

Lehrwerke als Mittel zur Aussprachedidaktisierung für DaF-Lernende. Eine Analyse nach Dieling und Hirschfeld sowie Hunold

Hanaa Abuelela

Abstract: Der vorliegende Beitrag ermittelt mittels Befragung ägyptischer DaF-Lehrender und -Lernender die am häufigsten im ägyptischen DaF-Unterricht eingesetzten Lehrwerke sowie den Umgang mit und den Stellenwert von Phonetik im ägyptischen DaF-Unterricht und überprüft, inwieweit die acht am häufigsten eingesetzten Lehrwerke den Kriterien von Dieling/Hirschfeld (2010) sowie der Checkliste von Hunold (2016) zur Aussprachedidaktisierung entsprechen. Es zeigt sich, dass im DaF-Unterricht größerer Wert auf Grammatik als auf die Aussprache gelegt wird. Die Lehrwerke *Tangram*, *Optimal* und *Begegnungen* erfüllen die Kriterien von Dieling/Hirschfeld am besten, während die Checkliste von Hunold am besten von *Tangram*, *Optimal*, *Aussichten*, *geni@1* und *Berliner Platz Neu* erfüllt wird.

This article analyses pronunciation didactics in German as a foreign language (GFL) teaching in Egypt by looking at textbooks and administering questionnaires to teachers and students. Having identified the most commonly used textbooks with the questionnaires, the textbooks are analysed according to the criteria for pronunciation didactics by Dieling/Hirschfeld (2010) and the checklist by Hunold (2016). The textbooks *Tangram*, *Optimal* and *Begegnungen* best conform to the criteria by Dieling/Hirschfeld, whereas *Tangram*, *Optimal*, *Aussichten*, *geni@1* and *Berliner Platz Neu* show the best results if checked against Hunold (2016).

Schlagwörter: DaF-Lehrwerke; Aussprachedidaktisierung; DaF-Lernende; textbooks of German as a foreign language; pronunciation didactics; learners of German as a foreign language.

Abuelela, Hanaa (2022):

Lehrwerke als Mittel zur Aussprachedidaktisierung für DaF-Lernende.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 27: 1, 233–260.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Erst seit den 90er Jahren wurde der Phonetik¹ bzw. Aussprachekompetenz im DaF-Unterricht eine bedeutende Rolle zugewiesen. Vorher wurde im Wesentlichen die kommunikative Kompetenz beachtet, mit dem Ziel, sich irgendwie verständlich zu machen. Später wurde jedoch deutlich, dass ohne eine verständliche Aussprache die Kommunikation nicht nur gestört werden, sondern auch sogar scheitern kann (vgl. Miller 2004: 139).

Laut Dahmen/Hirschfeld (2016: 3–4) wird im modernen Fremdsprachenunterricht versucht, viel Wert auf die mündliche Kommunikation zu legen, da Phonetik und Phonologie eng miteinander verbunden sind und die Vermittlung der deutschen Aussprache oder Phonetik im DaF-Unterricht auf phonologischen Grundlagen basiert. In diesem Zusammenhang meinen Hirschfeld und Reinke (2007: 1), dass die Aussprachefertigkeiten, die Lernende erreichen, noch nicht zufriedenstellend seien, obwohl im Bereich der Phonetik in den letzten Jahren viel geforscht wurde. Dabei müssen die methodischen Grundlagen des Ausspracheunterrichts und die Übungsangebote weiterentwickelt werden (Adamzik 2016).

Miller (2004: 139) führt hingegen aus, dass der Sprachunterricht normalerweise „schriftfixiert“ ist, und obwohl es angestrebt wurde, größeren Wert auf die mündliche Kommunikation als auf die geschriebenen Fertigkeiten zu legen, stehen immer noch die Grammatik und Lexik (Wortschatz) im Fokus. Trotz des großen Interesses an Mündlichkeit im Unterricht fehlt immer noch die Unterscheidung zwischen medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Ein Gespräch ist medial mündlich und eine geschriebene Nachricht ist medial schriftlich. Bei spontanen E-Mails an Bekannte sind die ersten Sätze in der Regel wegen Unvermitteltheit von konzeptioneller Mündlichkeit geprägt, die weiteren Sätzen sind aber konzeptionell schriftlich.² Dementsprechend wird der Unterricht einseitig an schriftsprachlichen Normen orientiert (Rösler 2016).

In diesem Zusammenhang wird betont, dass manche DaF-Lernende phonetische Abweichungen realisieren, und zwar entweder wegen fehlender Schulung des Gehörs oder weil sie es manchmal als schwierig empfinden,

bestimmte Grapheme auf eine für sie seltsame Art phonetisch zu realisieren, sodass sie es vorziehen, wie in der Muttersprache vorzugehen, obwohl die

¹ Der Begriff Phonetik „steht hier für Aussprache bzw. Aussprachetraining und umfasst die phonologischen und phonetischen Grundlagen, die Perception und Produktion gesprochener Sprache und die konkreten methodisch-didaktischen Anwendungen im Sprachunterricht“ (Hirschfeld/Reinke 2018: 57).

² Für weitere Details siehe Koch und Oesterreicher (1985).

Lehrkraft darauf hinweist, dass dies nicht korrekt ist. [...] [E]s handelt sich hierbei um eine Art psychologischer Hemmschwelle, ganz so, als gäben sie bei einer korrekten Aussprache auch einen Teil ihrer Persönlichkeit auf, und das ist nicht so einfach zu überwinden. (Miller 2004: 142)

Für solche Phone, die keine phonemische Funktion haben, sind Xenophone relevanter. Als Beispiel für phonetische Abweichungen gelten die Laut-Buchstaben-Beziehungen, die für Lernende eine große Schwierigkeit darstellen und die auch im Deutschen manchmal anders als in der Muttersprache der Lernenden sein kann. Während das deutsche Buchstabensystem 30 Zeichen hat, enthält das Lautsystem etwa 40 Laute (Dieling 2002: 17). Das Phonemsystem des Deutschen enthält etwa 40 Phoneme. Da es sich bei Lauten um konkrete Realisierungen der Phoneme handelt, gibt es unzählige Laute in einer Sprache. Geht man von Allophonen aus, kommt man für Deutsch auf eine größere Anzahl als 40. Daher ist eine 1:1-Zuordnung von Laut und Buchstaben nicht möglich. Ein Laut kann für verschiedene Grapheme stehen, z.B. steht [f] für <f>, <v> und <ph> oder [ʃ] für <sch> sowie andere Grapheme. Umgekehrt kann ein einzelnes Graphem für Lautkombinationen stehen, z.B. <x>, das für [ks] steht (vgl. Dahmen/Woggon-Schulz 2006: 86).

Miller (2004: 142) schlägt Folgendes vor, damit Lehrende mit solchen Abweichungen und psychologischen Hemmschwellen umgehen können:

1. Beim ersten Kontakt mit der Fremdsprache soll den Lernenden bewusst gemacht werden, dass sie neben der neuen Grammatik und den neuen Wörtern auch teilweise neue Aussprache lernen werden, d.h. sie sollen erfahren, mit welchen Problemen sie konfrontiert werden, und dadurch können sie besser mit solchen Problemen umgehen.
2. Es soll viel Humor in den Unterricht einfließen. Dadurch können Lernende den angespannten Situationen entgegenwirken und haben keine Angst mehr davor, sich lächerlich zu machen. Sie können dann die oft lächerlich klingende phonetische Realisierung von Graphemen im Deutschen akzeptieren und versuchen, sie korrekt auszusprechen.
3. Es hilft auch die Theaterprobe, in der Clowns Laute und Wörter vorsprechen, die dann nachgesprochen werden müssen. Dies erhöht die Bereitschaft der Lernenden, Dinge zu tun, die sie normalerweise nicht tun würden.

2 Kurzer Überblick über Phonetik im DaF-Unterricht

Bolacio Filho und Müller (2017: 62) meinen, dass die immer gestellte Frage, warum der Bereich Phonetik an den Hochschulen so stiefmütterlich behandelt wird, immer

noch fraglich ist. Als Grund kann der Glaube vermutet werden, dass eine gute Aussprache mit der Zeit sowieso erworben würde.

Obwohl die Phonetik beim Fremdsprachenlernen sowohl bei der Perzeption als auch bei der Produktion von gesprochener Sprache eine bedeutende Rolle spielt, werde ihr in früheren Jahren im Unterricht eine sekundäre Rolle zugewiesen. Der Grund dafür ist nach Dahmen/Woggon-Schulz (2006: 85) die Schwierigkeit, Phonetikübungen sinnvoll in den verschiedenen Lerninhalten des Unterrichts zu integrieren. Vielleicht wissen Lehrende nicht, wie und an welcher Stelle sie die Phonetikübungen einsetzen und an die anderen Lerninhalte wie Grammatik und Wortschatz anbinden können (Dahmen/Woggon-Schulz 2006: 85). Große Hilfe in diesem Bereich bieten die von Dahmen/Woggon-Schulz (2006: 96) angebotenen Phonetikübungen³ zur Integration von Phonetik in den Unterricht, z.B.

- Phonetiksequenzen als fester Bestandteil des Unterrichts.
- Lernende motivieren! Phonetikübungen sollten immer einen Bezug haben zum Lernstoff.
- Lernen mit allen Sinnen: Einsatz von Tonträgern, Filmen, Musik.

Im Vergleich dazu wird im modernen Fremdsprachenunterricht viel Wert auf die mündliche Kommunikation gelegt, da die Aussprache beim Verstehen und Verstandenwerden eine bedeutendere Rolle als Grammatik und Lexik spielt. Ausspracheabweichungen beeinträchtigen die Kommunikation stärker als Grammatik- und Wortschatzfehler; die perfekte Grammatik hilft nicht, wenn die falsche Intonation einer Äußerung zu falscher Interpretation führt (vgl. Dahmen/Hirschfeld 2016: 3–4). Deshalb sollen Lernende die verschiedenen phonetischen Realisierungen in situativen Kontexten lernen.

