

# Phonetische Relevanzen im Deutschunterricht

UNIVERSITÄT TAMPERE

Institut für Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

Pro Gradu Arbeit

Ines Paul

Februar 2013

## Abstract

Diese Arbeit entstand aus der Intention heraus, inhaltliche Schwerpunkte für den deutschen Ausspracheunterricht an finnischen Schulen und Universitäten zu bestimmen. Um typische Interferenzen aus der Muttersprache Finnisch beim Erlernen der Zielsprache Deutsch eingrenzen zu können, wird die Phonetik und Phonologie beider Sprachen zunächst vergleichend miteinander betrachtet. Hierbei wird sich auf bereits vorhandene kontrastive Studien bezogen, die schließlich mit den Ergebnissen einer Analyse deutschsprachiger Referate finnischer Studenten verglichen wird. Mittels einer detaillierten Untersuchung produzierter segmentaler und suprasegmentaler Abweichungen der Sprecher, werden bereits bekannte Phänomene bestätigt und konkretisiert - jedoch werden auch neue Erkenntnisse und Betrachtungswinkel diskutiert. Weiterhin wird eine Lehrbuchanalyse auf die Relevanz der Ausspracheschulung und der inhaltliche und methodische Umgang mit diesem Thema in einem finnischen Deutschlehrwerk für die gymnasiale Oberstufe durchgeführt. Unter Berücksichtigung der gewonnenen Resultate werden schließlich Hauptinhalte beim Erlernen der deutschen Aussprache bestimmt, die sich eigens für finnische Deutschsprecher ergeben. Auch werden verschiedene methodische Hinweise gegeben, die eine Brücke zwischen den Analyseresultaten und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Unterricht darstellt.

Der Teilbereich Phonetik wird nicht zu unrecht als „Stiefkind“ im Unterricht Deutsch als Fremdsprache bezeichnet, wird den Bereichen der Lexik und Grammatik doch bei weitem mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Unter der Verwendung einschlägiger Argumente wird im Rahmen dieser Arbeit auf die große Bedeutsamkeit einer Schulung der Aussprache schon zu Beginn des Fremdspracherwerbs und für Lernende jeder Altersstufe hingewiesen sowie Konsequenzen aufgezeigt, die aus der Vernachlässigung dieses wichtigen Teilbereiches resultieren können.

Im Hinblick auf die interkulturelle und interlinguale Kommunikation werden Abweichungen bei der Aussprache als möglicher Herd für Störungen immer noch stark unterschätzt. In dieser Arbeit werden Lösungsvorschläge angeboten, unter Berücksichtigung derer der Ausspracheunterricht an finnischen Bildungseinrichtungen an Bedeutung und Qualität gewinnen könnte und sich damit die Sprach- und Sprechfertigkeiten finnischer Sprecher in der Fremdsprache Deutsch verbessern können.

# Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>1 AUSSPRACHESCHULUNG IM RAHMEN DES UNTERRICHTS DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Bedeutung der Phonetik unter dem Blickwinkel der mündlichen Kommunikation allgemein.....</b>	<b>3</b>
1.1.1 Aussprache – Mittel der Redekunst .....	4
1.1.2 Phonetik als Teilbereich der Sprache .....	4
1.1.3 Aussprache weckt Emotionen.....	5
<b>1.2 Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch.....</b>	<b>6</b>
1.2.1 Allgemeine Situation und Probleme – damals und heute .....	6
1.2.2 Mögliche Gründe für den niedrigen Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht allgemein und in Finnland.....	7
1.2.2.1 Fachliche und methodische Hilflosigkeit der Lehrenden.....	8
1.2.2.2 Fehlen von Grob- und Feinzielen.....	9
1.2.2.3 Ungenügendes Bewusstsein der Relevanz der Phonetik einer Fremdsprache..	10
1.2.2.4 Zeitfaktor und interpersoneller Aspekt .....	11
<b>2 KONTRASTIVE DARSTELLUNG DER DEUTSCHEN UND FINNISCHEN PHONETIK UND PHONOLOGIE.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Segmentales .....</b>	<b>12</b>
2.1.1 Vokale.....	12
2.1.1.1 Vokalsysteme .....	13
2.1.1.2 Vokalverbindungen.....	15
2.1.1.3 Vokalharmonie .....	16
2.1.2 Konsonanten .....	16
2.1.2.1 Plosive .....	17
2.1.2.2 Frikative .....	18
2.1.2.3 Nasale .....	20
2.1.2.4 Laterale.....	20
2.1.2.5 R-Laute.....	20
2.1.2.6 Affrikaten .....	21
<b>2.2 Suprasegmentales .....</b>	<b>21</b>
2.2.1 Wortakzent .....	22

2.2.2	Satzakzent.....	23
2.2.3	Rhythmus .....	24
2.2.4	Melodie.....	25
2.2.5	Pausen .....	26
<b>2.3</b>	<b>Artikulationsbasis .....</b>	<b>27</b>
<b>2.4</b>	<b>Assimilationen .....</b>	<b>28</b>
<b>2.5</b>	<b>Laut-Buchstaben-Beziehungen .....</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>UNTERSUCHUNG VON AUSSPRACHEABWEICHUNGEN FINNISCHER STUDENTEN IN DEUTSCHSPRACHIGEN SEMINARREFERATEN .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>Die Analyse .....</b>	<b>31</b>
3.1.1	Analysematerial.....	31
3.1.2	Ziel der Analyse.....	31
<b>3.2</b>	<b>Untersuchungsmethode .....</b>	<b>32</b>
<b>3.3</b>	<b>Ergebnisse im Bereich Segmentalia .....</b>	<b>33</b>
3.3.1	Analyse Vokale.....	33
3.3.1.1	Quantität der Vokale.....	34
3.3.1.2	Qualität der Vokale .....	36
3.3.1.3	Vokal- und Vokalneueinsatz.....	37
3.3.2	Analyse Konsonanten .....	37
3.3.2.1	Quantität der Konsonanten .....	38
3.3.2.2	Qualität der Konsonanten.....	39
3.3.2.2.1	Frikative .....	39
3.3.2.2.2	Plosive .....	41
3.3.2.2.3	Nasale und Liquide.....	41
3.3.2.2.4	Affrikate .....	41
3.3.2.3	Auslautverhärtung .....	41
<b>3.4</b>	<b>Ergebnisse im Bereich Suprasegmentalia .....</b>	<b>42</b>
3.4.1	Wortakzent .....	42
3.4.2	Wortgruppen-/Satzakzent.....	45
3.4.3	Rhythmus .....	46
3.4.4	Melodie .....	51
3.4.5	Stimmklang.....	52
<b>3.5</b>	<b>Laut-Buchstaben-Beziehungen .....</b>	<b>53</b>

3.6	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse .....</b>	<b>54</b>
<b>4</b>	<b>AUSSPRACHESCHULUNG AN FINNLANDS SCHULEN .....</b>	<b>56</b>
4.1	<b>Curriculum .....</b>	<b>56</b>
4.2	<b>Lehrwerkanalyse .....</b>	<b>58</b>
4.2.1	Ergebnisse früherer Untersuchungen .....	58
4.2.1.1	Damalige Lehrwerkanalyse gängiger Deutschlehrwerke auf phonetische Inhalte 58	
4.2.1.2	Befragung finnischer Schüler zu phonetischen Grundkenntnissen im Deutschen 59	
4.2.2	Eigene Analyse .....	62
4.2.2.1	Absicht und Ziel der Analyse.....	62
4.2.2.2	Hypothesen für zu erwartende Ergebnisse .....	64
4.2.2.3	Vorstellen der Lehrbücher .....	64
4.2.2.4	Phonetische Inhalte.....	65
4.2.2.4.1	Quantität .....	65
4.2.2.4.2	Qualität .....	66
4.2.2.5	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	73
4.2.2.5.1	Aus der Perspektive der Lerner.....	75
4.2.2.5.2	Aus der Perspektive der Lehrer.....	76
4.2.2.6	Vergleich mit früheren Ergebnissen und Schlussfolgerungen .....	76
<b>5</b>	<b>ANZUSTREBENDE ZIELE UND INHALTE DES AUSSPRACHEUNTERRICHTS FÜR DEUTSCHLERNENDE IN FINNLAND</b>	<b>77</b>
5.1	<b>Zielsetzung und Bewertung .....</b>	<b>77</b>
5.2	<b>Inhalte und Methoden des Ausspracheunterrichts für finnische Deutschlernende 81</b>	
5.2.1	Imitativ oder kognitiv.....	83
5.2.2	Intonation.....	87
5.2.3	Hörschulung .....	89
<b>6</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>92</b>
6.1	<b>Inhaltliche phonetische Relevanzen .....</b>	<b>92</b>
6.2	<b>Methodische Aspekte .....</b>	<b>96</b>

<b>7 AUSBLICK.....</b>	<b>104</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>I</b>
<b>TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>VI</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>VII</b>
<b>Anhang I: Übersicht ausgewählter häufiger und typischer Abweichungen im Bereich Vokale in verschiedenen Lautumgebungen.....</b>	<b>VII</b>
<b>Anhang II: Übersicht ausgewählter häufiger und typischer Abweichungen im Bereich Konsonanten in verschiedenen Lautumgebungen .....</b>	<b>XII</b>

## Einleitung

Eine Fremdsprache sprechen zu können öffnet Türen und baut Brücken, die Einblicke in fremde Kulturen gewähren sowie zur Verständigung mit Menschen anderer Völker befähigt.

Das Streben nach der Realisation eines Paneuropas lässt die Grenzen zwischen den Staaten immer mehr verschmelzen. Gemeinsame europäische Wirtschaft und Politik verlangen nach unkomplizierter Verständigung – gute Sprachkenntnisse sind gefragt wie niemals zuvor.

Besonders kleine Nationen, von deren Sprache man außerhalb ihrer Grenzen im Allgemeinen nicht viel weiß, sind auf gute Fremdsprachenkenntnisse angewiesen, um sich in der Welt wirtschaftlich, politisch und gesellschaftlich behaupten zu können. Finnland mit seinen rund 5,2 Millionen Einwohnern ist ein Land, in dem das Erlernen fremder (großer) Sprachen stets eine bedeutende Rolle spielte, da die Finnen seit je her ein Volk sind, für das es keine Selbstverständlichkeit war, in Schulen und auf Behörden seine eigene Sprache sprechen zu können. Abwechselnd unter schwedischem und russischem Einfluss wurde in diesem Land noch niemals in der Geschichte nur eine Sprache gesprochen, und auch heute noch ist Schwedisch die zweite Amtssprache in Finnland.

Im zweisprachigen Finnland (Amtssprachen Finnisch und Schwedisch) sieht der Bildungsplan an Schulen das Lernen der ersten Fremdsprache – die meist Englisch, Deutsch aber auch Französisch und neuerdings sogar Spanisch ist – schon ab der dritten Klasse vor. Aufgrund der seit vielen Jahren bestehenden engen Handelsbeziehungen zwischen Deutschland und Finnland ist Deutsch als Fremdsprache immer noch beliebt, auch wenn die Tendenz momentan fallend ist.

Der technische Fortschritt und die Globalisierung ermöglichen das preiswerte Reisen und lassen räumliche Distanzen von Tausenden Kilometern zwischen Finnland und Deutschland kleiner erscheinen. Im Zuge dessen werden während des Deutschlernens Möglichkeiten eines Aufenthalts im Zielsprachenland, aber auch die günstigen Konditionen beim Telefonieren sowie die kostenfreie Kommunikation mit Kamera und Mikrofon über das Internet genutzt und lösen damit den Briefwechsel als vertrauten Weg der Verständigung ab.

Fähigkeiten und Fertigkeiten in mündlicher Kommunikation haben heutzutage eine tragende Rolle in der interkulturellen bzw. interlingualen Kommunikation. Doch welche Relevanz hat die damit verbundene, hierfür grundlegende Schulung der Aussprache im

Fremdsprachenunterricht Deutsch bei der Ausbildung von Sprechern, die der mündlichen Kommunikation in Beruf und Freizeit mühelos gewachsen sein sollten?

Um diese Frage geht es im ersten Kapitel – hierbei um die Relevanz der Ausspracheschulung im Allgemeinen. Weiterhin werden die in der Fachliteratur genannten Gründe für den niedrigen Stellenwert der Phonetik diskutiert. Auf diese wird eingegangen und es werden ansatzweise Lösungsvorschläge formuliert.

Im zweiten Kapitel werden die Grundzüge der deutschen Phonetik und Phonologie der finnischen kontrastiv gegenübergestellt. Dieser Vergleich liefert erste Anhaltspunkte über die Art der Interferenzen, die sich bei deutschsprechenden Finnen hinsichtlich der Aussprache ergeben können.

Anschließend werden in Kapitel drei anhand akademischer Vorträge deutschsprechender finnischer Studenten tatsächliche Ausspracheabweichungen auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene aufgezeigt, um bisher bekannte Daten zu bestätigen, zu konkretisieren und zu aktualisieren.

Daran schließt sich in Kapitel vier eine Lehrwerkanalyse, in welcher Ergebnisse bereits durchgeführter, früherer Analysen den aktuellen Resultaten gegenübergestellt werden. Hierbei sollen Veränderungen aufgezeigt und besprochen werden, um eine Tendenz für die Zukunft erkennen zu können.

Ziel dieser Untersuchungen war es, anhand der gewonnenen Ergebnisse inhaltliche sowie methodische Schwerpunkte für die Ausspracheschulung finnischer Deutschlernender setzen zu können, die abschließend in Kapitel fünf aufgeführt werden.



# **1 Ausspracheschulung im Rahmen des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache**

Sprachen sind Kommunikationsinstrumente, deren Aufgabe es ist, sprachlich gefasste Inhalte zwischen Kommunikationspartnern zu übermitteln. Die zu transportierenden Inhalte bedürfen eines materiellen Trägers, wofür wir uns im schriftlichen Bereich Buchstaben und im mündlichen Lauten bedienen. Da nicht jede Sprache schriftlich fixiert ist und auch der Mensch in seiner Entwicklung die sprechsprachliche Kommunikation vor der schriftsprachlichen erwirbt, wird die mündliche Sprachproduktion als natürlicher angesehen als die schriftliche. Man kann Laute also als gebräuchlichstes und natürlichstes Mittel der Sprache ansehen (vgl. Volmert 1995, 55).

Wird eine neue Sprache erlernt, ergeben sich oft Schwierigkeiten bei der Produktion fremder Laute und der Realisierung überlautlicher Phänomene, denn sowohl unserem Verständnis über die Laut-Buchstaben-Beziehung, als auch der Bewegungen unserer Artikulationsorgane liegt immer die Schablone unserer Muttersprache zugrunde.

Welche Relevanz einer korrekten Aussprache in der Fremdsprache zuteilwird und welche Folgen die Nichteinhaltung der Regeln nach sich zieht, ist Thema des folgenden Kapitels. Hierbei geht es nicht darum, die Phonetik als Wissenschaft zu beschreiben, sondern ihre Funktion und Importanz in der Sprachpraxis zu verdeutlichen.

## ***1.1 Bedeutung der Phonetik unter dem Blickwinkel der mündlichen Kommunikation allgemein***

Im Zuge der kommunikativen Profilierung des Fremdsprachenunterrichts wird auf die Ausbildung sprachkommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten oft besonderes Augenmerk gelegt. Während frühere Relevanzen eher im schriftlichen Bereich lagen, um Briefkontakte zu pflegen oder um originale Literatur lesen zu können, liegen heutige Ziele – nicht zuletzt durch immer leichtere, preiswertere und damit öfter wahrgenommene Möglichkeiten eines schnellen, unkomplizierten und kostengünstigen Auslandsaufenthaltes – in der mündlichen Kommunikation. In den 70er und 80er Jahren wurde im Zusammenhang mit der starken Orientierung der Didaktik an kommunikativen Fähigkeiten wenig auf Korrektheit der Aussprache geachtet. Lernende sollten sich schnell und ohne Hemmungen verständigen können. Grotesk, denn gut

entwickelte phonetische Grundlagen machen das Verstehen und Verstanden werden eigentlich erst möglich (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 14).

### **1.1.1 Aussprache – Mittel der Redekunst**

Schon in der eigenen Muttersprache erweist sich die sprechsprachliche Kommunikation als herausfordernd, indem es häufig zu Missverständnissen kommt. Rhetorische Fähigkeiten und Fertigkeiten sind nicht selbstverständlich angeboren, sondern müssen auch in der Muttersprache erst erworben werden. Diese Investition zahlt sich nicht selten aus. Wusste man schon in der Antike die Vorzüge eines gewandten Orators zu schätzen, werden auch heutzutage beredete Sprecher mit positiven Charaktereigenschaften sowie einem hohen Maß an Sozial- und Fachkompetenz in Verbindung gebracht (vgl. Hirschfeld/Reinke/Stock 2007, 159). Zahlreiche Firmen organisieren für ihre Mitarbeiter Rhetorikkurse, und nicht nur in der Verkaufs- und Beratungsbranche bedient man sich der „Redekunst“. Wichtig ist hierbei nicht allein „was“ gesagt wird, sondern auch „wie“ dies geschieht.

### **1.1.2 Phonetik als Teilbereich der Sprache**

Betrachtet man die Kommunikation nun über die eigene Sprache und Sprachkultur hinaus, ergeben sich weitere Gesichtspunkte, die Berücksichtigung verlangen. Ein umfangreicher Wortschatz und eine korrekt angewandte Grammatik allein reichen im mündlichen Bereich keinesfalls aus. Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Aussprache sind nicht nur, wie fälschlicherweise angenommen, eine Frage der Ästhetik oder Höflichkeit. Bekanntlich werden Sprecher, deren Aussprache der bundesdeutschen Standardaussprache entspricht, als kultiviert und gebildet, intelligent, freundlich, interessiert und fachkompetent vom Hörer eingeschätzt (vgl. Hirschfeld/Reinke/Stock 2007, 159). Die Standardaussprache wird in öffentlichen Situationen erwartet. „Durch eine schlechte Aussprache wird die Persönlichkeit der Sprecher – sicher unbewusst, aber eben nachweisbar – abgewertet, er wird als Gesprächspartner und Mitmensch weniger akzeptiert.“ (Dieling/Hirschfeld 2000, 16).

Dieling/Hirschfeld verwenden den bildhaften Vergleich der Sprache mit einem Bauwerk, das auf drei Säulen steht: der Lexik, der Grammatik und der Phonetik, die durch das Tragen der gleichen Last das Gerüst bilden. Fehlt eine dieser Säulen, kann keine Stabilität erreicht werden: was uns verdeutlichen soll, dass der Sprech- und Handlungserfolg im kommunikativen Alltag von jeder dieser Komponenten in gleichem Maße abhängt (vgl. 2000, 22). Um die phonetischen Besonderheiten einer Sprache erfassen zu können, braucht es dieselbe Zeit, denselben Fleiß und Aufwand, mit dem auch grammatikalische und lexikalische Übungen beherzigt werden. Natürlich sieht der

Muttersprachler im Hinblick auf die Schwierigkeit, mit der eine fremde Sprache zu erlernen ist – und die er eventuell schon am eigenen Leibe zu spüren bekam – über Fehler hinweg, solange sie die Kommunikation nicht stören oder unmöglich machen. Ist ein Satz grammatikalisch so entstellt, dass der Sinn nicht mehr erkannt werden kann, so ist dies als erhebliche Störung zu betrachten, doch auch in phonetischen Abweichungen können Unstimmigkeiten in der Kommunikation begründet liegen. So kann die fehlende Sensibilität eines nichtmuttersprachlichen Deutschsprechers hinsichtlich der prosodischen Besonderheiten der deutschen Sprache nicht nur zu Störungen, sondern auch zu Konflikten führen, indem es zur Missdeutung der Sprecherintention kommt. Beim Hörer treten Missverständnisse und Irritationen auf, inhaltliche Aspekte gehen verloren und unerwünschte Emotionen können entstehen; ja sogar die soziale Akzeptanz kann beeinträchtigt werden. Alle aufgeführten Folgen haben damit Einfluss auf die Kommunikation (vgl. ebd., 15).

