

Ausspracheübungen in finnischen DaF-Lehrwerken –
Eine Untersuchung an sechs Lehrwerkserien für die Anfängerstufe

Pro Gradu -Arbeit
Deutsche Sprache und Kultur
Institut für moderne und klassische Sprachen
Universität Jyväskylä
März 2007

Elina Pasanen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Elina Pasanen (o.s. Hirvonen)	
Työn nimi – Title Ausspracheübungen in finnischen DaF-Lehrwerken - Eine Untersuchung an sechs Lehrwerkserien für die Anfängerstufe.	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Maaliskuu 2007	Sivumäärä – Number of pages 75 s. + 2 liitettä
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Ääntäminen on osa vieraan kielen taitoa ja ääntämisen opettaminen kuuluu yhtenä osana vieraan kielen opettamiseen. Tässä työssä tutkittiin ääntämistehtäviä ja -harjoituksia suomalaisissa saksan oppikirjoissa. Tarkoituksena oli selvittää, mitä saksan ääntämisestä opetetaan, miten ääntämistä opetetaan, millaisia ääntämistehtävät ovat sekä millaisia ohjeita tai neuvoja opettajalle annetaan ääntämisen opettamiseen.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostui kuudesta saksan oppikirjasarjasta, joista kahta käytetään alakoulussa, kolmea yläkoulussa ja yhtä lukio-opetuksessa. Kirjasarjojen materiaaleista tutkittiin teksti- ja harjoituskirjat sekä opettajan oppaat. Tutkimuksessa keskityttiin saksan kielen opiskelun aloittaville suunnattuihin oppikirjoihin eli jokaisesta kirjasarjasta otettiin mukaan kaksi tai kolme ensimmäistä kirjaa. Oppikirjoista etsittiin ja analysoitiin sellaiset tehtävät, joissa pääpaino on ääntämisessä, sekä muut ääntämiseen liittyvät ohjeet.</p> <p>Tutkimuksen tulosten perusteella alakoulun (4.-6.lk) ja yläkoulun (7.-9.lk) sekä lukion saksan oppikirjoissa ääntämistä lähestytään eri tavalla: alakoulun oppikirjoissa äänteet opetellaan vähitellen, kun taas lähes kaikissa yläkoulun ja lukion oppikirjoissa kaikki äänteet ja ääntämissäännöt esitetään yhdellä kertaa. Alakoulussa saksan ääntämisen opettelu perustuu kirjojen harjoitusten perusteella enimmäkseen toistoon ja äänteiden matkimiseen, kun taas yläkoulun ja lukion oppikirjoissa yksinkertaisia ääntämisharjoituksia ei juurikaan ole. Kontrasttiivisia harjoituksia sekä pelkkiä kuunteluharjoituksia, joissa keskityttäisiin äänteisiin, on kaikkien ikäluokkien kirjoissa hyvin vähän. Lähes kaikki suomalaisen kielenoppijan kannalta tärkeät äänteet esiintyvät oppikirjoissa, mutta usein niitä käsitellään suomalaisen äännejärjestelmän käsitteiden avulla, mikä saattaa vaikeuttaa joidenkin äänteiden oikeaa kuvausta. Transkriptiota oikean ääntämisen apuna käytettiin analysoiduissa oppikirjoissa hyvin vähän. Oppikirjat kokonaisuuksina tarjoavat kuitenkin paljon enemmän materiaalia ääntämisen opettamiseen kuin ainoastaan varsinaiset ääntämistehtävät, joita verrattuna kielioppi- ja muihin tehtäviin on määrällisesti varsinkin useimmissa yläkoulun ja lukion oppikirjoissa hyvin vähän.</p>	
Asiasanat – Keywords Aussprache, Ausspracheunterricht, Ausspracheübung, Lehrwerkforschung, Lehrwerkkritik	
Säilytyspaikka – Depository Aallon kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	4
2	PHONETIK ALS GRUNDLAGE FÜR DIE AUSSPRACHESCHULUNG	5
2.1	Zum Begriff „Phonetik“	6
2.2	Artikulation und Prosodie	7
2.3	Aussprache und Orthographie	8
2.4	Transkription	9
2.5	Variation	11
2.5.1	Standard und regionale Variation	11
2.5.2	Stilistische, soziale und individuelle Variation	12
2.6	Finnisch und Deutsch kontrastiv	13
2.6.1	Laute	13
2.6.1.1	Vokale	14
2.6.1.2	Konsonanten	18
2.6.2	Prosodie	20
2.6.2.1	Akzent	20
2.6.2.2	Intonation	21
3	AUSSPRACHEUNTERRICHT	22
3.1	Warum Ausspracheunterricht?	23
3.2	Grundfertigkeiten beim Aussprachelernen	25
3.2.1	Hören	25
3.2.2	Sprechen	26
3.3	Ziele des Ausspracheunterrichts	28
3.4	Grundlagen des Ausspracheunterrichts	30
3.5	Übungstypen	31
3.6	Einführungskurs oder Globaleinstieg	34
3.7	Die Aussprache des Lehrers als Modell	35
3.8	Lernerbezogene Faktoren	35
4	LEHRWERKFORSCHUNG	37
4.1	Lehrwerke und andere Unterrichtsmittel	37

4.2 Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik	38
5 ANALYSE DER DAF-LEHRWERKE	39
5.1 Deutsch als Fremdsprache in finnischen Schulen	40
5.2 Material und Vorgehensweise	41
5.3 Analyse der Lehrwerke	44
5.3.1 Vorgehensweise bei der Aussprachevermittlung	45
5.3.2 Laute und Prosodie	48
5.3.2.1 Vokale	48
5.3.2.2 Konsonanten	50
5.3.2.3 Prosodie	51
5.3.3 Aussprache und Schrift	52
5.3.4 Transkription und Symbole	53
5.3.5 Variation	56
5.3.6 Kontrast, Einbettung, Imitation und Wiederholung	57
5.3.6.1 Kontrast	57
5.3.6.2 Einbettung	59
5.3.6.3 Imitation	59
5.3.6.4 Wiederholung	60
5.3.7 Übungen nach der Typologie von Dieling und Hirschfeld	61
5.3.7.1 Hörübungen	61
5.3.7.2 Sprechübungen	63
5.3.8 Aussprache in den Lehrerhandbüchern	65
6 SCHLUSSBETRACHTUNG	67
LITERATURVERZEICHNIS	71
ANHANG 1: Konsonanten nach der Artikulationsart.	
ANHANG 2: Vergleichende Übersicht über die Konsonanten des Deutschen und des Finnischen.	

1 EINLEITUNG

Fremde Sprachen werden vor allem gelernt, um in einer neuen Sprache kommunizieren zu können. Die schriftliche Kommunikation ist immer noch wichtig und ein Ziel beim Fremdsprachenlernen kann sein, z. B. Bücher oder Internetseiten verstehen zu lernen oder schriftliche Geschäftskommunikation mit Kollegen und Kunden aus anderen Ländern zu beherrschen. In letzter Zeit werden aber die mündlichen Fertigkeiten beim Fremdsprachenlernen und im Fremdsprachenunterricht immer mehr betont und tatsächlich sind mündliche Kommunikationssituationen nicht mehr so selten, dank der guten Verkehrs- und Kommunikationsverbindungen.

Eine fremde Sprache sprechen zu lernen ist jedoch nicht ganz einfach, sondern die mündliche Sprachfertigkeit besteht aus mehreren kleineren Grundfertigkeiten, die eine Basis für das Sprechen bilden. Eine von diesen Grundfertigkeiten ist die Aussprache und sie wird in dieser Arbeit näher betrachtet. Eine gute Aussprache in einer neuen Sprache wird meistens nicht nur nebenbei erworben. Hauptsächlich sind nur Kleinkinder (unter 6 Jahren) in der Lage, sich neue phonetische Muster allein durch Hören und Imitieren anzueignen, während ältere Lerner die Aussprache, wie auch Grammatik oder Wortschatz, üben müssen. Dieser wichtige Gesichtspunkt hat mein Interesse geweckt, die Aussprache in finnischen Deutschlehrwerken zu untersuchen. Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, wie die deutsche Aussprache in den untersuchten Lehrwerken dargestellt wird, was für Ausspracheübungen die Lehrwerke beinhalten sowie welche Aspekte der deutschen Aussprache in den Übungen geübt bzw. gelernt werden sollen.

Der theoretische Hintergrund dieser Arbeit wird in einem phonetischen und einem didaktischen Teil dargestellt. Im phonetischen Teil werden Aspekte der Aussprache betrachtet, die beim Aussprachelernen wichtig sind, wie Artikulation und Prosodie, Transkription, Verbindung zwischen Laut und Schrift sowie verschiedene Varianten der Aussprache. Weil es in der Untersuchung um Deutsch als Fremdsprache für Finnen geht, werden die finnischen und deutschen Laute sowie einige prosodische Merkmale der beiden Sprachen kurz verglichen, um zu zeigen, welche Aspekte für Finnen beim Lernen der deutschen Aussprache wichtig sind. Im didaktischen Teil wird auf die Aspekte des Aussprachelernens eingegangen, indem die wichtigen Fertigkeiten beim Aussprachelernen, Grundlagen des Ausspracheunterrichts, sowie seine Ziele und Methoden dargestellt werden. Auch die Lehrwerkforschung als Forschungstyp wird kurz vorgestellt.

In der Untersuchung wurden sechs finnische Lehrwerkserien für Deutsch als Fremdsprache hinsichtlich Ausspracheübungen und Darstellung der Aussprache analysiert. Alle untersuchten Lehrwerkserien sind für die Anfängerstufe geeignet, zwei für Klassen 4 bzw. 5 bis 6 und drei für Klassen 8 bis 9 in der finnischen Gesamtschule sowie eine Serie für Anfänger in der gymnasialen Oberstufe. Die Lehrwerke bestehen aus mehreren Teilen, von denen die Text- und Übungsbücher sowie die Lehrerhandbücher in die Analyse dieser Arbeit mit einbezogen wurden.

2 PHONETIK ALS GRUNDLAGE FÜR DIE AUSSPRACHESCHULUNG

In diesem Teil wird der phonetische Hintergrund der Arbeit dargestellt. Zuerst wird der Begriff „Phonetik“ definiert und danach wird auf verschiedene Aspekte der Phonetik im Fremdsprachenunterricht eingegangen, wie das Verhältnis zwischen Lauten und Schrift, die Transkription sowie die Varianten der Deutschen Aussprache. Die finnischen und deutschen Laute sowie die wichtigsten Unterschiede zwischen dem Intonationsverlauf und dem Wort- und Satzakkzent der beiden Sprachen werden kontrastiv dargestellt. Von der in diesem Teil verwendeten Literatur beschäftigen sich Dieling und Hirschfeld (2000), Dieling (1992), Cauneau (1992), Hall u. a. (1995) sowie Fuchs (2004) mit der Aussprachedidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF). Veličkova (1999) und Bose (1999) behandeln in ihren Artikeln genauer den Rhythmus des Deutschen und Rues (2005) die verschiedenen Aussprachevarianten. Die Beschreibung der Laute und der prosodischen Merkmale basiert auf Hall u. a. (1995) *Deutsche Aussprachelehre* und Karlsson (1983) *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne* sowie auf den Werken von Lieko (1992), Wiik (1998) und Erämetsä/Klemmt (1974).

2.1 Zum Begriff „Phonetik“

Der Wissenschaftsbereich, der sich mit der Aussprache beschäftigt, ist die Phonetik. Die Phonetik wird in drei Teilbereiche eingeteilt, nämlich artikulatorische, akustische und auditive Phonetik. Die artikulatorische Phonetik beschäftigt sich mit der Produktion der Sprache, also mit der Erzeugung von Lauten. Die akustische Phonetik dagegen untersucht die Schallwellen und die auditive Phonetik die Prozesse im Ohr und im Gehirn während der Sprachwahrnehmung. Die wichtigste von diesen drei Bereichen im Fremdsprachenunterricht ist die artikulatorische Phonetik, während die Ergebnisse der auditiven Phonetik nicht direkt zu verwenden sind. Die akustische Phonetik kann nützlich sein z. B. bei der Beschreibung der Vokale und Intonation, die artikulatorisch nicht so leicht zu beschreiben sind. (Hall u. a. 1995: 22.)

Die Phonetik ist von der Phonologie abzugrenzen. Die Phonetik befasst sich mit der lautlichen Seite des Kommunikationsvorgangs, mit den hör- und messbaren Eigenschaften der Sprachlaute. Die Phonologie dagegen untersucht die bedeutungsunterscheidende Funktion der Laute. (Dieling/Hirschfeld 2000: 10f.) Der Begriff Phonetikunterricht wird oft als Synonym für Ausspracheunterricht verwendet (vgl. z. B. Dieling 1992 und Cauneau 1992), obwohl die Phonetik viel mehr umfasst als die Aussprache: Die im Sprachunterricht gelehrt Aussprache ist nur ein Teil der Phonetik (artikulatorische Phonetik). Die aktiven phonetischen Kenntnisse und Fertigkeiten werden sowohl in der Sprachdidaktik als auch in der Allgemeinsprache mit dem Begriff Aussprache bezeichnet (Fuchs 2004: 296).

Die bedeutungsunterscheidenden Laute einer Sprache werden *Phoneme* genannt, und sie werden in der Lautschrift (s. Kap. 2.4) durch Schrägstriche angezeigt (z. B. dt. /r/ und /z/ in *rein* /r̥aɪn/ und *sein* /z̥aɪn/). Laute, die unterschiedlich sind, aber keine bedeutungsunterscheidende Funktion haben, sind *Allophone* und stehen in der Lautschrift in eckigen Klammern (z. B. dt. [r] und [ʀ] in *rein* [r̥aɪn] / [ʀaɪn]). Die Allophone werden also als Realisationen desselben Phonems wahrgenommen (z. B. dt [r] und [ʀ] sind Allophone des Phonems /r/), und das Phonem ist eine abstrakte Einheit, die immer durch Allophone realisiert wird, d. h die ausgesprochenen Laute sind immer Allophone eines Phonems. Der Buchstabe dagegen ist eine Einheit der geschriebenen Sprache und Buchstaben bzw. *Grapheme* werden durch spitze Klammern angegeben, z. B. <s> und <r>. (Hall u. a. 1995: 27f.) In dieser Arbeit werden hauptsächlich die Begriffe *Laut* und

Buchstabe verwendet, aber auch der Begriff *Phonem* im Zusammenhang mit dem kontrastiven Vergleich zwischen dem Deutschen und dem Finnischen.

Innerhalb der Phonetik können die Lautbildung und die prosodischen Merkmale voneinander unterschieden werden. Die Artikulation umfasst die Lautbildung und wird auch segmentale Phonetik genannt, während die prosodischen Merkmale größere Einheiten als einzelne Laute umfassen und als suprasegmentale Merkmale bezeichnet werden. Prosodische Merkmale einer Sprache sind z. B. Intonation, Wort- und Satzbetonung bzw. -akzent, Rhythmus, Pausen und Tempo. (Dieling/Hirschfeld 2000: 11f.) Mit der Intonation wird der Tonhöhenverlauf, also ein Ab und Auf der Sprechstimme gemeint (Hall u. a. 1995: 146, 239). Der Tonhöhenverlauf wird dadurch verursacht, dass jeder stimmhafte Laut eine Tonhöhe hat, die bei der Bewegung der Stimmlippen gebildet wird. Je schneller die Stimmlippen sich bewegen, umso höher wird die Tonhöhe wahrgenommen. (Karlsson 1983: 168; Wiik 1998: 100, 117.) Im weiteren Sinne wird die Intonation als Sprechmelodie oder Tonfall bezeichnet, und Dieling und Hirschfeld (2000: 12) schlagen vor, dass die Intonation Wort- und Satzmelodie, Akzentuierung, Rhythmus, Pausen und Tempo umfasst. In dieser Arbeit wird die engere Bezeichnung für die Intonation als Tonhöhenverlauf verwendet.

2.2 Artikulation und Prosodie

Die Aussprache einer Sprache besteht nicht nur aus einzelnen Vokalen und Konsonanten und ihren Kombinationen. Zusammen mit ihnen wirken die prosodischen Merkmale darauf, wie die Sprache klingt. Unter den Autoren im Bereich Phonetik im Fremdsprachenunterricht wird die richtige Intonation meistens für wichtiger gehalten als die richtige Artikulation einzelner Laute. Es wird festgestellt, dass für den Gesamteindruck der Aussprache die Prosodie entscheidender ist als die Realisation einzelner Vokale und Konsonanten. Auch darauf wird hingewiesen, dass die richtige Intonation die Realisation einzelner Laute positiv beeinflusst, d. h. dass es bei richtiger Intonation leichter ist, auch die einzelnen Laute richtig auszusprechen. Weiterhin spielt die Prosodie bei der Sprachwahrnehmung und -verarbeitung eine entscheidende Rolle, und eher werden Artikulationsabweichungen vom Hörer toleriert als Verstöße gegen den Sprechrhythmus,

gegen den Wort- und Satzakzent oder falsche melodische Muster. (Dieling/Hirschfeld 2000: 32.)

Die Länge der rhythmischen Einheit, die Akzentstelle, der Charakter der Betonung und die Verhältnisse zwischen den betonten und unbetonten Silben sind für die Bestimmung der rhythmischen Einheit einer Sprache wesentlich. Der Rhythmus kann als „eine gesetzmäßige Abfolge von Elementen, die nach starken und schwachen unterschieden werden“, bezeichnet werden. (Veličkova 1999: 222.) Beim Lernen einer akzentzählenden Sprache¹, wie z. B. des Deutschen, spielen die rhythmischen Einheiten eine große Rolle und in letzter Zeit wird darauf auch mehr Aufmerksamkeit im Fremdsprachenunterricht gerichtet (Bose 1999: 225). Trotzdem wird, im Gegenteil zu den herrschenden Meinungen in der Literatur, die Prosodie im Fremdsprachenunterricht meistens weniger betrachtet als die Aussprache der Vokale und Konsonanten. Nach Dieling ist ein wichtiger Grund für das Missverhältnis zwischen der Erforschung und dem Fremdsprachenunterricht im Praxis die Tatsache, dass die Phonetik als Wissenschaft relativ jung ist und die bisherige Erforschung sich mehr auf die Laute konzentriert hat. Andererseits ist es natürlich auch wichtig, die einzelnen Laute zu üben, weil sich die Laute verschiedener Sprachen oft in ihrer Bildungsweise voneinander unterscheiden. (Dieling 1992: 11f.)

2.3 Aussprache und Orthographie

Die Phonetik wird in erster Linie mit dem mündlichen Sprachgebrauch verbunden. Die geschriebene Sprache spielt aber eine große Rolle im Sprachgebrauch jedes Menschen, der lesen und schreiben gelernt hat, weswegen auch die Phonetik oft in Beziehung zur Schrift behandelt wird. Die enge Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben verursacht Schwierigkeiten bei der Aussprache vor allem, weil sich die Beziehungen in verschiedenen Sprachen voneinander unterscheiden. Das Finnische z. B. hat eine sehr regelmäßige Laut-Buchstaben-Beziehung, während z. B. im Englischen die Beziehung weniger lauttreu ist. Das Deutsche liegt zwischen dem Finnischen und dem Englischen. (Dieling 1992: 14f.)

¹

Der Rhythmus einer akzentzählenden Sprache wird vom Satzakzent geprägt: Die unbetonten Teile werden leichter und schneller gesprochen, während die Akzentsilben die Intonation beherrschen (Hall u. a. 1995: 148).

Beim Fremdsprachenlernen ist es wichtig, das Verhältnis zwischen Aussprache und Schrift dem Lerner bewusst zu machen. Für Lernende ist es wichtig überhaupt zu bemerken, dass die Laut-Buchstaben-Beziehungen in verschiedenen Sprachen unterschiedlich funktionieren und dass die muttersprachlichen Konventionen in der Fremdsprache nicht unbedingt gelten. (Dieling/Hirschfeld 2000: 65.) Im Deutschen kann z. B. derselbe Laut durch verschiedene Buchstaben repräsentiert werden (**V**ater - **F**ahne - **Ph**antasie). Weiterhin können unterschiedliche Laute durch denselben Buchstaben (**V**ater - **V**ase), zwei Laute durch einen einzigen Buchstaben (**Z**oo (t+s), **H**exe (k+s)) oder ein Laut durch mehrere Buchstaben repräsentiert werden (**Ch**or, **Lack**, **frisch**). (Hall u. a. 1995: 27.)

2.4 Transkription

Mit der Transkription wird eine Lautschrift gemeint, in der die Lautwerte der Buchstaben und Buchstabenkombinationen angegeben werden. Das am weitesten verbreitete phonetische Alphabet ist das Alphabet der *International Phonetic Association* (IPA bzw. *Association Phonétique Internationale*, API). Es bestehen auch andere offizielle phonetische Alphabete, z. B. für die finnisch-ugrischen Sprachen, und weiterhin werden oft in Lehrmaterialien eigene, sozusagen „volkstümliche“, Transkriptionen verwendet (Dieling/Hirschfeld 2000: 37). Dieling und Hirschfeld (2000: 37) meinen, wenn eine Transkription als Hilfsmittel im Unterricht verwendet wird, dann sollte die IPA-Schrift verwendet werden, weil sie den Lernenden auch beim Lernen anderer Fremdsprachen nützlich sein kann. Weiterhin werden in den volkstümlichen Transkriptionen die Laute der Fremdsprache oft durch Buchstaben der Muttersprache wiedergegeben, was Ausspracheprobleme eher vorprogrammiert als bei ihnen hilft. Mit der IPA-Schrift können allerdings nur die Laute und der Wortakzent aufgezeichnet werden, während für die Transkription der Intonation und anderer suprasegmentalen Merkmale noch kein offizielles System existiert. (Dieling/Hirschfeld 2000: 37f., 40.) Für die Diskussion, ob die phonetische Transkription im Fremdsprachenunterricht verwendet werden sollte oder nicht, geben Dieling und Hirschfeld (2000: 41) folgende Argumente:

- Für die Verwendung der IPA-Transkriptionszeichen spricht,

- dass die Zeichen für sehr viele Fremdsprachen verwendet werden (z. B. [i:] - dt. *viel*, engl. *feel*, frz. *fille*)
 - dass die Laut-Buchstaben-Beziehungen eindeutig dargestellt werden können (z. B. *E*-Laute in *Weg* und *weg* - [e:] und [ɛ])
 - dass die Schüler lernen, die notwendige Unterscheidung zwischen Lauten und Buchstaben zu treffen (z. B. <s>, realisierbar in den Lauten [s, z, ʃ])
 - dass die Lernenden Abweichungen zwischen Schreibung und Aussprache klar erkennen können (z. B. , Aussprache [p] in *gelb*)
 - dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, Aussprachewörterbücher, den Duden oder andere Wörterbücher selbstständig zu nutzen
 - dass die Transkription ein wichtiges Hilfsmittel ist, sich die Aussprache bewusst anzueignen.
- Gegen die Verwendung spricht,
 - dass zusätzliche Zeichen gelernt werden müssen: das ist besonders schwierig, wenn in der Muttersprache nichtlateinische Schriftzeichen verwendet werden
 - dass das Nebeneinander von Laut- und Schriftzeichen z. T. verwirrend wirken kann
 - dass die Transkription den Lernenden überfordert. (Nach Dieling/Hirschfeld 2000: 41.)

