

BEATA GŁOWIŃSKA*

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

LAUTES LESEN – INTONATIONSÜBUNGEN FÜR POLNISCHE GERMANISTIKSTUDENTEN

1. Lautes Lesen

Der unmittelbare Impuls, mich mit dem Thema „**lautes Lesen**“ im Unterricht *Deutsch als Fremdsprache* zu beschäftigen, waren meine Erfahrungen als Studentenbetreuerin im Schul-Praktikum. Bei der Unterrichtsplanung beschließen die Studenten oft, die Schüler einen neuen Text, zum Zwecke der Textpräsentation, des Aussprache-Trainings oder zur Reaktivierung schulischer Kenntnisse und Fertigkeiten vorlesen zu lassen (wie sie selber angeben). Bei der Begründung dieser Entscheidung berufen sie sich meistens auf ihre Erfahrungen aus der Schulzeit. Um die Eignung des lauten Lesens zur Erreichung der deklarierten Ziele zu überprüfen, werden die Studierenden gebeten, ein Fragment eines beliebigen unbekanntes Textes in deutscher Sprache vorzulesen und unmittelbar danach ihre Meinung zur gestellten Aufgabe zu äußern. Diese Methode war bisher immer wirksam; die Schlussfolgerungen sind jedes Mal die gleichen – wenn die Lerner einen unbekanntes Text laut lesen sollen, dann ist dies weder die richtige Methode der Textpräsentation, noch die optimale Form der Ausspracheschulung; es ist auch keine gute Methode die Schüler zu aktivieren, es ist weder dem Vortragenden, noch den Zuhörern dienlich, denn als Vortragende scheitern Deutschlernende meistens an der Aufgabe; demzufolge können Zuhörende das Vorgelesene nicht richtig verstehen.

* Beata Głowińska – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Filologii Obcych Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach; e-mail: beata_glowinska@wp.pl.

In der glottodidaktischen Literatur kann man viele kritische Stimmen zum Thema „lautes Lesen“ in der Fremdsprache finden. Die Technik wird sogar zu den „sieben Todsünden der Fremdsprachenlehrer“ [eigene Übersetzung]¹ gerechnet. Die meisten Schüler bezeichnen die Technik als unattraktiv und veraltet. Über 50 % der Schüler geben an, dass ihre Lehrer sie neue Texte vorlesen lassen, was die Befragten als negativ ansehen, weil sie neue fremdsprachige Texte richtig nicht vorlesen können². A. Küppers spricht von den fatalen Folgen des ritualisierten gemeinsamen lauten Lesens auch im fortgeschrittenen Stadium, darunter von solchen Texten, die wegen ihrer Bestimmung still gelesen werden sollten³. Von der fehlenden Differenzierung zwischen dem lauten und stillen Lesen zeugen auch solche Bemerkungen in studentischen Unterrichtsszenarien, wie: „die Lernenden lesen den Text still oder laut (wenn genug Zeit übrig ist)“. Zur Vermeidung von solchen methodischen Fehlern soll man das laute Lesen als eine Form der mündlichen Kommunikation betrachten, die darauf beruht, den Zuhörern einen vorher durchgelesenen Text mündlich zu präsentieren. Dieser Prozess verlangt entsprechendes Wissen und Können im sprachlichen, sprecherischen und kommunikativen Bereich. Zuerst muss der Text im Detail verstanden werden; der Leser muss die semantische sowie thematisch-rhematische Struktur des Textes erkennen. Intensives stilles Lesen ermöglicht dem Lesenden den Text zu interpretieren und sich dadurch auf die mündliche Präsentation für die Zuhörenden vorzubereiten. Die Rezipienten, als Adressaten des gesprochenen Wortes, sollten automatisch beim Vorleser all die Fertigkeit und Fähigkeiten mobilisieren, die Klarheit und Verständlichkeit der Textpräsentation sichern. Dabei ist eine phonetisch weitgehend korrekte Aussprache wohl die grundlegende, aber nicht die einzige Voraussetzung. Hinzu kommen Stimmführung, Diktion, Pausengestaltung und Phrasierung sowie Intonation, die zu der logischen Struktur der Aussage passt⁴. Das laute Lesen in der Fremdsprache ist also eine Fertigkeit, die regelmäßig geübt werden soll. Dies betrifft sowohl diejenigen Lernenden, für die lautes Lesen eine Qual ist (manchmal auch in der Muttersprache) sowie

¹ M. Badecka-Kozikowska, *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych*, Warszawa 2008, S. 95.

