



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch“

verfasst von / submitted by

Kristina Markoljević, univ.bacc.philol.germ.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dipl.-Päd.Dr.Anke Sennema, MA

Danksagung!

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während der gesamten Studienzeit und der Anfertigung meiner Masterarbeit immer unterstützt und motiviert haben.

Ganz besonders möchte ich Frau Dipl.-Päd.Dr. Anke Sennema, MA für ihre Bereitschaft, mich bei diesem Thema zu betreuen, danken!

Mein Dank gilt allen TeilnehmerInnen dieser Befragung. Vielen Dank, dass ihr euch noch kurz vor den Sommerferien Zeit für mich genommen habt. Ohne eure Unterstützung hätte diese Masterarbeit nicht entstehen können, danke dafür!

Ich möchte mich bei meinen Eltern, meinem Bruder, meiner Oma und Tante, die immer für mich da waren und deren Liebe, Unterstützung und Motivation mir genügend Kraft fürs Studium gegeben haben, von Herzen bedanken!

Abschließend möchte ich mich bei meinen Freundinnen, die immer für mich da waren, bedanken. Schön, dass es euch gibt!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1. Forschungsinteresse	7
1.2. Aufbau der Arbeit	10
2. Theoretische Grundlagen	10
2.1. Geschichte des Deutschunterrichts an kroatischen Schulen	10
2.1.1. Entwicklung des Schulwesens in Kroatien	11
2.1.2. Deutschunterricht im 18. Jahrhundert	13
2.1.3. Deutschunterricht an Gymnasien nach 1850	17
2.1.4. Deutschunterricht an kroatischen Schulen seit dem 19. Jahrhundert	21
2.1.5. Zur Geschichte und zum Aufbau des Germanistikstudiums in Kroatien	22
2.1.6. Zusammenfassung	24
2.2. Sprache und Sprechen	25
2.2.1. Die Sprache	25
2.2.2. Phasen der Sprachproduktion	27
2.3. Grundbegriffe der Phonetik und Phonologie	28
2.3.1. Phonetik	28
2.3.2. Phonologie	34
2.3.3. Lautschrift	35
2.4. Phonetik und Phonologie des Kroatischen im Vergleich zum Deutschen	35
2.4.1. Silbenstrukturen	35
2.4.2. Laut- Buchstaben- Beziehung	36
2.4.3. Segmentalia	37
2.4.3.1. Das Vokalsystem im Kroatischen und Deutschen	37
2.4.3.2. Phonemische Interferenz im Bereich der Vokale	41
2.4.4. Konsonanten	46
2.4.4.1. Konsonanten in der kroatischen und deutschen Sprache	46
2.4.4.2. Vergleich der Konsonantenphoneme des Deutschen und Kroatischen	52
2.4.5. Suprasegmentalia	55
2.4.5.1. Koartikulation und Assimilation	55

2.4.5.2. Prosodie und Intonation _____	60
2.4.5.3. Akzentuierung _____	63
2.5. Stellenwert der Phonetik und der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht _____	66
2.5.1. Aussprache und Kommunikation _____	67
2.5.2. Anforderungen an die Lehrenden _____	67
2.5.3. Übungstypen _____	68
2.5.4. Zusammenfassung _____	72
3. Empirische Studie zur Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch ____	74
3.1. Zielsetzung und Fragestellung _____	74
3.2. Die schriftliche Befragung mittels Fragebogen- ein Standardinstrument der Sozialforschung _____	76
3.3. Vor – und Nachteile einer schriftlichen Befragung _____	77
3.4. Forschungsmethode _____	78
3.5. Datenerhebungsmethode _____	78
3.6. Auswertung der Lehrendenfragebögen _____	79
3.6.1. Allgemeine Informationen über die ProbandInnen _____	79
3.6.2. Phonetik im Fremdsprachenunterricht _____	82
3.6.3. Auswertung der Datenerhebung der Lehrendenfragebögen _____	93
4. Resümee _____	96
5. Abbildungsverzeichnis _____	99
6. Tabellenverzeichnis _____	99
7. Literaturverzeichnis _____	100
8. Anhang _____	103

1. Einleitung

1.1. Forschungsinteresse

„Phonetik ist kein Extra, kein Schnörkel, Phonetik ist immer präsent, beim Hören, beim Sprechen und auch beim Lesen und Schreiben. Laut und Schrift sind die Hülle, die materielle Erscheinungsform der Sprache. Die Hülle muss intakt sein, sonst werden die Inhalte verzerrt, verschüttet. Das passiert, wenn die Rede rein phonetisch nicht mehr verstanden wird“ (Dieling/Hirschfeld 1995: 60).

Phonetik wird beim Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in allen Sprachen verwendet. Man muss sich gut ausdrücken können, damit der Zuhörer auch das Gesprochene richtig versteht und das Geschriebene muss richtig geschrieben sein, damit der Lesende es richtig auffassen kann. Die Aussprache und die Schrift sollen grammatikalisch und lexisch korrekt sein, damit die Inhalte nicht verdreht oder verfälscht werden können. Wenn die Aussprache und die Schriftsprache phonetisch nicht korrekt ist, könnte diese Unklarheit zu Missverständnissen führen (Dieling/Hirschfeld 1995: 60).

In dieser Arbeit wird versucht, die Wissenschaft der Phonetik und deren Stellenwert im Fremdsprachenunterricht besser darzustellen. Die Phonetik wird oft sehr vernachlässigt, was im Fremdsprachenunterricht auffällt, obwohl sie ein fixer Bestandteil in der Grammatik ist. In den Lehrbüchern findet man die Phonetik oft nur als einen kleinen Übungsteil, aber wenn man das Gesamte betrachtet, zieht sie sich wie ein roter Pfaden durch die gesamten Schulbücher. Für die Lernenden ist die Phonetik ein Fremdwort, denn sie können mit dem Begriff „Phonetik“ nichts anfangen, da die Lehrkräfte diesen Begriff als „Aussprache“ oder „Grammatik“ titulieren (Dieling/Hirschfeld 2000: 11f).

Die richtige Aussprache, die eigentlich die Grundlage einer ordentlichen Kommunikation ist, wird durch die neuen Kommunikationsmedien und Mittel deutlich vernachlässigt, da grundsätzlich nur mehr Abkürzungen bzw. „Smilies“ in Gebrauch genommen werden.

Die Phonetik wird in drei Bereiche geteilt: Als Erster die artikulatorische Phonetik (damit meint man die Aussprache), als Zweiter die akustische

Phonetik (darunter versteht man das Hören) und als dritter Bereich die auditive Phonetik, welche die visuelle Wahrnehmung bezeichnet (Petrović 2001: 105). Mit dem Beginn des Lebens und der Menschheit hat sich die Phonetik immer weiter entwickelt und ist bis heute in allen Anwendungsbereichen zu finden. Besonders hervorzuheben sind die Medizin (Latein), Informatik (Computer), technische Berufe (logisches Denken) usw.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts wird bei den Lernenden auf die richtige Aussprache nicht geachtet, weil die Lehrkräfte die unterrichtete Sprache (somit auch Phonetik) meist als Fremdsprache gelernt haben und aus diesem Grund selbst Schwierigkeiten haben die richtige Wortbetonung zu beherrschen. Diese Problematik habe ich selbst im Berufsleben erfahren, da die meisten Lehrkräfte genau dieses Problem hatten. Während meiner gesamten Schulzeit wurde nie Wert auf das Thema Phonetik gelegt und diesbezüglich wurden keine Übungen gemacht.

Die Lehrkräfte, die sich eingehender mit der Phonetik beschäftigen, sind im Fremdsprachenbereich mit Sicherheit Vorbilder für den Lernenden, da sie auf die richtige Aussprache einen großen Wert legen.

Beim Erlernen einer Fremdsprache liegt der Fokus auf der Verständlichkeit und nicht auf der Aussprache, wobei der Verständigung eine hohe Priorität bleibt. Durch die Vernachlässigung der Aussprache wird der Lernende automatisch in eine bestimmte soziale Schicht eingeordnet und die Kommunikation basiert meist auf einer oberflächlichen Basis. Die Erfahrung zeigt, dass eine Person, die die Sprache als Muttersprache hat, üblicherweise mit einer nicht-muttersprachlichen Person nicht ordentlich kommunizieren kann, da eine gewisse Sprachbarriere vorhanden ist. Um ordentlich kommunizieren zu können, ist es wichtig die richtige Aussprache zu beherrschen, denn dadurch erlangt man die nötige Akzeptanz und den Respekt als gleichwertige Kommunikationspartner gesehen zu werden (Hirschfeld 2001: 872). Das Aneignen der Grammatik und des Wortschatzes ist in einer Fremdsprache einfacher als der Erwerb der richtigen Aussprache, da in den meisten Fällen die Muttersprache dies sehr stark beeinflusst. Differenzen treten sehr häufig beim Hören auf, da der Unterschied von einzelnen Lauten nicht gehört wird, weil

diese in ihrer Muttersprache nicht vorhanden sind oder anders ausgesprochen werden. Demzufolge setzt sich ein gutes Hörtraining voraus, da es ein wichtiger Grundumsatz der Artikulation ist. Um eine gute Aussprache zu erlernen, benötigt man zielführende Übungen zur Bewusstmachung und in weiterer Folge eine Automatisierung des neu gelernten Stoffs. Dementsprechende Übungen sind notwendig, um das Angeführte zu festigen (Hirschfeld 2001: 873f). Der Erfolg bzw. Misserfolg des Lernfortschrittes ist von vielen psychischen Faktoren abhängig. Dazu gehören oft Hemmungen oder die innere Weigerung, da man Angst hat die Identität der eigenen Sprachkultur zu verlieren (Hirschfeld 2001: 874).

In Kroatien spielt das Deutsche eine wichtige Rolle, weil es bereits Ende des 18. Jahrhunderts und Anfangs des 19. Jahrhunderts als empfohlene bzw. befohlene Reichssprache abhängig von der damaligen Politik war. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts bis Anfang des 20. Jahrhunderts war die Amtssprache Kroatisch, aber Deutsch wurde als Fremdsprache (Wahlfach) an den Mittelschulen gelernt und gelehrt. Zusätzlich war in Istrien und Dalmatien Italienisch als zweite Fremdsprache im Unterricht vorhanden. Bis 1918 war die deutsche Sprache neben Italienisch die einzige gelehrte Fremdsprache im kroatischen Schulsystem. Erst nach Ende des Krieges und dem Zerfall Jugoslawiens wurde deutsch als Fremdsprache an manchen Schulen zum festen Bestandteil des Unterrichts (Häusler 1998: 36).

An den Universitäten konnte man sich für das Wahlfach Deutsch oder Englisch entscheiden. Für viele der damaligen Kriegsflüchtlinge, die die Jahre während des Krieges in einem deutschsprachigen Raum verbracht haben, war die Wahrscheinlichkeit eines Germanistikstudiums sehr hoch. Die meisten Germanistikstudenten sprachen kein reines Hochdeutsch, sondern die verschiedenen Dialekte ihrer damaligen deutschsprachigen Lebensräume. Da ich „die Berücksichtigung der Phonetik“ selbst als Germanistikstudentin in Kroatien miterlebt habe, habe ich mich dazu entschlossen, sich näher mit diesem Thema zu beschäftigen und deren Stellenwert und Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht Deutsch im Burgenland zu erforschen, da dort

einerseits die Lehrkräfte Kroatisch als Erstsprache haben und andererseits Deutsch als Fremdsprache unterrichten.

1.2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Hauptteile gegliedert – den theoretischen und den praktischen Teil. Der theoretische Teil befasst sich am Anfang mit der Entwicklung und Entstehung der deutschen Sprache allgemein, mit der Verbreitung der deutschen und kroatischen Sprache in Kroatien, des Weiteren mit der Phonetik und Phonologie der deutschen Sprache. Aufbauend darauf entsteht der praktische Teil meiner Arbeit. Im praktischen bzw. empirischen Teil der Masterarbeit wird auf die Methode, die Fragestellung sowie auf die Hypothesen näher eingegangen. Das Instrument dieser Forschung stellt sich aus einem Fragebogen zusammen, der an die Lehrenden der neuen Mittelschule und Volksschule im Burgenland ausgeteilt und danach ausgewertet wurde.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Geschichte des Deutschunterrichts an kroatischen Schulen

Das Erlernen der deutschen Sprache an kroatischen Schulen beginnt in der frühgeschichtlichen Vergangenheit des Landes. Kroatien war 400 Jahre lang ein Teil Österreichs sowie der Österreichisch-Ungarischen Monarchie und war somit mit dem deutschsprachigen Raum politisch und kulturell sehr verbunden. Die politische und kulturelle Entwicklung hat tiefe Spuren in Kroatien hinterlassen. Das Vorhandensein der deutschen Sprache wurde an kroatischen Schulen nach 1918 total außer Acht gelassen bzw. nicht gut geheißen. Der Grund dafür war, dass die Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht aufgrund der kulturgeschichtlichen Verbindung Kroatiens mit Österreich ausgeschlossen waren und dass man der fremdsprachlichen Bildungspolitik wenig Aufmerksamkeit widmete (Häusler 1998: 28f).

Da der Deutschunterricht an kroatischen Schulen einen langen geschichtlichen Hintergrund aufzeichnet, lassen sich daraus nach Häusler (1998: 36) zwei verschiedene Perioden festlegen:

In der ersten Periode bzw. seit Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts war die Amtssprache der ungarisch-kroatischen Hälfte des Kaisertums Österreich das Lateinische, während die deutsche Sprache nur als ein Kommunikationsmittel innerhalb der Monarchie fungierte. Im täglichen Leben, sowie an den Universitäten hat sich die lateinische mehr als die deutsche Sprache durchgesetzt und in der alltäglichen Kommunikation jedoch das Kroatische. In diesem Zeitraum wurde die deutsche Sprache als Fremdsprache in Kroatien kaum unterrichtet, jedoch gab es in den Volksschulen einen Versuch, sie in den Unterricht zu integrieren (Häusler 1998: 36).

In der zweiten Periode, die sich von 1850 bis 1918 ausstreckte, wurde Kroatisch als Amtssprache Kroatiens tituliert, während die deutsche Sprache als Fremdsprache fundierte. Es gab einen Versuch, Deutsch als Fremdsprache in den alltäglichen Unterricht zu integrieren, d.h. Deutsch tauchte in den Lehrplänen auf und wurde an den Mittelschulen unterrichtet. In manchen Teilen Kroatiens, wie Dalmatien und Istrien lernten die SchülerInnen auch Italienisch als Fremdsprache. Bis 1918 war Deutsch, neben der italienischen Sprache, die einzige im Schulsystem festgelegte Fremdsprache. Erst nach 1918 setzte sich die deutsche Sprache durch und wurde als erste gelernte Fremdsprache festgesetzt (Häusler 1998: 36).

2.1.1. Entwicklung des Schulwesens in Kroatien

Es gibt drei Bereiche in der Entwicklung des kroatischen Schulwesens. Im ersten Bereich der Entwicklung (1760-1850), als Maria Theresia¹ das

¹ Maria Theresia (*13. Mai 1717 Wien, †29. November 1780 Wien) Erzherzogin von Österreich, Königin von Ungarn und Böhmen.

Schulwesen änderte, indem sie auch Kindern zwischen dem 6. und dem 12. Lebensjahr erlaubte, eine Ausbildung zu machen, forderte sie zugleich, dass die Unterrichtssprache grundsätzlich Deutsch sein soll (Häusler 1998: 29). Es führte dazu, dass in ganz Kroatien die von Wien verwalteten Schulen nach dieser Verordnung eingerichtet wurden. Für den ungarisch-kroatischen Teil der Monarchie ließ Maria Theresia am 22.08.1777 ebenso eine ähnliche Verordnung festlegen, nach der National- und Volksschulen eingerichtet wurden. Die Unterrichtssprache sollte jene sein, die in diesem Kanton gesprochen wurde, während Deutsch und Latein als Pflichtfächer unterrichtet wurden (Häusler 1998: 30). 1805 wurde die erste und 1806 die zweite Verordnung für die Elementarschulen (1. und 2. Klasse Volksschule) geändert, wodurch die Unterrichtssprache auf die Volkssprache und die ungarische Sprache verlegt wurde. Nach dieser Änderung sollte Deutsch in der Elementarschule erst ab der 3. Klasse unterrichtet werden. Diese umgeänderten Verordnungen wurden bis 1874 festgehalten (Häusler 1998: 30).

Im zweiten Bereich der Entwicklung in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie (1867-1918) wurde eine Schulpflicht für vierjährige Volksschulen und anschließend dreijährige Bürgerschulen, die das Erlernen des Gewerbs und des Handels vermittelten, eingeführt. Laut des neuen Systems, war es vorgesehen, in den Bürgerschulen Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. 1888 entstand die Elementarschule mit vier Klassen als sogenannte Volksschule. Der Unterricht sollte auf Kroatisch oder Serbisch sein und der Deutschunterricht sollte erst in der oberen Volksschule stattfinden. Ab 1860 war für die Mittelschulen die Unterrichtssprache Kroatisch (Häusler 1998: 30f).

Im dritten Bereich der Entwicklung im Rahmen des Königreichs der Serben, Kroaten und Slowenen wurde ein Lehrplan für vierjährige Elementarschulen erfasst, nach dem die Unterrichtssprache Serbisch-Kroatisch-Slowenisch sein sollte. Am 05.12.1929 änderte sich jedoch das Volksschulgesetz, in dem beschlossen wurde, dass sich die Schulpflicht auf acht Jahre festlegt (Häusler 1998: 31). Nach diesem Gesetz wurde die Volksschule auf die untere und die obere Stufe geteilt und die Muttersprache wurde als Volkssprache bezeichnet.

Die Fremdsprache wurde erst ab der ersten Oberstufe unterrichtet (Häusler 1998: 31).

2.1.2. Deutschunterricht im 18. Jahrhundert

Im 18. Jahrhundert, als Maria Theresia den Kernbestand des Schulwesens bestimmte und dieser auch in der Unterrichtsreform hervorgehoben wurde, beschäftigte man sich ausschließlich mit der Erhaltung der Volkssprache. Das führte zur Aufhebung des Deutschen als Staatssprache und somit wurden neue Wege bezüglich der hochdeutschen Sprachnorm eingeschlagen. Um die Lehrart kontinuierlich zu verbessern, wurden Volksschulen eingerichtet, in denen die Unterrichtssprache die Heimatsprache der SchülerInnen sein sollte, anstatt des Lateinischen. Um dieses Konzept durchzuführen, nahm man sich die Wiener Schulen als Vorbild und versuchte zugleich diesen den ungarischen Verhältnissen anzupassen, um somit einen neuen Studienplan zu erschaffen. Für Kroatien, das zu dieser Zeit ein Teil Ungarns war, waren folgende Aspekte relevant: Einerseits war das Lateinische die Amtssprache der kroatischen feudalen Stände und man versuchte sie als solche zu erhalten; andererseits wollte man die Heimatsprache beibehalten, die sich gegenüber der lateinischen Bildungssprache kaum durchsetzen konnte, da es keine einheitliche kroatische Schriftsprache gab und ein Großteil der Bevölkerung in Slawonien und Dalmatien „illyrisch“ oder „slawonisch“ sprach. In dieser Zeitspanne, hervorgehoben durch den politischen und kulturellen Einfluss, verlegte sich die Situation nach Nordwesten, in die Städte Varaždin und Zagreb, wo Kajkavisch gesprochen wurde. Daraus entwickelte sich eine kroatisch-kajkavische Schriftsprache, die sich gegenüber der „illyrischen“ und „slawonischen“ Schriftsprache kaum durchsetzen konnte (Häusler 1998: 36ff).

Das Verlangen nach einer religiös-ethnischen Sachliteratur war zu diesem Augenblick groß und so entwickelten sich eine eigene Schriftsprache

(Slawenoserbisch) und eine eigene Schrift (Kyrillisch) und somit forderte man immer mehr Schulbücher in dieser Schriftsprache (Häusler 1998: 38f).

Das Bildungssystem hatte als Zielsetzung einen dreifachen Auftrag an die Volksschulen gestellt, nach dem man Jugendliche menschlich, staatsbürgerlich und christlich erziehen sollte, um sie sozial und beruflich auf höhere Schulen und Universitäten vorzubereiten. Hinsicht der Mehrsprachigkeit haben sich in vielen Gebieten mehrere Typen von Trivialschulen ergeben: 1. Schulen mit einer Sprache und einer Religion, 2. Schulen mit einer Sprache und zwei verschiedenen Religionen, 3. Schulen mit zwei Sprachen und einer Religion, 4. Schulen mit zwei Sprachen und zwei Religionen und 5. Schulen mit mehreren unterschiedlichen Sprachen und Religionen (Häusler 1998: 39).

Auch in den lateinischen Schulen legte man einen großen Wert darauf, dass die Volkssprache sowohl gelehrt als auch gelernt wird, und deshalb diente die Volkssprache als Kommunikationsmittel zwischen den Lehrkräften und den Schülern der niedrigeren Klassen. In den höheren Klassen bediente man sich ausschließlich der lateinischen Sprache, wobei die Volkssprache nur beim Übersetzen oder Unklarheiten verwendet werden durfte. Die lateinische Sprache galt als die Unterrichtssprache an Gymnasien bis 1850 (Häusler 1998: 40). Das Ziel der lateinischen Schulen war es, den Schülern eine soziale und berufliche Allgemeinbildung zu vermitteln, die nur dadurch erreicht werden konnte, indem man das erworbene Wissen in der Schule vertiefte und erweiterte. Um dies zu erreichen, haben die Schulen eine große Auswahlmöglichkeit an Büchern zur Verfügung gestellt, die entweder in der lateinischen oder in der Volkssprache verfasst wurden. Wissenschaftliche Bücher in deutscher Sprache konnte man ebenso entleihen, um sie dort, wo die deutsche Sprache schon verbreitet war, zu intensivieren (Häusler 1998: 40). Man bemühte sich sehr um die Pflege sowohl der Landes- als auch der deutschen Sprache und an Gymnasien wurden zusätzliche Lehrer zur Verfügung gestellt, die den Schülern, neben ihrer Landessprache, weitere lebende Sprachen beibringen sollten (Häusler 1998: 40).

„Im ersten Jahr sollte Deutsch im Rahmen des Unterrichts in Orthographie und Kalligraphie zusammen mit Latein und der Muttersprache vermittelt werden. In den übrigen vier Jahren waren für die lingua Germanica vel alia patria lingua zwei Wochenstunden vorgesehen, von denen eine in der Unterstufe zur Hälfte der revisio scriptorum gewidmet war.“ (Häusler 1998: 41)

An Gymnasien in Osijek, wo Kroatisch, Deutsch und Ungarisch infrage gekommen wären, trafen die Lehrkräfte die Entscheidung, weder in der einen noch in den anderen Sprachen zu unterrichten, sondern die SchülerInnen mit anderen, fürs Leben nützlichen Dingen zu beschäftigen (Häusler 1998: 41f).

Da es in Osijek damals schon viele deutschsprachige SchülerInnen gab, sollte nur dort der Unterricht in der deutschen Sprache abgehalten werden und die, die diesem nicht folgen konnten, sollten mit Hilfe von Übungen und durch Übersetzungen auf den Stand gebracht werden, dass sie mit der Zeit es schaffen, ihre Gedanken und Wünsche auf Deutsch problemlos ausdrücken zu können (Häusler 1998: 42).

Am Gymnasium in Zagreb wurde Deutsch erst ab der zweiten Klasse unterrichtet. Es gab zwar einen Versuch, Deutsch als Unterrichtssprache einzuführen, jedoch konnte man diesen Plan nicht durchsetzen, da dies eine Änderung des kompletten Schulwesens erfordert hätte. Demzufolge versuchte man für die Volksschulen zweisprachige Schulbücher auf den Markt zu bringen. Jeder Übersetzung wurde zugleich ein deutscher Text und ein Glossar, mit häufig vorkommenden Wörtern in beiden Sprachen, beigefügt. Durch diese zweisprachigen Schulbücher sollten den Schülern entsprechende Deutschkenntnisse vermittelt werden, damit sie den Unterricht in dieser Sprache folgen können. Dieser kostspielige Entwurf, zweisprachige Schulbücher herauszugeben, scheiterte schon zu Beginn, denn es fehlten die finanziellen Mittel dafür. Man hielt diesen Entwurf als etwas Sinnloses, da die beiden Sprachen nicht miteinander kongruieren und solche zweisprachigen Schulbücher für die Anfänger, die dabei zwei verschiedene Schriftarten lernen müssten, ein Problem darstellen könnten, da sie weder ihre Muttersprache noch die Fremdsprache (Deutsch) ordentlich lernen konnten. In der gleichen Weise waren für die Fortgeschrittenen diese Schulbücher nicht notwendig, da sie in

Deutsch schon fortgeschritten waren und dadurch die beigelegten Texte in ihrer Muttersprache nicht mehr benötigten (Häusler 1998: 43).

