

**AUFFASSUNGEN VON FINNISCHEN JUGENDLICHEN  
ÜBER DIE AUSSPRACHE ALS TEIL DES SPRACHLERNENS**

Masterarbeit  
Tessa Metsäranta

Universität Jyväskylä  
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften  
Deutsche Sprache und Kultur  
November 2020

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Metsäranta, Tessa Elisa	
Työn nimi Auffassungen von Deutschlernenden über Aussprache als Teil des Sprachlernens	
Oppiaine Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Marraskuu 2020	Sivumäärä 70 + 7 liitettä
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Ääntämisen rooli kieltenopetuksessa on aika ajoin keskusteltu teema kieltenopettajien keskuudessa. Opiskelijälähtöisen opetuksen nimissä tämä tutkielma keskittyy opiskelijoiden näkökulman esille tuomiseen, erityisesti lukio-opiskelijoiden kokemuksiin ja toiveisiin saksan kielen ääntämisen opetuksen suhteen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opiskelijoiden käsityksiä hyvästä ääntämisestä, hyvän ääntämisen tarpeesta eri tilanteissa, ja ääntämisen roolista oppitunneilla, sekä verrata näitä lukion opetussuunnitelman perusteiden kieltenopetukselle asettamiin puitteisiin.</p> <p>Tutkimuksen materiaali kerättiin yksilöhaastatteluilla pieneltä testiryhmältä. Testiryhmään kuului viisi saksanopiskelijaa kolmesta eri lukiosta. Haastattelut litteroitiin ja vastaukset kategorisoitiin asiasisältöjen mukaan analyysia varten. Analyysi toteutettiin laadullisena sisällönanalyysina fakta-, ei diskurssipohjaisesti, ja se perustui toistuvien ilmiöiden sekä poikkeuksellisten ja odottamattomien huomioiden tarkasteluun haastateltavien vastauksissa.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijat arvostavat ääntämistä osana kielitaitoa, eivätkä toivo sen roolin opetuksessa ainakaan vähenevän. Tärkeimpiä ominaisuuksia ääntämisessä ovat ymmärretyksi tuleminen ja puheen sujuvuus. Hyvä ääntäminen on erityisen tärkeää virallisemmissa yhteyksissä, joissa puhuminen tapahtuu paineen alla. Lukion opetussuunnitelman perusteet tukevat opiskelijoiden toiveita jossain määrin, erityisesti eurooppalaiseen viitekehykseen perustuvat kielitaidon kehityksen tavoitteet tukevat opiskelijoiden omia ääntämistavoitteita. Opiskelijat toivovat muun muassa lisää ääntämisen ja suullisen kielitaidon arviointia, mitä voisi edesauttaa lisäämällä arviointiohjeita ja -vaatimuksia lukion opetussuunnitelman perusteisiin. Lukion kurssijärjestelmä ja sen aiheuttamat tauot aineen oppimisessa saattaa olla haittatekijä perusteelliselle ääntämisen oppimiselle. Myös tulevat ylioppilaskokeiden suulliset osiot vaativat osaltaan muutoksia kieltenopetukseen.</p>	
Asiasanat Aussprache, mündliche Sprachkompetenz, Aussprachelernen, Ausspracheunterricht, DaF, lernerzentrierter Unterricht, Rahmenlehrplan	
Säilytyspaikka Jyx-julkaisuarkisto	
Muita tietoja	

# INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	4
2	AUSSPRACHE UND MÜNDLICHE SPRACHKOMPETENZ.....	6
2.1	Erklärung des Konzeptes <i>mündliche Sprachkompetenz</i> .....	6
2.2	Aussprache als Teil der mündlichen Sprachkompetenz.....	8
2.3	Rolle des Akzents und der guten Aussprache.....	10
3	AUSSPRACHE IN DER GESTALTUNG DES DEUTSCHUNTERRICHTS.....	13
3.1	Ausspracheunterricht in Finnland.....	13
3.2	Ziele des Ausspracheunterrichts .....	15
3.2.1	Realistische Ziele für die Aussprache.....	15
3.2.2	Wahl des Aussprachemodells .....	17
3.2.3	Lernziele nach dem Rahmenlehrplan.....	19
3.3	Bewertung der Aussprache .....	23
3.3.1	Anweisungen zur Bewertung der Aussprache .....	23
3.3.2	Bewertung der Aussprache in Finnland .....	25
4	FINNISCHSPRACHIGE JUGENDLICHE ALS LERNENDE DER DEUTSCHEN AUSSPRACHE .....	28
4.1	Beziehung der finnischen und der deutschen Aussprache .....	28
4.1.1	Prosodie .....	28
4.1.2	Laute.....	29
4.2	Alter als Faktor beim Aussprachelernen .....	31
4.3	Gymnasiale Oberstufe als Lernumgebung fürs Aussprachelernen .....	32
4.3.1	Explizität im Ausspracheunterricht.....	32
4.3.2	Lernerzentrierter Unterricht .....	33
5	METHODISCHE GRUNDLAGEN UND MATERIAL .....	34
5.1	Ziel und Forschungsfragen.....	34
5.2	Methodische Grundlagen .....	35
5.2.1	Halbstrukturiertes leitfadengestütztes Interview.....	35
5.2.2	Qualitative Inhaltsanalyse.....	37
5.3	Material.....	39
5.3.1	Sammlung des Materials .....	39
5.3.2	Überarbeitung und Beschreibung des Materials .....	42
5.4	Validität und Reliabilität.....	44
5.4.1	Validität.....	44
5.4.2	Reliabilität.....	45
6	AUFFASSUNGEN VON DEUTSCHLERNENDEN ZUR AUSSPRACHE ALS TEIL DES SPRACHLERNENS .....	46
6.1	Aussprachliche Wünsche und Erwartungen der Sprachlernenden .....	46
6.1.1	Nutzen des Aussprachelernens.....	46

6.1.2	Erwünschte Eigenschaften der Aussprache .....	50
6.2	Aussprachelernen im Deutschunterricht.....	54
6.2.1	Aussprache als Teil des Sprachunterrichts.....	54
6.2.2	Arten des Aussprachelernens.....	56
6.2.3	Mittel der Bewertung der Aussprache .....	60
6.3	Vergleich zu den Rahmenlehrplänen.....	61
6.4	Resultate .....	63
7	REFLEXION .....	66
LITERATURVERZEICHNIS .....		68
Primärliteratur .....		68
Sekundärliteratur.....		68
ANHÄNGE.....		71
Anhang 1: Anweisungen für den Interviewten .....		71
Anhang 2: Erlaubnisformular .....		73
Anhang 3: Interview-Leitfaden .....		75
Anhang 4: Abbildung über die Aussprache .....		81
Anhang 5: Skala .....		82
Anhang 7: Teilgebiete des Sprachunterrichts.....		84

## ABBILDUNGEN & TABELLEN

Abbildung 1	Die Stufen des finnischen Bildungssystems .....	13
Tabelle 1	Darstellung der Sprachkompetenzniveaus basierend auf dem GeR .....	26
Tabelle 2	Die Konsonanten von Deutsch und Finnisch .....	30
Tabelle 3	Die Vokale von Deutsch und Finnisch .....	31
Tabelle 4	Das Nutzen der Deutschkenntnisse nach den Interviewten..	47
Tabelle 5	Die Ziele der Interviewten fürs Aussprachelernen .....	51
Tabelle 6	Teilgebiete des Sprachunterrichts in Reihenfolgen .....	55

# 1 EINLEITUNG

Beim Fremdsprachenunterricht gäbe es sicherlich einen Bedarf, auf die Aussprache mehr Gewicht zu legen, was die generelle Ansicht von Sprachlehrenden und Studenten in Sprachlehrerausbildung in Finnland betrifft. Dies schließt auch mich selbst mitein. Jedoch ist es nicht von der Lehrkraft allein abhängig, was für einen Anteil die Aussprache am Unterricht haben kann, sondern die Forderung nach bestimmten Unterrichtsinhalten wird schon von den Rahmenlehrplänen des Bildungsausschusses angegeben. In der Diskussion fehlt aber häufig die Perspektive der Lernenden.

Es kann behauptet werden, dass die Lernenden die zentralen Mitglieder des Bildungssystems sind, weshalb die Unterrichtsinhalte nach ihren Bedürfnissen ausgerichtet werden sollten. In einer Welt im ständigen Wandel geschieht es am besten dadurch, dass den tatsächlichen Lernenden Möglichkeiten angeboten wird, ihre Ansichten zum Vorschein zu bringen. Dabei hilft schon die Forderung nach lernerzentriertem Unterricht in den Rahmenlehrplänen, wobei die individuellen Bedürfnisse der Lerngruppe beachtet und die Lernziele teilweise von den Lernenden entwickelt werden sollen.

Mit dieser Masterarbeit will ich die Lernenden in die Diskussion miteinbeziehen und ihre Blickwinkel beleuchten, nämlich ausgehend von der Frage, **was für eine Einstellung finnische Deutschlernende in der gymnasialen Oberstufe zur Aussprache als Teil der Sprachkenntnisse haben**. Die Ansichten der Lernenden

werden anhand einer Testgruppe beobachtet. Mit der Testgruppe werden individuelle leitfadengestützte Interviews geführt, die qualitativ analysiert und zusätzlich mit den Rahmenlehrplänen verglichen werden.

Im Forschungsrahmen dieser Arbeit wird die Aussprache als ein linguistisches Konzept im Kapitel 2 erläutert und im Kapitel 3 der jetzige Stand und einige Grundsätze für den Unterricht und für die Bewertung der Lerner aussprache vorgestellt. Im Kapitel 4 werden die Rahmenbedingungen des Ausspracheunterrichts der jugendlichen finnischsprachigen Deutschlernenden besprochen. Der empirische Teil besteht aus der Darstellung der Forschungsfragen, des Vorgehens und der Materialsammlung im Kapitel 5 und aus der Analyse des Materials im Verhältnis zu den Rahmenlehrplänen im Kapitel 6. Danach wird der Stellenwert und das Gelingen der gesamten Arbeit noch im Kapitel 7 reflektiert.

Die Wahl des Themas beruht auf meiner eigenen Besorgnis um den Stand des Ausspracheunterrichtes, aber es handelt sich ebenso um einen Versuch die neuesten finnischen Bildungsphilosophien in die Praxis umzusetzen. Da DaF<sup>1</sup> in Finnland üblicherweise ein freiwilliges Fach ist und die Lernenden verschiedene Motivationen haben, um Deutsch zu lernen, sollte es noch wichtiger sein, den Unterricht nach den Bedürfnissen der Lernenden zu gestalten. Prinzipiell ist mein Ziel mit dieser Arbeit dazu beizutragen, dass der lernerzentrierte Unterricht in so vielen Bereichen und Arten realisiert wird wie möglich. Dadurch versuche ich meine eigenen Einstellungen in den Hintergrund zu stellen und den Schwerpunkt auf die Bedürfnisse der wichtigsten Beteiligten des Bildungssystems zu legen.

---

<sup>1</sup> Das Schulfach *Deutsch als Fremdsprache*

## 2 AUSSPRACHE UND MÜNDLICHE SPRACHKOMPETENZ

Das Konzept der Aussprache ist das Grundthema dieser Masterarbeit. In diesem Kapitel wird es neben der mündlichen Sprachkompetenz definiert, und die gegenseitige Beziehung der beiden wird erläutert. Am Ende des Kapitels wird der Akzent als eine typische Eigenschaft einer Lerner aussprache dargestellt und seine Funktion besprochen.

### 2.1 Erklärung des Konzeptes *mündliche Sprachkompetenz*

Als Erstes sollte verstanden werden, dass die mündliche Sprachkompetenz (im Folgenden *mSk*) keine Fähigkeit ist, die der Lernende einfach entweder besitzt oder nicht, sondern eine variierende Fähigkeit, die in verschiedenen Skalen messbar ist. Irgendeine *mSk* ist ein Teil des Sprachlernzieles der meisten Sprachlernenden. Was die *mSk* umfasst, kann mithilfe der Theorie der **kommunikativen Kompetenz** definiert werden, weil die *mSk* aus einzelnen Aspekten der kommunikativen Kompetenz besteht (Kautonen & Tergujeff 2019, 13). Im Folgenden werden die Teilbereiche der gesamten kommunikativen Kompetenz dargestellt, d. h. die **grammatischen** Kompetenzen, die **soziolinguistischen** Kompetenzen und die **strategischen** Kompetenzen (Canale & Swain 1980, 27.). Innerhalb der Darstellungen werden die Aspekte erwähnt, die zu einer *mSk* beitragen, und am Ende des Kapitels werden sie noch zusammengefasst.

Die **grammatischen Kompetenzen** – auch linguistische Kompetenzen genannt (Europarat 2001, o. S.) – bestehen aus der Kenntnis der linguistischen Hauptkomponenten der Zielsprache, die als ein komplexes Sprachsystem gesehen werden. Die Hauptkomponenten dieses Systems sind **Lexikologie**, **Grammatik** bzw. Morphologie und Syntax, **Semantik** und **Phonologie** (Europarat 2001, o. S.; Canale & Swain 1980, 29). Offenbar ist unter diesen Komponenten die Phonologie diejenige, die sich am ersichtlichsten mit der mündlichen Sprachkompetenz verbindet. Die

phonologische Kompetenz wird in Bezug auf die Funktion der Aussprache noch im Kapitel 2.2 näher betrachtet. Dennoch ist das Auftreten aller Hauptkomponenten beim mündlichen Sprachgebrauch nötig, um die Merkmale einer mSk zu erfüllen (Canale & Swain 1980, 30).

Die **soziolinguistischen Kompetenzen** bedeuten die **Berücksichtigung der soziokulturellen Aspekte** bzw. des Kontextes des Sprachgebrauchs (Europarat 2001, o. S.) Dies umfasst unter anderen die Teilnehmer und ihre derzeitige Rolle, das Thema, den Zustand und verschiedene Regeln der Interaktion (Canale & Swain 1980, 30). In Bezug auf die mSk spielen wieder praktisch alle Teile der soziolinguistischen Kompetenz eine Rolle, aber es können einige Faktoren hervorgehoben werden. Besonders Sprachvarietäten und Registerunterschiede<sup>2</sup> tauchen typischerweise bei mündlichen Sprachgebrauchssituationen auf (Europarat 2001, o. S.).

Die **strategischen Kompetenzen** – auch pragmatische Kompetenzen genannt (Europarat 2001, o. S.) – dienen dazu, die fehlenden Kenntnisse oder die menschlichen Defekte beim Sprachgebrauch oder die Performanz zu kompensieren (Canale & Swain 1980, 30). Diese Erklärung könnte auch **funktionale** Kompetenz genannt werden, wobei zu den strategischen Kompetenzen auch **Diskurskompetenz** und **Schemakompetenz** hinzugefügt werden (Europarat 2001, o. S.). Die erste bezeichnet die Fähigkeit, beim Sprachgebrauch eine entsprechende Struktur und eine Kohärenz zu behalten. Die zweite wiederum erfordert die Fähigkeit, alle bisher erwähnten Kompetenzen – ungeachtet ihrer Beherrschung – verbinden zu können, um eine Sprachgebrauchssituation oder ein Schema erfolgreich von Anfang bis Ende durchzuführen. Hinsichtlich der Mündlichkeit sind hierbei besonders wichtig das Reagieren auf die spontanen, unerwarteten Änderungen der Sprachgebrauchssituation und die Flüssigkeit der eigenen Mitteilung (ebd.). Auch dies wird noch weiter in Bezug auf die Aussprache erläutert.

---

<sup>2</sup> Die je nach Sprachgebrauchssituation wechselnden charakteristischen und angemessenen Sprech- und Schreibweisen, z. B. die Formalität der Situation.



Vor diesem Hintergrund wird die mündliche Sprachkompetenz in dieser Arbeit in der folgenden Weise angesehen: an erster Stelle ist das Ziel der mündlichen Sprachkompetenz in einer direkten Unterhaltung zurechtzukommen. Dabei werden linguistische Kenntnisse über die Zielsprache benötigt, und vor allem die Fähigkeit die Kenntnisse in spontanen Sprachgebrauchssituationen abzurufen, um die eigene Mitteilung zu produzieren. Die eigene Mitteilung soll für den Unterhaltungspartner verständlich sein, wobei Kohärenz, Aussprache und soziokulturelle Kenntnis von den Regeln der Interaktion nötig sind. Eine gewisse rezeptive Fähigkeit ist auch erforderlich, um die Unterhaltung durchführen zu können. Dies verlangt Kenntnis von Sprachvarietäten, Fähigkeit auf unerwartete Äußerungen zu reagieren, und vor allem die allgemeine Fähigkeit zum Hörverständnis in der Zielsprache.

## **2.2 Aussprache als Teil der mündlichen Sprachkompetenz**

Vor dem Hintergrund der Erläuterungen zur mSk konzentriert sich diese Arbeit auf den Aspekt der Aussprache. Die Aussprache besteht aus den phonologischen Kenntnissen der Zielsprache und aus der Fähigkeit phonetisch korrekte zielsprachige Laute zu bilden. Mithilfe der beiden werden eigene mündliche Äußerungen in der Zielsprache produziert, die deutlich, flüssig und phonologisch typisch für die Zielsprache sind. Die für die Aussprache wesentlichen Kenntnisse können in die folgenden Einheiten eingeteilt werden: Die **Phoneme**, die **Wortphonetik**, die **Satzphonetik** und die **phonetische Reduktion** (Europarat 2001, o. S.). Sie werden unten näher betrachtet.

**Phoneme** sind die kleinsten lautlichen Einheiten der Sprache, die je nach Sprache auf eine gewisse Weise kombiniert werden, um Silben und Wörter zu bauen (Europarat 2001, o. S.). Je nach Kontext oder Kombination können Phoneme leicht variieren, und die variierenden Formen nennt man Allophone (ebd.). Phoneme unterscheiden sich voneinander durch verschiedene phonetische Merkmale (z.B. Stimmlosigkeit – Stimmhaftigkeit), nach denen sie auch in mehreren Arten kategorisiert und beobachtet werden können. Die meisten Sprachsysteme benutzen auch Grapheme, die

Phonemen und Phonemkombinationen entsprechen, um ein Schriftsystem zu schaffen (Kautonen & Tergujeff 2019, 28). Daraus entsteht die **Orthografie** bzw. Rechtschreibung, die als ein Unterteil der Phoneme zu den phonologischen Kenntnissen gerechnet werden kann (ebd.). Die Beherrschung der Orthografie und der Entsprechung von Laut und Buchstabe zählen nicht direkt zu der mSk, aber mit ihr lassen sich die phonologischen Phänomene leichter beobachten und realisieren (Dufva & Ullakonoja 2016, 10). Die Erfahrung, die ein Lernender mit Orthografien verschiedener Sprachen hat, kann indirekt Einfluss darauf haben, wie er mSk und Aussprache lernt (ebd.).

**Wortphonetik** umfasst die phonetische Zusammensetzung von Wörtern. Das heißt die Normen, nach denen Phonemen zu Silben und Wörtern zusammengesetzt werden, und der Wortakzent oder die Wortbetonung, also die betonte Silbe des Wortes. **Satzphonetik** oder **Prosodie** beschäftigt sich mit Satzakzent, Satzrhythmus und Intonation. **Phonetische Reduktion** sind Änderungen im Verhalten von Phonemen, die der Kontext verursacht. Zum Beispiel Vokalabschwächung und Assimilation sind Änderungen, die die Normen der Phoneme brechen. (Europarat 2001, o. S.)

Phoneme und Wortphonetik zählen meistens zu **Segmentalia**, d. h. Eigenschaften der Lautkette die als Einzelne auftauchen können (Clark et. al. 2007, 330). Dagegen sind **Suprasegmentalia** Eigenschaften, die mit existierenden Einheiten der Lautkette verbunden werden müssen. Während Phoneme und Wortphonetik keine längeren Äußerungen brauchen, um aufzutauchen und geübt zu werden, verlangen Satzphonetik und phonetische Reduktion deswegen eine echte kommunikative Situation, oder die Nachahmung solch einer Situation. (Ebd.). Was das Sprachlernen betrifft, sind von den vier Einheiten die Phoneme die mit dem niedrigsten Schwierigkeitsgrad, während die Satzphonetik und die phonetische Reduktion üblicherweise am Schwierigsten sind (Dufva & Ullakonoja 2016, 5). Gleichzeitig sind die Letzterwähnten die Merkmale, die am meisten einen Fremdsprachler verraten, während die Phoneme den niedrigsten Einfluss darauf haben. Daraufhin liegt die Wortphonetik in der Mitte in Bezug auf die beiden Eigenschaften. (ebd.)

Um eigentlich die Aussprache zu erzeugen und sie beobachten zu können, ist die eigene **Produktion** der erwähnten Einheiten nötig (Europarat 2001, o. S.), da Aussprache ganz ausschließlich eine Fertigkeit des mündlichen Sprachgebrauchs ist (Kautonen & Tergujeff 2019, 27). Aus der Sprachlernendenperspektive sind aktive, theoretische Kenntnisse aber oft notwendig, um eine Wahrnehmung der eigenen Produktion zu haben. Die Schulumgebung kann nämlich selten einen spontanen mündlichen Spracherwerb erzeugen, bei dem für den angemessenen Gebrauch der Sprache keine theoretischen Kenntnisse notwendig sind (Derwing & Munro 2015, 30). Neben den theoretischen Kenntnissen und der Produktion hängt auch der **rezeptive** Aspekt – u. a. Hörverstehen – mit der Aussprache zusammen (Derwing & Munro 2015, 112). Die Wahrnehmung der Äußerungen des Gesprächspartners ist erforderlich, um eine Kommunikation zu ermöglichen, und die Beobachtung und die Erkennung der phonologischen Einheiten können zur Verbesserung der eigenen Produktion führen (Derwing & Munro 2015, 24). Der rezeptive Aspekt der phonetischen und phonologischen Kenntnisse wird weiterhin in dieser Arbeit weniger betrachtet, aber nicht vollkommen ausgeschlossen.

### 2.3 Rolle des Akzents und der guten Aussprache

Was die Aussprache der Sprachlernenden betrifft, ist der **Akzent** ein essenzielles Konzept. Obgleich es verwendet werden kann, um einfach auf die Silben- oder Wortbetonung des Gesprächs zu verweisen (Halonen 2019, 75), wird es in dieser Arbeit, wie in den Sprachwissenschaften generell, eine weitere Definition erhalten. Im Folgenden werden unter dem Akzent die Elemente der Aussprache verstanden, die typisch für eine Sprachbenutzergruppe sind (ebd.), und die kategorisch ihren Ursprung in der Erstsprache haben (Dufva & Ullakonoja 2016, 5). Wie viele der erstsprachlichen Elemente für den Sprachbenutzer typisch sind, und wie häufig sie im Sprachgebrauch auftauchen, beeinflusst die Stärke des Akzents (Halonen 2019, 75).

