

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra německého jazyka a literatury

**Výslovnostní problémy českých studentů německého jazyka
na suprasegmentální úrovni**

Bakalářská práce

Autor: Thomas Rösler
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání
Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: PhDr. Helena Dědičová, Ph.D.
Oponentka: Mgr. Vendula Voříšková

Universität Hradec Králové
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur

**Ausspracheprobleme tschechischer Deutschlerner auf
suprasegmentaler Ebene**

Bachelorarbeit

Autor: Thomas Rösler
Studienprogramm: B7507 Spezialisierung in der Pädagogik
Studienfach: Deutsche Sprache mit Orientierung auf Bildung
Französische Sprache mit Orientierung auf
Bildung
Betreuerin: PhDr. Helena Dědičová, Ph.D.
Gutachterin: Mgr. Vendula Voříšková



Zadání bakalářské práce

Autor: Thomas Rösler

Studium: P131292

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání, Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: **Výslovnostní problémy českých studentů německého jazyka na suprasegmentální úrovni**

Název bakalářské práce AJ: Pronunciation problems of Czech learners of German regarding suprasegmental features

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato práce se zabývá suprasegmentálními jevy v německém jazyce a problémy, které mají čeští studenti německého jazyka na suprasegmentální úrovni. V první části představuje obecně jednotlivé suprasegmentální jevy a vysvětluje jejich důležitost. V druhé části zkoumá nejčastější chyby ve výslovnosti se zaměřením na přízvuk a rytmus u studentů třetího ročníku učitelství německého jazyka na vysoké škole. Cílem této práce je odhalení nejčastějších chyb ve výslovnosti na suprasegmentální úrovni u studentů německého jazyka. Zároveň jsou v práci zahrnuty i návrhy na odstranění chyb.

ADAMCOVÁ, L. Phonetik der deutschen Sprache. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. ISBN 80-223-1678-4 KOHLER, K. J. Einführung in die Phonetik des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt, 1995. ISBN 3-503-03097-2 KOVÁŘOVÁ, A. Das deutsche und tschechische Phonemsystem aus kontrastiver Sicht - Erfahrungen aus dem Phonetikunterricht und der Arbeit mit künftigen Deutschlehrern. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2007, Nr. 2. ISSN 1205-6545

Garantující pracoviště: Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Helena Dědičová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Vendula Voříšková

Datum zadání závěrečné práce: 10.12.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich meine Bachelorarbeit unter Leitung meiner Betreuerin selbstständig ausgearbeitet habe und dass ich die gesamte verwendete Literatur angeführt habe.

Hradec Králové, den

Anotace

RÖSLER, Thomas. *Výslovnostní problémy českých studentů německého jazyka na suprasegmentální úrovni*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018, 50 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá suprasegmentálními jevy v německém jazyce a problémy, které mají čeští studenti německého jazyka na suprasegmentální úrovni. Představuje obecně jednotlivé suprasegmentální jevy a zkoumá nejčastější chyby ve výslovnosti, se zaměřením na přízvuk, u studentů učitelství německého jazyka. Práce zároveň obsahuje návrhy a cvičení na zlepšení výslovnosti a odstranění chyb.

Klíčová slova: suprasegmentální jevy, výslovnost, přízvuk

Annotation

RÖSLER, Thomas. *Ausspracheprobleme tschechischer Deutschlerner auf suprasegmentaler Ebene*. Hradec Králové: Pädagogische Fakultät, Universität Hradec Králové, 2018. 50 S. Bachelorarbeit.

Die Bachelorarbeit befasst sich mit den suprasegmentalen Merkmalen der deutschen Sprache und mit den Problemen, die tschechische Deutschlerner auf suprasegmentaler Ebene haben. Sie stellt einzelne suprasegmentale Elemente vor und erforscht die häufigsten Aussprachefehler im Hinblick auf den Akzent bei den Studierenden, die Deutsch als Lehramt studieren. Die Arbeit enthält zugleich Vorschläge und Übungen zur Verbesserung der Aussprache und zur Fehlerbeseitigung.

Schlüsselwörter: suprasegmentale Merkmale, Aussprache, Akzent

Inhalt

Einleitung.....	10
1. Theoretischer Teil	12
1.1 Einleitung zum theoretischen Teil	12
1.2 Suprasegmentale Merkmale.....	14
1.3 Akzent.....	14
1.3.1 Akzentuierungsmittel des Deutschen.....	14
1.3.2 Wortakzent.....	15
1.3.3 Wortakzentuierung in deutschen Wörtern	15
1.3.4 Wortakzentuierung in fremden Wörtern.....	17
1.3.5 Wortakzentuierung in Zusammensetzungen.....	18
1.3.6 Akzentlose Wörter	19
1.3.7 Satzbetonung.....	19
1.3.8 Regeln der Wortgruppenakzentuierung	20
1.4 Intonation	21
1.5 Melodie	22
1.5.1 Einleitung zur Melodie	22
1.5.2 Leistungen des Melodieverlaufs	22
1.5.3 Fallende Endmelodie	24
1.5.4 Steigende Endmelodie	24
1.5.5 Schwebende Endmelodie.....	25
1.6 Gliederung und Rhythmisierung.....	26
1.6.1 Gliederung	26
1.6.2 Rhythmisierung.....	27
1.7 Kontraste zwischen dem Deutschen und Tschechischen.....	27
1.7.1 Einführung	27
1.7.2 Unterschiede im Akzent.....	28
2. Praktischer Teil	30
2.1 Einleitung zum praktischen Teil	30
2.2 Der gelesene Text und die Analyse der Aufnahmen	31
2.2.1 Eigentliche Analyse	33

2.3 Einschätzung von den deutschen Muttersprachlern.....	36
2.4 Häufigste Fehler.....	37
2.5 Empfehlungen für die Verbesserung der Aussprache.....	39
2.6 Lehrmaterialien.....	41
3. Schlusswort.....	44
4. Abstract.....	46
5. Literaturverzeichnis.....	48
5.1 Bücherverzeichnis.....	48
5.2 Internetressourcen.....	49
5.3 Anhangressourcen.....	50
6. Anhang	
6.1 Anhang A - Transkription der analysierten Aufnahmen	
6.2 Anhang B – Lehrmaterialien	
6.3 Anhang C – CD mit den Aufnahmen	

Abkürzungs- und Begriffsverzeichnis

bzw. = beziehungsweise

CD = die Compact Disk

DAAD = Deutscher Akademischer Austauschdienst

DaF = Deutsch als Fremdsprache

d.h. = das heißt

M = männliches Geschlecht

MP3 = meistverwendetes Dateiformat für komprimierte Audiodateien

s. = siehe

S. = Seite

sog. = so genannt

usw. = und so weiter

vgl. = vergleiche

W = weibliches Geschlecht

z.B. = zum Beispiel

Einleitung

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit den suprasegmentalen Merkmalen der deutschen Sprache und mit den Problemen, die tschechische Deutschlerner mit diesen Merkmalen haben.

Das Ziel dieser Bachelorarbeit besteht einerseits darin, auf die Wichtigkeit der suprasegmentalen Merkmale hinzuweisen und die häufigsten Aussprachefehler deutschlernender Studierender in Tschechien auf suprasegmentaler Ebene zu identifizieren, andererseits sollen Empfehlungen für die Verbesserung der Aussprache gegeben und geeignete Übungen für den Phonetikunterricht in tschechischen Schulen und Universitäten vorgestellt werden.

Die Arbeit ist in zwei Teile unterteilt - der erste Teil befasst sich mit den theoretischen Grundlagen, der zweite ist praktisch ausgerichtet und stellt eine kurze Studie vor. Im theoretischen Teil werden einzelne suprasegmentale Elemente vorgestellt und ihre Wichtigkeit in der Aussprache wird erläutert. Der theoretische Teil dieser Arbeit beschäftigt sich vor allem mit dem Wortakzent, und hier werden auch die größten Unterschiede zwischen den Ausspracheregeln des Tschechischen und Deutschen erklärt, die sich auf die suprasegmentalen Merkmale beziehen. Der praktische Teil ist auf die Analyse von selbst angefertigten Audioaufnahmen angelegt. Er erforscht die häufigsten Aussprachefehler im Hinblick auf den Akzent bei einigen Studierenden, die im letzten Studienjahr des Bachelorstudiums an der Universität Hradec Králové Deutsch als Lehramt studieren.

Die Übungen, die im Anhang enthalten sind, stammen aus unterschiedlichen Lehrwerken und sind gerade für Üben der Suprasegmentalien, vor allem des Akzents, geeignet. Sie sind für verschiedene Sprachebenen von Anfängern bis zu Universitätsstudenten und Lehrern bestimmt.

Die Audioaufnahmen, die das Grundmaterial für den praktischen Teil der Analyse bilden, werden im Anhang der Bachelorarbeit, auf der

am hinteren Einbanddeckel aufgeklebten CD, zur Verfügung gestellt. Im Anhang dieser Arbeit sind außerdem die Transkriptionen aller Aufnahmen abgedruckt.

1. Theoretischer Teil

1.1 Einleitung zum theoretischen Teil

Die deutsche Sprache stellt ein einheitliches System dar, in dem alle Sprachebenen miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen. Es reicht überhaupt nicht, nur Grammatik zu beherrschen. Fehler in der Aussprache können die Kommunikation negativ beeinflussen und sogar bis zum Unverständnis führen (vgl. Kovářová 2007:12). Der Phonetikunterricht und die damit zusammenhängenden Ausspracheübungen sind deshalb ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts. Für das Verstehen und Verstandenwerden ist es sehr wichtig, eine gute Aussprache zu beherrschen. Der Begriff Aussprache umfasst dabei segmentale (Vokale, Konsonanten) und suprasegmentale Strukturen und Merkmale einer Sprache. Beide Ebenen sind eng miteinander verbunden (vgl. Hirschfeld 2009:17-18).

Dem Phonetikunterricht wird nicht die Aufmerksamkeit gewidmet, die diese Problematik verdient. Besonders im Anfängerunterricht wird die Wichtigkeit der Ausspracheschulung laut Kovářová (2007:8) von der Lehrkraft oft unterschätzt. Dabei sollte die Phonetik gerade im Anfängerunterricht eine sehr wichtige Rolle spielen, weil phonetische Fehler, die sich hier gefestigt haben, später nur schwer wieder ausgemerzt werden können (vgl. Dieling 1992:50). Das Tschechische und das Deutsche gehören zu unterschiedlichen Sprachtypen, weshalb sie einige Unterschiede in der Aussprache aufweisen, die weiter beschrieben werden (s. Abschnitt 1.7). Besondere Aufmerksamkeit bei der Vermittlung der Fremdsprache Deutsch für tschechische Muttersprachler muss nach Kovářová (2007:1) den Unterschieden im suprasegmentalen Bereich gewidmet werden, also dem Akzent und der Intonation. Denn wie bei Settinieri (2010:1002) zu lesen ist, führen Fehler auf suprasegmentaler Ebene häufig zum Nichtverstehen einer segmental fehlerfreien Äußerung, was deutlich eine stärkere Berücksichtigung suprasegmentaler Aussprachemerkmale in der Ausspracheschulung erfordert. Es reicht also nicht aus, dass Deutschlerner sich mit den Phänomenen befassen, die die unterschiedlichen

Einzellaute betreffen, z.B. die verschiedenen E-Laute oder R-Laute im Tschechischen und Deutschen. Eine abweichende Aussprache dieser Einzellaute führt nicht so schnell zu Verstehensschwierigkeiten wie Abweichungen auf prosodischer Ebene (vgl. Dieling 1992:11).

Die wichtigste Rolle bei der Vermittlung der richtigen Aussprache einer Sprache hat der Lehrer, der in diesem Fall zum Vorbild wird. Er selbst muss also die korrekte Aussprache beherrschen, um zu einem guten Vorbild für seine Schüler werden zu können. Die zukünftigen Deutschlehrer in Tschechien haben allerdings mit der richtigen Aussprache oft Probleme. Kovářová (2007) behauptet, dass die Lehramtsstudierenden, die schon Phonetik Seminare und Vorlesungen besucht haben, oft keine Antwort auf die Fragen wie „Gibt es Unterschiede zwischen der deutschen und tschechischen Aussprache?“ oder „Was ist für die deutsche Aussprache typisch?“ finden können. Zu den häufigsten Fehlern ihrer Studierenden in Seminararbeiten gehört laut Kovářová in der Regel die falsche oder fehlende Kennzeichnung des Akzents (vgl. Kovářová 2007:9-11).

Der Lehrkraft helfen in ihrer Arbeit geeignete Lehrmaterialien, aber für den Einsatz im schulischen Deutschunterricht mangelt es an solchen gut und gezielt erarbeiteten Lehrmaterialien. In fast allen benutzten Lehrbüchern in tschechischen Schulen findet man zwar verschiedene Ausspracheübungen, eine gezielte und systematische Ausspracheschulung gibt es hier aber in der Regel nicht. Die Übungen befassen sich hauptsächlich mit Einzellaute. Diese Tatsache ist einer der Gründe, warum die Aussprache im DaF-Unterricht häufig von der Lehrkraft vernachlässigt wird (vgl. Kovářová 2007:8-9).

Viele Autoren (z.B. die Sprachwissenschaftler Malmberg, Kelz, Dufeu oder Bolton) sind sich einig, dass die suprasegmentale Ebene für die Verständigung sehr oft wichtiger als die segmentale Ebene ist, trotzdem werden prosodische Übungen im Unterricht nur selten eingesetzt, was allerdings kein spezifisches Problem nicht nur in Tschechien ist, sondern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache weltweit beobachtet werden kann (vgl. Dieling 1992:11).

1.2 Suprasegmentale Merkmale

„Unter suprasegmentalen Merkmalen einer Sprache verstehen wir die Erscheinungen, die über den einzelnen Segmenten liegen, z.B. die Hervorhebung durch den Akzent, die intonatorische Gestaltung“ (s. Adamcová 2001:101). Zu den suprasegmentalen Merkmalen zählen also der Akzent und die Intonation, die unter anderem den Rhythmus, die Gliederung (durch Pausen) und die Sprechmelodie umfasst. Akzent und Intonation werden als prosodische Merkmale genannt. Sie modifizieren den Laut bzw. eine umfangreiche Folge von Lauten, ohne dass die das Phonem konstituierenden Merkmale verändert werden (vgl. Rausch und Rausch 1995:122).

1.3 Akzent

1.3.1 Akzentuierungsmittel des Deutschen

Die Akzentuierung ist eine Hervorhebung von Silben, die mit Hilfe stimmlicher Mittel realisiert wird. Sie ist konventionell geregelt und konzentriert sich auf die Silbenträger, d.h. auf Vokale bzw. Diphtonge (vgl. Rausch und Rausch 1995:122). In der deutschen Sprache gibt es verschiedene Möglichkeiten der Hervorhebung, die folgendermaßen realisiert werden können:

Um eine „dynamische Akzentuierung“ handelt es sich, wenn eine Silbe hörbar lauter als die vorgehende gesprochen wird. Dies wird mittels einer Verstärkung des Atemdrucks erzielt. Der dynamische Akzent dient vornehmlich der Wortakzentuierung (vgl. Adamcová 2001:102, Rausch und Rausch 1995:146).

Die „melodische Akzentuierung“ erfolgt mit Hilfe der Tonhöhenveränderung. Die zu akzentuierende Silbe wird entweder höher oder tiefer als die vorgehende gesprochen. Der melodische Akzent stuft die einzelnen Akzentsilben bei der Aussprache ab und er kennzeichnet hinsichtlich der Tonhöhe die kommunikativ wichtigste Silbe (vgl. Adamcová 2001:102, Rausch und Rausch 1995:148).

Eine „temporale Akzentuierung“ wird durch die Verringerung des Sprechtempos realisiert. Die zu akzentuierende Silbe wird langsamer als die vorhergehende gesprochen. Der temporale Akzent verdeutlicht die Akzentuierung und gibt dem Akzentwort noch mehr Nachdruck. Die vollkommene Trennung der drei Akzentarten ist nicht möglich (vgl. Adamcová 2001:102, Rausch und Rausch 1995:148).

1.3.2 Wortakzent

Die richtige Betonung der Wörter ist für die Beherrschung einer Sprache von großer Wichtigkeit. Die Laute im Wort und in einer Silbe werden also nicht gleichmäßig laut und hoch gesprochen, sondern durch den Akzent differenziert. Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass der Akzent im Wort den sinnwichtigen Teil hervorhebt (vgl. Adamcová 2001:101-103).

Fehler in der Wortakzentuierung erschweren das Verstehen. Die richtige Wortakzentuierung ist deshalb die Grundlage der richtigen Intonation. Da der deutsche Akzent sehr stark ist, fallen daneben die akzentlosen Silben stark ab (vgl. Stock 1996:38).

1.3.3 Wortakzentuierung in deutschen Wörtern

Der Wortakzent ist in deutschen Wörtern fest, d.h. er kann weder vom Sprecher beliebig verlegt werden, noch ändert er sich bei der Flexion. Einfache deutsche Wörter tragen den Akzent auf dem Wortstamm. „Der Wortstamm ist der bedeutungstragende Teil des Wortes. Er ist meist einsilbig. Ihm können sich Vorsilben, Nachsilben und Endungen anschließen, so dass sich mit einem Wortstamm mehrere Wörter bilden lassen“ (s. Stock 1996:39). Die Flexionsmorpheme, wie z.B. be- oder ge- bei Partizipien und Endungen bei Substantiven, Adjektiven und Verben beeinflussen die Akzentuierung nicht. Der Akzent bleibt auf dem Wortstamm, wenn Substantive, Adjektive oder Verben mit akzentlosen Konstituenten verbunden sind. Akzentlose Konstituenten können vorangestellt (be-, ent-, er-, ge-, ver-, zer-) oder nachgestellt (z.B. -bar, -chen, -haft, -heit, -keit, -lein, -sam, -schaft, -ung) sein (vgl. Rausch und Rausch 1995:151-152).

Eine Reihe von Vor- bzw. Nachsilben kann aber den Akzent auf sich ziehen. Der Akzent liegt nicht auf dem Wortstamm, wenn ein Wort mit einer akzentuierten Konstituente verbunden wird. Die Regel gilt auch, wenn die akzentuierten Konstituenten zugleich mit akzentlosen Konstituenten kombiniert werden. Einfache akzentuierte Konstituenten sind z.B. ab-, an-, auf-, aus-, bei-, fort-, los-, nach-, weiter-, wieder- (vgl. Rausch und Rausch 1995:153-154).

Als Beispiel zu den angeführten Regeln kann das deutsche Verb „fahren“ dienen. In der Grundform hat das Verb den Akzent auf dem Wortstamm – **f**ahren. Dieser Akzent ändert sich bei der Flexion nicht, der Wortstamm kann aber durch Änderung des Vokals in einigen grammatischen Kategorien unterschiedliche Form haben – er fährt, er fuhr (vgl. Stock 1996:39). Die Flexionsmorpheme beeinflussen die Akzentuierung nicht - **g**efahren bei Partizip II. Mit akzentlosen Konstituenten bleibt der Akzent auf dem Wortstamm - (sich) **v**erfahren, **f**ahrbar. Mit akzentuierten Konstituenten liegt der Akzent nicht auf dem Wortstamm – **a**bfahren.

