in der Aussprache, weil ihnen die starke Dynamik des Deutschen fremd ist. *(Tschechische Schüler sagen oft: Ich war heute mit meinem Bruder im Park. Der Satz Kern müsste aber deutlich hervorgehoben werden: Ich war heute mit meinem Bruder im Park.)* „Die Fehler treten weniger beim freien Sprechen als vielmehr beim Vorlesen oder Vortragen von Texten auf.“ (Ursula Hirschfeld, 2000).

Melodie

In beiden Sprachen werden drei Grundformen der Melodieverläufe unterschieden, welche die Bedeutung einer Äußerung ändern können. Es handelt sich um fallende, steigende und gleich bleibende Stimmtonverläufe. Die Melodie orientiert

sich an den betonten Silben, das heißt, an den melodisch höchsten oder tiefsten Punkten, an denen es zum Tonbruch kommt. Nach dem Tonbruch, der sogenannten Kadenz, entwickelt sich der Verlauf des Tons entweder nach oben oder nach unten. Die Lösungstiefe bei fallender Melodie ist im Deutschen allerdings viel ausgeprägter.

Der größere Sprung von der mittleren Sprechtonhöhe zu unteren Tönen bei fallender Melodie ist für Kinder ungewohnt und bereitet ihnen daher gewisse Schwierigkeiten (z.B. *Er bleibt da↓. Die erforderliche Lösungstiefe wird nicht eingehalten, die Melodie klingt eher gleichbleibend.*). Auch die Realisierung der fallend-steigenden Melodie bei Entscheidungsfragen muß erst eingeübt werden (z.B. *Kommen Sie↑?*).

Rhythmus, Tempo, Pausen

Im Deutschen besitzen die betonten Silben die Tendenz zur Zeitgleichheit. Es scheint, daß sie zeitlich regelmäßig wiederkehren. Silben in der deutschen Sprache können aber verschieden reich und umfangreich an Lauten sein, deshalb müssen sie mehr oder weniger gerafft und dadurch in ihrer Lautsubstanz reduziert werden, damit der für das Deutsche typische Stakkato-Charakter erhalten bleibt. Dadurch zählt das Deutsche zu den akzentzählenden Sprachen.

Tschechisch gehört zu den silbenzählenden Sprachen. Durch Verbinden einer betonten Silbe mit einer oder mehreren unbetonten Silben entsteht eine rhythmische Einheit: der Sprechtakt. Im Tschechischen beträgt ein Sprechtakt meistens zwei bis drei Silben. Die Reihenfolge der Takte bildet den tschechischen Sprechrhythmus.

In der Praxis äußert sich der Unterschied zwischen den Sprechrhythmen durch die Unfähigkeit der Schüler, den außerordentlich starken Kontrast zwischen den betonten und unbetonten Silben und ihrem unregelmäßigen Wechsel nachzuahmen. Pausen sind nicht nur für das Atmen, sondern auch für das Erfassen des Sinns eines Ausspruchs erforderlich. Probleme der Schüler beim

Setzen von Pausen deuten oft darauf hin, dass der Sinn des zu sprechenden Textes nicht verstanden wurde.

1.2 Aussprachefehler im segmentalen Bereich

Sowohl das Tschechische als auch das Deutsche sind vokal- und konsonantenreiche Sprachen. Es bestehen aber zahlreiche Unterschiede, die zu Problemen bei ihrer Artikulation führen. Die Schüler begegnen vielen neuen Lauten, die sie wahrnehmen und bilden lernen.

1.2.1 Vokale

Lange und kurze Vokale

Im Deutschen sind Vokale (wie im Tschechischen) entweder lang oder kurz, sie unterscheiden sich aber außerdem in der Sprechspannung – der Vokalqualität. In der Regel sind die langen Vokale gespannt/geschlossen und die kurzen sind ungespannt/offen. Es gibt damit jeweils zwei A-, E-, I-, O-, U-, Ä-, Ü- und Ö-Laute (16 Vokale).

Das Tschechische verfügt über zehn Vokale. Diese werden anhand ihrer Quantität (Länge) in zwei Gruppen unterteilt – es gibt fünf kurze und fünf lange Vokale. Die langen Vokale werden ungefähr doppelt so lang als die kurzen ausgesprochen. In der Artikulationsart sind lange Vokale etwas geschlossener, aber diese Unterschiede sind nicht so deutlich, dass man tschechische Vokale als offene und geschlossene klassifizieren könnte.

Der Umgang mit der Artikulationsart der langen gespannten Vokale ist für tschechische Schüler neu. Die langen Vokale sprechen sie falsch - also ungespannt - aus. (z.B. *Tor, Leben...*)

E-Laute

Im Deutschen existieren vier verschiedene E-Laute, die selbständige Phoneme sind: das lange gespannte [e:] - (*mehr*), das lange ungespannte [ɛ:] - (*die Mär*), das kurze ungespannte [ɛ] - (*prächtigt*), und das reduzierte ungespannte [ə] - (*malen*).

Das Tschechische unterscheidet nur einen kurzen und einen langen E-Laut (entsprechen den deutschen [ɛ] und [ɛ:]). Wie oben gesagt, ist der Unterschied in ihrer Artikulationsqualität so gering, dass sie nur anhand ihrer Länge unterschieden werden.

Die Schüler haben oft Schwierigkeiten, die jeweiligen Laute zu erkennen. Am häufigsten werden die beiden langen Vokale [ɛ:] und [e:] verwechselt (z.B. *lesen, mähen*). Bei der Aussprache des langen gespannten [e:] treten die meisten Fehler auf, weil sich die Schüler die ungewöhnlich große Spannung noch nicht selbstverständlich zu eigen gemacht haben (*sehr, mehr, leer...*).

Das ungespannte reduzierte Phonem [ə], welches in den deutschen unbetonten Silben erscheint, kommt im Tschechischen nicht vor, und ist dadurch einer der Problemfälle bei der Aussprache. Es handelt sich nicht um das Unvermögen, den Laut zu artikulieren. Das Problem besteht eher darin, dass falsche Akzente gesetzt werden oder die Reduktion noch nicht angewendet ist. (*Zum Beispiel das Wort Wetter wird falsch [vɛtɛə] ausgesprochen*)

Gerundete Vokale

Im Deutschen handelt es sich um die U-, O-, Ü- und Ö-Laute. Ihr Name leitet sich von ihrer Artikulationsart – der Rundung der Lippen – ab. Die vorderen runden Vokale (die Ö- und Ü-Laute) werden durch die Lippenrundung und gleichzeitige Hebung des vorderen Zungenteils gebildet.

Gerundete Vokale existieren in der tschechischen Sprache nicht. Die Rundung der Vokale ist ein qualitatives Merkmal.

Besondere Schwierigkeiten stellen für die tschechischen Lerner die Ö- und Ü-Laute dar. Es sind Laute, welche die Schüler neu in ihr Repertoire aufnehmen sollen, und deshalb müssen sie grundlegend geübt werden. Meistens werden sie durch nicht labialisierte I- und E-Laute substituiert. Auch O- und U-Laute werden anfangs ungerundet ausgesprochen, weil die Rundung der Lippen bei diesen Lauten für die Schüler ungewöhnlich ist.

Diphtonge

Das Deutsche kennt drei unterschiedliche Diphtonge. Einen Diphtong teilen die Buchstabenverbindungen ei, ai, ey und ay (*mein, Mai, Meyer, Bayern*). Für einen anderen Diphtong stehen die Buchstaben eu und äu (*Beute, Bäume*). Der dritte wird au geschrieben (*Maus*). Die Diphtonge bestehen aus zwei Vokalen, einem silbischen und einem unsilbischen. Beim zweiten Vokal ist der Kieferwinkel viel geschlossener.

Im Tschechischen sind doppelte Vokale [au] und [ou] bekannt.

Das Problem bei der Aussprache der deutschen Diphtonge besteht darin, dass sie die Schüler durch [aj], [oj] und [au] substituieren. Das deutsche a und o müssen etwas offener ausgesprochen werden, so dass es zur Reduktion nachfolgender Laute kommt.

Der Vokalneueinsatz

Es geht um keinen Vokal, sondern um einen nicht geschriebenen Konsonanten, der Wort- und Silbengrenzen markiert. Der Ansatz der Vokale ist für beide Sprachen typisch, im Deutschen ist dieser sogenannte Glottisschlag jedoch mehr ausgeprägt. Es handelt sich um einen abgehackten Klang, der vor jedem anlautenden Vokal durch Unterbrechung des Stimmtons entsteht.

Im Tschechischen werden die anlautenden Vokale oft mit dem letzten Laut der vorangegangenen Silbe bzw. des vorangegangenen Wortes verbunden.

Tschechische Schüler haben meistens Ausspracheprobleme mit dem Knacklaut in der Mitte eines Wortes (*Beispiel: Beate*) und am Anfang eines Wortes, das nach einer Präposition folgt (*Beispiel: im April*).

1.2.2 Konsonanten

Der Hauchlaut

Im Deutschen gehört er zu den Leniskonsonanten, die mit geringer Spannung und geringem Geräusch gebildet werden. Die deutsche Sprache stellt den sogenannten Hauchlaut dem Vokalneueinsatz gegenüber.

Das tschechische [h] wird stimmhaft und (im Gegensatz zum Deutschen) in allen Positionen ausgesprochen.

Tschechische Schüler entwickeln bei seiner Artikulation ein zu starkes Hauchgeräusch (*Hanna, Helena*). Sie sprechen ihn auf allen Positionen aus (*Das [h] sprechen tschechische Schüler zum Beispiel auch in Worten wie „gehen“ oder „mehr“ aus*).

R-Laute

Das Deutsche unterscheidet gleich mehrere R-Laute – Zungenspitzen-R (ähnelte dem tschechischen sehr), Reibe-R, Zäpfchen-R. Alle drei Formen sind bei der Aussprache toleriert, deshalb bedürfen sie keiner aufwändigeren Einübung. Es gibt jedoch noch ein sehr häufig verwendetes Phonem – das vokalisierte R.

Im Tschechischen ist nur ein Konsonant [r] vertreten.

Die Schüler differenzieren nicht zwischen konsonantischer und vokalischer R-Realisation. Erhebliche Probleme entstehen bei der Artikulation des vokalisierten R, weil es zu keiner Reduktion kommt (z.B. *mehr, sehr, Lehrer, erwerben ...*).

Fortis- und Leniskonsonanten

Es handelt sich vor allem um stimmlose und stimmhafte Konsonanten **p, t, k** und **b, d, g**. Diese Laute stehen sich in beiden Sprachen gegenüber und bilden Paare. Sowohl im Tschechischen als auch im Deutschen zählen diese Konsonanten zu Explosiven, die durch die Bildung eines Verschlusses im Mundraum entstehen, an dem sich die Ausatemungsluft staut und eine Sprengung erfolgt.

Stimmlose Konsonanten p, t, k

Deutsche Konsonanten p, t, k (Fortis) werden mit starkem Geräusch (sogenannter Behauchung) und starker Spannung gebildet, deshalb werden sie meistens „gespannt“ genannt.

Im Tschechischen werden sie ohne Behauchung und große Spannung ausgesprochen.

Stimmhafte Konsonanten b, d, g

Der Deutsche bildet diese Laute mit geringer Spannung und geringem Geräusch. Sie sind zwar stimmhaft, aber ihre wichtigere charakteristische Eigenschaft ist eben die Ungespanntheit, mit der sie artikuliert werden. Deshalb nennt man sie im Deutschen eher ungespannt (Lenis).

Im Tschechischen werden sie viel stimmhafter ausgesprochen.

Häufig treten Probleme beim akustischen Wahrnehmen dieser Laute auf – die Konsonanten in einzelnen Paaren werden verwechselt (*gern X Kern, danken X tanken, Paar X Bar*). Die Konsonanten p, t, k werden von tschechischen Schülern ohne Behauchung ausgesprochen. Die ungespannten b, d, g werden mit einer zu starken Stimmhaftigkeit gebildet.

Progressive Assimilation

Für das Tschechische gilt das Gesetz der regressiven Assimilation. Das bedeutet, dass die folgenden Laute auf die vorangehenden einwirken.

Im Deutschen geschieht diese Angleichung der benachbarten Laute in der verkehrten Wirkungsrichtung – progressive Assimilation.

Schwierigkeiten bei den Schülern bestehen darin, dass sie den harten Auslaut unter der Nachbarschaft von Anlautenden Leniskonsonanten lenisieren (*Fußball wird wie Fu[z]ball ausgesprochen*).

Ich-Laut und Ach-Laut

Das Tschechische kennt nur den hinteren Konsonanten [x], der in der Enge zwischen dem Hinterteil des Zungenrückens und dem weichen Gaumen entsteht. Im Tschechischen wird dieser Laut an allen Positionen ausgesprochen.

Den Ach-Laut artikuliert man im Deutschen nach den Vokalen [a, o, u] und nach dem Graphem au. In der deutschen Sprache erscheint auch der vordere Ich-Laut, der mehr vorne zwischen dem mittleren Zungenrücken und dem vorderen (harten) Gaumen entsteht. Er wird nach allen anderen Vokalen und nach L-, R- und N-Lauten gebildet.

Die Schüler tun sich beim Heraushören des Unterschiedes zwischen den beiden Konsonanten schwer und sprechen auf allen Positionen den Ach-Laut aus. Sie können den Ich-Laut nicht artikulieren und hören sogar den Fehler nicht (So kommt es zu i[x], Gummibär[x]en, Mil[x] oder Bü[x]ern).

