



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

Podcasts zur Ausspracheschulung im DaF-Unterricht und ihr
Einfluss auf den Lernerfolg

Podcasts για την εκμάθηση προφοράς στη διδασκαλία των
Γερμανικών ως ξένη γλώσσα και η επίδρασή τους στην επιτυχία
των μαθητών

Δεληπούλιου Σοφία Ευαγγελία

Επιβλέπων καθηγητής: Μπερμπέρογλου Παράσχος

Πάτρα, Ιούνιος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέως/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Podcasts zur Ausspracheschulung im DaF-Unterricht und ihr
Einfluss auf den Lernerfolg

Podcasts για την εκμάθηση προφοράς στη διδασκαλία των
Γερμανικών ως ξένη γλώσσα και η επίδρασή τους στην επιτυχία
των μαθητών

Δεληπούλιου Σοφία Ευαγγελία

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Μπερμπέρογλου Παράσχος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ζέππος Δημήτριος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2024

Με την ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω την ειλικρινή μου ευγνωμοσύνη σε όλους εκείνους που με στήριξαν και συνέβαλαν καθοριστικά στην πορεία μου.

Πρώτα και πάνω απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Θεόδωρο και Μαγδαληνή. Η ανεκτίμητη υπομονή, οι θυσίες και η πίστη τους σε μένα ήταν οι βασικοί παράγοντες που με ώθησαν να φτάσω ως εδώ. Χωρίς αυτούς, τίποτα από αυτά δεν θα ήταν δυνατό.

Επιπλέον, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Μπερμπέρογλου Παράσχο, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τη συνεχή υποστήριξη και τις εποικοδομητικές συμβουλές του. Η συμβολή του ήταν καθοριστική στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Zusammenfassung

Die vorliegende Magisterarbeit untersucht die Effektivität von Podcasts im Vergleich zu traditionellen Medien zur Verbesserung der Aussprache im DaF-Unterricht. Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, dass Podcasts die Aussprache effektiver schulen als gängige bzw. übliche Medien. Es wird die folgende Forschungshypothese getestet: Wenn im DaF-Unterricht Podcasts als Hörmedium zur Schulung der Aussprache verwendet werden, ist diese Schulung erfolgreicher. Darüber hinaus werden drei zentrale Forschungsfragen beantwortet: Wie können Podcasts in die Ausspracheschulung integriert werden? Ist die Ausspracheschulung effektiver, wenn Podcasts im Vergleich zu traditionellen Medien verwendet werden, und wenn ja, inwiefern? Welche Herausforderungen bestehen bei der Integration von Podcasts in die Ausspracheschulung?

Die theoretischen Grundlagen umfassen eine detaillierte Analyse der Phonologie und Phonetik des Deutschen und Griechischen, der Grundlagen für die Ausspracheschulung sowie die Aussprachefehler, die griechische Lernende des Deutschen machen, und die phonologischen Kenntnisse für DaF-Lehrpersonen, insbesondere in Bezug auf die phonetische Schulung. Auch werden Podcasts als Medien für die Ausspracheschulung vorgestellt und ihre Merkmale diskutiert sowie die Übungstypologie für die Ausspracheschulung analysiert. Im empirischen Teil wurden zwei Gruppen von Lernenden untersucht: eine Experimentalgruppe, die Podcasts nutzte, und eine Kontrollgruppe, die traditionelle Medien verwendete. Die Ergebnisse zeigten, dass die Experimentalgruppe signifikante Fortschritte in der Aussprache und Selbstkorrektur machte, unterstützt durch die Interaktivität und Authentizität der Podcasts. Die Kontrollgruppe erzielte ebenfalls Verbesserungen, jedoch nicht in dem Ausmaß wie die Experimentalgruppe. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Podcasts eine wertvolle Ergänzung zum DaF-Unterricht darstellen, indem sie die Aussprache der Lernenden verbessern und die Motivation und Flexibilität erhöhen. Dennoch wurden Herausforderungen in Bezug auf die Verfügbarkeit geeigneter Podcasts und technische Probleme festgestellt. Die Studie liefert wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des DaF-Unterrichts, indem sie zeigt, dass eine Kombination aus traditionellen und modernen Lehrmethoden effektiv sein kann.

Schlüsselwörter

Podcasts

Aussprache

Traditionelle Medien

Übugstypologie

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εξετάζει την αποτελεσματικότητα των podcasts σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μέσα για τη βελτίωση της προφοράς στη διδασκαλία της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας (DaF-Unterricht). Στόχος αυτής της εργασίας είναι να αποδείξει ότι τα podcasts είναι πιο αποτελεσματικά στην διδασκαλία της προφοράς σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας. Σε αυτήν την εργασία εξετάζεται η ακόλουθη ερευνητική υπόθεση: Εάν στη διδασκαλία της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας χρησιμοποιούνται τα podcasts ως ακουστικό μέσο για την εκμάθηση της προφοράς, τότε η διδασκαλία της προφοράς είναι πιο επιτυχημένη. Επιπλέον, απαντώνται τρεις κεντρικές ερευνητικές ερωτήσεις: Πώς μπορούν τα podcasts να ενσωματωθούν στο μάθημα της διδασκαλίας της προφοράς; Είναι η εκμάθηση της προφοράς πιο αποτελεσματική όταν χρησιμοποιούνται τα podcasts σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μέσα, και αν ναι, σε ποιο βαθμό; Ποιες προκλήσεις προκύπτουν κατά την ενσωμάτωση των podcasts στην εκπαίδευση της προφοράς;

Στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνεται μια λεπτομερής ανάλυση της φωνολογίας και της φωνητικής τόσο της γερμανικής όσο και της ελληνικής γλώσσας, τα βασικά χαρακτηριστικά αλλά και ο ορισμός της διδασκαλίας της προφοράς (Ausspracheschulung), καθώς και τα λάθη προφοράς που κάνουν οι ελληνόφωνοι μαθητές στα γερμανικά και οι φωνολογικές γνώσεις που θα έπρεπε να έχουν οι διδάσκοντες/-ουσες της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας, ώστε να μπορέσουν να διδάξουν με επιτυχία τη σωστή προφορά. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα Podcast ως μέσα για τη διδασκαλία της προφοράς και αναλύονται τα χαρακτηριστικά τους, καθώς και οι τύποι ασκήσεων (Übungstypologie) για τη διδασκαλία της προφοράς. Στο εμπειρικό μέρος διερευνώνται δύο ομάδες μαθητών: μια πειραματική ομάδα, στην οποία χρησιμοποιήθηκαν τα Podcast ως ακουστικό μέσο διδασκαλίας για την προφορά, και μια ομάδα ελέγχου, στην οποία χρησιμοποιήθηκαν τα παραδοσιακά μέσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε σημαντική πρόοδο στην προφορά και στην αυτοδιόρθωση. Η ομάδα ελέγχου επίσης βελτιώθηκε, αλλά όχι στο βαθμό της πειραματικής ομάδας. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι τα Podcast αποτελούν μια αξιόλογη προσθήκη στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας, βελτιώνοντας την προφορά των μαθητών και αυξάνοντας τα κίνητρά τους για την επιθυμία συμμετοχής στο μάθημα. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν ορισμένες δυσκολίες όσον αφορά την εύρεση

κατάλληλων Podcast, καθώς και τεχνικά προβλήματα. Η μελέτη παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την ανάπτυξη του μαθήματος των γερμανικών ως ξένη γλώσσα, δείχνοντας ότι ο συνδυασμός παραδοσιακών και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να είναι αποτελεσματικός.

Λέξεις- κλειδιά

Podcasts

Διδασκαλία της προφοράς

Παραδοσιακά μέσα

Τυπολογία ασκήσεων

Περιεχόμενα

Zusammenfassung	v
Περίληψη	vi
Inhaltsverzeichnis	vii
Tabellenverzeichnis	viii
0. Einleitung	1
1. Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen.....	3
1.1 Internationales Phonetisches Alphabet.....	4
1.2 Phonetik des Deutschen und Griechischen.....	5
1.3 Phonologische Regeln des Deutschen und Griechischen.....	13
1.4 Phonologische Kompetenz gemäß dem GER.....	16
2. Grundlagen der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht	18
2.1 Kenntnisse für DaF-Lehrpersonen.....	21
2.2 Aussprachefehler der griechischen Lernenden des Deutschen.....	22
3. Traditionelle Medien in der Ausspracheschulung.....	25
3.1 Neue Medien im DaF-Unterricht.....	26
4. Podcasts als Lehrmittel für die Ausspracheschulung.....	28
4.1 Vorteile von Podcasts gegenüber den traditionellen Medien.....	30
5. Übungstypologie für die Ausspracheschulung.....	31
6. Beschreibung der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe.....	34
6.1 Auswahlkriterien der Teilnehmer.....	35
7. Durchführung der Studie.....	36
7.1 Ausspracheschulung mit Podcasts.....	37
7.2 Ausspracheschulung mit traditionellen Medien.....	58
8. Datenanalyse.....	63
8.1 Analyse der Daten aus der Experimentalgruppe.....	64
8.2 Analyse der Daten aus der Kontrollgruppe.....	68
8.3 Bewertung der Studie durch Teilnehmende.....	71
8.4 Vergleich der Effektivität von Podcasts mit traditionellen Medien in der Ausspracheschulung.....	73
9. Reflexion über die Ergebnisse.....	74
10. Schlusswort.....	77
11. Literaturverzeichnis.....	79
Anhang.....	81

Tabellenverzeichnis

Abbildung 1. Phonetische Merkmale der Vokale des Deutschen (Balassi 2016: 39)

Abbildung 2. Phonetische Merkmale der Vokale des Deutschen (Balassi 2016: 46)

Abbildung 3. Phonetische Merkmale der Konsonanten des Deutschen (Balassi 2016: 70)

Abbildung 4. Phonetische Merkmale der Konsonanten des Deutschen (Balassi 2016: 80-81)

Abbildung 5. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Kapitel 5.2.1.4 Phonologische Kompetenz (2001: Online)

Abbildung 6. Training Aussprache Menschen B1 (2015: 17)

Abbildung 7. Training Aussprache Menschen B1 (2015: 77)

Abbildung 8. Training Aussprache Menschen B1 (2015: 97)

Abbildung 9. Training Aussprache Menschen B1 (2015: 129)

Abbildung 10. Training Aussprache Menschen B1 (2015: 141)

Abbildung 11. Training Aussprache Menschen B1 (2015: 155)

0. Einleitung

Die Ausspracheschulung im DaF-Unterricht hat in den letzten Jahren eine zunehmende Bedeutung erlangt, da eine klare und verständliche Aussprache eine wesentliche Komponente der Sprachkompetenz darstellt. Insbesondere für Lernende des Deutschen als Fremdsprache ist die Beherrschung der Aussprache entscheidend für eine erfolgreiche Kommunikation in Alltagssituationen und im Berufsleben.

In vielen DaF-Kursen wird die Ausspracheschulung leider oft vernachlässigt. Dies kann verschiedene Ursachen haben, wie Zeitknappheit, begrenzte Ressourcen oder sogar eine mangelnde Wertschätzung seitens der Lehrkräfte für die Bedeutung einer deutlichen Aussprache. Doch eine unzureichende Schulung der Aussprache kann sich negativ auf den Lernerfolg auswirken. Eine undeutliche Aussprache kann die Verständigung erschweren und das Selbstvertrauen der Lernenden mindern. Zudem kann sie zu Missverständnissen führen und das allgemeine Sprachverständnis beeinträchtigen. In einer globalisierten Welt, in der die interkulturelle Kommunikation zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist eine klare und verständliche Aussprache unerlässlich. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Ausspracheschulung im DaF-Unterricht einen festen Platz einnimmt und entsprechend berücksichtigt wird.

Diese Erkenntnis hat mich dazu angespornt, ein neues Medium vorzuschlagen, um der Ausspracheschulung mehr Gewicht zu verleihen. In dieser Arbeit wird die Effektivität von Podcasts im Vergleich zu traditionellen Medien in der Ausspracheschulung von DaF-Lernenden untersucht. Ziel dieser Studie ist die Effektivität des Einsatzes von Podcasts in der Ausspracheschulung zu prüfen. Ausgehend von dem diskutierten Forschungsbedarf in Kombination mit dem Ziel der vorliegenden Arbeit ergeben sich die folgenden Forschungsfragen: Wie können Podcasts in die Ausspracheschulung integriert werden? Ist die Ausspracheschulung effektiver, wenn Podcasts im Vergleich zu traditionellen Medien verwendet werden, und wenn ja, inwiefern? Welche Herausforderungen bestehen bei der Integration von Podcasts in die Ausspracheschulung? Es wird untersucht, wie Podcasts effektiv in die Ausspracheschulung integriert werden können. Darüber hinaus soll ermittelt werden, ob der Einsatz von Podcasts im Vergleich zu traditionellen Medien die Effektivität der Ausspracheschulung steigert und in welchem Ausmaß dies geschieht. Schließlich sollen die Herausforderungen identifiziert werden, die bei der Integration von Podcasts in die Ausspracheschulung auftreten, und mögliche Lösungsansätze erarbeitet werden.

Demzufolge wird in der vorliegenden Studie in Bezug auf die Forschungsfragen folgende Forschungshypothese getestet: Wenn im DaF-Unterricht für die Schulung der Aussprache Podcasts als Hörmedium verwendet werden, dann wird diese Schulung erfolgreicher.

Im ersten Teil dieser Magisterarbeit werden die theoretischen Grundlagen zur Ausspracheschulung im DaF-Unterricht umfassend behandelt. Zunächst werden die Grundbegriffe der Phonetik und Phonologie eingeführt, einschließlich einer Darstellung des Phonetischen Alphabets sowie einer Analyse der Phonetik des Deutschen und Griechischen. Auch die phonologischen Regeln beider Sprachen werden eingehend betrachtet. Weiterführend wird die Bedeutung der phonologischen Kompetenz gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen erörtert. Dabei werden nicht nur die erforderlichen Kenntnisse der Lehrperson, sondern auch typische Aussprachefehler von griechischen Lernenden präsentiert. Anschließend erfolgt eine umfassende Übersicht über traditionelle und neue Medien für die Ausspracheschulung, wobei insbesondere auf Podcasts und deren Potenzial im Vergleich zu traditionellen Medien eingegangen wird. Zum Abschluss dieses Teils wird die Übungstypologie von Dieling und Hirschfeld (2000) vorgestellt.

Im zweiten Teil wird die empirische Studie vorgestellt, die durchgeführt wurde, um die Effektivität von Podcasts im Vergleich zu traditionellen Medien in der Ausspracheschulung zu untersuchen. Es werden das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der Studie präsentiert und diskutiert. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei auf die Leistung der Teilnehmenden und ihre Bewertungen der Lehrmedien gelegt. Zum Abschluss werden die Ergebnisse der Studie interpretiert. Dabei werden potenzielle Herausforderungen und Beschränkungen der Studie diskutiert, und es werden Lösungsansätze vorgeschlagen.

Mit dieser Studie hoffe ich, einen wertvollen Beitrag zur Weiterentwicklung der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht zu leisten und damit den Weg für eine effektivere und zielgerichtete Kommunikation meiner Lernenden in deutschsprachigen Umgebungen zu bereiten.

1. Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen

Phonetik und Phonologie stellen gemäß Ramers (2008: 9-10) zwei wesentliche Teilbereiche der Sprachwissenschaft dar und spielen eine zentrale Rolle bei der Erforschung der menschlichen Sprache. Sie bieten Einblicke in die komplexen Prozesse der Lautbildung und -verarbeitung.

Der Begriff "Phonetik" leitet sich nach Balassi (2016: 17) vom griechischen Wort "φωνή" ab, das für "Laut" und "Stimme" steht. Die Phonetik ist ein Teilgebiet der Linguistik, das sich mit den menschlichen Sprachlauten befasst. Diese Wissenschaft gliedert sich somit in drei Teilbereiche: artikulatorische Phonetik, akustische Phonetik und auditive Phonetik. Diese Disziplin ermöglicht ein umfassendes Verständnis der Produktion, Übertragung und Wahrnehmung von Sprachlauten durch den Menschen (Dieling & Hirschfeld 2000: 11).

Die Phonetik konzentriert sich auf die Laute aller Sprachen der Welt und betrachtet sie aus drei unterschiedlichen und voneinander abhängigen Standpunkten. Detailliert untersucht sie erstens die Sprachorgane, die bei der Artikulation der Laute einer Sprache eine Rolle spielen; dieser Teil der Phonetik wird als artikulatorische Phonetik bezeichnet. Zweitens untersucht sie die Schallsignale, welche die physikalischen Phänomene sind, die zur Übermittlung von Lauten durch die Luft von einer Person zur anderen führen; dieser Teil wird als akustische oder physikalische Phonetik bezeichnet. Schließlich beschäftigt sich die Phonetik mit der Verarbeitung der erreichten Laute beim Hörer durch das Medium des Ohres; dieser Bereich wird als auditive, perzeptive oder psychologisch-neurologische Phonetik bezeichnet (Ramers 2001: 12).

Der Terminus "Phonologie", laut Balassi (2016: 97), ist ein Substantiv, das aus den griechischen Wörtern "φωνή" für "Laut" und "Stimme" sowie "λόγος" für "Gesprochenes" gebildet wurde. Diese Disziplin entstand gegen Ende der Zwanzigerjahre im Rahmen der Prager Schule, einer Strömung des Strukturalismus. Ihr Gründer ist Fürst Trubetzkoy, welcher dem Strukturalismus zugeordnet wird (ebd.).

Phonologie ist nach Hall (2000: 37) die Untersuchung der Sprachlaute unter mindestens zwei Gesichtspunkten. In der Phonologie kann man sich sowohl mit den physikalischen Aspekten von Lauten befassen, wie den artikulatorischen, auditiven und akustischen Eigenschaften, als auch die Systematik der Laute einer Sprache untersuchen, wie das Vor- oder Nichtvorkommen von Lauten in bestimmten Segmentfolgen (ebd.). Im Allgemeinen

ist, gemäß Dieling & Hirschfeld (2000: 11), die Phonologie eine Disziplin der Sprachwissenschaft, die die bedeutungsunterscheidenden Sprachlaute und ihre relevanten Eigenschaften, Relationen und Systeme unter synchronischen und diachronischen Aspekten untersucht.

Das Verständnis von Phonetik und Phonologie als zentrale Teilbereiche der Sprachwissenschaft ist von grundlegender Bedeutung für die Erforschung der menschlichen Sprache. Durch ihre detaillierte Analyse der Lautbildung und -verarbeitung bieten sie wichtige Einsichten in die Vielfalt und Komplexität sprachlicher Ausdrucksformen. Die Art und Weise, wie Laute produziert, übertragen und wahrgenommen werden, ist von entscheidender Bedeutung für das Verständnis menschlicher Kommunikation.

1.1 Internationales Phonetisches Alphabet

Das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) ist laut Noack (2010: 7-8) ein standardisiertes Notationssystem, das entwickelt wurde, um die Laute aller menschlichen Sprachen genau und einheitlich zu beschreiben. Es besteht aus einer Reihe von Symbolen, die jeweils spezifische Klänge repräsentieren, die in menschlicher Sprache vorkommen können. Diese Symbole werden verwendet, um die tatsächliche phonetische Form der gesprochenen Sprache unabhängig von der Schreibweise genau zu notieren und zu analysieren (ebd.). Gemäß Rammers (2008: 40) wurde die Internationale Phonetische Gesellschaft im Jahr 1886 von P. Passy, H. Sweet, W. Viëtor, O. Jespersen und J.A. Lundell gegründet. Diese Gesellschaft entwickelte laut Noack (2010: 8) im Jahr 1888 das Internationale Phonetische Alphabet (IPA), das seitdem kontinuierlich aktualisiert und erweitert wird. Das IPA bietet eine präzise Möglichkeit, die Vielfalt der Lautsysteme verschiedener Sprachen zu erfassen und zu beschreiben. Es umfasst nicht nur Konsonanten und Vokale, sondern auch nicht-segmentale Merkmale wie Betonung, Tonhöhe und Dauer (ebd.).

Zusammenfassend ermöglicht die Verwendung des IPA einen präzisen Vergleich der Lautsysteme verschiedener Sprachen, die phonetische Transkription gesprochener Sprache, die Aussprachehilfe in Wörterbüchern und Lehrmaterialien sowie die Lehre der Phonetik und Sprachwissenschaft. Es ist ein unverzichtbares Werkzeug für Linguisten, Phonetiker,

Sprachwissenschaftler und alle, die sich mit der Erforschung und Beschreibung von Sprachlauten befassen.

1.2 Phonetik des Deutschen und Griechischen

In der Linguistik spielen Phonetik und Phonologie eine zentrale Rolle bei der Untersuchung der menschlichen Sprache. Insbesondere die Analyse von Vokalen und Konsonanten ermöglicht tiefe Einblicke in die Lautstruktur und Ausdrucksfähigkeit verschiedener Sprachen. Das deutsche und das griechische Sprachsystem bieten in diesem Zusammenhang reiche Beispiele für die Vielfalt phonetischer Merkmale und orthographischer Besonderheiten.

Beide Sprachen bestehen aus Vokalen und Konsonanten. Vokale haben laut Balassi (2016: 31) im Vergleich zu Konsonanten die Fähigkeit, Silben zu bilden und können alleine ausgesprochen werden. Sie werden immer stimmhaft artikuliert und sind phonetisch betrachtet Laute, die ohne Hindernis im Ansatzrohr gebildet werden, wobei sich gleichzeitig die Zunge global im Ansatzrohr bewegt (ebd.).

Im Deutschen gibt es 16 Vokale. Bei ihrer Artikulation kann die Zunge entweder nach vorne oder hinten gleiten und sich gleichzeitig nach oben oder unten bewegen. Zusätzlich variieren einige Vokale in Bezug auf die Rundung der Lippen: Einige werden mit gerundeten Lippen gebildet, andere mit ungerundeten. Des Weiteren unterscheiden sich deutsche Vokale in ihrer Länge, wobei es kurze und lange Vokale gibt, sowie in ihrer Spannung, mit gespannten und ungespannten Varianten (Balassi 2016: 37).

Die deutschen Vokale werden gemäß Balassi (2009: 5) mit den Symbolen [a], [α:], [e:], [ε:], [ɛ], [ə], [i:], [ɪ], [o:], [ɔ], [u:], [ʊ], [ø:], [œ], [y:] und [ʏ] dargestellt. Es gibt vier entscheidende Faktoren für den Charakter der Vokale: die Länge des Vokals, die Position der Zunge im Mund, die Gespanntheit und die Lippenrundung. Sie werden nach der horizontalen und vertikalen Stellung der Zunge in vier Gruppen unterteilt: Vorderzungenvokale, Hinterzungenvokale, Mittelzungenvokale und Flachzungenvokale. Vorderzungenvokale umfassen [i:], [ɪ], [y:], [ʏ], [e:], [ɛ:], [ɛ] und [ø:], [œ], Hinterzungenvokale sind [ɔ], [u:], [ʊ], [o:], der Mittelzungenvokal ist [ə], und Flachzungenvokale sind [a] und [α:] (Balassi 2009: 6).

Gemäß Balassi (2016: 38) sind alle Hinterzungenvokale gerundet. Die Vorderzungenvokale [i:], [ɪ], [y:], [e:], [ɛ:], [ɐ] sind ungerundet, während [ø:], [œ], [ʏ], [e:] gerundet sind. Der Mittelzungenvokal, der Schwa-Laut [ə], ist ein kurzes, vorderes, mittleres, ungerundetes e und tritt in allen unbetonten Endsilben auf, die ein orthographisches e enthalten, wie in *Kirche*, *liefern* u.a., sowie in unbetonten Vorsilben wie *be-* und *ge-* wie in *geblieben*, *bezahlen* u.a. (Balassi 2016: 38). Gemäß Balassi (2016: 39) werden die meisten gespannten Vokale lang artikuliert, wie [i:], [y:], [e:], [ø:], [o:] und [u:]. Die beiden lang artikulierten Vokale, die ungespannt sind, sind [ɛ:] und [a] (ebd.).

Nr.	Laut	horizontale Zungenlage	vertikale Zungenlage	Lippenrundung	Gespanntheit	Dauer
1	[i:]	vorne	hoch	ungerundet	gespannt	lang
2	[ɪ]	vorne	hoch	ungerundet	ungespannt	kurz
3	[y:]	vorne	hoch	gerundet	gespannt	lang
4	[ʏ]	vorne	hoch	gerundet	ungespannt	kurz
5	[e:]	vorne	mitte	ungerundet	gespannt	lang
6	[ɛ]	vorne	mitte	ungerundet	ungespannt	kurz
7	[ɛ:]	vorne	mitte	ungerundet	ungespannt	lang
8	[ə]	mitte	mitte	ungerundet	ungespannt	kurz
9	[ø:]	vorne	mitte	gerundet	gespannt	lang
10	[œ]	vorne	mitte	gerundet	ungespannt	kurz
11	[a:]	mitte	tief	ungerundet	ungespannt	lang
12	[a]	mitte	tief	ungerundet	ungespannt	kurz
13	[o:]	hinten	mitte	gerundet	gespannt	lang
14	[ɔ]	hinten	mitte	gerundet	ungespannt	kurz
15	[u:]	hinten	hoch	gerundet	gespannt	lang
16	[ʊ]	hinten	hoch	gerundet	ungespannt	kurz

Abbildung 1. Phonetische Merkmale der Vokale des Deutschen (Balassi 2016: 39).

Die orthographische Repräsentation der deutschen Vokale kann variieren. Der Laut [i:] kann vier orthographische Repräsentationen haben: *i*, *ie*, *ih* und *ieh*, wie in *Zeppelin* [ˈtʃepeli:n]¹, *Bier* [bi:ɐ], *ihr* [i:ɐ] und *ziehen* [ˈtʃi:ən]. Die Vokale [ɪ], [ʏ], [ə], [œ], [a], [ɔ] und [ʊ] haben jeweils nur eine Repräsentation in der Orthographie: *i*, *ü*, *e*, *ö*, *a*, *o* und *u*, wie in *Insel* [ˈɪnzl], *Schlüssel* [ˈʃlʏsl], *Menge* [ˈmɛŋə], *können* [ˈkœnən], *lassen* [ˈlasən], *Sonne* [ˈzɔnə] und *Lust* [lʊst].

Die Vokale [y:], [e:], [ø:], [ɑ:], [o:] und [u:] haben drei orthographische Repräsentationen. Der Laut [y:] wird durch *ü, üh* und *ui* repräsentiert, wie in *Überleben* [y:bə'le:bɪ], *kühn* [ky:n] und *Duisdorf* ['dy:sdɔrf]. Der Laut [e:] hat die Varianten *e, ee* und *eh*, wie in *geben* ['ge:bɪ], *Kaffee* [ka'fe:] und *Mehl* [me:l]. Der Laut [ø:] wird durch *ö, öh* und *oe* repräsentiert, wie in *Österreich* ['ø:stəraɪç], *Möhre* ['mø:rə] und *Goethe* ['gø:tə].

Der Laut [ɑ:] wird orthographisch als *a, aa* und *ah* repräsentiert, wie in *Name* ['na:mə], *Haar* [ha:ɐ] und *mahnen* ['ma:nən]. Der Laut [o:] wird durch *o, oo* und *oh* dargestellt, wie in *Sofa* ['zo:fa], *Moor* [mo:ɐ] und *Bohne* ['bo:nə]. Schließlich wird der Laut [u:] als *u, uh* und *ue* geschrieben, wie in *Mut* [mu:t], *Stuhl* [ʃtu:l] und *Hueber* ['hu:bə].

Die Laute [ɛ] und [ɛ:] haben jeweils zwei orthographische Repräsentationen. Der Laut [ɛ] wird als *e* und *ä* geschrieben, wie in *Fett* [fet] und *Sätze* ['zɛt͡sə], während der Laut [ɛ:] durch *ä* und *äh* dargestellt wird, wie in *Solidarität* [zolidari'tɛ:t] und *Währung* ['vɛ:rʊŋ] (Balassi 2016: 40).

Ein weiterer umstrittener Vokal, dessen Status laut Noack (2010: 34-39) diskutiert wird, ist der [ɐ], der in den meisten Vokalinventaren nicht enthalten ist. Es handelt sich um einen tiefen zentralen Vokal, der oft als Allophon des Konsonanten [ɣ] betrachtet wird (ebd.). Dieser Laut tritt in unbetonten und unbetontbaren Silben auf, ebenso wie im Endrand betonter Silben, direkt nach dem Silbenkern. Beispiele für Wörter, in denen dieser Laut vorkommt, sind *Bär* [bɛ:ɐ], *Chor* [ko:ɐ], *Bäcker* ['bɛkɐ] (Noack 2010: 38).

Ein weiterer Bestandteil des Vokalsystems sind die Diphthonge. Laut Balassi (2016: 55) stammt das Wort "Diphthong" aus dem griechischen Wort "δίφθογγος", was "zwei Laute" oder "zweifach tönend" bedeutet.

Ein Diphthong ist nach Balassi (2009: 10) eine phonetische Kombination von zwei Vokalen, wobei einer davon als Gleitlaut fungiert. Ein Gleitlaut ist ein Vokalteil, der nicht silbisch ist. Die beiden Vokale des Diphthongs sind in ihrer Artikulation untrennbar und können nicht verschiedenen Silben zugeordnet werden. Phonologisch betrachtet hat ein Diphthong die Funktion eines einzelnen Vokals.

Diphthonge können je nach Bewegung der Zunge während ihrer Bildung in fallende (öffende) und steigende (schließende) unterteilt werden. Bei fallenden Diphthongen bewegt sich die Zunge von einer höheren zu einer tieferen Position, während sie sich bei steigenden Diphthongen von einer tieferen zu einer höheren Position bewegt. Sowohl im Deutschen als

auch im Griechischen gibt es nur steigende Diphthonge (ebd.). Laut Ramers (2018: 36) kann der Endpunkt der Zungenbewegung je nach nationaler Herkunft des Sprechers, dem Sprechtempo und anderen Faktoren variieren.

