

*Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska**

**AUSBILDUNG PHONETISCHER MERKMALE DES DEUTSCHEN
ALS FREMDSPRACHE UNTER ANWENDUNG
VON PRESSETEXTEN. EINIGE PRÄMISSEN**

Sprechunterricht in Deutsch als Fremdsprache. Vorbemerkungen

Die angemessene Beherrschung der Sprechfertigkeit ist eine primäre Voraussetzung für die gelungene Kommunikation mittels einer Sprache: Das (meist) intentionale Sprechhandeln steht – neben dem Hörhandeln – im Mittelpunkt aller möglichen Alltagssituationen, in denen sprecherisch-sprachliche Äußerungen produziert werden. Von daher ist die Entwicklung des Sprechens ebenfalls in der Zielsprache das übergeordnete Ziel eines kommunikativ gestalteten Fremdsprachenunterrichts, in dem jegliche Fixierung auf schriftliche Textsorten abzulehnen ist.

Sprechen stellt insgesamt ein durchaus vielschichtiges Phänomen des menschlichen Handelns dar. Es umfasst sog. elementare Prozesse: Atmung, Artikulation, Sprechausdruck, Sprechdenken, Hörverstehen und schließlich auch Lesen (im Sinne von Vorlesen). Diese beeinflussen wiederum sog. Komplexprozesse, wie rhetorische und (nicht-rhetorische) Gesprächs- und Redeprozesse in interpersonalen Konstellationen, Gruppen, Institutionen sowie auch Produktions-, Vermittlungs- und Rezeptionsbedingungen gesprochener und zum Sprechen bestimmter Texte (vgl. Gutenberg 1992, S. 7ff.). Da jeder Sprechakt in der Regel auch hörerorientiert zustande kommt, folgen Sprech- und Hörhandlungen aufeinander. Diese Synergie ist zwecks eines zielgerichteten Trainings der Sprech-Hör-Prozesse ebenfalls bei der Planung der Lehr- und Lerninhalte jeweils zu berücksichtigen. In Anbetracht dessen soll folglich im Bereich des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens ständig umgedacht und für einen Fremdsprachenunterricht plädiert werden, der sich vorrangig als Sprechunterricht versteht, „in dem mehr miteinander, authentisch und mündlich gehandelt wird“ (Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010a, S. 280), d.h. zu- und miteinander geredet wird, und dieser „zur Ausbildung von breit gefasster Sprechfertigkeit

* Dr. Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska, Lehrstuhl für deutsche und angewandte Sprachwissenschaft, Universität Łódź.

(im Sinne von freiem monologischem sowie dialogischem Sprechen, Vortragen etc.) führt“ (ebd.). Dies gilt auch für die Unterrichtspraxis in Deutsch als Fremdsprache.

Zum Sprechen gehört also – wie oben angedeutet – auch ein (hörorientiertes, verständliches) Vorlesen von Texten, das einerseits durch die korrekte Artikulation der Laute und andererseits durch die textangemessene Realisierung rhythmisch-prosodischer Strukturen geprägt ist. Dennoch wird die Ausbildung der Vorlesefähigkeit im Bereich der Fremdsprachenvermittlung oftmals außer Acht gelassen, obwohl das Vorlesen in der sprechsprachlichen Kommunikation neben anderen Fertigkeiten eine bedeutende Rolle spielt (s. Kap. 2). Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, am Beispiel authentischer Texte aus der deutschsprachigen Presse eine Übungssequenz zur Verbesserung phonetischer Verständlichkeit der vorgelesenen Textpassagen sowie zur Optimierung der Flüssigkeit im Vorlesen darzustellen. Als Übungsmaterial dient hierbei die Textsorte *Pressenachricht*.

1. Authentische Texte in der Fremdsprachenausbildung: Pressenachrichten

Unabhängig vom Sprachniveau der Lernenden gilt die Nutzung authentischer Texte im DaF-Unterricht als empfehlenswert. Sie „spielen (...) eine sehr große Rolle als Vermittler der Fremdsprache und -kultur einerseits und als Ziel des Lernprozesses andererseits“ (Misiak 2004, S. 197). Insgesamt beinhalten authentische Texte eine Reihe weiterer Vorteile: sie bringen eine aktuelle Thematik zur Sprache, in synchroner Hinsicht sind sie eine nicht zu unterschätzende Quelle für den Erwerb von Lexik und grammatischen Strukturen. Zudem bieten sie einen Anlass zur Meinungsäußerung – sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form, hier z.B. zur Diskussion. Nicht zuletzt öffnen sie das Fenster zur Welt, d.h., sie regen den interkulturellen Austausch im weiteren Sinne des Wortes an.

Um von diesem Potenzial schöpfen zu können, sollen bei der Wahl authentischer Texte für den jeweiligen Fremdsprachenunterricht laut Misiak (ebd., S. 197) folgende Kriterien in Betracht gezogen werden: Schwierigkeit vs. Verständlichkeit des Textes, Textsorte an sich, Thema des Textes, Textlänge sowie auch Zugänglichkeit und Aktualität der angesprochenen Problematik. Einen großen Einfluss auf die Evaluation fremdkultureller Lesetexte üben des Weiteren auch gewisse (potenziell) vorhandene Vorurteile bezüglich der kulturellen Gemeinschaft, der ein Text zugeordnet wird. Nicht weniger belanglos ist schließlich die Rolle der Lernenden. Sie schätzen die vom Lehrer angebotenen Texte anhand eigener Kriterien ein und dies ist entscheidend dafür, ob an dem Text

überhaupt effizient gearbeitet wird (ebd., S. 199). Im Hinblick darauf versuchte Misiek (ebd., S. 199ff.) mittels einer Lernerbefragung herauszufinden, welche von den o. g. Faktoren bei der Bewertung der Texte durch die Lernenden von größter Bedeutung seien. Diesbezüglich zeigte sich der emotionale Wert als wichtigstes Argument für die Wahl eines bestimmten Textes – mit anderen Worten: Für den Fremdsprachenunterricht sollen vor allem Texte gewählt werden, die gewisse Emotionen hervorrufen.

