

AUSSPRACHE IN FINNISCHEN DaF-LEHRBÜCHERN  
Auffassungen und Erfahrungen der Deutschlehrer

Magisterarbeit  
Laura Hämäläinen

Universität Jyväskylä  
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft  
Deutsche Sprache und Kultur  
August 2017



# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Hämäläinen Laura Hannele	
Työn nimi – Title Aussprache in finnischen DaF-Lehrbüchern: Auffassungen und Erfahrungen der Deutschlehrer	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 86 + 3 liitettä
Tiivistelmä – Abstract <p>Ääntäminen on olennainen osa kielitaitoa, sillä se vaikuttaa huomattavasti kommunikoinnin sujuvuuteen. Kieltenopetuksessa ääntäminen jää kuitenkin usein muiden kielen osa-alueiden varjoon. Ääntämisen opettamiseen vaikuttavat useat tekijät, kuten opettaja ja käytössä olevat oppikirjat. Tässä tutkielmassa selvitettiin sitä, millaisessa osassa ääntämisen opettaminen käytännössä on saksanopettajien työssä sekä miten he käyttävät uusia oppikirjasarjoja ääntämisen opettamiseen. Tarkastelun kohteena oli myös se, miten opettajat muutoin käsittelevät ääntämistä opetuksessaan sekä miten he arvioivat oppilaidensa ääntämistä. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkimusaineisto koostuu neljästä opettajahaastattelusta, jotka analysoitiin laadullisesti.</p> <p>Tuloksista ilmeni, että opettajat kokevat ääntämisen opettamisen olennaisena osana työtään ja pitävät ääntämistä kielitaidon tärkeänä osana. Lukion opettajat kokivat, etteivät kuitenkaan kurssien tiiviin aikataulun vuoksi ehdi panostamaan ääntämiseen niin paljon kuin haluaisivat. Viestinnällisyys ja ymmärrettävyys koettiin tärkeimpinä ääntämisen oppistavoitteina. Eroja oli siinä, kuinka tietoisesti opettajat asettivat tavoitteita sekä siinä, asettivatko he yleisemmän tason tavoitteita vai spesifimpiä, tiettyihin ääntämisen osa-alueisiin liittyviä tavoitteita.</p> <p>Analyysin perusteella ääntämisen opetus etenee pitkälti oppikirjan ehdoilla. Oppikirjan ääntämisosioiden käsittely ja tehtävien tekeminen muodostavat valtaosan ääntämisen opetuksesta. Ääneen lukeminen ja mallin mukaan toistaminen olivat yleisimmin käytetyt tehtävätyypit. Teoreettinen ääntämisen opetus oli marginaalisessa osassa. Kirjasarjat koettiin pääosin hyvin tai erittäin hyvin ääntämisen opetukseen soveltuviksi. Yksi opettaja koki, että pelkkä kirjan tarjoama materiaali on riittämätön. Ääntämisen eri osa-alueiden käsittelyyn oppikirjoissa oltiin tyytyväisiä, vaikka kirjasarjoissa on aiemman tutkimuksen perusteella myös merkittäviä puutteita.</p> <p>Opettajat käyttivät kirjan ohella myös muita materiaaleja ääntämisen opettamiseen ja näissä moderni teknologia oli avainasemassa. Kielistudiota, älypuhelimia ja tabletteja sekä erilaisia sovelluksia hyödynnettiin säännöllisesti. Oppilaiden kohdekielisen puheen äänittäminen oli suosittu metodi ja sitä käytettiin oppilaan edistymisen seurantaan sekä ääntämisen arviointiin. Yleisiä käytettyjä menetelmiä olivat kohdekielen mahdollisimman runsas käyttö sekä sellaisten ääntämisen osa-alueiden painottaminen, jotka ovat oppilaille haastavimpia. Oppilaiden ääntämistä arvioitiin pääosin jatkuvana arviointina, yhdellä opettajalla oli käytössä erillinen ääntämistesti. Puheen ymmärrettävyys ja sujuvuus olivat tärkeimmät arviointikriteerit. Ääntämistä arvioidaan ja korjataan hienotunteisesti, ja säännöllisen positiivisen palautteen antaminen koettiin erittäin tärkeänä. Eroja löytyi opettajien käyttämistä korjaustekniikoista. Oppilaat antoivat myös vertaispalautetta toistensa ääntämisestä. Sekä opettajat että oppilaat suhtautuivat hyvin positiivisesti ääntämisen opettamiseen ja harjoitteluun.</p>	
Asiasanat – Keywords Ääntäminen, kieltenopetus, kielen oppiminen, oppikirjat	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	



## **INHALTSVERZEICHNIS**

1	EINLEITUNG .....	7
2	WICHTIGKEIT EINER GUTEN AUSSPRACHE.....	8
3	DEUTSCHE UND FINNISCHE PHONETIK IM VERGLEICH .....	10
3.1	Konsonanten.....	10
3.2	Vokale .....	14
3.3	Prosodie.....	17
4	ROLLE DES LEHRERS IM AUSSPRACHEUNTERRICHT.....	20
4.1	Lehrer als Modell .....	20
4.2	Wahl der Norm.....	21
4.3	Rahmen und Verfahren des Ausspracheunterrichts .....	22
4.4	Phonetische Korrektur und Bewertung .....	23
4.5	Individualisierung der Phonetik .....	24
4.6	Integration der Phonetik in den Unterricht.....	25
4.7	Merkmale eines guten Aussprachelehrers .....	26
5	ROLLE DER LEHRBÜCHER IM AUSSPRACHEUNTERRICHT.....	29
6	AUSSPRACHEUNTERRICHT IN DEN FINNISCHEN SCHULEN .....	32
6.1	Aussprache in den Lehrplänen .....	32
6.2	Realisierung des Ausspracheunterrichts.....	34
7	LEHRWERKSERIEN PLAN D UND MAGAZIN.DE.....	37
8	UNTERSUCHUNG.....	39
8.1	Untersuchungsfragen.....	39
8.2	Interview als Forschungsmethode .....	39
8.3	Untersuchungsmaterial .....	41
9	ANALYSEERGEBNISSE .....	44
9.1	Rolle der Aussprache und Fertigkeiten des Lehrers.....	44
9.1.1	Rolle der Aussprache im Unterricht und Zielsetzung.....	44

9.1.2	Didaktische Fertigkeiten des Lehrers.....	48
9.2	Lehrmaterialien und Behandlung der Aussprache im Unterricht.....	49
9.2.1	Lehrwerkserie Plan D im Ausspracheunterricht .....	49
9.2.2	Lehrwerkserie Magazin.de im Ausspracheunterricht .....	55
9.2.3	Andere Materialien und Technologie im Ausspracheunterricht.....	62
9.2.4	Sonstige Behandlung der Aussprache im Unterricht .....	66
9.3	Bewertung und Korrektur der Aussprache der Lernenden.....	69
9.3.1	Bewertung der Aussprache .....	69
9.3.2	Korrektur der Aussprache .....	74
9.3.3	Reaktionen der Schüler auf den Ausspracheunterricht.....	77
10	SCHLUSSBETRACHTUNG .....	80
	LITERATURVERZEICHNIS .....	84
	ANHANG 1: HINTERGRUNDFORMULAR UND INTERVIEWFRAGEN (FINNISCH)	87
	ANHANG 2: HINTERGRUNDFORMULAR UND INTERVIEWFRAGEN (DEUTSCH)	88
	ANHANG 3: FORSCHUNGSGENEHMIGUNG .....	90

## 1 EINLEITUNG

Früher mag es genug gewesen sein, wenn man die Fremdsprache lesen und schreiben konnte. Dies war auch das Ziel des traditionellen Fremdsprachenunterrichts. (Hall et al. 2005, 13.) Mit der Zeit und der wachsenden Internationalität ist die Rolle der mündlichen Sprachkenntnisse immer wichtiger geworden. In der heutigen globalen Welt müssen die Lernenden auch die gesprochene Sprache beherrschen, um in der Fremdsprache effektiv kommunizieren zu können. Diese Entwicklung zeigt sich auch in der offiziellen Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, in der die mündliche Interaktion betont wird. Die Frage, ob diese Veränderungen im konkreten Sprachunterricht und in den Lehrmaterialien auch realisiert werden, ist schon schwieriger zu beantworten. Klar ist jedenfalls, dass die Aussprache ein Teil der mündlichen Fertigkeiten der Sprachlernenden ist und dass sie einen großen Einfluss auf die Kommunikation haben kann.

Prinzipiell hat die Aussprache also einen erhöhten Status bekommen, aber zeigt sich dieses auch in der Realität? Diese Arbeit versucht durch Lehrerinterviews herauszufinden, welche Rolle der Ausspracheunterricht für die Deutschlehrer spielt, wie sie die neuen Lehrmaterialien im Ausspracheunterricht verwenden, wie sie die Aussprache im Allgemeinen behandeln und die Aussprache der Lernenden bewerten. Der theoretische Hintergrund der Arbeit besteht aus den folgenden sechs Kapiteln. Zuerst wird für die Wichtigkeit einer guten Aussprache argumentiert. Die deutsche und die finnische Phonetik werden miteinander verglichen und die wichtigsten Unterschiede dargestellt. Danach wird diskutiert, welche Rolle der Lehrer und das Lehrbuch im Ausspracheunterricht haben, und ein kurzer Überblick darüber gegeben, wie der Ausspracheunterricht in den finnischen Schulen aussieht. Die neuen DaF-Lehrbuchserien (Plan D und Magazin.de), die für diese Untersuchung gewählt wurden, werden auch dargestellt.

Dem theoretischen Teil folgt die genauere Darstellung der vorliegenden Untersuchung einschließlich der Untersuchungsfragen, der Forschungsmethode und des Forschungsmaterials, und danach werden die Analyseergebnisse durchgegangen. Im letzten Kapitel dieser Arbeit werden die wichtigsten Ergebnisse der Interviewanalyse noch zusammengefasst, die Untersuchungsfragen beantwortet und diskutiert.

## 2 WICHTIGKEIT EINER GUTEN AUSSPRACHE

Die Aussprache ist als ein wichtiger Teilbereich der Fremdsprache anzusehen, der nicht vernachlässigt werden darf. Es ist aus vielen Gründen wichtig, eine korrekte Aussprache anzustreben. Lernende, die eine schlechte Aussprache in der Zielsprache haben, laufen Gefahr, im Gespräch mit Muttersprachlern missverstanden oder überhaupt nicht verstanden zu werden. Eine schlechte Aussprache kann außerdem negative Auswirkungen auf die sozialen Kontakte des Lernenden haben, weil es anstrengend sein kann, mit jemandem zu sprechen, der schwer zu verstehen ist. (Hall et al. 2005, 14.) Eine mangelhafte Aussprache kann also zu Missverständnissen führen. Wenn die Aussprache des Gesprächspartners viele störende Fehler hat, muss der Hörer außerdem den sprachlichen Input so viel prozessieren, dass ihm ein Teil der inhaltlichen Botschaft verlorengehen kann. Das Zuhören kann in solchen Fällen so viel Konzentration verlangen, dass es dem Hörer leichter fällt, seine Aufmerksamkeit auf andere Sachen zu lenken. (Lintunen 2014, 167.)

Die Aussprache ist ein wichtiger Indikator der Sprachbeherrschung, weil sie alles prägt, was der Lernende spricht (Hall et al. 2005, 14). In Gesprächssituationen bewerten die Zuhörer den Sprecher aufgrund dessen Aussprache unabhängig davon, ob er ein Muttersprachler oder ein Fremdsprachler ist. Es kann auch geschehen, dass die gesamte Sprachkompetenz eines Fremdsprachlers nur aufgrund seiner Aussprache bewertet wird. Die Aussprache kann also als eine Art hörbare Visitenkarte beschrieben werden, die dem Zuhörer beim ersten Treffen ausgehändigt wird. (Lintunen 2014, 167.) Typischerweise sind die Muttersprachler sensibler gegenüber den aussprachlichen Fehlern eines Nichtmuttersprachlers als gegenüber den lexikalischen oder syntaktischen Fehlern (Rogerson-Revell 2011, 5). Laut Hirschfeld (2011, 13) brauchen die Lernenden phonetische Fertigkeiten, um in verschiedenen kommunikativen Situationen angemessen interagieren zu können. Zur kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache gehören sowohl die rezeptive als auch die produktive Beherrschung phonetischer Grundlagen, weil das Hören und das Sprechen phonetische Fertigkeiten voraussetzen.

Was unter einer guten oder ausreichenden Aussprache zu verstehen ist, ist natürlich nicht eindeutig. Lintunen (2014, 166) z. B. gibt als ein Kriterium für eine gute Aussprache, dass man sich verständlich und je nach der Situation möglichst akkurat und fließend ausdrücken kann. Laut Cauneau (1992, 18-19) sollte das übergeordnete Ziel im Sprachunterricht sein, eine solche Aussprache anzustreben, die von muttersprachlichen Gesprächspartnern gut verstanden wird. Eine akzentfreie Aussprache der Fremdsprache

soll nicht als Ziel gesetzt werden, da sie nur in den seltensten Fällen erreicht werden kann und sehr wahrscheinlich sowohl bei dem Lehrer als auch bei den Lernenden zu Frustration führen würde. Auch viele andere Autoren stellen fest, dass es für Fremdsprachler in der Praxis unmöglich ist, eine so ausgezeichnete Aussprache zu erwerben, dass sie für Muttersprachler gehalten würden. Es ist allerdings durchaus möglich, die Fremdsprache gut aussprechen zu lernen. Hall et al. (2005, 13) betonen, dass diese Aufgabe systematisch und rechtzeitig angegangen werden sollte. Schon auf der Anfängerstufe sollte Aufmerksamkeit auf die Phonetik bzw. Aussprache gerichtet werden, bevor sich schlechte Gewohnheiten etablieren. Auch Kara (2011, 29) meint, dass die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht systematisch sein und bereits auf der Anfängerstufe beginnen sollte, denn „Phonetik ist eigentlich immer da, egal, ob man liest, zuhört oder schreibt.“

### 3 DEUTSCHE UND FINNISCHE PHONETIK IM VERGLEICH

In diesem Kapitel werden die wichtigsten phonetischen Unterschiede des Deutschen und des Finnischen präsentiert. Solche einzelnen Laute und prosodischen Eigenschaften des Deutschen, die den finnischsprachigen Lernenden besonders schwerfallen mögen, sind miteinbezogen. Zuerst werden Konsonanten, dann Vokale und schließlich die Prosodie betrachtet.

#### 3.1 Konsonanten

Das Deutsche besitzt 24 Konsonantenphoneme, das Finnische 13. Somit ist das Deutsche im Vergleich zum Finnischen eine konsonantenreiche Sprache. In dieser Menge – besonders im Bereich der Frikative – sind viele Phoneme zu finden, die im Finnischen nicht vorkommen und die also neu gelernt werden müssen. Auch Verbindungen und Häufungen von Konsonanten sind im Deutschen üblich, im Finnischen kommen sie weit weniger vor. Das Laut-Buchstaben-Verhältnis des Deutschen unterscheidet sich von dem des Finnischen. Viele Grapheme sind mit einer anderen Aussprache verbunden als es die Finnischsprachigen gewöhnt sind. (Hall et al. 2005, 87.) Die Laut-Buchstaben-Beziehungen sind im Finnischen sehr regelmäßig. Jedem finnischen Phonem entspricht ein Schriftzeichen und umgekehrt, im Deutschen ist es komplizierter. (Hirschfeld 2003, 8.) Die finnischen Konsonantenphoneme können im Wortinnern sowohl kurz als auch lang vorkommen, im Deutschen kommen nur kurze Konsonantenphoneme vor. Das Laut-Buchstaben-Verhältnis im Deutschen kann für die finnischsprachigen Lernenden verwirrend sein. Zum Beispiel wird das deutsche Wort *Mutter* mit kurzem [t] gesprochen, das finnische Wort *mutteri* mit langem [t:], obwohl in beiden Wörtern ein Doppelgraphem steht. (Hall et al. 2005, 87.)

Die Artikulationsmerkmale der Konsonanten sind die Artikulationsstelle (d. h. wo der Laut gebildet wird), die Artikulationsart (d. h. wie der Laut gebildet wird), die Stimmbeteiligung (d. h. ob der Laut stimmhaft oder stimmlos ist) und die Artikulationsspannung (d. h. ob der Laut gespannt/fortis oder ungespannt/lenis ist). (Hall et al. 2005, 36-37.) Nach ihrer Artikulationsart werden die Konsonanten in sieben verschiedene Gruppen eingeteilt: Klusile, Frikative, Nasale, Laterale, Halbvokale, Vibranten und Affrikaten. Die Klusile, Frikative und Affrikaten bilden zusammen die Klasse der Obstruenten. (Hall et al. 2005, 38-39.) In beiden Sprachen sind die Merkmale Artikulationsstelle und Artikulationsart bedeutungsunterscheidend. Im Deutschen ist auch die Artikulationsspannung (fortis – lenis) ein relevantes Unterscheidungsmerkmal

für Klusile und Frikative. (Hirschfeld 2003, 6-7.) Eine Erscheinung im Deutschen, die im Finnischen nicht vorkommt, ist die Unterscheidung in der Artikulationsspannung zwischen stimmlosen und stimmhaften Obstruenten. Die stimmlosen Obstruenten werden mit einer größeren Artikulationsspannung gesprochen als die stimmhaften. (Hall et al. 2005, 40.)

### **Die Klusile**

Die sechs Klusilphoneme des Deutschen bilden drei Paare ihrer Artikulationsstelle entsprechend: /p/ und /b/, /t/ und /d/ sowie /k/ und /g/ (Hall et al. 2005, 43). In der Realisation dieser Laute gibt es bedeutende Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Finnischen. Der Verschluss des Ansatzrohres bei /p,t,k/ ist im Finnischen weniger gespannt, welches eine ungespannte und unbehauchte Realisation dieser Laute zur Folge hat (Hirschfeld 2003, 7). Im Deutschen werden /p, t, k/ in einigen Positionen behaucht bzw. aspiriert. Bei der Aussprache der deutschen Konsonanten /p, t, k/ muss die Artikulationsspannung bedeutend vergrößert werden, sonst kann ein deutscher Gesprächspartner statt [p, t, k] leicht [b, d, g] hören, welches zu Missverständnissen führen kann. (Hall et al. 2005, 50.) Eine strikte Trennung zwischen stimmlosen und stimmhaften Klusilen ist im Finnischen nicht notwendig, weil die stimmhaften /b/ und /g/ abgesehen von einigen Lehnwörtern fehlen. Auch das /d/ gehört nicht zum ursprünglichen finnischen System. (Hirschfeld 2003, 6-7.)

In der Realisation von /t/ und /d/ gibt es auch Unterschiede zwischen den zwei Sprachen. Das finnische /t/ ist ein postdentaler Laut, das deutsche ein präalveolarer Laut. Bei der Bildung des deutschen /t/ – wie auch bei der Bildung des deutschen /d/ – stößt der vordere Zungenrand an den vorderen Zahndamm, nicht an die oberen Schneidezähne, wie bei dem finnischen /t/. Das finnische /d/ wird mit leicht eingedrücktem vorderem Zungenrücken gebildet, das deutsche hingegen mit flacher Zunge. Die deutschen /t/ und /d/ unterscheiden sich – anders als die finnischen – allein in der Artikulationsspannung, nicht in der Artikulationsstelle. (Hall et al. 2005, 50.)

Ein Phänomen der deutschen Aussprache, das im Finnischen unbekannt ist, ist die Auslautverhärtung bei Klusilen und Frikativen. Im Deutschen können keine stimmhaften Lenisobstruenten im Wort- und Silbenauslaut vorkommen. Sie werden in diesen Positionen durch ihre Fortiskorrelate ersetzt, z. B. *lieb* [li:p]. (Hall et al. 2005, 41.)

## Die Frikative

In dieser Gruppe gibt es große Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Finnischen. Das Deutsche hat neun Frikativphoneme, das Finnische nur vier. Die Lernenden müssen also eine Reihe von neuen Lauten lernen. Eine Schwierigkeit betrifft das unterschiedliche Laut-Schriftbild-Verhältnis bei /f/. Das Deutsche hat Wörter, die mit <v> geschrieben werden, aber mit /f/ gesprochen werden. Das Phonem /f/ ist außerdem viel weniger üblich im Finnischen und taucht nur in Fremdwörtern auf. Viele Finnen neigen dazu, das /f/ als [v] zu realisieren, insbesondere in der Umgangssprache. Beim Üben sollte darauf geachtet werden, dass die Artikulationsspannung groß genug ist. Auch Häufungen von /f/ und /v/ innerhalb eines Wortes bereiten oft Probleme und sollten sorgfältig artikuliert werden, z. B. *verwalten*. (Hall et al. 2005, 51-54.)

Eine bedeutende Problemquelle für die finnischen Deutschlernenden sind die verschiedenen s-Laute bzw. Sibilanten des Deutschen. Das Finnische hat nur ein einziges Phonem /s/, das allerdings je nach seiner Position verschiedene Varianten hat. Das Deutsche hingegen hat vier verschiedene Phoneme, die Fortissibilanten /s/ und /ʃ/ sowie deren Lenisopponenten /z/ und /ʒ/. Die Lernenden müssen erst die Unterschiede zwischen diesen Phonemen kennen lernen und dann die Laute auch selbst korrekt bilden. Das deutsche /s/ verursacht im Allgemeinen keine Probleme, auch wenn die Finnen darauf achten sollten, den Spannungsgrad etwas zu verstärken, so dass der entstehende Laut schärfer klingt als das finnische /s/. Mehr Schwierigkeiten gibt es mit dem stimmhaften /z/, das insbesondere im Anlaut den Finnischsprachigen ungewohnt ist. Bei der Bildung des Fortissibilanten /ʃ/ muss geachtet werden, dass die Lippen stark gerundet und gleichzeitig vorgestülpt sind. (Hall et al. 2005, 57-58.) Weil die Oppositionen /s/ – /z/ und /s/ – /ʃ/ im Finnischen fehlen, werden sie oft nicht genügend differenziert (Hirschfeld 2003, 12). Eine Problemquelle ist auch das Laut-Buchstaben-Verhältnis in den Kombinationen <sp> und <st> im Anlaut. Statt der richtigen Aussprache [ʃp] und [ʃt] realisieren die Lernenden diese Kombinationen häufig als [sp] bzw. [st]. (Hall et al. 2005, 56, 58.) Viel Aufmerksamkeit sollte beim Üben den Sibilanten geschenkt werden. (Hirschfeld 2003, 12, 14.) Insbesondere Häufungen verschiedener Sibilanten, z. B. *französischer Regisseur*, verursachen den Lernenden Schwierigkeiten und verlangen deswegen sorgfältiges und ausdauerndes Üben (Hall et al. 2005, 58).

Das deutsche Phonem /x/ mit seinen zwei Allophonen [ç] („ich-Laut“) und [x] („ach-Laut“) fehlt im Finnischen. Die Artikulationsstelle des finnischen /h/ entspricht

einigermaßen der dieser Laute, welches die Lernenden als Ausgangspunkt verwenden können. (Hall et al. 2005, 62.)

Probleme mit dem Phonem /h/ betreffen im Allgemeinen nicht die Bildung des Lautes, sondern das unterschiedliche Verhältnis zwischen Laut und Schriftbild. Im Finnischen wird <h> in allen Positionen gesprochen. Im Deutschen kommt /h/ im Anlaut vor Vokalen, im Inlaut i. d. R. vor Vokalen in betonten Silben vor, aber nicht vor Konsonanten, vor unbetonten Vokalen oder im Auslaut. Die Finnen müssen also lernen, wo der Buchstabe <h> als /h/ realisiert wird und wo nicht. (Hall et al. 2005, 66-67.) Die Dehnungsfunktion des <h> vor Konsonanten und im Auslaut, z. B. *nehmen* und *sah*, sollte den Lernenden bekannt gemacht werden (Hirschfeld 2003, 14).

### **Die Nasale**

Die Nasalkonsonanten /m/, /n/ und /ŋ/ sind in beiden Sprachen vorhanden und verursachen den Lernenden im Allgemeinen keine großen Probleme. Die Lernenden sollten bei [ŋ] darauf aufmerksam gemacht werden, dass die finnische Buchstabkombination <ng> zwischen Vokalen immer lang gesprochen wird, die deutsche nie. Dies kommt häufig in Fremdwörtern vor, vgl. *tango* ['tɑŋŋɑ] und *Tango* ['tɑŋɡo]. Im Deutschen können die nasalen Konsonanten auch als sog. silbische Nasale auftreten, wenn sie in der Mitte oder als einziges Element einer Silbe stehen, d. h. in solchen Positionen vorkommen, wo normalerweise nur Vokale stehen. Im Deutschen kommt diese Erscheinung vor, wenn das [ə] in unbetonten Endsilben wegfällt, besonders bei größerer Sprechgeschwindigkeit, z. B. *jeden*, *hoffen*, *diesem*. Die Lernenden sollten diesen Phänomens bewusst sein, weil es für den Sprechrhythmus eine wichtige Rolle spielt. (Hall et al. 2005, 71.)

### **Die Laterale**

Der Lateralkonsonant /l/ ist im Deutschen heller als im Finnischen. Weil er im Finnischen velarisiert ist, klingt er relativ dunkel, insbesondere vor und nach Hinterzungenvokalen. Beim Üben sollten die Lernenden danach streben, den Laut mit hellerem Klang zu bilden, d. h. er wird mehr vorne artikuliert. (Hirschfeld 2003, 8,14.) Die Artikulationsstelle sollte der vordere Zahndamm sein, nicht der mittlere wie beim finnischen Laut. Man sollte auch vermeiden, die Hinterzunge zu heben. Der vordere Zungenrücken bleibt flach. (Hall et al. 2005, 72-73.) Der Lateralkonsonant /l/ kann auch als silbischer Lateral auftreten und damit das unbetonte [əl] im Auslaut ersetzen, z. B. *Regel*, *handeln* (Hall et al. 2005, 74).

/r/

Das Finnische kennt nur den apikalen Vibranten [r], d. h. das gerollte Zungenspitzen-r. Das deutsche Konsonantenphonem /r/ hingegen hat mehrere Allophone, sowohl konsonantische als auch vokalische. Die konsonantischen Allophone sind der uvulare Vibrant [ʀ] bzw. Zäpfchen-r, der uvulare Frikativ [ʁ] bzw. Reibe-r und der apikale Vibrant [r]. Darüber hinaus gibt es das vokalische Allophon [ɐ]. Die Finnischsprachigen neigen häufig dazu, das /r/ immer apikal zu bilden. Dies ist im Großen und Ganzen kein Problem, auch wenn sie darauf achten sollten, das [r] möglichst unauffällig auszusprechen, d. h. weniger energisch zu rollen als im Finnischen. Problematischer wird es mit dem vokalischen Allophon des /r/. Dieser Laut wird näher im nächsten Kapitel betrachtet. (Hall et al. 2005, 75-80.)

### Die Affrikaten

Die Affrikaten sind Phoneme, die Charakteristika von Klusilen und Frikativen haben. Das Deutsche hat vier Affrikaten: /pf̥, ts̥, tʃ̥, dʒ̥/, von denen die zwei ersten viel häufiger vorkommen als die letzten zwei. Die Affrikaten fehlen im Finnischen und bereiten den Lernenden deshalb oft Schwierigkeiten. Ein üblicher Fehler ist, dass die Finnen beim anlautenden /pf̥/ das [p] und beim auslautenden /pf̥/ das [f] weglassen. Deswegen sollten die Lernenden üben, diese Laute sorgfältig zu artikulieren. Wenn das /ts̥/ im Anlaut steht und mit <z> geschrieben wird, kommt es vor, dass es durch [z] ersetzt wird. Dieser Fehler ist vermutlich auf die Interferenz des Englischen zurückzuführen und sollte vermieden werden. Die Affrikaten /tʃ̥/ und /dʒ̥/ sind die schwierigsten, weil sie Laute beinhalten, die im Finnischen unbekannt sind. Im Unterricht sollte deswegen zuerst die korrekte Aussprache von /ʃ/ und /ʒ/ geübt werden. (Hall et al. 2005, 81-84.) Bei allen Affrikaten – sowie bei mehrgliedrigen Konsonantenverbindungen überhaupt – soll berücksichtigt werden, dass sie in beiden bzw. allen ihren Bestandteilen sorgfältig realisiert werden. Weil Konsonantenverbindungen im Finnischen viel seltener sind als im Deutschen, sind sie für die finnischen Lernenden häufig problematisch. (Hirschfeld 2003, 14.)

### 3.2 Vokale

Die beiden Sprachen besitzen eine relativ große Anzahl an Vokalphonemen. Im Deutschen können insgesamt 19 Vokalphoneme unterschieden werden, von denen 16 Monophthonge und 3 Diphthonge sind (Hall et al. 2005, 93). Darüber hinaus kann auch das vokalische Allophon von /r/, d. h. [ɐ] als Vokallaut betrachtet werden. Die einfachen Vokale werden sowohl im Deutschen als auch im Finnischen nach ihrer Quantität

unterschieden, es gibt also kurze und lange Vokale. Anders als im Deutschen, ist im Finnischen aber die Qualität der Vokale nicht an ihre Quantität gebunden. Das deutsche Vokalsystem ist durch die spezifische Kombination von Qualität und Quantität etwas komplizierter. (Hirschfeld 2003, 4.) Das Deutsche unterscheidet je nach Grad der Artikulationsspannung zwischen gespannten, ungespannten und reduzierten Monophthongen. In der Regel werden die langen Vokale im Deutschen gespannt/geschlossen und die kurzen Vokale ungespannt/offen ausgesprochen. Alle finnischen Monophthonge dagegen werden mit mittelstarker Artikulationsspannung gebildet. Darüber hinaus gibt es im Deutschen die reduzierten Monophthonge /ə/ und [ɐ], die im Finnischen völlig fehlen. Es sind genau diese Unterschiede, die den finnischsprachigen Deutschlernenden die Hauptprobleme bei der Aussprache der Vokale verursachen. Beim Üben der Aussprache sollte deswegen viel Aufmerksamkeit auf die Variierung der Artikulationsspannung gerichtet werden. (Hall et al. 2005, 94, 128-129.) Eine weitere Fehlerquelle sind die Unterschiede in den Laut-Buchstaben-Beziehungen. Im Finnischen entspricht ein Langvokal immer einem Doppelgraphem. Im Deutschen dagegen werden sowohl die kurzen als auch die langen Vokale oft mit nur einem Graphem geschrieben. Deswegen kann es vorkommen, dass die finnischen Lernenden die betonten Silben mit langen Vokalen nicht erkennen und die falschen Silben betonen oder alle Vokale kurz aussprechen. (Hall et al. 2005, 95, Hirschfeld 2003, 8.)

