



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Phonetik im integrativen Deutschunterricht“

verfasst von

Barbara Ladurner, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 350

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Italienisch

Betreut von:

ao Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka

Vorwort

Ich habe mich für das Thema „Phonetik im integrativen Deutschunterricht“ entschieden, weil ich es unglaublich spannend und interessant finde. Außerdem verwundert es mich sogar, dass noch niemand die Relevanz und Umsetzungsmöglichkeiten phonetischer Inhalte im integrativen Unterricht untersucht hat, da ich persönlich dies für sehr wichtig erachte. Insofern hoffe ich, mit meiner Arbeit auch einen kleinen Beitrag in der linguistisch-didaktischen Forschung und für die Unterrichtspraxis zu leisten.

Danken möchte ich herzlichst meinem Professor Dr. Patocka, der meine Forschungsarbeit äußerst kompetent und freundlich betreut hat, sowie allen Lehrenden und Kolleginnen und Kollegen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Allen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, die meine empirische Studie überhaupt erst ermöglicht haben, sei hiermit auch herzlich gedankt.

Ein ganz besonderes Dankeschön gilt aber meiner Familie, die mich in den Jahren meines Studiums stets unterstützt hat und der ich meine Ausbildung in besonderem Maße verdanke. Auch meinem Freund Wladimir sei an dieser Stelle von ganzem Herzen gedankt für die Unterstützung und Begleitung in den letzten fünf Jahren. Danke auch an alle meine lieben Freunde und Freundinnen und an alle Menschen, denen ich begegnen durfte und die mich in irgendeiner Weise bereichert haben, denn sie alle haben auch zu meinem Studienerfolg beigetragen.

Herzlichen Dank und vergelt's Gott!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1 Thema und Forschungsfrage	7
1.2 Methode	10
1.3 Aufbau der Arbeit	11
1.4 Definition „integrativer Deutschunterricht“	11
2. Forschungsfeld Phonetik	15
2.1 Was ist Phonetik?	15
2.2 Untersuchungsgegenstand der Phonetik	15
2.3 Phonetik als Grenzwissenschaft	17
2.4 Phon, Phonem, Transkription	18
2.5 Lautinventar des Deutschen	20
2.5.1 Vokale	20
2.5.2 Konsonanten	22
2.6 Lauterzeugung	24
2.7 Suprasegmentalia, Prosodie und Intonation	25
3. Phonetik in der Schule	29
3.1 Sinn und Zweck von Phonetik im Deutschunterricht	29
3.2 Wie soll Phonetik-Unterricht realisiert werden?	31
3.2.1 Unterrichtsgestaltung	32
3.2.2 Umgang mit Fehlern	34
3.2.3 Standardlautung	36
3.3 Phonetik im österreichischen Schulsystem	40
3.3.1 Normative Vorgaben	40
3.3.2 Ausbildung der Deutsch-Lehrenden	48

4. Empirische Forschung zum Ist-Zustand an der Schule	51
4.1 LehrerInnen-Interviews	51
4.2 SchülerInnen-Befragungen	60
5. Inhalte und Materialien für den Phonetik-Unterricht	83
5.1 Lehr- und Lernmittel	83
5.2 Phonetisches Basiswissen	90
5.3 Körper und Stimme	93
5.3.1 Körperhaltung	93
5.3.2 Atmung	98
5.3.3 Stimmhygiene	101
5.3.4 Stimmübungen	103
5.4 Phonetische Fertigkeiten Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben	107
5.4.1 Hören	107
5.4.2 Sprechen	117
5.4.3 Lesen	123
5.4.5 Schreiben	125
6. Zusammenfassung und Ausblick	129
7. Literaturverzeichnis	133
Abbildungsverzeichnis	142
Anhang	144
Abstract	149
Lebenslauf	151

1. Einleitung

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Rolle der Phonetik in einem integrativen Deutschunterricht, wobei insbesondere die Sinnhaftigkeit der praktischen Anwendung phonetischen Wissens sowie die Umsetzungsmöglichkeiten phonetischer Übungen im Klassenraum untersucht werden sollen.

Im vorliegenden Einleitungskapitel sollen im ersten Teil das Thema und die Relevanz dieser Forschungsarbeit näher beleuchtet sowie die diversen Fragestellungen und Thesen dazu vorgestellt werden. Im zweiten Teil werden die angewandten Methoden kurz erläutert und im dritten Teil wird der Aufbau der Arbeit dargestellt. Außerdem wird im Einleitungskapitel unter Punkt 1.4 der Begriff „integrativer Deutschunterricht“ für diese Diplomarbeit näher definiert.

1.1 Thema und Forschungsfrage

In dieser Arbeit wird das Thema der Phonetik im integrativen Deutschunterricht behandelt. Dabei geht es darum zu erforschen, inwieweit die Phonetik im Deutschunterricht überhaupt eine Rolle spielt bzw. spielen sollte und welche Möglichkeiten der Umsetzung es hierfür gibt. Dieses Thema ist u.a. deshalb besonders relevant, da im Zuge der neuen Bildungsstandards und des kompetenzorientierten Unterrichts die mündliche Kompetenz immer mehr an Bedeutung gewinnt. Außerdem wird eine gelungene Kommunikation in einem zunehmend heterogenen, internationalen Umfeld vermehrt zu einer Herausforderung und stellt eine unverzichtbare Voraussetzung jeder zwischenmenschlichen Beziehung dar. Die Relevanz des Themas lässt sich auch an der großen Unsicherheit und z.T. am schlichten Unwissen der meisten Menschen, auch vieler Lehrender und Angehöriger von Sprechberufen, in Bezug auf Phonetik, Stimme, sprechen oder die „richtige“ Aussprache erkennen. Dabei sollte die Vermittlung phonetischen Basiswissen und der Aufbau einer phonetischen Kompetenz längst zum selbstverständlichen Pflichtprogramm einer soliden Ausbildung für Sprechberufe gehören und schließlich auch in den Schulen entsprechend Eingang finden. Phonetische Kompetenz wird nämlich nicht, wie oft irrtümlich angenommen, einfach so nebenbei erlernt. Doch die Lautseite der Sprache ist gerade in schriftsprachlich geprägten Kulturen wie der unsrigen oft ein vernachlässigter Aspekt – auch dieser Tatsache will ich mit dieser Diplomarbeit entgegentreten und dazu beitragen, dem Thema die Aufmerksamkeit zu widmen, die es eigentlich verdient.

Im beruflichen wie auch im privaten Leben ist die Fähigkeit einer erfolgreichen Sprechproduktion schon lange eine absolut notwendige Schlüsselkompetenz, um in unserer Gesellschaft überhaupt bestehen zu können. Ein zentraler Aspekt der geglückten Kommunikation ist die phonetische Kompetenz. Sie beinhaltet viel mehr als die korrekte Aussprache einzelner Laute und befähigt den Sprecher bzw. die Sprecherin dazu, bewusst mit dem eigenen Instrument umzugehen, einen erfolgreichen Sprechakt zu produzieren und anhand der phonetischen Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben überhaupt am sozialen, politischen und kulturellen Leben unserer Gesellschaft teilhaben zu können.

Während es zum Forschungsfeld der Phonetik bereits sehr viel Literatur gibt, wurde deren konkrete Anwendung in einem integrativen Deutschunterricht noch kaum untersucht. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache wurde die Wichtigkeit des Themas bereits vor einiger Zeit erkannt und in Lehrwerken verarbeitet. Dahingegen gibt es noch kaum wissenschaftliche Arbeiten oder Übungsbücher über die Phonetik in einem integrativen, auch muttersprachlichen Deutschunterricht. Diese Diplomarbeit möchte an dieser Forschungslücke ansetzen und Sinn und Zweck sowie Umsetzungsmöglichkeiten phonetischer Inhalte im heterogenen Klassenraum untersuchen. Die Disziplin der Phonetik soll also nicht auf eine bestimmte Zielgruppe nichtmuttersprachlicher DeutschlernerInnen beschränkt, sondern ausgeweitet werden auf den Deutschunterricht an allen öffentlichen Schulen, in denen Deutsch auch als Erstsprache fungiert.

Die Forschungsfrage, welche diese Diplomarbeit zu behandeln und in den einzelnen Kapiteln abzuarbeiten versucht, lässt sich also folgendermaßen formulieren:

Inwieweit ist es sinnvoll, im integrativen Deutschunterricht an der Schule phonetisch zu arbeiten und wie kann dies überhaupt gemacht werden?

Um mögliche Antworten auf diese Forschungsfrage zu finden, beschäftige ich mich mit weiteren zentralen Fragestellungen:

-Was versteht man unter Phonetik und was kann Phonetik-Unterricht leisten?

-Ist es überhaupt Ziel der Schule, die phonetische bzw. mündliche Kompetenz der SchülerInnen zu stärken?

-Wie ist, bezüglich der Phonetik als Unterrichtsgegenstand im Deutschunterricht, der Ist-Zustand an der Schule?

-Welche Voraussetzungen sind für die phonetische Arbeit im Unterricht nötig und welche Umsetzungsmöglichkeiten (Inhalte, Materialien) gibt es?

Ausgehend von meiner Forschungsfrage und den obigen Fragestellungen habe ich einige „Hypothesen“ entwickelt, welche in den folgenden Kapiteln dieser Diplomarbeit überprüft werden. Am Schluss meiner Untersuchungen wird sich also herausstellen, ob sie wahr oder falsch sind. Folgende Annahmen werde ich im Laufe dieser Arbeit verifizieren oder falsifizieren:

1. Der phonetischen bzw. mündlichen Kompetenz wird von Seiten der zuständigen Behörden, Lehrpersonen, SchülerInnen, Eltern und ArbeitgeberInnen eine enorme Relevanz zugewiesen. Dennoch ist sie im Deutschunterricht, in den Lehrwerken und in der Schule generell zu wenig verankert.
2. Dies liegt zum einen daran, dass traditionelle Unterrichtsgegenstände wie Grammatik und Literatur sowie die Vorbereitung auf die Neue standardisierte Reifeprüfung kaum Platz für andere Inhalte lassen, zum anderen können auch schlicht Unwissenheit und mangelnde Unterrichtsmaterialien als Gründe dafür ausgemacht werden.
3. Die Deutsch-Lehrenden werden an der Universität weder im Fach Germanistik noch in den obligaten fachdidaktischen Lehrveranstaltungen des Zentrums für LehrerInnenbildung auf das phonetische Arbeiten in und mit einer Schulklasse vorbereitet. Das fachliche und pädagogisch-didaktische Studium bereitet die Deutsch-LehrerInnen nur auf ungenügende Weise darauf vor, selbst phonetisch korrekt und stimmhygienisch zu sprechen sowie phonetische Inhalte in ihren Unterricht zu integrieren und an die SchülerInnen weiterzuvermitteln.
4. Es ist notwendig und wünschenswert, die Phonetik konkret in den Deutschunterricht zu integrieren und ein größeres Augenmerk auf die phonetische Kompetenz zu richten. Deshalb sollte diesem Unterrichtsgegenstand bereits während der universitären Ausbildung mehr Beachtung geschenkt werden. Das Vermitteln bzw. Erlernen dieser Kernkompetenz menschlicher Kommunikation wurde bisher in den Schulen vernachlässigt, sollte aber vertieft werden, weil alle davon profitieren. Außerdem glaube ich, dass die meisten SchülerInnen eine nähere Auseinandersetzung mit diesem Thema als erstrebenswert erachten und für gut heißen.

1.2 Methode

Die methodische Vorgehensweise in dieser Diplomarbeit richtet sich nach dem Thema - Phonetik im integrativen Deutschunterricht - und den diversen Anforderungen, die es in der wissenschaftlichen Bearbeitung desselben zu erfüllen gilt. Dabei stützt sich diese Arbeit methodisch auf mehrere Pfeiler:

- dem theoretischen Studium und Vergleich fachrelevanter Literatur
- der Untersuchung der normativen Vorgaben, nämlich Bildungsstandards, GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) und österreichischer Lehrplan für Deutsch hinsichtlich der Rolle der Phonetik im Unterricht
- einer qualitativen Forschung
- einer exemplarischen Darstellung und Analyse von vorhandenen Übungsmaterialien zur Phonetik

In meinem empirischen Forschungsteil geht es darum, die Meinung der SchülerInnen und die der LehrerInnen zum Thema Phonetik im Deutschunterricht einzuholen. Dabei soll zum einen herausgefunden werden, ob in allgemeinbildenden höheren Schulen phonetische Inhalte in den Deutschunterricht integriert werden und wenn ja, um welche es sich dabei handelt und wie werden sie vermittelt. Zum anderen soll erforscht werden, welchen Stellenwert SchülerInnen und Lehrpersonen der Phonetik im integrativen Deutschunterricht einräumen und wie relevant sie das Lehren und Lernen phonetischer Inhalte einschätzen, auch hinsichtlich der eigenen Schul- bzw. Unterrichtserfahrung.

Um dies ermitteln zu können, verwende ich zwei verschiedene qualitative Methoden. Um die Sichtweise der Lehrpersonen auf das Thema einholen zu können, werden sechs verschiedene Deutsch-LehrerInnen anhand von Experteninterviews befragt. Die Perspektive der SchülerInnen hingegen wird dadurch erfasst, indem sechs diverse Schulklassen der Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) in Wien per Fragebogen ihre Meinung zum Thema ausdrücken. Insgesamt werden 110 SchülerInnen zwischen 14 und 18 Jahren, aus mehreren Schulstufen und mit unterschiedlichen DeutschlehrerInnen zum Thema Phonetik im Unterricht befragt. Die Auswertung der Ergebnisse kann im Kapitel 4 nachgelesen werden. An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass die Gründe, die empirische Forschung auf die AHS zu beschränken, rein organisatorischer Natur sind. Zum einen erhielten meine Anfragen, die Befragungen durchführen zu dürfen, von dort sogleich eine positive Rückmeldung und zum anderen würde

ein detaillierter Vergleich zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen auch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im Kapitel 2 dieser Diplomarbeit geht es darum, überblicksmäßig in das Forschungsfeld Phonetik einzuführen und wichtige Begriffe zu definieren, die in weiterer Folge eine Voraussetzung für das Verständnis der Arbeit und des Themas sind.

Nach dieser theoretischen Grundlage wird im Kapitel 3 die Rolle der Phonetik in der Schule untersucht. Es soll festgestellt werden, ob und inwieweit phonetische Inhalte im Lehrplan, in den Bildungsstandards und in der Ausbildung der Lehrenden verankert sind. Außerdem sollen der Nutzen und die Gestaltung des Phonetik-Unterrichts diskutiert werden.

Im Kapitel 4 werden die Ergebnisse der qualitativen Forschung zum Ist-Zustand an der Schule dargestellt und ausgewertet. Die LehrerInnen-Interviews und SchülerInnen-Fragebögen lenken, in Bezug auf die Phonetik, den Blick auf die reale Unterrichtssituation an allgemeinbildenden höheren Schulen Wiens und darüber hinaus.

Im Kapitel 5 werden Inhalte und Übungsmaterialien zur Phonetik hinsichtlich deren Brauchbarkeit und Relevanz für einen Unterricht in heterogenen Deutschklassen dargestellt und analysiert.

Abschließend werden im Kapitel 6 die Ergebnisse der einzelnen Forschungsfragen zusammengefasst und interpretiert, um einen kurzen Überblick über das Forschungsergebnis zu ermöglichen.

1.4 Definition „integrativer Deutschunterricht“

Bevor nun direkt der Einstieg in das Forschungsfeld der Phonetik gewagt wird, soll zunächst noch der Begriff des „integrativen Deutschunterrichts“ kurz näher definiert werden, weil er eine wesentliche Voraussetzung für das Verständnis der vorliegenden Arbeit darstellt.

Die Bezeichnung „integrativer Deutschunterricht“ im Titel der Arbeit wurde bewusst gewählt, um das Thema abzugrenzen von zielgruppen- oder minderheitenspezifischem Unterricht, wie es etwa viele DaF/DaZ-Kurse sind, und es hingegen auszudehnen auf die gegenwärtige schulische Praxis an österreichischen bzw. generell deutschsprachigen Schulen. Der Begriff öffnet sich also der Realität des Schulwesens, wobei das Augenmerk auf allgemeinbildenden höheren

Schulen in Österreich (AHS) liegt, ohne jedoch andere Schulformen und –stufen ausschließen zu wollen.

Der Begriff des „integrativen Unterrichts“ umfasst dabei zwei Ebenen:

1. Der Begriff wird aus der Perspektive der Ausgewogenheit der Lerninhalte betrachtet.

Damit ist ein Deutschunterricht gemeint, in den verschiedene fachrelevante Themenbereiche (z.B. Literatur, Grammatik, Phonetik usw.) sowie diverse Tätigkeitsfelder und Aktivitäten (z.B. Lesen, Schreiben, Sprechen usw.) in sinnvollem, ausgewogenen Maß integriert werden.

2. Der Begriff wird aus dem Blickwinkel der Inklusion betrachtet.

„Integrativer Unterricht“ wird demnach verstanden als ein bewusst gewollter heterogener Unterricht, der Kinder und Jugendliche mit Erst-, Zweit- oder Fremdsprache Deutsch, mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen, mit Verhaltensauffälligkeiten, mit Migrationshintergrund, mit Körper- und Sinnesbehinderungen, mit geistigen Behinderungen und mit Hochbegabung gleichermaßen umfasst. In der schulischen Realität ist jede Klasse heterogen, weil die SchülerInnen mit unterschiedlichen physischen, psychischen, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen sowie mit verschiedenen Wertvorstellungen, Motivationslagen, Verhaltensmöglichkeiten und unterschiedlicher Schulzufriedenheit in den Unterricht kommen. (Vgl. Joller-Graf 2006: 9-12) Jeder binnendifferenzierende Unterricht, der weitgehend die Voraussetzungen und Lernbedürfnisse aller SchülerInnen berücksichtigt und in welchem jedes Individuum seinen Ansprüchen gemäß optimal gefördert wird, ist also ein integrativer Unterricht. Er zeichnet sich vor allem durch die beiden pädagogischen Faktoren der Akzeptanz der Verschiedenheit und der Differenzierung in der sozialen Gemeinschaft aus. (Schöler 1999: 11) Mit der Betonung des integrativen Unterrichts wird der Umstand der Heterogenität entsprechend deklariert und gewürdigt, was sich auf die schulische Praxis positiv auswirkt. Integration bedeutet, Vielfalt zu wollen und zu nutzen und ist damit gewollte Heterogenität. Diese Perspektive ist auch deshalb so wichtig, weil es nicht zuletzt Aufgabe der Schule ist, Komplexität durch Heterogenität in unserer Gesellschaft anzunehmen und den SchülerInnen Akzeptanz hierfür sowie Wege zu vermitteln, damit konstruktiv umgehen zu können. (Vgl. Joller-Graf 2006: 9-12) Schließlich hat jeder und jede die Pflicht, andere anzuerkennen und das Recht, selbst so anerkannt zu werden, wie er oder sie eben ist. Diese Anerkennung sichert die Würde des Menschen. (Ziemen 2003: 26)

Der Begriff des „integrativen Deutschunterrichts“ wird in dieser Diplomarbeit also aus diesen beiden beschriebenen Blickwinkeln definiert und mit den oben erläuterten Bedeutungsdimensionen versehen.

Es geht in dieser Diplomarbeit nicht darum, speziell die Situation von sprachbehinderten SchülerInnen im Klassenverband zu untersuchen. Auch ist es nicht Ziel dieser Arbeit, die Deutsch-Lehrkräfte zu einem professionellen Umgang mit sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen zu befähigen. Wenn sich in einer Klasse SchülerInnen mit Sprachstörungen bzw. -behinderungen befinden, so wird je nach individuellem Förderbedarf eine außerschulische Therapie bei einem Logopäden bzw. einer Logopädin oder eine klasseninterne Zusammenarbeit mit einem ausgebildeten Sprachheilpädagogen/einer Sprachheilpädagogin empfohlen.

2. Forschungsfeld Phonetik

In diesem Kapitel soll in das Thema eingeleitet werden, indem kurz ein Überblick über die Disziplin Phonetik verschafft wird und für die Arbeit wichtige Begriffe erläutert werden. Diese Ausführungen dienen einer Einführung in das Thema und dem leichteren Verständnis der vorliegenden Arbeit.

2.1 Was ist Phonetik?

Zunächst gilt es zu klären, was Phonetik überhaupt ist. Es handelt sich um eine sprachwissenschaftliche Disziplin, die ihrerseits wieder in verschiedene Teilbereiche gegliedert werden kann. Die Phonetik untersucht auf unterschiedliche Art und Weise die lautlichen Erscheinungen der menschlichen Sprache, das heißt der zentrale Untersuchungsgegenstand ist die lautliche Substanz als materiell-energetischer Vorgang im sprachlichen Kommunikationsprozess. Die Phonetik ist also die Wissenschaft, welche erforscht, wie die sprachliche bzw. linguistisch-kommunikative Funktion in der Sprache durch die Lautsubstanz erfüllt wird. Dabei geht es nicht nur um die distinktive, also bedeutungsunterscheidende Funktion, sondern auch um pragmatische und semantische Aspekte des Kommunikationsprozesses. (Pétursson/Neppert 2002: 14-16) Außerdem spielen auch die kognitive und neuronale Ebene eine wichtige Rolle. Die Phonetik arbeitet mit naturwissenschaftlichen Methoden, z.B. mit Experimenten und Messungen. (Becker 2012: 13) Entsprechend der Komplexität der Untersuchungsgegenstände gibt es auch eine Vielzahl an Forschungsmethoden, von auditiven und visuellen Beobachtungen bis zu verschiedenen Registrierungs- und Rechenverfahren. Experimentelle Phonetik z.B. ist ein Sammelbegriff für Forschungsmethoden, die mit Experimenten arbeitet. (Pétursson/Neppert 2002: 21)

2.2 Untersuchungsgegenstand der Phonetik

Konkret beschreibt die Phonetik die materielle Seite der Sprachlaute, also wie verschiedene Laute gebildet werden, wie sie gehört werden und welche Klangeigenschaften sie haben. Diese drei Forschungsfelder sind Unterdisziplinen der Phonetik. Die **artikulatorische Phonetik** beschreibt die Bildungsweise der Laute, also mit welchen Organen wo und wie welche Laute erzeugt werden. (Staffeldt 2010: 20f.) Hier geht es also um die organischen Voraussetzungen

und biomechanischen Vorgänge bei der regulären oder abweichenden Sprachproduktion. Die **akustische Phonetik** hingegen erforscht den Sprechschall als Träger des sprachlichen Kodes, das heißt dessen Produktion von Seiten des Sprechers/der Sprecherin und dessen normale oder gestörte Rezeption bei dem/der HörerIn. (Pétursson/Neppert 2002: 17) Sie beschreibt also die physikalischen Eigenschaften der Laute wie Schallwellen, Dauer, Frequenz und Intensität. Die auditive oder **perzeptive Phonetik** untersucht den Höreindruck von Lauten, also das Wahrnehmen der produzierten und sich ausbreitenden Schallwellen. (Staffeldt 2010: 20f.) Außerdem kann sie auch die Kinästhesie miteinbeziehen, also die innerkörperliche Selbstwahrnehmung motorischer Vorgänge beim Sprechen. Dies ist wichtig etwa im Bereich der Forschung für Ersatzperzeptionsmöglichkeiten für Hörgeschädigte.

Überdies gibt es noch eine Vielzahl an phonetischen Teildisziplinen, da sich auch die Phonetik ständig weiterentwickelt und neue Forschungsgebiete erschlossen werden. Hier sollen beispielhaft noch einige Bereiche angeführt werden, die einen Überblick darüber bieten, welche Phänomene die Phonetik eigentlich untersucht.

Die **historische Phonetik** etwa vergleicht in der diachronen Perspektive aufeinander folgende Sprachen, die **kontrastive Phonetik** hingegen vergleicht auf synchronischer Ebene zwei lebende Sprachen miteinander, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sind auch äußerst relevant für die Pädagogik und den Sprachunterricht. Die **allgemeine Phonetik** hat als Untersuchungsgegenstand die allgemeinen Eigenschaften der lautlichen Phänomene der Sprache sowie die Vorgänge des Sprechens und Sprechschallhörens. Diese Teildisziplin ist von Einzelsprachen unabhängig und arbeitet diachronisch und synchronisch, wobei sich vor allem der letzte Bereich sehr stark entwickelt hat. Die erkennende und deutende Verarbeitung des Sprechschalls und die Planung des Sprechprozesses sowie dessen Selbstwahrnehmung sind Untersuchungsgegenstand der **psychologischen Phonetik**. Hier wird auch das Verhältnis von Sprechen und Sprachverhalten zu Stimmungen und Befindlichkeiten untersucht, womit diese Disziplin teilweise in Verbindung steht zur **pathologischen Phonetik**, die sich auch mit psychogenen Stimm- und Redestörungen auseinandersetzt. Weiters setzt sich diese Disziplin mit der Ausbildung einer orthoepischen Norm auseinander. Die Orthoepik ist die Lehre von der richtigen Aussprache der Wörter. Die **Neurophonetik** erforscht die Steuerung des Sprachprozesses im zentralen und peripheren Nervensystem. Untersucht werden u.a. die Wirkungsweisen des Hörnervs und die Verarbeitung in der Großhirnrinde. Die **Pädophonetik** bzw. Sprechentwicklungsphonetik beschreibt den Erwerb der Sprechfertigkeit und die individuelle Lautentwicklung. Die Häufigkeit der lautlichen Elemente und ihrer

Kombination werden von der phonetischen oder **phonologischen Statistik** untersucht. Die **Phonotaktik** hingegen vergleicht die Lautverbindungen in einer oder in mehreren Sprachen. Die Anwendung auf die Musik, Medizin und pädagogische Handlungsfelder und Fächer fällt in den Bereich der **forensischen Phonetik**. Die **korrektive Phonetik** hingegen verbessert die Aussprache hinsichtlich einer vorher festgelegten Norm.

Wichtig zu unterscheiden sind außerdem die Begriffe **deskriptive Phonetik** und **präskriptive Phonetik**. Die wissenschaftliche Phonetik ist eine deskriptive, weil sie die phonetischen Erscheinungen und deren materiell-energetische Manifestationen beschreibt. Außerdem geht es auch darum, die jeweiligen Phänomene zu erklären und zu interpretieren. Dem gegenüber steht die normative Phonetik, welche die Aussprache einer Sprache festlegt. So können z.B. Aussprachewörterbücher konzipiert werden. (Pétursson/Neppert 2002: 17-20)

2.3 Phonetik als Grenzwissenschaft

Bereits angesichts der vielfältigen Forschungsfelder der Phonetik wird klar, dass es sich hier in starkem Maße um eine Grenzwissenschaft handelt, die in enger Verbindung zu anderen Wissenschaften steht.

Die Phonetik steht an der relevantesten Grenze der Wissenschaften überhaupt, da sie sich sei es der Naturwissenschaften als auch der Geisteswissenschaften bedient. Zum einen werden nämlich naturwissenschaftliche Prozesse wie der Schall oder der biomechanische Vorgang im Sprechapparat erforscht, zum anderen befasst sich die Phonetik mit der Sprache als geistigem Phänomen. Um die phonetischen Gegenstände der Forschungsarbeit zugänglich zu machen und zu interpretieren, nutzt die Phonetik die Erkenntnisse und Mittel anderer Wissenschaften, die als Hilfswissenschaften fungieren. Dazu zählen etwa die Anatomie und Physiologie aus dem Bereich der Humanbiologie, die Akustik und die Strömungslehre aus der Mechanik sowie die Hals-, Nasen- und Ohrenkunde aus der Medizin. Weiters bedient sich die Phonetik auch der Forschungsergebnisse aus den Bereichen der Neurologie, Pathologie, der Verhaltens-, Wahrnehmungs- und Vorstellungspsychologie sowie der verschiedenen Disziplinen innerhalb der Sprachwissenschaft. (Pétursson/Neppert 2002: 19)

Nicht zuletzt sollen aber auch die Differenzen und Überlappungen zur **Phonologie** aufgezeigt werden, zu der die Phonetik in engster Verbindung steht. Während die Phonetik die materielle Seite der Laute sprachlicher Äußerungen sowie die biomechanischen, kognitiven und neuronalen Vorgänge der Sprachproduktion und -wahrnehmung untersucht, beschreibt die Phonologie

die Lautgrammatik. Sie erforscht also die abstrakten Lautstrukturen und Sprachlaute in ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion im Sprachsystem, ihr Vorkommen in den einzelnen Sprachen und ihre Kombinierbarkeit. (Becker 2012: 13) Bei der Phonetik und Phonologie handelt es sich also um zwei verschiedene Aspekte der Lautbetrachtung, wobei der Unterschied vor allem im jeweiligen Untersuchungsobjekt liegt (Performanz/Repräsentation-Phonetik, Kompetenz-Phonologie). (Lipold 1980: 19) Beide Disziplinen, sprich Phonetik und Phonologie, beschäftigen sich mit der lautlichen Ebene der Sprache. Die Termini leiten sich vom griechischen Begriff „phon-e“ (Stimme) und „phonetik-os“ als adjektivische Bildung dazu ab bzw. von „log-os“ (Begriff, Lehre). Die Abgrenzung der beiden Gebiete ist also eine an den unterschiedlichen Zugang gebundene Konvention. Die Phonetik bezeichnet demnach die Betrachtung der Laute als Naturereignisse und die Phonologie analysiert die Nutzung der Lautunterschiede für sprachliche Belange. Daher wird die Phonologie z.T. auch als funktionale Phonetik definiert. (Maas 1999: 18) Um es mit de Saussure auszudrücken, ist die Phonetik als Wissenschaft der materiellen Seite der menschlichen Sprachlaute auf der Ebene der „parole“ angesiedelt, während hingegen die Phonologie die funktionelle Dimension der Laute erforscht und auf der Ebene der „langue“ agiert. Mit „langue“ (Sprache) ist das System der Einzelsprache gemeint, mit „parole“ (Sprechen) dessen konkrete Anwendung und Realisierung. (Staffeldt 2010: 18-22)

2.4 Phon, Phonem, Transkription

Grundeinheit der Phonetik ist der Laut, das sog. **Phon**. Unter einem Laut bzw. Phon (Vokal oder Konsonant) versteht man die kleinste artikulatorisch, auditiv und akustisch analysierbare Einheit gesprochener Äußerungen. (Bose/Hirschfeld/Neuber/Stock 2013: 29) In der Transkription werden zur Kennzeichnung der Laute die Zeichen des IPA (siehe Ende des Kapitels) verwendet, die in eckige Klammern gesetzt werden, z.B. [l]. Diese weisen darauf hin, dass es sich um funktional unklassifizierte Laute handelt. (Altmann/Ziegenhain 2010: 24)

Grundeinheit der Phonologie hingegen ist das **Phonem**. Hierbei handelt es sich um die kleinste distinktive, d.h. bedeutungsunterscheidende lautliche Einheit. Phoneme sind also Bündel distinktiver, phonologisch relevanter Merkmale. Durch die Bildung von Minimalpaaren wird der Phonembestand einer Sprache ermittelt, d.h. es werden mindestens zwei Wörter verschiedener

Bedeutung gegenübergestellt, die sich nur durch ein minimales lautliches Element unterscheiden. (z.B. Rose – Dose) Phoneme werden in der Transkription durch die Notation zwischen Schrägstrichen gekennzeichnet. (z.B. /r/)

Archiphoneme bezeichnen eine bzw. die typische Variante eines Phonems. Sie werden in der Aufzählung mehrerer bedeutungsgleicher Varianten (=Allophone) meist an erster Stelle aufgelistet, außerdem bezeichnet man sie meist mit Großbuchstaben oder Kapitälchen. Ein Beispiel für ein Archiphonem ist /X/ für den Ich-/ Ach-Laut. (Altmann/Ziegenhain 2010: 73f.)

Allophone sind Realisierungen eines Phonems, also Phonemvarianten im Sinne von Lautklassen ohne bedeutungsunterscheidende Funktion. Das gesprochene Zungenspitzen-R im Wort „Rand“ z.B. ist eine konkrete Realisierung des Phonems /r/. Es werden freie bzw. fakultative (z.B. Zungenspitzen-, Reibe- und Zäpfchen-r) von kombinatorischen, von der Lautumgebung abhängige Varianten (z.B. vokalische und konsonantische R-Varianten) unterschieden. (Bose/Hirschfeld/Neuber/Stock 2013: 29)

In diesem Zusammenhang scheint es unverzichtbar, kurz auf die Möglichkeit der **Transkription** zu verweisen. Das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) ist das derzeit am weitesten verbreitete Lautschriftsystem. Es ist eine Sammlung von Zeichen, d.h. ein phonetisches Alphabet, anhand dessen die Laute aller menschlichen Sprachen beschrieben und notiert werden können. Für Sprachlehrende ist die Kenntnis des IPA unumgänglich, für Sprachlernende unter Umständen eine große Erleichterung und Hilfe beim Erlernen der korrekten Aussprache. Das Internationale Phonetische Alphabet (International Phonetic Alphabet bzw. Alphabet Phonétique International (API)) ist eine grundlegende Voraussetzung beim Erlernen von Fremdsprachen und bei phonetischen, phonologischen und graphematischen Themen. Es handelt sich um ein lautschriftliches Beschreibungssystem, das vor mehr als einem Jahrhundert entwickelt wurde, um fremde schriftlose Sprachen zu beschreiben. Die International Phonetic Association erarbeitete dann Ende des 19. Jahrhunderts einen Standard, das IPA, der 1993, 1996 sowie 2005 nochmals revidiert wurde. Wenngleich das IPA auf internationaler Ebene die wichtigste Rolle spielt, gibt es auch andere Transkriptionssysteme. So z.B. im europäischen Raum „SAMPA“ (Speech Assessment Methods Phonetic Alphabet), außerdem verschiedene Systeme von Dialektologen sowie eigenwillige Abwandlungen in Wörterbüchern. (Altmann/Ziegenhain 2010: 17f.) Die International Phonetic Association wurde 1886 von Fremdsprachenlehrenden gegründet mit dem Ziel der Förderung der Phonetik und der Standardisierung der Transkription. Alle menschlichen Sprachlaute sollten erfasst und in Einzelelemente zerlegt werden (Segmentierung), welche dann bestimmten Gruppen zugeordnet werden können (Klassifizierung). So

konnten die Segmente gewonnen werden, aus denen der Verein ein allgemein gültiges Sprachsystem entwickelte. Die IPA-Lautsprache ist daher universalsprachlich, gilt also für alle Sprachen der Welt und könnte auch auf neue Sprachen übertragen werden. Heute umfasst die Lautschrift mehr als hundert verschiedene Symbole, wobei es für das Deutsche 44 relevante Phoneme und 51 Phone gibt. (Beispiele: [a] kurzes offenes a: kann; [m] stimmhaftes m: Mahl) Das IPA berücksichtigt keine individuellen Eigenheiten des Sprechers bzw. der Sprecherin, wie z.B. das Lispeln, sondern orientiert sich an der normativen, artikulatorischen Sprachproduktion. Dabei werden auch unterschiedliche phonetische Realisationen verzeichnet, zumal die diversen Ausspracheweisen ja auch verschiedene Bedeutungen bedingen können (z.B. „Weg“ mit langem, geschlossenen e und „weg“ mit kurzem, offenem e-Laut). (Ehrlich 2011: 29-32)

2.5 Lautinventar des Deutschen

Unabdingbar ist es auch für die Deutsch-Lehrenden und Lernenden zu wissen, welche Vokale und Konsonanten es im Deutschen gibt und wo und wie sie gebildet werden. Deshalb soll nun eine kurze Übersicht dazu folgen.

2.5.1 Vokale

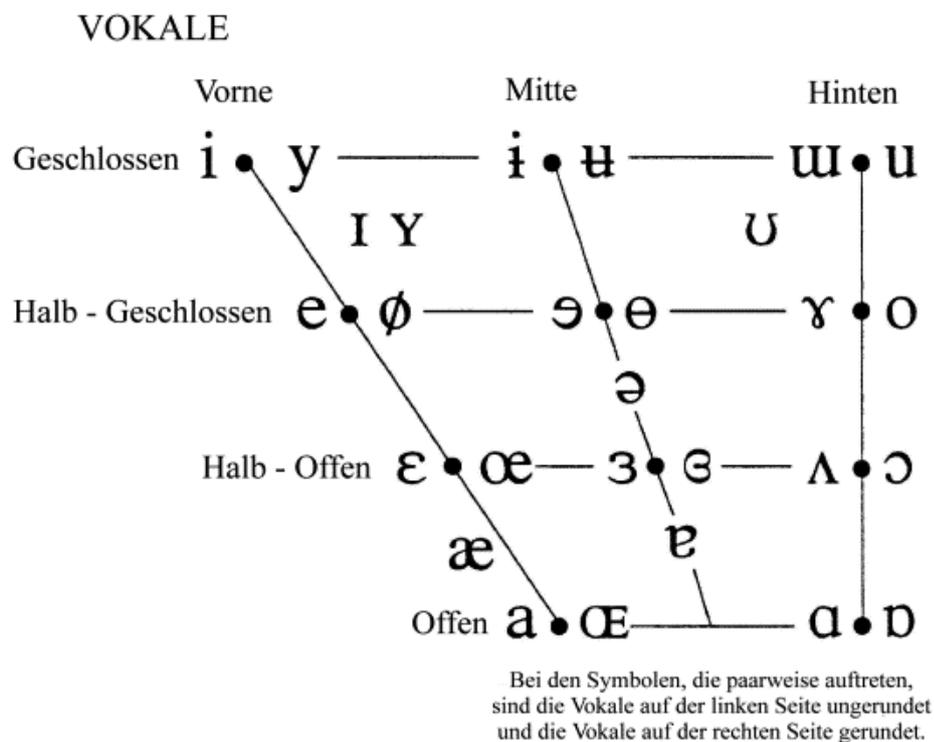
Vokale sind im Normalfall immer stimmhaft, weil die Stimmlippen während der Bildung vibrieren. Der Ausatemstrom strömt im Gegensatz zur Konsonantenbildung bei einem offenen Ansatzrohr ungehindert aus dem Mundraum, der Mund ist dabei leicht geöffnet. Der Zungenrücken liegt eher flach in der Mundhöhle, die Zungenspitze berührt die unteren Schneidezähne, die Lippen sind elastisch und der Unterkiefer locker. Ein wichtiges Unterscheidungskriterium der Vokale ist die **Vokalqualität**.

Der erste Parameter ist die **Zungenlage**, also die Artikulationsstelle. Dabei unterscheidet man Vorderzungenvokale (z.B. [i]), Zentralzungenvokale (z.B. [a]) und Hinterzungenvokale (z.B. [u]). Entscheidend sind außerdem die **Zungenhöhe** und der daraus resultierende Öffnungsgrad des Kieferwinkels. Dementsprechend ergeben sich die Gruppen hoch (Zungenhöhe) und geschlossen (Kieferwinkel), darunter fallen alle langen i-, ü- und u-Laute, weiters halb hoch und halb geschlossen (alle kurzen i-, ü- und u-Laute), mittel (alle langen und kurzen geschlossenen e-, ö- und o-Laute), halb tief und halb offen (alle offenen e-Laute, kurze, offene ö- und o-Laute

und der e-Schwa-Laut) und tief und offen (alle a-Laute und der a-Schwa-Laut). Der dritte Parameter ist die **Lippenstellung**, wobei zwischen gerundeten Vokalen (die Hinterzungenvokale, also u-/o-Laute) und ungerundeten Vokalen (die Vorderzungen- und zentralen Vokale, also die i-/e-Laute sowie alle a- und e-Schwa-Laute) unterschieden wird.

Zur besseren Anschaulichkeit soll hier eine Grafik dazu eingefügt werden.

Abb. 1 (IPA Symbole)



Das zweite wichtige Unterscheidungskriterium der Vokale ist die **Vokalquantität**. Damit ist die Artikulationsdauer der Vokalbildung gemeint, also die **Länge** bzw. **Kürze** eines Vokals. Im Wort „Mut“ z.B. gibt es einen Langvokal, im Wort „kurz“ einen Kurzvokal. Die sog. Schwa-Laute, alle reduzierten bzw. schwachtonigen Vokale, sind alle Kurzvokale (z.B. Gabe).

Der Begriff **Vokalisierung** bezeichnet die Umwandlung eines Konsonanten in einen Vokal, z.B. im Wort „Dorf“ – hier wird das vokalische r als reduzierter a-Laut gesprochen. Eine Ausnahme dieser Regel findet sich nur in der Bühnensprache, wo der Deutlichkeit halber selten die vokalisierte Variante eingefordert wird.

Eine wichtige Erscheinung im Deutschen sind auch die sog. **Diphthonge** (griech. Zwielaute). Es handelt sich hierbei um eine auditiv wahrnehmbare, artikulatorische Gleitbewegung von einem

Vokal zu einem anderen. Unterschieden wird hier zwischen fallenden (Akzentuierung auf dem Anfangsteil der Bewegung, z.B. bei „Maus“; häufigere Variante) und steigenden Diphthongen (Silbendruck auf dem Endteil der Bewegung, z.B. bei „Studie“). (Ehrlich 2011: 35-40)

2.5.2 Konsonanten

Konsonanten sind dadurch charakterisiert, dass ihnen beim Luftstrom aus der Lunge ein Hindernis entgegengesetzt wird, wodurch ein spezifisches Geräusch erzeugt wird. Ihre Bildung ist also durch eine Verschluss- oder Engebildung im Ansatzrohr gekennzeichnet. Die Klassifikation der Konsonanten erfolgt je nach Art und Weise der artikulatorischen Hindernisbildung. Im Gegensatz zu Vokalen können Konsonanten außerdem stimmhaft und stimmlos sein. Um die Eigenschaften der Konsonanten beschreiben zu können und diese unterscheiden zu können, sollen im Folgenden kurz die wichtigsten Kriterien erklärt werden.

Entscheidend ist zunächst die **Artikulationsstelle** bzw. der Artikulationsort:

- bilabial (mit beiden Lippen gebildet), z.B. [b]
- labiodental (mit der Unterlippe und den oberen Schneidezähnen), z.B. [v]
- alveolar (hinter den oberen Schneidezähnen), z.B. [n]
- alveopalatal (zwischen Alveolen und hartem Gaumen), z.B. [tʃ]
- palatal (am harten Gaumen/Palatum), z.B. [j]
- velar (am weichen Gaumen/Velum), z.B. [k]
- uvular (am Zäpfchen/Uvula), z.B. [ʀ]
- glottal (an den Stimmlippen/Glottis), z.B. [h]

Des Weiteren ist die **Artikulationsart** von großer Bedeutung. Demnach unterscheidet man folgende Arten von Konsonanten:

- Plosiv: Sprengung des Verschlusses durch den Atemstrom, z.B. bei [p]
- Frikativ: Pressung des Ausatemstroms durch eine Engstelle, wodurch ein Reibegeräusch erzeugt wird, z.B. bei [f]
- Affrikata: Lautverbindung zwischen Plosiv und Frikativ; Verschluss wird gesprengt und ein Reibegeräusch entsteht, z.B. bei [pf]
- Nasal: oraler Verschluss, der Nasenraum fungiert als Resonanzraum, z.B. bei [m]
- Lateral: zählt zur Gruppe der Liquide; Luft entweicht seitlich der Zunge, bei [l]

-Vibrant: zählt zur Gruppe der Liquide; Vibration der Zungenspitze bzw. des Zäpfchens, bei [r] bzw. [R]

Außerdem ist auch der **Stimmton** ein relevantes Unterscheidungskriterium, so gibt es stimmhafte Konsonanten, also Konsonanten, bei denen die Stimmbänder vibrieren (z.B. bei [v]) und stimmlose Konsonanten, bei denen die Stimmbänder nicht vibrieren. (z.B. [s]) Zusätzlich kann ein Konsonant auch aspiriert, d.h. behaucht gesprochen werden, also mit verzögertem Stimmeinsatz und Reibegeräusch. (z.B. [h]) (Becker 2012: 20-30)

Zur besseren Anschaulichkeit folgt hier diese Grafik.

Abb. 2 (IPA-Symbole)

KONSONANTEN (PULMONIC)

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill				r					ʀ		
Tap or Flap				ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Bei Symbolen, die paarweise auftreten, ist der linke stimmlos und der rechte stimmhaft. Die schwarzen Felder stellen Laute dar, die artikulatorisch nicht produzierbar sind.

