

**DIE AUSSPRACHE  
IM KOMMUNIKATIVEN FELD**

Theoretische und empirische Betrachtungen  
zu kommunikativen Funktionen  
der deutschen Aussprache und deren Unterricht  
an finnischen Schulen

Pro Gradu -Arbeit  
Germanistisches Institut  
Universität Jyväskylä  
August 2001

Katri Jäntti  
Karita Riekkö

Katri Jäntti  
Karita Riekkö

**Aussprache im kommunikativen Feld**  
Theoretische und empirische Betrachtungen  
zu kommunikativen Funktionen der deutschen Aussprache  
und deren Unterricht an finnischen Schulen

Pro gradu -tutkielma  
Germaaninen filologia  
Elokuu 2001

148 sivua

**Tiivistelmä – Abstract**

Oheisessa tutkielmassa tarkastellaan saksan kielen ääntämisen kommunikatiivisia funktioita. Aiheen rajaus pohjautuu keväällä 2000 tehtyyn pilottitutkimukseen, jossa selvitettiin lukiolaisten ja lukion saksan opettajien käsityksiä saksan ääntämisestä ja sen opettamisesta ja jonka tulosten mukaan ääntämisellä ja saksankielisen suullisen viestin kommunikatiivisuudella ei nähdä merkittävää yhteyttä.

Tutkielmassa selvitetään teorian tasolla saksan kielen ääntämisen merkitystä suullisessa viestinnässä. Tässä yhteydessä esitellään saksan ääntämistä lähinnä suomalaisen kielenoppijan näkökulmasta sekä osoitetaan sen funktioita kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueissa (kielellisessä, pragmaattisessa ja sosiolingvistiksessä). Tarkastelun yhteenvedona toimii malli, jossa saksan ääntäminen on sijoitettu kommunikaation kenttään. Malli osoittaa, että ääntämisellä on monipuolisia funktioita jokaisessa em. osa-alueessa. Näiden lisäksi myös kuulijan arvioinnilla sekä itsearvioinnilla on tärkeä merkitys.

Empiirisen materiaalin avulla valotetaan lukiolaisten ja heidän saksan opettajiensa näkemyksiä saksan ääntämisen funktioista sekä kuvaillaan saksan kielen opetusta ja ääntämisen siinä saamaa osuutta. Kyselyn tuloksia käsiteltäessä ei niinkään pyritä syvälliseen analyysiin, vaan tämän päivän saksan ääntämisen opettamisen monipuoliseen kuvailuun. Tässä suuren merkityksen saavat myös oppilaiden ja opettajien käsitykset ääntämisen kommunikatiivisesta merkityksestä.

Kyselytutkimuksen tulokset osoittavat, että vieraiden kielten suullisia valmiuksia arvostetaan. Kielen opetuksen resurssit eivät kuitenkaan riitä täysin näiden taitojen harjoittamiseen, koska ne on suunnattava lähinnä niihin opetuksen sisältöihin, joiden osaaminen arvioidaan ylioppilaskirjoituksissa. Koska suullisten valmiuksien opettamiseen ei voida panostaa saksan opetuksessa riittävästi, ei myöskään ääntäminen saa sen merkitystä vastaavaa osuutta.

Tämän lisäksi ääntämisen opettamiseen vaikuttaa se, että sekä oppilaat että opettajat näkevät ääntämisen merkityksen saksan kielen kommunikatiivisissa valmiuksissa suhteellisen kapea-alaisena: koska ääntämistaitojen merkitystä ei pidetä suurena, ei niitä myöskään huomioida opetuksessa, jolloin suulliset kommunikatiiviset taidot eivät pääse kehittymään laaja-alaisiksi. Tämän lisäksi sekä ääntämisen opetuksen sisällöt että opetuksessa käytettävät menetöt näyttävät olevan yksipuolisia.

Tutkielman lopussa esitellään 10 teoreettiseen sekä empiiriseen tarkasteluun pohjautuvaa teesiä saksan ääntämisen opettamiseen liittyen.

**Asiasanat:**

saksan ääntäminen, suullinen kommunikaatio, kommunikatiivinen kompetenssi, vieraan kielen opetus, ääntämisen opettaminen

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>2 PILOTUNTERSUCHUNG – EINE GRUNDLAGE FÜR DIE VORLIEGENDE ARBEIT.....</b>	<b>4</b>
2.1 Durchführung der Pilotuntersuchung.....	4
2.2 Ergebnisse der Pilotuntersuchung.....	5
<b>3 MÜNDLICHE SPRACHFERTIGKEITEN UND AUSSPRACHE.....</b>	<b>12</b>
3.1 Kommunikative Fertigkeiten.....	12
3.2 Zur Bedeutung der mündlichen Sprachkenntnisse des Deutschen.....	14
3.3 Deutsche Aussprache als Ziel der finnischsprachigen Deutschlerner.....	15
3.3.1 Perzeptive Fähigkeiten als Voraussetzung der produktiven Aussprachefertigkeiten.....	18
3.3.2 Segmentalia.....	20
3.3.3 Prosodie.....	23
3.3.4 Normen und Variation.....	29
3.3.5 Einige evaluative Aspekte.....	32
<b>4 AUSGANGSPUNKTE DES KOMMUNIKATIVEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS.....</b>	<b>35</b>
4.1 Kommunikatives Sprachwissen und kommunikative Kompetenz.....	39
4.1.1 Das Modell des kommunikativen Sprachwissens nach Bachman und Palmer.....	39
4.1.2 Kommunikative Kompetenz.....	42
4.1.3 Die Rolle der Aussprache in Modellen des kommunikativen Sprachwissens bzw. der kommunikativen Kompetenz.....	44
4.2 Der gemeineuropäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen.....	48
4.2.1 Die mündlichen Sprachkenntnisse im Feld der Kompetenzen des Sprachenlerner.....	50
4.2.2 Die Rolle der Aussprache im gemeineuropäischen Referenzrahmen.....	52

<b>5</b>	<b>MODELL DER KOMMUNIKATIVEN FUNKTIONEN DER AUSSPRACHE.....</b>	<b>56</b>
<b>6</b>	<b>AUSSPRACHEUNTERRICHT ALS TEIL DES UNTERRICHTS DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION.....</b>	<b>60</b>
6.1	Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht im Gymnasium.....	62
6.2	Ausspracheunterricht.....	63
6.2.1	Die Rolle des Schülers bzw. des Lehrers.....	63
6.2.2	Zielsetzung.....	67
6.2.3	Hörschulung.....	68
6.2.4	Berücksichtigung der Sprechkultur und der nonverbalen Kommunikation.....	69
6.2.5	Imitative vs. kognitive Methoden.....	71
6.2.6	Phonetischer Fehler und Korrektur.....	72
6.2.7	Hilfsmittel.....	74
6.3	Bewertung.....	75
<b>7</b>	<b>METHODISCHE GRUNDLAGEN DES EMPIRISCHEN TEILS DER UNTERSUCHUNG.....</b>	<b>79</b>
7.1	Datenerhebung auf der Schulebene: Schriftliche Befragung .....	81
7.2	Methode der Bearbeitung der Befragungsergebnisse .....	83
<b>8</b>	<b>ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG.....</b>	<b>85</b>
8.1	Vorstellungen über die kommunikativen Funktionen der Aussprache.....	90
8.1.1	Die Teilbereiche der Aussprache.....	90
8.1.2	Die kommunikativen Funktionen der Aussprache.....	94
8.2	Ausspracheunterricht.....	103
8.2.1	Allgemeine mündliche Sprachfertigkeiten.....	106
8.2.2	Unterrichtsverfahren.....	110
8.2.3	Inhalt des Ausspracheunterrichts.....	117
8.2.4	Korrektur.....	120
<b>9</b>	<b>SCHLUSSBETRACHTUNG.....</b>	<b>125</b>

**LITERATURVERZEICHNIS..... 130**

**ANHANG..... 140**

## EINLEITUNG

*„Der Schwerpunkt [des Fremdsprachenunterrichts] ist von den Betrachtungen der Sprache als sprachliche Strukturen und Formen (sprachliche Kompetenz) auf den kommunikativen Gebrauch der Sprache in verschiedenen Sach- und Situationszusammenhängen in der Kommunikation (kommunikative Kompetenz) verlegt worden. Die Entwicklung der kommunikativen Geläufigkeit setzt die Automatisierung der strukturellen Beherrschung der Sprache voraus.“ (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8, übersetzt von den Verfasserinnen)*

Die heutige Fremdsprachendidaktik steht vor großen Herausforderungen. Der Unterricht soll nach neuen Voraussetzungen und dem gesellschaftlichen Bedarf gestaltet werden, was u.a. mehr Berücksichtigung der mündlichen Sprachkenntnisse verlangt. Neben den traditionellen mündlichen Fertigkeiten werden aber auch andere kommunikative Fertigkeiten von Bedeutung. Die Entwicklung dieser Kompetenzen ist eins der wichtigsten Ziele der Fremdsprachendidaktik. (s. genauer Kapitel 5)

Im Frühjahr 2000 wurde von den Verfasserinnen eine Pilotuntersuchung zum Thema „Gedanken der Schüler und Deutschlehrer der gymnasialen Oberstufe über die deutsche Aussprache und deren Unterricht“ („Lukiolaisten ja saksan opettajien ajatuksia saksan ääntämisestä ja sen opettamisesta“) durchgeführt. In ihren Ergebnissen lässt sich feststellen, dass Aussprache und kommunikative Fertigkeiten von den Schülern und den Deutschlehrern getrennt gesehen werden und dass die Vielfalt der verschiedenen kommunikativen Funktionen der Aussprache übersehen wird. Die Befragten der Pilotuntersuchung beschreiben die Bedeutung der Aussprache in der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation u.a. folgendermaßen:

*„Tärkeintä on, että tulee ymmärretyksi, sitten voi keskittyä ääntämiseen. Mutta tärkeää se on!“*

(Es ist am wichtigsten, verstanden zu werden, danach kann man sich auf die Aussprache konzentrieren. Aber wichtig ist sie!)

**(Schüler)**

*„Hyvällä ääntämisellä antaa kielitaidostaan hyvän käsityksen. Tärkeämpänä pidän kuitenkin sanavarastoa ja kommunikatiivisuutta.“*  
 (Mit einer guten Aussprache gibt man einen guten Eindruck von seinen Sprachkenntnissen. Ich halte aber den Wortschatz und die kommunikativen Fertigkeiten für wichtiger.)  
**(Lehrer)**

Diese Ergebnisse der Pilotuntersuchung haben uns zum Hauptuntersuchungsproblem der vorliegenden Arbeit geführt. Wir setzen uns zum Ziel, die Aussprache im kommunikativen Feld zu betrachten, d.h. die kommunikativen Funktionen der Aussprache in der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation festzustellen. Das Thema der vorliegenden Arbeit ist sehr breit. Es handelt sich eigentlich um zwei Untersuchungsfelder, Aussprache und Kommunikation, die hier verbunden werden. Weil diese Forschungsgebiete bisher nicht oft zusammen betrachtet worden sind, ist es notwendig, die jeweiligen Themen relativ ausführlich zu behandeln, um die relevanten Zusammenhänge zwischen den Phänomenen innerhalb der deutschen Aussprache bzw. mündlichen Kommunikation zu finden. Am Ende der vorliegenden Arbeit zielen wir auf einen Dialog zwischen der theoretischen Grundlage und dem gesammelten empirischen Material ab.

Die Arbeit hat folgende Ziele:

- 1) die **theoretische Grundlage** der Aussprache in der Kommunikation zu untersuchen, d.h. die Funktion der Aussprache im kommunikativen Sprachwissen bzw. in der kommunikativen Kompetenz zu beschreiben. Auf dieser theoretischen Ebene suchen wir Antworten auf folgende Fragen:
  1. Was beinhalten kommunikative Fertigkeiten bzw. kommunikative Kompetenz, besonders wenn es um Fremdsprachenlernen geht?
  2. Wie ist die Rolle der Aussprache in dieser Kompetenz / in diesen Kompetenzen?
  
- 2) die **Situation auf der Schulebene auf Grund der vorgestellten theoretischen Grundlage** zu untersuchen und danach zu beschreiben. Die konkreten Fragen auf dieser empirischen Ebene sind folgende:
  1. Wie geschieht der Unterricht der mündlichen Sprachkenntnisse und was für eine Rolle hat die Aussprache dabei?

2. Wie sehen die Schüler und die Lehrer die Funktion der Aussprache in der Kommunikation?

Eskola und Suoranta haben sich mit der Frage „Hypothese / keine Hypothese?“ auseinandergesetzt. Wenn keine Hypothesen vorhanden sind, heißt es, dass der Verfasser keine festgelegten vorgefassten Erwartungen über Ergebnisse seiner Untersuchung oder über sein Forschungsobjekt hat. Die Hypothesen sind immer mit den schon gesammelten Erfahrungen / Informationen verbunden, sollen aber keinen solchen Rahmen für die Untersuchung bilden, die die verschiedenen Maßnahmen bzw. Methoden beeinflussen würden. (Eskola & Suoranta 1998, 19 – 20.) Auf Grund der von uns geführten Pilotuntersuchung sind unsere Hypothesen folgende:

1. Sowohl Schüler als auch Lehrer sehen nur einen geringen Zusammenhang zwischen der Aussprache und den kommunikativen Fertigkeiten.
2. Das führt dazu, dass die Rolle der Aussprache im Unterricht der mündlichen Sprachfertigkeiten äußerst klein ist.
3. Der Umfang der Aussprache wird von den genannten Gruppen zu eng gesehen; darunter werden hauptsächlich die verschiedenen Laute verstanden. Daraus folgt, dass der Ausspracheunterricht inhaltlich einseitig ist.
4. Die Unterrichtsmethoden der Aussprache sind einseitig.



## **2 PILOTUNTERSUCHUNG - EINE GRUNDLAGE FÜR DIE VORLIEGENDE ARBEIT**

Die Pilotuntersuchung<sup>1</sup> wurde im Frühjahr 2000 an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Jyväskylä durchgeführt. Die ursprüngliche Idee und das Interesse zum Thema Ausspracheunterricht allgemein basiert auf unseren eigenen Erfahrungen. Während der eigenen Schulzeit und der Lehrerausbildung (1999-2000) haben wir festgestellt, dass die Aussprache im Deutschunterricht sehr wenig beachtet wird. Aus diesem Grund wollten wir klären, ob die Schüler mit uns einer Meinung sind und für wie wichtig sie das Thema sehen. Ein anderes Ziel war, die Gedanken der Deutschlehrer zu klären; wie sie den Ausspracheunterricht sehen und was für eine Rolle sie der Aussprache in den Sprachkenntnissen geben. Mit der Untersuchung erzielten wir vor allem eine qualitative Beschreibung des Phänomens.

Die Hauptuntersuchungsfragen der Pilotuntersuchung waren folgende:

1. Was für eigene Erfahrungen haben Schüler im Bereich der deutschen Aussprache?
2. Wie sehen die Schüler und die Lehrer den Ausspracheunterricht in der Schule und für wie wichtig halten sie ihn?

### **2.1 Durchführung der Pilotuntersuchung**

In der Pilotuntersuchung handelt es sich um eine qualitative Untersuchung. Die Untersuchungsgruppen waren ziemlich klein und daher wollten wir anstatt der Verallgemeinerungen eher die einzelnen Untersuchungsgruppen genauer betrachten und beschreiben. Aussprache ist für die Schüler ein ziemlich fremdes und abstraktes Thema und andererseits ein Thema, bei dem sich auch manche Lehrer nicht ganz sicher fühlen. Daher haben wir einen Fragebogen als Messer für vernünftig gehalten – bei einem Fragebogen kann jeder anonym die Fragen beantworten. Es ist natürlich etwas widersprüchlich, dass ein Phänomen der gesprochenen Sprache mit schriftlichen Mitteln gemessen wird, aber in unserem Fall ging es mehr um die

---

<sup>1</sup> Auf die im Jahr 2000 durchgeführte Untersuchung wird in der vorliegenden Arbeit mit dem Wort „Pilotuntersuchung“ hingewiesen.

Gedanken und Meinungen der Untersuchungsgruppen, weswegen diese Methode auch für die vorliegende Arbeit zu begründen war.

Das Material haben wir im Januar 2000 an der Normalschule Jyväskylä gesammelt. Der Fragebogen für Schüler bestand hauptsächlich aus strukturierten Fragen (siehe Anhang 2). Für die Lehrer waren die Fragen mehr unstrukturiert wegen unseres beschreibenden und tieferen Informationsinteresses (siehe Anhang 3). Die Analyse des gesammelten Materials war eine typische qualitative, beschreibende Analyse, in der keine statistischen Abbildungen von den Ergebnissen gemacht wurden.

In der Pilotuntersuchung hatten wir zwei Untersuchungsgruppen: Schüler und Lehrer. Die Gruppe „Schüler“ besteht aus zwei Deutschgruppen der gymnasialen Oberstufe der Normalschule Jyväskylä. Unser Ziel war, eine möglichst homogene Gruppe im Alter und in Erfahrungen zu untersuchen und so haben wir aus den uns zur Verfügung gestellten Gruppen zwei ausgesucht, in denen die Schüler ihr Deutsch schon in der Grundschule angefangen hatten, die aber erst ein paar Kurse Deutsch in der gymnasialen Oberstufe absolviert hatten (2. Kurs SA2 und SC2). An der Untersuchung haben insgesamt 29 Schüler teilgenommen, 18 Mädchen und 11 Jungen.

Aus dem Thema – sowohl aus der Literatur als auch aus unseren Ergebnissen – ist eine Gesamtheit entstanden, die unserer Meinung nach sehr interessant ist und die auch die Betonung und Entwicklung des Deutschunterrichts von heute widerspiegelt. Das eindeutige Ergebnis der Pilotuntersuchung war, dass sowohl die Schüler als auch zum Teil die Lehrer die Aussprache und den kommunikativen Aspekt als getrennte Phänomene sehen, die selten etwas miteinander zu tun haben.

## **2.2 Ergebnisse der Pilotuntersuchung**

In diesem Kapitel werden nicht alle Ergebnisse der Pilotuntersuchung vorgestellt, sondern nur die Hauptergebnisse, die relevant auch für diese Pro Gradu -Arbeit sind, d.h. solche, die für die vorliegende Arbeit und Untersuchung als Grundlage dienen

und auf denen unser Hauptuntersuchungsproblem basiert. In der Pilotuntersuchung werden die Ergebnisse nach vier folgenden Themenbereichen vorgestellt:

### Schüler

#### **Die Rolle der Aussprache im Deutschen**

Über 90 % der Schüler sind der Meinung, dass die Aussprache eine Bedeutung im Deutschen hat; 30 % von ihnen halten die Bedeutung für groß und 50 % meinen, dass der kommunikative Aspekt wesentlich ist. Schon hier sieht man deutlich, dass viele von den Schülern die Aussprache und den kommunikativen Zweck als zwei verschiedene Sachen sehen; das kommunikative Niveau wird ihrer Meinung nach auch allein durch Wortschatz und Grammatik erreicht und eine gute Aussprache gäbe nur den letzten Schliff.

#### **Eigene Erfahrungen über die deutsche Aussprache**

Wir haben die Schüler gefragt, wo sie ihre Aussprache gelernt haben. Hier hatten wir viele verschiedene Alternativen gestellt und aus denen konnten sie auch viele wählen. Alle Schüler meinen, dass sie Aussprache am meisten in der Schule lernen. Die eigene Aussprachefähigkeit wird von den Schülern folgenderweise evaluiert: 14 mittelmäßig, 10 gut und 4 mangelhaft. Nur einer findet seine Aussprache sehr gut.

Die Schüler finden die deutsche Aussprache leicht u.a. aus folgenden Gründen:

- da gibt es keinen Unterschied zu der Aussprache des Finnischen
- Vokale des Deutschen sind leicht
- Deutsch wird so ausgesprochen wie es geschrieben wird
- die deutsche Aussprache wurde schon am Anfang des Deutschunterrichts gelernt

*„Ei se [ääntäminen] kovin vaikeaa ole, koska kukaan ei kumminkaan korjaa vaikka ääntäisi ihan huonosti.“*

(Es ist nicht sehr schwer [auszusprechen], weil sowieso keiner korrigiert, obwohl man ganz schlecht aussprechen würde.)

**(Schüler)**

Aus diesen Ergebnissen sieht man sofort, dass die Schüler falsche Information haben. Wir nehmen auch an, dass die Schüler die deutschen Vokale leicht finden, weil auf sie im Unterricht nicht geachtet worden ist. Die Tatsache ist ja, dass die deutschen Vokale für die ausländischen Deutschlerner, auch für die finnischen, schwierig sind. Es ist auch gefährlich, wenn die Schüler denken, dass Deutsch so ausgesprochen

wird, wie es geschrieben wird; die Übereinstimmung zwischen Laut und Schrift ist im Deutschen nicht so regelmäßig wie im Finnischen, aber auch nicht so unregelmäßig wie im Englischen (s. Kapitel 3.3.2). Aus den Ergebnissen ist auch zu sehen, dass die meisten Schüler die Sprache durch ihre schriftliche Form denken und nicht die der Sprache üblichen Laute kennen. Hier darf man auch nicht vergessen, dass auch, wenn es in einigen Fällen im Deutschen Übereinstimmungen zwischen Laut und Schrift gibt, dies nicht heißt, dass diese Laute so ausgesprochen werden wie im Finnischen (z.B. vgl. l-Laut: lause vs. leise). Der obengenannte Kommentar eines Schülers zeigt uns auch, dass er keine innere Motivation hat, sondern vom Lehrer gesteuert wird.

Besonders schwer finden die Schüler in der deutschen Aussprache nichts. Ausspracheschwierigkeiten bereiten nach ihrer Meinung aber u.a. folgende:

- lange Wörter
- komische Betonungen
- Deutsch wird nicht so ausgesprochen wie es geschrieben wird
- r- Laut
- „ein schlechtes Sprachgefühl“

Wenn man die Antworten aber mit denen von den Lehrern vergleicht, sieht man sofort, dass die Schüler sich einiger Schwierigkeiten, z.B. Aspiration, nicht bewusst sind.

### **Die Wichtigkeit des Ausspracheunterrichts im Deutschen**

Fast alle, 93 %, von den Befragten sind der Ansicht, dass der Ausspracheunterricht in der Schule nützlich und wichtig ist. Dieses Ergebnis ist an sich natürlich positiv, aber man darf nicht vergessen, dass viele Sachen für wichtig gehalten werden können, aber wenn sie mit anderen, in diesem Fall z.B. mit anderen Teilgebieten der Sprache, verglichen würden, würden sie da wahrscheinlich nicht den ersten oder zweiten Platz belegen.

Die Rolle des Lehrbuchs im Unterricht ist heutzutage noch relativ groß. In den Deutschbüchern wird das Thema Aussprache kaum behandelt und z.B. bei den Vokabellisten wird keine IPA-Schrift (s. Kapitel 3.3.2) gegeben. Wir haben die Meinung der Schüler gefragt und nach Einsicht von 75 % der Schüler wäre es nötig,

dass diese phonetische Hilfe zur Verfügung stehen würde, so wie auch in einigen anderen Sprachlehrbüchern.

### **Ausspracheunterricht**

85 % der Schüler finden, dass es im Deutschunterricht keinen Ausspracheunterricht gibt. Als wir aber die Frage gestellt haben, wie der Ausspracheunterricht aussieht, haben wir viele Antworten bekommen. Es ist interessant zu bemerken, dass die Befragten also z.B. folgende Methoden nicht als eigentlichen Ausspracheunterricht empfinden:

- laut lesen
- wiederholen nach dem Lehrer oder Band
- Korrektur
- Sprechübungen
- Hörübungen

80 % der Schüler sagen, dass ihre Aussprache manchmal im Deutschunterricht korrigiert wird; 20 % sind dagegen der Meinung, dass das nie passiert. Es war auch wichtig, hier zu erfahren, was für eine Einstellung die Schüler zu der Korrektur haben: ca. 70 % der Befragten hoffen, dass ihre Aussprache mehr korrigiert würde, 30 % findet die Korrekturen manchmal unangenehm und nur einer immer unangenehm. Wichtig ist hier zu erwähnen, dass von den 30% viele mehr Korrektur wünschen, trotz der unangenehmen Erfahrungen.

### **Lehrer**

#### **Die Rolle der Aussprache im Deutschen**

Die Lehrer sehen die Bedeutung der Aussprache als wichtig und der Ausspracheunterricht sollte ihrer Meinung nach schon von Anfang an zum Sprachunterricht gehören. Mit einer guten Aussprache gibt der Sprecher ihrer Meinung nach ein positives Bild über seine Sprachkenntnisse, aber der Wortschatz und die kommunikativen Fähigkeiten stehen trotzdem auf dem ersten Platz. Hier ist also zu sehen, dass auch die Lehrer keine richtige Verbindung zwischen Aussprache und den kommunikativen Fertigkeiten sehen.

### **Die Wichtigkeit des Ausspracheunterrichts im Deutschen**

Alle Lehrer meinen, dass die Stundenzahl, die für den Ausspracheunterricht verwendet wird, zu klein ist; jeder wäre unter anderen Umständen bereit, mehr Zeit für den Ausspracheunterricht zu geben. Probleme verursacht neben der geringen Stundenzahl auch das richtige Lehrmaterial, das es nicht für den Ausspracheunterricht gibt. In diesem Zusammenhang nennt ein Lehrer auch die normalen Lehrbücher für Deutsch, in denen seiner Meinung nach die Aussprache sehr wenig beachtet wird.

### **Die Einsichten des Lehrers von Schülern als Lerner der deutschen Aussprache**

Allgemein gesehen sind die Lehrer der Meinung, dass ihre Schüler motiviert sind, die deutsche Aussprache zu lernen. Die Motivation ist aber etwas abhängig davon, wo die Schüler arbeiten; im Sprachlabor ist das Interesse größer als in einem normalen Klassenraum; das eigene Ziel des Lernenden hat natürlich auch viel Einfluss darauf. Weil die Motivation im Allgemeinen hoch ist – das Resultat ist auch aus den Ergebnissen der Schüler zu ziehen – wäre dieses auch ein Grund mehr, die Rolle der Aussprache im Deutschunterricht hervorzuheben.

Probleme, die von den Lehrern in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden, betreffen u.a. die komplizierte Situation im Sprachunterricht: wenn es schwierig ist, die Schüler überhaupt zum Sprechen zu bringen, wie kann man da auf die Aussprache achten. Hier handelt es sich um ein allgemeines Problem, das sich hoffentlich mit der Zeit durch neue Betonungen im Fremdsprachenunterricht verhindern lässt. Die wissenschaftliche Unterstützung gibt es schon, nur die Schulebene scheint dieses Ziel noch nicht völlig erreicht zu haben. Einer von den Lehrern nennt in diesem Zusammenhang ein anderes Problem: einige Schüler wollen Wörter nach der schriftlichen Form aussprechen, so dass sie sich besser die Schreibweise merken können. Dieses führt aber ohne Weiteres dazu, dass der Schüler nie die Sprache aussprechen lernt und später große Schwierigkeiten – egal wie gut seine Deutschkenntnisse sonst sind – in der mündlichen Kommunikation haben wird.

Richtige Ausspracheschwierigkeiten bei den Schülern bereiten nach der Ansicht der Lehrer u.a. folgende:

- die Übereinstimmung zwischen Phonem und Graphem (vor allem <ä>, <äu>, <ei>)
- Laute [p], [t], [k] Aspiration
- s-Laute
- Intonation (zu monoton)
- Betonungen
- Diphthonge

### **Ausspracheunterricht**

Von den obengenannten Schwierigkeiten finden die Lehrer die Betonungsfehler kommunikativ am meisten störend. Allgemein betrachtet ist die Wirkung der eigenen Muttersprache problematisch. Im Unterricht werden folgende Bereiche der Aussprache betont:

- Aspiration
- s-Laute
- e-Laute
- Diphthonge
- Betonungen
- Assimilation
- Rhythmus der Sprache
- Intonation

Im Prinzip ist es gut, dass die verschiedenen e-Vokale behandelt werden; es wäre aber wichtig, dass auf alle Vokale Aufmerksamkeit gelegt würde, vor allem weil aus den Ergebnissen der Schüler zu sehen ist, dass sie sich der Schwierigkeiten der Aussprache der deutschen Vokale nicht bewusst sind.

Im Ausspracheunterricht benutzen die Lehrer folgende Methoden und Hilfsmittel:

- laut lesen nach dem Lehrer oder Band
- laut Lesen ohne Beispiel
- die Übereinstimmung zwischen Laut und Schrift beachten
- ständiges Beobachten der Aussprache und Korrektur, wenn nötig
- arbeiten im Sprachlabor
- Videoaufnahmen
- eigene mündliche Übungen aufnehmen
- native Deutschsprecher im Unterricht

Die Lehrer behandeln die Aussprache am meisten im Zusammenhang mit anderen Themen, was natürlich sehr vernünftig ist. Wenn aber alleine auf die Aussprache geachtet wird, scheinen die Lehrer sich eigentlich nur auf auditive Methoden zu konzentrieren. Theoretisch wird die Aussprache sehr selten behandelt und wenn das

passiert, wird das nur mit der Arbeit im Sprachlabor verknüpft. Es werden auch fakultative Kurse der gesprochenen Sprache angeboten, in denen mehr Zeit für Probleme dieser Art zur Verfügung steht. Das sind aber Kurse, an denen nicht alle teilnehmen können.

Korrektur ist ein wesentlicher Teil des Ausspracheunterrichts, aber auch eine schwierige Aufgabe für den Lehrer. Weil die Aussprache als sehr persönlich empfunden wird, gehen die Lehrer sehr vorsichtig mit der Korrektur um. Bei ganz schüchternen Schülern korrigieren sie vielleicht gar nicht und versuchen auch sonst, sehr rücksichtsvoll zu handeln. Aus den Antworten der Schüler sieht man aber, dass sie sich mehr Korrektur wünschen. Die kommunikativen Aspekte, d.h. in diesem Fall eine Art „Geläufigkeit“, werden aber auch hier in der ersten Linie beachtet; der Schüler wird nicht unterbrochen, sondern der Lehrer korrigiert erst nach einem ganzen Satz oder nach einer Äußerung und versucht die Schüler, besonders auf die kommunikativ störenden Fehler aufmerksam zu machen.

Allgemein lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse der Schüler und Lehrer hauptsächlich Hand in Hand gehen. Es gibt keine größeren Widersprüche; natürlich sind ein paar Themen zu finden, bei denen die Schüler anscheinend keine oder sehr schwache Kenntnisse besitzen, obwohl die Lehrer sie als Unterrichtspunkte genannt haben.



### 3 MÜNDLICHE SPRACHFERTIGKEITEN UND AUSSPRACHE

In diesem Kapitel werden verschiedene Aspekte der mündlichen Sprachfertigkeiten, der mündlichen Kommunikation und andererseits der Aussprache behandelt. Als erstes wollen wir genauer darauf eingehen, welche Bedeutung die mündlichen Sprachkenntnisse, besonders die des Deutschen, heutzutage haben. Danach wird das Thema Kommunikation allgemein, vor allem unter dem Blickwinkel der Schule betrachtet. Im Kapitel 3.3 wird zum Thema Aussprache eingeleitet; es wird hier behandelt, welche Teilbereiche und Aspekte zur Aussprache gehören, wie sie aus der Sicht eines finnischsprachigen Deutschlerner aussehen und welche Rolle die aussprachlichen Elemente in der mündlichen Kommunikation haben.

#### 3.1 Kommunikative Fertigkeiten

Sprechen und Interaktion sind ein Teil unseres alltäglichen Lebens und sie haben ihre Bedeutung in jedem Lebensbereich und auf jeder Ebene, von der öffentlichen bis zur privaten und andererseits von der lokalen bis zur globalen. Für Kommunikation gibt es viele verschiedene Definitionen. Wiio definiert sie folgendermaßen: Kommunikation ist einfach gesagt Wechseln der Information zwischen Organisationen („*Viestintä yksinkertaistaen on informaation vaihdantaa järjestelmien välillä*“). Das Wort „Kommunikation“ an sich stammt aus dem Lateinischen (*communis* und *communicare*) und hat die Bedeutung „gemeinsam“ oder „zusammen machen“. (Wiio 1992, 115.) Mit dem Wort „Kommunikation“ können mehrere Kommunikationsarten gemeint sein. Die Sprechkommunikation wird traditionell in fünf Untergruppen geteilt: interpersonale Kommunikation, Gruppenkommunikation, Organisationskommunikation, Auftreten und Massenkommunikation. (Puro 1996, 13 – 14.) In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Begriff „Kommunikation“ auf die interpersonale Sprechkommunikation, die sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation deckt. Die interpersonale Sprechkommunikation wird trotz des technologieorientierten Lebens wichtiger und die Ansprüche unseren mündlichen Kommunikationsfertigkeiten gegenüber steigen. Auch neue Technologien bringen natürlich neue Interaktionsformen mit sich und die internationale Zusammenarbeit verlangt

besondere Kenntnisse, auch Kenntnisse im Bereich der interkulturellen Kommunikation.

Kommunikation als Studienfach gibt es schon länger an den Universitäten und in Finnland ist die Forschung auf diesem Gebiet in den Nordischen Ländern am längsten etabliert; der finnische Kommunikationsunterricht fing schon in den zwanziger Jahren an der Universität Helsinki an (Sallinen 1994a, 9; Wiio 1992, 43). Der Kommunikationsunterricht in den finnischen Schulen hat seine Wurzeln darin, dass die Bedeutung der mündlichen Fertigkeiten schon 1925 im Lehrplan genannt wurde; der Unterricht der mündlichen Kommunikation sollte durch Integration geschehen. Es hieß schon damals, dass nicht nur Finnischunterricht dafür verantwortlich sei, sondern auch jedes Realfach. Heute sehen die meisten Schulen aber schon die neue Entwicklung und passen ihren Unterricht an; es wird versucht, Kommunikationsunterricht in jedes Fach zu integrieren, wobei die Rolle der Kommunikation vor allem im Finnischunterricht und Fremdsprachenunterricht betont wird. (Isotalus 1994,3; Sallinen 1994b, 25 – 26.) Eine positive Richtung zeigen auch die letzten Untersuchungen in diesem Feld (s. z.B. Kara 2000).

In der Schule ist es aber allgemein manchmal schwer, die Vertreter aller Fächer davon zu überzeugen, die kommunikativen Fertigkeiten zu betonen, weil die Ziele des jeweiligen Faches so unterschiedlich sind. Es wäre also wichtig, dass die Zusammenarbeit der Lehrer gut funktioniert und dass sie die Probleme des Kommunikationsunterrichts in jedem einzelnen Fach untereinander besprechen würden. (Sallinen 1994b, 25 – 26.) Obwohl in der Literatur der Kommunikation die Rolle des kommunikativen Ansatzes im Schulunterricht hauptsächlich im Finnischunterricht behandelt wird, ist sie auch in den Fremdsprachenunterricht zu übertragen. Warum sollten die Fähigkeiten die Sprache betreffend im Fremdsprachenunterricht nicht den Lernenden beigebracht werden, wenn die Schüler da genau so mit einer Sprache handeln? Aino Sallinen macht sich in diesem Zusammenhang auch Sorgen über die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer; während des Studiums gibt es nicht mal einen Grundkurs der mündlichen Kommunikation, was auch noch heute der Fall ist. (Sallinen 1994b, 26) In der Schule verursachen Probleme u.a. auch Gruppengrößen, die sich nicht immer für schülerorientierten Unterricht eignen und eine geringe Wochenstundenzahl der

Fremdsprachen. Die Entwicklung der Lehrpläne und der Lehrerausbildung kommt auch ständig der gesellschaftlichen Entwicklung und den Bedürfnissen nach. Im Arbeitsleben werden gute kommunikative Fertigkeiten benötigt, aber die Schule kann im Moment noch nicht auf diese Herausforderung antworten. Das verlangt von den Lehrern viel Eigeninitiative und Willen zur Zusatzausbildung. (Sallinen 1994b, 26; 31.)

### **3.2 Zur Bedeutung der mündlichen Sprachkenntnisse des Deutschen**

In der finnischen Gesellschaft gab es in den neunziger Jahren die Tendenz zu verschiedenen internationalen Beziehungen und Verbindungen. Das Land internationalisierte sich schneller und bedeutend stärker als bisher, was in sämtlichen Bereichen der Gesellschaft zu sehen war. Diese Entwicklung sieht im Moment noch kein Ende. Ein wichtiger Faktor bei der Internationalisierung war der Eintritt in die Europäische Union 1995. Obwohl auch Finnisch eine offizielle EU-Sprache ist, benötigen Finnen jedoch vielseitige Sprachfertigkeiten. (SUKO 1993, 36; Takala 1998, 24.) In der Europäischen Union gibt es 11 offizielle Sprachen, von denen Deutsch am meisten als Muttersprache gesprochen wird; 24 % der EU-Bürger sprechen Deutsch als Erstsprache. Trotzdem wird ihre Rolle in der Europäischen Union nicht richtig anerkannt, d.h. dass sie nicht dieselbe Anerkennung findet wie Französisch und Englisch. (Eurobarometer 52 1999, 94; Nelde 2000, 133). Für Finnland ist die deutsche Sprache besonders wichtig in der Handelsbranche; Deutschland ist ja der größte und wichtigste Handelspartner unseres Landes (Vesikansa 2000, 80 – 83).

Die internationalen Richtungen setzen heute immer noch Veränderungen im Arbeitsleben voraus und sind auch eine große Herausforderung für die finnische Schule. (SUKO 1993, 36; Takala 1998, 24.) Der Bedarf an mündlichen Sprachfertigkeiten hat Veränderungen im Fremdsprachenunterricht ausgelöst. Die neue Richtung mit Betonung der mündlichen Übungen war schon in den achtziger Jahren im Fremdsprachenunterricht zu sehen und spielte mit der Zeit eine immer bedeutendere Rolle. Heute hat auch die kulturelle Kompetenz ihren Platz im Unterricht gefunden. (Kaikkonen 1994, 39; Neuner & Hunfeld 1993, 127.) Der

interkulturelle Fertigkeiten betonende Unterricht mit besonderem Teil von mündlichen Übungen war eines von den Zielen des finnischen Fremdsprachenunterrichts in den neunziger Jahren (Salo-Lee 1993, 153).

### **3.3 Deutsche Aussprache als Ziel der finnischsprachigen Deutschlerner**

Die Aussprache eines Nicht-Muttersprachlers ist ein breites und wichtiges Untersuchungsfeld. Die letzte große Untersuchung in diesem Bereich an der Universität Jyväskylä ist die Dissertation von Viola de Silva, „Quantity and Quality and Specific Feature of Sound Systems (Experimental Phonetic Research on Interaction of Russian and Finnish Sound Systems)“, in der die Aussprache der russischen und finnischen Wörter vor allem aus dem Sichtwinkel des Rhythmus betrachtet werden (De Silva 1999). Dieser Art Untersuchungen über die deutsche Aussprache würden auch im Interesse vieler Deutschlernenden und -lehrer liegen.

Die Bedeutung der guten Aussprache in Sprachkontakten kann nicht übertrieben werden. Erstens senkt eine schlechte Aussprache das Niveau der Verständlichkeit der Sprache. Zweitens ist es anstrengend, einer Sprache mit starkem Akzent zuzuhören. In solchen Fällen verliert auch die Aussage an sich ihre Kraft, weil der Gesprächspartner sich viel mehr auf die Form als auf den Inhalt der Äußerung konzentrieren muss. Drittens vermittelt der Sprecher wegen mangelhafter Sprachbeherrschung einen schlechten Gesamteindruck von sich selbst, wodurch seine sozialen Kontakte negativ beeinflusst werden können. Die Aussprache ist in jedem Wort und in jedem Laut dabei und der Sprecher kann sie unmöglich vermeiden. Das zum Unterschied z.B. zur Grammatik, die sämtliche Konkurrenzformen anbietet oder zum Wortschatz, aus dem der Sprecher im Prinzip seine eigene Auswahl benutzen kann. Mit dem Ziel, eine gute Aussprache zu erreichen, wird jedoch nicht die muttersprachlerähnliche Aussprache gemeint, sondern eine gute, eindeutige Aussprache, die alle Teilbereiche der Aussprache deckt. Das bedeutet nicht, dass der Ausspracheunterricht in der Schule stark auf Kosten des sonstigen Fremdsprachenunterrichts geschehen sollte; die Sprache soll immer als eine Gesamtheit beigebracht werden, in der alle Teilbereiche soweit wie

möglich gleichberechtigt sind. (Hall et al. 1995, 14; vgl. auch Dieling 1992, 7 – 8; Cauneau 1992, 11; 15.)

Bei den Deutschlernenden könnte man zwischen der richtigen und guten Aussprache unterscheiden. *Richtige Aussprache* verweist auf die Verständlichkeit, wobei es anzunehmen ist, dass der Lernende die Grundzüge der deutschen Aussprache gelernt hat und dann das Gelernte richtig in der mündlichen Kommunikation in Gebrauch nehmen kann. Zu diesen Grundkenntnissen gehören die erkennbar produzierten Einzellaute. *Gute Aussprache* bedeutet dagegen, dass der Lernende zusätzlich noch viele muttersprachlerähnliche Elemente, wie z.B. die richtige Prosodie und dadurch eine genauere Artikulation sowohl allgemein an die Situation angepasste Aussprache, benutzt. Mit einer solchen guten Aussprache ist es möglich, einen sehr positiven Eindruck von seinen Sprachkenntnissen zu geben und manchmal lassen sich mit ihr sogar andere Mängel in der Sprache kompensieren.

Der Wissenschaftsbereich, in dem die Aussprache hauptsächlich untersucht wird, ist die Phonetik. Innerhalb der Phonetik gibt es drei Teilbereiche, die verschiedene Aspekte erforschen. Die drei Bereiche sind artikulatorische, akustische und auditive Phonetik, von denen jeder die Sprachaktion von einem Gesichtspunkt aus betrachtet. Die artikulatorische Phonetik beschäftigt sich mit der Produktion der Sprache, die akustische mit den Schallwellen und ihrer vermittelnden Funktion, die auditive Phonetik schließlich behandelt das Erkennen der Sprachlaute und anderer phonetischer Elemente. (Wiik 1981, 8 – 9.) In der Fachliteratur wird oft der Begriff ‚Phonetikunterricht‘ als Synonym für ‚Ausspracheunterricht‘ benutzt (vgl. z.B. Cauneau 1992, Dieling 1992, Rausch & Rausch 1991). Beide müssen jedoch voneinander unterschieden werden. Das Wort ‚Phonetik‘ umfasst viel mehr als die Aussprache, die jedoch in der Praxis das einzige ist, was im Fremdsprachenunterricht relevant ist. Die Aspekte der auditiven und der akustischen Phonetik sind im Sprachunterricht selten direkt anzuwenden. Trotz des engeren Umfangs des Begriffs enthalten die Kenntnisse über die Aussprache weitere Teilbereiche, die oft im Sprachunterricht übersehen werden. Dies geschieht dadurch, dass oft fehlerhaft oder zumindest mangelhaft angenommen wird, dass es in der Aussprache nur darum geht, korrekt nach irgendeiner Norm zu artikulieren, d.h. Einzellaute richtig zu produzieren. Aussprache umfasst also viel mehr als nur Laute, die hintereinander oral

produziert werden. Intonation, Akzente und Rhythmus der Sprache zeigen oft letztendlich, was der Sprecher eigentlich mit seiner Aussage meint. Wenn der Fremdsprachenunterricht stark mit der schriftlichen Form der Sprache verbunden ist, beginnt der Lernende die Sprache durch seine schriftliche Form zu sehen und zu denken. In diesem Fall sieht der Lernende die Aussprache als einen Übersetzungsprozess, in dem die Grapheme eine akustische Form bekommen. In der Wirklichkeit hilft die schriftliche Form ja selten beim Aussprechen, weil z.B. Laute in verschiedenen Sprachen unterschiedlich realisiert werden. (Cauneau 1992, 9 – 10; Iivonen 2000, 39.)

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, eine umfangreichere Übersicht über die phonetischen Kenntnisse vorzustellen. Dabei wird die Aussprache aus vier Blickwinkeln betrachtet: Erstens die perzeptive Seite der Aussprachekenntnisse, die eine der wichtigsten Voraussetzungen für die produktive Seite der Aussprache ist, zweitens die artikulatorischen Fähigkeiten, drittens die prosodischen Erscheinungen und viertens die Variation der Aussprache. Am Ende werden noch einige evaluative Aspekte vorgestellt. Die Teilbereiche werden hauptsächlich aus der Sicht eines finnischsprachigen Deutschlerner betrachtet. Im Kapitel 6.2 wird darauf eingegangen, wie diese Teilbereiche im Sprachenunterricht am besten integriert werden.

