

AUFFASSUNGEN DER DEUTSCH- UND  
SCHWEDISCHLEHRER ÜBER  
AUSSPRACHEUNTERRICHT

Magisterarbeit  
Johanna Moilanen

Universität Jyväskylä  
Institut für moderne und klassische Sprachen  
Deutsche Sprache und Kultur  
Februar/2014 (Magisterarbeit)



**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO**

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten Laitos
Tekijä – Author Moilanen Johanna Maria	
Työn nimi – Title Auffassungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheunterricht	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu –tutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 96 + 3 liitettä
Tiivistelmä – Abstract Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin saksan ja ruotsin opettajien käsityksiä ja kokemuksia ääntämisen opettamisesta. Tutkimus osoittaa saksan ja ruotsin opettajien olevan tietoisia ääntämisen merkityksestä kommunikaatiolle. Tutkimuksen mukaan opettajien käyttämät menetelmät eivät riittävästi tue ääntämisen oppimista, vaan ääntämisen opettaminen mielletään usein ääntämisvirheiden korjaamiseksi. Prosodian sijaan ääntämisen opetus keskittyy yhä yksittäisiin äänneisiin. Ääntämisen opetuksessa korostuu virheiden korjaamisen ja puhumaan rohkaisemisen välinen koettu ristiriita, mikä näyttäisi rajoittavan monen kohdalla ääntämisen opettamista. Vaikka opettajat pitävätkin ääntämistä yleisesti ottaen tärkeänä osana kommunikatiivista kompetenssia, puuttuu heiltä tietoa ääntämisen opettamisen mahdollisuuksista kielen oppimisen tukemiseen. Opettajien koulutuksessa ääntämisen didaktiikalla on ollut lähes olematon rooli ja vain harvalla on ollut mahdollisuus osallistua ääntämisen opettamista koskevaan jatkokoulutukseen. Mikäli opettajille annettaisiin mahdollisuus saada lisäkoulutusta ääntämisdidaktiikan saralla, voisi se antaa opettajille keinoja opettaa ääntämistä niin, että se lisäisi oppilaiden rohkeutta puhua vieraalla kielellä.	
Asiasanat – Keywords ääntäminen, kielen oppiminen, FSU	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information Ruotsin kielen sivututkielma	



# INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG .....	7
2	AUSSPRACHE .....	9
2.1	Begriffserklärungen .....	9
2.2	Die Bedeutung einer guten Aussprache beim Fremdsprachenlernen .....	12
2.2.1	Kommunikative Kompetenz.....	13
2.2.2	Aussprache und Spracherwerb .....	14
3	AUSSPRACHEERWERB UND -UNTERRICHT .....	15
3.1	Zielsetzungen.....	15
3.2	Hörschulung .....	19
3.3	Phonetik integrieren.....	21
3.4	Die Rollen des Lernenden und des Lehrers .....	24
3.5	Alter und Ausspracheerwerb .....	28
3.6	Korrektur .....	29
3.7	Inhalte des Ausspracheunterrichts .....	31
3.7.1	Rollen der Laute und der Prosodie im Ausspracheunterricht .....	31
3.7.2	Laut-Buchstaben-Beziehung.....	32
3.8	Aussprachevarianten im Unterricht .....	35
3.8.1	Plurizentrische Sprachen .....	35
3.8.2	Varianten im FSU .....	36
3.8.3	Variation im Schwedischen.....	37
3.9	Stellung der Phonetik im Fremdsprachenunterricht .....	40
4	METHODISCHE GRUNDLAGEN DES EMPIRISCHEN TEILS DER UNTERSUCHUNG.....	42
4.1	Forschungsfragen.....	42
4.2	Darstellung und Begründung der Forschungsmethoden und des Materials .....	43
4.3	Validität und Reliabilität .....	48
5	RESULTATE .....	49
5.1	Auffassungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheerwerb und - unterricht und Praxis des Ausspracheunterrichts .....	52
5.1.1	Die Bedeutung und die Rolle der Aussprache im FSU.....	52
5.1.2	Auffassungen über Ausspracheerwerb.....	56
5.1.3	Inhalte des Ausspracheunterrichts / Rollen der Prosodie und Laute im Ausspracheunterricht.....	60
5.1.4	Über die Wahl der Aussprachevariante im Schwedischen.....	63

5.1.5	Methoden des Ausspracheunterrichts.....	66
5.1.6	Ziel des Ausspracheunterrichts.....	68
5.1.7	Ausspracheunterricht statt Aussprachekorrektur.....	69
5.1.8	Ermutigen oder Entmutigen .....	70
5.1.9	Ausspracheunterricht als Teil des Fremdsprachenunterrichts - grundlegend oder eine kleine Auflockerung zwischendurch .....	72
5.1.10	Aussprache integrieren.....	73
5.1.11	Alter und Ausspracheunterricht .....	74
5.1.12	Hörschulung.....	75
5.2	Kenntnisse der Lehrer über Aussprachedidaktik.....	77
5.2.1	Einstellung zum Unterrichten der Aussprache .....	78
5.2.2	Zufriedenheit der Lehrer mit der eigenen Aussprache und ihre Auswirkungen auf den Ausspracheunterricht.....	79
5.2.3	Die Rolle der Aussprache in der Ausbildung .....	81
5.2.4	Eigene Aktivität.....	82
5.2.5	Lehrer die Aussprache systematisch unterrichten .....	85
5.2.6	Bedarf an Weiterbildung .....	87
5.3	Zusammenfassung der Resultate.....	88
6	AUSBLICK UND DISKUSSION.....	91
	LITERATURVERZEICHNIS.....	93
	ANHANG 1: ÜBERSICHT ÜBER DIE LAUTE DES DEUTSCHEN IN INTERNATIONALER LAUTSCHRIFT.....	97
	ANHANG 2: BEFRAGUNG .....	99
	ANHANG 3: BEGLEITBRIEF DER BEFRAGUNG.....	104

# 1 EINLEITUNG

"Für die mündliche Rede ist ihre phonetische Gestalt Voraussetzung von Verstehen und Verstandenwerden (... ) Man hemmt also nicht die Kommunikation im FU, wenn man phonetische Korrektheit ausbildet, sondern man fördert sie, ja man macht sie so überhaupt erst möglich." (Reinecke 1993, 26.)

Das Ziel des traditionellen Fremdsprachenunterrichts (im Folgenden FSU) war, die Fremdsprache lesen und schreiben zu können. Diese Fähigkeiten werden zwar immer noch geschätzt, aber sie reichen nicht aus. Die Beherrschung der gesprochenen Sprache ist heute wichtiger als je zuvor. Dennoch wird im FSU die Aussprache oft vernachlässigt. (Hall u. a. 2005, 13.)

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass es durchaus möglich ist, auch später im Leben eine korrekte Aussprache zu erwerben. Es ist jedoch zu bedenken, dass sich die Methoden des Aussprache-Unterrichts für Jugendliche und Erwachsene von denen für Kinder unterscheiden. Das eigene Interesse an Aussprachedidaktik hat sich während des Studiums vertieft. An der Universität Tampere hatte ich die Möglichkeit, an einem Kurs über deutsche Aussprachedidaktik teilzunehmen.

Beim Thema Ausspracheunterricht interessiert mich besonders die Verbindung zwischen Aussprache und Kommunikation. Ich bin davon überzeugt, dass der Ausspracheunterricht den Lernenden Kenntnisse geben kann, mit denen die mündliche Kommunikation erleichtert wird. Persönlich gibt es mir Selbstsicherheit beim Sprechen, wenn ich die Möglichkeit habe, die Aussprache zu üben. Wenn ich mit anderen Fremdsprachenstudierenden über die Bedeutung der Aussprache gesprochen habe, ist mir jedoch oft gesagt worden, dass sie die Aussprache schon gerne unterrichten würden, doch sie wollen die Lernenden nicht mit Fehlerkorrektur belasten.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist zu klären, welche Auffassungen Deutsch- und Schwedischlehrer über den Ausspracheerwerb und seinen Einfluss auf den Fremdspracherwerb und auf die Kommunikation haben. Es wird auch betrachtet, wie

der Ausspracheunterricht bei diesen Lehrern nach ihren eigenen Worten aussieht. Zum Schluss wird beurteilt, ob es Bedarf an eine Weiterbildung zur Aussprachedidaktik gibt.

## 2 AUSSPRACHE

In diesem Kapitel werden zuerst wichtige Begriffe für die Arbeit erklärt. Danach wird die Bedeutung der Aussprache beim Fremdsprachenlernen behandelt. Zuerst wird dies in Bezug auf die kommunikative Kompetenz und danach in Bezug auf den Spracherwerb betrachtet.

### 2.1 BEGRIFFSERKLÄRUNGEN

An der Phonetik kommt keiner vorbei, denn Aussprache und Schrift sind die Daseinsformen der Sprache (Dieling 1992, 51). *Die Phonetik* ist die Wissenschaft, die sich mit den hör- und messbaren Eigenschaften gesprochener Sprachlaute befasst. Sie besteht aus drei Hauptzweigen. Die *artikulatorische Phonetik* beschäftigt sich mit der Erzeugung von Lauten durch den Sprecher. Die *akustische Phonetik* hat zum Gegenstand die Übermittlung von Lauten zwischen dem Sprecher und dem Hörer und Gegenstand der *auditiven Phonetik* ist die Rezeption der Laute durch den Hörer. (Hall u. a. 2005, 22 & Dieling/Hirschfeld 2000 11 & Wiik 1998, 11.) In dieser Arbeit werden die Begriffe Aussprache und Phonetik als Synonyme benutzt. Phonetik bzw. Aussprache umfassen in dieser Arbeit also sowohl Intonation als auch Artikulation.

#### **Laute, Phoneme, Allophone**

In jeder Sprache gibt es eine kleine Anzahl bedeutungsunterscheidender d. h. distinktiver Lautgegensätze, die Wörter voneinander unterscheiden. Bei Minimalpaaren d. h. Wörtern einer Sprache, die sich nur durch einen Laut unterscheiden, sieht man diese distinktive Funktion am deutlichsten z. B. *sein - rein*. Diese distinktiven Laute sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden sprachlichen Einheiten und man nennt sie *Phoneme*. Laute, die unterschiedlich sind, die aber Wörter nicht voneinander unterscheiden können, nennt man *Allophone*. Sie werden von den Sprechern der Sprache als derselbe Laut wahrgenommen. (Hall et al 2000, 28-29 & Dieling 1992, 126.)

## **Prosodie**

Das Sprechen unterscheidet sich vom Schreiben durch nichts so deutlich wie durch die Prosodie (Schwitalla 2003, 56). Als suprasegmentale Parameter werden die überlautlichen Bereiche der Phonetik bezeichnet. Dazu gehören Rhythmus, Länge der Laute und Silben, Pausen, Höhe der Sprechstimme (Intonation), Lautstärke, Stimmfärbung und im weiteren Sinne auch die nonverbalen Anteile der mündlichen Kommunikation (Fuchs 2004, 303). Nach Schwitalla (2003, 56) gehören auch der Akzent und die Sprechgeschwindigkeit (z. B. Reduktionen und Assimilation) zur Prosodie und betont, dass die Teilbereiche der Prosodie in der sprachlichen Wirklichkeit immer zusammen vorkommen. In dieser Arbeit wird für die suprasegmentalen Parameter der Begriff Prosodie benutzt.

Engstrand (2007, 69) definiert den Begriff Prosodie als die rhythmischen und melodischen Eigenschaften, die dazu beitragen, den Sprechfluss abzugrenzen und zu segmentieren. Es gibt keinen großen Unterschied zwischen prosodischen und suprasegmentalen (überlautlichen) Eigenschaften.

Oft wird im Sinne von Prosodie auch von Intonation gesprochen. Im engeren Sinne bezeichnet Intonation den Verlauf der Sprechmelodie, aber im weiteren Sinne ist sie die Gesamtheit der suprasegmentalen (überlautlichen) Merkmale, d. h. der Veränderungen von Tonhöhe, Lautstärke, Dauer, Tempo und Spannung. (Dieling/Hirschfeld 2000, 181.) In dieser Arbeit wird Intonation als Veränderungen in der Sprechtonhöhe verstanden.

## **Assimilation und Reduktionen**

Physiologisch gesehen ist Sprechen ein äußerst komplexer Prozess, der sehr viele Muskeln involviert. Deswegen ist es kein Wunder, dass beim normalschnellen Sprechen nicht alle Bewegungen so ausgeführt werden, wie sie das deutliche Sprechen erfordert, sondern einzelne Laute werden übersprungen (Elision) bzw. an Stellen produziert, die in der Nähe von benachbarten Lauten liegen (Assimilation). (Schwitalla 2003, 38.) Eine zu präzise Aussprache mit mehr phonetischen Details führt nicht zu besseren Wahrnehmungsergebnissen, sondern die erhöhte Redundanz wirkt sich beim Muttersprachler offensichtlich störend auf die Wortidentifizierung aus. Dem deutschsprechenden Ausländer dagegen erschweren Reduktionserscheinungen in der

Kommunikation mit Muttersprachlern die Sprachwahrnehmung. (Stock 1993, 102-103.) Reduktionen sind wichtig für die Prosodie. Sie markieren die unbetonten Stellen in Sätzen und erleichtern die Kommunikation zwischen dem Sprecher und dem Zuhörer. Kuronen & Leinonen betonen, dass die Reduktionen ein wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz sind. (Kuronen & Leinonen 2010a, 136.)

### **Die Bedeutung der Prosodie für die Kommunikation**

Die Prosodie vermittelt u. a. Informationen über die Einstellungen, die Emotionen und die Befindlichkeiten des Sprechers (Nebert 2009, 105). Prosodische Merkmale prägen den Sprachklang und sichern die Verständigung. Sie beeinflussen die Bildung von Lauten und verändern deren Merkmale teilweise beträchtlich. (Hirschfeld/Neuber 2010, 10.) Der Prosodie der eigenen Muttersprache gegenüber ist man oft taub, aber sobald man eine andere Sprache hört, reagiert man auf ihre prosodischen Eigenschaften (Lehessaari 1988, 88).

Die Prosodie (d.h. Intonation in Dieling/Hirschfelds Terminologie) spielt bei der Sprachwahrnehmung und -verarbeitung eine entscheidende Rolle. Verstöße gegen den Sprechrhythmus, den Wort- und Satzakzent und das melodische Muster werden seltener toleriert als Artikulationsabweichungen. (Dieling/Hirschfeld 2000, 32.) Der (muttersprachige) Hörer beurteilt falsche Prosodien im Allgemeinen strenger als falsche Laute und er hört weniger aufmerksam zu (Dieling 1992, 37). Je abweichender die Prosodie einer Sprachvariante ist, desto negativer wird sie von Sprechern der Standardvariante gewertet. Die finnlandswedische Aussprache unterscheidet sich von der schwedenschwedischen Aussprache gerade durch die Prosodie und in einigen Untersuchungen ist sie von Sprechern des Schwedenschwedischen als die unschönste Variante des Schwedischen bewertet worden. (Kuronen & Leinonen 2011, 64-65.)

## **2.2 DIE BEDEUTUNG EINER GUTEN AUSSPRACHE BEIM FREMDSPRACHENLERNEN**

Wenn es um die Bedeutung einer guten Aussprache geht, muss zuerst definiert werden, wodurch eine gute Aussprache überhaupt gekennzeichnet ist. Nach Kjellin lässt sich eine gute Aussprache daran erkennen, dass sie keinem auffällt (Kjellin 2002, 121).

Die Aussprache ist ein sehr wichtiger Indikator der Sprachbeherrschung. Sie prägt jedes Wort, das gesprochen wird. (Hall u. a. 2005, 14.) Laut Dieling (1992, 7) ist Phonetik beim Fremdsprachenlernen wie Notenkenntnisse und Fingerübungen beim Klavierspielen. Auf sie kann man nicht verzichten, wenn man gut werden will. Nach Dieling (1992, 8) wird oft jemand, der eine Fremdsprache auch phonetisch erstklassig spricht, sehr bewundert.

Die Bedeutung der Aussprache für die Kommunikation ist enorm. Wegen Abweichungen im gewohnten Sprachklang können Missverständnisse oder Irritationen beim Hörer auftreten, weil unklar ist, was der Sprecher meint. Neben inhaltlichen Informationen, die verloren gehen, können unerwünschte Emotionen entstehen. Vom fremdsprachigen Akzent schließen Muttersprachler auf den Bildungsstand, die soziale Zugehörigkeit und sogar auf den Intelligenzgrad. Unbewusst wird durch eine schlechte Aussprache auch die Persönlichkeit der Sprecher abgewertet. (Dieling/Hirschfeld 2000, 16.) Eine abweichende Prosodie kann sogar dazu führen, dass der Sprecher sowohl als Person als auch in der Arbeit ungerecht abgewertet wird (Kjellin 2002, 99). Außerdem kann es anstrengend sein, sich mit jemandem zu unterhalten, der schwer zu verstehen ist (Hall u. a. 2005, 14). Das hat natürlich einen negativen Einfluss auf die Kommunikation.

Manchmal wird behauptet, dass eine gute Aussprache keine große Rolle spielt, denn es reicht, wenn man verstanden wird. Es ist jedoch gar nicht so einfach, zu definieren, was verständlich ist. In ausgangssprachlich homogenen Klassen können sich Schüler trotz erheblicher Mängel in der Aussprache untereinander verständigen. Die Kommunikation funktioniert im Klassenraum, aber sobald man die Sprache in einem anderen Zusammenhang spricht, ist das nicht mehr der Fall. (Kelz 1992, 25).

Nicht immer wird daran gedacht, dass die Aussprache noch andere Funktionen neben dem Verstandenwerden hat. Fehlende phonetische Fertigkeiten können sich auf den Lernenden selbst negativ auswirken. Er kann wichtige Informationen missverstehen, und wenn der Gesprächspartner ständig nachfragen muss, können sich Unsicherheiten oder sogar Sprechhemmungen entwickeln. (Dieling/Hirschfeld 2000, 16.) Es kann auch geschehen, dass jemand, der grobe phonetische Fehler macht, auch wenn er noch richtig verstanden wird, emotional abgelehnt wird, was nach Dieling (1992, 8) zum sozialen Handikap werden kann. Beim Sprechen können die fehlenden phonetischen Fertigkeiten dazu führen, dass die zum größten Teil gute Sprachbeherrschung ohne Bedeutung bleibt (Iivonen 2005, 46).

Alles in allem hat die Aussprache einen enormen Einfluss sowohl auf die Kommunikation als auch auf den Spracherwerb. Deswegen ist die Rolle der Aussprache beim Fremdsprachenlernen nicht zu übersehen.

### **2.2.1 Kommunikative Kompetenz**

Laut Hildén (2000, 171) besteht die kommunikative Sprachkompetenz aus sprachlichen Kompetenzen, soziolinguistischer Kompetenz und pragmatischen Kompetenzen. Die phonologische sowie lexikalische, grammatische und semantische Kompetenzen zählen zu den sprachlichen Kompetenzen. Phonologische Kompetenz als Teil der mündlichen Sprachfertigkeit ist für jede zu lernende Sprache neu zu erwerben, denn sie ist sprachspezifisch (Hildén 2000, 173 & Fuchs 2004, 298).

Die lautsprachliche Qualifizierung der Rede ist absolut kommunikationsrelevant. Reinecke betont, dass für die mündliche Rede ihre phonetische Gestalt Voraussetzung von Verstehen und Verstandenwerden ist. Wenn man phonetische Korrektheit ausbildet, hemmt man also nicht die Kommunikation im FSU, sondern man fördert sie und macht sie so überhaupt erst möglich. (Reinecke 1993, 26.) Auch Dieling hebt hervor, dass Phonetik nicht um der Phonetik willen, sondern um der Kommunikation willen betrieben wird. Dieling lehnt außerdem die falsche Auffassung ab, dass Phonetik in einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht nicht besonders gelernt zu werden braucht, weil die Fertigkeiten quasi nebenbei entwickelt würden. (Dieling 1992, 7.)

### 2.2.2 Aussprache und Spracherwerb

Wenn ein Kind zum ersten Mal Worte produziert, haben diese Worte schon die fehlerfreie Prosodie. Die Prosodie spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Sprache und Kinder mit Störungen in der prosodischen Perzeption können Schwierigkeiten haben, eine normale Sprache zu entwickeln. (Kjellin 2002, 87-88.) Vieles weist also darauf hin, dass die Prosodie zuerst gelernt wird und dass sie für den restlichen Spracherwerb, die Grammatik, die Wortstellung usw. wichtig ist, also nicht nur für die Aussprache (Kjellin 2002, 97).

Die Aussprache ist also ein fester Teil der Fremdsprache und Ausspracheprobleme haben auch einen negativen Einfluss auf andere Teilbereiche des Sprachlernens. Neben Schwierigkeiten mit dem Hörverständnis können phonetische Probleme zu Fehlern führen, die Grammatik und den Wortschatz betreffen, indem ähnlich klingende Wörter miteinander verwechselt werden. (Moilanen 2002, 71.) Eine gute Aussprache hat dagegen einen positiven Einfluss auf das Erlernen der Sprache. Sie hilft dem Lernerden, die Sprache viel schneller und einfacher zu erlernen. (Kjellin 2002, 14). Auch Kjellin (2002, 25) betont, dass es im Ausspracheunterricht nicht nur darum geht, eine perfekte Aussprache zu erzielen, sondern dass er auch dazu dient, den Spracherwerb zu erleichtern.

Slembeck (1992, 118) hebt hervor, dass Studierende mit entwickelter Hörverstehensfähigkeit im Allgemeinen auch eine entwickelte Leseverstehensfähigkeit haben. Die Intonation spielt auch beim stillen Lesen eine bedeutende Rolle. Die geprägten Hörmuster, die uns zum Sinnverstehen befähigen, werden beim Leseverstehen gebraucht. (Slembeck 1992, 120). Schwer verständliche Sätze werden oft halblaut gelesen. Dabei wird das Lesetempo reduziert, deutlich nach Sinnschritten gegliedert, versuchsweise unterschiedlich akzentuiert, kadenziert pausiert und geatmet. Auf diese Weise versucht der Leser, mit Hilfe der Variation in der Intonation innere Hörmuster zu reproduzieren. (Slembeck 1992, 120-121)

### 3 AUSSPRACHEERWERB UND -UNTERRICHT

In diesem Kapitel werden die Themen Ausspracheerwerb und Ausspracheunterricht betrachtet. Zuerst wird auf die Zielsetzungen des Ausspracheunterrichts eingegangen. Danach werden die Hörschulung, die Integration der Phonetik in den Fremdsprachenunterricht und die Rollen des Lernenden und des Lehrers behandelt. Auch der Einfluss des Alters auf den Ausspracheerwerb und Aussprachekorrektur werden diskutiert. Danach wird auf die Inhalte des Ausspracheunterrichts eingegangen und die Rollen der Laute und der Prosodie im Ausspracheunterricht sowie die Laut-Buchstaben-Beziehung betrachtet. Die unterschiedlichen Aussprachevarianten im Ausspracheunterricht werden auch diskutiert und zum Schluss wird die Stellung der Phonetik im Fremdsprachenunterricht behandelt.

#### 3.1 ZIELSETZUNGEN

Es gibt verschiedene Auffassungen über die Ziele der Fremdsprache bezüglich der Aussprache. Eine falsche Vorstellung besteht nach Dieling (1992, 8) darin, dass Phonetiker angeblich unrealistische Zielstellungen verfolgen, dass sie analog zum "Schönschreiben" eine Disziplin "Schönsprechen" vertreten.

Manche Autoren sind der Ansicht, dass es nicht das Ziel ist, dass der Deutsche den Nichtdeutschen aufgrund seiner Aussprache für einen Deutschen halten soll<sup>1</sup>. Andere Autoren stellen höhere Ansprüche und meinen, dass das Ziel erst dann erreicht sei, wenn der Ausländer an seiner Aussprache nicht mehr als Ausländer zu erkennen ist<sup>2</sup>. Dieling hält dieses Ziel nicht für fiktiv, denn es gibt zahlreiche Beispiele dafür, dass Fremdsprachler auch phonetisch so ausgezeichnet Deutsch sprechen, dass sie für Muttersprachler gehalten werden. (Dieling 1992, 8.)

---

1 Hierzu siehe z. B. Juhasz, J. 1985: Normvorstellungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: DaF 5, S. 266-270

2 Hierzu siehe z. B. Corell, M. / Petterson, N. -O. 1978: Elva språk och svenska. Stockholms Universitet.

Nach Kelz' Meinung Erachtens ist im Bereich der Aussprache Kongruenz mit dem Muttersprachler ein unrealistisches Lernziel. Für Lernende reiche eine Aussprache aus, die eine Verständigung garantiert und die Kommunikation erleichtert. Jedoch sollte die Aufmerksamkeit des Zuhörers beim Sprechakt voll auf den Inhalt des Gesagten gelenkt werden und nicht durch die äußere Form des Gesagten vom Inhalt ablenken. (Kelz 1992, 25.) Kjellin (2002, 14) widerspricht Kelz und behauptet, dass eine fehlerfreie oder zumindest eine fast fehlerfreie Aussprache durchaus zu erzielen ist.

Dieling hält es für wichtig, dass solche Spitzenleistungen nicht von allen Deutschlernenden erwartet werden können. Die Zielstellung für Phonetik soll sich stets in die allgemeine Zielstellung des Kurses einfügen. (Dieling 1992, 9.) Unterschiedliche Ziele beinhalten nach Dieling (1992, 22) unterschiedliche Toleranzschwellen. Dieling (1992, 37) hebt hervor, dass eine positive Attitüde zur Zielsprache den Zugang (zur Aussprache) erleichtern kann.

### **Phonetisches Minimum**

Wenn man davon ausgeht, dass gezielter Phonetik-Unterricht als Teil des FSUs wichtig ist, stellt sich die Frage, wie viel Phonetik-Unterricht genug ist. Der Begriff Phonetisches Minimum fand seit den 50er Jahren weite Verbreitung und die Idee besteht darin, dass mit einem Minimum an Mitteln und Mühen gesetzte Ziele erreicht werden können. Eine im Unterricht relativ leicht zu erarbeitende geringe Zahl von Lauten sollte also ausreichen, die Verständigung, d. h. das Verstehen und Verstandenwerden, in der Fremdsprache zu garantieren. (Hirschfeld 1993, 32.)

Es besteht jedoch keine Klarheit darüber, wie ein phonetisches Minimum aussehen soll. Erstens kann sich der Begriff auf quantitative Beschränkung des Lernstoffes beziehen. Nach dieser Auffassung genügt es, bestimmte phonetische Formen auszuwählen, während unwichtige beim Lernen unberücksichtigt bleiben können. Zweitens könnte man annehmen, dass ein Minimum an Zeit und Anstrengungen ausreicht, mit Ausspracheschwierigkeiten fertigzuwerden. (Hirschfeld 1993, 32-33.)

Wenn aber ein bestimmtes Lernziel, z. B. Kommunikationsfähigkeit, erreicht werden soll, lässt sich nach Hirschfelds Ansicht (1993, 33) die Phonetik der Fremdsprache

weder zeitlich noch inhaltlich minimieren. Weil schon in den ersten Sätzen, die gelernt werden, die prosodischen Grundformen sowie fast alle Vokale und Konsonanten vorkommen, ist es unmöglich, auf einige Laute zu verzichten, oder sie für später aufzuheben. (Hirschfeld 1993, 33.)

Bürkle (1993, 30) behauptet, dass das phonologische System der Aussprachewörterbücher eine Idealisierung ist, die außerhalb der Bühne nirgends wirklich gesprochen wird. Seines Erachtens kommt es durch die Anwendung dieses bühnensprachlichen Systems auf den FSU in manchen Fällen zum Phänomen, dass sehr gut sprechende Nicht-Muttersprachler eine Sprache sprechen, die von allen Muttersprachlern als hyperkorrekt empfunden wird. Hirschfeld (1993, 33) widerspricht dem und betont, dass die deutsche Standardaussprache relativ realitätsnah im Großen Wörterbuch der deutschen Aussprache<sup>3</sup> beschrieben ist.

Vielen Deutschlernenden könnte man nach Bürkle (1992, 31) einiges an Mühe ersparen, wenn man sich nicht zu sehr von idealisierten Lautgegensätzen beeinflussen lässt. Um den Lernprozess zu erleichtern, könnten die Lernenden nach Bürkles Meinung Formen nutzen, die in den regionalen Varianten vorkommen. Dieser Vorschlag wird von Hirschfeld (1993, 33) als schwer umsetzbar angesehen. Würde aus den verschiedenen Varianten des Deutschen immer dasjenige herausgenommen, das den Problemen bestimmter Sprachgruppen entgegenkommt, wäre nach Hirschfelds Meinung das Ergebnis eine Mischung, die kaum verstanden würde.

Nach Hirschfeld (1993, 34) geht es beim phonetischen Minimum nicht um eine Beschneidung des Stoffes, sondern um die Graduierung der Fertigkeiten d. h. um den anzustrebenden Grad an Korrektheit. In jedem Fall soll ein phonetisches Minimum bestimmt werden, das die Muttersprache berücksichtigt, sich an phonologischen Kriterien der Zielsprache orientiert und den Ansprüchen der Zielgruppe gerecht wird und das produktive und rezeptive Fertigkeiten spezifisch fördert. (Hirschfeld 1993, 34.)

---

3 Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache, Hg. von dem Kollektiv Eva-Maria Krech, Eduard Kurka, Helmut Stelzig, Eberhard Stock, Ursula Stötzer und Rudi Teske unter Mitwirkung von Kurt Jung-Alsen. Leipzig (Bibliographisches Institut) 1982

Im schwedischen SFI-Unterricht (Schwedisch für Auswanderer) ist eine sogenannte *basprosodi*-Methode beliebt. Nach dieser Methode spielt die Länge der Silben eine bedeutende Rolle und nicht die Akzente<sup>4</sup>.

### **Phonetik für Anfänger und Fortgeschrittene**

Die Phonetik muss im Anfängerunterricht eine besonders wichtige Rolle spielen, weil phonetische Fehler, die sich hier gefestigt haben, in späteren Arbeitsphasen nur mit großer Mühe wieder ausgemerzt werden können (Dieling 1992, 50). Im Anfängerunterricht muss besonders auf die Intonation geachtet werden. Dem Anfänger muss zugebilligt werden, dass er langsamer spricht, aber falsche Pausen dürfen nicht zugelassen werden. (Dieling 1992, 52.)

Auf der Mittelstufe geht es laut Dieling vor allem darum, erworbene Kenntnisse zu festigen und anzuwenden sowie angebahnte Fertigkeiten zu vervollkommen. Oft gerät in Vergessenheit, was am Anfang unter Mühen erworben wurde und die Aussprache der Lernenden kann mitunter schlechter als am Anfang sein. Es kommt darauf an, die Phonetik in den Unterricht zu integrieren, die Lernenden anzuhalten, an der Aussprache weiter mit Sorgfalt zu arbeiten und phonetische Fehler nicht als Schönheitsfehler zu tolerieren. (Dieling 1992, 53.)

Obwohl die Ausspracheschulung in den Anfängerunterricht gehört muss sie auch im Fortgeschrittenenunterricht betrieben werden. Dort können ästhetische, stilistische, soziolinguistische und regionalspezifische Aspekte der Aussprache betrachtet werden. Es ist sinnvoll, diese verschiedenen Aspekte der Ausspracheschulung in den Sprachunterricht zu integrieren und mit anderen Zielen des Fremdsprachenunterrichts zu verbinden, z. B. mit der Behandlung von Literatur oder mit Landeskunde. (Kelz 1992, 37). Im Fortgeschrittenenunterricht lässt sich in wachsendem Maße Arbeit an Phonetik mit Arbeit an der Grammatik und Lexik verbinden. Die Lernenden können grammatische bzw. lexikalische Aufgaben lösen und gleichzeitig phonetische Schwierigkeiten bewältigen. (Dieling 1992, 54.) Auf der Fortgeschrittenenstufe werden

---

<sup>4</sup> Thorén, Bosse 2006: Funderingar och forskning kring en basprosodisk undervisningsstrategi för uttalsundervisning i svenska som andraspråk  
[http://www.bossethoren.se/bilder/bosse\\_thoren\\_manus.pdf](http://www.bossethoren.se/bilder/bosse_thoren_manus.pdf)

besonders Geläufigkeit und Sicherheit angestrebt. Dazu gehören z. B. Reduzierungen. Die Lernenden sind mehr und mehr in der Lage, sich auch sprechstilistisch der jeweiligen Situation anzupassen. (Dieling 1992, 55.)

Auf der Fortgeschrittenenstufe sollte die Entwicklung der perzeptiven Fertigkeiten im Hinblick auf Aussprachevarietäten besonders gepflegt werden. Die Lernende sollten im Unterricht darauf vorbereitet werden, dass sie in der Sprachpraxis mit unterschiedlichen Formen der Standardaussprache konfrontiert werden. Das Verstehen wird oft durch das ganz alltägliche Verschleifen, Verschlucken, Weglassen, Nuscheln, Tuscheln und Murmeln erschwert. Deswegen soll der Lernender Gelegenheit haben, sich darauf einzustellen und sich einzuhören. (Dieling 1992, 55.) Authentisches Lehrmaterial spielt dabei eine wichtige Rolle.

## **3.2 HÖRSCHULUNG**

### **Sprachliches Hören**

Neugeborene verfügen über die Fähigkeit mehr als Erwachsene zu hören. Anders als Erwachsene können sie Sprachlaute aus allen Sprachen erkennen. (Kjellin 2002, 87-88.) Das auditive System des Menschen verfügt über zwei Hörmodi, einen kontinuierlichen und einen kategoriellen. Sprachliches Hören basiert auf lautlichen Kategorien und geschieht auf der Grundlage von Entweder-oder-Entscheidungen. (Wode 1990, 19-20.)

Wode behauptet, dass fremdsprachliche Laute, auf zwei verschiedene Arten gelernt werden. Laute, die eine hinreichende Ähnlichkeit zu muttersprachlichen Elementen aufweisen, werden oft durch die muttersprachlichen Laute ersetzt, während Laute, die keine hinreichende Ähnlichkeit aufweisen, in etwa so gelernt werden, wie dies im Erwerb der Muttersprache geschieht. (Wode 1990, 27.) Die neuen Elemente werden zwar langsamer, aber erfolgreicher gelernt, während ähnliche Elemente schneller, aber längerfristig weniger zielgerecht gemeistert werden. Für ähnliche Elemente werden nicht unbedingt neue Prototypen geschaffen, denn das menschliche Perzeptionssystem tut sich schwer, neue Kategorien in einem perzeptuellen Bereich zu etablieren, wo bereits phonetische Prototypen vorhanden sind. Dem Erwerb neuer Elemente stehen hingegen keine durch die Muttersprache gegebenen Prototypen im Wege. (Wode 1990,

29.) Nach Wode (1990, 29) liegt die Schwierigkeit beim fremdsprachigen Lauterwerb nicht in biologischer Unfähigkeit, sondern in den Relationen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache d. h. im sprachlichen Vorwissen und dem neu zu lernenden.

### **Hörschulung**

Ausspracheschulung kann nicht ohne intensive Hörschulung betrieben werden, denn mündliche Kommunikation erfordert sowohl produktive als auch rezeptive Fertigkeiten. Hören ist keinesfalls ein passiver Prozess, sondern eine aktive Handlung, die außer dem Diskriminieren und Interpretieren von Signalen eine Fülle von Zuordnungs- und Entscheidungsprozessen beinhaltet.

Die Voraussetzung für eine korrekte Aussprache ist also die Wahrnehmung von fremden Lauten. Dieling und Hirschfeld (2000, 32) sind davon überzeugt, dass es durch spezielles Hörtraining möglich ist, das Ohr für die fremdsprachigen Klänge zu sensibilisieren. Nur was richtig gehört wird, kann richtig ausgesprochen werden. (Kelz 1992, 26-27). Auch Moilanen betont, dass man nur das aussprechen kann, was man hören kann (Moilanen 2002, 69). Hören muss aber gelernt werden (Dieling 1992, 32). Dabei reicht es nicht zu sagen, bitte hören und wiederholen Sie, sondern es geht darum, die Aufmerksamkeit gezielt auf bestimmte Klang- und Lautmerkmale zu richten (Dieling 1992, 35).

Beim phonetischen Hören werden über die reine Bedeutungsunterscheidung hinaus bestimmte Klangmerkmale zur Kenntnis genommen. Phonetisches Hören ist sowohl Arbeit an der Aussprache als auch Arbeit am Hörverstehen. (Dieling/Hirschfeld 2000, 31 u. 48.) Nach Dieling (1992, 36) sollten auf Hörübungen immer Sprechübungen folgen. Beim Üben des phonetischen Hörens kann man nicht davon ausgehen, dass alle dasselbe hören, sondern das Gehörte sollte immer kontrolliert werden.

Dieling (1992, 36) betont, dass Hörübungen sich nicht nur auf Identifizierungs- bzw. Diskriminierungsaufgaben beschränken, sondern auch das Hören von Texten, verbunden mit speziellen Aufgaben zum intonatorischen und phonetischen Hören spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. Um den perzeptiven Spielraum zu erweitern, empfiehlt es

sich auf fortgeschrittener Stufe Ausspracheformen zu präsentieren, die nicht unbedingt nachahmenswert sind. Dazu gehören z. B. Dialekte (siehe auch Kapitel 3.8 Aussprachevariante im Unterricht).

Beim Diskriminieren wird die Fertigkeit trainiert, fremdsprachige Klänge und Laute zu unterscheiden. Als Methode wird die Kontrastierung benutzt, die die Unterschiede deutlicher macht. Familiennamen und Minimalpaare, also Wörter bzw. Sätze mit verschiedener Bedeutung, die sich nur in einem Phonem bzw. einem Merkmal unterscheiden, sind gute Beispiele für *Diskriminierungsübungen*, die das Ohr für kleine Unterschiede sensibilisieren. (Dieling/Hirschfeld 2000, 49-50.)

Frau Dahler – Frau Daller  
 Herr Kahne – Herr Kanne  
 die Tasche – die Tasse  
 schon – Sohn

Mit Hilfe von *Identifizierungsübungen* lernen die Schüler Laute wieder zu erkennen. (Dieling/Hirschfeld 2000, 49, 52 u. 181.) Im folgenden Beispiel sollen die Schüler markieren, ob das Wort ein [ç] (Ich-Laut) oder ein [x] (Ach-Laut) enthält.

[ç]	[x]	
X		echt
	x	acht
	x	Bach
X		Bäche

Tabelle 1 Beispiel einer Identifizierungsübung (Frei nach Dieling/Hirschfeld 2000, 165.)

### 3.3 PHONETIK INTEGRIEREN

Phonetik ist beim FSU immer präsent. Sie ist ein wichtiger Bestandteil beim Hören und Sprechen, aber auch beim Lesen und Schreiben. Deswegen ist es notwendig, die Phonetik in den Unterricht zu integrieren. Wenn man Phonetik nur isoliert unterrichtet,

wird die korrekte Aussprache nicht automatisiert und in den normalen Sprachgebrauch einbezogen. Deswegen sollten phonetische Übungen immer ein Bestandteil der sprachlichen Übungen sein. (Dieling/Hirschfeld 2000, 64.)

Auch bei der Vokaleinführung spielt die Phonetik eine wichtige Rolle (Dieling 1992, 53). Dabei sollte die Aufmerksamkeit auf die semantischen, grammatischen und phonetischen Komponenten gerichtet werden (Dieling/Hirschfeld 2000, 71). Dieling und Hirschfeld (2000, 71) betonen, dass Vokabeln, die ein Schüler nicht oder nur schwer aussprechen kann, ihm nicht frei zur Verfügung stehen. Die Lernenden müssten Gelegenheit erhalten, sich die neuen Wörter hörend und nachsprechend auch phonetisch anzueignen. Auch Fischer (2007, 15) hält es für wichtig, dass sowohl die neuen Wörter als auch die grammatischen Erscheinungen zugleich mit der zielsprachigen Phonotaktik vermittelt und angewendet werden. Dieling hebt hervor, dass ein neues Wort erst sicher beherrscht wird, wenn es auch phonetisch korrekt gespeichert ist. Es reicht also nicht, sich von einem Substantiv den Artikel und die Pluralbildung einzuprägen, sondern der Lernende muss sich auch merken, wo der Akzent liegt, ob die Vokale kurz oder lang sind usw. Hier sollten Tonbänder besonders für die Hausaufgaben beim Lernen helfen. (Dieling 1992, 53.) Um die Bedeutung der Aussprache hervorzuheben, könnte Vokabular ab und zu auch mündlich abgefragt und dabei Aufmerksamkeit auf die Aussprache gerichtet werden.

Hirschfeld (1995, 11) erläutert, dass es viele Berührungspunkte zwischen Phonetik und Grammatik gibt. Auf sehr enge Zusammenhänge, Abhängigkeiten zwischen morphologischen, semantischen Strukturen bzw. Strukturveränderungen und der Phonologie soll und kann man nach Hirschfeld bei Darstellung und Übung des einen wie des anderen nicht verzichten. Zu oft tut man es, und so bleiben Chancen ungenutzt, dem Lernenden die Orientierung innerhalb der Sprachebenen zu erleichtern und Regeln für den Sprachgebrauch erkennbar und nutzbar zu machen. (Hirschfeld 1995, 11.)

Auch wenn es die meisten Grammatiken nicht so widerspiegeln, bedingen Phonologie/Phonetik und (andere Bereiche der) Grammatik einander und sind voneinander abhängig (Hirschfeld 1995, 11). Hirschfeld hat einige wesentliche Schwerpunkte aufgelistet, bei denen Zusammenhänge zwischen den Sprachebenen und

-bereichen bewusstgemacht und im DaF-Unterricht genutzt werden können. Hirshfeld (1995, 17) betont, dass diese Übersicht die Vielfalt der Beziehungen zwischen der phonetischen Form und der sprachlichen Struktur zeigt, auch wenn sie unvollständig ist.

<b>Phonetische Erscheinung</b>	<b>Behandlung folgender Schwerpunkte</b>
1. Melodie	Satzstrukturen (in Verbindung mit Akzentuierung und Gliederung), Satzzeichen, emotionale Sprechweise
2. Gliederung	Satzzeichen und Pause ( <i>Sie, nicht er - Sie nicht, er</i> )
3 Wortakzentuierung	Kompositabildung ( <i>Fahrkarte</i> ), trennbare und untrennbare Verben ( <i>umfahren - umfahren</i> )
4. Satzakzentuierung	Kontrastiver, starker Akzent ( <i>Nicht heute, sondern morgen</i> ), Negation ( <i>kein, nicht</i> betont oder unbetont)
5. Vokallänge	Orthographie (z. B. Doppelschreibung der Vokal- und Konsonantenbuchstaben), Silbenstruktur
6. Vokalwechsel	Konjugation ( <i>sprechen, spricht, gesprochen, sprach</i> ), Pluralbildung ( <i>Mutter - Mütter</i> ), Verkleinerung ( <i>Haus - Häuschen</i> ), Modus ( <i>lesen - läsen</i> )
7. Auslautverhärtung	Konjugation ( <i>werden - wird</i> ), Pluralbildung ( <i>Berge - Berg</i> ), Adjektivformen ( <i>gelbe - gelb</i> )
8. R-Laute	Konjugation ( <i>hören - hörst</i> ), Pluralbildung ( <i>Ohren - Ohr</i> ), Adjektivformen ( <i>schöner - schönere</i> )
9. <ch>-Realisation	Konjugation ( <i>sprechen - spricht</i> ),

	Pluralbildung ( <i>Koch - Köche</i> )
10. Konsonantenhäufungen	Konjugation ( <i>leben - lebst</i> )
11. Koartikulation /Assimilation	Endungen ( <i>leben - ['le:bm]</i> ), Wortbildung (gleiche Laute werden nur einmal realisiert: <b>auffangen</b> , stimmhafte Laute werden nach stimmlosen stimmlos: wegsehen)
12. Reduktionen / Elisionen	bei hohem Sprechtempo, in unbetonten Silben und Wörtern - Schwächungen, Verkürzungen, Ausfall von Lauten

Tabelle 2 Aussprache und Grammatik (Frei nach Hirschfeld 1995, 16-17.)

### 3.4 DIE ROLLEN DES LERNENDEN UND DES LEHRERS

#### Rolle des Lernenden

In der Linguistik und Fremdsprachendidaktik wurde lange Zeit übersehen, dass Sprachproduktion wie -rezeption nicht nur kognitiv, sondern auch emotional gesteuert werden (Stock 1993, 102). Beim Fremdsprachenerwerb interferieren die festgefügt auditiven, artikulatorischen und intonatorischen Muster der Phonetik der Muttersprache, die fest interiorisiert sind, mit denen der Fremdsprache. Nach Dieling besteht die besondere Schwierigkeit in einem psychologischen Problem, dass der Lernende die neuen Muster übernehmen soll. Viele, die fremdsprachig hören, intonieren und artikulieren können, wollen es im Grunde nicht, weil sie sich peinlich berührt, betreten fühlen, die muttersprachlichen Gewohnheiten zu verlassen. Dieling hebt jedoch vor, dass der Lernende die Muster seiner Muttersprache nicht aufzugeben braucht. Er soll lernen, auf ein anderes Gleis umzusetzen, zwei- oder mehrgleisig zu fahren. (Dieling 1992, 23-24.)

Die Lernenden sollen auf neue Weise hören lernen, ihre Sprechwerkzeuge auf andere Art bewegen, Laute bilden, die ihnen nicht nur fremd sind, sondern möglicherweise auch heikel erscheinen und ihre Stimmführung verändern, was z. T. auf innere Ablehnung stößt. Dieling hebt hervor, dass die Bemühungen des Lehrers als Eingriff ins

eigene Psychogramm empfunden werden können, worauf oft ablehnend reagiert wird. (Dieling 1992, 51.)

Autonomes Lernen muss keinesfalls isoliertes individuelles Lernen sein. Bohn / Langner sind der Auffassung, dass im institutionalisierten Unterricht in den meisten Fällen nur eine Teilautonomie möglich ist z. B. in Phasen, in denen Lerner ohne direkte Lehrerkontrolle arbeiten können. Nach Bohn/Langner sollten Lehrmaterialien es dem Lernenden ermöglichen, immer wieder Teilverantwortung für seinen Lernprozess zu übernehmen. (Bohn/Langner 1993, 105.) Das wichtigste Prinzip im Spracherwerbsprozess ist nach Kuronen/Leinonen (2010, 109), dass man eine Sprache nicht lehren kann, sondern der Lernende muss selbst lernen.

Auch im Ausspracheunterricht ist zu bemerken, dass jeder Schüler anders lernt. Einige lernen mehr durch Imitation, andere mehr durch kognitive Einsichten. Beim Erwerb fremdsprachlicher Lautmuster spielt auch das Alter eine entscheidende Rolle. Nach Kelz kann Aussprache von einer gewissen Altersschwelle an nicht mehr oder höchstens mit sehr großer Mühe gelernt werden. Kelz gibt jedoch zu, dass eine gute Aussprache auch im hohen Alter erreichbar ist, wenn man sich eine gewisse Artikulationsflexibilität bewahrt hat. (Kelz 1992, 29).

### **Rolle des Lehrers**

Im Fremdsprachenunterricht sollten die wichtigsten phonetischen Grundlagen vermittelt und grundlegende Fertigkeiten entwickelt werden. Jeder Fremdsprachenlehrer ist zugleich Phonetiklehrer und Vorbild in der Aussprache. (Dieling/Hirschfeld 2000, 16.) Der Lehrer vermittelt die Aussprache in allen Unterrichtssituationen, nicht nur dann wenn explizit an der Phonetik gearbeitet wird. Auch wenn er die Grammatik erklärt oder Wortschatzübungen macht, ist er Phonetiker. (Dieling 1992, 19.) Der Lehrer kann seinen Unterrichtserfolg nur daran messen, ob andere, Nichteingeweihte, den Lernenden verstehen, und nicht daran, ob er selbst ihn versteht (Dieling 1992, 21).

Kein Medium kann in der Ausspracheschulung den persönlich anwesenden Lehrer ersetzen. (Kelz 1992, 35). Im Ausspracheunterricht hat der Lehrer eine wichtige Funktion sowohl als sprachliches Modell als auch für die Auswahl von geeignetem

Übungsmaterial und für die Korrektur und das Feedback an die Lerner (Fuchs 2004, 320). Die Rolle des Lehrers ist das Lernen durch theoretisches Wissen, Betreuung und Feedback zu erleichtern und damit den Lernenden zu helfen, seine Erkenntnisse zu systematisieren und zu korrigieren. (Kuronen/ Leinonen 2010, 109). Eine gute Lehreraussprache allein reicht im FSU also nicht aus. Iivonen hebt hervor, dass der Lehrer sich mit den phonetischen Eigenschaften der jeweiligen Sprache sowie der phonetischen Terminologie bekannt machen soll (Iivonen 2005, 47). Der Lehrer muss in der Lage sein, Abweichungen in der Aussprache zu bemerken und zu identifizieren. Es reicht nicht, Abweichungen zu hören sondern es geht darum, den Fehler zu klassifizieren und dem Lernenden zu helfen, ihn zu korrigieren. (Lehessaari 1998, 94.) Reinecke (1993, 25) hebt hervor, dass der Lehrer in der Lage sein muss, Sprechkanäle und -motive regulär und quantitativ ausreichend zu erzeugen.

Eine gute Aussprache gehört nach Dieling/Hirschfeld zum Handwerkzeug des Fremdsprachenlehrers, denn sie verschafft ihm Selbstsicherheit und Respekt. Die Aussprache des Lehrers war lange Zeit fast das einzige Modell für die Aussprache seiner Schüler. Heute stehen dem Lehrer zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, verschiedene Sprecher mit Hilfe von verschiedenen Medien zu Wort kommen zu lassen. Außerdem werden auch direkte Kontakte häufiger, denn die Schüler reisen immer mehr im Ausland und nehmen auch an Sprachreisen teil. (Dieling/Hirschfeld 2000, 20.)

Nichtsdestotrotz ist damit die Vorbildwirkung der Lehreraussprache nicht aufgehoben, denn Deutsch (und andere Fremdsprachen) hören die Lernenden immer noch vor allem aus dem Mund des Lehrers. Wichtig ist, dass die Aussprache des Lehrers kein Tabu ist. Dieling/Hirschfeld ermutigen den Lehrer, den Lernern Auskunft über seine Aussprachebesonderheiten - ob sie nun regional gefärbt sind oder einen fremden Akzent erkennen lassen - zu geben. Aufmerksame Schüler können nach Ausspracheabweichungen und -unterschieden bei ihren Lehrern fragen, also muss der Lehrer sich dem Vergleich und der Kritik seiner Schüler stellen. (Dieling/Hirschfeld 2000, 20.) Erreicht der Lehrer die Standardaussprache nicht in allen Punkten, sollte er den Lernenden gegenüber offen eingestehen, dass er in dieser Beziehung eben nicht als Modellsprecher gelten kann. (Dieling 1992, 20.)

Dieling/Hirschfeld beschreiben den idealen Lehrer folgend:

1. Der Sprachlehrer ist zugleich Phonetiklehrer. Er ist selbst Vorbild in der Aussprache.
2. Er kennt die phonologischen und phonetischen Grundlagen der Fremdsprache und möglichst auch der jeweiligen Ausgangssprache(n). Er vermittelt Regeln und Kenntnisse in dem Umfang, wie Ausbildungsziele und Gruppensituation es erfordern.
3. Er bestimmt selbst das Ziel, den Inhalt und den Stellenwert der Phonetik in seinen Unterricht, und zwar in Abhängigkeit von den jeweiligen Gesamtzielen der Ausbildung, von den Ausspracheproblemen der Gruppe und von den Unterrichtsbedingungen.
4. Er legt das Vorgehen im Unterricht fest. Er beherrscht souverän die didaktischen Möglichkeiten und setzt gezielt die in einer konkreten Situation angebrachten Übungsmethoden ein.
5. Er erkennt die Ausspracheprobleme der Schüler und kennt entsprechende Verfahren, mit denen fehlerhafte Lautbildungen bewusst gemacht und korrigiert werden.
6. Er zeigt in seinem Korrekturverhalten, dass er nicht nur Artikelfehler oder falsche Endungen bemerkt, sondern gleichermaßen Abweichungen in Betonung und Melodie, bei Vokalen und Konsonanten korrigiert und bewertet.
7. Er setzt Lehrbuchübungen zur Aussprache gezielt ein, variiert sie nach den Bedürfnissen der Gruppe und entwickelt selbst Übungen, wenn die vorhandenen nicht ausreichen. (Frei nach Dieling/Hirschfeld 2000, 16-17.)

An die Lehrenden werden vielfältige Anforderungen gestellt, die in ihrer eigenen Ausbildung wahrscheinlich eine sehr kleine Rolle gespielt haben (Dieling/Hirschfeld 2000, 16). Um den neuen Ansprüchen genügen zu können, müssen die Lehrenden die Möglichkeit erhalten, sich weiterzubilden und ihre Kenntnisse über die Phonetik zu vertiefen. Auch Dieling (1992, 20) betont, dass Phonetik und Sprecherziehung im Lehrerstudium vielfach zu kurz kommen und deswegen sieht sich der Lehrer genötigt, viel selbst zu erarbeiten.

### **Wie können Lehrer an ihrer Aussprache arbeiten?**

Viele Lehrende haben Probleme mit der Aussprache, weil sie selber nie die Möglichkeit hatten, am Ausspracheunterricht teilzunehmen. Dieling (1992, 20) hebt hervor, dass jeder Lehrer an seiner Aussprache arbeiten muss. Nach Dieling sind Sprachlehrer, die Probleme mit ihrer Aussprache haben, meist sehr bestrebt, sich zu vervollkommen.

Damit Lehrende an sich selbst arbeiten können, brauchen sie Rat, Anleitung und einfühlsame Kritik. Phonetische Übungen, die auf die Verbesserung der Aussprache zielen, sollten möglichst als Einzelkonsultationen geplant werden, weil das individuelle Eingehen äußerst wichtig ist. (Dieling 1992, 55.) Der erhöhte Leistungsdruck lässt den lernenden Lehrer viel sensibler reagieren und deswegen braucht er mehr als ein anderer den Schutz der Vier-Augen-Situation (Dieling 1992, 56.)

### **3.5 ALTER UND AUSSPRACHEERWERB**

Die Erfahrung zeigt, dass es möglich ist, eine sehr gute Aussprache in der Fremdsprache sogar im Erwachsenenalter zu lernen. Nach Kuronen/Leinonen (2010, 109) ist das größte Hindernis für Finnen, dass sie dies nicht für möglich halten und dass sie deswegen an ihrem finnischen Akzent festhalten. Kuronen/Leinonen (2010, 109) betonen, dass es harte und intensive Arbeit erfordert, wenn man eine korrekte Aussprache erlernen will.

Phonetische Theorie kann man auf gleiche Weise lernen wie man auch Wörter lernt, aber die Anwendung des Gelernten ist keine mechanische Aktivierung der gespeicherten Elemente, sondern deren veränderte Zusammenführung und Zerschlagung im Redefluss (Reinecke 1993, 27). Obwohl es natürlich auch Ausnahmen gibt, brauchen die meisten Lernenden viel Fleiß, Übung und Unterricht, um sich das fremde Idiom auch phonetisch anzueignen (Dieling 1992, 8).

#### **Methoden für Jugendliche und Erwachsene**

Ein Kleinkind lernt die Muttersprache durch intensives Hören und Nachsprechen. Der Gehörsinn ist bei Kleinkindern sehr scharf, aber er beginnt sich schon mit fünf Jahren zu verschlechtern. In dem Alter, in dem FSU meistens beginnt, sind die Aussprachegewohnheiten der Muttersprache so gefestigt, dass sie automatisch auf die Fremdsprache übertragen werden. (Hall u. a. 2005, 13 u. 20.) Diese Wahrnehmungsstrategien und -gewohnheiten, die sich schon bei einem Kind für die Muttersprache entwickeln, erschweren oft das Erlernen einer neuen Aussprache, indem sie wie ein Raster wirken. Laute und intonatorische Formen, die von der Muttersprache

abweichen, werden durch dieses Raster wahrgenommen und bewertet – und meistens durch bekannte Muster ersetzt. (Dieling/Hirschfeld 2000, 17.)

Weil das Hören, Artikulieren und Intonieren durch die eigene Muttersprache geprägt sind, ist es für Jugendliche und Erwachsene nicht möglich, allein durch Hören eine gute Aussprache in der Fremdsprache zu erwerben (Dieling/Hirschfeld 2000, 17 & Hall u. a. 2005, 13-14). Nicht einmal ein langer Aufenthalt im Ausland garantiert eine korrekte Aussprache. Die meisten Lernenden profitieren von einer systematischen Unterweisung im Hören und Aussprechen der Fremdsprache. Im Sprachunterricht sollte schon auf der Anfängerstufe Phonetik mit einbezogen werden, damit eine unkorrekte Aussprache nicht übernommen wird. (Hall u. a. 2005, 13-14.)

Es ist wichtig, phonetische Erscheinungen im Ausspracheunterricht konkret und anschaulich zu erklären und möglichst wenig abstrakte Begriffe zu benutzen. Es geht nicht darum, diese Begriffe zu lernen, sondern das Ziel ist eine möglichst korrekte Aussprache zu erwerben. Das Erlernen von fremden Lauten wird durch Assoziationen erleichtert. (Moilanen 2002, 74 u. 89.) Bei [j] können die Schüler z. B. an eine Lokomotive und bei [z] z. B. an eine Biene denken.

### **3.6 KORREKTUR**

Ab und zu wird behauptet, dass Aussprachefehler keine große Rolle spielen, denn auch Muttersprachler machen Fehler und werden trotzdem ohne Probleme verstanden. Iivonen betont, dass dabei der Fehlertyp entscheidend ist. Gewisse Fehler können zu Problemen führen und andere nicht. Reduktionen und Elisionen (Weglassen von Lauten) sind zum größten Teil konventionalisiert und müssen deswegen gelernt werden. (Iivonen 2005, 45-46.)

In der Phonetik wie in anderen Disziplinen impliziert Leistungskontrolle Fehlerermittlung, Fehlerbewertung und Fehlerkorrektur. Dieling behauptet, dass phonetische Fehler in manchem Bezug viel diffiziler als andere sind. Die Frage, was fehlerhaft und was noch akzeptabel ist kann nicht immer eindeutig beantwortet werden. (Dieling 1992, 47-48.) Weil die Korrektur phonetischer Fehler diffizil ist, kann man es

nach Dieling gut verstehen, wenn einige Lehrer vor phonetischen Fehlern kapitulieren und sich bei ihrer Korrekturarbeit vor allem morphologischen, syntaktischen, lexikalischen und stilistischen Fehlern zuwenden. (Dieling 1992, 49.)

Die Bewertung sowohl von Erfolgen als auch von Misserfolgen signalisiert deutlich, dass sie die Lernenden motiviert und aktiviert. Was phonetische Leistungen betrifft, scheint Positivbewertung besonders wichtig zu sein. Sie sollte nach Möglichkeit überwiegen, damit die Lernenden durch Bewertung nicht zum Verstummen gebracht werden. (Dieling 1992, 49.) Äußerst wichtig ist, im Rahmen eines Korrekturvorgangs auch geringe Fortschritte durch positives Feedback vom Lehrer zu honorieren, damit der Lerner Erfolgsergebnisse bekommt. Das primäre Ziel der Korrektur ist ein Fortschritt und nicht das Erreichen absoluter Lernziele. Der Lerner sollte das Ziel haben, besser zu werden als in der vorangehenden Unterrichtsstunde und nicht besser werden als die Kameraden in der Gruppe. (Fuchs 2004, 320.) Der Lehrer muss versuchen, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, denn Angst vor dem Fehler und vor der Blamage blockiert. Dieling betont, dass derjenige, der sich frei und unbefangen fühlt, weniger falsch macht. Wichtig ist auch, mit Lob nicht zu sparen (Dieling 1992, 41.)

Bei der Spezifik phonetischer Fehler kann der Lehrer nicht erwarten, dass der Lernende augenblicklich Falsches durch Richtiges ersetzt. Phonetische Übung ist stets auch gezielte Übung und Anleitung zur Weiterarbeit. (Dieling 1992, 50.)

Der Lehrer bestimmt die Toleranzschwelle für phonetische Fehler weitgehend selbst. Dieling empfiehlt, vor allem jene Fehler zu korrigieren, die den sogenannten Fremden Akzent ausmachen. (Dieling 1992, 22.) Fuchs betont, dass nicht jeder durch den Lehrer registrierte Fehler direkt zu einer Korrekturhandlung führen muss oder sollte. Vor allem im Anfangsstadium des FS-Lernens sollte der Lehrer vorsichtig mit der Fehlerkorrektur umgehen, um die Motivation zum Sprechen des FS trotz noch lückenhafter Sprachkenntnisse nicht in Gefahr zu bringen. Es ist zu beachten, dass gerade Erwachsene phonetischen Korrekturen gegenüber sehr empfindlich und verletzbar sind. (Fuchs 2004, 319.)

Gleichzeitig ist phonetische Korrektur unbedingt erforderlich, denn in der Anfangsphase ist der Lerner zur phonetischen Selbstkorrektur oft noch nicht in der Lage. Fortgeschrittene Lerner können dagegen zur Selbstkorrektur angehalten werden. (Fuchs 2004, 319.) Auch Dieling ist der Meinung, dass Fehlerermittlung ab Mittelstufe auch Sache der Lernenden ist, die sich dabei im selbstkritischen Hören üben (Dieling 1992, 48).

Nach Fuchs' Auffassung sollten den Lernern die individuellen Unterschiede in phonetischer Begabung bewusst gemacht werden, um unnötige Stressfaktoren durch den Vergleich mit anderen Lernern zu vermeiden. (Fuchs 2004, 320.) Zu überlegen wäre aber, ob dadurch den Lernern die falsche Botschaft vermittelt wird, dass das Erlernen einer guten Aussprache nur für einige möglich ist. Vielmehr sollte den Lernern gegenüber betont werden, dass jeder, unabhängig davon, wie schnell er lernt, durch Übungen Fortschritte machen kann.

Der Lehrer sollte möglichst alle Abweichungen vom Standard aufmerksam registrieren. Nach Dieling kommt es oft vor, dass sich der Lehrer an die Fehler seiner Lernenden gewöhnt, indem er sie wegfiltet. Fehlerermittlung sollte nicht nur bei Leistungskontrollen stattfinden, sondern in unterschiedlichen Situationen, möglichst auch in außerunterrichtlichen. (Dieling 1992, 48.)

### **3.7 INHALTE DES AUSSPRACHEUNTERRICHTS**

In diesem Unterkapitel werden zuerst die Rollen der Laute und Prosodie im Ausspracheunterricht behandelt. Die Laut-Buchstaben-Beziehung wird auch diskutiert.

#### **3.7.1 Rollen der Laute und der Prosodie im Ausspracheunterricht**

Im Phonetikunterricht wird traditionell vor allem an der Korrektur einzelner Laute gearbeitet und trotz der Bedeutung der Prosodie haben Ausspracheübungen meistens nur einzelne Laute zum Gegenstand. Rein theoretisch ist man sich darüber einig, dass die prosodischen Eigenschaften (d. h. Intonation in Dielings Terminologie) viel entscheidender sind als die Artikulation und nach heutigem Verständnis impliziert

Ausspracheunterricht Intonation. (Dieling 1992, 11-12, 37.) Hirschfeld/Neuber sind der Auffassung, dass die Prosodie immer noch zu wenig Berücksichtigung in Materialien und Unterrichtspraxis findet. (Hirschfeld/Neuber 2010, 10.) Dieling/Hirschfeld (2000, 32) vertreten die gleiche Auffassung. Nach ihnen erschöpft sich Phonetikunterricht im Unterrichtsalltag meist in der Arbeit an Lauten, obwohl seit langem bekannt und auch anerkannt ist, dass die Schüler die Intonation d. h. Prosodie in der in dieser Arbeit verwendeten Terminologie beherrschen sollen.

Tiittula (1993, 68) betont, dass man im FSU Intonation viel Aufmerksamkeit schenken sollte, weil sie in interkultureller Kommunikation Probleme bereiten kann. In verschiedenen Kulturen hat die Intonation unterschiedliche Aufgaben, was leicht zu Missverständnissen führen kann. (Tiittula 1993, 68.) Manche Sprecher wollen jedoch mehr oder weniger bewusst an der Prosodie der eigenen Muttersprache und der eigenen Identität festhalten. Wenn aber die prosodischen Eigenschaften in die Fremdsprache übertragen werden, kann man falsch verstanden werden und z. B. jemandem negativ vorkommen, obwohl man eigentlich positiv war. (Lehessaari 1998, 88-89.)

Es empfiehlt sich, Ausspracheübungen mit Übungen zur Prosodie zu beginnen, weil Prosodie wichtiger als einzelne Sprachlaute ist. Nach Kuronen/Leinonen (2010, 111) tendieren Schweden dazu, einzelne nicht-schwedische Laute zu tolerieren, weil solche Einzelheiten in der prosodischen Gesamtheit verschwinden.

Warum wird aber die Intonation in der Unterrichtspraxis vernachlässigt? Nach Dieling spielt da eine große Rolle, dass die Phonetik als Wissenschaft relativ jung ist, und die Aufmerksamkeit der Phonetiker bis in die jüngste Zeit vor allem der Erforschung der Laute gegolten hat, was natürlich Auswirkungen auf die methodische Forschung, auf die Lehrmaterialproduktion und schließlich auf den Unterricht hat. (Dieling 1992, 11-12.)

### **3.7.2 Laut-Buchstaben-Beziehung**

Der Unterschied zwischen den Begriffen ‚Buchstabe‘ und ‚Laut‘ ist finnischen Schülern oft unklar, weil im Finnischen die Buchstaben die Laute in der Regel ziemlich genau repräsentieren. Das deutsche Schriftsystem ist weniger lauttreu, was leicht zu Ausspracheproblemen führen kann. (Hall u. a. 2005, 27.) Die Vermittlung der Laut-

Buchstaben-Beziehung gehört zwar ganz an den Anfang des Unterrichts, aber auch später muss der Lehrer noch oft wiederholend und festigend auf dieses Thema zurückkommen (Dieling 1992, 42). Aussprache und Schrift parallel zu vermitteln hat sich nach Dieling (1992, 25) im Unterricht mit Erwachsenen bewährt, weil zwischen phonetischen und orthographischen Fertigkeiten eine Wechselwirkung besteht.

Es wird im Allgemeinen nicht bezweifelt, dass die Beherrschung der Laut-Buchstaben-Beziehung ein wichtiger Grundstein für eine gute Aussprache ist. Umstritten sind jedoch die Auffassungen darüber, ob sich der Lernende die Kenntnisse bewusst und mit Hilfe der Transkription oder mehr nebenbei aneignen soll. Die Transkription kann sowohl als zusätzliche Belastung als auch als unentbehrliches Hilfsmittel gesehen werden. Dieling betont, dass die Transkription auch wenn die Vielfalt der Transkriptionszeichen am Anfang verwirrend sein mag, mit der Zeit zu einem wichtigen Hilfsmittel wird. Z. B. die teilweise komplizierten Laut-Buchstaben-Beziehungen im Deutschen sind laut Dieling ohne Transkription kaum darstellbar. Dieling betont, dass die Transkription stets ein Hilfsmittel bleiben soll. Die Lernenden brauchen die Zeichen in der Regel nur rezeptiv und nicht unbedingt vollständig zu beherrschen. (Dieling 1992, 27-28.)

Für die Beschreibung der Aussprache wurden schon viele phonetische Notationssysteme entwickelt. Die bekannteste Lautschrift ist die der International Phonetic Association (IPA<sup>5</sup>, s. Anhang). Die Symbole entstammen mehrheitlich dem lateinischen Alphabet. Einige zusätzliche Symbole stammen jedoch aus anderen Alphabeten.

Mit Hilfe der IPA-Zeichen lernen die Schüler, die Unterscheidung zwischen Lauten und Buchstaben zu treffen. Auch die Laut-Buchstaben-Beziehung kann in IPA-Schrift eindeutig dargestellt werden. So können die Schüler z. B. den Unterschied zwischen den E-Lauten in *Weg* ([e:]) und *weg* ([ɛ]) deutlich sehen. Außerdem ist es für die Lernenden möglich, Abweichungen zwischen Schreibung und Aussprache klar zu erkennen, wie z. B. in *Kind* [t]. Ohne Kenntnisse der IPA sind die Schüler nicht in der Lage,

---

<sup>5</sup>Die IPA-Zeichen und Laute, die sie repräsentieren, können gehört werden unter:

<http://www.phonetics.ucla.edu/course/chapter1/chapter1.html>

Aussprachewörterbücher zu benutzen. (Dieling/Hirschfeld 2000, 41.) Die Zeichen signalisieren Lautwerte, die die Schrift nicht angibt, z. T. verdeckt oder verfälscht (Dieling 1992, 28).<sup>6</sup>

Die Verwendung der IPA bedeutet aber auch mehr Arbeit für die Lernenden, weil sie zusätzliche Zeichen lernen müssen. Das Nebeneinander von Laut- und Schriftzeichen kann außerdem verwirrend wirken. (Dieling/Hirschfeld 2000, 41.) Nach Moilanens Auffassung könnte diese Verwirrung vermieden werden, indem die geschriebene und gesprochene (und transkribierte) Form eines Wortes an verschiedenen Tagen gelernt werden. Diese Formen sollten als zwei Synonyme betrachtet werden, von denen die eine in der geschriebenen Sprache und die andere in der gesprochenen Sprache verwendet wird. So werden sie auch im Gehirn an verschiedenen Orten gespeichert und nicht miteinander verwechselt. (Moilanen 2002, 197.) Es ist jedoch keinesfalls nötig, dass die Lernenden selber transkribieren können, sondern es geht darum, Transkription rezeptiv zu beherrschen (Dieling/Hirschfeld 2000, 42).

Die fehlende Übereinstimmung zwischen Laut und Schrift verursacht den finnischsprachigen Lernenden Probleme. Einige Beispiele für die ungenaue Repräsentierung im Deutschen sind (Hall u.a. 2005, 27):

Derselbe Laut wird durch verschiedene Buchstaben repräsentiert, z. B. [f]: **V**ater, **F**ahne, **Ph**onetik

Unterschiedliche Laute werden durch denselben Buchstaben repräsentiert, z. B. [ç], [x]: **I**ch, **A**ch

Zwei Laute werden durch einen einzigen Buchstaben repräsentiert, z. B. [ts]: **Z**oo

Ein Laut wird durch zwei oder mehrere Buchstaben repräsentiert, z. B. [k]: **C**hor

Auch im Schwedischunterricht bereitet die Laut-Buchstaben-Beziehung Probleme. Das Sje-Laut wird durch verschiedene Buchstaben und Buchstabenkombitionen (**ch**oklad, **stj**ärna, **gest**, **sch**lager, **just**era, **skö**ta, **skj**uta etc.) repräsentiert sowie das Tje-Laut (**k**ila, **tj**ära, **kj**ol). Ein Buchstabe kann auch verschiedene Laute repräsentieren ([o:]: **o**rdna, [u:]: **s**ol).

---

<sup>6</sup> Anhang 1: Übersicht über die Laute des Deutschen in internationaler Lautschrift

Weil man mit Hilfe der IPA-Schrift die Aussprache sichtbar und damit deutlich machen kann, ist sie im Ausspracheunterricht unersetzlich.

### **Kontrastive Phonetik**

Damit man eine Fremdsprache möglichst effektiv lernen kann, muss man sich dessen bewusst werden, wie man die eigene Muttersprache spricht. Das Bewusstsein über die eigene Muttersprache ermöglicht es, mehr über die Fremdsprache aufzudecken, einzusehen und zu verstehen. Nach Kuronen/Leinonen erleichtert das kontrastive Bewusstsein den Spracherwerb deutlich. (Kuronen/Leinonen 2010a, 109.) Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, die deutsche, die schwedenschwedische und die finnlandswedische Aussprache aus Sicht eines finnischsprachigen Lernenden näher zu behandeln. Es gibt jedoch ausführliche Beschreibungen und Lehrbücher über diese Themen<sup>7</sup>.

## **3.8 AUSSPRACHEVARIANTEN IM UNTERRICHT**

### **3.8.1 Plurizentrische Sprachen**

Sowohl Deutsch als auch Schwedisch nennt man *plurizentrische Sprachen*. Muhr (2003, 1) definiert plurizentrische Sprachen folgendermaßen:

Plurizentrische Sprachen sind ein spezieller Typ von Sprachen, der gewissermaßen eine Zwischenstufe zwischen einer "Sprache" und einem "Dialekt" darstellt. Das Hauptmerkmal dieser Sprachen ist es, dass sie in zwei oder mehreren Staaten vorkommen, dort den Status einer offiziellen Verwaltungs- oder Staatssprache haben und dadurch eine gewisse sprachliche und kommunikative Selbständigkeit entwickeln. (Muhr 2003, 1.)

Für das Deutsche kann man drei echte sprachliche Zentren – Deutschland, Österreich und die Schweiz - annehmen (Muhr 2003, 4). Das Schwedische verfügt über zwei

---

<sup>7</sup> Für eine ausführliche Beschreibung über die deutsche Aussprache für finnische DaF-Lerner siehe z. B.

Hall et al. 2005: Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen.

Für eine ausführliche Beschreibung über die finnlandswedische und schwedenschwedische Aussprache für finnische Lerner siehe Kuronen, Mikko / Leinonen, Kari 2000: Svenskt uttal för finskspråkiga.

Teori och övningar i finlandssvenskt och rikssvenskt uttal. Juvenes Print oy, Tampere.

nationale Varietäten: schwedisches Schwedisch in Schweden und finnisches Schwedisch in Finnland (Muhr 2003, 9). Die Plurizentrität des Schwedischen hat eine lange Tradition, da bereits in den 30er Jahren des 20. Jhds. ein erstes Finnlandschwedisches Wörterbuch veröffentlicht wurde (Muhr 2003, 10).

Die Situation der plurizentrischen Sprachen europäischen Ursprungs ist in und außerhalb Europas stark verschieden, sowohl was die Akzeptanz der Plurizentrität, als auch deren Kodifikation anbelangt. Englisch, Spanisch, Portugiesisch und Schwedisch können laut Muhr als Sprachen mit großer bzw. relativ großer Akzeptanz der Plurizentrität angesehen werden, während Deutsch und Französisch dieses linguistische Faktum nur zögernd, aber doch mit zunehmender Bereitschaft akzeptieren. (Muhr 2003, 12.)

### **3.8.2 Varianten im FSU**

Dieling/Hirschfeld (2000, 12-13) heben hervor, dass es nicht die deutsche Aussprache gibt, sondern unzählige Aussprachevarianten und verschiedene Aussprachenormen. Es muss bewusst bestimmt werden, welche Ausspracheformen im DaF-Unterricht lehrbar und für die mündliche Kommunikation in möglichst vielen Situationen angemessen sind (Rues 2005, 325). Es ergibt sich die Frage nach der Stellung der regionalen Varietäten im FSU. Hall et al, Dieling/Hirschfeld und Rues sind sich einig, dass Regionalismen nicht als Modell benutzt werden sollten, aber dass sie trotzdem einen Platz im Ausspracheunterricht haben. Die meisten DaF-Lernenden brauchen passive Kenntnisse der wichtigsten Regionalismen der deutschen Aussprache, um authentisches Deutsch zu verstehen (Dieling/Hirschfeld 2000, 14 u. Hall u. a. 2005, 16-17.) Die Schüler müssen lernen, mit Varianten zurechtzukommen (Dieling/Hirschfeld 2000, 20). Sie sollten möglichst zeitig erfassen, wie Deutsch wirklich klingt, damit ihnen Enttäuschungen erspart bleiben, wenn sie ihr Schuldeutsch endlich anwenden wollen (Dieling/Hirschfeld 2000, 20). Dies gilt natürlich auch für andere Sprachen.

Nach Dieling/Hirschfeld und Rues sollen regionale Aussprachevarianten in das Hörverstehenstraining einbezogen werden, um Hörfertigkeiten zu entwickeln. Hall et al. nennen darüber hinaus einen weiteren Grund dafür, warum die Lernenden passive Kenntnisse der wichtigsten Regionalismen in der deutschen Aussprache brauchen und

zwar um sich entscheiden zu können, ob sie Aussprachen, die sie von deutschen Sprechern hören, nachahmen sollen. (Dieling/Hirschfeld 2000, 14 & Rues 2005, 236 Hall et al. 2005, 17.)

Im finnischen DaF-Unterricht fällt die Wahl der Aussprachevariante oft leicht: es wird die Standardvariante unterrichtet, die in Deutschland gesprochen wird. Im finnischen Schwedisch-Unterricht ist die Frage über die Variante etwas komplizierter. Einerseits hat das Schwedenschwedische viel mehr Sprecher als das Finnlandschwedische, doch die Tatsache, dass man die Sprache in Finnland lernt, hat natürlich einen Einfluss auf die Wahl der Aussprachevariante. Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen diesen beiden Standardvariante behandelt.

### **3.8.3 Variation im Schwedischen**

Die Standardvariante des Schwedischen, die in Schweden von ca. 9 Millionen Menschen gesprochen wird, nennt man Schwedenschwedisch. Die Standardvariante des Schwedischen, die in Finnland von 300 000 Menschen gesprochen wird, heißt Finnlandschwedisch und sie ist die zweite Nationalsprache in Finnland. Schwedisch wird nicht nur in Schweden und in Finnland gesprochen, sondern auch in Amerika und in Estland gibt es schwedischsprachige Minderheiten. (Kuronen/Leinonen 2010, 108.)

Die Standardvarianten des Schwedischen unterscheiden sich sehr voneinander sowohl was die Aussprache einzelner Laute als auch die Prosodie betrifft (Kuronen/Leinonen 2000, 125). Melin-Köpilä<sup>8</sup> ist nach Kuronen/Leinonen (2010b, 125) der Auffassung, dass die Gründe für die Unterschiede darin liegen, dass sich die finnlandschwedische Aussprache der finnischen Aussprache genähert hat. Außerdem handelt es sich um eine selbstständige und natürliche Entwicklung, die in aller regionalen Variation einer Standardaussprache innerhalb einer Sprache betrifft. (Kuronen/Leinonen 2000, 125.)

Perzeptiv gesehen sind die deutlichsten Unterschiede zwischen finnlandschwedischer und schwedenschwedischer Aussprache die prosodischen Eigenschaften - Intonation, Länge- und Betonungsverhältnisse. Mit Betonungsverhältnissen ist der Rhythmus d. h.

---

<sup>8</sup> Melin-Köpilä, C., 1996: Om normer och normkonflikter i finlandssvenskan. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 41.

der Wechsel zwischen betonten und unbetonten Silben beim Sprechen gemeint. (Kuronen/Leinonen 2000, 126.) Die semantisch wichtigen Worte bewahren ihre lexikalische Betonung im Finnlandschwedischen, während sie im Schwedenschwedischen oft verschwindet. Im Schwedenschwedischen wird oft nur eine Silbe in einem gesprochenen Satz betont. (Kuronen/Leinonen 2000, 126.)

Die drei wichtigsten Komponenten in der schwedenschwedischen Aussprache sind die drei R:s, Rhythmus, Rundung und Reduktionen (Kjellin 2002, 72). Das Zusammenspiel von dynamischen und musikalischen Akzenten prägt die schwedenschwedische Intonation. Die Wörter tragen entweder den Akzent Akut oder Akzent Gravis. Wörter mit Akzent Akut haben einen Gipfel d. h. eine Silbe trägt den Hauptdruck und die anderen Silben tragen schwächsten Druck. Wörter mit Akzent Gravis sind dagegen zwei- oder mehrgipflig d. h. eine Silbe trägt den Hauptdruck während die anderen Silben stärkeren oder schwächeren Nebendruck tragen. (Dieling 1992, 105.)

Drei wichtige Unterschiede zwischen schwedenschwedischer und finnlandschwedischer Prosodie<sup>9</sup>:

- unterschiedlicher Rhythmus d. h. der Wechsel zwischen betonten und unbetonten Silben
- Akzentkontrast fehlt im Finnlandschwedischem
- die Satzintonation ist im Finnlandschwedischen generell fallend

Finnlandschwedisch hat dasselbe rhythmische Muster wie Finnisch mit relativ kurzen Takten. Die Betonung wird mit einer größeren Amplitude (Intensität) gemacht, während sie im Schwedenschwedischen mit der Länge und der Intonation ausgedrückt wird. Im Finnlandschwedischen gibt es weniger Reduktionen als im Schwedenschwedischen. Die unbetonten Stellen haben im Finnlandschwedischen ein langsames Tempo als im Schwedenschwedischen, weswegen Schwedenschwedisch für Fremdsprachenlerner schwieriger zu verstehen sein kann. (Kuronen & Leinonen 2011, 40-46 ; Kuronen & Leinonen 2010b, 113.)

---

<sup>9</sup> Eine ausführliche Beschreibung der prosodischen Eigenschaften im Finnlandschwedischen im Vergleich zu Schwedenschwedischem gibt es in Kuronen & Leinonen 2011, 40-42

Das Schwedenschwedische verfügt über 9 lange Vokale und 8 kurze Vokale in einer betonten Position. Die kurzen Vokale können auch in unbetonten Positionen vorkommen und auch die langen Vokale können in reduzierten Positionen vorkommen und verkürzt werden. Dabei behalten die langen Vokale jedoch oft ihre Qualität. (Kuronen & Leinonen 2010a, 162.) Zwischen einem langen und kurzen Allophon existiert bei den meisten Vokalphonemen ein deutlicher qualitativer Unterschied, der bei manchen Vokalpaaren eine größere Rolle spielt als der Längenunterschied. Das schwedenschwedische verfügt also über ein Vokalsystem, das sowohl quantitativ als auch qualitativ ist. Das finnlandschwedische Vokalsystem ist dagegen nur quantitativ wie auch das Finnische. (Kuronen & Leinonen 2010a, 162.)

### **Varianten im finnischen Schwedischunterricht**

Nach Kuronen & Leinonen ist die finnlandschwedische Aussprache im finnischen Schwedischunterricht oft ein selbstverständliches Ziel. Obwohl die finnlandschwedische Aussprache manchmal eine natürliche Wahl für einen finnischsprachigen Lerner sein kann, gibt es auch viele Argumente für die schwedenschwedische Aussprache als Ziel. Ein starkes Argument hängt mit dem Hörverständnis zusammen: wenn man selber die schwedenschwedische Aussprache gelernt hat, ist es leichter, die schwedenschwedische Standardsprache und sogar Regiolekte zu verstehen. Zu bedenken ist auch, dass Finnlandschwedisch von Sprechern des Schwedenschwedischen als unschön empfunden wird<sup>10</sup> und dass die finnlandschwedische Standardaussprache oft für eine mangelhafte Lenersprache mit einem finnischen Akzent gehalten wird<sup>11</sup>. Kuronen & Leinonen betonen, dass den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden sollte auszuwählen, welche Norm sie anstreben wollen. (Kuronen & Leinonen 2011, 61-69.)

---

10 siehe z. B. Dahlbäck, H. 1998. Så tycker man i Malmö om dialekter. Språkvård nr 4, 1988. 10-15.

11 siehe z. B. Cunningham-Andersson, U. & Engstrand, O. 1988. Which foreign Accents can Swedes identify? Working papers 34, 1988. Papers from the Second Swedish Phonetics Conference held at Lund, May 5-6 1988. Lund University: Department of Linguistics. 28-33.

### **3.9 STELLUNG DER PHONETIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Der FSU muss sich gleichzeitig auf das Lexikon, die Syntax, die Morphologie und heutzutage auch auf die Pragmatik konzentrieren und oft bleibt für einen systematischen Ausspracheunterricht kaum noch Zeit. Normalerweise werden nur völlig neue Laute in der Zielsprache gelernt. Nach Iivonen lässt sich die schwache Stellung der Phonetik im Sprachunterricht u. a. dadurch erklären, dass man die geschriebene Sprache auch ohne gute phonetische Kompetenz beherrschen kann. In den letzten Jahren hat die mündliche Sprachbeherrschung an Bedeutung gewonnen und deswegen werden die phonetischen Fertigkeiten mehr geschätzt als zuvor. (Iivonen 2005, 45-46.)

Reinecke (1993, 26) behauptet, die Ergebnisse der phonetisch-phonologischen Forschung scheinen in ihrer Bedeutsamkeit für den FSU bei weitem nicht so wichtig zu sein wie die Ergebnisse der Grammatik- und Lexikforschung. Reinecke stellt die Frage, was die ganze Bewegung von Lexik- und Grammatikstoff in Ohr, Mund und Gehirn des Lernenden soll, wenn sie den grundlegenden lautsprachlichen Qualitäten, die dieser Stoff aufweist, widerspricht oder ihnen nur sehr vage und nur annähernd gerecht wird. Nach Reinecke werden bei einer derartigen Vorgehensweise wachsende Datenmengen des fremden Sprachkodes lautsprachlich falsch und verfremdet an eine bestimmte Sprechergruppe fehlerhaft und die Norm entstellend assimiliert. Dies führt wiederum dazu, dass diese fehlerhafte Norm künstlich kodifiziert und in der Gruppe als usuell toleriert wird. (Reinecke 1993, 26.)

Stock (1993, 100) ist davon überzeugt, dass viele Didaktiker und Lehrer die Aussprache lediglich für eine randständige Teilfertigkeit des Sprechens halten. Reinecke (1993, 26) betont, dass die relative Abgeschlossenheit des Stoffaspektes in Phonetik und Phonologie nicht zu seiner Missachtung berechtigt. Nach Kelz Auffassung spielt die Phonetik in der Lehrerausbildung eine untergeordnete Rolle. Die auszubildenden Lehrer werden nicht befähigt, im Rahmen des Unterrichts adäquate Entscheidungen in Hinblick auf Ort, Art, Umfang und Methodik der Ausspracheschulung zu treffen. (Kelz 1992, 30).

Iivonen ist der Auffassung, dass den Schülern oft die Motivation fehlt, die phonetischen Gewohnheiten der Muttersprache zu verändern. Die Veränderung kann als störend, peinlich oder verunsichernd empfohlen werden. (Iivonen 2005, 46.)

Die Lehrpläne<sup>12</sup> für den finnischen FSU geben einen Einblick in die Stellung der Aussprache im finnischen FSU. Der Lehrplan für den FSU der gymnasialen Oberstufe basiert auf dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der aus sechs Niveaustufen besteht. Obwohl der Lehrplan für den FSU der gymnasialen Oberstufe kommunikatives Sprachkönnen und Sprechen betont, werden dort keine genaueren Inhaltsangaben zum Ausspracheunterricht gemacht. Die mündlichen Sprachkenntnisse der Schüler, die seit der 3. oder 5. Klasse Deutsch lernen, sollten nach der gymnasialen Oberstufe auf der Stufe B1.1 liegen. Die Aussprache sollte verständlich sein, auch wenn der fremde Akzent manchmal sehr deutlich zu hören ist und einige Aussprachefehler vorkommen können. (Internet 1.)

---

<sup>12</sup> Perusopetuksen opetussuunitelman perusteet 2004: [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)

## **4 METHODISCHE GRUNDLAGEN DES EMPIRISCHEN TEILS DER UNTERSUCHUNG**

In diesem Kapitel werden die methodischen Grundlagen des empirischen Teils der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Zuerst werden die Forschungsfragen behandelt und dann werden die Forschungsmethoden und das Material dargestellt und begründet. Am Ende dieses Kapitels werden noch die Validität und Reliabilität dieser Untersuchung beurteilt.

### **4.1 FORSCHUNGSFRAGEN**

Die Forschungsfragen wurden am Anfang dieses Untersuchungsprojekts formuliert. Die Formulierung der Forschungsfragen geschah schon vor der Erstellung der Befragung, damit die Fragen der Befragung mit den Forschungsfragen zusammenhängen. Im Laufe dieses Untersuchungsprojekts sind die Forschungsfragen jedoch noch präzisiert worden. Vor allem in einer qualitativen Untersuchung kann man sich darauf einstellen, dass sich die Forschungsaufgabe verändert (Hirsjärvi et al. 1997, 120).

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist zu klären, für wie wichtig Deutsch- und Schwedischlehrer die Aussprache als Teil der FSU halten und welche Auffassungen sie über den Ausspracheerwerb haben. Es wird auch betrachtet, wie die Praxis des Ausspracheunterrichts im heutigen Finnland aufgrund der Antworten der Lehrer aussieht, sowie beurteilt, ob ein Bedarf an Weiterbildung über Aussprachedidaktik besteht.

Die Forschungsaufgabe besteht aus folgenden 3 Forschungsfragen:

**1 Welche Auffassungen haben Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheerwerb, Ausspracheunterricht und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht?**

**2 Wie sieht der Ausspracheunterricht der Deutsch- und Schwedischlehrer nach ihren eigenen Angaben aus?**

**3 Verfügen die Lehrer über Wissen um Aussprache systematisch unterrichten zu können oder gibt es einen Bedarf an Weiterbildung?**

## **4.2 DARSTELLUNG UND BEGRÜNDUNG DER FORSCHUNGSMETHODEN UND DES MATERIALS**

### **Materialsammlung**

Um Antworten auf die Forschungsfragen zu bekommen, wurde eine Befragung für Deutsch- und Schwedischlehrer erstellt (siehe Anhang 2). Die Befragung wurde mit dem Programm *Korppi* erstellt. Um möglichst viele Lehrer zu erreichen, wurde die Befragung ins Internet gestellt, wo sie beantwortet werden konnte. Der Link zu der Befragung wurde zusammen mit einem Begleitbrief an die E-Mail-Liste des finnischen Fremdsprachenlehrerverbands geschickt (siehe Anhang 3).

Nicht immer ist es unproblematisch, Lehrer zu finden, die neben ihren Unterrichtsstunden noch Zeit für Befragungen haben. Für den Zeitpunkt für die Befragung wurde Herbst 2011 ausgewählt, weil Lehrer im Herbst wahrscheinlich mehr Zeit haben als im Frühling. Im Frühling beschäftigen die Abiturprüfungen die Lehrer der gymnasialen Oberstufe.

Die Anzahl der Antwortenden war eine positive Überraschung: insgesamt 124 Lehrer haben die Befragung beantwortet. Die Möglichkeit, die Befragung im Internet zu beantworten und ein guter Zeitpunkt sind mögliche Gründe für die hohe Anzahl der Antwortenden. Ein weiterer und wahrscheinlich wichtiger Grund kann an den Interessen für mündliche Kommunikation im FSU liegen. Aussprache gehört als ein wesentlicher Teil zum heutigen FSU und ist als Thema sehr aktuell.

Neben der Befragung war geplant, noch einige Lehrer zu interviewen. Weil es aber so viele Antwortende gab, erwies es sich als sinnvoll, im Rahmen dieser Arbeit die Interviews wegzulassen.

## **Befragung als Untersuchungsmethode**

Die Befragung ist eine der populärsten Methoden bei der Sammlung von empirischem Wissen. Mit einer Befragung kann man z. B. die Erfahrungen, Einstellungen und Benehmen der Antwortenden messen. Weil man die Befragung nachher nicht mehr verändern kann, muss sie so gut gemacht werden, dass sie zuverlässig Information gibt und dass z. B. die Fragen eindeutig sind. Es ist zu beachten, dass jede Frage der Befragung auf irgendeine Weise mit den Forschungsfragen zusammenhängen soll. (Alanen 2011, 146-149) Für die Gestaltung der Befragung wurde in dieser Untersuchung viel Zeit reserviert.

Der Vorteil einer Befragung als Untersuchungsmethode ist vor allem, dass mit der Befragung viel Untersuchungsmaterial gesammelt werden kann. Nachteile der Befragung sind z. B. dass man nicht weiß, ob die Fragen sorgfältig und wahrheitsgetreu beantwortet werden. Außerdem besteht eine Gefahr für Missverständnisse. (Hirsjärvi et al. 1997, 191).

Eine Befragung kann sowohl aus geschlossenen als auch offenen Fragen bestehen, was auch in dieser Untersuchung der Fall war. In geschlossenen Fragen wählt der Antwortende eine passende Antwortmöglichkeit aus und in offenen Fragen formuliert der Antwortende die Antwort selber. Die Formulierung der geschlossenen Fragen ist besonders wichtig, wenn die Befragung Einstellungen und Auffassungen behandelt. Damit die Befragung möglichst zuverlässig ist, können verschiedene Aspekte mit z. B. vielen unterschiedlichen Behauptungen gemessen werden. So werden sowohl die Reliabilität als auch Validität der Untersuchung verbessert. (Alanen 2011, 150-151.) Weil diese Untersuchung gerade Auffassungen behandelt, wurde dies berücksichtigt und Auffassungen der Fremdsprachenlehrer jeweils mit mehreren Behauptungen gemessen.

Während geschlossene Fragen statistisch schnell analysiert werden können, haben offene Fragen den Vorteil, dass die Antwortenden ihre Antworten genau so formulieren können wie sie wollen. Die Antworten der offenen Fragen können durch eine qualitative Inhaltsanalyse betrachtet werden und z. B. sortiert und kodiert werden, wonach auch sie quantitativ beschrieben werden können. (Alanen 2011, 151.) Auch in dieser

Untersuchung wurden einige offene Fragen statistisch analysiert. Im Rahmen dieser Arbeit war es nicht möglich, dies mit allen offenen Fragen zu machen.

Die Auffassungen der Lehrer wurden mit Likert-Skalen gemessen. Alanen (2011, 150) hebt hervor, dass die mittlere Antwortmöglichkeit einer Likert-Skala nicht *ich weiß es nicht* bedeutet und dass man dieser Antwort eine eigene Alternative reservieren sollte. Beim Berechnen der Durchschnittswerte musste diese Antwortmöglichkeit jedoch weggelassen werden. Nichtsdestotrotz war es wichtig, diese Antwortmöglichkeit dabei zu haben, um möglichst genau Information über die Auffassungen der Lehrer zu bekommen.

Die Anzahl der Antwortenden sollte schon bei der Planung der Befragung berücksichtigt werden, um die Datenanalyse zu erleichtern. Wenn die Anzahl der Antwortenden groß ist, lohnt es sich das Material statistisch zu sammeln und zu analysieren. (Alanen 2011, 148). Weil die hohe Anzahl der Antwortenden in dieser Befragung eine (positive) Überraschung war, waren nicht alle Fragen so geplant, dass sie leicht statistisch analysiert werden können. Deswegen hat die Datenanalyse länger gedauert als geplant.

Alanen (2011, 153) betont, dass die Befragung immer zuerst getestet werden sollte, um zu sehen, ob z. B. die Fragen verständlich sind und um mögliche Fehler zu finden. Obwohl diese Befragung im Voraus von mehreren Personen gelesen wurde, blieben ein paar technische Fehler unbemerkt. Sie wurden jedoch bei der Analyse berücksichtigt.

Die Befragung wurde in finnischer Sprache geschrieben und bestand aus folgenden Teilen:

- Hintergrundinformationen über die Antwortenden
- Behauptungen über die Bedeutung von Aussprache und Ausspracheerwerb
- Fragen über die Ausbildung, eigene Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen
- Fragen über den eigenen Ausspracheunterricht
- Fragen an Deutschlehrer / Fragen an Schwedischlehrer

### **Die Analyse des Untersuchungsmaterials**

Die vorliegende Untersuchung ist vom Charakter her eine Kombination einer qualitativen und einer quantitativen Untersuchung. Die quantitativen und die

qualitativen Methoden schließen einander nicht aus, sondern können einander ergänzen (Hirsjärvi et al 1997, 133.)

Die geschlossenen Fragen der Befragung werden quantitativ analysiert und die Resultate mit Tabellen anschaulich gemacht. Die Tabelle als Darstellungsform der Resultate ermöglicht, genaue und detaillierte Information darzustellen (Valli 2001, 47). In den Tabellen werden statt Frequenzzahlen Prozentzahlen verwendet, damit der Vergleich zwischen verschiedenen Antwortendengruppen ermöglicht wird.

Ein Teil der offenen Fragen der vorliegenden Untersuchung wird auch quantitativ analysiert. Die Antworten werden erst klassifiziert und dann quantitativ dargestellt. Die Einteilung der Antworten wird jeweils dargestellt und begründet. Weil die quantitative Analyse nicht zu allen offenen Fragen passend ist, werden Antworten auf andere offene Fragen qualitativ beschrieben. Die Zitate sind jeweils von der Forscherin aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt worden.

### **Darstellung und Begründung der weggelassenen Fragen der Befragung**

Bei der Planung der Befragung wurde damit gerechnet, dass die Anzahl der Antwortenden klein sein könnte, und deswegen sollte die Befragung möglichst ausführlich die Thematik des Ausspracheunterrichts behandeln. Insgesamt beinhaltete die Befragung 62 Fragen, mit denen Untersuchungsmaterial für eine qualitative Untersuchung gesammelt werden sollte. Neben der Befragung war auch geplant, Interviews zu machen. Die hohe Anzahl der Antwortenden (124) ermöglichte jedoch, das Unterrichtsmaterial auch quantitativ zu analysieren. Im Rahmen dieser Arbeit war es notwendig, viele Fragen aus der Analyse wegzulassen. Hier wird die Weglassung der Fragen dargestellt und motiviert.

Zuerst wurden die Fragen weggelassen, die aufgrund fehlender Antworten unverständlich oder unklar waren:

*6 Der Lehrer kann seine eigene mangelhafte Aussprache zum Ausspracheunterricht ausnutzen  
10 Es fühlt sich unangenehm an, Aussprache zu unterrichten, wenn man selber viele Fehler macht*

Folgende Fragen über das Studium wurden nicht behandelt, weil das primäre Ziel dieser Arbeit nicht in der Untersuchung der heutigen Stellung der Aussprachedidaktik im Studium liegt. Um diesen Aspekt näher zu behandeln, hätte man die Befragung an junge Fremdsprachenlehrer richten sollen.

*21 Wurde die Aussprache auch außerhalb der Phonetikkurse berücksichtigt? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher*

*22 Hat man dich in dem Unterrichtspraktikum ermutigt, Aussprache zu unterrichten? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher*

*23 Hast du in dem Unterrichtspraktikum Tipps bekommen, wie man die Aussprache unterrichten kann? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher*

*24 Hast du in dem Unterrichtspraktikum Aussprache unterrichtet? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher*

Die Fragen über die Aufenthalte im Ausland konnten im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt werden.

*26 Wie lange hast du dich in dem Sprachgebiet aufgehalten, wo man deine Unterrichtssprache spricht? 1) 0-2 Monate 2) 3-5 Monate 3) 6-12 Monate 4) über ein Jahr*

*27 In welchem Gebiet hast du dich aufgehalten? (offene Frage)*

*30 Was möchtest du an deiner eigenen Aussprache verbessern? (offene Frage)*

Auch folgende Fragen konnten nicht behandelt werden:

*31 Hast du Angst davor, dass Schüler bei dir Aussprachefehler entdecken? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher*

*39 Für welche Altersgruppe unterrichtest du Aussprache? 1) für Schüler in Klassen 1-6 oder für jüngere 2) für Schüler in Klassen 7-9 3) für Gymnasiasten oder Schüler an einer Fachschule 4) für Erwachsene*

Es wäre interessant gewesen, die Auffassung der Lehrer über Vokale und Konsonanten mit den Auffassungen der Forscher zu vergleichen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde jedoch die Entscheidung getroffen, die Stellung der Laute und der Prosodie im Ausspracheunterricht näher zu betrachten und die einzelnen lautlichen und prosodischen Themen wegzulassen. Die Diskrepanz zwischen der Bedeutung der prosodischen Eigenschaften und ihrer Stellung im Ausspracheunterricht ist wenig untersucht worden.

*45 Welche drei Vokale oder Aspekte, die mit den Vokalen zusammenhängen, sind nach deiner Meinung am wichtigsten zu unterrichten? (offene Frage)*

*46 Welche drei Konsonanten oder Aspekte, die mit den Konsonanten zusammenhängen, sind nach deiner Meinung am wichtigsten zu unterrichten? (offene Frage)*

*49 Gib ein paar Beispiele darüber, wie du die prosodischen Eigenschaften unterrichtest (offene Frage)*

*55 Im Lehrplan fürs Schwedische wird von Gemeinsprache gesprochen. Was wird nach deiner Meinung damit gemeint? 1) die schwedenschwedische Gemeinsprache 2) die finnlandschwedische Gemeinsprache 3) beides 4) etwas anderes, was*

57 Welche drei Vokale oder Aspekte, die mit den Vokalen zusammenhängen, sind nach deiner Meinung im Schwedischen am wichtigsten zu unterrichten? (offene Frage)

58 Welche drei Konsonanten oder Aspekte, die mit den Konsonanten zusammenhängen, sind nach deiner Meinung im Schwedischen am wichtigsten zu unterrichten? (offene Frage)

60 Welche prosodische Eigenschaften unterrichtest du? 1) Rhythmus 2) Intonation 3) Reduktionen

61 Gib ein paar Beispiele darüber, wie du die prosodischen Eigenschaften unterrichtest (offene Frage)

62 Gib ein paar Beispiele darüber, wie du die prosodischen Eigenschaften unterrichtest (offene Frage)

### **4.3 VALIDITÄT UND RELIABILITÄT**

Mit Validität und mit Reliabilität werden die Gültigkeit und die Zuverlässigkeit der Untersuchung gemeint (Alanen 2011, 150).

Die Klassifizierung der Antworten der offenen Fragen basiert auf den schriftlichen Antworten der Lehrer. Es ist gut möglich, dass es zwischen den Antwortenden und dem Forscher Missverständnisse gibt, weil die Befragung als Untersuchungsmethode es nicht ermöglicht, über Unklarheiten nachzufragen, obwohl die Formulierung der Befragung wurde äußerst sorgfältig gemacht wurde, um möglichst eindeutige Fragen zu erstellen und um Missverständnisse zu vermeiden.

Beim Betrachten der Antworten ist zu bedenken, dass die Antwortenden möglicherweise sich speziell für dieses Thema interessieren und deshalb sich die Zeit genommen haben, zu antworten.

#### **Über die Verallgemeinerbarkeit der Resultaten**

Weil es auf die Befragung so viele Antwortenden aus ganzem Finnland gab, können die Resultate dieser Untersuchung einigermaßen verallgemeinert werden. Die Antwortenden repräsentieren eine breite Altersverteilung. Es ist zu beachten, dass dies nur die allgemeinen Resultate betrifft und nicht die einzelnen Lehrergruppen (Deutsch-Schwedisch- und Deutsch- und Schwedischlehrer). Die Unterschiede zwischen Deutsch- und Schwedischlehrer können also nicht verallgemeinert werden, weil es in diesen Gruppen relativ wenig Antwortende gibt.

## 5 RESULTATE

In diesem Kapitel werden die Resultate dieser Untersuchung vorgestellt. Zuerst werden die Auffassungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheerwerb und Ausspracheunterricht betrachtet. Danach wird aufgrund der Antworten der Lehrer dargestellt, wie der Ausspracheunterricht im heutigen Finnland aussieht und am Ende dieses Kapitels wird beurteilt, ob die aussprachedidaktischen Kenntnisse der Deutsch- und Schwedischlehrer im heutigen Finnland ausreichend sind.

### Hintergrundinformation über die Informanten

Unterrichtsfächer der Lehrer	Deutsch	Schwedisch	Deutsch und Schwedisch	Keine Angaben
Anzahl der Lehrer	33	57	31	3

*Tabelle 3 Anzahl der Lehrer*

117 der Antwortenden sind Frauen und 7 Männer. Die hohe Anzahl der Frauen war nicht unerwartet, denn Deutsch und Schwedisch werden in Finnland oft von Frauen unterrichtet. 57 Antwortenden hatten Schwedisch und möglicherweise andere Fächer als Unterrichtsfächer, 33 hatten Deutsch und insgesamt 31 Lehrer hatten sowohl Deutsch als auch Schwedisch. 3 Lehrer haben nicht angegeben, welche Sprachen sie unterrichten. Die höhere Anzahl der Schwedischlehrer lässt sich dadurch erklären, dass Schwedisch als Unterrichtsfach in finnischen Gemeinschaftsschulen (Klassen 1-9) ist obligatorisch.

	Klassen 1-6	Klassen 7-9	Gymnasiale Oberstufe	Fach-Schule	Fach-Hochschule	Universität	Andere
Anzahl der Lehrer	16,9% 21	43,5% 54	65,3% 81	7,3% 9	3,2% 4	2,4% 3	6,5% 8

*Tabelle 4 Unterrichtstellen der Lehrer*

65,3 % (81) der Antwortenden unterrichten an einer gymnasialen Oberstufe, 43,5 % (54) in den Klassen 7-9 (yläkoulu), 16,9% (21) in den Klassen 1-6 (alakoulu). 7,3 % (9) unterrichten an einer Fachschule, 3,2% (4) an einer Fachhochschule, 2,4% (3) an einer

Universität. 6,5 % (8) unterrichten irgendwo anders. Viele Lehrer unterrichten also in mehreren Stellen. Die geringe Anzahl der Universitäts- und Fachhochschullehrer kann dadurch erklärt werden, dass die Befragung nicht separat an Universitäten oder Fachhochschulen geschickt wurde. Diese Lehrer sind wahrscheinlich nicht auf der Emailliste der Fremdsprachenlehrer.

Alter der Antwortenden	N=102 Alle Lehrer
25-35 Jahre	24,5%
36-45 Jahre	32,4%
46-55 Jahre	28,4%
56-68 Jahre	14,7%

*Tabelle 5 Alter der Lehrer*

102 Lehrer haben ihr Alter angegeben. Das Alter der Antwortenden variiert zwischen 25 und 68 Jahren. Der Durchschnittsalter aller Lehrer liegt bei 43,6 Jahren.

Unterrichtserfahrung in Jahren	N=97 Alle Lehrer
0-10	28,9%
11-19	33,0%
20-38	38,1%

*Tabelle 6 Unterrichtserfahrung der Lehrer in Jahren*

In der Befragung wurde auch gefragt, seit wie vielen Jahren die Lehrer schon unterrichten. Im Durchschnitt unterrichten die Lehrer seit 16,0 Jahren und die Anzahl der Unterrichtsjahre variiert zwischen 0 und 38.

### **Über die Tabellen**

Hier wird gezeigt, wie sich die Tabellen der vorliegenden Untersuchung betrachten lassen.

17 Die Aussprache ist ein wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz	N=123 Alle Lehrer	N=33 Deutsch- lehrer	N=57 Schwedisch- lehrer	N=30 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	66,7%	66,7%	59,6%	76,7%
2 Teilweise dieser Meinung	31,7%	30,3%	38,6%	23,3%
3 Teilweise anderer Meinung	1,6%	3,0%	1,8%	0%
4 Ganz anderer Meinung	0%	0%	0%	0%
Durchschnittswert	1,35	1,36	1,42	1,23

Tabelle 7 Beispiel für die Tabellen

Die Resultate der Behauptungen werden mit Tabellen anschaulich gemacht. Die Behauptung und ihre Stellung (als Nummer) in der Befragung stehen oben links.

Die N-Zahlen zeigen, wie viele Lehrer jeweils auf die Frage geantwortet haben. Diese Zahlen variieren in den verschiedenen Tabellen. Dafür gibt es zwei Gründe. Erstens haben manche Lehrer nicht alle Fragen beantwortet und zweitens sind die Antworten *keine Stellung zu dieser* Frage als fehlende Antworten kodiert worden. Die Prozentzahlen wurden immer von den jeweiligen N-Zahlen berechnet. 3 Lehrer haben nicht angegeben, ob sie Deutsch oder Schwedisch unterrichten. Deswegen ist die Anzahl aller Lehrer in den Tabellen oft höher als die zusammengerechnete Zahl der einzelnen Lehrergruppen.

Wenn in der Tabelle ein Durchschnittswert steht, zeigt er wie sich die Antworten der Lehrer im Durchschnitt zwischen den Antwortmöglichkeiten (hier 1-4) verteilen. In der Beispieltabelle ist der kleinste Durchschnittswert bei den Deutsch- und Schwedischlehrern (1,23) und der größte bei den Schwedischlehrern (1,42). Dies bedeutet, dass die Deutsch- und Schwedischlehrer dieser Behauptung am meisten und die Schwedischlehrer am wenigsten zustimmen.

## 5.1 AUFFASSUNGEN DER DEUTSCH- UND SCHWEDISCHLEHRER ÜBER AUSSPRACHEERWERB UND -UNTERRICHT UND PRAXIS DES AUSSPRACHEUNTERRICHTS

### 5.1.1 Die Bedeutung und die Rolle der Aussprache im FSU

In dieser Untersuchung wurde mit Hilfe von folgenden vier Behauptungen geklärt, welche Rolle die Aussprache und der Ausspracheunterricht nach Ansicht der Lehrer bei der Kommunikation und beim Fremdsprachenlernen spielen:

- *Die Aussprache ist ein wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz*
- *Eine mangelhafte Aussprache schadet der Konversation, auch wenn der Sprecher zu verstehen ist*
- *Probleme mit der Aussprache haben einen negativen Einfluss auf andere Teilbereiche der Fremdsprache*
- *Ausspracheunterricht ermutigt die Lernenden, die Fremdsprache zu sprechen*

Die Auffassungen wurden mit Hilfe von einer Likert-Skala gemessen: *1 Ganz dieser Meinung, 2 Teilweise dieser Meinung, 3 Teilweise anderer Meinung, 4 Ganz anderer Meinung und 5 Keine Meinung zu dieser Frage*. Weil die Antwort 5 nur sehr wenig benutzt wurde, konnte sie im Folgenden weggelassen und als fehlende Antwort kodiert werden. So entstand auch die Möglichkeit, Durchschnittswerte zu berechnen.

#### Aussprache als Teil der kommunikativen Kompetenz

Im Kapitel 2 wurde die Verbindung zwischen Aussprache(unterricht), Spracherwerb und kommunikativer Kompetenz behandelt. Laut Reinicke (1993, 26) fördert man die Kommunikation im FSU, wenn man phonetische Korrektheit ausbildet. Auch Dieling (1992, 7) teilt die Ansicht, dass Phonetik gerade um der Kommunikation willen betrieben wird.

17 Die Aussprache ist ein wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz	N=123 Alle Lehrer	N=33 Deutsch- lehrer	N=57 Schwedisch- lehrer	N=30 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	66,7%	66,7%	59,6%	76,7%
2 Teilweise dieser Meinung	31,7%	30,3%	38,6%	23,3%
3 Teilweise anderer Meinung	1,6%	3,0%	1,8%	0%
4 Ganz anderer Meinung	0%	0%	0%	0%
Durchschnittswert	1,35	1,36	1,42	1,23

Tabelle 8 Aussprache als Teil der kommunikativen Kompetenz

Der Großteil (66,7 %) der Lehrer ist ganz der Ansicht, dass die Aussprache ein wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz ist. Ein Drittel (31,7 %) ist dagegen der Meinung, dass die Aussprache nur *teilweise* für die Kommunikation wichtig ist. Nun unterschieden sich hier die Meinungen verschiedener Lehrergruppen deutlich voneinander. Während 76,7 % der Deutsch- und Schwedischlehrer und 66,7 % der Deutschlehrer Aussprache ganz von der Bedeutung der Aussprache überzeugt sind, vertreten nur 59,6 % der Schwedischlehrer dieselbe Auffassung.

### Aussprache und Spracherwerb

Im Kapitel 2 wurde die Verbindung zwischen Aussprache und Prosodie und Spracherwerb behandelt. Nicht nur kann der Ausspracheunterricht den Spracherwerb erleichtern, sondern phonetische Probleme können auch zu Fehlern führen, die die Grammatik und den Wortschatz betreffen (Moilanen 2002, 71 und Kjellin 2002, 25).

2 Probleme mit der Aussprache haben einen negativen Einfluss auf andere Teilbereiche der Fremdsprache	N=120 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=55 Schwedisch- lehrer	N=30 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	24,2%	25,0%	21,8%	26,7%
2 Teilweise dieser Meinung	56,7%	56,3%	56,4%	56,7%
3 Teilweise anderer Meinung	17,5%	15,6%	20,0%	16,7%
4 Ganz anderer Meinung	1,7%	3,1%	1,8%	0 %
Durchschnittswert	1,97	1,97	2,02	1,90

Tabelle 9 Einfluss der Aussprache auf andere Teilbereiche der Fremdsprache

Die Lehrer sind nicht ganz einverstanden mit den Forschern, sondern der Großteil der Lehrer (56,7 %) ist nur *teilweise* der Meinung, dass Probleme mit der Aussprache einen negativen Einfluss auf andere Teilbereiche der Fremdsprache haben. 24,2 % der Lehrer teilen die Ansicht der Forscher ganz, wobei Deutsch- und Schwedischlehrer (26,7 %) und Deutschlehrer (25,0 %) die Verbindung zwischen Aussprache und anderen Teilbereichen der Sprache für deutlicher halten als Schwedischlehrer (21,8 %). Ein möglicher Grund für diese Diskrepanz könnte an dem Mangel an aussprachedidaktischer Information der Lehrer liegen.

## Bedeutung der Aussprache für die Konversation

Die Konsequenzen einer mangelhaften Aussprache wurden im Kap 2.2 diskutiert. Es kann anstrengend sein, sich mit jemandem zu unterhalten, der nur mit Mühe zu verstehen ist, aber eine abweichende Aussprache kann auch dazu führen, dass der Sprecher als Person unberechtigt abgewertet wird (Kjellin 2002, 99 & Hall u. a. 2005, 14). Um herauszufinden, ob sich die Lehrer dessen bewusst sind, wurden sie gefragt, ob eine mangelhafte Aussprache der Konversation schadet, auch wenn der Sprecher zu verstehen ist.

15 Eine mangelhafte Aussprache schadet die Konversation, auch wenn der Sprecher zu verstehen ist	N=103 Alle Lehrer	N=26 Deutsch- lehrer	N=48 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	28,2%	30,3%	24,6%	29,0%
2 Teilweise dieser Meinung	59,7%	63,6%	59,6%	58,1%
3 Teilweise anderer Meinung	9,7%	3,0%	14,0%	9,7%
4 Ganz anderer Meinung	2,4%	3,0%	1,8%	3,2%
Durchschnittswert	1,86	1,79	1,93	1,87

Tabelle 10 Die Auswirkungen einer mangelhaften Aussprache auf die Konversation

Etwa ein Drittel der Lehrer (28,2 %) ist ganz der Meinung, dass die Aussprache neben dem Verstandenwerden noch andere Auswirkungen auf die Konversation hat. Deutschlehrer sind von diesen Auswirkungen überzeugter als Schwedischlehrer. Während 30,3 % der Deutschlehrer der Behauptung ganz zustimmen, sind es von den Schwedischlehrern nur 24,6 %. Nur 3 % der Deutschlehrer und sogar 13 % der Schwedischlehrer sind teilweise der Meinung, dass eine mangelhafte Aussprache der Konversation nicht schadet, wenn der Gesprächspartner zu verstehen ist. Ungefähr die Hälfte (59,7%) der Lehrer ist der Ansicht, dass die Behauptung teilweise stimmt. Die Aussprache wird also als ein Teil des Verstandenwerdens gesehen, doch die anderen Auswirkungen der Aussprache sind nicht jedem bewusst.

## Ausspracheunterricht und Mut

Ausspracheunterricht ermutigt die Lernenden, die Fremdsprache zu sprechen (%)	N=121 Alle Lehrer	N=33 Deutsch- lehrer	N=54 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	51,2%	54,5%	46,3%	51,6%
2 Teilweise dieser Meinung	47,9%	45,5%	51,6%	48,4%
3 Teilweise anderer Meinung	0,8%	0%	1,9%	0%
4 Ganz anderer Meinung	0%	0%	0%	0%
Durchschnittswert	1,5	1,45	1,56	1,48

Tabelle 11 *Ausspracheunterricht als Ermutigung, die Fremdsprache zu sprechen*

Nur die Hälfte (51,2 %) der Lehrer vertritt ganz die Auffassung, dass Ausspracheunterricht die Lernenden ermutigt, die Fremdsprache zu sprechen. Schwedischlehrer stehen etwas kritischer zu dieser Behauptung als Deutschlehrer. Während 54,5 % der Deutschlehrer ganz der Meinung sind, dass Ausspracheunterricht die Lernenden zum Sprechen ermutigt, sind nur 46,3 % der Schwedischlehrer ganz dieser Ansicht. Zu Bemerkem ist, dass 47,9 % der Lehrer nur teilweise der Ansicht sind, dass Ausspracheunterricht zum Sprechen ermutigt. Im Kapitel 5.2 wird die Diskrepanz näher behandelt, warum die Aussprache an sich für wichtig gehalten wird und warum an der Bedeutung von Ausspracheunterricht manchmal gezweifelt wird.

Alles in allem halten Lehrer die Aussprache im Prinzip für einen wichtigen Bestandteil der Kommunikation. Über die Auswirkung auf den restlichen Spracherwerb sind sie dagegen etwas unsicher. Es erregt Besorgnis, dass fast die Hälfte der Lehrer bezweifelt, ob man mit Ausspracheunterricht die Lernenden zum Sprechen ermutigen kann. Dies muss Konsequenzen auf die Stellung der Aussprache im FSU haben. Bemerkenswert ist auch, dass in all die vier Behauptungen sich Schwedischlehrer am kritischstem zu der Bedeutung von Aussprache stellen. Ein möglicher Grund dafür könnte an der Problematik des Aussprachenorms im finnischen Schwedischunterricht liegen. Wenn es unklar ist, welche Variante man im Unterricht anstreben sollte, kann es dazu führen, dass die Aussprache vernachlässigt wird.

## 5.1.2 Auffassungen über Ausspracheerwerb

### Ausspracheerwerb und Alter

Wie schon im Kapitel 3.5 erwähnt wurde, ist es leicht für Kinder, eine neue Aussprache zu erlernen, aber mit etwas Mühe können sich auch Erwachsene eine sehr gute Aussprache aneignen. Wenn der Fremdsprachenlehrer jedoch daran zweifelt, ob es überhaupt für Erwachsene möglich ist, eine gute Aussprache zu erzielen, hat das natürlich einen negativen Einfluss auf den Ausspracheunterricht.

8 Für Erwachsene ist es nicht möglich, eine gute Aussprache zu erlernen	N=120 Alle Lehrer	N=30 Deutsch- lehrer	N=57 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	0,8%	0%	0%	0%
2 Teilweise dieser Meinung	8,3%	10,0%	7,0%	6,5%
3 Teilweise anderer Meinung	43,3%	43,3%	38,6%	54,8%
4 Ganz anderer Meinung	47,5%	46,7%	54,4%	38,7%
Durchschnittswert	3,38	3,37	3,47	3,32

Tabelle 12 Die Fähigkeit, eine gute Aussprache im Erwachsenenalter zu lernen

In der Befragung wurden die Lehrer gefragt, ob es für Erwachsene unmöglich sei, eine gute Aussprache zu erlernen. Die Lehrer stimmen der Behauptung nicht zu, sondern fast die Hälfte der Lehrer (47,5 %) ist ganz davon überzeugt, dass Erwachsene eine gute Aussprache erlernen können. Schwedischlehrer sind mit 54,4 % deutlich überzeugter als Deutsch- und Schwedischlehrer (38,7 %). 43,3 % aller Lehrer sind nur teilweise der Ansicht, dass eine gute Aussprache für Erwachsene zu erzielen ist.

### Hörschulung

14 Es ist nicht notwendig, das Hören der Laute und prosodischer Eigenschaften zu lehren	N=117 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=53 Schwedisch- lehrer	N=30 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	0,9%	0%	1,9%	0%
2 Teilweise dieser Meinung	6,0%	0%	7,5%	6,7%
3 Teilweise anderer Meinung	34,2%	28,1%	35,8%	40,0%
4 Ganz anderer Meinung	59,0%	71,9%	54,7%	53,3%
Durchschnittswert	3,51	3,72	3,43	3,47

Tabelle 13 Die Bedeutung der Hörschulung

Die Bedeutung der Hörschulung wurde im Kapitel 3.2 näher behandelt. In dieser Befragung durften die Lehrer Stellung zu der Bedeutung der Hörschulung nehmen. 59 % aller Lehrer und sogar 71,9 % der Deutschlehrer halten die Hörschulung für notwendig. 34,2 % der Lehrer finden die Hörschulung teilweise für wichtig. Die Bedeutung der Hörschulung sollte besser erkannt werden, weil es aber gerade die Hörschulung ist, die bei Jugendlichen und Erwachsenen den Ausspracheerwerb ermöglicht. Jetzt sind 41 % der Lehrer sich nicht über die Notwendigkeit der Hörschulung ganz sicher.

### Laute und Prosodie

16 Es ist wichtiger, einzelne Laute zu unterrichten als prosodische Eigenschaften	N=106 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=45 Schwedisch- lehrer	N=26 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	0,9%	0%	0%	3,8%
2 Teilweise dieser Meinung	22,6%	18,8%	22,2%	26,9%
3 Teilweise anderer Meinung	57,5%	53,1%	66,7%	46,2%
4 Ganz anderer Meinung	18,9%	28,1%	11,1%	23,1%
Durchschnittswert	2,94	3,09	2,89	2,88

Tabelle 14 Bedeutung von Lauten und der Prosodie

In der Literatur wird der Ausspracheunterricht dafür kritisiert, sich zu viel auf die Laute zu konzentrieren und die äußerst wichtige Prosodie zu vernachlässigen (Dieling/Hirschfeld 2000, 32 und Hirschfeld/Neuber 2010, 10). In der Befragung wurden die Lehrer gefragt, ob es ihrer Ansicht nach wichtiger sei, einzelne Laute zu unterrichten als prosodische Eigenschaften. Nur 0,9 % aller Lehrer halten einzelne Laute für wichtiger als die Prosodie. Der Großteil der Lehrer ist teilweise anderer Meinung darüber, dass es wichtiger sei, einzelne Laute zu unterrichten als prosodische Eigenschaften. Während 28,1 % der Deutschlehrer diese Behauptung ganz ablehnen, finden nur 11,1 der Schwedischlehrer die Prosodie wichtiger als einzelne Laute. Aus dieser Tabelle könnte geschlossen werden, dass die starke Stellung der Laute im Ausspracheunterricht sich nicht dadurch erklären lässt, dass die Lehrer die Laute für wichtiger als die Prosodie halten. Die Resultate dieser Untersuchung sind jedoch widersprüchlich. Als die Lehrer aber in einer offenen Frage nach den 3 wichtigsten Aspekten in der Aussprache gefragt wurden, wurden gerade die Laute am meisten genannt. Die Analyse dieser offenen Frage wird näher im Kapitel 5.1.3 behandelt.

9 Einzelne Laute sind leichter zu lehren als die prosodischen Eigenschaften (z. B. die Intonation)	N=116 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=53 Schwedisch- lehrer	N=28 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	18,1%	12,5%	15,1%	28,6%
2 Teilweise dieser Meinung	52,6%	50,0%	56,6%	50,0%
3 Teilweise anderer Meinung	23,3%	28,1%	20,8%	21,4%
4 Ganz anderer Meinung	6,0%	9,4%	7,5%	0%
Durchschnittswert	2,17	2,34	2,21	1,93

Tabelle 15 Schwierigkeit beim Unterrichten von Lauten und der Prosodie

Ein möglicher Grund für die starke Stellung der Laute im Unterricht könnte sein, dass die Lehrer es für leichter halten, einzelne Laute zu lehren. 70,7 % aller Lehrer geben auch an, dass einzelne Laute teilweise oder ganz leichter als die prosodischen Eigenschaften zu lehren sind.

Auch die Auffassungen über das Erlernen der Laute wurden in der Befragung befragt. Nach einigen Forschern (siehe z. B. Wode, Kapitel 3.2) werden völlig neue Laute zwar langsamer, aber erfolgreicher gelernt, während ähnliche Laute schneller, aber längerfristig weniger zielgerecht gemeistert werden. Möglicherweise werden Laute, die denen in der Muttersprache ähnlich sind, nicht korrekt erlernt, sondern einfach durch die Laute der Muttersprache ersetzt.

12 Laute, die denen der Muttersprache ähnlich sind, sind leicht zu lernen	N=122 Alle Lehrer	N=33 Deutsch- lehrer	N=56 Schwedisch- lehrer	N=30 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	59,0%	54,5%	58,9%	66,7%
2 Teilweise dieser Meinung	27,0%	27,3%	30,4%	20,0%
3 Teilweise anderer Meinung	12,3%	18,2%	10,7%	10,0%
4 Ganz anderer Meinung	1,6%	0%	0%	3,3%
Durchschnittswert	1,57	1,64	1,52	1,50

Tabelle 16 Lernen der ähnlichen Laute

3 Laute, die es nicht in der eigenen Muttersprache gibt, sind schwierig zu erlernen.	N=123 Alle Lehrer	N=33 Deutsch- lehrer	N=57 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	18,7%	18,2%	21,1%	16,1%
2 Teilweise dieser Meinung	46,3%	30,3%	50,9%	54,8%
3 Teilweise anderer Meinung	26,0%	30,3%	22,8%	25,8%
4 Ganz anderer Meinung	8,9%	21,2%	5,3%	3,2%
Durchschnittswert	2,25	2,55	2,12	2,16

*Tabelle 17 Lernen der Laute, die es nicht in der Muttersprache gibt*

Über die Hälfte der Lehrer (59 %) ist jedoch der Ansicht, dass gerade ähnliche Laute der Fremdsprache leicht zu erlernen sind. Nur 8,9 % aller Lehrer sind der Meinung, dass völlig neue Laute leicht zu erlernen sind. Es gibt also eine große Diskrepanz zwischen den Auffassungen der Forscher und der Lehrer. Nun kann es viele Gründe dafür geben. Möglicherweise erwarten nicht alle Lehrer völlig korrekte Laute, sondern begnügen sich mit ähnlichen ausgangssprachlichen Lauten. In dem Fall wird also nicht kontrolliert, ob die Laute richtig gelernt worden sind oder nicht. Es ist auch möglich, dass ähnliche Laute gar nicht unterrichtet und deswegen auch nicht kontrolliert werden.

### **Stellung der Aussprache auf fortgeschrittenen Stufen**

7 Aussprache sollte auch auf fortgeschrittenen Stufen unterrichtet werden	N=121 Alle Lehrer	N=31 Deutsch- lehrer	N=57 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	74,4%	71,0%	78,9%	67,7%
2 Teilweise dieser Meinung	25,6%	29,0%	21,1%	32,3%
3 Teilweise anderer Meinung	0%	0%	0%	0%
4 Ganz anderer Meinung	0%	0%	0%	0%
Durchschnittswert	1,26	1,29	1,21	1,32

*Tabelle 18 Aussprache und fortgeschrittene Fremdsprachenlerner*

Im Kapitel 3.1 wurde darauf hingewiesen, dass die Aussprache auch auf fortgeschrittenen Stufen gelehrt werden sollte. Das sehen die Lehrer auch so. 74,4 % der Lehrer sind einverstanden damit, dass Aussprache auch in fortgeschrittenen Stufen unterrichtet werden sollte. 25,6 % der Lehrer sind teilweise dieser Meinung.

### **5.1.3 Inhalte des Ausspracheunterrichts / Rollen der Prosodie und Laute im Ausspracheunterricht**

In der Literatur werden Fremdsprachenlehrer oft dafür kritisiert, hauptsächlich nur einzelne Laute im Ausspracheunterricht zu behandeln (siehe Kapitel 3.7.1). In dieser Untersuchung sollte herausgefunden werden, welche Aspekte Deutsch- und Schwedischlehrer in ihrem Ausspracheunterricht priorisieren.

In der Befragung wurde den Lehrern eine offene Frage gestellt, in der sie drei Aspekte nennen durften, die ihrer Ansicht nach in der Aussprache am wichtigsten sind. Für Deutsch gab es 60 und für Schwedisch 74 Antworten.

Die offenen Antworten wurden in vier Gruppen eingeteilt, um sie besser vergleichen zu können. Mit Hilfe dieser Frage und Einteilung kann man bemerken, was die Lehrer selbst an der Aussprache für wichtig halten. Zwar kann man daraus keine direkte Schlussfolgerung ziehen, dass diese Aspekte tatsächlich auch am meisten unterrichtet werden, doch die Antworten geben einen guten Einblick, wie der Ausspracheunterricht in Bezug auf Lehrinhalte aussehen kann.

#### **Gruppen:**

- 1) Prosodie
- 2) Laut-Buchstaben-Beziehung
- 3) Laute und Phänomene, die Laute betreffen
- 4) Andere Themen

Die Einteilung in die erste Gruppe war deutlich und klar. Die Intonation und der Rhythmus wurden mehrmals genannt. Themen, die die Artikulationsbasis betreffen, gehören auch zu dieser Gruppe.

Die Einteilung zwischen Gruppen 2 und 3 erwies sich als etwas komplizierter. Der Hauptunterschied liegt darin, dass Phänomene, die etwas mit Vorlesen zu tun haben, in die Gruppe 2 gehören, und Sachen, die etwas mit dem Üben von Lauten zu tun haben, in die Gruppe 3 gehören. Weil aber viele Lehrer nicht deutlich geschrieben haben, ob selbst die Laute Probleme bereiten oder ob es die Laut-Buchstaben-Beziehung ist, die

geübt werden muss, habe ich beim Sortieren der Antworten meine eigene Überlegung benutzt. Im Deutschen z. B. wurden die Diphthonge oft genannt. Für Sprecher des Finnischen sind Diphthonge an sich nicht schwierig auszusprechen anders als für Sprecher des Schwedischen, sondern die Schwierigkeit liegt an der Schrift. Deswegen wurde hier angenommen, dass die Lehrer gerade die Laut-Buchstaben-Beziehung meinen.

Die Einteilung zwischen den Gruppen 2 und 3 war im Schwedischen etwas komplizierter als im Deutschen, weil bei einigen Lauten sowohl der Laut an sich als aber auch die Schrift Probleme bereiten können. Die Aspiration wurde in die Gruppe 3 sortiert, weil die Aspiration an sich für Sprecher des Finnischen zu erlernen ist und die Schwierigkeit nicht an der Laut-Buchstaben-Beziehung liegt.

Nun gab es aber auch Antworten, die weder zu der Gruppe 1 noch zu den Gruppen 2 oder 3 gehörten. Für sie wurde die Gruppe 4 gebildet, der alle anderen Themen zugeordnet werden konnten. Diese Antworten unterscheiden sich deutlich von den anderen Antwortgruppen und zeigen, dass die Aussprache eben viel mehr ist, als nur Laute und Prosodie:

*Zitat 1 „sprechen ohne über Fehler nachzudenken“*

*Zitat 2 „Deutlichkeit, Gelassenheit, mit der Sprache mitgehen“*

*Zitat 3 „der Mut, in einer deutschen Art auszusprechen“*

*Zitat 4 „deutliche Artikulation“*

	Deutsch	Schwedisch
Gruppe 1: Prosodie	die Intonation, die Satzmelodie der Sprechrhythmus die Wortbetonung Spannungsunterschiede zwischen betonten und unbetonten Silben	die Intonation die Wortbetonung der Worrrhythmus die Länge von Silben
Gruppe 2: Laut-Buchstaben-Beziehung	Dehnungs-H sch chs Diphthonge V	Orthographie e/ä g o sg tj sk
Gruppe 3: Laute	b g S-Laute p, t, k (die Aspiration) stimmhaft/stimmlos r	S-Laute O- und U-Laute Vokalqualität p, t, k (die Aspiration) stimmhaft/stimmlos Laute, die es nicht im Finnischen gibt
Gruppe 4: Andere Themen	Deutlichkeit Mut haben, nach einer möglichst deutschen Aussprache zu streben deutliche Artikulation Geläufigkeit	Unterschiede zwischen Schweden- und Finnlandsschwedisch Mut haben Verständlichkeit deutliche Aussprache nicht überimitieren

Tabelle 19 Beispiele über die Inhaltsgruppen des Ausspracheunterrichts

Jeder Antwortende durfte in seiner Antwort drei Aspekte nennen. Einige Lehrer haben nur einzelne Laute genannt, aber viele haben Phänomene genannt, die sowohl die Prosodie als auch die Laute betreffen. Hier wird nun mit Prozenten gezeigt, wie sich die Antworten in die vier Gruppen aufteilen lassen:

Die wichtigsten Aspekte in der Aussprache	N=164	N=177	Rang
	Deutsch	Schwedisch	
1 Prosodie	31,7%	27,1%	2
2 Laut-Buchstaben-Beziehung	18,9%	14,7%	3
3 einzelne Laute und Phänomene, die Laute betreffen	40,9%	44,1%	1
4 etwas anderes	8,5%	14,1%	4

Tabelle 20 Die wichtigsten Aspekte in der Aussprache

Die Antworten im Deutschen und im Schwedischen sind einander sehr ähnlich: die Reihenfolge der Gruppen ist die gleiche. In der Tabelle 20 ist deutlich zu sehen, dass sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen die Laute nach der Ansicht der Lehrer am wichtigsten sind. Als nächste Gruppe kommt in beiden Sprachen die Prosodie und als dritte kommt die Laut-Buchstaben-Beziehung.

Im Schwedischen ist die Gruppe 4 etwas größer als im Deutschen. Das lässt sich zum großen Teil dadurch erklären, dass im Schwedischen der Unterschied zwischen dem Schwedenschwedischen und dem Finnland Schwedischen von vielen Lehrern als für wichtig empfunden und deswegen genannt wurde. Im Deutschen ist die Wahl der Sprachvariante eindeutiger (siehe Kap 3.8).

Im Schwedischen spielt bei der Prosodie vor allem die Wortbetonung eine große Rolle. Deswegen hätte ich erwartet, dass die Prosodie im Schwedischen öfter genannt wurde als im Deutschen. Das war aber nicht der Fall.

#### 5.1.4 Über die Wahl der Aussprachevariante im Schwedischen

Im Deutschen ist die Wahl der Aussprachevariante ziemlich eindeutig. Die Schwedischlehrer haben in Finnland dagegen die Entscheidung zu treffen, ob sie selber die finnland Schwedische oder schwedenschwedische Aussprache sprechen wollen (Unterschiede zwischen diesen Varianten siehe Kap 3.8.3). In dieser Untersuchung wurde herausgefunden, ob die Lehrer eine bewusste Wahl zwischen diesen Varianten getroffen haben, welche Variante sie ihrer eigenen Meinung nach sprechen und ob die Lehreraussprache das beeinflusst, welche Varianten auch unterrichtet werden.

	N=89 Eigene Aus- sprache	N=87 Die Aussprache die man anstrebt
Schweden- schwedisch	14,6 % (13)	24,1 % (21)
Finnland- schwedisch	79,8 % (71)	52,9 % (46)
Ich bin mir nicht sicher	5,6 % (5)	23,0 % (20)

Tabelle 21 Die Aussprachevariante der Schwedischlehrer und die Variante, nach denen sie gestrebt haben

Aus der Tabelle 21 ist deutlich zu sehen, dass die meisten Lehrer selber Finnland Schwedisch sprechen. Interessant ist, dass 79,8 % (71 Lehrer) sagen, Finnland Schwedische Aussprache zu haben, obwohl nur 52,9 % (46 Lehrer) sich bewusst bemüht haben, sie sich anzueignen. Dagegen haben 24,1 % (21 Lehrer) versucht, die schwedenschwedische Aussprache zu erlernen und nur 14,6 % (13 Lehrer)

geben bekannt, diese Variante zu sprechen. Aus der Tabelle ergibt sich, dass nur 5,6 % (5 Lehrer) nicht wissen, welche Variante sie sprechen, obwohl 23 % (20) Lehrer versucht haben, weder die finnland- noch die schwedenschwedische Aussprache zu erlernen.

		Welche Variante sprichst du?			Total
		Schweden-schwedisch	Finnland-schwedisch	Unklar	
Welche Variante hast du versucht zu erwerben?	Finnland-schwedisch	2 % (1)	96 % (44)	2 % (1)	100 % (46)
	Schweden-schwedisch	43 % (9)	52 % (11)	5 % (1)	100 % (21)
	Ich bin mir nicht sicher	10 % (2)	75 % (15)	15 % (3)	100 % (20)
Total		12	70	5	87
		14 %	81 %	6 %	100 %

Tabelle 22 Krosstabelle: die erstrebte Variante und die gelernte Variante des Schwedischen

Nach dieser Untersuchung sieht es so aus, dass bei diesen Lehrern die schwedenschwedische Aussprache eine bewusste Wahl voraussetzt, wobei die finnlandschwedische Aussprache auch ohne eine bewusste Entscheidung erworben werden kann. Dieses Resultat wird auch in der Literatur bestätigt, denn nach Kuronen & Leinonen (2011, 61) hat man im finnischen Schwedischunterricht fast immer die finnlandschwedische Aussprache als Ziel gesetzt (siehe auch Kapitel 3.8.3).

Nur 25 % der Lehrer hatten im Studium die Möglichkeit zwischen finnlandschwedischer und schwedenschwedischer Aussprache zu wählen. Auch bei Lehrern, die die Wahl hatten, dominiert die finnlandschwedische Aussprache mit 68 % deutlich. Die schwedenschwedische Aussprache wird bei diesen Lehrern von 27 % gesprochen, während sie bei allen Lehrern nur von 15 % der Lehrer gesprochen wird. Aufgrund der kleinen Anzahl ist es nicht möglich allgemeine Schlussfolgerungen zu ziehen, doch bei diesen Lehrern scheint die Möglichkeit, die Variante zu wählen, sich positiv auf die Anzahl der schwedenschwedisch-sprechenden Lehrer auszuwirken.

Mögliche Gründe für die schwache Stellung der schwedenschwedischen Aussprache bei den finnischen Lehrern<sup>13</sup>:

- Finnlandsschwedisch wird in Finnland allgemein gesprochen und man kann es in den Medien hören
- die finnlandsschwedische Aussprache kann einem finnischsprachigen Lerner leichter vorkommen (siehe Kapitel 3.8.3)
- Die Prosodie der schwedenschwedischen Aussprache kann einem Finnischsprachigem fremd vorkommen

### Lehreraussprache und Variante im Unterricht

	Unterrichtsvarianten		
	Swedenschwedisch	Finnlandsschwedisch	Beide
Lehreraussprache			
Schwedenschwedisch	31 % (4)	0 % (0)	69 % (9)
Finnlandsschwedisch	1 % (1)	56 % (40)	42 % (30)
unklar	0 % (0)	20 % (1)	60 % (3)

Tabelle 23      *Krosstabelle: Lehreraussprache und Varianten im Unterricht*

Aus der Tabelle 23 ist zu sehen, dass die Meisten Lehrer mit finnlandsschwedischer Aussprache (56%) nur finnlandsschwedische Aussprache und 42 % dieser Lehrer sowohl finnland- als auch schwedenschwedische Aussprache unterrichten. Die meisten Lehrer mit schwedenschwedischer Aussprache (69%) geben dagegen bekannt, beide Aussprachevarianten zu unterrichten und 31% unterrichten nur schwedenschwedische Aussprache.

Aus pädagogischer Hinsicht empfiehlt es sich, beide Varianten im Unterricht zu behandeln. Im Kapitel 3.2 wurde die Verbindung zwischen Aussprache und Hörverstehen behandelt. Die schwedenschwedische Aussprache kann für einen

---

13 Mehr über die Wahl der Aussprachevariante im finnischen Schwedischunterricht, siehe Kuronen & Leinonen (2011, 61) Kuronen, Mikko / Leinonen, Kari 2011: Teoretiska och nya perspektiv på svenskan i Finland. Tampere (Juvenes Print)

finnischsprachigen Schwedischlernenden wegen prosodischer Eigenschaften (z. B. die Reduzierungen) schwer zu verstehen sein, wenn man sich nicht mit der Aussprache bekannt gemacht hat. Manchmal wird die Weglassung der schwedenschwedischen Aussprache damit begründet, dass nicht alle Aussprachevarianten einer Sprache im Unterricht behandelt werden können. Weil Schwedenschwedisch jedoch die Hauptvariante des Schwedischen mit über 8 Millionen Sprechern ist, fällt es schwer zu akzeptieren, diese Variante im Unterricht völlig zu ignorieren. Um schwedenschwedische Aussprache zu unterrichten, ist es auf keinen Fall notwendig, selber diese Variante zu sprechen. Es handelt sich darum, sich über die Unterschiede dieser Varietäten zu informieren und authentisches Material z. B. im Internet zu suchen.

### **5.1.5 Methoden des Ausspracheunterrichts**

Um herauszufinden, wie deutsche und schwedische Aussprache in Finnland unterrichtet wird, wurde den Lehrern diese offene Frage gestellt: *Welche Methoden oder Übungstypen verwendest du in deinem Unterricht?* 116 Lehrer haben diese Frage beantwortet und mit eigenen Worten beschrieben, wie sie Aussprache unterrichten.

Die Antworten geben einen guten Einblick in die Tatsache, dass es in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts viele verschiedene Arten gibt, die Aussprache zu unterrichten.

Nach einem genauen Durchlesen der Antworten wurden sie grob in drei Gruppen eingeteilt:

- 1. unsystematischer Ausspracheunterricht*
- 2. halbsystematischer Ausspracheunterricht*
- 3. systematischer Ausspracheunterricht*

Mit *systematisch* wird hier gemeint, dass die Methoden des Ausspracheunterrichts so gewählt worden sind, dass sie aufgrund der Theorie über Aussprachedidaktik das Erlernen einer guten Aussprache fördern. Es ist zu beachten, dass diese Einteilung nur auf den Antworten der Lehrer basiert. In der Praxis kann der Unterricht anders aussehen, als wie er hier beschrieben worden ist, d. h. ein Lehrer kann in seinem

Unterricht über die Aussprache ständig Feedback geben und das in seiner Antwort weggelassen haben.

Unten wird erklärt, welche Kriterien bei der Einteilung der Antworten angewendet wurden und für jede Gruppe typische Antworten vorgestellt. Wenn eine Antwort Merkmale von mehreren Antwortgruppen hat, ist stets erwogen worden, welche Gruppe zu jeder Antwort am besten passt. Antworten, die nichts über die Methoden des Ausspracheunterrichts erzählen und deswegen nicht eingeteilt werden konnten, sind weggelassen worden.

### **1. unsystematischer Ausspracheunterricht**

- mechanisches Üben von Aussprache ohne Feedback z. B. nachsprechen oder vorlesen ohne Kontrollierung
- Aussprache wird nicht unbedingt unterrichtet, sondern Ausspracheunterricht besteht zum großen Teil aus Aussprachekorrektur
- Ausspracheübungen werden nur ab und zu als eine Auflockerung zwischendurch gemacht

Zitat 5 „z. B. die Ausspracheübungen der Lehrbücher“,

Zitat 6 „hören und nachsprechen“

### **2. halbsystematischer Ausspracheunterricht**

- Ausspracheübungen vielseitiger als in unsystematischem Ausspracheunterricht
- Züge des systematischen Ausspracheunterrichts

Zitat 7 „Minimalpaare wechselweise, diktieren“,

Zitat 8 „Nachsprechen, Behandeln und Üben von einzelnen Lauten und Lautkombinationen, Vorlesen“

### **3. systematischer Ausspracheunterricht**

- vielseitiges Üben der Aussprache
- unterschiedliche Methoden und Übungstypen
- forschendes Lernen
- mechanisches Üben **mit Feedback**

Zitat 9 „vorlesen, diktieren, Hörübungen, Theorie der Aussprache unterrichten z. B. die Stellung der Zunge im Mund ausprobieren“

	N=111 Alle Lehrer	N=29 Deutsch- lehrer	N=51 Schwedisch- lehrer	N=29 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
<b>1. unsystematischer Ausspracheunterricht</b>	49,5 %	37,9 %	54,9 %	51,7 %
<b>2. halbsystematischer Ausspracheunterricht</b>	38,7 %	51,7 %	33,3 %	34,5 %
<b>3. systematischer Ausspracheunterricht</b>	11,7 %	10,3 %	11,8 %	13,8 %

Tabelle 24 Die Methoden des Ausspracheunterrichts

Bei den meisten Lehrern (49,5 %) scheint der Ausspracheunterricht aufgrund dieser Einteilung in Bezug auf die Methoden unsystematisch zu sein. Bei den Deutschlehrern ist dieser Prozentsatz deutlich kleiner (37,9 %) als bei den Schwedischlehrern (54,9 %). Halbsystematisch ist der Ausspracheunterricht bei 38,7 % der Lehrer, wobei es hier auch große Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrergruppen gibt. Nur bei 11,7 % der Lehrer kann der Ausspracheunterricht aufgrund der eigenen Antworten der Lehrer als systematisch bezeichnet werden.

Aus diesen Resultaten ist möglicherweise zu schließen, dass die Methoden des Ausspracheunterrichts oft das Erlernen der Aussprache nicht ausreichend fördern.

### 5.1.6 Ziel des Ausspracheunterrichts

Im Kapitel 3.1 wurde schon erwähnt, dass Forscher sich über das Ziel des Ausspracheunterrichts nicht einig sind. Z. B. Dieling (1992, 8) und Kjellin (2002, 14) vertreten die Meinung, dass es möglich ist, zumindest eine fast fehlerfreie Aussprache zu erzielen. Kelz (1992, 25.) ist anderer Auffassung denn seiner Meinung nach ist im Bereich der Aussprache Kongruenz mit dem Muttersprachler ein unrealistisches Lernziel. Für Lernende reiche eine Aussprache, die eine Verständigung garantiert und die Kommunikation erleichtert. In der Befragung wurde nicht direkt nach dem Ziel des Ausspracheunterrichts gefragt, doch die Antworten auf andere Fragen geben einen Einblick auch in diese Thematik.

Genau wie die Ansichten der Forscher unterscheiden sich auch die Meinungen der Lehrer deutlich voneinander. Einige Lehrer halten es für wichtig, nach einer möglichst authentischen Aussprache zu streben:

*Zitat 10* „Die Aussprache spielt eine wichtige Rolle im Unterricht, ich will, dass meine Schüler eine gute, deutsche Aussprache erlernen.--“

Andere Lehrer betonen, dass eine perfekte Aussprache nicht einmal das Ziel sein darf:

*Zitat 11* „Ich betone immer, dass es in der Aussprache gar nicht darum geht, wie ein Muttersprachler auszusprechen, sondern es reicht, dass die Botschaft verstanden wird.“--

Einige Lehrer vertreten also die Auffassung, dass eine gute Aussprache letztendlich keine große Rolle spielt, denn es reicht, dass man verstanden wird. Wie definiert man aber, was verständlich ist? Im Kapitel 3.1 wurde darauf hingewiesen, dass zwar in ausgangssprachlich homogenen Klassen sich Schüler trotz erheblicher Mängel in der Aussprache untereinander verständigen können, aber sobald man die Sprache in einem anderen Zusammenhang spricht, ist das nicht mehr der Fall. (Kelz 1992, 25). Dieling (1992, 21) hebt hervor, dass der Lehrer seinen Unterrichtserfolg nur daran messen kann, ob andere, Nichteingeweihte, den Lernenden verstehen, und nicht daran, ob er selbst ihn versteht. Ein finnischsprachiger DaF-Lerner kann vermutlich einen anderen finnischsprachigen DaF-Lerner gut verstehen, aber bedeutet es, dass Sprecher mit anderen Muttersprachen ihn auch verstehen können?

Neben der Problematik des Verstandenwerdens, kann ein niedriges Ziel im Ausspracheunterricht auch andere Konsequenzen haben. Wenn der Lehrer betont, dass das Erlernen einer guten Aussprache nicht einmal das Ziel ist, gibt er gleichzeitig den Eindruck, dass es überhaupt nicht möglich wäre. So strebt der Schüler eine gute Aussprache nicht einmal an<sup>14</sup>.

### **5.1.7 Ausspracheunterricht statt Aussprachekorrektur**

In einer offenen Frage haben die Lehrer selber beschrieben, wie sie Aussprache unterrichten und welche Rolle die Aussprache in ihrem Unterricht spielt (*49 Beschreibe noch mit eigenen Worten, wie du Aussprache unterrichtest und welche Rolle die*

---

<sup>14</sup> Über die Auswirkungen der Erwartungen der Lehrer siehe z. B. Woolfolk, Anita E. 2009: Educational psychology / Anita Woolfolk. Boston, Mass. : Pearson Allyn and Bacon, cop.

*Aussprache in deinem Unterricht spielt*). 57 Lehrer haben diese Frage beantwortet. Aufgrund eines technischen Fehlers konnten nur Deutschlehrer diese Frage beantworten, so dass ein Vergleich zwischen Deutsch- und Schwedischlehrern nicht möglich ist. Obwohl die Frage sehr unterschiedlich verstanden wurde, geben die Antworten einen guten Einblick darauf, was unter Ausspracheunterricht überhaupt verstanden wird.

Beim Betrachten der Antworten fällt auf, dass viele Lehrer ihre Art, Aussprache zu unterrichten durch ihre Einstellung zu Aussprache Fehlern definieren. 26,3 % (15) der Antwortenden beschreiben in der Antwort, wie sie mit Aussprache Fehlern umgehen, obwohl danach gar nicht gefragt wurde. Diese Tendenz weist darauf hin, dass die Problematik der Fehlerkorrektur viele Lehrer beschäftigt. Wenn beim Beschreiben von Ausspracheunterricht zuerst auf Fehlerkorrektur eingegangen wird, kann auch vermutet werden, dass unter Ausspracheunterricht zum Teil *statt Ausspracheunterricht* eigentlich eher *Aussprachefehlerkorrektur* verstanden wird. Für einige scheint Ausspracheunterricht nur Fehlerkorrektur zu bedeuten:

*49 Beschreibe noch mit eigenen Worten, wie du Aussprache unterrichtest und welche Rolle die Aussprache in deinem Unterricht spielt.*

Ausspracheunterricht – Aussprachekorrektur?

Zitat 12 „Ich versuche, Aussprache- und andere Fehler möglichst unauffällig zu korrigieren--“

Zitat 13 „-- ich gebe mein Bestes, um Aussprachefehler ständig im Unterricht zu korrigieren--“

Zitat 14 „Ich korrigiere die Aussprache der Studierenden nicht ständig, weil es die natürliche Kommunikation verhindern würde.(...)“

### **5.1.8 Ermutigen oder Entmutigen**

Die Problematik der Fehlerkorrektur im Ausspracheunterricht wurde auch in Kapitel 3.6 behandelt. Es wurde konstatiert, dass fehlende phonetische Fertigkeiten sich auf den Lernenden selbst negativ auswirken können. Er kann wichtige Informationen missverstehen, und wenn der Gesprächspartner ständig nachfragen muss, können sich Unsicherheiten oder sogar Sprechhemmungen entwickeln. (Dieling/Hirschfeld 2000, 16.)

Obwohl die Aussprache als ein Teil der kommunikativen Kompetenz gesehen wird, kann das Streben nach einer guten Aussprache gleichzeitig als etwas gesehen werden, was die Kommunikation negativ beeinflusst. Die Verbindung zwischen Aussprache und Kommunikativität scheint also problematisch zu sein. Im Prinzip wird die Aussprache als Teil der Kommunikativität gesehen, aber gleichzeitig steht das Streben nach einer guten Aussprache für manche im Widerspruch zu Kommunikativität.

Zitat 15 *„Ich versuche, Kommunikativität hervorzuheben, aber auch dazu zu ermutigen, eine möglichst authentischen Sprache anzustreben“*

Zitat 16 *„Ich versuche, ein gutes Vorbild durch das eigenen Sprechen und das Band zu geben, aber ich erzähle auch, dass Verständlichkeit und Kommunikation sowie Mut wichtiger sind als eine perfekte Aussprache“*

Oft hören die Lernenden auch selbst, wenn sie Fehler machen. Wenn sie nicht wissen, wie sie die Fehler korrigieren können, können auch dadurch Sprechhemmungen entstehen. Einige Lehrer sehen sind auch davon überzeugt, dass der Ausspracheunterricht die Lernenden zum Sprechen ermutigt:

Zitat 17 *„Sie üben gerne Aussprache, weil das ihnen hilft, selbstbewusster und besser vorzulesen.“*

Eine zweckmäßige Fehlerkorrektur kann ihre Stelle im Ausspracheunterricht haben und nicht für alle ist die Einstellung zu Fehlern problematisch:

Zitat 18 *„In Fehlern greife ich nach meiner Meinung entschlossen aber sanft ein.“*

Die Problematik der Fehlerkorrektur im FSU ist sehr aktuell<sup>15</sup>, aber vor allem im Ausspracheunterricht scheint sie eine große Rolle zu spielen. Nach den Resultaten der vorliegenden Untersuchung (siehe Kapitel 5.1.5) wird die Aussprache oft statt Üben nur korrigiert. Es scheint, dass das Korrigieren der Aussprachefehler durch die Methoden des Ausspracheunterrichts hervorgehoben werden kann. Wenn der Ausspracheunterricht zum großen Teil nur daraus besteht, dass die Lernenden ohne sich vorzubereiten etwas sagen sollen und es dann korrigiert wird, spielen die Fehler selbstverständlich eine große Rolle. Wenn aber der Ausspracheunterricht davon ausgeht, dass man sich zuerst mit verschiedenen Themen bekannt macht, die dann geübt werden und erst danach kontrolliert werden, bleibt die Rolle der Fehlerkorrektur viel kleiner.

---

15 Mehr zu Fehlerkorrektur im FSU: Renko, Katariina 2012: Finnish EFL learners' perceptions on errors, corrective feedback and foreign language anxiety. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201210122672>

### 5.1.9 Ausspracheunterricht als Teil des Fremdsprachenunterrichts - grundlegend oder eine kleine Auflockerung zwischendurch

Ein Indikator für die Bedeutung der Aussprache im FSU ist die Zeit, die für sie im Unterricht reserviert wird. Die Hälfte der Lehrer (52,9 %) geben an, Aussprache fast jede Stunde zu unterrichten. Ein Drittel (34,7 %) der Lehrer findet dagegen nur ab und zu Zeit für Ausspracheunterricht. 11,6 % der Lehrer berichten, dass die Aussprache im FSU stündlich unterrichtet wird.

41 Wie oft unterrichtest du Aussprache?	N=121 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=55 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 jede Unterrichtsstunde	11,6%	9,4%	12,7%	9,7%
2 fast jede Unterrichtsstunde	52,9%	46,9%	49,1%	64,5%
3 ab und zu	34,7%	40,6%	38,2%	25,8%
4 fast nie	0,8%	3,1%	0%	0%
	2,25	2,38	2,25	2,16

Table 25 Die Menge des Ausspracheunterrichts

42 Unterrichtest du Aussprache deiner Meinung nach 1 zu viel 2 genug 3 zu wenig?	N=119 Alle Lehrer	N=31 Deutsch- lehrer	N=54 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
Genug	62,2%	74,2%	55,6%	58,1%
zu wenig	37,8%	25,8%	44,4%	41,9%

Table 26 Die Zufriedenheit der Lehrer mit der Menge des Ausspracheunterrichts

Nur 62,2 % der Lehrer sind zufrieden mit der Menge der Aussprache im Unterricht d. h. 37,8 % der Lehrer haben das Gefühl, Aussprache zu wenig zu unterrichten. Keiner unterrichtet nach seiner eigenen Meinung zu viel Aussprache.

Die Stellung der Aussprache im Fremdsprachenunterricht variiert von Lehrer zu Lehrer. Bei manchen Lehrern gehört die Aussprache nicht zu den zentralen Themen der Stundenarbeit, sondern sie wird ab und zu geübt, wenn Zeit übrig bleibt:

Zitat 19 „ab und zu (wird Aussprache geübt, JM) als eine zusätzliche Aufgabe/ zur Aufmunterung“

Bei anderen spielt die Aussprache im Unterricht eine große Rolle:

Zitat 20 "Die Aussprache macht einen wesentlichen Teil der Stundenarbeit aus

Zitat 21 „ein natürlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts, eine Selbstverständlichkeit und wichtig, weil z. B. die Intonation oder die Vokallänge ein bedeutungsunterscheidender Faktor ist“

### 5.1.10 Aussprache integrieren

Damit eine korrekte Aussprache in dem Sprachgebrauch gefestigt wird, sollte sie auch außerhalb des Sprachlabors Aufmerksamkeit bekommen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass eine richtige Aussprache zwar gelernt aber nicht automatisiert wird (siehe Kapitel 3.3). Wie die Lehrer zur Integration des Ausspracheunterricht in den restlichen Fremdsprachenunterricht stehen, wurde mit dieser Behauptung gemessen: *Wenn man andere Teilbereiche der Sprache unterrichtet, sollte man gleichzeitig die Aussprache berücksichtigen.* Die Lehrer wurden auch gefragt, ob sie Aussprache separat, in Zusammenhang mit anderen Teilbereichen oder sowohl als auch unterrichten.

11 Wenn man andere Teilbereiche der Fremdsprache unterrichtet, sollte man gleichzeitig die Aussprache berücksichtigen	N=124 Alle Lehrer	N=33 Deutsch- lehrer	N=57 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz der Meinung	43,5%	33,3%	43,9%	51,6%
2 Teilweise der Meinung	50,8%	60,6%	49,1%	45,2%
3 Teilweise anderer Meinung	5,6%	6,1%	7,0%	3,2%
4 Ganz anderer Meinung	0%	0%	0%	0%
Durchschnittswert	1,62	1,73	1,63	1,52

Tabelle 27 Auffassungen der Lehrer über Berücksichtigung der Aussprache beim Unterrichten anderer Teilbereiche der Fremdsprache

Darüber ob man in Zusammenhang mit anderen Teilbereichen des Fremdsprachenlernens auch Aussprache berücksichtigen sollte, sind die Lehrer sich ziemlich einig. 43,5 % der Lehrer sind der Ansicht, dass die Aussprache nicht von anderen Sprachbereichen getrennt werden sollte. 50,8 % der Lehrer sind der Meinung, dass man wenigstens teilweise die Aussprache auch beim Unterrichten anderer Sprachbereiche mit dabei haben sollte.

43 Unterrichtest du Aussprache 1 separat, 2 in Zusammenhang mit anderen Teilbereiche, 3 beides	N=119 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=53 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
Separat	0,8%	0%	0%	3,2%
in Zusammenhang mit anderer Teilbereiche der Sprache	21,8%	15,6%	32,1%	9,7%
Beides	77,3%	84,4%	67,9%	87,1%

*Tabelle 28 Integration des Ausspracheunterrichts bei den Lehrern*

77,3 % der Lehrer unterrichten Aussprache sowohl separat als auch im Zusammenhang mit anderen Teilbereichen der Sprache. 21,8 % unterrichten Aussprache nur zusammen mit anderen Bereichen.

### **5.1.11 Alter und Ausspracheunterricht**

Wie schon im Kapitel 3.5 erwähnt wurde, lernt ein Kleinkind die Muttersprache durch intensives Hören und Nachsprechen. Für Jugendliche und Erwachsene ist es dagegen nicht möglich, allein durch Hören eine gute Aussprache in der Fremdsprache zu erwerben. Sie profitieren von einer systematischen Unterweisung im Hören und Aussprechen der Fremdsprache. Das Alter der Lernenden spielt also eine große Rolle im Ausspracheunterricht wenn es um die Methoden geht. Für Kinder kann Imitieren und Nachsprechen ausreichen, aber Jugendliche und Erwachsene brauchen dazu noch Hörschulung und können von der Theorie profitieren.

In der Befragung wurden die Lehrer gefragt, wie das Alter der Lernenden den Ausspracheunterricht beeinflusst. Aus den Antworten ergab sich, dass bei einigen Lehrern der Alter der Lernenden jedoch keinen Einfluss auf die Methoden des Ausspracheunterrichts hatte.

Bei anderen schien das Alter der Lernenden einen größeren Einfluss auf den Unterricht zu haben. Viele erklärten, dass der Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen theoretischer ist als mit Kindern. Dies kann einerseits dadurch erklärt werden, dass Erwachsene theoretische Begriffe besser verstehen aber andererseits können Lehrer auch die Erfahrung haben, dass Erwachsene von dem theoretischen Wissen profitieren

können. Theorie muss nicht automatisch bedeuten, dass es im Unterricht keinen Platz für Spielen gibt:

*Zitat 22* „In der gymnasialen Oberstufe kann der Ausspracheunterricht einen theoretischen Schwerpunkt haben, aber dazu kommen motivierende und praktische "Sprachspiele"

Das Alter kann außer Methoden auch einen Einfluss auf die Menge des Ausspracheunterrichts haben. Einige Lehrer sind der Auffassung, dass Kinder mehr Ausspracheunterricht als Erwachsene brauchen, weil sie noch nicht viel können. Andere meinen dagegen, dass das Alter dort keine Rolle spielt. Wichtiger sei, ob man die Fremdsprache schon einigermaßen beherrscht oder ob man gerade erst mit der Fremdsprache begonnen hat.

Viele waren der Ansicht, dass Kinder weniger Hemmungen haben, was die Unterrichtssituation positiv beeinflusst. Mit Kindern wird viel gespielt und gesungen und sie trauen sich, Aussprache zu üben. Einige Lehrer waren der Ansicht, dass der Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen ernsthafter sein muss, wobei andere meinten, dass der Unterricht mit ihnen genauso gut spielerisch sein kann:

*Zitat 23* "-- auch Erwachsene lernen gerne durch Singen, wenn das Ziel klar ist"

Hier wurden noch typische Antworten aufgelistet:

- Das Alter der Lernenden hat keinen Einfluss auf den Ausspracheunterricht
- Mit Kindern kann der Ausspracheunterricht spielerischer sein als mit Erwachsenen
- Das Alter der Lernenden hat einen Einfluss auf die Anwendung der Theorie
- Es ist leichter, Aussprache für Kinder zu unterrichten
- Kinder brauchen mehr Ausspracheunterricht als Erwachsene
- Verschiedene Methoden werden für Kinder und Erwachsene verwendet

Es ist besonders hervorzuheben, dass in den Antworten Hörschulung nicht einmal im Zusammenhang mit dem Alter genannt wurde.

### **5.1.12 Hörschulung**

Die Bedeutung der Hörschulung wurde im Kapitel 3.2 behandelt und im Kapitel 5.1.2 wurde festgestellt, dass 59 % der Lehrer die Hörschulung für notwendig halten. In der Befragung wurde auch mit einer offenen Frage gefragt, ob die Lehrer selber das Hören

der Laute und Prosodie unterrichten (47 & 59 Gehört zu deinem Unterricht auch Hörschulung der Laute und prosodischer Eigenschaften? Wenn ja, wie sieht dieser Unterricht aus?). Die Fragestellung erwies sich jedoch für zu offen und teilweise wurde die Hörschulung als allgemeine Hörverständnisübungen verstanden. Deswegen ist eine quantitative Analyse dieser Frage nicht möglich. Die Antworten können jedoch qualitativ behandelt werden.

Identifizierungs- und Diskriminierungsübungen sind typische Beispiele für die Hörschulung und wurden in den Antworten der Lehrer mehrmals genannt. Sie dienen dazu, das Ohr für kleine Unterschiede zu sensibilisieren.

*Zitat 24 Minimalpaare (z. B. volle/wolle), Frage oder Behauptung?*

*Zitat 25 Wir hören z. B. Wortpaare vom Band: ist es stimmlos/stimmhaft, stimmhaft/sibilantisches s.*

*Zitat 26 Z. B. die Übung, welche S-Variante hörst du in den Wörtern?*

*Zitat 27 Diskriminierungsübungen*

Neben Identifizierungs- und Diskriminierungsübungen wurde im Kapitel empfohlen, das Hören von Texten mit speziellen Aufgaben zum intonatorischen und phonetischen Hören zu verbinden:

*Zitat 28 Wenn es in einem Text eine Liste gibt, sage ich schon im Voraus, dass sie zuhören sollen, wie die Intonation steigt: Tomaten, Gurken, Salat... und am Ende der Liste senkt die Intonation.*

*Zitat 29 Wenn wir die Texte des Lehrbuchs zuhören, machen wir Bemerkungen über die Aussprache*

Nicht immer wird die Hörschulung sorgfältig geplant, sondern oft haben die Lehrbücher einen großen Einfluss auf den Unterricht:

*Zitat 30 Manchmal gibt es in Lehrbüchern solche Übungen und die versuchen wir zu machen*

Im Kapitel 3.2 wurde betont, dass es bei der Hörschulung vor allem wesentlich ist, das Gehörte zu kontrollieren. Nicht immer wird daran gedacht, sondern man glaubt, dass es mit einem Vorbild reicht:

*Zitat 31 Ich gebe ein Modell*

Bei einigen Lehrern scheint die Hörschulung sehr vielseitig zu sein und eine wichtige Rolle im Unterricht zu spielen:

*Zitat 32 Ich versuche, über den Rhythmus und die Intonation zu unterrichten, aber auch typische Eigenschaften der gesprochenen Sprache*

*Zitat 33 Das Erkennen von Bedeutungsunterschieden in ähnlichen Wörtern; wie sich die Bedeutung eines Satzes verändert, wenn die Betonung/die Intonation sich verändert*

*Zitat 34 Diktate, wir lernen vom Gehörten zu erkennen, um welche Laute es sich handelte, beobachten die Intonation und überlegen, warum sie so war*

*Zitat 35 Hörverstehen und Aussprache gehen Hand in Hand, hängen eng zusammen*

Nach Dieling (1992, 36) empfiehlt es sich auf fortgeschrittener Stufe z. B. Dialekte zu präsentieren, um das Hörverstehen zu erweitern (siehe Kapitel 3.1). Dialekte wurden in den Antworten jedoch nicht genannt.

## **5.2 KENNTNISSE DER LEHRER ÜBER AUSSPRACHEDIDAKTIK**

In diesem Kapitel wird betrachtet, wie Deutsch- und Schwedischlehrer zum Unterrichten der Aussprache stehen. Die Zufriedenheit mit der eigenen Aussprache und ihre Bedeutung für den Ausspracheunterricht, die Rolle der Phonetik im Studium sowie die eigene Aktivität werden auch behandelt. Es wird auch untersucht, ob die systematisch unterrichtenden Lehrer etwas gemeinsam haben. Am Ende dieses Kapitels wird noch beurteilt, ob es einen Bedarf für Weiterbildung über Aussprachedidaktik gibt.

Im Kapitel 3.4 wurde die Funktion der Fremdsprachenlehrer im Ausspracheunterricht behandelt. Obwohl der Lehrer immer ein Vorbild in der Aussprache ist, garantiert eine gute Lehreraussprache nicht einen erfolgreichen Ausspracheunterricht. Heute stehen dem Lehrer zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, mit Hilfe von verschiedenen Medien im Unterricht verschiedene Sprecher zu hören. Die Rolle des Lehrers ist vor allem das Lernen durch theoretisches Wissen, Betreuung und Feedback zu erleichtern und damit den Lernenden helfen, seine Erkenntnisse zu systematisieren und zu korrigieren. (Kuronen/ Leinonen 2010a, 109 & Dieling/Hirschfeld 2000, 20.)

## 5.2.1 Einstellung zum Unterrichten der Aussprache

13 Es ist leicht, Aussprache zu unterrichten	N=119 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=55 Schwedisch- lehrer	N=29 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	16,8%	12,5%	21,8%	10,3%
2 Teilweise dieser Meinung	48,7%	56,3%	38,2%	58,6%
3 Teilweise anderer Meinung	29,4%	28,1%	30,9%	31,0%
4 Ganz anderer Meinung	5,0%	3,1%	9,1%	0%
Durchschnittswert	2,23	2,22	2,27	2,21

Table 29 Die Schwierigkeitsgrad des Ausspracheunterrichts für den Lehrer

Die Lehrer halten es nicht nur für leicht, Ausspracheunterricht zu geben. Nur 16,9 % der Lehrer empfinden, dass es gar nicht schwierig ist, Aussprache zu unterrichten. Es sind aber nur 5,0 % der Lehrer, die es für ganz schwierig halten, Aussprache zu unterrichten. Die meisten Lehrer empfinden es zum Teil als leicht und zum Teil als schwierig, Ausspracheunterricht zu geben. Für Schwedischlehrer fällt es am leichtesten, Aussprache zu unterrichten.

5 Es macht Spaß, Aussprache zu unterrichten	N=122 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=56 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1 Ganz dieser Meinung	59,0%	65,6%	53,6%	58,1%
2 Teilweise dieser Meinung	32,8%	25,0%	33,9%	41,9%
3 Teilweise anderer Meinung	7,4%	9,4%	10,7%	0%
4 Ganz anderer Meinung	0,8%	0%	1,8%	0%
Durchschnittswert	1,50	1,44	1,61	1,42

Table 30 Die positive Stellung zum Unterrichten der Aussprache

Obwohl es nicht nur leicht ist, Aussprache zu unterrichten, haben die meisten Lehrer eine sehr positive Stellung dazu. 91,8 % der Lehrer sind ganz oder teilweise der Meinung, dass es Spaß macht, Aussprache zu unterrichten. Deutschlehrer stehen noch etwas positiver zum Ausspracheunterricht als Schwedischlehrer. Die positive Auffassung über das Unterrichten der Aussprache bietet einen hervorragenden Ausgangspunkt für die Entwicklung des Ausspracheunterrichts.

## 5.2.2 Zufriedenheit der Lehrer mit der eigenen Aussprache und ihre Auswirkungen auf den Ausspracheunterricht

28 Wie würdest du deine eigene Aussprache bewerten?	N=119 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=56 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
sehr gut	34,4%	37,5%	39,3%	22,6%
gut	61,5%	56,3%	57,1%	74,2%
mangelhaft	4,1%	6,3%	3,6%	3,2%

Tabelle 31 Bewertung der eigenen Aussprache bei den Lehrern

Obwohl eine perfekte Lehreraussprache keine Voraussetzung für den Ausspracheunterricht ist, kann eine mangelhafte Aussprache einen negativen Einfluss auf die Selbstsicherheit des Aussprachelehrers haben (siehe Kap 3.4). Der Großteil (61,5 %) der Lehrer bewerten ihre eigene Aussprache als gut. 34,4 % der Lehrer halten ihre eigene Aussprache für sehr gut. Lehrer die sowohl Deutsch als auch Schwedisch unterrichten, bewerten ihre Aussprache schlechter als Lehrer, die nur Deutsch oder Schwedisch unterrichten.

29 Wie zufrieden bist du mit deiner eigenen Aussprache?	N=117 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=54 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
sehr zufrieden	31,7%	34,4%	31,5%	29,0%
ziemlich zufrieden	60,8%	56,3%	59,3%	67,7%
unzufrieden	7,5%	9,4%	9,3%	3,2%

Tabelle 32 Zufriedenheit der Lehrer mit der eigenen Aussprache

Die Tabelle 32 weist darauf hin, dass neben den Schülern auch die Lehrer selber von Ausspracheschulung profitieren könnten. Aus der Tabelle 32 ist zu sehen, dass etwa ein Drittel der Lehrer (31,7 %) sehr zufrieden und 60,8 % ziemlich zufrieden mit ihrer eigenen Aussprache sind. Unzufrieden sind 7,5 % der Lehrer. Im Kapitel 3.4 wurde schon erwähnt, dass Lehrende Rat, Anleitung und einfühlsame Kritik brauchen, um an sich selbst arbeiten können (Dieling 1992, 55). Eine Weiterbildung über Aussprachedidaktik könnte den Lehrern auch damit helfen, an ihrer eigenen Aussprache zu arbeiten.

Zufriedenheit mit der eigenen Aussprache	Wie oft unterrichtest du Aussprache?				Insgesamt
	Jede Unterrichtsstunde	Fast jede Unterrichtsstunde	Ab und zu	Fast nie	
Sehr zufrieden (N=37)	18,9%	45,9%	35,1%	0,0%	100,0%
Ziemlich zufrieden (N=73)	6,8%	58,9%	34,2%	0,0%	100,0%
Unzufrieden (N=9)	11,1%	33,3%	44,4%	11,1%	100,0%

*Tabelle 33 Kreuztabelle über den Zufriedenheitsgrad der Lehrer mit der eigenen Aussprache und über die Häufigkeit des Ausspracheunterrichts*

Ein Indikator über die Stellung der Aussprache im FSU ist die Menge des Ausspracheunterrichts. Aus der Tabelle 33 geht hervor, dass 18,9 % der Lehrer, die sehr zufrieden mit ihrer eigenen Aussprache sind, jede Unterrichtsstunde Aussprache unterrichten. Von den Lehrern, die mit ihrer Aussprache ziemlich zufrieden sind, unterrichten 6,8 % Aussprache jede Stunde. Die Tabelle weist daraufhin, dass die Zufriedenheit mit der eigenen Aussprache der Lehrer einen kleinen positiven Einfluss auf die Menge des Ausspracheunterrichts haben kann. Eine Garantie ist sie dagegen auf keinen Fall.

Zufriedenheit mit der eigenen Aussprache	Methoden des Ausspracheunterrichts			Insgesamt
	unsystematisch	halbsystematisch	systematisch	
Sehr zufrieden (N=33)	48,5%	39,4%	12,1%	100,0%
Ziemlich zufrieden (N=69)	47,8%	39,1%	13,0%	100,0%
Unzufrieden (N=8)	62,5%	37,5%	,0%	100,0%

*Tabelle 34 Tabelle über die Zufriedenheit mit der eigenen Aussprache und Methoden des Ausspracheunterrichts*

Die Zufriedenheit mit der eigenen Aussprache wurde damit verglichen, wie systematisch die Aussprache in Bezug auf die Methoden unterrichtet wird. Die Tabelle 34 zeigt, dass die systematisch unterrichtenden Lehrer entweder sehr oder ziemlich zufrieden mit ihrer eigenen Aussprache sind. Die Zufriedenheit mit der eigenen Aussprache schließt jedoch einen unsystematischen Ausspracheunterricht nicht aus, denn 48,5 % der Lehrer, die mit der eigenen Aussprache sehr zufrieden sind, unterrichten Aussprache unsystematisch. Die Prozentzahlen bei den halbsystematisch

unterrichtenden Lehrern sind etwa gleich, unabhängig davon, ob die Lehrer sehr zufrieden, ziemlich zufrieden oder unzufrieden mit der eigenen Aussprache sind.

### 5.2.3 Die Rolle der Aussprache in der Ausbildung

Ein möglicher Grund für die schwache Stellung der Phonetik im Fremdsprachenunterricht könnte daran liegen, dass Phonetik im Studium zu wenig berücksichtigt wird. Deswegen wurden in dieser Untersuchung die Lehrer gefragt, wie sie zu der Menge der Ausspracheschulung im Studium stehen. Die kleine Anzahl der Antworten (69/124) kann dadurch erklärt werden, dass sich nicht alle Lehrer an die Anzahl der Phonetikkurse erinnern können. Um die Rolle der Aussprache im Studium näher betrachten zu können, sollte man die Lehrpläne der Universitäten untersuchen. Im Rahmen dieser Arbeit war dies jedoch nicht möglich.

18 Wie viele Phonetikkurse gehörten zu deinem Studium?	N=69 Alle Lehrer	N=21 Deutsch- lehrer	N=28 Schwedisch- lehrer	N=18 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
1	17,4%	9,5%	17,9%	16,7%
2	34,8%	33,3%	35,7%	38,9%
3 oder mehr	47,8%	57,1%	46,4%	44,4%

Tabelle 35 Menge der Phonetikkurse im Studium

Im Durchschnitt hatte fast die Hälfte der Lehrer (47,8 %) 3 oder mehr Kurse Phonetik. Am meisten Phonetikkurse hatten Deutschlehrer. 57,1 % von ihnen hatten im Studium 3 oder mehrere Kurse. 34,8 % der Lehrer hatten zwei Kurse und 17,4 % nur einen Kurs Phonetik im Studium.

19 Gehörte zu deinem Studium deiner Meinung nach 1 zu viel 2 genug 3 zu wenig Phonetik?	N=121 Alle Lehrer	N=33 Deutsch- lehrer	N=56 Schwedisch- lehrer	N=29 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
Valid zu viel	0,8%	0%	0%	3,4%
Genug	71,9%	69,7%	69,6%	79,3%
zu wenig	27,3%	30,3%	30,4%	17,2%
Total				

Tabelle 36 Zufriedenheit der Lehrer mit der Menge von Aussprache im Studium

Die meisten Lehrer (71,9 %) sind der Ansicht, dass Phonetik im Studium genug behandelt wurde. Lehrer, die sowohl Deutsch als auch Schwedisch unterrichten, sind mit 79,3 % am Zufriedensten. Zwischen Deutschlehrern (69,7 %) und Schwedischlehrern (69,6 %) gibt es keinen Unterschied. 27,3 % der Lehrer halten die Menge der Phonetik für zu gering. Aus diesen Zahlen ist zu schließen, dass der Großteil der Lehrer mit der Anzahl der Phonetikkurse zufrieden ist.

20 Gehörte zu deinem Studium Aussprachedidaktik?	N=110 Alle Lehrer	N=30 Deutsch- lehrer	N=52 Schwedisch- lehrer	N=25 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
Ja	15,5%	26,7%	11,5%	12,0%
einigermaßen	22,7%	23,3%	19,2%	24,0%
nein	61,8%	50,0%	69,2%	64,0%

Tabelle 37 Aussprachedidaktik im Studium

Neben rein phonetischen Kenntnissen braucht ein Fremdsprachenlehrer auch Information über die Didaktik der Aussprache d. h. wie die Aussprache unterrichtet werden kann, so dass sie den auch den restlichen Spracherwerb fördert. Obwohl die meisten Lehrer der Ansicht sind, dass das Studium genug Phonetikkurse beinhaltet, sieht die Situation mit der Aussprachedidaktik anders aus. Aussprachedidaktik hat bei den meisten Lehrern im Studium keine große Rolle gespielt. Nur 15,5 % der Lehrer geben an, in ihrem Studium Aussprachedidaktik gehabt zu haben. 61,8 % der Lehrer hatten in ihrer Ausbildung keine Aussprachedidaktik und 22,7 % der Lehrer meinen, dass die Didaktik der Aussprache einigermaßen behandelt wurde. Aus diesen Resultaten kann möglicherweise geschlossen werden, dass Aussprachedidaktik im Studium oft eine zu kleine oder keine Rolle spielt.

#### 5.2.4 Eigene Aktivität

Während des Studiums müssen zahlreiche unterschiedliche Teilbereiche der Fremdsprache behandelt werden. Außerdem kommen ständig neue Untersuchungsergebnisse, so dass man als Lehrer gezwungen ist, sich über das Fach zu informieren und sich weiterzubilden. Auch Dieling (1992, 20) betont, dass Phonetik und Sprecherziehung im Lehrstudium vielfach zu kurz kommen und deswegen soll der Lehrer viel selbst arbeiten.

32 Hast du dich selber über Aussprachedidaktik informiert?	N=120 Alle Lehrer	N=31 Deutsch- lehrer	N=55 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
Ja	33,3%	41,9%	34,5%	22,6%
Nein	66,7%	58,1%	65,5%	77,4%

Tabelle 38 Eigene Aktivität der Lehrer

Wenn es um die eigene Aktivität der Lehrer in Bezug auf Aussprachedidaktik geht, haben nur 33,3 % aller Lehrer sich über Aussprachedidaktik informiert. Am meisten haben sich Deutschlehrer (41,9 %) und am wenigsten Deutsch- und Schwedischlehrer (22,6 %) informiert.

Wenn ja, wo?	N=48
Lehrbücher und CDs	18,8%
Fachliteratur	33,3%
Weiterbildung und Kurse	20,8%
Interesse während des Studiums	12,5%
durch Kollegen	4,2%
im Internet	8,3%
anderswo	2,1%
	100,0%

Tabelle 39 Verschiedene Arten, sich über Aussprachedidaktik zu informieren

Die Informanten haben mit eigenen Worten beschrieben, wie sie sich über Aussprachedidaktik informiert haben. Die Tabelle 39 zeigt, wie die Antworten in 7 Gruppen aufgeteilt wurden. Fachliteratur ist die beliebteste Art, sich über Aussprachedidaktik zu informieren. Sie ist für jeden zugänglich. Information und Tipps werden auch in anderen Lehrbüchern gesucht. Einige Lehrer haben beschrieben, dass sie schon während des Studiums ein besonderes Interesse an Phonetik gehabt haben. Ein Lehrer beschreibt, dass er sich über Hörverstehen informiert hat und dadurch viel auch über Aussprachedidaktik gelernt hat. Überraschend wenige geben an, sich im Internet oder durch Kollegen informiert zu haben. Außer Weiterbildungen und Kursen über Aussprachedidaktik stehen alle oben genannte Arte, sich über Aussprachedidaktik zu informieren, für jeden zur Verfügung.

		Methoden des Ausspracheunterrichts			
		unsystematischer Ausspracheunterricht	halbsystematischer Ausspracheunterricht	systematischer Ausspracheunterricht	
Hast du dich über Aussprachedidaktik informiert?	ja (N=35)	37,1%	37,1%	25,7%	100,0%
	nein (N=74)	55,4%	39,2%	5,4%	100,0%

Tabelle 40 Tabelle: Eigene Aktivität der Lehrer und Methoden des Ausspracheunterrichts

Die Tabelle 40 zeigt, welche Methoden die Lehrer verwenden, die sich über Aussprachedidaktik informiert haben sowie die Lehrer, die dies nicht getan haben. Aus der Tabelle 40 ist zu schließen, dass die eigene Aktivität der Lehrer eine Rolle spielen kann, was die Methoden des Ausspracheunterrichts betrifft. 55,4 % der Lehrer, die sich nicht über Aussprachedidaktik informiert haben, unterrichten die Aussprache unsystematisch. Bei den Lehrern, die sich informiert haben, ist die Prozentzahl viel kleiner (37,1 %). Die Prozentzahlen bei den halbsystematisch unterrichtenden Lehrern sind etwa gleich, unabhängig davon, ob man sich über Aussprachedidaktik informiert hat oder nicht. Bei den systematisch unterrichtenden Lehrern unterscheiden sich die Prozentzahlen dagegen sehr voneinander. 25,7 % der Lehrer, die sich informiert haben, unterrichten die Aussprache aufgrund dieser Untersuchung systematisch. Bei den Lehrern, die sich nicht informiert haben, ist die Prozentzahl 5,4 %.

33 Hast du an einer Weiterbildung über Aussprachedidaktik teilgenommen?	N=122 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=56 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch- lehrer
Ja	11,5%	15,6%	8,9%	12,9%
Nein	88,5%	84,4%	91,1%	87,1%

Tabelle 41 Teilnahme an einer Weiterbildung

Nur 11,5 % der Lehrer haben an einer Weiterbildung teilgenommen, in der Aussprachedidaktik behandelt wurde. Weil aber fast 90 % der Lehrer keine Weiterbildung gemacht haben, bleibt eine große Verantwortung bei den Lehrern selber. Wenn man die Rolle der Aussprachedidaktik im Studium und die Teilnahme an einer Weiterbildung über Aussprachedidaktik betrachtet, ist es nicht überraschend, dass die

aussprachedidaktischen Kenntnisse der Lehrer aufgrund dieser Untersuchung mangelhaft sind.

34 Hast du die Möglichkeit gehabt, an Weiterbildung über Aussprachedidaktik teilzunehmen?	N=121 Alle Lehrer	N=32 Deutsch- lehrer	N=55 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch-lehrer
ja	17,4%	15,6%	16,4%	22,6%
nein	54,5%	53,1%	61,8%	45,2%
bin mir nicht sicher	28,1%	31,3%	21,8%	32,3%

*Tabelle 42 Möglichkeit, an einer Weiterbildung teilzunehmen*

Die geringe Anzahl der Lehrer, die an einer Weiterbildung teilgenommen haben, lässt sich leicht erklären, denn nur 17,4 % der Lehrer haben überhaupt die Möglichkeit gehabt, an Weiterbildung über Aussprachedidaktik teilzunehmen. Die Weiterbildung der Lehrer wird oft aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen vernachlässigt.

### **5.2.5 Lehrer die Aussprache systematisch unterrichten**

Um herauszufinden, welche Faktoren beim systematischen Ausspracheunterricht mitspielen, wurden die Antwortenden näher betrachtet, die Aussprache aufgrund der Resultate dieser Untersuchung systematisch unterrichten. Weil die Anzahl dieser Lehrer sehr klein ist (13 Lehrer), können die Resultate nicht verallgemeinert werden. Sie geben jedoch Information darüber, was gerade diese 13 Lehrer von anderen Fremdsprachenlehrern unterscheidet.

Folgende Aspekte wurden betrachtet, um zu sehen, ob sie eventuell einen Einfluss auf die Methoden des Ausspracheunterrichts haben könnten:

- Unterrichtserfahrung in Jahren
- Teilnahme an einer Weiterbildung
- die Menge der Aussprache im Studium
- eigene Aktivität

Unterrichtserfahrung in Jahren	N=10 Die systematisch unterrichtenden Lehrer	N=97 Alle Lehrer
0-10 Jahre	20,00%	28,9%
11-19 Jahre	30,00%	33,0%
20-40 Jahre	50,00%	38,1%

Tabelle 43 *Unterrichtserfahrung der systematisch unterrichtenden Lehrer*

Die Unterrichtserfahrung in Jahren scheint bezüglich der Methoden des Ausspracheunterrichts keine entscheidende Rolle zu spielen. In beiden Lehrergruppen gibt es sowohl Lehrer, die erst seit 10 Jahren oder weniger unterrichten als auch Lehrer, die schon über 20 Jahre unterrichten.

33 Hast du an Weiterbildung über Aussprachedidaktik teilgenommen?	N=13 Die systematisch unterrichtenden Lehrer	N=122 Alle Lehrer
Ja	15,4%	11,50%
Nein	84,6%	88,50%

Tabelle 44 *Teilnahme an einer Weiterbildung der systematisch unterrichtenden Lehrer*

Die prozentuelle Anzahl der Lehrer, die an einer Weiterbildung teilgenommen haben, ist bei beiden Lehrergruppen ungefähr gleich groß. Der Teilnahme an einer Weiterbildung scheint die Lehrergruppen also nicht voneinander zu unterscheiden.

32 Hast du dich selber über Aussprachedidaktik informiert?	N=13	Alle Lehrer (N=120)
Ja	69,2% (9)	33,30%
Nein	30,8% (4)	66,70%

Tabelle 45 *Eigene Aktivität der systematisch unterrichtenden Lehrer*

Ein großer Unterschied zwischen diesen zwei Gruppen scheint in der eigenen Aktivität der Lehrer zu liegen. Während sich im Durchschnitt nur 33,30 % der Lehrer über Aussprachedidaktik informiert haben, ist die prozentuale Anzahl bei den systematisch unterrichtenden Lehrern 69,2 %. Zumindest bei den Lehrern in dieser Untersuchung spielt die eigene Aktivität der Lehrer eine bedeutende Rolle bezüglich der Methode des Ausspracheunterrichts.

## 5.2.6 Bedarf an Weiterbildung

35 Würde es dich interessieren, mehr Information über Aussprachedidaktik zu bekommen?	N=119 Alle Lehrer	N=31 Deutsch- lehrer	N=54 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch-lehrer
Ja	79,0%	80,6%	74,1%	87,1%
Nein	9,2%	9,7%	13,0%	0%
ich bin mir nicht sicher	11,8%	9,7%	13,0%	12,9%

Tabelle 46 *Interesse an aussprachedidaktischer Information*

36 Würdest du mehr Aussprache unterrichten, wenn du dafür Weiterbildung bekämost?	N=122 Alle Lehrer (%)	N=32 Deutsch- lehrer	N=56 Schwedisch- lehrer	N=31 Deutsch- und Schwedisch-lehrer
Valid ja	46,7%	46,9%	50,0%	45,2%
nein	25,4%	25,0%	28,6%	19,4%
ich bin mir nicht sicher	27,9%	28,1%	21,4%	35,5%

Tabelle 47 *Abgeschätzte Auswirkung der Weiterbildung auf die Menge des Ausspracheunterrichts*

Fast 80 % der Lehrer wären interessiert, mehr über Aussprachedidaktik zu erfahren und 46,7 % der Lehrer würden nach ihren eigenen Worten mehr Aussprache unterrichten, wenn sie die Weiterbildung dafür bekämen. Möglicherweise würde die Weiterbildung zur Aussprachedidaktik und Information über die verschiedenen Methoden des Ausspracheunterrichts die Lehrer ermutigen, Aussprache zu unterrichten.

Aus den Resultaten dieser Untersuchung geht hervor, dass ein großer Bedarf an Weiterbildung über Aussprachedidaktik besteht. Mündliche Kommunikation ist einer der wichtigsten Aspekte des heutigen FSUs und dabei spielt die Aussprache eine wichtige Rolle. Obwohl die Lehrer Aussprache für einen wichtigen Teil des FSUs halten, haben die meisten Lehrer nicht genug Information über Aussprachedidaktik. Die Resultate dieser Untersuchung zeigen deutlich, dass vor allem die Methoden des Ausspracheunterrichts ungenügend sind<sup>16</sup>. Obwohl die Lehrer sich gut mit der Bedeutung der Aussprache für die Kommunikation auskennen, leidet der Ausspracheunterricht unter dem Mangel an aussprachedidaktischem Wissen. Zu oft kommt der Ausspracheunterricht zu kurz, weil die Lehrer Angst haben, die Lernenden

<sup>16</sup>Ähliche Ergebnisse hat man in einer umfassender Untersuchung über englische Ausspracheunterricht in Finnland bekommen: Tergujeff, Elina 2013: English Pronunciation Teaching in Finland  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5322-5>

mit Fehlerkorrektur zu entmutigen. Es fehlt Information darüber, wie man mit besseren Methoden des Ausspracheunterrichts die Lernenden zum Sprechen ermutigen kann.

### **5.3 ZUSAMMENFASSUNG DER RESULTATE**

Hier werden die Forschungsfragen beantwortet und die Resultate dieser Untersuchung zusammengefasst.

#### **1 Welche Auffassungen haben Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheerwerb, Ausspracheunterricht und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht?**

Der Großteil (66,7 %) der Lehrer ist ganz der Ansicht, dass die Aussprache ein wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz ist. Ein Drittel (31,7 %) ist dagegen der Meinung, dass die Aussprache nur *teilweise* für die Kommunikation wichtig ist. Der Großteil der Lehrer (56,7 %) ist nur *teilweise* der Meinung, dass Probleme mit der Aussprache einen negativen Einfluss auf andere Teilbereiche der Fremdsprache haben. 24,2 % der Lehrer teilen die Ansicht der Forscher ganz.

Etwa ein Drittel der Lehrer (28,2 %) ist ganz der Meinung, dass die Aussprache neben dem Verstandenwerden noch andere Auswirkungen auf die Kommunikation hat. Deutschlehrer sind von diesen Auswirkungen überzeugter als Schwedischlehrer. Ungefähr die Hälfte (59,7%) der Lehrer ist der Ansicht, dass die Behauptung teilweise stimmt. Nur die Hälfte (51,2 %) der Lehrer vertritt ganz die Auffassung, dass Ausspracheunterricht die Lernenden ermutigt, die Fremdsprache zu sprechen. 47,9 % der Lehrer sind nur teilweise der Ansicht, dass Ausspracheunterricht zum Sprechen ermutigt.

Fast die Hälfte der Lehrer (47,5 %) ist ganz davon überzeugt, dass Erwachsene eine gute Aussprache erlernen können. 59 % aller Lehrer halten die Hörschulung für notwendig. 34,2 % der Lehrer finden die Hörschulung teilweise für wichtig. 74,4 % der Lehrer sind einverstanden miteinander darüber, dass Aussprache auch in fortgeschrittenen Stufen unterrichtet werden sollte. 23,5 % aller Lehrer halten es ganz

oder teilweise für wichtiger, einzelne Laute zu unterrichten als prosodische Eigenschaften. 70,7 % der Lehrer finden es teilweise oder ganz leichter, einzelne Laute zu lehren als die prosodischen Eigenschaften.

Die meisten Schwedischlehrer (79,8 % ) sprechen selber Finnlandsschwedisch. Dabei haben nur 52,9 % sich bewusst bemüht, es sich anzueignen. Die meisten Lehrer mit finnlandsschwedischer Aussprache (56%) unterrichten nur finnlandsschwedische Aussprache und 42 % dieser Lehrer sowohl finnland- als auch schwedischschwedische Aussprache. Die meisten Lehrer mit schwedischschwedischer Aussprache (69%) geben dagegen bekannt, beide Aussprachevarianten zu unterrichten und 31% unterrichten nur schwedischschwedische Aussprache.

Über die Ziele des Ausspracheunterrichts unterscheiden sich auch die Meinungen der Lehrer deutlich voneinander. Während einige Lehrer es für wichtig halten, nach einer möglichst authentischen Aussprache zu streben, betonen andere Lehrer, dass eine perfekte Aussprache nicht einmal das Ziel sein darf. Obwohl die Aussprache als ein Teil der kommunikativen Kompetenz gesehen wird, kann das Streben nach einer guten Aussprache gleichzeitig als etwas gesehen werden, was die Kommunikation negativ beeinflusst. Die Verbindung zwischen Aussprache und Kommunikativität scheint also problematisch zu sein. Im Prinzip wird die Aussprache als Teil der Kommunikativität gesehen, aber gleichzeitig steht das Streben nach einer guten Aussprache für manche im Widerspruch zu Kommunikativität.

## **2 Wie sieht der Ausspracheunterricht der Deutsch- und Schwedischlehrer nach ihren eigenen Angaben aus?**

Die Hälfte der Lehrer (52,9 %) unterrichtet Aussprache fast jede Unterrichtsstunde. Ein Drittel (34,7 %) der Lehrer unterrichtet Aussprache nur ab und zu. Nur 62,2 % der Lehrer sind zufrieden mit der Menge der Aussprache im Unterricht. 77,3 % der Lehrer unterrichten Aussprache sowohl separat als auch im Zusammenhang mit anderen Teilbereichen der Sprache. 21,8 % unterrichten Aussprache nur zusammen mit anderen Bereichen.

Sowohl im Deutschen als auch im Schwedischen sind die Laute nach der Ansicht der Lehrer am wichtigsten. Als nächste Gruppe kommt in beiden Sprachen die Prosodie und als dritte kommt die Laut-Buchstaben-Beziehung.

Die Hälfte der Lehrer (49,5%) unterrichtet die Aussprache aufgrund der Klassifizierung dieser Untersuchung unsystematisch. Bei 38,7 % der Lehrer kann der Ausspracheunterricht als halbsystematisch kategorisiert werden. 11,7 % der Lehrer unterrichten Aussprache systematisch, was die Methoden betrifft. Möglicherweise wird die Rolle der Fehlerkorrektur durch die mangelhaften Methoden des Ausspracheunterrichts hervorgehoben. Wenn der Ausspracheunterricht zum großen Teil daraus besteht, Aussprachefehler zu korrigieren, spielt die Einstellung der Lehrer zu Fehlern eine bedeutende Rolle.

### **3 Verfügen die Lehrer über Wissen um Aussprache systematisch unterrichten zu können oder gibt es einen Bedarf an Weiterbildung?**

Etwa ein Drittel der Lehrer (31,7 %) ist sehr zufrieden und 60,8 % sind ziemlich zufrieden mit ihrer eigenen Aussprache. Die meisten Lehrer (71,9 %) sind der Ansicht, dass Phonetik im Studium genug behandelt wurde. Nur 15,5 % der Lehrer hatten in ihrem Studium Aussprachedidaktik. 61,8 % der Lehrer hatten in ihrer Ausbildung keine Aussprachedidaktik und 22,7 % der Lehrer meinen, dass die Didaktik der Aussprache einigermaßen behandelt wurde.

33,3 % aller Lehrer haben sich über Aussprachedidaktik informiert. Zumindest bei den Lehrern in dieser Untersuchung spielt die eigene Aktivität der Lehrer eine bedeutende Rolle bezüglich der Methoden des Ausspracheunterrichts.

Nur 11,5 % der Lehrer haben an einer Weiterbildung teilgenommen, in der Aussprachedidaktik behandelt wurde. Fast 80 % der Lehrer wären interessiert, mehr über Aussprachedidaktik zu erfahren und 46,7 % der Lehrer würden nach ihren eigenen Worten mehr Aussprache unterrichten, wenn sie die Weiterbildung dafür bekämen.

## 6 AUSBLICK UND DISKUSSION

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war zu klären, welche Auffassungen Deutsch- und Schwedischlehrer über den Ausspracheerwerb und seinen Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb und auf die Kommunikation haben. Es wurde auch untersucht, wie der Ausspracheunterricht bei diesen Lehrern nach ihren eigenen Worten aussieht. Zum Schluss wurde beurteilt, ob es einen Bedarf an einer Weiterbildung über Aussprachedidaktik gibt.

Die Resultate der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die Deutsch- und Schwedischlehrer die Aussprache für einen wichtigen Teil der Kommunikation halten. Die Lehrer mögen es, Aussprache zu unterrichten und sind motiviert, sich innerhalb dieses Gebiets weiterzubilden. Bei den meisten Lehrern hat die Aussprachedidaktik jedoch keine oder eine geringe Rolle im Studium gespielt und nur wenigen wurde die Möglichkeit gegeben, an einer Weiterbildung teilzunehmen.

Die Auffassungen der Lehrer über die Auswirkungen der Aussprache beim Fremdsprachenlernen und bei der Kommunikation unterscheiden sich teilweise deutlich von den Auffassungen der Forscher. Obwohl die Aussprache an sich für wichtig gehalten wird, sind sich die Lehrer der Bedeutung der Aussprache im FSU nicht richtig bewusst. Problematisch ist vor allem die Einstellung zu Aussprache Fehlern. Ein möglicher Grund dafür könnte an den Methoden des Ausspracheunterrichts liegen. Bei vielen Lehrern scheint die Fehlerkorrektur einen bedeutenden Teil des Ausspracheunterrichts auszumachen. Wenn den Lehrern die Möglichkeit gegeben würde, sich über Aussprachedidaktik weiterzubilden, würden sie mehr Information über verschiedene Arten bekommen, die Aussprache zu unterrichten.

In dieser Arbeit gelang es gut, die Forschungsfragen zu beantworten. Mit der Befragung als Materialsammlungsmethode war es möglich, viele Lehrer zu erreichen und Resultate zu bekommen, die sich zumindest zum Teil verallgemeinern lassen. Der Nachteil einer Befragung ist jedoch die Möglichkeit für Missverständnisse. Die Resultate dieser

Untersuchung geben einen guten Einblick in den heutigen Ausspracheunterricht. Das Thema könnte jedoch noch ausführlicher z. B. mit Lehrerinterviews untersucht werden.

In Rahmen dieser Untersuchung war es nicht möglich, die Rolle der Aussprachedidaktik in der Fremdsprachenlehrausbildung näher zu betrachten. Weil die Bedeutung der mündlichen Kommunikation im FSU in der Zukunft kaum kleiner wird, sollte die Rolle der Aussprachedidaktik im Studium unbedingt erforscht werden. Zumindest bei den Lehrern dieser Untersuchung fehlt es Information darüber, wie man mit Ausspracheunterricht die Lernenden zum Sprechen ermutigen kann sowie über die positiven Auswirkungen des Ausspracheunterrichts für den restlichen Fremdsprachenerwerb.

## LITERATURVERZEICHNIS

Alanen, Riikka 2011: Kysely tutkijan työkaluna. In P. Kalaja, R. Alanen, & H. Dufva (Eds.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas* (Seiten. 146-161). Helsinki, Finland: Finn Lectura.

Bohn, Reiner / Langner, Michael 1993: Lernerautonomie und Lernstrategien. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, S. 104-105.

Bürkle, Michael 1993: Wie sieht ein "phonetisches Minimum" des Deutschen aus? In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 28-31.

Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula 2000: *Phonetik lernen und lehren*. Fernstudieneinheit 21. München (Langenscheidt).

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

Engstrand, Olle 2007: *Fonetik light*. Kortfattad ljudlära för språkstudier och uttalsundervisning. Studentlitteratur.

Fischer, Andreas 2007: *Deutsch lernen mit Rhythmus*. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Schubert-Verlag Leipzig.

Fuchs, Bertold 2004: *Phonetische Aspekte einer Didaktik der finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache*. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.

Hall, Cristopher / Natunen, Martina / Fuchs, Bertold / Freihoff, Roland 2005: *Deutsche Aussprachelehre*. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen.

Hildén, Raili 2000: Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. In: Kaikkonen, Pauli / Kohonen, Viljo (Hg.): Minne menet, kielikasvatus? Jyväskylä. S.169-180.

Hirschfeld, Ursula 2002: Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Situation – Arbeits- und Forschungsschwerpunkte – Perspektiven. In: Deutsch als Fremdsprache 2, S. 82-87.

Hirschfeld, Ursula 1993: Besser wenig als gar nichts? Anmerkungen zum Konzept vom "phonetischem Minimum". In Deutsch als Fremdsprache 1, S. 32-34.

Hirschfeld, Ursula 1995: Grammatik und Phonetik. In: Popp, Heidrun (Hg): Deutsch als Fremdsprache : an den Quellen eines Faches ; Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag. München (iudicum Verlag). S. 11-22.

Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur 2010: Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen. In: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 10-16.

Hirsjärvi, Sirkka / Remes, Pirkko / Sajavaara, Paula 1997: Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä oy, Helsinki.

Iivonen, Antti 2005: Fonetikan merkitys kielenomaksumisessa ja -opetuksessa. In: Iivonen, Antti / Aulanko, Reijo / Vainio, Martti (Hg): Monikäyttöinen fonetiikka. Helsinki (Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen monisteita), S. 45-64.

Kelz, Heinrich P. 1992: Lernziel deutsche Aussprache. In: Vorderwülbecke, Klaus (Hg): Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Aachen, S. 23-38.

Kjellin, Olle 2002: Uttalet, språket och hjärnan. Teori och metodik för språkundervisningen. Uppsala (Hallgren & Fallgren).

Kuronen, Mikko / Leinonen, Kari 2000 a: Svenskt uttal för finskspråkiga. Teori och övningar i finlandssvenskt och rikssvenskt uttal. Juvenes Print Oy, Tampere.

Kuronen, Mikko / Leinonen, Kari 2000 b: Fonetiska skillnader mellan finlandssvenska och rikssvenska. Svenskans beskrivning 24. Linköping. [http://www.ep.liu.se/ecp/006/hela\\_G.pdf](http://www.ep.liu.se/ecp/006/hela_G.pdf)

Kuronen, Mikko / Leinonen, Kari 2011: Teoretiska och nya perspektiv på svenskan i Finland. Juvenes Print Oy, Tampere.

Lehessaari, Anna-Liisa 1988: Prosodiikka ja kielenopetus. In: Iivonen, Antti / Nevalainen, Terttu (Hg.): Vieraan kielen fonetiikan opetuksen lähtökohtia. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja. S. 85-94.

Moilanen, Kari 2002: Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Helsinki: Tammi.

Muhr, Rudolf (2003): Die plurizentrischen Sprachen Europas – Ein Überblick. In: Gugenberger, Eva / Blumberg, Mechthild (Hg.): Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus. Frankfurt u.a. Peter Lang Verlag. S. 191-233. Abrufbar unter - <http://www-oedt.kfunigraz.ac.at/OEDTRADIO/content/09DOWNL/01-Artikel/Muhr-Pluriz.%20Sprachen%20Europas.pdf>

Nebert, Augustin Ulrich 2009: Stimmübungen im Fremdsprachenunterricht? Ein Stimmlagenvergleich an einem deutsch-russischen Beispiel. In: Deutsch als Fremdsprache 2, S. 105-113.

Reinecke, Werner 1993: Einige psycholinguistische und phonetische Aspekte im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 24-28.

Rues, Beate 2005: Varietäten und Variation in der deutschen Aussprache. In: Deutsch als Fremdsprache 4, S. 232-237.

Schwitalla, Johannes 2003: Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Erich Schmidt Verlag. Berlin (Grundlagen der Germanistik, Herausgegeben von Werner Besch und Harmut Steineche, Band 33).

Slembek, Edith 1992: Zur Bedeutung der Intonation für das Leseverstehen. In: Vorderwülbecke, Klaus (Hg): Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Aachen, S. 117-129.

Stock, Eberhard 1993: Ausspracheschulung. In: Deutsch als Fremdsprache 2. S. 100-103.

Valli, Raine 2001: Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. PS-kustannus, Jyväskylä.

Wiik, Kalevi 1998: Fonetikan perusteet. WSOY. Helsinki. 2. erneute Auflage.

Wode, Henning 1990: Die Entwicklung des sprachlichen Hörens und seine Bedeutung für einen zeitgemäßen Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 5. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. Friedrich Verlag. S. 19-34.

Internetquellen:

Internet 1: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (gesehen am 14.7.2013).

# ANHANG 1: ÜBERSICHT ÜBER DIE LAUTE DES DEUTSCHEN IN INTERNATIONALER LAUTSCHRIFT

(Frei nach Dieling/Hirschfeld 2000, 38-40)

<i>Lautgruppe</i>	<i>Phoneme/Laute</i>	<i>Grapheme/ Buchstaben</i>	<i>Beispiele</i>
<b>VOKALE</b> A-Laute	[a:]  [a]	<b>a</b> <b>ah</b> <b>aa</b> <b>a</b>	baden Bahn Staat Klasse
I-Laute	[i:]  [ɪ]	<b>I</b> <b>ie</b> <b>ih</b> <b>ieh</b> <b>i</b>	Kino sieben ihr Beziehung Bitte
E-Laute	[e:]  [ɛ]  [ɛ:]	<b>E</b> <b>eh</b> <b>ee</b> <b>e</b> <b>ä</b> <b>ä</b> <b>äh</b>	Weg sehen Tee stellen kräftig spät zählen
O-Laute	[o:]  [ɔ]	<b>O</b> <b>oh</b> <b>oo</b> <b>o</b>	Brot wohnen Boot Voll
U-Laute	[u:]  [ʊ]	<b>U</b> <b>uh</b> <b>u</b>	Buch Stuhl Gruppe
Ö-Laute	[ø:]  [œ]	<b>Ö</b> <b>öh</b> <b>ö</b>	Lösen fröhlich Löffel
Ü-Laute	[y:]  [ʏ]	<b>Ü</b> <b>üh</b> <b>y</b> <b>ü</b> <b>y</b>	Schüler früh Typ Glück Ypsilon
reduzierte Vokale	[ə] [ɐ]	<b>E</b> <b>Er</b>	Beginnen Verkäufer
Diphthonge	[aɪ]  [aʊ] [ɔ̥y]	<b>Ei</b> <b>ai</b> <b>ey</b> <b>ay</b> <b>au</b> <b>eu</b> <b>äu</b>	Wein Mai Meyer Bayern Auge heute Träume
<b>KONSONANTEN</b> Explosive	[p]	<b>P</b> <b>pp</b> <b>-b</b>	Oper doppelt gelb

	[b] [t]	<b>b</b> <b>t</b> <b>tt</b> <b>-d</b> <b>th</b> <b>dt</b> <b>d</b>	<b>Ober</b> <b>Tür</b> <b>bitte</b> <b>Hund</b> <b>Theorie</b> <b>Stadt</b> <b>reden</b>
	[d] [k]	<b>k</b> <b>ck</b> <b>-g</b> <b>g</b>	<b>können</b> <b>Zucker</b> <b>Weg</b> <b>Liegen</b>
	[g]		
Frikative	[f]	<b>F</b> <b>ff</b> <b>v</b> <b>w</b> <b>v</b> <b>(q)u</b>	<b>Feld</b> <b>hoffen</b> <b>Vater</b> <b>Welt</b> <b>Visum</b> <b>bequem</b>
	[v]	<b>s</b> <b>ss</b> <b>ß</b> <b>sch</b> <b>s(t)</b> <b>s(p)</b>	<b>Haus</b> <b>Tasse</b> <b>reißen</b> <b>Schule</b> <b>Stufe</b> <b>Spiel</b>
	[s]	<b>j</b> <b>g</b>	<b>Journalist</b> <b>Etage</b>
	[ʃ]	<b>ch</b> <b>-ig</b> <b>j</b> <b>ch</b>	<b>Licht</b> <b>Leipzig</b> <b>Jacke</b> <b>Buch</b>
	[j] [x]		
R-Laute	[r]	<b>R</b> <b>rr</b> <b>rh</b> <b>r</b> <b>er</b>	<b>Rot</b> <b>Herr</b> <b>Rhetorik</b> <b>Tür</b> <b>Erzähler</b>
	[ʀ] [ʁ]		
Nasale	[m]	<b>M</b> <b>mm</b> <b>n</b> <b>nn</b> <b>ng</b> <b>n(k)</b>	<b>Mann</b> <b>Kommen</b> <b>Name</b> <b>Mann</b> <b>singen</b> <b>Bank</b>
	[n]		
	[ŋ]		
Liquid	[l]	<b>L</b> <b>Ll</b>	<b>Lampe</b> <b>Hell</b>
Hauchlaut	[h]	<b>H</b>	<b>Hut</b>
Neueinsatz	[ʧ]		<b>Erarbeiten</b>
Affrikaten	[pf] [ts]	<b>Pf</b> <b>z</b> <b>tz</b> <b>ts</b> <b>-t(ion)</b> <b>zz</b> <b>x</b> <b>ks</b> <b>gs</b> <b>chs</b>	<b>Pfennig</b> <b>Zahl</b> <b>Platz</b> <b>rechts</b> <b>Lektion</b> <b>Pizza</b> <b>Text</b> <b>links</b> <b>du sagst</b> <b>wachsen</b>
	[ks]		

Tabelle 48 Übersicht über die Laute des Deutschen in internationaler Lautschrift

## ANHANG 2: BEFRAGUNG

### Befragung an Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheunterricht

#### Hintergrundinformationen

- Geschlecht
- Alter
- Ausbildung (Bachelor, Magister, etwas Anderes, was?)
- Hauptfach (1 Deutsch 2 Schwedisch 3 etwas Anderes, was?)
- Sprachen, die man jetzt unterrichtet
- Unterrichtserfahrung in Jahren
- Unterrichtsstelle (1 Klassen 1-6, 2 Klassen 7-9 , 3 gymnasiale Oberstufe, 4 Fachshule, 5 Fachhochschule, 6 Universität, 7 irgendwo anders, wo?)

**Nimm Stellung zu diesen Behauptungen!** (1) ganz dieser Meinung, 2) teilweise dieser Meinung, 3) teilweise anderer Meinung, 4) ganz anderer Meinung, 5) keine Stellung zu dieser Frage)

1 Ausspracheunterricht ermutigt den Schüler, die Fremdsprache zu sprechen

2 Probleme mit der Aussprache haben einen negativen Einfluss auf andere Teilbereiche der Fremdsprache

3 Laute, die es nicht in der eigenen Muttersprache gibt, sind schwierig zu erlernen.

4 Eine gute Aussprache der Lehrer ist eine Voraussetzung für den Ausspracheunterricht

5 Es macht Spaß, Aussprache zu unterrichten

6 Der Lehrer kann seine eigene mangelhafte Aussprache für den Ausspracheunterricht ausnutzen

7 Aussprache sollte auch für fortgeschrittene Stufen unterrichtet werden

8 Für Erwachsene ist es nicht möglich, eine gute Aussprache zu erlernen

9 Einzelne Laute sind leichter zu lehren als die prosodischen Eigenschaften (z. B. die Intonation)

10 Es fühlt sich unangenehm an, Aussprache zu unterrichten, wenn man selber viele Fehler macht

11 Wenn man andere Teilbereiche der Fremdsprache unterrichtet, sollte man gleichzeitig die Aussprache berücksichtigen

12 Laute, die ähnlich sind mit denen der Muttersprache, sind leicht zu lernen

13 Es ist leicht, Aussprache zu unterrichten

14 Es ist nicht notwendig, das Hören der Laute und prosodischer Eigenschaften zu lehren

15 Eine mangelhafte Aussprache schadet die Kommunikation, auch wenn der Sprecher zu verstehen ist

16 Es ist wichtiger, einzelne Laute zu unterrichten als prosodische Eigenschaften

17 Die Aussprache ist ein wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz

### **Ausbildung, Sprachbeherrschung und Spracherfahrungen**

18 Wie viele Phonetikkurse gehörten zu deinem Studium? (0, 1, 2, 3 oder mehr, ich kann mich nicht daran erinnern)

19 Gehörte zu deinem Studium deiner Meinung nach 1) zu viel 2) genug 3) zu wenig Phonetik?

20 Gehörte zu deinem Studium Aussprachedidaktik? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher

21 Wurde die Aussprache auch außerhalb der Phonetikkurse berücksichtigt? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher

22 Hat man dich in dem Unterrichtspraktikum ermutigt, Aussprache zu unterrichten? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher

23 Hast du in dem Unterrichtspraktikum Tipps bekommen, wie man die Aussprache unterrichten kann? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher

24 Hast du in dem Unterrichtspraktikum Aussprache unterrichtet? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher

25 Hat dein Studium dir ausreichende Fertigkeiten gegeben, Aussprache zu unterrichten? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher

26 Wie lange hast du dich in dem Sprachgebiet aufgehalten, wo man deine Unterrichtssprache spricht? 1) 0-2 Monate 2) 3-5 Monate 3) 6-12 Monate 4) über ein Jahr

27 In welchem Gebiet hast du dich aufgehalten? (offene Frage)

28 Wie würdest du deine eigene Aussprache bewerten? 1) sehr gut 2) gut 3) mangelhaft

- 29 Wie zufrieden bist du mit deiner eigenen Aussprache? 1) sehr zufrieden 2) ziemlich zufrieden 3) unzufrieden 4) ich weiß es nicht
- 30 Was möchtest du an deiner eigenen Aussprache verbessern? (offene Frage)
- 31 Hast du Angst davor, dass Schüler bei dir Aussprachefehler entdecken? 1) ja, 2) einigermaßen, 3) nein, 4) ich bin mir nicht sicher
- 32 Hast du dich selber über Aussprachedidaktik informiert? 1) ja 2) nein  
Wenn ja, wo?
- 33 Hast du an einer Weiterbildung über Aussprachedidaktik teilgenommen? 1) ja 2) nein
- 34 Hast du die Möglichkeit gehabt, an Weiterbildung über Aussprachedidaktik teilzunehmen? 1) ja 2) nein 3) ich bin mir nicht sicher
- 35 Würde es dich interessieren, mehr Information über Aussprachedidaktik zu bekommen? 1) ja 2) nein 3) ich bin mir nicht sicher
- 36 Würdest du mehr Aussprache unterrichten, wenn du dafür Weiterbildung bekamest?  
1) ja 2) nein 3) ich bin mir nicht sicher

### **Ausspracheunterricht**

- 37 Welche Methoden oder Übungstypen verwendest du im Ausspracheunterricht?  
(offene Frage)
- 38 Auf welchem Niveau unterrichtest du Aussprache? 1) Anfänger 2) mittlere Stufe 3) Fortgeschrittene
- 39 Für welche Altersgruppen unterrichtest du Aussprache? 1) für Schüler in Klassen 1-6 oder für jüngere 2) für Schüler in Klassen 7-9 3) für Gymnasiasten oder Schüler an einer Fachschule 4) für Erwachsene
- 40 Welchen Einfluss hat das Alter der Schüler auf den Ausspracheunterricht? (offene Frage)
- 41 Wie oft unterrichtest du Aussprache? 1) jede Unterrichtsstunde 2) fast jede Unterrichtsstunde 3) ab und zu 4) fast nie
- 42 Unterrichtest du Aussprache deiner Meinung nach 1) zu viel 2) genug 3) zu wenig?
- 43 Unterrichtest du Aussprache 1) separat 2) in Zusammenhang mit anderen Teilbereichen 3) beides

### **Fragen an Deutschlehrer**

44 Nenne drei Aspekte, die deiner Meinung nach in der deutschen Aussprache am wichtigsten sind (offene Frage)

45 Welche drei Vokale oder Aspekte, die mit den Vokalen zusammenhängen, sind nach deiner Meinung am wichtigsten zu unterrichten? (offene Frage)

46 Welche drei Konsonanten oder Aspekte, die mit den Konsonanten zusammenhängen, sind nach deiner Meinung am wichtigsten zu unterrichten? (offene Frage)

47 Gehört zu deinem Unterricht auch Hörschulung der Laute und prosodischer Eigenschaften? Wenn ja, wie sieht dieser Unterricht aus? (offene Frage)

48 Welche prosodische Eigenschaften unterrichtest du? 1) Rhythmus 2) Intonation 3) Reduktionen

49 Gib ein paar Beispiele darüber, wie du die prosodischen Eigenschaften unterrichtest (offene Frage)

50 Beschreibe noch mit eigenen Worten, wie du Aussprache unterrichtest und welche Rolle die Aussprache in deinem Unterricht spielt (offene Frage)

### **Fragen an Schwedischlehrer**

51 Unterrichtest du 1) die schwedenschwedische Aussprache 2) die finnlandswedische Aussprache 3) beide 4) keine von den beiden Varianten 5) ich bin mir nicht sicher

52 Sprichst du selber 1) Schwedenschwedisch 2) Finnlandswedisch 3) ich bin mir nicht sicher

53 Welche Aussprachevariante hast du bewusst versucht, dir anzueignen? 1) die finnlandswedische Aussprache 2) die schwedenschwedische Aussprache 3) ich weiß es nicht

54 Hattest du im Studium die Möglichkeit, zwischen finnlandswedischer und schwedenschwedischer Aussprache zu wählen? 1) ja 2) nein 3) ich bin mir nicht sicher

55 Im Lehrplan fürs Schwedische wird über Gemeinsprache gesprochen. Was wird nach deiner Meinung damit gemeint? 1) die schwedenschwedische Gemeinsprache 2) die finnlandswedische Gemeinsprache 3) beides 4) etwas anderes, was

56 Nenne drei Aspekte, die deiner Meinung nach in der schwedischen Aussprache am wichtigsten sind (offene Frage)

57 Welche drei Vokale oder Aspekte, die mit den Vokalen zusammenhängen, sind nach deiner Meinung im Schwedischen am wichtigsten zu unterrichten? (offene Frage)

58 Welche drei Konsonanten oder Aspekte, die mit den Konsonanten zusammenhängen, sind nach deiner Meinung im Schwedischen am wichtigsten zu unterrichten? (offene Frage)

59 Gehört zu deinem Unterricht auch Hörschulung der Laute und prosodischer Eigenschaften? Wenn ja, wie sieht dieser Unterricht aus? (offene Frage)

60 Welche prosodischen Eigenschaften unterrichtest du? 1) Rhythmus 2) Intonation 3) Reduktionen

61 Gib ein paar Beispiele darüber, wie du die prosodischen Eigenschaften unterrichtest (offene Frage)

62 Gib ein paar Beispiele darüber, wie du die prosodischen Eigenschaften unterrichtest (offene Frage)

**Möchtest du noch an einem Interview teilnehmen?**

Wenn du an einem Interview teilnehmen möchtest, kannst du hier deine Kontaktangaben geben.

## **ANHANG 3: BEGLEITBRIEF DER BEFRAGUNG**

Hallo!

Ich schreibe an einer Pro Gradu-Arbeit an der Universität Jyväskylä über die Auffassungen und Erfahrungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheunterricht. Ich würde mich freuen, wenn du die Befragung beantworten würdest, um Untersuchungsmaterial zu bekommen. Für die Befragung solltest du etwa 10 Minuten Zeit haben und antworten kann man bis 2.12. Antworten kann man im Internet unter:

<https://korppi.jyu.fi/kotka/r.jsp?qid=7321>

Deine Antwort gibt wichtige Information über die Unterrichtsverfahren im FSU, denn Ausspracheunterricht in finnischen Schulen ist nur wenig untersucht worden. Das Ziel dieser Untersuchung ist zu klären, ob die Lehrer nach ihrer Meinung über Wissen um Aussprachedidaktik verfügen oder ob sie sich eine Weiterbildung wünschen. Es wird auch untersucht, welche Methode Lehrer schon im Ausspracheunterricht benutzen.

Für die Fragen gibt es keine richtigen oder falschen Antworten, sondern es geht nur darum, gerade deine Meinung zu hören. Unabhängig davon, ob du starke Meinungen über Ausspracheunterricht hast oder nicht, freue ich mich auf deine Antwort, denn jede Antwort ist bei der Untersuchung unersetzlich.

In der Befragung gibt es Fragen, die sowohl Deutsch- als auch Schwedischlehrer betreffen sowie Fragen, die sprachspezifisch sind. Falls du beide Sprachen unterrichtest, kannst du alle Fragen beantworten.

Alle Angaben werden vertraulich behandelt. Deine Kontaktadresse brauchst du nur in dem Fall anzugeben, wenn du Interesse hast, im Schuljahr 2011-2012 an einem Interview teilzunehmen. Auch dann werden deine Angaben anonym behandelt.

Mit freundlichen Grüßen,  
Johanna Moilanen  
[johanna.m.moilanen@jyu.fi](mailto:johanna.m.moilanen@jyu.fi)