Fast ausnahmslos haben die Sprachlernenden einen Akzent, und daher klingt ihre Sprache anders als die der Erstsprachler (Dufva & Ullakonoja 2016, 5), auch wenn die

Erstsprachler unter sich auch Variation haben<sup>3</sup>. Es kann sogar behauptet werden, dass die meisten Sprachlernenden nur annähernd ihre Aussprache so entwickeln, dass sie ohne einen starken Akzent sprechen (Leinonen 2015, 145). Der Akzent an sich ist aber weder ein Anzeichen der allgemeinen Sprachkenntnisse, noch kann er allein das Niveau der Aussprache bestimmen (ebd.)<sup>4</sup>. Ein sehr starker Akzent ist aber natürlich schwer zu verstehen, was in einer konkreten Weise die Kommunikation behindert (Dufva & Ullakonoja 2016, 4). Wenn der Fremdsprachler stockend und sehr undeutlich spricht, wird die Kommunikationssituation für den Gesprächspartner wenig einladend (Leinonen 2015, 143), und wegen Unverständnis kann der Zweck der Interaktion unerfüllt bleiben (Dufva & Ullakonoja 2016, 4).

Ein Akzent spielt auch unbestritten eine Rolle dabei, was für einen ersten Eindruck der Sprecher von sich gibt, und wie angenehm die Interaktion für den Gesprächspartner ist (u.a. Dufva & Ullakonoja 2016, 5; Leinonen 2015, 143-145). Sprachbenutzer – besonders Erstsprachler – haben generell eine Vorstellung von einer Idealsprache (Leinonen 2015, 136). Die Idealsprache entspricht nicht unbedingt der eigenen Sprache, was der Sprachbenutzer nicht immer selbst erkennt, aber sie ist das, was der Sprachbenutzer als exakte und gewünschte Sprache ansieht. Mit dieser Idealsprache vergleicht er den Sprachgebrauch der anderen, besonders wenn der Sprachgebrauch sich fremd oder außergewöhnlich anhört. (Ebd.).

Was für ein Bild der Zuhörer sich vom Gesprächspartner macht, stammt aus der Information, die er von ihm hat (Leinonen 2015, 135). Wenn die Information sich größtenteils auf den Sprachgebrauch gründet, wird der Zuhörer die gehörte Aussprache mit seinen Erfahrungen mit anderen Sprachbenutzern vergleichen, die in einer ähnlichen Weise sprechen (ebd.). Ein starker Akzent kann den Eindruck u. a. in den folgenden Weisen beeinflussen: Der Akzent kann irreführende Vorstellungen über die Absichten, die Intelligenz oder die Ausbildung des Gesprächspartners hervorrufen und seine Glaubwürdigkeit und Sympathie vermindern (Dufva &

---

<sup>3</sup> Die sprachliche Variation der Erstsprachler wird im Kapitel 3.2.2 näher betrachtet.

<sup>4</sup> Die Einschätzung und die Bewertung des Niveaus der Aussprache werden im Kapitel 3.3 erläutert.

Ullakonoja 2016, 5; Leinonen 2015, 143). Infolgedessen kann es schwer sein, z. B. soziale Beziehungen aufzubauen, sich in die Gemeinschaft zu integrieren, oder sogar Arbeit zu bekommen (ebd.).

In einer Fremdsprachgebrauchssituation innerhalb der eigenen Kultur und des Alltags oder während einer gelegentlichen Auslandsreise bewirkt der Akzent kaum so erhebliche Herausforderungen, wie z. B. bei einem Einwanderer, der die Sprache während der Migration lernen muss (Leinonen 2015, 143). Der Akzent an sich ist kein Hindernis, von dem man sich unbedingt befreien muss, solange er den Sprecher nicht daran hindert, Kommunikationssituationen durchzuführen (Leinonen 2015, 145). Wenn der Fremdsprachler sich gut ausdrücken und eventuelle falsche Eindrücke überwinden kann, kann der Akzent sogar eine attraktive oder faszinierende Eigenschaft sein (ebd.).

### 3 AUSSPRACHE IN DER GESTALTUNG DES DEUTSCHUNTERRICHTS

In diesem Kapitel wird der derzeitige Stand der Aussprache im Deutschunterricht in Finnland erläutert. Zuerst werden die Bedingungen zum Aussprachelernen dargestellt, gefolgt von den Zielen des Aussprachelernens und schließlich von der Beobachtung der Bewertung der Aussprache aus verschiedenen Gesichtspunkte.

#### 3.1 Ausspracheunterricht in Finnland

Die folgende Abbildung veranschaulicht das finnische Bildungssystem nach dem finnischen Bildungsausschuss (Opetushallitus 2016). Darauf wird mehrmals in dieser Arbeit hingewiesen, besonders auf die gymnasiale Oberstufe (im Folgenden *gOb*) und die letzten drei Jahre des grundlegenden Unterrichts bzw. *Mittelstufe*.

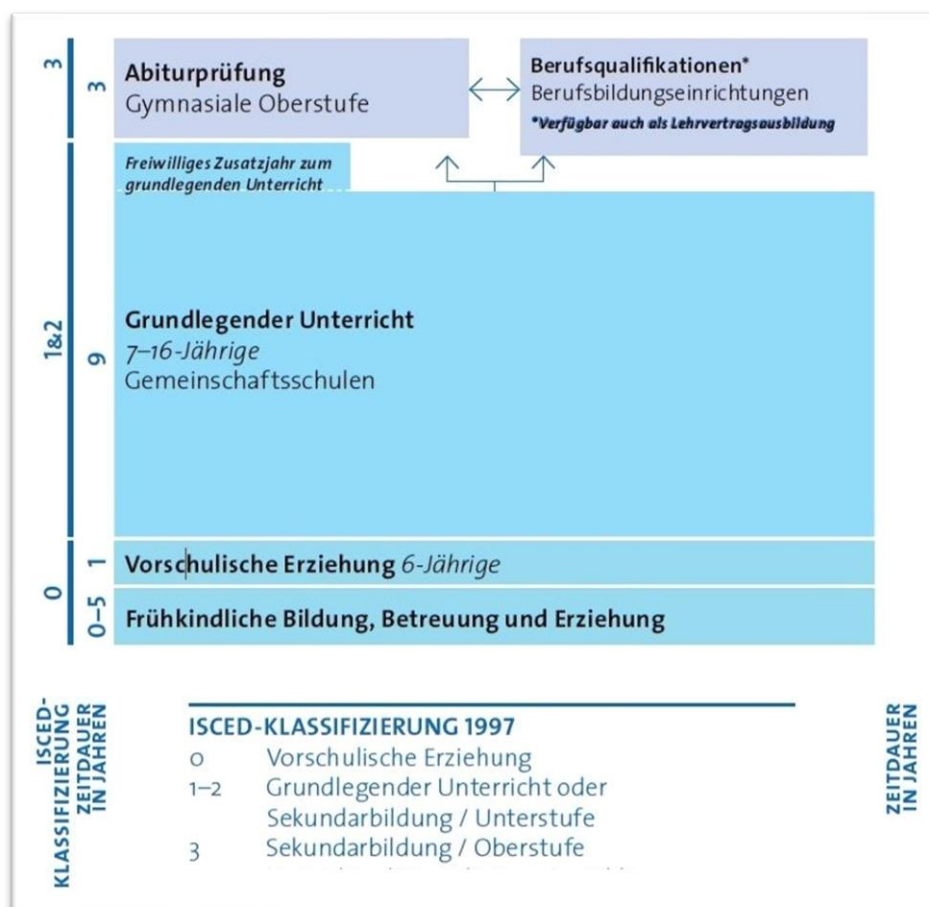


Abbildung 1 Die Stufen des finnischen Bildungssystems

In Finnland enthält der öffentliche Sprachunterricht in seiner Gänze gewöhnlich<sup>5</sup> die Erstsprache, die zweite einheimische Sprache<sup>6</sup> (im Folgenden *eS2*) und eine oder mehrere Fremdsprachen. Die Fremdsprachen und die *eS2* werden je nach dem Anfangsjahr und dem Zielniveau des Faches als *A-* oder *B-Sprachen* bezeichnet. Die erste gelernte Fremdsprache – am häufigsten Englisch – wird als *A1-Sprache* bezeichnet, sie ist obligatorisch und beginnt im ersten Jahr der Unterstufe. *A2-Sprachen* beginnen im vierten oder fünften Jahr und sie sind freiwillige Fremdsprachen. Die *B1-Sprache* ist gewöhnlich die *eS2*, die im sechsten Jahr beginnt. Sonstige freiwillige Fremdsprachen beginnen entweder in der Mittelstufe als *B2-Sprache* oder in der *gOb* als *B3-Sprache*. Deutsch wird in der Regel als eine *A2-*, *B2-* oder *B3-Sprache* gelernt. Es ist möglich, dass Lernende, die Deutsch als *B2-Sprache* angefangen haben, in der *gOb* mit dem Deutschlernen als *B3* weitermachen, also auf einem niedrigeren Niveau als *B2*. (SUKOL 2020.)

Weil der Sprachunterricht in Finnland seit langem lernbuchgeleitet ist, hat die mündliche Sprachkompetenz und daneben die Aussprache einen minderwertigen Platz besetzt (Dufva & Ullakonoja 2019, 34). Die schriftlichen Kompetenzen werden im Sprachunterricht oft hervorgehoben, auch wenn der natürliche Sprachgebrauch vornehmlich mündlich ist, wobei die Erstsprache auch ausschließlich in mündlichen Gelegenheiten erworben wird (Kautonen & Tergujeff 2019, 12). Der Anteil der Aussprache wird im Sprachunterricht auch dadurch reduziert, dass die zeitlichen Ressourcen oft gering sind (Kautonen & Tergujeff 2019, 13). Folglich wird die Aussprache oft vernachlässigt, weil sie angeblich als Nebenprodukt durch einfaches Hören der Sprache erworben wird. In Bezug auf Englisch kann dies sogar der Fall sein, wegen seiner alltäglichen Bedeutung, aber andere Sprachen haben keinen gleichen Nutzen. (Ebd.).

---

<sup>5</sup> Für Lernenden mit einer anderen Erstsprache als eine der finnischen Landessprachen gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen in Bezug auf das Sprachlernen (MINEDU 2018).

<sup>6</sup> Für finnische Erstsprachler ist die zweite einheimische Sprache Schwedisch und für schwedische Erstsprachler Finnisch.

## 3.2 Ziele des Ausspracheunterrichts

In den ersten zwei Unterkapiteln dieses Kapitels werden die Ziele des Ausspracheunterrichts aus einer idealen Perspektive dargestellt. In den zwei letzten Unterkapiteln dagegen werden die gegenwärtigen Ziele der Ausspracheunterricht im Finnland dargestellt.

### 3.2.1 Realistische Ziele für die Aussprache

In früheren Untersuchungen ist die Aussprache von Sprachlernenden oft allein dadurch dargestellt worden, wie stark der fremde Akzent ist, und u. a. Verständlichkeit, Flüssigkeit und andere feine Details der Aussprache wurden bei der Beurteilung nicht berücksichtigt. Wenn es aber um die kommunikativen Kompetenzen geht, sind diese Aspekte viel wichtiger als der Akzent und oft von ihm getrennt, da sogar ein sehr starker und mit der Erstsprache belasteter Akzent äußerst klar und kommunikativ sein kann. (Derwing & Munro 2015, 48)

Obwohl es unbestritten ist, dass Sprachlernende äußerst unwahrscheinlich eine Aussprache erreichen, deren Niveau sich mit den Erstsprachlern vergleichen lässt (Leinonen 2015, 145), verhindert das kaum den ständigen Vergleich (Derwing & Munro 2015, 51). Oft wird gedacht, dass das gewünschte Resultat ist, sich wie ein Erstsprachler anzuhören, was für die meisten kein sinnvolles oder realistisches Ziel ist (Dufva & Lintunen 2019, 44). Es kann auch problematisch werden, den Begriff *Erstsprachler* zu definieren, da eine Erstsprache nicht geerbt wird, sondern erworben. Deswegen sind mögliche Definitionen zum Beispiel, dass die Sprache in der frühen Kindheit erworben wurde, dass der Sprachbenutzer mühelos und intuitiv gut spricht, oder dass er sich als Benutzer der Sprache und Mitglied der Sprachgemeinschaft identifiziert. Auf jeden Fall ist das Vergleichen zwischen Sprachlernenden und Erstsprachlern grundsätzlich ungeeignet und ungerecht, da der Ausgangspunkt ganz anders ist. (Ebd.).

Ein anderes häufiges, aber irreführendes Ziel beim Aussprachelernen ist, ohne Fehler sprechen zu können (Dufva & Lintunen 2019, 51). Selbst Erstsprachler sprechen nicht



ganz einwandfrei, und auch in ihrer Sprache tauchen Aspekte auf, wie z. B. undeutliche oder ungeeignete Laute, lange Pausen und Störung der Flüssigkeit (Dufva & Lintunen 2019, 45). Wenn das Ziel perfekt und fehlerfrei zu sprechen ist, kann das Aussprachelernen fehlerzentriert werden, was häufig die Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz beeinträchtigt (Dufva & Lintunen 2019, 51). Das Definieren eines Fehlers kann auch problematisch sein. Manchmal ist es angemessener, ein Element der Aussprache lieber als unpassend oder unlogisch zu beschreiben, als es als ein Fehler zu benennen. Auch wenn es jedoch geeignet ist, ungewünschte Elemente der Aussprache zu beachten und anpassen zu versuchen, wenn sie systematisch sind. (Ebd.). Die unerwünschten Elemente können in jedem der Teilgebiete der Aussprache auftauchen, und es kann diskutiert werden, bei welchem sie am erheblichsten sind (Dufva & Lintunen 2019, 52). Zum Beispiel kann Unangemessenheit bei einzelnen Lauten oder bei der Wortbetonung die Bedeutung des Wortes ändern, aber oft wird sie durch den Kontext geklärt (ebd.).

Da es unvernünftig ist, eine fehlerfreie Aussprache zu verfolgen, sollte die Denkweise als Ganzes umgesetzt werden (Derwing & Munro 2015, 48). Realistischer wäre es sich darauf zu konzentrieren, welche Elemente wichtig zu lernen sind, anstatt zu versuchen, andere Elemente zu vermeiden (Dufva & Ullakonoja 2019, 26). Wichtig ist mindestens, ob es um eine bedeutungstragende Einheit der Zielsprache geht (ebd.). Außerdem sollten Sprachlernende an dem allgemeinen Ziel des Sprachgebrauchs erinnert werden. Konkrete sprachgebrauchssituationenbezogene Ziele wären z. B. verständlich zu sein, flüssige Kommunikation durchzuführen, und den Zweck der Interaktion erreichen zu können (Dufva & Lintunen 2019, 52).

Es ist unbestritten sinnvoller auf den Aspekt der Verständlichkeit zu fokussieren, als darauf, wie ein Erstsprachler zu erscheinen (Derwing & Munro 2015, 50), damit ein fehlerzentriertes Aussprachelernen vermieden wird (Dufva & Lintunen 2019, 51). Diese Ziele sollten sich schon grundsätzlich in der Gestaltung des Ausspracheunterrichtes befinden (Derwing & Munro 2015, 50). Abhängig von den jeweiligen Lernenden und ihren Absichten mit den Sprachkenntnissen sollen natürlich persönliche Ziele gesetzt werden (Dufva & Lintunen 2019, 52). In Bezug auf

die Stufe der Sprachkenntnisse können die Ziele zwischen den verschiedenen Teilbereichen der Sprachkenntnisse auch variieren (ebd.).

### **3.2.2 Wahl des Aussprachemodells**

Die Aussprache einer Fremdsprache wird gelehrt und gelernt mit einem Vorbild im Kopf, das für das gewünschte Resultat und das Ziel des Sprachlernprozesses gehalten wird. Dieses Vorbild wird Aussprachemodell genannt (Dufva & Lintunen 2019, 48). In diesem Kapitel wird der Bedarf einer bewussten Wahl des Aussprachemodells im Unterricht dargestellt, und es wird der Frage nachgegangen, was dabei berücksichtigt werden soll.

#### *Sprachliche Variation*

In jeder Sprache gibt es Variation und unterschiedliche Sprechweisen unter den Erstsprachlern. Die sprachliche Variation kommt neben der Aussprache auch u. a. beim Wortschatz und bei der Grammatik vor (Maijala 2009, 51-55). Es ist gewöhnlich, dass eine der Varietäten sich zu einer Standardsprache entwickelt hat (ebd.). Die Standardsprache wird als eine allgemein benutzbare Alternative angesehen, aber die anderen Varietäten sollten auf keinem Fall minderwertig sein (Dufva & Lintunen 2019, 46), und sie sollten auch als korrekt angesehen werden (Maijala 2009, 448). Die Wahl des Aussprachemodells und das Maß der Berücksichtigung der anderen Varietäten im Unterricht sollte also eine bewusste Entscheidung sein (Dufva & Lintunen 2019, 46).

Die sprachliche Variation kann als individuell, national oder regional beschrieben werden (Maijala 2009, 449). Die individuelle Variation bezieht sich u. a. auf das Alter, das Geschlecht und die soziale Herkunft (Maijala 2009, 451). Die nationale Variation besteht aus Dialekten, von denen alle keine offizielle Stellung besitzen und die meistens in der gesprochenen Sprache oder informalen Situationen auftauchen (Maijala 2009, 448). Das gesamte Phänomen der Variation wird im Sprachunterricht meistens durch die regionale Variation dargestellt (Maijala 2009, 451).

Mit ihr ist auch das Konzept des Plurizentrismus verbunden (Maijala 2009, 448), d. h. die Verbreitung der Sprache in verschiedenen Regionen, in denen die Varietäten sich teilweise getrennt von den anderen Regionen entwickeln. Die Regionen haben oft auch ihre eigenen Varietäten mit einer offiziellen und formalen Stellung innerhalb der Region. (Ebd.). Die individuellen, nationalen und regionalen Eigenschaften der Sprache und der Aussprache überschneiden sich natürlich auch und bilden die einzigartige Sprache jedes Sprechers (Maijala 2009, 449). Folglich kann es problematisch sein, eine eindeutige Varietät als Aussprachemodell zu bestimmen.

### *Beachtung der Variation im Unterricht*

Anhand der Beachtung der unterschiedlichen Sprachvarietäten ist es beim Ausspracheunterricht wesentlich, den Schwerpunkt auf die Sensibilisierung zu legen (Maijala 2009, 449). Das heißt, dass die Lernenden mit der Variation der Sprache bekannt sein sollten und dass ihre Sprachkenntnisse für eine Unterhaltung mit verschiedenen Sprechern vorbereitet werden sollten. Besonders heutzutage ermöglicht Technologie die Benutzung von vielseitigen authentischen Hörtexten im Unterricht, und sie sollten den Lernenden auch zum selbstständigen Lernen angeboten werden. (Ebd.).

Es ist allgemein anerkannt, dass die Kenntnisse der sprachlichen Variationen hinsichtlich des produktiven Aspektes auf keinem Fall vielseitig zu sein brauchen (Maijala 2009, 449; Dufva & Lintunen 2019, 47). Außerdem eignet es sich aus pädagogischer Sicht, sich auf nur eine Varietät zu konzentrieren (Dufva & Lintunen 2019, 46). Dagegen sind die rezeptiven Kenntnisse der anderen Varietäten unbestritten wesentlich, weil die Sprechweise der Gesprächspartner natürlich nicht ausgewählt werden kann (Maijala 2009, 449). Dennoch müssen auch der Stil und die situationsbezogene Wahl der eigenen Sprechweise produktiv geübt werden. Was auch immer die sprachliche Varietät ist, besteht auf jeden Fall das Bedürfnis, zwischen den Stilebenen zu wechseln, um z. B. die Formalität der Situation zu beachten. (Ebd.).

In Bezug auf das ideale Aussprachemodell, das vielseitig produktiv beherrscht werden sollte, gibt es viele Eigenschaften zu betrachten. Einige erwünschte

Eigenschaften für das Aussprachemodell sind die geographische Nähe zu den Lernenden, die Neutralität anhand des Eindrucks unter Erstsprachlern und die Verständlichkeit (Dufva & Lintunen 2019, 48). Anhand der aussprachlichen Eigenschaften einer Varietät kann es problematisch sein, ihre Verständlichkeit objektiv zu bestimmen, aber außerdem ist die Ausbreitung der Varietät ein wichtiger Faktor dabei. Wenn die Zuhörer an eine Varietät gewöhnt sind, können sie sie auch besser verstehen. (Ebd.). Wenn es um finnische Sprachlernende geht, erfüllt die norddeutsche Standardsprache gut die erwähnten Kriterien und ist deswegen eine logische Wahl als Aussprachemodell.

Andere Varietäten können auch passend für finnische Deutschlernende sein, und manche Lernende haben selbst auch Präferenzen über das Aussprachemodell. Wenn es sich aber um den Schulunterricht handelt, ist das Aussprachemodell oft schon größtenteils vorhanden (Dufva & Lintunen 2019, 47). Das ist dadurch zu erklären, dass die fertigen Unterrichtsmaterialien sich fast ausschließlich auf die norddeutsche Standardsprache konzentrieren (ebd.). Das gleiche kann in den Wörterbüchern bemerkt werden (Maijala 2009, 448). Außerdem ist die Aussprache der Lehrkraft praktisch der höchste Einfluss auf das Aussprachelernen, weil die Lernenden dadurch den meisten Zugang zu der Aussprache haben (Dufva & Lintunen 2019, 48). Wegen aller der erwähnten Gründe wird auch weiterhin in dieser Arbeit die norddeutsche Standardsprache als das Aussprachemodell verwendet. Wenn weiterhin die deutsche Sprache beschrieben wird, geht es ausschließlich um diese Varietät.

### **3.2.3 Lernziele nach dem Rahmenlehrplan**

Im Moment sind in Finnland die Lehrpläne der gOb nach dem Rahmenlehrplan bzw. den nationalen Grundlagen des Lehrplans des Jahres 2015 gestaltet (Opetushallitus 2020). Im Folgenden wird darauf als der Lehrplan 2015 verwiesen. Nach dem Jahr 2021 wird der Rahmenlehrplan des Jahres 2019, im Folgenden der Lehrplan 2019, im Gebrauch genommen (ebd.). Wie erwähnt wird Deutsch in der gOb auf den Stufen A, B2 und B3 unterrichtet. Jeder Stufe entspricht ein Niveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Opetushallitus 2015, 108), die im

Kapitel 3.2.3 dargestellt werden. In diesem Kapitel werden die Lehr- und Lernziele aller Stufen in Bezug auf die Aussprache nach den beiden Lehrplänen dargestellt.