Für die Vermittlung von Fremdsprachen im institutionellen Bereich eignen sich – je nach der Zielsetzung der jeweiligen Aufgaben, dem Sprachniveau der Lernenden und nicht zuletzt den o. g. Wahlkriterien – allerlei Textsorten mit jeweils unterschiedlichen Funktionen: (a) Informationsfunktion, wenn der Adressat über bestimmte Sachverhalte informiert wird (Meldung, Nachricht, Bericht); (b) Appellfunktion, wenn der Autor des Textes die Meinung des Lesers/Hörers bzw. sein Verhalten zu beeinflussen versucht (Propagandatext, Werbeanzeige, Kommentar in Zeitungen, Rundfunk und Fernsehen, Gebrauchsanweisung, Predigt); (c) Obligationsfunktion, wenn der Rezipient mittels des Textes verpflichtet wird, eine konkrete Handlung zu vollziehen (Vertrag, Vereinbarung, Angebot); (d) Kontaktfunktion, wenn im Text die persönliche Beziehung zwischen dem Emittenten und dem Rezipienten des Textes zum Ausdruck kommt (Gratulations- bzw. Kondolenzbrief, Ansicht- bzw. Urlaubskarte, Liebes- bzw. Abschiedsbrief) und zuletzt (e) Deklarationsfunktion, wenn der Text als Träger institutionellen Faktums gilt und zur Schaffung einer neuen Realität dient (Testament, Bescheinigung, Bevollmächtigung) (vgl. dazu Brinker 2000, S. 176: 2005, S. 145).

Auf Grund eines besonders starken Realienbezugs sind für die Arbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Kaczmarek (2010, S. 220) zufolge vor allem journalistische Texte von besonderem Interesse, „die zum größten Teil authentische Sachverhalte thematisieren und öffentlichen Charakter haben“ (ebd.). Der Presstext ist hierbei laut Michoń (2009, S. 30f.):

ein schriftlicher, monologischer und nicht-spontaner Text, dessen Aufbau und Thema meist festgelegt sind. Seine Sprache ist komplex, elaboriert, explizit, dekontextualisiert, weniger persönlich (...), konzentriert auf neue Informationen und in höherem Grad organisiert. Das Liefern oder Erklären neuer Informationen sind die Hauptfunktionen der journalistischen Presstexte (...).

In dem vorliegenden Beitrag wird am Beispiel der Textsorte *Nachricht* veranschaulicht, wie man journalistische Presstexte zur Ausbildung der Vorlesekunst im DaF-Unterricht für polnische Lerner nutzen kann. Die im Kapitel 2 vorgeschlagene Übungssequenz wurde von mir im Rahmen der universitären Lehrveranstaltung zur deutschen Aussprache ausgearbeitet und kann als Vorbe-

ereitung für die Prüfung im Bereich der praxisbezogenen Phonetik des Deutschen betrachtet werden. Das Vorlesen ist eine der Prüfungsaufgaben, die an die Studierenden des II. Studienjahres der Universität Lodz gestellt wird. Diese Prüfung erfolgt nach der vier Semester lang andauernden Ausspracheschulung im Bachelorstudium.

Die Textsorte *Nachricht* soll in sprachlicher Hinsicht Ruß-Mohn (2003, S. 61) zufolge „kurz, klar und kommentarlos formuliert werden – das sind die «drei K» des Nachrichtenjournalismus“. Inhaltlich betrachtet ähnelt der Aufbau von Nachrichten einer Pyramide, in der von oben nach unten laut Ruß-Mohn (ebd., S. 62) Folgendes zu berücksichtigen ist:

- das Wichtigste wird bereits an den Textanfang (Überschrift, Rubrik, auch Headline) gerückt;
- in dem ersten (häufig fett gedruckten) Absatz (dem sog. Vorspann/Lead) sind – als Quintessenz – zumindest die sieben W-Fragen: Wer? Was? Wann? Wo? Wie? Warum? Woher (Quelle)? zu beantworten, wobei im ersten Satz das Wichtigste, das schon in der Überschrift steht, wiederholt werden soll – „möglichst jedoch nicht im Wortlaut, sonst langweilt sich der Leser“ (ebd.).
- die weiteren Details sowie die weniger bedeutenden zusätzlichen Informationen werden anschließend formuliert (vgl. dazu auch Lüger 1995, S. 95).

Laut Roß-Mohn (ebd., S. 63) nimmt die Textsorte *Nachricht* allerdings verschiedene Formen an. So wird von ihm u.a. zwischen Kurzmeldungen (mit einem oder zwei Sätzen, meist ohne eigene Rubrik) und Meldungen (kurzen Nachrichten, den sog. Einspaltern) unterschieden¹. Ferner werden von Lüger (1995, S. 94ff.) zwei weitere Texttypen ausgesondert: die sog. *harte* und *weiche Nachricht*, wobei die erstere als die „Urzelle“ der Zeitung [gilt], als eine Darstellungsform, die am klarsten die Informationsaufgabe des Mediums verkörpert. Nachrichten sollen (...) den Leser aktuell, sachlich, d.h. ohne Beigabe von Kommentierungen, und prägnant informieren“ (ebd., S. 94). Der (o. g. angedeutete) pyramidenförmige Textaufbau der harten Nachricht sowie die Aktualität des Inhalts aus dem Bereich der Politik, Wirtschaft und Kultur stehen im Kontrast zu dem zweiten Typ, der weichen Nachricht, die sich „überwiegend auf die Darstellung von Unglücksfällen, Verbrechen u.ä. konzentriert“ (ebd., S. 94f.), wobei hier größere Variationsmöglichkeiten erlaubt sind.

Demgegenüber findet man in sämtlichen Fachpublikationen aus dem Gebiet des Journalismus – wie Michoń (2008, S. 144) betont – keine Hinweise für den Bauplan einer *Meldung*. Für die Journalisten bedeute folglich der Texttyp *Mel-*

¹ Des Weiteren spricht Roß-Mohn (2003, S. 63) von Berichten (längeren Nachrichten, den sog. Zwei- oder Mehrspaltern) und Hintergrundberichten (langen Stücken, die um Kontextinformationen für das Verständnis der beschriebenen Vorgänge angereichert sind).