Um die deutsche Sprache richtig zu erlernen, hielt man sich an das *Methodenbuch*² von Felbiger, das als grundlegendes Werk für die pädagogisch-didaktische Ausbildung der Lehrkräfte bis ins 19. Jahrhundert diente (Häusler 1998: 44f). Nach diesem sollten den Anfängern zunächst einzelne Buchstaben beigebracht werden und die Aussprache der einzelnen Laute sollte durch Nachahmen eingeübt werden. Dabei sollte die Aufmerksamkeit auf die einzelnen „*Buchstaben ... , die anders in der deutschen und anders in der Nationalsprache lauten*“ gerichtet werden (Methodenbuch 375: In Häusler 1998: 44). Um die Ausspracheschwierigkeiten zu vermeiden, hatten die Lehrkräfte die Aufgabe, den Schülern zu zeigen, „*wie sie den Mund, die Zunge und die Zähne dabei gebrauchen sollen*“, denn erst durch die richtige Aussprache der einzelnen Laute und Silben kann man sich mit Texten auseinandersetzen (Methodenbuch 112: In Häusler 1998: 44). Um das Genannte erfolgreich zu meistern, entstanden nach Felbiger drei Phasen: In der ersten Phase, in der er sich auf die Fertigkeit „Lesen“ bezieht, wurde ausschließlich in der Muttersprache über die Texte, die man zuerst in beiden Sprachen vorgelesen hat, diskutiert. Durch die Besprechung des Inhalts sollten im Mittelpunkt die einzelnen Vokabeln stehen, die den muttersprachigen Wortgleichungen entsprechend an die Tafel geschrieben und daraufhin mehrmals wiederholt wurden. Durch das Lesen des Textes wurde seitens der Lehrkraft die Aussprache korrigiert. Der Fokus wurde darauf gerichtet, dass die SchülerInnen sowohl die Vokabeln, als auch deren Bedeutung in der Muttersprache lernen und die Aussprache in einem Satzzusammenhang üben (Häusler 1998: 44f).

In der zweiten Phase, nach Felbiger „Übersetzen“ benannt, wurde ein Text, der von den SchülerInnen übersetzt wurde, zuerst satzweise und dann als Ganzes gelesen. Die Übersetzung war nur dann möglich gewesen, wenn sie die Bedeutung der Vokabeln gut gelernt hatten (die 1. Phase) (Häusler 1998: 45).

² Johann Ignaz Felbiger: Das Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den keiserlich-königlichen Erblanden.

In der letzten oder „Anleitung zum Reden“ Phase beschäftigte man sich weiterhin mit dem Übersetzen, jedoch wurde dem das Spiel „Frage und Antwort“ zugefügt. Erwähnenswert wäre hier, dass bei Felbiger das Sprechen vor dem Schreiben geübt wird. Laut Methodenbuch kann man eine Fremdsprache erlernen, wenn man erst die Muttersprache nach Regeln erlernt hat (Häusler 1998: 45f).

2.1.3. Deutschunterricht an Gymnasien nach 1850

Im Jahr 1850 entstand in Kroatien eine Form des modernen Gymnasiums, das vom Wiener Unterrichtsministerium durch den Grafen Leo von Thun-Hohenstein³ bestimmt wurde. Das frühere Gymnasium, das damals 6 Jahre dauerte, unterscheidete sich vom neuen modernen Gymnasium dadurch, dass man den zweijährigen Philosophiekurs ans „frühere“ angeschlossen hat, wodurch sich das Gymnasium automatisch auf acht Jahre verlängerte. Im Laufe dieser Umstellung hat man versucht, die Lehrkräfte, die bisher mehrere Fächer unterrichteten, zu Fachlehrern, die für einzelne Fachbereiche zuständig sind, auszubilden und die Unterrichtssprache sollte Latein sein. Die ersten vier Klassen des unteren Gymnasiums bereiteten die Absolventen auf bestimmte praktische Berufe und das obere Gymnasium die Schüler auf die Universität vor. Durch die Entstehung des modernen Gymnasiums und der gymnasialen Lehrpläne zeigte sich, wie die bildende Funktion der klassischen Sprachen sich einerseits auf den muttersprachlichen Unterricht und andererseits auf den fremdsprachlichen Unterricht verlagert, wobei in allen Mittelschulen, die in Kroatien in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts in rascher Folge eingerichtet wurden, diese Fremdsprache die deutsche bzw. in den Schulen in Dalmatien und Istrien teilweise die italienische Sprache war. Diese Sprachen sollten an allen höheren Volksschulen (später Bürgerschulen genannt), an

³ Graf Leo Thun-Hohenstein (*7. April 1811 Decin, †17. Deuember 1888 Wien) Unterrichtsminister und Schöpfer des modernen Schulwesens

Fach-und Realschulen, an humanistischen und an später ins Leben gerufenen Realgymnasien, an Lehrerbildungsanstalten, an Mädchenschulen, an Handels- und Kunstschulen und an Kunstakademien als erste Sprache unterrichtet werden (Häusler 1998: 49).

Nach Wilhelm von Humboldt⁴ entstand eine neue Bildungsvorstellung, der sogenannte „*Entwurf*“, nach dem festgelegt wurde, dass das Gymnasium eine höhere allgemeine Bildung unter wesentlicher Benutzung der alten klassischen Sprachen und ihrer Literatur zu gewähren und zugleich auf das Universitätsstudium vorzubereiten hat. Er führte zugleich die griechische Sprache als obligaten Lehrgegenstand ein (Häusler 1998: 50). Dies führte dazu, dass die lateinische Sprache in der alltäglichen Kommunikation ihre Funktion verlor und dass im Unterricht von da an auch lebende Sprachen unterrichtet wurden (ebd.). Dieser neue „*Entwurf*“ verlangte von allen Gymnasien, dass die deutsche Sprache in den Lehrplänen aufgenommen wird, und zwar mit folgender Begründung:

„...sie eröffne den Zugang zu einer Literatur, welche an Reichtum und Bildungskraft sowohl in ästhetischer als auch in wissenschaftlicher Beziehung eröffne und ermögliche somit die Kommunikation innerhalb des „mächtigen Reiches“, sodass wenigstens die Gebildeten aller Theile desselben sich untereinander zu verstehen die Fähigkeit haben“ (Häusler 1998: 51).

Nach diesem „*Entwurf*“ begann der Deutschunterricht für Anfänger schon in der zweiten Klasse und für Schüler, die deutsche Sprachkenntnisse nachweisen konnten, in der ersten Klasse. Der Deutschunterricht beschränkt sich für das Untergymnasium auf die Fertigkeiten des Sprechens sowie des Verstehens und für das Obergymnasium auf die grammatische Korrektheit des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks sowie der Kenntnisse der Literatur (Häusler 1998: 52). Die wöchentliche Stundenzahl für beide Sprachen bzw. Muttersprache und die zweite lebende Sprache wurde auf maximal sechs Stunden pro Woche festgelegt. Eine weitere lebende Sprache konnten die SchülerInnen in der

⁴ Wilhelm von Humboldt (*22. Juni 1767 Potsdam, †8. April 1835 im Schloss Tegel) ein preußischer Gelehrter, Schriftsteller und Staatsmann.

ersten Klasse des Obergymnasiums, mit dem Schwerpunkt auf die Schreib- und Sprachfertigkeit, lernen (Häusler 1998: 52). Hiermit wird deutlich gezeigt, dass das Erlernen der deutschen Sprache an kroatischen Gymnasien einerseits mit dem muttersprachlichen und andererseits mit dem obligaten Unterricht in Fremdsprachen zusammenhing.

Die im „*Entwurf*“ festgelegten Richtlinien zeigen, wie sich der Deutschunterricht an Gymnasien entwickelte. Der Prozess der Umstellung zog sich über mehrere Jahre durch, da einerseits die finanziellen Mittel nicht ausreichten und andererseits keine adäquaten Schulbücher vorhanden waren. Zugleich forderte das Bundesministerium, dass man Bücher in kroatischer Sprache verfasst oder zumindest die österreichischen Bücher ins Kroatische übersetzt. Die Lehrkräfte beschäftigten sich von da an mit der Übersetzung der österreichischen Schulbücher und versuchten dabei die heimischen Umstände so gut wie möglich mit einzubeziehen. Im Jahr 1850/1851 wurde die deutsche Sprache in einem Ausmaß von zwei Wochenstunden unterrichtet und zur Lerngruppe gehörten SchülerInnen aller Klassen, die gemeinsam unterrichtet wurden. Diese Art des Unterrichts führte jedoch zu keinem Erfolg, da sich darunter unterschiedliche Niveaugruppen befanden d.h., es gab SchülerInnen, die über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügten, sowie jene, die die Sprache schon beherrschen (Häusler 1998: 46). Dies war auch der Grund dafür, dass man den Deutschunterricht erst ab der dritten Klasse einführen wollte, jedoch verschrieb das Bundesministerium für das Schuljahr 1851/1852 einen früheren Beginn des Deutschunterrichts, der sich nach Häusler (1998: 46f) aus drei verschiedenartigen Gruppen zusammensetzen sollte: Der ersten Gruppe wurden die Anfänger zugeteilt, der zweiten SchülerInnen mit geringen Deutschkenntnissen und der dritten Gruppe die Schüler mit geübten bzw. mit entsprechenden Deutschkenntnissen. Die letzte Gruppe hatte noch die Möglichkeit, zwei zusätzliche Deutschstunden zu besuchen. Ab 1855 kam es erneut zu Änderungen der Stundenzahl d.h., das dem zusätzlich eine Stunde Unterricht zugeteilt wurde. Die deutsche Sprache wurde danach mit drei Wochenstunden in allen drei Lerngruppen vermittelt. In demselben Jahr beanspruchte die Ministerkonferenz die Aufhebung der „nationalen Gymnasien“

und verordnete somit die deutsche Sprache als Unterrichtssprache in kroatischen Schulen (Häusler 1998: 46ff).

„...22. August 1854 wurde die deutsche Sprache als „überwiegende“ Unterrichtssprache im Obergymnasium eingeführt. In kroatischer Sprache durften lediglich die Muttersprache und die Religion unterrichtet werden. Die neuen Lehrer, die aus Slowenien, Böhmen oder der Steiermark nach Kroatien bestellt wurden, konnten nichts anders, als ihren Unterricht in deutscher Sprache zu halten“ (Häusler 1998: 56).

Da zu dieser Zeit die Lehrkräfte vorwiegend mit dem Übersetzen der Schulbücher beschäftigt waren, war es fast unmöglich, den regulären Unterricht abzuhalten. Lange Zeit diskutierte man darüber, was für Auswirkungen es haben wird, da die SchülerInnen über mangelnde Deutschkenntnisse verfügten. Man versuchte erneut, die kroatische Unterrichtssprache einzuführen und dies wurde durch das „Oktoberdiplom“⁵ vom 20. Oktober 1860 festgelegt (Häusler 1998: 57f). Daraus entfaltete sich eine heftige Auseinandersetzung um die Frage, ob die deutsche Sprache überhaupt an Gymnasien unterrichtet werden sollte. An dieser Diskussion beteiligten sich 15 Sprecher. Insgesamt sieben Sprecher äußerten sich gegen den festgelegten Deutschunterricht. Vier von diesen vertraten ihren Standpunkt, dass man Deutsch als Wahlfach anbieten sollte, und zwar mit der Begründung, dass die Anwendung der deutschen Sprache sehr wichtig sei bzw., dass diese eine Kommunikation mit den nächsten Anwohnern ermögliche, ebenso die Beschaffung von Fachbüchern- und anderen Büchern ermögliche und zugleich die Möglichkeit gebe, in einem deutschsprachigen Raum eine höhere Schule oder ein Studium zu inskribieren. Zwei forderten die Vermittlung der französischen Sprache anstelle des Deutschen und nur einer verlangte, die „slawische Mundart“ in den regulären Unterricht zu integrieren (Häusler 1998: 58). Da man noch immer keine festen Ergebnisse hatte, ob die deutsche Sprache an Gymnasien von da an unterrichtet werden sollte oder nicht, und man diese auch nicht in die Realität

⁵ Das Oktoberdiplom ist ein keiserliches Diplom vom Kaiser Franz Joseph I das eingeführt wurde, um die inneren staatsrechtlichen Verhältnisse der Monarchie zu regeln.

umsetzen konnte, kam es zum ersten Mal in der Geschichte vor, dass sich ein Parlament mit den Einzelheiten des schulischen Lehrplans auseinandersetzte (ebd.).

„Obwohl ausgelöst durch besondere politische Umstände, bezeugt sie lebhaft, dass auch Entscheidungen über Fremdsprachen in Schulen politische Entscheidungen sind“ (Häusler 1998: 59).

Die Einführung der deutschen Sprache in den regulären Unterricht an Gymnasien wurde abgelehnt, da mehr als 70% der Abgeordneten dagegen waren. Wie die meisten getroffenen Entscheidungen- wurde auch diese der Abgeordneten im Parlament abgelehnt, da sie nicht durch den Kaiser bestätigt worden war. Durch die unwirksame Abstimmung blieb die deutsche Sprache weiterhin in den Lehrplänen der Gymnasien als pflichtmäßiger Gegenstand. Der deutschen Sprache wurde somit eine kulturbildende Funktion zugeteilt, die bisher nur die klassischen Sprachen hatten, und sie wurde ab 1942 erst in der zweiten Klasse gelehrt (Häusler 1998: 60).

2.1.4. Deutschunterricht an kroatischen Schulen seit dem 19. Jahrhundert

Seit der Gründung des modernen Gymnasiums im 19. Jahrhundert kam es erneut zu einer Wende im kroatischen Schulsystem. Das Unterrichtswesen in Kroatien wurde bis zur Gründung Jugoslawiens nach dem Entwurf der Gymnasien und Realschulen in Österreich organisiert (Žepić 2001: 1681). Im 19. Jahrhundert war das Kroatische die Landessprache Kroatiens und das Deutsche erhielt den Status einer Fremdsprache. Seit dem Zerfall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie verlor die deutsche Sprache in Kroatien an ihrer Bedeutung. Den größten Tiefpunkt erreichte die deutsche Sprache im sozialistischen jugoslawischen Staat (Gehrmann/Petrović 2010: 1717). Dies führte dazu, dass die deutsche Sprache in den nachfolgenden Jahrzehnten zwar „rehabilitiert“, aber in der Funktion der ersten Fremdsprache zunächst durch das Russische und danach durch das Englische verdrängt wurde (Gehrmann/Petrović 2010: 1717).

Im Jahr 1991, seit der Unabhängigkeit Kroatiens, gewann die deutsche Sprache erneut an Bedeutung und wurde wieder als Unterrichtsfach in den Schulen eingefügt. Die Rolle der deutschen Sprache im 21. Jahrhundert wird durch verschiedene Rahmenbedingungen festgelegt. Kulturelle sowie historische, wirtschaftliche, geografische und politische Faktoren haben einen Beweggrund auf die Entwicklung und Entstehung der deutschen Sprache innerhalb Kroatiens. Dies zeigte sich deutlich durch die Beziehungen mit Deutschland und Österreich, da diese zwei deutschsprachigen Länder nicht nur bedeutende Hauptinvestoren, sondern auch Handelspartner in Kroatien sind. Die meisten UrlauberInnen kommen aus diesen beiden Ländern, und einschließlich sind diese zwei deutschsprachigen Länder Hauptmigrationsländer der kroatischen Arbeiterschaft sowie das meist gewählte Studienziel der kroatischen Studierenden (Gehrmann/Petrović 2010: 1717). Derzeit wird das Erlernen der deutschen Sprache im privaten wie im öffentlichen Bildungssektor angeboten. Die 8-jährige Grundschule in Kroatien, die als Pflichtschule die Primar- und Sekundarstufe I umfasst, ermöglicht den Lernenden, zwei Fremdsprachen zu erlernen, um so möglichst näher ans Europa zu kommen, da das Bedürfnis nach dem Erwerb mehr als einer Fremdsprache in den Vordergrund tritt (Gehrmann/Petrović 2010: 1717f).

2.1.5. Zur Geschichte und zum Aufbau des Germanistikstudiums in Kroatien

Ab dem 19. Jahrhundert besteht in Kroatien die Gelegenheit ein Germanistikstudium zu inskribieren. Das Studium der Germanistik wird heutzutage an Universitäten in Osijek, Zadar, Rijeka und Zagreb angeboten. Von allen anderen Universitäten zählt nach Žmegač (1995: 111) die philologische Universität in Zagreb zu der kroatischen „*Alma Mater, einem Symbol der nationalen Identität*“. Seit 2003, als das Universitätsgesetz beschlossen hat, dass die Lehramtsstudiengänge in 5-jährige Masterstudiengänge geändert werden sollten, wurde im Jahr 2005 der Bologna-Prozess eingeführt. Nach dieser Einführung wurde das Lehramtsstudium auf

das Bachelor- und Masterstudium aufgeteilt (System 3+2) (Gehrmann/Petrović 2010: 1718). Nach diesem System werden im Bachelorstudium den Lernenden sprachpraktische und fachwissenschaftliche germanistische Grundlagen vermittelt, während in der zweiten Phase (Masterstudium) die Methodik/Didaktik, Schulpraktikum, Psychologie und Pädagogik vermittelt wird. Nach dem 3-jährigen Germanistikstudium in Osijek kann man sich in der zweiten Phase für ein Lehramtsstudium oder Dolmetscher/Übersetzer Studium entscheiden. Ein charakteristisches Merkmal der Germanistik in Osijek ist, dass alle Lehrveranstaltungen in deutscher Sprache unterrichtet werden⁶.

Wie bereits erwähnt, kann man in Kroatien in den oben genannten Städten ein Studium der Germanistik inskribieren. Um einen Studienplatz zu bekommen, muss man eine Aufnahmeprüfung bestehen, die vom Unterrichtsministerium vorgeschrieben ist. Des Weiteren wird auch die Zahl der Studierenden, die sich inskribieren möchten, vom Bundesministerium festgelegt. Die Zahl der Studienplätze richtet sich nach den Angaben des Ministeriums d.h., nach dem Bedarf der Deutschlerner und anderen Berufen, die Deutschkenntnisse erfordern (Žepić 2001: 1681).

An den kroatischen Universitäten studieren ca. 900 Studierende die deutsche Sprache. Trotz der hohen Anzahl der Germanistikstudenten und Deutschlernenden ist an den Schulen und Hochschulen eine deutliche Senkung der Lernendenzahl sichtbar (Gehrmann/Petrović 2010: 1719).

Das Vordiplomstudium der Germanistik dauert 6 Semester. An der Philosophischen Fakultät in Osijek besteht die Möglichkeit das Germanistikstudium alleine, oder in Kombination mit einem anderen Studienfach zu inskribieren. Der Schwerpunkt liegt auf dem Erwerb des Grundwissens und der Fertigkeiten der jeweiligen Fächer. Ein großer Wert wird auf die Entwicklung folgender Kompetenzen gelegt: Vermittlung eines fachlichen Wissens und Erwerb der sprachlichen Kompetenz; das Verstehen

⁶ Germanistikabteilung der Universität Osijek [<http://www.ffos.unios.hr/bolonjski-programi>] (20.08.2016)

von sprachlichen Phänomenen in ihrem systematischen, medialen, sozialen, psychologischen und geschichtlichen Kontext; logisches, abstraktes und analytisches Denken; die Analyse komplexer Fragen auf dem Gebiet der Sprache und Literatur und das Erweitern der Kompetenzen und Kenntnisse, die sie bereits erworben haben⁷.

2.1.6. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Deutschunterricht und die Verbreitung der deutschen Sprache einen langen geschichtlichen Hintergrund aufweisen. Es gab immer wieder Versuche die deutsche Sprache in Kroatien in den regulären Unterricht zu integrieren, aber auch Misserfolge, aufgrund eines massiven Vordringens des Englischen in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg. Die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen ist im kroatischen Bildungssystem fest verankert, d.h. als 2003/2004 das Bildungsministerium den Beginn des Fremdsprachenlernens von der vierten in die erste Klasse Grundschule verlegt hat, beginnt der Fremdsprachenunterricht für die SchülerInnen schon ab der ersten Klasse Grundschule. Die Fremdsprachen werden in den ersten drei Klassen mit zwei Wochenstunden und ab der fünften Klasse mit drei Wochenstunden unterrichtet. Für den Früherwerb hat das Bildungsministerium vier Sprachen vorgeschlagen: Englisch, Deutsch, Französisch und Italienisch. Die Eltern und die Kinder haben dabei die freie Wahl sich für die erste Fremdsprache zu entscheiden (Häusler/Karačić 2006: 216). Erwähnenswert ist hier, dass diese „freie Wahl“ eingeschränkt ist und zwar teilweise von der Verfügbarkeit der Lehrkräfte und teilweise auch von den finanziellen Mitteln der Schule. Erst ab der vierten Klasse haben die SchülerInnen die Möglichkeit eine weitere Fremdsprache zu erlernen, die jedoch als Wahlfach angeboten und in einem Ausmaß von zwei Wochenstunden unterrichtet wird. Die meistgewählte

⁷ Germanistikabteilung der Universität Osijek [<http://www.ffos.unios.hr/bolonjski-programi>] (20.08.2016)

Fremdsprache im kroatischen Bildungssystem ist die englische Sprache, wobei auf dem zweiten Platz die deutsche Sprache liegt (Häusler/Karačić 2006: 217f). Nach der achtjährigen Grundschule haben die SchülerInnen die Möglichkeit ein Gymnasium, eine Fachschule oder eine Berufsschule zu besuchen. All diese Schultypen bieten einen Fremdsprachenunterricht an. An Gymnasien sind zwei Fremdsprachen obligatorisch, wobei man hier erwähnen soll, dass an mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien anstelle der zweiten Fremdsprache zusätzlich Mathematik-Informatikunterricht gewählt werden kann. An Gymnasien wird die erste Fremdsprache mit drei und die zweite mit zwei Wochenstunden unterrichtet. Da die Mehrzahl der SchülerInnen in der Grundschule Englisch und Deutsch gelernt hat, ist somit die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass sie auch in der Mittelschule diese beiden Sprachen lernen. Wo früher auch das Russische und Italienische fest im Schulsystem verankert waren, merkt man heute eine deutliche Abnahme dieser beiden Sprachen. Da als erste Fremdsprache die englische Sprache meist gewählt wird, hat sich die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache in den kroatischen Schulen fest verankert (Häusler/Karačić 2006: 219-229).

2.2. Sprache und Sprechen

2.2.1. Die Sprache

Die Sprache scheint etwas Selbstverständliches zu sein und wir benutzen sie täglich in verschiedenen Kontexten. Die Sprache, die heutzutage als „deutsche Standardsprache“ bezeichnet wird, hat sich seit ihrer Entwicklung kontinuierlich verändert. Auch heute im 21. Jahrhundert kommt es zu häufigen Neuregelungen. Man kann behaupten, dass sich die Sprache der Zeit und der Gesellschaft angleicht bzw. das Individuum passt sich den Neuregelungen der Sprache an. Die Grammatik und Orthografie verändern sich, d.h. neue Ausdrücke und Wörter kommen dazu und alte werden abgewandelt. Jede Sprache ist eine zusammengesetzte Interaktionsform einer Gesellschaft, die

verschiedene Aufgabengebiete erfüllt, und dient der Verständigung zwischen zwei Kommunikationspartnern. Jeder Sprachhistoriker entscheidet nicht über eine Sprache nach objektiven Vorgaben, sondern nach der zeitlichen Abfolge und nach verschiedenen Kriterien. Daraus ergeben sich zwei Möglichkeiten: Einerseits können sprachinterne Aspekte wie Laut- und Formenwandel, Wortschatz- und Syntaxentwicklung herangezogen werden und andererseits besteht die Möglichkeit, sich an sprachexterne Aspekte zu halten, so wie kulturhistorische Fakten, Phänomene und Prozesse hervorzuheben. An Daten und Fakten mangelt es nicht, da die Gliederungsmöglichkeiten vielfältig sind und sprachinterne und sprachexterne Kriterien kombiniert werden können⁸. Das Wort „*Kommunikation*“, dem derzeitig eine große Tragweite dargelegt wird, wird als ein komplexer Prozess dargestellt bzw. die menschliche Kommunikation wird als eine Abfolge von Nachrichtenübermittlung zwischen zwei Personen aufgefasst (Heringer 2010: 13). Die Kommunikation als Ausgangspunkt der Gesellschaft, mit deren Hilfe uns der größte Teil unseres Wissens vermittelt wird, ermöglicht uns mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft auf verschiedene Weise zu kommunizieren, unser Wissen auszubauen oder weiterzureichen, unsere Gefühle und Anregungen zu äußern und Pläne auszuführen. Sie bewirkt den Ausgleich innerhalb einer Gruppe und umfasst alle Bereiche unseres Lebens. Nicht nur die Kommunikation mit dem Gegenüber, sondern sowohl der Computer als auch der Internetzugriff ermöglichen uns heutzutage den Austausch von Informationen mit anderen Menschen an der ganzen Welt. Seitdem das Internet zu einem Medium der Alltäglichkeit gehört, kennt die Kommunikation keine Beschränkung mehr (Bußmann 1990, 579 und 581; In Hirschfeld/Dieling 2000: 11). Auch das Mobiltelefon befriedigt den Instinkt zum Austausch von Informationen mit unseren Mitmenschen, besonders bei der jüngeren Bevölkerung. Egal, mit welchen dieser modernen Techniken wir kommunizieren, oder unabhängig davon, ob wir nur ein normales Gespräch mit dem Gegenüber führen – müssen in unserem Kopf bestimmte Prozesse ablaufen, um das auszudrücken, was wir sagen wollen.

⁸ Vgl: [<http://www.baer-linguistik.de/beitraege/sprachgeschichte.pdf>] (02.03.2016)

Um die Kommunikation zwischen zwei Kommunikationspartnern darzustellen, wird das vier-Seiten-Modell bzw. das vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun kurz erläutert. Nach diesem Modell kann jede Nachricht, die der Sender einem Empfänger übermittelt, vier verschiedene Botschaften umfassen: einen Sachinhalt (worüber der Sender informiert), eine Selbstoffenbarung (was der Sender über sich vermittelt), eine Beziehungsaussage (positive vs. negative Einstellung- was der Sender vom Empfänger hält) und zuletzt Appell (wozu der Sender den Empfänger veranlassen möchte). Dieses Modell richtet sich nicht nur an den Sender, sondern auch an den Empfänger dieser Nachricht d.h., wie interpretiert der Empfänger eine Nachricht, hängt jedoch davon ab, welches der vier „Ohren“ momentan dominant ist⁹.