L-Laut

In beiden Sprachen handelt es sich um laterale Konsonanten, die mit Hilfe des seitlichen Zungenrandes und der Alveolen bzw. Backenzähne entstehen. Das deutsche [l] wird weicher ausgesprochen, und akkustisch klingt es etwas höher.

Die Lerner artikulieren den Konsonanten zu hart (*Milch, Leben*).

Nasal [ŋ]

Das Deutsche beschreibt ihn als ein selbständiges Phonem.

Im Tschechischen handelt es sich um eine Variante des [n], die in Gruppen vor den Konsonanten [g] und [k] ausgesprochen wird.

Von den Schülern werden anstatt eines Phonems zwei ausgesprochen (vor allem bei -ng-). (*Zum Beispiel: Wange, singen*)

2 ANALYSE DER LEHRWERKE „HEUTE HABEN WIR DEUTSCH“ 1 UND 2 ANGESICHTS DER VERTRETUNG PHONETISCHER MERKMALE UND ÜBUNGEN

2.1 Grundsätzliche Überlegungen

Die Ausspracheschulung beschränkt sich im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht zum Glück nicht nur auf monotones Nachsprechen mehr oder weniger unzusammenhängender Wortgruppen. Unter der korrekten Aussprache versteht man nicht mehr nur die richtige Artikulation einzelner Laute, sondern Fertigkeiten im suprasegmentalen und segmentalen Bereich. Phonetische Übungen sind viel komplexer und interessanter geworden, und ihre Umsetzung gehört zu den festen Bestandteilen des Fremdsprachenunterrichts.

In der Regel greifen die Lehrenden auch bei Ausspracheübungen vor allem nach Lehrwerken, mit denen sie unterrichten. Die Aufgabe der Lehrwerke „Heute haben wir Deutsch“ I und II ist das Vermitteln von Kompetenzen in allen vier Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben). Deshalb setze ich mich mit diesen Büchern anders als mit speziellen phonetischen Materialien auseinander. Ich gehe aber davon aus, dass ein universelles Lehrwerk vielseitige Möglichkeiten zum Einüben der Aussprache bieten sollte.

2.2 Kriterien für die Analyse

Aus den Zielen des Phonetikunterrichts, den Erwartungen der Lehrer und den Bedürfnissen der Schüler lassen sich einige Kriterien für die Analyse der Lehrwerke ableiten:

- 1) Wird die Ausgangssprache einbezogen? Behandelt das Lehrwerk phonetische Merkmale, die tschechischen Schülern Probleme bereiten?
- 2) Berücksichtigen Lerninhalte und Methoden das Alter und die Interessen der Lerner?

- 3) Welche Unterrichtsmittel werden benutzt? Ist das Lehrwerk mediengestützt?
- 4) Wird die Zielsprachenphonetik systematisch und komplex eingeführt und behandelt oder sind nur einzelne Schwerpunkte ausgewählt?
- 5) Kommen im Buch Übungen zu beiden Phonetikbereichen vor oder wird nur die Artikulation einzelner Laute eingeübt?
- 6) Werden die Laut-Buchstaben-Beziehungen dargestellt und geübt?
- 7) Wird die Aussprache nur durch Einzelwörter, Reime und Lieder geübt oder wird auch Alltagslexik angewendet? Sind Übungen kontextgebunden?
- 8) Werden phonetische Varianten (Emotionen) einbezogen oder wird nur neutraler Sprechstil vermittelt?
- 9) Sind fachliche und didaktische Hinweise für den Lehrer vorhanden ?
- 10) Neben den oben aufgeführten Kriterien für die Analyse eines Lehrwerks, die auf unterschiedliche Aspekte des Phonetikunterrichts hinweisen, ist es meines Erachtens wichtig, das Lehrbuch auch auf das Vorhandensein unterschiedlicher Übungstypen zu überprüfen. Wird sowohl phonematisches Hören als auch Sprechen geübt? Geschieht dies abwechslungsreich, motivierend?

2.3 Übungstypologie – kurze Charakteristik phonetischer Übungen

Zur Entwicklung der Aussprache tragen nicht nur Nachsprechübungen bei. Schüler müssen Klänge und Laute auch richtig hören, unterscheiden und identifizieren lernen. Die Palette der Übungen, aus denen man wählen kann, ist ziemlich breit. Hier die zusammengefasste Typologie:

2.3.1 Hörübungen

Vorbereitende Hörübungen

Eintauchübungen – Das Ziel dieser Übungen erklärt sich aus dem Namen. Schüler hören Aufnahmen von emotional motivierenden Texten, sie tauchen in die Sprache ein. Im Vordergrund steht nicht der Inhalt, maßgebend sind phonetische

Merkmale wie Intonation, Sprechtempo, Rhythmus oder Melodie. Diese Übungen können auch als Einführung in spezielle phonetische Themen dienen.

Diskriminierende Übungen – Die Aufgabe besteht im Unterscheiden einzelner Laute und Klänge (zum Beispiel: Länge der Vokale). Meistens wird die kontrastive Gegenüberstellung von Wörtern angewendet.

Identifikationsübungen – Einzelne phonetische Merkmale im gehörten Text müssen von den Schülern wiedererkannt werden (z.B. Ich- oder Ach-laut).

Angewandte Hörübungen

Die Aufgabenstellung wird kontextualisiert. Der Inhalt des Textes wird berücksichtigt, es werden nicht nur phonetische Feinheiten behandelt (zum Beispiel: Gehörtes nachsprechen, Lückentexte, Dialoge, Lieder).

2.3.2 Sprechübungen

Vorbereitende Sprechübungen

Einfache Nachsprechübungen – Gehörtes wird nachgesprochen (auch im Chor oder synchron)

Kaschierte Nachsprechübungen – Das einfache Nachsprechen wird variiert. Die Übungen werden gespielt, mit Körperbewegungen und Geräuschen begleitet. Es handelt sich um eine Art Drillübung.

Produktive Nachsprechübungen – Das Wissen und Gelernte werden eingesetzt. Die Schüler arbeiten kontextualisiert (zum Beispiel: Beantworten dialogischer Fragen, Ergänzen, Ersetzen)

Angewandte Sprechübungen

Die Ausspracheschulung steht noch im Mittelpunkt, aber die Übungen sind globaler und führen zu komplexen Sprechfähigkeiten.

Vortragen und Lesen

Freies Sprechen

2.4 Ergebnisse der Analyse

Die Analyse werde ich in zwei Schritten aus. Im ersten Teil stelle ich die Lehrwerke „Heute haben wir Deutsch“ 1 und 2 den oben aufgeführten Kriterien gegenüber, indem ich die ersten neun Fragen beantworte. Weiter befasse ich mich mit dem Punkt zehn. Hier untersuche ich die Erscheinungshäufigkeit einzelner Übungstypen im Lehrwerk. Für sehr wichtig halte ich die tabellarische Aufführung der phonetischen Übungen, weil sie auf den ersten Blick ermöglicht, die Vertretung einzelner Übungstypen zu beurteilen und sich eine genauere Vorstellung zu bilden.

2.4.1 Untersuchung der vorgegebenen Kriterien

Zu 1) Der erste Teil des Lehrwerks „Heute haben wir Deutsch“ wird durch einen audiooralen Kurs in drei Lektionen eingeführt. Gleich von Anfang an treten deutsche und tschechische Namen und Städte nebeneinander auf, der Kontrast zwischen der deutschen und der tschechischen Aussprache zeichnet sich ab. Die ersten drei Lektionen widmen sich allerdings keinen speziellen phonetischen Schwerpunkten. Erst in den folgenden Kapiteln erscheinen vereinzelt Übungen, die sich auf typische Schwierigkeiten der tschechischen Schüler konzentrieren. Meistens werden sie als einfache Nachsprechübungen strukturiert. Es werden bei Weitem nicht alle typischen Ausspracheprobleme behandelt. In den Büchern befinden sich zum Beispiel Wortreihen mit reduziertem R-Laut, mit Konsonanten [p-, t-, k-] oder Worte mit langem gespannten [e:]. Es kommen auch Übungen für progressive Assimilation sowie lange und kurze Vokale vor. Bei einer Übung fordert die Aufgabenstellung: „Sprich nach und achte auf die Intonation der Sätze“. Und in einer anderen steht der Wortakzent im Mittelpunkt.

Zu 2) „Heute haben wir Deutsch“ 1 und 2 sind jeweils in zehn Lektionen aufgeteilt. Jede Lektion wird mit einem Trägerthema umrahmt. Schüler lernen ihnen bekannte Orte und Erfahrungswelten in einer anderen Sprache kennen. In einer Lektion befinden sie sich auf einer Familienfeier, ein anderes Mal ist die Schule

das Hauptthema. In beiden Buchteilen begegnen Schüler mehr oder weniger typischen Themen (meine Woche, Telefonieren, Geburtstag, Kochen, Reisen, Krankheiten usw.), die ihnen nah sind und durchaus ihr Interesse wecken könnten. Diese Interessensbereiche werden ihnen aber leider auf eine ziemlich unspektakuläre Art vermittelt.

Zu 3) Die Lernmaterialien sind von Audiocassetten unterstützt. Jede Lektion wird mit zwei bis vier themenbezogenen Hörtexten eingeführt. In jedem Lektionsabschnitt gibt es mehrere Höraufgaben. Die Lehrwerke werden nicht durch Arbeitsblätter mit Phonetikaufgaben begleitet. Beide Teile des Lehrbuchs verfügen über ein Arbeitsheft, in dem sich allerdings die wenigsten Phonetikaufgaben befinden.

Zu 4) Wie oben gesagt, beginnt das Lehrwerk mit einem audiooralen Kurs, die problematischen phonetischen Merkmale des Deutschen werden aber nicht systematisch eingeführt. Erst in weiteren Lektionen werden Übungen mit unterschiedlichen phonetischen Schwerpunkten angewendet.

Zu 5) Nur sehr sporadisch wird auf die Intonation oder den Wortakzent aufmerksam gemacht. Die Ausspracheübungen konzentrieren sich auf die Artikulation, aber auch sie beschränken sich auf nur wenige ausgesuchte Schwerpunkte.

Zu 6) Am Ende des ersten Teiles dieses Lehrwerks (S. 140) sind alle wichtigen Laut-Buchstaben-Beziehungen tabellarisch mit konkreten Beispielen aufgelistet. Innerhalb des gesamten Materials werden diesem Thema aber die wenigsten Übungen gewidmet. In Form der einfachen Nachsprechübungen tauchen Worte mit langen und kurzen Vokalen auf. Die Orthographie der Worte mit Diphtongen oder mit H-Lauten wird durch Leseübungen vermittelt.

Zu 7) Die Ausspracheübungen sind primär als Wortreihen aufgebaut. In fast jeder Lektion lernen Schüler ein Gedicht, Lied oder einen Reim. In vielen Kapiteln sind kurze Lesetexte vorhanden, die ein Thema aus dem Alltag behandeln. Die Inhalte werden auch durch viele Dialoge und Rollenspiele dargestellt.

Zu 8) Neben den Reimen und Liedern wird kaum variiert, als Übungsmaterial dienen neutrale Alltagstexte (Rollenspiele, Dialoge) oder Wortreihen.

Zu 9) Der erste und der zweite Teil der Lehrwerke „Heute haben wir Deutsch“ werden durch Lehrerhandbücher begleitet. In beiden Heften befinden sich keine Hinweise oder Anregungen, die dem Lehrer bei der Ausspracheschulung Hilfe leisten würden. Nur gleich am Anfang des ersten Teiles werden im Rahmen des audiooralen Einführungskurses ein paar sogenannte spezielle phonetische Übungen aufgeführt. Es handelt sich um Nachsprechübungen und einige Reime, die sich mit der Umlautproblematik befassen.

2.4.2 Phonetische Übungen in den Lehrwerken „Heute haben wir Deutsch“ 1 und 2

Zu 10) Bei näherem Betrachten der Übungen habe ich festgestellt, dass einige Aufgabentypen gar nicht vorhanden sind. Deshalb habe ich mich entschieden, einzelne Übungen nach Typen tabellarisch zu sortieren. Das Ergebnis war für mich sehr überraschend – die Sprechübungen werden vor allem durch einfache Nachsprechübungen, einige Reime und Vorlesen kurzer Texte repräsentiert, und bei Hörtexten handelt es sich in den meisten Fällen um angewandte Hörübungen. Man kann also kaum von abwechslungsreicher Ausspracheschulung sprechen.

Hörübungen

Die Schüler müssen im Umgang mit diesen Büchern von Anfang an komplex hören. Die zu den Texten gestellten Aufgaben fragen meistens nach dem Inhalt der Hörstücke. Es wird also nicht diskriminiert oder identifiziert, sondern gleich nach dem eigentlichen Ziel des Ausspracheunterrichts gegriffen.

Typische Begleiter dieser Einheiten sind Lückentexte, in denen fehlende Worte oder Aussprüche ergänzt werden sollen. Sehr häufig werden Fragen „Wie geht es weiter?“, „Was ist richtig?“ oder „Stimmt das?“ gestellt. Der Schüler sucht unter

angebotenen Lösungen eine richtige Antwort aus oder formuliert den gesuchten Text selbst.

Beispiele:

Heute haben wir Deutsch 1, Lektion 8

Hörtext 17., Lehrbuch Seite 87

17.

1. Montag

Was machst du am Montag?

Am Montag _____ ich.

Und dein Bruder?

Mein Bruder _____ auch.

_____ ihr gern?

Ja, wir _____ gern.

2. Dienstag

Was machst du am Dienstag?

Am Dienstag _____ ich.

Und deine Schwester?

Sie _____ auch.

_____ ihr auch am Mittwoch?

Nein, wir _____ nur am Dienstag.

usw.