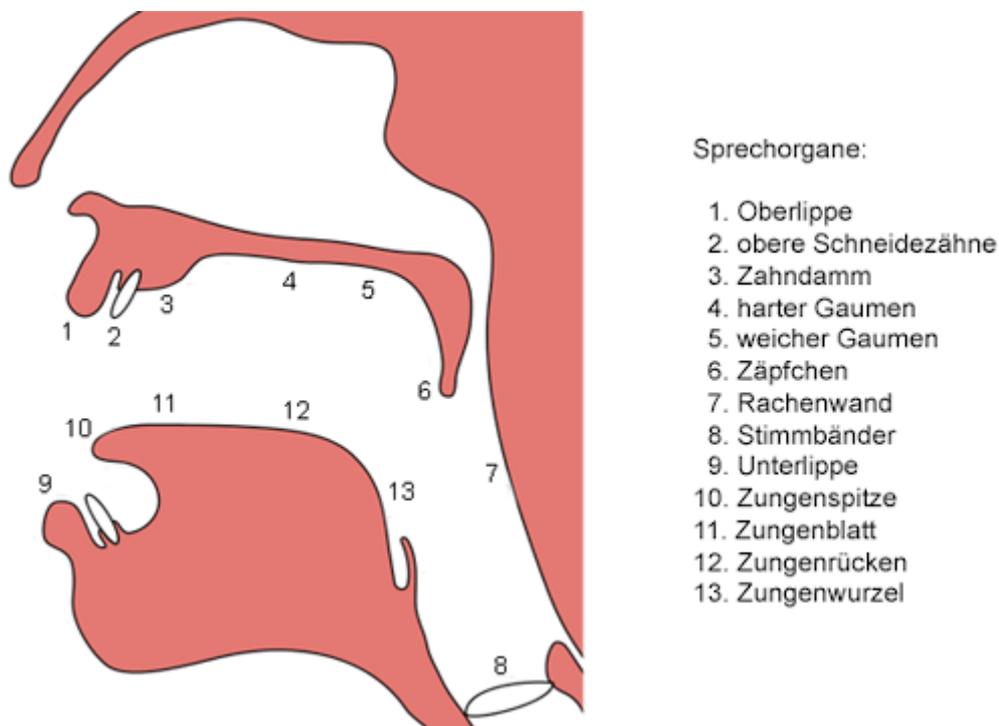
Als letzter Parameter sei die **Muskelspannung** genannt. Fortis-Laute haben eine stärkere artikulatorische Energie, welche auch den Atemdruck und die Stimmtonbeteiligung beeinflusst. Sie sind immer stimmhaft und zählen zu den Plosiven oder Frikativen. Die Lenis-Laute hingegen werden mit schwacher Muskelspannung produziert. (Ehrlich 2011: 48)

2.6 Lauterzeugung

Natürlich ist es nicht nur für PhonetikerInnen, sondern auch für die DeutschlehrerInnen unabdingbar, über die Vorgänge bei der Sprachproduktion und über die daran beteiligten Sprechorgane Bescheid zu wissen. Es würde den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen, auch nur einen kurzen Überblick über die komplexen Prozesse im und am Organismus des Sprechers zu schaffen, um zu verstehen, wie die phonetische Information im Nervensystem gespeichert ist und wie sie über den Sprechakt zur phonetischen Äußerungsaktion umgewandelt wird. Um die Komplexität dieses Vorgangs zu veranschaulichen, sei kurz darauf hingewiesen, dass bei der Artikulation eines einzigen Lautes gleichzeitig bis zu 35 verschiedene Muskeln beteiligt sein können. (Tillmann/Mansell 1980: 194f.) Grundsätzlich lässt sich, vereinfacht dargestellt, die Lautbildung als einen Prozess beschreiben, bei dem der Artikulationsstrom aus dem Kehlkopf im Rachen- bzw. Mund- oder Nasenraum moduliert wird. Beim Ausatmen wird ein kontinuierlicher Luftstrom aus der Lunge erzeugt, der Atemdruck versetzt die Stimmlippen schließlich in Schwingung und durch das Schließen der Stimmritze wird der Luftstrom gestaut. So entstehen unterhalb der Stimmlippen ein Druckmaximum und darüber ein Druckminimum. Beim Öffnen der Stimmlippen wird so ein Rohschall erzeugt, der durch die unterschiedlichen Räume im Ansatzrohr seine Ausprägung als Ton erfährt. Die Bewegung der Sprechorgane, also Kiefer, Lippen, Zähne, Zunge, Velum, Rachenmandel und Kehlkopf, die Atmung und die Veränderung des Ansatzrohres (also des Raumes zwischen Kehlkopf und Mund bzw. Nase) spielen dabei eine bedeutende Rolle. (Altmann/Ziegenhain 2002: 26f.)

Die folgende Grafik soll der Veranschaulichung dienen.

Abb.3 (Sprechorgane)



2.7 Suprasegmentalia, Prosodie und Intonation

Es sei kurz vorweggenommen, dass diese Begriffe in der Literatur häufig synonym gebraucht werden, in der Sprechwissenschaft jedoch werden v.a. die Begriffe Suprasegmentalia und Prosodie verwendet, weil sie die Intonation ohnehin inkludieren.

Phonetik und Phonologie beschäftigen sich nicht nur mit einzelnen Lauten, sondern auch mit lautübergreifenden suprasegmentalen Merkmalen, d.h. mit Melodie, Lautstärke, Dauer, Sprechgeschwindigkeit, Sprechspannung und Stimmklang. Diese strukturieren verbale Äußerungen und sichern die Verständigung. Im Folgenden sollen kurz die Merkmale und Funktionen der Suprasegmentalia bzw. der Prosodie dargestellt werden, da sie besonders auch für die erfolgreiche Kommunikation und im Deutschunterricht relevant sind.

Mit dem Begriff **Sprechmelodie** (akustisch: Grundfrequenz) meint man den beim Sprechen erzeugten gestalthaften Tonhöhenverlauf. Die Lage der Sprechmelodie ist aufgrund kultureller

und physiologischer Faktoren individuell unterschiedlich und dient der Akzentuierung, Rhythmisierung, Grenzsignalisierung und dem Abschluss von Äußerungen.

Die **Dauer** (akustisch: gemessene zeitliche Länge von Signalabschnitten) ist die subjektiv bewertete Sprechzeit. Es handelt sich also um die Zeit, die man braucht, um z.B. einen Laut zu erzeugen und ist abhängig von Sprechgeschwindigkeit und Wortlänge. Im Deutschen wird sie als distinktives Merkmal verwendet (z.B. Staat – Stadt) und als Hervorhebung in einem Wort, einer Wortgruppe oder Äußerung.

Bei der **Lautheit** (akustisch: Dynamik, Schalldruck/ -intensität) handelt es sich um die subjektiv empfundene Lautstärke des Gesprochenen. Sie ist durch den Atemdruck und der damit verbundenen Sprechspannung bedingt und dient der Akzentuierung und der Artikulationspräzision. Die Lautheit beeinflusst damit auch die Zahl der Elisionen und den Umfang der Assimilationen.

Die **Sprechgeschwindigkeit** (akustisch: Häufigkeit von Signalabschnitten pro Zeitabschnitt) bezeichnet die Silben- und Phonrate und wird hauptsächlich bei Retardationen und Akzelerationen auffällig. Außerdem verstärkt eine erhöhte Sprechgeschwindigkeit die Tendenz zu Elisionen und Assimilationen.

Die **Pause** (akustisch: Schallabwesenheit) grenzt als bedeutendes Gliederungs- und Strukturierungssignal semantische und rhythmisch-melodische Einheiten voneinander ab. Sie kann auch durch Füllwörter wie „hm“, Atmung oder Gestik und Mimik gefüllt sein.

Ein weiteres, sehr individuell geprägtes Merkmal ist die **Stimmqualität**, auch Stimmausdruck (akustisch: Teiltonstruktur) genannt. Sie stellt für die Rezipienten ein Signal für den Ausdruck modaler bzw. emotionaler Befindlichkeiten und Persönlichkeitseigenschaften dar. So können etwa anhand dieses Merkmals der pathognomische Ausdruck (Gefühlsstatus), das Alter und der psychophysische Zustand des Sprechers vermutet werden. (Bose/Hirschfeld/Neuber/Stock 2013: 39)

Diese suprasegmentalen Merkmale treten immer kombiniert auf und werden situationsbedingt bzw. individuell unterschiedlich verwendet, allerdings stets im Rahmen eines bestimmten Regelbereiches bzw. der Erwartungsnormen. Unterschieden werden muss dabei zwischen frei gesprochenem, z.B. beim spontanen Gespräch, und Reproduziertem, also Vorgelesenem oder Memoriertem. Je nach Situation ergeben sich so unterschiedlich strukturierte, rhythmisch-melodische Strukturen, welche charakterisiert sind durch die Akzentgruppe, deren Abgrenzung mittels

Pausen und anderer Grenzsignale und durch die Melodisierung der rhythmischen Gruppen. Im Folgenden sollen die fünf Grundfunktionen der suprasegmentalen Merkmale skizziert werden.

Zum einen ist das natürlich die **kommunikative Funktion**, d.h. die Hervorhebung wichtiger Informationen zur Verdeutlichung der Informationsintentionen des Produzenten und zur Steuerung der Aufmerksamkeits- und Verstehensprozesse des Rezipienten.

Zum anderen ist es auch die **strukturierende Funktion**, also die Teilung längerer Äußerungen durch Gliederungssignale wie z.B. Pausen in semantisch zusammenhängende Akzent- und rhythmische Gruppen.

Außerdem spielt auch die syntaktische bzw. **phonologische Funktion** eine wichtige Rolle. Darunter versteht man die Bedeutungsunterscheidung durch suprasegmentale Merkmale, die im Normalfall an syntaktische Strukturen gebunden sind. Ein Beispiel dazu wäre etwa die Melodisierung: „Sie sind noch hier./?!“.

Weiters kann der Gesprächsverlauf durch die suprasegmentale Gestaltung der Äußerungen auch bewusst gesteuert werden. In diesem Fall spricht man von der **gesprächsorganisierenden Funktion**. Beispiele dazu wären etwa Interventionsversuche, Sprecherwechsel oder Behalten der Sprecherrolle.

Nicht zuletzt ist auch die expressive bzw. **affektive Funktion** von Bedeutung, also der Ausdruck von Emotionen durch suprasegmentale Mittel, meist begleitet durch verbale und nonverbale Zeichen. (Bose/Hirschfeld/Neuber/Stock 2013: 40f.)

3. Phonetik in der Schule

In diesem Kapitel soll zunächst einmal herausgefunden werden, ob bzw. inwieweit die Phonetik im Unterricht überhaupt relevant ist und welche allgemeinen didaktisch-pädagogischen Grundsätze es bei der Gestaltung eines integrativen Phonetik-Unterrichts zu beachten gilt. Außerdem soll die Rolle der Phonetik im österreichischen Schulsystem näher betrachtet werden, indem die normativen Vorgaben in Lehrplan, GERS und Bildungsstandards sowie der Stellenwert der Phonetik in der universitären Ausbildung der Deutsch-Lehrenden untersucht werden.

3.1 Sinn und Zweck von Phonetik im Deutschunterricht

Zunächst soll hier kurz der legitimen Frage nachgegangen werden, wozu Phonetik im Deutschunterricht überhaupt gut sein soll. Es soll hier also skizziert werden, warum Phonetik im Unterricht wichtig ist und welche Rolle sie dabei spielt.

In der Tat spielt die Phonetik ja leider allzu häufig ein Stiefkind Dasein im Sprachunterricht, und zwar auch im Fremdsprachenunterricht und noch viel mehr im integrativen muttersprachlichen Deutschunterricht. Dabei kann man Phonetik, Grammatik und Lexik doch als die wichtigsten Säulen einer Sprache bezeichnen. (Dieling/Hirschfeld 2004: 22) Oft herrscht jedoch die falsche Meinung vor, dass man die Aussprache z.B. nicht extra trainieren müsse, da sich die phonetischen Fähigkeiten von ganz alleine entwickeln würden. Aber dies ist meist die Ausnahme – es bedarf im Normalfall viel Fleiß, Übung und Unterricht, um sich die Sprache auch phonetisch anzueignen. Die Rolle der Phonetik sollte im Unterricht keinesfalls unterschätzt werden, zumal sie z.B. grundlegend dazu beiträgt, die komplexen Kompetenzen wie das verstehende Hören, das freie Sprechen, das verstehende Lesen und das Schreiben zu erwerben. Die Phonetik spielt also eine viel größere Rolle beim Erlernen und Üben der Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens als häufig angenommen - wie im Kapitel 5.4 näher dargestellt werden soll - und die Integration der Phonetik im Deutschunterricht hilft, diese Fertigkeiten zu entwickeln.

Der Phonetik-Unterricht nimmt also eine dienende Rolle im Deutschunterricht ein, weil seine Ziele stets mit den allgemeinen Zielstellungen des Unterrichts korrelieren. Dabei geht es nicht nur um die korrekte Aussprache einzelner Laute, sondern zunächst einmal um den Aufbau der Fähigkeit des phonetischen und schließlich verstehenden Hörens. Diese Kompetenz ist sehr wichtig, da sie die Voraussetzung für das weitere phonetische Arbeiten darstellt und die Schü-

lerInnen erst lernen müssen, z.B. ihre Aussprache auditiv zu steuern, Varianten der Standardaussprache bis hin zu dialektalen Formen zu erschließen usw. Weiters geht es z.B. um den zielführenden Einsatz der im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Suprasegmentalia. Anzumerken ist hier, dass die richtige Intonation auch die Artikulation positiv beeinflusst, dass man also im Unterricht hier ansetzen könnte, um etwaige Artikulationsprobleme zu beheben. (Dieling 1996: 7-11)

Ganz allgemein lässt sich zusammenfassen, dass ein Ziel des Phonetik-Unterrichts verständliches, zielführendes Sprechen ist, sprich eine gelingende Kommunikation. In diesem Zusammenhang ist es offensichtlich, dass es wichtig ist, „Miete“ von „Mitte“ akustisch auseinanderhalten und auch aktiv richtig produzieren zu können. (Vorderwülbecke 1992: 75) Die Aussprache sollte so gut sein, dass sich der oder die GesprächspartnerIn ganz auf den Inhalt des Gesagten konzentrieren kann und nicht auf die äußere, mangelhafte Form des Gesagten. (Vorderwülbecke 1992: 25) Außerdem kann eine Person, die grobe phonetische Fehler macht, auch emotional abgelehnt oder ausgegrenzt werden, was zu einem sozialen Handicap führen kann. Dies gilt im Übrigen nicht nur für SprecherInnen mit anderen Erstsprachen, sondern auch für DialektsprecherInnen. (Dieling 1996: 8)

Darüber hinaus befähigt Phonetik-Unterricht die SchülerInnen dazu, ihre Botschaft nicht nur verständlich mitzuteilen, sondern auch entsprechend sprachlich zu gestalten. Das heißt weitere Ziele sind die Optimierung der Kommunikation und der bewusste, intentionale Einsatz von Stimme und Körper. Diese komplexe phonetische Kompetenz wird schrittweise durch diverse Übungen erworben und setzt auch ein gewisses phonetisches Basiswissen voraus, welches im Unterricht vermittelt werden muss. Die SchülerInnen lernen durch den Phonetik-Unterricht ihr Instrument Stimme kennen und gezielt anwenden, denn Grundlage eines jeden Diskurses ist ja immerhin die körperlich-lautliche Seite der Sprache. Der Nutzen im Deutschunterricht und auch in den anderen Fächern liegt auf der Hand – ein bewusster und vor allem „gewusster“ Körper- und Stimmeinsatz sind zugleich Basis und „Sahnehäubchen“ eines jeden Vortrags, Referats, einer jeden sprachlichen Äußerung, im Rahmen einer szenischen Darstellung oder beim Lesen eines Gedichtes oder eines anderen Textes. Eigentlich ist es ja auch Aufgabe des Deutschunterrichts, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu fördern und ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu entfalten, sprich den SchülerInnen zu einer phonetischen Kompetenz zu verhelfen. Dieser Aspekt wird im Unterricht einfach leider oft vernachlässigt, auch weil er in der Schule und in der Ausbildung der Lehrpersonen noch zu wenig verankert ist. (vgl. Geißner 1982: 8f.)

Natürlich setzt lautreines, hygienisches und bedeutungsvolles Sprechen in dem/der SprecherIn auch einen bewussten Formungs- und Mitteilungswillen voraus. Das heißt, das Sprechen muss sich durch Gerichtetheit und Intentionalität kennzeichnen, denn ohne Hörer- und Raumbezug ist es sinnlos.

An diesem Punkt ist es mir ein Anliegen nochmals darauf hinzuweisen, dass Phonetik-Unterricht nie zusammenhanglos zu anderen Disziplinen betrachtet werden kann, so wie auch das Sprechen ein komplexer Vorgang ist, an dem der ganze Mensch beteiligt ist. Die Trennung des sprecherischen Gesamtvorgangs ist künstlich und dient in dieser Arbeit rein wissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Zwecken. (vgl. Aderhold/Wolf 2009: 14f.) Dasselbe gilt für die Aufspaltung der eigentlich in engstem Zusammenhang miteinander stehenden (phonetischen) Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens.

Phonetik-Unterricht kann natürlich nicht garantieren, aber durchaus dazu beitragen kann, „für gute Inhalte einen guten Ausdruck zu finden“ (Pabst-Weinschenk 2004: 31). Weil dies schon einen wesentlichen Erfolgsfaktor in der Kommunikation darstellt, ist die Relevanz des Phonetik-Unterrichts augenscheinlich.

Generell ist die gute mündliche und schriftliche Beherrschung der Sprache ein ganz großes Ziel des Deutschunterrichts – hier kann Phonetik-Unterricht ansetzen und einen relevanten Beitrag zur Erreichung dieses Ziels leisten. Außerdem beschäftigen sich die SchülerInnen in der Schule ja viel mit Sprache, auch im Fremdsprachenunterricht, und viele würden vielleicht gerne mehr darüber wissen, wie ihre eigene Sprache überhaupt funktioniert. Alle SchülerInnen haben doch schließlich das Recht, aus der linguistischen und phonetischen Forschung zu profitieren und sich so auch das eigene Lernen zu erleichtern. (Halliday/McIntosh/Stevens 1972: 141f.)

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die in diesem Abschnitt genannten Argumente zumindest ansatzweise den Sinn und Zweck von Phonetik im Deutschunterricht verdeutlichen und zeigen, dass die Vermittlung einer phonetischen Kompetenz im Klassenraum notwendig und gerechtfertigt ist.

3.2 Wie soll Phonetik-Unterricht realisiert werden?

Im vorhergehenden Kapitel konnten die Relevanz und die Sinnhaftigkeit des Phonetik-Unterrichts im Fach Deutsch dargestellt werden. Nun soll in diesem Abschnitt aufgezeigt werden, wie die Phonetik generell in den Deutschunterricht integriert und wie der Phonetik-Unterricht realisiert werden kann. Dabei geht es hier nur um Hinweise allgemeiner Natur, erst im Kapitel 5 werden konkret auch Inhalte und Arbeitsmaterialien vorgestellt. Es gibt nämlich gleichsam

als Basis dafür einige Rahmenrichtlinien, die unabhängig von den jeweiligen Themen im Phonetik-Unterricht beachtet werden sollten, und diese sollen hier kurz beleuchtet werden.

3.2.1 Unterrichtsgestaltung

Zu Beginn soll nochmals betont werden, dass es um die Integration der Phonetik in den Deutschunterricht geht und natürlich nicht um die ausschließliche Beschäftigung mit diesem Fach. Die Gründe und der Nutzen hierfür wurden bereits versucht darzulegen. Phonetische Inhalte sollen bewusst in der Klasse thematisiert und zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden mit dem allgemeinen Ziel der Entwicklung einer phonetischen Kompetenz der SchülerInnen. Je nachdem, wo dann der Schwerpunkt in der Deutschstunde gelegt wird, also z.B. auf das Halten von Referaten, auf die Vorbereitung eines Theaterstücks, auf das gestaltende Vorlesen, auf das Schreiben o.a., variieren natürlich auch die jeweiligen Übungen und Arbeitsformen. Grundsätzlich obliegt es immer der Lehrperson abzuwägen, welche Themen, Aufgaben und Methoden sie als geeignet erachtet für ihre Klasse und ihr obliegt die Vor- und Nachbereitung sowie die Durchführung der Unterrichtseinheit. Es können also hier nur ganz allgemeine Hinweise gegeben werden, für die praktische Realisierung des Unterrichts ist jedoch der oder die DeutschlehrerIn verantwortlich.

Generell gilt im Phonetik-Unterricht wie in allen anderen Unterrichtssituationen auch, für alle am Unterricht Beteiligten möglichst optimale Lernbedingungen zu schaffen. Dabei sollen die Lehrpersonen, die selbst oft monolingual geprägt sind, gerade beim Thema Phonetik auf die Mehrsprachigkeit in der Klasse eingehen und in jedem Themenbezug den mitlaufenden Sprachbezug berücksichtigen. Die Arbeitsformen sollten so ausgewählt werden, dass für die SchülerInnen ein vielseitiger, anspruchsvoller Sprachkontakt entsteht. (Portmann-Tselikas 1998: 58f.) Außerdem sollte Sprach- und Kommunikationsförderung im integrativen (Phonetik-) Unterricht weitgehend unterrichtsimmanent bzw. unterrichtsintegriert erfolgen, d.h. in innerer Differenzierung des Klassenunterrichts. So kann die Entscheidung über die Organisation der Förderung individuell für alle SchülerInnen, in Abhängigkeit von den Lerngegenständen der Klasse und etwaigen Kooperationen mit anderen Lehrpersonen gemeinsam getroffen werden. (Lütje-Klose 1997: 228) Es bietet sich gerade im Phonetik-Unterricht an, neben Einzel- und Partnerübungen auch Gruppen-, Projekt-, und Stationenarbeiten durchzuführen, verschiedene Materialien und Medien (z.B. Bilder, Tonbandaufnahmen, Vorträge mit einer Videokamera filmen usw.) anzubieten und fächerübergreifend zu arbeiten, um bestimmte Themen z.B. parallel zum

Biologie-, Psychologie- oder Musikunterricht zu behandeln. Wichtig ist dabei, dass die SchülerInnen ein solides phonetisches Basiswissen erwerben, aber zugleich auch phonetische Inhalte praktisch anwenden und üben dürfen, denn so wie die Erziehung zum Sprechen nur durch das Sprechen selbst möglich ist (vgl. Drach 1935: 5), so kann auch die phonetische Kompetenz nur durch das Üben phonetischer Fertigkeiten erlangt werden. Dabei steht die Phonetik niemals nur für sich allein und sie ist niemals Selbstzweck, sondern sie verfolgt stets das übergeordnete, globale Ziel der Kommunikationsfähigkeit. Es geht also auch um Stimme, auch um Satzmelodie, Sprechtempo, Pausen usw., aber nicht ausschließlich und es muss beachtet werden, dass diese Befunde immer verbunden sind mit gedanklichen, sprachlichen, charakterlichen, psychosozialen, organisationsstrukturellen u.a. Besonderheiten. (Geißner 2000: 41; 59) Im Phonetik-Unterricht ist also auf die kommunikativ-funktionale Ausrichtung der Übungen zu achten. (Rausch/Rausch 2000: 99)

Grundsätzlich sollte die Phonetik neben abgeschlossenen phonetischen Übungssequenzen zu bestimmten Schwerpunkten prinzipiell in den Unterricht integriert werden, sodass soz. von „Phonetik als Unterrichtsprinzip“ gesprochen werden kann. (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000: 22ff.) Außerdem sollte die Phonetik von Beginn an eine Rolle spielen im Deutschunterricht, aber sie ist auch in höheren Klassen von größter Relevanz. Hier können z.B. ästhetische, stilistische, soziolinguistische, regionalspezifische u.a. Aspekte der Aussprache beleuchtet werden und die SchülerInnen können auf dem aufbauen, was sie in den vorhergehenden Schuljahren bereits an phonetischem Wissen und an phonetischer Kompetenz erworben haben. (vgl. Vorderwülbecke 1992: 24) Wichtig ist, dass die phonetische Kompetenz mit allen anderen Sprachkompetenzen (z.B. linguistische, soziolinguistische, pragmatische Kompetenz) in Verbindung gebracht wird, damit die engen Zusammenhänge zwischen den Sprachebenen deutlich werden und verschiedene Kenntnisse und Fertigkeiten kombiniert werden. Phonetische Mittel sind ja in hohem Maße an der Bewältigung kommunikativer Aufgaben beteiligt, z.B. in Bezug auf Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Die SchülerInnen sollen erkennen, dass phonetische Merkmale für den Sprachgebrauch wichtig sind und phonetische Veränderungen mit lexikalischen und grammatischen eng verknüpft sind. Es können z.B. kombinierte Aussprache-Grammatik- oder Aussprache-Wortschatz-Übungen gemacht werden und es kann bei verschiedenen Gelegenheiten, z.B. bei Diktaten, Textarbeit usw., auf die Aussprache eingegangen werden. Die integrierte Phonetik- bzw. Aussprache-Schulung folgt ja auch z.T. den anderen sprachlichen Kompetenzbereichen im Unterricht, so stellen beispielsweise komplexere syntaktische Strukturen auch höhere Anforderungen an die Bewältigung von Gliederung und Rhythmus und zu

einer komplexen Diskurskompetenz zählt z.B. auch der souveräne Umgang mit suprasegmentalen Mitteln.

Im Phonetik-Unterricht gibt es grundsätzlich keine Progression im herkömmlichen Sinne, weil alle segmentalen und suprasegmentalen Elemente zusammenspielen und wichtig sind, aber prinzipiell sollte den Suprasegmentalia der Vorrang gegeben werden, da sie regulierend auf die Segmentalia einwirken, z.B. was die Quantität und Spannung der Segmente betrifft. (Bose/Hirschfeld/Neuber/Stock 2013: 74f.) Natürlich muss der Phonetik-Unterricht aber einem bestimmten Ablauf folgen, d.h. die Übung einzelner Laute, Akzent- und Intonationsmuster z.B. muss bewusst erfolgen und sich nach einer didaktischen Systematik richten. Ebenso ist es notwendig, die Unterrichtssequenzen genau zu planen, individuell auf die SchülerInnen abzustimmen und unterschiedliche Aufgabenformen und Lernmodi anzubieten. Der Unterricht und die Arbeitsmaterialien sollten sich außerdem auf alle Bereiche der Phonetik erstrecken, also z.B. Einzellaute, Lautkombinationen, Intonation, Akzent, Rhythmus usw., wobei natürlich klar ist, dass nicht alles gleichzeitig geübt werden kann und die einzelnen Themen immer in Bezug zu den jeweiligen Unterrichtsschwerpunkten stehen. (vgl. Vorderwülbecke 1992: 23) Neben den segmentalen und suprasegmentalen Mitteln ist außerdem auch die Laut-Buchstaben-Korrelation ein zentrales Thema im Phonetik-Unterricht. (Bose/Hirschfeld/Neuber/Stock 2013: 74f.) Weiters ist zu beachten, dass Ausspracheunterricht und Phonetik-Unterricht generell nicht ohne intensive Hörschulung zu betreiben sind, denn nur was richtig gehört wird, kann korrekt gesprochen werden. (Näheres dazu im Kapitel 5.4.1 „Hören“) Außerdem und nicht zuletzt gilt zu beachten, dass die Lehrperson im Phonetik-Unterricht durch kein Medium zu ersetzen ist, und zwar nicht nur weil sie die Aufgabe der Organisation und Gestaltung der Unterrichtseinheiten hat, sondern v.a. auch aufgrund ihrer enormen sprachlichen Vorbildwirkung auf die SchülerInnen. (vgl. Vorderwülbecke 1992: 24)

3.2.2 Umgang mit Fehlern

Es ist generell in der Schule sehr wichtig, Fehler zu ermitteln, zu bewerten und zu korrigieren. Das gilt auch für den Deutschunterricht und damit für den in die Deutschstunde integrierten Phonetik-Unterricht. Deshalb soll die Leistungskontrolle hier kurz thematisiert und auch kritisch beleuchtet werden.

Gerade im Phonetik-Unterricht ist der Umgang mit Fehlern besonders diffizil. Das beginnt schon bei der Frage, was fehlerhaft und was noch akzeptabel ist, zumal das nicht immer ein-

deutig zu beantworten ist. Die Entscheidung bleibt letztlich der Lehrperson überlassen und verlangt von ihr viel Wissen, Erfahrung und auch Einfühlungsvermögen. (Dieling 1996: 47f.) Als phonetische Fehler kann man solche definieren, die nicht mit der Standardaussprache übereinstimmen. Dazu zählen nicht nur Fehler, die sich auf einen Einzellaute beziehen, sondern auch solche suprasegmentaler Natur, z.B. fehlerhafte Akzentuierungen oder intonatorische Realisierungen. Grundsätzlich können phonetische Fehler z.B. aus der Laut-Buchstaben-Beziehung entstehen oder aus Interferenzen mit anderen Sprachen, insbesondere bei SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Je besser die phonetischen Fertigkeiten bei den SchülerInnen ausgebildet sind, desto schwieriger wird natürlich auch das Ermitteln etwaiger Fehler. Es ist für die Korrektur des Fehlers sehr nützlich zu wissen, woher er kommt bzw. warum er entstanden ist. Bei der Fehlerermittlung müssen aber natürlich stets diverse Komponenten beachtet werden, z.B. die Sprechsituation, das Individuum mit seiner Sprechstimme und seiner Gefühlslage usw. Sprachfehler, wie z.B. Lispeln oder Stottern, sind auf keinen Fall als phonetische Fehler zu werten. Die Korrektur der Fehler setzt voraus, dass die Lehrperson diese zunächst erkennt und dann auch thematisiert, was natürlich nur vor dem Hintergrund der orthoepischen Regularitäten möglich ist. (vgl. Rausch/Rausch 2000: 46ff.) Näheres dazu folgt im Kapitel 3.2.3. Es kann für die Fehlerermittlung und -korrektur hilfreich sein, Fehlerlisten bzw. Fehlerprotokolle für die einzelnen SchülerInnen zu erstellen, die SchülerInnen mit deren Einverständnis per Diktiergerät oder Videokamera aufzunehmen oder z.B. bei einem Vortrag bestimmte, ausgewählte phonetische Aspekte punktuell zu überprüfen. Außerdem können für die Bewusstmachung der Fehler alle visuellen, taktilen, auditiven und anderen Mittel angewandt werden. (Näheres dazu im Kapitel 5.1) Wichtig ist, dass sich die SchülerInnen dann auch so bald als möglich, z.B. anhand ihrer Tonbandaufzeichnungen und Musteraufnahmen, autonom korrigieren lernen. Hier sind das Feedback und die konstruktive Auseinandersetzung mit den SchulkollegInnen sehr bedeutend.

Schwierig ist auch die Frage nach der Bewertung phonetischer Fehler. Während im Normalfall keinE DeutschlehrerIn Probleme damit hat, grammatische, lexikalische oder andere Fehler anzumerken und auch zu bewerten, ist in der Phonetik die Angst vor etwaigen verletzenden Äußerungen, vermutlich zu Recht, besonders groß. Zunächst muss sich die Lehrperson die Frage stellen, welche Gesichtspunkte die Fehlerbewertung überhaupt bestimmen, also z.B. die kommunikative Relevanz, die funktionelle Relativität, die Verständlichkeit oder doch die phonetische Korrektheit usw. Ob bzw. inwieweit die Lehrperson phonetische Fehler in die Bewertung miteinfließen lässt, ist ihr überlassen. Wichtig ist es jedoch, den SchülerInnen respektvoll und einfühlsam zu begegnen und sanfte Bewertungsformen vorzuziehen. Es geht schließlich darum,

sie zum Sprechen zu ermuntern und sie für die Phonetik zu sensibilisieren und zu motivieren. (vgl. Dieling 1996: 48f.)

An dieser Stelle ist es bedeutend anzumerken, dass es natürlich wichtig ist, phonetische Fehler, sofern sie überhaupt vorhanden sind, zu erkennen, zu thematisieren und zu korrigieren, und zwar nicht nur im Phonetik-Unterricht, sondern auch in allen anderen Unterrichtssituationen. Aber ich möchte generell und besonders auch im Phonetik-Unterricht für ein ressourcenorientiertes und kein fehlerorientiertes Arbeiten plädieren, d.h. jeder einzelne Schüler und jede Schülerin bringt schon viel Wissen und Können mit und dieses kann optimiert werden. Es kann analysiert werden, welche Punkte noch verbesserungswürdig sind, aber in den wenigsten Fällen werden im integrativen Unterricht tatsächlich schwerwiegende phonetische Fehler vorliegen. Das heißt das Augenmerk sollte auf die Ressourcen gelegt werden, die die SchülerInnen schon haben, und mit diesen kann individuell gearbeitet werden. Schließlich geht es im integrativen Phonetik-Unterricht gar nicht so sehr um die Ermittlung und Korrektur von Fehlern als vielmehr um die Konzentration darauf, was jedeR Einzelne schon an Wissen, Fertigkeiten und auch an Wünschen usw. mitbringt, es geht um eine Bewusstmachung phonetischer Inhalte und des eigenen Sprechapparates, um das aktive Gestalten phonetischer Prozesse, um den individuellen Fortschritt und nicht zuletzt auch um die Freude am phonetischen Arbeiten.

3.2.3 Standardlautung

Die Relevanz und Notwendigkeit orthoepischer Regeln für den Phonetik-Unterricht wurde bereits angedeutet und erschließt sich daraus, dass die ganze phonetische Arbeit im Unterricht im Prinzip auf der Orthoepik, also der Lehre der richtigen Aussprache, beruht. Sie ist soz. Basis und Gerüst, an dem etwaige Verbesserungsvorschläge, Übungsaufgaben, Musteraufnahmen usw. erst festgemacht werden. Ein Phonetik-Unterricht oder eine wissenschaftliche Arbeit über Phonetik sind generell ohne Bezug zur Standardsprache und zur Orthoepie kaum denkbar. Nun drängt sich also die Frage nach dem „richtigen“ Deutsch auf und diese soll hier kurz behandelt werden.

Zunächst sollen die Begriffe „Standarddeutsch“ bzw. „Standardsprache“, „Hochdeutsch“ und „Standardlautung“ definiert werden. Im Volksmund wird oft der Terminus „Hochdeutsch“ verwendet, der sich etymologisch auf die südliche Region des deutschsprachigen Raumes bezieht und so im Gegensatz zum niederdeutschen Sprachraum steht. Dieser Terminus ist als räumlich-dialektaler Begriff zu verstehen, weil er die mittel- und oberdeutschen Mundarten bezeichnet, d.h. die dialektalen Merkmale von Mittel- und Oberdeutschland als hochdeutsche Spracheinheit

zusammenfasst. Der hochdeutsche Sprachraum hat sich historisch aus der zweiten Lautverschiebung entwickelt und unterscheidet sich dadurch auch vom niederdeutschen Sprachraum. Diese Entwicklung macht deutlich, dass das Deutsche keineswegs eine homogene Einheitssprache darstellt, sondern geografisch-räumlich und schichtspezifisch, also in gesellschaftlich-soziologischer Hinsicht, variiert. Seit den 70er Jahren wird statt des Begriffs „Hochsprache“ das Wort „Standarddeutsch“ oder „Standardsprache“ verwendet. Die Standardsprache umfasst die Gesamtheit der sprachlichen Erscheinungen, also die Lautebene, Grammatik, Pragmatik und die Lexik. Sie wurde in neuerer Zeit stark durch die Massenmedien verbreitet, angefangen von Luthers Bibelübersetzung bis hin zu Zeitungen, Radio und Fernsehen, und wird heute hauptsächlich durch die staatlichen Bildungssysteme (z.B. Schule, Universität) an alle Sprachschichten vermittelt. Der Terminus „Standardlautung“ hingegen bezieht sich nur auf die phonetische Ebene, d.h. auf die richtige Hervorbringung der Sprachlaute und ihre normierte Beschreibung. Dieser Begriff referiert also primär auf die gesprochene Sprache. (Ehrlich 2008: 10-15) Natürlich gibt es neben der Standardaussprache noch verschiedene andere Sprachformen bzw. Formstufen (z.B. Umgangssprache, Dialekt, Bühnensprache usw.), die je nach konkreter Sprechsituation angewendet werden. (vgl. Meinhold 1973: 10) Bei einer Rede vor einem großen Publikum z.B. ist eher eine Sprachform erforderlich, die gut verständlich ist, bei der differenziert artikuliert wird und dialektale Wörter und Formulierungen vermieden werden. Im privaten Gespräch mit einem guten Freund z.B. sind eine nachlässigere Artikulation, die Verwendung von Dialekt, Ellipsen usw. hingegen durchaus erlaubt. (Altmann/Ziegenhain 2010) Aufgabe des Phonetik-Unterrichts muss es also u.a. auch sein, den SchülerInnen die situationsadäquate Verwendung von Sprachform und Sprachregister zu lehren. Dabei wird vor allem die Vermittlung der Standardsprache und Standardlautung eine zentrale Rolle spielen und dieser Punkt leitet über zur Frage nach den orthoepischen Aussprachenormen.

Die heutigen Aussprachenormen sind eine Folge staatlicher, wissenschaftlicher, kultureller und sonstiger Eigenentwicklungen, die letztlich auf die besondere Stellung der deutschen Standardsprache zurückzuführen sind. Die deutsche Standardlautung umfasst drei, als Standard geltende Aussprachenormen. Zu diesen standardsprachlichen Aussprachevarianten werden die Regeln gezählt, welche in den Kodizes „Siebs – Deutsche Aussprache“, „Duden-Aussprachewörterbuch“ und „Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache“ verzeichnet sind. Diese drei gelten heute als Standardwerke für die geregelte deutsche Aussprache, obwohl die Regeln sich z.T. stark voneinander unterscheiden. (Ehrlich 2008: 7)

Historisch ist die Entwicklung der Aussprachenorm sehr interessant. Sie hängt unmittelbar mit dem Beginn des neusprachlichen Unterrichts und mit der Entstehung der neuen wissenschaftlichen Disziplin der Phonetik zusammen, welche in Deutschland mit Eduard Sievers' „Grundzüge der Lautphysiologie (Phonetik)“ von 1876 und in England mit Henry Sweets „A Handbook of Phonetics including a popular exposition of the principles of spelling reform“ von 1877 eingeläutet wird. Diese beiden Ereignisse geben u.a. den Anlass zur internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Orthoepie und Orthographie, wobei zunächst ein Notationssystem zur Kodifizierung des Aussprachestandards geschaffen werden musste. So wurde denn 1886 „The Phonetic Teachers' Association“ bzw. 1889 „L'association phonétique internationale“ (API) gegründet und das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) entstand. (Hakkarainen 1995: 15f.) Auf seine große Bedeutung und Funktion auch für den Phonetik-Unterricht wurde bereits im Kapitel 2.4 eingegangen.

Für die Entwicklung der Aussprachenorm waren zwei Personen von zentraler Bedeutung, nämlich Wilhelm Viëtor (1850-1918) und Theodor Siebs (1862-1941). Die beiden vertraten unterschiedliche Normbegriffe, welche hier kurz thematisiert werden sollen. Grundsätzlich kann Sprachnormung auf einem schriftlichen bzw. lautlichen Festhalten des festgestellten Sprachgebrauchs basieren, wobei man von deskriptiver oder empirischer Norm spricht, oder auf der Vorstellung vom „richtigen“ Sprachgebrauch, der von außen bewusst gesteuert wird. In diesem Fall handelt es sich um eine präskriptive, ideale Norm. Die deutsche Aussprachenorm ist dem letzteren Normbegriff zuzuordnen. Sie ist das Ergebnis einer bewussten Standardisierung und wurde im Laufe der Zeit sowohl deskriptiv (Viëtor) als auch präskriptiv (Siebs) gesteuert. (Hakkarainen 1995: 13f.)

Viëtor setzte den Anfang in der Diskussion um eine Lautungsnormung mit seinem Aussprachebuch „Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung“ (1885). Im Jahr 1912 publizierte er sein „Deutsches Aussprachewörterbuch“, welches „Beobachtungen und Umfragen bei Gebildeten“ aus verschiedenen Teilen des deutschen Sprachraums zur Grundlage hat. In diesem Werk verwendete Viëtor bereits die IPA-Transkription. Auch das 1964 in der DDR mit der ersten Auflage erschienene „Wörterbuch der deutschen Aussprache“ basierte auf den Ergebnissen empirischer Untersuchungen und zeigte so entsprechende Realitätsnähe, orientierte sich also größtenteils an seiner Vorgehensweise. (Altmann/Ziegenhain 2000: 54) Viëtor hat übrigens auch für die Fremdsprachendidaktik Bedeutendes geleistet. Mit seinem Ausspruch „Der Sprachunterricht muß [sic] umkehren“ (1882) setzte er sich dafür ein, dass die mündlichen Fertigkeiten ein größeres Gewicht bekommen, wodurch auch Fragen der Aussprache an Bedeutung gewannen. (Dieling 1996: 12)

Siebs hingegen stützte sich in seiner Normierung auf die Sprache der Schaubühne, des Theaters, und schlug als Norm die exklusive Bühnensprache vor, die wenig mit der sprachlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit zu tun hatte. 1898 wurden die Ergebnisse der Beratungen der Siebschen Kommission im Werk „Deutsche Bühnensprache“ festgehalten. (Hakkarainen 1995: 13-17) Es folgten Bearbeitungen, Änderungen des Titels und neue Auflagen, im Jahr 1922 schließlich wurde auf einer Konferenz in Berlin die Bühnenaussprache zur „offiziellen deutschen Hochsprache“ erklärt und 1969 erfolgte die 19. Auflage des Aussprachewörterbuchs von Siebs mit dem Titel „Deutsche Aussprache“ und dem Untertitel „Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch“. Hier erfolgt also eine differenziertere Betrachtungsweise der sprachlichen Realisation zwischen Bühnensprache und einer gemäßigten Variante, die auch im Alltag Verwendung findet. Eine ähnliche Unterscheidung findet sich im Übrigen auch in der zweiten Auflage des Duden-Aussprachewörterbuchs von 1974 und im „Großen Wörterbuch der deutschen Aussprache“ von 1982. Weitere Auflagen des Duden-Aussprachewörterbuches bis 2005 brachten keine substantiellen Änderungen. Die Modifikationen dienen, ähnlich wie bei den Neuauflagen des Siebs, dem Ziel der realitätsgetreueren Darstellung der Lautung. Dennoch besteht auch heute noch eine Diskrepanz zwischen der Lautungsnorm und der standardsprachlichen Lautungsrealität. Generell gilt, dass die Standardlautung bestimmte Merkmale aufweisen soll. Sie sollte z.B. eine Gebrauchsnorm darstellen, die der Sprechwirklichkeit einer möglichst großen Zahl von SprecherInnen nahekommt, sie sollte überregional sein, also keine typisch landschaftlichen bzw. regionalen Ausspracheformen enthalten, sie sollte relativ einheitlich und auch schriftnah sein – wobei diese Forderung auf die historische Tatsache zurückgeht, dass die deutsche Einheitssprache zuerst schriftlich realisiert wurde, und heute nicht mehr tragbar ist – und ihre Aussprache sollte möglichst deutlich sein. Es bleibt festzuhalten, dass diese Forderungen auch heute noch kaum einzuhalten sind. (Altmann/Ziegenhain 2010: 54ff.) Außerdem gibt es natürlich auch standardsprachliche, nationale Varianten (z.B. deutsche, österreichische, schweizerische u.a.). Je nach geographischer Lage und je nachdem, was für die SchülerInnen relevant ist, wird man sich auch im Phonetik-Unterricht mehr mit bestimmten Varianten beschäftigen, z.B. indem mit landessprachlichen Fernseh-Sendungen, Tonaufnahmen, Wörterbüchern usw. gearbeitet wird. (vgl. Spalek/Domke 2012: 167)

Im Phonetik-Unterricht ist es also natürlich wichtig und wünschenswert, sich auf die Standardsprache und die Standardlautung zu beziehen, sie den SchülerInnen vorzusprechen und zu vermitteln. Gleichzeitig müssen die Begriffe des Standarddeutsch und der Aussprachenorm aber auch kritisch betrachtet und mit den SchülerInnen problematisiert werden.

3.3 Phonetik im österreichischen Schulsystem

In diesem Teilkapitel soll untersucht werden, ob bzw. inwieweit die Phonetik im österreichischen Schulsystem verankert ist. Das heißt es soll herausgefunden werden, ob es etwaige Hinweise und Vorgaben in Bezug auf die Relevanz bzw. Durchführung des Phonetik-Unterrichts in der staatlichen österreichischen Schule gibt. Um die Analyse etwas einzugrenzen und den Rahmen nicht zu sprengen wird dabei, auch hinsichtlich der ebenfalls an der AHS durchgeführten empirischen Studie, der Schwerpunkt auf die allgemeinbildenden höheren Schulen gelegt. In vielen Fällen kann jedoch eine direkt Parallele zu den berufsbildenden höheren Schulen gezogen werden. Insofern kommt der Untersuchung einen exemplarischen Charakter zu. Im Folgenden sollen zum einen die normativen Vorgaben und zum anderen die Ausbildung der Deutsch-Lehrenden in Bezug auf die Phonetik als Unterrichtsgegenstand analysiert werden.

3.3.1 Normative Vorgaben

Um festzustellen, welchen Stellenwert die Phonetik im österreichischen Schulsystem bzw. konkret in den Klassenräumen und Deutschstunden der Republik einnimmt, müssen die normativen Richtlinien dazu untersucht werden. Hier sollen drei relevante verbindliche Vorgaben beispielhaft ausgewählt und hinsichtlich der Rolle der Phonetik im integrativen Deutschunterricht kurz analysiert werden.

1. Lehrplan (AHS)

Der Lehrplan stellt einerseits „die für die Einheitlichkeit und Durchlässigkeit des Schulwesens notwendigen Vorgaben dar und eröffnet andererseits Freiräume, die der Konkretisierung am Standort vorbehalten sind.“ Außerdem dient der Lehrplan als Grundlage u.a. für die inhaltliche und methodische Unterrichtsorganisation, für die „Berücksichtigung der individuellen Interessen und persönlichen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler“ und generell für die Ausrichtung der Schule, der schulparterschaftlichen Gremien und das Bildungsangebot.

Der Lehrplan gliedert sich in mehrere Teile, nämlich Allgemeines Bildungsziel, Allgemeine Didaktische Grundsätze, Schul- und Unterrichtsplanung, Stundentafeln und die für die einzelnen Unterrichtsfächer konzipierten Lehrpläne.