ding meistens eine im Umfang reduzierte Nachricht, die als ihre „Mikrostruktur“ (Lüger 1983, S. 72) gilt, wobei sie sich nur auf die zwei oberen Stufen der Pyramide begrenzt – das Beantworten der W-Fragen und das Mitteilen wichtiger Einzelheiten. Somit wird die Meldung „als die wohl elementarste Textsorte innerhalb der informationsbetonten Klasse“ angesehen, die „im Kern aus einer einfachen Sachverhaltsdarstellung“ (Lüger 1995, S. 89) besteht: Der Leser erfährt „im wesentlichen, *daß* ein Ereignis stattgefunden hat (...), *daß* ein bestimmter Zustand eingetreten ist (...) oder eintreten wird (...); weitere Aspekte bleiben ausgespart“ (ebd., S. 89f.). Von einer einfachen Sachverhaltsdarstellung kann allerdings nach Lüger (ebd., S. 90) nur dann gesprochen werden, wenn die Texte „keine oder nur eine minimale thematische Entfaltung aufweisen“ (ebd.), so dass eine Meldung – wie oben erwähnt – auch nur aus einem Satz bestehen kann. Dennoch zeichnet sich diese Textsorte durch „einige nachrichtenähnliche Züge“ (ders., 1983, S. 72) aus – vor allem „die sachlich und wertungsneutral wirkende Informationsvermittlung“ (ebd.) sowie den „achronologische[n] Textaufbau“ (ders., 1995, S. 95), was an die *hard news* erinnert.

Die Textsorten *Zeitungsnachricht* und *Zeitungsmeldung* eignen sich für das Vorlese-Training besonders gut. Ihre Anwendung erlaubt das authentische Vorlesen von Nachrichten aus den Medien (Fernsehen, Rundfunk) zu simulieren. Zudem erfüllen sie (zumindest z.T.) die von Misiak (s.o.) aufgestellten Kriterien für die Wahl authentischer Texte für den DaF-Unterricht. Auf Grund ihrer Authentizität bringen sie die aktuellen Weltereignisse zur Sprache, sind relativ kurz und kompakt, so dass sie in grammatischer und/oder lexikalischer Hinsicht ziemlich schnell begriffen werden und sich dann in einer Seminareinheit (von 90 Min., aber auch mit weniger Zeit) sprecherisch bearbeiten lassen. Die Einbeziehung dieser Textsorten in die Arbeit an phonetischen Merkmalen der Sprache stellt zudem einen Vorakt zur anschließenden Diskussion (in Zweier- bzw. Dreiergruppen oder im Plenum) dar. Dadurch wird auch die Ausspracheschulung (hier: im Rahmen universitärer Lehrveranstaltung) viel effizienter als ein kontextloses Einüben von Lauten und rhythmisch-melodischen Strukturen. Zugleich wird wohl das wichtigste Prinzip: *Phonetik integrieren, nicht isolieren* in der Praxis umgesetzt (vgl. dazu Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010b).

2. Reproduzierendes Sprechen: Vorlesen. Die Leselehre

Wie schon oben angedeutet wurde, besteht eine der studentischen Aufgaben während der Prüfung zur Aussprache des Deutschen an der Universität Lodz im Vorlesen eines Textes, das in der dafür vorgesehenen Zeit vorbereitet werden kann. Bei der Gestaltung der Prüfungsaufgaben und Aufstellung der Prüfungskriterien wurde bewusst davon ausgegangen, dass das Vorlesen, also lautes Le-

sen (vgl. Duden, *Das große Wörterbuch*), als Bestandteil der sprachsprecherischen Kommunikation (s.o.) systematisch geübt werden sollte – umso mehr, weil es vielen Lernenden tatsächlich schwerfällt, einen Text unter Beachtung aller Regeln für das reproduzierende Sprechen angemessen vorzulesen:

Zwar können viele Menschen lesen, aber vorlesen, so dass sich der vorgestellte Text anhörlich präsentiert, und d.h. vor allem auch die Vorstellung des Hörers erreicht, können nur wenige. Und die wenigen sind fast nur Schauspieler oder Sprechbegabte (Ockel 2004, S. 84).

In diesem Zusammenhang wird allerdings oft gefragt, warum das Vorlesen überhaupt geübt werden soll/muss, wenn die mündliche Kommunikation sowohl im Alltag (familiär/privat/nicht offiziell) als auch im beruflichen Umfeld meist in Form von frei produzierenden Texten erfolgt. Dies mag auch tatsächlich stimmen. Dasselbst wird dennoch die Meinung vertreten, dass das Vorlesen ebenfalls eine wesentliche Rolle spielt, so dass ohne diese Fähigkeit unter gewissen situativen Umständen nur schwer auszukommen ist. Dies trifft gleichermaßen für das fremdsprachliche Kommunizieren im schulischen/universitären Rahmen zu, wenn die Lernenden/Studierenden in vielen Lehrveranstaltungen aufgefordert werden, ihren eigenen bzw. einen fremden Text vorzulesen: Es werden Aufgaben oder Lösungen von Aufgaben, Gedichte etc. vorgelesen. Ähnliches wird auch sehr oft in vielen Berufen verlangt. So muss man z.B. als Lehrer oder Dolmetscher nicht nur frei bzw. nach einer Vorlage sprechen, sondern auch viel vorlesen. Dies gilt des Weiteren ebenfalls für andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens wie Medien, Rechtswesen, Kirche, Kunst, Wissenschaft, schließlich Politik und Wirtschaft, wo man auch die Vorlesekunst beherrschen sollte, um in der Öffentlichkeit auftreten und u.a. Nachrichten, Gerichtsurteile, Bischofsbriefe, schöngeistige Literatur, Zitate in eigenen Vorträgen vorlesen zu können.

Aus diesen Gründen wurde in der oben erwähnten Ausspracheprüfung für die Lodzer Germanistikstudenten auf die Aufgaben im Vorlesen bislang noch nicht verzichtet. Dementsprechend wird auch in die universitäre Lehrveranstaltung zur Aussprache die sprechwissenschaftliche Leselehre mit einbezogen, wobei sie als Instrument zur Vermittlung der Vorlesekompetenz über die Didaktik des stillen Lesens weit hinausgeht (vgl. Bose 2003, S. 53). In dem sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischen Sinne wird unter Vorlesen Gutenberg (2000, S. 405) zufolge „eine Form reproduzierenden Sprechdenkens [verstanden: ein] Prozess, bei dem adäquate Schallform (...) für eine gegebene Sprachgestalt (...) entwickelt wird, so dass eine Sinnintention ausgedrückt werden kann, die für diese Textgestalt möglich ist“. Hierbei befindet sich nicht nur die Interaktion zwischen Leser und Text im Mittelpunkt. Vielmehr kommt es hier auf „die spre-

cherische Vermittlung des Gelesenen (...) für einen oder mehrere Hörer“ an, so dass „die eigene Leserbegegnung mit dem Text Hörern mitgeteilt“ (Ockel 2004, S. 84) wird. Die Letzteren wirken wiederum als „Kontrollinstanz, ob der Dialog mit dem Vorleser über den Text gelungen ist“ (ebd.). Diesbezüglich spielt ebenso das Hörverstehen eine bedeutende Rolle, „weil der Vorleser auf das Fassungsvermögen seines Hörers Rücksicht nehmen und ihn überhaupt erst auf das Zuhören einchwören, ihn zum Zuhören öffnen muss“ (ebd.; vgl. dazu auch Gutenberg 1998, S. 433).