Vor den folgenden Betrachtungen zu der Aussprache sollen ein paar für die Arbeit wichtige Definitionen angegeben werden. Mit dem Wort *Phonem* ist hier eine abstrakte und die kleinste bedeutungsunterscheidende lautliche Einheit gemeint, die nicht unmittelbar ausgesprochen werden kann. Das Wort *Phon* dagegen ist die Bezeichnung für einen konkret realisierten *Laut*. In der vorliegenden Arbeit sprechen wir anstatt *Phone* über Laute, worunter auch *Allophone* (die verschiedenen Realisierungen eines Phonems) zu verstehen sind. (vgl. u.a. Fromkin & Rodman & Neijt 1991, 117; Hall et al. 1995, 235; 241.) In den folgenden theoretischen Betrachtungen behandeln wir in Zusammenhang mit der Orthographie vorwiegend die Ebene der Phoneme. Auf der Schulebene dagegen spielt eher die konkretere Laut – Schrift -Ebene eine wichtigere Rolle.

### **3.3.1 Perzeptive Fähigkeiten als Voraussetzung der produktiven Aussprachefertigkeiten**

Heinrich P. Kelz widmet 2 von seinen 10 Thesen „Lernziel deutsche Aussprache“ dem Hören. Die These 2 lautet: „Da mündliche Kommunikation sowohl produktive als auch rezeptive Fertigkeiten erfordert, kann Ausspracheschulung nicht ohne intensive Hörschulung betrieben werden.“ Die Aussprache ist demnach ein wichtiger Faktor im Verstehensprozess und ermöglicht es in einer Kommunikationssituation, auf die Nachricht des Kommunikationspartners zu reagieren. Die These 3 lautet: „Nur was richtig gehört wird, kann richtig gesprochen werden.“ (Kelz 1992, 23.)

Wie sich die Fähigkeiten des sprachlichen Hörens im Laufe der Entwicklung des Menschen von der Geburt bis zum Erwachsenenalter herausbilden, ist ein komplexer Prozess: Unser auditives System verfügt über zwei Hörmodi, einen kontinuierlichen und einen kategoriellen. Der kontinuierliche Hörmodus wird benutzt, wenn wir feine geräuschliche Unterschiede, z.B. betreffend der Lautstärke oder der Tonhöhe, wahrnehmen. Es würde zu viel Zeit erfordern, in jedem Einzelfall den genauen Grad der Stimmhaftigkeit, Lippenrundung usw. zu überprüfen und deswegen ist dieser Hörmodus nicht für sprachliches Hören geeignet, sondern dies geschieht durch Entweder-Oder-Entscheidungen. Wode vermutet, dass das menschliche Ohr dabei nicht auf geringe Unterschiede reagiere, sondern, dass gröbere Einteilungen zugrunde liegen, die nur distinktive Unterschiede trennen. Diese Wahrnehmungen sind also kategoriell. (Wode 1990, 19 – 20.)

Das sprachliche Hören in der Muttersprache, das durch kategorielle Wahrnehmungen geschieht, hat einen großen Einfluss auf das sprachliche Hören in Fremdsprachen. Phonologischer Transfer tritt beim Sprachenlernen auf, wenn ein muttersprachlicher Laut mit einem zielsprachlichen ähnlich genug ist. Flège unterscheidet drei verschiedene Kategorien vom Grad der Ähnlichkeit zwischen der Muttersprache und der Zielsprache: identische, ähnliche und neue Elemente. Identische Elemente werden vom Sprachenlerner als gleich behandelt und durch das entsprechende muttersprachliche Element ersetzt. Bei ähnlichen Elementen hört der Lerner zwar den Unterschied, der aber so klein ist, dass er auch ihn durch ein muttersprachliches Element ersetzt. Neue Elemente dagegen werden als völlig unterschiedlich aufgefasst als alle Elemente der Muttersprache und für sie muss der Lerner neue Kategorien

bilden. (Flege 1988, 274; vgl. Wode 1990, 27 – 28.) Wode stellt fest, dass mit der Muttersprache identische Elemente unproblematisch zu lernen sind, aber dass es nicht eindeutig klar ist, welche von den zwei letzten Kategorien, ähnliche oder neue Elemente, für den Lerner einfacher zu lernen sind; die neuen Elemente werden langsamer, aber zielgerechter gelernt, wobei die ähnlichen Elemente schneller beherrscht, aber auf lange Sicht weniger zielgerecht erlernt werden. (Wode 1990, 28 – 29.)

Nach den älteren Theorien ist die Einschränkung der Hörfähigkeiten eine biologisch begründete Unfähigkeit. Während der Pubertät finden gewisse Veränderungen im Gehirn statt, die es dem Lernenden unmöglich machen, eine Sprache imitativ zu lernen. Wode hebt aber hervor, dass die neueren Resultate dagegen sprechen. Es sieht eher so aus, dass eine wesentliche Frage ist, wie die Kategorien identisch, ähnlich und neu in Verbindung mit dem zuvor Gelernten gebracht werden. Damit handelt es sich um ein kognitives oder funktionales, aber nicht um ein biologisches Phänomen. (Wode 1990, 29.) Diese Auffassung von den Möglichkeiten der Lernenden ist also positiver als die älteren. Der Lernprozess bezüglich die Aussprache ist anscheinend durch passenden Übungen zu verlängern. In der Literatur werden im Zusammenhang mit Hörfähigkeiten und Hörproblemen hauptsächlich nur die Einzellaute behandelt (s. z.B. Rausch & Rausch 1991, 47 – 48). Es mag aber ähnlich wie mit den prosodischen Erscheinungen sein und die neuen Elemente z.B. in der Theorie von Flege (s.o.) könnten somit auch größere Einheiten als nur Einzellaute umfassen.

Die perzeptiven Fähigkeiten sind in jedem Bereich der unten behandelten Themen (Segmentalia, Prosodie, Normen und Variation) relevant. Bei dem letztgenannten sind dagegen die produktiven Fähigkeiten sekundär: den Deutschlernenden ist es nützlich, die Variation passiv zu beherrschen; aktiv zu beherrschen ist zunächst die emotionelle Variation.



### 3.3.2 Segmentalia

#### Artikulationsbasis und Einzellaute

Segmentalphoneme umfassen Konsonanten und Vokale, denen gewisse Merkmale zugeschrieben werden. Solche Eigenschaften sind in jeder Sprache anders. Je mehr solche distinktiven phonologischen Merkmale das Konsonantensystem bzw. das Vokalsystem einer Fremdsprache beinhalten, die die Muttersprache des Lernenden nicht kennt, desto schwieriger ist es, sich die zielsprachlichen Eigenschaften anzueignen. (Hakkarainen 1992, 152.)

Im deutschen Konsonantensystem sind fünf distinktive Merkmale, von denen das Finnische nur die zwei ersten kennt (und dazu die Quantität). Die fünf Merkmale sind: 1. die Artikulationsstelle, 2. die Artikulationsart, 3. die Stimmbeteiligung, 4. die Artikulationsspannung und 5. die Aspiration. Ein Finne tendiert dazu, die in der Muttersprache fehlenden Merkmale durch die Quantität zu ersetzen, da er die Distinktionen innerhalb der Merkmale 3. – 5., insbesondere die Gespanntheit als quantitativen Unterschied interpretiert. (Hakkarainen 1992, 152; Hakkarainen 1995, 116.) Die wichtigsten Problembereiche der finnischsprachigen Deutschlernenden bei den Konsonanten lassen sich in 5 Punkten zusammenfassen.

1. Die Obstruenten, z.B. /p, b, t, d, f, v/ müssen in gespannte und nicht-gespannte eingeteilt werden.
2. Die Frikative, z.B. /f, s, z/ umfassen im Deutschen einen wesentlich größeren Bereich als im Finnischen. Es müssen somit neue Laute angeeignet werden.
3. Die deutschen Klusile /p, b, t, d, k, g/ werden teilweise anders als die finnischen ausgesprochen.
4. Die Phonotaxe des Deutschen folgt anderen Regeln als die finnische Phonotaxe. Die Kombinationsmöglichkeiten der Laute sind anders und daher müssen neue Sprachbewegungsabläufe gelernt werden.
5. Die Grapheme im Deutschen sind teilweise mit einer anderen Aussprache verbunden als im Finnischen und außerdem existieren im Deutschen für das Finnische völlig fremde Graphemverbindungen, deren Aussprache erlernt werden muss.

(Hall et al. 1995, 87.)

Bei den Vokalen verfügt das Deutsche über sieben phonologische distinktive Merkmale. Sie sind 1. die vertikale Zungenposition (unten – oben), 2. die horizontale Zungenposition (vorne – hinten), 3. die Formung der Lippen (gespreizt bzw. gerundet), 4. die Geschlossenheit (geschlossen – offen), 5. die Artikulationsspannung

(gespannt – nicht-gespannt) 6. die Quantität (lang – kurz), 7. die Zentralisierung (zentralisiert – nicht-zentralisiert). Auch hier bilden die Merkmale 4., 5. und 7. für Finnischsprachige eine zentrale Schwierigkeit. Im Deutschen korrelieren die Merkmale 4. – 7. miteinander. (Hakkarainen 1992, 158 – 159, 262; Hakkarainen 1995, 120 – 121; Hall et al. 1995, 89 – 95.) Bei den Vokalen geht es also um Problembereiche wie die Folgenden:

1. Die gespannten deutschen Vokale /e:, ø:, o:/ unterscheiden sich wesentlich von den „entsprechenden“ finnischen Vokalen.
2. Die deutschen ungespannten Vokale sind offener als die entsprechenden finnischen Laute und werden mit weniger Spannung gebildet.
3. Im Gegensatz zum Deutschen existieren im Finnischen keine reduzierten Monophthonge.
4. Der Diphthong /ɔy/ weicht qualitativ wesentlich von der finnischen Entsprechung ab.
5. Im Deutschen kommen die langen gespannten Monophthonge normalerweise nur in betonten Silben und die reduzierten in nichtbetonbaren Vorsilben bzw. in Nachakzentsilben vor. Im Finnischen können die kurzen und auch die meisten langen Vokale in allen Silben vorkommen.

(Hall et al. 1995, 129.)

Bei der Artikulation sind also nicht nur Einzellaute zu betrachten, sondern es gibt in jeder Sprache Tendenzen, wo und wie Laute artikuliert werden. Es handelt sich um die **Artikulationsbasis**. Der Begriff bezieht sich auf die allgemeinen artikulatorischen Tendenzen einer Sprache und bedeutet u.a., in welcher Stellung die Zunge während des Sprechens oder während Sprechpausen durchschnittlich im Mund liegt. (Hall et al. 1995, 33; Iivonen 2000, 40.) Wenn alle die artikulatorischen Eigenschaften des Deutschen und Finnischen verglichen werden, ergibt sich die folgende Liste:

1. Artikulationsspannung: im Deutschen spielt die Artikulationsspannung eine große Rolle, während das Finnische mit ziemlich gleichbleibender Artikulationsspannung gesprochen wird. Im Deutschen ist also die Muskelspannung teils größer, teils kleiner als im Finnischen.
2. Lippenbewegungen: die Lippenbewegungen sind im Deutschen viel stärker als im Finnischen.
3. Zungenposition: zum Teil als Ergebnis der größeren Artikulationsspannung nimmt die Zunge im Deutschen extremere Positionen als im Finnischen ein. Dies hat andere Vokalqualitäten zur Folge. Auch bei einigen Konsonanten wird die Zunge im Deutschen weiter nach vorne geschoben.
4. Kehlkopfstand: Im Deutschen werden Wörter mit anlautendem Vokal von dem vorhergehenden Wort durch den Glottisverschluss abgeschnitten, während das Finnische anlautende Vokale an das vorhergehende Wort oft verbindet.

5. Stellung des Gaumensegels: Im Deutschen werden manchmal die Nasalvokale in Lehnwörtern beibehalten. Das Finnische kennt keine solche Aussprache, obwohl finnische Vokale in nasaler Lautumgebung häufig nasalisiert werden. (Hall et al. 1995, 33 – 34.)

In Sprachsystemen gibt es Einschränkungen, wie Laute kombiniert werden können. **Phonotaktische** Restriktionen sind mit der Distribution von Lauten (Phonen und Allophenen) verbunden. Fast alle Laute haben also eine defektive Distribution, weshalb sie nicht mit allen anderen Lauten kombiniert werden können. (Hakkarainen 1995, 134 – 135.) In diesem Zusammenhang wird nicht genauer darauf eingegangen, was für Lautverbindungen im Deutschen und im finnischen möglich bzw. unmöglich sind. Allgemein lässt sich aber feststellen, dass die Möglichkeiten der Lautverbindungen im Finnischen und im Deutschen sich sehr voneinander unterscheiden und deshalb die Silbenstrukturen beider Sprachen relativ unterschiedlich sind: das Finnische stellt deutlich mehr vokalische Verbindungsmöglichkeiten zur Verfügung, wobei im Deutschen Konsonantenhäufungen oft vorkommen. (Hakkarainen 1992, 175; Karlsson 1983, 82 – 98.) Kontrastiv betrachtet könnten mehr Schwierigkeiten da erwartet werden, wo das Deutsche mehrere Verbindungsmöglichkeiten der Laute anbietet.

### **Orthographie**

Die Schriftzeichen umfassen nicht alle Laute in einer Sprache, in der sie benutzt werden. Mittels der für das Deutsche und für zahlreiche andere Sprachen benutzten Schrift ist es unmöglich, jeden Laut eindeutig wiederzugeben. Dies hat zur Folge, dass es in manchen Schriftsystemen zahlreiche Inkonsequenzen gibt. Im Deutschen z.B. kann <e> für [e], [ɛ] oder [ə] oder auch als Teil für [aj], [ɔʏ] stehen und <holen> und <hohlen> werden in der gleichen Weise ausgesprochen. (Iivonen 2000, 43 – 44.)

Die finnische Orthographie ist relativ phonemtreu. Das Deutsche liegt auf der Skala der tiefen bzw. flachen Orthographien in der Mitte. (Hall et al. 1995, 27.) Es ist jedoch wichtig zu verstehen, dass die Aussprache mehr umfasst als die Regeln, wie die Laute in der Schrift umgesetzt werden und umgekehrt. Es könnte sogar in einigen Fällen motiviert sein, die Schrift einer Sprache erst nach der Anfangsphase des Unterrichts zu lernen. (Cauneau 1992, 9.) Da das Finnische mit einer phonematischen Schrift wiedergegeben wird, laufen die finnischen Deutschlehrer

Gefahr, nur die Phonem-Graphem -Beziehungen der Ausgangs- und der Zielsprache zu vergleichen und nur die vom Finnischen abweichenden Beziehungen zu betonen, z.B. wie die Diphthonge <eu> oder <ei> ausgesprochen werden, aber auf die Qualitätsunterschiede bei den Lauten, die sowohl im Deutschen als auch im Finnischen eine ähnliche Phonem – Graphem -Entsprechung haben, wird nicht eingegangen.

Auch in relativ genauen bzw. flachen Orthographien gibt es immer Fälle, in denen die Aussprache nicht genau in der Schrift wiedergegeben wird. Aus diesem Grunde wurden Notationssysteme für Laute entwickelt, die dem Prinzip folgen, dass jedes Symbol nur einen Laut repräsentiert. Das bekannteste von den Systemen ist das der **International Phonetic Association (IPA)**. (Aulanko 2000, 19 – 20; Hall et al. 1995, 27 – 28.) Die IPA-Schrift ist ein alphabetisches Notationssystem, d.h. sie basiert auf gewöhnlichen Buchstaben, verfügt aber noch zusätzlich über Sonderzeichen für gewisse Laute und prosodische Erscheinungen. (Aulanko 2000, 20, 26.)

### 3.3.3 Prosodie

Neben den Einzellauten kommen in der Sprache auch prosodische Merkmale vor, bei denen es um Trennen und Verbinden der kleineren sprachlichen Einheiten geht. (Iivonen 2000, 39.) Die Zweiteilung in Artikulation und in Prosodie ist allerdings teilweise künstlich, weil sie eng miteinander verbunden sind. Untersuchungen zeigen, dass die Prosodie die Artikulation steuert: Die Fähigkeit, eine „richtige“ Prosodie zu erzeugen, erleichtert die Artikulation. Umgekehrt gilt, dass, wenn der Lernende keine Motivation hat, sich die Prosodie der Zielsprache anzueignen, es ihm auch unmöglich ist, die Artikulation zu beherrschen. Hinsichtlich der Verständlichkeit ist die Prosodie oft sogar wichtiger als die Korrektheit der Einzellaute. (Malmberg 1970, 6 – 10.)

Mit den prosodischen Mitteln lässt sich vieles übertragen. Sie bestimmen sehr weit die Nuancen der Aussage und sind dadurch wichtig auch für ihre eigentliche Bedeutung. (Tiittula 1993, 68). Die Prosodie ist also eine wichtige, häufig in der alltäglichen Kommunikation vorkommende, aber andererseits eine sehr komplizierte

Zusammenstellung von verschiedenen Phänomenen. Die Prosodie ist somit komplizierter zu untersuchen als die Einzellaute, weshalb es auch weniger Information über diese Seite der stimmlichen Phänomene gibt (Lehessaari 1998, 85).

Das größte Problem der Prosodieforschung dürfte sein, dass es nicht klar ist, auf welcher Ebene der Interaktion die möglichen Funktionen der Prosodie gesucht werden sollten. Bisher wurde angenommen, dass die Prosodie mit der Grammatik, insbesondere mit der Syntax, irgendwie verbunden sei. Andererseits gibt es eine ganze Menge Untersuchungen, in denen festgestellt wird, dass bestimmte prosodische Signale Information über Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen und Emotionen geben. Wie diese zwei relativ unterschiedlichen Beobachtungen zusammengehören und was noch zu den Funktionen der Prosodie gezählt werden soll, ist umstritten. (Schönherr 1997, 17.)

Die Lage im Spannungsfeld der zwei oder sogar mehr Forschungsgebiete verursacht die Uneinheitlichkeit der Begriffe und der Annäherungsweisen an die Prosodie. Am häufigsten wird die Prosodie aus zweierlei Hinsicht betrachtet: erstens als Teilgebiet der phonetischen Linguistik und zweitens als ein Teilgebiet der nichtverbalen – genauer der paralinguistischen – Kommunikation. Die beiden Forschungsgebiete betonen jeweils unterschiedliche Aspekte der prosodischen Erscheinungen: Das erste konzentriert sich auf die Struktur der Sprache in phonetischer Hinsicht und auf die syntaktische Funktion der Prosodie, wobei das zweite die interaktionalen Funktionen der Prosodie im Gespräch untersucht. (vgl. Schönherr 1997, 6ff., 19.)

### **Suprasegmentalia: Prosodie aus dem linguistischen Blickwinkel**

Ursula Hirschfeld gibt im kleinen Wörterbuch der deutschen Phonetik folgende Definition für die Prosodie:

Prosodie/Prosodik: a) Gesamtheit der suprasegmentalen Eigenschaften,  
b) Teilgebiet der Phonologie und Phonetik, das sich mit a) beschäftigt.

Und für ‚suprasegmental‘ folgende Definition:

Suprasegmental, Suprasegment: sich über mehrere Segmente erstreckendes Merkmal, wie Akzent, Dauer, Melodie  
(Hirschfeld 1994a, 223 – 224 .)

In der Fachliteratur über Prosodie – sowohl in der linguistischen als auch in der funktionsorientierten – gibt es eine Vielfältigkeit von Begriffen, die manchmal auch

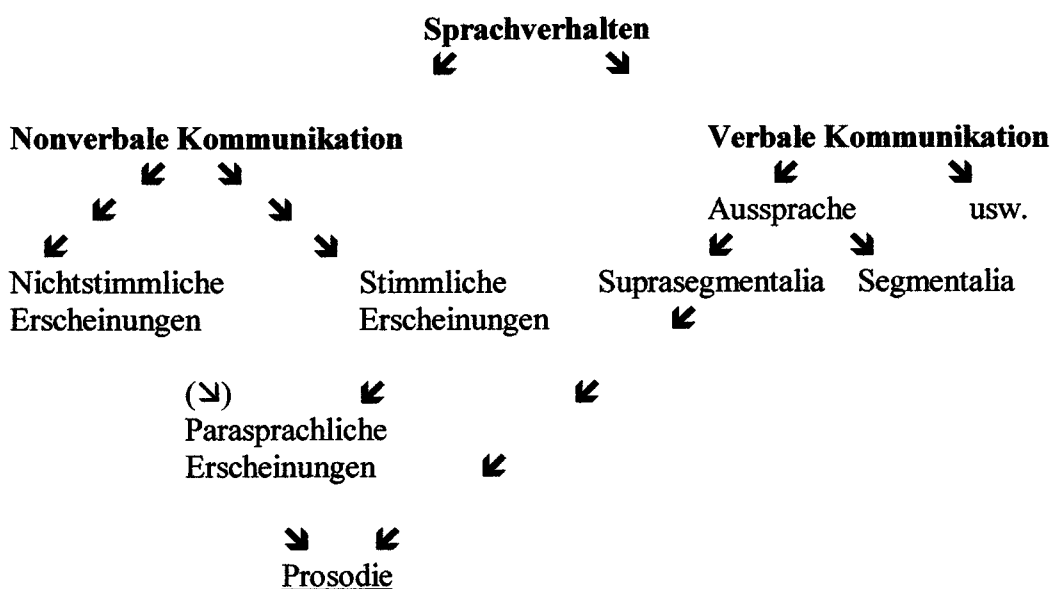
etwas verwirrend benutzt werden. Selbst der Begriff ‚Prosodie‘ wird in manchen Zusammenhängen durch den Begriff ‚Intonation‘ ersetzt. In dieser Arbeit bezieht sich ‚Intonation‘ auf den Unterbegriff ‚Tonhöhenverlauf‘ und als Oberbegriff wird ‚Prosodie‘ benutzt.

### **Parasprache: Prosodie als Teil der nonverbalen Kommunikation**

Zur nonverbalen Kommunikation gehören nach Argyle Kinestik, Proxemik, Orientierungswinkel, äußere Erscheinung einer Person (einschließlich Kleidung und Schmuck), Haltung, Stehen, Sitzen, Kopfbewegungen, Mimik, Gestik, Blickkontakte und Paralinguistik (Argyle 1975, 3). Paralinguistik unterscheidet sich jedoch von der restlichen nonverbalen Kommunikation, da sie das einzige Teilgebiet der Forschung ist, bei dem es um die Stimme geht.

Auch bei der Untersuchung der Funktionen der Prosodie sind die linguistischen Begriffe wichtig (s. z.B. Margret Selting 1995, 1; 11). Sie liegen der Forschung zugrunde, die die Frage beantworten will, welche Bedeutung die Prosodie bei der Organisation der Konversation hat. Oft wird als Synonym für ‚Prosodie‘ der Begriff ‚Paralinguistik‘ angegeben. Das ist besonders dann der Fall, wenn es sich um die nonverbale Kommunikation handelt. Die Begriffe ‚Prosodie‘ und ‚Paralinguistik‘ entsprechen sich jedoch nicht immer völlig, weil die Paralinguistik eben nur ein Teil der Prosodie ist. John Lyons kategorisiert parasprachliche Erscheinungen folgendermaßen: Normales Sprachverhalten besteht aus nichtverbalen und verbalen Komponenten. Die nichtverbalen Komponenten teilt er weiter in stimmliche und nicht stimmliche Erscheinungen ein (vgl. Maletzke 1996, 76; Valo 1994, 25 – 26). Mit den nichtstimmlichen sind die obengenannten Phänomene gemeint, außer dem letzten, Prosodie. Der stimmliche Teil umfasst den prosodischen und den parasprachlichen Teil. Als parasprachlich werden nichtprosodische stimmliche Erscheinungen aufgefasst aber auch nichtstimmliche Phänomene, wenn sie dieselben Funktionen haben wie die parasprachlichen, nämlich die Funktionen der Modulation und die der Punktierung. Durch Modulation wird eine einstellungsmäßige Färbung beigelegt und mit Punktierung werden Äußerungsgrenzen gezeigt und bestimmte Ausdrücke betont (Lyons 1980, 77 – 81). Der Nachteil bei der Kategorisierung ist, dass der Terminus ‚Prosodie‘ nicht genauer definiert wird. Dasselbe, was Lyons implizieren lässt, wird jedoch von Starkey Duncan genauer klassifiziert. Er benutzt

als Unterscheidungskriterium die Zugehörigkeit zum normalen Lautsystem: Wenn der Tonhöhenverlauf eine bedeutungsunterscheidende bzw. syntaktische Funktion hat, gehört er aus diesem Grunde zu den Suprasegmentalia. Wenn dasselbe Phänomen die Funktion hat, Emotionen auszudrücken (z.B. ein „übertriebener“ Tonhöhenverlauf), würde es zu den parasprachlichen Erscheinungen zählen. In beiden Fällen geht es aber um dieselben Phänomene: um die Quantität, um die Betonungen, um die Intonation und um die Junktoren. (Duncan 1972, 285; vgl. Valo 1994, 29; Wiik 1981, 100ff.) Der Oberbegriff für parasprachliche Erscheinungen und Suprasegmentalia ist also die Prosodie und daher wird sie als Begriff für die beiden Untergruppen benutzt.



**ABBILDUNG 1:** Die Stellung der Prosodie im Spannungsfeld zweier Forschungsrichtungen

### Die prosodischen Faktoren und ihre Funktionen im Gespräch

Die prosodischen Faktoren werden in der Fachliteratur unterschiedlich aufgeteilt. (vgl. z.B. Hakkarainen 1995, 139; Hall et al. 1995.) Im Folgenden werden die wesentlichsten prosodischen Faktoren im Gespräch im Einzelnen vorgestellt:

In Wörtern und Sätzen werden bestimmte Silben stärker als andere betont; sie tragen also den **Akzent**. Innerhalb eines Wortes heißt das **Wortakzent**. Im Gegensatz zum Finnischen, wo der Wortakzent immer auf der ersten Silbe liegt, kann er im Deutschen auch auf anderen Silben liegen, wie bei *Ber'lin* oder *ge'fallen*. Der

Wortakzent ist aber in dem Sinne potentiell, dass er nur dann verwirklicht wird, wenn ein Wort im Satzzusammenhang steht oder allein einen Satz ausmacht. Den **Satzakzent** tragen die Silben der Wörter, die inhaltlich wichtig sind. Wegen des Satzakzents und des **Rhythmus** ist Deutsch eine akzentzählende Sprache, während Finnisch zu den silbenzählenden Sprachen gehört. Im Deutschen sind also die Abstände zwischen betonten Silben beim Sprechen gleich gehalten. Deshalb werden die dazwischenliegenden unbetonten Silben gerafft und reduziert. Im Finnischen wird der Satzakzent durch Tonhöhe und nicht durch Länge markiert. (Hakkarainen 1992, 211; Hakkarainen 1995, 140; Hall et al. 1995, 131 – 136, 148, 173.) Allgemein lässt sich über die Funktion der Betonung feststellen, dass der Sprecher mit einer Betonung für ihn wichtige Sachen hervorheben oder der Aussage eine Nuance (z.B. ironisch, aufziehend, neutral) geben kann (Tiittula 1993, 68).

Die **Intonation** wird traditionell mit den Melodieverläufen des Satzes verbunden. Sie hat aber auch eine größere Bedeutung als nur diese; sie verweist nämlich auf den textuellen Kontext. Dazu spielt sie eine große Rolle im Sprachgebrauch bei der Kontaktnahme und bei der Expressivität. Die Funktionen der Intonation sind daher syntaktisch – mit ihr lassen sich Satztypen voneinander unterscheiden –, textlinguistisch, diskursiv und paralinguistisch. Zentral ist die kommunikativ-pragmatische Funktion: durch sie drückt der Sprecher u.a. Höflichkeit und andererseits auch die eigene Beziehung zur Aussage aus. Besonders die Probleme der Intonation liegen oft mit den Problemen der interkulturellen Kommunikation zusammen; in verschiedenen Kulturen hat Intonation eine eigene Bedeutung. (Hakkarainen 1992, 203; Tiittula 1993, 68.)

Mit den **Junktoren** sind Grenzsignale gemeint. Grenzsignale sind auf verschiedenen Ebenen zu hören: auf der Wort- bzw. Satzebene einerseits und auf der textlinguistischen Ebene andererseits, d.h. als Gliederungseinheiten in längeren Äußerungen. Die Grenzen werden auf allen Ebenen mit denselben Mitteln durchgeführt. Es handelt sich dabei um Pausen, Dehnungen (Sprechtempo) und die Lautstärke. (Hakkarainen 1992, 199.) Die Pausen können zum Sprecherwechsel führen und das Dehnen der Silben bedeutet meistens, dass der Sprecher noch etwas zu sagen hat. Während der Pausen kann er auch seine eigene Aussage planen oder



dem Gesprächspartner zum Ausdruck bringen, dass etwas Wichtiges folgt. (Tiittula 1993, 68.)

### **Finnische und deutsche Prosodie**

Helga Dieling beschreibt die finnische Intonation als monoton im Vergleich zu der deutschen. Hall, Natunen, Fuchs und Freihoff heben dagegen hervor, dass diese Monotonie nur in öffentlichen und halböffentlichen Situationen zu hören ist. Privat benutzen die Finnen umfangreiche Höhenregister. (Dieling 1992, 78; Hall et al. 1995, 173.) Im Ausspracheunterricht wäre es folglich wichtig zu betonen, dass ein begrenzter Intonationsgebrauch im Deutschen nicht üblich ist – auch nicht in öffentlichen Situationen. Geringe Unterschiede in der Intonation können den Eindruck vermitteln, dass der Sprecher am Gesprächsthema nicht interessiert ist.

Der finnische Melodieverlauf im Satz ist üblicherweise sinkend, während die Trennung zwischen verschiedenen Melodieverläufen im Deutschen zumindest zwei Funktionen hat: erstens die Zeigefunktion, die die Aufmerksamkeit des Hörers auf das Gesagte oder auf das Kommende lenkt, und zweitens die Gefühlsausdrucksfunktion. Andere Unterschiedlichkeiten zwischen den beiden Sprachen bereiten dem Sprachenlerner möglicherweise ebenfalls Schwierigkeiten. Z.B. ist der Unterschied zwischen den akzentuierten und den nicht-akzentuierten Silben im Finnischen kleiner als im Deutschen und der Wortakzent liegt auf der ersten Silbe. (Dieling 1992, 78; Hall et al. 1995, 131, 152.)

Betreffend das nonverbale Kommunikationsverhalten werden in der Literatur vorrangig die Unterschiede in den Einstellungen zu Sprechpausen und Schweigen behandelt. Schweigen und Sprechpausen haben in der finnischsprachigen Kommunikation eine andere Funktion als in der deutschsprachigen. Finnen interpretieren das Schweigen als Nachdenken und Überlegung, während Deutsche es für Ratlosigkeit, Unsicherheit und Langsamkeit halten. Gewöhnlich halten sie lange Sprechpausen für unangenehm und unhöflich. Eben so peinlich kann ihnen das finnische stille Zuhören sein. In der deutschen Sprechkultur ist es typisch, dem Gesprächspartner expliziter zu zeigen, dass er verstanden wird. Stilles Zuhören gibt den Eindruck, dass sich der Zuhörer für das Gesprächsthema wenig interessiert.

(Lehtonen 1994, 57; Schröder 1990, 101 – 103; Widén 1991a, 146; Widén 1991b, 29 – 31.)

### **3.3.4 Normen und Variation**

Oft wird vergessen, dass phonetische Kenntnisse auch die Beherrschung – besonders der perceptiven Seite – der Variation beinhalten. Im Fremdsprachenunterricht kommt oft nur die normierte Aussprache vor. In der Muttersprache beherrschen wir alle die Standardsprache aber auch einen Dialekt oder einen regionalen Akzent. Wir können unsere Muttersprache verstehen, obwohl sie etwas abweichend oder sogar relativ undeutlich gesprochen wird, andere Sprachen aber nicht unbedingt, obwohl wir die Standardsprache gut verstehen würden (Iivonen 2000, 41).

#### **Aussprachenormen**

Im Ausspracheunterricht muss definiert werden, was die richtige Aussprache ist. Dabei handelt es sich um die Norm der richtigen Aussprache. Was die Normen betrifft, ist es in der deutschen Sprache nicht besonders einfach, die richtige Aussprache zu definieren, da die Sprache in vielen Ländern und Regionen anders gesprochen wird. In Mittel- und Süddeutschland sowie in Österreich und in der Schweiz sprechen viele Leute auch in nicht-privaten Situationen mit einer dialektalen Färbung und die Dialekte finden eben von Norden nach Süden immer mehr Akzeptanz. (Russ 1992, 8; Schwitalla 1997, 43.)

Als Standard für die Aussprache gelten Normwerke, von denen das erste Aussprachewörterbuch (Wilhelm Viëtor: Aussprache des Schriftdeutschen) 1885 publiziert wurde. Heutzutage werden drei Normwerke benutzt: Siebs: Deutsche Hochsprache, Bühnenaussprache 1969, Duden: Aussprachewörterbuch 1990 und Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache 1982. Die Rangordnung der drei Werke ist schwer zu bestimmen. (Dieling 1992, 12; König 1991, 17; vgl. Russ 1992, 9.) Aus dem Werk von Siebs stammt aber die allgemeine Richtlinie, die ein Kompromiss von verschiedenen Dialekten ist und am meisten auf den Norddialekten basiert. (Hall et al. 1995, 16.)

### **Gesprochene Sprache**

In der gesprochenen Sprache zählen die Eigenschaften der Aussprache zu den inneren Merkmalen, die u.a. Assimilation und Elisionen umfassen (Russ 1992, 7). Beim Sprechen bewegt sich die Zunge sehr schnell von vorne nach hinten und von oben nach unten und umgekehrt im Mund. Dabei kommt sie nicht immer in die Position, die ein Laut eigentlich voraussetzt, sondern sie begnügt sich mit ähnlichen Positionen, die den Nachbarlauten typisch sind. Die Laute werden also immer je nach dem artikuliert, in welcher Umgebung sie realisiert werden; sie sind nicht abgegrenzte Einheiten, sondern die Artikulationsorgane sind ständig in Bewegung. Es handelt sich also um die **Koartikulation**. Dies ist der Grund für das Phänomen der **Assimilation**. (Hall et al. 1995, 32; Schwitalla 1997, 33 – 35.) Eine größere Veränderung bei der Realisierung der Laute ist die **Elision**, also der Verlust eines Lautes. Elisionen betreffen im Deutschen am häufigsten den Schwa-Laut [ə] am Ende (=Apokope) oder in der Mitte eines Wortes (=Synkope). Auch das [t] fällt in Gruppen von drei Konsonanten oft weg. (Hall et al. 1995, 181 – 184; Schwitalla 1997, 33.)

### **Regionale Variation**

Die bekanntesten Unterschiede in der Aussprache sind regionale Varianten. Sie werden Regionallautung oder regionaler Akzent genannt. Andererseits gibt es den Begriff „Dialekt“, der sich auf die Grammatik und auf den Wortschatz bezieht. Es gibt viele Menschen, die grammatikalisch und in Bezug auf den Wortschatz hochdeutschen Standard sprechen, die aber eine regional gefärbte Aussprache haben. Regionallautungen sind also häufiger anzutreffen als Dialekte, weil ein Dialekt immer mit der dazugehörigen regionalen Aussprache gesprochen wird. (Hall et al. 1995, 14 – 15.) Obwohl es meistens vernünftig ist, im Ausspracheunterricht die Standardaussprache für das Ziel zu halten, ist die passive Beherrschung der Dialekte auch wichtig, um die authentische Sprache zu verstehen. Zusätzlich helfen die Kenntnisse über die regionalen Varianten dem Schüler dabei, Dialekte von der Standardsprache zu unterscheiden und auch entscheiden zu können, welche Aussprache er erwerben will. Die unterschiedlichen Ausspracheformen, die im deutschsprachigen Raum zu hören sind, gehören auch zur Sprachentwicklung und zur Sprachkultur und bilden daher einen Teil vom landeskundlichen Hintergrund des Deutschunterrichts (Hirschfeld 1997, 181).

### **Phonostilistische Variation**

Der höchste Grad der Formalität kommt der Hoch- bzw. Standardsprache zu. Für die sprachliche Form, die in kleineren Gesprächskreisen oder in Situationen wie in der Familie, beim Arbeitsplatz usw. stattfindet, gibt es Bezeichnungen wie Umgangssprache, Alltagssprache und Dialekt bzw. Mundart. (Russ 1992, 7 – 8.) In formellen Situationen spricht man langsamer und mit größerer Muskelspannung als in informellen Situationen, in denen Reduktionen häufig vorkommen. Als wichtigste Unterscheidung zwischen den verschiedenen Formstufen gilt die Zweiteilung in die gehobene Formstufe und in die Gesprächsstufe. (Hall et al. 1995, 17.) Im Sprachenunterricht kann es leicht passieren, dass die Lernenden nur überdeutliche Zielsprache hören und wenn sie dann mit Muttersprachlern kommunizieren, haben sie große Schwierigkeiten, sie zu verstehen und auch selber ähnliche, stilistisch lockerere Sprache zu produzieren.

### **Individuelle, soziale und emotionelle Variation**

Die **individuelle Variation** verweist in erster Linie auf die Präferenzen, Gewohnheiten und Eigenarten der Menschen. Auf der phonetischen Ebene sind das die Merkmale, mit Hilfe deren die Stimme einer Person zu erkennen ist. (Hall et al. 1995, 19 – 20.) Die Fragestellungen betreffend Sprechdiagnostik würden aber über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen.

**Soziale Varianten** der Aussprache spiegeln Unterschiede in der sozialen Stellung und dem Bildungsniveau wider. In der Aussprache ist aber die Korrelation zwischen den sozialen Faktoren und den sprachlichen Formen sehr schwach. Hinsichtlich der Regionalismen ist der Unterschied dennoch manchmal zu hören: Sprecher, die eine sozial höhere Stellung haben, benutzen sie weniger als Sprecher mit niedrigerer sozialer Stellung. (Hall et al. 1995, 19.)

Ein noch ziemlich wenig untersuchtes Feld sind prosodische Ausdrucksformen von **Emotionen**, Stimmungen, Einstellungen zu Adressaten und Themen. Das Problem ist die große Vielfalt psychischer Zustände und die genaue Bestimmung, welche prosodischen und artikulatorischen es eigentlich sind, die gewisse Gefühlsausdrücke interpretieren lassen. (Schwitalla 1997, 165.) In der Muttersprache entwickelt sich

die Fähigkeit, solche Merkmale zu filtern. In allen Sprachen funktionieren aber die Systeme anders und sie müssen daher gelernt werden. (Iivonen 2000, 41.)

### **Der „fremde“ Akzent**

Ein solcher Sprechstil, der vom Gewohnten wesentlich abweicht und damit den Akzeptanzbereich überschreitet, überfordert möglicherweise die Konzentrationsleistung des Hörers. Nicht jeder ist fähig, sich einer Sprachverarbeitung unter erschwerten Bedingungen zu stellen. Bemerkenswert ist auch, dass Aussprachefehler unbewusste, vielleicht auch ungewollte negative Reaktionen beim Hörer hervorrufen. Reaktionen dieser Art erschweren die Kommunikation. Dazu gehören Assoziationen hinsichtlich des sozialen Status, des Bildungsstands, der Intelligenz, des Charakters des Sprechers usw. Eine verständliche, akzeptable Aussprache ist ein wesentlicher Teil der Gesprächsfähigkeit und der sozialen Kompetenz. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen Aussprache und Wirksamkeit einer Person. (Hirschfeld 1997, 176 – 177.)

### **3.3.5 Einige evaluative Aspekte**

In diesem Zusammenhang ist es noch wichtig, noch etwas genauer auf die Frage einzugehen, was für einen Eindruck wir beim Sprechen von uns geben, was andererseits auch bedeutet, welche Möglichkeiten gute Sprecher, vor allem Sprecher mit guten aussprachlichen Fertigkeiten haben. Es ist nicht unser Ziel, dieses Thema möglichst ausführlich zu behandeln, sondern eher einige Gedanken im Leser zu wecken.

Flege hat den Einfluss vom fremden Akzent auf die Einstellungen des muttersprachlichen Zuhörers untersucht. Er hat einige Begriffe entwickelt, nach denen die phonetischen Kenntnisse des Lernenden bewertet werden können. Dazu gehören Termini wie Adäquatheit und Authentizität. **Adäquatheit** bedeutet, dass der Hörer das Wort richtig erkennt, auch ohne den Kontext, der eine semantische Hilfe anbieten würde. Daraus kann man schließen, dass der Lernende den Laut richtig erzeugt hat. **Authentizität** bezieht sich darauf, dass das Erzeugnis zwar adäquat ist, der Hörer aber bemerkt, dass der Sprecher nicht Muttersprachler ist. Andererseits

kann auch ein Muttersprachler Distortionen benutzen, die gewisse abweichende bzw. variierende Formen sind. Flege geht genauer darauf ein, was für Konsequenzen ein fremder Akzent haben kann. Dabei spielen die Begriffe Akzeptabilität und Verständlichkeit eine Rolle. **Akzeptabilität** ist ein sehr subjektives Kriterium, das Muttersprachler benutzen, wenn sie die Sprache des Sprachlernenden beurteilen. Es gibt keine direkte Verbindung zwischen der Stärke des Akzentes und der Akzeptabilität. Große Abweichungen von den sprachlichen Normen können die **Verständlichkeit** der Sprache senken. Der vielleicht wichtigste Aspekt zum fremden Akzent ist sein Einfluss darauf, wie der Sprecher als Person beurteilt wird. Gewisse Merkmale in der Aussprache verursachen, dass der Sprecher **negativ bewertet** wird. (Flege 1988, 229 – 230, 238 – 244.)

Beim Kommunizieren werden wir also ständig evaluiert. Wenn wir andere in kommunikativen Situationen beobachten, machen wir keinen bewussten Unterschied zwischen der sprachlichen Äußerung und den persönlichen Eigenschaften; die Eindrücke sind untrennbar. In der Studie von Valo wird über „**Sprecherevaluation**“ (Engl. speaker evaluation) gesprochen. Mit dem Begriff wird der Prozess gemeint, in dem der Sprecher und seine Sprechkommunikation betrachtet und beurteilt wird und während dessen und als Resultat von dem der erste Eindruck, das „Personenbild“. (Engl. percept, image, impressions oder attributions of the speaker) entsteht. (Valo 1994, 41.) Nach Valo wurden in den bisherigen Untersuchungen über das Personenbild vor allem die verbalen und nonverbalen Äußerungen und deren Vergleich untersucht. Es ist typisch, dass wir die nonverbalen Mittel intuitiv als Basis der Sprecherevaluation verwenden, weil sie oft spontan und unbewusst sind (Valo 1994, 45).

Die Sprecherevaluation ist ein Teil des sozialen Beobachtens und daher geschieht sie anhand der kognitiven Strukturen, was bedeutet, dass dabei die vorhandenen Erfahrungen und das Wissen benutzt werden. Solche kognitive Kategorien sind z.B. Stereotypen und Prototypen. (Valo 1994, 42 – 43.) Bei Sprecherevaluation wird die sprechende Person nicht nur als Kommunikationspartner beschrieben; zum Personenbild gehören, wie schon vorher erwähnt, auch Eindrücke vom Status der Person oder von ihrer Stellung in der Gesellschaft, wie z.B. von der sozialen Gruppe, Bildungsstand, Beruf und vom sozialen Leben (Prestige usw.). (Valo 1994, 52.) Der

andere Hauptbegriff neben der Sprecherevaluation ist die „**Stimmevaluation**“ und das Resultat der Stimmevaluation sind die Eindrücke über die Stimme. Die Sprecher- und Stimmevaluation sind nur als theoretische Begriffe zu trennen; in Wirklichkeit gehören sie sehr eng zusammen und beeinflussen einander. (Valo 1994, 57- 58.)

In der Studie von Marja-Liisa Pihko „His English Sounded Strange“ (Sein Englisch klang so komisch) werden die Einstellungen und Bewertungen finnischer Englischlerner zu verschiedenen Aussprachevarianten des Englischen (Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler) untersucht und beschrieben. Diese Ergebnisse können in Rahmen der vorliegenden Arbeit leider nicht behandelt werden, obwohl sie trotz des Untersuchungsfeldes der englischen Sprache auch zum Teil für die deutsche Sprache zu übertragen wären. (Pihko 1997.)