### *A-Stufe*

Die allgemeine Beschreibung der obligatorischen<sup>7</sup> Lerninhalte<sup>8</sup> der A-Stufe beachtet die Aussprache bzw, die mündliche Sprachkompetenz folgendermaßen:

*„In den Kursen wird vielseitig sowohl mündliche als auch schriftliche Interaktion geübt, jedoch können unterschiedliche Aspekte je nach Kurs hervorgehoben werden.“*

(Opetushallitus 2015, 112)

*„Während aller der [obligatorischen] Module wird vielseitig sowohl mündliche als auch schriftliche Interaktion geübt.“*

(Opetushallitus 2019, 185)

Eine Beschreibung der freiwilligen Lerneinheiten des Lehrplans 2015 wiederum lautet so:

*„In den Kursen kann ein umfassender schriftlicher oder mündlicher zielsprachiger Anteil eingefügt werden, der Inhalte irgendeines anderen Faches integriert.“*

(Opetushallitus 2015, 113)

In den Kursbeschreibungen des Lehrplans 2015 wird eventuell auf die Mündlichkeit mit „verschiedenen Interaktionssituationen“ hingewiesen, und viele der erwähnten Ziele könnten im Unterricht durch Beachtung der Mündlichkeit erreicht werden. Direkt wird sie aber nicht erwähnt, außer dem freiwilligen Kurs 8 (Opetushallitus 2015, 112-113). Der Kurs wird weiter unten näher betrachtet.

Dagegen erwähnt der Lehrplan 2019 die Mündlichkeit deutlicher. Im Modul VKA1 wird „die Stärkung der Interaktionsfähigkeit durch Unterhaltung“ als Inhalt erwähnt

---

<sup>7</sup> Die Lerneinheiten eines Faches bestehen aus nationalen obligatorischen Lerneinheiten, nationalen freiwilligen vertiefenden Lerneinheiten, und lokalen freiwilligen Lerneinheiten. Die Letzen beeinflussen die Gesamtnote des Faches nicht. (Opetushallitus 2015, 233)

<sup>8</sup> Die Lehrpläne unterscheiden sich auf eine technische Weise hinsichtlich der Struktur der Lerneinheiten (Opetushallitus 2019, 9). Im Lehrplan 2015 heißen die Lerneinheiten Kurse und die Leistung wird auch in Kursen berechnet (Opetushallitus 2015, 17). Dagegen im Lehrplan 2019 heißen die Lerneinheiten Module und die Leistung wird in Leistungspunkten berechnet (Opetushallitus 2019, 9).

(Opetushallitus 2019, 186). Im Modul VKA2 befinden sich die folgenden Ziele: „Die Laute der Zielsprache bilden und Sprache produzieren; Varietäten der Zielsprache mit anderen Sprachen vergleichen“ (ebd.). Wiederum gibt es in den restlichen Modulen keine direkten Erwähnungen, außer dem Modul VKA8, der dem jetzigen Kurs 8 entspricht (Opetushallitus 2019, 187-189).

Der Kurs 8 ist ein mündlicher Kurs, der in dieser Übersicht besonders erwähnt werden muss. Der Name des Kurses lautet „*Kommunizieren und einwirken durch sprechen*“, und er bleibt gleich auch im Lehrplan 2019 unter dem Modul VKA8, ebenso wie die grundlegenden Inhalte und die Bewertung des Kurses (Opetushallitus 2015, 113; Opetushallitus 2019, 189). Die Bewertung wird im Kapitel 3.3 näher betrachtet. Die Ziele des mündlichen Kurses nach dem Lehrplan 2015 lauten folgendermaßen:

*„Im Kurs werden die Fähigkeit mündliche Sprache zu produzieren, die Fähigkeit gesprochene Sprache zu verstehen und die Fähigkeit einen Dialog zu führen vertieft. Die Flüssigkeit der gesprochenen Sprache wird bestärkt und die mündliche Produktion, die Vorbereitung verlangt, wird geübt.“*

(Opetushallitus 2015, 113)

Im Lehrplan 2019 werden die Lernziele in einer umformulierten und vertiefenden Weise dargestellt:

*„Der Auftrag des Moduls ist die vielseitige mündliche Sprachkompetenz des Schülers [...] zu trainieren, und dem Schüler Mittel des fortlaufenden Lernens zur Entwicklung der eigenen mündlichen Sprachkompetenz anzubieten. [...] Das Ziel des Moduls ist, dass der Schüler sein Verständnis über die Aspekte, die eine Interaktionssituation beeinflussen, vertieft. Er verstärkt seine Fähigkeit, die verschiedenen Varietäten der Sprache zu verstehen. Er übt die mündliche Produktion, die Vorbereitung verlangt.“*

(Opetushallitus 2019, 189)

Außerdem werden die verschiedenen Merkmale des Sprechens und die Auswirkung der unterschiedlichen Hintergründe und der verschiedenen Erstsprachen auf Sprechsituationen als die zentralen Inhalte des Moduls aufgelistet (Opetushallitus 2019, 189).

## **B2- und B3-Stufen**

Die Stufe B2 besteht nur aus freiwilligen Lerneinheiten. Dazu bestehen diese allgemeinen Kursbeschreibungen:

*„In den ersten Kursen werden mündliche Interaktionssituationen, mit denen kleine schriftliche Übungen leicht zu verbinden sind, betont. Auch das Hören wird geübt. Der Anteil der schriftlichen Kommunikation nimmt graduell zu, aber die mündliche Kommunikation wird immer noch in allen Kursen geübt. [...] Die Stabilisierung guter Aussprachetendenzen wird von Anfang an beachtet.“*

(Opetushallitus 2015, 115)

*„Der Unterricht in der B2-Stufe betont besonders am Anfang die mündlichen Sprachkompetenzen, [...]“*

(Opetushallitus 2019, 190)

*„In den ersten Modulen werden mündliche Interaktionssituationen, mit denen kleine schriftliche Übungen leicht zu verbinden sind, betont. Der Anteil der schriftlichen Kommunikation nimmt graduell zu, aber die mündliche Kommunikation ist während aller Module zentral und die Aussprache wird von Anfang an beachtet.“*

(ebd.)

Außerdem bietet der Lehrplan 2019 im Laufe des ganzen Studiums die Möglichkeit an, ein Zertifikat über die mündlichen Sprachkenntnisse zu bekommen (Opetushallitus 2019, 190).

Die einzelnen Kursbeschreibungen des Lehrplans 2015 erwähnen als Methode Hörübungen, Gesprächsübungen, und die eigene Produktion in verschiedenen Interaktionssituationen (Opetushallitus 2015, 116). Die Kursbeschreibungen des Lehrplans gibt u. a. diese Ziele für verschiedenen Module: *„Die geographische Ausbreitung der Zielsprache, Varietäten“*, *„die Fortsetzung der Kommunikation und aktives Anhören“*, *„das Beachten der Zuhörer“* und *„das Interpretieren und das Produzieren der eigenen Texte“* (Opetushallitus 2019, 191-193). Solche Ziele können eventuell aussprachliche Entwicklung erzeugen, wenn sie entsprechend in die Praxis umgesetzt werden.

Die B3-Stufe ist in den Lehrplänen identisch mit der B2-Stufe, außer dass das Zertifikat über die mündlichen Sprachkenntnisse des Lehrplans 2019 in der B3-Stufe erst nach dem dritten Modul erteilt werden kann (Opetushallitus 2015, 117-118; Opetushallitus 2019, 193-197). Keine der Stufen bietet einen speziellen mündlichen Sprachkurs oder ein Modul an.

### **3.3 Bewertung der Aussprache**

In diesem Kapitel wird die Bewertung der Aussprache erst aus einer idealen Sicht dargestellt, gefolgt von den aktuellen Bewertungsverfahren in Finnland.

#### **3.3.1 Anweisungen zur Bewertung der Aussprache**

Wenn es um regulären Stundenunterricht und formative<sup>9</sup> Bewertung geht, ist die Bewertung der Aussprache unbestritten häufiger als in einem summativen<sup>10</sup> Sinne (Derwing & Munro 2015, 119). Ein reguliertes und extensives summatives Bewertungssystem würde aber den Stellenwert sowohl der mündlichen Sprachkompetenzen als auch der Aussprache im Schulunterricht erhöhen (Jukarainen 2018). Jedoch ist die Bewertung der Aussprache äußerst wenig untersucht und entwickelt worden (Derwing & Munro 2015, 119). Das liegt daran, dass die Sammlung authentischer Aufnahmen der Aussprache der Sprachlernenden problematisch ist. Die Untersuchung der effektiven Bewertung der Aussprache verlangt eine gründliche Datenbank von Aufnahmen, um sie vernünftig zu analysieren. Zudem sollte die Analyse auf den Aspekt der Verständlichkeit fokussieren, weil wie schon früher festgestellt, die Verständlichkeit das zentrale Ziel des Aussprachelernens ist. Darin liegt aber das Problem, eine objektive Ansicht zur Verständlichkeit zu bestimmen, um sie zu analysieren. (Ebd.). Jedoch sind schon Kriterien und Prinzipien zur Bewertung

---

<sup>9</sup> Die formative Bewertung bedeutet das ständige Evaluieren des Gelernten und der erreichten Lernziele, um den Unterricht nach den Lernenden weiterentwickeln zu können und neue Ziele zu setzen (Derwing & Munro 2015, 115).

<sup>10</sup> Die summative Bewertung misst die Leistungen des Lernenden und bestimmt seine derzeitige Stufe. Summative Bewertung wird häufig gebraucht, um beim Lernen zu einer höheren Stufe überzugehen. (Derwing & Munro 2015, 115).



der Aussprache entwickelt worden, worauf die Bewertung im kleineren Maßstab basiert (Opetushallitus 2015, 229).

Um eine Qualitätsbewertung einzusetzen, müssen die Gütekriterien Validität und Reliabilität erfüllt werden (Ahola 2019, 155; Derwing & Munro 2015, 116). Die Validität sorgt dafür, dass es begründet ist, eine Bewertung auszuführen, und dass sie darauf fokussiert, was eigentlich gelernt worden sein sollte (ebd.). Die Bewertung soll auch den Lernenden bewusst sein. Bei der Aussprache muss beachtet werden, ob es um die holistisch-analytische Ebene geht, d. h. die Aussprache wird als Ganzes als eine Einheit dargestellt, oder ob es um eine analytische Ebene geht, wobei ein oder mehrere Aspekte der Aussprache näher betrachtet werden, und die Wahl soll auch den Lernenden bewusst gemacht werden (Derwing & Munro 2015, 118).

Die Reliabilität wiederum sorgt dafür, dass der Bewertungsprozess zuverlässig ist und auf der gleichen Weise wiederholt werden könnte, und dass es genug Material für die Bewertung gibt (Ahola 2019, 155; Derwing & Munro 2015, 117). Die Mündlichkeit der Bewertung der Aussprache bereitet dem Bewertenden Schwierigkeiten mit der Reliabilität, weil besonders in Echtzeit der Bewertungsprozess viel von ihm verlangt (Derwing & Munro 2015, 117). Sogar mit einem analytischen Ansatz müssen viele Aspekte der Aussprache beobachtet werden und variierende Faktoren beachtet werden. Wenn z. B. die Lernenden Einfluss auf die gebrauchte Sprache und die Wortwahl haben, kann es nicht garantiert werden, dass der Schwierigkeitsgrad allen der Lernenden gleich ist. Die Menschlichkeit des Bewertenden kann eine Hürde sein, wegen seiner unterschiedlichen Hintergrunderfahrungen mit den Lernenden und seiner Kenntnisse über sie, und wegen seiner Erfahrung mit verschiedenen Sprechweisen. Eine gleiche und einheitliche Ausbildung der Bewertenden für die landesweiten Sprachprüfungen könnte eine Lösung für diese Hindernisse sein, aber trotzdem kann die Reliabilität nicht garantiert werden. (Ebd.).

### 3.3.2 Bewertung der Aussprache in Finnland

Wie oben ausgeführt, erwähnen die nationalen Lehrpläne die Entwicklung der Aussprache als eins der Ziele aller Fremdsprachkurse in der finnischen gOb. Die Aussprache sollte auch anhand der Bewertung gleichwertig mit den anderen Teilgebieten der Sprachkenntnisse sein. Im Lehrplan 2019 befindet sich die folgende Behauptung:

*„Beim Erstellen der Kursnote [der Fremdsprachen] werden systematisch alle Zielgebiete berücksichtigt, auch die Entwicklung der Lernfähigkeiten, jedoch können unterschiedliche Zielgebiete je nach Kurs hervorgehoben werden.“*

(Opetushallitus 2019, 178)

Im Lehrplan 2015 gibt es keine entsprechende Erwähnung, die auf die Kursnote ausgerichtet wäre (Opetushallitus 2015). Folglich wird im jetzigen Fremdsprachenunterricht nicht direkt verlangt, die Aussprache summativ zu bewerten. Jedoch wird die Berücksichtigung aller Zielgebiete in der Bewertung allgemein erwähnt (ebd.), was ein rein formatives Verfahren erlaubt. Infolgedessen ist es möglich, dass die Bewertung der Aussprache nur auf der Teilnahme am Kurs basiert, nicht auf einer besonderen Leistung. Die Ausnahme dazu ist der freiwillige mündliche Sprachkurs, die weiter unten besprochen wird.

Das gesamte Sprachlernen in der gOb kann mithilfe der gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (im Folgenden GeR) beurteilt werden, es ist aber nicht erforderlich (Opetushallitus 2015, 108; Opetushallitus 2019, 178). Dies geschieht mithilfe einer Skala, die in den beiden Lehrplänen gleich ist, und deren Inhalte direkt, obgleich vereinfacht, aus dem GeR erstehen. Die Skala beschreibt Lernziele für 10 verschiedene Niveaus<sup>11</sup> bzw. Phasen des Fremdsprachenlernens, und die Meisten in der Skala erwähnten Ziele stehen in Beziehung zur mündlichen Sprachkompetenz. Die Aussprache wird auch direkt erwähnt. Die folgende Tabelle stellt die mündlichen

---

<sup>11</sup> Die Niveaus sind A1.1, A1.2, A1.3, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 und C1.1. Die Niveaus entsprechen die Stufen der gelehrten Fremdsprachen im Kapitel 3.2.3 nicht. Niveau C2 des GeR und seine Unterklassen beschreiben ein erstsprachliches Niveau und sind deshalb unwesentlich für den Fremdsprachenunterricht der gOb.

Ziele des niedrigsten und des höchsten Niveau dar (Opetushallitus 2019, 370; 379).  
Die aussprachlichen Ziele sind fett gedruckt.

Niveau	Fertigkeit, Interaktion zu halten			Fertigkeit, Texte zu verstehen	Fertigkeit, Texte zu produzieren
	Interaktion in verschiedenen Situationen	Verwendung von Kommunikationsstrategien	Kulturelle Eignung der Kommunikation		
A1.1	„Der Lernende kommt in einigen der häufigsten und routinemäßigen Situationen zurecht, wenn gelegentlich vom Gesprächspartner geholfen.“	„[...] braucht viele Hilfsmittel (z. B. Gesichtsausdrücke). [...] kann ausdrücken, ob er verstanden hat.“	-	„[...] versteht eine geringe Menge von einzelnen gesprochenen Wörtern und Ausdrücken. [...] kennt das Schriftsystem.“	„[...] kann sich beim Sprechen sehr begrenzt ausdrücken, und benutzt geübte Wörter und auswendig gelernte Phrasen. [...] kann einige geübten Phrasen verständlich aussprechen.“
C1.1	„[...] beherrscht eine vielseitige, flüssige und präzise Interaktion in allerlei Kommunikationssituationen.“	„[...] kann seine Ausdrücke umformulieren.“	„[...] kann die Sprache flexibel und effektiv ausnutzen, um Emotionen, indirekte Bemerkungen, z. B. Ironie und Spielerei zu ausdrücken.“	„[...] versteht auch längere Berichten über üblichen und bekannten Themen, auch wenn die Sprache undeutlich strukturiert ist und z. B. Registerwechsel enthält.“	„[...] kann sich flüssig, präzise und strukturiert über vielerlei Themen ausdrücken. Das sprachliche Repertoire des [...] ist sehr breit. <b>Die Aussprache kommt sehr natürlich und ist mühelos zu verstehen. Der Rhythmus und die Intonation sind für die Zielsprache typisch.</b> “

Tabelle 1 Darstellung der Sprachkompetenzniveaus basierend auf dem GeR

Die mündlichen Sprachkurse in finnischen Schulen werden landesweit auf einer gleichen Weise bewertet, weil sie zu den landesweiten vertiefenden Kursen gehören (Opetushallitus 2015, 229) und nach einem spezifischen Unterabschnitt des Gesetzes über die gOb gestaltet sind (Opetushallitus 2015, 230). Mit dem Lehrplan 2019 wird es keine Änderungen in Beziehung auf den mündlichen Sprachkurs geben (Opetushallitus 2019). Die Kurse werden mit einer mündlichen Prüfung beendet, in der sowohl die Aussprache als auch die Fähigkeiten zu erzählen und sich über ein Thema zu unterhalten beobachtet werden (Opetushallitus 2015, 229). Die Prüfung simuliert eine möglichst authentische Unterhaltung zwischen zwei Lernenden, die

gleichzeitig an der Prüfung teilnehmen und von dem Kurslehrer beobachtet werden (ebd.; Jukarainen 2018). Die Endnote besteht aus der Note der Prüfung und der Bewertung der Beteiligung während des Kurses (Opetushallitus 2015, 229). Die Leistung wird sowohl als eine reguläre Kursnote als auch als ein separater Anhang der Abschlussprüfung gegeben (Opetushallitus 2015, 108).

Außer diesen einzelnen Kursen, die nur in manchen Sprachstufen angeboten werden, gibt es im Moment für die Lernenden keine national garantierten Möglichkeiten, eine Bewertung zu bekommen, die auf ihre mündlichen Sprachkompetenzen ausgerichtet ist (ebd.). Dieser Mangel kann u. a. die Motivation, die mündlichen Sprachkenntnisse zu verbessern, beeinflussen (Jukarainen 2018).

Im Moment ist eine mündliche Prüfung in der Diskussion, um die finnischen Abiturprüfungen der Fremdsprachen zu reformieren und umfassender zu machen (Saarinen & Tähkä 2018). Die Prüfung würde separat von dem schriftlichen Teil sein (ebd.), und anstatt mit einem anderen Lernenden, würde die Unterhaltung mit einem Computer geschehen (Jukarainen 2018). In der jetzigen Form kann die Endprüfung der mündlichen Kurse also nicht auf die Abiturprüfung übertragen werden, auch wenn die Sprachlehrenden sie völlig angemessen finden. Ein größeres Hindernis dabei ist das Gesetz über die gymnasiale Ausbildung, das bestätigt, dass die Abiturprüfungen von einem offiziellen Bewertenden der Abiturprüfungen bewertet werden müssen, wofür es mit echtzeitigen Prüfungen auf keinen Fall genügend Ressourcen gibt. (Ebd.). Während die geplante Prüfung die erwähnte menschliche Schwäche der Bewertenden durch Technologiegebrauch eliminiert (Derwing & Munro 2015, 119), gehen auch viele der guten Aspekte der Kursprüfung verloren (Jukarainen 2018). Mit der echtzeitigen Partnerprüfung spiegelt die Situation eine authentische Unterhaltung wider, bei der auch nonverbale Kommunikation eine Rolle spielt und zusätzliche Fragen, Wiederholung und Neuerklärungen möglich sind (ebd.). Die Reform ist frühestens für das Jahr 2022 geplant (Saarinen & Tähkä 2018).

## 4 FINNISCHSPRACHIGE JUGENDLICHE ALS LERNENDE DER DEUTSCHEN AUSSPRACHE

Die Voraussetzungen für das Fremdsprachenlernen, seine Zwecke und seine Herausforderungen hängen von verschiedenen Aspekten des Lernenden, der Erst- und Zielsprache und der Lernumgebung ab. Weil es in dieser Masterarbeit darum geht, Anforderungen an einen lernerzentrierten Ausspracheunterricht im Fach Deutsch der finnischen gOb festzustellen, müssen die Voraussetzungen der Lernenden betrachtet werden. Folglich werden in diesem Kapitel zuerst einige der Herausforderungen der betreffenden Deutschlernenden erläutert, gefolgt von möglichen Lösungen, die die gOb anbietet.

### 4.1 Beziehung der finnischen und der deutschen Aussprache

Die Erstsprache hat unbestritten einen Einfluss auf die später gelernten Sprachen, was auch in dem Akzent zu sehen ist, wie schon festgestellt. Lernende mit verschiedenen Erstsprachen haben nicht nur unterschiedliche Ergebnisse mit dem Sprachlernen, sondern auch Unterschiede im Lernprozesses. In diesem Kapitel werden die häufigsten Herausforderungen, die finnischsprachige Deutschlernende mit der Aussprache haben, nach Fuchs (2019, 180-181) erläutert.

#### 4.1.1 Prosodie

Wenn die Prosodie des Deutschen und des Finnischen verglichen werden, finden sich viele Unterschiede, auch wenn sie nicht äußerst Bedeutungstragend sind. Einer der kleinsten prosodischen Elemente ist der Wortakzent, der im Finnischen grundlegend auf der ersten Silbe liegt, und der Fluss der finnischen Sprache erlaubt keine Ausnahmen zu dieser Tendenz. Während es auch im Deutschen üblich ist, dass ursprüngliche deutsche Wörter den Wortakzent auf der ersten Silbe bekommen, gibt es trotzdem dabei mehr Variation als im Finnischen. Zum Beispiel bewirken unbetonte Präfixe, dass erst die zweite Silbe betont wird (**verstehen**). Dazu sind auch

viele Fremd- und Lehnwörter mit der ursprünglichen Betonung ins Deutsche übernommen worden (**Philosophie**), wenn auch nicht alle.

Anhand des Rhythmus befinden sich im Deutschen mehrere charakteristische Merkmale. Die unbetonten Silben sind in der deutschen Aussprache viel kürzer und knapper als die betonten. Kürze Sätze können sogar nur eine betonte Silbe haben, aufgrund der große Menge der einsilbigen Wörter im Deutschen. Sie werden auch wesentlich und auf unterschiedlichen Arten gekürzt, und ihre Aussprache lautet daher sehr anders, als wenn man das Wort einzeln hört. In dieser Hinsicht sind zum Beispiel die Assimilation der Anfangs- und Endlauten, und das gesamte Weglassen von unbedeutungstragenden Lauten häufige Phänomene. Dies geschieht im Finnischen nicht, und braucht daher eine größere Beachtung anhand des Deutschen.

Hinsichtlich der Intonation ist der erheblichste Unterschied zwischen den zwei Sprachen der Fragesatz des Deutschen. Es ist erforderlich, eine steigende Intonation beim Fragen zu haben, besonders bei den *Ja/Nein* Fragen. Allgemein gibt es in der finnischen Intonation weniger bemerkenswerte Tendenzen als in der deutschen.