Die deutsche Sprache hat drei Diphthonge [aɪ], [aʊ], [ɔʏ], deren Bildung nach Balassi (2009: 9) aus einem kurzen Vokal [a], [ɔ] und einem Gleitlaut [ɪ], [ʊ], [ʏ] erfolgt. Diphthonge werden wie folgt orthographisch repräsentiert: Der [aɪ] wird als *ai* und *ei* dargestellt, wie in *Kaiser* ['kaɪzɐ] und *Beispiel* ['baɪʃpi:l]. Der [aʊ] wird als *au* wie in *Pause* ['paʊzə] dargestellt, und der [ɔʏ] als *äu* und *eu* wie in *räumen* ['rɔʏmən] und *Leute* ['lɔʏtə] (ebd.).

Im Unterschied zu den Deutschen besteht laut Balassi (2016: 47) das griechische Vokalsystem aus fünf ungespannten und kurzen Vokalen, nämlich [a], [ʊ], [ɔ], [ɪ], [ɛ], wobei drei davon ungerundet und zwei gerundet sind. Kommen die aber in betonten Silben vor, werden sie lang artikuliert, wie im Wort *έχω* ['ɛ:xo] (ebd.).

Nr.	Laut	horizontale Zungenlage	vertikale Zungenlage	Lippenrundung	Gespanntheit	Dauer
1	[ɪ]	vorne	hoch	ungerundet	ungespannt	kurz
2	[ɛ]	vorne	mitte	ungerundet	ungespannt	kurz
3	[a]	mitte	tief	ungerundet	ungespannt	kurz
4	[ɔ]	hinten	mitte	gerundet	ungespannt	kurz
5	[ʊ]	hinten	hoch	gerundet	ungespannt	kurz

Abbildung 2. Phonetische Merkmale der Vokale des Deutschen (Balassi 2016: 46)

Die meisten griechischen Vokale haben mehrere orthographische Repräsentationen. Der [a] wird als *α* dargestellt in Wörtern wie *αλλάζω*. Der [ʊ] als *ου* wie in *λουλούδι*. Der [ɔ] als *ο* und *ω* wie in *ορίζοντας* und *χωρισμός*. Der [ɛ] hat zwei Repräsentationen, nämlich *ε* und *αι* wie in *έχω* und *καιρός*. Der Vokal mit den meisten Repräsentationen ist der [ɪ]. Dieser Vokal wird als *ι*, *η*, *υ*, *ει*, *οι*, *υι* repräsentiert in Wörtern wie *ιππέω*, *ηλικία*, *υπάρχω*, *ειρήνη*, *οικισμός* und *υιοθεσία* (Balassi 2009: 7). Die Diphthonge des Griechischen sind ebenfalls drei: [aɪ], [ɛɪ] und [ɔɪ]. Genau wie im Deutschen bestehen sie aus einem kurzen Vokal [a], [ɛ] oder [ɔ] und einem Gleitlaut [ɪ] bzw. [ʏ]. Sie werden wie folgt orthographisch repräsentiert: [aɪ] als *ái* wie in *λαϊκός*, [ɛɪ] als *έει* und *αίει* wie in *ρέει* und *κλαίει*, und der [ɔɪ] als *όη* und *όι* wie in *αλόη* und *κομπολόι*.

Die Unterscheidung der deutschen Konsonanten von den Vokalen erfolgt nicht nur durch ihre phonetischen Eigenschaften, sondern auch durch ihre Verteilung in der Sprache. Konsonanten setzen immer einen Vokal als Träger einer Silbe voraus, weshalb sie auch als

Mitlaute bezeichnet werden (Balassi 2016: 61). Das deutsche Konsonantsystem besteht aus 22 phonetisch betrachteten Konsonanten, nämlich [b], [d], [f], [g], [h], [j], [k], [l], [m], [n], [p], [ʀ], [r], [s], [t], [v], [x], [ʃ], [ç], [ʔ], [ŋ], [z] (ebd.: 68).

Die wichtigsten Merkmale des deutschen Konsonantensystems sind laut Balassi (2009: 13) wie folgt: Erstens sind die Konsonanten Hemmlaute, was bedeutet, dass sie beim Artikulieren an einer bestimmten Stelle im Ansatzrohr ein Hindernis für den Phonationsstrom bilden. Zweitens können sie in der Regel keine Silben oder prosodischen Merkmale (wie Akzent oder Tonhöhe) tragen. Das dritte Merkmal ist, dass bei ihrer Artikulation in der Regel Geräusche entstehen, mit Ausnahme der Sonorlaute (ebd.).

Die Konsonanten werden nach bestimmten distinktiven Merkmalen klassifiziert. Nach Krech/Stock/Hirschfeld/Anders (2010: 29) sind diese Merkmale der Artikulationsmodus, die Spannung und die Artikulationsstelle.

Bezüglich des Artikulationsmodus werden die Konsonanten in stimmhafte und stimmlose Konsonanten unterteilt. Die stimmlosen Konsonanten sind die explosiven p, t, k, sowie die frikative f, s, ʃ, ç, x, h. Alle anderen Konsonanten sind stimmhaft.

Bezüglich der Artikulationsstelle werden die deutschen Konsonanten in labiale, alveolare, dentale, palatale, alveopalatale, velare, uvulare und glottale eingeteilt.

Labiale Laute entstehen nach Hall (2000:6-7) durch eine Enge zwischen den Unter- und Oberlippen, wie bei p, b, m. Alveolare Laute werden am Zahndamm artikuliert, wie bei t, d, s, z, n, l, r. Bei den labiodentalen Konsonanten bewegt sich die Unterlippe zu den oberen Schneidezähnen, wie bei f, v. Alveopalatale Konsonanten werden direkt hinter dem Zahndamm gebildet, wie bei ʃ. Palatale Laute nähern sich dem harten Gaumen, wie bei ç, j. Velare Laute werden gebildet, indem das Dorsum zum weichen Gaumen bewegt wird, wie bei k, g, x, ŋ. Glottale Konsonanten, wie [ʔ, h], entstehen durch Annäherung der Stimmlippen. Uvulare Konsonanten, wie das [ʀ], entstehen durch Bewegung des Dorsums zum Zäpfchen (ebd.).

Nr.	Laut	Überwindungsmodus	Artikulationsmodus	Artikulationsstelle	Artikulierende Organ
1	[p]	stimmlos	explosiv	labial	labial
2	[b]	stimmhaft	explosiv	labial	labial
3	[t]	stimmlos	explosiv	alveolar	koronal
4	[d]	stimmhaft	explosiv	alveolar	koronal
5	[k]	stimmlos	explosiv	velar	postdorsal

6	[g]	stimmhaft	explosiv	velar	postdorsal
7	[f]	stimmlos	frikativ	dental	labial
8	[v]	stimmhaft	frikativ	dental	labial
9	[s]	stimmlos	frikativ	alveolar	koronal
10	[z]	stimmhaft	frikativ	alveolar	koronal
11	[ʃ]	stimmlos	frikativ	palatoalveolar	koronal
12	[j]	stimmhaft	frikativ	palatal	dorsal
13	[ç]	stimmlos	frikativ	palatal	dorsal
14	[x]	stimmlos	frikativ	velar	postdorsal
15	[h]	stimmlos	frikativ	glottal	-
16	[ʔ]	stimmlos	frikativ	glottal	-
17	[m]	stimmhaft	nasal	labial	labial
18	[n]	stimmhaft	nasal	alveolar	koronal
19	[ŋ]	stimmhaft	nasal	velar	postdorsal
20	[l]	stimmhaft	lateral	alveolar	koronal
21	[ʀ]	stimmhaft	vibrant	uvular	postdorsal
22	[r]	stimmhaft	vibrant	alveolar	koronal

Abbildung 3. Phonetische Merkmale der Konsonanten des Deutschen (Balassi 2016: 70)

Die orthographische Repräsentation der deutschen Konsonanten kann bei vielen Konsonanten variieren. Das [b] wird mit den Buchstaben *b* und *bb* dargestellt, wie in *neblig* [n'e:blɪç] und *Lobby* [l'ɔbi:], während das [p] mit den Buchstaben *p*, *pp* und *b* dargestellt wird, wie in *Papier* [pap'i:ʁ], *Apparat* [apax'a:t] und *lieblos* [l'i:plo:s]. Es gibt mehrere Repräsentationen für das [t], das als *t*, *tt*, *d*, *dt* und *th* erscheinen kann, wie in *Teppich* [t'ɛpɪç], *nett* [nɛt], *Rad* [ʁa:t], *Stadt* [ʃtat] und *Korinth* [koʁ'int]. Das [d] wird durch *d* und *dd* dargestellt, wie in Wörtern wie *Handlung* [h'andlʊŋ] und *paddeln* [p'adln].

Das [f] hat vier orthographische Repräsentationen: *f*, *ff*, *v* und *ph*. Sie treten in Kontexten wie *Kiefer* [k'i:fə], *auffallen* ['aʊffaln], *Vase* [v'a:zə] und griechischen Wörtern wie *Phantasie* [fantazi'i:] auf. Das [k] und [s] haben jeweils drei orthographische Repräsentationen: *k*, *ck* und *g* sowie *s*, *ss* und *ß*, wie in Wörtern wie *Katze* [k'atsə], *Decke* [d'ɛkə] und *Flug* [flu:k], sowie in Wörtern wie *Island* ['i:slant], *Kasse* [k'asə] und *Maß* [ma:s]. Der Konsonant [k] hat zwei orthographische Repräsentationen: *g* und *gg*, wie in *Glück* [glyk] und *Schmuggle* [ʃm'ʊglə]. Ebenso verhält es sich mit dem [v]-Laut, der durch die Buchstaben *v* und *w* repräsentiert wird, wie in *motivieren* [motiv'i:kən] und *Welt* [velt]. Die Konsonanten [s], [j] und [h] werden jeweils durch einen einzelnen Buchstaben orthographisch repräsentiert: *z*, *j* und *h*, wie in *sechs* [zɛks], *Jacht* [jaxt] und *lebhaft* [l'e:phaft]. Der [ʃ] wird durch die Buchstabenkombinationen *sch* und *s* repräsentiert und tritt in Wörtern wie *Schade* [ʃ'a:də] und *bespannen* [bəʃp'anən] auf, während der [ŋ] durch die

Buchstabenkombinationen *n* und *ng* dargestellt wird, wie in *Anorak* ['anorak] und *bringen* ['brɪŋən]. Die Laute [l], [m] und [n] haben jeweils zwei orthographische Repräsentationen: *m* und *mm*, *n* und *nn*, *l* und *ll*, und sie treten in Wörtern wie *Mutter* ['mʊtɐ] und *immer* ['ɪmə], *Nase* ['na:zə] und *nennen* ['nɛnən], *leeren* ['le:rən] und *Fall* [fal] auf. Die Laute [ʀ] und [r] haben ebenfalls die gleiche orthographische Repräsentation *r* und *rr* und treten in Wörtern wie *rennen* ['rɛnən] und *verrückt* [fɛʁ'rykt] auf.

Die Laute [ç] und [x] werden beide durch den Buchstaben *ch* repräsentiert, treten jedoch in unterschiedlichen Kontexten auf. Der [ç]-Laut erscheint laut Fiukowski (2002: 307) immer nach den Vorderzungenvokalen *e*, *i*, *ü*, *ö*, *ä*, *y*, nach den Diphthongen [aɪ] und [ɔʏ], sowie nach Konsonanten, wie in *echt* [ɛçt], *Milch* [mɪlç], *deichen* ['daɪçn], *Feuchtigkeit* ['fɔɪçtɪçkɪçt]. Der [x]-Laut hingegen folgt den Hinterzungenvokalen *a*, *o*, *u* und dem Diphthong [aʊ], wie in *Koch* [kɔx], *Macht* [maxt], *rauchen* ['raʊxɪn] (ebd.: 322).

Der [ʔ]-Laut, auch bekannt als Knacklaut, ist laut Balassi (o. J: 4) eine glottale Explosiv-Laut und hat keine orthographische Repräsentation. Er wird nur in phonetischen Transkriptionen verwendet und tritt am Anfang von Wörtern, wie in [ʔ]oder, und am Anfang betonter Silben, wie in ver[ʔ]ändern, auf (ebd.).

Das deutsche Konsonantensystem umfasst auch Affrikaten. Gemäß Noack (2010: 42) entstehen Affrikaten durch die gleichzeitige Artikulation eines Plosivs und eines Frikativs an derselben Stelle des Sprechapparats. Diese Kombination wird als ein einzelnes Phonem¹ betrachtet. Im deutschen Sprachsystem gibt es vier Affrikaten: [pf], [ts], [tʃ] und [tʃ] für Fremdwörter. Die Affrikat [pf] wird durch die Buchstabenkombination *pf* repräsentiert und tritt in Wörtern wie *Pferd* [pfe:ʁt] auf. Die Affrikat [ts] hat zwei Repräsentationen, *z* und *tz*, und tritt in Wörtern wie *Zahn* [tsa:n] und *sitzen* ['zɪtsn] auf. Die Affrikat [tʃ] wird durch die orthographische Repräsentation *tsch* dargestellt und erscheint in Wörtern wie *Tschüss* [tʃʏs]. Schließlich wird die Affrikat [dʒ] durch den Buchstaben *g* repräsentiert und kommt in Fremdwörtern wie *Gin* [dʒɪn] vor (Balassi 2016: 73-74).

Das Konsonantensystem der griechischen Sprache umfasst laut Balassi (2016: 79) - phonetisch gesehen - 25 Konsonanten. Die neugriechischen Konsonanten sind [b], [p], [f], [θ], [g], [j], [k], [l], [m], [n], [d], [θ], [r], [s], [t], [v], [x], [ð], [c], [ç], [ŋ], [z], [j], [r], [ʏ]. Die Konsonanten können auch im Griechischen keine Silbe ohne Vokale bilden. Sie unterscheiden sich nach dem Stimmhaftigkeitsmodus in stimmhafte und stimmlose

Konsonanten und nach dem Artikulationsmodus in explosive, frikative, nasale, laterale und vibrante (ebd.). Nach der Artikulationsstelle werden die griechischen Konsonanten in labiale, interdental, dentolabiale, alveolare, palatale und velare unterteilt, und nach dem Kriterium des artikulierenden Organs werden sie in labiale, koronale, dorsale und portdorsale unterteilt (ebd.: 80).

Nr.	Laute	Überwindungsmodus	Artikulationsmodus	Artikulationsstelle	Artikulierende Organe
1	[p]	stimmlos	explosiv	labial	labial
2	[b]	stimmhaft	explosiv	labial	labial
3	[t]	stimmlos	explosiv	alveolar	koronal
4	[d]	stimmhaft	explosiv	alveolar	koronal
5	[c]	stimmlos	explosiv	palatal	dorsal
6	[ɟ]	stimmhaft	explosiv	palatal	dorsal
7	[k]	stimmlos	explosiv	velar	postdorsal
8	[g]	stimmhaft	explosiv	velar	postdorsal
9	[θ]	stimmlos	frikativ	interdental	-
10	[ð]	stimmhaft	frikativ	interdental	-
11	[f]	stimmlos	frikativ	dental	labial
12	[v]	stimmhaft	frikativ	dental	labial
13	[s]	stimmlos	frikativ	alveolar	koronal
14	[z]	stimmhaft	frikativ	alveolar	koronal
15	[j]	stimmhaft	frikativ	palatal	dorsal
16	[ç]	stimmlos	frikativ	palatal	dorsal
17	[ɣ]	stimmhaft	frikativ	velar	postdorsal
18	[x]	stimmlos	frikativ	velar	postdorsal
19	[m]	stimmhaft	nasal	labial	labial
20	[n]	stimmhaft	nasal	alveolar	koronal
21	[ɲ]	stimmhaft	nasal	palatal	dorsal
22	[ŋ]	stimmhaft	nasal	velar	postdorsal
23	[l]	stimmhaft	lateral	alveolar	koronal
24	[ʎ]	stimmhaft	lateral	palatal	dorsal
25	[r]	stimmhaft	vibrant	alveolar	koronal

Abbildung 4. Phonetische Merkmale der Konsonanten des Deutschen (Balassi 2016: 80-81)

Die orthographische Repräsentation der griechischen Konsonanten kann auch variieren. Die Laute [p], [t], [k] haben jeweils zwei Repräsentationen: π und ππ, τ und ττ, κ und κκ, wie in Wörtern wie *πάπυρος* und *ίππος*, *τορί* und *κότταρο*, *σκύλος* und *κόκκινο*. Das [b] wird durch die Buchstabenkombination μπ dargestellt, wie in *εμπρός*, während das [d] mit der Kombination ντ dargestellt wird, wie in *δόντι*. Die Laute [c], [θ], [ð] haben jeweils eine orthographische Repräsentation: κ, θ und δ, und treten in Kontexten wie *κίλό*, *θάλασσα* und *δέντρο* auf. Die Laute [j] und [ɣ] haben die gleichen zwei Repräsentationen: γγ und γκ, und

treten in Wörtern wie *εγγύηση* und *έγκλημα* auf. Die Laute [f], [v] und [s] haben jeweils zwei Repräsentationen: *φ* und *β*, *β* und *ν*, *σ* und *σσ*. Sie treten in Kontexten wie *φωτιά* und *αυτή*, *βελούδο* und *αυγά*, *σχήμα* und *μάγισσα* auf. Die Konsonantenlaute [z] und [r] haben jeweils eine Repräsentation: *ζ* und *λ*, und werden in Kontexten wie *ζακέτα* und *λιακάδα* verwendet. Die Laute [j], [ɣ] und [ŋ] haben die gleiche Repräsentation: *γ*, und treten in Wörtern wie *γάλα* und *αγνός* auf, ebenso wie die Laute [ç] und [x], die durch *χ* in Wörtern wie *χόμα* und *χαλάζι* dargestellt werden. Der Laut [ɲ] wird durch die Buchstabenkombination *νι* dargestellt, in Kontexten wie *ανιάρος*. Schließlich haben die Laute [m], [n], [l] und [r] jeweils zwei orthographische Repräsentationen: *μ* und *μμ*, *ν* und *νν*, *λ* und *λλ*, *ρ* und *ρρ*. Sie treten in Wörtern wie *μαμά* und *γράφμα*, *νερό* und *σύννεφο*, *ρόδι* und *διαρροή* auf (Balassi 2016: 82-83).

Die phonetischen Merkmale von Vokalen und Konsonanten sind sowohl im Deutschen als auch im Griechischen äußerst vielfältig. Eine präzise Beschreibung ihrer Artikulation und eine genaue Darstellung in der Orthographie sind entscheidend für ein umfassendes Verständnis der Lautstruktur beider Sprachen. Durch die Beherrschung dieser phonetischen Eigenschaften und der zugrunde liegenden orthographischen Regeln können Lernende nicht nur ihre Aussprache verbessern, sondern auch die Rechtschreibung korrekt anwenden.

1.3 Phonologische Regeln des Deutschen und Griechischen

Die Phonologie des Deutschen und des Griechischen umfasst eine Vielzahl von phonologischen Regeln, die die Aussprache von Wörtern beeinflussen. Während beide Sprachen komplexe Systeme aufweisen, zeigen sie sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede in ihren phonologischen Strukturen.

Im Deutschen gibt es gemäß Balassi (o. J: 2-4) spezifische phonologische Regeln, darunter die Auslautverhärtung, Velarisierung des palatalen Reibelautes [j], Assimilation der Stimmlosigkeit, Aspiration der stimmlosen Verschlusslaute, Vokalisierung des uvularen Vibranten [ʀ], Tilgung des Schwa-Lautes [ə], progressive Nasalassimilation, Epenthese des unbehauchten Stimmeinsatzes [ʔ], Assimilation des velaren Nasals [ŋ] und Tilgung des velaren Verschlusslautes [g].

Die Auslautverhärtung betrifft stimmhafte Verschlusslaute wie [b], [d] und [g], wie in *Liebe* ['li:bə], *Lieder* ['li:də], *Tage* ['ta:gə], sowie stimmhafte Reiblaute wie [v] und [z], wie in *naive* [na'i:və] und *diese* ['di:zə]. Am Ende von Wörtern werden diese stimmhaften Laute stimmlos ausgesprochen als [p], [t], [k], [s] oder [f] in Wörtern wie *lieb* [li:p], *Lied* ['li:t], *Tag* ['ta:k], *naiv* [na'i:f], *dies* ['di:s]. Gleiches gilt für das Ende von Silben, wenn eine kleine Pause aufgrund einer Silbengrenze gemacht wird, wie in *lieblich* ['li:plɪç], *niedlich* ['ni:tliç], *täglich* ['tɛ:klɪç], *nervlich* ['nɛrflɪç], *löslich* ['lɔ:slɪç] (Balassi 2016: 112).

Die Velarisierung des palatalen Reibelauts tritt vor allem nach vorderen Vokalen wie *i*, *e*, *ö* oder *ü* auf, wie in *mich* [mɪç], *echt* [ɛçt], *möchten* ['mœçtən] und *Bücher* ['by:çɐ]. Andererseits tritt der velare Reibelaut [x] nach hinteren Vokalen wie *o* oder *u* in Wörtern wie *Koch* [kɔx], *suchen* ['zu:xən] und mittleren Vokalen wie *a* wie in *acht* [axt] auf (Balassi o.J: 2).

Die Assimilation der Stimmlosigkeit erfolgt in zwei Formen: totale und partielle Assimilation. Bei der totalen Assimilation verlieren stimmhafte Laute [b, d, g, v, z] ihre Stimmhaftigkeit am Wortende wie in *Diebe* ['di:bə], *Lieder* ['li:də], *Tage* ['tʰa:gə], *naive* [na'ʔi:və], *diese* ['di:zə], oder Silbenende *lieblich* ['li:plɪç], *niedlich* ['ni:tliç], ['tɛ:klɪç], *nervlich* ['nɛrflɪç], *löslich* ['lɔ:slɪç], sowie vor stimmlosen Konsonanten [p, t, k, f, s] *liebt* ['li:pt], *lädt* ['lɛ:t], *tagt* [ta:kt], *naivste* [na'fstə], *rast* [rast]. Aus stimmhaften Lenislauten werden stimmlose Fortislaute. Bei der partiellen Assimilation verlieren stimmhafte Verschlusslaute und Reibelauts [b, d, g, v, z] am Wortanfang wie in *bist* [bɪst], *du* [du:], *geht* [ge:t], *wer* [ve:v], *sie* [zi:] und nach stimmlosen Konsonanten *ausbacken* ['aʊsbʌ:kən], *ausdenken* ['aʊsdɛŋkən], *ausgehen* ['aʊsge:ən], *auswerten* ['aʊsve:ətən], *aussehen* ['aʊsʒe:ən], ihre Stimmhaftigkeit. Aus den stimmhaften Lenislauten [b, d, g, v, z] werden stimmlose Lenislaute [ɸ, ɸ̥, ɡ̥, ʋ̥, ʒ̥].

Ein weiterer wichtiger Prozess ist die Aspiration der stimmlosen Verschlusslaute. Stimmlose Verschlusslaute wie [p^h], [t^h] und [k^h] werden vor Vokalen und am Wortende stark aspiriert, wie in *Panne* ['p^hanə], *Tanne* ['t^hanə], *Kanne* ['k^hanə], *knapp* [knap^h], *satt* [zat^h] und *Sack* [zak^h] (Balassi 2016: 112-113).

Die Vokalisierung des uvularen Vibranten [ʀ] ist ein weiterer relevanter Prozess. Hierbei kann der uvulare Vibrant [ʀ] nach Vokalen vokalisiert werden. Abhängig vom folgenden Vokal wird der Vibrant entweder als ein nicht-silbisches [ɐ] ausgesprochen z. B. *wir* [vi:ɐ] und *Wörter* ['vœrtɐ] oder zusammen mit einem Schwa-Laut ersetzt, wie *Schüler* ['ʃy:lɐ].

Die Lautkombination *-ar* wird durch ein verlängertes silbisches [a:] wiedergegeben, wie in *war* ['va:] (Balassi o. J: 3). Die Tilgung des Schwa-Lautes [ə] erfolgt in unbetonten Endsilben wie *-en*, *-em* oder *-el*, wie in *gehen* ['ge:ən] - ['ge:n], *Atem* ['ʔa:təm] - ['ʔa:tɪ] und *Hammel* ['haməl] - ['haml] (ebd.)

Weitere wichtige Prozesse sind die progressive Nasalassimilation. Bei diesem Prozess wird durch die Eliminierung des Schwa-Lautes der alveolare Nasal [n] dem vor ihm artikulierten Konsonanten angeglichen. Nach bilabialen Konsonanten wird der bilabiale Nasal [m] wie in *lieben* ['li:bən] - ['li:bɪm] und nach velaren Konsonanten der velare Nasal [ŋ], wie in *liegen* ['li:gən] - ['li:gɪŋ], artikuliert (Balassi 2016: 115).

Bei der Epenthese des unbehauchten Stimmeinsatzes tritt der glottale Explosiv [ʔ] am vokalischen Wortanfang oder am vokalischen Silbenanfang in betonten Silben, wie in [ʔ]oder, und am Anfang betonter Silben, wie in *ver[ʔ]ändern*, auf. Bei der Assimilation des velaren Nasals wird der alveolare Nasal [n] vor den velaren Verschlusslauten [k] und [g] als velarer Nasal [ŋ] artikuliert wie in *Funk* [fʊŋk] und *Finger* ['fɪŋɐ]. Schließlich bei der Tilgung des velaren Verschlusslautes [g], wird der *g* der nach dem velaren Nasal [ŋ] getilgt, wenn beide Laute zu einem Morphem gehören wie bei dem Wort *ringen* ['rɪŋən] (Balassi o. J: 4). Laut Balassi (2016: 116) gibt es in der griechischen Sprache nur vier phonologische Regeln. Diese umfassen die Pränasalisierung des stimmhaften Verschlusslautes, die Palatalisierung, die Assimilation der Stimmhaftigkeit des [s]-Lautes und die Allophonie des Phonems /ɪ/. Bei der Pränasalisierung der stimmhaften Verschlusslaute können die Laute [b, d, ʃ, g] mit einem Nasal artikuliert werden, wie in *μπαίνω* [ˈbɛnɔ], *ντύνω* [ˈɗɪnɔ], *γκίνια* [ˈɣɪɲɪa] und *γκρίνια* [ˈɡrɪɲɪa], wobei der Nasal den gleichen Artikulationsort wie der Verschlusslaut besitzt.

Bei der Palatalisierung werden die velaren Laute [k, g, x, ɣ] palatal gebildet [c, ʃ, ç, j], wenn sie vor vorderen Vokalen (i's, e's) stehen, wie in *κύμα* ['cɪma], *γκίνια* [ˈɟɪɲɪa], *χήνα* [ˈçɪna] und *γόρος* [ˈjɪɾɔs]. Der weitere wird bei der Assimilation der Stimmhaftigkeit, der stimmlose alveolare Konsonant [s] vor stimmlosen Konsonanten stimmhaft wie in dem Wort *σβήνω* ['svɪnɔ] – ['zvɪnɔ] (Balassi o. J: 5).

Der vierte Prozess bezieht sich laut Balassi (2016: 118-119) auf die Allophonie des Phonems /ɪ/. Der Vokal [i] ist ein Phonem und kann in bestimmten Kontexten unterschiedlich realisiert werden. Das kurze [i] wird im Deutschen als Phonem betrachtet,

da es eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben kann. Es kann durch drei verschiedene Allophone dargestellt werden, wie in *ήταν* ['itan], *ποιος* ['pɔjɔs] und *στολίδια* [sto'liðja]. Die Verwendung der Allophone [ç] und [j] für das Phonem /i/ setzt voraus, dass das Phonem unbetont ist. Dabei wird der Laut [j] bei diesem Phänomen oft auch als Halbvokal klassifiziert (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl das Deutsche als auch das Griechische komplexe phonologische Systeme aufweisen, die die Aussprache von Wörtern in vielfältiger Weise beeinflussen. Während einige phonologische Regeln in beiden Sprachen ähnlich sind, zeigen andere deutliche Unterschiede auf. Die detaillierte Analyse dieser Regeln ermöglicht ein tieferes Verständnis für die phonologischen Strukturen und Eigenheiten der beiden Sprachen.

1.4 Phonologische Kompetenz gemäß GER

Traditionell wurde gemäß GER¹ (2018: 133) im Sprachunterricht die phonologische Kompetenz nach dem Vorbild eines idealisierten Muttersprachlers angestrebt, wobei ein Akzent als Anzeichen für mangelnde Beherrschung angesehen wurde.

Die phonologische Kompetenz gemäß dem GER (2018: 133) ist ein Teil der linguistischen, kommunikativen Sprachkompetenzen und bezieht sich auf das Verständnis und die Anwendung von phonologischen Regeln und Merkmalen einer Sprache. Dazu gehört die korrekte Aussprache von Lauten, die Betonung von Wörtern und Sätzen sowie die Intonation. Sie ist unverzichtbar für eine effektive Kommunikation in einer Sprache und trägt maßgeblich zu den sprachlichen Fähigkeiten bei (ebd.).

Laut dem Europarat (2001: Online) umfasst die phonologische Kompetenz ein breites Spektrum an Kenntnissen und Fertigkeiten, die sowohl die Wahrnehmung als auch die Produktion von Lauten in einer Sprache betreffen. Dazu gehört das Verständnis der

¹ Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) fungiert als anerkanntes Instrument in ganz Europa, das als Leitfaden für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen und Lehrmaterialien dient. Er bietet eine umfassende Beschreibung der erforderlichen Schritte und Fähigkeiten, die Lernende benötigen, um eine Sprache effektiv zu beherrschen und erfolgreich zu kommunizieren. Er gliedert den Lernprozess in Grund-, Mittel- und Oberstufen, die durch die Referenzniveaus A, B und C dargestellt werden. Jedes dieser Niveaus ist weiter in Unterkategorien wie B1 und B2 unterteilt. Durch die Festlegung von Kompetenzniveaus ermöglicht der GER die Bewertung des Lernfortschritts auf den verschiedenen Stufen des Spracherwerbs (Goethe Institut o. J: Online).

grundlegenden lautlichen Einheiten einer Sprache, bekannt als Phoneme, sowie deren unterschiedliche Realisierungen in verschiedenen sprachlichen Kontexten, die als Allophone bezeichnet werden. Weiterhin umfasst sie die Fähigkeit, die phonetischen Merkmale zu erkennen, die die Phoneme voneinander unterscheiden, wie zum Beispiel stimmhaft, gerundet, nasal oder plosiv. Zudem beinhaltet sie das Verständnis der phonetischen Struktur von Wörtern, einschließlich der Silbenstruktur, der Abfolge von Phonemen, des Wortakzents und der Wortmelodie. Ebenso wichtig ist die Kenntnis der Satzphonetik, die Aspekte wie Satzakzent, Satzrhythmus und Intonation umfasst, sowie die Fähigkeit, phonetische Reduktionen wie Vokalabschwächungen, starke und schwache Formen, Assimilation und Elision zu erkennen. Eine umfassende phonologische Kompetenz ist entscheidend für eine klare und effektive Kommunikation in einer Sprache, da sie es den Sprechenden ermöglicht, Lautmuster korrekt zu identifizieren, zu produzieren und zu interpretieren (ebd.).