(https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html) Zuerst soll der Allgemeine Teil (erster bis dritter Teil der Anlage A der Verordnung), der für die gesamte AHS gilt,

hinsichtlich etwaiger Hinweise auf die Relevanz der Phonetik durchforstet werden, dann folgen die jeweiligen Lehrpläne für den Deutschunterricht in der Unter- und Oberstufe.

a) Allgemeiner Teil

Im Punkt 2 steht, dass es u.a. der gesetzliche Auftrag der Schule ist, den SchülerInnen eine „umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln“ und sie beim „Erwerb von Wissen [und] bei der Entwicklung von Kompetenzen“ zu unterstützen. In diesem Zusammenhang wage ich zu behaupten, dass die Phonetik als Grundpfeiler einer Sprache durchaus zur Allgemeinbildung zu zählen ist und auch die phonetische Kompetenz als solche im Unterricht anzustreben ist. Des Weiteren wird auf den „europäischen Integrationsprozess“, die „Internationalisierung der Wirtschaft“ und die „interkulturelle Begegnung“ und –Kompetenz hingewiesen sowie auf das Ziel der „sicheren Verwendung der Unterrichtssprache“ im integrativen und interkulturellen Unterricht. Auch in diesem Kontext kommt der Phonetik eine enorme Bedeutung zu. Außerdem sollen die SchülerInnen Fähigkeiten entwickeln, die später für sie in Ausbildung und Beruf relevant sind, z.B. für die „Bewältigung kommunikativer [...] Aufgaben“. Auch die neuen technischen und medialen Mittel sollen im Unterricht auf adäquate Art und Weise nutzbar gemacht werden. Sie können z.B. auch im integrativen Phonetik-Unterricht ihre sinnvolle Verwendung finden. Außerdem soll im Unterricht fachspezifisch sowie fächerübergreifend gearbeitet werden, was dem Phonetik-Unterricht zu Gute kommt. Im Lehrplan sind weiters die diversen Unterrichtsprinzipien verzeichnet, zu denen in Bezug auf die Phonetik u.a. auch „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“ und „Lese- und Sprecherziehung“ zählt, außerdem ist einer von fünf Bildungsbereichen ausschließlich dem Thema „Sprache und Kommunikation“ gewidmet. Im Bildungsbereich „Gesundheit und Bewegung“ hingegen steht geschrieben, dass „das Bewusstmachen von Verantwortung für den eigenen Körper“ und ein ganzheitlicher Gesundheitsbegriff zu fördern sind, d.h. hier kann auch Phonetik mit der Bewusstmachung des Sprechapparates, der Lehre vom stimmhygienischen Sprechen und dem bewussten Einsatz von Körper und Stimme ansetzen.

Im zweiten Teil des Lehrplans geht es um die Allgemeinen Didaktischen Grundsätze, zu denen z.B. die Integration und das Interkulturelle Lernen zählen. Hier geht es etwa darum, durch den Umgang mit den verschiedenen Ausdrucksformen (z.B. Sprache) die gegenseitige Akzeptanz und Achtung zu fördern, die Mehrsprachigkeit in der Klasse positiv zu nutzen und die „Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen“. Auch hier kann der integrative

Phonetik-Unterricht positiv ansetzen. Des Weiteren wird auf die Förderung durch Differenzierung und Individualisierung sowie auf das „Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung“ (z.B. „projektartige und offene Lernformen“) eingegangen, damit sich alle SchülerInnen bestmöglich entfalten können. Sie sollen schrittweise auch selbst „Verantwortung für die Entwicklung ihrer [...] Kompetenzen übernehmen“, z.B. durch selbstständige Kontrolle der Arbeitsprozesse. Diese Grundsätze entsprechen der in dieser Arbeit vorgestellten und empfohlenen Arbeitsweise im Phonetik-Unterricht. Außerdem ist im Lehrplan festgehalten, dass der Präsentationskompetenz ein besonderes Augenmerk zukomme. (https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html) Auch in diesem Zusammenhang spielt der Phonetik-Unterricht eine besonders große Rolle.

b) Lehrplan Deutsch AHS Unterstufe

Hier soll der für die AHS Unterstufe verfasste Lehrplan für das Fach Deutsch in Bezug auf die Relevanz der Phonetik analysiert werden.

Im Deutschunterricht soll „die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache“ gefördert werden, außerdem sollen sie u.a. lernen, „sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen“. Wichtig sind auch ein Einblick „in Struktur und Funktion von Sprache“ sowie ein richtiger „mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch“. Gefordert werden außerdem ein fächerübergreifendes Arbeiten und die angemessene Berücksichtigung von „Sprach- und Schreibnormen [...] in allen Verwendungszusammenhängen“. Die Phonetik spielt in all diesen Bereichen entscheidend mit. Zudem ist der Kompetenz des Sprechens ein eigener Abschnitt gewidmet. Die SchülerInnen sollen sich z.B. „auf die jeweilige Sprechsituation einstellen“, sie sollen verschiedene Redeformen ausprobieren, die „Wirkungsweise verschiedener verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel erleben“, sie sollen sich das eigene Gesprächsverhalten bewusst machen und sie sollen „Gelegenheiten zum Sprechhandeln“ so oft wie möglich nutzen. Auch in Bezug auf das Schreiben, die Sprachbetrachtung und den Rechtschreibunterricht wird auf die Sprachrichtigkeit, den Bau und die Funktion von Sprache, die Sprachnormen und Lautung referiert. Die Phonetik spielt schließlich auch in den anderen sprachlichen Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Weiters werden besondere Leitlinien für den mehrsprachigen, also integrativen Unterricht angegeben, die explizit auf die Entwicklung der (auch phonetischen) Fertigkeiten des Hörverstehens, Leseverstehens, Sprechens und Schreibens abzielen. So werden z.B. Hörübungen empfohlen, die etwa das Globalverständnis oder das Detailverständnis üben und auch „für die Laut- und Ausspracheschulung

eingesetzt“ werden können. Ein Schwerpunkt soll außerdem auf der „Schulung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit“ liegen, wobei die SchülerInnen sprachliche Mittel selbstständig einsetzen und Sprachnormen einhalten sollen sowie „Aussprache und Intonation, [...] Lautsicherheit, [...] Rhythmus, Melodieführung und Sprechtempo“ üben sollen. Auch beim lauten Lesen ist auf „Aussprache, Intonation und Sprachrhythmus“ zu achten und die Laut-Buchstaben-Beziehung soll verinnerlicht werden. Ferner wird auch beim Rechtschreiben auf die Phonetik eingegangen, so sollen z.B. die „Laut-Buchstaben-Entsprechungen“ berücksichtigt und evtl. kontrastive Vergleiche zur Fehlerbehebung durchgeführt werden. Was den zu vermittelnden Lehrstoff betrifft, so sind von der ersten bis zu vierten Klasse AHS folgende Themen relevant, nämlich die „Sprache als Grundlage von Beziehungen“, als „Trägerin von Sachinformationen aus verschiedenen Bereichen“, die „Sprache als Gestaltungsmittel“ und „Sprachbetrachtung und Rechtschreibung“. In all diesen Punkten, v.a. im dritten und auch vierten, spielt die Phonetik eine wichtige Rolle. So sollen die SchülerInnen z.B. „kreative sprachliche Gestaltungsmittel kennen lernen“, mündlich erzählen lernen und „erzählerische Mittel einsetzen, um Texte bewusst zu gestalten“. Außerdem sollen sie „durch kreativen Umgang mit Lauten, Wörtern, Sätzen oder Texten Möglichkeiten sprachlicher Gestaltung erleben und erproben.“ (https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html)

c) Lehrplan Deutsch AHS Oberstufe

Auch im Lehrplan für das Fach Deutsch an allgemeinbildenden höheren Schulen der Oberstufe spielt die Phonetik eine relevante Rolle. Schon in der Einleitung heißt es, dass es Aufgabe des Deutschunterrichts ist, „die Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern“. Unter anderem sollen sich die Lernenden an „sprachlichen Normen und Abweichungen [...] orientieren“, sie sollen „Einblicke in Struktur, Funktion und Geschichte der deutschen Sprache gewinnen“, einen bewussten und reflektierten Umgang mit Sprache erlernen und „sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einsetzen“. Die mündliche Kompetenz spielt neben der Textkompetenz, Medienkompetenz usw. eine wichtige Rolle und kann z.B. auch durch szenische Gestaltungen geübt werden. Durch „Gesprächserziehung ist die Entwicklung der Persönlichkeit und die Sprachhandlungskompetenz [...] zu fördern“, außerdem sollen diverse „Gesprächs- und Redeformen“ ausgelotet werden. Als „integrales Prinzip aller Bereiche des Deutschunterrichts“ ist die Sprachreflexion zu nennen, welche z.B. „das Nachdenken über den Bau, die Funktionsweise und die Verwendungsbedingungen

von Sprache“ impliziert. Als wichtiger Bestandteil der Sprache kann die Phonetik z.B. auch in diesem Kontext thematisiert werden.

Der von der fünften bis zur achten Klasse zu vermittelnde Lehrstoff lässt sich folgenden Themenbereichen zuordnen: mündliche Kompetenz, schriftliche Kompetenz, Textkompetenz, literarische Bildung, mediale Bildung und Sprachreflexion. Zur Entwicklung dieser Zielkompetenzen sind auch ein Basiswissen über Phonetik und der Aufbau einer phonetischen Kompetenz nötig. So soll im Deutschunterricht z.B. das Hörverständnis geübt werden und verschiedene Sprechsituationen und Sprechanlässe sollen adäquat bewältigt werden, indem z.B. „auf die Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks“ sowie auf „Gliederung, Prägnanz und anregende Zusätze“ geachtet wird. Die SchülerInnen sollen u.a. außerdem präsentieren und frei vortragen können, sie sollen „verschiedene sprachliche Register einschließlich der – österreichischen – Standardsprache beherrschen“, „vorbereitet und spontan sprechen“ können sowie „Mittel der Rhetorik nutzen“.

(https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html)

2. GERS

Als Zweites soll der GERS, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, als verbindliche Grundlage für den Sprachunterricht bezüglich der Phonetik betrachtet werden. Der GERS ist „ein didaktisch orientiertes Rahmenwerk zur Beschreibung der Sprachenkompetenz von Fremdsprachenlernenden“, der vom Europarat für die Motivation zum Fremdsprachenlernen und –lehren und zur Erhaltung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Europas initiiert wurde. (www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf)

Als für den Fremdsprachenunterricht konzipiertes Werk zielt er in erster Linie natürlich nicht auf die Verwendung im Deutschunterricht an Österreichs Schulen ab. Der Grund, warum der GERS hier aber doch kurz erwähnt werden soll, ist der, dass es in der Realität keine homogene Lerngruppe gibt, auch nicht in sprachlicher Hinsicht. Je nach geographischer Lage und Schultyp variieren natürlich die Zahlen derjenigen SchülerInnen, welche eine andere Erstsprache als Deutsch haben, aber in der realen Unterrichtspraxis gibt es kaum eine Klasse, in der die deutsche Standardsprache als Erstsprache aller SchülerInnen fungiert. Deshalb kann der GERS auch für den integrativen Deutschunterricht relevante Anregungen und nützliche Leitlinien bieten.

In der Tat ist der GERS in Österreich heute das bestimmende Kompetenzmodell für den Fremdsprachenunterricht – fast alle Lehrpläne, die Bildungsstandards und die sich in Entwicklung befindende standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung für lebende Fremdsprachen an

der AHS beziehen sich darauf und auch im außerschulischen Sprachenlernen spielt der GERS eine immer größere Rolle. Ein wichtiger Verdienst des GERS ist „die Fokussierung auf die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden auf sechs ansteigenden Referenzniveaus in Form von „Kann-Beschreibungen“ (Deskriptoren)“. Sie bieten eine bessere Nachvollziehbarkeit und mehr Transparenz der Lernziele sowie eine solide Planungshilfe für den Unterricht. (www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf)

Die zentralen Themen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (2001) sind die Mehrsprachigkeit und die kulturelle Kompetenz, wobei die Phonetik und die Kommunikationsfähigkeit in vielen Punkten explizit miteinbezogen und die zu vermittelnden Grundlagen genauer beschrieben werden. So wird etwa hinsichtlich der „Beherrschung der Aussprache und Intonation“ (117) eine recht detaillierte Skala für die diversen Lernstufen vorgegeben. Die phonetischen Fertigkeiten werden als Grundlage für das Sprechen und Hören, sprich für die „kommunikativen Sprachprozesse“ betrachtet. Weiters werden im Abschnitt „Phonologische Kompetenz“ (117) u.a. folgende „Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion“ angeführt:

- lautliche Einheiten (Phoneme und Allophone)
 - phonetische Merkmale (z.B. stimmhaft, nasal, gerundet, plosiv usw.)
 - phonetische Zusammensetzung von Wörtern (z.B. Silbenstruktur, Wortakzent)
 - Satzphonetik bzw. Prosodie (z.B. Satzakzent, Satzrhythmus, Intonation)
 - phonetische Reduktion (z.B. Vokalabschwächung, starke und schwache Formen, Elision, Assimilation)
- (Lemke 2006: 31)

Im GERS spielt die Phonetik also eine sehr zentrale Rolle und obgleich er für den Fremdsprachenunterricht konzipiert worden ist, kann er u.U. auch einige interessante Hinweise und Richtlinien für den integrativen Deutschunterricht bieten.

3. Bildungsstandards

In diesem Abschnitt soll herausgefunden werden, ob die Bildungsstandards Aufschluss über die Relevanz der Phonetik im integrativen Deutschunterricht geben.

Bei den Bildungsstandards handelt es sich um konkret formulierte Lernergebnisse, die aus den Lehrplänen abgeleitet sind und jene Kompetenzen festlegen, die die SchülerInnen in der AHS

bis zum Ende der vierten Schulstufe in Mathematik und Deutsch sowie bis zum Ende der achten Schulstufe in Mathematik, Deutsch und Englisch und in der BHS bis zur 13. Schulstufe in Deutsch erworben haben sollen. Die Bildungsstandards beschreiben also die erwünschten Lernstände der SchülerInnen und machen so die Bildungsziele transparent und vergleichbar. Außerdem dienen sie den Lehrpersonen als Orientierung und konkretisieren die Zielsetzungen des Lehrplans. Mit der Einführung der Bildungsstandards wird im österreichischen Schulsystem mehr Verbindlichkeit angestrebt, es sollen grundlegende Kompetenzen der SchülerInnen sichergestellt und eine nachhaltige Ergebnisorientierung in Planung und Durchführung des Unterrichts bewirkt werden. Durch regelmäßige Überprüfungen soll der Kompetenzstand der Lernenden festgestellt und mit den angestrebten Bildungsstandards verglichen werden, um die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar zu machen. Mit diesen Überprüfungen und mit der Entwicklung und Implementierung der Bildungsstandards wurde das BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) vom Unterrichtsministerium betraut. (<https://www.bifie.at/bildungsstandards>)

Für die AHS ist der Kompetenzbereich Deutsch für die achte Schulstufe relevant. Die anzustrebenden Bildungsstandards sind verschiedenen Kompetenzbereichen zugeordnet, nämlich dem Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen, dem Kompetenzbereich Lesen, dem Kompetenzbereich Schreiben und dem Kompetenzbereich Sprachbewusstsein. Die Bildungsstandards werden in jeder dieser Kategorien genauer beschrieben und aufgelistet, wobei die Phonetik natürlich vor allem im ersten Kompetenzbereich „Zuhören und Sprechen“ eine große Rolle spielt, aber auch in die anderen Kompetenzbereiche miteinfließt. So z.B. steht unter dem Punkt „Sprachbewusstsein“, dass die SchülerInnen verschiedene Sprachebenen (z.B. Dialekt, Standardsprache, Umgangssprache usw.) unterscheiden können und an die kommunikative Situation anpassen sollen. Was den Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen betrifft, so geht es hier hauptsächlich darum, durch das „Zuhören gesprochene Texte (auch medial vermittelt) [zu] verstehen, an private und öffentliche Kommunikationssituationen angepasste Gespräche [zu] führen und mündliche Präsentationen durch[zuführen“. Konkret sollen die SchülerInnen beispielsweise „stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation“ erkennen und „in Gesprächen und Präsentationen angemessen anwenden“. Außerdem sollen sie z.B. „in freier Rede und gestützt auf Notizen Ergebnisse und Inhalte sach- und adressatengerecht vortragen“ können, „artikuli-

sprechen“ können und „die Standardsprache benutzen“ können. (<https://www.bifie.at/node/325>) Die Fertigkeiten des Sprechens und Zuhörens, welche den Zielen der Gesprächskompetenz bzw. mündlichen Kommunikationskompetenz zuzuordnen sind, beziehen sich natürlich auf ein ganzes Bündel von Teilkompetenzen (vgl. Behrens/Bremerich-Vos/Krelle/Böhme/Hunger 2014: 21), zu denen aber auch phonetische dazugehören. In den Bildungsstandards werden also explizit auch phonetische Fertigkeiten und Kompetenzen erwartet bzw. angesprochen, welche folglich entsprechend im Deutschunterricht vermittelt werden können bzw. müssen.

In einem Pilotprojekt im Jahre 2010 wurden außerdem auch für die Berufsbildung Bildungsstandards festgelegt, welche die gewünschten Kompetenzen der SchülerInnen der 13. Schulstufe in Deutsch festlegen. Auch hier wird explizit eine phonetische Kompetenz erwartet, so steht z.B. im Kompetenzbereich „Sprachbewusstsein“, dass die SchülerInnen Varietäten des Deutschen einordnen können sollten und sich also mit Themen wie „Akzente, Dialekte, Soziolekte, regionale Umgangssprache“ usw. beschäftigen sollten. Im Kompetenzbereich Lesen hingegen wird z.B. das gestaltende, laute Lesen als Kompetenz gefordert. Konkret sei hier auf „deutliche Aussprache, lautliches Strukturieren und Modulieren [und] adressatenbezogenes und situationsadäquates“ Lesen zu achten. Auch dem Sprechen ist ein eigener Kompetenzbereich gewidmet. Hier geht es z.B. darum, „Stil- und Sprachebenen [z.B. Dialekt, Standardsprache, Umgangssprache usw.] unterscheiden und situationsangemessen einsetzen“ zu können, „Äußerungen durch para- und nonverbale Ausdrucksmittel [zu] unterstützen“ - als Beispiele werden „Satzmelodie“ und „Körpersprache“ genannt – und „wirkungsvoll rezitieren“ zu können, womit ein „kreativer Umgang mit Lauten, Wörtern und Texten [sowie] schauspielerische Aktivitäten“ gemeint sind. Interessant ist auch, dass das Zuhören als eigener Kompetenzbereich genannt wird. Die SchülerInnen sollen z.B. „Gestaltungsmittel gesprochener Sprache verstehen“ und „paraverbale und nonverbale Äußerungen“, wie Körpersprache und Stimmführung, wahrnehmen. Die Fertigkeit des Hörens wird hier als „Voraussetzung für die Kompetenzbereiche Sprechen und Schreiben“ erkannt.

(http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Pilotbroschuere_Deutsch_Juli2010.pdf)

Fazit:

Im Lehrplan gibt es sei es im Allgemeinen Teil, als auch im fachspezifischen Teil für die Unter- und Oberstufe durchaus einige Richtlinien und Hinweise, die konkret auf phonetische Inhalte

und Fertigkeiten verweisen und somit den integrativen Phonetik-Unterricht in der Deutschstunde nicht nur legitimieren, sondern als notwendig erscheinen lassen. Weiters liefert der für den Fremdsprachenunterricht vom Europarat entwickelte „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ auch für den integrativen Deutschunterricht interessante Erkenntnisse und räumt der Phonetik einen wichtigen Platz im Unterricht bzw. in den Lernzielen ein. Auch in den Bildungsstandards bleibt die Phonetik nicht unberücksichtigt, sondern es werden gezielt phonetisches Wissen und phonetische Fertigkeiten und Kompetenzen erwartet. Für den integrativen Phonetik-Unterricht in der Deutschstunde bedeutet das, dass er – in sinnvoller Organisation und Gestaltung, vor dem Hintergrund der jeweiligen Vorgaben und in Abstimmung mit den Beteiligten bzw. den anderen Lerninhalten und Unterrichtsgegenständen – nicht nur durchaus legitim, sondern für die Erreichung der verbindlichen Lernziele und Kompetenzen sogar absolut notwendig ist.

3.3.2 Ausbildung der Deutsch-Lehrenden

Der Unterricht steht und fällt soz. mit der jeweiligen Lehrperson und das gilt für die Phonetik mindestens so sehr wie für alle anderen Unterrichtsgegenstände. Hier sollen also die zentrale Leitfigur des Phonetik-Unterrichts, nämlich der bzw. die jeweilige DeutschlehrerIn, sowie deren Ausbildung in Bezug auf die Phonetik genauer betrachtet werden.

Trotz der neuen technischen Hilfsmittel, der Medien und immer neuen Lehrbücher ist und bleibt die jeweilige Lehrperson der wichtigste Faktor im Unterricht, denn von ihrem Wissen und Können, Talent, Fleiß, Engagement und von ihrer Persönlichkeit hängt zu einem Großteil der Unterrichtserfolg ab. Das gilt auch und insbesondere für den Phonetik-Unterricht, schließlich hat die Lehrperson in keinem anderen Fach eine so starke Vorbildwirkung auf die SchülerInnen. Das bedeutet, dass im Grunde alle Sprachlehrenden (Fremdsprachen und auch Deutsch als Muttersprache) auch PhonetikerInnen sind. Wie gut sie sind, hängt nicht zuletzt von deren Ausbildung ab, denn die Lehrperson muss über spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem Gebiet der Phonetik verfügen. Sie sollte mit der Phonetik und Phonologie der deutschen Sprache vertraut sein, Kenntnisse über die Grundlagen des Hörens und Sprechens, über Perzeptions- und Artikulationsmodelle sowie über die Beziehungen zwischen den einzelnen Fertigkeiten erworben haben. Des Weiteren sollten sich angehende Deutsch-Lehrende schon während der Ausbildung mit relevanten phonetischen Themen, wie z.B. der Intonation und Lautung des Deutschen, der Lautphysiologie, der Laut-Buchstaben-Korrelation, der Transkriptionsmöglichkeiten (z.B. IPA), der Ausspracheregeln und der deutschen Standardsprache bzw. Standardaussprache mit

den diversen Varianten beschäftigen. (Dieling 1996: 18f.) Schließlich sind die Aufgaben der Lehrperson im Phonetik-Unterricht sehr vielfältig und komplex. Sie muss in Abhängigkeit vom Lernstand und Alter der SchülerInnen auf adäquate Art und Weise phonetische Regeln und Kenntnisse vermitteln, z.B. über die phonetischen Strukturen und Merkmale des Deutschen. Dabei muss sie die konkreten Lernbedingungen in der Klasse (z.B. Zeitrahmen und Gruppengröße) sowie die Zielgruppenspezifika (z.B. Lernziele, Alter) optimieren und für die SchülerInnen Ziele, Inhalte und Methoden des Phonetik-Unterrichts festlegen. (Bose/Hirschfeld/Neuber/Stock 2013: 78) Die für die jeweilige Klasse geeigneten Übungen und Materialien müssen ausgesucht bzw. selbst entwickelt werden und es soll für eine ausreichende Automatisierung gesorgt werden. Auch etwaige Fehleranalysen sind im Phonetik-Unterricht sehr wichtig und müssen von der Lehrperson vorgenommen werden, welche sich in einer mehrsprachigen Klasse außerdem Grundkenntnisse über die phonetischen und phonologischen Merkmale der Erstsprache der SchülerInnen aneignen sollte. Schließlich müssen Ausspracheabweichungen erkannt, bewusst gemacht und korrigiert werden, wobei die Lehrperson feinfühlig, motivierend und wirkungsvoll eingreifen soll. Der oder die DeutschlehrerIn soll außerdem gezielt die Hör- und Aussprachefertigkeiten sowie andere phonetische Fertigkeiten der SchülerInnen verbessern und zugleich natürlich selbst sprachliches und sprecherisches Vorbild sein, d.h. frei von Stimmstörungen, Sprechfehlern oder dialektalen Auffälligkeiten sprechen können. Dies setzt natürlich solide phonetische Kenntnisse und Kompetenzen sowie fachliche und didaktisch-methodische Fähigkeiten voraus, die schon während des Studiums erworben werden sollten. Denn nur so können die Deutsch-Lehrenden den komplexen Anforderungen im Phonetik-Unterricht auch gerecht werden. (vgl. Lemke 2006: 31f.) In der Realität jedoch wird die Phonetik im Curriculum des Unterrichtsfaches Deutsch für höhere Schulen an den Universitäten in Österreich kaum thematisiert. In den sprachwissenschaftlichen Einführungsvorlesungen wird kurz in das Forschungsfeld eingeführt, aber es ist keine verpflichtende nähere theoretische oder praktische Auseinandersetzung mit der Phonetik vorgesehen. Darüber hinaus sind auch die Wahlfächer aus diesem Bereich, wenn überhaupt, sehr spärlich vorhanden. Es gibt an der Universität Wien z.B. die Möglichkeit, sich freiwillig für die Vorlesung von Dipl.-Sprech. Mag. Dr. Karoline Ehrlich, MIB anzumelden, in welcher sprechwissenschaftliche, rhetorische und phonetische Inhalte behandelt werden. Der Kurs ist aber erstens immer restlos ausgebucht und daher nur für eine kleine Zahl von StudentInnen zugänglich und zweitens müssten diese und ähnliche Lehrveranstaltungen verpflichtend für alle Germanistik- und Lehramt-StudentInnen eingeführt werden. Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass das Angebot an Lehrveranstaltungen zur

Phonetik bzw. zum Sprechen äußerst spärlich ist. Das Thema wird in den verpflichtenden linguistischen Einführungskursen nur gestreift und selbst auf freiwilliger Basis ist eine Vertiefung des Themas aufgrund mangelnder Angebote kaum möglich. Es herrschen also große Defizite in der LehrerInnen-Aus- und -fortbildung, außerdem weisen die Lehrenden selbst oft mangelnde Sprech- und Aussprachefertigkeiten auf. Dazu zählen nicht nur regionale, sondern auch stimmliche Auffälligkeiten, z.B. ungenügende Belastbarkeit, Verlassen der Indifferenzlage, pathologische Einsätze usw. Einige dieser Auffälligkeiten sind Störungen, die die Ausübung des Lehrberufes beeinträchtigen oder verhindern können. Aus diesem Grund gibt es von einigen Seiten sogar die Forderung, eine gesunde Stimme und korrekte Artikulation als Zulassungsbedingungen für Lehramtsstudierende einzuführen. (Gutenberg 2004: 161f.) Tatsächlich sind Stimmstörungen bei LehrerInnen ja recht häufig, aber seltener physiologisch als funktionell bedingt. Viele Lehrpersonen strapazieren ihre Stimme, indem sie z.B. fehlende Artikulationspräzision durch Erheben der Stimme zu kompensieren versuchen. Auch hier kann eine intensive Beschäftigung mit Phonetik im Studium abhelfen bzw. vorbeugen. Bis jetzt kommen Phonetik und Sprecherziehung in der Ausbildung viel zu kurz, daher sind die Lehrpersonen darauf angewiesen, sich selbst die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen. (Dieling 1996: 20) Das Erwerben phonetischen Wissens und phonetischer Kompetenz sollte aber unbedingt als Pflichtprogramm im Studienplan vorgesehen sein. Die Phonetik sollte fest in der Ausbildung für Deutsch-Lehrende verankert werden und es sollten auch unterrichtspraktische Lehrveranstaltungen dazu abgehalten werden, außerdem besteht im Bereich der mündlichen Kommunikation generell ein Ausbildungs- und Fortbildungsbedarf bei LehrerInnen aller Fächer. (vgl. Gutenberg 2004: 162) Der Relevanz der mündlichen Kommunikation und phonetischen Kompetenz muss schon in der LehrerInnen-Ausbildung entsprechend Rechnung getragen werden, um die angehenden Lehrenden schließlich dazu zu befähigen, selbst korrekt zu sprechen und die Kenntnisse auch an die SchülerInnen weiterzuvermitteln. Wünschenswert und notwendig wäre also die institutionelle Einrichtung entsprechender Lehrgebiete an den Ausbildungsstätten für zukünftige LehrerInnen. (vgl. Allhoff 2001: 7f.)

4. Empirische Forschung zum Ist-Zustand an der Schule

Nachdem nun allgemein in das Forschungsfeld Phonetik eingeführt worden ist und die Relevanz und der Stellenwert der Phonetik in der Schule näher beleuchtet worden sind, soll hier der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Phonetik heute überhaupt konkret in den Deutschunterricht miteinbezogen wird und wie die LehrerInnen und SchülerInnen deren Sinn und Nutzen bewerten. Zu diesem Zweck habe ich eine empirische Forschung an den AHS durchgeführt, um anhand der Methoden des Experteninterviews und des Fragebogens jeweils die Meinungen der Deutsch-Lehrenden sowie jene der Schülerinnen und Schüler einzuholen. So soll der tendenzielle Ist-Zustand an den allgemeinbildenden höheren Schulen Wiens und darüber hinaus in Bezug auf die Einschätzung der Relevanz sowie der Vermittlung der Phonetik im integrativen Deutschunterricht erhoben werden.

4.1 LehrerInnen-Interviews

Zunächst sollen die aus den Experteninterviews gewonnenen Daten präsentiert werden. Um zu untersuchen, inwieweit die Lehrenden die Phonetik für wichtig erachten und in ihren Deutschunterricht integrieren, wurden exemplarisch sechs Deutsch-LehrerInnen an verschiedenen öffentlichen höheren Schulen Wiens dazu interviewt. Die Befragung wurde vor Ort, also in der jeweiligen Schule, durchgeführt. Den Lehrenden wurden nacheinander vier Fragen zum Thema gestellt. Die Antworten wurden per Diktiergerät aufgezeichnet und werden hier zusammengefasst wiedergegeben. Um die Anonymität der LehrerInnen zu wahren, werden sie im Folgenden mit A, B, C, D, E und F bezeichnet.

1. Frage:

Inwieweit halten Sie die Entwicklung der mündlichen Kompetenz der SchülerInnen, und in diesem Zusammenhang eine adäquate Anwendung phonetischen Wissens, für relevant hinsichtlich deren zukünftigen Berufs- und Privatleben?

A: „Ich halte es für wichtig, vor allem im Zusammenhang mit Schülern, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. Bei den anderen SchülerInnen muss man das individuell sehen, wenn sie z.B. vom ländlichen Raum kommen und einen stärkeren Dialekt sprechen, einen kleinen

Sprachfehler haben oder nicht verschiedene Register zur Verfügung haben, kann das hilfreich sein.“

B: „Das ist sehr, sehr relevant und wichtig, denn in dem Moment, wo ich mich wirklich gut verständlich machen kann, gut reden kann und rhetorisch ausgebildet bin, tu ich mich im Berufs- und Privatleben leichter. Für mich ist es daher auch wichtig, dass die SchülerInnen viel reden und darauf achten, was sie sagen, denn sie sind oft sprachlich unpräzise und manchmal versteht man nicht, was sie meinen.“

C: „Ein allgemeines Wissen gehört zur Allgemeinbildung. Irgendwann in der Oberstufe sollten sie auf jeden Fall Phonetik und Phonologie auseinanderhalten können und sie sollten über ihre Sprachproduktion reflektieren können. Inwieweit sie das für ihr weiteres Berufs- und Privatleben brauchen, weiß man nicht, aber Grundkenntnisse sind sicher wichtig, also mehr als es derzeit passiert.“

D: „Die Entwicklung der mündlichen Kompetenz ist mir sehr, sehr wichtig. Ich habe beim Thema Lebenslauf z.B. auch Bewerbungsgespräche gemacht, aber da ist es auch mehr um Sprachinhalt gegangen. Über Phonetik spreche ich mit ihnen eigentlich nicht, wobei mich dein Thema dazu gebracht hat, dass es wahrscheinlich doch wichtiger ist, sich mit dem Thema konkret auseinanderzusetzen. Beim Thema Referat, womit ich mich im Mai, Juni beschäftigen möchte, werde ich das, weil es mich auch selber interessiert, wie sie so damit umgehen, wahrscheinlich dann auch einbauen, weil ich eben gesehen habe, was du da machst. Ich möchte es einfach einmal ausprobieren, weil Phonetik selbst war nicht mein Lieblingsthema an der Uni, aber wichtig ist es auf jeden Fall. Sprechtraining mache ich nicht. Dafür ist nicht die Zeit, mir ist aufgefallen, dass ich ganz selten ausbessere, wenn sie was falsch lesen, was die Laute betrifft, weil ich sie auch nicht kränken möchte. Ich glaube, dass da der Grat sehr schmal ist. Ich habe das einfach viel zu wenig bis jetzt gemacht, als dass das eine wertfreie Feedback-Kultur wäre. Da müsste man wahrscheinlich ganz von Anfang anfangen, dass es sich einschleift und grundsätzlich ok ist, aber das habe ich bis jetzt nicht gemacht.“

E: „Also das halte ich für extrem wichtig, wie auch der heutige Tag zeigt. Es gipfelt ja dann in der Präsentation der VWA und für´s berufliche Leben auch. Ich arbeite als systemischer Coach, zu mir kommen die Leute, um sich eben in diese Richtung vorzubereiten. Fachwissen alleine reicht nicht, wenn ich es nicht formulieren, ausdrücken und klar und deutlich überbringen

kann. Das kann ich also nur bestätigen. Ich versuche auch, von der dritten Klasse angefangen immer wieder Präsentationen zu machen. Dass sie vorne in der Klasse stehen müssen, mit der richtigen Körperhaltung, Blickkontakt und das dann vortragen.“

F: „Das ist außerordentlich wichtig. Die adäquate Umsetzung eines phonetischen Wissens ist mit großer Sicherheit relevant für den zukünftigen Berufsbereich und sicherlich auch privat nicht unwichtig. Eine klare Sprache und Aussprache hilft wahrscheinlich in manchen Situationen, auch im Beziehungsleben. Mit dem Begriff des phonetischen Wissens tu ich mich ein bisschen schwer: muss ich ein abrufbares Wissen haben oder reicht es, wenn ich etwas gelernt habe im Bereich der mündlichen Kompetenz und einfach phonetisch gut unterwegs bin. Also muss ich wissen, was ein Diphthong ist? Ich muss auch nicht wissen, wo das im Mund-Rachenraum mit welchen Werkzeugen gebildet wird.“

2) Frage:

Glauben Sie, dass es auch eine zentrale Aufgabe der Schule darstellt, den SchülerInnen phonetisches Wissen und Rüstzeug zu bspw. Aussprache, Atmung, ökonomisches Sprechen, Intonation, bewusster Einsatz der Stimme, Prosodie usw. zu vermitteln?

A: „Phonetisches Wissen, wie es an der Uni gelehrt wird, ist für die Schule nicht besonders wichtig. Da ich auch Fremdsprachenlehrerin bin, erkläre ich es ihnen manchmal, damit sie wissen, was das z.B. für komische Zeichen im Wörterbuch sind. Im Deutschunterricht war ich noch nicht in der Situation, phonetisch näher Auskünfte geben zu müssen. Was den zweiten Teil der Frage betrifft, also Aussprache, Atmung, Betonung, Einsatz der Stimme: das ist extrem wichtig, weil sie ja immer mehr Präsentationen und Referate halten müssen. An unserer Schule wird diesbezüglich auch ein Freifach angeboten, nämlich Kommunikation-Präsentation-Rhetorik, welches praktisch orientiert ist und wo auch auf diese Bereiche eingegangen wird.“

B: „Das ist sehr, sehr wichtig. Bei uns wird das außerhalb der Unterrichtsstunden in einer unverbindlichen Übung angeboten, nämlich KPR (Kommunikation-Präsentation-Rhetorik). In diesem Fach lernen sie, wie sie bestmöglich auftreten können. Da geht es um Intonation, den Redefluss, verständliche Aussprache und um all diese Faktoren, um einen möglichst effektvollen Vortrag halten zu können. Die SchülerInnen filmen sich dabei auch, um zu sehen, ob sie z.B. Füllwörter verwenden, mit den Händen fuchteln oder was auch immer tun. Das ist ein Teil

der Ausbildung an dieser Schule, um das möglichst zielführend zum Ausdruck zu bringen, was zu sagen ist. Es geht um kontrolliertes Sprechen.“

C: „Das Rüstzeug ist schon wichtig, also Aussprache nicht nur im Fremdsprachenbereich, sondern auch für Deutsch ist auf jeden Fall wichtig. Z.B. das Artikulieren, das klare Sprechen, das laute, deutliche Sprechen, Akzent, Intonation usw. ist auf jeden Fall wichtig. Bei uns in Deutsch ist es eigentlich viel zu wenig, es müsste wirklich mehr verankert sein als Verpflichtung, anders geht es nicht. Es sollte auch im Lehrplan ausdrücklicher vorkommen, dann kann man sich als Lehrperson auch dran halten.“

D: „Aussprache sicherlich, bei jeder Gelegenheit. Ich mache es zu wenig, gebe ich offen zu. Atmung mache ich im Deutsch- und im Musikunterricht, mit ökonomischem Sprechen beschäftige ich mich speziell nicht, Intonation doch auch, aber die Feedback-Kultur habe ich zu wenig in meinem Unterricht drin und deshalb ist es schwierig. Im Musikunterricht arbeite ich z.B. mit Karten, wo drauf steht „Sprich laut“, „Sprich wie ein Baby“ usw. Das hab ich eh aus dem DaF-/DaZ-Unterricht gestohlen. Dadurch dass ich Musik unterrichte, mache ich es in Musik, aber ich möchte es bei Referaten dann auch in Deutsch machen.“

E: „Ja, auf jeden Fall, ich denk nur, dass wir da vorher besser ausgebildet gehören. Also das wäre jetzt beim Studium und Lehramt nicht dabei.“

F: „Das würde ich gerne mit Ja beantworten, Wissen und Rüstzeug. Es schadet nie, etwas zu wissen, also sich auch noch einer anderen Ebene bedienen zu können. Das Wissen über das eigene Sprechen ist glaube ich wirklich wichtig. Gelernt und automatisiert zu haben, richtig zu atmen, ökonomisch zu sprechen, zu modulieren, Intonation und alles, was Sie da in der Frage drinnen haben, auch die Stimme bewusst und wirkungsvoll einzusetzen oder sich zurückzunehmen, das halte ich alles für wichtig. Es ist ganz zentral eine Aufgabe der Schule und ich würde es auch im Deutschunterricht in Anspruch nehmen, auch in Musik, in den anderen Sprachen, manchmal Biologie. Es ist ganz bestimmt eine zentrale Aufgabe im Deutschunterricht. Wichtig für die SchülerInnen, das mitzubekommen. Auch Erklärungen und Wissen darüber und letzten Endes ein Anwendungswissen sind etwas Vernachlässigtes, aber halte ich auch für ganz wichtig und sollte tatsächlich auch eine Rolle im Unterricht spielen.“

3) Frage:

Bauen Sie in Ihrem Deutsch-Unterricht bewusst Phonetik-Unterricht mit ein? Wenn ja, wie (Inhalte, Methoden, Übungsmaterialien)? Wenn nein, warum nicht?

A: „Im Deutschunterricht eher weniger, im Englischunterricht bei Bedarf sehr wohl. Manchmal geht es nur darum, dass man ihnen ein Wort mit der richtigen Betonung noch einmal vorliest, sie das wiederholen lässt, wie es im Schulalltag üblich ist. In der Lyrik spielt es eine größere Rolle, z.B. im Rahmen von Gedichtinterpretationen, wo es um Rhythmus und Versmaße geht. Die SchülerInnen sollten ein Basiswissen dazu haben.“

B: „Um ehrlich zu sein, nicht sehr. Bei Konzentrationsübungen könnte es vorkommen, dass ich es mache, wenn sie z.B. a-Laute verstärkt in einem Gedicht lesen müssen. Dann müssen sie darauf achten, dass sie es gut betonen. Bei Übungen, bei denen das Visuelle wichtig ist, z.B. um einen Zeilensprung zu erkennen. Aber relativ wenig, um ehrlich zu sein. Direkte Übungen nicht. Im Schulbuch gibt es keine Übungen, aber die könnte ich mir besorgen. Es liegt mehr daran, dass man sich mehr mit dem Inhaltlichen aufhält und die Zeit auch recht knapp ist. Wenn ich das kritisch betrachte, ist es zu wenig und es wäre sicher wesentlich mehr möglich. Und natürlich wäre es gut, wenn in den Schulbüchern Übungsmaterialien vorhanden wären.“

C: „Ich selber habe Phonetik-Unterricht konkret noch nicht eingebaut. Also ich mache Ausspracheübungen im Italienisch-Unterricht, denn über die Aussprache kommt man zur Sprache. Konkret kommen Übungsmaterialien für den Italienisch-Unterricht vor, also Verschriftung, Aussprache, Varianten. Im Deutschunterricht habe ich aber wenig dazu gemacht, ich wüsste nicht, ob es da Material gäbe. Aber es ist auf jeden Fall nicht in den Lehrbüchern vorgesehen. Ich mache es nicht, weil ich auch die Materialien nicht kenne. Also angenommen, da würde es was geben und das wäre attraktiv, dann wäre man sicher gerne bereit, was zu machen. Diese Dinge sind auch wichtig in der Unterstufe, wo die SchülerInnen wirklich oft Probleme haben, etwas auszusprechen, oft undeutlich reden usw.“

D: (Frage z.T. schon bei Frage 1 beantwortet) „Nein. Grundsätzlich nicht. Warum nicht? Weil ich nicht darüber nachgedacht habe bis jetzt. Als nächstes werde ich das aber ausprobieren, bei den Referaten dann. Zu Sprechtechnik werden wir auf jeden Fall etwas machen, weil das ist mir so wichtig. Ich bin so glücklich darüber, dass ich stundenlang reden kann, ohne dass etwas ist mit der Stimme, dass ich einfach möchte, dass das bei den SchülerInnen auch so ist. Beim

Sprechen kann man schnell kurze Übungen machen, die etwas bringen. Die Übungen mache ich mir selber, aber es wäre mir nicht aufgefallen, dass im Deutschbuch welche drin wären. Ich würde mich, grad was die Phonetik betrifft, eher auf die DaF-/DaZ-Bücher beschränken, weil ich von denen weiß, dass die ganz gute Übungen haben.“

E: „Zum Teil schon, ich versuche ihnen beizubringen, richtig zu atmen, wie ich mit Nervosität umgehe, dass dann die Stimme nicht so kickt, Kopfhaltung, den Teil ja. Das nehmen sie eigentlich auch gut an. Arbeit mit Stimme, Sprechtempo und Verdeutlichung sind wichtig. Ich arbeite viel mit Wiederholungen und Erbse-Krone-Technik, d.h. man steht hüftbreit, verankert sich im Boden, stellt sich vor, im Popo ist eine Erbse, die nicht rausfallen darf und auf dem Kopf ist eine Krone, die wackelt. Dann habe ich automatisch die Körperhaltung, die ich zum Sprechen brauche. Im Gruppenunterricht trainiere ich die richtige Körperhaltung und dann lasse ich sie einzeln vorsprechen. Dann bekommen sie auch ein Feedback vor der ganzen Klasse. Aber sie kommen meistens eh selber drauf. Für Präsentationen sollen sie dann hoffentlich alle gelernt haben, das auch umzusetzen. Bezüglich Übungen, im Schulbuch gibt es gar nichts.“

F: „Bei der Frage bin ich nicht sicher, wie ich sie beantworte. Es ist ein vielleicht nicht im Umfang gleichwertiger Teil, aber von der Bedeutung her schon wichtig und ich halte es da für eine Möglichkeit, dass man einzelne Aspekte für alle bringt, auch wenn sie nur für manche ausschlaggebend sind. Also dann üben alle, sagen wir mal den Ach-Laut. Ich kann mich erinnern, dass ich es vor ein paar Jahren einmal gemacht habe, das war zwar nur für eine, aber das war mir ganz wichtig und es haben alle gemeinsam geübt. Das ist ein Beispiel. Auch „l“ ist so ein Beispiel, es gibt nämlich schon deutlichere Abweichungen. Wir haben z.B. einmal einen Schüler gehabt, der konnte kein „ks“ aussprechen können. Es war mir nicht klar, wieso das passiert und den habe ich direkt darauf angesprochen, auch die Eltern, aber die haben das nicht wahrgenommen und wären auch nicht bereit gewesen, jetzt vielleicht einen Logopäden aufzusuchen. Übungsmaterialien, separate, kann ich mir jetzt eigentlich nicht vorstellen. Könnte es aber geben. Das Thematisieren von Aussprache halte ich schon für wichtig, aber eben nicht im Sinne von Bloßstellen. Was mir auch noch dazu einfällt, ist, etwas stärker auf die Diphthonge zu schauen. Da kann man glaube ich dran ein wenig arbeiten. In dem Fall würde ich schon auch beschreiben, wie ein Laut oder eine Lautkombination gebildet wird. Und zwar mit dem Wissen, dass es auch in der Fremdsprache so gemacht wird. Was nebenbei noch passieren kann, ist, dass man auf ähnliche oder unterschiedliche Bildungen oder Problemstellungen eingeht. Gar nicht uninteressant ist auch stimmloses/stimmhaftes „s“. Was ich auch interessant finde, ist, dass

Phoneme unterschiedlich realisiert werden können, also an unterschiedlichen Stellen gebildet werden können. Bei den heterogen zusammengesetzten Klassen kann das ganz interessant sein. Was mir auffällt, ist, dass es mir sehr schwer fällt, jemanden auszubessern, was die Aussprache betrifft, obwohl mir vorkommt, dass manches so nicht wirklich sein sollte.“

4) Frage

Fühlen Sie sich durch Ihre Schulzeit, Ihr Germanistik- und Lehramtsstudium ausreichend dazu vorbereitet, zum einen selbst phonetisch korrekt und stimmhygienisch zu sprechen und zum anderen mit der Klasse phonetisch zu arbeiten?