Die Konstituenten da(r)-, her, hin-, vor- und zu- sind akzentuiert, wenn sie mit anderen akzentuierten Konstituenten nicht kombiniert werden. Dann sind sie von mit ihnen verbundenem Verb trennbar und das Verb bildet das Partizip II mit ge-, das zwischen Präfix und Stamm liegt (z.B. **z**ufahren – er fährt **z**u, er ist **z**ugefahren) Diese Konstituenten verlieren den Akzent, wenn sie mit weiteren akzentuierten Konstituenten kombiniert werden (z.B. **h**eranfahren – er fährt **h**eran, er ist **h**erangefahren) (vgl. Rausch und Rausch 1995:158-159).

Die Konstituenten durch-, über-, um-, unter-, wieder- und wider- werden teilweise trennbare Präfixe genannt. Sie können entweder vom Verbstamm getrennt werden oder sie bleiben mit dem Verbstamm fest verbunden. Diese Konstituenten sind betont im Falle, dass sie trennbar sind. Die Verben haben dann eine konkrete Bedeutung und bilden das Partizip Perfekt mit ge-. Unbetont sind diese Konstituenten, wenn sie untrennbar sind. Die Verben werden im übertragenen Bedeutung gebraucht und die Bedeutung geht aus dem Präfix hervor. Sie bilden das Partizip Perfekt ohne ge-. Das Verb „umfahren“ hat also der Betonung gemäß

unterschiedliche Bedeutungen. In diesem Fall, **umfah**ren ist sogar das Gegenteil von **umfah**ren (vgl. Ondráková 2014:110-112).

Die Konstituente miss- ist in Verbindung mit Substantiven akzentuiert, wohingegen sie in Verbindung mit Verben in der Regel akzentlos ist (z.B. der **Miss**brauch x miss**bra**uchen) Die Konstituente un- ist in der Regel akzentuiert, muss aber nicht. Der Akzent auf dem Wortstamm hat dann eine intensivierende Funktion (vgl. Rausch und Rausch 1995:165-166). Bei Abkürzungen, die aus Einzelbuchstaben bestehen, liegt der Akzent auf dem letzten Buchstaben, wohingegen bei Kurzwörtern und Wortkürzungen der Akzent meist auf der ersten Silbe liegt (z.B. **ZDF** – Zweite Deutsche Fernsehen x die **Uni** - die Universität) (vgl. Rausch und Rausch 1995:172-174).

1.3.4 Wortakzentuierung in fremden Wörtern

„Fremde Wörter sind Wörter, die aus fremden Sprachen entlehnt und noch nicht völlig eingedeutscht worden sind“ (s. Stock 1996:45). Im Deutschen werden viele fremde Wörter verwendet. Wie bei Stock (1996:44) zu lesen ist, hat der größere Teil dieser Wörter fachsprachlichen Charakter und gehört zum Fachwortschatz etwa der Buchdrucker, Ökonomen, Literaturwissenschaftler oder Informatiker. Der andere Teil wird in der Alltagssprache gebraucht und man kann nicht immer gleich erkennen, welche Wörter ursprünglich fremd sind. Zu den fremden Wörtern zählen auch die Internationalismen (vgl. Stock 1996:44-45).

Verallgemeinbare Regeln lassen sich für Fremdwörter im Deutschen sehr schwer formulieren. Die Akzentuierung wird durch die Herkunft und durch die Endungssilben bestimmt. Die Wörter stammen aus verschiedenen Sprachen mit verschiedenen Akzentregeln und sie sind zu unterschiedlichen Zeiten übernommen worden. Die ursprüngliche Akzentuierung wurde entweder vollkommen oder nur teilweise übernommen oder kann der deutschen Akzentuierung folgen. Die Akzentuierung beeinflussen auch die deutschen Konstituenten, mit denen die fremden Wörter kombiniert werden. Die Betonung kann auch schwanken und bei

einigen Wörtern ist nicht eindeutig, wo der Akzent liegt. Im Zweifelsfall ist zu empfehlen, die richtige Akzentuierung in einem Aussprachewörterbuch zu finden (vgl. Stock 1996:45, Adamcová 2001:107).

Die meisten Fremdwörter im Deutschen stammen aus der lateinischen, griechischen und französischen Sprache. Der Akzent bei ihnen überwiegt auf der letzten oder vorletzten Silbe. Heutzutage werden auch viele Wörter aus dem Englischen übernommen. Deutsche Endungen wie -haft, -keit, -reich, -voll, -isch, -ig, -ung werden in fremden Wörtern nicht akzentuiert (vgl. Adamcová 2001:107, Stock 1996:45-46).

1.3.5 Wortakzentuierung in Zusammensetzungen

Im Deutschen gibt es sehr viele zusammengesetzte Wörter, die mit einfachen Wörtern gebildet werden können. In Zusammensetzungen hat jedes Wort seinen eigenen Wortakzent. Einer dieser Wortakzente wird verstärkt und als prägender Akzent für die Zusammensetzung bezeichnet, während die anderen Wortakzente schwach realisiert werden. Die Festlegung dieses prägenden Akzents richtet sich nach der Beziehung zwischen den Gliedern (vgl. Stock 1996:47-48). Es gibt folgende zwei Typen von Zusammensetzungen:

In bestimmten Zusammensetzungen wird ein Grundwort durch ein Bestimmungswort näher bestimmt oder erläutert (z.B. Tisch zum Schreiben = Schreibtisch, gemalt mit der Hand = handgemalt). Der prägende Wortakzent liegt auf dem bestimmenden Glied (vgl. Stock 1996:48-49).

In aneinanderreihenden (kopulativen) Zusammensetzungen werden gleichgeordnete Wörter aneinandergereiht (z.B. schwarz und zugleich weiß = schwarzweiß, ökologisch und zugleich ökonomisch = ökologisch-ökonomisch). Hierunter fallen auch Zahlen (z.B. einhundertzwanzig - Aneinanderreihung von einhundert und zwanzig). Der prägende Wortakzent liegt auf dem letzten Glied (vgl. Stock 1996:49-50).

1.3.6 Akzentlose Wörter

Als akzentlose Wörter werden die Wörter bezeichnet, auf denen bei sachlich-neutraler Rede kein Satzakzent liegen darf. Nicht akzentuierbar sind sogenannte Funktionswörter, also Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, einige Adverbien (z.B. Relativadverbien, Pronominaladverbien, Konjunkionaladverbien), Negationswörter (*kein* und *nicht*) und Pronomen (z.B. Personalpronomen, Relativpronomen, Interrogativpronomen, Reflexivpronomen *sich*, das Indefinitpronomen *man* und das Pronomen *es* als formales Objekt und formales Subjekt). Die Verben *haben*, *sein* und *werden* sind als Hilfsverben akzentlos. Als Vollverben sind sie auch akzentlos, wenn sie mit einem Prädikativum (z.B. Substantiv, Adverb oder Partizip Perfekt) verbunden sind. Prädikativum ist ein Teil des Prädikats, der zusammen mit einem Verb ein mehrteiliges Prädikat bildet. Die Verben *haben* und *sein* in Verbindung mit *zu* + Infinitiv sind ebenfalls akzentlos. Auch Modalverben in Verbindung mit Vollverben sind akzentlos (vgl. Rausch und Rausch 1995:187-192).

1.3.7 Satzbetonung

Durch die Akzentuierung sinnwichtiger Wörter im Satz wird das Verständnis erleichtert. Den Satzakzent bilden die Silben, die ohnehin schon den Wortakzent tragen. Jeder Satz beinhaltet ein Wort oder eine Wortgruppe, die am stärksten betont ist. In einer Äußerung stellt der Satzakzent den Kern der Mitteilung dar und kennzeichnet bestimmte Wörter als besonders bedeutsam oder informationstragend. Das Wesentliche im Satz, das Neue und Unerwartete wird gewöhnlich durch verstärkte Betonung hervorgehoben (vgl. Adamcová 2001:104-105, Rausch und Rausch 1995:125).

Stock (1996) empfiehlt, nicht den Begriff „Wortakzent“ sondern eher den Begriff „Wortgruppenakzent“ zu benutzen, weil beim spontanen Sprechen oft fehlerhafte Sätze hervorgebracht werden. Es finden sich Satzabbrüche, falsche Konstruktionen, Wiederholungen, usw., sodass nicht immer von Sätzen im eigentlichen Sinne gesprochen werden kann (vgl. Stock 1996:51).

Der Wortgruppenakzent hängt in entscheidendem Maße von der Sprachsituation und dem Sprecher ab. Bei Wortgruppenakzentuierung muss unterschieden werden, ob es sich um „Normale Akzentuierung“ bei ruhigem, sachbetontem Sprechen oder „Emotionale Akzentuierung“ bei emotionalem Sprechen handelt. Die normale Akzentuierung zeichnet sich durch kleine Lautheits-, Tempo- und Melodieveränderungen aus. Die emotionale Akzentuierung ist dagegen durch einen auffälligen großen Melodieanstieg sowie eine größere Lautheits- und Tempoveränderung erkennbar. Sie wird auch für die sehr nachdrückliche Akzentuierung sowie für die Akzentuierung bei Hervorhebung eines Gegensatzes verwendet (vgl. Stock 1996:52).

1.3.8 Regeln der Wortgruppenakzentuierung

Es ist zwischen sog. Inhaltswörtern und Formwörtern zu unterscheiden. Inhaltswörter haben eine von anderen Wörtern unabhängige Bedeutung, und sie sind nötig, um den Inhalt der Gedanken auszudrücken. Formwörter kennzeichnen vor allem die Beziehungen zwischen den Inhaltswörtern (Charakterisierung als Subjekt oder Objekt, Beziehungen zwischen den Satzgliedern usw.) und gehören also zur Form des Satzes (vgl. Stock 1996:53).

Im Normalfall liegen Wortgruppenakzente auf Inhaltswörtern. Akzentuiert werden außerdem Interrogativpronomen bzw. Fragewörter in der Nachfrage sowie Personalpronomen, die dekliniert an der Spitze des Satzes stehen. Nicht alle Inhaltswörter können aber durch einen Akzent hervorgehoben werden. Das Sprechen würde dann unnatürlich und schwerfällig klingen. Für das Verstehen einer Äußerung ist es wichtig, das Wesentliche und das Neue durch Akzent anzuzeigen (vgl. Stock 1996: 60-61).

In Erregung achtet niemand auf seine Akzentuierung und sie entspricht oft nicht dem Aussprachestandard. Dann können auch Wörter und Silben akzentuiert werden, die im Normalfall niemals einen Akzent tragen. In vielen Situationen wird der Akzent verwendet, um auf etwas hinzuweisen (Demonstrativakzent) oder um auf einen

Gegensatz aufmerksam zu machen (Kontrastakzent), wobei vorausgesetzt ist, dass die Bedingungen der fraglichen Situation allen Beteiligten bekannt sind. Im Gegensatz zur normalen Akzentuierung muss in diesen Fällen eine „Emotionale Akzentuierung“ verwendet werden. Der Akzent kann dann auch auf einem Formwort liegen und es werden wenige andere Akzente verwendet (vgl. Stock 1996:63-64).

1.4 Intonation

Die Intonation ist ein Mittel des Sprechens, das den Aufbau von Wörtern, Sätzen und Texten unterstützt oder sogar ermöglicht. Sie ist sowohl Satzbildungsmittel als auch Ausdrucksmittel. Sie ist für die Bildung und das Verstehen des Satzes sehr wichtig und hat mehrere Funktionen (vgl. Stock 1996:16-21, Adamcová 2001:107).

Sie gibt der Äußerung eine Struktur, untergliedert den Satz in kleinere Sprechereinheiten und lässt Wortgruppen und Abschnitte erkennen. Dadurch ermöglicht sie komplizierte Gedanken auszudrücken. In bestimmten Fällen charakterisiert sie die Satzart und kennzeichnet einen Satz als Aussage, Frage oder Befehl. Sie wird auch genutzt, um Einstellungen und Gefühle durch den emotionalen Unterton zu signalisieren. Wenn z.B. ein Satz ironisch gesprochen wird, wird sie auch ironisch verstanden, obwohl die Wörter Gegenteil ausdrücken. (vgl. Stock 1996:15-22, Adamcová 2001:107)

Als intonatorische Mittel werden Melodieführung, Lautheitsveränderungen, Tempoveränderungen und Pausensetzung bezeichnet. Die Melodie hat unter diesen Merkmalen die wichtigste Rolle und ist den anderen Merkmalen übergeordnet. Alle Merkmale hängen eng miteinander zusammen. Die Kombination der intonatorischen Mittel nennt man Intonationsmuster (vgl. Stock 1996:21-23, Adamcová 2001:108).

1.5 Melodie

1.5.1 Einleitung zur Melodie

Die Melodie ist ein besonders wichtiges intonatorisches Merkmal. Melodisierung ist an die Rhythmisierung gebunden. Die Melodie wird durch die Endphasen der rhythmischen Gruppen bestimmt. Rhythmische Gruppen sind Gruppen von Silben oder Wörtern, die beim Sprechen als Einheit behandelt werden und durch Pausen voneinander abgegrenzt sind. Sie haben wenigstens eine Akzentstelle (vgl. Stock 1996:33).

Die Endphasenintonation verläuft von der letzten Akzentsilbe bis zum Ende der rhythmischen Gruppe. Unrichtige oder unzureichende intonatorische Markierung der Endphase erschwert das Verständnis der Äußerung. In Dialekten oder bei fremden Sprechenden fallen die ungewöhnliche Melodieverläufe stark auf (vgl. Stock 1996:34-35).

Es ist auch zu bemerken, ob es sich um „Normale Akzentuierung“ oder „Emotionale Akzentuierung“ handelt. Wie schon im Abschnitt 1.3.7 beschrieben wurde, zeichnet sich die normale Akzentuierung durch kleine Lautheits-, Tempo- und Melodieveränderungen aus, während die emotionale Akzentuierung dagegen durch auffälligen großen Melodieanstieg, größere Lautheits- und Tempoveränderung erkennbar ist (vgl. Stock 1996:34).

1.5.2 Leistungen des Melodieverlaufs

Im Verhältnis zu der Endphase der rhythmischen Gruppen hat Melodie wichtige Funktionen, die sie zusammen mit den anderen intonatorischen Mitteln vollbringt. Sie kennzeichnet die Äußerungen als abgeschlossene oder nichtabgeschlossene und trägt dazu bei, Satzarten zu charakterisieren, also die abgeschlossenen Äußerungen als Aussage, Frage oder Aufforderung zu bestimmen. Bei den Aussagesätzen kann die Äußerung nicht nur als Aussage, sondern in einigen Fällen auch als Bitte, Warnung, Drohung, Frage oder als ironische Feststellung gebraucht werden.

Für die Signalisierung einer Satzart ist aber Melodie unter bestimmten Bedingungen nicht erforderlich und durch andere Bildungsmittel ersetzbar (vgl. Stock 1996:96-99).

Die Sprechenden können die Melodie nutzen, um Einstellungen, Emotionen und Befindlichkeiten zu signalisieren. Sie zeigt an, ob die Äußerung ruhig und erregungslos oder emotionalisiert und mit stärkerer Erregung gesprochen wird. In der Endphase wird meist das Intonationsmuster „Emotionale Akzentuierung“ genutzt. Die Emotionen wie Trauer, Entmutigung, Ängstlichkeit und Verunsicherung werden an der Verkleinerung des Melodiebereichs und der Tendenz zu monotoner Melodieführung erkannt (vgl. Stock 1996:98).

Melodie bestimmt den Grad der Nachdrücklichkeit und Entschiedenheit. Sie kann mit Hilfe der anderen Intonationsmittel auch verwendet werden, um die Haltung den Hörenden gegenüber zu charakterisieren. Das Sprechen kann als sachbetont und distanzwährend oder als persönlich und freundlich verstanden werden (vgl. Stock 1996:99-100).

Schließlich lässt die Melodie in der Endphase der rhythmischen Gruppen erkennen, welcher sprachlichen Herkunft der Sprecher ist, bzw. aus welcher deutschen Sprachlandschaft stammt, weil verschiedene deutsche Dialekte und fremde Sprachen in diesem Bereich typische Besonderheiten aufweisen (vgl. Stock 1996:100).

Für die Endphase können drei Intonationsmuster verwendet werden, die durch spezifische Melodieverläufe charakterisiert sind. Es handelt sich um die Intonationsmuster „Fallende Endmelodie“, „Steigende Endmelodie“ und „Schwebende Endmelodie“. Zwischen diesen drei Mustern, die in verschiedenen Varianten realisierbar sind, können die Sprechenden wählen, um ihre Sprechabsicht bestmöglich auszudrücken (vgl. Stock 1996:94).

1.5.3 Fallende Endmelodie

Das Intonationsmuster „Fallende Endmelodie“ zeichnet sich mit steigend-fallender oder nur fallender Sprechmelodie in der Endphase aus (vgl. Stock 1996:35). Die fallende Endmelodie wird auch terminale, also das Ende betreffend, genannt und ist allgemein die Signalisierung der Abgeschlossenheit eines Satzes (vgl. Stock 1996:95).

Sie wird besonders für Aussagen und Aufforderungen verwendet, ist aber bei allen Satzarten zu verwenden. Ausgenommen sind nur diejenigen Fragen, deren Fragecharakter durch den Satzbau nicht eindeutig gekennzeichnet werden kann, und deshalb können sie nur mit steigender Endmelodie gekennzeichnet werden (vgl. Stock 1996:99).

Fallende Endmelodie wird genutzt für abgeschlossene Äußerungen. Sie bedeutet Sachlichkeit und Informationsbetonung. Was die Beziehung zwischen den Sprechenden betrifft, drückt sie distanzierende Zurückhaltung aus, das Sprechen kann streng wirken oder sogar unfreundlich gemeint und aufgefasst werden (vgl. Stock 1996:100-101).

1.5.4 Steigende Endmelodie

Das Intonationsmuster „Steigende Endmelodie“ zeichnet sich mit fallend-steigender oder steigender Sprechmelodie in der Endphase aus (vgl. Stock 1996:35). Die steigende Endmelodie wird auch als interrogativ, also fragend, bezeichnet und ist bei den Äußerungen, die als Fragen gekennzeichnet werden sollen, zu verwenden. Sie muss immer dann als Merkmal der Frage benutzt werden, wenn aus dem Satzbau nicht hervorgeht, dass die Äußerung als Frage zu verstehen ist (vgl. Stock 1996:95,110).

Die steigende Enmelodie ist nur in drei Fällen unvermeidbar, zwar bei den Vergewisserungsfragen, also im Falle, dass die Verbstellung des Aussagesatzes gebraucht wird (z.B. Du hast das gemacht?), dann wenn die Sätze unvollständig sind

(z.B. Von hier?) und wenn an der Spitze des Satzes eine Verbform steht, die auch als Befehlsform gebraucht wird (z.B. Fahren Sie weg?) (vgl. Stock 1996:98-99).

Steigende Endmelodie kann auch verwendet werden, wenn die Äußerung als persönlich gemeint wird. Die Beziehung zwischen den Sprechenden ist freundlich und kontaktinteressiert, der Informationscharakter ist nicht mehr so wichtig. Dann ist steigende Melodie nicht an eine bestimmte Satzart gebunden und kann auch bei Aussage-, Ausrufe- und Wunschsätzen benutzt werden. Sie drückt Freundlichkeit, Liebenswürdigkeit und Höflichkeit aus, oder sie kann umgekehrt warnend und drohend wirken. Jede Äußerung enthält neben den sprachlichen Elementen überdies die Anhaltspunkte (z.B. Stimmklang, Haltung, Gestik, Mimik), so dass sie sich der Absicht des Sprechers gemäß eindeutig interpretieren lässt (vgl. Stock 1996:109-110).