Dieling und Hirschfeld sind selber der Meinung, dass die Verwendung des phonetischen Alphabets im Fremdsprachenunterricht nützlich ist. Sie heben aber hervor, dass das Vorhandensein der Transkription in Lehrbüchern noch nicht bedeutet, dass sie wirklich im Unterricht nützlich gemacht wird. Die Transkription sollte den Lernenden als Hilfsmittel bei der Bewusstmachung phonetischer Erscheinungen dienen und das aktive Transkribieren ganzer Wörter oder Texte ist nicht das Ziel. (Dieling/Hirschfeld 2000: 41f.) Auch die Verfasserin dieser Arbeit findet die IPA-Schrift im finnischen Deutschunterricht nützlich, vor allem, weil sie auch in den meisten Lehrwerken für Englisch als Fremdsprache verwendet wird, und weil die Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen bei vielen Buchstaben und Buchstabenkombinationen anders als im Finnischen ist.

2.5 Variation

2.5.1 Standard und regionale Variation

Wie in allen Sprachen, gibt es auch im Deutschen mehrere Aussprachevarianten, die sich gleichzeitig im Gebrauch befinden. Es gibt keine einzige deutsche Aussprache sondern es gibt unzählige Aussprachevarianten, die regional, emotional und situativ sowie individuell bei Sprechern variieren. (Dieling/Hirschfeld 2000: 12.) Nach Rues (2005: 232f.) umfasst die deutsche Sprache allgemein betrachtet drei Varianten: die Standardaussprache, die Umgangssprachen und die Dialekte. Diese Varianten werden in Abbildung 1 dargestellt.

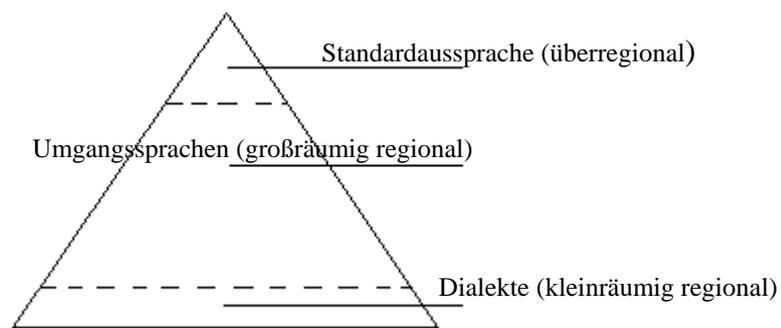


Abb. 1: Varianten der deutschen Aussprache nach Rues (2005: 233).

Die Standardaussprache ist eine überregionale und landschaftlich nicht beeinflusste Variante. Trotzdem ist sie als ein realer Teil der Sprache zu betrachten. Bei den Sprechern des Standarddeutschen ist es nicht erkennbar aus welcher Sprachlandschaft sie stammen. Der Anteil der Standardsprecher ist relativ klein, aber heutzutage im Wachsen u. a. durch die zunehmende Mobilität der Gesellschaft. In regionalen Umgangssprachen, wie z. B. Fränkisch oder Schwäbisch, ist die Herkunftsregion des Sprechers erkennbar. Die Umgangssprachen anderer Regionen sind jedoch für alle Muttersprachler gut verständlich. Auch diese Varianten der Sprache sind stilistisch variabel und können also entweder näher beim Standard oder bei den Dialekten realisiert werden. Der größte Teil der Bevölkerung spricht eine mehr oder weniger regional geprägte Umgangssprache. Dialekte sind kleinräumiger als die Umgangssprachen. Die deutschen Dialekte sind sehr verschieden und

regional geprägt, weswegen sie von Sprechern aus anderen Regionen nur eingeschränkt oder gar nicht verstanden werden. Die Dialekte sind also nur stark eingeschränkt verwendbar. Der Anteil der Dialektsprecher nimmt ab, z. T. wegen der zunehmenden Mobilität der Menschen zwischen verschiedenen Regionen. (Rues 2005: 233f.)

Nach Rues (2005: 234) sowie auch nach Hall u. a. (1995: 19) sollte von den verschiedenen Varianten des Deutschen die Standardaussprache im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, weil sie eine überregionale und landschaftlich nicht beeinflusste Lautung ist. Trotzdem ist sie keine Fiktion und kein unerreichbares Ideal, sondern realisierbar, natürlich und in allen Kommunikationssituationen verwendbar. Die regionalen Umgangssprachen oder Dialekte sind dagegen für den Fremdsprachenunterricht generell nicht geeignet. Bei Lernern, wie auch bei Muttersprachlern, unterscheiden sich die artikulatorische und die perzeptive Kompetenz voneinander, weswegen sie meistens schnelleres Sprechen mit stärkeren Reduktionen verstehen können als sie selber in der Lage sind, zu produzieren. Deswegen ist es nach Rues (2005) bei fortgeschrittenen Lernern wünschenswert, auch regional geprägte Umgangssprachen in das Hörverstehenstraining einzubeziehen. Hall u. a. (1995) sowie Dieling (1992) sind dagegen der Meinung, dass im Unterricht für fortgeschrittene Lerner geübt werden soll, eine reduzierte Aussprache auch selber zu produzieren, weil dadurch das Sprechtempo erhöht werden, d. h. die Sprachflüssigkeit verbessert werden kann (Fuchs 2004: 306). Die Dialekte dagegen können unberücksichtigt bleiben, weil der größte Teil der Muttersprachler auch keinen Dialekt spricht und gelegentlich auch Schwierigkeiten hat, eine dialektale Aussprache zu verstehen. (Rues 2005: 234, 236.)

2.5.2 Stilistische, soziale und individuelle Variation

Wie schon oben erwähnt, ist auch die Standardaussprache stilistisch variabel. In formellen Situationen wird in der Regel langsamer und mit größerer Muskelspannung gesprochen als in informellen Situationen, in denen schneller, mit mehr Reduktionen gesprochen wird. Die stilistische Variation hängt auch von persönlichen Faktoren ab. Neben der regionalen und stilistischen Variation können auch soziale und individuelle Variation in der Aussprache unterschieden werden. Soziale Varianten zeigen unterschiedliche Stellungen und

Bildungsniveaus der Sprecher. Die Korrelation zwischen der sozialen Stellung und den sprachlichen Formen ist aber indirekt und drückt sich meistens so aus, dass Sprecher, die eine sozial höhere Stellung haben, weniger Regionalismen verwenden. Die sozialen und regionalen Variationen sind also eng miteinander verbunden. Auch Jargons bestimmter Berufs- oder sozialer Gruppen sind als soziale Varianten zu betrachten. Jeder Sprecher hat noch seine eigene Aussprache, eine individuelle Variante, die auf seine Präferenzen, Gewohnheiten und Eigenarten zurückgeht. Eigentlich gibt es also so viele Aussprachevarianten wie es auch Sprecher gibt. (Hall u. a. 1995: 17, 19f.; Dieling/Hirschfeld 2000: 12f.)

2.6 Finnisch und Deutsch kontrastiv

Hier werden die finnische und die deutsche Aussprache kontrastiv dargestellt, um zu zeigen, welche Laute und prosodischen Merkmale im finnischen DaF-Unterricht vorrangig behandelt werden sollten. Im Rahmen dieser Arbeit ist es jedoch nicht möglich eine ausführliche Darstellung zu geben, weswegen versucht wird, die beiden Sprachen ziemlich kurz zu beschreiben.

2.6.1 Laute

Die Beschreibung der Laute ist in zwei Teilen eingeteilt: Vokale und Konsonanten. Unter den beiden Lautgruppen werden kurz die wichtigen Merkmale der finnischen und deutschen Vokale und Konsonanten beschrieben, sowie auf die Unterschiede zwischen den Sprachen hingewiesen. Die finnischen und deutschen Laute unterscheiden sich voneinander sowohl in ihrer Bildungsweise als auch in ihrer Schreibweise in der geschriebenen Sprache. Hauptsächlich hat ein deutscher Laut mehr Varianten in der Schrift als ein finnischer Laut, weil die Laut-Buchstaben-Beziehung im Finnischen sehr regelmäßig ist (siehe Kap. 2.3). Hier wird nicht einzeln auf die Schreibweisen der Laute eingegangen, aber trotzdem ist zu bemerken, dass es im finnischen DaF-Unterricht wichtig ist, auch die Laut-Buchstaben-Beziehungen zu behandeln.

2.6.1.1 Vokale

Vokale sind Laute, die ohne eine Behinderung des Luftstroms durch Verschluss oder Engebildung im Mund gebildet werden, weswegen sie auch als Öffnungslaute bezeichnet werden. Die verschiedenen Vokale einer Sprache werden durch drei Faktoren differenziert, die die Position der Artikulationsorgane (Qualität) in der Bildung der Vokale bezeichnen: Zungenposition (geschlossen-offen / vorne-hinten), Lippenformung (gerundet-gespreizt) und Gaumensegelstellung (gehoben-gesenkt).² Von diesen drei Faktoren sind die Zungenposition und die Lippenformung wichtig sowohl im Finnischen als auch im Deutschen, während die Gaumensegelstellung eine Rolle bei der Artikulation der Nasalvokale (z. B. [ã]) spielt, die im Finnischen nicht vorkommen und im Deutschen nur in wenigen Lehnwörtern. Weiterhin unterscheiden sich die Vokale der beiden Sprachen in der Länge (Quantität). Um den Öffnungsgrad und die Position des Zungenrückens darzustellen, wird häufig ein Vokalviereck verwendet, aus dem die beiden Dimensionen abgelesen werden können (Abb. 2). (Hall u. a. 1995: 89f., 94, 127.)

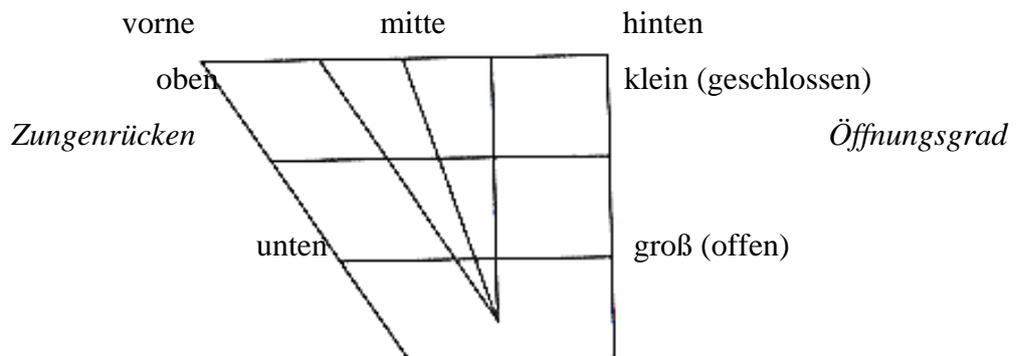


Abb. 2: Vokalviereck nach Hall u. a. (1995: 91).

Bei den deutschen Vokalen bestimmt nicht allein die Position der Artikulationsorgane die Qualität, sondern auch der Grad der Spannung dieser Organe bei der Vokalbildung, d. h. die Artikulationsspannung, ist ganz entscheidend. Es werden drei Grade der Spannung unterschieden: gespannt, ungespannt und reduziert. Die gespannten Vokale (z. B. [e:]) werden an der Peripherie des Vokalraums gebildet, und für ihre Bildung wird viel Muskelkraft und Atemdruck gebraucht, während die ungespannten Vokale (z. B. [ɛ]) näher beim Zentrum des Mundes und mit weniger Muskelkraft und Atemdruck gebildet werden. Bei der Bildung der reduzierten Vokale ([ə] und [ɐ]) nähern sich die Artikulationsorgane

² Genauer zu den Artikulationsorganen z. B. in Wiik (1998: 12-34) und Hall u. a. (1995: 23-27).

der Ruhelage, weswegen die Vokale kurz und schwach ausgesprochen werden. Bei der Bildung finnischer Vokale spielt die Artikulationsspannung keine Rolle. (Hall u. a. 1995: 94.)

Im Deutschen ist die Länge der Vokale mit der Spannung verbunden: in betonten Silben sind die gespannten Vokale länger als die ungespannten. In unbetonten Silben fällt der Längenunterschied weg und auch die gespannten Vokale werden kurz ausgesprochen (z. B. <lebendig> [le'bɛndɪç] oder <Kritik> [kri'ti:k]). Im Finnischen dagegen ist die Länge der einzige Unterschied zwischen den kurzen und langen Vokalen und es entsteht kein Unterschied in der Spannung (z. B. <muta> [muta] oder <muuta> [mu:ta]). Die Vokallänge ist nicht dasselbe wie die physikalische Dauer, die in Millisekunden gemessen werden kann, sondern sie ist ein phonematisches Merkmal, das zwei Phoneme voneinander unterscheidet. (Hall u. a. 1995: 94f.; Wiik 1998: 100f.)

Im Deutschen können 17 Monophthonge, d. h. einfache Vokale, unterschieden werden. Sie bilden sieben Paare /i:/ - /ɪ/, /e:/ - /ɛ/, /y:/ - /ʏ/, /ø:/ - /œ/, /u:/ - /ʊ/, /o:/ - /ɔ/, /a:/ - /a/, deren Glieder sich sowohl in der Qualität als auch in der Quantität voneinander unterscheiden, außer bei /a:/ und /a/, die nur in der Quantität unterschiedlich sind. Darüber hinaus gibt es zwei Monophthonge, /ɛ:/ und /ə/, ohne Partner. Auch [ɐ], das vokalische Allophon von /r/, wird als ein Vokallaut behandelt. (Hall u. a. 1995: 93.) Im Finnischen dagegen werden normalerweise acht Monophthonge unterschieden: /i/, /ɛ/, /æ/, /y/, /œ/, /u/, /ɔ/ und /a/, die alle sowohl kurz als auch lang vorkommen. Weil der Unterschied zwischen den kurzen und den langen Vokalen nur durch die Länge verursacht wird, können die langen Vokale als Gruppen zweier gleicher Phoneme bezeichnet werden. Sie werden auch orthographisch immer mit einem Doppelgraphem geschrieben wie z. B. das [u:] in <muuta>. (Karlsson 1983: 52, 55f.; Lieko 1992: 88f.) In den folgenden zwei Abbildungen werden die finnischen und deutschen Monophthonge nebeneinander in Vokalvierecken dargestellt.

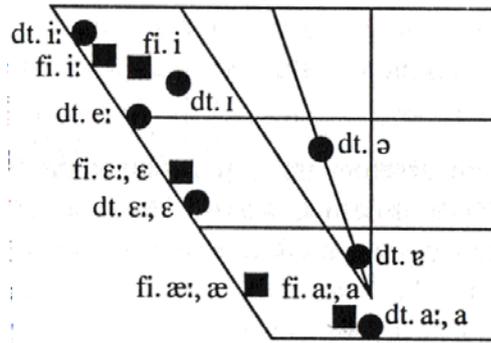


Abb. 3: Die ungerundeten finnischen und deutschen Monophthonge nach Hall u. a. (1995: 130).

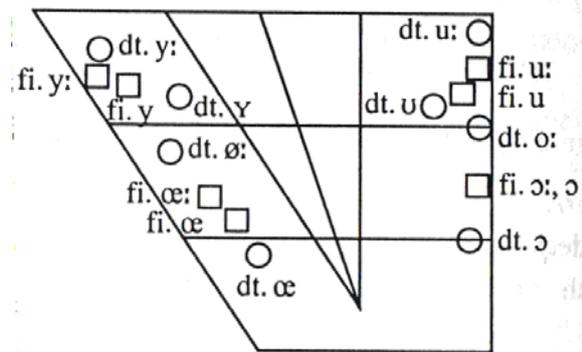


Abb. 4: Die gerundeten finnischen und deutschen Monophthonge nach Hall u. a. (1995: 130).

Neben den Monophthongen gibt es sowohl im Finnischen als auch im Deutschen Diphthonge, die aus zwei von der Qualität her unterschiedlichen Vokallauten gebildet werden. Diphthonge sind unteilbare Vokallaute, aber der Wechsel der Lautqualität ist durch die Bewegung der Lippen und Zunge wahrnehmbar. Auf das erste Element folgt eine Gleitbewegung zum zweiten Element hin. (Hall u. a. 1995: 122f.; Wiik 1998: 51.) Die finnische Sprache kennt insgesamt 18 Diphthonge, die artikulatorisch in zwei verschiedenen Gruppen zu teilen sind: öffnende und schließende Diphthonge³. (Karlsson 1983: 83.) In Tabelle 1 werden sie sowohl phonetisch als auch orthographisch dargestellt.

3

Bei öffnenden Diphthongen (z. B. fi. /iɛ/) gleitet die Zunge nach unten, d. h. der zweite Vokal ist offener als der erste, während bei schließenden Diphthongen (z. B. fi. /au/) die Zunge nach oben gleitet und der zweite Vokal geschlossener ist als der erste (Wiik 1998: 52).

Tabelle 1: Die finnischen Diphthonge nach Karlsson (1983: 83).

Die öffnenden Diphthonge		Die schließenden Diphthonge	
phonetisch	orthographisch	phonetisch	orthographisch
<u>i</u> ɛ	ie	<u>a</u> i	ai
<u>u</u> ɔ	uo	<u>ɛ</u> i	ei
<u>y</u> œ	yö	<u>ɔ</u> i	oi
		<u>u</u> i	ui
		<u>æ</u> i	äi
		<u>œ</u> i	öi
		<u>y</u> i	yi
		<u>a</u> u	au
		<u>ɔ</u> u	ou
		<u>ɛ</u> u	eu
		<u>i</u> u	iu
		<u>æ</u> y	äy
		<u>œ</u> y	öy
		<u>ɛ</u> y	ey
		<u>i</u> y	iy

Die finnischen Diphthonge bestehen aus zwei gleichwertigen Teilen, d. h. aus zwei kurzen Vokalen, von denen der erste etwas stärker betont ist als der zweite, aber die Sprechdauer ist kaum unterschiedlich. Die finnischen Diphthonge sind also fallend. (Erämetsä/Klemmt 1974: 41; Hall u. a. 1995: 124.)

Im Deutschen gibt es drei Diphthonge: /aɪ/, /aʊ/ und /ɔʏ/, die alle schließend sind. Ein vierter Diphthong /ɪʊ/ kann auch genannt werden, aber er hat nur eine minimale Bedeutung und kommt nur in den Interjektionen <hui> und <pfui> vor. Die deutschen Diphthonge sind auch fallend wie die finnischen, aber anders als im Finnischen ist der erste Vokal deutlicher erkennbar, während die Dauer und das Ausmaß der Gleitbewegung bei dem zweiten Vokal bei individuellen Sprechern und in unterschiedlichen lautlichen Kontexten variieren. Die deutschen Diphthonge unterscheiden sich von den finnischen auch dadurch, dass das erste Element länger und betont ist, das zweite dagegen bedeutend kürzer und

schwächer. (Hall u. a. 1995: 122f.) In Tabelle 2 werden die deutschen Diphthonge und ihre Schreibweisen dargestellt.

Tabelle 2: Die deutschen Diphthonge nach Hall u. a. (1995: 123f.).

phonetisch	orthographisch
<u>aɪ</u>	ei, ai, ey, ay, y
<u>aʊ</u>	au, ow, ou
<u>ɔʏ</u>	eu, äu, oi, oy
<u>uɪ</u>	ui

2.6.1.2 Konsonanten

Bei der Bildung der Konsonanten wird der Luftstrom im Ansatzrohr entweder durch Verschluss oder Engebildung behindert, so dass die Luft nicht frei entweichen kann wie bei den Vokalen. Um die Konsonanten beschreiben zu können, müssen Artikulationsstelle, Artikulationsart und Stimmbeteiligung betrachtet werden. (Wiik 1998: 58, 60; Hall u. a. 1995: 36.) Mit der Artikulationsstelle wird der Punkt im Ansatzrohr gemeint, in dem die Behinderung des Luftstroms oder der Verschluss statt findet, und er wird definiert, indem der bewegliche und unbewegliche Artikulator genannt werden (Hall u. a. 1995: 37f.). Nach ihrer Artikulationsart werden die Konsonanten in verschiedene Gruppen (Klusile, Frikative, Nasale, Laterale, Halbvokale, Vibranten und Affrikaten) eingeteilt, die kurz in Anhang 1 erklärt werden. In Anhang 2 sind die deutschen und finnischen Konsonanten nach ihrer Artikulationsstelle und -art eingeordnet (nach Hall u. a. 1995: 88). Konsonanten, die im Deutschen vorkommen, aber im Finnischen nicht, sind [ç], [x], [ʒ] und [z]. Auch das [ʃ] kommt nur in einigen Lehnwörtern (z. B. <šakki> [ʃak:i]) vor. (Hall u. a. 1995: 88.) Von den deutschen Affrikaten kommen im Finnischen nur [tʃ] und [tʃ] am Wortanfang in Lehnwörtern vor (z. B. <tsaari> [tʃa:ri] und <tšekki> [tʃɛk:i]) (Karlsson 1983: 106f.). Weiterhin gibt es Unterschiede bei der Aussprache des /r/, weil das im Deutschen übliche [ʀ] in der finnischen Standardaussprache nicht vorkommt und das Finnische das vokalisierte /r/ bzw. [ɐ] nicht kennt (Hall u. a. 1995: 88).

Hinsichtlich der Stimmbeteiligung unterscheiden sich die finnischen Konsonanten zum Teil von den deutschen, weil das Deutsche mehr stimmhafte Frikative als das Finnische ([z], [ʒ]) hat und darüber hinaus noch die Affrikate [tʃ]. Obwohl die beiden Sprachen die selben stimmhaften Obstruenten⁴ [b], [d] und [g] in ihrem Lautinventar enthalten, wird von diesen nur [d] im Finnischen dem Kernsystem zugerechnet. [b] und [g] sind im Finnischen marginale Laute: Sie kommen nur in Lehnwörtern vor und werden in der Aussprache oft durch [p] und [k] ersetzt, wie z. B. [panaːni] statt [banaːni] in <banaani> oder [lɔkiːkɪa] statt [lɔgiːkɪa] in <logiikka>. Im Deutschen sind [b], [d] und [g] dagegen alle dem Kernsystem der Laute zuzurechnen. (Hall u. a. 1995: 88; Karlsson 1983: 58, 65f.)

Weiterhin ist bei den deutschen Konsonanten die Artikulationsspannung ein entscheidendes Merkmal. Die stimmlosen Obstruenten, d. h. die stimmlosen Klusile, Frikative und Affrikaten, des Deutschen werden mit größerer Artikulationsspannung d. h. mit mehr Kraft und Muskelspannung ausgesprochen als die stimmhaften Obstruenten, auch im Fall eines Stimmtonverlusts⁵. Deswegen werden die stimmlosen Obstruenten als *fortis* bezeichnet und die stimmhaften als *lenis*. (Hall u. a. 1995: 40f.) Nach Hall u. a. (1995: 40) gibt es diesen Unterschied bei den finnischen Obstruenten nicht, aber z. B. Karlsson (1983: 57) und Lieko (1992: 60) nennen auch dieses Merkmal in ihrer Beschreibung der finnischen Klusile, die zu den Obstruenten gehören. Weiterhin werden die deutschen stimmlosen Klusile in einigen Positionen im Wort aspiriert ausgesprochen, wobei es verschiedene Grade der Aspiration gibt (Hall u. a. 1995: 41).

Die finnischen Konsonanten kommen sowohl kurz als auch lang vor (außer [j] und [ʃ]) und diese Kürze-Länge-Opposition ist auch ein bedeutungsunterscheidendes Merkmal, wie z. B. in <kuka> [kuka] – <kukka> [kukːa]. Die langen Konsonanten bzw. Geminaten werden orthographisch mit zwei Buchstaben geschrieben. Im Deutschen dagegen ist die Geminaton kein bedeutungsunterscheidendes Merkmal trotz der orthographischen Zeichen, wie z. B. in <raten> [ˈʁaːtən] – <Ratten> [ˈʁatən]. (Erämetsä/Klemmt 1974: 33.)