Im Gegensatz zu den detaillierten Beschreibungen der Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die im GER auf jedem Niveau von A1 bis C2 genau festgelegt sind, werden die Lernziele für die Aussprache lediglich grob im Abschnitt 5.2.1.4 Phonologische Kompetenz skizziert.

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C2	wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	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.

Abbildung 5. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Kapitel 5.2.1.4 Phonologische Kompetenz (2001: Online).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die phonologische Kompetenz eine grundlegende Rolle in der Sprachbeherrschung spielt und einen entscheidenden Einfluss auf die effektive Kommunikation hat. Ihre angemessene Definition und Vermittlung bleiben jedoch eine Herausforderung, die weiterhin im Fokus der Sprachdidaktik steht, um eine umfassende Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten zu gewährleisten.

2. Grundlagen der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht

In der Welt der Sprachen ist eine klare Aussprache ein unverzichtbares Werkzeug für erfolgreiche Kommunikation, insbesondere beim Erlernen der deutschen Sprache. Trotz ihrer Bedeutung erhält die Schulung der Aussprache meiner Meinung und Erfahrung nach oft weniger Aufmerksamkeit als das Erlernen von Grammatik und Wortschatz. Dies führt häufig dazu, dass Lernende über mangelnde phonetische Kenntnisse und fehlerhafte Aussprache verfügen.

Eine verständliche und normgerechte Aussprache bildet laut Huneke & Steinig (2013: 169) das Fundament für jegliches fremdsprachliche Handeln. Sie ermöglicht es den Lernenden nicht nur, sich klar auszudrücken, sondern auch besser verstanden zu werden. Des Weiteren spielt laut Dieling & Hirschfeld (2000: 15-16) eine korrekte Aussprache eine bedeutende Rolle bei der Integration in die deutschsprachige Gemeinschaft. Personen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, können durch eine akkurate Aussprache Barrieren überwinden und sich besser in die Gesellschaft einfügen. Neben der sozialen Integration sind eine gute Aussprache und Sprachkompetenz häufig ausschlaggebend für beruflichen Erfolg. In zahlreichen Berufsfeldern ist die Beherrschung der deutschen Sprache eine Grundvoraussetzung, sei es im direkten Kundenkontakt, in der Teamkommunikation oder bei öffentlichen Präsentationen.

Der Erwerb einer guten Aussprache wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, wie Balassi (2011: 32-33) betont. Dazu gehören das Alter, die Lernsituation, die Motivation und die angewandten Lehrmethoden. Besonders das Alter spielt eine bedeutende Rolle, da das Erlernen einer neuen Sprache vor der Pubertät als effektiver gilt. Erwachsene haben dennoch die Fähigkeit, eine neue Aussprache zu erlernen, insbesondere wenn sie entsprechende Schulungen erhalten. Dabei spielen jedoch auch die psychologische Einstellung und die Bereitschaft, neue Verhaltensweisen anzunehmen, eine wichtige Rolle. Wenn Lehrkräfte die richtigen Methoden anwenden, besteht die Möglichkeit sowohl für Kinder als auch für Erwachsene, eine fremde Aussprache erfolgreich zu erlernen (ebd.: 33-34).

Die oft vernachlässigte Schulung der Aussprache im DaF-Unterricht lässt sich gemäß Huneke/Steinig (2013:169) auf verschiedene Gründe zurückführen. Dazu zählen Zeitmangel, ein Fokus auf andere Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben sowie eine

mangelnde Lehrerausbildung im Bereich der Phonetik und Ausspracheschulung. Ein effektives Training der Aussprache erfordert Zeit, Engagement und spezifisches Fachwissen seitens der Lehrkraft. Jedoch können Lehrkräfte durch geeignete Methoden und Ressourcen diese Herausforderungen überwinden und eine effektive Ausspracheschulung im DaF-Unterricht gewährleisten.

Die Ausspracheschulung bezeichnet den gezielten Unterricht zur Verbesserung der Aussprache in einer Fremdsprache. Laut Balassi (2016: 133) beinhaltet die Schulung der Aussprache das Erlernen neuer Hörtechniken sowie das Entwickeln und Anwenden von neuen Aussprachemustern. Das Ziel der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht ist nach Balassi (2016: 133), das Gehör für die Entfaltung neuer Hörmuster zu schärfen, phonologische Regeln zu verinnerlichen, die Bewegungen von Zunge und Lippen zu koordinieren sowie neu erworbenes Wissen fest zu verankern, sodass es mühelos gehört und ausgesprochen werden kann.

Bei der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht hat gemäß Balassi (2016:133) die Lehrperson eine Vielzahl von Aufgaben zu bewältigen. Zunächst ist es ihre Aufgabe, den Schülern die Bildungsweise neuer Laute beizubringen. Dies umfasst das Erlernen neuer Kontaktstellen der Zunge und neue Lippenbewegungen, die für die korrekte Aussprache erforderlich sind. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Schüler lernen, auf ihre eigenen Äußerungen zu hören, um Fehler zu erkennen und ihre Aussprache zu verbessern. Die Lehrkraft muss auch die phonologischen Regeln der Zielsprache vermitteln, damit die Schüler sie korrekt anwenden können (ebd.).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Unterstützung der Schüler dabei, ihre Schüchternheit zu überwinden, insbesondere wenn es darum geht, neue Laute zu artikulieren. Dies erfordert oft Geduld und Einfühlungsvermögen seitens der Lehrkraft (ebd.). Außerdem muss die Lehrperson sich über die wichtigsten Unterschiede zwischen der Aussprache der Zielsprache und der Muttersprache der Schüler informieren, sowie über die zu erwartenden Fehler. Es ist entscheidend, den Schülern beizubringen, welche phonologischen Regeln ihrer Muttersprache in der Zielsprache nicht angewendet werden sollten, um Missverständnisse zu vermeiden. Dazu gehört auch das Sammeln repräsentativer Sprachdaten, um die Aussprachefehler der Schüler zu identifizieren und gezielt zu korrigieren (ebd.: 134).

Des Weiteren muss die Lehrkraft sich mit verschiedenen Arten von Übungen vertraut machen, die in der Ausspracheschulung verwendet werden können, und in der Lage sein, diese Übungen zu klassifizieren. Dies hilft dabei festzustellen, ob eine Übung leicht oder schwer ist und ob es sich um eine Hör- oder Sprechübung handelt. Durch die effektive Bewältigung all dieser Aufgaben kann die Lehrperson dazu beitragen, dass die Schüler eine klare und verständliche Aussprache entwickeln und ihre kommunikativen Fähigkeiten in der Zielsprache verbessern (ebd.: 134).

Angesichts der entscheidenden Bedeutung einer verständlichen Aussprache für das erfolgreiche Sprachenlernen wird die Schulung der Aussprache im DaF-Unterricht oft übersehen. Wenn Lehrkräfte jedoch gezielt die Aussprache und phonologische Fähigkeiten trainieren, können sie den Lernenden dabei helfen, klarer zu sprechen und ihre Sprachfähigkeiten deutlich zu verbessern.

2.1 Kenntnisse für DaF-Lehrpersonen

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt wurde, ist einer der Gründe für die Vernachlässigung der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht die unzureichende Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich der Phonetik und Ausspracheschulung.

Die Lehrpersonen, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten, sollten laut Balassi (2011: 35) fundierte Kenntnisse im Bereich der Phonetik und Phonologie im Allgemeinen sowie spezifisch in Bezug auf die Phonetik und Phonologie des Deutschen und des Griechischen besitzen. Zusätzlich sollten sie umfassende Kenntnisse in der Ausspracheschulung haben und spezifisch über die häufigsten Aussprachefehler griechischer Lernender des Deutschen Bescheid wissen. Nach Balassi (2011: 35-36) umfassen die phonetischen Kenntnisse unter anderem die Definition der Vokale, Diphthonge und Konsonanten, die Kenntnis der IPA-Symbole, das Verständnis der phonetischen Merkmale von Vokalen und Konsonanten, die Artikulationsweise der Laute sowie Fotos und Sagittalschnitte. Ein weiterer Bereich, dem die Lehrkraft Aufmerksamkeit widmen sollte, bezieht sich auf die Kenntnisse der Phonetik der deutschen und griechischen Sprache. Im Hinblick auf die deutsche Phonetik sollte die Lehrperson über umfassende Kenntnisse bezüglich der Vokale, Diphthonge und Konsonanten des Deutschen verfügen. Zudem sollten Kenntnisse über die orthographische Repräsentation der deutschen Vokale, Diphthonge und Konsonanten sowie über die Besonderheiten der Vokale und Konsonanten des Deutschen vorhanden sein (Balassi 2011: 36). Das Wissen über die Phonetik des Griechischen sollte die Vokale, Diphthonge und Konsonanten dieser Sprache umfassen, einschließlich der spezifischen Besonderheiten der griechischen Vokale und Konsonanten (Balassi 2011: 37). Die Lehrkräfte im DaF-Unterricht sollten ebenso über phonologisches Wissen verfügen, einschließlich Kenntnisse über phonologische Regeln und Prozesse wie Assimilation, Epenthese und Tilgung (Balassi 2011: 37). In Bezug auf die phonologischen Kenntnisse des Deutschen sollten die Lehrenden die phonologischen Regeln der deutschen Vokale und Konsonanten kennen. Hinsichtlich der phonologischen Kenntnisse des Griechischen sollten die Lehrenden die griechischen Phoneme sowie die phonologischen Regeln der griechischen Vokale und Konsonanten verstehen (Balassi 2011: 37-38). Gemäß Balassi (2011: 38-39) sollte die Lehrperson in der Lage sein, nicht nur Aussprachefehler zu erkennen, sondern auch die zugrundeliegenden Ursachen zu verstehen und effektive pädagogische Maßnahmen zur Verbesserung der Aussprache umzusetzen. Es ist erforderlich, die Unterschiede zwischen

interlingualen und intralingualen Aussprachefehlern zu verstehen sowie die Fähigkeit, Aussprachefehler zu identifizieren und zu klassifizieren (Balassi 2011: 38-40). Des Weiteren sollte die Lehrperson über Kenntnisse im Bereich der Ausspracheschulung verfügen. Hierzu gehören die Übungstypologie, Methodologie und Progression, sowie die Kenntnis von Lehrwerken, die sowohl einzelne Übungen zur Ausspracheschulung als auch solche, die ausschließlich darauf fokussiert sind, beinhalten (Balassi 2011: 41). Schließlich ist es laut Dieling & Hirschfeld (2000:16) wichtig zu betonen, dass die Lehrperson selbst ein Vorbild in der Aussprache ist. Dies bedeutet, dass die Art und Weise, wie die Lehrperson die Wörter ausspricht, einen direkten Einfluss auf die Sprachlernenden hat. Wenn die Lehrperson eine klare, deutliche und korrekte Aussprache verwendet, werden die Teilnehmenden eher dazu tendieren, diese Aussprache zu übernehmen und zu imitieren.

Insgesamt ist eine fundierte Ausbildung der DaF-Lehrpersonen im Bereich der Phonetik und Ausspracheschulung entscheidend, um Lernenden dabei zu helfen, eine korrekte und verständliche Aussprache zu entwickeln und Aussprachefehler gezielt anzugehen.

2.2 Aussprachefehler der griechischen Lernenden des Deutschen

In der Welt des Fremdsprachenunterrichts ist die Fähigkeit zur korrekten Aussprache eine grundlegende Komponente, die oft übersehen wird, aber einen entscheidenden Einfluss auf die mündliche Kommunikation hat. Aussprachefehler können nicht nur zu Missverständnissen führen, sondern auch das Selbstvertrauen der Lernenden beeinträchtigen und ihre Fähigkeit beeinflussen, sich in der Zielsprache erfolgreich auszudrücken.

Aussprachefehler treten laut Balassi (2016: 127) auf, wenn ein Sprecher von der akzeptierten Norm der Lautbildung abweicht, was eine Unregelmäßigkeit in seiner sprachlichen Fähigkeit darstellt. Die Ursachen für Aussprachefehler im Spracherwerb sind nach Balassi (2016: 127) vielfältig und können auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden. Erstens können Unterschiede in den Lautsystemen zwischen der erworbenen oder erlernten Sprache und der zu erlernenden Fremdsprache zu Aussprachefehlern führen. Wenn die Lautstruktur der Zielsprache nicht mit derjenigen der bereits bekannten Sprache übereinstimmt, können Lernende Schwierigkeiten haben, die richtigen Laute zu bilden

(ebd.). Zweitens können Unterschiede in den Phonemsystemen ebenfalls zu Aussprachefehlern beitragen. Die Phoneme, die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit einer Sprache, können sich zwischen der Muttersprache und der Zielsprache unterscheiden, was zu Verwirrung und falscher Aussprache führen kann (ebd.). Drittens können auch Unterschiede in den Graphemsystemen eine Rolle spielen. Wenn die Schreibweisen der Wörter zwischen der erworbenen bzw. erlernten Sprache und der Zielsprache unterschiedlich sind, können Lernende dazu neigen, die Aussprache basierend auf der Schreibweise ihrer Muttersprache zu interpretieren (ebd.). Viertens kann die unterschiedliche Zuordnung von Lauten und Buchstaben zwischen den Sprachen zu Aussprachefehlern führen. Wenn bestimmte Laute in der Zielsprache anders geschrieben werden als in der Muttersprache, kann dies zu Verwirrung und falscher Aussprache führen. Schließlich können Übergangsfehler auftreten, wenn Lernende sprachliche Muster oder Regeln aus ihrer Muttersprache auf die Zielsprache übertragen. Dies kann dazu führen, dass Lernende falsche Aussprachegewohnheiten entwickeln, die schwer zu korrigieren sind (ebd.). Gemäß Balassi (2011: 38) können Aussprachefehler sowohl interlingual als auch intralingual auftreten, was bedeutet, dass sie in jeder Sprache auftreten können, die eine Person lernt, unabhängig davon, ob es sich um ihre Erstsprache, eine Zweitsprache oder eine weitere Sprache handelt. Interlinguale Aussprachefehler treten auf, wenn lautliche Strukturen einer bereits erlernten oder noch zu erwerbenden Sprache auf die zu erlernende Sprache übertragen werden. Diese Fehler entstehen innerhalb des Aneignungsprozesses einer neuen Sprache. Es handelt sich um Übertragungen von Lauten oder

Aussprachepraktiken aus verschiedenen Sprachen, die der Lernende beherrscht oder gelernt hat (ebd.). Die Aussprachefehler der griechischen Lernenden bei dem Erlernen des Deutschen sind laut Balassi (2011: 38) phonetisch, phonologisch oder phonetisch-phonologisch bedingt. Phonetisch bedingte Fehler treten auf, wenn Laute einer Fremdsprache aufgrund ihres Fehlens in der Muttersprache nicht korrekt artikuliert werden können. Ein Beispiel wäre die Schwierigkeit eines griechischen Lerners, den kurzen ungespannten mittleren Mittelzungenvokal [ə] im deutschen Wort *diese* ['di:zə] korrekt auszusprechen (ebd.).

Phonologisch bedingte Fehler hingegen entstehen, wenn phonologische Regeln einer Fremdsprache nicht angewendet oder Regeln der Erstsprache auf die Fremdsprache übertragen werden. Zum Beispiel könnte ein griechischer Lerner des Deutschen die

Pränasalisierungsregel des Griechischen auf das Deutsche anwenden, was zu einer falschen Aussprache führt (ebd.).

Phonetisch-phonologisch bedingte Fehler sind eine Kombination aus beiden. Ein Beispiel dafür wäre die Ersetzung des stimmlosen glottalen Reibelauts [h] in deutschen Wörtern wie *Hinweis* ['hɪnvʌɪs] oder *Haus* ['haʊs] durch ähnliche Laute im Griechischen, wie den stimmlosen palatalen Frikativ [ç] oder den stimmlosen velaren Frikativ [x], je nach den Palatalisierungsregeln im Griechischen und dem folgenden Vokal (Balassi 2011: 39).

Laut Balassi (2016: 129) ist ein häufiger Aussprachefehler die Artikulation der Vokale. Häufig werden lange Vokale zu kurz artikuliert, und betonte kurze ungespannte Vokale werden oft übermäßig lang ausgesprochen (ebd.). Gerundete Vorderzungenvokale werden entweder durch [ɪ] bzw. [ʊ] (anstelle von [y:], [ʏ]) oder durch [ɛ] bzw. [ɔ] (anstelle von [ø:], [œ]) realisiert (Balassi 2011: 40). Ein weiterer häufiger Aussprachefehler ist die Ersetzung des Schwa-Lauts [ə] durch das kurze [ɛ] (ebd.). Darüber hinaus wird der uvulare Vibrant [ʀ] oft als alveolarer Vibrant [r] gebildet, und der alveopalatale Reibelaut [ʃ] wird manchmal alveolar ausgesprochen. Wenn ihm ein stimmloser Konsonant oder ein Vokal folgt, wird er stimmlos artikuliert [s], aber wenn ihm ein stimmhafter Konsonant folgt, wird der stimmhafte alveolare Reibelaut [z] verwendet (ebd.). Der velare Nasal [ŋ] wird im Deutschen oft als [ŋg] ausgesprochen, da er für die Buchstabenverbindung *ng* steht (ebd.).

Bei den im Deutschen auftretenden Diphthongen [ɔʏ] und [aʊ] werden die Gleitlaute als silbische Vokale ([ɔɪ], [aʊ]) gebildet (ebd.). Im Griechischen gibt es keine Anwendung der Auslautverhärtung, Behauchung, Pränasalisierung oder Knacklaute und der [ʀ] Laut wird nicht vokalisiert (ebd.). Ein weiterer Aussprachefehler besteht darin, dass die Assimilation der Stimmlosigkeit und die Eliminierung des Schwa-Lautes [ə] nicht angewendet werden. Zu beachten ist, dass im Griechischen die Anwendung der komplementären Distribution des palatalen und velaren Reibelautes [ç / x] auftritt. Einige phonologische Anwendungen der deutschen Sprache, die im Griechischen nicht auftreten, sind die Assimilation der Stimmhaftigkeit und die Palatalisierung.

Im griechischen Sprachsystem fehlt auch der stimmlose glottale Reibelaut [h]. Wenn einem vorderen Vokal ein [h] vorangeht, kann der stimmlose palatale Reibelaut [ç] artikuliert werden, während er bei einem mittleren oder hinteren Vokal als stimmloser velarer Reibelaut [x] ausgesprochen wird (ebd.).

In Anbetracht der vielfältigen Ursachen und Erscheinungsformen von Aussprache Fehlern im Fremdsprachenerwerb ist es von entscheidender Bedeutung, gezielte und effektive Ausspracheschulungsstrategien zu entwickeln, um Lernenden dabei zu helfen, eine akkurate und verständliche Aussprache zu entwickeln.

3. Traditionelle Medien zur Ausspracheschulung

Im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht spielen traditionelle Hörmedien eine wichtige Rolle bei der Verbesserung des Hörverständnisses und der Aussprache der Schüler. Zu diesen traditionellen Medien für den Aussprachenunterricht gehören laut Balassi (2016:142) CDs, Audio-Kassetten und andere physische Formate, die in Lehrbüchern und Sprachkursen verwendet werden. Diese auditiven Medien bieten eine Vielzahl von Übungen, darunter Dialoge, Hörverständnisübungen, Lieder, Vokabelaussprachen und mehr. Die begleitenden CDs und Audio-Kassetten in Lehrbüchern dienen laut Möllering (2001:34) als wertvolle Ressourcen, um den Schülern akustische Beispiele der deutschen Sprache zu liefern. Sie ermöglichen es den Schülern, sich mit verschiedenen Sprechgeschwindigkeiten, Akzenten und Themen vertraut zu machen, was ihre Fähigkeit verbessert, gesprochenes Deutsch in unterschiedlichen Kontexten zu verstehen. Darüber hinaus bieten diese Medien Beispiele für die korrekte Aussprache von Lauten und Wörtern, was den Schülern hilft, ihre eigene Aussprache zu verbessern (ebd.). Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass traditionelle Hörmedien wie CDs und Audio-Kassetten von Lehrbüchern möglicherweise zusätzliche Technologie erfordern, um sie abzuspielen. Da diese Medien oft älter sind und physische Formate verwenden, können sie nicht direkt auf modernen Geräten wie Smartphones oder Tablets abgespielt werden. Daher benötigen sie möglicherweise einen CD- oder Kassettenrekorder, um abgespielt zu werden.

Neben diesen traditionellen Medien haben auch neue Medien wie Podcasts einen Platz im DaF-Unterricht gefunden. Podcasts bieten eine flexible und zugängliche Möglichkeit, das Hörverständnis zu verbessern und authentische Sprachpraxis zu bieten. Sie können nach Hunke (2010: 4) von den Lernenden jederzeit und überall angehört werden, was ihr Lernen flexibler gestaltet und ihre Motivation steigert.

Die vorliegende Untersuchung zielt darauf ab, die Wirksamkeit von Podcasts als Lehrmittel für die Ausspracheschulung zu untersuchen und zu ergründen, ob sie möglicherweise erfolgreicher sind als die traditionellen Hörmedien wie CDs und Audio-Kassetten. Durch

eine eingehende Analyse der Lernerfolge und -erfahrungen kann festgestellt werden, ob Podcasts den Teilnehmenden eine effektivere Ausspracheentwicklung ermöglichen und sie besser auf reale Kommunikationssituationen vorbereiten. Letztendlich steht die Frage im Raum, ob Podcasts eine transformative Rolle im DaF-Unterricht einnehmen können und ob sie den herkömmlichen Hörmedien überlegen sind.

Der Einsatz traditioneller Hörmedien im DaF-Unterricht hat ihre Wirksamkeit bewiesen, während neue Medien wie Podcasts als moderne Alternativen dienen. Eine eingehende Vergleichsanalyse ihrer Effektivität könnte wertvolle Erkenntnisse für zukünftige Lehrmethoden liefern und die transformative Rolle von Podcasts im DaF-Unterricht weiter unterstreichen.

3.1 Neue Medien im DaF-Unterricht

Die Neuen Medien beziehen sich nach Chrissou (2005:27-28) auf Technologien wie Computer und Internet, die eine Informationsübertragung und -verarbeitung in digitalisierter Form ermöglichen. Sie umfassen verschiedene multimediale Inhalte wie Texte, Bilder, Filme und Töne, die über computergestützte Systeme präsentiert oder verarbeitet werden können. Neue Medien spielen eine zunehmend wichtige Rolle im Alltagsleben und werden als vierte Kulturtechnik neben Schreiben, Lesen und Rechnen betrachtet (ebd.). Die Digitale Medien sind ein Teilbereich der neuen Medien und beziehen sich speziell auf Medieninhalte, die in digitaler Form vorliegen. Dies umfasst digitale Texte, Bilder, Videos, Audiodateien und andere multimediale Inhalte, die über digitale Technologien wie Computer und das Internet zugänglich sind (ebd.).

Der Einsatz neuer Medien im Bildungsbereich bietet laut Chrissou (2005: 31) eine Vielzahl von Vorteilen, die den Lernprozess bereichern und verbessern können. Durch die Verfügbarkeit von Informationen, Lernmaterialien und Kommunikationsmöglichkeiten in digitaler Form eröffnen sich für Lernende neue Horizonte. Diese vielfältigen Möglichkeiten ermöglichen eine Erweiterung und Flexibilisierung des Lernspektrums, da Inhalte in Netzwerken übertragen und abgerufen werden können. Insbesondere das World Wide Web bietet Zugang zu aktuellen und authentischen Inhalten, die kreatives, kooperatives und interkulturelles Lernen fördern. Darüber hinaus ermöglicht der Einsatz computergestützter Lernmethoden eine hohe Binnendifferenzierung, die den individuellen Bedürfnissen und

Lerngeschwindigkeiten der Schüler gerecht wird. Interkulturelle Projektarbeit profitiert von neuen Medien, da sie den Austausch verschiedener Perspektiven über geografische Grenzen hinweg erleichtern (ebd.).

Die Digitalisierung von Inhalten ermöglicht eine vielschichtige Darstellung durch die Kombination von Texten, Bildern, Videos und Tondokumenten. Diese Multimodalität spricht verschiedene Sinne an und fördert dadurch die Lerneffizienz. Zudem bieten neue Medien interaktive Möglichkeiten, bei denen Lernende direktes Feedback erhalten und ihren Lernprozess verbessern können. Die Unabhängigkeit vom Lernort und die flexible Zeitgestaltung ermöglichen es den Lernenden, ihren Lernprozess individuell zu gestalten und sich unabhängig von traditionellen Unterrichtszeiten zu engagieren. Die flexible Datenpräsentation im Klassenzimmer ermöglicht es Lehrern, verschiedene Ergebnisse schnell und effektiv zu präsentieren und den Lernprozess zu unterstützen. Insgesamt bieten neue Medien eine breite Palette von Möglichkeiten, die den Unterricht dynamischer, interaktiver und effektiver gestalten können (ebd.: 32).

Zu den Nachteilen gehört gemäß Chrissou (2005: 33) zunächst die Möglichkeit der ensuellen Überlastung. Die Vielzahl visueller und auditiver Reize, die durch neue Medien präsentiert werden können, birgt das Risiko, dass die Lernenden überfordert werden und die Betonung auf die Form der Medieninhalte den eigentlichen Lernprozess überwiegt. Ein weiterer Nachteil liegt in der Vielfalt und Inkonsistenz des Medienangebots. Die große Auswahl an verfügbaren Inhalten kann zu Verwirrung und Überforderung führen, insbesondere wenn die Inhalte widersprüchlich sind oder keine klare Struktur aufweisen. Ein weiterer Punkt betrifft zeitliche und technische Hürden. Die begrenzte Unterrichtszeit sowie der Zeit- und Wissensmangel der Lernenden im Umgang mit neuen Medien können die effektive Integration in den Unterricht behindern und das Misstrauen einiger Lehrkräfte verstärken (ebd.). Des Weiteren kann ein unkritischer Umgang mit neuen Medien zur Identifikation mit Medienfiguren führen und die Lernenden von sozialen Interaktionen isolieren, was zu Vereinsamung und einem Rückzug aus dem realen sozialen Leben führen kann. Finanzielle Aspekte spielen ebenfalls eine Rolle. Die Anschaffung und Wartung von Computertechnologie und entsprechender Software kann kostspielig sein und möglicherweise nicht mit einer entsprechenden Effizienzsteigerung im Unterricht einhergehen (ebd.).

Die Betrachtung neuer Medien im Bildungsbereich verdeutlicht ihre vielfältigen Potenziale. Es ist wichtig, die dynamischen Potenziale dieser Technologien zu erkennen und gezielt einzusetzen, um den Lernprozess zu bereichern und die Lernenden auf die Anforderungen der digitalen Welt vorzubereiten.

4. Podcasts als Lehrmittel für die Ausspracheschulung

In den letzten Jahrzehnten hat sich der Einsatz neuer Medien im DaF-Unterricht nach Calero (2011:38) zunehmend etabliert, insbesondere durch die Verbreitung des Internets und die fortschreitende Entwicklung digitaler Technologien. Diese Entwicklung hat das Spektrum an verfügbaren Ressourcen erheblich erweitert und den Fremdsprachenlehrern Zugang zu authentischem Material ermöglicht, was eine Revolution im Fremdsprachenunterricht bewirkte (ebd.).

Mit dem Aufkommen des Web 2.0² und der Veränderung der Internetnutzung haben neue Medien wie Blogs, Wikis und Podcasts an Bedeutung gewonnen (Kluckhohn 2009:5). Podcasts als neue Medien, die auch im fremdsprachlichen Unterricht integriert werden können, sind zu einem weit verbreiteten Merkmal des Web 2.0 geworden (Hunke 2010: 5-6).

Die Bezeichnung "Podcasts" leitet sich gemäß Storck (2012: 4) von "iPod" ab, obwohl dieser nicht zwingend benötigt wird, um Podcasts zu nutzen, sowie von "broadcast", was Ausstrahlung oder Sendung bedeutet. Unter Podcasts im allgemeinen Sinne versteht man digitale Audio- oder Videoaufnahmen, die in episodischer Form veröffentlicht werden und auf Online-Plattformen kostenlos gestreamt oder heruntergeladen werden können (ebd.). Mittels eines RSS-Feeds können die Podcasts abonniert werden, wodurch es möglich ist, neue Episoden automatisch herunterzuladen, ohne jedes Mal die entsprechende Website besuchen zu müssen. Hierfür wird ein spezielles Programm, ein sogenannter "Podcatcher", verwendet (ebd.).

² Der Begriff "Web 2.0" bezeichnet eine bahnbrechende Phase des Internets, in der Benutzer nicht mehr nur Inhalte konsumieren, sondern aktiv an ihrer Erstellung teilhaben können. Dieser Paradigmenwechsel ermöglicht Online-Interaktionen zwischen Menschen, wo zuvor hauptsächlich Unternehmen oder Experten Inhalte bereitstellten. Mit Web 2.0 werden Nutzer zu Mitgestaltern, indem sie Inhalte modifizieren, austauschen und sogar neue erstellen können – und das alles ohne tiefgehende Programmierkenntnisse. Diese Ära des "Mitmach-Webs" fördert eine zunehmend interaktive und partizipative Online-Kultur, die traditionelle Medienformate wie Radio und Fernsehen ergänzt und bereichert (Hunke 2010: 4-6).

Podcasts sind nicht nur außerhalb des schulischen Umfelds beliebt, sondern finden auch im Bildungsbereich vielfältige Anwendungsmöglichkeiten. Die tägliche Produktion von neuen Podcasts durch verschiedene Fernseh- und Radiosender sowie Bildungsinstitutionen bietet eine unschätzbare Quelle von Audioinhalten und unterstützt die Entwicklung des Hörverstehens (Calero 2001:42).