### **1.1.3 Aussprache weckt Emotionen**

Unter dem Gesichtspunkt, dass der Einsatz phonetischer Mittel unbeabsichtigte emotionale Wirkungen auf den Hörer haben kann und damit die Kommunikation und die Beziehung der Kommunikationsbeteiligten beeinflusst, befasste sich Reinke mit diesem Thema. Fakt ist, dass „der muttersprachliche Akzent auch dann eine störende Wirkung in der mündlichen Kommunikation haben kann, wenn er offiziell toleriert wird und wenn muttersprachliche Kommunikationspartner gern bereit sind, viel Energie zum Absichern der Verständlichkeit aufzuwenden.“ (Reinke 2007b, 2). Da jeder Kommunikation eine Absicht zugrunde liegt, die auf eine Wirkung ausgerichtet ist, stehen Wirkungen, die unabsichtlich ausgelöst werden, einer optimalen Kommunikation im Wege, wirken auf den Fortgang dieser ein und sind mitverantwortlich für die aus der Kommunikation folgenden Konsequenzen (vgl. ebd.). Emotionen nehmen – in welcher Sprache auch immer – einen wichtigen Platz in der Kommunikation ein und werden je nach Kultur und Sprache nach unterschiedlichen Regeln, abhängig von sozialen Konventionen erworben (vgl. ebd., 3). Somit ist es also sprachspezifisch, mit welchen phonetischen Mitteln z.B. in Gesprächen der angemessene, freundlich und höflich wirkende Sprecherwechsel vollzogen wird (vgl. ebd., 4). Werden phonetische Mittel beim Sprechen in der Fremdsprache unbeabsichtigt gegen die vom Hörer erwarteten Muster eingesetzt, gehen verbale und vokale Ausdrucksweise nicht konform miteinander: wird folglich die Kommunikationsabsicht falsch interpretiert. Es kommt zu Irritationen und Unsicherheiten – die Kommunikation ist gestört (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass sich zu sprechsprachlichen Fähigkeiten rhetorische, grammatikalische, lexikalische und gleichfalls phonetische Befähigungen zählen lassen – jedoch wird der Zusammenhang zwischen Phonetik und Kommunikation weitgehend missachtet und wenig untersucht (Hirschfeld 2005, 514).

Die Sensibilisierung für den Einsatz phonetischer Mittel muss unbedingt Gegenstand des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache sein, bestenfalls gleich zu Beginn des Spracherwerbs, wenn dem Schüler die fremden Klänge noch neu sind und sich Urteile darüber noch nicht festigen konnten (vgl. Reinke 2007b, 19).

Der kommunikativ orientierte Deutschunterricht, dem an finnischen Schulen und Universitäten oberste Priorität eingeräumt wird, führt nicht an der Ausbildung phonetischer Fähigkeiten und Fertigkeiten vorbei.

## ***1.2 Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch***

Die Phonetik als relativ junge Wissenschaft gewann erst in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich an Bedeutung. Inwieweit sie Einzug in den Sprachunterricht halten konnte, welche Probleme und Missverständnisse es gibt, soll in diesem Kapitel beschrieben werden.

### **1.2.1 Allgemeine Situation und Probleme – damals und heute**

Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts diente der Fremdsprachenunterricht noch hauptsächlich der schriftlichen Verständigung oder dem Lesen von Originalliteratur (Kelz 1976, 6). Als Folge der stetig wachsenden Bedeutung der mündlichen Kommunikation im Sprachunterricht seit den 1970er Jahren lässt sich annehmen, dass zur Ausbildung sprachkommunikativen Könnens ebenfalls die der korrekten Aussprache gehört. Jedoch „in den meisten Bereichen – angefangen beim Fremdsprachenunterricht in der Schule, bei verschiedenen Sprach- und Konversationskursen, im studienvorbereitenden und studienbegleitenden FU für Nichtphilologen bis hin zum Germanistikstudium – spielt die Phonetik (...) eine untergeordnete Rolle“ (Hirschfeld 1994,1). Die Schulung der Aussprache ist Nebensache oder überhaupt kein Bestandteil des Deutschunterrichts (vgl. Hirschfeld 2005, 513). Seit den 1990er Jahren hat sich dies verändert, so dass es heute kaum noch Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache gibt, in denen Übungen zur Aussprache ganz fehlen – trotzdem besteht im Bezug auf die Arbeit an Hör- und

Ausspracheproblemen noch immer großer Nachholbedarf (vgl. Hirschfeld 2005, 513 f.; Neuber 2007, 2).

So bemängelt Rug die DaF-Unterrichtspraxis aufgrund ihres immer noch währenden Trotts in traditionellen Bahnen. Dabei fordert er die Priorisierung der Fertigkeiten Hören und Sprechen vor denen des Lesens und Schreibens. Er weist auf den hohen gesellschaftlichen Nutzwert hin, den Kompetenzen in mündlicher Kommunikation für Ausbildung, Beruf und das Auftreten in der Öffentlichkeit insgesamt haben (vgl. 2007, 1). Auch Bolte spricht über die fehlende Entwicklung der „persönlichen Stimme“ und die Entwicklung mündlicher Artikulation im kommunikativen Fremdsprachenunterricht mit seinen interkulturellen Varianten (vgl. 2007, 2). Er sieht den Grund für die vorherrschende Situation im falschen Bild von „Kommunikation“, die sich nicht nur auf das Kennen und Anwenden musterhafter – meist klischeehafter – Ausdrücke beschränkt, sondern auch impliziert, diese situationsadäquat anzuwenden, damit der Gesprächspartner ihren Zweck erkennt und angemessen kooperieren kann (vgl. ebd.). Geübt werden „Modelldialoge“, die nur Extrakte aus der sprachlichen Wirklichkeit sind. Die Grundlage für den Erwerb mündlicher Kommunikationsfähigkeit jedoch fehlt. Dies führt dazu, dass der Lernende reale soziale Handlungssituationen nicht umstandslos sprachlich bewältigen kann (vgl. ebd., 3).

### **1.2.2 Mögliche Gründe für den niedrigen Stellenwert der Phonetik im Fremdsprachenunterricht allgemein und in Finnland**

Die Tatsache, dass Fremdsprachenmethodiker und Pädagogen dazu raten, den Ausspracheunterricht in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, dies aber immer noch nicht in zufriedenstellendem Maße geschieht, lässt die Frage offen, worin dies begründet liegt. Im Folgenden sollen aus Fachliteratur, deren Interpretation und aus darauf fußenden eigenen Schlussfolgerungen mögliche Gründe genannt werden.

Grob lassen sich, geordnet nach Häufigkeit und Relevanz, folgende Punkte nennen:

- I. Fachliche und methodische Hilflosigkeit der Lehrenden
- II. Fehlen von formulierten Grob und Feinzielen
- III. Ungenügendes Bewusstsein der Relevanz der Phonetik einer Fremdsprache
- IV. Zeitmangel und interpersoneller Aspekt

### 1.2.2.1 Fachliche und methodische Hilflosigkeit der Lehrenden

Die Ausbildung der Sprachlehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache weist Defizite auf, denn die Phonetik spielt, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Rolle – jedenfalls eine zu geringe, als dass sie den auszubildenden bzw. ausgebildeten Lehrer befähigen könnte, im Rahmen des Unterrichts entsprechende Entscheidungen im Hinblick auf Ort, Art, Umfang und Methodik der Übungen zu treffen. Hirschfeld und Neuber beklagen die noch immer mangelhaften Lehreraus- und -fortbildungen im phonetischen Bereich, in denen es vor allem an didaktisch-methodischen Grundlagen fehlt (vgl. Hirschfeld 2005, 513; vgl. Neuber 2007, 2). Die didaktische und methodische Hilflosigkeit beruht auf der mangelnden Fachkompetenz der Lehrenden. Oft werden besonders die an Schulen unterrichtenden Fremdsprachenlehrer nicht ausreichend fachlich und methodisch unterstützt (vgl. dazu auch Hirschfeld 2005, 413).

Woher also sollte der Deutschlehrer methodische Anregungen bekommen, woher die Erkenntnis, dass man Ausspracheübungen schon von Anfang an in den Unterricht einarbeiten muss? Es muss Aufgabe der Lehrerbildung an den Universitäten sein, für die phonetische Schulung der angehenden Lehrer zu sorgen. Zwar wird „korrektive Phonetik“ betrieben, doch fehlten bislang Veranstaltungen zu Didaktik und Methodik zur Vermittlung der richtigen Aussprache. Die mangelnde Fachkompetenz der Lehrer ist auf deren Ausbildung zurückzuführen. Es ist nicht genug während des Studiums der Germanistik das Phonemsystem des Deutschen kennen und verstehen zu lernen, vielmehr muss man dazu in der Lage sein, es mit dem Finnischen zu vergleichen. Nur wenn man die Interferenzen in der Theorie kennt und versteht, kann man in der Praxis dem Lerner hilfreich zur Seite stehen. Dann kennt man die zu erwartenden Abweichungen, kann sie dem Lerner erklären und begründen. Nur dann kann man – was das wichtigste ist – Methoden entwickeln, die dem Lernenden helfen, sich die fremde Aussprache anzueignen. Dies bedarf einer speziellen Veranstaltung, von der die Lehramtsanwärter aller Sprachen profitieren könnten.

Werden an den Universitäten dann wissenschaftliche phonetische Aspekte in angemessenem Maße vermittelt (oft werden zu viele, manchmal für die Fremdsprachendidaktik irrelevante Fakten vermittelt, die es dem Studenten erschweren zu priorisieren und das Wesentliche zu erkennen), muss es auch eine Veranstaltung geben, in der diese dann „klassenzimmertauglich“ gemacht werden. Dabei ist es für die Lehrer in der Unterstufe besonders wichtig, Möglichkeiten

aufgezeigt zu bekommen, wie man hochgradig wissenschaftliche Fakten in leicht verständliche und anschauliche Unterrichtsbestandteile modifiziert. Das Erlernen kognitiver und methodischer Vorgehensweisen, sowie Arbeitstechniken im Umgang mit vom Schüler produzierten Ausspracheabweichungen gehören unbedingt und besonders in die Lehrerausbildung.

Phonetik wird eher spontan und korrektiv betrieben und besteht ausschließlich darin, die vom Lehrer vorgespochene Äußerung zu wiederholen. Der Lehrer ist dabei häufig das alleinige Vorbild, die Schüler orientieren sich an ihm und imitieren seine Aussprache, die somit Modellwirkung hat (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 20). Leider ist zu beobachten, dass die meisten Deutschlehrenden kein gutes Modell abgeben, weil sie mit ihrem muttersprachlichen Akzent Deutsch sprechen bzw. muttersprachliche Lehrende einen regionalen Akzent aufweisen. Die Modellfunktion sollte also mit geeigneten Lehr- und Lernmaterialien geteilt werden und die betreffenden Lehrer sich zu ihrem Akzent bekennen (vgl. Hirschfeld 2005, 520; Dieling/Hirschfeld 2000, 20).

Mangelnde Fachkompetenz, die didaktische Hilflosigkeit nach sich zieht, beschreibt auch die Situation in Finnland. Untersuchungen von Kuivanen (Untersuchungen zur Bedeutung der Aussprache an finnischen Schulen, 2006) haben gezeigt, dass phonetische Grundlagen im finnischen Deutschunterricht in der Schule nur spärlich vermittelt werden. Auch an den Universitäten sieht der Studienplan meist nur zwei Semesterwochenstunden – oft vor allem korrektive Phonetik – während des gesamten Germanistikstudiums vor. Darüber hinaus ist es während der Ausbildung an der Hochschule nicht genug, angehende Lehrer über die Problematik sprachspezifischer phonetischer Probleme aufzuklären. Vielmehr sollten ihnen didaktische und methodische Anregungen gegeben werden, damit sie den später an sie gestellten Anforderungen gerecht werden können. Zwar herrscht weitgehend Einsicht über die Notwendigkeit phonetischer Schulung, doch finden die finnischen Deutschpädagogen laut eigener Aussagen keinen geeigneten Ansatzpunkt und vor allem keine fachliche sowie methodische Unterstützung in Unterrichtsmaterialien und Orientierungshilfen zu Zielsetzungen aus den Lehrplänen (vgl. Kapitel 4.2.1).

### **1.2.2.2 Fehlen von Grob- und Feinzielen**

Oft wird die Ausspracheschulung nicht zuletzt aus Zeitmangel hinten angestellt. Die Integration von Übungen zur Aussprache in den Schulsprachunterricht geschieht nur beschränkt und nicht selten einzig durch die Eigeninitiative des Lehrenden.

Die Schwierigkeit liegt bereits in der Planung und Konzeption des Phonetikunterrichts, in denen Ziele, Inhalte und Bewertungskriterien oft subjektiv gesteckt oder ganz ignoriert werden sowie in der falschen Annahme, die Aussprache lerne sich „von allein“ (vgl. Hirschfeld 1994,1).

Hirschfeld spricht über die häufig voneinander abweichenden und widersprüchlichen Zielvorstellungen und Auffassungen, die oft ohne Bezug auf eine bestimmte Zielgruppe geäußert werden oder ganz fehlen (vgl. Hirschfeld 2005, 514). Weiterhin ist eine deutliche Tendenz zu verzeichnen, dass hoch angesetzte Ziele, eine „korrekte“ Aussprache zu erlangen, schließlich herabgesetzt werden. Hierbei wird der Zusammenhang von Phonetik und Kommunikation leichtsinnig unterschätzt.

Bereits im Curriculum sollten die Formulierungen von Teilzielen und Feinzielen als Leitfaden der Lehrkräfte dienen.

### **1.2.2.3 Ungenügendes Bewusstsein der Relevanz der Phonetik einer Fremdsprache**

Das wohl am hartnäckigsten und mühsamsten zu bekämpfende Hindernis, phonetische Übungen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, ist das notwendige Bewusstsein für die Relevanz der Ausspracheschulung. Scheinbar sind Empfehlungen von Methodikern nicht ausreichend, um eine signifikante Veränderung herbeizuführen, eventuell darin begründet, dass dies nicht mit genug Nachdruck geschieht und kein passendes Konzept vorliegt. Auch die im Fremdsprachenunterricht vielfach eingesetzten Medien allein können den Dienst eines lehrervermittelten und vor allem eines lehrerkontrollierten Phonetikunterrichts nicht ersetzen. Vielmehr ist zu sagen, dass sich einige Lehrende oft irrtümlich darauf verlassen, dass der Schüler die Aussprache des „native speakers“ vom Medium automatisch übernimmt und setzen – fatalerweise – Hörfähigkeiten und -fertigkeiten des Schülers bereits voraus, dabei müssen diese erst erworben werden (vgl. Hirschfeld 2005, 516 f.).

Wichtig ist eine umfassende Aufklärung darüber, welche Konsequenzen aus einer schlechten Aussprache resultieren. Schon Ehnert spricht über die schmerzlichen Erfahrungen, die ein diskriminierend behandelter Ausländer aufgrund seiner Ausspracheabweichungen macht (vgl. 1989, 92). Ganz automatisch assoziiert der Hörer eine mangelhafte Aussprache auch mit mangelhaften Sprachkenntnissen im Bereich Lexik und Grammatik. In entsprechenden Situationen wird der Nichtmuttersprachler unterschätzt oder sogar gedemütigt. Sprachlehrer müssen an die vielfältigen Wirkungen denken, die Ausspracheabweichungen beim Hörer verursachen



können und diese als Grundlage für die Motivation der Lernenden heranziehen (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 15).

#### **1.2.2.4 Zeitfaktor und interpersoneller Aspekt**

Zeitnot wird häufig als Grund angegeben, warum Ausspracheübungen in den Hintergrund treten oder gar nicht erst praktiziert werden. Hierbei wird deutlich, dass die Phonetik als etwas „Zusätzliches“ und nicht als etwas „Allgegenwärtiges“ angesehen wird. Lexik, Grammatik und Phonetik sind untrennbare Bereiche der Sprache, die mit einander verschmolzen und nicht trennbar sind. Die Phonetik lässt sich nicht ausgrenzen, denn sie ist bei jeder sprachlichen Aktivität, ja sogar beim stillen Lesen anwesend (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 64).

Auch der interpersonelle Aspekt ist nicht zu unterschätzen. Viele Lehrer meinen den Lernenden zu demotivieren oder sogar zu erniedrigen, indem sie ihn Sätze, Wörter oder Laute wiederholen lassen. Sie fühlen sich selbst peinlich berührt, die Bewegungen ihrer Artikulationsorgane „vorzuführen“, zu beschreiben oder übertrieben vor der Gruppe darzustellen. Hinzu kommt, dass die eigenen Schwierigkeiten der Lehrer zum Vorschein kommen könnten, wobei sich der Lehrende seiner Autorität und seiner Vorbildfunktion beraubt fühlen könnte (vgl. Hirschfeld 2005, 520; Dieling/Hirschfeld 2000, 20).

In der finnischen Kultur ist es durchaus möglich, gestellte Fragen und Forderungen an den Lerner als Belästigung zu empfinden, was es dem finnischen Fremdsprachenlehrer erschweren kann, einen Lerner zu kritisieren und ihn darum zu bitten, Aussagen zu wiederholen (vgl. Mäkelä 1999; Reuter 2001; Lüger 2001, 23).

## **2 Kontrastive Darstellung der deutschen und finnischen Phonetik und Phonologie**

Im Folgenden werden die deutsche und die finnische Phonetik und Phonologie vergleichend miteinander betrachtet. Unter der Verwendung verschiedener relevanter deutschsprachiger, aber auch finnischer Literatur zu phonetischen und phonologischen Besonderheiten beider Sprachen, wird hauptsächlich auf die deutsch-finnischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten eingegangen. Bei der Verdeutlichung dieser lassen sich erste Schlüsse auf Schwierigkeiten deutschsprechender Finnen bezüglich ihrer Aussprache ziehen.

## 2.1 Segmentales

Zunächst geht es um die lautlichen Besonderheiten beider Sprachen, die in vorliegenden kontrastiven Studien weitestgehend gründlicher und häufiger erforscht und beschrieben sind als die der suprasegmentalen Ebene.

### 2.1.1 Vokale

Ein Charakteristikum der finnischen Sprache ist ihr Vokalreichtum, was man sowohl auf die Anzahl der Vokale im System, als auch auf die Häufigkeit ihres Vorkommens im Wort beziehen kann (vgl. Groenke 1983, 20). Im Sprachgebrauch kommen auf 100 Vokale nur 96 Konsonanten; im Deutschen 177 Konsonanten (vgl. Sovijärvi 1956, 8). Im Deutschen existieren, wie auch im Finnischen, 16 Vokalphoneme, die nach ihrer Quantität unterschieden werden; es gibt also lange und kurze Vokale. Im Deutschen ist, anders als im Finnischen, die Vokalqualität an die Quantität gebunden. Die langen Vokale sind in der Regel gespannt und die kurzen ungespannt, wobei das lange ungespannte /ɛ:/, der Murrelvokal (Schwa-Laut) /ə/, der Reduktionsvokal /ɐ/ und die A-Vokale /a, a:/ eine Ausnahme bilden. Einen Qualitätsunterschied zwischen kurzen und langen Vokalen gibt es im Finnischen nicht (vgl. ebd., 15).

Im Deutschen wird je nach Grad der Artikulationsspannung zwischen gespannten, ungespannten und reduzierten Monophthongen unterschieden (vgl. Hall et al. 1995, 129). Das bedeutet, dass bei den gespannten Vokalen der vordere Zungenrücken stärker nach vorn gehoben und dabei die Artikulationsmuskulatur gleichzeitig stärker gespannt wird, die Passage für den Luftstrom folglich „enger“ ausfällt, weswegen wir auch von „geschlossenen“ Vokalen sprechen (vgl. Martens 1992, 76). Die Differenz der Kieferöffnungsweite stellt eine zusätzliche wichtige Markierung dar. Die Vokale, bei denen der Hebunggrad der Zunge am größten ist, werden zugleich mit der geringsten Öffnungsweite gebildet. Diese nimmt dann, betrachten wir die Anordnung im Vokalviereck bis zu den A-Lauten, die Laute mit der größten Kieferöffnung, kontinuierlich zu. Innerhalb der jeweiligen Klangtypen (E-Laute, I-Laute, U-Laute etc.) ist dadurch eine relative Unterscheidung möglich; so sind die langen, geschlossenen Vokale gespannter (höhere Spannung der Zunge) als die offenen (Kieferöffnungsweite größer) kurzen (vgl. Meinhold/Stock 1980, 80). „Bei /ɛ:/ jedoch liegt die Ausnahme eines ungespannten Langvokals vor“ (Meinhold/Stock 1980, 89). Die Qualitätsunterschiede der A-Phoneme sind so minimal, dass sie als gleichbleibend bezüglich ihrer Qualität betrachtet werden können, womit die Quantität das entscheidende Merkmal zur Differenzierung wird (vgl. ebd., 82). Die geschlossenen

gespannten Vokale sind in deutschstämmigen Wörtern in betonter Position immer lang, doch kann dies unter bestimmten Umständen (z.B. durch Kürzungen oder bei Fremdwörtern) auch in unbetonten Silben der Fall sein (vgl. ebd., 81).