Der Gegenstand der sprechwissenschaftlichen Leselehre als Theorie und Didaktik des Vorlesens ist somit „das sinnfassend-sinnvermittelnde Vorlesen“ (Bose 2003, S. 55). In dieser Theorie handelt es sich vor allem um die Formulierung von „Regeln für mögliche [textspezifische] sprecherische Realisierungen (...). Das betrifft den sprachbezogenen und textbildenden Teil des Sprechausdrucks, also die Intonation bzw. die Prosodie, hierbei vor allem die Gliederung in Sprechereinheiten, die Signalisierung in Abgeschlossenheit/ Nichtabgeschlossenheit, die Akzentuierung sinnwichtiger Wörter“ (ebd.). Demgegenüber wird in der Didaktik der Leselehre im sprachsprecherischen Sinne gezielt auf die Ausbildung der „Fähigkeit zum sinnfassend-vermittelnden Vorlesen“ großen Wert gelegt. Dies umfasst „die Vermittlung von Regelkenntnissen über den Zusammenhang zwischen Aussageabsicht, Text- und Prosodiestructur ebenso wie die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Anwenden dieser Regeln und das Training von Sprechdenk-, Lese- und Hörverstehensfertigkeiten“ (ebd.). Bose (ebd.) weist zugleich darauf hin, dass die Leselehre im gegenwärtigen Verständnis nicht nur, wie ursprünglich, das Vorlesen fremder literarisch hochwertiger, sondern auch zunehmend eigener Texte bedeutet. In diesem Sinne soll die Leselehre ein wesentlicher Bestandteil sowohl der mutter- als auch der fremdsprachlichen Ausbildung sein: Anzustreben ist die Vermittlung und das Training sowohl angemessener Phonemrealisation und als auch hörererorientierter Prosodie, wobei die Letztere „zumindest partiell durch Regeln bestimmt ist, die mit dem System der jeweiligen gesprochenen Sprache zusammenhängen“ (Gutenberg 1998, S. 432). Zudem hat sich der Vorlesende an gegebene Bedingungen anzupassen, wenn er seinen Text wirkungsvoll gestalten will:

Er macht sein Sprechtempo sowie auch das mehr oder weniger häufige und mehr oder weniger kräftige Setzen von Akzenten von vielerlei abhängig: von den Hörenden, von der Art des Textes, von den Raumbedingungen usw. (Stock 1996, S. 71).

Im Folgenden wird am Beispiel einer *Zeitungsmeldung* („Süddeutsche Zeitung“, *apn*, 12. April 2010, S. 1) und einer *Zeitungsnachricht* („Mittelbayrische Zeitung“, 17. Juni 2010, S. 8; von Stefan Gruber) eine Übungssequenz vorgeschlagen, wie in der universitären Lehrveranstaltung zur Phonetik zwecks der

Vervollkommnung der Vorlesefähigkeiten auf den vorhin vermittelten Regelkenntnissen zur Artikulation und Prosodie schrittweise praktisch aufgebaut werden kann.

Schritt 1:

Zunächst werden die Studierenden gebeten, den vorgegebenen Text je nach Belieben still bzw. halblaut zu lesen. Das Ziel der ersten Leserunde ist, sich mit dem Textinhalt sowie mit der Intention des Verfassers vertraut zu machen. Dafür ist das Textverständnis in lexikalischer Hinsicht die wichtigste Voraussetzung: Es ließ sich empirisch nachweisen, dass das fehlende Verständnis der vorgelesenen Texte u.a. einer unangemessenen Akzentverteilung im Hinblick auf die Thema-Rhema-Gliederung sowie einer unangemessenen sprecherischen Textgestaltung zugrunde liegen kann (Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010c, S. 125). Demnach sollen unbekannte Lexeme bezüglich ihrer Bedeutung erläutert, artikulatorisch-prosodisch präsentiert und – je nach individuellem Bedarf der Lernenden – phonetisch eingeübt werden. Auf der segmentalen Ebene umfasst dies vor allem das Training der für die deutsche Sprache typischen Qualitäts- und Quantitätsverhältnisse, die sich in der Ausgangssprache Polnisch völlig anders verhalten. Die Unterschiede in diesem Bereich liegen zahlreichen potenziellen artikulatorischen Fehlleistungen zugrunde. Diese beeinflussen wiederum ebenfalls negativ den Rhythmus in der Zielsprache (zum sprechsprachlichen Rhythmus s. auch Schritt 2). Im Einzelnen handelt es sich hier um die Aussprache von:

- langen/gespannten Vokalen – in offenen betonten Silben;
- kurzen/gespannten Vokalen – in offenen, aber unbetonten Silben (sie kommen vor allem in Fremdwörtern vor);
- und kurzen/ungespannten Vokalen – in geschlossenen Silben.

Zugleich sollte ebenso auf die sprachspezifische Realisierung der sog. Reduktionsvokale (des Schwa-Lautes und des vokalisiertem R-Lautes) des Deutschen sowie der im Polnischen nicht vorhandenen Konsonanten hingewiesen werden: [ç], [ŋ], [x], [h]. Im Bereich der Suprasegmentalia sollte in dieser Übungsphase vor allem auf die angemessene Akzentuierung auf der Wortebene geachtet werden. Folgende Regeln sind hier zu berücksichtigen (ebd., S. 74ff.):

- die Wortstambetonung in einfachen deutschen Wörtern einerseits und einige Sonderfälle andererseits:
 - die Betontheit von trennbaren Präfixen vs. die Unbetontheit von untrennbaren Präfixen,
 - die Betonung von Präfixen: *un-*, *ur-* und von Suffixen: *-ieren*, *-ei*;
- die Betonung des Bestimmungswortes in den zwei-, drei- und mehrgliedrigen sowie des letzten Gliedes in den kopulativen Komposita (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010c, S. 78ff.).