#### **4.1.2 Laute**

Im Deutschen gibt es insgesamt mehr Laute als im Finnischen, und viele von den anscheinend ähnlichen Lauten werden in einer etwas anderen Weise gesprochen. Die Entsprechung von Laut und Buchstabe unterscheidet sich einigermaßen, u. a. anhand der Doppelkonsonanten, einiger konsonantischen Buchstabenkombinationen, einiger Diphthonge und des vokalisiert /r/.

Die folgende Tabelle veranschaulicht die Konsonanten des Deutschen in Schwarz und des Finnischen in Grau modifiziert nach Beate Rues (Rues et. al. 2014, 6; 16-17). Die Tabelle konzentriert sich auf die standardisierten Formen der beiden Sprachen.

Artikulationsstelle >		labial	alveolar	palato- alveolar	palatal	velar	uvular	glottal
Artikulationsart								
Klusile	stimmlos	[p] [p]	[t] [t]			[k] [k]		[ʔ] [ʔ]
	stimmhaft	[b] [b]	[d] [d]			[g] [g]		
Frikative	stimmlos	[f] [f]	[s] [s]	[ʃ]	[ç]	[x]	[ʀ] <sup>12</sup>	[h] [h]
	stimmhaft	[v] [v]	[z]	[ʒ]				
Affrikaten		[pf]						
Nasale		[m] [m]	[n] [n]			[ŋ] [ŋ]		
Vibranten			[r]					
Laterale			[l] [l]					
Approximanten					[j] [j]			

Tabelle 2 Die Konsonanten von Deutsch und Finnisch

Das deutsche Konsonantensystem umfasst mehr Laute als das finnische. Außerhalb des finnischen Sprachgebrauchs müssen die finnischsprachigen Deutschlernenden die Laute [ç] (**Mädchen**), [x] (**auch**), [ʃ] (**Tasche**), und [z] (**singen) lernen. Wenn diese Laute mit einer finnischen Variante substituiert werden, besteht die Gefahr, Bedeutungsunterschiede zu verursachen. Ein anderer bemerkenswerter Unterschied ist die Aspiration von [p], [t] und [k] und das nie velarisierte [l].**

Die nächste Tabelle veranschaulicht die Vokale der beiden Sprachen in einer ähnlichen Weise wie die Vorherige (Rues et. al. 2014, 6; 14-15).

<sup>12</sup> Der konsonantische /r/-Laut wird für das Deutsche hier mit dem standardisierten [ʀ] dargestellt. Bei dem Phonem gibt es aber viel Variation (z.B. das [ʁ], und das auch im Finnischen benutzte [r]), und sie erzeugen keinen Bedeutungsunterschied. Daher könnte das /r/ auch mit dem Archiphonem [R] dargestellt werden.

Artikulationsstelle & Rundheit der Lippen >		vorne		zentral		hinten	
Offenheit der Lippen & Spannung		gerundet	ungerundet	gerundet	unger.	gerundet	unger.
offen	gespannt						
	ungespannt		[æ]		[a] [a]		
halboffen	gesp.						
	ungesp.	[œ] [œ]	[ɛ] [ɛ]		[ɐ]	[ɔ] [ɔ]	
halbgeschlossen	gesp.	[ø]	[e]	[ə]		[o]	
	ungesp.	[ʏ] [ʏ]	[i] [i]			[ʊ] [ʊ]	
geschlossen	gesp.	[y]	[i]			[u]	
	ungesp.						

Tabelle 3 Die Vokale von Deutsch und Finnisch

Das deutsche Vokalsystem hat Qualitätsunterschiede, die mit der Dauer der Vokale verbunden sind. Die Spannung oder ihre Abwesenheit bei Vokalen ist für das Hörverstehen wesentlich. Die unbetonten Zentralvokale [ɐ] und [ə] sind Eigenschaften der deutsche Sprache, die im Finnischen keine Entsprechung haben.

## 4.2 Alter als Faktor beim Aussprachelernen

Es ist eine häufige Ansicht, dass es mit zunehmendem Alter des Lernenden schwieriger wird, neue phonetische Dimensionen in die eigene Aussprache zu übernehmen (Dufva & Ullakonoja 2019, 31; Derwing & Munro 2015, 38; Edmondson & House 1993, 182-183). Die Hypothese einer *kritischen Periode* schlägt vor, dass es in der Kindheit ein bestimmtes Alter oder einen Zeitraum gibt, in dem neue Laute erworben werden können (Dufva & Ullakonoja 2019, 31). Sie ist aber äußerst vereinfachend und irreführend, da schließlich kein absoluter Zeitraum für die Periode festgestellt werden kann (Derwing & Munro 2015, 38). Außerdem können sogar Erwachsene unter Sonderbedingungen eine neue Aussprache so lernen, dass sie von



der Aussprache eines Erstsprachlers kaum zu unterscheiden ist. (Edmondson & House 1993, 182-183). Dennoch ist es unbestritten, dass die Fähigkeit, Laute ohne einen Einfluss der Erstsprache zu lernen, graduell mit dem Alter abnimmt (Dufva & Ullakonoja 2019 etc.). Eine akkuratere Bezeichnung der Phänomene wäre also ein *günstiger Lernzeitraum* (Edmondson & House 1993, 183).

Im Grunde genommen fallen die Jugendlichen in der gOb außerhalb des günstigen Lernzeitraums. In dem Fall ist es äußerst wichtig, dass das Aussprachelernen nicht ohne Anleitung bleibt (Derwing & Munro 2015, 30). Jugendliche können von kognitiven Lernmethoden, wie z. B. theoretischen Kenntnissen über Phonetik und Phonologie, der phonetischen Schrift und dem bewussten Üben profitieren (Dufva & Ullakonoja 2019, 31). Dies hängt mit dem expliziten Unterricht zusammen, der im Kapitel 4.3.1 betrachtet wird. Jedoch sind funktionale und sogar spielerische Methoden für alle Altersgruppen beim Aussprachelernen nützlich (ebd.).

### **4.3 Gymnasiale Oberstufe als Lernumgebung fürs Aussprachelernen**

In diesem Kapitel werden Eigenschaften der finnischen gOb dargestellt, die Lösungen zu den erwähnten Herausforderungen anbieten können.

#### **4.3.1 Explizität im Ausspracheunterricht**

Ein expliziter Unterricht sorgt dafür, dass die jeweiligen Lernziele den Lernenden bewusst sind. Dadurch kann die Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Einzelheiten eingerichtet werden und das Lernen geschieht schneller und effektiver. In Bezug auf den Ausspracheunterricht entsteht aber das Problem, dass die Kommunikativität schon längst das oberste Ziel des Aussprachelernens gewesen ist. Die schon lange vorhandenen expliziten Methoden erhöhen die Kommunikativität des mündlichen Sprachgebrauchs und der Aussprache nicht, und anstatt die Methoden des Ausspracheunterrichts umzugestalten, werden sie oft im Unterricht ausgespart oder reduziert. Wie schon im Kapitel 3.1 erwähnt, ist es eine häufige Ansicht, dass die

Aussprache automatisch durch Hören gelernt wird, besonders wenn Kommunikativität angestrebt wird. (Kautonen & Tergujeff 2019, 17-18)

Forschungen haben gezeigt, dass es auch explizite Methoden gibt, um das Lernen einer kommunikativen und instinktiven Aussprache zu erzeugen (Derwing & Munro 2015, 24-25). Zum Beispiel das segmentale Üben der Erkennung von Lauten hat nicht nur Einfluss auf das Hörverstehen des Lernenden, sondern auch auf die Verständlichkeit der eigenen Sprache (ebd.). Für manchen Lernenden ist solch ein expliziter Unterricht sogar erforderlich, weswegen die Entwicklung vielseitigerer expliziter Methoden, die für die begrenzten Ressourcen des öffentlichen Unterrichts geeignet sind, nötig ist (Derwing & Munro 2015, 30).

#### **4.3.2 Lernerzentrierter Unterricht**

Der lernerzentrierte Unterricht ist ein pädagogisches Modell, das anstatt vom Bauen auf die Leistungen der Lehrkraft, aus einem wechselseitigen Lernprozess zwischen den Lernenden und der Lehrkraft besteht (Ouakrim-Soivio 2010, 42-43). Das Lernen geschieht durch eine gegenseitige Mitwirkung, und die Bedürfnisse der Lernenden werden leichter wahrgenommen, um sie zu berücksichtigen und die Lernergebnisse zu verbessern (ebd.).

In den Lehrplänen wird die Lernerzentriertheit direkt erwähnt und vom Unterricht verlangt.

*„Das Vorgehen ist lernerzentriert und es verstärkt das Vermögen, die Entwicklung und das Lernen der Lernenden.“*

Opetushallitus 2015, 16

*„Das Vorgehen ist lernerzentriert und es verstärkt die Entwicklung, das Wohlbefinden, das Lernen und das Zurechtkommen des Lernenden.“*

Opetushallitus 2019, 20

## **5 METHODISCHE GRUNDLAGEN UND MATERIAL**

Dieses Kapitel beginnt den empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung mit der Beschreibung der Vorgehensweisen. Zuerst werden das Ziel der Untersuchung und die Forschungsfragen dargestellt. Danach werden die Methoden, mit denen die Forschungsfragen beantwortet werden sollen, dargestellt und begründet, gefolgt von der Darstellung des Materials. Am Ende des Kapitels werden noch die Validität und die Reliabilität der Untersuchung betrachtet.

### **5.1 Ziel und Forschungsfragen**

Diese Arbeit entsteht aus der Absicht, die Entwicklung eines lernerzentrierten Unterrichts zu unterstützen. Die Zwecke und Bedürfnisse des Fremdsprachenlernens entwickeln sich im Wandel der Zeit, und der Fremdsprachenunterricht soll auch ständig aktualisiert werden. Präziser konzentriert diese Arbeit sich auf die Rolle der Aussprache beim Fremdsprachenunterricht und auf die Frage, ob die landesweiten Anweisungen zur Gestaltung des Unterrichtes, bzw. der Rahmenlehrplan, den Zielen und Bedürfnissen der Deutschlernenden an der gOb entsprechen. Letztlich ist das Ziel der Arbeit in erster Linie die Absichten der Lernenden festzustellen und in zweiter Linie zu betrachten, wie der Rahmenlehrplan sie berücksichtigt.

Um das Ziel zu erreichen werden Forschungsfragen verwendet, die am Anfang des Untersuchungsprozesses formuliert, regelmäßig überprüft und je nach Bedürfnis präzisiert worden sind. Die Forschungsfragen haben ihre endgültige Form erst nach der Sammlung des Materials bzw. der Interviews bekommen, weil einige für die Analyse wesentlichen Gesichtspunkte erst danach zum Vorschein kamen.

Die Untersuchung richtet sich nach den folgenden Forschungsfragen:

1. Welche aussprachlichen Merkmale und Anforderungen sollten Deutschlernende ihrer Ansicht nach erfüllen?
2. Für welche Anlässe sollte der Ausspracheunterricht im Fach Deutsch nach Ansicht der Lernenden sie vorbereiten?
3. Wie ist das Verhältnis der Aussprache zu den anderen Teilbereichen der Sprachkenntnisse in Bezug auf das Sprachlernen und den Sprachgebrauch nach Ansicht der Deutschlernenden?
4. Wie sorgt der Rahmenlehrplan dafür, dass der Deutschunterricht den Lernenden Gelegenheiten und Förderung anbietet, um die von ihnen jeweilig gewünschte Aussprachekompetenz zu erreichen?

## **5.2 Methodische Grundlagen**

Die Untersuchung ist als eine grundsätzlich qualitative Inhaltsanalyse von halbstrukturierten leitfadengestützten Interviews durchgeführt worden. Im Folgenden werden die erwähnten Methoden dargestellt und ihre Angemessenheit für diese Untersuchung erläutert.

### **5.2.1 Halbstrukturiertes leitfadengestütztes Interview**

Das Interview ist schon früh in diesem Untersuchungsprozess als Methode für die Sammlung des Materials ausgesucht worden. Das Interview als Erhebungsmittel stellt den Rahmen für den gesamten Forschungsprozess, und die Untersuchung hat sich daraus entwickelt. Es schien logisch und vernünftig, die Untersuchung unter Personen, die sie betrifft, durchzuführen. Infolgedessen sind Deutschlernende an der gOb als Interviewten ausgesucht worden, damit sie ihre eigenen Erfahrungen mitteilen können. Das Interview als Erhebungsmittel bringt effektiv die Stimme der Interviewten zum Vorschein und ermöglicht eine tiefe Annäherung an das untersuchte Thema (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35; 47).

In diesem Fall ist genauer gesagt ein halbstrukturiertes, leitfadengestütztes Interview ausgewählt worden. Das bedeutet, dass die Interviews strukturell nur teilweise geplant werden, bzw. es sollen keine fertigen Antwortoptionen gegeben werden, und die Anordnung und Betonung der Interviewfragen können je nach Interview und Interviewte wechseln, auch wenn sie alle besprochen werden müssen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48). Dies lässt Raum für die subjektiven Erfahrungen der Interviewten und vermindert die Einwirkung z. B. unwesentlicher Interviewfragen und Einstellungen des Interviewenden (ebd.).

Dennoch sind ungefähr 15% des vorliegenden Interview-Leitfadens nicht halbstrukturiert, sondern strukturiert, weil er auch einige geschlossene Interviewfragen einbezieht. In den Fragen sollten die Interviewten angegebene Daten in eine bestimmte Reihenfolge bringen oder ihre Erfahrungen auf einer Skala von 0 bis 5 einschätzen. Diese Art der Fragen wurde verwendet, um die Interviewzeit zu begrenzen und besser einschätzen zu können. Die geschlossenen Interviewfragen sind die Nummern 20, 21, 24, 29 und 30, allerdings haben die Interviewten ihre Antworten oft auch offen begründet, was erlaubt war, auch wenn sie nicht ausdrücklich darum gebetet worden waren. Der Leitfaden befindet sich am Anhang, sowie die Skala und drei andere Grafiken, die den Leitfaden und bestimmte Interviewfragen ergänzen. Sie sind alle ursprünglich auf Finnisch formuliert worden, weil die Interviews auf Finnisch gehalten worden sind, weil die Interviewten finnische Erstsprachler sind.

Es ist angebracht, den Interview-Leitfaden mehrmals durch Test-Interviews zu überprüfen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72). Der vorliegende Interview-Leitfaden wurde vor den eigentlichen Interviews zweimal mit freiwilligen Testinterviewten durchgeführt. Die Testinterviewten waren Studentinnen im Masterstudium, die Deutsch an der gOb gelernt haben. Somit ist ein Maß an Authentizität in der Test-Situation anwesend gewesen, sowie eine akademische Perspektive zur Rückkopplung. Nach dem ersten Test-Interview wurde der Leitfaden noch beträchtlich umgestellt, nach dem Zweiten nur oberflächlich.

Letztendlich hat der Interview-Leitfaden eine grundsätzliche Struktur bekommen, die aus drei Teilen besteht. Um den Interviewten zu helfen und um sie nicht zu verwirren, ist die Struktur der Teile vornehmlich so geplant, dass jede Frage in einem logischen Kontext steht. Für die Analyse wird daher die Struktur neuorganisiert und Fragen von verschiedenen Teilen zusammengebracht. Der erste Teil hat grundsätzlich die Absicht, den Hintergrund der Interviewten mit der deutschen Sprache herauszufinden und ihre Motivationen für das Deutschlernen zu beobachten. Im zweiten Teil wird den Interviewten angewiesen, auch an anderen Sprachlernenden und an das Sprachlernen generell zu denken, anstatt an sich selbst als Deutschlernende. Dieser Teil besteht aus Fragen über die Aussprache generell und versammelt Einstellungen des Interviewten über eine gute Aussprache und ihre Wichtigkeit. Der dritte Teil konzentriert sich auf die eigenen Erfahrungen des Interviewten mit dem Aussprachelernen und auf seine Ziele für die Aussprache als Teil der Deutschkenntnisse.

Neben den offenen Interviewfragen, die allen Interviewten gestellt werden sollen, bezieht der vorliegende Interview-Leitfaden auch fertige zusätzliche Fragen mit ein, falls es dem Interviewten schwerfällt, irgendein Thema frei zu besprechen. Aufgabe des Interviewenden ist es, auf die Interviewten zu reagieren und sie, wenn nötig, mit einfachen Fragen zu unterstützen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 68). Für solch einen Fall, wo der Interviewende wenig Erfahrung und Übung mit dem Reagieren hat, ist eine Liste von fertigen Hilfsfragen als Hilfsmittel erstellt worden.

### **5.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse**

Halbstrukturierte Interviews werden oft qualitativ analysiert, weil die Anzahl der Interviewten niedriger ist als z. B. bei einer Befragung, aber das Thema wird mit jedem Interviewten vielseitig behandelt. Auch in dieser Untersuchung sind nur fünf Interviewten interviewt worden. Folglich ist es nicht geeignet, aus den Antworten Statistiken und Durchschnittswerte zu erstellen und sie zu erläutern, sondern zu beobachten, wie die Interviewten die Interviewthemen behandeln und welche Bedeutungen sie den Themen geben. Dadurch können auch Tendenzen und

Unterschiede erkannt werden, und mit ihnen kann das Untersuchungsthema erläutert und kontextualisiert werden. (Ruusuvuori et. al. 2010, 14-17.)

In einer qualitativen Untersuchung überschneiden sich verschiedene Phasen des Prozesses ständig (Ruusuvuori et. al. 2010, 11-13). Das Untersuchungsproblem, der Materialsammlungsprozess und das Analysieren des Materials sollen stärker in einer gegenseitigen Wechselwirkung stehen als bei einer quantitativen Untersuchung (ebd.). Häufig wird von einem Dialog mit dem Material gesprochen. Dadurch wird das Material erschlossen und geordnet, um eine Inhaltsanalyse zu erstellen und sie als Teil eines größeren Kontextes beobachten zu können (a. a. O., 9-11). Eine besondere Anforderung an eine qualitative Untersuchung sind offene Forschungsfragen (a. a. O., 14-17). Hypothesen oder vorangestellte Erwartungen sind nicht Merkmale einer qualitativen Untersuchung (ebd.). In Bezug auf Interviews, die qualitativ analysiert werden, ist es grundlegend, dass die Forschungsfragen auch nicht direkt die Interviewfragen sind, und die Antworten auf die Fragen können nicht direkt als Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden (a. a. O., 9-11).

Die Vorgehensweisen einer qualitativen Inhaltsanalyse können in zwei Bausteine geteilt werden, die induktive Kategorienentwicklung und die deduktive Kategorienanwendung (Mayring 2000, o. S.). Der Prozess fängt mit der induktiven Kategorienentwicklung an, während die deduktive Kategorienanwendung den Endzustand darstellt, aber sie geschehen größtenteils gleichzeitig und haben gleichartige Schritte. Der Hauptunterschied zwischen den zwei Phasen ist, dass die deduktive Kategorienanwendung von einem theoretischen Rahmen geleitet wird. (Ebd.). Als Ausgangspunkt der beiden Phasen dienen die Forschungsfragen, die laufend rückgefragt (ebd.) und für eine nähere Betrachtung in mehrere detaillierten Arbeitsfragen aufgegliedert werden (Ruusuvuori et.al. 2010, 18-23). Danach werden Kategorien für die Überarbeitung des Materials definiert und laufend präzisiert (Mayring 2000, o. S.). Die Kategorien geben vor, welche Aspekte des Materials betrachtet werden (Ruusuvuori et. al. 2010, 13-14) und nach welchen Perspektiven sie eingeordnet werden (a. a. O., 18-23). In Bezug auf Interviews können die Perspektive u. a. positive oder negative Einstellungen, längere Erklärungen oder verbale Details

in der Mitteilung des Interviewten sein (ebd.). Die Perspektiven dieser Untersuchung werden im Kapitel 5.3.2 erläutert. Nach der Einordnung des Materials werden eventuelle quantitativen Analysestellen festgelegt, und der ganze Prozess soll laufend anhand der Reliabilität geprüft werden (Mayring 2000, o. S.).

Dies umfasst die analytische Zerlegung des gesammelten Materials, dient aber nicht als endgültige Analyse (Ruusuvuori et. al. 2010, 18-23). Wichtig ist, dass nach dem Einordnen des Materials in den entwickelten Kategorien, was erst ein Hilfsmittel für die Analyse ist, das Material noch weiter überarbeitet und tatsächlich analysiert wird. Das Material spricht nicht für sich selbst, sondern die auftauchenden Phänomene sollen vorgestellt, erläutert und weiter kontextualisiert werden. Im Grunde genommen ist es unmöglich, die Analyse vollkommen auf dem Material zu basieren. (Ebd.). Es ist üblich, bei Interviewuntersuchungen auch Nebenmaterial zu benutzen, das als Teil des theoretischen Rahmens dient und die Kontextualisierung fördert. (Ruusuvuori et. al 2010, 29), was in diesem Fall der Rahmenlehrplan ist.

## **5.3 Material**

Das für diesen Unterricht gebrauchte Material wird in diesem Kapitel anhand dessen Sammlungs- und Überarbeitungsprozesse dargestellt, und dessen Inhalt nur oberflächlich betrachtet. Der konkreten Inhalte des Materials kommt vollständiger im Kapitel 6 vor.

### **5.3.1 Sammlung des Materials**

Das Material besteht aus fünf Interviews von Deutschlernenden an der gOb. Während der Formulierung des Interview-Leitfadens sind für den Interviewten Kriterien erstellt worden, um die Vergleichbarkeit zu garantieren. Die Kriterien sind im Laufe des Prozesses reduziert worden<sup>13</sup>, besonders anhand der Homogenität des

---

<sup>13</sup> Die herrschenden Umstände im Frühjahr 2020 haben bewirkt, dass auf mehrere ideale Verfahrensweisen verzichtet wurde. Die vollständigen unerwarteten Auswirkungen werden im nächsten Kapitel ausführlicher kommentiert.



Sprachlernhintergrunds der Interviewten. Die letztendlichen Kriterien für die Interviewten sind die Folgenden:

- Der Interviewte lernt Deutsch an der gymnasialen Oberstufe als eine B3-Sprache.
- Der Interviewte hat insgesamt von 2 bis 4 Deutschkurse besucht.
- Der Interviewte hat während des Schuljahres 2019-2020 mindestens einen Deutschkurs besucht.