1.5.5 Schwebende Endmelodie

Das Intonationsmuster „Schwebende Endmelodie“ zeichnet sich mit mittelhoch schwebender, leicht steigender oder leicht fallender Sprechmelodie in der Endphase aus. Die schwebende Endmelodie wird auch als *progrediente*, also fortschreitende, bezeichnet und wird gewöhnlich für nichtabgeschlossene oder unentschiedene Äußerungen genutzt (vgl. Stock 1996:36).

Sie sinkt weder eindeutig, noch steigt eindeutig. Der Sprechende signalisiert mit dieser Melodie, dass seine Äußerung unvollständig ist und nach einer Pause fortgesetzt wird. Die Verwendung der schwebenden Endmelodie ist unabhängig von der Satzart (vgl. Stock 1996:114-115). Sie kann auch signalisieren, dass der Sprechende unsicher, unentschlossen oder zaghaft ist (vgl. Stock 1996:100).

1.6 Gliederung und Rhythmisierung

1.6.1 Gliederung

Die Gliederung ist ein wichtiges Mittel zur Strukturierung des Textes. Im geschriebenen Text macht sie durch Satzzeichen die Abschnitte und damit den Aufbau des Textes erkennbar (vgl. Stock 1996:21-22). In sprachlichen Äußerungen unterteilt sie durch Pausen eine Folge der gesprochenen Wörter in sinnvolle Wortgruppen. Die schlechte Gliederung erschwert das Verstehen und verringt die Aufmerksamkeit der Hörenden (vgl. Stock 1996:68).

Beim reproduzierenden Sprechen wird die Gliederung nur inhaltlich und durch den Satzaufbau bestimmt. Beim freien Produzieren kommen zusätzliche Pausen und Unregelmäßigkeiten im Sprechfluss vor, die durch unvermeidbaren Verzögerungen in der Planung des Sprechens verursacht werden. Beim Hören werden sie als natürliche beurteilt und toleriert (vgl. Stock 1996:89).

Die Bildung von Lauten ist nicht ohne Atemluft möglich. Der Strom des Sprechens muss also für die Einatmung in kurzen Abständen immer wieder unterbrochen werden. Wer wegen starker Erregung oder Lampenfieber falsche Atempausen macht, kann nicht richtig sprechen, weil ihm die Luft fehlt (vgl. Stock 1996:68). Die Atempausen fungieren beim Sprechen für den Angesprochenen als Denkpausen. Der Sprechstrom wird unterbrochen und der Angesprochene kann den Inhalt einer Aussage durchlaufend kontrollieren und überdenken (vgl. Adamcová 2001:108-109).

Pausen können verschiedene Länge haben. Längere Pausen werden am Ende einer Aussage gemacht. Mittlere Pausen werden zwischen Haupt- und Nebensatz und zwischen nebengeordneten Sätzen gemacht. Kürzere Pausen macht man zwischen nebengeordneten Wörtern und nach der Anrede (vgl. Adamcová 2001:109).

1.6.2 Rhythmisierung

Rhythmisierung ist eine zur Gleichmäßigkeit zielende Gliederung. Der Tendenz zum Gleichmaß folgend, werden beim freien Sprechen rhythmische Gruppen realisiert. Wie schon im Abschnitt 1.5.1 angeführt wurde, rhythmische Gruppen sind Gruppen von Silben oder Wörtern, die beim Sprechen als Einheit behandelt werden, durch Pausen voneinander abgegrenzt sind und wenigstens eine Akzentstelle haben. Diese Gruppen werden einerseits von unserer Aussageabsicht inhaltlich und andererseits von den Rhythmisierungsgewohnheiten bestimmt (vgl. Stock 1996:68).

Gliederung und Rhythmisierung sind von der Wortgruppenakzentuierung abhängig. Im Deutschen gibt es einen akzentzählenden Rhythmus, weil in den rhythmischen Gruppen die Akzentsilben dominieren (vgl. Stock 1996:69-70).

Bei der Akzentuierung ist die wesentliche Steigerung der Lautheit in der Akzentsilbe markant, der Akzent zieht die Artikulationsenergie auf eine Silbe. Im Gegensatz dazu werden die akzentlosen Silben leiser gesprochen und stark reduziert. Solche Reduzierungen führen bis zum Verschwinden einzelner Laute (vgl. Stock 1996:69).

1.7 Kontraste zwischen dem Deutschen und Tschechischen

1.7.1 Einführung

Nach der Sprachtypologie gehören Tschechisch und Deutsch zu unterschiedlichen Sprachtypen. Beide Sprachen zählen zwar zu der indogermanischen Sprachfamilie, sind aber in unterschiedlichen Zweigen angesiedelt. Tschechisch zählt zu dem slawischen Zweig und wird als syntetische sprache bezeichnet, dagegen Deutsch zu dem germanischen Zweig zählt und weist die Merkmale der analytischen Sprache auf. Der unterschiedliche Sprachbau betrifft auch bestimmte Unterschiede in der Aussprache (vgl. Kovářová 2007:1). Eine wesentliche Ursache für Ausspracheprobleme von Deutschlernern ist der Kontrast zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache Deutsch. Noch bei weit fortgeschrittenen Lernern kann häufig ein „fremder Akzent“, also die Interferenzen, die aus dem

Kontrast entstehen, erkannt werden (vgl. Hirschfeld 2009:18). Die prosodischen Unterschiede zwischen den beiden Sprachen Deutsch und Tschechisch sind laut Kosta (2010:713) vor allem im Bereich des Wortakzents markant und führen somit verstärkt zu Schwierigkeiten bei der korrekten Realisierung. Unterschiede auf segmentaler Ebene, die es auch gibt, werden in dieser Arbeit nicht behandelt, da sich dieser Problematik alle Publikationen widmen, die sich mit der Phonetik des Deutschen befassen.

1.7.2 Unterschiede im Akzent

Analysen von Ausspracheabweichungen bei tschechischen Germanistikstudierenden, wie sie z.B. von Hirschfeld (2009:18-19) und Kovářová (2007:7-8) durchgeführt wurden, zeigen, dass die häufigsten Probleme immer bei der Prosodie auftreten, zwar bei der Akzentuierung auf der Wort- und Wortgruppenebene.

Der Wortakzent bildet den wichtigsten Unterschied in der Aussprache der beiden Sprachen. Deutsch wird als akzentzählende Sprache charakterisiert und die Akzentverhältnisse bestimmen den Gesamtcharakter der gesprochenen Sprache. Der deutsche Akzent ist sehr stark und liegt meistens auf der Stammsilbe, er ist also mit der Semantik der Wörter verbunden. Er kann auch distinktive Funktion haben (vgl. Kovářová 2007:2).

Der Akzent im Tschechischen ist demgegenüber relativ schwach und er liegt stets auf der ersten Silbe - auch in allen Fremdwörtern wird immer die erste Silbe betont, ganz egal aus welcher Sprache die Wörter übernommen worden sind. In Verbindungen von Nomina mit einsilbigen Präpositionen verschiebt sich der Akzent auf diese Präposition und wird zumeist als ein Wort gelesen (z.B. **náměstí**, **na** náměstí). Dies ist ein Phänomen, das es im Deutschen nicht gibt. Der Wortakzent ist in der tschechischen Sprache nie bedeutungsunterscheidend (vgl. Kovářová 2007:2).

Die distinktive Funktion des deutschen Akzents hängt vor allem mit der unterschiedlichen Bildung grammatischer Formen bei Verben mit teilweise trennbaren Präfixen (durch-, über-, um-, unter-, wieder- und wider-) zusammen, wie in Kapitel 1.3.3 beschrieben wurde. Da der tschechische Akzent immer fest auf der ersten Silbe liegt, gibt es im Tschechischen keine Parallele zu diesem Phänomen der deutschen Sprache (vgl. Kovářová 2007:3, Ondráková 2014:110).

Die Unterschiede im Klang von Tschechisch und Deutsch ergeben sich vor allem daraus, dass im Tschechischen die Kontraste zwischen betonten und unbetonten Silben nicht so groß sind. Der starke Akzent im Deutschen hat eine Abschwächung der unbetonten Silben, die sogenannte Reduktion zur Folge, die sich z.B. in der Reduktion des <e> am Wortende zu einem [ə] (dem Schwa-Laut) äußert. Im Tschechischen unterliegen die unbetonten Silben keiner Abschwächung und auch in den Endsilben bleiben die vollen Vokale immer erhalten. Tschechische Deutschlerner neigen daher dazu, Endsilben im Deutschen zu stark zu betonen (vgl. Dieling 1992:112, Kovářová 2007:2).

2. Praktischer Teil

2.1 Einleitung zum praktischen Teil

Im praktischen Teil werden die Audioaufnahmen von zehn tschechischen Studierenden, die an der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové Deutsch als Lehramt studieren, analysiert. Die Aufnahmen wurden von sieben Studentinnen und drei Studenten im letzten Studienjahr des Bachelorstudiums aufgenommen, d.h. im dritten Studienjahr oder im vierten Studienjahr, wenn der Studierende sein Studium verlängert hatte. Alle Studierenden haben im ersten Studienjahr einen Phonetikkurs absolviert, der zwei Semester stattgefunden hat und ihnen die Grundkenntnisse über die Phonetik des Deutschen vermittelt hat. Für die Analyse wurde der Text „Wege zum Fleiß“ von Peter Bichsel gewählt (s. URL1). Der Text sollte für die Studierenden bezüglich den Wortschatz nicht schwer sein, das Lesen sollte also flüssig sein. Die akzentuierten Wörter werden nicht alle laut einer Regel akzentuiert, sondern die Studierenden müssen verschiedene Regeln können und anwenden, um fehlerfrei zu lesen. Der Text enthält auch einige fremde Wörter.

Der Text, den die Studierenden gelesen haben, wurde in der Schriftart Arial, Schriftgröße 14, ausgedruckt, damit er sehr gut lesbar war. Im Text wurde nichts hervorgehoben, und er war für alle gleich. Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurden die ersten fünf Sätze analysiert, und die selbst angefertigte Analyse beschränkt sich auf den Akzent. Den Studierenden wurde nicht gesagt, was analysiert werden wird, damit sie nicht besonders den Akzent beachtet haben. Alle Studierenden haben den Text zuerst einmal schnell durchgelesen, weil das Lesen von einem ganz fremden Text nicht flüssig, sondern stockend gewesen wäre und der richtige Akzent dann hätte verschwinden können. Alle Aufnahmen wurden beim ersten Versuch aufgenommen. Die Aufnahmen stehen im Anhang dieser Arbeit im MP3-Format auf der CD zur Verfügung.

Am Ende des praktischen Teiles werden die häufigsten Fehler, die identifiziert werden konnten, zusammengefasst. Außerdem werden Vorschläge gemacht, wie die Studierenden ihre Aussprache verbessern können.

2.2 Der gelesene Text und die Analyse der Aufnahmen

Alle Aufnahmen von den Studierenden wurden im Hinblick auf den Wortakzent und den Satzakzent analysiert. Zum Vergleich wurde die Transkription von dem Text aus dem Lehrbuch „77 Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch“ benutzt, wo der richtige Akzent schon hervorgehoben ist (s. Rug 2012:76). Zur Vergleichung der richtigen Betonung und Aussprache wurde auch eine Aufnahme eines deutschen Muttersprachlers analysiert (s. URL2).

Bei der Transkription wurde der von den Studierenden realisierte Akzent, wie im Text aus dem Lehrbuch, durch eine größere Schriftgröße und Fettschrift hervorgehoben. Die Fehler im Akzent wurden rot gekennzeichnet. Die Transkriptionen aller Aufnahmen sind im Anhang A zu besichtigen.

Der Text aus dem Lehrbuch „77 Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch“

„Als die **Gazellen** von den **Löwen** **Mitbestimmung** forderten, waren die **Löwen** **dagegen**. »Es kommt noch **so weit**, dass die **Gazellen** **bestimmen**, wen **wir fressen**«, **sagten** die **Löwen**. Sie **beriefen** sich auf eine **unverdächtige Studie** des **WWF (World Wildlife Fund)** und sprachen von **Wildpartnerschaft** bei **klarer Kompetenztrennung: Fressen** auf der **einen** Seite, **Gefressenwerden** auf der **anderen** Seite. »**Denn**«, so **sagten** sie, »es liegt auf der **Hand**, dass einer nicht **zugleich** etwas vom **Gefressenwerden** **und** vom **Fressen** versteht. Und den **Entscheid**, jemanden zu **fressen**, muss **schnell** und **unabhängig** gefasst werden können.« Das leuchtete dann auch den **Gazellen** ein. »**Eigentlich** haben sie **recht**«, **sagte** eine **Gazelle**, »denn **schließlich** **fressen wir** ja **auch**.« »**Aber nur Gras**«, **sagte** eine andere **Gazelle**. »**Ja, schon**«, **sagte** die erste, »**aber nur**, weil wir **Gazellen** sind. Wenn wir **Löwen** **wären**, würden wir **auch** **Gazellen fressen**.« »**Richtig**«, **sagten** die **Löwen**.“ (s. Rug 2012:76).

Die Personen, die die Texte vorgelesen haben, sind in Tabelle 1 auf der Seite 32 beschrieben. Alle Aufnahmen wurden außerdem vier deutschen Muttersprachlern zum Anhören gegeben, um festzustellen, wie authentisch die deutsche Aussprache der zehn lesenden Personen ist. Die Muttersprachler geben ihre Einschätzung auf der Skala von 0 - 10 (0 = gar keine Übereinstimmung, 10 = totale Übereinstimmung). Die Einschätzung ist in der Tabelle 3 auf der Seite 37 zu entnehmen. Die Fehler,

die bei dem Lesen entdeckt wurden, sind im Abschnitt 2.4 näher analysiert und in der Tabelle 4 auf der Seite 38 zusammengefasst und beschrieben.

Aufnahmen von den Studierenden

Tabelle Nr.1 – Beschreibung der Personen

	Geschlecht	Studienjahr	Dauer des Deutschlernens	Aufenthalt im deutschsprachigen Ausland
Person 1	W	3.	10 Jahre	-
Person 2	M	3.	11 Jahre	-
Person 3	M	3.	12 Jahre	-
Person 4	M	3.	12 Jahre	-
Person 5	W	3.	12 Jahre	-
Person 6	W	4.	13 Jahre	-
Person 7	W	3.	10 Jahre	-
Person 8	W	4.	14 Jahre	-
Person 9	W	3.	7 Jahre	Schuljahr 2010/2011 Gymnasium Oesede in Georgsmarienhütte Von 2011 bis 2015 immer im Juli und August Ferienarbeit in Osnabrück Wintersemester 2015/2016 Erasmus - Katholische Universität Eichstätt – Ingolstadt
Person 10	W	4.	11 Jahre	Sommersemester 2015/2016 Erasmus - Pädagogische Hochschule Steiermark in Graz

Alle Daten, die in Tabelle 1 erwähnt sind, waren in der Zeit gültig, wann die Aufnahmen aufgenommen wurden. Die Dauer des Deutschlernens schwankt meistens zwischen 10 und 13 Jahren, nur eine Studentin lernt Deutsch schon 14 Jahre und eine nur sieben Jahre, aber sie hält sich von Anfang des Deutschlernens regelmäßig in Deutschland auf. Insgesamt haben nur zwei Studentinnen einen längeren Aufenthalt im deutschsprachigen Ausland absolviert, andere Studierenden haben Deutsch nur in der Schule gelernt und später an der Universität studiert.

2.2.1 Eigentliche Analyse

Deutscher Muttersprachler (s. URL2)

Der Text wird vom Muttersprachler vorgelesen, der als Sprecher für Film und Hörfunk arbeitet. Er liest schnell, flüssig und mit starkem Wortakzent. Der Satzakzent entspricht nicht ganz genau der Transkription aus dem Lehrbuch, weil er persönlich ist und kann sich bei den Sprechern ein bißchen unterscheiden. Vor allem kommt es daran auf, was der Sprecher für das wichtigste hält.

Person 1

Person 1 liest flüssig und der Wortakzent ist stark. Er wird meistens richtig realisiert, nur im Wort „**un**verdächtige“ sollte die Vorsilbe „**un**-“ akzentuiert werden, und die Wörter „**Gazelle**“ und „**Studie**“ wurden falsch akzentuiert. Der Satzakzent ist nur im letzten Satz leicht ungenau. Trotzdem wurde diese Aufnahme von den deutschen Muttersprachlern als die zweitschlechteste eingeschätzt, was die Authentizität der deutschen Aussprache betrifft. In dieser Aufnahme ist also der fremde Akzent zu hören.

Person 2

Das Lesen ist weniger flüssig und langsamer als bei Person 1. Der Wortakzent ist gut hörbar, er ist aber oft falsch, weil Person 2 oft die erste Silbe akzentuiert, was durch den Einfluss der tschechischen Sprache passiert könnte, in der der Wortakzent immer

auf der ersten Silbe liegt. Im Gegenteil dazu akzentuiert Person 2 in den auf der ersten Silbe zu betonenden Wörtern „**St**udie“ und „**un**abhängig“ eine andere Silbe. Sie hält stellenweise die Interpunktion nicht ein, deshalb ist der Satzakzent in diesen Stellen falsch. Die Satzmelodie ist monoton.

Person 3

Person 3 liest flüssig, der Wortakzent schwankt – im zweiten und letzten Satz ist er merklich schwächer als bei anderen Sätzen, aber noch ganz hörbar. Der Wortakzent ist meistens richtig, nur die Wörter „**un**verdächtige“, „**St**udie“ und „ge**fas**st“ wurden falsch akzentuiert. Der Satzakzent ist nur im dritten Satz leicht ungenau.

Person 4

Auch Person 4 liest flüssig vor. Der Wortakzent ist mittelstark und er ist meistens richtig, nur in den Wörtern „**un**verdächtig“ und „**un**abhängig“ sollte die Vorsilbe „**un**-“ akzentuiert werden. Auch das Wort „**St**udie“ wurde falsch akzentuiert. Der Satzakzent ist nur im dritten Satz leicht ungenau.

Person 5

Der Lesefluss ist weniger fließend und der Wortakzent ist mittelstark. Er ist oft auf einer anderen Silbe als dies der Fall sein müsste, z.B. wurden die Wörter „**f**orderten“, „**un**verdächtige“, „**un**abhängig“ oder „**St**udie“ falsch akzentuiert. Die Interpunktion wird stellenweise nicht eingehalten, deshalb ist der Satzakzent leicht ungenau. Diese Aufnahme wurde von den deutschen Muttersprachlern als die schlechteste eingeschätzt, was die Authentizität der deutschen Aussprache betrifft.

Person 6

Person 6 liest stockend, langsam und mit nur schwachem Akzent. Der Wortakzent ist schlecht zu hören, und ist dazu noch oft falsch, z.B. in den Wörtern „Gazellen“, „forderten“, „unabhängig“ oder „Studie“. Wegen dem schlechten Lesen ist der Satzakzent im kompletten Text falsch. Was den Wortakzent und den Satzakzent betrifft, ist diese Aufnahme die schlechteste, mit meisten Fehlern. Von den deutschen Muttersprachlern wurde sie als die drittschlechteste eingeschätzt.