### **/e:/**

Das deutsche /e:/ ist ein langer, gespannter und halbgeschlossener Vorderzungenvokal. Dieser Laut gehört zu den für die Finnen schwierigsten Vokallauten. Der Spannungsgrad ist viel höher als beim finnischen /ε:/, das auch offener ist. Beim Aussprechen des deutschen Vokals muss der Zungenrücken nach vorne angehoben werden und der Spannungsgrad in Richtung des finnischen /i/ vergrößert werden. Die Lippen sind leicht gespreizt. (Hall et al. 2005, 100-101.) Oft bilden die Finnen das /e:/ zu offen und differenzieren die verschiedenen e-Laute des Deutschen im Allgemeinen ungenügend (Hirschfeld 2003, 11).

### **/ø:/**

Das deutsche lange /ø:/ ist ein gespannter, halbgeschlossener und gerundeter Vorderzungenvokal. Es hat im Finnischen keine eigentliche Entsprechung und verursacht den Lernenden deswegen oft Probleme. Der Laut hat einen wesentlich kleineren Öffnungsgrad und einen wesentlich größeren Spannungsgrad als das finnische lange [œ:].

Es kann vom [œ:] abgeleitet werden, indem man den vorderen Zungenrücken anhebt, die Lippen stärker rundet und die Artikulationsspannung deutlich vergrößert. (Hall et al. 2005, 106-107). Bei /ø:/ übertragen die Lernenden oft die im Finnischen charakteristische schlaffere Rundung und Vorstülpung der Lippen sowie die größere Kieferöffnung ins Deutsche, so dass das Vokal den entsprechenden offenen Laut /œ/ nahekommt (Hirschfeld 2003, 11-12).

### **/o:/**

Das deutsche /o:/ ist ein langer, gespannter und halbgeschlossener Hinterzungenvokal. Auch dieser Vokal kommt im Finnischen nicht vor und kann deshalb den Lernenden Schwierigkeiten bereiten. Er ähnelt dem finnischen /u/. Ausgehend vom finnischen /ɔ:/, das viel offener ist, muss der Zungenrücken gehoben, also der Öffnungsgrad verkleinert werden. Der Spannungsgrad wird durch energischer gerundete und stärker vorgestülpte Lippen vergrößert. (Hall et al. 2005, 112-113.) Typischerweise artikulieren die Lernenden das /o:/ weit hinten (wie das finnische /ɔ:/), wodurch es eine sehr dumpfe Klangfarbe hat (Hirschfeld 2003, 11).

### **/ə/**

Dieser reduzierte Mittelzungenvokal wird auch Murmelvokal oder Schwa-Laut genannt und ist der am häufigsten vorkommende Vokal im Deutschen. Auch er gehört zu den Lauten, die für die Finnen besonders mühsam zu lernen sein können, weil er im Finnischen völlig fehlt und folglich als Laut und in seiner Verwendung neu gelernt werden muss. Um den Laut richtig zu bilden, wölbt man den mittleren Zungenrücken leicht. Alle Artikulationsorgane bleiben ganz locker, die Lippen sind weder gerundet noch gespreizt. Die Laut-Buchstaben-Beziehung verursacht den Lernenden häufig Probleme. Weil der Laut mit dem Graphem <e> geschrieben wird, tendieren die Finnen dazu, ihn wie das finnische /ɛ/ auszusprechen. Die fehlende Vokalreduktion führt zu einer fehlerhaften Aussprache und beeinflusst außerdem auch stark den Sprechrhythmus. (Hall et al. 2005, 117-119.) Aus diesen Gründen sollte im Ausspracheunterricht viel Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden, wie man diesen Laut richtig bildet und an den richtigen Stellen verwendet.

### **[ɐ]**

Das deutsche [ɐ]-Laut ist kein eigenes Phonem, sondern ein vokalisches Allophon des Konsonanten /r/, auch vokalisiertes r genannt. Er ist ein reduzierter Mittelzungenvokal und fehlt also im Finnischen, das keine Reduziertheit kennt. Beim Aussprechen wird der

mittlere Zungenrücken nur ganz leicht angehoben. Die Artikulationsorgane sind vollkommen entspannt. Da der Laut in Richtung [a] tendiert, kann er auch leicht davon abgeleitet werden. Dabei verkleinert man den Öffnungsgrad und beschränkt die Artikulationsspannung auf ein Minimum. Der entstehende Laut sollte locker, schwach und kurz sein. Den Lernenden bereitet dieser Laut oft Schwierigkeiten wegen seiner Schreibweise. Er wird mit <er> oder <r> geschrieben, und die Finnen sind gewöhnt, das <r> in jeder Position konsonantisch und kräftig auszusprechen. Da dies Einfluss auf den Rhythmus hat, sollte dieser Laut und seine richtige Verwendung den Lernenden sorgfältig beigebracht werden. (Hall et al. 2005, 119-120.)

### /ɔy/

Die Aussprache von zwei der drei Diphthonge im Deutschen – /aɪ/ und /aʊ/ – bereiten den finnischsprachigen Deutschlernenden im Großen und Ganzen keine Probleme, auch wenn sie daran erinnert werden sollten, die Endsegmente etwas schwächer und kürzer auszusprechen als in den finnischen Diphthongen. Die Schwierigkeiten ergeben sich eher aus dem unterschiedlichen Verhältnis zwischen Laut und Schriftbild. Der dritte Diphthong /ɔy/ unterscheidet sich am meisten von der finnischen Entsprechung und ist deshalb der schwierigste. Man bildet ihn, indem man die Zunge von der hinteren Position des [ɔ] in Richtung [y] gleiten lässt. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Gleitbewegung in der halbgeschlossenen Position endet und dass die Lippenrundung für den ganzen Diphthong erhalten bleibt. Das finnische /oi/ ist geschlossener und endet mit ungerundeten, sogar mit gespreizten Lippen. Wegen des im Vergleich zum Finnischen unterschiedlichen Schriftbildes neigen viele Lernende besonders in der Anfangsphase dazu, diesen Diphthong wie [ɛu] oder [æy] auszusprechen, weil er mit den Graphemverbindungen <eu> und <äu> geschrieben wird. (Hall et al. 2005, 126-127.)

### **3.3 Prosodie**

Die Prosodie einer Sprache ist ein weiterer Bereich, der u. a. die Intonation, den Wort- und Satzakzent, den Rhythmus und das Tempo umfasst. Im Folgenden werden nur einige der wichtigsten prosodischen Merkmale des Deutschen dargestellt und mit denen des Finnischen verglichen. Auf der Wortebene ist das der Wortakzent und auf der Satzebene die Satzbetonung und die Intonation.

Anders als im Deutschen hat der Wortakzent im Finnischen keine bedeutungsunterscheidende Funktion. Im Finnischen gilt das Prinzip der Anfangsbetonung, d. h., dass der Akzent immer auf der ersten Silbe des Wortes liegt. Im

Deutschen liegt der Wortakzent meistens auf der Stammsilbe, aber er kann auch auf einer anderen Silbe liegen. Darüber hinaus kann der Wortakzent bedeutungsunterscheidend wirken (z. B. *'umfahren – um'fahren*). Die akzentuierten Silben werden im Deutschen stärker hervorgehoben als im Finnischen. (Hirschfeld 2003, 3.) Sie sind lauter und länger und werden entweder mit einem höheren oder einem niedrigeren Ton als die nicht-akzentuierten Silben gesprochen (Hall et al. 2005, 131). Abweichungen in der Wortakzentuierung erschweren beim deutschen Hörer das Hörverständnis und deswegen sollte es den Lernenden bewusst gemacht werden, wo der Akzent im Wort liegt. Dies betrifft insbesondere solche Wörter, bei denen der Akzent nicht auf der ersten Silbe liegt. In Wörtern aus fremden Sprachen, v. a. aus dem Griechischen (z. B. *Philosophie*), dem Lateinischen (z. B. *Altar*) und dem Französischen (z. B. *Hotel*) liegt der Akzent meistens auf der letzten oder vorletzten Silbe (Hall et al. 2005, 134).

Im Finnischen liegt der Satzakzent meist am Satzanfang. Wegen der Anfangsbetonung der Wörter bedeutet das, dass die Satzbetonung auf der ersten Silbe des ersten Wortes liegt. (Hirschfeld 2003, 3.) Im Deutschen sieht es anders aus. Im Prinzip wird nur das Neue und Wichtige betont. Das bedeutet, dass die Hauptakzentsilben der vom Inhalt her wichtigsten Wörter hervorgehoben werden, während die Akzentsilben der übrigen Wörter fast unterdrückt werden. Eine korrekte Satzbetonung setzt somit voraus, dass man weiß, wo die normalen Wortakzente liegen. Im Deutschen wird die Sprechenergie sehr stark auf die Silben zentriert, die Satzakzente tragen. Die unbetonten Teile dagegen werden leichter und schneller gesprochen. (Hall et al. 2005, 163, 148.) Der Unterschied zwischen betonten und unbetonten Silben ist viel größer als im Finnischen und prägt den Rhythmus, der stärker und stoßender als der des Finnischen ist (Hirschfeld 2003, 3). Die Sprechenergie im Finnischen ist, anders als im Deutschen, ziemlich gleichmäßig über die Silben verteilt, alle Silben haben also ein relatives Gewicht. Wegen der Anfangsbetonung der Wörter funktioniert der finnische Wortakzent als ein Grenzsinal. Wenn hinzu noch die rhythmischen Nebenakzente kommen, entsteht der für das Finnische typische Stakkatorhythmus. (Hall et al. 2005, 147-148.)

Die Melodieintervalle sind im Finnischen viel kleiner als im Deutschen. Die Intonation ist meist fallend. Der Melodiegipfel liegt am Satzanfang, wo die Melodie i. d. R. in einer mittleren Tonlage beginnt und gegen Satzende dann immer mehr abfällt. Ein steigender Tonhöhenverlauf ist im Finnischen selten. Auch die Entscheidungsfragesätze haben eine fallende Melodie. (Hirschfeld 2003, 4.) Bei bestimmten Satztypen im Deutschen setzt die Stimme hoch oder mittelhoch an, gleitet dann leicht nach unten ab und steigt wieder nach

oben. Die Entscheidungsfragen haben eine steigende Melodie am Satzende. Die finnische Standardintonation mit geringen Intervallen klingt für den deutschen Hörer oft monoton. Die Deutschsprachigen schätzen persönliche Ausdrucksstärke und Lebendigkeit, und Monotonie wird vermieden, insbesondere in öffentlichen oder halböffentlichen Situationen. (Hall et al. 2005, 173.) Wegen der großen Unterschiede zwischen den zwei Sprachen ist es für die finnischen Lernenden oft schwierig, sich die deutsche Intonation anzueignen. Die Melodie ist häufig nicht variabel genug. Besonders die steigende Intonation in den Entscheidungsfragen bereitet Probleme und viele Lernende sind nicht in der Lage, den interrogativen Satzschluss zu realisieren. (Hirschfeld 2003, 11.)

Obwohl die prosodischen Eigenschaften eine sehr wichtige Rolle in der Aussprache spielen, werden sie im Ausspracheunterricht nicht selten vernachlässigt (siehe auch Kap. 5 und 6.2). Es empfiehlt sich, die Wort- und Satzakkzentuierung des Deutschen im Unterricht sorgfältig zu behandeln. Beim Üben sollte Aufmerksamkeit auf die Unterscheidung von betonten, durch den Satzakkzent hervorgehobenen Silben und den leichter und flüchtiger gesprochenen unbetonten Silben gerichtet werden. (Hall et al. 2005, 173.) Auch die Sprechmelodie, insbesondere bei Fragen, sollte den Lernenden beigebracht und geübt werden (Hirschfeld 2003, 13).

## **4 ROLLE DES LEHRERS IM AUSSPRACHEUNTERRICHT**

Das Aussprachelehren ist eine der Grundaufgaben des Fremdsprachenunterrichts und betrifft alle Sprachlehrer auf allen Ausbildungsstufen (Lintunen 2014, 187). Jeder Sprachlehrer ist zugleich Phonetiklehrer (Dieling & Hirschfeld 2000, 16). Wenn der Lehrer die Zielsprache vermittelt, vermittelt er auch immer die Aussprache. Bemerkenswert ist, dass dies für alle Unterrichtssituationen gilt, nicht nur für solche Phasen, in denen die Phonetik explizit behandelt und geübt wird. (Dieling 1992, 19.) Viele Autoren betonen die Rolle des Lehrers im Ausspracheunterricht. Z. B. Kelz (1992, 35) stellt fest, dass der Lehrer trotz des technologischen Fortschritts durch kein Medium ersetzt werden kann. Nur er kann den Fortschritt der Lernenden kontrollieren und ihre Leistungen evaluieren. Es bleibt die Aufgabe des Lehrers, über den Einsatz der Unterrichtsmethoden und über die benötigten Maßnahmen bei der Korrektur fehlerhafter Aussprache zu entscheiden.

Vom Wissen, Können, Engagement und auch von der Persönlichkeit des Lehrers hängt also auch im Phonetikunterricht sehr viel ab. Im Folgenden werden einige Aspekte der Auswirkung des Lehrerverhaltens näher betrachtet.

### **4.1 Lehrer als Modell**

Früher war die Aussprache des Lehrers das einzige Modell für die Aussprache der Lernenden. Mit der modernen Technologie hat dies sich geändert, und heute kommen z. B. durch Ton- und Videobänder viele verschiedene Sprecher im Unterricht zu Wort. Auch das Internet spielt heute eine Rolle als Quelle für die gesprochene Sprache. Trotzdem hören viele Schüler und andere Lernende die Fremdsprache vor allem aus dem Mund ihres Lehrers. (Dieling & Hirschfeld 2000, 20.) Dies betrifft auch die meisten finnischen Deutschlernenden. Das Deutsche, anders als das Englische, ist eine Sprache, mit der die Lernenden in ihrer Freizeit i. d. R. nur wenig zu tun haben. Viele Lernende hören und sprechen Deutsch ausschließlich im Sprachunterricht in der Schule. Für diese Lernenden ist die Vorbildwirkung der Lehreraussprache besonders stark. Trotz der akustischen Medien ist es der Lehrer, der die unterrichtliche Kommunikation dominiert. Deshalb spielt das Vorbild der Lehrersprache eine wichtige Rolle im Ausspracheunterricht. (Storch 1999, 104.)

Der Lehrer ist besonders in der Anfangsphase ein starkes Vorbild, weil sich die Lernenden weitgehend mit ihm identifizieren, wenn sie die fremde Sprache möglichst korrekt auszusprechen versuchen. Das Sprechen des Lehrers vor seiner Gruppe ist ein

Teil seiner phonetischen Unterweisung. Die Lernenden orientieren sich an der Aussprache ihres Lehrers, auch wenn sie sich dieses Phänomens nicht immer bewusst sind. Häufig vergleichen sie auch die Aussprache ihres Lehrers mit der der anderen Sprecher vom Tonband, Video o. Ä. Falls mehrere Sprachlehrer in derselben Gruppe unterrichten, vergleichen die Lernenden auch die Aussprache dieser Lehrer. Werden Abweichungen zwischen den verschiedenen Sprechern festgestellt, können die Lernenden sich verunsichert fühlen, weil sie nicht wissen, welchem Vorbild sie folgen sollten. (Dieling 1992, 18-19.)

Besonders an den nicht-muttersprachlichen Lehrer werden hohe Ansprüche gestellt, weil er mit dem Modell der muttersprachlichen, i. d. R. professionellen Sprecher zu konkurrieren hat. Um die Standardaussprache, die sich die Lernenden aneignen sollten, selbst möglichst gut präsentieren zu können, muss der Lehrer ständig an seiner Aussprache arbeiten. Laut Dieling (1992, 20) soll der Lehrer den Lernenden gegenüber offen eingestehen, wenn er in bestimmten Punkten die Standardaussprache nicht erreicht und folglich in dieser Beziehung nicht als Modellsprecher gelten kann. Für alle Sprachlehrer – sowie für Lehrer überhaupt – gilt, dass sie über ihre eigene Sprache und ihr Sprechverhalten im Unterricht nachdenken sollten. Die DaF-Lehrer müssen sich über die Normen der deutschen Standardaussprache informieren, um den Lernenden Aussprache beibringen und diese korrigieren zu können. (Cauneau 1992, 25-26.)

Laut Storch (1999, 111) sollte der Lehrer im Unterricht ein möglichst „normales“ Deutsch sprechen. Er sollte vermeiden, zu langsam zu sprechen, damit die Lernenden sich von Anfang an an ein natürliches Sprechtempo gewöhnen. Er sollte in seiner normalen Unterrichtssprache die kritischen Aussprachephänomene, wie z. B. die langen Laute und die Aspiration, nicht überbetonen, damit das Lehrermodeil nicht zu einer „didaktischen Karikatur“ des Deutschen wird. Die Unterrichtssprache sollte möglichst normal und natürlich klingen.

## **4.2 Wahl der Norm**

Es ist wichtig zu diskutieren, welche Aussprachenorm als Ziel des Unterrichts gesetzt wird. Dabei spielt der Lehrer eine zentrale Rolle. Lintunen (2014, 172) rät, dass der Lehrer bewusst eine solche Norm wählt, die zu seinem eigenen Unterricht passt. Viele Forscher sind sich darüber einig, dass der Lehrer dem Lernenden ein klares, konsequentes Modell für die Aussprache bieten soll, und dass er mindestens eine rezeptive Kompetenz in einer oder mehreren Standardvarianten der Zielsprache haben soll (Rogerson-Revell

2011, 10). Laut Kelz (1992, 26-27) müssen die rezeptiven Fertigkeiten der Deutschlernenden mehrere Varietäten umfassen, weil das Deutsche viele verschiedene soziale und regionale Varietäten hat. Beim Erwerb der produktiven Fertigkeiten kann man sich hingegen auf eine Variante beschränken.

Einem nicht-muttersprachlichen Lehrer kann also nicht zugemutet werden, dass er mehrere Varianten der Zielsprache selbst produzieren kann. Deswegen hat der Akzent, den der Lehrer selbst hat, in der Praxis einen bedeutenden Einfluss auf den Ausspracheunterricht. (Lintunen 2014, 169.) Dieling und Hirschfeld (2000, 20) stellen fest, dass der Lehrer den Lernenden über seine möglichen Aussprachebesonderheiten, z. B. über regional gefärbte Formen oder seinen fremden Akzent, Auskunft geben sollte. So hilft er den Lernenden auch, sich an verschiedene Varianten der Sprache zu gewöhnen. Auf jeden Fall soll der Lehrer die Norm und auch die Ziele des Ausspracheunterrichts bewusst setzen. So fällt es ihm auch leichter zu wählen, welche Aspekte der Aussprache im Unterricht zu behandeln sind und wie sie zu priorisieren sind (Rogerson-Revell 2011, 14).

### **4.3 Rahmen und Verfahren des Ausspracheunterrichts**

Laut Rogerson-Revell (2011, 211-213) sollte der Lehrer Zeit investieren, um den Rahmen für einen effektiven Ausspracheunterricht zu bilden. Zuerst soll er den Lernenden die Wichtigkeit einer guten Aussprache bewusstmachen, indem er z. B. erzählt, dass die Aussprache einen sehr großen Einfluss auf die Kommunikation hat und dass Fremdsprachler mit einer schlechten Aussprache von Muttersprachlern missverstanden oder gar nicht verstanden werden können. Der Lehrer muss den Lernenden helfen, Mängel in der Aussprache selbst zu identifizieren. Ebenso wichtig ist es, dass der Lehrer die Lernenden motiviert, ihre Aussprache zu entwickeln.

Rogerson-Revell (2011, 211-212) stellt fest, dass der Lehrer die Lernenden auch über die verschiedenen Komponenten der Aussprache – u. a. die Silbenstruktur, die Wortakzentuierung und die Intonation – informieren soll sowie erklären soll, wie diese zusammenspielen. Im traditionellen Ausspracheunterricht werden zuerst die kleinsten Elemente, d. h. die einzelnen Phoneme bzw. Laute behandelt und erst danach die größeren Einheiten wie der Wortakzent und die intonatorischen Merkmale. Diese Vorgehensweise kann allerdings zur Folge haben, dass die Lernenden die verschiedenen Bestandteile der Aussprache als separate Komponenten betrachten, die nichts miteinander zu tun haben. Das Aussprachelernen kann den Lernenden bedeutungsvoller vorkommen, wenn der

Lehrer erklärt, dass die Aussprache mehr ist als einzelne Laute, und dass alle Faktoren untrennbar miteinander verknüpft sind. Laut Cauneau (1992, 20) sollte das Üben von Intonation und Rhythmus gleich am Anfang stehen, weil sie auch die Aussprache der Einzellaute erleichtern. Andere Autoren, u. a. Storch (1999, 106) meinen hingegen, dass der Unterricht mit den phonetisch auffälligen und phonologisch relevanten Lauten beginnen sollte. Das heißt, dass die Lernenden zuerst solche Teile der Aussprache beherrschen sollten, die das Verstehen besonders erschweren, wie die Unterscheidung zwischen kurzen und langen Vokalen im Deutschen.

Zuletzt gehört zum Rahmen eines effektiven Ausspracheunterrichts, dass der Lehrer den Lernenden klarmacht, welche Fertigkeiten sie sich aneignen sollten, um die verschiedenen Elemente der Aussprache beherrschen zu können. Die Lernenden müssen u. a. in der Lage sein, phonetische Unterschiede zwischen ihrer Muttersprache und der Zielsprache zu identifizieren, Laute und andere Elemente der Aussprache erst nachzuahmen, dann selbständig zu produzieren und in einem größeren Kontext zu verwenden. Schließlich sollten die Lernenden ihre Aussprache selbst korrigieren können. (Rogerson-Revell 2011, 212-213.)

#### **4.4 Phonetische Korrektur und Bewertung**

Gerade im Bereich der Aussprache ist es nicht immer leicht, die Frage zu beantworten, ob eine gewisse Form fehlerhaft oder noch akzeptabel ist. Grammatische Abweichungen z. B. können häufig eindeutig als Fehler identifiziert werden, aber ob ein Laut falsch oder unter Umständen akzeptabel ist, ist schon problematischer zu bewerten. Außerdem verwenden viele Muttersprachler in der Praxis auch „falsche“ Laute. Im Sprachunterricht bleibt es dem Lehrer überlassen zu entscheiden, was korrekt und was fehlerhaft ist. Dies verlangt viel Hintergrundwissen und Erfahrung. (Dieling 1992, 47-48.)

Es ist auf jeden Fall wichtig, dass der Lehrer alle Abweichungen von der Standardaussprache registriert. Im Unterricht geschieht dies in unterschiedlichen Situationen, nicht nur im Aussprachetraining. Dieling (1992, 48) stellt fest, dass die Lehrer nicht selten die Fehler ihrer Lernenden wegfiltern, weil sie sich an sie gewöhnt haben. Der Lehrer sollte die speziellen Schwierigkeiten der Lernenden kennen und Hinweise geben, was und wie an ihrer Aussprache zu verändern ist. Die Weiterarbeit haben die Lernenden vor allem selbst zu leisten. Celce-Murcia et al. (2010, 323) raten dem Lehrer, die häufig auftretenden Aussprachefehler während des Unterrichts aufzuschreiben, damit er sie später mit der ganzen Gruppe behandeln und korrigieren

kann. Im Allgemeinen soll der Lehrer die einzelnen Lernenden auf ihre Fehler möglichst unauffällig aufmerksam machen.

Welche Faktoren die Fehlerbewertung in der Praxis bestimmen, hängt von der Zielsetzung ab. Wesentlich ist jedenfalls, dass der Lehrer in der Bewertung sowohl Erfolge als auch Misserfolge der Lernenden signalisiert. Die Aussprache sollte sanft bewertet werden. Positivbewertung sollte überwiegen, weil das Feedback die Lernenden motivieren und aktivieren, nicht zum Verstummen bringen soll. (Dieling 1992, 49.) Beim Aussprachelernen, wie beim Lernen überhaupt, spielt die Motivation des Lernenden eine Hauptrolle. Um die Motivation zu erhalten, braucht der Lernende Erfolgserlebnisse und positive Bestätigungen von seinem Lehrer. (Cauneau 1992, 79-80.) Das Sprechen im Chor eignet sich als Übungsmethode besonders, wenn es sich um Anfänger handelt. Für viele Lernende ist das Aussprachetraining psychologisch günstiger, wenn sie zunächst ihre Artikulationsschwierigkeiten in der Gruppe verbergen können. (Storch 1999, 113.)

Storch (1999, 112) gibt Beispiele dafür, wie der Lehrer die Aussprache der Lernenden korrigieren kann. Er kann die kritischen Merkmale betonen, so dass die Lernenden die Aussprachephänomene besser identifizieren und nachahmen können. Bei geschlossenen langen Vokalen z. B. kann der Lehrer die Länge überdehnen und bei stimmlosen Klusilen die Aspiration übertreiben. Laut Storch eignet sich diese Technik besonders für Anfänger, die sich der neuen Aussprachephänomene der Zielsprache noch wenig bewusst sind. Eine andere Korrekturtechnik ist, dass der Lehrer die abweichende Aussprache des Lernenden imitiert, damit er seine Abweichungen selbst erkennen und korrigieren kann. Diese Technik setzt allerdings voraus, dass der Lernende schon einigermaßen mit der Phonetik der Zielsprache vertraut ist. Die Anfänger sollte der Lehrer direkter auf ihre fehlerhafte Aussprache hinweisen, indem er z. B. die fehlerhafte Version wiederholt und mit dem korrekten Modell kontrastiert. Er kann auch das zielsprachliche Aussprachephänomen dem kritischen muttersprachlichen Phänomen gegenüberstellen. So werden die Lernenden des Unterschiedes in der Lautbildung zwischen den Sprachen bewusst und können besser verstehen, worauf der Fehler in ihrer Aussprache beruht.

#### **4.5 Individualisierung der Phonetik**

Weil jeder Lernende anders lernt, sollte der Lehrer dementsprechend unterschiedliche Übungsformen und Unterrichtsmethoden verwenden. (Kelz 1992, 29.) Das Alter der Lernenden beeinflusst natürlich die Wahl der Unterrichtsmethoden. Je nach der Zielgruppe bieten sich verschiedene Methoden an. Kinder z. B. lernen besser durch

Imitation, für die Erwachsenen kann auch eine analytische Methode von Nutzen sein. Unterschiede sind auch innerhalb einer Gruppe gleichaltriger Lernender zu finden. Für einen visuellen Lerner z. B. sind andersartige Übungen nützlich als für einen auditiven Lerner. Es ist wichtig, dass der Lehrer seine Gruppen kennenlernt, damit er seinen Unterricht den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Lernenden anpassen kann. (Lintunen 2014, 183-184.) Der Lehrer sollte in der Lage sein, einerseits solchen Lernenden zu helfen, die mehr Zeit und Übung brauchen, und andererseits solche Lernenden zu unterstützen, die schnell lernen und ehrgeizig sind.

Laut Dieling & Hirschfeld (2000, 82) sind für die individuelle Förderung phonetische Übungen in Computerprogrammen eine gute Alternative. Die Lernenden können sie in aller Ruhe zu Hause durcharbeiten und auch das Arbeitsmaß und das Arbeitstempo selbst bestimmen. Da es keinen Leistungsdruck wegen der anderen Lernenden gibt, trauen sie sich häufig auch mehr und sind lockerer, welches das Lernen positiv beeinflusst. Solche Aufgaben sollte der Lehrer allerdings sorgfältig vorbereiten. Falls die Lernenden beim Hören noch nicht die phonetischen Merkmale erkennen und unterscheiden können, wiederholen sie möglicherweise die vorgegebenen Muster falsch. Diese Fehler können automatisiert werden und sind später schwierig auszumerzen. Celce-Murcia et al. (2010, 282) halten es für wichtig, dass der Lehrer die Möglichkeit hat, die Lernenden auf Band aufzunehmen, damit er deren individuellen Fortschritt beobachten kann. Er soll den Lernenden zielsprachliche Hörmodelle zur Verfügung stellen, die sie auch außerhalb des Klassenzimmers verwenden können. Die Tonband- oder Videoaufnahmen dienen auch als Mittel zur Selbsteinschätzung der Lernenden (Celce-Murcia et al. 2010, 288).

Um den Fortschritt der einzelnen Lernenden beobachten zu können, sollte der Lehrer ihre Aussprache kontinuierlich im Unterricht bewerten und ihnen Feedback geben. Dies ermöglicht ihm, seinen Lehrplan den aktuellen Bedürfnissen der Lernenden anzupassen und den Unterricht besser zu individualisieren. Auch individuelles informelles Feedback, z. B. in Form von Peer-Feedback, hilft dem Lernenden, seine Aussprache weiterzuentwickeln. (Celce-Murcia et al. 2010, 319.)