Der komplizierten Akzentuierungsregeln bezüglich der Fremdwörter wegen sollte die Aussprache dieser Lexeme auf ihre Richtigkeit jeweils mit besonderer Aufmerksamkeit kontrolliert werden – umso mehr, weil zu dieser Gruppe zahlreiche Internationalismen zählen, die sowohl in der Ausgangssprache Polnisch (L1) als auch in der Fremdsprache Englisch (als L2) regelmäßig vorkommen. Infolge der phonetischen Interferenz aus dem Englischen (L2) ins Deutsche (L3) ist in dem Bereich ebenfalls mit gewissen Fehlleistungen zu rechnen (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska, in Vorb.). Überdies sollte die rhythmusspezifische Realisierung der betonten und unbetonten Silben besonders beachtet werden: Für die deutsche Sprache ist ein stark ausgeprägter Kontrast zwischen diesen Betonungselementen charakteristisch, 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 ebenfalls der von den polnischen Muttersprachlern vorgelesenen Texte zu erwarten sind (zum sprechsprachlichen Rhythmus s. auch Schritt 2).

In den für die Zwecke des Beitrages ausgewählten Pressetexten werden einige der oben angeführten Phänomene folgendermaßen eingetragen²:

- die Vokallänge – mit einem Strich unter dem betreffenden Laut (ebenfalls in den Silben, die unter dem Nebenakzent stehen – vgl. die Komposita im Deutschen)³;
- die gespannten kurzen Vokale – fett markiert;
- die Wortakzentstellen – mit dem diakritischen Zeichen ' (für die Hauptakzente) und mit , (für die Nebenakzente in Komposita), dies jeweils vor dem entsprechenden betonten Vokal.
- der Schwa-Laut, der ausgesprochen wird – unten gestellt; der Schwa-Laut, der nicht ausgesprochen wird – durchgestrichen⁴.

Bei der Markierung der betonten Silben auf der Wortebene werden die deutschen einfachen Wörter wegen ihrer leichten Akzentregel (Wortstammbetonung, s.o.) ausgelassen. Alle Eintragungen erfolgen dabei vor allem in den Lexemen, die potenzielle Satzakkzentträger darstellen. Gemeint sind hier sog. Inhaltswörter

² Es kommt hierbei insbesondere auf diejenigen phonetischen Erscheinungen an, die den sprachspezifischen Rhythmus (s. Schritt 2) ausmachen: distinktive Vokalquantität und Akzentuierung. Der Intensitätsgrad phonetischer Übungen hinsichtlich der übrigen segmentalen Phänomene sollte durch Lehrende jeweils an die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden bzw. der Gruppe angepasst werden.

³ Die Vokalkürze bleibt zwar unmarkiert, sie soll allerdings in das Aussprachetraining zielbewusst mit einbezogen werden, da sie völlig anders als in der Ausgangssprache Polnisch realisiert wird – mit charakteristischer Sprechspannung, die im Polnischen nicht vorhanden ist.

⁴ Zu den Ausspracheregeln für den Schwa-Laut [ə] vgl. Krech et al. (2009, S. 69f.)

(Verben, Substantive, Adverbien und Adjektive, s. Schritt 4), die eine eigene Bedeutung haben. Die in dieser Übungsphase problematisierten phonetischen Erscheinungen werden vorrangig auf der Wortebene eingeübt.

1) Rechtsruck in 'Ungarn erw'artet

B'udapest – In 'Ungarn hat am S'onntag die erst_e Rund_e der Parlam'entswahl b_eg'onn_en. 8,1 Milli'on_en Bürger war_en 'aufgerufen, die 386 Sitz_e neu zu b_estimm_en. Es wird ein_e klar_e M'ehrheit für die oppositi'on'ell_e konservat'iv_e Bürgeruni'on F'idesz erw'artet. Laut 'Umfragen könn_te die rechtsextrem_e J'obbik-Partei 15 Prozent erh'alten. *apn*

2) Mädch_en an Baum g_efess_elt

POLIZEI 13-Jähri_ge wurd_e zufällig im Wald bei B'ratzhausen ent'deckt. Ein_e Straftat lie_gt wohl nicht vor.

BERATZHAUSEN. Ein Polizeib_eamter, der sich nicht im Dienst b_efund, hat gestern bei ein_em priv'aten Waldspaziergang ein Mädch_en ent'deckt, das an ein_em Baum g_efess_elt war. Mit ein_em großen 'Aufg_ebot riegelt_e die Polizei dar'auflin am früh_en N'achmittag den Fundort im „Ober_en Tann“, etwa zwei Kilom'eter nördlich von Beratzhausen (L'andkreis R'egensburg), ab und such_te auch mit Sp'ürhunden nach Spur_en.

Der 'Einsatz dauert_e bis in die 'Abendstunden an, wie Polizeisprecher St'efan Hartl geg_en'über der MZ erkl'ärt_e. Unter ander_em such_te ein H'ubschrauber das Gebi_et nach weiter_en Spur_en ab. Die 13-Jähri_ge wurd_e nach ihrer B_efreiung in ein_e Kl'inik g_ebr'acht und dort unters'ucht. Die Ermittlungen über'nahm die Krimin'alpolizei R'egensburg.

Am 'Abend inform'iert_e der Polizeisprecher, die Ermittlungen hätten inzwischen erg'eben, dass zw'eifelsfrei kein_e Straftat vorliegt. Das 13-Jähri_ge Mädch_en hab_e in der Vern'ehmung 'eingräumt, „dass sie das Ganz_e selbst inszen'iert hat“, so Hartl. Ihr Mot'iv sei aber noch nicht klar.

