**PALACKÝ-UNIVERSITÄT IN OLOMOUC**

**PÄDAGOGISCHE FAKULTÄT**

Institut für Fremdsprachen

**DIPLOMARBEIT**

Ausspracheschulung in DaF-Lehrwerken: Eine Vergleichsstudie

Bc. Magdaléna Tomanová

Olomouc 2024 PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D.

**Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasste und nur die im Literaturverzeichnis angegebene Fachliteratur und Quellen benutzte.

In Olomouc, den 16. April 2024

….………………………….

Bc. Magdaléna Tomanová

**Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich meiner Betreuerin PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D. für ihre Zeit, hilfreiche Konsultationen, wertvolle Ratschläge und freundliche Unterstützung herzlich danken. Ich möchte mich ebenfalls bei meiner Familie und meinen Freunden bedanken, die mich beim Verfassen dieser Diplomarbeit und während des gesamten Studiums unterstützten.

# Annotation

|  |  |
| --- | --- |
| **Jméno a příjmení:** | Bc. Magdaléna Tomanová |
| **Katedra:** | Ústav cizích jazyků |
| **Vedoucí práce:** | PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D. |
| **Rok obhajoby:** | 2024 |
|  |  |
| **Název práce:** | Ausspracheschulung in DaF-Lehrwerken: Eine Vergleichsstudie |
| **Název v angličtině:** | Pronunciation training in textbooks of German as a foreign language: A comparative study |
| **Zvolený typ práce:** | Výzkumná práce – zpracování primárních dat |
| **Anotace práce:** | Tato diplomová práce se zabývá analýzou učebnicových souborů německého jazyka pro základní školy z hlediska pojetí nácviku německé výslovnosti a začlenění výslovnostní komponenty.  Teoretická část tvoří východisko pro zpracování praktické části diplomové práce a zabývá se charakteristikou fonetiky a fonologie, problematikou výslovnosti jako základní řečové dovednosti a jejím postavením v rámci výuky německého jazyka na základních školách. Pozornost je pak věnována zejména způsobům nácviku správné výslovnosti, výslovnostním cvičením a jejich typologii a problematice analýzy učebnicových souborů.  V praktické části jsou pomocí katalogu kritérií analyzovány a srovnávány dvě učebnice německého jazyka na úrovni A1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, a to *Wir neu 1* od nakladatelství Klett a *Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv* od nakladatelství Fraus. Empirická část je rovněž doplněna o rozhovory s vyučujícími základních škol, kteří s vybranými učebnicemi pracují v praxi, a o jejich pohled na zpracování nácviku výslovnosti v používané učebnici. |
| **Klíčová slova:** | Výslovnost, fonetika, analýza učebnice, učebnice německého jazyka, německý jazyk jako cizí jazyk, nácvik výslovnosti, výslovnostní cvičení |
| **Anotace v angličtině:** | This thesis deals with the analysis of German language textbooks for primary schools in terms of the concept of German pronunciation training and the integration of a pronunciation component.  The theoretical part provides the basis for the practical part of the thesis and deals with the characteristics of phonetics and phonology, the issue of pronunciation as a fundamental language skill and its position in the context of German language teaching in primary schools. Attention is then paid in particular to ways of practicing correct pronunciation, pronunciation exercises and their typology, and the issue of analysing textbooks.  In the practical part, two German language textbooks at level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages, namely *Wir neu 1* by Klett and *Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv* by Fraus, are analysed and compared using a catalogue of criteria. The empirical part is also supplemented by interviews with primary school teachers who work with the selected textbooks and their views on the way pronunciation practice is handled in the textbooks used. |
| **Klíčová slova v angličtině:** | Pronunciation, phonetics, textbook analysis, German as a foreign language, German language textbook, pronunciation training, pronunciation exercises |
| **Přílohy vázané v práci:** | Příloha č. 1: Seznam německých samohlásek a souhlásek s jejich fonetickým přepisem  Příloha č. 2: Katalog kritérií  Příloha č. 3: Seznam otázek k rozhovorům s vyučujícími  Příloha č. 4: Informovaný souhlas – anonymizovaná verze  Příloha č. 5: Návod k nácviku výslovnosti v příručce učitele Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv  Příloha č. 6: Přepis rozhovorů s vyučujícími německého jazyka |
| **Rozsah práce:** | 105 stran |
| **Jazyk práce:** | Německý |

**Inhaltverzeichnis**

[Einführung 8](#_Toc163739478)

[I. THEORETISCHER TEIL 10](#_Toc163739479)

[1 Erklärung der Grundbegriffe 10](#_Toc163739480)

[1.1 Phonetik und Phonologie 10](#_Toc163739481)

[1.2 Aussprache und Ausspracheschulung 11](#_Toc163739482)

[1.3 Fremdsprachenunterricht 11](#_Toc163739483)

[1.4 Lehrwerk 12](#_Toc163739484)

[2 Stellenwert des Ausspracheerwerbs in Currikulardokumenten 14](#_Toc163739485)

[2.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen 14](#_Toc163739486)

[2.2 Rahmenbildungsprogramm für die Grundschulbildung 18](#_Toc163739487)

[3 Ausspracheschulung im DaF-Unterricht 20](#_Toc163739488)

[3.1 Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht 20](#_Toc163739489)

[3.2 Integration in den DaF-Unterricht 22](#_Toc163739490)

[3.3 Aussprachevermittlung und Lehrstrategien 23](#_Toc163739491)

[3.4 Ausspracheschulung in Lehrwerken 26](#_Toc163739492)

[3.5 Übungstypologie 30](#_Toc163739493)

[3.5.1 Hörübungen 31](#_Toc163739494)

[3.5.2 (Aus-)Sprechübungen 32](#_Toc163739495)

[4 Lehrwerkanalyse 34](#_Toc163739496)

[4.1 Schwerpunkte der Lehrwerkanalyse 34](#_Toc163739497)

[4.2 Kriterienkatalog 35](#_Toc163739498)

[4.3 Kriterien für die Beurteilung der Aussprachekomponente 36](#_Toc163739499)

[II. PRAKTISCHER TEIL 39](#_Toc163739500)

[5 Einführung zum praktischen Teil 39](#_Toc163739501)

[5.1 Forschungsfragen und Hypothesen 40](#_Toc163739502)

[5.2 Methoden der Lehrwerkanalyse und Datenerhebung 41](#_Toc163739503)

[5.2.1 Erstellung des Kriterienkatalogs 41](#_Toc163739504)

[5.2.2 Gespräche mit Lehrenden 43](#_Toc163739505)

[6 Lehrwerkanalyse 45](#_Toc163739506)

[6.1 Wir neu 1: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií 45](#_Toc163739507)

[6.1.1 Vorstellung des Lehrwerks 45](#_Toc163739508)

[6.1.2 Analyse des Lehrwerks im Hinblick auf die Ausspracheschulung 46](#_Toc163739509)

[6.2 Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia 61](#_Toc163739510)

[6.2.1 Vorstellung des Lehrwerks 61](#_Toc163739511)

[6.2.2 Analyse des Lehrwerks im Hinblick auf die Ausspracheschulung 62](#_Toc163739512)

[7 Vergleich der Lehrwerke und Ergebnisse der Lehrwerkanalyse 84](#_Toc163739513)

[8 Auswertung der Gespräche mit Lehrenden 90](#_Toc163739514)

[8.1 Wir neu 1: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií 90](#_Toc163739515)

[8.2 Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia 93](#_Toc163739516)

[Zusammenfassung 97](#_Toc163739517)

[Resümee 100](#_Toc163739518)

[Literaturverzeichnis 101](#_Toc163739519)

[Tabellenverzeichnis 105](#_Toc163739522)

[Graphenverzeichnis 105](#_Toc163739523)

[Abkürzungsverzeichnis 105](#_Toc163739524)

[Anhang 106](#_Toc163739525)

# Einführung

Heutzutage orientieren sich der Fremdsprachenunterricht und die Ziele der Lernenden zunehmend an der Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu kommunizieren und sich zu verständigen, und weniger an dem Sprachwissen selbst. Deutsch als Fremdsprache (es wird die Abkürzung *DaF* verwendet) zu verstehen und verständlich zu sprechen erfordert auch eine gut entwickelte Aussprache. Nicht nur ist eine auffällige Aussprache oft das erste Merkmal, an dem man einen Nicht-Muttersprachler erkennt, sondern eine mangelhafte Aussprache kann auch das Sprachverständnis und somit die Kommunikation erheblich erschweren oder sogar behindern. Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich daher mit einem der grundlegenden Bereiche des Fremdsprachenunterricht, nämlich der Ausspracheschulung.

Die Idee für das Thema meiner Diplomarbeit entwickelte sich während der Forschung an tschechischen Grundschulen im Rahmen der Erstellung meiner Bachelorarbeit. Darin wurde die Konzeption und die Einbeziehung der Aussprache in den DaF-Unterricht untersucht. Das "Grundgerüst" des Fremdsprachenunterrichts bildet heute allerdings im Wesentlichen das Lehrwerk, das in der jeweiligen Schule verwendet wird. Daher habe ich beschlossen, mich in dieser Arbeit näher mit den Lehrwerken und ihrer Integration sowie ihrer Auffassung der Aussprachekomponente zu befassen.

In der Diplomarbeit konzentriere ich mich auf die Analyse solcher Lehrwerke, die im DaF-Unterricht in der Sekundarstufe tschechischer Grundschulen verwendet werden, da dies dem häufigsten Modell des Deutschunterrichts im tschechischen Schulsystem entspricht. Dafür wurden zwei Lehrwerke ausgewählt – eines aus dem deutschen Klett-Verlag und eines aus dem tschechischen Fraus-Verlag. Beide entsprechen der Niveaustufe A1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, denn es sind gerade die ersten Jahre des Fremdsprachenlernens, in denen das neu Erlernte entscheidend für den weiteren Verlauf und das Niveau des Spracherwerbs sein kann.

Das Hauptziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es, die Aussprachekomponente in den ausgewählten Lehrwerken zu analysieren und sie dann miteinander zu vergleichen. Hierbei wird festgestellt, inwieweit die Aussprache in den Lehrwerken behandelt wird, welche Methoden und Mittel von den Autoren des Lehrwerks für die Ausspracheschulung gewählt werden und wie die Auffassung der Aussprachekomponente von den Lehrenden in der Schulpraxis selbst bewertet wird. Die Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile, nämlich den theoretischen Teil und den praktischen Teil.

Der theoretische Teil ist in vier Kapitel und vierzehn Unterkapitel unterteilt, in denen die Problematik der Aussprache als grundlegende Sprachfertigkeit theoretisch erläutert wird. Zu Beginn werden die Grundbegriffe der Arbeit diskutiert – die linguistischen Disziplinen Phonetik und Phonologie, der Fremdsprachenunterricht, die Aussprache, die Ausspracheschulung und das Lehrwerk. Danach befasse ich mich mit dem Stellenwert des Ausspracheerwerbs in Currikulardokumenten sowie der Rolle der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Aussprachevermittlung, den Methoden zum Üben der korrekten Aussprache, den Ausspracheübungen und ihrer Typologie gewidmet. Im letzten Kapitel wird dann die Problematik der Lehrwerkanalyse behandelt.

Der anschließende praktische Teil ist in vier Kapitel aufgeteilt. Am Anfang werden die Methoden der Lehrwerkanalyse und Datenerhebung erläutert – die Aussprachekomponente in den ausgewählten Lehrwerken wird einer Analyse mittels eines erstellten Kriterienkatalogs unterzogen. Die Analyse wird durch Gespräche mit Lehrenden an Grundschulen ergänzt, die mit den ausgewählten Lehrwerken in ihrem Unterricht arbeiten. Dabei werden ihre Ansichten und Meinungen über die Behandlung der Ausspracheschulung im verwendeten Lehrwerk berücksichtigt. Auf die eigentliche Analyse der Lehrwerke folgt ihr Vergleich und die Auswertung der Gespräche. Der Abschlussarbeit ist ein Anhang beigefügt, der u. a. den Kriterienkatalog und eine Liste von den Gesprächsfragen enthält.

# THEORETISCHER TEIL

Ein komplexer Fremdspracherwerb besteht aus mehreren Teilen, zu denen untrennbar auch das Aussprachetraining gehört und somit auch im Fremdsprachenunterricht einbezogen werden sollte. Um ein besseres Verständnis für die Problematik der Ausspracheschulung und deren Auffassung in Lehrwerken zu bekommen, wird sie zunächst im ersten Teil meiner Diplomarbeit theoretisch behandelt. Das Ziel des theoretischen Teils besteht darin, die Grundbegriffe, die eng mit dem Aussprachetraining und dem Fremdsprachenunterricht verbunden sind, zu erläutern. Außerdem werden die Voraussetzungen für die Ausspracheschulung im Deutschunterricht, die Ausspracheübungen in Lehrwerken sowie methodische Ausgangspunkte für den praktischen Teil theoretisch vorgestellt. Ich möchte mich daher auf Antworten auf folgende Fragen konzentrieren: *Warum sollte die Problematik der Ausspracheschulung eigentlich erforscht werden? Warum und wie sollte die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht einbegriffen werden? Welche Rolle spielen Lehrwerke im Zusammenhang mit der Ausspracheschulung?*

# Erklärung der Grundbegriffe

## Phonetik und Phonologie

An der sprachwissenschaftlichen Ebene wird die menschliche Aussprache von den Disziplinen *Phonetik* und *Phonologie* behandelt. Das Universalwörterbuch Duden (Osterwinter et al., 2007, S. 1283) definiert Phonetik als „*Wissenschaft von den sprachlichen Lauten, ihrer Art, Erzeugung und Verwendung in der Kommunikation*“.

Nach Bußmann (1990, S. 579) untersucht die Phonetik „*die Gesamtheit der konkreten artikulatorischen, akustischen und auditiven Eigenschaften der möglichen Laute aller Sprache*“. Daraus ergibt sich, dass die Phonetik sich mit den hör- und messbaren Eigenschaften gesprochener Sprache befasst (vgl. Dieling, Hirschgeld, 2000, S. 11).

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wird Phonetik als Einheit phonologischer, phonetischer und didaktischer Aspekte definiert. Sie ist also im Sinne von Ausspracheschulung zu verstehen. In diesem Zusammenhang umfasst die Phonetik sowohl die Artikulation (Lautbildung) als auch die Intonation (Wort- und Satzmelodie, Akzentuierung, Rhythmus, Pausen, Tempo) (vgl. Dieling und Hirschfeld, 2000, S. 12).

Die Phonologie bildet ebenfalls ein Teilgebiet der Sprachwissenschaft, „… *das sich mit der Funktion der Laute in einem Sprachsystem beschäftigt.*“ (Osterwinter et al., 2007, S. 1283). Im Gegensatz zur Phonetik befasst sich Phonologie mit den bedeutungsunterscheidenden Sprachlauten (Phonemen), ihren relevanten Eigenschaften, Relationen und Systemen (vgl. Bußmann, 1990, S. 581).

## Aussprache und Ausspracheschulung

Die Aussprache wird als Artikulation eines Wortes, die in Lautschrift angegeben wird, definiert (vgl. Osterwinter et al., 2007, S. 229). Für Lautschrift, d. h. für die graphische Darstellung der Aussprache, wird die phonetische Transkription/das phonetische Alphabet *IPA* (aus dem Englischen – *International Phonetic Alphabet*) verwendet. Eine Liste der deutschen Vokale und Konsonanten mit ihrer Lautschrift ist im Anhang 1 zu finden (siehe Anhang 1).

Eine verständliche Aussprache ist vor allem im Rahmen der Kommunikation und des Verständnisses von großer Bedeutung. Sie unterstützt nicht nur die Verständigung zwischen Menschen aus unterschiedlichen Berufen, Kulturen oder sozialen Schichten, sondern auch erleichtert Nichtmuttersprachlern das Erlernen des Deutschen als Zweit- oder Drittsprache und fördert so in anderen Ländern die Attraktivität des Deutschen als Fremdsprache, die sich zu erlernen lohnt (vgl. Mangold, 2005, S. 5).

Die Ausspracheschulung wird als Entwicklung von Hör- und Aussprachefertigkeiten verstanden. Ihr Gegenstand sind der segmentale sowie der suprasegmentale Bereich. Die segmentalen Strukturen und Merkmale umfassen Laute (Vokale und Konsonanten) und Lautkombinationen. Zu den Suprasegmentalia gehören Wortakzent, Satzakzent, Intonation und Sprechrhythmus (vgl. Hirschfeld, 2001, S. 872; Storch, 1999, S. 105).

Wie schon angedeutet wurde, in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht an Grund-, bzw. Mittelschulen wird eher die Bezeichnung *Aussprache* (z. B. Ausspracheübungen, -fehler, -schulung, -training) anstatt *Phonetik* bevorzugt. In diesem Zusammenhang dienen diese Begriffe allerdings als Synonyme, was bedeutet, dass phonetische Übungen gleichbedeutend mit Ausspracheübungen sind. Wenn von *Aussprache* die Rede ist, sind stets Lautung und Intonation gemeint (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 11-12).

## Fremdsprachenunterricht

Wenn man über Deutschunterricht im tschechischen Umfeld spricht, handelt es sich um einen Fremdsprachenunterricht. Dabei wird laut Apeltauer (1999, S. 47) eine fremde Sprache unter formalen Bedingungen erlernt. Der Unterricht findet im Herkunftsland statt, ein Üben und Gebrauchen der Sprache ist dementsprechend außerhalb des Unterrichts nicht möglich. Im Fall des Deutschen wird in diesem Kontext die Abkürzung *DaF-Unterricht* benutzt, d. h. Deutsch als Fremdsprache – Unterricht.

Im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik unterscheidet man dann 3 Perspektiven des Spracherwerbs:

* Muttersprache (L1) – wird als *Primärsprache* bezeichnet
* Die erste Fremdsprache (L2) – wird als *Sekundärsprache* bezeichnet
* Die Folgefremdsprachen (L3, L4 usw.) – werden als *Tertiärsprachen* bezeichnet (Neuner, 2009, S. 6)

Da an meisten tschechischen Grundschulen heutzutage fast ausschließlich Englisch als Sekundärsprache vorkommt, konzentriere ich mich in meiner Diplomarbeit auf das Lehren und Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache. In der Tschechischen Republik ist jedoch im Vergleich zur Fachliteratur der Begriff *eine weitere Fremdsprache* etabliert (RVP ZV, 2023, S. 14), der auch für die deutsche Sprache verwendet wird. Er wird auch offiziell in tschechischen Bildungsdokumenten benutzt (dazu siehe Kapitel 2.2).

Laut Neuner (2009, S. 6; S. 39) sind für den Fremdsprachenunterricht einer Tertiärsprache zwei Aspekte charakteristisch. Erstens bringen die Schüler vom Unterricht in der Muttersprache und in der ersten Fremdsprache Sprachkenntnisse in den Deutschunterricht mit. Zweitens haben die Schüler schon Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache gemacht. Es wird daher vorgeschlagen, dieses bereits vorhandene Sprachbewusstsein zu nutzen und bewusst zu erweitern. Die grundlegenden Ziele der Fremdsprachendidaktik sind jedoch sowohl für die Sekundärsprache als auch für die Tertiärsprache dieselben. Die kommunikative Zielsetzung unterstreicht die Tatsache, dass man Fremdsprachen lernt, um mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Die interkulturelle Zielsetzung hebt daneben hervor, dass das Fremdsprachenlernen nicht nur der Verständigung in Alltagssituationen dient, sondern auch zu einem besseren und tieferen Verständnis für die Lebensart und Denkweisen der Menschen des Zielsprachraums und ihrer kulturellen Umgebung führen soll.

## Lehrwerk

Da ich mich im praktischen Teil mit der Analyse von Lehrwerken beschäftige, ist es notwendig, in diesem Zusammenhang einige Begriffe zu erklären. Im tschechischen Umfeld wird das Wort *učebnice* meistens als Lehrbuch übersetzt. Eine häufig zitierte Definition von Průcha, Mareš und Walterová aus dem pädagogischen Wörterbuch lautet so: „*eine Art von Buchpublikation, die für die didaktische Kommunikation geeignet ist*“ (übersetzt nach Průcha, Mareš, Walterová, 2001, S. 323).

In der deutschsprachigen Literatur stößt man jedoch auf verschiedene Bezeichnungen wie Lehrbuch, Lehrwerk oder Lehrmaterial. Das Handbuch Fremdsprachenunterricht (2007, S. 399) definiert das Lehrbuch als „*ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind*.“.

Im gleichen Werk (S. 399-400) wird dann auf den Unterschied zwischen *Lehrbuch* und *Lehrwerk* hingewiesen. Es wird betont, dass ein Lehrwerk aus mehreren Teilen besteht, die unterschiedliche didaktische Funktionen haben und deren Einsatz in Lehrerhandreichungen dargestellt wird. Auch Krumm und Ohms-Duszenko (2001, S. 1029) stimmen mit diesem Konzept überein. Die Bezeichnung Lehrwerk bezieht sich nach ihnen auf Materialien, die systematisch miteinander verbunden sind und einen Medienverbund bilden. Zu den Lehrwerkteilen gehören z. B. ein Kursbuch mit zugehörigem Arbeitsbuch für die Lernenden, Lehrerhandbücher, Kassetten, Videos oder PC-Programmen.

Als eine Art Oberbegriff, erwähnt Rösler (2012, S. 41) das Wort *Lernmaterial*. Ihm zufolge bezeichnet es „*Material zu bestimmten Themen oder sprachlichen Phänomenen, das unter didaktischen Gesichtspunkten produziert, ausgewählt oder adaptiert worden ist*“. Zum Lehrwerk fügt er hinzu, dass es darauf abzielt, den Lernprozess über einen bestimmten Zeitraum zu unterstützen oder anzuleiten, indem es die Bandbreite sprachlicher und kultureller Phänomene der Zielsprache behandelt und dabei den didaktischen Aspekt berücksichtigt, um sie in Beziehung zu setzen.

Krumm und Ohms-Duszenko (2001, S. 1029) fassen dann alle Bezeichnungen zusammen. Mit den Begriffen Lehr- und Lernmaterialien, Lehrbücher und Lehrwerke, Lern-, Arbeits- und Übungsbücher, Lehr- bzw. Lernmedien – wird all das bezeichnet, was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern.

# Stellenwert des Ausspracheerwerbs in Currikulardokumenten

## Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Als ein wegweisendes Instrument für die Förderung und Standardisierung von Sprachkompetenzen in Europa dient der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER). Er stellt eine gemeinsame Grundlage für die Gestaltung von Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen und anderen Lehrmaterialien in Europa dar. Er bietet eine umfassende Beschreibung der erforderlichen Schritte für Lernende, um eine Sprache effektiv für die Kommunikation zu nutzen. Zusätzlich definiert er die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, um erfolgreich in kommunikativen Situationen handeln zu können. Durch die Festlegung von Kompetenzniveaus ermöglicht der Referenzrahmen auch die kontinuierliche Messung des Lernfortschritts auf allen Lernstufen und während des gesamten Lernprozesses (vgl. Trim, 2001, S. 14).

Für Sprachenlernende in Europa wurde ein Rahmen von sechs breit angelegten Niveaustufen entwickelt, um den relevanten Lernraum zu definieren (siehe Abbildung 1):

Obsah obrázku text, Písmo, snímek obrazovky, řada/pruh

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 1: Niveaustufen des GER (Trim, 2001, S. 34)

Heutzutage gibt es kaum ein DaF-Lehrwerk, das nicht nach den Niveaustufen des GER differenziert ist. Da sich der praktische Teil meiner Arbeit auf Lehrwerke der Niveaustufe A1 konzentriert, werde ich in diesem Kapitel nur auf diese eingehen. Das   
A1-Niveau wird wie folgt beschrieben – der Lernende:

* *… kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen.*
* *… kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben.*
* *… kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.* (Trim, 2001, S. 35)

Der Referenzrahmen muss umfassend sein, d. h. er sollte versuchen, ein möglichst breites Spektrum von Sprachkenntnissen, Fertigkeiten und Sprachverwendung so detailliert wie möglich aufzuführen. Um als Sprecher, Schreiber, Hörer oder Leser zu handeln, muss der Lernende dementsprechend über Erfahrungen mit der Ausführung einer Reihe von kommunikativen Sprachprozesse verfügen. Dabei wird auch die Bedeutung der Aussprache berücksichtigt. Um zu sprechen, muss der Lernende nämlich die Äußerung artikulieren können (phonetische Fertigkeiten) und um zu hören, muss der Lernende die Äußerung wahrnehmen können (auditive phonetische Fertigkeiten) (vgl. Trim, 2001, S. 19, 92).

Unter den Lernfähigkeiten, über die ein Lernender verfügen sollte, nennt Trim (2001, S. 108) auch „*Allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten*“. Ihm zufolge umfasst dies:

* die Fähigkeit, ungewohnte Laute und prosodische Muster zu unterscheiden und zu produzieren
* die Fähigkeit, ungewohnte Lautfolgen zu erkennen und zu verketten
* die Fähigkeit, als Hörer das Kontinuum eines Lautstroms in eine sinnvoll strukturierte Kette phonologischer Elemente aufzulösen (d. h. in unterschiedene und signifikante Teile zu zerlegen)
* das Verstehen/Beherrschen der Prozesse der Hörwahrnehmung und der Lautproduktion, die auf das Lernen einer neuen Fremdsprache angewendet werden können

Der Referenzrahmen legte eine Skala zur Beherrschung der Aussprache und Intonation innerhalb der *phonologischen Kompetenz* der kommunikativen Sprachkompetenzen fest. Für die Niveaustufe A1 wurde sie wie folgend charakterisiert: „*Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind*.“ (Trim, 2001, S. 117).

Dies sehen Hirschfeld und Reinke (2018, S. 16) als problematisch an. Ihrer Meinung nach ist es nicht möglich, die Stufen des Ausspracherwerbs auf diese Weise zu bestimmen, da die Aussprache im Gegensatz zu Wortschatz oder Grammatik nicht schrittweise dosiert werden kann. Der Grund für diese Behauptung liegt darin, dass alle phonetisch-phonologischen Prinzipien der Zielsprache von Beginn des Lernens an vorhanden sind und im Kontext des neuen Wortschatzes und der syntaktischen Strukturen sowohl in perzeptiver als auch in produktiver Hinsicht erworben werden müssen.

Was die Aussprache betrifft, werden keine konkreten Ziele für einzelne Niveaustufen gesetzt. Diese Verantwortung wird auf die Benutzer des Referenzrahmens übertragen. Sie sollten bedenken und angeben, welche neuen phonologischen Fertigkeiten von Lernenden erwartet werden, wie wichtig Laute und Prosodie sind, ob phonetische Genauigkeit und Flüssigkeit ein Ziel des frühen Lernens sind oder ob sie über einen längeren Zeitraum entwickelt werden sollten (vgl. Trim, 2001, S. 117). Daraus lässt sich schließen, dass die Entscheidung über den Ausspracheerwerb im Unterricht und die Art und Weise, wie dies geschieht, in der Verantwortung des Lehrers oder der Lehrwerkautoren liegt.

Im Jahr 2020 reagierte der Europarat auf Kritik am GER mit der Veröffentlichung des Begleitbandes. Diese Online-Publikation aktualisiert die GER-Version von 2001 und bezeichnet die Überarbeitung der Skala für "*phonological controle*" (die englische Version von *phonologischer Kompetenz*) als entscheidende Neuerung. Die Beschreibung der phonologischen Kompetenz im GER von 2001 war umfassend, jedoch nicht flexibel genug für deren neuere Aspekte im Fremdsprachenunterricht. Die Skala von 2001 erwies sich als wenig erfolgreich und wurde nun überarbeitet (Common European Framework of References for languages, 2020).

Auf der Grundlage einer umfangreichen Literaturrecherche und Konsultationen mit Experten wurden die folgenden drei Kategorien ermittelt, die in die neue Skala aufgenommen werden. Es werden von Anfang an zwei weitere spezifische Aspekte neu eingeführt, die sowohl die segmentale als auch die suprasegmentale Ebene der Sprache betreffen:

* Allgemeine phonologische Kompetenz (ersetzt die bestehende Skala *Beherrschung der Aussprache und Intonation*)
* Artikulation der Laute
* Prosodische Merkmale (Intonation, Betonung und Rhythmus)

(übersetzt nach Common European Framework of References for languages, 2020, S. 133)

Die folgenden Schlüsselfaktoren werden dann bei der Unterscheidung zwischen den Niveaustufen, die in der Skala operationalisiert werden, berücksichtigt:

* die Verständlichkeit: wie viel Aufwand des Gesprächspartners erforderlich ist, um die Botschaft des Sprechers zu entschlüsseln
* das Ausmaß des Einflusses durch andere gesprochene Sprachen
* Kontrolle der Laute: Vertrautheit und Sicherheit im Umgang mit den Lauten der Zielsprache; Grad der Klarheit und Präzision bei der Artikulation von Lauten
* Kontrolle der prosodischen Merkmale: Kontrolle von Akzent, Intonation und Rhythmus; Fähigkeit, prosodische Merkmale effektiv zu nutzen und modifizieren, um eine bestimmte Botschaft zu vermitteln und hervorzuheben

(übersetzt nach Common European Framework of References for languages, 2020, S. 133)

Die allgemeine phonologische Kompetenz für das A1-Niveau bleibt beinahe unverändert (siehe Abb. 2). Bei den zwei weiteren Aspekten scheint die Funktion eines "Gesprächspartners" wegweisend zu sein. Er bietet Führung, Unterstützung und Kooperation, indem er als Modell für die Produktion neuer fremdsprachlicher Laute dient und diese zum Nachahmen anregt. Diese Charakteristik ist jedoch stark darauf angewiesen, dass der Gesprächspartner mit der Sprachgruppe vertraut ist, was in realen Situationen nicht immer gegeben ist.

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo, číslo

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 2: Skala zur phonologischen Kompetenz (Common European Framework of References for Languages, 2020, S. 135)

Obwohl in der neuen Konzeption die stufenweise Entwicklung nicht aufgegeben wurde, wurde sie zumindest gründlicher ausgearbeitet. Leider wird die Fähigkeit nur auf grundlegendes Niveau der phonologischen Kompetenz – einen begrenzten Repertoire an Lauten, Wörter und Klänge – beschränkt, was möglicherweise die ambitionierten Ziele für Lernende einschränkt. Es wird jedoch anerkannt, dass trotz dieser Einschränkungen eine Kommunikation mit Anstrengung seitens Gesprächspartner möglich ist.

## Rahmenbildungsprogramm für die Grundschulbildung

Das wichtigste Currikulardokument für Grundschulen in der Tschechischen Republik stellt das Rahmenbildungsprogramm für die Grundschulbildung (RVP ZV[[1]](#footnote-1)) dar. Er definiert die Ziele der Grundschulbildung und die Schlüsselkompetenzen, die die Schüler am Ende ihrer Grundschulzeit erreichen müssen. Jede Schule erstellt dann auf dessen Grundlage ihre eigenen Schulbildungsprogramme (ŠVP[[2]](#footnote-2)). Das RVP ZV unterteilt den Bildungsinhalt in neun Bildungsbereiche, die aus einem oder mehreren Bildungsfächern bestehen. Der Inhalt jedes Faches wird dann in Form von erwarteten Ergebnissen und Lehrstoff spezifiziert (RVP ZV, 2023).

Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, so fällt dieser in den Bildungsbereich *Sprache und sprachliche Kommunikation*. Es wird dabei zwischen den Bildungsfächern *Fremdsprache* und *Eine weitere Fremdsprache* unterschieden. Da die deutsche Sprache an den Grundschulen in unbestrittener Mehrheit als zweite Fremdsprache – d. h. als eine weitere Fremdsprache nach Englisch – unterrichtet wird, werde ich hier die Besonderheiten dieses Bildungsfaches aufführen. Eine weitere Fremdsprache wird spätestens in der 8. Klasse der Sekundarstufe in den Lehrplan aufgenommen, wobei die gesamte minimale Zeitzuweisung 6 Unterrichtsstunden pro Woche beträgt. Die erwarteten Ergebnisse und Ziele des Fremdsprachenunterrichts werden nach den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten in vier Kategorien eingeteilt: Hören mit Verstehen, Sprechen, Lesen mit Verstehen und Schreiben (RVP ZV, 2023).

Die im RVP ZV formulierten Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht orientieren sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Heutzutage liegt der Schwerpunkt auf der mündlichen Kommunikation und der Schaffung einer Grundlage (insbesondere in Phonetik und Syntax) für den weiteren Spracherwerb. Der Unterricht in einer weiteren Fremdsprache erfordert das Erreichen der Niveaustufe A1 gemäß dem GER (RVP ZV, 2023, S. 17).

Unter den Sprachfertigkeiten sind die Anforderungen zur Beherrschung der akustischen Seite der Fremdsprache in den erwarteten Ergebnissen jedoch nur im Rahmen des Hörens mit Verstehen zu finden (RVP ZV, 2023, S. 30):

* *Der Schüler versteht und reagiert auf einfache Anweisungen und Fragen des Lehrers, die langsam und mit sorgfältiger Aussprache gesprochen werden*
* *Der Schüler versteht Wörter und einfache Sätze, die langsam und deutlich gesprochen werden […]*
* *Der Schüler ist mit der klanglichen Form der Fremdsprache vertraut gemacht*

Im nachfolgenden Lehrstoff werden dann die Anforderungen in Bezug auf die klangliche und graphische Seite der Sprache aufgelistet, jedoch sind sie sehr allgemein und vage formuliert (RVP ZV, 2023, S. 30):

* *phonetische Zeichen (passiv)*
* *grundlegende Aussprachegewohnheiten*
* *die Beziehung zwischen der klanglichen und graphischen Form von Wörtern*

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass obwohl keine partikularen Ziele für die Aussprache für die Niveaustufe A1 im GER und im RVP ZV explizit angegeben sind, eine verständliche Aussprache angestrebt werden sollte, die die Kommunikation nicht beeinträchtigt. Generell sollten phonetische Grundlagen für den weiteren Spracherwerb gelegt werden. Die Beschreibungen erkennen die frühen Phasen der Entwicklung des Ausspracheerwerbs an, könnten jedoch klarere Anleitungen für Lernende bieten, um ihre Fähigkeiten im phonetisch-phonologischen Bereich weiter zu entwickeln und zu fördern. Darüber hinaus könnte die geringe Beachtung des Ausspracheerwerbs in den Currikulardokumenten im Vergleich zu anderen Fertigkeiten Lehrkräfte dazu verleiten zu glauben, dass die Aussprache vernachlässigt werden kann. Die Situation wird jedoch mit der Einführung des GER-Begleitbandes und dessen überarbeiteten Skala[[3]](#footnote-3), in der der Wert einer verständlichen Aussprache als anzustrebender sprachlicher Aspekt hervorgehoben wird, zumindest teilweise abgeholfen.

# Ausspracheschulung im DaF-Unterricht

Wenn man Assoziationen zum Thema Fremdsprachenunterricht nennen sollte, würden einem wahrscheinlich zuerst Grammatikregeln, neue Vokabeln oder Satzstellung einfallen. Erst nach längerem Nachdenken würde man sich vielleicht an einige Begriffe erinnern, die mit der Aussprache verbunden sind. In der Erlernung einer Fremdsprache spielt die Aussprache jedoch eine bedeutende Rolle und beeinflusst signifikant auch die Kommunikation. In diesem Kapitel wird die Thematik der Ausspracheschulung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts behandelt, denn es ist gerade das Klassenzimmer, wo Schüler oft zum ersten Mal Deutsch aus dem Munde ihres Lehrers hören. Durch die Vorstellung verschiedener Ansätze zur Ausspracheschulung wird angestrebt, ein umfassendes Verständnis für deren Bedeutung und Effektivität im Spracherwerb zu erlangen.

## Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht

Um einen Überblick über die Rolle der Aussprache im Fremdspracheunterricht zu erhalten, ist es notwendig, die Ansichten renommierter Experten zusammenzuführen. Die Situation wird von der führenden deutschen Phonetikerin Ursula Hirschfeld erörtert (Hirschfeld, 2002, S. 109): „*Die Phonetik hat in Deutsch als Fremdsprache einen umstrittenen Status. Ob, inwieweit und auf welche Art und Weise sie in das Fach eingezogen wird, hängt weitgehend von Institution, Tradition und Motivation ab. Teilweise gehört sie ganz selbstverständlich zur Lehreraus- und -fortbildung, zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, zur Unterrichtspraxis, zur Forschung – teilweise wird sie nur fragmentarisch berücksichtigt bzw. ganz ignoriert*“.

Janíková (2010, S. 9) verweist in diesem Zusammenhang auf das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts – den Erwerb kommunikativer Kompetenz, die neben den vier Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen und Sehverstehen, Sprechen, Schreiben) auch die Phonetik und Phonologie als Teilkompetenzen umfasst. Die Schulung einer korrekten Aussprache sollte daher allein aufgrund dieses Prinzips im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden.

Das Hauptargument für die Einbeziehung der Ausspracheschulung in den Unterricht ist die Kommunikationsfähigkeit. Besonders in den frühen Phasen des Fremdspracherwerbs ist eine klare Aussprache eine grundlegende Voraussetzung. Erst gut entwickelte phone­tische Grundlagen ermöglichen nämlich das Verstehen und Verstandenwerden. Im Anfangsunterricht sollte man daher bei allen mündlichen Lerneräußerungen auf die Aussprache achten – im Anfangsunterricht sind alle mündlichen Übungen Ausspracheübungen. Eine vernachlässigte Aussprache zu Beginn des Unterrichts führt zu erhöhten Schwierigkeiten bei der späteren Korrektur (vgl. Storch, 1999, S. 105).

Dieser Standpunkt wird auch von Dieling und Hirschfeld (2000, S. 15-16) unterstützt. Sie heben die vielfältigen Wirkungen hervor, die in der mündlichen Kommunikation durch Ausspracheabweichungen entstehen können. Diese können nicht nur das inhaltliche Verstehen erschweren, sondern auch Missverständnisse verursachen und soziale Akzeptanz beeinträchtigen. Die Aussprache trägt daher als äußerlich wahrnehmbares Merkmal wesentlich zur Persönlichkeit bei, das oft unbewusst Einfluss auf die Wahrnehmung des Sprechers hat.

Dies wirft jedoch die Fragen auf: "*Was sollte das Ziel sein?*", "*Welches Niveau der Aussprache sollte im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden?*". Die Lernzielbestimmung wird von mehreren Autoren angesprochen. Rösler (2012, S. 169) erörtert verschiedene Lernziele im Bereich der Aussprache, von einer muttersprachenähnlichen Beherrschung bis hin zur kommunikativ funktionalen Aussprache, die ein reibungsloses Verstehen der gesprochenen Sprache ermöglicht, jedoch die Herkunft des Sprechers oft erkennen lassen kann.

Eine muttersprachliche Norm ist sicher unrealistisch, aber die Aussprache sollte ausreichend verständlich sein, um die Kommunikation nicht zu beeinträchtigen. Dies stimmt auch mit der neuen Konzeption des GER überein, bei dem die Verständlichkeit als einer der Schlüsselfaktoren gilt. Es kann also schon problematisch sein, wenn sich der Gesprächspartner stark auf die Aussprache des Sprechers konzentrieren muss und dadurch vom Inhalt des Gesagten abgelenkt wird (vgl. Janíková, 2010, S. 46).

Hirschfeld und Reinke (2018, S. 17) betonen die Forderung nach einer *komfortablen Verständlichkeit*, die ein problemloses Verstehen ohne größere Diskrepanzen zwischen der Sprechabsicht und der wahrgenommenen Botschaft ermöglicht. Koeppel (2010, S. 88) weist vielmehr darauf hin, dass Verständlichkeit noch über diese rein funktionale Kommunikation hinausgeht. Sie ermöglicht ein müheloses Zuhören, jedoch nicht immer eine wohlwollende Reaktion, da z. B. Akzente von Muttersprachlern unterschiedlich bewertet werden. Angesichts der Tatsache, dass Sprecher oft nach ihrer Aussprache beurteilt werden, sollte daher Verständlichkeit im beschriebenen Sinne das Minimalziel von Ausspracheschulung sein.

Die Entscheidung über das erforderliche Ausspracheniveau ist sowieso komplex und hängt von der spezifischen Zielgruppe, ihren Lernzielen und der individuellen Fremdsprachenkompetenz ab. Während die Norm der Muttersprache kaum als realistisches Ziel für den Fremdsprachenunterricht angesehen wird, sondern vielmehr als Vorbild zur Annährung, streben verschiedene Autoren (Koeppel, 2010, S. 88; Janíková, 2010, S. 46; Storch, 1999, S. 105) nach einer ausreichenden Verständlichkeit mündlicher Äußerungen, sodass die Kommunikation durch die Aussprache nicht behindert wird.

## Integration in den DaF-Unterricht

„*Die Schulung einer Aussprache müsste gerade im kommunikativen Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen – dennoch wird sie von vielen Lehrenden vernachlässigt. Man meint wohl, Aussprache übe man in einem sprechaktiven Unterricht ohnehin ständig mit*.“ so Quetz und Handt (2002, S. 138-139) über die Ausspracheschulung im DaF-Unterricht.