#### **4.6 Integration der Phonetik in den Unterricht**

Häufig muss der Lehrer in seinem Unterricht zwischen den Bedürfnissen der Lernenden und einem extern fixierten Lehrplan balancieren. Die Aussprache ist nicht immer explizit in die Kurspläne miteinbezogen, auch wenn es sich um mündliche Sprachkurse handelt.

In solchen Fällen ist es dem Lehrer überlassen, das Aussprachetraining in den Lehrplan und in die Lehrmaterialien zu integrieren, die vorhanden sind. (Celce-Murcia 2010, 281.)

Phonetische Übungen sollten ein fester Bestandteil der sprachlichen Übungen im Unterricht sein. Laut Dieling und Hirschfeld (2000, 64-65) lassen sie sich gut mit anderen Lerninhalten verbinden, wie mit Lese-, Sprech- und Schreibübungen. Die Autoren schlagen auch vor, dass der Lehrer kleine Phonetikübungen, z. B. Zungenbrecher zu Beginn der Unterrichtsstunde einsetzt. Diese könnten als Lockerungsübungen oder als „Aufwärmen“ fungieren. Häufig motivieren und sensibilisieren solche Aktivitäten die Lernenden. Das Wichtigste ist jedoch, dass der Lehrer die Phonetik in die verschiedenen Phasen der Stunden miteinbezieht. Die Aussprache sollte nicht nur als kleines Extra zwischendurch betrachtet werden.

Weil die Aussprache eine Grundbedingung der Kommunikationsfähigkeit ist, ist der Ausspracheunterricht v. a. bei Anfängern wichtig. Falls die Aussprache am Anfang vernachlässigt wird, sind die Mängel und Fehler später schwer zu korrigieren. Im Anfangsunterricht sollte der Lehrer bei allen zielsprachlichen mündlichen Äußerungen der Lernenden auf die Aussprache achten, auch z. B. beim Erarbeiten von Lerntexten. Ausspracheübungen können auch mit anderen Aktivitäten im Unterricht verbunden werden, z. B. mit dem Bereich Wortbildung. Mit diesen Mitteln kann der Lehrer das phonetische Üben stärker in den Gesamtunterricht integrieren. Darüber hinaus sollten auch schwerpunktmäßig spezielle Ausspracheübungen durchgeführt werden. (Storch 1999, 105, 110.)

Im Klassenzimmer wird die Aussprache implizit bei allen zielsprachlichen mündlichen Aktivitäten geübt. Es ist trotzdem wichtig, dass der Lehrer Zeit für das explizite Üben der Aussprache reserviert. So signalisiert er den Lernenden gleichzeitig, dass die Aussprache ein relevanter Teil der Sprachbeherrschung ist, und dass die Lernenden darauf Aufmerksamkeit richten sollten. Durch regelmäßiges und häufiges Üben können bessere Resultate erreicht werden. Dabei sollten sowohl die rezeptiven als auch die produktiven Fertigkeiten berücksichtigt werden. (Lintunen 2014, 182.)

#### **4.7 Merkmale eines guten Aussprachelehrers**

Rogerson-Revell (2011, 243-245) beschreibt die Faktoren, die einen guten Aussprachelehrer ausmachen. Sowohl praktische Fertigkeiten als auch theoretische Kenntnisse im Bereich der Phonetik werden benötigt. Die praktischen Fertigkeiten lassen

sich in rezeptive und produktive Fähigkeiten teilen. Zur rezeptiven Kompetenz gehört z. B. die Fertigkeit, Laute und prosodische Eigenschaften hören und identifizieren zu können. Diese selbst produzieren zu können gehört hingegen zur produktiven Kompetenz. Der Lehrer soll aussprachliche Fehler erkennen, analysieren und korrigieren können. Er muss in der Lage sein, den Lernenden ein konsequentes Modell der korrekten Formen zu bieten und diese deutlich zu erklären. Der Lehrer soll lieber einen angemessenen Kontext für die phonetischen Phänomene bieten als sie getrennt behandeln. Wenn möglich, soll das Ausspracheüben in andere Teilgebiete des Sprachunterrichts integriert werden. Der Lehrer soll auch den Fortschritt der Lernenden beobachten können und reguläres Feedback geben.

Um die oben geschilderten praktischen Fertigkeiten besser entwickeln zu können, benötigt der Lehrer theoretisches Wissen über die Phonetik und die Phonologie. Dazu gehören u. a. die Kenntnisse über die wichtigen phonologischen Unterschiede zwischen der Zielsprache und der Muttersprache der Lernenden. Auch Kenntnisse über die Unterschiede zu den anderen gelernten Fremdsprachen sind wichtig, z. B. die Unterschiede zwischen dem Deutschen, dem Englischen und dem Schwedischen. Die theoretischen Kenntnisse sind dem Lehrer in vieler Hinsicht von Nutzen. Sie helfen ihm, die Quelle der aussprachlichen Fehler identifizieren und analysieren zu können. Er versteht die Bedürfnisse und die möglichen Schwierigkeiten verschiedener Lernender bzw. Lernergruppen besser. Er kann besser zwischen Fehlern und akzeptablen Formen unterscheiden und findet die effektivste Weise, die Fehler zu korrigieren. Das Hintergrundwissen hilft dem Lehrer auch, je nach der Lernergruppe relevantes Unterrichtsmaterial und ein angemessenes Modell zu wählen. Es fällt ihm leichter, realistische Ziele und Prioritäten für den Ausspracheunterricht zu setzen. (Rogerson-Revell 2011, 244-245.)

Laut Dieling und Hirschfeld (2000, 16) ist jeder Sprachlehrer selbst Vorbild in der Aussprache. Ein „idealer Lehrer“ kennt die phonologischen und phonetischen Grundlagen der Zielsprache und möglichst auch die der unterschiedlichen Ausgangssprachen der Lernenden. Informationen über die Lautsysteme der Ausgangssprachen sind für den Lehrer sehr nützlich. Er kann die Ursachen für bestimmte phonetische Schwierigkeiten der Lernenden leichter erkennen und diesen Schwierigkeiten besser begegnen. (Dieling 1992, 18.) Der „ideale Lehrer“ bestimmt bewusst das Ziel, den Inhalt und den Stellenwert des Ausspracheunterrichts. Wie diese in der Realität aussehen, hängt von der Lernergruppe ab. Der Lehrer erkennt die

Ausspracheprobleme der Lernenden und kann die in den jeweiligen konkreten Situationen angebrachten Übungsmethoden gezielt einsetzen. Er variiert die Lehrbuchübungen nach den Bedürfnissen der Gruppe und kann auch selbst Übungen entwickeln, wo nötig. In seinem Korrekturverhalten zeigt der Lehrer, dass er neben z. B. grammatischen oder lexikalischen Fehlern auch Abweichungen in der Aussprache bemerkt und korrigiert. (Dieling & Hirschfeld 2000, 16-17.)

## 5 ROLLE DER LEHRBÜCHER IM AUSSPRACHEUNTERRICHT

Im Jahr 2006 wurde eine finnische Untersuchung zur Verwendung der Texte im Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht durchgeführt (Luukka et al. 2008). Insgesamt 740 Lehrer haben eine Umfrage beantwortet, darunter 324 Fremdsprachenlehrer. 27 % der Fremdsprachenlehrer unterrichteten Deutsch. Untersucht wurden Lehrmaterialien, Texte, Arbeitsweise, die Art der Bewertung und des Feedbacks sowie die Verwendung von Medien. Die Umfrage ergab, dass unter den Faktoren, die die Planung des Lehrprogrammes und den Unterricht steuern, das Lehrbuch eine zentrale Rolle spielt. 70 % der Fremdsprachenlehrer hielten das Lehrbuch für den wichtigsten Faktor für die Planung der Lernziele. Der zweitgrößte Faktor mit 59 % war der Lehrplan der Schule. (Luukka et al. 2008, 68.)

Die Lehrbücher bilden den Rahmen für den Unterricht. Da sie institutionelle Texte sind, beeinflussen sie die Vorstellungen darüber, was im Fremdsprachenerwerb wichtig ist. Dies betrifft sowohl die Lehrer als auch die Lernenden. In der Untersuchung wird allerdings auch bemerkt, dass die Lehrer in der Praxis auch andere Materialien in ihrem Unterricht verwenden und dass sie mit ihrer eigenen Wahl Einfluss darauf haben, wie stark das Lehrbuch den Unterricht steuert (Luukka et al. 2008, 65).

Im Allgemeinen stützen sich Sprachlehrer bei ihrer Arbeit sehr viel auf die Lehrwerke, die sie im Unterricht verwenden. Der Inhalt und der Aufbau dieser Materialien bestimmt stark sowohl das Lehren als auch das Lernen. Was gründlich behandelt und was weggelassen wird, hängt häufig vom Lehrbuch ab. (Dieling & Hirschfeld 2000, 83.) Dies betrifft alle Teilbereiche der Zielsprache, auch die Phonetik bzw. die Aussprache. Die Tatsache, dass schriftliche Materialien ihren zentralen Platz auch im Ausspracheunterricht behalten haben, hat natürlich ihre Gründe. Die Lernenden korrelieren stets die mündliche und die schriftliche Sprache und brauchen den geschriebenen Text für die Aneignung der Laut-Buchstaben-Beziehungen der Zielsprache. Die Regeln, Tabellen, Abbildungen und Transkriptionen stützen die kognitive Aneignung. (Dieling 1992, 57.) Der Lehrer kann sich allerdings nicht darauf verlassen, dass die Phonetik im Lehrbuch ausreichend behandelt wird. Er muss daher selbst die „Lücken“ in den Materialien schließen können. (Dieling & Hirschfeld 2000, 83.)

Um bessere Ergebnisse zu erreichen, müssen im Ausspracheunterricht verschiedene Übungstypen und Instruktionsformen verwendet werden. Es wäre wichtig, dass sich auch das Übungsmaterial auf alle Bereiche der Aussprache erstreckt, u. a. Einzellaute,

Lautkombinationen, Intonation, Akzent und Rhythmus. Obwohl die prosodischen Eigenschaften, z. B. der Sprechrhythmus, für die mündliche Kommunikation und für das Verstehen der gesprochenen Sprache sehr wichtig sind, fehlen in vielen Lehrmaterialien Übungen und Anleitungen gerade zu diesen Eigenschaften. Hingegen enthalten fast alle Lehrbücher viel Material zu solchen Lauten, die keine nennenswerten Lernprobleme verursachen. (Kelz 1992, 34-35.)

Verschiedene Lehrmaterialien unterscheiden sich voneinander in vieler Hinsicht. Es gibt große Unterschiede auch in der Art und Weise, wie die Phonetik in den Lehrwerken behandelt wird. Dieling und Hirschfeld (2000, 83) nennen Kriterien für die Auswahl von Phonetikmaterialien. Wesentlich ist u a., ob die Ausgangssprachen der Lernenden einbezogen werden, ob das Material mediengestützt ist und ob es fachliche und didaktische Hinweise für den Lehrer gibt. Ferner ist zu berücksichtigen, ob die Phonetik systematisch behandelt wird oder ob nur einzelne Schwerpunkte ausgewählt sind. Unterschiede gibt es auch in den Übungen, die die Materialien anbieten. Bei der Auswahl sollte berücksichtigt werden, ob Übungen zur Intonation enthalten sind und nicht nur zu den (einzelnen) Lauten und ob es neben „Hören-und-Nachsprechen“ auch produktive Aufgaben gibt.

Tomlinson (2011, 8-23) beschreibt einige allgemeine Prinzipien, die die Lehrbuchautoren bei der Entwicklung von Lehrmaterialien für den Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen haben. Die Materialien sollten einen positiven Effekt auf den Lernenden erzielen. Wenn das Lehrbuch das Interesse und die Neugier des Lernenden weckt, prozessiert er wahrscheinlicher den sprachlichen Input in diesem Buch und lernt effektiver. Gute Lehrmaterialien helfen dem Lernenden, sich selbstsicher zu fühlen. Das Selbstvertrauen kann durch solche Aufgaben gestärkt werden, die anspruchsvoll sind und den Lernenden zur Problemlösung stimulieren, aber auch erreichbar sind. Die Übungen und Aktivitäten sollten dem Lernenden einen möglichst weiten Raum für eigene Entdeckungen eröffnen, d. h. lernerzentriert sein. Die Materialien sollten einen authentischen sprachlichen Input anbieten, der möglichst reich und variierend ist. Es sollten Übungen vorhanden sein, in denen die Lernenden die Zielsprache für kommunikative Aufgaben verwenden können. Den Lernenden sollten Möglichkeiten angeboten werden, die Fremdsprache für Kommunikation in solchen Situationen zu verwenden, in denen der Inhalt, die Strategien und die Interaktion von den Lernenden selbst definiert werden, nicht vom Lehrer. Im Allgemeinen sollte ein Lehrbuch nicht zu viel strikt strukturierte Übungen enthalten. Die Materialien sollten berücksichtigen, dass

sich die Lernenden in Bezug auf ihre Lernstile und ihre affektiven Einstellungen voneinander unterscheiden. (Tomlinson 2011, 8-23.)

Wegen der Dominanz der Lehrbücher im Sprachunterricht haben die Lehrbuchautoren und die Herausgeber manchmal mehr Einfluss auf die Kursplanung als der Sprachlehrer selbst. Wie stark diese Dominanz in der Praxis ist, hängt davon ab, wie treu der Lehrer dem Lehrbuch folgt und wie flexibel er verschiedene Materialien in seinem Unterricht verwendet. (Masuhara 2011, 248.) Diejenigen, die das Lehrbuch in der Praxis verwenden (z. B. die Lehrer und die Lernenden) haben nur wenig Einfluss darauf, in welchem Maße ihre Bedürfnisse und Wünsche in den Materialien realisiert werden. Mit besserer Kommunikation zwischen denjenigen, die die Materialien produzieren, und denjenigen, die sie verwenden, könnte diese Situation verändert werden. (Masuhara 2011, 262.)

## **6 AUSSPRACHEUNTERRICHT IN DEN FINNISCHEN SCHULEN**

In diesem Kapitel wird geklärt, was die finnischen Lehrpläne über die Aussprache im Fremdsprachenunterricht sagen. Anhand früherer Studien wird betrachtet, wie der Ausspracheunterricht in den finnischen Schulen aussieht.

Das Deutsche ist kein obligatorisches Schulfach in den finnischen Schulen, sondern wird normalerweise als eine freiwillige Extra-Sprache gelernt. Die Schüler können in verschiedenen Schulstufen mit Deutsch anfangen. Den langen Lehrgang, A-Deutsch genannt, können die Schüler in der Grundschule anfangen. Je nach dem Angebot der Schule beginnt der Lehrgang in der ersten, dritten, vierten oder fünften Klasse. Den kurzen Lehrgang (B2- bzw. B3-Deutsch) fangen die Schüler in der achten Klasse oder in der gymnasialen Oberstufe an. Auch viele Hochschulen bieten Deutschkurse an. Diese Kurse variieren von Anfängerkursen bis zu spezielleren und anspruchsvolleren Fachkursen.

### **6.1 Aussprache in den Lehrplänen**

In Finnland gibt es Lehrpläne auf verschiedenen Ebenen. Die staatlichen Lehrpläne bestimmen die Grundthemen und die Richtlinien für alle Schulfächer. Die Gemeinden und die einzelnen Schulen können sich in ihren regionalen bzw. schulspezifischen Lehrplänen auf gewisse Themen konzentrieren oder bestimmte Schwerpunkte wählen. Seit August 2016 folgen sowohl die Gesamtschulen als auch die gymnasialen Oberstufen einem neuen Lehrplan (POPS 2014 bzw. LOPS 2015). In den staatlichen Lehrplänen werden für jedes Schulfach die Zielsetzung, die zentralen Inhalte und die Bewertungskriterien beschrieben. Die Beschreibungen für Fremdsprachen sind nicht sprachspezifisch, sondern gelten für alle Sprachen außer dem Englischen und dem Schwedischen, für die es eigene Beschreibungen gibt. Im Folgenden wird neben dem Terminus „eine Fremdsprache“ auch einfach „Deutsch“ verwendet.

Im Vergleich zu den früheren Lehrplänen spielt die gesprochene Sprache eine größere Rolle im Sprachunterricht. Auch die Aussprache hat in den neuen Lehrplänen einen höheren Status bekommen. Sie wird in den Beschreibungen für die Fremdsprachen erwähnt, sowohl in den Zielsetzungen und Kursinhalten als auch in den Bewertungskriterien. Der Lehrplan für die finnische Gesamtschule erwähnt als ein Lernziel für den A-Deutschunterricht in Klassen 3 – 6, dass die Schüler die Aussprache, die Wort- und Satzbetonung, den Sprechrhythmus und die Intonation reichlich beobachten und üben. Die Schüler üben auch, die phonetischen Zeichen zu erkennen und

selbst zu verwenden. (POPS 2014, 224-225.) In den Bewertungskriterien für eine „gute Kompetenz“ am Ende der 6. Klasse steht, dass der Schüler die meisten der geübten Ausdrücke verständlich aussprechen kann (POPS 2014, 227).

Ein Ziel für den A-Deutschunterricht in den Klassen 7 – 9 ist, dem Schüler Möglichkeiten zum Sprechen über verschiedene Themen zu bieten und dabei Aufmerksamkeit auf die Grundregeln der Aussprache zu richten (POPS 2014, 353). Unter Kriterien der „guten Kompetenz“ am Ende des A-Deutschlehrgangs steht, dass der Schüler einige der grundlegenden Ausspracheregeln auch in neuen Kontexten anwenden kann, d. h. auf neue Äußerungen übertragen kann. (POPS 2014, 356).

Zu den Lernzielen für B2-Deutschunterricht in den Klassen 7 – 9 gehört, dass die Schüler den Rhythmus, die Intonation und andere aussprachliche Aspekte beobachten und eine natürliche Aussprache üben. Die Schüler lernen auch, die phonetischen Zeichen zu erkennen und zu verwenden. (POPS 2014, 361.) Zu den Kriterien der „guten Kompetenz“ am Ende des Lehrgangs gehört, dass der Schüler die meisten der geübten Ausdrücke verständlich aussprechen kann (POPS 2014, 363).

Der lange Deutschlehrgang in der gymnasialen Oberstufe besteht aus sechs obligatorischen Kursen und zwei überregionalen vertiefenden Kursen. Interessanterweise wird die Aussprache in den Kursbeschreibungen nicht explizit erwähnt. Zu den allgemeinen Lernzielen des langen Lehrgangs gehört, dass sowohl die schriftliche als auch die mündliche Kommunikation vielfältig geübt werden. Im achten Kurs liegt der Schwerpunkt auf den mündlichen Sprachkenntnissen. Die Schüler vertiefen ihre Fertigkeiten, die Zielsprache fließend zu sprechen, die gesprochene Sprache zu verstehen und Dialoge zu entwickeln. (LOPS 2015, 112-113.)

Mehr Aufmerksamkeit wird der Aussprache in den Kursbeschreibungen für B2- und B3-Deutsch geschenkt. Beide Lehrgänge bestehen aus acht Kursen, von denen in den ersten die mündliche Interaktion betont wird. Auch Hören ist wichtig und wird geübt. Die Rolle der geschriebenen Sprache wird gradweise größer, aber mündliche Kommunikation wird auch in weiteren Kursen geübt. Eins der Ziele ist, den Schülern von Anfang an eine gute Aussprache beizubringen. (LOPS 2015, 115-118.)

Nach dem Gesetz für die gymnasiale Oberstufe (Lukiolaki 629/1998, 17 § 3 mom., muutettu lailla 1116/2008) soll im Fremdsprachenunterricht auch die mündliche Kompetenz des Schülers bewertet werden. Für den achten Kurs des A-Deutschen gibt es eine spezifische Prüfung zu den mündlichen Sprachkenntnissen. Die Prüfung besteht aus

Aufgaben, in denen die Aussprache sowie die Erzähl- und Diskussionsfähigkeiten des Schülers bewertet werden (Lukioasetus 810/1998, 6 § 4 mom., muutettu valtioneuvoston asetuksella 1117/2008). Für die mündliche Prüfung bekommen die Schüler ein separates Zeugnis (LOPS 2015, 108). Die Aussprache spielt also eine wesentliche Rolle bei der Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz der Schüler.

## **6.2 Realisierung des Ausspracheunterrichts**

Johanna Moilanen (2014) hat die Auffassungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über den Ausspracheunterricht untersucht. Die Lehrer wurden befragt, für wie wichtig sie die Aussprache als Teil des Fremdsprachenunterrichts halten, welche Auffassungen sie über den Ausspracheerwerb und dessen Einfluss auf die Kommunikation haben und ob sie nach ihrer eigenen Ansicht die Aussprache systematisch unterrichten. Insgesamt 124 Lehrer haben die Befragung beantwortet. Von diesen Lehrern hatten 33 Deutsch als Unterrichtsfach, 31 unterrichteten sowohl Deutsch als auch Schwedisch. Es wurde klar, dass die Mehrheit (66,7 %) der Lehrer völlig der Ansicht war, dass die Aussprache ein wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz ist. 56,7 % der Lehrer waren teilweise der Meinung, dass Probleme mit der Aussprache einen negativen Einfluss auf andere Teilbereiche der Fremdsprache haben. Knapp ein Drittel (28,2 %), vor allem die Deutschlehrer, war völlig der Meinung, dass die Aussprache neben dem Verstandenwerden noch andere Auswirkungen auf die Kommunikation hat.

Die Lehrer wurden nach ihrer Meinung über die Ziele des Ausspracheunterrichts befragt. Einige Lehrer hielten es für wichtig, eine möglichst authentische Aussprache anzustreben, andere gaben an, dass dies nicht einmal das Ziel des Ausspracheunterrichts sein darf, weil das Streben nach einer guten Aussprache im Widerspruch zur Kommunikativität steht. Ferner gaben zirka die Hälfte der Lehrer (52,9 %) an, Aussprache fast jede Unterrichtsstunde zu unterrichten. Über ein Drittel (37,8 %) der Lehrer hatten das Gefühl, Aussprache zu wenig zu unterrichten. (Moilanen 2014, 89.)

Elina Tergujeff hat in ihrer Dissertation (2013) den Ausspracheunterricht des Englischen in den finnischen Schulen untersucht. In dieser Arbeit wurde den Fragen nachgegangen, inwieweit der Ausspracheunterricht den Empfehlungen der jüngsten Forschungsliteratur – einschließlich des kommunikativen Ausspracheunterrichts – entspricht und welche Rolle das phonetische Üben im Unterricht hat. Unter phonetischen Übungen sind solche Aktivitäten zu verstehen, in denen die phonetische Terminologie und die IPA-Zeichen verwendet werden oder die den Fokus auf die physische Erzeugung von Lauten richten

(Tergujeff 2013, 32). Laut Analyse von 16 Lehrbüchern waren die am häufigsten vorkommenden Übungstypen das phonetische Üben (33 %), das Vorlesen (29 %) und das Nachsprechen (18 %). Es gab sehr wenig Material zum Üben von größeren sprachlichen Einheiten als einzelnen Lauten, z. B. zum Üben der Intonation oder des Sprechrhythmus. Aus den Lehrerbefragungen und -beobachtungen ging hervor, dass die am häufigsten verwendeten Mittel im Ausspracheunterricht die Lehrbücher, die Wörterbücher, die CDs und das Internet waren. Weniger als die Hälfte der Lehrer gaben an, dass ihnen ein Sprachlabor zur Verfügung stand. Die am meisten verwendeten Methoden zum Aussprachetraining waren Imitation, Korrekturen und das explizite Richten der Aufmerksamkeit auf die Aussprache.

Laut Tergujeff wenden die Lehrer sich im Ausspracheunterricht traditionellen Methoden und Mitteln zu. Kommunikative Methoden kommen kaum vor, obwohl die Kommunikativität ein wichtiger Teil der mündlichen Übungen im Allgemeinen ist. Der Unterricht konzentriert sich oft nur auf einzelne Laute und hat somit eine beschränkte Perspektive auf die Aussprache, welches in Diskrepanz zu den Empfehlungen der Forschungsliteratur steht. Tergujeff stellt auch fest, dass die Lehrbücher einen großen Einfluss auf den Inhalt des Unterrichts haben. Solche Teile der Aussprache, zu denen es Übungen in den Büchern gibt, werden im Unterricht häufiger behandelt als solche, die in den Büchern fehlen, z. B. die Intonation. (Tergujeff 2013, 63.)

In einer Untersuchung von Tergujeff, Ullakonoja und Dufva (2011) wurden Universitätsstudenten nach ihren Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht im Kontext mündlicher Sprachkenntnisse befragt. 220 Studenten, die in ihrer Schulzeit Englisch, Schwedisch, Deutsch, Französisch oder Russisch gelernt hatten, haben die Umfrage beantwortet. Das Ziel war zu klären, welche Rolle die Phonetik im Lehren und im Erwerb mündlicher Sprachkenntnisse hat. Die Ergebnisse zeigen, dass die am häufigsten verwendeten Unterrichtsmethoden Hörverstehen und Hören-und-Nachsprechen waren. Auch mündliche Übungen aus den Lehrbüchern und Partner- bzw. Gruppenübungen wurden von den Studenten oft erwähnt. Diese Ergebnisse bestärken das Forschungsergebnis, dass die Lehrmaterialien im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielen.

Unterrichtsmethoden, die den Fokus auf die phonetischen Aspekte richten, wurden in viel geringerem Maße verwendet. Diese Methoden waren das Lehren der phonetischen Transkription, phonetische Hörübungen und das Üben der Intonation und des Rhythmus. Die Hälfte der Studenten gaben an, dass ihnen die phonetische Transkription in der Schule

nie beigebracht worden war. Laut 44-45 % der Studenten wurden Methoden, die auf phonetischen Hörübungen oder Übungen zur Intonation und zum Rhythmus beruhen, nie für das Lehren mündlicher Sprachkenntnisse verwendet. Nur 2-3 % der Studenten gaben an, dass diese Methoden oft verwendet wurden. Zirka die Hälfte hatte im Deutschunterricht nie die Intonation oder den Sprechrhythmus geübt. Die Resultate dieser Studie deuten darauf hin, dass Phonetik in den finnischen Schulen wenig und unregelmäßig beigebracht wird. Die mündlichen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht sind lehrerorientiert (z. B. Korrekturen der Aussprache der Schüler) oder beruhen auf den traditionellen Übungen in den Lehrbüchern oder anderen Lehrmaterialien. (Tergujeff et al. 2010, 65-67.)

## **7 LEHRWERKSERIEN PLAN D UND MAGAZIN.DE**

Die Serien Plan D und Magazin.de sind die neuesten DaF-Lehrwerkserien der leitenden finnischen Lehrbuchverlage SanomaPro und Otava. Die beiden Serien sind für B2- und B3-Deutschunterricht ausgerichtet, d. h. sie können sowohl in der 8. und der 9. Klasse als auch in der gymnasialen Oberstufe verwendet werden. Laut der Verlage sind die Serien so konzipiert, dass sie dem neuen Lehrplan für die finnische Gesamtschule (POPS2014) und dem für die gymnasiale Oberstufe (LOPS2015) entsprechen. Weil DaF-Lehrwerke in Finnland in relativ großen Zeitabständen publiziert werden, werden die beiden Serien wahrscheinlich lange im Deutschunterricht in den finnischen Schulen verwendet. Aus den hier erwähnten Gründen wurden sie auch für die vorliegende Untersuchung gewählt.

Die Serie Plan D wird vom Verlag SanomaPro publiziert. Sie umfasst die Lehrbücher Plan D 1-2 und Plan D 3. Die beiden Bücher sind im Jahr 2016 erschienen und sind in Papierform und als digitales Buch erhältlich. Zu dieser Serie gehört auch ein Lehrerhandbuch (nur im Internet zugänglich), eine Lehrer-CD und zusätzliche digitale Übungen für die Lernenden. Die nächsten Teile, Plan D 4 und 5, erscheinen im Herbst 2017. (SanomaPro 2017.)

Von der Serie Magazin.de vom Verlag Otava sind zum Zeitpunkt dieser Arbeit die Bücher Magazin.de 1, 2 und 3 erschienen. Alle Teile sind als gedrucktes Buch und als digitales Buch erhältlich. Darüber hinaus gibt es ein Lehrerhandbuch (nur im Internet), Audiomaterial für die Lernenden und den Lehrer sowie digitale Zusatzübungen für die Lernenden. Die Bücher Magazin.de 4 bis 6 erscheinen bis Ende des Jahres 2017. (Otava 2017.)

Die beiden Lehrwerkserien sind schon früher untersucht worden. Wesentlich für diese Arbeit ist die Masterarbeit von Rentola (2017), in der die Behandlung der Aussprache in Plan D und Magazin.de analysiert wird. Untersucht wurde u. a., welche Laute oder anderen phonetischen Phänomene behandelt werden, welche weggelassen worden sind, wie die Aussprache dargestellt und behandelt wird, was für Übungen es zur Aussprache gibt und welche Varietäten des Deutschen behandelt werden. Rentola vergleicht ihre Ergebnisse auch mit denen von Pasanen (2007), die im Jahr 2007 die Ausspracheübungen in sechs finnischen DaF-Lehrwerkserien untersucht hat, um herauszufinden, ob sich der Status der Aussprache in Lehrbüchern innerhalb von 10 Jahren geändert hat. Die vorliegende Arbeit hingegen konzentriert sich darauf, wie die neuen Materialien im Ausspracheunterricht in der Praxis verwendet werden.