Gemäß Calero (2011: 43) werden Podcasts für den DaF-Unterricht in zwei Hauptkategorien unterteilt: nach Präsentationsform und nach Didaktisierung. Nach der Präsentationsform gliedern sich Podcasts in monologische, dialogische und multilogische Formate, abhängig davon, ob sie einzelne Sprecher, Interaktionen zwischen Sprechern oder verschiedene Interaktionsformen beinhalten. Nach der Didaktisierung werden Podcasts in didaktisierte und nicht-didaktisierte eingeteilt. Didaktisierte Podcasts sind speziell für den Unterricht angepasst und bieten Lehrmaterialien sowie Transkriptionen für eine effektive Unterrichtsvorbereitung. Nicht-didaktisierte Podcasts könnten weniger geeignet sein, um spezifische Lernziele zu erreichen. Diese Klassifikation erleichtert Lehrkräften die Auswahl und Nutzung von Podcasts im DaF-Unterricht (ebd.).

Lehrkräfte können Podcasts nach Kluckhohn (2009:8) vielseitig im Unterricht einsetzen, sowohl zur Verbesserung mündlicher Fertigkeiten durch die Erstellung von Lerner-Podcasts als auch zur Förderung des Hörverständnisses und folglich zum Training der Aussprache. Ein herausragendes Beispiel ist laut Storck (2012: 4) die Podcasts mit langsam gesprochenen Nachrichten der Deutschen Welle, die den Lernenden die Möglichkeit bieten, Nachrichten in einem langsameren Tempo zu hören, während die Transkription online verfügbar ist (ebd.). Diese Podcasts bieten nicht nur im Klassenzimmer Vorteile, sondern dienen auch als effektives Werkzeug für selbstgesteuertes Lernen außerhalb des Unterrichts, indem Lernende ihr Hörverständnis trainieren und sich an die Sprache authentischer Sprecher gewöhnen (Kluckhohn 2009:8).

Die Verfügbarkeit von Podcasts zu einer Vielzahl von Themenbereichen und ihre kostenlose Zugänglichkeit machen sie zu einer empfohlenen Ressource für Lernende, die ihre Sprachkenntnisse in ihrer Freizeit verbessern möchten. Die Möglichkeit, Themen selbst auszuwählen, steigert die intrinsische Motivation der Lernenden, sich außerhalb des Unterrichts mit Hörverständnis zu beschäftigen (ebd.).

Laut Kluckhohn (2009:14) stellen Podcasts eine wertvolle Ressource für Lehrende dar, da sie kostenlosen Zugang zu authentischen und aktuellen Audiomaterialien zu einer Vielzahl von Themen bieten. Jedoch müssen diese Materialien zunächst selektiert und für den Unterricht aufbereitet werden, da die meisten Podcasts nicht explizit für Fremdsprachenlerner konzipiert sind (ebd.). Der Unterrichtseinsatz der Podcasts wird in der Regel für Lerngruppen ab dem Sprachniveau B1 empfohlen. Obwohl der Einsatz unterhalb von B1 nicht grundsätzlich ausgeschlossen ist, wird er aufgrund der syntaktischen und semantischen Komplexität der Texte als weniger empfehlenswert betrachtet. Die Aufteilung der Podcasts in verschiedene Niveaustufen ist optional und kann je nach Bedarf angepasst werden (ebd.).

Gemäß Kluckhohn (2009:16) können die fortgeschrittenen Schüler durch die Einbindung von Podcasts in den Unterricht mit anspruchsvolleren Hörtexten vertraut gemacht werden. Auch Texte, die über das aktuelle Kenntnissniveau der Lerngruppe hinausgehen, können durch geeignete didaktische Maßnahmen in den Unterricht integriert werden. Auf diese Weise wird vermieden, dass die Lernenden unterfordert sind und die Motivation verlieren. Gleichzeitig werden sie jedoch auch nicht überfordert, sondern gezielt auf die jeweiligen Lernziele hintrainiert. Darüber hinaus ermöglicht der frühzeitige Kontakt mit authentischen Texten der Zielsprache eine schrittweise Einführung in die Anforderungen des täglichen Lebens oder prüfungsrelevante Aufgaben (ebd.).

4.1 Vorteile von Podcasts gegenüber den traditionellen Medien

Gemäß Calero (2011: 42) bieten Podcasts eine Fülle von Vorteilen im Vergleich zu traditionellen Medienformen. Sie ermöglichen es den Nutzern, Inhalte zeit- und ortsunabhängig abzuspielen und bieten die Flexibilität, vor- und zurückzuspulen. Während die meisten Podcasts täglich aktualisiert werden, gibt es auch solche, die wöchentlich oder seltener erscheinen (ebd.).

Ein herausragender Vorteil, wie Calero (2011: 45) betont, ist ihre Authentizität. Im Gegensatz zu anderen Medien bieten Podcasts ein ungefiltertes Erlebnis, das oft als äußerst motivierend für Hörer empfunden wird. Dies ist besonders relevant im Fremdsprachenunterricht, wo der Zugang zu authentischen Sprachbeispielen von entscheidender Bedeutung ist (ebd.).

Ein weiterer großer Pluspunkt von Podcasts ist ihre Aktualität. Da Podcasts regelmäßig aktualisiert werden und jederzeit abrufbar sind, ermöglichen sie den Zugang zu frischen Inhalten und aktuellen Nachrichten. Diese Flexibilität ist besonders nützlich für Lernende und Lehrende, die auf aktuelle Informationen angewiesen sind. Die Motivation ist ein weiterer entscheidender Faktor. Podcasts sprechen oft ein jüngeres Publikum an, das mit den neuesten Technologien vertraut ist. Die Möglichkeit, Podcasts jederzeit und überall zu hören, auf dem Weg zur Arbeit, beim Sport oder zu Hause, macht sie zu einem attraktiven Medium für Lernende aller Altersgruppen. Die Benutzerfreundlichkeit von Podcasts ist ebenfalls ein Pluspunkt. Mit minimalen technischen Kenntnissen können Nutzer problemlos Podcasts abonnieren, herunterladen und abspielen. Im Vergleich zu komplexen Geräten oder Programmen, die für den Zugriff auf traditionelle Medien benötigt werden, sind Podcasts einfach zugänglich. Schließlich fördern Podcasts die Autonomie der Lernenden. Durch die große Auswahl an Podcasts können Lernende selbst entscheiden, was sie hören möchten und wann sie es hören möchten. Dies ermöglicht ein individuelles Lernumfeld und stärkt die Verantwortung für das eigene Lernen (ebd.: 45-46).

Insgesamt bieten Podcasts eine moderne, flexible und benutzerfreundliche Alternative zu traditionellen Medienformaten, die sowohl im Bildungsbereich als auch im Alltag vielfältige Möglichkeiten bieten.

5. Übungstypologie für die Ausspracheschulung

Im Fremdsprachenunterricht ist es essenziell, die Aussprache durch gezielte Übungen zu schulen. Diese Ausspracheübungen können laut Dieling & Hirschfeld (2000: 47) Hör- oder Sprechübungen sein, die den Lernenden helfen, ihre Aussprache zu verbessern und Aussprachefehler zu verringern.

Nach Dieling & Hirschfeld (2000: 48) stellen Hör- und Sprechübungen eine dialektische Einheit dar, da sie sich gegenseitig ergänzen. Im fremdsprachlichen Unterricht können alle Sprechübungen zugleich als Hörübungen genutzt werden, und umgekehrt gilt dasselbe für alle Hörübungen. In den Hörübungen sollen die Fremdsprachlernenden mit dem vermittelten Material vertraut werden, um es anschließend in den Sprechübungen anzuwenden. Dabei setzt die Wirksamkeit der Hörübungen die Entwicklung der Hörfertigkeit voraus, welche wiederum durch Übungen erlangt wird. Das Hören ist eine

unerlässliche Komponente im Spracherwerb, da es die Grundlage für das Verständnis und die richtige Aussprache bildet (Dieling & Hirschfeld 2000: 48). Gemäß Jung (2005: 72) ist das Erlernen einer Fremdsprache eng mit der Fähigkeit des Hörens und der korrekten Aussprache verbunden. Das Hören ermöglicht eine bewusste Wahrnehmung der phonetischen Eigenschaften, welche sich zwischen verschiedenen Sprachen unterscheiden können. Wenn ein Lernender einen Laut nicht hören oder falsch interpretieren kann, wird dies die Fähigkeit zur richtigen Aussprache und Nachahmung dieses Lautes beeinträchtigen (ebd.). Durch ihre Erfahrungen in verschiedenen Sprachen, einschließlich der Muttersprache, entwickeln die Zielsprachlernenden unterschiedliche Hörmuster. Insbesondere die Hörmuster, die bereits in der Kindheit erworben wurden, prägen maßgeblich das Verständnis von Sprache (Dieling & Hirschfeld 2000: 48).

Laut Dieling & Hirschfeld (2000: 48) werden im Hören die vertrauten, muttersprachlichen Klänge bevorzugt wahrgenommen, während fremde Klänge möglicherweise weniger Beachtung finden. Es besteht jedoch die Möglichkeit, das Ohr für fremdsprachige Klänge zu sensibilisieren und neue Hörmuster zu entwickeln. Dabei sollten vier verschiedene Arten des Hörens trainiert werden: das verstehende Hören, das phonologische oder phonematische Hören, das phonetische Hören und das funktionale oder analytische Hören (ebd.).

Beim verstehenden Hören geht es darum, inhaltliche Zusammenhänge aufzunehmen und zu verarbeiten. Das phonologisch-phonematische Hören konzentriert sich auf die Unterscheidung und Identifizierung der kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten. Das phonetische Hören geht über die reine Bedeutungsunterscheidung hinaus und beinhaltet die Wahrnehmung spezifischer Klangmerkmale. Das funktionale oder analytische Hören, das von Lehrkräften beherrscht werden sollte, ermöglicht es, von einem Klang auf korrekte oder fehlerhafte Lautbildungen zu schließen und entsprechende Korrekturhinweise zu geben (ebd.).

Gemäß Dieling & Hirschfeld (2000: 49) lassen sich die Hörübungen in vorbereitende und angewandte Übungen unterteilen. Die vorbereitenden Hörübungen umfassen Eintauchübungen, Diskriminierungsübungen und Identifikationsübungen. Bei den Eintauchübungen wird der Lerner dazu aufgefordert, sich ausschließlich auf die Äußerungen zu konzentrieren. Diese Übungen eignen sich zur Schulung prosodischer Merkmale wie Melodie, Akzent, Sprechtempo und Rhythmus sowie zur Schulung spezifischer Laute (ebd.).

Bei den Diskriminierungsübungen wird der Lerner dazu angeleitet, zwischen einem fremdsprachlichen Laut und anderen zu unterscheiden. Hierbei können Ausdrücke wie beliebige Beispiele, Nonsense-Wörter, Familiennamen oder Minimalpaare verwendet werden (ebd.: 49-50). Die Identifikationsübungen sollten stets nach den Diskriminierungsübungen durchgeführt werden. Dabei soll der Lerner fremdsprachliche Laute wiedererkennen und identifizieren (ebd.: 52).

Die zweite Kategorie der Hörübungen, nach Dieling & Hirschfeld (2000: 54-55), sind die angewandten Hörübungen. Diese Übungen werden mit anderen Fertigkeiten wie Sprechen, Schreiben oder Lesen verknüpft. Es handelt sich um kontextualisierte Hörübungen, die das verstehende Hören betreffen.

Eine weitere Art von Übungen, die in der Ausspracheschulung verwendet werden, sind Sprechübungen. Gemäß Dieling & Hirschfeld (2000: 56) zielen Ausspracheübungen darauf ab, die Sprechfertigkeit zu entwickeln, wobei der Lernende aufgefordert wird, Texte, Phrasen, Sätze und verschiedene Arten von Äußerungen auszusprechen.

Diese Übungen werden ähnlich wie die Hörübungen in vorbereitende und angewandte Übungen unterteilt. Die vorbereitenden Sprechübungen sind auf phonetische Zwecke ausgerichtet und umfassen einfache Nachsprechübungen, kaschierte Nachsprechübungen und produktive Übungen.

Nach Jung (2005: 74) werden bei den einfachen Nachsprechübungen die Muster vom Lehrer, von einer Kassette oder von einem Video vorgesprochen. Die Lernenden müssen diese Muster wiederholen. Diese Muster könnten Wörter, Phrasen oder Sätze sein. Nach Dieling & Hirschfeld (2000: 57-58) haben kaschierte Nachsprechübungen einen größeren Schwierigkeitsgrad als die einfachen Nachsprechübungen. Diese Übungen sind reproduziert, aber auch ein wenig produziert und sind eine Art von Drillübungen. Bei den produktiven Übungen soll die Lehrperson das Erfragte selbstständig finden, folglich kreativ und produktiv werden. Die Anforderungen steigen gegenüber den Nachsprechübungen weiter an. Bei den angewandten Sprechübungen steht im Mittelpunkt die Entwicklung der Aussprachefertigkeit (Dieling & Hirschfeld 2000: 58-59). Die Übungsanweisungen bereiten komplexe Sprachfertigkeiten vor, sind globaler und sind nicht nur auf den phonetischen Schwerpunkt ausgerichtet. Es gibt zwei Subklassen von angewandten Sprechübungen: das Vortragen / Lesen und das freie Sprechen. Beim Lesen und Vortragen denken wir an Briefe,

Zeitungsartikel, Gedichte oder Prosa, während auf der Ebene des Sprechens Aktivitäten wie Erzählen, Berichten und Beschreiben im Fokus stehen (ebd. 59).

Die gezielte Schulung der Aussprache durch Hör- und Sprechübungen sowie die Berücksichtigung verschiedener Übungstypologien im DaF-Unterricht trägt maßgeblich dazu bei, die Aussprachefertigkeiten der Lernenden zu verbessern und damit ihre Kommunikationskompetenz in der Zielsprache zu stärken.

6. Beschreibung der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe

Diese Magisterarbeit hat als Ziel, die Effektivität des Einsatzes von Podcasts in der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht aufzuzeigen. Es wird untersucht, ob und inwiefern Podcasts effektiver sind als traditionelle Medien für die Ausspracheschulung. Zur Durchführung der Untersuchung werde ich zwei Gruppen einrichten: eine Experimentalgruppe, die Podcasts zur Ausspracheschulung verwendet, und eine Kontrollgruppe, die sich auf traditionelle Medien stützt. Beide Gruppen bestehen aus Lernenden, die nicht miteinander in derselben Klasse sind, sondern individuell in Privatunterricht unterrichtet werden. Die Experimentalgruppe umfasst drei Teilnehmer: eine erwachsene Frau, einen 13-jährigen Jungen und ein 12-jähriges Mädchen. Die Kontrollgruppe besteht aus zwei Teilnehmern: einer erwachsenen Frau und einem erwachsenen Mann. Alle Teilnehmer haben das B1-Niveau laut dem GER in Deutsch erreicht und lernen Deutsch als zweite Fremdsprache. Mit Ausnahme eines Teilnehmers in der Experimentalgruppe verfügen alle über gute Englischkenntnisse. Zwei Teilnehmer haben grundlegende Kenntnisse in Italienisch. Es gibt keine Migrationshintergründe und alle Lernenden haben Griechisch als Muttersprache.

Die Motivation und das Interesse der Teilnehmenden, Deutsch zu lernen, sind teils eingeschränkt und teils ausgeprägt. Die erwachsenen Lernenden sind intrinsisch motiviert, da sie sich aus beruflichen Gründen dazu entschieden haben, die deutsche Sprache zu erlernen. Andererseits zeigen Jugendliche weniger Interesse am Sprachkurs, da die Entscheidung, Deutsch zu lernen, von ihren Eltern getroffen wurde. Alle Teilnehmenden sind mit technologischen Geräten, Anwendungen und dem Internet vertraut. Jeder von ihnen besitzt ein Smartphone und einen Laptop und hat zu Hause Zugang zum Internet. Diese

Tatsache spielt eine bedeutende Rolle, da sie es ermöglicht, den Unterricht mit digitalen Medien durchzuführen.

Die Lernziele der Teilnehmenden umfassen die Verbesserung der mündlichen Kommunikationsfähigkeiten im Deutschen sowie die Steigerung der Selbstsicherheit beim Sprechen. Die erwachsenen Teilnehmenden haben zusätzliche Lernziele, die darauf abzielen, eine akzentfreihere Aussprache zu entwickeln, um sich in deutschen Sprachgemeinschaften besser zu integrieren und somit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt in deutschsprachigen Ländern zu verbessern.

Der Unterricht wird sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe in sechs Unterrichtseinheiten durchgeführt. Am Ende der Studie werden alle Teilnehmenden gebeten, einen anonymen Fragebogen auszufüllen, um Feedback zum Unterricht zu geben.

Abschließend werden die gesammelten Daten analysiert, um die Wirksamkeit von Podcasts im Vergleich zu traditionellen Medien für die Ausspracheschulung im DaF-Unterricht zu bewerten.

6.1 Auswahlkriterien der Teilnehmer

Die Auswahl der Teilnehmer für die Experimental- und Kontrollgruppen erfolgte unter Berücksichtigung mehrerer Kriterien, um sicherzustellen, dass die Studie repräsentative Ergebnisse liefert. Das erste Kriterium war das Alter. Ich habe bewusst darauf geachtet, dass die Experimentalgruppe eine gemischte Altersstruktur aufweist, um zu untersuchen, ob und wie sich die Aussprache von Erwachsenen im Vergleich zu Jugendlichen verbessert und wie schnell dieser Prozess vonstattengeht. Darüber hinaus war es mein Ziel, zu untersuchen, inwieweit Podcasts das Interesse sowohl der Jugendlichen als auch der erwachsenen Lernenden an der deutschen Sprache steigern können.

Ein zusätzliches Kriterium wäre das Vorwissen der Teilnehmenden in anderen Fremdsprachen. Die Kenntnisse anderer Sprachen können die Aussprache der Lernenden beeinflussen und oft zu Aussprachefehlern führen. Ein weiteres relevantes Kriterium wäre die Muttersprache der Teilnehmenden. Da alle Sprachlernenden Griechisch als Muttersprache haben, kann ich als Lehrerin Griechisch als erklärende Sprache bzw. als Metasprache verwenden. Meiner Meinung nach ist es für die Lernenden einfacher, die

griechische Phonetik und phonologische Regeln zu verstehen und mit denjenigen des Deutschen zu vergleichen.

Ein entscheidender Faktor für die Zuordnung der fünf Teilnehmenden zu Experimental- und Kontrollgruppe war ihr bisheriger Hintergrund in der Ausspracheschulung. Diejenigen, die bereits umfangreichere Erfahrungen in der Ausspracheschulung haben, wurden der Experimentalgruppe zugeteilt, während Teilnehmende mit weniger Erfahrung oder weniger geschulter Aussprache in die Kontrollgruppe eingeteilt wurden.

Ein weiterer entscheidender Faktor für die Zuordnung der Lernenden war ihre Erfahrung mit Podcasts. Diejenigen, die bereits regelmäßig Podcasts in ihrem Alltag hören und mit diesem Lehrmittel vertrauter sind, wurden der Kontrollgruppe zugeteilt. Teilnehmende mit weniger oder keiner Erfahrung mit Podcasts wurden hingegen der Experimentalgruppe zugeteilt. Die Entscheidung für diese Zuordnung basiert auf der Annahme, dass die Lernenden mit weniger Erfahrung in Podcasts objektivere Rückmeldungen geben werden. Da Podcasts für sie ein völlig neues Medium zur Ausspracheschulung darstellen, erwarte ich eine weniger subjektive Reaktion und Bewertung ihrerseits.

Schließlich ist es entscheidend zu betonen, dass alle Teilnehmer vor Beginn der Studie um ihre Zustimmung gebeten werden. Die erhobenen Daten werden vertraulich behandelt und anonymisiert. Die Ergebnisse der Studie werden aggregiert und anonymisiert präsentiert, um die Privatsphäre der Teilnehmer zu schützen.

7. Durchführung der Studie

In diesem Kapitel wird die Studie durchgeführt, wobei die zuvor erläuterten theoretischen Grundlagen in die Praxis umgesetzt werden. Es werden zwei unterschiedliche Studien durchgeführt: Eine für die Experimentalgruppe, die Podcasts als Lehrmittel für die Ausspracheschulung verwendet, und eine für die Kontrollgruppe, die auf Lehrbücher mit CDs setzt. Beide Studien bestehen aus jeweils sechs Unterrichtseinheiten, wobei jede Schulungseinheit bei der Experimentalgruppe 30 Minuten und bei der Kontrollgruppe 15 Minuten dauert.

Bei der Experimentalgruppe werden die Laute [ç] und [x], [s] und [z] sowie langes und kurzes *i* geschult. In der Kontrollgruppe hingegen werden die Konsonanten *r*, *l*, *s*, *z* und *ß* die Lautkombinationen *sch* und *tz*, *g* und *j*, lange und kurze Vokale sowie die Vokale *o*, *ö* und *e* und *u*, *ü* und *i* trainiert.

7.1 Ausspracheschulung mit Podcasts

Im vorigen Kapitel wurde erwähnt, dass diese Studie in der Experimentalgruppe durchgeführt wird und Podcasts zur Schulung der Aussprache verwendet werden. Die Studie umfasst sechs Unterrichtseinheiten und verwendet acht verschiedene Podcasts. Da der Unterricht individuell für jeden Teilnehmer stattfindet, sind die Podcasts für alle gleich. Ein grundlegendes Auswahlkriterium war die Dauer. Die Podcasts sollten eine maximale Länge von vier Minuten haben, um sich zeitlich an den Rahmen des Unterrichts anzupassen, damit die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden nicht nachlässt und sie nicht überfordert werden. Ein weiteres Kriterium war das Sprachniveau der Podcasts, das dem Niveau B1 des GERs entsprechen sollte. Das Sprachniveau B1 des GERs ist ein mittleres Niveau, das typischerweise als Fortgeschrittenen-Anfänger eingestuft wird. Für die Auswahl der Podcasts bedeutet dies, dass der Sprachgebrauch nicht zu komplex sein sollte, damit die Sprachlernenden auf diesem Niveau mithalten können. Die Texte sollten also verständlich und zugänglich sein, aber dennoch eine gewisse Herausforderung bieten, um das Sprachvermögen der Lernenden zu verbessern.

Ein drittes Kriterium war das Vorkommen von didaktisierten Lauten. Die Texte sollten so viele Wörter mit diesen Lauten enthalten wie möglich, um eine Vielzahl von Beispielen und unterschiedlichen Anwendungen zu bieten. Durch das Einführen und Üben dieser Laute in verschiedenen Kontexten können die Lernenden ihr Verständnis und ihre Aussprache verbessern. Die Vielfalt an Beispielen und Anwendungen ermöglicht es den Zielsprachlernenden, die Lautbildung besser zu internalisieren und in verschiedenen Situationen anzuwenden.

Aufgrund der Vielfalt kostenloser Podcasts im Internet war es möglich, dass jeder Teilnehmer in einem Gespräch mit mir zwei Podcasts auswählen konnte, die den festgelegten Kriterien entsprachen. Die übrigen Podcasts wurden von mir ausgewählt. Diese Entscheidung wurde getroffen, um sicherzustellen, dass die Podcasts die Interessen der

Teilnehmer bestmöglich widerspiegeln und um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, an der Gestaltung des Unterrichts teilzuhaben, was ihre Motivation steigern kann. Die Podcasts wurden über die App podcast.de von meinem Tablet abgespielt, und die Lernenden erhielten die Übungen in Papierform.

Die erste Unterrichtseinheit besteht aus drei Übungen, die sich auf die Laute Ich [ç] und Ach [x] konzentrieren. Die Übungen umfassen eine diskriminierende Hörübung, eine Bewusstmachung und eine einfache Nachsprechübung. Bei der diskriminierenden Hörübung, die unten präsentiert wird, hören die Lernenden den Podcast mit dem Titel "Leben mit Down-Syndrom" einmal und markieren dann mit einem Kugelschreiber die Wörter, die entweder einen Ich [ç]- oder einen Ach [x]-Laut enthalten.

1: Diskriminierende Hörübung



Sie hören einen Text. Wo hören Sie den *Ich* [ç]- und wo den *Ach* [x] Laut? Markieren Sie die Wörter mit einem Kugelschreiber.

Leben mit Down-Syndrom

Menschen mit Down-Syndrom können heute viel selbstständiger leben als noch vor wenigen Jahrzehnten. Nicht nur die gesellschaftliche Einstellung hat sich geändert, auch ihre medizinische Versorgung ist besser geworden.

In Deutschland leben etwa 50.000 Menschen mit Down-Syndrom. Ihre Entwicklung verläuft meist langsamer als bei anderen, doch wie bei allen Menschen gibt es Unterschiede, sagt Gerhard Hammersen, Kinderarzt und Leiter einer Down-Syndrom-Ambulanz in Nürnberg. Ein großer Teil von ihnen kann ein erfülltes, relativ selbstständiges Leben führen. „Viele Menschen mit Down-Syndrom leben im Erwachsenenalter in Wohngemeinschaften“, sagt Hammersen. Nur ein- bis zweimal pro Woche kommt eine Betreuungsperson.

„Das hat man sich früher nicht vorstellen können“, so Hammersen. In den 1970er- und 80er- Jahren traute man Menschen mit Down-Syndrom kaum etwas zu. Dazu kam fehlendes Wissen über die zahlreichen Krankheiten, die sie besonders betreffen. So traten in der Jugend häufig Komplikationen wegen angeborener Herzfehler auf. Heute operiert man die Patientinnen und Patienten schon als Babys. Das hat dazu beigetragen, dass Menschen mit Down-Syndrom heute 60 Jahre oder älter werden können. Früher war ihre Lebenserwartung viel niedriger. Doch auch die Einstellung der Medizinerinnen und Mediziner hat sich geändert: Früher gab es zum Beispiel Diskussionen darüber, ob man einem Kleinkind mit Down-Syndrom eine Chemotherapie gegen Leukämie zumuten soll. Bei einem Kleinkind ohne Down-Syndrom hätte man diese Frage nicht gestellt, sagt Hammersen. Zudem ist heute bekannt, dass man die Form der Leukämie, die Kinder mit Down-

Syndrom besonders häufig betrifft, mit einer milderer Chemotherapie behandeln kann.
Besonders wichtig für ein selbstständiges Leben ist neben einer guten medizinischen Versorgung auch eine frühe, individuelle Förderung. Heute versucht man, Menschen mit Down-Syndrom ins Arbeitsleben zu integrieren. Das ist nicht immer einfach. Es fehlen passende Stellenangebote. Teilweise befürchten aber auch Kolleginnen und Kollegen, dass sie besonders Rücksicht nehmen müssen.

Des Weiteren folgt eine Bewusstmachung. Dabei werden die Kontexte dargestellt, in denen die beiden Laute gesprochen werden, sowie ihre Artikulationsweise und die Aussprachefehler, die griechische Lernende des Deutschen dabei machen können.

2: Bewusstmachung

Allgemeine Informationen zum *ich*- und *ach* -Laut

Im Deutschen gibt es den Ich- und Ach-Laut:

- Der Ich-Laut [ç] tritt nach den Vokalen e, i, ü, o sowie nach Konsonanten auf (Kirche, Pech).
- Der Ach-Laut [x] tritt nach den Vokalen a, o, u auf (doch, machen).

Der Ich-Laut [ç] hat folgende Repräsentationen in der Orthographie:

- ch (mich)
- ig (zwanzig)

Der Ach-Laut [x] hat folgende Repräsentationen in der Orthographie:

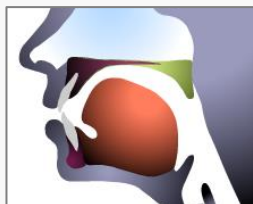
- ch (Macht)

Bildungsweise

Bildungsweise für den Ich-Laut [ç]:

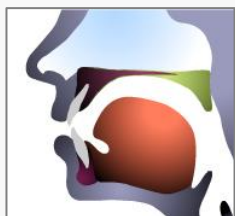
Der Zungenrücken geht zum harten Gaumen, sodass eine Enge gebildet wird durch die, die Luft dauernd entweichen kann.
Die

Stimmlippen schwingen nicht.



Bildungsweise für den Ach-Laut [x]:

Hier bemerken wir den Zungenrücken. Er geht zum weichen Gaumen, sodass eine Enge gebildet wird, durch die, die Luft dauernd entweichen kann. Die Stimmlippen schwingen nicht.



Aussprachefehler


Bei griechischen Deutschlernenden können folgende Aussprachefehler bei der Artikulation des Ich- und Ach-Lautes auftreten:

- Er wird oft durch einen [ç] oder [x] Laut ersetzt, weil es im Griechischen keinen [h] Laut gibt.
- Im Griechischen ist für die Auswahl des [ç] und [x] Lautes der folgende Laut immer entscheidend. Im Deutschen ist der davor artikulierte Laut sehr wichtig. So wird der [ç] Laut benutzt, wenn ein "i" oder ein "e" folgt, und der [x] Laut, wenn ein "a", "o", "u" oder ein Wortende folgt.

Ziel der Bewusstmachung ist es, die Unterschiede zwischen den beiden Lauten zu klären und ihre Merkmale deutlich zu machen. Am Ende dieser Unterrichtseinheit folgt die einfache Nachsprechübung. Dabei hören die Schüler einige Wörter, die von der Lehrperson

ausgesprochen werden und die die beiden Laute enthalten. Anschließend wiederholen die Schüler die Wörter.

3: Einfache Nachsprechübung



Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach.


Laut - Ich	Laut - Ach
1. nicht	5. noch
2. sich	6. einfach
3. wichtig	7. versucht
4. Rücksicht	8. auch

Die Laute sind dabei mit unterschiedlichen Farben markiert. Diese Wörter sind exemplarisch für die Kontexte, in denen die Konsonanten ausgesprochen werden, und wurden aus dem Podcast entnommen.

Die zweite Schulungseinheit konzentriert sich ebenfalls auf die Laute [ç] und [x] und baut auf der ersten Einheit auf. Sie besteht aus einer angewandten Hörübung, einer produktiven Sprechübung und einer angewandten Sprechübung.

In der Hörübung hören die Lernenden zweimal den Podcast "Deutschland vor der Fußball-EM" und ergänzen den Text an den Stellen, an denen sie entweder den [ç] oder den [x] Laut hören.