Auch die finnischen Vokale können sowohl in akzentuierter, als auch in nicht-akzentuierter Position lang sein (Erämetsä 1974, 29). Da sich die Länge oder Kürze eines Vokals im Finnischen nicht auf seine Qualität auswirkt, ist die im Deutschen existente, an die Qualität gekoppelte Quantität in ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion dem Finnischen fremd (vgl. Meinhold/Stock 1980, 89; vgl. Sovijärvi 1956, 15).

Die Vokale beider Sprachen unterscheiden sich nach Grad und Richtung der Zungenhebung, nach ihrer Quantität und der Lippentätigkeit (gerundet vs. ungerundet). Trotz dieser Gemeinsamkeiten ist das deutsche Vokalsystem durch seine spezifische Kombination von Qualität und Quantität komplizierter gestaltet (vgl. Groenke 1983, 18; Sovijärvi 1956, 9; Meinhold/Stock 1980, 80). Das finnische Vokalsystem besteht aus zwei parallel aufgebauten Teilsystemen, demnach sich zwar lange und kurze Vokale voneinander unterscheiden, die übrigen distinktiven Merkmale jedoch gleich sind (vgl. Hirschfeld 2002, 5).

### 2.1.1.1 Vokalsysteme

Die beiden folgenden Tabellen stellen die deutschen und die finnischen Vokale anhand ihrer Merkmale gegenüber:

#### *Vokale des Finnischen*

	vorn	zentral	hinten
kurz	i y œ æ ε	ɑ	u ɔ
lang	i: y: œ: æ: ε:	ɑ:	u: ɔ:

Tabelle 1 - Vokale des Finnischen

#### *Vokale des Deutschen*

	vorn	zentral	hinten
kurz und ungespannt	ɪ ʏ ø ε	a (ə) ə	ʊ ɔ
lang und gespannt	i: y: œ: e: ε:	a:	u: o:

Tabelle 2 - Vokale des Deutschen

Vergleicht man beide Systeme miteinander, fallen hier besonders die qualitativen Unterschiede der kurzen Vokale beider Sprachen auf. Die deutschen gespannten, halbgeschlossenen langen Phoneme /e:/, ø:/ und /o:/ stellen für finnische Deutschlernende häufig Problemzonen dar, da diese Qualitäten dem Finnischen unbekannt sind.

Weiterhin sei darauf hingewiesen, dass die deutschen ungespannten Phoneme oft offener und mit weniger Spannung gebildet werden als im Finnischen. Für den deutschen Reduktionsvokal [ɐ] und den Murrelvokal [ə] gib es im Finnischen kein Pendant, doch existiert eine andere Form des Schwa-Lautes in der regionalen Umgangssprache einiger Gebiete Finnlands (z.B. in der Region Savo und im nördlichen Finnland). Hierbei entsteht ein Schwa-Laut zwischen zwei Konsonanten: z.B. *halpa* – *halapa* (*billig*); *kylmä ilma* – *kylymä ilima* (*kalte Luft*) oder *sohva* – *sohova* (*Sofa*) (übers. I.P.) (vgl. Lieko 1992, 119 f.).

Feststellen lässt sich, dass das finnische <ä, ää> [æ,æ:] – der Vokal mit der größten Kieferöffnungsweite – kein deutsches Äquivalent hat. Bemerkenswert ist, dass die Vokale des Finnischen eher zu einer „zentralen“ (im Mittelbereich des Mundes) Aussprache tendieren, was auf die überhaupt geringere Artikulationsspannung im Finnischen zurückzuführen ist, während die „fast kardinalvokalische Aussprache der deutschen Vokale“ mit extremer Schließung und Öffnung auf die deutlich höhere Artikulationsspannung im Deutschen aufmerksam werden lässt (Erämetsä 1974, 40).

Dass die A-Laute beider Sprachen im internationalen phonetischen Alphabet durch verschiedene Zeichen dargestellt werden (dt.: [a]; finn.: [ɑ]), beruht auf der Tatsache, dass der deutsche Laut mit einem höheren Grad an Zungenhebung und etwas weniger gerundet gebildet wird, so dass eine hellere Klangfarbe bei der Artikulation des deutschen Lautes wahrzunehmen ist.

Der im Deutschen typische Vokaleinsatz mit Glottisverschluss im Wort- und häufig auch im Silbenanlaut wird im Finnischen nicht realisiert, vielmehr zeigt sich die Tendenz, anlautende Vokale mit dem vorherigen Wort zu verbinden. Wenn einem Wort mit vokalischem Auslaut ein mit einem Konsonanten beginnendes Wort folgt, kann es zu einem Konflikt zwischen Wort- und Silbeneinteilung kommen, weil die Grenzen akustisch nicht klar definiert sind (Bsp. *kaivos-aukko*: *Grubenöffnung*; *kaivo-saukko*: *Brunnenotter*) (vgl. Sovijärvi 1956, 16).

In bestimmten Fällen (z.B. beim Loppukahdennus, siehe auch Kapitel 2.4. Assimilationen) wird jedoch ein glottaler Verschluss realisiert (vgl. Lieko 1992, 97).

### 2.1.1.2 Vokalverbindungen

Auch bezüglich der Vokalverbindungen sind Unterschiede in beiden Sprachen zu verzeichnen. Während wir im Deutschen nur drei fallende und einen schwebenden Diphthong unterscheiden, werden im Finnischen mehr Gruppierungsmöglichkeiten genutzt, deren genaue Anzahl in der Literatur unterschiedlich angegeben ist. Groenke (1983, 19) spricht von 16 Diphthongen, wogegen Hall et al. (1995, 129) von einem Bestand mit 18 Verbindungen ausgehen. Auch Erämetsä (1974, 31) und Sovijärvi (1956, 15) sprechen über die Existenz von 18 Diphthongen und weisen gleichfalls auf das seltene Vorkommen von <ey> und <iy> hin.

Die deutschen Diphthonge haben jeweils eine finnische Entsprechung, wobei jedoch qualitative Unterschiede bestehen. Ein Diphthong besteht im Deutschen aus einer einsilbigen Verbindung zweier kurzer Vokale (Meinhold/Stock 1980, 86). Die beiden Elemente des Diphthongs sind jedoch selten mit den entsprechenden Monophthongen identisch (Pétursson/Neppert 1996, 105).

Ein finnischer Diphthong setzt sich aus zwei gleichwertigen, meist kurzen Vokalen zusammen, die sich in ihrer Phonationsdauer nicht voneinander unterscheiden, wogegen bei den deutschen Diphthongen der erste Bestandteil der dominanter ist (vgl. Erämetsä 1974, 41; Metzler 1993, 143).

Tabelle 3 zeigt die Diphthonge beider Sprachen, deren unterschiedliche Anzahl ein erstes Augenmerk ist.

	Deutsch	Finnisch
<b>fallend</b>	ɔɪ frei aʊ Auto ɔɪ Freude	aɪ aika ( <i>die Zeit</i> ) aʊ auto ( <i>das Auto</i> ) ɔɪ poika ( <i>der Junge</i> ) ɛy risteys ( <i>die Kreuzung</i> )
<b>steigend</b>		eɪ heinä ( <i>das Heu</i> ) æɪ päivä ( <i>der Tag</i> ) œɪ öisin ( <i>nachts</i> ) yɪ lyijy ( <i>das Blei</i> ) ɛy seura ( <i>die Gesellschaft</i> ) ɔy koulu ( <i>die Schule</i> ) æy käydä ( <i>gehen, besuchen</i> ) œy pöytä ( <i>der Tisch</i> ) jɛ mies ( <i>der Mann</i> ) yœ työ ( <i>die Arbeit</i> ) uɔ Suomi ( <i>Finnland</i> )
<b>schwebend</b>	ʊɪ pfui	uɪ kuin ( <i>wie, als</i> ) iɪ siistittyä ( <i>sich säubern</i> ) iu hiukan ( <i>ein bisschen</i> )

Tabelle 3 - Diphthonge des Deutschen und Finnischen (übers. I.P.)

### 2.1.1.3 Vokalharmonie

Weiterhin ist die Vokalharmonie im Finnischen erwähnenswert. Hierbei bestimmt der erste Vokal eines Wortes die Zugehörigkeit zu einer von zwei Gruppen. Es stehen die gerundeten und ungerundeten Hinterzungenvokale /ɑ/, /u/ und /ɔ/ den gerundeten und ungerundeten Vorderzungenvokalen /æ/, /y/ und /ɛ/ gegenüber. Diese Oppositionspaare schließen sich im Vorkommen in zweisilbigen Ausdruckssequenzen gegenseitig aus. Die Phoneme /i/ und /ε/ bilden eine Ausnahme, denn sie können „mit allen anderen Vokalen in zweisilbigen Sequenzen vorkommen“, z.B. *isä* (Vater) aber *lukio* (Gymnasium) und *kone* (Maschine) aber *selvä* (klar). Bei zusammengesetzten Wörtern gilt jedes Wort für sich allein z.B. *hammaslääkäri* (Zahnarzt), *pääaula* (Haupteingangshalle) (übers. I.P.) (Groenke 1983, 26; Sovijärvi 1956, 15 f.).

Nach den Regeln der Vokalharmonie bilden finnische Wörter auch Oppositionspaare: *vaara* – *väärä* (Gefahr – krumm); *tuo* – *työ* (jener – Arbeit); *pouta* – *pöytä* (trockene Witterung – Tisch); *hullu* – *hylly* (verrückt – Regal) oder *kulma* – *kylmä* (Ecke – kalt) (übers. I.P.) (vgl. Lieko 1992, 118).

Das Phänomen der Vokalharmonie ist dem Deutschen nicht bekannt.

### 2.1.2 Konsonanten

Die Konsonanten beider Sprachen unterscheiden sich nach Artikulationsstelle, artikulierendem Organ und nach der Artikulationsart (Meinhold/Stock 1980, 120). Der größte Unterschied bei der Betrachtung der deutschen und finnischen Konsonanten besteht darin, dass im Deutschen nur qualitative Unterscheidungsmerkmale zu verzeichnen sind, wobei die finnischen Konsonanten sowohl nach Qualität als auch nach der Quantität differenziert werden (Sovijärvi 1956, 15). Die Geminierung graphischer Zeichen im deutschen Schriftbild wirkt sich nicht auf die phonetische Realisierung dieser aus, sondern vielmehr auf den vorherigen Vokal, der durch dieses Auftreten offen, kurz und ungespannt umgesetzt wird (siehe auch Kapitel 2.5. Phonem-Graphem-Beziehung) (Erämetsä 1974, 33).

Durch doppelte Grapheme dargestellte Konsonanten bedeuten im Finnischen eine quantitativ längere Phonation dieser. Bei der Artikulation von Plosiven kommt es hierbei zu einer Verzögerung der Sprengung, bei allen anderen Konsonanten zur zeitlich längeren Phonation der Laute. Dies tritt sowohl in betonter, als auch in unbetonter Position im Wort auf (vgl. Sovijärvi 1956, 15). Die Quantitätsunterschiede der Konsonanten sind im Finnischen ein distinktives Merkmal; in beiden Sprachen

tragen Unterschiede bezüglich Artikulationsstelle, Artikulationsart und Stimmbeteiligung zur Bedeutungsunterscheidung bei (vgl. Pétursson/Neppert 1996, 87).

Konsonantenhäufungen, die die deutsche Sprache mit sich bringt, lässt das Finnische nicht zu. Vermutlich durch das Streben nach leichter Artikulierbarkeit, beginnt die Silbe oder das Wort (ausgenommen bei einigen jüngeren Lehnwörtern) niemals mit einer Konsonantenverbindung (vgl. Lieko 1992, 120). In älteren aus den germanischen Sprachen entlehnten Wörtern ist nur der letzte Konsonant der Verbindung ins Finnische übergegangen (Bsp. *spr-* wird zu *r-*) (vgl. Ternes 1976, 49). Das gleiche Prinzip trifft auf Konsonantenverbindungen im Auslaut zu. Selten werden im Finnischen drei Konsonanten nacheinander artikuliert (vgl. Sovijärvi 1956, 14).

### 2.1.2.1 Plosive

Im Deutschen wie auch im Finnischen gibt es sechs Plosive, die differenziert nach ihrer Artikulationsstelle jeweils drei Gruppen bilden und nach fortis oder lenis unterschieden werden. Im Deutschen kommen alle sechs Plosive sehr häufig vor, während im Finnischen die Phoneme /d/, /b/ und /g/ nur in Fremdwörtern zu finden sind und umgangssprachlich oft durch ihre Fortisentsprechungen ersetzt werden (vgl. Sovijärvi 1956, 7). Die deutschen Fortisplosive können in allen Positionen im Wort auftreten. Dies ist im Finnischen nur für /t/ zutreffend, /p/ und /k/ können nicht im Auslaut stehen (vgl. ebd., 14).

Im Deutschen wesentlich ausgeprägter als im Finnischen ist der Lenis/Fortis-Unterschied. Die finnischen Plosive sind im Allgemeinen ungespannt. Auch die Fortisplosive /p, t, k/ werden nicht behaucht und können in unbetonter Satzstellung zwischen stimmhaften Lauten ein wenig stimmhaft sein (vgl. Sovijärvi 1956, 7 u. 16). Damit ist der Spannungsunterschied das entscheidende Kriterium der deutschen Plosivlaute, was in der Fortisrealisierung außerdem mit einer erhöhten Aspiration einhergeht.

Die Stimmbeteiligung ist die tragende Eigenschaft der finnischen Differenzierungsmerkmale. Dieser Spannungsunterschied bei den Fortisplosiven ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass im Allgemeinen der Spannungszustand bei der Artikulation des Finnischen als schwach bezeichnet wird, was sich nicht zuletzt durch das Fehlen der Aspiration bei der Bildung der Fortisplosive zeigt (vgl. Erämetsä 1974, 25). „/k/ und /g/ werden in Verbindung mit vorderen Vokalen im allgemeinen präpalatal ausgesprochen, in Verbindung mit hinteren Vokalen jedoch im allgemeinen mediopalatal“ (Sovijärvi 1956, 8).

### 2.1.2.2 Frikative

Das wichtigste Unterscheidungsmerkmal der deutschen Frikative stellt die vorhandene oder nicht vorhandene Geräuschhaftigkeit (fortis / lenis) dar, wobei die Stimmhaftigkeit, die positionsbedingt ist, in den Hintergrund tritt (vgl. Meinhold/Stock 1980, 123). Das Deutsche unterscheidet zehn Frikative: [f - v], [s - z], [ʃ], [ç - j], [x - ɣ] und [h] sowie das aus dem Französischen entlehnte [ʒ] (vgl. Meinhold/Stock 1980, 121). Im Finnischen sind [ʃ], [ʒ], [z], [f] und [ɣ] nicht existent (ausgenommen in Fremd- und Lehnwörtern).

Dem finnischen <s, ss> /s, s:/ stehen im deutschen Konsonantensystem vier Sibilanten gegenüber: [s,ʃ,z,ʒ] und [ʒ], die sich durch diese Tatsache oft als problematisch für finnische Muttersprachler bei der Zielsprache Deutsch erweisen. „Es gilt dies möglicherweise auch für die Beziehung fi. <s> - dt. [s], da nicht sicher ist, ob alle akustischen Varianten des finnischen Lautes für eine Substitution in der Zielsprache geeignet sind“ (Erämetsä 1974, 35). Der finnische S-Laut hat eine große Realisierungsbreite und kann je nach Lautumgebung unterschiedlich gebildet werden. In der Regel wird er im Vergleich zum Deutschen mit einer verhältnismäßig flachen Rille auf der Zunge artikuliert, was ein stärkeres Reibegeräusch erzeugt und sich damit dem Klang des deutschen [ʃ] etwas annähert (vgl. Sovijärvi 1956, 7). Besondere Schwierigkeiten bereitet der im Finnischen nur in jüngsten Lehnwörtern vorkommende Fortis-Sibilant /ʃ/ (*tussi, Tusche*) der im Deutschen häufig auftritt und dessen fälschlicher Ersatz durch /s/ die Bedeutung eines Wortes verändern kann (*Tasche – Tasse*).

Auch /z/ ist im Finnischen nur selten zu finden und wenn, dann eher in der Umgangslautung, wie z.B. in *biisi* (*umgangssprachlich: Rocksong*) (vgl. ebd.).

Der stimmlose Fortisfrikativ /f/ ist im Finnischen besonders in Fremd- und Lehnwörtern existent und bereitet finnischen Deutschsprechenden oft Mühe, wenn dieser anlautend auftritt. In der Umgangslautung wird er oft als [v] realisiert. Die Schwierigkeit dieses Lautes liegt vor allem darin, dass das gleiche Graphem in den beiden Sprachen jedoch durch unterschiedliche Laute realisiert wird, bzw. im Deutschen zwei Realisierungsmöglichkeiten beinhaltet:

Deutsch: Vater, positiv: [f];                      Finnisch: vesi [v] (*das Wasser*)  
Vase, aktivieren [v];



Für die Graphemverbindung <ch> existieren im Deutschen drei Realisierungsmöglichkeiten. Nach hinteren Vokalen wird es als Ach-Laut [x], nach vorderen Vokalen, im Suffix *-chen* und nach /r, l, n/ als Ich-Laut [ç] artikuliert. Weiterhin kann [ç] auch als Allophon von /g/ im Suffix *-ig* auftreten (vgl. Meinhold/Stock 1980, 133). In Fremdwörtern ist ebenfalls die Realisierung als [k] zu finden (Beispiel: Charakter – [ka:'ʁaktɐ]).

Der Ich- und Ach-Laut sind im Finnischen nur Allophone, die sich durch das inlautende /h/ darstellen. Die finnische Sprache unterscheidet drei verschiedene Realisierungen des Phonems /h/. Hierbei wird ein inlautendes, nach Hinterzungenvokal auftretendes /h/ ähnlich dem deutschen Ach-Laut realisiert, der jedoch durch geringere Spannung weniger stark reibend und gegenüber dem deutschen Laut etwas velarisiert wird (z.B. *Lahti*). Nach Vorderzungenvokalen wird ein dem Ich-Laut ähnelnder Laut weniger gespannt und leicht palatalisiert phoniert (vgl. Wiik 1981, 79 f.). Steht der stimmlose Hauchlaut /h/ am Wort- oder Silbenanfang, sind die Phoneme beider Sprachen annähernd identisch, doch beschreibt man den Klang des finnischen Lautes mit einem kräftigeren Reibegeräusch. Sovijärvi spricht von nur zwei Varianten des /h/ Phonems: einem stimmhaften, laryngealen Halbvokal [ɦ], der zwischen stimmhaften Lauten auftritt (z.B. *vaha, Wachs; vanha, alt*) und einem stimmlosen, offenen, laryngobukalen Frikativ [h] in allen übrigen Verbindungen (vgl. 1956, 7). Damit lässt er die Unterscheidung der Realisierung nach vorderen oder hinteren Vokalen sowie den damit verbundenen veränderten Klang durch unterschiedliche Resonanzverhältnisse im Ansatzrohr außer Acht.

Eine Fehlerquelle für deutschsprechende Finnen stellt das im deutschen Schriftbild vorkommende „stumme h“ dar, dessen Funktion einzig die Verlängerung des vorangegangenen Vokals ist (vgl. Meinhold/Stock 1980, 212).

/v/ und /j/ sind im Finnischen aufgrund ihrer schwachen Geräuschhaftigkeit Halbvokale. Bei der Bildung von /j/ kann die auffallend geringe Geräuschhaftigkeit sogar bis zur völligen Geräuschlosigkeit führen, wobei während des Phonationsvorgangs eine Einstellung des Ansatzrohres wie bei dem Vokal /i/ zu beobachten ist (vgl. Sovijärvi 1956, 7 f.).