Es gibt auch andere Aspekte, die einen Einfluss auf den Erfolg der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht ausüben, z.B. Alter, Motivation und die zuvor erlernten Sprachen der Studierenden sowie die Aussprache der Lehrperson. Während kleine Kinder die Aussprache leicht durch Imitation erwerben, trifft das auf ältere Lernende nicht zu. Bei ihnen sollten die Ausspracheunterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache verdeutlicht werden sowie die Übungen deutlicher und gezielter werden. Beim Erwerb einer neuen Sprache fällt den Lernenden der Erwerb ihres phonetisch-phonologischen Systems schwerer als der Erwerb von Grammatik oder Wortschatz, und zwar wegen der Artikulationsgewohnheiten der Muttersprache, die für die Lernenden als Vorlage zum Erwerb weiterer Sprachen gilt (vgl. Rogić 2017). Neben der Muttersprache führen auch die zuvor erlernten

³ Für weitere Details siehe (Dahmen/Woggon-Schulz 2006).

Fremdsprachen⁴ zur Interferenz, wobei Studierende die Phoneme des Deutschen meist wie in ihrer Muttersprache oder wie im Englischen realisieren. Da die Lehrperson für die Studierenden als Vorbild der Aussprache gilt, sollte sie sich selbst an der Standardaussprache orientieren und keine dialektale Aussprache verwenden. Auch die Unterrichtsmethoden haben einen großen Einfluss auf die Ausspracheschulung. Die Phonetikübungen müssen interessant und motivierend sein. Die Lernenden interessieren sich nicht für starre Drillübungen, wie „Hör zu und sprich nach!“, für sie sind solche Übungen laut Dahmen/Hirschfeld (2016) nicht motivierend. Phonetikübungen in Verbindung mit Musik und Bewegungen, bei denen die Aussprache grundlegend ist, sind aber spannend und wecken das Interesse der Lernenden an der Aussprache (vgl. Dahmen/Hirschfeld 2016: 5–7).

Zusammenfassend beeinflussen viele Faktoren die Aussprachevermittlung im Unterricht, wie das Fachwissen der Lehrenden, die Priorität des institutionellen Kontextes und die dafür im Unterricht bestimmte Zeit. Phonetische Lerninhalte müssen in allen Bereichen des Sprachsystems wie Grammatik und Lexik integriert werden und mit allen Sprachfertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in Verbindung gesetzt werden. Als eine große Hilfe in diesem Zusammenhang sieht Malwitz (2016) das phonetische Minimum. Darunter versteht sie, „welche phonetischen Inhalte Deutschlernende mindestens beherrschen müssen, um die Sprache zu verstehen und selbst verstanden zu werden, und wie Lehrinhalte und -ziele der Aussprachevermittlung im Unterricht bestimmt werden können“ (Malwitz 2016: 16). Dabei sind Ausspracheabweichungen „tolerierbar“, solange sie „das Verstehen und Verstandenwerden in der Fremdsprache Deutsch nicht behindern“ (18), und ein Fremdsprachenunterricht wird ebenso effizient, wenn den Lernenden das phonetische Minimum vermittelt wird.

3 Phonetik in den Lehrwerken

Wenn Deutsch wie in Ägypten als Fremdsprache und nicht als Zweitsprache gelehrt wird, gibt es für DaF-Lernende keine Gelegenheit, mit Muttersprachlern in Kontakt zu treten. Da Deutsch in diesem Fall nur im institutionellen Rahmen durch Lehrkräfte und Lehrwerke vermittelt wird, wird den eingesetzten Lehrwerken große Bedeutung zugewiesen. Somit haben die Lehrwerke einen großen Einfluss auf den Erfolg des Spracherwerbs, vor allem des Ausspracheerwerbs (vgl. Dahmen/Hirschfeld 2016).

⁴ In Ägypten wird meist Englisch als erste Fremdsprache erlernt.

Immer häufiger findet man eine große Auswahl an Materialien zum Fremdsprachenlernen. Die Auswahlkriterien werden durch Prioritäten der Lehrenden bestimmt. Für manche ist die graphische Darstellung sehr wichtig, für andere ist Grammatik am wichtigsten. Für alle ist aber von Bedeutung, dass das Lehrwerk eine ausreichende Anzahl von Übungen enthält (vgl. Panusova 2007: 1). Manche interessieren sich nicht für Phonetik und Ausspracheschulung, während andere deren Bedeutung im Unterricht betonen. Nach Dieling (1994: 14) wird Phonetik in den Lehrwerken sehr vernachlässigt und Dahmen/Hirschfeld (2016: 4) stellen fest, dass „Anforderungen und Lernziele im Bereich der Aussprache in Lehrwerken und -programmen öfters nicht vorhanden oder unklar formuliert“ sind.

Bei der Auswahl von Lehrwerken sollte betrachtet werden, ob das Lehrwerk auch die Aussprachekompetenz fördert und nicht nur die Grammatik und den Wortschatz. Dabei muss bei den Lernenden nicht nur die Produktion entwickelt werden, sondern auch die Rezeption, vor allem in früheren Lernphasen.

Mierswa (2020) zieht einen Vergleich zwischen den zwei Lehrmaterialien *DaF kompakt neu A1* und *DaF leicht A1* in Bezug auf die Phonetikschulung. Sie vergleicht in beiden Lehrwerken den Stellenwert von Phonetik, die Integration von Ausspracheübungen und die phonetischen Hinweise. Während es im Kursbuch in *DaF kompakt neu* keine Phonetikaufgaben gibt, findet man im Kursbuch von *DaF leicht* fast auf jeder Doppelseite eine Phonetikübung. In *DaF kompakt neu* liegt immer eine konstante Verknüpfung von Wortschatz und Phonetik und teilweise eine Verknüpfung von Grammatik und Phonetik vor. Im Vergleich dazu besteht in *DaF leicht* eine konstante Verknüpfung zwischen Wortschatz, Grammatik und Phonetik. Während der Lernwortschatz in *DaF kompakt neu* keine Hinweise zu Akzentvokalen enthält, beinhaltet der Lernwortschatz in *DaF leicht* solche Hinweise. Daraus ergibt sich, dass Lehrwerke keine einheitliche Progression und Systematik der phonetischen Lerninhalte aufweisen. Deshalb empfiehlt Malwitz (2016: 19–20), die Progression vom Wichtigen zum weniger Wichtigen und dann vom Häufigen zum weniger Häufigen zu gestalten, und auch vom Einfachen zum Schwierigen, wobei häufiger vorkommende Elemente möglichst früh gelernt werden sollten. Da die Aussprache die segmentale und die suprasegmentale Ebene umfasst, bietet Malwitz (2016: 17) eine Darstellung der Ausspracheabweichungen im Deutschen als Fremdsprache auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene an. Auf suprasegmentaler Ebene sind Silben- und Wortaufbau, Akzentuierung, Melodie, Pausen und Sprechtempo die am häufigsten auftretenden Ausspracheabweichungen im Deutschen als Fremdsprache. Auf segmentaler Ebene treten Abweichungen bei den Vokalen und andere bei den Konsonanten auf. In Bezug auf die Vokale sind Vokallänge- und -spannung, gerundete Vorderzungenvokale, Diphthonge, Schwa und Vokalneuein-

satz die häufigsten Ausspracheschwierigkeiten oder -abweichungen. Was die Konsonanten betrifft, so gelten Konsonantenspannung und Stimmbeteiligung, Auslautverhärtung, Realisierung der R-Laute (konsonantisch oder vokalisiert), Hauchlaut, Ich-Laut und Ach-Laut, velarer Nasalkonsonant [ŋ], Lateralapproximant [l], die Konsonantenverbindungen [ʃp], [ʃt], [pf] und die progressive Assimilation⁵ als schwierig.

4 Ziel der Arbeit

Das Kernziel des vorliegenden Beitrags ist die Etablierung und Erklärung der Bedeutung der Phonetikdidaktisierung im ägyptischen DaF-Unterricht. Dabei wird auf Folgendes abgezielt:

1. Die Prioritäten der Untersuchungsstichprobe in Sprachenlernbereichen, vor allem der Aussprache, sollen verdeutlicht werden (d.h. wird im Unterricht mehr Wert auf Grammatik, auf Wortschatz oder auf Aussprache gelegt?).
2. Wie gut entsprechen die Lehrwerke, die am häufigsten sowohl im Unterricht als auch zur Selbst-Sprachförderung verwendet werden, den von Dieling/Hirschfeld (2010) erstellten Kriterien sowie der Checkliste von Hunold (2016)?
3. Die häufigsten Ausspracheabweichungen im ägyptischen DaF-Unterricht werden erklärt.

5 Vorgehen

Als eine methodisch-didaktische Arbeit zur Phonetik als Ausspracheschulung und untersucht der vorliegende Beitrag die Aussprachedidaktisierung im universitären DaF-Unterricht in Ägypten. Dabei werden die wichtigsten Lehrwerke analysiert, die in Ägypten im Unterricht und auch zur Selbst-Sprachförderung am häufigsten verwendet werden. Es wurden zwei Fragebögen als Methode zur Informationssammlung verwendet.

Um die Lehrwerke zu ermitteln, wurde zunächst eine Umfrage per Fragebogen (Umfrage 1) unter DaF-Lehrenden durchgeführt. Daran haben zehn DaF-Lehrende an der Al Alsun Fakultät (Sprachenfakultät) der Minia Universität in Ägypten teilgenommen. Sie wurden auch nach ihren Prioritäten in Sprachenlernbereichen sowie nach den unter DaF-Studierenden auftretenden Ausspracheabweichungen gefragt.

⁵ Für detailliertere Informationen siehe Malwitz (2016).