#### 4 AUSGANGSPUNKTE DES KOMMUNIKATIVEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

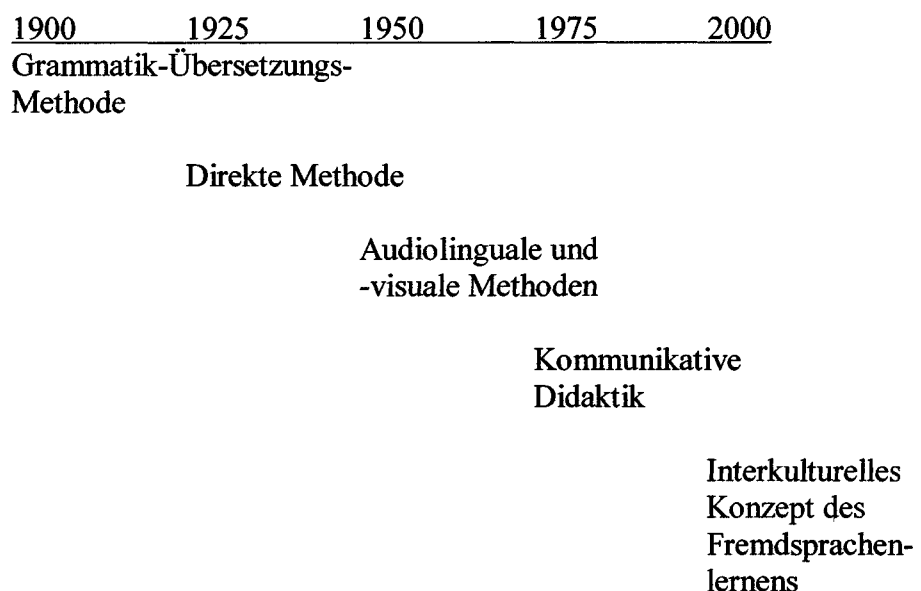
In den letzten Jahrzehnten haben die Wissenschaftler versucht, die Sprachkenntnisse mit verschiedenen theoretischen Modellen zu definieren und zu beschreiben. Es wurde u.a. darüber diskutiert, ob die Sprachkenntnisse aus vielen Teilkomponenten bestehen oder ob es sich um eine Gesamtheit handelt. Die Modelle der sechziger Jahre, wie z.B. das Modell von Lado (1961), waren die ersten, die die Sprachkenntnisse definiert haben und sie bestanden aus mehreren Komponenten; neben Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben waren auch die Wissenskomponenten von Grammatik, Wortschatz, Aussprache und Rechtschreibung dabei. (zitiert in Jaakkola 1997, 15; und Huhta & Takala 1999, 183.) Hier wurde aber nicht behandelt, wie die Beziehung zwischen den Teilkomponenten und dem Wissen ist und andererseits, wie der sprachliche Kontext den Sprachgebrauch beeinflusst (Bachman 1990, 82 – 83).

Am Ende der sechziger Jahre wurde der Begriff des Sprachwissens erweitert; neben den die Struktur der Sprachkenntnisse betonenden Modellen entstand die Strömung, die Aspekte der Soziolinguistik für sehr wichtig hielt. Dies war auch kein Wunder, weil der Anstoß zu Veränderungen vor allem aus den Wissenschaften wie Soziologie, Kulturanthropologie, Ethnographie und Philosophie kam. Die Sprachgebrauchssituationen und der kommunikative Zweck, also die Funktionalität der Sprache, wurden immer wichtiger. Es wurde schon auch über „kommunikative Kompetenz“ neben „Sprachwissen“ geredet. (Jaakkola 1997, 16.) Der Begriff „kommunikative Kompetenz“ stammt vom Anthropologen und Soziolinguisten Dell Hymes (1972), der die Ethnographie der Kommunikation aus der Sicht der Soziologie untersucht hat (Jaakkola 1997, 16). Dieser Begriff entstand als Gegendarstellung zu Chomsky's Begriff *Kompetenz*, mit dem eine abstrakte sprachliche Fähigkeit („the speaker-hearer's knowledge of this language“), die auf dem intuitiven Wissen des Menschen über das eigene Sprachsystem basiert, gemeint war. Eine aktive sprachliche Leistung, die in idealen Verhältnissen passiert, hat Chomsky dagegen *Performanz* genannt. Die Ebene der Performanz enthält neben der aktiven Leistung noch das abstrakte Modell von der sprachlichen Leistung, d.h. die pragmatische Kompetenz. (Chomsky 1965, 4; Jaakkola 1997, 16; McNamara 1995,



162.) Hymes hat in seinem inhaltlich umfangreicheren Begriff der kommunikativen Kompetenz diese zwei Ebenen, Fähigkeit und Performanz, verbunden. Zur kommunikativen Kompetenz von Hymes gehört erst mal das versteckte sprachliche Wissen, das sowohl das soziolinguistische Wissen als auch die Fähigkeit zur sprachlichen Leistung („ability for use“) beinhaltet. Von diesen Elementen wird der eigentliche Sprachgebrauch ausgegrenzt und den nennt er auf Englisch „actual use“, was möglicherweise mit „aktueller Sprachgebrauch in konkreten Situationen“ zu übersetzen wäre. (Hymes 1972, 283; Jaakkola 1997, 16.)

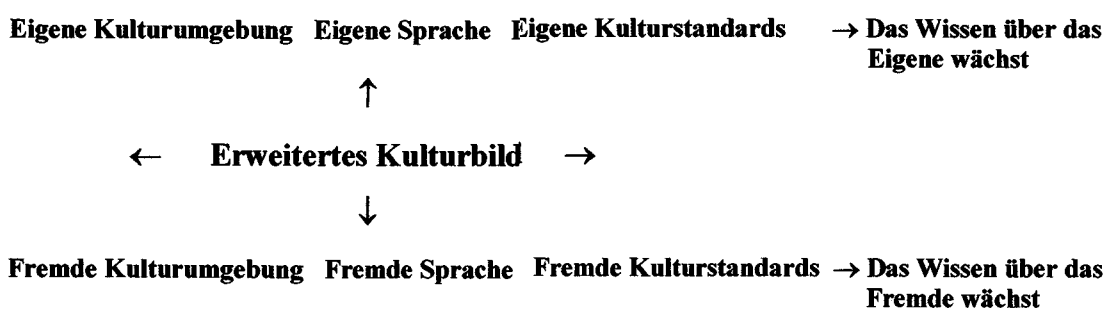
Welch Konsequenzen hat die vorgestellte Entwicklung dann auf der Schulebene? Wie bekannt, ist der Fremdsprachenunterricht im ständigen Wandel und bekommt immer neue Betonungen, die der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung entsprechen (vgl. 4.1). Nachdem das Schlagwort „kommunikative Kompetenz“ seine Stellung gefunden hatte, entstand in den siebziger Jahren auch eine neue Phase im Bereich des Fremdsprachenunterrichts; der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat auch Betonungsveränderungen im Bereich der Evaluation der Sprachfertigkeiten verursacht (Huhta 1993, 82 – 83). Die folgende Abbildung mit zentralen Richtungen soll kurz diese Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts vorstellen.



**ABBILDUNG 2:** Die Entwicklung der Methoden in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Neuner & Hunfeld 1993, 127.)

Diese Abbildung ist nicht so zu interpretieren, als ob die Grenzen zwischen den verschiedenen Unterrichtsmethoden scharf zu ziehen wären. Die älteren Methoden beeinflussen den Unterricht immer noch, besonders den Unterricht der alten Sprachen und den Erwachsenenunterricht. Die heutigen Lehrer haben ihren eigenen Unterricht mit älteren Methoden erhalten, und diese Gewohnheiten haben Wirkung zumindest unbewusst auf ihre Unterrichtsprinzipien. Die Grammatik-Übersetzungsmethode war die vorherrschende Methode am Anfang des Jahrhunderts. Gleichzeitig mit ihr wurde die direkte Methode angewendet. Die audiolingualen und -visuellen Methoden gingen der kommunikativen Didaktik voraus, die später von einem interkulturellen Konzept beeinflusst wurde. (Neuner & Hunfeld 1993, 127.)

Die folgende Abbildung nach Kaikkonen illustriert die Hauptidee des interkulturelle Fertigkeiten betonenden Fremdsprachenunterrichts. Eine ähnliche Einteilung, aus der Perspektive der Soziologie, stellt auch v. Kardorff vor (siehe v. Kardorff 1983, 136).



**ABBILDUNG 3:** Das erweiterte persönliche Kulturbild und dessen Faktoren (vgl. Kaikkonen 1994, 124.)

Eine Interaktion, mit der sowohl die Interpretation als auch die Bewertung des Gehörten und Gesehenen gemeint ist, sollte immer nach bestimmten kulturellen, sozialen und psychologischen Regeln einer Gesellschaft geschehen, wobei natürlich auch der Situationskontext, der bestimmte kulturell bedingte Verhaltensregeln enthält, eine große Rolle spielt (Oksaar 1991, 16). Das kulturelle Wissen wird in den kommunikativen Situation sehr wichtig. Die Routinen und Traditionen der Kommunikation sind sehr weit kulturspezifisch und enthalten viele Faktoren, die für einen Fremdsprachenlerner für eine gut gelingende Kommunikation sehr wesentlich sind; sie verlangen vor allem Fähigkeiten der soziolinguistischen Kompetenz und der

Diskurskompetenz (s. später diesen Kapitel). Man darf auch nicht vergessen, dass das parasprachliche Verhalten der sprachlichen / verbalen Nachricht entsprechen muss. Wenn das nicht der Fall ist, wird die Interaktion widersprüchlich und der Gesprächspartner ist dem anderen nicht mehr glaubwürdig. (Kaikkonen 1994, 106.) Wenn die kommunikativen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht als Lernziel stehen, betreffen die wesentlichsten Fragen einerseits die Geläufigkeit der Sprache und andererseits die Fehlerlosigkeit. Es sollte keines von den beiden vernachlässigt werden, aber es lässt sich diskutieren, wie dieses Ziel, d.h. die Balance zwischen den beiden, zu erreichen wäre. Traditionell wurde sehr auf die Fehler geachtet und darunter hat die sprachliche Geläufigkeit des Sprechers gelitten; es wurde gedacht, dass die Geläufigkeit mit der Zeit nach dem fehlerfreien Sprechen entsteht. Der gut funktionierende kommunikativ orientierte Fremdsprachenunterricht kann erst dann anfangen, wenn der Schüler den Bedarf hat, die Sprache für seine eigenen Zwecke zu lernen. Es ist nicht möglich, dies durch Betonen der Fehlerlosigkeit zu erreichen. (Kaikkonen 1994, 24 – 25.)

Aus dem Sichtwinkel des Unterrichts werden die kommunikativen Fertigkeiten zweigeteilt. Auf der einen Seite steht „die persönliche Kommunikation“ (Empfangen und Produzieren / Senden einer Nachricht) und auf der anderen Seite die Entwicklung des Sprachgebrauchs (Entwicklung des Verstehens und der produktiven Fertigkeiten). Die allgemeine Tendenz ist, dass die Fertigkeiten der persönlichen Kommunikation mehr betont werden. Es wird oft vergessen, dass man sich schon mit sehr wenigen sprachlichen, in diesem Fall besonders mit verbalen Mitteln verständigen kann. Die Rolle der parasprachlichen und nonverbalen Mittel ist sehr groß und mit ihnen lässt sich Vieles ausdrücken, was oft leider im Fremdsprachenunterricht vergessen wird. (Kaikkonen 1994, 33 – 34.) In diesem Zusammenhang ist natürlich auch die Bedeutung der aussprachlichen Elemente und deren Funktionen besonders zu betonen.

Im Folgenden wird zur theoretischen Entwicklung des kommunikativen Sprachwissens genauer eingeleitet. Das Modell des Sprachwissens nach Bachman und Palmer ist das Modell, das heute am meisten in der Literatur zitiert wird und auch am häufigsten als Basis der Evaluation der Sprachkenntnisse steht. Als Vorgänger dieses Modells werden hier die Theorien von Morrow (Modell des

kommunikativen Sprachwissens) und Canale & Swain (Modell der kommunikativen Kompetenz) behandelt. Auf Grund der Modelle wollen wir aufweisen, in welchen Aspekten des Sprachwissens bzw. der kommunikativen Kompetenz die Aussprache eigentlich eine Rolle spielt, obwohl das vielleicht nicht auf den ersten Blick zu sehen ist. Die Betrachtungen sollen immer im richtigen Kontext gesehen werden; hier handelt es sich um die Entwicklung der Modelle, deren Schwerpunkte von der jeweiligen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung abzuleiten sind. Die Begriffe „kommunikatives Sprachwissen“ und „kommunikative Kompetenz“ enthalten viele gemeinsame Teilbereiche und sollen nicht als zwei verschiedene Phänomene gesehen werden, obwohl die Begriffe in der vorliegenden Arbeit zum Teil getrennt behandelt werden. Am Ende des Kapitels 4 behandeln wir den Ausgangspunkt des heutigen Fremdsprachenunterrichts, den gemeineuropäischen Referenzrahmen für das Sprachenlernen.

## **4.1 Kommunikatives Sprachwissen und kommunikative Kompetenz**

### **4.1.1 Das Modell des kommunikativen Sprachwissens nach Bachman und Palmer**

Eines von den ersten wichtigen Modellen des kommunikativen Sprachwissens war das Modell von **Morrow** (1979). Er betont folgende Aspekte beim Definieren des Sprachwissens:

- Interaktion der Sprecher steht in der Mitte
- der Kontext der Soziokultur ist wichtig
- Unvoraussagbarkeit, Unberechenbarkeit und Kreativität sind typische Elemente für den Sprachgebrauch
- der Sprachgebrauch hat immer einen Zweck
- der Sprachgebrauch wird durch viele Faktoren begrenzt und gestört
- die Sprache ist immer authentisch
- das Gelingen der Kommunikation kann auch von anderen Faktoren abhängig sein als von der Sprache
- die Bedeutungen sind kontextabhängig; über sie muss verhandelt werden, das Gelingen des Sprachgebrauchs und der Kommunikation wird ständig evaluiert

(zitiert in Huhta 1993, 83 – 84.)

Das Modell der kommunikativen Kompetenz von **Canale und Swain** stammt aus den achtziger Jahren. Dieses Modell war lange das bekannteste und hat am meisten Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht gehabt. In diesem Modell werden Aspekte der älteren Theorien verbunden. Wie Morrow, sind auch Canale und Swain der Meinung, dass die kommunikative Kompetenz auf soziokulturellen Aspekten und Interaktion basiert. (Canal & Swain 1980, 29.) Auch die Gedanken von Hymes über die Bedeutung des soziolinguistischen Wissens sind hier zu sehen. Das Modell besteht aus vier Kompetenzen:

- 1. Grammatikalische Kompetenz**
- 2. Soziolinguistische Kompetenz**
- 3. Diskurskompetenz**
- 4. Strategische Kompetenz**

Mit grammatikalischer Kompetenz wird hier die Beherrschung des Sprachkodes (z.B. Wörter, Wortbildung und Satzbildung, Aussprache und Rechtschreibung) gemeint. Soziolinguistische Kompetenz enthält dagegen die Fähigkeit, die passende Sprache in der jeweiligen sozialen Situation zu benutzen und zu verstehen. Diskurskompetenz hängt eng mit der soziolinguistischen zusammen, betont aber vor allem die Fertigkeit, verschiedene Formen der Sprache zu verbinden und zu erkennen, so dass aus den Formen kohärente Texte entstehen; z.B. ein Gespräch oder ein Aufsatz. Das passiert mit Kohärenzregeln und Kohäsionsmitteln. In einer Interaktion ist auch eine strategische Kompetenz wichtig, d.h. die Fähigkeit, sprachliche und nonverbale Strategien zu verwenden, um andere Kompetenzen zu ergänzen und die rhetorische Wirkung zu verstärken. (Canale & Swain 1980, 29 – 30.)

In diesem Modell bestehen die Kompetenzen nur aus Sprachwissen („Knowledge“); hier wird mit Absicht die Seite der Fähigkeit („Ability“) außer Acht gelassen. Es ist auch ein sogenanntes beschreibendes Modell, das uns nicht berichtet, in welchem Zusammenhang die Teile zueinander stehen. Aus diesen Gründen ist das Modell ziemlich abstrakt und wurde deswegen viel kritisiert; z.B. in der Evaluation der Fremdsprachen dient es eigentlich nur als Richtungsgeber. Nach Canale und Swain gehören zu der kommunikativen Performance (d.h. Sprachgebrauch) als wesentliche Teile auch Motivation, Bedürfnisse und verschiedene psycholinguistische Faktoren, wie z.B. das Gedächtnis. In der Evaluationssituation müssen ihrer Ansicht nach

sowohl Kompetenz als auch Performanz beachtet werden. (Huhta 1993, 86; Jaakkola 1997, 17.)

Man könnte behaupten, dass das Modell von **Bachman und Palmer** (z.B. Bachman & Palmer 1996, 66 – 76) eine Art Zusammenfassung von den oben genannten Modellen wäre; es beinhaltet aber auch neue Aspekte und ist ausführlicher als seine Vorgänger. Dieses Modell bezeichnet sowohl die Struktur der Sprache als auch die Verwirklichung der Kompetenz im Sprachgebrauch. Das Modell wird in wissenschaftlichen Texten häufig zitiert, weil es für umfassend und vielseitig gehalten wird. Es ist daher eines der bedeutendsten Modelle über Sprachkenntnisse (Huhta & Takala 1999, 185 – 188; McNamara 1996, 66 – 76). Es besteht aus mehreren Wissensbereichen, von denen zwei mit dem Sprachgebrauch eng zusammen gehören; das Wissen über die Sprache und die strategische Kompetenz. Die zwei Wissensbereiche sind also Bestandteile der kommunikativen Sprachkompetenz, deren Konstruktion folgendermaßen veranschaulicht werden kann:

**Wissensstrukturen**  
*Wissen über die Welt*

**Strategische Kompetenz**  
1. Zielsetzung  
2. Evaluierung  
3. Planen

**Psychophysiologische Mechanismen**

**Sprachliche Kompetenz**

*Wissen über die Sprache*

**1. Organisatorisches Wissen**

\* Grammatikalisches Wissen

\* Textuales Wissen

**2. Pragmatisches Wissen**

\* Funktionales Wissen

\* Soziolinguistisches Wissen

**Situationskontext**

**ABBILDUNG 4:** Struktur der kommunikativen Sprachkompetenz (Bachman 1990, 85; Bachman & Palmer 1996, 71.)

Der Referenzrahmen der kommunikativen Sprachkompetenz beinhaltet drei Komponenten: die sprachliche Kompetenz, die strategische Kompetenz und die psychophysiologischen Mechanismen. Die Interaktion zwischen den drei Komponenten und mit dem Wissen über die Welt und mit dem Situationskontext ist komplex, aber jeder Wissensbereich hat seine begrenzte, spezifische Funktion: Das sprachliche Wissen umfasst spezifische Wissensbereiche, die in Sprechsituationen

verwendet werden. Die strategische Kompetenz umfasst die mentale Kapazität, die ein Sprecher benutzt, wenn er die Sprache für verschiedene Zwecke modifiziert. Psychophysiologische Mechanismen bedeuten hier die Prozesse, die bei der Wahrnehmung und der Kodierung der Schallwellen wichtig sind. (Bachman 1990, 84 – 85.)

Näher betrachtet beinhalten die zwei Kompetenzen, das Sprachwissen und die strategische Kompetenz weitere Teilkomponenten. Das Sprachwissen wird im Modell zweigeteilt: in organisatorisches Wissen einerseits und in pragmatisches Wissen andererseits. Das organisatorische Wissen beinhaltet das Wissen über die formale Struktur der Sprache. Zu diesem Wissen gehört Wissen über den Wortschatz, über die Syntax, über die Phonologie und über die Graphologie. (Bachman 1990, 84ff.; Bachman & Palmer 1996, 67 – 68.) Das pragmatische Wissen ermöglicht es, einen Diskurs zu schaffen bzw. zu interpretieren. Dies geschieht durch die Verbindung der Äußerungen mit ihren Bedeutungen und den Intentionen des Sprechers. Funktionales Wissen umfasst die Fähigkeit, die Intentionen des Sprechers zu interpretieren. Soziolinguistisches Wissen beinhaltet das Wissen darüber, welche Varianten bzw. Register der Sprache in jeweiliger Situation verwendet werden können. (Bachman & Palmer 1996, 69 – 70.) Die strategische Kompetenz ist in erster Linie keine sprachliche Fähigkeit, sondern es handelt sich um kognitive Strategien, mittels deren der Sprecher in verschiedenen Sprechsituationen sein sprachliches Wissen benutzt. (Bachman & Palmer 1996, 70 – 75.)

#### **4.1.2 Kommunikative Kompetenz**

In diesem Kapitel stellen wir die Frage, was eigentlich mit dem Begriff „kommunikative Kompetenz“ gemeint wird und welche Teilkomponenten enthält sie. Es werden zwei verschiedene Modelle der kommunikativen Kompetenz behandelt. Das erste Modell von Spitzberg und Cupach ist ein amerikanisches Modell und stammt aus den achtziger Jahren, wird aber noch heute öfters in der Literatur zitiert. Als zweites stellen wir ein Modell aus den neunziger Jahren vor und als Vergleich zu dem amerikanischen handelt es sich um ein finnisches Modell von Jaakko Lehtonen.

**Spitzberg und Cupach** haben in den achtziger Jahren ein vielseitiges Modell vorgestellt, das aus sechs verschiedenen Teilbereichen, die zum Teil aufeinander liegen, besteht. Sie nennen die kommunikative Kompetenz „kommunikative Fertigkeiten“, mit denen der Sprecher seine Ziele erreichen kann, ohne gegen die Regeln der Interaktion zu verstoßen oder die Erwartungen der anderen zu verderben. Dieses Modell zeigt eigentlich die kommunikative Kompetenz der Muttersprache, die Aspekte lassen sich aber auch leicht auf Fremdsprachen übertragen. Nach Huhta ist es gerade interessant festzustellen, dass die Wissenschaftler, die sich mit den Problemen der Muttersprache beschäftigen, sehr weit zu denselben Ergebnissen gekommen sind wie diejenigen, die die Sprachfertigkeiten in einer Fremdsprache untersuchen (Huhta 1993, 105 – 106; Spitzberg & Cupach 1984, 35 – 70.) Das Modell besteht aus folgenden Teilen:

- 1. Fundamentale Kompetenz (fundamental competence)**
- 2. Soziale Kompetenz (social competence)**
- 3. Interaktionskompetenz (interpersonal competence)**
- 4. Sprachliche Kompetenz (linguistic competence)**
- 5. Kommunikationskompetenz (communication competence)**
- 6. Relationskompetenz (relational competence)**

Mit der fundamentalen Kompetenz wird die Fähigkeit gemeint, sich an die soziale Umgebung und kommunikative Situation anzupassen. Hier ist es wichtig, dass der Sprecher seine Sprache und Äußerungen nach den Feedbacksignalen des Hörers variieren kann. Die Fertigkeiten der sozialen Kompetenz, z.B. Empathie oder das Beherrschen der kommunikativen Situation, erleichtern die Kommunikation; Interaktionskompetenz umfasst die Fähigkeiten, die eigenen Kommunikationsziele in der Interaktion zu erreichen. Wissen über die Sprache und ihre Symbole und auch in der jeweiligen Kultur etablierte Normen der Sprachbenutzung gehören zur sprachlichen Kompetenz. Kommunikationskompetenz bedeutet hier, dass der Sprecher in der jeweiligen kommunikativen Situation angemessen zu handeln und zu kommunizieren weiß. In der letzten, Relationskompetenz, wird dagegen betont, wie wichtig Kommunikation für menschliche Beziehungen ist; diese Kompetenz gehört in der Kommunikation keinem, sondern liegt einfach in der Interaktion an sich. (Huhta 1993, 105 – 106.)



Das Modell der kommunikativen Kompetenz von **Jaakko Lehtonen** wird in finnischen Lehrbüchern der Sprechkommunikation (siehe z.B. Hakkarainen & Hyvärinen 1999) zitiert. Lehtonen nennt kommunikative Kompetenz auch kommunikative Fertigkeiten wie Spitzberg und Cupach. Er stellt die folgende Verteilung vor:

- 1) sprachliche und nonverbale Fertigkeiten**
- 2) strategische Fertigkeiten**
- 3) funktionale Fertigkeiten**
- 4) Empfang und Evaluation**

Sprachliche und nonverbale Fertigkeiten umfassen in diesem Modell u.a. phonetische Fertigkeiten, d.h. Aussprache und Sprechgewohnheiten (Sprecht tempo, Sprechrhythmus, Intonation) und die Sprache an sich (Wortschatz, Idiomatik und Anpassungsfähigkeit die Sprache betreffend). Zu strategischen Fertigkeiten zählt der Verfasser u.a. die Fertigkeit zur Teilnahme an einer Diskussion und die Fertigkeit z.B. das Wort zu bekommen, zu halten und zu erteilen. Man muss auch seine eigenen Aussagen einerseits durch Junktoren gliedern und andererseits begründen können sowie imstande sein, die Gesprächspartner zu überzeugen. Funktionale Fertigkeiten bestehen hier aus vielen verschiedenen Aspekten einer Interaktion. Solche sind z.B. die Fertigkeit, Information zu senden und zu empfangen, die Einstellungen der anderen zu beeinflussen und zu bemerken, wenn jemand die eigenen Einstellungen beeinflussen will. Es ist auch wichtig, die sozialen Normen zu sehen und dementsprechend zu handeln. Hierzu gehört auch die Fertigkeit zur kreativen Kommunikation. Das Modell von Lehtonen ist von den vorgestellten Modellen das einzige, das die Seite des Empfangs und der Evaluation betrachtet. Hier sind folgende Fertigkeiten wichtig: Fertigkeit, die verbalen und nonverbalen Hinweise in den Aussagen zu erkennen und die Fertigkeit, die Ziele des Gesprächspartners zu sehen. (Lehtonen 1994, 47.)

#### **4.1.3 Die Rolle der Aussprache in Modellen des kommunikativen Sprachwissens bzw. der kommunikativen Kompetenz**

In diesem Kapitel zeigen wir durch unsere eigenen Betrachtungen dem Leser, wieviele Aspekte in den Modellen eigentlich mit den aussprachlichen Elementen zusammenhängen und wie wichtig ihre Rolle ist, obwohl sie nicht direkt in den

Modellen behandelt wird. Weil die Modelle zum Teil auch die gleichen Teilkomponenten enthalten, sollen die folgenden Betrachtungen nicht auf das bestimmte Modell bezogen, sondern eher allgemeingeltend für mehrere Modelle gesehen werden.

Das Modell von **Morrow** enthält viele Aspekte die Aussprache betreffend. Erstens ist ja klar, dass eine gute Interaktion verlangt, dass die Mittel der Aussprache beachtet werden. Mit Betonungen und verschiedener Intonationen können viele Aspekte zum Ausdruck gebracht werden. Dies ist wichtig in der Interaktion zwischen Muttersprachlern, aber auch dann, wenn es um Fremdsprachenlerner geht. Das bedeutet, dass diese Funktion der Aussprache den Lernern auch bekannt gemacht werden sollte. Beim Erkennen des soziokulturellen Hintergrunds des Sprechers spielt die Aussprache eine wesentliche Rolle; sie prägt jede Silbe. Hier muss der Sprachenlerner aber die verschiedenen Varianten der Sprache kennen. In diesem Zusammenhang ist auch wichtig zu erwähnen, dass dies auch andersrum gilt; eine passende Aussprache für die jeweilige soziale Situation zu finden, ist nicht unsere erste Aufgabe als Sprachenlerner, aber es ist wichtig, sich dieser Funktion der Aussprache bewusst zu sein. Zu der Kreativität der Sprache gehören natürlich auch Elemente der Aussprache; die Funktion der Intonation und verschiedener Betonungen sind Grundelemente der lebendigen Sprache und bringen sehr viel Farbe mit sich. Der Sprachgebrauch hat immer einen Zweck und die eigentlichen Zwecke werden letztendlich mit den Mitteln der Aussprache deutlich gemacht. Die Rolle der Aussprache gilt hier genauso auch für die authentische Sprache; z.B. eine möglichst authentische Aussprache kann eines von den Zielen des Fremdsprachenlerners sein. Beim Gelingen der Kommunikation spielen natürlich viele verschiedene Aspekte neben Sprache und Aussprache – wenn diese zwei überhaupt zu trennen sind – mit. Die Rolle der nonverbalen Kommunikation ist hier sehr groß und liegt oft mit den Elementen der Aussprache zusammen. Bei den kontextabhängigen Bedeutungen der Kommunikation trägt öfters die Satz- oder Wortbetonung oder Intonation die wichtigste Information der Aussage; hier muss auch manchmal gefragt werden, ob es sich um eine Frage oder eine Aussage handelt oder ob der Sprecher z.B. irritiert oder ironisch war. Bei der Evaluation des Sprachgebrauchs wird natürlich auch die Aussprache des Sprechers bewertet. Die Sprecher mit einer guten Aussprache schaffen es, dass der Gesprächspartner darauf achtet, was er sagt und nicht das, wie

er es sagt, womit auch zusammenhängt, ob die Kommunikation gelingt oder nicht. Mit der guten Aussprache fällt es dem Sprecher auch leichter, einen guten Eindruck von sich selbst zu geben.

Im Modell von **Canale und Swain** steht Aussprache als Wort im Kontext mit der grammatikalischen Kompetenz, aber hier wird ihre Rolle nicht genauer beschrieben, wie sie z.B. zu den anderen Teilgebieten steht. Wie auch in anderen Modellen, ist die soziolinguistische Kompetenz auch hier wichtig. Die Fähigkeit, die passende Sprache zu jeweiligen sozialen Situationen zu benutzen und zu verstehen, verlangt auch Wissen über die Aussprachenormen und -varianten; die Aussprache des Gesprächspartners zu erkennen und zu verstehen, ist nicht immer selbstverständlich. Wenn der andere z.B. eine gehobene Aussprache benutzt und sie wird auch von der Situation „verlangt“, sollte man selber imstande sein, seine Aussprache zu variieren und eine passende zu wählen. Auch die Nuancen der Sprache können leicht mit Mitteln der Aussprache deutlich gemacht werden; diese zu erkennen und selber zu verwenden, ist eine Herausforderung vor allem für einen Fremdsprachenlerner, was nicht außer Acht gelassen werden sollte. In der Diskurskompetenz kann man die Mittel der Aussprache als eine Art Kohäsionsmittel benutzen; mit verschiedenen Betonungen und Intonationen lässt sich z.B. die Zusammengehörigkeit bestimmter Wörter oder Satzteile ausdrücken. In der strategischen Kompetenz ist die Rolle der Aussprache gleich zu sehen. Aussprache dient hier als eine sehr vielseitige Strategie; sie enthält sowohl die sprachlichen als auch die nonverbalen Seiten der Ausdrucksfähigkeit. Mit ihr lassen sich andere Kompetenzen leicht ergänzen und vor allem die rhetorische Wirkung der Aussage z.B. mit einer Betonung, Intonation oder Pausen verstärken.

Im Modell von **Bachman und Palmer** ist die Bedeutung der Aussprache am deutlichsten in der sprachlichen, genauer in der grammatikalischen Kompetenz zu sehen. Sie umfasst das Wissen über Phoneme, sowohl über segmentale als auch suprasegmentale Phoneme. Die Aussprache spielt jedoch eine gewisse Rolle auf den anderen Ebenen des Sprachwissens, gebunden mit anderen Wissensbereichen. Aussprachevarianten – dialektale und situationsabhängige – gehören zum soziolinguistischen Wissen. Zur strategischen Kompetenz zählt man z.B. die Wahl des Sprechers, ob er für die jeweilige Situation die bestmögliche Aussprache benutzt

oder vielleicht doch deutlich machen will, dass die Fremdsprache nicht seine Muttersprache ist.

Im Modell von **Spitzberg & Cupach** sind wieder die Mittel der Aussprache für die zur fundamentalen Kompetenz gehörende Fähigkeit, seine Sprache an die soziale Umgebung und kommunikative Situation anzupassen, wichtig. Die Aussprache an sich und die sprachlichen Feedbacksignale des Gesprächspartners zu erkennen und danach selber seine Sprechweise anzupassen, sind sehr wesentliche Aspekte für eine gut gelingende Kommunikation. Auf die Rolle der perzeptiven Fähigkeiten und der sprachlichen Anpassungsfähigkeit wurde schon öfters im Zusammenhang der sozialen und soziolinguistischen Kompetenz hingewiesen. Diese Funktion der Aussprache steht im engen Zusammenhang mit der Interaktionskompetenz, in der das Ausdrücken der eigenen Kommunikationsziele wichtig ist; hier helfen die Mittel der Aussprache, wenn der Sprecher sie richtig auszunutzen weiß. Das Wissen über die Sprache und ihre Symbole und vor allem über die in der jeweiligen Kultur etablierten Normen der Sprachbenutzung hängen fest mit den aussprachlichen Fertigkeiten zusammen. In der Kommunikationskompetenz ist es die Aussprache betreffend wichtig, dass der Sprecher die passende Aussprache wählen kann, sich der Funktionen der verschiedenen Aussprachevarianten bewusst ist und sie in der jeweiligen Interaktion der Situation entsprechend benutzen kann. In diesem Modell lassen sich die verschiedenen Funktionen der Aussprache nicht so einfach trennen; sie spielen eigentlich in jeder Kompetenz mit, auch in der Relationskompetenz.

Im Modell von **Lehtonen** ist die Rolle der Aussprache auf der ersten Ebene (sprachliche und nonverbale Fähigkeiten) klar und deutlich; die phonetischen Fähigkeiten gehören zu dem sprachlichen und nonverbalen Teil. Bei den strategischen Fertigkeiten braucht man eine gute Aussprache und vor allem Wissen über die verschiedenen Funktionen der Aussprache in der Kommunikation. Im Bereich der strategischen Fertigkeiten lässt sich u.a. mit Sprachrhythmus, Pausen und z.B. Dehnen der Silben oder Wörter der Sprecherwechsel regulieren oder seine eigene Aussage gliedern. Mit verschiedenen Betonungen ist es dagegen möglich, seine Aussage zu verstärken und dadurch den Gesprächspartner von etwas zu überzeugen. Bei den funktionalen Fertigkeiten wird die Rolle der Aussprache auch deutlich. Hier sind vor allem die perzeptiven Fertigkeiten gefragt; um die sozialen

Unterschiede in der Sprache zu erkennen und dann nach den Normen zu handeln, d.h. um sprechen zu können, braucht man Wissen über die sozialen Varietäten der Sprache. An der Aussprache lassen sich viele Sachen erkennen, was in manchen Situationen sehr wichtig werden kann. Auch eine kreative Kommunikation verlangt sämtliche aussprachliche Elemente; die treffende Wortwahl spielt natürlich auch eine große Rolle, aber mit den Nuancen der Sprache lassen sich auch für den kommunikativen Zweck wichtige Sachen ausdrücken. Das Modell von Lehtonen ist von den behandelten das einzige, das die Ebene der Rezeption und Evaluation genauer betrachtet. Hier wird die Rolle der Aussprache besonders wichtig. Wenn die Aussagen anderer beurteilt werden sollen, muss man ja genau wissen, was der andere gesagt, d.h. gemeint hat. Die verschiedenen Nebennuancen und nonverbalen Hinweise, die der Gesprächspartner möglicherweise benutzt hat, können einen großen Einfluss auf den Inhalt der Aussage haben. Das hat auch seine Wirkung darauf, ob wir die ursprünglichen Ziele des Gesprächspartners erkennen können.

## **4.2 Der gemeineuropäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen**

Seit den sechziger Jahren werden im Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Council of Cultural Cooperation), im Komitee für Ausbildung (Comittee for Education) und in der Sprachenabteilung (Modern Languages Section) des Europarates verschiedene Projekte im Bereich der Entwicklung des Sprachunterrichts geführt. Als Ergebnis dieser langen Arbeit wurde 1996 die zweite Version des *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference – Rapports* herausgebracht. Die dritte Version wird immer noch bearbeitet und ist also noch nicht erschienen. (Huttunen & Huttunen 1998, 15; Huttunen 2000, 79.)

Der gemeineuropäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen ist eine theoretische Analyse der Sprachkenntnisse und auf Grund deren geschehender Kommunikation. Es besteht aus drei Hauptteilgebieten: 1) Die allgemeinen Kompetenzen und die kommunikative Kompetenz des Sprachenlerner, 2) die Teilgebiete des Sprachgebrauchs und Sprachfunktionen und 3) Aspekte der Unterrichts- und Sprachgebrauchssituationen. Der Gesichtspunkt der Theorie ist linguistisch, soziolinguistisch und pragmatisch und die Analyse steht als Basis für verschiedene

Szenarien des zukünftigen Fremdsprachenunterrichts. Der Referenzrahmen diente als Ausgangspunkt für einen breiten Versuch von drei Jahren, in dem in Zusammenarbeit von vielen Experten der Fremdsprachenerziehung die Komponenten des Spracherwerbs und die gemeineuropäische, sechsstufige Kompetenzskala geschaffen worden sind. (Huttunen & Huttunen 1998, 3; 21.) Zu den zentralen Zielen dieser Arbeit gehören u.a. die Mobilität der Menschen in Europa zu fördern, die Effektivität der internationalen Zusammenarbeit zu erhöhen, Respekt vor Identität und kultureller Vielfalt zu verstärken und die persönlichen Kontakte zu aktivieren. (Huttunen & Huttunen 1998, 21.)

Im gemeineuropäischen Referenzrahmen für das Sprachenlernen werden die Aspekte, die eine Rolle im Sprachgebrauch spielen und andererseits für den Lerner wesentlich sind, definiert. Diese Aspekte betreffen die Teilbereiche des Sprachgebrauchs, die einen Kontext für den Sprachgebrauch schaffen, die Funktionen, Zwecke und Themen der Kommunikation, Prozesse und Handlungen der Kommunikation, Texte und Kompetenzen des Lerners, vor allem bezogen auf die Kommunikation und Strategien. In der vorliegenden Arbeit wird genauer auf die Aspekte der Kompetenzen eingegangen. Es ist aber wichtig zu sehen, in welchem Kontext diese Aspekte stehen. Die folgende Liste stammt von Huttunen & Huttunen (1998, 36 – 37).

#### **1. Kontext des Sprachgebrauchs**

- die Bereiche des Sprachgebrauchs
- Situationen
- Umstände und Begrenzungen
- der mentale Kontext des Gesprächspartners

#### **2. Aufgaben und Zwecke der Kommunikation**

#### **3. Themen der Kommunikation**

#### **4. Kommunikative Sprachhandlungen**

- Produktion
- Rezeption
- Interaktion
- Vermittlung

#### **5. Texte**

- Mittel der Kommunikation
- Genre und Texttypen

#### **6. Kompetenzen des Sprachlernalers**

- siehe genauer Kapitel 4.2.1

#### **7. Strategien**

- siehe genauer Kapitel 4.2.1

### 4.2.1 Die mündlichen Sprachkenntnisse im Feld der Kompetenzen des Sprachlernalers

Die Auffassung des gemeineuropäischen Referenzrahmens über die kommunikative Kompetenz basiert u.a. auf Theorien und Modellen von Canale & Swain und Bachman & Palmer. Die kommunikative Kompetenz wird hier nach einer Vierteilung vorgestellt: sprachliche, soziolinguistische, pragmatische und allgemeine Kompetenzen, wobei die eigentlichen kommunikativen Sprachkompetenzen aus den drei ersten bestehen. (Huttunen & Huttunen 1998, 37; Huttunen 2000, 80 – 83.) Diese theoretische Analyse enthält sehr viele verschiedene Gesichtspunkte, die die Sprachkenntnisse betreffen.

Die folgende Abbildung zeigt noch mal das Feld der verschiedenen Kompetenzen, die ihre Bedeutung im Bereich der mündlichen Sprachkenntnisse bzw. in einer Interaktion haben. Es werden die Aspekte des kommunikativen Sprachwissens und der kommunikativen Kompetenz verbunden.

<p><b>Allgemeine Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- deklaratives Wissen (savoir)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen über die Welt</li> <li>- Soziokulturelles Wissen</li> <li>- Interkulturelle Bewusstheit</li> </ul> </li> <li>- Können und Knowhow (savoir – faire)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Konkretes Können und Knowhow</li> <li>- Interkulturelles Können und Knowhow</li> </ul> </li> <li>- existenziale Kompetenz (savoir – être)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen über sich selbst</li> </ul> </li> <li>- Lernfähigkeit               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen über die Sprache und Kommunikation</li> <li>- Allgemeines phonetisches Wissen und phonetische Fähigkeiten</li> <li>- Studieskills</li> <li>- heuristische Fähigkeiten</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Soziolinguistische Kompetenz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soziale Beziehungen</li> <li>- Konventionen der Höflichkeit</li> <li>- „Wissen des Volkes“, feste Ausdrücke und Idiome</li> <li>- Registerunterschiede</li> <li>- Dialekt und Akzent</li> </ul>
<p><b>Pragmatische Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskurskompetenz</li> <li>- Funktionale Kompetenz</li> <li>- Planen des Schemas</li> </ul>	<p><b>Sprachliche Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lexikalische</li> <li>- grammatische</li> <li>- semantische</li> <li>- phonologische</li> </ul>
	<p><b>Strategien</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produktion</li> <li>- Rezeption</li> <li>- Interaktion</li> <li>- Vermittlung</li> </ul>

**ABBILDUNG 5:** Die mündlichen Sprachkenntnisse im Feld der Kompetenz des Sprechers (Hildén 2000, 174; Huttunen & Huttunen 1998, 36 – 37.)

Nach dem gemeineuropäischen Referenzrahmen entwickeln sich die spezifischen Kompetenzen parallel mit den **allgemeinen Kompetenzen**. Zu den allgemeinen zählt man die existentielle Kompetenz, das deklarative Wissen, Können und Knowhow und die Lernfähigkeit. Diese vier bilden zusammen die Basis für die Lernfähigkeit allgemein. Die existentielle Kompetenz beinhaltet die Information, wie der Lernende sich selbst als Lerner allgemein und als Sprachenlerner sieht, wie sein soziales Knowhow ist und wie diese Kompetenz im Lerner entwickelt werden könnte. Das deklarative Wissen dagegen besteht aus dem soziokulturellen Wissen und Wissen über die Welt. Bei den allgemeinen Kompetenzen ist es auch wichtig, ob der Lerner die konkreten Fertigkeiten, d.h. das konkrete Können als auch das Knowhow für bestimmte Aufgaben hat und wenn dies nicht der Fall ist, in welchem Zusammenhang sie gelernt werden könnten. Zu der Lernfähigkeit gehören auch die heuristischen Fähigkeiten, d.h. die Fähigkeit, neue Erfahrungen entgegenzunehmen und sie auf eine richtige Weise in Gebrauch zu nehmen, ihre Bedeutung zu sehen und auch alte Lernerlebnisse in Erinnerung zu bringen. (Hildén 2000, 170 – 172; Huttunen & Huttunen 1998, 25 – 29; Huttunen 2000, 80 – 83.)

**Die sprachliche Kompetenz** besteht aus den Systemen der sprachlichen Form und der Bedeutung der sprachlichen Einheit, wobei aber die letzterwähnte eine größere Rolle spielt. Hier unterscheidet man die lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz. Die soziolinguistische Kompetenz, d.h. die kommunikative Sprachkompetenz, besteht aus den Fertigkeiten, seinen Sprachgebrauch an die soziale Situation anzupassen. Die Bedeutung der **soziolinguistischen Kompetenz** wird immer mehr betont, weil die Menschen in der heutigen Welt aus verschiedenen Kulturen mit steigender Tendenz miteinander arbeiten und leben. Hier sind vor allem die Konventionen der Höflichkeit und die sozialen Beziehungen betreffend wichtig. In der **pragmatischen Kompetenz** sind die drei Ebenen Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz und Planen des Schemas vorhanden. Zur Diskurskompetenz gehört die Fähigkeit, vernünftige Sätze zu bauen, in denen z.B. die Haupt- und Nebensachen nach thematischen und logischen Prinzipien gezeigt werden. Die funktionale Kompetenz dagegen bezieht sich auf die Funktionen des gesprochenen oder geschriebenen Textes. Mit der Kompetenz des Schemaplanens wird die Fertigkeit gemeint, verschiedene Schemen (z.B. Modelle



der sozialen Interaktion) als Basis der Kommunikation zu verwenden. (Hildén 2000, 171; Huttunen & Huttunen 1998, 29 – 31; Huttunen 2000, 80 – 83.)