Person 7

Der Text wird von Person 7 fließend vorgetragen und der Wortakzent ist mittelstark. Er ist oft auf einer falschen Silbe, z.B. in den Wörtern „Gazellen“ „unverdächtige“, „unabhängig“ oder „Studie“. Der Satzakzent ist leicht ungenau.

Person 8

Person 8 liest flüssig und der Wortakzent ist mittelstark, stellenweise schlecht hörbar. Er ist häufig auf einer falschen Silbe, z.B. in den Wörtern „Gazellen“ „unverdächtige“, „unabhängig“ oder „Entscheid“. Der Satzakzent ist nur im vierten Satz leicht ungenau.

Person 9

Bei Person 9 ist der Akzent ganz stark, stellenweise mittelstark, trotzdem immer gut hörbar. Der Text wird flüssig und ganz langsam vorgetragen. Sowohl der Wortakzent, als auch der Satzakzent werden richtig realisiert, nur das Wort „Gazellen“ wurde am Anfang schlecht betont, aber dieses Wort befindet sich im Text insgesamt zweimal und im zweiten Fall wurde es schon richtig betont. Person 9 lernt zwar nicht so lange Deutsch wie die anderen, war aber vielmals in Deutschland für Studien- und Arbeitsaufenthalte. Diese Aufnahme wurde von den deutschen Muttersprachlern als

die beste eingeschätzt, was die Authentizität der deutschen Aussprache betrifft. Der Einfluss des längeren Aufenthaltes im deutschsprachigen Ausland ist also merkbar.

Person 10

Person 10 liest flüssig und mit mittelstarker, gut hörbarer Betonung. Der Wortakzent ist meistens richtig, nur die Wörter „**un**abhängig“ und „**Stu**die“ wurden falsch akzentuiert. Der Satzakzent ist richtig realisiert. Die Aufnahme wurde von den deutschen Muttersprachlern als die zweitbeste eingeschätzt. Person 10 war nur einmal für ein Semester langen Studienaufenthalt im deutschsprachigen Ausland, und zwar in Österreich, auch hier ist aber der Einfluss des Aufenthaltes merkbar.

2.3 Einschätzung von den deutschen Muttersprachlern

Tabelle Nr. 2 - Beschreibung der deutschen Muttersprachler

	Geschlecht	Alter	Stadt, Bundesland
Muttersprachler 1	W	21	Eichstätt, Bayern
Muttersprachler 2	M	27	Berlin, Berlin
Muttersprachler 3	M	56	Holzhausen, Niedersachsen
Muttersprachler 4	W	80	Osnabrück, Niedersachsen

Die Muttersprachler wurden so gewählt, dass sie von verschiedenen Gebieten Deutschlands kommen und von verschiedenem Alter sind. So wurde die gesamte Einschätzung nicht von den Besonderheiten des Sprachgebiets beeinflusst. Es kommt vor allem bei der Melodie infrage, was im Abschnitt 1.5.2 auf der Seite 23 erwähnt wurde. Eigentliche Einschätzung ist in der Tabelle 3 auf der nächsten Seite zu entnehmen.

Tabelle Nr. 3 - Einschätzung von den deutschen Muttersprachlern

	M 1	M 2	M 3	M 4
Aufnahme 1	5	4	4	5
Aufnahme 2	6	6	7	6
Aufnahme 3	6	6	6	5
Aufnahme 4	6	5	5	5
Aufnahme 5	5	4	3	4
Aufnahme 6	5	5	5	5
Aufnahme 7	6	6	7	6
Aufnahme 8	6	5	7	7
Aufnahme 9	8	7	9	9
Aufnahme 10	7	7	9	9

Bei einzelnen Aufnahmen unterscheiden sich die vier Einschätzungen untereinander nicht auffällig. Die schlechteste Einschätzung haben die Aufnahmen 5 und 1 bekommen, demgegenüber die Aufnahmen 9 und 10, Meinung der Deutschen nach, sind die besten. Die zwei besten Aufnahmen sind von den Studentinnen, die im deutschsprachigen Ausland länger waren.

2.4 Häufigste Fehler

Die meisten Studierenden sprechen keinen starken Wortakzent aus, der für die deutsche Sprache aber typisch ist. Einige haben zwar ganz starken und gut hörbaren Akzent, trotzdem ist er aber nicht so stark, wie bei dem Muttersprachler. Sie setzen den Akzent oft falsch. Es gibt mehrere Gründe dafür. Der erste Grund ist, dass sie die Regeln für die richtige Betonung nicht gut kennen. Einige Fehler, die aufgetreten sind, machen sie unter dem Einfluss der tschechischen Sprache, wo der Wortakzent immer auf den ersten Silbe liegt, egal um was für ein Wort es sich handelt (z.B. Fehler in den Wörtern Gazelle, bestimmen, Entscheid). Es werden auch die Fehler vertreten, wo sie umgekehrt in den auf der ersten Silbe zu betonenden Wörtern (z.B. Studie, unabhängig, unverdächtig) eine andere Silbe betonen. Es ist möglich, dass einige Fehler gemacht wurden, weil beim Lesen von einem unbekanten Text der Akzent weniger beachtet wird. Wer nicht flüssig liest, setzt

auch den Satzakkent falsch, was aber in diesem Fall eher mit der Intonation zusammenhängt. Der Satzakkent ist gewissermaßen persönlich und kann sich bei einigen Sprechern ein wenig unterscheiden. Er sollte aber immer seine Funktion halten, durch die verstärkte Betonung der wichtigsten und informationstragenden Wörter das Verständnis zu erleichtern, das Wesentliche und das Neue im Satz hervorzuheben (s. Abschnitte 1.3.7, 1.3.8). Die häufigsten Fehler werden in der Tabelle 4 angeführt und näher beschrieben.

Tabelle Nr. 4 – Die häufigsten Fehler

	Anzahl der Fehler	Regel der Betonung
Gazellen	10	Wort arabischen Ursprungs
Studie	8	Wort lateinischen Ursprungs
unabhängig	7	Die Konstituente un- ist gewöhnlich akzentuiert
Kompet enz trennung	5	Bestimmte Zusammensetzung - der Akzent liegt auf dem bestimmenden Glied Wort lateinischen Ursprungs
un verdächtige	5	Die Konstituente un- ist gewöhnlich akzentuiert
best im men	2	Betonte Stammsilbe, akzentlose Vorsilbe -be
Ent sch eid	2	Betonte Stammsilbe, akzentlose Vorsilbe -ent
ford erten	2	Betonte Stammsilbe
Wild partnerschaft	1	Bestimmte Zusammensetzung - der Akzent liegt auf dem bestimmenden Glied
dage g egen	1	Betonte Stammsilbe
ge f asst	1	Betonte Stammsilbe, Flexionsmorphem beeinflusst die Akzentuierung nicht

Die meisten Fehler wurden in den Fremdwörtern gemacht, die für die Betonung am schwersten sind. Wie im Abschnitt 1.3.4 geschrieben wurde, verallgemeinbare Regeln für die Betonung der Fremdwörter gibt es eigentlich nicht.

Das Wort „Gazelle“ befindet sich in dem analysierten Text zweimal. Vier Personen haben das Wort in beiden Fällen richtig vorgelesen, vier Personen haben das Wort zweimal falsch gelesen. Das Wort wurde unter dem Einfluss der tschechischen Sprache falsch akzentuiert, weil es im Tschechischen das selbe Wort mit unterschiedlichem Akzent gibt.

Das könnte auch der Grund der falschen Betonung des Wortes „Kompetenztrennung“ sein, welches das im Tschechischen benutzte Fremdwort „Kompetence“ auffällig erinnert und welches im Tschechischen mit unterschiedlichem Akzent ausgesprochen wird.

Nur zwei Personen haben das Wort „Studie“ mit der richtigen Betonung gelesen. Es könnte unter dem Einfluss der anderen Fremdwörter im Deutschen geschehen, die zwar ähnlich aussehen, sind aber von unterschiedlicher Herkunft (z.B. Melodie, Biologie, Philosophie, Akademie, Galerie, usw.). Diese Wörter sind im Wortschatz der Studenten mehr bekannt und verwendet. Das Wort „Studie“ gehört aber zu den Wörtern, wie z.B. Familie, Folie, Mumie, Pistazie oder Historie, wo der Akzent auf dem Vokal vor dem „-ie“ liegt.

Viele Fehler wurden in den Wörtern mit Vorsilbe „un-“, gemacht. Wie im Abschnitt 1.3.3 erwähnt wurde, die Konstituente un- ist zwar gewöhnlich akzentuiert, muss aber nicht. Der Akzent auf dem Wortstamm hat aber eine intensivierende Funktion, was in diesem Fall nicht notwendig sein sollte.

Es ist fraglich, ob einige Fehler nicht zufällig gemacht wurden. Sie könnten durch die momentane Verfassung der Sprecher verursacht werden. Das kommt z.B. bei den Personen infrage, die das Wort „Gazelle“ einmal richtig und einmal falsch gelesen haben.

2.5 Empfehlungen für die Verbesserung der Aussprache

Für die Studierenden, die Deutsch als Lehramt studieren, ist es besonders wichtig, die deutsche Sprache richtig und authentisch auszusprechen. Im letzten Jahr des

Bachelorstudiums sind sie nur kurz vor dem Moment, wo sie zum ersten Mal im Rahmen des Unterrichtspraktikums in einer Schule Deutsch unterrichten werden. Sie sollten den Schülerinnen und Schülern zum Vorbild werden. Die Schüler sollten von ihnen von Anfang an die richtige Aussprache hören, damit sie auch die richtige Aussprache lernen und sich Fehler nicht einschleifen.

„Auf keinem anderen Gebiet ist der Lehrer so stark Vorbild wie hier. Der Lernende, der sich darum bemüht, die fremde Sprache auch möglichst korrekt auszusprechen und zu intonieren, identifiziert sich weitgehend mit seinem Lehrer. Eine solche Identifikation findet sich in keinem anderen Unterrichtsfach.“ (s. Dieling 1992:18)

Gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die ein (nahezu) fremdakzentfreies Deutsch sprechen, sind daher sehr wichtig. Um eine Sprache korrekt auszusprechen muss man die richtige Aussprache erst einmal hören. Wie sich auch aus der Analyse der Aufnahmen ergibt, ist eine sehr gute Methode für die Verbesserung der Aussprache ein längerer Aufenthalt im deutschsprachigen Gebiet, wo man immer das richtig ausgesprochene Deutsch hört und im Kontakt mit den Muttersprachlern sich bemüht, richtig zu sprechen. Es ist also sehr zuträglich, einen Ferienarbeit im Ausland zu finden. Den Studierenden ist auch zu empfehlen, ein Förderprogramm für Auslandsaufenthalte an Universitäten in Anspruch zu nehmen, z.B. das Erasmus-Programm oder ein DAAD-Sommerkursstipendium.

Den Studierenden, welche diese Möglichkeit nicht nutzen wollen oder können, ist zu empfehlen, deutschsprachige Medienangebote im Fernsehen, Rundfunk und Internet zu nutzen. Wesentlich ist hier wieder der Kontakt zu richtig ausgesprochenem Deutsch. Um besser zu üben können die Studierenden einige Wörter mit dem richtigen Akzent wiederholen. Sie können auch einen Sprachkurs mit einem deutschen Muttersprachler besuchen. Das Angebot des Deutschkurses von verschiedensten Sprachstufen und Orientierung ist in den Sprachschulen sehr reich.

Am wichtigsten ist, von Anfang des Deutschlernens mit geeigneten Lehrmaterialien zur Phonetik des Deutschen zu arbeiten. Es ist für alle Sprachebenen zu empfehlen. Alle Lehrmaterialien, die im Anhang dieser Arbeit enthalten sind, sind im nächsten Abschnitt näher beschrieben.

2.6 Lehrmaterialien

Die Lehrmaterialien (s. Anhang B) stammen aus unterschiedlichen Lehrwerken und sind für Üben der Suprasegmentalien, vor allem des Akzentes, geeignet. Sie sind für verschiedene Sprachebenen von Anfängern bis Universitätsstudenten und Lehrern bestimmt. Sie können während des Unterrichts in allen Schulen und Sprachkursen benutzt werden und einige sind, dank der Aufnahmen, die auf der beigelegten CD zur Verfügung sind, auch für die Autodidakten verwendbar.

Und mittendrin der freche Hans: Gedichte für Grundschulkind (s. Anhang 1)

Der Autor des Buches Und mittendrin der freche Hans hat als Schuldirektor gewirkt und war viele Jahre als Grundschullehrer tätig. Das Buch ist für deutsche Grundschulkind geeignet und enthält Reime und Gedichte von vielen Autoren. Gedichte im Unterricht machen den Kindern Spaß und helfen ihnen die Sprachfähigkeiten und Sprachgefühl zu verbessern, weshalb erforderlich ist, die Gedichte im DaF-Anfängerunterricht zu stellen. Was die Suprasegmentalia betrifft, helfen die Gedichte alle Merkmale zu üben. In der vorgelegten Übung kann man mit Wortakzent spielen und merken, wie sich der Wortsinn in Abhängigkeit vom akzentuierten Teil des Wortes ändert.

Em neu Hauptkurs - Arbeitsbuch (s. Anhang 2)

Dieses Arbeitsbuch unterstützt das gleichnamige Kursbuch. Es ist bestimmt für DaF-Unterricht auf Niveaustufe B2 und enthält viele Übungen zu dem Wortschatz und der Grammatik, sowie zu der Aussprache. Zu dem Buch gehört auch ein CD mit Aufnahmen. Mit der vorgestellten Kopie kann man so arbeiten, dass der Lehrer beim Unterricht alles nur vorlesen kann. In dieser Übung kann man merken, wie sich der Wortakzent bei zusammengesetzten Wörtern und mit den Vorsilben ändert.

Sicher! B1 plus - Arbeitsbuch (s. Anhang 3)

Zum Unterschied von vorangegangener Kopie enthält diese zusätzlich das Spiel „Brummen“. Dieses Spiel hilft den starken Deutschen Akzent zu üben, weil die akzentuierte Silbe bei brummen wesentlich stärker ausgedrückt werden muss.

Einfach Deutsch aussprechen: phonetischer Einführungskurs (s. Anhang 4)

Der Phonetische Einführungskurs ist geeignet für DaF-Anfängerunterricht und hilft den richtigen Aussprachemuster von Anfang an zu trainieren. Das Buch besteht aus 18 Teilen, sog. Schritten, in denen die wichtigsten phonetischen Erscheinungen präsentiert und geübt werden. Es enthält einen Überblick über die Laut-Buchstaben-Beziehungen und die wichtigsten Ausspracheregeln des Deutschen. Der Akzentuierung ist Schritt 3 gewidmet. Das Buch kann in Kombination mit jedem Lehrbuch benutzt werden, entweder als kompletter Kurs oder nur in ausgewählten Teilen.

Sicher! B2/2 - Kurs- und Arbeitsbuch (s. Anhang 5)

Dieses Kurs- und Arbeitsbuch enthält nicht viele phonetische Übungen, sondern es ist eher auf Wortschatz und Grammatik orientiert. Die vorgestellte Kopie enthält die Übungen mit einem Gedicht, wodurch, sowohl beim Hören, als auch beim Vortragen, Melodie, Rhythmus und Gliederung durch Pausen geübt werden können. Es gibt auch eine kleine Akzentübung zum Satzakzent - man sollte markieren, welche Wörter im Gedicht betont werden.

Spielerische Ausspracheübungen für tschechische Deutschlernende (s. Anhang 6)

Sprachwissenschaftlerin Ursula Hirschfeld ist eine der bedeutendsten gegenwärtigen Spezialisten in deutscher Phonetik. Im Beitrag, wo sie die Wichtigkeit der Phonetik, und besonders der Suprasegmentalien, im Unterricht erklärt, hat sie einige spielerische Ausspracheübungen, die sie bevorzugt, eingeordnet. Die Übungen sind in der Kopie ausführlich beschrieben. Die Übung „Höhepunkte beim Essen“ ist zu

üben des Wortakzents geeignet und mit der Übung „Lies den Text so“ wird die Satzmelodie geübt.

Phonetik lehren und lernen (s. Anhang 7)

Dieses Buch ist für die DaF-Lehrer und die Studenten des Bereichs Germanistik geeignet, um sie in die Phonetik im DaF-Unterricht einzuführen. Die Problematik ist gut erklärt und durch praktisches Übungsmaterial ergänzt. Einige Übungen sind mit anderem Gebiet der Germanistik verbunden, z.B. durch die Übungen im Anhang 13-15 kann man auch etwas über Geographie der deutschsprachigen Länder lernen.

Phonothek intensiv – Arbeitsbuch (s. Anhang 8)

Phonothek intensiv ist ein Übungsmaterial zum Erwerb einer (sehr) guten deutschen Aussprache und zur Korrektur von Ausspracheabweichungen. Alle Regeln der Akzentuierung sind hier gut erklärt und gleich mit den Übungen verbunden. Wortschatz, Grammatik und Phonetik sind situations- und themenbezogen miteinander verknüpft. Das Material eignet sich für den Einsatz im Gruppen- und Selbstlernunterricht ab dem Zertifikat Deutsch bzw. ab Niveaustufe B1 und bietet systematische und methodisch vielfältige Übungsmöglichkeiten. Es ist außerdem in der Lehreraus- und fortbildung verwendbar. (vgl. Hirschfeld, Reinke und Stock 2007:Rückseite des Buches)

3. Schlusswort

Die vorliegende Bachelorarbeit hat sich auf die Suprasegmentale Merkmale der deutschen Sprache konzentriert. Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, auf die Wichtigkeit der suprasegmentalen Merkmale hinzuweisen, die häufigsten Aussprachefehler deutschlernender Studierenden in Tschechien auf suprasegmentaler Ebene zu entdecken und konkrete Empfehlungen für die Verbesserung der Aussprache und für die Fehlerbeseitigung zu geben.

Die korrekte Realisierung der suprasegmentalen Ebene der deutschen Sprache ist für die tschechischen Studierenden oft problematisch. In diesem Bereich gibt es viele wesentliche Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen, was durch unterschiedliche Sprachtypen der beiden Sprachen verursacht wird. In den Schulen wird der Phonetikunterricht oft unterschätzt und Suprasegmentalia werden wenig thematisiert. Weil der deutsche Akzent sehr stark ist, bedeutend für das Verständnis der Äußerung ist und auch eine distinktive Funktion haben kann, ist es sehr wichtig, den Akzent von Anfang an richtig zu lernen. Die Fehler kann man später nur schwer ausmerzen.

Die Arbeit zeigt, dass die Lehramtstudierenden, die bald Deutsch an tschechischen Grundschulen unterrichten werden, in mehreren Fällen selbst nicht richtig akzentuieren können. Gerade sie werden den Schülerinnen und Schülern als Lehrkräfte zum Vorbild und es ist nötig, dass sie die richtige Aussprache beherrschen. Die meisten Fehler wurden zwar in den Fremdwörtern gemacht, die am schwersten sind, aber auch in einigen deutschen Wörtern wurden mehrmals Fehler gemacht. Es ist fraglich, ob einige Fehler nicht zufällig gemacht wurden. Das lässt sich durch die Wiederholung einer Studie und durch den Vergleich der Ergebnisse beweisen.

Wie sich aus der Einschätzung der deutschen Muttersprachler ergibt, ist die Aussprache oft wenig authentisch und der fremde (tschechische) Akzent ist zu hören. Es kommt vor allem bei den Studierenden vor, die wenig mit gesprochenem Deutsch

im Kontakt sind. Es ist ihnen also zu empfehlen, für längere Zeit ins deutschsprachige Ausland zu fahren, um die Aussprache zu verbessern, um den fremden Akzent auszumerzen und den Wortschatz zu erweitern.