² Vgl. *ibidem*, S. 130.

³ Vgl. A. Küppers, *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe*, Tübingen 1999, S. 68.

⁴ Vgl. K. Lange, *Propozycje wykorzystania recytacji w kształceniu sprawności językowej ucznia*, [in:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej*, Hrsg. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, S. 209.

diejenigen, die eine Art „Vorlesetalent“ aufweisen. Die Meinungen über die Wichtigkeit der Fertigkeit des lauten Lesens im Fremdsprachenunterricht sind geteilt⁵, wenn man jedoch vom sprach-praktischen Deutschunterricht für Germanistikstudenten spricht, verschwinden jegliche Bedenken. Lautes Lesen als eine Form der mündlichen Kommunikation sowie als Übungstechnik zur Förderung des angemessenen Sprechausdrucks und der prosodischen Korrektheit soll hier seinen festen Platz haben.

2. Satzintonation

Das Aussprechen von deutschen Sätzen mit der polnischen Intonation ist für den Sprechenden sehr mühsam; an seiner Mühe haben auch die Zuhörer in einem gewissen Sinne teil; so einer Rede folgt man auch nur mit großer Anstrengung; auch das Sinnverstehen wird erschwert. Erst wenn man die passende Intonation anwendet, merkt man als Sprecher den Fortschritt – das Sprechen wird flüssiger und leichter. Deshalb ist es im Fremdsprachenunterricht so wichtig, sich nicht nur darauf zu konzentrieren, wie die Sätze aussehen, sondern auch, wie sie klingen. Für den richtigen Klang ist die Intonation im weiteren Sinne, also Satzmelodie, Satzakzent und Rhythmus⁶ entscheidend. Eine angemessene Satzmelodie, Rhythmus und Satzakzent sind für die Kommunikation und die Verständlichkeit der Äußerung wichtiger, als die Aussprache von einzelnen Lauten⁷. Allein an der Intonation, mit der ein Satz gesprochen wird, kann der Adressat erkennen, ob die Äußerung beendet wurde, ob es sich um eine Aussage, Frage oder Aufforderung handelt, welche Informationen besonders wichtig sind, wie der Sprecher zum Sachverhalt steht (neutrale oder emotionale Haltung). Polnische Germanistikstudenten haben – wenn sie die Rolle der Zuhörenden spielen

⁵ Vgl. M. Badecka-Kozikowska op.cit, S. 97; B. Grzeszczakowska-Pawlikowska, *Ausbildung phonetischer Merkmale des Deutschen als Fremdsprache unter Anwendung von Presetexten*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Germanica“ 2011, Band 7, S. 58; H. Dieling, U. Hirschfeld, *Phonetik lehren und lernen*, München 2000, S. 59.

⁶ Vgl. N. Morciniec, S. Prędoła, *Podręcznik wymowy niemieckiej*, Warszawa 1996, S. 169.

⁷ Vgl. U. Hirschfeld, *Was Hänschen nicht lernt, ...*, *Phonetik im Primarschulunterricht Deutsch als Fremdsprache*, [in:] *Die Rhythmuslokomotive*, Hrsg. E. End, U. Hirschfeld, München 1995, S. 13; E. Stock, U. Hirschfeld, *Phonothek Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen*, Leipzig 2000, S. 7; D. Szymaniuk, *Prezentacja i wdrażanie wybranych elementów fonetyki suprasegmentalnej na lektoratach języka angielskiego*, [in:] *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Hrsg. M. Harbig, Białystok 2008, S. 305.

– meist keine Probleme damit, die unterschiedlichen Nuancen in Äußerungen zu erkennen und zu interpretieren. Schwierigkeiten entstehen jedoch, sobald sie selbst die Sprecherrolle übernehmen und das zu Sagende intonatorisch so gestalten sollen, dass syntaktische, informative und emotionale Aspekte der Äußerung entsprechenden Ausdruck finden. Um aus Defiziten im diesem Bereich zu lernen und daraufhin die Unterrichtspraxis zuzuschneiden, werden die Studenten zu Beginn der Übungsreihe zur Verbesserung der Intonation gebeten, einen kurzen, ihnen bekannten deutschen Text vorzulesen. Die Leseproben werden aufgenommen und auf die intonatorischen Schwierigkeiten hin analysiert. Dabei werden folgende Fragen diskutiert: War die Satzmelodie angemessen? Wurden die Satzzeichen berücksichtigt? Wurde im Satz die richtige Stelle richtig (stark genug) betont? War der Rhythmus angemessen? Wurde der Redefluss richtig gegliedert? War das Tempo optimal? Wurden die Pausen richtig gesetzt? Im Folgenden wurden die häufigsten Schwierigkeiten im Bereich Intonation dargestellt:

Die Satzmelodie. Die Regeln zum melodischen Verlauf von Sätzen (fallende, steigende, schwebende Satzmelodie) in der deutschen und in der polnischen Sprache weisen weitgehende Ähnlichkeiten auf⁸. Die Kenntnis der Melodieverläufe aus der muttersprachlichen Kommunikation ist eine Hilfe für polnische Deutschlernende. Das heißt jedoch nicht, dass die praktische Anwendung der drei Melodieverläufe in der Kommunikation auf Deutsch frei von Problemen ist. Dies ist besonders bei der Analyse der Leseproben sichtbar. Den Studenten fällt es schwer, die Sätze intonatorisch entsprechend zu beenden (fallende Melodie). Die Stimme bleibt auf der gleichen Tonhöhe wie in der Satzmitte. Dazu N. Triebe: „Sehr viele Menschen mit polnischer Muttersprache neigen im Deutschen dazu, die Sätze am Ende hängen zu lassen oder sogar die Stimme hinaufzuführen“⁹. Es fehlen häufig auch Pausen am Satzende. Als Zuhörer hat man dann den Eindruck, dass den Lesern „die Luft zum Atmen“ fehlt. Eine solche Art und Weise des Vorlesens ähnelt der Sprechweise von Kindern, wenn diese immer neue Inhalte aneinanderreihen und am Ende der Phrase die Stimme steigen lassen. Bei

⁸ „Wenn aber Deutsch und Polnisch weiter verglichen werden, stellt sich heraus, dass die neutrale Aussage im Deutschen ein im Vergleich zum Polnischen leicht steigendes Tonmuster hat – dies korrespondiert weitgehend mit syntaktischen Strukturen beider Sprachen“, A. Tworek, *Einführung in die deutsch-polnische vergleichende Phonetik*, Dresden–Wrocław 2012, S. 225.

⁹ N. Triebe, *Klangvoll. Aussprachetraining für polnische Lernende und Lehrende*, Kraków 2014, S. 65.

Deutschlernenden kann diese Erscheinung mit Stress und dem Willen verbunden sein, mit der unangenehmen Aufgabe möglichst schnell fertig zu werden. Zum Problem wird hier also zu schnelles und dadurch auch ungenaues Vorlesen. Als Rezept dagegen schlagen Häusermann und Pietho vor, komplizierte Texte zum Vorlesen zu wählen, deren angemessene sprecherische Präsentation hohe Konzentration und Gelassenheit seitens des Lesers verlangt¹⁰.

Satzakzent und Rhythmus. „[Das] Verstehen vom Gehörten sinkt auf etwa 50 % [ab], wenn Ausspruchsakzente nicht oder an sinnwidrigen Stellen gesetzt werden“¹¹. Die Betonung falscher Stellen im Satz ist bei polnischen Deutschlernenden oft auf die Interferenz zurückzuführen. Hierfür einige Fehlerbeispiele aus studentischen Leseproben. Das betonte Wort wurde fett gedruckt; alle Sätze stellen neutrale Aussagen dar. Die Betonung der Negation „Ich weiß **nicht**“ anstatt „Ich **weiß** nicht“, (pl. „**Nie** wiem“), die Betonung des Fragepronomens „**Wie** viel verdient er?“ anstatt „Wie viel **verdient** er“, (pl. „**Ile** zarabia?“), die Betonung des Adverbials anstatt der Partizips „Sie hat **lange** geweint“ anstatt „Sie hat lange **geweint**“ (pl. „**długo** płakała“), „Sie hat die **Tür** zugemacht“ anstatt „Sie hat die Tür **zugemacht**“, (pl. „zamknęła **drzwi**“). Eine weitere Schwierigkeit ist die Hervorhebung des akzentuierten Wortes auf die entsprechende Weise, d.h. die Anwendung von entsprechenden Mitteln – die Tonstärke und Tonhöhe, die Hervorhebung eines Wortes durch die Betonung einer Silbe. In der deutschen Sprache „zeichnet sich die akzentuierte Stammsilbe durch die Kraft des Ausatemungsdrucks von unbetonten Silben stark ab. Im Polnischen ist dagegen der Rhythmus des Ausatemungsdrucks gleichmäßig auf alle Silben des Wortes verteilt“ [eigene Übersetzung]¹². Die Unterschiede sind auch im Rhythmus erkennbar: „Das Deutsche zeichnet sich durch einen starken Staccato-Rhythmus aus. [...] Das Polnische ist ausgeglichener“¹³. Dazu auch B. Grzeszczakowska-Pawlikowska: „[...] die rhythmusspezifische Realisierung der betonten und unbetonten Silben [sollte] besonders beachtet werden: Für die deutsche Sprache ist ein stark ausgeprägter Kontrast zwischen diesen Betonungselementen charakteristisch,

¹⁰ Vgl. U. Häusermann, H.E. Pietho, *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*, München 1996, S. 76.