Heute haben wir Deutsch 2, Lektion 3

Hörtext: Gitti und Lisa bei Oma und Opa

Übung zum Hörtext: Lehrbuch Seite 59

19. Wie ist es richtig?

Wer ist Christian?

a) der Hund

b) das Kaninchen

c) der Großvater

d) Herr Müller

- Mit wem schmusen Kinder?
- a) mit der Großmutter
 - b) mit der Ziege
 - c) mit der Katze
 - d) mit dem Hamster

usw.

Sprechübungen

Die Aussprache wird, ähnlich wie bei den Hörübungen, durch abwechslungsarme Aufgaben, welche die eigentliche Zielsprachenphonetik voraussetzen, geübt. Im ganzen Lehrwerk gibt es viele Anregungen für Dialoge und Rollenspiele, es sind ein paar Lesetexte und Gedichte vorhanden, aber an Übungen, die auf diese komplexen Tätigkeiten vorbereiten würden, fehlt es. Auf der anderen Seite werden problematische phonetische Merkmale nur durch monotone Nachsprechübungen eingeübt.

Beispiele:

Heute haben wir Deutsch 1, Lektion 6
Nachsprechübung, Lehrbuch Seite 53

13. Aussprache

Sprecht nach!

- Hast du einen Kuli?
- Hier ist mein Kuli.
- Hast du einen Pinsel?
- Hier ist mein Pinsel.

usw.

Heute haben wir Deutsch 1, Lektion 8
Lesetext, Lehrbuch Seite 88

Die Hausaufgabe für Montag

Hans hat eine Hausaufgabe für Montag. Am Dienstag turnt er, am Mittwoch spielt er Gitarre, am Donnerstag spielt er Schach. Auch am Freitag und am Samstag hat er die Hausaufgabe noch nicht. Er badet und wandert. Am Sonntag spielt er Fußball und hört Musik. Wann macht er denn die Hausaufgabe?

Heute haben wir Deutsch 2, Lektion 6

Übung zum freien Sprechen, Lehrbuch Seite 132

26. Nun erzählt selbst!

Dana – Geburtstag haben – gern und viel lesen;

Gitti – für Dana etwas kaufen möchten - mit der Metro zum Bahnhof Holešovice fahren – eine Frau fragen – dann zum Museum fahren – glücklich zum Wenzelsplatz kommen – für Dana Blumen und ein Buch kaufen – gut wieder zu Dana nach Hause kommen.

2.4.3 Tabellarische Übersicht der phonetischen Übungen in den Lehrwerken „Heute haben wir Deutsch“ 1 und 2

Während der Betrachtung der Vertretung phonetischen Übungen in diesen Lehrwerken habe ich keine statistischen Aufzählungen durchgeführt. Bei folgenden Beispielen handelt es sich um meine subjektive Auswahl der Übungen, die auch für die Ausspracheschulung anzuwenden sind.

Die ersten zwei Tabellen stellen die Hörübungen dar, in den zwei weiteren werden die Sprechübungen aufgeführt.

Tabelle1

Hörübungen - Heute haben wir Deutsch 1

Lek- tion	Vorbereitende Hörübungen			Angewandte Hörübungen
	Eintauchübungen	Diskriminierende Übungen	Identifikations- übungen	
1	Begrüßungen			A, B Hörtexte Wer ist Das? Wie heißt das auf Deutsch? Abzählreim
2				A,B Hörtexte Gedicht
3				A, B, C, D, E Hörtexte Lied
4		AH 1. Namen		10b) Lückentext 14. Hörtext – Dialog Lied
5			14. Lückentext	A, B, C Hörtexte 8. Lückentext AH- 1. Was ist richtig? Gedicht, Abzählreim
6				A, B, C Hörtexte 14. und 16. Dialoge AH – Was stimmt? Lückentext Lied
7				Einführender Hörtext 11., 18. und 22. Dialoge 12. Wir auch Lied
8				A, B Hörtexte 13. und 15. Dialoge 17. Lückentext
9				A, B, C Hörtexte 2. Bist du sicher? 8. Dialog – Lückentext 17. und 19. Lückentexte Abzählreime
10				A, B, C Hörtexte Dialog Lied

Tabelle 2

Hörübungen - Heute haben wir Deutsch 2

Lektion	Vorbereitende Hörübungen			Angewandte Hörübungen
	Eintauchübungen	Diskriminierende Übungen	Identifikationsübungen	
1				Einführender Hörtext + Aufgaben AH - Lückentext
2				A, B, C Hörtexte + Aufgaben AH – Lückentext
3				A, B, C Hörtexte + Aufgaben 18. Diktat Lied AH - Lückentext
4				A, B, C, D Hörtexte + Aufgaben 23 Lückentext zum Hörtext Lied
5				A, B, C Hörtexte + Aufgaben Hörtextaufgaben 19, 20, 21, 22 Lied
6				A, B, C Hörtexte + Aufgaben Hörtextaufgabe 25 Lied
7				A, B, C Hörtexte + Aufgaben Hörtextaufgabe 23 Lied AH - Lückentext
8				A, B, C Hörtexte + Aufgaben 21. Diktat Hörtextaufgaben 22 und 23 Märchen, Lied AH - Lückentext
9				A, B, C Hörtexte + Aufgaben Hörtextaufgabe 23 Gedicht Lückentext Märchen, Lied AH - Lückentext
10				A, B, C, D Hörtexte + Aufgaben Hörtextaufgaben 25 und 26 Hörtext Radwanderungen AH - Lückentext

Tabelle 3

Sprechübungen – Heute haben wir Deutsch 1

Lektion	Vorbereitende Sprechübungen			Angewandte Sprechübungen	
	Einfache Nachsprechübungen	Kaschierte Nachsprechübungen	Produktive Nachsprechübungen	Vortragen oder Lesen	Freies Sprechen
1					
2		Gedicht			
3					
4				10a)Worte mit –ei-, -ie, -tsch-	12. Erzählen nach Bildern
5	15b) Sätze - Intonation			15a) Worte mit –h-, h- Lesetext	
6	13. Sätze			Lesetext	
7	17. Sätze			Lesetext	
8	16a) Worte mit reduziertem -r- b) Dialog			Lesetext	
9	18. Dialoge (Assimilation)		Was reimt sich?	Lesetext	
10	17. Worte mit p, t, k Gedicht				

Remarking: In allen Lehrplänen werden Schüler zum freien Sprechen geführt und
hohen Übungen wählen aufgrund nach Bildern erzählen an Rollenspielen mit
oder anderen Geschichten zu lesen

Tabelle 4

Sprechübungen - Heute haben wir Deutsch 2

Lektion	Vorbereitende Sprechübungen			Angewandte Sprechübungen	
	Einfache Nachsprechübungen	Kaschierte Nachsprechübungen	Produktive Nachsprechübungen	Vortragen oder Lesen	Freies Sprechen
1					
2	18 b) Worte mit -e			18 a) Gedicht	Rollenspiel
3				Gedicht	Rollenspiel
4	22. lange und kurze Vokale			Gedicht	Rollenspiel
5				18. lesen Abzählreim	Rollenspiel
6	23 a) lange und kurze Vokale b) Wortakzent				Rollenspiel
7				22. richtig lesen h- und -h-	Rollenspiel
8				Gedicht	Rollenspiel
9	22. -au-, -äu-, -eu-, -oi-				Rollenspiel
10	24 a) Stammvokalwechsel b) Dialog				Rollenspiel

Bemerkung: In allen Lektionen werden Schüler zum Freien Sprechen geführt. Sie bilden Dialoge, erzählen selbständig nach Bildern, nehmen an Rollenspielen teil, oder erzählen Geschichten zu Ende.

3 INTEGRATION DER PHONETIK IN DEN FRÜHEN DEUTSCHUNTERRICHT

Viele Lehrer beginnen die meisten Unterrichtsstunden mit Ausspracheübungen. Dagegen ist im Prinzip nichts einzuwenden: Phonetikübungen haben sich schließlich als Einstieg in die Unterrichtseinheit bewährt, sie dienen zum Einstimmen, Entspannen und Warmmachen. Aber an dieser Stelle endet die Arbeit an der Phonetik im Unterricht sehr häufig. Viele Lehrende unterschätzen die Bedeutung der Aussprache noch immer: Sie halten sie für weniger wichtig als zum Beispiel die Beschäftigung mit Wortschatz oder Grammatik.

Die Gründe dafür entpuppen sich oft als irrige Annahmen: Dass für Ausspracheübungen in den Stunden keine Zeit mehr bleibt, lässt sich in der Praxis ebenso einfach widerlegen wie die Unterstellung der Langeweile. Viele Lehrer haben die praktischen Möglichkeiten der Phonetik noch nicht entdeckt, sie halten sich an einem oft tatsächlich nüchternen Mix aus Lese- und Nachsprechübungen sowie Wortreihen fest. Daraus leiten sie oft die Meinung ab, Phonetik sei uninteressant und zeitraubend. Aber auf welche andere Art wollen sie die Aussprache im Unterricht berücksichtigen?

Eigentlich alles, was im Unterricht geschieht, hängt mit der Phonetik direkt zusammen. Das, was gesprochen oder gehört wird, muss sich an bestimmten phonetischen Regeln orientieren, sonst wäre der Inhalt der zu vermittelnden Informationen nicht verständlich. Aber selbstverständlich kann der Lehrer nicht die ganze Stunde auf Aussprachefehler der Schüler aufmerksam machen und sie gleich korrigieren. Auf diese Weise würde die Phonetik tatsächlich zum Unterrichtsmittel, das die Zeitgrenzen sprengt.

Die Lösung dieses Problems kann nur eine häufige und abwechslungsreiche Integration der Aussprache in den Unterricht sein. „Phonetische Übungen sollten deshalb immanenter Bestandteil der sprachlichen Übungen sein, sie lassen sich gut mit grammatischen oder lexikalischen Übungen, mit Lese-, Sprech- und Schreibübungen verbinden. Den Schülern muss dabei gar nicht immer bewusst werden, dass sie auch oder gerade Phonetik üben.“ (Hirschfeld, 2000) Das gleiche gilt auch für Musik, Poesie oder landeskundliche Themen. Für die

Ausspracheschulung sollten unterschiedliche Übungstypen angewendet werden (s. Übungstypologie Kap. 2.3), damit die Stunden und Arbeitsmethoden nicht monoton werden.

Eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Integration der Phonetik in den Unterricht ist eine echte Kommunikation zwischen den Schülern und dem Lehrer. Das Ziel des Lehrers ist, dass seine Schüler in den Deutschstunden den spezifischen Fremdsprachenklang imitieren, deshalb kommt es gelegentlich zu Situationen, die den Lernenden peinlich sind. Sie haben im Alter von neun oder zehn Jahren bereits einen großen Teil ihrer kindlichen Unbefangenheit verloren und lassen sich nicht so einfach mitreißen. Die Anfangshemmungen werden überwunden, wenn sich die Kinder ernst genommen fühlen und der Lehrende für sie so etwas wie ihr Freund wird, der sich ihrer Wahrnehmungswelt öffnet. Eine entspannte Atmosphäre schärft die Sinne: Den Schülern fällt es dann etwas einfacher, in die neue Sprache einzutauchen und ihre phonetischen Merkmale anzuwenden.

In dieser Arbeit führe ich keine integrierenden Übungen auf, welche alle einzelnen Ausspracheprobleme der tschechischen Schüler behandeln würden. Erstens bietet dieses Kapitel nicht genügend Platz für die ausführliche Verbindung aller problematischen phonetischen Merkmale mit anderen sprachlichen Strukturen und zweitens habe ich mich entschieden, eine besondere Aufmerksamkeit dem suprasegmentalen Bereich zu widmen. Die Intonation spielt meines Erachtens bei der Ausspracheschulung im Unterricht oft nur eine Nebenrolle. Dabei wirken falsche Akzentuierung, Melodie und Gliederung auf den Hörer viel mehr störend als die fehlerhafte Artikulation einzelner Laute.

Dieses Kapitel ist in den suprasegmentalen und den segmentalen Bereich unterteilt, obwohl die Grenze zwischen ihnen im Unterricht fließend ist. Es ist bekannt, dass die Artikulationsprobleme quasi nebenbei, während der Arbeit an der Intonation, aufgehoben werden können. Die Suprasegmentale Ebene wird als ein Ganzes behandelt, weil es nicht viel Sinn ergibt, an einzelnen Merkmalen der Intonation zu üben. Die Komplexität der Übungen entspricht der Wirklichkeit und ist damit der natürlichere Weg zur korrekten Intonation. Im segmentalen Bereich

führe ich dann einige Anregungen zur Integration auf. Ich denke, dass es mir gelingt, zu beweisen, dass die Phonetik im Unterricht keinesfalls langweilig sein muss und dass sie keiner Erweiterung der Unterrichtsstunden bedarf.

Bemerkung: Einige Beispiele aus diesem Kapitel führe ich auf einer Audio-CD auf (siehe Beilagen S. 72).

3.1 Suprasegmentaler Bereich

3.1.1 Das phonetische Sprachbad

Die Sensibilisierung für die Aussprache der neuen Sprache darf im frühen Deutschunterricht nicht fehlen. Gerade der Klang ist das erste, was die Schüler bei ihren frühen Begegnungen mit der deutschen Sprache unbewusst wahrnehmen. Sie verstehen die Inhalte noch nicht, aber die phonetischen Strukturen der Sprache dringen in ihr Ohr wie ein Lied durch. So können sie, ohne das Deutsche zu beherrschen, die Sprachmelodie, die Akzentuierung, den Rhythmus und auch die einzelnen Laute erfassen.