Es wurde weiterhin eine Umfrage (Umfrage 2) unter den DaF-Studierenden an der gleichen Fakultät durchgeführt, um das Ausmaß ihres Interesses an der Aussprache und die Ausspracheschwierigkeiten zu ermitteln, auf die sie stoßen. Sie wurden auch nach den von ihnen zum autonomen Aussprachelernen eingesetzten Lehrwerken gefragt. Dabei sollen sie aus den Lehrwerken auswählen, die die Lehrenden bei ihrer Umfrage erwähnt haben. Es stand den Lernenden frei, mehrere Lehrwerke auszuwählen und andere zu nennen. An Umfrage 2 haben 112 DaF-Studierende an der Al Alsun Fakultät der Minia Universität in Ägypten (47 männlich und 65 weiblich) im Alter zwischen 18 und 22 Jahren teilgenommen, die Deutsch studieren und im zweiten,⁶ dritten und vierten Studienjahr sind. Die Studierenden haben einen Fragebogen⁷ anonym ausgefüllt.

Auf der anderen Seite wurde eine analytische Untersuchung vorgenommen, in der die Methode der inhaltlichen Analyse angewendet wurde. Dabei wurden Lehrwerke⁸ bewertet, die laut den Umfragen am häufigsten eingesetzt werden. Die Untersuchung beschränkt sich auf die Niveaustufen A1, bzw. A1.1 und A1.2, sowie A2. Diesbezüglich wurde überprüft, ob diese Lehrwerke phonetische Angaben und Anregungen für Deutschlernende anbieten und in der Folge festgelegt, ob solche im universitären DaF-Unterricht zu empfehlen sind.

Das Buch *Phonetik Lehren und Lernen* gilt als eines der besten Materialien im Bereich der Ausspracheschulung; es bietet einen detaillierten Überblick über methodische Aspekte zur Aussprache sowie über verschiedene Kriterien zur Beurteilung, Auswahl und Analyse von Materialien (vgl. Morgret 2015: 25). Diese Kriterien (s. Kap. 6.2) werden in der vorliegenden Arbeit angewendet. Dabei wird untersucht, ob die eingesetzten Lehrwerke zur Förderung der Aussprache beitragen können. Die Kriterien haben Dieling und Hirschfeld (2010: 83–84) in Form von Fragen erstellt. Weiterhin werden die Lehrwerke nach der Checkliste von Hunold (2016: 25) beurteilt.

⁶ An der Minia Universität wird Deutsch als Fremdsprache für vier Jahre (jeweils zwei Semester) unterrichtet. Im 2. Studienjahr haben Studierende das Kompetenzniveau A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, im 3. Studienjahr das Kompetenzniveau B1 und im vierten Jahr das Kompetenzniveau B2.

⁷ Die Fragebögen in Umfrage 1 und 2 enthalten fast die gleichen Fragen mit feinen Unterschieden, um sich an den Befragten anzupassen, z.B. wurde die Frage an die Studierenden „Worauf wird im Unterricht größerer Wert gelegt?“ für die Lehrenden umformuliert in „Worauf legen Sie im Unterricht häufig größeren Wert?“. Beide Fragebögen sind in deutscher Sprache verfasst. Es wurde den Studierenden erklärt, was ihnen unklar war.

⁸ Die zu analysierenden Lehrwerke werden berücksichtigt, obwohl einige nicht aktuell sind und folglich kein repräsentatives Bild aktueller Lehrwerke bieten, weil diese laut Ergebnissen der Umfragen sowohl im Unterricht als auch zur Selbst-Sprachförderung am häufigsten verwendet werden.

6 Ergebnisse

6.1 Ergebnisse der Umfragen

Im Folgenden werden die Antworten auf die zwei Fragebögen betrachtet. Die Ergebnisse zur ersten Frage⁹ zeigen, dass im Unterricht größerer Wert auf die Grammatik im Vergleich zur Aussprache gelegt wird (Abb. 1).

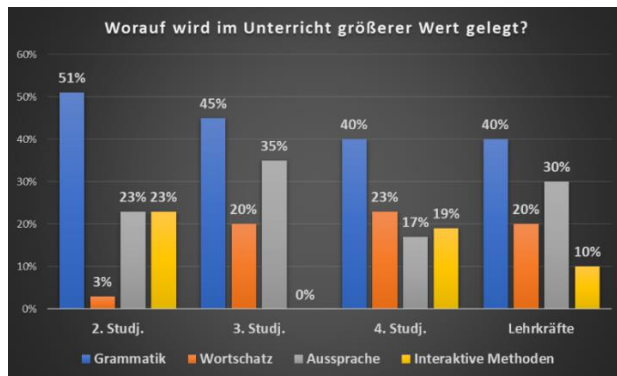


Abb. 1: Die Antworten der Studierenden und Lehrkräfte auf die Frage, worauf im Unterricht größerer Wert gelegt wird.

Auf die zweite Frage, welche Fehlerkorrektur ihnen am wichtigsten ist, variieren die Meinungen (Abb. 2). Aus Sicht der Lehrkräfte und der Studierenden des zweiten und dritten Studienjahrs ist die Fehlerkorrektur der Aussprache am wichtigsten, während bei Studierenden des vierten Studienjahrs die Fehlerkorrektur des situativen Kontexts,¹⁰ am wichtigsten ist und die Fehlerkorrektur der Aussprache erst an dritter Stelle vorkommt. Sie legen kaum Wert auf phonetische Korrekturen. Sie meinen, es mache ja nichts, wenn die Aussprache schlecht sei, es komme schließlich nur darauf an, sich zu verständigen, das reiche aus.



Abb. 2: Die Antworten der Studierenden und Lehrkräfte auf die Frage, welche Fehlerkorrektur denen am wichtigsten ist.

⁹ Nach Diskussion mit den Lehrenden wurden die interaktiven Methoden als Lernbereich hinzugefügt.

¹⁰ D.h. ob ein Ausdruck im richtigen Kontext oder in richtiger Situation geäußert wird.

Die Ergebnisse auf die Frage, ob sie es manchmal schwierig finden, bestimmte Laute zu realisieren, sind in Abb. 3 verdeutlicht. Es gibt den Trend, dass je länger die Befragten Deutsch lernen, desto schwächer wird ihr Gefühl, dass bestimmte Laute schwierig zu realisieren sind.

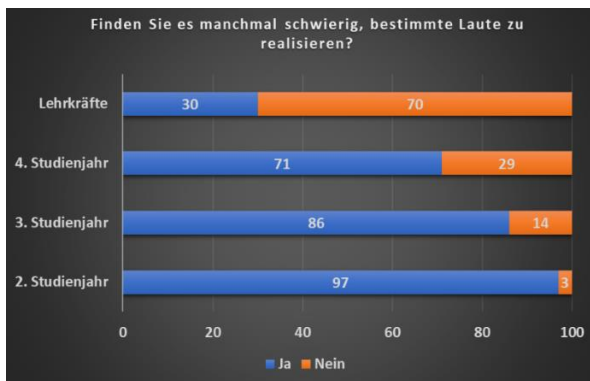


Abb. 3: Die Antworten der Studierenden und Lehrkräfte in Bezug darauf, ob sie es manchmal schwierig finden, bestimmte Laute zu realisieren.

Auf die Frage ‚Wie bewerten Sie die Schulung des Gehörs im Unterricht?‘ meinen die meisten Studierenden (80 %), dass die Schulung des Gehörs im Unterricht wenig stattfindet. 40 % der Lehrkräfte meinen aber, dass die Schulung des Gehörs angemessen sei (vgl. Abb. 4).

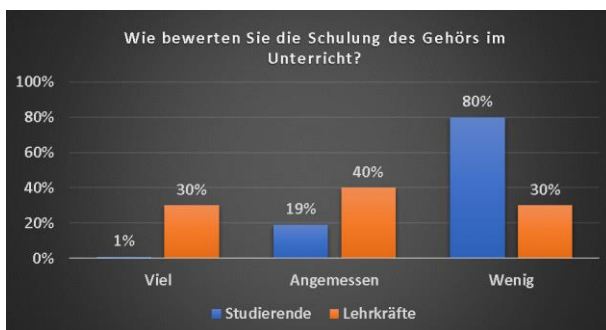


Abb. 4: Die Bewertung der Gehörschulung im Unterricht aus Sicht der Studierenden und Lehrkräfte.

Die Frage ‚Fördern Sie Ihre Aussprache außerhalb des Unterrichts?‘ bejaht die Mehrheit der Studierenden (92 %).

Auf die Frage, ob sie die phonetische Schrift bzw. das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) kennen, antworten die meisten Studierenden (98 %), dass sie das IPA nicht kennen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass 40 % der Lehrkräfte meinen, dass sie das IPA lehren, und 60 % sagen, sie unterrichten nicht das IPA, und begründen dies damit, dass das IPA schwierig und nicht wichtig für die Studierenden sei. Außerdem gebe es im Unterricht keine Zeit dafür.

Als Beispiele für Ausspracheabweichungen oder -schwierigkeiten haben die Studierenden und die Lehrkräfte Folgendes erwähnt:

- Ö- und Ü-Laut
- Ich- und Ach-Laut
- R-Laut (sowohl konsonantisch als auch vokalisiert)
- /u/ und /o/ wie „Uhr“ und „Ohr“
- Vokallänge und -spannung
- Schwa
- Konsonantenverbindungen und lange Komposita
- Auslautverhärtung
- Diphthonge

Als Antwort auf die Frage, welche Lehrwerke¹¹ sie im Unterricht einsetzen würden, haben die Lehrkräfte Folgendes genannt:

Menschen, Begegnungen, Tangram, Optimal, Berliner Platz Neu, Passwort Deutsch, Aussichten, geni@l, Schritte plus, Themen Aktuell.