¹¹ E. Slembeck, *Mündliche Kommunikation interkulturell*, St. Ingbert 1997, S. 175.

¹² H. Domińczak, *Wymowa w nauce języka niemieckiego*, Warszawa 1993, S. 18.

¹³ U. Hirschfeld, *Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden*, „Glottodidactica“ 1998, Band 26, S. 115.

der wiederum den sprachspezifischen hämmernden Rhythmus des Deutschen ausmacht. Dies ist im Polnischen überhaupt nicht der Fall, so dass mögliche Abweichungen im Hinblick auf die rhythmische Gestaltung [...] der von den polnischen Muttersprachlern vorgelesenen Texten zu erwarten sind¹⁴. Für weitere Intonationsprobleme bei polnischen Studierenden sorgen auch Reduktionsercheinungen im Deutschen, die im Polnischen so gut wie unbekannt sind sowie der damit verbundene geringe Kontrast bei der Vokalrealisierung in akzentuierten und nicht akzentuierten Silben¹⁵.

Ein weiterer zu beachtender Bereich ist die intonatorische Gestaltung des Ausdrucks adäquat zu erlebten Situationen und Emotionen. „Anfänger kennzeichnet es oft, dass sie ihre Äußerungen mit der immer gleichen Intonation produzieren, ob sie nun zornig sind, freundlich, aufgeregt oder müde“¹⁶. Die obige Bemerkung wurde zwar in Bezug auf Anfänger formuliert, die angesprochenen Defizite sind jedoch auch den Germanistikstudenten der ersten Jahrgänge nicht fremd.

Die Bemühungen um die Entwicklung richtiger Intonationsgewohnheiten beruhen vor allem auf der Nachahmung und Einübung korrekter Intonationsmuster sowie auf der Bewusstmachung der Ähnlichkeiten und Unterschiede im Bereich Intonation in der polnischen und in der deutschen Sprache.

3. Übungen

Sprache wie Musik

Das Hören als Basis für jegliches Sprechen darf bei Übungsvorschlägen zum lauten Lesen nicht fehlen. Dabei geht es um die Aufnahme des Klangs des fremdsprachlichen Gesprochenen, konzentriert eben auf dem Klang, auf der prosodischen Seite der Äußerung, auf der Melodie und auf dem Rhythmus. Von diesem Punkt aus ist es schon ganz nah zu Assoziationen mit der Musik. Beim Erlernen einer Sprache geht es u.a. darum „das Gespür für die

¹⁴ B. Grzeszczakowska-Pawlikowska, op.cit., S. 61.

¹⁵ Vgl. A. Wagner, *Struktura rytmiczna wypowiedzi w polskiej mowie natywnej i nienatywnej*, S. 6, http://www.agnieszkawagner.com/uploads/1/5/4/8/15489492/struktura_rytmiczna_wypowiedz (gefunden am 04.08.2015).

¹⁶ R. Forster, *Mündliche Kommunikation Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*, St. Ingbert 1997, S. 334.