Rentolas (2017) Analyse zeigt, dass die Aussprache in den Büchern hauptsächlich durch die traditionellen Nachsprechübungen und das Vorlesen geübt wird. In den Magazin.de-Büchern gibt es auch einige Übungen zur Identifizierung der Laute, aber andere explizite Ausspracheübungen kommen in den Büchern nur selten vor. Beide Buchserien beinhalten Eintauchübungen. Das Deutschlernen wird sowohl in Plan D als auch in Magazin.de mit Hörübungen begonnen, welches die Einführung in die deutsche Phonetik verstärkt. Kommunikative Übungen in Form von kleinen Vorträgen und Vorstellungen sind in beiden Serien zu finden, aber der Schwerpunkt in diesen Übungen liegt vorrangig nicht bei der Aussprache. Die Plan D-Bücher haben viele Aufnahmeübungen, in denen kleine kommunikative Aufträge ausgeführt und auf Video aufgenommen werden sollen. Diese Übungen bieten auch dem Lehrer eine gute Möglichkeit, sich der phonetischen Problemfälle der Lernenden bewusst zu werden. In den Magazin.de -Büchern kommt die Aussprache vergleichsmäßig häufig vor. Sie wird in kleinen Mengen in jedem Kapitel behandelt und die meisten Phänomene werden auch mehrmals wiederholt. An einigen Stellen werden die Lernenden auch zur Selbstbeurteilung ihrer Aussprache aufgefordert. In Plan D wird die Aussprache weniger systematisch behandelt und die eigentlichen Ausspracheübungen sind seltener. In den beiden Lehrwerkserien wird nur die hochdeutsche Standardaussprache geübt.

In der Untersuchung (Rentola 2017) wurden in beiden Buchserien auch bedeutende Mängel gefunden. Einige wichtige Laute und Aussprachephänomene des Deutschen, wie der [ə]-Vokal, die Aspiration, die Auslautverhärtung und die Unterschiede in der Vokalqualität zwischen den kurzen und den langen Vokalen werden nicht thematisiert. Die phonetische Schrift wird sehr wenig verwendet und meistens werden statt der Vokale der IPA-Schrift die in der deutschen Orthographie verwendeten Zeichen des lateinischen Alphabets gegeben, welches die Lernenden irreführen kann.

Der Vergleich mit der Untersuchung von Pasanen (2007) ergab, dass die Aussprache in den neuen Lehrbüchern eine wichtigere Rolle spielt als früher, welches auch dem verbesserten Status der Aussprache in den neuen Lehrplänen entspricht. Sie wird häufiger und vielseitiger behandelt und geübt als in den älteren Lehrbüchern. Die Laute werden in kleinen Stücken in Zusammenhang mit den Kapiteln behandelt statt einer tabellenförmigen Darstellung. Auch die prosodischen Merkmale werden in den neuen Lehrbüchern besser berücksichtigt, wenn auch noch nicht genügend. (Rentola 2017.)

## **8 UNTERSUCHUNG**

In diesem Kapitel wird die vorliegende Untersuchung dargestellt. Zuerst werden die Untersuchungsfragen präsentiert und danach die Untersuchungsmethode und das untersuchte Material dargestellt und begründet.

### **8.1 Untersuchungsfragen**

Die Untersuchungsfragen wurden am Anfang dieses Forschungsprojektes formuliert. Die Fragen dienten als Ausgangspunkt für die Erstellung des Lehrerinterviews, damit die Interviewfragen mit den Untersuchungsfragen zusammenhängen. Nicht selten verändert sich die Forschungsaufgabe etwas im Laufe des Prozesses, vor allem in qualitativen Untersuchungen. Auch in dieser Untersuchung sind die ursprünglichen Untersuchungsfragen später noch präzisiert worden. Wie schon erwähnt, ist das Ziel dieser Arbeit herauszufinden, welche Rolle der Ausspracheunterricht in der Arbeit der Deutschlehrer spielt und wie die Lehrer die neuen DaF-Lehrmaterialien konkret in ihrem Ausspracheunterricht verwenden. Es wird auch betrachtet, wie die Lehrer die Aussprache im Allgemeinen behandeln und wie sie die Aussprache der Lernenden bewerten. Die Forschungsaufgabe dieser Arbeit besteht also aus den folgenden vier Fragen:

1. Welche Rolle hat der Ausspracheunterricht in der Arbeit der Deutschlehrer?
2. Wie verwenden die Lehrer die neuen Lehrwerkserien Plan D bzw. Magazin.de im Ausspracheunterricht?
3. Wie behandeln die Lehrer die Aussprache sonst in ihrem Unterricht?
4. Wie bewerten die Lehrer die Aussprache der Lernenden?

Im nächsten Unterkapitel wird das Interview als Forschungsmethode im Allgemeinen behandelt sowie begründet, warum es gerade für diese Untersuchung als Methode gewählt wurde.

### **8.2 Interview als Forschungsmethode**

Das Interview in seinen verschiedenen Formen hat eine lange Tradition als Forschungsmethode. Es ist eine Methode für die Materialsammlung wissenschaftlicher Untersuchungen. Als Forschungsmethode eignet es sich besonders gut für solche Arbeiten, in denen neben einem eigentlichen Phänomen auch die subjektiven Auffassungen, Vorstellungen und Erfahrungen der Informanten untersucht werden. (Dufva 2011, 131-132.) Da diese Untersuchung den Fragen nachgeht, wie die

Deutschlehrer in ihrer konkreten Arbeit die Aussprache behandeln und welche Auffassungen sie über die Aussprache in den Lehrbüchern und über den Ausspracheunterricht im Allgemeinen haben, wurde das Interview als Methode gewählt.

Ein Interview kann auf verschiedene Weise strukturiert sein. Im Prinzip lassen sich drei Typen der Interviewform unterscheiden: das stark strukturierte Interview, das teilstrukturierte und das wenig strukturierte bzw. offene Interview. Bei einem stark strukturierten Interview sind der Inhalt, die Anzahl und die Reihenfolge der Fragen vorher festgelegt. Der Forscher hat einen Fragebogen erstellt, in den er die Antworten des Informanten mithilfe von Antwortkategorien und Skalen einträgt. Dieser Interviewtyp ähnelt der Befragung und die Ergebnisse werden häufig quantitativ analysiert. (Dufva 2011, 132-133.)

Mit einem offenen Interview versucht der Forscher, in die Breite und die Tiefe des Untersuchungsgegenstandes zu gehen, es wird daher auch Tiefeninterview genannt. Der Gesprächsverlauf ist möglichst frei und ähnelt einem Alltagsgespräch. Typischerweise hat der Forscher keinen Fragebogen, sondern die Fragen werden je nach dem Befragten und der Situation formuliert. Der Vorteil dieses Interviewtyps ist, dass viele Informationen und Detailwissen gewonnen werden können. Zur Analyse der offenen Interviews eignet sich eine qualitative und auslegende Vorgehensweise. (Dufva 2011, 133.)

Das teilstrukturierte Interview, auch Themeninterview genannt, liegt zwischen den beiden oben geschilderten Interviewtypen. Der Forscher hat vorher gewisse zentrale Themen ausgewählt, zu denen er in der Interviewsituation Fragen stellt. Diese Fragen sind vorbereitet und vorformuliert, aber die Reihenfolge und möglicherweise auch die letztendliche Formulierung der Fragen bleiben offen. Der Gesprächsverlauf ist gesteuert, aber es gibt auch Spielraum, welches dem Forscher ermöglicht, auf die Antworten des Befragten zu reagieren und weitere Fragen zu stellen. Die sich in der Interviewsituation ergebenden neuen Themen können ins Gespräch aufgenommen werden. Die Anzahl der Informanten bei diesem Interviewtyp ist häufig relativ klein, und die Untersuchung zielt nicht darauf ab, die gewonnenen Informationen zu verallgemeinern. Die Ergebnisse werden qualitativ analysiert. (Dufva 2011, 133-134.)

Ein Interview kann mündlich oder schriftlich durchgeführt werden. Bei einer qualitativen Untersuchung, in der der wenig strukturierte oder der teilstrukturierte Interviewtyp verwendet wird, bietet sich eine mündliche Durchführung an. Wenn keine Möglichkeit

besteht, das Interview face-to-face durchzuführen, können auch z. B. ein Telefoninterview oder ein virtuelles Interview via Skype o. Ä. eine Alternative sein. Ein bedeutender Vorteil beim mündlichen Interview ist die Reaktionsmöglichkeit der Beteiligten. Beim schriftlichen Interview müssen die Fragen sehr sorgfältig formuliert sein, weil sie in der Interviewsituation nicht präzisiert werden können. Es besteht das Risiko, dass sie missverstanden werden. Das mündliche Interview kann als ein individuelles Interview oder als ein Gruppeninterview durchgeführt werden. Beide Arten haben ihre Vor- und Nachteile. In einem individuellen Interview gibt es mehr Zeit, die Auffassungen des einzelnen Befragten zu hören. Es kann auch dem Befragten leichter fallen, über potentiell schwierige Themen zu sprechen. In einem Gruppeninterview können die Diskussionsbeiträge unausgeglichen verteilt sein. Andererseits kann die Diskussion vielfältiger werden, wenn unterschiedliche Aspekte zu Wort kommen. (Dufva 2011, 138-139.)

### **8.3 Untersuchungsmaterial**

Das Korpus dieser Arbeit besteht aus vier Lehrerinterviews. Die Interviews wurden auf Finnisch durchgeführt. Es wurden jeweils zwei Deutschlehrerinnen zu einer Lehrwerkserie interviewt. Das heißt, dass zwei der Lehrerinnen mit der Serie Plan D gearbeitet hatten und zwei mit der Serie Magazin.de. Das Kriterium für die Wahl der Informanten war, dass ihnen die neue Serie einigermaßen bekannt war und dass sie sie im eigenen Unterricht verwendet hatten. Die Interviews wurden im Mai und Juni 2017 durchgeführt. Drei von ihnen waren face-to-face mündliche Interviews und fanden in den Schulen statt, in denen die Lehrerinnen zu diesem Zeitpunkt unterrichteten. Ein Interview wurde schriftlich via E-Mail durchgeführt.

Es ist nicht immer leicht, Lehrer zu finden, die neben ihren Unterrichtsstunden noch Zeit für ein Interview haben. Auch in diesem Untersuchungsprojekt war es problematisch, Lehrer zu erreichen, mit denen ein face-to-face Interview möglich war. Dies hängt wahrscheinlich mit dem Zeitpunkt der Interviews zusammen, welcher das Ende des Frühjahrssemesters war. Gegen Ende des Semesters haben es viele Lehrer sehr eilig. Im Frühling beschäftigen auch die Abiturprüfungen die Lehrer der gymnasialen Oberstufe. Ein anderer Grund ist wahrscheinlich auch, dass die Lehrbuchserien Plan D und Magazin.de einfach so neu sind, dass sie zum Zeitpunkt dieser Untersuchung noch nicht in so vielen Schulen verwendet wurden. Um Informanten zu erreichen wurde eine

Anzeige in der Facebook-Gruppe „Suomen Saksanopettajat Ry“ (Deutschlehrer in Finnland e.V.) gepostet. Mehrere Lehrer wurden auch direkt um ein Interview gebeten.

In dieser Untersuchung wurde eine teilstrukturierte Interviewform verwendet. Die Interviewfragen, die im Anhang dieser Arbeit zu sehen sind (Anhang 2), lassen sich in drei übergeordnete Themen einteilen. Das erste Thema enthält Fragen zur Rolle der Aussprache in der Arbeit der Lehrer und zu den Fertigkeiten des Lehrers im Ausspracheunterricht. Die Fragen zur Verwendung der Lehrwerkserien Plan D bzw. Magazin.de und zur Behandlung der Aussprache im Unterricht im Allgemeinen bilden das zweite Thema. Das dritte Thema besteht aus den Fragen zur Bewertung und zur Korrektur der Aussprache der Lernenden. Die Interviewfragen wurden vorher vorbereitet und formuliert, aber die Reihenfolge variierte je nach der Gesprächssituation. In jedem Interview wurden auch weitere Fragen gestellt und einige Fragen näher präzisiert. Drei der vier Interviews, die das Material dieser Untersuchung bilden, wurden mündlich face-to-face durchgeführt. Weil in der Situation Bezug auf die konkreten Lehrbücher genommen wurde, und häufig der Bedarf an weiteren Fragen oder Präzisierungen bestand, war diese Vorgehensweise für diese Arbeit die beste. Ein Interview wurde wegen Zeitplanprobleme auf Wunsch der Befragten schriftlich via E-Mail durchgeführt. Der Inhalt der Interviews wurde qualitativ analysiert.

In den mündlich durchgeführten Interviews wurden auch andere Themen besprochen als die oben genannten vorgewählten Themen. Um die Situation aufzulockern und für die Befragten möglichst angenehm zu machen, wollte ich deren Rede nicht zu viel einschränken. Die Themen, die die Befragten spontan ins Gespräch brachten, wurden auch diskutiert. Jedes Interview stellt eine soziale Situation dar, und heute wird das Interview auch als eine Form der Interaktion gesehen (Dufva 2011, 133). Die Rollen der Beteiligten sind in der Interviewsituation nicht immer statisch, sondern können sich verändern. Einige der Befragten haben auch mir Fragen gestellt, auf die ich reagiert habe. Nichtsdestotrotz war meine Rolle als Interviewerin vor allem, zuzuhören. In der Interaktion habe ich versucht, möglichst neutral zu bleiben und zu vermeiden, die Auffassungen und die Antworten der Informanten zu beeinflussen.

Vor der Durchführung der Interviews wurde eine Forschungsgenehmigung erstellt, in der Informationen zu dieser Untersuchung, zur Behandlung der Angaben des Befragten und die Kontaktinformationen der Forscherin zu finden sind, und die die Informanten am Anfang der Interviewsituation unterschrieben (Anhang 3). In der Genehmigung werden das Ziel bzw. die Untersuchungsfragen dieser Arbeit dargestellt. Über die Behandlung

der Angaben wird gesagt, dass alle Informationen sowohl in der vorliegenden Arbeit als auch im Magisterseminar vertraulich und anonym behandelt werden. Darüber hinaus füllten die Informanten ein Formular zu einigen Hintergrundinformationen aus (Anhang 2). Die mündlichen Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und hinterher verschriftlicht.

Zwei Lehrerinnen unterrichteten zum Zeitpunkt des Interviews in der gymnasialen Oberstufe. Eine Lehrerin unterrichtete in den Klassen 7 – 9 in der Gesamtschule und eine Lehrerin unterrichtete sowohl in der Gesamtschule (Klassen 1-9) als auch in der gymnasialen Oberstufe. Die Hintergrundinformationen der Befragten werden unten in der Tabelle dargestellt. Die hier verwendeten Namen sind Pseudonyme.

Name	Lehrwerkserie	Unterrichtsstufe	Unterrichtserfahrung	Interviewmethode
Katja	Plan D	Klassen 1-9, gymnasiale Oberstufe	ca. 30 Jahre	mündlich
Hanna	Plan D	Klassen 7-9	6 Jahre	E-Mail
Anja	Magazin.de	gymnasiale Oberstufe	15 Jahre	mündlich
Tiina	Magazin.de	gymnasiale Oberstufe	17 Jahre	mündlich

**Tabelle 1: Hintergrundinformation über die Befragten**

## 9 ANALYSEERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Die Analyse der Lehrerinterviews wird nach den übergeordneten Themen durchgegangen, d. h. die Rolle der Aussprache in der Arbeit der Lehrer und ihre didaktischen Fertigkeiten, die Verwendung der Lehrmaterialien und die Behandlung der Aussprache im Unterricht und zuletzt die Bewertung und die Korrektur der Aussprache der Lernenden. Die kursiv gesetzten Teile sind Zitate aus den Lehrerinterviews und sind von der Forscherin aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt worden.

### 9.1 Rolle der Aussprache und Fertigkeiten des Lehrers

Im nächsten Unterkapitel wird zuerst dargestellt, welche Rolle die Aussprache im Unterricht der befragten Lehrerinnen spielt. Es wird auch betrachtet, welche Lernziele die Lehrerinnen für den eigenen Ausspracheunterricht setzen. Im übernächsten Unterkapitel wird betrachtet, wo die Lehrerinnen selbst Fertigkeiten für den Ausspracheunterricht erworben haben.

#### 9.1.1 Rolle der Aussprache im Unterricht und Zielsetzung

Alle Befragten halten die Aussprache für wichtig. Laut Anja und Katja ist die Aussprache „sehr wichtig“. Tiina und Hanna meinen, dass die Aussprache eine große Rolle in ihrem Unterricht hat. Alle wollen im Unterricht Aufmerksamkeit auf die Aussprache richten. Als Begründung für die Wichtigkeit der Aussprache geben die Lehrerinnen an, dass die Aussprache einen bedeutenden Einfluss auf die Kommunikation hat. Das Verstandenwerden wurde in allen Interviews als der wichtigste Faktor erwähnt. Laut Hanna ist ein effektiver Ausspracheunterricht sogar ein Ausgangspunkt für alles andere, weil Schüler, die eine gute Aussprache im Deutschen haben, sich auch besser trauen, die Sprache zu verwenden. Die Begründungen der Lehrerinnen stimmen damit überein, was viele Fachautoren über die Bedeutung einer guten Aussprache in der Fremdsprache sagen (vgl. z. B. Hall et al. 2005, 14). Die Auffassungen der in dieser Untersuchung befragten Lehrerinnen über die Wichtigkeit des Ausspracheunterrichts entsprechen auch den Forschungsergebnissen von Moilanen (2014).

*Katja: [--] sitte oppilaat niin jossain vaiheessa on iha oikeessa elämässä ja käyttää sitä kieltä, ni niin ne huomaa sitte siinä vaiheessa, että kuinka tärkeetä se ääntämine on, ku tulee ymmärretyksi.*

[--] Dann sind die Schüler irgendwann im wahren Leben und verwenden die Sprache und bemerken in diesem Moment, wie wichtig die Aussprache ist, wenn man verstanden wird.

*Anja: Mutta ääntäminen on saksassa ainakin ihan, todella tärkeää. Että sillä on merkitysero äkkiä, jos sanoo väärin. [--] Että haluan kyllä siihen kiinnittää huomiota.*

Aber die Aussprache ist zumindest im Deutschen sehr wichtig. Es entsteht leicht ein Bedeutungsunterschied, wenn man etwas falsch sagt. [--] Ich will also Aufmerksamkeit darauf richten.

*Hanna: Ääntämisen opettaminen on hyvin olennainen osa työtäni. Oikean ja hyvän ääntämisen opettaminen on oikeastaan lähtökohta kaikelle muulle. [--] Ensimmäisestä oppitunnista lähtien panostetaan ääntämiseen.*

Der Ausspracheunterricht ist ein sehr wesentlicher Teil meiner Arbeit. Das Lehren einer korrekten und guten Aussprache ist eigentlich ein Ausgangspunkt für alles andere. [--] Von der ersten Lektion an wird die Aussprache betont.

Insbesondere Katja, die in drei verschiedenen Unterrichtsstufen arbeitet (Klassen 1-6, Klassen 7-9 und die gymnasiale Oberstufe), betont, dass die Aussprache in allen Stufen wichtig ist.

*Katja: Kyllä mä nään sen ääntämisen tosi tärkeenä. [--] Ihan kaikilla luokkasteilla.*

Ich halte die Aussprache für sehr wichtig. [--] In allen Klassenstufen.

Laut Katja sollte dem Ausspracheunterricht genug Zeit geschenkt werden, besonders bei Anfängern. Auch laut anderer Lehrerinnen der gymnasialen Oberstufe wäre es „ideal“, wenn es mehr Zeit für den Ausspracheunterricht gäbe. Die Aussprache wird zwar als ein wichtiger Teil der Fremdsprache gesehen, aber in der Praxis werden häufig andere Teilbereiche, z. B. die Grammatik, im Unterricht priorisiert. In drei Interviews wurde der Zeitdruck erwähnt. Insbesondere in der gymnasialen Oberstufe sind die Kursinhalte sehr breit und die Zeit wird häufig knapp. Alle Befragten, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichteten, stellten fest, dass die Lehrer den Zeitplan sehr sorgfältig planen und den Unterricht priorisieren müssen, weil die Kurse und auch die Lehrwerke so viel Materialien enthalten. Im Interview mit Hanna, die die Klassen 7-9 unterrichtet, wurden Zeitplanprobleme nicht thematisiert. Dieser Unterschied beruht sehr wahrscheinlich darauf, dass die Sprachkursinhalte für die Klassen 7-9 bedeutend geringer sind als die in der gymnasialen Oberstufe, und dass es folglich einfach mehr Zeit auch fürs Ausspracheüben gibt.

*Anja: [--] 23 tuntia, toteutunutta tuntia. Eli noin 12-13 kertaa on opiskelijoilla, ja sitten se on koko kurssi käyty, ni sinällään vähän karsiutuu nämä ideaalit tilanteet.*

[--] 23 Unterrichtsstunden, realisierte Stunden. Also ungefähr 12-13 Sitzungen haben die Gymnasiasten und dann ist der ganze Kurs durchgegangen, da werden diese idealen Situationen weniger.

*Katja: Ja sitte sulla jää niitä kappaleita käymättä läpi, ja sit se kostautuu seuraavassa kurssissa. Et tässä pitää hyvin tarkkaan miettiä tää aikataulu.*

Und dann werden nicht alle Kapitel durchgegangen, und das rächt sich im nächsten Kurs. Hier muss man also sehr genau über den Zeitplan nachdenken.

Sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Lehrerinnen sind in der Zielsetzung des Ausspracheunterrichts zu finden. In den Interviews heben sich Kommunikativität und Verständlichkeit als die wichtigsten allgemeinen Ziele heraus. Die Kommunikativität bezieht sich auf die mündlichen Fertigkeiten der Schüler in der Fremdsprache in einem größeren Kontext. Das übergeordnete Lernziel im Deutschunterricht ist, dass die Schüler in verschiedenen Situationen – sowohl mündlich als auch schriftlich – auf Deutsch kommunizieren können und von Muttersprachlern verstanden werden. Dieses Ziel entspricht der Zielsetzung für die Fremdsprachen in den neuen Lehrplänen (POPS2014 und LOPS2015). Die Aussprache ist laut der Lehrerinnen als ein Teil der mündlichen Fertigkeiten zu sehen. Alle Lehrerinnen geben als ein weiteres Ziel an, dass die Schüler sich trauen, „den Mund zu öffnen“ und Deutsch zu sprechen, auch wenn sie (aussprachliche) Fehler machen. Tiina fragt ihre Schüler auch nach ihren eigenen Zielen und versucht, den Unterricht dementsprechend anzupassen.

*Tiina: [--] harvalla on [...] semmonen tavoite, että ne haluais kirjottaa sen saksan vaan niillä on muita tavoitteita, ni mä sitte yritän myös sen mukaan. Et mä aattelen, et pääasia on että sais suunsa auki, että ne pystyis käyttämään sitä kieltä.*

Nur Wenige haben [...] das Ziel, im Abitur die Deutschprüfung zu absolvieren, sondern sie haben andere Ziele, und ich versuche (den Unterricht danach) anzupassen. Ich denke, die Hauptsache ist, dass sie den Mund öffnen und die Sprache verwenden können.

Katja und Hanna gehen in ihrem Ausspracheunterricht auch davon aus, was für die Finnischsprachigen in der deutschen Phonetik besonders schwierig ist und richten den Fokus auf diese Aspekte der Aussprache. Die jeweilige Lernergruppe und die Vorkenntnisse der Schüler sind auch ein wichtiger Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts. Theoretische Kenntnisse über die Ausspracheschwierigkeiten der Schüler helfen also den Lehrern, angebrachte Übungsmethoden zu verwenden (vgl. Dieling 1992, 18 und Dieling & Hirschfeld 2000, 16-17).

*Katja: [--] yleensä niin ku aina mietin ittekseni, että mikä meille suomalaisille on vaikeeta tässä, et siitä lähtökohdista, ja sitte korostaa niitä, niitä sitte niitä ääntämisen sääntöjä [--]*

[--] Normalerweise überlege ich mir, was für uns Finnen hier schwierig ist, gehe davon aus und betone solche Ausspracheregeln [--]

Eine Lehrerin konnte beim Fragen neben „Verständlichkeit“ keine spezifischeren Ziele für den Ausspracheunterricht nennen und meinte, dass sie sich zuerst selbst genauer darüber informieren sollte. Zwei Lehrerinnen haben den Terminus „die grundlegenden Laute“ (auf Finnisch „perusäänteet“) verwendet. Als Beispiele wurden die Klusile /k,p,t/, die deutschen Diphthonge und die S-Laute erwähnt. Auch der Wortakzent wurde im Kontext der Zielsetzung erwähnt. Die Klusile, die Sibilanten und der Diphthong /ɔy/ – der Diphthong /aɪ/ hauptsächlich vom Laut-Buchstaben-Verhältnis her – gehören auch laut Forschungsliteratur zu den Lauten bzw. Lautkombinationen, die den finnischsprachigen Lernenden häufig Probleme verursachen (vgl. Hall et al. 2005). Bereiche der deutschen Aussprache, die in den Interviews als Schwerpunkte nicht erwähnt wurden, sind u. a. die Vokalreduktion, die qualitativen Unterschiede der langen und kurzen Vokale und der Rhythmus.

*Tiina: [--] että ne nyt osais ne perus semmoset mihinkä kiinnittää huomioon, just niitä että erityisesti että osais niitä eri ässiä sanoo ja sitten ni just nää /ɔy/ ja /aɪ/ ja tämmöset.[--] Ei sen tartte olla niin ku natiivin painotuksella tässä vaiheessa.*

[--] dass sie die grundlegenden (Elemente) können und Aufmerksamkeit darauf richten, insbesondere solche wie die verschiedenen S-Laute und /ɔy/ und /aɪ/ und so weiter. [--] Sie brauchen in dieser Phase keine muttersprachliche Betonung haben.

*Hanna: Asetan tavoitteeksi aina oikeanlaisen ääntämisen ja sanojen painottamisen [--] Korostan esimerkiksi konsonanttien k, p, t oikeanlaista ääntämistä sekä esimerkiksi suomalaisille kokemukseni mukaan yleensä hankalia sp- / st- äänteitä.*

Ich setze immer eine korrekte Aussprache und Wortbetonung als Ziele [--] Ich betone zum Beispiel die richtige Aussprache der Konsonanten k,p,t und die sp- / st-Laute, die nach meiner Erfahrung für die Finnen schwierig sind.

Die Befragten unterscheiden sich nur wenig voneinander in Bezug auf die Rolle und den Schwerpunkt, die der Aussprache in ihrem Unterricht nach ihrer eigenen Definition zukommen. Alle Lehrerinnen halten die Aussprache für wichtig, aber in der Praxis wird für den Ausspracheunterricht in der gymnasialen Oberstufe weniger Zeit reserviert als die Lehrerinnen für optimal halten würden. Was die Zielsetzung betrifft, gibt es Unterschiede darin, auf welcher Ebene die Lehrerinnen Ziele für den Ausspracheunterricht setzen. Einige Lehrerinnen haben spezifischere Lernziele, andere setzen Ziele mehr auf einem allgemeinen Niveau. Die Lehrerinnen haben auch z. T. unterschiedliche Ausgangspunkte für die Zielsetzung. Sie unterscheiden sich auch darin, wieviel und wie bewusst sie über die Lernziele nachdenken.

### 9.1.2 Didaktische Fertigkeiten des Lehrers

Die Lehrerinnen wurden gefragt, woher sie selbst Informationen über den Ausspracheunterricht bekommen haben. Quellen, die erwähnt wurden, sind das eigene Studium, Weiterbildung, Arbeitserfahrung und Lehrbücher. Tiina und Hanna meinen, dass ihr eigenes Sprachstudium an der Universität ihnen nur wenig bzw. gar keine didaktischen Fertigkeiten für den Ausspracheunterricht gegeben hat. Hanna stellt fest, dass es in dieser Hinsicht Mängel in der Lehrerausbildung gibt. Sie haben diese Fertigkeiten bei der Lehrerausbildung und mit Hilfe der Lehrbücher entwickelt.

*Haastattelija: [--] jos ajattelet niin ku omaa koulutusta mitä oot saanu, ni onko sieltä tullu kuitenkin jotain sellasia didaktisia valmiuksia ääntämisen opettamiseen?*

*Tiina: No eipä juuri kyllä [--] et kyllä se sitte vaan tässä työn mukana on tullu.*

Interviewerin: [--] Wenn du über deine eigene Ausbildung nachdenkst, hat sie dir irgendwelche didaktischen Fertigkeiten für den Ausspracheunterricht gegeben?

Tiina: Nicht wirklich [--] Das habe ich eher bei der Arbeit gelernt.

*Hanna: En ole saanut ohjeistusta. Itse asiassa se on kyllä puute opekoulutuksessa.*

Ich habe keine Anweisungen bekommen. Das ist in der Tat ein Mangel in der Lehrerausbildung.

Anja hat ihre didaktischen Fertigkeiten hauptsächlich in ihrer Studienzeit an der Universität erworben. Darüber hinaus bekommt sie Hinweise für den Ausspracheunterricht aus den Lehrmaterialien, die sie verwendet. Im Interview hat sie allerdings mehrere Male erwähnt, dass sie ihrer eigenen Meinung nach Weiterbildung im Bereich des Ausspracheunterrichts bräuchte.

*Anja: Saksan kielen laitokselta ihan alun perin. Sitten kyllä mä tukeudun paljon materiaaleihin. Että ne muistuttaa kivasti, että miten nyt tässä kohtaa kannattaa, ja sitten oppikirjailijat on laittaneet ihan hyviä esimerkkejä [--]*

Ursprünglich aus dem Institut für deutsche Sprache. Dann stütze ich mich auch viel auf die Materialien. Sie erinnern einen so schön daran, wie man es an dieser Stelle am besten (macht), und die Lehrbuchautoren haben ganz gute Beispiele gegeben[--]

Nur eine der befragten Lehrerinnen, Katja, hatte an Weiterbildungen teilgenommen und meint, dass sie für ihre Arbeit nützlich waren. Laut Katja wurde in diesen Kursen u. a. das Thema behandelt, wie die Lehrer den Ausspracheunterricht vielfältiger machen können und wie beim Ausspracheüben z. B. Musik verwendet werden kann. Auch die Lehrbücher und die Lehrerhandbücher hält sie für gute Quellen für didaktische Hinweise.