Der Realisierung des deutschen <r> besteht standardsprachlich (norddeutscher Standard) aus der Artikulation eines potenziell stimmhaften Lenisfrikativ [ʁ] oder des vokalisierten [ʁ̥] (vgl. Meinhold/Stock 1980, 131; vgl. dazu die Studie von Ulbrich 1972,

151). Anstelle des Reibe-R können beliebig auch das Zungenspitzen-R [r] oder das Zäpfchen-R [ʀ] gesprochen werden, die jedoch eher in regional-dialektalen Varianten, in Sozio- oder Idiolekten vorkommen.

### **2.1.2.3 Nasale**

Dem Finnischen sind alle drei Nasalkonsonanten des Deutschen bekannt [m, n, ŋ], trotzdem gibt es einige Besonderheiten in deren Bildungsweise. Das deutsche [n] klingt etwas heller als das finnische, was darin begründet liegt, dass die Zungenspitze bzw. der Zungenrand weiter vorne liegt und der Zungenrücken gewölbt oder flach ist. Die Bildung des finnischen Lautes geht mit einer leicht eingedrückten Zunge vonstatten (vgl. Hall et al. 1995, 69).

Der Ang-Laut ist sowohl im Deutschen als auch im Finnischen anzutreffen. In beiden Sprachen wird er bei der Buchstabenkombination <ng> und <nk> realisiert (letzterer Kombination folgt die Sprengung des Plosivs), doch ist zu bemerken, dass die finnische Variante zwischen Vokalen quantitativ länger gesprochen wird; im Deutschen dagegen ist sie immer kurz. Je nach Lautumgebung ist der finnische Ang-Laut in Verbindung mit vorderen Vokalen mediopalatal; in Verbindung mit Hinterzungenvokalen postpalatal (vgl. Sovijärvi 1956, 8).

### **2.1.2.4 Laterale**

Das finnische // unterscheidet sich insoweit vom deutschen, als es vor und nach Hinterzungenvokalen leicht velarisiert wird und damit eine dunklere Klangfarbe als im Deutschen hat (vgl. Sovijärvi 1956, 7). Die deutsche Entsprechung wird in jeder Position hell phoniert, besonders vor und nach Vorderzungenvokalen tritt es noch heller in Erscheinung als das finnische // in gleicher Position. Da es im Deutschen nur eine Realisierung gibt, ist ein mögliches, zu dunkel artikuliertes finnisches // nur eine ästhetische Ungenauigkeit.

### **2.1.2.5 R-Laute**

Im Deutschen ist der R-Laut durch regionale, stellungsbedingte und stilistisch bedingte Versionen das Konsonantenphonem mit den meisten Realisierungsmöglichkeiten, doch unterscheidet man grundsätzlich zwischen dem konsonantischen und dem vokalischen Laut. Da das Reibe-R [ʁ] die konsonantische Variante ist, die wir als Standard im Deutschen betrachten, sei nebenbei nur erwähnt, dass es aus eben genannten Gründen auch eine uvulare [ʀ] und eine gerollte [r] Realisation des r-

Phonems gibt, doch stellen alle kombinatorische Varianten dar (vgl. Meinhold/Stock 1980, 131).

Der vokalisierte R-Laut [ɐ] wird, wie der Name schon sagt, im Deutschen zu den Vokalen gezählt, weil er so weit reduziert wird, dass mehr vokalische als konsonantische Eigenschaften vorhanden sind. Für finnische Deutschsprechende besteht die Schwierigkeit darin zu erkennen, wann es sich um eine konsonantische und wann um eine vokalische Realisation im Wort handelt. Weiterhin sei auch die große Abweichung vom Graphem bedacht, weswegen der Nichtmuttersprachler sich vom Schriftbild lösen muss und über genaue Regelkenntnisse verfügen sollte (vgl. Hall et al. 1995, 75 ff.).

Das Finnische /r/ wird als Zungenspitzen-R [r] realisiert. Hierbei unterscheidet Wiik abhängig von der Position im Wort zwischen „tavallinen“ (*gewöhnlich*) (einige aufeinander folgende Schläge, bei denen Zunge und Zähne einen Verschluss bilden) und „yksitäryinen“ (*Tap*) (nur einen Verschluss bildenden Schlag) (vgl. 1981, 85). Erstgenannte Realisierung tritt z.B. in den Wörtern *kerran* (*einmal*) und *Terho* (*finn. Männername*) auf; „yksitäryinen“ hingegen zwischen zwei Vokalen, z.B. in *kera* (*poetisch: mit*) und *Tero* (*finn. Männername*) (übers. I.P.) (vgl. ebd.).

### 2.1.2.6 Affrikaten

Im Deutschen kennt man drei Affrikaten, bestehend aus einem Frikativ und einem an gleicher Stelle gebildeten Plosivlaut: [pf], [ts] und [dʒ], die als artikulatorisch und akustisch in sich geschlossene und nicht segmentierbare Elemente aufzufassen sind (z.B. *der Apfel, die Zeit, der Dschungel*) (vgl. Meinhold/Stock 1980, 127).

Die finnische Sprache kennt keine Affrikaten. Zwar kommen die aufeinanderfolgenden Grapheme <ts> durchaus im Schriftbild vor (z.B. *metsä – der Wald*), doch gehören beide Laute [t] und [s] unterschiedlichen Silben an. Die Silbengrenze zieht sich durch diese beiden Laute, so dass es sich laut Definition nicht um eine Affrikate handelt (vgl. Wiik 1981, 84).

## 2.2 Suprasegmentales

Die suprasegmentalen Besonderheiten des Deutschen und Finnischen werden im Rahmen dieser Arbeit nur kurz betrachtet. Die Thematik tiefer beleuchtende Schwerpunkte sind bei Meinhold/Stock (1980), v. Essen (1964), Stock/Zacharias (1982), Sovijärvi (1956), Lieko (1992) sowie Iivonen (2000) und Wiik (1981) nachzulesen.

### 2.2.1 Wortakzent

Im Deutschen gibt es einen beweglichen Wortakzent, der durch Tonhöhen-, Intensitäts- und Dauerunterschiede zum Ausdruck gebracht wird. Er ist festgelegt und kann in der Regel nicht durch den Sprecher verändert werden, noch ändert er sich bei Flexion. Da er nicht auf einer abzählbaren festen Silbe liegt, fungiert der Wortakzent im Deutschen auch nicht (wie z.B. im Finnischen) als Signal für eine Wortgrenze. Der Wortakzent kann bedeutungsunterscheidend wirken ( *'umfahren* – *um'fahren*), somit zählt er zu den distinktiven Merkmalen der deutschen Sprache. „Es gibt Fälle mit sog. schwankendem Akzent, wo der Wechsel der Akzentstelle bedeutungsirrelevant ist und sozio- oder dialektale Ursachen hat, z.B. *Strålsund* statt *Stralsùnd*, *Petersilie* statt *Petersilie*“ (Meinhold/Stock 1980, 230).

Im Finnischen liegt der Wortakzent (*sanapaino*) immer auf der ersten Silbe (*pääpaino* - *Hauptakzent*); jede dritte Silbe wird bei langen oder zusammengesetzten Wörtern nebenbetont (*sivupaino* - *Nebenakzent*), wobei diese Gesetzmäßigkeit delimitativ als Grenzsinal dient (vgl. Hall et al. 1995, 148; Sovijärvi 1956, 22; Wiik 1981, 108; Lieko 1992, 104). Dies gilt auch für Fremdwörter, die aufgrund der Anpassung an diese Regeln oft stark verändert werden. Ebenso ist zu bemerken, dass akzentuierte Silben im Deutschen stärker hervorgehoben werden als im Finnischen, was beispielsweise in größeren Tonhöhenunterschieden von betonten und nicht betonten Silben begründet liegt. Wenn man dies jedoch genauer betrachtet, so stellt man fest, dass die unbetonten deutschen Silben stärker zurückgenommen werden als im Finnischen und manchmal sogar assimiliert werden (z.B. beim Schwa-Laut). Weiterhin sind Atemdruck, Intensität und Artikulationspräzision für betonte deutsche Silben höher als für finnische (vgl. Hall et al. 1995, 147).

Die finnische Wortakzentuierung zeichnet sich vorrangig durch Tonhöhenunterschiede aus, wobei es sich jedoch um kleinere Intervalle handelt als es im Deutschen der Fall ist: „Die Intervalle zwischen den einzelnen Silben des Wortes sind gewöhnlich verhältnismäßig klein (vier bis fünf Halbtöne)“ (Sovijärvi 1956, 23); „On kuitenkin huomattava, että suomessa intonaation skaala on kapeampi kuin useissa muissa kielissä“ („*Bemerkenswert ist, dass die Intonationsskala im Finnischen schmaler ist, als in vielen anderen Sprachen*“) (übers. I.P.) (Lieko 1992, 109). Weiterhin gehören jedoch auch Intensität, Dauer und Artikulationspräzision zur Akzentuierung im Finnischen (vgl. ebd., 101).

Obwohl der Wortakzent im Finnischen kein distinktives Merkmal ist, kann es bei der Verschiebung des Nebenakzentes zu Veränderungen der Bedeutung kommen. Der

Nebenakzent kann also in bestimmten zusammengesetzten Wörtern bedeutungsunterscheidend sein: *'ylityön,johtaja* (eine Person, die für die Überstundenarbeit zuständig ist) - *'yli,työnjohtaja* (eine Person, die dem Arbeitsleiter vorgesetzt ist) oder *'juhla,jumalanpalvelus* (der Festgottesdienst) - *'juhlaikumalan,palvelus* (Dienst für einen Festgott) (übers. I.P.) (vgl. ebd., 105).

Lieko spricht über die Möglichkeit gleichstark betonter Silben, wie sie beispielsweise beim Nennen von Namen: *'Antti 'Möttönen* oder unter der Verwendung der Akzentuierung als Ausdrucksmittel zu finden sind (vgl. ebd.).

In der finnischen Umgangssprache kann es manchmal zur Verschiebung des Hauptakzentes kommen, wobei sich auch dies auf eine besondere, situationsabhängige Ausdrucksweise zurückführen lässt (vgl. ebd.).

### 2.2.2 Satzakzent

Die Mittel der Satzakzentuierung setzen sich im Deutschen aus der Einstellung des Stimmgenerators, dem Atemdruck, der Formung des Ansatzrohres, der Spannung der Artikulationsmuskulatur und aus der Flüssigkeit der Artikulationsbewegung bzw. aus ihren Schallmerkmalen: Tonhöhe, Dauer, Lautheit und Stimmklang zusammen (vgl. Meinhold/Stock 1980, 222). Im deutschen Satz trägt diejenige Wortgruppe die Akzentsilbe, deren Inhalte als besonders wichtig oder neu gelten. Hierbei wird die Betonung der übrigen Wörter im Satz nahezu unterdrückt (vgl. ebd., 230 ff.). Für den Satzakzent im Deutschen gibt es im Gegensatz zum Wortakzent keine festgelegten Regeln. Er orientiert sich an einem eher lockeren Regelwerk mit gewissen Richtlinien. Die Akzentuierung im Satz ist ebenfalls stark sprecher-, situations- und äußerungsabhängig, dennoch unterscheidet man zwischen sachlich-neutraler Sprechweise (Betonung), kontrastiver und emotionaler Akzentuierung, deren Realisierung sich jeweils an unterschiedliche, durch die Gesellschaft normierte Richtlinien hält. Je mehr Emotionen beim Sprechen im Spiel sind, desto mehr Akzente werden auch gesetzt; je höher das Sprechtempo, desto weniger (vgl. ebd.).

Wie in der Wortakzentuierung ist auch in der Satzakzentuierung der Tonhöhenunterschied (tonaaliset) das wichtigste Mittel der Betonung im Finnischen, doch spielen auch die Dauer- (temporaaliset), Lautheits- (dynaamiset) und Intensitätsmodifikationen (painotusilmiöt) eine, wenn auch weniger bedeutende Rolle, als im Deutschen (übers. I.P.) (vgl. Suomi 2006, 116). Oft bewegt sich die Melodiekurve während des Satzes in geringen Intervallen abwärts oder wellenförmig

(nousu-laskuna), so dass der Beginn des Satzes, genauer die erste Silbe des ersten Wortes den Satzakkzent trägt (übers. I.P.). Im Finnischen gibt es, wie im Deutschen verschiedene Möglichkeiten der Satzakkzentuierung: die Thema-Rhema-Gliederung, die emphatische Akzentuierung und die Kontrastakkzentuierung (vgl. Wiik 1981, 111 ff.; Lieko 1992, 101 ff.).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Sprachen besteht in der Frageintonation. Während im Deutschen drei Satzschlüsse (interrogativ, terminal und progredient) bekannt sind, verläuft die finnische Satzmelodie meist fallend oder gleichbleibend, selten aber steigend (vgl. Meinhold/Stock, 1980, 237; Sovijärvi 1956, 23). Im Finnischen werden somit Frage- und Aussagesätze melodisch nicht voneinander unterschieden (siehe auch 2.2.4 Melodie). Diese Tatsache bietet Raum für Fehlerquellen und Missverständnisse bei deutschsprechenden Finnen.

### **2.2.3 Rhythmus**

Im Deutschen wird der Rhythmus vom Wechsel zwischen betonten und unbetonten Silben, aber vor allem von den Akzentsilben geprägt, die periodisch ungefähr in gleichen Abständen auftreten. Hierbei ist die Wahrnehmung einer Akzentsilbe sowohl von der Bewertung phonetischer Mittel, als auch von der situationsbezogenen Interpretation der Äußerung abhängig (vgl. Stock/Veličkova 2002, 29). Im Deutschen ist der Silbenbau wesentlich komplexer als im Finnischen. Durch Konsonantenhäufungen, Elisionen, Assimilationen und Koartikulationen gibt es sowohl leichte als auch schwere Silben. Die Sprechenergie wird auf die den Satzakkzent tragenden Sinnsilben zentriert; die Nebenakzente und die Akzente der übrigen Wörter werden so abgeschwächt, dass sie sich in die Intonationskurve der Silbenkette einordnen, wobei diese leichter und schneller gesprochen werden. Die Intonation wird somit von den akzenttragenden Silben bestimmt. Der zeitliche Abstand zwischen zwei betonten Silben im Satz ist im Deutschen ungefähr gleich lang, weswegen wir das Deutsche eher zu den akzentzählenden Sprachen rechnen (vgl. Hall et al. 1995, 148; Ritzrow 2008, 48).

Durch die Festlegung des finnischen Wortakkzents, der ausnahmslos auf der ersten Silbe eines jeden Wortes liegt, und durch die zahlreichen rhythmischen Nebenakzente (in längeren Wörtern) auf jeder dritten Silbe, ergibt sich eine große Anzahl akzentuierter Silben. Da das Finnische keine Konsonantenhäufungen kennt, ist jede Silbe annähernd gleich aufgebaut. Das bedeutet, dass ein ideales Gleichgewicht

zwischen offenen und geschlossenen Silben vorherrscht und die Silbengipfel in jeder Silbe an ähnlicher Stelle liegen (vgl. dazu auch Sovijärvi 1956, 14 f.). Von Silbengipfel zu Silbengipfel vergeht annähernd die gleiche Zeit (Isochronie der Silbe), so dass die Akzente im Satz in rhythmischen Abständen folgen – also ein Rhythmus, der vom Silbenrhythmus geprägt wird. Deshalb wird das Finnische eher zu den silbenzählenden Sprachen gerechnet (vgl. Ritzrow 2008, 57). Die Akzentgruppen des Finnischen streben innerhalb der ebenso viel Takte umfassenden Periode nach gleicher Zeitdauer, wobei die einzelnen Perioden verschieden sein können. Beginnend mit einer hauptbetonten Silbe erstrecken sie sich bis zum Beginn einer zweiten. Die Sprechakte sind, sprechrhythmisch gesehen, keine primären Elemente, sondern sekundär; die rhythmischen Perioden dagegen primär (vgl. Sovijärvi 1956, 20;). Ritzrow (2008) beleuchtet in einer Untersuchung zum finnischen und deutschen Sprechrhythmus die Thematik tiefgründiger.

#### **2.2.4 Melodie**

Von Essen beschreibt die melodische Gestaltung beim Sprechen als „nicht überlegt und nicht gewollt“, vielmehr ergibt sie sich aus seelischen Spannungsschwankungen, auf die die Muskeln im Kehlkopf besonders schnell reagieren (1964, 12). Das macht die Sprechmelodik zu einer Kundgabe von Stimmungen und Gefühlen, wie kein anderes Gestaltungsmittel der Rede. Doch haben sich Melodieformen auch in der Sprache fixiert und gelten innerhalb einer Sprachgemeinschaft als „Sprechmuster“. Hierbei wird jede Abweichung von dieser allgemein üblichen und erwarteten Melodisierungsweise als auffällig empfunden und signalisiert besondere emotionale Vorgänge in der Psyche des Redenden (vgl. ebd., 13).

Die Sprechmelodie im Deutschen ist sprach-, sprecher-, situations- und äußerungsabhängig und kann bedeutungsunterscheidend sein. In der Regel signalisiert Melodiefall Terminalität (Abgeschlossenheit), Melodieanstieg Interrogativität (Frageform) und eine ungefähr gleichbleibende Melodie Progredienz (Nichtabgeschlossenheit) (vgl. Meinhold/Stock 1980, 237; v. Essen 1964, 64). Die deutsche Sprechmelodie bewegt sich innerhalb relativ großer Intervalle. So kommt es bei terminalen Satzschlüssen zum Abfall in die Lösungstiefe, die im unteren Stimmbereich (Indifferenzlage und tiefer) angesiedelt ist. Die hohen Kadenzen bringen die Stimme immer wieder nach oben, wodurch Ausdruckstärke und Lebendigkeit die Melodie des Deutschen kennzeichnet, wie die Höflichkeit es in öffentlichen und halböffentlichen Situationen verlangt (Höflichkeitsmelodie) (vgl. Hall et al. 1995, 173).

Nicht nur in der Frageintonation, auch beim dialogischen Sprechen sind Aussagen mit erheblichem Melodieanstieg zu beobachten (vgl. Meinhold/Stock 1980, 239).

Die Sprechmelodie bewegt sich im Finnischen oft fallend, gleichbleibend oder wellenförmig und passt sich im Allgemeinen den rhythmischen Perioden an. Die fallende Melodiebewegung wird in neutraler Sprechweise realisiert, Abweichungen fungieren als Ausdrucksmittel (vgl. Lieko 1992, 109). Mittels progredienter Melodiebewegung signalisiert ein finnischer Sprecher die Nichtabgeschlossenheit seiner Aussage und das, obwohl eventuelle Pausen entstehen, er den Turn noch nicht abgeben möchte (vgl. ebd., 110).

Der finnische Fragesatz lässt sich im Gegensatz zum Deutschen nicht an einer steigenden Melodiebewegung erkennen, sondern einzig an Fragewörtern oder an angehangenen Fragepartikeln (vgl. ebd.).

Bei fallenden Kadenzen kann die Sprechmelodie bis an die untere Grenze des Sprechstimmereiches abfallen, wobei oft nur noch knarrendes oder aphoneses Flüstern zu vernehmen ist (vgl. ebd., 111). In der Umgangssprache hört man auch inspiratorisches Sprechen (Einatemungsluft wird zu Schall verarbeitet), dies kommt beim dialogischen Sprechen oder bei kurzen zustimmenden Wörtern vor.

Die signifikanten Unterschiede im Bereich Sprechmelodie beider Sprachen sind von besonderer Relevanz, weil sie unbeabsichtigt Informationen übermitteln, die der Sprecher nicht immer beabsichtigt. Hierbei kann es sogar zu Missverständnissen kommen („Kommen Sie mit!“ vs. „Kommen Sie mit?“).

### **2.2.5 Pausen**

Die Art und Dauer der Realisierung von Pausen sind ein weiteres suprasegmentales Phänomen. Kontrastive Untersuchungen zu Pausen/Unterbrechungen im Gesprächsverhalten zwischen Finnen und Deutschen sind bei Olbertz (2001) nachzulesen.