Die Integration der Ausspracheschulung in den DaF-Unterricht ist nach Dieling und Hirschfeld (2000, S. 12) von grundlegender Bedeutung, um die Lernenden in die Lage zu versetzen, phonetische Regularitäten der fremden Sprache selbst zu entdecken und bewusst anzuwenden. Dabei umfasst Phonetikunterricht sowohl die Entwicklung rezeptiver als auch sprachproduktiver Fertigkeiten. Die Autorinnen (Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 63-65) betonen, dass die Phonetik nicht nur etwas Zusätzliches ist. Sie ist immer präsent und sollte daher auch in die verschiedenen Phasen des Unterrichts einbezogen werden – sei es bei grammatischen oder lexikalischen Übungen. Die Lernenden sind sich dann vielleicht nicht einmal bewusst, dass sie Phonetik üben. Phonetische Grundlagen sind auch für alle grundlegenden Sprachfertigkeiten wichtig: für das Hören, Sprechen, Lesen und sogar für das Schreiben, wegen der Laut-Buchstaben-Beziehung. Diese stellt das Verhältnis zwischen Aussprache und Schreibung dar, das im Deutschen kompliziert ist, da einem Laut nicht immer eine Schreibweise entspricht. Darüber hinaus reicht es nicht aus, nur die Arbeit an Lauten zu verdeutlichen, sondern auch die Bedeutung der Intonation zu betonen, welche maßgeblich die Sprachwahrnehmung beeinflusst (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 32, 182).

Eine Einbindung der Phonetik in verschiedene Lernbereiche des Sprachunterrichts eröffnet zahlreiche vielfältige Vernetzungsmöglichkeiten, wie beispielsweise mit Orthographie (z. B. Laut-Buchstaben-Beziehung), Grammatik (z. B. Pluralformen), Lexik (z. B. Komposita), Poetik (z. B. literarische Texte zum Vortragen), Musik (z. B. Lieder, Raps) oder Kinetik (z. B. Bewegung der Sprechorgane). So ist der Phonetikunterricht laut vieler Autoren nur im Verbund mit der Ausbildung der umgebenden, eng verwandten Tätigkeitsbereiche wirksam (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 63-65; Häussermann, Piepho, 1996, S. 49).

Die Einbeziehung des phonetischen Wissens in den DaF-Unterricht hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie dem Alter der Lernenden, der Distanz der Laut- und prosodischen Systeme von Ausgangs- und Zielsprache sowie der spezifischen Art der Ausspracheprobleme (vgl. Koeppel, 2010, S. 99). Laut Neuner (2009, S. 86) muss in diesem Zusammenhang beim Unterrichten von Deutsch als Tertiärsprache berücksichtigt werden, dass die Lernenden älter als beim Erlernen der ersten Fremdsprache sind. Es wird angenommen, dass eine sensible Phase für die korrekte Aussprache oft vor dem sechsten Lebensjahr eintritt, sodass eine nahezu perfekte Aussprache in einer weiteren Fremdsprache danach nur noch schwer zu erreichen ist. Dies führt zu möglichen Interferenzen sowohl aus der Muttersprache als auch aus der ersten Fremdsprache, die insbesondere in den Anfangsphasen des Fremdsprachenerwerbs auftreten.

Mit all diesen Faktoren ist die Lehrkraft konfrontiert, die in der Ausspracheschulung, zumindest an der Grundschule, eine Schlüsselrolle spielt, da sie eine prägende Funktion bei der Einführung in die neue Sprache einnimmt (Häussermann, Piepho, 1996, S. 50). Lehrende müssen daher über umfangreiche Kompetenzen im Bereich der Phonetik und Phonologie sowie über geeignete Vermittlungsmethoden verfügen und sich der Lernprobleme bewusst sein, die sich aus dem Kontrast zur Ausgangssprache ergeben (Rösler, 2012, S. 163).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Phonetik kein isoliertes Phänomen ist, sondern integraler Bestandteil verschiedener Komponenten des Fremdsprachunterrichts. Ihre Einbindung in den Unterrichtsprozess ist unerlässlich, um eine ganzheitliche Entwicklung der Sprachkompetenz der Lernenden zu fördern und die Ausspracheschulung als natürlichen Teil des Spracherwerbs zu etablieren.

## Aussprachevermittlung und Lehrstrategien

Es wurde bereits erläutert, dass die Aussprache Teil des Fremdsprachenunterrichts sein sollte, aber wie sollte eine solche Vermittlung idealerweise aussehen? In den ersten Unterrichtsstunden werden Lernende nämlich fast unmittelbar mit einer Vielzahl von fremden Lauten und Klangstrukturen konfrontiert, die neu und oft ungewohnt sind. Kovářová (2015, S. 204-206) verdeutlicht diese Herausforderung und hebt hervor, dass im Vergleich zum schrittweisen Aufbau im Grammatik- oder Wortschatzerwerb die Strukturierung des Ausspracheerwerbs bei weitem nicht selbstverständlich ist. Lernende zeigen unterschiedliche Fähigkeiten in der Nachahmung fremder Laute, was nicht nur Übung und Geduld erfordert, sondern auch eine gezielte Herangehensweise seitens der Lehrkraft.

Einen möglichen Ansatz schlägt Storch (1999, S. 106) vor, demzufolge der Ausspracheunterricht einer bestimmten Progression folgen sollte. Diese Strategie umfasst das frühzeitige Berücksichtigen aller wichtigen Ausspracheschwierigkeiten in Texten und Übungen sowie gezielte Förderung von speziellen Aussprachephänomenen, beginnend mit phonetisch auffälligen und phonologisch relevanten Lauten, d. h. mit dem Teil der Aussprache, der das Verstehen besonders erschwert (z. B. die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen). Erst wenn dieser Bereich einigermaßen beherrscht wird, sollte zu den weniger auffälligen Ausspracheschwierigkeiten und zu phonetischen Varianten übergegangen werden.

Die ersten Versuche der Aussprachevermittlung sind bei der *interlinearen Methode* zu beobachten, bei der zuerst die korrekte Aussprache des Lehrers präzis imitiert werden musste und erst dann die Sätze unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert wurden. Heutzutage liegt der Fokus jedoch, wie bereits mehrfach erwähnt wurde, auf einer verständlichen und die Kommunikation nicht beeinträchtigenden Aussprache, deren Vermittlung nicht auf einem umfassenden Methodenkonzept beruht. Vielmehr werden in diesem Sinne Prinzipien dargelegt, auf denen die Aussprachevermittlung basieren sollte.

* Prinzip der Transparenz – mit der Aussprache bewusst umgehen (z. B. darauf hinweisen, dass die Lippenrundung im Deutschen ein distinktives Merkmal ist)
* Prinzip, den Unterricht auf die sprachliche Form zu beziehen – damit wäre das Ziel der verständlichen Aussprache unterstützt
* Prinzip der Mehrsprachigkeit – auch zuvor gelernte (Fremd-)Sprachen sollten in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden (vgl. Čeřovská, 2015, S. 92, 101)

Der letztgenannte Punkt spiegelt sich auch bei Storch (1999, S. 105-106) wider, der vier grundlegende Konzepte der Ausspracheschulung identifiziert:

* Kontrast – die Ausspracheschwierigkeiten im Kontrast zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Einheiten zu üben und zu korrigieren
* Einbettung – keine isolierten Laute, sondern segmentale und suprasegmentale Einheiten zugleich üben
* Imitation – es wird auf die Imitation von sprachlichen Modellen gesetzt
* Wiederholung – Aussprache muss intensiv geübt und wiederholt werden, da die für die Muttersprache charakteristischen motorischen Artikulationsabläufe nur mühsam und schrittweise an die der Zielsprache angepasst werden können

Rösler (2012, S. 162) stellt jedoch fest, dass reine Imitation (sei es durch Nachahmung der Lehrperson oder durch Audioaufnahmen) als alleiniger Ansatz zur Aussprachevermittlung problematisch sein kann, da sie nicht garantiert, dass Jugendliche die Aussprache erfolgreich wie Kleinkinder imitieren. Demzufolge schlägt er vor, das imitative Lernen durch gezielte Interventionen und Erklärungen zur Sprachnutzung zu unterstützen. Dies ist laut Koeppel (2010, S. 110) besonders wichtig bei schwierigen Lauten, die manche Lernende trotz Wahrnehmungsschulung nicht durch Imitation bilden können (z. B. der obermittelhohe Vokal [[ø](https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_IPA-Zeichen)]). In solchen Fällen sind Informationen über Artikulationsorte und Bewegungsabläufe notwendig, um den Lernenden bei der korrekten Aussprache zu unterstützen.

Natürlich gibt es Lernende, denen es im Allgemeinen leichtfällt, fremde Laute und Klänge nachzuahmen. Die meisten müssen jedoch an ihrer Aussprache intensiv arbeiten. Für diese Lernenden sind Regeln oder Beschreibungen der Lautbildung besonders wichtig, da sie ein Lernen durch Einsicht ermöglichen. Als Hilfsmittel können auch verschiedene bildliche Darstellungen, Schemata, Markierungen oder Transkriptionszeichen dienen (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 35, 91).

Die Aussprachevermittlung sollte beide phonetische Fertigkeiten kombinieren, sowohl die perzeptiven (Hören, Heraushören) als auch die produktiven (Sprechen, Aussprechen). Vor allem durch Hörwahrnehmung werden die Lernenden sensibilisiert und konzentrieren sich auf die Merkmale, die sie dann bei der Artikulation realisieren sollen. In diesem Sinne stellen Dieling und Hirschfeld (2000, S. 22-24) eine Form der differenzierten Herangehensweise für das Erlernen der Aussprache vor. Diese kann anhand von fünf Niveaustufen der Aussprachekompetenz charakterisiert werden: 1. keine phonetische Kompetenz; 2. Kompetenz im perzeptiven Bereich; 3. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf einfachem Niveau; 4. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf hohem Niveau; 5. Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf allerhöchstem Niveau ohne erkennbaren fremdsprachlichen Akzent.

Beide phonetischen Fertigkeiten sind auch in zwei Strategien vertreten, die Janíková (2010, S. 49) bei der Arbeit an der Aussprache unterscheidet – nämlich Strategien zur Wahrnehmung phonetischer Besonderheiten und Strategien zum Üben. Zu ersteren zählt sie gezieltes Hören, Zuhören und die Registrierung von Lippenbewegungen oder die Verwendung eines (Aussprache-)Wörterbuchs. Als Strategien zum Üben nennt sie das Hören und   
das Nach-/Mitsprechen, lautes Lesen, das Aufnehmen von Nachsprechübungen, den Vergleich der eigenen Aufnahmen mit Original, die Verwendung von Markierungen, das Singen von Liedern, Klatschen oder das Beobachten der Bewegung der Artikulationsorgane.

## Ausspracheschulung in Lehrwerken

Lehrwerke nehmen im Fremdsprachenunterricht oft eine Mittlerstellung ein, indem sie als Bindeglied zwischen dem Lehrplan und dem konkreten Unterrichtsgeschehen wirken. Nicht selten erfüllen sie eine Ersatzfunktion für den Lehrplan. In diesem Fall dient das Lehrwerk als zentrales Instrument der Unterrichtssteuerung, denn es organisiert die Unterrichtsphasen, regelt die Sozialformen und gibt Anweisungen zur Auswahl und Nutzung von Unterrichtsmedien (vgl. Bausch, Christ, Krumm, 2007, S. 400).

Allerdings offenbaren sich in Bezug auf die Ausspracheschulung in Lehrwerken beträchtliche Unterschiede und Defizite, da üblicherweise keine bewährte oder standardisierte Methode für den Bereich des Ausspracheunterrichts festgelegt ist. Die Herangehensweise bei der Ausspracheschulung variiert je nach den Autoren der eingesetzten Lehrwerke und anderer Unterrichtsmaterialien, abhängig von ihren individuellen Einstellungen und Kenntnissen bezüglich der Ausspracheproblematik. Auch DaF-Lehrwerke, egal ob von deutschen oder tschechischen Autoren, zeigen große Unterschiede im Umgang mit dem Ausspracheerwerb. Dies führt dazu, dass einige Lehrwerke die Aussprache systematisch und strukturiert behandeln, während andere der Aneignung der korrekten Aussprache nicht genug Aufmerksamkeit schenken, kaum Erklärungen oder gezielte Ausspracheübungen anbieten oder sogar irreführende oder fehlerhafte Anleitungen zur korrekten Aussprache enthalten. Diese extremen Abweichungen sind bemerkenswert, da sie in anderen Lehrwerkbereichen, wie z. B. der Grammatikvermittlung, nicht akzeptabel wären (vgl. Kovářová, 2015, S. 205; vgl. Rösler, 2012, S. 164).

Koeppel (2010, S. 98) stellt in diesem Zusammenhang drei Modelle der Auffassung der Ausspracheschulung in Lehrwerken vor. Insbesondere ältere Lehrwerke für Anfänger beginnen oft mit einem *phonetischen Vorkurs*, der in die Lautung und Schrift der fremden Sprache einführt und den Lernenden hilft, sich mit der Aussprache vertraut zu machen und sie zu üben, bevor sie mit Grammatik oder Wortschatz anfangen. Ein Vorteil dieses Ansatzes ist, dass die korrekte Aussprache von Anfang an einen hohen Stellenwert hat. Nachteilig ist, dass die Übungen weitgehend ohne Inhalt erfolgen, was nicht sehr motivierend ist und zudem nicht sicherstellt, dass das Geübte tatsächlich einen Bezug zu späteren Lektionen hat. Es besteht auch die Gefahr, dass man nach dem Abschluss des phonetischen Vorkurses nicht mehr weiter intensiv an der Aussprache und der Hördiskrimination arbeitet, weil dieses Kapitel bereits "behandelt" wurde. Ein anderes Modell von Lehrwerken verzichtet vollständig auf phonetische Übungen und geht davon aus, dass die phonetische Kompetenz allein durch Imitation und Korrektur entwickelt wird. Der gesamte Unterricht wäre dann eigentlich ein Ausspracheunterricht. Im dritten Modell sind in jeder Lektion gezielte Phonetikkapitel integriert, die sich auf bestimmte Aussprachephänomene konzentrieren. Soweit neuere Lehrwerke überhaupt Phonetik betreiben, folgen sie meist diesem dritten Modell.

Wenn wir dem erwähnten dritten Modell folgen, welche Möglichkeiten der Aussprachevermittlung in Lehrwerken gibt es dann? Mit dieser Frage beschäftigt sich Rösler (2012, S. 165-167) und schlägt folgende Ansätze vor:

* Eine systematische Aussprachevermittlung anzubieten, jedoch mit minimaler oder gar keiner Fachterminologie, stattdessen visualisierte Darstellungen zu nutzen, wie Pfeile für Tonhöhen oder Animationen, die Betonungen verdeutlichen.
* Einige Lerngruppen könnten auch von metasprachlichen Mitteln profitieren, wie dem internationalen phonetischen Alphabet (IPA), das den Lernenden die Möglichkeit einer unabhängigen Suche nach der richtigen Aussprache im Wörterbuch ermöglicht.
* Zusätzlich zu den gedruckten Lehrmaterialien enthalten viele Lehrwerke bereits verschiedene Zusatzmaterialien zur Unterstützung des Ausspracheerwerbs, einschließlich Audiokomponenten. Die Vielfalt dieser Materialien reicht von CDs oder Videos, die Sprache spielerisch präsentieren, bis hin zu alternativen Übungen. Die Digitalisierung erweitert noch diese Möglichkeiten – man kann Audiodateien individuell abspielen, Podcasts ermöglichen den Zugang zu verschiedenen Sprachvorbildern und spezielle Lernsoftwares erlauben sogar die Einschätzung eigener Aussprache im Vergleich zu Muttersprachlern. Diese innovativen Ansätze integrieren motivierende Elemente in die Ausspracheschulung und fördern auch individuelles Lernen.

Die Verwendung von Transkription in Lehrwerken bleibt nach wie vor unter Lehrenden, Lehrwerkautoren und Verlegern nach wie vor kontrovers. Einige argumentieren, dass Transkription hilft, phonetische Erscheinungen bewusst zu machen, die   
Laut-Buchstaben-Beziehungen eindeutig darzustellen oder Abweichungen zwischen Schreibung und Aussprache zu erkennen. Daher sollte sie bereits zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts eingeführt werden (z. B. für die Unterscheidung langer und kurzer Vokale). Andere halten dagegen, dass das Nebeneinander von Laut- und Schriftzeichen (Buchstaben) manchmal verwirrend wirken kann und dass zusätzliche Zeichen die Lernenden überfordern. Im Allgemeinen wird betont, dass im Falle der Verwendung der Transkription diese rezeptiv beherrscht und gezielt im Unterricht eingesetzt werden muss. Denn auch wenn sie in einigen Lehrwerken vorhanden ist, bedeutet es nicht, dass sie im Unterricht wirklich nutzbar integriert wird. Die minimale Leistung für solche Lehrwerke sollte darin bestehen, die Länge des betonten Vokals im Wörterverzeich­nis durch einen Punkt oder Strich zu markieren (z. B. schlafen) (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 40-41).

Für den Phonetikunterricht ist entscheidend, die Lernenden zu aktivieren und zu motivieren. Dies kann in Lehrwerken durch Lockerungsübungen zum "Warmmachen", Eintauch-Hörübungen, Hör- oder Sprechtraining zu einem bestimmten Thema sowie den Einsatz von Zungenbrechern oder Raps erreicht werden. Diese Übungen sind empfehlenswert, da sie eine lockere Atmosphäre schaffen, die Lernenden entspannen und Spaß am Lernen erleben lassen. Als Motivation dienen auch verschiedene bildliche Darstellungen zur Verdeutlichung der Aussprachephänomene. Bezüglich der Intonation gibt es bis heute kein einheitliches Transkriptionssystem – Lehrwerken verwenden daher unterschiedliche Markierungen, um Akzente, Melodieverläufe und Pausen bildlich darzustellen (Pfeile, Bogen, Interpunktion usw.). Manche Lehrwerke arbeiten auch mit Lautbeschreibungen, die durch bildliche Dar­stellungen (Bilder, Abbildungen, Fotos von der Mundpartie usw.) illustriert werden (vgl. Dieling und Hirschfeld, 2000, S. 64, 90-94).

In neueren Veröffentlichungen besteht Übereinstimmung darin, dass dem suprasegmentalen Bereich gegenüber dem segmentalen Vorrang eingeräumt werden sollte. Die Betonung der Intonation wird als vorteilhaft angesehen, da falsche Akzentmuster und Rhythmisierung die phonetische Gestalt von Einzelsegmenten so beeinträchtigen können, dass sie für den Hörer nicht mehr zu identifizieren sind. Einige der suprasegmentalen Phänomene können in Lehrwerken bereits in den Dialogen der ersten Lektion angesprochen werden, beispielsweise durch die Angabe von Intonationspfeilen für fallende, steigende und gleichbleibende Stimmführung (vgl. Koeppel, 2010, S. 101-102).

Eine empfohlene Progression des Ausspracheerwerbs, wie er in Lehrwerken aufgenommen werden sollte, gibt Koeppel an (2010, S. 101-102, 108). Er weist darauf hin, dass sie im segmentalen Bereich abhängig von den Unterschieden zwischen Ausgangs- und Zielsprache ist und dem, was übertragen werden kann, was nicht übertragen werden darf und was gänzlich neu zu erwerben ist. Seiner Meinung nach ist es sinnvoll, zuerst mit den Vokalen zu beginnen und dann zu den Konsonanten überzugehen, da die Vokale akustisch die wichtigsten Silbenträger sind. Innerhalb der Vokale kann die Reihenfolge je nach ihrem Schwierigkeitsgrad angepasst werden. Die Abfolge ist nach Koeppel wie folgt: [a:], [a], [i:], [I], [u:], [ʊ⁠], [o:], [ɔ], [e:], [ɛ], [ɛ:], [[ə](https://de.wikipedia.org/wiki/Mittlerer_Zentralvokal)⁠], [y:], [Y], [[ø](https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_IPA-Zeichen)], [⁠[œ](https://de.wikipedia.org/wiki/Gerundeter_halboffener_Vorderzungenvokal)⁠]. Bei den Konsonanten ist die Feststellung einer Progression weniger eindeutig, hier müssen auch die Eigenschaften der Ausgangssprache stärker berücksichtigt werden. Auf jeden Fall wird empfohlen, die reproduktive Sprechtätigkeit nicht nur auf minimale Kontraste zu beschränken, sondern das zu übende Phänomen in größere Kontexte einzubetten. Zunächst in einfachen Dialogen, später auch in komplexeren Sätzen und Texten.

Welche Aussprachephänomene sollten dann in DaF-Lehrwerken für tschechische Schüler einbezogen werden? Dies lässt sich aus den von Kovářová (2007) aufgelisteten schwierigsten Phänomenen der deutschen Aussprache bei tschechischen Lernenden ableiten. Auf der segmentalen Ebene betreffen diese Ausspracheschwierigkeiten die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen, die Artikulation der langen geschossenen Vokale [e:] und [o:], die Artikulation der gerundeten langen und kurzen Vokale [y:]/[Y] und [ø:]/[œ] sowie die Artikulation der reduzierten Vokale – des reduzierten [ə] und des vokalisierten [ɐ]. Ebenfalls unterscheidet sich die Aussprache der deutschen Diphthonge [ae], [ao] und [ɔø], da der zweite Vokal im Gegensatz zum Tschechischen bei der Artikulation abgeschwächt wird. Problematische Erscheinungen im Konsonantensystem stellen hauptsächlich die Artikulation der stimmlosen (aspirierten) Laute [p], [t], [k] und der stimmhaften Laute [b], [d], [g] dar. Weiter führt die Autorin das velare [ŋ] auf, den Unterschied zwischen dem Ich-Laut [ç] und dem Ach-Laut [x], das stimmlose [h] und unterschiedliche Artikulation der deutschen   
R-Lauten (vgl. Kovářová, 2007, S. 4-7).

Auf der suprasegmentalen Ebene verursacht insbesondere der Wortakzent Probleme, denn Deutsch ist eine akzentzählende Sprache, in der die Akzentverhältnisse den Gesamtcharakter der gesprochenen Sprache bestimmen und Akzent eine distinktive Funktion hat. Tschechisch ist dagegen eine silbenzählende Sprache, bei der der Unterschied zwischen starken und schwachen Silben nur gering ist (vgl. Kovářová, 2007, S. 2).

Die unterschiedlichen Herangehensweisen des Ausspracheerwerbs in DaF-Lehrwerken zeigen eine Vielfalt an Ansätzen zur Ausspracheschulung auf, von systematischen Vermittlungen bis hin zu fehlender oder unzureichender Behandlung der Aussprache. Die Verantwortung für die Verwendung und den Einsatz von Lehrmaterialien liegt jedoch letztlich bei der Lehrkraft. Man kann nicht davon ausgehen, dass Lehrwerke ausreichend Übungsangebote zur Aussprache machen. Als Lehrender ist man also oft aufgefordert, Lücken im Lehrmaterial selbst zu schließen (vgl. Dieling und Hirschfeld, 2000, S. 83).

## Übungstypologie

Die Integration der Ausspracheschulung in den Unterricht kann verschiedene Formen annehmen. Heute stehen den Lehrkräften zahlreiche Übungen zur Verfügung, die explizit für das Üben der Aussprache konzipiert sind sowie Übungen, die die Aussprache sekundär üben. In meiner Diplomarbeit werde ich mich mit einer Übungstypologie befassen, die von den Autorinnen Helga Dieling und Ursula Hirschfeld geschaffen wurde und eine systematische Klassifikation der phonetischen Übungen darstellt. Die Autorinnen betonen, dass der Ausspracheunterricht sowohl die Entwicklung perzeptiver als auch sprachproduktiver Fertigkeiten umfasst. Er sollte daher untrennbar sowohl das Hören als auch das Sprechen einbeziehen (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 12). Dies bestätigt auch Storch (1999, S. 106): „*Intensives Hören ist die Voraussetzung jeglicher Ausspracheschulung. Die Identifikation und Diskriminierung der kritischen sprachlichen Einheiten ist Voraussetzung für Sprechübungen*.“. Die beiden Fertigkeiten sind also eng miteinander verbunden, wenn es um das Erlernen der korrekten Aussprache geht.

Dies bildet auch Grundlage dafür, dass die Übungen in der vorgestellten Typologie in zwei Hauptbereiche unterteilt sind: *Hörübungen* und *(Aus-)Sprechübungen*. In der Typologie werden zwei weitere Unterscheidungsbegriffe verwendet, nämlich *vorbereitende* und *angewandte* Übungen. Die vorbereitenden Übungen sind rein für phonetische Zwecke konstruiert. Sie greifen ein phonetisches Merkmal auf, das im Detail geübt wird. Die angewandten Übungen bilden dann eine Brücke zu jenen Übungen, bei denen es nicht mehr um die phonetischen Details, sondern um das inhaltliche Verstehen geht. Auch hier liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung der Aussprachefertigkeit, aber die Übungsanweisungen bereiten bereits komplexe Sprachtätigkeiten vor und konzentrieren sich nicht mehr ausschließlich auf die Phonetik (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 54, 59).

Beide Kategorien und ihre einzelnen Übungstypen werden in den folgenden Kapiteln ausführlich erläutert, wobei die Anforderungen an die Lernenden mit der Reihenfolge der Übungstypen schrittweise erhöht werden. Zum Vergleich mit dieser Übungstypologie wird in den folgenden Kapiteln auch eine Klassifizierung von Janíková (2010) vorgestellt.

### Hörübungen

#### Vorbereitende Hörübungen

Unter den vorbereitenden Hörübungen lassen sich drei Übungstypen unterscheiden. Die ersten werden als **Eintauchübungen** bezeichnet. Sie beinhalten das Abspielen oder Vortragen von Texten mit suggestivem Klang, bei denen der Inhalt und das inhaltliche Verständnis unwichtig ist. Lernende sollen in die Sprache eintauchen und zur Nachahmung angeregt werden. Es werden dabei erste klangliche Besonderheiten, wie Rhythmus, Melodie oder Sprechtempo erfasst. Geeignet sind bekannte Texte aus der Muttersprache, die in der Fremdsprache neu erlebt werden (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 49).

Die zweite Kategorie bilden **Diskriminationsübungen**. Das Diskriminieren umfasst das Trainieren der Differenzierung von fremdsprachigen Klängen und Lauten. Die Kontrastierungsmethode wird dabei verwendet, um die Unterschiede (meistens zwischen zwei oder drei Wörtern) klarer hervortreten zu lassen. Dies kann beispielsweise durch die Gegenüberstellung von Einzelwörtern (z. B. kam – Kamm) oder Familiennamen (z. B. Frau Mühler – Frau Müller) erreicht werden (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 49-51).

Der dritte Übungstyp sind **Identifikationsübungen**. Dabei handelt es sich um genaues Identifizieren der Laute und Klänge, was schwieriger als das einfache Diskriminieren ist, da es nicht nur um die Unterscheidung geht. Daher wird empfohlen, zunächst mit dem Diskriminieren zu beginnen und dann mit dem Identifizieren fortzusetzen. Es sollte auch darauf geachtet werden, dass diskriminierende und identifizierende Hörübungen kontrolliert werden, denn es ist ungenügend, die Schüler nach dem Hören nur nach ihrer vermutlich richtigen Wahrnehmung zu fragen (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 52-54).

Janíková (2010, S. 47) unterteilt Hörübungen in *vorbereitende* und *kontrollierbare*. Während bei den vorbereitenden Hörübungen der Lernende durch kleine, leicht verständliche Texte für den übenden Schwerpunkt sensibilisiert werden soll, geht es bei den kontrollierbaren Hörübungen darum, dass der Lernende zwischen zwei ähnlich klingenden Lauten unterscheidet, bzw. den geübten Laut in einem Hörbeispiel erkennt.

#### Angewandte Hörübungen

Bei den angewandten Hörübungen liegt der Fokus nicht mehr auf rein phonetischen Details, sondern auf einem allmählichen Übergang zum Verstehen des Inhalts (verstehendes Hören). Die Übungsanweisungen beziehen sich dabei oft auf globalere Aufgaben und nicht speziell auf das Üben von phonetischen Erscheinungen. Diese Hörübungen können vielfaltig sein, wie beispielsweise das Notieren, Ergänzen von Texten, Diktate, das Anhören von Dialogen oder Liedern. Sie bauen auf dem zuvor geübten phonetischen Schwerpunkt auf und fördern gleichzeitig das Hörverständnis (vgl. Dieling Hirschfeld, 2000, S. 54-56).

### (Aus-)Sprechübungen

#### Vorbereitende (Aus-)Sprechübungen

Die am weitesten verbreiteten (Aus-)Sprechübungen sind **einfache Nachsprechübungen**, bei denen der Lehrer selbst vorspricht oder eine Höraufnahme (mittels einer Kassette, eines Videos oder Computers) abgespielt wird. Die Lernenden wiederholen dann das Ausgesprochene nach dem Muster. Erfolgreiches Nachsprechen erfordert jedoch ein funktionierendes Gehör in der Fremdsprache und Imitationsfähigkeit. Probleme können auch auftreten, wenn das Muster unerwünschte Aussprache aufweist oder viele unbekannte Wörter enthält. Dem Nachsprechen stehen zwei Möglichkeiten zur Verfügung: das **Chorsprechen**, d. h. eine gemeinsame, gleichzeitige Wiederholung als Gruppe, und das **synchrone (halblaute) Mitsprechen**, das voraussetzt, dass der Text mehrmals gehört wurde und die Klangelemente daher schon beigebracht wurden. Das ermöglicht besonders gut den Vergleich von intonatorischen Mitteln, wie Sprechtempo, Pausen, Betonungen oder Melodie (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 56-57).

Eine Art von Drillübungen stellen **kaschierte Nachsprechübungen** dar. Bei dieser Technik wird der Text während des Nachsprechens leicht modifiziert. Die Lernenden wiederholen zunächst den gehörten Text (häufig Fragen) und beantworten ihn dann, wobei sie auf die Sprachmelodie und sprachliche Nuancen achten müssen (z. B. Hast du frei am Sontag? – Ja, am Sontag.). Ziel ist es, die Fähigkeiten der Lernenden bei der Anpassung an unterschiedliche Aussprachemuster zu schärfen, indem sie aufmerksam subtile Änderungen im Text erkennen und korrekt reproduzieren (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 57).

Die **produktiven Übungen** fordern Lernende dazu auf, sich eigenständig aktiv und kreativ zu äußern. Hier geht es nicht nur um Nachahmung, sondern um produktive Anstrengung, Anwendung von Wissen und Wiedergeben des Gelernten. Diese Übungen umfassen daher nicht nur phonetische Erscheinungen, sondern auch lexikalische und grammatische Merkmale. Die Bandbreite reicht von einfachen Umformungen bis hin zu Ergänzungsübungen, Beantwortung von Fragen oder dem Ersetzen von Wörtern/Sätzen in Dialogen (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 57-58).

Zu den *vorbereitenden Sprechübungen* gehören nach Janíková (2010, S. 47) einfache Nachsprechübungen, Leseübungen und kaschierte Nachsprechübungen. Die Letzteren bilden einen Übergang zu Übungen, in denen das Erlernte bereits produktiv umgesetzt werden muss, indem der Lernende das vorgegebene Sprachmuster leicht variieren muss.

#### Angewandte (Aus-)Sprechübungen

Was die angewandten (Aus-)Sprechübungen angeht, werden zwei Übungstypen vorgestellt. Erstens handelt es sich um das **Vortagen oder Vorlesen** eines selbstverfassten oder fremden Textes. Die Texte sollten interessant und für den mündlichen Sprachgebrauch relevant sein – geeignete Lesematerialien sind beispielsweise Briefe, Zeitungstexte oder Gedichte. Bei der phonetischen Bearbeitung eines Textes können Markierungen für schwierige Erscheinungen hilfreich sein. Durch das Vorlesen wird eine Vielzahl von phonetischen Fähigkeiten geübt und getestet, vor allem Rhythmus, Pausen, Akzentuierung, Melodieverläufe oder Laute und Lautfolgen (vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 59-61).

Zweitens geht es um das **freie Sprechen**. Leider wird selten reflektiert, dass Sprechen auch Aussprechen bedeutet und dass viele Lernende damit Schwierigkeiten haben, obwohl es für die praktische Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen in Alltagssituationen essenziell ist. Im Sprachunterricht wird das freie Sprechen oft geübt, aber es fehlt häufig der Fokus auf die Aussprache. Lehrer zögern oft, Ausspracheabweichungen direkt zu korrigieren, um die Lernenden nicht zu unterbrechen. Die Korrektur sollte deswegen idealerweise im Nachhinein gemeinsam mit dem Lernenden vorgenommen werden (vgl. Dieling Hirschfeld, 2000,   
S. 61-62).

Janíková (2010, S. 47) stellt die *angewandten Sprechübungen* als solche Übungen vor, in denen phonetische Kenntnisse frei angewandt werden. Dies geschieht z. B. beim Vortragen, beim lauten Lesen oder in kommunikativen Sprechübungen.

# Lehrwerkanalyse

Ausgehend von meinen eigenen Hospitationen und Lehrerfahrungen kann ich die Aussage bestätigen, dass Lehrwerke in den meisten Fremdsprachenunterrichtskontexten immer noch eine zentrale Rolle spielen. Aus diesem Grund gibt es in der Fachwelt nicht wenige kritische Stimmen, die die Situation auf dem Lehrwerkmarkt beobachten und die Werke kritisch bewerten und analysieren. Dies wird Gegenstand des folgenden Kapitels sein, wobei der Hauptfokus auf Aspekten liegt, die mit der Aussprache zusammenhängen.

## Schwerpunkte der Lehrwerkanalyse

Nach Handt (2010, S. 189) umfasst die Lehrwerkanalyse „*die Beschreibung und Bewertung von Lehrwerken/Lehrmaterialien nach der fachwissenschaftlichen Qualität […] und die Eignung für den Einsatz in Sprachkursen.*“. Sie zielt darauf ab, wissenschaftliche Erkenntnisse, Unterrichtserfahrungen und didaktische Ziele in einer hermeneutischen Analyse von Lehrmaterialien zu vereinen (vgl. Krumm, Ohms-Duszenko, 2010, S. 1034).

Die Analyse der Lehrwerke ist von entscheidender Bedeutung, da sie Einblicke in die Struktur, den Inhalt und die pädagogischen Ansätze bietet. Durch diese Evaluierung werden jedoch nicht nur Stärken und Schwächen der Lehrmaterialien offengelegt, sondern auch Empfehlungen zu deren Optimierung formuliert. Rösler und Schart (2016, S. 2) betonen, dass „*eine lehrmaterial-analytische Herangehensweise notwendig ist, die zumindest die Rolle von Lernmaterial und Lehrwerken im Lernprozess klärt, Kriterien für die Analyse entwickelt und auf dieser Grundlage Lehrwerke detailliert untersucht*“.

Diese Untersuchung sollte sich auf die Eignung des Lehrwerks für eine bestimmte Lernergruppe, den Sprachstand der Lernenden, die thematische Fokussierung, die Wahl der Sprache (einsprachig oder zweisprachig/kontrastiv), die Vielfalt der Übungen/Aufgaben, die Qualität der Grammatikdarstellung sowie auf die Verknüpfung von Themen und Aufgaben konzentrieren. Einer der zentralen Gegenstände der Lehrwerkanalyse ist der Zielgruppenbezug, sowohl in Bezug auf die Altersstufe als auch auf das Sprachniveau. Fremdsprachenlehrende sollten einschätzen können, inwieweit das Lehrwerk für ihre eigenen Lernenden geeignet ist und welche Anstrengungen erforderlich sind, um das Material an das eigene Arbeitsumfeld anzupassen (vgl. Rösler, Schart, 2016, S. 3-5).

Die Analyse sollte sich auf alle Bestandteile des Lehrwerks beziehen. Dies betrifft laut Rösler (2012, S. 41-42):

* **Kursbuch** (Lernerbuch, Schülerbuch) – das Leitprodukt eines Lehrwerks
* **Arbeitsbuch** – hier wird das im Kursbuch Eingeführte geübt und vertieft
* **Lehrerhandbuch** (Lehrerhandreichung, Lehrerheft) – führt ausführlich in die Arbeit mit dem Lehrwerk ein oder bietet kommentierte Lösungsschlüssel an

Die Entscheidung eines Lehrenden oder einer Institution, ein bestimmtes Lehrwerk zu verwenden, beruht auf der Anwendung mehr oder weniger bewusster Beurteilungs- und Auswahlkriterien. Kast und Neuner (1994) sprechen in diesem Zusammenhang von sogenannten *Kriterienkatalogen*, auf die im folgenden Unterkapitel näher eingegangen wird.

## Kriterienkatalog

Um den subjektiven Prozess der Lehrwerkanalyse transparenter und nachvollziehbarer zu gestalten, werden Vorschläge unterbreitet, anhand welcher Kriterien Lehrwerke beurteilt werden können. Die Kriterienkataloge sind eine Zusammenstellung von Beurteilungsaspekten, die es ermöglichen, Lehrwerke systematisch zu analysieren und vergleichbar zu machen. Sie dienen dazu, den Entscheidungsprozess bei der Analyse von Lehrmaterialien zu strukturieren und zu objektivieren. Es ist wichtig anzumerken, dass trotz ihrer Anwendung die absolute Objektivität und Zuverlässigkeit der Ergebnisse nicht zwangsläufig garantiert sind. Die Relativität der Kriterien bleibt bestehen, und ihre Gewichtung ist oft von individuellen Präferenzen abhängig, unter Berücksichtigung der spezifischen Situation vor Ort (vgl. Kast, Neuner, 1994, S. 100, 109).

Zu den berühmtesten Kriterienkatalogen gehören das Mannheimer Gutachten (1977-1979), der Stockholmer Kriterienkatalog (1982) und der Brünner Kriterienkatalog (1996). Das Mannheimer Gutachten war einer der ersten Kriterienkataloge für die Analyse der seinerzeit gängigen, in der Bundesrepublik Deutschland publizierten Sprachlehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. Später wurden die Stockholmer und Brünner Kriterienkataloge erarbeitet, die Kriterien für die spezifischen Lehr- und Lernbedingungen in den jeweiligen Ländern aufstellten (vgl. Krumm, Ohms-Duszenko, 2001, S. 1034-1035).

Als Beispiel führe ich die folgenden Aspekte an, die im von Hans-Jürgen Krumm entwickelten Stockholmer Kriterienkatalog berücksichtigt werden (Kast, Neuner, 1994, S. 100-105):

* 1. Aufbau des Lehrwerks
  2. Layout
  3. Übereinstimmung mit dem Lehrplan
  4. Inhalte-Landeskunde
  5. Sprache
  6. Grammatik
  7. Übungen
  8. Die Perspektive der Schüler

Rösler und Schart (2016, S. 5) weisen darauf hin, dass die Lehrwerkanalyse damit nahezu alle Dimensionen der fremdsprachendidaktischen Diskussion aufgreift und im Hinblick auf die Frage konkretisiert, welche Rolle die Umsetzung des jeweiligen Aspekts in Lehrwerken spielt und wie die Verbindung des jeweiligen Analysegegenstandes mit anderen Fächern gestaltet werden kann. Daher wird auch in meiner Diplomarbeit eine durch Kriterienkataloge belegte Lehrwerkanalyse durchgeführt.

## Kriterien für die Beurteilung der Aussprachekomponente

Im folgenden Unterkapitel werde ich mich auf den zentralen Aspekt der Lehrwerkanalyse fokussieren, der den Schwerpunkt meiner Diplomarbeit bildet, nämlich wie die Aussprache in den Kriterienkatalogen behandelt wird und ob es konkrete Kriterien oder Empfehlungen für ihre Beurteilung gibt. Anhand der ausgewählten Kriterienkataloge werden relevante Fragen aufgelistet, auf die sich der für diese Diplomarbeit erstellte Kriterienkatalog stützt.

Der Stockholmer Kriterienkatalog gibt spezifische Kriterien für Analyse der Aussprachekomponente in Kategorie *e) Sprache* an. Für die Aussprache und Intonation sollten ihm gemäß die folgenden Fragen gestellt werden:

* Werden Fragen der Aussprache und Intonation systematisch behandelt?
* Werden die kontrastiv schwierigen Laute besonders berücksichtigt?
* Werden Intonationshilfen (z. B. Farbe, Fettdruck, Pfeile) gegeben?

Tonbänder und Kassetten sind für den Stockholmer Kriterienkatalog ebenfalls von Bedeutung, daher werden auch für sie Anforderungen formuliert. Dabei wird darauf geachtet, ob die Aufnahmen authentisch klingen und ob auch verschiedene Sprachvarianten vorgeführt werden (z. B. verschiedene Sprecher, eventuell dialektale Färbung). Relevant sind auch Kriterien, die sich auf Übungen beziehen (Kategorie g)): Im Mittelpunkt stehen hier Fragen, ob die Arbeitsanweisungen im jeweiligen Lehrwerk eindeutig sind, welche Übungstypen vorkommen, ob die Übungen systematisch aufgebaut sind und ob die Übungsformen variieren (vgl. Kast, Neuner, 1994, S. 100-105).