Sprechmelodie [zu entwickeln und die] Sprache als Musik und eine Ansammlung kurioser Geräusche und Rhythmen¹⁷ zu erfassen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie man es als Lehrender schaffen kann, dass sich Lernende beim Hören gerade auf den Klang so stark konzentrieren, sodass das Wahrgenommene als Basis für weitere Übungen vorausgesetzt werden kann. P. Campadiou sieht im Artikel „Warum lernen manche Menschen leicht und andere nur mit Mühe eine Fremdsprache?“¹⁸ die Antwort auf die Titelfrage gerade in einer spezifischen Zuhörerhaltung, die man als Konzentration auf den Klang, gedankenreiches Wahrnehmen, das Offen-Sein auf den Klang beschreiben kann. Die Autorin bietet eine Übungsreihe, die sich sehr gut als Vorbereitung auf das laute Lesen einsetzen lässt. Zuerst liest der Lehrer einen Text (z.B. ein Gedicht) vor, die Lernenden hören entspannt, mit geschlossenen Augen zu, ohne dass sie ihn zu verstehen versuchen. Das Ziel dabei ist ein klanglicher Globaleindruck. Dann liest der Lehrer den Text noch einmal. Diesmal Zeile für Zeile. Nach jeder Zeile macht er eine Pause, sodass die Lernenden die Zeile als Echo im Kopf hören können; dabei geht es nur um den Klang. Wie Campadiou meint, ist diese Evokationsphase („Echohören im Kopf“) „essentiell, weil sie dem Lerner zeigt, wie er auditiv evozieren und sich eine klangliche Repräsentation der Sprache verschaffen kann“¹⁹. Anschließend wird der Text noch einmal vorgelesen. Die Studenten schauen den Lehrer diesmal an, um seine Mundbewegungen beobachten zu können und versuchen das Vorgesagte möglichst getreu nachzusprechen. Die Übungen sollen bei den Lernenden die rhythmisch-klangliche Basis des Deutschen entwickeln. Leicht modifiziert eignen sich solche Übungen als individuelles Hör- und Sprechtraining für zu Hause.

Mal summen...

Eine Melodie kann man summend vortragen, ohne den Text zu kennen; dies trifft auch für die Sprechmelodie zu. Auf dieser Möglichkeit basieren weitere Übungen zum Rhythmus und zur Satzmelodie. Die Lernenden hören zuerst einen Satz/ eine Phrase und sollen das Gehörte rekonstruieren, indem sie die Melodie

¹⁷ E. End, *Fahrplan für die Rhythmuslokomotive; Anmerkungen zum Einsatz der Übungen und Spiele im Unterricht*, [in:] *Die Rhythmuslokomotive*, Hrsg. E. End, U. Hirschfeld, München 1995, S. 28.

¹⁸ P. Campadiou, *Warum lernen manche Menschen leicht und andere nur mit Mühe eine Fremdsprache?* „Deutsch als Fremdsprache“ 1999, Nr. 3, S. 156–159.

¹⁹ *Ibidem*, S. 159.

brummen oder summen; zur gleichen Zeit klatschen oder klopfen sie den Rhythmus. Sie können dafür auch einfache Musikinstrumente verwenden²⁰.

... oder zeichnen

Die Studierenden setzen Pfeile zur Markierung der Melodieverläufe: fallend (↓), steigend (↑), schwebend (→) und markieren Pausen (...), unterstreichen akzentuierte Worte. Während sie einzelne Sätze aussprechen, zeichnen sie einen Bogen über dem Satz, der den Melodieverlauf veranschaulicht. Der Höhepunkt des Bogens soll der am stärksten akzentuierten Silbe im Satz entsprechen. Um den Unterschied zwischen der Stärke des Satzakzents im Polnischen und im Deutschen zu visualisieren, können auch polnische Sätze als Kontrast gezeichnet werden. Eines steht in jedem Fall schon fest: Bei den deutschen Sätzen werden die Bögen viel steiler sein – und auch den Unterschied zwischen den beiden Sprachen sollten die Lernenden beim Vorlesen der Sätze hörbar machen.

... und laut lesen

Das Übungsmaterial sind hier Texte, die sich gut vorlesen lassen: Gedichte, Kurzgeschichten, Märchen, Erzählungen, Briefe, Anekdoten. Bei der Textauswahl sollte man sich immer nach den Interessen der Lerner richten; man kann sich also auch Kurznachrichten oder Sachtexte als Übungsmaterial vorstellen. Die Studierenden bereiten sich auf das laute Lesen vor, indem sie den Text in Sinneinheiten gliedern, Pausen, Satzakzent und Melodieverläufe markieren (siehe oben). Es ist gut, wenn ein so vorbereiteter Text mit der originalen Hörversion verglichen werden kann. In dem Fall, wenn sich die Version der Lernenden von der des Lektors unterscheidet, sollte man sie auf die Fehler hin prüfen und eventuell Korrekturen vornehmen. Anschließend wird die mündliche Präsentation des Textes geübt. Der Text wird vorgespielt, die Lernenden lesen still mit. Dann wird der Text Phrase für Phrase vorgespielt, die Lernenden wiederholen das Gehörte und versuchen den Lektor möglichst getreu nachzuahmen. Als Nächstes wird der Text gemeinsam mit dem Lektor halblaut vorgelesen und zum Schluss selbständig vorlesen. Die Vorleseleistungen werden aufgenommen und analysiert. Bei der Auswertung werden die starken Seiten der Präsentationen sowie die gemachten Fehler besprochen. Aus den registrierten Schwierigkeiten wer-