Der Lehrer sollte deshalb seine Schüler möglichst oft mit unterschiedlichen Aufnahmen von emotional untermalten Texten konfrontieren. Der Inhalt ist dabei nebensächlich, in den Vordergrund tritt der Sprachklang als solcher und seine Wirkung auf die Kinder. Überraschend ist für die meisten Hörer die Tatsache, dass sie auch ohne genaues verstehendes Hören vieles über den vorgeführten Text berichten können. Es macht ihnen keine größeren Schwierigkeiten zu erkunden, wo die Aufzeichnungen stattfinden und worum es ungefähr geht. Sie bringen in den Unterricht nämlich ihre bisherigen Hörerfahrungen mit, und die wenden sie intuitiv in der neuen Sprache an. Die Aufgaben müssen vor dem Anhören bekannt gemacht werden, weil dann die Schüler alle überflüssigen Informationen (Redundanz) beim Hören übergehen können.

Solche Übungen eignen sich nicht nur zum Eintauchen in den Klang der Sprache, es ist möglich, sie auch bei Einführung in neue Themenbereiche (Sport, Farben...) oder als Vorbereitung auf spezielle phonetische Übungen (Wortakzent, Artikulation

eines bestimmten Lautes...) einzusetzen. Die Umsetzungsmöglichkeiten sind sehr vielfältig und bieten großen Freiraum für den Lehrer und seine Kreativität. Ich nenne hier einige Beispiele, die sich nach Belieben variieren lassen.

Anwendungsvorschläge:

Unterschiedliche Orte

Den Schülern werden Aufnahmen von unterschiedlichen Orten (Bahnhof, Restaurant, Theaterfoyer, Supermarkt...) vorgespielt. Ihre Aufgabe ist, zu erraten, wo diese Situationen stattfinden und was das Thema des Gesprächs (wenn eines vorhanden ist) sein könnte.

Nachrichten

Die Schüler hören einen Abschnitt von Radionachrichten. Sie sollen bestimmen, ob es sich um politische oder kulturelle Berichte, Sportnachrichten oder zum Beispiel um eine Wettervorhersage handelt.

Sie versuchen sich auf den Reporter zu konzentrieren und zu bestimmen, ob es sich um eine Frau oder einen Mann handelt. Sie versuchen sein Alter zu erraten, und stellen sich vor, wie dieser Mensch aussehen könnte. Besondere Aufmerksamkeit können sie auch seiner Stimme und der Wiedergabe widmen. Spricht die Person hoch oder tief, ist seine Stimme angenehm? Wird der Text schnell, langsam, laut oder leise vorgetragen?

Bei dieser Übung könnte der Lehrer die Aufgabenstellung um das Erfassen einiger Fakten (Datum, Wochentage, Städtenamen...) erweitern.

Märchen

Der Lehrende spricht mit den Schülern über bekannte deutsche Märchen (Rotkäppchen, Schneewittchen, Rapunzel...). An die Tafel hängt er Bilder, die diese Märchen illustrieren. Dann werden Märchenabschnitte vorgespielt und die Kinder erraten, welche sie gehört haben.

In diesem Zusammenhang wäre es interessant, auch Aufnahmen anderer Genres zu präsentieren. Ein Märchen wird nämlich ganz anders vorgelesen als ein Kriminalroman, ein Theaterspiel oder eine Anekdote.

Emotional angelegte Dialoge

Es wird ein Dialog vorgespielt (z.B. Streit, Liebeserklärung, Frotzeln unter Freunden). Es soll erkundet werden, in welchem Verhältnis die Gesprächspartner zueinander stehen, was sie machen und wie die Situation ausgegangen ist.

Einführung eines phonetischen Themas

Zum Beispiel vor der Einübung des Lautes Ö: Die Schüler hören ein Gedicht. Sie sollen beobachten, ob in dem Stück ein Laut besonders auffällt. Beim zweiten Durchlauf sollen sie feststellen, wie oft der betreffende Laut erscheint. Wie viele Male wird der Vokal lang und wie oft kurz ausgesprochen?

Ö

Wenn in Höhlen
Trommeln dröhnen,
wenn in Schlössern
Flöten tönen
Und im Walde Hirsche röhren,
Kröten mit Gesang betören,
Königsmörder böse stöhnen,
Löwen sich an Milch gewöhnen...
soll uns niemand,
niemand stören,
weil wir wieder
Märchen hören.

Ute Andresen

3.1.2 Abzählreime

Schon im Kindergartenalter lernen Kinder erste Abzählreime kennen. Sie kommen beim Spielen immer dann an die Reihe, wenn es darum geht, eine Reihenfolge festzulegen, einen Ersten zu ermitteln, sei es beim Verstecken oder beim Pfänderspiel. Viele Erzieher setzen sie gerne ein, weil sich mögliche Konflikte umgehen lassen, wenn man auf den „Zufall“ des Verses vertrauen kann. Wohl alle

Kinder mögen Abzählreime, benutzen sie bei vielen Gelegenheiten – und vergessen sie oftmals ihr Leben lang nicht. In jeder Kindheit spielen sie eine wichtige Rolle (und werden häufig über Jahrzehnte fast unverändert an folgende Generationen weitergereicht).

Auch später, in der Schule (und in Deutschstunden), werden Spiele gespielt und Übungen absolviert, bei denen eine bestimmte Reihenfolge der Schüler festzulegen ist. Das ist für den Lehrer eine ideale Gelegenheit, die Abzählreime elegant in seinen Deutschunterricht zu integrieren. So lassen sich viele Unterrichtsbestandteile zum spielerischen Anlass einer phonetischen Übung machen.

Abzählreime werden im Unterricht in ihrer ursprünglichen Bedeutung benutzt. Schüler stehen oder sitzen im Kreis und zeigen gegenseitig aufeinander. Die Stücke können entweder einzeln oder im Chor realisiert werden. Der Inhalt ist bei ihrer Anwendung schon deshalb nebensächlich, weil sie nicht selten viele Nonsenswörter beinhalten. Um so wichtiger ist der Rhythmus, der den Abzählreimen ihre typische Lebendigkeit verleiht. Aus diesem Grund müssen sie immer im gleichen Rhythmus aufgesagt werden, dies kann man durch Anwendung unterschiedlicher Instrumente oder sogenannter Körperinstrumente (Klatschen, Schnippen, Klopfen, Stampfen...) unterstreichen. Das heißt aber nicht, dass Abzählreime nicht variiert werden können. Schüler haben mehr Freude an diesen Reimen, wenn sie ihre Emotionen und ihren Körper einbeziehen können. So können sie zum Beispiel das Aufsagen mit Gefühlen untermalen (Zorn, Freude, Trauer...), mit Körperbewegungen begleiten oder mit Geschwindigkeit und Lautstärke experimentieren. Von Vorteil ist es, wenn Abzählreime nicht nur einmalig benutzt, sondern häufig wiederholt werden.

In der dritten oder vierten Klasse kommen Abzählreime wie „Ich bin Peter, du bist Paul“ vielleicht nicht besonders gut an, deshalb sollten Lehrer eher zu etwas altersgerechteren, witzigen und „frecheren“ Materialien greifen. In folgenden Beispielen habe ich versucht, eine repräsentative Auswahl zusammenzustellen. Es handelt sich in einigen Fällen um weniger bekannte Abzählreime, die den Schülern aber bestimmt viel Freude machen.

Vorschläge:

Eine kleine Diddlmaus

Zieht sich ihre Hose aus,

zieht sie wieder an,

und du bist dran!

Dran bist du noch lange nicht,

Sag mir erst, wie alt du bist.

(Das Kind, bei dem der Vers stehen bleibt, sagt sein Alter, und gibt damit vor, wie lange weiter abgezählt wird; das Kind, auf das die letzte Zahl fällt, muss den Kreis verlassen.)

Ritz und Ratz

Maus und Katz,

Katz und Maus –

und du bist raus.

Ene, mene, moppel,

wer fährt Opel?

Wer fährt Golf?

Den frisst der Wolf.

Ene, mene, minke,

die Kuh frisst keine Schminke,

ene, mene, muh,

und raus bist du!

Ene, mene, ditsche, datsche,

ene mit der Fliegenklatsche,

ene noch dazu

und raus bist du.

Ene, mene, Internet,
wer nicht rennt, wird ganz schnell fett,
ene mene Fernseh'n,
du wirst sicher gern gehen.

Pille, palle, poos,
einer ist zu groß,
einer ist zu klein,
der muss es sein.

Lime, lame,
Leuchtreklame,
kann nix lesen,
bist's gewesen.

Eins, zwei, drei, vier,
auf dem Klavier
steht ein Glas Bier,
steht ein Glas Wein,
du sollst es sein!

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben,
in der Schule wird geschrieben,
in der Schule wird gelacht,
weil der Lehrer Faxen macht.

Bemerkung: Nützlich ist es, wenn Lehrer Tonaufnahmen von Abzählreimen, hauptsächlich bei ihrer Einübung, zur Verfügung haben.

3.1.3 Reime und Gedichte

Poesie gehört zu den festen Bestandteilen des frühen Fremdsprachenunterrichts. Es ist bekannt, dass sich Kinder gereimte Texte leichter merken als

kontextungebundene Worte oder Sätze. Außerdem vermitteln sie auf natürliche Weise Lexik und grammatische Strukturen der zu erwerbenden Sprache. In der Praxis werden Gedichte oft leider nur auswendig gelernt und dann an der Tafel abgehört. Alle Reime und Gedichte leben aber vor allem vom Sprachklang, und dadurch bieten sie sich selbst als angenehme und ungezwungene Möglichkeit zur Schulung der Aussprache an. Die Pflicht, phonetische Merkmale üben zu müssen, nehmen Schüler bei geschickter Herangehensweise fast nicht wahr.

Kinder reimen gern und in diesem Alter macht ihnen Auswendiglernen noch Spaß. Vor allem in den Anfängen des Fremdsprachenerwerbs freuen sie sich über jedes neue Stück, das sie erobert haben. Für sie ist es ein großes Erfolgserlebnis, längere Sprechpassagen in fremder Sprache zu bewältigen. Dazu wären sie in der Alltagskommunikation noch nicht fähig. Arbeit mit und an diesen Texten bedeutet für die Schüler eine besondere Motivation, weil sie das Gefühl gewinnen, dass sie der Zielsprache etwas näher gekommen sind. Sie kommen nach Hause und tragen den Eltern das erworbene Gedicht gerne vor, weil sie zeigen wollen, was sie in Deutsch schon gelernt haben. Ein Rollenspiel, das vorgibt, an einer Supermarktkasse stattzufinden, ist wahrscheinlich weit weniger erfolgreich.

Das Potenzial, das in der Poesie und vor allem in den Schülern steckt, sollten Lehrer nicht unterschätzen. Die Tatsache, dass Intonation die eigentliche Nahrung dieser Einheiten ist, erleichtert die Arbeit ganz entscheidend, und gleichzeitig findet sich hier ein schlagkräftiges Argument gegen die irrige Meinung, Poesie sei für die profane Ausspracheschulung zu schade. „Auch der Muttersprachler, der ein Gedicht vortragen oder einen Text vorlesen möchte, übt in der Regel daran. So ist es eigentlich „natürlicher“, an einem künstlerischen Text zu arbeiten als an einem Alltagstext, etwa einem Zeitungstext, der meist still gelesen, zur Kenntnis genommen und dann zur Seite gelegt wird.“ (Hirschfeld, 2000)

Wie man aber Gedichte einsetzen soll? „Als einer der ersten Schritte im Fremdsprachenunterricht Deutsch sollten die Akzentstrukturen und vor allem der Spannungsunterschied zwischen betonten und unbetonten Silben erarbeitet werden. Es kommt darauf an, die gesamte Sprechenergie auf die Akzentsilben zu konzentrieren, damit der starke Spannungsabfall in den Nachakzentsilben

zustande kommt.“ (Bose 1995) Dieses Ziel lässt sich einfacher erreichen, wenn man den ganzen Körper, seine Energie und emotionale Ladung mit rhythmisierten Texten verbindet. Und das ist etwas, was Poesie wirklich kann.

Daraus folgt, dass es bei der Realisation von poetischen Stücken an Spaß und Bewegung nicht mangeln darf. Für die dynamische Darstellung des deutschen Klanges sollten im Unterricht unterschiedliche Musikinstrumente (oder andere Gegenstände, mit denen man interessante Geräusche erzeugen kann) vorhanden sein. Gerade die starke rhythmische Geräuschkulisse bei akzentuierten Silben verdeutlicht den Unterschied zwischen betonten und unbetonten Silben und führt zur Reduzierung der Wortteile ohne Akzent. Auch die Einbeziehung des Körpers ermöglicht die Annäherung an Rhythmus und Akzentuierung. Rhythmische Körperbewegungen, Klatschen oder mimische und gestische Ausdrücke unterstreichen und erleichtern (ohne dass die Schüler über die Regeln der Akzentuierung nachdenken müssten) die richtige Wiedergabe des Textes. Es ist sehr empfehlenswert, dass Gedichte vor dem Aufsagen gebrummt werden. So verlieren die Schüler diese Angst vor den falschen Artikulation einzelner Laute. Die Spannung fällt ab und sie können sich konzentriert der Intonation des Textes widmen.

Gedichte können auf viele Weisen behandelt werden. Ob sie einzeln oder im Chor wiedergegeben werden, hängt von der Unterrichtssituation ab. Vor allem für die Schüler ist es spannend und unterhaltsam, wenn sie in zwei oder mehrere Gruppen aufgeteilt sind und betreffende Verse dramatisch gestalten.