*Katja: Kyllä mää oon oppikirjoista saanu ja opettajan oppaista hyvin paljon tietoo [--]sieltä oon saanu niin ku hyvin vinkkejä. Ja sitte tietysti kouluttautumalla.*

Ich habe sehr viele Informationen aus den Lehrbüchern und den Lehrerhandbüchern bekommen [--] Gute Tipps habe ich daraus bekommen. Und dann natürlich durch Weiterbildung.

Die Lehrbücher spielen also eine bedeutende Rolle auch aus dieser Perspektive her betrachtet. Sie beeinflussen nicht nur sehr stark das, was im Ausspracheunterricht überhaupt behandelt oder weggelassen wird (vgl. Kap. 5), sondern sind auch eine wichtige Quelle für didaktische Hinweise für den Lehrer. Fachautoren (Dieling und Hirschfeld 2000, 83) nennen auch als ein Kriterium für die Wahl der Phonetikmaterialien, ob es fachliche und didaktische Hinweise für den Lehrer gibt. Drei der vier in dieser Untersuchung interviewten Lehrerinnen holen sich didaktische „Tipps“ aus den Lehrbüchern, die sie im eigenen Unterricht verwenden.

## **9.2 Lehrmaterialien und Behandlung der Aussprache im Unterricht**

Im Folgenden wird dargestellt, wie die befragten Lehrerinnen die neuen Lehrbuchserien Plan D und Magazin.de in Bezug auf die Aussprache finden und wie sie die Bücher in ihrem eigenen Ausspracheunterricht verwenden. Die Buchserien werden auch miteinander verglichen, um zu sehen, ob es Unterschiede darin gibt, wie gut sich die Serien für den Ausspracheunterricht nach den Meinungen der Lehrerinnen eignen. Ferner wird betrachtet, welche andere Materialien neben den Lehrbüchern verwendet werden, wie die moderne Technologie im Ausspracheunterricht verwendet wird und wie die Aussprache sonst noch im Unterricht behandelt wird.

### **9.2.1 Lehrwerkserie Plan D im Ausspracheunterricht**

Die beiden Lehrerinnen, die mit Plan D arbeiten, finden die neue Buchserie gut bzw. sehr gut in Bezug auf die Aussprache. Laut Hanna und Katja bietet das Buch den Schülern ein gutes Modell für die Aussprache an. Authentizität der gesprochenen Sprache in Plan D wurde in beiden Interviews als ein positiver Faktor erwähnt. Beide Lehrerinnen sind zufrieden mit den Sprechern in den Tonband- und Videoaufnahmen des Buchs. Hanna hält es für positiv, dass sich die Schüler von Anfang an an eine natürliche und muttersprachliche Sprechgeschwindigkeit gewöhnen. Es wird ihrer Meinung nach den Schülern später leichter fallen, muttersprachliche Sprecher zu verstehen und mit ihnen zu kommunizieren.

*Katja: Mun mielestä niin ku tos on hyvät ne, ne materiaalit [--] Kyllä saa aika hyvän ääntämismallin. Ja siel on hyvät niin ku lukijat ja puhujat ja [...] autenttista kieltä tulee. [--] Ne on paljo sitä puhekieltä. [--] Siel on semmosta tuoretta kieltä, semmone frisches Material niin ku voi sanoo tosta kirjasta.*

Meiner Meinung nach sind die Materialien (in diesem Buch) gut [--] Man bekommt ein ganz gutes Modell für die Aussprache. Die Vorleser und Sprecher sind gut und [...] man hört eine authentische Sprache. [--] Die (Aufnahmen) sind weitgehend umgangssprachlich. [--] Die Sprache (in diesem Buch) ist frisch. „Frisches Material“ kann man über dieses Buch sagen.

*Hanna: Ääntämistä ajatellen kirja on hirmu hyvä sen vuoksi, että teksti ja tehtävät ja videot on puhuttu normaalilla puhenopeudella eikä ylihidastettuna.*

In Bezug auf die Aussprache ist das Buch sehr gut deswegen, weil die Sprache in den Texten, den Übungen und den Videos mit einer normalen Sprechgeschwindigkeit gesprochen wird und nicht übertrieben langsam.

Aufgrund der Auffassung der in dieser Untersuchung befragten Lehrerinnen scheint es so, dass die Serie Plan D der Empfehlung der Forschungsliteratur entspricht, nach der die Lehrmaterialien einen authentischen und variierenden sprachlichen Input anbieten sollten (vgl. Tomlinson 2011 in Kap. 5). Auch die schriftlichen theoretischen Anweisungen zur Aussprache, die das Buch anbietet, finden die beiden Lehrerinnen gut. Hanna erwähnt die Anweisungen am Anfang des ersten Buchs der Plan D -Serie. Dort werden einige Laute des Deutschen dargestellt, indem Beispielwörter, die phonetische Schrift für die Laute und kurze Anweisungen wie „wie das finnische /f“ oder „wird im Vordergrund des Mundes gebildet“ gegeben werden. (Rentola 2017, 64.)

*Katja: Minusta siinä on...hyviä vinkkejä tulee. Siel on, siellä on tota noin niin, ihan ääntämisen [...] oppimiseen, niin ihan kirjallista vinkkiä.*

Ich finde, dass es gute Tipps da gibt. Es gibt schriftliche Anweisungen zum Aussprachelernen.

*Hanna: Plan D 1-2 kirjan alussa ääntämiselle on hyvät ohjeet.*

Am Anfang des Buchs Plan D 1-2 gibt es gute Anweisungen zur Aussprache.

Die Lehrerinnen unterscheiden sich voneinander darin, wie sie die Übungstypen in Plan D in Bezug auf die Aussprache finden. Laut Katja eignen sich die Übungen in Plan D sehr gut für den Ausspracheunterricht. Sie hat im Interview keine Übungen genannt, die ihrer Meinung nach irrelevant oder auf irgendeine Weise nicht gut wären. Hanna hingegen steht kritischer gegenüber den Übungstypen im Buch.

*Katja: Siel on paljo kivoja, pieniä videoita ja tekstinpätkiä ja kuunteluita [...] niistä kyllä mun mielestä oppii tosi hyvin ääntämistä. [--] Ne on tosi hyvin siellä ne materiaalit.*

Da gibt es viele schöne, kleine Videos, Textstücke und Hörübungen [...] Meiner Meinung nach lernt man sehr gut die Aussprache aus ihnen. [--] Es sind gute Materialien vorhanden.

*Hanna: [--] myös omituisia tehtäviä, esimerkiksi se, jossa oppilaan pitäisi kirjoittaa sanoja/erisnimiä sen mukaan, mitä aakkosia puhuja luetlee. Mielestäni se on harhaanjohtava ja lopetimme sen viimeksi kesken, koska oppilaat hämääntyivät.*

[--] (Im Buch gibt es) auch merkwürdige Übungen, zum Beispiel die Übung, in der der Schüler Wörter/Eigennamen aufschreiben sollte je nach den Buchstaben, die der Sprecher aufsagt. Ich finde sie irreführend und wir haben die (Übung) letztes Mal unterbrochen, weil die Schüler verwirrt wurden.

Es hängt jedoch von der jeweiligen Auffassung ab, ob die von Hanna als Beispiel genannte Übung als eine eigentliche Ausspracheübung gerechnet werden soll oder nicht. Es ist nicht eindeutig, ob der Schwerpunkt bei dieser Diktatübung in erster Linie bei der Aussprache liegt (vgl. Rentola 2017, 75). Ein deutlicherer Unterschied zwischen den Lehrerinnen besteht in ihren Meinungen dazu, ob neben dem Lehrbuch noch andere Materialien benötigt werden, um den Schülern die deutsche Aussprache effektiv beizubringen. Laut Katja reicht die Lehrwerkserie an sich aus. Sie meint auch, dass Plan D gute Möglichkeiten anbietet, die Aussprache in den Unterricht miteinzubeziehen und sie zu betonen. Hanna ist anderer Meinung. Sie hält das Lehrbuch zwar für ein gutes Hilfsmittel, aber betont die Rolle und Verantwortung des Lehrers im Ausspracheunterricht. Laut Hanna werden neben Plan D auch weitere Materialien benötigt. Die faktische Verwendung anderer Materialien im Ausspracheunterricht wird näher im Kapitel 9.2.3 betrachtet.

*Katja: Minusta se on tosi kattavasti. Eikä tarvii [...] ihmetellä että miten mä opetan tätä ääntämistä, se tulee tossa niin ku kaiken muun ohessa. Kyllä me ollaan pärjätty näillä, että tos on niin paljon materiaalia, että...että ei oo tarvinnu kyllä ettiä itse.*

Ich finde, dass die (Aussprache) sehr umfassend behandelt wird. Man braucht sich nicht [...] darüber wundern, wie man die Aussprache unterrichtet, es kommt da nebenbei. Wir sind mit diesen (Materialien) zurechtgekommen. Das Buch enthält so viele Materialien, dass ich keinen Bedarf gehabt habe, selbst (weitere Materialien) zu suchen.

*Hanna: [..]tuntuu, että ääntämisen opettaminen lähtee minusta itsestäni eikä oppikirjasta. Koen, että ilman omaa materiaaliä ääntämisen opetus voisi jäädä vähän "tyhjäksi".*

Ich habe das Gefühl, dass der Ausspracheunterricht von mir selbst ausgeht und nicht vom Lehrbuch. Ich finde, dass der Ausspracheunterricht ohne mein eigenes Material ein bisschen „leer“ bleiben könnte.

Laut Rentolas (2017) Untersuchung sind die dominierenden Übungstypen in Plan D die traditionellen Nachsprechübungen und das Vorlesen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die am häufigsten verwendete Übungsmethode im Ausspracheunterricht, in dem die Plan D -Serie verwendet wird, das Hören-und-Nachsprechen ist. Das Nachsprechen einzelner Wörter oder längerer Texte nach dem

muttersprachlichen Modell vom Tonband oder vom Video wird als eine effektive Methode von beiden Lehrerinnen gesehen. Die Lehrerinnen finden, dass das Nachsprechen den Schülern gleichzeitig auch beim Lernen des Wortschatzes hilft. Die Aussprache wird in Plan D in Verbindung mit den Wörterlisten zu den Texten behandelt (Rentola 2017, 64). Die Wörter in den Wörterlisten werden im Unterricht der Befragten vom Tonband gehört und wiederholt. Katja stellt fest, dass viele ihrer Schüler sehr schnell durch das Nachahmen des muttersprachlichen Sprechers lernen. Auch andere Texte bzw. Textstücke des Lehrbuchs werden entweder nach dem Tonband, dem Video oder der Lehrerin nachgesprochen. Katja erwähnt dazu noch die Hörübungen.

*Hanna: Oppikirjan tekstit ja videot palvelevat hyvin ääntämisen opetuksessa. Perinteinen sanojen toistaminen on vieraan kielen sanaston ja siinä samassa ääntämisen oppimisessa tärkeää.*

Die Texte und die Videos des Lehrbuchs dienen gut beim Ausspracheunterricht. Das traditionelle Nachsprechen von Wörtern ist wichtig beim Lernen des Wortschatzes der Fremdsprache und dabei auch beim Aussprachelernen.

*Katja: [--] ja sitten noitten kuunteluitten ja sitten näitten videoitten avulla.*

[--] und dann mit Hilfe dieser Hörübungen und Videos.

Das Sprechen im Chor nach dem Tonband wird von Katja häufig als Übungsmethode verwendet. Darüber hinaus machen ihre Schüler viele Dialogübungen, die Plan D reichlich enthält. Katja verwendet die Dialogübungen auch zum Zweck des Ausspracheunterrichts. Bei diesen Übungen beobachtet sie die Aussprache der Schüler und registriert die Fehler. Die Beobachtungen helfen ihr, den Fokus des Ausspracheunterrichts auf solche Phänomene zu richten, die ihren Schülern Schwierigkeiten verursachen. Aufmerksamkeit wird also bewusst auf die Aussprache gerichtet, auch in anderen mündlichen Übungen als in den eigentlichen Ausspracheübungen, die in den Plan D -Büchern verhältnismäßig selten vorkommen (vgl. Rentola 2017, 75). Dieses Verfahren ist ein Beispiel dafür, wie die Sprachlehrer den phonetischen Aspekt in ihren Unterricht integrieren können und die Aussprache mit Aktivitäten verschiedener Art verbinden können.

*Katja: Oppilaat saa kokeilla sitte omia siipiään [...] ku siin on paljo dialogeja. [--] voi kohdistaa sitte joihinki asioihin enemmän huomiota, jos huomaa, et siel on virheitä.*

Die Schüler dürfen dann ihre eigenen Flügel ausbreiten [...] mit den vielen Dialogen. [--] Man kann mehr Aufmerksamkeit auf gewisse Sachen richten, wenn man merkt, dass da Fehler auftauchen.

Wie schon erwähnt, wird die Aussprache in den Plan D -Büchern in Verbindung mit den

Wörterlisten zu den Kapiteln behandelt. Die „eigentlichen Aussprache-Teile“ sind mit dem Aussprache-Logo gekennzeichnet und umfassen die jeweiligen Laute bzw. Lautkombinationen, meistens ihre phonetischen Zeichen, Beispielwörter und bei einigen Lauten auch nähere Anweisungen zur Artikulationsstelle oder -art (Rentola 2017, 64). Diese Teile werden im Unterricht der Befragten durchgegangen, indem die Beispielwörter gehört und wiederholt werden. In welchem Maße die theoretischen Anweisungen mit den Schülern behandelt werden, bleibt in dieser Untersuchung allerdings z. T. offen. In Hannas Unterricht hat der theoretische Phonetikunterricht seinen Platz, auch wenn die Theorie nicht gründlich behandelt wird.

*Hanna: Kovin syvälle fonetiikkaan ei kuitenkaan teoreettisella tasolla mennä yläkoulussa b2-kielessä, mutta koko ajan se kulkee opetuksen mukana kuitenkin.*

Sehr tief in die Phonetik auf der theoretischen Ebene wird in der B2-Sprache in Klassen 7-9 nicht gegangen, aber die (Theorie) hat auch ihren Platz im Unterricht.

Ein weiterer Übungstyp in Plan D -Büchern sind die Aufnahmeübungen. In den meisten Kapiteln gibt es eine Übung, in der ein kommunikativer Auftrag ausgeführt und auf Video aufgenommen werden muss (Rentola 2017, 78-79). Katja verwendet diese Übungen in ihrem Unterricht. Die Schüler haben z. B. kleine Vorträge oder Dialoge aufgenommen und mündliches Feedback dazu bekommen. Die Lehrerin beobachtet dabei die Aussprache der Schüler und sie wird auch im Feedback berücksichtigt. Auch ihren Schülern gefällt dieser Übungstyp gut.

*Haastattelija: Tääl on nää Aufnahme-osiot, ni ootteko kokeillu niitä [...] oppilaiden kanssa?*

*Katja: Joo, me on tehty sillo eka kurssissa jotain. Ja siin on tämmösiä niin ku omasta itsestä kertominen ja tämmönen, ni siihen on tehty. [--] Ja sä pystyt niin ku kaiken muun ohessa kontrolloimaan sitä ääntämistä.*

Interviewerin: Hier gibt es die Aufnahmeübungen, hast du sie [...] mit den Schülern ausprobiert?

Katja: Ja, wir haben etwas dazu im ersten Kurs gemacht. Da muss man zum Beispiel sich selbst vorstellen und ähnliches, das haben wir gemacht. [--] Und man kann die Aussprache neben allem anderen kontrollieren.

Die Serie Plan D wird nach den Ergebnissen dieser Untersuchung zum allergrößten Teil so verwendet, wie es die Lehrbuchautoren geplant haben. Neben dem Buch werden weitere Materialien verwendet, aber Variation der vorhandenen Aufgaben und Übungen kommt kaum vor. In der Praxis wird der Unterricht der jeweiligen Lernergruppe angepasst. Weil nicht jede Übung oder Aufgabe zu jeder Gruppe passt, werden die Übungen des Lehrbuchs nach den Bedürfnissen der Schüler von den Lehrerinnen

„gefiltert“, aber nicht modifiziert. Katja stellt auch fest, dass sich die Lehrer zuerst selbst mit den Materialien bekannt machen sollen, weil die Serie so neu ist. Laut ihr gibt Plan D den Lehrern auf jeden Fall gute Fertigkeiten für den Ausspracheunterricht.

*Katja: [--] Me ollaan kirjan mukaan nyt menty [--] Meiän täytyy ensiks opetella tämä materiaalin käyttäminen, eikö vaa? [--] Mun mielestä se antaa niin hyvät [...] eväät meille tähän ääntämisen opettamiseen.*

[--] Wir folgen jetzt dem Buch. [--] Wir müssen zuerst selbst lernen, dieses Material zu verwenden, nicht wahr? [--] Meiner Meinung nach gibt es uns gute Werkzeuge für den Ausspracheunterricht.

Die Behandlung der Aussprache fängt in der Serie Plan D mit einzelnen Lauten an. Es werden jeweils ein paar Laute auf einmal behandelt. Für eine genauere Darstellung der Laute und phonetischer Phänomene, die in Plan D behandelt werden oder weggelassen worden sind, verweise ich auf Rentolas Untersuchung (2017, 57-60). Für die vorliegende Arbeit ist relevant, wie die befragten Lehrerinnen die Behandlung der verschiedenen phonetischen Aspekte in Plan D finden. Laut ihrer Angaben werden die verschiedenen Teilbereiche der deutschen Aussprache in Plan D relativ gut berücksichtigt.

*Katja: Aika hyvin kyllä tulee, tulee ihan kirjain kirjaimilta, ja sitte on sitä intonaatiota ja painoja ja tämmöstä. Se sävelkulku on hyvin tärkeätä [...] niitä pitää vaan kohdistaa eri asioihin sitte.*

(Die verschiedenen Teilbereiche werden) ziemlich gut behandelt, Buchstabe für Buchstabe, und dann gibt es die Intonation und die Akzente und ähnliches. Der Melodieverlauf ist sehr wichtig [...] Man muss nur den Fokus auf verschiedene Aspekte richten.

Katjas Auffassung über die Behandlung der suprasegmentalen Eigenschaften in Plan D ist interessant, weil die von ihr erwähnten Phänomene, inkl. die Satzintonation und der Wortakzent, laut der Untersuchung von Rentola im Prinzip ohne Aufmerksamkeit in der Serie bleiben. Die einzige Erwähnung zur Intonation ist die in Plan D 3, dass die Intonation der Interrogativsätze ohne Fragewort steigend ist. (Rentola 2017, 59.) Die Sprachlehrer können bewusst den Fokus auf die prosodischen Faktoren richten und diese in den Ausspracheunterricht miteinbeziehen, aber das Lehrbuch hat in diesem Bereich sehr wenig zu bieten, wie es oft der Fall ist (vgl. z. B. Kelz 1992, 34-35). Plan D ist hier also keine Ausnahme. Einiges, was die Lehrerinnen dem Buch hinzufügen würden, wurde in den Interviews erwähnt. Hanna hätte gerne Übungen, in denen die Laute identifiziert und nach dem Hörmuster aufgeschrieben werden sollen. Katja nennt keine Übungstypen oder bestimmte Bereiche der Aussprache, aber sie hätte gerne Hinweise für den Lehrer für die Bewertung der Aussprache, insbesondere, weil in der Zukunft immer mehr mündliche Prüfungen ausgeführt werden.

*Hanna: Haluaisin kirjaan esimerkiksi sanelu-tehtäviä, jossa rakenteet eivät ole hankalia. Sellaisia, joissa pääpointti on ääntämisen opettelussa ja äänteiden kirjoittamisessa.*

Ich möchte, dass es im Buch zum Beispiel Diktate gäbe, in denen die Strukturen nicht schwierig sind. Solche, in denen der Schwerpunkt auf dem Aussprachelernen und auf dem Schriftbild der Laute liegt.

Laut der Befragten entspricht die Serie Plan D den neuen Lehrplänen – sowohl dem für die Gesamtschule als auch dem für die gymnasiale Oberstufe – gut in Bezug auf die Aussprache und die mündlichen Sprachkenntnisse im Allgemeinen. Die Authentizität der Sprache wird auch in diesem Kontext erwähnt. Die Lehrerinnen finden, dass die Kommunikativität, die Internationalität und die gesprochene Sprache in den Büchern betont werden, welches auch der allgemeinen Zielsetzung für den Fremdsprachenunterricht entspricht. Zur kulturellen Kompetenz der Deutschlernenden gehört, dass sie sich auch der üblichsten Varianten des Deutschen bewusst sind. Katja freut sich, dass in Plan D auch die schweizerdeutsche Aussprache und die österreichische Variante auftauchen. Hier besteht eine Diskrepanz zwischen der Auffassung der Lehrerin und den Forschungsergebnissen von Rentola (2017, 84), nach denen die Existenz der verschiedenen Varianten in Plan D explizit gar nicht erwähnt wird. Allerdings treten in den Hörtexten des Buchs Plan D 3 einige Schweizer auf, die Deutsch mit einer schweizerdeutschen Aussprache sprechen. Laut der Untersuchung tritt die österreichische Variante des Deutschen in Plan D (anders als in Magazin.de) nicht auf.

*Hanna: Kirjasarja keskittyy aika pitkälti kommunikaatioon ja mielestäni vastaa uutta opetussuunnitelmaa huomattavasti paremmin kuin Sanoma Pron edeltäjä Super.*

Die Buchserie konzentriert sich weitgehend auf die Kommunikation und entspricht meiner Meinung nach dem neuen Lehrplan wesentlich besser als „Super“, der Vorgänger von Sanoma Pro.

*Katja: Se kansainvälisyys tulee hyvin ja sitte on, mun mielestä se autenttisuus on aika hienosti siellä [--] sekin on kiva, että siellä tulee jotain murteita tai jotain minkäläistä sveitsinsaksa on tai Itävallassa sanotaan vähän eri tavalla. Ni että ollaan sitte tietosia näistä asioista, ku mennään maahan.*

Die Internationalität wird gut berücksichtigt und meiner Meinung nach die Authentizität auch sehr gut [--] Das finde ich auch schön, dass da einige Dialekte auftreten und es wird erwähnt, wie Schweizerdeutsch ist oder dass man in Österreich ein bisschen anders spricht. So dass man sich dieser Sachen bewusst ist, wenn man in diese Länder reist.

### **9.2.2 Lehrwerkserie Magazin.de im Ausspracheunterricht**

Die Lehrerinnen, die die Serie Magazin.de im Unterricht verwenden, finden sie sehr gut in Bezug auf den Ausspracheunterricht. Besonders positiv finden die Befragten, dass die

Serie reich an Tonbandmaterial ist. Dies halten sie auch für eine bedeutende Verbesserung im Vergleich zu älteren Lehrwerkserien. Laut Tiina wäre es gut, wenn mehr Schüler Magazin.de als digitales Buch hätten, weil sie dann die Texte und Wörterlisten immer wieder hören und wiederholen könnten, auch selbstständig zu Hause. Zielsprachliche Hörmodelle, die die Lernenden auch außerhalb des Klassenzimmers verwenden können, sind beim Aussprachelernen sehr nützlich und werden deshalb auch von Fachautoren empfohlen (vgl. Celce-Murcia et al. 2010, 288). Anja steht kritisch gegenüber einigen Übungen, in denen Wörter oder Sätze nach dem Hörmuster vom Tonband wiederholt werden sollen, weil das Tempo ihrer Meinung nach zu langsam ist. Statt des Tonbands wird dann in diesen Übungen nach der Lehrerin gesprochen.

*Tiina: Siin on paljon niitä nauhotettu näin niin ku niitä sanalistojakin, että se on musta äärettömän hyvä. [--] Huomattavasti parannusta [...] sen suhteen, koska ne on sinne äännetty ja luettu, suuri osa jutuista.*

Viel (Material) ist aufgenommen worden, unter anderem die Wörterlisten, das finde ich äußerst gut. [--] Es ist eine wesentliche Verbesserung in dem Sinne, dass ein großer Teil der Sachen (auf Tonband) ausgesprochen und vorgelesen worden ist.

Andere Eigenschaften der Serie Magazin.de, die die Lehrerinnen für besonders gut halten, sind die schriftlichen Anweisungen zur Aussprache und die Wiederholung der früher behandelten Laute bzw. aussprachlichen Phänomene. Die Aussprache wird in Magazin.de -Büchern in kleinen Fenstern dargestellt, die mehrmals in jedem Kapitel vorkommen. In den Fenstern, die mit *Achtung!* -Logo gekennzeichnet werden, werden neue Laute oder Phänomene behandelt, in den *Das kannst du schon!* -Fenstern werden schon bekannte Laute bzw. Phänomene wiederholt. Es werden jeweils der Buchstabe oder die Buchstabengruppe, Beispielwörter, Anweisungen zur Aussprache und die phonetische Schrift gegeben. (Rentola 2017, 62.) Im Allgemeinen kommt die Aussprache in dieser Serie relativ häufig vor, teilweise gerade wegen der Wiederholung. Auch die befragten Lehrerinnen finden, dass in Magazin.de viel Aufmerksamkeit auf die Aussprache gerichtet wird. Da beim Ausspracheüben die neuen Laute und Phänomene der Zielsprache mehrmals geübt werden müssen, bevor sie sich automatisieren, ist die Wiederholung in Magazin.de eine positive Veränderung im Vergleich zu vielen anderen Serien, insbesondere zu den älteren.

*Anja: Musta tässä Magazin-sarjassa on älyttömän hyvät ääntämisohjeet. Ja aikas koko ajan otetaan esille ääntämistä. [--] Tästä näkee, että sitä painotetaan enemmän kuin aikasemmissä oppikirjasarjoissa.*

Meiner Meinung nach gibt es äußerst gute Anweisungen zur Aussprache in dieser Magazin-Serie, und die Aussprache kommt sehr häufig vor. [--] Man sieht daran, dass die (Aussprache) mehr betont wird als in den älteren Lehrbuchserien.

Bei einigen Lauten in Magazin.de werden auch nähere Anweisungen und kurze Ratschläge zur Aussprache gegeben. Beim Laut [ʃ] wird z. B. darauf hingewiesen, dass er so klingt, wie die Art und Weise, wie man um Ruhe bittet. (Rentola 2017, 62,66.) Die Darstellungsweise der Aussprache in Magazin.de -Büchern finden die Befragten praktisch. Laut der Lehrerinnen eignen sich die Ratschläge und die mentalen Bilder sehr gut für den Ausspracheunterricht. Auch den Schülern gefallen sie ihrer Meinung nach gut.

*Anja: Niitä mä käytänkin, sanon että ”Muistapa ampiAISässä /z/” [...] ei puhuta vaan pelkästään, että ”soinnillinen ässä”. Nuorillekin puree kivasti nuo mielikuvat. [--] Ja just tuo ”shhh, hiljaa”, niin tästä kirjasarjasta ensimmäistä kertaa näen, että tämmönen, miten hirveen kätevä mielikuva tuo on.*

Die (Anweisungen) verwende ich auch, ich sage „Erinnere dich ans Bienen-S /z/“ [...] Man spricht nicht nur vom „stimmhaften S-Laut“. Solche mentalen Bilder funktionieren gut bei den Jugendlichen. [--] Und gerade dieses „Shhhh! Ruhe, bitte“, in diesem Buch sehe ich zum ersten Mal, wie praktisch diese Vorstellung ist.

Der häufigste Ausspracheübungstyp in Magazin.de ist das Vorlesen. Auch solche Vorleseübungen sind vorhanden, in denen die Lernenden speziell darum gebeten werden, die Aussprache zu beachten. Der zweithäufigste Übungstyp sind die Nachsprechübungen. (Rentola 2017, 73-74.) Aus dieser Untersuchung ging hervor, dass die am häufigsten verwendete Übungsmethode im Ausspracheunterricht, in dem die Serie Magazin.de verwendet wird, das Nachsprechen ist. Wörter, Sätze oder längere Textstücke aus dem Buch werden nach dem muttersprachlichen Modell vom Tonband oder nach der Lehrerin im Chor gesprochen. Tiina hatte in einem Deutschkurs eine deutsche Austauschschülerin und in einem anderen Kurs eine Lehrerin aus Österreich, die auch als Modellsprecherinnen verwendet wurden. Auch das Vorlesen mit dem Partner oder in einer Gruppe wird von beiden Lehrerinnen häufig als Übungsmethode verwendet. Anja verwendet auch schriftliche Übungen im Lehrbuch zum Ausspracheüben.

*Tiina: Joka tunti on sitä, että äännetään vaan niin ku sen nauhan perässä tai luetaan kaverin kans tai sitten mun perässä tai sit näitten natiivien perässä [--]*

Jede Unterrichtsstunde wird nach dem Tonband gesprochen, mit dem Partner vorgelesen, nach mir gesprochen oder dann nach diesen Muttersprachlern [--]

*Anja: Mä äännäytän monia tehtäviä. [--] Että jos on vaikka paritehtävä, niin sen sanat äännätän ehkä etukäteen [--] Vaikka se ei ole suullinen tehtäväkään, niin mä saatan sit sanoa että ”Bitte sagt nach mir”.*

In meinem Unterricht wird viel nachgesprochen. [--] Zum Beispiel bei einer Partnerübung sprechen wir zuerst das Vokabular nach [--] Obwohl es sich nicht um eine mündliche Übung handelt, kann ich sagen „Bitte sagt nach mir“.