4

Die Klusile, Frikative und Affrikaten werden Obstruenten benannt, aufgrund von Ähnlichkeiten in ihrer Bildungsweise (Hall u. a. 1995: 39).

Die stimmhaften Obstruenten des Deutschen verlieren ihre Stimmhaftigkeit teilweise oder ganz in bestimmten Positionen im Wort, nämlich neben einem stimmlosen Laut oder nach einer Pause im Anlaut (z. B. <Dieter ist da> [ˈdiːtɐ ɪst ɔː]) (Hall u. a. 1995: 40).

2.6.2 Prosodie

Die Prosodie einer Sprache bildet einen sehr weiten und komplizierten Bereich, weswegen nicht alle prosodischen Merkmale des Finnischen und des Deutschen in dieser Arbeit ausführlich betrachtet werden können. Es wird trotzdem versucht, die wichtigsten Merkmale der Intonation (Tonhöhenverlauf) und des Akzents (Betonung) der beiden Sprachen und ihre Unterschiede darzustellen. Alle Aspekte der Prosodie können im Fremdsprachenunterricht meistens nicht betrachtet werden und sie sind auch auf den niedrigen Niveaus nicht relevant, aber andererseits gibt es auch solche prosodische Merkmale, die wichtig sind, um richtig verstanden zu werden. Sowohl der Akzent als auch die Intonation können auf der Wort- und Satzebene betrachtet werden und von diesen vier Kategorien sind der Wort- und Satzakkzent sowie die Satzintonation im finnischen Deutschunterricht die wichtigsten, während die Wortintonation keine Rolle spielt. Im Rahmen dieser Arbeit können die finnische und deutsche Intonation und der Akzent nicht ausführlich beschrieben werden, aber eine umfassende Darstellung dieser Merkmale des Deutschen geben z. B. Hall u. a. (1995) und des Finnischen z. B. Lieko (1992) und Wiik (1998).

2.6.2.1 Akzent

In finnischen und deutschen Wörtern werden alle Silben nicht gleich stark ausgesprochen. Die Silben, die stärker ausgesprochen werden als die anderen, tragen den Akzent. Es wird hauptsächlich zwischen Haupt- und Nebenakzent sowie unbetonten Silben unterschieden. Im Finnischen liegt der Hauptakzent (') immer auf der ersten Silbe eines Worts (z. B. *talo*, *juosta*, *positiivinen*). Wenn das Wort aus mehreren Silben besteht, liegt der Nebenakzent (,) auf den folgenden ungeraden Silben, d. h. auf der dritten, fünften, siebten usw. (z. B. *usko,maton*, *usko,matto,mina*). Lange Silben, die auf einem Konsonanten enden oder einen langen Vokal haben, tendieren jedoch dazu, den Akzent zu tragen, auch wenn sie gerade sind (z. B. *kykene,villä*). Die zweite und die letzte Silbe sind immer unbetont. Der feste Hauptakzent des Finnischen auf der ersten Silbe hat u. a. die Funktion, Wortgrenzen zu signalisieren. (Lieko 1992: 103f.; Wiik 1998: 108f.)

Anders als im Finnischen kann der Wortakzent im Deutschen eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben, d. h. mit verschiedener Betonung verändert sich die Bedeutung eines Worts (z. B. *umschreiben* / *um'schreiben*) (Lieko 1992: 103). Bei deutschen Wörtern liegt der Hauptakzent also nicht automatisch auf der ersten Silbe. Bei einfachen deutschen Wörtern und vielen fest eingebürgerten Fremdwörtern liegt der Akzent auf der ersten Silbe des Stamms (z. B. *Schwester*, *Vase*, *gestern*). Auch wenn dem Stamm Endungen oder unbetonte Präfixe hinzugefügt werden, bleibt die erste Silbe des Stamms betont (z. B. *Fahrer*, *arbeitete*, *Hoffnungslos*, *empfehlen*, *zerstören*). Betonte Präfixe dagegen tragen den Akzent im Wort (z. B. *abfahren*, *ausgehen*, *vorläufig*, *Zustimmung*). Weiterhin gibt es eine Gruppe von Präfixen, die entweder akzentuiert sind oder nicht (z. B. in *durchschauen* / *durch'schauen* und *umgehen* / *um'gehen*). (Hall u. a. 1995: 131f.) Darüber hinaus gibt es Regeln zum Akzent z. B. in Fremdwörtern, zusammengesetzten Wörtern sowie Eigen- und Ortsnamen, aber sie werden hier nicht genauer behandelt.

Auf der Satzebene können sowohl im Finnischen als auch im Deutschen verschiedene Wörter betont werden um bestimmte Inhalte auszudrücken, wie z. B. neue Information, Gegensätze, Emphase (Lieko 1992: 106). Nach Hall u. a. (1995: 163, 165) gilt für das Deutsche eine Grundregel, dass das Neue und Wichtigste im Satz betont wird. Sie weisen auch darauf hin, dass der Satzakzent im Deutschen deutlicher wahrnehmbar ist als im Finnischen. Wegen der Unterschiede zwischen dem Finnischen und dem Deutschen ist es im finnischen DaF-Unterricht wichtig, vor allem den Wortakzent und auch den Satzakzent zu thematisieren.

2.6.2.2 Intonation

Die Wortintonation, d. h. der Tonhöhenverlauf im Wort, spielt weder im Finnischen noch im Deutschen eine Rolle (vgl. sogenannte Tonsprachen wie Chinesisch), aber die Satzintonation ist wichtiger zu betrachten. Die Satzintonation (der Tonhöhenverlauf im Satz) kann verschiedene Bedeutungen ausdrücken, wie z. B. den Unterschied zwischen einem Fragesatz und einem Aussagesatz sowie die Einstellung des Sprechers. Die Intonation kann schwebend [ˉ], steigend [ˊ] fallend-steigend [ˊˉ] oder fallend [ˉ] sein.

(Lieko 1992: 107f.; Hall u. a. 1995: 152f.) Im Finnischen ist die fallende Intonation neutral. Die anderen sind auch möglich, aber sie zeigen immer bestimmte Einstellungen aus. Auch in Fragesätzen und Aufforderungen hat das Finnische eine fallende Intonation (z. B. *Onko Liisa täällä?* [ˈ]). (Lieko 1992: 109.)

Im Deutschen sind größere Veränderungen in der Intonation üblich und im Vergleich zur deutschen Intonation klingt die finnische Intonation eher monoton. Auch die steigende Intonation gehört bei bestimmten Fragesätzen (Entscheidungsfragen) zum neutralen Sprachgebrauch und zeigt keine Einstellungen aus, wie im Finnischen (z. B. *Ist dieser Platz noch frei?* [ˈ]). (Hall u. a. 1995: 159, 173.) Es gibt auch mehr Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Finnischen, aber sie werden hier nicht näher beschrieben. Weil die finnische Intonation sich von der deutschen Intonation unterscheidet, ist es für finnische Deutschlerner wichtig, sich die deutsche Intonation bewusst zu machen und sie zu lernen, um mögliche Missverständnisse vermeiden zu können.

3 AUSSPRACHEUNTERRICHT

In diesem Teil wird der didaktische Referenzrahmen dieser Arbeit dargestellt. Die Gründe für den Ausspracheunterricht sowie die wichtigen Fertigkeiten beim Aussprachelernen werden behandelt. Es wird auch auf die Ziele und Methoden des Ausspracheunterrichts eingegangen. Als Quellen für diesen Teil der Arbeit werden sowohl die DaF-Aussprachedidaktiken von Dieling (1992), Cauneau (1992), Hall u. a. (1995), Dieling und Hirschfeld (2000) sowie Kelz (1976) verwendet als auch Werke zur allgemeinen DaF-Didaktik von Storch (1999) sowie Huneke und Steinig (1997). Auch Fuchs (2004) behandelt die Aussprachedidaktik. Artikel zum Aussprachelernen und Ausspracheunterricht von Lintunen (1999), Hildén (2000), Barry (1999), Kelz (1992) und Rues (2005) werden ebenfalls als Quelle verwendet.

3.1 Warum Ausspracheunterricht?

Um auf Deutsch kommunizieren zu können, müssen Deutschlerner neben Kenntnissen des Wortschatzes und der Grammatik auch Kenntnisse der Aussprache haben. Die Aussprache bzw. Phonetik wird im Fremdsprachenunterricht also vorrangig um der Kommunikation willen gelehrt. (Dieling 1992: 7.) In einer Kommunikationssituation führen Aussprachefehler oft sogar zu größeren Missverständnissen als Fehler in der Grammatik, weswegen es wichtig ist, die Aussprache zu beherrschen. Meistens liegt es nicht an einem falschen Artikel oder einem anderen Grammatikfehler, dass die Aussage eines Deutschlerner schwer oder gar nicht verstanden wird, sondern es liegt eher an einer fehlerhaften oder abweichenden Aussprache, die einem Muttersprachler ungewohnt und unverständlich ist. (Cauneau 1992: 15, 18; Storch 1999: 104.) Oft verursacht eine mangelhafte Aussprache Probleme z. B. in der Grammatik, in der Flüssigkeit und in verschiedenen sozialen Situationen (Lintunen 1999: 22).

Üblicherweise werden die Sprachkenntnisse eines Menschen in einer Kommunikationssituation aufgrund seiner Aussprache bewertet und seltener wird die Aufmerksamkeit z. B. auf den Wortschatz oder die Grammatik gerichtet (Lintunen 1999: 22). Eine Aussprache, die schwer zu verstehen ist, kann einen negativen Einfluss auf die sozialen Kontakte des Lerners haben, während eine gute Aussprache sozial positiv bewertet wird (Storch 1999: 104). Weiterhin ist die Aussprache ein wichtiger Faktor im Gesamteindruck, den ein Deutschlerner auf seinen Gesprächspartner macht. Mit einer guten Aussprache macht ein Deutschlerner einen guten Eindruck, während es mit einer schlechten Aussprache viel schwieriger ist, den Gesprächspartner zu überzeugen und einen ernstzunehmenden Eindruck zu machen. Die Aussprache ist also ein Teil des mündlichen Sprachgebrauchs. (Hall u. a. 1995: 14.)

Nach Hildén (2000: 171) bilden sprachliche Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenz und pragmatische Kompetenz die Hauptgruppen der kommunikativen Kompetenz. Die sprachlichen Kompetenzen bestehen aus lexikalischer, grammatischer, semantischer und phonologischer Kompetenz. Die phonologische Kompetenz wird als Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Lautsegmente und ihre Realisation, der Phonemdistribution und -reduktion sowie der Wortbetonung und Prosodie bezeichnet. (Hildén 2000: 171.)

Kommunikativer Sprachgebrauch, bei dem gesprochene Sprache produziert, empfangen oder vermittelt wird, wird als mündliche Kommunikation betrachtet. Die mündliche Sprachfertigkeit, darunter also auch die phonologische Kompetenz, ist sprachspezifisch, und die Gesamtkompetenz in mündlicher Kommunikation eines Menschen besteht aus seiner Kompetenzen in einer oder mehreren Sprachen zusammen. (Hildén 2000: 171, 173; Fuchs 2004: 297f.)

Die Phonetik hat im Fremdsprachenunterricht lange eine sehr kleine Rolle gespielt, aber seit einigen Jahren wird sie allmählich mehr beachtet. Ein Grund für den wenigen Phonetikunterricht kann das fehlende oder unzureichende Wissen der Lehrer sein. Andererseits stützt die kommunikative Methode das getrennte Üben von verschiedenen Bereichen der fremdsprachlichen Kompetenz nicht. Die Stellung der Phonetik als ein Teil der mündlichen Sprachfertigkeit und der sprachlichen Kompetenz ist aber nicht zu vernachlässigen. (Huneke/Steinig 1997: 116; Dieling 1992: 26; Fuchs 2004: 298.) Die Aussprache dient nämlich als eine Basis, auf der die kommunikative Kompetenz aufgebaut werden kann (Lintunen 1999: 22). Nach Hirschfeld (2002: 83) hat sich generell die Erkenntnis durchgesetzt, dass eine dem Lernziel angemessene Aussprache bei den meisten Lernern nicht ohne Unterricht erreicht werden kann.

Der Ausspracheerwerb zeichnet sich im Fremdsprachenunterricht durch einige Besonderheiten aus. Erstens werden neue Hörmuster entwickelt, d. h. dass lautliche und intonatorischen Merkmale auditiv differenziert und identifiziert werden müssen. Zweitens müssen viele verschiedene situative, stilistische, emotionale, regionale und individuelle Aussprachevarianten interpretiert werden. Weiterhin müssen neue Sprechbewegungen angebahnt und automatisiert werden, und Klangmerkmale, die in der Muttersprache unbewusst rezipiert und produziert werden, müssen bewusst gemacht werden, sowie die ihnen zugrunde liegenden Regularitäten. Auch die Voreingenommenheit gegenüber dem fremden Klang muss überwunden sowie Sprechhemmungen abgebaut werden, und der Lerner muss sich mit seiner eigenen Sprechweise in der fremden Sprache indentifizieren. (Hirschfeld 2002: 83.)

3.2 Grundfertigkeiten beim Aussprachelernen

3.2.1 Hören

Bevor ein Fremdsprachenlerner eine neue Sprache aussprechen lernen kann, muss er die Sprache richtig hören können (Dieling 1992: 31; Hall u. a. 1995: 20; Huneke/Steinig 1997: 120; Kelz 1992: 23, 27; Storch 1999: 104). Das richtige Hören gilt also als Voraussetzung für die richtige Aussprache, und Aussprachefehler können auch durch Hörfehler verursacht werden, nicht nur durch Fehler oder Schwierigkeiten bei der Artikulation. Beim Fremdsprachenlernen wirkt die muttersprachliche Perzeptionsbasis wie ein Filter, der verhindert oder erschwert, die fremdsprachige Lautung und die Intonation richtig zu hören. Wenn der Lerner also mit dem fremdsprachigen Lautsystem nicht vertraut ist und die Lautung und die Intonation nicht richtig hören kann, bezieht er die wahrgenommenen Laute auf sein muttersprachliches Lautsystem. Dies verhindert dann die korrekte Artikulation, wenn die Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache nicht wahrgenommen werden. (Dieling 1992: 31; Storch 1999: 104.)

Hören zu lernen ist ein wichtiger Teil des Ausspracheunterrichts, „da mündliche Kommunikation sowohl produktive als auch rezeptive Fertigkeiten erfordert“ (Kelz 1992: 26). Kelz (1992: 27) betont, dass das Hören jedoch nicht als ein passiver Prozess angesehen werden sollte (vgl. das Artikulieren als aktiv), weil v. a. das diskriminierende Hören aktive Zuordnungs- und Entscheidungsprozesse beinhaltet. Unter Übungstypen zur Aussprache listet Storch (1999: 106) Hörübungen sowohl zu segmentalen als auch zu suprasegmentalen Phänomenen. Bei Hör-Diskriminationsübungen werden schwierige Laute im Kontrast zueinander geübt, z. B. in Minimalpaaren, und bei Hörübungen zu suprasegmentalen Merkmalen geht es darum, z. B. den Satz- oder Wortakzent sowie die Intonation zu erkennen. (Storch 1999: 106f.)

Dieling (1992: 32f.) unterscheidet sieben verschiedene Typen von Hören:

- *Das verstehende Hören*
- *Das intonematische Hören:* das Diskriminieren und Identifizieren von temporalen, rhythmischen und melodischen Akzentkonturen, ohne dass einzelne Merkmale der Intonation reflektiert werden.
- *Das phonematische Hören:* das Diskriminieren und Identifizieren von Lauten als Phoneme.
- *Das intonatorische Hören:* die Aufmerksamkeit wird bewusst auf einzelne Merkmale der Intonation gerichtet, z. B. welche Silbe den Akzent trägt.
- *Das phonetische Hören:* die Aufmerksamkeit wird bewusst auf einzelne Lautmerkmale, z. B. Länge bzw. Kürze der Vokale, gerichtet.
- *Das funktionelle Hören:* eine Sonderform des phonetischen Hörens, bei der Kenntnisse und Beobachtungen über die Lautbildung einbezogen werden, z. B. dass die Lippen beim [y:] gerundet sind.
- *Das (selbst)kritische Hören:* die eigene Aussprache wird kritisch geprüft, Fehler werden erkannt und möglichst selbst korrigiert.

Beim intonematischen und phonematischen Hören geht es also darum, das Ganze wahrzunehmen, während beim intonatorischen und phonetischen Hören die einzelnen Merkmale voneinander unterschieden werden (Dieling 1992: 34).

3.2.2 Sprechen

In einer fremden Sprache sprechen zu lernen ist nicht ganz einfach: Neue Intonationsmuster und Laute müssen gelernt, sowie eine neue Artikulationsbasis übernommen werden (Dieling 1992: 37). Bevor die Laute artikuliert werden können, müssen Planungsvorgänge im Gehirn stattfinden. Es werden zwei Modelltypen der Sprachproduktion unterschieden: das *top-down serial model* und das *interaktiv parallel model*. Merkmale des zuerst genannten Typs sind eine Verarbeitung, die von oben nach unten läuft, und eine serielle Verarbeitung der Mitteilung, d. h. einzelne Verarbeitungsstufen folgen einander. Die interaktiven parallelen Modelle unterscheiden

auch verschiedene Verarbeitungsstufen, die aber nicht unbedingt von oben nach unten durchlaufen müssen. Die Verarbeitung kann auch schon auf der nächsten Stufe weiterlaufen, bevor sie auf der vorangehenden abgeschlossen ist, d. h. sie kann z. T. gleichzeitig auf verschiedenen Stufen stattfinden. (Taylor/Taylor 1990: 112, zitiert nach Wolff 2002: 205f.)

Nach Wolff (2002: 210) stammt die zur Zeit umfassendste und ergiebigste Darstellung des Sprechvorgangs von Levelt (1989). Levelts Sprachproduktionssystem (Abb. 5) besteht aus drei Komponenten: einem Konzeptualisierungssystem (*conceptualizer*), einem Formulierungssystem (*formulator*) und einem Artikulationssystem (*articulator*).

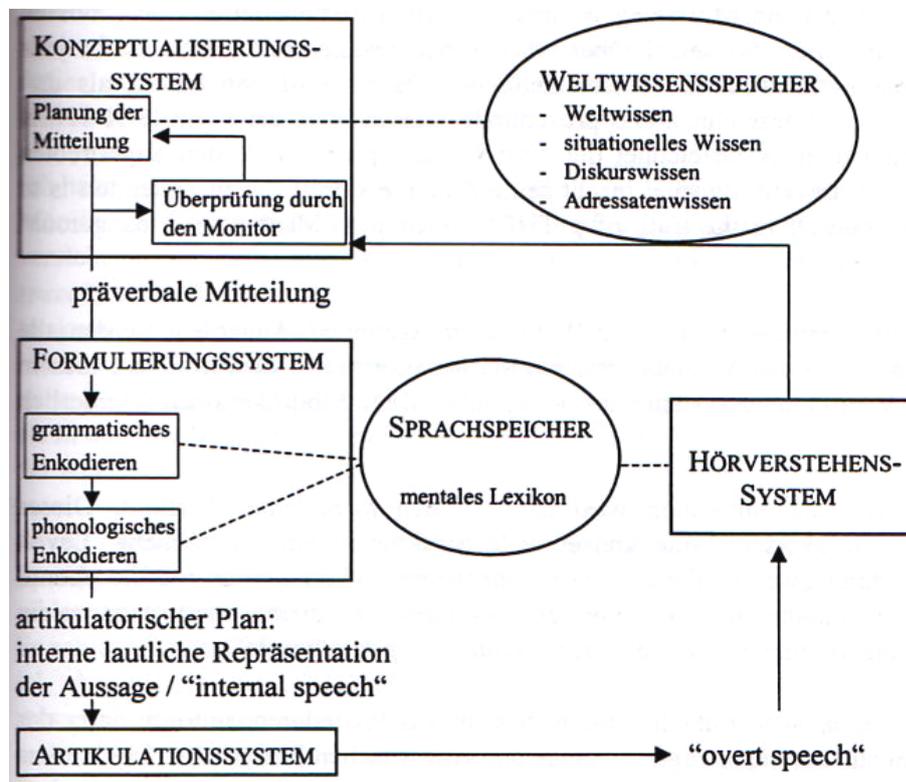


Abb. 5: Allgemeines Sprachproduktionsmodell nach Levelt 1989 (in Wolff 2002: 211).

Das Konzeptualisierungssystem ist für die Vorbereitung der Mitteilung, für das Auswählen und Anordnen von Informationen, verantwortlich. In dem Formulierungssystem wird die präverbale Mitteilung überprüft. Es werden darin zwei Stufen, die grammatische und die phonologische Enkodierstufe unterschieden, und das Ergebnis des Bearbeitungsprozesses ist ein phonetischer Plan, der auch *internal speech* genannt wird. Das Artikulationssystem setzt die Pläne in Artikulation um. Das Konzeptualisierungssystem ist mit dem Weltwissen

verbunden, und das Formulierungssystem mit dem mentalen Lexikon, in dem Informationen über Lexeme gespeichert sind. Durch das Hörverstehenssystem wird die Produktion kontrolliert und die Aussage kann umgestaltet werden. (Wolff 2002: 210f.; auch in Fuchs 2004: 257.)

In Levelts Modell arbeiten alle Komponenten „parallel, aber gleichzeitig mit unterschiedlichen Bestandteilen der zu kodierenden Aussage“ (Wolff 2002: 213). Nach Levelt ist der unterschiedliche Grad an Kontrolle in den verschiedenen Verarbeitungsprozessen ein wichtiger Aspekt in seinem Modell:

„Das Konzeptualisieren und das Überprüfen der Aussage durch den Monitor sind Aktivitäten, die vom Sprecher bewusst und kontrolliert durchgeführt werden. Grammatisches Enkodieren und Artikulieren hingegen sind unbewusst und hochgradig automatisierte Tätigkeiten“. (Wolff 2002: 214.)

Beim Fremdsprachenlernen spielen gerade die automatisierten Tätigkeiten eine große Rolle, weil die Artikulation einer neuen Sprache am Anfang nicht automatisiert ist. Diese Tätigkeiten nennt Levelt niederrangige Verarbeitungsstrategien. Sie sind „beim Sprachproduzenten automatisiert ausgebildet, müssen aber beim Zweitsprachenlernen neu aufgebaut werden“. (Wolff 2002: 228.) Insbesondere gilt das für die Artikulationspläne, also für die Planung der Laute und Lautkombinationen. Höherrangige Verarbeitungsstrategien sind diejenige, die „den Verarbeitungsprozess von der Bereitsstellung von Inhalten bis hin zur Entwicklung von vorgefertigten Sprachstrukturen steuern“ (Wolff 2002: 229; vgl. dazu auch Fuchs 2004: 300f.). Wichtiger für den Fremdsprachenunterricht sind aber die niederrangigen Verarbeitungsstrategien, die Voraussetzung für die höherrangigen Strategien sind. Ein wichtiges Ziel des Ausspracheunterrichts ist also die Automatisierung der niederrangigen Verarbeitungsstrategien. (Fuchs 2004: 301.)