2.2.2. Phasen der Sprachproduktion

Die Sprache hat laut (Maier/Schweiger 1999: 17) mehrere wichtige Aufgabengebiete:

- **Kommunikative Funktion der Sprache** – Verständigungsmöglichkeit aller Mitglieder der Gesellschaft mithilfe sprachlicher Mittel bzw. mithilfe von Symbolen.
- **Kognitive Funktion** – Die Leistung der Sprache beim Denken.

Man geht davon aus, dass die Bestandteile der Vereinigung von Sprechen und Denken sehr eng miteinander verbunden sind. Unsere Denkweise ist sprachlich zugänglich. Die Sprache dient als ein Ausgangspunkt des Denkens, als Mittel der Gedankenformung aller Denkprozesse, wie der Analyse, Synthese, der Abstraktion und Verallgemeinerung der Wirklichkeit (Maier/Schweiger 1999: 17).

⁹ Vgl. [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aechterhoff/wintersemester2011-12/vorlesungskommperskonflikt/trautmattauschfrey_kommmodelle_handbkap2006.pdf] (24.08.2016)

2.3. Grundbegriffe der Phonetik und Phonologie

2.3.1. Phonetik

„Phonetik ist kein Extra, kein Schnörkel, Phonetik ist immer präsent, beim Hören, beim Sprechen und auch beim Lesen und Schreiben. Laut und Schrift sind die Hülle, die materielle Erscheinungsform der Sprache. Die Hülle muss intakt sein, sonst werden die Inhalte verzerrt, verschüttet. Das passiert, wenn die Rede rein phonetisch nicht mehr verstanden wird“ (Dieling/Hirschfeld 1995: 60).

Die Begriff Phonetik stammt aus dem griechischen Wort $\nu\omega\phi$ -> (phōnē), welches „Laut/Stimme/Ton“ bedeutet. Als eine wissenschaftliche Disziplin und als Teil der Grammatik beschäftigt sich die Phonetik mit der Erforschung der lautlichen Aspekte (Aspekte des menschlichen Hörens und Sprechens) der sprachlichen Kommunikation (Ernst 2004: 61). So untersucht die Phonetik jeweils konkrete, prinzipiell einmalige, unwiederholbare und messbare lautsprachliche Eigenschaften einer Sprache (Bußmann 1990: 581, In Metzler Lexikon Sprachen 2000).

Als wissenschaftliche Disziplin ist die Phonetik in allen Fertigkeiten präsent. Eine materielle Erscheinungsform der Sprache stellen die Laute und die Schrift (Sprechen und Schreiben) dar. Diese beiden Erscheinungsformen sind eng miteinander verbunden, es lässt sich daraus feststellen, dass die grammatischen und lexikalischen Kenntnisse an Bedeutung verlieren, wenn die Rede aus Gründen normwiegender Aussprache nur schlecht verstanden werden kann. Die Aussprache ist somit ein Bestandteil der kommunikativen Kompetenz (Dieling/Hirschfeld 1995: 60).

Die Phonetik wird nach Dieling/Hirschfeld (2000: 11) oft im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht als „Aussprache“ definiert, jedoch verbirgt sich hinter dieser Begriffsdefinition noch viel mehr. Zu betonen ist, dass sich die Phonetik mit der Erzeugung, den akustischen Eigenschaften und der Wahrnehmung von Lauten beschäftigt (Dieling/Hirschfeld 2000: 11). Die Verwendungsbereiche sind mit der Zeit immer abwechslungsreicher geworden und somit hat die Phonetik ihre Stellung in der Medizin, dem

Fremdsprachenunterricht und auf dem Gebiet des Computers gefunden d.h., dass die Phonetik verschiedene Eigenschaften der Sprachlaute aus den unterschiedlichsten Blickpunkten analysiert (Bußmann 1990, 579 und 581; In Hirschfeld/Dieling 2000: 11).

Klaus J. Kohler (1977: 25) erläutert in seinem Werk „*Einführung in die Phonetik des Deutschen*“ die Phonetik folgendermaßen:

„Der Gegenstand der Phonetik ist das Schallereignis der sprachlichen Kommunikation in allen seinen Aspekten, d.h. die Produktion, die Transmission und die Rezeption von Sprachschall einschließlich der psychologischen und soziologischen Voraussetzungen in der Kommunikationssituation zwischen Sprecher und Hörer, wobei sowohl Symbol-als auch messphonetische Betrachtungsweisen diesen Objekt prägen.“ (Kohler 1977: 25)

Eine weitere Definition deutet darauf hin, dass die Ansichten nicht immer gleichartig sind. Folgendes Beispiel hilft uns die Phonetik besser aufzufassen und uns über den Aufgabenbereich der Phonetik zu informieren.

„Die Phonetik versucht, möglichst alle Einzelheiten und Differenzierungen über die physiologischen und physikalischen Eigenschaften der Laute zu ermitteln. Zu den wichtigsten Aufgaben der Phonetik gehört die Untersuchung und Beschreibung der Sprachlaute. Der Sprachlaut ist das Ergebnis artikulatorischer Bemühung, ein akustisches Phänomen, ein Zeichen für etwas. Er repräsentiert eine differenzierende und damit auch bedeutungsunterscheidende Funktion“ (Adamcova 2001: 14).

Somit ist die Aufgabe der Phonetik uns zu lehren, welche Eigenschaften bzw. Merkmale die einzelnen Laute haben als auch diese zu untersuchen und zu beschreiben. Die Phonetik und Phonologie werden in der traditionellen Grammatik zu anderen sprachwissenschaftlichen Teilgebieten wie Morphologie, Semantik, Pragmatik oder Syntax gezählt. Das Wort „Phonetik“ ist vergleichsweise relativ jung. Die Ursprünge der Phonetik finden wir schon in der Frühzeit bzw. in den ältesten Büchern und die Sprachforscher des alten Indien erfanden bereits eine artikulatorische Nutzbarkeit der Laute. Da die Laute im Regelfall nicht isoliert, sondern in größeren Gesamtheiten (in Silben, Wörtern und Sätzen) vorkommen, werden seitens der Phonetik die Veränderungen der Laute innerhalb dieser Einheiten und deren Eigenschaften, wie z.B. Betonung

und Intonation, analysiert (Kästner 1989: 10). Die einzelnen Laute sowie die größeren Einheiten können ausgehend von verschiedenen Aspekten analysiert werden: von ihrer Reproduzierung durch die menschlichen Sprechorgane (Artikulation), von ihrer Wahrnehmung, d.h. physikalischen Erscheinungsform und den Bedingungen der Lautübertragung und drittens vonseiten des Empfängers, also bezüglich der Lautwahrnehmung durch den Rezipienten. Deswegen wird zwischen der artikulatorischen Phonetik, der akustischen Phonetik und der auditiven Phonetik unterschieden (Ernst 2004: 61).

Die **Vokale** sind stimmhafte Öffnungslaute. In phonologischer Hinsicht sind Vokale jene Segmente, die den Silbenkern bilden und die durch die Veränderung der Lippenrundung, des Kieferwinkels und der Zungenlage entstehen (Rausch.R./Rausch. I. 1993: 24).

*„Vokale sind Öffnungslaute, zu deren Klangfarbengestaltung die Resonanzwirkung der Ansatzräume wesentlich ist, ohne Berührungsfläche in der Mittellinie des Gaumens und sofern sie prosodische Wortmerkmale zu tragen haben (Akzent Quantität, bedeutungs- oder ausdrucksbestimmende Tonhöhe).“
(Rausch.R./Rausch. I. 1993: 24)*

Ihre artikulatorische Einteilung erfolgt nach folgenden Merkmalen (Hirschfeld 2010: 191f):

- **Quantität** - quantitativ unterscheidet man im Deutschen zwischen langen und kurzen Vokalen. Die Quantität (anders: die Artikulationslänge oder die Dauer) ist ein distinktives Merkmal der deutschen Vokale (Hirschfeld 2010: 191).
- **Qualität** - Für die Qualität der Vokale sind folgende Artikulationsorgane besonders wichtig: der Unterkiefer, die Lippen, die Zunge und das Gaumensegel. Die Artikulationsqualität der Vokale hängt von dem Öffnungsgrad des vorderen Teils des Mundes (Unterkiefer, Unterlippe) ab. Je nachdem, ob die an der Artikulation beteiligten Organe (die entsprechenden Muskeln) mehr oder weniger gespannt sind, unterscheidet man im Deutschen: offene (ungespannte) und geschlossene (gespannte) Vokale. Alle kurzen

Vokale des Deutschen sind offen, alle langen sind geschlossen, bis auf zwei Ausnahmen – [a:] und [ɛ:], die zwar lang, aber offen sind (Hirschfeld 2010: 191 und Krech 2009: 25).

- **Lippenrundung-** Nach der Lippenstellung unterscheidet man gerundete (labialisierte) und ungerundete (nicht labialisierte) Vokale. Wenn man die Lippen rundet, entstehen labialisierte Vokale: [o:], [ɔ], [u:], [ʊ], [ø:], [œ], [y:], [Y]. Wenn die Lippen nicht gerundet sind, entstehen nicht labialisierte Vokale: [a:], [a], [e:], [ɛ:], [ɛ], [i:], [ɪ] (Hirschfeld 2010: 191f und Krech 2009: 25).
- **Grad der Zungenhebung** – Nach dem Grad der Zungenhebung klassifiziert man die Vokale in Vokale der vorderen und Vokale der hinteren Reihe: Zu den Vokalen der vorderen Reihe zählen die Vokale [ɛ:], [ɛ], [e:], [ø:], [œ], [i:], [ɪ], [y:], [Y] und zu den Vokalen der hinteren Reihe zählen die Vokale [o:], [ɔ], [u:], [ʊ]. Im Deutschen sind ebenfalls Vokale der mittleren Reihe vertreten, die als Allophone betrachtet werden können. Dazu gehören: das reduzierte [ə] und das vokalisierte [ɐ] (Hirschfeld 2010: 191f und Krech 2009: 24).
- **Richtung der Zungenhebung** - Je nachdem, ob die Zunge im Mund flach liegt oder ob sie nach oben gewölbt ist, unterscheidet man folgende Vokale: Vokale der vorderen Zungenhebung: [i:], [ɪ], [y:], [Y], [u:], [ʊ], Vokale der zentralen Zungenhebung: [ɛ:], [ɛ], [e:], [ø:], [œ], [o:], [ɔ] und Vokale der hinteren Zungenhebung [a], [ɑ:] (Hirschfeld 2010: 191f und Krech 2009: 25).

Im Kapitel 2.4.3. wird näher auf die Vokale eingegangen d.h., das Vokalsystem im Kroatischen und Deutschen wird beschrieben und eine phonemische Interferenz in diesem Bereich gemacht.

Konsonanten

„Konsonanten sind keine Mundöffnungslaute, denn bei ihrer Hervorbringung wird in der Mittellinie des Gaumens ein Verschluss, eine Enge oder ein intermittierender Verschluss (Wechsel von Öffnung und Verschluss) gebildet. Sie sind außerdem zumeist keine Silbenträger und damit auch keine Träger prosodischer Merkmale.“
(Rausch R./ Rausch I., 1993: 28)

Die Konsonanten sind sozusagen Hindernislaute, die nach Petrović (2001: 109f) folgendermaßen klassifiziert werden können:

Nach der Artikulationsstelle

- a) **bilabial** (an der Artikulation nehmen beide Lippen teil): **Bahn** [ba:n]
- b) **labiodental** (die untere Lippe berührt die oberen Zähne): **Fass** [fas]
- c) **dental oder alveolar** (die oberen Zähne berühren die Vorderzunge): **du** [du:]
- d) **palatal** (harter Gaumen, *palatum*+ Zungenrand): **Joch** [jɔx]
- e) **velar** (weicher Gaumen, *velum*+ Hinterzunge): **gut** [gu:t]
- f) **uvular** (Zäpfchen, *uvula*): **Rad** [Ra:t]
- g) **glottal** (Stimmritze, glottis): **eben** [e:bn]
- h) **alveolar** (Gaumenrand, *alveoli*): **Schule** [ʃu:lə]

(Entnommen aus Petrović 2001: 109f)

Nach der Art des Hindernisses teilt Petrović (2001: 109f) die Konsonanten folgendermaßen auf;

- a) **Explosiv (Verschlusslaute/Okklusivlaute):** An der Artikulationsstelle erfolgt ein Verschluss bzw. der weiche Gaumen schließt den Durchgang vom Rachen zur Nasenhöhle ab, durch den der Luftstrom für eine kurze Zeit geblockt wird. Bei der Lösung des Verschlusses entsteht ein Sprengeräusch. Bei den Konsonanten [b] und [p] bilden die Lippen einen Verschluss, bei [d] und [t] die Zungenspitze an den oberen Schneidezähnen und bei

[g] und [k] der gegen den weichen Gaumen gehobene mittlere oder hintere Zungenrücken. Der Verschluss bei den Konsonanten [p, t, k] ist dementsprechend etwas fester als bei den Konsonanten [b, d, g] (Petrović 2001: 109f).

- b) Frikativ (Reibelaute/Engelaute):** Wenn die Artikulationsorgane einen Verschluss oder eine Enge bilden, wird der Luftstrom durch diese Engstelle gepresst, was ein Reibgeräusch verursacht: so [zo:], was [vas], ach [ax] (Petrović 2001: 110)
- c) Nasal:** Die Nasallaute entstehen, wenn der Nasenraum als Resonator benutzt wird bzw. wenn ein oraler Verschluss gebildet und der weiche Gaumen gesenkt wird, dann kann der Luftstrom ungehindert in den Nasenraum einströmen: nach [nax], Mut[mu:t] (ebd.).
- d) Vibranten (Schwinglaute/Zitterlaute):** In der deutschen Sprache bestehen zwei sprachlich gleichwertige R-Laute: das Zungenspitzen [r], bei dem die Zungenspitze mehrmals gegen die Alveolen, und das Zäpfchen [R], bei dem die Zungenspitze gegen den Zungenrücken schlägt. Bei der Bildung der Vibranten kommt es zu einem Flattern der artikulatorischen Organe (ebd.).
- e) Lateral (Seitenlaute):** der Konsonant entsteht dadurch, dass im Mundraum eine Engbildung gebildet wird, sodass der Luftstrom an einer oder beiden Stellen entweichen kann. In der deutschen Sprache gibt es nur [l] (ebd.).

Nach der Stimmhaftigkeit teilt Petrović (2001: 110) die Konsonanten folgendermaßen auf;

- a) stimmhaft:** Bei den stimmhaften Lauten ist die Zunge gespannt und die Stimmbänder vibrieren, wodurch ein hörbarer Ton erzeugt wird.

- b) stimmlos:** Bei diesen Lauten liegen die Stimmlippen weit auseinander, die Zunge ist gespannt und die Stimmbänder vibrieren dabei nicht.

(Petrović 2001: 109f)

2.3.2. Phonologie

Neben der Phonetik, die die materielle Seite der Sprachlaute untersucht, beschäftigt sich die Phonologie mit der kommunikativen Funktion der Sprachlaute und untersucht ihre gegenseitigen Beziehungen und Funktionen im Lautsystem (Petrović 2001: 114). Die kommunikative Funktion der Sprachlaute gibt sich in ihrer Eigenschaft wieder, sodass sie in einer bestimmten Umgebung zu anderen Lauten, die in derselben Umgebung vorkommen können, in Gegensatz stehen. Das ermöglicht, die Bedeutung eines Wortes von der Bedeutung eines anderen zu unterscheiden. *„Sprachlaute, die zueinander in Opposition stehen, weisen zumindest ein Merkmal auf, durch das sie sich voneinander unterscheiden“* (ebd.). Ausschlaggebend sind dabei die Begriffe Phon, Phonem und Allophon. *„Ein Phon wird als ein Laut bezeichnet, der durch die Segmentierung gewonnen, aber phonologisch noch nicht strukturiert ist“* (Petrović 2001: 117). Ein *Phonem* ist die kleinste bedeutungsunterscheidende sprachliche Einheit, die üblicherweise in Schrägstriche // gesetzt wird (Petrović 2001: 114). Die Phoneme sind Teile des Sprachsystems und ihre Ausführung beim Sprechen erfolgt in Form von Varianten, die man als *Allophone* bezeichnet (Petrović 2001: 116). *„Die Artikulation der Allophone hängt von dem umgebenden Lauten ab und unterscheidet sich von Sprecher zu Sprecher“*(ebd.). Diese realisierten Abweichungen zwischen den einzelnen Allophonen sind meistens sehr gering und können mit Hilfe von speziellen Messgeräten festgestellt werden. Das Zäpfchen-R und das Zungenspitzen-r werden als „freie Varianten“ eines Phonems bezeichnet (Petrović 2001: 117). Obwohl die Unterschiede in Bezug auf die Art der Artikulation und den Artikulationsort sich deutlich voneinander unterscheiden, hängt ihre Artikulierung nicht von der Gegend ab. Demzufolge ist es sprachlich

gleichwertig, ob der Sprecher das Wort *rot* [ro:t] oder [Ro:t] ausspricht. Neben den „freien Varianten“ unterscheiden wir eine kombinatorische Variante, zu welcher Ich- und Achlaute gehören, da ihre Ausführung von der Position im Syntagma abhängig ist (Petrović 2001: 114ff).

2.3.3. *Lautschrift*

Eine Lautschrift wird gebraucht, um eine anschauliche Beschreibung der Laute einer Sprache wiederzugeben. Man kann zwei Arten von Lautschriften unterscheiden: Die „enge“ bzw. phonetische Transkription, die die jeweiligen Allophone darzustellen versucht, und die „weite“ bzw. phonologische Transkription, die nur die Phoneme darstellt. Die phonetische Transkription unterscheidet durch eckige Klammern (z.B. [m]) und die phonologische durch Schrägstriche (z.B. /m/) (Kästner 1981: 21). Das bekannteste Lautschriftsystem ist das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) von der International Phonetic Association, das 1886 in Paris gegründet wurde, um ein einheitliches Lautsystem für alle bekannten Sprachen zu entwickeln, in dem jedem Laut ein grafisches Zeichen zugeordnet wurde (IPA 2012). Auch in dieser Arbeit wird mit dem IPA-Lautschriftsystem gearbeitet, in dem die eckige Klammer für phonetische und Schrägstriche für phonologische Transkriptionen steht.

2.4. Phonetik und Phonologie des Kroatischen im Vergleich zum Deutschen

2.4.1. *Silbenstrukturen*

„Eine Silbe ist die kleinste Lautgruppe im natürlichen Sprechfluss bzw. eine Einheit aus einem oder mehreren aufeinanderfolgenden Lauten. Die Silbe stellt keine semantische, sondern eine artikulatorische Einheit dar“ (Tošović 1949: 393). Im Kroatischen ist der Träger der Silbe ein Vokal (ru – ka, Hand), ein Silben bildender Vokal - ɾ, ɱ, ʎ und ŋ. Das Silben bildende ɾ kann im Wortanlaut

(ryati se – ringen), in der Mitte des Wortes zwischen zwei Konsonanten (přst-Finger) und am Ende der Wörter nach dem Konsonanten stehen (žànr - Genre). Das Silben bildende ṃ entsteht in der Interjektion und das Silben bildende ḷ und ŋ kommen in Entlehnungen der Wörter fremder Herkunft: und zwar in der Mitte von Wörtern zwischen zwei Konsonanten (ansàmbł – Ensemble) und zuletzt im Wortauslaut nach dem Vokal, vor (bicikḷ - Fahrrad). (Tošović 1949: 393).

Im Kroatischen hat ein Wort so viele Silben, wie es Vokale und Silben bildende Konsonanten besitzt: eine (ti – du), zwei (o-sam – acht), drei (za-ra-da, Lohn) usw. Dementsprechend kann eine Silbe aus einem Laut oder mehreren Lauten bestehen: (o-bu-ka – Ausbildung), wobei einer der Laute ein Vokal oder ein Silben bildender Konsonant (r) sein muss. Des Weiteren werden nach dem letzten Laut offene (ma-ma, Mutter) und geschlossene Silben (ot-por,-Widerstand) unterschieden. Die Unterteilung der Wörter nach Silben wurde in der Rechtschreibung festgelegt. Nach der Rechtschreibung kann im Kroatischen ein Vokal nie alleine in einer Zeile stehen (Tošović 1949: 393f).

2.4.2. Laut- Buchstaben- Beziehung

Die Auseinandersetzung mit der Phonem-Graphem-Beziehung zeigt das Verhältnis der Aussprache zu der Schrift in Bezug auf die kroatische Rechtschreibung. Die kroatische Sprache verfügt über 30 Laute und jedem Laut entspricht nur ein Buchstabe. Darunter werden drei Diagraphen, die als eine feste Buchstabenkombination zu verstehen sind, gezählt: lj, nj und dž, sowie mehrere Buchstaben, die mit einem Zeichen versehen sind: č, ć, đ, š und ž (Durbaba 2010: 688). Die Redewendung „Schreib so, wie du sprichst“ existiert im Kroatischen wirklich, da die Orthografie im Kroatischen wesentlich phonetischer ist. Erwähnenswert ist, dass in beiden Sprachen die lateinische Schriftart verwendet wird. Da das Kroatische keine Doppelschreibung, außer in manchen Zusammensetzungen (najjaci- der Stärkste, plavooki- der Blauäugige) kennt, wobei in solchen Situationen beide Laute ausgesprochen werden, ist es

in der deutschen Sprache anders. Die Phonem-Graphem-Beziehung ist im Deutschen sehr komplex d.h., dass die deutschen Laute durch verschiedenen Zeichen abgebildet werden (Hirschfeld 2010: 194). Dem Vokal [i:] und dem Diphthong [ai] können vier bzw. fünf unterschiedliche Schreibweisen zugeteilt werden:

<i>	(Kino)	<ei>	(Wien)
<ie>	(sieben)	<ai>	(Mai)
<ih>	(ihr)	<ey>	(Meyer)
<ieh>	(Beziehung)	<ay>	(Bayern)
<y>	(Schwyz)		

Nicht nur für die Vokale, sondern auch für die Konsonanten kann man bis zu fünf verschiedene Schreibweisen aufzählen:

<t>	(Tür)	<tt>	(bitte)	<-d>	(Hund)
<th>	(Theorie)	<dt>	(Stadt)		

(Dieling/Hirschfeld 2004: 18; Krech 2009: 27f)

2.4.3. Segmentalia

2.4.3.1. Das Vokalsystem im Kroatischen und Deutschen

Das Vokalsystem im Kroatischen

Das Vokalsystem des Kroatischen weist insgesamt sechs Vokalphoneme auf. Von den sechs Vokalphonemen sind fünf die Monophthonge [a], [e], [i], [o], [u], sowie das vokalische Silben bildende *r̩*, die in betonten und nicht betonten Silben klar ausgesprochen werden (Tošović 1949: 125). Obwohl die kroatische Sprache keine kurzen Monophthonge aufweist, wird die Vokalquantität zur Bildung phonologischer Oppositionen ausgenutzt, indem sie mit dem

steigenden oder fallenden Akzent verknüpft wird. Die Vokalquantität erscheint in der kroatischen Sprache auch außerhalb der betonten Silben (Škarić 1991: 137).

prednji (vorn)	srednji (zentral)	stražnji (hinten)	
i		u	visoki(hoch)
e	ə	o	srednji (mittel)
	a		niski (tief)

Abbild 1: Vokale im Kroatischen (Entnommen aus Škarić 1991: 137)

Unterteilung der Vokale

Zur Darstellung der Vokale wird im Kroatischen das Vokaltrapez verwendet (siehe Abbild 1). Dieses Vokaltrapez besteht aus einer vertikalen und einer horizontalen Ebene der Vokalartikulation. Nach der horizontalen Zungenlage wird zwischen den vorderen, zentralen und den hinteren Vokalen unterschieden. Die vorderen Vokale sind [i] und [e]. Bei ihrer Aussprache verschiebt sich die Zunge zum vorderen (harten) Gaumen. Der zentrale Vokal ist [a], und die hinteren Vokale sind [o] und [u], wobei sich bei der Aussprache dieser Vokale die Zunge nach hinten, zu dem weichen Gaumen, verschiebt (Tošović 1949: 126).

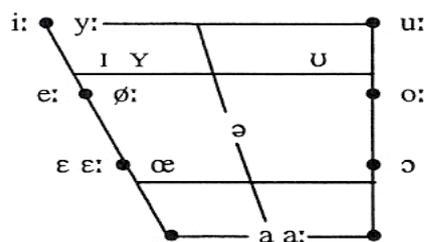
Nach der vertikalen Zungenlage unterscheiden wir im Kroatischen hohe, mittlere und tiefe Vokale. Vokale der hohen Zungenlage sind [i] und [u]. Für die beiden Vokale kann man sagen, dass sie am meisten geschlossen sind, da sich die Zunge bei deren Aussprache auf der höchsten Lage befindet, sodass der Abstand zwischen der Zunge und dem Gaumen am kleinsten ist. Die mittleren Vokale sind [e] und [o]. Diese beiden Vokale sind ein bisschen offener, da der Abstand zwischen der Zunge und dem Gaumen bei deren Aussprache etwas größer ist. Der tiefe Vokal ist [a], der im Unterschied zu den anderen Vokalen

am meisten geöffnet ist, da der Abstand zwischen der Zunge und dem Gaumen bei dessen Aussprache am größten ist (Tošović 1949: 126).

Nach der Stellung der Lippen unterscheiden wir die labilisierten Vokale [o] und [u], bei denen die Lippen eine bisschen geöffnet und gerundet sind und die Öffnung sehr eng ist, und die nicht labilisierten Vokale [a], [e] und [i] (Tošović 1949: 126).