Nur 92 % der Studierenden, also 103 Studierende haben diese Frage beantwortet. Sie haben aus den oben genannten Lehrwerken die folgenden ausgewählt (niemand hat die Lehrwerke *Schritte plus* und *Themen Aktuell* ausgewählt und es wurden keine weiteren Lehrwerke genannt):

Tab. 1: Die Prozentanzahl der Lehrwerke nach Auswahl der Studierenden, geordnet nach absteigender Häufigkeit der Nennung.

Das Lehrwerk	Anzahl	Prozent
Menschen	60	58,3 %
Begegnungen	54	52,4 %
Tangram	50	48,5 %
Optimal	46	44,7 %
Berliner Platz Neu	42	40,7 %
Passwort Deutsch	39	37,9 %
Aussichten	37	36 %
geni@l	36	35 %
Anzahl der Studierenden: 103		

¹¹ Die Lehrkräfte wurden gefragt, welche Lehrwerke sie im Unterricht verwenden. Die Studierenden wurden aber gefragt, welche Lehrwerke sie zur Förderung ihrer Aussprache einsetzen.

Diese Lehrwerke gehören zu den wichtigsten Lehrwerken im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Sie werden in vielen Sprachlernzentren und Instituten¹² verwendet, da sie unterschiedliche Bedürfnisse der Zielgruppen bedienen.¹³

Im folgenden Abschnitt werden die acht DaF-Lehrwerke, die laut Ergebnissen der Umfrage 2 von den DaF-Studierenden am häufigsten eingesetzt werden, nach den phonetischen Kriterien von Dieling/Hirschfeld (2010) bewertet (s. Tab 1). Da die Aussprache in früheren Lernphasen gefördert werden muss, werden Lehrwerke für Anfänger auf dem A1- und A2-Level nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen bewertet (s. Abb. 5).



Abb. 5: Die DaF-Lehrwerke, die am häufigsten von Lehrkräften und Studierenden eingesetzt werden.

6.2 Ergebnisse der analytischen Untersuchung

Die phonetischen Kriterien sind von Dieling/Hirschfeld (2010: 83–84) erstellt worden und auf deren Grundlage werden die oben genannten acht DaF-Lehrwerke in Bezug auf die Phonetikschulung beurteilt. Die Kriterien werden in einer Tabelle dargestellt und wenn das Lehrwerk das Kriterium berücksichtigt, dann wird es durch (+) gekennzeichnet. Berücksichtigt das Lehrwerk das Kriterium nicht, dann wird es durch (–) gekennzeichnet. Die Kriterien sind von a) bis o) nummeriert.


¹² <https://www.goethe.de/ins/eg/de/sta/kai/kur/lem.html> (14.01.2021).

¹³ <http://www.vhs-sprachenschule.de/de/lehrwerke/index.html> (17.01.2021).

Tab. 2: Die Bewertung der acht DaF-Lehrwerke nach den Kriterien von Dieling/Hirschfeld (2010).

Kriterien \ Lehrwerke	Menschen	Tangram	Optimal	Begegnungen	Passwort Deutsch	Aussichten	geni@1	Berliner Platz Neu
a) Sind die Materialien lehrwerkintegriert oder separat?	+	+	+	+	+	+	+	+
b) Werden die Ausgangssprachen einbezogen oder ist das Material ausgangssprachenneutral?	-	-	-	-	-	-	-	-
c) Werden Lernstufe (Anfänger, Fortgeschrittene) und Lernalter (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) berücksichtigt oder sind Inhalt und Methoden undifferenziert?	+	+	+	+	+	+	+	+
d) Ist das Material mediengestützt (Kassette, CD, Video, Computer) oder gibt es nur schriftliche Vorlagen (Arbeitsblätter, Buch)?	+	+	+	+	+	+	+	+
e) Sind fachliche und didaktische Hinweise für den Lehrer vorhanden (z.B. im Lehrerhandbuch) oder nicht?	+	+	+	+	+	-	+	+
f) Wird die Zielsprachenphonetik systematisch eingeführt und behandelt oder sind einzelne Schwerpunkte ausgewählt?	+	+	+	+	+	+	+	+
g) Sind Übungen zur Intonation (Rhythmus, Gliederung, Akzentuierung, Melodie) enthalten oder gibt es nur Übungen zu den (zu einzelnen) Lauten?	+	+	+	+	+	+	+	+
h) Ist das Vorgehen im Schülermaterial kognitiv fundiert (Erklärungen, Abbildungen, Regeln, Termini) oder wird auf Imitation gesetzt?	+	+	+	+	+	+	+	+
i) Werden die Laut-Buchstaben-Beziehungen systematisch dargestellt?	-	+	+	+	-	+	-	+
j) Wird die internationale Transkription (IPA) verwendet oder nicht?	-	+	+	+	-	+	-	-
k) Gibt es ein Hörtraining (kontrollierbare Hörübungen) oder werden Höraufgaben ohne Kontrollmöglichkeit gestellt?	+	+	+	+	+	+	+	+
l) Sind die Übungsaufgaben kreativ-produktiv (z. B. durch Verbindung mit Grammatik-Lexikübungen) oder beschränken Sie sich auf Hören und Nachsprechen?	+	+	+	+	+	+	+	+
m) Sind die Übungen kommunikativ angelegt (situativ, thematisch, Verwendung von Alltagslexik) oder handelt es sich vorwiegend um Einzelwörter oder „phonetische Konstruktionen“ (Zungenbrecher, Nonsense)?	+	+	+	+	+	+	+	+
n) Werden phonetische (regionale, situative, emotionale) Varianten einbezogen oder findet sich in den Hörbeispielen ausschließlich ein „neutraler“ Sprechstil?	+	+	+	+	+	+	+	+
o) Werden landeskundliche und interkulturelle Gesichtspunkte (im sprachlichen Material der Übungen bzw. in außersprachlichen Verhaltensweisen) einbezogen?	+	+	+	+	+	+	+	+
Erfüllungsprozent	80%	93.3%	93.3%	93.3%	80%	86.6%	80%	86.6%

- a) Da es sich hier um keine für Phonetik spezifischen Materialien handelt, werden alle untersuchten Lehrwerke als lehrwerkintegriert bezeichnet; sie sind DaF-Lehrwerke, in denen Phonetik integriert ist.
- b) In allen untersuchten Lehrwerken wird die Ausgangssprache (hier Arabisch) nicht einbezogen, dementsprechend sind die Lehrwerke ausgangssprachenneutral.
- c) Die acht Lehrwerke berücksichtigen das Sprachniveau der Lernenden, d.h. ob das Lehrwerk für Anfänger oder Fortgeschrittene ist, sowie das Lernalter der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen. Inhalte und Methoden sind also differenziert.
- d) Bei den acht untersuchten Lehrwerken handelt es sich um mediengestütztes Material. Neben den schriftlichen Lehr- und Arbeitsbüchern gibt es CDs.
- e) Mit Ausnahme von *Aussichten* enthalten alle Lehrwerke fachliche und didaktische Hinweise für Lehrende in Form eines Lehrerhandbuchs.
- f) In *Tangram*, *Optimal* und *Berliner Platz Neu* wird die Phonetik der Zielsprache systematisch eingeführt, dementsprechend gibt es zu jeder Lektion anregende Phonetikübungen und in jeder Lektion sind einzelne Schwerpunkte ausgewählt. Das ist auch bei *Begegnungen* der Fall, wobei es zu jedem Kapitel Übungen zu sprachlichen Handlungen, Wortschatz, Grammatik und Aussprache sowie Landeskunde gibt. In *Passwort Deutsch* sind einzelne Schwerpunkte nach Themen verteilt, die wiederholt werden können (z.B. der Satzakzent, der in vielen Lektionen auftaucht). In *Aussichten* gibt es zu jeder Lektion Übungen zur Phonetik mit Phänomenen wie Ich-/Ach-Laute, Satzmelodie bei Fragen und kurzen/langen Vokalen. In *geni@l* wird die Phonetik zur Zielsprache systematisch eingeführt, aber es gibt auch Lektionen ohne phonetische Anregungen. Im Lehrwerk *Menschen* enthält jede Lektion eine Aufgabe zum Sprechtraining, Schreibtraining oder zu einem Mini-Projekt abwechselnd, die den Stoff der Lektion nochmals aufgreift. Zu bemerken ist aber, dass nicht jede Lektion Sprechtraining fördert.
- g) In allen acht untersuchten Lehrwerken gibt es nicht nur Übungen zu einzelnen Lauten, sondern es sind auch Übungen zur Intonation (Rhythmus, Gliederung, Akzentuierung, Melodie) enthalten (siehe Abb. 6a und 6b), vor allem in Form von „Hören Sie und wiederholen Sie“. In *Menschen* sind solche Übungen im Arbeitsbuch zu finden (siehe Abb. 6c). Dabei wird die Intonation je nach der Satzmelodie durch steigende oder fallende Pfeile gekennzeichnet.

5 Hören Sprechen Lesen Schreiben  19-45

Hören und sprechen: Akzent, Pausen, Sprechmelodie (→) (↘) (↗)

a) Hören Sie einen Satz in verschiedenen Varianten und sprechen Sie nach.

b) Wie viele Varianten finden Sie selbst für den folgenden Satz?

Vater will das Schwein nicht.

Abb. 6a: Übungsbeispiel zur Intonation. Tangram A2.1, Kursbuch, S. 51. © Hueber Verlag.

Aussprache		
Fragen und Antworten – Satzmelodie		
	Die Satzmelodie steigt. ↗	Die Satzmelodie fällt. ↘
W-Frage	Woher <u>kommen</u> Sie? ↗	(Ich komme) aus der <u>Schweiz</u> . ↘
Ja/Nein-Frage	Kommen Sie aus <u>Basel</u> ? ↗	<u>Nein</u> , aus <u>Zürich</u> . ↘
Rückfrage	Und <u>Sie</u> ? ↗	Ich komme aus <u>Freiburg</u> . ↘

Abb. 6b: Die Satzmelodie bei Fragen und Antworten. Berliner Platz Neu 1 A1, Lehrbuch, S. 27. © Klett Verlag.