²⁰ Vgl. H. Domińczak, op.cit., S. 33; E. Stock, U. Hirschfeld, op.cit., S. 43; I. Caneau, *Hören-Brummen-Sprechen*, „Fremdsprache Deutsch“ 1992, Nr. 7, S. 29.

den Lernbedürfnisse abgeleitet und dementsprechend passende Übungen angeboten. Neben bewährten Intonations- und Rhythmusübungen²¹ bieten sich hier auch bilinguale Strukturübungen²² an, in denen Sätze in der Muttersprache vom Lehrer vorgegeben werden; die Lernenden formulieren ihre Entsprechungen auf Deutsch, wie in folgenden Beispielen:

| | |
|------------------|---------------------------------|
| Pomóc ci? | Soll ich dir helfen? |
| Mam wyłączyć? | Soll ich ausmachen/ausschalten? |
| Otworzyć okno? | Soll ich das Fenster aufmachen? |
| Zrobić wam kawę? | Soll ich euch Kaffee machen? |

Ganz wichtig ist, dass das Vorsprechen der polnischen Vorgabe wie auch des deutschen Pendant mit entsprechender Stimme, Mimik und Gestik realisiert wird. Die muttersprachlichen Vorgaben sind so zusammengestellt, dass immer das gleiche deutsche Satzmuster gebraucht wird („soll ich...?“), dessen mehrmaliges Wiederholen die Satzmelodie sowie den Akzent und Rhythmus intensiv üben lässt. „Vielfaches Wiederholen ist das einzige Mittel, um flüssig zu artikulieren, um neue motorische Bahnen zu glätten und ein Ohrgefühl zu entwickeln“²³. Die Tatsache, dass bei der Übung auch das Polnische präsent ist, hilft den Lernenden die intonatorischen Unterschiede in den beiden Sprachen zu erfassen.

Zu den Aspekten/ Problemen, die zwar nicht direkt, aber immerhin die intonatorische Gestaltung der Leseleistungen/ der vorzulesenden Texte beeinflussen, gehören u. a. das Lesetempo, die Pausengestaltung und die Lautstärke. Zugleich sind dies bei polnischen Lernenden wichtige und häufig auftretende Problemgebiete, die nach einer didaktischen Intervention verlangen.

Wenn man die Lesezeit des Lektors in Originalaufnahmen mit der des Lernenden vergleicht, zeigt es sich, dass die Lernenden meistens mehr bzw. sehr viel mehr Zeit für denselben Text benötigen. Das verwundert nicht, schließlich handelt es sich um eine kognitive Leistung in einer Fremdsprache. Das langsamere Lesetempo wäre also gar nicht der Erwähnung wert, wenn es nicht mit einem phonetischen Problem bei polnischen Deutschlernenden zu tun hätte – mit

²¹ Vgl. H. Dieling, U. Hirschfeld, op.cit.; H. Domińczak, op.cit.; N. Morciniec, S. Prędotą, op.cit.; E. Stock, U. Hirschfeld, op.cit.; N. Triebe, op.cit.

²² W. Buzkamm, L. Ciepiewska-Kaczmarek, *Zukunftsmusik: das generative Prinzip und bilinguale Strukturübungen*, [in:] *Glottodidaktik früher, heute und morgen*, Hrsg. L. Ciepiewska-Kaczmarek, G. Gorąca-Sawczyk, Poznań 2014, S. 43.

²³ *Ibidem*.

dem Auslassen der für die deutsche Sprache typischen Vokalreduktion, also mit der fehlenden Fähigkeit, deutsche Vokale zu reduzieren. Nicht nur verlangsamt dies die gesprochene Sprache, darunter leiden auch die Flüssigkeit sowie die Prägnanz der Äußerung. Die akzentuierten Stellen können nämlich aus dem Redefluss nicht stark genug hervorgehoben werden und vom Hörenden erfasst werden. Das ganze hört sich überkorrekt, zu langsam und ziemlich flach an. Ein wirksames Mittel dagegen ist das Wiederholen von kurzen Phrasen, wo eben auf entsprechende, (evtl. übertriebene) Reduktion nicht akzentuierter Stellen und optimale (evtl. übertriebene) Betonung akzentuierter Silben geachtet wird. Dabei soll das Sprechtempo des Satzmusters eingehalten werden. Bei Schwierigkeiten sollen die Sätze zuerst gebrummt/ gesummt werden.