Schritt 2:

Beim Vorlesetraining ist von rhythmischen Gruppen (Akzentgruppen) auszugehen. Von daher wird den Studierenden im nächsten Schritt empfohlen, beim (halb)lauten Lesen den vorgelegten Text mit Hilfe von Schrägstrichen in Sinn-schritte einzuteilen. Innerhalb dieser Einheiten wird der sprechsprachliche Rhythmus der jeweiligen Sprache realisiert, der als „eine (...) Wiederkehr von Elementen (Silben), die zueinander (durch die Akzentuierung) in Kontrast g_esetzt werden und in größere Einheiten (sog. rhythmische Gruppen, unter Einbeziehung der Pause) zusammengefasst bzw. gegliedert werden“ (Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010c, S. 52). Dies bedeutet einerseits die sprach- und textsortenspezifische Verteilung der Akzente sowie ihre phonetisch angemessene Realisierung und andererseits die sprachabhängige phonetische

Behandlung von unbetonten Silben. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Zielsprache Deutsch von der Ausgangssprache Polnisch vor allem – wie oben erwähnt – durch den stark ausgeprägten Kontrast zwischen den betonten und unbetonten Silben, in denen wiederum stark ausgeprägte Reduktionserscheinungen an Vokalen vorliegen (ebd., S. 94ff.).

Die Gliederung des Textes in rhythmische Gruppen bzw. Akzentgruppen⁵ ist Stock (1996, S. 70) zufolge keinem Zufall unterworfen. Vielmehr sollen die Studierenden ein Regelwissen beherrschen, das Folgendes besagt: Die Bildung rhythmischer Gruppen ist beim reproduzierenden Sprechen (also auch beim Vorlesen) von drei Faktoren abhängig. Im Einzelnen kommt es an auf:

- die syntaktische und inhaltliche Struktur der einzelnen Sätze sowie die Textumgebung,
- die Wortgruppenakzente (Satzakzente)⁶,
- und zuletzt auf die Gestaltungsabsicht und das sich daraus ergebende Sprechtempo.

Anzumerken sei hier, dass die meisten Lernenden ohne Weiteres im Stande sind, die rhythmischen Gruppen durch Sprechpausen intuitiv voneinander zu trennen, sobald ihnen der Text in lexikalischer und inhaltlicher Hinsicht keine Schwierigkeiten bereitet. Dies kann ich ebenfalls aus eigener Erfahrung als Aussprachelehrerin bestätigen.

Schritt 3:

Die Gliederung des Textes in rhythmische Gruppen kann durch die Markierung der melodischen Verläufe im Bereich der sog. Endphase begleitet werden. Diese können entweder als abgeschlossene oder nicht abgeschlossene Äußerungen fungieren. Im Hinblick auf die ersteren werden im Deutschen – je nach der grammatischen Bedeutung der einzelnen Sätze/Wortgruppen – zwei Melodietypen unterschieden. Es sind:

- terminaler Melodieverlauf (sog. Tiefschluss, fallende Satzmelodie) für Aussage- und Aufforderungssätze sowie für neutral gesprochene W-Fragen,

⁵ Laut Stock (1996, S. 71) sind die Akzentgruppen Bausteine der rhythmischen Gruppen, die wiederum aus mindestens einer Akzentgruppe bestehen. In Akzentgruppen werden „akzentlose Wörter und Silben mit einer Silbe, die den Wortakzent trägt und durch Wortgruppenakzent ausgezeichnet worden ist, zusammengeschlossen“ (ebd.).

⁶ In dem vorliegenden Beitrag werden die Begriffe *Satzakzent* und *Wortgruppenakzent*, ebenfalls wie bei Stock (1996, S. 51), synonym verwendet.

⁷ Mit der Endphase wird hier in Anlehnung an Stock (1996, S. 94) derjenige Abschnitt der jeweiligen Äußerung bezeichnet, der mit der letzten Satzakzentstelle beginnt und bis zum Schluss der Äußerung verläuft: „Ihre intonatorische Gestaltung ist für das Verstehen des Gesagten von ausschlaggebender Bedeutung“ (ebd.).

- und interrogativer Melodieverlauf (sog. Hochschluss, steigende Satzmelodie) für Entscheidungs- und Nachfragen.

Die nicht abgeschlossenen Äußerungen werden hingegen durch den progressiven Melodieverlauf (sog. Halbschluss, schwebende Satzmelodie) gekennzeichnet.

Schritt 4:

Anschließend soll die Markierung der Satzakkente (Wortgruppenakzente) innerhalb der ausgesonderten rhythmischen Gruppen erfolgen. Im Fall von sachlich (neutral) gesprochenen/vorgelesenen Texten, wie Pressenachrichten, sind sprachspezifische Satzakkentuierungsregeln zu beachten, die im Folgenden in aller Kürze zusammengefasst werden (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010c, S. 85ff.):

- Die sog. Inhaltswörter (Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien) können potenziell mit einem Satzakkent (Haupt- bzw. Nebensatzakkent) versehen werden, demgegenüber bleiben die sog. Formwörter, die als Enklitika bzw. Proklitika⁸ eine konkrete Bedeutung erst in Verbindung mit Inhaltswörtern erhalten, i. d. R. unbetont. Zu dieser Gruppe gehören: Pronomina (Personal-, Relativ-, Interrogativ, Reflexiv-, Indefinitpronomen), Konjunktionale und Interrogativadverbien, Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Negationswörter, Hilfs- und Modalverben (wenn sie zu einem Vollverb hinzukommen).
- Wenn innerhalb einer rhythmischen Gruppe mehrere Inhaltswörter aufeinander folgen, tragen den sinnwichtigsten Akzent nähere Bestimmungen zum Verb (Objekte, Adverbialbestimmungen, Subjekte in der Eindrucksstellung).
- Wörter bzw. Fügungen, die mit Vollverben als trennbar zusammengesetzte Verben oder als feste Wendungen fungieren, werden normalerweise ebenfalls betont.
- Attribute bekommen nur dann den Satzakkent, wenn sie das letzte Wort des gegebenen Satzgliedens sind.
- Bei der Aufzählung von gleichwertigen, aneinandergereihten Satzgliedern liegt der stärkste Satzakkent auf dem letzten.

Schritt 5:

Der nächste Arbeitsschritt beinhaltet das mehrmalige Vorlesen des gesamten Textes unter Beachtung aller vorhin eingetragenen Markierungen und ist als Synthese der einzelnen (analytisch ausgearbeiteten) Etappen zu betrachten.

⁸ Mit Enklitika sind die der Akzentstelle nachfolgenden Wörter gemeint, und mit Proklitika – die der Akzentstelle vorausgehenden Wörter (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2010c, S. 83).