3.3 Ziele des Ausspracheunterrichts

Obwohl im DaF-Unterricht meistens die Standardlautung unterrichtet wird, ist das Ziel nicht einfach zu definieren. Das allgemeine Ziel sollte sein, eine Aussprache zu lernen, die

die Kommunikation nicht behindert und von Muttersprachlern gut verstanden wird (Cauneau 1992: 18). Nach Rues (2005: 232) ist eine ungehinderte Kommunikation dann möglich, wenn die Aussprache des Deutschlerner für den Muttersprachler möglichst unauffällig ist, d. h. wenn weder lautliche noch prosodische Auffälligkeiten den Kommunikationspartner ablenken oder irritieren, oder das Verstehen der Aussage erschweren. Die Ziele des Ausspracheunterrichts hängen natürlich davon ab, welche Ziele im Fremdsprachenunterricht im allgemeinen gestellt werden, d. h. auf welchem Niveau der Unterricht stattfindet. Das Anspruchsniveau steigt oder fällt je nachdem, ob der Lerner Deutsch für einen Urlaub braucht oder ob er ein Dolmetscher oder Deutschlehrer werden will. (Dieling 1992: 9.) In der Phonetikliteratur werden verschiedene Zielstellungen dargelegt und im Fremdsprachenunterricht in der Schule spielen die Lehrwerke und die Lehrpläne eine Rolle bei der Zielstellung.

Kelz (1976: 30f., zitiert nach Dieling/Hirschfeld 2000: 23f.; auch in Fuchs 2004: 299) unterscheidet fünf Stufen der phonetischen Kompetenz:

1. *Keine phonetische Kompetenz:* Die Lerner wollen die Fremdsprache nur lesen oder nur schriftlich kommunizieren.
2. *Kompetenz im perzeptiven (Hören, Heraushören) Bereich:* Die Lerner wollen die Fremdsprache hören und verstehen, aber nicht selber sprechen.
3. *Kompetenz im perzeptiven und produktiven (Sprechen, Aussprechen) Bereich auf einfachem Niveau:* Die Lerner wollen die Fremdsprache verstehen und sich darin auch ausdrücken können; ein fremder Akzent wird in Kauf genommen.
4. *Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf hohem Niveau:* Die Lerner streben die Normen der Standardsprache an, werden aber noch als Fremdsprachler erkannt.
5. *Kompetenz im perzeptiven und produktiven Bereich auf allerhöchstem Niveau:* Die Lerner streben an, Muttersprachler bis hin zu Dialektprechern phonetisch zu verstehen und selbst an ihrer Aussprache nicht als Fremdsprachler erkannt zu werden.

Diese Einteilung ist sehr grob, und innerhalb der einzelnen Stufen können kleinere Zwischenstufen unterschieden werden. Nach Kelz ist die dritte Stufe als ein mittleres Lernziel für den durchschnittlichen Schüler oder Studenten anzusehen, während die fünfte

Stufe nur von wenigen erreicht werden kann. (Kelz 1976: 31.) Nach der Meinung der Verfasserin stellt die Zielstellung von Kelz ziemlich gut das Aussprachelernen im finnischen DaF-Unterricht dar: auf dem Anfängerniveau wird die Aussprache geübt und die Kenntnisse der Lerner liegen meistens auf der dritten Stufe, manchmal auch auf der vierten. Das Erreichen der vierten Stufe verlangt aber viel Übung und Zeit, und die fünfte Stufe, d. h. muttersprachliche Aussprache, erreichen nur wenige, und sie wird auch im DaF-Unterricht weder in der finnischen Gesamtschule noch in der gymnasialen Oberstufe als Ziel angegeben.

3.4 Grundlagen des Ausspracheunterrichts

Nach Storch (1999: 105f.) beruht der Ausspracheunterricht wesentlich auf vier Prinzipien: Kontrast, Einbettung, Imitation und Wiederholung. Wenn muttersprachliche und fremdsprachliche Einheiten in Kontrast zu einander gesetzt werden, wird von interlingualen Kontrasten gesprochen (z. B. engl. *hand* [hænd] - dt. *Hand* [hant^h]). Auch Huneke und Steinig (1997: 121) finden die Kontrastivität wichtig und sind der Meinung, dass es für den Lerner einfacher ist, zuerst die Ähnlichkeiten zwischen den muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lauten, Lautsequenzen und Intonationsverläufen zu behandeln, und danach die Unterschiede. Kontraste zwischen zwei fremdsprachlichen Einheiten (z. B. [s] - [ʃ] *Tasse* - *Tasche*) werden intralinguale Kontraste genannt, und sie können z. B. anhand von Minimalpaaren, d. h. Wörtern, die sich nur durch einen Laut voneinander unterscheiden, geübt werden. Es wird empfohlen, die Minimalpaare in einem Kontext zu präsentieren, damit die Bedeutungsunterschiede klarer werden. Nicht nur intrasprachlich sondern auch intersprachlich können Minimalpaare oder Kontrastpaare (wie oben) gebildet werden. (Dieling 1992: 28f.) Als die dritte Form von Kontrast nennt Storch (1999: 105) den Vergleich zwischen falscher Schüleraussprache und modellgerechter fremdsprachlicher Aussprache (z. B. *Nicht* [nɪxt], *sondern* [nɪçt]).

Mit der Einbettung wird gemeint, dass die Laute und auch die suprasegmentalen Merkmale nicht isoliert geübt werden sollen, sondern in Wörtern, Sätzen oder kleinen Texten, und in verschiedenen Umgebungen (Storch 1999: 106). Dies ist wichtig, weil die meisten Laute nicht nur in einer Umgebung vorkommen, sondern in vielen verschiedenen Umgebungen,

und sie sollten auch in allen möglichen oder für sie typischen Umgebungen beherrscht werden, nicht nur z. B. am Wortanfang oder am Wortende (Barry 1999: 84).

Wichtig beim Aussprachelernen ist die Imitation, und Storch ist der Meinung, dass vor allem Anfänger immer ein Aussprachemodell hören sollten, bevor sie selber aussprechen (Storch 1999: 106). Die Phonetik der Muttersprache wird von Kindern imitativ erworben, aber beim Fremdsprachenlernen entsteht die Frage, ob die Phonetik imitativ oder kognitiv am Besten gelernt wird. Die heutige Meinung ist, dass sowohl imitatives als auch kognitives Lernen eingeübt werden sollten, aber je nach dem Alter des Lerner, unterscheidet sich auch der Anteil des kognitiven Lernens:

„Der lernende Schüler und auch der Erwachsene stützen sich anders als das Kind auf theoretische Einsichten und machen sie sich bei der Phonetik wie bei der Grammatik zunutze, um bewusst zu hören und die Sprechbewegungen bewusst zu steuern, um Fehler zu vermeiden und die Erwartungen zu erfüllen“ (Dieling 1992: 10).

Auch Huneke und Steinig (1997: 121) meinen, dass bei älteren Lernern der kognitive Zugang geeigneter ist als bei jüngeren, die eher imitativ-spielerisch die Aussprache lernen. Es ist jedoch zu bemerken, dass die Einstellungen und Bedürfnisse einzelner Lerner auch Einfluss darauf haben, ob sie eher imitativ oder kognitiv lernen. (Huneke/Steinig 1997: 121.)

Weiterhin muss die Aussprache intensiv geübt und wiederholt werden, um die Artikulation allmählich zu automatisieren, damit die Sprechorgane sich an die fremdsprachlichen Muster gewöhnen (Storch 1999: 106). Auch in Levelts Modell der Sprachproduktion (s. Abb. 5) wird die Artikulation als eine automatisierte Tätigkeit angesehen, was bedeutet, dass die fremdsprachlichen Artikulationsmuster mehrmals wiederholt werden müssen, weil sie am Anfang des Lernens neu sind und also nicht automatisiert sein können (Wolff 2002: 228f.).

3.5 Übungstypen

Eine Übungstypologie, die die verschiedenen möglichen Typen erfasst, kann nach unterschiedlichen Gesichtspunkten, Kriterien oder Merkmalen strukturiert werden. Kelz (1999: 132) listet folgende Kriterien, die bei der Erstellung von Übungstypologien vorliegen:

1. die von den Lernenden geforderten *Tätigkeiten* (z. B. Hören oder Sprechen, Markieren oder Auswählen)
2. die angestrebten *Fertigkeiten* (z. B. Gehörtes wiederholen, aufschreiben, diskriminieren, differenzieren oder selegieren, Gehörtes umformen und das Umgeformte sprechen, Gelesenes sprechen)
3. die *Nähe der Reaktion* zum vorgegebenen Muster (imitativ, reproduktiv, reaktiv, kreativ)
4. das verwendete *sprachliche Material* (Einzelwörter, Wortteile, Wortpaare im Kontrast, Phrasen, Wörter und Phrasen mit gleichem / kontrastierendem Akzent, Einzelsätze, Satzpaare im Kontrast usw.)
5. die zur Verfügung stehenden *Hilfsmittel und Medien* (z. B. Tonbandgerät / Sprachlabor, Buch / schriftliche Vorlage, Computer mit Audiokarte)
6. die Möglichkeiten, in *Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit* mit und ohne Lehrerüberwachung zu üben
7. Art und Möglichkeit der *Einbettung* in größere Kontexte eines Lernprozesses, eines kurstragenden Lehrwerks, eines Kurscurriculums oder der praktischen Erfordernisse in der Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache. (Nach Kelz 1999: 132.)

Nach Kelz (1999: 133) müssen in jeder Übungstypologie zunächst zwei Grundarten von Übungen unterschieden werden, nämlich Hörübungen und Sprechübungen. Diese werden z. B. unten in der Übungstypologie von Dieling und Hirschfeld unterschieden. Weiterhin meint Kelz, dass außer dem eigenen Zweck jeder Übung, auch die folgenden generellen Ziele festzumachen sind:

1. das richtige Hören schulen und damit das Hörvestehen vorbereiten
2. das richtige Sprechen schulen und damit die Rede gestalten
3. für die Lautsprache sensibilisieren (und Unterschiede zur eigenen Sprache erkennen)

4. Hemmungen beim Sprechen abbauen (und damit zur mündlichen Kommunikation praktisch befähigen)
5. bei Fortgeschrittenen: einerseits Fossilisierung lösen (korrektive Phonetik), andererseits Varietäten im Sprachgebiet und Abweichungen von der Standardaussprache rezeptiv verstehen. (Nach Kelz 1999: 133.)

Umfassende Übungstypologien zur Phonetik in Deutsch als Fremdsprache geben z. B. Storch (1999: 106f.) sowie Dieling und Hirschfeld (2000: 47f.). Die folgende Einteilung (Tabelle 3) stammt von Dieling und Hirschfeld:

Tabelle 3: Die Übungstypologie nach Dieling und Hirschfeld (2000: 47).

Hören	(Aus-)Sprechen
Vorbereitende Hörübungen - Eintauchübungen - Diskriminationsübungen - Identifikationsübungen	Vorbereitende Sprechübungen - Einfache Nachsprechübungen - Kaschierte Nachsprechübungen - Produktive Übungen
Angewandte Hörübungen	Angewandte Sprechübungen - Vortragen / Lesen (eigener bzw. fremder Texte) - Frei sprechen

Eintauchübungen sind zum Einfühlen in der Klang der Sprache gemeint. Es werden Texte gehört, „deren Klang eine suggestive Ausstrahlung hat“ (Dieling/Hirschfeld 2000: 49). Der Inhalt ist nicht so wichtig und muss auch nicht unbedingt verstanden werden. Vor allem werden Rhythmus, Melodie, Pausen, Sprechtempo und andere prosodische Merkmale bei den Eintauchübungen geübt. Bei den Diskriminationsübungen geht es darum, die fremdsprachigen Klänge und Laute voneinander zu unterscheiden, während bei Identifikationsübungen die Laute wieder erkannt werden sollen. Es wird vorgeschlagen, z. B. mit Namen zu üben, weil da minimale phonetische Unterschiede vorkommen und es meistens keine Probleme mit dem Verstehen des Inhalts gibt, weil Namen nicht übersetzt

werden müssen. Während die vorbereitenden Hörübungen für phonetische Zwecke konstruiert sind, geht es bei den angewandten Hörübungen in erster Linie um den Inhalt. (Dieling/Hirschfeld 2000: 49f.)

Im Zusammenhang mit einfachen Nachsprechübungen nennen Dieling und Hirschfeld (2000: 56f.) das Chorsprechen und das synchrone Mitsprechen als weitere Übungsmöglichkeiten. Beim Chorsprechen sprechen die Lerner im Chor dem Lehrer oder dem Tonband nach, während beim synchronen Mitsprechen das Sprechen gleichzeitig mit dem Muster statt findet. Kaschierte Nachsprechübungen sind Übungen, bei denen der phonetische Zweck dem Lerner nicht so sichtbar ist als bei den einfachen Nachsprechübungen. Es können z. B. Dialoge nachgesprochen werden. Bei den produktiven Übungen geht es darum, dass der Lerner selbstständig Erfragtes findet und auch nachspricht. Angewandte Sprechübungen bestehen aus Vortragen und Lesen sowohl eigener als auch fremder Texte sowie aus freiem Sprechen. (Dieling/Hirschfeld 2000: 56f.)

3.6 Einführungskurs oder Globaleinstieg

Besonders früher war es üblich, die Phonetik in einem Einführungskurs am Anfang des Lernens zu behandeln. So ein Einführungskurs ist nicht unbedingt ein einzelner Kurs sondern er kann auch aus einem Kapitel am Anfang des Lernmaterials bestehen, in dem in die Lautung und Schrift der neuen Sprache eingeführt wird. Nach Dieling und Hirschfeld (2000: 42) soll der phonetische Einführungskurs

„den Lernenden Gelegenheit geben, sich mit den Lauten und Schriftzeichen der fremden Sprache anzufreunden, deren Beziehungen zu entdecken und sich in der Aussprache und Schreibung des fremden Idioms, zunächst unbelastet von grammatischen Schwierigkeiten, zu üben und sicher zu werden“.

Er ist aber nicht gleichzusetzen mit Fremdsprachenlernen ohne Schrift. Anfang der Siebzigerjahre ist der phonetische Einführungskurs fast verschwunden und der sogenannte Globaleinstieg hat sich durchgesetzt. Nach dem Globaleinstieg wird gleichzeitig auf allen Ebenen – auf der phonetischen, grammatischen und lexikalischen – gearbeitet, und die Schwierigkeiten werden nicht isoliert. Heutzutage werden sowohl der phonetische Einführungskurs als auch der Globaleinstieg im Unterricht verwendet und es gibt

Befürworter und Gegner für beide. Der phonetische Einführungskurs wird als ein sanfter Einstieg in die Fremdsprache bezeichnet und seine Verwendung wird auch dadurch begründet, dass die Rolle der Phonetik den Lernenden deutlich wird. Weiterhin werden dadurch neue Hör-, Intonations- und Artikulationsmuster von Anfang an angebahnt. Diejenigen, die gegen einen phonetischen Einführungskurs sind, meinen, dass er nicht kommunikativ ist und einen Zeitverlust darstellt. (Dieling/Hirschfeld 2000: 42f.; Dieling 1992: 25f.)

3.7 Die Aussprache des Lehrers als Modell

Die Aussprache des Lehrers ist ein Modell für die Lernenden. Nicht nur bei Ausspracheübungen sondern auch sonst im Unterricht, immer wenn der Lehrer spricht, orientieren die Lernenden sich mehr oder weniger an seiner Aussprache. Deshalb ist es wichtig, dass der Lehrer auch selbst die Aussprache gut beherrscht. Verschiedene Aussprachemodelle hören die Lernenden auch von Ton- und Videobändern, aber immer noch ist es der Lehrer, der im Unterricht am meisten gehört wird. Weiterhin stellen die Ton- und Videobänder Ansprüche an die Lehrer, wenn die Lerner die Lehreraussprache mit der Aussprache anderer Modellsprecher vergleichen. Der Lehrer sollte seiner eigenen Aussprache bewusst sein, und falls er vom Standard abweichend spricht, sollte er dies auch den Lernern erklären. (Dieling 1992: 19f.; Dieling/Hirschfeld 2000: 19f.)

3.8 Lernerbezogene Faktoren

Es können verschiedene Faktoren bestimmt werden, die Einfluss auf das Lernen der fremdsprachlichen Aussprache haben und die je nach Lernergruppe oder individuellen Lernern variieren. Barry (1999: 81) nennt in seinem Artikel drei solche Faktoren, nämlich die Muttersprache, das Ausmaß des Kontakts mit der Fremdsprache und das Alter der Lernenden, in dem sie zu lernen begonnen haben. Die Muttersprache des Lernenden hat Einfluss darauf, welche Laute oder andere phonetische Erscheinungen Probleme verursachen. Wenn z. B. in der Muttersprache eines Deutschlernenden sich lange und kurze Vokale in der Qualität von einander nicht unterscheiden, muss er lernen, den

Qualitätsunterschied der deutschen Vokale wahrzunehmen. Die muttersprachlichen Hör- und Artikulationsmuster sind so automatisiert, dass sogar das Erkennen der neuen fremdsprachlichen Laute oft schwierig ist. Außer dem segmentellen Bereich hat die Muttersprache Einfluss auf die Prosodie, was sogar mehr den fremden Akzent ausmacht als eine abweichende Artikulation. Der muttersprachliche Einfluss wird auch phonetische Interferenz genannt. (Dieling/Hirschfeld 2000: 26; Dieling 1992: 23, 31; Storch 1999: 104.)

Über die Dauer des fremdsprachlichen Kontakts schreibt Barry (1999: 82): „je länger der Kontakt, desto besser die Beherrschung“. Er deutet aber auch darauf hin, dass jeder Lerner irgendwann ein Stadium der persönlichen Endstabilisierung oder eine Fossilisation erreicht, bei dem seine Aussprache sich nicht mehr weiter entwickelt. Die Fossilisierung findet statt, wenn die internen Kriterien des Sprechers für den Kommunikationserfolg erreicht sind. Es wird angenommen, dass dies geschieht, wenn der externe sprachliche Input nicht mehr als Referenz für die eigene Produktion beachtet wird. Der Grund dafür, warum die Fossilisation bei verschiedenen Menschen unterschiedlich ist und nach unterschiedlichen Lernperioden eintritt, ist aber noch nicht genauer gelöst worden. (Barry 1999: 82f.)

Für das Aussprachelernen gilt: „Je früher man beginnt, die L2 zu erlernen, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass man ein sehr hohes Ausspracheniveau erreicht“ (Edmondson/House 1993: 171). Einige Studien deuten darauf hin, dass es ein kritisches Alter, etwa 6 Jahre, für eine sehr gute Beherrschung der Aussprache gibt. Es bedeutet, dass Kinder, die vor dem sechsten Lebensjahr angefangen haben, die Fremdsprache zu lernen, im Laufe der Zeit eine fast muttersprachliche Aussprache erreichen können. Die Vermutung über eine „kritische“ Periode wird aber in der Literatur nicht allgemein akzeptiert und es wird eher von einem „günstigen Lernzeitraum“ gesprochen, weil festgestellt worden ist, dass auch Erwachsene eine quasi muttersprachliche Aussprache erreichen können. Bei Kindern geschieht es jedoch mit größerer Wahrscheinlichkeit. (Edmondson/House 1993: 170f.)

Ein weiterer Faktor für das Lernen der Aussprache ist die Gewöhnung an die fremden Sprechmuster. Die von der eigenen muttersprachlichen Aussprache stark abweichenden Laut- und Intonationsformen verursachen oft Hemmungen, weil sie eine Art Veränderung in der eigenen Identität verlangen. Jeder Mensch hat in seiner Muttersprache eine

bestimmte Sprechweise, die ein Teil seiner Persönlichkeit ist. (Dieling/Hirschfeld 2000: 17.) Besonders für ältere Lerner, deren „Persönlichkeitsstruktur in der muttersprachlichen Sozialisation ausgereift ist“ (Huneke/Steinig 1997: 122), und für Jugendliche, die in einer Phase der Identitätsentwicklung sind, kann es schwierig sein, sich ein neues Sprechmuster anzueignen (Huneke/Steinig 1997: 122f.). Viele Lerner fühlen sich unangenehm und es ist ihnen peinlich die muttersprachlichen Gewohnheiten zu verlassen und „anders“ zu sprechen. Die psychische Seite des Aussprachelernens und der Artikulation sollte im Unterricht besprochen werden, um die Hemmungen bei der Aussprache möglichst weit zu überwinden. (Dieling 1992: 24; Huneke/Steinig 1997: 123.)

4 LEHRWERKFORSCHUNG

Wegen des untersuchten Materials – finnische Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache – gehört diese Arbeit in den Bereich der Lehrwerkforschung. In den Kapiteln 4.1 und 4.2 werden zuerst die Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“ voneinander unterschieden sowie die Rolle der Lehrwerke bzw. -bücher im Unterricht betrachtet. Danach wird die Lehrwerkforschung als Forschungsgebiet kurz dargestellt. Die verwendete Literatur beschäftigt sich mit den Lehrwerken und der Lehrwerkforschung (Heindrichs u. a. (1980), Kast/Neuner (1994), Neuner (2003)) sowie mit der DaF-Didaktik (Dieling/Hirschfeld (2000)).

4.1 Lehrwerke und andere Unterrichtsmittel

Die Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“ sind voneinander zu unterscheiden. Neuner (2003: 399) definiert sie wie folgt:

„Das Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind. Das Lehrwerk dagegen besteht aus mehreren Lehrwerkteilen mit unterschiedlicher didaktischer Funktion, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar,

Grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, auditive Medien (...), visuelle Medien (...), deren Einsatz in Lehrerhandreichungen dargestellt wird.”

Die in dieser Arbeit analysierten Materialien bestehen aus mehreren Teilen (Textbuch, Übungsbuch, Lehrerhandbuch, CD) und sind als Lehrwerke zu bezeichnen.

Lehrwerke oder -bücher dienen öfters als Basis für den Unterricht in der Schule. Der Lehrer stützt sich auf das Werk und dadurch wird auch bestimmt, was im Unterricht behandelt wird und was nicht. Natürlich ist es in der Wirklichkeit nicht so einfach und jeder Lehrer hat seinen eigenen Stil, wie er mit dem Lehrmaterial umgeht. Einerseits kann er die Lücken in Lehrwerken mit anderem Material schließen, und im Allgemeinen wird auch davon ausgegangen, dass Lehrwerke nicht ausreichend Übungen zur Phonetik beinhalten. Andererseits wird nicht immer alles, was im Lehrwerk enthalten ist, auch im Unterricht behandelt. Letzten Endes ist es also der Lehrer, der bestimmt, was im Unterricht behandelt wird, aber das vorhandene Material, besonders das verwendete Lehrwerk, dient als wichtige Basis. (Dieling/Hirschfeld 2000: 83.) Als andere hilfreiche Mittel im Ausspracheunterricht listen Dieling und Hirschfeld (2000: 87f.) z. B. Gegenstände wie Taschenspiegel, Papierblatt und Kerzenflamme, taktile Hilfen wie Handfläche und Fingerspitzen sowie bildliche Darstellungen der Intonation oder der Artikulation. Weiterhin meinen sie, wenn Ton-, Video- oder Computertechnik in der Schule vorhanden sind, sollten sie auch im Ausspracheunterricht verwendet werden.