TRAINING: AUSSPRACHE Satzmelodie _____

▶ 1.06 **1 Hören Sie und sprechen Sie nach.**

- Wie heißt du? ↘
- ▲ Ich heiße Paco. ↘ Und wer bist du? ↗
- Ich bin Nicole. ↘

2 Ergänzen Sie die Regel: ↗ oder ↘.

Wie ist die Satzmelodie ...?

bei Aussagen (Ich heiße Paco.): _____

bei W-Fragen (Wie heißt du?): _____

bei Rückfragen (Und wer bist du?): _____

▶ 1.07 **3 Hören Sie und ergänzen Sie ↘ oder ↗. Sprechen Sie dann mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.**

- Hallo, _____
- ▲ Hallo, Paco. _____ Wie geht es dir? _____
- Danke, _____ gut. _____ Und dir? _____


Abb. 6c: Übungsbeispiel zur Satzmelodie. Menschen A1.1, Arbeitsbuch, S. 9. © Hueber Verlag.

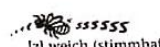
h) In *Tangram*, *Optimal*, *Begegnungen*, *Passwort Deutsch*, *Aussichten*, *Berliner Platz Neu* ist das Vorgehen kognitiv fundiert, zu jedem Laut gibt es Buchstaben und Beispiele, es gibt auch Erklärungen, Abbildungen, Regeln und Termini (Abb. 7). In *geni@l* wird teilweise auf Imitation gesetzt, die Regeln werden aber durch Abbildungen verdeutlicht (siehe Abb. 8a, 8b). In *Menschen* basiert das Vorgehen grundsätzlich auf Imitation.

Der Ton macht die Musik

Hören und vergleichen Sie.

„S“ spricht man im Deutschen [s] oder [z].

sssss  [s] hart (stimmlos)

zzzzz  [z] weich (stimmhaft)

Kurs	Kurse
es ist	Sommer
wir essen	Gemüse
eine große	Dose

Abb. 7: Beispiel für kognitive Erklärung zwischen stimmlosem [s] und stimmhaftem [z] durch Zeichnungen. Tangram A2.1, Kursbuch, S. 83. © Hueber Verlag.

Wortakzent 

lang: Schokolade

kurz: bitte

Abb. 8a: Die Erklärung des Wortakzents bei langen und kurzen Vokalen. geni@l A1, Kursbuch, S. 11. © Klett Verlag



Abb. 8b: Die Erklärung des Wortakzentes. *geni@l A1*, Kursbuch, S. 19. © Klett Verlag

- i) Mit Ausnahme von *Menschen*, *Passwort Deutsch* und *geni@l* werden die Laut-Buchstaben-Beziehungen in den untersuchten Lehrwerken systematisch dargestellt.
- j) Die IPA wird in *Tangram*, *Optimal*, *Begegnungen* und *Aussichten* verwendet und in *Menschen*, *Passwort Deutsch*, *geni@l* und *Berliner Platz Neu* vermieden.
- k) In allen untersuchten Lehrwerken gibt es ein Hörtraining. Es werden kontrollierbare Hörübungen und andere ohne Kontrollmöglichkeit angeboten, z.B. „Hören Sie“ und „Sprechen Sie nach“.
- l) Die Übungsaufgaben sind in den acht Lehrwerken kreativ-produktiv. Dabei wird versucht, eine Verbindung mit Grammatik- und Lexikübungen herzustellen (Abb. 9).

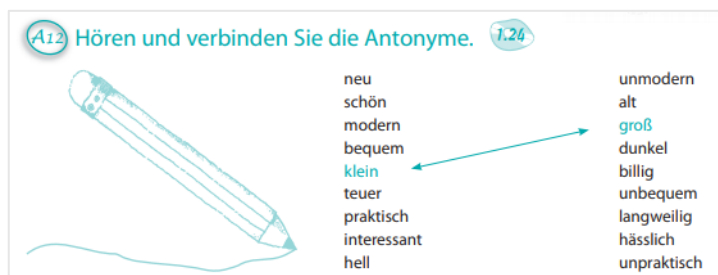


Abb. 9: *Begegnungen A1*, Kursbuch, S. 40. © SCHUBERT Verlag.

- m) Die Übungen sind kommunikativ angelegt und dabei wird Alltagslexik verwendet. Außerdem gibt es auch Übungen zu phonetischen Konstruktionen (Abb. 10).

TRAINING: AUSSPRACHE Vokale: „o“ und „u“

▶ 216 **1 Sie hören jeweils vier Wörter.** ▶ 217 Hören Sie und sprechen Sie nach.

Wie oft hören Sie „o“, wie oft „u“? Notieren Sie.

1 o 2x u 2x 3 o ___ u ___
 2 o ___ u ___ 4 o ___ u ___

2 Ergänzen Sie „o“ oder „u“. **3 Schreiben Sie kurze Gespräche mit den Wörtern aus 2 und sprechen Sie auch vor dem Spiegel.**

Pr ___ blem – H ___ tel – M ___ se ___ m –
 M ___ sik – D ___ sche – Telef ___ n – Aufz ___ g –
 M ___ nat – ___ hr – Kin ___ – Handt ___ ch

■ Entschuldigen Sie, ich habe ein Problem:
 Die Dusche funktioniert nicht.
 ▲ Oh, das tut mir leid. Ich komme sofort.
 ...

Abb. 10: Menschen A1.2, Arbeitsbuch, S. 33. © Hueber Verlag.

- n) Die acht Lehrwerke beinhalten phonetische regionale, situative und emotionale Varianten in den Hörbeispielen.
- o) In den acht Lehrwerken werden landeskundliche und interkulturelle Gesichtspunkte berücksichtigt.

Aus der Analyse zeigt sich, dass auf die Lehrwerke die Kriterien von Dieling/Hirschfeld (2010) wie folgt zutreffen (s. Tab. 2): *Tangram*, *Optimal* und *Begegnungen* 93.3 %, *Aussichten* und *Berliner Platz Neu* 86.6 %, *Menschen*, *Passwort Deutsch* und *geni@l* 80 %.

Im Folgenden werden die acht Lehrwerke anhand der Checkliste von Hunold (2016) bewertet. Die Checkliste enthält zehn Fragen, die mit ja oder nein beantwortet werden müssen (Tab. 3):

Tab. 3: Die Bewertung der acht DaF-Lehrwerke nach den Kriterien von Hunold (2016).

Lehrwerke / Kriterien	Menschen	Tangram	Optimal	Begegnungen	Passwort Deutsch	Aussichten	geni@l	Berliner Platz Neu
1. Sind phonetische Lernziele im Inhaltsverzeichnis ausgewiesen?	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
2. Ist eine Systematik in Bezug auf das Aussprachetraining erkennbar?	Ja „Aussprache“	Ja „Phonetik“ Der Ton macht die Musik	Ja „Aussprache“	Ja „Aussprache“ „Phonetik“	Ja „Aussprache“	Ja „Phonetik“	Ja „Plateau“	Ja „Aussprache“
3. Enthält das Lehrmaterial adressatengerechte Übungen zur Aussprache?	Ja	Ja	Ja	Ja	ja	Ja	Ja	Ja
4. Ist die Lexik der Übungen relevant und alltagsnah?	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
5. Werden vielfältige Übungsformen angeboten?	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
6. Gibt es methodische Abwechslung beim Aussprachetraining?	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja
7. Wird der Wortakzent in den Wortlisten markiert?	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein
8. Werden Regeln gut visualisiert?	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja
9. Wird IPA (phonetische Lautschrift) verwendet?	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Nein
10. Gibt es ausreichende Erläuterungen zum Aussprachetraining in den Lehrerhandreichungen?	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
Erfüllungsprozent	70%	100%	80%	70%	60%	80%	80%	80%

In allen untersuchten Lehrwerken sind phonetische Lernziele im Inhaltsverzeichnis angeführt, wobei eine Systematik in Bezug auf das Aussprachetraining erkennbar ist. In *Menschen*, *Optimal*, *Passwort Deutsch* und *Berliner Platz Neu* ist Aussprachetraining unter der Rubrik „Aussprache“ zu finden, in *Tangram* wird es als „Phonetik“ oder „Der Ton macht die Musik“, in *Begegnungen* als „Aussprache“ oder manchmal „Phonetik“ bezeichnet. In *geni@l* enthält die Rubrik „Plateau“ nicht immer Aussprachetraining, sondern auch Wiederholungen zu Grammatik und Wortschatz.

In den untersuchten Lehrwerken gibt es neben den üblichen Übungen „Hören Sie und sprechen Sie nach oder wiederholen Sie“ auch vielfältige Übungen wie „Wo ist der Akzent? Bitte markieren Sie“ (Abb. 11a, 11b).

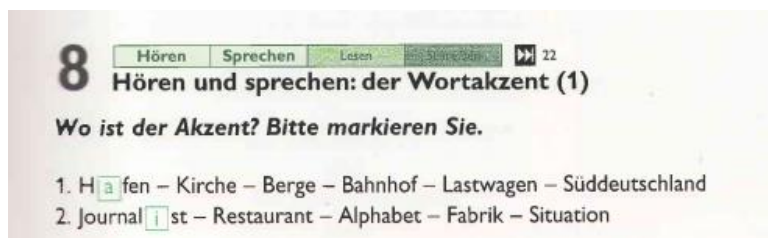


Abb. 11a: Passwort Deutsch1 A1, Kursbuch, S. 23. © Klett Verlag.