4: Angewandte Hörübung



Sie Hören den Text zweimal. Ergänzen Sie bitte wo Sie den *Ich-Laut* [ç] oder den *Ach-Laut* [x] hören.

Deutschland vor der Fußball-EM

Im Juni und Juli 2024 findet in Deutschland die Fußball-Europameisterschaft der Männer statt. Viele hoffen auf ein ähnli_ gelungenes Turnier wie 2006 bei der Fußball-WM. Kommt ein zweites „Sommermä_r_en“?

Anpfiff ist am 14. Juni in Mün_en, das Finale einen Monat später in Berlin: Mit der Europameisterschaft findet in Deutschland wieder ein großes Fußball-Turnier der Männer statt – zum ersten Mal seit der Weltmeisterschaft im Jahr 2006. Damals wurde in Deutschland ein

friedli_ es Sportfest gefeiert. Die WM hat viele Menschen so beeindruckt, dass mit „Sommermärchen“ sogar ein eigenes Wort für sie erfunden wurde.

Julian Nagelsmann, der seit September 2023 Bundestrainer ist, wünscht si_ zuerst einmal eine überzeugende Nationalmannschaft. Denn die letzten großen Turniere waren für den Weltmeister von 2014 eine Blamage: 2021 schied Deutschland im A_ telfinale der EM aus – 2018 und 2022 sogar schon in der WM-Vorrunde.

Nagelsmann fordert diesmal von seinem Team härtere Arbeit und eine andere Einstellung, reines Können rei_ t ihm ni_ t: „Ich kann dieses Gerede nicht mehr hören, unsere Spieler hätten alle ein so großes Talent“, sagte er vor Kurzem in einem Interview. Ihre Fähi_ keiten können sie im März bei zwei Testspielen gegen Frankrei_ und die Niederlande unter Beweis stellen. In der EM-Vorrunde wird es ernst: Gastgeber Deutschland tritt hier gegen Schottland, Ungarn und die Schweiz an.

Die 24 Teams spielen in zehn Stadien in Deutschland, man erwartet zwölf Millionen Gäste. Nicht nur für UEFA-Präsident Aleksander Čeferin ist deshalb „die Si_ erheit die größte Sorge“. Zwar gilt das Sicherheitskonzept als gut. Do_ die EM findet in schwierigen Zeiten statt, besonders „wenn man auf den Krieg Russlands gegen die Ukraine [schaut], wenn man auf den Gaza-Krieg schaut, wenn man au_ auf neue Herausforderungen schaut, beispielsweise mit Blick auf Cyberangriffe“, so Juliane Seifert aus dem Bundesinnenministerium.

Anschließend folgt eine produktive Sprechübung, bei der die Lernenden einen Dialog hören, der von der Lehrperson gesprochen wird. Sie sollen mündlich Dialoge bilden und dabei die markierten Wörter durch die unten angegebenen Wörter ersetzen.

5: Produktive Sprechübung



Hören Sie den folgenden Dialog.

A: Was hast du zum Frühstück?
B: Zum Frühstück habe ich ein Brötchen. Und du?
A: Zum Frühstück habe ich einen Becher Milch.

Machen Sie jetzt Dialoge. Benutzen Sie dabei folgende Wörter:

- Kuchen - Becher Tee
- Weichkäse mit Brot - Glas Fruchtsaft
- Lebkuchen mit Honig - Becher
Milchkaffee

Die dritte Übung ist eine angewandte Sprechübung und besteht aus fünf Teilen. Zunächst hören die Teilnehmenden den Podcast "30. Januar 1933: Hitler kommt an die Macht". Dann hören sie den Podcast erneut und markieren den Ich-Laut mit roter Farbe und den Ach-Laut mit grüner Farbe. Im dritten Teil lesen sie den Text laut vor. Im vierten Teil erfassen sie schriftlich, was in der Geschichte passiert, und im fünften Teil lesen sie ihre Antwort laut vor.

6: Angewandte Sprechübung



a) Hören Sie den folgenden Text.

30. Januar 1933: Hitler kommt an die Macht

Vor 90 Jahren übernahmen die Nationalsozialisten die Regierung in Deutschland. Damit begann der Weg in den Krieg und zu millionenfachem Mord. Historiker fragen sich, ob die Geschichte anders hätte verlaufen können.

Berlin am 30. Januar 1933: Reichspräsident Paul von Hindenburg ernennt Adolf Hitler zum Reichskanzler, seine Partei NSDAP übernimmt die Macht in Deutschland. Die schrecklichen Folgen sind bekannt: Die

Nationalsozialisten töteten unzählige Menschen, darunter allein sechs Millionen Juden, und begannen den Zweiten Weltkrieg.

Der Erfolg der NSDAP hatte mehrere Ursachen: In einer schweren Wirtschaftskrise waren Millionen Menschen arbeitslos geworden. Die 1918 gegründete Weimarer Republik war nicht ausreichend gegen den Einfluss radikaler Parteien geschützt, die die Demokratie abschaffen wollten. Außerdem hatte Deutschland den Ersten Weltkrieg verloren – für viele Menschen eine Demütigung. In dieser Situation wünschten sich viele ein autoritäres politisches System.

Für den Historiker Dan Diner kam Hitlers Aufstieg trotzdem überraschend: „Die NSDAP war am Ende. Seit 1932 war ein Wirtschaftsaufschwung zu erkennen.“ Bei den letzten freien Wahlen am 6. November 1932 hatten die Nationalsozialisten ein Drittel der Stimmen erhalten – deutlich weniger als vorher. Allerdings unterschätzte man Hitlers Willen nach Macht und Zerstörung. Als er Reichskanzler wurde, mäßigte er scheinbar seine radikalen Forderungen. Politiker anderer rechter Parteien glaubten deshalb, ihn kontrollieren zu können – ein großer Fehler.

Schon lange fragen sich nicht nur Historiker: Hätte man diese Katastrophe verhindern können? Eine Sonderausstellung in Berlin, die Diner mitorganisiert, ist dieser Frage gewidmet: Dort schaut man sich bestimmte Ereignisse an und überlegt, wie die Geschichte anders hätte verlaufen können. Daraus lassen sich wichtige Lehren ziehen: Für Diner heißt das vor allem, die Augen offen zu halten. Denn am 30. Januar 1933 erkannte kaum jemand die Gefahr, obwohl die Nationalsozialisten damals bewaffnet durch Berlin zogen.

b) Hören Sie den Text ein weiteres Mal. Wo hören Sie einen Ich-Laut? Wo hören Sie einen Ach-Laut? Markieren Sie den Ich-Laut mit roter Farbe und den Ach-Laut mit grüner Farbe.

c) Lesen Sie den Text laut vor.

d) Was passiert in der Geschichte?

e) Lesen Sie Ihre Antwort laut vor.

Mit dem Abschluss dieser Unterrichtseinheit wird erwartet, dass die Fremdsprachenlernenden in der Lage sind, die beiden Laute voneinander zu unterscheiden, sie korrekt auszusprechen und die Kontexte zu erkennen, in denen diese Laute auftreten. Als Hausaufgabe sollen die Teilnehmenden einen Podcast ihrer Wahl auswählen und die Wörter mit den Ich- und Ach-Lauten notieren.

Der dritte Unterrichtsabschnitt beinhaltet drei Übungen, die sich auf die Laute [s] und [z] konzentrieren. Diese Übungen umfassen eine diskriminierende Hörübung, eine Bewusstmachung und eine einfache Nachsprechübung. In der diskriminierenden Hörübung hören die Lernenden den Podcast mit dem Titel "20 Jahre Facebook – zwischen Erfolg und Kritik" einmal an und markieren anschließend mit einem Kugelschreiber die Wörter, die entweder einen [s]- oder einen [z]-Laut enthalten.

1: Diskriminierende Hörübung



Sie hören einen Text. Wo hören Sie den [s]- und wo den [z]-Laut?
Markieren Sie die Wörter mit einem Kugelschreiber.

20 Jahre Facebook – zwischen Erfolg und Kritik

Vor 20 Jahren begann der Aufstieg der sozialen Medien: Facebook ging ans Netz. Heute sind dort Milliarden Nutzende aktiv. Doch welchen Einfluss hat das Netzwerk auf die Gesellschaft? Die Liste der Vorwürfe ist lang.

Urlaubsfotos teilen, Freundschaften pflegen, neue Leute kennenlernen – mit Facebook konnten vor 20 Jahren plötzlich alle mit allen kommunizieren. Man hoffte auf mehr Freiheit, Teilhabe und Demokratie. Heute ist rund ein Drittel der Erdbevölkerung auf dem größten sozialen Netzwerk der Welt aktiv. Doch immer wieder gibt es Kritik.

Denn die Nutzenden bezahlen das scheinbar kostenlose Angebot mit ihren Daten und ihrer Aufmerksamkeit. Für beides geben Werbetreibende viel Geld aus. Mit jedem Like sammelt Facebook persönliche Daten zu den Interessen der Nutzenden und kann so genau die Inhalte anzeigen, die sie möglichst lange auf der Plattform halten – wodurch viele die Kontrolle über ihren Internetkonsum verlieren. Facebook steht daher unter Verdacht, eine Gefahr für die psychische Gesundheit Minderjähriger zu sein. Der Psychologe Gerd Gigerenzer nennt in diesem Zusammenhang die Zunahme von fehlendem Selbstwertgefühl und Depressionen bis hin zu Selbstmordgedanken.

Die Auswahl der gezeigten Inhalte kann außerdem dazu führen, dass Nutzende immer extremere Meinungen entwickeln – was zur Polarisierung der Gesellschaft, zur Verrohung der Sprache und zur Verbreitung von Verschwörungstheorien beiträgt. Die Folgen reichen bis in die Politik. So gibt es den Vorwurf, dass Russland 2016 mithilfe von Facebook Einfluss auf die US-Wahl genommen hat. Und auch bei Donald Trumps Erzählung von den „gestohlenen Wahlen“ 2020 spielte Facebook eine Rolle.

Was bedeutet das für die Zukunft? Über die Hälfte der Weltbevölkerung lebt in Ländern, in denen 2024 Wahlen stattfinden. Der amerikanische Informatiker Jaron Lanier warnt unter anderem vor Deepfakes durch künstliche Intelligenz. Positiv sieht er, dass sich viele Menschen der Manipulation langsam bewusst werden. Doch: „Ob deren Zahl ausreicht, um einen Unterschied zu machen, weiß ich nicht“, so Lanier.

Nach der diskriminierenden Hörübung folgt die Bewusstmachung, die die Unterschiede zwischen den beiden Lauten klärt und die Wörter, in denen sie auftreten, präsentiert.

2: Bewusstmachung

Allgemeine Informationen zum s- und z-Laut

Im Deutschen gibt es den [s] und den [z] Laut:

- Der [s] Laut tritt im offenen und gedeckten Silbenauslaut, auch vor <p, t, sch> auf (Kasten, Island, Ausschnitt).

- Er tritt auch in einfachen Wörtern, die ein orthographisches <ss> enthalten, auf (Hass).

- Er wird auch im Silbenan- und -auslaut deutscher Wörter, die ein <ß> beinhalten, gesprochen (heißen).

- Der [s] Laut tritt auch vor den Ableitungssilben < -bar, -chen, -haft, -heit, -lein, -lich, -ling, -los, -nis, -schaft, -tum, -wärts> auf, (sesshaft, lösbar, Kreislein, Näsling, eislich, arbeitslos, Wachstum).

- Der [z] Laut wird in Wortanlaut vor Vokalen (sieben) und im

Silbenanlaut nach stimmhaftem Laut vor Vokal oder wenn in einer Nebenform ein Vokal folgt (gesprochen, ansehen) benutzt.

Der [s] Laut hat folgende Repräsentationen in der Orthographie:

- s (Spitze)

- ss (Kasse)

- ß (groß)

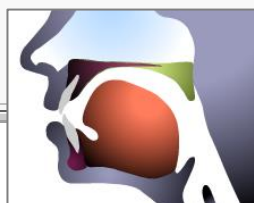
Der [z] Laut hat folgende Repräsentationen in der Orthographie:

- s (Satz)

Bildungsweise

Bildungsweise für den [s] Laut:

Die Zungenspitze liegt nicht an, sondern schwebt frei hinter den Alveolen der oberen Schneidezähne. In dieser Enge reibt sich die durch die schmale Längsrille in der Mittellinie der Zunge ausströmende Luft.



Bildungsweise für den [z] Laut:

Der vordere Zungenrücken berührt den Zahndamm. Die Zungenspitze liegt hinter den unteren Schneidezähnen. Der Luftstrom entweicht durch die Enge zwischen Zunge und Zähne. Die Zunge hat die Form einer Rille.



Aussprachefehler

Bei griechischen Deutschlernenden des Deutschen können folgende Aussprachefehler bei der Artikulation des [s] und des [z] Lautes auftreten:

- Die griechischen Lernenden artikulieren den stimmhaften alveolaren Reibelaut [s], wenn der stimmlose palatoalveolare Reibelaut [ʃ] vor stimmlosen Konsonanten auftritt.
- Gleichfalls wird der [z] Laut artikuliert, wenn der [ʃ] Laut ein mittlerer oder hinterer Vokal folgt.

Nach der Bewusstmachung folgt die einfache Nachsprechübung. Dabei hören die Schüler einige Wörter, die von der Lehrperson ausgesprochen werden und die beide Laute enthalten. Anschließend wiederholen die Schüler die Wörter. Die Laute sind dabei mit unterschiedlichen Farben markiert.

3: Einfache Nachsprechübung



Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach.

Laut s	Laut z
1. Urlaubsfotos	8. sind
2. größten	9. Gesellschaft
3. beides	10. sozialen
4. Auswahl	11. Aufmerksamkeit
5. bis	12. Gesundheit
6. außerdem	13. positiv
7. Einfluss	14. sammelt

Diese Wörter dienen als Beispiele für die Kontexte, in denen die Konsonanten ausgesprochen werden, und wurden aus dem Podcast entnommen.

Die vierte Lerneinheit fokussiert ebenfalls auf die Laute [s] und [z] und baut auf der ersten Einheit auf. Sie besteht aus einer angewandten Hörübung, einer produktiven Sprechübung und einer angewandten Sprechübung.

In der Hörübung hören die Lernenden zweimal den Podcast "Beauty-Filter: zu schön, um echt zu sein" und ergänzen den Text an den Stellen, an denen sie entweder den [s] oder den [z] Laut hören.

4: Angewandte Hörübung



Sie Hören den Text zweimal. Ergänzen Sie bitte wo Sie den s- Laut oder den z- Laut hören.

Beauty-Filter: zu schön, um echt zu sein

Veraltete Rollenklischees, Konformitätsdruck, psychische Krankheiten als Folge des ständigen Selbstvergleichs – die Liste der Kritikpunkte an Beauty-Filtern in sozialen Netzwerken ist lang. Doch das Geschäft boomt.

Trockene Haare, müde Augen, eine unregelmäßige Haut: Unser Aussehen ist nicht perfekt. Doch in sozialen Netzwerken zeigt sich ein anderes Bild. Hier lächeln uns fast alle Menschen mit toller Frisur, perfekter Haut und superweißen Zähnen entgegen. Der Markt für Gesichtsfilter-Programme boomt. Dass die Fotos und Videos bearbeitet wurden, ist inzwischen kaum noch zu erkennen.

Dabei (re-)produzieren die Filter ein sehr einheitliches Schönheitsideal: schwarze Haut wird heller gemacht, weiße Haut rötlicher, große Nasen schmaler. Obwohl die Technik neu ist, bedient sie veraltete Rollenklischees, kritisiert die Kunstpädagogin Katja Gunkel. Sie warnt außerdem vor dem Konformitätsdruck, der durch die Nutzung der Apps entsteht.

Tatsächlich fühlen sich laut einer britischen Studie zwei Drittel der jungen Menschen von den Schönheitsstandards in sozialen Netzwerken unter Druck gesetzt. Eine weitere Befragung aus Großbritannien zeigte, dass etwa ein Drittel aller Mädchen zwischen 11 und 21 Jahren keine unbearbeiteten Fotos mehr von sich veröffentlicht. „Wir werden von Social Media darauf hintrainiert, nach außen ein perfektes Ich abzugeben“, meint die Youtuberin Silvi Carlsson. „Das macht uns kaputt.“ Das Fachblatt JAMA Facial Plastic Surgery warnt sogar vor Depressionen als Folge des Selbstvergleichs mit gefilterten Selfies. In verschiedenen Staaten wird bereits eine Kennzeichnungspflicht für bearbeitete Bilder in der Werbung diskutiert. Gunkel ist dafür, glaubt jedoch nicht, dass dies eine Lösung für private Bilder sein kann. Sie sieht das Problem in einer kapitalistischen Logik, die die Menschen dazu bringt, sich selbst immer weiter zu optimieren – und dafür zu konsumieren. Die wichtigste Aufgabe sieht sie darin, Resilienz im Umgang mit den Bildern zu entwickeln.

Anschließend folgt eine produktive Sprechübung, bei der die Lernenden einen Dialog hören, der von der Lehrperson gesprochen wird. Sie sollen mündlich Dialoge bilden und dabei die markierten Wörter durch die unten angegebenen Wörter ersetzen.

5: Produktive Sprechübung



Hören Sie den folgenden Dialog.

A: Was hast du in deinem Rucksack?

B: In meinem Rucksack habe ich meinen **Sonnenschirm**. Und in deinem?

A: Ich habe meine **Sonnenbrille**.

Machen Sie jetzt Dialoge. Benutzen Sie dabei folgende Wörter:

- Schulsachen
- Socken
- Spielekonsole
- Süßigkeiten
- Wasserflasche
- Kasette

Die angewandte Sprechübung besteht aus fünf Teilen. Zunächst hören die Teilnehmenden den Podcast "Warum wir im Urlaub krank werden". Dann hören sie den Podcast erneut und markieren den [s] Laut mit roter Farbe und den [z] Laut mit grüner Farbe. Im dritten Teil lesen sie den Text laut vor. Im vierten Teil erfassen sie schriftlich, was in der Geschichte passiert, und im fünften Teil lesen sie ihre Antwort laut vor.

6: Angewandte Sprechübung



a) Hören Sie den folgenden Text.

Warum wir im Urlaub krank werden

Urlaub soll uns helfen, uns zu erholen und gesund zu bleiben. Aber oft passiert das Gegenteil: Im Alltag funktionieren wir wie eine Maschine und erledigen unsere Arbeit. Krank werden wir später – im Urlaub.

Es ist wirklich ärgerlich: Man ist müde, gestresst und zählt die Tage bis zum Wochenende oder bis zum nächsten Urlaub. Sobald man endlich freihat, wird man krank. Das ist kein Zufall. Es gibt sogar

einen Namen dafür – „Leisure Sickness“. Laut einer Untersuchung des Meinungsforschungsinstituts YouGov sind etwa 20 Prozent der Bevölkerung davon betroffen.

Die Ursache für diese „Freizeitkrankheit“ ist die Art, wie unser Körper mit Stress umgeht. In stressigen Situationen reagieren wir so, als wäre unser Leben in Gefahr: Der Körper produziert Neurotransmitter, zum Beispiel Adrenalin. Dieser Stoff sorgt dafür, dass das Herz schneller schlägt, die Muskeln mehr Sauerstoff bekommen und wir unsere Umwelt stärker wahrnehmen. Dadurch können wir für kurze Zeit mehr leisten.

Über längere Zeit hat Stress aber negative Folgen wie Schlafmangel oder Muskelverkrampfungen. Außerdem schadet er dem Immunsystem. Das haben Untersuchungen des Wissenschaftlers Carsten Watzl von der Technischen Universität Dortmund gezeigt. Er hat das Blut von Studenten vor und nach Prüfungen untersucht und festgestellt, dass die Zahl der Immunzellen abgenommen hat. Damit steigt das Risiko, krank zu werden.

Um „Leisure Sickness“ zu verhindern, müssen wir unsere Einstellung zu uns selbst ändern, erklärt Carsten Watzl: „Man sollte sich von dem Gedanken lösen, dass man nur dann gemocht wird, wenn man möglichst viel leistet.“ Wenn man das geschafft hat, kann man auch etwas gegen den Stress tun: häufiger Pausen machen, abends abschalten und auch mal Nein sagen. Dann kann der Urlaub kommen – ganz ohne „Freizeitkrankheit“.

Hören Sie den Text ein weiteres Mal. Wo hören Sie einen s-Laut? Wo hören Sie einen z- Laut? Markieren Sie den s-Laut mit roter Farbe und den z-Laut mit grüner Farbe.

b) Lesen Sie den Text laut vor.

c) Was passiert in der Geschichte?

d) Lesen Sie Ihre Antwort laut vor.

Mit dem Abschluss dieser Unterrichtseinheit wird erwartet, dass die Fremdsprachenlernenden in der Lage sind, die beiden Laute voneinander zu unterscheiden, sie korrekt auszusprechen und die Kontexte zu erkennen, in denen diese Laute auftreten. Als Hausaufgabe sollen die Teilnehmenden einen Podcast ihrer Wahl auswählen und die Wörter mit den [s]- und [z]-Lauten notieren.

Der fünfte Lehrabschnitt beinhaltet drei Übungen, die sich auf das kurze [ɪ] und lange [i:] konzentrieren. Diese Übungen umfassen eine diskriminierende Hörübung, eine Bewusstmachung und eine einfache Nachsprechübung.

Die Einheit beginnt mit einer diskriminierenden Hörübung, bei der die Teilnehmenden den Podcast mit dem Titel "Als afrikanischer Fußballtrainer in Europa" einmal anhören und anschließend die Wörter markieren, die entweder einen langen [i:] oder einen kurzen [ɪ] Laut enthalten.

1: Diskriminierende Hörübung



Sie hören einen Text. Wo hören Sie das lange *i*? Markieren Sie die Wörter mit einem Kugelschreiber.

Als afrikanischer Fußballtrainer in Europa

Was macht ein Fußballprofi, wenn die aktive Zeit vorbei ist? Für Michael Essien und John Utaka ist die Antwort klar: Sie wollen als Profi-Trainer in Europa arbeiten. Doch dieses Ziel zu erreichen, ist nicht leicht.

Eine Fußballerkarriere ist kurz: Mit Mitte 30 ist für die meisten Profis Schluss. Dann fragen sich viele Spieler, wie es beruflich weitergehen soll. Einige bleiben ihrer Leidenschaft treu und streben eine zweite Karriere als Fußballtrainer an – so wie Michael Essien aus Ghana und John Utaka aus Nigeria. Beide haben bei verschiedenen europäischen Vereinen auf hohem Niveau gespielt.

Essien feierte seine größten Erfolge mit der ghanaischen Nationalmannschaft und dem FC Chelsea. Am Ende seiner Karriere bekam er das Angebot, eine Trainerausbildung in Dänemark zu beginnen. „Ich mache meine Trainerscheine, weil ich es liebe, mit den Spielern auf dem Platz zu sein“, begründet Essien die Entscheidung. Seine Trainerlizenz für den Jugend- und Amateurbereich hat er schon. Sein nächstes Ziel ist die Pro-Lizenz, damit er als Trainer im Profi-Bereich Fuß fassen kann.

Auch John Utaka träumt davon, eine europäische Top-Mannschaft zu trainieren. Nach seiner aktiven Zeit als Stürmer stellte sein alter Verein Montpellier ihn als Assistenztrainer ein. Er sieht in der Trainerlizenz vor allem eine zweite Chance: „Mein Traum ist es, als Trainer Trophäen zu gewinnen, die ich als Spieler nicht gewinnen konnte“, so Utaka. An erster Stelle steht dabei der Titel in der Champions League, den noch nie ein afrikanischer Trainer holen konnte.

Bisher gibt es kaum ehemalige Spieler aus Afrika, die später in Europa von der Trainerbank aus erfolgreich waren. Einer der wenigen ist der frühere Torhüter Emmanuel Egbo. Er holte als Trainer mit seinem albanischen Verein den Meistertitel. Trotzdem glauben Essien und Utaka an ihren Erfolg. Um ihr Ziel zu erreichen, geben sie alles und lernen

ständig dazu. Aber: „Man braucht auch als Trainer Leute, die einen fördern und weiterempfehlen“, so Utaka.

Nach der diskriminierenden Hörübung folgt die Bewusstmachung, die die Unterschiede zwischen den beiden Lauten erläutert und die Wörter, in denen sie vorkommen, vorstellt.

2: Bewusstmachung

Allgemeine Informationen zu den i-Lauten

Im Deutschen gibt es ein langes i [i:] und ein kurzes i [ɪ]:

- Das lange i [i:] ist immer gespannt und tritt nur in betonten Silben auf (wie).

- Das kurze i [ɪ] ist ungespannt und kann sowohl in betonten als auch in unbetonten Silben auftreten (bist, Sängerin).

Eine Aufnahme stellt das kurze gespannte i [ɪ] dar, das nur in Fremdwörtern und in einzelnen Fällen auftreten kann (Idee, vielleicht). Das kurze gespannte i tritt nur in unbetonten Silben auf.

Das lange i [i:] hat folgende Repräsentationen in der Orthographie:

-i (Island)

-ie (vier)

-ih (ihnen)

Das kurze i [ɪ] hat nur eine Repräsentation in der Orthographie:

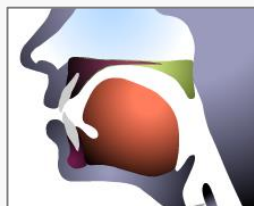
-i (Hilfe)

Der Knacklaut [ʔ] muss benutzt werden, wenn ein Wort oder eine betonte Silbe mit einem Vokal und somit mit einem i, beginnt (ʔerʔarbeiten).

Bildungsweise

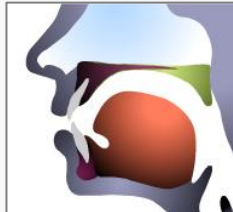
Bildungsweise für das lange i [i:]

Der Zungenrücken geht nach vorne und die Lippen sind gespreizt.



Bildungsweise für das kurze i [ɪ]:

Der Zungenrücken geht nach vorne und die Lippen sind lockerer als das lange i.



Aussprachefehler

Bei griechischen Deutschlernenden können folgende Aussprachefehler bei der Artikulation der i-Laute auftreten:

- Das lange gespannte i wird kurz und ungespannt ausgesprochen.
- Das kurze ungespannte i wird länger und ungespannt ausgesprochen, wenn es in betonten Silben auftritt.
- Das kurze ungespannte i wird nicht locker ausgesprochen, sondern lächelnd.
- Der Knacklaut wird nicht benutzt.

Nach der Bewusstmachung folgt die einfache Nachsprechübung. Dabei hören die Schüler einige Wörter, die von der Lehrperson ausgesprochen werden und beide Laute enthalten. Anschließend wiederholen die Schüler die Wörter. Die Laute sind dabei mit unterschiedlichen Farben markiert.

3: Einfache Nachsprechübung



Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach.

Langes i	Kurzes i
1. die	7. be ⁱⁿ nen
2. Zi ^e l	8. ei ⁿ ige
3. verschie ^{de} nen	9. gew ⁱⁿ nen

4. Spielern	10. ist
5. lieben	11. albanischen
6. aktiven	12. afrikanischer

Diese Wörter dienen als Beispiele für die Kontexte, in denen die Konsonanten ausgesprochen werden, und wurden aus dem Podcast entnommen.

Der letzte Kursabschnitt fokussiert ebenfalls auf die langen [i:] - und kurzen [ɪ] -Laute und baut auf den vorherigen Einheiten auf. Sie besteht aus einer Identifikationsübung, einer produktiven Sprechübung und einer angewandten Sprechübung.

In der Identifikationsübung hören die Sprachlernenden 14 Wörter, die von der Lehrperson ausgesprochen werden. Sie sollten die Wörter in der richtigen Spalte aufschreiben, je nachdem ob sie den kurzen [ɪ] oder den langen [i:] Laut hören.

4: Identifikationsübung

Sie hören 14 Wörter. Wo hören Sie das kurze i [ɪ] und wo das lange i [i:]? Schreiben Sie die Wörter in der richtigen Spalte auf.

Kurzes i [ɪ]	Langes i [i:]

April, sie, bis, sieben, Milch, Ring, Mitte, Zirkus, Tisch, Tier, Kilo, liegen, vier, Lieder

Anschließend folgt eine produktive Sprechübung, bei der die Lernenden einen Dialog hören, der auch von der Lehrperson gesprochen wird. Sie sollen mündlich Dialoge bilden und dabei die markierten Wörter durch die unten angegebenen Wörter ersetzen.

5: Produktive Sprechübung



Hören Sie den folgenden Dialog.

A: Wo gehst du hin?

B: Ich gehe ins Kino. Und du?

A: Ich gehe zur Kirche. Einen schönen Dienstag wünsche ich dir.

B: Dir auch.

Machen Sie jetzt Dialoge. Benutzen Sie dabei folgende Wörter:

- Kiosk - Diskothek
- Friedhof - Klinik
- Stadion - Fischmarkt
- Zirkus - Spielplatz

Die angewandte Sprechübung besteht aus fünf Teilen. Zunächst hören die Teilnehmenden den Podcast "Was passiert mit uns, wenn wir singen?". Dann hören sie den Podcast erneut und markieren den kurzen [ɪ]-Laut mit roter Farbe und den langen [i:] -Laut mit grüner Farbe. Im dritten Teil lesen sie den Text laut vor. Im vierten Teil erfassen sie schriftlich, was in der Geschichte passiert, und im fünften Teil lesen sie ihre Antwort laut vor.

6: Angewandte Sprechübung



a) Hören Sie den folgenden Text.

Was passiert mit uns, wenn wir singen?

Singen tut gut und ist gesund. Zu den Ursprüngen des menschlichen Gesangs gibt es verschiedene Theorien. Die moderne Wissenschaft glaubt, dass Singen wichtig für das Gemeinschaftsgefühl ist. Gemeinsames Singen spielt in vielen Kulturen eine wichtige Rolle. Der Evolutionsforscher Charles Darwin glaubte im 19. Jahrhundert, dass der Mensch anfang zu singen, um bei der Partnersuche mehr Erfolg zu haben. Doch die Wissenschaft teilt heute eher die Ansicht des antiken griechischen Philosophen Platon. Er meinte, dass Menschen singen, um soziale Harmonie zu erleben.