Eine Pause ist eine kurze Unterbrechung des normalen Artikulationsvorgangs bzw. im akustischen Signal zwischen einzelnen Lauten, Silben, Wörtern, Phrasen und Sätzen (Metzler 1993, 456). Pausen haben für den Sprecher, für die Äußerung und auch für den Hörer verschiedene Funktionen. So dienen sie dem Sprecher als Denk- und Planungspausen oder zu physiologischen Zwecken, wie zum Beispiel zum Atmen und Schlucken. Sie gliedern eine Äußerung und können auch die Bedeutung dieser verändern (*Bsp.: Paul, will Paula nicht? – Paul will Paula, nicht?*). Dem Hörer dienen



sie zum Verständnis und geben ihm Zeit, das Verstandene zu verarbeiten. Pausen werden klassifiziert nach Pausenart/-form (stille, gefüllte, kombinierte Pause), Pausenfrequenz (Pausenzahl pro x Silben), Position der Pause (Grenzpause, Binnenpause), den Pausenabständen und der Pausendauer.

Kontrastiv ist vor allem die Pausendauer erwähnenswert. Ergebnisse aus Olbertz' Arbeit zeigen bei finnischen Muttersprachlern eine deutlich höhere Schweigetoleranz in Gesprächen als bei Deutschen. Das bedeutet, es werden längere Pausen gemacht, als sie im Deutschen üblich sind (vgl. Olbertz 2001, 34 ff.). Die unterschiedlich große Akzeptanz von Pausen und Unterbrechungen im Gespräch sieht Olbertz als potenziellen Herd für Fehlinterpretationen und Missverständnisse innerhalb der interlingualer Kommunikation zwischen Finnen und Deutschen (vgl. ebd., 125).

### **2.3 Artikulationsbasis**

Obwohl Ternes (1976, 90 ff.) unter Vorwurf ungenügender wissenschaftlicher Erkenntnisse vor der Thematisierung der Artikulationsbasis in der kontrastiven Phonetik warnt, sollen hier einige allgemeine grundlegende Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Finnischen benannt werden.

Das Deutsche verlangt eine relativ hohe Mittelkörperspannung, die größer sein muss, als es zum Sprechen der finnischen Sprache notwendig ist. Nicht nur für die Aspiration der Plosive und das stärkere Reibegeräusch bei der Artikulation der Frikative, die einen größeren Atemdruck erforderlich machen, auch die dem Finnischen unbekannt langen gespannten Vokale /e: ø: o:/ sowie eine größere Kieferöffnungsweite erfordern mehr Spannung der Artikulationsmuskulatur, als es für das Finnische von Nöten ist (vgl. dazu auch Erämetsä 1974, 40).

Die Artikulationsbasis des Finnischen zeichnet sich, verglichen mit anderen europäischen Sprachen, durch ihre geringe Artikulationsspannung aus. Die Ausgangsstellung der Organe des Lautganges beim Sprechen ist physiologisch gesehen fast eine Ruhelage. Dies bezieht sich auf die Stellung des Kehlkopfs, und auch die Bewegungen des Unterkiefers und der Lippen sind gering. Durch die vokalreiche Lautstruktur der Sprache ist es möglich, schon bei „kleinen phonetischen Ansätzen ein Verständlichkeitsminimum zu erreichen“ (Sovijärvi 1956, 7).

## 2.4 Assimilationen

In der deutschen Sprache sind verschiedene Assimilationen zu finden, unter deren Einfluss Laute, abhängig von ihrer Position in Silbe und Wort, verändert werden können. In dieser Arbeit sollen nur einige wichtige benannt werden.

Ein Phänomen ist die Auslautverhärtung, wobei sich die Lenis-Phoneme /b, d, g, z, v/ im Silben- und Wortauslaut zu stimmlosen Fortis-Phonemen verändern (*Beispiel: lieb* [li:p] – *lieben* [ˈli:b̥m], *Geld* [gɛlt] – *Gelder* [ˈgɛld̥ɐ], *Tag* [ta:k] – *Tage* [ˈta:g̊ə], *Haus* [haʊs] – *Häuser* [ˈhɔʊ̯ɐ̯], *aktiv* [akˈti:f] – *aktivieren* [aktiˈvi:ʁən]) (vgl. Meinhold/Stock 1980, 188). Dieses Phänomen ist dem Finnischen nicht bekannt. Als auslautende Konsonanten fungieren im heutigen Finnisch nur < t, s, r, l > und < n > (vgl. Sovijärvi 1956, 14).

Die Stimmlosigkeitsassimilation tritt im Deutschen ebenfalls bei stimmhaften Anlauten in Erscheinung, vor denen ein stimmloser Auslaut an der Wort- bzw. Morphemgrenze zu finden ist. Hier beeinflusst der vorherige Laut im Sinne einer progressiven Assimilation den Folgelaut (*Abbau* [ˈap̥b̥aʊ], *Ausdruck* [ˈaʊ̯sd̥ʁʊk], *Falschgeld* [ˈfalʃg̊ɛlt]) (vgl. Meinhold/Stock 1980, 191 f.).

Ebenso ist die Eliminierung des /ə/ für die Struktur des Deutschen bedeutend. Im Zuge dieser wird <e> in unbetonten Positionen im Wort und je nach Lautumgebung verkürzt und abgeschwächt oder völlig eliminiert (genauer nachzulesen bei Meinhold/Stock 1980, 193 ff.).

Auch im Finnischen sind Assimilationen zu finden, wobei progressive Assimilationen häufiger sind als regressive Assimilationen (vgl. Lieko 1992, 128). Einige von ihnen sind historisch begründet und lassen sich nur mittels eines Blicks in die Vergangenheit erklären. Die wichtigsten von ihnen sind jedoch die Nasalitätsassimilationen und die Vokalharmonie (siehe Kapitel 3.1.1.3.) (übers. I.P.) (vgl. ebd.). Weiterhin wird im Finnischen ebenfalls zwischen totalen und partiellen Assimilationen differenziert (vgl. ebd., 129).

Im Zuge einer Assimilation werden <h> und <s> zu stimmhaften Konsonanten, wenn sie in unbetonten Positionen im Satz auftreten und das vorangehende Wort mit einem Vokal oder einem stimmhaften Konsonanten schließt. Außerdem wird in der gewöhnlichen Umgangssprache [n] vor [p] zu [m] und [n] vor [k] zu [ŋ] Beispiel: *pienem pojan* **statt** *pienen pojan* (*des kleinen Jungen*); *paksuŋ kirjan* **statt** *paksun kirjan* (*des dicken Buchs*) (übers. I.P.) (Sovijärvi 1956, 16; Lieko 1992, 128).

Weiterhin existiert im Finnischen ein Phänomen, das „Loppukahdennus“ genannt wird. Demnach wird an den auslautenden Vokal eines Wortes, auf das ein Wort mit konsonantischem Anlaut folgt, genau dieser Konsonant verdoppelt, indem er bereits an den auslautenden Vokal des vorherigen Wortes angehängt wird, z.B.: *anna minulle – annam minulle* (gib mir); *tule tänne – tulet tänne* (komm her), *en saa sitä – en saas sitä* (ich schaffe es nicht) (übers. I.P.). Offene Silben im Wortauslaut verändern sich demnach zu geschlossenen (vgl. Lieko 1992, 124).

Beginnt das folgende Wort mit einem Vokal, wird die Wortgrenze durch einen Glottalverschluss realisiert, z.B.: *ota itse – ota<sup>ʔ</sup> itse* (nimm es dir selbst); *älä yritä avata itse ovea – älä yritä<sup>ʔ</sup> avata<sup>ʔ</sup> itse<sup>ʔ</sup> ovea* (versuch nicht, die Tür selbst zu öffnen). Entstehen Pausen zwischen den Wörtern, tritt „Loppukahdennus“ jedoch nicht ein (übers. I.P.) (vgl. ebd., 96 f.).

Ebenfalls bei zusammengesetzten Wörtern kommt es zur Konsonantengemination nach den eben genannten Regeln: *kirjekuori – kirjekkuori* (Briefumschlag); *liikennemerkki – liikennemmerkki* (Verkehrszeichen); *liikenneopetus – liikenne<sup>ʔ</sup> opetus* (Verkehrerziehung); *annapas – annappas* (gib mir doch) (übers. I.P.). „Loppukahdennus“ kann mit allen Konsonanten des Finnischen geschehen - ausgenommen des Ang-Lautes (weil dieser nie am Wortanfang stehen kann). Auch [h:], [j:] und [v:], wie in den Wortverbindungen *anna hännelle – annah hännelle* (gib ihr/ihm), *anna Jormalle – annaj Jormalle* (gib Jorma) und *anna vain – annav vain* (gib nur) können verdoppelt werden (übers. I.P.) (vgl. ebd., 97).

„Loppukahdennus“ geschieht nicht automatisch an jedem Wort mit vokalischem Auslaut, sondern nur an Morphemverbindungen, die früher <k> oder <h> enthielten (vgl. ebd., 97 f.).

Es ist zu beobachten, dass das Phänomen des Loppukahdennus von deutschsprechenden Finnen auch auf das Deutsche übertragen wird. Hier wird deutlich, wie tief verankert (wenn auch unbewusst) der Rhythmus der eigenen Muttersprache im Sprecher ist und wie leicht er die Grundzüge der Aussprache einer Fremdsprache überschattet.

Durch die im Finnischen existente Vokalharmonie gleichen sich die Suffixe der jeweiligen Gruppe der Vokale an: *tie+llä* (auf dem Weg) aber *kadu+lla* (auf der Straße); *puu+hun* (ich spreche) aber *pyy+hyn* (zum Haselhuhn). Nasalitätsassimilationen sind Kontaktassimilationen, während es sich im Falle der Vokalharmonie um Fernassimilationen handelt (übers. I.P.) (vgl. ebd., 129).

## 2.5 Laut-Buchstaben-Beziehungen

Buchstaben (Grapheme) sind die Repräsentanten von Lauten (Phonemen). Sie werden von den Lauten abgeleitet, die bei der Entwicklung der Schrift für eine Sprache übereinkommen. Für die einzelnen Laute werden bestimmte Buchstaben festgelegt. Ein Graphem repräsentiert also ein Phonem oder Phonemverbindungen (<z> - [ts]). Trotzdem ist es möglich, dass die graphische Ebene von der phonologischen relativ unabhängig ist. Dafür spricht, dass bisher noch keine Sprache gefunden wurde, in der die graphischen Einheiten genau den phonologischen entsprechen, eine 1:1 Entsprechung ist also grundsätzlich nicht möglich (vgl. Meinhold/Stock 1980, 209 f.).

Auch im deutschen Laut-Buchstaben-System ist keine eindeutige Zuordnung vorhanden (vgl. ebd., 214). So kann zum Beispiel Vokallänge im Deutschen durch zwei gleiche Grapheme gekennzeichnet sein (z.B. *Schnee*) oder durch ein Dehnungs-H (z.B. *Reh*). Der lange Vokal [i:] wird im Schriftbild durch <ie> oder <ieh> dargestellt (z.B. *viel*, *zieh!*). Weiterhin zeigt sich die Länge eines Vokals durch die (auch graphisch sichtbare) Offenheit der Silbe (z.B. *malen*). Kurze Vokale kennzeichnet wiederum eine geschlossene Silbe sowie die Geminatation des folgenden Konsonanten (z.B. *Ratten*) (vgl. ebd., 212). Auch <tz> und <ck>, auf einen Vokal folgend, signalisieren seine Kürze (z.B. *Katze*, *Macke*). Diese Merkmale treffen jedoch z.B. aus etymologischen Gründen nicht immer zu, die Regeln können also nicht ausnahmslos angewandt werden (z.B. *Obst*). Auf weitere Zusammenhänge der Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen soll im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Genaueres ist bei Meinhold/Stock (ebd., 209 ff.) nachzulesen.

Das Verhältnis zwischen Lauten und Buchstaben ist im Finnischen sehr viel enger als im Deutschen, trotzdem sind Schriftbild und Aussprache nicht identisch (vgl. Lieko 1992, 127). In der Regel kann jedem Phonem ein Graphem zugeordnet werden, wobei <h> die einzige Ausnahme bildet (siehe unter „2.1.2.2 Frikative“), doch vollziehen sich auch beim Finnischsprechen verschiedene Assimilationen, die dem Schriftbild nicht zu entnehmen sind, wie z.B. „Loppukahdennus“ und Nasalisierungen (vgl. ebd., 127 f.).

### **3 Untersuchung von Ausspracheabweichungen finnischer Studenten in deutschsprachigen Seminarreferaten**

Untersuchungen in Form einer auditiven Analyse frei gesprochener akademischer Vorträge (2009), sollten tatsächliche Ausspracheabweichungen finnischer Deutschsprecher aufzeigen, die sich anhand des Vergleichs der phonetischen Systeme beider Sprachen in Kapitel 2 vermuten ließen.

#### **3.1 Die Analyse**

##### **3.1.1 Analysematerial**

Das zur Untersuchung herangezogene Material besteht aus acht Bild- und Tonaufnahmen von freien Reden (à ca. 6 bis 10 Minuten). Anhand dieser wurden die segmentalen und suprasegmentalen Ausspracheabweichungen Deutschsprechender mit Finnisch als Muttersprache auditiv analysiert. Bei den insgesamt neun untersuchten Sprechern handelt es sich um acht weibliche und einen männlichen Vortragenden. Die Aufnahmen entstanden bei einem Seminarvortrag im „Vorbereitungskurs auf ein Austauschstudium in einem deutschsprachigem Land“ und wurden im September 2007 an der Universität Jyväskylä gehalten. Die Sprecher verfügten über Vorkenntnisse. Das Sprachniveau lag zwischen B1 – B2 (gemäß des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen). Im Rahmen einer Diplomarbeit wurden diese Aufnahmen verschriftet, teilweise transkribiert und auditiv analysiert (vgl. Paul 2009, 59).

##### **3.1.2 Ziel der Analyse**

Mittels der durchgeführten Analysen sollten bereits bekannte, sich aus kontrastiven Aspekten ergebende Probleme bezüglich der Aussprache bestätigt und konkretisiert sowie Erkenntnisse aktualisiert werden. Das Forschungsinteresse galt hierbei besonders Abweichungen, die bisher für finnischsprachige Deutschsprecher nicht beschrieben wurden. Die Ergebnisse sollten mit vorhandenem Wissen verglichen und verbunden werden, so dass unter Einbezug der Resultate Inhalte und Schwerpunkte für den Teilbereich Aussprache eigens für deutschsprechende Finnen festgelegt werden können.

Die Untersuchung konzentrierte sich ausschließlich auf die von den Studenten produzierten Abweichungen im Bereich Aussprache. Kontextuelle Aspekte, Stil, Grammatik, Syntax usw., einschließlich rhetorischer Phänomene, gehörten nicht zum Focus dieser Arbeit und blieben unbetrachtet (vgl. ebd.).

### **3.2 Untersuchungsmethode**

Es handelt sich um eine rein auditive Analyse. Die Ohrenphonetik schien in diesem Untersuchungsbereich für adäquat, weil die Gesamtwirkung der Reden mit ihren Abweichungen somit erhalten blieb. Das Interesse galt der Wirkung auf den Hörer, für den der Forscher, mit Hilfe seiner im Zuge des Studiums der Sprechwissenschaft erlangten Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich auditiver Analysen, stellvertretend urteilte. Die in den Analysetabellen angegebenen Beispiele wurden von einer phonetisch geschulten Sprechwissenschaftlerin stichprobenartig kontrolliert und bestätigt.

Die Analyse der Aufnahmen wurde mit der Verschriftung der Vorträge (siehe Anhang) begonnen, um sich inhaltlich in teilweise schwer verständlichen Passagen orientieren zu können. Unter Einbezug dieser Transkriptionen, die in kleine Abschnitte eingeteilt wurden, ging man Schritt für Schritt jede der Aufnahmen durch und notierte abweichend ausgesprochene Wörter, Wortgruppen und Sätze sowie die Art der Auffälligkeit. Unter diesem Blickwinkel wurde das Gesprochene innerhalb mehrerer Durchgänge untersucht, um anschließend jeden Vortrag auf der Suche nach bestimmten Aspekten und Problembereichen weitere Male abzuhören. Abschließend wurde jede Aufnahme mit dem Fokus auf bestimmte phonetische Phänomene untersucht.

Auf der Grundlage dieser Analysen wurden anschließend für den segmentalen Bereich zwei Tabellen erstellt, in denen sich auf die Darstellung abweichend produzierter Konsonanten und Vokale, im Besonderen auf die verschiedenen Arten von Abweichungen (Qualität und Quantität des substituierten Lautes) bezogen wurde. Für das Aufzeigen der Aussprachebesonderheiten im suprasegmentalen Bereich wurden mehrere Tabellen verwendet. Diese beleuchteten das jeweilige Phänomen unter verschiedenen Blickwinkeln.

Auswahlkriterien für die zur Beurteilung herangezogenen Beispiele in den jeweiligen Tabellen waren die Vielfältigkeit (Unterschiedlichkeit) der Abweichungen, aber auch deren Gemeinsamkeiten zwischen den Sprechern. Ziel war es hierbei, Problemzonen

einzugrenzen, die – so wie in den Auswertungen beschrieben – auf keinen individuellen Sprechergewohnheiten basierten, sondern zeigten, dass es sich dabei um typische Interferenzen von der Mutter- in die Zielsprache Deutsch handelt. Die Anzahl der produzierten Abweichungen differierte zwar zwischen den jeweiligen Vortragenden – abhängig vom Sprachniveau, jedoch soll diese hierbei außer Betracht gelassen werden. Im Vordergrund stand, die verschiedenen Arten der Ausspracheauffälligkeiten zu erfassen, um anhand derer relevante Inhalte für den Phonetikunterricht bestimmen zu können.

Obwohl das Korpus aus nur neun Sprecheranalysen besteht, wurde erwartet, dass Problembereiche, die sich bei allen (oder nahezu allen) Sprechern ergaben, für den deutschsprechenden finnischen Muttersprachler repräsentativ sind (vgl. ebd., 60).

### 3.3 Ergebnisse im Bereich Segmentalia

Zunächst werden die Ergebnisse der Aufnahmenanalyse hinsichtlich segmentaler Auffälligkeiten erörtert. Diese lassen sich im Allgemeinen konkreter charakterisieren und klassifizieren, während sich Abweichungen im suprasegmentalen Bereich immer aus einem komplexen Ursachengefüge ergeben.

#### 3.3.1 Analyse Vokale

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die von den finnischen Deutschsprechern abweichend gebildeten Vokale und alle vorgekommenen substituierten Ersatzlaute.

Gegenstand der Untersuchung sollte die Vielfältigkeit der substituierten Laute, nicht aber die Häufigkeit produzierter Abweichungen des jeweiligen Sprechers sein.

Originallaut		Ersatzlaut	Originallaut		Ersatzlaut
E-Laute	ɛ	ɛ:	O-Laute	ɔ	ɔ::
	ɛ:	ɛ		ɔ	
		ɛç		ɔ:	
		ɛ::		ɔ::	
	e:	ɛ	Ü-Laute	ʏ	keine Abw.
		ɛ:		y:	y::
		ɛ::	Ö-Laute	œ	keine Abw.
		ɛh		ø:	œ
	ə	ɛ	œ:		
		ɛ:	œ::		
A-Laute	a	ɑ	Vokalisierter R-Laut	ʀ:	
		ɑ:		ʀ	
		ɑ:		ʀ	
	a:	ɑ		ʀ:	
		ɑ:		ʀ:	

		a::		aɛ̃	aɛ̃:	
I-Laute	ɪ	i:		aɔ̃	aɔ̃:	
		i::		ɛ̃ʊ		
				ɔ̃œ:		
	i:	ɪ		?	ɛ	
		iɛ		im Wort	a	
i:h				ri		
		i::		?	a	
U-Laute	ʊ	u:		am Wort-anfang	ɛ	
					ʊ	
	u:	u::			ɪ	

Tabelle 4 - Übersicht aller abweichend gebildeter Vokale aller Sprecher und die dafür substituierten Ersatzlaute (keine Abw. = keine Abweichungen)

Die im Rahmen kontrastiver Studien benannten Problembereiche finnischer Deutschsprechender konnten anhand der Ergebnisse für die Artikulation deutscher Vokale im Bezug auf das Untersuchungsmaterial bestätigt und im Folgenden nochmals kurz benannt werden (vgl. ebd., 61).