An folgenden Beispielen versuche ich darzustellen, wie die Poesie mit der Phonetik im Unterricht verbunden werden kann. An drei unterschiedlichen Gedichten zeige ich die Einbeziehung einiger phonetischer Aspekte in ihre Realisierung. Intonation kann und soll meines Erachtens auch im Unterricht in allen Formen der Poetik berücksichtigt werden, gleichgültig ob es sich um mündlich überlieferte Reime, ein lexikalisches Gedicht oder um ein Werk der konkreten Poesie handelt.

Anwendungsvorschläge:

Bei Müllers...

Bei Müllers **hat's** ge**brannt, brannt, brannt,**

da **bin** ich **hin** ge**rannt, rannt, rannt,**

da **kam** ein **Polizist, zist, zist,**

der **schrieb** mich **auf** die **List, List, List,**

die **List** fiel **in** den **Dreck, Dreck, Dreck,**

Da **war** mein **Name** **weg, weg, weg,**

da **lief** ich **schnell** nach **Haus, Haus, Haus**

und **die** **Geschicht'** war **aus, aus, aus!**

Methodische Bemerkungen:

Zum Einüben können sich Lehrer Bildkarten vorbereiten (z.B. brennendes Haus, rennendes Kind, Polizist, Papier mit einem Namen, das selbe Papier in einer Pfütze, leeres Papier, Haus, Karte mit dem Wort „Ende“) und sie bei jedem Vers den Schülern zeigen.

Diese Reime gestaltet man als ein Klatschspiel für zwei Spieler. Die Kinder stehen sich in Paaren gegenüber. Bei der ersten Silbe klatschen sie in die Hände. Bei der zweiten Silbe halten die Schüler ihre Hände in der Brusthöhe und klatschen so mit dem Spielpartner. Die nächste Silbe klatschen sie wieder in die eigenen Hände usw. Die fettgedruckten Silben im Text bedeuten Klatschen mit dem Partner, die ungekennzeichneten Silben dann Klatschen in eigene Hände. Bei den unterstrichenen Silben am Ende der Verse wird das Klatschen durch Stampfen begleitet.

Es bieten sich auch andere Variationen an. Die Schüler stehen im Kreis und klatschen selbständig oder untermalen das Gedicht mit rhythmischen Instrumenten. Die Klasse kann in zwei oder mehrere Gruppen aufgeteilt werden. Ein Teil der Kinder sagt das Stück auf, und die anderen begleiten es mit Instrumenten, Klatschen oder Brummen. Wichtig ist eine besondere Hervorhebung der betonten Silben am Ende jedes Satzes.

Auch Emotionen lassen sich gut einbeziehen. Wie hört sich die Geschichte an, wenn sie ein Kind schüchtern wiedergibt? Die Schüler können das Ereignis spöttisch, angeberisch, traurig, erschrocken,... erzählen.

Gut klingt dieses Stück auch als Sprechgesang. Selbstverständlich ist es ratsam, auch in diesem Fall die Rezitation mit den Instrumenten zu begleiten. Besondere Aufmerksamkeit könnte man in diesem Gedicht dem Wort „Polizist“ widmen, weil durch die rhythmische Realisierung sein Wortakzent deutlich hervorgehoben wird. An dieser Stelle könnten Schüler erfahren, dass im Deutschen viele fremde Wörter auf der letzten Silbe betont werden (Polizist, Germanist, Nation, Religion, Energie...).

Wule Waschbärs Fingerlied

Flinke Finger, flinke Finger, *(schnell alle zehn Finger bewegen)*
jede Hand hat fünf so Dinger. *(mit einer Hand die „Fünf“ zeigen)*

Können kitzeln, können bohren *(sich gegenseitig kitzeln und bohren)*
in der Nase, in den Ohren. *(in eigene Nase und Ohren)*

Können drücken, können tupfen, *(sich selbst umarmen, in die Luft tupfen)*
können dich ganz sachte zupfen. *(gegenseitig sanft an der Kleidung ziehen)*

Können zeigen, können tippen, *(aufeinander zeigen, tippen)*
können kratzen, können schnippen. *(sanft gegenseitig kratzen, schnippen)*

Können klopfen, können kneifen, *(auf etwas klopfen, sanft kneifen)*
und man braucht sie immerzu, *(eigene Hände anschauen)*
um das Leben zu begreifen. *(mit dem Zeigefinger auf die Schläfe zeigen)*

Fredrik Vahle

Methodische Bemerkungen:

Dieses Gedicht vermittelt viele neue Vokabeln, in den fünf Strophen befinden sich fünfzehn Verben. Aber auch für die Entwicklung der Intonation ist dieses Stück gut geeignet. Es ist klar strukturiert, deshalb können sich Schüler auf die phonetischen Merkmale konzentrieren. Der Inhalt des Textes lässt sich problemlos mit Körperbewegungen begleiten, das macht Kindern immer Spaß.

Das Gedicht kann folgendermaßen umgesetzt werden: Der Lehrer trägt den Kindern das Gedicht vor und erklärt dabei mit Handbewegungen (siehe oben neben dem Gedicht) den Inhalt der Reime. Schüler stehen im Kreis und schließen sich nach und nach dem Lehrer an. Als Gedächtnisstütze am Anfang der Einübung könnte der Lehrer die ersten Zeilen der Strophen an die Tafel schreiben. Bei der Rezitation werden Verben, die man „spielt“, besonders betont, weil so die Reduktion der unbetonten Silben deutlich wird. Das könnte der Lehrer mit einem Tamburin oder mit Klatschen verstärken. Kinder arbeiten bei der Betonung mit der Lautstärke, weil ihre Hände beschäftigt sind.

Die Schüler können sich in zwei Gruppen aufteilen, die eine fängt mit der ersten Zeile an, und die andere Gruppe antwortet mit der nächsten Zeile. So ergänzen sich die Gruppen und erzählen sich gegenseitig, was die Finger alles können. Diejenigen, die gerade nicht sprechen, unterstützen die anderen mit Klatschen, Brummen oder Instrumenten.

In diesem Gedicht bietet sich die Einübung des kurzen gerundeten Vokals [œ] und des gespannten Konsonanten [k] an.

Deutlich abzuleiten ist anhand dieses Stückes die Reduktion der unbetonten Silben (zweite Silben der Verben).

Waldsterben

Baum Baum Baum Baum Baum

Baum Baum Baum Baum

Baum Baum Baum

Baum Baum

B um

Hans Manz

Methodische Bemerkungen:

Werke der konkreten Poesie wie dieses Gedicht von Hans Manz wären ohne Tempo, Pausen, Melodie, Akzentuierung und emotionale Komponente nur nichtssagende Anhäufungen von ein paar Wörtern.

Im Fremdsprachenunterricht kann man ein solches Gedicht ohne Bedenken einsetzen. Es ist nicht mit unbekannten Vokabeln überfüllt, deshalb kann die gesamte Konzentration der Aussprache gewidmet werden.

Lexikalisch ist dieses Gedicht zwar sehr leicht, aber es verfügt über keine regelmäßigen rhythmischen Strukturen, an die man sich halten könnte. Jede Zeile hat ihre eigene Dynamik. Um sie nachzuvollziehen, müssen sich die Schüler in das Stück einleben können. Deshalb sollten sie vor der Realisation für das Thema sensibilisiert werden (z.B. kurze Videoaufnahme eines Urwaldes). Dann können Kinder durch den „Textwald“ gehen und ihre Emotionen und Gefühle loslassen. Aus dieser Erfahrung gewinnen Schüler die Erkenntnis, dass richtige Intonation in der Kommunikation sehr wichtig ist, weil sie viele Informationen vermittelt.

Es gibt mehrere ähnliche Texte, die der Lehrer in den Unterricht integrieren kann. Die Beschäftigung mit solchen Werken sollte dann dazu führen, dass die Schüler eigene Gedichte entwickeln. Sie lassen sich auch als Piktogramm aufbauen (zum Beispiel in Form eines Autos oder eines Hauses usw.), mit dem man ein Poster gestalten kann. Eigene Arbeiten führen dann die Schüler in einer selbst organisierten Vorlesung mit Ausstellung vor.

In „Waldsterben“ kommt eigentlich nur das Wort Baum vor, um so mehr Aufmerksamkeit sollte seiner Artikulation gewidmet werden. Zu den schwierigen Lauten, die den tschechischen Schülern Probleme bereiten, gehören sowohl das weiche B als auch der Diphtong AU.

3.1.4 Sprechstücke

Reime und Gedichte sind abwechslungsreiche und motivierende Materialien für den Phonetikunterricht. Es ist aber sehr wichtig, dass die Kinder bei der Ausspracheschulung auch mit der Alltagslexik konfrontiert werden. Schließlich lernen sie die Sprache, um sie in Zukunft problemlos in der Praxis anwenden zu können. „Grundmaterial für das Üben der Aussprache sind weder einzelne Laute, Silben oder Wörter noch lange Sätze, sondern kurze selbständig vorkommende oder sich zu Sätzen verbindende Sprechereinheiten, die sogenannten Rhythmischen Gruppen.“ (Hirschfeld, 1995) Für die Schüler ist es nicht besonders

unterhaltsam, vom Kontext losgelöste Aussprüche nachzusprechen, deshalb bieten sich sogenannte Sprechstücke an.

Sprechstücke sind kurze, rhythmische, einfach strukturierte Texte. Sie zeichnen sich durch ihre Authentizität aus, sie behandeln lebensnahe und reale Themen. Ihr Inhalt ist verständlich und nachvollziehbar. Die fast wichtigste Komponente ist ihre Emotionalität. Bei ihrer Ausführung werden Mimik, Gestik und übrige Körpersprache bewusst eingesetzt. Die Schüler variieren die Stärke und die Klangfarbe ihrer Stimme, verändern das Sprechtempo und benutzen gezielt die Sprechmelodie zum Dramatisieren des zu vermittelnden Textes. Ihr Wortschatz ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht besonders umfangreich, und durch die Körpersprache und die intonatorischen Elemente können sie diesen Nachteil auf eine besondere Weise ausgleichen. Die Produktion kann durch unterschiedliche rhythmische Instrumente verstärkt werden. Auch alle möglichen Gegenstände, die sich in Reichweite befinden, können zur Entwicklung von skurrilen Geräuschkulissen benutzt werden.

Solche Sprechereinheiten kann jeder Lehrer selbst gestalten, dazu kann er Materialien aus gängigen Lehrwerken, die er selber benutzt, in Anspruch nehmen. Jedes Lehrbuch behandelt mehrere Themen (Lebensmittel und Esskultur, Farben, Verkehr...) und beinhaltet Rollenspiele und Dialoge, die man zu rhythmischen Sprechstücken umwandeln könnte. Auch die Literatur bietet sämtliche Möglichkeiten, es ist nur wichtig, die Chance zu ergreifen und kreativ zu werden.

Anwendungsvorschlag:

Fußgängerampel

Lehrer: Gibt den Rhythmus vor: „eins, zwei, drei, vier“.

Stopp!

(1/4, Pause)

Wer bist denn du?

(1/8, 1/16, 1/16, 1/4, Pause)

Ich bin eine Fußgängerampel.

(1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/16, 1/32, 1/32, 1/8, 1/8)

Weißt du, was ich kann? **Nööö!**

(1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/4, 1/4)

	(ein Takt Pause)
Rotes Licht kann ich dir zeigen.	(1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/8)
Was heißt rot? Halte an!	(1/8, 1/8, 1/4, 1/8, 1/8, 1/4)
Muß ich steh`n?</b> Du bleibst steh`n.	(1/8, 1/8, 1/4, 1/8, 1/8, 1/4)
	(ein Takt Pause)
Grünes Licht kann ich dir zeigen.	(1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/8)
Was heißt grün? Geh` voran!	(1/8, 1/8, 1/4, 1/8, 1/8, 1/4)
Darf ich geh`n?</b> Du darfst geh`n.	(1/8, 1/8, 1/4, 1/8, 1/8, 1/4)
	(ein Takt Pause)
Ich bin eine Fußgängerampel.	(1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/16, 1/32, 1/32, 1/8, 1/8)
Weißt du was ich kann? Jaaaa!	(1/8, 1/8, 1/8, 1/8, 1/4, 1/4)

Methodische Bemerkungen:

Die Schüler werden in drei Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe spielt die Fußgängerampel, die andere die Fußgänger (im Text fett gedruckt), und der dritte Teil der Kinder kümmert sich um rhythmische Begleitung und flüsternde Untermalung des Textes. Die zwei erst genannten stehen sich gegenüber.

Der Lehrer gibt mit einem Instrument oder mit Klatschen den richtigen Rhythmus vor: „eins, zwei, drei, vier“. Dieser bleibt in dem ganzen Sprechstück beibehalten. Bei späteren Wiederholungen kann selbstverständlich die Geschwindigkeit variiert werden. Jede Silbe hat eine bestimmte Länge, die oben in Klammern neben dem Text angegeben ist. Jede Zeile stellt einen Takt dar. Die Rhythmusgruppe benutzt Rhythmusinstrumente zum Einhalten des vorgegebenen Rhythmus und flüstert ununterbrochen: „Fußgängerampel, Fußgängerampel“.

Die Fußgänger wollen losgehen, in dem Augenblick streckt die Fußgängerampelgruppe den Arm mit der Handfläche nach vorne und ruft: „Stopp!“. Ein Schüler von der Ampelgruppe hält eine Karte mit einer abgebildeten Fußgängerampel (Die Kinder können sich auch eine eigene Ampel basteln.). Die Fußgänger fragen erschrocken: „Wer bist denn du?“. Die Ampel stellt sich vor und stellt den Fußgängern eine Frage. So entwickelt sich ein Gespräch, das mit Gestik, Mimik und abwechselnder Stimmstärke emotiv zu Ende gespielt wird (Zum Beispiel bei der Frage „Muß ich steh`n?“ reagieren die Schüler abwehrend und stemmen beide Arme in die Hüfte.)