In den Presstextbeispielen (*Zeitungsmeldung* und *Zeitungsnachricht*) werden die Gliederung des Textes in rhythmische Gruppen bzw. Akzentgruppen (s. Schritt 2), die textspezifischen Melodieverläufe (s. Schritt 3) sowie die sprach- und textangemessene Verteilung der Satzakkente (s. Schritt 4) grafisch folgendermaßen gekennzeichnet:

- potenzielle Pausen:
 - bei nicht abgeschlossenen Äußerungen – ein Schrägstrich (/),
 - bei abgeschlossenen Äußerungen – zwei Schrägstriche (//),
- Melodietypen:
 - für den Tiefschluss – (↓),
 - für den Hochschluss – (↑),
 - für den Halbschluss – (→).
- Satzakkentstellen – betonte Vokale fett gedruckt.

Beim Vorlesetraining empfiehlt sich zunächst ein eher langsames Sprechtempo, das eine systematische, integrierte Einübung der einzelnen oben geschilderten phonetischen Erscheinungen erlaubt. Von daher werden in den beiden Presstexten relativ viele kleinere rhythmische Gruppen (Akzentgruppen) ausgegliedert. Mit der allmählichen Verbesserung der artikulatorisch-feinmotorischen Abläufe sowie dem Vervollkommenwerden im Bereich der Wort- und Satzakkentuierung und der Melodieführung kann entsprechend schneller gesprochen/vorgelesen werden. Infolge dessen kommt es zur Reduzierung mancher unten eingetragenen Pausen, so dass einige kleinere Sprecheneinheiten (Sinnschritte) zu größeren verschmelzen. Beim schnelleren Sprechtempo werden zudem manche Satzakkente weggelassen.

3) Rechtsruck in **Ungarn** erwartet ↓ //

Budapest ↓ // – In **Ungarn** → / hat am **Sonntag** → / die erste **Runde** → / der Parlamentswahl begonnen. ↓ // 8,1 Millionen **Bürger** → / waren **aufgerufen**, → / die 386 Sitze **neu** zu bestimmen. ↓ // Es wird eine klare **Mehrheit** → / für die oppositionelle konservative Bürgerunion **Fidesz** erwartet. ↓ // Laut **Umfragen** → / könnte die rechtsextreme **Jobbik-Partei** → / 15 Prozent erhalten. ↓ //

4) Mädchen an **Baum** gefesselt ↓ //

POLIZEI ↓ // 13-**Jährige** → / wurde **zufällig** → / im Wald bei Beratzhausen entdeckt. ↓ // Eine **Straftat** → / liegt wohl nicht **vor**. ↓ //

BERATZHAUSEN. ↓ // Ein **Polizeibeamter**, → / der sich nicht im **Dienst** befand, → / hat **gestern** → / bei einem privaten **Waldspaziergang** → / ein Mädchen entdeckt, → / das an einem **Baum** gefesselt war. ↓ // Mit einem großen **Aufgebot** → / riegelte die **Polizei** → / daraufhin → / am frühen **Nachmittag** → / den Fundort im „**Oberen Tann**“, → / etwa zwei Kilometer

nördlich von Beratzhausen → / (Landkreis Regensburg), → / ab → / und suchte → / auch mit Spürhunden nach Spuren. ↓ //

Der Einsatz → / dauerte bis in die Abendstunden an, → / wie Polizeisprecher Stefan Hartl → / gegenüber der MZ erklärte. ↓ // Unter anderem → / suchte ein Hubschrauber → / das Gebiet → / nach weiteren Spuren ab. ↓ // Die 13-Jährige → / wurde nach ihrer Befreiung → / in eine Klinik gebracht → / und dort untersucht. ↓ // Die Ermittlungen → / übernahm die Kriminalpolizei Regensburg. ↓ //

Am Abend → / informierte der Polizeisprecher, → / die Ermittlungen hätten inzwischen ergeben, → / dass zweifelsfrei → / keine Straftat vorliegt. ↓ // Das 13-Jährige Mädchen → / habe in der Vernehmung eingeräumt, → / „dass sie das Ganze → / selbst inszeniert hat“, ↓ // so Hartl. ↓ // Ihr Motiv sei aber noch nicht klar. ↓ //

Schritt 6:

In der letzten (Vervollkommnungs-)Phase wird empfohlen, den phonetisch bis ins Detail bearbeiteten Text auch ohne die eingetragenen Markierungen vorzulesen. Dabei kann sowohl in (Klein-)Gruppen als auch im Forum gearbeitet werden, so dass der Lernende die Texte – der Leselehre entsprechend – auch hörererorientiert vorlesen kann. Die Zuhörer können dabei aufgefordert werden, registrierte (wahrgenommene) Fehler in die Textvorlage zu markieren, um dem Vorlesenden hinterher Verbesserungsvorschläge zu geben. Zudem ist zu empfehlen, die vorgelesenen Texte aufzunehmen. Dies kann von den Studierenden mitunter während ihrer individuellen Arbeit selbstständig durchgeführt werden. Somit können sie eigene Fehlgriffe erkennen, um selbst auf eigene Unzulänglichkeiten im Bereich der Aussprache sensibel zu werden.

3. Fazit

Der vorliegende Beitrag hatte das Ziel, anhand der journalistischen Textsorten *Zeitungsmeldung* und *Zeitungsnachricht* aufzuzeigen, wie die Vorlesefähigkeit (hier: in der universitären Lehrveranstaltung zur Phonetik für polnische Germanistikstudierende) verbessert werden kann. Einerseits ist dabei die rein phonetische Verständlichkeit und andererseits das angemessene hörererorientierte sprecherische Handeln (hier: im Sinne von Vorlesen) anzustreben. Am Beispiel der oben angeführten Übungssequenz wurde erläutert, wie die DaF-Lernenden neben dem Wortschatz- und Grammatiktraining zur mündlichen Kommunikation befähigt und auf die künftigen Funktionen im beruflichen Umfeld, die das Vorlesen von Texten voraussetzen, vorbereitet werden. Die soziale Akzeptanz der

Sprechenden wird hierbei als bedeutender Maßstab ihres kommunikativen Erfolgs angesehen.