Der Brünner Kriterienkatalog wurde zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien gemeinsam mit fünfzehn Deutschlehrenden aus Mähren erarbeitet. Der Frageraster des Kriterienkatalogs wurde an die spezifische Situation des Deutschunterrichts in Tschechien angepasst und enthält auch Fragen zur Beurteilung der Ausspracheübungen (Kategorie 9 – Übungen):

* Wird die Aussprache geübt? (Einzelwörter/Sätze/längere Kontexte/in die Lektionen integriert)
* Mit welchen Medien?
* Wird sie systematisch geübt? (von Anfang an oder gibt es nur hin und wieder „Häppchen“)
* Gibt es deutsch-tschechische kontrastive Übungen, z. B. zu besonderen Ausspracheschwierigkeiten tschechischer Deutschlerner?

(vgl. Jenkins, 1997, S. 188)

Ein Raster von 12 Qualitätsmerkmalen und Arbeitsfragen zur Bewertung von   
Lehr-/Lernmedien wurde 2004 von Herman Funk erarbeitet. Die Kriterienliste umfasst nicht nur Anforderungen, sondern auch Beispiele für deren Indikatoren. Im Qualitätsbereich 9 werden explizit Anforderungen an die Phonetik genannt:

* Phonetische Übungen werden jeweils im engen Zusammenhang mit inhaltlichen Übungen angeboten und nicht isoliert (Indikator: Integration von Übungen zu Aussprache und Intonation sind jeweils inhaltlich und formal verbunden mit anderen Aufgabenstellungen (statt isoliert im Block)
* Einzelne Formen/Elemente/Ausdrücke werden im Kontext angeboten. Auf sie wird aufmerksam gemacht, sie werden aber nicht explizit eingeübt (Indikator: Sammlung wichtiger Ausdrücke am Ende eines Kapitels, gelegentlich Verwendung noch nicht explizit erklärter Formen in typischen Kontexten. Übungen zum Nachsprechen)

(vgl. Funk, 2004, S. 4, 6)

Die Liste der Kriterien, die für die Analyse von Phonetikmaterialien erforderlich sind, wurde dann von Hirschfeld und Dieling ausführlich erörtert. Ihrer Meinung nach sind die folgenden Fragen für die Analyse wesentlich:

* Sind die Materialien im Lehrwerk integriert oder sind sie separat eingelegt?
* Wird die Ausgangssprache einbezogen?
* Werden das Sprachniveau und das Alter der Lernenden berücksichtigt?
* Ist das Material durch Medien unterstützt (Kassette, CD, Video, Computer)?
* Sind fachdidaktische Hinweise für den Lehrer im Lehrerhandbuch vorhanden?
* Wird Phonetik systematisch oder anhand ausgewählter Schwerpunkte behandelt?
* Sind Übungen zur Intonation (Akzentuierung, Melodie, Rhythmus, Gliederung) enthalten oder gibt es nur Übungen zu den einzelnen Lauten?
* Sind in Materialien Erklärungen, Regeln, Abbildungen oder Termini zu finden?
* Werden die Laut-Buchstaben-Beziehungen systematisch dargestellt?
* Wird die internationale Transkription (IPA) verwendet?
* Gibt es kontrollierbare Hörübungen oder werden Höraufgaben ohne Kontrollmöglichkeit gestellt?
* Sind die Phonetikübungen mit Grammatik und Lexik verbunden oder beschränken sie sich nur auf Hören und Nachsprechen?
* Sind die Übungen situativ und thematisch angelegt oder handelt es sich vorwiegend um Einzelwörter oder „phonetische Konstruktionen“?
* Werden in den Höraufnahmen phonetische (regionale, situative, emotionale) Varianten einbegriffen oder gibt es nur einen „neutralen“ Sprechstil?

(vgl. Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 83)

Die Analyse der Kriterien aus verschiedenen Katalogen zeigt ein breites Spektrum an relevanten Fragestellungen. Dennoch lassen sich einige gemeinsame Ansätze identifizieren – die systematische Behandlung der Aussprache, die Berücksichtigung kontrastiver Schwierigkeiten, die Vielfalt der Übungen und der Medieneinsatz, die Integration in den Lehrkontext sowie die Berücksichtigung der Zielgruppe. Obwohl es unterschiedliche Schwerpunkte und vielfältige Fragen in jedem Katalog, bzw. Raster gibt, zeigen diese Gemeinsamkeiten, dass eine umfassende, systematische und zielgerichtete Herangehensweise an die Aussprache in Lehrmaterialien möglich ist.

# PRAKTISCHER TEIL

# Einführung zum praktischen Teil

In dem theoretischen Teil wurden die Voraussetzungen der Ausspracheschulung vorgestellt, die für DaF-Lehrwerke grundlegend sind. Darauf stützt sich auch der praktische Teil dieser Diplomarbeit. Anhand eines Kriterienkatalogs und strukturierter Gespräche mit Lehrenden werden zwei ausgewählte Lehrwerke im Hinblick auf die Aussprache und die Arbeit mit ihnen eingehend analysiert.

Ziel des praktischen Teils ist es, eine umfassende Lehrwerkanalyse anhand der Kriterien aus dem theoretischen Teil durchzuführen, um eine fundierte Bewertung der ausgewählten Lehrwerke vornehmen zu können. Der Fokus liegt darauf, festzustellen, inwieweit sich die Lehrwerke mit der Ausspracheschulung befassen und ob sie ähnliche oder unterschiedliche Übungstypen und Strategien verwenden. Ein weiteres Ziel ist es, durch Gespräche mit Lehrenden, die mit den ausgewählten Lehrwerken arbeiten, einen tieferen und praktischen Einblick in die Problematik zu gewinnen und auf der Grundlage ihrer Reflexion die Wirksamkeit des Lehrwerks in Bezug auf die Ausspracheschulung zu unterstützen.

Bevor die Analyse durchgeführt wird, ist es notwendig, die Gründe für die Auswahl der Lehrwerke zu erläutern. Für die Zwecke dieser Arbeit wurden zwei Lehrwerke nach den folgenden Kriterien ausgewählt:

* Es handelt sich um Lehrwerke für **Deutsch als Fremdsprache**.
* Das Lehrwerk ist für den Unterricht an der Grundschule bestimmt – es wird im **Deutschunterricht an der Sekundarstufe der tschechischen Grundschulen** verwendet, da dies die häufigste Praxis des tschechischen Schulsystems darstellt (Deutsch als eine weitere Fremdsprache – siehe Kapitel 2.2).
* Zielgruppenbezug: Es handelt sich um ein Lehrwerk für Anfänger in der Fremdsprache, das dem angestrebten **Niveau A1 des GERs** entspricht.
* Die ausgewählten Lehrwerke stammen aus **unterschiedlichen Verlagen**, von denen einer deutsch und einer tschechisch ist.

Zu den Faktoren, die den größten Einfluss auf die Entwicklung von Lehrwerken haben, gehören die Autoren und der Verlag. Daher ist der Verlag auch eines der Kriterien, um herauszufinden, inwieweit die Auffassung der Ausspracheschulung unterschiedlicher Verlage variiert. Aus eigener Erfahrung beim Verfassen meiner vorigen Bachelorarbeit, bei den Hospitationen und bei dem pädagogischen Praktikum hatte ich die Gelegenheit, am häufigsten den Verlagen *Klett* und *Fraus* zu begegnen. Daher wurden Lehrwerke dieser zwei Verlage ausgewählt – von dem deutschen Verlag Klett wurde das Lehrwerk *Wir neu 1: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií* ausgewählt, von dem tschechischen Verlag Fraus wurde das Lehrwerk *Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia* ausgewählt.

## Forschungsfragen und Hypothesen

Die Forschungsfragen, die sich dazu stellen und auf die ich in dieser Diplomarbeit Antworten suche, lauten:

* 1. *Wird die Ausspracheschulung in den ausgewählten Lehrwerken in unterschiedlichem Umfang realisiert?*
  2. *Sind in den ausgewählten Lehrwerken unterschiedliche oder ähnliche Übungstypen zu finden?*
  3. *Wie bewerten die Lehrer selbst die Aussprachekomponente in den von ihnen verwendeten Lehrwerken?*

Aus den oben formulierten Forschungsfragen lassen sich meine Hypothesen ableiten. Ich setze voraus, dass die tschechischen Autoren sich den problematischen Aussprachephänomenen der deutschen Sprache bewusster sind und auch mehr Wert auf die Ausspracheschulung in Lehrwerken als deutsche Verlage legen. Die Hypothesen lauten daher:

* 1. *Das Lehrwerk vom tschechischen Verlag enthält mehrere Ausspracheübungen als das Lehrwerk des deutschen Verlags.*
  2. *Das Lehrwerk des tschechischen Verlags verfügt über eine größere Vielfalt an Übungstypen zum Ausspracheerwerb.*
  3. *Das Lehrwerk vom deutschen Verlag berücksichtigt nicht die problematischen Aussprachephänomene der tschechischen Muttersprachler*.

Die Ergebnisse der vergleichenden Analyse der untersuchten Lehrwerke werden als Grundlage dienen, um die aufgestellten Hypothesen zu bestätigen oder zu entkräften.

## Methoden der Lehrwerkanalyse und Datenerhebung

Die systematische Untersuchung von Lehrwerken im Kontext des Fremdsprachenunterrichts erfordert eine sorgfältige Anwendung unterschiedlicher Methoden. Im folgenden Unterkapitel werde ich mich den Methoden der Lehrwerkforschung und der Datenerhebung für diese Arbeit widmen – dem Kriterienkatalog und den Gesprächen mit Lehrenden. Die Wahl und Anwendung dieser Methoden ermöglichen eine umfassende Analyse von Lehrmaterialien im Hinblick auf die Aussprache sowie Einblicke in Perspektiven der Lehrenden.

### Erstellung des Kriterienkatalogs

Der Schwerpunkt dieser Diplomarbeit liegt auf der Analyse der Auffassung der Ausspracheschulung in ausgewählten Lehrwerken auf A1-Niveau. Die Lehrwerkanalyse stützt sich auf einen selbst erstellten Kriterienkatalog, der zur Bewertung der Aussprachekomponente in beiden Lehrwerken herangezogen wird. Die kriteriengeleitete Analyse wird als Methode angewendet, um Daten aus den Lehrwerken zu extrahieren, zu verarbeiten und einem systematischen Vergleich verfügbar zu machen.

Die einzelnen Kriterien des Katalogs wurden durch eine Zusammenstellung und Modifizierung von Kriterien der schon bestehenden Kataloge erarbeitet. Der neu entwickelte Kriterienkatalog basiert insbesondere auf den von Dieling und Hirschfeld (2000, S. 83) formulierten Kriterien (siehe Kapitel 4.3). Ich halte sie jedoch nicht für vollständig allumfassend. Daher wurden zusätzliche Kriterien aus anderen Katalogen (Kast, Neuner, 1994; Jenkins, 1997; Funk, 2004) und eigene Kriterien, auf der Grundlage der beim Verfassen des theoretischen Teils identifizierten Anforderungen, hinzugefügt, die auf Fachliteratur beruhen, um alle relevanten Aspekte zu berücksichtigen – auf diese wird im folgenden Absatz eingegangen. Der vollständige Überblick über den gesamten Katalog und alle Kriterien ist auch im Anhang 2 verfügbar (siehe Anhang 2).

Der Kriterienkatalog ist in fünf übergreifende Hauptbereiche unterteilt, um eine übersichtliche Struktur für die Lehrwerkanalyse zu schaffen. Der erste Bereich befasst sich mit der Ausgangsanalyse und der allgemeinen Behandlung der Aussprache:

* *Ist die Aussprache im Lehrwerk integriert oder ist sie separat eingelegt?*
* *Ist die Ausspracheschulung in alle Komponenten des Lehrwerks einbezogen?* (siehe Kapitel 4.1 – Rösler, 2012)
* *Verfügt das Lehrwerk über einen phonetischen Einführungskurs?* (siehe Kapitel 3.4 – Koeppel, 2010)
* *Gibt es klare Ziele und Erwartungen für die Aussprache der Schüler?* (siehe Kapitel 3.1)
* *Wird die Ausgangssprache berücksichtigt?*

Der zweite Bereich fokussiert sich auf die Eingliederung der segmentalen und suprasegmentalen Ebene:

* *Enthält das Lehrwerk Übungen zu einzelnen Lauten?*
* *Werden alle Vokale und Konsonanten vorgestellt und geübt?*
* *Wird die Laut-Buchstaben-Beziehung systematisch dargestellt?*
* *Sind Übungen zur Intonation einbegriffen?*
* *Werden alle problematischen Aussprachephänomene der tschechischen Lehrenden gezielt geübt?* (siehe Kapitel 3.4 – Kovářová, 2007)

Der dritte Bereich konzentriert sich auf Ausspracheübungen, die auf der Übungstypologie von Dieling und Hirschfeld basieren (siehe Kapitel 3.5):

* *Wie viele Ausspracheübungen gibt es im Lehrwerk?*
* *Wie ist das Anteilsverhältnis zwischen vorbereitenden und angewandten Ausspracheübungen?*
* *Wie viele Hörübungen gibt es im Lehrwerk?*
* *Wie viele (Aus-)Sprechübungen gibt es im Lehrwerk?*
* *Verfügt das Lehrwerk über eine große Vielfalt an Ausspracheübungen?* (siehe Kapitel 4.3 – Stockholmer Kriterienkatalog)
* *Sind die Ausspracheübungen im Lehrbuch gleichmäßig verteilt?*

Der vierte Bereich ist den didaktischen und methodischen Aspekten der Einbeziehung der Aussprachekomponente gewidmet:

* *Sind didaktische, methodische oder Bewertungshinweise zur Ausspracheschulung für den Lehrenden vorhanden?*
* *Wird die Phonetik der Zielsprache systematisch eingeführt und geübt oder werden einzelne Schwerpunkte ausgewählt?* (siehe Kapitel 4.3 – Brünner Kriterienkatalog)
* *Basiert die Abfolge der Übungen auf einer logischen Progression von einfacheren zu komplexeren Aussprachephänomenen?* (siehe Kapitel 3.3 – Storch, 1999; siehe Kapitel 3.4 – Koeppel, 2010)
* *Sind Aussprachephänomene im Lehrbuch oder Arbeitsbuch theoretisch erklärt?*
* *Sind die Anweisungen für die Ausspracheübungen klar und leicht zu verstehen?* (siehe Kapitel 4.3 – Stockholmer Kriterienkatalog)
* *Sind die Ausspracheübungen auf authentische Situationen oder alltägliche Kontexte ausgerichtet?* (siehe Kapitel 4.3 – Funk, 2004)
* *Sind Aussprachephänomene mit verschiedenen Bereichen des Sprachenlernens verknüpft?* (siehe Kapitel 3.2 – Dieling, Hirschfeld, 2000)
* *Sind die Übungen spielerisch konstruiert?* (siehe Kapitel 3.4 – Dieling, Hirschfeld, 2000)

Der letzte fünfte Bereich befasst sich mit Hilfsmitteln für Ausspracheschulung:

* *Wird die Einübung der Aussprache durch bildliche Darstellungen gestützt?* (siehe Kapitel 3.4 – Dieling, Hirschfeld, 2000)
* *Werden Suprasegmentalia durch Visualisierungen gestützt?* (siehe Kapitel 3.4 – Rösler, 2012; siehe Kapitel 4.3 – Stockholmer Kriterienkatalog)
* *Wird die internationale Transkription IPA benutzt?*
* *Sind die verfügbaren multimedialen Komponenten auch für die Ausspracheschulung bestimmt?* (siehe Kapitel 3.4 – Rösler, 2012)
* *Bieten die Audioaufnahmen eine vielfältige Darstellung von Sprachvarianten sowie unterschiedlicher Sprecher?* (siehe Kapitel 4.3 – Stockholmer Kriterienkatalog)

### Gespräche mit Lehrenden

Neben dem Lehrwerk selbst spielt die Herangehensweise des Lehrenden eine entscheidende Rolle für die Integration der Ausspracheschulung in den Unterricht und deren Qualität. Es ist wichtig zu beachten, dass das Vorhandensein von Ausspracheübungen oder die sorgfältige Einbeziehung der Aussprachekomponente im Lehrwerk nicht unbedingt bedeuten, dass der Lehrende diese auch in den Unterricht einbaut. Dies spiegelt vielmehr die persönliche Bereitschaft des Lehrers wider, sich der Aussprache zu widmen und während des Unterrichts gezielt Zeit für Ausspracheschulung zu nutzen. Darüber hinaus kann die Perspektive des Lehrers zeigen, ob das Lehrwerk geeignet gestaltet und unterstützend für Zwecke der Ausspracheschulung ist. Es kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass Lehrwerke genügend Übungsmöglichkeiten für die Aussprache bieten. Demzufolge sind Lehrende oft gezwungen, eventuelle Mängel an Ausspracheübungen im Lehrmaterial selbst zu ergänzen.

Die zweite Methode für die Lehrwerkbewertung stellen deswegen strukturierte Gespräche mit Lehrenden dar, die die ausgewählten Lehrwerke im Unterricht verwenden. Diese Gespräche dienen dazu, eine Einsicht in die praktische Umsetzung der Ausspracheschulung im Unterricht anhand des Lehrwerks zu geben und eine differenzierte Analyse der Lehrwerke aus Sicht des Unterrichtskontextes zu ermöglichen. Außerdem können die Lehrenden selbst angesichts der beobachteten Fortschritte bereits von einer gewissen Effektivität der Aussprachekomponente im Lehrwerk sprechen. Die komplette Liste der Gesprächsfragen steht im Anhang 3 zur Verfügung (siehe Anhang 3).

Die Stichprobe bestand aus 6 Lehrerinnen und Lehrern aus unterschiedlichen tschechischen Grundschulen. Insgesamt wurden also 3 Lehrergespräche für jedes der Lehrwerke durchgeführt. Alle befragten Lehrkräfte haben eine formale Qualifikation für den Deutschunterricht, indem sie ein Studium der deutschen Sprache für Lehramt an der Pädagogischen Fakultät oder ein Studium der Germanistik an der Philosophischen Fakultät abschlossen. Die Gespräche wurden in Tschechisch geführt, daher sind die Fragen auch in tschechischer Sprache formuliert, um sie für die Lehrenden so verständlich wie möglich zu machen. Alle Befragten stimmten den Bedingungen, der Durchführung und dem Umgang mit den Interviewergebnissen zu, indem sie die informierte Zustimmung bestätigten. Die anonymisierte Form der Zustimmungserklärung befindet sich im Anhang 4 (siehe Anhang 4).

# Lehrwerkanalyse

## W[ir neu 1: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií](javascript:open_window(%22https://aleph.vkol.cz:443/F/IES1FS3V1V7MT6DTVC5PRD2LX82FVKJ3P5RRF6AERHR27BEEYC-86409?func=service&doc_number=001104536&line_number=0026&service_type=TAG%22);)

### Vorstellung des Lehrwerks

Das erste Lehrwerk, das für die Analyse ausgewählt wurde, ist die tschechische Ausgabe des Lehrwerks *Wir neu 1* aus dem deutschen Klett-Verlag. Dies stellt den ersten Teil einer dreiteiligen Serie dar, der sich an Kinder und Jugendliche ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache richtet. Das Lehrwerk orientiert sich an der Niveaustufe A1 des GER und entspricht dem Lernkonzept nach dem RVP ZV (vgl. Wir neu 1 metodická příručka, 2014, S. 4-5). Es eignet sich daher für den Einsatz an der Sekundarstufe der tschechischen Grundschule sowie an entsprechenden Jahrgangsstufen eines mehrjährigen Gymnasiums.

*Wir neu 1* besteht aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsbuch und einem Lehrerhandbuch. Das Lehrwerk ist in drei Module unterteilt, von denen jedes wiederum in vier kurze Lektionen gegliedert ist. Sowohl das Lehrbuch als auch das Arbeitsbuch enthalten ein deutsch-tschechisches Wörterbuch, das Vokabeln aus den einzelnen Modulen des Lehrwerks umfasst. Das Lehrbuch bietet außerdem eine Zusammenfassung der Grammatik für jedes Modul sowie ein Training der erlernten Fertigkeiten in der Rubrik "Wir trainieren".

Das Lehrerhandbuch stellt ein methodisches Handbuch mit didaktischen Hinweisen, Transkriptionen der Hörtexte aus Lehrbuch und Arbeitsbuch sowie Lösungen zu allen Übungen und Aufgaben dar. In Bezug auf die multimediale Ausstattung ergänzt das Lehrwerk eine CD mit Audioaufnahmen zur Übungen sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch.

Der Schwerpunkt der Kommunikation des Lehrwerks liegt in der unmittelbaren Lebenswelt der Jugendlichen (Familie, Freunde, Schule). Themen der Module sind: M1. *Ich, du, wir…* (Lektionen: Hallo!, Das ist meine Familie!, Hast du Geschwister?, Wo wohnt ihr?), M2. *Bei und zu Hause* (Lektionen: Das Haus von Familie Weigel, Ein Besuch, Mautzi unsere Katze, Die Nachbarn von Familie Weigel), M3. *Alltägliches* (Lektionen: Was isst du in der Pause?, Meine Schulsachen, Was gibt es im Fernsehen, Um wie viel Uhr stehst du auf?).

### Analyse des Lehrwerks im Hinblick auf die Ausspracheschulung

#### Ausgangsanalyse – Behandlung der Aussprache

Im Lehrwerk *Wir neu 1* ist die Ausspracheschulung direkt im Lehrwerk integriert. Die Ausspracheübungen sind durchgehend in die Module und Lektionen eingegliedert, ebenso wie am Ende jeder Lektion in Sektionen, die speziell der Artikulation (Sektion "Aussprache!") oder Intonation (Sektion "Intonation!") gewidmet sind.

Der Ausspracheerwerb wird sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch behandelt. Allerdings machen die Ausspracheübungen nur einen geringen Teil des Arbeitsbuchs aus (dazu siehe Kapitel 6.1.2.3.), denn es zielt hauptsächlich auf das Üben von Grammatik und Wortschatz ab. Auch die Aufgabenstellungen sind im Arbeitsbuch für die Einzelarbeit der Schüler bestimmt – es hängt also von dem Lehrer ab, ob er diese Übungen z. B. zum lauten Vorlesen oder als Anstoß zum freien Sprechen nutzt. Außerdem wird die Aussprache auch im Lehrerhandbuch angesprochen (siehe Kapitel 6.1.2.4) und ihr Üben wird durch Audioaufnahmen unterstützt (siehe Kapitel 6.1.2.5). Das Lehrwerk enthält keinen phonetischen Einführungskurs.

Obwohl die Ausspracheübungen über das gesamte Lehrwerk verteilt sind, gibt es weder am Anfang noch innerhalb des Lehrwerks ein Ziel oder Erwartungen für den Ausspracheerwerb. Im Lehrbuch findet sich zu Beginn eines jeden Moduls eine Übersicht über die kommunikativen Lernziele "Du lernst..." (z. B. LB[[4]](#footnote-4) S. 45) und am Ende jeder Lektion eine Rubrik "Du kannst…" (z. B. LB S. 53), die alle wesentliche Strukturen der Lektion zusammenfasst und als Überblick über den Stoff und den persönlichen Lernfortschritt des Schülers dient. Allerdings wird hier die Aussprache nicht erwähnt, auch wenn sie in der Lektion behandelt wird. Dies kann bei dem Schüler zur Vorstellung beitragen, dass die Ausspracheübungen gar nicht von Bedeutung waren. Dies gilt auch für das Lehrerhandbuch (z. B. LHB[[5]](#footnote-5) S. 7), wo Ziele für die Kommunikation, jedoch nicht für die Aussprache festgelegt sind.

Obwohl das Lehrwerk zweisprachig ist (es handelt sich um die tschechische Ausgabe des Lehrwerks), wird die tschechische Sprache, genauer gesagt die Aussprache, nicht berücksichtigt. Das Lehrwerk verfügt über keine kontrastiven deutsch-tschechischen Übungen. Leider gibt es auch im deutsch-tschechischen Wörterbuch keine Anmerkungen zur Aussprache.

#### Segmentale und suprasegmentale Ebene

Das Lehrwerk *Wir neu 1* enthält sowohl Übungen zur Artikulation einzelner Laute als auch Übungen zur Intonation. Die Artikulation der Laute wird in Modul 1 und Modul 2 in der Sektion "Aussprache!" geübt. Insgesamt gibt es im Lehrbuch 8 solcher Übungen[[6]](#footnote-6), die als einfache Nachsprechübungen konzipiert sind (siehe Abb. 3). Die Schüler hören dabei zunächst den Laut separat aus der Audioaufnahme und dann werden Beispielwörter zum Nachsprechen abgespielt.

Obsah obrázku text, Písmo, snímek obrazovky

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 3: einfache Nachsprechübung (Wir neu 1 učebnice, 2014, S. 67)

Die oben aufgeführte Ausspracheübung ist der einzige Übungstyp, bei dem einzelne Laute gezielt geübt werden. Dabei werden 15 von 17 Monophthongen vorgestellt und geübt – [a] und [ɪ] werden im Lehrbuch nicht aufgeführt. Was die Diphthonge betrifft, werden 2 von 3 Diphthongen vorgestellt und geübt – [ao] wird nicht aufgeführt. Bei den Konsonanten werden 12 von 25 dieser getrennt vorgestellt und geübt – [p], [b], [d], [m], [n], [ŋ], [r], [ʒ], [j], [l], [ʔ], [pf] und [ks] werden nicht aufgeführt.

Trotzdem wird im Lehrwerk keine systematische Laut-Buchstaben-Beziehung dargestellt. Bei den einfachen Nachsprechübungen zur Artikulation werden nur einige Buchstaben oder Buchstabenkombinationen ausgewählt und Beispiele zu deren Verwendung aufgeführt. Die Lautung ist den Schülern nur durch die Audioaufnahme zum Nachsprechen vermittelt, ansonsten ist die Aussprache der Laute nirgendwo im Lehrbuch beschrieben oder erklärt. So werden auf Seite 53 im Lehrbuch beispielsweise gerundete Vokale nebeneinander zum Kontrast aufgeführt. Leider wird dabei weder auf die Lippenrundung noch auf die Vokallänge aufgewiesen:

**ö**: sch**ö**n, B**ö**hm, bl**ö**d

**o**: S**o**fa, gr**o**ß, **O**pa

**ü**: K**ü**che, n**ü**tzlich, gem**ü**tlich

**u**: D**u**sche, Br**u**der

Wo die Laut-Buchstaben-Beziehung auch zum Teil angesprochen wird, sind produktive Übungen im Arbeitsbuch (z. B. AB[[7]](#footnote-7) S. 16/14 – siehe Abb. 4). Insgesamt gibt es im Arbeitsbuch 5 solcher Übungen[[8]](#footnote-8) und sie knüpfen teilweise an die einfachen Nachsprechübungen zur Artikulation aus dem Lehrbuch an. Die Schüler müssen dabei passende Buchstaben in unterschiedlichen Wörtern ergänzen. Es geht also in erster Linie um die Orthographie, aber aufgrund der Kenntnisse der lautlichen Seite der Wörter aus den einfachen Nachsprechübungen können sie bereits erkennen, welche Laute im Wort vorkommen, und sich für den richtigen Buchstaben entscheiden.

Obsah obrázku text, Písmo, snímek obrazovky, číslo

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 4 produktive Übung (Wir neu 1 pracovní sešit, 2014, S. 16)

Bei der oben vorgestellten Übung ist beispielsweise bei Nummer 3 das Üben des   
Ich-Lauts gut zu sehen, dem die Buchstaben <ch> sowie <-ig> entsprechen. Auf Seite 7 im Arbeitsbuch wird dann in der Übung 10 beispielsweise der Unterschied zwischen dem stimmhaften Lauten [v] und dem stimmlosen [f] gut veranschaulicht:

**w** oder **v**: \_\_ir, \_\_ier, \_\_er

Eine Art ähnlicher Übungen, die sich ebenfalls auf die Orthographie beziehen, ist noch im Arbeitsbuch vorhanden (z. B. AB S. 35/15 – siehe Abb. 5). Insgesamt gibt es im Arbeitsbuch 4 solcher Übungen[[9]](#footnote-9), in denen die Schüler die falsch geschriebenen Wörter korrigieren müssen, wobei die ausgewählten Wörter bereits im Lehrbuch geübt wurden. Die Wörter werden absichtlich so geschrieben, dass ihre Aussprache ähnlich klingt und auf die leicht zu verwechselnden, auf Lautung basierenden Buchstaben aufmerksam macht.

**Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo, číslo

Popis byl vytvořen automaticky**

Abb. 5: produktive Übung (Wir neu 1 pracovní sešit, 2014, S. 35)

Im Lehrwerk *Wir neu 1* sind, wie schon angedeutet wurde, auch Übungen zur Intonation einbezogen. Sie wird separat und gezielt in Modul 3 in der Sektion "Intonation!" vorgestellt und geübt. Insgesamt gibt es im Lehrbuch 4 solcher Übungen[[10]](#footnote-10), die wieder als einfache Nachsprechübungen konzipiert sind (siehe Abb. 6). Alle diese Übungen sind darauf ausgerichtet, die Satzmelodie der deutschen Sprache zu üben. Die Schüler hören zunächst den Satz aus der Audioaufnahme und dann sollten sie die Melodie so gut wie möglich nachahmen.

**Obsah obrázku text, Písmo, snímek obrazovky, rukopis

Popis byl vytvořen automaticky**

Abb. 6: einfache Nachsprechübung (Wir neu 1 učebnice, 2014, S. 107)

Die prosodischen Mittel werden natürlich auch im Rahmen anderer Übungen geübt, es wird darauf jedoch nicht direkt aufgewiesen. Geeignet sind dazu v. a. Übungen zum freien Sprechen, zum lauten Vorlesen oder zum Nachsprechen, wo ganze Sätze oder kurze Wendungen nachgesprochen werden – wie im Lehrbuch bei den Übungen: S. 11/7, S. 33/12 und S. 47/2.

Was problematische Aussprachephänomene der tschechischen Lernenden angeht, so werden im *Wir neu 1* sieben von den Kategorien behandelt (siehe Tabelle 1):

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Wir neu 1 | Aussprachephänomen | Vorkommen |
| Segmentale Ebene | Lange und kurze Vokale | nur [Y] – [y:], [ø:] – [œ], [ʊ] – [u:], [o:] – [ɔ], [ε] – [ε:] |
| Langes geschlossenes [e:] | ✓ |
| Langes geschlossenes [o:] | ✓ |
| Ü-Laute [y:] und [Y] | ✓ |
| Ö-Laute [ø:] und [œ] | ✓ |
| Reduzierte Vokale [ə] und [ɐ] | ✓ |
| Diphthonge [ae], [ao] und [ɔø] | nur [ae] + [ɔø] |
| Stimmlose [p], [t], [k] | nur [t] und [k] |
| Ich-Laut x Ach-Laut | ✓ |
| Das velare [ŋ] | x |
| Hauchlaut [h] | ✓ |
| R-Laute | x |
| Suprasegmentale Ebene | Wortakzent | x |

Tabelle 1: Übersicht der problematischen Aussprachephänomene im Lehrwerk Wir neu 1

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist, wurden kontrastiv kurze und lange Vokale nur bei [Y] – [y:], [ø:] – [œ], [ʊ] – [u:], [o:] – [ɔ] und [ε] – [ε:] geübt[[11]](#footnote-11). Die beiden langen geschlossenen Vokale [e:] und [o:][[12]](#footnote-12) sowie Ö-Laute und Ü-Laute[[13]](#footnote-13) und die beiden reduzierten Vokale [ə] und [ɐ][[14]](#footnote-14) werden geübt. Bei den Diphthongen gibt es Übungen zu [ae] und [ɔø][[15]](#footnote-15). Aus den problematischen stimmlosen Konsonanten werden [k] und [t] geübt[[16]](#footnote-16). Die unterschiedliche Aussprache zwischen dem Ich-Laut und dem Ach-Laut ist nur bei einer Übung veranschaulicht[[17]](#footnote-17). Der Hauchlaut [h] wird mehrmals geübt, sowohl am Wortanfang als auch mitten im Wort[[18]](#footnote-18). Alle diese Aussprachephänomene werden nur durch die einfachen Nachsprechübungen zur Artikulation vorgestellt und geübt. Leider stehen im Lehrbuch keine Anmerkungen zur Verfügung – beim Laut [k] ist beispielsweise auch die Aspiration aus der Audioaufnahme gut aufnehmbar, sie wird aber nicht angesprochen sowie der Unterschied zwischen dem stimmlosen [t] und stimmhaften [d] oder die Reduktion beim Suffix <-er> und Präfix <ge->.

#### Ausspracheübungen

Im Lehrwerk *Wir neu 1* gibt es insgesamt 453 Übungen – 278 im Lehrbuch und 175 im Arbeitsbuch. Davon wurden 149 Übungen als Ausspracheübungen klassifiziert, d. h. 33 % der Übungen in diesem Lehrwerk dienen zum Ausspracheerwerb. Im Lehrbuch stehen 125 Ausspracheübungen zur Verfügung (siehe Tabelle 2), dies entspricht 45 % aller Übungen im Lehrbuch. Im Arbeitsbuch gibt es dann nur 24 Ausspracheübungen (siehe Tabelle 3), was 19 % aller Übungen im Arbeitsbuch ausmacht. Beide Tabellen zeigen die Anzahl einzelner Typen der Ausspracheübungen in den drei Modulen, wobei die Verteilung der Übungen in vier Lektionen jedes Moduls ebenfalls zu sehen ist. In der Tabelle 2 sind auch Ausspracheübungen aus der Rubrik "Wir trainieren" im Lehrbuch dazugerechnet (nach dem + Zeichen).

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Wir neu 1 – Lehrbuch | | Modul 1 | Modul 2 | Modul 3 | Insgesamt |
| Anzahl der Ausspracheübungen | | 50 | 37 | 38 | **125** |
| Anzahl der Hörübungen | Eintauchübungen | 2–1–2–2 | 1–2–2–0 | 2–0–0–0 | 14 |
| Diskriminationsübungen | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0 |
| Identifikationsübungen | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0 |
| Angewandte Hörübungen | 2–0–1–0 | 0–0–0–1 | 0–0–0–0 | 4 |
| Anzahl der (Aus-)Sprechübungen | Einfache Nachsprechübungen | 4–1–2–2 | 3–1–2–1 | 2–2–3–2 | 25 |
| Kaschierte Nachsprechübungen | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0 |
| Produktive Übungen | 0–0–0–0 | 0–0–1–0 | 0–0–0–0 | 1 |
| Angewandte (Aus-)Sprechübungen | 7–6–9–7 +2 | 4–7–5–4 +3 | 6–6–7–5 +3 | 81 |

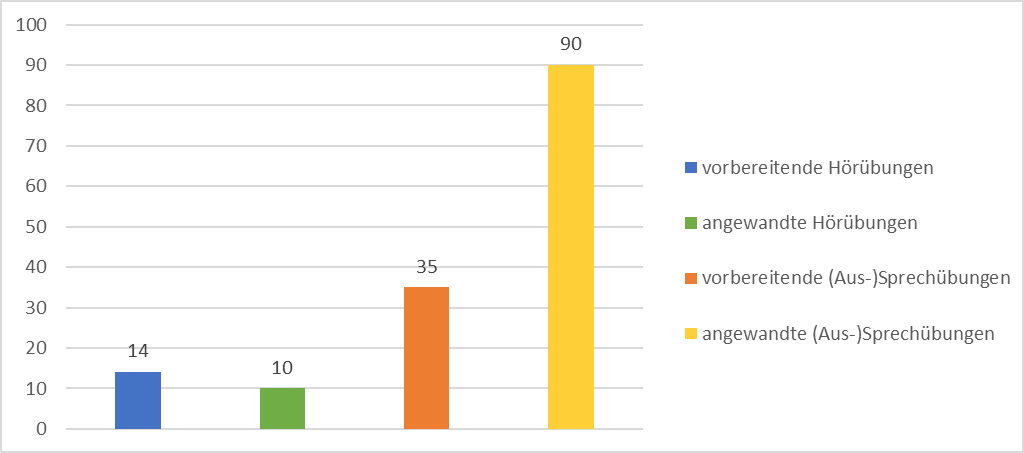
Tabelle 2: Übersicht der Ausspracheübungen im Lehrbuch Wir neu 1

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Wir neu 1 – Arbeitsbuch | | Modul 1 | Modul 2 | Modul 3 | Insgesamt |
| Anzahl der Ausspracheübungen | | 9 | 7 | 8 | **24** |
| Anzahl der Hörübungen | Eintauchübungen | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0 |
| Diskriminationsübungen | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0 |
| Identifikationsübungen | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0 |
| Angewandte Hörübungen | 0–0–3–0 | 0–0–0–1 | 0–0–1–1 | 6 |
| Anzahl der (Aus-)Sprechübungen | Einfache Nachsprechübungen | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0 |
| Kaschierte Nachsprechübungen | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0–0–0–0 | 0 |
| Produktive Übungen | 1–1–1–0 | 1–1–1–1 | 0–1–0–1 | 9 |
| Angewandte (Aus-)Sprechübungen | 0–1–1–1 | 0–0–0–2 | 1–0–3–0 | 9 |

Tabelle 3: Übersicht der Ausspracheübungen im Arbeitsbuch Wir neu 1

Was schon beim ersten Blick auf die Tabellen auffällt, ist die Tatsache, dass im Lehrwerk die angewandten Ausspracheübungen gegenüber den vorbereitenden Übungen deutlich überwiegen. Insgesamt gibt es im Lehrwerk 49 vorbereitende Ausspracheübungen (40 im Lehrbuch, 9 im Arbeitsbuch), d. h. ihr Anteil an allen Ausspracheübungen im Lehrwerk beträgt 33 % (im Lehrbuch 32 %, im Arbeitsbuch 38 %). Dagegen gibt es im Lehrwerk 100 angewandte Ausspracheübungen, was 67 % aller Ausspracheübungen entspricht. Wenn man den Anteil der vorbereitenden Übungen an allen Übungen des gesamten Lehrwerks betrachtet, beträgt er nur 11 %.

Ebenso überwiegen die (Aus-)Sprechübungen eindeutig gegenüber den Hörübungen. Das Lehrwerk *Wir neu 1* enthält insgesamt 24 Hörübungen zur Ausspracheschulung (18 im Lehrbuch, 6 im Arbeitsbuch), wobei die Mehrheit davon die vorbereitenden Hörübungen bilden (siehe Graph 1). Die übrigen Hörübungen im Lehrwerk sind auf das verstehende Hören ausgerichtet. Was die (Aus-)Sprechübungen angeht, so enthält das Lehrwerk 125 von ihnen (107 im Lehrbuch, 18 im Arbeitsbuch). Anders als bei den Hörübungen handelt es sich hier jedoch in der absoluten Mehrheit um angewandte (Aus-)Sprechübungen.



Graph 1: Anzahl der Hör- und (Aus-)Sprechübungen im Lehrwerk Wir neu 1

Die Vielfalt der Übungen im *Wir neu 1* ist niedrig. In den Lektionen werden immer wieder dieselben Übungstypen wiederholt, was eintönig wirkt. Bei den vorbereitenden Hörübungen sind nur Eintauchübungen vertreten, die meistens zu Beginn der Lektion in ein neues Thema einführen. Insgesamt gibt es im Lehrwerk 14 Eintauchübungen[[19]](#footnote-19), und zwar nur im Lehrbuch. Diskriminations- und Identifikationsübungen fehlen völlig, den Schülern entgeht somit die allmähliche Progression der Unterscheidung einzelner Laute. Den Rest der Hörübungen bilden angewandte Hörübungen[[20]](#footnote-20), von denen es 10 im Lehrwerk gibt. Meistens geht es dabei um Notieren, Ergänzen oder Diktate, wobei diese Übungen nicht direkt auf die Einübung phonetischer Phänomene abzielen. In Übung 11 auf Seite 15 im Arbeitsbuch werden die Schüler beispielsweise aufgefordert, zuerst die Namen aus der Audioaufnahme zu erkennen und sie dann der Lautung nach richtig zu schreiben (siehe Abb. 7).

Obsah obrázku text, Lidská tvář, snímek obrazovky, osoba

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 7: angewandte Hörübung (Wir neu 1 pracovní sešit, 2014, S. 15)

Die vorbereitenden (Aus-)Sprechübungen bestehen im *Wir neu 1* zum größten Teil aus den einfachen Nachsprechübungen, die sich nur im Lehrbuch befinden. Insgesamt gibt es von diesem Übungstyp 25 Übungen[[21]](#footnote-21). Sie beziehen sich auf die bereits erwähnten Übungen zur Artikulation und Intonation ebenso wie auf das Nachsprechen neuer Vokabeln (z. B. LB S. 48/5 oder S. 12/10 – siehe Abb. 8) oder einfacher Sätze und Wendungen (z. B. LB S. 47/2) nach der Audioaufnahme.