Das Vokalsystem im Deutschen

Die Vokale entstehen durch die Veränderung der Lippenrundung, des Kieferwinkels und der Zungenlage. Mithilfe des Vokalvierecks werden die Vokale im Deutschen beschrieben (Petrović 2010: 107).



Abbild 2: Vokale im Deutschen (Entnommen aus Dieling/Hirschfeld 2004: 12)

Das deutsche Vokalsystem verfügt über 16 Vokalphoneme, die durch einen wechselseitigen Austausch neue Bedeutungen ergeben. Nach Hirschfeld (2010: 191) unterscheiden sich die Vokale nach folgenden distinktiven Merkmalen:

- nach der Quantität: kurz – lang,
- nach der Qualität: ungespannt (offen) – gespannt (geschlossen),
- nach dem Grad der Zungenhebung: hoch – mittelhoch – flach,
- nach der Richtung der Zungenhebung: vorn – zentral – hinten
- und nach der Lippenrundung: gerundet – ungerundet

Quantität + Hebungsgrad	Artikulationsstelle (Richtung der Zungenhebung)		
	vorn	zentral	hinten
kurz+ ungespannt	I (Mitte)	Y (Füller)	ʊ (Rum) hoch
lang+gespannt	i: (Miete)	y: (Fühler)	u: (Ruhm)
kurz+ungespannt	ɛ (Bett)	œ (Hölle)	ɔ (Ofen)
lang+gespannt	e: (sehen)	ø: (Höhle)	o: (offen)
lang+ungespannt	ɛ: (säen)		mittel- hoch
reduziert		ə (ehe) (ɐ) (er, eher)	
kurz		a (Stadt)	flach
lang		a: (Staat)	
Lippenrundung	ungerundet	gerundet(ungerundet)	(gerundet)

Tabelle 1: Das Vokalsystem im Deutschen (Entnommen aus Hirschfeld 2010: 192)

Die zentralen Vokale werden nach den Merkmalen in der Tabelle als „ungerundet“ und die hinteren als „gerundet“ angegeben. Diese Merkmale sind zwar vorhanden, aber werden nicht distinktiv erläutert. Dabei unterscheiden sich nur die vorderen Vokale phonologisch durch das Merkmal „gerundet“. Der zentrale „ungerundete“ und reduzierte Vokal [ɐ] steht ebenso in Klammern, weil es kein Vokalphonem ist, sondern ein Allophon des Konsonanten [ʁ] bzw. das vokalisierte R und die reduzierten Vokale kommen nur in unbetonter Position vor (Hirschfeld 2010: 192).

Die deutschen Vokale kennzeichnen sich nach der Quantität durch das Merkmal „kurz“ und „lang“ d.h., sie werden entweder kurz oder lang ausgesprochen. Die kurzen Vokale werden laut Hirschfeld (2010: 192) im Deutschen „mit weniger Spannung, einer größeren Mundöffnung und geringer Zungenhebung gebildet“ und werden deswegen nach den distinktiven Merkmalen als „gespannt“ bezeichnet. Im Wort *damit* wird der Vokal [a:] lang ausgesprochen, falls die erste Silbe akzentuiert wird. Wenn der Akzent jedoch auf die zweite Silbe verlegt wird, wird der Vokal [a] kurz ausgesprochen. Das

deutsche Vokalsystem weist nicht eine Eigenschaft auf: Neben dem langen gespannten [e:] und dem kurzen ungespannten [ɛ], kommt noch das lange ungespannte [ɛ:] vor. Eine weitere Besonderheit sind die Diphthonge oder einsilbige Vokalverbindungen [aɐ̯], [aɔ̯] und [ɔø̯] (Hirschfeld 2010: 192).

2.4.3.2. Phonemische Interferenz im Bereich der Vokale

Der Vergleich der Vokalphoneme des Deutschen und des Kroatischen ist wichtig, um festzustellen, welche Vokalphoneme sowohl im Deutschen als auch im Kroatischen existieren und welche kroatischen Vokalphoneme im Deutschen nicht vertreten sind. Im Gegensatz zum Vokalviereck, das man im Deutschen zur Darstellung der Vokale verwendet, verwendet man im Kroatischen das sogenannte Vokaldreieck. Die Unterschiede zwischen den Vokalen im Deutschen und Kroatischen kann man auch im Bereich ihrer Bildung bzw. Entstehung finden. Im Kroatischen gibt es eine horizontale und eine vertikale Ebene der Vokalartikulation. Auf der ersten Ebene unterscheiden wir nach der vertikalen Ebene (Zungenlage): die Vokale der hohen [i] und [u], der mittleren [e] und [o] und der tiefen Zungenlage [a] (Škarić 1991: 137). Hier gibt es enorme Unterschiede, denn das Deutsche weist nach Hirschfeld (2010: 191) insgesamt fünf Merkmale in diesem Bereich auf (hoch, halbhoch, mittel, mitteltief und tief), wobei es im Kroatischen nur drei gibt. Wenn man die beiden Sprachen vergleicht, erkennt man, dass das Deutsche über noch ein zusätzliches Merkmal verfügt: Unterteilung der Vokale nach der Spannheit der Organe (gespannt- ungespannt), welches im Kroatischen nicht vertreten wird (Hirschfeld 2010: 191). In allen anderen Bereichen, z.B. nach der Einstellung der Lippen, gibt es keine Unterschiede.

Auf den ersten Blick ist es ersichtlich, dass das deutsche Vokalsystem umfangreicher ist und dass sich fast keiner der kroatischen Vokale mit dem des Deutschen abdeckt. Sowohl in der kroatischen als auch in der deutschen Sprache treten zwar die Vokale [a], [e], [i], [o] und [u] auf, jedoch kommen sie in

der deutschen Sprache auch als Vokalpaare [i:], [ɪ]; [e:], [ɛ]; [ɑ:], [a]; [o:], [ɔ]; [u:] i [ʊ] vor. Neben diesen Vokalen existieren im Deutschen die Labialvokale [y:], [ʏ], [ø:], [œ], die nicht so oft in anderen Fremdsprachen in Erscheinung treten und dem Lernenden Probleme bei der richtigen Aussprache verursachen. Außer diesen Vokalen sind noch Vokale, die keine Vokalpaare haben [ɛ:], [ə] und die Diphthonge [ae̯], [aɔ̯], [ɔø̯], zu nennen (Hirschfeld 2010: 192). Die deutschen Vokale werden nach artikulatorischen Merkmalen d.h., nach der Stelle, an der sie gebildet werden, folgendermaßen eingeteilt (Adamcová 2001: 55):

- vordere Vokale [i], [e], [ö], [ü] und hintere Vokale [a], [o], [u]
- hohe [i], [ü], [u], mittlere [e], [ö], [o] und tiefe [a] Vokale
- lange gespannte [e:], [i:], [o:], [u:], [y:], [a:], [ø:], kurze ungespannte [e], [i], [o], [u], [ü], [ö], [a] und ein langer ungespannter [ɛ:] Vokal
- sowie die gerundeten [a], [o], [ü], [ö] und nicht gerundeten Vokale [i], [e].

Wenn wir den Artikulationsort berücksichtigen, dann ist deutlich festzustellen, welche Schwierigkeiten die kroatischen Lerner bei der richtigen Aussprache des Deutschen haben (Dominković 2012: 21fff):

[i:]

Der Laut **[i:]** im Deutschen wird deutlich länger, gespannter und geschlossener ausgesprochen als im Kroatischen. Das Ziel ist es, eine größere Spannung und die Länge der Dauer zu verschaffen. Das könnte man erreichen, indem man ihn in Wörtern einsetzt, wo er hinter den hohen Reibelauten steht (Dominković 2012: 21).

[ɪ]

Diesen kurzen [ɪ] Vokal könnte man mit dem kroatischen [i] Vokal ersetzen. Da die deutsche Sprache von der Tonhöhe um eine Oktave niedriger als die

kroatische Sprache ist, ist es notwendig ihn dort einzusetzen, wo die Unterstimme niedriger ist (ebd.).

[e:]

Das deutsche lange, geschlossene und gespannte [e:] ist deutlich geschlossener als das kroatische. Es ähnelt dem kroatischen [i] Vokal. Für die richtige Aussprache wäre es notwendig, ihn mit hohen und gespannten Vokalen zu umkreisen (ebd.).

[ɛ]

Der kurze, ungespannte und offene [ɛ] Laut im Deutschen wird kürzer als das kroatische [e] ausgesprochen und dieser ähnelt, nach allen anderen Kriterien, dem des Kroatischen am meisten. In der Kommunikation ist die Aussprache dieses Vokals minimal (ebd.).

[ɛ:]

Das lange, gespannte und offene [ɛ:] ist deutlich offener als das kroatische [e] und als das deutsche lange, gespannte und geschlossene [e:]. Da dieser Vokal den Lernenden Schwierigkeiten bei der Aussprache verursacht und sich kaum von den oben erwähnten Vokalen unterscheidet, da er auch von den Muttersprachlern wie das lange, gespannte und geschlossene [e:] ausgesprochen wird, wird es auch ausreichen, wenn die Lernenden zumindest diesen übernehmen bzw. richtig aussprechen können (Dieling/Hirschfeld 2000: 127).

[a:] und [a]

Der Vokal [a] ist ein Laut der mittleren Reihe, tiefer Zungenlage und ungerundet. Wenn das kroatische Vokalphonem [a] in einer betonten Silbe mit einem lang-steigenden oder lang-fallenden Akzent oder einer unbetonten langen Silbe vorkommt, wird es im Deutschen durch das lange offene-ungespannte [a:] ersetzt. Doch wenn das Vokalphonem [a] im Kroatischen mit einem kurz-steigenden oder kurz-fallenden Akzent erscheint, wird es im

Deutschen durch das kurze – zentrale – flache- (ungerundete) [a] ersetzt. Der Unterschied besteht nur in der Länge des Vokals (Dominković 2012: 22).

[o:]

Das lange, gespannte und geschlossene [o:] im Deutschen ist geschlossener und nach der Tonalität niedriger als das Kroatische (ebd.).

[ɔ]

Das kurze, gespannte und offene [ɔ] im Deutschen bereitet dem kroatischen Lerner keine Schwierigkeiten bei der Aussprache. Da dieser Vokal ein bisschen offener und nach der Tonalität höher als der kroatische Vokal [o] ist, ist es notwendig ihn dort einzusetzen, wo die Intonation fällt bzw. hinter den okklusiven (ebd.).

[u:]

Das kroatische Vokalsystem kennt nur das kurze [u] und die Lerner müssen dementsprechend lernen, es länger auszusprechen. Wenn man den kroatischen kurzen Vokal [u] wie das deutsche lange, gespannte und geschlossene [u:] aussprechen will, soll es hinter den Frikativen stehen (ebd.).

[ʊ]

Wenn man den deutschen kurzen, ungespannten und offenen Vokal [ʊ] richtig aussprechen will, ist es notwendig ihn hinter den okklusiven oder am Ende des Satzes, dort wo die Intonation fällt, einzusetzen (ebd.).

[Y] und [y:]

Den vorderen labilisierten Vokal [y:] im Deutschen ersetzen die Kroaten wegen der Artikulationsart durch den Vokal [i]. Dabei ist es notwendig die Tonhöhe und Gespanntheit zu reduzieren, und das wird durch die fallende Intonation und mithilfe der labilisierten Vokale erreicht (Dominković 2012: 23).

[ø:] i [œ]

Wie oben schon erwähnt, werden auch diese Vokale im Kroatischen durch den Vokal [e] ersetzt. Da es unser Ziel ist, die niedrigen Elemente dieser Vokale hervorzuheben, müssen entsprechende Übungen entwickelt werden, die dem Lernenden beim Unterscheiden zwischen dem langen, gespannten, geschlossenen [ø:] und dem kurzen, ungespannten, offenen [œ] helfen (ebd.).

[aɛ̃], [aɔ̃] und [ɔ̃]

Da das Kroatische keine Diphthonge kennt, könnte es passieren, dass die kroatischen Lernenden diese trennen bzw. als zwei Vokale aussprechen. Da man diese durch entsprechende Hörübungen lernt, kann vorkommen, dass die Lerner die Vokale [aɪ], [ɔɪ] anstatt mit einem kurzen [ɪ] es mit [j] aussprechen (ebd.)

2.4.4. Konsonanten

2.4.4.1. Konsonanten in der kroatischen und deutschen Sprache

Konsonanten in der kroatischen Sprache

Das Konsonanteninventar der kroatischen Sprache besteht aus 26 Konsonanten, die in der folgenden Tabelle dargestellt werden:

Nach der Artikulationsart / Nach dem Artikulationsort		Konsonanten															
		Stimmhafte		Stimmlose Konsonanten													
				frikativ			Affrikata				Explosiv						
Bilabial			m													p	b
Labiodental		v				f											
Dental			n				s	z	c	ʒ						t	d
Alveolar				l	R												
	Palatal	j	n'	ɲ			š	ž							ć	č	
	Postalveolar						š	ž			č	č					
Velar			ŋ			x	h	y								k	g

Tabelle 2: Konsonanten und ihre artikulatorischen Eigenschaften

(übernommen aus Barić 1995: 52)

Im Kroatischen, wie im Deutschen wird nach der *Stimmhaftigkeit* zwischen den stimmhaften und stimmlosen Konsonanten unterschieden. Die Stimmtongkorelation setzt sich aus folgenden Paaren zusammen: b-p, d-t, g-k, ž-s, ʒ-ʃ, ʒ-tɕ, ʒ-ʧ. Ausschließlich stimmhaft sind die Nasale m, n, n' und die Liquide r, l, l', und stimmlos sind x und ts (Tošović 1949: 203).

stimmhaft	b	d	g	z	ž	ʒ	ʒ̣	m	N	ń	r	l	í	-	ǰ	v		
Stimmlos	p	t	k	s	ʦ	ʃ	ʧ							ts			f	X

Tabelle 3: stimmhafte und stimmlose Konsonanten im Kroatischen

(übernommen aus Tošović 1949: 203)

Die stimmhaften Konsonanten im Kroatischen bleiben im Auslaut erhalten, da es an der Auslautverhärtung fehlt. Nach Tošović (1949: 203) wird die Klassifizierung der Konsonanten nach dem Artikulationsort folgendermaßen erläutert:

- Lippenlaute (Bilabiale *p, b, m* und Labiodentale *f, v*)
- Dentale (*d, t, ʦ, z, s*)
- Alveolare (*n, l, r*)
- Vordergaumenlaute (*ž, ʧ, ʒ, ʃ, ʒ̣, ʦ̣, ń, í, ǰ*) und die
- Hintergaumenlaute (*k, g, x*)

Nach der Artikulationsart werden nach Tošović (1949: 203-336) folgende Konsonanten unterschieden:

- Explosive - *p, b, d, t, g, k*
- Affrikaten - *ʦ, ž, ʧ, ʒ̣, ʦ̣*
- Frikative - *f, z, s, ʒ, ʃ, x*
- Nasale - *m, n, ń*
- Laterale - *l, í*
- Schwinglaute - *r*
- Halbvokale – *v, ǰ*

Tošović (1949: 203) unterscheidet noch zwei weitere Konsonantengruppen. Die erste Gruppe umfasst die Liquide, die einen fließenden Charakter der Artikulation aufweisen und Zischlaute, bei denen die Artikulation durch ein hörbares Pfeifen oder Zischen gekennzeichnet ist. Die explosiven Konsonanten

b und **p** unterscheiden sich voneinander dadurch, dass der Erste Konsonant (b) stimmhaft und der zweite Konsonant (p) stimmlos ist. Die beiden Laute differenzieren semantisch zahlreiche Wörter und das im Anlaut; *biti – piti* (*seintrinken*), *bol – pol* (*Schmerz – Geschlecht*), in der Wortmitte eines Wortes; *oba – opa* (*beide – Interj. beim Sprung*), *nabor – napor* (*Falte – Anstrengung*), im Auslaut; *slab – slap* (*schwach – Wasserfall*), im Anlaut und Auslaut; *bob – pop* (*Futterbohne – Pfarrer*) und im Anlaut und in der Mitte; *baba – papa* (*Großmutter – Papst*) (ebd.).

Auch bei den explosiven Konsonanten **t** und **d** können semantische Differenzierungen auftreten, wie z.B. im Anlaut; *da- ta* (*ja – diese*), in der Wortmitte; *kada- kata* (*wann – weiblicher Vorname*), im Auslaut; *led – let* (*Eis – Flug*) und im Anlaut und in der Mitte; *dada – tata* (*Mutter, Schwester, Verwandte – Vati*) (Tošović 1949: 203).

Bei den Konsonanten **g** und **k** können in vielen Fällen Differenzierungen auftreten. Diese Differenzierungen sind besonders im Anlaut; *golo – kolo* (*nackt – Rad, runde*), in der Wortmitte; *tuga – tuka* (*Trauer – Dummkopf*) und im Auslaut; *strug – struk* (*Drehbank – Taille*) ersichtlich (ebd.).

Die Konsonanten **z** und **s** treten als Minimalpaare auf und das im Anlaut; *zima – sima* (*Winter – männlicher Eigenname*), in der Wortmitte; *vaza – vasa* (*Vase – männlicher Eigenname*), im Auslaut; *bez – bes* (*ohne – Wut*) (ebd.).

Der stimmhafte Konsonant **ʒ** und der stimmlose Konsonant **ʃ** haben eine ähnliche Artikulation, wie die Konsonanten **z** und **s**. Genau bei diesen Konsonanten ist der mittlere und hintere Rand der Zunge leicht angehoben, sodass der Luftstrom einen schmalen Durchlass hat. Bei diesen beiden Konsonanten können zahlreiche Differenzierungen auftreten, und das zwar im Anlaut; *župa – šupa* (*Pfarrre – Schuppen*), in der Wortmitte; *jaža – jaša* (*Igelkopf (Pflanze) – Eigenname*), im Anlaut und in der Wortmitte; *žuža – šuša* (*Nachname – unbedeutender Mensch*) und im Anlaut und Auslaut; *žiž – šiš*.

Die Laute **ts** und **ʃ** differenzieren semantisch einige Wörter, wie z.B. die Wörter **šaka** – **caka** (*Faust* – *Sache*), aber sie kommen auch in den Vornamen vor, wie **Jaša** – **Jaca** (Tošović 1949: 203-211).

Die Affrikaten **tʃ** und **ts** zählen zu den verschmolzenen Lauten, die aus einem explosiven t und einem frikativen Element bestehen. Der Affrikate **ts** entstand durch die Jotierung vom Laut **t** (ǰ aus d und g) und **tʃ** durch die Palatalisierung. Im Bezug auf die Artikulationsart sind diese Konsonanten gleich, jedoch liegt der Unterschied beim Artikulationsort vor. Bei der Artikulation des Konsonanten **tʃ** ist die Zungenspitze angehoben und berührt das Palatum, wobei die Lippen nach vorne gewölbt und gerundet sind. Bei **ts** wird die Zunge mehr nach vorne geschoben, bis die Zungenspitze die unteren Zähne berührt. Bei der Artikulation dieses Konsonanten befindet sich die Zungenspitze hinter den unteren Schneidezähnen und die Lippen sind nicht gerundet, sondern nur ein bisschen gedehnt. Der Unterschied zwischen diesen beiden Konsonanten ist deutlich ersichtlich bei der Größe des Resonators im vordern Teil des Mundes. Diese beiden Konsonanten kommen auch in Minimalpaaren, wie z.B. **ćar** – **čar** (*Gewinn* – *Faszination*) vor (Tošović 1949: 211ff).

Der Konsonant **dz** kommt meistens in der Interjektion **dzin`** der hohen Zischlaute vor. Obgleich dieser Konsonant als Phonem im Paar mit tʃ und ǰ vorkommt, stellt er kein Problem in der kroatischen Standardsprache dar (Tošović 1949: 219f).

Der Konsonant **r** ist nach Tošović (1949: 220f) ein Zungenspitzen- **r**, dem man eine konsonantische als auch vokalische Funktion zufügen kann. Als Konsonant tritt er in allen Positionen auf; im Anlaut (**rad** – *Arbeit*), in der Wortmitte (**Irena** – *Irene*) und im Auslaut (**govor** – *Rede*). Ein Doppeltes **r** kommt nur in Interjektionen (**brr**), Eigennamen, die man anders ausspricht (**Harry**), Firmennamen (**kompanija barr**) und Fremdwörtern und Entlehnungen (**Korruption**) vor. Wenn dem Konsonanten **r** eine vokalische Funktion zugeteilt wird, wird es als silbisches **r̩** bezeichnet. Das Silben bildendes **r̩** bildet mit allen Vokalen minimale Paare; (**bok** – *Seite*).

Die Konsonanten **l** und **l'** unterscheiden sich nach Tošović (1949: 227f) durch die Art der Artikulation. Beim Konsonanten **l** berührt die Zungenspitze die Alveole, aber nicht die oberen Zähne und das Zahnfleisch, wobei beim Konsonanten **l'** die Zunge den größten Teil der Alveolen berührt und somit eine breitere Schranke bildet. Die Zungenspitze stützt sich dabei auf die unteren Zähne. Durch diese beiden Konsonanten können zahlreiche phonematische Paare gebildet werden: im Anlaut (*liga-ljiga, Liga- schleimiger Mensch*), in der Mitte (*boli-bolji, es schmerzt-besser*), im Anlaut und in der Wortmitte (*lula-ljulja, Pfeife-Schaukel*) und im Auslaut (*mal-malj, klein-Stampfer*).

Die Nasale Konsonanten **n** und **n'** unterscheiden sich dadurch, dass beim Konsonanten **n'** die Zunge die unteren Zähne berührt und deutlich mehr angehoben ist als bei **n**. Beiden Konsonanten kann eine semantisch-differenzierende Rolle zugeteilt werden und das im Anlaut (*nega-njega, Pflege-ihn*), in der Wortmitte (*danu-danju, am Tag-tagsüber*), im Anlaut und in der Mitte des Wortes (*nona-njonja, Großmutter-träger Mann*) und im Auslaut (*čun-čunj, Kahn-Kegel*) (Tošović 1949: 231f).

Laut Tošović (1949: 233) sind die Konsonanten **ʒ'** (stimmhaft) und **ʒ** (stimmlos) für die nicht muttersprachlichen Personen die artikulatorisch schwierigsten Laute. Der Konsonant **ʒ** liegt in der Mitte, zwischen den Konsonanten **ʃ** und **ʒ**, wobei die Zungenspitze, die untere Zahnreihe und die Lippen berührt, etwas gespreizt ist. Die beiden Konsonanten werden gebildet, in dem die Mitte der Zunge an den oberen Alveolen zuerst den Mund sperrt, infolgedessen die Luft durchgepresst wird. Die Konsonanten **ʒ'** und **ʒ** differenzieren semantisch mehrere Wörter wie z.B. (*vođe-voće, Führer- Pl.Obst*).

Die Konsonanten **ʒ'** und **ʒ** können ebenfalls eine semantisch differenzierende Rolle besitzen, wie z.B. in *đon-Džon, Sohle- John*. Der Konsonant **ʒ** kommt meistens in türkischen Lehnwörtern und in Fremdwörtern vor: *amidža- Onkel, džamija- Moschee*. Und zuletzt kommt der Konsonant **f**, der in erster Hinsicht in Fremdwörtern vorkommt: *fonetika-Phonetik, frizer-Friseur* usw. (Tošović 1949: 235f).

Konsonanten in der deutschen Sprache

Das Deutsche besteht aus 21 Konsonantenphoneme, die laut Hirschfeld (2010: 193) nach folgenden Merkmalen klassifiziert werden können:

- Nach der Artikulationsstelle
- Nach der Artikulationsart: plosiv, frikativ, nasal, liquid
- Nach der Spannung: fortis-lenis-korrelation

Artikulationsart	Artikulationstelle					
	labial laryngal	alveolar	präpalatal	palatal	velar	
Plosiv fortis lenis	p (Oper) b (Ober)	t (Liter) d (Lieder)			k (Ecke) g (Egge)	
Frikativ fortis lenis	f (Feld) v (Welt)	s (reißen) z (reisen)	ʃ (Tasche) ʒ (Rage)	ç (Bücher) j (Jahr)	x (Buch) ʁ (Rose)	h (Herz)
Nasal	m (Mann)	n (Name)			ŋ (Ring)	
Liquid		l (Lied)				

Tabelle 4: Konsonanten im Deutschen (Entnommen aus Hirschfeld 2010: 193)

Um das Konsonanteninventar besser zu verstehen, wird in einem weiteren Verlauf die Tabelle der Konsonantenphoneme detailliert beschrieben.

Nach Hirschfeld (2010: 139) können die plosive und frikative Konsonantenphoneme sowohl *fortis* (stark- gespannt), als auch *lenis* (stark- ungespannt) sein. Da die Stimmhaftigkeit positionsabhängig ist, können die Lenis-Konsonanten dementsprechend stimmhaft und stimmlos sein. Des Weiteren wird zwischen einem Reibe-R [ʁ] und Zungenspitzen- oder Zäpfchen-R unterschieden, wobei für die richtige Aussprache eine Unterscheidung

zwischen dem konsonantischen und vokalisiertem R zu unterscheiden ist. Das vokalisierte R kommt in unbetonten Verbindungen; *er-*, *ver-*, *zer-*, *-er* und nach langen Vokalen; *Meer* vor. Das frikative R (Zäpfchen- oder Zungenspitzen R) kommt am Anfang eines Wortes oder einer Silbe; *Reise*, nach den Konsonanten und nach allen kurzen und langen a-Lauten; *Jahr* vor (ebd.).