A: „Im Studium wird die Phonetik kaum behandelt. Im Anglistik-Studium schon, aber im Deutschstudium hatten wir nur ein Seminar - „Sprecherziehung“ – in dem wir einen Text vorbereiten und lesen mussten, wo es z.B. darum ging, „Sonne“ mit stimmhaftem „s“ auszusprechen. Meiner Meinung nach war das absolut übertrieben. Was ich für den Beruf für viel wichtiger erachte, ist, organisch richtig zu sprechen, dass man Stimmbänder, Kehlkopf usw. nicht so belastet. Ich sehe täglich, wie oft wir mit Stimmproblemen zu kämpfen haben. Insofern denke ich, wäre Phonetik-Unterricht eine gute vorbeugende Maßnahme.“

B: „In meiner Ausbildungszeit gab es eine Übung zur Rhetorik, da ging es um eine möglichst präzise Aussprache und deutliches Sprechen. Ich kann mich noch an die Übungen erinnern, z.B. „Kirche“, wo man fast ein zweites „i“ hört. Fast eine Ausbildung wie bei den Schauspielern, fast ein überdeutliches Sprechen, das hatten wir schon. Die Grundlagen wären schon da, das müsste ich natürlich reaktivieren und die Frage ist, wie sehr man das jetzt im Alltag noch lebt, was man da gelernt hat. Aber so eine gewisse Grundausbildung haben wir schon noch genossen. Bezüglich schonendes Sprechen, um die Ressourcen zu schützen, kann ich mich nicht erinnern und bewusst mache ich es natürlich nicht, um mich und meine Stimmbänder zu schonen. Nein, da wäre sicher einiges zu tun.“

C: „Bei mir ist das vorgekommen, das war ´88-90 circa. Ich kann mich noch erinnern, da hat es eine Frau P. gegeben, die hat Sprachhygiene und Sprachbildung gemacht, wobei ich glaube, dass das eine freiwillige Möglichkeit war. Wir haben da Übungen gemacht, es wurde aufgenommen, dann haben wir das analysiert, aber das war so ein Grundkurs, der glaub ich nicht verpflichtend war. Ob ich mich ausreichend vorbereitet fühle dazu, ja das versucht man durch die Erfahrung, klar und deutlich zu sprechen und die SchülerInnen darauf hinzuweisen, nur

konkret geht man mit den SchülerInnen kaum darauf ein, was ist das jetzt in der Artikulation, ist der Mund zu weit offen usw. Das Gespräch findet erst gar nicht statt. Man sagt halt zu den SchülerInnen, sie sollen laut und deutlich sprechen und den Mund aufmachen beim Sprechen, das kommt schon vor, aber richtig ausgebildet ist man dazu eigentlich nicht.“

D: „Phonetisch korrekt wenig, stimmhygienisch durch das Gesangsstudium sehr viel. Im Studium habe ich phonetisch nicht sehr viel gelernt. Ich habe es sehr wenig in Erinnerung, mehr im DaF-/DaZ-Bereich als in den sprachwissenschaftlichen Übungen, die wir da hatten. Im Fach Rhetorik kann ich mich nur an Redeanalyse erinnern, sehr wenig an z.B. Aussprache usw. Ich habe das alles durch das Musikstudium aufgenommen. Ich weiß, was Phonetik ist, aber ich könnte jetzt z.B. nicht aus dem Stegreif eine super Definition davon geben. Ich habe es mitbekommen, aber von der Germanistik sehr wenig und von der LehrerInnen-Bildung gar nicht. Phonetik müsste ich mir noch einmal anschauen.“

E: „Nein. Das kann ich mit einem Wort beantworten, nein. Und das finde ich falsch. Ich habe auch im Unterrichtspraktikum so eine Einheit gehabt zu Stimmbildung und Sprechtraining, aber das war ein Schwachsinn pur. Da war es überhaupt zum ersten Mal Thema und da war es sinnlos. Das war eine Schauspielerin und die hat einfach auf ganz andere Sachen wert gelegt. Eine Übung gab es mit Korken im Mund und der Rest waren nur so Gruppenübungen. Stimmökonomie und Stimmschonung hätte ich wirklich für sinnvoll empfunden in unserem Beruf. Ich hätte gern gewusst, ob es Übungen gibt, wenn ich müde bin und undeutlich spreche, von vielen war die Frage da, wie man die Stimme schonen kann. Gar nicht einmal wie arbeite ich mit den SchülerInnen, sondern wie arbeite ich selber an meiner Stimme und selbst das ist ja nicht da. Weil das könnte ich ja dann übersetzen auf SchülerInnen-Niveau, aber da kommt nichts.“

F: „Die letzte Frage, sehr interessant. Also stimmhygienisch habe ich selber viel dazugelernt, aber bestimmt nie direkt etwas vermittelt bekommen. Prinzipiell halte ich es für viel zu wenig und es müsste nicht nur Teil der Deutsch-LehrerInnen-Ausbildung sein, sondern generell für den Lehrberuf. Und zwar so, dass ein Transfer auch für die Vermittlungsfähigkeit gegeben ist. Stimmhygienisch sollten ja auch die SchülerInnen sprechen lernen. Phonetisch korrekt spreche ich soweit wie möglich, mit der Klasse phonetisch arbeiten halte ich, wie zuvor gesagt, für wichtig. Ausschlaggebend ist, wenn ich zur ersten Frage noch einmal zurückgehe, nicht das Wissen, sondern das Training, das es gegeben hat oder das Bewusstmachen.“

Fazit:

Alle Befragten halten die mündliche bzw. phonetische Kompetenz generell für sehr wichtig, sei es in beruflicher als auch in privater Hinsicht. Außerdem sind sie grundsätzlich der Meinung, dass deren Vermittlung auch Aufgabe der Schule und des Deutschunterrichts sei. Es wurde festgestellt, dass dieser Bereich aber oft vernachlässigt wird und eigentlich einen höheren Stellenwert in der Schule und im Unterricht einnehmen müsste. Die dritte Frage, also ob die LehrerInnen selbst Phonetik in ihren Unterricht integrieren, wurde kontrovers beantwortet. Tendenziell wird dieser Bereich allerdings ausgeklammert. Als Gründe dafür wurden die mangelnde Zeit und mangelnde Unterrichtsmaterialien zum Thema genannt, außerdem haben viele Lehrpersonen eine Hemmschwelle in Bezug auf die Korrektur mündlicher Produktionen oder haben bisher auch noch gar nicht an die Möglichkeit des Phonetik-Unterrichts gedacht. Auch zur letzten Frage gibt es unterschiedliche Antworten. Viele der Befragten hatten eine Lehrveranstaltung zum Thema, insgesamt scheint das Angebot aber nicht befriedigend ausgeschöpft bzw. ausreichend im Curriculum verankert zu sein. Interessant ist, dass die älteren Befragten scheinbar mehr entsprechende Angebote an der Universität hatten, während die jüngeren KollegInnen die fehlende phonetische Ausbildung beklagen. Hier gibt es also vermutlich auch Differenzen in den Jahrgängen und in den jeweiligen Studienplänen. Außerdem fällt auf, dass phonetische Inhalte grundsätzlich mehr im Musik- oder Fremdsprachenstudium als im Fachbereich Germanistik vermittelt werden.

Zusammenfassend lässt sich durch diese Befragung also feststellen, dass phonetisches Wissen und phonetische Kompetenzen von den LehrerInnen als sehr relevant erachtet werden, aber kaum konkret thematisiert werden im Unterricht, dass es auch keine entsprechenden Übungsmaterialien dazu gibt und das Thema auch im Studium zu wenig behandelt wird.

4.2 SchülerInnen-Befragungen

Um auch die Sichtweise der SchülerInnen in Bezug auf die Relevanz und Vermittlung der Phonetik einzuholen, wurden sechs Oberstufen-Klassen einer AHS in Wien mit insgesamt 110 SchülerInnen zwischen 14 und 18 Jahren per Fragebogen dazu befragt. So sollte herausgefunden werden, inwieweit die SchülerInnen selbst tendenziell die Phonetik als wichtig erachten und inwieweit Themen dazu konkret im Unterricht behandelt werden.

Die Klassen werden von verschiedenen Deutsch-Lehrenden unterrichtet und die Befragung wurde direkt im Unterricht anhand des Fragebogens durchgeführt. Der Fragebogen besteht aus 18 Aussagen, welche die SchülerInnen bewerten, indem sie eine der drei folgenden Möglichkeiten ankreuzen, nämlich „Trifft eher zu“, „Trifft teilweise zu“ oder „Trifft eher nicht zu“. Zudem gibt es zum Schluss noch die Möglichkeit, eigene Anmerkungen zum Thema hinzuschreiben.

Die einzelnen Aussagen wurden versucht so zu formulieren, dass sie einerseits für die SchülerInnen verständlich sind und andererseits doch konkrete Rückschlüsse auf die jeweilige Forschungsfrage erlauben. Dies ist manchmal mehr, manchmal weniger geglückt. Außerdem gilt für alle Fragen zu beachten, dass der Fragebogen nicht zu lange sein sollte und nicht zu viel Zeit beanspruchen durfte, weshalb nur einzelne Aspekte exemplarisch herausgepickt bzw. andere zusammengefasst komprimiert erfasst werden konnten. Auf jeden Fall lassen die Ergebnisse zumindest teilweise Einblicke in die reale Unterrichtspraxis und Eindrücke über die Meinung der SchülerInnen zum Thema zu.

Im Anhang befindet sich der Fragebogen, wie er den SchülerInnen vorgelegt wurde.

Nun sollen die Ergebnisse der einzelnen Fragen ausgewertet, dargestellt und kurz erläutert werden. Dabei wird der Reihenfolge nach Aussage für Aussage durchgegangen. Die grafische Darstellung dient der Veranschaulichung der Ergebnisse.

1. Aussage:

Der/die DeutschlehrerIn spricht im Unterricht deutlich und verständlich und verwendet dabei die Hochsprache.

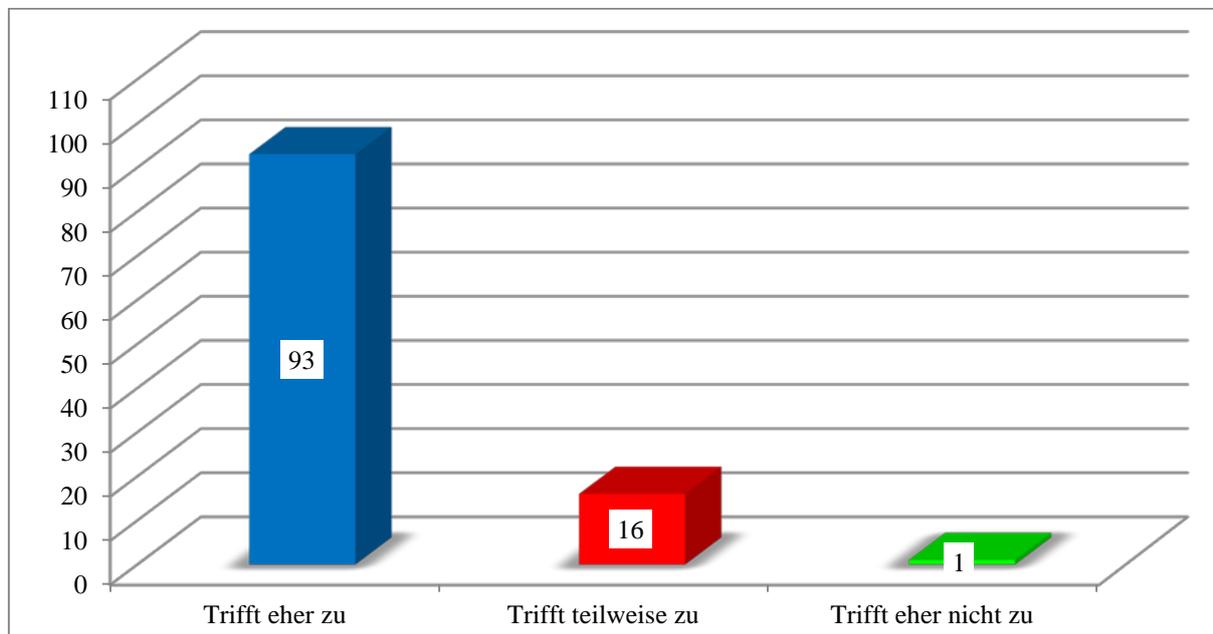


Diagramm 1

Hier ist ein eindeutiges Ergebnis sichtbar: fast alle SchülerInnen bestätigen, dass ihre jeweiligen Deutsch-LehrerInnen im Unterricht deutlich und verständlich sprechen und dabei die deutsche Standardsprache verwenden. Der Begriff „Hochsprache“ in der Aussage wurde bewusst deshalb gewählt, weil er vermutlich allen SchülerInnen geläufig ist und ich glaube, dass er dem Begriff „Standardsprache“ vorgezogen wird. Natürlich ist die Fragestellung insofern problematisch, als dass sie mehrere Parameter gleichzeitig messen möchte, nämlich das deutliche Sprechen, das verständliche Sprechen und das Sprechen in der deutschen Standardsprache. Diese Bereiche sind im Grund nicht zwangsläufig miteinander verbunden und müssten also getrennt voneinander erfragt werden, aber es ging mir letztlich darum, den Sprachgebrauch der Lehrperson insgesamt zu bewerten und zu diesem Zweck erschien mir diese Formulierung für geeignet.

2. Aussage:

Der/die Deutschlehrerin fordert auch uns SchülerInnen auf, deutlich zu sprechen und die Hochsprache zu verwenden.

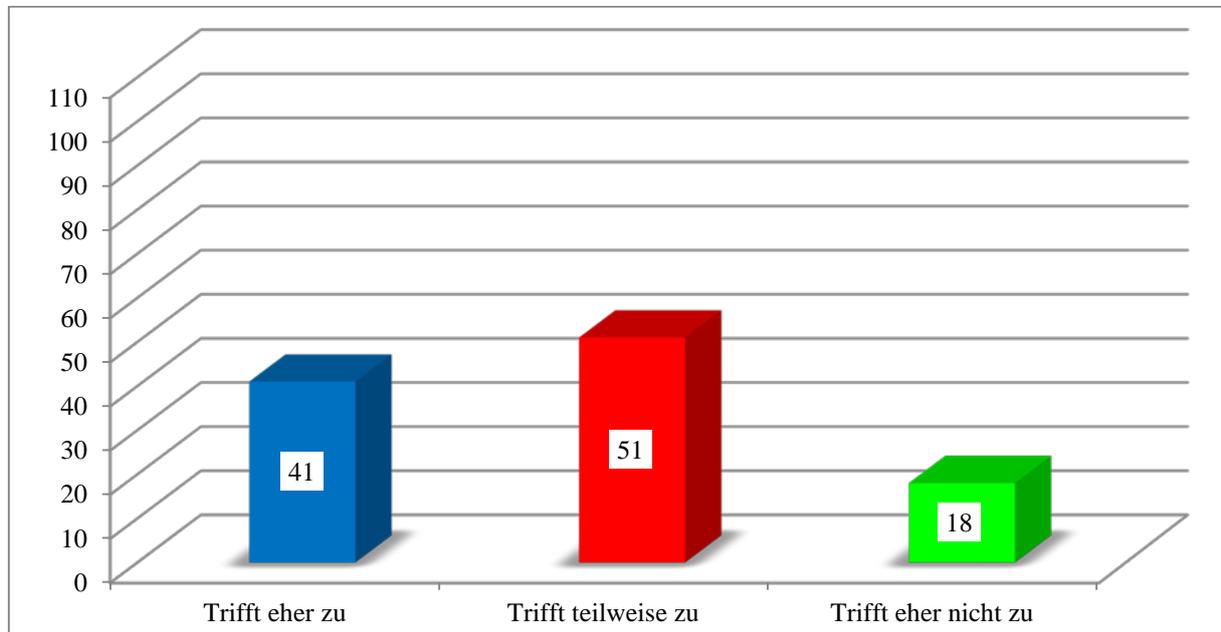


Diagramm 2

Die zweite Fragestellung wurde nicht so eindeutig beantwortet. Der Großteil der SchülerInnen gab an, dass sie die jeweilige Lehrperson zumindest teilweise dazu auffordert, deutlich zu sprechen und die Standardsprache zu verwenden. Zu diesem Punkt und zur ersten Frage muss gesagt werden, dass vermutet werden darf, dass in Wien – vermutlich im Gegensatz zu ländlichen Regionen – wohl tatsächlich eher die Standardsprache von Lehrpersonen und SchülerInnen verwendet wird. Insgesamt zeigt das Ergebnis also eine eher positive Antwort auf die zweite Fragestellung.

3. Aussage:

Im Unterricht lerne ich, meine Stimme bewusst einzusetzen.

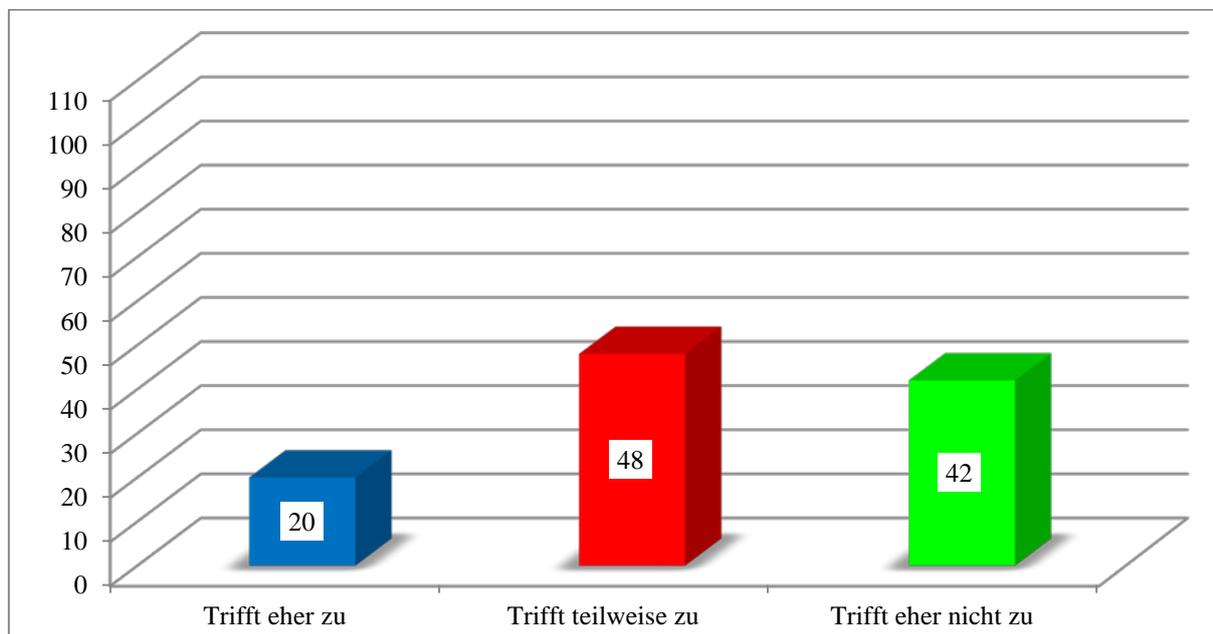


Diagramm 3

Die Auswertung der Ergebnisse zu dieser Teilfrage zeigt eine eher negative Tendenz. Die meisten SchülerInnen haben das Kästchen „Trifft teilweise zu“ angekreuzt, gleich danach folgt die Option „Trifft eher nicht zu“ und zwanzig SchülerInnen haben in Bezug auf die Vermittlung des bewussten Umgangs mit der Stimme die Möglichkeit „Trifft eher zu“ gewählt. Natürlich muss hier auch die Fragestellung problematisiert werden, denn aus ihr geht nicht klar hervor, was mit dem bewussten Einsatz der Stimme gemeint ist. Zwar können sich wahrscheinlich alle etwas darunter vorstellen, aber eigentlich hätte der Begriff definiert werden müssen. In der Realität können bei der Durchführung einer SchülerInnen-Befragung jedoch kaum alle wissenschaftlichen Kriterien tatsächlich angewendet werden.

4. Aussage:

Im Unterricht lerne ich korrektes, stimmhygienisches Sprechen.

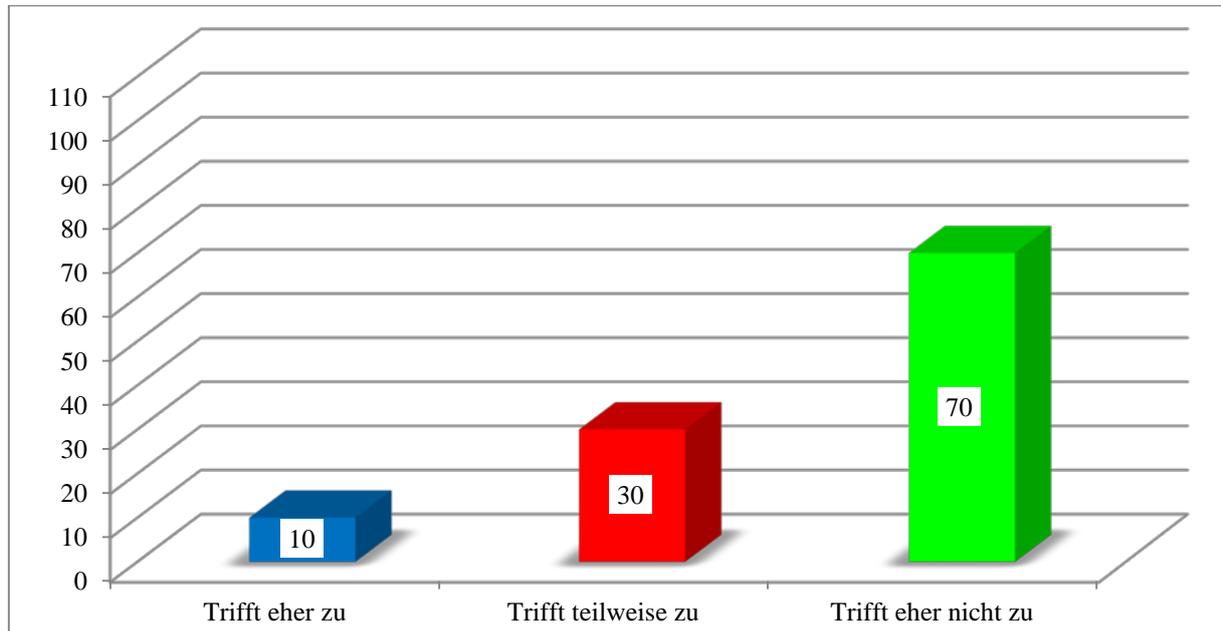


Diagramm 4

Ein eindeutiges Ergebnis zeigen die Resultate zur vierten Frage. Die große Mehrheit der SchülerInnen hat im Unterricht nicht korrekt und stimmhygienisch sprechen gelernt. Das hängt vielleicht auch damit zusammen – wie die Lehrpersonen beim Interview angesprochen und kritisiert haben – dass genau dieser Bereich nicht bzw. viel zu wenig in der Ausbildung behandelt wird. Zur Formulierung der Aussage ist zu sagen, dass tatsächlich nicht vorausgesetzt werden kann, dass alle SchülerInnen wissen, was mit stimmhygienischem Sprechen gemeint ist. Hier hat bei der Befragung z.T. die jeweilige Lehrperson den Begriff definiert und den SchülerInnen erklärt.

5. Aussage:

Ich lerne im Unterricht, richtig zu atmen.

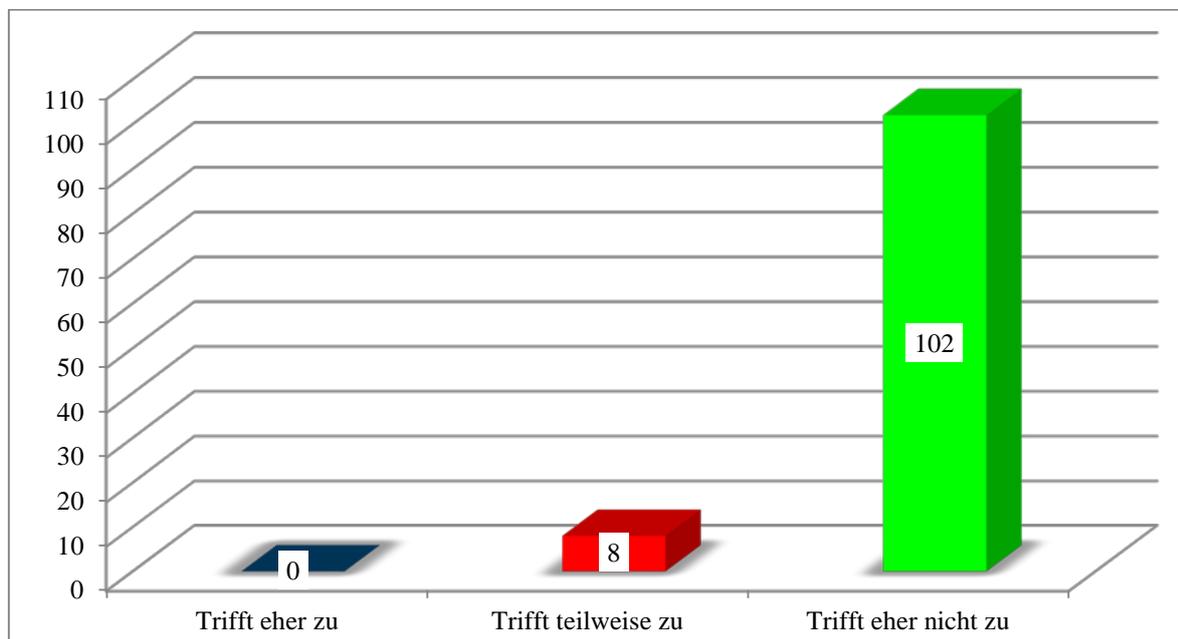


Diagramm 5

Absolut eindeutig ist auch das Ergebnis der Auswertung zur fünften Frage. 102 SchülerInnen haben angegeben, sich im Unterricht eher nicht mit der richtigen Atmung auseinandergesetzt zu haben. Nur acht SchülerInnen kreuzten die Möglichkeit „Trifft teilweise zu“ an und niemand kreuzte die Option „Trifft eher zu“ an. Das bedeutet, dass die korrekte Atmung im Unterricht nicht bzw. kaum zum Thema gemacht wird. Auch hier gilt zur Formulierung der Aussage zu sagen, dass auf eine nähere Definition (z.B. Hoch-Tiefatmung usw.) aus Übersichtlichkeits- und Zeitgründen verzichtet werden musste.

6. Aussage:

Der/die Deutschlehrerin sagt, wenn jemand zu leise/laut oder zu undeutlich spricht und gibt Verbesserungsvorschläge.

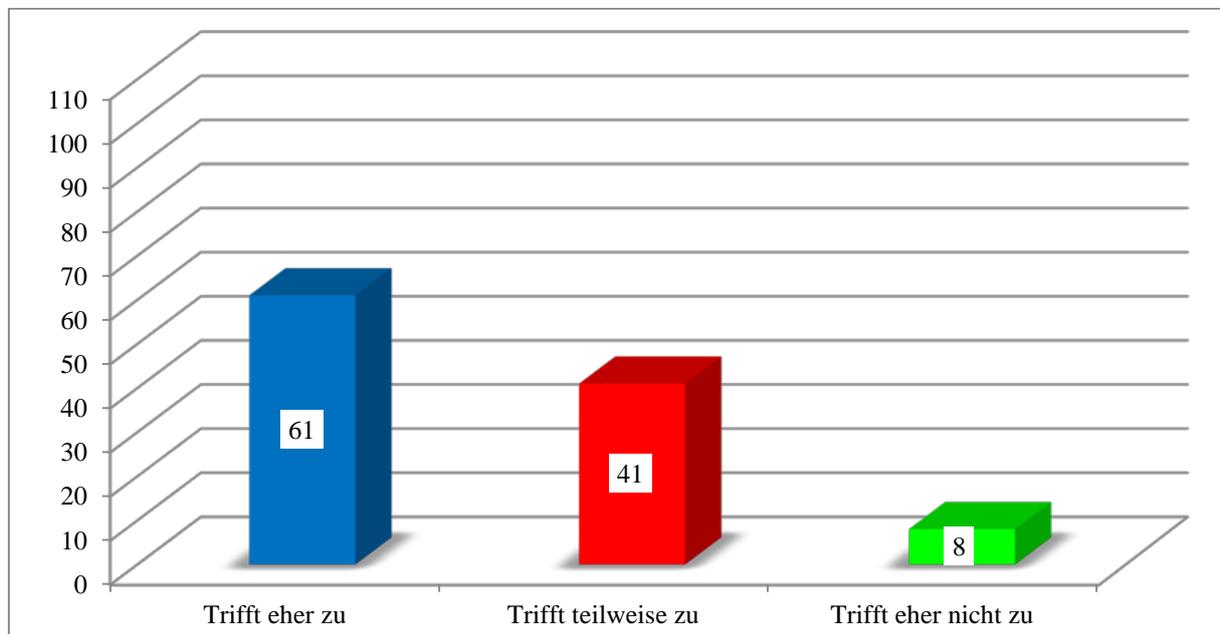


Diagramm 6

Auch diese Frage bezieht sich, ähnlich wie Punkt zwei, auf die Feedback-Kultur der jeweiligen Lehrpersonen. Schließlich ist es im Phonetik-Unterricht von zentraler Bedeutung, die SchülerInnen evtl. zu verbessern und ihnen eine Rückmeldung zu geben. Hier ist das Ergebnis recht klar und zeigt, dass die meisten SchülerInnen durchaus der Meinung sind, von der Lehrperson „eher schon“ bzw. „teilweise“ korrigiert und verbessert zu werden. Dieses Ergebnis deckt sich interessanterweise nicht mit den Aussagen der LehrerInnen, die im Interview erzählt haben, dass es ihnen sehr schwer fällt, SchülerInnen in der mündlichen Kommunikation zu verbessern und sie deswegen meist davon absehen.

7. Aussage:

Im Unterricht lerne ich, Texte beim Lesen richtig zu intonieren.

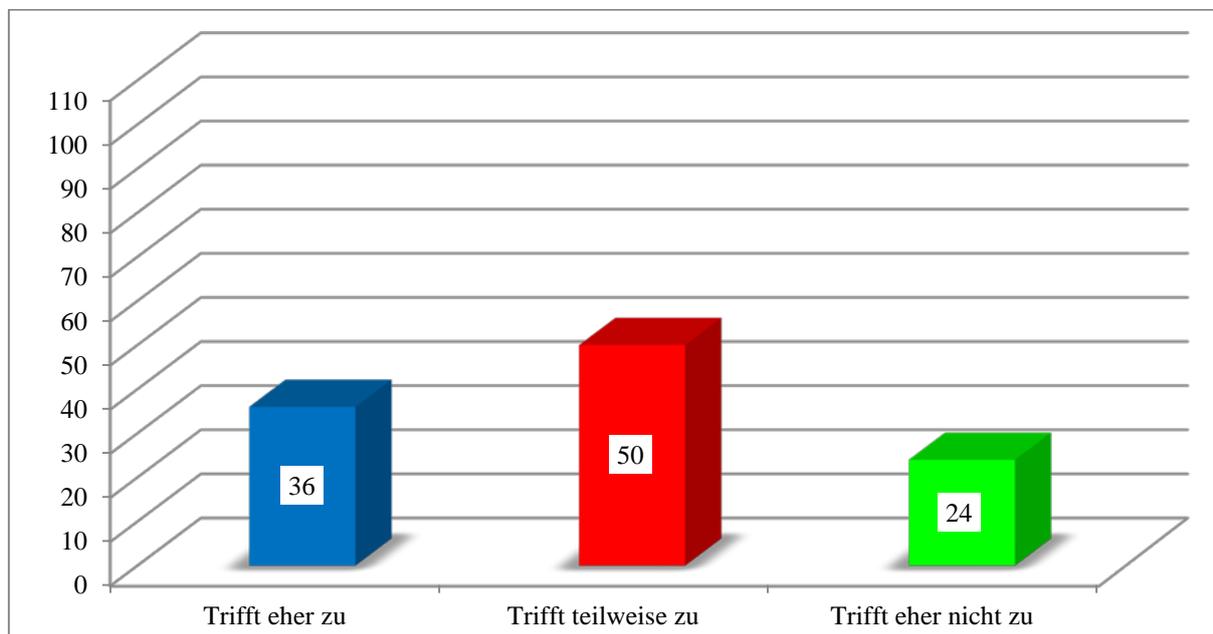


Diagramm 7

Das Ergebnis zu dieser Fragestellung ist nicht besonders aussagekräftig. Die meisten SchülerInnen haben sich für die Option „Trifft teilweise zu“ entschieden, 36 SchülerInnen kreuzten „Trifft eher zu“ und 24 SchülerInnen „Trifft eher nicht zu“ an. Das Thema der Intonation wurde herausgegriffen, weil es sehr wichtig ist und in einer Frage nicht gleichzeitig die Vermittlung aller prosodischen Merkmale ermittelt werden kann. Es ist jedoch – auch angesichts des uneindeutigen Ergebnisses – durchaus möglich, dass die Aussage missverständlich formuliert wurde, zumal nicht klar hervorgeht, welche Aspekte der Intonation genau gemeint sind.

8. Aussage:

Im Unterricht lerne ich, einzelne Laute/Wörter/Sätze korrekt auszusprechen (z.B. stimmhaftes „s“).

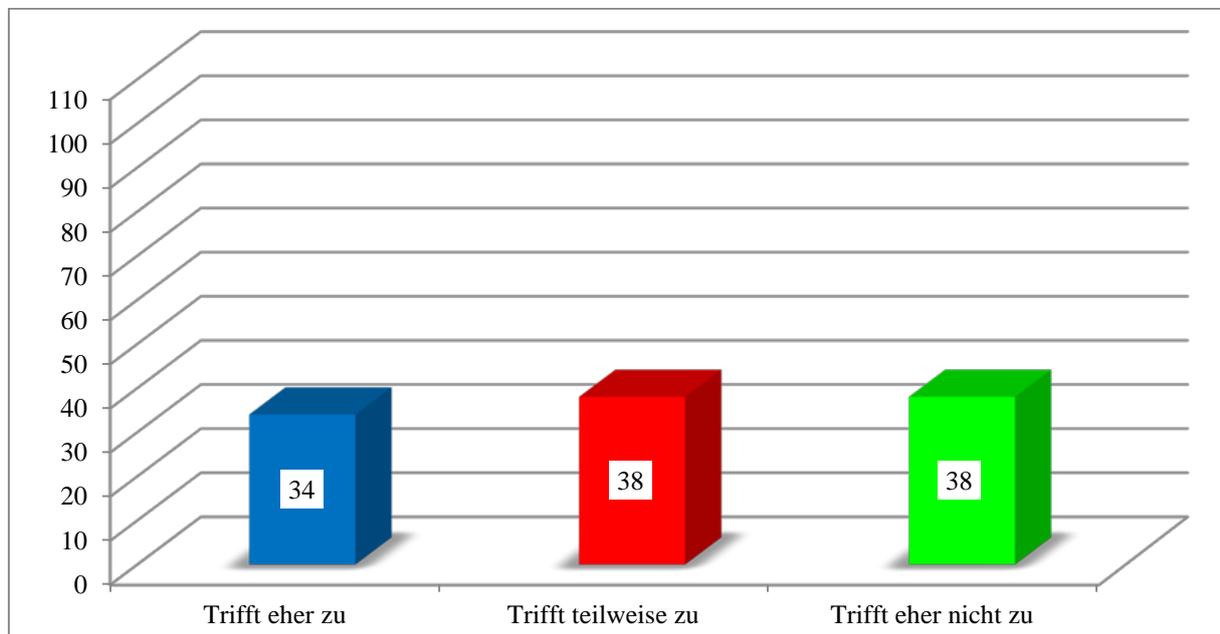


Diagramm 8

Das Ergebnis dieser Frage ist wenig aussagekräftig, zumal sich die Antworten der SchülerInnen zu fast gleich großem Anteil auf alle drei Ankreuzmöglichkeiten verteilen. Außerdem ist die Frage auch missverständlich, zumal die Vermittlung der Aussprache von Lauten, der Aussprache von Wörtern und der Aussprache von Sätzen im Unterricht eigentlich nicht gleichzeitig erfragt und verglichen werden kann. Insofern könnte die achte Fragestellung als ungültig bezeichnet werden. Die großen Unterschiede in der SchülerInnen-Bewertung könnten aber auch daraus resultieren, dass die diversen Aspekte der Aussprache in einigen Klassen eher schon und in den anderen teilweise oder gar nicht behandelt werden. Dies halte ich selbst aber für nicht sehr wahrscheinlich, zumal die einzelnen Ergebnisse auch innerhalb derselben Klasse stark variieren.

9. Aussage:

Im Unterricht machen wir manchmal auch Sprech- oder Stimmübungen.

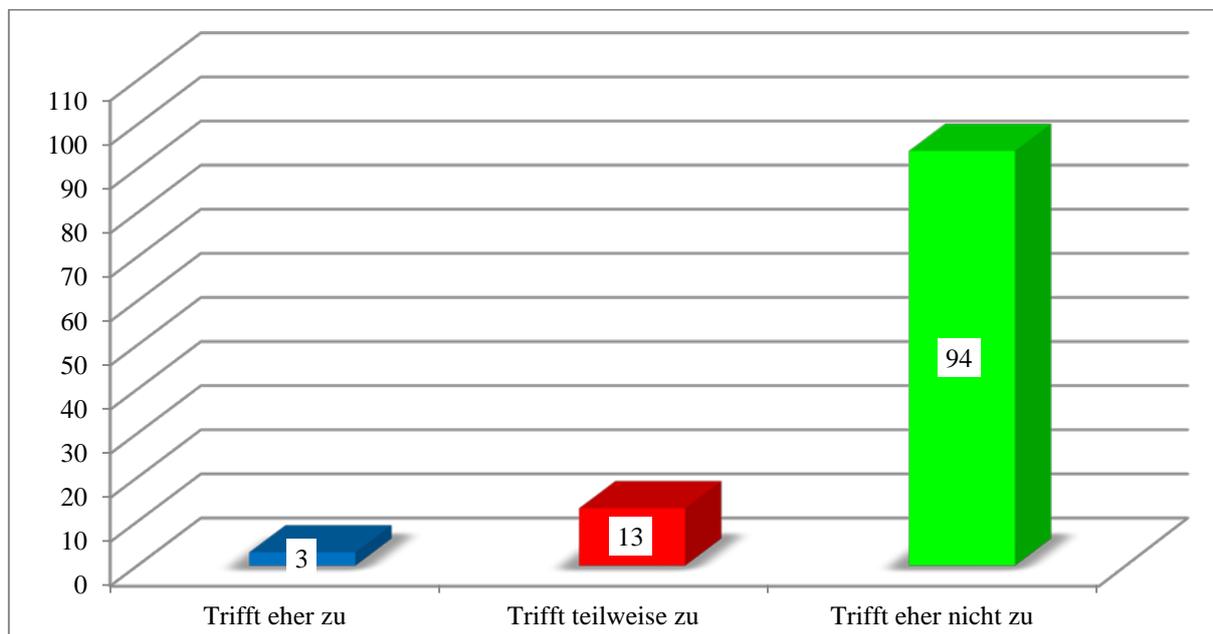


Diagramm 9

Hier ist das Ergebnis eindeutig: 94 SchülerInnen haben angegeben, im Unterricht keine konkreten Sprech- oder Stimmübungen zu machen, 13 SchülerInnen kreuzten das Kästchen „Trifft teilweise zu“ an und nur 3 SchülerInnen die Option „Trifft eher zu“. Die Aussage ist klar formuliert und vielleicht auch deshalb die Antwort entsprechend präzise. So kann also festgestellt werden, dass explizite Übungen zum Sprechen oder zur Stimme in den befragten Klassen kaum Platz im Deutschunterricht finden.

10. Aussage:

Im Unterricht lerne ich, Texte gut zu lesen und mündlich vorzutragen.

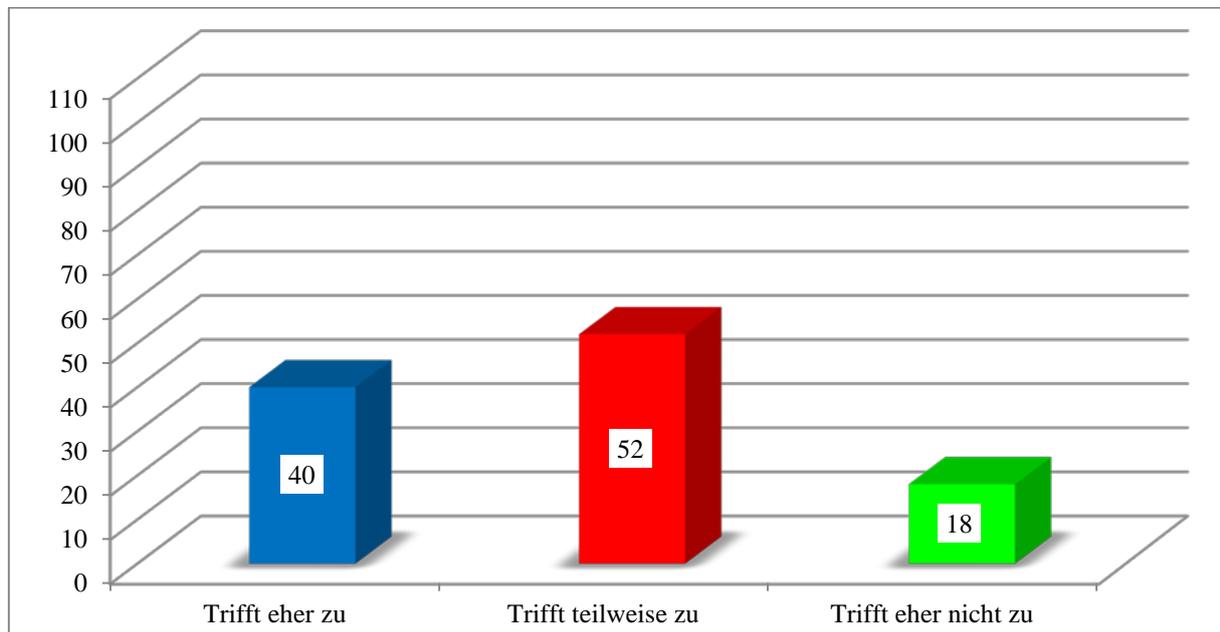


Diagramm 10

Die Frage, ob aus der Perspektive der SchülerInnen das Lesen und mündliche Vortragen explizit zum Unterrichtsthema und -gegenstand gemacht werden, kann nicht eindeutig beantwortet werden. 52 SchülerInnen glauben, dass diese Fertigkeiten teilweise, 40 SchülerInnen dass sie eher schon und 18 SchülerInnen dass sie eher nicht gezielt geübt werden. So lässt sich also insgesamt festhalten, dass diese Kompetenzen im Unterricht eher schon ihren Platz finden. Allerdings hätte man in der Fragestellung evtl. das Lesen und das Vortragen von Texten trennen und einzeln behandeln sollen, weil die beiden Fertigkeiten sich zwar – auch in der Übungsmodalität – durchaus aufeinander beziehen, aber natürlich zwei verschiedene Bereiche der mündlichen Kommunikation darstellen.

Aussage 11:

Im Unterricht lerne ich, beim Sprechen Texte zu gliedern, Pausen zu machen, Spannung zu halten oder abzubauen und die Sprachmelodie zu variieren.

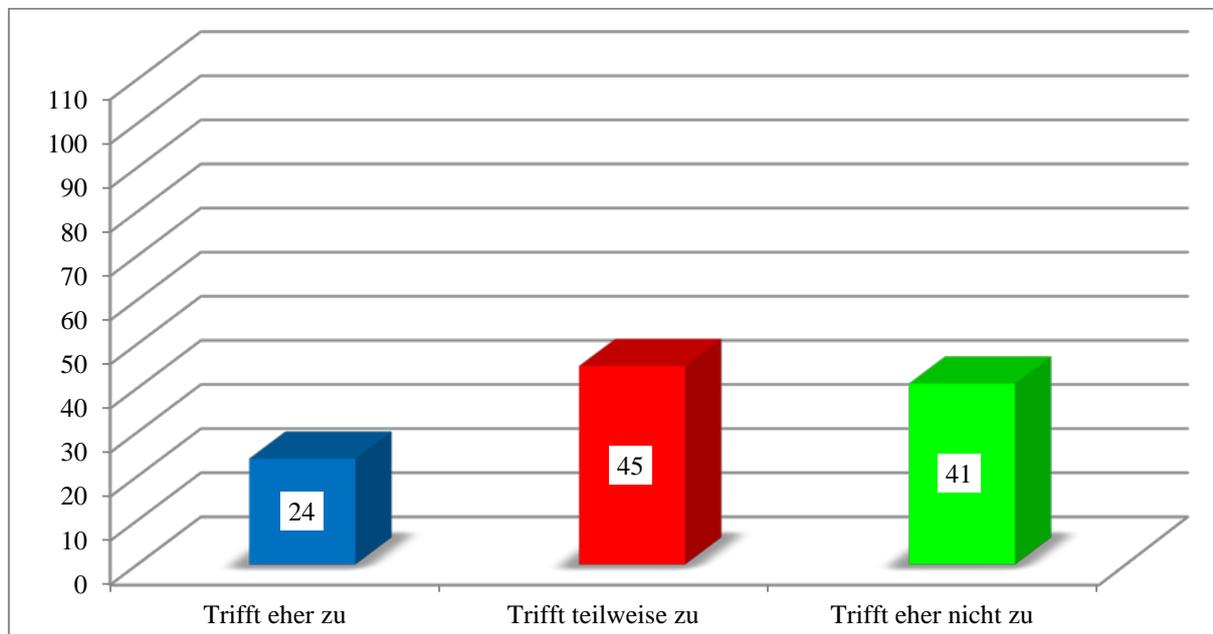


Diagramm 11

Tendenziell kann die Frage, ob die Vermittlung prosodischer Mittel in den Unterricht miteinbezogen wird, angesichts der vorliegenden Ergebnisse mit „Nein“ beantwortet werden. Das Resultat ist allerdings nicht eindeutig, vielleicht auch weil die Formulierung der Aussage problematisch ist. Ziel der Fragestellung war herauszufinden, inwieweit die Prosodie in all ihren Elementen aktiv im Deutschunterricht vermittelt wird. Zu diesem Zweck wurden in der Aussage mehrere prosodische Merkmale aufgezählt, was jedoch unter Umständen auch verwirrend wirken kann, zumal diese eigentlich einzeln behandelt werden müssten.