Das Einbeziehen der Presstexte in den Lernprozess unter Anwendung der präsentierten Arbeitstechnik zur Optimierung der Vorlesekompetenz bietet zudem eine breite Palette weiterer Möglichkeiten zur Verbesserung der Sprechfertigkeit der Studierenden sowie ihrer rhetorischen Fähigkeiten. Anschließend an die Vorleserunde kann zu- und miteinander geredet werden, indem man über aktuelle Ereignisse diskutiert, Stellung zu besprochenen Inhalten nimmt, argumentiert, etc. Zugleich erweitern die Lernenden ihr allgemeines Weltwissen und nehmen an einem nicht zu unterschätzenden interkulturellen Austausch teil.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bose I. (2003), *Wissenschaftliche Grundlagen der Leselehre – Aktuelle Überlegungen zu einem traditionellen sprechwissenschaftlichen Teilfach*. In: Anders L. Ch., Hirschfeld U., *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen* (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, hrsg. von E.-M. Krech und E. Stock, Bd. 12), Frankfurt am Main, S. 53–64.
- Brinker K. (2000), *Textfunktionale Analyse*. In: Brinker K. et al. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, Band 16. Berlin, S. 175–186.
- Brinker K. (2005), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Berlin.
- DUDEN Das große Wörterbuch: *Stichwort ‚vorlesen‘*, Software, Office-Bibliothek.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska B. (2010a), *Sprachunterricht als Sprechunterricht? Ausbildung der Sprechfertigkeit im schulischen DaF-Unterricht für polnische Lerner*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Germanica Wratislaviensia“ 130, S. 265–282.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska B. (2010b), *Od kształtowania poprawnej wymowy po trening sprawności mówienia. Implikacje dydaktyczne na przykładzie nauczania języka niemieckiego jako obcego*. In: Pawlak M., Waniak-Klimczak E. (Hrsg.), *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Konin, S. 77–94.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska B. (2010c), *Schwierigkeiten polnischer Muttersprachler beim Erlernen des Rhythmus deutscher Sprache*, Łódź.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska B. (in Vorb.), *Deutsch als Tertiärsprache bei Deutsch lernenden Polen. Phonetische Interferenz aus dem Englischen ins Deutsche*.
- Gutenberg N. (1992), *Mündliche Kommunikation. Interkulturell Sprechwissenschaftlich-sprecherzieherische Aufgaben im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. In: Vorderwülbecke K., *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. (32 Fachverband DaF), Regensburg, S. 1–22.
- Gutenberg N. (1998), *Einzelstudien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Arbeiten in Teilfeldern* (Göppinger Arbeiten zur Germanistik hrsg. von U. Müller, F. Hundsnurscher und C. Sommer, Nr. 616), Göppingen.
- Gutenberg N. (2000), *Stichwort ‚Leselehre‘*. In: Glück H. (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Sprache*, Stuttgart Weimar, S. 405.
- Kaczmarek D. (2010), *Rezeption und Produktion appellativer Presstexte (Kommentare und Gloszen) im DaF-Unterricht mit polnischen Deutschlernern*. In: Skiba D. (Hrsg.), *Textmuster schulisch universitär – kulturkontrastiv. Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*, Frankfurt am Main, S. 217–227.

- Krech E. M., Stock E., Hirschfeld U., Anders L. Ch. (2009), *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin New York.
- Lüger H.-H. (1983), *Presstexte*, Tübingen.
- Lüger H.-H. (1995), *Presstexte*. 2., neu bearbeitete Auflage.
- Michoń M. (2008), *Intentionalität und Intertextualität in der Textsorte Meldung am Beispiel des Gießener Anzeigers (1904), der Lodzer (1904) und der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (2006)*. In: Michoń M., Sadziński W. (Hrsg.), *Texte und Kontexte. Festschrift für Professor Zenon Weigt zum 60. Geburtstag*, Łódź, S. 141-159.
- Michoń M. (2009), *Textsortenorientierte Analyse von Presstexten Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts am Beispiel der Lodzer Zeitung und des Gießener Anzeigers – eine kontrastive Studie zur Berichterstattung politischer Ereignisse*, Eine unveröffentl. Diss. Universität Lodz.
- Misick D. (2004), *Auswahl authentischer Texte für den Fremdsprachenunterricht*. In: Lipczuk R., Nerlicki K., Westphal W. (Hrsg.), *Kommunikation für Europa. Sprachkontakte Sprachkultur Sprachenlernen. Materialien von der sprachwissenschaftlichen Konferenz Szczecin Pobierowo 07.09-09.09.2003*, Szczecin, S. 197-202.
- Oeckel E. (2004), *Leselehre*. In: Pabst-Weinschenk M. (Hrsg.), *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*, München Basel, S. 81-90.
- Roß-Mohl S. (2003), *Kommunikation Journalismus. Das Hand- und Lehrbuch*, Frankfurt am Main.
- Stock E. (1996), *Deutsche Intonation*, Leipzig.

Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska

KSZTAŁCENIE CECH FONETYCZNYCH W JĘZYKU NIEMIECKIM JAKO OBCYM Z WYKORZYSTANIEM TEKSTÓW PRASOWYCH

(Streszczenie)

Podstawowym warunkiem udanej komunikacji za pomocą języka jest opanowanie sprawności mówienia. Z tego względu rozwój języka mówionego stanowić powinien nadrzędny cel również w kształceniu obcojęzycznym. Mówienie, które uchodzi za bardzo złożony fenomen ludzkiego działania, obejmuje w pierwszym rzędzie tzw. procesy elementarne: oddychanie, artykulację, prozodię, myślenie-mówienie, rozumienie ze słuchu oraz głośne czytanie. Ich poprawny przebieg wpływa z kolei pozytywnie na tzw. procesy kompleksowe, czyli formy dialogowe (rozmawianie z innymi) oraz monologowe (mówienie do innych) w aspekcie retorycznym, a także na warunki produkcji oraz percepcji języka mówionego.

Jednym z elementów mówienia jest zatem głośne czytanie tekstów własnych bądź obcych, którego sukces uwarunkowany jest z jednej strony poprawnością fonetyczną, a z drugiej – wynikającą z tekstu realizacją struktur rytmiczno-prozodycznych. Mimo ogromnego znaczenia głośnego czytania zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym (por. np. czytanie wiadomości w mediach) wykształcenie tej umiejętności w języku docelowym w praktyce często jest pomijane. Celem niniejszego artykułu jest zatem przedstawienie sekwencji ćwiczeń, która w sposób systematyczny pozwoli opanować sztukę głośnego czytania. Jako materiał ćwiczeniowy posłużą temu celowi autentyczne teksty z gatunku *wiadomości prasowe*, które z kolei ze względu na różnorodność poruszanej w nich aktualnej problematyki stanowią punkt wyjścia do wyrażania własnej opinii oraz dyskusji.