Neben dem Nachsprechen wird in Anjas Unterricht auch gleichzeitig mit dem Sprecher vom Tonband gesprochen. Laut der Lehrerin eignet sich diese Methode gut dafür, dass

sich die Schüler an den Sprechrhythmus und an das Tempo gewöhnen.

*Anja: Joskus luetaan tosiaan nauhan päälle, yhtä aikaa kun nauha menee, niin samaan aikaan pitää yrittää sitä tempookin hakee.*

Manchmal wird gleichzeitig mit dem Tonband vorgelesen und dabei muss man versuchen, das Tempo zu erreichen.

Beide Lehrerinnen erwähnen im Interview die Wörterlisten zu verschiedenen Themen, die in Magazin.de -Büchern regelmäßig auftreten. Diese Listen enthalten neben einzelnen Wörtern auch Mehrwortausdrücke und ganze Sätze (Rentola 2017, 75). Die Listen werden im Unterricht der Befragten immer behandelt und ihre Wörter und Ausdrücke nach einem Modell gesprochen. Anja betont, dass die Schüler beim Nachsprechen der Listen gleichzeitig auch effektiv den zentralen Wortschatz lernen. Tiina verwendet das Tonband als Modell, Anja liest die Listen lieber selbst vor. Beide richten den Fokus insbesondere auf solche Wörter, die sie für ihre Schüler für schwierig halten.

*Tiina: Nää teemasanalista me ollaan aina luettu [...] ihan nauhan perästä. [--] Sit aina, aina katon täältä tietyt sanat, mitkä sitten luetaan vielä yhdessä läpi.*

Diese Themenwörterliste haben wir immer [...] nach dem Tonband gesprochen. [- -] Dann wähle ich immer gewisse Wörter, die wir dann nochmals zusammen vorlesen.

*Anja: Tässä sarjassahan on kivat nämä teemasanastot. Nää mä oon tykänny aina ottaa. [--] Niin nää mä tykkään että äännetään sitten minun perässä.*

Die Themenwörterlisten in dieser Serie finde ich gut. Die gehen wir immer durch. [- -] Ich mag es so, dass die (Wörter auf den Listen) nach mir gesprochen werden.

Beide Lehrerinnen behandeln in ihrem Unterricht die theoretischen Anweisungen zu den neuen Lauten bzw. Phänomenen des Deutschen, die im Lehrbuch in den *Achtung!* -Fenstern dargestellt werden. Die Beispielwörter und Ausdrücke werden vom Tonband gehört und wiederholt. Den Schülern wird bei einigen Lauten kurz erzählt, wie sie gebildet werden, aber im Prinzip hat der theoretische Phonetikunterricht eine marginale Rolle für die hier befragten Lehrerinnen.

*Tiina: Ja toki tääl on näitä teoriajuttujakin [...] et näytetään, että vaikka /ɔʏ/ ja /aɪ/ et miten on, et totta kai me ollaan siis ne perusjutut käyty ihan läpi [--] ja kiinnitetty siihen huomioon. [--] mutta muuten niin hirveen vähän noita niin sanottuja semmosia teoreettisia tehtäviä.*

Es gibt hier natürlich auch die Theoriesachen [...] Es wird zum Beispiel gezeigt, wie es mit /ɔʏ/ und /aɪ/ ist, diese Grundelemente gehen wir selbstverständlich durch [--] und richten Aufmerksamkeit darauf, [--] aber sonst (machen wir) sehr wenig diese so genannten theoretischen Übungen.

Magazin.de bietet den Lernenden auch Möglichkeiten zur Selbstbeurteilung der

Aussprache an. Am Ende der Kapitel können sie selbst beurteilen, wie gut sie die im jeweiligen Kapitel behandelten zentralen Themen beherrschen, z. B. den Wortschatz zu einem gewissen Thema oder neue Grammatikregeln. Auch die Aussprache wird in diesen *Alles klar?* -Abschnitten berücksichtigt. Am Ende einiger Kapitel wird die eigene Aussprache bezüglich bestimmter Laute mit Hilfe einer Übung bewertet (Rentola 2017, 82). Bei dieser Untersuchung stellte sich allerdings heraus, dass die *Alles klar?* -Übungen im Unterricht nur wenig berücksichtigt werden. Beide Lehrerinnen fordern ihre Schüler zur Selbstbeurteilung ihrer Sprachkenntnisse auf, aber dazu werden andere Methoden verwendet als die Übungen, die das Lehrbuch anbietet. Die Selbstbeurteilung wird mehr auf einem allgemeinen Niveau gemacht, und keine explizite Aufmerksamkeit wird dabei auf die Aussprache gerichtet. Laut Anja fällt es den Schülern – insbesondere den Anfängern – außerdem schwer, die eigene Aussprache zu bewerten. Sie findet die *Alles klar?* -Übungen bezüglich der Aussprache unnötig und glaubt, dass auch ihre Schüler die Bewertung vom Lehrer bevorzugen.

*Tiina: En oo käyttäny kyllä että...täytyy myöntää kyllä, että tuo on tuo itsearviointi, pitäis olla muutenkin, pitäis enemmän siihen panostaa.*

Ich habe (diese Übungen) nicht verwendet...Ich muss gestehen, dass ich die Selbstbeurteilung überhaupt mehr betonen sollte.

*Anja: Mä en oo tähän sitten niin paljon kiinnittänyt huomioon. Oon saattanu mainita, että ootteko tän tehnyt, mutta joo, ehkä enemmän oman aktiivisuuden varassa se osio. [--] Mä koen, että vaikea niitten on itse antaa itselleen ääntämisestä arviointia. Että koen kyllä vähän, että onks tää turha melkein. [...] ei se nyt ehkä oo opiskelijan tehtävä, joka alottaa kieltä...*

Darauf habe ich nicht so viel Aufmerksamkeit gerichtet. Ich mag gefragt haben, ob sie das gemacht haben, aber dieser Teil hängt mehr von den Schülern selbst ab. [--] Ich finde, dass es ihnen schwerfällt, die eigene Aussprache zu bewerten. Ich finde, dass diese (Übungen) vielleicht unnötig sind [...] Das gehört nicht zu den Aufgaben eines Schülers, der erst mit der Sprache anfängt...

Im Großen und Ganzen werden auch die Übungen in der Serie *Magazin.de* im Unterricht so verwendet, wie es die Lehrbuchautoren geplant haben. Anja modifiziert allerdings die Vorleseübungen ab und zu so, dass die Schüler die Sätze bzw. den Text im Buch mit verschiedenen Stilen vorlesen. Es werden einige Adjektive ausgewählt, und bei einem Signal wechseln die Schüler den Stil. In diesen Übungen wird laut der Lehrerin auch die Aussprache geübt, auch wenn sie nicht betont wird.

*Anja: Yks tapa on vaikka sellanen, että on teksti, ja ite laittaa ihan suomeksi näkyviin, että ”innostunut, surullinen, onnellinen, yllättynyt”. Vaikka kaheksan eri adjektiivia ja sitten ite lyö käsiä yhteen, tai on joku merkki mikä sovitaan ja sit pitää vaihtaa lennosta se tyyli, millä lukee. [--] onhan se ääntämistä, mutta mä en siinä kohtaa painota sitä, että ei sanota [mynʃən] vaan [mynʃən].*

Eine Art ist zum Beispiel, dass wir einen Text haben, und ich zeige Adjektive auf Finnisch, „begeistert, traurig, glücklich, überrascht“. Zum Beispiel acht verschiedene Adjektive, und dann schlage ich die Hände zusammen, oder es gibt ein Signal, das wir abgemacht haben, und dann muss man den Lesestil wechseln. [--] Es geht auch um Aussprache, aber ich betone in diesem Punkt nicht, dass man nicht [mynʃən] sondern [mynçən] sagt.

Die verschiedenen Teilbereiche der deutschen Aussprache werden laut der befragten Lehrerinnen in Magazin.de gut berücksichtigt und genügend behandelt. Die Befragten würden bezüglich der Aussprache nichts zum Lehrbuch hinzufügen. Beide erwähnen auch in diesem Kontext den Zeitdruck in den Sprachkursen der gymnasialen Oberstufe. So viel muss in den Kursen durchgegangen werden, dass es keine Zeit für eine genauere Behandlung der Aussprache gibt. Tiina nimmt Bezug auf die prosodischen Eigenschaften, die ihrer Meinung nach auch gut in das Buch miteinbezogen worden sind. Auch laut Rentolas Analyse (2017, 58-59) werden die prosodischen Merkmale des Deutschen in Magazin.de besser berücksichtigt als z. B. in Plan D. Unter anderen werden die Phänomene Wortakzent, unbetonte Präfixe, Betonung der zusammengesetzten Wörter und Intonation in Fragesätzen betrachtet. Für eine genauere Darstellung der Laute und phonetischer Phänomene, die in dieser Serie behandelt werden, sei wieder auf Rentolas Untersuchung (2017, 58) verwiesen. Beide Lehrerinnen finden, dass neben der Serie Magazin.de keine weiteren Materialien für den Ausspracheunterricht benötigt werden. Anja verwendet allerdings in der Praxis auch andere Mittel in ihrem Unterricht. Die Verwendung anderer Materialien wird im nächsten Unterkapitel behandelt.

*Anja: Mä oon kyllä kauheen tyytyväinen. Mun mielestä varmaankin hyvin tulee esiin [--] En kaipaa mitään enempää ääntämisen osalta.*

Ich bin damit sehr zufrieden. Ich finde, dass die (verschiedenen Aspekte der Aussprache) gut berücksichtigt werden [--] Ich möchte nichts mehr zur Aussprache.

*Tiina: On niitä mun mielestä tässä ollu aina niin ku erikseen, jossain esimerkiksi se intonaatiokin, ni oli jossain kappaleissa [...] on sanapainot, ja kaikki on, niin ku et on keskitytty tähän näin.*

Ich finde, dass sie hier differenziert werden, in einigen Kapiteln wird zum Beispiel auch die Intonation behandelt [...] Es gibt die Wortakzente und alles, Fokus wird auf die Aussprache gerichtet.

Laut Anja entspricht die Serie Magazin.de dem neuen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe gut. Sie hält die größere Betonung der Kommunikativität und der gesprochenen Sprache, zu denen die Aussprache als ein wesentlicher Teil gehört, für die wichtigste Veränderung. Die große Anzahl der mündlichen Übungen halten die beiden Lehrerinnen für eine Verbesserung im Vergleich zu älteren Lehrwerkserien.

*Anja: No kyllä mun mielestä vastaa. Painotetaan enemmän kommunikatiivisuutta, että sehän on se tärkein uudistus kyllä minun mielestä. [--] paljon suullistan, ja siihen nyt tietenkä tämä ääntäminen liittyy merkittävänä osana.*

Meiner Meinung nach entspricht (das Buch dem Lehrplan). Die Kommunikativität wird mehr betont, und das ist meiner Meinung nach die wichtigste Veränderung. [- -] Ich vermündliche vieles, und die Aussprache gehört dazu als ein bedeutender Teil.

Tiina, die hauptsächlich Schwedisch unterrichtet, hatte sich noch nicht darüber informiert, was der neue Lehrplan über die Aussprache im Deutschunterricht sagt. Sie stützt sich auf das Lehrbuch und darauf, dass die Autoren den neuen Lehrplan berücksichtigt haben.

*Haastattelija: Vastaaks nää materiaalit siun mielestä miten hyvin uutta opetussuunnitelmaa?*

*Tiina: No varmaankin. En oo kyllä siis suoraan sanottuna tutustunu että mitä siellä lukee siellä uudessa OPSissa saksan kohalta, että mä teen ihan niin ku täällä kirjassa sanotaan, että ihan meen sen mukaan [--] Oon luottanut kirjan tekijöihin, että ne on tutustunu siihen hyvin.*

Interviewerin: Wie gut entsprechen diese Materialien deiner Meinung nach dem neuen Lehrplan?

Tiina: Wahrscheinlich entsprechen sie (dem Lehrplan). Ehrlich gesagt, ich habe mich nicht darüber informiert, was der neue Lehrplan über den Deutschunterricht sagt. Ich folge völlig dem Buch [--] Ich habe mich auf die Lehrbuchautoren verlassen und darauf, dass sie sich darüber informiert haben.

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der Interviews sagen, dass die Lehrbücher eine dominierende Rolle im Ausspracheunterricht der Befragten spielen. Sie bilden den Rahmen für den Unterricht und steuern sehr stark das, was und wie behandelt wird und was weniger gründlich oder gar nicht behandelt wird. Diese Ergebnisse verstärken die vielen früheren Forschungsergebnisse über die Rolle der Lehrmaterialien im Unterricht (vgl. z. B. Luukka et al. 2008 und Tergujeff 2013). Drei der vier Befragten halten das Lehrbuch allein für ausreichend, um den Lernenden die Aussprache beizubringen. Nur eine Lehrerin gab an, dass der Ausspracheunterricht ohne weitere Materialien ungenügend ist. Im Allgemeinen wird den Lehrbüchern im Ausspracheunterricht ziemlich treu gefolgt. Weil die Bücher den Unterricht dominieren, haben die Lehrbuchautoren in der Praxis sehr viel Einfluss auf die Kursplanung, welches auch den Ausspracheunterricht betrifft (vgl. Masuhara 2011, 248). Die Befragten verlassen sich in großem Maße auf die Lehrbuchautoren, auch in Bezug darauf, wie gut die Inhalte und die Zielsetzung des staatlichen Lehrplans in den Büchern realisiert werden. Die Darstellung und Behandlung der Aussprache in den neuen Serien Plan D und Magazin.de wird hauptsächlich für gut und genügend gehalten, welches z. T. im Widerspruch zu den Forschungsergebnissen steht. Der Aussprache wird mehr Aufmerksamkeit in der Serie

Magazin.de als in der Serie Plan D geschenkt (Rentola 2017). Die Lehrerin, die das Lehrbuch für ungenügend für den Ausspracheunterricht hält, hatte Plan D verwendet. Weil die Anzahl der Befragten in dieser Untersuchung klein ist, lassen sich allerdings keine allgemeingültigen Unterschiede zwischen den Serien feststellen in Bezug darauf, wie gut sie sich für den Ausspracheunterricht nach der Meinung der Deutschlehrer eignen.

### 9.2.3 Andere Materialien und Technologie im Ausspracheunterricht

Drei der vier Befragten verwenden neben den Lehrwerkserien Plan D bzw. Magazin.de auch andere Materialien in ihrem Ausspracheunterricht. Videos und Quizlet-Übungen wurden in den Interviews mit Katja und Anja erwähnt. In Anjas Unterricht werden deutschsprachige Videoaufnahmen z. B. aus YouTube gesehen und dabei wird die Aussprache der Sprecher beobachtet. Anja verwendet die Videos auch, um die Schüler mit verschiedenen Varianten des Deutschen bekannt zu machen. Katja zeigt ihren Schülern auch Videos, aber bei ihr liegt der Schwerpunkt in erster Linie nicht auf der Aussprache, sondern die Videos sind eher mit dem jeweiligen zu behandelnden Thema oder mit kulturellen Inhalten verbunden.

*Anja: Katotaan videoita välillä, saksankielistä [--] Ni sen avulla sitten, että huomasitteko, että tuossa hän äänti näin ja tuossa sano näin. Tai niitä dialekteja kuunnellaan. Et sehän on mielenkiintosta sitten, saksan kielialueen eri murteita.*

Ab und zu sehen wir uns deutschsprachige Videos an [--] Dabei werden dann Beobachtungen zur Aussprache des Sprechers gemacht. Oder wir hören die Dialekte zu. Das ist ja interessant, verschiedene Dialekte des deutschen Sprachraums (zu hören).

Beide Lehrerinnen verwenden häufig Quizlet-Übungen, in denen Wörter oder längere Ausdrücke gehört und nach dem Hörmuster nachgesprochen werden. Die jüngeren Schüler von Katja machen diese Übungen in den Unterrichtsstunden. In den Deutschkursen der gymnasialen Oberstufe lassen sich die Quizlet-Übungen laut der Lehrerin gut als Hausaufgaben verwenden. Anja findet die Übungen sehr effektiv fürs Lernen des Wortschatzes, die Aussprache wird da nebenbei geübt.

*Katja: Paljon on näitä quizlettejä [--] mulla on sitte vaikka joku quizlet-linkki, ja sen kautta voi sitte harjoitella kotona.*

Ich verwende viele Quizlet-Übungen [--] Ich habe zum Beispiel einen Quizlet-Link, und dadurch kann man dann zu Hause üben.

*Anja: Mä teen quizletteja aika paljon heille sanastoon [--] Se, että sen sanoo ääneen sen sanan, niin siinähan tulee se kaikumuistijälki. Siis kuulee ja sit sanot sen itse, niin sehän on tehokasta oppimista.*

Ich erstelle ihnen häufig Quizlet-Übungen zum Vokabular [--] Wenn man das Wort laut spricht, entsteht ein Erinnerungsbild im Echogedächtnis. Also hören und dann selbst nachsprechen, das ist ja effektives Lernen.

Von den befragten Lehrerinnen verwendet Hanna am meisten andere Materialien als die Lehrbücher, um ihren Schülern die Aussprache beizubringen. Die eigenen Materialien spielen eine bedeutende Rolle in ihrem Unterricht. Hanna war auch die einzige Lehrerin in dieser Untersuchung, die das Lehrbuch für ungenügend bezüglich des Ausspracheunterrichts hält. Die Materialien, die sie selbst gesucht hat, dienen z. B. als Übungen zur Identifizierung solcher Laute oder Phänomene, auf die beim Aussprechen besonders geachtet werden soll. Auch Hanna verwendet Videos, in denen verschiedene Varianten des Deutschen zu hören sind. Zweimal pro Jahr wird im Unterricht auch ein ganzer deutschsprachiger Film angesehen. Die Filme sind laut der Lehrerin nützlich für das Aussprachetraining, weil sie den Schülern einen zeitlich längeren zielsprachlichen Input anbieten. Sie erwähnt, dass diese Filme ihre Schüler auch motivieren, sich andere Filme und Programme auf Deutsch zu Hause anzusehen. Hannas Verwendung von eigenen Materialien ist ein Beispiel dafür, wie die Lehrer die „Lücken“ in den Phonetikmaterialien selbst schließen können (und sollten), wenn sie finden, dass die Phonetik im Lehrbuch nicht ausreichend behandelt wird (vgl. Dieling & Hirschfeld 2000, 83).

*Hanna: Käytän paljon omaa materiaalia. Omia tekstejä, joissa pitää esimerkiksi alleviivata ne kohdat, mitkä pitää ääntäessä ottaa huomioon. Käytän myös autenttisia videoita, esimerkkinä säätiedotukset saksan säätiedotus vs. sveitsinsaksankielinen säätiedotus. [--] Elokuvat antavat pitempikestoista saksan kielen kuulemistä, joka mielestäni vaikuttaa oppilaan omaan ääntämiseen myös. Pelkkä oppikirja ei tähän riitä.*

Ich verwende viel meine eigenen Materialien, zum Beispiel eigene Texte, in denen die Stellen unterstrichen werden sollen, auf die beim Aussprechen geachtet werden soll. Ich verwende auch authentische Videos, zum Beispiel Wetterberichte auf Deutsch vs. auf Schweizerdeutsch. [--] Die Filme bieten eine Möglichkeit, Deutsch für eine längere Zeit zu hören, welches meiner Meinung nach Einfluss auch auf die eigene Aussprache des Schülers hat. Das Lehrbuch allein reicht dafür nicht aus.

Alle vier Lehrerinnen verwenden die moderne Technologie zum Zweck des Ausspracheunterrichts. Neben den bisher genannten Videos und Tonbandmaterialien wurde das Mobiltelefon in allen Interviews als ein weiteres Mittel erwähnt. Die eigenen Mobiltelefone der Schüler werden u. a. dazu verwendet, mündliche Übungen verschiedener Art aufzunehmen. Anja und Tiina verwenden die WhatsApp -Anwendung. Die Schüler schicken ihrer Lehrerin eine Sprachnachricht über WhatsApp, in der sie entweder einen vorgegebenen Text auf Deutsch vorlesen, oder einen kommunikativen Auftrag ausführen. Tiina verwendet diese Sprachnachrichten als Aussprachetest. Die

Tests werden näher im Kapitel 9.3.1 betrachtet. Anja wählt ein Textstück aus dem Lehrbuch, das ihre Schüler dann vorlesen und als Sprachnachricht verschicken. Sie betont, dass der Text den Schülern bereits bekannt sein muss. Typischerweise ist der Text schon aus dem Deutschen ins Finnische übersetzt und im Unterricht behandelt worden. Beim Zuhören macht die Lehrerin sich Notizen über die Aussprache des jeweiligen Schülers. Den Schülern wird dann individuelles Feedback ebenso über WhatsApp gegeben. Eine andere Anwendung, die Anja für Übungen dieser Art verwendet hat, ist OneNote. Die Schüler bearbeiten ihre Vorlesetexte nach dem Feedback nicht weiter. Laut der Lehrerin wäre es ideal, wenn sie nochmals denselben Text vorlesen würden und dabei aufgrund des Feedbacks auf die aussprachlichen Abweichungen achten würden. Es kommt allerdings wieder darauf an, dass es keine Zeit für die Weiterarbeit gibt.

*Tiina: Ne on niin ku yleensä lukenu siis tekstin, jonka ne lähettää sitten minulle WhatsAppilla. Et siin on ollu yksittäisiä sanoja ja sitte muutamia lauseita liittyen kurssiteemoihin, ja sitte oon joskus laittanu myös avoimen tehtävän, että "miten esittelet ittes" tai "miten esittelet, että miten asut".*

Normalerweise lesen sie einen Text vor und schicken den mir über WhatsApp. Die Aufgabe besteht aus einzelnen Wörtern und aus einigen Sätzen, die mit den Kursthemen zusammenhängen. Manchmal gibt es auch eine offene Aufgabe, zum Beispiel „Stelle dich selbst vor“ oder „Erzähle, wie du wohnst“.

*Anja: Mulla on nyt ollu tässä sellanen WhatsApp-viesti. Mä annan pienen tekstipätkän ja sitten he lukee sen sinne [--] Mä kuuntelen ja merkkaan ensin itelleni muistiinpanot sitten minä annan suullisen palautteen heille kaikille henk.koht. [--] Ja sitten sen jälkeenhän olis ideaali, että he...että luetko tän uudestaan. Niinhän se kuuluis olla, mutta en oo sitä toteuttanut vielä. Ei oo aikaa.*

Ich habe jetzt eine WhatsApp-Nachricht verwendet. Ich gebe ihnen einen kurzen Text, und dann lesen sie ihn als Sprachnachricht vor [--] Ich höre zu und mache mir zuerst Notizen, dann gebe ich ihnen allen individuelles mündliches Feedback. [--] Danach wäre es ja ideal, wenn sie nochmals (denselben Text) vorlesen würden. So sollte es sein, aber ich habe das noch nicht verwirklicht. Es gibt keine Zeit.

Katjas Schüler verwenden ihre Mobiltelefone oder die iPads, die die Schule ihnen zur Verfügung stellt, um mündliche Aufgaben aufzunehmen. Diese können die Aufnahmeübungen aus den Plan D -Büchern oder andere Aufgaben sein. Hanna ermutigt ihre Schüler, sich selbst z. B. mit Hilfe des Mobiltelefons aufzunehmen, um die eigene Aussprache beobachten zu können. Die moderne Technologie wird auch in den mündlichen Prüfungen verwendet (siehe Kap. 9.3.1).

*Katja: Omalla puhelimella pystyy kans hyvin paljo. Ja sitte ku meil on padit käytössä [...] ni siel on sellasia sovelluksia, että pystyy ottamaan sitte nauhalle ja äänittää niitä.*

Mit dem eigenen Handy kann man auch vieles machen. Uns stehen auch die iPads zur Verfügung und da gibt es solche Anwendungen, mit denen man (Übungen) aufnehmen kann.

Drei der vier Befragten, d. h. den Lehrerinnen der gymnasialen Oberstufe, stand zum Zeitpunkt der Interviews ein Sprachlabor zur Verfügung. In den Studios werden Hörübungen, Vorlese- und Nachsprechübungen sowie kommunikative Übungen in Form von Dialogen oder Gruppengesprächen durchgeführt. Tiina hält es für besonders positiv, dass die Schüler eine Möglichkeit haben, in den individuellen Übungen mit eigenem Tempo zu arbeiten, ihr eigenes Sprechen zuzuhören und danach an der Aussprache zu arbeiten. Die drei Lehrerinnen halten es bezüglich des Ausspracheunterrichts für ideal, dass der Lehrer im Sprachlabor die Aussprache jedes einzelnen Schülers zuhören und auch korrigieren kann. Sie sehen dies als eine gute Weise, den Fortschritt der Schüler zu beobachten und sich der üblichsten aussprachlichen Schwierigkeiten der Gruppe bewusst zu werden.

*Tiina: Useesti tehään niitä ääntämisjuttuja sit silleenkin, et ne nauhottaa jotain, kuuntelee sitten ja voi korjata sitä omaa ääntämistä.*

Häufig machen wir die Ausspracheübungen auch so, dass sie etwas aufnehmen, dann zuhören und die eigene Aussprache korrigieren können.

*Anja: [...] ja siinä pääsee opettajakin sitten kuuntelemaan yksittäisiä opiskelijoita ja sanomaan palautetta. Kuuntelemaan vaan yhtä...ja sehän on hirveen ideaali ääntämisessä kyllä.*

[...] und dabei kann der Lehrer einzelne Schüler hören und Feedback geben. Dass man die Möglichkeit hat, nur einen (Schüler) auf einmal zu hören, das ist beim Ausspracheüben ideal.

Aufgrund der Interviews sieht es so aus, dass die Lehrerinnen den Empfehlungen der Fachautoren über die Verwendung der Audioaufnahmen folgen. Unter anderen Celce-Murcia et al. (2010, 282) raten, dass der Lehrer die Lernenden auf Band aufnimmt, damit er deren individuellen Fortschritt beobachten kann. Die Quizlet-Übungen, die die Schüler auch zu Hause machen können, sind ihrerseits ein Beispiel für Hörmodelle, die der Lehrer den Lernenden zur Verfügung stellt und die sie auch selbstständig verwenden können. Tiinas Schüler verwenden die Aufnahmen auch als Mittel zur Selbsteinschätzung (vgl. Celce-Murcia et al. 2010, 288), wenn sie ihre eigenen Aufnahmen zuhören und danach an ihrer Aussprache weiterarbeiten.

#### 9.2.4 Sonstige Behandlung der Aussprache im Unterricht

Im Folgenden wird kurz dargestellt, wie die Befragten neben den Aktivitäten aus den Lehrbüchern oder aus den anderen Lehrmaterialien sonst noch die Aussprache in ihrem Unterricht behandeln. Einige Methoden und allgemeine Prinzipien der Lehrerinnen werden präsentiert. Zwei Lehrerinnen hatten in ihrem Unterricht muttersprachliche Gäste gehabt, die am Aussprachelehren teilgenommen hatten. Tiina hatte im ersten Deutschkurs (B3-Deutsch) eine Austauschschülerin aus Deutschland, die häufig als „Aussprachelehrerin“ fungierte. Die Muttersprachlerin wurde u. a. als Modellsprecherin verwendet. Die Anwesenheit einer Muttersprachlerin brachte mehr Authentizität in den Unterricht und die Deutschlernenden konnten sie bei Schwierigkeiten selbstständig konsultieren, auch bei den aussprachlichen Fragen. In einem anderen Kurs hatte Tiina eine Gastlehrerin aus Österreich, die den Schülern u. a. die Aussprache beibrachte. Katja hatte muttersprachliche Gäste in einzelnen Unterrichtsstunden gehabt und meint, dass es schon an sich eine gute Ausspracheübung ist, muttersprachliches Deutsch zu hören. Auch Hanna hält es für den Ausspracheerwerb für sehr wichtig, dass die Schüler einer authentischen Zielsprache ausgesetzt werden, am liebsten in einer Umgebung, in der Deutsch als Muttersprache gesprochen wird. In ihrer Schule wird regelmäßig eine Studienreise nach Deutschland organisiert. Sie ermutigt immer ihre Schüler, sich in einem deutschsprachigen Land aufzuhalten, z. B. im Rahmen eines Schüleraustausches. Viele ihrer Schüler reisen tatsächlich nach Deutschland und haben laut ihrer Lehrerin motivierende Erfolgserlebnisse bekommen.

*Tiina: Meillä oli saksalainen vaihto-oppilas ykköskurssilla [--] niin mä käytin häntä hirveesti semmosena ääntämisen opettajana, ja nyt [...] tässä kolmoskurssissa tänä vuonna, ni mul oli itävaltalainen opettaja siellä kaks viikkoo. Se oli aivan loistava, et me niin ku yhteisopetusta tehtiin ja hän tietysti sitä ääntämistäkin opetti.*

Wir hatten eine deutsche Austauschschülerin im ersten Kurs [--] und ich habe sie viel als eine Art Aussprachelehrerin beschäftigt, und jetzt [...] in diesem dritten Kurs dieses Jahr hatte ich eine österreichische Lehrerin für zwei Wochen. Es war wunderbar, wir haben zusammen unterrichtet und sie hat natürlich auch die Aussprache unterrichtet.

*Katja: Meillä on tuolla vielä vieraita tuolla tunnilla [...] sehän on niin ku tosi hyvää ääntämisharjoitusta, kun kuuntelee niitä niitten puhetta.*

Wir haben Gäste da in den Unterrichtsstunden [...] und es ist eine gute Ausspracheübung, ihr Sprechen zu hören.