6 Wortakzent

a Lest die Wörter, hört zu und achtet auf den Wortakzent.
 1.27 die Banane • das Heft • der Füller • der Spitzer • das Lineal •
 der Kuli • das Mäppchen

b Jetzt ihr. Hört zu, schreibt die Wörter und markiert den Wortakzent.
 1.28 die Schere

7 Komposita

a Schreibt die Wörter mit Artikel ins Heft.

b Hört zu und markiert den Wortakzent.
 1.29 das Pausenbrot

Pausenbrot
 Deutschbuch
 Vokabelheft
 Wörterbuch
 Sporthose
 Schultasche

Abb. 11b: geni@l A1, Kursbuch, S. 26. © Klett Verlag.

Der Wortakzent ist in den Wortlisten in *Menschen*, *Tangram*, *Optimal*, *Aussichten* und *geni@l* markiert, wobei unter dem jeweiligen Akzentvokal der Punkt für einen kurzen Vokal und der Strich für einen langen Vokal steht (s. Abb. 12, 13).

WORTLISTE					
die Pyramide, -n	95	sauber machen	70	der September, -	66
das Rad, =er: Rad		die Sauna, -s/Saunen	89	Servus (Ö/Süddt.)	22
fahren	43	die S-Bahn, -en	58	der Sessel, -	26
das Radio, -s	81	das Schach: Schach spielen	42	die Show, -s	23
raten	19	schade	69	sich	13
das Rätoromanisch	20	schaffen	70	sie (Plural)	15
das Rätsel, -	73	der Schatz, =e	63	sie (Singular)	11
rauchen	44	der Schauspieler, -	14	Sie	9
reagieren	32	schenken	90	das Silvester, -	65
recherchieren	71	der Schinken, -	49	singen	21
die Rechnung, -en	34	das Schinkenbrot, -e	49	der Single, -s	14
die Rechtschreibung (Sg.)	64	schlafen	62	der Singular (Sg.)	9
				die Stelle, -n	74
				stellen	88
				das Sternzeichen, -	21
				der Stichpunkt, -e	67
				der Stift, -e	34
				stöbern	39
				die Straße, -n	32
				die Straßenbahn, -en	58
				der Stress (Sg.)	34
				die Strophe, -n	56
				das Stück, -e	37
				der Student, -en /	

Abb. 12: Die Wortliste in Menschen A1.1, Kursbuch, S. 101. © Hueber Verlag.

Lernwortschatz

Kursiv gedruckte Wörter sind Wortschatz der Niveaustufe A2 oder B1. Diese Wörter müssen Sie nicht für die Prüfung Start Deutsch 1 / Start Deutsch 1z lernen.


Nomen

der <u>Abend</u>	_____	die <u>Lehrerin</u>	_____
die <u>Adresse</u>	_____	die <u>Leute</u> (Plural)	_____
die <u>Antwort</u>	_____	der <u>Mann</u>	_____
der <u>Arzt</u>	_____	die <u>Minute</u>	_____
die <u>Ärztin</u>	_____	der <u>Moment</u>	_____
das <u>Beispiel</u>	_____	der <u>Morgen</u>	_____
der <u>Beruf</u>	_____	der <u>Nachname</u>	_____


Abb. 13: Die Wortliste in Tangram A1.1, Arbeitsbuch, S. 75. © Hueber Verlag.

Nur in *Tangram*, *geni@l* und *Berliner Platz Neu* (s. Abb. 14) werden die Regeln visualisiert, in den übrigen analysierten Lehrwerken werden die Regeln nur präsentiert oder es werden nur Beispiele dafür angeführt.


26 Üben Sie.



Langes „e“ = [e:]
Sagen Sie „Teeeeee“



Langes „ö“ = [ø:]
Sagen Sie weiter „e“ und machen Sie die Lippen rund (wie bei „o“): „e“ wird zu „öööö“.
Sagen Sie „schöööööööö!“



Kurzes „ö“ = [œ]
Sagen Sie „öööööö“ – „öööö“ – „öö“ – „ö“ – „ö“ ...
Sagen Sie „schöne Töpfe“ – „schöne Töpfe“ – „schöne Töpfe“...

Abb. 14: Regeln-Visualisierung in Tangram A1.1, Arbeitsbuch, S. 101. © Hueber Verlag.

Die phonetische Lautschrift (IPA) wird in *Optimal*, *Begegnungen* und *Aussichten* verwendet, wird aber in *Menschen*, *Passwort Deutsch*, *geni@l* und *Berliner Platz Neu* vermieden. In *Tangram* findet man am Ende des Arbeitsbuches ein Kapitel mit dem Titel „Der Laut“. Es enthält das Alphabet, Vokale, Umlaute, Diphthonge, Konsonanten und Konsonantenverbindungen und der Wortakzent und IPA wird hier verwendet (Abb. 15).

I Der Laut

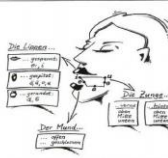
§ 1 Das Alphabet

Aa [a:] Bb [b:] Cc [tʃ:] Dd [d:] Ee [e:] Ff [f:] Gg [g:] Hh [ha:] Ii [i:] Jj [ʃ:] Kk [ka:] Ll [l:] Mm [m:] Nn [n:] Oo [o:] Pp [p:] Qq [ka:] Rr [r:] Ss [s:] Tt [t:] Uu [u:] Vv [va:] Ww [v:] Xx [ks:] Yy [ypsil:] Zz [tset]

Umlaute: Ää [e:] Öö [ø:] Üü [y:]

Diphthonge: Ei/ai [ai] Au/au [au] Eä/äu/äü/äu [öi]

[e:] bedeutet lange sprechen!



§ 2 Die Vokale, Umlaute und Diphthonge

schreiben:	sprechen:	Beispiel:	Umlaute		
a	[a]	dann, Stadt	a	[e]	Gäste, Länder
a, aa, ah	[a:]	Name, Paar, Fahrer	ä, ah	[e:]	sagt, wählen
e	[e]	kennen, Adresse	ö	[ø]	Töpfe, können
e, ee, eh	[e:]	den, Tee, nehmen	ö, öh	[ø:]	schön, fröhlich
i	[i]	Bild, bei, bitte	ü	[y]	Stück, Erdnüsse
i, ie, ich	[i:]	gibt, Spiel, ihm	ü, üh	[y:]	üben, Stühle
ie	[iə]	Familie, Italien			
o	[o]	doch, vor, kommen	Diphthonge		
o, oo, oh	[o:]	Brot, Zoo, wohnen	ei, ai	[ai]	Weißwein, Mail
u	[u]	Gruppe, transport	eu, äu	[yɔ]	teuer, Häuser
u, uh	[u:]	gut, Stuhl	au	[au]	Kaufhaus, laut
y	[y]	Gymnastik, System			

§ 3 Die Konsonanten und Konsonantenverbindungen

Konsonanten	*am Wortende / am Silbende				
b*, bb	[b]	Bier, Hobby	-b	[p]	Urlaub, Schreibtisch
d*	[d]	denn, einladen	-d, -dt	[t]	Fahrad, Stadt
f, ff	[f]	Freundin, Koffer	-g	[k]	Dialog, Tag
g*	[g]	Gruppe, Frage	-ig	[ç]	günstig, ledig
h	[h]	Haushalt, hallo	-er	[tʃ]	Mutter, vergleichen
j	[j]	Jahr, jetzt			
k, ck	[k]	Küche, Zucker	Konsonanten in Wörtern aus anderen Sprachen		
l, ll	[l]	Lampe, alle	c	[ç]	City
m, mm	[m]	mehr, Kaugummi	ch	[k]	Computer, Coach
n, nn	[n]	neun, kerthen	ch	[ʃ]	Chance, Chef
p, pp	[p]	Papier, Suppe	j	[dʒ]	Jeans, Job
r, rr, rh	[r]	Rübe, Gitarre, Rhythmus	ph	[f]	Alphabet, Strophe
s, ss	[s]	Eis, Adresse			

Abb. 15: Das Kapitel „Der Laut“ in Tangram A1.1, Arbeitsbuch, S. 132. © Hueber Verlag.

Außer in *Aussichten* bieten alle Lehrerhandreichungen Hinweise auf die Übungen und die entsprechende Vorgehensweise.

Aus der Analyse zeigt sich, dass die Lehrwerke der Checkliste von Hunold (2016) wie folgt entsprechen: *Tangram* 100 %, *Optimal*, *Aussichten*, *geni@l* und *Berliner Platz Neu* 80 %, *Menschen*, *Begegnungen* 70 %, und *Passwort Deutsch* 60 %.

7 Fazit und Diskussion

In diesem Abschnitt werden die in Kap. 6 dargestellten Ergebnisse diskutiert und es werden Anregungen zur Verbesserung der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht angeführt. Die Ergebnisse zeigen die Bedeutung der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht sowie des Einsatzes von nützlichen Lehrwerken, die nicht nur die Grammatik und den Wortschatz fördern, sondern auch die Aussprache. Der Beitrag kam zu einigen Ergebnissen, die im Folgenden erläutert werden:

In Bezug auf das erste Ziel des Beitrags ergab sich, dass die Grammatik als erste Priorität im DaF-Unterricht gilt. Der Aussprache wird trotz deren Bedeutung eine sekundäre Rolle zugewiesen, was im Einklang mit Dahmen/Woggon-Schulz (2006) steht.

Was das zweite Ziel betrifft, so kann aus den beiden Umfragen erschlossen werden, dass die am häufigsten im ägyptischen DaF-Unterricht eingesetzten Lehrwerke die folgenden sind (in absteigender Reihenfolge): *Menschen*, *Tangram*, *Optimal*, *Begegnungen*, *Passwort Deutsch*, *Aussichten*, *geni@l* und *Berliner Platz Neu*. Diese Lehrwerke erfüllen weitgehend die von Dieling/Hirschfeld (2010) erstellten Analyse Kriterien der phonetischen Ausspracheschulung in Lehrwerken. Die Lehrwerke *Tangram*, *Optimal* und *Begegnungen* erfüllen 93,3 %, *Aussichten* und *Berliner Platz Neu* 86,6 %, während *Menschen*, *Passwort Deutsch* und *geni@l* 80 % der Kriterien erfüllen. Weiterhin entspricht *Tangram* 100 % der Checkliste von Hunold (2016), während *Optimal*, *Aussichten*, *geni@l* und *Berliner Platz Neu* 80 % erfüllen. Die Lehrwerke *Menschen* und *Begegnungen* erfüllen 70 % der Checkliste von Hunold, *Passwort Deutsch* erfüllt aber nur 60 %.