Die verschiedenen Kompetenzen des Sprechers funktionieren in einer kommunikativen Situation durch Strategien des Sprechers. **Strategien** sind besondere Mittel, die der Sprecher benutzt, um seine Ressourcen zu mobilisieren und um seine Fertigkeiten zu aktivieren, um seine Aufgabe mit gutem Erfolg durchzuführen. Die kommunikativen Strategien sind hier als Anwenden der metakognitiven Prinzipien zu sehen. Zu diesen Prinzipien gehört erstens die Fertigkeit, seine Aussage im Voraus auf Grund des mentalen Rahmens zu planen und auf Grund des aktivierten Schemas ist es dem Sprecher möglich, sie in die Tat umzusetzen. Danach wird das Schema evaluiert und gesteuert und wenn es nötig ist, korrigiert, wobei die Hypothesen je nach Bedarf noch mal betrachtet werden. Diese Strategien stehen im Zusammenhang mit den Handlungen der Kommunikation, welche Produktion, Rezeption, Interaktion und Vermittlung sind. (Hildén 2000, 172; Huttunen & Huttunen 1998, 86 – 91.)

#### **4.2.2 Die Rolle der Aussprache im gemeineuropäischen Referenzrahmen**

Weil der Referenzrahmen als Ausgangspunkt für den heutigen Fremdsprachenunterricht dient oder dienen sollte, ist es in diesem Zusammenhang wichtig zu betrachten, welche Rolle der Aussprache in diesem Rahmen gegeben wird. Die Rolle der Aussprache kommt in verschiedenen Kompetenzen vor. Genauer betrachtet werden hier nur die, deren Bedeutung unserer Meinung nach am größten ist.

Im Bereich der **allgemeinen Kompetenzen** steht die Bedeutung der Aussprache erstens hinter dem soziokulturellen Wissen; wenn es sich hier um die deutsche Sprache handelt, sind die Sitten der deutschen Kultur oder des deutschsprachigen Raums vorhanden. Die Aussprache betreffen natürlich die sprachlichen Aspekte der Kultur, die z.B. mit den Konventionen, Ritualen oder Sonstigem zu tun haben, die dagegen mit dem alltäglichen Leben, mit den menschlichen Beziehungen, mit dem gesellschaftlichen Glauben oder den Einstellungen zusammenhängen. Zum interkulturellen Können und Knowhow gehört hier auch die kulturelle Sensibilität,

d.h. die Fähigkeit, verschiedene Strategien in den sozialen Situationen zu erkennen und zu benutzen. Zur existentialen Kompetenz gehört dagegen das Wissen über sich selbst: wie der Lerner sich als Sprecher sieht, wie er seine Aussprache findet, ob er sich dabei sicher fühlt und andererseits, wie er das Feedback vom Gesprächspartner das Sprechen betreffend empfindet; ob der andere sich auf den Inhalt konzentrieren kann oder ob er Schwierigkeiten beim Verstehen der Aussprache hat. Hier spielen auch sonst die Faktoren der Persönlichkeit eine große Rolle, wie z.B. Selbstbewusstheit, Kreativität, Offenheit, Flexibilität usw.

Die Faktoren der Lernfähigkeit haben natürlich auch eine gewisse Bedeutung im Bereich der Aussprache. Mit dem allgemeinen Wissen über die Sprache und Kommunikation wird hier die Fertigkeit gemeint, die Prinzipien der jeweiligen Sprache und mit ihr zusammengehörender Kommunikation zu verstehen und sie verwenden zu können, so dass sich die neuen Erlebnisse an das Schema des Alten anschließen können. Unter diesem Wissen stehen im gemeineuropäischen Referenzrahmen die Fertigkeiten der Aussprache – das allgemeine phonetische Wissen und phonetische Fähigkeiten. Hier werden u.a. folgende Aspekte genannt (Huttunen & Huttunen 1998, 70.):

- Fähigkeit, für sich selbst fremde Laute und prosodische Strukturen zu unterscheiden und zu produzieren
- Fähigkeit als Hörer den ununterbrochenen Strom der Laute zu verschiedenen Elementen zu verteilen und ihn zu einer semantischen, bedeutungsvollen und strukturierten Serie der phonologischen Elemente zu bauen
- das Lernen der für das Fremdsprachenlernen wichtigen Prozesse, die beim Erkennen und Produzieren der Laute helfen

Beim Lernen dieser Fertigkeiten spielen natürlich die Studierskills und heuristischen Fähigkeiten eine gewisse Rolle.

Die kommunikative Sprachkompetenz hat drei Teile. Die **soziolinguistische Kompetenz** enthält viele Aspekte, in denen die Rolle der Aussprache deutlich zu sehen ist. Dialekte und Akzente enthalten viele Merkmale, die mit der Aussprache zu tun haben. Für den Fremdsprachenlerner ist es wichtig zu lernen, diese Merkmale zu erkennen und sie gegebenenfalls auch selber zu benutzen, wobei das Letzterwähnte seltener der Fall ist. Diese Merkmale können neben Aussprache z.B. auch im Vokabular oder in der Grammatik liegen und sie können uns u.a. Sozialklasse,

Region, Nationalität oder Berufsgruppe des Sprechers verraten. In manchen Situationen ist dieses Erkennen sehr wichtig und verlangt Veränderungen in unserem sprachlichen Verhalten.

Mit der **pragmatischen Kompetenz** wird das Wissen des Lernalers über die Prinzipien gemeint, nach denen die kommunikativen Einheiten (z.B. Nachrichten) gebaut und angepasst werden (Diskurskompetenz), für die jeweiligen Zwecke benutzt werden (funktionale Kompetenz) oder nach Kommunikationsschemen geordnet werden. Auf die Funktion der Aussprache (d.h. die allgemeine Anpassungsfähigkeit) in der Diskurskompetenz wurde schon öfters hingewiesen. In der funktionalen Kompetenz bestehen die Makrofunktionen aus längeren Sätzen, wie z.B. eine Beschreibung oder ein Kommentar. Die Mikrofunktionen sind dagegen kleine Kategorien für einzelne Einheiten, die eine bestimmte Funktion in der Kommunikation haben. Solche sind u.a. Ausdrücken eigener Einstellungen und Erkennen der Einstellungen des Gesprächspartners (z.B. Willen, Modalität, Gefühle oder Moral), die Funktion des Überredens, Bauen des Diskurs und Korrektur der Kommunikation. Diese Mikrofunktionen sind in vielen Fällen auf die Ebene der Aussprache zurückzuführen. Beim Schemaplanen sind aus dem Sichtwinkel der Aussprache vor allem die Interaktionsschemen, besonders die der mündlichen Kommunikation, wichtig.

In den **sprachlichen Kompetenzen** ist die Funktion der Aussprache am deutlichsten in der phonologischen Kompetenz zu sehen. Huttunen & Huttunen (1998, 78.) nennen folgende Wissens- und Könnensbereiche, die sowohl das Erkennen als auch das Produzieren betreffen:

- Phoneme und deren Erscheinungsformen in verschiedenen Kontexten (Allophone)
- die Eigenschaften, die Phoneme voneinander unterscheiden (Stimmhaftigkeit, Nasalität, Labialität )
- Phonetik eines Satzes, d.h. Prosodie ( Satzbetonung und Rhythmus, Intonation)
- Phonetische Reduktion (z.B. Assimilation und Elision)

Auf der lexikalischen, grammatischen und semantischen Ebene ist die Aussprache auch dabei und hängt da vor allem einerseits mit der richtigen Produktion zusammen, d.h. ob die Sprache in ihrer aussprachlichen Form im jeweiligen Kontext die

lexikalisch, grammatisch oder semantisch richtige Bedeutung bekommt. Andererseits kann es sich um die perzeptiven Fähigkeiten handeln, ob der Fremdsprachenlerner imstande ist, die gemeinte Bedeutung zu erkennen.

## **5 MODELL DER KOMMUNIKATIVEN FUNKTIONEN DER AUSSPRACHE**

In den Kapiteln 3 und 4 haben wir verschiedene Aspekte behandelt, die als Basis für den kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht stehen. In diesem Kapitel fassen wir diese theoretischen Ergebnisse zusammen und stellen die Aussprache im kommunikativen Feld, d.h. ihre Funktionen in der Kommunikation, vor. Dieses dient uns als theoretische Grundlage für die empirischen Betrachtungen.

Die in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Modelle bzw. der gemeineuropäische Referenzrahmen zeigen, dass die Rolle der Aussprache in der Kommunikation nicht gerade klein ist. Es handelt sich um sehr wichtige sprachliche Elemente und ihre Funktionen, die im Fremdsprachenunterricht, vor allem im Unterricht der mündlichen Sprachkenntnisse, beachtet und gelernt werden sollten. Diese Elemente erleichtern die Kommunikation, d.h. die kommunikativen Fertigkeiten des Schülers werden dadurch wesentlich besser und umfangreicher. Man könnte behaupten, dass sie die Voraussetzung für eine authentische, gut funktionierende und lebendige sprachliche Kommunikation sind.

Es lässt sich sofort feststellen, dass die prosodischen Elemente die größte Bedeutung in den Modellen des kommunikativen Sprachwissens und der kommunikativen Kompetenz tragen. Die artikulatorische Ebene spielt eher dann eine Rolle, wenn es um den Verständlichkeitsgrad geht, wobei sie oft mit der semantischen oder grammatischen Kompetenz zusammenhängt. Die richtige Aussprache einzelner Laute steht also immer als erste Voraussetzung für die Aussprache. Die Kenntnisse, die Normen und Variationen der Sprache betreffen, d.h. die vor allem soziolinguistische bzw. pragmatische Kompetenz, dürfen auch nicht unterschätzt werden. Ihre Bedeutung in der Kommunikation wird eher dann größer, wenn der Fremdsprachenlerner schon sehr gute Sprachkenntnisse besitzt und mit der variierenden Sprache umgehen kann. In der früheren Lernphase sind die perzeptiven Fähigkeiten wichtiger; der Lerner sollte imstande sein, die Standardsprache und die Variationen beim Hören zu unterscheiden. Dieses bedeutet, dass die Rolle der perzeptiven Fähigkeiten sehr wesentlich ist und dass sie hinter den Voraussetzungen, eine gute Aussprache zu lernen, stehen.

Die Teilbereiche, die in der kommunikativen Kompetenz die Aussprache betreffend von großer Bedeutung sind, fassen wir folgenderweise zusammen:

<b>Soziolinguistische Fertigkeiten (SO)</b>	<b>Pragmatische Fertigkeiten (PR)</b>	<b>Sprachliche Fertigkeiten (SP)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- soziale Beziehungen; soziale Kompetenz</li> <li>- Konventionen</li> <li>- Registerunterschiede</li> <li>- Dialekt; Akzent</li> <li>- Hintergrund des Sprechers</li> <li>- Anpassungsfähigkeit nach Situation und Feedback des Gesprächspartners</li> <li>etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anpassungsfähigkeit nach Situationen und Zwecken</li> <li>- Ausdrücken und Erkennen der Einstellungen</li> <li>- Strategische Kompetenz (zweckmäßige Aussprache)</li> <li>- Gefühle; Nuancen</li> <li>- Modalität</li> <li>- Kreativität</li> <li>etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verständlichkeit (vor allem Einzellaute u. Prosodie)</li> <li>- Inhalt der Äußerung bekommt die Hauptrolle → Form unwichtig</li> <li>- Gliederung; Kohäsion</li> <li>- Satztypen</li> <li>etc.</li> </ul>

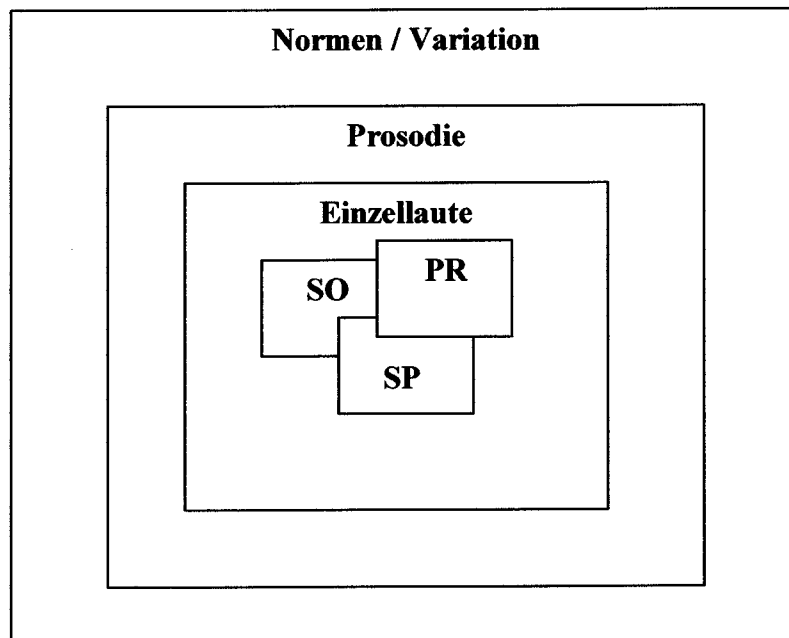
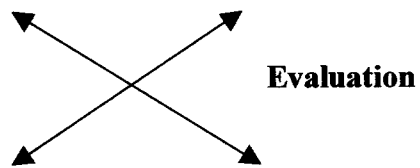
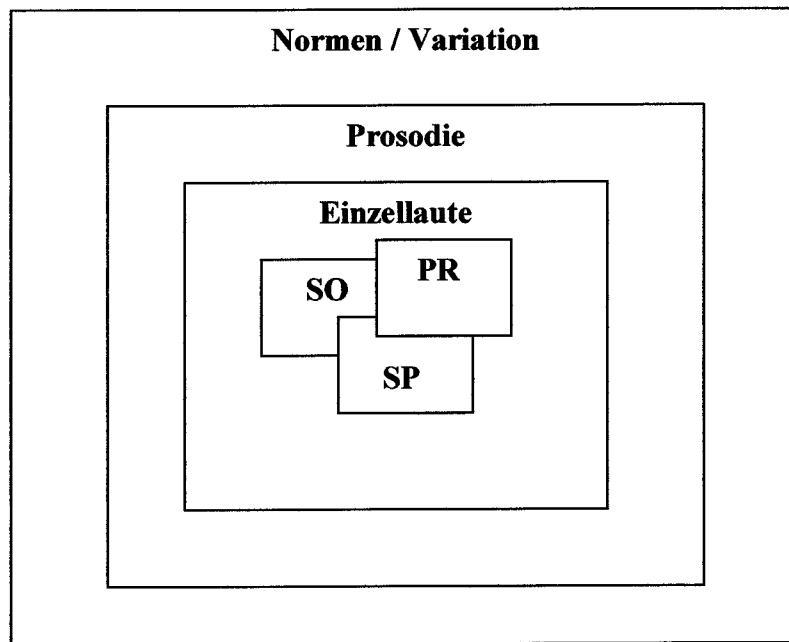
Die folgende Abbildung zeigt die Komplexität einer sprachlichen Interaktion. Die verschiedenen Ebenen der Aussprache (Einzellaute, Prosodie und Normen / Variation) und die wichtigen Fertigkeiten der kommunikativen Kompetenz werden da verbunden und es zeigt uns, wie eng sie in Wirklichkeit zusammenhängen. Obwohl die perzeptiven Fähigkeiten in der Tabelle nicht genannt sind, stehen sie für alle drei Gruppen als Basis. Die drei verschiedenen Gruppen der kommunikativen Fertigkeiten sollen auch nicht als getrennte Teile betrachtet werden, weil sich diese drei Teile in der Wirklichkeit nicht so klar voneinander abtrennen lassen.

Die Teilbereiche der Aussprache überschneiden sich natürlich auch stark. Die Segmentalia, d.h. die Einzellaute stehen als erste Ebene, die auch viel mit der Prosodie zusammenhängt und deren Elemente beeinflussen. Die Merkmale der Normen und Variation beinhalten dagegen sowohl Elemente der Segmentalia als auch der Prosodie.

In einer mündlichen Kommunikationssituation gibt es immer wenigstens zwei Personen. Zwischen den Sprechern gibt es immer Evaluation, in der die

Gesprächspartner u.a. die Aussprache und die damit verbundenen kommunikativen Bedeutungen beurteilen und interpretieren (siehe genauer Kapitel 3.3.5), was eine große Rolle für die Anpassungsfähigkeit hat. Die Selbstevaluation trägt in diesem Zusammenhang eine kleinere Rolle.

## SPRECHER 1



## SPRECHER 2

**ABBILDUNG 6:** Aussprache im kommunikativen Feld



## **6 AUSSPRACHEUNTERRICHT ALS TEIL DES UNTERRICHTS DER MÜNDLICHEN KOMMUNIKATION**

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht spielte Aussprache wirklich keine große Rolle, weil die Sprache sowieso sehr selten in der mündlichen Form benutzt wurde; sie diente nur als Mittel zum Schreiben oder Lesen. Obwohl die mündlichen Sprachkenntnisse heute schon geschätzt werden – sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch in sonstigen Sprachgebrauchssituationen –, wird die Aussprache trotzdem oft von ihnen ausgegrenzt. Welche die Gründe sind, ist jedoch unklar. Es kann sein, dass die Aussprache einfach unterschätzt wird, oder dass sie als zu schwierig empfunden wird. Es ist auch möglich, dass die Lehrer keine zeitlichen Ressourcen haben, auf die Aussprache zu achten, dass sie sich vielleicht nicht kompetent genug fühlen oder dass sie kein Material für Ausspracheunterricht zur Verfügung haben. Als eine der wichtigsten Ursachen dafür, warum die Aussprache trotz ihrer Wichtigkeit nicht immer unterrichtet wird, nennt Iivonen die Tatsache, dass Veränderungen der Aussprache leicht als unangenehm empfunden werden. Die Gewohnheiten der Muttersprache sind und bleiben fest und die Normen der neuen Fremdsprache verursachen Unsicherheit bei dem Lernenden. Wenn der Lernende sich die neue Aussprache nicht aneignen will, läuft er jedoch Gefahr, nicht verstanden zu werden, wenn er mit Muttersprachlern oder mit Deutschlernenden aus anderen Ländern kommuniziert. Beim Lösen dieser Problematik kommt den Lehrern eine Schlüsselposition zu. (Iivonen 2000, 38 – 39.) Auf diese Problematik wird auch später öfters in dieser Arbeit eingegangen und wir bemühen uns, wenigstens einige Gründe dafür zu finden. Wichtig sind ja auch die Gründe, die zu den Gewohnheiten im Fremdsprachenunterricht führen. Diese liegen aber bestimmt schon tiefer als auf der Schulebene.

Nach Dieling ist der vernachlässigte Ausspracheunterricht ein wichtiger Faktor, warum der Sprachenunterricht allgemein nicht alle seine Ziele erreicht. Dieling betont, dass eine gute Aussprache eine wichtige Voraussetzung für die kommunikativen Fähigkeiten des Sprechers ist. (Dieling 1992, 7 – 8.) Nach Iivonen umfasst der Ausspracheunterricht in Schulen oft höchstens die neuen Laute der Zielsprache. Als grundlegende Ursache dafür, dass Aussprache nicht unterrichtet wird, sieht er die Tatsache, dass es möglich ist, mittels anderer Teilbereiche der

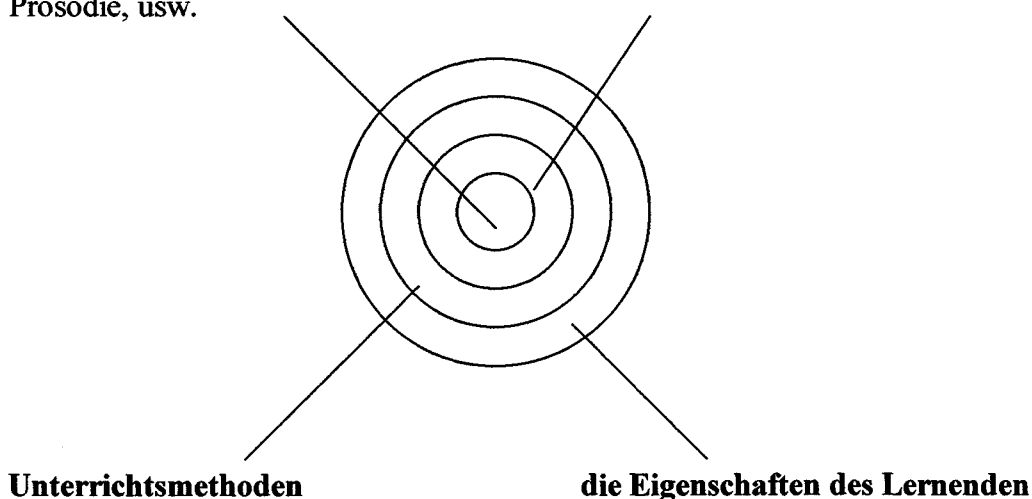
Sprache die schriftliche Sprachbeherrschung zu erzielen. Das wachsende Interesse an der mündlichen Sprachbeherrschung hat jedoch zur Folge, dass die Aussprache als immer wichtiger empfunden wird und auch im Fremdsprachenunterricht ihren Platz finden wird. (Iivonen 2000, 38.)

### **Ausgangspunkt des Phonetikunterrichts**

Um die phonetischen Themen im Unterricht gut vermitteln zu können, müsste der Lehrer die Situation ganzheitlich erfassen. Das Lernen der Aussprache ist ein komplexer Prozess und viele Faktoren beeinflussen sich gegenseitig dabei. Iivonen sieht den Ausgangspunkt und die wesentlichsten Komponenten des Ausspracheunterrichts folgendermaßen:

**Die Phonetik der Sprache:**  
Laute, Stimmqualität, Phonotaxe,  
Prosodie, usw.

**Phonetisches  
Bewusstsein**



**ABBILDUNG 7:** Der Ausgangspunkt des Ausspracheunterrichts (Iivonen 2000, 48 – 49.)

Ziel des Ausspracheunterrichts ist es, eine möglichst gute Aussprache zu erwerben und die Fähigkeit zu entwickeln, sie korrekt zu hören und zu erkennen. Das Ziel kann erst über vier Stufen erreicht werden. Diese Vierteilung wird in der vorliegenden Arbeit bei der Durchführung des Ausspracheunterrichts berücksichtigt, wobei aber auch andere Aspekte den Unterricht betreffend behandelt werden. (Iivonen 2000, 49.)

## 6.1 Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht im Gymnasium

Im finnischen Schulsystem haben die Schüler die Möglichkeit, mehrere Fremdsprachen zu lernen. (s. Anhang 1) Die Lehrpläne für den Sprachenunterricht in Finnland sind sehr allgemein gehalten. Es wird zwar erwähnt, dass die Internationalisierung im Unterricht berücksichtigt werden soll (Opetushallitus 1994, 9), aber ansonsten geben sie den Lehrern und den Lehrbuchautoren große Freiheiten zu wählen, was unterrichtet wird. Die Lehrpläne gelten den Sprachen insgesamt, als Gruppe, und daher werden sprachspezifische Eigenschaften nicht berücksichtigt.

Auf verschiedenen Niveaus gelten jeweils unterschiedliche Zielsetzungen bezüglich der Frage, was bis zu den Abiturprüfungen erlernt werden soll. Die Zielsetzungen sind relativ allgemein genannt; sie bestehen jeweils aus Listen von 7 – 8 Eigenschaften, die der Schüler erlernt haben soll. Die angesprochenen Teilbereiche sind Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Strukturerkennen, Schreiben, Zusammenfassen, Wissen über die Kultur und die Fähigkeit, es auf das Alltagsleben anzuwenden. Die Aussprache wird auf allen Niveaus im Zusammenhang mit dem Sprechen erwähnt:

### **A1 und A2:**

Der Schüler kann an einer Diskussion aktiv teilnehmen, wobei er natürliche und fließende Aussprache, Betonung, Rhythmus und Intonation anwendet.

### **B1 und B2:**

Der Schüler kann über alltägliche Themen diskutieren, wobei er natürliche und fließende Aussprache, Betonung, Rhythmus und Intonation anwendet.

### **B3:**

Der Schüler kann über gewöhnliche Themen befriedigend diskutieren, wobei er natürliche und fließende Aussprache, Betonung, Rhythmus und Intonation anwendet. (Opetushallitus 1994, 60 – 62.)

Im Lehrplan gibt es keine sehr konkreten Ziele und die einzelnen Sprachen werden nicht einzeln behandelt. Vorstellbar ist, dass sich die Verwirklichungen des Lehrplanes sehr voneinander unterscheiden, jeweils abhängig von der Schule und dem Lehrer. Einige Schulen haben ein besonders großes Sprachenangebot und sie

bieten den Schülern Extrakurse an, in denen mit den mündlichen Sprechfertigkeiten gearbeitet wird. Weil die Lehrpläne aber im Inhalt so locker sind, heißt es, dass in manchen Schulen die mündlichen Übungen und dadurch auch der Ausspracheunterricht vernachlässigt werden können.

## **6.2 Ausspracheunterricht**

### **6.2.1 Die Rolle des Schülers bzw. des Lehrers**

#### **Schüler**

In der Literatur über die Phonetik und über den Ausspracheunterricht gibt es relativ wenig Auseinandersetzungen über die Lernenden und ihre Eigenschaften und wie diese mit den Lernergebnissen korrelieren. Ohne die sprachspezifischen Eigenschaften hier näher zu beachten, ist es im Sprachenlernen allgemein von Bedeutung, wie die muttersprachliche Sozialisation geschehen ist. Wenn der Lerner in seiner Muttersprache die Gelegenheit hat, sich ständig zu entwickeln, hat er auch bessere Voraussetzungen Fremdsprachen zu lernen. (Huneke & Steinig 1997, 11 – 12.) Es ist folglich wichtig zu bemerken, dass die Muttersprache eine Basis für das Fremdsprachenlernen bildet. Die analytischen Sprachfertigkeiten und kommunikativen Sprechfertigkeiten, die sich in der Muttersprache und im Muttersprachunterricht entwickeln, sind besonders beim Fremdsprachenlernen wichtig. Dies ist eine Herausforderung für den Muttersprachenunterricht auch in Finnland: er sollte den Schülern die Fertigkeit geben, sowohl die Sprache analytisch und kritisch zu betrachten, als auch die Fertigkeit, sich mittels der Muttersprache vielseitig und angemessen in jeweiliger Situation zu äußern.

Außer dem Einfluss der Muttersprache und der muttersprachlichen Sozialisation lässt sich feststellen, dass je länger der fremdsprachliche Kontakt dauert, desto besser wird die Beherrschung der Aussprache. Fremdsprachliche Kontakte haben auch einen Einfluss auf die Motivation, die ein wichtiger Faktor beim Lernen ist. Sie hilft dem Lerner, die kleinen Hindernisse zu überwinden. Die Motivation der Schüler variiert von Tag zu Tag, je nach dem, wie der Unterricht gestaltet ist, ob der Schüler gut gelaunt ist usw., doch sind da auch gröbere Einteilungen zu sehen: Einige mögen

Sprachen, einige nicht, jemand hält die mündlichen Übungen für wichtig, jemand nicht. Die Rolle des Lehrers ist, den Lernenden Mittel zu geben, ihre zukünftigen Sprachbedürfnisse zu schätzen und damit sich zu entscheiden, was ihnen im Fremdsprachenunterricht wichtig ist.

Die Motivation kann entweder instrumentell oder integrativ sein. Bei der instrumentellen Motivation geht es darum, dass der Lerner die Sprache wegen des schulischen Erfolgs oder wegen seiner beruflichen Karriere lernen will. Integrativ motivierte Schüler finden Sympathie für die Zielsprache und die damit verbundene Kultur, oder können sich sogar mit ihr identifizieren. Als Einflussfaktor ist die Motivation im Fremdsprachenunterricht schwer zu operationalisieren: es ist schwierig zu entscheiden, ob ein Lerner eine Sprache deswegen so erfolgreich lernt, weil er eine gute Motivation hat, oder ob das umgekehrt geschieht. (Huneke & Steinig 1997, 13.) Die beste Wirkung und die optimalsten Bedingungen schafft der Sprachenunterricht, in dem den Schülern möglich ist, motiviert zu werden – oder motiviert zu bleiben – und Erfolgserlebnisse zu haben.

Zum Erfolg beim Sprachenlernen gibt es mehr als nur einen Weg: je nach den persönlichen Eigenschaften haben Sprachenlerner ihre eigenen Vorlieben und lernen so wie es ihnen am besten ist, oder so, wie sie es gewohnt sind. Im Fremdsprachenunterricht soll deswegen auf persönliche Präferenzen eingegangen werden, damit die Methodik die Bedürfnisse aller Lernenden decken würde und damit jeder seinen eigenen optimalen Lernstil und seine Lernstrategien finden darf. Mit dem Lernstil wird die allgemeine Art gemeint, wie das Lernen eines Einzelnen geschieht und Lernstrategien beziehen sich auf spezifisches Lernverhalten (Ehrman 1996, 49). Zu den persönlichen Eigenschaften gehört auch, ob der Lerner visuell, auditiv oder kinästhetisch lernt (Ehrman 1996, 59 – 63). Auch im Ausspracheunterricht kann dieses berücksichtigt werden: es gibt visuelle, auditive und taktile Hilfsmittel und besonders für die Personen, die das kinästhetische Lernen bevorzugen, sind die Möglichkeiten der Benutzung von nonverbaler Kommunikation im Ausspracheunterricht gut geeignet.

Noch eine weitere Kategorisierung der Lerngewohnheiten bietet die Zweiteilung in feldunabhängige und feldabhängige Lerner. Wenn der Schüler feldunabhängig ist,

nimmt er in der Muttersprache mehr Rücksicht auf die Form und die Richtigkeit der Sprache und diese Tendenz kommt wahrscheinlich auch beim Fremdsprachenlernen vor; es gibt aber auch feldabhängige Lerner, die so schnell wie möglich frei kommunizieren möchten, trotz der Fehler, die sie noch machen. Dazu gibt es noch Mischformen, die sich der Sprache von beiden Richtungen annähern und vielseitige Sprachfertigkeiten erlernen und Personen, bei denen die beiden Ziele fehlen, die also Lernprobleme in Sprachen haben. (Huneke & Steinig 1997, 16 – 18.)

Eine Frage betreffend die persönlichen Eigenschaften ist, welche Rolle die Begabung im Sprachenlernen und Fremdsprachenlernen spielt. Es sind verschiedene Testverfahren entwickelt worden, die die Begabung für Fremdsprachen messen, die aber das jeweilige Bild vom Sprachwissen bzw. von der Sprachkompetenz widerspiegeln und deshalb immer nur eine Annäherung an die Komplexität der sprachlichen Kompetenz anbieten können. Zusätzlich können die Ergebnisse von Testverfahren zu einer fatalistischen Haltung führen; ob man für Fremdsprachen begabt ist, daran lässt sich wenig ändern. Diese Einstellung führt im Fremdsprachenunterricht nicht zu fruchtbaren Ergebnissen. (Huneke & Steinig 1997, 13 – 15.)

### **Lehrer**

David Abercrombie beschreibt die Rolle des Sprachenlehrers wie folgt: "...all language teachers, willy-nilly, *are* phoneticians." Jeder Sprachenlehrer ist Phonetiker, ob er das will oder nicht. Es ist einfach unmöglich, eine Sprache zu unterrichten, ohne irgendeine Aufmerksamkeit auf die Aussprache zu lenken und dies führt schon in die Phonetik. Weil die Frage sich grundsätzlich nicht vermeiden lässt, ist es sinnvoll, das Thema auch grundsätzlich im Unterricht zu behandeln. (Abercrombie 1991, 87.) Im Ausspracheunterricht kommt also dem Lehrer eine Schlüsselposition zu. Letztendlich ist es immer der Lehrer, der dafür verantwortlich ist, wie der Unterricht abläuft. Er darf bestimmen, wieweit die Aussprache im Unterricht integriert wird: gar nicht, tröpfchenweise durch Korrekturen oder andere Einzelmerkungen, oder konsequent, vielseitig, sogar mit variierenden Methoden und eingebettet in weiteren Kontexten als ein Bestandteil der kommunikativen Kompetenz. Die Einstellungen der Lehrer beeinflussen die Schüler, besonders wenn die Aussprache nicht explizit thematisiert wird; die Schüler haben keine Mittel, um

eine eigene Meinung zu konstruieren. Erst dann, wenn sie die Gelegenheit haben, mit muttersprachlichen Deutschsprechern zu kommunizieren oder wenn sie aus einem anderen Grund mit der Phonetik in Kontakt kommen, fangen sie an sich Gedanken zu machen, dass die Aussprache doch ein wichtiger Faktor bei der Wirksamkeit der Person ist.

Hirschfeld unterstreicht drei große Mängel in der DaF-Lehrerbildung. Erstens haben die Lehrer selber zu oft einen relativ starken Akzent und ihre Vorbildfunktion kann daher nicht erfüllt werden. Zweitens sind die theoretischen Kenntnisse der Lehrer oft in dem Maße mangelhaft, dass ihnen der Grund für die Vermittlung neuer Elemente und für das Erkennen und Evaluieren von Abweichungen fehlt. Drittens ist die didaktische Ausbildung oft nicht ausreichend. Deshalb gibt es Probleme bei der Vermittlung der Ausspracheregeln, beim Korrigieren und Bewerten der Aussprache sowie beim Entwickeln der Ausspracheübungen. (Hirschfeld 1994b, 23) Diese Kritik gilt für die DaF-Lehrer in Deutschland, stimmt aber teilweise auch bei den finnischen Deutschlehrern. Die akademische Fremdsprachenlehrerbildung vernachlässigt stark den Bereich der Phonetik und gibt den zukünftigen Lehrern sehr wenig theoretische Grundlagen und didaktische Fähigkeiten, die im Ausspracheunterricht anzuwenden sind. Auch der Bereich der praktischen Sprachkenntnisse bleibt es dem Student an überlassen, ob er sie durch Auslandsaufenthalte verbessert oder nicht. (Vgl. Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2000 – 2002, 70 – 71, Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001 – 2003, 121 – 122. )

Die didaktischen Fähigkeiten sind im Ausspracheunterricht sehr wichtig. Manche halten die Arbeit an Aussprachefehlern der Schüler für einen sensiblen Punkt des Ausspracheunterrichts und deswegen ist es wichtig, dass im Klassenzimmer eine partnerschaftliche Atmosphäre herrscht. (Jespersen 2000, 428 – 430.) Auch sonst ist es wichtig, dass der Ausspracheunterricht kommunikativ läuft, sowohl inhaltlich, als auch methodisch. Die Methodik soll die Schüler in der Kommunikation unterstützen, nicht begrenzen.

Nach Erfahrungen von Ursula Hirschfeld haben die Lehrkräfte oft problematische Grundhaltungen gegenüber Ausspracheproblemen: Ignoranz, Unbekümmertheit, Zweifel sowie Unsicherheiten oder sogar Hemmungen sind häufig vorkommende

Einstellungen. (Hirschfeld 1997, 175.) Die Ursache für die Gefühle mag der Mangel an Kenntnissen sein. Die unten gestellten Fragen könnten dem Lehrer bei der Entwicklung des Ausspracheunterrichts helfen.

- Welche Rolle spielt der Ausspracheunterricht in einem kommunikationsorientierten Fremdspracheunterricht?
- Wieweit müssen Forschungsergebnisse benachbarter Disziplinen als Grundlage für den Lehr- und Lernprozess herangezogen werden?
- Welche Rolle spielt die emotionelle Variation im Ausspracheunterricht? Sprachproduktion und Sprachrezeption geschehen nicht nur kognitiv sondern auch emotionell. Emotionale Tönungen werden durch Mimik, Gestik und sprecherischen Mitteln kundgegeben.
- Wie müsste die phonostilistische Variation der Aussprache im Unterricht berücksichtigt werden?
- Welche Unterrichtsmethodik ist am nützlichsten?
  1. bewusst lernen?
  2. kontrastiv?
  3. Hörschulung?
  4. Wie muss das sprachliche Material aussehen?
  5. Mit welchen Übungen wächst die Kreativität des Lernenden?
  6. Wie lassen sich phonetische Übungen kommunikativ gestalten?
  7. Übereinstimmung zwischen Phonem und Graphem? <sup>2</sup>
  8. Welche Möglichkeiten gibt es, spielerische Elemente in die Übungen einzuführen?
- Wie soll das Lehrmaterial gestaltet sein?

(Stock 1993, 100 – 103.)

### 6.2.2 Zielsetzung

Im Ausspracheunterricht, ebenso wie bei den anderen Teilgebieten des Fremdsprachenunterrichts, ist die Zielsetzung wichtig. Deswegen wäre es nötig, dass die Ausspracheschulung einer Progression folgen würde. Kelz stellt drei Kriterien vor, wie phonetische Elemente progressiv angeordnet werden können.

1. Leichter lernbare Elemente sollten in der Anfangsphase, schwierigere in der späteren Phase des Sprachunterrichts gelehrt werden.
2. Elemente, die häufig vorkommen, sollten früher unterrichtet werden als selten vorkommende Elemente.

---

<sup>2</sup> Auf der Schulebene soll diese Übereinstimmung eher zwischen Schrift und Laut betrachtet werden.



3. Der phonetische Teil einer Unterrichtsstunde ist am effektivsten, wenn er die festgelegte Progression für Grammatik, Thematik usw. unterstützt. (Z.B. kann die Intonation der Entscheidungsfragen im Zusammenhang mit der Syntax der Entscheidungsfragen gelernt werden.)  
(Kelz 1992, 33.)

Kelz meint, dass eine möglichst „muttersprachliche“ Aussprache ein unrealistisches Lernziel sei. Er betont, dass Ziele je nach dem Verwendungszweck bestimmt werden können. Die Aussprache sollte nach seiner Ansicht in jedem Fall so gut sein, dass der Hörer sich darauf konzentrieren kann, was der Sprecher sagt und nicht darauf achten muss, wie er spricht. Es lässt sich aber fragen, wo die Grenze der Verständlichkeit liegt. Es kann diskutiert werden, ob das vom Lehrer oder von einem Außenstehenden bewertet werden soll. Die Aussprache, die die Mitschüler und der Lehrer verstehen, ist nämlich nicht unbedingt auch für einen Muttersprachler verständlich. (Kelz 1992, 25 – 26.)

Ein wichtiger Aspekt bei der Zielsetzung des Sprachunterrichts ist die Ökonomie des Sprachenlernens. Es ist für die Lerner ökonomisch, sich die Aussprache in der Anfangsphase des Sprachunterrichts anzueignen. Die Aussprache kommt – anders als z.B. gewisse grammatikalische Konstruktionen – in jedem Ausdruck vor und wenn „falsche Muster“ nicht von Anfang an korrigiert werden, verhärten sie sich so stark, dass Übungen im späteren Stadium viel öfter wiederholt werden müssen, um eine gute Aussprache erzielen zu können. Obwohl das Lernen am leichtesten fällt, wenn die Lernenden jung sind, dürfte daraus jedoch nicht geschlossen werden, dass es genug wäre, die Aussprache nur in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts zu behandeln. Im Erwachsenenunterricht – ob als Anfängerunterricht oder Fortgeschrittenenunterricht – ist es ebenso notwendig, die Aussprache zu berücksichtigen. Im Fortgeschrittenenunterricht sind zusätzlich noch ästhetische, stilistische, soziolinguistische sowie regionalspezifische Aspekte relevant. (Kelz 1992, 37.)

### **6.2.3 Hörschulung**

Die Probleme beim Lernen neuer Aussprachen sind nicht immer Probleme im Produktionsprozess, wie oft gedacht wird, sondern viele von den Problemen hängen

mit Hörproblemen zusammen. Deswegen ist es wichtig, die Hörorgane der Schüler für eine neue Sprache durch Hörübungen zu sensibilisieren. (Dieling 1992, 31 – 32, 35; Huneke & Steinig 1997, 120.) Eine gleichzeitige oder vorangehende Hörschulung ist also eine zentrale Bedingung für eine effektive Ausspracheschulung. Der Schüler lernt das Hören nicht neben dem sonstigen Unterricht, ohne sich zu bemühen. Nach Kelz ist es ein fataler Irrtum, das Hören als passiven Prozess zu betrachten. Es beinhaltet neben der Signalkodierung Zuordnungs- und Entscheidungsprozesse. Wenn der Lehrer sich bloß auf die Produktion der Aussprache konzentriert, ist der Unterricht unökonomisch. Es werden Fähigkeiten geübt, für die die Lernenden teilweise keine Voraussetzungen besitzen. Auch die große Varietät innerhalb des deutschsprachigen Raums bedingt das Hören von unterschiedlichen Sprachvarianten. (Kelz 1992, 26 – 27.) Es ist jedoch noch zu beachten, dass Hörübungen an sich nicht genug sind, sondern sie müssen immer einem bestimmten Zweck dienen. Nach Dieling könnten durch Hörübungen u.a. die Quantität der Vokale, die Spannung und die Sonorität der Konsonanten, der Wortakzent und der Satzakzent, Melodieverläufe, Pausierungen, Möglichkeiten des Emotionsausdrucks und Standardvariante vs. dialektale Variante trainiert werden. (Dieling 1992, 35.)

#### **6.2.4 Berücksichtigung der Sprechkultur und der nonverbalen Kommunikation**

Interessant an der Verknüpfung der Prosodie mit der nonverbalen Kommunikation sind die Verwendungsmöglichkeiten der Unterrichtsmethoden im Phonetikunterricht, die die nonverbale Kommunikation berücksichtigen. Diese Verknüpfung wird von den Untersuchungsergebnissen im Bereich der nonverbalen Kommunikation unterstützt. Z.B. Beatrix Schönherr hat festgestellt, dass Prosodie und Gestik sich gegenseitig beeinflussen. Bei einer Untersuchung hat Schönherr beobachtet, dass gestische Betonungen und intonatorische Akzente oft miteinander verbunden werden. (Schönherr 1997, 207 – 208.)

Wenn ein Mensch mit dem ganzen Körper spricht, ist seine Ausdruckskraft größer als ohne Körpersprache. Die nonverbale Kommunikation und die rein sprachlichen Äußerungen dürfen auch nicht miteinander im Widerspruch stehen und daher wäre es wichtig, im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht auch die Körpersprache zu

berücksichtigen. Wenn die nonverbale Kommunikation von Anfang an zusammen mit der Ausspracheschulung geübt wird, verankert sich eine gute Aussprache tiefer in den Kenntnissen des Schülers, als wenn die Aussprache getrennt geübt wird (Huneke & Steinig 1997, 125). Es gibt viele Mittel, wie man sich die Körpersprache und eine ganzheitliche Ausdrucksfähigkeit aneignen kann. Solche Mittel sind z.B. Übungen vor einem Spiegel, Geh-, Steh- und Haltungsübungen und Übungen für Blickkontakt. Methoden, die Schauspieler verwenden, um sich entspannen zu können und um sich kräftig ausdrücken zu können, sind auch im Sprachunterricht verwendbar, wenn der Lehrer sie etwas modifiziert. Dazu gehören z.B. Lesen mit verschiedenen Tönen und Rollenübungen, bei denen die Schüler sich für jemanden anders identifizieren können. Der Vorteil bei den Rollenspielen ist, dass der Schüler sich freier ausdrücken kann, weil er eben „jemand anderer“ ist. Solche Übungen sind auch für Teenager gut geeignet. (Hanke 1995, 12; Huneke & Steinig 1997, 124 – 125.) Es ist auch zu beachten, dass nonverbale Kommunikation kulturspezifisch ist und dass sie vielerlei Signale vermittelt. Im Sprachunterricht wäre es daher wichtig, dass die Mimik und die Gestik der Zielsprache nicht vergessen werden. (Dieling 1992, 29.)

Aus den obenangeführten Beobachtungen über die Prosodie und über die nonverbale Kommunikation resultiert, dass die Berücksichtigung der nonverbalen Kommunikation einen indirekten Einfluss auf die Artikulation der Einzellaute hat. Das könnte man folgendermaßen veranschaulichen:

Berücksichtigung  
 der **nonverbalen Kommunikation** im Sprachenunterricht → wird verbessert und steuert → **Artikulation**  
 die **Prosodie** die Artikulation → gute

**ABBILDUNG 8:** Die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation im Ausspracheunterricht

Weiter betrachtet ist die nonverbale Kommunikation ein Teil der Sprechkultur. Ein wichtiges Ziel im heutigen Fremdsprachenunterricht ist die Fähigkeit, sich zwischen verschiedenen Kulturen zu verständigen. Eine Sprache zu lernen, heißt nicht mehr, nur die Strukturen und Wörter zu lernen, sondern es handelt sich dabei um eine

ganzheitliche Fähigkeit, mit den Vertretern anderer Kulturen zu kommunizieren. Hier spielt die Aussprache auch eine gewisse Rolle (vgl. Kapitel 3.3.3; 5).

### **6.2.5 Imitative vs. kognitive Methoden**

Ein wichtiger Aspekt hinsichtlich des Phonetikunterrichts ist die Berücksichtigung des Alters der Lernenden. Ein Kleinkind lernt die Phonetik der Muttersprache imitativ, aber im Schulunterricht ist die Frage nicht irrelevant, ob neben dem imitativen Lernen auch kognitive Mittel gebraucht werden sollten. Traditionell unterrichteten Lehrer Aussprache so wie sie auch in der Muttersprache gelernt wird, imitativ. Diese Auffassung vom Sprachenlernen ist jedoch problematisch. Ein Kind braucht ungefähr sechs Jahre, um seine Muttersprache zu lernen. Es kann nun die Frage gestellt werden, wieviel Zeit ein Fremdsprachenlerner dafür braucht, eine neue Aussprache imitativ zu lernen. Die Sprech- und Hörgewohnheiten eines Jugendlichen sind zumindest teilweise sehr erstarrt und das Lernen geschieht durch die Muttersprache. Die Meinungen gehen jedoch auseinander, wenn es sich um die Frage handelt, wann die Schüler diese Altersstufe erreichen. Die Schätzungen variieren und gehen vom Pubertätsalter bis 22 Jahre. Da die Schüler im Gymnasium gerade in der Alterstufe sind, in welcher die Fähigkeit, Laute imitativ zu lernen, sich allmählich einschränkt, wäre es wichtig, dass sowohl die, denen es noch möglich ist, eine gute Aussprache imitativ zu lernen, als auch die, die kognitive Unterrichtsmethoden brauchen, im Unterricht gleichermaßen berücksichtigt werden. Somit wird der Lernstil jedes Schülers beachtet. Verschiedene linguistische und didaktische Richtungen haben verschiedene Akzente gesetzt und dementsprechend wechselte im Sprachenunterricht die Dominanz der imitativen und der kognitiven Methoden. Heutzutage sind sich die Forscher darüber einig, dass die besten Resultate durch eine Kombination beider Methoden zu erzielen sind. (Cauneau 1992, 38 – 39, 61; Dieling 1992, 10 – 11; Kelz 1992, 29) Wie aber schon erwähnt wurde (s. Kapitel 3.3.1) ist die Einschränkung der Fähigkeiten, eine neue Aussprache zu lernen, ein funktionaler Prozess und es handelt sich dabei nicht um biologische Phänomene, die unvermeidlich wären. (Wode 1990, 29.)

Zentral bei der Fragestellung „imitativ oder kognitiv“ ist auch die Frage, ob die Lernenden bewusst oder unbewusst die Aussprache der Zielsprache lernen sollten.

Helga Dieling betont, dass auch theoretische Einsichten über die Aussprache im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Wie in anderen Bereichen der Sprache können die Lehrer auch im Phonetikunterricht z.B. nützliche Fachtermini benutzen. Theoretisches Wissen steuert den Schüler zu einem bewussten Hören und hilft ihm dabei, seine Artikulationsorgane anders als gewohnt zu verwenden. Korrekturen haben keine große Einwirkung auf den Lerngegenstand, wenn sie nicht auf kognitivem Wissen basieren. (Dieling 1992, 10 – 11.) In anderen Bereichen der Sprache ist es selbstverständlich, dass Korrekturen hauptsächlich erst dem kognitiven Lernen folgen. Im Ausspracheunterricht läuft dies aber oft umgekehrt ab. Die Grundregeln werden nicht unbedingt konsequent behandelt. Vielleicht korrigiert der Lehrer die sprachliche Produktion des Lernenden, aber der Lernende hat nicht unbedingt die Voraussetzung dafür, das Feedback in sein Wissen einzuordnen und daraus etwas zu lernen.

#### **6.2.6 Phonetischer Fehler und Korrektur**

Weil falsche Laute nicht in dem Sinne falsch sind wie z.B. ein morphologischer, syntaktischer oder lexikalischer Fehler, vergessen die Lehrer oft, sie zu korrigieren. Für Aussprachekorrekturen müssten die Lehrer jedoch mehr Zeit opfern, weil die Änderungen langsam geschehen. Einen Grammatikfehler dagegen kann ein Schüler schnell verstehen und in seiner Sprachproduktion korrigieren. (Dieling 1992, 48 – 49.) Rausch und Rausch definieren phonetische Fehler als Erscheinungen, die nicht mit den Erfordernissen der Standardaussprache übereinstimmen. (Zur Standardaussprache, s. Kapitel 3.3.4). Phonetische Fehler sind sowohl Fehler bei der Artikulation, bei der Koartikulation als auch fehlerhafte Akzentuierungen und intonatorische Realisierungen. Die Ursache der phonetischen Fehler sind die Gewohnheiten der Muttersprache. Die neuen artikulatorischen bzw. prosodischen Merkmale der Zielsprache werden oft falsch oder gar nicht wahrgenommen. Die „falsche“ Wahrnehmung bedeutet, dass ein Laut einem muttersprachlichen Phonem zugeordnet wird. (Rausch & Rausch 1991, 46 – 48.)

Auch viele Muttersprachler produzieren Laute, die als fehlerhaft klassifiziert werden könnten. Diese Laute sind aber nicht sehr auffällig, weil es sich oft um dialektale Varianten handelt. Es stellt sich nun die Frage, welche Aussprache im

Fremdsprachenunterricht fehlerhaft, welche akzeptabel ist. Es ist für die Lehrer empfehlenswert, sich auf die Standardaussprache zu konzentrieren und dies auch von den Schülern zu erwarten. (Dieling 1992, 47 – 48.) Wenn ein Schüler aber bereits eine dialektale Variante beherrscht, ist es natürlich nicht vernünftig, sie zu ändern.

Wiik kategorisiert Fehler verschiedener Art als phonetisch oder phonologisch. Phonetisch sind Fehler, die zwar wahrgenommen werden, die aber von den Muttersprachlern dem gemeinten Phonem zugeordnet werden. Der Fehler liegt also nur auf der phonetischen Ebene. Ein größerer Fehler ist ein phonologischer Fehler, weil der Hörer den Laut als ein anderes Phonem interpretiert. Wiik teilt die Aussprachefehler auch hinsichtlich ihrer Ursachen auf. Wenn der Sprachenlerner einen Laut richtig hört, ihn aber trotzdem nicht aussprechen kann, ist der Fehler ein Artikulationsfehler. Wenn der Laut bereits falsch gehört wurde, ist der Fehler sowohl auditiv als auch artikulatorisch. (Wiik 1981, 191 – 192.)

Im Ausspracheunterricht ist die Kontrastivität ein wichtiger Ausgangspunkt. Phonetische Fehler können teilweise vorausgesagt werden, wenn die Lautungsmuster und die Prosodie der Muttersprache und der Zielsprache verglichen werden. Ein wichtiges Prinzip bei Korrekturen der phonetischen Fehler besteht darin, dass die Regeln zuerst gelehrt werden sollen. Sonst haben die Korrekturverfahren keine Basis. Danach sollen Korrekturen systematisch im Unterricht vorkommen. (Dieling 1992, 10 – 11; Rausch & Rausch 1991, 52; 75 – 76.) Es ist wichtig, dass die Lehrer ihre Schüler und ihre Kenntnisse – auch Aussprachekenntnisse kennen; so können sie die Fehler der Schüler konsequent korrigieren. Es kommt oft vor, dass der Lehrer an die Aussprachegewohnheiten seiner Schüler so gewöhnt ist, dass er die Fehler gar nicht erkennt und sie daher nicht korrigieren kann. Dabei laufen die Lehrer jedoch Gefahr, den Schülern den Eindruck zu geben, dass ihre Aussprache fehlerfrei ist. (Dieling 1992, 48; Hirschfeld 1995, 9.)

Aus dem Gesichtswinkel des Schülers ist es wichtig, dass die Korrekturverfahren rücksichtsvoll und diskret geschehen. Der Lehrer soll den Schüler nicht unterbrechen, sondern er kann z.B. problematische Wörter bzw. Sätze sammeln und sie später zusammen mit den Schülern behandeln. Auf diese Weise verbinden die Schüler die Fehler nicht mit den Personen, die etwas falsch gesagt haben. (Hirschfeld

1995, 10.) Ein wichtiger Aspekt ist auch, dass die Schüler Erfolgserfahrungen brauchen. Deswegen ist positives Feedback oft nötig. Abwechslung bietet auch ein Rollenwechsel: die Schüler können die eigene Aussprache oder die Aussprache der Mitschüler korrigieren. So wird auch die Fähigkeit, kritisch zu hören, geübt. Korrektur ist heutzutage allgemein leichter als früher, weil verschiedene technische Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Der Lehrer kann die sprachliche Produktion des Schülers sich mehrmals anhören und sie in aller Ruhe nach den Unterricht beurteilen. (Cauneau 1992, 79 – 80; Dieling 1992, 48.)

### **6.2.7 Hilfsmittel**

Eine kurze Übersicht über die heutigen finnischen Lehrbuchreihen für Deutsch verdeutlicht, dass die Lehrer im Ausspracheunterricht nicht ausreichend von den Lehrbüchern unterstützt werden. Für die Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts stellen die Lehrbuchautoren höchstens die Phonem-Graphem -Entsprechungen vor, aber kontrastive Informationen über die Qualität der deutschen und der finnischen Laute und über die Prosodie sind beinahe völlig ausgegrenzt, ebenso wie Ausspracheübungen. Es gibt jedoch Material – sowohl kontrastives als auch Material, das sich nur auf die deutsche Aussprache konzentriert. In den Fällen, wenn die Aussprache in den Lehrbüchern berücksichtigt wird, steht sie oft ohne Zusammenhang, ohne Bezug auf andere sprachliche Elemente und bleibt daher irrelevant für die Schüler. (Iivonen 2000, 48 – 49; Kelz 1992, 30 – 32.)

Eine Vielfalt von Methoden garantiert, dass jeder Schüler mit einer passenden Unterrichtsmethode unterrichtet wird. Iivonen listet die zentralen Hilfsmittel auf. Das sind die phonetische Transkription, die Terminologie und verschiedene Tabellen, in denen Konsonanten bzw. Vokale dargestellt werden. Andere Hilfsmittel sind Kassetten und Videos, sprachbezogene Phonetiklehrbücher, phonetische Wörterbücher, usw. (Iivonen 2000, 48 – 49.) Rausch und Rausch erweitern den Gesichtspunkt der Benutzung verschiedener Hilfsmittel im Ausspracheunterricht, indem sie eine Dreiteilung der Unterrichtsmethoden vorstellen. Die Dreiteilung gründet sich auf die Einteilung in verschiedene Sinne. Auditive Mittel sind solche, die durch Hörkanäle den Lerner beeinflussen, z.B. das Tonband oder das Hörlabor. Im Hörlabor ist ein Schüler offener für Korrekturen, weil die anderen Schüler ihn

nicht hören oder sehen. Visuelle Mittel umfassen alle Arten von Abbildungen, Zeichnungen oder Schemata, die die Bewegungen der artikulierenden Organe vermitteln. Dazu gehört auch die phonetische Transkription. Taktile Mittel dagegen basieren auf dem Gefühlssinn. Der Lernende kann z.B. mit der Hand probieren, ob die Stimmlippen vibrieren oder nicht, oder mit einem Blatt Papier vor dem Mund probieren, ob er Aspiration beherrscht, wenn das Blatt sich wegen der Behauchung leicht bewegt, wenn er die Laute /p/, /t/ oder /k/ produziert. (Dieling 1992, 50, 58 – 60; Rausch & Rausch 1991, 78 – 86.)

### **6.3 Bewertung**

In mündlichen Sprachprüfungen häufig vorkommende Kriterien sind u.a. Aussprache (Produzieren der Einzellaute und Prosodie), allgemeine Verständlichkeit, Geläufigkeit, Angemessenheit und Genauigkeit im Wortschatz und in der Grammatik. (Huhta 1993, 172 – 173).

#### **Aussprache – Geläufigkeit – Verständlichkeit**

Die **Aussprache** ist eines der am häufigsten vorkommenden Kriterien beim Bewerten mündlicher Sprachfertigkeiten. Dazu zählen normalerweise die Richtigkeit der Artikulation von Einzellaute, aber auch verschiedene Phänomene auf der Satzebene wie Intonation, Rhythmus und Satzbetonung. Im Zwischenfeld liegt die Wortbetonung, die auch als eine Erscheinung betrachtet werden kann, die zur Beherrschung des Wortschatzes gehört. Sie ist jedoch ein problematischer Bereich zu evaluieren, weil der Standard und die Akzentsetzungen in der Prüfung zuerst bestimmt werden müssen. Bei der Bewertung der Aussprache ist es eine wesentliche Frage, ob die Aussprache mittels zweier Maßstäbe – die Artikulation einerseits und die Prosodie andererseits – oder mittels eines Kriteriums beurteilt werden soll. Traditionell werden die artikulatorischen Merkmale bei der Bewertung betont. Es ist aber durchaus möglich, dass ein Lernender alle Laute deutlich und gut ausspricht, aber die Intonation und den Rhythmus der Sätze ihm Schwierigkeiten bereiten. Huhta meint, dass dies oft das Problem der finnischsprachigen Sprachenlerner sei, wenn sie Sprachen lernen, deren Intonation und Rhythmus sich sehr vom Finnischen unterscheiden. (Huhta 1993, 163.) Die Fähigkeit, gut auszusprechen, enthält sowohl



die rezeptive als auch die produktive Seite. Dieses sollte auch in den Prüfungen berücksichtigt werden (Mebus 1995, 27; 30).

Nach Mebus muss auch vor der Prüfung bestimmt werden, ob die Aussprache als ein Teil der Kommunikativität evaluiert wird, oder ob die phonetische Korrektheit des Lerners gemessen wird (Mebus 1995, 30). Da erhebt sich nun die Frage, ob es überhaupt möglich ist, die Aussprache ohne Rücksicht auf die kommunikativen Dimensionen zu evaluieren. Es ist dennoch wichtig zu bestimmen, was für eine Notenskala benutzt wird, oder ob eine solche überhaupt ausdrücklich für die Aussprache benötigt wird, weil sie eben unter Kommunikativität bewertet werden kann. Diese Fragen beschäftigen die Forscher und es gibt keine „richtige“ Antwort. (Dieling 1992, 49; Mebus 1995, 30.) Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass jede Prüfung ihrem Zweck dienen muss.

Ein wichtiger Aspekt bei der Bewertung der mündlichen Sprachfertigkeiten ist die Problematik, inwieweit die Aussprache und die **Geläufigkeit** eigene Kriterien sind. Die Grenzziehung ist nicht leicht. Die Intonation und die Lautstärke, sowie die Lauthöhe sind deutlich prosodische Erscheinungen, aber besonders der Rhythmus ist ein Grenzfall. Wenn jemand langsam spricht, so dass jedes Wort getrennt ausgesprochen wird, ohne Variation der Betonungen, ist es relativ schwierig zu entscheiden, ob es sich um Schwierigkeiten der Prosodie auf der Satzebene, oder um die Geläufigkeit handelt. (Huhta 1993, 163.) Die Geläufigkeit ist möglicherweise noch problematischer zu bewerten als die Aussprache, weil es keine eindeutige Definition dafür gibt. Allgemein benutzen diejenigen, die die mündlichen Sprachkenntnisse bewerten, eine Definition wie folgende: Mit der Geläufigkeit werden „Merkmale gemeint, die das Sprechen natürlich und normal machen. Solche Merkmale sind dem Muttersprachler ähnliche Pausierungen, Rhythmus, Intonation, Betonungen, Sprechgeschwindigkeit und der Gebrauch der Interjektionen und der Unterbrechungen“ (Richards & Platt & Weber 1985, 107.) Das Fehlen der Geläufigkeit ist als Unschlüssigkeit zu hören. Lange Pausen an falschen Stellen und die Langsamkeit der Sprache sind auch Zeichen vom Fehlen der Geläufigkeit. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass es Sprecher gibt, die immer relativ langsam und ohne große Variation des Rhythmus und der Betonungen sprechen. (Huhta 1993, 163.)

Die Aussprache ist ein abweichendes Kriterium im Vergleich zu den anderen Kriterien für mündliche Sprachfertigkeiten, weil sich die Kenntnisse aus der Sicht des Hörers in einer bestimmten Phase schnell entscheidend verbessern. Am Anfang des Sprachenlernens kann der Lerner unverständlich sprechen, aber wenn er ein bestimmtes Niveau in seinen Sprechfertigkeiten erreicht, wird die Aussprache verständlich und die **Verständlichkeit** ist erreicht worden. Es gibt jedoch auch Fälle, wo der Lerner schon von Anfang an die Aussprache relativ gut beherrscht. Das ist besonders dann der Fall, wenn die phonetischen Systeme der Zielsprache und der Muttersprache des Lernenden ähnlich sind. Das Schwellenprinzip ist jedoch beim Entwerfen der Bewertung zu berücksichtigen. (Huhta 1993, 164.)

### **Die mündliche Abschlussprüfung im Deutschen**

Seit 1996 können die Abiturienten in Finnland ihre mündlichen Fertigkeiten in vielen Fremdsprachen prüfen lassen. Die mündliche Prüfung ist ein nichtobligatorischer Teil der Abiturprüfung in den Sprachen und wird getrennt benotet. Es gibt zwei mögliche Prüfungen. Eine für die Sprache, die nach dem weiteren Lehrgang (A-Sprache) und eine für die Sprache die nach dem eingeschränkten Lehrgang (B-Sprache) gelernt wurde. (s. Anhang 1)

In der A-Sprache war die mündliche Prüfung 1998-99 für Deutsch (Opetushallitus 1998a) 4-teilig. Der erste Teil dient zum Aufwärmen. Der Lehrer begrüßt den Schüler, fragt wie es ihm geht usw. Der erste Teil (Teil 0) wird nicht bewertet. Der erste eigentliche Teil (Teil 1) besteht daraus, dass der Schüler einen Text vorliest. Dabei wird seine Aussprache bewertet. Im Teil 2 bekommt der Schüler ebenfalls einen Text, den er mündlich frei weitergeben soll und zu dem er eigene Meinungen äußert. Der dritte Teil steht für freies Sprechen zur Verfügung: mit Hilfe von Fragen, die der Schüler vor sich hat, erzählt er frei über ein Thema.

Für die Bewertung der Leistungen werden Kriterien beigefügt. Die Skala ist 5-stufig: ausgezeichnet, sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend. In den Bewertungskriterien wird die Aussprache nicht auf jeder Ebene genannt, explizit nur auf der Stufe „befriedigend“, wobei beschrieben wird, dass die Fehler in der Aussprache und in den Konstruktionen die Verständlichkeit der Sprache stören. Auf jeder Ebene wird

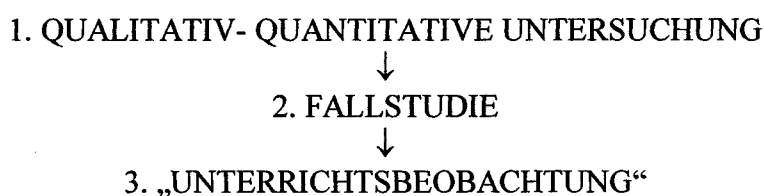
jedoch die Verständlichkeit erwähnt, wobei die Aussprache eine große Rolle spielt.  
(Opetushallitus 1998a, Anhang)

Hinsichtlich der Aussprache ist es positiv, dass ein eigener Teil der mündlichen Prüfung für das Bewerten der Artikulation und der Prosodie zur Verfügung steht. Die Kriterien sind jedoch nicht optimal für die Bewertung der Aussprache angemessen, weil sie so allgemein sind. Es wird vorausgesetzt, dass der Bewerter eine eigene Skala entwickelt hat, nach der er die Leistung des Schülers benotet.

## 7 METHODISCHE GRUNDLAGEN DES EMPIRISCHEN TEILS DER UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel berichten wir über die methodische Grundlage des empirischen Teils dieser Untersuchung. Es handelt sich um eine Befragung, die in fünf Gymnasien in Jyväskylä und in ihrer Umgebung durchgeführt wurde. Dieses Material soll uns berichten, wie der Unterricht der mündlichen Sprachfertigkeiten geschieht, d.h. in diesem Fall vor allem, was für eine Rolle der Ausspracheunterricht dabei hat. Ein anderer wichtiger Teil besteht aus den Meinungen der Lehrer und der Schüler dieses Thema betreffend. Weil die Befragungen (jeweils eine für die Schüler und für die Lehrer) in der vorliegenden Arbeit „nur“ als eine zusätzliche Informationsquelle fungieren, sprechen wir in diesem Zusammenhang lieber von einer Befragung und nicht von einer empirischen Untersuchung, weil keine tiefe qualitative Analyse angestrebt wird. Es scheint uns wichtiger zu sein, die Fakten vielseitig zu berichten und die Situation, was dieses Thema anbelangt, in der Schule zu beschreiben. Im zweiten Schritt vergleichen wir die Wirklichkeit in der Schule mit der theoretischen Grundlage.

Die folgende Abbildung stellt die drei methodischen Ebenen der vorliegenden Untersuchung dar, die im Folgenden noch genauer erklärt werden.



**ABBILDUNG 9:** Das methodische Verfahren dieser Untersuchung

1. Diese Untersuchung ist in erster Linie eine qualitative Untersuchung, die aber auch einen etwas quantitativen „Touch“ hat. Oswald definiert die qualitative Untersuchung folgendermaßen: „Qualitative Sozialforschung benutzt nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen beziehen, sondern auf die Einzelfälle.“ (Oswald 1997, 75.) In dieser Untersuchung werden die

Daten nichtstandardisiert, d.h. mit nichtstandardisierten Fragebögen erhoben, wobei es vor allem wichtig ist, dass auch Einzelfälle, sowohl einzelne Gruppen als auch Gruppen vs. Lehrer zu vergleichen sind. Bei der Interpretation der Daten werden Typen bzw. Kategorisierungen gebildet.

Nicht immer lassen sich qualitative und quantitative Forschung eindeutig voneinander trennen und nach Oswald (1997, 74) liegen sie auf einem Kontinuum; es gibt viele Überschneidungen und genauso auch viele Kombinationsmöglichkeiten. In zahlreichen klassischen Studien hat sich die Kombination unterschiedlicher Zugangsweisen als fruchtbar erwiesen, d.h. dadurch können unterschiedliche Aspekte des Untersuchungsgegenstandes beleuchtet und die Komplexität des jeweiligen sozialen Geschehens, in unserem Fall des Ausspracheunterrichts, betont werden. Auch die Schwächen der jeweiligen Einzelmethode können nach Engler ausgeglichen werden. (Engler 1997, 125 – 126.)

In dieser Arbeit bezieht sich die Kombination der qualitativen und quantitativen Methoden sowohl auf Erhebung (Befragung) als auch auf Auswertung der Daten. Bei der Auswertung spielt aber der beschreibende, qualitative Ansatz eine große Rolle, wobei einige Quantifizierungen und Standardisierungen vorkommen. Mit diesem Verfahren wollen wir die sogenannte Quasiquantifizierung vermeiden, die dem Leser keine Genauigkeit der Ergebnisse anbieten und ihn misstrauisch machen kann, vor allem gerade bei kleinen Fallzahlen. Die quantitative Ausdrucksweise wird in der vorliegenden Arbeit nur dann benutzt, wenn sie dem Leser einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn bringt. (vgl. Oswald 1997, 76). In der Praxis ist auch unmöglich, eine ausschließlich quantitative Inhaltsanalyse durchzuführen, weil die interpretativen Beiträge immer qualitativen Ansatz verlangen. Somit werden diese Verfahren ergänzt benutzt. (Huber 1989, 42)

2. Genauer betrachtet handelt es sich in der vorliegenden Arbeit um eine Fallstudie. Nach Fatke (1997, 61) darf der Begriff „Fall“ nicht auf einzelne Personen und ihre Lebens- oder Erziehungsgeschichten beschränkt werden; er soll auch für Gruppen, sogar für Institutionen oder abstrakte Einheiten wie Lehrplan, gelten. Mit Hilfe von einer Fallstudie kann der Unterricht, und auch andere Tätigkeiten, in Rahmen von einer Situation tiefer betrachtet und verstanden werden. Hier ist es wichtig, dass der

Einfluss aller Teilnehmer darauf beachtet wird. (Syrjälä & Ahonen & Syrjäläinen & Saari 1995, 11.) In unserem Fall besteht der Fall I aus einer Gruppe von Schülern, die wiederum aus fünf Schülergruppen besteht. Der Fall II besteht aus den Lehrern. Wir haben also zwei Untersuchungsgruppen. Die jeweiligen Einzelfälle erfüllen die gewissen Bedingungen, haben dadurch gewisse Gemeinsamkeiten und können deswegen als eine bzw. zwei Gruppen bezeichnet werden. Da qualitative Forschung immer auf gewisse Verallgemeinerung und Erklärung bzw. Theorie erzielt, ist es auch uns wichtig, dieses zu erzielen (Oswald 1997, 73). Fallstudien können, trotz der kleinen Anzahl der Fälle und möglicherweise auch der Variationsbreite, zur Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse beitragen, wenn sie gründlich und methodologisch kontrolliert durchgeführt werden (Fatke 1997, 64; Oswald 1997, 73).

3. Die Untersuchung ist eine Art Unterrichtsbeobachtung, obwohl die Verfasserinnen keine freie Beobachtung in dem wahrsten Sinne des Wortes geführt haben und auch keine technische Dokumentation von Unterricht benutzt haben (vgl. Voigt 1997, 786 – 787). Hier wird trotzdem das Unterrichtsgeschehen beschrieben und die Meinungen bzw. die subjektiven Sichtweisen der Lehrer und Schüler als auch die durch diese entstehende innere Ordnung von Unterricht stehen im Mittelpunkt. Hier geht es vor allem um interpretative Unterrichtsforschung – im Gegensatz zur quantitativen Unterrichtsforschung, deren Aufgabe ist, „die Erfahrungswirklichkeit der Subjekte zu „re“-konstruieren“. (Voigt 1997, 789 – 790.)

### **7.1 Datenerhebung auf der Schulebene: Schriftliche Befragung**

Die Datenerhebung des empirischen Materials wurde als schriftliche Befragung durchgeführt. Bereits die Pilotphase erforderte eine Auseinandersetzung, welche Vorteile und Nachteile die verschiedenen Methoden jeweils enthalten. Ein grundlegendes Prinzip für uns bildet das Streben nach vielseitiger und repräsentativer Information. Für die Zwecke dieser Untersuchung ist es wichtig, dass sich die Relevanz der Empirie eher in der Qualität als in der Quantität zeigt. Zunächst stellte sich die Frage, ob ein Interview oder eine qualitativ erstellte Befragung besser unserem Zweck dient. Für Interviews sprach die Möglichkeit, in der Interviewsituation die Fragen zu präzisieren und somit möglicherweise

umfangreichere Information zu bekommen. Die Argumente für Befragung waren dagegen aber deutlich: Eine Befragung lässt dem Befragten mehr Zeit zum Überlegen und ermöglicht es ihm – wegen der Anonymität – sich noch freier zu einem eventuell delikatem Thema zu äußern. Dazu war in unserem Fall eine Befragung viel einfacher zu organisieren: weil die Befragungen während der Unterrichtsstunden durchgeführt wurden, war es den Befragten einfach, eine passende Zeit für die Teilnahme an der Untersuchung zu finden. Der Nachteil im Vergleich zu Interviews, also die möglichen Missverständnisse und die fehlende Möglichkeit, die Fragen immer in der Testsituationen zu präzisieren, wurde dadurch gelöst, dass die Fragen sehr sorgfältig formuliert wurden und dass die Verfasserinnen immer in der Testsituationen anwesend waren, um möglicherweise auftauchende Fragen zu beantworten.

Der Fragebogen als Methode für Datenerhebung wurde in der Pilotuntersuchung getestet und dies hat für unsere Zwecke gut funktioniert; die Fragen sind einfach gestellt und sind auch konkret genug. Die meisten Fragen sind strukturiert und daher war es für die Schüler ziemlich einfach, die Fragen zu beantworten. Bei den fertigen Alternativen besteht aber immer die Möglichkeit, dass der Schüler anders antworten würde, wenn er selber seine Meinung schreiben könnte. Die strukturierten Fragen sind auch für die Verfasser einfacher zu bearbeiten und die Kategorien sind schon vorhanden. Die Ergebnisse sind aber andererseits ziemlich einseitig, lassen sich aber auch fast ohne Probleme miteinander vergleichen. In der Befragung der vorliegenden Arbeit wollten wir, dass die Schüler selber ihre Gedanken äußern können und vor allem eigene Kategorien benutzen können, so dass wir nicht einmal Richtungen geben. Aus diesen Gründen sind die Fragen im neuen Fragebogen offen; nur ein paar Fragen zur Hintergrundinformation sind strukturiert. (s. Anhang 4)

Wegen des neuen Schwerpunktes im Thema mussten die Fragebögen für die Befragung auch inhaltlich bearbeitet werden: In den Pilotfragebögen gibt es erstens Fragen, die für die neue Themenrichtung mehr oder weniger irrelevant sind. Eine zweite Gruppe bilden die Fragen, die ganz neu sind, die also vor allem die Bedeutung des kommunikativen Aspektes betonen. Eine dritte Gruppe bilden die Fragen, die wir im neuen Fragebogen ganz weggelassen haben. Bei den Fragen, für die das Ergebnis eindeutig genug war, finden wir es nicht mehr nötig, die Frage in

dem neuen Fragebogen zu wiederholen. Die in der Pilotphase nicht funktionierenden Fragen wurden in den neuen Fragebögen weggelassen. (s. Anhang 2, 3, 4 und 5)

Der Fragebogen für Lehrer wurde allgemein etwas weniger bearbeitet als der für die Schüler; die meisten Fragen waren im alten Fragebogen offen, wurden aber jetzt alle offen gestellt. Auch inhaltlich waren keine großen Veränderungen nötig; es wurden kleine Ergänzungen und Präzisierungen gemacht, vor allem wegen des neuen Schwerpunktes im Thema. (s. Anhang 3 und 5)

Für die Reliabilität der Untersuchung ist es nach Hirsjärvi & Remes & Sajavaara wichtig, im voraus die Fragebögen zu testen. Das ermöglicht den Verfassern, die Fragen sowohl inhaltlich als auch sprachlich zu bearbeiten (1997, 200). Das Nutzen der Pilotphase ist für die Methode auch in unserem Fall sehr konkret und die Pilotuntersuchung erfüllt ihre Funktion gut: Erstens zeigt sie, dass die Befragungen als Methode in diesem Themenbereich gut angewendet werden können. Die Pilotuntersuchung hat uns aber zur Präzisierung des Themenbereiches geführt, weil die Antworten der Schüler und Lehrer zeigen, dass sie die Aussprache kategorisch von den kommunikativen Fertigkeiten ausgrenzen. Zweitens, was natürlich mit der erstgenannten zusammengehört, ist durch diese Methode ein anwendbares Untersuchungsmaterial zustande gekommen, welches zeigt, dass dieser Themenbereich relevante und wissenschaftlich interessante Angaben zur Verfügung stellen kann.

## **7.2 Methode der Bearbeitung der Befragungsergebnisse**

In der Analyse der erhobenen Daten wird in der vorliegenden Arbeit eine Kombination von Verfahren der qualitativen und quantitativen Analyse angewendet. Die Daten, d.h. die Meinungen und Gedanken der Schüler und Lehrer, sind zuerst kodiert worden und aus diesen **Kodierungen** ergeben sich die quantitativ verarbeiteten und vorgestellten Daten. Aus den Ergebnissen lassen sich sechs verschiedene Kategorien ableiten, nach denen sie auch in der vorliegenden Arbeit berichtet werden. (vgl. Oswald 1997, 83 – 84). In der **Kategorisierung** steht uns die Verbindung zwischen Hypothesen, theoretischen Grundlagen und



Kodierungsübereinstimmungen als Ziel; sie soll zu einem „Dialog“ zwischen der Theorie und dem empirischen Material führen. Dies bedeutet auch, dass das Kategoriensystem „saturiert“ sein soll, was bedeutet, dass die Kategorien alle Textteile abdecken sollen. (vgl. Eskola & Suoranta 1998, 176; Rustemeyer 1992, 92; 104) Die Hypothesen, die theoretische Grundlage und dementsprechend die Fragebögen sind eng sowohl mit den Vorstellungen als auch mit dem Unterrichtsverfahren verbunden. Auf Grund dessen werden die Ergebnisse der Befragung unter zwei großen Kategorien, die jeweils Unterkategorien enthalten, vorgestellt. Durch Kodierung und Kategorisierung stehen in der vorliegenden Arbeit dem Leser neben qualitativer Interpretation und Analyse auch statistische Auswertungen zur Verfügung, wodurch auch die möglichen Generalisierungen der gefundenen Zusammenhänge zu begründen sind. (vgl. u.a. Oswald 1997, 83 – 84; Eskola & Suoranta 1998, 165).

Wie sonst in der Forschung der Didaktik, ist auch unser Ziel und Wille, Verbesserungsvorschläge für den Unterricht zu finden und unsere Ergebnisse so darzustellen, dass sie für die Lehrer zur Verfügung stehen. Die Unterrichtsbeobachtungen dienen nach Voigt zur Reflexion des Lehrers und dadurch erst indirekt und später auch unmittelbar zur Verbesserung des Unterrichts. Wir bemühen uns, uns auch Gedanken darüber zu machen, wie diese Verbesserungsvorschläge konkret aussehen könnten und welche Verwendungszwecke sie auf der Schulebene haben könnten. (vgl. Voigt 1997, 792.)

## 8 ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

Die Ergebnisse der Befragung werden in der vorliegenden Arbeit nach verschiedenen Themen berichtet. Aus den Ergebnissen lassen sich sechs Kategorien (K1 – K6) ableiten. Die Kategorien sind bei den Schülern und Lehrern gleich. Die Ergebnisse der beiden Untersuchungsgruppen werden zusammen vorgestellt, wodurch auch die Möglichkeit zum Vergleichen entsteht. Die Kategorien sind folgende:

### SCHÜLER /LEHRER

<b>Vorstellungen über die kommunikativen Funktionen der Aussprache</b>	<b>Ausspracheunterricht</b>
Die Teilbereiche der Aussprache K1	Allgemeine mündliche Sprachfertigkeiten K3
Die kommunikativen Funktionen der Aussprache K2	Unterrichtsverfahren K4
	Inhalt des Ausspracheunterrichts K5
	Korrektur K6

**ABBILDUNG 11:** Kategorisierung als Ausgangspunkt beim Berichten der Ergebnisse

### Die Befragten

Die Hintergrundinformation der Befragten sind als Tabellen beigelegt und somit steht dem Leser die jeweilig nötige Information über den erwähnten bzw. zitierten Befragten zur Verfügung. Die Funktion der Hintergrundinformation ist es, für die Thematik der vorliegenden Arbeit interessante Eigenschaften der Befragten zu geben und ein Gesamtbild über die beiden Untersuchungsgruppen zu vermitteln. Das Geschlecht, die Schulnoten und besonders die Motivation der Schüler können Einfluss darauf haben, welche Einstellungen die Schüler zu der Aussprache und ihren Funktionen in der mündlichen Kommunikation haben. Wir nehmen an, dass bei den Lehrern ähnliche wichtige Faktoren die Ausbildung und die Dauer der Aufenthalte im deutschsprachigen Raum sind.

## Schüler

TABELLE 1: Hintergrundinformation der Schüler

Befragter	Geschlecht	Die Durchschnittsnote der absolvierten Deutschkurse in der gymnasialen Oberstufe	Lernt Deutsch seit	Frühere Aufenthalte im deutschsprachigen Raum
A1	männlich	9	8. Klasse	-
A2	männlich	8	8. Klasse	-
A3	weiblich	9	8. Klasse	-
A4	männlich	8	8. Klasse	Einige Wochen, Touristenreisen
A5	weiblich	9	8. Klasse	1 Monat als Austauschschülerin in Berlin
A6	männlich	7	8. Klasse	-
A7	männlich	7	8. Klasse	-
A8	männlich	9	8. Klasse	Einige Wochen, Touristenreisen
A9	männlich	7	8. Klasse	-
A10	männlich	9	8. Klasse	-
A11	männlich	9	8. Klasse	Insg. 1 Monat, Touristenreisen
A12	weiblich	8	8. Klasse	-
A13	männlich	8	8. Klasse	-
A14	weiblich	9	I. Klasse *	-
A15	weiblich	9	8. Klasse	-
A16	weiblich	8	8. Klasse	-
B1	männlich	8	I. Klasse	-
B2	weiblich	8	8. Klasse	-
B3	weiblich	9	8. Klasse	3 Wochen, Sprachkurs in Salzburg (2000)
B4	weiblich	8	I. Klasse	-
B5	weiblich	8	I. Klasse	-
B6	männlich	6	I. Klasse	-
B7	weiblich	9	I. Klasse	-
B8	weiblich	8	8. Klasse	-
B9	weiblich	9	8. Klasse	-
B10	männlich	6	8. Klasse	-
B11	weiblich	10	I. Klasse	-
C1	weiblich	9	7. Klasse	1984-88 in Frankfurt
C2	weiblich	9	8. Klasse	-
C3	weiblich	9	8. Klasse	-
C4	weiblich	8	8. Klasse	Sprachkurs in Deutschland, Touristenreise in Österreich
C5	weiblich	7	8. Klasse	-
C6	weiblich	7	8. Klasse	-
C7	weiblich	8	8. Klasse	-
C8	weiblich	6	8. Klasse	-
C9	weiblich	8	8. Klasse	-
C10	weiblich	8	8. Klasse	1 Woche

<b>C11</b>	weiblich	7	6. Klasse	Einige Tage, Touristenreisen
<b>C12</b>	weiblich	6	8. Klasse	-
<b>C13</b>	männlich	6	8. Klasse	-
<b>D1</b>	weiblich	9	8. Klasse	-
<b>D2</b>	weiblich	9	8. Klasse	-
<b>D3</b>	männlich	8	8. Klasse	2 Touristenreisen, je 1 Woche in Deutschland und in Österreich
<b>D4</b>	weiblich	8	8. Klasse	1 Monat als Austauschschülerin
<b>D5</b>	weiblich	9	8. Klasse	1 Monat als Austauschschülerin (Sommer 2000)
<b>D6</b>	weiblich	10	8. Klasse	3 Wochen Urlaub in Deutschland
<b>D7</b>	weiblich	10	8. Klasse	-
<b>D8</b>	männlich	9	8. Klasse	2 Touristenreisen und 10 Tage bei einer deutschen Familie
<b>D9</b>	weiblich	9	8. Klasse	1 Woche, Touristenreise
<b>D10</b>	weiblich	8	8. Klasse	Einige Wochen bei Verwandten
<b>D11</b>	weiblich	8	6. Klasse	-
<b>D12</b>	weiblich	9	6. Klasse	2 Touristenreisen in Deutschland, je 1 Woche, 1 Woche in der Schweiz, 1 Woche in Österreich
<b>D13</b>	weiblich	9	8. Klasse	-
<b>D14</b>	männlich	8	8. Klasse	-
<b>D15</b>	weiblich	7	8. Klasse	-
<b>D16</b>	männlich	10	8. Klasse	1 Woche, Touristenreise in Österreich
<b>D17</b>	männlich	8	8. Klasse	-
<b>E1</b>	weiblich	8	3. Klasse	-
<b>E2</b>	männlich	7	5. Klasse	1 Woche in Rahmen von einem Projekt "Die Grenzen der Kulturen überqueren"
<b>E3</b>	weiblich	6	5. Klasse	-
<b>E4</b>	weiblich	10	5. Klasse	-
<b>E5</b>	weiblich	10	5. Klasse	-
<b>E6</b>	weiblich	8	5. Klasse	-
<b>E7</b>	weiblich	9	5. Klasse	Kurze Touristenreise und eine Comenius- Reise 1 Woche
<b>E8</b>	weiblich	9	5. Klasse	1 Woche Schüleraustausch in Potsdam
<b>E9</b>	weiblich	7	5. Klasse	1 Woche Schüleraustausch

<b>E10</b>	weiblich	9	3. Klasse	1994-95 in Deutschland und eine Comenius-Reise 1 Woche
<b>E11</b>	weiblich	9	I. Klasse	1 Woche, Touristenreise

\* I. Klasse = erste Klasse in der gymnasialen Oberstufe

**TABELLE 2:** Übersicht der befragten Gruppen

<b>Geschlecht</b>	<b>männlich</b>	<b>Weiblich</b>
	20	48

<b>Note (s. Tabelle 1)</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
	6	9	22	25	6

<b>Anfang des Deutschunterrichts</b>	<b>3. Klasse</b>	<b>5. Klasse</b>	<b>6. Klasse</b>	<b>7. Klasse</b>	<b>8. Klasse</b>	<b>I. Klasse</b>
	2	8	3	1	46	8

Die Schüler sind im Befragungsmoment beinahe in der letzten Phase des Gymnasiums und besitzen folglich schon fast die Fertigkeiten des Deutschen, die sie am Ende der allgemeinbildenden Ausbildung haben werden.

Die Aufenthalte der Schüler im deutschsprachigen Raum können viel Einfluss auf die Motivation und zu der ganzen Einstellung zu der Sprache haben. Obwohl die Mobilität der EU-Bürger gestiegen ist, ist festzustellen, dass die absolute Mehrzahl der Schüler (44) noch niemals in den deutschsprachigen Ländern gewesen ist. 24 von den Schülern dagegen haben schon Erfahrungen vom deutschsprachigen Raum.

## Lehrer

**TABELLE 3: Hintergrundinformation der Lehrer**

Befragter	Der Einfluss auf die Aussprache und den Ausspracheunterricht		Früherer Aufenthalt im deutschsprachigen Raum	Selbstevaluation über die Aussprache
	Die Ausbildung	Andere Faktoren		
A.	Aussprachekurs während des Studiums, auf das Unterrichten wurde nicht eingegangen	Verschiedene Kurse, z.B. vom Goethe-Institut	Fast jährlich Kontakte mit Deutschsprachigen, mehrere Monate in Bonn und Düsseldorf gearbeitet (in 60er Jahren)	Relativ gut, Genießt es, Deutsch zu sprechen
B.	Aussprachekurs während des Studiums, auf das Unterrichten wurde nicht eingegangen	Aufenthalte im deutschsprachigen Raum	Zweimal 2-3 Monate in Detmold gearbeitet (während Zeitraums 1987-88), 3 Wochen als Lagerschulleiter in Deutschland (1994)	Relativ gut, finnischer Akzent
C.	Aussprachekurs während des Studiums	Beschäftigung als Lehrbuchautor	10 Monate in Bonn studiert (1985-86), 3 Monate in München gearbeitet (1990)	Gut, findet die deutsche Aussprache leicht und wichtig in der Sprachbeherrschung
D.	Aussprachekurs während des Studiums	Die mit den Lehrbuchreihen beigefügten Aufnahmen, Kontakte mit Muttersprachlern	1 Monat in Erfurt, Sprachkurs (1969), 1 Semester in Freiburg studiert (1970)	Mittelmäßig
E.	Keine Ausbildung für das Unterrichten, Information während des Studiums	-	3 Monate in Nordrhein-Westfalen gearbeitet	Gut, ein gutes Vorbild für die Schüler

So wie bei den Schülern haben wir auch bei den Lehrern die Ursachen klären wollen, die einen Einfluss darauf haben können, was für Meinungen die Lehrer zu der deutschsprachigen Kommunikation und zur Rolle der Aussprache in ihr haben. Die Gesamtzahl der Lehrer ist fünf und sie alle haben sich während der Ausbildung mit der Aussprache beschäftigt, wobei doch festzustellen ist, dass die Lehrerausbildung sehr wenig oder gar keine Information über das Unterrichten der Aussprache enthielt.

Jeder von den Lehrern hat eine längere Zeit im deutschsprachigen Raum verbracht. Die Dauer der Aufenthalte der Lehrer variieren von drei Monaten bis zu einem

guten Jahr. Dazu kommen andere Kontakte mit Deutschsprachigen. Es wurde auch geklärt, wie die Lehrer die Bedeutung ihrer Aufenthalte für die Aussprache und ihren Unterricht sehen und ob diese Aufenthalte ihre Einstellungen zur Bedeutung der Aussprache in der Kommunikation verändert hat. Drei Lehrer nennen ganz allgemein die positive Wirkung auf die Aussprache. Es werden folgende Aspekte erwähnt: es ist sehr nützlich, wenn man einen Deutschsprachigen als Aussprachemodell hat, man wird mit den Elementen der gesprochenen Sprache vertraut, der eigene Sprechrhythmus wird anders und verschiedene Akzente und Dialekte werden bekannt. Einmal wird auch erwähnt, dass der Aufenthalt keinen Einfluss auf die Einstellungen hatte und ein Lehrer meint, dass die Kommunikation auch ohne vollkommene Aussprache gelingt.

Da die Selbstevaluation in der Kommunikation, betreffend auch die Aussprache eine große Rolle spielt, haben wir die Lehrer gefragt, wie sie ihre eigene Aussprache in Bezug auf den Unterricht finden. Die Lehrer scheinen sich positiv zu ihrer Aussprache einzustellen, welches einen positiven Einfluss auf den Unterricht hat. (s. Tabelle 3.)

Die Lehrpläne der jeweiligen Schule für den Deutschunterricht stehen uns zur Verfügung. Die Dokumente haben sich so allgemein erwiesen, dass sie keine große Bedeutung für den Ausspracheunterricht haben. Auf Grund dessen fällt es uns auch schwer, diese Information anzuwenden und sie mit den folgenden Ergebnissen zu vergleichen.

## **8.1 Vorstellungen über die kommunikativen Funktionen der Aussprache**

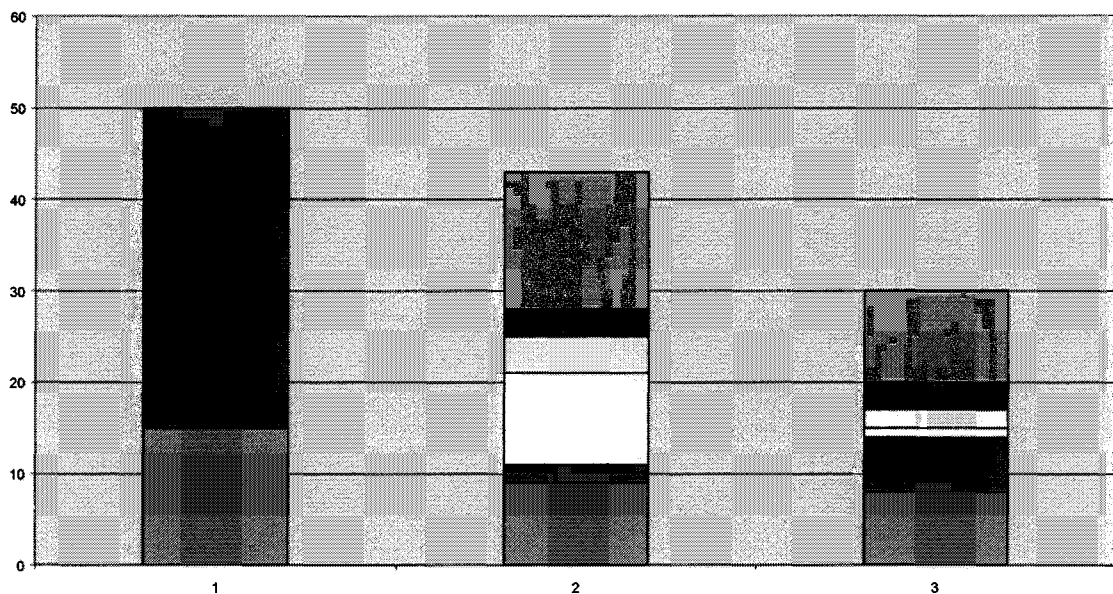
### **8.1.1 Die Teilbereiche der Aussprache (K1)**

Die Kategorie K1 behandelt folgendes Thema:

- Welche Teilbereiche enthält die Aussprache?

Im Kapitel 3.3 wurde die deutsche Aussprache als Ziel der finnischsprachigen Lerner behandelt. Es wurde festgestellt, dass die deutsche Aussprache als Lernziel Finnischsprachiger viele verschiedene Teilziele beinhaltet. Die Hauptkategorien

sind 1. die perzeptiven Fähigkeiten, die die Basis für die produktiven Aussprachefähigkeiten bilden und schon an sich eine große Bedeutung haben, weil sie das Verstehen ermöglichen, 2. die Segmentalia, worunter hier u.a. die Artikulation einzelner Laute und die Übereinstimmungen zwischen Graphemen und Phonemen fallen, 3. die prosodischen Erscheinungen (wie Wort- und Satzakzent, Rhythmus, Intonation, Junktoren), die zumindest aus zwei verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden können – aus dem rein sprachlichen und parasprachlichen – und die dementsprechend sehr komplexe Funktionen in der mündlichen Kommunikation haben und 4. die Aussprachenormen einerseits und die Variation andererseits. Mit Hilfe der Befragung wollten wir klären, wie dieses Gebiet der Sprache von den Schülern und Lehrern gesehen wird.



### 1. Segmentalia

Lautproduktion	35
Phonem-Graphem	15
<b>Insgesamt</b>	<b>50</b>

### 3. Sonstige Elemente

Deutlichkeit	10
deutsche Sprechart	3
Geläufigkeit	2
Klang	1
Stil/Nuance	6
Verständlichkeit	8
<b>Insgesamt</b>	<b>30</b>

### 2. Prosodie

Betonungen allgemein	15
Intonation	3
Pausen	4
Rhythmus	10
Sprechgeschwindigkeit	2
Wortakzent	9
<b>Insgesamt</b>	<b>43</b>

**TABELLE 4:** Welche Teilbereiche enthält Aussprache? (Meinung der Schüler)



Aus der Tabelle 4 ist zu sehen, dass bei den Schülern unter Aussprache vor allem der Bereich der Segmentalia verstanden wird.<sup>3</sup> Dabei werden die artikulatorischen Phänomene am häufigsten genannt und sie bilden die größte Untergruppe unter „Einzellaute“. In den Antworten der befragten Schüler kommen auch die Übereinstimmungen zwischen Phonemen und Graphemen oft vor.

Wie im Kapitel 3.3 festgestellt wurde, spielen die Einzellaute eine große Rolle in der mündlichen Kommunikation, weil sie bei der Verständlichkeit eines der wichtigsten Kriterien bilden. Ihre Bedeutung soll aber nicht überschätzt werden, weil dadurch die anderen Teilbereiche der Aussprache auf ihre Kosten Gefahr laufen, vernachlässigt zu werden. Ein anderes Problem besteht darin, wenn ein Lernender bzw. ein Lehrer im Bereich der Aussprachekenntnisse zu viel Wert auf die Übereinstimmungen zwischen Phonemen und Graphemen legt, weil die Aussprache in dem Fall als „Übersetzungsprozess“ von Graphemen zu Lauten beim Lesen gesehen wird (vgl. Kapitel 3.3) – wie das Zitat unten zeigt – und beim freien Sprechen leicht vergessen wird.

*„[On tärkeää, että] osaa lukea sanan paperista ja ääntää sen oikein.“*  
 ([Es ist wichtig, dass man] die Wörter vom Blatt lesen und richtig aussprechen kann.)  
 (Schüler A6)

Auch die prosodischen Elemente belegen einen großen Anteil der Nennungen, wobei jedoch festzustellen ist, dass die meisten von ihnen unter die Kategorie „Betonungen (allgemein)“ fallen. Die Betonungen tragen in der deutschen Aussprache zwar eine große Rolle und sie haben auch wichtige kommunikative Funktionen, aber ihre Rolle soll nicht auf Kosten der anderen Elemente betont werden. Dabei verlieren die anderen prosodischen Elemente an ihrer Bedeutung, was nicht zur Entwicklung der vielseitigen kommunikativen Fertigkeiten führt.

Die Kategorie „Sonstige Elemente“ beinhaltet Phänomene, die weder alleine unter Einzellaute noch unter Prosodie gehören. Es handelt sich um Eigenschaften der Sprache, die aber wichtige kommunikative Funktionen haben. Die meisten Nennungen betreffen die allgemeine Eigenschaft „deutsche Sprechart“, die von den

---

<sup>3</sup> Die Gesamtzahl der Nennungen wird in den angeführten Tabellen auf der Y-Koordinate angegeben.

Befragten aber nicht genauer definiert wird. Es ist anzunehmen, dass sie damit den gewissen energischen „Stil“ der deutschen Sprache meinen. Daneben hat auch die Kategorie „Stil bzw. Nuancen“ einen relativ großen Anteil (s. auch folgendes Zitat).

*„[On tärkeää, että] osaa lausua myös suomen kielestä / muusta kielestä eroavat äänteet kuten eu, sch jne. Ja yrittää edes vähän tyylitellä kielen sävyä, eikä puhua niinkuin Mika Häkkinen englantia“.*

([Es ist wichtig, dass man] die von der finnischen / von einer anderen Sprache abweichenden Laute wie eu und sch usw. richtig aussprechen kann. Und dass man versucht, die Nuancen der Sprache nachzumachen und nicht so zu sprechen, wie Mika Häkkinen Englisch spricht.)

**(Schüler A14)**

Die folgenden Ergebnisse zeigen, welche Teilbereiche die Aussprache nach der Meinung der Lehrer beinhaltet.

<b>Einzellaute</b>		
Einzellaute	5	Nennungen
<b>Prosodie</b>		
Betonungen (allgemein)	1	
Intonation	5	
Pausen	1	
Rhythmus	2	
Sprechgeschwindigkeit	1	
Wortakzent	3	
<b>Eigenschaften der Sprache</b>		
Deutsche Sprechart	1	

Die Ergebnisse bestätigen teilweise unsere Hypothese 3. Wie bei den Schülern geben auch die Lehrer den einzelnen Lauten die größte Bedeutung in der Aussprache. In der Rolle der Prosodie wird bei den Lehrern vorwiegend die Intonation betont, im Gegensatz zu den Schülern, die die Betonungen als am wichtigsten sehen. Weder bei den Schülern noch bei den Lehrern sind Nennungen vom Hören oder von den Normen bzw. der Variation zu finden, was bei den Schülern z.T. verständlich ist, wenn man Aussprache als Phänomen aus ihrer Sicht betrachtet. Das Hören wird in diesem Zusammenhang von den befragten Lehrern nicht als Aussprachefähigkeit betrachtet, wenn sie aber Formen von Ausspracheübungen auflisten (s. Kapitel 8.2.2), werden die Hörübungen als sehr wichtig bezeichnet. Fünf von den befragten Schülern erwähnen nur die Aussprache allgemein, was zeigt, dass sie in diesem Bereich wenig Information besitzen und daher dieses Phänomen nicht analytisch betrachten können. Was auch als Kritik für den Fragebogen gesehen werden kann, ist die Tatsache, dass einer von den Befragten die Antwort direkt von der nächsten Frage im Fragebogen (s. Anhang 4)

als Antwort für diese Frage eingekreist hat (Wortakzent, Sprachrhythmus, Pausen) (und vielleicht auch andere Befragte, aber indirekter) und auf diese Weise eigentlich keine eigene Meinung gegeben hat.

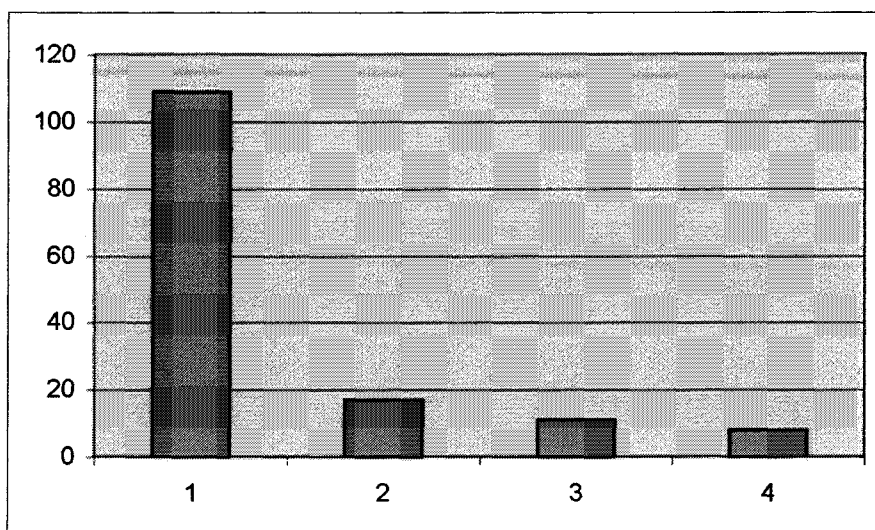
### **8.1.2 Die kommunikativen Funktionen der Aussprache (K2)**

Die Kategorie K2 behandelt folgende Themen:

- Welche Teilbereiche sind wichtig in der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation und welche Rolle spielt die Aussprache dabei?
- Welche Funktionen haben die mit der Aussprache zusammenhängenden Phänomene in der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation?

In Kapiteln 4 und 5 wurde der Ausgangspunkt des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts vorgestellt. Der gemeineuropäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen hat hier eine große Bedeutung, weil sie als Grundlage für den kommunikativ orientierten Fremdspracheunterricht betrachtet werden kann. Die kommunikative Kompetenz besteht in diesem Modell aus der sprachlichen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenz. Zusätzlich gibt es noch die allgemeinen Kompetenzen, die auch wichtig in der mündlichen Kommunikation sind.

Es ist unser Ziel, die Meinungen der beiden Untersuchungsgruppen mit dem gemeineuropäischen Referenzrahmen und besonders mit dem von den Verfasserinnen ausgearbeiteten Modell über die Aussprache im kommunikativen Feld (s. Kapitel 5) zu vergleichen. Für uns ist hier interessant, ob die Untersuchungsgruppen sich der Rolle des phonologischen Teils der sprachlichen Kompetenz, aber auch ihrer Rolle in den anderen Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz bewusst sind.



### 1. Sprachliche Kompetenz

Artikulation	1
Aussprache	20
Betonungen	3
Deutlichkeit	3
Geläufigkeit	7
Grammatik allgemein	7
Konjugationen	1
Nicht die genau richtigen Wörter	1
Nicht fehlerfreies Sprechen	2
Sprache allgemein	3
Sprechgeschwindigkeit	3
Syntax	4
Umschreibung	3
Verstehen/Verständlichkeit	25
Wortschatz	19
Wortstellung	7
<b>Insgesamt</b>	<b>109</b>

### 2. Soziolinguistische Kompetenz

Blickkontakt	1
„deutsches Denken“	1
Feed back -Signale	2
Mimik & Gestik	4
Sitten	9
<b>Insgesamt</b>	<b>17</b>

### 3. Pragmatische Kompetenz

Berücksichtigung der Meinung des Gesprächspartners	1
Emotionen	1
Nuancen	1
Planen der Aussage	1
Reaktionsvermögen	2
Teilnahme	1
Zurechtkommen	4
<b>Insgesamt</b>	<b>11</b>

### 4. Allgemeine Kompetenzen

Gewandtheit	1
Mutigkeit	6
Zähigkeit	1
<b>Insgesamt</b>	<b>8</b>

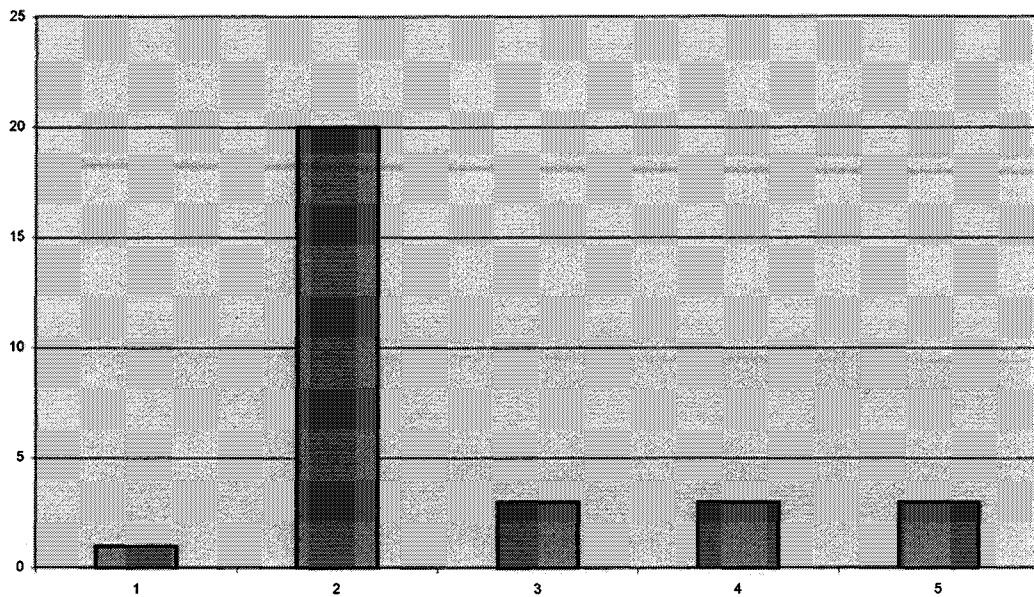
**TABELLE 5:** Welche Teilbereiche sind wichtig in der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation? (Meinung der Schüler)

Wie aus der Tabelle 5 zu sehen ist, beträgt die sprachliche Kompetenz den größten Anteil. Sie beinhaltet Aspekte aller Bereiche der sprachlichen Kompetenz: Lexik, Grammatik, Semantik und Phonologie. Die rein phonologischen Teilkompetenzen

sind hier Artikulation, Betonungen, Sprechgeschwindigkeit und Deutlichkeit. Die Aussprache wird auch als Oberbegriff genannt (s. genauer Tabelle 6). Es ist sehr positiv, dass die befragten Schüler Aspekte für jede von den vier Kompetenzen nennen. Obwohl die sprachliche Kompetenz dominiert – dies spiegelt wahrscheinlich stark den Unterricht wider – sind auch viele wichtige soziolinguistische und pragmatische Aspekte dabei.

Wie im Kapitel 5 gezeigt wurde, ist die Funktion der Aussprache neben der phonologischen Kompetenz auch in allen anderen Kompetenzen zu finden. In der sprachlichen Kompetenz betrifft dies die Geläufigkeit der Sprache und das Verstehen bzw. die Verständlichkeit der Sprache. In der soziolinguistischen Kompetenz hat die Aussprache ihre Funktion in den Feed back -Signalen und Sitten, von denen die letztgenannten vor allem mit der Sprechkultur zusammenhängen. In der pragmatischen Kompetenz kann der Sprecher mit den Mitteln der Aussprache die Berücksichtigung der Meinung des Gesprächspartners und die Emotionen und Nuancen zum Ausdruck bringen. Die Gewandtheit, Mutigkeit und Zähigkeit helfen dem Sprecher auch bei der Aussprache.

In der Tabelle 6 werden die Nennungen von den Schülern vorgestellt, die eindeutig mit der Aussprache zusammenhängen, d.h. in denen die Terminologie der Phonologie bzw. das Wort „Aussprache“ benutzt wird.



1. Artikulation
2. Aussprache
3. Betonungen
4. Deutlichkeit
5. Sprechgeschwindigkeit

**TABELLE 6:** Welche Teilbereiche sind wichtig in der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation? Nennungen zur Aussprache (Meinungen der Schüler)

Die Aussprache bekommt in den Ergebnissen eine relativ große Rolle (s. Tabelle 5 und 6). Die Menge der Nennungen bei der Aussprache ist besonders hoch, wobei auffällt, dass die Schüler auch hier nur den Oberbegriff „Aussprache“ als Antwort geben, ihn nicht genauer definieren und auch nicht begründen, was sie aber bei vielen anderen Themen machen. Dies scheint etwas bedenklich und es lässt sich fragen, ob viele von den befragten Schülern die nächste Frage zur „Hilfe“ genommen haben – es ging um die Rolle der Aussprache in der mündlichen Kommunikation – und das Wort „Aussprache“ in ihrer Antwort genannt haben, um ein „besseres Ergebnis“ zu erreichen. Die einzigen genaueren Begriffe in den Antworten sind mit der Artikulation, der Sprechgeschwindigkeit, der Deutlichkeit und den Betonungen verknüpft. Aus diesem Grund ist es auch unmöglich zu wissen, ob die befragten Schüler mit den Phänomenen, die sie angeben, sprachliche, soziolinguistische oder pragmatische Funktionen der Aussprache meinen. Auf jeden Fall bekommt die Aussprache von den Befragten nicht immer die Rolle, die ihr gehört. In diesem Zusammenhang wird die Rolle der Aussprache

von einem Befragten folgendermaßen bezeichnet. Hier werden die Verständlichkeit und die Aussprache voneinander abgegrenzt:

*„[Saksankielisessä suullisessa kommunikaatiossa on tärkeää] että saa asiansa perille toiseen kuulijaan, että tämä ymmärtää mitä tarkoitat. Ei se miten sanat lausuu oikein, vaan tarkoituksen perille saaminen.“*

([In der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation ist es wichtig,] dass die Sache bei dem anderen richtig ankommt. Nicht das, wie man richtig ausspricht, sondern das Überbringen der Sache).

**(Schüler A9)**

Bei der präzisen Frage über die Bedeutung der Aussprache in der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation wird die Aussprache von den meisten Schülern geschätzt: 40 Schüler meinen, dass sie wichtig ist, weil sie u.a. die Verständlichkeit erhöht und manchmal die Bedeutung der Äußerung völlig ändern kann. Ein andersartiges Kriterium bieten die evaluativen Aspekte, die aber nicht sehr häufig genannt werden. Dazu gehört z.B. die Bemerkung, dass es dem Hörer angenehmer ist, sich eine gute Aussprache anzuhören. 21 von den befragten Schülern meinen, dass die Aussprache nur relativ wichtig ist. Es wird mehrmals genannt, dass die Verständlichkeit wichtiger ist, welches zeigt, dass die Schüler die Bedeutung der Aussprache bei der Verständlichkeit unterschätzen. Für sieben Schüler ist die Fähigkeit gut auszusprechen völlig gleichgültig. Als Gründe dafür geben sie hier (wie bei den Schülern, die die Aussprache für relativ wichtig halten), dass die Verständlichkeit wichtiger ist, aber auch, dass die deutsche Aussprache ihnen leicht scheint, wie das folgende Beispiel erläutert:

*„[Pidän sitä] tärkeänä, mutta saksan kielessä ei nyt hirveästi ääntämisvirheitä tulekkaan.“*

([Ich halte es für] wichtig, aber im Deutschen mache ich ja nicht so viele Aussprachefehler.)

**(Schüler A3)**

Hier wird wiederum die Bedeutung des Wortschatzes betont. Es dürfte jedoch nicht vergessen werden, dass die Aussprache bei jedem Wort zu hören ist; anders als gewisse im Wortschatz fehlende Wörter kann der Sprecher die Aussprache nicht vermeiden.

*„Ääntäminen kuuluu olennaisena osana puhumiseen, mutta ei niin tärkeänä kuin esim. sanasto.“*

(Aussprache ist ein wesentlicher Teil des Sprechens, aber nicht so wichtig wie z.B. Wortschatz.)

**(Schüler A10)**

Zu der Wichtigkeit der Aussprache allgemein äußert sich ein befragter Schüler mit einer Feststellung, die wieder beweist, dass die Aussprache oft als eine Extrafähigkeit in den kommunikativen Fähigkeiten gesehen wird. Das Bewusstsein von der sprachlichen Variation, zeigt dennoch Interesse an einer Dimension der Thematik, die auch mit der Aussprache verbunden ist.

*„Ääntäminen on ihan hyvä asia, ei tärkeä, koska onhan saksassakin erilaisia murteita. Mutta jos sanasta ei saa mitään selvää, niin ei sekään ole hyvä.“*

(Aussprache ist schon eine gute Sache, nicht wichtig, weil es im Deutschen auch verschiedene Dialekte gibt. Wenn das Wort aber gar nicht mehr verständlich ist, ist dies auch nicht gut.)

**(Schüler A9)**

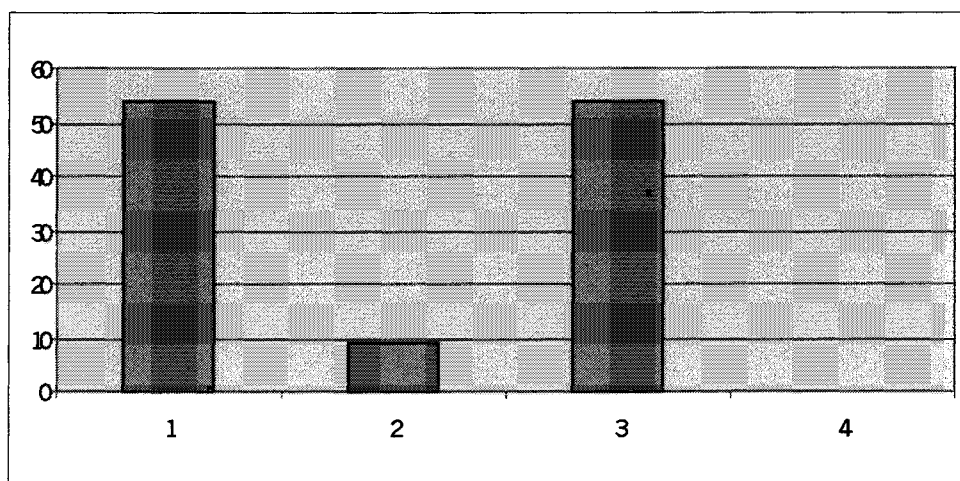
Die Lehrer geben Beispiele dafür, welchen Einfluss eine schlechte bzw. gute Aussprache auf die Zuhörer hat. Eine falsche Aussprache verursacht Missverständnisse und eine gute gibt einen positiven Gesamteindruck vom Sprecher. Es ist angenehm, einem solchen Sprecher zuzuhören und der Hörer bekommt einen guten Eindruck von den Sprachkenntnissen des Sprechers. Zusätzlich wird noch erwähnt, dass alles in der mündlichen Kommunikation auf der Aussprache basiert; die Aussprache ist ja bei jedem Wort und jedem Satz zu hören. Diese Meinungen sind sehr ähnlich mit der Theorie über die Aussprache und ihre kommunikativen Funktionen. Die Sprecherevaluation (s. Kapitel 3.3.5) geschieht durch mehrere Ebenen, unter denen die Aussprache sehr entscheidend ist. Dabei ist auch zu merken, dass die Evaluation in beide Richtungen läuft und sowohl den Sprecher selbst als auch den Gesprächspartner angeht.

Die Antworten aller Befragten kumulieren auf den sprachlichen Bereich und sie berücksichtigen vorwiegend die produktive Seite, weil sie am häufigsten die Verständlichkeit beinhalten, die hauptsächlich nur mit der Artikulation zu tun hat. Dieses bestätigt unsere Hypothese 1. Das einzige, was gegen unsere Annahme



relativ häufig, besonders von den Lehrern, erwähnt wurde, waren die evaluativen Aspekte.

Die folgende Tabelle zeigt, wie die Untersuchungsgruppen die Rolle des Wortakzents, des Sprachrhythmus und der Pausen in der kommunikativen Kompetenz sehen.



### 1. Sprachliche Kompetenz

Ausdruckskraft	2
Bedeutungsveränderung	3
Gliederung	2
Hervorheben des Wichtigen	20
Natürlichkeit	3
Satztypen	8
Verständlichkeit	16
<b>Insgesamt</b>	<b>54</b>

### 2. Soziolinguistische Kompetenz

Berücksichtigung des Hörers	7
Feed back -Signale	2
<b>Insgesamt</b>	<b>9</b>

### 3. Pragmatische Kompetenz

Eigentlicher Zweck	6
Einstellung zum Gesprächspartner	1
Einstellung zum Gesprächsthema	6
Emotionen	27
Meinungen	3
Stil/Nuancen	11
<b>Insgesamt</b>	<b>54</b>

### 4. Allgemeine Kompetenzen

0

**TABELLE 7:** Wie ist die Bedeutung des Wortakzents, des Rhythmus und der Pausen in der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation? (Meinung der Schüler)

Die Funktionen, die Wortakzent, Rhythmus und Pausen in der kommunikativen Kompetenz haben können, tragen ihre Bedeutung in den sprachlichen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen.

Ein großer Anteil der Nennungen betrifft die sprachliche Kompetenz, wobei das Hervorheben des Wichtigen und Verständlichkeit am meisten erwähnt werden. Diese Phänomene sind auch nach der theoretischen Basis der mündlichen Kommunikation von wesentlicher Bedeutung. Den anderen großen Anteil haben die pragmatischen Funktionen, unter denen das Ausdrücken der Emotionen als besonders wichtig gesehen wird.

In den Ergebnissen wird auch die Evaluation dreimal genannt, was nicht in der Tabelle 7 zu sehen ist. Sie hat ihren Platz außerhalb der eigentlichen Kompetenzen. Ihre Funktionen werden von beiden Gesprächspartnern in der mündlichen Kommunikation verwirklicht und sie wird sowohl durch Selbstevaluation und als auch durch Evaluation des anderen realisiert. (s. Kapitel 5)

Insgesamt haben die Schüler sehr vielseitige Antworten gegeben, die die Kommunikation von mehreren Seiten betrachten. In Zusammenhang mit anderen Ergebnissen sieht es so aus, dass sie viele Funktionen der einzelnen Teilbereiche der Aussprache zwar erkennen, sie aber nicht unter der Aussprache oder unter den kommunikativen Fertigkeiten einordnen. Wenn aber nach den zur Aussprache gehörenden Erscheinungen gefragt wird, sehen sie die Vielfältigkeit des Feldes nicht ein (vgl. z.B. Tabelle 5 und 6). Dies mag eine Frage der fehlenden Bewusstmachung sein, die durch kompakte theoretische Betrachtungen im Sprachunterricht gelöst werden könnte. Es werden von den befragten Schülern auch einige Funktionen der Aussprache zugeschrieben, die sie in diesem Fall nicht hat, wie z.B. die Satztypen unterscheidende Funktion: der Wortakzent, der Rhythmus und die Pausen sind irrelevant bei der Unterscheidung der Satztypen. Es sei denn, die befragten Schüler meinen mit Wortakzent eher die Intonation im Satz, die dagegen ihre Funktionen auf diesem Bereich hat.

Die drei prosodischen Faktoren, der Wortakzent, der Rhythmus und die Pausen werden in den meisten Antworten als eine Gruppe betrachtet, welches dadurch zu begründen ist, dass die Funktionen der Phänomene eng miteinander verbunden sind. Die folgende Antwort zeigt aber, dass der Schüler sich schon einigermaßen mit den Funktionen einiger prosodischen Elemente auskennt:

*„Sanapainot liittyy puhumiseen. Ei ole hirveästi väliä, millä nopeudella puhuu (ei liian nopeasti kuitenkaan). Tauot auttavat ymmärtämään puhetta paremmin. Puherytmistä voi esim. päätellä, kuinka kiinnostunut puhuja itse on puhumisensa aiheesta. Pitempien taukojen jälkeen kuulijalla on aikaa miettiä kuultua asiaa.“*

(Die Wortakzente hängen mit dem Sprechen zusammen. Es macht nicht schrecklich viel aus, wie schnell man spricht (doch nicht zu schnell). Die Pausen erleichtern das Verstehen. Aus dem Rhythmus kann man z.B. schließen, wie interessiert der Sprecher selber an dem Gesprächsthema ist. Nach den längeren Pausen hat der Hörer Zeit, sich die Botschaft zu überlegen.)

**(Schüler A12)**

Einige Schüler meinen dagegen, dass die Bedeutungen des Wortakzents, des Rhythmus und der Pausen sehr klein sind. Unten folgen zwei Zitate der Schüler.

*„Ymmärretyksi tulee ilman näitäkin, mutta silti se tuo lisää väriä sekä korostaa puhetta ja sen sisältämiä tärkeitä asioita.“*

(Verstanden werden kann man auch ohne diese, aber es bringt doch mehr Farbe und betont die Sprache und die wichtige Sachen in ihr.)

**(Schüler B7)**

*„En näe mitään eroa suomenkieleen. Eli painotetaan sanaa jonka halutaan korostuvan puheessa. Puherytmi pidetään sellaisena, että toinen pysyy mukana ja tauoitan tulevat melkein luonnostaan.“*

(Ich sehe keinen Unterschied zum Finnischen. Also man betont das Wort, das man in der Sprache unterstreichen will. Den Sprachrhythmus soll man so halten, dass der andere mir/einem folgen kann und die Pausen kommen ja fast natürlich.)

**(Schüler B2)**

Einige Teilbereiche der Aussprache, oder manchmal alles, was mit ihr zusammenhängt, wird von den befragten Schülern als eine Extrafähigkeit betrachtet; man kommt gut zurecht „ohne Aussprache“, aber wenn man sie beherrscht, ist es natürlich nur positiv. Das folgende Zitat repräsentiert die Meinung, dass die Beherrschung der drei erwähnten prosodischen Erscheinungen erst zu den späteren Niveaus des Sprachenlernens gehören.

*„Olisihan niitäkin ihan hyvä hallita, mutta eivät ole niin tärkeitä. (ainakaan vielä).“*

(Es wäre ja gut, auch solche zu beherrschen, aber die sind nicht so wichtig (auf alle Fälle noch nicht).)

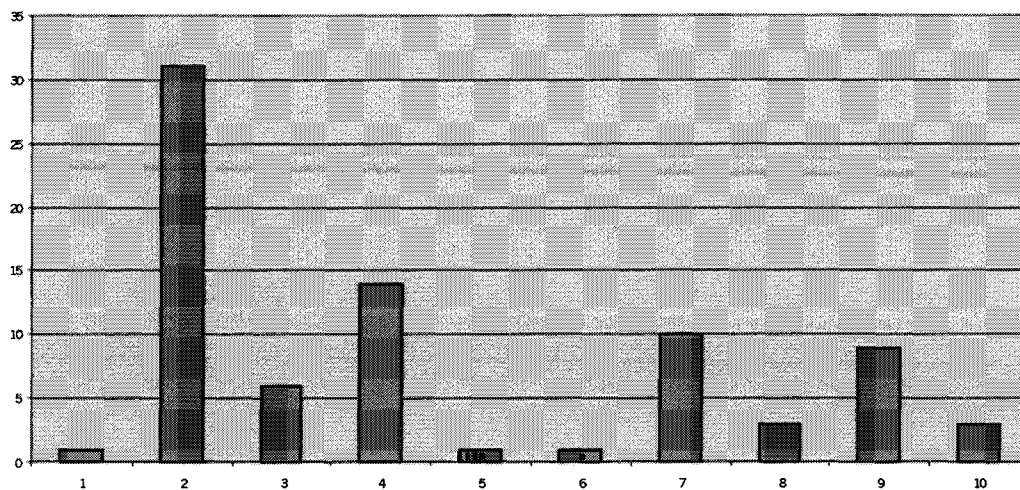
**(Schüler A8)**

Die Antworten der Lehrer umfassen einen wesentlich kleineren Bereich von den Funktionen des Wortakzents, des Rhythmus und der Pausen als bei den Schülern: Die Verständlichkeit ist eine der wichtigsten Funktionen, aber auch die interpersonale Funktion (im Bereich der soziolinguistischen Kompetenz) wird einmal genannt, indem ein befragter Lehrer meint, dass es wichtig ist, dass sich die Sprecher beim Kommunizieren über die Funktionen einigermaßen einig sind und dadurch „zusammen spielen“ können. Sonstige Bemerkungen sind, dass der Wortakzent, der Rhythmus und die Pausen die gleiche Bedeutung wie im Finnischen haben und dass man, um eine Sprache zu beherrschen, auch die Fähigkeit besitzen muss, die Wortakzentuierung, den Rhythmus und die Pausen richtig in die Sätze einzulegen. Um zu verstehen, braucht man Kenntnisse über diese Phänomene, aber bei der Produktion sind sie nicht entscheidend wichtig und ein langsamer Rhythmus oder falsch eingelegte Pausen können die Kommunikation nicht verhindern. Insgesamt geben die Lehrer sehr knappe Antworten. Einer von ihnen schreibt nur, dass die drei oben genannten prosodischen Phänomene wichtig sind.

## 8.2 Ausspracheunterricht

Ein für die Schüler wesentlicher Faktor ist die Motivation; sie hat einen starken Einfluss auf die Lernergebnisse. Für unser Thema war es wichtig, die Motivation von drei verschiedenen Ebenen zu klären: diese sind erstens die allgemeine Motivation, Deutsch zu lernen, zweitens die Motivation, mündliche bzw. schriftliche Sprachfertigkeiten zu lernen und drittens die Motivation betreffend die Aussprache.

44 Schüler beschreiben ihre **allgemeine Motivation** gut, während die anderen 24 Befragten sie als nicht sehr gut, unklar oder niedrig bezeichnen. Die Nützlichkeit der Deutschkenntnisse in der Zukunft sehen 59 Schüler. Die größte Gruppe (31) nennen die Bedeutung der Sprachkenntnisse auf dem Arbeitsmarkt. Die restlichen verteilen sich folgendermaßen. Mit der Gruppe 10 sind die Schüler gemeint, die Dolmetscher oder Deutschlehrer werden wollen.



- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| 1. Allgemeinwissen              | 6. Kunst                                   |
| 2. Arbeit                       | 7. Reisen                                  |
| 3. Deutschland als Zukunftsplan | 8. Studieren/Arbeiten im Ausland allgemein |
| 4. Europa                       | 9. Studium                                 |
| 5. Kommunikationsfertigkeiten   | 10. Zukünftige Arbeit                      |

**TABELLE 8:** Wo siehst du den zukünftigen Nutzen deiner Deutschkenntnisse für dich?

Die Schüler begründen ihre **Motivation für das Lernen der mündlichen bzw. schriftlichen Sprachkenntnisse** unterschiedlich. Für die mündlichen Sprachfertigkeiten sprechen folgende Aspekte:

- die Entwicklung der mündlichen Fertigkeiten (24 Nennungen)
- die Annahme, dass das Lernen des Schreibens dem Sprechen folgt (2)
- die Bedeutung der Verständlichkeit (2)
- ein größeres Bedürfnis der Übung (2),
- die Bedeutung der Aussprache (1)
- der Bedarf an mündlichen Sprachfertigkeiten.

*„...Onhan aika koomista sanoa osaavansa saksaa ja ollessaan saksankielisessä maassa kirjoittaa sanottavansa paperille!“*

(...Es ist doch recht komisch, wenn man behauptet, dass man Deutsch kann und in einem deutschsprachigen Land alles, was man sagen will, auf Papier schreiben muss.)

(Schüler C3)

Für die schriftlichen Sprachfertigkeiten sprechen dagegen folgende:

- das Schriftliche geht dem Mündlichen im Sprachlernprozess vorher (5)
- bessere Lernresultate (3)
- die Wichtigkeit der Grammatik (3)
- die Bedeutung des Wortschatzes (1)
- die Abiturprüfungen mit dem obligatorischen schriftlichen Teil (1)
- ein größeres Bedürfnis der Übung (1)

In der Gruppe, die beides, die mündlichen und die schriftlichen Sprachfertigkeiten für gleich wichtig halten, gibt nur ein Schüler eine Erklärung: Die schriftliche Form der Sprache ist die einzige nötige Fertigkeit in der Abiturprüfung.

Auch die Lehrer beschreiben ihre Meinungen zur Motivation ihrer Schüler hinsichtlich des Lernens der mündlichen bzw. schriftlichen Sprachkenntnisse. Sie sind sich bewusst, dass die Schüler im Allgemeinen sehr motiviert sind, mündliche Sprachkenntnisse zu lernen und meinen, dass die Schüler gerne mehr mündliche Übungen machen würden, als was jetzt möglich ist. Besonders in den Anfängergruppen ist die Motivation sehr hoch. Ein Lehrer erwähnt noch, dass manche Schüler so schüchtern sind, dass es ihnen schwer fällt, mündliche Übungen zu machen. Andererseits erwähnt aber ein Lehrer, dass einige von seinen Schülern die deutsche Sprechart „dramatisch“ finden und deswegen sich viel Mühe geben möchten, um sie auch selber zu beherrschen. Ein anderer Lehrer sagt auch, dass die Schüler gerne durch Nachahmen lernen. Die Schüler arbeiten seiner Meinung nach fleißig an ihrer Aussprache im Sprachlabor und die Resultate sind gleich zu hören.

Diese Beschreibungen der Lehrer geben einen sehr positiven Eindruck von der Motivation der Schüler. Es sieht so aus, dass sowohl die Lehrer, als auch die Schüler die mündlichen Sprachkenntnisse für wichtig halten und dass die Schüler Spaß an den Übungen haben. Eine der Ursachen, warum der Sprachenunterricht nicht nach den Vorlieben der Schüler und der Lehrer gestaltet werden kann, ist die Prüfungsorientiertheit. Dieses ist der Fall vor allem in der gymnasialen Oberstufe, in der die Abiturprüfung am Ende des Studiums in vielen Fächern zu absolvieren ist: die Abiturprüfung steuert stark den Unterricht und setzt automatisch gewisse Schwerpunkte. Dieses ist auch aus dem Zitat eines Schülers zu sehen:

*„Koulussa korostuu, varsinkin yo-kisojen lähestyessä, kirjallinen harjoittelu, suullinen on aika pientä. Jos puhuisimme tunnillakin enemmän, ei kielen suulliseen käyttöön olisi niin suurta kynnystä kuin nyt.“*

(In der Schule wird, besonders vor der Abiturprüfung, das schriftliche Üben betont und es gibt wenig Mündliches. Wenn wir mehr im Unterricht sprechen würden, hätte man nicht so viel Angst vor dem Sprechen.)

**(Schüler D5)**

Wir haben die Lehrer gefragt, wie sie die **Motivation das Lernen der Aussprache betreffend** ihrer Schüler sehen. Dieses sollte eine sehr wichtige Information für die Lehrer sein, so dass sie den Unterricht u.a. auch nach der Motivation ihrer Schüler gestalten können. Zwei befragte Lehrer beschreiben die Motivation ihrer Schüler als gut. Einer schildert sie bei einigen Schülern dagegen als sehr schlecht, weil sie Deutsch für schwierig halten und aus diesem Grund überhaupt keine Motivation haben.

*„Moni varmaan pitää tärkeänä oikeaa ääntämistä, mutta etenkin A-saksan ryhmissä on oppilaita, joita koko asia ei kiinnosta vähääkään. Johtunee alhaisesta opiskelumotivaatiosta ja siitä, että saksaa pidetään vaikeana.“*

(Viele halten die richtige Aussprache wahrscheinlich für wichtig, aber vor allem in den Gruppen der A-Sprache gibt es Schüler, die überhaupt kein Interesse daran haben. Dies hat seine Gründe wohl in der allgemeinen niedrigen Lernmotivation und darin, dass sie Deutsch für schwierig halten.)

**(Lehrer E)**

*„Opetan ääntämistä kaiken muun ohessa joten en usko, että heillä on / ei ole motivaatiota. Eivät ehkä edes tiedosta tulleensa opetetuiksi. Jotkut kyselevät joskus joidenkin yksittäisten sanojen ääntämistä.“*

(Ich unterrichte Aussprache nebenbei, also glaube ich nicht, dass sie Motivation / keine Motivation haben. Vielleicht sind sie sich gar nicht bewusst, dass sie unterrichtet werden. Einige fragen manchmal nach der Aussprache einzelner Wörter.)

**(Lehrer B)**

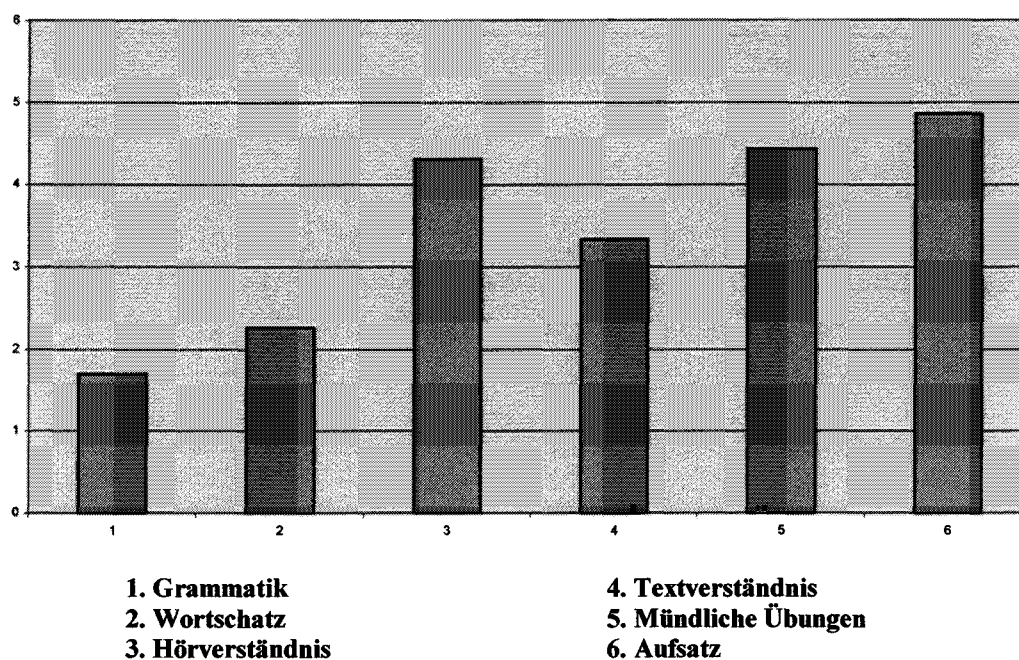
Aus dem vorigen Zitat (Lehrer B) ist zu sehen, dass der Lehrer etwas unsicher scheint, ob seine Schüler motiviert sind oder nicht. Dieses gibt nicht unbedingt die besten Voraussetzungen für einen gut funktionierenden und die Zwecke seiner Schüler dienenden Ausspracheunterricht. Die Motivation der Schüler zu klären, ist kein großer Aufwand, macht aber den Unterricht für alle Beteiligten fruchtbarer.

### **8.2.1 Allgemeine mündliche Sprachfertigkeiten (K3)**

Die Kategorie K3 behandelt folgende Themen:

- Wie sind die Akzentsetzungen der verschiedenen Teilbereiche der Sprache im Deutschunterricht?
- Was für mündliche Übungen gibt es im Deutschunterricht?
- Wie ist die Einstellung der Befragten zu der mündlichen Abschlussprüfung im Deutschen?

Die Schüler wurden gebeten, die verschiedenen Teilbereiche der Sprache (Grammatik, Wortschatz, Hörverständnis, Textverständnis, mündliche Übungen und Aufsatz) nach der Betonung des Unterrichts richtig zu ordnen. 1. hat in der Notenskala die Bedeutung, dass derjenige Teilbereich am meisten im Unterricht beachtet wird und der mit Platz 6 am wenigsten.



**TABELLE 9:** Die Betonung der verschiedenen Teilbereiche der Sprache im Deutschunterricht (Meinung der Schüler)

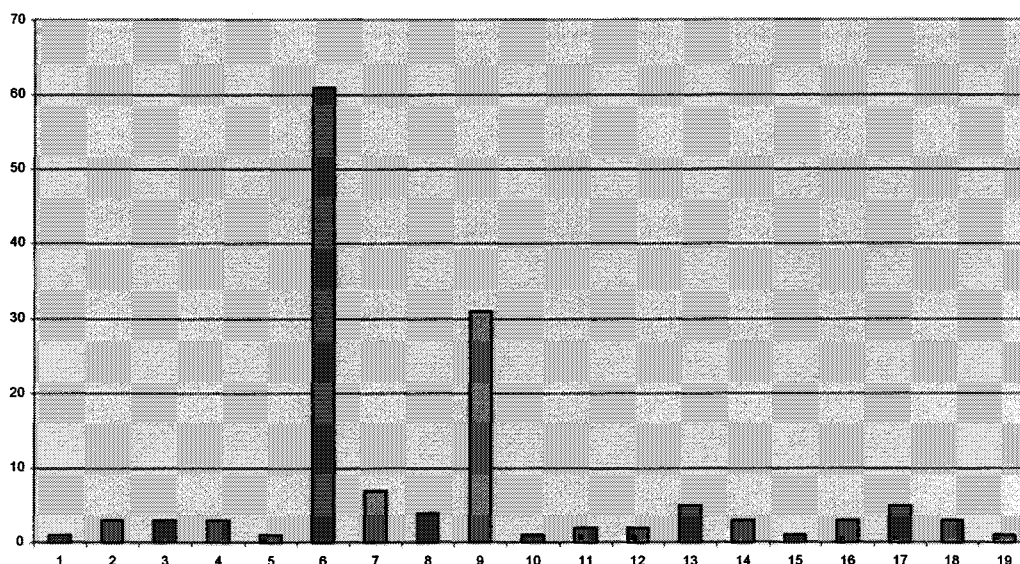
Aus der Tabelle ist zu sehen, dass Grammatik am meisten den ersten oder den zweiten Platz belegt (siehe hier Wert ca. 1,7). Am wenigsten werden in den befragten Untersuchungsgruppen Aufsätze geschrieben (siehe hier Wert ca. 4,9). Die Rangordnung der Teilbereiche der Sprache im Deutschunterricht ist nach den Ergebnissen also folgende: 1. Grammatik, 2. Wortschatz, 3. Textverständnis, 4. Hörverständnis, 5. mündliche Übungen, 6. Aufsatz schreiben.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich feststellen, dass die mündlichen Sprachkenntnisse immer noch einen kleinen Anteil des Unterrichts besitzen und die Grammatik dagegen den größten. Dieses entspricht den traditionellen Einstellungen in der Sprachdidaktik, obwohl die neuen in der Kommunikation liegenden Betonungen schon seit Jahren „auf dem Programm stehen“. Obwohl die Praxis etwas anderes zeigt, halten die Lehrer nach den Ergebnissen die mündlichen Übungen im



Deutschunterricht für sehr wichtig. Zwei Lehrer nennen aber auch in diesem Zusammenhang die Prüfungsorientiertheit der gymnasialen Oberstufe.

Die folgende Tabelle 10 zeigt die Verteilung der unterschiedlichen Methoden, die im Deutschunterricht angewendet werden, um den Schülern mündliche Sprachfertigkeiten beizubringen.



- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>1. Abfragen von Vokabeln</b>      | <b>11. Präsentation einer Gruppenarbeit</b>            |
| <b>2. Ausspracheübungen</b>          | <b>12. Referate / mündliche Beiträge</b>               |
| <b>3. Bearbeitung eines Textes</b>   | <b>13. Spiele</b>                                      |
| <b>4. Die Sprache des Lehrers</b>    | <b>14. Sprachlabor</b>                                 |
| <b>5. Fernsehen</b>                  | <b>15. Sprechen allgemein</b>                          |
| <b>6. Gesprächsübungen</b>           | <b>16. Übersetzen</b>                                  |
| <b>7. Hörübungen</b>                 | <b>17. Wiedergabe eines Textes mit eigenen Wörtern</b> |
| <b>8. Korrektur der Hausaufgaben</b> | <b>18. Wiederholen</b>                                 |
| <b>9. Laut lesen</b>                 | <b>19. Wortklärung</b>                                 |
| <b>10. Lieder</b>                    |  |

**TABELLE 10:** Was für mündliche Übungen gibt es im Deutschunterricht? (Meinung der Schüler)

Die Kategorie 6 (Gesprächsübungen) ist sehr groß (61 Nennungen). Zu dieser Kategorie gehörende Nennungen kommen fast bei jedem Befragten vor. Weil es sich um einen Oberbegriff handelt, ist es unmöglich zu wissen, welche Art von Gesprächsübungen gemeint sind. Dieses Problem entsteht durch unstrukturierte Fragen, in denen den Befragten keine fertigen Alternativen zur Verfügung stehen.

Wir haben noch die Schüler gefragt, ob sie durch diese Übungsformen gelernt haben, sich mündlich auf Deutsch zu äußern und die Sprache zu verstehen, wobei

28 Befragte ‚ja‘, 23 ‚einigermaßen‘, 13 ‚wenig‘ und vier ‚nein‘ antworten. In einigen Antworten taucht Kritik gegen die altmodischen Unterrichtsmethoden und den Inhalt des Unterrichts auf, der vorwiegend nur schriftliche Übungen beinhaltet:

*„En todella ole paljoa oppinut, sillä koulut eivät näytä ymmärtävän suullisen ja kuulemisen taidon tärkeyttä. Koulut ovat keskittyneet liikaa kirjalliseen ja nyt olisi jo aika yhdistää eri viestintätavat, sillä 7 vuotta melkein kirjallista on riittävästi ja suullista ei ole paljoa ollut.“*

(Ich habe wirklich nicht viel gelernt, denn die Schulen scheinen die Wichtigkeit der mündlichen Fertigkeiten und des Hörens nicht verstanden zu haben. Die Schulen konzentrieren sich zu viel auf das Schriftliche und es wäre schon die Zeit, die verschiedenen Kommunikationsarten zu kombinieren, denn fast 7 Jahre lang nur schriftliche Sachen ist genug und das Mündliche wurde vernachlässigt.)

**(Schüler C11)**

Die Lehrer wurden gebeten, die Wichtigkeit des Unterrichtens der mündlichen Kenntnisse zu beurteilen. Im Allgemeinen halten sie es für wichtig: zwei Lehrer meinen, dass sie wichtiger ist, als die Fähigkeit, sich schriftlich zu äußern. In diesem Zusammenhang deuten sie auf die Tatsache hin, dass die Abiturprüfungen vieles im Unterricht bestimmen. Die Abiturprüfungen in Fremdsprachen sind ja völlig schriftlich, was auch nach der Meinung der Lehrer seinen Einfluss auf den Unterricht hat. Es wird den Schülern die Möglichkeit angeboten, ihre mündlichen Kenntnisse in der mündlichen Abschlussprüfung zu messen; diese Prüfung wird aber nicht in allen Schulen organisiert. In diesem Zusammenhang wird auch erwähnt, dass es eine große Herausforderung ist und viel Aufwand braucht, die mündlichen Deutschkenntnisse den Schülern beizubringen.

In der Befragung wurden die Schüler auch gefragt, ob sie etwas von der mündlichen Abschlussprüfung (s. Kapitel 6.3) gehört haben und ob sie in dem Fall auch vorhaben, an dieser Prüfung teilzunehmen. Die Ergebnisse sind folgende: 29 Befragte haben von der Prüfung gehört und 35 nicht. Das Interesse an der Prüfung ist nicht sehr hoch (15), wofür die Befragten als Grund die mangelhaften Fertigkeiten nennen. Dies sehen sie als Folge des die schriftlichen Sprachfertigkeiten betonenden Unterrichts. Einer gibt noch seine Angst als Grund zu der Ablehnungen. Es ist aber zu bemerken, dass neun Befragte, die nicht von der Prüfung gehört haben, zu den 15 gehören, die Interesse an der Teilnahme hätten. Die Resultate haben uns überrascht, weil wir angenommen haben, dass die

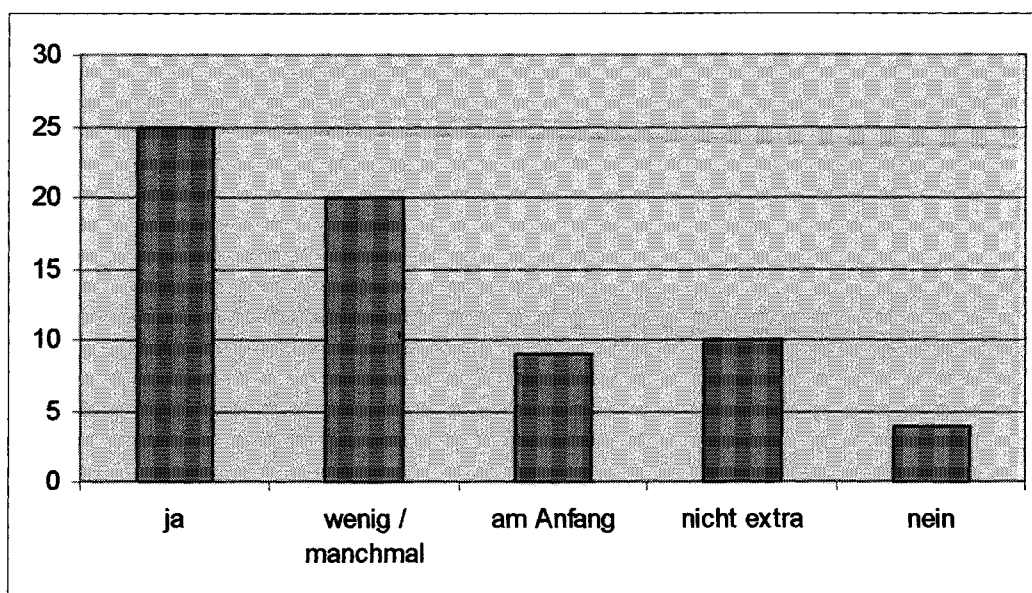
mündliche Abschlussprüfung schon fast allen Schülern bekannt wäre: mehr als die Hälfte kennt diese Prüfung nicht.

Die von den Lehrern gegebenen Schulungsweisen für die mündliche Abschlussprüfung variieren je nach dem Lehrer: Ein Lehrer erzählt, dass er möglichst viel mündliche Übungen im Unterricht anbietet. Zwei Lehrer teilen mit, dass es in ihren Schulen nicht möglich ist, diese Prüfung zu absolvieren. Zwei Lehrer bringen zum Ausdruck, dass es, weil die Prüfung nicht obligatorisch ist, auch nicht nötig wäre, die Schüler für sie zu schulen. Diese Antworten bestätigen das, was im Zusammenhang mit den Motivationsfragen herauskam: was nicht obligatorisch in der Abiturprüfung ist, wird ungern wegen der wenigen zeitlichen Ressourcen unterrichtet. Von den 35 Schülern, die nichts von der mündlichen Abschlussprüfung gehört haben, sind neun an der Prüfung interessiert. Es wäre ideal, wenn alle Schulen ihren Schülern die gleiche Möglichkeit geben könnten. Wichtig wäre auch, dass die Prüfung so entwickelt würde, dass sie die gleiche, möglicherweise auch obligatorische Stellung hätte wie die schriftliche Abiturprüfung heutzutage hat. Weil die Sprachkontakte in immer zunehmendem Maße direkt und mündlich sind, wäre eine mündliche Prüfung z.B. für den zukünftigen Arbeitgeber mehr wert als nur eine schriftliche Prüfung, die nicht unbedingt viel von den mündlichen Kenntnissen erzählt. Die schriftlichen Fertigkeiten sind zwar von großer Bedeutung, aber an vielen Arbeitsstellen werden die mündlichen Fremdsprachenkenntnisse öfter gebraucht.

### **8.2.2 Unterrichtsverfahren (K4)**

Die Kategorie K4 behandelt folgende Themen:

- Gibt es Ausspracheunterricht im Deutschunterricht? Hat die Aussprache im Deutschunterricht den Anteil ihrer Bedeutung entsprechend?
- Welche Gründe gibt es dafür, dass die Rolle des Ausspracheunterrichts so ist, wie sie ist?
- Wie und mit welchen Methoden wird Aussprache unterrichtet?



**TABELLE 11:** Gibt es Ausspracheunterricht im Deutschunterricht? (Meinung der Schüler)

Die Ergebnisse der Tabelle 11 sind mit der Tabelle 9 etwas widersprüchlich; obwohl die Rolle der mündlichen Übungen im Unterricht klein ist, gibt es laut der befragten Schüler trotzdem Ausspracheunterricht. Aus diesem Grund sollten die Ergebnisse der Tabelle 11 etwas mit Rücksicht betrachtet werden. Es soll auch beachtet werden, dass „ja“ mit 25 Nennungen den ersten Platz belegt und die anderen Nennungen dagegen die etwas „negative Richtung“ betreffen, welches zeigt, dass die Rolle des Ausspracheunterrichts doch nicht so groß ist. Der Anteil dieser anderen Kategorien ist im Vergleich zu dem „ja“ relativ mächtig; sie beträgt 43 Nennungen.

Neun der Befragten sind der Meinung, dass es Ausspracheunterricht nur am Anfang des Unterrichts gibt; die wichtigsten Regeln werden besprochen und auf sie wird vielleicht später im Unterricht hingewiesen. 10 Befragte meinen, dass die Aussprache nicht als „Extrathema“ behandelt wird; auf sie wird möglicherweise nur in Zusammenhang mit anderen Themen eingegangen. Das Verknüpfen des Ausspracheunterrichts mit anderen Themen ist natürlich die ideale Möglichkeit in dem Fall, wenn der Lehrer darauf achtet, dass dies genügend für die jeweilige Gruppe und für ihre Zwecke ist. Diese Art Lernerfahrungen dienen auch besser dem Lernen mit eigenen Erlebnissen („Experimental learning“ nach Kolb), auf das in der

heutigen Didaktik viel Wert gelegt wird. (vgl. Kaikkonen 1994, 52) Aus den Antworten der Schüler lässt sich aber bemerken, dass sie mit der Menge des Ausspracheunterrichts doch nicht ganz zufrieden sind oder das Gefühl haben, dass sie keinen Ausspracheunterricht haben. Es ist natürlich die Frage, ob im Unterricht alles den Schülern bewusst sein soll, oder nicht (vgl. auch den nächsten Kommentar vom Lehrer B).

Wir haben die Lehrer gefragt, ob sie in der gymnasialen Oberstufe Aussprache unterrichten und die Antworten sind relativ positiv. Zwei Lehrer geben Ausspracheunterricht, einer unterrichtet Aussprache nur „nach Bedarf“ (damit wird gemeint, dass auf die Aussprache nur dann eingegangen wird, wenn der Lehrer den plötzlichen Bedarf feststellt) und zwei meinen, dass sie es nur am Anfang des Sprachunterrichts machen. Vier Lehrer sind aber der Meinung, dass der Bedarf an Ausspracheunterricht viel größer sei; im Unterricht gäbe es nur nicht die Zeit dafür. Ein Lehrer äußert sich in diesem Zusammenhang folgenderweise zum Thema „zeitliche Rahmen“:

*„Meillä on sellaisiakin jaksoja, jolloin pidettävien tuntien määrä on 24, jolloin tuottaa vaikeuksia käydä läpi kurssissa vaadittavaa ainesta läpi – ylimääräisestä puhumattakaan.“*

(Wir haben auch solche Perioden, in denen die Zahl der Unterrichtsstunden 24 ist, wobei es schwierig ist, sogar das obligatorische Material zu schaffen – ganz zu schweigen von zusätzlichen Themen.)

**(Lehrer E)**

Dieser Kommentar bringt gut das allgemeine große Problem, das auf der Schulebene herrscht, zum Ausdruck: im Unterricht gibt es zu wenig Zeit für das alles, was eigentlich gemacht werden sollte. Es ist aber trotzdem schade, wenn die Lehrer die Aussprache als „zusätzliches Thema“ sehen. Zwei befragte Lehrer bringen als „Gegenpol“ das Problem hervor, dass die Schüler im Unterricht auch sonst nicht sprechen, woraus folgt, dass die Aussprache nicht beachtet werden kann. Das Problem, dass es den Lehrern schwer fällt, die Schüler zum Sprechen zu bringen, kommt schon in den Ergebnissen der Pilotuntersuchung vor (vgl. Kapitel 2.2). Dieses scheint ein relativ großes Hindernis im Unterricht zu sein, weil es seinen Einfluss auf mehreren Ebenen hat. Aus diesem Grund wäre es sehr wichtig, dass die Atmosphäre im Unterricht sehr offen und ermutigend wäre.

Nur einer der befragten Lehrer findet die Menge des Ausspracheunterrichts genügend – aus dem Grund, dass im Deutschunterricht viele Hörübungen gemacht werden. Hörübungen sind natürlich an sich wichtig, auch was den Ausspracheunterricht betrifft; es lässt sich aber fragen, ob die Hörübungen alleine reichen, um den Bereich des Ausspracheunterrichts zu decken – die Rolle der eigenen Produktion ist wichtig. Die Teilbereiche, mit denen die Lehrer den Ausspracheunterricht am liebsten verbinden, sind allerlei Gesprächsübungen und Korrektur der Hausaufgaben. Ein Lehrer behandelt Aussprache auch in Zusammenhang mit Landeskunde, wobei auf verschiedene Dialekte eingegangen wird. Dieses verlangt viel Eigeninitiative vom Lehrer und es gibt den Schülern auch andere sehr gute Perspektiven zum Thema Aussprache. Dieser Art soziolinguistische Aspekte sollen natürlich nicht am Anfang des Fremdsprachenunterrichts als Lernziel stehen; sie gehören zum gymnasialen Niveau und zu solchen Gruppen, in denen die Lernenden schon gute Grundkenntnisse in der Aussprache besitzen. Zu der allgemeinen Frage, ob die Lehrer für die herrschende Situation Verbesserungsvorschläge hätten, gibt nur ein Befragter eine Antwort: es sollten mehr fakultative Kurse der mündlichen Sprachfertigkeiten angeboten werden; in der gymnasialen Oberstufe stehen aber sehr selten Ressourcen für solche Kurse zur Verfügung.

Die quantitative Rolle der Aussprache im Unterricht ist ein Thema, das sowohl bei den Lehrern als auch bei den Schülern relativ subjektiv gesehen werden kann, vor allem wenn es darum geht, ob die jeweilige Menge ausreichend ist. Bei den Schülern ist die Frage der Menge sowieso immer mit den eigenen Interessen verbunden; wie motiviert der Schüler ist, die Sprache zu lernen, spiegelt sich in den Antworten wider. Die Tatsache ist aber, egal worum es geht, dass die Menge nicht die Qualität ersetzen kann. Dieses Prinzip gilt auch in diesem Fall.

Die Schüler wurden auch gefragt, ob im Deutschunterricht genügend auf die Aussprache geachtet wird. Die Antworten verteilen sich folgenderweise: „ja“ 41, „nein“ 26 und „weiß nicht“ einer. Im Folgenden stehen noch drei Zitate von den befragten Schülern:

*„Kyllä [kiinnitetään tarpeeksi huomiota ääntämiseen liittyviin asioihin]. Täysin suomenkielisessä ympäristössä sanoja ei voi opetella lausumaan paremmin. Vaikka ainahan voisi parantaa.“*

(Ja, [es wird genügend auf die Aussprache geachtet]. In der komplett finnischsprachigen Umgebung kann man die Wörter nicht besser aussprechen lernen. Obwohl man ja immer verbessern könnte.)

**(Schüler B3)**

*„Ei [kiinnitetä tarpeeksi huomiota ääntämiseen liittyviin asioihin], sillä puhumista tunnilla on aika vähän. Jos sitä olisi enemmän, opettelisimme enemmän ääntämistäkin.“*

(Nein, [es wird nicht genügend auf die Aussprache geachtet], weil es ziemlich wenig Gesprächsübungen im Unterricht gibt. Wenn es solche mehr gäbe, würden wir auch mehr Aussprache üben.)

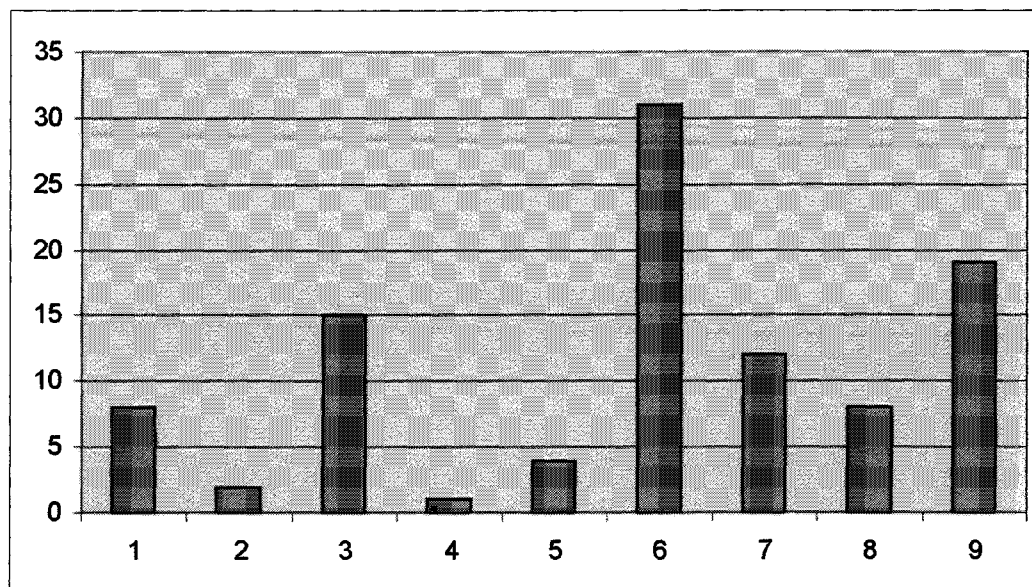
**(Schüler D5)**

*„Ei [kiinnitetä tarpeeksi huomiota ääntämiseen liittyviin asioihin], harvoilta on karsiutunut esim. gehen-sanan ääntämisestä h:n suomalainen ääntäminen sinne väliin. Eikä siihen tai muihin noin selkeisiin epäkohtiin koskaan opettaja kiinnitä huomiota. Outo.“*

(Nein, [es wird nicht genügend auf die Aussprache geachtet], wenige haben sich die finnische Aussprache mit dem h z.B. im Wort ‚gehen‘ abgewöhnt. Und darauf und auch auf andere Fehler achtet der Lehrer nicht. Komisch.)

**(Schüler D4)**

In der Tabelle 12 sind die Methoden des Ausspracheunterrichts, die nach Meinung der Schüler benutzt werden, veranschaulicht.



1. **Ausspracheregeln**
2. **Ausspracheübungen**
3. **der Aussprache Aufmerksamkeit schenken**
4. **Gesprächsübungen**
5. **Hörübungen**
6. **Korrektur**
7. **Laut lesen**
8. **Sprachlabor**
9. **Wiederholen**

**TABELLE 12:** Wie geschieht der Ausspracheunterricht? (Meinung der Schüler)

Aus den Ergebnissen ist zu sehen, dass es bei den meisten Methoden sich nicht um vielseitigen Ausspracheunterricht handelt, obwohl z.B. Korrektur, laut Lesen und Wiederholen, die einen großen Anteil im Unterricht haben, auch wichtig sind und auf keinen Fall unterschätzt werden dürfen. Diese auditiven Mittel, die auch nach den Ergebnissen der Pilotuntersuchung den größten Anteil haben (s. Kapitel 2.2), sind für den Lehrer relativ einfache Unterrichtsformen, richtig gemacht führen sie auch zu Fortschritten und können ganz schülerorientiert sein. Das Problem liegt aber meistens daran, dass bei diesen Unterrichtsformen den Schülern die Gründe selten erklärt werden, was nicht zu konsequenten und kontinuierlichen Lernerfahrungen führt. Um seine Aussprache richtig ändern zu können, braucht der Lernende Information (u.a. Ausspracheregeln), die nach den Ergebnissen (Tabelle 12) einen kleinen Anteil im Unterricht hat. Wie schon im Kapitel 6.2.1 genannt wurde, hat jeder Lernende eigene Lernstrategien und es ist von ihm selber abhängig, ob er lieber und besser imitativ lernt, oder ob er doch das kognitive Lernen braucht. Vor allem



bei etwas älteren Lernenden, wie auch bei Schülern in der gymnasialen Oberstufe, wären kognitive Teile im Unterricht sehr angebracht, so dass richtige Lernergebnisse zu erreichen wären.

Ein befragter Schüler gibt folgende Kritik an den Methoden:

*„Ei välttämättä [kiinnitetä tarpeeksi huomiota ääntämiseen], mutta en tiedä miten sitten siihen voisi enemmän huomiota kiinnittää, kuin lisäämällä tehtäviä, mutta ne ovat tylsiä. Toivoisin jotain uutta!“*

([Es wird] nicht unbedingt [genug auf die Aussprache geachtet], aber ich weiß nicht, wie man sie mehr beachten könnte als durch mehr Übungen, aber sie sind langweilig. Ich hätte gerne etwas Neues!)

**(Schüler B11)**

Die Rolle der richtigen Gesprächs- und Ausspracheübungen ist in den befragten Gruppen relativ klein. Außerhalb der Tabelle ist noch zu erwähnen, dass ein Befragter meint, dass Ausspracheunterricht nur auf Nachfrage der Schüler erfolgt. Es ist aber fraglich, ob die Schüler selber den Bedarf an Unterricht eines gewissen Teiles der Sprache feststellen können und ob sie dadurch die Verantwortung dafür tragen können.

Die Lehrer nennen folgende Methoden / Teilbereiche betreffend den Ausspracheunterricht. Es sind alle genannten Methoden aufgelistet; die quantitativen Unterschiede zwischen ihnen sind nicht bemerkenswert

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| <b>1. Ausspracheregeln</b>               | <b>9. Lippengymnastik</b>         |
| <b>2. Ausspracheübungen</b>              | <b>10. Muttersprachler</b>        |
| <b>3. CD</b>                             | <b>11. Nach dem Band sprechen</b> |
| <b>4. Diktate</b>                        | <b>12. Reime</b>                  |
| <b>5. Einzellaute genauer betrachten</b> | <b>13. Selber als Vorbild</b>     |
| <b>6. Intonation veranschaulichen</b>    | <b>14. Sprachlabor</b>            |
| <b>7. keine Theorie</b>                  | <b>15. Sprechen allgemein</b>     |
| <b>8. Korrektur</b>                      | <b>16. Wiederholen</b>            |
|  | <b>17. Zusammen aussprechen</b>   |

In den Antworten der Lehrer ist die Breite der angewendeten Methoden im Gegensatz zu denen der Schüler viel größer und es werden auch die Übungen für perzeptive Fähigkeiten erwähnt. Dieses hängt aber mit großer Wahrscheinlichkeit damit zusammen, dass die Lehrer viel mehr Information haben und sich der verschiedenen Methoden mehr bewusst sind, während die Schüler diese Frage mehr mit Intuition und auf die eigenen Erfahrungen basierend beantwortet haben. Dieses

zeigt jedoch auch, dass die Schüler wahrscheinlich die Funktion der verschiedenen Hörübungen anders bzw. einseitiger sehen als die Lehrer. Die Lehrer geben den Hörübungen neben der Hörverständnisfunktion auch die Funktion der perzeptiven Fähigkeiten.

Dazu kann auch festgestellt werden, dass die in den Gruppen nach den Meinungen der Schüler angewendeten Unterrichtsmethoden nicht viel die kommunikativen Aspekte der Aussprache unterstützen; die von den Lehrern genannten dienen dagegen diesem Zweck schon mehr. Der vorwiegende Teil des Unterrichts geschieht nach der Meinung der Schüler, wie in der Tabelle 11 zu sehen ist, durch Korrektur und Wiederholen. Der Anteil an verschiedenen Gesprächsübungen, in denen normalerweise am besten alle Phänomene der kommunikativen Aussprache vorhanden sind und geübt werden können, ist dagegen sehr klein.

Die Hypothese 2 und 4 werden durch diese Ergebnisse bestätigt. Der Aussprache wird wenig Zeit gewidmet und die Methodenvielfalt im Unterricht ist nicht sehr breit.

### **8.2.3 Inhalt des Ausspracheunterrichts (K5)**

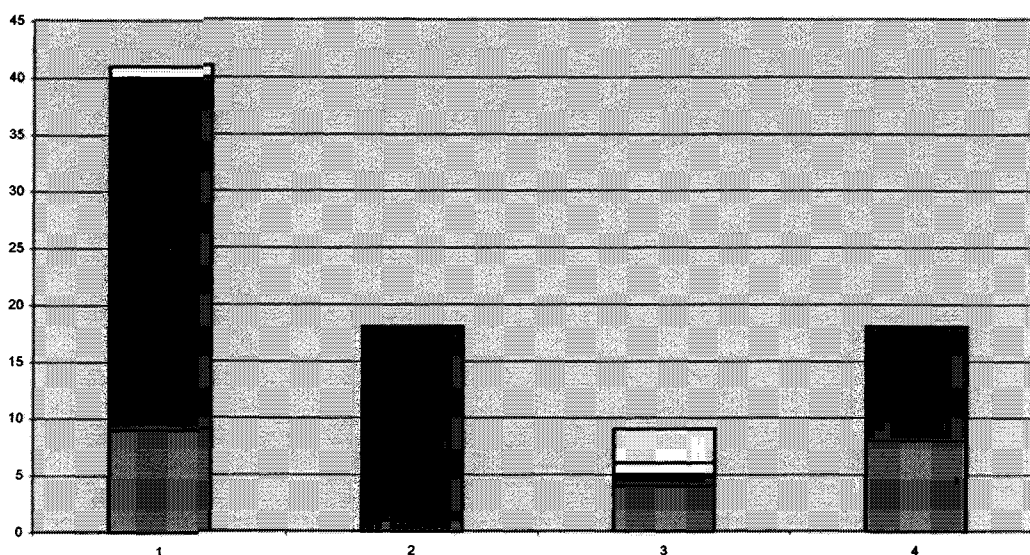
Die Kategorie K5 behandelt folgende Themen:

- Welche Teilbereiche der Aussprache werden im Deutschunterricht beachtet und welche dagegen nicht?
- Welche sind die größten Mängel an der Aussprache der Schüler nach Meinung ihrer Lehrer und wie entspricht der Unterricht diesem entstehenden Bedarf?

Im Unterricht fällt es dem Lehrer manchmal schwer, allen Schülern zu gefallen und den Unterricht und dessen Inhalt nach der jeweiligen Gruppe und nach den Bedürfnissen aller Schüler zu gestalten. Es ist aber wichtig, dass der Lehrer sowohl die Stärken als auch die Schwächen seiner Schüler kennt. Wir haben die Lehrer gebeten, die Mängel ihrer Schüler, die sie in der deutschen Aussprache haben, zu schildern. Im Folgenden sind verschiedene Kommentare aufgelistet:

- es gibt keine Schwächen
- es gibt keine großen Probleme, nur kleine Ungenauigkeiten
- eine perfekte Aussprache steht nicht als Lernziel
- Schwächen in der richtigen Intonation
- die Sprache zu schlaff
- Schwächen im Sprachrhythmus

Die folgende Tabelle zeigt, welche Teilbereiche der Aussprache nach den Schülern im Deutschunterricht behandelt werden und wie der Anteil des jeweiligen Bereiches ist.



#### 1. Segmentalia

Artikulationsstelle	1
Einzellaute	31
Phonem-Graphem	9
<b>Insgesamt</b>	<b>41</b>

#### 2. Prosodie

Betonungen	17
Intonation	1
<b>Insgesamt</b>	<b>18</b>

#### 3. Allgemeine Kriterien

Geläufigkeit	3
Klang	1
Natürlichkeit	1
Verständlichkeit	4
<b>Insgesamt</b>	<b>9</b>

#### 4. Schwierigkeiten

Fehler	10
schwierige Wörter	8
<b>Insgesamt</b>	<b>18</b>

**TABELLE 13:** Die Betonung der verschiedenen Teilbereiche der Aussprache im Deutschunterricht (Meinung der Schüler)

Die Ergebnisse zeigen, dass der Bereich „Segmentalia“ den größten Anteil vom Ausspracheunterricht hat. Dies bestätigt auch unsere Hypothese 3. In dieser Kategorie 1 betreffen die meisten Nennungen „einzelne Laute“, was in diesem Fall bedeutet, dass die Befragten ihre Antwort nicht genauer definiert haben, was dagegen

mit großer Wahrscheinlichkeit damit zu tun hat, dass sie die Phänomene der Aussprache auch sonst nicht analytischer betrachten können. Auch die Antworten der Lehrer bestätigen diese Hypothese; die im Unterricht beachteten die Aussprache betreffenden Bereiche sind Einzellaute (die meisten Nennungen), Sonorität, Wortbetonung, Intonation und Rhythmus der Sprache. Obwohl die meisten Antworten mehr mit Einzellauten zu tun haben als mit der Prosodie – die dagegen mehr mit den kommunikativen Zwecken zusammenhängt – meinen viele Lehrer, dass die von ihnen korrigierten Phänomene gerade deswegen wichtig seien, weil sie in der mündlichen Kommunikation eine große Rolle spielen. Dieses entspricht nicht unseren theoretischen Betrachtungen über die kommunikativen Funktionen der Einzellaute bzw. der Prosodie.

Der Anteil der Prosodie hat aber sowohl in den Ergebnissen der Schüler als auch in denen der Lehrer einen relativ großen Anteil, was eine positive Richtung zeigt. Die Betonungen spielen hier die größte Rolle und der Intonation bleibt weniger Zeit übrig. Dieses auch, obwohl die Lehrer die größten Schwächen ihrer Schüler gerade in der Intonation und im Sprachrhythmus festgestellt haben. Die sonstigen zwei Kategorien (bei den Schülern) „Allgemeine Kriterien der Sprache“ und „Schwierigkeiten“ bilden den Rest des Ausspracheunterrichts. Die Kategorie 3 (Allgemeine Kriterien) beinhaltet viele verschiedene Aspekte, die aber auch mit den vorigen Kategorien (1. und 2.) eng zusammenhängen, d.h. durch die Elemente der Segmentalia und Prosodie entstehen Kriterien wie „Geläufigkeit“ oder „Natürlichkeit“.

Die Teilbereiche, die Lehrer ihrer Meinung nach nicht in ihrem Unterricht behandeln sind: Dialekte (1 Nennung), Satzakzent (1) und Artikulationsstelle der verschiedenen Laute (1). Diese werden am meisten außer Acht gelassen, weil dafür keine Zeit zur Verfügung steht. Bei Dialekten handelt es sich um ein Thema, das auch unserer Meinung nach zu späteren Phasen des Fremdsprachenunterrichts gehört. Die Artikulationsstellen wären dagegen wichtiger zu behandeln; es kommt natürlich viel darauf an, wie gut der Lehrer diese Information den Schülern beibringen kann und wie gut sie wiederum bei ihnen ankommt. Es werden auch solche Bereiche nicht behandelt, die nach der Meinung der Befragten keine konkrete Bedeutung haben; welche das sind, nennen die Lehrer nicht.

Wenn diese Ergebnisse mit dem theoretischen Modell über die Aussprache im kommunikativen Feld verglichen werden, lässt sich feststellen, dass die meisten Phänomene, die im Unterricht berücksichtigt werden, mit der sprachlichen Kompetenz zusammenhängen. Die prosodischen Elemente haben die einzigen richtigen soziolinguistischen Funktionen. (vgl. Kapitel 4.2 und 5) Die pragmatischen Aspekte werden nach den Ergebnissen im Unterricht der mündlichen Sprachfertigkeiten des Deutschen vernachlässigt.

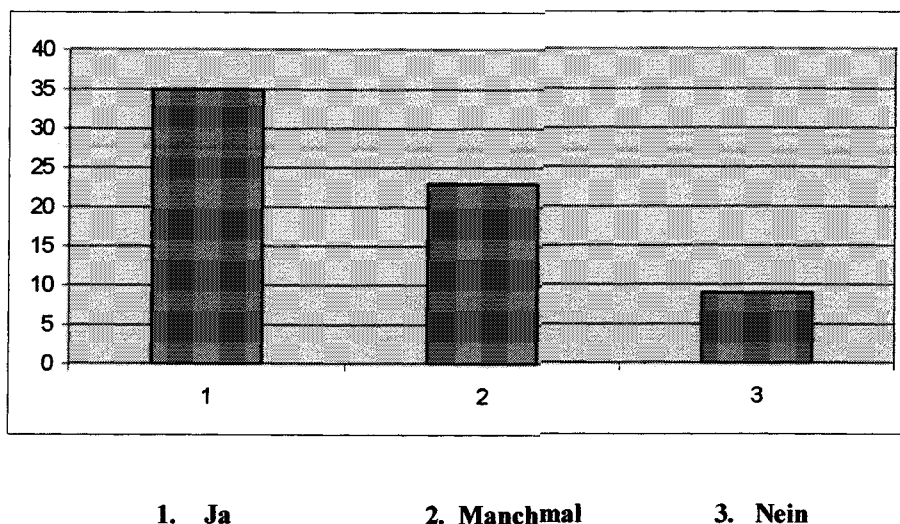
#### **8.2.4 Korrektur (K6)**

Die Kategorie K6 behandelt folgende Themen:

- Korrigiert der Lehrer die Aussprache ihrer Schüler und wenn, was korrigiert er?
- Was halten die Schüler von der Korrektur?

Korrektur ist ein wichtiger Teil des Ausspracheunterrichts. Die Art und Weise, in der der Lehrer mit diesem Teilgebiet umgeht, hat viel Einfluss darauf, wie sicher die Schüler sich mit der Aussprache fühlen. Auf Grund der Korrektur bekommt der Schüler den Eindruck, welche Phänomene wichtig sind, weil diese durch Korrektur den Schülern mehr bewusst werden. (s. Kapitel 6.2.6)

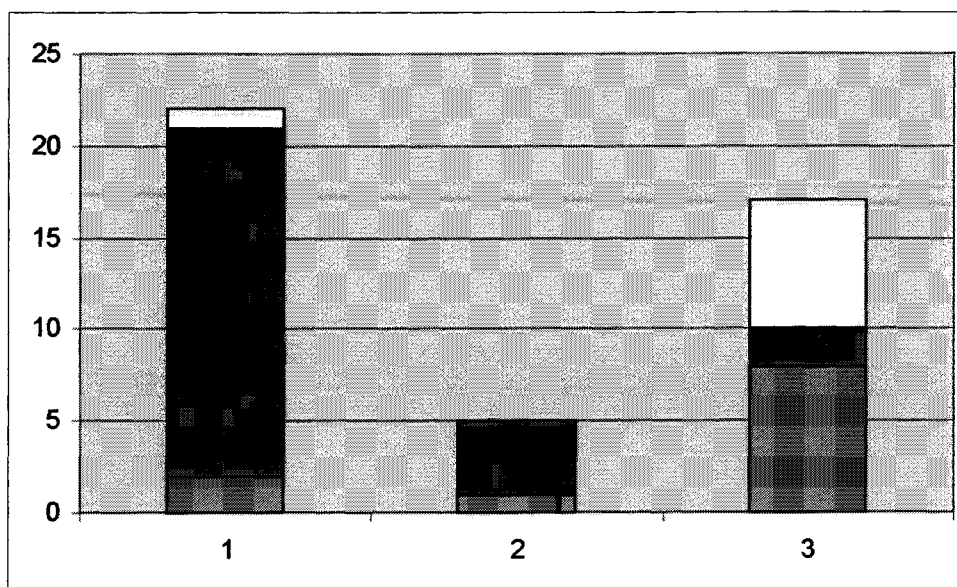
Wir haben die Schüler gefragt, ob der Lehrer ihre Aussprache korrigiert. Die folgende Tabelle 14 zeigt die Ergebnisse.



**TABELLE 14:** Korrigiert der Lehrer deine Aussprache? (Meinung der Schüler)

Alle Lehrer korrigieren auch nach ihrer eigenen Meinung die Aussprache ihrer Schüler. Unter den Antworten tauchen vor allem derartige Meinungen auf, dass die Lehrer am liebsten Korrekturen im Unterricht einlegen, wenn die Schüler etwas vorlesen, und nicht, wenn es sich um eine eigene freie Sprachproduktion handelt. Auch die Korrekturmethode sind den Lehrern wichtig: ein Lehrer erwähnt, dass er die Äußerungen der Schüler durch die Korrekturen nicht unterbrechen will, sondern das Feedback erst am Ende der Äußerung gibt. Diese sind gute Prinzipien, die gerade in diesem für empfindlich gehaltenen Bereich sehr wichtig sind. Ein Lehrer ist der Meinung, dass zu viel Korrekturen zu Ängsten bei den Schülern führen und ein anderer nennt, dass er Rücksicht darauf nimmt, dass keine kleinen Fehler vor der ganzen Unterrichtsgruppe korrigiert werden. Diese Meinung hat ihre Berechtigung, es ist aber auch möglich, sehr unauffällig zu korrigieren. Um zu korrigieren, muss der Lehrer den Schüler nicht unmittelbar unterbrechen, sondern er kann das richtige Muster erst etwas später, z.B. nach einer Konversationsübung geben. Dabei ist jedoch wichtig, dass die Korrekturen nicht personalisiert werden.

Die folgende Tabelle 15 zeigt, was der Lehrer nach der Meinung der Schüler im Deutschunterricht an ihrer Aussprache korrigiert.