*Hanna: Rohkaisen myös oppilaita aina lähtemään vaihtoon/ kesätöihin. Joka vuosi on ryhmästani muutama lähtenyt Saksaan vähintään kuukaudeksi. Ääntäminen kulkee koko ajan muun oppimisen rinnalla.*

Ich ermutige auch immer die Schüler, an einem Schüleraustausch teilzunehmen oder sich einen Ferienjob zu suchen. Jedes Jahr sind einige Schüler aus meiner Gruppe mindestens für einen Monat nach Deutschland gefahren. Die Aussprache lernt man dabei neben allem anderen.

Hanna richtet viel explizite Aufmerksamkeit auf die Aussprache in ihrem Unterricht. Wenn die Schüler mit Deutsch anfangen, wird ihnen erzählt, dass sie die richtige Aussprache lernen werden. Es wird zusammen mit den Schülern eine Liste erstellt, auf der Anweisungen zur Aussprache und Beispielwörter stehen. Diese Listen behalten die Schüler, so lange sie in den Klassen 8-9 Deutsch lernen, und sie werden auch später im Unterricht bearbeitet. Hanna findet die Wiederholung und die Regelmäßigkeit des Ausspracheübens wichtig.

*Hanna: Kerron oppilaille, että tulette oppimaan oikean ääntämisen ja he ovat asiasta innoissaan ja täysillä mukana. Teemme yhdessä jokaiselle "listan" ääntämisohjeista ja mallisanoista ja harjoittelemme niitä.*

Ich erzähle meinen Schülern, dass sie die richtige Aussprache lernen werden. Sie sind davon begeistert und engagieren sich. Wir machen eine „Liste“ für jeden Schüler über die Ausspracheanweisungen und Modellwörter und üben sie.

Auch Katja betont die Wichtigkeit der Wiederholung im Ausspracheunterricht. Insbesondere solche Laute und Phänomene, mit denen die Schüler häufig Probleme haben, sollen regelmäßig wiederholt und geübt werden. Als Beispiele erwähnt sie den Laut /ʃ/ in den Buchstabkombinationen <sp> und <st> im Anlaut. Diese gehören zu den Lauten, die für die Finnen schwierig sind, weil sie das /ʃ/ in diesen Kombinationen häufig als /s/ realisieren (Hall et al. 2005, 56, 58). Katja versucht überhaupt so viel Deutsch zu verwenden wie möglich, in dem sie z. B. die Anweisungen, die im Lehrbuch auf Finnisch stehen, den Schülern auf Deutsch gibt.

*Katja: Se toistamine on mun mielestä hirveen tärkeä kans että jos opettaja kuulee, että siellä se [sp] ja [st] tulee niin ku suomalaisittain [...] ni sitte vaan niin ku kiinnität enemmän huomiota siihen ja "otetaan vielä kertaalleen".*

Die Wiederholung ist meiner Meinung nach auch sehr wichtig. Wenn der Lehrer zum Beispiel hört, dass die [sp] und [st] „finnisch“ ausgesprochen werden [...], dann richtet man mehr Aufmerksamkeit darauf und sagt „Wir machen es nochmals“.

Anja hält es für wichtig, dass der Lehrer im Unterricht explizit solche Aspekte der Aussprache betont, die den Schülern am häufigsten Schwierigkeiten verursachen. Die Verständlichkeit ist laut Anja ein wesentliches Kriterium dafür, was im Ausspracheunterricht betont werden soll. Es ist ihrer Meinung nach nur wenig sinnvoll, dass die Schüler z. B. ganze Sätze nachsprechen, wenn sie Probleme mit nur einzelnen Wörtern in diesen Sätzen haben. Wörter, die „auf jeden Fall verstanden werden“, brauchen nicht mehrmals gehört und wiederholt werden. Die Beispiele, die Anja im Zitat

erwähnt, sind aus einer Übung im Buch Magazin.de 3. Die vollständigen Sätze lauten „Liest du gern Comics?“ und „Fährst du oft mit dem Zug?“ Aus diesen Sätzen sollten laut der Lehrerin die Aussprache der Wörter „liest“, „gern“ und „fährst“ hervorgehoben werden, weil sie den größten Einfluss auf das Verstandenwerden haben.

*Anja: Esimerkiksi ”Comics” [...] ei sitä kannata äännättää uudestaan, koska kaikki ymmärtää, onko se nyt [ko:miks] vai [’kõmiks]. Ihan sama. Eikä Zug:kaan oo paha, ei sitä tarvii toistattaa. [...] sanoo se sitten [tsok] tai [tsu:k] niin varmana ymmärtää, että junasta on kysymys. [gern] taas kuulostaa rumalta, eikä oikein kovin saksalaiselta, se sanotaan [gɛɣn]. Niin tavallaan ne kuuluu osoittaa erikseen ja kiinnittää niihin oikeisiin asioihin huomiota.*

Zum Beispiel „Comics“, [...] es lohnt sich nicht, dieses Wort nochmals nachzusprechen, weil alle es verstehen, egal ob man [ko:miks] oder [’kõmiks] sagt. Es spielt keine Rolle. Das Wort „Zug“ ist auch nicht schwierig, das braucht man nicht nachsprechen. [...] Egal, ob man [tsok] oder [tsu:k] sagt, alle verstehen, dass „der Zug“ gemeint wird. [gɛɣn] hingegen klingt hässlich, und nicht wirklich deutsch, es wird [gɛɣn] ausgesprochen. So was sollte man hervorheben und auf die richtigen Sachen Aufmerksamkeit richten.

Die Aussprache der Wörter, die Anja für die schwierigsten in diesen Beispielsätzen hält, mögen tatsächlich vielen Deutschlernenden Schwierigkeiten verursachen. Es ist nichtsdestotrotz interessant, dass die Lehrerin die Abweichungen in den Vokallängen in den Wörtern „Zug“ und „Comics“ problemlos findet. Andererseits hält sie es für wichtig, dass die Schüler sich an die muttersprachliche Intonation des Deutschen gewöhnen. Sie rät ihren Schülern auch, Deutsch mit einer höheren Tonhöhe zu sprechen als Finnisch.

*Anja: Yleensä sanon [...] myös sen, että ”Puhu vähän korkeammalta äänentasolta sitä saksaa.” [--] Harjotellaan sitä. Että suomalaisillahan on matala ääni ja intonaatio on hyvin erilainen.*

Normalerweise sage ich [...] auch: „Sprich Deutsch mit ein bisschen höherer Tonhöhe“ [--] Wir üben das. Die Finnen haben ja eine tiefe Stimme und die Intonation ist sehr andersartig.

Katja will ihre Schüler dazu bringen, selbst über die Bedeutung der Aussprache zu reflektieren. Sie hält es für eine gute Vorgehensweise, dass der Lehrer zusammen mit den Schülern darüber nachdenkt, warum eine gute Aussprache wichtig ist, und findet, dass die Buchserie Plan D Möglichkeiten zur Reflektion dieser Art anbietet. Auch die Fachautoren empfehlen, dass Lehrmaterialien Übungen und Aktivitäten enthalten, die dem Lernenden einen Raum für eigene Entdeckungen eröffnen (vgl. Tomlinson 2011, 8 – 23). Es wurde im Interview allerdings nicht präzisiert, wie Plan D konkret für die Reflektion über die Aussprache verwendet wird. In der Serie Magazin.de wird für die Wichtigkeit einer guten Aussprache argumentiert und am Anfang des ersten Buchs gibt es Eintauchübungen, in denen den Schülern eine Möglichkeit gegeben wird, ihre eigene

Meinung über die deutsche Aussprache zu bilden und diese in Worte zu kleiden (Rentola 2017, 86, 73). Eigentliche Übungen dieser Art sind in Plan D nicht vorhanden.

*Katja: Niitähän voi pohtia niin ku oppilaitten kanssa, että miksi sellane hyvä ääntäminen on hyvää. [--] Ton kirjasarjan kans pystyy harjottelemaan sellasia asioita.*

Man kann zusammen mit den Schülern darüber nachdenken, warum eine gute Aussprache positiv ist. [--] Mit dieser Buchserie kann man so was üben.

### **9.3 Bewertung und Korrektur der Aussprache der Lernenden**

In diesem Kapitel wird zuerst betrachtet, wie die Deutschlehrerinnen die Aussprache ihrer Schüler bewerten, d. h. welche Methoden und Kriterien in der Bewertung verwendet werden, und wie den Schülern Feedback gegeben wird. Es wird auch dargestellt, in welchen Situationen und wie die Aussprache der Schüler von den Lehrerinnen korrigiert wird. Im letzten Unterkapitel wird betrachtet, wie die Schüler selbst auf den Ausspracheunterricht, einschließlich der Bewertung und der Korrektur ihrer Aussprache, reagieren.

#### **9.3.1 Bewertung der Aussprache**

Drei der vier befragten Lehrerinnen stellen fest, dass die Aussprache eine eigene Rolle bei der Gesamtbewertung des Schülers hat. Sie ist ein Teilbereich der Sprache und folglich als ein Teil der Sprachkenntnisse zu sehen. Sie wird in der Bewertung nicht mehr als die anderen Teilbereiche der Sprache betont. Hanna ist die einzige Lehrerin, die die Aussprache des Schülers nicht als eigenen Teil der Bewertung definiert. Sie stellt allerdings fest, dass die Aussprache mit den mündlichen Sprachkenntnissen des Schülers „Hand in Hand“ geht, und dass die mündlichen Fertigkeiten bewertet werden. Diejenigen ihrer Schüler, die eine gute Aussprache im Deutschen haben, haben laut Hanna bessere mündliche Fertigkeiten überhaupt. Laut Tiinas Definition bildet die Aussprache einen ebenso großen Teil der Gesamtbewertung wie andere Bereiche der Sprachkenntnisse, die bewertet werden.

*Katja: Minusta se on yks tärke osa sitä arviointia, kielen osa-alue.*

Meiner Meinung nach ist die (Aussprache) ein wichtiger Teil der Bewertung, ein Teilbereich der Sprache.

*Hanna: Ääntämistä en pidä erikseen osa-alueena arvioinnissa [--] En ole ikinä arvioinut ääntämistä erikseen vaan osana puheen tuottamista.*

Ich halte die Aussprache nicht für einen separaten Teilbereich in der Bewertung [--] Ich habe die Aussprache nie separat bewertet, sondern als einen Teil der mündlichen Fertigkeiten.

*Tiina: sehän on yks osa sitä arviointia, [--] yks testi muitten joukossa. [--] Mä oon tässä saksassa tehny sillee, että mulla on ollu kymmenen arvioitavaa juttua [--] ni se on niin ku sitten se, se yksi kymmenesosa se ääntämistesti sieltä.*

Die (Aussprache) ist ein Teil der Bewertung, [--] ein Test unter anderen Tests. [--] Im Deutschunterricht habe ich es so gemacht, dass ich zehn Teilbereiche habe, die bewertet werden [--] und der Aussprachetest ist dann ein Zehntel (der Gesamtbewertung).

Tiina verwendet also separate Tests für die Bewertung der Aussprache. Auch Katja und Hanna gaben in den Interviews an, dass ihre Schüler mündliche Prüfungen absolvieren. Tiina war allerdings die einzige, die den Terminus „Aussprachetest“ verwendet hat und spezifiziert hat, dass in diesen Tests gerade die Aussprache bewertet wird. Die Tests finden in Form von Sprachnachrichten über WhatsApp statt. Es werden sowohl vorgegebene einzelne Wörter und Sätze vorgelesen als auch frei über ein gewisses Thema gesprochen (siehe auch Kap. 9.2.3). Die Tests werden auf der Schulnotenskala von 4 bis 10 bewertet. Als Kriterien für die Bewertung gibt die Lehrerin an, wie gut die Schüler „die grundlegenden Elemente der Aussprache“ beherrschen und wie fließend und verständlich sie sich auf Deutsch ausdrücken können. Den Schülern wird Feedback zu den Tests gegeben, in dem sowohl die Erfolge als auch die Mängel in der Aussprache berücksichtigt werden. Die Aufnahmen werden nach dem Feedback nicht weiterbearbeitet. Tiina erwähnt im Interview, dass sie von der guten Aussprache vieler ihrer Schüler überrascht worden ist. Auch die Gastlehrerin aus Österreich, die Tiina in einem Deutschkurs hatte, nahm an der Bewertung einiger Prüfungen teil. Die Bewertung war laut Tiina zum allergrößten Teil sehr positiv, welches ihre Schüler ermutigt, Deutsch in der Zukunft mehr zu verwenden.

*Tiina: Joka kurssi on ollu niillä semmone ääntämistesti [--] Sit mä ihan arviain sen nelosesta kymppiin sen mukaan, että miten ne on niin ku ne perusääntämiset hallinnassa, ja [--] että onko sanonu ihan sujuvasti. [--] Se anto hirveen hyvät arvioinnit niille opiskelijoille siitä...ku natiivi niin ku sanoo sillä tavalla, ni varmaan kannustaa jatkossa aukaseen sen suunsa.*

Sie haben einen Aussprachetest in jedem Kurs gehabt [--] Ich bewerte den (Test) auf der Notenskala von 4 bis 10 je danach, wie gut sie die grundlegenden Ausspracheregeln beherrschen und [--] wie fließend sie sprechen. [--] Die (Gastlehrerin) hat die Schüler sehr positiv bewertet...Wenn eine Muttersprachlerin so was sagt, ermutigt es die Schüler, auch in der Zukunft den Mund zu öffnen.

Auch Katjas Schüler absolvieren in einigen Deutschkursen mündliche Prüfungen. In den Prüfungen werden die mündlichen Fertigkeiten des Schülers bewertet, und die Aussprache ist eins der Bewertungskriterien. Katja stellt allerdings fest, dass die

mündlichen Prüfungen wegen der großen Gruppen nicht in jedem Deutschkurs durchgeführt werden können. Deswegen ist die kontinuierliche Bewertung der Aussprache in den Unterrichtsstunden von großer Bedeutung. Bei der Bewertung der Aussprache stützt sich Katja z. B. auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Als Beispiele für spezifischere Bewertungskriterien gibt sie die korrekten Lautbilder der einzelnen Buchstaben des Deutschen und die korrekte Wortbetonung, weil sie einen bedeutenden Einfluss auf die Kommunikation und das Verstandenwerden haben.

*Katja: Kun on suullinen koe, niin sitten se voi olla yks niistä kriteereistä, se ääntäminen [--] jos sulla on iso ryhmä niin sit sun pitää ettiä muita keinoja, että miten sä arvioit sitä ääntämistä, ihan tuntityöskentelyn parissa. [--] Jos sää arvioit sitä ääntämistä [...] niin sitten sulle tulee nää arviointikriteerit ja ne Euroopan neuvoston tasot, niin nehan on tosi hyvät sitte. [--] Eri painotukset ja kaikki tämmöset tietysti nekin kuuluu siihen. Mutta lähtökohta on kaikki nää kirjaimet, miten ne äännetään.*

Wenn man eine mündliche Prüfung durchführt, dann kann die Aussprache eins der Bewertungskriterien sein [--] Wenn man eine große Gruppe hat [--] muss man andere Mittel dafür finden, wie man die Aussprache in den Unterrichtssituationen bewertet. [--] Wenn man die Aussprache bewertet [...] dann hat man die Bewertungskriterien und die Stufen des Europäischen Referenzrahmens, die sind ja sehr gut. [--] Die verschiedenen Akzente und so weiter, die gehören auch dazu. Aber der Ausgangspunkt sind natürlich alle diese Buchstaben und wie sie ausgesprochen werden.

Die Schüler bekommen entweder mündliches oder schriftliches individuelles Feedback zu den mündlichen Prüfungen. Eine andere Methode fürs Feedbackgeben, die Katja im Interview erwähnt, ist kollektives Feedback z. B. in Form von einer Diashow. Es wird eine Zusammenfassung über die am häufigsten vorgekommenen Fehler erstellt und mit den Schülern durchgegangen. Die Lehrerin hätte auch gerne mehr Hinweise für die Sprachlehrer, wie sie die mündlichen Fertigkeiten der Schüler, von denen die Aussprache ein Teil ist, in den mündlichen Prüfungen bewerten sollten und auf welche Aspekte der gesprochenen Sprache sie besonders viel Aufmerksamkeit richten sollten.

Im Ausspracheunterricht von Anja und Hanna spielt die kontinuierliche Bewertung der Aussprache der Schüler die größte Rolle. Auch mündliche Prüfungen werden bei Hanna durchgeführt. Die Prüfungen finden häufig in Form von kleinen Projektarbeiten statt, in denen die Schüler sich z. B. einen Dialog zu einem gewissen Thema selbst ausdenken und auf Video aufnehmen müssen. In der Bewertung dieser Prüfungen wird die Aussprache nicht separat bewertet, sondern als ein Teil der allgemeinen mündlichen Fertigkeiten. Hanna erwähnt allerdings einige Bewertungskriterien auch für die Aussprache. Die Schüler sollten die „grundlegenden“ bzw. wichtigsten Laute korrekt

aussprechen und sich verständlich ausdrücken können, aber sie brauchen z. B. keine muttersprachliche Intonation haben.

*Haastattelija: Miten arvioit oppilaidesi ääntämistä?*

*Anja: Ihan tällä lailla tunnin aikana [--] Kiertäminen, kuunteleminen, pannaan ne pareittain tai ryhmissä keskustelemaan. Sitte käy siellä kuuntelemassa sitä.*

*Hanna: Eniten osana jatkuvaa arviointia. [--] Pidämme myös [...] suullisia kokeita muutaman kerran vuodessa. [--] Perusäänteet pitää olla oikein mutta en ”rokota” kuitenkaan esim. ”suomenkuuloisesta” puheesta jos muuten puhe on sujuvaa ja ymmärrettävää.*

Interviewerin: Wie bewertest du die Aussprache deiner Schüler?

Anja: Kontinuierlich in den Unterrichtsstunden [--] Ich gebe den Schülern eine Aufgabe, mit dem Partner oder in einer Gruppe zu sprechen. Dann gehe ich im Klassenzimmer herum und höre zu.

Hanna: Hauptsächlich als einen Teil der kontinuierlichen Bewertung. [--] Wir haben auch [...] ein paar Mal im Jahr mündliche Prüfungen. [--] Die grundlegenden Laute müssen korrekt ausgesprochen werden, aber ich „strafe“ nicht für eine „finnisch klingende“ Aussprache, wenn die Sprache sonst fließend und verständlich ist.

Gemeinsam für alle befragten Lehrerinnen ist, dass sie die Aussprache für einen sehr empfindlichen Bereich halten, mit dem der Sprachlehrer möglichst rücksichtsvoll umgehen muss. Alle Lehrerinnen bewerten die Aussprache ihrer Schüler „sanft“. Den Schülern soll zwar bekannt gemacht werden, was in ihrer Aussprache zu korrigieren ist und wie sie an der Aussprache arbeiten sollten, aber Positivbewertung sollte überwiegen. Es ist laut der Lehrerinnen wichtig, auch die „kleinen“ Erfolge des Schülers zu signalisieren. Als Begründung geben sie an, dass die Bewertung der Aussprache – sowie die Bewertung im Allgemeinen – Einfluss auf das gesamte Selbstwertgefühl des Schülers hat. Die Schüler sollen wegen negativen Feedbacks das Vertrauen in ihre Lernfähigkeit nicht verlieren. Besonders bei Anfängern besteht laut der Befragten ein Risiko, dass sie sich weniger trauen, die neue Sprache zu sprechen, wenn sie gleich am Anfang viel negatives Feedback zu ihrer Aussprache bekommen. Alle vier Lehrerinnen folgen also den Empfehlungen der Forschungsliteratur, nach denen die Aussprache sanft und vorwiegend positiv bewertet werden sollte (vgl. Dieling 1992, 49).

*Katja: [--] ettei oppilas sitten niin ku masentuis, että ”nyt mä en osaa yhtään mitään” [- -] Että pitäis olla semmosta kannustavaa arviointia. Rohkaisua, rohkaisua hyvin paljon.*

[--] So, dass die Schüler nicht entmutigt werden und denken, dass sie gar nichts können [--] Die Bewertung sollte ermutigen. Man muss den Schülern viel Mut machen.

*Anja: Ei se ainakaan alenna minun arvioinnissa. [--] Mä koen, että se on niin herkkä alue.*

Bei mir verschlechtert die (Aussprache) die Gesamtbewertung jedenfalls nicht [--] Ich finde, dass sie ein sehr empfindlicher Bereich ist.

*Tiina: Mä aina arvioin sen hirveen niin ku positiivisesti [...] koska mä aattelen, et se omaa semmoseen tavallaa itseluottamukseen vaikuttaa. [--] Sen takia mä aina yritän ne ääntämistitkin sillee hienovaraisesti arvioida, että en anna kellekään hirveen huonoo numeroo, että tulis semmone positiivisempi kuva (itsestään oppijoina).*

Ich bewerte die (Aussprache) immer sehr positiv [...] weil ich denke, dass sie das Selbstwertgefühl beeinflusst. [--] Deswegen versuche ich immer auch, die Aussprachetests rücksichtsvoll zu bewerten und gebe niemandem eine sehr schlechte Note, damit sie eine positive Vorstellung (über sich selbst als Lerner) bekommen.

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der Interviews sagen, dass die Aussprache eine Rolle in der Gesamtbewertung der Schüler spielt. Unterschiede gibt es darin, wie diese Rolle von den Befragten definiert wird. Eine Lehrerin gab an, dass der Anteil der Aussprache an der Gesamtbewertung 10 % beträgt. Bei den anderen Lehrerinnen werden die mündlichen Fertigkeiten des Schülers als Gesamtheit bewertet und die Aussprache ist als ein Teil dieser Fertigkeiten zu sehen. Verständlichkeit und Flüssigkeit der Sprache heben sich als die wichtigsten Bewertungskriterien hervor, welches auch den Zielsetzungen für den Ausspracheunterricht der Befragten entspricht (vgl. Kap. 9.1.1). Von den offiziellen Dokumenten wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen erwähnt. Eine Lehrerin verwendet separate Aussprachetests und zwei weitere Lehrerinnen führen mündliche Prüfungen durch, in deren Bewertung auch die Aussprache berücksichtigt wird. Den Schülern wird entweder mündliches oder schriftliches Feedback zu den Prüfungen gegeben. Das Feedback kann individuell oder kollektiv sein. Im Feedback nehmen die Lehrerinnen Bezug sowohl auf die Erfolge als auch auf die Misserfolge des Schülers, wie es auch in der Forschungsliteratur empfohlen wird (vgl. Dieling 1992, 49). Alle Lehrerinnen bewerten die Aussprache ihrer Schüler auch kontinuierlich im Unterricht und halten die kontinuierliche Bewertung für wichtig. Die Aussprache wird für einen empfindlichen Bereich gehalten, mit dem die Lehrerinnen rücksichtsvoll umgehen wollen. Die Aussprache der Schüler wird sanft und überwiegend positiv bewertet. Das positive Feedback hat laut der Befragten einen bedeutenden Einfluss auf das Selbstwertgefühl des Schülers und somit auf seine Lernfähigkeit. Alle Lehrerinnen geben reguläres Feedback und versuchen, ihre Schüler durch positives Feedback möglichst viel zu ermutigen. Auch Fachautoren betonen, dass der Lernende positive Bestätigungen von seinem Lehrer braucht, um die Motivation zu erhalten (vgl. Cauneau 1992, 79-80).

### 9.3.2 Korrektur der Aussprache

Alle befragten Lehrerinnen korrigieren die Aussprache der Schüler. Sie unterscheiden sich voneinander etwas in Bezug auf ihr Korrekturverhalten. Wie im Kontext der Bewertung, betonen alle Befragten auch hier, dass der Lehrer mit der phonetischen Korrektur rücksichtsvoll umgehen muss, damit er die Schüler nicht zum Verstummen bringt. Katja und Anja korrigieren die Aussprache in den Unterrichtsstunden häufig so, dass sie die üblichsten Fehler aufschreiben, die die Schüler in den mündlichen Aktivitäten machen. Diese werden dann hinterher gemeinsam mit der ganzen Gruppe behandelt, wobei die Lehrerinnen die Fehler korrigieren und den Schülern ein Modell für die korrekte Aussprache geben. Die schwierigen Wörter oder Mehrwortausdrücke werden nochmals mit der ganzen Gruppe geübt und die Schüler werden aufgefordert, in den künftigen mündlichen Übungen besonders auf diese Laute bzw. Phänomene zu achten. Diese Korrekturtechnik wird auch von Fachautoren empfohlen (vgl. Celce-Murcia et al. 2010, 323). Nur sehr selten unterbrechen die Lehrerinnen die mündlichen Aktivitäten, um einen (aussprachlichen) Fehler zu korrigieren. Falls ein Schüler in einem mündlichen Vortrag, den er vor der ganzen Gruppe hält, etwas so fehlerhaft ausspricht, dass keiner ihn verstehen kann, mag Katja ihn sofort korrigieren. Auch im Allgemeinen ist die Verständlichkeit das wichtigste Kriterium dafür, an welchen Stellen die Aussprache der Schüler korrigiert wird.

*Katja: Sitten kun kuuntelet niitä niin kirjotat vaan ylös ja sitten kokoat sen ja käyt tunnilla läpi sitten oppilaitten kanssa yhdessä Ja sitte, kun seuraavan kerran luetaan, [...]ni kiinnitetään niihin huomiota. [--] Aina sitä mitä en itse ymmärrä, niin siihen kiinnitän huomiota, että se on niin ku semmone lähtökohta.*

Wenn man den Schülern zuhört, schreibt man sich (die Fehler) auf, macht eine Liste und geht sie dann zusammen mit den Schülern durch. Und wenn man nächstes Mal vorliest [...] richtet man Aufmerksamkeit darauf. [--] Ich richte den Fokus darauf, was ich selbst nicht verstehe. Das ist ein Ausgangspunkt (für die Korrektur).

Laut Anja darf die Aussprache der einzelnen Schüler in den Unterrichtssituationen nicht korrigiert werden. Deshalb ist die Behandlung der häufig auftretenden Fehler mit der ganzen Gruppe wichtig. Die Aussprachefehler sollen ihrer Meinung nach „anonym“ behandelt werden, d. h. nicht individualisiert werden, weil es die einzelnen Schüler in Verlegenheit bringen könnte. Anja geht im Klassenzimmer herum, um den Schülern zu hören und macht eine Zusammenfassung der vorgekommenen Fehler, die mit der Gruppe durchgegangen wird. Die schwierigen Wörter bzw. Ausdrücke werden dann nochmals zusammen gesprochen. Die Wörter, die Anja im folgenden Zitat als Beispiele nennt, sind „läufst“, „schläfst“ und „Stunden“.

*Anja: Sä vaellat luokassa, kuuntelet miten, sieltä tulee niitä virheitä, että tota [læyfst] ja [flæ:fst] ja [stonden]. Noniin, tulee mitä virheitä tulee, mutta eihän voida osottaa, että kuka sen sano, sen takia se yhteinen läpikäyminen on tärkeätä. [--] Mutta koskaan ei saa korjata suoraan sen jälkeen. Se on kauheen nolaavaa [...]*

Man geht im Klassenzimmer herum und hört welche Fehler da gemacht werden, zum Beispiel [læyfst] und [flæ:fst] und [stonden]. Was die Fehler auch immer sind, man kann nicht zeigen, wer sie gemacht hat, und deswegen ist die gemeinsame Behandlung (der Fehler) wichtig. [--] Aber nie darf man direkt nach dem Fehler korrigieren. Man bringt den Schüler in Verlegenheit [...]

Tiina und Hanna korrigieren auch die Aussprache der einzelnen Schüler in den Unterrichtssituationen. Beide betonen, dass dies rücksichtsvoll und möglichst unauffällig gemacht werden soll. Die Korrekturtechnik, die die Lehrerinnen u. a. verwenden, ist das Wiederholen des Wortes, das der Schüler falsch ausgesprochen hat, mit einer korrekten Aussprache. Auch diese Technik wird in der Fachliteratur erwähnt (vgl. Storch 1999, 112). Ein Unterschied in ihrem Korrekturverhalten besteht darin, dass Hanna dem Schüler die Korrektur explizit bewusstmacht. Tiina gibt auch das korrekte Modell, aber anders als Hanna sagt sie nicht, dass der Schüler einen Fehler gemacht hat. Die Lehrerin ist sich ein wenig unsicher, ob die direkten Korrekturen pädagogisch zu empfehlen sind. Die Antwort hängt von der jeweiligen Auffassung ab. Einige Autoren (u. a. Storch 1999, 112) raten dem Lehrer, insbesondere Anfänger direkt auf ihre fehlerhafte Aussprache hinzuweisen.

*Hanna: Korjaan ja kerron siitä myös heille. Korjaan kuitenkin hienovaraisesti. Eli esimerkiksi jos oppilas sanoo sanan väärin, voin jatkaa saksaksi lausetta, jossa toistan saman sanan oikein.*

Ich korrigiere (die Aussprache) und erzähle das auch den Schülern. Ich korrigiere allerdings rücksichtsvoll. Wenn der Schüler zum Beispiel ein Wort falsch ausspricht, mag ich den Satz auf Deutsch fortsetzen, und wiederhole dasselbe Wort mit einer korrekten Aussprache.

*Tiina: Mä kuulen et ne puhuu keskenään ja sanoo jonkun väärin, sit mä vaan niin ku toistan sen sanan oikein [--] saiskos sitä pedagogisesti tehä [--] yritän antaa sen oikeen mallin, mut en sano mitenkään, et "sanoit väärin" tai muuta. Sanon vaan sen mahollisimman neutraalisti oikeella tavalla sen sanan.*

Ich höre, dass sie miteinander sprechen und etwas falsch sagen, dann wiederhole ich nur das Wort richtig [...] Ich weiß nicht, ob das sich pädagogisch empfiehlt [--] Ich versuche, das richtige Modell zu geben, aber ich sage nicht „Du hast es falsch gesagt“ oder ähnliches. Ich spreche das Wort einfach möglichst neutral korrekt aus.