4.2 Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik

Als Forschungsgegenstand ist das Lehrwerk ziemlich jung. Erst in den 70er Jahren hat sich die Lehrwerkforschung weiter verbreitet, aber Anfang der 90er Jahre gehörte sie bereits „zum festen Bestandteil der wissenschaftlichen Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“. (Kast/Neuner 1994: 6.) Das Ziel der Lehrwerkforschung ist, die Lehrwerke objektiv zu beurteilen, ihre Effektivität im Unterricht zu überprüfen und „sie als Bündel einer überschaubaren Zahl wissenschaftlich greifbarer Faktoren zu erschließen“ (Heindrichs u. a. 1980: 149). Heindrichs u. a. (1980: 149) unterscheiden drei Stufen im Bereich Lehrwerkforschung. *Die spekulative Lehrwerkkritik* untersucht und misst Lehrwerke an linguistischen und lerntheoretischen Modellen. Bei *der quantitativen*

Lehrwerkanalyse werden Daten aus Lehrwerken meist maschinell erfasst, verarbeitet und verglichen. *Die empirische Lehrwerkforschung* überprüft die Effektivität der Lehrwerke an bestimmten Zielgruppen. Nach der Einteilung von Neuner (1994: 17; 2003: 400) konzentriert sich *die Lehrwerkforschung* auf die Analyse der Grundlagen, der Faktoren und des Bedingungsgefüges. Sie untersucht „die Funktion und Wirkung von Lehrmaterialien im Lehr- und Lerngeschehen“ (Neuner 1994: 17). *Die Lehrwerkkritik* dagegen beschäftigt sich mit der Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lernergruppe unter bestimmten Bedingungen und überprüft, ob ein Lehrwerk seine Aufgaben in dem bestimmten, vorgegebenen Rahmen erfüllt (Neuner 1994: 17; 2003: 400).

Die Lehrwerke können sowohl *synchronisch* als auch *diachronisch* betrachtet werden. Bei der synchronischen Betrachtung geht es darum, Faktoren, die bei einer bestimmten didaktisch-methodischen Konzeption (z. B. die audiolinguale Methode) auf die Lehrwerkgestaltung einwirken, zu untersuchen. Die diachronische Forschung dagegen interessiert sich für den Wandel des Bedingungsgefüges, d. h. für die Bedingungen in verschiedenen Zeiten oder nach verschiedenen Methoden usw. (Neuner 1994: 12f.)

Nach Neuners (1994; 2003) Einteilung ist die Analyse in dieser Arbeit als Lehrwerkkritik zu bezeichnen. Es wird untersucht, ob die Lehrwerke ihre Aufgabe im Bereich Phonetik- oder Ausspracheunterricht für die Anfängerstufe erfüllen. Es wird sowohl auf den Inhalt als auch auf die Methoden der Ausspracheübungen eingegangen. In dieser Arbeit werden die Lehrwerke nicht im ganzen untersucht, sondern die Analyse beschränkt sich auf die Aussprache.

5 ANALYSE DER DAF-LEHRWERKE

In diesem Teil werden die Untersuchung und die Analyse der Lehrwerke dargestellt. Um dem Leser ein wenig Information über den Deutschunterricht in Finnland zu geben, wird zuerst der DaF-Unterricht in finnischen Schulen kurz beschrieben. Danach werden das Untersuchungsmaterial und die Vorgehensweise der Untersuchung vorgestellt. Die Lehrwerke werden nach verschiedenen Kriterien analysiert.

5.1 Deutsch als Fremdsprache in finnischen Schulen

In Finnland kann Deutsch als Fremdsprache entweder in der finnischen Gesamtschule oder in der gymnasialen Oberstufe angefangen werden. In einigen Schulen beginnt der Deutschunterricht schon in der dritten Klasse als obligatorisches Fach (A1-Sprache). Andere Möglichkeiten sind, dass es als fakultative Sprache in der vierten bzw. fünften Klasse (A2) oder in der achten Klasse (B2) angefangen wird. Es gibt auch die Möglichkeit, Deutsch in der gymnasialen Oberstufe (B3) als fakultative Sprache zu lernen. (Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2004; Lukion opetusuunnitelman perusteet 2003.)

Im nationalen Lehrplan für die finnische Gesamtschule werden allgemeine Ziele des Fremdsprachenunterrichts für A- und B-Sprachen dargelegt. Der nationale Lehrplan wird in jeder Schule verwendet und darüber hinaus hat jede Schule ihren eigenen Lehrplan, in dem möglicherweise genauere Ziele dargelegt werden. Im nationalen Lehrplan stehen Ziele der Sprach- und Kulturkenntnisse sowie der Lernstrategien für den Klassen 1-2, 3-6 und 7-9. Es werden auch zentrale Inhalte (Themenbereiche, Strukturen und Kommunikationsstrategien) des Fremdsprachenlernens auf einer sehr allgemeinen Ebene angegeben. (Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2004.) In der gymnasialen Oberstufe ist der Unterricht in Kurse eingeteilt. Im Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe werden die Themenbereiche und die allgemeinen Ziele jedes Kurses dargestellt, sowohl für A- als auch für B-Sprachen. Weder im Lehrplan für die finnische Gesamtschule noch für die gymnasiale Oberstufe wird die Aussprache im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht explizit erwähnt. In den beiden Lehrplänen werden jedoch mündliche Kommunikation und vielseitiges Üben genannt, worunter auch die Aussprache zu zählen ist.

Die Evaluation in der finnischen Gesamtschule und in der gymnasialen Oberstufe basiert auf den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Auf den Niveaustufen werden auch Aussprachekenntnisse der Lerner im Zusammenhang mit mündlichen Fähigkeiten beurteilt, indem es eingeschätzt wird, ob die Aussprache des Lernalters Probleme bei der Kommunikation verursacht, ob der Lerner viele Fehler bei der

Aussprache macht und ob ein fremder Akzent zu hören ist. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.) Die Ziele des finnischen DaF-Unterrichts und die Evaluation der Sprachkenntnisse werden hier nicht genauer beschrieben, weil sie in dieser Arbeit nicht untersucht werden.

5.2 Material und Vorgehensweise

Für diese Arbeit wurden sechs finnische Lehrwerkserien für Deutsch als Fremdsprache untersucht, um herauszufinden, wie die Aussprache in ihnen dargestellt wird, welche Phänomene der Aussprache behandelt werden und wie. Die sechs untersuchten Lehrwerkserien sind für den Anfängerunterricht geeignet und sie wurden gerade deswegen für die Untersuchung ausgewählt. Es ist nämlich besonders wichtig schon am Anfang des Lernens einer fremden Sprache die richtige Aussprache zu lernen. Die untersuchten Lehrwerke bestehen aus mehreren Teilen, von denen Textbücher, Übungsbücher und Lehrerhandbücher in die Analyse mit einbezogen wurden. Die Aufmerksamkeit wird also darauf gerichtet, was dem Lerner über die Aussprache erzählt wird, wie die Aussprache geübt wird und was für Information dem Lehrer gegeben wird.

Die untersuchten Text- und Übungsbücher der Lehrwerkserien *So ein Zufall*, *Mega*, *Super*, *Neue Adresse*, *Studio Deutsch* und *Kurz und gut* werden in Tabelle 4 aufgelistet. Es wird für jedes Buch eine Abkürzung angegeben, mit der später in der Analyse auf das jeweilige Buch hingewiesen wird. Der letzte Buchstabe der Abkürzung zeigt, ob es sich um ein Textbuch (T) oder Übungsbuch (Ü) handelt und die Zahl zeigt, welches Buch es in der Reihe ist (z. B. T1 für *Texte 1*). Wenn in der Analyse auf eine bestimmte Lektion eines Buchs hingewiesen wird, wird dies mit einer zusätzlichen Zahl am Ende der Abkürzung gezeigt (z. B. SeZT1_1 für *Lektion 1 in So ein Zufall Texte 1*). In der Tabelle wird auch gezeigt, für welche Stufe und für welchen Lehrgang die Bücher geeignet sind.

Tabelle 4: Die untersuchten Text- und Übungsbücher.

Titel	Abkürzung	Stufe	Lehr- gang
So ein Zufall Texte 1	SeZT1	5. Klasse	A2
So ein Zufall Übungen 1	SeZÜ1	5. Klasse	A2
So ein Zufall Texte 2	SeZT2	6. Klasse	A2
So ein Zufall Übungen 2	SeZÜ2	6. Klasse	A2
Mega 1	MT1	4./5. Klasse	A2
Mega 1 Übungen	MÜ1	4./5. Klasse	A2
Mega 2	MT2	6. Klasse	A2
Mega Übungen 2A	MÜ2a	6. Klasse	A2
Mega Übungen 2B	MÜ2b	6. Klasse	A2
Super 8-9 Textbuch	ST8-9	8.-9. Klasse	B2
Super 8 Übungsbuch	SÜ8	8. Klasse	B2
Super 9 Übungsbuch	SÜ9	9. Klasse	B2
Neue Adresse Textbuch 1-2	NAT1-2	8.-9. Klasse	B2
Neue Adresse Übungsbuch 1	NAÜ1	8. Klasse	B2
Neue Adresse Übungsbuch 2	NAÜ2	9. Klasse	B2
Studio Deutsch Texte 1	SdT1	8. Klasse	B2
Studio Deutsch Übungen 1	SDÜ1	8. Klasse	B2
Studio Deutsch Texte 2	SdT2	9. Klasse	B2
Studio Deutsch Übungen 2	SDÜ2	9. Klasse	B2
Kurz und gut Texte 1-2	KugT1-2	gymnasiale Oberstufe	B3
Kurz und gut Übungen 1-2	KugÜ1-2	gymnasiale Oberstufe	B3
Kurz und gut Texte und Übungen 3	KugTÜ3	gymnasiale Oberstufe	B3

Zwei von den untersuchten Lehrwerkserien, *Mega* und *So ein Zufall*, sind Bücher für die Klassen fünf und sechs, d. h. für die A2-Sprache im finnischen Lehrplan. *Super*, *Neue*

Adresse und *Studio Deutsch* sind für die B2-Sprache geeignet, sie werden also ab achter Klasse in der finnischen Gesamtschule verwendet. *Kurz und gut* ist geeignet für Deutschunterricht, der in der gymnasialen Oberstufe anfängt, d. h. für die B3-Sprache. Alle Lehrwerkserien, die in der Untersuchung mit einbezogen wurden, sind für den Anfängerunterricht geeignet. Einige von den Lehrwerkserien haben auch Bücher für weiteren Unterricht, z. B. *Neue Adresse* geht in der gymnasialen Oberstufe weiter, aber die Analyse in dieser Arbeit konzentriert sich nur auf die Anfängerstufe.

Für die Analyse wurden die Lehrbücher von Anfang bis Ende durchgeschaut. Zuerst wurde ermittelt, ob im Vorwort und im Inhaltsverzeichnis jedes Buchs die Aussprache erwähnt wird bzw. was als Ziel im Bereich der Aussprache angegeben wird, und danach wurden die Bücher Lektion für Lektion durchgegangen. Von den Text- und Übungsbüchern wurden Ausspracheübungen und andere Information über die Aussprache herausgesucht, wie z. B. Beschreibungen der Ausspracheregeln oder Hinweise zur richtigen Aussprache. Als Ausspracheübungen wurden solche Übungen gerechnet, bei denen irgendwie erwähnt wird, dass es um die Aussprache geht, oder bei denen es sonst klar ist, dass sie die Aussprache behandeln. Die Anzahl der Ausspracheübungen in den Lehrwerken wurde nicht genau berechnet, aber Beobachtungen zu ihrem Anteil wurden gemacht. Von den Lehrerhandbüchern wurden Hinweise und Ratschläge für den Lehrer herausgesucht, bei denen es sich um den Ausspracheunterricht handelt. Die analysierten Lehrerhandbücher sind in der folgenden Tabelle aufgelistet und werden in Kapitel 5.3.8 behandelt:

Tabelle 5: Die untersuchten Lehrerhandbücher.

Kurz und gut 1-2 Opettajan materiaali	So ein Zufall Opettajan opas 1
Kurz und gut 3 Opettajan materiaali	So ein Zufall Opettajan opas 2
Mega 1 Opettajan materiaali	Studio Deutsch Opettajan opas 1
Mega 2A Opettajan materiaali	Studio Deutsch Opettajan opas 2
Mega 2B Opettajan materiaali	Super 8 Opettajan materiaali
Neue Adresse Opettajan opas 1	Super 9 Opettajan materiaali
Neue Adresse Opettajan opas 2	

Sowohl Text- als auch Übungsbücher wurden für die Untersuchung gewählt, weil sie meistens zusammen verwendet werden und die Lektionen und die zu ihnen gehörenden Übungen eine Einheit bilden. Eine große Rolle beim Ausspracheunterricht spielen natürlich die Tonbänder und CDs, von denen Lektionen, Hörübungen, Lieder usw. gehört werden. Außer der Lehreraussprache ist die Aussprache der Sprecher auf den CDs ein wichtiges Modell für den Lerner. Heutzutage haben viele Lehrbücher sogar eine sogenannte Lerner-CD, die der Lerner z. B. zu Hause hören kann. Die CDs wurden in der Analyse nicht berücksichtigt, weil es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, die Aussprache auf ihnen ausführlich zu analysieren.

Im Allgemeinen beinhalten die Lehrwerke unterschiedliches Material, mit dem es möglich ist, die Aussprache zu unterrichten und zu lernen, wie z. B. die Lektionen auf dem Tonband oder auf der CD, Hörverständnisübungen und mündliche Übungen. Vor allem ist das Hören beim Aussprachelernen wichtig, weswegen alle Hörtexte und -übungen auch eine Rolle dabei spielen. Bei den meisten Hörübungen liegt jedoch der Schwerpunkt auf etwas anderem als auf der Aussprache, meistens auf dem Inhalt, und deswegen wurden sie in der Analyse dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Es ist jedoch zu bemerken, dass die Aussprache fast die ganze Zeit im Unterricht auch bei anderen als spezifischen Ausspracheübungen gelernt und geübt werden kann.

5.3 Analyse der Lehrwerke

In den folgenden Kapiteln wird die Aussprache in den untersuchten Lehrwerken beschrieben. Das Ziel der Analyse war herauszufinden, was über die Aussprache in den Lehrwerken ermittelt wird und wie. Weil die Aussprache meist in den Übungsbüchern behandelt wird, spielen die Textbücher bei der Analyse eine kleinere Rolle. Falls es aber in ihnen Darstellungen der Aussprache gibt, werden sie auch in der Analyse genannt. Genauer wurden die folgenden Aspekte betrachtet:

- Wann bzw. wie oft wird die Aussprache geübt?

- Welche Phänomene der deutschen Aussprache werden behandelt bzw. geübt? Werden die wichtigsten Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Finnischen behandelt?
- Wie wird das Verhältnis zwischen Lauten und Schrift dargestellt?
- Wird eine Transkription verwendet? Wenn ja, welche Transkription und wie?
- Welche Varianten der deutschen Aussprache werden unterrichtet?
- Wie wird die Aussprache unterrichtet bzw. geübt? Vergleich mit Storchs (1999, s. Kap. 3.4) Prinzipien Kontrast, Einbettung, Imitation und Wiederholung.
- Was für Übungen sind die Ausspracheübungen? Vergleich nach der Typologie von Dieling und Hirschfeld (2000, s. Kap. 3.5).
- Was und wieviel wird in den Lehrerhandbüchern über die Aussprache geschrieben?

In der Analyse werden die phonetischen Zeichen der IPA-Schrift (nach Hall u. a. 1995) für die Transkription der Laute verwendet, obwohl sie in allen analysierten Lehrwerken nicht verwendet werden. Dadurch wird es jedoch dem Leser deutlicher, um welchen Laut es sich jeweils handelt. Die Transkription in den Lehrwerken wird in Kapitel 5.3.4 behandelt.

5.3.1 Vorgehensweise bei der Aussprachevermittlung

Die Darstellungen der Aussprache und die Anzahl der Ausspracheübungen variieren viel zwischen den untersuchten DaF-Lehrwerken. Es sind jedoch zwei hauptsächliche Vorgehensweisen zu unterscheiden: entweder wird die Aussprache in kleinen Teilen geübt, d. h. jeweils ein paar Laute in einer Lektion, oder sie wird am Anfang bzw. am Ende des Buchs tabellenförmig dargestellt. Die zuerstgenannte Vorgehensweise kommt vor in MÜ1, MÜ2, SeZÜ1 und SeZÜ2. Sowohl in SeZÜ1 und SeZT1 als auch in SeZÜ2 und SeZT2 gibt es im Inhaltsverzeichnis eine Spalte *Strukturen, Aussprache und Sprechausdrücke* (fi. *rakenteet, ääntäminen ja puheilmaisut*), unter der die zu behandelnden Aussprachephänomene aufgelistet werden. Obwohl im Inhaltsverzeichnis des SeZÜ1 die Aussprache unter fünf Lektionen genannt wird, gibt es trotzdem Übungen zur Aussprache fast in jeder Lektion. In SeZÜ2 werden dagegen keine Aussprachephänomene im Inhaltsverzeichnis aufgelistet (trotz der Spalte *Strukturen, Aussprache und Sprechausdrücke*), aber es gibt Übungen zur Aussprache in mehreren Lektionen. In MÜ1

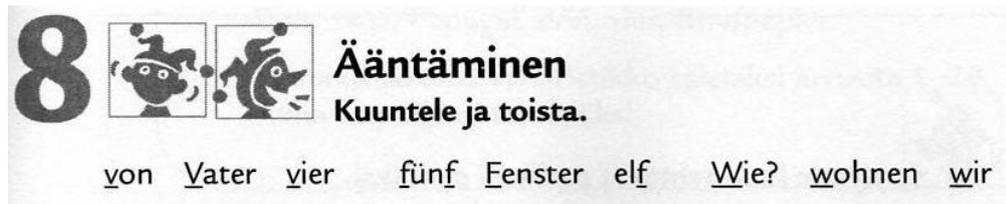


Abb. 6: Übung zu Konsonanten in MÜ1_9.

wird die Aussprache dagegen im Inhaltsverzeichnis nicht erwähnt, obwohl es fast in jeder Lektion eine Übung mit dem Titel *Äntäminen* (dt. *Aussprache*) hat (Abb. 6). Auch in MÜ2a werden die deutschen Laute fast in jeder Lektion geübt, aber MÜ2b hat keine Übungen zu einzelnen Lauten mehr.

Eine zusammenfassende Tabelle über die Aussprache der deutschen Laute am Anfang des Buchs geben KugÜ1-2, KugTÜ3 sowie SDÜ1, und in NAT1-2 befindet sich die Tabelle am Ende des Buchs. In den Tabellen werden Regeln zur Aussprache der deutschen Vokale und Konsonanten mit einigen Beispielwörtern aufgelistet (Abb. 7). In diesen Lehrwerken wird die Aussprache im Zusammenhang mit den Aussprachetabellen geübt und sie wird später in den Lektionen wenig oder gar nicht behandelt. SDÜ2 hat weder eine tabellarische Übersicht über die Laute noch Ausspracheübungen.

Bei der Darstellung der Aussprache werden in SÜ8 und SÜ9 die beiden oben genannten Vorgehensweisen kombiniert. Jede Lektion in SÜ8 und SÜ9 hat zumindest eine Übung zur Aussprache, die auch *Aussprache* genannt wird. In diesen *Aussprache*-Übungen werden jeweils ein oder mehrere deutsche Laute geübt (Abb. 8). Am Ende der beiden Bücher gibt es noch eine Tabelle der phonetischen Zeichen, in der die Zeichen und ihre Erklärungen aufgelistet sind, sowie ein Beispielwort für jeden Laut angegeben wird. Darüber hinaus wird in der Tabelle die Nummer der Lektion angegeben, in der der jeweilige Laut geübt wird.

Konsonantit	
<i>Kaksoiskonsonantit</i> äännetään saksassa lyhyempinä kuin suomessa.	
k, p, t	ovat soinnittomia ja ne äännetään [k], [p], [t]
g, b, d	ovat soinnillisia. Ne ääntyvät sanan lopussa k:na, p:nä ja t:nä.
r	äännetään sanan tai tavun alussa kurkku- ärränä tai suomen r-kirjaimen kaltaisena. äännetään sanan tai tavun lopussa heikkona ö-äänteenä, joka muistuttaa e-äännettä.
s	äännetään soinnillisena [z] vokaalin edellä on suhuääne [ʃ] yhdistelmissä sp, st
sch	on muuten soinniton kuten suomen s [s] on saksan suhuääne [ʃ]
ß	äännetään soinnittomana s:nä [s]
v	äännetään kuin f [f]
w	äännetään kuin suomen v [v]
h	äännetään sanan alussa [h], mutta se on mykkä vokaalin jäljessä
ch	äännetään siihen liittyvästä vokaalista johtuen ich [iç] suun etuosassa tai ach [ax] suun takaosassa
	Mann [n]
	Tauber [t]
	Grimm [g] Berg [k]
	Rilke [r]
	Zuber [e] Siebs [z] Springer [ʃ] Steffen [ʃ]
	Lucas [s] Busch [ʃ] Groß [s] Vogt [f] Wolf [v] Helm [h] Behle [e:]
	Richter [iç] Bach [ax]

Abb. 7: Aussprache der deutschen Konsonanten in SDÜ1 S.10.

In den analysierten Lehrwerken scheint die Darstellung der Aussprache hauptsächlich nach dem Alter des Lerners unterschiedlich zu sein. In den Lehrwerken, die für die 4. bzw. 5. und 6. Klasse geeignet sind, werden jeweils ein paar Laute bei einer Übung geübt, während die Lehrwerke für die 8. und 9. Klasse sowie für die gymnasiale Oberstufe alle in ihnen geübten Aussprachephänomene auf einmal darstellen. SÜ8 und SÜ9 sind Ausnahmen in

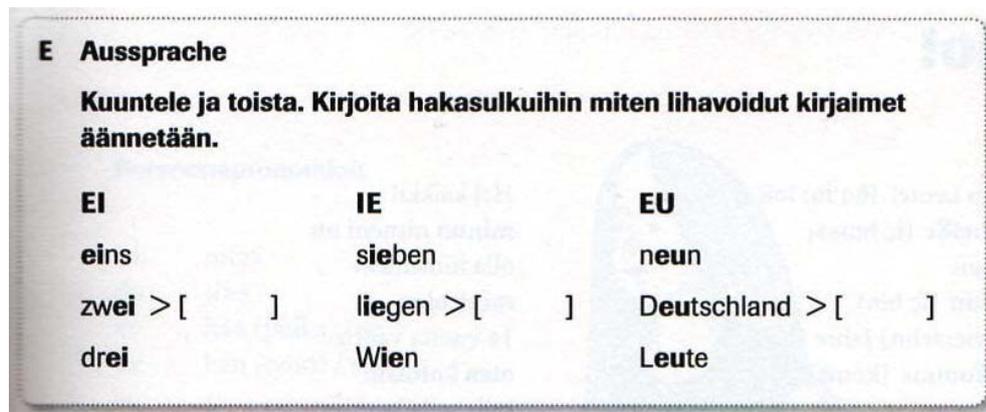


Abb. 8: Übung zu Vokalen in SÜ1_1.

dieser Hinsicht, weil sie für den Unterricht in der 8. und 9. Klasse geeignet sind und Ausspracheübungen in jeder Lektion haben. Die Vorgehensweise in KugÜ1-2, KugTÜ3, SDÜ1 und NAT1-2 ähnelt dem sogenannten Einführungskurs (vgl. Kap. 3.6), bei dem die Aussprache am Anfang des Lernens als eine eigene Einheit geübt wird.