Deutschlehrende mehrerer Schulen sind kontaktiert worden, um die Interview-Einladung an passende Lernende weiterzugeben. Die Einladung umfasst Anweisungen für den Interviewten und das Forschungserlaubnisformular, die sich beide im Anhang der Arbeit befinden. Freiwillige Lernende haben mich direkt per E-Mail kontaktiert, wodurch ich auch die Forschungserlaubnisse erhalten habe. Die Interviewten waren Lernende dreier verschiedener gOb, zwei von ihnen in Mittel- und eine in Südfinnland. Alle Interviewten waren weiblich mit Finnisch als Erstsprache. Zum Zeitpunkt der Interviews waren sie alle 16 bis 17 Jahre alt. Drei von ihnen hatten schon in der Mittelstufe angefangen, Deutsch zu lernen. Dies wurde für die 2 bis 4 angeforderten Deutschkurse der obigen Kriterien angerechnet<sup>14</sup>. Für die Zwecke dieser Arbeit ist es nicht nötig, die Interviewten als Einzelne vorzustellen, und somit wird die ihnen versprochene Anonymität auch effektiv erhalten.

Die Interviews sind auf Finnisch über Videoanruf mit dem Programm Skype durchgeführt und mit Erlaubnis der Interviewten aufgenommen worden. In Bezug auf mich als Interviewende hat das Aufnehmen eine freiere Unterhaltung erlaubt, weil keine Notizen notwendig waren. Jedoch habe ich einige Bemerkungen auch gleichzeitig notiert. Das Aufnehmen versichert auch, dass auf die Aussagen der Interviewten wortwörtlich zurückgegriffen werden kann und ihre Stimmungen sich auch nachträglich beobachten lassen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 92). Am Anfang der Interview-Situation war vor der Aufnahme eine kurze gegenseitige Vorstellung möglich, und es bestand auch die Möglichkeit, eventuelle Zweifel oder Anfragen zu klären. Nur das eigentliche Interview, das dem Leitfaden folgt, ist aufgenommen

---

<sup>14</sup> Die Fächer in der Mittelstufe werden Kursmäßig gestaltet, ebenso wie in der gOb im Lehrplan 2015.

worden. Wenn alle geplanten Interviewthemen besprochen worden sind, ist das Aufnehmen beendet worden. Danach gab es noch die gegenseitige Möglichkeit, die Interview-Situation zu reflektieren und zusätzliche Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Die Interviewten sind dabei auch informiert worden, wie sie eventuell Zugriff auf die fertige Arbeit haben könnten.

Es ist üblich, dass die Interviewzeit je nach den Interviewten abweicht (Hirsjärvi & Hurme 2000, 74), was auch bei diesen Interviews zu erwarten war. Die geplante Interviewzeit war 20-30 Minuten, sie haben aber ungefähr 25-40 Minuten gedauert. Ein Interview ist eine soziale Sprechsituation, wobei ein gegenseitiges Vertrauen wesentlich ist, u. a. um den Interviewten zu ausführlicheren Antworten zu ermutigen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 52). Deswegen wäre es nicht nur unhöflich, sondern auch kontraproduktiv gewesen, den Interviewten z. B. wegen des Zeitraums zu unterbrechen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 75).

#### *Ad-hoc-Änderungen der Verfahrensweisen*

Während des Prozesses der Planung der Interviews haben die Verfahrensmöglichkeiten sich wegen des Ausbruchs der COVID-19-Pandemie wesentlich verändert. Der ausschlaggebende Umstand sind die soziale Distanzierung und die Schulschließung gewesen. Im Folgenden werden die vorgenommenen Änderungen der Verfahrensweisen erläutert, die sonst auf eine andere, oft idealere Weise durchgeführt worden wären.

Wegen der Tatsache, dass die Interviews über Fernverbindungen sowohl geplant als auch gehalten werden mussten, ist die Suche nach Interviewten schwieriger geworden und hat länger gedauert als geplant. Folglich ist die Zahl der Interviews von 6 auf 5 reduziert worden. Zusätzlich waren einige Kriterien für die Interviewten nicht zu erfüllen. Die Kriterien hätten eine homogene Interviewtengruppe versichert, deren Sprachrepertoire und Erfahrung mit dem Deutschlernen in der Analyse besser hätten berücksichtigt werden können. Auch das Ziel verschiedene Regionen des Landes zu repräsentieren ist aufgegeben worden.

### 5.3.2 Überarbeitung und Beschreibung des Materials

Nachdem das ganze Material gesammelt bzw. die Interviews durchgeführt wurden, wurden die Interview-Aufnahmen noch einmal in Teilen angehört, um die Antworten transkribieren und nebeneinander beobachten zu können. In Bezug auf die Transkription der Interviews wurde entschieden, dass eine wortwörtliche Litterierung nur bei einzelnen Aussagen nötig wäre, die als direkte Zitate benutzt werden würden. Die direkten Zitate werden in dieser Arbeit sowohl in der originalen Sprache als auch auf Deutsch übersetzt nacheinander gezeigt. Auf diese Weise wird der Einfluss der Übersetzung und die Modifizierung der Aussagen der Interviewten minimiert (Nikander 2010, 436-439).

Leitfadengestützte Interviews werden oft auf thematische Weise transkribiert (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138). Eine thematische Transkription soll auf gewählten Perspektiven basieren, weil jede Aussage mehrere beobachtbare Aspekte miteinbezieht (Ruusuvaori et. al. 2010, 18-23). Im Fall dieser Untersuchung ist es für die Analyse an erster Stelle wesentlich gewesen, dass die Einstellungen der Interviewten und ihre Ansichten über die Bedeutungen der besprochenen Merkmale deutlich zu beobachten wären. Somit sind beim Transkribieren Beschreibungen von erfundenen und realen Ereignissen, Beschreibungen von berichteten Gefühlen und direkte Schlüsselwörter zentral gewesen. Auf diese Weise wurden die fünf Interviews Frage für Frage nacheinander in eine Tabelle eingetragen, und dann nach Themen und nach den Aussichten der Interviewten neukategorisiert. Die entstandenen Kategorien sind die Folgenden:

1. Die Interviewten als Repräsentanten von Deutschlernern
  - a. Hintergrundinformationen und Vergleichbarkeit (Fragen Nr. 1-3)<sup>15</sup>
  - b. Die Motivation zum Deutschlernen (Fragen Nr. 4, 6, 8 und 22)
  
2. Die Rolle der Aussprache als Teil der Deutschkenntnisse
  - c. Beschreibung der Aussprache (Fragen Nr. 9, 12)
  - d. Der Nutzen der Deutschkenntnisse in Finnland (Fragen Nr. 7-8)
  - e. Der Nutzen des Aussprachelernens (Fragen Nr. 15-19)
  - f. Der Einfluss der Aussprachekenntnisse auf die restlichen Sprachkenntnisse (Fragen Nr. 23-24, 27 und 31)
  
3. Die Rolle der Aussprache im Deutschunterricht
  - g. Was bei der Aussprache wichtig zu lernen ist (Fragen Nr. 10-14 und 26-27)
  - h. Die Beachtung der Aussprache im Unterricht (Fragen Nr. 24-25)
  - i. Die Mittel des Aussprachelernens (Fragen Nr. 18-22 und 31)
  - j. Die Bewertung der Aussprache (Fragen Nr. 28 und 31)
  - k. Die Rolle des Abiturs beim Deutschlernen (Fragen Nr. 5 und 29-31)

Die Interview-Aufnahmen haben auch nach dem Transkribieren und dem Einordnen des Materials die ganze Zeit zur Verfügung gestanden, um z. B. die Stimmungen der Interviewten nachsehen zu können oder auf besondere Stellen als Zitate zurückzugreifen.

Nach dem Analysieren des Materials an sich wurden die herausgefundenen Aussagen noch in Beziehung zu der Primärliteratur, also mit den Lehrplänen, gesetzt. Die ausgewählten und schon früher in dieser Arbeit erläuterten Stellen der Lehrpläne wurden mit den Aussagen der Interviewten verglichen und ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgelegt, um auf die Forschungsfrage 4 antworten zu können.

---

<sup>15</sup> Die erste Unterkategorie wird nicht analysiert, sondern mit ihr sind die Daten für die Vorstellung der Interviewten in einer Weise erhoben worden, die ihre Anonymität nicht bedroht. Den Interviewten ist garantiert worden, dass nur die aufgenommenen Daten über sie in der Arbeit benutzt würden.

## 5.4 Validität und Reliabilität

In diesem Kapitel werden die Validität bzw. die Gültigkeit und die Reliabilität bzw. die Zuverlässigkeit dieser Untersuchung kurz betrachtet und ihre möglichen Bedrohungen dargestellt.

### 5.4.1 Validität

#### *Repräsentation*

Der Hauptfokus der Untersuchung liegt darin, die Standpunkte der Deutschlernenden an finnischen gOb:n herauszuarbeiten. Deshalb müssen die Interviewten als Repräsentanten der Fokusgruppe betrachtet werden. Die Interviewten haben Erfahrung von insgesamt acht Deutschkursen in drei gOb:n. Quantitativ ist die Repräsentation also äußerst knapp, aber in dieser Untersuchung zählt die Qualität viel mehr. Die Menge der Erfahrung hat je nach Interviewter einigermaßen variiert, jedoch hat keine der Interviewten die Sprache außerhalb des Bildungssystems gelernt. Fast alle der Interviewten hatten Ziele für das Deutschlernen auch nach der gOb, was auf eine hohe Sprachlernmotivation hinweist. Jedoch kann vermutet werden, dass die Fremdsprachlernenden üblicherweise hochmotiviert sind, weil Fremdsprachen grundsätzlich freiwillige Schulfächer sind. Es kann festgelegt werden, dass die Interviewten unter ihnen mehrere gemeinsame Faktoren hatten, was die Repräsentation vieler unterschiedlicher Deutschlernenden bedrohen kann. Jedoch waren die Faktoren oft solche, die vermutlich den meisten der Deutschlernenden in der gOb zugeschrieben werden können. Zudem haben die Interviewten während der Interviews in ihren Standpunkten genug Variation gezeigt, um die Fokusgruppe repräsentieren zu können.

#### *Durchsichtigkeit*

Das Veranschaulichen des unverarbeiteten Material ermöglicht seine objektive und unbeeinflusste Betrachtung und ist eines der Prinzipien der Validität. Weil es ungeeignet ist, die vollständigen transkribierten Interviews der Arbeit als Anhang beizufügen, wurde entschieden, mehrere Aussagen der Interviewten vereinheitlicht

und übersetzt in Tabellenform zu sammeln und sie auch durch direkte Zitate zu veranschaulichen. Wie schon erwähnt, wurde die Originalsprache daneben beibehalten, um das Überprüfen zu ermöglichen.

#### **5.4.2 Reliabilität**

##### *Exaktheit*

Im Allgemeinen war das Konzept der Aussprache den Interviewten vielseitig bekannt und das Thema konnte mit ihnen ohne Schwierigkeiten behandelt werden. Jedoch besteht beim Interviewen immer die Gefahr, dass die Terminologie den Interviewten nicht bekannt ist oder aus anderen Gründen Missverständnisse entstehen. Beim Überarbeiten der Interviews wurde festgestellt, dass ein ständiges Missverständnis mit mehreren Interviewten unbeachtet geblieben ist und daher nicht zu lösen war. Dabei haben die Interviewten das Konzept *Verstehen des Sprechens* nicht als die eigene Fähigkeit des Hörverstehens verstanden, sondern als die Verständlichkeit der eigenen Sprache, was eigentlich *Deutlichkeit* genannt wurde. Folglich ist es möglich, dass auch andere unbemerkt gebliebene Missverständnisse entstanden sind, weil es nicht geeignet war, die ganze benutzte Terminologie zu definieren. Jedoch wurden die Interviewten ständig ermutigt, Unverständnisse nachzufragen, was auch mehrmals geschehen hat.

##### *Systematik*

Obwohl es zwischen den einzelnen Interviews Monate vergangen sind, wurden die Interviews alle gleichzeitig überarbeitet, kategorisiert und analysiert. Weil die Aufnahmen der Interviews zur Verfügung gestanden haben, war die Erinnerung der Interviews auch kein unterscheidender Faktor. Somit hat keines der Interviews den Prozess geleitet und sie wurden alle gleichwertig betrachtet. Das Transkribieren der Interviews hat es ermöglicht, das Material systematisch und vollständig zu überarbeiten.

## **6 AUFFASSUNGEN VON DEUTSCHLERNENDEN ZUR AUSSPRACHE ALS TEIL DES SPRACHLERNENS**

In diesem Kapitel kommt diese Masterarbeit zu ihrem Hauptteil, indem die Resultate der Untersuchung dargestellt werden. Die Erfahrungen der Interviewten werden aus der Sicht der vorgelegten Forschungsfragen aufgegliedert, wobei Aussagen aus den gesammelten Interviews veranschaulicht werden. Die Unterrichtsgestaltung hinter den Erfahrungen wird beobachtet und die Auswirkung der Rahmenlehrpläne beurteilt, wenn nötig. Als erstes werden die Auffassungen der Interviewten zur Aussprache an sich erläutert und danach ihre Erfahrungen mit Aussprache im Deutschunterricht. Am Ende des Kapitels befindet sich eine kurze Zusammenfassung der entstandenen Informationen.

### **6.1 Aussprachliche Wünsche und Erwartungen der Sprachlernenden**

Die Sprachlernenden haben eine sehr genaue Vorstellung darüber, für welche Anlässe sie die Sprache in ihrem Leben brauchen werden. Die Vorstellungen leiten ihre Erwartungen an sich selbst, was sicherlich auch ihre Lernmotivation beeinflusst. Wenn die Ziele und Erwartungen der Lehrkraft bewusst sind, bilden sie eine übereinstimmende Basis für den Unterricht. Im ersten Unterkapitel dieses Kapitels werden die Sprachgebrauchssituationen dargestellt, die die Interviewten sich in der Zukunft eines jungen finnischen Deutschlernenden vorstellen können, und die Rolle der Aussprache in denen wird betrachtet. Im zweiten Unterkapitel wird die Aussprache der Deutschlerner näher betrachtet, in Bezug auf die zweckmäßigen Lernziele für sie.

#### **6.1.1 Nutzen des Aussprachelernens**

##### *Anlässe für die Deutschkenntnisse*

Um die aussprachlichen Ziele der Interviewten beobachten zu können, muss erst dargestellt werden, was sie für das Nutzen der allgemeinen Deutschkenntnisse halten.

Die Interviewten haben entweder aus eigener Erfahrung oder aus Wahrnehmungen und Vermutungen verschiedene Aspekte erwähnt, die das Nutzen der Deutschkenntnisse begründen. Die Begründungen wurden aus den Antworten der Interviewten gesammelt und nach ihren Hauptaussagen in sechs Kategorien eingeteilt, die die folgende Tabelle veranschaulicht. Die Begründungen in jeder Kategorie wurden gezählt und werden als Prozentsatz aller der Antworten in der Tabelle dargestellt. Damit kann die Häufigkeit der verschiedenen Arten von Begründungen in den Aussagen der Interviewten beobachtet werden<sup>16</sup>.

Kategorie	Beispiele der Erwähnungen	Häufigkeit
Der Wert der Sprachkenntnisse im Allgemeinen	Man braucht sich nicht auf [die Lingua franca] zu verlassen. Bekannte schätzen gute Sprachkenntnisse. Es ist interessant, neue Sprachen zu lernen.	<u>24,4%</u>
Die internationale Verbreitung der deutschen Sprache	Deutsch spielt eine wichtige Rolle in Europa. Deutsch taucht überall in der Welt auf. Es gibt viele deutschsprachigen Menschen.	9,8%
Der Wunsch, Zeit im deutschsprachigen Gebiet zu verbringen	Deutschland ist ein schöner Ort zum Reisen. Es wäre schön, in Deutschland zu arbeiten oder einen Au-pair Aufenthalt zu machen. Es wäre interessant, eine längere Zeit in Deutschland zu leben.	19,5%
Das Vorkommen der deutschen Sprache in Finnland	Manchmal kommen deutsche Touristen nach Finnland. Viele Bedienungsanleitungen sind auf Deutsch.	9,8%
Das Nutzen der deutschen Sprache im finnischen Arbeitsleben	In großen Unternehmen kann Deutsch eine Arbeitssprache sein. In Job-Interviews ist Deutsch sehr geschätzt. Besonders im wirtschaftlichen Bereich gibt es viele deutschsprachige Kunden.	17,1%
Die Rolle der deutschen Sprache im persönlichen Leben	Es ist schön, sich mit Freunden in ihrer Sprache unterhalten zu können. Es wäre schön, in der Universität mehr Deutsch zu studieren. Ich will Deutschlehrerin sein.	19,5%

Tabelle 4 Das Nutzen der Deutschkenntnisse nach den Interviewten

<sup>16</sup> Wegen der Inhalts- anstatt von Diskursorientierung dieser Arbeit sind die Prozentsätze nicht absolut, aber sie sollen eine Richtung weisen.



Unabhängig davon, dass die Aussagen der Interviewten auf verschiedene Arten kategorisiert werden können, haben die am Meisten auftauchenden Begründungen einige deutliche Merkmale gehabt, wie die Tabelle zeigt. Die Sprachkenntnisse an sich wurden an mehreren Stellen als Ziel des Deutschlernens und des allgemeinen Sprachlernens erwähnt. Auch solche Begründungen waren häufig, die aus dem Einfluss bekannter Deutschsprachler in der eigenen Umgebung gestammt haben, sei es Erstsprachler oder andere Sprachlernenden. Der Einfluss konnte entweder direkte Empfehlungen von den Bekannten sein oder einfach der Bedarf, mit ihnen besser kommunizieren zu können.

Weil die gOb gelegentlich über ihre starke Orientierung auf die Abiturprüfungen kritisiert wird, wurden die Interviewten direkt nach ihre Einstellung zur Deutsch-Abiturprüfung gefragt, und ob es ein Ziel an sich bei ihrem Sprachlernen ist. Sie haben alle gemeint, dass die Prüfung sie ziemlich wenig oder höchstens einigermaßen<sup>17</sup> beim Sprachlernen motiviert oder ihnen vorgibt, was sie vom Deutschunterricht wollen. Deshalb kann die Abiturprüfung höchstens als ein sekundäres Ziel betrachtet werden, und die Sprachlernmotivation der Interviewten stammt vornehmlich aus den früher erwähnten Begründungen, die aus individuellen Erfahrungen entstanden sind, im Gegensatz zu der allen gemeinsamen Abiturprüfung.

Daher bekommt Deutsch als Fremdsprache unter den Interviewten zwei hauptsächliche Stellungen. Die eine ist also die **Sprachkenntnisse als eine Fertigkeit**, die an sich geschätzt ist und deswegen aufrechterhalten und verfeinert werden soll. Die andere ist die **Sprachkenntnisse als eine Verstärkung des Gemeinsamkeitsgefühls** und der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Nach dieser Feststellung kann die Rolle der Aussprache beobachtet werden, in Bezug darauf, wie sie diese Zwecke mitmacht und unterstützt und welche zusätzlichen Zwecke für sie angegeben werden kann.

---

<sup>17</sup> Die Antwortoptionen standen den Interviewten zur Verfügung und befinden sich im Anhang 5.

### *Anlässe für eine gute Aussprache*

Die Interviewten waren praktisch einstimmig darüber, dass das Niveau der Aussprache in alltäglichen und informalen Sprechsituationen mit guten Freunden nicht bedeutend ist. Es wurde u. a. damit begründet, dass der Gesprächspartner, wenn man an seine Sprache gewöhnt ist, leichter zu verstehen ist. Außerdem kann man einen vertrauten Gesprächspartner immer darum bitten, zu wiederholen, und dann sind eventuelle Missverständnisse auch einfach zu erklären. Es ist auch leichter, die Gesichtsausdrücke eines bekannten Gesprächspartners zu interpretieren und dadurch herauszufinden, ob man selbst verstanden wurde oder ob es hilfreich wäre, die eigene Aussage zu wiederholen oder umzuformulieren. Jedoch hat eine Interviewte bemerkt, dass das Gewöhnen an einen bestimmten Sprachbenutzer auch ein Hindernis sein kann, wenn man dann variierende Aussprachen nicht verstehen kann. Nach Meinung einer Interviewten, sollte man auf seine Aussprache immer mindestens zur Übung achten, auch wenn die Aussprache für eine solche informale Sprechsituation nicht entscheidend ist.

Außer den häufigen Erwähnungen der Formalität haben die Interviewten die Situationen, in den es wichtiger ist, auf die Aussprache aufzupassen, nicht so einstimmig beschrieben. Einige der erwähnten Beispiele umfassen ein großes Publikum, z. B. einen Auftritt oder eine offizielle Bekanntmachung. Ein anderes Kennzeichen war der Ernst der Situation, z. B. wenn jemand in Not ist, oder wenn man einen Auftrag zu ausführen hat. Auch solche Situationen wurden erwähnt, in denen man von sich einen guten Eindruck geben will, z. B. ein Job-Interview oder ein politisches Ereignis. Ein verbindender Faktor für alle diese Situationen ist der Druck, d. h. entweder ein begrenzter Zeitraum oder die Einmaligkeit der Gelegenheit. Folglich kann nachgedacht werden, ob das Üben von Sprechsituationen unter Druck sich schon in der Ausspracheschulung des Deutschunterrichts befinden sollte.

### 6.1.2 Erwünschte Eigenschaften der Aussprache

Die Dimensionen der Aussprache wurden den Interviewten natürlich erklärt<sup>18</sup>, aber davor mussten sie die Aussprache selbst definieren, um zuerst ihre unbeeinflussten Ansichten über die Aussprache zu bekommen. Die Aspekte, die die Interviewten zumeist mit der Aussprache verbunden haben, waren das technische Bilden der Laute und die Verständlichkeit der eigenen Sprache. Alle Interviewten haben die Verständlichkeit während des Interviews vielfach hervorgehoben, was noch später verdeutlicht wird. Einzelne Interviewten haben auch solche Aspekte erwähnen können, wie die Intonation, die Wortbetonung und die Aussprache verschiedener Buchstaben und Buchstabkombinationen, bzw. die Entsprechung von Laut und Buchstabe. Im Allgemeinen hatten die meisten der Interviewten eine gute Vorstellung darüber, was alles die Aussprache umfasst. Die später während des Interviews erklärten Dimensionen der Aussprache waren den Interviewten auch hauptsächlich bekannt.

Die Einstellungen der Interviewten zu einer erwünschten Lerner aussprache wurden an mehreren Stellen beobachtet. Vor allem waren die Interviewten der Meinung, dass es nicht möglich ist, perfekt sprechen zu lernen, und dass es keine perfekte Aussprache gibt.

*„Man kann eine sehr gute und entwickelte Aussprache haben, aber alles kann nicht immer völlig richtig gelingen.“*

„[Ääntämässä] voi olla tosi hyvä ja kehittynyt, mutta ei niin, että kaikki menisi aina ihan oikein.“

*„Ein Sprachlerner kann ja die Aussprache durch Üben, Sprechen und Anwenden der Sprache sehr verfeinern, aber ich glaube es ist nie möglich, eine perfekte Aussprache zu erreichen.“*

„Kyllähän [kielenoppija pystyy] treenaamalla ja puhumalla ja käyttämällä kieltä hiomaan [ääntämistä] tosi hyvin, mutta en usko, että ihan täydelliseksi sitä pystyy koskaan saamaan.“

---

<sup>18</sup> Im Anhang 4.