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo, číslo

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 8: einfache Nachsprechübung (Wir neu 1 učebnice, 2014, S. 12)

Im Lehrwerk fehlen kaschierte Nachsprechübungen völlig. Das Lehrbuch und das Arbeitsbuch enthalten dann insgesamt 10 produktive Übungen[[22]](#footnote-22). Bei diesen müssen die Schüler die Wörter selbst anhand der bekannten Lautung ergänzen oder produzieren (z. B. LB S. 66/19). Die Mehrheit aller Typen der Ausspracheübungen im Lehrwerk bilden mit 60 % angewandte (Aus-)Sprechübungen (siehe Graph 2):

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo, diagram

Popis byl vytvořen automaticky

Graph 2: Der Anteil einzelner Typen von Ausspracheübungen im Lehrwerk Wir neu 1

Die Gesamtzahl der angewandten (Aus-)Sprechübungen beträgt 90[[23]](#footnote-23) (81 im Lehrbuch, 9 im Arbeitsbuch). Insbesondere das Lehrbuch ist sehr kommunikativ gestaltet, da eine große Anzahl von Aufgaben darauf abzielt, die Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Dabei handelt es sich in der Regel um Dialoge zu zweit oder in Gruppen (z. B. LB S. 120/13), Erzählen (z. B. LB S. 26/14) oder Berichten (z. B. LB S. 102/4), die das freie Sprechen üben. Daneben wird auch das laute Vorlesen häufig geübt (z. B. LB S. 66/21 – siehe Abb. 9). Natürlich gibt es jedoch keine Garantie, dass die Aussprache bei solchen Übungen berücksichtigt wird. Hauptsächlich bei Dialogen zu zweit oder Gruppengespräche kann der Lehrende nicht alle gleichzeitig hören. Bei weiteren Übungen werden oft nur 2 bis 3 Schüler aufgerufen, um einen Satz vorzulesen oder etwas auszusprechen.

Obsah obrázku text, Písmo, snímek obrazovky

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 9: angewandte (Aus-)Sprechübung – lautes Vorlesen (Wir neu učebnice, 2014, S. 66)

Die Verteilung der Ausspracheübungen im Lehrwerk ist gleichmäßig, sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch (siehe Tabelle 1 und 2). Die größte Anzahl gibt es im Modul 1 mit 59 Ausspracheübungen (Lehrbuch und Arbeitsbuch insgesamt). Im Modul 2 sind dann 44 Ausspracheübungen zu finden und 46 im Modul 3. Dies gilt auch, wenn man die Verteilung von vorbereitenden und angewandten Ausspracheübungen anschaut. Die größte Anzahl an vorbereitenden Ausspracheübungen befindet sich im Modul 1, nämlich 19. Danach nimmt die Zahl der vorbereitenden Ausspracheübungen allmählich ab – 17 im Modul 2 und nur 13 im Modul 3. Ein deutlicher Kontrast zeigt sich bei den Hörübungen – während es im Modul 1 insgesamt 13 Hörübungen zum Ausspracheerwerb gibt, sind im Modul 3 nur 4 solche Übungen zu finden, wobei sie in seiner Lektion 2 gar nicht vertreten sind.

#### Didaktische und methodische Aspekte

Für die Lehrenden steht zum Lehrwerk *Wir neu 1* das Lehrerhandbuch zur Verfügung, in dem auch didaktische und methodische Hinweise zur Ausspracheschulung zu finden sind. Darüber hinaus gibt es keine anderen methodischen Materialien sowie Bewertungshinweise, wie und ob die Aussprache der Schüler bewertet werden sollte. Schon zu der ersten einfachen Nachsprechübung erscheint die Anweisung „*Achten Sie von Anfang an auf die korrekte Aussprache*“ (Wir neu 1 metodická příručka, 2014, S. 7) – allerdings steht diese Bemerkung nur am Anfang des Lehrerhandbuchs und kommt nicht weiter im Lehrerhandbuch vor, um darauf aufmerksam zu machen. Besondere Anmerkungen zur Aussprache sind dann zu den Sektionen "Aussprache!" und "Intonation!" dem Lehrenden verfügbar[[24]](#footnote-24):

* Modul 1:
  + Lektion 1: Der Lehrende sollte von Anfang an das Gespür der Schüler für die Besonderheiten der deutschen Aussprache üben; er/sie sollte besonders auf die Aussprache von Ich-Laut in den Wörtern *ich* und *dich* achten
  + Lektion 2: Der Lehrende sollte auf die Aussprache des aspirierten <h> (mit einem Hauch) am Anfang des Wortes achten
  + Lektion 3: Der Lehrende sollte mit den Schülern besonders die Aussprache der Umlaute <ö> und <ü> üben
  + Lektion 4: Der Lehrende sollte auf die korrekte Aussprache der Buchstabenkombinationen <oh> und <ie> achten, denn sie werden lang ausgesprochen
* Modul 2:
  + Lektion 1: Der Lehrende sollte besonders auf die unterschiedliche Aussprache der Buchstaben <o>/<ö> und <u>/<ü> achten; <d> wird am Ende des Wortes als <t> ausgesprochen (Bad 🡪 [ba:t]), <er> wird am Ende des Wortes "offen" ausgesprochen
  + Lektion 2: Der Lehrende sollte auf die ähnliche Aussprache von <-eh> und <-ee> hinweisen (in beiden Fällen geht es um ein langes, geschlossenes [e:]); er/sie sollte auf die unterschiedliche Aussprache des geschlossenen [o:] und offenes [ɔ] achten; er/sie sollte das stimmhafte [z] im Wort *sie* und das stimmlose [s] im Wort *das* vergleichen
  + Lektion 3: Der Lehrende sollte auf die unterschiedliche Aussprache des Buchstaben <ch> achten (gutural im Wort *machen*, palatal im Wort *Kaninchen*), er/sie sollte auf den Unterschied zwischen <-ch> und <-sch> achten
  + Lektion 4: Der Lehrende sollte auf die Aussprache der Buchstabenkombination <sp-> (šp) am Anfang des Wortes achten; er/sie sollte auf die Aussprache des Buchstaben <h> achten, den man z. B. in Wörtern *woher*, *hierher* und *Wohnhaus* mit Behauchung ausspricht, denn es handelt sich um Komposita
* Modul 3:
  + Seit Modul 3 werden Regeln zur deutschen Satzmelodie beschrieben – die Satzmelodie fällt in Fragen mit Fragepronomen (Ergänzungsfrage) und in sachlichen Antworten; die Satzmelodie steigt in besonders freundlichen Fragen und in Fragen, die das Verstehen überprüfen – es wird dabei vorgeschlagen, dass die Schüler die Sätze nach der Audioaufnahme zunächst wiederholen und dann nochmals allein oder im Chor laut vorlesen

Alle diese Bemerkungen beschreiben die Funktion des Lehrenden – worauf er/sie achten und hinweisen sollte. Die meisten Bemerkungen sind jedoch nur auf das Beachten beschränkt, ohne weitere methodische Anweisungen, Vorschläge oder didaktische Prinzipien zur Ausspracheschulung. Leider sind diese Anmerkungen für die Schüler (im Lehrbuch oder Arbeitsbuch) nirgends zu finden. Es wird also davon ausgegangen, dass der Lehrende sie im Lehrerhandbuch liest und im Unterricht anwendet.

Bei manchen Übungen wird vorgeschlagen, neue Vokabeln oder Sätze zuerst laut vorzulesen und dann die Schüler sie im Chor nachsprechen zu lassen, damit sie beim freien Sprechen (Dialoge, Erzählen) die korrekte Aussprache verwenden. Dies wird beispielsweise bei der Übung 4 auf Seite 23 im Lehrbuch empfohlen: „*Lesen Sie die Adjektive laut vor […] und lassen Sie die Schüler sie einzeln oder im Chor nachsprechen*.“ (Wir neu 1 metodická příručka, 2014, S. 16). Bei einigen Eintauchübungen wird vorgeschlagen, die Audioaufnahme zuerst mit geschlossenen Lehrbüchern anzuhören, damit sich die Schüler nur auf den Klang der Sprache konzentrieren können. Erst beim zweiten Hören können sie auch die Bilder oder Texte gleichzeitig mit dem Hören betrachten. Dies wird beispielsweise bei der Übung 1 auf Seite 10 im Lehrbuch empfohlen: „*Spielen Sie die Hörtexte zunächst mit geschlossenen Büchern ab. So können die Schüler Strukturen erkennen, die sie schon einmal gehört haben. Spielen Sie die Hörtexte erneut mit geöffneten Büchern vor. Die Schüler hören und lesen gleichzeitig*.“ (Wir neu 1 metodická příručka, 2014, S. 7).

Was die Herangehensweise an die Aussprachekomponente des Lehrwerks betrifft, so ist ein gewisses einheitliches System erkennbar. Die Aussprache wird von Anfang an geübt und ihr wird während des gesamten Lehrwerks Aufmerksamkeit geschenkt. In jeder Lektion gibt es eine separate Sektion zum Üben der Artikulation oder der Intonation. Dies betrifft entweder einzelne Laute oder die Satzmelodie – es wird also sowohl die segmentale als auch die suprasegmentale Ebene geübt. Ansonsten werden im *Wir neu 1* eher einzelne Schwerpunkte der deutschen Aussprache behandelt, meist durch das einfache Nachsprechen. Bei der Artikulation werden nur einige Buchstaben oder Buchstabenkombinationen und ihre entsprechenden Laute ausgewählt. Dies basiert auf keiner systematischen Kontinuität, denn die Auswahl richtet sich in erster Linie nach dem Wortschatz. Mit einigen Lauten wird dann im Arbeitsbuch bei den produktiven Übungen weitergearbeitet, was jedoch nicht alle betrifft. Die Ausspracheübungen zur Intonation beschränken sich dann ausschließlich auf die steigende oder fallende Satzmelodie. Es ist wichtig zu erwähnen, dass einige Laute sich innerhalb der Übungen zur Artikulation in mehreren Lektionen wiederholen und nicht nur einmal isoliert geübt werden – so wird beispielsweise der Umlaut <ü> auf Seiten 15, 27, 34 und 53 im Lehrbuch geübt.

Die vorgestellten Laute werden im Lehrbuch in folgender Abfolge präsentiert: [h], [[a](https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_IPA-Zeichen)e], [i:], [Y], [y:], [s], [f], [v], [ç], [ʃ], [ɔø], [g], [ə], [k], [ø:], [œ], [ɐ], [o:], [ʊ], [u:], [t], [e:], [ɔ], [z], [ε], [ε:], [x], [a:], [ts]. Daraus lässt sich schließen, dass eine logische Progression nicht eingehalten wird. Es wird nicht darauf geachtet, zuerst die Vokale vorzustellen und zu üben und dann zu den Konsonanten überzugehen. Vielmehr sind die Vokale zufällig angeordnet – die problematischen Umlaute <ü> und <ö> sind innerhalb der Übungen zur Artikulation als einer der ersten Vokale eingereiht, überdies erscheint der Umlaut <ü> bereits in der Lektion 1 des ersten Moduls. Erst danach werden [ʊ⁠], [u:], [ɔ] und [o:] geübt. Der Laut [a:] wird als letzter Vokal geübt, wobei [a] und [ɪ] ganz ausgelassen werden. Nur bei den Lauten [e:], [ɛ], [ɛ:] wird eine systematische Abfolge eingehalten, auf ihren Unterschied wird jedoch nicht hingewiesen. Die reduzierten Vokale werden nur durch das Präfix <ge-> und das Suffix <-er> geschult. Die Vokallänge wird nur bei einigen Lauten und Bespielen kontrastiv dargestellt (siehe Tabelle 1), und zwar ohne weitere Anmerkungen oder graphische Veranschaulichung. Dies ist beispielsweise auf Seite 67 im Lehrbuch bei dem Umlaut <ä> gut zu sehen – einmal geht es um den Laut [ε] und zweimal um den Laut [ε:]:

**ä**: Rotk**ä**ppchen, M**ä**dchen, K**ä**se

Bei den Konsonanten werden hauptsächlich phonetisch auffällige Aussprachephänomene vorgestellt und geübt. Es wird die Aussprache der Buchstabenkombination <st->, <schw->, <sch> (der Laut [ʃ]) mehrmals geübt sowie die unterschiedliche Aussprache der Buchstaben <v> und <w> am Anfang der Wörter (die Laute [f] und [v]). Der Hauchlaut [h] wird viermal geübt, sowohl am Wortanfang als auch mitten im Wort. Kontrastiv werden die stimmlose Laute [s] und [k] zu den stimmhaften Lauten [z] und [g] vorgestellt und geübt (der Laut [t] wurde leider isoliert ohne Kontrast zum Laut [d] präsentiert). Dem Ich-Laut und Ach-Laut wird in der Lektion 3 des zweiten Moduls Aufmerksamkeit geschenkt. Als letzte wird die Affrikate [ts] geübt.

Wie bereits angedeutet wurde, sind weder im Lehrbuch noch im Arbeitsbuch Erklärungen, Regeln oder theoretische Hinweise zur Aussprache für die Schüler verfügbar. Der einzige grobe theoretische Rahmen wird dem Lehrenden im Lehrerhandbuch bereitgestellt. Obwohl also viele Aussprachephänomene während der Übungen auftauchen, die eine Erklärung oder einfache methodische Hinweise für die Schüler verdienen würden (z. B. die Vokallänge, Aussprache der Umlaute oder Aspiration), sind sie für sie nicht zugänglich. Es wird nur auf die Imitation gesetzt. Was die Fachterminologie angeht, werden im Lehrwerk nur die Ausdrücke *Aussprache* und *Intonation* benutzt.

Die Aufgabenanweisungen sind sowohl auf Deutsch als auch auf Tschechisch aufgeführt. Sie sind kurz, eindeutig und daher für die Schüler leicht zu verstehen. Die typischen Anweisungen lauten: „*Hör zu!*“, „*Hör zu und sprich nach*!“, „*Richtig schreiben – ergänze!*“, „*Was hörst du?*“, „*Notier die Informationen!*“, „*Lies laut*“, „*Stell jemand vor!*“, „*Berichte über die Umfrage*“, „*Spiel den Dialog!*“ oder „*Erzähle!*“.

Die Übungen im Lehrwerk sind inhaltlich sehr kommunikativ angelegt, daher sind auch die meisten verfügbaren Ausspracheübungen auf alltägliche Kontexte ausgerichtet. Hauptsächlich die angewandten Ausspracheübungen und Eintauchübungen beruhen auf authentischen Situationen. Dies sind beispielsweise das Kennenlernen, das Verhalten bei einem Besuch, die Wiedergabe einer Telefonnummer oder E-Mail-Adresse, über den Wohnort berichten oder über das eigene Zimmer, Tiere, Lebensmittel, Preisangaben, den Stundenplan, das Fernsehprogramm, Uhrzeiten oder den Tagesablauf sprechen. Das einfache Nachsprechen wird dann eher auf isolierte Vokabeln gerichtet (z. B. LB S. 48/5 oder S. 88/3), es gibt jedoch einige Nachsprechübungen, bei denen ganze Sätze (Dialoge oder einfache Wendungen) wiederholt werden (z. B. LB S. 11/7, S. 33/12 oder S. 92).

Die Übungsaufgaben sind mit anderen Bereichen des Sprachenlernens verknüpft. Dies sind hauptsächlich die Lexik, Orthographie und Grammatik. Was die Lexik betrifft, wird auf das Nachsprechen gesetzt. Der neue Wortschatz für die Lektion wird zunächst angehört und dann von den Schülern wiederholt (z. B. LB S. 61/5). Bei der Orthographie geht es hauptsächlich um Übungen zur Laut-Buchstaben-Beziehung (siehe Kapitel 6.1.2.2.), also einfache Nachsprechübungen zur Artikulation (z. B. LB S. 67) oder produktive Übungen zum Ergänzen fehlender Buchstaben (z. B. AB S. 16/4). Außerdem überschneidet sich die schriftliche Form der Sprache mit der phonetischen in Diktaten (z. B. AB S. 85/2). Zur Verknüpfung von Grammatik und Aussprache gibt es im Lehrwerk auf Seite 66 Übung 19, in der die Schüler aufgefordert werden, selbst Pluralformen zu bilden (siehe Abb. 10). Obwohl sie nicht auf einen bestimmten Laut ausgerichtet ist, werden dadurch verschiedene Aussprachephänomene geübt, wie etwa der Umlaut [ø:], der Diphthong [ɔø] oder der reduzierte Vokal [ə].

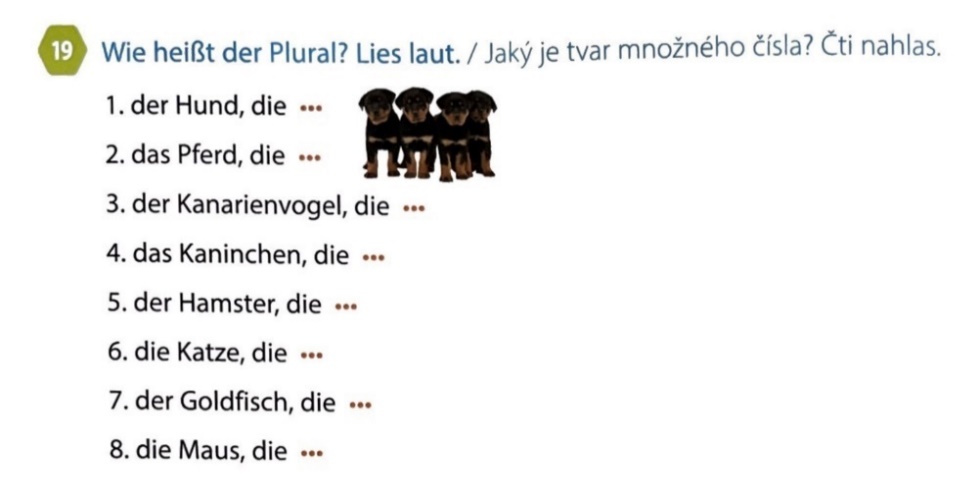


Abb. 10: produktive Übung (Wir neu 1 učebnice, 2014, S. 66)

Die Übungen im *Wir neu 1* sind keineswegs spielerisch konstruiert. Es gibt keine Zungenbrecher, Raps, Lieder oder bewegungsorientierte Aktivitäten.

#### Hilfsmittel – Visualisierungen und Medieneinsatz

Das Lehrwerk *Wir neu 1* verfügt über keine bildlichen Darstellungen zur Verdeutlichung der Aussprache, wie Abbildungen, Fotos oder Schemata. Allerdings wird zumindest die Intonation visualisiert, indem die steigende oder fallende Satzmelodie durch bestimmte Pfeile symbolisiert wird (siehe Abb. 6). Dies soll den Schülern helfen, den Verlauf eines deutschen Satzes deutlich wahrzunehmen. Die internationale Transkription IPA wird im Lehrwerk nicht verwendet.

Das Lehrmaterial ist mediengestützt – dem Lehrwerk liegt eine CD mit Audioaufnahmen bei, die auch zur Ausspracheschulung dienen. Insgesamt gibt es auf der CD 79 Audioaufnahmen, von denen 50 zu den Ausspracheübungen genutzt werden. Bei zwei Aufnahmen – Aufnahme 3 und 25, die zu einfachen Nachsprechübungen verwendet werden (LB S. 11/7 und S. 33/12), halte ich es für problematisch, dass sie den Schülern nicht genügend Raum oder Lücken zur Wiederholung bieten. Dies hat zu Folge, dass die Schüler gleichzeitig mit der Audioaufnahme sprechen, so dass weder das Gesprochene auf der Audioaufnahme noch die Aussprache der Schüler klar zu verstehen sind. Die einzige Variante besteht darin, dass die Lehrkräfte diese Aufnahmen abwechselnd anhalten und dann wieder abspielen, was ihre Konzentration auf die Schülerleistungen stören kann. Bei anderen Audioaufnahmen ist dies jedoch nicht der Fall – die erste Aufnahme dient der Eintauchübung, die zweite, darauffolgende Aufnahme enthält bereits Pausen – beispielsweise die Audioaufnahmen 30 und 31 (z. B. LB S. 47/1 und S. 47/2).

Die Audioaufnahmen bieten eine Vielfalt von männlichen und weiblichen, erwachsenen und jugendlichen Stimmen. Man kann dabei auch emotionale und situationsbedingte Färbungen wie Müdigkeit, Aufregung oder Neugier bemerken, die bestimmte Besonderheiten der suprasegmentalen Ebene veranschaulichen können (z. B. Aufnahme 17, 36 oder 54). Die Schüler werden dabei nicht mit regionalen Sprachvarietäten oder Nicht-Muttersprachler konfrontiert. Alle Audioaufnahmen sind didaktisiert, es gibt also keine authentischen Hörtexte. Insbesondere bei den Ausspracheübungen zur Artikulation wird auf die Deutlichkeit und Sprechtempo sehr geachtet.

## [Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia](javascript:open_window(%22https://aleph.vkol.cz:443/F/IES1FS3V1V7MT6DTVC5PRD2LX82FVKJ3P5RRF6AERHR27BEEYC-84862?func=service&doc_number=001286164&line_number=0025&service_type=TAG%22);)

### Vorstellung des Lehrwerks

Das zweite analysierte Lehrwerk ist *Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv* (weiter nur Deutsch mit Max 1) aus dem tschechischen Fraus-Verlag, das den ersten Teil einer zweiteiligen Lehrwerkreihe darstellt. Das Lehrwerk richtet sich an Schüler der Grundschule und der entsprechenden Jahrgangsstufen eines mehrjährigen Gymnasiums, die mit dem Lernen von Deutsch als einer weiteren Fremdsprache beginnen. Es entspricht in Inhalt und Umfang den Anforderungen des RVP ZV und orientiert sich an der Niveaustufe A1 des GER (vgl. Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv příručka učitele, 2017, S. 5).

*Deutsch mit Max 1* besteht aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsbuch und einem Lehrerhandbuch. Das Lehrwerk ist in sechs Einheiten und eine einleitende Einheit "*Erste Schritte*" unterteilt. Sowohl das Lehrbuch als auch das Arbeitsbuch enthalten ein   
deutsch-tschechisches Wörterbuch mit Vokabeln aus den einzelnen Einheiten. Das Lehrbuch enthält zwei "*+ Punkt*"-Rubriken in der Mitte und am Ende mit zusätzlichen Themen, Realien, Quiz, Projekten und Texten. Das Arbeitsbuch verfügt über einer Grammatikübersicht in der Mitte und Wiederholungsteste am Ende jeder Einheit.

Das Lehrerhandbuch bietet methodische Unterstützung bei der Arbeit mit dem Lehrwerk und gibt Anregungen für weitere Aktivitäten im Unterricht. Es enthält Lösungen zu allen Übungen, Textaufnahmen aller Hörtexte, kopierbare Vorlagen und Tests. Was die multimediale Ausstattung angeht, wird das Lehrwerk durch zwei CDs ergänzt – eine für das Lehrbuch und eine für das Arbeitsbuch.

Zusätzlich zu den oben erwähnten gedruckten Komponenten ist auch ein interaktives online-Lehrbuch *Flexibooks* ein Bestandteil des Lehrwerks. Dies bietet ein Wörterbuch, interaktive Übungen, Tests und Multimedia (Hörtexte aus dem Lehrbuch, interessante Links zu Websiten, Videos, Lieder, Quiz oder Kreuzworträtsel). Eine weitere Ergänzung zum Lehrwerk ist die App *WordTrainer* von Fraus, mit der die Schüler die Vokabeln üben und ihre Aussprache, die von Muttersprachlern gesprochen wird, abspielen können.

Das Lehrwerk konzentriert sich v. a. auf den Erwerb und die Festigung der Lautgestalt der deutschen Sprache und die Entwicklung grundlegender Sprechfertigkeiten. Der kommunikative Schwerpunkt bietet viele Dialogthemen, die zur Entwicklung eines eigenständigen mündlichen Ausdrucks führen und sich auf Alltagssituationen im Leben der Jugendlichen beziehen. Themen der Einheiten sind: 0. *Erste Schritte*, 1. *Hallo, ich bin*…, 2. *Meine Familie*, 3. *Ich und meine Schule*, 4. *Mein Tag*… *Wo und Wann?*, 5. *Hobbys, Freizeit, Freunde* und 6. *Was esse ich gerne*.

### Analyse des Lehrwerks im Hinblick auf die Ausspracheschulung

#### Ausgangsanalyse – Behandlung der Aussprache

Im Lehrwerk *Deutsch mit Max 1* ist die Ausspracheschulung direkt im Lehrwerk integriert. Bereits in der Einleitung des Lehrerhandbuchs wird angekündigt, dass die lautliche Seite der Sprache im Lehrwerk dominiert. Die Einheit 0 *Erste Schritte* am Anfang des Lehrwerks ist direkt dem "audio-oralen" Kurs gewidmet. Jede Einheit enthält dann weitere Hör- und (Aus-)Sprechübungen, die gezielt auf die Ausspracheschulung ausgerichtet sind, sowie angewandte Ausspracheübungen, die die Aussprache indirekt üben. Die Bedeutung der Aussprachekomponente im Lehrwerk wird auch durch die methodische Bemerkung am Anfang des Lehrerhandbuchs bestätigt (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv příručka učitele, 2017, S. 14): „*Eine gute Aussprache sowie ein Gespür für Rhythmus und Intonation sind für eine gute und klare Kommunikation unerlässlich. Das Üben beginnt in den ersten Unterrichtsstunden, und die Festigung der korrekten Aussprache muss in den übrigen Unterrichtsstunden durchgängig erfolgen. Es ist notwendig, dass der Lehrer selbst ein Vorbild für die korrekte Aussprache ist und so viel wie möglich Audioaufnahmen verwendet, damit die Schüler die erworbenen Fertigkeiten festigen können*.“

Die Ausspracheschulung ist sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch einbezogen. Im Lehrbuch wird die Aussprache in den Sektionen "Sprechen üben" und "Schwierige Wörter" gezielt gefördert. Obwohl die Übungen im Arbeitsbuch in erster Linie auf das Üben von Grammatik und Wortschatz ausgerichtet sind, befinden sich auch hier Sektionen "Hören üben", die direkt auf die Ausspracheschulung abzielen (siehe Kapitel 6.2.2.3). Der Aussprache wird ebenfalls im Lehrerhandbuch viel Aufmerksamkeit gewidmet (siehe Kapitel 6.2.2.4.). Darüber hinaus wird die Ausspracheschulung durch Audioaufnahmen aus zwei CDs unterstützt und die Schüler finden auch einige Ausspracheübungen im interaktiven Lehrbuch *Flexibooks* (siehe Kapitel 6.2.2.5.).

Wie bereits angedeutet wurde, verfügt das Lehrwerk über einem phonetischen Einführungskurs, genauer gesagt einem audio-oralen Kurs, der den Grundstein für Einheit 0 bildet. Er stellt für die Schüler eine Einführung in den DaF-Unterricht mit Schwerpunkt auf dem schrittweisen Erwerb der korrekten deutschen Aussprache. Zuerst wird hier das deutsche Alphabet eingeführt (LB S. 8-9 – siehe Abb. 11):

Obsah obrázku text, plakát, Písmo, grafický design

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 11: einfache Nachsprechübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv učebnice, 2017, S. 8-9)

Wenn man das Alphabet weglässt, wird im audio-oralen Kurs von den Lauten separat nur die Artikulation der Vokale [a], [a:], [e:], [ɔ], [o:], [ʊ], [u:], [ɪ], [i:] gezielt geübt   
(LB S. 11/3 – siehe Abb. 12):

Obsah obrázku text, balón, Horkovzdušný balón, srdce

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 12: einfache Nachsprechübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv učebnice, 2017, S. 11)

Hauptsächlich durch das einfache Nachsprechen wird hier weiter die Aussprache von grundlegenden Wörtern und Ausdrücken geübt (z. B. LB S. 10/1) und suprasegmentale Elemente wie Rhythmus, Wortakzent und Satzmelodie werden durch Raps und Reime vermittelt (z. B. LB S. 13/10 oder S. 14/12b)). Die Themen dieser Einheit, durch die die lautliche Seite der deutschen Sprache vermittelt wird, sind Alphabet, Begrüßungen aus deutschsprachigen Ländern, deutsche Mädchen-, Jungen- und Tiernamen, Wochentage, Zahlen bis 100, Monate, Farben, Internationalismen, deutschsprachige Länder und bekannte Persönlichkeiten. Auf die Übungen im Lehrbuch folgen angewandte Hörübungen im Arbeitsbuch, insbesondere in Form von Diktaten (z. B. AB S. 5/3 oder S. 10/25).

Es sollte erwähnt werden, dass die korrekte Aussprache von Anfang an im Lehrwerk einen hohen Stellenwert hat – vielmehr wird die Aussprache nach Abschluss des audio-oralen Kurses weiterhin im Lehrwerk behandelt. Der Lehrperson steht zu dem Einführungskurs auch eine Reihe von methodischen Vorschlägen und Hinweisen zur Verfügung, die viele Aussprachephänomene abdecken (dazu siehe Kapitel 6.2.2.4.).

Allerdings werden im gesamten Lehrwerk keine eindeutigen Ziele oder Erwartungen für den Ausspracheunterricht genannt. In der einführenden Übersicht im Lehrbuch (LB S. 6-7) gibt es für jede Einheit einen Abschnitt über Aussprache. Die Schüler sehen hier jedoch nur stichwortartig das Thema der Ausspracheschulung, nicht das angestrebte Ziel – wie beispielsweise „*kurze und lange Vokale*“, oder „*der Wortakzent*“. Dies spiegelt sich auch im Lehrerhandbuch wider (LHB S. 13). Die Eingangsseite jeder Einheit im Lehrbuch enthält eine Liste der kommunikativen Ziele "Was lernst du", die die Schüler auf der letzten Seite der Einheit im Abschnitt "Mein Portfolio" überprüfen können. Die Aussprache ist auch hier nicht angegeben. Im Lehrerhandbuch werden dann zumindest am Anfang jeder Einheit "Ausbildungsziele" aufgeführt, wo bei Einheiten 1, 2 und 3 und bei den +Punkt-Rubriken[[25]](#footnote-25) Ziele zur lautlichen Seite der Sprache zu finden sind. Sie sind jedoch wieder nur in Stichpunkten formuliert, d. h. es werden einzelne Aussprachephänomene ausgezählt aber kein Niveau, das die Schüler anstreben sollen – wie beispielsweise „*die Satzmelodie, das Üben der Melodie des Aussage- und Fragesatzes*“.

Das Lehrwerk *Deutsch mit Max 1* ist zweisprachig, trotzdem werden die deutschen Aussprachephänomene weder im Lehrbuch noch im Arbeitsbuch im Kontrast zur tschechischen Aussprache dargestellt. Im Lehrbuch auf Seite 11 wird auf einige Buchstaben aufmerksam gemacht, die im Tschechischen nicht vorkommen (im Lehrbuch wird inkorrekt das Wort *hlásky*, d. h. *Laute* benutzt) – dies sind <ö>, <ü>, <ä> und <ß>. Die Schüler sollten auf ihre Aussprache achten, die hier jedoch nicht erklärt wird. Das Lehrerhandbuch listet für den audio-oralen Kurs eine Reihe von Unterschieden zwischen der tschechischen und der deutschen Aussprache auf (LHB S. 19-23) – wie beispielsweise auf Seite 20 „*G – am Anfang des Wortes ist die Aussprache weniger stimmhaft als im Tschechischen (gar, gehen)*“. Es liegt daher an der Lehrkraft, inwieweit sie diese im Unterricht anwendet und die Informationen an die Schüler weitergibt. Allerdings bietet das Lehrwerk jedoch keine kontrastiven   
deutsch-tschechischen Ausspracheübungen.

#### Segmentale und suprasegmentale Ebene

Im Lehrwerk *Deutsch mit Max 1* sind Ausspracheübungen sowohl zu einzelnen Lauten als auch zur Intonation einbezogen. Die Artikulation einzelner Laute wird gleich am Anfang geübt, wenn die Schüler mit dem deutschen Alphabet und den Internationalismen vertraut gemacht werden. Die Schüler hören zum ersten Mal diejenigen Laute aus der Audioaufnahme, die den Buchstaben des Alphabets entsprechen und die sie anschließend nachsprechen sollen (siehe Abb. 11). Im weiteren Verlauf des Lehrwerks liegt der Schwerpunkt hauptsächlich auf der Artikulation der Vokale. Neben dem audio-oralen Kurs werden sie in der Sektion "Sprechen üben" ab Einheit 2 systematisch vorgestellt und geübt. Insgesamt gibt es im Lehrbuch 6 solcher Übungen[[26]](#footnote-26), die als einfache oder kaschierte Nachsprechübungen konzipiert sind (z. B. LB S. 66/2 – siehe Abb. 13):

Obsah obrázku text, Písmo, snímek obrazovky

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 13: einfache Nachsprechübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv učebnice, 2017, S. 66)

Manche Vokale werden auch in der Sektion "Schwierige Wörter" wiedergeübt, wobei sie hier bereits in breiteren Kontext dargestellt werden. Insgesamt gibt es im Lehrbuch 4 solcher Übungen[[27]](#footnote-27), bei denen die Schüler wieder bestimmte Wörter oder kurze Sätze nachsprechen sollen (z. B. LB S. 74 – siehe Abb. 14):

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 14: einfache Nachsprechübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv učebnice, 2017, S. 74)

Im Arbeitsbuch werden dann Vokale in der Sektion "Hören üben" gezielt geübt. Dabei geht es um Übungen zum Diskriminieren[[28]](#footnote-28) (z. B. AB S. 23/4a)) und Identifizieren[[29]](#footnote-29) (z. B. AB S. 68/2 – siehe Abb. 15) sowie zum Nachsprechen[[30]](#footnote-30) (z. B. AB S. 23/4b)).

Obsah obrázku text, účtenka, Písmo, bílé

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 15: Identifikationsübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv pracovní sešit, 2017, S. 68)

Im Lehrwerk werden insgesamt 15 von 17 Monophthongen vorgestellt und geübt –reduzierte Vokale [ə] und [ɐ] werden nicht aufgeführt. Was die Diphthonge angeht, wird nur einer von dreien vorgestellt und geübt, nämlich [ae]. Bei den Konsonanten werden 19 von 25 Konsonanten vorgestellt und geübt, jedoch nur am Anfang des Lehrbuchs beim Alphabet. Es werden nicht [ʒ], [ç], [x], [ŋ], [ʔ] und [pf] aufgeführt. Obwohl es im Lehrerhandbuch Anmerkungen zur Artikulation der Konsonanten gibt, wird ihnen im Lehrwerk weiter keine Aufmerksamkeit geschenkt.

Im Lehrwerk wird keine systematische Übersicht der Laut-Buchstaben-Beziehung aufgeführt. Das Verhältnis zwischen Aussprache und Schreibung wird den Schülern jedoch bei der Einführung des Alphabets zu Beginn des Lehrbuchs bewusstgemacht. Leider ist die Lautung nirgendwo im Lehrbuch beschrieben oder erklärt, obwohl bei den aufgeführten Internationalismen unterschiedliche Laute unter gleichen Buchstaben vorkommen (siehe Abb. 11). Den Schülern wird die Lautung also nur durch die Audioaufnahme vermittelt. Im Lehrbuch werden bei den Nachsprechübungen in den Sektionen "Sprechen üben" und "Schwierige Wörter" die meisten Vokale vorgestellt und deren Lautung (Audioaufnahme) und Schreibung veranschaulicht. So wird den Schülern beispielsweise in der Übung 2 auf Seite 48 im Lehrbuch klar, dass dem Buchstaben <ö> zwei Laute [œ] und [ø:] entsprechen, wobei die Vokallänge durch Punkt oder Strich symbolisiert wird:

**ö**: zw**ö**lf zw**ö**lf Jahre alt Jörg ist zw**ö**lf Jahre alt.

**Ö**sterreich aus **Ö**sterreich Er kommt aus **Ö**sterreich.

Im Arbeitsbuch wird die Laut-Buchstaben-Beziehung durch zwei Identifikationsübungen[[31]](#footnote-31) vermittelt (z. B. AB S. 58/10 – siehe Abb. 15), bei denen sich die Schüler selbst anhand der Audioaufnahme entscheiden müssen, welche Buchstaben der Lautung entsprechen und in die Lücken passen. Eine ähnliche Übung ist auf Seite 6 zu finden (AB S. 6/8), wo die Schüler Jungen- und Mädchennamen, auf der Grundlage des Buchstabierens aus der Audioaufnahme, schreiben sollen. Es handelt sich also um eine Diktatübung. Orthographie und Lautung werden auch in produktiven Übungen behandelt. Im Arbeitsbuch gibt es insgesamt 6 solcher Übungen[[32]](#footnote-32), bei denen die Schüler die passenden fehlenden Buchstaben in den Wörtern nach dem ihnen bereits bekannten phonetischen Aspekt ergänzen müssen (z. B. AB S. 17/18 – siehe Abb. 16).

Obsah obrázku text, Písmo, bílé, typografie

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 16: produktive Übung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv pracovní sešit, 2017, S. 18)

Wie bereits erwähnt, gibt es im Lehrwerk auch Übungen, bei denen die Intonation gezielt geübt wird. In Einheit 3 wird der Wortakzent vorgestellt und geübt. Im Lehrbuch dient dazu Übung 2 auf Seite 36 (siehe Abb. 17), bei der die Schüler zwei Gruppen von Wörtern nachsprechen sollen – die erste Gruppe besteht aus Wörtern mit dem Wortakzent an der ersten Silbe, die zweite Gruppe bilden Wörter mit dem Wortakzent an anderen als ersten Silbe. Im Lehrerhandbuch wird die Akzentuierung beschrieben und erklärt (LHB S. 37), im Lehrbuch gibt es jedoch keine Anmerkung, die die Schüler darauf hinweist, dass diese Aufgabe zum Üben des Wortakzents dient. Es bleibt also der Intervention des Lehrers überlassen.

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 17: einfache Nachsprechübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv učebnice, 2017, S. 36)

Anders sieht es im Arbeitsbuch aus, wo die Schüler in der Übung 3 auf Seite 35 bereits in der Aufgabenstellung aufgefordert werden, den Wortakzent selbst anhand der Audioaufnahme zu identifizieren und zu markieren (siehe Abb. 18):

Obsah obrázku text, Písmo, bílé, účtenka

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 18: Identifikationsübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv pracovní sešit, 2017, S. 35)

Die Satzmelodie wird gezielt in drei Ausspracheübungen geübt[[33]](#footnote-33). Es wird dabei die Melodie des Aussagesatzes, Fragesatzes (W-Fragen und Ja-Nein-Fragen), Ausrufesatzes und Imperativsatzes vorgestellt und geübt. Dies wird jedoch für die Schüler im Lehrbuch (im Vergleich zum Lehrerhandbuch) wieder nicht erwähnt oder veranschaulicht (siehe Abb. 19).

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 19: kaschierte Nachsprechübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv učebnice, 2017, S. 19)

Die Suprasegmentalia werden auch durch zahlreiche Raps und Lieder geeignet vermittelt. Dabei wird insbesondere die Rhythmisierung geübt. Insgesamt gibt es im Lehrwerk 6 solcher Übungen[[34]](#footnote-34), die als Eintauchübungen konzipiert sind, wobei die Schüler später auch mitsingen können. Der Rhythmus lässt sich auch gut bei Reimen und Zungenbrechern üben – im Lehrwerk sind 4 solche Übungen[[35]](#footnote-35) zu finden. Außerdem werden prosodische Mittel auch bei anderen Ausspracheübungen indirekt geübt. Dies gilt v. a. beim freien Sprechen, lauten Vorlesen oder bei jenen Nachsprechübungen[[36]](#footnote-36), bei denen die Schüler ganze Sätze oder Wendungen wiederholen müssen.

Was problematische Aussprachephänomene der tschechischen Lernenden betrifft, so werden im *Deutsch mit Max 1* bis auf vier Kategorien alle behandelt (siehe Tabelle 4):

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Deutsch mit Max 1 | Aussprachephänomen | Vorkommen |
| Segmentale Ebene | lange und kurze Vokale | ✓ |
| Langes geschlossenes [e:] | ✓ |
| Langes geschlossenes [o:] | ✓ |
| Ü-Laute [y:] und [Y] | ✓ |
| Ö-Laute [ø:] und [œ] | ✓ |
| Reduzierte Vokale [ə] und [ɐ] | x |
| Diphthonge [ae], [ao] und [ɔø] | nur [ae] |
| Stimmlose [p], [t], [k] | ✓ |
| Ich-Laut x Ach-Laut | x |
| Das velare [ŋ] | x |
| Hauchlaut [h] | ✓ |
| R-Laute | ✓ |
| Suprasegmentale Ebene | Wortakzent | ✓ |

Tabelle 4: Übersicht der problematischen Aussprachephänomene im Lehrwerk Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv

Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, wird im Lehrwerk die Vokallänge aller Monophthonge dargestellt[[37]](#footnote-37) – es werden kontrastiv die Vokale [a], [a:], [ɔ], [o:], [ʊ], [u:], [ɪ], [i:], [ε], [ε:], [e:], [œ], [ø:], [Y] und [y:] geübt, und zwar nicht nur durch Nachsprechen, sondern auch durch Diskriminieren und Identifizieren. So werden logischerweise auch die langen geschlossenen Vokale [e:] und [o:] geübt[[38]](#footnote-38) sowie Ü-Laute und Ö-Laute[[39]](#footnote-39). Aus den Diphthongen wird gezielt nur [ae] vorgestellt und geübt[[40]](#footnote-40). Dabei wird insbesondere auf den orthographischen Aspekt aufmerksam gemacht, denn die Buchstaben <ei> (Diphthong [ae]) werden im Kontrast zu den Buchstaben <ie> (langer Vokal [i:]) dargestellt. Wie beispielsweise in der Übung 11 auf Seite 59 im Lehrbuch:

H**ei**nz h**ei**ßt H**ei**nz M**ei**n Papag**ei** h**ei**ßt H**ei**nz

D**ie**ter W**ie** geht's? W**ie** geht's, D**ie**ter?