Daraus ergibt sich auch, dass man der Phonetik im Unterricht mehr Zeit widmen sollte. Man sollte auch deutsche Muttersprachler in den Unterricht an tschechischen Grund-, Mittel- und Hochschulen einbeziehen.

4. Abstract

The submitted bachelor degree thesis deals with suprasegmental elements of German language and of pronunciation problems that Czech students of the German language have on the suprasegmental level. The aim of the bachelor degree thesis is to highlight the importance of suprasegmental elements while studying German, to discover the most frequent mistakes of Czech students in this area, come up with proposals to improve the pronunciation and present new phonetical exercises.

The thesis is divided into two parts. The first part is theoretical and it theoretically presents particular elements, describes their function, rules for the use of the guidelines, offers examples and highlights their importance. The biggest attention was paid to accent as the most important of the described elements as it has the significant meaning to understand oral expressions. At the end of the theoretical part, the most important differences between the Czech and the German are described.

The second part is practical and it consists of self-made recordings of written text. It deals with the most frequent mistakes in pronunciation, paying special attention to accent, of German language teaching students of the last year of bachelor study degree program. The recordings were listened by native speakers and the thesis includes their evaluation. The thesis also includes recordings listened by native speakers and the thesis also includes their evaluation, proposals and exercises to improve pronunciation and to remove mistakes.

One part of the thesis is an extensive appendix which includes transcription of all recordings with highlighted mistakes, CD with original recordings and exercises taken from various textbooks which were taken from various textbooks and there are focused mainly on the accent. The exercises were chosen in order to be used by all pupils and students of all ages and of all language levels.

The correct pronunciation is often problematic for Czech students. Since there are many differences between Czech and German and not enough attention is paid to pronunciation, even less to suprasegmental elements of language. It is very important to pay attention to the correct pronunciation because deep-rooted mistakes are difficult to be eliminated. Above all, the correct pronunciation is important for future teachers who will serve as examples for their students since they will be usually the only example.

5. Literaturverzeichnis

5.1 Bücherverzeichnis

ADAMCOVÁ, L. *Phonetik der deutschen Sprache*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. ISBN 80-223-1678-4.

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

HIRSCHFELD, U. Spielerische Ausspracheübungen für tschechische Deutschlernende. In: BERGEROVÁ, H., SCHMIDT, M. und SCHUPPENER, G. eds. *Aussiger Beiträge 3*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, 2009, S. 17-24. ISBN 978-80-7414-144-7.

KOSTA, P. Kontrastive Analyse Tschechisch-Deutsch. In: KRUMM, H. J., FANDRYCH, C., HUFSEISEN, B. und RIEMER, C. eds. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein Internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2010, S. 711-719. ISBN 978-3-11-020507-7.

KOVÁŘOVÁ, A. Das deutsche und tschechische Phonemsystem aus kontrastiver Sicht - Erfahrungen aus dem Phonetikunterricht und der Arbeit mit künftigen Deutschlehrern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2007, Nr.2, S. 1-13. ISSN 1205-6545.

ONDRÁKOVÁ, J. *Zur Morphologie des Deutschen unter Berücksichtigung des Tschechischen*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-319-2.

RAUSCH, R. und RAUSCH, I. *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Leipzig: Langenscheidt Enzyklopädie, 1995. ISBN 3-324-00145-5.

RUG, W. *77 Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch*. Leipzig: SCHUBERT, 2012. ISBN 978-3-941323-12-4.

SETTINIERI, J. Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung. In: KRUMM, H. J., FANDRYCH, C., HUFSEISEN, B. und RIEMER, C. eds. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein Internationales Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2010, S. 999-1008. ISBN 978-3-11-020507-7.

STOCK, E. *Deutsche Intonation*. Leipzig: Langenscheidt Enzyklopädie, 1996. ISBN 3-324-00700-3.

5.2 Internetressourcen

URL 1: *Der Text „Wege zum Fleiß“* [online]. [zit. 2017-03-08].

Unter: <http://www.blogigo.de/Stundenbuch/Wege-zum-Fleiss/128/>

URL 2: *Die Aufnahme des deutschen Muttersprachlers* [online]. [zit. 2017-06-03].

Unter: <https://soundcloud.com/sephis/peter-bichsel-wege-zum-fleis>

5.3 Anhangressourcen

Anhang 1: SENNLAUB, G. *Und mittendrin der freche Hans: Gedichte für Grundschul Kinder*. Berlin: Cornelsen, 2009. ISBN 978-3-06-080100-8.

Anhang 2: PERLMANN-BALME, M. und SCHWALB, S. *Em neu Hauptkurs - Arbeitsbuch*. Ismaning: Max Hueber, 2005. ISBN 3-19-011695-4.

Anhang 3: PERLMANN-BALME, M., SCHWALB, S. und ORTH-CHAMBAH, J. *Sicher! B1 plus - Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber, 2012. ISBN 978-3-19-011206-7.

Anhang 4: REINKE, K. *Einfach Deutsch aussprechen: phonetischer Einführungskurs*. Leipzig: Schubert, 2011. ISBN 978-3-941323-14-8.

Anhang 5: PERLMANN-BALME, M., SCHWALB, S. und MATUSSEK, M. *Sicher! B2/2 - Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber, 2014. ISBN 978-3-19-701207-0.

Anhang 6: HIRSCHFELD, U. *Spielerische Ausspracheübungen für tschechische Deutschlernende*. In: BERGEROVÁ, H., SCHMIDT, M. und SCHUPPENER, G. eds. *Aussiger Beiträge 3*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Filozofická fakulta, 2009, S. 17-24. ISBN 978-80-7414-144-7.

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

Anhang 8: HIRSCHFELD, U., REINKE, K. und STOCK, E. *Phonothek intensiv – Arbeitsbuch*. Berlin und München: Langenscheidt, 2007. ISBN 978-3-468-49764-3.

6. Anhang

6.1 Anhang A - Transkription der analysierten Aufnahmen

Deutscher Muttersprachler

Als die **Gazellen** von den **Löwen** **Mitbestimmung** forderten, **waren** die **Löwen** **dagegen**.
»Es **kommt** noch so weit, dass die **Gazellen** **bestimmen**, wen wir **fressen**«, **sagten** die **Löwen**. Sie **beriefen** sich auf eine **unverdächtige** **Studie** des **WWF** und **sprachen** von **Wildpartnerschaft** bei **klarer** **Kompetenztrennung**: **Fressen** auf der **einen** Seite, **Gefressenwerden** auf der **anderen** Seite. »**Denn**«, so sagten sie, »es liegt doch auf der **Hand**, dass einer nicht **zugleich** etwas vom **Gefressenwerden** und vom **Fressen** **versteht**. Und den **Entscheid**, jemanden zu **fressen**, muss **schnell** und **unabhängig** **gefasst** werden können.«

Person 1

Als die **Gazellen** von den **Löwen** **Mitbestimmung** forderten, **waren** die **Löwen** **dagegen**.
»Es **kommt** noch so **weit**, dass die **Gazellen** **bestimmen**, wen wir **fressen**«, **sagten** die **Löwen**. Sie **beriefen** sich auf eine **unverdächtige** **Studie** des **WWF** und **sprachen** von **Wildpartnerschaft** bei **klarer** **Kompetenztrennung**: **Fressen** auf der **einen** Seite, **Gefressenwerden** auf der **anderen** Seite. »**Denn**«, so sagten sie, »es liegt **doch** auf der **Hand**, dass einer **nicht** **zugleich** etwas vom **Gefressenwerden** und vom **Fressen** **versteht**. Und den **Entscheid**, jemanden zu **fressen**, muss **schnell** und **unabhängig** **gefasst** werden **können**.«

Person 2

Als die **G**azellen von den **L**öwen Mitbestimmung **f**orderten, **w**aren die **L**öwen **d**agegen. »Es **k**ommt noch so **w**eit, dass die **G**azellen **b**estimmen, wen wir **f**ressen«, **s**agten die **L**öwen. Sie **b**eriefen sich auf eine **u**nverdächtige **S**tudie des **W**WF und **s**prachen von **W**ildpartnerschaft bei klarer **K**ompetenz**trennung**: **F**ressen auf der einen **S**eite, **G**efressen**w**erden auf der anderen **S**eite. »**D**enn«, so sagten sie, »es **l**iegt doch auf der **H**and, dass **e**iner nicht zugleich **e**twas vom **G**efressen**w**erden und vom **F**ressen **v**ersteht. Und den **E**ntscheid, jemanden zu **f**ressen, muss **s**chnell und unabh**h**ängig **g**efasst werden können.«

Person 3

Als die **G**azellen von den **L**öwen **M**itbestimmung **f**orderten, waren die **L**öwen **d**agegen. »Es kommt noch **s**o **w**eit, **d**ass die **G**azellen **b**estimmen, **w**en wir **f**ressen«, sagten die **L**öwen. Sie **b**eriefen sich auf eine unver**d**ächtige **S**tudie des **W**WF und **s**prachen von **W**ildpartnerschaft bei **k**larer **K**ompetenz**trennung**: **F**ressen auf der einen **S**eite, **G**efressen**w**erden auf der anderen **S**eite. »**D**enn«, so sagten sie, »es liegt **d**och auf der **H**and, dass einer **n**icht **z**ugleich etwas vom **G**efressen**w**erden und vom **F**ressen **v**ersteht. Und den **E**ntscheid, jemanden zu fressen, muss **s**chnell und unabh**h**ängig **g**efasst werden **k**önnen.«

Person 4

Als die **G**azellen von den **L**öwen **M**itbestimmung **f**orderten, waren die **L**öwen **d**agegen. »Es kommt noch **s**o **w**eit, dass die **G**azellen **b**estimmen, wen wir **f**ressen«, **s**agten die **L**öwen. Sie **b**eriefen **s**ich auf eine unver**d**ächtige **S**tudie des **W**WF und **s**prachen von **W**ildpartnerschaft bei **k**larer **K**ompetenz**trennung**: **F**ressen auf der einen **S**eite, **G**efressen**w**erden auf der **a**nderen Seite. »**D**enn«, so sagten sie, »es liegt **d**och auf der **H**and, dass einer **n**icht **z**ugleich etwas vom **G**efressen**w**erden und vom **F**ressen

versteht. Und **den** **Entscheid**, jemanden zu **fressen**, muss **schnell** und unab**hän**gig gefasst werden können.«

Person 5

Als die **Gazellen** von den **Löwen** **Mitbestimmung** for**der**ten, waren die **Löwen** dagegen. »Es kommt noch **so weit**, dass die **Gazellen** **bestimmen**, wen wir **fressen**«, **sagten** die **Löwen**. **Sie** **beriefen** sich auf eine unver**dächt**ige **Stu****die** des **WWF** und **sprachen** von **Wildpartnerschaft** bei klarer **Kompetenztren**nung: **Fressen** auf der einen **Seite**, **Gefressenwerden** auf der anderen **Seite**. »**Denn**«, so sagten **sie**, »es liegt **doch** auf der **Hand**, dass einer **nicht** **zugleich** etwas vom **Gefressenwerden** und vom **Fressen** versteht. Und **den** **Entscheid**, jemanden zu **fressen**, muss **schnell** und unab**hän**gig gefasst werden können.«

Person 6

Als die **Gazellen** von den **Löwen** **Mitbestimmung** for**der**ten, **waren** die **Löwen** dagegen. »Es kommt noch **so weit**, dass die **Gazellen** **bestimmen**, wen wir **fressen**«, **sagten** die **Löwen**. **Sie** **beriefen** sich auf eine **unverdächt**ige **Stu****die** des **WWF** und **sprachen** von **Wildpartnerschaft** bei **klarer** **Kompetenztren**nung: **Fressen** auf der einen **Seite**, **Gefressenwerden** auf der anderen **Seite**. »**Denn**«, so sagten **sie**, »es liegt **doch** auf der **Hand**, dass einer **nicht** **zugleich** etwas vom **Gefressenwerden** und vom **Fressen** versteht. Und **den** **Entscheid**, jemanden zu **fressen**, **muss** schnell und unab**hän**gig gefasst werden können.«

Person 7

Als die **Gazellen** von den **Löwen** **Mitbestimmung** for**der**ten, **waren** die **Löwen** dagegen. »Es kommt **noch** **so weit**, dass die **Gazellen** **bestimmen**, wen wir **fressen**«, **sagten** die **Löwen**. **Sie** **beriefen** sich auf eine unver**dächt**ige **Stu****die** des **WWF** und **sprachen** von **Wildpartnerschaft** bei klarer **Kompetenztren**nung: **Fressen** auf der einen **Seite**,

Gefressenwerden auf der **anderen** Seite. »**Denn**«, so sagten sie, »es **liegt** doch auf der **Hand**, dass **einer** nicht **zugleich** etwas vom **Gefressenwerden** und vom **Fressen** versteht. Und **den** **Entscheid**, jemanden zu **fressen**, **muss** schnell und **unabhän**gig **gefasst** werden können.«

Person 8

Als die **Gazellen** von den **Löwen** **Mitbestimmung** **forderten**, **waren** die **Löwen** **dagegen**. »Es **kommt** noch so **weit**, dass die **Gazellen** **bestimmen**, **wen** wir **fressen**«, **sagten** die **Löwen**. Sie **beriefen** sich auf eine **unverdächtige** **Studie** des **WWF** und **sprachen** von **Wildpartnerschaft** bei **klarer** **Kompetenztrennung**: **Fressen** auf der **einen** **Seite**, **Gefressenwerden** auf der **anderen** Seite. »**Denn**«, so sagten sie, »es **liegt** doch auf der **Hand**, dass **einer** **nicht** zugleich etwas vom **Gefressenwerden** und vom **Fressen** versteht. Und **den** **Entscheid**, jemanden zu **fressen**, **muss** schnell und **unabhän**gig **gefasst** werden können.«

Person 9

Als die **Gazellen** von den **Löwen** **Mitbestimmung** **forderten**, **waren** die **Löwen** **dagegen**. »Es **kommt** noch so **weit**, dass die **Gazellen** **bestimmen**, **wen** wir **fressen**«, **sagten** die **Löwen**. Sie **beriefen** sich auf eine **unverdächtige** **Studie** des **WWF** und **sprachen** von **Wildpartnerschaft** bei **klarer** **Kompetenztrennung**: **Fressen** auf der **einen** Seite, **Gefressenwerden** auf der **anderen** Seite. »**Denn**«, so **sagten** sie, »es **liegt** **doch** auf der **Hand**, dass **einer** nicht **zugleich** etwas vom **Gefressenwerden** und vom **Fressen** **versteht**. Und **den** **Entscheid**, jemanden zu **fressen**, **muss** **schnell** und **unabhängig** **gefasst** werden können.«

Person 10

Als die **Gazellen** von den **Löwen** Mitbestimmung **forderten**, **waren** die **Löwen** **dagegen**.
»Es kommt noch **so weit**, dass die **Gazellen** **bestimmen**, wen wir **fressen**«, **sagten** die **Löwen**. Sie **beriefen** sich auf eine **unverdächtige Studie** des **WWF** und **sprachen** von **Wildpartnerschaft** bei **klarer Kompetenztrennung**: **Fressen** auf der einen **Seite**, **Gefressenwerden** auf der **anderen Seite**. »**Denn**«, so sagten sie, »es liegt **doch** auf der **Hand**, dass einer nicht **zugleich** etwas vom **Gefressenwerden** und vom **Fressen** **versteht**. Und den **Entscheid**, jemanden zu **fressen**, muss **schnell** und **unabhän**gig gefasst werden können.«

6.2 Anhang B – Lehrmaterialien

Drei Gedichte vom Tun ▲ 35

Langeweile? Tu was!



ROLLMÖPSE

SPEISEEIS

MALSTIFTE

RATESPIELE

BAUKLÖTZE

LÖSCHBLÄTTER

DREHTÜREN

TIPPFEHLER

ANGELRUTEN

SCHNÜRSENKEL

KNEIFZANGEN

Wenn ihr alles
gelesen habt,
könnt ihr mit
der Betonung spielen.

Was passiert mit
den Wörtern?

Nora Clormann-Lietz

LEKTION 2 – Aussprachetraining

Wortakzent



1

Der Wortakzent

Hören Sie diese Wörter. Unterstreichen Sie die betonten Silben.
Lesen Sie die Wörter laut.

<u>B</u> uch	<u>H</u> andbuch	<u>K</u> ursbuch	das <u>K</u> ursbuch
Land	Inland	Ausland	das Ausland
Hund	Wolfshund	Wachhund	der Wachhund
Tuch	Bettuch	Handtuch	das Handtuch



2

Worterverweiterung

Hören Sie sechs Verben.

- a Unterstreichen Sie beim Hören die Silbe, auf der der Akzent liegt.

<u>l</u> ernen	<u>L</u> erner	<u>L</u> ernerin	die <u>L</u> ernerinnen
lehren			
lesen			
dichten			
singen			
spielen			

- b Bilden Sie die dazugehörigen Nomen.
c Was passiert mit dem Akzent, wenn das Wort mehr Silben bekommt und ein Artikel dazukommt?
d Hören Sie die Wörter noch einmal und sprechen Sie nach.



3

Betonung von trennbaren Verben

Hören Sie sechs Verbpaare. Unterstreichen Sie beim Hören die Akzentsilbe. Was passiert mit dem Akzent?

<u>m</u> achen	<u>m</u> itmachen
geben	abgeben
schreiben	aufschreiben
hören	zuhören
sprechen	nachsprechen
lesen	vorlesen



4

Trennbar?

Hören Sie sechs Sätze.

Unterstreichen Sie beim Hören die Akzentsilbe im Verb.
In welcher Spalte befinden sich die trennbaren Verben?

- | | |
|--|---|
| a Könnten Sie bitte das Fenster <u>zumachen</u> . | a Ach nein, die Hausaufgaben brauchst du jetzt nicht zu <u>machen</u> . |
| b Das Fenster ist so schmutzig, man kann kaum mehr <u>durchschauen</u> . | b Er ist ein geheimnisvoller Typ. Keiner kann ihn <u>durchschauen</u> . |
| c Ich würde dich gern bald wiedersehen. | c Seit seiner Operation kann er wieder <u>sehen</u> . |

LEKTION 5

— AUSSPRACHE: Wortakzent —

31-32 1 Hören Sie die Wörter. Welche Silben sind betont? Markieren Sie und lesen Sie dann die Wörter laut.

a Trennbare – untrennbare Verben

trennbar	untrennbar
einstellen	entlassen
beibringen	bewerben
vorstellen	gewöhnen
ablehnen	erkennen
auswählen	verdienen

b Deutsche Wörter – Fremdwörter

Deutsche Wörter	Fremdwörter
Arbeit	Abitur
Stelle	Mobilität
Künstler	Ingenieur
Zukunft	Information
Werkstatt	Büro

2 Zusammengesetzte Nomen

33 a Hören Sie die Wörter und ergänzen Sie.

1 Bildung – Weiterbildung	4 Vertrag –
2 Gespräch –	5 Platz –
3 Schule –	6 Versicherung –

33 b Hören Sie noch einmal und markieren Sie: Welches Wort ist betont?

3 „Brummen“

34 a Hören Sie „gebrumnte“ Wörter.
Welches Wort hören Sie? Markieren Sie.