### 3.3.1.1 Quantität der Vokale

Bei allen Sprechern wich die im Deutschen bedeutungsunterscheidende Quantität der Vokale ab, vermutlich weil sich diese – anders als im Finnischen – nicht eindeutig aus dem Schriftbild erkennen lässt. Obwohl es sich beim Analysematerial um frei gesprochene Sprache und nicht um gelesene Texte handelt, liegt die Vermutung nahe, dass es sich hier um langwierige, bereits konditionierte Ausspracheabweichungen, verursacht von der divergenten Laut-Buchstaben-Beziehung beider Sprachen, handelt. Regeln über die Vokallänge im Deutschen waren anscheinend nicht bekannt, denn auch wenn die Häufigkeit der Abweichungen sprecherabhängig war, schien die Artikulation der korrekten Vokallänge für alle Vortragenden problematisch gewesen zu sein.

Aus Recherchen in deutschsprachiger Literatur bisher nicht bekannt, jedoch unbedingt erwähnenswert, war der Unterschied zwischen der Phonationslänge (Dauer) langer finnischer und langer deutscher Vokale. Da die Phonationsdauer der langen Vokale im Finnischen länger ist als im Deutschen, verursachen die für das Deutsche „überlangen“ Vokale nicht nur Veränderungen im Sprechrhythmus, sondern bringen eine ungewollte (und unangemessene) Akzentuierung mit sich. Die Problematik lässt sich nur schwer durch die Anführung eines einzelnen Beispielwortes zeigen, denn auch im Deutschen werden Vokale dieser Länge artikuliert – dann fungieren sie allerdings immer als Mittel der Betonung und sind damit eine Art der besonderen Hervorhebung. Kontextuell traten die „überlangen“ Vokale im Rahmen der Vorträge jedoch nicht aus dieser



Intention heraus auf, sondern sind vielmehr eine Interferenz aus der Muttersprache. Das Phänomen sollte also auf der Satzebene betrachtet werden.

Bei tabellarischen Darstellungen wurden die „überlangen“ Vokale bei der Transkription mit vier statt zwei Längenzeichen versehen (also [ɛ::] statt [ɛ:]) (vgl. ebd., 62).

Am folgenden Beispiel soll die Problematik verdeutlicht werden: (Weitere Beispiele sind in der Tabelle Konsonanten im Anhang nachzulesen.)

Bsp.: S3 (00:12) „...und äh 'hier in 'Jyväskylä studiere ich Ethnolo'gie und 'deswegen äh werde ich euch über das Studium der 'Ethnologie in 'Jyväskylä und der europäischen Ethnologie an der Humboldtuniversität zu Ber'lin jetzt erzählen.“

Im Beispielsatz sind alle von der Sprecherin gesetzten Akzente mit „ '“ markiert. Die unterstrichenen Wörter mit ihren fett gedruckten Akzentvokalen zeigen die Akzente an, die (in diesem Sprechkontext) durch zu lang phonierte Vokale entstanden sind. Im Wort euch ist der Diphthong zu lang ([ɛy::] statt [ɛy]), wodurch hier der Höreindruck eines gesetzten Akzentes (durch Dauer) vermittelt wird, den Sinn und Kontext hier nicht nachvollziehen lassen. Gleiche Beobachtung zeigt sich beim Wort ' Studium, das weniger akzentuiert werden sollte, als *Ethnologie*, was jedoch durch die Länge des [u::] nicht gewährleistet ist. Ber'lin sollte – wie auch von der Sprecherin realisiert – den Hauptakzent tragen, trotzdem ist [i::] an dieser Stelle zu lang und damit zu emphatisch für die notwendige neutrale Sprechweise dieses Vortrages.

Die hier beobachtete Vokaldauer zeigte sich unabhängig von der Vokalqualität bei allen beliebigen langen Vokalen. Dies gilt auch für die Artikulation der Diphthonge, deren Bestandteile häufig länger phonierte werden als im Deutschen üblich. Beispiele dafür waren bei allen Sprechern zu finden.

Überlang phonierte Vokale verändern – wie das Beispiel zeigt – die Akzentuierung und den Sprechrhythmus beim Deutschsprechen und sind deshalb nicht zu unterschätzen. Dadurch verändert der finnische Deutschsprecher durch Abweichungen auf der lautlichen Ebene die vom Hörer auf der überlautlichen Ebene wahrgenommenen Informationen – er setzt unwillentlich Akzente (vgl. ebd., 63).

### 3.3.1.2 Qualität der Vokale

Weiterhin gab es Abweichungen bei einigen, dem finnischen Lautsystem fremden Vokalqualitäten, wobei es sich hier besonders um die langen, gespannten Vokale handelte, die sich – wie bereits bekannt – als Problemzonen erwiesen:

- Langer gespannter E-Laut [e:]
- Langer gespannter O-Laut [o:]
- Langer gespannter Ö-Laut [ø:]

Weiterhin auffällig:

- Schwa-Laut [ə]
- Vokalisierte R-Laut [ɐ]

Alle Sprecher hatten Schwierigkeiten bei der Realisierung des Schwa-Lautes, was Beeinflussungen des Rhythmus nach sich zog. Verursacht wurde dies durch einen oftmals mittels [ɛ] substituierten Lautes, in Kombination mit einer zu geringen Reduktion der Silbe (Silbendauer zu lang). Diese Interferenz ergibt sich aus dem unterschiedlichen Silbenbau beider Sprachen. Den finnischen Deutschsprechern fiel es schwer, den teilweise komplexen Silbenbau mit daraus entstehenden schweren Silben von reduzierten (und damit kurzen und unbetonten Silben) zu unterscheiden und dies in der sprecherischen Realisierung zu berücksichtigen, da die Silben im Finnischen alle ungefähr gleich lang sind (Beispiele siehe Tabelle im Anhang) (vgl. ebd., 64).

Der vokalisierte R-Laut stellte sich für einen Großteil der Sprecher als problematisch dar. Auch hier bedarf es der Berücksichtigung und Anwendung bekannter Regeln und Informationen zur Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen (Beispiele siehe Tabelle im Anhang).

Weniger gravierend (weil nicht bedeutungsunterscheidend), aber erwähnenswert, ist, dass die Qualität von [ɪ], [ʊ] und [ɤ] eher der im Finnischen üblichen Qualität der kurzen Vokale [i], [u] und [y] entsprachen und damit oftmals zu gespannt realisiert wurden (vgl. ebd.).

Da sich die deutschen Diphthonge aus zwei kurzen, offenen und ungespannten Vokalen zusammensetzen, ließ sich auch an dieser Stelle beobachten, dass diese von den Finnen häufig durch zwei kurze (aber trotzdem länger als im Deutschen) und gespannte Bestandteile ersetzt wurden (siehe dazu auch 3.3.1.1. Quantität der Vokale). Da die Qualität der Vokale im Deutschen jedoch an die Quantität gebunden ist, stellt eine – in diesen Fällen minimal – abweichend artikulierte Vokalqualität bei korrekter Vokalquantität hier kein distinktives Merkmal dar, darum sei diese Auffälligkeit nur der Vollständigkeit halber benannt (Beispiele siehe Tabelle im Anhang) (vgl. ebd.).

Abschließend soll der zeitweise auffällig dunkle Klang des A-Lautes [ɑ] Erwähnung finden, der Bestandteil des finnischen, aber nicht des deutschen Lautsystems ist, was auch unter der Verwendung verschiedener Transkriptionszeichen deutlich wird (Beispiele siehe Tabelle im Anhang) (vgl. ebd.):

- Deutsch: a und a:
- Finnisch: a und a:

### 3.3.1.3 Vokal- und Vokalneueinsatz

Der für das Deutsche typische Vokaleinsatz (Glottisschlag) am Wortanfang und der Vokalneueinsatz im Wortinlaut stellten sich teilweise als problematisch dar. In einigen Fällen verursachte diese Abweichung in Kombination mit anderen Überschneidungen sogar Verständnisprobleme, z.B. bei *S4 (02:58) Muh 'rinsel* statt *'Muhr ?insel* (vgl. ebd., 65).

### 3.3.2 Analyse Konsonanten

In der nachfolgend dargestellten Tabelle werden ausgewählte typische, abweichend gebildete Konsonanten aller Sprecher unter der Berücksichtigung verschiedener Lautumgebungen und Lautsubstitutionen aufgezeigt.

Ausgangslaut		Ersatzlaut	Ausgangslaut		Ersatzlaut
Fortisplosive	p	b	Lenisfrikative	v	f
		b̥			β
		p:		s	
	t	d̥		z	ts
		t:		ʒ	j
		t̥:		j	keine Abw.
	k	ɡ̊		ʁ	ɹ
		ɡ̊:			r
		k:			ʁ:
Lenisplosive	b	b̥/p	h	keine Abw.	
	d	t	m	m:	
	g	ɡ̊/k		n	n:
Fortisfrikative	f	v	η	ηk	
	s	ts		k	
		ʃ		s:	η:
		ʒ	s	l	ɫ
	ç	x/h	ɫ:		l:
		h	Auslautverhärtung		k
		x		t	d
		ʃ		d̥	
		k	p	b	
		k:	f	v	
		g	Affrikate	ts	s
	x	x̥		ʃ	
		x:		tʃ	
		h	pf	keine Abw.	

Tabelle 5 - Übersicht aller abweichend gebildeter Konsonanten aller Sprecher und die dafür substituierten Ersatzlaute (keine Abw. = keine Abweichungen)

Die aus kontrastiven Studien bereits bekannten Ausspracheprobleme finnischer Deutschsprechender konnten anhand der Ergebnisse für die Artikulation deutscher Konsonanten bestätigt und im Folgenden nochmals kurz benannt werden (vgl. ebd., 65).

### 3.3.2.1 Quantität der Konsonanten

Bei der Analyse der Aufnahmen wurde ein Phänomen erkennbar, das im Rahmen von Recherchen in deutschsprachiger Literatur bisher keine Erwähnung fand, aus kontrastiver Sicht jedoch keine neue Erkenntnis sein sollte. Es wird in Studien zum

phonetischen Sprachvergleich Finnisch-Deutsch bemerkt, dass es im Finnischen lange Konsonanten gibt, die sich durch die Doppelung gleicher Grapheme aus dem Schriftbild ergeben; doch wird nicht über die Auswirkungen auf das Deutschsprechen informiert, wenn dieses Phänomen die Grenzen des eigenen Sprachraumes verlässt. Betrachtet man ausschließlich die Wortebene, ergeben sich zunächst aus den abweichend gebildeten langen Konsonanten keine Konsequenzen für die Bedeutung des Gesprochenen, weswegen dieser Fakt vermutlich bislang unerwähnt blieb. Da dem deutschen Ohr das beschriebene Phänomen nicht bekannt ist, wird es kaum zwischen [t] und [t:] differenzieren können. Jedoch lässt sich eine sich dadurch ergebende Veränderung des Rhythmus feststellen, die nicht unerheblich ist (siehe dazu auch 3.4.3 Rhythmus). Durch zu lang realisierte Konsonanten ergeben sich vom finnischen Sprecher (in dem Fall) nicht intendierte Akzente.

Auch wenn es im Deutschen keine langen Konsonantenrealisationen gibt, kann es in bestimmten Situationen zu solch einer Erscheinung kommen: beispielsweise wenn das Wort „bitte“ in skandierter Sprechweise in beiden Silben gleichermaßen lang und betont gesprochen wird (etwa so, wie ein wütendes Kind mit Nachdruck eine Süßigkeit von der Mutter erbetteln würde) (vgl. ebd., 66).

### **3.3.2.2 Qualität der Konsonanten**

Durch den unterschiedlichen Konsonantenbestand in den Phonemsystemen beider Sprachen, traten vielerlei Ausspracheabweichungen im Bereich der Konsonantenqualitäten auf, die teilweise Verständnisprobleme nach sich zogen, da die Differenzierung nach fortis und lenis im Deutschen bedeutungsunterscheidend ist (vgl. ebd., 66).

#### **3.3.2.2.1 Frikative**

Besondere Schwierigkeiten bereiteten die Artikulation der deutschen Frikative und die Differenzierung dieser:

lenis / potenziell stimmhaft:

- [v] (Bestandteil des finnischen Phonemsystems)
- [z] (kein Bestandteil des finnischen Phonemsystems)
- [ʒ] (kein Bestandteil des finnischen Phonemsystems)
- [ʁ] (kein Bestandteil des finnischen Phonemsystems)

fortis / stimmlos:

- [f] (kein Bestandteil des finnischen Phonemsystems)
- [s] (Bestandteil des finnischen Phonemsystems)
- [ʃ], (kein Bestandteil des finnischen Phonemsystems)
- [x], (kein Bestandteil des finnischen Phonemsystems)
- [ç] (kein Bestandteil des finnischen Phonemsystems)

Auch wenn die Häufigkeit und das Ausmaß der Abweichungen zwischen den Sprechern stark differierte, sind diese Laute, wie auch schon in der Literatur beschrieben, Problemzonen für finnische Deutschsprechende.

Besonders stark das Verständnis beeinflussend, zeigte sich die fehlende Differenzierung zwischen fortis/stimmlosen und lenis/potenziell stimmhaften Frikativen (vgl. Tabelle Konsonanten im Anhang). Mangelnde Kenntnis über Regeln zur Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen verursachten Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen [v] und [f]. Die Problematik verstärkt sich weiterhin, weil das Reibegeräusch bei der Phonation von [f] oft nicht stark genug ist (z.B. S8 00:22 *Information*) (vgl. ebd., 67).

Sowohl die Artikulation als auch die Unterscheidung der verschiedenen S-Laute im Deutschen stellte sich als Schwierigkeit für die Sprecher heraus. Dies traf besonders zu, wenn sich diese Laute im Wort häuften. Da den Vortragenden nur [s] aus der Muttersprache vertraut war, bereiteten die Artikulationsbewegungen der systemfremden S-Sibilanten motorische Probleme; auch ist nicht mit Sicherheit zu sagen, dass diese von den Sprechern wirklich auditiv unterschieden werden konnten. Das zeigt sich daran, dass auch [s], bei dem es keine Abweichungen geben sollte, durch falsche Laute substituiert wurde (z.B. S9 00:22 *Schluss*). Eine weitere Fehlerquelle ist auch hier die Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen (z.B. S8 01:16 *dreißigtausend*; S3 00:52 *bisschen*) (vgl. Tabelle Konsonanten im Anhang) (vgl. ebd.).

Der Ich- und Ach-Laut wurden häufig abweichend produziert, indem sie durch seine finnischen Entsprechungen ersetzt wurden. Diese Abweichungen sind auffällig, jedoch weniger gravierend, weil in diesen Fällen nicht bedeutungsunterscheidend.

Nicht jeder Sprecher konnte ein deutsches Reibe-R realisieren. Wird der konsonantische R-Laut durch das finnische Zungenspitzen-R ersetzt, ist dies nicht als Abweichung zu betrachten, da beide Laute Allophone in freier Variation, also fakultative Varianten sind. Erforderlich ist nur die richtige Verwendung und Differenzierung von konsonantischem und vokalischem R-Laut (vgl. ebd., 68).

### 3.3.2.2 Plosive

Weiterhin fällt die fehlende Aspiration der Fortisplosive auf, doch gab es ebenso Auffälligkeiten bei den Lenisplosiven, die manchmal wiederum zu stark aspiriert wurden und ihre Stimmhaftigkeit verloren. Dies lässt darauf schließen, dass die Differenzierung zwischen Fortis- und Lenisplosiven Schwierigkeiten bereitete:

S3 00:22 <i>europäischen</i> [b] statt [p]	<u>aber:</u>	S3 00:24 <i>Berlin</i> [b/p] statt [b]
S4 01:07 <i>extern</i> [d] statt [t]	<u>aber:</u>	S8 03:13 <i>zusammenhängenden</i> [t] statt [d]
S2 04:25 <i>Köln</i> [g] statt [k]	<u>aber:</u>	S1 02:10 <i>ganz</i> [g/k] statt [g]

(weitere Beispiele siehe Tabelle Konsonanten im Anhang) (vgl. ebd., 67).

### 3.3.2.3 Nasale und Liquide

Im Bereich der Nasale gab es qualitativ keine hörbaren Abweichungen. Einzig die bereits erwähnten quantitativen Veränderungen (siehe unter 3.3.2.1. Quantität der Konsonanten) waren auffällig, besonders wenn graphisch eine Doppelung dieser Konsonanten auftrat.

Bei jedem Sprecher waren rückverlagerte L-Laute ([ɫ] statt [l]) zu hören. Der Ersatz dieses aus dem muttersprachlichen Phonemsystem stammenden Lautes ist wohl eher als ein „Schönheitsfehler“ zu bezeichnen, soll aber der Vollständigkeit halber trotzdem hier Erwähnung finden (Beispiele siehe Tabelle Konsonanten im Anhang) (vgl. ebd., 68).

### 3.3.2.4 Affrikate

Der Affrikat [tʃ] ist sowohl Bestandteil des deutschen als auch des finnischen Phonemsystems, was vermuten lässt, dass es kaum Auffälligkeiten in diesem Bereich geben sollte. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass – bis auf eine Sprecherin – alle Vortragenden Abweichungen produzierten. Die einzige Erklärung liegt hierfür in mangelnden Kenntnissen über die Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen und daraus resultierender Verhärtung falsch eingprägter Aussprachemuster. <z> wurde (sowohl anlautend als auch inlautend) als [s], [ʃ] oder [tʃ] realisiert (vgl. Tabelle Konsonanten im Anhang) (vgl. ebd., 68).

### 3.3.2.3 Auslautverhärtung

Nur einem Teil der Sprecher gelang die Realisierung der Auslautverhärtung. Dieses Phänomen verlangt nach Wissen über die Anwendung bestimmter Regeln, die

vermutlich nicht allen Vortragenden bekannt waren (Beispiele siehe Tabelle Konsonanten im Anhang) (vgl. ebd., 69).

### **3.4 Ergebnisse im Bereich Suprasegmentalia**

Die segmentale und die suprasegmentale Ebene beeinflussen sich gegenseitig. Die Quantität der Vokale und Konsonanten sowie auch die Wort-, Wortgruppen- und Satzakkzentuierung wirken sich beispielsweise auf den Rhythmus des Gesprochenen aus. Zu den Mitteln der Akzentuierung zählen unter anderem die Tonhöhen-, Lautheits- und Dauermodifikationen – wobei sich der Kreis mit der Rückkehr zur Quantität der Laute schließt. Während sich die lautlichen Abweichungen in nur einer Übersicht veranschaulichen lassen, eignen sich die überlautlichen Parameter aufgrund ihrer verschiedenen Abhängigkeiten voneinander nicht für eine zusammenfassende Darstellung in einer Tabelle.

Im Folgenden werden nun ausgewählte suprasegmentale Abweichungen jedes Sprechers – ungeachtet der Häufigkeit des Vorkommens – exemplarisch aufgelistet. Hierbei sollen typische Interferenzfehler finnischer Deutschsprechender dargestellt werden.

#### **3.4.1 Wortakzent**

Verschiebungen des Wortakzentes fanden sich in allen untersuchten Vorträgen; in zwei- und mehrsilbigen, sowohl in deutschstämmigen als auch fremdstämmigen Wörtern. Die Akzentuierung der Wörter gestaltet sich für finnische Muttersprachler schwer, da diese dazu neigen, jedes Wort – so wie es den finnischen Regeln entspricht – auf der ersten Silbe zu betonen. Trotzdem zeigen die Beispiele in der folgenden Tabelle auch Verschiebungen auf andere Silben als die erste. Diese ergeben sich u.a. aus der fast identischen Verwendung einiger Fremdwörter (z.B. dt.: *Phonetik* – finn.: *Fonetiikka* oder dt.: *Ethik* – finn.: *Etiikka*), die sich phonetisch vor allem in der Länge des Vokals /i/ unterscheiden. Da der Unterschied zwischen betonten und nichtbetonten Silben im Deutschen größer ist als im Finnischen, orientiert sich das deutsche Ohr – bleiben andere Mittel der Betonung nur schwach – besonders an der Länge der Vokale. Wird hier nicht klar zwischen der finnischen und der deutschen Aussprache des Wortes unterschieden, ergeben sich daraus Verschiebungen der Akzentsilbe auf den I-Laut (denn im Deutschen werden lange Vokale meist akzentuiert). Auch Einflüsse aus anderen Sprachen, vor allem dem Englischen und Schwedischen, wirken sich auf die Aussprache deutscher Wörter aus; besonders weil Deutsch nicht selten



nach Englisch gelernt wird (die englische Aussprache deutscher Wörter ist in den Transkripten der einzelnen Sprecher im Anhang vermerkt) (vgl. ebd., 70).