Die stimmlosen Konsonanten [p], [t] und [k] sowie der Hauchlaut [h] und R-Laut [r] werden nur in der Einheit 0 beim Alphabet durch das einfache Nachsprechen vorgestellt und geübt[[41]](#footnote-41). Das Lehrwerk geht nicht auf ihre Artikulation ein und gibt den Schülern keine Hinweise auf die Besonderheiten ihrer Aussprache, wie beispielsweise die Aspiration oder die unterschiedliche Aussprache des Buchstabens <h> am Wortanfang und nach einem Vokal, wo er "stumm" bleibt. Der Wortakzent wird dann sowohl durch Nachsprechen als auch durch Identifizieren[[42]](#footnote-42) gezielt geübt.

#### Ausspracheübungen

Das Lehrwerk *Deutsch mit Max 1* enthält insgesamt 508 Übungen – 251 im Lehrbuch, 257 im Arbeitsbuch. Von diesen Übungen wurden 167 als Ausspracheübungen klassifiziert, d. h. 33 % der Übungen in diesem Lehrwerk dienen zum Ausspracheerwerb. Im Lehrbuch gibt es 120 Ausspracheübungen (siehe Tabelle 5), was 48 % aller Übungen im Lehrbuch entspricht. Im Arbeitsbuch stehen dann 47 Ausspracheübungen zur Verfügung (siehe Tabelle 6), dies entspricht nur 18 % aller Übungen im Arbeitsbuch. Beide Tabellen zeigen die Anzahl einzelner Typen der Ausspracheübungen in den sieben Einheiten, wobei in der Tabelle 5 auch Ausspracheübungen aus den "+Punkt"-Rubriken in separaten Spalten aufgeführt sind[[43]](#footnote-43).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Deutsch mit Max 1 – Lehrbuch | | E0 | E1 | E2 | E3 | +P1 | E4 | E5 | E6 | +P2 | Insgesamt |
| Anzahl der Ausspracheübungen | | 17 | 12 | 15 | 12 | 3 | 15 | 18 | 18 | 10 | **120** |
| Anzahl der Hörübungen | Eintauchübungen | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 5 | 2 | 23 |
| Diskriminationsübungen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Identifikationsübungen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Angewandte Hörübungen | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Anzahl der (Aus-)Sprechübungen | Einfache Nachsprechübungen | 11 | 1 | 3 | 4 | 0 | 1 | 3 | 4 | 1 | 28 |
| Kaschierte Nachsprechübungen | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Produktive Übungen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Angewandte (Aus-)Sprechübungen | 1 | 5 | 9 | 7 | 1 | 10 | 12 | 9 | 7 | 61 |

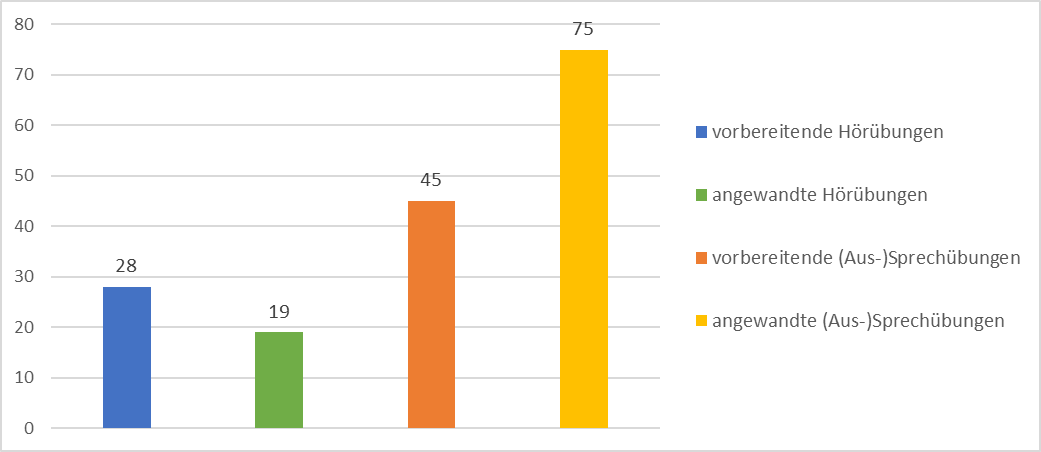
Tabelle 5: Übersicht der Ausspracheübungen im Lehrbuch Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Deutsch mit Max 1 – Arbeitsbuch | | E0 | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | Insgesamt |
| Anzahl der Ausspracheübungen | | 10 | 9 | 6 | 3 | 6 | 6 | 7 | **47** |
| Anzahl der Hörübungen | Eintauchübungen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Diskriminationsübungen | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Identifikationsübungen | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| Angewandte Hörübungen | 5 | 4 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 14 |
| Anzahl der (Aus-)Sprechübungen | Einfache Nachsprechübungen | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 7 |
| Kaschierte Nachsprechübungen | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Produktive Übungen | 0 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 7 |
| Angewandte (Aus-)Sprechübungen | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 14 |

Tabelle 6: Übersicht der Ausspracheübungen im Arbeitsbuch Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv

Aus den Tabellen lässt sich schließen, dass das Anteilsverhältnis zwischen vorbereitenden und angewandten Ausspracheübungen ziemlich ausgewogen ist. Insgesamt verfügt das Lehrwerk über 73 vorbereitende Ausspracheübungen – 54 im Lehrbuch und 19 im Arbeitsbuch. Ihr Anteil an allen Ausspracheübungen im Lehrwerk beträgt somit 44 % (im Lehrbuch entspricht dies 45 %, im Arbeitsbuch 40 %). Im Vergleich dazu enthält das Lehrwerk 94 angewandte Ausspracheübungen, was 56 % aller Ausspracheübungen ausmacht. Betrachtet man jedoch den Anteil der vorbereitenden Ausspracheübungen an den Übungen des gesamten Lehrwerks, so beträgt dieser nur 14 %.

Die (Aus-)Sprechübungen überwiegen eindeutig gegenüber den Hörübungen. Im Lehrwerk gibt es insgesamt 47 Hörübungen zur Ausspracheschulung (28 im Lehrbuch, 19 im Arbeitsbuch), wobei die meisten von ihnen die vorbereitenden Hörübungen darstellen (siehe Graph 3). Die restlichen Hörübungen im Lehrwerk sind für das verstehende Hören bestimmt. Das Lehrwerk enthält 120 (Aus-)Sprechübungen (92 im Lehrbuch, 28 im Arbeitsbuch). Im Gegensatz zu den Hörübungen handelt es sich bei der Mehrheit von ihnen um die angewandten (Aus-)Sprechübungen.



Graph 3: Anzahl der Hör- und (Aus-)Sprechübungen im Lehrwerk Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv

Das Angebot an Ausspracheübungen ist vielfältig, denn es sind im Lehrwerk alle Übungstypen vertreten. Unter den vorbereitenden Hörübungen überwiegen die Eintauchübungen[[44]](#footnote-44), von denen insgesamt 23 im Lehrbuch enthalten sind. Es geht um Raps und Lieder (z. B. LB S. 13/10) sowie Übungen, die den Schülern helfen, sich die lautliche Seite der Sprache anzueignen (z. B. LB S. 21/9). Im Arbeitsbuch sind dann 2 Diskriminationsübungen[[45]](#footnote-45) und 3 Identifikationsübungen[[46]](#footnote-46) zu finden. Obwohl deren Anzahl gering ist, ist ihre Bedeutung für den schrittweisen Erwerb der korrekten Aussprache beträchtlich. Wie beispielsweise beim Diskriminieren von kurzen und langen Vokalen in Übung 4a) auf Seite 23 im Arbeitsbuch (siehe Abb. 20).

Obsah obrázku text, Písmo, bílé

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 20: Diskriminationsübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv pracovní sešit, 2017, S. 23)

Die restlichen Hörübungen sind angewandte Hörübungen[[47]](#footnote-47), von denen es 19 im Lehrwerk gibt. In der Mehrheit handelt es sich um Diktatübungen (z. B. AB S. 10/25), Notieren (z. B. LB S. 22/14) oder Ergänzen des Gehörten (z. B. AB S. 65/6a)), wobei sie bereits als globalere Aufgaben formuliert sind. In Übung 3 auf Seite 30 im Arbeitsbuch werden die Schüler beispielsweise aufgefordert, die richtige Variante zu notieren, die sie aus der Audioaufnahme hören. Dabei sind auch einige Minimalpaare zu sehen, nämlich bei den Nachnamen (siehe Abb. 21).

Obsah obrázku text, Písmo, snímek obrazovky, bílé

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 21: angewandte Hörübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv pracovní sešit, 2017, S. 30)

Die vorbereitenden (Aus-)Sprechübungen bestehen im *Deutsch mit Max 1* zum größten Teil aus den einfachen Nachsprechübungen, die sich sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch befinden. Insgesamt sind von diesem Übungstyp 35 Übungen[[48]](#footnote-48) im Lehrwerk enthalten. Sie beziehen sich auf die Übungen in den Sektionen "Sprechen üben" (z. B. LB S. 26/2) und "Schwierige Wörter" (z. B. LB S. 42) sowie auf das Nachsprechen neuen Wortschatzes (z. B. LB S. 38/6), ganzer Sätze und Wendungen (z. B. LB S. 10/1a)) oder von Abzählreimen (z. B. AB S. 60/15a)) nach der Audioaufnahme.

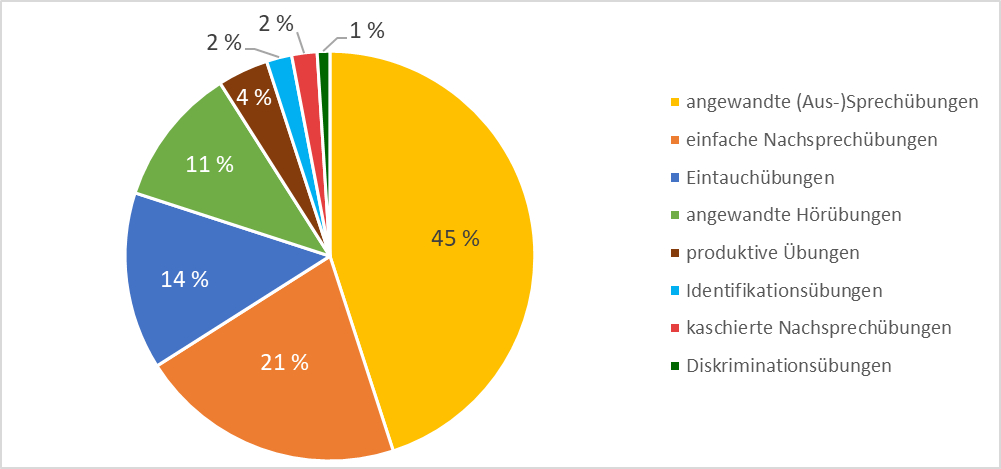
Daneben verfügt das Lehrwerk über 3 kaschierte Nachsprechübungen[[49]](#footnote-49), in denen die Schüler aufgefordert werden, die sukzessiven Veränderungen im Text zu reproduzieren. Dabei geht es auch um Nuancen in den suprasegmentalen Aspekten der Äußerungen – dies wird beispielsweise in der Übung 2 auf Seite 48 im Lehrbuch geeignet vermittelt (siehe Abb. 22). Im Arbeitsbuch sind dann 7 produktive Übungen[[50]](#footnote-50) enthalten, bei denen die Schüler die fehlenden Buchstaben in den Wörtern anhand der ihnen bereits bekannten Lautung ergänzen müssen.

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 22: kaschierte Nachsprechübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv učebnice, 2017, S. 48)

Den größten Anteil an allen Typen der Ausspracheübungen im Lehrwerk bilden mit 45 % angewandte (Aus-)Sprechübungen (siehe Graph 4):



Graph 4: Der Anteil einzelner Typen von Ausspracheübungen im Lehrwerk Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv

Die Gesamtzahl der angewandten (Aus-)Sprechübungen beträgt 75[[51]](#footnote-51) (61 im Lehrbuch, 14 im Arbeitsbuch). Dabei handelt es sich sowohl um lautes Vorlesen als auch um freies Sprechen. Beim lauten Vorlesen werden neue Vokabeln (z. B. LB S. 16/19), fremde Texte (z. B. LB S. 57/5a)) oder eigene Texte vor der Klasse präsentiert (z. B. LB S. 51/8c)). Das freie Sprechen wird durch Dialoge (z. B. AB S. 66/16), Erzählen (z. B. LB S. 22/13), Beschreiben (z. B. LB S. 33/18b)), freies Äußern (z. B. LB S. 49/4) oder durch Berichten über eine Umfrage (z. B. LB S. 51/10b)) geübt. Es kann jedoch nicht gewährleistet werden, dass die Aussprache in diesen Übungen ausreichend berücksichtigt wird, da sie nicht im Mittelpunkt der Aufgaben steht.

Die Ausspracheübungen sind im Lehrwerk gleichmäßig verteilt. Obwohl die größte Anzahl von ihnen vorsehbar in der Einheit 0 (der audio-oraler Kurs) enthalten ist, überwiegt diese Einheit in Bezug auf die Ausspracheschulung nicht signifikant gegenüber den anderen. Vielmehr bleibt die Anzahl der Ausspracheübungen in den weiteren Einheiten relativ stabil (siehe Tabelle 5 und 6). Die Einheit 0 enthält im Lehrbuch und Arbeitsbuch insgesamt 27 Ausspracheübungen, von denen den größten Teil einfache Nachsprechübungen bilden, gefolgt von angewandten Hörübungen. In den weiteren Einheiten ist die Gesamtzahl der Ausspracheübungen im Lehrbuch und Arbeitsbuch zusammengenommen nachfolgend: Einheit 1 – 21, Einheit 2 – 21, Einheit 3 – 15, Einheit 4 – 21, Einheit 5 – 24, Einheit 6 – 25 (es wurden nicht die Ausspracheübungen aus den "+Punkt"-Rubriken eingerechnet). Allerdings ändert sich der Typ der überwiegenden Ausspracheübungen. Während in der Einheit 0 und der letzten Einheit 6 die vorbereitenden gegenüber den angewandten Ausspracheübungen überwiegen (in der Einheit 0 – 15 zu 12, in der Einheit 6 – 14 zu 11), ist die Situation bei den übrigen Einheiten umgekehrt (in der Einheit 4 sogar 9 zu 15). In jeder Einheit überwiegen die (Aus-)Sprechübungen gegenüber den Hörübungen, wobei während es in der Einheit 0 10 Hörübungen gibt, sind nur 2 von ihnen in der Einheit 3 vorhanden.

#### Didaktische und methodische Aspekte

Für den Lehrenden ist im Lehrerhandbuch zum Lehrwerk *Deutsch mit Max 1* eine Reihe von didaktischen und methodischen Hinweisen zur Ausspracheschulung vorhanden. Ansonsten gibt es keine weiteren methodischen Materialien. Was die Bewertungshinweise angeht, so finden sich zu Beginn des Lehrerhandbuchs auf Seite 17 und 21 Bemerkungen darzu, dass die Lehrkraft sich auch auf die Bewertung des verbalen Ausdrucks konzentrieren und die falsche Aussprache konsequent korrigieren sollte.

Dem Lehrer werden insbesondere für den einführenden audio-oralen Kurs ausführliche Anleitungen, Hinweise und Ratschläge für die Ausspracheschulung zur Verfügung gestellt. Dabei werden zahlreiche Aussprachephänomene in Verbindung mit dem Inhalt der Einheit 0 beschrieben und erklärt. Da es sich um umfangreichere Abschnitte handelt, werden sie zur Einsichtnahme in den Anhang eingefügt (siehe Anhang 5). Beim Alphabet sollte der Lehrende auf Buchstaben hinweisen, deren Aussprache sich von der tschechischen ändert – so werden auf Seite 19 im Lehrerhandbuch beispielsweise *J [jot], CH [cé, há], Q [ku], V [fau], W [vé], Y [ypsilon], Z [cet]* aufgeführt. Weiter ist hier die Aussprache von Lauten oder Lautkombinationen angegeben und erklärt, die im Lehrbuch nicht separat und gezielt geübt werden. Dies sind beispielsweise reduzierte Vokale [ə] und [ɐ], der Unterschied zwischen dem Ich-Laut und Ach-Laut, der Diphthong [ɔø] oder Aspiration bei den Konsonanten [p], [t] und [k]. Das Lehrwerk setzt also auf eine Kombination der Arbeit des Lehrenden mit dem Lehrbuch und dem Lehrerhandbuch und zusätzliche Erklärungen und Aktivitäten außerhalb des Lehrbuchs, da diese Bemerkungen für die Schüler im Lehrbuch nicht sichtbar sind. Es hängt daher von dem Lehrenden ab, das Lehrerhandbuch zu verwenden und die Anweisungen und methodische Unterstützung zur Aussprache im Unterricht anzuwenden. So könnte er, wie auf Seite 20 beschrieben, die Schüler beispielsweise darauf hinweisen, dass die Buchstaben <ie> wie das lange tschechische <í> in dem Ausdruck "Auf Wiedersehen" ausgesprochen werden, dass das <r> im Wort reduziert bleibt, die Aussprache von <s> nahe am tschechischen <z> ist und <h> "stumm" und unausgesprochen bleibt.

In jeder weiteren Einheit sind dem Lehrenden dann besondere Anmerkungen und Hinweise zu den Sektionen "Sprechen üben" (im Lehrerhandbuch als "phonetische Übung" bezeichnet) verfügbar:

* Einheit 1 – beim Üben der Satzmelodie des Aussage- und Fragesatzes sollten die Schüler einzelne Sätze zuerst im Chor mit geöffneten und danach mit geschlossenen Lehrbüchern nachsprechen, damit die Satzstrukturen und Satzmelodie automatisiert werden
* Einheit 2 – es wird vorgeschlagen, das Nachsprechen der kurzen und langen Vokale im Chor zunächst mit geöffneten und dann mit geschlossenen Lehrbüchern zu üben; die Schüler sollten Lautung und Orthographie von Wörtern vergleichen und konsequent versuchen, zwischen kurzen und langen Vokalen zu unterscheiden, auch durch Übertreibung
* Einheit 3 – nach der ausführlichen Erklärung der Rolle des Wortakzents im Deutschen folgt der Hinweis, dass sich die Schüler angewöhnen sollten, die Aussprache neuer Vokabeln von Anfang an auch zusammen mit dem Wortakzent zu üben; die Schüler können den Wortakzent beim Nachsprechen übertreiben
* Einheit 4 – es wird großer Nachdruck auf die Aussprache der Umlaute <ä, ö, ü> gelegt, da diese im Tschechischen nicht vorkommen, so dass die Schüler die Audioaufnahme konsequent nachahmen sollten – dem Lehrenden sind hier auch methodische Anleitungen verfügbar:
  + <ä> – wird ähnlich wie das tschechische <e> ausgesprochen; wenn der Umlaut lang ist, wird er sehr offen ausgesprochen
  + <ö> – man spitzt stark den Mund (als bei der Aussprache von <o>), aber spricht <e> aus
  + <ü> – man spitzt den Mund als beim <u>, aber spricht <y> aus (der Mund bleibt wesentlich geschlossen)
* Einheit 5 – die Aussprache des Diphthongs <ei> nährt sich [ae], bei der Aussprache von <ie> sollte der Lehrende die Länge des Vokals hervorheben, sie nähert sich dem tschechischen <í>; die Schüler sollten die Aufnahme konsequent nachsprechen, zunächst mit offenen, dann mit geschlossenen Lehrbüchern
* Einheit 6 – die Aussprache der Umlaute wird wie in der Einheit 4 wiederholt; beim Üben der korrekten Aussprache der kurzen und langen Vokale wird auch ein Spiel vorgeschlagen – der Lehrende liest die Wörter vor, die Schüler sollten die Vokallänge mithilfe eines Gummibandes erkennen (gedehntes Gummiband = langer Vokal)

Zu den Sektionen "Sprechen üben" und "Schwierige Wörter" werden häufig Bemerkungen gemacht[[52]](#footnote-52), dass der Lehrende dabei auch andere Aussprachephänomene korrigieren sollte (z. B. reduzierte Vokale, Hauchlaut [h], Satzmelodie oder Wortakzent). Im gesamten Lehrerhandbuch findet sich zu der letztgenannten Sektion der Hinweis, dass die Lehrkraft auf die korrekte Aussprache achten und diese konsequent korrigieren sollte[[53]](#footnote-53). Ebenso sieht es bei einigen Eintauch- und Nachsprechübungen aus[[54]](#footnote-54), bei denen es Anmerkungen gibt, dass man auf korrekte Aussprache und Intonation achten und sie eingehend üben sollte. Ähnliches gilt auch für einige Ausspracheübungen zum lauten Vorlesen[[55]](#footnote-55) und freien Sprechen[[56]](#footnote-56). Beim lauten Vorlesen wird vorgeschlagen, dass sich die Schüler auch selbst mit einem Diktiergerät aufnehmen können, um ein Feedback zu erhalten, so dass sie sich selbst hören können. Beim freien Sprechen wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Schüler dabei auch die Intonation berücksichtigen sollten. Schließlich heißt es auf Seite 57 des Lehrerhandbuchs, dass der Lehrende beim freien Sprechen und lauten Vorlesen auf Deutlichkeit und Verständlichkeit der gesprochenen Sprache und die korrekte Aussprache achten sollte.

Es ist dabei nicht nur wichtig, dass auf die Aussprache konsequent und ständig hingewiesen wird (wie aus dem obigen Absatz hervorgeht), sondern auch, dass das Lehrerhandbuch neben diesen Hinweisen, worauf der Lehrer achten sollte, auch methodische Vorschläge, zusätzliche Aktivitäten zum Üben und Anweisungen zur Aussprache einzelner Laute enthält (z. B. Papier vor den Mund während der Aspiration halten, oder wie man die Sprechwerkzeuge bei der Aussprache von Umlauten einsetzen sollte).

Bereits auf dem Umschlag des Lehrwerks steht der Satz „*Ein systematisches phonetisches Konzept in den einzelnen Einheiten*“, der bestätigt werden kann. Bevor die Schüler zu den Themen der einzelnen Einheiten übergehen, werden sie in dem audio-oralen Kurs zunächst mit der lautlichen Seite der neuen Sprache vertraut gemacht. Während dabei jedoch im Lehrerhandbuch viele Aussprachephänomene angesprochen werden, gibt es zu denen im Lehrbuch oder Arbeitsbuch keine separaten Übungen oder Erklärungen. Leider wird also das Potenzial der Einheit 0 nicht völlig ausgeschöpft. Andererseits wird die Ausspracheschulung nicht nur im Einführungskapitel isoliert behandelt, sondern in einzelnen Einheiten weitergeführt. Im Lehrbuch werden in der Sektion "Sprechen üben" gezielt und systematisch Vokale, Wortakzent und Satzmelodie geübt, denen weitere Übungen im Arbeitsbuch "Hören üben" folgen. Am Ende jeder Einheit wird dann die Aussprache der schwierigsten, längeren Wörtern aus dieser Einheit in der Sektion "Schwierige Wörter" geübt. Es wird also die segmentale und suprasegmentale Ebene der Sprache zugleich geübt, wobei die prosodischen Mittel auch in zahlreichen Raps, Liedern oder Reimen (Einheit 0, 2, 5, 6 und +Punkt 2) vermittelt werden. In den "+Punkt"-Rubriken werden dann die Aussprachephänomene in globaleren kommunikativen Aufgaben wiederholt und die korrekte Aussprache, einschließlich des Wortakzents und der Satzmelodie, gefestigt.

Was die Abfolge der vorgestellten Laute angeht, werde ich mich nur mit den Vokalen befassen, da die Konsonanten nur beim Alphabet angesprochen wurden. Die Vokale werden in folgender Abfolge präsentiert: [a], [a:], [e:], [ɔ], [o:], [ʊ], [u:], [ɪ], [i:], [ε], [ε:], [œ], [ø:], [Y], [y:], [ae]. Daraus lässt sich schließen, dass eine logische Progression eingehalten wird. Nur bei den Lauten [e:], [ɛ], [ɛ:] wird die Abfolge nicht beachtet, der Unterschied zwischen der Lauten wird den Schülern also nicht kontrastiv vermittelt. Es wird im Lehrwerk darauf geachtet, zuerst die Vokale vorzustellen und ausführlich zu üben. Zunächst werden die Schüler mit der Aussprache der ihnen bekannten Buchstaben <a> <e> <o> <u> und <i> vertraut gemacht[[57]](#footnote-57), wobei mit ihrer Vokallänge dann in den Einheiten 2, 3 und 6 gearbeitet wird[[58]](#footnote-58). Erst in der Einheit 4 wird an der Aussprache der neuen Buchstaben <ä>, <ö> und <ü> gearbeitet und weiter wird der Unterschied zwischen den kurzen und langen Umlauten geübt[[59]](#footnote-59). Dabei geht es nicht nur um Nachsprechen, sondern auch um Diskriminieren und Identifizieren. Auch die Abfolge der Übungen folgt einer schrittweisen Progression – zuerst werden durch Eintauchübungen und Nachsprechen das Alphabet, grundlegende Vokabeln und einfache Ausdrücke vorgestellt und geübt, danach werden kurze Hörtexte als angewandte Hörübungen oder Dialoge fürs laute Vorlesen präsentiert und weiter werden Themen für Gespräche, Erzählen oder Beschreiben zum freien Sprechen aufgeführt.

Wie bereits erwähnt, gibt es für die Schüler weder im Lehrbuch noch im Arbeitsbuch theoretische Erklärungen oder Regeln zur Aussprache. Der theoretische Rahmen wird nur dem Lehrenden im Lehrerhandbuch bereitgestellt. Bei einigen Übungen zur Vokallänge wird zumindest aufgeführt, welche Vokale kurz und welche lang ausgesprochen werden[[60]](#footnote-60). Was die Fachterminologie betrifft, werden im Lehrwerk die Ausdrücke *Aussprache*, *Laut*, *Buchstabieren*, *kurze Vokale*, *lange Vokale* und *Wortakzent* benutzt.

Die Aufgabenanweisungen sind sowohl auf Deutsch als auch auf Tschechisch formuliert. Die meisten sind eindeutig und leicht zu verstehen – typischerweise: „*Hör zu und sprich nach*!“, „*Hör zu und mach mit!*“, „*Was hörst du? Unterstreiche!*“, „*Hör zu und schreib ins Heft!*“, „*Reime mit!*“, „*Lies richtig!*“, „*Ergänze!*“, „*Spiel die Dialoge!*“, „*Erzähle!*“ oder „*Berichte über die Ergebnisse in der Klasse*“. Manche Aufgabenstellungen finde ich jedoch problematisch, da sie mehrere Tätigkeiten in einem Satz kombinieren, was für den Schüler verwirrend sein kann. Dies ist beispielsweise: „*Hör zu, wiederhole und schreib in dein Heft!*“ (LB S. 14/12a)) oder „*Ergänze, lies und schreib in dein Heft!*“ (LB S. 28/7b)).

Insbesondere die angewandten Ausspracheübungen und einige der Eintauch- und Nachsprechübungen beruhen auf dem Prinzip des Erwerbs grundlegender sprachlicher Fertigkeiten und gesprochener Elemente in Kontexten, die für die praktische Kommunikation in Alltagssituationen anwendbar sind. Dies sind beispielsweise Begrüßungen, das Kennenlernen, das Buchstabieren eines Namens oder einer Telefonnummer, die Mitteilung von Zeitangaben, Gespräche über Wohnort, Familie, Schule, Tagesablauf, Freizeit, Essen und Einkaufen oder einfache Personen- oder Bilderbeschreibung. Die übrigen einfachen Nachsprech-, Diskriminations-, Identifikationsübungen und produktive Übungen sind eher auf isolierte Wörter ausgerichtet (z. B. LB S. 38/6 oder AB S. 17/18). Einige Raps (z. B. LB S. 13/10) und Reime (z. B. 60/15a)) werden dann spielerisch als "phonetische Konstruktionen" ohne jeden Kontext konzipiert – wie beispielsweise die Reime in Übung 13 auf Seite 31 im Lehrbuch:

PITTER – PATTER – POSS, Stefanie ist … groß

PITTER – PATTER – PICK, mein Bruder ist … dick

Die Ausspracheübungen sind auch mit anderen Bereichen des Sprachenlernens verknüpft. Dies sind Lexik, Orthographie, Grammatik, Musik und Poetik. In Bezug auf die Lexik liegt der Schwerpunkt auf dem einfachen Nachsprechen. Neue Vokabeln der Einheit werden in der Regel von den Schülern nach der Audioaufnahme wiederholt (z. B. LB S. 36/2), wobei die Vokallänge oder der Wortakzent demonstriert werden. Für die Aussprache längerer Komposita in der Sektion "Schwierige Wörter" (LB S. 34, S. 42) wird dann im Lehrerhandbuch empfohlen, das Wort in kleinere Einheiten aufzuteilen, damit es für die Schüler leichter auszusprechen ist. Was die Orthographie angeht, geht es um Übungen zur Laut-Buchstaben-Beziehung (siehe Kapitel 6.2.2.2.). Zur Verknüpfung von Grammatik und Aussprache gibt es im Lehrbuch ein "Spiel-Rap" (LB S. 29/8), bei dem die Schüler die Konjugation des Verbs *spielen* üben, und ein "Pronomen-Rap" (LB S. 57/5c)), der auf das Üben von Possessivpronomen abzielt. Obwohl sie nicht auf einen bestimmten Laut ausgerichtet sind, werden dadurch suprasegmentale Merkmale geübt.

Im Lehrwerk wird der Ausspracheerwerb oft mit Musik und Poetik verbunden, so dass das Üben auch spielerisch wird. Durch diese Übungen werden insbesondere die Suprasementalia geeignet vermittelt, wie Rhythmus, Wortakzent oder Satzmelodie. Die meisten sind zu Beginn im audio-oralen Kurs eingelegt, was die Schüler auch zum Deutschlernen besonders motivieren kann. Das Lehrwerk enthält eine Reihe von Raps[[61]](#footnote-61), (Abzähl-)Reimen und Zungenbrechern[[62]](#footnote-62) sowie ein Lied[[63]](#footnote-63). Bei den Raps und dem Lied werden die Strophen mehrmals hintereinander wiederholt, wobei bei den folgenden Wiederholungen einige Passagen weggelassen werden, die die Schüler selbst ergänzen sollen und dadurch auch die suprasegmentalen Merkmale fixieren. Bei einigen werden auch Laute geübt – beispielsweise bei den Reimen in Übung 3 auf Seite 11 im Lehrbuch werden Vokale geübt, der Zungenbrecher auf Seite 74 im Lehrbuch zielt dann auf Umlaute ab.

#### Hilfsmittel – Visualisierungen und Medieneinsatz

Im Lehrwerk *Deutsch mit Max 1* wird die Einübung der Aussprache durch keine bildlichen Darstellungen, wie Abbildungen, Fotos oder Schemata, gestützt. Allerdings wird zumindest die Vokallänge in bestimmten Übungen[[64]](#footnote-64) im Lehrbuch markiert – durch einen Punkt unter den kurzen Vokalen und einen Unterstrich unter den langen Vokalen (siehe z. B. Abb. 22). Die gezielt geübten Laute werden auch häufig in Farbe oder Fettdruck dargestellt[[65]](#footnote-65) (siehe z. B. Abb. 13). Leider werden die suprasegmentalen Aspekte Wortakzent und Satzmelodie in keiner Weise visualisiert. Die internationale Transkription IPA wird im Lehrwerk nicht verwendet.

Die verfügbaren multimedialen Komponenten sind auch für die Ausspracheschulung bestimmt – dem Lehrwerk liegen zwei CDs mit Audioaufnahmen bei. Insgesamt gibt es auf den CDs 126 Aufnahmen, von denen 79 zu den Ausspracheübungen genutzt werden. Sie sind für die Eintauchübungen (Raps, Reime, Lieder), einfachen und kaschierten Nachsprechübungen, angewandte Hörübungen sowie Diskriminations- und Identifikationsübungen vorgesehen, sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch. Die sieben Audioaufnahmen – Aufnahmen 5, 10, 23, 32, 41, 65 und 76, die für die einfachen Nachsprechübungen im Lehrbuch[[66]](#footnote-66) (CD1) bestimmt sind, finde ich problematisch, da dabei eine Pause zum Nachsprechen im Chor fehlt. Daher muss der Lehrende die Audioaufnahme stoppen und erst nach dem Nachsprechen wieder abspielen. Andersfalls sprechen die Schüler simultan mit der Aufnahme und ihre Aussprache geht im Lärm unter.

Die Audioaufnahmen bieten eine Vielfalt von Sprechern, männliche und weibliche Stimmen, sowie Stimmen von Jugendlichen und Erwachsenen (z. B. CD1 Aufnahme 75). Es sind auch regionale Sprachvarianten (z. B. CD1 Aufnahme 46) und Nicht-Muttersprachler (z. B. CD1 Aufnahme 60) erkennbar. Man kann dabei auch situative und emotionale Färbungen bemerken, wie Enttäuschung, Neugier oder Aufregung (z. B. CD 1 Aufnahme 49 oder 59). Alle Audioaufnahmen sind didaktisiert, es gibt also keine authentischen Hörtexte.

Im interaktiven online-Lehrbuch *Flexibooks* sind, neben allen Audioaufnahmen zum Lehrbuch, ebenfalls Ausspracheübungen zu finden. Die wurden nicht in Tabelle 5 berücksichtigt, um einen besseren Vergleich mit dem ersten Lehrwerk zu gewährleisten. Insgesamt enthält dieses Lehrbuch 58 interaktive Übungen und 7 Videos, die auf Deutsch gesprochen werden. Davon wurden 16 als Ausspracheübungen klassifiziert. Im   
online-Lehrbuch stehen 5 Identifikationsübungen[[67]](#footnote-67) zur Verfügung, bei denen die Schüler fehlende Buchstaben anhand der Audioaufnahme ergänzen müssen (siehe Abb. 23). Weiter sind hier 3 angewandte Hörübungen[[68]](#footnote-68) in Form eines Diktats und eine produktive Übung[[69]](#footnote-69) enthalten. Alle der 7 Videos dienen dann als Eintauchübungen[[70]](#footnote-70). Sie beziehen sich auf das Thema der Einheit, sind von 49 Sekunden bis 2 Minuten lang und erzählen den Schülern eine kurze Geschichte. Unter den Links zu Webseiten sind auch Videos auf der online Plattform YouTube zu finden, von denen eines der Aussprache auf Seite 11 im online-Lehrbuch gewidmet ist – "Deutsch lernen für Anfänger, Aussprache"[[71]](#footnote-71). Bei den anderen   
YouTube-Videos handelt es sich um Lieder. Außerdem befindet sich am Ende des   
online-Lehrbuchs ein vertontes Wörterbuch. Die Schüler können sich hier also die Aussprache der Wörter vorspielen lassen.

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo

Popis byl vytvořen automaticky

Abb. 23: Identifikationsübung (Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv hybridní učebnice, 2021, S. 36)

Schließlich stellt die App *WordTrainer* von Fraus eine weitere Komponente des Lehrwerks dar, mit der die Schüler eine korrekte Aussprache festigen und üben können. Sie enthält alle Vokabeln zu jeder Einheit mit Audioaufnahmen, die von Muttersprachlern gesprochen werden. Die Schüler können also die Aufnahme für jedes Wort abspielen oder nur die problematischen Wörter auswählen.

# Vergleich der Lehrwerke und Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl im Lehrwerk *Wir neu 1* als auch im Lehrwerk *Deutsch mit Max 1* die Ausspracheschulung einen integralen Bestandteil des Lehrwerks bildet. Die Aussprache wird dabei in beiden Fällen sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch behandelt. Beide Lehrwerke bieten im Lehrbuch Möglichkeiten zur gezielten Förderung der Aussprache. Während jedoch das Arbeitsbuch von *Wir neu 1* hauptsächlich auf das Üben von Grammatik und Wortschatz abzielt, sind im Arbeitsbuch von *Deutsch mit Max 1* auch Sektionen ("Hören üben"), die gezielt die Aussprache üben. Das Lehrwerk *Wir neu 1* enthält keinen eigenen phonetischen Einführungskurs. Im Gegensatz dazu bietet *Deutsch mit Max 1* einen audio-oralen Kurs, der eine systematische Einführung in die deutsche Aussprache darstellt und deren Bedeutung er von Anfang an betont. Allerdings wird das Potenzial des audio-oralen Kurses nicht vollständig ausgeschöpft, insbesondere in Bezug auf mehrere Übungen zu einzelnen Lauten, die im Lehrerhandbuch ausführlich beschrieben werden (v. a. Konsonanten und Konsonantenverbindungen).

In beiden Lehrwerken besteht eine Lücke in der klaren Formulierung von Zielen und Erwartungen für den Ausspracheerwerb, was für die Schüler möglicherweise Unsicherheiten darüber schaffen könnte, welches Niveau sie in Bezug auf die Aussprache erreichen sollen. Während *Wir neu 1* die Aussprache in dieser Hinsicht überhaupt nicht berücksichtigt, weist *Deutsch mit Max 1* zumindest stichwortartig auf das Thema und den Inhalt der Einheiten im Bereich der Aussprache hin. In beiden Lehrwerken werden, trotz ihrer Zweisprachigkeit, keine kontrastiven deutsch-tschechischen Ausspracheübungen angeboten. In *Deutsch mit Max 1* sind jedoch zahlreiche Unterschiede im Lehrerhandbuch aufgelistet, es bleibt also dem Lehrenden überlassen, sie im Unterricht zu verwenden.

Beide Lehrwerke bieten Ausspracheübungen zu der segmentalen Ebene der Sprache, d. h. der Artikulation einzelner Laute. In *Wir neu 1* werden sie in der Mehrheit durch einfache Nachsprechübungen geübt (außer 5 produktiven Übungen im Arbeitsbuch), in denen sie eher zufällig und unsystematisch ausgewählt werden. Im Vergleich dazu werden Laute in *Deutsch mit Max 1* durch einfache und kaschierte Nachsprechübungen, sowie produktive, Diskriminations- und Identifikationsübungen gefördert. Nach der Einführung in das deutsche Alphabet konzentriert sich dann das Lehrwerk systematisch auf die Vokale. Es variiert auch die Anzahl der eingeführten und geübten Vokale und Konsonanten, wobei in keinem der Lehrwerke alle Laute einzeln aufgeführt werden (siehe Tabelle 7).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Lautgruppe | Wir neu 1 | Deutsch mit Max 1 |
| Vokale (Monophthonge + Diphthonge) | 15 + 2 | 15 + 1 |
| Konsonanten | 12 | 19 |

Tabelle 7: Anzahl der eingeführten Laute in beiden Lehrwerken

In keinem der Lehrwerke wird die Laut-Buchstaben-Beziehung in einer systematischen Übersicht dargestellt. In *Wir neu 1* wird sie teilweise durch einfache Nachsprechübungen zu einzelnen Lauten vermittelt, während produktive Übungen im Arbeitsbuch vorrangig die Orthographie betreffen. Im Gegensatz dazu verdeutlicht *Deutsch mit Max 1* das Verhältnis zwischen Aussprache und Schreibung bei der Einführung des Alphabets, bei den Nachsprechübungen zu einzelnen Lauten, Identifikationsübungen, Diktatübungen, sowie produktiven Übungen, indem die Schüler fehlende Buchstaben in Wörtern auf Grundlage ihres bereits erworbenen phonetischen Wissens ergänzen müssen. In beiden Lehrwerken wird die Lautung durch Audioaufnahmen vermittelt.

Beide Lehrwerke beinhalten Ausspracheübungen, in denen die Intonation gezielt geübt wird, doch es bestehen Unterschiede in ihrer Integration. In *Wir neu 1* wird nur die Satzmelodie separat im letzten Modul eingebunden. *Deutsch mit Max 1* hingegen bietet im gesamten Lehrwerk gezielte Übungen zu Wortakzent, Satzmelodie und Rhythmus, mittels zahlreicher Raps und Reime, die auch das Mitsingen oder Rezitieren ermöglichen. Darüber hinaus werden die prosodischen Mittel in beiden Lehrwerken ebenso durch freies Sprechen, lautes Vorlesen oder durch Nachsprechen von ganzen Sätzen vermittelt und geübt, auch wenn dies nicht explizit betont wird.