Aussage 12:

Im Unterricht machen wir manchmal Hörübungen, um z.B. verschiedene Laute voneinander zu unterscheiden.

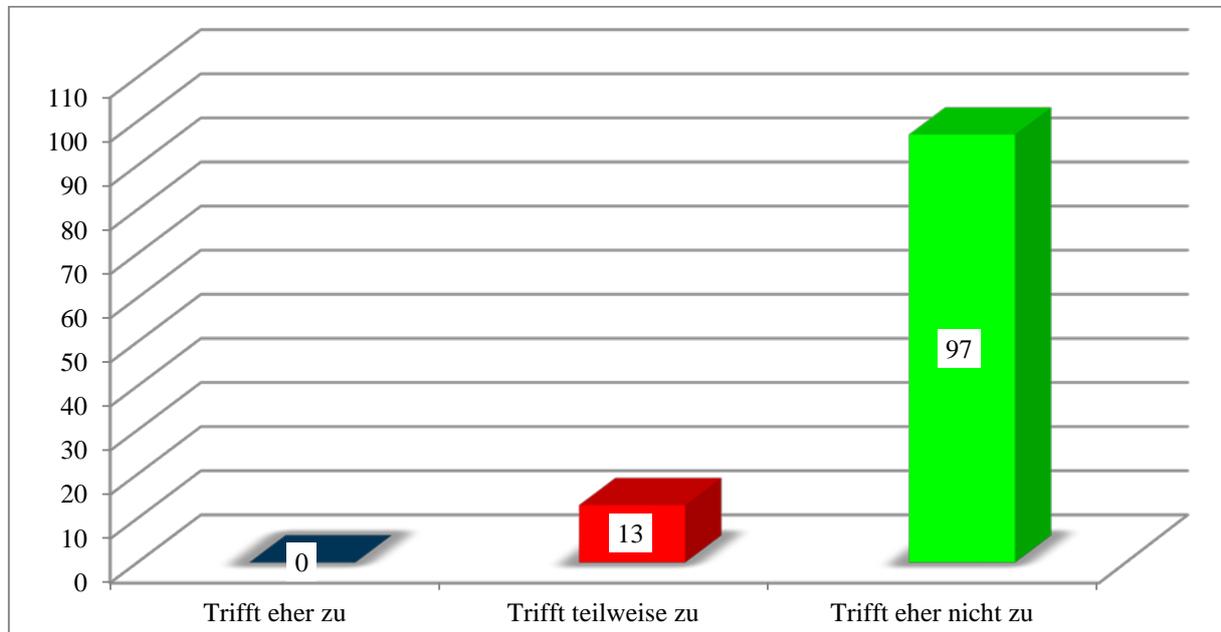


Diagramm 12

Die Frage, ob im integrativen Deutschunterricht auch die für die phonetische Kompetenz unabdingbare Hörschulung betrieben wird, kann eindeutig mit „Nein“ beantwortet werden. 97 SchülerInnen kreuzten in Bezug auf die Fragestellung „Trifft eher nicht zu“ an und nur 13 das Kästchen „Trifft teilweise zu“. Ausnahmslos niemand hingegen entschied sich für die Variante „Trifft eher zu“. Die Aussage ist klar und präzise formuliert und auch das Ergebnis ist deutlich.

13. Aussage:

In unserem Schulbuch gibt es eigens Übungen zum Sprechen und zur Stimme.

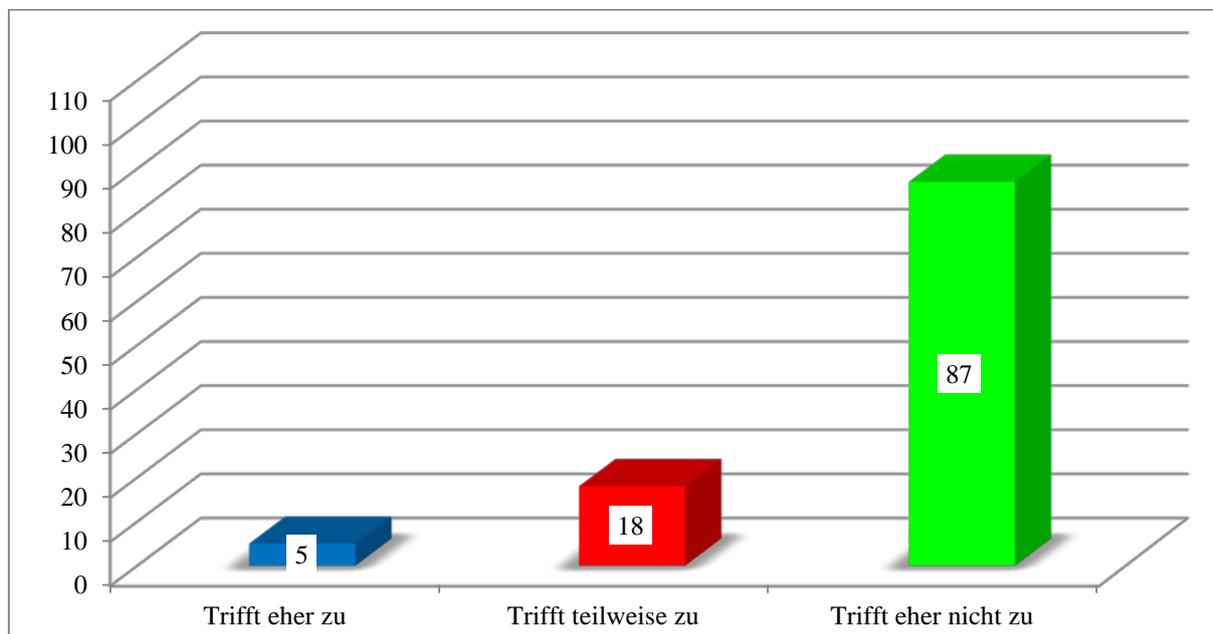


Diagramm 13

Auch hier ist das Resultat der Umfrage sehr aussagekräftig. Die große Mehrheit der SchülerInnen hat angegeben, dass es in ihrem Deutschbuch keine Übungen zum Sprechen und zur Stimme gibt. Das entspricht auch dem Ergebnis der Schulbuch-Analyse (siehe Kapitel 5.1.1) sowie den Aussagen der Lehrpersonen, die mehrmals darauf hingewiesen haben, dass die Phonetik in den Lehrwerken für den integrativen Unterricht ausgeklammert wird. Natürlich hätte man noch zusätzlich fragen können, inwieweit die Phonetik generell, z.B. auch im Kompetenzbereich Orthographie, in den Büchern miteinbezogen wird. Es ist aber wahrscheinlich, dass viele SchülerInnen diese spezifische Frage nicht hätten beantworten können. Außerdem betrifft der Kernbereich der Phonetik das Sprechen und die Stimme und wenn diese Bereiche in den Lehrwerken ausgeklammert sind, dann gilt das vermutlich auch für die anderen.

14. Aussage:

Im Unterricht haben wir gelernt, was man unter „Phonetik“ versteht.

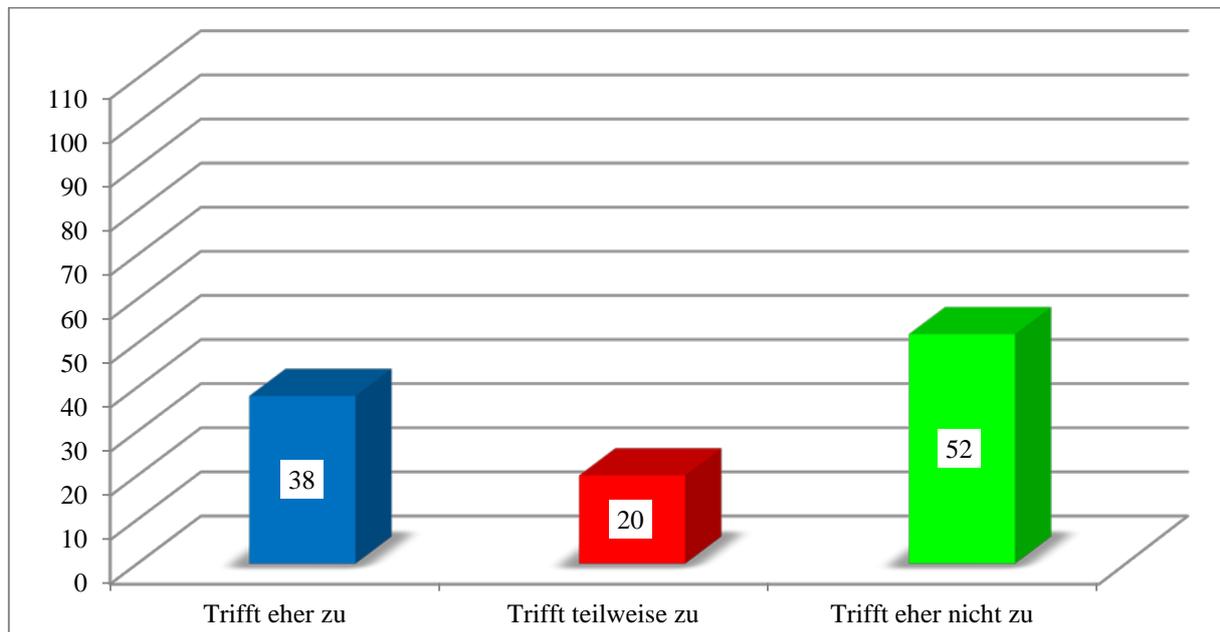


Diagramm 14

Ziel dieser Fragestellung war es herauszufinden, ob bzw. inwieweit die SchülerInnen in der Oberstufe über ein phonetisches Basiswissen verfügen. Die Mehrheit der SchülerInnen gab an, nicht zu wissen, was man unter dem Begriff „Phonetik“ versteht. Allerdings ist die Auswertung dieser Fragestellung als ungültig zu betrachten, weil die Lehrpersonen im Zusammenhang mit dem Ausfüllen des Fragebogens bei diesem Punkt eingehakt und den SchülerInnen eine Begriffserklärung bzw. Einführung in das Thema Phonetik gegeben haben. So haben viele SchülerInnen denn in Bezug auf die Frage das Kästchen „Trifft eher zu“ bzw. „Trifft teilweise zu“ angekreuzt mit dem handschriftlichen Hinweis „jetzt gerade“. Es ist klar, dass die gesammelten Ergebnisse also nicht die Unterrichtsrealität in Bezug auf die Frage widerspiegeln und man zu der Annahme kommen muss, dass die Phonetik eigentlich kaum bis gar nicht explizit thematisiert wurde bzw. wird.

15. Aussage:

Ich finde es wichtig, die mündliche Kompetenz zu stärken.

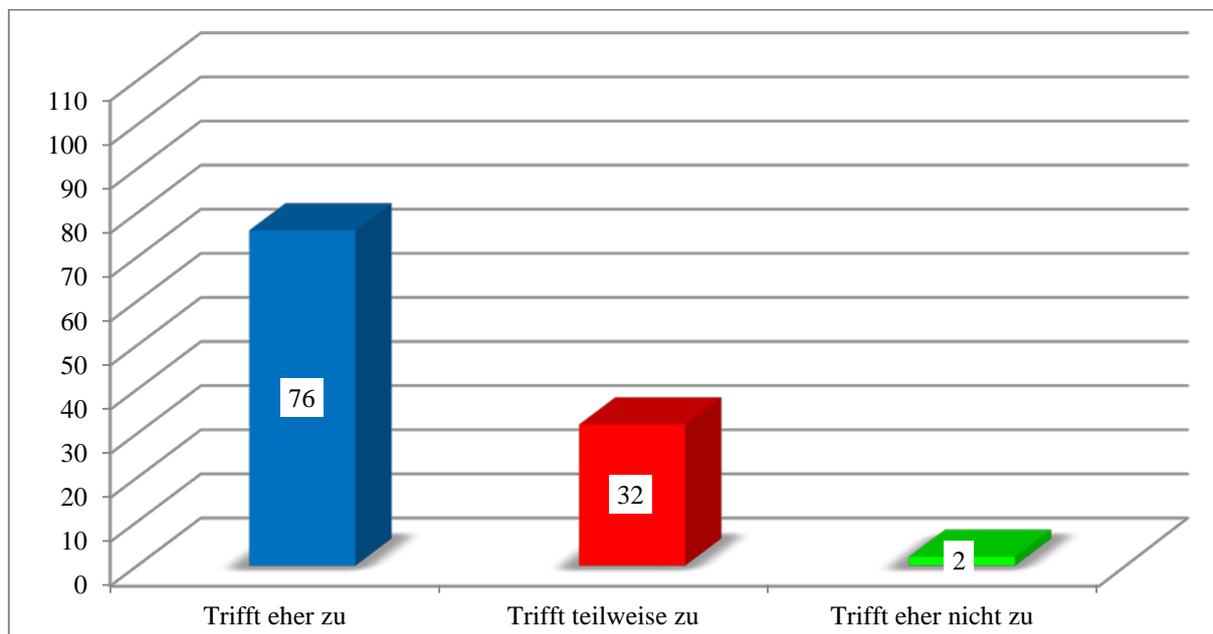


Diagramm 15

Diese und die nächste Aussage beziehen sich auf die Meinung der SchülerInnen in Bezug auf die Relevanz der Phonetik. Es war mir wichtig festzustellen, inwieweit die Lernenden selbst die mündliche Kommunikationsfähigkeit und in einem nächsten Schritt auch die phonetische Kompetenz für wichtig erachten. Die Auswertung dieser Fragestellung zeigt ein eindeutiges Resultat – die große Mehrheit der SchülerInnen gibt an, dass sie es relevant findet, die mündliche Kompetenz zu stärken.

Aussage 16:

Ich glaube für meine private und berufliche Zukunft ist es wichtig, korrekt und stimmhygienisch sprechen und mit der Stimme gut umgehen zu können.

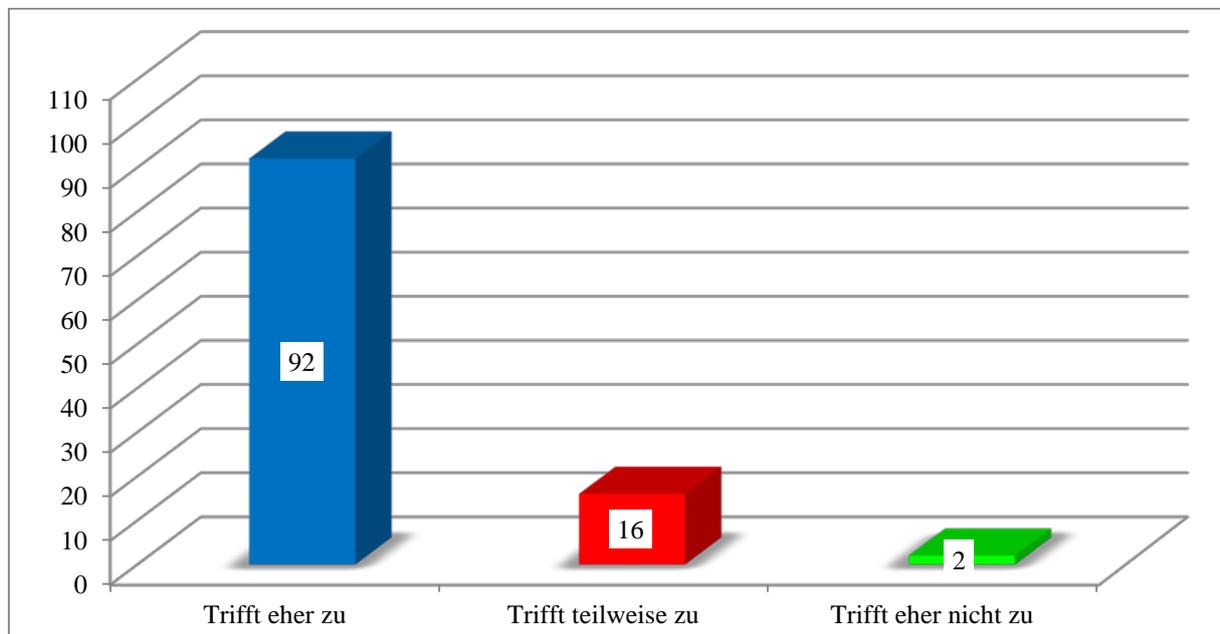


Diagramm 16

Die Aussage ist sehr genau und präzise formuliert und bezieht sich auf Kernkompetenzen der Phonetik. In der Tat ist auch das Resultat eindeutig. 92 SchülerInnen bestätigten, das korrekte und stimmhygienische Sprechen sowie den guten Umgang mit der eigene Stimme für relevant für das eigene Privat- und Berufsleben zu halten, 16 SchülerInnen finden es teilweise relevant und nur 2 SchülerInnen eher nicht wichtig. Damit zeigt sich, dass die SchülerInnen der Phonetik tatsächlich einen großen Stellenwert und eine große Relevanz beimessen.

Aussage 17:

Es wäre wichtig, im Unterricht mehr Übungen zum Sprechen und zur Stimme zu machen.

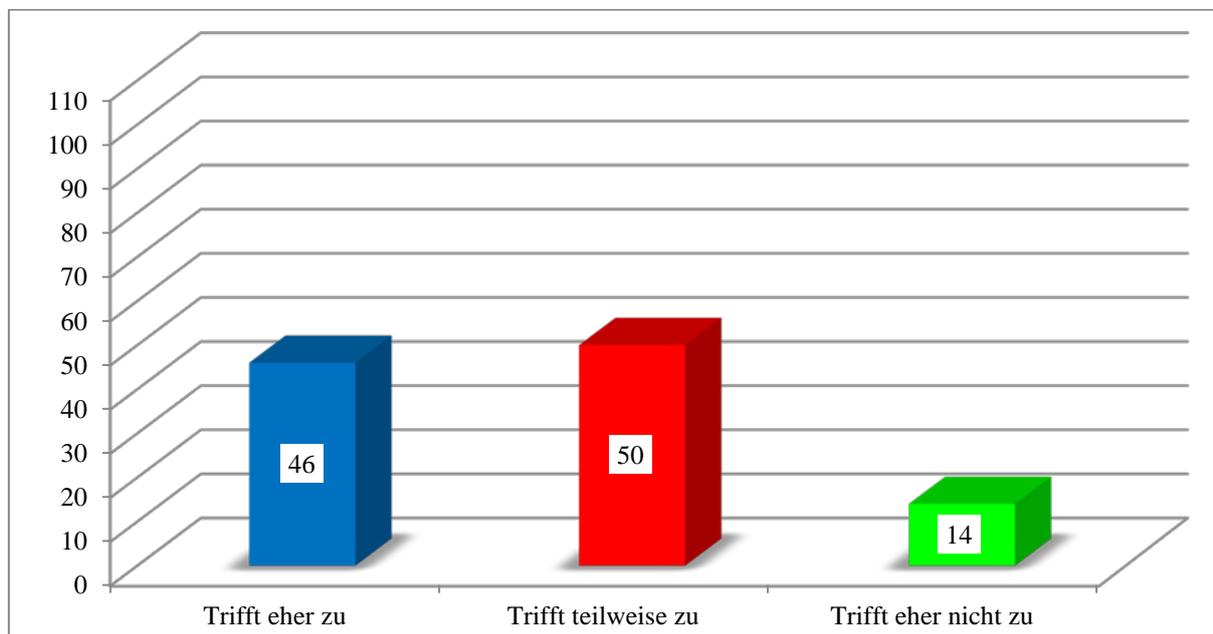


Diagramm 17

Diese Fragestellung betrifft die Umsetzung eines Phonetik-Unterrichts, in dem konkret auch das Sprechen und der Umgang mit der eigenen Stimme geübt werden. 50 SchülerInnen gaben an, sich teilweise mehr Übungen dazu zu wünschen, 46 SchülerInnen wünschen sich eher schon verstärkt Übungen zu diesen Bereichen und 14 SchülerInnen eher nicht. Das bedeutet, dass die Mehrheit der Lernenden sehr wohl teilweise gerne mehr Übungen zum Sprechen und zur Stimme machen würde. Dieses Resultat zeigt, dass meine zu Beginn der Arbeit zu diesem Punkt aufgestellte „Hypothese“ verifiziert werden konnte und zeigt gleichzeitig auch, dass die SchülerInnen einen Phonetik-Unterricht begrüßen würden.

Aussage 18:

Es ist auch Aufgabe der Schule, die mündlichen/phonetischen Kompetenzen der SchülerInnen weiterzuentwickeln.

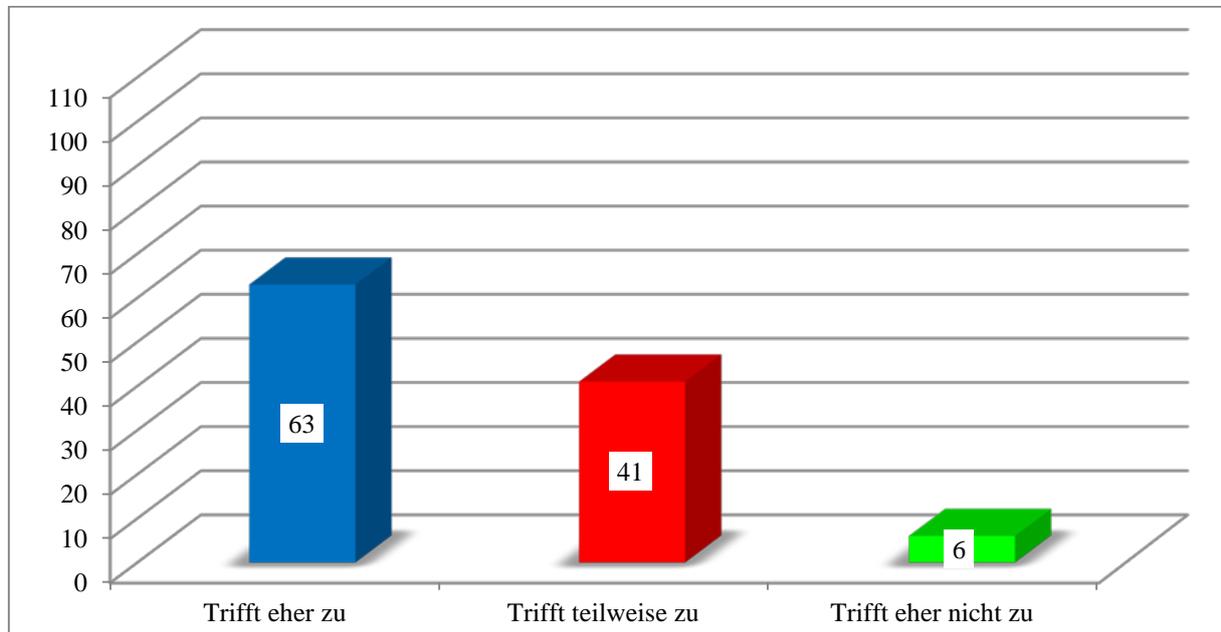


Diagramm 18

Der Großteil der SchülerInnen ist der Meinung, dass die Entwicklung der mündlichen und phonetischen Kompetenzen auch ein Aufgabenbereich der Schule ist und somit ein Phonetik-Unterricht nicht nur legitim, sondern auch notwendig ist. Dieses Ergebnis stimmt überein mit meiner zu Beginn formulierten forschungsleitenden Annahme zu diesem Thema und mit der Aussage der Lehrpersonen, welche die Phonetik ebenfalls als relevanten, in der Schule zu vermittelnden Unterrichtsgegenstand betrachten.

Eigene Anmerkungen zum Thema (optional):

Hier sollen alle Aussagen, die von den SchülerInnen noch zusätzlich zum Thema gemacht worden sind, gesammelt und direkt wiedergegeben werden. Die Formulierungen samt etwaigen Fehlern werden genau bei belassen, um die Aussagen der SchülerInnen nicht zu verfälschen und möglichst authentisch wiederzugeben.

„Das genaue Sprechen ist, finde ich, sehr wichtig und ich würde es sehr schätzen, wenn man das mehr im Unterricht anbringen würde.“

„Ich finde man sollte sich im Deutschunterricht mehr damit auseinandersetzen. Auch im privaten ist es wichtig das man sich gut ausdrücken kann.“

„Ich finde es sehr wichtig deutlich und halbwegs korrekt zu sprechen, weil wenn ich mit jemandem rede und die Person manche Wörter nicht ganz korrekt ausspricht verstehe ich es oft nicht.“

„Ich finde es gut, dass Sie mit diesem Fragebogen nicht nur die Kinder sondern auch die Lehrer/Lehrerinnen darauf hinweisen mehr auf die Phonetik zu achten und es zu üben.“

„Ich finde es ist auch die Aufgabe der Schüler richtig zu sprechen, weil sie in ihrer Freizeit nicht richtig artikulieren.“

„Schule ist dazu da, uns fürs weitere Berufsleben vorzubereiten, und wenn ich z.B. Politikerin werden will muss ich gut vor Menschen reden können und das muss man dann schon gelernt haben.“

„Ich finde das nicht so wichtig solange man sich gut verständigen kann und es wenn man vorliest für die Zuhörer angenehm und gut verständlich ist.“

„Ich finde, dass in den Deutschunterricht nicht die Stimmbildung gehört, sondern eher in Gesang. Ich finde aber schon, dass man gut reden sollte und Referate bzw. Texte gut vorzutragen.“

„Es wäre wichtig, Leseübungen, das laute Lesen vor der Klasse weniger hart zu beurteilen.“

„Meiner Meinung nach, sollten DeutschlehrerInnen, Schüler die Fehler während des Sprechens machen, verbessern! wie z.B. die Mädchen, die was...“

„Ich finde besonders wichtig wäre, deutliches & langsames Lesen. Viele können nur sehr schlecht lesen & trotz hoher Konzentration versteht man kaum den Inhalt.“

„(zu Punkt 16) Es ist wirklich wichtig dass man im Deutschunterricht richtig sprechen lernt. Wieso muss ich sonst alles richtig schreiben und Beistriche einsetzen können wenn ich nicht weis wie man sie „ausspricht“?“

„Jeder Mensch hat seine Art zu reden, wie er/sie spricht sollte man sie nicht beeinflussen. Ich finde auch dass es sich komisch anhören würde wenn jeder perfekt Hochdeutsch spricht und richtig Artikuliert.“

„Ich als Musiker bzw Frontman, muss ich genau artikulieren und meine Texte so überbringen dass man alle Wörter versteht sonst hat das Ganze keinen Sinn. Den z.B. Kabarettisten müssen immer artikulieren, denn sonst versteht das Publikum den oder die Witze nicht. Mit freundlichen Grüßen, M.W.“

„Ich finde die Sprache und die Betonung ist sehr wicht. Insbesondere kann die Sprache so ziemlich viel machen. Man kann nur durch ein paar Wörter jemanden fröhlich oder ärgerlich machen. Viele Schüler und Schülerinnen werden gemoppt und trauen sich nichts mehr zu sagen. Ich denke durch „Phonetik im Deutschunterricht“ wird es vielen besser fallen.“

„Für mich als Sängerin und Sprachliebhaberin wünsche ich mir tatsächlich, dass wir etwas mehr sprachliche und stimmliche Übungen im Deutschunterricht machen, da es sehr wichtig für unsere berufliche Zukunft ist.“

„Ich finde es sollten mehr Bücher gelesen werden, da es spaß macht. :)“

„Man sollte Bücher laut lesen und so üben die Sprache gut zu betonen.“

„Ich finde es sehr wichtig dieses Thema schon in der Schule zu besprechen. Generell in einem musischen Zweig weil viele es im zukünftigen Beruf brauchen.“

„Ich finde es schade, dass so oft richtige Aussprache und Betonung als Thema für ausländische Kinder beschränkt wird, denn ich habe den Eindruck, dass einheimische Kinder genauso wenig fähig sind, Sprache richtig zu verwenden.“

„Im Deutschunterricht wird wenig wert darauf gelegt wie Schüler ihre Sätze formulieren. Ich persönlich, fände es sehr wichtig Schüler bei falscher Verwendung der deutschen Sprache auszubessern.“

„Rhetorikunterricht!“

„Mir ist das Thema sehr wichtig, da ich selbst etwas mit der Sprache machen möchte (→ Logopädin)“

„interessant“

„Ich würde es cool finden, wenn man im Unterricht Übungen zum Sprechen und zur Stimme machen würde.“

Fazit:

Aus den Ergebnissen des SchülerInnen-Fragebogens geht hervor, dass Elemente der Phonetik zwar durchaus im Unterricht miteinfließen, aber kaum explizit thematisiert oder geübt werden. So verwenden Lehrpersonen und SchülerInnen z.B. meist die Standardsprache und bemühen sich um ein deutliches und verständliches Sprechen, auch weisen die LehrerInnen meist darauf hin, wenn jemand zu laut oder zu leise oder undeutlich spricht und sie halten die Lernenden dazu an, die Standardsprache zu verwenden und sich gut auszudrücken. Das gilt insbesondere auch für das Lesen und den mündlichen Vortrag. Aber es werden im Unterricht kaum konkret Übungen zur Phonetik gemacht, also z.B. Übungen zum Sprechen, zum Hören, zur Atmung oder zum bewussten Umgang mit der Stimme. Auch im Schulbuch gibt es kaum Aufgaben dazu. Die Fragen, inwieweit die korrekte Lautung bewusst geübt wird oder ein phonetisches Basiswissen - z.B. eine Erklärung darüber, was man unter Phonetik versteht - vermittelt wird,

können nicht klar beantwortet werden, zumal die Ergebnisse hierzu als ungültig betrachtet werden müssen. Es lässt sich insgesamt feststellen, dass einige Aussagen evtl. missverständlich formuliert worden sind daher u.U. auch das Resultat beeinflusst haben. Bei den sehr präzise gestellten Fragestellungen sind die Ergebnisse meist recht eindeutig. Trotzdem lassen sich insgesamt Tendenzen in der Unterrichtspraxis und in Bezug auf die Meinung der SchülerInnen zur Phonetik und deren Relevanz im Unterricht feststellen. Der Großteil der SchülerInnen hält die mündliche Kompetenz und in diesem Zusammenhang auch die Phonetik für wichtig und spricht sich dafür aus, sie im Unterricht verstärkt einzubauen und Übungen dazu zu machen. Außerdem gaben die meisten SchülerInnen an, dass die Vermittlung der phonetischen Kompetenz ihrer Ansicht nach auch in den Aufgabenbereich der Schule fällt.

Auch die persönlichen Anmerkungen der SchülerInnen sind sehr interessant und vielsagend. Es ist erstaunlich, dass doch sehr viele SchülerInnen freiwillig noch etwas auf dem Fragebogen ergänzt haben und das Interesse für das Thema so groß ist. Die große Mehrheit der SchülerInnen, die noch etwas hingeschrieben hat, äußerte sich positiv zum Thema und unterstrich die Relevanz desselben. Interessant ist, dass immer wieder auf die Faktoren der Deutlichkeit und Verständlichkeit eingegangen wurde, indem festgestellt wurde, dass es hier häufig zu Schwierigkeiten kommt und gerade diese Bereiche geübt werden müssten. Öfters genannt wurden auch die Relevanz des lauten Lesens, die enge Beziehung des Themas zur Musik und der Wunsch der SchülerInnen, von der Lehrperson beim Sprechen auch verbessert zu werden. Interessant ist, dass die SchülerInnen auch kritisiert haben, dass phonetische Themen nur für „ausländische“ LernerInnen aufbereitet werden, obgleich auch sie als MuttersprachlerInnen durchaus ihre Schwierigkeiten mit der Aussprache, mit dem deutlichen und verständlichen Sprechen und Vortragen haben. Der Wunsch der SchülerInnen nach einem in den Deutschunterricht integrierten Phonetik-Unterricht ist also da, die SchülerInnen interessieren sich für das Thema, halten es für relevant und erkennen auch dessen Sinn und Zweck in Bezug auf die Verbesserung der von ihnen genannten Problembereiche.

5. Inhalte und Materialien für den Phonetik-Unterricht

Nachdem festgestellt werden konnte, dass die Phonetik und deren Vermittlung im Deutschunterricht sinnvoll sind und von den Lehrpersonen und SchülerInnen für wichtig erachtet werden, stellt sich nun die Frage, wie der Phonetik-Unterricht konkret stattfinden und gestaltet werden kann. Eine weitere zentrale Fragestellung in meiner Forschungsarbeit ist also die nach den konkreten Umsetzungsmöglichkeiten von Phonetik-Unterricht im Klassenzimmer, wobei die entsprechenden Inhalte und Arbeitsmaterialien natürlich eine wesentliche Rolle spielen. In diesem fünften Kapitel soll dieser Frage nachgegangen und untersucht werden, anhand welcher Übungsmaterialien wie phonetische Inhalte im Deutschunterricht behandelt werden können.

Nach einem Überblick über die wesentlichen Lehr- und Lernmittel, derer sich die Lehrpersonen bedienen können, folgt eine exemplarische Analyse von fünf aktuellen Schulbüchern für Deutsch in höheren Schulen. Dadurch soll herausgefunden werden, ob, wie und welche Elemente der Phonetik für den Unterricht im Schulbuch herausgegriffen und für die SchülerInnen aufbereitet werden. Anschließend sollen relevante phonetische Inhalte und aus allen Bereichen, für diverses Zielpublikum erstellte Übungs- und Arbeitsmaterialien dazu gesammelt und durch exemplarisches Vorgehen hinsichtlich deren Relevanz und praktischen Umsetzungsmöglichkeit im integrativen Deutschunterricht analysiert werden. Dabei werden die Materialien den drei zur besseren Übersicht von mir aufgegliederten, aber tatsächlich natürlich nur schwer voneinander abzugrenzenden Themenblöcken „phonetisches Basiswissen für SchülerInnen“, „Körper und Stimme“ und „Phonetische Fertigkeiten“ zugeordnet.

5.1 Lehr- und Lernmittel

Die Lehrperson kann beim Phonetik-Unterricht verschiedene Lehr- und Lernmaterialien verwenden, um die Lernenden für phonetische Abläufe zu sensibilisieren bzw. sie zu einer bewussten Aussprache zu befähigen. Durch den Einsatz von diversen Unterrichtsmitteln kann dieser z.T. mühevollen Lernprozess sinnvoll unterstützt werden, wobei möglichst viele Kanäle genutzt werden sollen, um die Wahrnehmung zu schärfen. (Dieling 1996: 57) Die Lehrperson kann sich also verschiedener Mittel der Bewusstmachung bedienen, wozu nicht nur das Mittel der Wiederholung, also Imitation bzw. Reproduktion, zählt. Es kann beispielsweise mit **auditiven Mitteln** wie Tonbandaufnahmen, CDs usw. gearbeitet werden, welche eine vorbildhafte Aufnahme in beliebiger Häufigkeit und gleichbleibender Qualität abspielen können. Außerdem können

auch Filmsequenzen hinsichtlich der Aussprache und der verbalen (und nonverbalen) Kommunikation untersucht werden.

Diese Materialien lassen sich sicherlich gut in einem integrativen Klassenunterricht anwenden. Weiters können sich die Lehrpersonen **visueller Mittel** bedienen, um einen Eindruck von der Position und Bewegung der artikulierenden Organe zu vermitteln. Dazu zählen Abbildungen, Zeichnungen, Röntgenaufnahmen, Sagittalschnitte, Lippenbilder, Palatogramme, Modelle und die Transkriptionszeichen. Bei einem Lippenbild (seitlich und als Vorderansicht) z.B. lässt sich verdeutlichen, welche Lippenform, Vorstülpung bzw. Lippenabhub von den Schneidezähnen nötig ist, um einen bestimmten Vokal zu produzieren. Unter einem Sagittalschnitt hingegen versteht man eine schematische Darstellung artikulatorischer Einstellungen, die sich sehr gut dazu eignet, die Lippenposition sowie die Lage und Form der Zunge darzustellen.

Selbstverständlich muss die Lehrperson stets abwägen, welche Unterrichtsmittel sie sinnvoll in ihre Deutschstunde einbringen kann, wobei etwa Röntgenbilder und weitere sehr komplexe Darstellungsformen wohl eher weniger geeignet für den Einsatz in der Klasse sind als z.B. einfache Abbildungen oder Transkriptionszeichen.

Neben den visuellen Mitteln, die für die Lernenden hilfreich und interessant sein können, um sich ein phonetisches Bewusstsein anzueignen, spielen auch **taktile Mittel** wie Spatel und Sonden bzw. die Artikulationsorgane selbst eine wichtige Rolle in der Phonetik. So können etwa durch bestimmte Berührungen Empfindungen für die Lage, Form und die Kontaktstelle ausgelöst werden. Beispielsweise kann ein Ton einmal mit, einmal ohne zugehaltene Nase produziert werden. Ist eine deutliche Klangänderung zu vernehmen, ist das Gaumensegel gesenkt und der Ton hat eine eindeutige nasale Komponente. (vgl. Rausch/Rausch 2002: 69-86)

Auch hier gilt es gut einzuschätzen, welche Lernmittel tatsächlich für den Deutschunterricht geeignet sind. Nimmt man sich z.B. einfache Gegenstände wie ein Blatt, eine Kerze, einen Spiegel oder ein Stück Brot zu Hilfe, kann man im Unterricht in der Klasse unterhaltsame Übungen machen, die den SchülerInnen auf spielerische und effiziente Weise phonetische Prozesse näher bringen. Beispielsweise können die SchülerInnen ein Stück Brot in den Mund nehmen und dann mit möglichst vollem Mund Zungenbrecher sagen, um deutlich artikulieren zu üben und ein sichereres Gefühl für die Sprechbewegungen zu bekommen. (Dieling/Hirschfeld 2004: 89) Eine weitere Möglichkeit, auf unterhaltsame Weise in der Deutschstunde Phonetik-Unterricht zu integrieren, ist der Einsatz von Sprechspielen. Oft für den DaF-Unterricht konzipiert, eignen sie sich ebenso gut für den integrativen Deutschunterricht, insbesondere für jüngere SchülerInnen. (vgl. Prange 2000: 4) Sie sind nach Schwierigkeitsgrad gestaffelt und trainieren verschiedene phonetische Fertigkeiten, wie z.B. Hören und Sprechen.

Neben den auditiven, visuellen und taktilen Lehr- und Lernmitteln gibt es auch **Mischformen**, in denen die diversen Komponenten mehr oder weniger stark vertreten sind. Bei der Kopfhörerrückkopplung z.B. können die Lernenden die eigene Schallproduktion noch während der Artikulation überprüfen bzw. korrigieren, beim Visible-Speech-Verfahren hingegen werden die für die Artikulation von Lauten bzw. Lautfolgen typischen Schalle mit Hilfe eines technischen Geräts auf einem Leuchtband sichtbar gemacht. Zu den Mischformen zählen außerdem auch Lautfilmschleifen, also Röntgenfilme zur Darstellung einzelner Bewegungsabläufe in Endlosschleife. (Rausch/Rausch 2002: 86f.)

Der Einsatz dieser Mittel im Deutschunterricht ist aufgrund des hohen technischen Aufwandes fast unmöglich, wäre aber auch sonst von fragwürdiger Relevanz für die entsprechenden Unterrichtszwecke.

Für den integrativen Phonetik-Unterricht sind schließlich **schriftliche Materialien** immer noch von zentraler Bedeutung, weil mündliche und schriftliche Sprache stets korrelieren und die Aneignung der Laut-Buchstaben-Korrelation eng verbunden ist mit der Aneignung der Fertigkeiten im phonetischen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Bücher, in Büchern enthaltene Abschnitte zur Phonetik, Arbeitsblätter usw., welche Texte und Aufgaben, Tabellen, Regeln, Übungen samt Lösung, Abbildungen, Transkriptionen und Aufzeichnungen zu phonetischen Inhalten enthalten, bilden also die Grundlage für den Unterricht. (Dieling 1996: 57) Dabei kann die Lehrperson die Lehr- und Lernmittel nach diversen Kriterien, wie z.B. Lernziel, Alter, Interesse und Vorkenntnisse der SchülerInnen usw., und aus folgendem Angebot auswählen:

1. In Schulbücher integrierte Materialien zur Phonetik:

In älteren Lehrwerken sind phonetische Übungen sehr selten zu finden. Inwieweit die LehrerInnen heute aus diesen Lehrwerken schöpfen können, wird im folgenden Unterkapitel untersucht.

2. Spezielle Lehrmittel zur Phonetik:

Sie wenden sich oft an bestimmte Adressatenkreise, z.B. an DolmetscherInnen, SchauspielerInnen, SängerInnen usw., eignen sich aber teilweise auch gut für den integrativen Unterricht in der Schule.

3. Fachliteratur zu Phonetik und Phonetik-Unterricht:

Im Vergleich zur Flut an Publikationen zu Grammatik oder Grammatik-Unterricht fällt das Angebot zum Thema Phonetik immer noch recht mager aus. (vgl. Dieling/Hirschfeld 2004: 83-85)

Aufgrund des oft geringen Angebots sind Lehrende oft auf sich selbst gestellt und müssen eigenständig passende Übungen entwickeln. Zu diesem Zweck können die meisten Lehrwerkübungen auch für das Hören und Aussprachetraining segmentaler und suprasegmentaler Strukturen und Merkmale verwendet werden, indem Beispiele markiert, sortiert, gehört, gesprochen, gelesen oder auf andere Weise bearbeitet werden. So lassen sich z.B. Lückentexte erstellen, Pausen, Akzente, Melodieverläufe eintragen, Texte synchron zur Tonbandaufnahme mitsprechen oder gestalten usw. Für komplexere Übungsphasen empfiehlt sich das Zurechtlegen einer Struktur. Zunächst wird das phonetische Thema festgelegt, z.B. Vokallänge und –spannung, Wortakzentuierung, Ö- und Ü-Laute oder vieles mehr, und dann werden die Aufgaben mit z.B. Wörtern, Wortgruppen und Sätzen so zusammengestellt, dass auch ein inhaltliches, situatives oder grammatikalisches Thema ersichtlich ist, beispielsweise Hobbys, Pluralbildung oder Lebensmittel. Natürlich können auch Gedichte oder Lieder als Übungsbeispiele ausgesucht werden. Die Texte werden nun Übungsanweisungen zugeordnet, die den Kategorien Hör-, Nachsprech-, Automatisierungs- und Anwendungsübungen entsprechen. Es wurde schon angedeutet, dass bei der Entwicklung solcher Übungen verschiedene Faktoren berücksichtigt werden müssen, nämlich inhaltliche, methodische und fachliche Aspekte und natürlich die Lernenden selbst. Weitere zu beachtende Elemente sind etwa die Verwendung von Alltagslexik, Verbindung mit Grammatik und Lexik, das Einbeziehen offener Übungsformen sowie Phasen der Korrektur und Bewusstmachung sowie das Einplanen der für die Automatisierung erforderlichen Zeit. (Bose/Hirschfeld/Neuber/Stock 2013: 78f.)

Schulbuch-Analyse

Nun sollen exemplarisch fünf aktuelle Schulbücher, die in den Klassenräumen Österreichs verwendet werden, genauer unter die Lupe genommen werden, um herauszufinden, inwieweit sie die Phonetik in ihre Lehrinhalte und Übungsaufgaben miteinbeziehen. So kann erhoben werden, welche Rolle die Phonetik tendenziell in der heutigen Schulbuch-Landschaft spielt.

Es werden drei speziell für die AHS (Allgemeinbildende höhere Schulen) und zwei für die BHS (Berufsbildende höhere Schulen) konzipierte Lehrwerke untersucht.

a) AHS

1) Schäfer, Stefan / Stangel, Johann (2012): *Sprachräume. Übungsband*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.

Dieses Lehrwerk ist für das Unterrichtsfach Deutsch für die AHS-Oberstufe konzipiert worden und wirbt auf der Titelseite mit dem Slogan „Sicher und kompetent zur Matura“ und mit dem Siegel der „öbv“, also des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Dieses Schulbuch wurde „auf der Grundlage eines zielorientierten Lehrplans verfasst“ und orientiert sich an „den derzeit geltenden Lehrplänen [...] für die 5. bis 8. Klasse an allgemein bildenden höheren Schulen-Oberstufe im Unterrichtsgegenstand Deutsch“. (Schäfer/Stangel 2012: 1)

Dieses Schulbuch ist in vier große Abschnitte gegliedert:

- Rechtschreibung
- Satzzeichensetzung
- Grammatik – häufige Fehler vermeiden
- Grammatik/Rechtschreibung – Zusammenfassung (vgl. Schäfer/Stangel 2012: 3)

Bereiche aus der Phonetik werden hier ausnahmslos in keinem der Kapitel oder Übungen beachtet.

2) Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut / Hochwind, Stefan / Nömmair, Elisabeth (2012): *Deutschstunde. Sprachbuch für die 7. Schulstufe. Basisteil 3 Plus*. 4. Aufl. Linz: Veritas-Verlag.

Auch dieses Lehrwerk wurde auf Grundlage des Lehrplanes verfasst und wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur für geeignet erklärt. Es ist speziell für die 7. Schulstufe, also für die dritte Klasse an allgemein bildenden höheren Schulen in Österreich im Unterrichtsgegenstand Deutsch verfasst worden.

Das Schulbuch ist in acht große Einheiten gegliedert, in denen verschiedene Themen und Tätigkeiten behandelt werden, unter anderem auch das Halten von Referaten, das Diskutieren, die Zeichensetzung, das Schreiben von Diktaten, das Rechtschreiben ähnlich klingender Mitlaute usw. Beim Erlernen und Üben dieser Fertigkeiten spielt die Phonetik eine wichtige Rolle. Tatsächlich werden hier teilweise wichtige Elemente der Phonetik herausgegriffen, z.B. wird bei der Anleitung zum Referieren der Tipp gegeben, „deutlich, langsam und möglichst in der Stan-

dardsprache“ zu sprechen und auf „Zeit, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit und Verständlichkeit“ zu achten, Füllwörter zu vermeiden usw. (Pramper/Hammerschmid/Hochwind/Nömmair 2012: 6) Strategien, Methoden oder vorbereitende Übungen zur sprecherischen Erarbeitung und Gestaltung des zu referierenden Textes werden jedoch nicht gegeben.

Im Kapitel zur Beistrich-Setzung wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass der Beistrich dort gesetzt wird, „wo beim Sprechen eine Pause gemacht werden soll“ (Pramper/Hammerschmid/Hochwind/Nömmair 2012: 70) und im Kapitel zu den ähnlich klingenden Mitlauten wird implizit auf die Laut-Buchstaben-Beziehung referiert, im Kapitel zum Schwerpunkt des Diskutierens und Argumentierens hingegen wird überhaupt nicht Bezug genommen auf die phonetische bzw. sprecherische Umsetzung der Inhalte.

3) Figl, Ursula / Natter, Gudrun / Schäfer, Stefan (2011): Treffpunkt Deutsch 3. Sprachbuch. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.

Dieses Schulbuch wirbt auf der Titelseite mit dem Slogan „Sicher und kompetent zu den Bildungsstandards“, wurde auf Basis des Lehrplans erstellt und vom zuständigen Bundesministerium für den Unterrichtsgebrauch an Hauptschulen und an der AHS für die dritte Klasse in Deutsch als geeignet erklärt.

Das Werk ist in acht große Kapitel bzw. Themenblöcke unterteilt und behandelt u.a. wichtige Fertigkeiten wie das Diskutieren und Argumentieren. Hier ist der Bezug zur Phonetik sehr selten, allerdings gibt es ansatzweise Aufgaben, die auf die Entwicklung einer phonetischen Kompetenz zielen. Es wird z.B. zur Einleitung ins Kapitel „Diskutieren“ eine Übung zum aktiven Zuhören angeboten (Figl/Natter/Schäfer 2011: 6) und an einer anderen Stelle soll der sinnbetonte Vortrag des „Zauberlehrlings“ von Goethe vorbereitet werden, indem Betonungszeichen an die entsprechenden Stellen gesetzt werden sollen. (Figl/Natter/Schäfer 2011: 159)

b) BHS

1) Eder-Hantscher, Claudia / Geisler, Gertraud / Schörkhuber, Wolfgang / Stockinger, Reinhard (2012): Kompetenz: Deutsch 2. Sprachbuch für berufsbildende höhere Schulen. Basisteil. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

Dieses für die zweite Klasse einer BHS und auf Grundlage eines Rahmenlehrplans konzipierte Lehrwerk wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur für geeignet erklärt. Es besteht aus neun Modulen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten, wobei ein ganzes Modul der mündlichen Kommunikation gewidmet ist. Innerhalb dieses Kapitels liegt ein Schwerpunkt außerdem auf dem Präsentieren, was eigentlich eine ideale Rahmenbedingung für das phonetische Arbeiten mit den SchülerInnen schafft. Das Lehrwerk, das im Übrigen sehr gut aufgebaut ist, beschränkt sich aber vor allem auf die inhaltliche Dimension des Vortrags bzw. auf die technische Vorbereitung und schließt Übungen zur Phonetik oder zur sprecherischen Gestaltung völlig aus. Auch in den anderen Kapiteln, z.B. in den ersten beiden Modulen, „Erörtern“ und „Informieren und Überzeugen“, in welchen es wichtig und naheliegend wäre, auf phonetische Fertigkeiten einzugehen, wird dieser Bereich vernachlässigt bzw. ausgeklammert.

2) Benischke, Brigitte / Böck, Sabine / Mayr, Waltraud (2012): Netzwerk Sprache 4/5. Deutsch für berufsbildende höhere Schulen. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.

Auf der Titelseite dieses Werkes findet sich der Slogan „Sicher und kompetent zur Matura“. Dieses vom zuständigen Bundesministerium bestätigte und auf Grundlage eines zielorientierten Lehrplans für den Deutschunterricht an der BHS verfasste Schulbuch gliedert sich in vier große Kapitel bzw. Themenbereiche, in welchen diverse theoretische Aspekte und sprachliche Fertigkeiten (z.B. Präsentieren, Lesen u.a.) behandelt werden. Informationen und Übungen zur Phonetik haben in diesem Lehrwerk keinen Platz erhalten, es gibt nur Verweise auf die phonetische Kompetenz, z.B. im Rahmen von Präsentationen sollte auf „Stimme und Körpersprache“ geachtet werden (Benischke/Böck/Mayr 2012: 15) und auch im Bewerbungsgespräch sollte „deutlich und in angemessener Lautstärke“ gesprochen und auch auf das Sprechtempo und auf die Körpersprache Wert gelegt werden. (Benischke/Böck/Mayr 2012: 55) Welche Aspekte der Stimme oder Körpersprache es aber genau zu beachten gilt und wie die genannten guten Tipps konkret umgesetzt werden können bzw. wie die Fertigkeit des sprecherischen Verhaltens z.B.

bei Präsentationen oder Bewerbungsgesprächen erworben und geübt werden kann, wird in diesem Schulbuch nicht erläutert, es finden sich auch keine Übungsmaterialien dazu.

Fazit:

Natürlich kann die Analyse von fünf Schulbüchern nie erschöpfend, sondern immer nur exemplarisch sein. Die untersuchten Lehrwerke sind aber, so wage ich zu behaupten, in Inhalt und Form durchaus vergleichbar mit vielen anderen neueren Büchern, die sich auf dem Markt befinden. Insofern lässt sich durchaus eine Tendenz aufzeigen, wobei unter dem Gesichtspunkt der Phonetik keine relevanten Unterschiede zwischen Lehrwerken für die AHS und solchen für die BHS zu verzeichnen sind. Tatsächlich nimmt die mündliche Kommunikation in den Schulbüchern der BHS zwar mehr Platz ein, aber auch hier werden Aspekte der Phonetik größtenteils außer Acht gelassen.

Es lässt sich insgesamt feststellen, dass erfreulicherweise durchaus Elemente der Phonetik Eingang gefunden haben in einigen Lehrwerken, allerdings werden sie kaum explizit thematisiert und es werden auch keine näheren Informationen und Übungsmaterialien geliefert, die aber nötig wären, um tatsächlich eine phonetische Kompetenz aufzubauen. Es wird also z.B. geschrieben, auf Stimme und Körperhaltung zu achten, aber es fehlen die notwendigen kleinen Zwischenschritte und Aufgaben, die die SchülerInnen tatsächlich dazu befähigen, Stimme und Körper bewusst einzusetzen. KeinE SchulbuchautorIn würde auf die Idee kommen zu schreiben, dass auf die Zeichensetzung zu achten sei, ohne die entsprechenden Übungen aufzubereiten, die die SchülerInnen überhaupt erst dazu befähigen. Was die Phonetik betrifft, so ist es schon ein großer Schritt, dass teilweise Aspekte dazu in das Lehrwerk integriert werden, wenngleich immer noch in viel zu geringem Ausmaß. Was hingegen die phonetische Kompetenz betrifft, so wird sie fälschlicherweise gleichsam vorausgesetzt und die entsprechenden Übungsmaterialien und Informationen dazu fehlen komplett, obwohl die phonetischen Fertigkeiten und das phonetische Wissen nicht automatisch erworben, sondern gezielt erlernt und geübt werden müssen.

5.2 Phonetisches Basiswissen

Die Analyse der Arbeitsmaterialien und Unterlagen, die dem Phonetik-Unterricht in der integrativen Deutschstunde dienlich sein können, soll ihren Ausgangspunkt haben in der Betrachtung der Lernmittel zum phonetischen Basiswissen. Darunter verstehe ich all jene Informationen, die der Phonetik zu Grunde liegen und die für das Verständnis und in weiterer Folge auch

für die Anwendung phonetischer Inhalte eine nötige Voraussetzung darstellen. Lehrende und auch Lernende sollten also zunächst ein solides theoretisches Basiswissen zum Thema erwerben. Welche Materialien sie sich dabei bedienen können, soll nun herausgefunden werden.

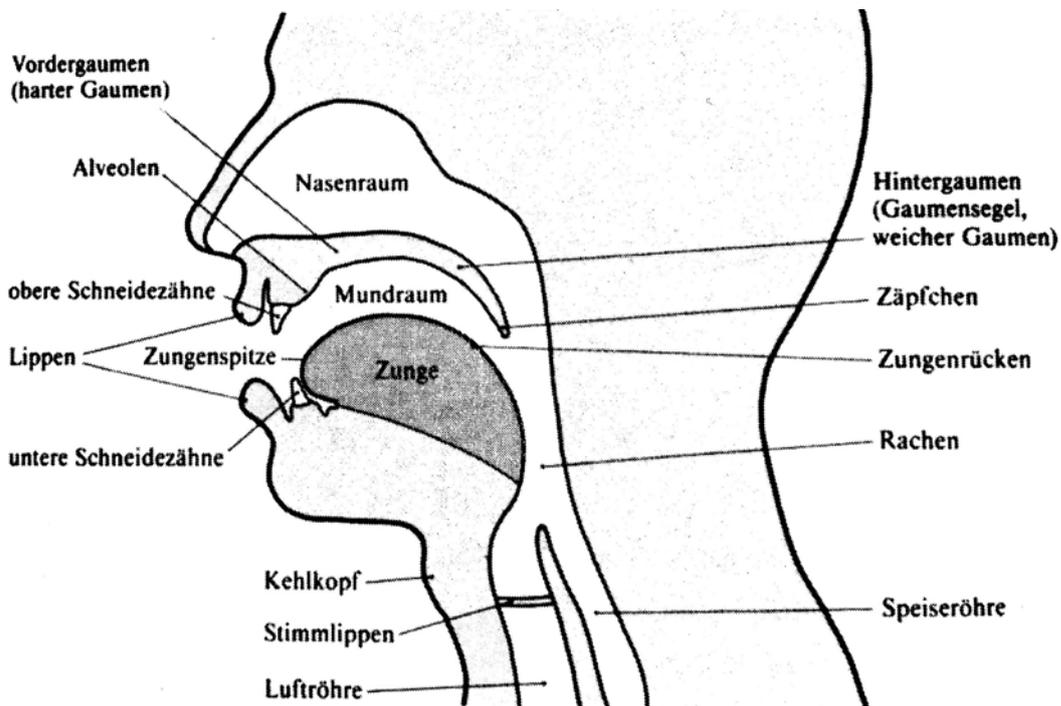
Zur zentralen Frage, was Phonetik denn überhaupt sei und womit sie sich beschäftige, konnte kein aufbereitetes Unterrichtsmaterial gefunden werden. Es ist möglich, den SchülerInnen anhand eines kurzen frontalen Vortrags einen Überblick darüber zu verschaffen oder sie selbst mit Angaben zu hilfreicher Literatur dazu recherchieren und etwa in Gruppenarbeiten vortragen zu lassen. Zur Festigung und Überprüfung des Erlernten könnte die Lehrperson selbst Arbeitsblätter mit Lückentexten, Rätsel usw. erstellen.

Solche Aufgaben sind in der Klasse sicherlich gut einsetzbar, allerdings darf der Arbeitsaufwand zur Vorbereitung von Seiten der Lehrperson nicht unterschätzt werden.

Gut einsetzbar für die Vermittlung von Phonetik in einem integrativen Deutschunterricht sind Grafiken und Bilder, welche z.B. die Sprechorgane oder bestimmte Laute und Transkriptionszeichen darstellen. Sie dienen der Veranschaulichung und können so sicherlich sinnvoll genutzt werden. Auf komplexere Bilder oder Aufnahmen (z.B. Röntgenbilder, Oszillogramme, für den Laien schwer verstehbare Modelle und Skizzen), die für Experten konzipiert worden sind, kann bzw. sollte eher verzichtet werden. Sie würden wohl am Ziel vorbeigehen und könnten auch demotivierend auf die SchülerInnen wirken.

Einfache schematische Abbildungen, wie diese des Artikulationstraktes, eignen sich hingegen sehr gut für den Klassenunterricht und helfen den Lernenden, ein Bewusstsein zu entwickeln für ihr Sprechorgan, den Resonanzraum und die diversen Artikulationsstellen, denen die einzelnen Laute der verschiedenen Sprachen zugeordnet werden können.

Abb. 4: Artikulationstrakt (Mangold 1990: 25)



In diesem Zusammenhang bietet es sich auch an, sich in der Klasse mit den verschiedenen Artikulationsstellen der Laute zu beschäftigen. Die SchülerInnen könnten durch bewusstes Artikulieren selbst überlegen, welche Vokale und Konsonanten der deutschen Sprache wo und wie gebildet werden. Außerdem können sie natürlich auch einen Vergleich mit anderen Sprachen anstellen, wenn sie z.B. eine andere Erstsprache als Deutsch haben. (Zum Thema „Lautinventar des Deutschen“ siehe Kapitel 2.5 der Diplomarbeit, zum Thema „Lauterzeugung“ siehe Kapitel 2.6)

Fazit:

Das Ergebnis der Recherche zu vorhandenen Übungsmaterialien zum phonetischen Basiswissen ist sehr mager ausgefallen. Es gibt kein für den Unterricht aufbereitetes didaktisches Material dazu. Die Lehrperson ist bei der Vorbereitung und der Entwicklung der Aufgaben hauptsächlich auf sich alleine gestellt, kann sich aber der in den Fachpublikationen vorhandenen oder im Internet leicht zugänglichen Abbildungen, Grafiken und IPA-Tabellen bedienen und somit den SchülerInnen die Inhalte anschaulicher und verständlicher vermitteln.

5.3 Körper und Stimme

So wie sich die Phonetik als Wissenschaft schwer abgrenzen lässt von der Phonologie, der Biologie, der Psychologie und anderen Disziplinen, derer sie sich bedient, so lässt sich auch phonetisches Arbeiten im Unterricht kaum unabhängig von Körperhaltung, Einstellung, Atmung oder bewusstem Stimmeinsatz u.a. vollziehen. Würde man in einem integrativen Deutschunterricht phonetische Inhalte rein isoliert von anderen relevanten Aspekten lehren und trainieren, so wären die Übungen wohl umsonst und der Vorwurf einer reduktionistischen und wenig gehaltvollen Vorgehensweise zu Recht. Weil sich die Phonetik mit der lautlichen Seite der Sprache, der Sprachproduktion und der gesprochenen Sprache in all ihren Realisierungen beschäftigt, muss sich also meines Erachtens nach auch Phonetik-Unterricht mit all jenen Faktoren befassen, wie beispielsweise Haltung und Atmung, welche das Gelingen der Lautproduktion bedingen. Deshalb habe ich mich dazu entschlossen, auch das Unterkapitel „Körper und Stimme“ in die Diplomarbeit einzubauen. Schließlich sind gerade die willentlichen physiologischen Aktivitäten vor und während der Produktion eines Lautes dessen unbedingte Voraussetzung und der Grad der Bewusstheit, mit dem wir sie vollziehen, ist maßgeblich für die Qualität der daraus resultierenden Lautproduktion. Hier kann und soll denn auch im Unterricht gezielt angesetzt werden, um die Realisierung von einzelnen Phonen, Sprechakten und Kommunikationssituationen insgesamt zu verbessern.

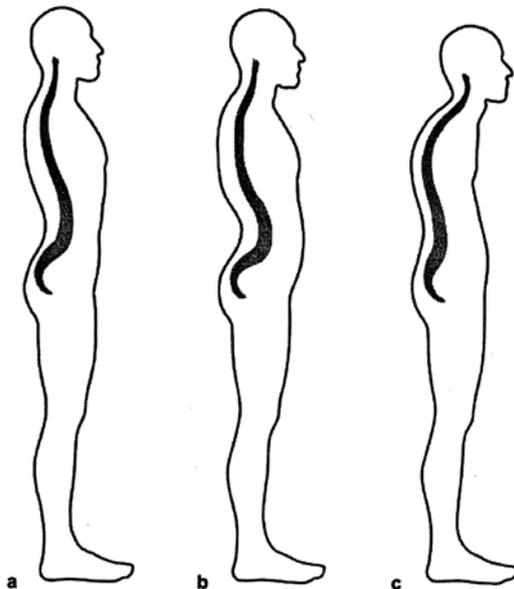
5.3.1 Körperhaltung

Voraussetzung für das richtige Sprechen ist eine natürliche, gute Körperhaltung mit einem der geforderten Leistung entsprechenden Verhältnis von Gespannt- und Entspanntheit. Der oder die SprecherIn muss also die Spannungsverhältnisse des Körpers bewusst kontrollieren und verändern können. Überspannungen (z.B. Verkrampfung des Rumpfes oder der Hals- und Gesichtsmuskulatur) und Unterspannungen (Laschheit) führen zu artikulatorischen und stimmlichen Fehlleistungen und sollten daher vermieden werden. (Aderhold/Wolf 2009: 12) Beim Sprechen ist die optimale Körperhaltung eine aufgerichtete mit Tendenz zur Wirbelsäulenstreckung. Die Schultern sollten dabei locker nach unten hängen. So kommt es zu einer besseren Sauerstoffzufuhr und zu einer besseren Durchblutung des Gehirns, der Muskeln und der an der Stimmproduktion beteiligten Organe. Auch die Lungenkapazität und das Herzminutenvolumen werden dadurch gesteigert. Die ideale Haltung für das Sprechen ist daher der aufrechte Stand, bei dem die Beine leicht gebeugt sind, das Gewicht gleichmäßig auf beide Seiten verteilt wird

und der Kopf aufrecht über Brust, Hüfte und Füßen getragen wird. (Ehrlich 2011: 234f.) Das Becken sollte eine geringe Neigung nach vorne haben und beim Stehen sollte durch die Wirbelsäule der vertikale Zug nach oben gespürt werden, während gleichzeitig die Schultern und die Schulterblätter einem Gegenzug nach unten und einem leichten Zug nach hinten folgen. Nun liegt der Schwerpunkt des Menschen in einer vertikalen Ebene beim Sprung-, Knie-, Hüft- und Schultergelenk und manifestiert sich vor allem im Beckenraum. (Aderhold/Wolf 2009: 12)

Diese ideale Sprechhaltung kann den SchülerInnen in der Schule zunächst anhand von Grafiken vermittelt werden, anhand derer sie ihre eigene Körperhaltung reflektieren können. Ein passender Moment für diese Aufgabe könnte etwa die Vorbereitung auf das Halten von Referaten sein, die häufig im Deutschunterricht ihren Platz findet. Zum Präsentieren gehört die entsprechende Körperhaltung schließlich dazu.

Abb. 5: Rückenformen in der Standposition (Ehrlich 2011: 237)



Gruppe A: Sehr guter mechanischer Gebrauch des Körpers: normale Wirbelsäule

1. Kopf gerade über Brust, Hüften und Füßen
2. Brust erhoben und nach vorne
3. Bauch nach innen und flach
4. Normale Rückenkrümmungen

Gruppe B: Schlechter mechanischer Gebrauch des Körpers: Hohlkreuz

(Vergleich mit Gruppe A)

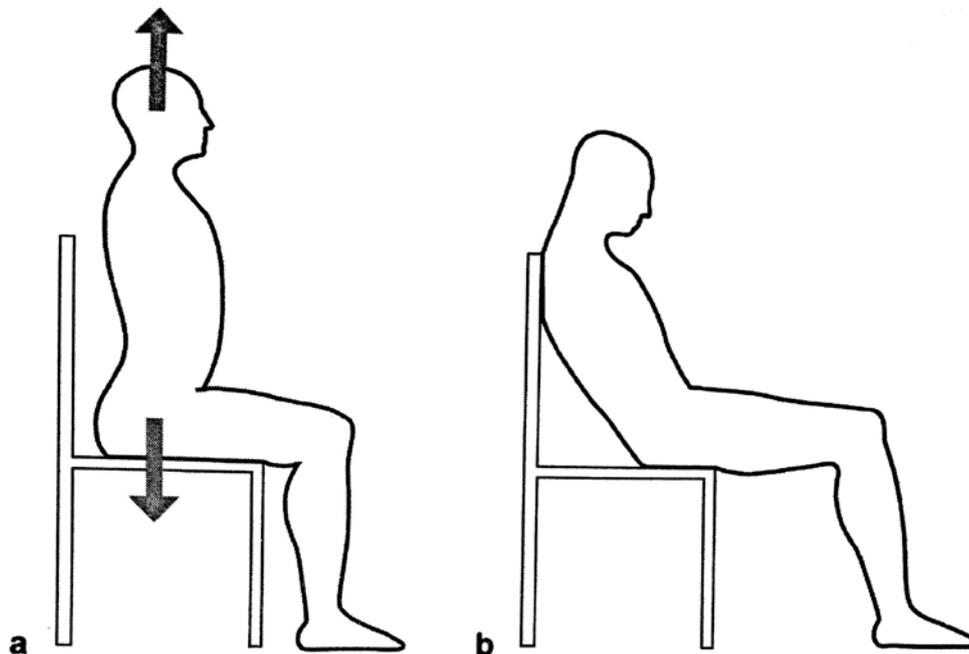
1. Kopf zu weit vorne
2. Brust nicht so gut erhoben und nach vorne
3. Bauch etwas erschlafft und nach vorne gewölbt
4. Alle Rückenkrümmungen übertrieben

Gruppe C: Sehr schlechter mechanischer Gebrauch des Körpers: Rundrücken

1. Kopf weit vor der Brust
2. Brust extrem flach und nach hinten gekippt, hängende Schulter
3. Bauch völlig erschlafft, schlapp
4. Alle Rückenkrümmungen extrem übertrieben

Gerade weil Schülerinnen und Schüler im Unterricht aber meistens sitzen, sollten sie sich auch mit der korrekten Sitzposition auseinandersetzen. Die Lehrpersonen könnten außerdem auch immer wieder Aufgaben in den Unterricht integrieren, welche das freie Bewegen fördern.

Abb. 6: Rückenformen in der Sitzposition (Ehrlich 2011: 239)



Gruppe A: Sehr guter mechanischer Gebrauch des Körpers:

1. Kopf gerade über Brust, Hüften und Füßen
2. Brust erhoben und nach vorne
3. Bauch nach innen und flach
4. Normale Rückenkrümmungen

Gruppe B: Sehr schlechter mechanischer Gebrauch des Körpers

1. Kopf zu weit nach vorne gebeugt
2. Brust abgeflacht und nach unten gekippt
3. Bauch erschlafft und nach außen vorgewölbt
4. Natürliche Rückenkrümmung fehlt, ein Rundrücken entsteht

Außerdem gibt es auch Haltungsübungen, welche immer wieder, auch von den anderen Lehrpersonen, in den Unterricht integriert werden könnten. Grundsätzlich sind gute Haltungsübungen dieselben wie die für die gesamte Wirbelsäule. (Ehrlich 2011: 236)

Übungen, bei denen man sich z.B. auf den Rücken legt, um den Körper zu dehnen, sind für den Deutschunterricht aufgrund von Platz- und Zeitmangel eher ungeeignet. Bewegungen, wie z.B. das langsame Auf- und Abrollen der Wirbelsäule im Stehen oder das bekannte „Äpfel-pflücken“, bei dem man im Stehen beide Arme gerade nach oben streckt, sind jedoch durchaus gut einsetzbar im Klassenzimmer. Eine lustige Abwechslung kann auch die Übung „Balancieren

mit Buch“ sein, die nur wenige Minuten in Anspruch nimmt und auf Haltungsaufrichtung und –korrektur abzielt. Dabei soll ein Buch auf den Kopf gelegt und beim Gehen balanciert werden. Ist die Haltung schlecht, fällt das Buch automatisch herunter. (Ehrlich 2011: 288) Gerade in der Schule bietet sich diese Übung auf jeden Fall an.

Körperhaltung in Bezug auf Sprechen muss natürlich immer im Gesamtzusammenhang mit Körpersprache betrachtet werden. Damit sind in weiterem Sinne auch Körperposition und –orientierung sowie Gestik und Mimik und Blickverhalten (Blickdauer, -richtung, Grad der Öffnung der Augenlider) gemeint. (Pabst-Weinschenk 2004: 50) Die eingehende Betrachtung dieser Parameter würde in dieser Arbeit zu weit führen, die Beachtung derselben im Phonetik-Unterricht ist jedoch unerlässlich. Um den körpersprachlichen Ausdruck zu verbessern, sollte auf ruhigen Atem und eine offene, gute Haltung geachtet werden, des Weiteren können SchülerInnen-Referate mit deren Einverständnis auch per Video aufgenommen werden, um so eine bessere Selbstwahrnehmung der SprecherInnen, konstruktive Kritik und Feedback zu ermöglichen. Außerdem tragen auch Übungen zur Förderung der Lateralität (z.B. Überkreuzbewegungen oder eine liegende Acht in die Luft zeichnen) sowie grundlegende Übungen zum Ausdruck und zur Körpermotorik zu einem besseren körpersprachlichen Ausdruck bei. Einige dieser Übungen könnten manchmal z.B. am Anfang oder am Ende der Stunde oder auch während des Unterrichts zur Auflockerung zusammen durchgeführt werden. Beachtet werden muss dabei insbesondere der Zusammenhang von innerer und äußerer Haltung, d.h. die psychische und physische Verfassung beeinflussen sich wechselseitig. Außerdem ist der Körperausdruck immer auch persönlichkeitsbezogen und kulturabhängig. (Pabst-Weinschenk 2004: 56f.)

Fazit:

Sprechen ist nie körperlos – eine aufrechte, richtige Körperhaltung ist Grundvoraussetzung für eine optimale Stimm- und Sprechtechnik. (Ehrlich 2011: 234) Daher muss der Phonetik-Unterricht auch diesen Aspekt konkret miteinbeziehen und behandeln. Es gibt jedoch keine für den Schulunterricht aufbereiteten Materialien zu Körperhaltung und Körpersprache. Deshalb ist die Lehrperson bei der Gestaltung des Unterrichts darauf angewiesen, selbst entsprechende Materialien und Übungen zu suchen und gegebenenfalls für den integrativen Deutschunterricht zu adaptieren.

5.3.2 Atmung

Der Atem ist die Basis zum Sprechen. Ein natürlicher Redefluss kann nur durch richtige, gesunde Atmung erzeugt werden. Oft wird der Atmung wenig Aufmerksamkeit geschenkt, weil sie automatisch passiert. Doch Faktoren wie z.B. Stress, Aufregung, Angst oder Belastung bewirken bei vielen Menschen, dass sie z.B. immer flacher atmen und so die notwendige Basis zum richtigen Sprechen verlieren. (Middleman 2009: 7) Die Atmung hat grundsätzlich zwei Funktionen, nämlich die primäre Vitalfunktion und die sekundäre Sprechfunktion. Erstere meint den lebensnotwendigen Gasaustausch von Sauerstoff und Kohlendioxid. Sie ist entwicklungs geschichtlich die ältere, primäre Funktion der Stimmlippen und des Kehlkopfes und verläuft unbewusst, also reflektorisch. Die zweite Aufgabe besteht darin, die für die Phonation und Artikulation benötigte Ausatemungsluft in ausreichender Menge, mit optimalem Druck und genügender Dauer zur Verfügung zu stellen. (Fiukowski 2004: 5) Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist eine aufrechte, lockere Körperhaltung, denn nur eine aufgerichtete Wirbelsäule ermöglicht die Erweiterung des Brustkorbes und somit die unbehinderte Ausdehnung der Lungen beim Einatmen. (Lemke 2006: 44) Hier wird also einmal mehr der Zusammenhang zwischen Körperhaltung, Atmung und Stimme bzw. Sprechen bewusst.

Die genaue Funktion des Atmungsvorgangs und der Bau des Atemapparates können wohl kaum im Deutschunterricht genau beleuchtet werden, sondern sind eher Gegenstand des Biologieunterrichts. Allerdings ist das Wissen um Funktionsweise und Bau des Atemapparates, nämlich Wirbelsäule, Schultern, Atem- und Hilfsmuskulatur, Rumpf, Becken, Brustkorb, Zwerchfell, Kehlkopf, Luftröhre und Lungen grundsätzlich sehr wichtig und auch relevant für den Deutschunterricht, in dem das Sprechen und Vortragen eine große Rolle spielen. (Fiukowski 2004: 5-8) Hier, wie auch generell im Unterricht und insbesondere im Phonetik-Unterricht, könnte eine interdisziplinäre Arbeit am Thema sehr sinnvoll sein.

Die SchülerInnen sollten daneben auch erlernen, dass sich der Atemvorgang in drei Phasen gliedert, nämlich der Einatmung, der Ausatmung und der Atempause. (Lemke 2006: 45) Weiters sollten sie um die verschiedenen Atmungsformen wissen, nämlich Schulter- oder Schlüsselbeinatmung, Brust-, Rippenatmung, Flanken- und Bauchatmung, Zwerchfellatmung sowie Rückenatmung. Rein isolierte Atmungstypen kommen physiologisch nicht vor. Die einzig natürliche, richtige Normalatmung, die bei geringster Muskelarbeit maximalen Nutzeffekt erreicht und die beste Voraussetzung für die Vitalatmung und für die bewusste Führung der Expiration beim Sprechen darstellt, ist die Tiefatmung. Die leider häufig auftretende Hochatmung

hingegen stellt eine Konzentration auf die Brust- und Schulteratmung dar. Es handelt sich hier um eine funktionelle Fehlleistung, die vermieden werden sollte. (Fiukowski 2004: 14ff.)

Außerdem sollten die SchülerInnen darauf hingewiesen werden, dass bei erhöhter Anforderung an die Atemtätigkeit, wie es etwa beim lauten Sprechen der Fall ist, Aufrichtung und Spannung des Körpers verstärkt werden sollen und ein weiterer Aspekt der hygienischen Atmung auch der Weg der Atemluft ist. So gibt es grundsätzlich die zwei Möglichkeiten der Mund- und Nasenatmung, wobei letztere, zumindest bei der Vitalatmung, bevorzugt werden sollte. Bei der Nasenatmung kann die eingeatmete Luft aufgrund der Beschaffenheit der Nase nämlich angewärmt und angefeuchtet sowie von Schmutzpartikeln gereinigt und teilweise von Keimen befreit werden, sodass die Luft in hygienischem Zustand die Atemwege passieren und die Lunge erreichen kann. Bei der Mundatmung ist dies nicht oder nur partiell möglich. (Lemke 2006: 45) Bei der Stimmatmung, die für das Sprechen benötigt wird, wird zwischen Mund- und Nasenatmung variiert. Wenn die Sprechsituation ein langsames Atemschöpfen erlaubt, sollte durch die Nase eingeatmet werden, ansonsten wird meist durch den Mund geatmet, weil das viel schneller geht. (Fiukowski 2004: 22) Sinneinheiten des Satzes sollten nicht durch Luftholen abgehackt werden, da dies zu Kommunikationsstörungen und zu Verständnisproblemen beim Rezipienten führen kann. (Middleman 2009: 7) Andererseits sollten gegebene Strukturierungspausen tatsächlich zur Atmung genutzt werden, um bei längeren Sinneinheiten den völligen Luftverbrauch und so das Sprechen mit unhygienischem Stimmdruck zu vermeiden. Während die Vitalatmung unbewusst verläuft, muss die Stimmatmung bewusst gesteuert werden. Das bedeutet, dass es für Viel-SprecherInnen wichtig ist, die Stimmatmung zu trainieren, die Abläufe zu automatisieren und diese Prozesse durch gezielte Atemübungen zu unterstützen. (Lemke 2006: 46f.)

Aufgrund dieser Erkenntnisse wäre es durchaus wichtig und wünschenswert, in der Schule konkret Wissen zum Atmungsvorgang zu vermitteln und gemeinsam praktische Übungen durchzuführen. Dabei gibt es zweifelsohne einige im integrativen Deutschunterricht umsetzbare und sinnvolle Übungen.

Durchaus denkbar ist es, in der Klasse z.B. den Atemvorgang zu beobachten. Die SchülerInnen nehmen eine aufrechte Haltung ein, legen die Hände auf den Bauch und atmen aus. Dabei können sie wahrnehmen, wie sich ihre Bauchdecke senkt und sich dann beim Einatmen wieder wölbt. Auch gut geeignet ist die Übung „Atemwurf“ zur bewussten Steuerung der Ausatmung für die Kraftstimme, bei der das elastische Abfedern der Bauchdecke beobachtet werden soll. Hier wird die Luft wie beim Ausblasen einer Kerze in kräftigen, kurzen Atemstößen auf den

Konsonanten p, t, k, f, s oder sch abgegeben. (Lemke 2006: 60f.) Eine weitere Möglichkeit ist z.B. das abwechselnde Ausatmen auf m und n, wobei darauf geachtet werden soll, dass bei „m“ die Lippen geschlossen sind und die Zungenspitze an der Rückseite der unteren Schneidezähne aufliegt, während beim „n“ die Lippen geöffnet sind und sich die Zungenspitze an der Rückseite der oberen Schneidezähne befindet. Nach der Ausatemungsübung mit zuerst mittlerer, dann größer und schließlich geringer Stimmstärke sollte jeweils wieder tief und geräuschlos durch die Nase eingeatmet werden. Diese Übung trainiert zugleich die Beweglichkeit der Sprechwerkzeuge. (Weithase 1975: 23)

Generell kann im Unterricht darauf geachtet werden, Verspannungen abzubauen, sich beim Sprechen eine gesunde Stand- oder Sitzposition zu verschaffen und keine einengende Kleidung zu tragen. Der oder die SprecherIn sollte stets über genügend Atemluft verfügen, um eine Sprechereinheit mühelos zu Ende sprechen zu können. Vor Beginn des Sprechens sollte aber ausgeatmet werden, um zu vermeiden, sich mit unnötiger Luft vollzupumpen. (Middleman 2009: 7) Außerdem ist natürlich auch hier das gute Vorbild der Lehrperson entscheidend.

Fazit:

Es ist wichtig, sich in der Schule theoretisch und praktisch mit der Atmung auseinanderzusetzen, zumal sie überhaupt erst die Voraussetzung für das Sprechen darstellt. Dabei ist eine interdisziplinäre Verschränkung wohl am sinnvollsten. Im Deutschunterricht und auch in anderen Fächern können immer wieder Atemübungen integriert werden. Auf speziell für den Schulunterricht aufbereitete Materialien zur Atmung kann jedoch kaum zurückgegriffen werden. Die Lehrpersonen sind auch hier angehalten, selbst Inhalte und Aufgaben zusammenzustellen, z.B. durch das Konsultieren entsprechender Fachpublikationen.

5.3.3 Stimmhygiene

So wie sich die SchülerInnen im Deutschunterricht mit literarischen Werken befassen und sich Lesestrategien und –techniken zur besseren Bearbeitung derselben aneignen, so sollten sich die SchülerInnen meiner Meinung nach auch mit ihrem Sprechorgan auseinandersetzen und Strategien und Techniken erlernen, es richtig einzusetzen. Es geht hier also um einen effektiven und den physiologischen Voraussetzungen des Sprechapparates gerecht werdenden Einsatz der Stimme zur Optimierung der Sprechproduktion und Klangqualität sowie zur Vorbeugung von ungesundem, schädlichem Sprechverhalten, von Dysfunktionen und allen Arten von Stimmproblemen. Ziel des Phonetik-Unterrichts muss schließlich auch ein bewusster, guter Umgang mit dem jeweiligen Instrument, der Stimme, sein.

Die Vermittlung der Funktionsweise des Kehlkopfes und der Stimmlippen, auf vereinfachte und für SchülerInnen verständliche Weise, ist sicherlich sinnvoll und kann z.B. im Biologie-Unterricht erfolgen. So können sich die SchülerInnen auch mit den verschiedenen Stimmeinsätzen beschäftigen, also mit dem Übergang der Stimmlippen vom schwingungslosen in den schwingenden Zustand auf der Grundlage der unterschiedlichen Glottisformen. Im Deutschen gibt es den gehauchten, den weichen und den festen Stimmeinsatz. Der gehauchte Stimmeinsatz wird von einem „h“ eingeleitet, hier gehen die Stimmlippen recht langsam von der Atem- in die Stimmstellung über. Der weiche Stimmeinsatz hingegen versetzt die Stimmlippen in gleichmäßige Schwingungen, die Stimme setzt weich ein. Das ist der stimmhygienisch günstigste Stimmeinsatz. Beim festen Stimmeinsatz hingegen werden die fest aneinander liegenden Stimmlippen durch die angestaute Ausatemluft gesprengt, man spricht vom sog. Glottisschlag. Dieser kann hygienisch oder unhygienisch sein. Letzteres passiert, wenn die Stimmlippen aneinandergesprengt sind und nur durch erhöhten Atemdruck gesprengt werden, und schädigt die Stimme. Dies passiert auch beim Räuspern, weshalb es vermieden werden sollte. Stattdessen sollte man vorsichtig husten oder schlucken. (Lemke 2006: 51ff.)

Es kann sicherlich nicht Aufgabe des Deutschunterrichts sein, den SchülerInnen Detailwissen dazu zu vermitteln. Vielmehr sollten sie ein solides Verständnis dafür entwickeln, wie sie schonend und korrekt mit ihrem Instrument umgehen können. Dazu gehört auch das Sprechen in der physiologischen Sprechstimm Lage, auch Indifferenzlage genannt. Es handelt sich hierbei um den Tonhöhenbereich, in dem mit minimalem Kraftaufwand lange und mühelos gesprochen werden kann. Die Indifferenzlage ist individuell unterschiedlich, sie liegt etwa im unteren Drit-

tel des gesamten Stimmumfangs und umfasst circa 4 bis 5 Töne. Hier ist die Kehlkopfmuskulatur entspannt, die Stimme ist tragfähig, modulationsfähig und ausdrucksstark. (Lemke 2006: 53f.) Es passiert häufig, dass die Indifferenzlage z.B. durch erhöhte Lautstärke, schlechte Angewohnheit oder emotionale Belastung unter- oder übersteuert wird. Dies kann zu schneller stimmlicher Ermüdung, Unlustgefühlen, einem Druckgefühl und Schmerzen in der Kehlkopfregion, Räusperzwang, Heiserkeit usw. führen. Es ist also wichtig, dass Menschen, die viel sprechen, mit ihrer physiologischen Sprechstimmlage vertraut sind. (Fiukowski 2004: 48f.) Es gibt Übungen dazu, die eigene Indifferenzlage zu finden. Sie können bei der Behandlung dieses Themas im Unterricht durchgeführt werden.

Eine Methode ist die sog. Kaumethode. Dabei stellt man sich vor, etwas Leckeres zu essen, macht die entsprechenden Bewegungen dazu und lässt die Stimme mitbrummen. Es entstehen Silben wie z.B. „njam“, „mjom“ u.a., die Stimme ist entspannt und resonanzreich und befindet sich an der unteren Grenze der eigenen Indifferenzlage. Des Weiteren können auch Gleitübungen gemacht werden, bei denen die Stimme aus einer mittleren in eine tiefere Lage absinkt. Hält man die Hand auf den Brustkorb, kann die Resonanz kontrolliert werden und sind die Vibrationen intensiv zu spüren, hat man die individuelle physiologische Sprechstimmlage erreicht. (Lemke 2006: 55)

Daneben gibt es noch ganz einfache Regeln, die den SchülerInnen vermittelt werden können, damit sie ihre Stimme langfristig gesund und leistungsfähig erhalten können. Es gibt eine Vielzahl an stimmhygienischen Maßnahmen, die aber nicht alle unbedingt relevant sind für den Phonetik-Unterricht in der Schule. Daher sollen hier nur beispielhaft einige wenige Maßnahmen aufgegriffen werden, von denen man auch annehmen kann, dass deren Vermittlung im Klassenraum durchaus sinnvoll und möglich ist.

Das Sprechen in der Indifferenzlage und das Vermeiden von Räuspern und ungünstigem Stimmeinsatz wurden bereits genannt. Es sei außerdem auch hier auf den Zusammenhang von Atmung, Körperhaltung und Stimmhygiene verwiesen. Weiters sollten die SchülerInnen auf ausreichend Flüssigkeitszufuhr (am besten Wasser) achten, um die Schleimhäute zu befeuchten. Ganz kalte oder heiße sowie kohlenstoffhaltige Getränke sollten vermieden werden. An stimmintensiven Tagen sollte außerdem auf Milchprodukte, Kaffee, Kakao, Pfefferminz-Tee, Schokolade, Nüsse, Zitrusfrüchte, unreife Früchte, Menthol und Aspirin verzichtet werden. Auch Alkohol gilt es zu vermeiden. Flüstern beansprucht die Muskulatur stärker als normales Sprechen und ist auf Dauer stimmschädigend, d.h. bei Infekten sollte wenig und leise gesprochen oder ganz geschwiegen, aber nicht geflüstert werden. Außerdem sollte man so oft wie

möglich laut gähnen, weil es die Kehle öffnet, die Stimmbänder dehnt und lockert und auch eine gute Stimmübung darstellt. Natürlich kann diese Übung einmal punktuell im Klassenraum durchgeführt werden, aber Gähnen kann wohl eher nicht als Grundregel eingeführt werden wollen. Generell sollte man sich viel bewegen, für ein gesundes Wohn- und Raumklima sorgen (also z.B. in der Klasse immer wieder lüften und im Winter die trockene Heizungsluft durch einen Luftbefeuchter verbessern), lautes Sprechen in lärmintensiver Umgebung vermeiden sowie auf einen ausgewogenen Lebensrhythmus und eine gesunde Ernährung achten. (Ehrlich 2011: 260-272)

Fazit:

Stimmhygienisches Sprechen sollte natürlich zuallererst von der Lehrperson vorgemacht werden. Die Vermittlung von Methoden und Ratschlägen zur optimalen, hygienischen Stimmgebung und Gesundheitshaltung des Instruments ist auf jeden Fall auch im Schulunterricht sinnvoll und wichtig, allerdings muss sich die Lehrperson selbst die entsprechenden Unterlagen und Übungen dazu organisieren.

5.3.4 Stimmübungen

Während bisher die Relevanz von Körperhaltung, Atmung und Stimmhygiene und deren Einsatzmöglichkeiten im Phonetik-Unterricht näher behandelt worden sind, soll nun darauf eingegangen werden, wie Artikulation und Stimmklang beim Sprechen generell durch gezielte Übungen verbessert werden können. Dabei fließen die oben genannten Bereiche natürlich stets in die Arbeit mit ein. Der besseren Übersichtlichkeit wegen sollen die Übungen im Folgenden aufgliedert werden in Lockerungsübungen, Resonanzübungen, Stimmübungen, Artikulationsübungen und Kräftigungsübungen mit den übergeordneten Zielen der Verbesserung des Gesamtklangs bzw. der Sprechtechnik sowie des bewussten Umgangs mit dem Instrument. Zu jeder der oben genannten Kategorien, die sich im Übrigen auch nicht immer ganz voneinander abgrenzen lassen, gibt es natürlich sehr viele Übungen. Hier aber sollen nur wenige exemplarisch vorgeführt werden. Diese und ähnliche Übungen könnten ihre sinnvolle Anwendung in einem integrativen Deutschunterricht finden, in dem das freie Reden, Vortragen und Präsentieren geübt werden, an einem Theaterprojekt gearbeitet wird oder einfach gerade die Themen Phonetik und Stimme behandelt werden.

a) Lockerungsübungen

Bevor intensiv stimmlich gearbeitet wird, sollte der/die SprecherIn zur Ruhe kommen und sich entspannen. Das erhöht die Konzentrationsfähigkeit und danach kann effektiver gearbeitet werden. Außerdem sollen die Muskeln gelockert, richtig geatmet und die Stimme so aufgewärmt werden.

Man kann versuchen, sich so langsam wie möglich vorwärts zu bewegen und soz. in Zeitlupentempo einen Fuß vor den anderen zu setzen. Dabei soll jeder Muskel des Körpers wahrgenommen und der Atmung freien Lauf gelassen werden. Eine andere Möglichkeit ist auch die, einen Tennisball unter einem der beiden Füße zu legen und die Fußsohle darauf langsam, von den Zehenspitzen beginnend, nach hinten zur Ferse zu rollen. Anschließend soll der Fuß wieder abgestellt und der Unterschied zu dem anderen, noch nicht bearbeiteten Fuß nachgespürt werden. Dann kann die Übung mit dem anderen Fuß wiederholt werden. (Middleman 2009: 7f.)