Eine tabellarische Darstellung der deutschen Aussprache für ältere Lerner kann u. a. dadurch begründet werden, dass die Lerner in der 8. und 9. Klasse sowie in der gymnasialen Oberstufe in der Lage sind, größere Einheiten auf einmal zu erwerben als Lerner in der 5. und 6. Klasse. Weiterhin können sie in einer Tabelle die Ausspracheregeln nachschlagen. Trotzdem ist es wichtig für Lerner jedes Alters die gelernte Aussprache in mehreren Übungen zu wiederholen, was in den Lehrwerken mit einer tabellarischen Einführung und einigen Beispielen fehlt. In SÜ8 und SÜ9 wird auch dieser Aspekt berücksichtigt. Eine tabellarische Übersicht über die Aussprache würde den Zielen für das Lernen in der 5. und 6. Klasse nicht dienen, weswegen es gut ist, die Aussprache fast in jeder Lektion zu behandeln und jeweils ein paar Laute in einer Lektion zu üben.

5.3.2 Laute und Prosodie

In allen analysierten Lehrwerken werden mehrere deutsche Laute geübt, aber deutlich weniger werden die prosodischen Merkmale beachtet. Von den Lauten werden sowohl Vokale als auch Konsonanten behandelt. In den folgenden Kapiteln werden getrennt die Behandlung der Vokale, der Konsonanten und der Prosodie in den Lehrwerken beschrieben.

5.3.2.1 Vokale

Bei der Behandlung einzelner Vokale wird in fast allen Lehrwerken zwischen kurzen und langen Vokalen unterschieden, z. B. in MÜ1_6 werden /a/-/aː/, /ɛ/-/ɛː/, /ɪ/-/iː/, /ɔ/-/oː/ und /ʊ/-/uː/ geübt. In SÜ8_11 und SÜ9_21 werden dagegen geschlossene Vokale des deutschen (/eː, oː, und øː/) geübt, und in SeZÜ1 sowie in SeZÜ2 kommt von den Monophthongen nur das /yː/ bzw. /ʏ/ in den Ausspracheübungen im Zusammenhang mit <ü> vor. Ebenfalls wird das /yː/ bzw. /ʏ/ in MÜ1 und MÜ2a sowie in KugÜ1-2 und KugTÜ3 geübt. Von den Monophthongen kommt noch das /ɛ/ bzw. /ɛː/ im Zusammenhang mit <ä> in SeZÜ1, MÜ1 und MÜ2a vor. Weiterhin wird der lange Vokal /iː/ in <ie> in allen Lehrwerken geübt, die Übungen zu einzelnen Lauten haben. Der zentrale Vokal /ə/ wird in SDÜ1, NAT1-2 sowie in SÜ8 und SÜ9 geübt. Die Diphthonge /aɪ/ und /ɔʏ/ werden in allen analysierten Lehrwerken geübt und in SDÜ1 kommt auch das /aʊ/ vor. In NAT1-2 wird auch das <ie> bzw. /iː/ zu den Diphthongen gerechnet, obwohl es in der Aussprache ein langer Vokal ist.

Obwohl viele Vokale in den Lehrwerken geübt werden, wird ein wichtiger Unterschied zwischen den deutschen und den finnischen Vokalen, nämlich die Spannung, weitgehend vernachlässigt. Nur in SÜ8 und SÜ9 werden gespannte deutsche Vokale geübt und in NAT1-2 wird erwähnt, dass die deutschen langen Vokale geschlossener ausgesprochen werden als die finnischen. Die Darstellung der Vokale basiert also in den meisten Lehrwerken auf die Kürze-Länge-Opposition, die jedoch im Deutschen eine kleinere Rolle spielt als der Grad der Spannung bzw. die Qualität des Vokals (s. Kap. 2.6.1.1). Ein Grund dafür, dass die Spannung der Vokale in den Lehrwerken für die 5. und 6. Klasse nicht behandelt wird, könnte sein, dass Kinder besser die fremdsprachliche Lautung imitieren

können als ältere Lerner. Es entsteht aber die Frage, ob sie den Qualitätsunterschied wirklich wahrnehmen können, wenn er im Unterricht nicht behandelt wird, weil es den Unterschied im Finnischen nicht gibt und bei 11-12-jährigen Kindern die muttersprachliche Lautung schon automatisiert ist. Vielleicht wird auch davon ausgegangen, dass die Spannung der Vokale auf der Anfängerstufe noch nicht beherrscht werden muss. In den Lehrwerken für die 8.-9. Klasse sowie für die gymnasiale Oberstufe wäre es aber auch im Anfängerunterricht nützlich, die Qualität der Vokale zu behandeln, weil ältere Lerner sich die Information vielleicht besser zu Nutze machen können und eine Beschreibung der Vokale ihnen hilfreich bei der Artikulation sein kann.

Von den deutschen Vokalen kommen in den Lehrwerken solche vor, die anders als im Finnischen ausgesprochen und geschrieben werden, wie z. B. /y:/- /ʏ/ in <ü> und /ɛ:/- /ɛ/ in <ä> sowie /ø/ in <-e> und <-en> am Wortende und auch /i:/ in <ie>. In SÜ8 und SÜ9 werden nicht alle gespannten Vokale des Deutschen geübt, was dadurch begründet werden kann, dass die deutschen /e:/, /o:/ und /ø:/ sich den finnischen /i:/, /u:/ und /y:/ annähern, während die deutschen /i:/ und /u:/ nicht so leicht mit anderen finnischen Lauten verwechselt werden können, obwohl auch sie gespannter ausgesprochen werden als die finnischen /i:/ und /u:/. Ebenfalls werden in den meisten Lehrwerken die Diphthonge /aɪ/ und /ɔʏ/ vermutlich deswegen geübt, weil sie mehrere Schreibweisen im Deutschen haben, während das /aʊ/ in deutschen Wörtern mit <au> geschrieben wird und die Schreibweisen <ow> und <ou> nur in Lehnwörtern vorkommen.

Die Beschreibungen des vokalisiertem /r/, das im Finnischen fehlt, sind in den Lehrwerken unterschiedlich. KugÜ1-2 und SDÜ1 bezeichnen das [ɐ] als ein dem ö ähnlichen Laut und als einen schwachen ö-Laut. Die beiden Bezeichnungen stimmen nicht ganz, wenn der Lerner an das finnische [œ] denkt. In NAT1-2 wird das [ɐ] als ein schwacher dem finnischen a-Laut ähnlicher Laut beschrieben, was der Artikulation des [ɐ] ein wenig näher kommt. Das [ɐ] kommt in allen Lehrwerken, außer SeZÜ1 und SeZÜ2, vor aber die Beschreibung des Lauts ist in den meisten nicht zufriedenstellend. Obwohl es im Finnischen keine Zentralvokale gibt, wäre es im DaF-Unterricht vielleicht nützlich auch diesen Begriff zu verwenden und dem Lerner bekannt zu machen, damit es leichter wäre das [ɐ] (und auch das /ø/) richtig zu beschreiben.

5.3.2.2 Konsonanten

Mehrere Konsonanten werden in allen analysierten Lehrwerken geübt. Konsonanten, die in allen Lehrwerken vorkommen, die Ausspracheübungen haben, sind die verschiedenen s-Laute, [ç] und [x], /f/ und /v/ sowie das sogenannte Dehnungs-h. Obwohl die s-Laute in allen Lehrwerken vorkommen, wird nur in NAT1-2, SÜ8 und SÜ9 der Unterschied zwischen dem deutschen und dem finnischen [s] thematisiert (das deutsche [s] ist schärfer als das finnische). In den anderen werden einfach /s/, /z/ und /ʃ/ unterschieden, und z. B. nach SeZÜ1 gibt es im Deutschen außer dem finnischen [s] noch zwei andere s-Laute ([z], [ʃ]). In KugÜ1-2 wird von einem ß-Laut gesprochen, was eher verwirrend ist, weil das <ß> kein Laut sondern ein Buchstabe ist.

Die Doppelkonsonanten, die Aspiration von /k/, /p/ und /t/ sowie die Auslautverhärtung von /g/, /b/ und /d/ werden in MÜ1, NAT1-2, SÜ8 und SÜ9 behandelt. Ebenfalls werden in SDÜ1 und KugÜ1-2 die Auslautverhärtung und in SDÜ1 die Doppelkonsonanten behandelt. SDÜ1 erwähnt die Stimmhaftigkeit bzw. Stimmlosigkeit der Klusile, aber die Aspiration wird nicht geübt. Diese Phänomene werden weder in den Ausspracheübungen in SeZÜ1 noch in SeZÜ2 behandelt. Die Aussprache des deutschen <r> als [ʀ] oder [r] wird in allen Lehrwerken für die 8. und 9. Klasse sowie in KugÜ1-2 beachtet. Weiterhin wird in SÜ8 und SÜ9 die Aussprache des deutschen /l/ geübt, die in den anderen analysierten Lehrwerken nicht vorkommt.

Allgemein betrachtet werden die wichtigsten Merkmale der deutschen Konsonanten in den analysierten Lehrbüchern behandelt. Die verschiedenen s-Laute werden durchweg thematisiert, obwohl die Qualität des [s] nicht in allen Lehrwerken behandelt wird. Die Aspiration der stimmlosen Klusile und die Auslautverhärtung der stimmhaften Klusile werden dagegen nicht in allen Lehrwerken geübt, obwohl das Finnische diese Aussprachephänomene nicht kennt. Wahrscheinlich ist es im Unterricht wichtiger, die Aspiration und die Auslautverhärtung zu üben als die Laute als stimmhaft bzw. stimmlos zu bezeichnen (wie in SDÜ1), weil die Stimmhaftigkeit schwieriger wahrzunehmen ist und auch in einigen Positionen aufgehoben ist. Von den deutschen Lauten werden das [ʒ] und die Affrikaten ([ts], [tʃ], [pf] und [dʒ]) nicht behandelt, obwohl von ihnen nur [ts] und [tʃ] im Finnischen vorkommen. Das [ʒ] wird aber auch im Deutschen nicht häufig verwendet

und auf der Anfängerstufe ist es vielleicht nicht nötig, die Affrikaten als eine eigene Lautgruppe zu lernen, weil die Segmente, aus denen die Affrikaten bestehen (z. B. /t/ + /s/), sonst geübt werden (außer [3]).

5.3.2.3 Prosodie

Die prosodischen Merkmale der deutschen Aussprache werden viel weniger in den analysierten Lehrwerken behandelt als die Aussprache der einzelnen Laute. Sowohl der Wort- als auch Satzakkzent werden nur in SÜ9 geübt. Zum Satzakkzent wird erklärt, dass im Deutschen, wie auch im Finnischen, der wichtigste Inhalt im Satz betont wird, was eine gute Grundregel für den Satzakkzent ist. Einigermaßen irreführend ist dagegen die Beschreibung des Wortakzents, weil geschrieben wird, dass der Akzent auch im Deutschen meistens auf der ersten Silbe liegt. Die unbetonten Vorsilben *ge-*, *be-*, *er-* und *ver-* werden als Ausnahmen genannt, nach denen der Akzent auf der nächsten Silbe liegt. Obwohl in deutschen Wörtern der Akzent auf der ersten Silbe des Wortstamms liegt und der Stamm oft auch am Anfang des Worts steht, variiert die Position der betonten Silbe im Deutschen viel mehr als im Finnischen.

Die Satzintonation wird in SeZÜ2, KugÜ1-2, SDÜ1, NAÜ2 und SÜ9 thematisiert. In NAÜ2 wird sie jedoch nur erwähnt, aber es werden eigentlich keine Hinweise zur deutschen Intonation gegeben, und in SDÜ1 wird sie in einer Eigenevaluation vorgebracht, obwohl sie in keiner Übung geübt wird. Ebenfalls werden in MÜ2a Sätze gehört und die Aufmerksamkeit auf die Melodie gerichtet. In den drei anderen Lehrwerken wird die steigende Intonation behandelt. In SeZÜ2 und KugÜ1-2 wird sie im Zusammenhang mit höflichen Bitten (z. B. *Kann ich das Brot haben, bitte?*) geübt und in KugÜ1-2 wird vereinfacht erklärt, dass die Intonation bei Fragesätzen steigt und bei Aufforderungen fällt. In SÜ9 wird die steigende Intonation bei Fragesätzen ohne Fragewort geübt. Alle analysierten Lehrwerke beinhalten natürlich die Lektionen auf der CD und besonders die Lehrwerke für die 5. und 6. Klasse haben viele Lieder und Kinderreime, die gehört und gesungen oder nachgesprochen werden. Weiterhin werden z. B. in SDÜ1 und SDÜ2 oft kurze Dialoge laut gelesen. Dadurch wird geübt, die Intonationsmuster des Deutschen wahrzunehmen und auch nachzuahmen, aber eigentliche Beschreibungen zur Intonation

gibt es wenig. Auch die Beschreibungen in den Lehrwerken für ältere Lerner sind nicht umfangreich. Der Stimmton kommt in SeZÜ1, MÜ2b, NAÜ2, SÜ9 vor und es wird betont, dass z. B. traurige Inhalte traurig und fröhliche Inhalte fröhlich ausgesprochen werden sollten.

Auf der Anfängerstufe ist es nicht möglich, und auch nicht nötig, alle Aspekte der deutschen Intonation und des Akzents zu behandeln. Trotzdem sind die Satzintonation und der Wortakzent Phänomene, die sich am meisten auf den Klang der Sprache auswirken. Obwohl in den Lehrwerken nicht viele Beschreibungen zu ihnen angegeben werden, können sie auch gut durch Imitieren geübt werden. Nicht alle Lerner können jedoch die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem finnischen Akzent und der Intonation hören, wenn keine Aufmerksamkeit darauf gerichtet wird. Weiterhin kann sein, dass die Lerner die prosodischen Merkmale nicht für wichtig halten, wenn sie im Unterricht nicht behandelt werden.

5.3.3 Aussprache und Schrift

Die geschriebene Sprache spielt im Ausspracheunterricht eine große Rolle, obwohl die eigentliche Artikulation nichts mit der Schrift zu tun hat. Die deutschen Laute werden in allen analysierten Lehrwerken durch die Laut-Buchstaben-Beziehungen geübt, d. h. es wird zuerst der Buchstabe oder die Buchstabenkombination angegeben und danach wird beschrieben, wie sie in der Lautung realisiert werden. Meistens werden die jeweiligen Buchstaben in den angegebenen Beispielwörtern entweder fett gedruckt (z. B. ***machen***, ***kochen*** in SeZÜ1_11) oder unterstrichen (z. B. *Mutter*, *Nummer* in MÜ1_12), um das Verhältnis noch deutlicher zu markieren. In den Ausspracheübungen werden immer die geübten Wörter oder Sätze auch schriftlich angegeben, obwohl Buchstaben nicht immer markiert sind. Nur selten ist die Vorgehensweise von Lauten zu Buchstaben, wie z. B. in SÜ9_21, wo beschrieben wird, wie die deutschen langen Vokale ausgesprochen werden, und danach Beispielsätze angegeben werden (z. B. *das lange [e:] wird zwischen i und e ausgesprochen: Bei wem bist du um zehn gewesen?*).

In SDÜ1 wird die deutsche Aussprache als „nicht schwierig“ beschrieben, weil die Aussprache meistens mit der Schrift übereinstimmt. Für finnische Deutschlerner ist dieser Hinweis aber nicht besonders gut, weil die Laut-Buchstaben-Beziehung im Finnischen regelmäßiger ist als im Deutschen. Wenn beschrieben wird, dass im Deutschen fast alles so ausgesprochen wird wie es auch geschrieben wird, spricht ein finnischer Deutschlerner die deutschen Wörter nach dem finnischen Muster aus, weil er die Übereinstimmung der Laute und Buchstaben gleich wie im Finnischen versteht.

Bei den Ausspracheübungen in den meisten analysierten Lehrwerken werden also eher die Laut-Buchstaben-Beziehungen als die eigentliche Artikulation bzw. die Lautbildung der deutschen Laute geübt. Es werden jedoch einige Hinweise zur Artikulation v. a. in SÜ8 und SÜ9 angegeben, bei denen beschrieben wird, wo oder wie die Laute gebildet werden. Die Hinweise zur richtigen Artikulation werden mehr in Kapitel 5.3.6 im Zusammenhang mit dem imitativen und kognitiven Lernen behandelt. Einerseits ist es nichts Negatives, dass die Laut-Buchstaben-Beziehungen im Ausspracheunterricht betont werden, weil gerade die unterschiedlichen Beziehungen oft Ausspracheprobleme verursachen, wenn der Lerner die fremdsprachlichen Konventionen nicht kennt. Andererseits sollte auch die Artikulation geübt werden, v. a. bei solchen Lauten, die in der Muttersprache des Lerners nicht vorkommen oder die in der Fremdsprache anders artikuliert werden, weil alle Lerner sie nicht automatisch richtig artikulieren können.

5.3.4 Transkription und Symbole

Die Verwendung der phonetischen Zeichen ist in den analysierten Lehrwerken unterschiedlich. Gar nicht werden sie in den Ausspracheübungen in MÜ1 sowie in MÜ2a und MÜ2b verwendet, in denen z. B. bei den Diphthongen die Aussprache durch Buchstaben der Muttersprache angegeben wird (dt. <ei> wird (ai) ausgesprochen und dt. <eu> wird (oi) ausgesprochen). In SeZÜ1 und SeZÜ2 werden phonetische Zeichen für einzelne Laute oder Lautkombinationen verwendet, aber ganze Wörter werden meistens nicht transkribiert. In den beiden Lehrwerkserien für die 5. und 6. Klasse gibt es ein paar Übungen, bei denen der Lerner aufgefordert wird, selber zu transkribieren (z. B. *wie werden <ei>, <eu> und <äu> im Deutschen ausgesprochen*). Wahrscheinlich wird der

Lerner die Aussprache in Buchstaben schreiben, weil die phonetischen Zeichen sehr wenig in den Lehrwerken vorkommen. Es werden auch andere Symbole in ihnen v. a. für die s-Laute verwendet, wie z. B. eine Schlange für [ʃ], eine Biene für [z] und die finnische Flagge für [s] in SeZÜ1. Auch in SDÜ1 werden nur die geübten Laute in den Beispielwörtern transkribiert, aber in den restlichen Lehrwerken werden sowohl einzelne Laute als auch Wörter transkribiert.

In den Lehrwerken, die eine Transkription verwenden, kommt sie der IPA-Schrift nahe, aber weicht trotzdem von ihr ab. Die üblichste Abweichung kommt in der Qualität der Vokale vor, weil in der Transkription keines Lehrwerks der Qualitätsunterschied der kurzen und langen Vokale ausführlich angegeben wird. Hier befinden sich die Transkriptionen in NAT1-2, SÜ8 und SÜ9 im Widerspruch zu ihren Ausspracheübungen, bei denen der Unterschied zwischen den gespannten und ungespannten Vokalen geübt wird. Auffällig bei der Transkription der Vokale in diesen zwei Lehrwerkserien ist auch, dass nicht alle Spannungsunterschiede weggelassen worden sind, sondern nur einige: In SÜ8 und SÜ9 wird kein Unterschied zwischen [i] und [ɪ] oder [o] und [ɔ] gemacht ([komə] statt [kɔmə]), während in NAT1-2 nur [o:] und [ɔ] voneinander unterschieden werden und die anderen gespannten und ungespannten Vokale dagegen nicht. In den restlichen Lehrwerken wird der Qualitätsunterschied in der Transkription gar nicht angegeben, sondern sowohl die gespannten als auch die ungespannten Vokale werden mit den auch in der Schrift verwendeten Buchstaben ([i, e, o, u, y]) transkribiert. In der IPA-Schrift stehen diese Zeichen aber für die gespannten bzw. geschlossenen Vokale. In NAT1-2 wird der Hauptakzent in mehrsilbigen Wörtern vor dem akzenttragenden Vokal markiert, wenn der Akzent nicht auf der ersten Silbe des Worts liegt (z. B. <Verkäuferin> [fɛək'oifərin]).

Obwohl die IPA-Schrift nicht die einzige phonetische Transkription ist und in Lehrwerken auch eigene, für das Lehrwerk entwickelte, Transkriptionen verwendet werden können, wäre es nützlich, die IPA-Schrift zu verwenden. Die Transkriptionen in den analysierten Lehrwerken basieren vermutlich auf der IPA-Schrift, aber folgen ihr nicht ganz. Der Grund für die Veränderungen oder Abweichungen liegt vielleicht daran, dass die Transkription dadurch dem Lerner leichter zu lesen gemacht wird. In der Praxis haben solche Veränderungen aber einen negativen Einfluss auf das Lernen, weil es nicht mehr direkt zu sehen ist, um welchen Laut es sich in einem Wort handelt. Wenn z. B. *toll* und *schon*

(SÜ8_3) beide mit [o] transkribiert werden oder *Bäcker* und *gehen* (NAT1-2_2) mit [e], muss der Lerner wissen, ob der Vokal gespannt oder ungespannt ist. Vermutlich verwenden viele Lerner in so einem Fall einfach die finnischen [ɛ] und [ɔ], und der Spannungsunterschied der deutschen Vokale bleibt ihnen unbekannt. Andere Abweichungen von der normgemäßen Transkription sind z. B. <sie> [si:] statt [zi:] und <müde> [my:de] statt [my:də] in KugÜ1-2_1 sowie <gesagt> [ge'za:gt] statt [gə'za:kt] in NAT1-2_2. Eine richtige Transkription bedeutet natürlich nicht automatisch, dass der Lerner die phonetischen Zeichen kennt und die Wörter richtig aussprechen kann. Die im Lehrwerk verwendeten phonetischen Zeichen müssen auch gelernt werden, aber einige von ihnen sind den Lernern meistens von anderen Fremdsprachen bekannt, und wenn sie systematisch verwendet werden, sind sie auch hilfreich.

Nur in NAT1-2 sowie in SÜ8 und SÜ9 werden Wörter in den Wortlisten der Lektionen auch phonetisch transkribiert. NAT1-2 hat jedoch die Transkriptionen nur in der ersten und zweiten Lektion, während in SÜ8 und SÜ9 in allen Lektionen einige Wörter transkribiert werden. Wahrscheinlich basiert die wenige Transkription darauf, dass die phonetische Hilfe nur am Anfang für notwendig gehalten wird. Später wird vermutet, dass der Lerner die Ausspracheregeln schon kennt. Es entsteht aber die Frage, ob ein Anfänger schon nach zwei Lektionen oder nachdem er einmal einem Wort begegnet ist, die richtige Aussprache beherrscht. Wenn eine Transkription in dem Lehrwerk verwendet wird, wäre eine nützliche Hilfe z. B. die Wörter in dem alphabetischen Wörterverzeichnis am Ende des Buchs auch phonetisch anzugeben, damit auch die Aussprache der Wörter nachgeschlagen werden könnte. SÜ8 und SÜ9 haben eine Liste der phonetischen Zeichen mit Beispielwörtern und Hinweis zu der Lektion, in dem der jeweilige Laut geübt wird. In der Liste werden auch [ʒ] und [ã] angegeben, aber z. B. nicht alle gespannten und ungespannten Vokale des Deutschen.

5.3.5 Variation

Die Aussprache in den Ausspracheübungen kann als Standardaussprache (vgl. Kap. 2.5) bezeichnet werden, d. h. sie ist nicht regional gefärbt und stilistisch keine gehobene Lautung aber auch nicht stark reduziert. Für das /r/, das im Deutschen unterschiedlich ausgesprochen werden kann, werden in SDÜ1, NAT1-2 und SÜ8 zwei

Aussprachemöglichkeiten angegeben: das sogenannte Kehlkopf-r [ʁ] und das auch im Finnischen verwendete Zungenspitzen-r [r]. Eigentlich ist das im Deutschen verwendete Zungenspitzen-r nicht dasselbe wie im Finnischen, sondern es wird als [r], mit nur einem Zungenschlag artikuliert, während beim finnischen [r] die Zunge mehrmals (durchschnittlich dreimal) gegen den Zahndamm schlägt. In NAT1-2 wird erklärt, dass das [ʁ] in Norddeutschland und das [r] in Süddeutschland sowie in Österreich und in der Schweiz verwendet wird.