Mit dem lauten Lesen und mit der Intonation hängt die Pausengestaltung eng zusammen. Man soll beim Vorlesen sowohl die Relevanzpausen, die zusammen mit dem Satzakzent zur Hervorhebung wichtiger Inhalte dienen, als auch die Segmentierungspausen, die zusammen mit der Intonation die gesprochene Sprache in Sinneinheiten/ Intonationseinheiten unterteilen, berücksichtigen. Die Lernenden markieren die Pausen im Text und achten beim Präsentieren auf ihre Realisierung.

Die oben dargestellten praktischen Bemühungen um das optimale Lautbild eines Textes gehen verloren, wenn „lautes Lesen“ nicht laut genug wird. Das gesprochene Wort erreicht nämlich seinen Adressaten nicht. Wenn es zu leise gelesen wird, dann liegt es oft an der Unsicherheit des Lesers. Eine mögliche Lösung lautet: der Unsichere soll sich eher auf seine Zuhörer konzentrieren und ihnen erst einmal die akustische Wahrnehmung ermöglichen. Wenn die Zuhörenden einen Auftrag bekommen, bestimmte Inhalte herauszuhören, mobilisieren sie automatisch den Leser, den Text laut genug vorzulesen. Dazu ein Beispiel: „Quadrophonisches Diktat“²⁴. Gefragt ist in der Aufgabe das Gegenteil zu „leise“, „unverständlich“, „unsicher“, „langsam“. Den Wettbewerb gewinnen diejenigen, die einen Text verständlich, sicher, laut und schnell genug vorlesen können. Darüber hinaus sollten die Lernenden auch die Möglichkeit haben, die Wirkung der bewussten Reduzierung der Lautstärke zur Fokussierung der Aufmerksamkeit der Zuhörenden zu testen.

²⁴ M. Hog, B.D. Müller, *Sichtwechsel*, Stuttgart 1985, S. 73.

Zur Förderung der Vorlesefähigkeit soll man von technischen Entwicklungen Gebrauch machen. Das Angebot von Hörtexten (mit Transkriptionen), von kostenlosen Hörbüchern ist heute sehr umfangreich. Im Internet gibt es auch Seiten, die Deutschlernenden ebenfalls kostenlos Übungen zur Verbesserung der Intonation bieten, wie z.B. die Seite Phonetik-Simsalabim-Online²⁵. Man sollte außerdem das heute bereits alltäglich gewordene Aufnehmen von allem und jedem mittels Smartphone gelegentlich auch zum Dienste des Deutschlernens einsetzen. Gerade dies sollen Lernende unbedingt ausprobieren – und sich auch selbst einmal beim Vorlesen aufnehmen. Die Vorleseleistungen kann man Freunden, dem Lehrer oder gar anonymen Adressaten (Youtube, gaming footage)²⁶ zeigen und um einen Kommentar bitten. Die Entscheidungsfreiheit ist sehr wichtig, da das Üben der Aussprache in Lehrveranstaltungen oft negative Emotionen wie Peinlichkeit, Frustration, Angst, Ärger wegen Mangel an sichtbaren Fortschritten (im Vergleich zu den Studienkollegen) mit sich bringen kann. Das beste Mittel dagegen ist das systematische Üben zu Hause²⁷.

„Lautes Lesen“ ist also ein komplexer Prozess, bei dem Kodieren und Dekodieren zur selben Zeit geleistet werden müssen²⁸. Wenn wir es mit einem fremdsprachlichen Text zu tun haben, ist die Aufgabe besonders schwierig zu lösen. Das Vorlesen deutscher Texte bringt bei polnischen Germanistikstudenten typische Schwierigkeiten im Bereich der Intonation ans Tageslicht. Die Probleme ergeben sich aus den grundsätzlich intonatorischen Unterschieden zwischen der polnischen und der deutschen Sprache. Die Übungen im „lauten Lesen“ helfen also, korrekte Intonationsgewohnheiten bei polnischen Deutschlernenden zu entwickeln.

Bibliografia

Badecka-Kozikowska M., 2008, *Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych*, Warszawa.

²⁵ *simsalabim.reinke-eb.de*.

²⁶ M. Baran-Łuczarska, *Podejście studentów filologii angielskiej do refleksji w nauce wymowy*, „Neofilolog” 2014, Nr. 42/1, S. 17.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Vgl. H. Dieling, U. Hirschfeld, *op.cit.*, S. 59.