Man kann daraus schließen, dass von den untersuchten Lehrwerken *Tangram* mit den Analyse Kriterien und der Checkliste der phonetischen Ausspracheschulung in Lehrwerken größtenteils übereinstimmt, während es nach Auswahl der Studierenden an dritter Stelle mit 48,5 % vorkommt. Zu erwähnen ist in diesem Bezug, dass *Menschen*, das nach Auswahl der Studierenden an erster Stelle mit 58,3 % vorkommt, nur 80% der Analyse Kriterien und 70 % der Checkliste erfüllt.

Die anderen ausgewählten Lehrwerke erfüllen die Analyse Kriterien und die Checkliste, wie oben genannt, mit variierendem Prozentanteil (s. Tab. 2, 3).

Was das dritte Ziel des Beitrags angeht, so sind die Umlaut-Realisierung, die Verwechslung zwischen Ich- und Ach-Laut, die Konsonantenverbindungen sowie die Ersetzung von <ch> [x] durch <sch> [ʃ], die Realisierung des R-Lautes sowohl als konsonantischer als auch als vokalisierter Laut, die Schwa-Realisierung, die Vokallänge und -spannung, die Akzentuierung und die Auslautverhärtung die häufigsten Ausspracheschwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen, die von den ägyptischen

Studierenden und Lehrkräften genannt werden. Dies stimmt mit Malwitz (2016) überein, die die Ausspracheabweichungen im Deutschen als Fremdsprache auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene beschreibt und dieselben Abweichungen wie in der vorliegenden Studie unter den am häufigsten auftretenden Ausspracheabweichungen im DaF-Unterricht aufführt.

Aus den Ergebnissen und aus der Bedeutung der Aussprachendidaktisierung im DaF-Unterricht ergab sich die Notwendigkeit, Modifikationen im Unterrichtskontext vorzunehmen. Die Rolle der Phonetik im DaF-Unterricht sollte herausgestellt und somit betont werden. Die Phonetikschulung sollte in den DaF-Unterricht von Anfang an integriert werden. Hier sollten nicht nur einzelne Laute erläutert werden, sondern die Phonetik sollte auch systematisch behandelt werden. Diesbezüglich ist das phonetische Minimum (ebd.) grundlegend, wobei bei Vermittlung der phonetischen Grundlagen auf die Funktion, die Perception und Produktion der gesprochenen Sprache Bezug genommen werden muss. Weiterhin sollen die Lerninhalte und -ziele nach Sprachniveau eingestuft werden (vgl. Malwitz 2016: 18). Auch sollten Lehrkräfte ihre Lernenden für die phonetische Kompetenz sensibilisieren, damit diese in der Zukunft als Lehrkräfte ihre eigenen Lernenden auch für die phonetische Kompetenz sensibilisieren und ermutigen können. Zur Verbesserung der Aussprache sollte die Aussprache als ein integrierter Teil der Sprache betrachtet werden. Die Phonetik sollte in Verbindung mit Wortschatz und Grammatik unterrichtet werden, z.B. wenn der Vokal sich bei der Pluralbildung ändert (z.B. „Vater“ und „Väter“) oder die Akzentuierung bei Antonymbildung mit „un-“ (z.B. „nötig“ und „unnötig“). Es hilft hier, auf die richtige Lautbildung hinzuweisen, z.B. durch den Einsatz von Körperbewegungen und Rhythmisierung. Besonders wichtig ist auch

die Motivation für die Automatisierung neu gelernter phonetischer Merkmale. Man sollte sie möglichst oft situativ und kontextgebunden üben. Interessante, abwechslungsreiche und kreative Übungen, denen Alltagslexik und Alltagssituationen zugrunde liegen, können das sehr unterstützen. (Hirschfeld 2016: 15)

Außerdem sind nach Hirschfeld und Reinke (2007: 1–2) die individuellen Hör- und Ausspracheprobleme der Lernenden zu berücksichtigen. Lehrende müssen variierende Korrekturverfahren und Übungsaufgaben gestalten, die Lernende zum Lernen und Lernerfolg motivieren und sensibilisieren. Zu diesem Punkt sollten, wie oben genannt (s. Kap. 1) Lehrende die psychologischen Hindernisse berücksichtigen, die Lernende hemmen, einige Laute richtig auszusprechen (vgl. Miller 2004: 142).

Eine weitere Möglichkeit zur Förderung der Ausspracheschulung ist es, die Aussprache durch Gesten zu erklären. Nach Dahmen/Woggon-Schulz (2006) hilft es,

den Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen sowie zwischen gespannten und ungespannten Vokalen durch Gesten zu erklären. So werden z.B. bei langen Vokalen die Arme ausgebreitet und bei kurzen Vokalen erfolgt ein kurzer Handkantenschlag. Auf gleiche Weise wird der Spannungsunterschied der langen und kurzen Vokale veranschaulicht, z.B. „ein langes oo mit extrem gespannter Lippenrundung und (als visuelle Unterstützung) mit hochgezogenen Schultern, und danach ein kurzes o mit wesentlich entspannteren Lippen und locker herunterhängenden Schultern“ (Dahmen/Woggon-Schulz 2006: 88).

Hillesheim (2016: 47) schlägt eine „visuelle Phonetik“ zur Förderung der Aussprache vor, beispielsweise als Posterserie. Diese Poster bieten länderspezifische Informationen zu typischen Ausspracheabweichungen und deren Korrekturen. Sie können im Unterricht eingesetzt werden.

Da es als eine Schwierigkeit für die Lehrkräfte gilt, die Phonetikübungen sinnvoll in den verschiedenen Lerninhalten des Unterrichts zu integrieren, sollten Übungen weiterentwickelt werden, die die Aussprache, Grammatik und Lexik in Verbindung setzen. Es sollten auch neue Methoden zur Phonetikschulung im Unterricht entwickelt werden, um Lernende zum Lernen zu motivieren. Eine Möglichkeit bietet Chudoba (2007) mit spielerischen Ausspracheübungen. Er ist der Meinung, wenn Ausspracheübungen mit Lernenden zusammen entwickelt werden, helfen sie Lernenden dabei, die Identitätshemmungen zu überwinden, und sie fördern die Gruppendynamik. Außerdem erlauben die spielerischen Ausspracheübungen¹⁴ ein interkulturelles Lernen. Sie verbinden alle Fertigkeiten miteinander. Als Beispiel erwähnt Chudoba die Spiele *Memory*, *Brettspiel* und *Bingo* und empfiehlt ein besseres Verständnis für die Inhalte, Motivation¹⁵ zum Üben und mehr Autonomie im Lernprozess (vgl. Chudoba 2007: 5–7).

Da einige der Lehrkräfte meinten, dass sie das IPA nicht unterrichten, weil es im Unterricht keine Zeit dafür gibt oder da es ihrer Meinung nach nicht wichtig ist, sollten in Bezug darauf einerseits die im Unterricht zu absolvierenden Inhalte an die Dauer des Unterrichts angepasst werden und dabei sollte der Ausspracheschulung ein größeres Gewicht eingeräumt werden. Andererseits sollten Lehrkräfte die Wichtigkeit der phonetischen Lautschrift wahrnehmen. Die IPA-Lautschrift gilt als große Hilfe bei der Ausspracheförderung. Sie ist die einzige Schrift, die die Aussprache graphisch wiedergibt, und dadurch wird die Phonem-Graphem-Beziehung erklärt (Miller 2004: 144). Das IPA kann durch das Memory-Spiel geübt werden

¹⁴ Obwohl diese Aspekte im Beitrag nicht berücksichtigt wurden, können sie als Anregung zur Verbesserung des Lernprozesses und zur Motivierung von Lernenden eingesetzt werden.

¹⁵ Motivation bedeutet hier „der Wunsch nach einer möglichst fehlerfreien Beherrschung der Zielsprache, kombiniert mit einem erhöhten Aufwand von Seiten der Lernenden, dieses Ziel zu erreichen“ (Dahmen/Hirschfeld 2016: 6).

(Chudoba 2007: 5). Dabei werden Memory-Karten mit Wortpaaren jeweils in deutscher Schrift und IPA-Transkription erstellt.

Obwohl laut den Ergebnissen mehr Wert im Unterricht auf Grammatik gelegt wird, erkennen die Lehrenden und die meisten Studierenden die Bedeutung der Aussprache bei der Fehlerkorrektur. Nur bei Studierenden des vierten Studienjahrs ist es am wichtigsten, die falsche Verwendung einiger Ausdrücke in bestimmten Situationen zu korrigieren, um Missverständnissen vorzubeugen; die Fehlerkorrektur der Aussprache kommt erst an dritter Stelle vor. Sie legen kaum Wert auf phonetische Korrekturen. Für sie ist nur wichtig, zu verstehen und verstanden zu werden, auch wenn die Aussprache schlecht ist. In diesem Zusammenhang sollte ihnen die Bedeutung der korrekten Aussprache vermittelt werden. Nur wenn sie diese kennen und ihre Aussprache selbst verbessern wollen, wird die Ausspracheschulung erfolgreich sein. Außerdem zieht „eine gute Aussprache auch eine hohe Akzeptanz von Seiten der Muttersprachler nach sich“ (Miller 2004: 144). Als Modifikation zur Förderung der Aussprache im DaF-Unterricht sollte ein großer Wert auf die Korrektur gelegt werden. Es ist wichtig, dass sich Lernende nicht an die falsche Aussprache gewöhnen, weil die Korrektur in späteren Phasen schwer wird. Lernende, die von Anfang an nicht dafür sorgen, ihre Aussprachefehler korrigieren zu lassen, stoßen später auf größere Probleme, „eingeschliffene Fehler zu beheben“ (Bolacio Filho/Müller 2017: 63), da „eine fehlerhafte Aussprache ohne zielgerichtete Korrektur zu Fossilierungen führen kann“ (62). Das bedeutet aber nicht, immer häufig die Aussprache zu korrigieren, sondern ein Gleichgewicht zwischen Korrektur und Lob ist sinnvoll, auch wenn der Fortschritt sehr gering ist, damit die Lernenden motiviert und nicht enttäuscht werden (vgl. Miller 2004).