Die Konsonanten /c/ und /x/ werden als zwei unterschiedliche Konsonantenphoneme dargestellt, obwohl sie Allophone eines Phonems sind und gleich geschrieben werden. Die Affrikaten bestehen, wie die Diphthonge, aus zwei Phonemen und kommen in der Tabelle überhaupt nicht vor (ebd.).

Die Vokale und Diphthonge werden oft mit dem Zeichen [ʔ] oder Glottisschlag eingesetzt, der Silben- bzw. Wortakzente signalisiert. Da er kein Konsonantenphonem ist, entfällt er ebenso in der Tabelle (Hirschfeld 2010: 194).

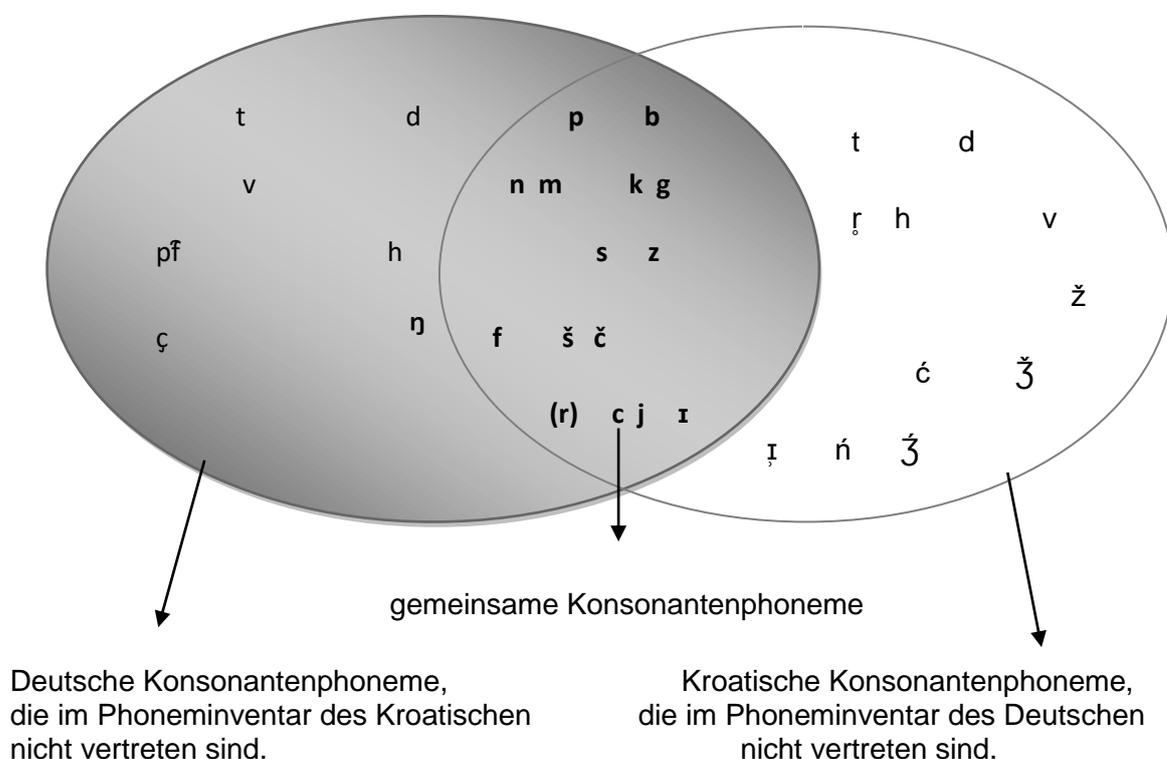
2.4.4.2. Vergleich der Konsonantenphoneme des Deutschen und Kroatischen

Es gibt keinen enormen Unterschied im Bereich der Konsonanten im Kroatischen und im Deutschen. Laut Marić (2006: 7) enthält die kroatische Schriftsprache insgesamt 36 Konsonantenlaute, von denen nur 26 Hauptallophone der Konsonantenphoneme sind. Die im Deutschen vorhandenen Konsonanten [q], [w], [y] und [x] sind im Kroatischen nicht vertreten. Im Kroatischen werden auch die Konsonanten nicht verdoppelt, wie es der Fall im Deutschen ist, z.B. das Wort „Tennis“ wird im Kroatischen „tenis“ (klein und ohne doppeltes „n“) geschrieben, aber genauso wie das Deutsche ausgesprochen (ebd.).

Das Kroatische ist aufgrund der palatalisierten alveolaren und palato-alveolaren Konsonanten [ɟ], [ć], [ń], [ǰ], [ǰ̣], [š] und [ž] und des Bestehens der stimmhaften Varianten der Affrikate [c], [č], und des Frikativs [š], nämlich [z], [ǰ] und [ǰ̣] reicher als das Deutsche (Marić 2006: 7).

Die Opposition lenis - fortis ist im Gegensatz zum Deutschen nicht so stark ausgeprägt. Eine wichtige Besonderheit ist das [r̥], das im Kroatischen anders als im Deutschen, nicht als rachen – R, sondern als rollendes Zungen – R ausgesprochen wird. Dieses [r̥] kann auch beispielsweise ein Silben bildendes [r̥] sein, wie z.B. im Wort *vrlo* (sehr) (Marić 2006: 7). Eine besondere Schwierigkeit stellt dies für Muttersprachler dar, weil im Deutschen eine solche Opposition keine vergleichbare Bedeutung besitzt (Tošović 1949: 355).

Wenn wir die Kononantenphoneme des Deutschen und Kroatischen vergleichen, ergibt sich nach Marić (2006: 7) folgendes Phoneminventar:



Abbild 3: Konsonantenphoneme im Deutschen und Kroatischen

(Übernommen aus Marić 2006: 7)

Der Vergleich der Konsonantenphoneme des Deutschen und des Kroatischen zeigt, dass es mehr gemeinsame Konsonantenphoneme gibt, als ausschließlich kroatische bzw. Konsonantenphoneme, die im Phoneminventar des Deutschen

nicht vertreten sind. In einem weiteren Verlauf werde ich mich auf die Konsonantenphoneme beziehen, die in der deutschen Sprache nicht vertreten sind und ich werde versuchen diese zu erläutern, wie sie von den deutschen Muttersprachlern ersetzt und ausgesprochen werden. Laut Marić (2006: 12) werden sie auf folgende Weise dargestellt:

Konsonant	Lautschrift	Beschreibung	Beispiel
c	/ts/	Stimmlos-Affrikata, wird im Deutschen als /ts/ bzw. /tz/ ausgesprochen.	Šećer „Zucker“
ć	/tɕ/	Stimmlos-Affrikata, die Zunge wird in den vorderen Mundbereich gedrückt. Klingt ähnlich wie das Deutsche <i>tch</i> .	Kuća „Haus“
č	/tʃ/	Stimmlos-Affrikate bei denen die Zunge an den Gaumen gedrückt wird. Klingt ähnlich wie das Deutsche <i>tsch</i>	Učiteljica „Lehrerin“
dž	/dʒ/	Stimmhaft- Affrikata, stimmhafte Entsprechung zu č	Džamija „Moschee“
đ	/dʒ̞/	Stimmhaft- Affrikata, wird als ein sehr weiches <i>d</i> realisiert	Đak „Schüler“
h	/x/	Stimmlos-velar-frikativ: hat eine schwache Friktion, ähnlich wie das Deutsche <i>ch</i> in <i>ach</i>	Himna „Hymne“
s	/s/	Stimmlos-alveolar-frikativ, klingt ähnlich wie das deutsche <i>ss</i> in „Kasse“	Subota „Samstag“
š	/ʃ/	Stimmlos-postalveolar-frikativ, klingt ähnlich wie das Deutsche <i>sch</i> in „Schule“	Šišmiš „Fledermaus“
v	/v/	Stimmhaft-labiodental-frikativ, ähnlich wie das Deutsche <i>w</i> in „Wind“	Voda „Wasser“
z	/z/	Stimmhaft-alveolar-frikativ, ähnlich wie das Deutsche <i>s</i> in „Rose“	Zemlja „Erde“
ž	/ʒ/	Stimmhaft-postalveolar-frikativ, ähnlich wie das Wort <i>Journal</i> im Deutschen	Životinja „Tier“

Tabelle 5: Konsonantenphoneme im Kroatischen (Entnommen aus Marić 2006: 12)

2.4.5. Suprasegmentalia

2.4.5.1. Koartikulation und Assimilation

In der kroatischen Sprache wird zwischen der progressiven und der regressiven Assimilation unterschieden (Težak/Babić 1992: 68). Als Kriterium für diese Unterteilung wird die Richtung der Assimilation (unabhängig davon, ob die erste oder die zweite Silbe betont ist) genannt. Die progressive Assimilation entsteht, wenn sich der zweite Laut unter dem Einfluss des Ersten ändert, wie z.B.

$k \rightarrow c$ unter dem Einfluss von i prorikati- \rightarrow proricati (voraussagen)

und die regressive Assimilation entsteht, wenn sich der erste Laut unter dem Einfluss des Zweiten stärkeren Lautes ändert, wie z.B. (ebd.)

$n \rightarrow m$ unter dem Einfluss von b zelenbać \rightarrow zelembać (grüne Eidechse)

Težak und Babić (1992: 68) verstehen unter Lautveränderung die Veränderung der Laute, in Fällen, wenn manche verloren gehen oder wenn zwischen den Lauten ein neuer Laut eingesetzt wird. Težak unterteilt diese Lautveränderungen in vokalische und konsonantische:

Die **vokalische Veränderung** ist ein Austausch von *ije*, *je* und *i*-. Težak und Babić (1992: 68) benennen diese Lautveränderung als eine Reduktion des *ije* – *je* – *e* – *i*. Dabei erwähnen sie vier Veränderungen auf diesem Gebiet:

- Verlängerung des Kurzen *je*
- Die Kürzung der Silbe die einen Diphthong enthält
- Konsonantisches – R
- andere Regeln

Das *unbeständige a* – Težak und Babić (1992: 54f) erwähnen, dass das *unbeständige a* eine geschichtlich bedingte Veränderung hat, die nach den bestimmten Regeln erläutert wird. Die Veränderungen geschehen in bestimmten Kasus, wie z.B.

a -> ∅ ∅ -> a	nokat -> nokta -> nokata („Nagel“)
∅ -> a	daska -> dasaka („Brett“)

Das *unbeständige e* – Težak und Babić (1992: 54f) erwähnen, dass sich diese Veränderung auf die Familiennamen im Kajkawischen und auf die landeskundlichen Begriffe, die ihre Form in der Alltagssprache beibehalten, bezieht wie z.B.

e -> ∅	Tuhelj -> Tuhelja
e -> ∅	Ivanec -> Ivanca

„Anknüpfung – Öffnungslaute, die am Ende eines Wortes hinzugefügt werden, aber dessen Bedeutung nicht ändern“ (Težak und Babić 1992: 56). Sie bezeichnen diese Anknüpfung als einen beweglichen Vokal, wie z.B. in

g -> ga	dobrog -> dobroga („gut“)
m -> mu	dobrom -> dobromu („gut“)
d -> da	kad -> kada („wann“)

Vokalisierung – unter Vokalisierung verstehen Težak und Babić (1992: 56) den „Ersatz des *l* durch das *o* am Ende einer Silbe“. Es werden folgende Beispiele genannt (ebd.).

l -> o	misililac -> mislioca („Denker“)
l -> o	čital -> čitao („gelesen“)

Die **konsonantische Veränderung** wird nach Težak und Babić (1992: 56f) in phonologische und morphologische unterteilt:

Palatalisierung ist nach Težak und Babić (1992: 56f) „eine morphologische Veränderung bei der, die velaren **k, g, h** vor dem **e** oder **i** durch die palatale **č, ž, und š** ersetzt werden“.

k -> č	junak – junače („Held“)
g -> ž	krug – kružić („Kreis – Kreischen“)
h -> š	suh – sušiti („trocken – trocknen“)

p -> b	top -topdžija -> tobdžija („Kanonier“)
t -> d	svat -svatba -> svadba („Hochzeit“)
k -> g	svaki dan -svakdanji-> svagdanji („jeden Tag“)
s -> z	s bogom -> zbogom („Aufwiedersehen“)
š -> ž	za dušu -zadušbina -> zadužbina („Stiftung“)
ć -> dž	svjedočiti -svjedočba->svjedodžba („Zeugnis“)

Die Gleichung der Konsonanten nach dem Artikulationsort – bei dieser Gleichung werden die Englaute z und s durch die Laute ž und š ersetzt (Težak/Babić 1992: 59)

z -> ž	paziti -> paznja -> pažnja („aufpassen“)
s -> š	misao -> mislju -> mišlju („Gedanken“)

Der Verlust der Verschlusslaute – manche Verschlusslaute gehen in bestimmten Gruppen verloren. Diese Veränderung wird nach Težak und Babić (1992: 60f) auch als Verlust der Konsonanten bezeichnet, die nach folgenden Kriterien geschieht:

zz -> z	bez – zakonje -> bezakonje („Gesetzlosigkeit“)
td -> dd -> d	pet – deset -> petdeset -> peddeset -> pedeset („fünfzig“)
dc -> c	sudac -> sudca -> suca („Richter“)
stl -> sl	rastao -> rast – la -> rasla („wachsen“)
ždn -> žn	nužda -> nužd – ni -> nužni („notwendig“)

In der kroatischen Sprache ist der Prozess der Assimilation deutlich ausgeweitet. Wenn wir die zwei Sprachen miteinander vergleichen, kommen wir zur Schlussfolgerung, dass sich die kroatischen und die deutschen Autoren auf diesem Gebiet einig sind. Beide unterscheiden die progressive und die

regressive Assimilation. Im Deutschen überwiegt vorwiegend die progressive Assimilation. Dies ist besonders ersichtlich bei der Endung <-en>, bei der sich nach der Elision des <e> der Nasal /n/ im Hinblick auf die Artikulationsstelle stark an den vorangehenden Konsonanten anpasst, dass nach labialen Plosiven als ein [m] und nach velaren als ein [ŋ] artikuliert wird (Dieling/Hirschfeld 2004: 10).

Die Assimilation nach der Artikulationsstelle wird nach Tošović (1949: 375ff) folgendermaßen erläutert:

Assimilation der Dentale z und s vor Palatalen. Wenn die Dentale **s** und **z** vor den Palatalen **n', l', tɕ, ʒ, j, ʒ, tʃ, ʒ** (außerhalb j) stehen, dann passt sich der erste Konsonant dem Zweiten an, sodass **s** zu **j** und **z** zu **ʒ** wird.

Die folgenden Beispiele zeigen, welche Konsonantenverbindungen zu dieser Assimilation führen (Tošović 1949: 375ff):

s + n' > šn'	nositi - nos-nj-a > nošnja (Tracht)
s + l' > šl'	doći – dos-lj-ak > došljak (Ankömmling)
s + tɕ > jtɕ	list – list-j-e > lišće > lišće (Blätter, Laub)
z + j > tʃj	iz-čup-a-ti > izčupati > iščupati (ausreißen)
z + ʒ > ʒʒ'	iz-đubr-i-ti > izđubriti > ižđubriti (ausmisten)
z + ʒ > ʒʒ'	iz-džikl-ja-ti > izdžikljati > iždžikljati (schnell wachsen)
z + l' > ʒl'	zaraz-ljiv-ost > zarazljivost > zaražljivost (Ansteckungsgrad)
z + n' > ʒn'	kazn-javati > kaznjavati > kažnjavati (bestrafen)

Des Weiteren gibt es auch einige Fälle, in denen keine Assimilation eintritt. Zu erwähnen wären hier: wenn nach einem Präfix auf **-z (-s)** die palatalen Konsonanten **l'** oder **n'** folgen (Tošović 1949: 375ff).

iz- + l' > izl'	iz-leč-enj-e > izlječenje (Heilung)
---------------------------	-------------------------------------

iz- + n´ > izn´ **iz-njuš-ka-ti > iznjuškati** (ausschnüffeln)

raz + l´ > razl´ **raz-ljut-i-ti > razljutiti > razljutiti (se)** (böse werden)

raz + n´ > razn´ **raz-než-i-ti > raznježiti > raznježiti (se)** (sanft werden)

Wenn auf das Präfix **s** der palatale Konsonant **l´** folgt: **s-ljub-i-ti > sljubiti > sljubiti (se)** (sich vereinigen) und wenn **s** oder **z** vor den palatalen Konsonanten **l´** oder **n´** steht, die durch die Jotierung entstanden sind: **u-sled > usljed > usljed** (in Folge) (Tošović 1949: 375fff).

*Assimilation der Bilabiale **b** und **p** vor dem Alveolar **n**.* Wenn der Alveolar **n** vor den Bilabialen **p** und **b** innerhalb eines Wortes steht, passt sich der Alveolar den Bilabialen an, wobei **n** zu **m** wird. Zu dieser Assimilation zählen laut Tošović (1949: 375fff) folgende Beispiele:

n + b > nb **stan-ben-i > stanbeni > stambeni** (Wohnungs-)

n + p > mb **crn-pur-ast > crnpurast > crmpurast** (dunkelhäutig)

*Die Assimilation der Velare **x** vor den Palatalen **ts** und **tj**.* Wenn der Velar **x** vor den Palatalen **ts** steht, passt sich der Velar dem Palatal an, wobei **x** zu **ʃ** wird.

x + ts tj > ʃts **dahtati: daht-jem > dahćem/ dašćem** (atmen)

orah: orah-čić > orašćić (Nüsslein)

(Entnommen aus Tošović 1949: 375fff)

2.4.5.2. Prosodie und Intonation

Prosodie

Die prosodischen Strukturen in der kroatischen Sprache werden in Anbetracht des Akzents folgendermaßen aufgeteilt; es wird zwischen den Wörtern, die einen eigenen Akzent tragen, d.h. die akzentuiert oder unabhängig sind z.B. *zemlja- Erde, zima- Winter* und Wörtern, die keine eigene Akzentuierung haben

ga, se, i, ne unterschieden. Bei der Aussprache verbinden sich die Wörter, die keine eigene Akzentuierung haben, mit den akzentuierten Wörtern und bilden somit gemeinsam eine akzentuierte Einheit (*na_noge* – auf die Beine, *za_oča* – für den Vater). Die phonetische Einheit, in Bezug auf die Aussprache, bilden somit nur die Einheiten, die eine betonte Silbe haben, wobei es mehrere unbetonte geben kann. Die phonetische Einheit kann somit einsilbig (*znâk* – Zeichen) und mehrsilbig (*na_vodi* – im Wasser, *sreo_sam_ga* – habe ihn getroffen) sein (Barić... [et al.] 1995: 66f).

In der kroatischen Sprache gibt es auch Wörter, die einen oder mehrere Akzente haben können, wobei der Erste der Hauptakzent bzw. dominant ist, z.B. Superlativa der Adjektiven (*najdalekovidniji* – der Weitsichtigste) und die Verbindungen mit dem Vokal \emptyset (*telefonservis* – Telefonservice) (Barić.. [et al.] 1995: 66f).

Intonation

Unter dem Begriff der Intonation versteht man eine Vereinigung unterschiedlicher artikulatorischer und prosodischer Elemente zu einer Einheit (Tošović 1949: 398). Mithilfe der Intonation können einzelne Sprachakte, je nachdem ob eine Bitte, Anordnung oder Frage formuliert wird, ausgedrückt werden d.h., sie hilft uns eine Botschaft oder Nachricht besser zu verstehen (Barić...[et al.] 1995: 74).

Beim Intonationsverlauf kann nach Barić (1995: 75) im Kroatischen zwischen drei Grundmuster unterschieden werden:

- die fallende Intonation (als ↓ notiert)
- die steigende Intonation (als ↑ notiert)
- und die gerade Intonation (als → notiert)

In einer syntaktischen Hinsicht wird nach Tošović (1949: 398) zwischen der Intonation eines Deklarativ-, Frage- und Exklamativsatzes unterschieden:

Die Satzintonation ist in einem Aussagesatz (Deklarativsatz) fallend, bei einer Frage steigt der Ton am Ende des Satzes und beim Exklamativsatz ist die Intonation sehr hoch, die dann zum Schuss abfällt. Dementsprechend kann man sagen, dass die Intonation in einem Aussagesatz fallend und in einem Frage- oder Ausrufsatz steigend ist (Tošović 1949: 398).

In einem Fragesatz; *vlak dolazi u utorak ujutro? – der Zug kommt am Dienstagmorgen?* Steigt die Tonhöhe am Ende des Satzes, oder sie bezieht sich nur auf das Wort, auf das sich die Frage bezieht. In diesem Beispiel steigt die Intonation zum Schluss, oder der Höhepunkt kann auch auf dem Wort *utorak- Dienstag* liegen, da man hier nach dem Tag, wann der Zug kommt, fragt. Zum Schluss des Satzes fällt die Intonation (Barić...[et al.] 1995: 75).

In einem Ausrufsatz ist die Intonation deutlich höher, die dann zum Schuss abfällt. Die Höhe des Tones liegt auf dem Wort, das den emotionalen Zustand ausdrückt (Barić...[et al.] 1995: 75).

Laut Tošović (1949: 399) kann die Intonation auch eine semantisch-differenzierende Funktion haben, bzw. es können dadurch einzelne Aussagen unterschieden werden: *Student piše. - Der Student schreibt* und *Student piše? – Schreibt der Student?*

In der Schriftsprache wird die Intonation nicht markiert, aber es besteht auch die Möglichkeit sie mit fett gedruckten Buchstaben zu markieren wie z.B.

- ***Ivan** mi je to rekao (a ne Marko ili Luka) – Ivan hat mit das gesagt (und nicht Marko oder Luka).*
- *Ivan mi je **to** rekao (a ne što drugo) – Ivan hat mir **das** gesagt (und nichts etwas anderes).*
- *Ivan mi je to **rekao** (a ne napisao) – Ivan hat mir das **gesagt** (und nicht geschrieben).*

(Übernommen aus Barić...[et al.] 1995: 75)

Daraus wird festgestellt, dass die Intonation mit dem Sinn jeder Nachricht verbunden ist (Barić...[et al.] 1995: 75).

Im Gegensatz zum Kroatischen enthalten die Melodieverläufe im Deutschen nach (Dieling/Hirschfeld 2004: 9; Krech 2009: 43f) wichtige syntaktische (und kommunikativ-pragmatische) Informationen:

- terminale (↓) Melodieverläufe deuten auf Abgeschlossenheit, meist bei Aufforderungen, Aussagen und Ergänzungsfragen,
- progrediente (→) Melodieverläufe deuten auf Unabgeschlossenheit, z.B. beim ersten Satz eines Satzgefüges oder bei Aufzählungen,
- interrogative (↑) Melodieverläufe kommen bei Entscheidungsfragen und Nachfragen vor.

2.4.5.3. Akzentuierung

Unter Akzentuierung wird „*die Hervorhebung eines Vokals verstanden*“ (Tošović 1949: 405). Es gibt zwei unterschiedliche Typen der Akzentuierung; beim ersten, dynamischen Akzent wird eine Silbe durch Stärke (Fortis) hervorgehoben, was für die deutsche Sprache sehr charakteristisch ist. Beim Zweiten bzw. melodischem Akzent werden innerhalb der betonten Silbe auch Tonänderungen z.B. Steigerung ↗ , oder Senkung ↘ eines Tones markiert, was typisch für die kroatische Sprache ist. Ein weiteres Merkmal ist der Unterschied zwischen einem fixierten und freien Akzent. Der erste kommt auf eine bestimmte Silbe, bzw. liegt auf der ersten, zweiten, vorletzten oder letzten Silbe, wobei sich der freie Akzent auf jeder Silbe befinden kann (Tošović 1949: 405).

Wie schon erwähnt, verfügt das Kroatische über einen melodischen Wortakzent und aus diesem Grund zählt die kroatische Sprache zu den Tonsprachen d.h., die betonte Silbe und der Tonhöhenverlauf des Wortes spielen eine bedeutende

Rolle. Zu unterscheiden wären hier ein fallender und ein steigender Ton. Ein wichtiges phonologisches Merkmal neben der Tonhöhe ist auch die Länge des Silbenkerns. Wenn man die Tonhöhe und die Länge miteinander verbindet, entstehen im Kroatischen vier Typen von betonten Silben, d.h. vier verschiedene Akzente; steigend (lang und kurz) und fallend (lang und kurz) (Barić...[et al.] 1995: 68).