- | | |
|---|---|
| 1 <input checked="" type="checkbox"/> Zukunft | <input type="checkbox"/> Büro |
| 2 <input type="checkbox"/> Ausbildung | <input type="checkbox"/> Ingenieur |
| 3 <input type="checkbox"/> Arbeitsvertrag | <input type="checkbox"/> Information |
| 4 <input type="checkbox"/> Vorstellungsgespräch | <input type="checkbox"/> Bewerbungsgespräch |

b Ordnen Sie die Wörter aus a den Betonungsmustern zu.

- | | |
|---------|---------|
| 1 •• | Zukunft |
| 2 ••••• | |
| 3 •••• | |
| 4 •• | |
| 5 ••• | |
| 6 ••••• | |
| 7 •••• | |
| 8 ••• | |

c „Brummen“ Sie nun selbst ein Wort aus Übung 3. Die anderen raten.



[Schritt 3] Von Leipzig nach Berlin

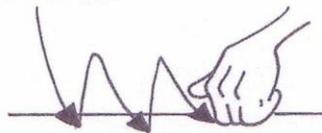
Akzentuierung



1] Silben

a) Hören Sie und klopfen Sie beim zweiten Mal die Silben mit.

10



b) Hören Sie noch einmal und markieren Sie, wie viele Silben das Wort hat.

10

1 Silbe: ● 2 Silben: ●-● 3 Silben: ●-●-●

1. Hotel
2. Auto
3. Bus
4. Flugzeug
5. Flughafen
6. Zug

X

2] Wortakzentmuster

- a) Hören Sie und summen Sie mit.
- b) Hören Sie noch einmal und sprechen Sie die Wörter mit.
- c) Hören Sie noch einmal und sprechen Sie nach.

11



Akzentmuster	Wörter
●	Zug, Bus, Bonn, Köln
●●	Flug-zeug, Au-to, Leip-zig, Mün-chen
●●●	Flug-ha-fen, Au-to-bahn, Re-gens-burg
●●●●	Ho-tel, Pi-lot, Ber-lin, Schwe-rin
●●●●●	A-dres-se, The-a-ter, Saar-brü-cken
●●●●●●	Pa-der- born

[11]

3] Regeln

Wörter haben Silben. Eine Silbe im Wort ist betont.
 ⇒ Sie hat den Wortakzent.
 Wortakzente sind in jedem Wort fest, z. B.
 Wortakzente sind sehr laut und deutlich.

●● **Leipzig**
 ●● **Theater**

**4] Tipps****Wörterbuch:**

Der betonte Vokal ist markiert (**Theater**).

Aussprachetipps:

- Wörter summen – betonte Silbe laut, unbetonte Silben leise:
HM-hm (**Leipzig**), hm-**HM**-hm (**Theater**).
- Betonte Silbe laut sprechen, nicht betonte Silben leise sprechen.
- Silben klopfen/klatschen (**KLOPF**-klopf ⇒ **Leipzig**).

5] Wortakzente erkennen

- 12 a) Hören Sie und klopfen oder summen Sie mit.

Fahr-kar-te • Bahn-hof • Tank-stel-le • Stra-ße • Mu-se-um • Bie-le-feld

- 12 b) Hören Sie noch einmal und markieren Sie. Welches Muster passt?



1. Fahrkarte
2. Bahnhof
3. Tankstelle
4. Straße
5. Museum
6. Bielefeld

X

[12]

Schritt 3

- c) Schreiben Sie die Wörter auf Zettel und markieren Sie den Wortakzent (die betonte Silbe).



- d) Lesen Sie die Wörter vor und achten Sie auf den Wortakzent.
e) Hören Sie die Akzentmuster und zeigen Sie ein passendes Wort.

13



6] Wortakzente erkennen (Orte)

- a) Hören Sie und markieren Sie den Wortakzent.
b) Hören Sie noch einmal und sprechen Sie nach.

14

Kontinente:

Eu-ro-pa • A-fri-ka • A-si-en •
A-me-ri-ka • Au-stra-li-en

Ich komme aus Europa.

Länder:

Deutsch-land • Ö-ster-reich •
Schweiz • I-ta-li-en • Russ-land •
Tür-kei • Po-len • I-rak • Chi-na

Ich komme aus Österreich.

Städte:

Leip-zig • Dres-den • Ham-burg •
Ros-tock • Ber-lin • Salz-burg •
Lu-zern

Ich komme aus Salzburg.

- c) Schreiben Sie Ihr Heimatland und Ihre Heimatstadt auf und markieren Sie den Wortakzent.
d) Lesen Sie vor.

.....

[13]

LEKTION 7

— AUSSPRACHE: Prosodie —

1 Poetry Slam

- a Lesen Sie das Gedicht von Hellmuth Opitz. Warum gefällt es Ihnen (nicht)? Diskutieren Sie im Kurs.

Mein Toaster

Mein Toaster hält sich für was Besseres.
Wie er da steht und vornehm tut,
als sei er Unterhaltungselektronik
5 und nicht nur Toaster – aus Erfahrung gut.*

Ich weiß nicht, ob er sich für einen iPod hält,
so weiß gelackt mit einem Hauch von Edelstahl.
Wie jemand aus dem Music Business, so gibt er sich.
So lässig, cool – ja, fast halb illegal.

10 Wer kennt den Grund für seinen Größenwahn?
Er kann nicht tanzen, kann nicht singen.
Er ist kein DJ. Doch halt. Ab und zu, da lässt er schon
zwei schwarz gebrannte Scheiben springen.

15 Der Frühstückstisch bebt vor Erwartung.
Die Marmelade ist gut drauf.
Gleich halt es wieder durch die Küche:
Jetzt legt MC Toaster auf!



* Aus Erfahrung gut: Werbespruch für Elektrogeräte der Firma AEG

-  b Hören Sie eine Lesung des Gedichts. Wie ist die Emotion des Sprechers? Markieren Sie.
 belustigt ironisch froh verärgert nervös entspannt
- c Sehen Sie die Zeilenenden an. Welche Wörter reimen sich? Unterstreichen Sie.
-  d Hören Sie nun den Text noch einmal und markieren Sie, welche Wörter betont werden.

2 Ein Gedicht vortragen

- a Arbeiten Sie in kleinen Gruppen. Üben Sie eine Strophe mit einer bestimmten Emotion. Achten Sie dabei auch auf Betonung und Pausen. Denken Sie außerdem darüber nach, an welcher Stelle Sie noch Gesten und Körpersprache einsetzen wollen.
- b Jede Gruppe trägt ihre Strophe vor und die anderen müssen raten, um welche Emotion es sich handelt.

- die Kenntnis der Laut-Buchstaben-Beziehungen und wichtiger Regeln und Merkmale für die richtige Aussprache.

3.2 Beispiele

Drei Beispiele zu den o.g. Ausspracheschwierigkeiten werden im Folgenden skizziert:

- „**Höhepunkte beim Essen**“: Wortakzentuierung, emotionale Sprechweise (vgl. HIRSCHFELD/REINKE 2009),
- „**Lies den Text so!**“: prosodische Gestaltung von emotionaler und situativer Sprechweise (vgl. ENDT/HIRSCHFELD 1995),
- „**Wörter im Wort**“: Aussprache neu zu bildender Wörter (veränderte Laut-Buchstaben-Beziehungen), Wortakzentuierung, ausgewählte Vokale und Konsonanten (vgl. HIRSCHFELD/REINKE 2009).

Sie sollten von den Lehrenden zunächst selbst ausprobiert werden, deshalb finden sich hier die entsprechenden Formulierungen als Spielanleitung:

a) Höhepunkte beim Essen

Spielanleitung:

- Wählen Sie reihum ein Wort und brummen oder summen Sie es. Achten Sie auf den Wortakzent (großer Punkt, die kleinen Punkte stehen für unbetonte Silben, es geht nur um den Hauptakzent, der deutlich realisiert werden soll). Die anderen raten, welches Wort es war. Wer es zuerst herausbekommt, ist als Nächste(r) dran.

Müsli ●●	Pudding ●●	Salat ●●	Spinat ●●	Paprika ●●●
Ananas ●●●	Salami ●●●	Bananen ●●●	Schokolade ●●●●	Konfitüre ●●●●
Kirschkompott ●●●	Erdbeeren ●●●	Apfelkuchen ●●●●	Nudelsuppe ●●●●	Kartoffelbrei ●●●●
Johannisbeeren ●●●●●	Gemüsesuppe ●●●●●	Schokoladeneis ●●●●●	Aprikosentorte ●●●●●	Zitronen- marmelade ●●●●●●●

- Zweite Runde: Sie sprechen ein Wort und zeigen mit der Melodie, ob Sie es mögen oder nicht. Die anderen raten, ob Sie das mögen oder nicht. Wer es zuerst herausbekommt, ist als Nächste(r) dran.

3. Spielen Sie „Kofferpacken“ (die Aufzählung wird immer länger): **Bei uns gibt es heute...**

A: *Bei uns gibt es heute Salat.*

B: *Bei uns gibt es heute Salat und Kirschkompott.*

C: *Bei uns gibt es heute Salat, Kirschkompott und Pudding.*

D: ...

Und immer reihum, mit der richtigen Wortbetonung und – wie vorgegeben – ob man es mag oder nicht. Wer eins vergisst, muss aufhören, wer übrig bleibt, hat gewonnen.

Anmerkungen:

- Das Kofferpacken ist das eigentliche Spiel, es wird in den beiden ersten Runden vorbereitet.
- Die Schüler können eigene Kärtchen mit Wörtern und Punkten anfertigen, auch zu anderen Themen: Freizeit, Geburtstagswünsche, Ortsnamen in Deutschland usw.

b) Lies den Text so!

Spielanleitung:

- Jeder zieht ein Los aus dem Umschlag. Es enthält die Anweisung, wie ein Text zu lesen ist.

Lies ganz laut!	Lies ganz leise!	Lies ganz schnell!	Lies ganz langsam!	Lies ganz hoch!
Lies ganz tief!	Lies ganz traurig!	Lies ganz fröhlich!	Lies ganz aufgeregt!	Lies ganz undeutlich!
Lies ganz normal!	Lies ganz böse!	Lies ganz müde!	Lies ganz erschrocken!	Lies ohne Pausen!
Lies schimpfend!	Lies gelangweilt!	Lies monoton!	Lies flüsternd!	Lies schüchtern!
Lies wie einer, der gerade Lesen lernt!	Lies wie ein Opa ohne Brille!	Lies wie ein Pastor!	Lies wie ein Lehrer!	Lies wie ein Nachrichtensprecher!
Lies wie ein Sportreporter!	Lies wie ein Bahnhofslautsprecher!	Lies wie ein Baby!	Lies wie ein Märchenerzähler!	Lies wie ein alter Mann!

- Ein Mitspieler liest einen Text so vor, wie es auf seinem Los steht, z.B. diese Sprichwörter:

Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.

Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.

Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen.

Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht.

Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr.

Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß.

Was lange währt, wird endlich gut.

3. Die anderen raten, welche Sprechweise das war. Wer es zuerst sagt, darf als Nächste(r) lesen.

Anmerkungen:

1. Das Lesen kann durch entsprechende Gestik und Mimik begleitet werden.
2. Jeder Text aus dem Lehrbuch ist geeignet, auch jeder andere Text, den die Schüler mitbringen.
3. Sie müssen nicht alle Anweisungen verwenden, Sie können auch wenige Lose für Ihre Gruppe auswählen und entsprechend oft kopieren, so dass jeder Schüler eins erhält.

Übung 6: Silbenrätsel

Übung 6

In den folgenden Silben stecken neun Wörter.

be – ber – ber – den – el – ge – ger – ho – in – lich –
müt – no – nor – ro – se – se – sel – ti – ü – vem –

1. ein Tier
2. ein Kleidungsstück
3. eine Präposition
4. eine Blume
5. von Wasser umgebenes Land
6. eine Himmelsrichtung
7. ein Synonym für bequem, ruhig, freundlich
8. ein Fluss
9. ein Monatsname

Die Anfangsbuchstaben der Wörter ergeben den Namen eines Bundeslandes in Deutschland:

Die Schüler denken sich für ihre Mitschüler auch ein Silbenrätsel aus.

Übung 7: Trennungen

Übung 7

Die Schüler hören das Gedicht von Hans Manz und lesen still mit.

Trennungen

Getrennt werden:

E – hen
El – tern
Ge – schwis – ter
Fa – mi – li – en
Staa – ten
Völ – ker
Ras – sen
Klas – sen

nach: Manz (1991), 71

Sie lesen das Gedicht nun vor.

Sie schreiben es weiter. Getrennt werden auch: *Freun-de, Wör-ter*.

⇒ Alle Beispiele aus Kapitel 9 eignen sich für die Weiterarbeit.

Hörbeispiel 83

Hinweis

► Für die Lehrer

7.2 BAUSTEIN 2
Wortakzent

Der Wortakzent kann im Deutschen auf der ersten, der zweiten, der dritten, der ... nten Silbe liegen. Er ist also nicht fest. Er kann aber auch nicht auf eine beliebige Silbe gelegt werden. Es gibt feste Regeln für die Betonung von Silben im Wort.

Markieren Sie die Wortakzente in den folgenden Beispielen. Hören Sie die Wörter dann zum Vergleich auf der CD (Hörbeispiel 84). Erkennen und formulieren Sie zu a) bis f) passende Betonungsregeln.

- a) *Einfache Wörter*: arbeiten, die Arbeit, der Arbeiter
- b) *Wörter mit be-, ge-, ver-, zer- u. a.*: erarbeiten, die Bearbeitung, gearbeitet
- c) *Untrennbare Verben*: wiederholen, umreißen, durchfahren
- d) *Trennbare Verben*: wiederholen, umreißen, vorfahren
- e) *Komposita*: Fremdsprache, Sprachunterricht, Fremdsprachenunterricht
- f) *Buchstabenwörter*: ABC, USA, PNdS

Aufgabe 110
Hörbeispiel 84

Der Wortakzent ist im Deutschen – gelegentlich – distinktiv, also bedeutungsunterscheidend. Das zeigt sich in Fällen wie *August* (Vorname) und *August* (Monatsname), *Tenor* (Sinn) und *Tenor* (Stimmlage) und vor allem bei den trennbaren und untrennbaren Verben, die sich ganz deutlich in der Akzentuierung unterscheiden.

Damit ist nur kurz angedeutet, dass das Thema *Wortakzent* äußerst wichtig ist. Lernenden mit Ausgangssprachen, die einen festen und keinen beweglichen Wortakzent haben, bereitet der deutsche Wortakzent besondere Schwierigkeiten. Das sind z. B. Polnisch, Ungarisch und Französisch Sprechende. Auch fortgeschrittene und fortgeschrittenste Lernende sind hier noch unsicher und machen Fehler, die sehr irritierend sein können. Leider wird in Lehrmaterialien, z. B. in Glossaren, der Wortakzent nur selten angegeben.

Ein weiteres Problem für viele Deutschlernende sind die Mittel der Hervorhebung. Im Deutschen werden die betonten Vokale nicht verlängert ausgesprochen. In betonten wie unbetonten Silben stehen sich lange und kurze Vokale gegenüber und müssen gut unterschieden werden (z. B. *Schulfach* – *Fachschule*: lang-kurz und kurz-lang). Die betonten Silben sind lauter, melodisch abgesetzt, gespannter und deutlicher und insgesamt etwas länger als die unbetonten, die außerdem leiser, schlaffer und ungenauer gesprochen werden.

Aufgabe 111

Hören Sie sich die Beispiele aus Aufgabe 110 noch einmal an und achten Sie diesmal besonders auf die Klangmerkmale der betonten Silben. Welche der genannten Merkmale können Sie wahrnehmen?

In einzelnen Wörtern wird eher selten gesprochen. Der Wortakzent realisiert sich über das Wort auch in der Wortgruppe (Akzentgruppe, Rhythmusgruppe), im Satz, im Text. Wenn Wörter in zusammenhängenden Äußerungen falsch akzentuiert werden, wird auch der Sprechrhythmus verletzt, an dem sich der Hörer orientiert (vgl. Hörbeispiel 9, S. 27). Selbst wenn die Laute richtig gesprochen werden, können Akzentabweichungen zu Verständigungsschwierigkeiten führen, weil sich der muttersprachige Hörer in der Sprachverarbeitung an den betonten Silben orientiert.

Die Ergebnisse eines am Herder-Institut vorgenommenen Experimentes können das verdeutlichen. Ein Deutschlernender, der kurze Phrasen zu sprechen hatte, sagte *Es regnet*. und betonte die letzte Silbe. Die deutschen Versuchspersonen, die die Aufnahmen abhörten, verstanden etwas völlig anderes, nämlich etwas mit *nett* am Ende, z. B. *Es ist nett, du bist nett, ...* – obwohl die Einzellaute gut zu verstehen waren.

Als kleine Episode, die die Wichtigkeit der korrekten Akzentuierung verdeutlicht, auch wenn die Verständlichkeit hier nicht beeinträchtigt ist, sondern nur die Hörgewohnheiten verletzt werden, sei auf eine Veröffentlichung in der *Leipziger Volkszeitung* (vom 16.12.1997) hingewiesen, in der es darum ging, dass bei der Haltestelle „Goerdelerrjng“ bei der automatischen Ansage fälschlicherweise die letzte Silbe betont wurde, also Goerdelerrjng statt Goerdelerring. Reaktion der Verantwortlichen: Anfang 1998 sollte dieser Fehler korrigiert werden.

► Für die Schüler

Übung 1

Übung 1: Januar, Februar, März, ...

Die Schüler hören den kleinen Vers von Johann Wolfgang von Goethe.

Hörbeispiel 85

Januar, Februar, März,
du bist mein liebes Herz,
Mai, Juni, Juli, August,
mir ist nichts mehr bewußt.

Goethe (1988), 20

Dann hören sie die Monatsnamen:

Ja-nu-ar, Fe-bru-ar, März, A-pril, Mai, Ju-ni,
Ju-li, Au-gust, Sèp-tem-ber, Ok-to-ber, No-ven-ber, De-zem-ber

Sie erkennen, dass die Silben eines Wortes nicht gleich sind. Eine Silbe im Wort ist stärker, das ist die Akzentsilbe. Sie kreuzen an:

Akzentsilben sind:

- | | | | |
|--------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| lauter | <input type="checkbox"/> | leiser | <input type="checkbox"/> |
| schneller | <input type="checkbox"/> | langsamer | <input type="checkbox"/> |
| undeutlicher | <input type="checkbox"/> | deutlicher | <input type="checkbox"/> |
| höher | <input type="checkbox"/> | tiefer | <input type="checkbox"/> |

Die Schüler hören die Monatsnamen noch einmal und ordnen die Mehrsilber nach der betonten Silbe.

Akzent auf der ersten Silbe:

Akzent auf der zweiten Silbe:

Die Schüler sagen, in welchem Monat sie Geburtstag haben.
Sie lesen das Gedicht vor. Sie lernen es auswendig und sprechen es frei.

Übung 2: Lautmalereien, Zauberwörter

Übung 2

Die Schüler hören die Beispiele und unterstreichen die Akzentsilbe.

SCHNICK-SCHNACK, PING-PONG, SE-SAM, KLIM-BIM
ZAP-ZE-RAP, FIR-LE-FANZ
SIM-SA-LA-BIM, HO-KUS PO-KUS, HO-KUS PO-KUS FI-DI-BUS
A-BRA KA-DA-BRA

Hörbeispiel 86

Sie lesen die Wörter und achten auf den Akzent.
Vielleicht kennen die Schüler noch mehr Zauberwörter oder lautmalende Wörter (z. B. Tiernamen: *Kikeriki, Kuckuck, ...*)? Oder sie denken sich welche aus?