Wenn das Stück gut eingeübt ist, können die kurzen Zwischendialoge doppelt so schnell aufgesagt werden, so dass die zwei Zeilen in einen Takt passen (Was heißt grün? Geh` voran! Darf ich geh`n? Du darfst geh`n.).

Besondere Aufmerksamkeit sollte in diesem Stück der progressiven Assimilation gewidmet werden, weil hier dieses Merkmal häufig vertreten ist (Fußgängerampel, Weißt du, ...). Deshalb habe ich als rhythmische Begleitung die geflüsterte Wiederholung des Wortes „Fußgängerampel“ eingegliedert.

3.1.5 Lieder

Eine der schwersten Aufgaben für Schüler ist es, während der gesamten Unterrichtszeit ruhig zu sitzen. In den Pausen laufen sie im Schulhof oder auf den Fluren hin und her und unterhalten sich laut. Dann kommen sie in den Klassenraum – und der gefühlte Unterschied zwischen der Pausen-Freiheit und dem Verhalten in der Unterrichtsstunde ist oft schwer zu verarbeiten. Derjenige, der noch vor ein paar Minuten dem Flur regiert hat, antwortet jetzt piepsend und sitzt auf seinem Stuhl wie festgenagelt. Das ist zweifelsohne eine ungünstige Lage für beide Parteien, die am Unterricht beteiligt sind. So weit sollte es der Lehrer aber gar nicht kommen lassen. Wenn eine Stunde mit einem Lied eingeführt wird, lockert sich die Atmosphäre im Handumdrehen, denn die meisten Kinder singen gern und es macht ihnen Spaß. So bereiten sich die Schüler auf diese Weise auch artikulatorisch auf den Deutschunterricht vor.

Lieder und Musik werden im Unterricht seit jeher eingesetzt. Sie vermitteln wichtige Lexik, die Schüler lernen sie leicht auswendig, das Gedächtnis wird gefördert. Außerdem sind Lieder authentische Texte, sie beinhalten oft landeskundliche Informationen über das Zielsprachenland, und die Kinder lernen sie einfacher verstehen, als man glauben möchte. Genauso wie Reime oder Gedichte bedeuten auch die Lieder für die Schüler einen großen Motivationsschub, nämlich die Freude an beherrschten Texten. Aber auch in der Ausspracheschulung leisten die Lieder große Hilfe auf dem Weg zum Erfolg. Bei ihrer Realisierung wird die Artikulation gefördert, vor allem aber auch das Gefühl für den Sprachrhythmus und die richtige Gliederung entwickelt.

Anwendungsvorschläge

Für phonetische Zwecke sollten sehr rhythmische Lieder gewählt werden, die mit dem deutschen Sprachrhythmus und der Akzentuierung möglichst übereinstimmen. Beim Singen wird die Melodie besonders deutlich, und auch bei der Gliederung kommt es zu keinen Fehlern, weil sie schon vorgegeben ist. Die Arbeit mit Liedern kann vielfältig angelegt werden, sei es durch Kürzen, Verändern, Ersetzen oder andere Variierungen. Es können zum Beispiel Wörter ausgelassen werden, wie in dem Lied „Auf der Mauer, auf der Lauer“. Viel Spaß macht den Kindern auch das Spielen mit einzelnen Worten, sie verändern sie und denken eigene Nonsenswörter aus. So können sie zum Beispiel alle Vokale durch einen ersetzen. Sie finden den neu entstandenen Text lustig und dabei üben sie die Artikulation des betreffenden Lautes (z. B. Men Het, der het dre Ecken, oder Mön Höt, dör höt drö Öckön usw.). Auch Kanone sind gut geeignet, weil sich die Schüler bei ihrer Ausführung explizit auf ihre eigene Stimme konzentrieren müssen (z.B. Lied „Große Uhren machen tick tack“).

Die Arbeitsaufträge sollten sich an die Fähigkeiten der Kinder anpassen

Bei der Einübung sollte der Lehrer die Schüler auf die phonetischen Merkmale aufmerksam machen, die den Schülern Probleme bereiten könnten. Er kann über schwierige Stellen im Text sprechen, die man vor dem Gesang beherrschen sollte. Die Wiedergabe soll schließlich möglichst gut sein, deshalb gehen die Kinder auf die Forderungen des Lehrenden bereitwillig ein und nehmen die Einübung der Schwerpunkte nicht als Lernen wahr. Vor der Interpretation können die Liedertexte im richtigen Tempo und Rhythmus aufgesagt werden. Auf diese Weise prägen sich die Schüler die rhythmische Struktur der Lieder ein, ohne sich auf die Melodie konzentrieren zu müssen. Nicht alle Lieder singen Kinder gern, deshalb sollte sich der Lehrer bei ihrer Auswahl vor allem nach den Interessen und der Spontaneität seiner Gruppe orientieren. Ich führe hier zwei Lieder auf, von denen ich weiß, dass sie bei Kindern beliebt sind. Es handelt sich um Stücke, die man gut variieren kann und deren Melodie leicht zu merken ist.

Die Gedächtnis-Beurteilung

Dieses Lied ist bei Kindern sehr beliebt und lässt sich auch dadurch gestalten, dass die Schüler versuchen die Fehler miteinander und können sich zum gegenseitigen Korrektur vorbereiten.

Anwendungsvorschläge:

Die Affen rasen durch den Wald

1. Die Affen rasen durch den Wald, der eine macht den anderen kalt:

die ganze Affenbande brüllt:

Refr.: Wo ist die Kokosnuss, wo ist die Kokosnuss,

wer hat die Kokosnuss geklaut ?

2. Die Affenmama sitzt am Fluss, sie angelt nach der Kokosnuss,

die ganze Affenbande brüllt:

3. Der Affenonkel, welch ein Graus, reißt alle Urwaldbäume aus,

die ganze Affenbande brüllt:

4. Die Affentante kommt von fern, sie ißt die Kokosnuss so gern...

die ganze Affenbande brüllt:

5. Der Affenmilchmann, dieser Knilch, der wartet auf die Kokosmilch...

die ganze Affenbande brüllt:

6. Das Affenbaby voll Genuß, hält in der Hand die Kokosnuss!

Die ganze Affenbande brüllt: "Da ist die Kokosnuss!"...

7. Die Affenoma schreit: "Hurra! Die Kokosnuss ist wieder da!"

Die ganze Affenbande brüllt: „Da ist die ...

8. Und die Moral von der Geschicht', klau' kleine Kokosnüsse nicht,

weil sonst die ganze Bande brüllt: „Wo ist die..."

Methodische Bemerkungen:

Dieses Lied ist bei Kindern sehr beliebt und lässt sich auch dramatisch gestalten. Die Schüler verteilen die Rollen untereinander und können sich auch passende Kostüme vorbereiten.

Vor dem Singen wird das Lied im richtigen Rhythmus aufgesagt. Es kann auch im Sprechgesang mit Hilfe der sogenannten Rufterz eingeübt werden. Das heißt, dass das Stück an einem Ton im vorgegebenen Tempo vorgetragen wird und die betonten Silben um diesen Tonabstand tiefer ausgesprochen werden.

Dieses Lied ist für die Festigung der Ausspruchsakzentuierung gut geeignet. Die betonten Wörter werden besonders deutlich gesungen.

Das Lied beinhaltet auch einige problematische Stellen aus dem segmentalen Bereich. So kann man zum Beispiel auf dem engen Raum eines Refrains die Artikulation des K-Lauts und die progressive Assimilation (an der Grenze der Worte „ist“ und „die“) üben.

Das Wort Kokosnuss kann auch durch andere Wörter ersetzt werden (Müslitopf, Erdbeereis, Kopfsalat...). Die Schüler können auch eigene Nonsensnamen der Gegenstände ausdenken, die sich im Dschungel befinden könnten.

Wenn ich mit dem Fahrrad fahr`

1. Wenn ich mit dem Fahrrad fahr`, dann fahr` ich nicht allein,
nehme meinen Bären mit, doch der ist noch so klein.
Er sitzt hinten, ich sitz` vorn, das ist doch sonnenklar,
hält sich gut am Sattel fest und findet`s wunderbar.
2. Wenn ich mit dem Fahrrad fahr`, dann fahr` ich nicht allein,
nehme meinen Tiger mit ...
3. Wenn ich mit dem Fahrrad fahr`, dann fahr` ich nicht allein,
nehme meinen Affen mit ...
4. Wenn ich mit dem Fahrrad fahr`, dann fahr` ich nicht allein,
nehme meinen Hasen mit ...
5. Wenn ich mit dem Fahrrad fahr`, dann fahr` ich nicht allein,
nehme meine Ente mit ...

6. Wenn ich mit dem Fahrrad fahr', dann fahr' ich nicht allein,
nehme meine Lachmaus mit ...

Klaus W. Hoffmann

Methodische Bemerkungen:

Dieses Lied kann der Lehrer nicht nur zum Wiederholen der Lexik und für die Einführung des Präfixes „mit“ benutzen, sondern auch zur Sensibilisierung der Schüler für die Akzentuierung der Sätze. Die betonten Silben werden in diesem Stück deutlich melodisch unterstützt, und der Melodieverlauf erlaubt nicht, die Wortteile ohne Betonung unreduziert zu singen. Die Akzente können die Schüler mit rhythmischen Instrumenten hervorheben.

Besondere Aufmerksamkeit sollte der Lehrer bei der Einübung des Liedes dem Ich-Laut widmen. In der Verbindung der Wörter „ich“ und „nicht“ kommt dieser Laut gleich zweimal hintereinander vor – diese Gelegenheit lässt sich in der Praxis nutzen.

3.2 Segmentaler Bereich

3.2.1 Spiele für die Sprechwerkzeuge

Die korrekte Wahrnehmung des Mundraums ist die Basis für die richtige Lautbildung. Bei der Artikulation ist das Zusammenspiel von den Lippen, der Zunge, den Zähnen, des Kiefers und der Gesichtsmuskulatur sehr wichtig. Es ist fast unmöglich, einige Laute ohne die richtige Einstellung aller Sprechwerkzeuge auszusprechen. Tschechische Schüler lernen im Deutschunterricht viele neue Phoneme kennen, von deren Existenz sie früher nicht einmal wussten. Aus diesem Grund beherrschen sie auch manche für sie ungewohnte Einstellungen der Sprechwerkzeuge nicht. Ab und zu habe ich während meiner Schullaufbahn von meinen Lehrern gehört, dass mir nach einer Deutschstunde, in der ich viel gesprochen habe, der Mund weh tun sollte. Diese Meinung ist sicherlich etwas überspitzt, aber in der Wirklichkeit sind im Deutschen die Bewegungen der Gesichtsmuskulatur während des Sprechens deutlich ausgeprägter als im Tschechischen.

Das Training der mimischen Muskulatur und des Bereichs der Mundhöhle sollte also auch ein Bestandteil der Ausspracheschulung werden. Allerdings sollten die Übungen nicht so vermittelt werden, dass der Lehrer den Schülern sagt: „Heute üben wir die Einstellung der Lippen für die Artikulation des Ö“, und dann mit ihnen zwei oder drei Minuten die Lippenrundung einübt. Es ist durchaus möglich, diese Übungen als Spiel zu gestalten. Die Kinder können selbstverständlich erfahren, welchem Ziel die Spiele dienen. Aber nach dem Motto „Lippen haben wir nicht nur zum Küssen“ steht vor allem der Spaß am Ausführen im Vordergrund.

Das Prinzip des Muskeltrainings gleicht der sportlichen Körperertüchtigung: Die Spielanregungen sollten mehrmals wiederholt werden. Fünfundzwanzig Liegestütze schafft man auch nicht nach einem durchgeturnten Nachmittag. Die Übungen nehmen nicht viel Zeit in Anspruch, deshalb können sie die Lehrer ohne Bedenken in den Unterricht eingliedern. Die Spiele eignen sich besonders gut für jene Phasen der Unterrichtsstunde, in denen die Schüler ein bisschen entspannen sollten.

Anwendungsvorschläge:

Mit der Zunge im Mund spazieren gehen

Das Spiel wird zu zweit ausgeführt. Ein Spielpartner berührt den Mund oder die Wangen von außen, der andere muss diesen Punkt mit der Zunge von innen finden. Es werden mehrere Stellen hintereinander gesucht.

Lieder summen

Mit geschlossenen Lippen werden bekannte Lieder gesummt. Die Lippen bleiben während der ganzen Zeit geschlossen. Wer kann die Melodie erraten?

Windmund

Bei geschlossenen Lippen wird möglichst viel Luft in den Wangentaschen gesammelt. Die Spannung wird fünf Sekunden gehalten. Dann dürfen die Schüler mit beiden Händen auf ihre Wangen schlagen und die Luft dann explosionsartig entweichen lassen.

Lippen spitzen

Kinder schieben ihre geschlossenen Lippen nach vorne. Die Spannung halten sie fünf Sekunden und dabei atmen sie gleichmäßig durch die Nase. Dann wird die Spannung gelöst, die Lippen werden wieder breitgezogen.

Schornstein

Die Schüler bauen einen Schornstein aus ihren Lippen, in dem sie einen runden, offenen Mund mit leicht geschürzten Lippen bilden. Die Zahnreihen sind locker geschlossen. Die Spannung wird nach fünf Sekunden gelöst. Beim Schornstein können unterschiedliche Geräusche (Wasserrauschen, Tiere) imitiert werden.