Auch bei der Behandlung problematischer Aussprachephänomene der tschechischen Lernenden zeigen sich Unterschiede zwischen den Lehrwerken (siehe Tabelle 8). Während in *Wir neu 1* sieben der dreizehn Kategorien vollständig behandelt werden, enthält *Deutsch mit Max 1* neun von ihnen. In *Wir neu 1* werden im Vergleich zu *Deutsch mit Max 1* reduzierte Vokale [ə] und [ɐ], der Diphthong [ɔø] und der Unterschied zwischen dem Ich- und Ach-Laut eingeführt. Dagegen wird in *Deutsch mit Max 1* die Vokallänge bei allen Vokalen kontrastiv dargestellt sowie die stimmlosen Konsonanten [p], [t] und [k], der R-Laut [r] und der Wortakzent.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Aussprachephänomen | | Wir neu 1 | Deutsch mit Max 1 |
| Segmentale Ebene | Lange und kurze Vokale | nur [Y] – [y:], [ø:] – [œ], [ʊ] – [u:], [o:] – [ɔ],  [ε] – [ε:] | ✓ |
| Langes geschlossenes [e:] | ✓ | ✓ |
| Langes geschlossenes [o:] | ✓ | ✓ |
| Ü-Laute [y:] und [Y] | ✓ | ✓ |
| Ö-Laute [ø:] und [œ] | ✓ | ✓ |
| Reduzierte Vokale [ə] und [ɐ] | ✓ | x |
| Diphthonge [ae], [ao] und [ɔø] | nur [ae] + [ɔø] | nur [ae] |
| Stimmlose [p], [t], [k] | nur [t] und [k] | ✓ |
| Ich-Laut x Ach-Laut | ✓ | x |
| Das velare [ŋ] | x | x |
| Hauchlaut [h] | ✓ | ✓ |
| R-Laute | x | ✓ |
| Suprasegmentale Ebene | Wortakzent | x | ✓ |

Tabelle 8: Einbeziehung problematischer Aussprachephänomene der tschechischen Lernenden in beiden Lehrwerken

Der Gesamtanteil der Ausspracheübungen an allen Übungen ist in beiden Lehrwerken mit 33 % gleich hoch. Sie bieten jedoch eine unterschiedliche Anzahl und Anteile einzelner Übungstypen von Ausspracheübungen (siehe Tabelle 9). Während in *Wir neu 1* insgesamt 149 Ausspracheübungen zur Verfügung stehen, enthält *Deutsch mit Max 1* 167 von ihnen. In beiden Fällen sind die meisten davon in Lehrbüchern zu finden (84 % in *Wir neu 1*, 72 % in *Deutsch mit Max 1*). Im Lehrwerk *Wir neu 1* überwiegen dabei die angewandten Ausspracheübungen mit 67 % gegenüber den vorbereitenden. Im Gegensatz dazu weist das Lehrwerk *Deutsch mit Max 1* ein ausgewogeneres Verhältnis auf – 56 % der angewandten und 44 % der vorbereitenden Ausspracheübungen. Beide Lehrwerke legen einen stärkeren Fokus auf die (Aus-)Sprechübungen als auf Hörübungen, wobei die größte Anzahl der Übungen angewandte (Aus-)Sprechübungen sind. Während jedoch in *Wir neu 1* der Anteil der   
(Aus-)Sprechübungen an allen Ausspracheübungen bei 84 % liegt, ist er in *Deutsch mit Max 1* mit 72 % wieder niedriger. Einen bedeutenden Unterschied zwischen den Lehrwerken weist die Anzahl der vorbereitenden Hörübungen auf – in *Deutsch mit Max 1* sind 28 von ihnen enthalten, im Vergleich dazu sind nur 14 von ihnen in *Wir neu 1* einbezogen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Lehrwerk | | Wir neu 1 | Deutsch mit Max 1 |
| Anzahl der Hörübungen | Eintauchübungen | 14 | 23 |
| Diskriminationsübungen | 0 | 2 |
| Identifikationsübungen | 0 | 3 |
| Angewandte Hörübungen | 10 | 19 |
| Anzahl der (Aus-)Sprechübungen | Einfache Nachsprechübungen | 25 | 35 |
| Kaschierte Nachsprechübungen | 0 | 3 |
| Produktive Übungen | 10 | 7 |
| Angewandte (Aus-)Sprechübungen | 90 | 75 |
| Anzahl der Ausspracheübungen insgesamt | | **149** | **167** |

Tabelle 9: Übersicht der Ausspracheübungen in beiden Lehrwerken

Die Lehrwerke unterscheiden sich in der Vielfalt der angebotenen Übungstypen. *Wir neu 1* weist eine geringe Vielfalt der Ausspracheübungen auf, wobei die angewandten   
(Aus-)Sprechübungen mit 60 % dominieren, besonders im kommunikativen Kontext des Lehrwerks. Die vorbereitenden Hörübungen bestehen nur aus Eintauchübungen, während Diskriminations- und Identifikationsübungen fehlen. Die vorbereitenden   
(Aus-)Sprechübungen konzentrieren sich hauptsächlich auf das einfache Nachsprechen, weniger dann auf produktive Übungen, wobei wiederum kaschierte Nachsprechübungen völlig fehlen. Dagegen bietet *Deutsch mit Max 1* eine vielfältige Auswahl an Übungstypen, denn es sind alle Typen der Ausspracheübungen vertreten. Die angewandten   
(Aus-)Sprechübungen machen wiederum den größten Anteil aus, diesmal jedoch nur mit 45 %. Die vorbereitenden Hörübungen umfassen Eintauchübungen, sowie Diskriminations- und Identifikationsübungen, was einen schrittweisen Erwerb der Aussprache ermöglicht. Ebenfalls sind die vorbereitenden (Aus-)Sprechübungen abwechslungsreich und enthalten neben einfachen auch kaschierte Nachsprechübungen sowie produktive Übungen.

Es lässt sich feststellen, dass in beiden Lehrwerken die Ausspracheübungen gleichmäßig verteilt sind. Die größte Anzahl von ihnen befindet sich im ersten Modul, bzw. in der ersten Einheit. Während in *Wir neu 1* inallen Modulen die angewandten Ausspracheübungen überwiegen, werden in *Deutsch mit Max 1* dagegen die erste und überraschenderweise auch die letzte Einheit von vorbereitenden Ausspracheübungen dominiert. Die größte Anzahl der Hörübungen ist in beiden Lehrwerken im ersten Modul, bzw. in der ersten Einheit enthalten.

Im Lehrerhandbuch der beiden Lehrwerke gibt es didaktische und methodische Hinweise zur Aussprache. Bei *Wir neu 1* konzentrieren sich die Anmerkungen jedoch hauptsächlich darauf, worauf die Lehrkraft achten sollte, ohne detaillierte Anweisungen oder Vorschläge zur Ausspracheschulung. Ausnahme stellen dabei Vorschläge für einige Nachsprech- und Eintauchübungen dar. Dagegen bietet *Deutsch mit Max 1* ausführlichere methodische Hinweise zur Ausspracheschulung, insbesondere zu dem audio-oralen Kurs. Es enthält spezifische Erklärungen zu verschiedenen Aussprachephänomenen und schlägt zusätzliche Aktivitäten für den Unterricht vor. Es betont auch die Bedeutung der korrekten Aussprache und bietet klare Anweisungen für die Lehrenden, wie sie bestimmte Laute erklären können. In Bezug auf die Bewertungshinweise hebt *Deutsch mit Max 1* die Bedeutung der Bewertung des verbalen Ausdrucks, einschließlich der Aussprache und deren konsequente Korrektur hervor, während in *Wir neu 1* keine spezifischen Bewertungshinweise vorhanden sind. Beide Lehrwerke stellen keine expliziten theoretischen Erklärungen oder Regeln zur Aussprache direkt im Lehrbuch, bzw. Arbeitsbuch für die Schüler bereit. Theoretische Rahmen und detaillierte Hinweise sind nur im Lehrerhandbuch zu finden. In *Deutsch mit Max 1* bieten einige Übungen zur Vokallänge jedoch zumindest Informationen darüber, welche Vokale kurz und welche lang ausgesprochen werden.

Die Lehrwerke zeigen unterschiedliche Ansätze in der Systematik und Progression der Ausspracheschulung. Obwohl die Aussprache in *Wir neu 1* von Anfang an gezielt in den Sektionen "Aussprache!" und "Intonation!" geübt wird, erfolgt die Auswahl der zu übenden Laute nicht nach einer klaren systematischen Kontinuität, sondern richtet sich primär nach dem Wortschatz. Es wird dabei nicht darauf geachtet, zuerst Vokale und dann Konsonanten zu präsentieren, vielmehr sind die Vokale zufällig angeordnet. Aus den Suprasegmentalien wurde nur die Satzmelodie angesprochen. *Deutsch mit Max 1* hingegen legt den Schwerpunkt auf einen systematischen phonetischen Ansatz. Die Ausspracheschulung beginnt mit dem   
audio-oralen Kurs, der viele Aussprachephänomene abdeckt, auch mithilfe des Lehrerhandbuchs. Die Vokale werden in einer logischen Progression präsentiert, wobei die Schüler zuerst mit den bekannten Vokalen und der Vokallänge vertraut gemacht werden, bevor sie zu den Umlauten übergehen. Die prosodischen Mittel (Satzmelodie, Wortakzent und Rhythmisierung) sind dann in verschiedenen Übungen integriert.

Im Lehrwerk *Wir neu 1* werden die Ausspracheübungen mit Lexik, Orthographie und Grammatik verknüpft, wobei der Schwerpunkt dabei auf dem einfachen Nachsprechen liegt. Spielerische Elemente wie Zungenbrecher oder Lieder fehlen jedoch in diesem Lehrwerk. Im Vergleich dazu integriert *Deutsch mit Max 1* die Ausspracheübungen nicht nur mit Lexik, Orthographie und Grammatik, sondern auch mit Musik und Poetik, was zu einer abwechslungsreicheren und motivierenderen Lernumgebung führt. In diesem Lehrwerk werden spielerische Elemente wie Raps, Reime oder Zungenbrecher eingeführt, wodurch besonders suprasegmentale Merkmale wie Rhythmus und Satzmelodie vermittelt werden.

In keinem der Lehrwerke sind bildliche Darstellungen zur Verdeutlichung der Aussprache, wie Abbildungen, Fotos oder Schemata, enthalten, sowie die internationale Transkription IPA. Lediglich in *Wir neu 1* wird die Intonation durch Pfeile visualisiert, um die steigende oder fallende Satzmelodie zu verdeutlichen. Im Gegensatz dazu fehlt bei den Übungen zur Satzmelodie in *Deutsch mit Max 1* eine solche Visualisierung. Es markiert hingegen die Vokallänge in bestimmten Übungen durch einen Punkt unter kurzen Vokalen und einen Unterstrich unter langen Vokalen. Die gezielten Laute werden auch häufig farblich oder fettgedruckt hervorgehoben.

Beide Lehrwerke sind durch Audioaufnahmen mit verschiedenen Stimmen gestützt, die zur Ausspracheschulung dienen. Nur in *Deutsch mit Max 1* werden die Schüler jedoch auch mit den regionalen Sprachvarianten sowie Nicht-Muttersprachlern konfrontiert, um ihnen eine größere Vielfalt an Sprachmustern zu vermitteln. Daneben verfügt das Lehrwerk auch über interaktive Ausspracheübungen und Videos im online-Lehrbuch *Flexibooks*. Zusätzlich enthält die App *WordTrainer* Audioaufnahmen für alle Vokabeln, die von Muttersprachlern gesprochen werden, und ermöglicht den Schülern gezieltes Üben und Festigen ihrer Aussprache.

# Auswertung der Gespräche mit Lehrenden

## W[ir neu 1: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií](javascript:open_window(%22https://aleph.vkol.cz:443/F/IES1FS3V1V7MT6DTVC5PRD2LX82FVKJ3P5RRF6AERHR27BEEYC-86409?func=service&doc_number=001104536&line_number=0026&service_type=TAG%22);)

Im folgenden Kapitel werden drei Gespräche mit drei Lehrenden, die mit dem Lehrwerk *Wir neu 1* an Grundschulen arbeiten, reflektiert. Die Aufzeichnungen dieser Gespräche sind im Anhang 6 zu finden (siehe Anhang 6).

Aus den Antworten lässt sich schließen, dass sich die Lehrenden der Übungen zur deutschen Aussprache, die das Lehrwerk bietet, bewusst sind. Sie sind jedoch der Ansicht, dass es sich dabei nur um die Übungen im Lehrbuch selbst handelt, insbesondere um die Übungen am Ende einer jeden Lektion in den separaten Sektionen "Aussprache" und "Intonation". Zur Ausspracheschulung verwenden alle Befragten zusätzlich zum Lehrbuch auch andere Quellen, Materialien und ihre eigenen Aktivitäten. Zu diesen gehören Lieder (z. B. "Das ABC-Lied"), kurze Videos und authentische Aufnahmen – dazu sagte direkt der Lehrende 1: „*Besonders am Anfang, in den ersten Unterrichtsstunden, spiele ich den Schülern authentische Aufnahmen von Muttersprachlern auf YouTube oder Nachrichten-Websites ab. So können sie hören, wie Deutsch wirklich klingt, […]. Und schon können sie die richtige deutsche Aussprache erkennen und festigen und haben sie als Vorbild.*“. Weiter wird eigene Demonstration der Aussprache v. a. der problematischen Laute genannt, insbesondere der Umlaute. Die Lehrerin 2 erwähnt auch Zungenbecher und Wortspiele, die sie selbst in den Unterricht einbaut: „*Da fällt mir zum Beispiel "Man muss das Leben eben nehmen, wie das Leben eben ist" ein, wo man das lange geschlossene [e:] üben kann.*“.

Alle der befragten Lehrenden integrieren Ausspracheübungen aus dem Lehrbuch in ihren Unterricht, um sowohl die einzelnen Laute als auch die prosodischen Mittel der Sprache zu erwerben. Die segmentale Ebene wird laut ihnen hauptsächlich in der Sektion "Aussprache" geübt, die suprasegmentale in der Sektion "Intonation", nämlich die Satzmelodie. Als weitere Beispiele führen sie einfache Nachsprechübungen, bei denen neue Vokabeln wiederholt werden. Zwei der Befragten äußern sich dabei jedoch besorgt über das mangelnde Verständnis und die mangelnde Nutzung der Übungen durch die Lernenden.

Alle befragten Lehrkräfte sind sich einig, dass die Anzahl der Ausspracheübungen und die Aufmerksamkeit, die der Aussprache im Lehrwerk gewidmet wird, nicht ausreichen. Sie schlagen vor, die Anzahl der Übungen zu erhöhen, wobei sie für die Schüler interessant sein und Spaß machen sollten. Der Lehrende 3 würde der Aussprache besonders zu Beginn des Lehrwerks mehr Aufmerksamkeit schenken, wenn die Schüler sich mit einer neuen Fremdsprache vertraut machen und deren Aussprache zum ersten Mal anhören. Ebenso sind sich die Lehrenden einig, dass die Lehrwerke von einer sich wiederholenden Aufgabenstruktur dominiert werden, nämlich dem Nachsprechen, und die Ausspracheübungen nicht abwechslungsreich genug sind. Sie äußern den Bedarf an mehr Kreativität, Spielfreude und Sinnhaftigkeit in den Übungen, um die Ausspracheschulung für die Schüler interessanter und effektiver zu gestalten.

In allen Antworten herrscht Einigkeit darüber, dass die Ausspracheübungen im Lehrwerk nicht als wirksames Mittel angesehen werden, um signifikante Fortschritte in der Aussprache der Schüler zu erzielen. Alle Befragten geben an, dass die Übungen eine eher repetitive Struktur haben und keine ausreichende Unterstützung für eine systematische Verbesserung der Aussprache bieten. Sie glauben, dies ist eher das Ergebnis eines komplexen Prozesses während des Lernens und wird nicht durch diese Übungen verursacht. Der Lehrende 1 stellt auch die Systematik der Ausspracheschulung in Frage: „*Die Ausspracheübungen zu einzelnen Buchstaben sind so seltsam, es werden nur einige davon ausgewählt und ich verstehe nicht, warum sie so angeordnet sind*.“. Von den verfügbaren Ausspracheübungen halten die Lehrenden einfache Nachsprechübungen, bei denen die Schüler nach der Aufnahme wiederholen, für die effektivsten. Der Lehrende 2 und 3 nennen dann insbesondere die Übungen in der Sektion "Aussprache", denn sie bieten Beispiele für isolierte Laute und Wörter aus der Lektion.

Die Antworten der Befragten unterscheiden sich ein wenig in der Frage, ob die Ausspracheübungen für die Schüler lustig und motivierend sind. Während der erste Lehrende erwähnt, dass die Schüler die Übungen eher als Auflockerung zu anderen Teilen des Unterrichts genießen, stimmen dagegen die Antworten der anderen darin überein, dass die Ausspracheübungen im Lehrwerk für die Schüler nicht lustig und motivierend sind. Der zweite Lehrende gibt an, dass es dem Lehrwerk an Spielfreude fehlt und fügt daher auf eigene Initiative Zungenbrecher oder kurze Reimgedichte hinzu, was den Schülern Spaß macht. Auch der dritte Lehrende konstatiert, dass lustige und motivierende Elemente wie Lieder, Zungenbrecher oder Abzählreime im Lehrwerk völlig fehlen.

Alle drei Lehrkräfte bestätigen, dass das Lehrwerk multimediale Hilfsmittel enthält, nämlich Audioaufnahmen auf einem CD. Sie verwenden diese Aufnahmen direkt im Unterricht und halten sie für unverzichtbar für die Ausspracheschulung, da sie es den Schülern ermöglichen, nach der Aufnahme zu wiederholen. Wie der Lehrende 2 anmerkt, sind sie auch für alle Hörübungen notwendig. Alle Befragten sind ebenso mit den Audioaufnahmen, die von Muttersprachlern gesprochen werden, zufrieden und finden sie verständlich und geeignet, die korrekte Aussprache zu erfassen. Zusätzlich zu den Lehrwerkaufnahmen ergänzen sie alle den Unterricht mit anderen Quellen von gesprochenem Material, wie authentischen Videos, deutschen Liedern oder kurzen Serien, die den Schülern eine größere Vielfalt an Sprachmustern bieten.

Alle befragten Lehrkräfte sind sich einig, dass die Aussprachephänomene im Lehrwerk überhaupt nicht erklärt werden und sie daher während des Unterrichts ihre eigenen Erklärungen und Erläuterungen zur Aussprache hinzufügen müssen. Wie beispielsweise der Lehrende 2 feststellt: „*Ich muss es also selbst erklären und demonstrieren, wie die Aspiration, wenn wir zum Beispiel bei dem Wort "das Kino" die Hand vor den Mund halten und die Schüler den Hauch spüren müssen. Die Schüler schreiben auch Notizen zu einigen Vokabeln in ihre Hefte, zum Beispiel wenn ich sie darauf hinweise, wie man einen bestimmten Laut in einem Wort liest.“*. Bezüglich der Anwendung der methodischen Empfehlungen im Lehrerhandbuch für die Ausspracheschulung, so verwenden die befragten Lehrkräfte das Lehrerhandbuch entweder gar nicht oder, wenn doch, nicht für Zwecke der Ausspracheschulung.

Wenn man die Gesamtmeinung der Lehrenden über das Lehrwerk *Wir neu 1* in Bezug auf die Auffassung und Integration der Ausspracheschulung zusammenfassen würde, so sind sie damit nicht zufrieden. Sie betonen den Mangel an Ausspracheübungen, sowie Erklärungen zu schwierigen Aussprachephänomenen. Alle finden das Lehrwerk wenig unterhaltsam, insbesondere in Bezug auf das Fehlen spielerischer Elemente, wie von Sprüchlein, Zungenbrechern, Liedern oder "Sprachaufwärmungen". Ihre Einbeziehung könnte zur Motivation der Schüler und zu ihrem Interesse am Lernen beitragen. Sie würden sich auch das Alphabet am Anfang oder mehr Übungen wünschen, die sich auf das Verständnis und die Aussprache von Umlauten konzentrieren, was den Schülern helfen könnte, ihre größten Ausspracheschwierigkeiten zu überwinden. Der Lehrende 1 äußert sich dann etwas gemäßigter: „*Kein Lehrwerk ist perfekt, und ich würde sagen, dass es für die Bedürfnisse des derzeitigen DaF-Unterrichts in den Grundschulen wohl ausreichend ist, aber die Defizite in Bezug auf die Ausspracheschulung sind im Lehrwerk groß.*“.

## [Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia](javascript:open_window(%22https://aleph.vkol.cz:443/F/IES1FS3V1V7MT6DTVC5PRD2LX82FVKJ3P5RRF6AERHR27BEEYC-84862?func=service&doc_number=001286164&line_number=0025&service_type=TAG%22);)

Das folgende Kapitel reflektiert drei Gespräche mit drei Lehrenden, die mit dem Lehrwerk *Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv* an Grundschulen arbeiten. Die Aufzeichnungen dieser Gespräche finden sich in Anhang 6 (siehe Anhang 6).

Alle befragten Lehrkräfte bestätigen, dass das Lehrwerk Ausspracheübungen enthält. Ihren Antworten zufolge sind diese sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch zu finden. Laut der Lehrperson 4 sind sie hauptsächlich in den Einheiten 0 und 1 einbezogen. Zwei der Lehrenden weisen auch darauf hin, dass das Lehrwerk ein online-Lehrbuch bietet, das den Schülern u. a. ermöglicht, sich Audioaufnahmen anzuhören, ein vertontes Wörterbuch abzuspielen und die Aussprache interaktiv zu üben.

Was die Materialien für die Ausspracheschulung betrifft, so stützen sich alle drei Lehrkräfte in erster Linie auf das Lehrbuch und das Arbeitsbuch, die verschiedene Ausspracheübungen enthalten. Der Lehrende 5 nennt dabei auch das online-Lehrbuch, das u. a. auch Web-link auf Video zur Aussprache bietet. Der Lehrende 6 erwähnt dann auch das Lehrerhandbuch. Während die Lehrenden 5 und 6 keine zusätzlichen Materialien direkt zur Aussprache verwenden (der Lehrende 5 liest den Schülern einige Wörter oder Sätze vor und der Lehrende 6 spielt nur gelegentlich Lieder auf YouTube ab), ergänzt der Lehrende 4 die Ausspracheschulung mit weiteren Materialien und Aktivitäten: „*Am Anfang gebe ich den Schülern verschiedene Reime zum Nachsprechen oder Lieder. Später verwende ich gerne Videos vom Goethe-Institut oder von der Deutschen Welle. Bei verschiedenen anderen ergänzenden Aktivitäten […] können die Schüler neue oder unbekannte Vokabeln im Übersetzer nachschlagen und die Aussprache selbst wiedergeben.“*.

Alle Befragten beziehen die Ausspracheübungen aus dem Lehrwerk in ihren Unterricht ein, und zwar sowohl zum Üben der segmentalen als auch der suprasegmentalen Ebene der Sprache. Was die segmentale Ebene angeht, führen sie beispielsweise Übungen "Sprechen üben" im Lehrbuch auf, die sich auf Vokale und Umlaute konzentrieren, und Übungen "Hören üben" im Arbeitsbuch, die die Fähigkeit verbessern, Laute aus einer Audioaufnahme zu erkennen. Die Lehrenden stellen ebenso fest, dass das Lehrwerk auch prosodische Elemente der Sprache abdeckt, wie beispielsweise Übungen zum Wortakzent oder zur Satzmelodie. Darüber hinaus führen sie in diesem Zusammenhang auch zahlreiche Raps, Reime und Sprüchleins auf, sowie das Nachsprechen in der Sektion "Schwierige Wörter". Außerdem erwähnen die Lehrenden 5 und 6 den audio-oralen Kurs, in dem das Alphabet vorgestellt und geübt wird, und, wie der Lehrende 6 anmerkt: „*[…] es gibt da auch viele Übungen, bei denen die Schüler auf den Klang der deutschen Sprache hören.“.*

Die Lehrkräfte sind sich einig, dass die Anzahl der Ausspracheübungen im Lehrwerk angemessen ist, und halten die Aufmerksamkeit, die der Aussprache geschenkt wird, für zufriedenstellend. Vor allem wenn man bedenkt, dass die Aussprache nicht der Schwerpunkt des Lehrwerks ist, sondern eher die Grammatik und der Wortschatz. Die Lehrerin 4 gibt beispielsweise an, dass sie insbesondere in Kombination mit ihren zusätzlichen Aktivitäten die Ausspracheschulung für ausreichend hält.

Ähnlich äußern sich die Lehrkräfte ebenfalls darüber, dass die Struktur der Ausspracheübungen im Lehrbuch, in dem ihnen zufolge hauptsächlich Nachsprechübungen zu finden sind, etwas repetitiv sein kann. Die Vielfalt der Ausspracheübungen im Lehrwerk wird jedoch einerseits durch das Arbeitsbuch erhöht, das v. a. Hörübungen bietet, und andererseits durch weitere Übungen wie Raps, Reime oder Sprüchleins. Der Lehrende 5 erwähnt wieder auch das online-Lehrbuch, das zusätzliche Möglichkeiten bietet, die Aussprache interaktiv zu üben. Ebenso nennt er viele Anregungen für Konversation oder Gespräche, wo die Schüler auch ihre Aussprache üben, was ebenfalls zur Vielfalt der Ausspracheübungen beiträgt.

Die befragten Lehrenden sind der gleichen Meinung, dass die Ausspracheübungen im Lehrwerk im Allgemeinen effektiv sind, besonders wenn sie miteinander kombiniert werden. Der Lehrende 4 weist jedoch auf die Form ihrer Verwendung auf: „*Ich versuche, darauf zu achten, dass wenn es sich beispielsweise um die Übung "Sprechen üben" handelt, sage ich den Schülern vorher, worauf sie sich konzentrieren sollen, was das problematisch sein könnte usw. Wir versuchen auch, das Nachsprechen zu variieren, alle gemeinsam, aber auch individuell.“*. Am wirkungsvollsten finden die Lehrenden Übungen, die den Schülern ein Vorbild zum Nachsprechen bieten, wie die Übungen "Sprechen üben" im Lehrbuch, wo die geübten Laute auch graphisch markiert sind. Daneben nennen sie auch Übungen "Hören üben" im Arbeitsbuch, wo die Schüler das Gehörte ergänzen müssen. Kommunikative Aktivitäten, wie Gespräche oder freies Erzählen, spielen laut dem Lehrenden 4 auch eine wichtige Rolle, denn sie ermöglichen den Schülern, die Aussprache sowie den gesamten Vortrag zu üben. Die Lehrenden betonen jedoch auch ihre eigene aktive Beteiligung an der Ausspracheschulung, sowohl durch das Niveau ihrer eigenen Aussprache, die den Schülern als Vorbild dienen sollte, als auch durch die Rückmeldung an die Schüler am Ende ihres Sprechens.

Die Lehrkräfte finden die Ausspracheübungen im Lehrwerk im Großen und Ganzen unterhaltsam und motivierend für die Schüler. Besonders beliebt sind bei den Schülern die verschiedenen spielerischen Elemente wie Raps, Reime, Zungenbrecher oder "Schwierige Wörter", die Spaß in den Unterricht bringen.

Alle Befragten bestätigen, dass das Lehrwerk multimediale Hilfsmittel für die Ausspracheschulung enthält. Alle drei Lehrkräfte verwenden Audioaufnahmen auf CDs, die das Lehrbuch und das Arbeitsbuch begleiten und die für die Ausspracheübungen notwendig sind. Der Lehrende 5 nutzt im Unterricht auch die interaktiven Übungen und Videos, die das online-Lehrbuch bietet, um die Aussprache zu lehren und zu üben. Die Lehrenden 4 und 6 stellen diese auf freiwilliger Basis und arbeiten mit ihnen nicht direkt im Unterricht. Die Lehrenden sind mit den Audioaufnahmen in Bezug auf die Aussprache zufrieden und halten sie u. a. für verständlich und deutlich. Der Lehrer 5 hebt auch seine Zufriedenheit mit dem vertonten Wörterbuch im online-Lehrbuch hervor, den er häufig zur Präsentation neuer Vokabeln verwendet. Während die Lehrenden 5 und 6 dann ihren Unterricht nur ab und zu mit Liedern aus dem Internet ergänzen, nutzt die Lehrerin 4 über die Lehrwerkaufnahmen hinaus auch weitere Quellen für gesprochenes Material, nämlich Videos vom Goethe-Institut oder von der Deutschen Welle, um den Schülern eine größere Vielfalt an Sprachmustern zu bieten.

Dagegen sind sich die Lehrkräfte einig, dass die Aussprachephänomene sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch den Schülern gar nicht erklärt werden. Sie müssen diese also mit eigenen Erklärungen selbst ergänzen. Teilweise wird dies durch die methodische Unterstützung im Lehrerhandbuch gefördert, das sie alle zur Ausspracheschulung nutzen. Sie unterscheiden sich darin, inwieweit sie diese Empfehlungen anwenden. Einige Lehrkräfte verwenden sie regelmäßig und finden darin nützliche Tipps und Übungsanleitungen, wie beispielsweise der Lehrende 6 angibt: „*Es gibt da auch einige ziemlich gute Tipps für Aktivitäten, die wir mit einigen Gruppen ausprobiert haben, wie zum Bespiel Papier vor den Mund zu halten und so die Behauchung zu üben.*“. Andere Lehrkräfte nutzen sie vielleicht nicht so häufig, finden aber dennoch nützliche Informationen und Vorschläge, um ihre Ausspracheschulung zu verbessern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte im Allgemeinen mit dem Lehrwerk bezüglich der Ausspracheschulung zufrieden sind. Sie schätzen die Anzahl der Ausspracheübungen, ihre Vielfalt und Unterhaltungswert, der, ihrer Meinung nach, zur Motivation der Schüler beiträgt. Einige von ihnen bemerken, dass das Lehrwerk in dieser Hinsicht eine solide Grundlage für den Unterricht einer zweiten Fremdsprache bietet und für die Unterrichtsvorbereitung gut strukturiert ist, auch mithilfe des Lehrerhandbuchs. Die Lehrerin 4 betont jedoch, dass es nützlich ist, zusätzliche Aktivitäten wie Videos oder Erklärungen zu ergänzen. Die Lehrerin 6 würde sich dann mehr Übungen direkt zu Konsonanten wünschen, um die Aussprache noch umfassender zu üben.

# Zusammenfassung

Das Angebot an Lehrwerken der Niveaustufe A1, aus denen DaF-Lehrende an tschechischen Grundschulen auswählen können, ist groß. Die Qualität der Behandlung einer der grundlegenden Sprachfertigkeiten, der Aussprache, ist jedoch sehr unterschiedlich. Um den Lehrkräften die Entscheidung für ein geeignetes Lehrwerk hinsichtlich der Aussprachekomponente zu erleichtern, habe ich mich mit der Frage nach der Realisierung der Ausspracheschulung in DaF-Lehrwerken in der vorliegenden Diplomarbeit befasst.

Im theoretischen Teil wurden die mit der Ausspracheschulung zusammenhängenden Grundbegriffe erläutert. Ebenso wurden methodische Voraussetzungen zur Ausspracheschulung in DaF-Unterricht, problematische Aussprachephänomene tschechischer Lernenden, Typen der Ausspracheübungen sowie Kriterien für die Beurteilung der Aussprachekomponente in Lehrwerken dargestellt. Im praktischen Teil wurde die Aussprachekomponente in zwei ausgewählten Lehrwerken analysiert: *Wir neu 1* vom Klett Verlag und *Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv* vom Fraus Verlag. Die Lehrwerkanalyse erfolgte anhand eines selbst erstellten Kriterienkatalogs. Anschließend stellt die Arbeit einen Vergleich der beiden Lehrwerke an, um ihre Eignung für tschechische Lernende in Bezug auf die Ausspracheschulung zu bewerten. Die Zufriedenheit und Wirksamkeit beider Lehrwerke wurden durch Gespräche mit Lehrenden, die diese in der Schulpraxis verwenden, reflektiert.

Auf der Grundlage der Ergebnisse des praktischen Teils lassen sich meine Forschungsfragen beantworten und die Hypothesen überprüfen. Die Ausspracheschulung ist ein integraler Bestandteil beider Lehrwerke, trotzdem ist die Aussprachekomponente im Lehrwerk des tschechischen Verlags im Vergleich zum Lehrwerk des deutschen Verlags umfangreicher realisiert. Obwohl beide Lehrwerke einen gleichen Gesamtanteil an Ausspracheübungen aufweisen, enthält *Deutsch mit Max 1* tatsächlich mehr Ausspracheübungen und einen höheren Anteil an vorbereitenden Ausspracheübungen als *Wir neu 1*, was meine erste Hypothese bestätigt. *Deutsch mit Max 1* bietet daneben auch einen audio-oralen Kurs, führt mehr einzelne Laute ein, behandelt mehr prosodische Mittel, bietet den Lehrenden ausführliche methodische Unterstützung im Lehrerhandbuch und seine Ausspracheschulung stützt sich, außer Audioaufnahmen, auch auf eine App und ein   
online-Lehrbuch mit vertontem Wörterbuch, interaktiven Übungen und Videos.

Anhand des Vergleiches der Lehrwerke bezüglich der Vielfalt der Ausspracheübungen lässt sich meine zweite Forschungsfrage beantworten – in den Lehrwerken sind sowohl ähnliche als auch unterschiedliche Übungstypen zu finden. Ähnlichkeiten bestehen v. a. unter den angewandten Ausspracheübungen und einfachen Nachsprechübungen. Während jedoch *Wir neu 1* über 5 der 8 Übungstypen verfügt, enthält *Deutsch mit Max 1* alle Typen der Ausspracheübungen, einschließlich Diskriminations- und Identifikationsübungen sowie kaschierte Nachsprechübungen. *Wir neu 1* weist zudem ein weniger ausgewogenes Verhältnis von (Aus-)Sprechübungen und Hörübungen auf. Dementsprechend kann auch meine zweite Hypothese bestätigt werden, nämlich dass das Lehrwerk des tschechischen Verlags über eine größere Vielfalt an Übungstypen zum Ausspracheerwerb verfügt.

Das Lehrwerk *Deutsch mit Max 1* bietet ebenso eine umfangreichere Behandlung problematischer Aussprachephänomene der tschechischen Muttersprachler als *Wir neu 1*. Meine dritte Hypothese, dass das Lehrwerk vom deutschen Verlag die problematischen Aussprachephänomene der tschechischen Muttersprachler nicht berücksichtigt, muss jedoch widerlegt werden, denn 7 der 13 Kategorien werden in *Wir neu 1* vollständig behandelt und geübt. Da *Deutsch mit Max 1* neun von ihnen vollständig abdeckt, deutet dies darauf hin, dass sich die tschechischen Autoren der problematischen Aussprachephänomene der deutschen Sprache für tschechische Lernenden stärker bewusst sind.

Die Antwort auf die dritte Forschungsfrage ergibt sich aus den unterschiedlichen Aussagen und Bewertungen der Lehrenden in den Gesprächen. Die Lehrenden, die mit *Wir neu 1* arbeiten, sind allgemein unzufrieden mit der Aussprachekomponente im Lehrwerk. Sie bemängeln die unzureichende Anzahl und Effektivität von Ausspracheübungen, ihre repetitive Struktur und das Fehlen spielerischer Elemente sowie Erklärungen zu schwierigen Aussprachephänomenen. Die Lehrkräfte nutzen zusätzliche Materialien und eigene Aktivitäten, um die Aussprache zu fördern, da sie das Lehrwerk allein nicht ausreichend finden. Dagegen sind die Lehrkräfte, die *Deutsch mit Max 1* verwenden, im Allgemeinen mit der Anzahl und Wirksamkeit der Ausspracheübungen zufrieden und finden diese motivierend für die Schüler. Sie schätzen auch die Vielfalt und Unterhaltungswert der Übungen sowie die methodische Unterstützung im Lehrerhandbuch. Trotzdem ergänzen auch hier einige von ihnen den Unterricht mit zusätzlichen Aktivitäten und Materialien.

Sowohl die Lehrwerkanalyse als auch die Lehrkräfte identifizieren mehrere Mängel in Bezug auf die Aussprachekomponente in beiden Lehrwerken. In Anbetracht dieser Erkenntnisse möchte ich einige Empfehlungen zur Verbesserung an aktuelle oder zukünftige Lehrwerkautoren geben. Zunächst sollten Lehrwerke abwechslungsreiche Ausspracheübungen anbieten, die möglichst alle Übungstypen abdecken und nicht nur eine repetitive Aufgabenstruktur bieten. Eine klare Zielsetzung und systematische, allmähliche Progression in dem Ausspracheerwerb sind ebenfalls von entscheidender Bedeutung. Lehrwerke sollten die Ausspracheschulung auch motivierend behandeln, um das Interesse der Schüler zu wecken und ihre aktive Beteiligung zu fördern. Dies umfasst v. a. die Einbeziehung kreativer, spielerischer Elemente, wie Lieder, Zungenbrecher oder Abzählreime, mit denen die Schüler nicht nur die Aussprache üben, sondern auch Spaß am Lernen haben. Darüber hinaus könnten Erklärungen und Demonstration von Ausspracheregeln, insbesondere bei schwierigen Aussprachephänomenen, sowie sinnvolle bildliche Darstellungen und Visualisierungen den Lernenden helfen, ihre Aussprachefähigkeiten zu verbessern.

Die Ergebnisse meiner Diplomarbeit beleuchten die gegenwärtige Ausspracheschulung in DaF-Lehrwerken aus zwei Perspektiven: einer Kriterienkatalog-basierten Lehrwerkanalyse und den Rückmeldungen der Lehrenden selbst. Obwohl die Resultate meiner Untersuchung von Lehrwerken, die in dieser Hinsicht noch nicht analysiert wurden, nicht verallgemeinert werden können, lassen sie doch wichtige Tendenzen bei der Integration der Aussprache in Lehrwerken erkennen. Ich hoffe, dass durch die Berücksichtigung der Empfehlungen können zukünftige Lehrwerke die Qualität der Ausspracheschulung verbessern und damit den   
DaF-Unterricht in Bezug auf die Ausspracheschulung effektiver gestalten.

# Resümee

Ve své diplomové práci s názvem „*Ausspracheschulung in DaF-Lehrwerken: Eine Vergleichsstudie*“ se zabývám integrací a pojetím výslovnostní komponenty v učebnicích německého jazyka pro základní školy na úrovni A1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Hlavním cílem práce je na základě teoretických východisek analyzovat nácvik německé výslovnosti ve vybraných učebnicových souborech a následně je mezi sebou vzájemně porovnat. Přitom je zjišťováno, v jaké míře je nácvik výslovnosti do učebnic zapracován, jaké metody a prostředky volí autoři učebnic pro nácvik výslovnosti a jak pojetí výslovnostní složky hodnotí sami učitelé ve školní praxi.

Práce se skládá ze dvou částí, a sice z teoretické a na ní navazující praktické části. Teoretická část práce se zabývá charakteristikou lingvistických disciplín fonetiky a fonologie, postavením výslovnosti ve dvou kurikulárních dokumentech (v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a Společném evropském referenčním rámci pro jazyky), způsobům zprostředkování německé výslovnosti a metodám jejího nácviku za představení typologie výslovnostních cvičení. Poslední kapitola je pak věnována problematice analýzy učebnicových souborů, včetně představení metody katalogu kritérií.

Praktická část práce je založena na analýze dvou vybraných učebnicových souborů, a to *Wir neu 1* od německého nakladatelství Klett a *Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv* od českého nakladatelství Fraus. Při tom je použito dvou výzkumných metod. První z nich představuje analýza a následné srovnání výslovnostní složky obou učebnicových souborů pomocí sestaveného katalogu kritérií. Druhou metodu tvoří strukturované rozhovory s 6 vyučujícími druhého stupně českých základních škol, kteří s vybranými učebnicemi pracují ve výuce německého jazyka. Ke každé z učebnic byly provedeny rozhovory se 3 vyučujícími. Pozornost v nich byla zaměřena zejména na jejich názory a stanoviska ke zpracování nácviku výslovnosti v používaném učebnicovém souboru.