Um die Ausspracheabweichungen beseitigen zu können, ist ein „kontrastives Wissen“ (Malwitz 2016: 18) sehr hilfreich für Lehrende, damit sie entscheiden können, welche Ausspracheschwierigkeiten bei Lernenden mehr Übungen brauchen. Die dazu eingesetzten Lehrwerke sollten interessant sein und viele Anregungen und Möglichkeiten zur Ausspracheförderung anbieten.

Die meisten der von Studierenden und Lehrkräften genannten Lehrwerke sind nicht neu und es gibt neuere Lehrwerke, die Ausspracheübungen nicht nur in Einzelübungen verzeichnen, sondern auch in anderen Sprech-, Lese-, oder Hörübungen integriert sind (z.B. *Prima plus*, *Beste Freunde*, *Magnet neu*, *Planet* und *DaF leicht*). Die untersuchten Lehrwerke gehören jedoch zur Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen.¹⁶ Lehrwerke wie *Tangram* und *Optimal* bieten eine große Hilfe bei der Förderung der Phonetik im Unterricht an, da sie auf einem kognitiven

¹⁶ https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile (19.01.2021).

Vorgehen basieren und die Ausspracheübungen nicht nur Übungen zu einzelnen Lauten enthalten, sondern auch zur Intonation. Sie gelten nach der Bewertung als die besten der untersuchten Lehrwerke, da sie die Bewertungskriterien weitestgehend erfüllen.

Darüber hinaus bietet Mierswa (2020) lehrwerkunabhängige Materialien zur Förderung der Aussprache an, wie z.B. *Phonetischer Einführungskurs*, *Phonetiktrainer* und *Aussprachespiele*. Für die Lehrkräfte ist die von Hunold (2016) erstellte Checkliste für Lehrmaterial hilfreich bei der Auswahl von Lehrwerken für den DaF-Unterricht zur Didaktisierung von phonetischen Inhalten.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die phonetische Kompetenz der Lehrkräfte. Diesbezüglich sind Arbeiten wie „Facetten der Mündlichkeit im DaF-Unterricht“ (Hirschfeld/Schramm/ Rösler 2016), „Phonetische Strukturierung gesprochener Sprache“ (Hirschfeld/Reitbrecht 2016), „Phonetik lehren und lernen“ (Dieling/Hirschfeld 2010), „Deutsche Phonetik für Ausländer“ (Rausch/Rausch 2002), „Methodik und Systematik beim Aussprachetraining“ (Hunold 2012) sowie „Deutsch lernen mit Rhythmus“ (Fischer 2007) sehr unterstützend und hilfreich für unerfahrene, aber interessierte Lehrkräfte. Sie bieten „ein fundiertes theoretisches Wissen bezüglich der Aussprache des Deutschen“ (Miller 2004: 143). In diesem Zusammenhang meinen Hirschfeld und Reinke (2007), es sollte allen Lehrkräften und Lehrwerkautoren ein Anliegen sein, Phonetik nicht oberflächlich zu sehen, sondern als Grundlage für Fremdsprachenerwerb zu betrachten (vgl. Hirschfeld/Reinke 2007: 6).

Zusammenfassend sollte der Phonetik, also der Aussprache mehr Interesse und eine bedeutsamere Stellung im DaF-Unterricht zugewiesen werden. Dabei sollte wenigstens das phonetische Minimum im DaF-Unterricht etabliert werden, und zwar durch das passende Lehrwerk, das Aussprachemotivation und -anregungen bieten kann.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2016): *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. [2. völlig neu bearbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuaufl.]. Berlin, New York: De Gruyter.
- Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna & Müller, Jasmin (2017): Aussprachevermittlung im brasilianischen DaF-Unterricht: einige Überlegungen. *Pandaemonium Germanicum* 20: 31, 60–77.
- Chudoba, Gregor (2007): Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 2, 13 S. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/314/304> (20.01.2022).
- Dahmen, Silvia & Hirschfeld, Ursula (2016): Phonetik in der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch* 55, 3–9.
- Dahmen, Silvia & Woggon-Schulz, Sabine (2006): Zur Integration von Phonetikübungen in den DaZ-Unterricht. In: Heints, Detlef; Müller, Jürgen Eugen & Reiberg, Ludger (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, 85–97.
- Dieling, Helga (1994): Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache von 1980 bis 1992 – Eine Analyse. In: Breitung, Horst (Hrsg.): *Phonetik. Intonation. Kommunikation*. München: Goethe-Institut, 13–20.
- Dieling, Helga (2002): Deutsch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P. & Müller, Ursula (Hrsg.): *Phonetik international: Grundwissen von Afrikaans bis Zulu*. Waldsteinberg: Heidrun Popp.
- Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2010): *Phonetik lehren und lernen. Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache*. [6. Aufl.]. München: Langenscheidt; Goethe-Institut.
- Fischer, Andreas (2007): *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: H. Schubert.
- Hillesheim, Jan (2016): Visuelle Phonetik – Der Floh im Ohr: Wie Phonetik ins Blickfeld der Lernenden gebracht werden kann. *Fremdsprache Deutsch* 55, 47–49.
- Hirschfeld, Ursula (2016): Aussprache in ihrer Vielfalt erleben. Lehr- und Lernziele. *Fremdsprache Deutsch* 55, 10–15.
- Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin (2007): Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis – Einführung in das Themenheft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 2. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/288/280> (24.02.2022).

- Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin (2018): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hirschfeld, Ursula & Reitbrecht, Sandra (2016): Phonetische Strukturierung gesprochenener Sprache. *Deutsch als Fremdsprache* 53: 4, 195–203.
- Hirschfeld, Ursula; Schramm, Karen & Rösler, Dietmar (2016): Facetten der Mündlichkeit im DaF-Unterricht: zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Deutsch als Fremdsprache* 53: 3, 131–134.
- Hunold, Cordula (2012): Methodik und Systematik beim Aussprachetraining. *Deutsch als Fremdsprache* 49: 4, 195–200.
- Hunold, Cordula (2016): Fünf Fragen an die Phonetik in DaF-Lehrwerken für Kinder und Jugendliche. *Fremdsprache Deutsch* 55, 21–25.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe — Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36: 1, 15–43. DOI: 10.1515/9783110244922.15.
- Malwitz, Victoria (2016): Gibt es ein phonetisches Minimum. *Fremdsprache Deutsch* 55, 16–20.
- Mierswa, Kassandra (2020): *Phonetik im DaF-Unterricht*. Kurzvortrag im Rahmen des 9. Argentinischen DeutschlehrerInnen Kongresses, Córdoba. <http://vldda.com/wp-content/uploads/2020/03/Phonetik-im-DaF-Unterricht-Kassandra-Mierswa.pdf> (24.02.2022).
- Miller, Christian (2004): Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Spanien. *Porta Linguarum* 2, 139–145.
- Morgret, Stefanie (2015): *Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF. Eine empirische Studie am Beispiel von arabischen Studierenden in der Grundstufe (Sprachniveau A2)*. Dissertation. Universität Kassel, Kassel.
- Panusova, Marta (2007): Phonetik in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 2. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/309/300> (23.02.2022).
- Rausch, Rudolf & Rausch, Ilka (2002): *Deutsche Phonetik für Ausländer*. [7. Aufl.]. Leipzig: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
- Rogić, Ira (2017): *Vermittlung von Aussprache im DaF-Unterricht mit dem Schwerpunkt auf Vokalquantität, Wortakzent und Intonation*. Abschlussarbeit. Zagreb Universität.
- Rösler, Dietmar (2016): Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion: Versuch einer Annäherung. *Deutsch als Fremdsprache* 53: 3, 135–149.

Untersuchte DaF-Lehrwerke

Aussichten: <https://www.derdiedaf.com/lehrwerk/aussichten/18>

Begegnungen: <https://www.schubert-verlag.de/begegnungen.php>

Berliner Platz Neu: <https://www.derdiedaf.com/lehrwerk/berliner-platz-neu/28>

Geni@I klick: <https://www.derdiedaf.com/lehrwerk/geni-l-klick/123>

Menschen: <https://www.hueber.de/menschen>

Optimal: <https://www.derdiedaf.com/lehrwerk/optimal/197>

Passwort Deutsch: <https://www.derdiedaf.com/lehrwerk/passwort-deutsch-5-baendig/203>

Tangram aktuell: <https://www.hueber.de/tangram-aktuell>

Kurzbio: Hanaa Ahmed Sayed Abuelela. Ab 2002 als Assistentin und dann seit 2005 als Oberassistentin an der Abteilung für Germanistik tätig. 2009–2013: Stipendium in Deutschland, Promotion am Institut für Linguistik an der Universität zu Köln. 2014–2020 Dozentin an der Abteilung für Germanistik. Seit August 2020 Assistenzprofessorin an der Abteilung für Germanistik an der Al-Alsun Fakultät der Minia Universität in Ägypten. Forschungsschwerpunkte: Sprachwissenschaft, vor allem Pragmatik, Syntax, Phonetik und Deutsch als Fremdsprache.

Anschrift:
Hanaa Ahmed Sayed Abuelela
Abteilung für Germanistik
Al Alsun Fakultät (Sprachenfakultät) – Minia Universität
Al Minia
Ägypten