Die Interviewten haben die Existenz einer perfekten Aussprache dadurch negiert, dass die Erstsprachler auch unter ihnen Variation haben, sei es regionale Unterschiede oder persönliche Sprechweisen. Dennoch konnten die Interviewten aussprachliche Aspekte erwähnen, die von Sprachlernern erwünscht sind. Die folgende Tabelle veranschaulicht die eigenen aussprachlichen Ziele der Interviewten sowie ihre Erwartungen von anderen Sprachlernern in einer ähnlichen Weise wie die Vorherige Tabelle.

Kategorie	Beispiele der Erwähnungen	Häufigkeit
Produktives Ziel	Die Sprache ist flüssig, deutlich, und nicht zögernd.	22,4%
Kommunikatives Ziel	Der Zuhörer muss die Äußerungen nicht erraten. Das wichtigste ist, verstanden zu werden. Die Aussprache muss nicht 100% korrekt sein. Die eigene Sprache wird möglichst überall verstanden.	20,9%
Rezeptives Ziel	Man kann verschiedene Sprecher verstehen. Man kann in die eigene Sprache einsetzen, was man in der Sprache der anderen hört.	9,0%
Segmentalia	Die Bedeutung der Wörter soll sich nicht ändern. Die Wörter haben die richtige Struktur. Die Laute werden möglichst korrekt gebildet. Man verlässt sich nicht auf die geschriebene Form.	14,9%
Suprasegmentalia	Die Intonation wird z. B. beim Fragen beachtet. Der fremde Akzent darf erkennbar sein.	9,0%
Wahrnehmung der eigenen Sprache	Die Sprache kommt instinktiv. Man soll nicht zu viel über seine eigene Aussprache und mögliche Fehler nachdenken. Man kann seine Fehler positiv reflektieren. Man hat Selbstvertrauen beim Sprechen. Man wagt die Aussprache zu üben.	<u>23,9%</u>

Tabelle 5 Die Ziele der Interviewten fürs Aussprachelernen

Wie erwähnt, wurde die Verständlichkeit und der gesamte kommunikative Aspekt der Aussprache von den Interviewten hervorgehoben, in Bezug darauf, was bei der Aussprache wichtig zu beherrschen ist. Sie sehen die Aussprache also zuallererst als

ein Mittel an, das, wenn ausreichend beherrscht, die Kommunikativität erhöht, besonders in einer konkreten und direkten Unterhaltung. Dies unterstützt den früher erwähnten Zweck des Gemeinsamkeitsgefühls dadurch, dass die höhere Kommunikativität dazu führt, Beziehungen effizienter zu knüpfen. Jedoch wurde der rezeptive Aspekt der Kommunikativität von den Interviewten ganz selten erwähnt. Dies weist vielleicht auf eine Tendenz der Selbstorientierung im Bildungssystem hin, wo das Lernen auf einer ziemlich individuellen Weise passiert, anstatt einer ständigen gegenseitigen Unterstützung unter den Lernenden, die von der Lehrkraft implementiert werden sollte.

Ihnen zufolge hatten die Interviewten hauptsächlich eine hohe Nachsicht mit ihren eigenen aussprachlichen Fehlern oder Schwächen, und sie machen sich nicht viele Sorgen darüber. Einige von ihnen haben jedoch gemeint, dass man die eigenen Schwächen beobachten und wahrnehmen soll, um sie verbessern zu können. Eine wichtige Fähigkeit nach einigen der Interviewten war es, nicht die eigenen Schwäche nur zu kennen, sondern es auch zu wagen, sie zu üben. Es wurde von mehreren Interviewten erwähnt, dass die Unterrichtsumgebung einen Einfluss darauf haben kann, ob sie sich trauen, ihre Aussprache vor anderen hören zu lassen.

*„In einem leiseren Klassenzimmer gibt es einen höheren Schwellenwert für den Versuch, eine so gute Aussprache wie möglich zu erreichen. Wenn es mehr Lärm gibt, hören alle nicht zu und dann ist es nicht so schlimm.“*

*„Jos on tosi hiljainen luokka, siellä on paljon korkeampi kynnyks alkua ääntämään niin, että yrittää oikeasti kunnolla. Jos on vähän enemmän melua, niin kaikki eivät ole kuuntelemassa, eikä [yrittäminen] ole niin paha juttu.“*

Jedoch ergibt sich hier eine Gelegenheit, das Sprechen unter Druck zu üben, was im Kapitel 6.1.1 als ein Bedarf vorgestellt wurde.

Ungeachtet der erwähnten Wahrnehmung der eigenen Schwächen hatten viele der erwünschten aussprachlichen Aspekte damit zu tun, möglichst frei und instinktiv zu sprechen, wie die Tabelle zeigt. Dies steht vielleicht in Beziehung dazu, dass die Interviewten auf die technischen Aspekte der Aussprache nicht viel Gewicht gelegt haben, wenn sie auch erwähnt wurden. Das weist darauf hin, dass das technische

Üben der Aussprache den Interviewten bekannt ist, jedoch nicht äußerst bedeutend, und sie sehen es als keine effiziente Weise an, um die Aussprache zu lernen. Die Methoden für das Aussprachelernen wurden auch thematisiert und mit den Interviewten besprochen, was im Kapitel 6.2.2 erläutert wird. Dass die Interviewten kein großes Interesse an den technischen Aspekten der Aussprache hatten, suggeriert, dass die Aussprache keine große Rolle dabei spielt, den früher erwähnten Zweck der Verfeinerung der Sprachkenntnisse als eine Fertigkeit zu erfüllen.

Die Interviewten wurden auch darum gebeten, die Vor- und Nachteile eines fremden Akzents zu beurteilen. Die meisten Interviewten haben die Abnahme der Verständlichkeit als eine negative Eigenschaft des Akzents genannt, was also die höchste Priorität der Aussprache bedroht. Eine der Interviewten hat auch erwähnt, dass ein starker Akzent die angenommene Intelligenz der Sprecher vermindern kann. Jedoch haben die Interviewten viel mehr positive Aspekte für den Akzent genannt. Die meisten Aspekte haben die individuelle Charakter der Aussprache mit fremdem Akzent geprägt. Das Gemeinsamkeitsgefühl wurde auch direkt erwähnt, in Bezug auf die anderen, die auf die gleiche Weise sprechen, und auf die, die auch einen erkennbaren aber unterschiedlichen Akzent haben.

*„Es ist häufig, dass die eigene Identität aus der eigene Muttersprache oder aus dem Heimatland stammt. Dann kommt die eigene Kultur auch durch den Akzent durch, das finde ich wunderschön.“*

*„On tosi yleistä, että oma identiteetti on omassa äidinkielessä tai omassa kotimaassa. Oma kulttuurikin tulee niin [aksentista] läpi, se on mielestäni hienoa.“*

Außer dass der Akzent den Sprachlerner dabei helfen kann, sich mit einer zielsprachigen Gemeinschaft zu identifizieren, hilft er also auch dabei, die persönliche Identität als Sprachbenutzer zu entwickeln. Eine der Interviewten hat sogar berichtet, dass die deutsche Sprache ihr besonders vertraut ist, weil die Aussprache genau gut zu ihrem Mund passt. Somit kann die Identifizierung mit der Sprache als ein zusätzlicher Zweck für die Aussprache genannt werden.

## 6.2 Aussprachelernen im Deutschunterricht

Um ihre oberflächlichen Vorstellungen über die Aussprache des Deutschen zu beobachten, wurden die Interviewten darum gebeten, die Aussprachen des Finnischen und des Deutschen zu vergleichen. Sie haben gemeint, dass es zwischen den Sprachen einigermaßen oder ziemlich viel<sup>19</sup> Unterschiede gibt. Jedoch hat eine der Interviewten auch gemeint, dass Deutsch eine besonders geeignete Sprachwahl für finnische Erstsprachler ist, weil die Aussprachen sich nicht besonders viel voneinander unterscheiden. In diesem Kapitel wird dargelegt, welche Ansichten die Interviewten über den Ausspracheunterricht haben und wie ihrer Meinung nach damit umgegangen werden sollte, die Aussprache des Deutschen zu lernen.

### 6.2.1 Aussprache als Teil des Sprachunterrichts

Die Interviewten wurden darum gebeten, die Aussprache und die mündliche Sprachkompetenz (im Folgenden *AMS*) mit den anderen Teilgebieten des Sprachunterrichtes zu vergleichen, nämlich mit dem Wortschatz, der Grammatik, dem Leseverständnis, dem Schreiben und dem Kulturwissen<sup>20</sup>. Die Informanten sollten die Teilgebiete in eine Reihenfolge bringen, in Bezug auf was sie für **den wichtigsten Teil der Sprachkenntnisse** halten, was ihrer Erfahrung nach **im Unterricht am meisten betont** wird und was sie für **ihren eigenen Stärken** halten. Die Interviewten sollten also dreimal zu jedem der Teilgebiete einen Platz von 1 bis 6 der Reihenfolge zuweisen, dabei 1 der Höchste und 6 der Niedrigste war. Die folgende Tabelle veranschaulicht die Antworten der Informanten. In der Tabelle werden die Antworten als eine Durchschnitt aller der 5 Antworten in jeder drei Kategorien gezeigt, um die Stellung der *AMS* unter den anderen Teilgebieten zu beobachten.

---

<sup>19</sup> Die Antwortoptionen standen den Interviewten zur Verfügung und befinden sich im Anhang 5.

<sup>20</sup> Die Teilgebiete des Sprachunterrichtes wurden so kategorisiert und benannt, dass sie für die Interviewten möglichst bekannt und eindeutig wären. Folglich wurde die Aussprache an dieser Stelle nicht allein, sondern als Teil der mündlichen Sprachkompetenz betrachtet. In der Praxis überlappen die Teilgebiete sich beträchtlich, aber für diesen Zweck ist diese Kategorisierung ausreichend gewesen, weil die Beziehung der Teilgebiete miteinander nicht substanziell war, sondern die Stellung der *AMS* unter ihnen.

Teilgebiet v	Kategorie >	Wichtigkeit als Teil der Sprachkenntnisse	Betonung im Deutschunterricht	Eigene Stärke
Wortschatz		1,7	2,2	3,2
Grammatik		2,0	1,4	2,2
<u>AMS</u>		<u>2,5</u>	<u>3,6</u>	<u>2,8</u>
Leseverständnis		3,4	4,0	3,4
Schreiben		4,8	4,6	4,2
Kulturwissen		6,0	5,0	5,2

Tabelle 6 Teilgebiete des Sprachunterrichts in Reihenfolgen

Im Allgemeinen steht die AMS unter den Interviewten an einer mittleren Stelle, wo sie weder das wichtigste noch das unwichtigste Teilgebiet ist, und wird auch ziemlich dementsprechend im Unterricht betrachtet. Jedoch ist die Wichtigkeit der AMS etwas höher als ihre Betrachtung im Unterricht in Bezug auf was die Antworten andeuten. Als die Interviewten direkt gefragt wurden, ob sie mehr Beachtung der Aussprache im Unterricht wünschten, waren sie einstimmig darüber, dass sie mindestens nicht vermindert werden sollte. Während einige der Interviewten etwas mehr Beachtung der Aussprache wollten, waren einige mit deren Maß auch vollkommen zufrieden. Eine der Interviewten, die schon in der Mittelstufe das Deutschlernen angefangen hat, hat auch eine wesentliche organisatorische Bemerkung gemacht:

*„Wenn man den Ausspracheunterricht der Mittelstufe und der gymnasialen Oberstufe vergleicht, ist das Tempo ganz anders. Während ein Lehrbuch in der Mittelstufe in einem Jahr durchgegangen wird, dauert das gleiche Buch in der gymnasialen Oberstufe ein paar Monate. Dabei habe ich bemerkt, dass die anderen die Aussprache noch nicht automatisiert haben.“*

*„Kun [lukion ääntämisen opetusta] vertaa yläasteen tahtiin, niin sama kirja on mennyt siellä vuodessa, [kuin] lukiossa parissa kuukaudessa, niin [ääntämisen opetuksessa] se tahti on ihan eri. Siinä huomaa, ettei [ääntäminen] [muilla] välttämättä tule vielä automaattisesti.“*



Dies deutet an, dass der Unterricht in Perioden in der gOb ein tieferes Aussprachelernen vielleicht nicht unterstützt, und daher sollte es durch andere Mitteln gesichert werden, z. B. durch die Gestaltung der Lerneinheiten im Lehrplan.

Wie gezeigt, haben mehrere der Interviewten gemeint, dass die AMS eine ihrer Stärken beim Deutschlernen ist, während einige sie als eine ihrer Schwächen betrachtet haben. In Bezug auf die letzten ist es logisch, dass sie mehr Beachtung für die Aussprache wünschen, um mehr Übung zu bekommen. Deswegen könnte behauptet werden, dass diejenigen, die die AMS als eine ihrer Stärken angesehen haben, die Unterrichtszeit lieber für irgendein anderes Teilgebiet geben würden. Hingegen wie erwähnt, unterstützen die Antworten keine solche Behauptung. Jedoch weil es den Interviewten bewusst war, dass die Aussprache das Thema des Interviews war, kann es der AMS eine positivere Stellung im Vergleich zu den anderen Teilgebieten gegeben haben.

## **6.2.2 Arten des Aussprachelernens**

### *Mittel des geleiteten Aussprachelernens*

Die Interviewten hatten unterschiedliche Erfahrungen damit, wie viel sie in den Deutschkursen Aussprache gelernt hatten. Ihre Antworten haben zwischen ziemlich wenig, einigermaßen und ziemlich viel<sup>21</sup> variiert. Eine der Interviewten hat sogar kommentiert, dass die mündliche Produktion in ihren Kursen besonders betont und daneben die Aussprache auch beachtet wird. Die variierenden Erfahrungen weisen darauf hin, dass der Lehrplan zu wenige feste Lernziele in Bezug auf die Aussprache stellt. Folglich hängt die Betonung der Aussprache eventuell von der Lehrkraft und ihrem individuellen Verfahren ab. In den Fällen, in denen die Interviewten kommentiert haben, dass die Lehrkraft besonders viel Aufmerksamkeit auf die Aussprache gelegt hat, waren ihre Erfahrungen positiv.

---

<sup>21</sup> Die Antwortoptionen standen den Interviewten zur Verfügung und befinden sich im Anhang 15.

*„Es macht mir Spaß, die Laute manchmal zu übertreiben, so bleibt es vielleicht besser in Erinnerung. Ein Lehrer hat genau das betont, dass es sich am Anfang lohnt, ein Bisschen zu übertreiben. Eventuell werden die Laute normalisiert.“*

*„Mielestäni on ihan hauskaa välillä liioitella [äänteitä], niin ne jäävät ehkä paremmin mieleen. [Eräs] opettaja on sitä juuri korostanut, että kannattaa liioitella vähän aluksi. Lopussa [äänteet] muuttuvat normaaleiksi.“*

Ebenso wie die Erfahrungen über das eigene Aussprachelernen variieren die von den Interviewten berichteten Methoden, die für den Ausspracheunterricht gebraucht werden. Praktisch alle der herausgekommenen Methoden wurden jeweilig von zwei Interviewten erwähnt, und sie waren die Folgenden: Wiederholung nach der Lehrkraft, Wiederholung nach dem Lernmaterial, mündliche Partnerübungen und Aufnehmen der eigene Sprache. Auch das eigene aktive Beobachten der Aussprache wurde erwähnt, es zählt aber besser für eine Methode des Aussprachelernens anstatt einer des Ausspracheunterrichts. Die einzige mehrmals erwähnte Methode waren die Information-Kästchen der Lehrbücher, die die Lernenden nach den Interviewten am meisten selbstständig anschauen und lernen. Eine der Interviewten hat sogar gemeint, dass sie hauptsächlich durch solchen Kästchen neue Aspekte der Aussprache entdeckt, ausgenommen wenn sie ganz ohne Leitung beim Zuhören der Sprache neue Phänomene der Aussprache bemerkt.

*„Den Lehrer braucht man fürs Aussprachelernen gar nicht, wenn man selbst motiviert ist.“*

*„Ei [ääntämisen harjoitteluun] tarvitse sitä opettajaa ollenkaan, kunhan itsellä riittää motivaatiota.“*

Wenngleich die Motivation der Lernenden auf keinen Fall negativ ist, fehlt etwas vom Unterricht, wenn sie sich größtenteils oder sogar nur darauf verlassen müssen. Allerdings ist es möglich, dass die individuelle Orientierung zum Lernen die Beobachtungen der Interviewten beeinflusst hat, und sie haben nur die Methoden erwähnt, die für sie am hilfreichsten gewesen sind. Außerdem können die Lernmaterialien dabei eine wichtige Rolle gespielt haben, welche Mittel der Lehrkraft am praktischsten zur Verfügung gestanden sind.

### *Haltungen zum Aussprachelernen im Unterricht*

Die Interviewten hatten sehr gleichartige Erfahrungen damit, wie viele mündlicher Gebrauch der Zielsprache von ihnen im Deutschunterricht verlangt wird. Außer den mündlichen Partnerübungen und dem Nachprüfen der Aufgaben sollten sie nur meistens auf Deutsch begrüßen, und lieber auf Deutsch antworten, wenn eine Frage auch auf Deutsch von der Lehrkraft gestellt wurde. Bei dem Sprachniveau der betreffenden Deutschkurse ist dies auch gerechtfertigt. Es bedeutet aber nicht, dass die Lernenden nicht zum freiwilligen Gebrauch der Zielsprache ermutigt werden sollten. Eine der Interviewten hat über eine Erfahrung berichtet, in der sie eine unerwartete Reaktion bekommen hat.

*„Ich habe auf Deutsch die finnische Definition eines Wortes gefragt, und der Lehrer war erstaunt, natürlich aber positiv.“*

„Kysyin [saksaksi] jotakin sanaa, että mikä se on suomeksi, ja opettaja hämmästyi siitä, tietienkin hyvällä tavalla.“

Obwohl die Reaktion der Lehrkraft als positiv interpretiert wurde, hat sie der Lernenden den Eindruck gegeben, dass die Initiative von ihr nicht erwartet war, und sie hatte deswegen eine anscheinend entmutigende Auswirkung.

Die mündlichen Partnerübungen waren unter den Interviewten in der Regel beliebt, für eine sogar ihre Lieblingsaktivität in den Deutschkursen. Trotzdem konnte das eigene Selbstbewusstsein auch Angst vor den Übungen bringen, wie auch schon früher erwähnt.

*„In der Deutschstunde macht es mich ein Bisschen nervös, ob ich einen Satz oder einen Laut richtig sage, obwohl es keine Gefahr gibt. Das ist ja auch, was da geübt wird. Trotzdem ist es nicht so toll wie es sein könnte, wenn ich nicht nervös wäre.“*

„[Tunnilla] se tavallaan jännittää, että sanooko lauseen oikein ja miten [tietty äänne] sanottiinkaan, vaikkei siinä ole mitään [vaaraa], ja sitähän siinä harjoitellaan. Se ei [kuitenkaan] ole niin mukavaa kuin voisi olla, jos ei jännittäisi.“

Jedoch finden die Interviewten den Gebrauch der Zielsprache also erwünscht und hauptsächlich angenehm, sei es zwecks der Aussprache oder nicht. Dies kann

eventuell damit begründet werden, dass sie die Sprachkenntnisse in erster Linie für mündliche Zwecke brauchbar halten und die mündlichen Übungen daher den wirklichen zukünftigen Sprachgebrauchssituationen am ähnlichsten sind.

### *Mittel des selbstständigen Aussprachelernens*

Es war für die Interviewten keine unmögliche Idee, dass die Aussprache auch zuhause geübt werden könnte. Sie hatten schon ein wenig Erfahrung mit Ausspracheübungen als Hausaufgabe, besonders wegen der Fernunterrichtperiode im Frühjahr 2020. Sie konnten sich auch mehrere zusätzliche Übungsformen ausdenken, mit denen sie noch keine Erfahrung hatten. Die am meisten erwähnten Methoden waren Videos anzusehen und Texte laut zu lesen. Das Nutzen des Internets war ständig bei den Vorschlägen dabei, und nicht nur in Form der vorhandenen digitalen Lernmaterialien, sondern durch u.a. Musik- und Videoseiten, Wörterbücher und Nachrichtenseiten.

*„Wenn man zum Beispiel beim Anschauen des Lehrbuches überlegt, wie die Aussprache irgendeines Wortes lautet, kann man es im Internet nachsehen. Das ist ja die heutige Zeit.“*

*„[Kun] katsoo vaikka [oppi]kirjaa ja miettii miten [tietyt sanat] lausutaan, [sen] voi tarkistaa vaikka netistä, sehän on nykypäivää.“*

Dies verdeutlicht, dass die technologischen Kenntnisse der Lernenden nicht übersehen werden sollten. Alles muss für sie nicht vorhanden sein, um neue Lernformen auszuprobieren, sondern sie können auch einen Teil der Verantwortung der Materialsuche übernehmen. Wenn die Lehrkraft den Lernenden vertraut, ermöglicht es Abwechslung und Kreativität im Unterricht, ohne die Lehrkraft zu belasten.

Jedoch haben die meisten der Interviewten behauptet, dass sie die Aussprache außerhalb der Schularbeit äußerst wenig oder gar nicht üben, obwohl sie alltäglich dazu die Möglichkeit hätten. Das ist vollkommen verständlich. Dennoch beweist es, dass die Lehrkraft die Initiative ergreifen muss, um den Lernenden Mittel zu geben, ihre Sprachkenntnisse auch selbständig aufrechterhalten zu können.

### 6.2.3 Mittel der Bewertung der Aussprache

Wie schon früher erwähnt, spielt die Bewertung und besonders die Abiturprüfung keine überwiegende Rolle bei der Sprachlernmotivation der Interviewten, jedoch hat es einen geringen Einfluss darauf. Die Bewertung der Aussprache hängt eng mit dem Rest der mündlichen Sprachkompetenz zusammen und wurde deswegen meistens aus der Perspektive mit den Interviewten besprochen. Die meisten Interviewten konnten jedoch einige Ereignisse der formativen Bewertung der Aussprache genau erwähnen.

*„Wenn der Lehrer einen Fehler hört, greift er sofort ein, um ihn zu korrigieren, damit sich keine falschen Eindrücke über einen bestimmten Laut herausbilden.“*  
„Jos opettaja kuulee jonkin virheen, [hän] heti puuttuu [virheeseen] ja korjaa sen nopeasti, ettei tulisi virhekäsityksiä tietystä äänteestä.“

Eine der Interviewten hat auch berichtet, dass sie glaubt, dass die Aussprache mindestens einen geringen Einfluss auf die Kursnote hat, und sie findet es gut. Es ist auch möglich, dass die Lernenden es nicht immer wissen, welche Aspekte die Lehrkraft in ihrer Sprache beobachtet, um sie zu bewerten.