# Literaturverzeichnis

* APELTAUER, Ernst. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: Eine Einführung: Fernstudieneinheit 15*. Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt, 1999. S. 176. ISBN 3-468-49658-3.
* BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert und KRUMM, Hans-Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. UTB. Tübingen: A. Francke, 2007. S. 662. ISBN 978-3-8252-8043-7.
* BUßMANN, Hadumod. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2. Aufl. Stuttgart: Kröner, 1990. 904 S. ISBN 3-520-45202-2.
* ČEŘOVSKÁ, Martina. Zur Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht: ein historischer Überblick von der Grammatik-Übersetzungsmethode bis heute. In: JANÍKOVÁ, Věra und ANDRÁŠOVÁ, Hana. *Deutsch ohne Grenzen: Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Tribun EU. 2015. S. 88-104. ISBN 978-80-263-0932-1.
* DIELING, Helga und HIRSCHFELD, Ursula. *Phonetik lehren und lernen*. 1. Aufl. München: Goethe-Institut, 2000. 199 S. ISBN 978-3-468-49654-7.
* FUNK, Hermann. Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*. 3, 2004. S. 41-47.
* HANDT, Gerhard von der. Die Lehrwerkanalyse. In: BARKOWSKI, Hans und KRUMM, Hans-Jürgen. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag. 2010. S. 371. ISBN 978-3-7720-8322-8.
* HÄUSSERMANN, Ulrich und PIEPHO, Hans-Eberhard. *Aufgaben-Handbuch: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie: Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 1996. S. 528. ISBN 3-89129-269-4.
* HIRSCHFELD, Ursula. Phonetik. In: SCHNEIDER, Günter und CLALÜNA, Monika (Hg.). *Mehrsprachigkeit und Deutschunterrichz. Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. IDT 2001 in Luzern. Bulletin vals-asla. Sonderheft*. 2002. S. 109-114.
* HIRSCHFELD, Ursula. Vermittlung der Phonetik. In: HELBIG, Gerhard et al. *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Walter de Gruyter: Berlin. 2001. S. 872-879. ISBN 978-3-110-13595-4.
* HIRSCHFELD, Ursula und REINKE, Kerstin. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2018. S. 253. ISBN 978-3-503-17756-1.
* JANÍKOVÁ, Věra. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.S. 175. ISBN 978-80-210-5035-8.
* JENKINS, Eva-Maria. Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: KRUMM, Hans-Jürgen und PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. *Theorie und Praxis- österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck, Wien: Studien Verlag. 1997. S. 182- 193.
* KAST, Bernhard und NEUNER, Gerhard. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München: Lengenscheidt, 1994. S. 275. ISBN 978-3-468-49445-9.
* KOEPPEL, Rolf. *Deutsch als Fremdsprache – spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. S. 436. ISBN 978-3-8340-0734-6.
* KOVÁŘOVÁ, Alena. Phonetische Umschrift IPA als wichtiger Bestandteil der Deutschlehrerausbildung. In: JANÍKOVÁ, Věra und ANDRÁŠOVÁ, Hana. *Deutsch ohne Grenzen: Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Tribun EU. 2015. S. 203-213. ISBN 978-80-263-0932-1.
* KRUMM, Hans-Jürgen und OHMS-DUSZENKO, Maren. Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: HELBIG Gerhard et al. *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Walter de Gruyter: Berlin. 2001. S. 1029-1041. ISBN 978-3-110-13595-4.
* MANGOLD, Max. *Duden: Das Aussprachewörterbuch*. Bd. 6. 6., überarb. und aktualisierte Aufl. Mannheim: Dudenverlag, 2005. S. 860. ISBN 978-3-411-04066-7.
* NEUNER, Gerhard. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudienangebot. Germanistik. Berlin: Langenscheidt, 2009. S. 176. ISBN 978-3-468-49648-6.
* OSTERWINTER, Ralf et al. *Duden, Deutsches Universalwörterbuch*. 6., überarb. und erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag, 2007. S. 2016. ISBN 978-3-411-05506-7.
* PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří und WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3. Aufl., Praha: Portál, 2001. S. 322. ISBN 80-7178-579-2.
* QUETZ, Jürgen und HANDT, Gerhard von der. *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung: Perspektive Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann, 2002. S. 235. ISBN 3-7639-1842-6.
* RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2012. S. 301. ISBN 978-3-476-02300-1.
* RÖSLER, Dietmar und SCHART, Michael. Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 2016, 43(5), S. 11. ISSN 483-493.
* STORCH, Günther. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. UTB. München: Wilhelm Fink, 1999. S. 367. ISBN 978-3-8252-8184-7.
* TRIM, John. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Jürgen QUET. Berlin: Langenscheidt, 2001. S. 244. ISBN 3-468-49469-6.

## Internetquellen

* *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion Volume with New Descriptors* [online]. Strasbourg: Council of Europe, 2020. S. 278. [zit. 2023-11-19]. ISBN 978-92-871-8621-8. Zugänglich auf: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
* RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Edu.cz* [online]. Praha: MŠMT, S. 165 [zit. 2023-11-19]. Zugänglich auf: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

## Erforschte Lehrwerke

* MOTTA, Giorgio; JENKINS, Eva-Maria und THURNHER, Juliane. *Wir neu 1 učebnice: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2014. S. 138. ISBN 978-80-7397-169-4.
* MOTTA, Giorgio; JENKINS, Eva-Maria und THURNHER, Juliane. *Wir neu 1 pracovní sešit: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2014. S. 104. ISBN 978-80-7397-170-0.
* MOTTA, Giorgio; JENKINS, Eva-Maria und THURNHER, Juliane. *Wir neu 1 metodická příručka: němčina pro 2. stupeň základních škol a nižší ročníky osmiletých gymnázií*. Praha: Klett, 2014. S. 93. ISBN 978-80-7397-177-9.
* TVRZNÍKOVÁ, Jana; POUL, Oldřich und ZBRANKOVÁ, Milena. *Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv učebnice: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2017. ISBN 978-80-7489-334-6.
* TVRZNÍKOVÁ, Jana; POUL, Oldřich, und ZBRANKOVÁ, Milena. *Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv pracovní sešit: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2017. ISBN 978-80-7489-335-3.
* TVRZNÍKOVÁ, Jana; POUL, Oldřich und ZBRANKOVÁ, Milena. *Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv příručka učitele: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2017. ISBN 978-80-7489-336-0.
* TVRZNÍKOVÁ, Jana; POUL, Oldřich und ZBRANKOVÁ, Milena. *Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv hybridní učebnice: němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2. vydání. Škola s nadhledem. Plzeň: Fraus, 2021. ISBN 978-80-7489-642-2. Zugänglich auf: <https://flexibooks.cz/>.

# Tabellenverzeichnis

[Tabelle 1: Übersicht der problematischen Aussprachephänomene im Lehrwerk Wir neu 1 50](#_Toc163740524)

[Tabelle 2: Übersicht der Ausspracheübungen im Lehrbuch Wir neu 1 51](#_Toc163740525)

[Tabelle 3: Übersicht der Ausspracheübungen im Arbeitsbuch Wir neu 1 52](#_Toc163740526)

[Tabelle 4: Übersicht der problematischen Aussprachephänomene im Lehrwerk Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv 70](#_Toc163740527)

[Tabelle 5: Übersicht der Ausspracheübungen im Lehrbuch Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv 71](#_Toc163740528)

[Tabelle 6: Übersicht der Ausspracheübungen im Arbeitsbuch Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv 72](#_Toc163740529)

[Tabelle 7: Anzahl der eingeführten Laute in beiden Lehrwerken 85](#_Toc163740530)

[Tabelle 8: Einbeziehung problematischer Aussprachephänomene der tschechischen Lernenden in beiden Lehrwerken 86](#_Toc163740531)

[Tabelle 9: Übersicht der Ausspracheübungen in beiden Lehrwerken 87](#_Toc163740532)

# Graphenverzeichnis

[Graph 1: Anzahl der Hör- und (Aus-)Sprechübungen im Lehrwerk Wir neu 1 53](#_Toc163740657)

[Graph 2: Der Anteil einzelner Typen von Ausspracheübungen im Lehrwerk Wir neu 1 54](#_Toc163740658)

[Graph 3: Anzahl der Hör- und (Aus-)Sprechübungen im Lehrwerk Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv 73](#_Toc163740659)

[Graph 4: Der Anteil einzelner Typen von Ausspracheübungen im Lehrwerk Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv 75](#_Toc163740660)

# Abkürzungsverzeichnis

* AB = Arbeitsbuch
* DaF = Deutsch als Fremdsprache
* E = Einheit
* GER = Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen
* IPA = International phonetic alphabet
* LB = Lehrbuch
* LHB = Lehrerhandbuch
* RVP ZV = Rahmenbildungsprogramm für Grundschulen
* ŠVP = Schulbildungsprogramm
* + P = + Punkt

# Anhang

## Anhang 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Lautgruppe | Laut | Buchstabe | Beispiele |
| Vokale  - Monophthonge | [a:] | <a, ah, aa> | b**a**den, B**ah**n, St**aa**t |
| [a] | <a> | Kl**a**sse |
| [i:] | <i, ie, ih, ieh> | K**i**no, s**ie**ben, **ih**r, Bez**ie**hung |
| [ɪ] | <i> | B**i**tte |
| [e:] | <e, eh, ee> | W**e**g, s**eh**en, T**ee** |
| [ε] | <e, ä> | st**e**llen, kr**ä**ftig |
| [ε:] | <ä, äh> | sp**ä**t, z**äh**len |
| [o:] | <o, oh, oo> | Br**o**t, w**oh**nen, B**oo**t |
| [ɔ] | <o> | v**o**ll |
| [u:] | <u, uh> | B**u**ch, St**uh**l |
| [ʊ] | <u> | Gr**u**ppe |
| [ø:] | <ö, öh> | l**ö**sen, fr**öh**lich |
| [œ] | <ö> | L**ö**ffel |
| [y:] | <ü, üh, y> | Sch**ü**ler, fr**üh**, T**y**p |
| [Y] | <ü, y> | Gl**ü**ck, **Y**psilon |
| [ə] | <e> | b**e**ginn**e**n |
| [ɐ] | <er> | V**er**käuf**er** |
| Vokale  -  Diphthonge | [ae] | <ei, ai, ey, ay> | W**ei**n, M**ai**, M**ey**er, B**ay**ern |
| [ao] | <au> | **Au**ge |
| [ɔø] | <eu, äu> | h**eu**te, Tr**äu**me |
| Konsonanten | [p] | <p, pp, -b> | O**p**er, do**pp**elt, gel**b** |
| [b] | <b> | O**b**er |
| [t] | <t, tt, -d, th, dt> | **T**ür, bi**tt**e, Hun**d**, **Th**eorie, Sta**dt** |
| [d] | <d> | re**d**en |
| [k] | <k, ck, -g> | **k**önnen, Zu**ck**er, We**g** |
| [g] | <g> | lie**g**en |
| [f] | <f, ff, v> | **F**eld, ho**ff**en, **V**ater |
| [v] | <w, v, (q)u> | **W**elt, **V**isum, be**qu**em |
| [s] | <s, ss, ß> | Hau**s**, Ta**ss**e, rei**ß**en |
| [z] | <s> | rei**s**en |
| [ʃ] | <sch, s(t), s(p)> | **Sch**ule, **St**ufe, **Sp**iel |
| [ʒ] | <j, g> | **J**ournalist, Eta**g**e |
| [ç]  (Ich-Laut) | <ch, -ig> | Li**ch**t, Leipz**ig** |
| [j] | <j> | **J**acke |
| [x]  (Ach-Laut) | <ch> | Bu**ch** |
| [r] | <r, rr, rh> | **r**ot, He**rr**, **Rh**etorik |
| [m] | <m, mm> | **M**ann, ko**mm**en |
| [n] | <n, nn> | **N**ame, Ma**nn** |
| [ŋ]  (Ang-Laut) | <ng, n(k)> | si**ng**en, Ba**nk** |
| [l] | <l, ll> | **L**ampe, he**ll** |
| [h]  (Hauchlaut) | <h> | **H**ut |
| [ʔ]  (Neueinsatz) | – | er**a**rbeiten |
| [pf] | <pf> | **Pf**ennig |
| [ts] | <z, tz, ts, -t(ion), zz> | **Z**ahl, Pla**tz**, rech**ts**, Lek**t**ion, Pi**zz**a |
| [ks] | <x, ks, gs, chs> | Te**x**t, lin**ks**, du sa**gs**t, wa**chs**en |

(Quelle: Dieling, Hirschfeld, 2000, S. 38-40)

## Anhang 2

**Kriterienkatalog zur Bewertung der Aussprachekomponente**

**1. Ausgangsanalyse – Behandlung der Aussprache**

* Ist die Ausspracheschulung im Lehrwerk integriert oder ist sie separat eingelegt?
* Ist die Ausspracheschulung in alle Komponenten des Lehrwerks einbezogen? (Lehrbuch/Kursbuch, Arbeitsbuch/Übungsbuch)
* Verfügt das Lehrwerk über einen phonetischen Einführungskurs?
* Gibt es klare Ziele und Erwartungen für die Aussprache der Schüler?
* Wird die Ausgangssprache berücksichtigt? (Gibt es deutsch-tschechische kontrastive Übungen?)

**2. Segmentale und suprasegmentale Ebene der Sprache**

* Enthält das Lehrwerk Übungen zu einzelnen Lauten? (Artikulation)
* Werden alle Vokale vorgestellt und geübt? (sowohl Monophthonge als auch Diphthonge)
* Werden alle Konsonanten vorgestellt und geübt?
* Wird die Laut-Buchstaben-Beziehungen systematisch dargestellt?
* Sind Übungen zur Intonation einbegriffen? (Akzentuierung, Rhythmus, Melodie)
* Werden alle problematische Aussprachephänomene der tschechischen Lernenden geübt?

**3. Ausspracheübungen**

* Wie viele Ausspracheübungen gibt es im Lehrwerk?
* Wie ist das Anteilsverhältnis zwischen vorbereitenden und angewandten Ausspracheübungen?
* Wie viele Hörübungen gibt es im Lehrwerk?
* Wie viele (Aus-)Sprechübungen gibt es im Lehrwerk?
* Verfügt das Lehrwerk über eine große Vielfalt an Ausspracheübungen?
* Sind die Ausspracheübungen im Lehrbuch gleichmäßig verteilt?

**4. Didaktische und methodische Aspekte**

* Sind didaktische, methodische oder Bewertungshinweise zur Ausspracheschulung für den Lehrenden vorhanden? (im Lehrerhandbuch, zusätzliche methodische Materialien)
* Wird die Phonetik der Zielsprache systematisch eingeführt und geübt oder werden einzelne Schwerpunkte ausgewählt?
* Basiert die Abfolge der Übungen auf einer logischen Progression von einfacheren zu komplexeren Aussprachephänomenen?
* Sind Aussprachephänomene im Lehrbuch/Arbeitsbuch theoretisch erklärt? (Regeln, Erklärung der Fachterminologie)
* Sind die Anweisungen für die Ausspracheübungen klar und leicht zu verstehen?
* Sind die Ausspracheübungen auf authentische Situationen oder alltägliche Kontexte ausgerichtet?
* Sind Aussprachephänomene mit verschiedenen Bereichen des Sprachenlernens verknüpft? (Lexik, Grammatik, Poetik, Musik)
* Sind die Übungen spielerisch konstruiert? (Zungenbrecher, Raps, Klatschen)

**5. Hilfsmittel – Visualisierungen und Medieneinsatz**

* Wird die Einübung der Aussprache durch bildliche Darstellungen gestützt? (Abbildungen, Symbole, Schemata, Fotos)
* Werden Suprasegmentalia durch Visualisierungen gestützt? (Pfeile, Farbe, Fettdruck, Interpunktion, Bogen)
* Wird im Lehrwerk die internationale Transkription (IPA) benutzt?
* Sind die verfügbaren multimedialen Komponenten auch für die Ausspracheschulung bestimmt? (Audiokomponenten, Videos, interaktive Übungen)
* Bieten die Audioaufnahmen eine vielfältige Darstellung von Sprachvarianten sowie unterschiedlicher Sprecher?

## Anhang 3

**Rozhovor s vyučujícími německého jazyka jako druhého cizího jazyka na základních školách**

1. Jsou ve Vámi využívané učebnici německého jazyka (kompletní – učebnice, pracovní sešit, doplňující materiály apod.) obsažena cvičení k nácviku německé výslovnosti?
2. Jsou tato cvičení obsažena v učebnici, pracovním sešitě nebo ještě v nějakých doplňkových materiálech?
3. Jaké materiály používáte Vy pro nácvik německé výslovnosti?
   1. Pokud doplňujete výuku o jiné převzaté materiály a zdroje či vlastní vytvořené materiály a aktivity pro nácvik výslovnosti, jakou mají podobu/formu?
4. Zařazujete do výuky výslovnostní cvičení, která poskytuje Vámi využívaná učebnice? Pokud ano, která? (uveďte příklady)
5. Využíváte cvičení v učebnici jak pro osvojení jednotlivých hlásek (segmentální rovina), tak i prosodických prostředků (suprasegmentální rovina) jazyka?
6. Je podle Vás množství cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici dostatečné (počet cvičení, pozornost věnovaná výslovnosti)?
7. Jsou podle Vás typy cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici rozmanitá (tj. poskytuje učebnice různé typy cvičení, nebo převažuje opakující se struktura zadání)?
8. Jsou podle Vás cvičení v učebnici k nácviku výslovnosti účinná ve smyslu zajištění progresu v oblasti výslovnosti žáků?
9. Která cvičení hodnotíte jako nejúčinnější? (uveďte příklady)
10. Jsou podle Vás výslovnostní cvičení v učebnici pro žáky zábavná a motivující (tj. baví žáky, jsou pojatá hravě, např. prostřednictvím písniček či jazykolamů)?
11. Obsahuje Vámi využívaná učebnice multimediální prostředky, které se zaměřují na nácvik výslovnosti (např. audionahrávky, videa, interaktivní cvičení apod.)
    1. Využíváte tyto multimediální prostředky ve výuce?
12. Jak jste spokojen/-a s multimediálními prostředky z hlediska nácviku výslovnosti?
13. Doplňujete případně výuku i o jiné zdroje mluveného materiálu mimo nahrávky z učebnice, které žákům poskytují větší různorodost jazykových vzorů?
14. Jsou podle Vás výslovnostní jevy v učebnici pro žáky dostatečně vysvětlené, nebo je musíte doplňovat vlastním výkladem?
15. Využíváte metodická doporučení v příručce pro učitele určené pro nácvik výslovnosti?
16. Jste obecně spokojen/-a s Vámi využívanou učebnicí z hlediska nácviku výslovnosti? Co byste případně ocenil/-a či doplnil/-a?

## Anhang 4

**Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce pod názvem „Ausspracheschülung in DaF-Lehrwerken: Eine Vergleichsstudie“**

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Magdalény Tomanové z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (obor Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání) s názvem Ausspracheschulung in DaF-Lehrwerken: Eine Vergleichsstudie. Cílem výzkumu je identifikace názorů a zkušeností vyučujících německého jazyka na českých základních školách na využívaná učebnicová díla z hlediska nácviku německé výslovnosti.

Bylo mi sděleno, jak bude rozhovor probíhat. Jsem seznámen/a s právem odmítnou odpovědět na jakoukoli otázku či ukončit rozhovor kdykoliv, kdy budu chtít.

Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním v diplomové práci. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.

Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.

Souhlasím s přímou citací některých částí rozhovoru v diplomové práci, a tudíž i zpřístupnění těchto citací na internetu v rámci diplomové práce.

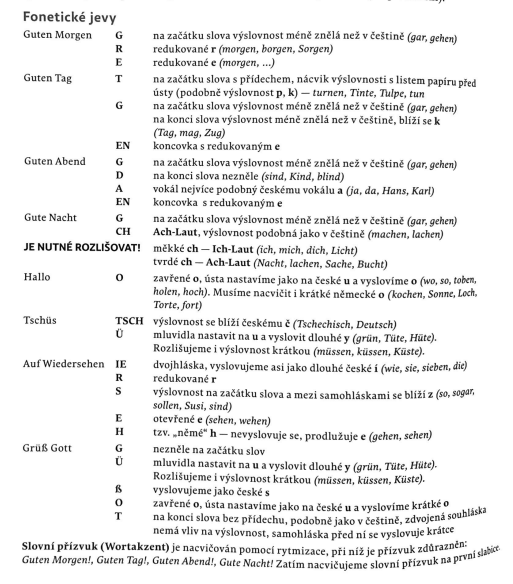
Datum: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

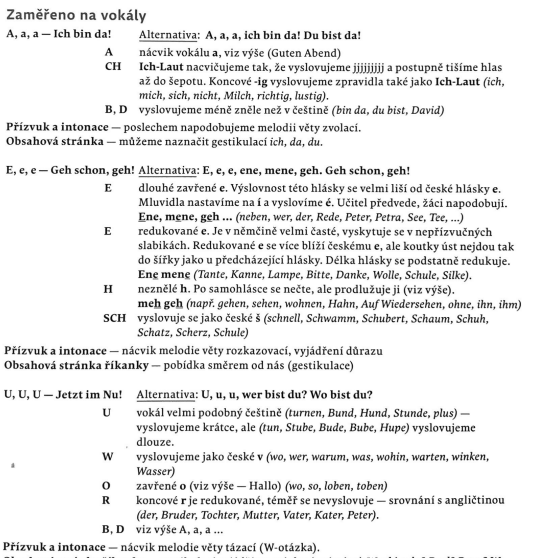
Podpis respondenta: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

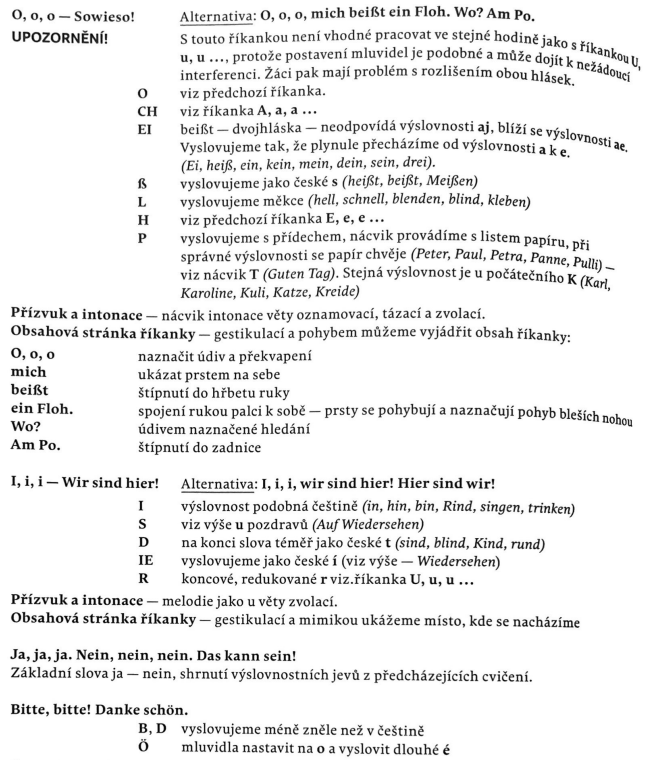
Podpis výzkumníka: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

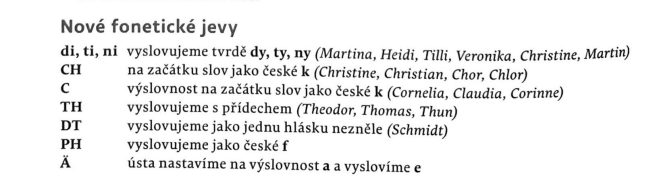
## Anhang 5

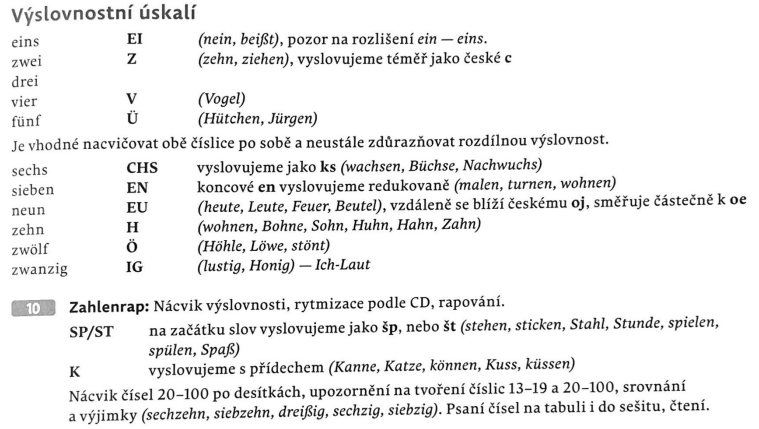
**Aussprachehinweise im Lehrerhandbuch für Einheit 0 des Lehrwerks Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv**











(Quelle: Deutsch mit Max 1 příručka učitele: neu + interaktiv, 2017, S. 20-23)

## Anhang 6

**Rozhovory s vyučujícími německého jazyka jako druhého cizího jazyka na základních školách**

**Vyučující**: 1

**Název učebnice**: Wir neu 1

1. **Jsou ve Vámi využívané učebnici německého jazyka (kompletní – učebnice, pracovní sešit, doplňující materiály apod.) obsažena cvičení k nácviku německé výslovnosti?**

*Ano v učebnici jsou nějaká cvičení na výslovnost*.

1. **Jsou tato cvičení obsažena v učebnici, pracovním sešitě nebo ještě v nějakých doplňkových materiálech?**

*Pokud vím tak pouze v učebnici, na konci každé lekce jsou tam přímo vyčleněná cvičení na výslovnost nebo intonaci.*

1. **Jaké materiály používáte Vy pro nácvik německé výslovnosti?**

*Pracuji jednak s učebnicí, ale moc tam toho k výslovnosti není. Nevím, jestli se to vztahuje, jak říkáte, k materiálům, ale co se týče výslovnosti, využívám zde spíš vlastní výklad a demonstraci a někdy i internet.*

* 1. **Pokud doplňujete výuku o jiné převzaté materiály a zdroje či vlastní vytvořené materiály a aktivity pro nácvik výslovnosti, jakou mají podobu/formu?**

*Tak hlavně na začátku v prvních hodinách žákům pouštím autentické nahrávky namluvené rodilými mluvčími třeba na YouTube nebo na zpravodajských webech. Poslechnou si, jak němčina reálně zní, i když ji většina třeba už někdy na živo slyšela. No a tady si rovnou mohou všimnout a zafixovat správnou německou výslovnost a mít to jako vzor. Sama se pak hlavně zaměřuji na demonstraci u takových těch typických problematických hlásek. Trénujeme společně hlavně přehlásky, kdy žákům ukazuji, jak nastavit ústa – třeba u <ü> říkám ať nastaví pusu, jako kdyby chtěli vyslovit české <u>, ale přitom vysloví <y>. Nebo je učím vyslovovat písmena <p>, <k> a <t> s tím přídechem.*

1. **Zařazujete do výuky výslovnostní cvičení, která poskytuje Vámi využívaná učebnice? Pokud ano, která? (uveďte příklady)**

*Ano, zařazuji ta cvičení, co jsou na konci lekce. Jsou tam jednak cvičení na výslovnost jednotlivých písmen a taky na intonaci vět. Pak vlastně výslovnost trénujeme i u takových těch opakovacích cvičení „Hörzu und sprich nach“, kdy žáci opakují většinou novou slovní zásobu po nahrávce.*

1. **Využíváte cvičení v učebnici jak pro osvojení jednotlivých hlásek (segmentální rovina), tak i prosodických prostředků (suprasegmentální rovina) jazyka?**

*Ano, využívám obojí, jak jsem uvedla k minulé otázce.*

1. **Je podle Vás množství cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici dostatečné (počet cvičení, pozornost věnovaná výslovnosti)?**

*Určitě by jich mohlo být víc, ale je alespoň fajn, že v učebnici vůbec jsou. Přijde mi navíc, že to žáky baví.*

1. **Jsou podle Vás typy cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici rozmanitá (tj. poskytuje učebnice různé typy cvičení, nebo převažuje opakující se struktura zadání)?**

*To si nemyslím. Vlastně se opakuje pořád stejný typ cvičení, buď na výslovnost písmen nebo té intonace věty. Určitě by bylo lepší, kdyby v tomto ohledu byla učebnice kreativnější a byly tam třeba i nějaké jazykolamy nebo třeba i cvičení přímo jen na přehlásky, které žákům dělají asi největší problém.*

1. **Jsou podle Vás cvičení v učebnici k nácviku výslovnosti účinná ve smyslu zajištění progresu v oblasti výslovnosti žáků?**

*Spíš asi ne. U těch cvičení na výslovnost jednotlivých písmen je to takové zvláštní, jsou tam vybrána jen některá a úplně nechápu podle čeho je to seřazené. Něco z toho si zapamatují, třeba že <v> na začátku se čte jako české <f>, ale že by se jim díky tomu nějak zlepšila výslovnost to se asi říct nedá. Ta intonace je fajn jako opakovací cvičení, ale když pak mluví samostatně nebo když čtou tak na to stejně nedbají.*

* 1. **Která cvičení hodnotíte jako nejúčinnější? (uveďte příklady)**

*Řekla bych že asi ta opakovací cvičení, kdy žáci podle nahrávky slyší výslovnost nového slovíčka a přesně to podle toho zopakují.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní cvičení v učebnici pro žáky zábavná a motivující (tj. baví žáky, jsou pojatá hravě, např. prostřednictvím písniček či jazykolamů)?**

*Jak jsem už říkala, mám pocit, že to žáky baví. Je to zase změna oproti gramatice a pro žáky je to spíš takové odreagování, kdy jim vlastně stačí, aby jen opakovali něco po nahrávce a nemusí sami nic tvořit. Ale nějaké písničky nebo jazykolamy tam vůbec nejsou.*

1. **Obsahuje Vámi využívaná učebnice multimediální prostředky, které se zaměřují na nácvik výslovnosti (např. audionahrávky, videa, interaktivní cvičení apod.)?**

*K této učebnici jsou jen nahrávky na CD.*

* 1. **Využíváte tyto multimediální prostředky ve výuce?**

*Ano, ty nahrávky využívám právě k těm cvičením na výslovnost. Podle nich žáci vlastně opakují.*

1. **Jak jste spokojen/-a s multimediálními prostředky z hlediska nácviku výslovnosti?**

*Přijdou mi dobré, je to namluvené rodilými mluvčími. Zdají se mi i srozumitelné, mluví se v nich pomalu a zřetelně, což je asi nejdůležitější pro zachycení té výslovnosti.*

* 1. **Doplňujete případně výuku i o jiné zdroje mluveného materiálu mimo nahrávky z učebnice, které žákům poskytují větší různorodost jazykových vzorů?**

*Jak jsem říkala, používám v úvodních hodinách autentická videa, a pak taky třeba písničky německých kapel a zpěváků, ke kterým dělám pracovní listy.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní jevy v učebnici pro žáky dostatečně vysvětlené, nebo je musíte doplňovat vlastním výkladem?**

*V učebnici není výslovnost vysvětlena nebo popsána vlastně vůbec. Takže to vše žákům popisuji sama. Jediné, co mě tak napadá, jsou ty šipky u těch cvičení k intonaci, ale že by tam bylo něco vysvětleno nebo přepsáno do transkripce to ne.*

1. **Využíváte metodická doporučení v příručce pro učitele určené pro nácvik výslovnosti?**

*Něco málo v ní k výslovnosti je, ale upřímně se podle ní vůbec neorientuji.*

1. **Jste obecně spokojen/-a s Vámi využívanou učebnicí z hlediska nácviku výslovnosti? Co byste případně ocenil/-a či doplnil/-a?**

*No, že bych byla spokojená, to se říct asi nedá. Žádná učebnice asi není dokonalá a řekla bych, že pro potřeby současné výuky němčina na základních školách to asi stačí, ale nedostatky z hlediska nácviku výslovnosti má učebnice veliké. Chybí tam úplně třeba vysvětlení výslovnosti těch problematických hlásek nebo cvičení, která by na ně byla přímo zaměřená. Je to všechno takové „na jedno brdo“. Dost mi tam chybí i něco hravého, třeba nějaká říkadla, jazykolamy, jak jsem říkala, nebo klidně i písničky, které musím sama dohledávat.*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Vyučující**: 2

**Název učebnice**: Wir neu 1

1. **Jsou ve Vámi využívané učebnici německého jazyka (kompletní – učebnice, pracovní sešit, doplňující materiály apod.) obsažena cvičení k nácviku německé výslovnosti?**

*Ano, jsou.*

1. **Jsou tato cvičení obsažena v učebnici, pracovním sešitě nebo ještě v nějakých doplňkových materiálech?**

*Nácvik výslovnosti je v učebnici, na konci lekcí v části "Aussprache" nebo "Intonation", pak tam jsou cvičení na opakování nové slovní zásoby podle nahrávky nebo i některá poslechová cvičení tam slouží k nácviku výslovnosti.*

1. **Jaké materiály používáte Vy pro nácvik německé výslovnosti?**

*Pracuji s učebnicí, ale výuku doplňuji i nějakými vlastními aktivitami na výslovnost.*

* 1. **Pokud doplňujete výuku o jiné převzaté materiály a zdroje či vlastní vytvořené materiály a aktivity pro nácvik výslovnosti, jakou mají podobu/formu?**

*Často si s dětmi pouštíme písničky a krátká videa na YouTube, ke kterým dělám pracovní listy. Pak dávám žákům na naučení různé hravé jazykolamy, slovní hříčky nebo rýmy, které se učí nazpaměť a můžou za jejich správné přeříkání získat malou jedničku*. *Napadá mě např. „Man muss das Leben eben nehmen, wie das Leben eben ist.“, kde se dá zrovna hezky procvičit to dlouhé zavřené* [e:]*. No a pokud není nějaká slovní zásoba nebo věty nahrané na CD, tak to žákům nejprve přečtu a oni po mě opakují.*

1. **Zařazujete do výuky výslovnostní cvičení, která poskytuje Vámi využívaná učebnice? Pokud ano, která? (uveďte příklady)**

*Ano, dělám s dětmi ta cvičení "Aussprache" a vlastně i ta "Intonation". A pak i ta na opakování nové slovní zásoby podle nahrávky.*

1. **Využíváte cvičení v učebnici jak pro osvojení jednotlivých hlásek (segmentální rovina), tak i prosodických prostředků (suprasegmentální rovina) jazyka?**

*Ano, ale u hlásek tam jsou vlastně v těch cvičeních "Aussprache" vybrány jen některé a přijde mi to docela nešikovně pojaté, že to žáci jen přeříkají "jak papoušci". U té intonace tam je jen ta melodie vět a zase je to jen k přeříkání a zopakování žáky.*

1. **Je podle Vás množství cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici dostatečné (počet cvičení, pozornost věnovaná výslovnosti)?**

*Určitě ne, mělo by jich být více, ale takových, aby to děti bavilo. Ne jenom na zopakování.*

1. **Jsou podle Vás typy cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici rozmanitá (tj. poskytuje učebnice různé typy cvičení, nebo převažuje opakující se struktura zadání)?**

*Cvičení jsou dost jednotvárná, chybí mi u nich nějaká hravost, něco, aby se u toho žáci zamysleli a bylo to smysluplné, ale aby je to zároveň bavilo. Tady to jen převypráví nebo zopakují po CD a jde se dál, takže nějaká rozmanitost cvičení tam není.*

1. **Jsou podle Vás cvičení v učebnici k nácviku výslovnosti účinná ve smyslu zajištění progresu v oblasti výslovnosti žáků?**

*No nevím, jestli lze říct, že je to díky těm cvičením na výslovnost. Je to spíš výsledek komplexního procesu, kdy třeba děti slyší mě, výslovnost z nahrávek nebo z videí, která jim pouštím. Že by se jim nějak zlepšila výslovnost díky těm cvičením v učebnici, to se asi říct nedá.*

* 1. **Která cvičení hodnotíte jako nejúčinnější? (uveďte příklady)**

*No asi ta "Aussprache" na opakování, protože v učebnici nic moc jiného není.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní cvičení v učebnici pro žáky zábavná a motivující (tj. baví žáky, jsou pojatá hravě, např. prostřednictvím písniček či jazykolamů)?**

*To právě vůbec nejsou, opakuje se tam stejný vzorec cvičení a úplně mi tam chybí třeba nějaké hravé říkanky. Proto jim dávám sama i vytištěné nějaké ty jazykolamy nebo krátké rýmované básničky, a to je zase baví, i když z toho mají někdy srandu.*

1. **Obsahuje Vámi využívaná učebnice multimediální prostředky, které se zaměřují na nácvik výslovnosti (např. audionahrávky, videa, interaktivní cvičení apod.)?**

*Ano, k učebnici je k dispozici jedno CD s nahrávkami. Ty jsou nutné k těm cvičením na opakování nové slovní zásoby a vlastně ke všem poslechovým cvičením.*

* 1. **Využíváte tyto multimediální prostředky ve výuce?**

*Ano, ty nahrávky, které jsou na CD.*

1. **Jak jste spokojen/-a s multimediálními prostředky z hlediska nácviku výslovnosti?**

*Ano, přijdou mi v pořádku.*

* 1. **Doplňujete případně výuku i o jiné zdroje mluveného materiálu mimo nahrávky z učebnice, které žákům poskytují větší různorodost jazykových vzorů?**

*Ano, jak jsem říkala pouštím žákům německé písničky a krátká videa nebo díly krátkých seriálů – např. "Nicos Weg" od Deutsche Welle nebo "Hallo aus Berlin", všechno to jsou vlastně autentické materiály namluvené rodilými mluvčími.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní jevy v učebnici pro žáky dostatečně vysvětlené, nebo je musíte doplňovat vlastním výkladem?**

*To vlastně v učebnici úplně chybí. Není tam třeba nic ani k výslovnosti přehlásek, protože je neznají. Musím to tedy vysvětlovat a představovat sama, třeba přídech, kdy si dáváme např. ve slově "das Kino" ruku před pusu a žáci ten přídech musí cítit. Něco si i žáci zapisují do sešitů k jednotlivým slovíčkům, třeba když je upozorním, jak se daná hláska ve slově čte.*

1. **Využíváte metodická doporučení v příručce pro učitele určené pro nácvik výslovnosti?**

*Příručku používám, když nerozumím zadání nějakého cvičení ale v souvislosti s nácvikem výslovnosti vůbec.*

1. **Jste obecně spokojen/-a s Vámi využívanou učebnicí z hlediska nácviku výslovnosti? Co byste případně ocenil/-a či doplnil/-a?**

*Spokojená moc nejsem, protože tady k té výslovnosti toho vlastně moc není, i když je k tomu na konci každé lekce zvlášť cvičení. Chybí mi na začátku vlastně úplně nějaký úvod do toho jazyka, třeba abeceda, aby se žáci seznámili s odlišnými písmeny, např. "jot" nebo "fau". No a jak jsem říkala zcela mi tam chybí něco hravého, nějaké říkanky, jazykolamy, hravá přísloví nebo i básničky a písničky, kde by ten nácvik výslovnosti mohl být vhodně a zábavně zakomponován. Napadají mě i nějaké jazykové rozcvičky, které bychom si mohli vždy na úvod hodiny zopakovat.*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Vyučující**: 3

**Název učebnice**: Wir neu 1

1. **Jsou ve Vámi využívané učebnici (kompletní – učebnice, pracovní sešit, doplňující materiály apod.) obsažena cvičení k nácviku německé výslovnosti?**

*Ano, jsou v učebnici.*

1. **Jsou tato cvičení obsažena v učebnici, pracovním sešitě nebo ještě v nějakých doplňkových materiálech?**

*Cvičení na výslovnost jsou pouze v učebnici. Na konci lekce je vždy přímo cvičení s názvem "Aussprache" nebo pak v posledním modulu jsou cvičení "Intonation".*

1. **Jaké materiály používáte Vy pro nácvik německé výslovnosti?**

*Využívám to, co je v učebnici, ale do výuky zařazuji i další materiály a aktivity.*

* 1. **Pokud doplňujete výuku o jiné převzaté materiály a zdroje či vlastní vytvořené materiály a aktivity pro nácvik výslovnosti, jakou mají podobu/formu?**

*V 7. třídě na začátku, když začínáme s němčinou tak žákům pouštím písničku k abecedě "Das ABC-Lied", protože ta v učebnici vůbec není. Mám k tomu vytvořený i pracovní list, ve kterém je i diktát, kdy žákům diktuji jednotlivá písmena a oni je podle toho musí zapsat. Snažím se dětem hodně pouštět i nějaká videa na internetu. Mám třeba pro ty pokročilejší ráda "Easy German", takže tam slyší autentické nahrávky a výslovnost rodilých mluvčí, což jim podle mě slouží jako dobrý vzor k napodobení. No a pak s nimi sama klasicky trénuji výslovnost přehlásek, jak mají nastavit pusu a co vyslovit, aby to pro ně bylo snazší.*

1. **Zařazujete do výuky výslovnostní cvičení, která poskytuje Vámi využívaná učebnice? Pokud ano, která? (uveďte příklady)**

*Ano ta, co tam jsou, tak děláme. Jednak to jsou cvičení "Aussprache", kde je vždy důraz kladen na některou z hlásek nebo i vícero hlásek dohromady, jako třeba <st-> nebo<sp-> na začátku slov. A v posledním modulu to jsou cvičení "Intonation", kde jde o nácvik intonace věty s těmi šipkami. Obojí jsou ale jen cvičení na opakování, takže to žáci často jen zopakují a nevidí v tom ten smysl, proč to děláme.*

1. **Využíváte cvičení v učebnici jak pro osvojení jednotlivých hlásek (segmentální rovina), tak i prosodických prostředků (suprasegmentální rovina) jazyka?**

*Ano, jak jsem už říkala.*

1. **Je podle Vás množství cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici dostatečné (počet cvičení, pozornost věnovaná výslovnosti)?**

*To opravdu není. Hlavně na začátku, kdy se žáci s novým jazykem seznamují, bych věnovala více prostoru nácviku výslovnosti, třeba právě i prostřednictvím té abecedy. Protože když se to děti naučí a naposlouchají si to hned na začátku, tak už by pak ve výslovnosti nedělaly tolik chyb.*

1. **Jsou podle Vás typy cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici rozmanitá (tj. poskytuje učebnice různé typy cvičení, nebo převažuje opakující se struktura zadání)?**

*Je to všechno dost stejné, na konci každé lekce se vlastně opakuje to samé, tedy to, že děti opakují podle nahrávky. Cvičení by mohla být různorodější, aby si děti nenavykly jen na stejný typ cvičení a bylo to pro ně stále zajímavé a poutavé. Tady je to vlastně hlavně o opakování.*

1. **Jsou podle Vás cvičení v učebnici k nácviku výslovnosti účinná ve smyslu zajištění progresu v oblasti výslovnosti žáků?**