Das kroatische Akzentsystem setzt sich aus einer Kombination von zwei Arten prosodischer Melodie; es wird zwischen der Quantität (Dauer des Tones) und der Qualität (Tonveränderung) unterschieden. Nach der Dauer und Tonveränderung unterscheidet Tošović (1949: 406) vier unterschiedliche Akzente und eine unbetonte Länge:

Nr.	Akzent	Akcent(a)t	Zeichen	Beispiel
1	lang steigend	Dugouzlazni	'	mâjka (Mutter)
2	kurz steigend	Kratkouzlazni	`	Rúka (Hand)
3	lang fallend	Dugosilazni	^	sân (Traum)
4	kurz fallend	Kratkosilazni	˘	nòga (Bein)
5	Länge	Dužina	-	mnogo ženā (viele Frauen)

Tabelle 6: Akzente im Kroatischen (Entnommen aus Tošović 1949: 406)

Charakteristisch für den fallenden Akzent ist, dass sich der Ton gegen Ende der Vokalartikulation nach unten senkt, wobei bei steigendem Akzent der Ton in betonten Silben am Ende der Silbe steigt. Für die Bestimmung des Akzents werden nach Tošović (1949: 406) einige Regeln genannt:

- *Einsilbige Wörter können nur einen fallenden Akzent haben; (grâd – Stadt, dâh – Atem, zrâk – Luft)*
- *In mehrsilbigen Wörtern liegt der Akzent auf allen Silben, aber niemals auf der Endsilbe; (mâksimâlan – maximal, trâdicionâlan – traditionell)*
- *Mehrsilbige Wörter haben fallenden Akzent auf der ersten Silbe; (râsprava – Diskussion, zâmjenica – Pronomen)*

- *Steigende Akzente kommen auf allen Silben vor mit einer Ausnahme, d.h. er kommt auf der letzten Silbe und bei einsilbigen Wörtern nicht vor.*
- *Steigende Akzente kommen bei einsilbigen Wörtern nicht vor, d.h. der steigende Akzent kann sich bei mehrsilbigen Wörtern auf allen Silben außer auf der Letzten befinden (1. Silbe- Dánac – Däne, 2. Silbe- Albanác – Albaner, 3. Silbe- Čileánac – Chilene usw.)*
- *Fallende Akzente kommen immer auf der ersten Silbe vor; (kùca – Haus, mājka – Mutter)*
- *Einzelne Wörter (Simplizia) haben nur einen Akzent (rúka – Hand, nôs – Nase) und Komposita zwei (râdio- stànica – Radiosender)*
- *Zweisilbige Wörter können alle vier Akzente auf der ersten Silbe haben; (nòga – Fuß, rúka – Hand).*
- *Drei- und mehrsilbige Wörter haben alle vier Akzente auf der ersten Silbe.*
- *Drei- und mehrsilbige Wörter haben steigende Akzente nur auf der zweiten Silbe und nicht auf der letzten.*
- *Die letzte Silbe kann nur dann betont sein, wenn der Akzent der ersten Silbe vom darauf folgenden Wort verschoben wird (iza praga- hinter der Schwelle).*
- *Die unbetonten Längen stehen nach der betonten Silbe (prekidáč – Unterbrecher, Schalter)*
- *Ein Wort kann mehrere unbetonte Längen beinhalten (zwei- pèčalbār – Fremdarbeiter, drei- døkāzānōst – Erwiesenheit usw.).*
- *Die Präsensendungen haben immer eine Länge (písati- schreiben - píšēm, píšěš, píšē, píšēmo, píšēte, píšū)*
- *Das Morphem nâj- im Superlativ hat den langen fallenden Akzent (hládan – kalt, nâjhlâdnijī, nâjhlâdnijā, nâjhlâdnijiē)*

(Entnommen aus Tošović 1949: 406)

Im Gegensatz zum Kroatischen ist die Melodie der deutschen Sprache sehr eng mit der Akzentuierung und dem Rhythmus verbunden. Die deutsche Sprache verwendet drei unterschiedliche melodische Muster; die Fallende, die Steigende und die gleichbleibende Melodie (Dieling/Hirschfeld 2000: 112).

Im Deutschen gibt es ein kleines Melodieintervall, jedoch zeigt sich ein starker Abfall der Melodie am Äußerungsende. Der Abfall der Melodie zeigt, ob die

Äußerung abgeschlossen ist oder nicht. Wenn sie abgeschlossen ist, wird dadurch angezeigt, ob sie als Aussage bzw. Aufforderung oder als Frage zu verstehen ist. Das Fallen und Steigen der Melodie ist im Deutschen relativ stark und gleichmäßig. Bei Aussagesätzen fällt die Stimme, besonders am Satzende, sehr tief. Der Sprachstimmumfang ist jedoch relativ gering und aus diesem Grund klingt die deutsche Sprache als eine nicht emotionale Sprache. Der Wortakzent ist im Deutschen nicht festgelegt d.h., er kann auf der Ersten, Zweiten usw. Silbe liegen, jedoch kann er nicht auf einer beliebigen Stelle liegen, denn es gibt feste Regeln für die Betonung von Silben im Wort. Der Wortakzent ist zum Teil distinktiv. Man kann sagen, dass es Verständnisschwierigkeiten bei der Festlegung des Wortakzentes gibt, da die meisten Wörter unterschiedlicher Herkunft sind und weil man teilweise die Akzentuierung von anderen Wörtern übernimmt (Hirschfeld 2010: 198).

2.5. Stellenwert der Phonetik und der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht

Der Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht hat sich in den letzten 30 Jahren mehrmalig geändert. Bis in die 1970er Jahre hinein hielt man eine gute Aussprache für ein erwartungsmäßiges Lernziel, jedoch waren die Übungen größtenteils eintönige Nachsprechübungen, die oftmals uninteressant waren, sodass sie kaum in den Unterricht eingebunden werden konnten. Die kommunikative Neuorientierung führte dazu, dass man in den Lehrwerken kaum noch phonetische Übungen finden konnte. Man legte einen großen Wert auf eine „verständige“ Aussprache (Hirschfeld 2001: 872f). Zu Beginn der 90er Jahre kam es zur erneuten Wende, ab wann das Interesse an Ausspracheübungen im Fremdsprachenunterricht steigt. Das Problem liegt darin, dass die meisten Lehrkräfte nicht genügend ausgebildet sind und es viele Unklarheiten im Bereich der Methodik und Didaktik gibt (Hirschfeld 2001: 873).

2.5.1. Aussprache und Kommunikation

Unter Kommunikation versteht man einen komplexen Prozess, der als eine Grundlage des menschlichen Miteinanders fungiert. Durch die Kommunikation wird uns ermöglicht unser Wissen zu vermitteln, mit den anderen Menschen in der Gesellschaft zu kommunizieren, unser Wissen auszubauen, sowie unsere Gefühle und Anregungen zu äußern. Die Bedeutung der Aussprache für die Kommunikation wird oft auf die Verständlichkeit zwischen den Kommunikationspartnern reduziert. Dabei wird oftmals kaum berücksichtigt, dass die Aussprache jedes Einzelnen ein wesentliches Persönlichkeitsmerkmal darstellt. Die Aussprachekorrekturen helfen uns dabei die Verständlichkeit zu verbessern, sowie die Akzeptanz in der Gesellschaft zu gewinnen. Die Abweichungen im Sprachklang haben einen enormen Einfluss auf die mündliche Kommunikation. Die mangelhafte bzw. falsche Aussprache führt zu einer negativen Auswirkung, sodass der Gesprächspartner oftmals falsch verstanden wird (Hirschfeld 2001: 873).

2.5.2. Anforderungen an die Lehrenden

Da die Lehrenden ein Vorbild für die Lernenden sind, besonders wenn es dabei um die richtige Aussprache geht, sind sie somit auch PhonetiklehrerInnen bzw. sie sind für die Hör- und Sprachfertigkeiten im Bereich der Phonetik zuständig. Dabei sollte die Lehrkraft mit den phonetischen und phonologischen Grundlagen gut vertraut sein und über die Fähigkeit verfügen, diese auch vermitteln zu können. Die Lehrkraft hat die Aufgabe die Ausspracheschwierigkeiten der Lernenden zu erkennen und zu beheben, einerseits durch die phonetischen Übungen, die im Lehrbuch zu finden sind und andererseits, indem sie selbst welche erstellt, falls diese nicht ausreichen (Dieling/Hirschfeld 2004: 16). Auf dieses Thema soll im Folgenden näher eingegangen werden.

2.5.3. Übungstypen

Um die Aussprache richtig zu trainieren, gibt es verschiedene Übungsmöglichkeiten, die nach Hirschfeld (2001: 877) folgendermaßen eingeteilt werden:

Hören	(Aus-) Sprechen
<ul style="list-style-type: none">• Vorbereitende Hörübungen (Eintauchtexte)• Kontrollierbare Hörübungen• Komplexere, angewandte Hörübungen	<ul style="list-style-type: none">• Nachsprechübungen: (einfache und kaschierte)• Produktive (Aus-)Sprechübungen: (Dialog und Partnerübungen, Sprachspiele, Verbindungen mit Grammatik und Lexikararbeit)• angewandte (Aus-)Sprechübungen: (Vorlesen, Vortragen, freies Sprechen, szenisches Gestalten)

Tabelle 7: Übungstypologie

(Übernommen aus Hirschfeld 2001: 877)

Im Folgenden wird kurz erläutert, was unter diesen Typen verstanden wird.

Hören

Vorbereitende Hörübungen oder Eintauchübungen

Bei den Vorbereitenden oder Eintauchübungen werden zuerst die Hörtexte zum Hineinversetzen in den Klang der Sprache vorgeführt. Der Inhalt dieser Hörtexte spielt dabei keine Rolle, denn das Wichtigste dabei ist, dass die Lernenden den Inhalt, Melodie und Rhythmus der Sprache hören und dadurch zum Reproduzieren animiert werden (Dieling/Hirschfeld 2000: 49).

Kontrollierbare Übungen

Das Ziel dieser kontrollierbaren Hörübungen ist es, fremdsprachige Töne und Laute unterscheiden zu können. Um dies zu erreichen, bedient man sich der Methode der Kontrastierung. Dabei werden Einzelwörter, Familiennamen oder Nonsenswörter miteinander verglichen. Die Namen und Nonsenswörter sind bestens für solche Übungen geeignet, da sich die Lernenden nicht um den Inhalt, sondern nur auf die Aussprache konzentrieren können (Dieling/Hirschfeld 2000: 49f).

Komplexere, Angewandte oder Identifikationsübungen

Die Identifikation und Wiedererkennung ist noch schwieriger, als das Diskriminieren von Lauten und Klängen. Empfehlenswert ist, dass man beim Üben die Reihenfolge Diskriminieren-Identifizieren möglichst einhält. Damit die Lehrkraft sich einen genauen Überblick verschaffen kann, welche Lernenden noch Probleme bei der Identifikation haben, kann dabei die Übung mit den Signalkarten eingesetzt werden d.h., dass jede/jeder Lernende eine rote und eine blaue Karte bekommt. Vorher bespricht man genau, welche Karte für die kurzen und welche für die langen Vokale eingesetzt wird z.B. rot-kurz, blau-lang. Wenn im Hörbeispiel Wörter mit kurzen bzw. langen Vokalen vorkommen, dann sollen die Lernenden mit ihren Signalkarten anzeigen, was sie genau gehört haben. Dieses soll der Lehrkraft einen Überblick verschaffen, wer die Unterschiede zwischen den langen und den kurzen Vokalen deutlich hört und wer noch Probleme damit hat (Dieling/Hirschfeld 2000: 52).

Angewandte Hörübungen

Diskriminations- und Identifikationsübungen sind vorbereitende Übungen, die für phonetische Zwecke konstruiert worden sind. Bei den angewandten bzw. kontextualisierten Übungen geht es nicht um phonetische Details, sondern um den Inhalt des Gehörten (Dieling/Hirschfeld 2000: 54f).

(Aus-)Sprechübungen

Die (Aus-)Sprechübungen sollen erst nach den Hörübungen eingesetzt werden und nicht parallel. Diese werden nach Dieling/Hirschfeld (2000: 56-62) in folgende Gruppen unterteilt:

Einfache Nachsprechübungen

Am häufigsten kommen die einfachen Nachsprechübungen vor, bei denen es dann auch bleibt. Bei diesen Übungen werden Wörter oder Sätze von der CD, Tonkassette und Videos abgespielt oder von der Lehrkraft laut vorgesprochen, die daraufhin von den Lernenden wiederholt werden. Es werden noch zwei weitere Übungsmöglichkeiten angeboten: das Chorsprechen und das synchrone Mitsprechen. Das synchrone Mitsprechen (CD, Tonkassette oder Lehrkraft) ist vorteilhafter, da man dadurch die suprasegmentalen Merkmale, wie Sprachtempo, Pausen, Betonungen und Melodieverläufe, gut miteinander vergleichen kann (Dieling/Hirschfeld 2000: 56f).

Kaschierte Nachsprechübungen

Kaschierte Nachsprechübungen stellen eine sanfte Schwierigkeitssteigerung da und werden diesbezüglich auch als Drillübungen bezeichnet. Bei diesen Übungen wird ein Text nicht nachgesprochen, sondern das Nachsprechen wird „getarnt“, z.B. es werden Begleitbewegungen und –geräusche gemacht (Dieling/Hirschfeld 2000: 57f).

Produktive Übungen

Die produktiven Übungen sollen die Lernenden aufmuntern produktiv und kreativ zu sein. Dabei wird das Gedächtnis der Lernenden trainiert, indem sie ihr bereits erworbenes Wissen anwenden und durch die Verknüpfung von Lexik, Grammatik und Phonetik wiedergeben. Produktive Übungen können von einfachen Umformungen bis zum Ergänzen/Ersetzen von Wörtern oder Sätzen, zur Beantwortung von Fragen oder Übernehmen eines Dialogparts reichen, da dadurch das freie Sprechen bei den Lernenden gefördert wird (Dieling/Hirschfeld 2000: 57 f).

Angewandte (Aus-)Sprechübungen

Die angewandten Sprechübungen werden in zwei weitere Gruppen unterteilt: das Vortragen bzw. Vorlesen und das freie Sprechen. Das Vorlesen ist eine wichtige Gebrauchsform, die nicht nur für Kontroll- und Übungszwecke gebraucht wird, sondern man kann damit auch die Intonation, Rhythmus und Sprachmelodie üben. Vorlesen erscheint sehr häufig in Alltagssituationen, da es nicht selten vorkommt, dass man eine Adresse, eine Geschichte oder ein Gedicht vorlesen muss (Dieling/Hirschfeld 2000: 59f).

Beim Vorlesen kann man eigene oder fremde Texte verwenden. Eigene Texte vorzulesen, die man in seiner Muttersprache verfasst hat, ist nicht immer leicht und deswegen stellt man sich hier die Frage: wie ist es, wenn man diesen Text in einer Fremdsprache vorlesen muss? Noch eine größere Herausforderung stellt das Lesen fremder Texte dar. Da man davon ausgeht, dass diese Texte grammatikalisch und lexikalisch Fehler beinhalten, könnte dies dem Zuhörer Schwierigkeiten bereiten (Dieling/Hirschfeld 2000: 60f). Für das Vorlesen von fremden Texten sind besonders Gedichte oder lexikalische Texte dafür geeignet. Dabei wurden zahlreiche Methoden entwickelt, mit denen das Textverständnis überprüft werden kann, z.B. Multiple Choice, Fragen beantworten oder die Textwiedergabe. Dies soll dem Lehrenden ein Feedback geben, ob der Lernende diesen Text wirklich verstanden hat. Gleichzeitig wird beim Vorlesen überprüft, ob die phonetischen Fertigkeiten, wie Rhythmus, Gliederung und Akzentuierung, Sprechmelodie und Laute berücksichtigt bzw. richtig betont, ausgesprochen oder realisiert werden (Dieling/Hirschfeld 2000: 60).

Beim freien Sprechen sollen zwei Dinge berücksichtigt werden: Einerseits soll die Aussprachekorrektur immer nach dem Sprechen erfolgen, da sonst der Lernende unterbrochen wird, was zu Hemmungen führen kann. Andererseits muss man immer bedenken, dass es dennoch Lernende gibt, die sehr zurückhaltend sind bzw. sehr wenig sprechen. Die Korrektur sollte erst im Nachhinein gemacht werden, indem man sich Notizen macht oder indem man Ton- und Videoaufzeichnungen macht. Diese sollen dann analysiert und

diskutiert werden. Anhand eines Diagnosebogens kann man die Aussprache auswerten und durch gezielte Übungen, falls es notwendig ist, verbessern (Dieling/Hirschfeld 2000: 60f).

2.5.4. Zusammenfassung

Im Folgenden möchte ich zusammenfassend darauf eingehen, welchen Stellenwert die Phonetik im Fremdsprachenunterricht einnimmt und wo es Unterschiede zwischen der kroatischen und der deutschen Sprache gibt.

Der Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht hat sich in den letzten Jahren deutlich geändert. Obwohl man eine gute Aussprache für etwas Selbstverständliches hielt, konnte man sie nicht gezielt fördern. Trotz der zahlreichen Ausspracheübungen in den Lehrwerken waren diese in der Regel oft eintönig und uninteressant (Hirschfeld 2001: 872f). Dies führte dazu, dass man in den 80er Jahren kaum noch Lehrbücher finden konnte, in denen phonetische Übungen vorhanden waren. Erst in der Zeit der kommunikativen Wende stieg das Verlangen und Interesse nach neuen Materialien bezüglich der Ausspracheschulung. Obwohl das Verlangen nach neuen Übungsmaterialien immer mehr stieg, wurde dies jedoch durch zahlreiche Probleme begleitet d.h., dass viele Lehrkräfte über keine ausreichende Ausbildung verfügten, um diese Ausspracheabweichungen bei den Lernenden zu korrigieren. Somit rückte die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in den Vordergrund (Hirschfeld 2001: 873).

In Bezug auf die Lernenden kann man sagen, dass der Erwerb einer neuen Aussprache in der Regel schwieriger als das Aneignen des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen ist. Der Einfluss der Muttersprache, in dem Fall Kroatisch, spielt dabei eine wesentliche Rolle. Um die Lernenden gezielt im Unterricht zu fördern, steigt somit das Verlangen nach speziellen Hör- und Ausspracheübungen. Erwähnenswert ist hier, dass ein Hörtraining oft nicht ausreicht, um diese Ausspracheschwierigkeiten abzubauen. Diesbezüglich

sollten einerseits Kontrollmöglichkeiten geschaffen werden, besonders wenn sich die Lernenden ihrer eigenen Fehler nicht bewusst sind und andererseits sollten entsprechende Materialien den Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden. Da die Lernenden oft unbewusst die Intonation der Muttersprache anwenden, könnte dies zu einem Problem werden. Die Aufgabe der Lehrkräfte wäre, auf die Fehler einzugehen und entsprechende Übungen diesbezüglich zu machen (Hirschfeld 2001: 872ff).

Wenn man die kroatische mit der deutschen Sprache vergleicht, ist es deutlich erkennbar, dass es Unterschiede zwischen den beiden Sprachen im Bereich der Vokale, Konsonanten, Akzentuierung und Intonation gibt. Das deutsche Vokalsystem ist umfangreicher als das Kroatische und fast keiner der kroatischen Vokale deckt sich mit dem des Deutschen ab (siehe Kapitel 2.4.3.3.) Da das Kroatische keinen Umlaut kennt, ist es für die Lernenden oft sehr schwierig Wörter mit einem Umlaut auszusprechen und diesbezüglich sollte mit ihnen ausreichen geübt werden. Im Bereich der Konsonanten ist zu erwähnen, dass das Kroatische aufgrund der palatalisierten und palatal-alveolaren Konsonanten reicher als das Deutsche ist (siehe Kapitel 2.4.4.3.) Hinsichtlich der Akzentuierung und Intonation sind ebenso keine enormen Unterschiede vorhanden (siehe Kapitel 2.4.5.3.).

3. Empirische Studie zur Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch

3.1. Zielsetzung und Fragestellung

Die Neugier und der Wunsch, Wissen zu produzieren und neue Erkenntnisse zu gewinnen, bilden meistens den Grundstein einer Forschung. Die Neugier und das Interesse waren natürlich ausschlaggebend, sich näher mit dem Thema Phonetik im Fremdsprachenunterricht bzw. mit der Forschungsfrage: „Welchen Stellenwert hat die Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch für die Lehrkräfte?“ zu beschäftigen. Diese Forschungsfrage soll dazu dienen, um folgende Bereiche zu hinterfragen:

- Wird Phonetik im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt?
- Welchen Stellenwert nimmt die Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch ein?
- Welche phonetischen Übungen werden bezüglich der korrekten Aussprache im Unterricht verwendet?
- Was sind die Unterschiede zwischen der deutschen und der kroatischen Sprache?
- Ob die Aussprache die Note bei den mündlichen Prüfungen beeinflusst, und
- wie wichtig ist für die ProbandInnen heutzutage eine gute bzw. korrekte Aussprache?

Wie oben schon erwähnt, waren die Neugier und das Interesse etwas Neues zu erforschen die treibende Kraft bei der Formulierung der Forschungsfrage. Um dies durchzuführen, benötigt man oft viel Geduld, aber auch viel Verpflichtung. Als Forschender muss man selbst von der Forschungsmethode und der Forschungsfrage überzeugt sein und dies natürlich auch öffentlich vertreten

können, denn nur durch eine solche Einstellung kann der Erfolg garantiert werden.

Zunächst soll erfragt werden, welches genauere Ziel die Forschungsarbeit verfolgen soll, d.h. man soll sich vor allem bewusst sein, was man genau mithilfe dieser Arbeit erforschen möchte. Die Arbeits- und Vorgehensweise kann sehr viel Zeit in Anspruch nehmen, was wiederum sehr wichtig für die Entwicklung der Forschungsfrage und des gesamten Forschungsprojekts ist. Auch die unterschiedlichen Forschungspräspektiven geben einem die Möglichkeit, sich von einem „Tunnelblick“ zu distanzieren und aus verschiedenen Standpunkten die Situation zu betrachten.

„Wir müssen unbedingt Raum für Zweifel lassen, sonst gibt es keinen Fortschritt, kein Dazulernen. Man kann nichts Neues herausfinden, wenn man nicht vorher eine Frage stellt. Und um zu fragen, bedarf es Zweifelns.“¹⁰

Dieses Zitat deutet auf einen Ausgangspunkt des gesamten Forschungsprozesses hin. Um an eine wissenschaftliche Formulierung zu gelangen und die Forschungsfragen so zu konzipieren, dass man sinnvolle Informationen bekommt, haben auch mich als Forscherin diese Zweifel beschäftigt.

Im weiteren Verlauf werde ich noch ein bisschen näher auf die schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens und die Vor- und Nachteile einer schriftlichen Befragung eingehen.

¹⁰ Richard P. Feynman (*11.05.1918, New York; †15.02.1988, Los Angeles) ist ein US-amerikanischer Physiker und Nobelpreisträger. [<http://www.zitate-online.de/autor/feynman-richard-p/>](10.08.2016).

3.2. Die schriftliche Befragung mittels Fragebogen- ein Standardinstrument der Sozialforschung

Bei der schriftlichen Befragung mittels eines Fragebogens handelt es sich um ein Standardinstrument der empirischen Sozialforschung, besonders wenn es dabei um eine Erhebung von Fakten, Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen geht (Schnell, R. & Hill, P.B. & Esser, E: 2005: 321). Nach Schnell, Hill und Esser (2005: 321) wird zwischen den folgenden Typen der Erhebung unterschieden: Die mündliche und die schriftliche Befragung, das Telefoninterview und die internetgeschützte Befragung. Bei der schriftlichen Befragung sollte man auf jeden Fall die formalen Richtlinien beachten d.h., der Forscher/die Forscherin hat die Aufgabe, den Probanden bzw. den ProbandInnen, die sich entschlossen haben den Fragebogen auszufüllen, den Zweck dieser Untersuchung preiszugeben. Man sollte jedoch darauf achten, dass man nicht zu viele Informationen bekannt gibt, die den Probanden/die Probandin stark beeinflussen können. Des Weiteren gehört zu einer wissenschaftlichen Untersuchung die anonymisierte Vorgehensweise.

Der von mir erstellte Fragebogen ist so gestaltet, dass man Informationen über die ProbandInnen erhält. Die ersten vier Fragen geben allgemeine Informationen über die ProbandInnen, damit man so einen genaueren Überblick über die Testpersonen erhalten kann. Diese Fragen beziehen sich auf das Geschlecht, das Alter, die Berufserfahrung im DaF-Bereich und die Institution, an der sie berufstätig sind. Des Weiteren beinhaltet der Fragebogen acht Fragen zum Thema Phonetik im Fremdsprachenunterricht und eine Frage über ihre persönliche Meinung zum Thema gute Aussprache und ihre Wichtigkeit.

Die Hypothese dieser Forschung besagt, dass trotz einer positiven Einstellung der DaF-Lehrkräfte zum Thema Phonetik, diese nicht häufig im Unterricht eingesetzt wird.

Weitere Hypothesen dieser Arbeit sind:

- Obwohl die Phonetik eine sekundäre Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt, wird ihr trotzdem ein hoher Stellenwert zugeteilt.
- Die Aussprache hat keinen Einfluss auf die Note.
- Eine gute Aussprache ist für die Lehrkräfte persönlich von hoher Bedeutung.

3.3. Vor – und Nachteile einer schriftlichen Befragung

Die Vorteile einer schriftlichen Befragung der Probanden sind vor allem finanzieller Art. Mit einer schriftlichen Befragung kann man viele Menschen, ohne großen Personalaufwand erreichen. Außerdem ist der Fragebogen, im Gegensatz zu einem persönlichen Interview, nicht so kompliziert und arbeitsaufwendig. Des Weiteren besteht bei einer schriftlichen Befragung nicht die Gefahr, den Befragten als Interviewer zu beeinflussen. Ein zusätzlicher Vorteil von schriftlichen Befragungen ist die Tatsache, dass der/die Befragte sich bei der Beantwortung der Fragen Zeit lassen kann und sich nicht von dem Interviewer unter Druck gesetzt fühlt. Gleichzeitig ist dies auch der Nachteil einer schriftlichen, anonymen Befragung: Man kann als Fragender keinen Einfluss nehmen und erklären bzw. Missverständnisse in den Formulierungen aufklären. Zudem sind keine spontanen Antworten möglich. Bei qualitativen Interviews mit narrativen Sequenzen kann man hingegen zum Beispiel bei dem Befragten durch die Verwendung von bestimmten Partikeln etwas Unüberlegtes rauslocken und damit eventuelle neue Ebenen innerhalb der wissenschaftlichen Untersuchung schaffen. Dass man als Interviewer nicht bei der Befragung dabei ist, ist ein weiterer Nachteil, denn man hat keine Möglichkeiten, Hilfestellung bei Missverständnissen zu geben. Doch die wohl größten Nachteile von schriftlichen, anonymen Befragungen sind das Risiko der Unvollständigkeit, der mangelnden Sorgfalt oder Fehlerhaftigkeit und die geringe Rücklaufquote, da die Motivation der Befragten auch bei bestimmten Forschungsthemen gering sein kann bzw. ist.