- Baran-Łucarz M., 2014, *Podejście studentów filologii angielskiej do refleksji w nauce wymowy*, „Neofilolog”, Nr. 42/1.
- Buzkamm W., Ciepielewska-Kaczmarek L., 2014, *Zukunftsmusik: das generative Prinzip und bilinguale Strukturübungen*, [in:] *Glottodidaktik früher, heute und morgen*, Hrsg. L. Ciepielewska-Kaczmarek, G. Gorąca-Sawczyk, Poznań.
- Campadiou P., 1999, *Warum lernen manche Menschen leicht und andere nur mit Mühe eine Fremdsprache?*, „Deutsch als Fremdsprache”, Nr. 3.
- Caneau I., 1992, *Hören-Brummen-Sprechen*, „Fremdsprache Deutsch”, Nr. 7.
- Dieling H., Hirschfeld U., 2000, *Phonetik lehren und lernen*, München.
- Domińczak H., 1993, *Wymowa w nauce języka niemieckiego*, Warszawa.
- End E., 1995, *Fahrplan für die Rhythmuslokomotive; Anmerkungen zum Einsatz der Übungen und Spiele im Unterricht*, [in:] *Die Rhythmuslokomotive*, Hrsg. E. End, U. Hirschfeld, München.
- Forster R., 1997, *Mündliche Kommunikation Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*, St. Ingbert.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska B., 2011, *Ausbildung phonetischer Merkmale des Deutschen als Fremdsprache unter Anwendung von Pressetexten*, „Acta Universitatis Lodzianae. Folia Germanica”, Band 7.
- Häusermann U., Pietho H.E., 1996, *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*, München.
- Hirschfeld U., 1998, *Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden*, „Glottodidactica”, Band 26.
- Hirschfeld U., 1995, *Was Hänschen nicht lernt, ...*, *Phonetik im Primarschulunterricht Deutsch als Fremdsprache*, [in:] *Die Rhythmuslokomotive*, Hrsg. E. End, U. Hirschfeld, München 1995.
- Hog M., Müller B.D., 1985, *Sichtwechsel*, Stuttgart.
- Lange K., 2005, *Propozycje wykorzystania recytacji w kształceniu sprawności językowej ucznia*, [in:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej*, Hrsg. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków.
- Morciniec N., Prędoła S., 1996, *Podręcznik wymowy niemieckiej*, Warszawa.
- Slembeck E., 1997, *Mündliche Kommunikation interkulturell*, St. Ingbert.
- Stock, E. Hirschfeld U., 2000, *Phonothek Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandreichungen*, Leipzig.
- Stock, E. Hirschfeld U., 2000, *Phonothek Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*, Leipzig.
- Szymaniuk D., 2008, *Prezentacja i wdrażanie wybranych elementów fonetyki suprasegmentalnej na lektoratach języka angielskiego*, [in:] *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Hrsg. M. Harbig, Białystok.
- Triebe N., 2014, *Klangvoll. Aussprachetraining für polnische Lernende und Lehrende*, Kraków.

Tworek A., 2012, *Einführung in die deutsch-polnische vergleichende Phonetik*, Dresden–Wrocław.

Wagner A., *Struktura rytmiczna wypowiedzi w polskiej mowie natywnej i nienatywnej*, http://www.agnieszkawagner.com/uploads/1/5/4/8/15489492/struktura_rytmiczna (gefunden am: 04.08.2015).

simsalabim.reinke-eb.de.

READING ALOUD – PRACTISING SENTENCE INTONATION PATTERNS FOR POLISH STUDENTS OF GERMAN

Summary

The process of teaching oral skills in German should include the practice of reading aloud. One of the important aspects of this process, requiring special attention, is the use of correct intonation. Practising reading aloud aims at developing listening skills, imitation and individual vocal interpretation of written texts.

Keywords: reading aloud, German language teaching and learning, intonation, sentence stress, rhythm

GŁOŚNE CZYTANIE – ĆWICZENIE INTONACJI ZDANIOWEJ W JĘZYKU NIEMIECKIM WŚRÓD STUDENTÓW GERMANISTYKI

Streszczenie

W ramach praktycznej nauki języka niemieckiego należy ćwiczyć głośne czytanie. Jednym z ważnych aspektów wymagającym, przy tej okazji, uwagi jest poprawna intonacja. Ćwiczenia w głośnym czytaniu ukierunkowane są na słuchanie, imitację mowy oraz na własną interpretację głosową tekstów.

Słowa kluczowe: głośne czytanie, język niemiecki, intonacja, akcent zdaniowy, rytm