Dass gemeinsames Singen das Gemeinschaftsgefühl stärkt, etwa bei der Arbeit oder im Chor, gilt als bewiesen: Nach mehr als einer halben Stunde gemeinsamen Gesangs produziert das Gehirn das Hormon Oxytocin, das die Beziehung zu anderen Menschen stärkt. Gemeinsamer Gesang kann außerdem Ängste vertreiben. Größere Menschenmengen kann Gesang aber auch auf eine Religion oder eine Ideologie einschwören. Noch stärker ist diese Wirkung, wenn die Singenden die gleiche Kleidung tragen oder sich auf die gleiche Art bewegen.

Viele Menschen singen, weil es ihnen Spaß macht und es guttut. Auch dieses Gefühl lässt sich wissenschaftlich erklären: Beim Singen werden körpereigene Glückshormone produziert und Stresshormone abgebaut. Bei Menschen, die gern singen, verbessert sich so der allgemeine Gefühlszustand. Singen hilft aber auch bei Schlafproblemen und wirkt tumorhemmend. Wenn man gemeinsam mit anderen singt, werden diese Effekte noch verstärkt.

In den 1990er-Jahren zeigte das schwedische „Choir Singing Health Project“ mit mehr als 12.000 Teilnehmenden, dass Mitglieder von Chören und Gesangsgruppen eine höhere Lebenserwartung haben als Menschen, die nicht singen. Durch das Singen werden Herzschlag, Blutdruck und Atemfrequenz positiv beeinflusst. Auch in Therapien wird Gesang und Musik eingesetzt, zum Beispiel bei Depressionen, Ängsten oder Demenz.

Hören Sie den Text ein weiteres Mal. Wo hören Sie das kurze i? Wo hören Sie das lange i? Markieren Sie das kurze i mit roter Farbe und das lange i mit grüner Farbe.

b) Lesen Sie den Text laut vor.

c) Was passiert in der Geschichte?

d) Lesen Sie Ihre Antwort laut vor.

Mit dem Abschluss dieser Unterrichtseinheit wird erwartet, dass die Fremdsprachenlernenden in der Lage sind, die beiden Laute voneinander zu unterscheiden, sie korrekt auszusprechen und die Kontexte zu erkennen, in denen diese Laute auftreten. Als Hausaufgabe sollen die Teilnehmenden einen Podcast ihrer Wahl auswählen und die Wörter mit den kurzen [ɪ]- und den langen [i:]-Lauten notieren.

7.2 Ausspracheschulung mit traditionellen Medien

Im vorliegenden Kapitel wird die Durchführung der Unterrichtseinheiten zur Ausspracheschulung mithilfe traditioneller Medien präsentiert. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel 6 erwähnt wurde, setzt sich die Kontrollgruppe aus zwei erwachsenen Teilnehmern zusammen, die jeweils separat in Privatunterricht geschult werden. Die Studie in der Kontrollgruppe umfasst ebenfalls sechs Unterrichtseinheiten von jeweils 15 Minuten Dauer. Diese kurze Dauer im Vergleich zu den Unterrichtseinheiten der Experimentalgruppe resultiert daraus, dass die Schulung der Aussprache in den Lehrbüchern weniger Aufmerksamkeit erhält und die Hörtexte auf den CDs ebenfalls von kurzer Dauer sind. Die Gruppe besteht nur aus erwachsenen Teilnehmenden, da in den Lehrbüchern für jugendliche Lernende die Schulung der Aussprache nicht berücksichtigt wurde. Diese Lehrbücher enthalten weder Übungen noch Hörtexte.

Für die Durchführung des Unterrichts bei den erwachsenen Sprachlernenden wird das Arbeitsbuch von Kursbuchserie "Menschen B1" verwendet und die Hörtexte werden von der beiliegenden CD abgespielt. Die Übungstypologie des Lehrbuchs folgt nicht genau der von Dieling und Hirschfeld, enthält jedoch auch Übungen dieser Art.

Der erste Unterrichtsabschnitt befasst sich mit drei Übungen und behandelt die Konsonanten *r* und *l*. Das Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, dass der Lernende in der Lage ist, akustisch zwischen den beiden Lauten zu unterscheiden und zu erkennen, in welchen Kontexten sie auftreten. Die erste Übung ist eine diskriminierende Hörübung, bei der die Lernenden acht Wörter von der CD hören und das Gehörte ankreuzen sollen. Die zweite Übung ist eine angewandte Hörübung, bei der der Teilnehmer den Text hört und die fehlenden Wörter anhand des Gehörten ergänzen soll. Die dritte Übung ist eine angewandte Sprechübung, bei der der Fremdsprachenlernende den Text erneut hört und nachsprechen soll.

Das unten dargestellte Bild zeigt die gesamte Unterrichtseinheit.



Abbildung 6. Training Aussprache Menschen B1 (2015:17)

Die zweite Unterrichtseinheit widmet sich der Schulung der Laute *s*, *ß*, *z* und den Lautkombinationen *sch* und *tz*. Ziel des Unterrichts ist es, dass die Teilnehmer die Lautunterschiede akustisch wahrnehmen und erkennen können, sowie die Kontexte, in denen sie auftreten, verstehen. Die Einheit besteht aus drei Übungen: einer einfachen Nachsprechübung, einer Bewusstmachungsübung und einer angewandten Hörübung. Bei der Nachsprechübung hört der Zielsprachlernende sechs Sätze auf einer CD, in denen die zu trainierenden Laute mit unterschiedlichen Farben markiert sind, und spricht sie nach. Anschließend folgt die Bewusstmachungsübung, bei der der Teilnehmende die Laute in den richtigen Lücken zuordnen soll. Die angewandte Hörübung besteht darin, dass der Lernende einen Text hört, der ebenfalls auf einer CD vorgesprochen wird, und die Lücken mit *s*, *ss*, *ß*, *sch*, *z* und *tz* ergänzen soll.

Im unten dargestellten Bild wird die gesamte Unterrichtseinheit präsentiert.

TRAINING: AUSSPRACHE Zischlaute

► 1 23 **1 Hören Sie und sprechen Sie nach.**

- a In meiner Präsentation geht es um das Thema Passivrauchen.
- b Zunächst möchte ich Ihnen die Definition nennen.
- c Anschließend möchte ich auf einige Studien eingehen.
- d Dazu zeige ich Ihnen Beispiele aus meiner praktischen Arbeit als Ärztin.
- e Mein letzter Punkt ist der Nichtraucherschutz.
- f Zum Schluss können Sie gern Fragen stellen.

► 1 24 **3 Zischlaute-Diktat: Hören Sie und ergänzen Sie.**

Für eine Zigarette braucht man circa 5–7 Minuten. Raucher machen al_o mehr Pau_en am Arbeit_plat_. Wie lö_t man da_Problem? Al_Bei_piel möchte ich Ihnen von der_itua_ion in meinem Betrieb er_ählen: Nichtraucher_ut_ _pielt dort eine gro_e Rolle. Die Raucher mü_en drau_en rauchen. Die Nichtraucher bekommen eine Apfel-Pau_e. Während die Raucher rauchen, können die Nichtraucher einen Apfel e_en. Intere_ante_Kon_ept, oder?

2 Ordnen Sie zu.

t | tz | st | s | ß

- Am Wortanfang und zwischen Vokalen klingt s weich.  Hartes „s“ schreibt man auch ss oder ____.
- „sch“ spricht man auch dann, wenn am Wort- und Silbenanfang sp oder ____ steht.
- Man spricht „ts“, aber man schreibt z, ____ oder ____ (vor -ion).

BRUNNEN

siebenundsiebzig | 77 Mensch 3

Abbildung 7. Training Aussprache Menschen B1 (2015:77)

Der dritte Lehrabschnitt konzentriert sich auf die Unterscheidung zwischen kurzen und langen Vokalen. Das Ziel der Unterrichtseinheit ist es, dass die Teilnehmer akustisch zwischen den langen und kurzen Vokalen unterscheiden und erkennen können, in welchen Kontexten sie auftreten. Sie besteht aus einer diskriminierenden Hörübung, einer Bewusstmachungsübung und einer einfachen Nachsprechübung. Bei der diskriminierenden Hörübung hört der Lernende auf einer CD 18 Wörter und soll markieren, ob die gehörten Vokale lang oder kurz sind. In der Bewusstmachungsübung werden die Regeln präsentiert, und der Teilnehmer soll ankreuzen, ob es sich um kurze oder lange Vokale handelt. Abschließend hört der Lerner bei der einfachen Nachsprechübung die Wörter aus der ersten Übung erneut auf einer CD und soll sie nachsprechen. Das Bild unten stellt die gesamte Unterrichtseinheit dar.

TRAINING: AUSSPRACHE *lange und kurze Vokale*

1 Hören Sie und markieren Sie den Wortakzent: lang (–) oder kurz (·).

Paar – Kasse – jahrelang – lächeln – erzählen – Tee – rennen – bitter – frieren – genießen –
Hoffnung – Zoo – plötzlich – fröhlich – Jugend – Wunsch – Gefühl – glücklich

2 Kreuzen Sie an: lang oder kurz?

	lang	kurz
– Vokal + Doppelkonsonant (ff, nn, ss ...) spricht man	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
– Vokal + h (ah, ah ...) und Doppelvokale (aa, ee, oo) spricht man	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
– Die Buchstabenkombination ie spricht man	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 Hören Sie noch einmal und sprechen Sie nach.

siebenundneunzig | 97

Abbildung 8. Training Aussprache Menschen B1 (2015:97)

In der vierten Lerneinheit liegt der Fokus auf den Konsonanten *g* und *j*. Das Ziel besteht darin, die Unterscheidung zwischen diesen beiden Konsonanten sowie ihre korrekte Aussprache zu üben. Die Einheit besteht aus zwei Übungen, wobei die erste in zwei Teile unterteilt ist. Im ersten Teil der ersten Übung erfolgt keine Ausspracheübung, sondern eine Bewusstmachung, bei der der Lernende die Lücken mit dem richtigen Konsonanten ausfüllen soll. Im zweiten Teil der ersten Übung folgt eine einfache Nachsprechübung. Der Lernende hört die Wörter aus Teil eins und spricht sie nach. Die zweite Übung ist ebenfalls eine einfache Nachsprechübung, bei der der Lernende den Text vom CD hört und ihn nachspricht. Das folgende Bild zeigt die komplette Unterrichtseinheit.

TRAINING: AUSSPRACHE Deutsche Wörter und Fremdwörter mit „g“ und „j“

1 Wie schreibt man diese Wörter?

Ergänzen Sie „j“ oder „g“.

- a j ahr – etzt – Anzei e – an enehm
- b Pro ekt – Kolle e – A ent – este
- c In enieur – ounralist
- d ob – eans – Mana er

2 06 Wie spricht man diese Wörter? Hören Sie und sprechen Sie nach.

2 Hören Sie und sprechen Sie dann.

Anzeigen gelesen:

Job gefunden,
wie angenehm!
Jetzt als Manager
in der Welt unterwegs.
Interessante Projekte
mit netten Kollegen.
Ja, das ist ideal!

hundertneunundzwanzig | 129

Abbildung 9. Training Aussprache Menschen B1 (2015:129)

Die fünfte Schulungseinheit fokussiert auf die Schulung der Vokale *o*, *ö* und *e* mit dem Ziel, ihre akustische Unterscheidung zu fördern und die Kontexte zu erkennen, in denen sie auftreten können. Die Einheit umfasst eine diskriminierende Hörübung, eine angewandte Hörübung und eine einfache Nachsprechübung. Bei der Diskriminierungsübung hört der Lernende auf einer CD sechs Wortpaare und muss das Wort mit dem gehörten Laut ankreuzen. In der angewandten Hörübung hört der Lernende einen Text auf einer CD, der Lücken mit *o*, *ö* und *e* aufweist, und soll diese ergänzen. Abschließend hört der Lernende bei der einfachen Nachsprechübung den Text von der zweiten Übung auf einer CD und spricht ihn nach. Das folgende Bild stellt die vollständige Unterrichtseinheit dar.

TRAINING: AUSSPRACHE Vokale „o“, „ö“, „e“

2 08 1 Welches Wort hören Sie? Kreuzen Sie an.

a <input type="radio"/> konnte <input type="radio"/> könnte	c <input type="radio"/> Tochter <input type="radio"/> Töchter	e <input type="radio"/> lesen <input type="radio"/> lösen
b <input type="radio"/> können <input type="radio"/> kennen	d <input type="radio"/> große <input type="radio"/> Größe	f <input type="radio"/> gewohnt <input type="radio"/> gewöhnt

2 09 2 Hören Sie und ergänzen Sie „o“, „ö“ oder „e“.

- a Meine Eltern legten gr__ßten W__rt auf Ordnung, besonders bei der Kleidung.
- b Wir k__nnten nicht ständig neue H__sen und R__cke kaufen.
- c Es war nicht m__glich, sich ohne Probleme von der Familie zu l__sen.
- d Meine T__chter k__nnen sich das gar nicht mehr vorstellen.

2 10 Hören Sie noch einmal und sprechen Sie nach.

hunderteinundvierzig | 141

Abbildung 10. Training Aussprache Menschen B1 (2015:141)

Der abschließende Kursabschnitt widmet sich den Vokalen *u*, *ü* und *i*. Ziel dieses Abschnitts ist es, dass die Teilnehmer die Fähigkeit entwickeln, diese drei Laute akustisch voneinander zu unterscheiden und zu erkennen, in welchen Wörtern sie verwendet werden. Die Einheit umfasst eine diskriminierende Hörübung sowie zwei einfache Nachsprechübungen. In der Diskriminierungsübung hört der Fremdsprachler sechs Wörter auf einer CD und muss ankreuzen, ob er ein *u*, *ü* oder *i* gehört hat. In der zweiten Übung werden Wörter und Phrasen ebenfalls auf einer CD abgespielt und sollen vom Lernenden nachgesprochen werden. Die letzte Übung beinhaltet das Hören eines Textes auf einer CD durch den Lerner, der ihn zunächst langsam und dann schneller nachsprechen soll. Im folgenden Bild wird die gesamte Unterrichtseinheit präsentiert.

TRAINING: AUSSPRACHE Vokale „u“, „ü“, „i“

▶ 2 16 **1 Was hören Sie? Kreuzen Sie an.**

	u	ü	i
a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

▶ 2 17 **2 Hören Sie und sprechen Sie nach.**

a Umweltschutz – Klimaschutz –
Kündigungsschutz – Tierschutz –
Mutterschutz – Friedensschutz

b Kinder schützen – die Natur
schützen – Blumen schützen –
die Bürger schützen –
die Demokratie schützen

▶ 2 18 **3 Zungenbrecher: Hören Sie und sprechen Sie dann: zuerst langsam und dann immer schneller.**

a Frische Früchte schmecken gut. Gut schmecken frische Früchte.

b Kieler Bürger wissen besser, was Kieler Bürger wünschen. Doch Kieler Bürger wissen nicht, dass Bürgermeister nur Bürger ohne Wünsche lieben.

hundertfünfundfünfzig | 155 Modul 6

Abbildung 11. Training Aussprache Menschen B1 (2015:155)

Die detaillierten Unterrichtseinheiten, die in diesem Kapitel präsentiert wurden, bilden die Grundlage für die folgende Datenanalyse, in der wir die Effektivität der Ausspracheschulung genauer untersuchen und den Lernfortschritt der Teilnehmer aufzeigen werden.

8. Datenanalyse

Dieses Kapitel ist entscheidend für die Untersuchung der Wirksamkeit von Podcasts im Vergleich zu traditionellen Medien in der Ausspracheschulung. Durch die Analyse der Daten aus einer Experimentalgruppe, die Podcasts verwendet hat, und einer Kontrollgruppe,

die auf traditionelle Medien zurückgriff, wird eine umfassende Beurteilung ermöglicht. Dabei werden die Leistungen aller Teilnehmenden betrachtet, ihre Fehler analysiert und die Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen herausgearbeitet.

Die Daten liefern wertvolle Einblicke in die individuellen Fortschritte und Schwierigkeiten der Lernenden. Durch die Betrachtung von Leistungskennzahlen wie Fehlerhäufigkeit, Selbstkorrekturverhalten und subjektiver Einschätzung der Teilnehmenden können Schlüsse über die Effektivität der jeweiligen Lehrmedien gezogen werden.

8.1 Analyse der Daten aus der Experimentalgruppe

In der im vorherigen Kapitel erwähnten Experimentalgruppe wurden Podcasts als Hörmedien für die Schulung der Aussprache verwendet. Die Übungen wurden von mir erstellt, und die Gruppe besteht aus drei Teilnehmenden. Für die Analyse der Daten werden wir den drei Teilnehmenden Codenamen geben: das 12-jährige Mädchen wird als Teilnehmerin EG-1 bezeichnet, der 13-jährige Junge als Teilnehmer EG-2 und die erwachsene Frau als Teilnehmerin EG-3.

Die Teilnehmerin EG-1 zeigte eine angemessen gute Leistung mit wenigen Fehlern bei den Übungen. Sie hatte jedoch Schwierigkeiten bei der richtigen Akzentuierung der Ich- und Ach-Laute. In der ersten Unterrichtseinheit war ihre Leistung sehr zufriedenstellend. In der ersten Übung, einer diskriminierenden Hörübung, markierte sie nur zwei Wörter nicht. Es gab keine falschen Markierungen. Bei der dritten Übung, einer einfachen Nachsprechübung, hatte sie einige Schwierigkeiten. Bei den ersten beiden Wörtern sprach sie den Ich-Laut als Ach-Laut aus, korrigierte sich jedoch schnell. Nach meiner Betonung der richtigen Aussprache bei den nächsten Wörtern korrigierte sie sich selbst und sprach sie richtig aus. In der zweiten Unterrichtssequenz war ihre Leistung sehr gut. Bei der angewandten Hörübung machte sie keine Fehler, und bei der produktiven Sprechübung hatte sie keine Schwierigkeiten mit der richtigen Akzentuierung der Wörter. Im zweiten Teil der angewandten Sprechübung markierte sie nur zwei Wörter nicht, und es gab keine falschen Markierungen. Beim dritten Teil war ihr Vorlesen klar und die geschulten Laute wurden richtig ausgesprochen, mit Ausnahme des Wortes "durch", das sie mit einem Ach-Laut aussprach. Die schriftliche Erzählung der Geschichte war gut strukturiert und beim Vorlesen war die Aussprache der Teilnehmerin EG-1 sichtbar verbessert im Vergleich zum Anfang.

Im dritten Kursabschnitt zeigte sie eine sehr gute Leistung. Bei der diskriminierenden Hörübung markierte sie nur zwei Wörter nicht, die jedoch wiederholt wurden, und es gab keine falschen Markierungen. Bei der einfachen Nachsprechübung war ihre Aussprache bei allen Wörtern korrekt.

In der vierten Lerneinheit machte die Teilnehmerin EG-1 bei der angewandten Hörübung keine Fehler, während sie bei der produktiven Sprechübung keine Schwierigkeiten hatte, Dialoge zu bilden und die Wörter mit den geschulten Konsonanten richtig auszusprechen. Im zweiten Teil der angewandten Sprechübung markierte sie alle Wörter richtig. Beim dritten Teil war ihr Vorlesen klar, und die geschulten Konsonanten wurden richtig ausgesprochen. Die schriftliche Erzählung der Geschichte war gut strukturiert und inhaltsreich, und beim Vorlesen war die Aussprache der Teilnehmerin EG-1 bei den geschulten Konsonanten sichtbar verbessert im Vergleich zum Anfang.

In der fünften Lerneinheit war die Leistung der Teilnehmerin EG-1 gut. Bei der diskriminierenden Hörübung machte sie fünf Fehler. Nach der Bewusstmachung waren ihr die Unterschiede zwischen den beiden Lauten klarer, und bei der einfachen Nachsprechübung sprach sie die Laute korrekt aus. In der sechsten Schulungseinheit war ihre Leistung ebenfalls gut. Bei der Identifikationsübung machte sie nur einen Fehler, während sie bei der produktiven Sprechübung keine Schwierigkeiten hatte, Dialoge zu bilden und die Wörter mit den geschulten Lauten richtig auszusprechen. Im zweiten Teil der angewandten Sprechübung machte sie drei Fehler. Im dritten Teil war ihr Vorlesen klar, und die geschulten Laute wurden richtig ausgesprochen. Die schriftliche Erzählung der Geschichte war gut strukturiert und inhaltsreich, und beim Vorlesen war die Aussprache der Teilnehmerin EG-1 bei den geschulten Lauten sichtbar verbessert im Vergleich zum Anfang.

Insgesamt hat sich die Aussprache der Teilnehmerin EG-1 im Vergleich zum Beginn des Trainings sichtbar verbessert. Sie zeigte kontinuierliche Fortschritte bei der korrekten Akzentuierung und Aussprache der geschulten Laute, insbesondere bei der Akzentuierung der Ich- und Ach-Laute. Durch die regelmäßige Teilnahme an den Übungen und das bewusste Hören und Nachsprechen konnte sie ihre Fehler erkennen und korrigieren.

Der Teilnehmer EG-2 demonstrierte während des gesamten Trainings eine bemerkenswert gute Aussprache, die jedoch im Laufe der Zeit noch weiter verbessert wurde. Seine

Fähigkeit, die geschulten Laute akzentuiert und präzise auszusprechen, war von Anfang an vorhanden und entwickelte sich kontinuierlich weiter. In der ersten Unterrichtseinheit war seine Leistung sehr gut. In der diskriminierenden Hörübung markierte er nur zwei Wörter nicht, und es gab keine falschen Markierungen. Bei der dritten Übung, einer einfachen Nachsprechübung, hatte er keine Schwierigkeiten, die beiden Laute richtig auszusprechen.

In der zweiten Unterrichtssequenz war seine Leistung sehr gut. Bei der angewandten Hörübung machte er nur einen Fehler, und bei der produktiven Sprechübung hatte er keine Schwierigkeiten mit der richtigen Akzentuierung der Wörter. Im zweiten Teil der angewandten Sprechübung markierte er nur vier Wörter nicht, es gab jedoch keine falschen Markierungen. Beim dritten Teil war sein Vorlesen klar, und die geschulten Laute wurden richtig ausgesprochen. Die schriftliche Erzählung der Geschichte war gut strukturiert, und beim Vorlesen war die Aussprache des Teilnehmers EG-2 im Vergleich zum Anfang noch weiter verbessert.

In der dritten Kurseinheit zeigte er eine gute Leistung. Bei der diskriminierenden Hörübung markierte er alle Wörter außer drei, und es gab keine falschen Markierungen. Bei der einfachen Nachsprechübung war seine Aussprache bei allen Wörtern korrekt, außer beim Wort *Auswahl*, das er zunächst mit einem [z]-Laut aussprach, aber schnell selbst korrigierte und richtig aussprach.

In der vierten Lerneinheit machte der Teilnehmer EG-2 bei der angewandten Hörübung keine Fehler, während er bei der produktiven Sprechübung keine Schwierigkeiten hatte, Dialoge zu bilden. Er hatte jedoch Schwierigkeiten mit den Wörtern "Schulsachen" und "Süßigkeiten", bei denen er die Aussprache der s-Laute verwechselt hatte. Im zweiten Teil der angewandten Sprechübung markierte er alle Wörter richtig. Beim dritten Teil war sein Vorlesen klar, und die geschulten Konsonanten wurden korrekt ausgesprochen. Die schriftliche Erzählung der Geschichte war gut strukturiert, und beim Vorlesen war die Aussprache des Teilnehmers EG-2 bei den geschulten Konsonanten sichtbar verbessert im Vergleich zum Anfang.

In der fünften Lerneinheit war die Leistung des Teilnehmers EG-2 zufriedenstellend. Bei der diskriminierenden Hörübung machte er neun Fehler. Nach der Bewusstmachung waren ihm die Unterschiede zwischen den beiden Lauten und deren Merkmale klarer, und bei der einfachen Nachsprechübung sprach er die Laute korrekt aus. In der sechsten

Schulungseinheit war seine Leistung gut. Bei der Identifikationsübung machte er keinen Fehler und bei der produktiven Sprechübung hatte er keine Schwierigkeiten, Dialoge zu bilden und die Wörter mit den geschulten Lauten richtig auszusprechen. Im zweiten Teil der angewandten Sprechübung machte er vier Fehler. Im dritten Teil war sein Vorlesen klar und die geschulten Laute wurden richtig ausgesprochen. Die schriftliche Erzählung der Geschichte war gut strukturiert und beim Vorlesen hatte er eine sehr gute und klare Aussprache.

Insgesamt hatte der Teilnehmer EG-2 von Anfang an eine gute Aussprache, die jedoch im Vergleich zum Beginn des Trainings sichtbar verbessert wurde. Obwohl er Schwierigkeiten bei der orthographischen Erkennung des kurzen und langen "i" hatte, sprach er die beiden Laute richtig aus. Er zeigte kontinuierliche Fortschritte bei der korrekten Akzentuierung und Aussprache der geschulten Laute.

Die Teilnehmerin EG-3 zeigte eine sehr gute Leistung mit nur wenigen Fehlern bei den Übungen. Bereits in der ersten Unterrichtseinheit präsentierte sie eine herausragende Leistung. In der ersten diskriminierenden Hörübung markierte sie alle Wörter korrekt und es gab keine unbeachteten Wörter. Bei der dritten Übung, einer einfachen Nachsprechübung, bewältigte sie die Aufgabe ohne Schwierigkeiten. Ihre Aussprache war klar und akkurat und sie achtete aufmerksam auf meine Aussprache.

Im zweiten Lehrabschnitt zeigte die Teilnehmerin EG-3 eine herausragende Leistung. Bei der angewandten Hörübung machte sie keinerlei Fehler und auch bei der produktiven Sprechübung hatte sie keine Probleme mit der richtigen Akzentuierung der Wörter. Im zweiten Teil der angewandten Sprechübung markierte sie lediglich ein Wort nicht, und es gab keine fehlerhaften Markierungen. Beim Vorlesen im dritten Teil präsentierte sie eine klare Aussprache, wobei sie die geschulten Laute richtig aussprach. Die schriftliche Erzählung der Geschichte war nicht nur gut strukturiert, sondern auch inhaltsreich. Beim Vorlesen zeigte sich eine nochmals verbesserte Aussprache im Vergleich zum Anfang des Trainings.

In der dritten Schulungseinheit zeigte sie eine herausragende Leistung. Bei der diskriminierenden Hörübung markierte sie lediglich ein Wort nicht und es gab keine falschen Markierungen. Auch bei der einfachen Nachsprechübung war ihre Aussprache bei allen Wörtern korrekt.

In der vierten Lerneinheit machte die Teilnehmerin EG-3 bei der angewandten Hörübung keine Fehler und auch bei der produktiven Sprechübung hatte sie keine Schwierigkeiten, Dialoge zu bilden und die Wörter mit den geschulten Konsonanten korrekt auszusprechen. Im zweiten Teil der angewandten Sprechübung hatte sie jedoch zwei Wörter falsch markiert. Beim dritten Teil war ihr Vorlesen klar und die geschulten Konsonanten wurden richtig ausgesprochen. Die schriftliche Erzählung der Geschichte war gut strukturiert und beim Vorlesen war die Aussprache der Teilnehmerin EG-3 bei den geschulten Konsonanten im Vergleich zum Anfang sichtbar verbessert.

In dem fünften Kursabschnitt zeigte die Teilnehmerin EG-3 erneut eine sehr gute Leistung. Bei der diskriminierenden Hörübung machte sie lediglich einen Fehler und auch bei der einfachen Nachsprechübung sprach sie die Laute korrekt aus.

In der sechsten Lehrsequenz zeigte sie ebenfalls eine gute Leistung. Bei der Identifikationsübung machte sie keinen Fehler und auch bei der produktiven Sprechübung hatte sie keine Schwierigkeiten, Dialoge zu bilden und die Wörter mit den geschulten Lauten richtig auszusprechen. Im zweiten Teil der angewandten Sprechübung unterliefen ihr jedoch zwei Fehler. Trotzdem war ihr Vorlesen im dritten Teil klar und die geschulten Laute wurden richtig ausgesprochen. Die schriftliche Erzählung der Geschichte war gut strukturiert und inhaltsreich. Beim Vorlesen war die Aussprache der Teilnehmerin EG-3 bei den geschulten Lauten im Vergleich zum Anfang deutlich verbessert.

Insgesamt hat EG-3 während des Trainings kontinuierlich beeindruckende Leistungen gezeigt. Obwohl sie zu Beginn bereits eine solide Aussprache hatte, konnte sie sich im Verlauf des Trainings noch weiter verbessern und ihre Aussprache verfeinern.

8.2 Analyse der Daten aus der Kontrollgruppe

In der Kontrollgruppe kommen die üblichen Lehrbücher zum Einsatz, ergänzt durch die begleitenden CDs als Hörmedien. Diese Gruppe besteht aus zwei Teilnehmenden: einer erwachsenen Frau und einem erwachsenen Mann. Zur besseren Analyse und Übersichtlichkeit erhalten die Teilnehmenden Codenamen: die erwachsene Frau wird als Teilnehmerin KG-1 bezeichnet, und der erwachsene Mann als Teilnehmer KG-2.

In der ersten Unterrichtseinheit war die Leistung der Teilnehmerin KG-1 gut. Bei der ersten Übung, einer diskriminierenden Hörübung, machte sie einen Fehler. In der anschließenden angewandten Übung machte sie keine Fehler, hatte jedoch Schwierigkeiten mit der Akzentuierung des Lautes [r]. Nach zwei Wiederholungen der Wörter mit dem Laut [r] sprach sie diese korrekt aus.

Im zweiten Kursabschnitt war ihre Leistung gut. Bei der ersten Übung, einer einfachen Nachsprechübung, hatte sie Schwierigkeiten mit der Akzentuierung der Lautkombination *sch* und dem [s]-Laut vor dem Konsonanten *p*. Sie ergänzte die Bewusstmachung selbstständig und absolvierte anschließend die angewandte Hörübung fehlerfrei.

In der dritten Schulungseinheit war ihre Leistung sehr gut. Bei der ersten Übung hatte die Teilnehmerin KG-1 nur zwei Fehler während bei der einfachen Nachsprechübung hatte sie alle Wörter richtig ausgesprochen.

In der vierten Lehrsequenz war ihre Leistung gut. Bei der ersten Übung ergänzte sie alle Wörter korrekt, hatte jedoch Schwierigkeiten mit der richtigen Akzentuierung des Wortes *Ingenieur*. Bei der zweiten Aufgabe sprach sie alle Wörter richtig aus und ihre Aussprache war im Vergleich zum Anfang deutlich verbessert.