3.4. Forschungsmethode

Meine Entscheidung fiel auf die Methode der schriftlichen Befragung mittels eines Fragebogens. Bevor diese jedoch näher beschrieben wird, möchte ich kurz erläutern, warum ich mich für diese Methode entschieden habe. Die Entscheidung fiel zum Teil aus praktischen Gründen. Es war mir vor allem bewusst, dass ich die Meinung der Lehrkräfte, die Kroatisch/Burgenlandkroatisch als Muttersprache haben und Deutsch als Fremdsprache unterrichten, brauche. Ich war mir darüber bewusst, dass ich anonym vorgehen muss und werde, denn nur in einem gesicherten Raum fühlt sich der Mensch sicher und kann über seine Empfindungen berichten. Meine Entscheidung fiel dabei auf die schriftliche Befragung und damit auf den Fragebogen, weil man dadurch den ProbandInnen ausreichend Fragen stellen und sie gezielt zu den unterschiedlichen Themen befragen kann.

Ein weiterer Grund, warum ich mich für diese Methode entschieden habe, ist natürlich das Ziel, das man als Forscher/Forscherin verfolgt. Man soll sich vor allem bewusst sein, welche Antworten man erhalten möchte und für wen diese zugänglich gemacht werden sollen. Tatsache ist, dass man mittels eines Fragebogens eine große Zahl an Menschen befragen kann.

3.5. Datenerhebungsmethode

Die Datenerhebungsmethode der vorliegenden Arbeit ist eine schriftliche Befragung der ProbandInnen mittels eines Fragebogens. Der erste Teil des Fragebogens (siehe Anhang) bezieht sich auf die persönlichen Angaben der ProbandInnen, um ein genaueres Profil über die Testpersonen zu bekommen. Im zweiten Teil wird auf die Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch eingegangen. Der Fragebogen beinhaltet sowohl offene als auch geschlossene Fragen und besteht aus insgesamt 13 Fragen, wobei ich hier erwähnen muss, dass einige Fragen im zweiten Teil auch Unterfragen enthalten. Der

Lehrendenfragebogen wurde an einer Neuen Mittelschule und einer Volksschule gegen Ende des Schuljahres 2015/2016 an Lehrkräfte, die kroatisch als Muttersprache haben und an der Schule Deutsch unterrichten, ausgeteilt. Von den insgesamt 21 Fragebögen wurden alle zurückgegeben, wobei ich hier betonen muss, dass nicht alle vollständig ausgefüllt worden sind. Der Fragebogen unterliegt der Anonymität d.h. die Angaben wurden vertraulich behandelt und innerhalb meiner Masterarbeit analysiert und ausgewertet.

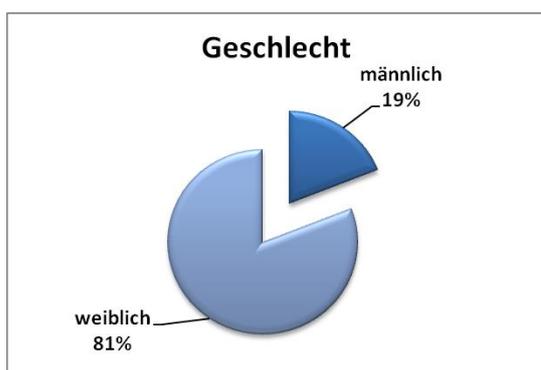
3.6. Auswertung der Lehrendenfragebögen

3.6.1. Allgemeine Informationen über die ProbandInnen

Die ersten Fragen dienten als Einführungsfragen, um Informationen, die sich auf das Geschlecht, das Alter, die Arbeitsstelle und die Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache beziehen, zu erhalten.

Geschlecht

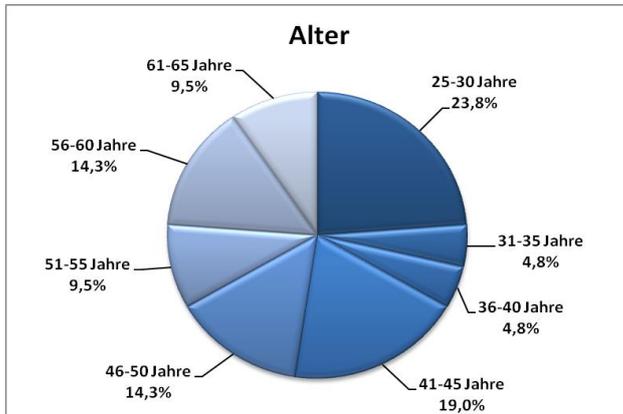
Im empirischen Teil meiner Masterarbeit habe ich eine Studie über burgenländischkroatisch sprachige LehrerInnen durchgeführt, da diese Sprache von einer anerkannten Minderheit gesprochen ist.



Die Befragten haben Kroatisch als Erstsprache und unterrichten an den Schulen Deutsch als Fremdsprache. Von den 21 Befragten waren 4 männlich, was einen Prozentsatz von 19 ergibt und 17 weiblich, was 81% ergibt.

Tabelle 8: Geschlecht

Alter



Die Altersstruktur umfasst eine breite Spannweite. Von insgesamt 21 Befragten sind 5 Lehrkräfte zwischen 25 und 30 Jahre alt (23,8%). Zwischen 31 und 40 Jahren gibt es jeweils nur eine Kollegin/einen Kollegen, was einen Prozentsatz von 4,8 ergibt.

Tabelle 9: Alter

Von 41 bis 45 Jahren sind es nur 4 ProbandInnen (insgesamt 19,0%), 46-50 Jahren nur 3 ProbandInnen (insgesamt 14,3%), 51-55 Jahren 2 ProbandInnen (insgesamt 9,5%), 56-60 Jahren nur 3 (insgesamt 14,3%) und im Alter von 61-65 Jahren nur 2 ProbandInnen, was einen Prozentsatz von 9,5 ergibt. Somit ist meine Studie sehr interessant, da an ihr sehr junge bis hin zu sehr erfahrene Lehrkräfte teilgenommen haben.

Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache



Die nächste Frage bezog sich auf die Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Aus diesem Schaubild ist sehr gut ablesbar, dass diejenigen, welche die Frage mit „nein“ beantwortet haben (insgesamt 24%) relativ jung bzw. Berufseinsteiger sind (siehe Tabelle 10) und die übrigen 16 Personen (insgesamt 76%) den Rest ergeben.

Tabelle 10: Unterrichtserfahrung im Bereich DaF

Mithilfe einer Frage nach der Berufserfahrung ist ebenso eine große Spannweite ablesbar. Von den 21 Befragten (siehe Tabelle 11) gaben 8 Personen an, eine Berufserfahrung von 1-3 Jahren zu haben. Weitere 4 Personen verfügten über eine Berufserfahrung zwischen 15 und 30 Jahren. Insgesamt 5 Personen haben noch keine oder relativ geringe Berufserfahrung und 4 Personen wollten sich zu diesem Punkt nicht näher äußern.

Tabelle 11: Berufserfahrung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3	14,2	17,6	17,6
1	4	19,0	23,5	41,1
2	1	4,8	5,9	4,7
3	1	4,8	5,9	52,9
15	1	4,8	5,9	58,8
24	1	4,8	5,9	64,7
25	1	4,8	5,9	70,6
30	5	23,8	29,4	100,0
keine Erfahrung	17	81,0	100,0	
Gesamt	4	19,0		
Fehlend System				
Gesamt	21	100,0		

An welcher Institution arbeiten Sie?

Die vierte Frage bezog sich auf die Institution, an der die ProbandInnen arbeiten. Alle befragten Personen gaben an, an einer Schule zu arbeiten. Um an nähere Informationen zu gelangen, wollte ich genau wissen, an welcher Institution die Befragten tätig sind. Von den 21 befragten Personen gaben mehr als die Hälfte der ProbandInnen an, an einer neuen Mittelschule zu arbeiten (insgesamt 85,7%). Nur ein geringer Teil der ProbandInnen (insgesamt 14,3%) ist an einer Volksschule berufstätig (siehe Tabelle 12).

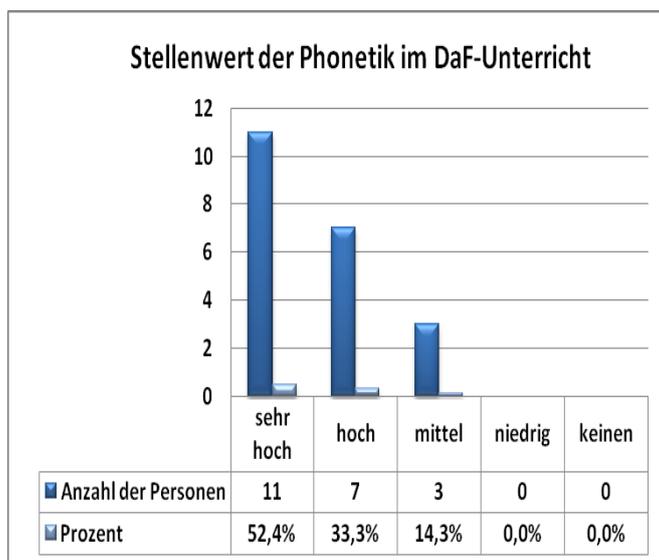
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	NMS	18	85,7	85,7	85,7
	Volksschule	3	14,3	14,3	100,0
Gesamt		21	100,0	100,0	

Tabelle 12: Institution

3.6.2. Phonetik im Fremdsprachenunterricht

Welchen Stellenwert hat für Sie die Phonetik im Fremdsprachenunterricht?

Tabelle 13: Stellenwert der Phonetik im DaF-Unterricht



Bei der Frage nach dem Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht gab die Hälfte der Befragten an (insgesamt 52,4%), dass die Phonetik einen sehr hohen Stellenwert für sie hat. Für 7 ProbandInnen (insgesamt 33,3%) liegt der Stellenwert der Phonetik im hohen und für nur 3 ProbandInnen (insgesamt

14,3%) im mittleren Bereich. In Bezug auf den geschichtlichen Hintergrund und die Verbreitung der deutschen Sprache auf dem Gebiet Kroatiens möchte ich kurz erläutern, dass sich der Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht deutlich zum Positiven entwickelt hat. Wo man früher aufgrund der mangelnden Ausbildung der Lehrkräfte in diesem Bereich als auch der Phonetikübungen, die in den Lehrwerken teilweise eintönig waren, kein

hohes Augenmerk auf die Korrektheit der Aussprache gelegt hat, hat sich diese Situation in den letzten Jahren deutlich verbessert. Die Aus- und Weiterbildungen der Lehrkräfte trug dazu bei, sich näher mit der Phonetik im Unterricht zu beschäftigen und ihr somit einen höheren Stellenwert zuzusprechen.

Sind Ausspracheübungen ein fester Bestandteil des Lehrstoffs?

Tabelle 14: Ausspracheübungen



Nach der Frage, ob die Ausspracheübungen ein fester Bestandteil des Unterrichts sind, gaben insgesamt 17 der befragten Personen an (insgesamt 81%), dass dies der Fall sei bzw., dass sie aufgrund ihrer Berufserfahrung ein hohes Augenmerk auf die richtige Aussprache der SchülerInnen legen

und diesbezüglich immer wieder verschiedene Übungen während des Unterrichts machen. Insgesamt 4 der befragten Personen, was einen Prozentsatz von 19 ergibt, legen dagegen keinen Wert darauf, dass die SchülerInnen Ausspracheübungen machen, wobei es sich bei diesen Personen um sehr junge Lehrkräfte mit sehr wenig Unterrichtserfahrung handelt.

Da die Lehrkräfte ein Vorbild für die Lernenden sind, besonders wenn es dabei um die korrekte Aussprache geht, sollten sie sich auch im Bereich der Phonetik gut auskennen, um diese den Lernenden vermitteln zu können. Somit ist die Aufgabe der Lehrkräfte, unabhängig von der Berufserfahrung, die Ausspracheschwierigkeiten zu erkennen und mithilfe verschiedener Übungen diese Aussprachefehler zu verbessern bzw. zu korrigieren. Im Kapitel 2.5.4.

wird näher auf die Übungstypen bezüglich der korrekten Aussprache eingegangen.

Welche Übungsmaterialien werden von Ihnen am meisten benutzt?

Die nächste Frage bezieht sich auf die Übungsmaterialien, die von den ProbandInnen am meisten im Unterricht benutzt werden. Der überwiegende Teil der Lehrkräfte gab an, dass sie sowohl mit Büchern und CDs als auch mit selbst erstellten Übungen im Fremdsprachenunterricht arbeiten. Ein geringer Teil gab jedoch an, dass sie im Unterricht ausschließlich nur mit Lehrwerken arbeiten (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15: Übungsmaterialien

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Bücher	14	33,3	33,3	33,3
	CDs	13	31,0	31,0	64,3
	Lehrwerke	3	7,1	7,1	71,4
	selbst erstellte Materialien	12	28,6	28,6	100,0

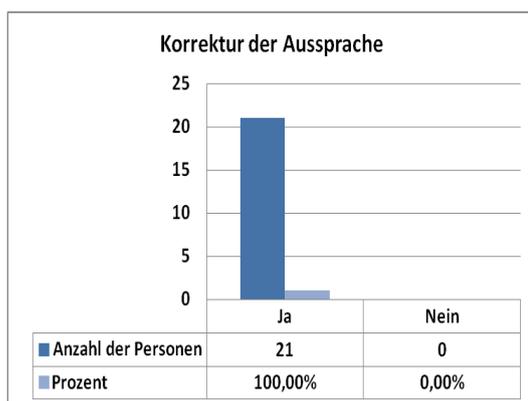
Da unter den SchülerInnen ein unterschiedliches Sprachniveau in den Klassenräumen vertreten ist und die Lehrwerke auf ein bestimmtes Sprachniveau ausgelegt sind, ist es relativ schwierig, die SchülerInnen individuell zu fördern. Aus diesem Grunde verwenden die meisten Lehrkräfte, um die SchülerInnen speziell im Unterricht zu fördern, CDs, Bücher und selbst erstellte Übungen.

Aus welchem Grund verwenden Sie keine Ausspracheübungen im Unterricht?

Von insgesamt 21 ProbandInnen gaben 4 Personen an (insgesamt 19%), dass der Grund, warum sie keine Ausspracheübungen im Unterricht machen, folgender ist: es handelt sich dabei nicht um ihr Fachgebiet, sie haben zu wenig Erfahrung in diesem Bereich oder sie verfügen über keine geeigneten Unterlagen.

Wird die Aussprache der SchülerInnen während der Unterrichtsstunde von Ihnen korrigiert?

Tabelle 16: Korrektur der Aussprache

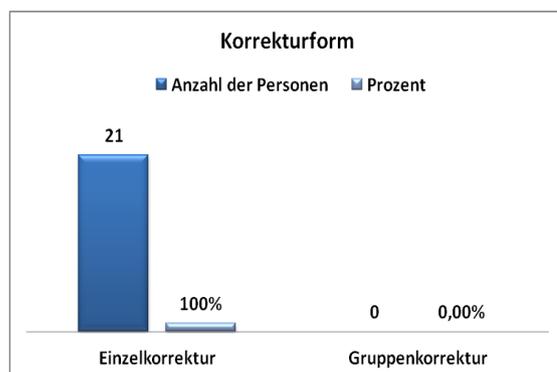


Hinsichtlich der Aussprachekorrektur während der Unterrichtsstunde gaben 21 der Befragten an (insgesamt 100,0%), dass sie ein großes Augenmerk auf die richtige Aussprache legen und dementsprechend auch die jeweiligen Fehler der SchülerInnen korrigieren. Was die Aussprachekorrektur betrifft,

sollen laut Dieling/Hirschfeld (2000: 61) beim freien Sprechen zwei Dinge berücksichtigt werden: Einerseits soll man den Lernenden beim Sprechen nicht unterbrechen, sondern die Korrektur soll immer danach erfolgen und andererseits wird es immer Lernende geben, die mit Korrekturen generell nicht umgehen können oder auch mit häufigen Korrekturen nicht umgehen können. Im Kapitel 2.5.4. unter Angewandte (Aus-) Sprechübungen wird näher auf dieses Thema eingegangen.

Welche Korrekturform wenden Sie bei der Aussprache der SchülerInnen an?

Tabelle 17: Korrekturform



Es ist sehr lobenswert, dass alle Lehrkräfte einen großen Wert auf die richtige Aussprache legen und dass die Korrektur seitens der Lehrkraft erfolgt. Alle befragten Personen haben angegeben, dass die Korrektur von ihnen selbst und nicht durch den

Einbezug der Schüler/Schülerin in Anspruch genommen wird (siehe Tabelle 17).

Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Unterschiede zwischen der kroatischen und der deutschen Aussprache?

Mit der nächsten Frage wollte ich herausfinden, ob es Unterschiede zwischen der kroatischen und der deutschen Sprache gibt und wo genau diese Unterschiede liegen. Um dies zu erfragen, wurde den ProbandInnen eine offene Frage gestellt. Sie hatten die Möglichkeit, einen oder mehrere Unterschiede zwischen den beiden Sprachen aufzuzählen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig Grammatik	1	3,6	3,6	3,6
Rechtschreibung	1	3,6	3,6	7,2
Umlaut	3	10,7	10,7	17,9
Intonation	3	10,7	10,7	28,6
Melodie	3	10,7	10,7	39,3
Konsonanten	4	14,3	14,4	53,6
Zisch-Laute Aussprache	4	14,3	14,3	67,9
der Laute	6	21,4	21,4	89,3
keine Angaben	3	10,7	10,7	100,0

Tabelle 18: Unterschiede zwischen der deutschen und der kroatischen Sprache

Anhand der Tabelle 18 ist es ersichtlich, dass jeweils nur ein Proband/eine Probandin die Meinung vertritt, dass der Unterschied zwischen den beiden Sprachen nur in der Grammatik und der Rechtschreibung besteht. Eine weitere Gruppe äußerte sich so zu diesem Punkt, dass es auch einen Unterschied im Umlaut, der Intonation und Melodie gibt. Wie schon erwähnt ist die Melodie der deutschen Sprache sehr eng mit der Akzentuierung und dem Rhythmus verbunden und man unterscheidet hier zwischen drei melodischen Mustern die fallende, steigende und die gleichbleibende Melodie (Dieling/Hirschfeld 2000: 112). In der kroatischen Sprache ist es jedoch ein bisschen anders. Das Kroatische kennt nur die steigende und die fallende Melodie, wobei die steigende und die fallende Melodie kurz oder lang sein können (Barić...[et al.] 1995: 68) (siehe Kapitel 2.4.5.3.)

Die Mehrzahl der Befragten zählt die Konsonanten, die Zisch-Laute und die Aussprache der Laute als einen Unterschied auf. Zwischen den beiden Sprachen gibt es keinen enormen Unterschied im Bereich der Konsonanten (siehe Kapitel 2.4.4.2.). Fast die Mehrzahl der Befragten glaubt, dass es nur in diesem Bereich einen Unterschied zwischen den beiden Sprachen gibt. Des Weiteren gaben 3 ProbandInnen keine Angaben zu diesem Punkt bzw. dieser Frage an. Es ist sehr erstaunlich, dass im Gesamten fast alle Bereiche in Bezug auf die sprachlichen Unterschiede abgedeckt wurden.

Sollte die Ausspracheschulung ein dauerhafter Bestandteil des Deutschunterrichts sein?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unbedingt	10	47,7	47,7	47,7
	bedingt	7	33,3	33,3	81,0
	wenn notwendig	4	19,0	19,0	100,0
	nicht notwendig	0	0,0	0,0	
	keine Angabe	0	0,0	0,0	
Gesamt		21	100,0	100,0	

Tabelle 19: Ausspracheschulung

Die nächste Frage bezieht sich auf die Ausspracheschulung als einen dauerhaften Bestandteil des Deutschunterrichts. Durch diese Frage war es meine Absicht festzustellen, ob es der Wunsch der Lehrkräfte ist, dass die Ausspracheschulung ein dauerhafter Bestandteil des Deutschunterrichts sein soll. Um dies zu erfragen, wurde eine Skala von 1 (unbedingt) bis 5 (keine Angabe) erstellt. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 19 ersichtlich. Von insgesamt 21 der Befragten haben alle ihre Meinung zu diesem Punkt geäußert. Es ist sehr erfreulich, dass insgesamt 47,7% der ProbandInnen sich die Ausspracheschulung als einen dauerhaften Bestandteil des Deutschunterrichts wünschen. Insgesamt 33,3% der ProbandInnen finden dies als bedingt und für 19,0% der Befragten ist dieses Thema irrelevant bzw. sie legen keinen großen Wert auf die Ausspracheschulung. Die Ergebnisse dieser Frage sind natürlich sehr wichtig für die von mir gestellten Hypothesen, da sie als Indikator für den Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch an den Schulen verwendet werden können.

Manchmal treten bei den Schülern/Schülerinnen Ausspracheschwierigkeiten auf. Woran könnte das liegen?

Bei der nächsten Frage wollte ich herausfinden, ob bei den Studierenden/SchülerInnen Ausspracheschwierigkeiten auftreten und welchen Grund es dafür geben könnte. Von insgesamt 21 der befragten Personen haben 9 ProbandInnen (insgesamt 42,8%) ihre Meinung zu diesem Punkt nicht geäußert. Die restlichen 12 ProbandInnen (insgesamt 57,2%) haben dies folgendermaßen erläutert:

- „Da sie die Betonung und die Aussprache, wie in ihrer Muttersprache anwenden“,
- „Umlaute, die es in der deutschen Sprache nicht gibt“,
- „Buchstaben/Laute sind anders bzw. in ihrer Muttersprache nicht vorhanden“,
- „Es liegt an der Varietät der Muttersprache“,
- „Es liegt an der Intonation und Melodie, die in der Muttersprache anders sind“,
- „Phonetische Kombinationen bzw. lange und kurze Vokale sind schwer zu erlernen“,
- „Konzentrationsprobleme“,
- „Weil sie im Kleinkinderalter zu wenig reden bzw. die Eltern möchten, dass das Kind als Erstes die Muttersprache lernt und es wird kein Wert auf die deutsche Sprache gelegt“,
- „keine Unterstützung seitens der Umgebung/der Familie“,
- „zu wenig Korrektur seitens der Lehrkraft“,
- „zu wenig Übungen zur korrekten Aussprache“ und
- „kein Wille seitens des/der Schülers/Schülerin“.

Auf welchen dieser Bereiche legen Sie ein ganz besonderes Augenmerk während des Unterrichts?

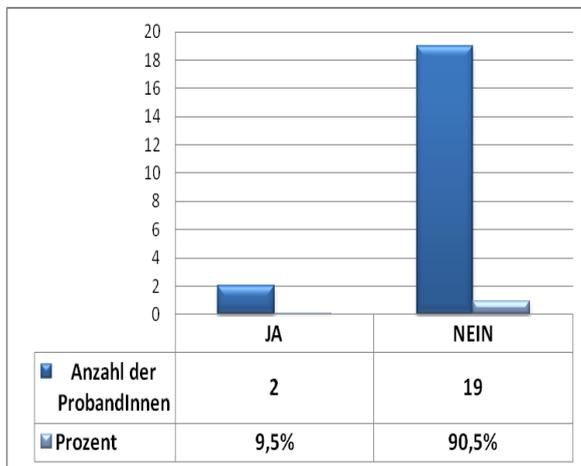
Mit der nächsten Frage wollte ich herausfinden: auf welchen Bereich, in Bezug auf die deutsche Sprache, die Lehrkräfte ein ganz besonderes Augenmerk legen. Da ein mehrfaches Ankreuzen seitens der ProbandInnen möglich war, sind auch die Ergebnisse in der Tabelle 20 detailliert dargestellt.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Grammatik	11	16,7	16,7	16,7
	Aussprache	14	21,2	21,2	37,9
	Rechtschreibung	9	13,6	13,6	51,5
	Leseverstehen	19	28,8	28,8	80,3
	Hörverstehen	13	19,7	19,7	100,0

Tabelle 20: Teilbereiche der deutschen Sprache

Die Mehrheit der Befragten (insgesamt 28,8%) legt einen großen Wert auf die Fertigkeit Leseverstehen. Natürlich ist es sehr wichtig, dass die Lernenden die Lesetexte verstehen und auf die Fragen zum Text reagieren können. Auf die richtige Aussprache (insgesamt 21,2%) wird ebenso ein großes Augenmerk gelegt. Wenn ich die Ergebnisse aus der 4. Frage, in der die Lehrkräfte behaupteten, dass sie ein großes Augenmerk auf die richtige Aussprache legen, mit diesen hier vergleiche, wird jedoch hier mehr auf die anderen Fertigkeiten bzw. Grammatik Achtsamkeit gelegt. Den Ergebnissen zufolge legen insgesamt 19,7% der Befragten eine relativ hohe Bedeutung auf die Fertigkeit Hörverstehen und insgesamt 16,7% auf die Grammatik. Ein ganz geringer Anteil (insgesamt 13,6%) achtet ebenso auf die Rechtschreibung, die jedoch von den meisten Lehrkräften nicht so, wie die anderen Fertigkeiten, berücksichtigt wird.

Beeinflusst die Aussprache der Schüler/Schülerinnen bei Ihren Prüfungen die Note?



Hinsichtlich der Phonetik und der korrekten Aussprache im Fremdsprachenunterricht Deutsch wurde im Weiteren die nächste Frage gestellt. Mit dieser Frage wollte ich von den Lehrkräften wissen, ob die Aussprache die Note bei den mündlichen Prüfungen beeinflusst.