Verschiedene regionale Varietäten der deutschen Aussprache werden in den analysierten Lehrwerken nicht viel vorgestellt. Meist kommt die regionale Variation zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz vor: Sie wird in SeZÜ2, MT2, SDÜ2 und SÜ9 behandelt, indem Texte in österreichischem und schweizerischem Deutsch gehört und analysiert werden. In NAÜ2 wird erwähnt, dass es auch im Deutschen mehrere Mundarten gibt, und auch in KugÜ1-2 werden Beispiele zur Aussprache in verschiedenen Teilen Deutschlands gehört. Die verschiedenen regionalen Varietäten spielen eine sehr kleine Rolle im Ausspracheunterricht der analysierten Lehrwerke, aber für die Anfängerstufe ist es meistens genügend, die wichtigsten Varietäten vorzustellen.

Weil die Tonbänder oder die CDs der Lehrwerke in dieser Untersuchung nicht mit einbezogen wurden, kann die Aussprache auf ihnen nicht analysiert werden. Es kann aber vermutet werden, dass die Modellsprecher hauptsächlich eine nicht regional gefärbte Aussprache sprechen. Ohne die CDs zu hören, kann jedoch nicht bestätigt werden, ob die Modellsprecher langsam sprechen oder ob ihre Aussprache viele Reduktionen beinhaltet. Von den analysierten Lehrwerken wird in SÜ9 in einer Ausspracheübung darauf hingewiesen, dass in der Umgangssprache die Endung des Verbs <-e> in der ersten Person Singular weggelassen wird, wie z. B. in *Ich kauf mir Bonbons*. Im Allgemeinen werden die verschiedenen stilistischen Varietäten sehr wenig in den Lehrwerken behandelt, aber auf der Anfängerstufe ist es auch nicht nötig, sie mehr zu betonen.

5.3.6 Kontrast, Einbettung, Imitation und Wiederholung

In seinen Grundlagen für den Ausspracheunterricht nennt Stroch (1999: 105f., s. Kap. 3.4) vier Prinzipien: Kontrast, Einbettung, Imitation und Wiederholung. In den folgenden Unterpunkten wird beschrieben, wie sie in den Ausspracheübungen der analysierten Lehrwerke mit einbezogen worden sind.

5.3.6.1 Kontrast

Im Allgemeinen haben die analysierten Lehrwerke nicht viele kontrastive Ausspracheübungen. Der interlinguale Kontrast kommt eigentlich nur in den Lautbezeichnungen vor, wenn z. B. das deutsche [s] als schärfer als das finnische [s] beschrieben wird (NAT1-2 und SÜ8). Übungen, in denen finnische und deutsche Wörter und ihre Aussprache kontrastiv dargestellt werden, gibt es in den Lehrwerken nicht, obwohl interlinguale Kontraste gerade beim Üben vieler Laute und anderer Aussprachephänomene nützlich sind, wie z. B. der Aspiration (fi. *tassu* - dt. *Tasse*), des Unterschieds zwischen finnischen und deutschen Vokalen (fi. *tee* - dt. *Tee*) sowie des Unterschieds zwischen dem finnischen /h/ und dem deutschen [ç] und [x] (fi. *vahti* - dt. *Wacht*). Der Vergleich zwischen falscher Schülersprache und modellgerechter fremdsprachlicher Aussprache kann anhand von Lehrwerken nicht analysiert werden, sondern sollte in einer Unterrichtssituation untersucht werden.

Auch intralinguale Kontraste gibt es in den Ausspracheübungen wenig, aber mehr als interlinguale Kontraste. Zwei oder mehrere deutsche Einheiten werden kontrastiv bei den s-Lauten (in SeZÜ1, MÜ1, MÜ2a, SÜ8, SÜ9) bei [ç] und [x] (in SeZÜ1, MÜ1, MÜ2a, SÜ8, SÜ9) sowie bei langen und kurzen Vokalen (in MÜ1) und /v/ und /f/ (in MÜ1, MÜ2a) geübt. Bei den Lehrwerken, in denen die deutsche Aussprache tabellenförmig am Anfang oder am Ende des Buchs angegeben wird, kann nicht von intralingualen Kontrasten gleich wie bei Ausspracheübungen gesprochen werden, weil in den Tabellen jeweils mehrere Laute angegeben werden und die Beschreibungen eher als einzelne Lautbeschreibungen als als kontrastive Darstellungen verstanden werden. MÜ1 und MÜ2a haben die meisten intralingualen Kontraste und in MÜ1 werden auch kurze und lange Vokale in Kontrast zu einander gesetzt (Abb. 9), obwohl dabei die Spannung nicht behandelt wird.

Gerade beim Üben der deutschen gespannten und ungespannten Vokale sind intralinguale Kontraste (z. B. *Sonne* - *Sohn*, *Hölle* - *Höhle*) nützlich, damit der Unterschied wahrgenommen wird. Die Vokale werden auch in SÜ8 und SÜ9 nicht kontrastiv geübt, obwohl die gespannten Vokale /e:/, /u:/ und /ø:/ geübt werden. Darüber hinaus sind kontrastive Übungen bei s-Lauten, bei [ç] und [x] sowie bei /f/ und /v/ hilfreich für

8a  **Ääntäminen**
 Kuuntele ja merkitse rastilla, äännetäänkö tummennettu kirjain lyhyenä vai pitkänä.

	pitkä	lyhyt		pitkä	lyhyt
1 Afrika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6 bitte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Affe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7 wo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 leben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8 woher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9 und	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 wie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10 gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8b   **Kuuntele ja toista sanat.**

Abb. 9: Eine kontrastive Übung zu den langen und kurzen Vokalen in MÜ1_6.

finnische Deutschlerner und könnten mehr in den Lehrwerken verwendet werden.

5.3.6.2 Einbettung

In allen analysierten Lehrwerken sind die deutschen Laute in Beispielwörter eingebettet und die Artikulation wird nicht isoliert, sondern in den Beispielwörtern geübt. In SÜ9 werden statt Beispielwörter Beispielsätze geübt. In den Lehrwerken für die 5. und 6. Klasse sind die in den Ausspracheübungen verwendeten Wörter meistens mit der jeweiligen Lektion im Textbuch verbunden, d. h. sie kommen in dem Text der Lektion vor oder

gehören zu demselben Themenkreis. Es werden auch einige Zungenbrecher und Lieder geübt, bei denen die Aufmerksamkeit auf bestimmte Laute gerichtet wird. Die tabellenförmigen Beschreibungen dagegen haben Beispielwörter, die nicht mit irgendeinem Text verbunden sind, sondern nur als Beispiel angegeben werden. Nur in SeZÜ1 werden die s-Laute außerhalb deutscher Wörter geübt, wenn sie in finnische Wörter eingesetzt werden: der Lerner soll die finnischen Wörter *Suomi*, *sika* und *suklaa* mit verschiedenen s-Lauten aussprechen, also jeweils mit [s], [z] und [ʃ]. In MÜ2a wird das [ɐ] mit den Komparativformen der Adjektive verbunden, wenn es in Wortpaaren wie z. B. *schnell-schneller* und *leicht-leichter* geübt wird.

Nach Storch (1999: 106) und Barry (1999: 84) ist es gut, die fremdsprachlichen Laute in Wörtern zu üben, was in den analysierten Lehrwerken auch gemacht wird. Dadurch werden die Laute in ihren wirklichen Umgebungen geübt. Manchmal kann es aber auch nützlich sein, die Laute isoliert zu üben, z. B. um die richtige Artikulation eines Lauts zu trainieren. Im finnischen Deutschunterricht können z. B. die verschiedenen s-Laute [s], [z] und [ʃ] auch isoliert geübt werden, wenn die Lerner Schwierigkeiten haben, sie in Beispielwörtern voneinander zu unterscheiden.

5.3.6.3 Imitation

Die heutige Meinung in der Phonetikliteratur ist, dass Kinder die fremdsprachliche Aussprache imitativ lernen, während ältere Lerner sich auch theoretische Einsichten zunutze machen können (z. B. Dieling 1992: 10 und Huneke/Steinig 1997: 121). In dieser Hinsicht besteht in den analysierten Lehrwerken ein deutlicher Unterschied zwischen den Lehrwerken für die 5.-6. Klasse und für die älteren Lerner. Die Ausspracheübungen für die 5. und 6. Klasse (SeZÜ1, SeZÜ2, MÜ1, MÜ2a, MÜ2b) basieren völlig auf der Imitation: Es werden Beispielwörter gehört und nachgesprochen. Oft werden Buchstaben oder Buchstabenkombinationen fett gedruckt, um zu zeigen, welche Buchstaben den Lauten entsprechen, aber es werden keine Hinweise zur Artikulation der Laute gegeben. Imitativ werden auch neue Wörter zu verschiedenen Themen geübt, wie z. B. Farben, Tiere, Zahlwörter, Namen, Körperteile und Schulsachen. In MÜ1 werden die Wörter der Lektionen nachgesprochen.

In den Lehrwerken für die 8. und 9. Klasse sowie für die gymnasiale Oberstufe wird die Aussprache sowohl kognitiv als auch imitativ gelernt. Wörter werden bei den Ausspracheübungen nachgesprochen, aber darüber hinaus wird die Artikulation der Laute beschrieben. In KugÜ1-2 wird z. B. darauf hingewiesen, dass bei der Bildung des [j] die Lippen stärker vorgestülpt sind als bei [s]. Es wird jedoch nicht tief in die Artikulation oder in die Bewegung der Artikulationsorgane eingegangen, sondern es wird eher beschrieben, wie die Laute klingen, wie z. B. in SÜ8: *Das deutsche l klingt „hell“ und das geschlossene e [e:] klingt in finnischen Ohren fast wie i.* Von den analysierten Lehrwerken haben SÜ8 und SÜ9 die meisten Beschreibungen oder Erklärungen zur Aussprache und Lautbildung. Wenn die Wörter in den Ausspracheübungen nach der CD oder nach dem Lehrer gesprochen werden, bekommen die Lerner ein Aussprachemodell, was wichtig beim Üben der richtigen Aussprache ist. Besonders für Lerner in der gymnasialen Oberstufe kann es jedoch nützlich sein, auch theoretisch etwas über die Artikulation zu lernen, v. a. wenn sie Probleme bei der Artikulation haben. In den analysierten Lehrwerken bleibt die Beschreibung der Artikulation zum größten Teil dem Lehrer überlassen, weil Beschreibungen wie „im Deutschen sind lange Vokale gespannter als im Finnischen“ (in NAT1-2) dem Lerner noch nicht sagen, wie die langen Vokale im Deutschen gebildet werden. In SÜ9 wird bei einigen Lauten auch auf die Artikulation hingewiesen, z. B. *das lange o [o:] wird zwischen dem o und u ausgesprochen, Lippen vorgestülpt* (SÜ9_21).

5.3.6.4 Wiederholung

Hinsichtlich Wiederholung der geübten Aussprachephänomene sind die analysierten Lehrwerke in zwei Gruppen einzuteilen: Lehrwerke, die wiederholende Übungen beinhalten und Lehrwerke, die keine Wiederholung beinhalten. In KugÜ1-2, KugTÜ3, SDÜ1, SDÜ2, NAÜ1 und NAÜ2, in denen die Ausspracheregeln tabellenförmig dargestellt werden, gibt es später keine Übungen zu den dargestellten Lauten. Nur am Anfang eines neuen Buchs wird die Aussprache kurz wiederholt, z. B. wenn die Ausspracheregeln am Anfang des KugÜ1-2 dargestellt werden, werden sie am Anfang des KugTÜ3 wiederholt. In NAÜ2 wird jedoch nur darauf hingewiesen, dass die Aussprache selbstständig wiederholt werden sollte, und in SDÜ2 werden die früher geübten Laute nicht wiederholt. In den Lehrwerken für die 5. und 6. Klasse sowie in SÜ8 und SÜ9 werden dagegen die im

ersten Buch geübten Laute im folgenden Buch wiederholt (MÜ2a und SÜ9) oder die Laute werden mehrmals in einem Buch geübt (SeZÜ1).

Wiederholung findet auch innerhalb einzelner Übungen statt, wenn die Laute mehrmals und in verschiedenen Wörtern ausgesprochen werden. Es ist jedoch wichtig, die Laute mehrmals zu üben, um zuerst die richtige Artikulation zu lernen und danach die Artikulation möglichst automatisiert zu haben. Obwohl die Aussprache eines Lauts in mehreren Übungen vorkommt, ist die Anzahl der Ausspracheübungen in den analysierten Lehrwerken so klein, dass die meisten Lerner dadurch noch keine automatisierte Aussprache lernen können. Deswegen ist es wichtig auch sonst die Aufmerksamkeit auf die Aussprache zu richten und z. B. beim Lesen der Lektionen auch die Aussprache zu beachten. Besonders in den Lehrwerken, die keine speziellen Übungen zur Aussprache haben, sollte sie in anderen Zusammenhängen beachtet und geübt werden.

5.3.7 Übungen nach der Typologie von Dieling und Hirschfeld

5.3.7.1 Hörübungen

In diesem Kapitel werden die Ausspracheübungen der Lehrwerke nach der Typologie von Dieling und Hirschfeld (2000: 47-62, s. Kap. 3.5) analysiert, um herauszufinden, wie die Übungen gestaltet sind. Nach der Typologie handelt es sich bei den angewandten Hörübungen in erster Linie um den Inhalt, weswegen alle Hörverständnisübungen zu den angewandten Hörübungen gehören. Sie wurden in dieser Untersuchung jedoch nicht analysiert, weil der Hauptschwerpunkt auf dem Üben der einzelnen Laute und prosodischen Merkmale des Deutschen lag. Trotzdem ist zu bemerken, dass bei Hörverständnisübungen auch die fremdsprachliche Aussprache geübt wird, obwohl es hauptsächlich um den Inhalt geht. Die vorbereitenden Hörübungen sind dagegen genauer für phonetische Zwecke konstruiert.

Von den analysierten Lehrwerken hat nur NAÜ1 eine Eintauchübung, bei der Deutsch gehört wird und der Lerner sich Gedanken darüber machen soll, wie die Sprache klingt. Es werden keine einzelnen Laute geübt und der Text muss auch nicht verstanden werden,

sondern nur der Klang wird analysiert. Nach Dieling und Hirschfeld können besonders die prosodischen Merkmale in Eintauchübungen geübt werden, wenn die Sprache als eine Einheit gehört wird und nicht mit Betonung auf einzelnen Lauten. Am Anfang des Lernens könnten Eintauchübungen mehr verwendet werden, um dem Lerner bekannt zu machen, wie Deutsch klingt und was typisch z. B. bei der Satzintonation ist. Sie eignen sich auch gut für Lerner jedes Alters, weil alle Lerner auf ihrem eigenen Niveau irgendwelche Bemerkungen zur Aussprache machen können.

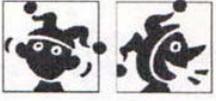
Diskriminationsübungen, bei denen Laute voneinander unterschieden werden, kommen als reine Hörübungen nicht vor. Dagegen können die Darstellungen der deutschen Aussprache in NAT1-2, SDÜ1, KugÜ1-2 und KugTÜ3 als diskriminierende Übungen betrachtet werden, falls die Beispielwörter bei denen gehört werden. In den Lehrwerken wird jedoch nicht erwähnt, ob die Beispiele gehört oder auch nachgesprochen werden, oder ob die Darstellungen nur als Listen zum Nachschlagen gemeint sind. Andere Diskriminationsübungen beinhalten auch Nachsprechen und sind eher als einfache Nachsprechübungen zu bezeichnen. Einige Identifikationsübungen (Abb. 10), bei denen Laute erkannt werden sollen, kommen in MÜ1, MÜ2a/b, SeZÜ1, SeZÜ2 und SÜ8 vor.

5.3.7.2 Sprechübungen

Wie bei den angewandten Hörübungen wird auch bei den angewandten Sprechübungen in erster Linie der Inhalt für wichtiger gehalten als die richtige Aussprache, weswegen sie in dieser Untersuchung nicht genauer analysiert wurden. Alle Diskussionsübungen und das Vorlesen der Texte sowie auch produktive Sprechübungen wurden zu dieser Kategorie

10b  Merkitse rastilla, minkä s-äänten kuulet.

		S				S			
1	schnell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7	Salat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8	Eishockey	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Wiedersehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9	Fußball	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Techie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10	Haus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9  **Ääntäminen**
Kuuntele ja toista.

1	K ä s e	7	s c h n e l l
2	K ä n g u r u	8	s c h l e c h t
3	B ä r	9	B e e r e n
4	M ä p p c h e n	10	l e b e n
5	s p ä t	11	K l e b e r
6	Ä p f e l	12	K e r z e

Abb. 11: Nachsprechübung, bei der [ɛ / ɛ:] und [e:] unterschieden werden sollen, in MÜ2a_15.

gerechnet. Es ist jedoch wichtig, die richtige Aussprache der geübten Laute auch beim freien Sprechen produzieren zu können. Dieser Gesichtspunkt fehlt hauptsächlich in den angewandten Sprechübungen der analysierten Lehrwerke, und obwohl z. B. beim freien Sprechen der Inhalt das Wichtigste ist, sollte dabei trotzdem die richtige Aussprache auch berücksichtigt werden.

Die meisten Sprechübungen, bei denen die Aufmerksamkeit auf die Aussprache gerichtet wird, sind einfache Nachsprechübungen in den analysierten Lehrwerken (Abb. 11 und 12). Am zahlreichsten sind sie in MÜ1, MÜ2a, MÜ2b, SeZÜ1 und SeZÜ2 zu finden, in denen die Wörter der Ausspracheübungen sowie Wörter zu verschiedenen Themen (z. B. Tiere, Farben, Zahlwörter) nachgesprochen werden. Ebenfalls basieren die Ausspracheübungen in SÜ8 und SÜ9 zum größten Teil auf das Nachsprechen der Beispielwörter. In KugÜ1-2 und KugTÜ3 werden oft neue Wörter im Zusammenhang mit Übungen nachgesprochen. Lieder und Kinderreime – vor allem in den Lehrwerken für die 5. und 6. Klasse – können als kaschierte Nachsprechübungen bezeichnet werden, bei denen der phonetische Zweck nicht so deutlich ist als bei einfachen Nachsprechübungen. Die anderen Lehrwerke dagegen

6 **MINIDIALOG** 

a) **Lerne.**
 Opettele seuraava vuoropuhelu.

- Was darf's sein?
- Was kostet eine Portion Popcorn?
- 1,70 Euro.
- Dann nehme ich zwei Portionen Popcorn und zwei Flaschen Mineralwasser, bitte.
- Das macht dann 8,20 Euro, bitte.
- Hier 10 Euro, bitte.
- Und 1,80 Euro zurück.
- Danke schön.

Abb. 13: Kurzer Dialog in SDÜ1_9.

beinhalten kurze Dialoge, die nachgesprochen werden. In SDÜ1 und SDÜ2 werden solche kurzen Dialoge besonders oft geübt (Abb. 13).

G Aussprache  
Kuuntele ja toista. **Hör zu!**

- Sanan lopussa e on "heikko", sitä ei sanota painokkaasti kuten suomen kielessä.
 bitte danke klasse Käse Sonne
- Myös -en-pääteessä e on hyvin heikko, puhekielessä sitä ei kuulu ollenkaan.
 draußen laufen warten wissen schlafen

Abb. 12: Nachsprechübung in SÜ8_9.

Einigermaßen beinhalten alle analysierten Lehrwerke sowohl einfache als auch kaschierte Nachsprechübungen, aber ein deutlicher Unterschied ist zwischen den Lehrwerken mit Ausspracheübungen in mehreren Lektionen (MÜ1, MÜ2a/b, SeZÜ1, SeZÜ2, SÜ8 und

SÜ9) und den Lehrwerken mit einer tabellarischen Darstellung der Aussprache zu finden (KugÜ1-2, KugTÜ3, SDÜ1, SDÜ2, NAÜ1 und NAÜ2). Die Erstgenannten haben deutlich mehr Nachsprechübungen. Am häufigsten werden bei den analysierten Ausspracheübungen Beispielwörter (oder auch Beispielsätze) gehört und nachgesprochen. Reine Hörübungen zur Aussprache, wie Diskriminations- und Identifikationsübungen, gibt es viel weniger. Es ist jedoch zu bemerken, dass die Anzahl der Ausspracheübungen in den meisten Lehrwerken sehr klein ist, und auch die Lehrwerke mit den meisten Ausspracheübungen höchstens eine Übung in einer Lektion haben. Weil es sowieso nicht viele Übungen zur Aussprache gibt, wird wahrscheinlich deswegen fast in jeder Ausspracheübung auch die Produktion geübt und nicht nur das richtige Hören, obwohl es die wichtigste Basis für die richtige Artikulation ist.

5.3.8 Aussprache in den Lehrerhandbüchern

In jeder analysierten Lehrwerkserie gibt es zu den Text- und Übungsbüchern ein Lehrerhandbuch, das Hinweise und Tipps für die Behandlung der Lektionen und ihrer Inhalte für den Lehrer bietet. Weil die Lehrerhandbücher oft als wichtige Hilfsmittel gesehen und viel verwendet werden, wurden sie auch in dieser Untersuchung neben den Text- und Übungsbüchern analysiert. Es wurde herausgesucht, wieviel die deutsche Aussprache und der Ausspracheunterricht in den Lehrerhandbüchern thematisiert werden. Die Tabelle der untersuchten Lehrerhandbücher befindet sich in Kapitel 5.2.

Die Analyse der Lehrerhandbücher zeigte deutlich, dass die Aussprache in ihnen fast keine Rolle spielt, während mehr Hinweise für die Behandlung der deutschen Kultur und der Grammatik gegeben werden. In den Lehrerhandbüchern für *Mega* und *So ein Zufall*, die Ausspracheübungen fast in jeder Lektion haben, werden die geübten Aussprachephänomene aufgelistet, aber nicht näher behandelt. In einigen Lektionen in den beiden Serien werden kleine Tipps für die Durchführung der Ausspracheübungen gegeben, wie z. B. in dem Lehrerhandbuch für *Mega 2A*, dass schwierige Wörter alle zusammen nach dem Lehrer (S.12) oder in kleineren Teilen (S.14) ausgesprochen werden können. Nur ein Tipp für die Artikulation wird in dem Lehrerhandbuch für *Mega 2A* im Zusammenhang mit den deutschen /e:/ und /ɛ:/ angegeben.

Ebenfalls wird in den Materialien für Lehrer in *Neue Adresse*, *Studio Deutsch* sowie *Kurz und gut* die Aussprache sehr wenig thematisiert. Wie schon in Kapitel 5.3.1 geschrieben wurde, haben die Übungsbücher dieser Serien nicht viele Ausspracheübungen in den Lektionen und deswegen gibt es auch keine Hinweise für die Durchführung solcher Übungen. In den Lehrerhandbüchern dieser drei Serien wird dagegen die Aussprache auf den CDs am Anfang der Bücher beschrieben: In *Studio Deutsch* und *Kurz und gut* wird sie als authentisch und das Sprechtempo als normal beschrieben, während in *Neue Adresse* die Authentizität so beschrieben wird, dass die finnischen Personen des Buchs Deutsch mit finnischem Akzent sprechen, die Polen mit polnischem und die Holländer mit holländischem Akzent.