Im fünften Lehrabschnitt war ihre Leistung sehr zufriedenstellend. Bei der diskriminierenden Hörübung kreuzte sie alle Wörter richtig an und bei der angewandten Hörübung ergänzte sie alle Lücken korrekt. Bei der einfachen Nachsprechübung hatte sie jedoch sichtbare Schwierigkeiten mit der Akzentuierung von Wörtern, die den Vokal *ö* enthalten.

In der letzten Unterrichtseinheit war die Leistung der Teilnehmerin KG-1 sehr gut. Bei der ersten Übung, einer diskriminierenden Hörübung, kreuzte sie alle Laute bis auf einen richtig an. Bei der zweiten Übung, einer einfachen Nachsprechübung, sprach sie anfangs die Wörter mit dem Vokal "ü" nicht korrekt aus, korrigierte sich jedoch selbst. Zum Schluss, bei der zweiten Nachsprechübung, war ihre Aussprache gut, allerdings machte sie einige Fehler, als das Tempo schneller wurde.

Die Teilnehmerin KG-1 zeigte insgesamt eine gute Leistung. Ihre Aussprache verbesserte sich kontinuierlich im Laufe der Schulung, insbesondere bei schwierigen Lauten wie [r], "sch", "ö", und "ü". Trotz einiger anfänglicher Schwierigkeiten und gelegentlicher Fehler,

insbesondere bei schnellerem Tempo, zeigte sie eine deutliche Verbesserung und konnte die meisten Aufgaben fehlerfrei bewältigen.

Der Teilnehmer KG-2 zeigte eine insgesamt gute Leistung bei der Durchführung der Studieneinheiten. Im ersten Lehrabschnitt war seine Leistung sehr gut. Bei der ersten Übung, einer diskriminierenden Hörübung, machte er keinen Fehler. In der anschließenden angewandten Übung unterlief ihm ein Fehler, jedoch hatte er keine Schwierigkeiten mit der korrekten Akzentuierung der Laute und seine Aussprache war klar und korrekt.

In der zweiten Unterrichtseinheit zeigte er eine gute Leistung. Bei der ersten Übung, einer einfachen Nachsprechübung, hatte er Schwierigkeiten mit der Akzentuierung der Lautkombination "sch", ähnlich wie die Teilnehmerin KG-1. Die anschließende angewandte Hörübung absolvierte er jedoch fehlerfrei.

In der dritten Lehrsequenz war seine Leistung erneut sehr gut. Bei der ersten Übung machte er nur einen Fehler. In der anschließenden einfachen Nachsprechübung sprach er alle Wörter richtig und klar aus.

In der vierten Schulungseinheit war seine Leistung gut. Bei der ersten Übung ergänzte er alle Wörter korrekt und hatte keine Schwierigkeiten mit der richtigen Akzentuierung. Bei der zweiten Aufgabe sprach er alle Wörter richtig aus und seine Aussprache war insgesamt klar und korrekt.

Im fünften Kursabschnitt war seine Leistung sehr gut. Bei der diskriminierenden Hörübung kreuzte er alle Wörter richtig an, und bei der angewandten Hörübung füllte er alle Lücken korrekt aus. In der einfachen Nachsprechübung hatte er keine Schwierigkeiten mit der Akzentuierung der Wörter. Er sprach nur ein Wort falsch aus, korrigierte sich aber schnell selbst.

In der letzten Lehreinheit war die Leistung des Teilnehmers KG-2 ebenfalls sehr gut. Bei der ersten Übung kreuzte er alle Laute bis auf einen richtig an. In der zweiten Übung sprach er die Wörter klar und korrekt aus. Zum Schluss, bei der zweiten Nachsprechübung, war seine Aussprache gut, allerdings machte er einige Fehler, als das Tempo schneller wurde, ähnlich wie die Teilnehmerin KG-1.

Der Teilnehmer KG-2 zeigte insgesamt eine gute Leistung. Seine Aussprache und Akzentuierung verbesserten sich stetig im Verlauf der Schulung. Er absolvierte die meisten Aufgaben fehlerfrei und konnte Fehler schnell selbst korrigieren.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sowohl Teilnehmer KG-1 als auch Teilnehmer KG-2 insgesamt eine solide Leistung zeigten, wobei ihre Aussprache und Akzentuierung im Verlauf der Schulung kontinuierlich verbessert wurden.

8.3 Bewertung der Studie durch Teilnehmende

Am Ende der Studie wurde ein Fragebogen (s. Anhang, S. 99-100) in Papierform an alle Teilnehmenden ausgehändigt, um ihre Bewertung des Einsatzes der beiden Medien im Unterricht zu erhalten. Die Fragebögen wurden anonymisiert, um eine ehrliche Meinungsäußerung zu ermöglichen. Die Fragebögen wurden individuell für die beiden Gruppen gestaltet und enthalten eine Reihe von Fragen, die darauf abzielen, die Erfahrungen der Teilnehmenden mit den jeweiligen Medien zu erfassen. Dabei werden verschiedene Aspekte beleuchtet, darunter die Nützlichkeit der Medien für das Lernen, ihre Verständlichkeit als Hörmedien, ihre Effektivität bei der Verbesserung der Aussprache und der Steigerung des Interesses an der Ausspracheschulung, die Qualität der Aussprache in den Medien, ihre Interaktivität sowie die allgemeine Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Einsatz der Medien im Unterricht. Die Teilnehmenden wurden ermutigt, ihre Meinungen offen und ehrlich zu äußern, um wertvolles Feedback für zukünftige Studien und die Weiterentwicklung des Unterrichts zu erhalten. Die Bewertungsskala umfasste die Abstufungen "gar nicht", "wenig", "viel" und "sehr viel", um eine differenzierte Einschätzung zu ermöglichen.

Die Auswertung der Fragebögen zeigt ein überwiegend positives Feedback der Teilnehmenden bezüglich der Verwendung von Podcasts im DaF-Unterricht zur Schulung der Aussprache. In Bezug auf die Verständlichkeit der Podcasts gaben zwei Teilnehmende an, dass sie diese als "viel" und eine Teilnehmerin als "sehr viel" leicht verständlich empfanden. Des Weiteren fühlten sich zwei Teilnehmende "viel" sicherer in ihrer Aussprache seit Beginn des Unterrichts mit den Podcasts, während einer angab, sich "sehr viel" sicherer zu fühlen. Die Verwendung von Podcasts wurde auch als förderlich für das Interesse an der Ausspracheschulung bewertet, wobei zwei Teilnehmende angaben, dass

diese "sehr viel" und einer "viel" dazu beigetragen hat. Die Teilnehmenden empfanden die Podcasts als interaktiver im Vergleich zu anderen Lehrmaterialien, wobei zwei Teilnehmende angaben, dass diese "sehr viel" interaktiver sind und einer "viel". Die Qualität der Aussprache in den Podcasts wurde von allen Teilnehmenden als "viel" authentischer im Vergleich zu anderen Hörmedien bewertet.

Schließlich gaben zwei Teilnehmende an, dass die Nutzung von Podcasts ihren Lernfortschritt im Vergleich zu anderen Lehrmaterialien "viel" verbessert hat, während einer angab, dass dies "sehr viel" der Fall war.

Insgesamt zeigen die Rückmeldungen der Teilnehmenden eine positive Wahrnehmung der Podcasts als effektive und ansprechende Lehrmittel zur Verbesserung der Aussprache im DaF-Unterricht.

Die Auswertung der Fragebögen für die Kontrollgruppe, die traditionelle Medien verwendet hat, zeigt ebenfalls interessante Ergebnisse. In Bezug auf die Verständlichkeit der Hörmedien gaben beide Teilnehmenden an, dass sie diese als "sehr viel" leicht verständlich empfanden. Hinsichtlich der Sicherheit in der Aussprache seit Beginn des Unterrichts mit den Hörmedien wurde von einem Teilnehmenden "viel" und von einem anderen "sehr viel" Sicherheit angekreuzt. Die Verwendung der ausgewählten Hörmedien wurde von einem Teilnehmenden als "viel" förderlich für das Interesse an der Ausspracheschulung bewertet, während der andere Teilnehmende angab, dass diese nur "wenig" dazu beigetragen hat. Bezüglich der Interaktivität der Hörmedien gaben beide Teilnehmenden an, dass sie diese als "wenig" interaktiv empfanden. Die Qualität der Aussprache in den Hörmedien wurde von beiden Teilnehmenden als "viel" bewertet. Schließlich wurde von einem Teilnehmenden angegeben, dass die Nutzung dieser Hörmedien ihren Lernfortschritt im Vergleich zu anderen Lehrmaterialien "viel" verbessert hat, während der andere Teilnehmende angab, dass dies "sehr viel" der Fall war.

Diese Ergebnisse geben einen Einblick in die subjektive Wahrnehmung der traditionellen Medien durch die Teilnehmenden und bieten eine aktuelle Einschätzung ihrer Erfahrungen.

8.4 Vergleich der Effektivität von Podcasts mit traditionellen Medien in der Ausspracheschulung

Die vorliegende Studie verglich die Effektivität von Podcasts mit traditionellen Medien in der Ausspracheschulung von Teilnehmern unterschiedlicher Altersgruppen. Während die Experimentalgruppe Podcasts als Hörmedien nutzte, verwendete die Kontrollgruppe traditionelle Medien wie Lehrbücher und begleitende CDs. Die Daten wurden analysiert, um die Leistung der Teilnehmer in beiden Gruppen zu bewerten und potenzielle Unterschiede in der Ausspracheverbesserung zu identifizieren.

Während der Durchführung der Studie wurden mehrere wichtige Unterschiede zwischen den beiden Medien festgestellt. Erstens betrifft dies die Verfügbarkeit und Vielfalt an Audioinhalten. Traditionelle Medien bieten oft nur eine begrenzte Auswahl an Audioinhalten, während Podcasts eine breitere Palette von Themen und Formaten bieten, die den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden besser entsprechen.

Ein weiterer Unterschied liegt in der Aktualität und Relevanz der Inhalte. Podcasts können leichter aktualisiert werden als traditionelle Medien, was es ermöglicht, auf aktuelle Themen und Entwicklungen einzugehen und die Relevanz des Unterrichts zu erhöhen. Im Gegensatz dazu werden Lehrbücher und die darin enthaltenen Hörtexte nicht so häufig aktualisiert. Die Flexibilität und Zugänglichkeit sind ebenfalls Unterschiede zwischen den beiden Medien. Podcasts bieten eine hohe Flexibilität, da sie jederzeit und überall gehört werden können, solange eine Internetverbindung besteht. Im Gegensatz dazu sind traditionelle Medien oft an physische Medien wie CDs gebunden und erfordern möglicherweise spezielle Abspielgeräte. Ein weiterer Unterschied betrifft die Individualisierung und Anpassung des Lernprozesses. Mit Podcasts können Lernende ihren eigenen Lernweg gestalten, indem sie Inhalte auswählen, die ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen entsprechen. Traditionelle Medien bieten oft weniger Möglichkeiten zur Anpassung und Individualisierung des Lernprozesses.

Ein weiterer bedeutender Unterschied liegt in der Vielfalt der Beispiele für die geschulten Laute. Podcasts bieten längere Texte mit einer Fülle von Beispielen aus verschiedenen Kontexten, in denen die geschulten Laute auftreten. Im Vergleich dazu bieten die Hörtexte traditioneller Medien oft weniger Vielfalt und Kontextualisierung. Diese Vielfalt an Beispielen in Podcasts hat wesentlich zur Verbesserung der Aussprache der Teilnehmenden und zur Selbstkorrektur von Fehlern beigetragen.

Was die Effektivität der beiden Medien zur Ausspracheschulung betrifft, zeigten die Teilnehmenden in der Experimentalgruppe, die Podcasts nutzten, kontinuierliche Fortschritte, insbesondere bei der richtigen Akzentuierung und Aussprache kontinuierliche Fortschritte, insbesondere bei der richtigen Akzentuierung und Aussprache der geschulten Laute. Im Gegensatz dazu verbesserten sich die Teilnehmenden in der Kontrollgruppe, die traditionelle Medien verwendeten, ebenfalls, jedoch möglicherweise etwas langsamer.

Ein weiterer wichtiger Aspekt war die Reduzierung von Fehlern während des Trainings. Die Teilnehmenden, die Podcasts verwendeten, machten im Laufe der Zeit weniger Fehler bei den Übungen, was auf eine verbesserte Aussprache und ein tieferes Verständnis der Lautunterschiede hinweist. Auch in der Kontrollgruppe wurde eine Fehlerreduzierung beobachtet, jedoch möglicherweise wie in der Experimentalgruppe.

Zusätzlich zeigten die Teilnehmenden, die Podcasts verwendeten, eine ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstkorrektur und ein gesteigertes Bewusstsein für ihre Fehler, was zu einem erhöhten Selbstvertrauen in Bezug auf ihre Aussprache führte. In der Kontrollgruppe wurden ebenfalls Selbstkorrekturmechanismen beobachtet, jedoch möglicherweise nicht so ausgeprägt wie in der Experimentalgruppe.

Sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe verbesserten sich die Teilnehmenden kontinuierlich in ihrer Aussprache im Verlauf des Trainings. Es scheint jedoch, dass diejenigen in der Experimentalgruppe möglicherweise schneller und in größerem Umfang Verbesserungen in ihrer Aussprache erfahren haben als diejenigen in der Kontrollgruppe.

Basierend auf diesen Erkenntnissen deutet alles darauf hin, dass Podcasts möglicherweise effektiver sind als traditionelle Medien in der Ausspracheschulung, da sie zu schnelleren Fortschritten und einer stärkeren Selbstkorrektur bei den Lernenden führen können.

9. Reflexion über die Ergebnisse

Die Teilnehmer der Experimentalgruppe, zeigten bemerkenswerte Fortschritte. Teilnehmerin EG-1, ein 12-jähriges Mädchen, demonstrierte kontinuierliche Verbesserungen in der korrekten Aussprache und Akzentuierung der geschulten Laute, insbesondere der Ich- und Ach-Laute. Ihre anfänglichen Schwierigkeiten bei der

Akzentuierung und Aussprache konnten durch gezielte Übungen und bewusste Korrekturen überwunden werden, was zu einer sichtbaren Verbesserung ihrer Aussprache führte. Auch Teilnehmer EG-2, ein 13-jähriger Junge, zeigte von Anfang an eine gute Aussprache, die sich im Laufe der Schulung weiter verbesserte. Seine Fähigkeit, die geschulten Laute präzise auszusprechen, wurde kontinuierlich verfeinert. Teilnehmerin EG-3, hatte bereits zu Beginn eine solide Aussprache und konnte ihre Fähigkeiten durch die Nutzung von Podcasts noch weiter verbessern.

Die Kontrollgruppe zeigte ebenfalls Fortschritte. Teilnehmerin KG-1 verbesserte ihre Aussprache kontinuierlich im Laufe der Schulung. Ihre anfänglichen Schwierigkeiten mit bestimmten Lauten wie *r*, *sch*, *ö* und *ü* wurden durch Wiederholungen und gezielte Übungen überwunden. Teilnehmer KG-2 zeigte ebenfalls stetige Fortschritte und konnte seine Aussprache und Akzentuierung kontinuierlich verbessern. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten mit der Lautkombination *sch* gelang es ihm, seine Aussprache im Verlauf der Schulung deutlich zu verbessern.

Die Rückmeldungen der Teilnehmer aus beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit den jeweiligen Lehrmedien bieten weitere Einblicke in die Effektivität und Wahrnehmung der Methoden. Die Teilnehmer der Experimentalgruppe bewerteten die Podcasts überwiegend positiv. Zwei Teilnehmer gaben an, dass die Podcasts "viel" leicht verständlich seien, und ein Teilnehmer empfand sie als "sehr viel" leicht verständlich. Zudem fühlten sich zwei Teilnehmer "viel" sicherer in ihrer Aussprache, während ein Teilnehmer angab, sich "sehr viel" sicherer zu fühlen. Die Podcasts wurden als förderlich für das Interesse an der Ausspracheschulung bewertet, und ihre interaktive Natur wurde von zwei Teilnehmern als "sehr viel" und von einem als "viel" empfunden. Die Qualität der Aussprache in den Podcasts wurde von allen Teilnehmern als "viel" authentischer im Vergleich zu anderen Hörmedien bewertet. Insgesamt gaben zwei Teilnehmer an, dass die Nutzung von Podcasts ihren Lernfortschritt "viel" verbessert habe, während einer angab, dass dies "sehr viel" der Fall war.

Die Kontrollgruppe bewertete die traditionellen Hörmedien ebenfalls positiv, jedoch mit einigen Einschränkungen. Beide Teilnehmer empfanden die Hörmedien als "sehr viel" leicht verständlich und fühlten sich "viel" bzw. "sehr viel" sicherer in ihrer Aussprache seit Beginn des Unterrichts. Die Nutzung der traditionellen Hörmedien wurde von einem Teilnehmer als "viel" förderlich für das Interesse an der Ausspracheschulung bewertet,

während der andere Teilnehmer dies nur "wenig" empfand. Beide Teilnehmer empfanden die traditionellen Hörmedien als "wenig" interaktiv. Die Qualität der Aussprache in den Hörmedien wurde von beiden Teilnehmern als "viel" bewertet. Ein Teilnehmer gab an, dass die Nutzung dieser Hörmedien seinen Lernfortschritt "viel" verbessert habe, während der andere angab, dass dies "sehr viel" der Fall war.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Studie, dass Podcasts als effektives und ansprechendes Lehrmittel zur Verbesserung der Aussprache im DaF-Unterricht angesehen werden können. Die Experimentalgruppe zeigte nicht nur objektive Fortschritte in der Aussprache, sondern auch eine positive subjektive Bewertung der Podcasts. Die Kontrollgruppe erzielte ebenfalls Verbesserungen, doch die traditionelle Lehrmethode wurde als weniger interaktiv wahrgenommen. Diese Erkenntnisse legen nahe, dass Podcasts eine wertvolle Ergänzung zu traditionellen Lehrmethoden darstellen und insbesondere durch ihre Interaktivität und die authentische Aussprache einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation und den Fortschritt der Lernenden haben können.

Eine der Herausforderungen des Einsatzes von Podcasts im DaF-Unterricht war die Verfügbarkeit geeigneter Podcasts von angemessener Länge. Die Suche nach kurzen Podcasts, die den Unterrichtsanforderungen entsprechen, stellte sich als herausfordernd heraus und könnte die Planung des Unterrichts beeinträchtigen. Eine Lösung wäre die Lehrkräfte auch bestehende Podcasts nutzen und sie entsprechend ihren Unterrichtsanforderungen anpassen. Dies könnte beinhalten, Teile eines längeren Podcast auszuwählen, relevante Passagen zu transkribieren und gezielte Übungen zu erstellen, die den Lernprozess unterstützen. Auf diese Weise könnten Lehrkräfte die Vielfalt vorhandener Ressourcen nutzen und gleichzeitig sicherstellen, dass die Inhalte den spezifischen Bedürfnissen ihrer Lerngruppen gerecht werden. Zusätzlich könnten Lehrkräfte mit den Lernenden zusammenarbeiten, um deren Interessen und Vorlieben bezüglich der Podcast-Themen zu berücksichtigen, genauso wie ich gemacht habe. Dies könnte dazu beitragen, die Motivation der Lernenden zu steigern und sicherzustellen, dass die ausgewählten Podcasts relevante und ansprechende Inhalte bieten.

Ein weiteres Hindernis, das im Verlauf der Studie aufgetreten ist, waren technische Probleme, insbesondere in Bezug auf die Internetverbindung der Teilnehmenden. Die Abhängigkeit von einer stabilen Internetverbindung kann die Zugänglichkeit der Podcasts beeinträchtigen und den Unterrichtsfluss stören. Dies deutet darauf hin, dass alternative

Methoden zur Bereitstellung von Podcasts, wie das Herunterladen von Inhalten zum Offline-Hören, in Betracht gezogen werden sollten, um solche Probleme zu minimieren.

Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die effektive Nutzung von Podcasts oft von zusätzlichen Materialien wie Transkriptionen und selbsterstellten Übungen abhängig ist. Die Verfügbarkeit dieser Ressourcen kann den Lernerfolg unterstützen und den Unterrichtsprozess bereichern. Es könnte jedoch eine zusätzliche Belastung für Lehrkräfte darstellen, diese Materialien zu erstellen oder zu finden, insbesondere wenn sie spezifisch auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sein müssen.

Insgesamt liefern die Ergebnisse dieser Studie wichtige Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Podcasts im DaF-Unterricht zur Ausspracheschulung und weisen auf potenzielle Herausforderungen hin, die bei ihrer Implementierung auftreten können. Durch die gezielte Berücksichtigung dieser Herausforderungen und die Entwicklung entsprechender Strategien zur Bewältigung können Podcasts jedoch als wertvolles Lehrmittel zur Förderung der Aussprachekompetenz eingesetzt werden.

10. Schlusswort

Die vorliegende Studie untersuchte die Effektivität von Podcasts im Vergleich zu traditionellen Medien in der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht. Unsere Untersuchung umfasste eine Experimentalgruppe, die Podcasts verwendete, und eine Kontrollgruppe, die traditionelle Lehrbücher und begleitende CDs nutzte. Die Analyse der Ergebnisse zeigt deutliche Unterschiede in der Wirksamkeit und den wahrgenommenen Vorteilen der beiden Methoden.

Die Experimentalgruppe, bestehend aus einem 12-jährigen Mädchen, einem 13-jährigen Jungen und einer erwachsenen Frau, erzielte bemerkenswerte Fortschritte in der Aussprache und Akzentuierung der geschulten Laute. Besonders hervorzuheben ist die Fähigkeit zur Selbstkorrektur und das gesteigerte Bewusstsein für Aussprachefehler, das durch die Nutzung der Podcasts gefördert wurde. Die positive Rückmeldung der Teilnehmenden zur Verständlichkeit, Interaktivität und Authentizität der Podcasts unterstreicht deren Potenzial als effektives Lehrmittel.

Die Kontrollgruppe, bestehend aus einer erwachsenen Frau und einem erwachsenen Mann, zeigte ebenfalls Verbesserungen in der Aussprache und Akzentuierung. Trotz solider Fortschritte wurde die traditionelle Methode als weniger interaktiv wahrgenommen. Die Teilnehmenden empfanden die Hörmedien als leicht verständlich und hilfreich, jedoch fehlte ihnen die Vielfalt und Flexibilität, die die Podcasts bieten konnten. Unsere Studie bestätigt, dass Podcasts eine wertvolle Ergänzung zu traditionellen Lehrmethoden darstellen. Die Vorteile der Podcasts liegen in ihrer Aktualität, Relevanz, Flexibilität und der Möglichkeit zur Individualisierung des Lernprozesses. Sie ermöglichen es den Lernenden, jederzeit und überall auf eine breite Palette an Audioinhalten zuzugreifen, was zu einer erhöhten Motivation und verbesserten Lernfortschritten führt. Dennoch wurden auch Herausforderungen bei der Implementierung von Podcasts festgestellt. Die Verfügbarkeit geeigneter Podcasts von angemessener Länge und technische Probleme, insbesondere in Bezug auf die Internetverbindung, können den Unterricht beeinträchtigen. Diese Herausforderungen können jedoch durch sorgfältige Planung und die Bereitstellung von unterstützenden Materialien wie Transkriptionen und gezielten Übungen überwunden werden.

Insgesamt liefert diese Studie wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des DaF-Unterrichts. Die positiven Erfahrungen der Experimentalgruppe und die kontinuierlichen Fortschritte beider Gruppen zeigen, dass eine Kombination aus traditionellen und modernen Lehrmethoden, einschließlich der Nutzung von Podcasts, einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung der Aussprachekompetenz der Lernenden leisten kann. Zukünftige Studien könnten sich darauf konzentrieren, die langfristigen Auswirkungen der Podcast-Nutzung im Sprachunterricht zu untersuchen und Strategien zur Optimierung der Integration digitaler Medien in den Unterricht zu entwickeln.

Ich danke allen Teilnehmenden für ihre Mitwirkung und den wertvollen Beitrag, den sie zu dieser Studie geleistet haben. Ihre Rückmeldungen und Fortschritte sind ein bedeutender Schritt in Richtung einer effektiveren und ansprechenderen Sprachvermittlung im DaF-Unterricht.

Literaturverzeichnis

Balassi, Evdokia (2011): Phonetik, Phonologie und Ausspracheschulung. In: 20 Schnittstellen von Linguistik u. Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik, 9-10/4/2009, (S. 226-234). Athen: Nationale und Kapodistrische Universität, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur.

Balassi, Evdokia (o. J): Arbeitsblatt 8: Generative Phonologie: Phonologische Regeln. Athen: National und Kapodistrische Universität Athen.

Balassi, Evdokia (2016): Phonetik / Phonologie des Deutschen und Griechischen und ihre Didaktisierung. Athen: Πεδίο.

Balassi, Evdokia (2009): Phonetik / Phonologie Notizen zur Vorlesung des 2. Semesters. Athen: National und Kapodistrische Universität Athen.

Calero Ramirez, Catalina del Carmen (2011): Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts. In: „Informationen Deutsch als Fremdsprache“1, 36-69.

Chrissou, Marios (2005): Telekommunikative Projektarbeit im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2000): Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. München: Goethe Institut.

Duden (2005): Aussprachewörterbuch. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

Fiukowski, Heinz (2002): Sprecherzieherisches Elementarbuch. Tübingen: Max Niemeyer.

GER (2018): Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe.

Hall, Tracy Alan (2000): Phonologie: Eine Einführung. Berlin / New York: Walter der Gruyter.

Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Hunke, Morten (2010): Deutschsichtig: Unsere Deutschlandbilder. Ein interkulturelles Podcastprojekt mit Deutschstudierenden aus England und Norwegen. gfl-journal.

Kluckhohn, Kim (2009): Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch. Berlin und München: Langenscheidt KG.

Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz-Christian (2010): Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

Menschen B1 (2015): Arbeitsbuch. München: Hueber.

Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation Band C. Patras: EAP.

Noack, Christina (2010): Phonologie. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Ramers, Karl Heinz (2001): Einführung in die Phonologie. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.

Quellen aus dem Internet

DW (o. J): Deutsch lernen. Deutsch für Fortgeschrittene. Online: <https://learngerman.dw.com/de/fortgeschrittene/s-62079033> (Stand 02.04.2024).

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Online: <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/50203.htm> (Stand 07.03.2024).

Goethe Institut (o. J): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Online: <https://www.goethe.de/ins/de/de/kur/dln/ger.html> (Stand 20.04.2024).

Jung, Merle (2005): Kreativität und Phonetikunterricht: Sprachspielerische Texte in der Ausspracheschulung der DaF- Lernenden. Online: <http://www.gfl-journal.de/3-2005/jung.pdf> (Stand 27.03.2024).

Stork, Antje (2012): Podcasts im Fremdsprachenunterricht Ein Überblick. Informationen Deutsch als Fremdsprache 39(1), 3-16. Online: [chrome-extension://gphandlahdpffmccakmbngmbjnjiahp/https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2012-0102/pdf?licenseType=free](https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2012-0102/pdf?licenseType=free) (Stand 03.04.2024).

Anhang

1. Studieneinheit

1: Diskriminierende Hörübung



Sie hören einen Text. Wo hören Sie den *Ich* [ç]- und wo den *Ach* [x] Laut? Markieren Sie die Wörter mit einem Kugelschreiber.

Leben mit Down-Syndrom

Menschen mit Down-Syndrom können heute viel selbstständiger leben als noch vor wenigen Jahrzehnten. Nicht nur die gesellschaftliche Einstellung hat sich geändert, auch ihre medizinische Versorgung ist besser geworden.

In Deutschland leben etwa 50.000 Menschen mit Down-Syndrom. Ihre Entwicklung verläuft meist langsamer als bei anderen, doch wie bei allen Menschen gibt es Unterschiede, sagt Gerhard Hammersen, Kinderarzt und Leiter einer Down-Syndrom-Ambulanz in Nürnberg. Ein großer Teil von ihnen kann ein erfülltes, relativ selbstständiges Leben führen. „Viele Menschen mit Down-Syndrom leben im Erwachsenenalter in Wohngemeinschaften“, sagt Hammersen. Nur ein- bis zweimal pro Woche kommt eine Betreuungsperson.

„Das hat man sich früher nicht vorstellen können“, so Hammersen. In den 1970er- und 80er- Jahren traute man Menschen mit Down-Syndrom kaum etwas zu. Dazu kam fehlendes Wissen über die zahlreichen Krankheiten, die sie besonders betreffen. So traten in der Jugend häufig Komplikationen wegen angeborener Herzfehler auf. Heute operiert man die Patientinnen und Patienten schon als Babys. Das hat dazu beigetragen, dass Menschen mit Down-Syndrom heute 60 Jahre oder älter werden können. Früher war ihre Lebenserwartung viel niedriger. Doch auch die Einstellung der Medizinerinnen und Mediziner hat sich geändert: Früher gab es zum Beispiel Diskussionen darüber, ob man einem Kleinkind mit Down-Syndrom eine Chemotherapie gegen Leukämie zumuten soll. Bei einem Kleinkind ohne Down-Syndrom hätte man diese Frage nicht gestellt, sagt Hammersen. Zudem ist heute bekannt, dass man die Form der Leukämie, die Kinder mit Down-Syndrom besonders häufig betrifft, mit einer mildereren Chemotherapie behandeln kann.

Besonders wichtig für ein selbstständiges Leben ist neben einer guten medizinischen Versorgung auch eine frühe, individuelle Förderung. Heute versucht man, Menschen mit Down-Syndrom ins Arbeitsleben zu integrieren. Das ist nicht immer einfach. Es fehlen passende Stellenangebote. Teilweise befürchten aber auch Kolleginnen und Kollegen, dass sie besonders Rücksicht nehmen müssen.

2: Bewusstmachung

Allgemeine Informationen zum *ich*- und *ach* -Laut

Im Deutschen gibt es den Ich- und Ach-Laut:

- Der Ich-Laut [ç] tritt nach den Vokalen e, i, ü, o sowie nach Konsonanten auf (Kirche, Pech).
- Der Ach-Laut [x] tritt nach den Vokalen a, o, u auf (doch, machen).