Abweichungen im Wortakzent führen im Kontext der Vorträge vor allem zu Missverständnissen (z.B. „**S**auberkeit und Körperlichkeit“ oder „**Z**auberei und Körperlichkeit“, S3, 04:19) und Verständnisproblemen (z.B. Biomechan**ik**, S1, 01:44; Folklorist**ik**, S3, 03:53) im inhaltlichen Bereich (vgl. ebd.).

Verschiebung der Akzentstelle:

a) in zweisilbigen, nicht zusammengesetzten Wörtern:

korrekter Akzent	realisierter Akzent	Merkmale	Sprecher	Zeit
Vergleich	Vergleich	- erste Silbe: Akzentsilbe verschoben (Testhörer:in hörte zwei gleichermaßen betonte Silben)	S1	00:06
			S8	00:12
Struktur	Struktur	- erste Silbe: Akzentsilbe verschoben, - zweite Silbe: reduziert	S3	01:22
			S7	00:36
			S8	04:44
betreut	betreut	- erste Silbe: nicht reduziert, Akzentsilbe verschoben	S5	04:48
also	also	- zweite Silbe: Akzentsilbe verschoben	S6	04:56
allein	allein	- erste Silbe: Akzentsilbe verschoben	S7	02:01
Ethik	Ethik	- erste Silbe: Vokalkürzung, - zweite Silbe: Vokaldehnung	S8	06:17
Berlin	Berlin	- erste Silbe: Akzentsilbe verschoben, Vokal etwas verlängert, - zweite Silbe: Vokalkürzung	S9	00:43

**Tabelle 6 - Typische Beispiele für abweichende Wortakzente in zweisilbigen, nicht zusammengesetzten Wörtern aller Sprecher**

b) in dreisilbigen, nicht zusammengesetzten Wörtern:

korrekter Akzent	realisierter Akzent	Merkmale	Sprecher	Zeit
Video	Video	- erste Silbe: Vokalkürzung - dritte Silbe: Vokaldehnung	S1	00:44
verbringen	verbringen	- erste Silbe: Akzentsilbe verschoben, nicht genug reduziert	S2	05:31
Praktiken	Praktiken	- dritte Silbe: Vokaldehnung	S3	10:46
Österreichs	Österreichs	- erste Silbe: Vokalkürzung, - dritte Silbe: Akzentsilbe verschoben	S4	03:41
Institut	Institut	- erste Silbe: Akzentsilbe verschoben, - dritte Silbe: Vokalkürzung	S1	01:53
			S5	04:31
			S8	00:41
			S9	00:46
Fakultät	Fakultät	- erste Silbe: Akzentsilbe verschoben, - dritte Silbe: Vokalkürzung	S1	00:50
			S4	03:57
			S5	04:25
konkrete	konkrete	- erste Silbe: Akzent verschoben - zweite Silbe: Vokalkürzung	S7	00:40
Strategie	Strategie	- erste Silbe: Akzentsilbe verschoben	S8	07:27
erzählen	erzählen	- erste Silbe: Akzentsilbe verschoben	S4	00:20
			S9	03:16

Tabelle 7 - Typische Beispiele für abweichende Wortakzente in dreisilbigen, nicht zusammengesetzten Wörtern aller Sprecher

c) in zusammengesetzten Wörtern:

korrekter Akzent	realisierter Akzent	Merkmale	Sprecher	Zeit
Sportpädagogik	Sportpädagogik	- erste Silbe: reduziert - fünfte Silbe: Vokaldehnung	S1	01:17
Denkansatz	Denkansatz	- erste Silbe: reduziert, - zweite Silbe: akzentuiert	S3	03:27
Moorinsel	Moorinsel	- erste Silbe: Vokalkürzung, - zweite Silbe: akzentuiert	S4	02:58
Pädagogik	Pädagogik	- dritte Silbe: Vokalkürzung - vierte Silbe: Vokaldehnung	S5	02:55
Politikwissenschaft	Politikwissenschaft	- erste Silbe: Akzentsilbe verschoben, - dritte Silbe: Vokalkürzung	S6	00:28
Methodenkompetenz	Methodenkompetenz	- erste Silbe: Akzentsilbe verschoben, - zweite Silbe: Vokalkürzung	S7	05:29
Universitätsprofessor	Universitätsprofessor	- fünfte Silbe: Nebenakzent statt Hauptakzent, - siebte Silbe: Akzentverschiebung, - achte Silbe: Hauptakzent, Vokaldehnung	S8	07:21
Sozialpolitik	Sozialpolitik	- zweite Silbe: Vokalkürzung - dritte Silbe: Hauptakzent verschoben, - fünfte Silbe: Vokaldehnung	S9	02:05

Tabelle 8 - Typische Beispiele für abweichende Wortakzente in zusammengesetzten Wörtern aller Sprecher

### 3.4.2 Wortgruppen-/Satzakzent

Da es sich bei dem analysierten Material um frei vorgetragene Sprache (freie Rede) handelt, ist bei der Setzung der Wortgruppen- und Satzakzente je nach Sprecherintention häufig mehr als eine Variante möglich. Weil sich die Sprachproduktion der Referenten größtenteils während des Sprech-Denk-Prozesses vollzog, sind unsinnig gesetzte Akzente selten, sie lassen sich aber in abgelesenen Passagen oder in der Reproduktion scheinbar nicht selbst verfasster Textstellen finden. In den besagten Abschnitten treten zudem auch vermehrt segmentale Abweichungen und Veränderungen bezüglich Melodie und Tempo auf (z.B. S9, 01:55 bis 02:10; S8, 03:08 bis 03:19; S5, 01:45 bis 01:55). Dies zeigt wieder den engen

Zusammenhang zwischen den lautlichen und überlautlichen Seiten der Sprache als Komplexphänomen.

Quantitativ gesehen sind Abweichungen im Wortakzent wesentlich häufiger aufzufinden als sinnverändernde Satzakkente; eventuell liegt dies darin begründet, dass sich die Regeln zu Wortgruppen- und Satzakkenten verglichen mit den finnischen nur minimal unterscheiden (vgl. Kapitel 3.2.2. Satzakzent) (vgl. ebd., 73).

Folgende Tabelle zeigt exemplarisch, welche Abweichungen sich ergaben:

Beispiel	Auffälligkeit	Sprecher	Zeit
„Sport- und Gesundheitswissenschaften ist äh die einzige ihrer Art in Finnland, so nur hier kann man in Universitätsebene Sportwissenschaften in <b>Finnland</b> studieren.“	Akzent auf „Finnland“ ist unsinnig, „hier“ sollte den Akzent tragen	S1	01:04
„...in drei Fachbereiche <b>eingegliedert</b> ...“	Akzent sollte auf „Fachbereiche“ liegen	S2	03:59
„...Folkloristik ist gegründet hier in <b>Finnland</b> , in der Zeiten der Nationalromantik...“	„Finnland“ darf nicht akzentuiert werden, Sinn des Satzes verändert sich	S3	03:58
„Ich <b>werde Ihnen jetzt</b> ...“	zu viele Akzente, unnatürlich, Rhythmus verändert sich	S4	00:14
„...und neue Kulturen auch <b>kennenzulernen</b> ...“	Akzent sollte auf „Kulturen“ liegen	S5	00:43
„...vielleicht <b>viele</b> neue Freunde und Freundinnen bekommen...“	Akzent sollte auf „neue“ oder „Freunde und Freundinnen“ liegen	S6	05:26
„Das Thema meines Vortrages ist Aufbau und Spezialisierungsmöglichkeiten des <b>Studiums</b> (Pause) der Öffentlichkeitsarbeit in Leipzig im Vergleich...“	„Studium“ wird unrechtmäßig akzentuiert; auch die Pause trägt zur falschen Gliederung und Akzentuierung bei	S8	00:03
„...und nehmen an Kursen und Programmen <b>teil</b> .“	„Kursen“ und „Programmen“ sollten akzentuiert sein	S9	03:54

Tabelle 9 - Typische Beispiele für abweichende Wortgruppen- bzw. Satzakkente aller Sprecher

### 3.4.3 Rhythmus

Ursachen für Abweichungen im Sprechrhythmus lassen sich nicht ohne Weiteres in einem Punkt benennen, vielmehr setzen sie sich aus mehreren ineinander spielenden segmentalen und suprasegmentalen Komponenten zusammen. Gerade beim Betrachten des rhythmischen Teilbereiches wird in besonderem Maße deutlich, dass sich die lautliche Ebene nicht explizit von der überlautlichen Ebene trennen lässt.

Eine ausgesprochene Schwierigkeit stellt die Ausgangssituation einer rhythmisch gesehen eher silbenzählenden Muttersprache beim Erlernen einer eher akzentzählenden Zielsprache dar – so wie es sich in der Sprachenkonstellation Finnisch-Deutsch ergibt.

Die wohl auffälligsten, den Rhythmus beeinflussenden Komponenten sind abweichende Wortakzente, Vokalquantitäten und die fehlenden Reduktionen unbetonter Silben sowie auch die mangelnde tonale Differenzierung, durch welche sich betonte, nebenbetonte und nicht betonte Silben nur schwer voneinander unterscheiden lassen.

Nach intensiver Hörarbeit offenbarte sich ein weiterer, den Rhythmus in nicht unwesentlichem Maße beeinflussender Aspekt, der sich bei der Sprachenkonstellation Muttersprache Finnisch – Zielsprache Deutsch ergibt. Die Rede ist von phonetisch „langen Konsonanten“, die im finnischen Schriftbild durch zwei gleiche Grapheme dargestellt werden und sich anders als im Deutschen auch auf die lautliche Realisierung dieser auswirken (siehe Kapitel 3.3.2.1. Quantität der Konsonanten).

Die Artikulation langer Konsonanten ist gut vergleichbar mit einem punktierten Notenwert in der Musik. Durch die verzögerte Sprengung besagter Plosive oder der quantitativ längeren Phonation der übrigen Konsonantengruppen lässt sich dieses Phänomen – würde man für jede gesprochene Silbe einen Schritt vorwärtsschreiten – durch die entstandene kurze Pause beschreiben; verglichen mit einem flüchtigen Stehenbleiben und Innehalten, bevor der nächste Schritt getätigt wird.

Überträgt ein finnischer Muttersprachler diese langen Konsonanten ins Deutsche, bewirkt dies erhebliche Veränderungen bezüglich des Sprechrhythmus' (vgl. ebd., 74).

Interessant ist hierbei, dass sich die eben beschriebene Abweichung im analysierten Material nicht nur bei der Realisation graphisch doppelt dargestellter Konsonanten ergaben, sondern auch in anderen Lautumgebungen zu finden waren. Es ist also keine Erscheinung, die sich allein aus der divergenten Laut-Buchstaben-Beziehung beider Sprachen heraus erklären lässt, sondern die tief verankert im durch die Muttersprache geprägten rhythmischen Verständnis von Sprache liegt, von wo aus sie das Sprechen in der Fremdsprache beeinflusst.

Erklärungen dafür liegen in neben den durch doppelte Grapheme dargestellten Lauten u.a. im finnischen Phänomen des „Loppukahdennus“. Hat ein Wort/Silbe einen vokalischen Auslaut, wird der Konsonant des folgenden Wortes/Silbe geminiert, indem er schon an den Auslaut der vorherigen Silbe/Wortes angehängt wird - (siehe auch unter Kapitel 3.4. Assimilationen).

Ein weiterer Faktor ist das Rhythmusgefühl finnischer Muttersprachler mit dem Bestreben nach der Realisation ungefähr gleichlanger und gleichschwerer Silben. Im Zuge dessen gilt, dass nach Liquiden oder Nasalen im Silbenauslaut der Obstruent des Silbenanlautes der nachfolgenden Silbe verdoppelt wird (vgl. Lieko 1992, 124). Unter der Berücksichtigung dieses Phänomens lassen sich Ausspracheabweichungen wie im Beispielwort *Studenten* – [t:] (S7 02:37), in dem trotz einfacher graphischer Darstellung von <t>, ein langer Konsonant realisiert wird, erklären (vgl. ebd., 75).

Es ist bekannt (vgl. Ritzrow 2008, 72 ff.), dass finnische Deutschsprechende mehr Akzente setzen als Muttersprachler, wofür die Artikulation „langer Konsonanten“ und „überlanger Vokale“ verantwortlich sind, da durch diese Erscheinung vom Sprecher unintendierte Akzente gesetzt werden. Diese Vermutungen bedürfen jedoch genauerer Untersuchungen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden können. Relevant ist hierbei vor allem, *wie* dieses Phänomen den deutschen Rhythmus beeinflusst und wie man dieser Abweichung als Lehrkraft methodisch entgegensteuern kann.

Aufgrund der Erkenntnisse berücksichtigt die folgende Tabelle zu rhythmischen Besonderheiten der analysierten Sprecher lange Konsonanten sowie überlange Vokale und gibt Aufschluss über die Vielfalt der zu Abweichungen führenden Komponenten dieses suprasegmentalen Teilbereiches:

Ursache der Rhythmusveränderung	Beispielwort	Sprecher	Zeit
Vokal zu kurz	Studium	S1	00:03
	Masterstudiengang	S2	05:48
	wegen	S3	02:46
	Graz	S4	01:41
	deutschsprachiges	S5	00:36
	Sprache	S6	02:17
	konkrete	S7	00:40
	thematisch	S8	03:14
	Politologen	S9	03:31
Vokal zu lang	Sportpädagogik	S1	01:17
	Sporthochschule	S2	03:13
	Unis	S3	01:17
	Thema	S4	06:23
	drei	S5	01:59
	sowohl	S6	00:26
	Ziele	S7	00:19
	Journalistik	S8	04:42
	organisiert	S9	00:16
Konsonant zu lang	internationale	S1	02:54
	übliche	S2	06:09
	Unterschieden	S3	01:14
	Blick	S4	02:41
	Zentraleuropa	S5	03:39
	will	S6	00:48
Konsonant zu lang	konkrete	S7	00:40
	jünger	S8	04:24
	Studenten	S9	01:21
nur durch Akzentverschiebung	Studentinnen	S1	02:17
	Kontakte	S2	05:15
	Zauberei	S3	04:19
	BWL	S4	00:07
	interessant	S5	00:50
	Politikwissenschaft	S6	00:28
	Struktur	S7	00:36
	Unterschieden	S8	00:35
	Institut	S9	00:49
durch fehlende Reduktion unbetonter Silben	Sportwissenschaften	S1	01:04
	verbringen	S2	05:31
	Völkerkunde	S3	03:11
	erzählen	S4	00:20
	bekommen	S5	01:11
	Markenzeichen	S6	02:46
	haben	S7	05:15
	folgende	S8	00:19
	machen	S9	00:59

Tabelle 10 - Typische Beispiele für abweichend gesprochene Wörter, die in ihrem Vorkommen in der Wortgruppe Rhythmusveränderungen nach sich ziehen

An dieser Stelle sei betont, dass im Zusammenhang mit rhythmischen Untersuchungen zu gesprochener Sprache Wortgruppen als rhythmische Einheiten betrachtet werden sollten – die Tabelle zum Rhythmus in dieser Arbeit jedoch von der Wortebene ausgeht. Anhand dieser Darstellung soll verdeutlicht werden, dass schon die Veränderung einer einzigen Silbe einer rhythmischen Einheit (bezüglich Dauer, Tonhöhe, Intensität) für Abweichungen sorgen kann, indem das Gesprochene „aus dem Takt kommt“. Lieko spricht über die Silbe als natürliche Rhythmeinheit der Sprache und auch meine Betrachtung des Rhythmus soll von Veränderungen auf der Silbenebene ausgehen (vgl. 1992; 123).

Die untersuchten Aufnahmen beinhalteten eine Vielzahl rhythmischer Abweichungen, die in so großer Dichte auftraten, dass nicht selten mehr als ein Wort innerhalb der Wortgruppe Abweichungen im Rhythmus verursachten, wie im folgenden Beispiel deutlich wird:

„...und ich habe die Studienpläne von Jyväskylä und Hamburg gelesen.“ S7 (00:10)

In diesem Beispiel sind die Silben, die Rhythmusveränderungen verursachen, unterstrichen und die durch Grapheme dargestellten betreffenden Laute fett gedruckt. Die Art der Veränderungen sei des Weiteren benannt:

- habe: Silbe nicht reduziert genug; [ɛ] statt [ə] → Dauer für unbetonte Silbe zu lang
- Studienpläne: [iɛ] statt [iə] und [ɛ:] statt [ɛ] - in beiden Silben Vokale zu lang; Wortakzent hebt sich nur schwer von nicht akzentuierter und nebenakzentuierter Silbe ab, geringes Melodieintervall → Dauer der unbetonten Silben zu lang
- Hamburg gelesen: an Wortgrenze realisiert Sprecher [ɔ̃:]; durch Geminaton entsteht Verzögerung der Sprengung → Konsonantendauer an Wortgrenze zu lang
- gelesen: [ɛ] statt [ə] → Dauer für unbetonte Silben zu lang

Das Beispiel zeigt typische, bei jedem Sprecher zu findende Rhythmusveränderungen, die das Verständnis für den muttersprachlichen Hörer erschweren können (vgl. Transkripte im Anhang und Tabelle oben) (vgl. ebd., 76 f.).



### 3.4.4 Melodie

Beim Analysieren der Aufnahmen im Hinblick auf die Gestaltung der Melodieverläufe zeigten sich keine tonalen Bewegungen, die nicht schon unter kontrastiver Berücksichtigung (Finnisch-Deutsch) zu erwarten gewesen wären.

Häufig fanden sich für das Finnische typisch intonierte, deutsch gesprochene Sätze, die sich sowohl durch den (relativ) hoch beginnenden und schließlich fallenden Melodieverlauf und die wellenartigen Bewegungen als auch in der in relativ kleinen Intervallen intonierten oder gleichbleibenden Melodie zeigten.

Eine weitere Schwierigkeit stellt das Abgleiten in die Lösungstiefe bei terminalen Satzschlüssen dar. Entweder wird dieser tonale Bereich gar nicht erst erreicht, sondern bleibt oberhalb (Indifferenzlage) situiert, oder er fällt in ein meist tiefes stimmloses Knarren ab (siehe dazu auch 3.4.5. Stimmklang).

Ebenfalls eine Problemzone ist der Fragesatz, denn er wird mit einer für das Deutsche untypischen terminalen anstatt einer interrogativen Satzmelodie belegt (vgl. ebd., 77).

Die Realisierung der Melodie finnischer Deutschsprechender bietet die Grundlage einer möglichen Untersuchung im Bereich Sprechwirkungsforschung mit Augenmerk auf den deutschen Hörer, der diese Art und Weise der Sprechgestaltung vermutlich befremdlich finden dürfte (sind große Intervalle in Melodieverläufen doch Indikatoren für viel Emotionalität). Dies könnte Irritationen, Missverständnisse sowie Fehlinterpretationen nach sich ziehen und damit eine Grundlage für Stereotype schaffen und bereits vorhandene Vorurteile bestätigen. Eine Untersuchung wäre demnach lohnenswert, besonders in Bezug auf den Ausspracheunterricht und in interkulturellen Kommunikationstrainings zwischen Finnen und Deutschen.