Übung 3: Städte

Übung 3

Die Schüler hören Städtenamen und unterstreichen die Akzentsilbe.

Städtenamen

Mag-de-burg, Ber-lin, Ham-burg, Dres-den, Re-gens-burg, Wies-ba-den, Pa-ris,
Lon-don, Ma-drid, Ve-ne-dig, Ca-sa-blan-ca

Hörbeispiel 87

Sie hören die Städtenamen noch einmal und sprechen sie nach.
Sie suchen weitere mehrsilbige Städtenamen, auch aus Österreich und der deutschsprachigen Schweiz, und bestimmen den Akzent. Dazu können Landkarten und Wörterbücher, die die Akzentvokale markiert haben, benutzt werden.

Übung 4: Bundesländer

Übung 4

Die Schüler hören die Namen der Bundesländer und unterstreichen die Akzentsilbe.

Die Bundesländer

Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Sachsen, Thüringen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Berlin

Hörbeispiel 88

Sechs Bundesländer tragen Doppelnamen. Liegt der Hauptakzent auf dem ersten oder auf dem zweiten Namen?

Die Schüler lesen alle Namen vor.

Sie beschreiben die Lage der Bundesländer (*Norden, Süden, Osten, Westen, Zentrum*).

Schleswig-Holstein liegt im Norden.

Sie üben genauso mit den Bundesländern Österreichs und den Kantonen der Schweiz.

Benutzen Sie für die Übung die Karte auf Seite 105.

Übung 5

Übung 5: Schule

Die Schüler hören die Beispiele und unterstreichen die Akzentsilbe.

Hörbeispiel 89

die Schulklasse – der Klassenraum
das Lehrerzimmer – die Zimmernummer
die Deutschstunde – der Stundenplan
die Hörübung – das Übungsheft
das Fremdwort – das Wörterbuch
die Hausarbeit – das Arbeitsblatt

Sie kreuzen an: Der Akzent liegt

- auf dem Bestimmungswort (vorn)
auf dem Grundwort (hinten).

Sie hören die Beispiele noch einmal und sprechen sie nach.
Sie verwenden die Wörter in kurzen Sätzen.

Übung 6

Übung 6: Auf dem Markt

Die Schüler hören zuerst den kleinen Text und achten auf die Akzente.

Hörbeispiel 90

Auf dem Markt

Dort gibt es Gemüse:
Möhren, Zwiebeln, Kartoffeln, Gurken und Salat.

Es gibt auch Obst:
Äpfel, Birnen, Kirschen, Apfelsinen, Bananen und Zitronen.

Dann hören sie die Beispiele einzeln und unterstreichen die Akzentsilben.

Gemüse, Möhren, Zwiebeln, Kartoffeln, Gurken und Salat
Obst, Äpfel, Birnen, Kirschen, Apfelsinen, Bananen und Zitronen

Sie lesen die Beispielwörter vor und achten auf den Akzent.
Was gibt es noch auf dem Markt? Wörter werden gesammelt und der Akzent wird bestimmt.



Olschewski (1999)

Die Kantone der Schweiz:

- | | | |
|--------------------|---------------------|------------------------|
| 1 Jura | 10 Appenzell i. Rh. | 18 Uri |
| 2 Solothurn | 11 St. Gallen | 19 Neuchâtel/Neuenburg |
| 3 Basel Land | 12 Glarus | 20 Vaud/Waadt |
| 4 Basel Stadt | 13 Schwyz | 21 Fribourg/Freiburg |
| 5 Aargau | 14 Zug | 22 Genève/Genf |
| 6 Zürich | 15 Luzern | |
| 7 Schaffhausen | 16 Ob. Walden | |
| 8 Thurgau | 17 Nid. Walden | |
| 9 Appenzell a. Rh. | | |

Baustein 2: Wortakzent

Übung 7

Übung 7: Wortfamilien

Die Schüler hören Wörter aus jeweils einer Wortfamilie und unterstreichen die Akzentsilbe.

Hörbeispiel 91

kaufen, verkaufen, die Verkäuferin, einkaufen, der Einkauf
fragen, befragen, die Befragung, anfragen, die Anfrage
bieten, verbieten, das Verbot, anbieten, das Angebot
fahren, erfahren, die Erfahrung, abfahren, die Abfahrt

Die Schüler erkennen die Regeln für die Akzentuierung von präfixlosen sowie von trennbaren und untrennbaren Verben und davon abgeleiteten Substantiven.

Sie kreuzen an:

Wörter ohne Präfix sind: stambbetont präfixbetont

Trennbare Verben sind: stambbetont präfixbetont

Untrennbare Verben sind: stambbetont präfixbetont

Sie sprechen die Wörter nach.

Sie suchen noch mehr Beispiele zu den Wortfamilien.

Übung 8

Übung 8: Fahren

Die Schüler suchen Wörter mit dem Morphem* *-fahr-*, z. B. *wegfahren, Fahrer, Fahrschule, Urlaubsfahrt, ...*

Wer findet die meisten?

Wo liegt der Wortakzent?

Hinweis

⇒ Alle Beispiele aus Kapitel 9 eignen sich für die Weiterarbeit.

7.3 BAUSTEIN 3 Satzakzent

► Für die Lehrer

Regeln für die Satzakkzentuierung lassen sich nur schwer aufstellen, denn die Satzakkzentuierung ist stets kontext- und situationsbedingt. Trotzdem kommt es im Hinblick auf die Sprachverarbeitung und die Kommunikation insgesamt sehr darauf an, welche Wörter im Satz hervorgehoben werden. Ohne die richtige Betonung, d. h., wenn falsche oder zu viele Akzente gesetzt werden, kann der Hörer die Nachricht nicht so leicht, vielleicht auch gar nicht entschlüsseln. Sehr deutlich macht das der folgende Schnellsprechers – werden alle Wörter gleich stark betont, bleibt der Inhalt unverständlich.

Wenn hinter Fliegen Fliegen fliegen, fliegen Fliegen Fliegen nach.

Hier, wie auch in jeder anderen Äußerung, ist die intonatorische Gestaltung und in besonderer Weise der Satzakkzent wichtig.

Hauptakzente liegen meist am Ende der Äußerung. Wird aber kontrastiv betont, können diese Regeln aufgehoben werden.

Aufgabe 112 Hörbeispiel 92

1. Hören Sie den Text von Hörbeispiel 92 und unterstreichen Sie in jedem Satz das am stärksten akzentuierte Wort. Welcher der Sätze ist sachlich, welche sind kontrastiv-emotional?

- a) Wien ist die Hauptstadt von Österreich.
- b) Wien ist die Hauptstadt von Österreich.
- c) Wien ist die Hauptstadt von Österreich.
- d) Wien ist die Hauptstadt von Österreich.

2. Ordnen Sie die folgenden Ergänzungen den kontrastiv-emotionalen Sätzen zu:

- ... , nicht Linz.
- ... , nicht irgendeine Stadt.
- ... , zweifellos.

1 Wortakzentuierung

1.1 Deutsche Wörter

Übung 1: Einführung

August

- A: Wie heißt der König? August?
 B: Nein, August. Der König heißt August, der Monat aber heißt August.
 A: Dann heißt es: August der Erste.
 B: Ganz richtig: August der Erste, aber: der erste August.
 A: August, August, das hab ich nicht gewusst.

Urlaub im Urwald

Ich geh im Urwald für mich hin, wie schön, dass ich im Urwald bin. Man kann hier noch so lange wandern, Ein Urbaum steht neben dem andern. Und an den Bäumen Blatt für Blatt hängt Urlaub. Schön, dass man ihn hat. (Heinz Erhardt)

CD 1-1 hören und auf Markierungen achten

Übung 2: Akzent in Namen und Wörtern erkennen

2.1

August → August

- 1 Augustin
- 2 Monika
- 3 Matthias
- 4 Verena
- 5 Gesine
- 6 Eberhard
- 7 Marion
- 8 Johannes

12

CD 1-2 a) Namen hören und Akzentvokal markieren (Strich, Punkt)

- a) nachsprechen
- b) vorlesen
- c) je zwei Namen in einem Satz verwenden, z. B. August und Gesine gehen ins Kino.

2.2

der Sprecher → der Sprecher

- 1 die Sprecherin
- 2 die Sprecherinnen
- 3 die Besprechung
- 4 das Versprechen
- 5 das Gespräch
- 6 gesprochen
- 7 die Sprache
- 8 sprachlich

Akzent auf Wortstamm

- die Sprecherin
- die Sprecherinnen
- die Besprechung
- das Versprechen
- das Gespräch
- gesprochen
- die Sprache
- sprachlich

CD 1-3 a) Wörter hören und Akzentvokal markieren (Strich, Punkt)

- a) nachsprechen
- b) Wörter vorlesen
- c) Wörter in einer Wortgruppe verwenden, z. B. ein heiserer Sprecher

Übung 3: Wortfamilien

holen, erholen, die Erholung → holen, erholen, die Erholung

- 1 suchen, besuchen, der Besuch
- 2 schreiben, beschreiben, die Beschreibung
- 3 kaufen, verkaufen, die Verkäuferin
- 4 fahren, erfahren, die Erfahrung
- 5 kennen, erkennen, die Erkenntnis
- 6 ändern, verändern, die Veränderung
- 7 antworten, beantworten, die Antwort
- 8 arbeiten, verarbeiten, die Verarbeitung

Akzent auf Wortstamm

- suchen, besuchen, der Besuch
- schreiben, beschreiben, die Beschreibung
- kaufen, verkaufen, die Verkäuferin
- fahren, erfahren, die Erfahrung
- kennen, erkennen, die Erkenntnis
- ändern, verändern, die Veränderung
- antworten, beantworten, die Antwort
- arbeiten, verarbeiten, die Verarbeitung

CD 1-4 a) hören und Akzentvokale markieren (Strich, Punkt)

- a) nachsprechen
- b) vorlesen
- c) Wörter in Sätzen verwenden, z. B. Erhol dich gut!

13

Übung 4: Wortformen

4.1 Feminine Formen

der Schüler → die Schülerin, die Schülerinnen

- 1 der Lehrer
- 2 der Sänger
- 3 der Fahrer
- 4 der Künstler
- 5 der Berater
- 6 der Arbeiter
- 7 der Bearbeiter
- 8 der Verkäufer

- a) feminine Formen (Singular und Plural) ergänzen
- b) alle drei Formen vorlesen, auf Wortakzent achten
- c) Wörter in Wortgruppen verwenden, z. B. *Schülerinnen und Schüler*
- d) Wörter in Sätzen verwenden: *Die Schülerinnen und Schüler haben Ferien.*

4.2 Steigerung

wirksam → wirksamer, am wirksamsten

- 1 langsam
- 2 seltsam
- 3 sparsam
- 4 einsam
- 5 mühsam
- 6 bedeutsam
- 7 erholsam
- 8 aufmerksam

- a) Steigerungsformen ergänzen
- b) alle drei Formen vorlesen, auf Wortakzent achten
- c) Formen in Wortgruppen verwenden, z. B. *ein wirksames Medikament, noch wirksamere Medikamente, das wirksamste Medikament*

Akzent auf Wortstamm

die Lehrerin, die Lehrerinnen
die Sängerin, die Sängerinnen
die Fahrerin, die Fahrerinnen
die Künstlerin, die Künstlerinnen
die Beraterin, die Beraterinnen
die Arbeiterin, die Arbeiterinnen
die Bearbeiterin, die Bearbeiterinnen
die Verkäuferin, die Verkäuferinnen

Akzent auf Wortstamm

langsam
seltsam
sparsam
einsam
mühsam
bedeutsam
erholsam
aufmerksam

4.3 Antonyme

ruhig → unruhig

- 1 bekannt
- 2 deutlich
- 3 freundlich
- 4 glücklich
- 5 genau
- 6 fähig
- 7 bequem
- 8 pünktlich

- a) Antonyme mit *un-* ergänzen
- b) Wortpaare vorlesen, auf Wortakzent achten
- c) Adjektive in Sätzen verwenden, z. B. *Sei doch nicht so unruhig!*

4.4 Wörter mit Ur-

der Wäld → der Urwald

- 1 die Sache
- 2 die Geschichte
- 3 die Aufführung
- 4 die Großmutter
- 5 der Großvater
- 6 die Großeltern
- 7 die Enkel
- 8 der Mensch

- a) Substantive mit *Ur-* ergänzen
- b) Wortpaare vorlesen, auf Wortakzent achten
- c) Wörter erklären: *Ein Urwald ist ein ...*

4.5 Wörter mit miss-/Miss-

misstrauen → misstrauen

- 1 das Misstrauen
- 2 das Missverständnis
- 3 missverstehen
- 4 missachten
- 5 missvergünstigt
- 6 der Misserfolg
- 7 missbilligen
- 8 misslingen

- a) hören und Akzentvokal markieren
- b) nachsprechen

Akzent auf un-

Akzent auf Ur-

wechselder Akzent

das Misstrauen
das Missverständnis
missverstehen
missachten
missvergünstigt
der Misserfolg
missbilligen
misslingen

- c) vorlesen
 d) Wörter in Wortgruppen verwenden: *jemandem misstrauen*
 e) Wörter in Sätzen verwenden: *Ich misstrauere dir.*

4.6 Wörter mit -ei

der Bäcker → die Bäckerei

- 1 der Glaser
- 2 der Konditor
- 3 der Gärtner
- 4 der Drucker
- 5 der Buchbinder
- 6 der Fleischer
- 7 der Polizist
- 8 der Türkei

- a) Substantive mit -ei ergänzen
 b) Wortpaare vorlesen, auf Wortakzent achten
 c) Sätze mit den Paaren bilden, z. B. *Der Bäcker arbeitet in der Bäckerei.*
 d) weitere Beispiele mit -ei finden: *die Malerei, der Papagei, ...*

4.7 Demonstrativ- und Fragepronomen

- 1 dabei
- 2 dabei
- 3 damit
- 4 damit
- 5 woher
- 6 woher
- 7 warum
- 8 warum

- CD 1-6** a) Sätze hören und nachsprechen, auf Wortakzent in Pronomen achten
 b) Sätze vorlesen
 c) weitere Sätze mit Demonstrativ- und Fragepronomen bilden

16

Übung 5: Abkürzungen

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Endakzentuierung

- WG
 CD
 EU
 ICE
 AOK
 DGB
 ÖTV
 GEW
 IHK
 DAAD

CD 1-7 a) Buchstabenwörter hören und aufschreiben

- b) nachsprechen
 c) Langformen den Kurzformen zuordnen und vorlesen, z. B. *WG heißt Wohngemeinschaft.*

- A Deutscher Gewerkschaftsbund
 B Wohngemeinschaft
 C Gewerkschaft für Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr
 D Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
 E Compact Disk
 F Deutscher Akademischer Austauschdienst
 G Industrie- und Handelskammer
 H Europäische Union
 I InterCityExpress
 J Allgemeine Ortskrankenkasse

1 B, 2 E, 3 H, 4 I, 5 J, 6 A, 7 C, 8 D, 9 G, 10 F

Übung 6: Ortsnamen

Hannover → Hannover

- 1 Berlin
- 2 Hamburg
- 3 Luzern
- 4 Klagenfurt
- 5 Tübingen
- 6 Lugano
- 7 Erlangen
- 8 Sankt Pölten
- 9 Paderborn
- 10 Kaufbeuren

wechselnder Akzent in Ortsnamen

- Berlin
 Hamburg
 Luzern
 Klagenfurt
 Tübingen
 Lugano
 Erlangen
 Sankt Pölten
 Paderborn
 Kaufbeuren

- CD 1-8** a) Ortsnamen hören und Akzentvokal markieren (Strich, Punkt)
 b) nachsprechen

17

weiteren

- d) weitere Ortsnamen finden:
 – zwaisilbig + anfangsbetont: *Leipzig*, ...
 – dreisilbig + anfangsbetont: *Brandenburg*, ...
 – dreisilbig + auf 2. Silbe betont: *Saarbrücken*, ...
- e) Reiserouten nach Akzentstruktur planen, z. B. nur in Orte reisen, die dreisilbig und anfangsbetont sind
- f) einen Ort wählen und recherchieren, welche Sehenswürdigkeiten es dort gibt (Kurzvortrag vorbereiten und halten)

Übung 7: Wohin willst du?

- A Nach England. →
 B Nach England? Aber ohne mich!
- 1 Oder vielleicht nach Frankreich?
 - 2 Fahren wir doch nach Italien.
 - 3 In die Mongolei?
 - 4 Wie wär's mit Luxemburg?
 - 5 Dann Norwegen.
 - 6 Und Argentinien?
 - 7 Oder doch nach Indonesien.
 - 8 Dann eben nach Australien.
 - 9 Neuseeland wäre toll.
 - 10 Alaska wäre herrlich.

- CD 1-9** a) Äußerungen hören und ablehnende Sprechweise von B imitieren
 b) zu zweit üben: A: *Wohin willst du?*
 B: *Nach ...*
 A: *Nach ...? Ohne mich!*
- c) zu zweit üben: andere Ländernamen verwenden

Übung 8: Textarbeit (→ Übung 1)

- CD 1-1** a) Texte aus Übung 1 mehrmals hören, dabei Pausen, Wortgruppenakzente und Melodieverläufe vor Pausen markieren
 b) hören und halblaut mitlesen
 c) vorlesen, Tonaufnahme machen und mit Muster vergleichen
 d) einen Text auswendig lernen und vortragen

18

1.2 Fremde Wörter

Übung 1: Einführung

Optimistische Reaktion

Der Pessimist sagt: „Nichts funktioniert hier bei diesem Experiment. Wir haben so viel probiert, und alles geht total daneben. Es funktioniert einfach nicht. Schlimmer kann's nicht mehr kommen.“ Der Optimist antwortet: „Doch!“

Tagesablauf

Heut hab'n wir diskutiert,
 Zwölf Stunden diskutiert,
 Zu Mittag gab's ne Panne,
 Ansonst ist nichts passiert.

(nach Peter Hacks)

Die Akzentuierung der fremden Wörter hängt von ihrer Herkunft (z. B. griechisch, lateinisch, französisch, englisch) und dem Grad der Eindeutschung ab, daher gibt es viele unterschiedliche Regeln. Viele Fremdwörter werden auf der letzten Silbe mit langem Vokal akzentuiert, z. B. *total*, *Niveau*.

Auch andere Fremdwörter mit bestimmten Endungen werden auf der letzten Silbe akzentuiert, z. B. Wörter auf *-ist* wie *Optimist*, der Akzent bleibt in Ableitungen erhalten, z. B. *optimistisch*, *Optimismus*.

Wörter auf *-ieren* werden auf dem langen I betont. Das ändert sich in den abgeleiteten Formen nicht, z. B. *diskutiert*, *Markierung*. *-ion* wird akzentuiert, wenn keine weitere akzentuierbare Endung folgt, *Nation*, *national*. Wörter auf *-oren/-orin/-orinnen* werden auf dem langen O betont. Als Endung wird *-or* dagegen nicht akzentuiert, z. B. *Motor*.

Für die Akzentuierung der Endung *-ik* gibt es keine klaren Regeln. Meist wird sie nicht akzentuiert, wenn eine der vorausgehenden Silben einen langen Vokal hat. Die Endung *-iker* wird nie akzentuiert, hier liegt der Akzent unmittelbar vor der Endung.