Lippen breit

Die geschlossenen Lippen werden breit gezogen, als ob man mit den Mundwinkeln die Ohren berühren möchte. Die Spannung wird wieder fünf Sekunden gehalten. Als Variante ziehen die Schüler leicht geöffnete Lippen breit.

Zielpusten

Unterschiedliche Gegenstände (Hülsenfrüchte, Wattebäusche, Papierschnipsel) können über den Tisch zum Spielpartner geblasen werden.

Fußball spielen

Zwei Schüler sitzen sich am Tisch gegenüber, aus kleinen Schachteln oder Bleistiften sind Tore aufgebaut. Die Spielpartner versuchen, einen Wattebausch ins Tor des Gegners zu pusten. Besonders interessant wird dieses Spiel, wenn zum Beispiel eine „P-Mannschaft“ gegen eine „K-Mannschaft“ antritt. Anstatt zu pusten sprechen die Spieler den Laut aus, der im Namen ihrer Mannschaft steht. Der Wattebausch bewegt sich dank des Luftstroms, der bei der Artikulation dieser Laute entsteht.

Das Gewitter

Die Schüler sitzen im Kreis und spielen ein Gewitter. Die Mundgeräusche für unterschiedliche Gewitterphasen (Regen, Blitz, Donner, Wind...) werden vor dem Spiel festgelegt. Ein Spieler beginnt mit einem Geräusch, der nächste wiederholt

es und hängt ein eigenes Geräusch an, der nächste muss diese beiden Geräusche wiederholen und noch ein Geräusch anhängen. So entsteht ein großes Gewitter (z.B: Zungenschnalzen, tssss, Pfeifen, Zungenschnalzen, huuu...)

Anmerkung: Dieses Spiel fördert die Gedächtnisleistung.

3.2.2 Lautgebärden

Die Probleme der Schüler bei der Bildung neu gelernter Laute hängen aber nicht nur mit der Einstellung der Sprechwerkzeuge zusammen. Oftmals können die Kinder diese Phoneme gar nicht richtig hören. Ihre Hörgewohnheiten sind schon so tief verankert, dass sie die problematischen Laute beim Heraushören durch ihnen bekannte tschechische Laute substituieren. Die Folge: Sie können die betreffenden Vokale und Konsonanten nicht richtig wiedergeben. Als Ausweg aus dieser Sackgasse könnten die Lehrer Beispiele aus der Gehörlosenpädagogik verwenden. Hier wird Gebärdenhilfe eingesetzt, die eigentlich dazu dient, Kindern, die sehr schlecht oder gar nicht hören können, das Sprechenlernen zu ermöglichen. Lautgebärden sind die Zuordnung einer bestimmten Bewegung zu einem Laut. Durchgeführt werden sie mit Hilfe der Finger oder Hände - meistens am Gesicht. Dargestellt werden die Laute zum Beispiel durch das Nachbilden der Form des dazugehörigen Buchstabens oder das Demonstrieren der Artikulationsweise von betreffenden Vokalen und Konsonanten.

Die Arbeit mit Lautgebärden hat eine lange Tradition. Sie ermöglichen den Schülern, den Sprechbewegungsablauf, die Stellung der Artikulationsorgane und die Tastempfindungen bei der Artikulation einzelner Laute bewusst zu erleben. Außerdem bedeuten sie für die Kinder eine wesentliche Gedächtnisstütze beim Artikulieren. Beim bloßen Blick auf die Lautgebärde kehrt beim Schüler die Erinnerung an die Artikulationsweise eines bestimmten Lautes zurück. So kann sich der Lehrer auf Assoziationen der Kinder verlassen und kommt ohne das ewige Erklären der Sprechwerkzeugeinstellungen aus. Ein wichtiges Argument, das für den Einsatz von Lautgebärden im Unterricht spricht, ist ihre Wirkung auf die Schüler. Die Kinder nehmen nämlich die Korrekturen, die durch diese Hilfsmittel erfolgen, nicht als störend oder verletzend wahr. Im Gegenteil, die

visuelle Unterstützung macht ihnen Spaß, und sie erleben eine Art Partnerschaftsgefühl, weil sie mit dem Lehrer mit Hilfe dieser Geheimzeichen kommunizieren.

Die Präsenz der Lautgebärden im Unterricht darf aber nicht als einziger Weg zur richtigen Artikulation betrachtet werden. Ihre Chance besteht in der Möglichkeit, sie immer benutzen zu können, wenn das Sprechen überflüssig ist oder die Unterrichtssituation negativ beeinflussen könnte. Sie kommen immer dann an die Reihe, wenn der Lehrer nicht in den Redefluss des Schülers eingreifen will (Rollenspiele, Erzählen, Vortragen...). Ein Handzeichen reicht, und der Schüler ist sich seines Fehlers bewusst. Deshalb wäre es ideal, wenn diese Geheimzeichen zur natürlichen Begleiterscheinung der Deutschstunden würden. Auf die Aussprache wird ja nicht nur bei speziellen phonetischen Übungen geachtet.

Es gibt inzwischen viele Formen der Lautgebärden, die in unterschiedlichen Bereichen der Pädagogik eingesetzt werden. Ihre Aufgabe im frühen Fremdsprachenunterricht sehe ich in der Anschaulichkeit und Transparenz. Deshalb habe ich nach Lautgebärden gesucht, welche die Artikulationsart der deutschen Laute möglichst nachvollziehbar machen. Sehr plausibel und praxisgerecht erscheinen mir die Anwendungen, die in der Lautgetreuen Lese-Rechtschreibförderung (Carola Reuter-Liehr, 2001) benutzt werden. Im folgenden stelle ich ein paar ausgewählte Beispiele der Lautgebärden vor.

Lange gespannte Vokale

e: Die Schüler machen die Lippen etwas breit, legen zwei Finger unter den breiten Mund und sprechen: e.

i: Mit dem Zeigefinger ein i-Pünktchen auf den Kopf tippen. Beim i die Mundwinkel hochziehen.

Gerundete Vokale

o: Der Zeigefinger und der Daumen bilden einen Kreis. Der erinnert an die Form der Lippen bei der Artikulation von o.

u: Den Zeigefinger auf die Unterlippe legen. Die Lippen ziehen sich zusammen.
„U-u-u der Mund ist beinah` zu!“

ö: Der Mund ist so rund wie beim o, das Handzeichen ist auch gleich. Aber der Mittelfinger wackelt und zeigt damit die beiden Pünktchen auf dem ö.

ü: Genauso wie beim u ist der spitze Mund beinahe zu. Die beiden Pünktchen auf dem ü werden mit dem wackelnden Mittelfinger angezeigt.

Diphtonge

ei: Dieses Geheimzeichen ist einfach zu merken. Die Schüler streichen sich über die Backe und sprechen ei.

au: Mit der Hand auf den Oberarm schlagen und au sprechen. Natürlich: nicht weh tun!

eu: Soll an große Augen einer Eule erinnern. Den Daumen und den Zeigefinger neben dem Auge geöffnet halten.

Der Hauchlaut

Das Haucher-h: Geöffnete Handfläche vor den Mund halten und das h dagegen hauchen. *(Die Lautgebärde betont die einzige Wahrnehmungsmöglichkeit dieses Lautes, welcher ohne jede Organspannung gebildet wird.)*

Fortis- und Leniskonsonanten

Stimmhafte Konsonanten b, d, g

Das weiche d: Die Faust unter die Unterlippe halten, die Zunge hinter die oberen Schneidezähne pressen und ganz weich das d sprechen. *(Der Verschluss von „d“ erfolgt durch die Zunge, deren Spitze die obere Stelle zwischen Gaumen und den Schneidezähnen berührt. Durch das Halten der Faust unter die Unterlippe wird das Pressen der Zunge hinter die oberen Schneidezähne unterstützt.)*

Das weiche b: Den Zeigefinger an die leicht geschlossenen Lippen legen. Beim Sprechen des b öffnet sich der Mund leicht. *(Beim „b“ wird der Verschluss durch das Aufeinanderlegen der Lippen gebildet. Die Lautgebärde zeigt die Artikulationsstelle und lässt kaum Luft entweichen.)*

Das weiche g: Die Finger an den Kehlkopf legen. Beim Sprechen spüren die Schüler den Hopser, der ihren Sprechverschluss öffnet. *(Beim Sprechen des „g“ schließt die Zunge den Gaumen. Die Lautgebärde zeigt auch hier die Artikulationsstelle und lässt die Sprechbewegung an der Gurgel spüren.)*

Stimmlose Konsonanten p, t, k

Das Springer-t: Den Zeigefinger vor die oberen Schneidezähne, beim Sprechen mit dem Finger vorschnellen. *(Ebenso wie beim „d“ gelangt die Zunge beim Bilden des Lautes hinter die oberen Schneidezähne, die Artikulationsstelle ist also identisch. Der gravierende Unterschied liegt in der herausspringenden Luft, was die Bewegung mit der Lautgebärde deutlich betont.)*

Das Puste-Platzer-p: Die Fingerspitzen einer Hand zusammen vor die Lippen setzen. Beim Pusten platzt die Hand auf. *(Die Artikulationsstelle von „b“ und „p“ ist identisch. Der Laut wird durch Aufeinanderlegen der Lippen gebildet. Die Lautgebärde setzt hier bewusst an. Es ist entscheidend, die herausspringende Luft beim Sprechen durch die Bewegung der Hand zu unterstützen.)*

Das Springer-k: Die Schüler halten den Handrücken vor dem Mund und beim Sprechen spüren sie den kräftigen Luftstoß. *(„G“ und „k“ haben ebenfalls identische Artikulationsstellen. Auch beim Sprechen des „k“ schließt die Zunge den Gaumen. Bei dieser Lautgebärde spürt das Kind den starken Luftstrom deutlich auf dem Handrücken.)*

3.2.3 Laut-Buchstaben-Beziehungen

Viele tschechische Schüler sind anfangs sehr verwirrt, wenn sie das Schriftbild im Deutschen mit dem Gehörten vergleichen. Oft finden sie nur wenige Parallelen, weil sie aus dem Tschechischen gewöhnt sind, die meisten Wörter so zu schreiben und lesen, wie sie diese aussprechen. Das Problem besteht in dem Unterschied der Lauttreue in der Schreibung beider Sprachen. Man spricht hier vom Lautprinzip der Schreibung. Im Idealfall entspricht dabei einem Laut (oder einer Lautverbindung) genau ein Buchstabe.

Die tschechische Orthographie ist sehr lauttreu, die Deutsche nur bedingt. So wird auf der einen Seite ein und der selbe Laut durch verschiedene Buchstaben oder Buchstabenverbindungen wiedergegeben (*Tal, Saal, Zahl*), auf der anderen Seite werden verschiedene Laute durch den selben Buchstaben bezeichnet (*Stollen, Wespe*). Im Deutschen ist nach unterschiedlichen Angaben zwischen 56% und 60% lautgetreues Material vorhanden. Bei lautgetreuen Wörtern ist jeder Buchstabe als gesprochener Laut hörbar oder hörbar zu machen, ohne die Wörter selbst zu verändern.

Diese etwas komplizierten Laut-Buchstaben-Beziehungen bereiten den Schülern fast immer Schwierigkeiten - und das gilt nicht nur für Lernende, die mit der tschechischen Sprache aufgewachsen sind. Auch Muttersprachler stehen durch dieses Phänomen vor großen Hindernissen. Denn auf deutschen Schulen ist das Ganzwortlesen, das Speichern von Wortbildern und das häufige Einüben von Diktaten die meist verwendete Unterrichtsmethode im Rechtschreibaufbau. Bis zur zehnten Klassenstufe werden hier eingeübte Diktate geschrieben.

Die Arbeit mit dieser Problematik sollte im Fremdsprachenunterricht gleich mit der Einführung des Alphabets thematisiert werden. Sehr nützlich wäre es, wenn in jeder Klasse eine komplette Übersicht der Laut-Buchstaben-Beziehungen vorhanden wäre. Es gelingt besonders gut, dieses Thema zu vertiefen, wenn die Schüler selbst an der Entschlüsselung der Lauttreue-Regeln beteiligt sind.

Arbeitsvorschläge:

Arbeit mit dem Abc

Das Alphabet kann mit Hilfe unterschiedlicher Reime eingeführt werden. Die Abc-Kenntnis wird dann als Sprungbrett zur Arbeit mit der Lauttreue im Deutschen verwendet. Wer findet die meisten Wörter zu einzelnen Buchstaben (nicht nur Anlaute)? Vertreten der Buchstabe oder die Buchstabenverbindungen auf allen Positionen nur einen Laut, oder wird er unterschiedlich ausgesprochen?

A B C – Kopf in die Höh`.

D E F – wart`, ich treff.

G H I – das macht Müh`.

J K L – nicht so schnell.

M N O – lauf nicht so.

P Q R – das ist schwer!

S T U – hör mir zu.

V W X – mach `nen Knicks.

Y Z – geh zu Bett.

A, B, C, D, E, F, G,

eine Katze saß im Schnee,

eine Katze wollte schreiben.

Wie viel Buchstaben noch bleiben.

(Der Abzähler spricht die Buchstaben bis Z durch; wen Z trifft, muss raus)

H, I, J, K, L, M, N,

fehlen doch noch Buchstaben!

(Abzähler...)

O, P, Q, R, S, T, U,

krieg das Alphabet nicht zu.

(Abzähler)

V, W, X, Ypsilon, Z.

Wen es trifft, der kriegt sein Fett.