Tabelle 21: Einfluss der Aussprache auf die Note

Es ist sehr erfreulich, dass insgesamt 90,5% der Befragten diese Frage mit „nein“ beantworteten. Meinen persönlichen Erfahrungen nach verfügt die Mehrheit der Lernenden mit Migrationshintergrund sehr gute Grammatik- und Wortschatzkenntnisse, die aber wegen ihrer Muttersprache nicht die Möglichkeiten haben die richtige Aussprache anzuwenden, da man meistens für dies bzw. die Anwendung der korrekten Aussprache eine längere Zeit in einem deutschsprachigen Raum leben muss und weil dafür auch der Kontakt mit dem Nächsten eine Rolle spielen kann.

Diejenigen, die diese Frage mit „nein“ beantwortet haben, begründeten dies folgendermaßen;

- „Die korrekte Aussprache beeinflusst die Note nicht. Bei einer größeren Gruppe kann man die Teilnehmer nicht so fördern, wie bei einer kleineren Gruppe“,
- „Die Note setzt sich aus vielen Teilbereichen zusammen. Wenn es einen merklichen Fortschritt in der Aussprache gibt, ist das auch schon positiv“,
- „Der Inhalt ist für mich wichtiger als die korrekte Aussprache“,

- „Die Aussprache ist ein Bereich, den man einen längeren Zeitraum perfektioniert. Für eine gute Note sind in der ersten Reihe die Grammatik, die Rechtschreibung und ein guter schriftlicher Ausdruck nötig“,
- „Das Lese- und Hörverstehen ist notwendig. Die Grammatik und die Rechtschreibung sind nur bei den schriftlichen Prüfungen wichtig“,
- Nur schriftliche Prüfungen werden hauptsächlich bewertet“.

Von insgesamt 21 Befragten haben nur 2 ProbandInnen (insgesamt 9,5%) diese Frage mit „ja“ beantwortet d.h., dass die Aussprache einen Einfluss auf die Note hat. Ihre Antwort begründeten sie folgendermaßen;

- „Wenn der/die zwischen zwei Noten steht, hat er/sie die Chance eine bessere Note durch bessere Aussprache zu bekommen“,
- „Weil es notwendig ist die Aussprache zu beherrschen, um keine Verwechslung aufkommen zu lassen“.

Wie wichtig ist für Sie persönlich eine gute Aussprache?

Bei der letzten Frage wollte ich herausfinden, wie wichtig für die Lehrkräfte persönlich eine gute Aussprache ist.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ganz besonders	2	9,5	9,5	9,5
wichtig sehr wichtig	13	61,9	61,9	71,4
wichtig	6	28,6	28,6	100,0
nicht so wichtig	0	0,0	0,0	
überhaupt nicht wichtig	0	0,0	0,0	

Tabelle 22: Wichtigkeit einer guten Aussprache

Die Mehrheit der Befragten (insgesamt 61,9%) ist der Meinung, dass eine gute Aussprache für sie persönlich sehr wichtig ist. Insgesamt 28,6% der Befragten finden dies als sehr wichtig und nur für eine geringe Anzahl (insgesamt 9,5%) ist eine gute und korrekte Aussprache ganz besonders wichtig.

3.6.3. Auswertung der Datenerhebung der Lehrendenfragebögen

Die Fragebögen wurden von 21 Lehrkräften, die an der neuen Mittelschule und Volksschule im Burgenland arbeiten, ausgefüllt. Die ersten vier Fragen beziehen sich auf die „Angaben zur Person“. Wie bereits erwähnt ist die Mehrzahl der Befragten des weiblichen Geschlechts. Es wäre sehr interessant gewesen, wenn sich an dieser Studie mehr männliche Probanden beteiligt hätten, um sich ein klareres Bild davon zu machen, ob es zwischen diesen beiden Geschlechtern Unterschiede oder Ähnlichkeiten in der Vermittlung von Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch gibt.

Da an meiner Studie sowohl junge und noch unerfahrene Lehrkräfte als auch Lehrkräfte mit mehr als 20 Jahren Berufserfahrung teilgenommen haben, ist auch die Spannweite in der Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache sehr unterschiedlich. Es wäre noch vorteilhafter hier zu erfragen, welches Studium bzw. welche Studienrichtung die Befragten abgeschlossen haben, um festzustellen, wie viele von ihnen über eine DaF/DaZ-Ausbildung verfügen.

Im zweiten Teil des Fragebogens, der sich auf die „Phonetik im Fremdsprachenunterricht“ bezieht, wollte ich herausfinden, welchen Stellenwert die Phonetik für die Lehrkräfte persönlich hat. Für den größten Teil der Befragten hat die Phonetik einen sehr hohen oder einen hohen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Nur ein geringer Teil der Lehrkräfte äußerte sich zu diesem Punkt, dass die Phonetik für sie in einem mittleren Bereich liegt. In Bezug auf die Ausspracheübungen wollte ich von den Lehrkräften wissen, ob diese ein fester Bestandteil des Lehrstoffs sind und welche Übungsmaterialien

von ihnen am meisten im Unterricht verwendet werden. Die Mehrzahl der Befragten ist der Meinung, dass sie Ausspracheübungen Teil des Lehrstoffs sind und dass sie im Unterricht mehr mit Büchern, CDs und selbst erstellten Übungen, als mit Lehrwerken arbeiten. Da die Ausspracheschulung von Vorteil ist, könnte man hier noch nachfragen, wie oft sie Ausspracheübungen im Unterricht machen. Ein geringer Teil, der diese Frage mit „nein“ beantwortet hat, begründete die Antwort damit, dass sie viel zu wenig Erfahrung und keine geeigneten Unterlagen dafür haben. Die nächste Frage bezog sich ebenso auf die Aussprache bzw. wollte ich wissen, ob die Aussprache der Studierenden/SchülerInnen von der Lehrkraft korrigiert wird und welchen Korrekturstil sie im Unterricht anwenden. Es ist sehr erstaunlich, dass die Aussprache von allen Lehrkräften korrigiert wird und dass dies nicht durch die Gruppen, sondern durch die Einzelkorrektur der Lehrkraft erfolgt. Da bei der Korrektur der Aussprache nicht nur die Lehrkraft korrigieren muss, könnte man auch hier die Lernenden mit einbeziehen, besonders diejenigen, die schon fortgeschritten sind. Zusätzlich könnte man auch hier nachfragen, wie sie die Aussprache korrigieren und ob diese Korrektur während des Lesens/Sprechens erfolgt oder danach. Des Weiteren wollte ich von den Lehrkräften wissen, wo die größten Unterschiede zwischen der kroatischen und der deutschen Sprache liegen. Die Mehrzahl der Befragten äußerte sich zu diesem Punkt, dass die größten Unterschiede in der Aussprache der Laute, bei den Konsonanten, der Intonation, Melodie und bei den Zischlauten liegen. Nur ein geringer Teil glaubt, dass sich der Unterschied zwischen diesen beiden Sprachen auf die Grammatik und die Rechtschreibung bezieht. Die fünfte Frage setzt sich mit der Ausspracheschulung auseinander bzw. ob die Ausspracheschulung ein dauerhafter Bestandteil des Deutschunterrichts sein sollte. Fast die Hälfte der Befragten vertritt die Meinung, dass die Ausspracheschulung ein dauerhafter Bestandteil des Unterrichts sein sollte. Ein geringer Teil der Befragten findet, dass die Ausspracheschulung nur bedingt oder wenn notwendig in den Unterricht integriert werden soll. Um an nähere Informationen zu gelangen, könnte man auch hier das Forschungsfeld erweitern und erfragen, warum die Ausspracheschulung kein dauerhafter Bestandteil des Deutschunterrichts sein

soll. Die nächste Frage bezieht sich auf die Ausspracheschwierigkeiten bzw. woran es liegen kann, dass die Schüler und Schülerinnen Ausspracheschwierigkeiten haben. Die Befragten gaben zu diesem Punkt klare Antworten. Es könnte vor allem daran liegen, dass die SchülerInnen die Aussprache, wie sie in ihrer Muttersprache ist, anwenden. Des Weiteren können die Melodie und die Intonation der Muttersprache anders sein und dass sie deswegen auch Schwierigkeiten bei der korrekten Aussprache der deutschen Sprache haben. Die Konzentrationsprobleme aber auch das wenig Reden im Kleinkinderalter hat einen Einfluss auf die richtige Aussprache. Da sich die Lehrkräfte oft nicht trauen, permanent im Unterricht zu korrigieren oder zu wenige Übungen zur korrekten Aussprache haben, könnte dies auch ein Grund dafür sein. Die siebte Frage bezieht sich auf den Bereich, auf den die Lehrkräfte ein ganz besonderes Augenmerk legen. Die Befragten sind sich darüber einig. Die Mehrzahl der Befragten legt ein großes Augenmerk auf die Grammatik, die Aussprache, das Lese- und Hörverstehen. Nur ein geringer Teil achtet dabei auf die Rechtschreibung, da diese besonders bei den Anfängern keine große Rolle spielt. Von den Lehrkräften wollte ich außerdem wissen, ob die Aussprache die Note bei den mündlichen Prüfungen beeinflusst. Die Mehrzahl der Befragten hat diese Frage mit „nein“ beantwortete. Die Gründe dafür liegen bei der Gruppengröße d.h., wenn die Gruppe größer ist, kann man nicht alle SchülerInnen gleich fördern. Da sich die Note aus vielen Teilbereichen zusammensetzt, kann man nicht nur die Aussprache berücksichtigen. Für viele der Befragten ist der Inhalt wichtiger als die korrekte Aussprache, da man diese mit der Zeit lernt, bzw. man sollte einen längeren Zeitraum in einem deutschsprachigen Raum verbringen, damit man diese auch richtig anwenden kann. Um eine gute Note zu bekommen, ist es wichtig, dass die Grammatik und die Rechtschreibung korrekt angewendet werden können, denn nur dies wird bei den schriftlichen Prüfungen bewertet. Die letzte Frage meiner Untersuchung bezieht sich auf die Wichtigkeit der Aussprache. Mehr als die Hälfte der Befragten findet, dass die korrekte Aussprache für sie sehr wichtig ist. Nur ein geringer Teil findet, dass die Aussprache für sie ganz besonders wichtig und wichtig ist.

4. Resümee

Das Ziel meiner Arbeit war es, anhand der durchgeführten Befragung der ProbandInnen mittels eines Fragebogens die Forschungsfrage: „Welchen Stellenwert hat die Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch für die Lehrkräfte?“ zu beantworten.

Die Phonetik ist für die Mehrheit der Befragten ein wichtiger Bestandteil des Deutschunterrichts. Sie spielt eine große Rolle für sie, da sie sowohl versuchen die Phonetik in den Unterricht zu integrieren, als auch passende Übungen, durch die man die korrekte Aussprache der SchülerInnen fördert, zu finden oder selbst zu erstellen.

Feststellend kann gesagt werden, dass die erste Hypothese „Trotz einer positiven Einstellung der DaF-Lehrkräfte zur Phonetik wird diese nicht häufig im Unterricht eingesetzt“ (siehe Kapitell 3.3.) durch die Auswertung der Lehrendenfragebögen widerlegt wurde. Die Phonetik bzw. die phonetischen Übungen (siehe Tabelle 14) sind für 81% der befragten Personen ein fester Bestandteil des Deutschunterrichts. Diesbezüglich werden von ihnen verschiedene Übungen im Unterricht gemacht, um die korrekte Aussprache zu fördern. Um ihr Ziel zu erreichen, verwenden insgesamt 92,9% der Befragten (siehe Tabelle 15) Bücher, CDs und selbst erstellte Materialien und nur ein geringer Teil (insgesamt 7,1%) verwendet Lehrwerke im Unterricht. Für 19% der Befragten sind die phonetischen Übungen kein fester Bestandteil des Deutschunterrichts. Die Gründe dafür liegen vor allem in der Unterrichtserfahrung (sich Tabelle 10). Da insgesamt 24% der Befragten über keine oder nur geringe Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache verfügen und es sich hier um sehr junge Lehrkräfte handelt, kann man feststellen, dass diese sich oft nicht trauen, phonetische Übungen im Unterricht einzusetzen. Der zweite Grund dafür ist, dass es nicht ihr Fachbereich ist und der dritte Grund, dass sie keine geeigneten Unterlagen dafür haben.

Bei der zweiten Hypothese „Obwohl die Phonetik eine sekundäre Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt, wird ihr trotzdem ein hoher Stellenwert zugeteilt“ bin ich davon ausgegangen, dass der Phonetik ein sehr hoher Stellenwert zugeteilt wird. Diese Hypothese wurde durch die Lehrendenfragebögen bestätigt. Insgesamt gaben 52,4% der ProbandInnen an, dass die Phonetik einen sehr hohen Stellenwert für sie hat. Für 33,3% der ProbandInnen hat die Phonetik einen hohen Stellenwert und für 14,3 Prozent liegt der Stellenwert eher im mittleren Bereich (siehe Tabelle 13). Da man bei der schriftlichen Befragung mittels eines Fragebogens die Ergebnisse der Forschung erst in einem späteren Verlauf auswertet, kann man zu diesem Punkt keine zusätzliche Frage stellen, obwohl eine Begründung der Antwort sowie die Meinung der Befragten von Interesse wäre.

Die dritte Hypothese, die besagt, dass „die Aussprache keinen Einfluss auf die Note hat“, wurde ebenso bestätigt (siehe Tabelle 21). Insgesamt haben 90,5% der Befragten diese Frage mit „nein“ beantwortet d.h., dass die Aussprache die Note bei den mündlichen Prüfungen nicht beeinflusst, da sich eine Prüfung aus mehreren Teilgebieten zusammensetzt. Da für eine positive Note bei den schriftlichen Prüfungen die Grammatik, die Rechtschreibung usw. relevant sind, wird die Aussprache der SchülerInnen nicht bewertet. Für 9,5% der Befragten hat jedoch die Aussprache einen Einfluss auf die Note. Die Begründung liegt darin, dass eine korrekte Aussprache sehr wichtig ist, da man dadurch mit den Nächsten, ohne eine Verwechslung aufkommen zu lassen, kommunizieren kann und man durch eine korrekte und gute Aussprache die Note verbessern kann.

Die vierte Hypothese, die besagt, dass eine gute Aussprache für die Lehrkräfte persönlich von hoher Bedeutung ist, wurde ebenso seitens der ProbandInnen bestätigt (siehe Tabelle 22). Bezüglich der letzten Hypothese lässt sich anhand der ausgewerteten Fragebögen feststellen, dass insgesamt 9,5% der Befragten der Meinung sind, dass eine gute Aussprache für sie ganz besonders wichtig ist. Die Mehrzahl der Befragten ist der Ansicht (insgesamt 61,9%), dass eine

korrekte Aussprache für sie sehr wichtig ist und für insgesamt 28,6% ist eine gute Aussprache wichtig.

Anhand der gesamten Auswertung der Fragebögen kann man feststellen, dass das Thema Phonetik seitens der Lehrkräfte einen sehr hohen Stellenwert hat. Wichtig ist, dass diese Befragung gezeigt hat, dass phonetische Übungen notwendig sind, um zu einer korrekten Aussprache zu gelangen und dass die Befragten diese auch sinnvoll im Unterricht einsetzen.

Da an dieser Studie nur 21 Lehrkräfte teilgenommen haben und die Stichprobe relativ klein ist, kann diese jedoch als eine Grundlage für weitere empirische Forschungen in diesem Bereich dienen. Wenn man schon nach einer korrekten Aussprache strebt, um keine Verwechslung aufkommen zu lassen, sollte diese auch durch ausreichende phonetische Übungen verbessert werden. Diesbezüglich sollten dem Lehrer/der Lehrerin genügend Materialien zur Verfügung gestellt oder zusätzliche Aus- und Fortbildungen seitens der Schule/Institution angeboten werden. Trotz der geringen Stichprobe ist es erfreulich festzustellen, dass zumindest einige der Befragten sich im Unterricht mit den phonetischen Übungen auseinandersetzen und dass der Phonetik ein hoher Stellenwert zugeteilt wird.

5. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vokale im Kroatischen

Abbildung 2: Vokale im Deutschen

Abbildung 3: Konsonantenphoneme im Kroatischen und Deutschen

6. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vokalsystem im Deutschen

Tabelle 2: Konsonanten und ihre artikulatorischen Eigenschaften

Tabelle 3: stimmhafte und stimmlose Konsonanten im Kroatischen

Tabelle 4: Konsonanten im Deutschen

Tabelle 5: Konsonantenphoneme im Kroatischen

Tabelle 6: Akzente im Kroatischen

Tabelle 7: Übungstypologie

Tabelle 8: Geschlecht

Tabelle 9: Alter

Tabelle 10: Unterrichtserfahrung im Bereich DaF

Tabelle 11: Berufserfahrung

Tabelle 12: Institution

Tabelle 13: Stellenwert der Phonetik im DaF-Unterricht

Tabelle 14: Ausspracheübungen

Tabelle 15: Übungsmaterialien

Tabelle 16: Korrektur der Aussprache

Tabelle 17: Korrekturform

Tabelle 18: Unterschiede zwischen der Kroatischen und der Deutschen Sprache

Tabelle 19: Ausspracheschulung

Tabelle 20: Teilbereiche der deutschen Sprache

Tabelle 21: Einfluss der Aussprache auf die Note

Tabelle 22: Wichtigkeit einer guten Aussprache

7. Literaturverzeichnis

ADAMCOVA, Livia (1996): *Praktische Phonetik des Deutschen*. Bratislava. Slovak Academie Pr.

ADAMCOVA, Livia (2001): *Phonetik der deutschen Sprache*. Bratislava. Univ. Komenskeho

BADURINA L./ MARKOVIĆ I./ MIĆANOVIĆ K. (2007): *Hrvatski pravopis*. Zagreb. Matica hrvatska

DIELING, Helga / HIRSCHFELD, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. Berlin, München

DIELING, Helga / HIRSCHFELD, Ursula (2004): „Deutsch“. In: Hirschfeld, U. & Kelz, H. P. & Müller, U. (Hrsg.): *Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Waldsteinberg: Popp

DOMINKOVIĆ, Ema (2012): *Fonetska korekcija na primjeru njemačkog i hrvatskog jezika*. Diplomski rad. Zagreb.

[vgl. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/2081/1/FONETSKA%20KOREKCIJA%20NA%20PRIMJERU%20NJEMA%20CKOG%20I%20HRVATSKOG%20JEZIKA.pdf>]
(10.06.2016)

Duden Aussprachewörterbuch (2005): Sechste Auflage, Mannheim: Dudenverlag.

ERNST, Peter (2004): *Germanistische Sprachwissenschaft*. Korrigierter Nachdruck 2008. Wien: WUV

GEHRMANN, Siegfried / PETROVIĆ, Ana (2010): *Deutsch in Kroatien*. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Walter de Gruyter

Germanistikabteilung der Universität Osijek:

<http://www.ffos.unios.hr/germanistika/preddiplomski-studij-o-studiju> [10.12.15]

HÄUSLER, Maja (1998): *Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Kroatien seit dem 18. Jahrhundert*. Frankfurt am Main. Lang

HÄUSLER, Maja/GERIENA, Karačić: *Fremdsprachenunterricht in Kroatien zwischen 1992-2005*. In: Zagreber Germanistische Beiträge. 15 (2006) 215-231.[Vgl.<https://www.ffzg.unizg.hr/german/cms/media/casopisZGB/ZGB15HauslerKaracic.pdf>] (10.08.2016)

HERING, Hans-Jürgen (2010): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. 3. durchgelesene Auflage. A. Francke verlag Tübingen und Basel

HIRSCHFELD, Ursula (2001): „Vermittlung der Phonetik“. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbband 2. Berlin (u.a.): De Gruyter

HIRSCHFELD, Ursula (2010): „Phonetik/Phonologie“. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbband 1. Berlin (u.a.): De Gruyter

HIRSCHFELD, Ursula & REINKE, Kerstin (1998): *Phonetik Simsalabim. Ein Übungskurs für Deutschlernende*. Berlin, München: Langenscheidt

KOHLER Kraus J. (1977): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin. Schmidt Verlag

MAIER, H./SCHWEIGER, F. (1999): *Methodik und Sprache- zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Unterricht*. In: Reichel.H.Ch. (Hrsg.) *Methodik für Schule und Praxis*. Band 4. Wien: öbv&hpt. Verlagsgesellschaft

MARIĆ, Dario (2006): *Das System der Aussprachefehler der Bosnisch, Kroatisch, Serbisch lernenden Deutschen*. [vgl.[file:///C:/Users/USER/Downloads/clanak_2%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/clanak_2%20(2).pdf)] (04.02.2016)

MUHR, Rudolf (2007): *Österreichisches Aussprachewörterbuch/ Österreichische Aussprachedatenbank*. Frankfurt a. M.: Lang.

- PETROVIĆ, Velimir** (2001): *Einführung in die Linguistik für Germanisten*. Osijek. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayer, Pedagoški fakultet
- POMPINO-MARSCHALL, Bernd** (2009): *Einführung in die Phonetik*. Berlin. Walter de Gruyter
- RAUSCH R. & RAUSCH I.** (1993): *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Berlin, Wien [u.a]: Langenscheidt
- SCHNELL, R.& HILL, P. B. & ESSER, E.** (2005): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München/Wien: R. Oldenburg. 7. Aufl.
- STOCK, Eberhard & HIRSCHFELD, Ursula** (2000): *Phonothek*. Leipzig u.a.: Langenscheidt
- ŠKARIĆ I.** (1990): *Fonetika hrvatskoga književnoga jezika*. U Babić, S. I dr., Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga jezika: Nacrt za gramatiku. Zagreb. HAZU-Globus
- TENES, Elmar** (1941, 2012): *Einführung in die Phonologie*. Darmstadt. Wiss. Buchges.
- TEŽAK S. & BABIĆ S.** (1992, 2007): *Gramatika hrvatskog jezika*. Zagreb. Školska knjiga
- TOŠOVIĆ, Branko.** (1949): *Korrelative Grammatik des Bosni (aki) schen, Kroatischen und Serbischen*. 1. Phonetik-Phonologie-Prosodie. Lit Verlag
- ŽEPIĆ, Stanko** (2001): *Deutschunterricht und Germanistikstudium in Kroatien*. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Walter de Gruyter
- ŽMEGAČ, Viktor** (1995): *Zur Geschichte der Germanistik in Kroatien*. In: König, Christoph (Hg.): *Germanistik in Mittel-und Osteuropa 1945-1992*. Berlin/New York: W. De Gruyter

8. Anhang

Fragebogen für Lehrende

Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch:

Liebe Kolleginnen und liebe Kollegen,

dieser Fragebogen ist ein Teil einer empirischen Studie an der Universität Wien. Ziel des Fragebogens ist es, die Berücksichtigung und den Stellenwert der Phonetik im DaF-Unterricht zu erforschen. Ihre Angaben werden natürlich vertraulich behandelt und innerhalb meiner Masterarbeit analysiert und ausgewertet.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

A. Angaben zur Person

1. **Geschlecht?** männlich weiblich
2. **Alter?** 25-30 31-35 36-40 41-45
46-50 51-55 56-60 61-65
3. **Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Fremdsprache?**
JA Wie viel? _____ NEIN
4. **An welcher Institution arbeiten Sie?**
Universität Schule andere welcher? _____

B. Phonetik im Fremdsprachenunterricht

1. **Welchen Stellenwert hat für Sie die Phonetik im Fremdsprachenunterricht?**
sehr hoch hoch mittel niedrig keinen

2. Sind Ausspracheübungen ein fester Bestandteil des Lehrstoffs?

JA NEIN

2a. Falls JA

Welche Übungsmaterialien werden von Ihnen am meisten benutzt?
(Mehrfaches ankreuzen ist möglich)

Bücher CDs Lehrwerke
selbst erstellte Übungen

2b. Falls NEIN

Aus welchem Grund verwenden Sie keine Ausspracheübungen im Unterricht? (Mehrfaches ankreuzen ist möglich)

zu wenig Erfahrung nicht mein Fachbereich
kein Interesse keine geeigneten Unterlagen
anderes

3. Wird die Aussprache der Studierenden/SchülerInnen während der Unterrichtsstunde von Ihnen korrigiert?

JA NEIN

3a. Falls JA

Welche Korrekturform wenden Sie bei der Aussprache der Studierenden/SchülerInnen an?

Einzelkorrektur (von Ihnen selbst)
Gruppenkorrektur (Einbezug der Studierenden/SchülerInnen)

4. **Wo liegen Ihrer Meinung nach die größten Unterschiede zwischen der kroatischen und der deutschen Aussprache?**

Bitte erläutern Sie:

5. **Sollte die Ausspracheschulung ein dauerhafter Bestandteil des Deutschunterrichts sein?**

unbedingt bedingt wenn notwendig
nicht notwendig keine Angabe

6. **Manchmal treten bei den Studierenden/SchülerInnen Ausspracheschwierigkeiten auf. Woran könnte das liegen?**

Bitte erläutern Sie:

7. **Auf welchen dieser Bereiche legen Sie ein ganz besonderes Augenmerk während des Unterrichts? (Mehrfaches ankreuzen ist möglich)**

Grammatik Aussprache Rechtschreibung
Leseverstehen Hörverstehen

8. **Beeinflusst die Aussprache der Studierenden/SchülerInnen bei Ihren Prüfungen die Note?**

JA NEIN

- 8a. **Falls JA**

Bitte erläutern Sie es:

8b. Falls NEIN

Konkretisieren Sie es:

9. Wie wichtig ist für Sie persönlich eine gute Aussprache?

ganz besonders wichtig sehr wichtig wichtig

nicht so wichtig überhaupt nicht wichtig

Vielen Dank für Ihre Unterstützung! 😊