*Právě, že mi přijde, že ani ne. Jak jsem říkala, pro ně je to jen na zopakování a tím to končí, nemusí nad tím přemýšlet, a i když je upozorním na to, na co je třeba toto cvičení zacíleno, tak mi přijde, že to moc nevnímají. Je to spíš oproti cvičením na gramatiku takové odpočinkové cvičení. Takže tu výslovnost se učí spíš v průběhu, než aby se ji naučili díky těmto cvičením.*

* 1. **Která cvičení hodnotíte jako nejúčinnější? (uveďte příklady)**

*Tak z těch, co v učebnici k dispozici, asi ta "Aussprache", protože tam mají jak tu izolovanou hlásku, tak tam mají i příklady ve slovech z lekce, ale je to takový "mišmaš". Nejsou tam třeba všechny přehlásky najednou, ale je to rozházené.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní cvičení v učebnici pro žáky zábavná a motivující (tj. baví žáky, jsou pojatá hravě, např. prostřednictvím písniček či jazykolamů)?**

*Ne že by je to úplně otravovalo, ale spíš mi přijde, že se jim to zdá zbytečné jen něco opakovat, takže motivující asi úplně ne. Písničky, jazykolamy nebo třeba rozpočítávadla mi v učebnici bohužel úplně chybí.*

1. **Obsahuje Vámi využívaná učebnice multimediální prostředky, které se zaměřují na nácvik výslovnosti (např. audionahrávky, videa, interaktivní cvičení apod.)?**

*Pokud vím, tak jen ty audionahrávky. Bez nich by vlastně nešla dělat ta cvičení, kdy žáci opakují po nahrávce.*

* 1. **Využíváte tyto multimediální prostředky ve výuce?**

*Ano, využívám ty nahrávky na CD.*

1. **Jak jste spokojen/-a s multimediálními prostředky z hlediska nácviku výslovnosti?**

*Ano, ty jsou dobré, ti mluvčí mají dobrou a zřetelnou výslovnost.*

* 1. **Doplňujete případně výuku i o jiné zdroje mluveného materiálu mimo nahrávky z učebnice, které žákům poskytují větší různorodost jazykových vzorů?**

*Ano, jak jsem říkala na začátku, pouštím žákům písničky a krátká videa hlavně přes YouTube. Snažím se vždycky vybrat ty, co jsou pokud možno autentické, nebo alespoň namluvené rodilými mluvčími, aby měly děti v tomto ohledu co nejlepší vzor výslovnosti.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní jevy v učebnici pro žáky dostatečně vysvětlené, nebo je musíte doplňovat vlastním výkladem?**

*Výslovnost v učebnici vysvětlená vůbec není, takže to vše vysvětluji sama.*

1. **Využíváte metodická doporučení v příručce pro učitele určené pro nácvik výslovnosti?**

*Myslím, že tam něco k těm cvičením na výslovnost je, ale upřímně to vůbec nevyužívám.*

1. **Jste obecně spokojen/-a s Vámi využívanou učebnicí z hlediska nácviku výslovnosti? Co byste případně ocenil/-a či doplnil/-a?**

*S tou učebnicí celkově nejsem moc spokojená, je zvláštně uspořádaná do těch modulů, chybí mi tam delší texty nebo něco hravějšího. A přímo z hlediska výslovnosti je to podle mě dost nedostatečné. Ocenila bych určitě třeba tu abecedu na začátku, i když jsem si za to sama vymyslela už náhradu. Pak by tam vedle stálého opakování mohlo být i více poslechových cvičení na porozumění hlásek, nebo třeba diktátů. Něco, u čeho by se děti musely i víc zamyslet. Mohlo by tam být více cvičení věnovaných i výslovnosti přehlásek, které podle mě dělají žákům největší problémy. A celkově by to mohlo být takové víc hravé, vůbec tam vlastně nejsou nějaké ty jazykolamy nebo písničky, tam by se ta výslovnost dala taky hezky natrénovat.*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Vyučující**: 4

**Název učebnice**: Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv

1. **Jsou ve Vámi využívané učebnici německého jazyka (kompletní – učebnice, pracovní sešit, doplňující materiály apod.) obsažena cvičení k nácviku německé výslovnosti?**

*Ano jsou, zrovna poslechy používám velmi ráda.*

1. **Jsou tato cvičení obsažena v učebnici, pracovním sešitě nebo ještě v nějakých doplňkových materiálech?**

*Nácvik je zahrnut jak v učebnici, tak v pracovním sešitě, hlavně v té nulté a první lekci. Žáci si můžou zároveň s online podporou pouštět poslechy, a tím více nacvičovat správnou výslovnost, takže je nácvik výslovnosti vlastně i v online učebnici.*

1. **Jaké materiály používáte Vy pro nácvik německé výslovnosti?**

*Výslovnost nacvičujeme primárně s učebnicí. Výuku ale také doplňuji v tomto ohledu i dalšími aktivitami.*

* 1. **Pokud doplňujete výuku o jiné převzaté materiály a zdroje či vlastní vytvořené materiály a aktivity pro nácvik výslovnosti, jakou mají podobu/formu?**

*V začátcích dávám žákům různá říkadla k opakování či písničky. Později ráda používám videa od Goethe Institut nebo Deutsche Welle. Při různých dalších doplňkových činnostech, jako třeba u pexesa, flashcards nebo myšlenkových map, si žáci mohou sami v překladači dohledávat novou či neznámou slovní zásobu a přehrávat v ní i její výslovnost.*

1. **Zařazujete do výuky výslovnostní cvičení, která poskytuje Vámi využívaná učebnice? Pokud ano, která? (uveďte příklady)**

*Ano využívám. Jsou tam například přímo cvičení "Sprechen üben", kde se zaměřujeme třeba na dlouhé a krátké samohlásky nebo přehlásky. V pracovním sešitě je to zase zaměřené na poslech, tam děláme ta cvičení "Hören üben". Nebo i ta cvičení na zopakování nové slovní zásoby podle nahrávky, nebo rýmy a rapy.*

1. **Využíváte cvičení v učebnici jak pro osvojení jednotlivých hlásek (segmentální rovina), tak i prosodických prostředků (suprasegmentální rovina) jazyka?**

*Ano využívám, děláme prakticky všechna cvičení.*

1. **Je podle Vás množství cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici dostatečné (počet cvičení, pozornost věnovaná výslovnosti)?**

*V porovnání třeba s gramatikou by cvičení asi mohlo být více, ale v kombinaci s vlastními doplňkovými materiály mi to přijde akorát.*

1. **Jsou podle Vás typy cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici rozmanitá (tj. poskytuje učebnice různé typy cvičení, nebo převažuje opakující se struktura zadání)?**

*Spíše se mi zdá, že se struktura cvičení opakuje, hlavně v učebnici. Alespoň je ale něco trochu jiného v pracovním sešitě. Navíc jsou vlastně v učebnici fajn poslechová cvičení, třeba ty rapy, ty žáky baví a je to i chytlavé. Takže to docela rozmanité je. Větší rozmanitost nacvičování výslovnosti ještě dodávám vlastními materiály.*

1. **Jsou podle Vás cvičení v učebnici k nácviku výslovnosti účinná ve smyslu zajištění progresu v oblasti výslovnosti žáků?**

*Podle mě ano, záleží to ale na formě použití. Snažím se dbát na to, že když je to vyloženě třeba to cvičení "Sprechen üben", tak předem žáky upozorním, na co se mají zaměřit, co tam může být problematické a podobně. Taky zkoušíme různě střídat opakování všichni společně, ale i jako jednotlivci. To samé, když kontrolujeme ta poslechová cvičení v pracovním sešitě, čteme si to znovu nahlas a při tom opět dbám na to, jestli si žáci dávají pozor na výslovnost třeba dané zvýrazněné samohlásky nebo akcentu.*

* 1. **Která cvičení hodnotíte jako nejúčinnější? (uveďte příklady)**

*Vlastně asi ta normální komunikativní cvičení, jako jsou rozhovory, nebo volné vyprávění žáků, kdy třeba nejde ani tak o výslovnost, ale o celkový přednes, projev a jeho srozumitelnost. Snažím se pak vždycky děti zhodnotit až na konci a pokud tam byla nějaká výraznější výslovnostní chyba tak je na ni upozorním.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní cvičení v učebnici pro žáky zábavná a motivující (tj. baví žáky, jsou pojatá hravě, např. prostřednictvím písniček či jazykolamů)?**

*Asi ne úplně všechny, ale obecně bych řekla že ano. Žáky zrovna třeba ty rapy, rýmy nebo i opakování těch "Schwierige Wörter" baví a je u toho sranda.*

1. **Obsahuje Vámi využívaná učebnice multimediální prostředky, které se zaměřují na nácvik výslovnosti (např. audionahrávky, videa, interaktivní cvičení apod.)?**

*Ano, jsou tam nahrávky, které jsou nutné i k těm výslovnostním cvičením a poslechům. Žáci si pak mohou dělat i ta interaktivní cvičení v online-učebnici a přehrávat poslechy. Myslím, že tam mají i nějaká videa.*

* 1. **Využíváte tyto multimediální prostředky ve výuce?**

*Ano, využíváme ty nahrávky. Ta interaktivní cvičení v online-učebnici a videa jsou ale dobrovolná, ty přímo v hodinách neděláme. Někdy je ale dávám jako dobrovolný domácí úkol za malou jedničku, aby si mohly děti vylepšit známku.*

1. **Jak jste spokojen/-a s multimediálními prostředky z hlediska nácviku výslovnosti?**

*Ano jsem spokojená.*

* 1. **Doplňujete případně výuku i o jiné zdroje mluveného materiálu mimo nahrávky z učebnice, které žákům poskytují větší různorodost jazykových vzorů?**

*Ano jak jsem říkala, někdy písničky, a pak i ta videa od Goethe Institut nebo Deutsche Welle.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní jevy v učebnici pro žáky dostatečně vysvětlené, nebo je musíte doplňovat vlastním výkladem?**

*Vysvětluji to sama, v učebnici to vysvětlené moc není.*

1. **Využíváte metodická doporučení v příručce pro učitele určené pro nácvik výslovnosti?**

*Ano, někdy to využívám. Jsou tam i dobré tipy na další rozvedení nebo modifikaci některých cvičení.*

1. **Jste obecně spokojen/-a s Vámi využívanou učebnicí z hlediska nácviku výslovnosti? Co byste případně ocenil/-a či doplnil/-a?**

*Jsem obecně spokojena v rámci nabídky učebnic, které jsou určené pro německý jazyk jako druhý jazyk. Je dobrá jako podklad pro přípravu, ale je třeba ji doplňovat třeba o ty videa i výklad, ale to asi každou učebnici, která není pro samouky.*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Vyučující**: 5

**Název učebnice**: Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv

1. **Jsou ve Vámi využívané učebnici německého jazyka (kompletní – učebnice, pracovní sešit, doplňující materiály apod.) obsažena cvičení k nácviku německé výslovnosti?**

*Ano, jsou.*

1. **Jsou tato cvičení obsažena v učebnici, pracovním sešitě nebo ještě v nějakých doplňkových materiálech?**

*Cvičení na výslovnost jsou v učebnici, třeba na krátké a dlouhé samohlásky, nebo přehlásky, nebo i v té bublině "Schwierige Wörter". I v pracovním sešitě je něco k nácviku výslovnosti, tam jsou hlavně ta poslechová cvičení. A pak jsou i nějaká poslechová cvičení v té online učebnici, kde si děti taky můžou procvičit výslovnost. Tam se dá vlastně i k výslovnosti přehrát ten slovníček na konci, to taky s dětmi využíváme.*

1. **Jaké materiály používáte Vy pro nácvik německé výslovnosti?**

*Děláme ta cvičení, co jsou v učebnici a v pracovním sešitě a využívám ve výuce i tu online učebnici na interaktivní tabuli, takže děti buď chodí doplňovat k počítači, nebo jim cvičení vytisknu. Jsou tam i delší poslechové texty ve formě videí, takže tam si děti taky můžou německou výslovnost naposlouchat. Jsou tam podle mě i fajn odkazy na různé weby, třeba písničky a podobně. Vlastně tam je hned na začátku jedno video k výslovnosti, tak to s dětmi děláme k té abecedě, to je přímo na to dělané.*

* 1. **Pokud doplňujete výuku o jiné převzaté materiály a zdroje či vlastní vytvořené materiály a aktivity pro nácvik výslovnosti, jakou mají podobu/formu?**

*Žádné materiály přímo na výslovnost nemám, přijde mi, že to, co je jak v papírové, tak v té online učebnici na výslovnost asi stačí u toho druhého cizího jazyka. Jestli se to počítá mezi ty aktivity, tak často dětem předříkávám nebo předčítám nějaká slovíčka nebo věty, aby věděly, jak se to vyslovuje.*

1. **Zařazujete do výuky výslovnostní cvičení, která poskytuje Vámi využívaná učebnice? Pokud ano, která? (uveďte příklady)**

*Ano, jak jsem už říkal, děláme v učebnici ta cvičení na samohlásky a přehlásky, kde žáci opakují správnou výslovnost po CD. Hned ta úvodní lekce je v podstatě celá zaměřená jako audio-orální kurz, takže tady děláme hned na začátku abecedu. Pak tam jsou ty "Schwierige Wörter", tam se zase učíme výslovnost nějakých delších a obtížnějších slov, to děti hrozně baví. V pracovním sešitě jsou k výslovnosti hlavně ta cvičení "Hören üben", kde zase musí děti poznat podle nahrávky o jakou jde hlásku, takže to není jen o opakování, to je taky fajn.*

1. **Využíváte cvičení v učebnici jak pro osvojení jednotlivých hlásek (segmentální rovina), tak i prosodických prostředků (suprasegmentální rovina) jazyka?**

*Ano, k osvojení hlásek tam je toho spousta právě na ty samohlásky a přehlásky, jak v učebnici, tak v pracovním sešitě. Z těch prosodických prostředků se tam vlastně v jedné lekci procvičuje slovní akcent a pak je tam zmiňovaná i melodie věty. A v učebnici jsou i různé rapy a takové říkanky, tak bych řekl, že se něco dá v tomto ohledu pochytit i z nich.*

1. **Je podle Vás množství cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici dostatečné (počet cvičení, pozornost věnovaná výslovnosti)?**

*Jak jsem říkal, já bych asi řekl že ano, že na ten druhý cizí jazyk to je akorát. V té učebnici je samozřejmě hlavní gramatika, slovní zásoba a pak tam jsou dost i reálie, ale ta výslovnost tam není nijak, abych tak řekl, podružná. Takže podle mě to dostatečné je.*

1. **Jsou podle Vás typy cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici rozmanitá (tj. poskytuje učebnice různé typy cvičení, nebo převažuje opakující se struktura zadání)?**

*Těžko říct, přijde mi, že je tam dost těch cvičení na opakování, ale v nich jsou procvičovány jak ty konkrétní hlásky, tak i výslovnost celých slov nebo i vět ke konci. A v tom pracovním sešitě jsou to zase spíš poslechová cvičení, tam jde zase o trochu jiné kompetence. Pak tam jsou i ty rapy a říkanky, plus ta cvičení v online učebnici… Asi to je nějakým způsobem různorodé, když se na to takhle podívám. A je tam i dost podnětů na konverzaci nebo rozhovory ve dvojici, a když žáci sami mluví, tak si taky vlastně procvičují výslovnost.*

1. **Jsou podle Vás cvičení v učebnici k nácviku výslovnosti účinná ve smyslu zajištění progresu v oblasti výslovnosti žáků?**

*Když se na ně kouknu na všechny dohromady jako na celek, jak jsem je vyjmenoval, tak si myslím že určitě. Když se to všechno spojí, ta cvičení na opakování, ta poslechová i třeba ta konverzace, tak to těm dětem určitě pomáhá ke zlepšení výslovnosti. Samozřejmě se i já snažím být v tomto ohledu pro ně co nejlepším vzorem, to je taky podle mě klíčové, takže se snažím od první hodiny co nejvíc mluvit německy, aby si na to zvykly.*

* 1. **Která cvičení hodnotíte jako nejúčinnější? (uveďte příklady)**

*Tak v učebnici jsou fajn ta s těmi samohláskami a přehláskami, že tam mají žáci přímo graficky vyznačené, na co se mají zaměřit. V pracovním sešitě asi zase ta poslechová cvičení "Hören üben", jak musí doplnit podle nahrávky, co slyší.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní cvičení v učebnici pro žáky zábavná a motivující (tj. baví žáky, jsou pojatá hravě, např. prostřednictvím písniček či jazykolamů)?**

*Já myslím, že je to baví. Je to zase něco jiného než jen gramatika a slovíčka. Hodně se vždycky zasmějeme u těch "Schwierige Wörter", u těch dlouhých německých komposit. A písničky a jazykolamy jsou tam taky, hlavně teda ty rapy, to si pak ještě ze srandy zpívají o přestávce, takže je to očividně zaujme a baví. Přijde mi ta učebnice obecně dost pestrá a ty hravé prvky jsou tam taky.*

1. **Obsahuje Vámi využívaná učebnice multimediální prostředky, které se zaměřují na nácvik výslovnosti (např. audionahrávky, videa, interaktivní cvičení apod.)?**

*Ano, máme k učebnici i k pracovnímu sešitu nahrávky na CD, a jak jsem říkal v té online učebnici jsou taky interaktivní cvičení i na výslovnost, která děláme společně v hodině. Tam jsou i ty odkazy na videa, takže v tomhle ohledu je to taky pestré.*

* 1. **Využíváte tyto multimediální prostředky ve výuce?**

*Ano, to, co jsem zmínil tak využíváme.*

1. **Jak jste spokojen/-a s multimediálními prostředky z hlediska nácviku výslovnosti?**

*V těch nahrávkách asi nevidím problém, je to srozumitelné a zřetelné. S těmi interaktivními cvičeními a videi jsem taky spokojený, je to super osvěžení do hodin pracovat díky tomu s interaktivní tabulí. Co je taky fajn je ten namluvený slovníček na konci, to často používám k prezentaci nové slovní zásoby.*

* 1. **Doplňujete případně výuku i o jiné zdroje mluveného materiálu mimo nahrávky z učebnice, které žákům poskytují větší různorodost jazykových vzorů?**

*Někdy si pouštíme nějaká videa na YouTube, hlavně teda tematické písničky, třeba klasicky koledy na Vánoce, nebo podle tématu lekce, když zbyde čas. A pak samozřejmě Rammstein, to je pořád populární.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní jevy v učebnici pro žáky dostatečně vysvětlené, nebo je musíte doplňovat vlastním výkladem?**

*To v učebnici není, je tam hlavně vysvětlená gramatika, ale že by tam bylo popsáno něco k výslovnosti, to ne. Snažím se takové ty nejčastější problémy u výslovnosti vysvětlit hned na začátku v té nulté lekci, třeba že <v> na začátku se čte jako <f>, nebo že v koncovce <-en> se to <e> nevyslovuje a podobně. Ale hodně je toho i v tom videu, jak je na něj odkaz v online učebnici.*

1. **Využíváte metodická doporučení v příručce pro učitele určené pro nácvik výslovnosti?**

*Příručku obecně moc nevyužívám, ale je fakt, že zrovna k té výslovnosti je tam toho dost, hlavně zase k té nulté lekci. A když si potřebuju oprášit své znalosti ze studií, tak tam občas kouknu. Jsou tam i nějaké dodatečné nápady ke cvičením v učebnici, párkrát jsme třeba zkoušeli takové cvičení s gumičkou, kdy natažená gumička měla značit dlouhou samohlásku a povolená krátkou, tak to děti bavilo.*

1. **Jste obecně spokojen/-a s Vámi využívanou učebnicí z hlediska nácviku výslovnosti? Co byste případně ocenil/-a či doplnil/-a?**

*Mám srovnání ještě se dvěma učebnicemi, se kterými jsme dříve na škole pracovali, a přijde mi, že v téhle je ten prostor výslovnosti věnován asi nejvíce. Takže jsem v rámci možností spokojen. Zase se budu opakovat, ale přijde mi to akorát na ten druhý cizí jazyk, asi totiž nebude překvapením, že u žáků je prostě na prvním místě angličtina. Jinak je to pestré, žáky to podle mě baví, jsou tam i ta cvičení v online učebnici, takže myslím že je to fajn. Úplně mě teď nic nenapadá, co bych tam na výslovnost přidal.*

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Vyučující**: 6

**Název učebnice**: Deutsch mit Max 1: neu + interaktiv

1. **Jsou ve Vámi využívané učebnici německého jazyka (kompletní – učebnice, pracovní sešit, doplňující materiály apod.) obsažena cvičení k nácviku německé výslovnosti?**

*Ano jsou.*

1. **Jsou tato cvičení obsažena v učebnici, pracovním sešitě nebo ještě v nějakých doplňkových materiálech?**

*Cvičení na výslovnost jsou v učebnici i v pracovním sešitě. V učebnici jsou to například ta cvičení „Sprechen üben“ a v pracovním sešitě jsou taky cvičení „Hören üben“.*

1. **Jaké materiály používáte Vy pro nácvik německé výslovnosti?**

*Používáme hlavně učebnici a pracovní sešit. Dost toho je taky i v učitelské příručce, takže z ní taky vlastně čerpám. Nic dalšího vyloženě k výslovnosti nemám.*

* 1. **Pokud doplňujete výuku o jiné převzaté materiály a zdroje či vlastní vytvořené materiály a aktivity pro nácvik výslovnosti, jakou mají podobu/formu?**

*Někdy si pouštíme písničky na YouTube, takže tam si výslovnost mohou žáci naposlouchat.*

1. **Zařazujete do výuky výslovnostní cvičení, která poskytuje Vámi využívaná učebnice? Pokud ano, která? (uveďte příklady)**

*Ano, řekla bych, že většinu, které v učebnici jsou. Hned na začátku vlastně s žáky děláme ten audio-orální kurz, takže nacvičujeme výslovnost abecedy a je tam i dost cvičení, u kterých si žáci naposlouchávají, jak němčina vůbec zní. V učebnici děláme, jak jsem říkala, ta cvičení „Sprechen üben“. V nich se procvičují hlavně samohlásky. Super mi také přijde, že na konci každé lekce jsou sepsaná nějaká těžká slovíčka, která by pro žáky mohla být náročnější vyslovit. Žáci si je tady můžou procvičit tím, že opakují po nahrávce. V pracovním sešitě pak děláme ta cvičení „Hören üben“. Tam třeba žáci musí doplňovat chybějící písmena do slov.*

1. **Využíváte cvičení v učebnici jak pro osvojení jednotlivých hlásek (segmentální rovina), tak i prosodických prostředků (suprasegmentální rovina) jazyka?**

*Ano. Děláme ta cvičení k samohláskám. K těm prosodickým prostředkům tam je například cvičení na slovní přízvuk, a pak je v učebnici na to i hodně rapů, které společně zpíváme.*

1. **Je podle Vás množství cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici dostatečné (počet cvičení, pozornost věnovaná výslovnosti)?**

*Podle mě to asi stačí. Tím že se na to zaměřujeme hned v té úvodní kapitole, tak je tomu pozornost věnovaná tam. A pak dál v učebnici jsou i další cvičení hlavně na ty samohlásky, nebo na výslovnost nové slovní zásoby. Možná by tam mohla být i nějaká cvičení přímo na souhlásky, ale to se snažím vysvětlit hned na začátku.*

1. **Jsou podle Vás typy cvičení k nácviku výslovnosti v učebnici rozmanitá (tj. poskytuje učebnice různé typy cvičení, nebo převažuje opakující se struktura zadání)?**

*Přijde mi, že docela jo. V učebnici je teda hlavně takové to typické „poslouchej a opakuj“, ale v tom pracovním sešitě zase musí žáci sami vyplňovat písmena nebo tam je například i cvičení, kde sami podtrhávají slovní přízvuk. Je tu i hodně těch rapů nebo i nějaká říkadla.*

1. **Jsou podle Vás cvičení v učebnici k nácviku výslovnosti účinná ve smyslu zajištění progresu v oblasti výslovnosti žáků?**

*Asi ano. Pokud srovnám výslovnost sedmáků v prvních fázích učení němčiny a deváťáků na konci, tak je tam určitě vidět rozdíl. Deváťáci už nedělají takové ty typické chyby, že by třeba přečetli <St-> na začátku jako [st] a ne jako [št]. V té učebnici se taky dost věnuje pozornost délce samohlásek a tam mi taky přijde, že už jsou ti starší schopní při prvním pohledu na to slovo posoudit, jestli se to vyslovuje dlouze nebo krátce.*

* 1. **Která cvičení hodnotíte jako nejúčinnější? (uveďte příklady)**

*Asi mi jako nejefektivnější přijdou ta cvičení „poslouchej a opakuj“, u kterých mají ten vzor, který mají napodobit. U té délky samohlásek to mají i vyznačené puntíkem nebo čárkou, takže i to jim pomáhá rozpoznat tu délku.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní cvičení v učebnici pro žáky zábavná a motivující (tj. baví žáky, jsou pojatá hravě, např. prostřednictvím písniček či jazykolamů)?**

*Myslím, že zrovna ta výslovnostní cvičení žáky opravdu baví. I když jsou možná někdy pro některé třeba ty rapy nebo říkanky trapné, tak je to chytlavé a zapamatují si to. Sranda je taky, když se učíme vyslovovat přehlásky, takže já myslím že zábavná a motivující jsou. Vždycky se u toho všichni zapojí.*

1. **Obsahuje Vámi využívaná učebnice multimediální prostředky, které se zaměřují na nácvik výslovnosti (např. audionahrávky, videa, interaktivní cvičení apod.)?**

*Máme k učebnici dvě CD a tam jsou všechny nahrávky, bez toho by to nešlo, protože ty jsou potřeba i k výslovnostním cvičením. Fraus k tomu nabízí i hybridní učebnici, na tu ale jako škola nemáme hromadnou licenci, takže si ji kupují jen ti žáci, kteří chtějí a je to dobrovolné. Upřímně netuším, zda tam jsou nějaká cvičení na výslovnost.*

* 1. **Využíváte tyto multimediální prostředky ve výuce?**

*Ano, ty nahrávky na CD samozřejmě využívám.*

1. **Jak jste spokojen/-a s multimediálními prostředky z hlediska nácviku výslovnosti?**

*Jsem spokojená, myslím, že jsou v pořádku a vhodné na tu výslovnost.*

* 1. **Doplňujete případně výuku i o jiné zdroje mluveného materiálu mimo nahrávky z učebnice, které žákům poskytují větší různorodost jazykových vzorů?**

*Někdy si pouštíme písničky na internetu.*

1. **Jsou podle Vás výslovnostní jevy v učebnici pro žáky dostatečně vysvětlené, nebo je musíte doplňovat vlastním výkladem?**

*To nejsou, takže vše vysvětluji sama.*

1. **Využíváte metodická doporučení v příručce pro učitele určené pro nácvik výslovnosti?**

*Ano, hlavně v začátcích jsem s ní hodně pracovala, a i dnes podle toho žákům vysvětluji většinu těch výslovnostních jevů, jak jste se ptala v minulé otázce. Hlavně k tomu audio-orálnímu kurzu je v ní spousta návodů a tipů k výslovnosti. Jsou tam i docela dobré tipy na aktivity, které jsme s některými skupinami zkoušeli, například, že si dáte papír před pusu a podle toho trénujete takový ten přídech.*

1. **Jste obecně spokojen/-a s Vámi využívanou učebnicí z hlediska nácviku výslovnosti? Co byste případně ocenil/-a či doplnil/-a?**

*Řekla bych, že v učebnici je výslovnost pojata poměrně dobře a systematicky i v kombinaci s učitelskou příručkou, takže s ní v tomto ohledu spokojená jsem. Mohlo by tam být možná právě víc cvičení na souhlásky, když tam jsou jen samohlásky.*

1. Die Abkürzung leitet sich von der tschechischen Bezeichnung ab: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [↑](#footnote-ref-1)
2. Die Abkürzung leitet sich von der tschechischen Bezeichnung ab: *Školní vzdělávací program* [↑](#footnote-ref-2)
3. Siehe: Common European Framework of References for languages, 2020, S. 133-135. Zugänglich auf: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [↑](#footnote-ref-3)
4. Beim Verweisen auf Seiten im Lehrbuch wird die Abkürzung LB verwendet [↑](#footnote-ref-4)
5. Beim Verweisen auf Seiten im Lehrerhandbuch wird die Abkürzung LHB verwendet [↑](#footnote-ref-5)
6. LB S. 15, 21, 27, 34, 53, 59, 67, 75 [↑](#footnote-ref-6)
7. Beim Verweisen auf Seiten im Arbeitsbuch wird die Abkürzung AB verwendet [↑](#footnote-ref-7)
8. AB S. 7/10, S. 10/11, S. 16/14, S. 40/13, S. 47/18 [↑](#footnote-ref-8)
9. AB S. 35/15, S. 53/13, S. 77/19, S. 92/18 [↑](#footnote-ref-9)
10. LB S. 92, S. 99, S. 107, S. 114 [↑](#footnote-ref-10)
11. LB S. 15, S. 27, S. 34, S. 53, S. 59, S. 67 [↑](#footnote-ref-11)
12. [e:] – LB S. 59; [o:] – LB S. 53, S. 59, S. 75 [↑](#footnote-ref-12)
13. Ü-Laute – LB S. 15, S. 27, S. 34, S. 53; Ö-Laute – LB S. 27, S. 34, S. 53, S. 59 [↑](#footnote-ref-13)
14. [ə] – LB S. 27, S. 53; [ɐ] – LB S. 27, S. 53 [↑](#footnote-ref-14)
15. [ae] – LB S. 15, S. 21, S. 27, S. 34, S. 67; [ɔø] – LB S. 21, S. 34, S. 67 [↑](#footnote-ref-15)
16. [k] – LB S. 27; [t] – LB S. 53 [↑](#footnote-ref-16)
17. LB S. 67 [↑](#footnote-ref-17)
18. LB S. 15, S. 21, S. 67, S. 75 [↑](#footnote-ref-18)
19. LB S. 10/1, S. 13/12, S. 16/1, S. 22/1, S. 25/9, S. 29/1, S. 30/4, S. 47/1, S. 55/1, S. 55/2, S. 60/1, S. 60/3, S. 87/1, S. 91/11 [↑](#footnote-ref-19)
20. LB S. 12/11, S. 14/18, S. 26/12, S. 74/11; AB S. 13/5, S. 14/6, S. 15/11, S. 52/10, S. 83/13, S. 85/2 [↑](#footnote-ref-20)
21. LB S. 11/7, S. 11/8, S. 12/10, S. 15, S. 21, S. 24/6, S. 27, S. 33/12, S. 34, S. 47/2, S. 48/5, S. 53, S. 59, S. 61/5, S. 67, S. 75, S. 88/3, S. 92, S. 94/1, S. 99, S. 102/6, S. 104/10, S. 107, S. 108/1, S. 114 [↑](#footnote-ref-21)
22. LB S. 66/19; AB S. 7/10, S. 10/11, S. 16/14, S. 35/15, S. 40/13, S. 47/18, S. 53/13, S. 77/19, S. 92/18 [↑](#footnote-ref-22)
23. LB S. 10/3, S. 11/4, S. 13/14, S. 13/15, S. 13/17, S. 14/20, S. 14/21, S. 16/3, S. 17/5, S. 17/6, S. 19/8, S. 20/12, S. 20/13, S. 23/3, S. 23/4, S. 24/7, S. 24/8, S. 25/11, S. 26/13, S. 26/14, S. 27/15, S. 27/16, S. 29/3, S. 30/4, S. 30/6, S. 31/7, S. 31/8, S. 33/14, S. 34/16, S. 39/9, S. 39/10, S. 47/4, S. 49/7, S. 50/10, S. 50/11, S. 55/3, S. 56/5, S. 56/6, S. 56/8, S. 57/9, S. 57/10, S. 58/13, S. 60/2, S. 62/9, S. 64/13, S. 64/14, S. 66/21, S. 69/2, S. 72/7, S. 72/8, S. 74/12, S. 79/9, S. 79/10, S. 79/11, S. 88/4, S. 89/6, S. 89/7, S. 90/8, S. 92/12, S. 92/14, S. 96/7, S. 96/9, S. 97/10, S. 98/13, S. 98/14, S. 98/15, S. 101/2, S. 102/4, S. 103/7, S. 103/8, S. 104/9, S. 105/13, S. 106/18, S. 110/5, S. 111/6, S. 112/8, S. 113/11, S. 114/13, S. 120/11, S. 120/12, S. 120/13; AB S. 10/7, S. 13/4, S. 22/11, S. 52/9, S. 53/12, S. 67/6, S. 78/2, S. 82/8, S. 83/12 [↑](#footnote-ref-23)
24. LHB S. 8, S. 13, S. 17, S. 22, S. 31, S. 36, S. 41, S. 46, S. 58, S. 63, S. 69, S. 74 [↑](#footnote-ref-24)
25. LHB S. 27, S. 31, S. 36, S. 41, S. 56 [↑](#footnote-ref-25)
26. LB S. 26/2, S. 36/2, S. 48/2, S. 59/11, S.66/2, S. 67/6 [↑](#footnote-ref-26)
27. LB S. 34, S. 54, S. 64, S. 74 [↑](#footnote-ref-27)
28. AB S. 23/4a), S. 70/6a) [↑](#footnote-ref-28)
29. AB S. 58/10, S. 68/2 [↑](#footnote-ref-29)
30. AB S. 23/4b), S. 70/6b) [↑](#footnote-ref-30)
31. AB S. 58/10, S. 68/2 [↑](#footnote-ref-31)
32. AB S. 13/4, S. 17/18, S. 21/5, S. 23/3, S. 34/2b), S. 75/1 [↑](#footnote-ref-32)
33. LB S. 19/4, S. 48/2, S. 77/4c) [↑](#footnote-ref-33)
34. LB S. 8, S. 13/10, S. 14/12b), S. 29/8, S. 57/5c), S. 76/2 [↑](#footnote-ref-34)
35. LB S. 11/3, S. 31/13, S. 74; AB S. 60/15a) [↑](#footnote-ref-35)
36. LB S. 10/1a), S. 10/1b), S. 20/8, S. 24, S. 28/6a), S. 34, S. 56/11; AB S. 14/6b), S. 44/2b) [↑](#footnote-ref-36)
37. LB S. 11/3, S. 26/2, S. 36/2, S. 48/2, S. 66/2, S. 67/6; AB S. 23/4a), S. 68/2, S. 70/6b) [↑](#footnote-ref-37)
38. [e:] – LB S. 11/3, S. 26/2, S. 36/2; ABS. 23/4a); [o:] – LB S. 11/3, S. 26/2, S. 66/2; AB S. 68/2 [↑](#footnote-ref-38)
39. Ü-Laute – LB S. 48/2, S. 64, S. 67/6; AB S. 70/6a); Ö-Laute – LB S. 48/2, S. 64, S. 67/6; AB S. 70/6a) [↑](#footnote-ref-39)
40. LB S. 34, S. 59/11, S. 64; AB S. 58/10 [↑](#footnote-ref-40)
41. LB S. 8-9 [↑](#footnote-ref-41)
42. LB S. 36/2; AB S. 35/3 [↑](#footnote-ref-42)
43. Für Einheit wurde in den Tabellen die Abkürzung *E* und für die +Punkt-Rubrik die Abkürzung *+P* verwendet [↑](#footnote-ref-43)
44. LB S. 8, S. 13/10, S. 14/2b), S. 17, S. 21/9, S. 23/16a), S. 29/8, S. 31/13, S. 35, S. 43/1a), S. 48/1a), S. 50/7a), S. 52/12a), S. 55, S. 57/5c), S. 59/10a), S. 66/1b), S. 68/8, S. 69/10, S. 71/17, S. 74/24, S. 76/2, S. 77/4b) [↑](#footnote-ref-44)
45. AB S. 23/4a), S. 70/6a) [↑](#footnote-ref-45)
46. AB S. 35/3, S. 58/10, S. 68/2 [↑](#footnote-ref-46)
47. LB S. 11/4, S. 13/11b), S. 22/14, S. 27/4, S. 45/4; AB S. 5/3, S. 6/8a), S. 8/15, S. 8/16, S. 10/25, S. 13/2, S. 14/5, S. 14/6a), S. 19/22b), S. 30/3, S. 44/1a), S. 44/2, S. 56/1a), S. 65/6a) [↑](#footnote-ref-47)
48. LB S. 8, S. 10/1a), S. 10/1b), S. 11/3, S. 11/5, S. 12/6, S. 13, S. 13/11a), S. 14/12a), S. 14/13, S. 14/15b), S. 20/8a), S. 26/2, S. 28/6a), S. 34, S. 36/1a), S. 36/2, S. 38/6, S. 42, S. 54, S. 56/3a), S. 59/11, S. 64, S. 65, S. 66/2, S. 67/6, S. 74, S. 77/4c); AB S. 6/8b), S. 14/6b), S. 23/4b), S. 44/2b), S. 60/15a), S. 68/1c), S. 70/6b) [↑](#footnote-ref-48)
49. LB S. 19/4, S. 24, S. 48/2 [↑](#footnote-ref-49)
50. AB S. 13/4, S. 17/18, S. 21/5, S. 23/3, S. 34/2b), S. 63/25, S. 75/1 [↑](#footnote-ref-50)
51. LB S. 16/19a), S. 18/2, S. 19/5, S. 21/11, S. 22/13, S. 23/17b), S. 26/1a), S. 27/5a), S. 27/5c), S. 28/7a), S. 28/7b), S. 32/16a), S. 32/16b), S. 33/18b), S. 34/19c), S. 37/4, S. 37/5, S. 38/8a), S. 39/9a), S. 39/10a), S. 41/16, S. 41/17, S. 43/1c), S. 48/3a), S. 49/3b), S. 49/4, S. 49/5, S. 51/8c), S. 51/9, S. 51/10a), S. 51/10b), S. 54/17a), S. 54/17b), S. 56/4, S. 57/5a), S. 57/6, S. 58/7, S. 58/9, S. 59/10c), S. 60/12c), S. 61/14, S. 62/17, S. 63/19, S. 64/20a), S. 64/20c), S. 66/1a), S. 67/4a), S. 67/4b), S. 67/5, S. 68/9, S. 69/11, S. 69/12a), S. 69/12b), S. 70/13b), S. 76/3a), S. 76/3d), S. 77/4a), S. 77/4d), S. 77/4e), S. 78/5d), S. 78/5e); AB S. 5/1, S. 6/8b), S. 8/13, S. 8/14, S. 15/10a), S. 26/15a), S. 29/23, S. 36/6, S. 45/6, S. 48/9, S. 51/17b), S. 60/16, S. 72/12a), S. 70/12b) [↑](#footnote-ref-51)
52. LHB S. 32, S. 43, S. 48, S. 49, S. 54 [↑](#footnote-ref-52)
53. LHB S. 29, S. 34, S. 39, S. 45, S. 49, S. 54 [↑](#footnote-ref-53)
54. LHB S. 27, S. 29, S. 36, S. 45 [↑](#footnote-ref-54)
55. LHB S. 28, S. 48, S. 54 [↑](#footnote-ref-55)
56. LHB S. 48, S. 57 [↑](#footnote-ref-56)
57. LB S. 11/3 [↑](#footnote-ref-57)
58. LB S. 26/2, S. 34, S. 36/2, S. 59/11, S. 64, S. 66/2, S. 74; AB S. 23/4a), S. 23/4b), S. 35/3, S. 58/10, S. 68/2 [↑](#footnote-ref-58)
59. LB S. 48/2, S. 54, S. 67/6, S. 74; AB S. 70/6a), S. 70/6b) [↑](#footnote-ref-59)
60. LB S. 26/2, S. 67/6 [↑](#footnote-ref-60)
61. LB S. 8, S. 13/10, S. 14/12b), S. 29/8, S. 57/5c) [↑](#footnote-ref-61)
62. LB S. 11/3, S. 31/13; AB S. 60/15a), LB S. 74 [↑](#footnote-ref-62)
63. LB S. 72/6 [↑](#footnote-ref-63)
64. LB S. 26/2, S. 36/2, S. 48/2, S. 66/2, S. 67/6, S. 74 [↑](#footnote-ref-64)
65. LB S. 26/2, S. 34, S. 36/2, S. 48/2, S. 54, S. 59/11, S. 64, S. 66/2, S. 67/6, S. 74 [↑](#footnote-ref-65)
66. LB S. 10/1b), S. 13, S. 20/8, S. 28/6, S. 38/6, S. 64, S. 74 [↑](#footnote-ref-66)
67. LB S. 11/4, S. 14/12, S. 26/1, S. 36/1c), S. 66/2 [↑](#footnote-ref-67)
68. LB S. 19/3, S. 43/1a), S. 56/1 [↑](#footnote-ref-68)
69. LB S. 59/11 [↑](#footnote-ref-69)
70. LB S. 26/1, S. 40/1, S. 60/12, S. 60/12, S. 67/3, S. 69/10, S. 78/5 [↑](#footnote-ref-70)
71. Deutsch lernen für Ausländer, Aussprache. In: Youtube [online]. 26.12.2015 [zit. 2024-03-01]. Zugänglich auf: <https://www.youtube.com/watch?v=AKEfJwPrtlE>. Benutzerkanal K Kasuko. [↑](#footnote-ref-71)