Alle Befragten fordern ihre Schüler auf, die eigene Aussprache zu beobachten und auch selbst zu korrigieren. Auch Peer-Feedback wird häufig als Methode für die Bewertung und Korrektur der Aussprache verwendet. Die Lehrerinnen finden, dass sich Peer-Feedback als Methode sehr gut für den Ausspracheunterricht eignet. Einige der Befragten betonen, dass das Feedbackgeben im Unterricht geübt werden soll. Es ist keine

Selbstverständlichkeit, dass die Schüler einander aufrichtiges aber konstruktives Feedback geben können. Hanna rät ihren Schülern, sich bei der Vorbereitung für die mündlichen Prüfungen aufzunehmen und die Aufnahme einem anderen Schüler vorzuführen, oder den mündlichen Vortrag für den anderen Schüler zu halten, so dass er dazu Feedback geben kann.

*Haastattelija: Kehotatko oppilaita tarkkailemaan/korjaamaan itse omaa ääntämistään?*

*Hanna: Ehdottomasti. Kannustan myös vertaispalautteeseen. Ryhmissä toimiessamme toivon oppilaiden auttavan toisia.*

Interviewerin: Forderst du die Schüler darauf an, die eigene Aussprache selbst zu beobachten/korrigieren?

Hanna: Unbedingt. Ich fordere sie auch zum Peer-Feedback auf. Wenn wir in Gruppen arbeiten, hoffe ich, dass sich die Schüler gegenseitig helfen.

*Katja: Sä luet, ja toinen kriittisesti kuuntelee sitä ja antaa rakentavaa palautetta. Sillä lailla on saatu paljon aikaiseksi. Toinen kiinnittää siihen ääntämiseen huomiota ja sitten keskustelevat keskenään.*

Der eine liest, der andere hört kritisch zu und gibt konstruktives Feedback. Das hat uns viel gebracht. Der andere richtet Aufmerksamkeit auf die Aussprache, und dann sprechen sie miteinander darüber.

*Tiina: siihen pitäis [...] käyttää aikaa opiskelijoitten kans, et ne oppis oikeesti antaa rakentavaa palautetta.*

Man muss [...] mit den Schülern Zeit dafür investieren, dass sie wirklich lernen, konstruktives Feedback zu geben.

Auch Anja hält das Peer-Feedback für eine effektive Methode und stellt fest, dass es auch dem neuen Lehrplan entspricht. Sie verwendet das Peer-Feedback auch dann, wenn die Schüler aussprachliche Fehler gemacht haben und gewisse Wörter oder Ausdrücke nochmals geübt werden müssen. Dann lesen die Schüler diese Wörter dem Partner vor und bekommen Feedback von ihm.

*Anja: Voi sanoa [...] että pari nyt tarkkailee ja antaa palautetta ääntämisestä tässä tehtävässä. [--] Siihen se sopii hyvin. Siinä hyvin toteutuu OPSin ”henki” myös sitten.*

Man kann sagen, [...] jetzt beobachtet der Partner und gibt Feedback zur Aussprache in dieser Übung. Dazu passt das (Peer-Feedback) gut. Das entspricht dann auch dem „Geist“ des Lehrplans.

Alle Befragten registrieren also die aussprachlichen Fehler ihrer Schüler in den Unterrichtsstunden. Die häufig auftretenden Fehler und solche Fehler, die das Hörverständnis besonders erschweren, werden korrigiert. Unterschiede gibt es im Korrekturverhalten der Lehrerinnen. Einige korrigieren auch einzelne Schüler, andere

behandeln die Fehler nur mit der ganzen Gruppe. Die gemeinsame Behandlung der üblichsten phonetischen Schwierigkeiten wird für wichtig gehalten. Eine häufig verwendete Methode der phonetischen Korrektur ist, dass die Lehrerin eine Zusammenfassung der Fehler während der mündlichen Aktivitäten erstellt und dann mit der Gruppe durchgeht. Nach den Korrekturen folgt meistens die Wiederholung der betreffenden Ausdrücke, wobei die Lehrerinnen das richtige Modell für die Aussprache geben. Die Schüler werden zur Selbstbeobachtung und Selbstkorrektur ihrer Aussprache aufgefordert. Aufgrund der Interviews scheint das Peer-Feedback eine beliebte Methode zu sein. Einige Befragte halten es auch für wichtig, dass das konstruktive Feedbackgeben im Unterricht behandelt und geübt wird.

### 9.3.3 Reaktionen der Schüler auf den Ausspracheunterricht

Die Deutschlehrerinnen wurden gefragt, was sie für Reaktionen von den Schülern im Ausspracheunterricht bekommen haben. Alle vier finden, dass ihre Schüler eindeutig positiv auf den Ausspracheunterricht und auf die Ausspracheübungen reagieren. Laut den Lehrerinnen mögen die Schüler das Ausspracheüben und viele Schüler halten die Übungen für „erfrischend“ und „lustig“. Auch den Lehrerinnen gefallen diese Phasen des Unterrichts gut und sie meinen, dass die Ausspracheübungen positive Abwechslung in die Unterrichtsstunden bringen. Anja und Katja haben in den Interviews gewisse Methoden erwähnt, mit denen sie versuchen, das Ausspracheüben spielerisch zu machen. Katja findet, dass die spielerischen Übungen besonders für solche Schüler nützlich sind, die sich noch nicht so gut trauen, die neue Sprache zu sprechen. Übungen dieser Art helfen ihrer Meinung nach den Schülern, sich von ihren Ängsten zu befreien. Katja betont, dass es die Verantwortung des Lehrers ist, solche Methoden und Übungen zu entwickeln, an denen alle Lernenden teilnehmen können und die ihnen helfen, ihre Ängste loszuwerden.

*Anja: Opiskelijat tykkää ku äännetään [...] varsinkin sillai ku kuorossa äännetään [--] Meil on ihan hauskaa aina kun me äännetään, on ollut kivoja esimerkkejä ja sitten mä laitan välillä leikiksi sitä juttua. Semmosia hassuja sanoja ja kaikkea äännetään.*

Die Gymnasiasten mögen die Ausspracheübungen, besonders wenn wir im Chor aussprechen [--] Wir haben immer Spaß, wenn wir aussprechen, wir nehmen schöne Beispiele und manchmal mache ich einen Scherz daraus. Wir sprechen lustige Wörter aus und so weiter.

*Katja: Mun mielestä oppilaat pitää aika hauskana harjotuksena näitä. [--] Voi ottaa musiikkia mukaan ja ottaa rytmit, ottaa kädet, taputukset tai askeleet mukaan tai jotain tämmösiä.*

Meiner Meinung nach halten die Schüler diese für ganz lustige Übungen. [--] Man kann Musik mitnehmen, den Takt mit den Händen klatschen oder mit den Füßen stampfen oder ähnliches.

Hanna findet, dass ihre Schüler eine sehr positive Einstellung sowohl zum Ausspracheunterricht als auch zur Korrektur und Bewertung der Aussprache haben. Sie erzählt, dass viele ihrer Schüler sehr positives Feedback zu ihrer Aussprache von Muttersprachlern bekommen haben, als sie in Deutschland auf der Studienreise waren. Laut ihr „genießen“ die Schüler die Verwendung der neuen Sprache, weil sie sich darauf verlassen können, dass sich die Sprache gut und korrekt anhört.

*Hanna: He pitävät kovasti ääntämisen opettelusta ja ovat silminnähdessä onnellisia siitä, että saksa kuulostaa hyvältä.*

Sie mögen das Ausspracheüben sehr und freuen sich sichtlich darüber, dass ihr Deutsch so gut klingt.

Tiinas Schüler nehmen normalerweise sehr gut an den Ausspracheübungen teil. Nur bei den Aussprachetests (siehe Kap. 9.3.1) hat sie einige Schüler gehabt, die ihr die Sprachnachrichten über WhatsApp nicht schicken wollen, weil sie davor Angst haben. Die Lehrerin bietet in solchen Fällen immer als eine Alternative an, den Test face-to-face zu absolvieren. Wenn die Schüler in der Testsituation nervös sind, tut sie ihr Bestes, um sie zu ermutigen.

*Tiina: Kaikki ei suostu lähettää mulle WhatsAppissa [...] sit mä oon aina sanonu, että voi mulle ihan face to facekin sen tehdä [--] yritän kannustaa, et ei haittaa, vaikka tekee virheitä ja voi yrittää useamman kerran uudestaan.*

Nicht alle wollen mir (die Sprachnachricht) über WhatsApp schicken [...] Dann habe ich immer gesagt, dass sie den (Test) auch face-to-face absolvieren können [- -] Ich versuche, sie zu ermutigen und sage, dass es nichts macht, wenn sie Fehler machen und dass sie mehrmals versuchen dürfen.

Die Reaktionen ihrer Schüler auf die Korrektur und die Bewertung der Aussprache hält Tiina für positiv oder neutral. Katja stellt fest, dass der Lehrer mit der Zeit seine Gruppen kennenlernt und es fällt ihm dann auch leichter, die Reaktionen der einzelnen Schüler zu deuten. Falls es Schüler in der Gruppe gibt, denen es sehr schwerfällt, im Klassenzimmer vor ihren Mitschülern die Ausspracheübungen – oder die mündlichen Übungen überhaupt – zu machen, können diese Schüler z. B. in einen anderen Raum gehen. Katja betont, dass der Lehrer solchen Lernenden die Möglichkeit anbieten soll, die mündlichen Aufgaben zuerst in einer kleineren Gruppe zu üben. Es verlangt immer gewissen Mut von den Lernenden, die neue Sprache zu verwenden.

*Katja: Sä kyllä sitte opit lukemaan sitä omaa ryhmääs. [--] pitäis olla semmosia tilanteita, että missä ei oo sitä yleisöä kovin hirveesti. Lähettäis semmosista tilanteista pikkuhiljaa [...] vaativampiin tehtäviin.*

Man lernt dann, die eigene Gruppe zu „lesen“. [--] Es sollte solche Situationen geben, in denen es nicht so viele Zuhörer gibt. Von diesen Situationen aus kann man dann allmählich zu den anspruchsvolleren Aufgaben weitergehen.

Aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchung scheint es so, dass die Deutschlernenden im Großen und Ganzen dem Ausspracheunterricht positiv gegenüberstehen. Die Ausspracheübungen gefallen sowohl den Lehrerinnen als auch den Schülern und mit ihnen wird auch spielerisch umgegangen. Die Einstellungen zur Korrektur und zur Bewertung der Aussprache sind neutral oder positiv. Einige Schüler haben Angst vor den Situationen, in denen ihre Aussprache getestet wird. Alle Lehrerinnen versuchen, ihre Schüler zu ermutigen, wenn sie zögern, Deutsch zu sprechen. Eine Befragte hebt die Verantwortung des Lehrers hervor, den Schülern Fertigkeiten zur Bewältigung ihrer Angst beim Sprechen anzubieten.

## 10 SCHLUSSBETRACHTUNG

Das Ziel dieser Arbeit war zu klären, welche Rolle der Ausspracheunterricht in der Arbeit der Deutschlehrer spielt und wie die neuen DaF-Lehrwerkserien Plan D und Magazin.de konkret im Ausspracheunterricht verwendet werden. Es wurde auch untersucht, wie die Deutschlehrer die Aussprache sonst noch in ihrem Unterricht behandeln und wie sie die Aussprache der Schüler bewerten. Das Untersuchungsmaterial bestand aus vier Lehrerinterviews. Es wurden zwei Deutschlehrerinnen pro Lehrwerkserie interviewt.

Die Analyse der Interviews zeigte, dass die Lehrerinnen den Ausspracheunterricht für einen wesentlichen Teil ihrer Arbeit halten. Die Aussprache wird als ein wichtiger Teilbereich der Sprachkenntnisse gesehen. Wegen des Zeitdrucks verwenden die Lehrerinnen der gymnasialen Oberstufe allerdings weniger Zeit auf den Ausspracheunterricht als sie für ideal halten würden. Als die wichtigsten allgemeinen Ziele des Ausspracheunterrichts werden Kommunikativität und Verständlichkeit gesetzt. Einige Lehrerinnen setzen auch spezifischere Ziele, u. a. die Beherrschung der Laute bzw. phonetischen Phänomene des Deutschen, die für die Finnen am häufigsten Schwierigkeiten verursachen und einen großen Einfluss auf die Kommunikation haben. Andere Lehrerinnen denken weniger bewusst über die Lernziele des Ausspracheunterrichts nach. Die Lehrerinnen haben auch etwas unterschiedliche Ausgangspunkte für die Zielsetzung. Didaktische Fertigkeiten für den Ausspracheunterricht haben die Lehrerinnen hauptsächlich im eigenen Studium, bei der Arbeit und mit Hilfe der Lehrbücher erworben. Die Lehrbücher werden als eine gute Quelle für didaktische Hinweise gesehen. Nur eine Befragte hatte an Weiterbildungen teilgenommen.

Aus den Ergebnissen ging hervor, dass die Lehrbuchserien Plan D und Magazin.de zum allergrößten Teil so verwendet werden, wie die Lehrbuchautoren anweisen, auch wenn einige Übungen manchmal modifiziert werden. Den Lehrbüchern wird im Ausspracheunterricht ziemlich treu gefolgt. Das Nachsprechen und das Vorlesen sind die am häufigsten verwendeten Übungstypen. Wörterlisten und Texte werden nach dem Tonband, dem Video oder der Lehrerin gesprochen. Einige Lehrerinnen richten bewusst den Fokus auf die Aussprache auch in solchen Übungen, in denen die Aussprache nicht schwerpunktmäßig geübt wird. Das häufige Vorkommen der Aussprache, einschließlich der Wiederholung von früher behandelten Lauten bzw. Phänomenen in der Serie Magazin.de wird für besonders positiv gehalten. Aufgaben zur Selbstbeurteilung der Aussprache, die die Serie anbietet, werden im Prinzip nicht berücksichtigt. Der

theoretische Phonetikunterricht hat eine marginale Rolle. Die Behandlung der verschiedenen Teilbereiche der Aussprache wird in den beiden Serien für gut und genügend gehalten, welches z. T. in Diskrepanz zu anderen Forschungsergebnissen (Rentola 2017) steht. Drei der vier Befragten finden, dass sich die neuen Serien sehr gut für den Ausspracheunterricht eignen und dass das Buch allein für den Ausspracheunterricht genügt. Nur eine Befragte meint, dass neben dem Lehrbuch (Plan D) auch weitere Materialien im Ausspracheunterricht benötigt werden. Aufgrund der Interviews scheint es so, dass die beiden Serien den neuen Lehrplänen für die Gesamtschule und für die gymnasiale Oberstufe gut entsprechen.

Die Analyse zeigte, dass neben den Lehrbüchern auch andere Materialien im Ausspracheunterricht verwendet werden. Dabei spielt die moderne Technologie eine bedeutende Rolle. Videos, Filme und Quizlet-Übungen wurden als weitere Materialien erwähnt. Mobiltelefone und iPads werden im Unterricht verwendet. Aufnahmen mündlicher Aufgaben mit Hilfe von Telefonen oder iPads werden dazu verwendet, um die Aussprache der Schüler beobachten und auch bewerten zu können. Drei Lehrerinnen stand ein Sprachlabor zur Verfügung, und sie meinen, dass das Sprachlabor dem Lehrer eine ausgezeichnete Möglichkeit anbietet, den Fortschritt der einzelnen Schüler beobachten zu können und sich der üblichsten phonetischen Schwierigkeiten der Gruppe bewusst zu werden. Im Sprachlabor werden Nachsprech- und Vorleseübungen gemacht sowie Gesprächsübungen mit dem Partner oder in einer Gruppe. Einige Lehrerinnen hatten Muttersprachler in ihren Kursen gehabt, die auch am Ausspracheunterricht teilgenommen hatten. Authentizität der gesprochenen Sprache wird von allen Lehrerinnen betont. Die reichliche Verwendung der Zielsprache und die Richtung der Aufmerksamkeit auf die Aspekte der deutschen Aussprache, mit denen die Schüler am meisten Probleme haben und die einen großen Einfluss auf das Verstandenwerden haben, werden als allgemeine Methoden im Ausspracheunterricht verwendet. Auch Reflexion über die Wichtigkeit einer guten Aussprache wurde in den Interviews erwähnt. Ferner zeigte die Analyse der Interviews, dass die Schüler sehr positiv gegenüber dem Ausspracheunterricht stehen. Mit der Aussprache wird auch spielerisch umgegangen und die Ausspracheübungen gefallen sowohl den Lehrerinnen als auch den Schülern.

Aus dieser Untersuchung ging hervor, dass die Aussprache des Schülers seine Gesamtbewertung beeinflusst. Bei der Bewertung wird die Aussprache hauptsächlich als ein fester Teil der mündlichen Fertigkeiten betrachtet. Die kontinuierliche Bewertung der Aussprache hat dabei die größte Rolle. Eine Lehrerin verwendet separate Aussprachetest,

die in Form von Sprachnachrichten über WhatsApp stattfinden. Zwei weitere Lehrerinnen führen mündliche Prüfungen durch, in deren Bewertung auch die Aussprache berücksichtigt wird. Die Aussprache wird als ein empfindlicher Bereich gesehen und folglich gehen die Lehrerinnen mit ihr möglichst rücksichtsvoll um. Die Aussprache der Schüler wird überwiegend positiv bewertet. Verständlichkeit und Flüssigkeit der Sprache werden für die wichtigsten übergreifenden Bewertungskriterien gehalten. Das reichliche positive Feedback und die Ermutigung der Schüler werden von den Lehrerinnen betont, weil diese das Selbstwertgefühl beeinflussen. Den Schülern wird reguläres Feedback sowohl individuell als auch kollektiv, mündlich oder schriftlich gegeben. Bei der Korrektur der Aussprache gelten dieselben Prinzipien wie bei der Bewertung, sie muss rücksichtsvoll und unauffällig gemacht werden. Die häufigsten Techniken sind die direkten Korrekturen und die Behandlung der am meisten vorkommenden aussprachlichen Fehler mit der ganzen Gruppe. In beiden Fällen geben die Lehrerinnen den Schülern das korrekte Modell für die Aussprache. Unterschiede gibt es darin, dass einige Lehrerinnen nur die gemeinsame Behandlung für akzeptabel halten, andere korrigieren auch einzelne Schüler. Die Schüler werden zur Selbstbeobachtung und -korrektur ihrer Aussprache aufgefordert. Das Peer-Feedback wird häufig im Ausspracheunterricht verwendet.

Es kann festgestellt werden, dass die Methodenwahl in dieser Untersuchung gelungen ist. Das ausgewählte Material und Themeninterview als Forschungsmethode haben die Ziele der Arbeit gut erfüllt. Alle Untersuchungsfragen konnten aufgrund der Interviews beantwortet werden. Die Ergebnisse geben einen Überblick darüber, wie gut sich die neuen DaF-Lehrwerkserien laut der Befragten für den Ausspracheunterricht eignen und wie sie in der Praxis verwendet werden. Wegen der kleinen Anzahl der Informanten sind die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht verallgemeinerbar. Daher wäre es interessant, die Verwendung dieser Lehrbücher in einem größeren Kontext zu untersuchen. Neben Interviews oder Befragungen wären auch Beobachtungen des Ausspracheunterrichts im Klassenzimmer interessant. Dabei ließe sich auch die Interaktion zwischen dem Lehrer und den Lernenden näher betrachten.

Zu einigen in den Interviews besprochenen Themen hätten Weiterfragen gestellt werden können, z. B. in den Punkten, in denen die Auffassungen der Lehrerinnen von den Forschungsergebnissen von Rentola (2017) abweichen. Die didaktischen Fertigkeiten der Deutschlehrer wurden im Rahmen dieser Untersuchung nur oberflächlich behandelt. Weil die Befragten die Fertigkeiten, die das eigene Studium ihnen gegeben hat, für ungenügend

halten und es Bedarf an Weiterbildung im Bereich des Ausspracheunterrichts besteht, sollte die Rolle der Aussprachedidaktik in der Sprachlehrerausbildung mehr erforscht werden.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Cauneau, Ilse 1992: Hören, Brummen, Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterrichtsfach „Deutsch als Fremdsprache“. Handbuch. München: Klett Edition Deutsch GmbH.
- Celce-Murcia, Marianne et al. 2010: Teaching pronunciation: a course book and reference guide. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.
- Dieling, Helga 1992: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Berlin: Langenscheidt.
- Dieling, Helga; Hirschfeld, Ursula 2000: Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21. Berlin: Langenscheidt.
- Dufva, Hannele 2011: Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. In: Kalaja, Paula; Alanen, Riikka; Dufva, Hannele (Hg.): Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura.
- Dufva, Hannele; Mäntylä, Katja 2017: Ääneenlukemista vai oikeaa vuorovaikutusta? Suullinen kielitaito suomalaisissa vieraan kielen oppikirjoissa. In: Hiidenmaa, Pirjo; Löytönen, Markku; Ruuska, Helena (Hg.): Oppikirja Suomea rakentamassa. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat, S. 99-118.
- Hall, Christopher et al. 2005: Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. 2., überarb. Aufl. Helsinki: Finn Lectura.
- Hirschfeld, Ursula 2011: Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. In: Babylonia. Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht 2/2011, S. 10-17.
- Hirschfeld, Ursula 2003: Finnisch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (Hg.): Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache.
- Kara, Hannele 2011: Deutsch besser sprechen. Aussprachetraining in der gymnasialen Oberstufe. In: Babylonia. Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht 2/2011, S. 29-32.
- Kelz, Heinrich P. 1992: Lernziel deutsche Aussprache. In: Vorderwülbecke, Klaus (Hg.): Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Aachen, S. 23-38.

Lintunen, Pekka 2014: Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. In: Pietilä, Päivi; Lintunen, Pekka (Hg.): Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus Oy, S. 165-187.

LOPS 2015: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)  
(Letzter Aufruf am 1.8.2017)

Lukioasetus 810/1998, 6 § 4 mom., muutettu valtioneuvoston asetuksella 1117/2008.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980810> (Letzter Aufruf am 1.8.2017)

Lukiolaki 629/1998, 17 § 3 mom., muutettu lailla 1116/2008.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629#L4P17> (Letzter Aufruf am 1.8.2017)

Luukka, Minna-Riitta et al. 2008: Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Masuhara, Hitomi 2011: What do teachers really want from coursebooks? In: Tomlinson, Brian (Hg.): Materials Development in Language Teaching. Second Edition. University Press Cambridge, United Kingdom, S. 236-266.

Moilanen, Johanna 2014: Auffassungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheunterricht. Magisterarbeit am Institut für moderne und klassische Sprachen der Universität Jyväskylä.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43101/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201403241394.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf am 1.8.2017)

Otava 2017. Oppimateriaalit: Magazin.de. <http://otava.fi/oppimateriaalit/luokat-7-9/magazin-de-ops-2016/> (Letzter Aufruf am 1.8.2017)

Pasanen, Elina 2007: Ausspracheübungen in finnischen DaF-Lehrwerken. Eine Untersuchung an sechs Lehrwerkserien für die Anfängerstufe. Magisterarbeit am Institut für moderne und klassische Sprachen der Universität Jyväskylä.  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11449/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2007466.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11449/URN_NBN_fi_jyu-2007466.pdf?sequence=1) (Letzter Aufruf am 1.8.2017)

POPS 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Letzter Aufruf am 1.8.2017)

Rentola, Sara-Miina 2017: Aussprache in finnischen Lehrbüchern für Deutsch und Schwedisch. Magisterarbeit am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft der Universität Jyväskylä.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53761/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201705032160.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf am 1.8.2017)

Rogerson-Revell, Pamela 2011: English phonology and pronunciation teaching. London: Continuum international publishing group.

Sanoma Pro 2017. Oppimateriaalit: Plan D. <https://sanomapro.fi/plan-d> (Letzter Aufruf am 1.8.2017)

Storch, Günther 1999: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink Verlag.

Tergujeff, Elina; Ullakonoja, Riikka; Dufva, Hannele 2011: Phonetics and Foreign Language Teaching in Finland. In: Werner, Stefan; Kinnunen, Tomi (Hg.): XX VI Fonetikan päivät 2010. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, S. 63-68.

[http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-0391-4/urn\\_isbn\\_978-952-61-0391-4.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0391-4/urn_isbn_978-952-61-0391-4.pdf) (Letzter Aufruf am 1.8.2017)

Tergujeff, Elina 2013: English Pronunciation Teaching in Finland. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Tomlinson, Brian 2011: Introduction: principles and procedures of materials development. In: Tomlinson, Brian (Hg.): Materials Development in Language Teaching. Second Edition. University Press Cambridge, United Kingdom, S. 1-31.

## **ANHANG 1: HINTERGRUNDFORMULAR UND INTERVIEWFRAGEN (FINNISCH)**

### **Taustatiedot**

- Nimi
- Sähköpostiosoite
- Syntymävuosi
- Tutkinto
- Tutkinnon suorittamisvuosi
- Tutkinnon pääaine ja sivuaineet
- Koulutusaste, jolla opetan
- Opetuskokemus vuosissa

### **Opettajaahaastattelut**

#### Ääntämisen rooli/ Opettajan valmiudet

1. Millainen rooli ääntämisen opetuksella on sinun työssäsi?
  - Mistä olet itse saanut tietoa ääntämisen opettamiseen liittyvistä seikoista?
2. Asetatko tavoitteita ääntämisen oppimiselle? Millaisia?

#### Oppimateriaalit

3. Millaisena pidät uutta oppikirjasarjaa ääntämisen opetuksen kannalta?
  - Mitä mieltä olet kirjan tehtävätyypeistä?
  - Mitä mieltä olet ääntämisen eri osa-alueiden käsittelystä kirjassa? Lisäisitkö jotakin?
  - Miten hyvin materiaalit mielestäsi vastaavat uutta opetussuunnitelmaa?
4. Miten käytät tätä oppikirjaa ja/tai sen lisämateriaalia ääntämisen opetuksessasi?
5. Käytätkö kirjan lisäksi muita materiaaleja ääntämisen opettamiseen? Millaisia?

#### Arviointi

6. Vaikuttaako oppilaan ääntäminen hänen kokonaisarviointiinsa? Miten?
7. Miten arvioit oppilaidesi ääntämistä?
8. Korjaatko oppilaidesi ääntämistä? Miten?
9. Miten oppilaasi ovat suhtautuneet ääntämisen opetukseen?
  - Teoreettinen opetus, ääntämisen harjoittelu/tehtävät
  - Ääntämisen korjaaminen ja arviointi

## **ANHANG 2: HINTERGRUNDFORMULAR UND INTERVIEWFRAGEN (DEUTSCH)**

### **Hintergrundinformationen**

- Name
- E-Mail-Adresse
- Geburtsjahr
- Studienabschluss
- Jahr des Abschlusses
- Hauptfach und Nebenfächer im Studium
- Unterrichtsstufe, in der ich unterrichte
- Unterrichtserfahrung in Jahren

### **Lehrerinterviews**

#### Rolle der Aussprache/Fertigkeiten des Lehrers

1. Welche Rolle hat der Ausspracheunterricht in deiner Arbeit?
  - Woher hast du selbst Informationen über den Ausspracheunterricht bekommen?
2. Setzt du Ziele für den Ausspracheunterricht? Welche?

#### Lehrmaterialien

3. Wie findest du die neue Lehrbuchserie in Bezug auf den Ausspracheunterricht?
  - Wie findest du die Übungstypen?
  - Wie findest du die Behandlung der verschiedenen Teilbereiche der Aussprache im Lehrbuch? Würdest du etwas hinzufügen?
  - Wie gut entsprechen die Materialien deiner Meinung nach dem neuen Lehrplan?
4. Wie verwendest du dieses Lehrbuch und/oder die Extramaterialien in deinem Ausspracheunterricht?
5. Verwendest du neben dem Buch auch andere Materialien im Ausspracheunterricht? Welche?

#### Bewertung

6. Hat die Aussprache des Schülers einen Einfluss auf seine Gesamtbewertung? Was für einen?
7. Wie bewertest du die Aussprache deiner Schüler?

8. Korrigierst du die Aussprache deiner Schüler? Wie?
9. Wie reagieren deine Schüler auf den Ausspracheunterricht?
  - Theoretischer Unterricht, Ausspracheübungen
  - Korrektur und Bewertung der Aussprache

### **ANHANG 3: FORSCHUNGSGENEHMIGUNG**

#### **TUTKIMUSLUPA**

Opiskelen saksan ja ruotsin aineenopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Teen maisterintutkielmaani siitä, miten saksanopettajat käyttävät uusia oppimateriaalisarjoja (Plan D, Magazin.de) ääntämisen opetuksessa sekä miten he ylipäätään opettavat ja arvioivat ääntämistä. Tutkimustani varten haastattelen opettajia, jotka ovat työskennelleet näiden uusien oppikirjojen kanssa.

Haastattelun tulokset raportoidaan täysin anonymisti pro gradu -työssäni ja lisäksi niitä käsitellään suljetussa maisteriseminaarissa. Tutkielmassa esiintyvistä haastatteluotteista poistetaan kaikki tunnistetiedot, kuten haastateltavan nimi ja paikkakunta. Kerättyä aineistoa käytetään vain tätä tutkimusta varten eikä sitä sen jälkeen luovuteta kolmansille osapuolille.

Annan tarvittaessa mielelläni lisätietoa haastatteluaineiston käsittelystä ja raportoinnista. Yhteystietoni löytyvät alta.

Suostun haastateltavaksi em. tutkimusta varten. Haastatteluni tulokset saa raportoida anonymisti maisterintutkielmassa.

---

Päivämäärä ja haastateltavan allekirjoitus