Diese Übungen lassen sich sicherlich gut in den Klassenunterricht integrieren, z.B. am Anfang der Stunde oder in der Mitte, um die Konzentration zu erhöhen. Es gibt auch spezielle Lockerungsübungen für den Sprechapparat, z.B. empfiehlt Middleman die Zunge im Mund zu kreisen, Kaubewegungen zu machen und die Lippen abwechselnd nach vorne zu stülpen und nach hinten zu rollen. Um das Unterkiefer zu lockern, rät sie außerdem z.B. zum „Korkensprechen“, d.h. es sollte zuerst ein Satz mit einem Korken im Mund gesprochen und dann normal wiederholt werden. (Middleman 2009: 8f.)

Diese Übungen sind gut einsetzbar im Unterricht, weil sie wenig Zeit in Anspruch nehmen, keiner speziellen Materialien bedürfen (Ausnahme: „Korkensprechen“) und nicht nur die Muskeln, sondern auch die Unterrichtsstimmung auflockern.

b) Resonanzübungen

Es ist notwendig, die Weite der Resonanzräume zu sichern, um eine klang- und modulationsfähige Stimme bilden zu können. Im Bereich der Artikulationsräume und der Kehle soll der/die SprecherIn ein Gefühl der Entspantheit haben. Dies wird durch die natürliche Tiefstellung des Kehlkopfs während der Phonation, durch die flach gestreckte Zungenwurzel und die mühelose Öffnungs- und Verschlussfunktion des Gaumensegels erreicht. (Aderhold/Wolf 2009: 13) Außerdem kann dies auch durch Resonanzübungen verstärkt werden. Als besonders sinnvoll in diesem Zusammenhang haben sich Phonationsübungen mit Kaubewegungen erwiesen, d.h. die

SprecherInnen bewegen das Kiefer wie beim Kaufen und tönen gleichzeitig auf irgendwelchen Silben, meist Nasalen und Vokalen. Die Übung kann schließlich auch mit ganzen Sätzen und Texten durchgeführt werden. (Aderhold/Wolf 2009: 13) Für die Anwendung gilt hier dasselbe wie für die Lockerungsübungen: punktuell eingesetzt, wenn sie zum Thema passen, können sie sehr sinnvoll und auch erheiternd sein.

c) Stimmübungen

Alle Stimmübungen setzen zunächst beim Atem an. Die Atmung wurde jedoch schon ausreichend behandelt und wird hier also als nur mitgedacht. Ziel der Stimmübungen ist eine positive Stimmklangveränderung, d.h. eine weit tragende, volle Stimme. Die Übungen folgen einer natürlichen Sukzession, begonnen wird mit einfachen Silben und erst danach kommen ganze Wörter und Sätze dazu. Durch die Übungen sollen u.a. eine Differenzierung der Stimmwahrnehmung, eine Verbesserung der körperlichen Beweglichkeit, die Vorverlagerung des Stimmsitzes, eine Erweiterung des Stimmumfangs, eine Verlängerung der Phonationsdauer und eine Steigerung der stimmlichen Leistungsfähigkeit erreicht werden. (Ehrlich 2011: 275ff.) Diese Vorteile würden den SchülerInnen in der Schule beim Sprechen bzw. Präsentieren sowie auch privat in der Kommunikation sicherlich nutzen und so können die Übungen, sofern sie in die Unterrichtsstunde passen, entsprechend sinnvoll angewendet werden. Hier soll die Übung „Befehle – Ausrufe – Ausbrüche“ vorgestellt werden. Es geht dabei um die Verbesserung des Lautgriffs und um das intentionale Sprechen. Die Übung soll nach Ehrlich im guten Stand durchgeführt werden in einem Raum, in dem man sich noch eine zweite Person vorstellt. Die folgenden Befehle, Ausrufe und Ausbrüche sollen dann an diese fiktive Person mit entsprechender Tonlage und Intention gerichtet werden.

Du kommst jetzt!

Das gibt´s doch nicht!

Platz da! Platz gemacht!

Achtung! Achtung! Aufgepasst!

Bleiben Sie stehen! – Halt! Stop! (sic!)

Hilfe! Hilfe! Bitte helfen Sie mir!

Hören Sie damit auf! Aufhören! Sofort!

Gehen Sie! Gehen Sie mir sofort aus dem Weg!

Was wollen Sie?! – Lassen Sie mich sofort in Ruhe!

Schweigen Sie! – Bewegen Sie sich nicht von der Stelle!

Kommen Sie mit! – Passen Sie auf! – Sprechen Sie kein Wort mehr! (Ehrlich 2011: 290)

Im Deutschunterricht könnte diese Übung so übernommen oder aber entsprechend adaptiert und z.B. mit selbst geschriebenen Texten, etwa im Rahmen eines Rollenspiels, eines Dialogs oder Theaterstücks gemacht werden. Dabei könnten die SchülerInnen zunächst selber die Texte produzieren und dann anstatt mit der fiktiven Person zu zweit oder in der Gruppe kommunizieren.

d) Artikulationsübungen

Artikulationsübungen zielen auf eine genaue, deutliche Aussprache ab und gewähren außerdem auch ein Aufwärmen der Artikulationsorgane und bereiten auf die Sprechleistung vor. Die obersten Ziele der Artikulationsübungen sind die Förderung der Zungenflexibilität, die Vorverlagerung der Artikulationsstelle, die Verbesserung der gesamten Artikulationsabläufe, die Vergrößerung der Kieferöffnungsweite sowie die Geschmeidigkeit und Lockerheit der Artikulationsorgane. (Ehrlich 2011: 184)

Eine im Klassenunterricht einsetzbare Übung wäre z.B. die des „Kutscher-r“, bei der es um die Erarbeitung eines Vordersitzes geht. Die SprecherInnen sollen sich vorstellen, ein Pferd zum Stehen zu bringen und imitieren das Geräusch des Kutschers mit einem rollenden „brrrrrr!“ (Ehrlich 2011: 203) Diese Übung könnte auch im Fremdsprachenunterricht, z.B. in der Italienisch-Stunde angewendet werden, um das rollende „r“ zu erlernen. Eine weitere gute Möglichkeit ist die der „Geläufigkeitsübungen“ mit dem Ziel der Verbesserung der Zungenfertigkeit und Präzision der Aussprache. Hier sollen Zungenbrecher rasch und laut vorgelesen werden, wobei auf eine besonders deutliche Artikulation zu achten ist. Wer sich verspricht, muss die Zeile wiederholen, z.B. „Fischers Fritze fischt frische Fische!“ (Ehrlich 2011: 205)

e) Kräftigungsübungen

Diese Übungen dienen der Steigerung der Lautstärke und insgesamt einem besseren Einsatz der Kraftstimme. Um die Rufstimme zu kräftigen, können z.B. Stoßübungen auf den Silben „pa-pe-pi-po-pu“ oder „ta-te-ti-to-tu“ gemacht werden. Dabei sollen die SprecherInnen mit geballten Fäusten nach vorne stoßen, um die Stimmkraft ganzkörperlich zu aktivieren. Um der Gefahr der Überspannung entgegenzutreten, sollten diese Übungen mit Lockerungsübungen kombiniert werden. Eine weitere Möglichkeit zum Trainieren der Kraftstimme sind Rufübungen, z.B. „Komm her“, „Hol den Ball“ usw. Sie haben ihren praktischen Wert bei der Anleitung von Gruppen oder bei sportlichen Kommandos. (Preu/Stötzer 1989: 51) Diese Übungen werden in

einem integrativen Deutschunterricht wohl selten eingesetzt werden, es sei denn die Vorbereitung auf ein Bühnenstück z.B. erfordert aufgrund des Drehbuchs ein entsprechendes Stimmtraining der schauspielenden SchülerInnen.

Fazit:

Diverse Stimmübungen können durchaus sinnvoll in die Deutschstunde integriert werden, sofern sie einen Bezug zum behandelten Thema aufweisen oder z.B. der Vorbereitung eines Theaterstücks oder eines Vortrags dienen. Viele bestehende Stimmübungen sind jedoch nicht ideal für deren Einsatz im Klassenraum, auch weil sie nicht hierfür konzipiert worden sind, und so obliegt es einmal mehr der Lehrperson, die jeweils passenden Übungen auszuwählen und evtl. zu adaptieren.

5.4 Phonetische Fertigkeiten Hören/Sprechen/Lesen/Schreiben

In diesem Teilkapitel geht es darum, das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben unter phonetischem Aspekt zu betrachten und hinsichtlich deren Relevanz und praktischen Anwendung im integrativen Unterricht zu analysieren. Es geht also in erster Linie nicht um die komplexen Zielfertigkeiten des Verstehenden Hörens, des Freien Sprechens und des Verstehenden Lesens und Schreibens, sondern um deren Zusammenhang mit der Phonetik und um die diversen, auch phonetischen Basisfertigkeiten, die jenen zu Grunde liegen. (vgl. Dieling 1996: 31) Deshalb verwende ich hier die Bezeichnung der sog. phonetischen Fertigkeiten. Es soll aufgezeigt werden, dass jede der vier Fertigkeiten in untrennbarem Zusammenhang zur Phonetik steht und dass diese Erkenntnis auch für den Unterricht entsprechend genutzt werden kann. Daher wird jeder relevante Aspekt mit Übungsbeispielen und Möglichkeiten der Umsetzung im Klassenunterricht unterlegt. Zuletzt sei noch darauf hingewiesen, dass die Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens auf das Engste miteinander verknüpft und aufeinander bezogen sind, sodass sie im Prinzip nur in Verbindung miteinander betrachtet werden können.

5.4.1 Hören

Das menschliche Ohr ist ein sehr komplexes und sensibles Sinnesorgan. Es besteht aus drei Teilen, nämlich dem Außenohr mit dem Gehörgang, dem Mittelohr mit Trommelfell und Gehörknöchelchen und dem Innenohr mit dem Vestibularapparat und der Schnecke. Seine beiden

zentralen Aufgaben sind die Organisation des Gleichgewichts, diese ist wahrscheinlich die genetisch primäre Funktion, und das Hören. Als Hörorgan ist das Ohr für den Phonetik-Unterricht natürlich besonders interessant. Der Mensch kann intentionell und selektiv hören, er kann verschiedene Informationen aus der Umgebung aufnehmen, aber er kann auch seine eigene Stimme kontrollieren. Das Ohr und der Kehlkopf bedienen sich nämlich derselben neuronalen Bahnen und bedingen sich damit gegenseitig. Für den Unterricht bedeutet dies, dass eine Hörerziehung zugleich die (Um-) Erziehung der Stimme bewirken kann. (Kaunzner 2001: 26ff.) Die Schulung des Gehörs ist auch deshalb so wichtig, weil richtiges Hören Voraussetzung für richtiges Sprechen und richtiges Aussprechen ist. Phonetische Fehler sind häufig darauf zurückzuführen, dass bestimmte Laute nicht richtig gehört werden. Diese Erkenntnisse wurden lange Zeit im Unterricht vernachlässigt, fanden dann langsam Anklang im Fremdsprachenunterricht und bedürfen heute einer Umsetzung auch im muttersprachlichen bzw. integrativen Unterricht, denn „das Ohr ist die erste Lehrmeisterin der Sprache“ (nach Herder) und das gilt gleichermaßen für die Erst- und für die Fremdsprachen. (Dieling 1996: 31)

Hören muss also gelernt werden und ist ein unverzichtbarer Bestandteil des Phonetik-Unterrichts im Rahmen der Deutschstunde. Nun stellt sich jedoch die Frage, wie diese Kompetenz trainiert werden kann in einer Klasse, die in unterschiedlichem Ausmaß MuttersprachlerInnen, Jugendliche mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, DialektsprecherInnen usw. umfasst. Da es keine für den integrativen Unterricht aufbereiteten Materialien zur Hörschulung gibt, muss auch hier die Lehrperson abwägen, welche Übungen sie für ihre SchülerInnen als sinnvoll erachtet, in welchen Kontext sie gebettet werden und wie die Umsetzung vonstattengehen soll. Eine gute Möglichkeit ist es sicherlich, mehrere Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad im Rahmen eines offenen Unterrichts, z.B. in Form einer Stationenarbeit, anzubieten. So können die SchülerInnen die Übungen selbst aussuchen und selbstständig, mit unterstützender Begleitung der Lehrperson, durchführen. Wer noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat, kann z.B. ein oder zwei Übungen machen, wer schon fortgeschrittener ist, kann mehrere und komplexere Übungen machen. Es bietet sich also hier, wie in den anderen Bereichen auch, ein binnendifferenzierender Unterricht an, in dem alle die Möglichkeit haben, die Fertigkeit des phonetischen Hörens individuell zu erlernen bzw. weiterzuentwickeln. Im Folgenden sollen nun also diverse Aspekte dieser Fertigkeit zusammen mit jeweils möglichen Übungsmöglichkeiten vorgestellt werden.

Beim Hörtraining geht es zunächst nicht um die Zielfertigkeit des verstehenden Hörens, sondern um Vorstufen, welche nun kurz skizziert werden sollen.

1. Das phonologische oder phonematische Hören

Beim phonologischen Hören werden Phoneme, also bedeutungsunterscheidende Einheiten differenziert und identifiziert. Übungen hierzu mögen als veraltet oder irrelevant für das verstehende Hören gelten, aber tatsächlich ist das phonologische Hören die Grundlage für die Rezeption und Produktion des Phonemsystems, also für die Verarbeitung und Interpretation gesprochener Aussagen. (Bose/Hirschfeld/Neuber/Stock 2013: 76) Besonders gut geeignet zum Trainieren dieser Teilfertigkeit sind Minimalpaare, also Wortpaare, die sich nur durch ein Phonem voneinander unterscheiden. Hier ein Übungsbeispiel dazu: Die Wörter müssen zunächst gehört und erkannt werden und können dann in einem zweiten Moment auch nachgesprochen werden.

trieb --- schrieb	strecken --- schrecken	Krahn --- Kahn
tranken --- tanken	strecken --- stecken	Kralle --- Galle
treten --- drehen	straffen --- schaffen	Kisten --- Christen

(Ortmann 1983: 50-54)

Bei der Umsetzung im Unterricht ist hier darauf zu achten, dass gute Tonträger vorhanden sind, damit die Unterschiede auch tatsächlich gut wahrgenommen werden können. Im Rahmen einer Stationenarbeit bietet sich diese Übung z.B. am PC mit Kopfhörern an. Sie ist besonders für diejenigen in der Klasse relevant, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erlernen. Das phonematische Hören vollzieht sich nämlich auf der Basis von gespeicherten Mustern und verläuft in der Regel unbewusst, außerdem verläuft es simultan zum intonematischen Hören. (Dieling 1996: 32)

2. Das phonetische Hören

Das phonetische Hören ist die nächste Stufe, sie geht über die reine Bedeutungsunterscheidung hinaus. Hier werden phonetische Varianten wahrgenommen, die den Sprachklang prägen und im sprachlichen Alltag oft vorkommen, z.B. die Realisierung des R-Lautes als Reibe-Zäpfchen- oder Zungenspitzen-r. (Bose/Hirschfeld/Neuber/Stock 2013: 76) Beim phonetischen Hören, auch lautgerechtes Hören genannt, üben die Lernenden außerdem zu unterscheiden, ob z.B. ein Vokal kurz oder lang ist, ob ein Konsonant aspiriert ist oder nicht und ob ein Vokal neu angesetzt oder an den vorhergehenden gebunden wird. (Dieling 1996: 34) Für den Einsatz im Unterricht gilt, dass phonematische und phonetische Übungen abwechselnd angewandt und die

Hörübungen auch mit Aussprechübungen verbunden werden sollen. Das Material der Höraufgaben kann schließlich auch zum Nachsprechen, Vorlesen, Kombinieren und Variieren genutzt werden. (Bose/Hirschfeld/Neuber/Stock 2013: 76)

Es gibt sehr viele Übungen zu diesem Bereich, z.B. können die diversen Realisationen der Laute in einzelnen Wörtern, am Wortanfang, im Wortinneren, am Wortende, im Vergleich zu anderen Wörtern, in ganzen Sätzen, in ganzen Texten, mit Hilfe von Transkriptionszeichen, mit Hilfe von Darstellungen der Lautbildungsweise usw. trainiert werden. Hier muss die Lehrperson entscheiden, welche Übungen sie jeweils als sinnvoll für ihre Klasse erachtet.

Ein Beispiel: Es gibt drei verschiedene o –Laute, die unterschieden werden können.

- [o:] lang und geschlossen, z.B. in „oben“
- [o] kurz und geschlossen, z.B. in „Tomate“
- [ɔ] kurz und offen, z.B. in „Sommer“

Die Laute werden in diesem konkreten Übungsbeispiel zunächst isoliert betrachtet, also zu Beginn werden Hörübungen zum langen, geschlossenen o gemacht: „oben, ohne, Ofen, Bohne, Sohn, Monat, tot, Ton, wo usw.“

Dann folgen Übungen zum kurzen, geschlossenen o: „Olive, operieren, Tomate, Hotel, kopieren, Radio, Auto, Kino“ usw.

Schließlich Übungen zum kurzen, offenen o: „ob, offen, Omnibus, Osten, sollen, kommen, voll, Gott, hoffen“ usw.

In einem nächsten Schritt werden die Laute einander gegenübergestellt, z.B. „Bonn – Bohne“ u.a. und schließlich sollen sie auch im Kontext eines Textes erkannt und unterschieden werden, z.B. im Satz „Keine Rose ohne Dornen“. (Schäfermeier 1998: 38-41) So folgen die Übungen einer natürlichen Progression im Schwierigkeitsgrad und die SchülerInnen können in unterschiedlichem Tempo so weit kommen, wie es ihren Fähigkeiten entspricht.

3. Das funktionelle Hören

Das funktionelle Hören ist eine Sonderform des phonetischen Hörens. Mit der Absicht, einzelne Lautmerkmale genauer zu erfassen, werden Kenntnisse und Beobachtungen über die Bildungsweise dieser Laute miteinbezogen. So kann beispielsweise veranschaulicht werden, dass die Lippen beim [y:] gerundet sind, die Zunge Kontakt mit den unteren Schneidezähnen hat usw. Es geht um eine Bewusstmachung der Lautbildung, um die Lautperzeption zu fördern und die

Lautproduktion zu regulieren. (Dieling 1996: 34) Auf die Relevanz und die Umsetzungsmöglichkeiten dieses Aspektes wurde bereits im Kapitel 5.2 „Phonetisches Basiswissen“ der Diplomarbeit eingegangen.

4. Das intonematische Hören

Diese Kategorie wird der Vollständigkeit halber erwähnt, ist aber im Deutschunterricht weniger relevant. Die Kenntnis darüber kann für die Lehrperson aber durchaus wichtig sein für die Gestaltung der Übungen zum intonatorischen Hören.

Unter dem intonematischen Hören versteht man das Diskriminieren und Identifizieren von rhythmischen, temporalen, melodischen und Akzentkonturen, das in der Regel unbewusst abläuft. Der oder die HörerIn reflektiert hier nicht über die einzelnen Merkmale der Intonation. Nur wenn Eindrücke falsch oder mangelhaft gehört bzw. klassifiziert werden, kann es zu Verständnisschwierigkeiten und Beeinträchtigungen in der Intonation kommen. (Dieling 1996: 32) Dieser unbewusste Hörvorgang muss dann bewusst gemacht werden, um gezielt an der Intonation arbeiten zu können. In diesem Fall wird denn von intonatorischem Hören gesprochen.

5. Das intonatorische Hören

Wie bereits erwähnt, richtet der oder die HörerIn beim intonatorischen Hören bewusst die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Merkmale der Intonation. Hier versuchen die Lernenden also herauszuhören, welche Wörter im Satz oder im Sprechakt betont sind, welche Silbe im Wort den Akzent trägt, wie die Melodie im Satz oder im Sprechakt verläuft und wie die Pausen gesetzt werden. Ziel der Übungen zum intonatorischen Hören ist es, sich die Intonationsmuster des Deutschen anzueignen. (Dieling 1996: 34) Das ist natürlich besonders für alle SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch relevant. Darüber hinaus kann durch diese Übungen auch ein Bewusstsein für die Intonation erlangt werden, welches den SprecherInnen denn auch für die eigene Sprechgestaltung nützt. Die Beschäftigung mit dem intonatorischen Hören ist also auch für MuttersprachlerInnen und im Rahmen eines integrativen Deutschunterrichts äußerst sinnvoll. Konkret kann hier z.B. auch zwischen Deutlichkeitsstufen, Tönhöhen, Stimmlagen, Lautstärkewechsel, Artikulation, Tempo und Tempowechsel unterschieden werden. (Geißner 1982: 204) Auch die Qualifikation der Klangfarben könnte sehr interessant sein, also z.B. ärgerlich, feierlich, fröhlich, arrogant, müde, traurig, weinerlich usw. (Geißner 1982: 92) Diese Aspekte bzw. Eigenschaften der Äußerung fallen in den parasprachlichen und prosodischen

Bereich, d.h. sie betreffen nicht den Inhalt der Aussage, sondern die Art und Weise, wie sie gemacht wird. (Lüger 2006: 92) Die Lehrperson hat nun zu jedem der genannten Aspekte einige Übungen zur Auswahl. Auch hier gilt, dass sie die Aufgaben den Bedürfnissen ihrer Klasse entsprechend und in verschiedene Niveaustufen untergliedert zusammenstellt. Hier sollen kurz exemplarisch einige Übungen vorgestellt werden.

a) Wortakzent:

Die SchülerInnen sollen eine Reihe an Wörtern hören und einzeichnen, auf welcher Silbe der Akzent im Wort liegt. Danach können sie die Wörter auch nachsprechen. Z.B. :“auffallen, mehrere, Gruppenunterricht, Wiedersehen, Schwimmbad, einsetzen, Kundendienst“ usw. (Middleman 2009: 84)

Im Klassenunterricht kann diese Übung auch auf ganze Sätze und Texte übertragen werden.

b) Melodie

Die SchülerInnen hören einzelne Wörter und tragen das entsprechende Satzzeichen, Fragezeichen oder Punkt, ein, z.B. „dein Freund; ein Telegramm; im Hotel“ usw.

Im Unterricht sollte diese Übung vielleicht erweitert werden und auf ganze Sätze übertragen werden. Dabei könnten nicht nur Fragezeichen oder Punkt, sondern alle anderen Satzzeichen eingetragen werden. Der gehörte Text könnte also auch durch Rufezeichen, Bindestriche und vor allem Beistriche gegliedert werden. Das phonetische Hören kann so auch die Grammatik- und Rechtschreibkompetenzen der SchülerInnen verbessern.

c) Intonation

An einem Hörbeispiel, in dem die technisch bearbeitete Fassung eines Textes reproduziert wird, sollen die SchülerInnen Betonungen, Pausen und Melodieverläufe beobachten. (Dieling/Hirschfeld 2004) Diese Übung ist gut einsetzbar im integrativen Deutschunterricht, könnte aber unter Umständen noch um andere Aspekte erweitert werden, z.B. Klangfarbe, Tempo usw. Es wäre wohl außerdem sinnvoll, wenn die SchülerInnen die Möglichkeit hätten, am Text den Intonationsverlauf aufzuzeichnen.

6. Das selbstkritische Hören

Ziel des Hörtrainings ist es unter anderem auch, die SchülerInnen dazu zu befähigen, dass sie die eigene Aussprache und die der anderen kritisch überprüfen, etwaige Fehler erkennen und selbstständig korrigieren. Nur wenn das selbstkritische Hören ausreichend entwickelt ist, kann bewusst an der eigenen Sprechproduktion gearbeitet werden. Eine wichtige Rolle für die Entwicklung oder Festigung dieser Kompetenz spielen die Aussprache der Lehrperson, welche immer als Vorbild auf die ganze Klasse wirkt, und auch die Aussprache der verschiedenen TonbandsprecherInnen. Außerdem wurde schon darauf hingewiesen, dass das Hören stets vom Sprechen begleitet werden soll. (Dieling 1996: 34f.) Die Hörübungen können also generell zum Training beider phonetischer Fertigkeiten verwendet oder ggffs. adaptiert werden. Alle vorgestellten Hörübungen dienen auch dem Ziel der Entwicklung des selbstkritischen Hörens. Unterstützt werden kann dieser Lernprozess im integrativen Deutschunterricht eventuell durch die Möglichkeit einer direkten Rückkopplung. Da es in der Schule kaum möglich sein wird, spezielle Geräte zur Überprüfung der Aussprache anzuwenden und auch selten ein Sprachlabor genutzt werden kann, könnte auch auf das Feedback von SchulkollegInnen zurückgegriffen werden, z.B. durch Partner- oder Gruppenarbeiten oder durch eine gute, konstruktive Feedback-Kultur bei Referaten und Präsentationen.

7. Das verstehende Hören

Die anzustrebende Zielfertigkeit ist das Hörverstehen, auch sinnerfassendes, globales und komplexes Hören genannt. Das verstehende Hören hat seinen festen Platz in den Lehrprogrammen und in den Lehr- und Lernmaterialien, allerdings immer noch hauptsächlich im Bereich des DaF-/DaZ-Unterrichts. Diese Fertigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass die semantische Hypothese grammatisch und intonematisch-phonematisch erfasst wird. Ist die Fähigkeit des phonetischen Hörens also nicht oder nur teilweise vorhanden, kann dies demnach zu Misserfolgen im Verstehenden Hören führen. (Dieling 1996: 32) Hörverstehen und Sprechdenken sind außerdem intrapsychische Vorgänge und komplementäre intentional-kommunikative Handlungen. Das bedeutet, dass Zuhören im Sinne des Hörverstehens ein aktiver und intentionaler Prozess ist, bei dem der oder die ZuhörerIn den oder die SprecherIn mit der jeweiligen Art des Zuhörens auch beeinflussen kann. Das Hörverstehen umfasst nicht nur die aktive Interpretation einer Aussage, sondern auch das bewusste Durchführen oder Ablehnen der in ihr enthaltenen Hand-

lungsanweisungen. Dabei werden vier hierarchisch gegliederte Verstehensebenen unterschieden, nämlich das Wiedererkennen, das Verstehen, das analytische Verstehen und die Evaluation. (Pabst-Weinschenk 2004: 58f.)

Im integrativen Deutschunterricht kann die Fertigkeit des Hörverstehens aktiv trainiert werden, indem Übungen zu den diversen Stufen des Verstehenden Hörens gemacht werden. Es gibt sehr viele Materialien dazu, hauptsächlich im Fremdsprachenunterricht. Sie können von der Lehrperson entsprechend selektiert und für den integrativen Klassenunterricht aufbereitet werden. Dann kann jedeR SchülerIn den eigenen Bedürfnissen entsprechend an den Aufgaben arbeiten. Im Folgenden sollen die diversen Aspekte und Stufen des Hörverstehens genannt und exemplarisch mit Übungsaufgaben unterlegt werden.

a) Globales Hörverstehen

Die SchülerInnen hören einen Text und versuchen, die Schlüsselbegriffe herauszufiltern und sich einen Überblick über die Textstruktur zu verschaffen. (Pabst-Weinschenk 2004: 60)

Häufige Übungen dazu sind z.B. das Zusammenfassen des gehörten Textinhaltes mit der Aufforderung, so zu schreiben oder zu erzählen, dass auch jemand, der den Vortrag nicht gehört hat, über die wichtigsten Gedanken informiert wird. Dabei werden z.T. Redemittel vorgegeben, wie z.B. „Der/Die Vortragende behandelt in diesem Text“ usw. Oft wird auch das Verfassen von sog. Mitschriften angewandt. Dabei wird geraten, nur in Stichwörtern oder kurzen Sätzen mit zu notieren und evtl. Abkürzungsmöglichkeiten zu nutzen, z.B. auch graphische Abkürzungen. (vgl. Wiemer/Eggers/Neuf 2005: 16)

Diese Übungen sind sicher sehr sinnvoll im Deutschunterricht einzubringen und beziehen viele wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ein. Die phonetische Kompetenz fungiert als Basis dieser Aufgaben.

b) Selektives Hörverstehen

Die HörerInnen sollen ihre Konzentration auf bestimmte Informationen im Hörtext (z.B. Daten, Namen, Definitionen, Argumente usw.) lenken und diese herausfiltern. (Pabst-Weinschenk 2004: 60) Auch hierzu gibt es eine Vielzahl an Übungsmöglichkeiten, z.B. können auf einem Arbeitsblatt verschiedene Teilthemen des Textes mit jeweils dazu passenden Fragen aufgelistet sein. Die Antworten sollen dann in das Schema eingetragen werden. Eine andere Möglichkeit

ist die, nicht inhaltliche, sondern sprachliche Elemente des Hörtextes näher zu beleuchten, indem z.B. folgende Fragen gestellt werden: „Welche Personalform benutzt die Sprecherin?“, „Welches Tempus überwiegt im Text?“ usw. (vgl. Wiemer/Eggers/Neuf 2005: 8f.)

Diese Übungen sind sehr gut für den Klassenunterricht geeignet, um die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf bestimmte inhaltliche oder sprachliche Aspekte des Hörtextes zu lenken und trainieren dabei auch andere sprachliche und kognitive Fertigkeiten mit.

c) Selegierendes Hörverstehen

Hier entscheidet der oder die HörerIn selbst, welche Inhaltsaspekte er oder sie aus dem gehörten Text entnehmen will. Dieser Prozess kommt authentischen Hörverstehensprozessen sehr nahe. (Pabst-Weinschenk 2004: 60) Es handelt sich hier um einen sehr interessanten Aspekt des Hörverstehens, der in der Schule eher selten betrachtet wird. Es könnte aber durchaus interessant sein, sich in der Klasse mit dem selegierenden Hörverstehen auseinanderzusetzen, weil es auch ein Bewusstsein dafür schafft, wie viele und welche verschiedenen Botschaften aus ein und derselben Äußerung gezogen werden können. Die SchülerInnen könnten also z.B. konkret aufgefordert werden, diejenigen Aspekte aus dem Hörtext zu extrahieren, die sie sich merken wollen bzw. als individuell wichtig erachten. Mit dieser Fülle an Informationen kann dann weitergearbeitet werden, z.B. im Rahmen einer Diskussion.

d) Detailliertes Hörverstehen

Die Hörtexte sollen hier im Detail erfasst werden. (Pabst-Weinschenk 2004: 60) Eine Möglichkeit der Umsetzung wäre z.B. die Aufgabe, einen Text mit typischer Gegensatz-Struktur mehrmals anzuhören und dann die einzelnen Argumente zu erarbeiten. Die Pro- und Kontra-Argumente sollen schließlich in einer Tabelle gesammelt werden. Auch sehr genaue Fragen zu einzelnen Textpassagen trainieren das detaillierte Hörverstehen. (vgl. Kühn 1991: 70ff.)

Diese Übungen finden im integrativen Deutschunterricht sicherlich ihren Platz, wenn ein Thema eingehend beleuchtet werden soll, und schulen auch das genaue Erarbeiten von Informationen.

e) Reflektierendes Hörverstehen

Damit ist gemeint, dass die semantische Integration in bereits angelegte Schemata bewusst reflektiert verläuft. (Pabst-Weinschenk 2004: 60) Um diese Fähigkeit zu stärken, könnte ein weiterführender Text zum Gehörten verfasst werden, beispielsweise ein Zeitungskommentar. (Kühn 1991: 71) Auch Essays und andere Textsorten sowie Diskussionen im Plenum oder ein Vergleich mit anderen Texten eignen sich gut für diesen Zweck. Es ist absolut wichtig, grundsätzlich zu lernen, über rezipierte Informationen zu reflektieren, sie zu verknüpfen mit anderen Wissensselementen und weiterzudenken. Das Üben dieser Fähigkeit muss auch Bestandteil des Deutschunterrichts sein.

f) Totales Hörverstehen

Das Totale Hörverstehen kommt selbst bei Muttersprachlern kaum vor. (Pabst-Weinschenk 2004: 60) Dieser Punkt wird der Vollständigkeit halber aufgelistet, leitet aber als rein hypothetisches Konstrukt keine weiterführenden didaktischen Überlegungen und Analysen von Übungsmaterialien ein.

Fazit:

Phonetik wird traditionellerweise meist mit Aussprache und Sprechen in Verbindung gebracht, das Hören bleibt oft im Hintergrund. Dabei ist die phonetische Fertigkeit des Hörens eine Grundvoraussetzung des Sprechens und muss gezielt geübt werden. (Dieling/Hirschfeld 2004: 29) In diesem Teilkapitel wurde versucht darzustellen, wie relevant das Hören für den integrativen Deutschunterricht ist und welche Umsetzungsmöglichkeit es hierfür gibt. Das Üben dieser Fertigkeit im Deutschunterricht ist jedoch nicht unproblematisch, denn wie z.B. die Aufgaben realisiert werden, also etwa in der Gruppe, in Partnerarbeit oder alleine, muss die jeweilige Lehrperson selbst entscheiden. Außerdem ist sie darauf angewiesen, sich die entsprechenden Materialien, Tonbandaufnahmen, ausgedruckten Texte dazu usw. selbst zu suchen und sie evtl. zu adaptieren. Das ist natürlich mit sehr viel Aufwand verbunden. Gäbe es phonetische Arbeitsmaterialien, die für einen integrativen Deutschunterricht erstellt worden sind und sich dabei natürlich auch auf eine bestimmte Schulstufe beziehen, wäre die Vorbereitungsarbeit der LehrerInnen um einiges erleichtert und die Chance, dass tatsächlich phonetische (Hör-)Übungen im Klassenraum gemacht werden, um einiges erhöht.

5.4.2 Sprechen

Das Sprechen steht als Königsdisziplin natürlich im Hauptaugenmerk des Phonetik-Unterrichts. Es kann nur gelingen, wenn die Fertigkeit des Hörens ausreichend entwickelt ist und steht mit dieser in engster Verbindung, wie bereits im vorhergehenden Kapitel 5.4.1 „Hören“ hinreichend dargestellt wurde. Ein wichtiger weiterer Faktor des erfolgreichen Sprechens ist der bewusste, richtige Einsatz von Körper und Stimme. Dieser Aspekt wurde im Kapitel 5.3 „Körper und Stimme“ entsprechend behandelt. Damit sind bereits wesentliche Voraussetzungen zum Thema Sprechen geklärt. In diesem Teilkapitel soll also hauptsächlich darauf eingegangen werden, wie das Sprechen unter phonetischem Blickwinkel gezielt entwickelt und geübt werden kann. Dafür wurde die komplexe Fertigkeit des Sprechens in drei, nach Schwierigkeitsgrad hierarchisch geordnete Kategorien untergliedert, welche in engstem Zusammenhang miteinander stehen und sich gegenseitig bedingen.

1. Aussprechen

Ziel des Phonetik-Unterrichts bzw. des Sprechtrainings ist es natürlich, gut und fließend zu sprechen. Es gibt eine Reihe an theoretischen Beiträgen zum Sprechen und es existiert ein reiches Übungsmaterial zur Entwicklung der Sprechfertigkeit. Oft wird dabei aber vergessen, dass Sprechen auch Aussprechen ist und gerade hier häufig Schwierigkeiten auftreten. Deshalb ist es so wichtig, an elementaren phonetischen Hör- und Sprechübungen anzuschließen und eine Brücke zu bauen zum Vortragen, Vorlesen und zum freien Sprechen. Hier steht also zunächst noch die Entwicklung der Aussprachefertigkeit im Mittelpunkt – erst danach kann man sich im Unterricht dem gestaltenden Sprechen und der inhalts- und hörerbefugten Interpretation widmen. (Dieling/Hirschfeld 2004: 58f.) Es sei darauf hingewiesen, dass Aussprechübungen auch für MuttersprachlerInnen meist eine Herausforderung sind – natürlich konzentrieren sie sich vermutlich auf andere Aspekte als z.B. Lernende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Aber Ziel im integrativen Unterricht ist ja, dass sich jedeR individuell weiterentwickeln kann.

Die häufigste Ausspracheübung ist das Nachsprechen von Mustern, die entweder von der Lehrperson vorgesprochen werden oder durch Audioaufnahmen reproduziert werden. Das Muster wird zunächst gehört und dann nachgesprochen. Dabei gibt es nicht nur die Möglichkeit der Einzelarbeit, sondern es ist auch möglich das Beispiel im Chor nachzusprechen oder synchron mitzusprechen – dies ermöglicht einen besseren Vergleich mit dem Muster. (Dieling/Hirschfeld

2004: 56f.) Außerdem können so alle ungeniert das Aussprechen der jeweiligen Laute einmal ausprobieren. Auf diese Art der Übungen wurde bereits im Rahmen der Analyse der Hörübungen eingegangen. Es können zunächst die einzelnen Konsonanten und Vokale anhand von Wortlisten einzeln geübt werden, dann schließlich auch in ganzen Sätzen und Texten. Die SchülerInnen sollen dabei genau auf die Unterschiede zwischen den Lauten achten, z.B. kurze, offene, lange oder geschlossene Vokale und stimmlose bzw. stimmhafte, aspirierte oder nicht aspirierte Konsonanten, Fortis- [p, t, k] oder Lenis-Laute [b, d, g] usw. Die einzelnen Laute, z.B. „b“ und „p“ können denn auch gegenübergestellt und abwechselnd geübt werden, außerdem wird deren Aussprache am Wortanfang, in der Wortmitte und am Wortende sowie in etwaigen Bindungen trainiert.

Ein Beispiel:

Die Zungen-Zahnlaute T, D, L, N:

-T: Tag, Teich, Trug, Tat, Tinte, Torten, Stahl, abtrennen, Bett, Anstalt, unstet
(Verhärtung) Bad, Held, Wind, Gold, Nord, Süd, Hund, Huld

Die Trabantenstadt ist gut geplant. Das Traktat ist unstatthaft.

-D: Da, Damm, der, dicht, Dom, Dur, dumm, dünn

Die Helden des wilden Dramas schleudern dämliche Drohungen aus.

-T und D wechseln: Tier – dir, Trank – Drang, Liter – Lieder

Dante ist ein bedeutender Dichter.

-T vor T (Bindungen): Brotteig, Lasttier, weint Tränen, enttäuscht – entäußert

-T (verhärtetes D) vor T (Bindungen): Landtag, Kind tragen, bald tagt´s

-T vor D (Bindungen): Faltdach, willst du, breit darlegen, gut durch

-T (verhärtetes D) vor D (Bindungen): Raddampfer, Felddienst, Blinddarm

-T vor T, D vor D wechselnd: Schalttafel – Schaltdeckel, Rottanne – Rotdorn

-T vor N (Bindungen): altnordisch, hartnäckig, ein Scheit nehmen, Wildnis

(Rellstab 2007: 30-33)

Diese Übungen lassen sich, wenn sie gut von der Lehrperson vorbereitet und angeleitet werden, gut in den Unterricht integrieren und sind für alle SchülerInnen sinnvoll, um ein Bewusstsein für die Aussprache und Artikulation zu erlangen.

Nach heutigem Verständnis impliziert Ausspracheunterricht auch Intonation. Gerade Intonationsfehler wiegen ja oft schwerer als artikulatorische Fehlleistungen, da sie die Kommunikation stärker beeinträchtigen können. Die Arbeit am Laut und jene an der Intonation sind also beide gleich wichtig. Tatsächlich sind Phonetik-Übungen immer Arbeit am Laut und Arbeit an

der Intonation, nur verlagern sich die Schwerpunkte einmal mehr auf jenen und dann auf den anderen Aspekt. Jedes Wort und jeder Satz stellen eine intonatorisch-artikulatorische Einheit dar, d.h. beide Komponenten sind untrennbar miteinander verbunden. Intonationsübungen sind immanent also stets auch Lautübungen und umgekehrt, denn das Segment (der Laut) ist aufgehoben im Suprasegment, der Intonation. (Dieling 1996: 37-40) Auf die Relevanz der prosodischen Elemente wurde schon vielfach hingewiesen und im Teilkapitel 5.4.1 „Hören“ wurden Übungsmöglichkeiten vorgestellt, die gleichermaßen für das Sprechen gelten. Es gilt, Wortakzente, Satzakzente, Pausen und Melodieführung usw. sprechend nachzuvollziehen.

Ein Beispiel:

Die SchülerInnen sollen durch eigenes Ausprobieren erkennen, dass Satzbetonung und Intonation auch eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben.

Der Satz „Heute ´so, morgen ´so“ z.B. bedeutet „heute so, morgen anders“. Der Satz „Heute so, ´morgen so“ hingegen bedeutet „jeden Tag gleich“. Nun sollen die SchülerInnen den Satz „Das ist unser Ferienhaus!“ viermal laut vorlesen und jeweils ein anderes Wort im Satz betonen. Dann sollen sie überlegen, welche unterschiedlichen Bedeutungen dadurch ausgedrückt werden und diese sollen sie schließlich beschreiben. (Hufeisen/Neuner 2003: 29)

Diese Übung eignet sich sehr gut für die Anwendung in der Deutschstunde, schließlich wird hier auf spielerische Art und Weise gelernt und ausprobiert. Außerdem lernen die SchülerInnen einen bewussteren Umgang mit der Sprache und ihren Nuancen.

2) Sprechdenken

Hier soll kurz das Sprechdenken samt Übungsmöglichkeiten beleuchtet werden, weil es einen relevanten Faktor im Sprechprozess und für die Zielfertigkeit des freien Sprechens darstellt.

Ergebnisse von Sprechdenkprozessen sind frei gesprochene Äußerungen ohne vorliegende ausformulierte Textgrundlage. Ein gelingender Sprechdenkablauf gibt keinen Anlass zur Problematisierung und umfasst auch einzelne Fehler und zeitlich eingegrenzte Störungen, d.h. die Grenzen zu pathologischen Äußerungsformen sind fließend. Den Übergang markiert die unterschiedliche Frequenz von typischen Merkmalen der Sprechunflüssigkeit, z.B. Wiederholungen von Satzteilen, Wörtern, Silben oder Lauten, Startwörtchen wie „hm, ja, also“, Atemauffälligkeiten, stille oder gefüllte Pausen („Äh“) zwischen Wörtern oder innerhalb eines Wortes, Lautverlängerungen, Satzumstellungen und -unterbrechungen durch Intentionsveränderungen usw.

Die grundsätzliche Zielrichtung des Sprechdenkens ist die freie Rede im Unterschied zur ausformulierten und auswendig gelernten Manuskriptrede. Ein guter Wortschatz und die Kenntnis vielfältiger Satzmuster fungieren als Voraussetzung für das freie Sprechen. Im Gespräch stellt das freie Sprechen kaum ein Problem dar, aber für andere Situationen, z.B. Debatten in der Schule über ein bestimmtes Thema, kann es nützlich sein, diese Kompetenz zu üben. Hier erleichtern Gliederungshilfen, Redebaupläne und Argumentationsmuster das Sprechdenken, sie stellen eine Orientierungshilfe dar. Sehr wichtig zu erwähnen ist außerdem die Tatsache, dass beim freien Sprechen die Gedanken immer erst mit dem Aussprechen verfertigt werden, auch wenn der oder die SprecherIn sich bereits die wichtigsten Punkte vorher überlegt hat. (Pabst-Weinschenk 2004: 63ff.) Das flüssige Sprechdenken wird gefördert durch einen Zielimpuls, durch Mut zu Pausen, um nachdenken zu können, durch Gelassenheit bzgl. etwaiger Versprecher oder Füllwörter, die einfließen können, durch etwas Erregung, die als Antrieb der Gedankenklärung dient aber nicht mit krampfartiger Verspannung verwechselt werden darf, durch Widersprüche, Fragen und Unterbrechungen, welche das Sprechdenken zur Klarheit vorantreiben, durch Gliederungshilfen zur Orientierung, durch das Zulassen der Gestik und natürlich durch eine gute Sprachbeherrschung. (Pabst-Weinschenk 2004: 79) Diese Aspekte können durchaus auch im Unterricht beachtet werden. Zudem kann die Fertigkeit des Sprechdenkens durch gezielte Übungen verbessert werden, die immer wieder einmal in den Unterricht integriert werden können, mehrere Kompetenzen der SchülerInnen gleichzeitig trainieren und zudem auch Spaß machen, weil sie die Kreativität anregen, z.T. spielerisch angelegt sind und sich gut für Gruppenarbeiten eignen. Eine konkrete Umsetzungsmöglichkeit ist z.B. die Kettenerzählung. Hier beginnt der/die erste SprecherIn mit einem kurzen Satz, der/die zweite wiederholt ihn und fügt einen zweiten Satz an, der/die dritte wiederholt beide Sätze und ergänzt einen dritten usw. Diese Kettenerzählungen üben das Sprechdenken bzw. freie Reden, das Zuhören und das kongruente Entwickeln einer Geschichte. Weitere Übungsmöglichkeiten sind z.B. das Geben und Verstehen von Zeichnungsanweisungen zu geometrischen Figuren, welches das genaue Zuhören und das verständliche, Hörerbezogene Reden fördert, oder die Entwicklung einer Geschichte anhand einiger vorgegebener Stichwörter. Zu diesen Wörtern, z.B. Nomen, Adjektiv, Verb u.a., soll spontan eine kleine Geschichte frei sprechdenkend erzählt werden. (Pabst-Weinschenk 2004: 80) Diese Aufgaben sind sehr sinnvoll und gut im Klassenunterricht einzusetzen, zudem lockern sie auch den Unterricht etwas auf.