Ihnen zufolge hatte die Mehrheit der Interviewten regelmäßig eine mündliche Prüfung als Teil der Schlussbewertung jedes Kurses. Die Aufgaben der Prüfung waren ähnlich wie diejenigen, die sie auch während des Kurses geübt hatten, also hauptsächlich Partnergespräche oder Aufnahmen der eigenen Sprache. Die betreffenden Interviewten haben die mündliche Prüfung gut gefunden, jedoch hat eine von ihnen sich auch die Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz mitten im Kurs gewünscht, ebenso wie der Wortschatz durch Stichproben geprüft wird.

Auch der mögliche zukünftige mündliche Teil der Abiturprüfung wurde mit den Interviewten besprochen. Hauptsächlich hatten sie darüber noch nicht gehört, was erwartet war, aber sie konnten sich die Idee trotzdem vorstellen und vielseitig beurteilen. Einige negativen Aspekte, die sie mit dem mündlichen Teil verbunden haben, waren der zusätzliche Stress, das geringe praktische Üben des Sprechens in den Kursen und die Unechtheit der Sprechsituation, dies sich nicht dafür eignet, die

Sprache vernünftig zu beurteilen. In dieser Hinsicht ist es ersichtlich, dass diese Neuerung der Abiturprüfung nicht gemacht werden kann, ohne dass der Unterricht von der Gestaltung her auch stark reformiert wird.

Als positives haben die Interviewten an dem mündlichen Teil angesehen, dass die Abiturprüfung dann gründlicher die Sprachkenntnisse als Ganzes berücksichtigt, dass sie eine neue Möglichkeit erstellt, Rückkopplung über das Sprechen zu bekommen und dass sie auch die Funktion hat, ein Art der letzten Herausforderung zu sein.

*„Wenn man die mündliche Abiturprüfung überwinden kann, kann man alles.“*  
*„Kun on selvinnyt ylioppilaskokeiden suullisesta osiosta, niin selviää mistä vain.“*

Es war völlig individuell, ob die Interviewten ihre Chance für eine gute Abiturnote durch den mündlichen Teil für höher oder niedriger gehalten haben. Es wurde erwähnt, dass die Spannung dabei sicherlich eine Rolle spielen würde, und dass es auch wesentlich von der Sprache abhängen würde.

### **6.3 Vergleich zu den Rahmenlehrplänen**

In diesem Kapitel werden Gemeinsamkeiten und deutliche Unterschiede zwischen den Lehrplänen und den Antworten der Interviewten geschildert.

Wie das Kapitel 3.2.3 zeigt, betonen sowohl der Lehrplan von 2015 als auch der von 2019, dass die ersten Sprachkurse der B3-Sprachen sich auf den mündlichen Sprachgebrauch konzentrieren sollten, die Aussprache die ganze Zeit mitbeachtet werden sollte und die schriftliche Produktion an einer äußerst niedrigen Stelle liegen sollte. Die Erfahrungen der Interviewten sollten dieser Beschreibung entsprechen, weil sie während der Interviews den zweiten oder dritten Deutschkurs besucht haben. Wie im Kapitel 6.2.1 gezeigt, haben die Interviewten gemeint, dass die Mündlichkeit im Unterricht erst weit nach der Grammatik- und Wortschatzlehre kommt. Wortschatz kann auch mündlich geübt werden, was von den Interviewten nicht

kommentiert wurde, aber es kann vermutet werden, dass Grammatik meistens schriftlich geübt wird. Während die Ansichten der Interviewten über die allgemeine Wichtigkeit der Mündlichkeit auch hinter dem Wortschatz und Grammatik waren, war der Abstand nicht so groß wie in ihren Erfahrungen. Die Erfahrungen der Interviewten entsprechen also diesen Ziel der Lehrpläne nicht, aber ihre Wünsche schon.

Die Interviewten lernen Deutsch nach dem Lehrplan von 2015, der keine systematische Bewertung der Aussprache verlangt, wie im Kapitel 3.3.2 bestätigt. Er ermutigt aber die Bewertung aller Teilgebiete des Unterrichts auf irgendeine Weise, und die Interviewten hatten auch Erfahrungen sowohl mit formativer als auch summativer Bewertung und sie haben sie auch nützlich gefunden, wie im Kapitel 6.2.3 erwähnt. Der Lehrplan von 2019 wird die Systematik auch verlangen, und daher besser mit den Wünschen der Interviewten übereinstimmen.

Die Beschreibungen der Bewertungskala des GeR im Kapitel 3.3.2 haben einige gleiche Ideale für die Lerner aussprache erwähnt wie die Interviewten im Kapitel 6.1.2. Die Flüssigkeit und die Mühelosigkeit der Sprache waren in den beiden Fällen einige der obersten Ziele. Auch eine strategische mündliche Kompetenz wurde gegenseitig als ein grundlegendes Ziel erwähnt, nämlich das Ausdrücken des eigenen Unverständnis, was auch Wahrnehmung der eigene Sprachkenntnis verlangt. Der Registerwechsel hat auch eine wesentliche Rolle gespielt, während jedoch die Interviewten formale Sprachgebrauchssituationen hervorgehoben haben, in Bezug auf die Wichtigkeit der guten Aussprache, macht der GeR keine solche Betonung. Während außerdem der GeR als ein grundlegendes Ziel die Beherrschung der Orthographie auflistet, wurde sie von den Interviewten nicht erwähnt. Das bedeutet aber nicht, dass sie die Orthographie nicht wertschätzen. Eine systematische Beachtung der Skala des GeR im Unterricht könnte also begründet sein, weil die Skala sich an mehreren Stellen über aussprachliche Ziele mit den Interviewten einigt.

## 6.4 Resultate

In diesem Kapitel werden die Hauptpunkte der Analyse nach den Forschungsfragen zusammengefasst, was schließlich für die Resultate dieser Untersuchung steht.

1. Welche aussprachlichen Merkmale und Anforderungen sollten Deutschlernende ihrer Ansicht nach erfüllen?

Das größte aussprachliche Ziel der Deutschlernenden ist die Verständlichkeit der eigenen Sprache, die durch Flüssigkeit und Deutlichkeit erreicht wird. Eine perfekte Aussprache ist ein unerreichbares Konzept, und die Aussprache braucht nicht einwandfrei zu sein. Der Akzent darf auch erkennbar sein. Die aussprachlichen Schwächen, die am meisten zu Hindernissen führen, sollten aber beachtet werden. Das sind bedeutungsverändernde falsch ausgesprochene Laute, irreführende Intonation und ein starker Einfluss der geschriebenen Form. Die eigenen Schwächen sollten erkannt werden, um zu versuchen, sie zu verbessern, aber sonst sollte der Gebrauch der Sprache möglichst instinktiv sein. Es ist akzeptiert, nicht immer auf dem gleichen Niveau zu sprechen. Um jedoch die Aussprache zu verfeinern, sollten die Aussprachekenntnisse häufig möglichst vielseitig geübt werden.

2. Für welche Anlässe sollte der Ausspracheunterricht im Fach Deutsch nach Ansicht der Lernenden sie vorbereiten?

Die obersten Ziele der Lernenden für das Sprachlernen sind das Erhalten einer Fertigkeit als Teil der eigenen Identität und die Verstärkung der Beziehung zu einer Gemeinschaft. Eine gute Aussprache ist für die Beziehungen mit Bekannten nicht sehr bedeutend, weil die Miss- und Unverständnisse in solchen Sprechsituationen leicht geklärt werden können. Der Akzent kann aber sogar eine positive Auswirkung haben, wenn man neue Beziehungen aufbaut. In formalen Situationen spielt die Aussprache eine wichtigere Rolle. Sie beinhalten häufig einen Druck, der aus dem Ernst oder der Einmaligkeit der Situation entsteht. Es wäre sinnvoll, wenn dieser Druck schon beim Sprachlernen simuliert würde.



3. Wie ist das Verhältnis der Aussprache zu den anderen Teilbereichen der Sprachkenntnisse in Bezug auf das Sprachlernen und den Sprachgebrauch nach Ansicht der Deutschlernenden?

In Bezug auf die Wichtigkeit liegen die mündliche Sprachkompetenz und die Aussprache an einer mittleren Stelle unter den Teilbereichen der Sprachkenntnisse. Die Mündlichkeit wird häufig von den Lernenden als eine ihrer sprachlichen Stärken gesehen und braucht deswegen nicht beträchtlich mehr Beachtung im Unterricht. Die im Unterricht für die Mündlichkeit verwendete Zeit entspricht also der Nachfrage der Lernenden, jedoch könnten die Inhalte des Ausspracheunterrichtes angepasst werden. Die Beachtung angemessener Inhalte könnte den Wert und die Position der Mündlichkeit neben den anderen Teilbereichen im Unterricht steigern, in Bezug auf die Wertschätzung der Lernenden.

4. Wie sorgt der Rahmenlehrplan dafür, dass der Deutschunterricht den Lernenden Gelegenheiten und Förderung anbietet, um die von ihnen jeweilig gewünschte Aussprachekompetenz zu erreichen?

Der Ausspracheunterricht und die Bewertung der Aussprache ist unter verschiedenen Schulen uneinheitlich, und die Kurs- und Modulsysteme der gOb fördern das tiefe Lernen und die Internalisierung der Aussprache nicht. Diese Defizite könnten durch konkretere und spezifischere Aussprachelernziele im Rahmenlehrplan umgesetzt werden.

Die Lehrkraft ist größtenteils für den Ausspracheunterricht verantwortlich, und die Unterrichtsmethoden hängen von ihr ab. Vieles über die Aussprache wird auch selbstständig durch die Lernmaterialien gelernt. Der Rahmenlehrplan könnte Anweisungen beinhalten, die funktionalen Methoden sowohl für den geleiteten Ausspracheunterricht nennen würden, als auch für den selbständigen Aussprachelernen. Besonders eine ausführlichere Benutzung der Technologie könnte von dem Rahmenlehrplan ermutigt werden, um mehr Aussprache zu dem selbständigen Lernen und zu den Hausaufgaben hinzuzufügen.

Die Anforderungen für den mündlichen Gebrauch der Zielsprache als Unterrichtssprache sind angemessen. Die Unterrichtsumgebung kann Angst vor dem Sprechen der Zielsprache auslösen, aber mündliche Partnerübungen sind für die Lernenden generell angenehm. Sowohl die formative als auch die summative Bewertung der Mündlichkeit ist von den Lernenden erwünscht, was mit dem Rahmenlehrplan 2019 vermutlich verbessert wird. Eine systematische Beachtung der Skala des GeR könnte auch hervorgehoben werden, weil sie bereits erwünschte Vorschläge für den Ausspracheunterricht und die Bewertung der Aussprache miteinbezieht.

## 7 REFLEXION

In diesem letzten Kapitel wird über dem Vorlauf der Arbeit nachgedacht und die Erfüllung des Ziels der Arbeit abgewogen. Es wird auch betrachtet, welche Möglichkeiten es gibt, die Untersuchung weiterzuentwickeln und ihre Resultate in die Praxis umzusetzen.

Diese Arbeit ist größtenteils stückweise während des Untersuchungs- und Schreibprozesses aufgebaut worden, statt einem fertigen Plan zu folgen. Der Interviewprozess und seine möglichen Schwierigkeiten wurden fast erst in der Praxis gelernt. Eine große Schwierigkeit war das Einschätzen der Interviewzeit. Schließlich hat sie auch fast doppelt so lange gedauert als geplant, und trotzdem hätten viele Gesprächspunkte viel gründlicher besprochen werden können. Was dabei aber hilfreich war, war das Verdienen des Vertrauens der Interviewten, was keine Selbstverständlichkeit war. Es wird von Hirsjärvi und Hurme (2000, 68-69) betont, dass das Benehmen des Interviewers die Interviewten beeinflussen kann, und das sollte dem Interviewer bewusst sein. Als Interviewerin ist es mir anscheinend gut gelungen, eine sichere Atmosphäre für das Interview aufzubauen, wo die Interviewten entspannt waren und sehr frei sprechen konnten. Darauf hinweisen einige sehr tiefe Erläuterungen der Interviewten über ihren Gedanken und ihren Erfahrungen.

Während die Materialsammlung aber mindestens einigermaßen vorher durchgedacht und z. B. der Interviewleitfaden mehrmals getestet wurde, wurde das Verfahren der Analyse vollkommen erst während des tatsächlichen Analyseprozesses der Arbeit entwickelt. Nach Hirsjärvi und Hurme (2000, 135) sollten die Vorgehensweisen der Analyse schon vorher geplant werden, was in diesem Fall kaum geschehen ist. Die mangelnde Vorbereitung für das Analysieren ist sicherlich Schuld daran, dass eine besondere Schwierigkeit dabei war, ein einheitliches Analyseverfahren zu erhalten. Je mehr Material es gibt und je länger der Prozess dauert, desto schwieriger wird es, einheitlich zu bleiben, und daran hatte ich bei der Materialsammlung nicht gedacht.

Stattdessen habe ich es erlaubt, dass die Interviews sich Zeitlich ausdehnen, wie erwähnt. Die Benutzung der Kategorienbildung als Methode hat auf jedem Fall den Prozess vereinheitlicht, weil dadurch die in jedem Interview die gleichen Aspekte beobachtet wurden. Jedoch bin ich damit unsicher geblieben, ob ich die richtigen Kategorien gebildet habe, wenn es mehrere Möglichkeiten gab. Dabei hätte ich vielleicht mehr Referenzen und Vergleichmaterial suchen sollen.

Beim Planen der Arbeit war es mir nicht bewusst, dass es zwei Rahmenlehrpläne gab, die berücksichtigt werden sollten. Der Lehrplan 2015 war wesentlich, weil die Interviewten nach ihm gelernt hatten, und der Lehrplan 2019, weil seine möglichen Verbesserungen zu den gefundenen Schwächen des Lehrplans 2015 anerkannt werden mussten. Die Betrachtung der zwei Lehrpläne hat zum Teil verursacht, dass der gesamte Ansatz der Lehrpläne oberflächlicher geblieben ist, als vorher gedacht. Sie hat aber einen neuen Aspekt zu der Arbeit gebracht und den Fokus auf die Lehrplanarbeit und die Entwicklung der Lehrpläne gerichtet. Deswegen wäre ein logischer nächster Schritt nach dieser Untersuchung zu beobachten, ob der Lehrplan 2019 in der Praxis einige der Schwächen des Lehrplans 2015 aufbessert, wie von den Resultaten angenommen werden kann.

Eine weitere Vorgehensmöglichkeit wäre es, Gelegenheiten für die Lernenden zu entwickeln, beim Entwickeln des nächsten Lehrplans mehr mitzuarbeiten. Ein Nebenprodukt dieser Arbeit ist der Bestätigung, dass die Lernenden über ihre Lernziele gründlich nachdenken und die Angemessenheit der Unterrichts- und Lernweisen kritisch erwägen können. Das entspricht den obersten Ziel dieser Arbeit, die Stimmen der Lernenden vorzubringen.

# LITERATURVERZEICHNIS

## Primärliteratur

Opetushallitus (2015): Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Finnish National Agency for Education.

Opetushallitus (2019): Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Finnish National Agency for Education.

## Sekundärliteratur

Ahola, Sari (2019): Suullisen kielitaidon arviointi. In: Kautonen, Maria & Tergujeff, Elina (Hg.): Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi. Opin tähdet. Helsinki: Otava. S. 153-168.

Canale, Michael & Swain, Merrill (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: Applied linguistics I, Heft 1, S.1-47.

Clark, John; Fletcher, Janet; Yallop, Collin (2007): An Introduction to Phonetics and Phonology. Blackwell Textbooks in Linguistics. 3. Aufl. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Derwing, Tracey M. & Munro, Murray J. (2015): Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Dufva, Hannele & Lintunen, Pekka (2019): Suullinen kielitaito : mallit ja tavoitteet. In: Kautonen, Maria & Tergujeff, Elina (Hg.): Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi. Opin tähdet. Helsinki: Otava. S. 42-58.

Dufva, Hannele & Ullakonoja, Riikka (2016): Toisen ja vieraan kielen ääntämisen oppimisen haasteet. In: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 26, Heft 2, S. 4-18.

Dufva, Hannele & Ullakonoja, Riikka (2019): Ääntämisen oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät. In: Kautonen, Maria & Tergujeff, Elina (Hg.): Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi. Opin tähdet. Helsinki: Otava. S. 22-41.

Edmondson, Willis J. & House, Juliane (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. 3. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag.

- Europarat (2001): Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Kap. 5: Die Kompetenzen des Sprachverwenders und des Sprachlernenden. In: Goethe Institut. Online: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5020104.htm> (zuletzt eingesehen am 13.9.2020).
- Fuchs, Bertold (2019): Saksa. In: Kautonen, Maria & Tergujeff, Elina (Hg.): Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi. Opin tähdet. Helsinki: Otava. S. 180-181.
- Halonen, Mia (2019): Vieras aksentti. In: Kautonen, Maria & Tergujeff, Elina (Hg.): Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi. Opin tähdet. Helsinki: Otava. S. 74-83.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2000): Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jukarainen, Kari (2018): Suullinen kielitaito yo-kokeessa. In: SUKOLin blogi. Suomen kielenopettajien liitto ry. [https://www.sukol.fi/ajankohtaista/sukolin\\_blogi/suullinen\\_kielitaito\\_yo-kokeessa.2296.blog](https://www.sukol.fi/ajankohtaista/sukolin_blogi/suullinen_kielitaito_yo-kokeessa.2296.blog) (zuletzt eingesehen am 12.4.2020).
- Kautonen, Maria & Tergujeff, Elina (Hg.) (2019): Suullinen kielitaito: Opi, opeta, arvioi. Opin tähdet. Helsinki: Otava.
- Leinonen, Anne (2015): "Riittää, kun saa selvää": vieraalla aksentilla tuotettu suomi nuorten arvioimana. Jyväskylä Studies in Humanities 275. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Maijala, Minna (2009): Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. Informationen Deutsch als Fremdsprache 36, Heft 5, S. 447-461.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum: Qualitative Sozialforschung. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (zuletzt eingesehen: 13.9.2020).
- MINEDU (2018): Maahanmuuttajien kielenopetukseen ja kotoutumiseen lisävauhtia. Ministry of Education and Culture. Online: <https://minedu.fi/-/maahanmuuttajien-kielenopetukseen-ja-kotoutumiseen-lisavauhtia> (zuletzt eingesehen am 13.9.2020).
- Nikander, Pirjo (2010): Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. In: Ruusuvuori, Johanna; Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo (Hg.): Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. S. 429-442.

- Opetushallitus (2016): Finnish education in a nutshell in German - Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait. Online: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell-german-das-finnische> (zuletzt eingesehen am 2.10.2020).
- Opetushallitus (2020): Lukion opetussuunnitelmien perusteet. Finnish National Agency for Education. Online: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> (zuletzt eingesehen am 13.9.2020).
- Ouakrim-Soivio, Najat (2010): Lämpärisukupolvi haastaa käsityksiämme oppimisesta. In: Vähähyyppä, Kaisa (Hg.): Koulu 3.0. Opetushallitus. S. 40-44.
- Rues, Beate; Koch, Evelyn; Redecker, Beate; Simpson, Adrian P.; Wallraff, Uta (2014): Phonetische Transkription des Deutschen: Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ruusuvuori, Johanna; Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo (Hg.) (2010): Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, Timo & Tähkä, Tiina (2018): Lausunto lukiolakiluonnoksesta. Ylioppilastutkintolautakunta. Online: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/558-Lausunto%20lukiolakiluonnoksesta> (zuletzt eingesehen: 13.9.2020).
- SUKOL (2020): Tilastotietoa kielivalinnoista. In: Tilastot. Suomen kieltenopettajien liitto ry. Online: [https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotietoa\\_kielivalinnoista](https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/tilastotietoa_kielivalinnoista) (zuletzt eingesehen am 16.4.2020).

# ANHÄNGE

## Anhang 1: Anweisungen für den Interviewten

### OHJEISTUS HAASTATELTAVALLE

#### 1. Lupalomakkeen täyttö

Lue lomakkeen sisältö hyvin. Voit lähettää sähköpostiini kysymyksiä tarvittaessa.

Jos pystyt tulostamaan lomakkeen: Täytä lomake, valokuvaa tai skanna se, ja lähetä se sähköpostiosoitteeseeni.

Jos et pysty tulostamaan lomaketta: Kirjoita käsin paperille otsikko **TM0420**, ja kopioi lomakkeen täytettävä osuus otsikon alle käsin. Valokuvaa se täytettynä, ja lähetä sähköpostiosoitteeseeni.

[tessa.e.metsaranta@student.jyu.fi](mailto:tessa.e.metsaranta@student.jyu.fi)

#### 2. Haastatteluajan sopiminen

Kun olet lähettänyt minulle lomakkeen, vastaan sinulle sähköpostiisi ehdottamalla haastattelu-aikaa. Haastattelu sovitaan todennäköisesti viikon sisälle vastaamisestasi. Tarkkailethan sähköpostiasi, jotta saamme ajan sovittua.

#### 3. Haastatteluun valmistautuminen

Haastatteluun ei tarvitse erityisesti valmistautua. Kysyn sinulta omia kokemuksiasi, en siis testaa taitojasi. Varaa haastattelulle aikaa 30 minuuttia. Hakeudu rauhalliseen tilaan, jossa ei ole muita ihmisiä ympärillä. Varmista, että sinulla on Skype -ohjelma, sekä toimiva video- ja ääniyhteys.

Kiitos paljon osallistumisesta!

- Tessa



## *Deutsche Übersetzung des Anhangs 1*

### ANWEISUNGEN FÜR DEN INTERVIEWTEN

#### 1. Ausfüllen des Erlaubnisformulars

Den Inhalt des Formulars gut lesen. Du kannst mir Fragen per Email schicken, wenn nötig.

Wenn du das Formular ausdrucken kannst: Das Formular ausfüllen, davon ein Foto machen oder scannen und mir per Email schicken.

Wenn du das Formular nicht ausdrucken kannst: Auf einem Blatt Papier den Titel TM0420 schreiben und darunter den ausfüllbaren Teil des Formulars abschreiben. Davon ein Foto machen und mir per Email schicken.

#### 2. Vereinbaren des Interviewtermins

Wenn du mir das Formular geschickt hast, werde ich dir antworten und einen Interviewtermin vorschlagen. Das Interview wird wahrscheinlich innerhalb einer Woche nach deiner Nachricht stattfinden. Bitte auf dein Email achten, damit wir den Termin vereinbaren können.