Poster gestalten

Die Schüler gestalten selbst Poster mit unterschiedlichen Laut-Buchstaben-Beziehungen. Der Lehrer schreibt einige Wörter, die gleiche Buchstaben beinhalten (z.B: Haus, Maus, Stuhl, Schule, Sand, Tasse...) an die Tafel. Alle lesen sie gemeinsam vor. Die Schüler versuchen selbständig Regeln für die Orthographie der betreffenden Laute festzulegen. Dann stellen sie diese Worte, wenn möglich, künstlerisch dar und schreiben zu ihnen die passenden Regeln mit weiteren Beispielen. Diese Poster können sie dann in den Unterrichtsraum hängen und so als jederzeit verfügbare Gedächtnisstütze nutzen.

SCHLUSS

Diese Arbeit will praxisnahe und jederzeit nachvollziehbare Anregungen für den gezielten Einsatz der Phonetik im frühen Deutschunterricht geben. Sie weist nach, dass es möglich ist, die Aussprache in unterschiedliche Unterrichtstätigkeiten einzugliedern, ohne mit den phonetischen Übungen die Stundenabläufe durcheinanderbringen zu müssen.

Auf der suprasegmentalen Ebene habe ich mit rhythmischen Instrumenten und mit der Körpersprache gearbeitet. Ich bin der Überzeugung, dass die Schüler mit ihrer Hilfe die intonatorischen Merkmale unabhängig von der Sprache besser erfassen können. In der Regel konzentrieren sie sich nämlich auf die inhaltliche Bedeutung des gesprochenen oder gehörten Textes - und dann bleibt ihnen sehr wenig Kapazität für das Wahrnehmen seiner Intonation. Weiter habe ich hier einige Übungen aufgeführt, die ermöglichen, die Schüler für die neue Sprache zu sensibilisieren. Sie lernen das Deutsche auch von einer anderen Seite kennen: Sie nehmen diesmal nicht nur neue Vokabeln oder Grammatik wahr, sondern tauchen in den Klang der Sprache ein und lassen ihn auf sich wirken.

Im segmentalen Bereich biete ich Anregungen für die Optimierung von Artikulationsproblemen der Schüler an. In diesem Teil der Arbeit habe ich einige Spiele für die Sprechwerkzeuge vorgestellt und den Einsatz von Lautgebärden im Unterricht vorgeschlagen. Ich habe mich auch mit der Problematik der Lauttreue des Deutschen befasst, die mit der Phonetik sehr eng zusammenhängt und für tschechische Schüler einen erheblichen Schwierigkeitsgrad darstellt.

Ich habe bewiesen, dass sich die Arbeit mit dem Klang in die Deutschstunden integrieren lässt und sich in vielen Fällen sogar selbst anbietet. Mehr als einige Steinchen des großen Phonetik-Mosaiks im Unterricht lassen sich im Rahmen dieser Arbeit nicht beleuchten. Das Gesamtbild aber besteht noch aus vielen weiteren Elementen, die der Ausspracheschulung noch mehr Souveränität im Fremdsprachenunterricht verleihen könnten. Dazu zählen zum Beispiel viele grammatische Übungen

wie Pluralbildung (*Dach* – *Dächer*) oder Wortbildung (*genau* – *ungenau*), lexikalische Übungen (*Diminutivformen*, *Minimalpaare*...) und weitere.

Auf jeden Fall hat die Phonetik noch einen langen Weg vor sich, bis sie in den Deutschstunden so behandelt wird, wie es ihrer Wichtigkeit entspricht. Es ist mein großer Wunsch, dass sie auf ihrer Reise in den Unterrichtsalltag möglichst vielen Menschen begegnet, die sie weiter voran bringen.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Diplomarbeit behandelt die Problematik der mangelnden Ausspracheschulung im frühen Fremdsprachenunterricht. Sie versucht, praxisnahe Vorschläge für die Eingliederung der Phonetik in die Deutschstunden zu entwerfen und ihre Wichtigkeit darzulegen. Sie will darauf aufmerksam machen, dass die Schüler die Möglichkeit haben sollen, die neue Sprache akzentfrei sprechen zu lernen.

Der erste Teil der Arbeit beschreibt typische Aussprachefehler der tschechischen Grundschüler und erläutert ihre möglichen Ursachen. Die Probleme entstehen sowohl im suprasegmentalen als auch im segmentalen Bereich. Zuerst werden die intonatorischen Fehler beschrieben, sie treten bei allen Merkmalen der Intonation auf – also bei der Akzentuierung, der Gliederung und der Melodie. Die größten Schwierigkeiten haben die Schüler mit dem Erfassen des unregelmäßigen Wechsels der betonten und unbetonten Silben und ihrer unterschiedlichen Tonhöhen, was natürlich zur falschen Akzentuierung führt. Auf der segmentalen Ebene handelt es sich sowohl um einige Vokale als auch um Konsonanten. Bei den Vokalen sind für die Schüler vor allem Unterschiede in der Sprechspannung der langen und der kurzen Selbstlaute problematisch. Weiter kommen Fehler bei der Artikulation von gerundeten Vokalen, E-Lauten und sogar Diphtongen vor. Der Vokalneuansatz muß auch geübt werden. Problematische Konsonanten sind R-Laute, Fortis- und Leniskonsonanten (p, t, k, b, d, g), der Hauch-Laut, Ich- und Ach-Laute, der L-Laut und der Nasal. Eine erhebliche Schwierigkeit stellt für die Schüler die progressive Assimilation des Deutschen dar.

Die Arbeit setzt mit der Analyse der Lehrwerke „Heute haben wir Deutsch“ 1 und 2 fort. Diese habe ich auf die Berücksichtigung der phonetischen Merkmale und Übungen überprüft. Anhand von insgesamt zehn Kriterien habe ich dann die Analyse der Bücher durchgeführt. Als Hilfe habe ich auch die Typologie der phonetischen Übungen nach Ursula Hirschfeld einbezogen. Die Übungen, die als phonetische zu klassifizieren sind, habe ich tabellarisch verarbeitet. Ich habe festgestellt, dass in diesen Lehrbüchern die Phonetik nur am Rande behandelt wird. Die Übungsauswahl ist klein und wenig abwechslungsreich. Die Lehrwerke widmen sich bei weitem nicht allen problematischen phonetischen Merkmalen.

Das praktische Kapitel setzt sich für eine gerechtere Behandlung der Phonetik im Deutschunterricht ein. Ich habe es in den suprasegmentalen und in den segmentalen Teil aufgeteilt. Auf der suprasegmentalen Ebene habe ich als Übungsmaterial unterschiedliche emotional untermalte Hörtexte, Abzählreime, Reime und Gedichte, Sprechstücke und Lieder vorgeschlagen. An praktischen Beispielen habe ich dann ihre Anwendung erklärt. Für die Arbeit an der Artikulation einzelner Laute habe ich mehrere Spiele mit den Sprechwerkzeugen aufgeführt und den Einsatz von Lautgebärden empfohlen. Zum Schluss habe ich verschiedene Anregungen für die Verinnerlichung der Laut-Buchstaben-Beziehungen gegeben.

RESUMÉ

Diplomová práce pojednává o problematice zapojení nácviku výslovnosti do počátečního vyučování němčiny na prvním stupni ZŠ. Fonetika je v současné době ve výuce nedostatečně zastoupena. Úkolem práce je navrhnout, jakým způsobem by mohla být fonetika do hodin němčiny začleněna, a prokázat její důležitost ve vyučování. Upozorňuje také na to, že by měli žáci dostat možnost, naučit se tuto, pro ně novou, řeč bezchybně vyslovovat.

První část práce popisuje typické výslovnostní chyby žáků a vysvětluje jejich možné příčiny. Tyto problémy se vyskytují jak v suprasegmentální tak i v segmentální oblasti. Nejprve jsou popsány intonační chyby, k těm dochází ve všech intonačních znacích – tedy u přízvuku, členění i melodie. Největší problémy mají žáci s uchopením nepravidelného střídání přízvučných a nepřízvučných slabik a jejich rozdílných tónových výšek, což samozřejmě vede k chybnému kladení akcentů. V segmentální oblasti se jedná o některé samohlásky i souhlásky. U samohlásek je pro žáky problematický především kvalitativní rozdíl ve výslovnosti dlouhých napjatých a krátkých nenapjatých vokálů. Dále dochází k chybám při artikulaci zaokrouhlených samohlásek, E-hlásek a dokonce dvojhlásek. Nacvičován by měl být i ráz. Mezi problematické souhlásky patří R-hlásky, přízvučné a nepřízvučné souhlásky (b, d, g, p, t, k), hláska –h-, lch- a Ach-hlásky, souhláska –l- a nosovka. Velikou obtíž představuje pro žáky také progresivní asimilace.

Práce pokračuje obsahovou analýzou učebnic „Heute haben wir Deutsch“ 1 a 2, ve kterých jsem zkoumala zohlednění fonetických jevů a cvičení. Na základě celkem deseti stanovených kritérií jsem provedla analýzu těchto knih. Při práci jsem použila také typologii fonetických cvičení podle Ursuly Hirschfeld. Cvičení, která se dala klasifikovat jako fonetická, jsem zpracovala do přehledných tabulek. Výsledkem této analýzy je zjištění, že je v těchto učebnicích fonetika zpracována jen okrajově. Výběr cvičení je skromný a monotónní. Tyto učebnice se nevěnují všem problematickým fonetickým jevům.

Cílem třetí, praktické kapitoly je ukázat, že je možné, aby fonetika ve vyučování zaujala lepší postavení. Rozdělila jsem ji na dvě části – suprasegmentální a segmentální. V suprasegmentální oblasti jsem jako cvičební materiál navrhla různé emocionálně zabarvené texty, rozpočítadla, básně a rýmy, dramatické mluvené kusy a písně. Na praktických příkladech jsem pak vysvětlila jejich použití. Pro práci na artikulaci jednotlivých hlásek jsem použila několik her s mluvidly a doporučila použití znakové řeči ve vyučování. Nakonec jsem uvedla několik tipů, které pomohou žákům při osvojování si problematických vztahů mezi hláskou a písmenem.

LITERATURVERZEICHNIS

Monographien:

- ANTOŠOVÁ, Jarmila – TOMKOVÁ, Jitka. Hör zu und sag mal! Praha: Scientia, 1999
- DIELING, Helga – HIRSCHFELD, Ursula. Phonetik lehren und lernen. München: Goethe-Institut, 2000
- DÜMLER, Reinhard – JÄCKLEIN, Margit. „Ich sag doch Lollmops!“. München: Kösel-Verlag, 2005
- ENDT, Ernst – HIRSCHFELD, Ursula. Die Rhythmuslokomotive. München: Goethe- Institut, 1995
- HUBÁČEK, Jaroslav – JANDOVÁ, Eva – SVOBODOVÁ, Jana. Čeština pro Učitele. VADE MECUM, 1998
- REUTER-LIEHR, Carola. Lautgetreue Lese-Rechtschreibförderung. Band 1. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler, 2001

Zeitschriften:

- Fremdsprache Deutsch. 7 Hörverstehen. München: Klett Edition Deutsch, 1992
- Fremdsprache Deutsch. 12 Aussprache. München: Klett Edition Deutsch, 1995
- PRIMAR 7. Köln: Dürr + Kessler, 1994
- PRIMAR 10. Köln: Dürr + Kessler, 1995
- PRIMAR 24. Köln: Dürr + Kessler, 2000

Lehrbücher:

- KOUŘIMSKÁ, M. a kolektiv. Heute haben wir Deutsch 1. Učebnice. Strakonice: Agentura JIRCO, 2003
- KOUŘIMSKÁ, M. a kolektiv. Heute haben wir Deutsch 1. Pracovní sešit. Strakonice: Agentura JIRCO, 2003
- KOUŘIMSKÁ, M. a kolektiv. Heute haben wir Deutsch 2. Učebnice. Strakonice: Agentura JIRCO, 2001
- KOUŘIMSKÁ, M. a kolektiv. Heute haben wir Deutsch 2. Pracovní sešit. Strakonice: Agentura JIRCO, 2004
- DRANSFELD, Erna und Kollektiv. JO-JO 3. Lesebuch. Berlin: Cornelsen, 2004

Kinderliteratur:

HOLTEI, Christa – HOLLAND, Carola. ABC-SUPPE und Wortsalat. Düsseldorf:

Patmos Verlag, 2006

HOFFMANN, Klaus W. – SCHNELLER, Peter. Hören, sehen – sicher gehen.

Berlin: Luchterhand, 1999

MÜLLERS-MEES, Elke. Es fragt die blinde Kuh: „Wer bist denn...?“. Berlin:

Urania Verlag, 2003

WIEKE, Thomas. Rille, ralle, Gürtelschnalle. Stuttgart: Urania Verlag, 2006

BEILAGEN

Audio-CD

- | | |
|------------------------------------|---------------|
| 1. Eine kleine Diddlmaus | (Abzählreim) |
| 2. Ritz und Ratz | (Abzählreim) |
| 3. Ene, mene, moppel | (Abzählreim) |
| 4. Ene, mene, minke | (Abzählreim) |
| 5. Ene, mene, ditsche, datsche | (Abzählreim) |
| 6. Ene, meine, Internet | (Abzählreim) |
| 7. Pille, palle, poos | (Abzählreim) |
| 8. Lime, lame | (Abzählreim) |
| 9. Eins, zwei, drei, vier | (Abzählreim) |
| 10. Eins, zwei, drei... | (Abzählreim) |
| 11. Bei Müllers | (Reim) |
| 12. Wule Waschbärs Fingerlied | (Gedicht) |
| 13. Waldsterben | (Gedicht) |
| 14. Fußgängerampel | (Sprechstück) |
| 15. Die Affen rasen durch den Wald | (Lied) |
| 16. Wenn ich mit dem Fahrrad fahr` | (Lied) |