Am meisten wird die Aussprache in dem Lehrerhandbuch für *Super 8* thematisiert. Es wird am Anfang des Buchs erzählt, dass das Übungsbuch auch Ausspracheübungen beinhaltet, und in den Hinweisen für die Lektionen werden auch Hinweise für die Ausspracheübungen gegeben. Die Hinweise in *Super 8* Lehrerhandbuch unterscheiden sich von den Hinweisen anderer analysierter Lehrerhandbücher dadurch, dass sie wirklich Tipps für den Ausspracheunterricht bieten, z. B. wie die Aspiration oder [ç] und [x] unterrichtet werden könnten, wie die gespannten langen Vokale gebildet werden sollen oder wo die Zunge beim deutschen /l/ liegen soll. Es wird auch ein paar Mal vorgebracht, was für einen Einfluss eine richtige oder falsche Aussprache hat, und dazu aufgefordert, einige deutsche Laute mit den finnischen zu vergleichen. In dem Lehrerhandbuch für *Super 9* werden die jeweils geübten Aussprachephänomene aufgelistet, aber keine Hinweise für den Unterricht gegeben. Die beiden Lehrerhandbücher der *Super*-Serie beinhalten dieselbe Tabelle der phonetischen Zeichen, die auch in den Übungsbüchern steht, und weiterhin haben sie in jeder Lektion eine Liste von Wörtern und kurzen Sätzen, deren Aussprache nach der CD geübt werden kann.

Im Allgemeinen werden in den Lehrerhandbüchern sehr wenige Hinweise für den Ausspracheunterricht und kein zusätzliches Material gegeben, außer in dem Lehrerhandbuch für *Super 8* und *9*. Der Ausspracheunterricht wird deutlich dem Lehrer überlassen, während Information z. B. zu vielen Kulturthemen geboten wird. Es kann natürlich angenommen werden, dass der Deutschlehrer die deutsche Aussprache so gut beherrscht, dass er keine Hinweise für den Unterricht braucht, und so sollte er auch die

Aussprache beherrschen. Trotzdem wären Hinweise und zusätzliches Material auch beim Ausspracheunterricht nützlich ebenso wie sie nützlich beim Grammatik- oder Kulturunterricht sind. Vielleicht hätte der Lehrer auch mehr Interesse und Mut, die Aussprache zu unterrichten, wenn die Übungen im Lehrerhandbuch behandelt würden.

6 SCHLUSSBETRACHTUNG

In dieser Arbeit wurden Ausspracheübungen in sechs finnischen Lehrwerkserien für Deutsch als Fremdsprache analysiert, indem Text- und Übungsbücher sowie Lehrerhandbücher untersucht wurden. Alle untersuchten Lehrwerkserien sind für die Anfängerstufe geeignet, aber hinsichtlich des Alters der Zielgruppe bilden sie drei verschiedene Gruppen: Lehrwerke für die 4. bzw. 5. und 6. Klasse, Lehrwerke für die 8. und 9. Klasse und Lehrwerke für die gymnasiale Oberstufe.

Gerade das Alter der Lerner scheint ein entscheidender Faktor bei vielen Aspekten der Ausspracheübungen zu sein, sodass die Lehrwerke für die 5. und 6. Klasse (Alter 11-12) eine verschiedene Vorgehensweise haben als die Lehrwerke für die älteren Lerner (Alter 14-17). Am deutlichsten kommt dieser Unterschied dadurch vor, dass in den Lehrwerken für die jüngeren Lerner die Aussprache in kleinen Teilen in fast jeder Lektion geübt wird, während sie für die älteren Lerner tabellenförmig am Anfang bzw. am Ende des Buchs dargestellt wird. In SÜ8 und SÜ9 werden die beiden Vorgehensweisen verbunden. Die Darstellung der Aussprache hat einen Einfluss darauf, wie die Aussprache geübt wird: z. B. Imitation und Wiederholung spielen eine größere Rolle in den Lehrwerken, die Ausspracheübungen fast in jeder Lektion haben.

Wenn die Lehrwerke genau durchgeschaut wurden, wurden Übungen zu vielen Lauten gefunden. Es wurde aber bemerkt, dass die deutsche Aussprache oft nach dem finnischen System erklärt wird, was dazu führt, dass wichtige Merkmale des Deutschen dem Lerner nicht klar werden. Ein Beispiel dafür ist der Qualitätsunterschied der kurzen und langen Vokale im Deutschen, der in den meisten Lehrwerken gar nicht thematisiert wird, in SÜ8 und SÜ9 nur im Zusammenhang mit /e:/, /o:/ und /ø:/. Dagegen werden die Vokale nur nach der Kürze-Länge-Opposition unterschieden, wie im Finnischen. Andere wichtige

Merkmale, die nicht in allen Lehrwerken thematisiert werden, sind die Aspiration der stimmlosen Klusile /k/, /p/ und /t/ sowie die Auslautverhärtung der stimmhaften Klusile /g/, /b/ und /d/. Teilweise sind die Lautbeschreibungen falsch oder irreführend, wie z. B. bei dem [ɐ] in einigen Lehrwerken. Der Anteil der Übungen zu den prosodischen Merkmalen des Deutschen ist in allen analysierten Lehrwerken sehr gering.

Obwohl in den Lehrwerken Übungen zu allen wichtigen Lauten gefunden werden können, bleibt der Anteil der Ausspracheübungen im Vergleich zu anderen Übungen sehr klein, vor allem in den Lehrwerken, die Ausspracheübungen nicht in jeder Lektion haben. Einerseits reichen die Übungen nicht aus, die deutsche Aussprache gut genug zu lernen, aber andererseits muss ein Lehrwerk als eine Einheit betrachtet werden, die viel Material auch für das Üben der Aussprache beinhaltet. In dieser Arbeit wurden z. B. Hörübungen, die sich auf den Inhalt konzentrieren, nicht analysiert. Weiterhin bieten die Lektionen auf den CDs, die Wortlisten und alle anderen Übungen Material, mit dem auch die Aussprache geübt werden kann, obwohl die eigentlichen Ausspracheübungen weniger sind.

Die Untersuchung zeigte, dass die Ausspracheübungen zum größten Teil auf Imitation und Wiederholung basieren, während Kontraste entweder zwischen finnischen und deutschen Lauten oder zwischen zwei deutschen Lauten fast gar nicht in den Übungen verwendet werden. Von den wenigen kontrastiven Übungen beinhalten die meisten intralinguale Kontraste, die gut z. B. beim Üben der verschiedenen s-Laute sind, aber auch interlinguale Kontraste könnten mehr zunutze gemacht werden, um Unterschiede zwischen finnischen und deutschen Lauten zu unterrichten. Ein zweiter Aspekt, der nach der Meinung der Verfasserin nützlich ist, in den untersuchten Lehrwerken aber nur gering verwendet wird, ist die Transkription. Obwohl es von den Lernern verlangt, ein neues Zeichensystem zu lernen (falls es im Zusammenhang mit anderen Fremdsprachen nicht gelernt worden ist), hilft die Transkription bei der richtigen Aussprache, weil Deutsch aus finnischem Blickwinkel nicht so ausgesprochen wie es geschrieben wird. Besser als eine für das Lehrbuch entwickelte eigene Transkription wäre die IPA-Schrift, weil sie Zeichen auch für solche Laute beinhaltet, die nicht direkt einem Buchstaben entsprechen (z. B. [ɐ]). Auch der Unterschied zwischen den gespannten und ungespannten Vokalen ist durch die IPA-Schrift leichter zu zeigen als durch Buchstaben des Finnischen, die oft in den Transkriptionen der Lehrwerke verwendet werden.

Wenn die Ausspracheübungen nach Dieling und Hirschfelds Typologie analysiert wurden, wurde bemerkt, dass Hörübungen, bei denen der Lerner sich nur auf die Aussprache konzentrieren soll, sehr wenig sind. Einfache Sprechübungen dagegen sind in MÜ1, MÜ2a/b, SeZÜ1, SeZÜ2 sowie in SÜ8 und SÜ9 üblich, während auch sie in den anderen Lehrwerken für die 8.-9. Klasse und die gymnasiale Oberstufe nur wenig vorkommen. Dies bedeutet, dass die einfachen Übungen, die bei der Automatisierung der Artikulation wichtig sind, in den meisten Lehrwerken für die älteren Lerner fast völlig fehlen. Hör- und Sprechübungen, bei denen es in erster Linie um den Inhalt geht, gibt es in allen analysierten Lehrwerken, aber wie gut ein 15-jähriger Lerner die Aussprache und vor allem die Artikulation von diesen Übungen lernt, kann gefragt werden. Die einfachen Sprechübungen sollten nicht unterschätzt werden, weil eine fließende Artikulation beim freien Sprechen sehr hilfreich ist. Obwohl fließendes freies Sprechen und gutes Hörverständnis die Ziele sind, sollten die einfachsten ersten Übungen nicht vergessen werden, und sie würden v. a. in den Lehrwerken für die 8.-9. Klasse und die gymnasiale Oberstufe mehr gebraucht.

Im Allgemeinen bleibt die Ausspracheschulung v. a. in den Lehrwerken für die älteren Lerner dem Lehrer überlassen; nur SÜ8 und SÜ9 sind Ausnahmen und beinhalten Ausspracheübungen in jeder Lektion. Dass die Lehrwerke nur wenige Ausspracheübungen haben, bedeutet natürlich nicht direkt, dass die Aussprache nicht geübt wird. Wie schon oben erwähnt wurde, bietet das Material in den Lehrwerken gute Möglichkeiten zum Üben der Aussprache. Jedoch, wenn die Aussprache nicht im Inhaltsverzeichnis des Buchs aufgelistet wird, wenn sie nur selten im Übungsbuch thematisiert wird und wenn sie auch im Lehrerhandbuch nicht behandelt wird, wird sie wahrscheinlich weniger geübt als nötig wäre. Ob Imitieren oder bewusstes Üben eine bessere Art und Weise zu lernen ist, hängt vom Lerner ab. Einige Lerner brauchen viel Übung und finden das explizite Üben der Aussprache nützlich, während andere leichter durch Imitieren lernen und besser fähig sind auch indirekt, bei anderen Übungen, sich die Aussprache anzueignen. Mehrere Ausspracheübungen und Transkriptionen im Wörterverzeichnis des Lehrwerks wären aber für alle Lerner von Nutzen.

Die Varietäten des Deutschen werden in den analysierten Lehrwerken sehr wenig thematisiert, weswegen interessant wäre, auch die CDs der Lehrwerke zu untersuchen, um herauszufinden, wie die Aussprache auf denen eigentlich klingt und was für ein

Aussprachemodell dem Lerner dadurch gegeben wird. In dieser Untersuchung wurden die Ausspracheübungen der Lehrwerke analysiert, aber weiterhin wäre interessant zu untersuchen, wie die analysierten Ausspracheübungen und andere Materialien der Lehrwerke in der Praxis im Unterricht zunutze gemacht werden, um die Aussprache zu unterrichten.

LITERATURVERZEICHNIS

PRIMÄRLITERATUR

alphabetisch nach den Lehrwerken geordnet

Text- und Übungsbücher

Kurz und gut Texte 1-2 (KugT1-2). Kelkka, Perttu / Pihkala-Posti, Laura / Schatz, Roman/ Tiisala-Heiskala, Eija (2003). Keuruu.

Kurz und gut Übungen 1-2 (KugÜ1-2). Kelkka, Perttu / Pihkala-Posti, Laura / Schatz, Roman / Tiisala-Heiskala, Eija (2004). Keuruu.

Kurz und gut Texte und Übungen 3 (KugTÜ3). Kelkka, Perttu / Pihkala-Posti, Laura / Schatz, Roman / Tiisala-Heiskala, Eija (2004). Keuruu.

Mega 1 (MT1). Seger, Harald / Rönkä, Sirpa / Vuori-Miettinen, Marja-Liisa (2002). Porvoo.

Mega 1 Übungen (MÜ1). Rönkä, Sirpa / Vuori-Miettinen, Marja-Liisa (2004). Juva.

Mega 2 (MT2). Medo, Max Moritz / Seeger, Harald / Wicke, Rainer E. / Iso-Trykkäri, Pia/ Rönkä, Sirpa / Vuori-Miettinen, Marja-Liisa (2004). Porvoo.

- Mega Übungen 2A (MÜ2a). Iso-Tryckäri, Pia / Rönkä, Sirpa / Vuori-Miettinen, Marja-Liisa (2004). Juva.
- Mega Übungen 2B (MÜ2b). Pessi, Pia / Rönkä, Sirpa / Vuori-Miettinen, Marja-Liisa (2004). Juva.
- Neue Adresse Textbuch 1-2 (NAT1-2). Ilmo, Ulla / Junni, Antje / Kulmala, Airi / Martikainen, Marja / Pantzar, Tuula (1995). Keuruu.
- Neue Adresse Übungsbuch 1 (NAÜ1). Ilmo, Ulla / Junni, Antje / Kulmala, Airi / Martikainen, Marja / Pantzar, Tuula (1996a). Keuruu.
- Neue Adresse Übungsbuch 2 (NAÜ2). Ilmo, Ulla / Junni, Antje / Kulmala, Airi / Martikainen, Marja / Pantzar, Tuula (1996b). Keuruu.
- So ein Zufall Texte 1 (SeZT1). Kinnunen, Tarja / Pere, Virpi / Schmitz, Dieter Hermann (2004). Helsinki.
- So ein Zufall Übungen 1 (SeZÜ1). Kinnunen, Tarja / Pere, Virpi / Schmitz, Dieter Hermann (2004). Helsinki.
- So ein Zufall Texte 2 (SeZT2). Kinnunen, Tarja / Pere, Virpi / Schmitz, Dieter Hermann / Aaltonen-Kiianmies, Kirsi / Lintujärvi, Mika (2005). Helsinki.
- So ein Zufall Übungen 2 (SeZÜ2). Kinnunen, Tarja / Pere, Virpi / Schmitz, Dieter Hermann / Aaltonen-Kiianmies, Kirsi / Lintujärvi, Mika (2004). Helsinki.
- Studio Deutsch Texte 1 (SDT1). Aro, Anna / Ikonen, Niina / Jaakamo, Pirjo / Schatz, Roman / Viholainen, Tiina (2003). Keuruu.
- Studio Deutsch Übungen 1 (SDÜ1). Aro, Anna / Ikonen, Niina / Jaakamo, Pirjo / Viholainen, Tiina (2003). Keuruu.
- Studio Deutsch Texte 2 (SDT2). Aro, Anna / Ikonen, Niina / Jaakamo, Pirjo / Schatz, Roman / Viholainen, Tiina (2004). Keuruu.
- Studio Deutsch Übungen 2 (SDÜ2). Aro, Anna / Ikonen, Niina / Jaakamo, Pirjo / Viholainen, Tiina (2004). Keuruu.
- Super 8-9 Textbuch (ST8-9). Haapala, Mika / Hübner, Heidi / Seppänen, Maritta / Syrjö, Hanna / Toiviainen, Hilka (2004). Porvoo.
- Super 8 Übungsbuch (SÜ8). Haapala, Mika / Hübner, Heidi / Seppänen, Maritta / Syrjö, Hanna / Toiviainen, Hilka (2005). Juva.
- Super 9 Übungsbuch (SÜ9). Haapala, Mika / Hübner, Heidi / Seppänen, Maritta / Syrjö, Hanna / Toiviainen, Hilka (2005). Juva.

Lehrerhandbücher

Kurz und gut 1-2 Opettajan materiaali. Kelkka, Perttu / Pihkala-Posti, Laura / Tiisala-Heiskala / Eija (2004). Keuruu.

Kurz und gut 3 Opettajan materiaali. Kelkka, Perttu / Pihkala-Posti, Laura / Tiisala-Heiskala / Eija (2005). Keuruu.

Mega 1 Opettajan materiaali. Rönkä, Sirpa / Vuori-Miettinen, Marja-Liisa (2004). Vantaa.

Mega 2A Opettajan materiaali. Iso-Tryykäri, Pia / Rönkä, Sirpa / Vuori-Miettinen, Marja-Liisa (2004). Helsinki.

Mega 2B Opettajan materiaali. Iso-Tryykäri, Pia / Rönkä, Sirpa / Vuori-Miettinen, Marja-Liisa (2005). Helsinki.

Neue Adresse Opettajan opas 1. Ilmo, Ulla / Kulmala, Airi / Martikainen, Marja / Pantzar, Tuula (1997). Keuruu.

Neue Adresse Opettajan opas 2. Ilmo, Ulla / Kulmala, Airi / Martikainen, Marja / Pantzar, Tuula (1997). Keuruu.

So ein Zufall Opettajan opas 1. Kinnunen, Tarja / Pere, Virpi / Schmitz, Dieter Hermann (2004). Keuruu.

So ein Zufall Opettajan opas 2. Aaltonen-Kiiänmies, Kirsi / Kinnunen, Tarja / Lintujärvi, Mika / Pere, Virpi / Schmitz, Dieter Hermann (2005). Keuruu.

Studio Deutsch Opettajan opas 1. Aro, Anna / Ikonen, Niina / Jaakamo, Pirjo / Viholainen, Tiina (2003). Keuruu.

Studio Deutsch Opettajan opas 2. Aro, Anna / Ikonen, Niina / Jaakamo, Pirjo / Viholainen, Tiina (2004). Keuruu.

Super 8 Opettajan materiaali. Haapala, Mika / Hübner, Heidi / Seppänen, Maritta / Syrjö, Hanna / Toiviainen, Hilikka (2005). Vantaa.

Super 9 Opettajan materiaali. Haapala, Mika / Hübner, Heidi / Seppänen, Maritta / Syrjö, Hanna / Toiviainen, Hilikka (2006). Helsinki.

SEKUNDÄRLITERATUR

Barry, William J. (1999): Trends und Ergebnisse der phonetischen Forschung und ihr Nutzung für den Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 2, S. 81-85.

- Bose, Ines (1999): Rhythmus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Einige Überlegungen zu aktuellen Tendenzen in Phonetiklehrwerken. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 225-229.
- Cauneau, Ilse (1992): Hören, Brummen, Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterrichtsfach „Deutsch als Fremdsprache“. München.
- Dieling, Helga (1992): Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Berlin.
- Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (2000): Phonetik lehren und lernen. Berlin.
- Edmondson, Willis / House, Juliane (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen.
- Erämetsä, Erik / Klemmt, Rolf (1974): Grundlegung zu einer pädagogischen Phonetik des Deutschen auf kontrastiver Basis (Finnisch). Veröffentlichungen des germanistischen Instituts Universität Jyväskylä. N:o 2.
- Fuchs, Bertold (2004): Phonetische Aspekte einer Didaktik der finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache. Dissertation. Jyväskylä.
- Hall, Christopher / Natunen, Martina / Fuchs, Bertold / Freihoff, Roland (1995): Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. Helsinki.
- Heindrichs, Wilfried / Gester, Friedrich Wilhelm / Kelz, Heinrich P. (1980): Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Stuttgart.
- Hildén, Raili (2000): Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. In: Kaikkonen, Pauli / Kohonen, Viljo (Hrsg.): Minne menet, kielikasvatus? Jyväskylä. S. 169-180.
- Hirschfeld, Ursula (2002): Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Situation - Arbeits- und Forschungsschwerpunkte - Perspektiven. In: Deutsch als Fremdsprache 2, S. 82-87.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (1997): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin.
- Karlsson, Fred (1983): Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. Juva.
- Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin.
- Kelz, Heinrich P. (1976): Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht. Hamburg.

- Kelz, Heinrich P. (1992): Lernziel deutsche Aussprache. In: Vorderwülbecke, Klaus (Hrsg.): Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Regensburg. S.23-38.
- Kelz, Heinrich P. (1999): Phonetische Übung und sprachliche Kreativität. Übungsformen im Aussprachetraining. In: Deutsch als Fremdsprache 3, S. 131-134.
- Levelt, Willem J. M. (1989): Speaking. From Intention to Articulation. London.
- Lieko, Anneli (1992): Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille. Loimaa.
- Lintunen, Pekka (1999): Suomalaiset englannin ääntäjinä. In: Tempus 4, S. 22-23.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. S. 100-106.
http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf
Gelesen am 16.10.2006.
- Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin. S. 8-30.
- Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen. S. 399-402.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. S. 92-98.
http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc
Gelesen am 16.10.2006.
- Rues, Beate (2005): Varietäten und Variation in der deutschen Aussprache. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 232-237.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. München.
- Taylor, Insup / Taylor, Martin M. (1990): Psycholinguistics: Learning and Using Language. Englewood Cliffs, N. J.
- Uusikylä, Kari / Atjonen, Päivi (2000): Didaktiikan perusteet. Juva.
- Veličkova, Ljudmila (1999): Der Rhythmus im Deutschen. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 220-224.
- Wiik, Kalevi (1998): Fonetikan perusteet. Helsinki.
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main.

ANHANG 1: Konsonanten nach der Artikulationsart (nach Hall u. a. 1995: 38f.).

- Klusile:* Ein vollständiger Verschluss des Ansatzrohres, z. B. [p], [b].
- Frikative:* Die Artikulationsorgane werden so nahe aneinander gebracht, dass die aus dem Mund entweichende Luft Reibung erzeugt, z. B. [f], [z]. Zwei Untergruppen: *Spiranten* (z. B. [f]) und *Sibilanten* (z. B. [z]).
- Nasale:* Ein vollständiger oraler Verschluss, wobei das Gaumensegel gesenkt wird und die Luft durch die Nase entweicht, z. B. [n], [m].
- Laterale:* Ein teilweiser Verschluss in der Mundmitte, wobei die Luft an den Zungenrändern entweicht, z. B. [l].
- Halbvokale:* Die Artikulationsorgane werden nahe aneinander gebracht, aber mit weniger Kraft als bei den Frikativen, so dass keine hörbare Reibung erzeugt wird, z. B. [j].
- Vibranten:* Die Zungenspitze wird in schnelle Schwingungen gebracht und anschlägt am Zahndamm bzw. das Zäpfchen wird zum Flattern gebracht und anschlägt am hinteren Zungenrücken, z. B. [r], [r].
- Affrikaten:* Verschlusslaute, bei denen der Verschluss so langsam gelöst wird, dass es beim Entweichen der Luft an derselben Stelle zu einer Reibung kommt, z. B. [ts], [pf].

Obstruenten: Klusile, Frikative und Affrikaten

Liquide: Laterale und Vibranten

Resonanten: Liquide, Nasale und Halbvokale

ANHANG 2: Vergleichende Übersicht über die Konsonanten des Deutschen und des Finnischen nach Hall u. a. (1995: 88).

Lautbezeichnung	Artikulationsstelle →		Labiodental	Postdental	Präalveolar	Medialalveolar	Postalveolar	Palatoalveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
	Stimmbeteiligung	Artikulationsspannung										
Klusile	-		p	t						k		ʔ
	-	+	p	t						k		
	+		b							g		
	+	-	b		d					g		
Frikative	-				f		ʃ					h
	-	+			f		ʃ	ç		x		
	+				v			j				ɦ
	+	-			v		ʒ	j			ɣ	h
Affrikaten	-	+	pf		ts		ʃ					
	+	-						dʒ				
Nasale	+		m m		n					ŋ ŋ		
Laterale	+				l							
Vibranten	+				r						R	
Anschläge	+				r							
Halbvokale	+									ɥ		