Der Ich-Laut [ç] hat folgende Repräsentationen in der Orthographie:

- ch (mich)
- ig (zwanzig)

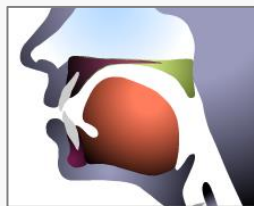
Der Ach-Laut [x] hat folgende Repräsentationen in der Orthographie:

- ch (Macht)

Bildungsweise

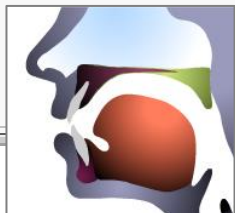
Bildungsweise für den Ich-Laut [ç]:

Der Zungenrücken geht zum harten Gaumen, sodass eine Enge gebildet wird durch die, die Luft dauernd entweichen kann. Die Stimmlippen schwingen nicht.



Bildungsweise für den Ach-Laut [x]:

Hier bemerken wir den Zungenrücken. Er geht zum weichen Gaumen, sodass eine Enge gebildet wird, durch die, die Luft dauernd entweichen kann. Die Stimmlippen schwingen nicht.



Aussprachefehler

Bei griechischen Deutschlernenden können folgende Aussprachefehler bei der Artikulation des Ich- und Ach-Lautes auftreten:

- Er wird oft durch einen [ç] oder [x] Laut ersetzt, weil es im Griechischen keinen [h] Laut gibt.
- Im Griechischen ist für die Auswahl des [ç] und [x] Lautes der folgende Laut immer entscheidend. Im Deutschen ist der davor artikulierte Laut sehr wichtig. So wird der [ç] Laut benutzt, wenn ein "i" oder ein "e" folgt, und der [x] Laut, wenn ein "a", "o", "u" oder ein Wortende folgt.

3: Einfache Nachsprechübung



Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach.

Laut - Ich	Laut - Ach
1. nicht	5. noch
2. sich	6. einfach
3. wichtig	7. versucht
4. Rücksicht	8. auch

2. Studieneinheit

4: Angewandte Hörübung



Sie Hören den Text zweimal. Ergänzen Sie bitte wo Sie den *Ich-Laut* [ç] oder den *Ach-Laut* [x] hören.

Deutschland vor der Fußball-EM

Im Juni und Juli 2024 findet in Deutschland die Fußball-Europameisterschaft der Männer statt. Viele hoffen auf ein ähnli_ gelungenes Turnier wie 2006 bei der Fußball-WM. Kommt ein zweites „Sommermä_r_en“?

Anpfiff ist am 14. Juni in Mün_en, das Finale einen Monat später in Berlin: Mit der Europameisterschaft findet in Deutschland wieder ein großes Fußball-Turnier der Männer statt – zum ersten Mal seit der Weltmeisterschaft im Jahr 2006. Damals wurde in Deutschland ein friedli_es Sportfest gefeiert. Die WM hat viele Menschen so beeindruckt, dass mit „Sommermärchen“ sogar ein eigenes Wort für sie erfunden wurde.

Julian Nagelsmann, der seit September 2023 Bundestrainer ist, wünscht si_ zuerst einmal eine überzeugende Nationalmannschaft. Denn die letzten großen Turniere waren für den Weltmeister von 2014 eine Blamage: 2021 schied Deutschland im A_telfinale der EM aus – 2018 und 2022 sogar schon in der WM-Vorrunde.

Nagelsmann fordert diesmal von seinem Team härtere Arbeit und eine andere Einstellung, reines Können rei_t ihm ni_t: „Ich kann dieses Gerede nicht mehr hören, unsere Spieler hätten alle ein so großes Talent“, sagte er vor Kurzem in einem Interview. Ihre Fähi_keiten können sie im März bei zwei Testspielen gegen Frankrei_ und die Niederlande unter Beweis stellen. In der EM-Vorrunde wird es ernst: Gastgeber Deutschland tritt hier gegen Schottland, Ungarn und die Schweiz an.

Die 24 Teams spielen in zehn Stadien in Deutschland, man erwartet zwölf Millionen Gäste. Nicht nur für UEFA-Präsident Aleksander Čeferin ist deshalb „die Si_erheit die größte Sorge“. Zwar gilt das Sicherheitskonzept als gut. Do_ die EM findet in schwierigen Zeiten statt, besonders „wenn man auf den Krieg Russlands gegen die Ukraine [schaut], wenn man auf den Gaza-Krieg schaut, wenn man au_ auf neue Herausforderungen schaut, beispielsweise mit Blick auf Cyberangriffe“, so Juliane Seifert aus dem Bundesinnenministerium.

5: Produktive Sprechübung



Hören Sie den folgenden Dialog.

A: Was hast du zum Frühstück?
B: Zum Frühstück habe ich ein Brötchen. Und du?
A: Zum Frühstück habe ich einen Becher Milch.

Machen Sie jetzt Dialoge. Benutzen Sie dabei folgende Wörter:

- Kuchen - Becher Tee
- Weichkäse mit Brot - Glas Fruchtsaft
- Lebkuchen mit Honig - Becher
Milchkaffee

6: Angewandte Sprechübung



f) Hören Sie den folgenden Text.

30. Januar 1933: Hitler kommt an die Macht

Vor 90 Jahren übernahmen die Nationalsozialisten die Regierung in Deutschland. Damit begann der Weg in den Krieg und zu millionenfachem Mord. Historiker fragen sich, ob die Geschichte anders hätte verlaufen können.

Berlin am 30. Januar 1933: Reichspräsident Paul von Hindenburg ernennt Adolf Hitler zum Reichskanzler, seine Partei NSDAP übernimmt die Macht in Deutschland. Die schrecklichen Folgen sind bekannt: Die Nationalsozialisten töteten unzählige Menschen, darunter allein sechs Millionen Juden, und begannen den Zweiten Weltkrieg.

Der Erfolg der NSDAP hatte mehrere Ursachen: In einer schweren Wirtschaftskrise waren Millionen Menschen arbeitslos geworden. Die 1918 gegründete Weimarer Republik war nicht ausreichend gegen den Einfluss radikaler Parteien geschützt, die die Demokratie abschaffen wollten. Außerdem hatte Deutschland den Ersten Weltkrieg verloren – für viele Menschen eine Demütigung. In dieser Situation wünschten sich viele ein autoritäres politisches System.

Für den Historiker Dan Diner kam Hitlers Aufstieg trotzdem überraschend: „Die NSDAP war am Ende. Seit 1932 war ein Wirtschaftsaufschwung zu erkennen.“ Bei den letzten freien Wahlen am 6. November 1932 hatten die Nationalsozialisten ein Drittel der Stimmen erhalten – deutlich weniger als vorher. Allerdings unterschätzte man Hitlers Willen nach Macht und Zerstörung. Als er Reichskanzler wurde, mäßigte er scheinbar seine radikalen Forderungen. Politiker anderer rechter Parteien glaubten deshalb, ihn kontrollieren zu können – ein großer Fehler.

Schon lange fragen sich nicht nur Historiker: Hätte man diese Katastrophe verhindern können? Eine Sonderausstellung in Berlin, die Diner mitorganisiert, ist dieser Frage gewidmet: Dort schaut man sich bestimmte Ereignisse an und überlegt, wie die Geschichte anders hätte verlaufen können. Daraus lassen sich wichtige Lehren ziehen: Für Diner heißt das vor allem, die Augen offen zu halten. Denn am 30. Januar 1933 erkannte kaum jemand die Gefahr, obwohl die Nationalsozialisten damals bewaffnet durch Berlin zogen.

g) Hören Sie den Text ein weiteres Mal. Wo hören Sie einen Ich-Laut? Wo hören Sie einen Ach-Laut? Markieren Sie den Ich-Laut mit roter Farbe und den Ach-Laut mit grüner Farbe.

h) Lesen Sie den Text laut vor.

i) Was passiert in der Geschichte?

j) Lesen Sie Ihre Antwort laut vor.

Hausaufgabe

Wählen Sie einen Podcast aus, hören Sie ihn sich an und notieren Sie die Wörter, in denen Sie das kurze i und das lange i hören.

3. Studieneinheit

1: Diskriminierende Hörübung



Sie hören einen Text. Wo hören Sie den [s]- und wo den [z]-Laut?

Markieren Sie die Wörter mit einem Kugelschreiber.

20 Jahre Facebook – zwischen Erfolg und Kritik

Vor 20 Jahren begann der Aufstieg der sozialen Medien: Facebook ging ans Netz. Heute sind dort Milliarden Nutzende aktiv. Doch welchen Einfluss hat das Netzwerk auf die Gesellschaft? Die Liste der Vorwürfe ist lang.

Urlaubsfotos teilen, Freundschaften pflegen, neue Leute kennenlernen – mit Facebook konnten vor 20 Jahren plötzlich alle mit allen kommunizieren. Man hoffte auf mehr Freiheit, Teilhabe und Demokratie. Heute ist rund ein Drittel der Erdbevölkerung auf dem größten sozialen Netzwerk der Welt aktiv. Doch immer wieder gibt es Kritik.

Denn die Nutzenden bezahlen das scheinbar kostenlose Angebot mit ihren Daten und ihrer Aufmerksamkeit. Für beides geben Werbetreibende viel Geld aus. Mit jedem Like sammelt Facebook persönliche Daten zu den Interessen der Nutzenden und kann so genau die Inhalte anzeigen, die sie möglichst lange auf der Plattform halten – wodurch viele die Kontrolle über ihren Internetkonsum verlieren. Facebook steht daher unter Verdacht, eine Gefahr für die psychische Gesundheit Minderjähriger zu sein. Der Psychologe Gerd Gigerenzer nennt in diesem Zusammenhang die Zunahme von fehlendem Selbstwertgefühl und Depressionen bis hin zu Selbstmordgedanken.

Die Auswahl der gezeigten Inhalte kann außerdem dazu führen, dass Nutzende immer extremere Meinungen entwickeln – was zur Polarisierung der Gesellschaft, zur Verrohung der Sprache und zur Verbreitung von Verschwörungstheorien beiträgt. Die Folgen reichen bis in die Politik. So gibt es den Vorwurf, dass Russland 2016 mithilfe von Facebook Einfluss auf die US-Wahl genommen hat. Und auch bei Donald Trumps Erzählung von den „gestohlenen Wahlen“ 2020 spielte Facebook eine Rolle.

Was bedeutet das für die Zukunft? Über die Hälfte der Weltbevölkerung lebt in Ländern, in denen 2024 Wahlen stattfinden. Der amerikanische Informatiker Jaron Lanier warnt unter anderem vor Deepfakes durch künstliche Intelligenz. Positiv sieht er, dass sich viele Menschen der Manipulation langsam bewusst werden. Doch: „Ob deren Zahl ausreicht, um einen Unterschied zu machen, weiß ich nicht“, so Lanier.

2: Bewusstmachung

Allgemeine Informationen zum s- und z-Laut

Im Deutschen gibt es den [s] und den [z] Laut:

- Der [s] Laut tritt im offenen und gedeckten Silbenauslaut, auch vor <p, t, sch> auf (Kasten, Island, Ausschnitt).

- Er tritt auch in einfachen Wörtern, die ein orthographisches <ss> enthalten, auf (Hass).

- Er wird auch im Silbenan- und -auslaut deutscher Wörter, die ein <ß> beinhalten, gesprochen (heißen).

- Der [s] Laut tritt auch vor den Ableitungssilben < -bar, -chen, -haft, -heit, -lein, -lich, -ling, -los, -nis, -schaft, -tum, -wärts> auf, (sesshaft, lösbar, Kreislein, Näsling, eislich, arbeitslos, Wachstum).

- Der [z] Laut wird in Wortanlaut vor Vokalen (sieben) und im

Silbenanlaut nach stimmhaftem Laut vor Vokal oder wenn in

einer Nebenform ein Vokal folgt (gesprochen, ansehen) benutzt.

Der [s] Laut hat folgende Repräsentationen in der Orthographie:

- s (Spitze)

- ss (Kasse)

- ß (groß)

Der [z] Laut hat folgende Repräsentationen in der Orthographie:

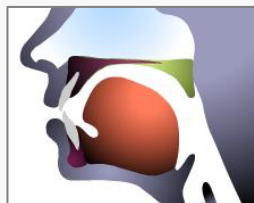
- s (Satz)

Bildungsweise

Bildungsweise für den [s] Laut:

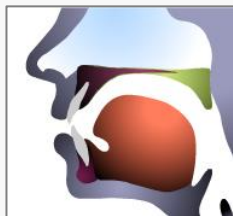
Die Zungenspitze liegt nicht an, sondern schwebt frei hinter den Alveolen der oberen Schneidezähne. In dieser Enge reibt

sich die durch die schmale Längsrille in der Mittellinie der Zunge ausströmende Luft.



Bildungsweise für den [z] Laut:

Der vordere Zungenrücken berührt den Zahndamm. Die Zungenspitze liegt hinter den unteren Schneidezähnen. Der Luftstrom entweicht durch die Enge zwischen Zunge und Zähne. Die Zunge hat die Form einer Rille.



Aussprachefehler

Bei griechischen Deutschlernenden des Deutschen können folgende Aussprachefehler bei der Artikulation des [s] und des [z] Lautes auftreten:

- Die griechischen Lernenden artikulieren den stimmhaften alveolaren Reibelaut [s], wenn der stimmlose palatoalveolare Reibelaut [ʃ] vor stimmlosen Konsonanten auftritt.
- Gleichfalls wird der [z] Laut artikuliert, wenn der [ʃ] Laut ein mittlerer oder hinterer Vokal folgt.

3: Einfache Nachsprechübung



Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach.

Laut s

1. Urlaub**s**fotos
2. grö**ß**ten
3. beid**e**s
4. Aus**w**ahl
5. bi**s**
6. au**ß**erdem
7. Ein**f**luss

Laut z

8. **s**ind
9. Ge**s**ellschaft
10. **s**ozialen
11. Aufmerk**s**amkeit
12. Ge**s**undheit
13. **p**ositiv
14. **s**ammelt

4. Studieneinheit

4: Angewandte Hörübung



Sie Hören den Text zweimal. Ergänzen Sie bitte wo Sie den s- Laut oder den z- Laut hören.

Beauty-Filter: zu schön, um echt zu sein

Veraltete Rollenklischees, Konformitätsdruck, psychische Krankheiten als Folge des ständigen Selbstvergleichs – die Liste der Kritikpunkte an Beauty-Filtern in sozialen Netzwerken ist lang. Doch das Geschäft boomt.

Trockene Haare, müde Augen, eine unregelmäßige Haut: Unser Aussehen ist nicht perfekt. Doch in sozialen Netzwerken zeigt sich ein anderes Bild. Hier lächeln uns fast alle Menschen mit toller Frisur, perfekter Haut und superweißen Zähnen entgegen. Der Markt für Gesichtsfilters-Programme boomt. Dass die Fotos und Videos bearbeitet wurden, ist inzwischen kaum noch zu erkennen.

Dabei (re-)produzieren die Filter ein sehr einheitliches Schönheitsideal: schwarze Haut wird heller gemacht, weiße Haut rötlicher, große Nasen schmaler. Obwohl die Technik neu ist, bedient sie veraltete Rollenklischees, kritisiert die Kunstpädagogin Katja Gunkel. Sie warnt außerdem vor dem Konformitätsdruck, der durch die Nutzung der Apps entsteht.

Tatsächlich fühlen sich laut einer britischen Studie zwei Drittel der jungen Menschen von den Schönheitsstandards in sozialen Netzwerken unter Druck gesetzt. Eine weitere Befragung aus Großbritannien zeigte, dass etwa ein Drittel aller Mädchen zwischen 11 und 21 Jahren keine unbearbeiteten Fotos mehr von sich veröffentlicht. „Wir werden von Social Media darauf hintrainiert, nach außen ein perfektes Ich abzugeben“, meint die Youtuberin Silvi Carlsson. „Das macht uns kaputt.“ Das Fachblatt JAMA Facial Plastic Surgery warnt sogar vor Depressionen als Folge des Selbstvergleichs mit gefilterten Selfies. In verschiedenen Staaten wird bereits eine Kennzeichnungspflicht für bearbeitete Bilder in der Werbung diskutiert. Gunkel ist dafür, glaubt jedoch nicht, dass dies eine Lösung für private Bilder sein kann. Sie sieht das Problem in einer kapitalistischen Logik, die die Menschen dazu bringt, sich selbst immer weiter zu optimieren – und dafür zu konkurrieren. Die wichtigste Aufgabe sieht sie darin, Resilienz im Umgang mit den Bildern zu entwickeln.

5: Produktive Sprechübung



Hören Sie den folgenden Dialog.

A: Was hast du in deinem Rucksack?

B: In meinem Rucksack habe ich meinen **Sonnenschirm**. Und in deinem?

A: Ich habe meine **Sonnenbrille**.

Machen Sie jetzt Dialoge. Benutzen Sie dabei folgende Wörter:

- Schulsachen
- Socken
- Spielekonsole
- Süßigkeiten
- Wasserflasche
- Kassette

6: Angewandte Sprechübung



e) Hören Sie den folgenden Text.

Warum wir im Urlaub krank werden

Urlaub soll uns helfen, uns zu erholen und gesund zu bleiben. Aber oft passiert das Gegenteil: Im Alltag funktionieren wir wie eine Maschine und erledigen unsere Arbeit. Krank werden wir später – im Urlaub.

Es ist wirklich ärgerlich: Man ist müde, gestresst und zählt die Tage bis zum Wochenende oder bis zum nächsten Urlaub. Sobald man endlich freihat, wird man krank. Das ist kein Zufall. Es gibt sogar einen Namen dafür – „Leisure Sickness“. Laut einer Untersuchung des Meinungsforschungsinstituts YouGov sind etwa 20 Prozent der Bevölkerung davon betroffen.

Die Ursache für diese „Freizeitkrankheit“ ist die Art, wie unser Körper mit Stress umgeht. In stressigen Situationen reagieren wir so, als wäre unser Leben in Gefahr: Der Körper produziert Neurotransmitter, zum Beispiel Adrenalin. Dieser Stoff sorgt dafür, dass das Herz schneller schlägt, die Muskeln mehr Sauerstoff

bekommen und wir unsere Umwelt stärker wahrnehmen. Dadurch können wir für kurze Zeit mehr leisten.

Über längere Zeit hat Stress aber negative Folgen wie Schlafmangel oder Muskelverkrampfungen. Außerdem schadet er dem Immunsystem. Das haben Untersuchungen des Wissenschaftlers Carsten Watzl von der Technischen Universität Dortmund gezeigt. Er hat das Blut von Studenten vor und nach Prüfungen untersucht und festgestellt, dass die Zahl der Immunzellen abgenommen hat. Damit steigt das Risiko, krank zu werden.

Um „Leisure Sickness“ zu verhindern, müssen wir unsere Einstellung zu uns selbst ändern, erklärt Carsten Watzl: „Man sollte sich von dem Gedanken lösen, dass man nur dann gemocht wird, wenn man möglichst viel leistet.“ Wenn man das geschafft hat, kann man auch etwas gegen den Stress tun: häufiger Pausen machen, abends abschalten und auch mal Nein sagen. Dann kann der Urlaub kommen – ganz ohne „Freizeitkrankheit“.

Hören Sie den Text ein weiteres Mal. Wo hören Sie einen s-Laut? Wo hören Sie einen z- Laut? Markieren Sie den s-Laut mit roter Farbe und den z-Laut mit grüner Farbe.

f) Lesen Sie den Text laut vor.

g) Was passiert in der Geschichte?

h) Lesen Sie Ihre Antwort laut vor.

Hausaufgabe

Wählen Sie einen Podcast aus, hören Sie ihn sich an und notieren Sie die Wörter, in denen Sie den s-Laut und den z-Laut hören.

5. Studieneinheit

1: Diskriminierende Hörübung



Sie hören einen Text. Wo hören Sie das lange *i*? Markieren Sie die Wörter mit einem Kugelschreiber.

Als afrikanischer Fußballtrainer in Europa

Was macht ein Fußballprofi, wenn die aktive Zeit vorbei ist? Für Michael Essien und John Utaka ist die Antwort klar: Sie wollen als Profi-Trainer in Europa arbeiten. Doch dieses Ziel zu erreichen, ist nicht leicht.

Eine Fußballerkarriere ist kurz: Mit Mitte 30 ist für die meisten Profis Schluss. Dann fragen sich viele Spieler, wie es beruflich weitergehen soll. Einige bleiben ihrer Leidenschaft treu und streben eine zweite Karriere als Fußballtrainer an – so wie Michael Essien aus Ghana und John Utaka aus Nigeria. Beide haben bei verschiedenen europäischen Vereinen auf hohem Niveau gespielt.

Essien feierte seine größten Erfolge mit der ghanaischen Nationalmannschaft und dem FC Chelsea. Am Ende seiner Karriere bekam er das Angebot, eine Trainerausbildung in Dänemark zu beginnen. „Ich mache meine Trainerscheine, weil ich es liebe, mit den Spielern auf dem Platz zu sein“, begründet Essien die Entscheidung. Seine Trainerlizenz für den Jugend- und Amateurbereich hat er schon. Sein nächstes Ziel ist die Pro-Lizenz, damit er als Trainer im Profi-Bereich Fuß fassen kann

Auch John Utaka träumt davon, eine europäische Top-Mannschaft zu trainieren. Nach seiner aktiven Zeit als Stürmer stellte sein alter Verein Montpellier ihn als Assistenztrainer ein. Er sieht in der Trainerlizenz vor allem eine zweite Chance: „Mein Traum ist es, als Trainer Trophäen zu gewinnen, die ich als Spieler nicht gewinnen konnte“, so Utaka. An erster Stelle steht dabei der Titel in der Champions League, den noch nie ein afrikanischer Trainer holen konnte.

Bisher gibt es kaum ehemalige Spieler aus Afrika, die später in Europa von der Trainerbank aus erfolgreich waren. Einer der wenigen ist der frühere Torhüter Emmanuel Egbo. Er holte als Trainer mit seinem albanischen Verein den Meistertitel. Trotzdem glauben Essien und Utaka an ihren Erfolg. Um ihr Ziel zu erreichen, geben sie alles und lernen ständig dazu. Aber: „Man braucht auch als Trainer Leute, die einen fördern und weiterempfehlen“, so Utaka.

2: Bewusstmachung

Allgemeine Informationen zu den i-Lauten

Im Deutschen gibt es ein langes i [i:] und ein kurzes i [ɪ]:

- Das lange i [i:] ist immer gespannt und tritt nur in betonten Silben auf (wie).

- Das kurze i [ɪ] ist ungespannt und kann sowohl in betonten als auch in unbetonten Silben auftreten (bist, Sängerin).

Eine Aufnahme stellt das kurze gespannte i [ɪ] dar, das nur in Fremdwörtern und in einzelnen Fällen auftreten kann (Idee, vielleicht). Das kurze gespannte i tritt nur in unbetonten Silben auf.

Das lange i [i:] hat folgende Repräsentationen in der Orthographie:

-i (Island)

-ie (vier)

-ih (ihnen)

Das kurze i [ɪ] hat nur eine Repräsentation in der Orthographie:

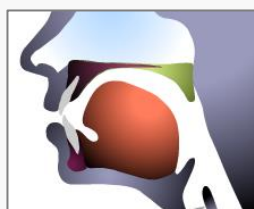
-i (Hilfe)

Der Knacklaut [ʔ] muss benutzt werden, wenn ein Wort oder eine betonte Silbe mit einem Vokal und somit mit einem i, beginnt (ʔerʔarbeiten).

Bildungsweise

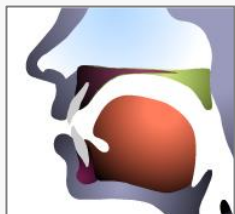
Bildungsweise für das lange i [i:]

Der Zungenrücken geht nach vorne und die Lippen sind gespreizt.



Bildungsweise für das kurze i [ɪ]

Der Zungenrücken geht nach vorne und die Lippen sind lockerer als das lange i.



Aussprachefehler

Bei griechischen Deutschlernenden können folgende Aussprachefehler bei der Artikulation der i-Laute auftreten:

- Das lange gespannte i wird kurz und ungespannt ausgesprochen.
- Das kurze ungespannte i wird länger und ungespannt ausgesprochen, wenn es in betonten Silben auftritt.
- Das kurze ungespannte i wird nicht locker ausgesprochen, sondern lächelnd.
- Der Knacklaut wird nicht benutzt.

3: Einfache Nachsprechübung



Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach.

Langes i	Kurzes i
1. die	7. be ⁱ nnen
2. Zi ⁱ el	8. ein ⁱ ge
3. verschi ⁱ edenen	9. gew ⁱ nnen
4. Spi ⁱ elern	10. i ⁱ st
5. lie ⁱ ben	11. alban ⁱ ischen
6. akt ⁱ iven	12. afrikan ⁱ ischer

6. Studieneinheit

4: Identifikationsübung



Sie hören 14 Wörter. Wo hören Sie das kurze i [ɪ] und wo das lange i [i:]? Schreiben Sie die Wörter in der richtigen Spalte auf.

Kurzes i [ɪ]	Langes i [i:]

April, sie, bis, sieben, Milch, Ring, Mitte, Zirkus, Tisch, Tier, Kilo, liegen, vier, Lieder

5: Produktive Sprechübung



Hören Sie den folgenden Dialog.

A: Wo gehst du hin?

B: Ich gehe ins Kino. Und du?

A: Ich gehe zur Kirche. Einen schönen Dienstag wünsche ich dir.

B: Dir auch.

Machen Sie jetzt Dialoge. Benutzen Sie dabei folgende Wörter:

- Kiosk - Diskothek
- Friedhof - Klinik
- Stadion - Fischmarkt
- Zirkus - Spielplatz

6: Angewandte Sprechübung



e) Hören Sie den folgenden Text.

Was passiert mit uns, wenn wir singen?

Singen tut gut und ist gesund. Zu den Ursprüngen des menschlichen Gesangs gibt es verschiedene Theorien. Die moderne Wissenschaft glaubt, dass Singen wichtig für das Gemeinschaftsgefühl ist. Gemeinsames Singen spielt in vielen Kulturen eine wichtige Rolle. Der Evolutionsforscher Charles Darwin glaubte im 19. Jahrhundert, dass der Mensch anfang zu singen, um bei der Partnersuche mehr Erfolg zu haben. Doch die Wissenschaft teilt heute eher die Ansicht des antiken griechischen Philosophen Platon. Er meinte, dass Menschen singen, um soziale Harmonie zu erleben. Dass gemeinsames Singen das Gemeinschaftsgefühl stärkt, etwa bei der Arbeit oder im Chor, gilt als bewiesen: Nach mehr als einer halben Stunde gemeinsamen Gesangs produziert das Gehirn das Hormon Oxytocin, das die Beziehung zu anderen Menschen stärkt. Gemeinsamer Gesang kann außerdem Ängste vertreiben. Größere Menschenmengen kann Gesang aber auch auf eine Religion oder eine Ideologie einschwören. Noch stärker ist diese Wirkung, wenn die

Singenden die gleiche Kleidung tragen oder sich auf die gleiche Art bewegen.

Viele Menschen singen, weil es ihnen Spaß macht und es guttut. Auch dieses Gefühl lässt sich wissenschaftlich erklären: Beim Singen werden körpereigene Glückshormone produziert und Stresshormone abgebaut. Bei Menschen, die gern singen, verbessert sich so der allgemeine Gefühlszustand. Singen hilft aber auch bei Schlafproblemen und wirkt tumorhemmend. Wenn man gemeinsam mit anderen singt, werden diese Effekte noch verstärkt. In den 1990er-Jahren zeigte das schwedische „Choir Singing Health Project“ mit mehr als 12.000 Teilnehmenden, dass Mitglieder von Chören und Gesangsgruppen eine höhere Lebenserwartung haben als Menschen, die nicht singen. Durch das Singen werden Herzschlag, Blutdruck und Atemfrequenz positiv beeinflusst. Auch in Therapien wird Gesang und Musik eingesetzt, zum Beispiel bei Depressionen, Ängsten oder Demenz.

Hören Sie den Text ein weiteres Mal. Wo hören Sie das kurze i? Wo hören Sie das lange i? Markieren Sie das kurze i mit roter Farbe und das lange i mit grüner Farbe.

f) Lesen Sie den Text laut vor.

g) Was passiert in der Geschichte?

h) Lesen Sie Ihre Antwort laut vor.

Hausaufgabe

Wählen Sie einen Podcast aus, hören Sie ihn sich an und notieren Sie die Wörter, in denen Sie das kurze i und das lange i hören.

Fragebogen zur Bewertung des Einsatzes von Podcasts im DaF- Unterricht

Bitte beantworten Sie den Fragebogen ehrlich und präzise, indem Sie die Antwortoption wählen, die Ihrer Meinung nach Ihrer Bewertung am besten entspricht.

	gar nicht	wenig	viel	sehr viel
Waren für Sie die Podcasts einfach zu verstehen?	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Fühlen Sie sich sicherer in Ihrer Aussprache seit Beginn des Unterrichts mit den Podcasts?	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Hat die Verwendung von Podcasts Ihr Interesse an der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht erhöht?	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Haben Sie das Gefühl, dass die Podcasts interaktiver sind als andere Lernmaterialien?	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Wie bewerten Sie die Qualität der Aussprache in den Podcasts? Ist sie im Vergleich zu anderen Hörmedien authentischer?	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Hat die Nutzung von Podcasts Ihren Lernfortschritt im Vergleich zu anderen Lehrmaterialien verbessert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen über die Podcasts

Fragebogen zur Bewertung des Einsatzes von traditionellen Hörmedien im DaF- Unterricht

Bitte beantworten Sie den Fragebogen ehrlich und präzise, indem Sie die Antwortoption wählen, die Ihrer Meinung nach Ihrer Bewertung am besten entspricht.

	gar nicht	wenig	viel	sehr viel
Waren für Sie die Hörmedien einfach zu verstehen?	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Fühlen Sie sich sicherer in Ihrer Aussprache seit Beginn des Unterrichts mit den Hörmedien?	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Hat die Verwendung der ausgewählten Hörmedien Ihr Interesse an der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht erhöht?	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Haben Sie das Gefühl, dass diese Hörmedien interaktiv sind?	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Wie bewerten Sie die Qualität der Aussprache in den Hörmedien?	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Hat die Nutzung dieser Hörmedien Ihren Lernfortschritt im Vergleich zu anderen Lehrmaterialien verbessert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragebogen über die traditionelle Medien

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.