CD 1-10 hören und auf Akzente achten

Übung 2: Wortakzent erkennen

Alphabet, alphabetisch, Alphabetisierung →
 Alphabet, alphabetisch, Alphabetisierung

- 1 Bibliothek, Bibliothekar, Bibliothekarin
- 2 Demokrat, Demokraten, demokratisch
- 3 Fotograf, Fotografie, fotogen
- 4 Musik, Musiker, musikalisch
- 5 Kollege, Kollegin, kollegial
- 6 Ökonom, ökonomisch, Ökonomie
- 7 Chronik, Chroniken, chronisch
- 8 Analyse, Analytiker, analysieren

- CD 1-11** a) hören und Akzente markieren
 b) nachsprechen
 c) vorlesen

wechselnder Akzent

Bibliothek, Bibliothekar, Bibliothekarin
 Demokrat, Demokraten, demokratisch
 Fotograf, Fotografie, fotogen
 Musik, Musiker, musikalisch
 Kollege, Kollegin, kollegial
 Ökonom, ökonomisch, Ökonomie
 Chronik, Chroniken, chronisch
 Analyse, Analytiker, analysieren

19

- a) mit je einem oder zwei Wörtern Sätze bilden, z. B.
Das Verzeichnis ist alphabetisch geordnet.

Übung 3: Besondere Affixe

3-1 -ieren

fotografieren → ich fotografiere, du hast fotografiert

- 1 studieren
 - 2 probieren
 - 3 kopieren
 - 4 markieren
 - 5 diskutieren
 - 6 korrigieren
 - 7 organisieren
 - 8 sich informieren
- a) Verbformen ergänzen
b) alle drei Formen vorlesen, -ie akzentuieren
c) Wörter in Sätzen verwenden, z. B. *Ich fotografiere gern. Du hast mich fotografiert.*

3-2 -tion

organisieren → die Organisation, die Organisationen

- 1 demonstrieren
 - 2 diskutieren
 - 3 operieren
 - 4 reagieren
 - 5 national
 - 6 regional
 - 7 religiös
 - 8 das Produkt
- a) Substantive auf -ion ergänzen (Singular, Plural)
b) alle drei Formen vorlesen
c) Wörter auf -ion in Wortgruppen verwenden, z. B.
eine Organisation für Studenten

Akzent auf -ie-

- ich studiere, du hast studiert
ich probiere, du hast probiert
ich kopiere, du hast kopiert
ich markiere, du hast markiert
ich diskutiere, du hast diskutiert
ich korrigiere, du hast korrigiert
ich organisiere, du hast organisiert
ich informiere mich, du hast dich informiert

Akzent auf -ion

- die Demonstration
die Diskussion
die Operation
die Reaktion
die Nation
die Region
die Religion
die Produktion

3-3 -or-, -oren

die Doktoren → der Doktor

- 1 die Rektoren
 - 2 die Direktoren
 - 3 die Professoren
 - 4 die Koordinatoren
 - 5 die Organisatoren
 - 6 die Senatoren
 - 7 die Inspektoren
 - 8 die Kommentatoren
- a) Singular ergänzen, Akzentvokal markieren
b) Wortpaare vorlesen
c) weibliche Formen ergänzen, *die Doktorin, die Doktorinnen* und vorlesen
d) Wörter erklären, z. B. *Doktoren sind ...*

3-4 -ik-, -iker

Phonetik – ein Phonetiker, eine Phonetikerin → ein Phonetiker, eine Phonetikerin

- 1 Technik – ein Techniker, eine Technikerin
 - 2 Logik – ein Logiker, eine Logikerin
 - 3 Politik – ein Politiker, eine Politikerin
 - 4 Musik – ein Musiker, eine Musikerin
 - 5 Physik – ein Physiker, eine Physikerin
 - 6 Mathematik – ein Mathematiker, eine Mathematikerin
 - 7 Statistik – ein Statistiker, eine Statistikerin
 - 8 Informatik – ein Informatiker, eine Informatikerin
- CD 1–12** a) hören, Akzente in Berufsbezeichnungen markieren
b) nachsprechen
c) vorlesen
d) Substantive in Sätzen verwenden, z. B. *Ein Phonetiker /eine Phonetikerin beschäftigt sich mit Phonetik.*

Akzent vor der Endung -iker

- ein Techniker, eine Technikerin
ein Logiker, eine Logikerin
ein Politiker, eine Politikerin
ein Musiker, eine Musikerin
ein Physiker, eine Physikerin
ein Mathematiker, eine Mathematikerin
ein Statistiker, eine Statistikerin
ein Informatiker, eine Informatikerin

3-5 -ist-, -istisch-, -ismus

optimistisch → der Optimist, der Optimismus

- 1 realistisch
 - 2 humanistisch
 - 3 materialistisch
 - 4 sozialistisch
- der Realist, der Realismus
der Humanist, der Humanismus
der Materialist, der Materialismus
der Sozialist, der Sozialismus

Akzent auf -is

der Kapitalist, der Kapitalismus
 der Journalist, der Journalismus
 der Pazifist, der Pazifismus
 der Buddhist, der Buddhismus

2. journalistisch
6. pazifistisch
7. buddhistisch
8. buddhistisch
- a) Substantive ergänzen
- b) alle drei Formen vorlesen
- c) recherchieren, was diese Wörter bedeuten, und erklären, z. B. *optimistisch heißt: zuversichtlich, positiv*

Übung 4: Der Stundenplan am MONTAG

1. Stunde Physik → Physik
2. Stunde Chemie
3. Stunde Biologie
4. Stunde Ethik
5. Stunde Geografie
6. Stunde Literatur
7. Stunde Französisch
8. Stunde Mathematik

- a) Akzentvokale markieren
 [CD 1 – 13] b) nachsprechen
 c) vorlesen
 d) zu zweit üben, z. B.
 A: *Wann haben die Schüler Chemie?*
 B: *Chemie? In der ersten Stunde.*

Übung 5: Pluralformen falsch und richtig

- die Rakete – die Raketer Raketen
 1. der Athlet – die Athleten
 2. das Paket – die Paketen
 3. der Kompass – die Kompass
 4. der Pass – die Pässe
 5. das Stadion – die Stadionen
 6. die Station – die Stationen
 7. der Zirkus – die Zirkusse
 8. der Rhythmus – die Rhythmusse
- a) einige Pluralformen stimmen nicht – korrekte Form ergänzen
 [CD 1 – 14] b) Paare hören und nachsprechen
 c) vorlesen

- d) Pluralformen in Wortgruppen verwenden, z. B. eine Rakete oder zwei Raketen?

Übung 6: Kontraste

Akzent bei kontrastiver Akzentuierung

Optimist oder Pessimist → Optimist oder Pessimist

1. national oder international
2. final oder initial
3. Kapitalismus oder Sozialismus
4. Zentimeter oder Kilometer
5. Theologie oder Geologie
6. Lektorat oder Rektorat
7. Solidarität oder Neutralität
8. interessant oder amüsan
9. Element oder Dokument
10. Testat oder Diktat

- [CD 1 – 15] a) Paare hören, Akzente markieren
 b) nachsprechen
 c) vorlesen
 d) zu zweit üben:
 A: *Meinst du Optimist oder Pessimist?*
 B: *Natürlich ...*

Übung 7: Nachfragen

Wie heißt das Wort? Perzeption?

1. Vokal
2. Konsonant
3. Prosodie
4. Rhythmus
5. Artikulation
6. Assimilation
7. Dynamik
8. Melodie
9. Koartikulation
10. Harmonie

- [CD 1 – 16] a) Nachfragen hören und Begriffe notieren
 b) Nachfragen hören und (interessiert) wiederholen
 c) recherchieren – was bedeutet dieses Wort?
 d) zu zweit üben:
 A: *Kennst du das Wort Perzeption?*
 B: *Ja, das bedeutet ...*

wechselnder Akzent

- CD 1-10** a) Texte aus Übung 1 mehrmals hören, dabei Pausen, Wortgruppenakzente und Melodieverläufe vor Pausen markieren
 b) hören und halblaut mitlesen
 c) vorlesen, Tonaufnahme machen und mit Muster vergleichen
 d) einen Text auswendig lernen und vortragen

1.3 Zusammensetzungen

Übung 1: Einführung

Wortmeldungen

- „Ich beginne“, sagt das Vorwort.
 „Allzeit höflich!“, fordert das Grußwort.
 „Verstehst du mich?“, fragt das Fremdwort.
 „Keine Zeit!“, ruft das Kürzwort.
 „Ende gut, alles gut!“, sagt das Schlusswort.
 Es gibt Tiere, Kreise und Ärzte.
 Es gibt Tierärzte, Kreisärzte und Oberärzte.
 Es gibt einen Tierkreis und einen Ärztelkreis.
 Es gibt auch einen Oberkreistierarzt.
 Ein Oberkreistier aber gibt es nicht.

(Roda Roda)

Ein Mann stand im Strandsand
 am Sandstrand im Handstand.
 Warum?
 Weil er vorstand
 dem Strandsandhandstandverband.
 Darum.

(überlieferl)

Walderkennnis

Ein Männlein steht im Walde
 ganz still und stumm.
 wenn ich es nicht umfahre,
 dann fahre ich es um.

(Robert Gernhardt)

- CD 1-17** hören und auf Akzent in markierten
 Wörtern achten

Übung 2: Akzentpositionen unterscheiden und erkennen

2.1

- mehr Wasser – Meerwasser → Meerwasser
 1. jedermann jeder Mann jedermann
 2. die breite Straße die Breitestraße die Breitestraße
 3. einfach ein Fach einfach
 4. wohlbekannt wohl bekannt wohl bekannt
 5. bewusst machen bewusstmachen bewusstmachen
 6. ein Laden ein Laden ein Laden
 7. spiel Karten Spielkarten Spielkarten
 8. voll Milch Vollmilch voll Milch

CD 1-18 a) gehörtes Beispiel markieren

- b) nachsprechen
 c) Paare vorlesen
 d) zu zweit üben: A beginnt mit der linken oder rechten Seite, B ergänzt das fehlende Beispiel

2.2

In der Straßenbahn möchte jeder einen ...
 → In der Straßenbahn möchte jeder einen Sitzplatz.

- 1 Die beste Aussicht hat man an einem ... Fensterplatz
- 2 Im überfüllten Zug gab es nur noch einen ... Stehplatz
- 3 Die Kinder spielen sehr gern auf dem ... Spielplatz
- 4 Die Sportler brauchen einen ... Sportplatz
- 5 Für mein Auto suche ich oft einen ... Parkplatz
- 6 Das Rathaus steht mitten auf dem ... Marktplatz
- 7 Zeiten darf man nur auf dem ... Zeltplatz
- 8 Zum Fußballspielen geht man auf den ... Fußballplatz

Akzent in Determinativkomposita

- a) Komposita mit -platz ergänzen
 b) Sätze vorlesen, auf Wortakzente achten
 c) andere Plätze (Komposita mit -platz) finden und im Satz verwenden

2.3 Doppelt kombiniert

Bus – Reise → Byreise – Reisebus

- 1 Haus – Garten
- 2 Obst – Kern
- 3 Tanz – Kreis
- 4 Ring – Finger
- 5 Theater – Sommer

Akzent in Determinativkomposita

- Hausgarten – Gartenhaus
 Obstkern – Kernobst
 Tanzkreis – Kreistanz
 Ringfinger – Fingerring
 Theatersommer – Sommertheater

- 7 lul – weill
 8 Blumen – Topf
 8 Kuchen – Blech

- a) je zwei unterschiedliche Komposita bilden
 b) Komposita vorlesen
 c) mit beiden Komposita Sätze bilden, z. B. *Wo ist der Reisebus für unsere Busreise?*

Übung 3: Bindestrich-Komposita

schwarz-weiß → schwarz-weiß

- digital-analog
- Eva-Maria
- Hans-Jürgen
- Meyer-Eppler
- Schmidt-Schaller
- Müller-Westernhagen
- Schleswig-Holstein
- Mecklenburg-Vorpommern

- a) Akzentvokale markieren
 (CD 1 – 19) b) nachsprechen
 c) vorlesen
 d) weitere Bindestrich-Komposita finden und üben

Übung 4: Stadtrundfahrt

wir treffen uns an der Bushaltestelle → wir treffen uns an der Bushaltestelle

- wir machen eine Stadtrundfahrt
- nicht alle durcheinanderreden
- dort das Bibliothekshauptarchiv
- da die neue Musikhochschule
- daneben die Straßenbahndaltestelle
- links die Universitätsbibliothek
- rechts das Landesverwaltungsamt
- dahinten das Bundesverwaltungsgericht
- aussteigen an der Robert-Koch-Klinik
- (CD 1 – 20) a) hören und Haupt- und Nebenakzente in den zusammengesetzten Wörtern markieren
 b) nachsprechen

Kotwein – weimrot
 Blumentopf – Topfblumen
 Kuchenblech – Blechkuchen

Akzent in Kopulativkomposita

digital-analog
 Eva-Maria
 Hans-Jürgen
 Meyer-Eppler
 Schmidt-Schaller
 Müller-Westernhagen
 Schleswig-Holstein
 Mecklenburg-Vorpommern

Haupt- und Nebenakzente, Akzentverschiebung

wir machen eine Stadtrundfahrt nicht alle durcheinanderreden! dort das Bibliothekshauptarchiv hier das Goethe-Schiller-Denkmal da die neue Musikhochschule daneben die Straßenbahndaltestelle links die Universitätsbibliothek rechts das Landesverwaltungsamt dahinten das Bundesverwaltungsgericht aussteigen an der Robert-Koch-Klinik

- c) vorlesen
 d) Wortgruppen in Sätzen verwenden (als Reiseleiter)

Übung 5: Trennbare und untrennbare Verben

wechselsider Akzent

5.1 Differenzierung

hinterlegen → hinterlegen

- umfahren
 - überlegen
 - wiederholen
 - übersetzen
 - unterstellen
 - durchschauen
 - hintergehen
 - umbauen
- umfahren
 überlegen
 wiederholen
 übersetzen
 unterstellen
 durchschauen
 hintergehen
 umbauen

- (CD 1 – 21) a) hören und akzentuierten Wortteil markieren
 b) nachsprechen
 c) Bedeutung der Wörter recherchieren, z. B. *etwas hinterlegen* bedeutet ...

5.2 Verben im Kontext

hinterlegen → hinterlegen – Leg das Buch hinter den Drucker.
 hinterlegen → hinterlegen – Du kannst das Buch für Ina bei mir hinterlegen.

- umfahren – Umfahr die Stadt, es ist Stau.
 umfahren – Du darfst das Bäumchen nicht umfahren.
 - überlegen – Du solltest dir eine Decke überlegen.
 überlegen – Überleg dir den Vorschlag.
 wiederholen – Du kannst dir das Buch wiederholen.
 - wiederholen – Wiederhol bitte die Yokabeln.
 übersetzen – Übersetzt du den ganzen Text?
 übersetzen – Wir wollen ans andere Ufer übersetzen.
 - unterstellen – Wir können uns unterstellen, solange es regnet.
 unterstellen – Der Chef unterstellt mir schlechte Gedanken.
 - durchschauen – Durchschau das noch jemand?
 durchschauen – Hier ist das Opernglas, da kannst du durchschauen.
- umfahren
 umfahren
 überlegen
 überlegen
 wiederholen
 wiederholen
 übersetzen
 übersetzen
 unterstellen
 unterstellen
 durchschauen
 durchschauen

- 7a) umsteigen – umsteigen nicht mit nie.
 7b) hintergehen – Du darfst dort nicht hintergehen.
 8a) umbauen – Der Platz wird umgebaut.
 8b) umbauen – Der Platz wird umbaut.

- a) akzentuierte Wortteile im Infinitiv markieren
 (CD 1 – 22) b) Sätze hören und nachsprechen
 c) vorlesen
 d) Verben in anderen Sätzen verwenden

Übung 6: Befehle

einsteigen → Steig ein! Steig bitte ein!

- 1) aussteigen
- 2) umsteigen
- 3) einkaufen
- 4) aufräumen
- 5) anrufen
- 6) aufpassen
- 7) hereinkommen
- 8) herunterkommen

- a) Imperative ergänzen
 (CD 1 – 23) b) hören und nachdrücklich nachsprechen
 c) weitere Beispiele finden und sprechen

Übung 7: Textarbeit (→ Übung 1)

- (CD 1 – 17) a) Texte aus Übung 1 mehrmals hören, dabei Pausen, Wortgruppenakzente und Melodieverläufe vor Pausen markieren
 b) hören und halblaut mitlesen
 c) vorlesen, Tonaufnahme machen und mit Muster vergleichen
 d) einen Text auswendig lernen und vortragen

2 Wortgruppenakzentuierung und Rhythmisierung

Übung 1: Einführung

Ich und du,
 Müllers Kuh,
 Müllers Esel,
 das bist du!

(Abzählvers)

Alle reden.
 Ich rede.
 Du redest.
 Er redet ständig.
 Sie redet.
 Sie redet sehr laut.
 Wir reden mit.
 Ihr redet auch mit.
 Sie reden.
 Alle reden.
 Wovon?
 Von nichts.
 Es ist eine Party.

(nach Leo Szkutnick)

Wortgruppenakzentuierung: Hervorhebung einzelner Wörter in einer inhaltlich zusammengehörigen Wortgruppe (= Akzentgruppe); Zeichen: Silbe/Wort unterstrichen oder Akzentvokale markiert.

Solche Akzentgruppen können eine vollständige Äußerung bilden oder sich zu längeren Äußerungen zusammensetzen, sie werden dann durch Pausen oder andere Gliederungssignale voneinander abgesetzt. Die Akzentwörter bzw. -silben werden melodisch höher oder tiefer als die benachbarten Silben sowie etwas lauter, deutlicher und langsamer gesprochen.

Wortgruppenakzente liegen auf Sinnwörtern (Substantiven, Verben, Adjektiven, Adverbien), Funktionswörtern (Artikel, Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen) werden nur akzentuiert, wenn

- sie hinweisend gebraucht werden: diese Vase dort
- ein Gegensatz ausgedrückt werden soll (Kontrastakzentuierung): mein Buch – das ist mein Buch (nicht deins).

Bei Aufzählungen wird das letzte Wort betont, z. B. *Peter, Monika und ich*.

Durch die Aufeinanderfolge von akzentuierten und nichtakzentuierten Silben entstehen rhythmische Muster, z. B. *Guten Tag – oo0*. Für den deutschen Rhythmus ist der große Gegensatz zwischen den Akzentsilben und den sie umgebenden nichtakzentuierten Silben charakteristisch.

(CD 1 – 24) hören und auf Markierungen achten

Übung 2: Akzent / rhythmisches Muster erkennen

2.1

Ich rede mit Anna. → Ich rede mit Anna.

1. Anna ruft Frank.
2. Sie ruft oft an.
3. Frank hält einen Vortrag.
4. Alle hören zu.

Akzentwort in Akzentgruppe

Anna ruft Frank.
 Sie ruft oft an.
 Frank hält einen Vortrag.
 Alle hören zu.

6.3 Anhang C – CD mit den Aufnahmen

Die CD ist am hinteren Einbanddeckel aufgeklebt und enthält zehn Audioaufnahmen im MP3-Format, welche das Grundmaterial für den praktischen Teil der Arbeit bilden.