3. Gestaltendes Sprechen

Mit gestaltendem Sprechen ist hier das bewusste Einsetzen aller sprachlichen, prosodischen und parasprachlichen Mittel gemeint, um einen Text gezielt gestalten zu können. Dabei kann das Sprechen textgebunden (z.B. Theater, Rezitation von Gedichten usw.) oder textfrei sein (z.B. Improvisation, Sprachspiele usw.). (vgl. Gutenberg 2001: 282) Es geht also um das sprechdenkende Erarbeiten eines Textes und um den Prozess des Vollzugs dieser sprecherisch interpretierenden Textreproduktion vor HörerInnen. (Geißner 1982: 164) Das gestaltende Sprechen ist eine hohe Form der konkreten Anwendung und Umsetzung kommunikationsästhetischer Elemente (z.B. bewusst eingesetzte Gestik) und auch phonetischer Inhalte (z.B. bewusste Setzung von Pausen, Akzenten, Melodieverlauf usw.) Die Fertigkeit des gestaltenden Sprechens kann auch im integrativen Deutschunterricht immer wieder geübt werden, beispielsweise beim Vortragen, beim Rezitieren von Gedichten und anderen Texten, im Rahmen von Theaterproduktionen, Rollenspielen, szenischen Darstellungen aller Art usw. Das gestaltende Sprechen kann durch verschiedene Übungen erlernt werden und der vorzutragende Text kann Schritt für Schritt erarbeitet werden.

Hier ein Beispiel für die rhythmische Erarbeitung eines Prosatextes:

Sprechen Sie die Prosastelle und achten Sie auf Pausen, Haupt- und Nebenakzente. Beobachten Sie die große rhythmische Variabilität.

J. Bobrowski: aus der Erzählung „Lipmanns Leib“

So ist der Abend am Stró'm: / als würde es gar keine ´andere Tágeszeit geben. // Man geht / und mért nicht, daß [sic!] man sté'henbleibt. // Man spürt den losen Sánd unter den Füßen / und steht dóch wie auf einem St´ein. // Man hält die Hand ans Óhr / und h´ört, was es nicht gí'bt. // [...]

(Fredrich 1985: 35)

Es ist sicherlich sinnvoll, die SchülerInnen zuerst den Text mehrmals leise und laut lesen zu lassen und sie dann Zeichen zur Strukturierung eintragen zu lassen. Sie helfen, den Text zu gliedern. Bei dieser Übung könnte man in einem zweiten Schritt auch versuchen zu überlegen, wo die Hauptakzente im Satz und in einzelnen Textabschnitten liegen und Spannungsbögen (Phrasen als größere rhythmische Einheiten) einzeichnen. Außerdem könnten sich die SchülerInnen auch Gedanken machen, ob und wann sie das Sprechtempo und die Lautstärke variieren

wollen. Hier könnten sie sich mit dynamischen Zeichen aus der Musik behelfen und die Veränderungen z.B. mit Pfeilen (Sprecht tempo) und Klammern (crescendo und decrescendo-Bögen) notieren.

Eine weitere Übung, die hier erwähnt werden soll, dient der Erarbeitung des passenden Ausdrucks beim Sprechen. Zu diesem Zweck soll ein Satz bzw. sollen mehrere Sätze oder Texte jeweils in unterschiedlichen Stimmungen (z.B. fröhlich, traurig, erschrocken, wütend usw.) und Haltungen und Wertungen (z.B. sachlich informierend, ironisch, belehrend usw.) gesprochen werden. Die SchülerInnen sollen sich dabei eine konkrete Situation vorstellen, um sich besser in das Gefühl hineinversetzen zu können und anschließend auch reflektieren, mit welchen sprecherischen Gestaltungsmitteln sie die jeweilige Emotion ausgedrückt haben. Durch diese Übung sollen die Lernenden Sicherheit gewinnen in der situations- und textadäquaten Verwendung sprecherischer Gestaltungsmittel, vor allem der Klangfarbenvariation. (Lemke 2006: 141ff.)

Auch diese Übung lässt sich sehr gut anwenden im Deutschunterricht, in dem das Sprechen und Vortragen traditionellerweise eine große Rolle spielen. Die Übungen können in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit durchgeführt werden, anschließend könnte z.B. ein selbst ausgesuchter, evtl. selbst geschriebener Text vor der Klasse gestaltend vorgetragen werden. Durch die bewusste Gestaltung von Texten werden die SchülerInnen auch sensibilisiert für phonetische Inhalte.

Fazit:

Das Sprechen in all seinen Facetten spielt eine große Rolle im Deutschunterricht. Deshalb gibt es dazu sehr viele Publikationen und Lehr- und Lernmittel, derer sich die Lehrpersonen bedienen können. Allerdings stammen die meisten Übungsmaterialien zum Sprechen unter phonetischem Gesichtspunkt immer noch hauptsächlich aus dem DaF-/DaZ-Bereich, obgleich es die absolut notwendige Basis für das bewusst gestaltende und freie Sprechen darstellt und von allen SchülerInnen, unabhängig von deren Erstsprache, erst bewusst gemacht und erlernt werden muss.

5.4.3 Lesen

Lesen ist eine wichtige Kulturtechnik und spielt als Schlüsselkompetenz heute eine große Rolle in der Schule, insbesondere im Deutschunterricht. Richtiges und gestaltendes lautes Lesen ist aber für viele SchülerInnen auch in höheren Schulstufen häufig immer noch problematisch, was auch mit der mangelnden Vermittlung bzw. Aneignung einer grundlegenden phonetischen Kompetenz einhergeht. Hier muss also im Phonetik-Unterricht konkret angesetzt werden, um die Fertigkeit des Lesens zu üben. Im Folgenden wird die komplexe Fertigkeit des Lesens in einfaches, elementares (Vor-)Lesen und gestaltendes Vorlesen unterteilt.

1. Elementares Lesen

Der Begriff des elementaren Lesens umfasst hier das einfache laute Lesen, welches dem verstehenden Lesen vorausgeht, und das verstehende auch leise Lesen eines Textes. Diese Fähigkeiten müssen analog zum Sprechen immer wieder gezielt geübt werden, denn auch hier geht es um Akzentuierung, Intonation, Lautung und Pausierung. Es sei in diesem Zusammenhang also einmal mehr auf die untrennbare Verbindung des Lesens zu den anderen (phonetischen) Fertigkeiten hingewiesen. Das stille und laute Lesen von diversen Texten, u.U. auch das synchrone Mitlesen von Wörtern, Sätzen und Texten sollte immer wieder ein wesentlicher Bestandteil der Deutschstunde sein. Beim Vorlesen wird Schrift in Laut umgesetzt, d.h. die Laut-Buchstaben-Korrelationen und elementaren orthoepischen Regeln des Deutschen sowie das Ignorieren von Schriftinterferenzen und die Interpunktion als Intonationshinweise sind hier wichtige Faktoren. (vgl. Dieling 1996: 42ff.) Die Aussprache der segmentalen und suprasegmentalen Elemente samt Übungsmöglichkeiten wurden bereits in den vorhergehenden Kapiteln behandelt, deshalb soll hier nur eine Übung als Beispiel angeführt werden, bevor zur nächsten höheren Stufe, dem gestaltendem Vorlesen, übergegangen wird.

Verschiedene Lesetechniken können das bewusste, korrekte Lesen und die Deutlichkeit der Aussprache positiv beeinflussen. Eine Möglichkeit besteht laut Frey darin, einen „zusammenhängenden Text“, d.h. einen Text ohne Groß- und Kleinschreibung und ohne Satzzeichen oder Abstände, hinsichtlich der Orthographie zu erarbeiten und zu lesen. So arbeiten die SchülerInnen eigenständig und intensiv mit den Lautfolgen und Wörtern des Textes, an den Intonations-schemata, an der Orthographie usw., was sich denn auch im Ausspracheverhalten beim Vorlesen deutlich mache. Die Übung eigne sich gut als Partner- oder Kleingruppenarbeit. (Frey 1999:

61ff.) Dieser Arbeitsauftrag lässt sich sicherlich problemlos so in der Klasse durchführen und eignet sich wohl besonders für das Arbeiten in der Unterstufe.

2. Gestaltendes Vorlesen

Beim gestaltenden Vorlesen geht es nicht nur um die Interaktion zwischen LeserIn und Text, sondern vor allem auch um die sprecherische Vermittlung des Gelesenen für einen oder mehrere ZuhörerInnen. Hier überschneidet sich die Leselehre also mit dem gestaltenden Sprechen, d.h. die im vorhergehenden Kapitel beschriebenen relevanten Aspekte sind analog und werden nun nicht mehr ausgeführt. Viele Menschen können lesen, aber nur sehr wenige können gut laut vorlesen, so dass sich der vorgetragene Text entsprechend präsentiert und die Vorstellung der HörerInnen erreicht. (vgl. Pabst-Weinschenk 2004: 84ff.) Hier soll also, auch mit phonetischen Übungen, konkret im Unterricht angesetzt werden. Natürlich muss der Text von dem/der LeserIn zunächst sinngemäß erfasst werden, er bzw. sie muss sich mit dem Text identifizieren und ihm eine Bedeutung zuweisen. Ein Text, der vorgelesen werden soll, kann außerdem entsprechend erarbeitet werden. Die Vorgehensweise entspricht der Vorbereitung auf das gestaltende Sprechen (siehe Kapitel 5.4.2) und steht damit zugleich auch in untrennbarem Zusammenhang mit dem im Kapitel 5.3 „Körper und Stimme“ Genannten.

Hier soll exemplarisch nur kurz eine Übung vorgestellt werden.

Im Rahmen des lauten Vorlesens können die Intonationsformen des Deutschen genauer beleuchtet werden, nämlich die terminale Intonation (z.B. in Aussagen, Ergänzungsfragen, Aufforderungen, indirekten Reden usw.), die progrediente Intonation (z.B. in unvollendeten Redeteilen wie einem Satzteil) und die interrogative Intonation (z.B. bei Entscheidungsfragen und als Variante auch in Aussagen, Aufforderungen und Ergänzungsfragen, wenn sie Drohungen darstellen, usw.) Der vorzulesende Text kann nun mit Pfeilen oder anderen Notationsformen unter dem Blickpunkt der Melodieführung erarbeitet werden. Zusätzlich können die einzelnen betonten Worte im Satz entsprechend ihrer Gewichtung auch mehr oder weniger dick unterstrichen werden. Bsp.: „Der Lahme führte den **Blinden**.“ (Von Essen 1964: 64ff.)

Diese Art der Erarbeitung ist sinnvoll, um sich einmal bewusst mit dem Thema Intonation auseinanderzusetzen, nimmt aber recht viel Zeit in Anspruch. Im Klassenunterricht sollte darauf geachtet werden, auch beim Lesen die Intonation immer wieder gezielt zu üben und ins Bewusstsein der SchülerInnen zu lenken, aber darüber hinaus die anderen Aspekte der Aussprache, der Prosodie sowie der Körpersprache nicht zu vernachlässigen.

Fazit:

Das Lesen nimmt im Deutschunterricht berechtigterweise sehr viel Platz ein, allerdings ist die Lesefertigkeit auch bei größeren SchülerInnen oft erschreckend gering ausgebildet. Dies hat meines Erachtens nach einen klaren Zusammenhang mit der Tatsache, dass die Phonetik in all ihren Facetten im integrativen Unterricht meist vernachlässigt oder völlig außer Acht gelassen wird. Anzusetzen ist hier mit Übungsmaterialien, wie sie in diesem und dem vorhergehenden Kapitel dargestellt worden sind.

5.4.5 Schreiben

Das Schreiben ist in unserer Gesellschaft die zentrale Fertigkeit, die es im Deutschunterricht zu erlernen und zu üben gilt, gerade auch in höheren Schulstufen. Hier spielen dann verschiedene Textsorten, das Einhalten von Grammatik- und Rechtschreibregeln usw. eine wichtige Rolle. Das Schreiben kann und soll aber auch unter phonetischem Gesichtspunkt beleuchtet werden und ich wage zu behaupten, dass gerade dies oft zu Unrecht vernachlässigt wird. Daher sollen nun zwei Aspekte der Fertigkeit des (phonetischen) Schreibens näher beleuchtet werden.

1. Richtig Schreiben

Beim Schreiben wird Laut in Schrift umgewandelt, wozu die Kenntnisse über die Laut-Buchstaben-Korrelation im Deutschen bzw. über die Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen Aussprache und Schriftbild eine notwendige Voraussetzung darstellen. Hier kann Phonetik-Unterricht ansetzen und z.B. mit Hilfe von Transkriptionen das komplexe Verhältnis von Laut und Buchstabe thematisieren. So kann ein einzelner Laut mehrere orthographische Repräsentationen haben, z.B. [t] in **T**eller, **B**ett, **T**heater, **S**tadt, **H**und und ein Buchstabe kann mehrere phonetische Realisationen haben, z.B. <s> in Rose [z], Eis [s] oder Stein [ʃ]. (Dieling 1996: 43f.) Ein Merkmal der Alphabetschrift, welcher sich das Deutsche ja bedient, ist eine prinzipielle Beziehung zwischen Laut und Buchstabe. Eins-zu-Eins-Beziehungen stellen dabei aber eine Ausnahme dar, es gibt nur indirekte Markierungen, z.B. bei der Markierung der Vokallänge (Bsp.: dienen, ihnen, Vieh versus dick, dich, in). Die Verschriftlichung von Sprache ist also keine phonetische Transkription oder möglichst genaue Lautabbildung. (Wiese 2011: 61-65) Das muss den SchülerInnen vermittelt werden. Damit sie sicher werden in der deutschen Orthographie und „richtig“ schreiben können, sollten sie einfach immer wieder alle möglichen Texte ab- und aufschreiben, auch Diktate sind sehr sinnvoll. Sie lassen sich wohl besonders gut

in der Unterstufe einsetzen und trainieren neben dem Nachschreiben noch andere komplexe sprachliche Fertigkeiten. So lassen sie auch Rückschlüsse über das (phonematische) Hören und über das Sprechen zu, denn orthographische Fehler sind oft auch ein Indiz für Hördefizite aufgrund mangelnder Vokabel- und Grammatikkenntnisse und für Aussprachefehler. (Dieling 1996: 45ff.)

2. Schriftgeprägte Mündlichkeit

Der zweite Aspekt, der kurz genannt werden soll, ist die schriftgeprägte Mündlichkeit. Mit diesem Begriff soll zum Ausdruck gebracht werden, dass mündliche Kommunikation, also z.B. Reden und Vorträge, zum Großteil schriftgeprägt ist, d.h. auf Basis einer Textgrundlage entstanden ist. Dieser Aspekt ist gerade für den Phonetik-Unterricht in der Schule von Bedeutung, schließlich müssen die SchülerInnen lernen und üben, Präsentationen schriftlich auszuarbeiten und Stichwortzettel zu entwerfen. Dabei muss beachtet werden, dass ein mündlicher Vortrag grundsätzlich anderen Regeln folgt als ein rein schriftlicher Text, der gelesen wird. Dies muss bei der Konzeption eines für den mündlichen Gebrauch gedachten Textes natürlich beachtet werden. Insbesondere ist darauf zu achten, dass der Text für die HörerInnen verständlich ist und für den oder die Vortragende gut zum Sprechen ist. Einige grundsätzliche Regeln, die von der Lehrperson vermittelt werden können, sind z.B. die, schon bei der Zeichensetzung an die Sprechpausen zu denken, die Sätze erst zu sprechen (evtl. auf ein Diktiergerät sprechen) und dann niederzuschreiben, Sätze mit nur einem Kerngedanken zu formulieren, sparsam mit viel-silbigen Wörtern umzugehen, wichtige Begriffe zu wiederholen, keine Metaphern, Varianten und Synonyme zu häufen, eher Aktiv- als Passivformen zu verwenden, im Text auf bereits Genanntes zu verweisen, nur geläufige Fremdwörter zu verwenden usw. Beim Aufschreiben gilt also besonders die Orientierung am Publikum und am Sprechen, daher sollten die Texte nicht fertig ausformuliert werden, sondern Stichwortkonzepte und „Mind-maps“ erstellt werden, um das kreative Schreiben anzuregen, Platz und Zeit zum freien Artikulieren in der Rede zu lassen und die Textbausteine als Sinnschritte zu portionieren. (vgl. Pabst-Weinschenk 2004: 90-100) Die Fertigkeit, Texte für die Mündlichkeit zu schreiben, kann im Deutschunterricht immer wieder geübt werden, z.B. im Rahmen der Vorbereitung auf Referate und Präsentationen. In diesem Kontext wird einmal mehr der Zusammenhang zwischen all den (phonetischen) Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens bewusst.

Fazit:

In der Schule im Allgemeinen und im Deutschunterricht im Speziellen dominiert das Schriftliche, während es im Phonetik-Unterricht eher eine geringere Rolle spielt. Aber es konnte aufgezeigt werden, dass die phonetische Kompetenz auch hier unentbehrlich ist und die Phonetik in viel engerem Zusammenhang zur Schriftlichkeit steht als vielfach angenommen. (vgl. Dieling 1996: 47) Dies sollte entsprechend berücksichtigt werden und in die Unterrichts- bzw. Schreibpraxis miteinfließen.

Es konnte in diesem Kapitel also exemplarisch aufgezeigt werden, welche Inhalte im Rahmen des Phonetik-Unterrichts wichtig und interessant sind und welche sinnvollen Umsetzungsmöglichkeiten es auch anhand von diversen Materialien und Übungen dazu im Klassenraum gibt. Nicht alle Lehr- und Lernmittel bzw. Aufgaben sind gleich gut für deren Anwendung im integrativen Deutschunterricht geeignet, auch weil die wenigsten/kaum welche für diesen Zweck konzipiert worden sind. Das bedeutet, hier obliegt es einmal mehr der Lehrperson, die passenden Materialien auszuwählen und gegebenenfalls für den Klassenunterricht zu adaptieren.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Meine dieser Arbeit zu Grunde liegende Forschungsfrage „Inwieweit ist es sinnvoll, im integrativen Deutsch-Unterricht an der Schule phonetisch zu arbeiten und wie kann dies überhaupt gemacht werden?“ konnte in den diversen Kapiteln dieser Arbeit erschöpfend behandelt und beantwortet werden. Auch die im Einleitungskapitel unter Punkt 1.1 aufgestellten „Hypothesen“ konnten im Laufe der Arbeit alle verifiziert werden. Tatsächlich hat die Forschungsarbeit nämlich insgesamt gezeigt, dass die Phonetik im integrativen Deutschunterricht durchaus ihre notwendige Berechtigung hat, sie aber bisher noch kaum konkret im Unterricht thematisiert wird. Als wissenschaftliche Disziplin, die die lautlichen Erscheinungen der Sprache und im Kommunikationsprozess untersucht, hat die Phonetik größte Relevanz im Zusammenhang mit der Ausbildung der mündlichen Kompetenz. Die phonetische Kompetenz fungiert gleichsam als Basis und Voraussetzung für alle weiteren sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Entgegen landläufiger Meinungen wird sie jedoch nicht nebenbei entwickelt, sondern muss gezielt erlernt und verfeinert werden. Hier könnte man mit Phonetik-Unterricht also konkret in der Schule ansetzen, um den SchülerInnen ein grundlegendes phonetisches Wissen sowie dessen praktische Anwendung zu vermitteln. Es bietet sich im Deutschunterricht an, immer wieder phonetische Inhalte zum Gegenstand zu machen, z.B. beim Üben von Vorträgen und Präsentationen, beim Erarbeiten einer szenischen Darstellung, beim lauten und gestaltenden Lesen oder auch beim Rechtschreibtraining. Außerdem wäre es wichtig, die Fertigkeit des Hörens anhand diverser Tonaufnahmen gezielt zu üben, zumal sie eine Grundvoraussetzung für das korrekte Sprechen darstellt. Es konnte schließlich dargestellt werden, wie eng die (phonetischen) Fertigkeiten des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens miteinander verflochten sind.

Außerdem konnte erläutert werden, dass eine reduktionistische Vorgehensweise im Phonetik-Unterricht nicht zielführend und daher zu vermeiden ist, d.h. die Übungen müssen in einen thematisch-situativen Kontext eingebunden sein und alle diversen Fertigkeiten und Kompetenzen müssen letztlich miteinander in Verbindung gebracht werden. Auch die Bereiche Körper und Stimme lassen sich im Phonetik-Unterricht nicht ausklammern. Ein Basiswissen über die Funktionsweise des Stimmapparates und praktische Übungen zum bewussten und zielführenden Einsatz der Stimme und des gesamten Körpers sind nicht wegzudenken im Phonetik-Unterricht.

Es ist klar, dass sich die Disziplin der Phonetik z.T. mit anderen Wissenschaften überschneidet und es ist auch durchaus legitim und sinnvoll, sich der Erkenntnisse aus anderen Forschungsgebieten zu bedienen, um den SchülerInnen letztendlich zur Entwicklung der schriftlichen und mündlichen Kommunikationsfähigkeit zu verhelfen.

Die Lehrpersonen können sich im Phonetik-Unterricht diverser Lehr- und Lernmittel bedienen, z.B. Bilder, Grafiken, Audioaufnahmen, Filme usw., sind jedoch dazu angehalten, sich die diversen Übungsmaterialien selbst zu suchen oder zu entwickeln. Im Rahmen der empirischen Forschung und der Lehrbuch-Analyse konnte schließlich festgestellt werden, dass die Phonetik kaum verankert ist in den aktuellen Schulbüchern. Außerdem zeigt die Analyse der diversen Übungsmaterialien im Kapitel 5, dass es keine für den integrativen Unterricht aufbereiteten Materialien gibt, weshalb man sich der für SchauspielerInnen, SängerInnen oder für den Fremdsprachenunterricht konzipierten Lehrwerke bedienen muss, welche natürlich nicht immer gut geeignet sind für den Klassenunterricht in der Schule und gegebenenfalls adaptiert werden müssen.

Weiters konnte in dieser Arbeit herausgefunden werden, dass die Phonetik als zu vermittelnder Unterrichtsgegenstand im österreichischen Schulsystem zwar nicht explizit genannt, aber in ihren Inhalten durchaus im Lehrplan, in den Bildungsstandards, im GERS und generell in der Idee des kompetenzorientierten Unterrichts verankert ist. Somit ist der Phonetik-Unterricht nicht nur schulkonform, sondern auch notwendig im Hinblick auf die zu erreichenden verbindlichen Lernziele. Umso mehr ist es erstaunlich, dass die Phonetik noch immer kaum in die Ausbildung der LehrerInnen integriert ist und viel zu wenig behandelt wird, als dass die Lehrpersonen denn in der Lage wären, selbst phonetisch korrekt und stimmhygienisch zu sprechen sowie das phonetische Wissen und die phonetischen Kompetenzen an die SchülerInnen weiterzuvermitteln. Dabei erachten die SchülerInnen selbst die Phonetik als äußerst relevant für die Entwicklung der mündlichen Kompetenz und im Rahmen des Deutschunterrichts an der Schule, wie die empirische Studie ergeben hat. Die meisten Lernenden würden eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema für wichtig erachten. Das entspricht durchaus auch der Meinung der Lehrenden, die im Interview angaben, die Relevanz phonetischen Wissens und phonetischer Kompetenz für die SchülerInnen sehr hoch einzuschätzen.

Um die Phonetik tatsächlich verstärkt in den Unterricht einzubringen wäre es also nötig, speziell für den integrativen Klassenunterricht gedachte Übungsmaterialien zu entwickeln sowie der Phonetik in den Deutsch-Lehrwerken mehr Platz zu geben. Außerdem müsste dem Fach natürlich schon in der universitären Ausbildung mehr Beachtung geschenkt werden, z.B. durch die Einführung verpflichtender Lehrveranstaltungen und praxisorientierter Seminare.

Es bleibt abzuwarten, inwieweit die Phonetik in Zukunft – auch im Zuge der Erstellung der Bildungsstandards und der kompetenzorientierten, standardisierten Reifeprüfung sowie der Etablierung der neuen Studienpläne für das Lehramt – konkret in den integrativen Deutschunterricht miteinbezogen und zum Thema gemacht wird, um den SchülerInnen verstärkt ein phonetisches Basiswissen und eine phonetische Kompetenz zu vermitteln.

7. Literaturverzeichnis

- Aderhold, Egon / Wolf, Edith (2009): Sprecherzieherisches Übungsbuch. 15. Aufl. Berlin: Henschel Verlag.
- Allhoff, Dieter W. (Hg.): Schlüsselkompetenz Mündliche Kommunikation. München 2001: Ernst Reinhardt. (Sprache und Sprechen Bd. 37)
- Altmann, Hans / Ziegenhain, Ute (2010): Prüfungswissen Phonetik, Phonologie und Graphemik. Arbeitstechniken – Klausurfragen – Lösungen. 3., durchgesehene Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (UTB 3323)
- Altmann, Hans / Ziegenhain, Ute (2002): Phonetik, Phonologie und Graphemik fürs Examen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. (Linguistik fürs Examen Bd. 3)
- Becker, Thomas (2012): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Einführung Germanistik)
- Behrens, Ulrike / Bremerich-Vos, Albert / Krelle, Michael / Böhme, Katrin / Hunger, Susanne (Hg.): Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin 2014: Cornelsen Schulverlage.
- Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 3., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Benischke, Brigitte / Böck, Sabine / Mayr, Waltraud (2012): Netzwerk Sprache 4/5. Deutsch für berufsbildende höhere Schulen. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (2013): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. (narr Studienbücher)

- Dieling, Helga (1996): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt KG. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis)
- Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (2004): *Phonetik lehren und lernen*. 5. Aufl. München: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 21)
- Drach, Erich (1935): *Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg. (Handbuch der Deutschkunde Bd. 3)
- Eder-Hantscher, Claudia / Geisler, Gertraud / Schörkhuber, Wolfgang / Stockinger, Reinhard (2012): *Kompetenz: Deutsch 2. Sprachbuch für berufsbildende höhere Schulen. Basisteil*. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.
- Ehrlich, Karoline (2008): *Wie spricht man „richtig“ Deutsch? Kritische Betrachtung der Aussprachenormen von Siebs, GWDA und Aussprache-Duden*. Wien: Praesens Verlag.
- Ehrlich, Karoline (2011): *Stimmbildung und Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Wien: Böhlau Verlag. (UTB 3488)
- Figl, Ursula / Natter, Gudrun / Schäfer, Stefan (2011): *Treffpunkt Deutsch 3. Sprachbuch*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Fiukowski, Heinz (2004): *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. 7., bearb. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Frey, Evelyn (1999): *Kursbuch Phonetik. Lehr- und Übungsbuch*. 3. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Fredrich, Ruth-Brigitte (Hg.): *Übungen zur Phonetik der deutschen Sprache unter kommunikativem Aspekt. Übungsmaterial für Fortgeschrittene*. Halle Wittenberg 1985: Martin-Luther-Universität.

- Geißner, Hellmut (1982): Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein: Scriptor Verlag. (Monographien Literatur + Sprache + Didaktik 30)
- Geißner, Hellmut K. (2000): Kommunikationspädagogik. Transformationen der `Sprech`- Erziehung. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag. (Sprechen und Verstehen. Schriften zur Kommunikationstheorie und Kommunikationspädagogik Bd. 17)
- Gutenberg, Norbert (Hg.): Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht. München 2004: Ernst Reinhardt. (Sprache und Sprechen Bd. 42)
- Gutenberg, Norbert (2001): Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Hakkarainen, Heikki J. (1995): Phonetik des Deutschen. München: Wilhelm Fink Verlag. (UTB 1835)
- Halliday, M.A.K. / McIntosh, Angus / Stevens, Peter (1972): Linguistik, Phonetik und Sprachunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2003): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung. 5. Aufl. Berlin: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 16)
- Joller-Graf, Klaus (2006): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts. Donauwörth: Auer Verlag. (Module der Lehrerbildung)
- Kaunzner, Ulrike (2001): Das Ohr als Schlüssel zur Fremdsprachenkompetenz. Technisch gestütztes Hör- und Aussprachetraining für den Weg in die globale Zukunft. Tübingen: Julius Groos Verlag.
- Kühn, Peter (1991): Texte hören lernen. Hörverstehensübungen für fortgeschrittene Deutschlerner (Mittel- und Oberstufe) und als Vorbereitung auf die „Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse“ (PNdS). Heidelberg: Julius Groos Verlag.

- Lemke, Siegrun (Hg.): Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Frankfurt am Main 2006: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften. (Leipziger Skripten, Einführungs- und Übungsbücher Bd.4)
- Lipold, Günter (1980): Einführung: Phonetik und Phonologie des Deutschen. Unter Berücksichtigung der österreichischen Besonderheiten. 4. verb. Aufl. Wien: Lipold.
- Lüger, Heinz-Helmut (2006): Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. 8. Aufl. Tübingen: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 6)
- Lütje-Klose, Birgit (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag. (Saarbrücker Hochschulschriften Bd. 31)
- Maas, Utz (1999): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. (Studienbücher zur Linguistik Bd. 2)
- Meinhold, Gottfried (1973): Deutsche Standardausprache. Lautschwächungen und Formstufen. Friedrich-Schiller-Universität Jena. (Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität Jena)
- Middleman, Doris (2009): Sprechen – Hören – Sprechen. Übungen zur deutschen Aussprache. 4. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Ortmann, Wolf Dieter (1983): Materialien zur Didaktisierung der Phonemik des Deutschen Teil 2: Minimalpaare. München: Max Hueber Verlag. (Schriften der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Instituts Bd. 7.2)
- Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München 2004: Ernst Reinhardt. (UTB 8294)
- Pétursson, Magnús / Neppert, Joachim M. H. (2002): Elementarbuch der Phonetik. 3. bearb. Aufl. Hamburg: Helmut Buske Verlag.

- Pompino-Marschall, Bernd (1995): Einführung in die Phonetik. Berlin: Walter de Gruyter. (de Gruyter Studienbuch)
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Pramper, Wolfgang / Hammerschmid, Helmut / Hochwind, Stefan / Nömayr, Elisabeth (2012): Deutschstunde. Sprachbuch für die 7. Schulstufe. Basisteil 3 Plus. 4. Aufl. Linz: Veritas-Verlag.
- Prange, Lisa (2000): 44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache. 4. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Preu, Otto / Stötzer, Ursula (1989): Sprecherziehung für Studenten pädagogischer Berufe. 6. Aufl. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Rausch, Rudolf / Rausch, Ilka (2002): Deutsche Phonetik für Ausländer. 7. Aufl. Leipzig: Langenscheidt, Verl. Enzyklopädie.
- Rellstab, Felix (2007): Sprechtechnik-Übungen für Klassen-, Gruppen- und Einzelunterricht an Mittelschulen, Lehrerseminaren, Schauspiel- und Gesangsschulen. 9. Aufl. Wädenswil: Verlag Stutz Druck. (reihe schau-spiel Bd. 1)
- Schäfer, Stefan / Stangel, Johann (2012): Sprachräume. Übungsband. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Schäfermeier, Ingrid (1998): So klingt Deutsch. Übungen zur deutschen Standardausprache im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Münster: Lit Verlag. (Sprechkommunikation. Arbeiten zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung Bd. 5)
- Schöler, Jutta (1999): Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. 2. überarb. Aufl. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag. (Gemeinsames Leben und Lernen: Integration von Menschen mit Behinderungen)

- Spalek, Katharina / Domke, Juliane (Hg.): Sprachliche Variationen, Varietäten und Kontexte. Beiträge zu psycholinguistischen Schnittstellen. Festschrift für Rainer Dietrich. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2012. (Stauffenburg Festschriften)
- Staffeldt, Sven (2010): Einführung in die Phonetik, Phonologie und Graphematik des Deutschen. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht. Tübingen: Stauffenburg Verlag. (Stauffenburg Einführungen Bd. 21)
- Tillmann, Hans G. / Mansell, Phil (1980): Phonetik. Lautsprachliche Zeichen, Sprachsignale und lautsprachlicher Kommunikationsprozess. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Von Essen, Otto (1964): Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation. Ratingen: A. Henn Verlag.
- Vorderwülbecke, Klaus (Hg.): Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 1992: Becker-Kuns Druck + Verlag. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 32)
- Weithase, Irmgard (1975): Sprechübungen. 9., überarb. Aufl. Köln: Böhlau Verlag. (Böhlau-Studien-Bücher. Grundlagen des Studiums)
- Wiemer, Claudia / Eggers, Dietrich / Neuf, Gabriele (2005): Hörverstehen. 18 Vorträge mit Übungen und methodischen Hinweisen. 4. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag. (Deutsch als Fremdsprache für das Studium)
- Wiese, Richard (2011): Phonetik und Phonologie. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag. (UTB 3354)
- Ziemen, Kerstin (2003): Integrative Pädagogik und Didaktik. Aachen: Shaker Verlag. (Berichte aus der Pädagogik)

Weblinks:

- Lehrplan allgemeiner Teil (1. – 3. Teil der Anlage A der Verordnung):
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html - 23.05.2015
- Lehrplan Deutsch, AHS Unterstufe
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html - 24.05.2015
- Lehrplan Deutsch, AHS Oberstufe
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html - 24.05.2015
- Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* in der Unterrichtspraxis:
www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf - 24.05.2015
- Bildungsstandards allg.: <https://www.bifie.at/bildungsstandards> - 24.05.2015
- Bildungsstandards Deutsch 8. Schulstufe AHS: <https://www.bifie.at/node/325> - 24.05.2015
- Bildungsstandards Deutsch 13. Schulstufe BHS:
http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Pilotbroschuere_Deutsch_Juli2010.pdf - 28.05.2015

Abbildungen:

- Abb. 1
IPA-Symbole: http://www.christianlehmann.eu/ling/lg_system/phon/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/lg_system/phon/05_Vokale.html - 07.05.2015

- Abb. 2
IPA-Symbole:
http://www.christianlehmann.eu/ling/lg_system/phon/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/lg_system/phon/06_konsonanten.php - 07.05.2015

- Abb. 3:
https://www.google.at/search?newwindow=1&biw=1366&bih=622&tbm=isch&sa=1&q=sprechorgane&oq=sprechorgane&gs_l=img.3..0j0i24.2086940.2088853.0.2089666.12.12.0.0.0.125.1130.10j2.12.0...0...1c.1.49.img..0.12.1116.ChdmgTIDR-k#facrc=_&imgsrc=Wcf7US014GxvLM%253A%3BgozZhN-tOt102GM%3Bhttp%253A%252F%252Fak1-alt.kgw.tu-berlin.de%252Fcall%252Flinguistiktutorien%252Fphonologie%252Fk1%252520sprechorgane.png%3Bhttp%253A%252F%252Fak1-alt.kgw.tu-berlin.de%252Fcall%252Flinguistiktutorien%252Fphonologie%252Fphonologie%252520k1.html%3B540%3B360 - 18.07.2014

- Abb. 4:
Mangold, Max (1990) Duden Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. Der Duden in 10 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.

- Abb. 5:
Ehrlich, Karoline (2011): Stimmbildung und Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Wien: Böhlau Verlag. (UTB 3488)

- Abb. 6:
Ehrlich, Karoline (2011): Stimmbildung und Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Wien: Böhlau Verlag. (UTB 3488)

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: IPA-Symbole Vokale des Deutschen.....	21
Abb.2: IPA-Symbole Konsonanten des Deutschen.....	23
Abb.3: Sprechorgane.....	25
Abb.4: Artikulationstrakt.....	92
Abb.5: Rückenformen in der Standposition.....	95
Abb.6: Rückenformen in der Sitzposition.....	96
Diagramm 1: <i>Der/die Deutschlehrerin spricht im Unterricht deutlich und verständlich und verwendet dabei die Hochsprache.....</i>	61
Diagramm 2: <i>Der/die Deutschlehrerin fordert auch uns SchülerInnen auf, deutlich zu sprechen und die Hochsprache zu verwenden.....</i>	62
Diagramm 3: <i>Im Unterricht lerne ich, meine Stimme bewusst einzusetzen.....</i>	63
Diagramm 4: <i>Im Unterricht lerne ich korrektes, stimmhygienisches Sprechen.....</i>	64
Diagramm 5: <i>Ich lerne im Unterricht, richtig zu atmen.....</i>	65
Diagramm 6: <i>Der/die DeutschlehrerIn sagt, wenn jemand zu leise/laut oder zu undeutlich spricht und gibt Verbesserungsvorschläge.....</i>	66
Diagramm 7: <i>Im Unterricht lerne ich, Texte beim Lesen richtig zu intonieren.....</i>	67
Diagramm 8: <i>Im Unterricht lerne ich, einzelne Laute/Wörter/Sätze korrekt auszusprechen (z.B. stimmhaftes „s“)</i>	68
Diagramm 9: <i>Im Unterricht machen wir manchmal auch Sprech- oder Stimmübungen.....</i>	69
Diagramm 10: <i>Im Unterricht lerne ich, Texte gut zu lesen und mündlich vorzutragen.....</i>	70
Diagramm 11: <i>Im Unterricht lerne ich, beim Sprechen Texte zu gliedern, Pausen zu machen, Spannung zu halten oder abzubauen und die Sprachmelodie zu variieren.....</i>	71
Diagramm 12: <i>Im Unterricht machen wir manchmal Hörübungen, um z.B. verschiedene Laute voneinander zu unterscheiden.....</i>	72

Diagramm 13: <i>In unserem Schulbuch gibt es eigens Übungen zum Sprechen und zur Stimme.....</i>	73
Diagramm 14: <i>Im Unterricht haben wir gelernt, was man unter „Phonetik“ versteht.....</i>	74
Diagramm 15: <i>Ich finde es wichtig, die mündliche Kompetenz zu stärken.....</i>	75
Diagramm 16: <i>Ich glaube für meine private und berufliche Zukunft ist es wichtig, korrekt und stimmhygienisch sprechen und mit der Stimme gut umgehen zu können.....</i>	76
Diagramm 17: <i>Es wäre wichtig, im Unterricht mehr Übungen zum Sprechen und zur Stimme zu machen.....</i>	77
Diagramm 18: <i>Es ist auch Aufgabe der Schule, die mündlichen/phonetischen Kompetenzen der SchülerInnen weiterzuentwickeln.....</i>	78

Anhang

Fragebogen zum Thema „Phonetik im Deutschunterricht“

Schule:

Klasse:

Alter:

Geschlecht:

Deine Daten werden natürlich vertraulich behandelt. Dein genaues Ausfüllen ist eine wertvolle Hilfe für meine Forschungsarbeit – herzlichen Dank!

Bitte lies dir die Fragen bzw. Aussagen aufmerksam durch und kreuze an, ob die Aussage/Frage „eher zutrifft“, „teilweise zutrifft“ oder „eher nicht zutrifft“.

Aussage	Trifft eher zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher nicht zu
1. Der/die DeutschlehrerIn spricht im Unterricht deutlich und verständlich und verwendet dabei die Hochsprache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Der/die DeutschlehrerIn fordert auch uns SchülerInnen auf, deutlich zu sprechen und die Hochsprache zu verwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Im Unterricht lerne ich, meine Stimme bewusst einzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Im Unterricht lerne ich korrektes, stimmhygienisches Sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich lerne im Unterricht, richtig zu atmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Der/die DeutschlehrerIn sagt, wenn jemand zu leise/laut oder zu undeutlich spricht und gibt Verbesserungsvorschläge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Im Unterricht lerne ich, Texte beim Lesen richtig zu intonieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Im Unterricht lerne ich, einzelne Laute/Wörter/Sätze korrekt auszusprechen (z.B. stimmhaftes „s“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Im Unterricht machen wir manchmal auch Sprech- oder Stimmübungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aussage	Trifft eher zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher nicht zu
10. Im Unterricht lerne ich, Texte gut zu lesen und mündlich vorzutragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Im Unterricht lerne ich, beim Sprechen Texte zu gliedern, Pausen zu machen, Spannung zu halten oder abzubauen und die Sprachmelodie zu variieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Im Unterricht machen wir manchmal Hörübungen, um z.B. verschiedene Laute voneinander zu unterscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. In unserem Schulbuch gibt es eigens Übungen zum Sprechen und zur Stimme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Im Unterricht haben wir gelernt, was man unter „Phonetik“ versteht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich finde es wichtig, die mündliche Kompetenz zu stärken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich glaube für meine private und berufliche Zukunft ist es wichtig, korrekt und stimmhygienisch sprechen und mit der Stimme gut umgehen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Es wäre wichtig, im Unterricht mehr Übungen zum Sprechen und zur Stimme zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Es ist auch Aufgabe der Schule, die mündlichen/phonetischen Kompetenzen der SchülerInnen weiterzuentwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eigene Anmerkungen zum Thema (optional):

Danke für's Mitmachen! :-)

Barbara Ladurner

FRAGEBOGEN ZUM THEMA „PHONETIK IM DEUTSCHUNTERRICHT“

Schule: *berg 3*
 Klasse: *ÖST 1*
 Alter: *15*
 Geschlecht: *weiblich*

Deine Daten werden natürlich vertraulich behandelt. Dein genaues Ausfüllen ist eine wertvolle Mithilfe für meine Forschungsarbeit – herzlichen Dank!

Bitte lies dir die Fragen bzw. Aussagen aufmerksam durch und kreuze an, ob die Aussage/Frage „eher zutrifft“, „teilweise zutrifft“ oder „eher nicht zutrifft“.

Aussage	Trifft eher zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher nicht zu
1. Der/die DeutschlehrerIn spricht im Unterricht deutlich und verständlich und verwendet dabei die Hochsprache.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Der/die DeutschlehrerIn fordert auch uns SchülerInnen auf, deutlich zu sprechen und die Hochsprache zu verwenden.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Im Unterricht lerne ich, meine Stimme bewusst einzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Im Unterricht lerne ich korrektes, stimmhygienisches Sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Ich lerne im Unterricht, richtig zu atmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Der/die DeutschlehrerIn sagt, wenn jemand zu leise/laut oder zu undeutlich spricht und gibt Verbesserungsvorschläge.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Im Unterricht lerne ich, Texte beim Lesen richtig zu intonieren.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Im Unterricht lerne ich, einzelne Laute/Wörter/Sätze korrekt auszusprechen (z.B. stimmhaftes „s“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. Im Unterricht machen wir manchmal auch Sprech- oder Stimmübungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10. Im Unterricht lerne ich, Texte gut zu lesen und mündlich vorzutragen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Im Unterricht lerne ich, beim Sprechen Texte zu gliedern, Pausen zu machen, Spannung zu halten oder abzubauen und die Sprachmelodie zu variieren.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Im Unterricht machen wir manchmal Hörübungen, um z.B. verschiedene Laute voneinander zu unterscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13. In unserem Schulbuch gibt es eigens Übungen zum Sprechen und zur Stimme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Aussage	Trifft eher zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher nicht zu
14. Im Unterricht haben wir gelernt, was man unter „Phonetik“ versteht.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich finde es wichtig, die mündliche Kompetenz zu stärken.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich glaube für meine private und berufliche Zukunft ist es wichtig, korrekt und stimmhygienisch sprechen und mit der Stimme gut umgehen zu können.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Es wäre wichtig, im Unterricht mehr Übungen zum Sprechen und zur Stimme zu machen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Es ist auch Aufgabe der Schule, die mündlichen/phonetischen Kompetenzen der SchülerInnen weiterzuentwickeln.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eigene Anmerkungen zum Thema (optional):

Das genaue Sprechen ist, finde ich, sehr wichtig und ich würde es sehr schätzen, wenn man das mehr im Unterricht einbringen würde.

Danke für's Mitmachen! :-)
Barbara Ladurner

Abstract

In dieser Diplomarbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit es sinnvoll ist, im integrativen Deutschunterricht an der Schule phonetisch zu arbeiten und wie das überhaupt gemacht werden kann. Nach einer allgemeinen Einführung in das Forschungsfeld der Phonetik werden also der Sinn und Zweck des Phonetik-Unterrichts dargestellt. Außerdem wird untersucht, welche Rolle die Phonetik im österreichischen Schulsystem spielt, indem die normativen Vorgaben (z.B. Lehrpläne und Bildungsstandards) sowie die Ausbildung der DeutschlehrerInnen dazu analysiert werden. Um herauszufinden, ob und wie die Phonetik bereits in den Deutschunterricht integriert wird und wie relevant sie von Lehrpersonen und SchülerInnen eingeschätzt wird, wird eine empirische Forschung anhand von Interviews und Fragebögen an allgemeinbildenden höheren Schulen in Wien durchgeführt. Anschließend wird erläutert, welche phonetischen Inhalte und –Fertigkeiten wie und mit Hilfe welcher Lehr- und Lernmittel in der Klasse vermittelt werden können. Zu diesem Zweck werden vorhandene Übungsmaterialien zur Phonetik dargestellt und hinsichtlich deren Relevanz für den integrativen Deutschunterricht analysiert.

Insgesamt hat die Forschungsarbeit gezeigt, dass sinnvoll gestalteter, in die Deutschstunde integrierter Phonetik-Unterricht für die SchülerInnen von großem Nutzen ist und von diesen und von den Lehrpersonen selbst als sehr wichtig erachtet wird. Dennoch wird die Phonetik kaum im Unterricht zum Thema gemacht, was u.a. vor allem daran liegt, dass es keine für den integrativen Unterricht konzipierten Übungsmaterialien gibt und die Phonetik auch in der Ausbildung der Lehrpersonen nur unzureichend behandelt wird.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Barbara Ladurner

Geburtsdatum: 06.04.1991

Geburtsort: Meran (Italien-Südtirol)

Ausbildung:

1997-2002: Volksschule in Algund

2002-2005: Mittelschule in Algund

2005-2010 Pädagogisches Gymnasium „Josef Ferrari“ in Meran

2010-2015 Lehramtsstudium der Germanistik und Italianistik an der Universität Wien

seit 2012: Gesangsstudium am Diözesankonservatorium Wien,

Studienzweig Lied-Messe-Oratorium

2014: Abschluss des Bachelorstudiums Deutsche Philologie an der Universität Wien

2014: Abschluss des Universitätslehrgangs „Elementare Musikpädagogik“ an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien