

Entwicklung der Aussprache von finnischen
Oberstufenschülern während eines mündlichen
Deutschkurses

Magisterarbeit
Suvi Laakkonen

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

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Suvi Unelma Laakkonen	
Työn nimi – Title Entwicklung der Aussprache von finnischen Oberstufenschülern während eines mündlichen Deutschkurses	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu –tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 60 + 3 liitettä
Tiivistelmä – Abstract <p>Suullisen kielitaidon on tarkoitus tulla osaksi vieraiden kielten ylioppilaskokeiden arviointia vuoteen 2020 mennessä. Ääntäminen on nykyään jo valtakunnallisen syventävän kurssin suullisen kielitaidon kokeessa yksi arviointikriteereistä, mutta varsinkin sen eksplisiittinen opettaminen jää helposti muiden kielen osa-alueiden varjoon.</p> <p>Edellä mainituista syistä tässä tutkielmassa tarkasteltiin valtakunnallisen syventävän kurssin aikana tapahtuvia muutoksia suomalaisten saksaa opiskelevien lukiolaisten ääntämisessä. Kielestä valittiin tutkimusta varten sellaisia piirteitä, joiden oletettiin erinäisistä syistä tuottavan hankaluuksia suomea äidinkielenään puhuville. Tutkimus toteutettiin äänittämällä oppilaiden ääntämistä sekä kurssin alussa että lopussa. Äänitteet analysoitiin pääasiassa auditiivisesti, mutta myös osittain akustisesti Praat-ohjelman avulla. Lisäksi didaktista analyysiä varten muutamia oppitunteja havainnoitiin ja oppituntien tuntisuunnitelmia tutkittiin.</p> <p>Tuloksista saatiin selville, että suullinen kurssi ei juurikaan parantanut lukiolaisten ääntämistä. Jos yksittäisten äänteiden tasolla oli ollenkaan huomattavissa kehitystä, oli sekin erittäin vähäistä. Sanapainon osalta kurssilla ei ollut mitään vaikutusta lukiolaisten ääntämiseen. Didaktisessa analyysissä tultiin siihen lopputulokseen, että implisiittinen ääntämisen opetus ainoana opetusmetodina ei ole tehokas tapa edistää oppilaiden kykyä ääntää kohdekielen ääntämisnormien mukaisesti.</p>	
Asiasanat – Keywords fonetiikka, ääntäminen, didaktiikka, saksa, suullinen kurssi, lukio	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	4
2	PHONETIK ALS TEIL DER LINGUISTIK.....	7
2.1	Zum Begriff Phonetik	7
2.2	IPA	9
2.3	Konsonanten.....	10
2.4	Vokale.....	11
3	AUSSPRACHLICHE MERKMALE DES DEUTSCHEN	14
3.1	<s> vor <t> und <p>	14
3.2	[ə]	15
3.3	Akzent	17
4	PHONETIK IN DER DIDAKTIK	20
4.1	Zum Begriff Didaktik.....	20
4.2	Zur Rolle der Phonetik im DaF-Unterricht.....	21
4.3	Phonetik im finnischen Fremdsprachenunterricht.....	23
5	METHODE UND MATERIAL.....	28
5.1	Materialsammlung und Informanten	28
5.2	Auditive und akustische Analysemethoden	31
6	DIE ENTWICKLUNG DER AUSSPRACHE IN DEM UNTERSUCHTEN MATERIAL.....	34
6.1	<s> vor <t>	35
6.2	<s> vor <p>	37
6.3	Wortakzent	39
6.4	Die Realisationen des /e/.....	44
6.4.1	[ə]	45
6.4.2	Die Elision des [ə].....	47
6.5	Die Bewusstheit der Ausspracheprinzipien.....	49
6.6	Didaktische Analyse	52
7	SCHLUSSBETRACHTUNG	55
	LITERATURVERZEICHNIS.....	57
	ANHANG 1	61
	ANHANG 2	62
	ANHANG 3	64

1 EINLEITUNG

Aussprache ist ein wichtiger Teil der Fremdsprachkenntnisse, weil die Aufmerksamkeit eines Zuhörers häufig zuerst auf die Aussprache gerichtet wird. Dadurch wird der erste Eindruck von den Sprachkenntnissen des Sprechers gewonnen. (Tergujeff 2015.) Außerdem kann eine schlechte Aussprache im Deutschen Missverständnisse verursachen, oder das Verstehen sogar völlig unmöglich machen. Aus diesen Gründen ist es möglich, dass das Hören für den Empfänger ziemlich anstrengend ist, was wiederum das soziale Leben des Fremdsprachenbenutzers negativ beeinflusst. (Hall u. a. 1995, 14.)

Unter Aussprache werden **Segmentalia** und **Suprasegmentalia** verstanden. Segmentale Merkmale bezeichnen Vokale und Konsonanten und suprasegmentale Merkmale umfassen Lautstärke, Rhythmus, Melodie, Gliederung, Sprechtempo und Akzentuierung. Weil die zwei Ebenen nicht voneinander getrennt werden können, bedeuten Ausspracheübungen auch nicht nur jeden einzelnen Laut zu üben, sondern alle Lauterscheinungen der gesprochenen Sprache. (Hirschfeld & Reinke 2009, 7.)

Die Rolle der Ausspracheschulung ist aktuell in Finnland, weil die mündliche Sprachfertigkeit in Abiturprüfungen der Fremdsprachen spätestens ab dem Jahr 2020 beurteilt wird (Ylioppilastutkintolautakunta). Heutzutage wird in der gymnasialen Oberstufe nur eine nationale mündliche Prüfung als Teil des fakultativen mündlichen Kurses angeboten. In dieser heutigen Prüfung, die vom Zentralamt für Unterrichtswesen erstellt wird, ist die Aussprache eines der Bewertungskriterien (Opetushallitus 2009, Anhang 2, 3).

Aus den obengenannten Gründen wird in dieser Arbeit untersucht, was für eine Einwirkung der mündliche Kurs auf das segmentale und das suprasegmentale Niveau der Aussprache hat. In engerem Sinne wird der Fokus auf Wortakzent, [ə] und <s> vor <p> und <t> gerichtet, weil sie für finnischsprachige Deutschlernende Schwierigkeiten bereiten können (Hirschfeld 2002b,11-14; Hall et al. 1995, 56-119; Dieling&Hirschfeld 2000, 102-127).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die möglichen Veränderungen in der Aussprache der Oberstufenschüler zu beschreiben und Begründungen für sie in der Didaktik zu finden.

Ich habe während meines Austauschsemesters an der Universität Bielefeld an einer Ausspracheschulung teilgenommen und die deutsche Aussprache erst da erworben. Weil ich Deutschlehrerin werde, bin ich der Meinung, dass die Aussprache als Teil der mündlichen Sprachfertigkeit sehr wichtig ist. Deshalb interessiert es mich, was für Änderungen der mündliche Kurs in Bezug auf die Aussprache geben kann.

Was die akustischen Aspekte dieses Phänomens anbelangt, kann festgestellt werden, dass die Aussprache finnischer Deutschlerner bisher ungenügend untersucht worden ist. Dagegen gibt es im Hinblick auf die Ausspracheschulung mehrere Magisterarbeiten. Z. B. Paul (2013) analysiert inhaltliche und methodische Schwerpunkte für die Ausspracheschulung finnischer Deutschlerner. Daneben behandelt Moilanen (2014) Auffassungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über den Ausspracheunterricht.

Diese Arbeit lehnt sich methodisch sowohl an die auditive als auch an die akustische Analyse, wie auch die Magisterarbeit von Ahonen (2013). Sie nahm die deutsche Aussprache finnischer Studenten auf und betrachtet, was für eine Auswirkung ein Austauschaufenthalt auf die Aussprache hat. Sie hat festgestellt, dass die Aussprache sich bei den Deutschstudierenden sowohl auf segmentalem als auch suprasegmentalem Niveau verbessert hat. Der Austausch habe positive aber geringe Auswirkungen auf das Lernen der Aussprache.

Ein neuer Aspekt im Vergleich zu den oben genannten Untersuchungen ist die Kombination der phonetischen und der didaktischen Analyse. Außerdem ist in der vorliegenden Pro Gradu -Arbeit die Zielgruppe jünger und die Beobachtungszeit kürzer. Die Zielgruppe besteht aus Oberstufenschülern, deren Aussprache zweimal aufgenommen wird und mit Hilfe des Programms Praat analysiert wird.

In Kapitel 2 wird näher auf die Klassifizierung der Phonetik eingegangen sowohl im Allgemeinen als auch im Deutschen. Das folgende Kapitel versucht einen Überblick über

die Ausspracheprinzipien der untersuchten Merkmale zu geben. In Kapitel 4 wird die Didaktik behandelt und die Rolle der Phonetik wird aus didaktischer Perspektive erläutert. Im Untersuchungsteil werden die Informanten und der mündliche Kurs dargestellt. Als nächstes wird das Programm Praat beschrieben, das als Mittel zur Analyse benutzt wird. Abschließend werden die herausgefundenen Ergebnisse in Kapitel 6 dargestellt und sie werden nochmal in Kapitel 7 zusammengefasst und kritisch betrachtet.

2 PHONETIK ALS TEIL DER LINGUISTIK

In diesem Kapitel wird das interdisziplinäres Fachgebiet, Phonetik, dargelegt. Im Anschluss daran wird die IPA-Lautschrift vorgestellt, weil im Folgenden alle Laute mit Hilfe der IPA-Zeichen verschriftlicht werden. Maas (2006, 57) folgend ist der Gebrauch des IPA-Systems in den Sprachwissenschaften typisch. Deswegen wird die Lautschrift auch in dieser Arbeit verwendet. Danach werden die Konsonanten und Vokale beschrieben, weil sie in dieser Arbeit untersucht werden.

2.1 Zum Begriff Phonetik

Das Wort **Phonetik** kommt ursprünglich aus dem Griechischen *phōnḗ* und bedeutet Lautlehre oder Sprechaktlautlehre. Die Phonetik untersucht die mündliche Sprache aus naturwissenschaftlich orientierter Perspektive. Sie ist die Wissenschaft von den materiellen Seiten des Sprechens und Hörens. Sprachlaute werden als **Phone** bezeichnet, die in eckigen Klammern mit Hilfe verschiedener Transkriptionssysteme schriftlich fixiert werden, z. B. [s] und [z]. Phone stellen das Phänomen des Sprachgebrauchs dar, bzw. die Ebene der parole. (Busch & Stenschke 2007, 38-39.)

Normalerweise werden drei Arbeitsbereiche unter der Phonetik subsumiert: **artikulatorische**, **akustische** und **auditive** Phonetik. In der artikulatorischen Phonetik wird der Schwerpunkt auf die Erzeugung von Lautereignissen gelegt. Sie untersucht den ganzen Prozess von der Steuerung durch das Gehirn bis hin zu den konkreten Bewegungen der Artikulationsorgane. Früher lag die Beobachtung der Untersuchungsmethode zugrunde, aber heutzutage werden immer mehr das Röntgen, das Elektroenzephalogramm (EEG), der Hochschwindigkeitsfilm und Elektromyographie (EMG) benutzt. Was auditive Phonetik angeht, geht sie auf die Wahrnehmungen von Lautereignissen ein. Geisteswissenschaftler können die Verwendung des geschulten Gehörs rein beobachtend untersuchen oder die Eigenschaften des menschlichen Sprachgehörs werden mit komplizierten technischen Hilfsmitteln untersucht. Akustische Phonetik interessiert sich für die physikalischen Eigenschaften von Lautereignissen. In diesem Forschungsbereich sind elektroakustische und digitale Hilfsmittel wesentliche Werkzeuge, um die Sprache verarbeiten zu können.

Bei der akustischen Analyse bedient man sich u.a. Grundfrequenzkurven, Spektrogramme und Intensitätskurven. (Altmann & Ziegenhain 2010, 23.)

Die **Phonologie** bezieht sich auch auf die Merkmale gesprochener Sprache wie die Phonetik. Die Phonologie erforscht konkrete mündliche Äußerungen von Datenkorpora und Ziel der Analyse ist die Funktionen von Lauten innerhalb eines Sprachsystems zu erläutern. In der phonologischen Analyse handelt es sich um die Segmentierung und die Klassifizierung. Der zentrale Begriff der Phonologie heißt **Phonem**, das das kleinste distinktive Segment der gesprochenen Sprache ist. (Meibauer et al. 2002, 70-81.)

Um Phonetik von Phonologie voneinander abzugrenzen, kann der Unterschied durch das Minimalpaar *Hose-Rose* deutlich veranschaulicht werden. Wenn das erste Graphem¹ <h> mit dem <r> ersetzt wird, ändert sich die Bedeutung des Wortes. Während Phonologie sich mit dieser Art von bedeutungsunterscheidender Funktion beschäftigt, ist es interessant für die Phonetik, ob das <r> bei einem Sprecher konsonantisch als Vibrant [r] oder als Frikativ [ʁ] realisiert wird. Unabhängig von der Artikulationsart des konsonantischen <r> bleibt die Bedeutung des Wortes *Rose* immer noch dieselbe und es handelt sich um ein phonetisches Phänomen. (Dieling&Hirschfeld 2000, 10-11.) Wie aus dem Minimalpaar hervorgeht, sind /h/ und /r/ im Deutschen verschiedene Phoneme. Phoneme werden in der Notation mit Schrägstrichen markiert (Meibauer et al. 2002, 82). Folglich ist ein Phonem eine Abstraktion mit unterschiedlichen Arten der Realisierung. (Dieling&Hirschfeld 2000, 10).

Eine Transkription zwischen eckigen Klammern repräsentiert eine echte Äußerung eines Wortes, d.h. wie ein Sprecher ein Wort in der Wirklichkeit ausspricht. Solch eine Transkription bezeichnet man als phonetisch. Schrägstriche werden bei einer phonematischen Transkription verwendet, die die Lautstruktur eines Wortes entsprechend den phonologischen Gesetzmäßigkeiten einer Sprache darstellt. Beispielsweise wird das Wort *Mund* im Deutschen wegen eines phonologischen Prozesses bzw. der Auslautverhärtung als /mont/ phonematisch transkribiert, nicht /münd/. (Mayer 2010, 30.)

In dieser Arbeit wird eher die weite phonetische Transkription benutzt, weil es ausreichend ist, zu zeigen, welche Konsonanten und Vokale in den vorgelesenen Wörtern gebraucht

¹ ein Graphem ist das kleinste Segment der geschriebenen Sprache, das eine distinktive Funktion besitzt und durch verschiedene Buchstaben bzw. Schrifttypen verwirklicht wird (Dieling&Hirschfeld 2000, 181).

werden. Die breite Transkription liegt auch u.a. Aussprachewörterbüchern zugrunde, während aus der engen Transkription das Sprechtempo, der Dialekt und der Akzent ersichtlich werden. (Rues et al. 2007, 7.)

2.2 IPA

Die Abkürzung **IPA** steht für International Phonetic Alphabet, das die International Phonetic Association seit 1886 entwickelt (IPA 2007, 3). Heutzutage benutzen Sprachwissenschaftler, Logopäden und Phonetiker es auf der ganzen Welt. Somit ist das IPA das üblichste und am weitesten akzeptierte Lautschriftsystem. Das IPA-Alphabet wurde erschaffen, um alle Laute aller Sprachen durch eindeutige Symbole zu beschreiben. (Vocalis Ltd. 2005, 3.) Es handelt sich nicht um ein theoretisches Modell, sondern es wurde vor allem zu praktischen Zwecken entwickelt (Mayer 2010, 30). Das IPA-Alphabet wird u. a. in Wörterbüchern genutzt, um die Aussprache zu präsentieren. Es ist auch nützlich bei der akustischen Annotation (siehe Kapitel 5.2), weshalb es auch in dieser Arbeit benutzt wird. Obwohl das IPA-Alphabet hauptsächlich auf lateinischen Buchstaben basiert, die weit bekannt sind, werden noch dazu andere Buchstaben und andere Symbole verwendet. Die Repräsentation der gesprochenen Sprache mit Hilfe des IPA-Alphabets heißt Transkription. (IPA 2007, 3.)

Sechs Bereiche werden unter das IPA subsumiert: Pulmonale Konsonanten, nicht-pulmonale Konsonanten, sonstige Konsonanten, Vokale, Diakritika und Suprasegmentalia. Als Nächstes wird genauer auf die Konsonanten und Vokale eingegangen, weil sie die relevantesten Bereiche dieser Untersuchung sind. Diakritika werden nur oberflächlich erklärt. Die IPA-Zeichen der Konsonanten, die zur normativen deutschen Transkription benötigt werden, werden in der Tabelle 1 vorgestellt. Die Tabelle der deutschen Konsonanten gibt Auskunft über die Artikulationsstellen, die Artikulationsorgane und den Artikulationsmodus. Bilabial ist die vorderste Artikulationsstelle links und rechts befindet sich die hinterste, d.h. glottal. In der obersten Zeile steht der Modus der stärksten Engebildung bzw. Verschlusslaute und in der untersten Zeile der Modus der geringsten Verengung bzw. Approximanten. Die Stimmhaftigkeit eines Konsonanten kann innerhalb der Tabellenfelder betrachtet werden. Stimmlose Fortis-Laute stehen links und die

stimmhaften, sogenannten Lenis-Laute rechts. (Mayer 2010, 31.) Dementsprechend beschreibt das Symbol [v] einen stimmlosen, labiodentalen Frikativ.

Tabelle 1: Konsonanten im Deutschen nach IPA (2007, 86). Die Vibranten hinzugefügt von mir nach Hall et al. (1995, 75-88). Übersetzt von mir.

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
Plosive	p b		t d				k g		ʔ
Nasale		m	n				ŋ		
Vibranten			r					ʀ	
Frikative		f v		s z	ʃ ʒ	ç	x	ʁ	h
Approximanten						j			
Lateral-Approximanten			l						

Diakritika bzw. Zusatzzeichen werden entweder mit einem Konsonanten oder einem Vokal kombiniert, falls die Bedeutung eines Buchstabensymbols detaillierter beschrieben werden muss. Solch eine Kombination gilt als ein komplexes Symbol. (IPA 2007, 15.) Im Deutschen kommt ein Diakritikum z. B. mit aspirierten Plosiven vor, wie im Wort *Tasse* [t^hasə]. Die Detailliertheit einer Transkription hängt von dem Zweck ab. Diakritika werden ausgiebig bei einer engen phonetischen Transkription gebraucht, weil sie möglichst viele Nuancen einer Äußerung ermöglichen. Ein Beispiel für die engere phonetische Transkription von *Pendler* wäre [pend^lɐ], wo der laterale Approximant /l/ eine koartikulatorische Auswirkung auf den alveolaren Verschluss des /d/ hat. Das /d/ wird seitlich gelöst. (Mayer 2010, 31)

2.3 Konsonanten

Im Deutschen gibt es 21 Konsonanten, die laut ihrer Artikulationsart in verschiedene Gruppen eingeteilt werden können. Allerdings ist hervorzuheben, dass dazu unterschiedliche Standpunkte vertreten werden, die aber für diese Arbeit nicht relevant sind. Es sei jedoch erwähnt, dass in der einschlägigen Literatur die gleiche Artikulationsart mit unterschiedlichen Termini beschrieben wird, z. B. Explosive, Plosive und Klusile werden als Synonym benutzt. Die gemäß Tabelle 1 unterschiedenen Kategorien werden im IPA (2007, 86) vorgestellt: Plosive, Frikative, Nasale, Approximanten und laterale

Approximanten. Es sollte aber nicht unerwähnt bleiben, dass IPA (2007, 86) den uvularen Vibranten [ʀ] und den apikalen Vibranten [r] (Hall et al. 1995, 75-77) nicht zu den deutschen Konsonanten rechnet.

Die Dichotomie von stimmhaft und stimmlos betrifft sowohl Plosive als auch Frikative. Diese Distinktion ist bedeutungsunterscheidend wie das Beispielpaar *Kasse-Gasse* in der Tabelle 2 verdeutlicht. Im Deutschen kann ein beliebiger Plosiv im Anlaut vorkommen, aber im Auslaut wird jeder Plosiv fortis ausgesprochen, z. B. *halb*, *Kind* und *Tag*. Wenn ein Lenisphonem seine Stimmhaftigkeit verliert, handelt es sich um Auslautverhärtung (siehe Kapitel 3.4). Im Anlaut kann auch ein beliebiger Frikativ erscheinen, z. B. [f] in *fein* und [v] in *Wein*. (Hirschfeld 2002a, 13-15.)

Tabelle 2: Beispielwörter mit den deutschen Konsonantphonemen nach IPA (2007, 86-87). Anders gestaltet von mir.

[p]	<i>passe</i>	[t]	<i>Tasse</i>	[k]	<i>Kasse</i>
[b]	<i>Bass</i>	[d]	<i>das</i>	[g]	<i>Gasse</i>
[m]	<i>Masse</i>	[n]	<i>nasse</i>	[ŋ]	<i>lange</i>
[f]	<i>fasse</i>	[s]	<i>reiße</i>	[ʃ]	<i>rasche</i>
[v]	<i>Wasser</i>	[z]	<i>reise</i>	[ʒ]	<i>Garage</i>
[ç]	<i>dich</i>	[x]	<i>Dach</i>	[h]	<i>hasse</i>
[j]	<i>ja</i>	[ʝ]	<i>Rasse</i>	[l]	<i>lasse</i>

2.4 Vokale

Das deutsche Vokalsystem besteht aus 16 Phonemen (Hirschfeld 2002a, 11), die in der Abbildung 1 dargestellt werden. Sie unterscheiden sich unter anderem durch die Vokallänge und Artikulationsspannung. Die Vokallänge wird auch als Quantität und die Artikulationsspannung als Qualität bezeichnet. (Hall u. A. 1995, 93-94.) Im Unterschied u. a. zum Spanischen und Russischen, stehen Vokalquantität und Wortakzent im Deutschen nicht in Korrelation. Mit anderen Worten: sowohl lange als auch kurze Vokale können den Akzent tragen und genauso unbetont ausgesprochen werden, wenn darin Komposita, Präfixbildungen und Fremdwörter inbegriffen sind. (Hirschfeld 2002a, 12.)

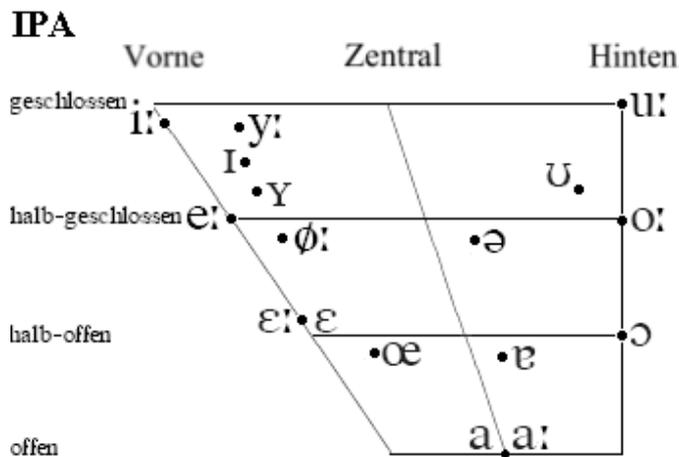


Abbildung 1: Vokale im Deutschen nach Mangold (2005).

Hauptsächlich kann ein Vokal im Deutschen entweder lang und gespannt oder kurz und ungespannt sein. Um die Artikulationsspannung zu beschreiben, wird gespannt synonym zu geschlossen und ungespannt synonym zu offen verwendet. (Hirschfeld 2002a, 11.) Die Kombination von Quantität und Qualität gilt für alle deutschen Vokale außer dem langen offenen [ɛ:], dem langen, offenen [a:], dem kurzen Reduktionsvokal [ə] und dem kurzen, vokalisiertem R [ɐ] (Hirschfeld 2002a, 5). Ein langer Vokal wird mit Hilfe eines Diakritikums [:] markiert (Hall u. A. 1995, 94). Vokale sind durch ihren Hebungsgrad der Zunge, ihre Hebungsrichtung und ihre Lippenbeteiligung gekennzeichnet (Rues et al. 2007, 7). Beispielsweise spiegelt das Symbol [u] einen geschlossenen, hinteren, gerundeten Vokal. Die Tabelle 3 stellt neben den deutschen Vokalen drei Diphthonge dar, doch ihre Eigenschaften werden im Rahmen dieser Arbeit nicht näher betrachtet, weil sie keine relevante Rolle in dieser Untersuchung spielen.

Tabelle 3: Beispielwörter mit den deutschen Vokalphonemen und Diphthongen (Hirschfeld 2002a, 18). Anders gestaltet von mir.

[i:]	<i>Sieben</i>	[y:]	<i>Schüler</i>	[u:]	<i>Buch</i>
[ɪ]	<i>Bitte</i>	[ʏ]	<i>Glück</i>	[ʊ]	<i>Gruppe</i>
[e:]	<i>Weg</i>	[ø:]	<i>lösen</i>	[o:]	<i>Brot</i>
[ɛ]	<i>Stellen</i>	[œ]	<i>Löffel</i>	[ɔ]	<i>voll</i>
[ɛ:]	<i>Spät</i>	[a]	<i>Klasse</i>		
		[a:]	<i>baden</i>		
		[ə]	<i>beginnen</i>		
[aɪ]	<i>Wein</i>	[ɔʏ]	<i>heute</i>	[aʊ]	<i>Auge</i>

3 AUSSPRACHLICHE MERKMALE DES DEUTSCHEN

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Prinzipien der deutschen Standardaussprache, die in dieser Arbeit analysiert werden. Wegen der Unterschiede des deutschen und des finnischen Phoneminventars werden die segmentale Merkmale /s/ und /e/ behandelt. Der Wortakzent wird untersucht, weil Akzentabweichungen die Verständigung erschweren können (Dieling&Hirschfeld 2000, 102).

3.1 <s> vor <t> und <p>

Dieling und Hirschfeld (2000, 66) erklären, dass der Buchstabe <s> drei verschiedene Realisationsvarianten besitzt: stimmhaftes [z] in *sein*, stimmloses [s] in *eins* und stimmloses [ʃ] in *Stein*. Der Buchstabe <s> wird meistens als der sch-Laut [ʃ] ausgesprochen, wenn er vor p und t am Wortanfang steht, z. B. *spät* [ʃpɛ:t], *Student* [ʃtudent]. Die Regel gilt sowohl in deutschen Wörtern als auch in häufigeren und teilweise in weniger häufigen Fremdwörtern. (Mangold 2005, 99.) Auch Rues et al. (2007, 13-14) scheinen dieselbe Ansicht zu teilen, dass [ʃ] für <sp> und <st> am Wortanfang gesprochen wird, obwohl sie sich auf das historische Prinzip der deutschen Rechtschreibung berufen. Die Schreibweise <st> und <sp> ist auf die mittelhochdeutsche Aussprache zurückzuführen. Obgleich die heutige Aussprache von der mittelhochdeutschen abweicht, wird die Schreibweise beim Alten gelassen.

In Hall u. A. (1995, 57) wird vorausgesetzt, dass <s> als der stimmlose, postalveolare Frikativ [ʃ] artikuliert wird, wenn er im Anlaut vor <t> steht. Es wird nicht genauer betrachtet, ob die Regel nur den Wort- oder auch den Silbenanlaut betrifft und in den Beispielwörtern taucht das Phänomen nur im Wortanfang auf. Lediglich Krech (2009, 82) geht detaillierter auf die Erscheinung ein, weil sie den Silbenanlaut erwähnt. Wenn ein Wort aus einem Präfix und einer Silbe mit der Kombination <sp> oder <st> besteht, wird <s> als [ʃ] produziert, z. B. *Gespräch* [gɛʃprɛːç]. Einige eingedeutschte Wörter müssen noch separat in Betracht gezogen werden. Im Wortanlaut mancher eingedeutschten Wörter ist die Realisation sowohl mit [s] als auch mit [ʃ] akzeptabel, z. B. *Sponsor*. Die freie Realisation betrifft aber keine eingedeutschten Wörter, in denen <sp> und <st> nicht im

absoluten Silbenanlaut auftauchen oder sich eine Silbengrenze zwischen Frikativ und Plosiv befindet, z. B. *Aspekt* und *Prospekt*.

Im Hinblick auf die Aussprache des [ʃ] bei finnischen Deutschlernenden treten Schwierigkeiten wegen des Unterschieds zwischen dem deutschen und dem finnischen Phoneminventar auf. Im Finnischen kommt nur das /s/ vor, während das Deutsche über vier verschiedene Phoneme der Sibilanten /s/, /z/, /ʃ/ und /ʒ/ verfügt. Zunächst müssen die Unterschiede zwischen diesen Lauten gehört werden können und erst danach können sie richtig ausgesprochen werden. (Hall et al. 1995, 57.)

Im Prinzip ist der Sibilant [ʃ] für Finnen kein unbekannter Laut, weil er in finnischen Fremdwörtern wie *šakki* und *šekki* gebildet werden kann. In der Praxis wird in solchen Wörtern doch häufig das finnische Phonem [s] ausgesprochen (ebd., 58.) Auch Suomi et al. (2006, 172) weisen Fälle auf, in denen das [ʃ] im Finnischen auftreten kann. Wie Hall et al. (1995, 58) plädieren auch Suomi et al. (2006, 172-173) für die seltene unsystematische Realisation des [ʃ] im Finnischen, weil das [ʃ] nur manchmal bei einigen Sprechern oder sogar in einem bestimmten psychophysischen Zustand (bzw. Trunkenheit) realisiert wird.

Trotzdem wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die Schüler die Bildungsweise des Phonems [ʃ] schon kennen, weil sie es auch im Englischen und im Schwedischen gelernt haben mussten. Es wird eher die Ansicht mit Hall et al (1995, 58) geteilt, in dem die Laut-Buchstaben-Beziehung finnischsprachigen Deutschlernenden Probleme bereiten kann, weshalb die Lernenden von den obengenannten Ausspracheregeln in Kenntnis gesetzt werden sollten. (Hall u. a. 1995, 58.)

3.2 [ə]

[ə] bezeichnet einen ungerundeten Mittelzungenvokal, der Reduktions-, Zentral- oder Murmelvokal oder auch Schwa-Laut genannt werden kann. (Krech 2009, 69; Hall u. a. 1995, 117). Das [ə] wird im Deutschen unbetont ausgesprochen (Krech 2009, 69). Hall u. a. (1995, 117) meinen, dieser Vokal käme von den deutschen Vokalen am häufigsten vor. Die

Untersuchung dieses Vokals in der vorliegenden Arbeit wird beispielsweise durch Halls u. a. Ansicht gerechtfertigt.

Das [ə] kommt häufig in Endungen vor, z. B. *Alte* [altə]. Die Präfixe be- und ge- sind durch das [ə] gekennzeichnet, z. B. *beachten* [bəaxtɐ] und *geahnt* [gəa:nt]. Das [ə] taucht in den Endungen auch von lateinischen, griechischen und anderen Fremdwörtern auf, z. B. *Sonate* [zɔna:tə]. <e> wird als [ə] in französischen Wörtern realisiert, wenn es in solchen Suffixen vorkommt wie <-ement, -ette, -ille, -otte, -age, -aise> und <-euse>, z. B. *Garage* [gara:ʒə]. Die Realisierung des [ə] tritt am Wortende nach einem Konsonant auf, z. B. *Sauce* [zo:sə]. (Mangold, 2005 80-81.)

Die Realisierung des [ə] hängt in den Suffixen <-en, -em, -el> vom phonetischen und stilistischen Kontext ab. Wie das obengenannte Beispielwort *beachten* zeigt, bleibt das [ə] u.a. nach dem Plosiv [t] aus. Dieser Schwund hat weiterhin Einfluss auf die Aussprache des nachfolgenden Nasals. (Krech 2009, 69.) Was dieses Ereignis angeht, wird es von dieser Arbeit ausgeschlossen, weil die Nasale nicht untersucht werden.

Dieser Schwund des [ə] in bestimmten unbetonten Endungen wird als Verlust bzw. **Elision** bezeichnet (Hall et al. 1995, 181-182). Hall et al. (ebd.) und Rues et al. (2007, 44) sind sich darüber einig, dass die Elision von [ə] in den Endungen <-en>, <-em> und <-el> gebräuchlich ist und sie auch oft zur Reduktion der Silbenzahl führen kann, z. B. *fallen* [faln]. Während Hall et al. (1995, 182) behaupten, dass die /ə/-Elision in der Endung <-en> die Gesprächsstufe auszeichnet, rechnen Rues et al. (2007, 44) zu ihr auch die elidierten Endungen <-em> und <-el> mit. Das [ə] kann allerdings nicht in Endungen <-jen> und <-chen>, z. B. *Mädchen* [mɛ:tçən], elidiert werden (ebd, 45). Die Elision des auslautenden [ə] ist in der ersten Person Singular Präsens möglich, wenn der Nasal als Resultat nicht silbisch wird, z. B. *ich hab'* [iç hap], *hab' ich* [hap iç], *zeichn' ich* [tsaɪçn iç], aber auf keinen Fall *ich zeichn'* [iç tsaɪçn], sondern *ich zeichne* [iç tsaɪçnə] (Hall et al. 1995, 182-183). Im Anschluss daran bezieht sich die Elision auch auf andere Fälle, die aber für diese Arbeit nicht relevant sind. Schließlich sei noch erwähnt, dass das [ə] im Auslaut und in erster Linie auch in Flexionsformen realisiert wird (Krech 2009, 69). Das gilt beispielsweise für eine Pluralbildung bei Nomen *Hunde* [hʊndə] (Mangold 2005, 413).

Weil das Finnische keine reduzierten Vokale besitzt, ist die fehlende Vokalreduktion eines der Hauptmerkmale des finnischen Akzents. Demnach haben finnische Deutschlernende eine Tendenz, das Graphem <e> in allen Fällen entsprechend dem finnischen Phonem als [ɛ] zu artikulieren. Das [ə] ist in keinem Fall durch das energischere [ɛ] ersetzbar, sondern als regionale Variation tritt lediglich in wenigen Fällen das geschlossene [e] auf. Finnen müssen die Bildungsweise und das Vorkommen des Murrelvokals vollständig als neues Phonem lernen. (Hall u. a. 1995, 118-119.)

3.3 Akzent

Um den Wortakzent in dieser Arbeit zu markieren, wird das IPA-Zeichen der Hauptbetonung [ˈ] an der Silbengrenze verwendet, z. B. 'Vase, bei dem die Betonung auf der ersten Silbe liegt. Die Begriffe **akzentuieren**, **betonen** und **hervorheben** werden in der vorliegenden Arbeit als Synonyme betrachtet sowie von denen abgeleitete Nomen, obwohl diese Begriffe in verschiedenen Kontexten unterschiedlich verstanden werden können (Maas 2006, 68).

Folgende Faktoren zeichnen akzentuierte Silben im Deutschen aus: **Lautstärke**, **Länge** und **Tonhöhe**. Mit der Lautstärke ist gemeint, dass eine hervorgehobene Silbe lauter als die benachbarten Silben gesprochen wird. Im Hinblick auf die Länge ist eine betonte Silbe logischerweise auch länger als die unbetonten. Die Tonhöhe bezieht sich entweder auf einen höheren Ton oder auf einen niedrigeren Ton innerhalb einer akzentuierten Silbe im Vergleich zu den unakzentuierten Silben. (Hall et al. 1995, 131.)

Im Deutschen liegt ein Akzent nicht nur innerhalb eines Wortes auf einer Silbe, sondern auch innerhalb einer Wortgruppe und eines Satzes auf einem Wort. Je nach dem welches Wort den Satzaccent trägt, kann der Satzaccent unterschiedlich beschrieben werden: beispielsweise der logische, der emotionale oder der kontrastive Akzent (Hirschfeld 2002a, 7; Šileikaitė-Kaishauri 2015, 500-501.) Weil der Satzaccent mit dem jeweiligen Kontext und der jeweiligen Situation korreliert, aber wegen obengenannter stilistischer und

rhetorischer Varianten ziemlich frei ist (Hirschfeld 2002a, 7), bleibt in der Wortakzentanalyse der mögliche Einfluss des Satzakzents außer Betracht.

Es wird also nicht untersucht, ob in den Aufnahmen der Schüler auf den untersuchten Wörtern auch der Satzakzent liegt. Eine andere Begründung für die Ausschließung des Satzakzents ist das gegenseitiges Verhältnis zwischen dem satzakzentuierten Wort und den anderen Wörtern innerhalb eines Satzes. Šileikaitė-Kaishauri (2015, 501) vertritt die Auffassung, dass der Akzent anderer Wörter, auf denen der Satzakzent nicht liegt, schwächer ist als der Akzent des satzakzentuierten Wortes. Um den Unterschied zwischen dem stärker akzentuierten Wort und den schwächer akzentuierten Wörtern herauszufinden, würde eine Aufnahme von einem deutschen Muttersprachler verlangt. Danach müsste diese Aufnahme noch mit den Aufnahmen der finnischen Schüler verglichen werden, um feststellen zu können, ob die betonten Silben unterschiedlich stark, bzw. stark genug in einem Satz hervorgehoben werden.

In dieser Arbeit spielt nur der Platz des Akzents innerhalb eines Wortes eine Rolle. Auf die akustische Analyse der Lautstärke und der Tonhöhe wird nur in solchen Wörtern eingegangen, wenn der Platz des Akzents auditiv schwer zu definieren ist. Trotzdem wird in solchen Fällen nicht behauptet, was für eine Lautstärke oder Tonhöhe der deutschen Aussprache entsprechend korrekt wäre. Die Länge wird kurz beschrieben, wenn ein Schüler einen langen Vokal deutlich kurz ausspricht oder umgekehrt.

In einfachen deutschen Wörtern trägt die Stammsilbe in vielen Fällen den Wortakzent und sie behält ihn weiterhin mit Flexionen und Wortbildungsveränderungen, z. B. 'fangen, ge'fangen, Ge'fangenschaft. Dem ersten Beispielwort zufolge wird in einem zweisilbigen Wort die erste Silbe betont. (Krech 2009, 46.) Eine Ausnahme von den unbetonten Präfixen und Suffixen bilden das Präfix <ur->, z. B. 'Urwald, das Präfix <un->, z. B. 'unschön, das Präfix <miss->, z. B. 'Missverständnis sowie das Suffix <-ei>, z. B. Kondito'rei (Hirschfeld 2002a, 6). Hall et al. (1995, 134) befassen sich mit den Präfixen <miss-> und <un-> detaillierter und teilen eher Mangolds (2005, 60) Ansicht, in dem der Akzent u. a. in Wörtern mit diesen Präfixen schwankt.

Im Rahmen dieser Arbeit werden die Fälle des schwankenden Akzents nicht näher vorgestellt, wenn es sich um kein distinktives bzw. bedeutungsunterscheidendes Merkmal handelt. Der deutsche Wortakzent kann sich manchmal als distinktives Merkmal erweisen, wenn ein Präfix mit einem Verb verbunden ist, z. B. *über'setzen* (*einen Text übersetzen*) und *'übersetzen* (*mit dem Boot übersetzen*) (Krech 2009, 46). Demgegenüber ist zu berücksichtigen, dass nicht alle mit einem Präfix verbundenen Verben im Akzent schwanken. Präfixe können in drei Kategorien eingeteilt werden: die unbetonten, die betonten und die schwankenden. Die unbetonten Präfixe, wie z. B. <ver-> in *verletzen*, bilden untrennbare Verben und die betonten Präfixe bilden trennbare Verben, beispielsweise <aus-> in *ich gehe aus*. (Hall et al. 1995, 132-133.)

Aufgrund der großen Anzahl der Herkunftssprachen können keine universalen Regeln für den Akzent in einfachen fremden Wörtern aufgestellt werden, d.h., der Wortakzent der fremden Wörter ist von vielen Abweichungen geprägt. Während jüngere Entlehnungen sich grundsätzlich an dem fremden Wortakzent festhalten, richtet der Wortakzent sich für ältere Entlehnungen, bzw. Griechische und Lateinische Fremdwörter, nach einer Vielzahl von Prinzipien. Eins von denen ist die Betonung der letzten Silbe, die sich auf Suffixen wie <-al, -ität, -är, -ös>, z. B. *Mineral, Universität* bezieht. (Krech 2009, 47.)

Im Finnischen wird die erste Silbe im Wort jeweils betont, weshalb finnische Muttersprachler ihre Aufmerksamkeit im Deutschen insbesondere auf den Wortakzent richten müssen, wenn er nicht auf der ersten Silbe liegt. Im Unterschied zum Deutschen ist der Akzent im Finnischen großenteils durch die Tonhöhe markiert. Deswegen müssen finnische Deutschlernende die Lautstärkeunterschiede stärker betonen und unbetonte Silben kürzer bzw. schneller sprechen als betonte. Eine Abweichung des deutschen Akzents kann beim deutschen Hörer zu einer Erschwernis des Hörverständnisses führen. (Hall et al. 1995, 131).

4 PHONETIK IN DER DIDAKTIK

Statt der Bedürfnisse der Schüler leiten meistens Lehrpläne, Lehrmaterialien und Lehrpersonen die Inhalte des Sprachangebots (Boeckmann 2010, 33). In Folge davon befasst sich das Kapitel mit der Rolle der didaktischen Lehrmethoden in Hinblick auf die Aussprache. In Unterkapitel 4.1. handelt es sich um die Definition der Didaktik. Danach wird die Ausspracheschulung unter fachdidaktischem Aspekt betrachtet und der Inhalt des finnischen Curriculums diskutiert.

4.1 Zum Begriff Didaktik

Der Begriff **Didaktik** wird der Erziehungswissenschaft zugeordnet und sie umfasst die Forschung des Lehrens sowie die Unterrichtslehre, bzw. wie etwas gelehrt werden soll (Jyrhämä et al. 2016, 17; Uusikylä&Atjonen 2007, 26). Aufgrund des beträchtlichen Komplexes des Lehrens ist lediglich die Forschung eines Teilbereiches auf einmal möglich. Allmählich werden Forschungsergebnisse als Grundlage für Entscheidungen herangezogen. (Jyrhämä et al. 2016, 26.) Demnach konzentriert sich diese Arbeit in Bezug auf didaktische Analyse nur auf einen lernexternen Faktor², bzw. auf die Art und den Umfang des Inputs, sowie auf den linguistischen Faktor, bzw. die Muttersprache L1, obwohl Neuner et al. (2009, 25-28) folgend das Erlernen der ersten, zweiten, dritten usw. Fremdsprachen auch durch neurophysiologische, emotionale, kognitive und fremdsprachenspezifische Faktoren beschrieben wird.

Die Didaktik als Unterrichtslehre kann noch beinahe unbegrenzt unterteilt werden, aber hier werden nur die für diese Arbeit relevantesten Einordnungen vorgestellt. Die allgemeine Didaktik geht der Frage des ganzen Lehrens nach, d. h. der Aspekte, die gemeinsam für alle Art von Lehren sind. Beispielsweise gehören allgemeine Ziele eines Curriculums zu der allgemeinen Didaktik, weil sie sich die ganze Zeit auf jedes Fach, jede Unterrichtsform und jede Lehrsituation beziehen. In dieser Arbeit wird das Lehren auch aus der inhaltlichen Perspektive betrachtet, was als Fachdidaktik bezeichnet wird. Die Fachdidaktik beschäftigt

² Lernexterne Faktoren umfassen auch Lernumwelt(en), wie die Schule oder Freunde, L1-Lerntradition(en) usw. (Neuner et al. 2009, 26).

sich mit der Frage, wie ein jeweiliger Inhalt gelehrt und gelernt wird. (Jyrhämä et al. 2016, 24-25.)

4.2 Zur Rolle der Phonetik im DaF-Unterricht

Barkowski und Krumm (2010, 47) formulieren **Deutsch als Fremdsprache** wie folgt: „DaF bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen.“ Genauer betrachtet bedeutet DaF den Erwerb des Deutschen nicht innerhalb des deutschen Sprachraums, sondern besonders außerhalb. Wenn Deutsch in einer deutschsprachigen Region gelernt oder gelehrt wird, wird das als Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezeichnet. (ebd.) Deutsch ist für den Lerner normalerweise die zweite oder sogar weitere Fremdsprache, weil Englisch in vielen Curricula die erste und obligatorische Fremdsprache ist (ebd, 49).

Die Entscheidung, welche Ausspracheformen und –normen im Unterricht gebraucht werden sollen, ist problematisch. Der Grund dafür ist die Vielfältigkeit des Deutschen. Es stehen nicht nur eine, sondern mehrere Aussprachevarianten und –standards zur Verfügung. Die Aussprachevarianten spiegeln die jeweilige Stimmung und die Situation wider, die Individualität des Sprechers und den regionalen Dialekt. Mit anderen Worten spricht ein Muttersprachler anders aus, abhängig davon, ob er bedrückt oder begeistert ist, ob er eine Rede hält oder sich mit Freunden unterhält, und ob er aus Berlin oder München kommt. (Dieling & Hirschfeld 2000, 12-13.)

Dieling und Hirschfeld (ebd, 14) meinen, die Standardaussprache³ wäre für Deutschlernende generell wegen ihrer überall leichten Verständlichkeit empfehlenswert. Auf der anderen Seite sollten Deutschlernende im Unterricht unterschiedliche Aussprachevarianten kennenlernen, um ihr Hörverstehen zu verbessern (ebd.). In der Analyse dieser Arbeit wird das gesprochene Standarddeutsch, das in *DUDEN*:

³ Standardaussprache bedeutet die gesprochene, offizielle, überall akzeptierte Version des Deutschen. Jeder Muttersprachler versteht sie unabhängig von dem Wohnort und der ursprünglichen Herkunft. (Krech 2009, 6.)

Aussprachewörterbuch (Mangold 2005) mit Ausspracheprinzipien und IPA-transkribierten Beispielwörtern vorgestellt wird, als Ansatzpunkt aufgefasst.

Ein Sprachlehrer ist immer gleichzeitig Phonetiklehrer, weil er mit seiner Aussprache ein Vorbild ist. Hirschfeld (1995⁴, zitiert nach Dieling&Hirschfeld 2000, 16-17) folgend wäre ideal, wenn der Lehrende sich sowohl mit den deutschen als auch mit den ausgangssprachlichen phonologischen und phonetischen Eigenschaften auskennt. Zusätzlich soll er den Schülern bei den Ausspracheschwierigkeiten helfen, indem er die Probleme erkennt, den Schülern ihre eigenen Aussprachefehler bewusstmacht und sie mit Hilfe angebrachter Übungsmethoden korrigiert.

Huneke und Steinig (2010, 162) gehen davon aus, dass in der Ausspracheschulung zuerst Hörübungen vor Sprechübungen gemacht werden sollen. Die Begründung dafür ist die Auffassung, die davon ausgeht, dass ein Lerner segmentale Merkmale in der L2 zuerst deutlich hören muss, bevor er sie sicher und normgerecht aussprechen kann. Hingegen gehen Dieling und Hirschfeld (2002, 31-32) nicht der Frage nach, in welcher Reihenfolge man mit Hör- und Sprechübungen vorgehen sollte. Immerhin halten sie (ebd.) auch phonetisches Hören für wesentlich, um eine Aussprache zu erwerben. Dieling und Hirschfeld (ebd.) sind jedoch der Meinung, dass mechanisches Nachsprechen ungenügend ist, um hören zu lernen. Daneben sollten Lernenden durch verschiedene Höraufgaben das Unterscheiden und Wiedererkennen der zielsprachlichen Merkmale beigebracht werden (ebd.). In Übereinstimmung mit den obengenannten Autoren behauptet Hildén (2000, 170), dass eine Korrelation zwischen der allgemeinen phonetischen Bewusstheit und allgemeinen phonetischen Fertigkeiten und der Verarbeitung der gesprochenen Sprache sowohl in Bezug auf den Empfang als auch auf die Produktion besteht.

Im Bereich der Sprachförderung können sowohl implizite als auch explizite Vermittlungsstrategien angewandt werden. Durch die implizite Sprachförderung geschieht das Lernen hauptsächlich ungesteuert. Die implizite Vermittlung bietet sprachintensive Situationen an, in denen die Lerner die Sprache verwenden müssen. (Rösch 2011, 30.) Im Gegensatz zu implizite Strategien sind für explizite Strategien folgende Merkmale

⁴ Hirschfeld, Ursula 1995: Fremdsprache Deutsch, Heft 12/1995 „Aussprache“.

charakteristisch: während des Lernprozesses ist das Lernen gesteuert, die Bedeutung des Lerninhalts wird Lernenden deutlich erklärt und es wird Feedback gegeben (Archer&Hughes 2011, 1). Es ist nicht abzustreiten, dass Lerner ab dem Grundschulalter fähig sind, explizit zu lernen. Es ist auch empfehlenswert, die Balance zwischen der impliziten und der expliziten Förderung zu finden. (Rösch 2011, 31.) Ein guter Lehrer wählt seine Lehrmethoden flexibel dergestalt, dass sie möglichst viel das zielgerichtete Lernen fördern (Uusikylä&Atjonen, 2007, 114).

Am Rande sei auch erwähnt, dass nicht nur die Sprachförderung in die implizite und die explizite aufgeteilt werden kann, sondern auch das Sprachwissen. Explizites Sprachwissen kann als das Kennen der Sprache aufgefasst werden und implizites als das Können. Wenn ein Lerner implizit die Sprache kann, benutzt er sie automatisiert und ist sich der sprachlichen Regularitäten nicht bewusst. Das explizite Kennen bedeutet die Fähigkeit, ein Prinzip oder eine Regel einer Sprache zu erkennen und das metasprachlich zu äußern. (Huneke&Steinig 2010, 176). Huneke und Steinig (ebd.) sehen den Erwerb von implizitem Sprachwissen als Ziel des Sprachunterrichts an.

Laut Gomes de Matos (2002, 314) haben Schüler u. a. folgende linguistische Rechte im Hinblick auf die Aussprache: das Recht, expliziten phonetischen Unterricht zu bekommen, das Recht, unterrichtet zu werden, wie Transkriptionen in Wörterbüchern benutzt werden, das Recht, den Zugang zu der Ausrüstung (z. B. ein Sprachlabor), die den Vergleich ihrer eigenen Produktion mit einem Muttersprachler oder einem Nichtmuttersprachler ermöglicht, und das Recht, auf positive und taktvolle Art und Weise korrigiert zu werden. Der Frage der linguistischen Rechte wird in der Analyse im Kapitel 6.6 nachgegangen.

4.3 Phonetik im finnischen Fremdsprachenunterricht

Eins der zentralen Dokumente in einer Schule ist das Curriculum, das Ziele, Unterrichtsinhalte und die Prinzipien der Beurteilung der Lernenden umfasst. Gewöhnlich wird im Curriculum eine Auffassung über die Förderung dargelegt, obwohl die Wahl der Lehrmethoden im Prinzip zur Lehrfreiheit des Lehrers gehört. (Uusikylä&Atjonen 2007, 50.) Aufgrund des merkwürdigen Einflusses des Curriculums auf den Unterrichtsinhalt

wird im Folgenden die Rolle der Phonetik im finnischen FU aus der Perspektive des finnischen Curriculums betrachtet.

Kommunikation findet in erster Linie mündlich statt und infolgedessen soll sie im Bereich der Linguistik und der Didaktik des FU mehr in Betracht gezogen werden. Im DaF-Unterricht spielt allerdings die Schriftlichkeit immer noch eine größere Rolle, wofür u. a. unterschiedliche schriftliche Tests plädieren. (Veličkova 2014, 199). Dass der Mündlichkeit auch im finnischen FU nicht genügend Wert beigelegt wird, ist u. a. aus dem Inhalt der Kurse in der gymnasialen Oberstufe und aus der fehlenden obligatorischen mündlichen Abiturprüfung ersichtlich.

In dem Curriculum aller Fremdsprachen als A-Sprache⁵ wird erwähnt, dass während der zwei ersten obligatorischen Kurse der Schwerpunkt auf die Festigung der Lernfähigkeiten, auf die Entwicklung des persönlichen Könnens allein und zusammen mit den Anderen und auf das Handeln in unterschiedlichen interaktiven Situationen gelegt wird. Ab dem Kurs 3 wird zunehmend mehr Aufmerksamkeit auf die Sprache in verschiedenen Textsorten gerichtet. Die letzten obligatorischen Kurse 4-6 konzentrieren sich auf die Sprache als Mittel, um Information zu suchen, zusammenzufassen und weiterzugeben. (LOPS 2015, 107-111.)

Einerseits wird von den Beschreibungen der obligatorischen Kurse lediglich im Kurs 2 die Mündlichkeit explizit erwähnt dergestalt, dass die Fähigkeit als aktiver Gesprächspartner vertieft wird, andererseits wird auf der gleichen Seite beschrieben, wie in den obligatorischen Kursen vielseitig die mündliche und die schriftliche Kommunikation geübt wird. Allerdings kann der Schwerpunkt von Kurs zu Kurs variieren. (LOPS 2015, 112-113.) Die fehlende explizite Kursbeschreibung der Mündlichkeit löst eine mögliche Kontroverse über das vielseitige mündliche Üben aus, abhängig von der Förderung des Lehrers. Auf jeden Fall ist hervorzuheben, dass kein obligatorischer Kurs laut der Kursbeschreibungen die Ausspracheschulung explizit umfasst.

⁵ Die erste Fremdsprache oder die zweite Nationalsprache, die üblich ab der dritten Klasse gelernt wird, wird als A-Sprache bezeichnet. Möglicherweise kann eine zweite Fremdsprache zwischen der dritten und der sechsten Klasse freiwillig gewählt werden und sie wird auch als eine A-Sprache bzw. A2 kategorisiert. (POPS 2014, 127-223)

In dem freiwilligen Kurs 8 wird die Fähigkeit vertieft, gesprochene Sprache zu produzieren. Ziel ist auch, dass der Lerner gesprochene Sprache besser versteht und einen Dialog führen kann. Das Sprechen soll fließender werden und mündliche Situationen, die Vorbereitung verlangen, werden ebenfalls geübt. Die Themen der obligatorischen Kurse werden wiederholt oder nach den Wünschen der Lerngruppe erweitert. (LOPS 2015, 112-113.) Im Vergleich zu den obligatorischen Kursen befasst sich der freiwillige Kurs 8 explizit lediglich mit der Mündlichkeit, obwohl auch in diesem Kurs die Ausspracheschulung immer noch nicht explizit erwähnt wird. Es stellt sich die Frage, was fließenderes Sprechen bedeutet und was zu der Fähigkeit gehört, gesprochene Sprache zu produzieren.

Der fundamentale Sinn der Zielsetzung wird laut Uusikylä und Atjonen (2007, 72-73) in drei Kategorien eingeteilt: Ziele sind ein Hilfsmittel des Lehrers, die Grundlage der Beurteilung und die Steuerung des Lernens. Je besser ein Lerner versteht, was er erwerben soll, desto besser kann er seine Aufmerksamkeit und Energie darauf richten, das Ziel zu erreichen. Als nächstes werden die phonetischen Ziele im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) behandelt.

In finnischem Curriculum der Fremdsprachen für die gymnasiale Oberstufe wird festgehalten, dass die Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus, die dem GER zugrunde liegt, als Hilfsmittel der Beurteilung, als Werkzeug des Lehrers und als Mittel der Beurteilung durch die Lerngruppe sowie der Selbstbeurteilung eines Schülers anpassend angewandt wird. Das Ziel des Fremdspracherwerbs als A-Sprache ist, bis zum Ende der gymnasialen Oberstufe die Niveaustufe B1.2 zu erreichen. (LOPS 2015, 108.)

Diese sprachliche Niveaustufe B1.2 wird im neuesten finnischen Curriculum anders beschrieben, als im älteren. In dem älteren Curriculum wird sprachliche Fähigkeit in vier Kategorien eingeteilt: das Hörverstehen, das Sprechen, das Leseverstehen und das Schreiben (POPS 2004, 290). Hingegen behaupte ich, dass die Einteilung im neuesten Curriculum komplizierter und unklarer dargestellt ist. Es werden drei Hauptkategorien vorgestellt: die Fähigkeit, in interaktiven Situationen zu handeln, die Fähigkeit, Texte zu interpretieren und die Fähigkeit, Texte zu produzieren. Die Fähigkeit, in interaktiven Situationen zu handeln umfasst noch die Interaktion in verschiedenen Situationen, den

Gebrauch der kommunikativen Strategien und die kulturelle Eignung zur Kommunikation. (LOPS 2015, 246). Außerdem wird im neuen Curriculum weder die Aussprache des Lernenden noch die Aussprache des Gesprächspartners explizit erwähnt, was die Analyse folgerichtig erschwert. Deshalb setzt sich diese Arbeit mit dem älteren Curriculum auseinander.

Das Hörverstehen auf der Niveaustufe B1.2 bezieht sich darauf, dass der Lerner in einigermaßen anspruchsvollen Situationen deutliche Fakten, die mit bekannten oder ziemlich allgemeinen Themen verbunden sind, versteht. Solch eine Situation könnte u.a. eine indirekte Erkundigung oder eine erwartete Nachricht in der Mailbox eines Handys sein. Wenn um den Lernenden herum ein allgemeines formelles oder informelles Gespräch geführt wird, versteht er die Hauptpunkte und die wichtigsten Einzelheiten. Um verstehen zu können, muss die Standardsprache oder ein ziemlich bekannter Akzent gesprochen werden. Gelegentliche Wiederholungen und anders formulierte Sätze können noch notwendig sein. Ein schnelles Gespräch zwischen Muttersprachlern und unbekannte Einzelheiten eines fremden Themas machen Schwierigkeiten. (POPS 2004, 290.)

Was das Sprechen laut der Niveaustufe B1.2 betrifft, soll der Lerner über übliche konkrete Themen beschreibend, gliedernd und vergleichend erzählen können. Er kann auch über Filme, Bücher und Musik berichten. Seine Kommunikation ist in den meisten alltäglichen Situationen sicher. Seine sprachliche Ausdrucksweise ist vielleicht noch teilweise unklar, aber er weiß, wie er sich ausdrücken kann, ohne sich große Mühe zu geben. Obwohl Pausen und Unterbrechungen vorkommen, spricht der Lerner noch weiter und kann sich trotzdem verständlich machen. Die Aussprache ist leicht verständlich, obgleich seine Intonation und Akzentuierung der Zielsprache nicht völlig entsprechen. Er besitzt einen ziemlich breiten Wortschatz und gebräuchliche idiomatische Ausdrücke. Zusätzlich werden variierender Satzbau und auch komplizierte Sätze verwendet. Grammatikfehler tauchen in gewissem Maße auf, aber sie stören selten die Kommunikation. (ebd.)

Die Beschreibung des Hörverstehens plädiert für die Verwendung der Standardsprache im FU und die Beschreibung des Sprechens postuliert, dass der Lerner Schwierigkeiten mit

suprasegmentalen Merkmalen der Zielsprache haben mag. Es erhebt sich die Frage, ob der Lerner die segmentalen Merkmale der Zielsprache schon beherrschen soll.

5 METHODE UND MATERIAL

In diesem Kapitel wird der Ablauf der Untersuchung und der methodische Ansatz der Analyse von Sprachdaten beschrieben. Um die Anonymität der Informanten, des Lehrers und der Lehramtsstudenten zu wahren, wird für sie das generische Maskulinum weiterhin verwendet, wenn sie in der Arbeit erwähnt werden. Eine andere Begründung für das generische Maskulinum ist die Tatsache, dass das Geschlecht keine Rolle in der Analyse spielt.

5.1 Materialsammlung und Informanten

Im Bereich der phonetischen Forschung kann als Material entweder ein Korpus oder selbst gesammeltes Material verwendet werden. Falls ein Forscher das Material selbst sammelt, muss noch eine Entscheidung zwischen dem Vorlesen und dem spontanen bzw. freien Sprechen getroffen werden. Einen Text vorzulesen erweist sich als sinnvolles Material, wenn das Sprechen der Informanten präzise kontrolliert werden muss. Das Vorlesen bietet den Vorteil, dass die Aussprache der Informanten miteinander einfacher verglichen werden kann, weil sie die gleichen Laute, Silben, Wörter und Sätze genauso häufig aussprechen. Als Vorteil des freien Sprechens gilt die Möglichkeit, natürlicheres Sprechen zu untersuchen, aber es kann auch ein Nachteil aus dem Mangel des untersuchten Phänomens entstehen. (Ullakonoja & Anttila 2011, 183-186.) Infolgedessen wird das freie Sprechen als Material in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet.

Es wurden zwei Aufnahmen gemacht, in denen die Informanten jeweils das gleiche sprachliche Material laut lesen: Das sprachliche Material besteht aus zwei Dialogen, gefolgt von sieben einzelnen Sätzen und am Ende noch zehn einzelnen Wörtern (siehe Anhang 2). Die Dialoge habe ich selber konstruiert und die einzelnen Sätzen und Wörter sind aus dem Buch *Deutsche Aussprachelehre* (Hall u. A. 1995, 197-219). Das ganze Material ist nach dem Prinzip konstruiert worden, dass die untersuchten Phänomene genügend häufig und in verschiedenen Umgebungen vorkommen, was Ullakonoja & Anttila (2011, 185) folgend am wichtigsten ist.

Bei dem Kurs, in dessen Verlauf die Aufnahmen gemacht wurden, handelt es sich um den vertiefenden Kurs 8: *Sprich und verstehe besser*. Im Kurs werden Strategien der verbalen Kommunikation und mündlicher Gebrauch der Sprache in verschiedenen Situationen geübt. Die Themen beziehen sich auf aktuelle Ereignisse und Themenbereiche der vorherigen Kurse. Die Bewertung des Kurses basiert auf den Leistungen während des Kurses und auf der Note der mündlichen Prüfung, die von dem Zentralamt für Unterrichtswesen erstellt wird. Sowohl im ganzen Kurs als auch in der mündlichen Prüfung wird die Notenskala von 4 bis 10 verwendet. Es wird ein separates Zeugnis von der mündlichen Prüfung als Anlage des Abschlusszeugnisses erstellt. (Opetushallitus 2009, Anhang 1, 3.) Das Gesetz zur Gymnasialen Oberstufe § 17 Absatz 3 bezieht sich auf die mündliche Prüfung, die aus Aufgaben besteht, in denen die Aussprache und die Erzähl- und Gesprächsfähigkeit eines Schülers benotet werden (Opetushallitus 2009, Anhang 2, 3).

Die Ort, in der der Kurs stattfand, spielt keine Rolle in der Analyse dieser Arbeit, weil es sich z. B. nicht um einen Vergleich zwischen zwei Schulen handelt. Deswegen wird sie weiterhin nicht erwähnt, womit auch die Anonymität der Informanten, des Lehrers und der Lehramtsstudenten gewahrt werden kann.

Der Kurs dauerte vom 11. November bis zum 11. Dezember 2015 und pro Woche fand der Unterricht dienstags und mittwochs statt, jeweils zweimal 45 Minuten. Mir wurden schriftlich die Themen des Unterrichts für jede Woche geschickt. Ich habe drei Unterrichtsstunden selbst beobachtet und Notizen gemacht und von den anderen Malen habe ich die Unterrichtspläne bekommen. Der Schwerpunkt des Unterrichts hätte laut dem Lehrer auf Small Talk, der Phonetik, übersetzen und dolmetschen, den Dramaübungen, den mündlichen Vorträgen und der Vorbereitung zur mündlich Prüfung liegen können. Allerdings wurden die meisten Unterrichtsstunden von Lehramtsstudenten gehalten und daher hatten die Studenten die Freiheit, Übungen nach ihren eigenen Vorstellungen zu planen.

Das Material wurde in einem Sprachlabor gesammelt. Die erste Aufnahme geschah am Anfang der zweiten Unterrichtsstunde und es wurde den Oberstufenschülern ein zweiseitiges Blatt Papier verteilt. Auf der ersten Seite standen die

Hintergrundinformationen (siehe Anhang 1), auf der anderen das zu lesende Material. Die Teilnehmer durften das Material vor der Aufnahme ruhig entweder leise lesen oder laut vorlesen. Es wurde betont, dass es weder eine Prüfung noch ein Wettbewerb ist, in dem man möglichst schnell vorlesen soll. Was die einzelnen Wörter betraf, sollten die Schüler nach jedem Wort eine kleine Pause machen, um listenmäßige Intonation zu vermeiden. Ich habe empfohlen, dass sie möglichst natürlich sprechen und wenn möglich, in den Dialogen mit Gefühl. Das Vorlesen wurde mit allen zusammen zur selben Zeit auf Tonband aufgenommen. Das Thema dieser Arbeit wurde den Informanten nicht erzählt, damit das keinen Einfluss auf ihre Art zu sprechen hat. Die zweite Aufnahme fand in der letzten Unterrichtsstunde statt, ungefähr eine Woche vor dem Prüfungstermin. Die Schüler wurden nach der zweiten Aufnahme noch schriftlich gefragt, ob sie bestimmte Ausspracheregeln schon von früher wussten (siehe Anhang 3).

Ursprünglich hatten sich zehn Oberstufenschüler für den Kurs angemeldet, aber drei von ihnen haben sich kurz vor dem Kursbeginn abgemeldet. Ein Schüler hat an der ersten Aufnahme teilgenommen, aber wollte danach nicht mehr an der Untersuchung teilnehmen. Somit werden insgesamt nur sechs Schüler von einer gymnasialen Oberstufe getestet. Bei der Zuverlässigkeit der Analyse muss ein Irrtum in Betracht gezogen werden. Leider ist die zweite Aufnahme von einem Schüler (S4) beim ersten Versuch misslungen, weil ich zufällig den falschen Sitzplatz aufgenommen habe. Dieser Schüler war also über das Thema der Untersuchung schon informiert, als er den Text nochmal vorgelesen hat.

Tabelle 4: Hintergrundinformationen der Informanten

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Muttersprache	Finnisch	Finnisch	Finnisch	Finnisch	Japanisch	Finnisch
Deutsch als wie viele Fremdsprache	2	3	2	3	3	1
der langfristige Aufenthalt im Ausland	-	3 Wochen in Großbritannien	10 Monate in Deutschland	-	5 Jahre in Japan	6 Monate in Deutschland

Hier werden die Informanten wegen des Persönlichkeitsrechtes S1 (=Schüler), S2, S3 usw. genannt. Alle Informanten sind entweder 17 oder 18 Jahre alt und sprechen Finnisch als

Muttersprache außer einem. S5 ist in Japan geboren, hat seine ersten fünf Jahre dort gewohnt und ist dann nach Finnland gezogen. Finnisch lernt er seit 12 Jahren und Deutsch seit 8 Jahren. Der Beginn des Deutschlernens variiert zwischen 9 und 11 Lebensjahren. Mit anderen Worten haben die Schüler mit Deutsch ab der dritten, vierten oder fünften Klasse angefangen. Bei S6 ist Deutsch sogar die erste Fremdsprache und bei S1 und S3 die zweite, während es bei den anderen die dritte Fremdsprache nach Englisch und Schwedisch ist. Zwei Informanten (S1 und S4) haben bisher überhaupt keinen langfristigen Aufenthalt im Ausland. S3 hat zweimal Deutschland besucht und insgesamt fast 11 Monate lang dort verbracht. Auch S6 war vom Herbst 2014 bis Frühling 2015 ungefähr 6 Monate lang in Deutschland. Alle Informanten haben schriftlich mit Nein auf die Frage geantwortet, ob sie Legasthenie, einen Sprach- oder Gehörfehler haben.

5.2 Auditive und akustische Analysemethoden

Das Material dieser Arbeit wird hauptsächlich auditiv, aber auch akustisch analysiert. Die akustische Analyse der Aufnahmen wird mit Hilfe des Programms Praat durchgeführt, weil Ullakonoja und Anttila (2011, 182) meinen, dass das Verfahren der akustischen Signale z. B. mit Praat heutzutage im Bereich der phonetischen Forschung allgemein üblich ist. Das Programmpaket von Paul Boersma und David Weenink kann im Internet frei heruntergeladen werden: <<http://www.praat.org>> (Altmann & Ziegenhain 2010, 24). Praat ist ein vielseitiges Analyseprogramm von Sprachdaten, das in den meisten Betriebssystemen funktioniert. U. a. können Audiodateien und ihre Teile schnell durch Praat abgehört werden, die Zeitspanne von Sprechproben gemessen werden und die Wellenform einer Audiodatei betrachtet werden. Heutzutage können in verschiedenen Formaten vorhandene Audiodateien mit Praat bearbeitet werden. Berücksichtigt werden muss, dass MP3-Dateien in Praat nicht funktionieren, weil sie Urheberrecht genießen. (Lennes 2004, 7-9.)

Um Sprachdaten mit gesprochener Sprache analysieren zu können, müssen sie bearbeitet werden, damit die zu analysierenden Stellen leicht zu finden sind (Ullakonoja&Anttila 2011, 193). Dieses Bearbeiten wird in Praat als Annotieren bezeichnet. Es handelt sich um die Beschreibung eines Signals zu einem gewissen Zeitpunkt oder während einer

Zeitspanne. Ein Signal kann auf mehreren Beschreibungsniveaus annotiert werden, d.h. eine Zeile um Silbengrenzen zu erkennen, die zweite Zeile für orthographische Transkription in der Wortebene, die dritte Zeile für eine enge phonetische Transkription usw. (Mayer 2016, 45.) Falls eine Sprechprobe in eine normale Textdatei transkribiert wird, kann es nicht als Annotation aufgefasst werden, sondern einfach als Transkription. Der Grund dafür ist die fehlende Korrelation zwischen den zeitlichen Stellen der Sprechprobe und der Transkription. (Lennes 2004, 31.) Die vorliegende Arbeit wendet das Annotationsverfahren an.

Was die akustische Analyse betrifft, muss der Grundbegriff **Frequenz** definiert werden. Um einen Schall auditiv wahrnehmen zu können, wird eine gewisse Geschwindigkeit der Luftdruckschwankungen vorausgesetzt. Diese Schwingungen müssen zwischen 20 bis 20000 mal in der Sekunde, d. h. mit einer Frequenz zwischen 20 Hz [Hertz] und 20kHz ablaufen. (Pompino-Marschall 2009, 87.) Im Schmalbandspektrum können eine Grundwelle und Oberwellen von stimmhaften Segmenten des Sprachsignals betrachtet werden (Pfister&Kaufmann 2008, 52). „*Die Frequenz der Grundwelle, die gleich dem Abstand der Oberwellen ist, wird als **Grundfrequenz** oder F_0 bezeichnet [--]*“ (ebd. Hervorhebung von mir, SUL). Der Grundfrequenzverlauf skizziert die Tonhöhe, die auf Englisch als pitch bezeichnet wird (Pompino-Marschall 2009, 128). Dieser Verlauf weist Lücken auf, wenn stimmlose Sprachsignalabschnitte oder Pausen vorkommen (Pfister&Kaufmann 2008, 53). (siehe Abbildung 6 und 7)

Die Artikulationsart eines Sprachlautes ist in der Akustik durch mehrere Faktoren gekennzeichnet: sie beeinflusst die Struktur des Tongemisches, die aus Sinustönen besteht, und die Form des Spektrums. Demnach wird die Artikulationsstelle akustisch durch die Frequenzunterschiede der Energiespitze ermittelt. An verschiedenen Artikulationsstellen produzierte Frikative besitzen ihren Energieschwerpunkt entweder in einem bestimmten Frequenzbereich oder er ist ebmäßiger auf verschiedene Teilen des Spektrums aufgeteilt. Beispielsweise findet sich der Energieschwerpunkt des [s] in höheren Frequenzbereichen als des [ʃ]. (Aulanko 2005, 21-24.) Diese Arbeit analysiert die Sprachdaten in Anlehnung an die obengenannten Frequenzunterschiede.

Eine Einheit der Sprache, die von ihrer Umgebung irgendwie hervorgehoben ausfällt, kann als Akzent aufgefasst werden. Der Zeitpunkt eines Akzents wird durch auditive Analyse erkannt. Weil ein Akzent einem Begriff zugrunde liegt, der auf der Hörwahrnehmung basiert, sind die akustischen Analysemethoden bzw. Grundfrequenz- und Intensitätsverlauf für die Annotation nicht unerlässlich. Durch die akustische Analyse können die Hörwahrnehmungen eines Akzents jedoch verifiziert werden. (Lennes 2004, 41.) Dadurch wird die Verwendung der auditiven Analysemethode beim Erkennen eines Akzents in dieser Arbeit gerechtfertigt. Praat wird nur als akustisches Hilfsmittel bei unsicheren Stellen benutzt.

Obwohl im Analyseteil schwarze, vertikale Linien die Spektrogrammabbildungen abgrenzen, muss das Problem der Abgrenzung in Betracht gezogen werden. In der schriftlichen Sprache stehen die Symbole nacheinander und getrennt voneinander, aber in der gesprochenen Sprache sind die Merkmale verschiedener Sprachlaute teilweise miteinander verschmolzen, d. h. die gesprochene Sprache ist von Koartikulation geprägt. Wegen Koartikulation enthält das akustische Signal Teile, die undeutlich zu einem Sprachlaut gehören. Deswegen ist die Abgrenzung verschiedener Sprachlaute problematisch. (Aaltonen & Tuomainen 2005, 41-42.) Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit nicht behauptet, dass die von mir abgegrenzten Sprachlaute der wahren Abgrenzungen des Sprachlautes entsprechen. Die Abgrenzungen sind nur mit vertikalen Linien für den Leser markiert, um das Lesen eines Spektrogramms zu erleichtern.

6 DIE ENTWICKLUNG DER AUSSPRACHE IN DEM UNTERSUCHTEN MATERIAL

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, herauszufinden, welche Veränderungen in der Aussprache der Oberstufenschüler während des mündlichen Deutschkurses eintreten. Im Folgenden wird der Frage der Aussprache in den fünf untersuchten Phänomenen nachgegangen: /s/ in <st> und <sp>, Wortakzent, die Realisation des [ə] und die Elision des [ə]. Die Analyse wird in Hinsicht sowohl auf die Wortebene als auch auf einzelne Schüler durchgeführt. Auf der anderen Seite ist es für diese Arbeit relevant, auf die Frage der Aussprachefähigkeit des einzelnen Schülers angesichts der Bewusstheit der Ausspracheprinzipien einzugehen. Zuletzt wird untersucht, was für einen Einfluss der verwendete Unterrichtsstil des mündlichen Deutschkurses auf die Aussprache der Schüler hat.

Die Zuverlässigkeit der Analyse kann dadurch problematisiert werden, dass ich keine Muttersprachlerin des Deutschen bin. Deswegen besteht die Möglichkeit, dass einige Hörwahrnehmungen von mir nicht unbedingt der Wahrheit entsprechen. Trotzdem ist die Analyse, die von einem Nichtmuttersprachler durchgeführt wird, sinnvoll, weil die Aussprache der finnischen Schüler in den mündlichen Prüfungen auch von anderen Nichtmuttersprachlern bewertet wird. Lehrer in Deutschkursen in Finnland sind normalerweise Finnen, die die Schüler die deutsche Aussprache lehren und sie gemäß ihren phonologischen Kenntnissen korrigieren.

In allen folgenden Tabellen werden die Resultate der untersuchten Phänomene folgendermaßen beschrieben: in der linken Spalte stehen immer die untersuchten Wörter, in der obersten Zeile die Informanten und sofort unter ihnen die Resultate ihrer Aussprache. Die Abkürzung A in der Tabelle steht für den Anfang des Kurses und E für das Ende des Kurses. Das Pluszeichen (+) bedeutet, dass der Schüler der Standardaussprache entsprechend richtig ausgesprochen hat, während das Minuszeichen (-) das Gegenteil widerspiegelt.

6.1 <s> vor <t>

Wie Tabelle 5 zeigt, kommt im Text die Kombination <st>, die als [ʃ] ausgesprochen werden soll, 11 Mal vor. In drei Wörtern steht sie am Wortanfang, z. B. *stimmt*, und in den anderen Fällen am Silbenanfang, z. B. *frühstücken*. Es gibt weder während der ersten noch während der zweiten Aufnahme ein Wort, in dem alle Schüler die Kombination <st> richtig als [ʃ] aussprechen. Am Wortanfang haben nur S1 und S5 Schwierigkeiten, das [ʃ] zu bilden, während alle anderen den sch-Laut richtig aussprechen. Am Silbenanfang treten mehrere Aussprachevarianten auf. Besonders schwer scheint das Wort *bestellen* zu sein, da nur S2 in beiden Aufnahmen [ʃ] ausspricht und S3 nur bei der zweiten Aufnahme. Sonst wird es nur als [s] artikuliert.

Tabelle 5: Die untersuchten Wörter mit der Kombination <st> ausgesprochen von den Informanten

	S1		S2		S3		S4		S5		S6	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
Stefan	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
ungestört	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
frühstücken	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
bestellen	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-
Stück	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
Apfelstrudel	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
vorstellen	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
stimmt	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
unterstützen	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
Beistand	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
Vorstellung	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+

Bei drei Informanten (S1, S2 und S4) gibt es keine auffälligen Veränderungen zwischen der ersten und der zweiten Aufnahme. Ihre Aussprache bleibt genauso korrekt oder genauso fehlerhaft wie sie auch beim ersten Mal ist. S3 spricht schon am Anfang des Kurses automatisch [ʃ] vor /t/ aus, außer bei dem Wort *bestellen*. Auch das kann er aber am Ende des Kurses korrigieren, wie die Abbildungen 2 und 3 verdeutlichen. S1 artikuliert kein Mal

[ʃ] vor /t/. S5 hat dasselbe Problem wie S1, doch er verbessert seine Aussprache zumindest in der zweiten Aufnahme in den Wörtern *Apfelstrudel* und *unterstützen*. S6 hat Schwierigkeiten mit dem [ʃ] im Wort *unterstützen* am Ende des Kurses, obwohl er es in der ersten Aufnahme [ʃ] korrekt produzieren kann.

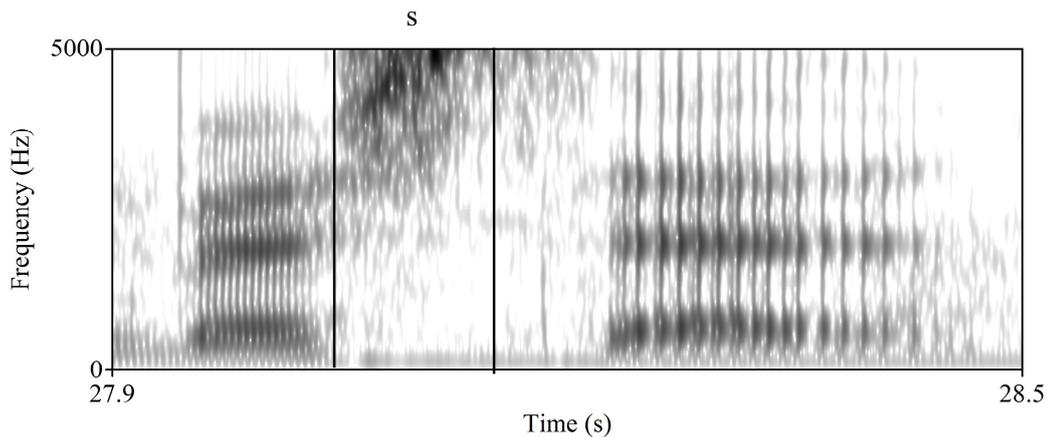


Abbildung 2: Spektrogramm vom Wort *bestellen*. Informant S3 am Anfang des Kurses.

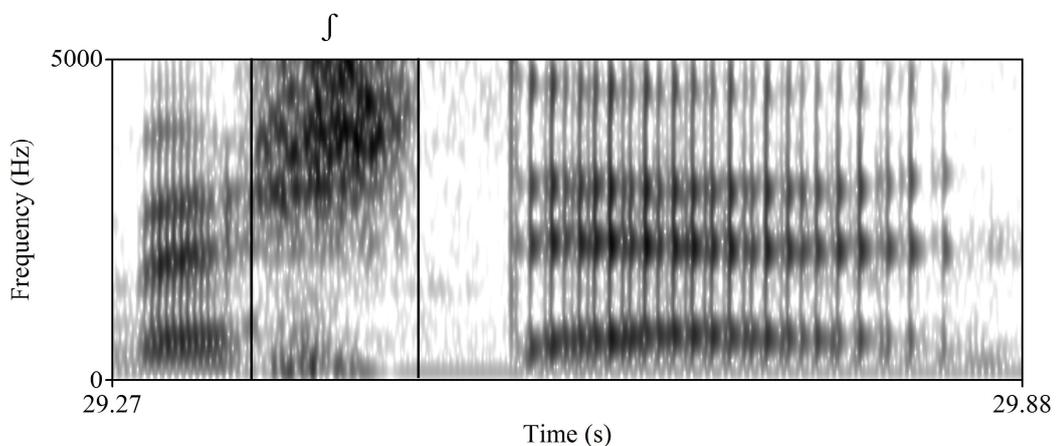


Abbildung 3: Spektrogramm vom Wort *bestellen*. Informant S3 am Ende des Kurses.

Die Stellung der Kombination <st> innerhalb eines Wortes scheint keine wichtige Rolle in der Aussprache der Informanten zu spielen. Am Silbenanfang gibt es nur etwas mehr Variation als am Wortanfang, wobei die Aussprache bei den meisten schon automatisiert ist. Es kann der Tabelle 5 zufolge festgestellt werden, dass die Veränderungen in der Aussprache während des mündlichen Kurses sowohl auf der Wort- als auch auf der

Schülerebene minimal sind. Die Betrachtung einzelner Wörter ergibt, dass die Aussprache in drei Wörtern verbessert und in zwei Wörtern verschlechtert wird. In den meisten Wörtern passieren keine Veränderungen.

6.2 <s> vor <p>

Im Material gibt es sieben Fälle von <sp>, die nach den deutschen Ausspracheregeln als [ʃ] realisiert werden. Tabelle 6 zufolge befindet sich das Phänomen nur im Wort *Splitter* am Wortanfang und sonst am Silbenanfang z. B. *verspätet*. Am leichtesten auszusprechen scheint das Wort *ursprünglich* für die ganze Gruppe zu sein, wobei nur ein Schüler (S5) damit Schwierigkeiten hat. Die schwierigsten Wörter mit den meisten Fehlern waren *Skispringer* und *Beispiel*, in denen sie nur vier Mal von zwölf richtig mit [ʃ] ausgesprochen wurden. Tabelle 6 gibt Auskunft darüber, dass keine Veränderung während des Kurses in der Aussprache der Wörter *Beispiel* und *ursprünglich* eintritt. Die Wörter *verspätet*, *Skispringer* und *Splitter* werden von einem oder zwei Schülern in der zweiten Aufnahme verbessert.

Tabelle 6: Die untersuchten Wörter mit der Kombination <sp> ausgesprochen von den Informanten

	S1		S2		S3		S4		S5		S6	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
Verspätet	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Gespart	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-
Skispringer	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-	-	-
Gespielt	-	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Beispiel	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-
Splitter	-	-	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+
Ursprünglich	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+

Bei S1 tritt keine Veränderung in der Aussprache zwischen den zwei Aufnahmen auf. Er kann *ursprünglich* richtig aussprechen, aber anderenfalls produziert er nicht den richtigen Laut. Beispielsweise gibt die Abbildung 4 eine schematische Darstellung von dem falschen /s/-Laut. S2 spricht fünf Wörter von sieben korrekt, sowohl am Anfang des Kurses als auch am Ende. Das Wort *Skispringer* ist für ihn lediglich beim ersten Mal herausfordernd, während *Beispiel* bei beiden Malen inkorrekt artikuliert wird. S3 hat keine Schwierigkeiten,

[ʃ] zu artikulieren, außer einer Ausnahme in der ersten Aufnahme, in der er im Wort *Splitter* [s] ausspricht. Am Kursanfang hat S4 lediglich einen Fehler mit dem Wort *Skispringer*. Seine korrekte Aussprache kann in Abbildung 5 betrachtet werden, in der das [ʃ] die Schwärzung in tieferen Frequenzbereichen aufweist als bei S1 das [s] in Abbildung 4. Beim zweiten Mal, als er sich schon des Themas dieser Untersuchung bewusst ist, kann er immer noch alle [ʃ]-Laute produzieren, außer *gespielt*. Genauso wie mit der Kombination <st> kann S5 auch bei <sp> kaum den stimmlosen, postalveolaren Frikativ bilden. In der zweiten Aufnahme spricht er richtig *verspätet*, aber das [ʃ] gelingt bei ihm in allen anderen Fällen auch in der ersten Aufnahme nicht. Bei S6 ist <sp> deutlich problematischer als <st>. Drei Wörter von sieben sind schon am Anfang des Kurses automatisiert mit dem [ʃ], aber genauso viele Wörter artikuliert er jedes Mal inkorrekt. *Gespart* ist bei ihm das einzige Wort mit Variation, wie die Tabelle 6 andeutet.

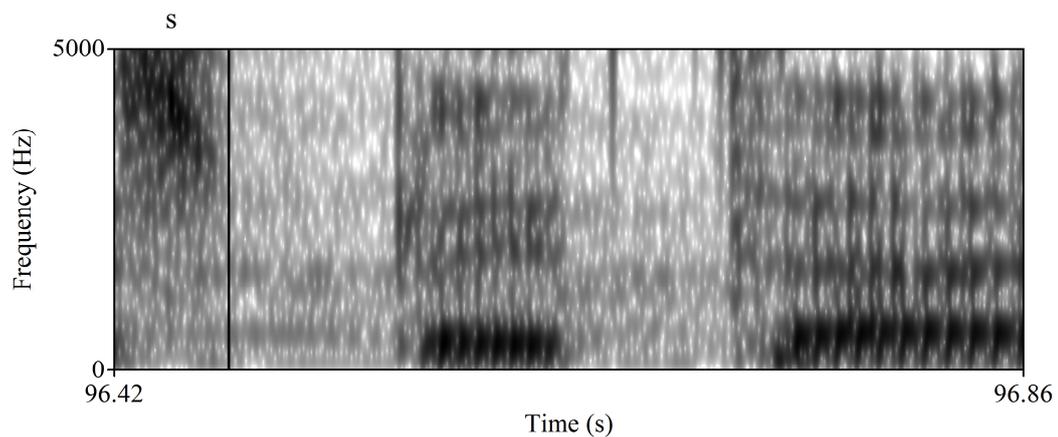


Abbildung 4: Spektrogramm vom Wort *Splitter*. Informant S1 am Anfang des Kurses.

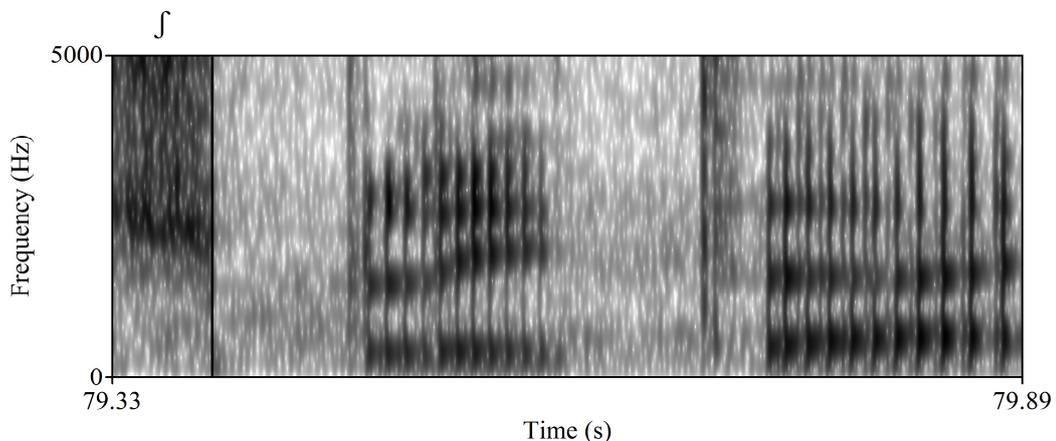


Abbildung 5: Spektrogramm vom Wort *Splitter*. Informant S4 am Anfang des Kurses.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass keine merkwürdige Verbesserung in der Aussprache der Informanten während des Kurses geschehen ist. Mit Ausnahme von S1 variiert die Aussprache bei den Schülern in den Aufnahmen. Da diese Variation aber sehr gering und okkasionell ist, kann bei der Aussprache kein deutlicher Erwerb festgestellt werden. Die Kombination <sp> war für die meisten Schüler (5) ein bisschen problematischer als <st>.

6.3 Wortakzent

Der Wortakzent kann akustisch durch Messungen der Silbenlänge, des Intensitäts- oder Grundfrequenzverlaufs (pitch) untersucht werden. Die Messungen würden im Rahmen dieser Arbeit zu beschwerlich, weil die betonte Silbe mit den benachbarten unbetonten Silben verglichen werden müsste. Deshalb wird der Wortakzent hauptsächlich auditiv analysiert und Praat funktioniert nur als Hilfsmittel, um die auditiven Wahrnehmungen zu unterstützen.

Von den untersuchten Wörtern wurden sofort solche Wörter ausgeschlossen, in denen der Wortakzent auf zwei verschiedenen Silben liegen kann, z. B. Wörter mit dem Präfix <un->. Für die Auswahl der zu untersuchenden Wörter wurden die Aufnahmen der Informanten angehört, um Abweichungen zu finden. Im Text treten 31 Wörter auf, in denen der Wortakzent nicht auf der ersten Silbe liegen kann. Während des ersten Hörens wurden insgesamt 18 Wörter gefunden, in denen der Wortakzent nicht entsprechend der deutschen Standardaussprache realisiert wird. Von diesen 18 Wörtern wurden diejenigen nicht untersucht, die keinen Reduktionsvokal [ə] beinhalten, z. B. *Jahrhundert* und *katholisch*. Der Grund dafür ist die Korrelation zwischen dem unbetonten [ə] und dem Wortakzent, die in Kapitel 6.5 genauer untersucht wird. Somit wurden von allen drei Textsorten insgesamt 13 Wörter analysiert. Falls eine Abweichung im Wortakzent wahrgenommen wurde, wurde in dem Fall das gleiche Wort sowohl in der ersten Aufnahme als auch in der zweiten Aufnahme des Informanten nacheinander angehört und verglichen, um den Unterschied noch besser festzustellen.

Tabelle 7: Die in Hinblick auf den Wortakzent untersuchten Wörter ausgesprochen von den Informanten

	S1		S2		S3		S4		S5		S6	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
be'stellen	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Be'kannte	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
ge'gangen	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+
Pro'bleme	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-
Be'handlung	-	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-
ge'spart	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+
Ge'schichte	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+
ge'spielt	-	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+
Ge'schwister	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+
unter'stützen	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-
'ausgehen	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
ver'letzen	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-
unter'schreiben	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-

Auf der Wortebene sind folgende Ergebnisse zu beachten: das schwerste Wort war *verletzen*, wobei die zweite Silbe 10 von 12 Mal nicht akzentuiert wurde. Das Wort *Geschwister* nimmt den zweiten Platz mit meisten Fehlern ein. Die Tabelle 7 informiert darüber, wieviel Variation mit dem Präfix <ge-> auch in anderen Wörtern stattfindet. Am meisten ist Verbesserung im Wort *unterschreiben* geschehen und die drei Wörtern *unterschreiben*, *verletzen* und *Probleme* werden von verschiedenen Schülern jeweils zwei Mal häufiger inkorrekt am Ende des Kurses ausgesprochen als am Anfang. Wie die Tabelle 7 zeigt, wurde die richtige Silbe am häufigsten im Wort *Bekannte* akzentuiert. Im Platz des Wortakzents von *gegangen* und *Geschwister* wurde keine Veränderung zwischen der ersten und der zweiten Aufnahme gefunden.

S1 kann das lange /a:/ im Wort *gespart* bilden, aber das /i/ im Wort *gespielt* und besonders das /e/ im Wort *Probleme* werden zu kurz ausgesprochen. In der zweiten Aufnahme scheint nach dem auditiven Eindruck der Wortakzent in *Geschichte* auf der ersten Silbe zu sein, obwohl im Spektrogramm der Grundfrequenz- und der Intensitätsverlauf fast keinen Unterschied zwischen den zwei ersten Silben zeigen. Die Aussprache in *Geschwister* ist fragwürdig, weil laut des Spektrogramms die Intensität am höchsten auf der ersten Silbe ist, aber die letzte Silbe ist die längste. Im Wort *unterstützen* betont S1 am Kursanfang die

zweite Silbe, während am Ende des Kurses die erste Silbe betont wird. Das Präfix <unter-> wird auch in *unterschreiben* zweimal akzentuiert und zwar jeweils die zweite Silbe. Grundsätzlich kann der Tabelle 7 zufolge festgestellt werden, dass der deutsche Wortakzent für S1 noch problematisch ist. Sowohl am Anfang als auch am Ende des Kurses kann er nur drei Wörter richtig akzentuieren, obwohl diese Wörter jeweils verschiedene Wörter sind.

S2 betont die Präfixe <be-> und <ge-> in den meisten Fällen, obwohl sie unbetont sein sollten. Das Wort *Behandlung* wurde korrekt in Bezug auf den Wortakzent markiert, obwohl in der ersten Aufnahme die Eigenschaften der betonten Silbe und der unbetonten Silben nicht genug variieren. Ebenso interessant ist die Betonung in der zweiten Aufnahme, in der /e/ zu lang ausgesprochen wird und im Vergleich zum /a/ die Intensitätskurve im Spektrogramm steigt. Trotzdem wurde der Wortakzent auditiv auf der zweiten Silbe wahrgenommen und auch die Grundfrequenz im Spektrogramm weist darauf hin, dass der Wortakzent auf der zweiten Silbe liegt. Die Vokallänge des /a/ in *gespart* ändert sich bei ihm bemerkenswert während des Kurses, was die auditive Wahrnehmung des Wortakzents widerspiegelt. Trotz der Hervorhebung der zweiten Silbe am Ende des Kurses spricht S2 die erste Silbe nicht genügend reduziert bzw. die zweite Silbe nicht genügend stark aus, was folgerichtig fast gleichbleibenden Grundfrequenzverlauf verursacht. Die Tabelle 7 stellt die minimale Verbesserung der Aussprache bei S2 dar.

Bei S3 ist der Wortakzent im Deutschen von den Informanten am meisten fehlerlos, obwohl bei ihm auch Abweichungen vorkommen. Es stellt sich heraus, dass der Kurs fast keinen Einfluss auf seinen Wortakzent hat. Zwei Wörter (*Behandlung* und *verletzen*), die in der ersten Aufnahme richtig akzentuiert werden, betont er nach dem Kurs nicht mehr korrekt. Die Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Silbe in *Behandlung* sind am Anfang des Kurses so minimal, dass die zweite Silbe als akzentuierte Silbe interpretiert wird, obwohl das Spektrogramm die Hörwahrnehmung nicht einheitlich untermauert. Am Ende des Kurses wird die erste Silbe deutlich akzentuiert. Nur in einem Wort wird der Akzent von *un'terschreiben* zu *unter'schreiben* verbessert. Alles in allem können diese wenigen Veränderungen nicht als bemerkenswert aufgefasst werden.

Auch S4 kann hauptsächlich die richtige Silbe akzentuieren. Die Verschlechterung der drei Wörter und die zwei Verbesserungen können am Ende des Kurses dadurch bedingt sein, dass er über das Thema der Untersuchung schon informiert war und deshalb sich nicht mehr in ähnlicher Art und Weise konzentrieren konnte. Demnach scheint es angebracht, von der Analyse der invarianten Wörter auszugehen. In der ersten Aufnahme spricht S4 das /e/ in *Behandlung* zu lang und dem Spektrogramm folgend richtet sich die Intensität mehr auf die erste Silbe als auf die zweite. Es wird dennoch die Hörwahrnehmung des Wortakzents auf der zweiten Silbe herangezogen. Im Vergleich zu der ersten Aufnahme wird diese zweite Silbe in der zweiten Aufnahme eindeutiger betont.

Aus der Tabelle 7 wird deutlich, dass S5 am Anfang des Kurses die meisten untersuchten Wörter inkorrekt akzentuiert, was sich aber während des Kurses verbessert. Am Ende betont er schon knapp die Mehrheit der Wörter auf der richtigen Silbe. Wie aus der Tabelle 7 ersichtlich wird, ist er allerdings der einzige Schüler, der *ausgehen* zweimal auf der zweiten Silbe akzentuiert. Obwohl der Wortakzent in *gespielt* in den beiden Aufnahmen als korrekt interpretiert wurde, muss die Tatsache in Betracht gezogen werden, dass die Hörwahrnehmung wegen geringer Unterschiede zwischen den zwei Silben in Hinblick auf den Grundfrequenzverlauf und die Intensität fragwürdig war. Diese geringen Unterschiede können besser in der zweiten Aufnahme in Abbildung 6 betrachtet werden, indem die höhere Kurve die Intensität und die niedrigere Kurve den Grundfrequenzverlauf skizziert.

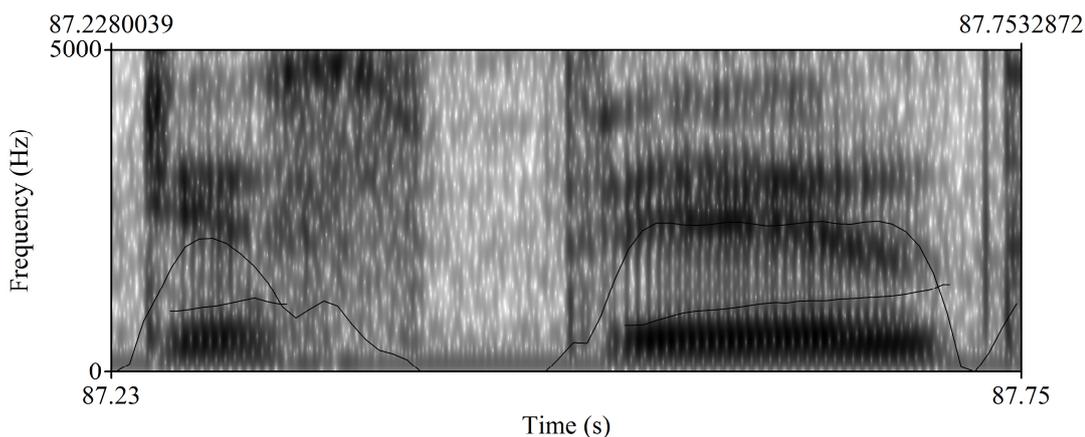


Abbildung 6: Spektrogramm vom Wort *gespielt*. Informant S5 am Ende des Kurses.

Bei S6 – wie bei S3 – ist die Aussprache in Bezug auf den deutschen Wortakzent schon am Anfang des Kurses in dem weiteren Sinne fast automatisiert. Sie wird sogar während des Kurses nur in geringem Maße verschlechtert, was sich auf zwei Wörter (*Probleme* und *unterschreiben*) bezieht. Angesichts der näheren Analyse der einzelnen Wörter lässt sich seine Aussprache nicht ohne Abweichungen beschreiben. In der ersten Aufnahme wird das Präfix in *unterschreiben* zu deutlich und im Vergleich zu der betonten Silbe <ei> zu stark ausgesprochen. Ein eindeutiger Wortakzent lässt sich schwer unterscheiden. In den beiden Aufnahmen hat die Grundfrequenz im Spektrogramm einen fast gleichbleibenden Verlauf, der wenig abfällt. In der zweiten Aufnahme wird der Wortakzent innerhalb dieses Wortes auditiv auf der zweiten Silbe bemerkt. Die Abbildung 7 verdeutlicht akustisch die beinahe ähnlichen Intensitätsgipfel zwischen den vier Silben.

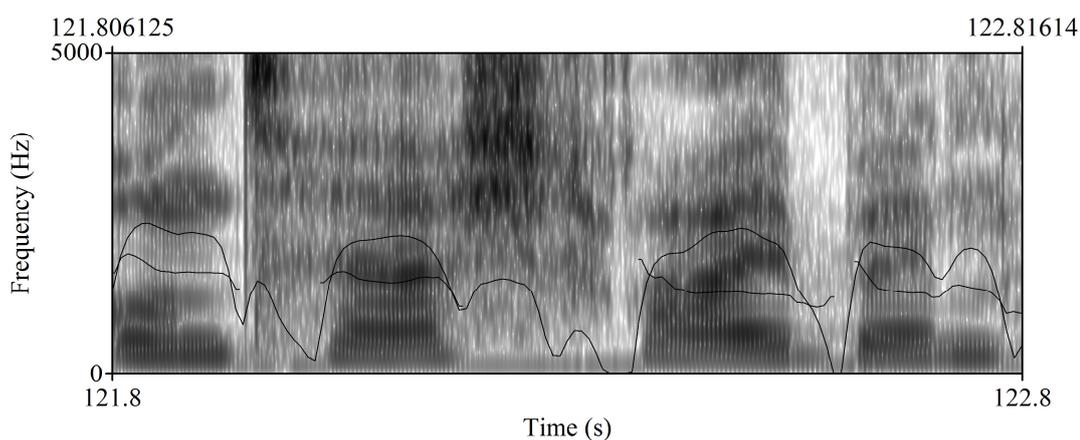


Abbildung 7: Spektrogramm vom Wort *unterschreiben*. Informant S6 am Ende des Kurses.

Als Zusammenfassung der Analyse des Wortakzents können folgende Resultate festgestellt werden: Schwierigkeit der Hörwahrnehmung wegen gleichbleibenden Grundfrequenzverlaufs, der sich von der finnischen Aussprache ableitet, und keine eindeutige Verbesserung während des Kurses. Das Problem der auditiven Analyse liegt darin, dass die benachbarten unbetonten Silben nicht genügend reduziert werden bzw. die akzentuierten Silben nicht genügend stark betont werden. Damit schließe ich mich hier der Auffassung von Hirschfeld (2002b, 3-11) an, die davon ausgeht, dass die betonten Silben im Deutschen in jedem Sinne stärker akzentuiert werden als im Finnischen und aus diesem Grund Finnen häufig auffällige phonetische Probleme haben.

Dafür, dass während des Kurses keine Verbesserung geschehen ist, plädiert die reichliche Variation der Ergebnisse. Am Ende des Kurses kommen 11 falsch betonte Wörter mehr vor als am Anfang und 12 Wörter werden verbessert. Aufgrund der großen Zahl der vermehrten Fehler kann kein deutlicher Erwerb auf der Gruppenebene festgestellt werden, mit Ausnahme von zwei Schülern (S2 und S5), die ihre Aussprache minimal entwickeln. Die Variation des Wortakzents in den Wörtern mit Präfix lässt sich vielleicht darauf zurückführen, dass die Schüler sich entweder der Präfixe <be->, <ge-> und <ver-> als unbetonte Präfixe nicht bewusst sind oder dieses Prinzip vergessen haben.

6.4 Die Realisationen des /e/

Das Graphem <e> kann durch vier Phoneme realisiert werden: das /e:/ in *Schnee*, das /ə/ in *berühmt*, das /ɛ/ in *Recht* und das /ɐ/ in *Mutter*. Im Rahmen dieser Arbeit beschränkt sich die Analyse auf die Realisation des /ə/, weil in Übereinstimmung mit Hall et al. (1995, 118) Hirschfeld (2002b, 11) phonetische Abweichungen in diesem Laut bei finnischen Deutschlernenden typisch sind. Hirschfeld (ebd.) behauptet, dass Finnischmuttersprachler statt des [ə] häufig das [ɛ] aussprechen. Die Analyse des [ə] wurde hauptsächlich auditiv durchgeführt.

Weil der große Buchstabe E in den Tabellen schon für die Abkürzung das Ende des Kurses steht, wird im Folgenden Elision mit R für Reduktion bezeichnet. Die Elision wird als korrekte Aussprache betrachtet, wenn es sich nicht um eine unmögliche Elision handelt. In den folgenden Tabellen sind die untersuchten Stellen der Wörter fett gedruckt worden.

6.4.1 [ə]

Tabelle 8: Die untersuchten Wörter mit dem [ə] ausgesprochen von den Informanten

	S1		S2		S3		S4		S5		S6	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
Bestellen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Bekannte	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Behandlung	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gegangen	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-
Gespart	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-
Geschichte	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+
Gespielt	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Geschwister	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Bekannte	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-
Probleme	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	R
Geschichte	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	-

Das [ə] scheint für die ganze Gruppe sehr problematisch zu sein. Das Präfix <be-> in *Behandlung* wird kein Mal mit dem [ə] –Laut ausgesprochen. Am meisten kommt das [ə] im Präfix <ge-> in *Geschichte* vor und zwar fünf Mal von 12. Während die Realisation des [ə] nach dem Wortakzent bei 22,2% liegt, beträgt sie vor dem Wortakzent 15,6%. Genauer betrachtet tritt das [ə] im Präfix <ge-> 21,7% auf und das Präfix <be-> entspricht nur 5,6%. Das [ə] wird wesentlich häufiger am Anfang des Kurses korrekt ausgesprochen als am Ende.

S1 bildet keinen [ə] –Laut in den untersuchten Wörtern, weder in der ersten noch in der zweiten Aufnahme. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass er mit dem Wortakzent auch viele Probleme hat, was das [ə] teilweise widerspiegelt.

Da S2 die Präfixe <be-> und <ge-> grundsätzlich akzentuiert, ergibt sich folgerichtig daraus die erheblichen Abweichungen des [ə]. Am Ende des Kurses scheint nach dem auditiven Eindruck das /e/ in *gespielt* als ob es schon in die richtige Richtung der Bildungsweise gehen würde aber im Vergleich zu der Realisation des /e/ in *Geschichte* ist der letztgenannte Laut korrekter, obwohl er auch wegen des auf ihm liegenden Wortakzents als inkorrekt interpretiert wird. Eine minimale Verbesserung geschieht während des Kurses in der Endung von *Bekannte*.

Die Tabelle 8 gibt Auskunft über die Fähigkeit des S3, das [ə] in vielen Stellen zu produzieren. Von den Informanten kann er diesen Laut am häufigsten aussprechen, obwohl er bei ihm auch noch nicht automatisiert ist. Am Ende des Kurses wäre das /e/ auch in *bestellen* korrekt, wenn es nicht akzentuiert wäre. Eine Veränderung tritt zwischen den zwei Aufnahmen in zwei Wörtern (*gegangen* und *Geschwister*) ein. Das /e/ wird in diesen Wörtern als [ɛ] ausgesprochen, obgleich der auf der richtigen Silbe liegende Wortakzent die Realisation des [ə] ermöglicht. Eine andere interessante Tatsache in der Aussprache des S2 ist das Problem, das [ə] im Präfix <be-> auszusprechen. Dabei spielt auch sein variierender Wortakzent eine Rolle, was allerdings dieses Problem nicht allen Fällen erklärt.

S4 kann das [ə] am besten im Präfix <ge-> richtig bilden, vorausgesetzt, dass er den Wortakzent auf die richtige Silbe richtet. Eine Ausnahme dieser Tendenz ist das Wort *gespart* am Anfang des Kurses. Zwischen dem Präfix <be-> sowie der Endung <-e> und dem Wortakzent besteht in den anderen Wörtern keine deutliche Korrelation, weil viel Variation in Hinblick auf die Realisation des [ə] auftaucht. Die zweite Aufnahme gelingt ihm schlechter als die erste, was sich damit begründen lässt, dass er den Text zum dritten Mal vorlesen musste, wie schon früher erwähnt.

S5 – wie auch S1 – ist nicht fähig, das [ə] auszusprechen. Einerseits hat er viele Schwierigkeiten auch mit dem deutschen Wortakzent, andererseits kann er auch in den neun richtig akzentuierten Wörtern das [ə] kein Mal produzieren. Beispielsweise im Wort *Bekannte* ist das /e/ jeweils genügend kurz, was das [ə] auszeichnet, erweist sich aber als das energischere finnische [ɛ]. Die Tabelle 8 stellt die gleichbleibende Aussprache des S5 dar.

Bei S6 scheint das [ə] trotz des fast automatisierten Wortakzents sehr problematisch zu sein. In den meisten Wörtern produziert er kein [ə], sondern das [ɛ]. Am Anfang des Kurses spricht er das [ə] in fünf Wörtern, während dieser Laut am Ende des Kurses nur einmal auftritt. Interessant ist bei seiner Aussprache auch die Elision am Ende des Wortes *Probleme*, in dem die Elision wegen der Pluralform unmöglich ist. Aufgrund der

Unregelmäßigkeit der Realisation des [ə] lassen sich bei S6 die Präfixe <be-> und <ge-> sowie die Endung <-e> miteinander nicht plausibel vergleichen.

Lässt man die Elision außer Acht, so stellt sich heraus, dass der mündliche Deutschkurs die Realisation des [ə] alles in allem verschlechtert. Allerdings scheint das [ə] für die ganze Gruppe schon am Anfang des Kurses sehr problematisch zu sein. Zwei Schüler (S1 und S5) können diesen Laut überhaupt nicht bilden und bei den anderen taucht er uneinheitlich auf. Diese Erscheinungen werden teilweise durch den falsch liegenden Wortakzent verursacht. Auf der anderen Seite handelt es sich um ein neues Phonem für die finnischen Muttersprachler, weswegen die Bildungsweise und die Distribution noch unbekannt sein können (Hall et al. 1995: 118). Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen auch die Aussage von Dieling und Hirschfeld (2000, 127), dass das Erkennen der jeweiligen Realisation des /e/ wegen der unklaren Laut-Buchstaben-Beziehung problematisch sein kann.

6.4.2 Die Elision des [ə]

Die Elision wird in der Analyse nur in weiterem Sinne behandelt, d. h. die stilistische Variation in der Aussprache eines Schülers wird im Rahmen dieser Arbeit als irrelevant angesehen. Demnach wird die Realisation des [ə] im Auslaut genauso korrekt betrachtet wie die elidierte Realisation.

Am besten gelingt die Aussprache in der Endung <-en> in folgenden Wörtern: *gegangen*, *unterstützen* und *ausgehen*. In diesen Wörtern wird die Endung häufiger elidiert als das [ə] realisiert. Die Tabelle 9 veranschaulicht, wie die Elision der Endung <-en> wahrscheinlicher als die Realisation des [ə] auftaucht. Die Elision in den Verbendungen liegt bei 40,3%, während die Realisation des [ə] 11,1% beträgt. Insgesamt werden 51,4% der Wörter korrekt ausgesprochen. Die schwierigsten Wörter scheinen *verletzten* und *unterschreiben* zu sein, wobei das [ɛ] in beiden Wörtern sieben Mal auftaucht. Alles in allem geschieht eine kleine Verbesserung in den untersuchten Wörtern während des Kurses.

Tabelle 9: Die untersuchten Wörter mit der Elision des [ə] ausgesprochen von den Informanten

	S1		S2		S3		S4		S5		S6	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
bestellen	+	+	+	+	R	R	-	-	-	-	-	-
gegangen	+	R	-	-	R	R	R	-	-	-	R	+
unterstützen	-	-	R	R	R	R	R	R	-	-	-	+
ausgehen	-	R	-	-	R	R	R	R	R	R	-	-
verletzen	-	R	-	R	R	R	R	-	-	-	-	-
unterschreiben	-	-	R	R	R	R	-	-	-	-	+	-

Bei S1 kommen die einzigen Veränderungen in Bezug auf die Elision in der Verbendung <-en> in drei Wörtern vor. Merkwürdig ist die Veränderung innerhalb des Wortes *gegangen*, weil S1 das Wort am Kursanfang mit [ə] ausspricht und am Ende zweimal das gleiche Wort wiederholt, jeweils anders ausgesprochen. In der zweiten Aufnahme produziert er das Wort zuerst elidiert und sofort danach <gangen> ohne das Präfix und mit [ə]. Trotz dieser Unsicherheit wird das erste Vorkommen des Wortes in der Analyse in Betracht gezogen, weil es mit dem Präfix ausgesprochen wird.

Für S2 ist die Elision im Auslaut leichter, als das [ə] auszusprechen. Er verbessert sich in einem Wort (*verletzen*) während des Kurses, in dem er die Endung elidiert. Bei ihm kommen fast genauso viele Fehler in der Aussprache wie auch korrekte Realisationen vor.

Der Tabelle 9 zufolge elidiert S3 ohne Problem schon alle Verbendungen sowohl am Anfang als auch am Ende des Kurses. Die Elision ist bei ihm unbestritten schon automatisiert.

S4 spricht das [ɛ] genauso häufig aus wie er auch die Endungen elidiert. In seinem Fall gelingt die zweite Aufnahme schlechter als die erste, aber das wird wiederum mit der misslungenen Aufnahmesituation begründet.

S5 elidiert die Endung im Verb *ausgehen* in den beiden Aufnahmen aber die Endung in den anderen Verben wird mit dem falschen Phonem, bzw. mit [ɛ] ausgesprochen. Seine Aussprache bleibt unveränderlich während des Kurses wie die Tabelle 9 zeigt.

S6 elidiert lediglich das Wort *gegangen* am Anfang des Kurses. An dieser Stelle sei auch noch angemerkt, dass er dieses Wort zweimal hintereinander wiederholt: zum ersten Mal elidiert wie schon dargestellt und beim zweiten Mal ohne die Elision und mit dem korrekten Phonem [ə]. Weil die Elision bei ihm in diesem einzigen Fall eintritt, wird das in der Tabelle markiert, um seine Aussprachekenntnis zu zeigen, obwohl er noch nicht sicher wirkt. In *unterstützen* bildet er in der zweiten Aufnahme statt des [ɛ], das in der ersten Aufnahme auftritt, das [ə]. Auf der anderen Seite passiert die gegenteilige Veränderung im Wort *unterschreiben* während des Kurses. Schließlich lässt sich keine Verbesserung feststellen.

6.5 Die Bewusstheit der Ausspracheprinzipien

Tabelle 10: Die Bewusstheit der Ausspracheprinzipien im Deutschen bei Informanten

	S1	S2	S3	S4	S5	S6
/s/ vor <p> und <t>	ja	nein	ja	Ja	nein	ja
[ə]	ja	nein	nein	Ja	nein	ja

Die Bewusstheit der Ausspracheprinzipien scheint keinen direkten Einfluss auf die Aussprache der Schüler zu haben. S1 behauptet, dass ihm die Ausspracheprinzipien des /s/ vor <p> und <t> schon bekannt waren, trotzdem kann er sie nicht befolgen. S2 hat vielleicht diese Prinzipien zur Zeit der Umfrage vergessen oder er hat seine Aussprache implizit erworben, weil seine Aussprache in diesem Phänomen fast fehlerlos war. Bei S3 und S4 untermauern ihre Antworten ihre Ergebnisse in den Aufnahmen, wobei sie einige Abweichungen haben. Die Ausspracheprobleme bei S5 könnten in gewissem Maßen durch seine Unbewusstheit der Ausspracheprinzipien erklärt werden. Dagegen hat S6 ziemlich viel Variation in seiner Aussprache angesichts seiner Antwort, nach der er schon die Prinzipien weiß. <st> war bei ihm fast schon automatisiert, aber mit der Kombination <sp> wird die Hälfte der untersuchten Wörter richtig ausgesprochen und die andere Hälfte falsch.

Was die Ausspracheprobleme bei S1 und S5 angeht, scheinen sie nicht nur die Kombinationen <st> und <sp> zu betreffen, sondern im weiteren Sinne den [ʃ]-Laut. Die beiden hatten auch Schwierigkeiten, diesen Laut auch in Wörtern wie *verschlafen* und

schon postalveolar auszusprechen. Die Tabellen 5 und 6 geben Auskunft über die Fähigkeit beider Informanten, das [ʃ] zu bilden. Zusätzlich kann ihre Fähigkeit auch in anderen nicht-untersuchten Wörtern bemerkt werden, z. B. *Schinkenbrötchen* (siehe Abbildung 8). Demnach liegen die Ursachen für diese Erscheinungen wahrscheinlich in der Bewusstheit bzw. in der Erinnerung der deutschen Laut-Buchstaben-Beziehung, die nach Hirschfeld (2002b, 8) eine Fehlerquelle für finnische Deutschlernende ist.

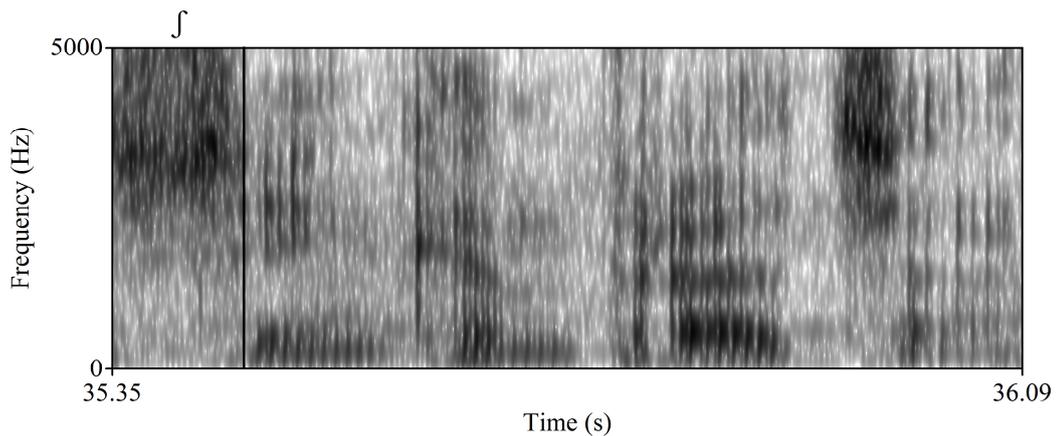


Abbildung 8: Spektrogramm vom Wort *Schinkenbrötchen*. Informant S1 am Anfang des Kurses.

Dagegen produziert S2 das [ʃ] sogar unnötig viel. Bei *Fuß*, *sie* und *Geschwister* hat er eine Tendenz, statt den alveolaren S-Laut das [ʃ] zu artikulieren, siehe Abbildung 9. Begründen lässt sich das [ʃ] zweimal bei *Geschwister* vielleicht mit der Akkumulation verschiedener S-Laute. Hall u. A. (1995, 57-58) sind der Meinung, dass verschiedene Sibilanten hintereinander für finnische Muttersprachler viele Schwierigkeiten verursachen und deshalb solch ein neuer Sprechbewegungsablauf beharrliches Üben erfordert.

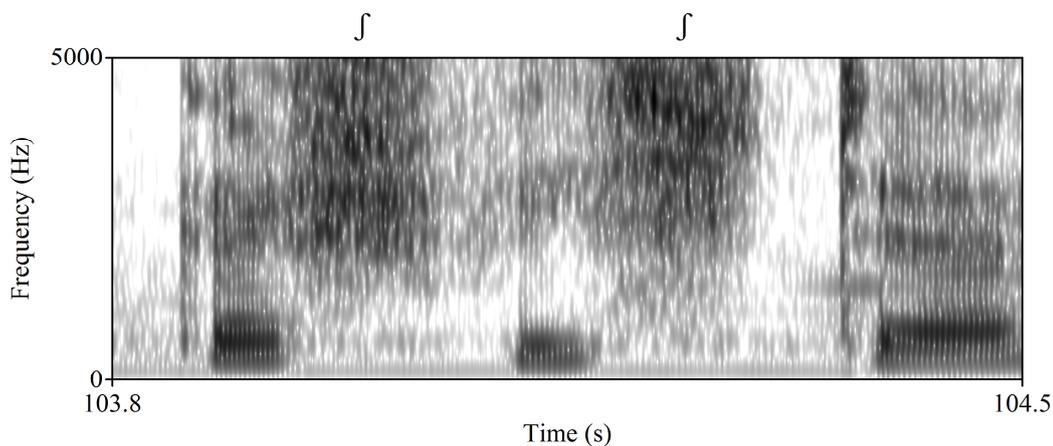


Abbildung 9: Spektrogramm vom Wort *Geschwister*. Informant S2 am Ende des Kurses.

Was die Bewusstheit der Distribution des [ə] betrifft, widersprechen die Antworten der Schüler ihren Ergebnissen mit Ausnahme von zwei Schülern (S2 und S5). S2 kann nur dreimal das [ə] produzieren, S5 keinmal und folgerichtig antworten sie beiden, dass sie noch nie etwas von diesem Laut gehört haben. S3 ist der einzige Schüler, der behauptet, dass das [ə] ihm unbekannt ist und trotz seiner sogenannten Unbewusstheit spricht er das [ə] im Vergleich zu den anderen Studenten am häufigsten aus. In Übereinstimmung mit Huneke und Steinig (2010, 176) hat S3 implizites Sprachwissen aufgrund der Tatsache, dass er trotz seiner Unkenntnis der Ausspracheprinzipien die Sprache korrekt verwendet.

Im Gegensatz zu den obengenannten Schülern behaupten S1, S4 und S6, sich der Distribution und des Klangs des [ə] bewusst zu sein. Allerdings kann S1 diesen Laut lediglich in drei Wörtern bilden, was durch folgende Faktoren bedingt sein kann: die Unfähigkeit den Unterschied zwischen [ə] und [ɛ] zu hören, die Unfähigkeit den richtigen Laut zu bilden oder die Unkenntnisse der Regeln der Distribution. Autoren sind sich darüber einig, dass die deutschen /e/-Laute für Deutschlernenden aus unterschiedlichen Gründen Schwierigkeiten bereiten können (siehe Kapitel 6.4). Dieling und Hirschfeld (2000, 127) nehmen z. B. an, dass das Erkennen des jeweiligen /e/-Lauts wegen der uneindeutigen Laut-Buchstaben-Beziehung problematisch sein kann. Wie die dargestellten Ergebnisse gezeigt haben, sprechen S4 und S6 das [ə] variabel aus. Daraus kann man ableiten, dass sie die Distribution noch nicht erlernt haben. Bei diesen drei Schülern handelt es sich anscheinend eher um explizites Sprachwissen (siehe Kapitel 4.2).

Die Untersuchung rechtfertigt die Aussage der Professorin der Phonetik an der Universität Turku, Peltola, die davon ausgeht, dass der Alter kein zentraler Faktor beim Erwerb der Aussprache ist, sondern der Erwerb einer korrekten Aussprache einen Aufenthalt im Ausland oder wenigstens ein von Muttersprachlern durchgeführtes Sprachbad verlangt (Aurora 2007, 14). Diese Ansicht wurde in dieser Arbeit in gewissem Maße nachgewiesen, da S3 am längsten Zeit (10 Monate) in Deutschland verbracht hat und am besten die untersuchten Wörter ausspricht. Im Vergleich zu S3 hat S6 früher das Lernen des Deutschen angefangen aber bei ihm tauchen mehr Fehler in der Aussprache auf, obwohl er ein halbes Jahr lang in Deutschland verbracht hat.

6.6 Didaktische Analyse

Dem Kursplan des Lehrers folgend hätte als Lehrbuch *Genau 7-8* (Matschke et al. 2012) benutzt werden können und zwar die Seiten 144-146, die die deutsche Aussprache und Intonation behandeln. Die phonetischen Merkmale, die in dieser Arbeit untersucht werden, beschreiben Matschke et al. (2012, 145) vereinfacht und flüchtig. Sie erwähnen kurz, dass <sp> und <st> am Silbenanfang als [ʃ] ausgesprochen werden sollen. Sie sehen das <e> in unbetonten Silben als einen sehr schwachen Laut an. Als Beispiele werden drei Wörter sowohl in der orthographischen Form als auch in der Transkriptionen vorgestellt. Der Wortakzent bleibt völlig außer Betracht. (Matschke et al. 2012, 144-145). Meinen Beobachtungen und den Unterrichtsplänen gemäß wurde das Lehrbuch allerdings während des Kurses nicht genutzt, obwohl es nützliche, explizite Anweisung anbietet. Stattdessen fand einmal pro Woche ein schriftlicher Vokabeltest zu den Kapiteln in *Genau 8* statt, obwohl es sich um einen mündlichen Kurs handelte.

In einer Stunde, an der ich teilgenommen habe, wurde die Aufmerksamkeit auf die Aussprache einiger schwierigen Wörter gerichtet. Der Lehramtsstudent betonte die Aussprache des <s> im Wort *Spekulatius* und die Aussprache des Wortes *Revue*, aber er sprach die Wörter selbst aus und die Schüler hörten nur zu, ohne sie nachzumachen. Sein Hinweis wäre explizit gewesen, wenn die Schüler nachgesprochen hätten, ist aber impliziter Hinweis geblieben. Ein anderer Lehramtsstudent sang ein Lied mit den Schülern und wies die Schüler darauf hin, besonders Wörter wie *Frieden, Sonne, Erde, Freude* usw.

präzise auszusprechen, ohne weitere Hinweise zu geben, wie die richtige Aussprache lautet. Es handelt sich wiederum um implizite Sprachförderung, weil der Lehramtsstudent nicht deutlich erklärt hat, ob die Schüler sich beispielsweise auf die Aussprache der segmentalen oder der suprasegmentalen Merkmale konzentrieren sollten.

Einem der Unterrichtspläne folgend wurden die Buchstaben als einzelne Laute [a:], [be:], [tse:] usw. wiederholt und danach verschiedene Wörter buchstabiert. Es fand auch eine Ausspracheübung einzelner Silben mit einem Partner statt, wie z. B. <chen>, <ben> und <den>. U. a. wurde über die Aussprache des /e/ während dieser Übung nachgedacht. In einer anderen Übung mussten die Schüler auch einander bei der Aussprache in einem Dialog helfen. Da ich diesen Unterricht nicht beobachtet habe, erhebt sich die Frage, ob der Lehramtsstudent die Aussprache der Schüler korrigiert hat oder selbst zuerst die Laute korrekt ausgesprochen hat und erst danach das Nachsprechen von den Schülern gefordert hat. Er erhebt sich also die Frage, ob die Ausspracheschulung explizit war. Auf jeden Fall wurde das Imitieren eines Kommilitonen, eines deutschen Prominenten oder eines Sängers in Bezug auf die Aussprache in mehreren Unterrichtsstunden wiederholt.

Aufgrund meiner Beobachtungen und der Unterrichtspläne ist schlusszufolgern, dass die Lehramtsstudenten in ihrem Unterricht kaum explizite Ausspracheschulung durchgeführt haben. Implizite Ausspracheübungen wurden hingegen reichlich angeboten, beispielsweise Videos und Gruppenarbeiten. In den meisten Unterrichtsstunden wurde die Konzentration auf andere Aspekte der mündlichen Sprachfertigkeit gerichtet als auf die Aussprache, d. h. semantische, lexikalische und grammatische Teile der sprachlichen Kompetenzen haben im Unterricht eine größere Rolle gespielt, als der phonologische Teil. Mit anderen Worten wurde geübt, wie man seine Meinung auf Deutsch äußert, wie man eine Debatte auf Deutsch führt, wie ein Vorstellungsgespräch abläuft usw. Außerdem konzentrierte sich die Ausspracheschulung des Kurses lediglich auf segmentale Merkmale.

Die von Gomes de Matos (2002, 314) vorgestellten linguistischen Rechte lassen sich während dieses mündlichen Deutschkurses kaum verwirklichen. Die Schüler haben nicht wirklich expliziten phonetischen Unterricht bekommen, die Transkriptionen wurden überhaupt nicht behandelt, das Sprachlabor wurde in diesem Kurs nur während den

Aufnahmen genutzt und die Aussprache der Schüler wurde kaum korrigiert. Aufgrund dieser Tatsache kann postuliert werden, dass ohne die Verwirklichung der linguistischen Rechte die aussprachliche Entwicklung von Schülern minimal ist, wenn eine Verbesserung überhaupt geschehen wird.

Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage von Butulussi (2013, 139), dass trotz der Zunahme verschiedener Ausspracheübungen in DaF-Lehrwerken und verschiedener Hilfsmittel bzw. CDs und Videos dieser Fortschritt im Klassenzimmer die Unterrichts- und Lernzeit der Ausspracheschulung nicht widerspiegelt. Sie wird weiterhin im Fremdsprachenunterricht (FU) nicht genügend berücksichtigt (ebd.). Diese Erscheinung lässt sich vielleicht auch durch das fehlende explizite aussprachliche Ziel im finnischen Curriculum und durch die fehlende obligatorische mündliche Abiturprüfung erklären. Um diese Erscheinung eindeutig begründen zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen.

7 SCHLUSSBETRACHTUNG

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war herauszufinden, wie der mündliche Kurs die Deutschlernenden bei ihrer Aussprache beeinflusst. Folgende Schlussfolgerungen lassen sich ziehen; in weiterem Sinne verbessert der mündliche Deutschkurs die Aussprache von den Oberstufenschülern in sehr geringem Maße. Allerdings sind die Fälle, in denen dies zutrifft, begrenzt: <s> vor <p> und <t> sowie die Elision des [ə]. Als Grundlage für die phonetischen Abweichungen bei zwei Schülern kann ihr fehlendes explizites Sprachwissen herangezogen werden. Drei Schüler behaupten, sich der Ausspracheprinzipien des [ə] bewusst zu sein, obwohl sie ihr Wissen in der Praxis, bzw. in den Aufnahmen nicht anwenden konnten. Ein Schüler scheint implizites Sprachwissen zu besitzen, da er fast die Hälfte der untersuchten Wörter korrekt ausgesprochen hat, ohne die Prinzipien zu kennen.

Die didaktische Analyse kam zu dem Ergebnis, dass auf die Aussprache im Unterricht ziemlich wenig Aufmerksamkeit gerichtet wurde. Außerdem war die seltene Ausspracheschulung implizit und ihr Schwerpunkt lag nur auf segmentalen Merkmalen. Begründen lässt sich der Mangel an der expliziten Ausspracheschulung vielleicht mit dem Inhalt des finnischen Curriculums, mit der fehlenden obligatorischen mündlichen Abiturprüfung und mit dem Interesse der Lehramtsstudenten. Allerdings ist eine eindeutige Beantwortung dieser Frage im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Trotzdem kann man folgern, dass implizite Ausspracheschulung die Aussprache der Schüler während des Kurses nicht entwickelt hat.

Tergujeff (2013, 57) kommt in ihrer Doktorarbeit über die Ausspracheschulung des Englischen in Finnland zu dem Ergebnis, dass kommunikative Aufgaben mit expliziter Konzentration auf die Aussprache selten angewandt werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit untermauern die Ergebnissen von Tergujeff (ebd.), die im finnischen FU das reichliche Anbieten von impliziten Aufgaben, die sich auf generelle mündliche Sprachfertigkeiten beziehen, zeigen. Auch Tergujeff (ebd.) behauptet in ihrer Untersuchung, dass im Fokus der Ausspracheschulung in der Regel die segmentalen Merkmale stehen.

Die Zuverlässigkeit der Ergebnisse dieser Untersuchung ist teilweise fragwürdig. Erstens musste die Aussprache eines Schülers am Ende des Kurses zweimal aufgenommen werden

und beim zweiten Mal war er über das Thema der Untersuchung schon informiert. Zweitens wurden nicht alle Unterrichtsstunden beobachtet, weswegen didaktische Fragen nicht plausibel analysiert werden konnten. Schließlich wurden die untersuchten Merkmale der deutschen Aussprache im Laufe der Untersuchung gewechselt. Aufgrund dieser Unsicherheit der untersuchten Merkmale wurde in der Umfrage über die Bewusstheit der Ausspracheprinzipien (siehe Anhang 3) weder eine Frage nach dem deutschen Wortakzent noch nach der Elision des [ə] gestellt. Zusätzlich besteht in der Umfrage die Möglichkeit, dass die Schüler nicht ehrlich geantwortet haben.

Eine Frage, die durch diese Arbeit nicht genügend geklärt werden konnte, ist die Bewusstheit der Ausspracheprinzipien bei Schülern. Es wäre interessant, herauszufinden, ob die Ausspracheprinzipien in anderen Kursen schon unterrichtet wurden, oder ob die Schüler sie schon vergessen haben. Eine solche Untersuchung würde zumindest ein Interview mit dem Lehrer und eine Analyse der Lehrbücher erfordern. Eine andere Frage, die noch weiterer empirischer Untersuchung bedarf, ist der Einfluss expliziter Ausspracheschulung auf die Aussprache der Schüler während des mündlichen Kurses.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aaltonen, Olli; Tuomainen, Jyrki 2005. Mitä on puheen havaitseminen? In Iivonen, Antti (Hg.) Puheen salaisuudet. Fonetikan uusia suuntia. Helsinki: Gaudeamus
- Ahonen, Elina 2013: Utveckling av uttal hos svensk- och tyskstudier under utlandsstudier. Magisterarbeit an der Universität Jyväskylä.
- Altmann, Hans; Ziegenhain, Ute 2010: Prüfungswissen Phonetik, Phonologie und Graphemik. Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht.
- Archer, Anita; Hughes, Charles 2011: Explicit Instruction. Effective and efficient teaching. New York: The Guilford Press.
- Aulanko, Reijo 2005: Puheen havaitsemisen peruskäsitteitä. In Iivonen, Antti (Hg.) 2005: Puheen salaisuudet. Fonetikan uusia suuntia. Helsinki: Gaudeamus.
- Aurora 2007: 03: Ennen puhumista on opittava kuuntelemaan.
- Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) 2010: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Boeckmann, Klaus-Börge 2010: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Ergänzungsheft. Kassel u. München: Universität Kassel
- Busch, Albert; Stenschke, Oliver 2007: Germanistische Linguistik: eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Butulussi, Eleni 2013: Von der Ausspracheschulung zur interkulturellen Kompetenz: Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. In Karagiannidou, Evangelia; Papadopoulou, Charis-Olga; Skourto, Eleni (Hg.) 2013: Sprachenvielfalt und Sprachenlernen: Neue Wege zur Literalität. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dieling, Helga; Hirschfeld, Ursula 2000: Phonetik lehren und lernen. München: Goethe-Institut.
- Gomes de Matos, Francisco 2002: Second Language Learners' Rights. In Cook, Vivian 2002: Portraits of the L2 User. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hall, Alan 2011. Phonologie. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl., Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Hall, Christopher; Natunen, Martina; Fuchs, Bertold & Freihoff, Roland 1995. Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. Helsinki: Finn Lectura.

- Hildén, Raili 2000: Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. In: Kaikkonen, Pauli; Kohonen, Viljo (Hg.): Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S.169-180.
- Hirschfeld, Ursula 2002a: Phonetik International: von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Deutsch. Waldsteinberg: Popp.
- Hirschfeld, Ursula 2002b: Phonetik International: von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Finnisch. Waldsteinberg: Popp.
- Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin 2009. 33 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang 2010. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5. überarb. und erw. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- IPA 2007. Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet. 8. Aufl., Cambridge: Cambridge University Press.
- Jyrhämä, Riitta; Hellström, Martti; Uusikylä, Kari; Kansanen, Petri 2016: Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Krech, Eva-Maria 2009: Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin u. a.: Walter de Gruyter.
- Lenes, Mietta 2004: Praat-opas. <https://zenodo.org/record/375925#.WPXxeuRU2Ag> (Letzte Verifizierung am 18.04.2017)
- LOPS, Opetushallitus 2015: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Als PDF-Datei abrufbar unter der Internet-Adresse http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Letzte Verifizierung am 18.04.2017)
- Maas, Utz 2006. Phonologie: Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mangold, Max 2005: Duden: Das Aussprachewörterbuch. 6., überarb. Aufl., Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Matschke, Alexandra; Räsänen, Tuula; Steenback, Anne 2012: Genau 7-8. Helsinki: Sanoma Pro
- Mayer, Jörg 2010: Linguistische Phonetik. Stuttgart: Universität Stuttgart. http://www.ims.uni-stuttgart.de/institut/mitarbeiter/jmayer/Phonetik_201004.pdf (Letzte Verifizierung am 18.04.2017)

- Mayer, Jörg 2016: Phonetische Analysen mit Praat. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Als PDF-Datei abrufbar unter der Internet-Adresse http://praatpfanne.lingphon.net/downloads/praat_manual.pdf (Letzte Verifizierung am 18.04.2017)
- Meibauer, Jörg; Demske, Ulrike; Geilfuß-Wolfgang, Jochen; Pafel, Jürgen; Ramers, Karl Heinz; Rothweiler, Monika; Steinbach, Markus 2002: Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Moilanen, Johanna 2014: Auffassungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheunterricht. Magisterarbeit an der Universität Jyväskylä.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute; Erlenwein, Sabine 2009: Deutsch als zweite Fremdsprache. München: Goethe-Institut.
- Opetushallitus 2009: Nuorille tarkoitettujen lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2003 muuttaminen. Als PDF-Datei abrufbar unter der Internet-Adresse http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus (Letzte Verifizierung am 18.04.2017)
- Paul, Ines 2013: Phonetische Relevanzen im Deutschunterricht. Magisterarbeit an der Universität Tampere.
- Pfister, Beat; Kaufmann, Tobias 2008: Sprachverarbeitung. Grundlagen und Methoden der Sprachsynthese und Spracherkennung. Berlin u. Heidelberg: Springer-Verlag.
- POPS 2004: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Als PDF-Datei abrufbar unter der Internet-Adresse http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Letzte Verifizierung am 18.04.2017)
- POPS 2014, Opetushallitus 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Als PDF-Datei abrufbar unter der Internet-Adresse http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Letzte Verifizierung am 18.04.2017)
- Pompino-Marschall, Bernd 2009: Einführung in die Phonetik. Berlin: Walter de Gruyter.
- Rues, Beate; Redecker, Beate; Koch, Evelyn; Wallraff, Uta; Simpson, Adrian 2007: Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch. Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag.
- Rösch, Heidi 2011: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Šileikaitė-Kaishauri, Diana 2015: Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen. Basiswissen, Aufgaben und Literaturhinweise. Vilnius: Universität Vilnius. Als PDF-Datei abrufbar unter der Internet-Adresse

http://web.vu.lt/flf/d.sileikaite/files/2015/03/Sileikaite-Kaishauri_2015_Phonetik.pdf (Letzte Verifizierung am 18.04.2017)

Suomi, Kari; Toivanen, Juhani; Ylitalo, Riikka 2006: Fonetiikan ja suomen äänneopin perusteet. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Tergujeff, Elina 2013: English pronunciation teaching in Finland. Doktorarbeit an der Universität Jyväskylä.

Tergujeff, Elina 2015: Ääntämisen opettaminen.
http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/ops2016_tukimateriaalit/tavoitteet_vuosi_luokilla_3-6_ja_7-9/aantamisen_opettaminen (Letzte Verifizierung am 18.04.2017)

Ullakonoja, Riikka; Anttila, Hanna 2011: Miten ääntämistä voi tutkia? In Kalaja, Paula; Alanen, Riikka; Dufva, Hannele (Hg.) 2011: Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas. Tampere: Finn Lectura.

Uusikylä, Kari; Atjonen, Päivi 2007: Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Veličkova, Ludmila 2014: Sprechwissenschaftliche Forschungen als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht. In Bose, Ines; Neuber, Baldur (Hg.) 2014: Sprechwissenschaft: Bestand, Prognose, Perspektive. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vocalis Ltd 2005: IPA Phonics: American English Pronunciation Guide.
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/detail.action?docID=10141075>

Ylioppilastutkintolautakunta: Suullisesta. Suullisen kielitaidon arvioiminen. Online:
<https://digabi.fi/kokeet/esimerkkitehtavat/vieraat-kielet/suullisesta/> (Letzte Verifizierung am 18.04.2017)

ANHANG 1

Taustatiedot (vastaa suomeksi)
(*Hintergrundinformationen, antworte auf Finnisch*)

Etu- ja sukunimen ensimmäinen kirjain
(*Der erste Buchstabe des Vor- und Familiennamens*)

Ikä (*Alter*)

Sukupuoli (*Geschlecht*)

Äidinkieli (ja murretusta) (*Muttersprache und Dialekt*)

Vanhempien äidinkielet (*Muttersprache der Eltern*)

Opiskellut vieraat kielet ja opiskelun kesto vuosissa sekä aloitusikä/luokka-aste
(*Die gelernten Fremdsprachen und die Dauer in Jahren sowie das Alter/die Klasse, in der mit der lernender Sprache angefangen wurde.*)

1.

2.

3.

4.

Pitempiaikaiset oleskelut ulkomailla
(*Längere Aufenthalte im Ausland*)

Puhe-, kuulo- tai lukihäiriöitä (*Legasthenie, Sprach- oder Gehörfehler*)

ANHANG 2

LUE ÄÄNEEN. (Sano nauhoituksen alussa etu- ja sukunimesi ensimmäiset kirjaimet.)
(**LIES VOR.** Am Anfang der Aufnahme, sag den ersten Buchstaben deines Vor- und Familiennamens)

Dialog 1

Ute: Hallo Stefan!
Stefan: Guten Morgen Ute! Es tut mir Leid, dass ich mich verspätet habe. Ich habe verschlafen.
Ute: Das macht nichts.
Stefan: Wohin gehen wir?
Ute: Ich dachte, wir könnten hier ungestört frühstücken.
Stefan: Ja, super gerne.
Ute: Entschuldigung, ist dieser Platz noch frei?
Kellner: Natürlich, bitte sehr.
Ute: Vielen Dank.
Kellner: Möchten Sie schon bestellen?
Stefan: Eine Tasse schwarzer Tee und ein Stück Apfelstrudel, bitte.
Ute: Ich hätte gerne Mineralwasser und ein Schinkenbrötchen.

Dialog 2

Paul: Guten Tag Christina! Darf ich dir meine Bekannte, Emma , vorstellen?
Christina: Ich kenne sie schon.
Paul: Woher denn?
Christina: Wir sind irgendwann zur gleichen Schule gegangen. Kennst du mich noch?
Emma: Ach ja..Stimmt, während der sechsten Klasse. Wie geht's denn dir so?
Christina: Richtig gut, danke. Ich bekomme diesen Herbst ein Kind.
Emma: Das ist ja unmöglich! Du bist bald vierzig Jahre alt. Habe ich Recht?
Christina: Ja, aber das ist bei uns so üblich und bisher gab es keine Probleme.
Emma: Na, viel Erfolg!

Einzelne Sätze (Hall u. A. 1995, 197-211)

- Er war in ärztlicher Behandlung.
- Wieviel habt ihr schon gespart?
- Matti Nykänen ist der berühmteste Skispringer in Finnland.
- Ich habe nächste Woche meine letzte Prüfung in Geschichte.
- Hast du schon mal Schach gespielt?
- Meine Geschwister könnten uns zum Beispiel unterstützen.
- Ich habe einen Splitter im Fuß.

Einzelne Wörter (Hall u. A. 1995, 219)

- | | |
|---------------|-------------------|
| 1. ausgehen | 6. ursprünglich |
| 2. Beistand | 7. unterschreiben |
| 3. katholisch | 8. Jahrhundert |
| 4. Direktor | 9. Rektorin |
| 5. verletzen | 10. Vorstellung |

ANHANG 3

Nimi/nimikirjaimet: _____

Tarkentavia kysymyksiä:

Vastaa alla oleviin väittämiin ”kyllä” tai ”ei” sen mukaan, oletko koskaan aiemmin kuullut säännöstä tai tiesitkö sen olemassaolosta. Jos väittäjä ei ole sinulle kokonaisuudessaan tuttu, voit ympyröidä vain sen osan, josta olit jo ennestään tietoinen.

1. soinnillinen konsonantti b lausutaan saksassa p :nä sanan ja tavun lopussa ja ennen soinnitonta konsonanttia (esim. gab, üblich, habt)
2. soinnillinen konsonantti d lausutaan saksassa t :nä sanan lopussa ja tavun lopussa (esim. Leid, irgendwann)
3. soinnillinen konsonantti g lausutaan saksassa k :na sanan lopussa ja tavun lopussa (esim. Tag, unmöglich)
4. kysymyslauseen, johon voi vastata kyllä tai ei, intonaation (=lauseen melodia) kuuluu olla nouseva saksassa. (esim. Habe ich recht? ↗ vrt. Wohin gehen wir? ↘)
5. s lausutaan suhuääntenä (,kuten sch sanassa *Schule*), kun sanan tai tavun alussa on kirjainyhdistelmä st tai sp (esim. Stück, verspätet)
6. painoton e sanan ja tavun lopussa kuulostaa e:n ja ö:n välissä olevalta äänneeltä [ə] (esim. habe, gegangen)

Kirjoita alapuolelle sähköpostiosoitteesi, mikäli haluat saada ilmoituksen työn valmistumisesta ja linkin valmiiseen pro gradu -tutkielmaan. Tutkielma valmistuu näillä näkymin 30.11.2016 mennessä, jolloin sen löytää Jyväskylän yliopiston kirjaston sivuilta digitaalisena.