#### 3. Vorbereitung für das Interview

Es ist nicht nötig, sich für das Interview besonders vorzubereiten. Ich werde über deine Erfahrungen fragen stellen, nicht deine Fertigkeiten prüfen. Bitte für das Interview 30 Minuten Zeit einplanen. Einen ruhigen Raum aussuchen, wo keine andere Menschen in der Nähe sind. Versichern, dass du das Programm Skype mit Sprach- und Videoverbindung hast.

Danke sehr fürs Teilnehmen!

## Anhang 2: Erlaubnisformular



23.3.2020

Lupalomake TM0320

### OSALLISTUMINEN TUTKIMUKSEEN

Nimeni on Tessa Metsäranta, olen Saksan kielen ja kulttuurin opiskelija Jyväskylän yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmaa, jossa selvitetään, millaisia toiveita lukiolaisilla saksanopiskelijoilla on ääntämisen oppimisen suhteen, ja vastaako opetussuunnitelma näihin toiveisiin. Yhtenä tutkimusmenetelmänä käytetään haastattelua.

Pyydän lupaa, että opiskelija saa osallistua tutkimukseen haastateltavana. Haastattelut suoritetaan erikseen sovittuna ajankohtana maaliskuu- ja huhtikuun vaihteessa Skype-yhteydellä. Haastatteluun tulee varata aikaa 30min, eikä siihen tule valmistautua etukäteen. Haastattelupuhelut tallennetaan haastattelujen myöhempää tarkastelua varten. Tallenteita ja haastattelusta saatuja tietoja käsitellään nimettömästi ja vain tämän tutkielman tarkoitukseen.

#### Lisätietoja:

Tessa Metsäranta

tessa.e.metsaranta@student.jyu.fi

---

Opiskelijan nimi: \_\_\_\_\_

Opiskelija saa osallistua yllä kuvattuun tutkimukseen

Opiskelija on

alaikäinen

täysi-ikäinen

Täysi-ikäisen opiskelijan tai  
ala-ikäisen opiskelijan huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

(Alaikäisen opiskelijan huoltajan nimenselvennys:) \_\_\_\_\_

---

LOMAKE PYYDETÄÄN PALAUTTAMAAN TÄYTETTYNÄ SÄHKÖPOSTIIN VIIM. 27.3. KLO 12:00.

**Suuri kiitos yhteistyöstä!**

## *Deutsche Übersetzung des Anhangs 2*

ERLAUBNISFORMULAR TM0320

### **TEILNAHME AN EINER UNTERSUCHUNG**

Ich heiße Tessa Metsäranta und ich studiere deutsche Sprache und Kultur an der Universität von Jyväskylä. Ich mache eine Pro-gradu Arbeit, die versucht herauszufinden, welche Wünsche Deutschlernende an der gymnasialen Oberstufe für das Aussprachelernen haben und ob der Rahmenlehrplan sie entspricht. Als Erhebungsmittel wird das Interview verwendet.

Ich bitte um Erlaubnis dafür, dass der Lernende als Interviewter an der Untersuchung teilnehmen darf. Die Interviews werden zu einem später vereinbarten Termin Ende März oder anfangs April durch Skype durchgeführt. Das Interview dauert 30 Minuten und dafür braucht man sich nicht besonders vorbereiten. Die Interviewanrufe werden gespeichert, um sie später beobachten zu können. Die Aufnahmen und die Informationen aus ihnen werden anonym behandelt und nur für die Zwecke dieser Untersuchung verwendet.

#### **Mehr Informationen: -**

// Name des Lernenden: -

Der Lernende darf an der oben beschriebenen Untersuchung teilnehmen. -

Der Lernende ist minderjährig / erwachsen.

Unterschrift des erwachsenen Lernenden oder Unterschrift eines Erziehungsberechtigten des minderjährigen Lernenden: -

(Name des Erziehungsberechtigten des minderjährigen Lernenden:) -

// **DAS FORMULAR SOLL AUSGEFÜLLT BIS [...] ZURÜCKGESCHICKT WERDEN.**

**Vielen Dank für die Mitarbeit!**

## Anhang 3: Interview-Leitfaden

### A) Taustatiedot + motivaatio & tavoitteet

1. Monettako vuotta käyt lukiota?
2. Monesko saksankurssi sinulla on meneillään?
3. Oletko oppinut saksaa jo ennen lukio-opintoja? Miten?  K / E \_\_\_\_\_
  - Irrallisesti; sanoja, ääntämistä
  - Kokonaisuuksia; kurssilla, saksankielisessä ympäristössä
4. Miksi aloit opiskella saksaa? \_\_\_\_\_
  - Oliko päätös oma?
  - Mistä kiinnostus lähti?
  - Onko sinulla saksankielisiä kontakteja?
  - Milloin kuulit saksaa/saksasta ensimmäistä kertaa?
5. Aiotko kirjoittaa saksan? Minkä tason?  K / E
6. Miten pitkään aiot jatkaa saksan opiskelua? \_\_\_\_\_
  - Lukiossa?
  - Jatko-opinnoissa?
  - Kielitaidon ylläpito?
7. Miksi suomalaiselle voi olla hyödyllistä osata saksaa? \_\_\_\_\_
  - Suomessa
  - Saksankielisissä maissa
  - Muualla
8. Mihin voisit itse tarvita saksaa tulevaisuudessa? \_\_\_\_\_
  - Henkilökohtaiset suhteet, kontaktit
  - Työelämä, etulyöntiasema
  - Matkustelu

**B) Suhtautuminen ääntämiseen (ei omaan + myös muut kielet)**

*Nyt kysyn kysymyksiä ääntämisestä. Voit ajatella muitakin kieliä ja muitakin kielenopiskelijoita, älä niinkään omaa ääntämistäsi.*

9. Mitä kaikkea mielestäsi ääntämiseen kuuluu? (avoin!) \_\_\_\_\_

10. Millaista on hyvä ääntäminen? (avoin!) \_\_\_\_\_

11. Millaista on huono ääntäminen? (avoin!) \_\_\_\_\_

*KAAVIO 1 näyttää, mitä ääntäminen tarkoittaa tutkimuksessani.*

12. Voiko ääntäminen olla täydellistä? (Johdattelu) K / E \_\_\_\_\_

- Äidinkielen puhujan? Kielenoppijan?

13. (Täydennys) Mikä tekee ääntämisestä hyvää? \_\_\_\_\_

- Mitä puhujan täytyy osata?
- Mitä puhuja tekee hyvin?

14. (Täydennys) Mikä tekee ääntämisestä huonoa? \_\_\_\_\_

- Mitä puhuja ei tee hyvin?
- Mitä asioita puhujan täytyisi vielä harjoitella?

*Kuvittele keskustelutilanne, jossa ainakin yksi henkilö puhuu vierasta kieltä. Voit olla tilanteessa itse, tai vain seurata sitä.*

*(Esim. vaihto-oppilas, erikielinen kaupan myyjä, TV-haastattelu)*

15. Vaikuttaako hyvä tai huono ääntäminen tähän? Miten? K / E \_\_\_\_\_

- Tilanteen tarkoitus, viestin perillemeno?
- Menisikö tilanne eri tavalla äidinkielen kanssa?

16. Missä tilanteissa hyvä ääntäminen on tärkeää? \_\_\_\_\_

17. Missä tilanteissa ääntämisellä ei ole niin paljon väliä? \_\_\_\_\_

- Millaisissa vieraskielisissä puhetilanteissa?

*Vierasperäinen aksentti tarkoittaa, että äidinkieli vaikuttaa ääntämiseen ja erottuu puheessa enemmän tai vähemmän.*

18. Voiko aksentista olla hyötyä tai haittaa? Millaista? K / E \_\_\_\_\_

19. Voiko aksentti vaikuttaa kuvaan puhujasta? Miten? K / E \_\_\_\_\_

- Miten suhtaudut suomea aksentilla puhuvaan?
- Entä vierasta kieltä aksentilla puhuvaan?

**C) Suhtautuminen omaan ääntämiseen ja sen oppimiseen**

*Mieti nyt juuri saksan ääntämistä ja omaa saksanopiskeluasi.*

*Joissain kysymyksissä voit käyttää apuna asteikkoa KAAVIO 2.*

**20. Onko saksan ja suomen ääntämisessä mielestäsi paljon eroja? Arvioi nolasta viiteen.**

K / E 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5

*Tässä kaaviossa KAAVIO 3 on joitakin asioita, joita saksan ääntämisessä voi huomata. (Ovatko ne sinulle tuttuja?)*

**21. Miten paljon olet oppinut ääntämistä tunneilla? Miten?**

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5

- Opettaja on opettanut
- Kurssitehtävistä ilman opetusta
- Aktiivisesti pyrkinyt oppimaan (Esim. ääntämismallin pyytäminen, kuuntelu materiaaleista, kirjoituksen ja ääntämisen suhteen tarkkailu, omat muistiinpanot)

\_\_\_\_\_

**22. Voiko ääntämistä opetella tai harjoitella kotonakin?**

K / E \_\_\_\_\_

**Joko vapaaehtoisesti tai kotiläksynä. Millä tavoin?**

- Harjoitteletko itse?

**23. Kuinka mielelläsi käytät saksaa oppitunneilla?**

\_\_\_\_\_

- a. Puhutko opettajalle saksaa? (vaadittu vai vapaaehto)
- b. Puhutko vierustoverillesi saksaa? (^)
- c. Teetkö mielelläsi suullisia paritehtäviä / keskustelutehtäviä?
- d. Äännätkö aina niin hyvin kuin osaat?

K / E \_\_\_\_\_

K / E \_\_\_\_\_

K / E \_\_\_\_\_

K / E \_\_\_\_\_

*Kieltenopetukseen kuuluu a) kielioppi, b) sanasto, c) ääntäminen ja d) kulttuurin tuntemus. KAAVIO 4*

**24. Laita osa-alueet järjestykseen:**

- a. Mikä on mielestäsi tärkeintä osata.
- b. Mitä tunneilla käsitellään eniten.
- c. Mikä on oma vahvuutesi.

1. \_\_\_ 2. \_\_\_ 3. \_\_\_ 4. \_\_\_

1. \_\_\_ 2. \_\_\_ 3. \_\_\_ 4. \_\_\_

1. \_\_\_ 2. \_\_\_ 3. \_\_\_ 4. \_\_\_

**25. Pitäisikö ääntämistä huomioida enemmän / vähemmän?**

K / E \_\_\_\_\_

KAAVIO 1: ääntämiseen kuuluvat äänneet, sanapaino, melodia, sujuvuus ja selkeys, puheen ymmärtäminen sekä oikeinkirjoitus.

26. Ovatko jotkin tärkeämpiä kuin toiset?

K / E \_\_\_\_\_

- a. Mihin kiinnitetään kurssilla eniten huomiota?
- b. Mitä kaikkien pitäisi mielestäsi opiskella enemmän?
- c. Missä itse tarvitsisit lisää opetusta?

---

---

---

27. Millaiset tavoitteet sinulla on oman ääntämisesi

suhteen?

- Riittääkö, jos sinua ymmärretään?
- Yritätkö ääntää tarkasti, vaikka tulisit ymmärretyksi muutenkin? Esim. samankaltaisuuksien erottaminen.
- Haittaako sinua ääntämisvirheiden tekeminen?
- Kuinka paljon aksentti saa kuulua?
- Onko sinulla preferenssiä ääntämismallin suhteen?

---

28. Arvioidaanko ääntämistä kurssilla? Miten? Pitäisikö?

- Vaikuttaako ääntäminen arvosanaan?
- Tiedätkö sen aina, kun ääntämistäsi arvioidaan?
- Onko ääntämisen vaikuttaminen arvosanaan hyvä?

---

29. (Vain jos aikoo kirjoittaa saksan) Kuinka paljon

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5

kirjoitukset motivoivat sinua opiskelemaan saksaa?

30. (^^) Kuinka paljon kirjoitukset vaikuttavat siihen, mitä

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5

tahtoisit oppia saksantunneilla?

- Haittaako sinua opetella asioita, joita ei varmaankaan kysytä kirjoituksissa?

---

31. Kielten yo-kokeeseen on tulossa myös suullinen osio,

---

jossa arvioidaan mm. ääntämistä. Mitä mieltä olet siitä?

- Onko ääntämistä ja suullisia taitoja tarpeen arvioida?
- Tahtoisitko suullisen osion omaan kokeeseesi?
- Uskotko, että suullinen osio helpottaa tai hankaloittaa hyvän arvosanan saamista?

## *Deutsche Übersetzung des Anhangs 3* <sup>22</sup>

### A) Hintergrundinformationen + Motivation und Ziele

1. Im welchem Jahr der gOb bist du?
2. Wie viele Deutschkurse hast du besucht?
3. Hast du Deutsch schon vor der gOb gelernt? Wie?
4. Warum hast du angefangen, Deutsch zu lernen?
5. Wirst du das Abitur in Deutsch machen? Auf welchem Niveau?
6. Wie lange wirst du mit dem Deutschlernen weitermachen?
7. Warum kann es für einen Finnen nützlich sein, Deutsch zu sprechen?
8. Wofür könntest du selbst in der Zukunft Deutsch gebrauchen?

### B) Einstellungen zur Aussprache (nicht zur Eigenen + auch andere Sprachen)

*Jetzt stelle ich Fragen über die Aussprache. Du kannst auch an andere Sprachen und andere Sprachlernende denken, nicht besonders an deine eigene Aussprache.*

9. Was gehört zur Aussprache? (offen!)
10. Wie ist eine gute Aussprache? (offen!)
11. Wie ist eine schlechte Aussprache? (offen!)

*GRAFIK 1 anzeigt, was in meiner Untersuchung mit Aussprache gemeint ist.*

12. Kann eine Aussprache perfekt sein? (einführend)
13. (ergänzen) Was macht eine Aussprache gut?
14. (ergänzen) Was macht eine Aussprache schlecht?

*Bitte an eine Sprechsituation denken, in der mindestens eine Person eine Fremdsprache spricht. Du kannst selbst ein Teilnehmender an der Situation sein, oder sie nur beobachten.*

15. Hat eine gute oder eine schlechte Aussprache Einfluss auf die Situation? Wie?
16. In welchen Ereignissen ist eine gute Aussprache wichtig?
17. In welchen Ereignissen spielt die Aussprache eine geringere Rolle? Der fremde Akzent bedeutet, dass die Erstsprache Einfluss auf das Sprechen hat und mehr oder weniger erkennbar ist.
18. Hat ein Akzent Vor- oder Nachteile? Welche?
19. Kann ein Akzent darauf Einfluss haben, was für ein Eindruck vom Sprecher entsteht? Wie?

---

<sup>22</sup> Im Originalbild: Die nummerierten Fragen wurden allen Interviewten gestellt. Die aufgelisteten Anmerkungen unter den Fragen sind Beispiele von Hilfsmitteln für das Gespräch, wenn nötig. Sie sind nicht übersetzt worden, ausgenommen die Fragen 23, 24 und 26, wo sie auch nummeriert sind. Die Zwischenbemerkungen im Kursiv sind einführende Informationen, die allen Interviewten gegeben wurden. Das K/E deutet Ja/Nein Fragen an.



### C) Einstellungen zur eigene Aussprache und zum Aussprachelernen

Jetzt bitte an die deutsche Aussprache und an dein eigenes Deutschlernen denken. In einigen Fragen kannst du die GRAFIK 2 verwenden.

20. Gibt es viele Unterschiede zwischen den Aussprachen des Deutschen und des Finnischen? Von 0 bis 5 einschätzen.

Im GRAFIK 3 befinden sich einige Eigenschaften, die man bei der Aussprache des Deutschen bemerken kann. (Kennst du sie?)

21. Wie viel Aussprache hast du in den Deutschkursen gelernt? Wie?

22. Kann die Aussprache zuhause gelernt oder geübt werden? Entweder freiwillig oder als Hausaufgabe. Wie?

23. Wie gern sprichst du Deutsch in den Deutschkursen?

- a. Sprichst du Deutsch mit der Lehrkraft?
- b. Sprichst du Deutsch mit deinem Sitznachbar?
- c. Machst du mündliche Partnerübungen gern?
- d. Versuchst du immer eine so gute Aussprache wie möglich zu haben?

Der Sprachunterricht enthält a) Grammatik, b) Wortschatz, c) Aussprache und d) Kulturwissen. GRAFIK 4.<sup>23</sup>

24. Die Teilgebiete bitte in eine Reihenfolge stellen:

- a. Was ist deiner Meinung nach am wichtigsten zu beherrschen.
- b. Was wird am meisten im Unterricht behandelt.
- c. Was ist deine eigene Stärke.

25. Sollte Aussprache mehr / weniger beachtet werden?

GRAFIK 1: Aussprache enthält Laute, Wortbetonung, Melodie, Flüssigkeit und Deutlichkeit, Verstehen des Sprechens und Rechtschreibung.

26. Sind einige wichtiger als andere?

- a. Was wird im Unterricht am meisten beachtet?
- b. Was sollten deiner Meinung nach alle mehr üben?
- c. Womit würdest du selbst mehr Übung brauchen?

27. Welche Ziele hast du mit deiner eigenen Aussprache?

28. Wird die Aussprache in den Kursen bewertet? Wie? Sollte sie bewertet werden?

29. (Nur, wenn der Interviewte das Abitur in Deutsch machen wird) Wie viel motiviert das Abitur dich zum Deutschlernen?

30. Wie viel Einfluss hat das Abitur darauf, was du in den Deutschkursen lernen möchtest?

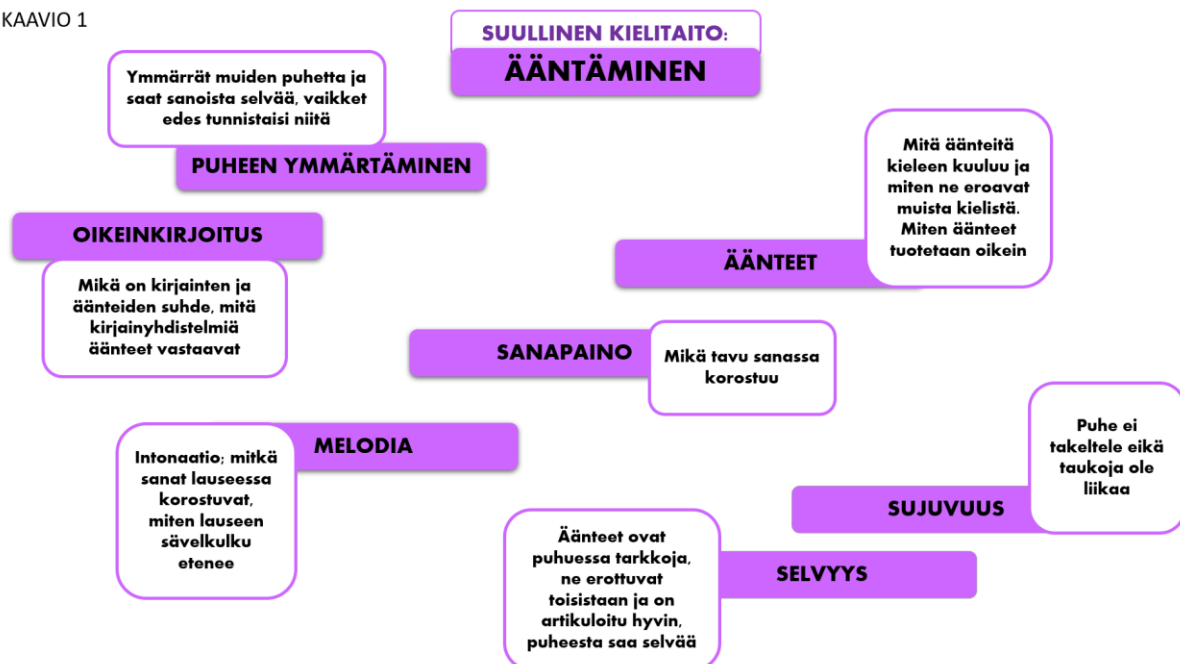
31. Die Abiturprüfung in Sprachen enthält in Zukunft einen mündlichen Teil, wo u. a. die Aussprache bewertet wird. Was denkst du darüber?

---

<sup>23</sup> Die Teilgebiete und Grafik 4 wurden im letzten Moment ergänzt aber im Leitfaden nicht geändert.

## Anhang 4: Abbildung über die Aussprache<sup>24</sup>

KAAVIO 1



### Deutsche Übersetzung des Anhangs 4

GRAFIK 1

#### MÜNDLICHE SPRACHKOMPETENZ: AUSSPRACHE

VERSTEHEN DES SPRECHENS: Du verstehst das Sprechen der anderen und kannst die Form der Wörter erkennen, auch wenn du sie nicht kennst.

RECHTSCHREIBUNG: Was ist das Verhältnis zwischen den Buchstaben und den Lauten, welche Buchstabenkombinationen entsprechen den Lauten.

LAUTE: Welche Laute gehören zu der Sprache und wie unterscheiden sie sich von den anderen Sprachen. Wie werden die Laute korrekt gebildet.

WORTBETONUNG: Welche Silbe wird in dem Wort betont.

MELODIE: Intonation: welche Wörter im Satz werden betont, wie verläuft die Melodie des Satzes.

FLÜSSIGKEIT: Das Sprechen ist flüssig und es gibt nicht zu viele Pausen.

DEUTLICHKEIT: Beim Sprechen sind die Laute präzise, sie können voneinander unterschieden werden und werden deutlich gesprochen, die Sprache ist verständlich.

<sup>24</sup> Die Grafik wurde von mir erstellt und basiert auf dem Forschungsrahmen dieser Arbeit.

## Anhang 5: Skala

KAAVIO 2

ei yhtään	hyvin vähän	melko vähän	jonkin verran	melko paljon	todella paljon
<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

### *Deutsche Übersetzung des Anhangs 5*

#### GRAFIK 2

gar nicht	0
sehr wenig	1
ziemlich wenig	2
einigermaßen	3
ziemlich viel	4
sehr viel	5

## Anhang 6: Eigenschaften der deutsche Aussprache<sup>25</sup>

KAAVIO 3



### Deutsche Übersetzung des Anhangs 6

GRAFIK 3

DIPHTHONGE

ACH-LAUT / ICH-LAUT

ZISCH-S / STIMMHAFTES S

ASPIRATION: K,P,T

---

<sup>25</sup> Die Grafik wurde von mir erstellt und basiert auf dem Forschungsrahmen dieser Arbeit.

## Anhang 7: Teilgebiete des Sprachunterrichts<sup>26</sup>

KAAVIO 4



### *Deutsche Übersetzung des Anhangs 7*

#### GRAFIK 4

WORTSCHATZ

GRAMMATIK

MÜNDLICHE SPRACHKOMPETENZ & AUSSPRACHE

KULTUR

SCHREIBEN

LESEVERSTÄNDNIS

---

<sup>26</sup> Die Grafik wurde von mir erstellt und basiert auf dem Forschungsrahmen dieser Arbeit.