1. Segmentalia		2. Prosodie		3. Schwierigkeiten	
Aspiration	1	Betonungen	4	große Fehler	7
Einzellaute	19	Rhythmus	1	Interferenz	2
Phonem-Graphem	2			schwierige / neue Wörter	8
<b>Insgesamt</b>	<b>22</b>	<b>Insgesamt</b>	<b>5</b>	<b>Insgesamt</b>	<b>17</b>

**TABELLE 15:** Was korrigiert der Lehrer im Deutschunterricht an der Aussprache? (Meinung der Schüler)

Wie aus der Tabelle 15 zu sehen ist, werden von den Lehrern am meisten Fehler im Bereich Segmentalia korrigiert, von denen der größte Anteil die einzelnen Laute betreffen; die sonstigen Probleme der Übereinstimmung zwischen Phonem und Graphem und Aspiration – die als Phänomen von einem Befragten erkannt wird – haben eine wesentlich kleinere Rolle. Die verschiedenen Schwierigkeiten haben auch einen relativ großen Anteil an der Korrektur und die prosodischen Elemente, bei denen die Betonungen am häufigsten genannt werden, den kleinsten. Die Lehrer wurden auch nach den Elementen gefragt, die sie im Unterricht korrigieren. Solche sind: s-Laute, Vokale allgemein, d-Laut, die Intonation und der Rhythmus. In den meisten Antworten werden die Elemente nicht genauer definiert, sondern es werden Begriffe wie „eine falsche Aussprache“ oder „falsch ausgesprochene Wörter“ benutzt. Diese Ergebnisse, sowohl die der Schüler als auch die der Lehrer, stimmen mit denen in der Tabelle 13 aufgeführten überein und bestätigen auch hierdurch unsere Hypothese 3. Der Umfang der Aussprache wird im Deutschunterricht zu eng gesehen, was seinen Einfluss auf den Unterricht und hier auch auf die Korrektur hat.

Wie schon früher in der vorliegenden Arbeit festgestellt wurde, hängt die korrekte Lautproduktion sehr viel mit dem Verständlichkeitsgrad zusammen und hat dadurch in dem Sinne eine wichtige aber andere Rolle als die Prosodie. Der wesentlichste Unterschied zwischen diesen liegt darin, dass die Lernenden sich meistens dessen bewusst sind, wie die einzelnen Laute auszusprechen sind; sie können die Laute jedoch manchmal nicht richtig realisieren. Bei der Prosodie fehlt dagegen oft sogar das theoretische Wissen über ihre Möglichkeiten, die sie in der Kommunikation anbietet. Richtige Lautproduktion ist sehr wichtig am Anfang des Studiums, wo u.a. die fremden Laute gelernt werden. Wenn aber diese Fertigkeit besteht, soll die Aufmerksamkeit auf andere Sachen, wie Prosodie, gerichtet werden. Dies bedeutet doch keineswegs, dass die prosodischen Elemente am Anfang des Unterrichts weniger beachtet werden sollten; die Prosodie hat eine direkte Verbindung zu den einzelnen Lauten und hilft dem Lernenden, die Laute besser zu produzieren.

Die Kategorie „Schwierigkeiten“ in der Tabelle 15 beinhaltet erstens die Probleme, die mit der Interferenz zusammenhängen. Zu dieser Gruppe gehören hier auch „große Fehler“ und „schwierige und neue Wörter“ – von den Befragten so genannt. Die Korrektur von Fehlern dieser Art folgt im Klassenraum mehr oder weniger automatisch, weil sie den Lehrern am meisten auffallen. Im Folgenden ein Beispiel von einem Schüler:

*„Joskus [opettaja korjaa ääntämistäni]. Sanoo yleisesti, et „toi sana voi olla vaikea ääntää“.“*

(Manchmal [korrigiert der Lehrer meine Aussprache]. [Er] sagt allgemein, dass „dieses Wort schwer auszusprechen sein kann“.)

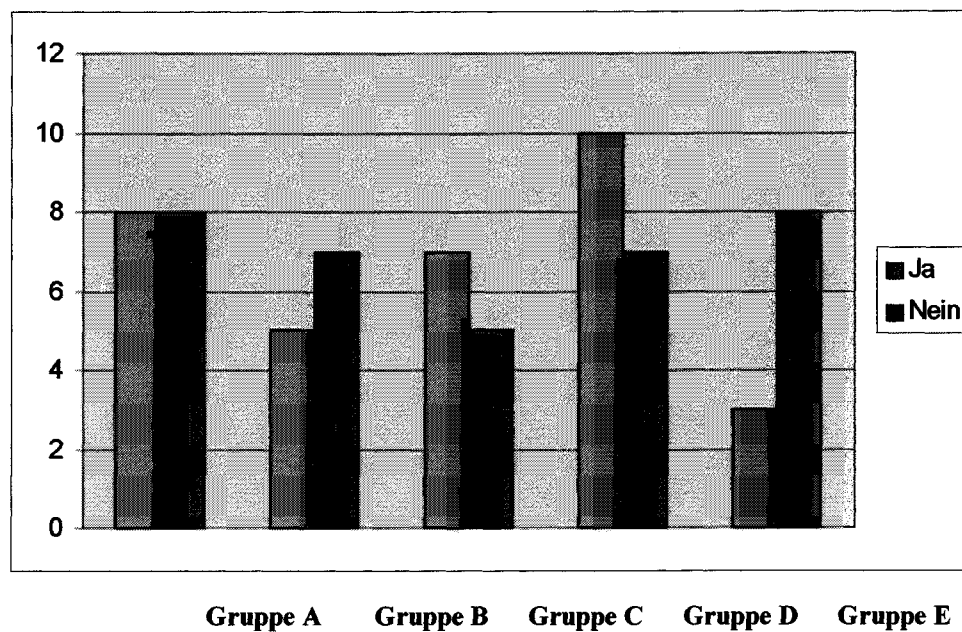
**(Schüler A 12)**

Es lässt sich hier natürlich fragen, ob es klug von dem Lehrer ist, die Schüler schon im voraus davor zu warnen, dass ein schwierig auszusprechendes Wort folgt. Das könnte in schlimmsten Fällen zu unnötigen Vorurteilen führen, die die Schüler nur blockieren und ihnen mehr Angst machen.

Die Ergebnisse der Tabelle 15 unterstützen z.T. die Hypothese 1; wenn die kommunikativen Fertigkeiten als Lernziel stehen, sollte der Unterricht und auch die Korrektur nach diesen Zielen gerichtet werden.



Die Schüler wurden gefragt, ob es ihnen unangenehm ist, wenn der Lehrer ihre Aussprache korrigiert. 60 von den Befragten finden die Korrektur nicht unangenehm, vier finden es nicht angenehm, aber notwendig. Drei halten die Korrektur nur manchmal für unangenehm und einer hat die Frage nicht beantwortet. Es wurde auch geklärt, ob die Befragten sich mehr Korrektur im Deutschunterricht wünschen. Die Ergebnisse aller Gruppen werden in der folgenden Tabelle veranschaulicht:



**TABELLE 16:** Wünsche der Schüler nach mehr Korrektur

In der Tabelle 16 sind die Ergebnisse aller Gruppen einzeln aufgeführt. Damit wollen wir dem Leser zeigen, wie große Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen bestehen können. In der Tabelle ist zu sehen, dass in einigen Gruppen nicht mehr Korrektur erwünscht ist, im Gegensatz zu den Pilotergebnissen, die eindeutig zeigen, dass die Schüler wünschen, viel öfters korrigiert zu werden und dass daher auch der Bedarf an Korrektur viel größer ist. (s. genauer Kapitel 2.2). Diese Unterschiede können durch verschiedene Faktoren erklärt werden, auf die wir in Rahmen von dieser Arbeit nicht eingehen können. Im Allgemeinen kann aber hier festgestellt werden, dass die Ergebnisse die Korrektur betreffend die anderen Ergebnisse der Befragung unterstützen.

## SCHLUSSBETRACHTUNG

Die vorliegende Arbeit hat die Aussprache im kommunikativen Feld betrachtet. Am Anfang wurde dem Leser kurz über die im Frühjahr 2000 durchgeführte Pilotuntersuchung berichtet, die uns als Grundlage für die vorliegende Untersuchung diente. Danach wurden die verschiedenen theoretischen Aspekte unseres Untersuchungsfeldes behandelt, wobei wir Antworten auf folgende Fragen gesucht haben:

1. Was beinhalten kommunikative Fertigkeiten bzw. kommunikative Kompetenz, besonders wenn es um Fremdsprachenlernen geht?
2. Wie ist die Rolle der Aussprache in dieser Kompetenz / in diesen Kompetenzen?

Es wurden allgemein die mündlichen Sprachfertigkeiten betrachtet, wobei die Rolle des Deutschen eine besondere Bedeutung hatte. Danach wurde genauer auf die Theorie der Aussprache eingegangen, in der die deutsche Aussprache als Lernziel der finnischsprachigen Deutschlerner vorgestellt wurde. Als Ausgangspunkt des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wurden Begriffe wie „kommunikatives Sprachwissen“ und „kommunikative Kompetenz“ definiert und verschiedene Modelle dieser Phänomene vorgestellt. Eine wichtige Rolle in diesem Zusammenhang spielte der gemeineuropäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen. Auf der theoretischen Grundlage wurde von den Verfasserinnen ein Modell vorgestellt, in dem die Aussprache im kommunikativen Feld betrachtet wird. Dabei wurde festgestellt, dass die Aussprache eine wesentliche Rolle in allen Teilkompetenzen – in der sprachlichen, pragmatischen und soziolinguistischen – der kommunikativen Kompetenz hat. Das Kapitel 6 stellte verschiedene Aspekte des Ausspracheunterrichts vor. Die methodische Grundlage für die vorliegende Arbeit wurde im Kapitel 7 präsentiert.

Auf der empirischen Ebene waren die Untersuchungsfragen folgende:

1. Wie geschieht der Unterricht der mündlichen Sprachkenntnisse und was für eine Rolle hat die Aussprache dabei?
2. Wie sehen die Schüler und die Lehrer die Funktion der Aussprache in der Kommunikation?

Die Ergebnisse wurden auf Grund der Kategorisierung (K1 – K6) vorgestellt. Es wurde gezeigt, wie der Deutschunterricht, vor allem der Unterricht der mündlichen Sprachfertigkeiten, aussieht, wobei die Rolle der Aussprache besonders unter die Lupe genommen wurde. Alle Ergebnisse basieren auf den Antworten der befragten Schüler und Lehrer.

Die erste von unseren Hypothesen wurde durch die Ergebnisse bestätigt: Besonders die Schüler, aber auch die Lehrer, sind sich nicht aller kommunikativen Funktionen der deutschen Aussprache bewusst. Ihre Bedeutung wird vorwiegend in der sprachlichen Kompetenz gesehen; die pragmatischen und soziolinguistischen Funktionen sind dagegen nicht so eindeutig und klar. Die Befragten meinen, dass eine gute Aussprache zwar eine „schöne Extrafähigkeit“ in der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation ist, aber dass sie nicht zu den notwendigen Kommunikationsfertigkeiten gehört. Dies ist auch dadurch zu sehen, dass die befragten Schüler die Funktionen der einzelnen Teilbereiche der Aussprache erkennen, sie aber nicht unter den kommunikativen Fertigkeiten einordnen.

Die Hypothese 2 wird dagegen nicht ganz bestätigt. Die Befragten sind der Meinung, dass es im Deutschunterricht Ausspracheunterricht gibt. In den Ergebnissen kamen jedoch viele Nennungen zu den Kategorien, die zeigen, dass der Ausspracheunterricht nicht systematisch ist. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Neben der Prüfungsorientiertheit und dem zeitlichen Rahmen sind Angst und die möglichen unangenehmen Gefühle, die durch Veränderungen der Aussprache leicht entstehen, eine Ursache dafür. Die Rolle des Lehrers als Löser dieser Problematik ist sehr wichtig. Ein grundlegendes Problem im Fremdspracheunterricht scheint zu sein, dass die Schüler auch sonst nicht viel sprechen, was dagegen den Ausspracheunterricht schwer macht. Die Subjektivität, d.h. wie die Lehrer und Schüler die Menge des Ausspracheunterrichts beurteilen, macht die Interpretationen dieses Themas natürlich schwieriger und aus diesem Grund sollten auch die Ergebnisse etwas mit Rücksicht betrachtet werden. Der Grad der Subjektivität steigt noch, wenn es darum geht, ob die jeweilige Menge genügend ist oder nicht.

Die Aussprache wird von den Befragten relativ eng gesehen. Der Bereich „Segmentalia“ beträgt den größten Anteil der Nennungen, wenn nach den

Teilbereichen der Aussprache gefragt wird. Auch sonstige Ergebnisse unterstützen die Hypothese 3; diese Phänomene der Segmentalia werden auch von den Lehrern am meisten im Unterricht beachtet und korrigiert, was wiederum mit dem anderen Teil der Hypothese 3 übereinstimmt. Diese Ebene betrifft vorwiegend die sprachliche Kompetenz, in der die Einzellaute vor allem mit der Verständlichkeit zusammenhängen. Ihre kommunikativen Funktionen sind dagegen kleiner. Nach den Ergebnissen spielen die Betonungen im Bereich der Prosodie im Unterricht der mündlichen Sprachfertigkeiten die größte Rolle und für die Intonation bleibt weniger Zeit übrig. Dieses auch, obwohl die Lehrer die größten Schwächen ihrer Schüler gerade in der Intonation und im Sprachrhythmus festgestellt haben. Wenn man die Ziele des heutigen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts betrachtet, behandelt der Ausspracheunterricht z.T. nicht die richtigen Teilbereiche der Sprache .

Die Hypothese 4 betrifft die Vielfältigkeit der Unterrichtsmethoden. Aus den Meinungen der Schüler und der Lehrer sind die Methoden, die im Ausspracheunterricht benutzt werden, nicht sehr vielseitig. Es werden viel traditionelle Methoden, wie Wiederholen und Lesen, benutzt, die von der Seite der Schüler schon für langweilig gehalten werden und die Motivation nicht steigern. Einen großen Anteil haben auch die Korrekturverfahren. Die Gründe dafür liegen vielleicht im Informationsmangel der Lehrer, in den fehlenden Ressourcen und auch in eventuellen Vorurteilen, die es neuen didaktischen Fortschritten gegenüber oft gibt.

Weil unser Untersuchungsthema auch didaktisch von Bedeutung ist, war es uns wichtig, dass auch die Ergebnisse den Zwecken der Fremdsprachendidaktik dienen. Wir hoffen, dass schon die Durchführung der Befragung das Interesse der Befragten für diese Phänomene geweckt hat und möglicherweise das Bild über die Aussprache und seine Funktionen erweitert hat. Die Befragung mit unstrukturierten Fragen als Methode der Datenerhebung hat gut funktioniert. Das gesammelte Material hat sich als ergiebig erwiesen, obwohl es uns scheint, dass der Themenbereich „Aussprache“ sowohl für die Schüler als auch an manchen Stellen für die Lehrer etwas zu abstrakt war.

Der heutige Deutschunterricht scheint im Prinzip schon eine relativ gute Richtung zu haben. Die mündlichen Sprachfertigkeiten sind dabei, ihren Platz im Fremdsprachenunterricht zu finden. Um aber den Schülern vielseitigere kommunikative Fertigkeiten anbieten zu können, muss der Unterricht mehr Aspekte der Aussprache beinhalten. Im Folgenden werden zehn Thesen vorgestellt, die zur Entwicklung dieser kommunikativen Fertigkeiten führen könnten.

1. **Kommunikativität.** Zu einem kommunikativ orientierten Deutschunterricht gehören auch kommunikativ gestaltete Ausspracheübungen. Es sollen dabei alle Teilkompetenzen – sprachliche, soziolinguistische und pragmatische – der kommunikativen Kompetenz beachtet werden.
2. **Zielgruppe.** Der Unterricht soll immer nach den Zielen und Bedürfnissen der Lernenden gestaltet werden. Dieses verlangt, dass der Lehrer seine Schüler gut kennt.
3. **Systematische Behandlung.** Wie auch sonst im Unterricht, sollen auch die Themen der Aussprache systematisch behandelt werden. Es ist akzeptabel, dass die Lehrer eigene Schwerpunkte und Akzente setzen. Dies setzt aber voraus, dass die Lehrer selber vielseitige Kenntnisse haben.
4. **Lernstrategien.** Einige Übungen sollen so gestaltet sein, dass sie das kognitive Sprachkönnen entwickeln. Andere sollen dagegen das imitative Lernen unterstützen. Dadurch dienen die Übungen allen Lernstrategien.
5. **Methodenvielfalt.** Nachsprechübungen und Korrektur haben ihre Berechtigung im Ausspracheunterricht, es müssen aber auch andere Übungsformen zur Verfügung stehen. Dabei ist das Unterstützen der Kreativität der Schüler von Bedeutung.
6. **Lehrmaterial.** Wenn das Buch als Primärmaterial dem Fremdsprachenunterricht dient, soll der Lehrer beachten, dass es auch Ausspracheübungen beinhaltet. Weil es sich um mündliche Sprachfertigkeiten handelt, wäre es folglich logisch, dass das Material von Kassetten oder Videokassetten begleitet würde.
7. **Perzeptive und produktive Fähigkeiten.** Neben der produktiven Seite sollen auch die oft vernachlässigten perzeptiven Fertigkeiten der Aussprache geübt werden.

8. **Prosodie und Segmentalia.** Die Prosodie hat die wichtigsten kommunikativen Funktionen der Aussprache und soll deswegen neben den Einzellauten beachtet werden. Mit der Laut-Buchstaben-Beziehung soll man im Unterricht vorsichtig umgehen: einerseits hilft die Schrift beim Erlernen der Aussprache, andererseits verursacht sie auch Schriftinterferenz.
9. **Standard und Variation.** Die Berücksichtigung der soziolinguistischen Kompetenz darf nicht unterschätzt werden. Im Allgemeinen wird die Standardaussprache im Ausspracheunterricht betont. Auf dem Weg zu den kommunikativen Zielen könnten aber auch landeskundliche und interkulturelle Inhalte behandelt werden. Es ist auch wichtig, situative und emotionale Varianten der Aussprache zu üben. Im regionalen Bereich sind die perzeptiven Fähigkeiten in der gymnasialen Oberstufe genug.
10. Die Berücksichtigung der neun Aspekte und aller drei Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz gibt den Schülern bessere Voraussetzungen, vielseitige kommunikative mündliche Fertigkeiten zu lernen.

## LITERATURVERZEICHNIS

**Abercrombie**, David 1991. Teaching pronunciation. In: Adam Brown (ed.) Teaching English Pronunciation. New York und London: Routledge, 87 – 96

**Argyle**, Michael 1975. Bodily Communication. London: Methuen & Co. Ltd

**Aulanko**, Reijo 2000. Foneettinen kirjoitus. In: Iivonen, Antti & Aulanko, Reijo & Vainio, Martti (Hrsg.) Monikäyttöinen fonetiikka. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen monisteita, 19 – 30

**Bachman**, Lyle F. & **Palmer**, Adrian S. 1996. Language Testing in Practice. Bristol: Oxford University Press

**Bachman**, Lyle F. 1990. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press

**Canale**, Michael & **Swain**, Merrill 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language teaching and Testing. In: Applied Linguistics 1. 1 – 47

**Cauneau**, Ilse 1992. Hören – Brummen – Sprechen: Angewandte Phonetik im Unterrichtsfach „Deutsch als Fremdsprache“. München: Verlag Klett Edition Deutsch GmbH

**Chomsky**, Noam 1965. Aspects of the Theory of Syntax. The M.I.T. PRESS. United States of America

**De Silva**, Viola 1999. Quantity and Quality and Specific Feature of Sound Systems (Experimental Phonetic Research on Interaction of Russian and Finnish Sound Systems). Studia Philologica Jyväskyläensia 48. Jyväskylä

**Dieling, Helga** 1992. Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Berlin: Langenscheidt

**Duncan, Starkey** 1972. Some Signals and Rules for Taking Speaking Turns in Conversation. In: Journal of Personality and Social Psychology 23 (2), 283 – 292

**Ehrman, Madeline** 1996. Understanding Second Language Learning Difficulties. Thousand Oaks

**Engler, Stefani** 1997. Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsbuch in der Erziehungswissenschaft. Wennheim: Juventa, 118 – 130

**Eskola, Jari & Suoranta, Juha** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä

**Eurobarometer 52.** 1999.

[http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb/eb52/eb52\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb/eb52/eb52_de.pdf)

Stand 20.8.2001

**Fatke, Reinhard** 1997. Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsbuch in der Erziehungswissenschaft. Wennheim: Juventa, 56 – 68

**Flege, James E.** 1988. The production and perception of foreign language speech sounds. In: Winitz, Harris (ed.) Human Communication and Its Disorders. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 224 – 401

**Fromkin, Victoria & Rodman, Robert & Neijt, Anneke** 1991. Universele taalkunde. Een inleiding in de algemene taalwetenskap. ICG Publications - Dordrecht



**Hakkarainen, Heikki J.** 1992. Saksan teoreettista fonetiikkaa. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-148. Helsinki

**Hakkarainen, Heikki J.** 1995. Phonetik des Deutschen. München: Wilhelm Fink Verlag

**Hakkarainen, Tuula & Hyvärinen, Marja-Leena** 1999. Puheviestintää oppimaan. Jyväskylän yliopistopaino

**Hall, Christopher & Natunen, Martina & Fuchs, Bertold & Freihoff, Roland** 1995. Deutsche Aussprachelehre: ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab

**Hanke, Eva** 1995. Körper – Sprache. In: Fremdsprache Deutsch 12, 12

**Hildén, Raili** 2000. Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hrsg.): Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan, 169 – 180

**Hirschfeld, Ursula** 1994a. Kleines Wörterbuch der deutschen Phonetik. In: Breitung, Horst (Hrsg.) Phonetik – Intonation – Kommunikation. München: Goethe-Institut, 220 – 224

**Hirschfeld, Ursula** 1994b. Phonetik in Deutsch als Fremdsprache – Desiderata. In: Breitung, Horst (Hrsg.) Phonetik – Intonation – Kommunikation. München: Goethe-Institut, 21 – 28

**Hirschfeld, Ursula** 1995. Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – Wie der Lehrer so der Schüler. In: Fremdsprache Deutsch 12, 6 – 10

**Hirschfeld, Ursula** 1997. Welche Aussprache lehren wir? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23 (1997). München: Iudicium Verlag, 175 – 188

**Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Paula & Sajavaara, Paula** 2000. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki

**Huber, Günter L.** 1998. Qualität versus Quantität in der Inhaltsanalyse. In: Bos, Wilfried & Tarnai, Christian (Hrsg.) 1989. Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Waxmann Wissenschaft, 32 – 47

**Huhta, Ari** 1993. Suullisen kielitaidon arviointi. In: Takala, Sauli (Hrsg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 143 – 225

**Huhta, Ari & Takala, Sauli** 1999. Kielitaidon arviointi. In: Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (Hrsg.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 179 – 228

**Humanistisen tiedekunnan opinto-opas** 2000 – 2002. Jyväskylän yliopisto

**Huneke, Hans-Werner & Steinig Wolfgang** 1997. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich schmidt Verlag

**Huttunen, Irma & Huttunen, Johanna** 1998. Vieraat kielet: Oppiminen, opettaminen, arviointi. Yleiseurooppalainen viitekehys. Luonnos 2 ehdotuksesta Viitekehukseksi. [die finnische Übersetzung von: Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft of a Framework Proposal.] Oulu: Oulun yliopistopaino

**Huttunen, Irma** 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hrsg.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan, 79 – 93

**Iivonen, Antti** 2000. Fonetiiikan merkitys kielenomaksumisessa ja -opetuksessa. In: Iivonen, Antti & Aulanko, Reijo & Vainio, Martti (Hrsg.) Monikäyttöinen fonetiikka. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen monisteita, 37 – 56

**Isotalus, Pekka** 1994. Johdanto. In: Isotalus, Pekka (Hrsg.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Yliopistopaino. Jyväskylä, 3 – 5

**Jaakkola, Hanna** 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopim oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopisto

**Jespersen, Malte** 2000. Radio-Magazin „Nipponia Nippon“: Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten im Deutschunterricht. In: Info DaF 27, 4 (2000). Bamberg: DAAD, 428 – 432

**Kaikkonen, Pauli** 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Werner Söderström Osakeyhtiö

**Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo** 2000. Minne menet kielikasvatus? In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hrsg.) 2000. Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielopedagogiikkaan. Yliopistopaino. Jyväskylä, 7 – 10

**Kara, Hannele** 2000. Zur Evaluation der mündlichen Kommunikation im DaF-Unterricht. Lizentiatenarbeit. Jyväskylä

**Karlsson, Fred** 1983. Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö

**Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas** 2001 – 2003. Jyväskylän yliopisto

**Kelz, Heinrich P.** 1992. Lernziel deutsche Aussprache. In: Klaus Vorderwülbecke (Hrsg.) Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Aachen: Becker-Kuns Druck, 23 – 38

**König, Werner** 1991. Welche Aussprache soll im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ gelehrt werden? In: Deutsche Sprache 1 (1991). Berlin & Bielefeld & München: Erich Schmidt Verlag, 16 – 32

**Lehessaari, Anna-Liisa** 1998. Prosodiikka ja kielenopetus. In: Iivonen, Antti & Nevalainen, Terttu (Hrsg.) Vieraan kielen fonetiikan opetuksen näkökohtia. Helsinki: Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja, 80 – 94

**Lehtonen, Jaakko** 1994. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. In: Isotalus, Pekka (Hrsg.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Yliopistopaino, 43 – 59

**Lyons, John** 1980. Semantik. Bd. 1. München: Beck Verlag

**Maletzke, Gerhard** 1996. Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag

**Malmberg, Bertil** 1970. Probleme der Ausspracheschulung. In: Zielsprache Deutsch 1 (1970). München: Max Hueber Verlag, 2 – 12

**McNamara, Tim F.** 1995. Modelling Performance: Opening Pandora's box. In: Applied Linguistics 2, 159 – 179

**McNamara, Tim F.** 1996. Measuring Second Language Performance. London und New York: Longman

**Mebus, Gudula** 1995. Erfolgskontrolle, Prüfung, Bewertung – auch für die Aussprache. In: Fremdsprache Deutsch 12, 26 – 30

**Nelde, Peter Hans** 2000. Deutsch im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit. In: Euro – Deutsch. Kontroversen um die Deutschsprachigkeit im europäischen Mehrsprachenraum. Dokumentation der Tutzinger Tagung 1999. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 2-3/2000. Aisthesis Verlag, 132 – 141

**Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans** 1993. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt

**Oksaar, Els** 1991. Problematik im interkulturellen Verstehen. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.) Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik. Band 9. München: iudicium verlag, 13 – 26

**Opetushallitus** 1994. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus

**Opetushallitus** 1998a. Saksan kielen suullinen koe: Pitkä kieli: 1998-99. Helsinki

**Opetushallitus** 1998b. Saksan kielen suullinen koe: Lyhyt kieli: 1998-99. Helsinki

**Oswald, Hans** 1997. Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsbuch in der Erziehungswissenschaft. Wennheim: Juventa, 71 – 87

**Pihko, Marja-Liisa** 1997. „His English Sounded Strange“. The Intelligibility of Native and Non-Native English Pronunciation to Finnish Learners of English. University of Jyväskylä. Centre for Applied Language Studies. Jyväskylä

**Puro, Jukka-Pekka** 1996. Johdatus puheviestinnän teorioihin. Tampere: Gaudeamus

**Rausch, Rudolph & Rausch, Ilka** 1991. Deutsche Phonetik für Ausländer. Leipzig: Langenscheidt

**Richards, Jack & Platt, John & Weber, Heidi** 1985. Longman Dictionary of Applied Linguistics. Longman

**Russ, Charles V. J.** 1992. Variation im Deutschen: die Perspektive der Auslandsgermanistik. In: Der Deutschunterricht 6 (1992). Seelze: Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett und in Verbindung mit Gerhard Augst, Wilhelm Dehn, Franz Hebel, Stephan Lohr und Helmüt Scheuer, 5 – 15

**Rustemeyer, Ruth** 1992. Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie. Aschendorff Verlag

**Sallinen, Aino** 1994a. Viestintätutkimuksessa kuvastuu elämän kirjo. In: Isotalus, Pekka (Hrsg.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Yliopistopaino. Jyväskylä 1994, 7 – 11

**Sallinen, Aino** 1994b. Taiteellisuudesta käytännön taitoihin: Eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. In: Isotalus, Pekka (Hrsg.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja. Yliopistopaino. Jyväskylä 1994, 15 – 32

**Schönherr, Beatrix** 1997. Syntax – Prosodie – nonverbale Kommunikation: empirische Untersuchungen zum Interaktionsverhalten. Tübingen: Niemeyer Verlag

**Schröder, Hartmut** 1990. Interkulturelle Fachkommunikation und Landeskunde. In: Wolff, Armin & Rössler, Helmut (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache in Europa Empirische Aspekte im Bereich Deutsch als Fremdsprache Arbeitstechniken Forum als Deutsch als Fremdsprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache 29. Aachen: Becker-Kuns Verlag, 97 – 112

**Schwitalla, Johannes** 1997. Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag

**Selting, Margret** 1995. Prosodie im Gespräch: Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. Tübingen: Niemeyer Verlag

**Spitzberg, Brian & Cupach, William** 1984. Interpersonal Communication Competence. United States of America

**Stock, Eberhard** 1993. Ausspracheschulung. In: Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 2 (1993). Berlin & München: Langenscheidt, 100 – 103

**SUKO 1993** = Suullisen kielitaidon kokeen työryhmän (SUKO) raportti. In: Takala, Sauli (Hrsg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 35 – 61

**Syrjälä, Leena & Ahonen, Sirkka & Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo 1994.** Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymät Oy. Helsinki.

**Takala, Sauli 1998.** Kansainvälistymisen ja työelämän asettamat vaatimukset vieraiden kielten osaamiselle. In: Sartoneva, Pirkko (Hrsg.) Vieraiden kielten osaaminen Suomessa: aikuisten kielitaidon arviointi. Helsinki: Opetushallitus, Yliopistopaino, 24 – 39

**Tiittula, Liisa 1993.** Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. In: Takala, Sauli (Hrsg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 63 – 76

**Valo, Maarit 1994.** Käsitteet ja vaikutelmat äänestä. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 33 (1994). Jyväskylä

**Vesikansa, Jyrki 2000.** Wirtschaftsleben. In: Hier ist Finnland. Wirtschaft - Handel - Kultur - Industrie - Geschichte . EXPO2000 Hannover. 2. Auflage. Otava Verlag. Keuruu, 79 – 94

**v. Kardorff, Ernst 1983.** „Thematisches Bewusstsein“ als Basis lebensweltlich - handlungsbezogenen Fremdverstehens. Zu den soziologischen Grundlagen interkultureller Kommunikation. In: Gerighausen, Josef & Seel, C. Peter (Hrsg.) Interkulturelle Kommunikation und Verstehen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16. – 17. Juni 1983. Druckerei Kemmler & Hoch GmbH. München, 136 – 168

**Voigt, Jörg 1997.** Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsbuch in der Erziehungswissenschaft. Wennheim: Juventa, 785 – 794

**Widén, Pertti** 1991a. Finnen aus mitteleuropäer Sicht. In: Widén, Pertti (Hrsg.) Cross-cultural Communication: Kirjoituksia kulttuurienvälisestä kommunikaatiosta. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja Sarja Keskustelua ja raportteja 17 (1991). Turku, 145 – 147

**Widén, Pertti** 1991b. Suomalainen viestintä eurooppalaisen silmin. In: Widén, Pertti (Hrsg.) Cross-cultural Communication: Kirjoituksia kulttuurienvälisestä kommunikaatiosta. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja Sarja Keskustelua ja raportteja 17 (1991). Turku, 29 – 34

**Wiik, Kalevi** 1981. Fonetikan perusteet. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö

**Wiio, Osmo A.** 1992. Viestinnän tutkimussuuntia. Viestintätutkimuksen Seuran julkaisusarja n:o12. Yliopistopaino. Helsinki

**Wode, Henning** 1990. Die Entwicklung des sprachlichen Hörens und seine Bedeutung für einen Zeitgemäßen Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 5 (1990). Seelze: Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett und in Verbindung mit Gerhard Augst, Wilhelm Dehn, Franz Hebel, Stephan Lohr und Helmut Scheuer, 19 – 34



## ANHANG 1

### Zum finnischen Schulsystem

A1-Sprache	obligatorisch	erste Fremdsprache oder zweite einheimische Sprache (Schwedisch)	ab der 3. Klasse
A2-Sprache	fakultativ	zweite Fremdsprache	ab der 3. oder 5. Klasse
B1-Sprache	obligatorisch	zweite einheimische Sprache (Schwedisch)	ab der 7. Klasse
B2-Sprache	fakultativ	dritte Fremdsprache	ab der 7. oder 8. Klasse
B2-Sprache	fakultativ	vierte Fremdsprache	ab der I. Klasse der gymnasialen Oberstufe

(Opetushallitus 1994, 22.)

## ANHANG 2

### Der Fragebogen für Schüler in der Pilotuntersuchung

#### OPPILAAT / LUKION SAKSA

*Seuraavilla kysymyksillä on tarkoitus kartoittaa saksaa opiskelevien lukiolaisten mielipiteitä ja ajatuksia saksan kielen ääntämisestä (=äänteet, lause- ja sanapainot jne.) ja sen opettamisesta.*

1. Olen \_\_\_\_\_ tyttö  
\_\_\_\_\_ poika
2. Mikä oli saksan arvosanasi viime kurssissa?  
4            5            6            7            8            9            10
3. Millä luokalla olet aloittanut saksan opiskelusi? \_\_\_\_\_
4. Pidätkö saksan kielen opiskelusta?  
A kyllä  
B en osaa sanoa  
C en
5. Oletko oleskellut saksankielisessä maassa ja käyttänyt silloin saksaa?  
A en  
B kyllä, lomamatkalla  
C muuten, miten ja kuinka kauan? (esim. vaihto-oppilaana)

---

6. Uskotko, että oleskelusi on vaikuttanut ääntämiseesi?  
A kyllä  
B ei  
C en ole oleskellut saksankielisessä maassa
7. Millainen uskot oman ääntämisesi olevan?  
A erittäin hyvä  
B hyvä  
C kohtalainen  
D puutteellinen

8. Missä olet oppinut nykyisen ääntämisesi (voit rengastaa useita vaihtoehtoja)?
- A koulussa
  - B televisiosta / radiosta
  - C äänitteiltä
  - D saksankielisellä alueella
  - E saksankieliseltä henkilöltä Suomessa
  - F muualta, mistä?
9. a) Opetetaanko saksan tunnilla jollain tapaa ääntämistä? Kuinka se tapahtuu?  
b) Jos opetetaan, onko se mielestäsi tarpeellista?
10. Kiinnitetäänkö saksan tunnilla ääntämiseen enemmän vai vähemmän huomiota kuin muiden kielten tunneilla? Anna esimerkkejä?
11. Korjaako opettajasi ääntämistäsi tunnilla ja kuinka usein?
- A kyllä korjaa usein
  - B kyllä korjaa joskus
  - C ei korjaa
12. Kuvaile, millaisia asioita opettajasi korjaa (esim. väärä äänne, sanapaino, lausepaino)?
13. Toivoisitko, että ääntämistäsi korjattaisiin enemmän saksan tunnilla?
- A kyllä
  - B ei
14. Onko sinusta kiusallista, jos opettajasi puuttuu ääntämiseesi?
- A kyllä
  - B joskus
  - C ei
15. Olisiko mielestäsi tarpeellista, että saksan oppikirjojen sanastoissa olisi sana annettu myös foneettisilla äänne-merkeillä (kuten esim. englannin kirjoissa)?
16. Millaisia eroja on saksan ja suomen kielen ääntämisessä?
17. Onko saksan ääntäminen sinusta vaikeaa vai helppoa? Miksi?
18. Millainen merkitys on mielestäsi ääntämisellä, kun kommunikoit saksaksi?

*Jos haluat kommentoida vielä jotain vastaustasi (muistathan laittaa kysymyksen numeron!), antaa meille palautetta jostain kysymyksestä tai muuten vain kommentoida jotain asiaan liittyvää, voit mieluusti tehdä sen paperin kääntöpuolelle.*

***Vielen Dank für Deine Antwort!***

***Katri Jännti & Karita Riekkö***

## ANHANG 3

### Der Fragebogen für Lehrer in der Pilotuntersuchung

#### OPETTAJAT / LUKION SAKSA

*Alla olevilla kysymyksillä on tarkoitus kartoittaa saksan opettajien mielipiteitä ja ajatuksia saksan kielen ääntämisestä sekä sen opettamisesta lukiossa.*

1. Millaisen koulutuksen olet saanut saksan kielen ääntämiseen ja sen opettamiseen?
2. Oletko oleskellut pidempiä (yli 3 kk) aikoja saksankielisellä alueella ja uskotko, että tällä oleskelulla on ollut vaikutusta omaan ääntämiseesi ja toisaalta ääntämisen opettamiseen?
3. Millaisena koet oman saksan kielen ääntämisesi opetuksen kannalta?  
 A erinomainen ääntämisen opettamiseen  
 B täysin riittävä ääntämisen opettamiseen  
 C jokseenkin riittävä ääntämisen opettamiseen  
 D muuta
4. Miten tärkeä osa saksan kielen taitoa on saksan hyvä ääntäminen?
5. Kuvaile, kuinka opetat lukion saksan ryhmissäsi ääntämistä (esim. menetöt ja välineet)?
6. Kuinka paljon opetat ääntämistä teoreettisesti, esim. käyt läpi foneettisia äänne-merkkejä ja selität äänneiden muodostamista ääntöväylää esittävän kuvan avulla?
7. Millaisia asioita painostat erityisesti opettaessasi ääntämistä?
8. Ovatko oppilaasi mielestäsi motivoituneita oppimaan oikeaa ääntämistä ja miksi?  
 Jos eivät, niin miksi?
9. Millaisia ääntämisvaikeuksia oppilaillasi on?
10. Korjaatko oppilaittesi ääntämistä? Jos korjaat, millaisia asioita ja missä tilanteissa? Jos et, miksi?
11. Millaiset ääntämisvirheet häiritsevät sinua eniten? Mitkä niistä ovat erityisesti kommunikatiivisesti häiritseviä?

12. Kuinka monta oppituntia käytät ääntämisen opettamiseen keskimäärin yhdessä kurssissa?

A alle yhden tunnin

B 1 – 2 tuntia

C enemmän kuin 2 tuntia

13. Uskotko, että tämä on sopiva määrä, vai haluaisitko käyttää siihen enemmän / vähemmän aikaa?

*Jos haluat kommentoida vielä jotain kysymystä erikseen, antaa meille jostain kysymyksestä palautetta tai tuoda esille joitain muita näkökohtia, voit mieluusti tehdä sen paperin kääntöpuolelle.*

***Suuret kiitokset avustasi sekä omasta vastaamisestasi!***  
*Katri Jäntti & Karita Riekkö*

## ANHANG 4

### Der Fragebogen für Schüler (Dezember 2000 / Januar 2001)

#### OPPILAAT

1. Olen     \_\_\_ tyttö  
          \_\_\_ poika
2. Mikä on ollut yleisin saksan kurssiarvosanasi lukion aikana?  
4           5           6           7           8           9           10
3. Millä luokalla olet aloittanut saksan opiskelusi? \_\_\_\_\_
4. Oletko oleskellut saksankielisessä maassa? Jos olet, niin kuinka kauan ja missä tarkoituksessa?
5. a) Miten kuvaisit motivaatiosi opiskella saksaa ja miksi? Millaisena näet esim. sen tulevaisuuden hyödyn sinulle?  
b) Koetko suullisen vai kirjallisen harjoittelun tärkeämmäksi saksan kielen opiskelusi kannalta? Miksi?
6. a) Millaisia suullisen kielitaidon harjoituksia saksan tunneillasi on?  
b) Oletko mielestäsi oppinut näissä harjoituksissa puhumaan ja ymmärtämään puhetta?
7. a) Kuvaile, millaiset asiat ovat mielestäsi tärkeitä saksankielisessä suullisessa kommunikaatiossa?  
b) Kuinka tärkeänä näet siinä ääntämisen?
8. Mitä mielestäsi saksan ääntämistaidot sisältävät?
9. Millaisena näet sanapainojen, puherytmin ja taukojen merkityksen saksankielisessä suullisessa viestinnässä? Millaisia asioita voit niillä ilmaista ja toisaalta mitä voit niistä itse puhetta kuullessasi tulkita?

10. Millainen painotus saksan kurseillasi yleensä on? Numeroi seuraavat kielen osa-alueet järjestykseen sen mukaan, mitä opetuksessa on eniten (1) ja mitä vastaavasti vähiten.

kielioppi  
 sanasto  
 kuullunymmärtäminen  
 tekstinymmärtäminen  
 suullisen kielitaidon harjoitukset  
 ainekirjoitus

11. Opetetaanko saksan tunneilla ääntämistä? Jos opetetaan, kuinka se tapahtuu?  
 12. Millaisiin ääntämiseen liittyviin asioihin tunneilla kiinnitetään huomiota?  
 13. Kiinnitetäänkö ääntämiseen liittyviin asioihin mielestäsi tarpeeksi huomiota?  
 14. Korjaako opettajasi ääntämistäsi saksan tunnilla? Jos korjaa, millaisiin asioihin hän puuttuu?  
 15. Toivoisitko, että ääntämistäsi korjattaisiin enemmän saksan tunnilla?

A kyllä  
 B ei

16. Onko sinusta kiusallista, jos opettajasi puuttuu ääntämiseesi? Jos on, millaiset tilanteet ovat mielestäsi erityisen kiusallisia?  
 17. Oletko kuullut saksan kielen suullisesta päättökokeesta? Aiotko osallistua siihen ja miksi?

*Jos haluat jatkaa vastaustasi tai kommentoida jotain kysymystä vielä erikseen, voit mieluusti tehdä sen paperin kääntöpuolelle!*

***Vielen Dank für Deine Antwort!***  
*Katri und Karita*

## ANHANG 5

### Der Fragebogen für Lehrer (Dezember 2000 / Januar 2001)

#### OPETTAJAT

1. a) Millaisen koulutuksen olet saanut saksan kielen ääntämiseen ja sen opettamiseen?  
 b) Mitkä muut tekijät vaikuttavat mahdollisesti kohdallasi käsityksiisi saksan ääntämisen opettamisesta?
2. Oletko oleskellut pidempiä aikoja saksankielisellä alueella? Missä, milloin, kuinka kauan ja missä tarkoituksessa (esim. työ, opiskelijavaihto)?
3. Minkälainen vaikutus oleskelulla oli mielestäsi omaan ääntämiseesi ja sen opettamiseen? Muuttiko oleskelu näkemystäsi ääntämisen merkityksestä suullisessa kommunikaatiossa?
4. Millaiseksi koet oman saksan kielen ääntämisesi ääntämisen opetusta ajatellen?
5. Kuinka tärkeänä pidät opettaa suullista kielitaitoa (esim. verrattuna muihin kielen osa-alueisiin)?
6. Millainen merkitys ääntämisellä on mielestäsi saksan suullisessa kielitaidossa?
7. Mitä saksan ääntämistaidot mielestäsi sisältävät?
8. Millaisena näet sanapainojen, puherytmin ja taukojen merkityksen saksankielisessä suullisessa viestinnässä?
9. a) Opetatko lukiotasolla oppilaillesi saksan kielen ääntämistä?  
 b) Mihin muihin opetettaviin asioihin liität mielelläsi ääntämisen?
10. Minkälaisia ääntämiseen liittyviä asioita otat opetuksessasi huomioon? Mikä merkitys niillä on suullisessa kommunikaatiossa?
11. Mitkä ääntämiseen liittyvät asiat eivät sisälly opetukseesi? Miksi?
12. Onko ääntämiseen liittyvillä asioilla mielestäsi opetuksessasi niiden todellista merkitystä vastaava osuus? Voitko huomioida ääntämistä opetuksessasi niin paljon kuin haluat?
13. Jos et huomioi ääntämiseen liittyviä asioita opetuksessasi niin paljon kuin haluaisit, mitkä ovat syynä siihen? Mikä voisi helpottaa näiden asioiden huomioimista opetuksessa?



14. Kuvaile, kuinka opetat ääntämiseen liittyviä asioita lukion saksan ryhmissäsi. Mitä metodeja / apuvälineitä käytät? Opetatko ääntämisen teoriaa?
15. Kuvaile oppilaittesi motivaatiota oppia suullista kielitaitoa.
16. Kuvaile oppilaittesi motivaatiota oppia saksan ääntämistaitoja. Mikä mahdollisesti vaikuttaa motivaatioon tai sen puutteeseen?
17. Mitä suullisen kommunikaation kannalta merkittäviä puutteita oppilaittesi saksan kielen ääntämyksessä on mielestäsi?
18. Korjaatko oppilaittesi ääntämistä? Jos korjaat, millaisia asioita ja missä tilanteessa? Jos et, miksi?
19. Kuinka valmennat oppilaitasi saksan suullista päättökoetta varten?

*Jos haluat jatkaa vastaustasi tai kommentoida jotain kysymystä vielä erikseen, voit mieluusti tehdä sen paperin kääntöpuolelle!*

***Kiitos vastauksestasi!***

*Katri Jäntti ja Karita Riekkö*