Konkrete Beispiele für abweichende, situations- und kontextunangemessene Melodiebewegungen sind im Folgenden aufgeführt:

Beispiel	Auffälligkeit	Sprecher	Zeit
„Sport- und Gesundheitswissenschaften ist äh die einzige ihrer Art in Finnland, so nur hier kann man in Universitätsebene Sportwissenschaften in Finnland studieren.“	Sprecherin geht am Ende der Aussage nicht in die Lösungstiefe, steigender Melodieverlauf	S1	01:04
„Hier in Jyväskylä eine Besonderheit...“	typisch finnischer Melodieverlauf: Satzanfang beginnt in hoher Tonlage und gleitet in relativ kleinen Intervallen abwärts	S3	03:37
„...und zum Schluss habe ich eine Zusammenfassung gemacht.“	Sprecherin geht nicht in die Lösungstiefe	S4	00:47

Beispiel	Auffälligkeit	Sprecher	Zeit
„...ich studiere Öffentlichkeitsarbeit.“	Sprecherin geht nicht in die Lösungstiefe	S5	02:04
„...der Lernprozess ist nicht, fertige Inhalte zu pauken.“	langsame, in kleinen Intervallen fallende Kadenz	S7	02:46
„...aber wir haben nicht so viele Prüfungen...“			04:32
„...ich studiere die Kunstpädagogik.“	Sprecher geht nicht in die Lösungstiefe; auf der letzten Silbe steigt Melodie	S7	03:34
„So, haben sie etwas zu fragen?“	kein interrogativer, sondern terminaler Satzschluss	S7	11.40
„...und da an dem Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft...“	Sprecherin geht nicht in die Lösungstiefe; auf den letzten Silben geht Melodie nach oben	S8	05:05
„...ist ein Forschungs- und Lehreninstitut der freien Universität.“	Sprecherin geht nicht in die Lösungstiefe	S9	03:22

**Tabelle 11 - Typische abweichende Melodieverläufe finnischer Deutschsprecher**

Der Vortrag von Sprecher 7 lässt, wie die übrigen abschnittsweise auch, die muttersprachliche Melodieführung der deutschen Sätze besonders gut erkennen. Die Aussagen beginnen in einer mittleren Tonlage und gleiten während des Satzes in kleinen Intervallen abwärts, oder sie bewegen sich in längeren Sätzen wellenartig. Der Tonumfang beim Sprechen ist gering, wobei die Lösungstiefe – so wie wir sie im Deutschen benutzen – selten erreicht wird. Dieses Muster durchzieht nahezu den gesamten Vortrag (siehe dazu auch unter 2.2.4 Melodie) (vgl. ebd., 78).

### 3.4.5 Stimmklang

Auffällig ist der im Finnischen typische tiefe, geknarnte und teilweise gepresste Stimmklang, der häufig gegen Ende einer Äußerung zu vernehmen ist und zum Teil auch aphone Gestalt annehmen kann. Dieser charakteristische Stimmklang, der im engen Zusammenhang mit der fallenden Melodiebewegung, die gegen Ende des Satzes auftritt, steht, wird bis auf eine Ausnahme von allen Vortragenden auch in die Fremdsprache Deutsch übertragen und lässt sich in verschiedenen Passagen der Referate auffinden.

Die folgende Tabelle zeigt jeweils acht Beispiele der neun analysierten Sprecher, um zu veranschaulichen, dass es sich bei dieser Erscheinung um eine typische Interferenz aus der Muttersprache handelt.

Auf der Grundlage dieses in die Fremdsprache Deutsch übertragenen Phänomens bietet sich die Untersuchung der Wirkung auf den muttersprachlichen Hörer an (siehe auch Kapitel 3.4.4 Melodie).

Beispiel	Sprecher	Zeit
„...Sportbiologie...“	S1	01:23
„...abgelöst...“	S2	06:13
„...zu Berlin jetzt erzählen...“	S3	00:23
„...Vorträge und Teamarbeit machen...“	S4	08:49
„...zum Studium zu bekommen...“	S5	01:09
„...weil es zu lange dauert über die beiden berichten...“	S6	00:40
„...Hausarbeit...“	S8	04:08
„...Politologie oder und Soziologie...“	S9	03:00

Tabelle 12 - Typische Besonderheiten im Stimmklang

### 3.5 Laut-Buchstaben-Beziehungen

Schließlich soll auf weitere Auffälligkeiten eingegangen werden, die sich vor allem aus den unterschiedlichen Laut-Buchstaben-Beziehungen beider Sprachen ergaben. Auch wenn es sich im Analysematerial um frei gesprochene Sprache handelt, ist dieses Thema immer allgegenwärtig, weil sich durch Unwissen über bestimmte Regeln schon zu Beginn des Deutschspracherwerbs eine fehlerhafte Aussprache konditionieren konnte. Bestimmte Abweichungen, die auftraten, sind nicht nur auf artikulationsmotorische Ungeübtheit zurückzuführen, weil es sich gar nicht um systemfremde Laute handelt, sondern ihre graphische Darstellung für Verwirrung sorgt.

Besonders in Erscheinung trat diesbezüglich die inkorrekte Realisierung und Differenzierung zwischen [f] und [v]. Diese bilabialen Frikative sorgten in ihrem Vorkommen als Fortis- (stimmlos) und Lenisrealisierungen (potenziell stimmhaft) für Unsicherheit, obwohl beide Laute auch Bestandteil des finnischen Phonemsystems sind. Zwar tritt [f] im Finnischen nur in Fremd- und Lehnwörtern auf, doch sollte die Geläufigkeit der Artikulation dieses Konsonanten allgemein gegenwärtig sein. Um dem beschriebenen Problem aus dem Weg zu gehen, bedarf es lediglich der Lenkung der Aufmerksamkeit auf diese phonetische Besonderheit und des Hinweises auf ein stärkeres Reibegeräusch bei der Bildung des deutschen [f].

Eine ähnliche Schwierigkeit entsteht bei [tʃ], vertreten durch die Graphen <z>, <c> oder in der lat. Verbindung <-tion>, der häufig abweichend realisiert wurde. Der Laut [tʃ] ist im Finnischen existent, nur wird er hier durch die Grapheme <ts> im Schriftbild symbolisiert. Auch hier herrschten offenbar Unkenntnis über die korrekte Laut-Buchstaben-Beziehung oder aber auch Einflüsse aus der englischen Sprache vor.

Weiterhin problematisch war das „Dehnungs-H“, das im deutschen Schriftbild lediglich die Verlängerung des vorherigen Vokals signalisiert, von einigen Sprechern jedoch als eigenständiger Konsonant realisiert wurde.

Außerdem sorgten die im deutschen Schriftbild doppelt dargestellten Konsonanten bei den Sprechern für Unsicherheit bezüglich ihrer lautlichen Realisierung. Gedoppelte Grapheme haben keinen Einfluss auf deren sprecherische Realisierung, sondern auf die Länge des vorherigen Vokals. Phonetisch lang realisierte Konsonanten (lange Konsonanten) sind im Deutschen nicht existent, folglich auch nicht distinktiv; jedoch verändern sie den Rhythmus und verleihen nicht-intendierte Akzente (siehe auch 3.3.2.1. Quantität der Konsonanten).

Die Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen verdient deshalb unter der Verwendung von Transkriptionszeichen (z.B. IPA) aus kontrastivem Blickwinkel besondere Aufmerksamkeit im finnischen Deutschunterricht (vgl. ebd., 79 f.).

### **3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Die Analyse der Aufnahmen bestätigte eine Vielzahl der aus kontrastiven Studien bekannten typischen Ausspracheauffälligkeiten finnischer Deutschsprecher. Abweichungen liegen – die lautliche Ebene betreffend – teils in der Ausführung und Automatisierung ungewohnter motorischer Sprechbewegungen, teils in der divergenten Phonem-Graphem-Beziehung beider Sprachen und der damit verbundenen Unwissenheit darüber begründet. Im Zusammenhang mit Auffälligkeiten auf überlautlicher Ebene, hier besonders im Bereich der Wortakzentuierung, ergeben sich teilweise das Verständnis erschwerende Sprechproduktionen. Auch bei den Ausspracheauffälligkeiten im suprasegmentalen Bereich handelt es sich um Interferenzen aus der Muttersprache, die in Verbindung mit Unwissenheit über bedeutsame phonetische Erscheinungen im Deutschen Ausspracheabweichungen verursachen.

Die wichtigsten Abweichungen der Untersuchung sind im Folgenden noch einmal aufgeführt. Kriterien zur Auswahl der Hauptabweichungen waren:

1. distinktives Merkmal im Deutschen
2. das Verständnis erschwerend

*Hauptabweichungen bei Vokalen:*

- a) Vokalquantität aller Vokale einschließlich der Diphthonge
- b) Vokalqualitäten von [e:], [o:], [ø:], [ə] und [ɐ]
- c) Vokal- Vokalneueinsatz

*Hauptabweichungen bei Konsonanten:*

- a) Qualität der Fortisplosive [p], [t] und [k]; Bildung und Differenzierung dieser
- b) Qualität der Frikative [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ], [ʁ] und [x]; Bildung und Differenzierung dieser
- c) Affrikat [tʃ]
- d) Quantität aller Konsonanten

*Hauptabweichungen im suprasegmentalen Bereich:*

- a) Melodie
- b) Wort- und Satzakkentuierung
- c) Rhythmus

Auf der Basis alter und neuer Erkenntnisse lassen sich nun gezielt inhaltliche Schwerpunkte für den Ausspracheunterricht für finnische Deutschsprechende festlegen.

## 4 Ausspracheschulung an Finnlands Schulen

Neben Schwedisch und Englisch zählt auch Deutsch zu den bereits in der Grundschule gelehrt und gelernten Sprachen. Neuerdings ist an finnischen Schulen die Tendenz zu verzeichnen, dass das Erlernen von Englisch – als der Weltsprache – genüge, was die Anzahl der Deutschlerner in den letzten fünf Jahren drastisch sinken ließ. Besonders in der Grundschule verlor Deutsch als erste Fremdsprache an Attraktivität (vgl. Saarinen 2008, 12). Deutschlehrer aller Bildungseinrichtungen kämpfen nun um den Status der deutschen Sprache in Finnland und bemühen sich, ihren Unterricht attraktiv zu gestalten. Welche Relevanz hierbei die Schulung der Aussprache hat, wird im Folgenden beschrieben und untersucht.

Die Grundlage für alle im Unterricht vermittelten Inhalte bildet der Lehrplan. Da sich die Lehrbuchverlage am Lehrplan orientieren, wird zunächst besprochen, welche Grob- und Feinziele im Teilbereich Aussprache erstrebenswert sind.

### 4.1 Curriculum

Im vom Europarat 2001 herausgegebenen „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“, der als zentrale Themen die Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz beinhaltet, findet der Bereich der Phonetik und Kommunikationsfähigkeit ausdrücklich Erwähnung. Phonetische Fertigkeiten werden hier als essenzielle Grundlage für das Sprechen und Hören betrachtet. Dabei werden auf einer Skala für verschiedene Lernstufen und Sprachniveaus sowohl phonologische als auch phonetische Kompetenzen (auf diese wird hier nicht näher eingegangen) beschrieben. Phonologische Kompetenzen involvieren Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf (vgl. Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, 117):

- die lautlichen Einheiten (Phoneme) der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten (Allophone)
- die phonetischen Merkmale, die Phoneme voneinander unterscheiden (distinktive Merkmale, z.B. stimmhaft, gerundet, nasal, plosiv)
- die phonetische Zusammensetzung von Wörtern (Silbenstruktur, Phonemfolge, Wortakzent, Wortton)
- Satzphonetik (Prosodie)
  - Satzakzent und Satzrhythmus
  - Intonation

- phonetische Reduktion
  - Vokalabschwächung
  - starke und schwache Formen
  - Assimilation
  - Elision

Der gezielte Aufbau phonologischer Kompetenzen sollte sowohl den Formulierungen des finnischen Zentralamtes für Unterrichtswesen, als auch schuleigenen Lehrplänen vorstehen. Deren Berücksichtigung hat jedoch in der Realität noch nicht in jede Schule Einzug halten könnten.

Das finnische Zentralamt für Unterrichtswesen formuliert die Ziele und Inhalte des Unterrichts in einem einheitlichen Curriculum, das als Basis für die regionale Unterrichtsorganisation dient. Der nationale Lehrplan fungiert als Orientierung für jede finnische Schule: er bestimmt zentrale Inhalte, Themenbereiche, Strukturen und Kommunikationsstrategien. Darüber hinaus hat jede Schule ihren eigenen individuellen Lehrplan, in dem Teil- und Feinziele formuliert werden (vgl. Pasanen 2007, 41). Zu diesen Zielen zählt auch das „Kommunizieren in der Zielsprache“ (Jahrgänge drei bis sechs), Gespräche und Texte zu verstehen und „in Gesprächssituationen zu kommunizieren“ (Jahrgänge sieben bis neun). Hierbei werden die vier Teilgebiete Hörverständnis, Leseverständnis, Sprechen und Schreiben in den jeweiligen Kompetenzniveaus der Jahrgänge unterrichtet, beurteilt und bewertet (Kuivanen 2006, 15 ff.). „Weder im Lehrplan für die finnische Gesamtschule noch für die Gymnasiale Oberstufe wird die Aussprache im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht explizit erwähnt. In beiden Lehrplänen werden jedoch mündliche Kommunikation und vielseitiges Üben genannt, worunter auch die Aussprache zu zählen ist“ (Pasanen 2007, 40).

Konkrete Ziele im Teilbereich Aussprache sind also zunächst von der jeweiligen Einstellung des Lehrers abhängig und werden von Inhalten in finnischen Unterrichtsmaterialien und Lehrwerken bestimmt. Welches Maß an Bedeutung die finnischen Deutschlehrwerke für den Schulunterricht dem Teilgebiet Phonetik zukommen lassen, wird nachfolgend diskutiert

## **4.2 Lehrwerkanalyse**

Optimale Bedingungen für eine erfolgreiche Ausspracheschulung sind nur gegeben, wenn sowohl Lerner als auch Lehrende angemessen angeleitet und begleitet werden. Ein wichtiger Begleiter ist das Lehrwerk, das, hat der Lehrer sich einmal für dieses entschieden die Struktur des Deutschspracherwerbs vorgibt.

In der Literatur der letzten zehn Jahre wird den Lehrbuchverlagen immer wieder vorgeworfen keine ausreichende Unterstützung zu sein und seiner Rolle als Begleiter nicht immer gerecht zu werden (vgl. Hirschfeld 2005, 520; Dieling/Hirschfeld 2000, 20). Neuber und Hirschfeld jedoch bemerken schon 2005, dass es kaum noch Lehrbücher ohne Hinweise zur Aussprache des Deutschen gibt.

In diesem Kapitel sollen Ergebnisse früherer Untersuchungen (Kuivanen 2005/2006 und Pasanen 2007) einer aktuellen Analyse gegenübergestellt werden.

### **4.2.1 Ergebnisse früherer Untersuchungen**

Im Rahmen ihrer „Pro Gradu Arbeit“ im Fach Germanistik befasste sich die Lehramtsanwärterin J. Kuivanen im Fach Deutsch als Fremdsprache mit dem ihrer Meinung nach wichtigen und vernachlässigten Thema der Ausspracheschulung an finnischen Schulen. Ihre Untersuchung zu deren Relevanz aus den Jahren 2005/2006 sollte über folgende Inhalte Aufschluss geben:

- „1. Welche Rolle kommt der Aussprache in den finnischen Lehrbüchern zu?
  - 2. Was für Einstellungen haben die Schüler der Aussprache gegenüber?
  - 3. Was für Einstellungen haben die Lehrer der Aussprache gegenüber?“
- (Kuivanen 2006, 29)

Dieser Untersuchung, die in Form einer schriftlichen Umfrage mittels Fragebögen an insgesamt 64 Befragten vier finnischer Schulen, sowohl von Schülern verschiedener Klassenstufen, als auch von Lehrern durchgeführt wurde, ging eine Analyse gängiger Deutschlehrwerke voran.

Kuivanen wollte mittels dieser Unternehmung ihre Hypothese, dass die Aussprache an finnischen Schulen im Deutschunterricht keine bedeutende Rolle spielt, belegen.

#### **4.2.1.1 Damalige Lehrwerkanalyse gängiger Deutschlehrwerke auf phonetische Inhalte**

Sowohl Kuivanen (sieben Lehrwerke) (2006, 33 ff.) als auch Pasanen (sechs Lehrwerkserien) (2007, 41 ff.) beschäftigten sich im Rahmen ihrer Magisterarbeit im



Fach Germanistik (DaF) damit, die gängigen Deutschlehrwerke finnischer Schulen auf ihre phonetischen Inhalte zu untersuchen. Wie die Analyse von Unterrichtsmaterialien für verschiedene Altersstufen und Lernniveaus ergab, sollte der Ausspracheschulung darin zukünftig mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Pasanens Analyse zeigte, dass zwar jedes der untersuchten Lehrwerke ein Kapitel zur Phonem-Graphem-Beziehung im Deutschen enthielt, jedoch wird besonders in den Lehrerhandreichungen mit missverständlichen Begriffen gearbeitet (z.B. „Kehlkopf-R“ [ɣ]: vgl. Pasanen 2007, 57) und in einem Lehrwerk sogar darauf hingewiesen, dass die Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen die gleiche sei, wie im Finnischen (vgl. ebd., 53).

Weiterhin wird der wichtigen und grundlegenden Fertigkeit des Hörens nicht genug Aufmerksamkeit gewidmet, beschränkt sich doch der Einsatz von Hörübungen danach meist nur auf inhaltliche Schwerpunkte (vgl. ebd., 44).

Während in den meisten Lehrwerken Informationen und Übungen zu Vokalen und Konsonanten des Deutschen enthalten waren, fehlten Übungen zum suprasegmentalen Bereich oft gänzlich; auch mit den Lautsymbolen nach IPA wird nicht konsequent gearbeitet, stattdessen bediente man sich „volkstümlicher“ Transkriptionen zur Beschreibung der Laute (vgl. Kuivanen 2006, 33 und Pasanen 2007, 49, 52, 55).

Erklärungen über physiologische Prozesse bei der Artikulation oder Erläuterungen zur fremden Artikulationsbasis waren nicht zu finden (vgl. Pasanen 2007, 61; Kuivanen 2006, 33). Allein durch die geringen inhaltlichen und methodischen Anregungen in Lehrerhandreichungen, die keine Hinweise zur Durchführung der Übungen enthielten, so das Ergebnis der Analysen, lässt sich ein im Lehrplan formuliertes Lernziel der „verständlichen Aussprache“ nur schwer realisieren (vgl. Kuivanen 2006, 33 ff.; Pasanen 2007, 66 f.).

So schlussfolgert Pasanen aus den Ergebnissen ihrer Untersuchung, dass Übungen zur Aussprache in finnischen Deutschlehrwerken oft auf Imitationen und Wiederholungen beruhen und deutlich allein dem Lehrer überlassen bleiben (vgl. 2007, 67 u. 69).

#### **4.2.1.2 Befragung finnischer Schüler zu phonetischen Grundkenntnissen im Deutschen**

Ergebnisse der Befragung bestätigten Kuivanens Vermutung, dass sich die Schüler der verschiedenen Aussprachephänomene des Deutschen im Wesentlichen nicht bewusst sind. Hiervon ist vor allem der Teilbereich der Intonation betroffen, dessen Inhalte der

Wort- und Satzakkzentuierung, der Melodie, des Rhythmus, der Pausen und des Tempos von den Befragten unbeachtet blieb, indem man unter Aussprache lediglich die lautliche Artikulation der Wörter verstand. Die Deutschlerner gaben an, ihre Fähigkeiten im Bereich Aussprache vorrangig durch Nachahmung des Lehrers und durch den Einsatz von Tonträgern zu erlangen. Nur sechs Prozent der Testpersonen hielten die deutsche Sprache für „eine schwierig auszusprechende Sprache“: auch Differenzen, die sich aus der relativ komplizierten Phonem-Graphem-Beziehung im Deutschen ergeben, hielten die Probanden nicht für problematisch (vgl. Kuivanen 2006, 43).

Die Realität zeigt, dass an finnischen Schulen im Endeffekt die Lehrer die wichtigste und manchmal leider die alleinige Rolle beim Erlernen der Aussprache spielen, obwohl sie selbst Ausspracheabweichungen aufweisen. Zwar hat der Lehrer immer Modellfunktion, doch kann er ohne entsprechende Zielsetzung, Ausbildung und methodische Hilfestellungen aus den Lehrbüchern dieser Rolle nur ungenügend gerecht werden. Die Schüler orientieren sich an ihm – besonders, weil er oft die einzige Adresse für Fragen zu Ausspracheproblemen ist, da es in den Lehrbüchern keine Hilfe zur Orientierung oder Transkriptionen zum Nachlesen für zu Hause gibt. Dieser Verantwortung sind sich die Lehrer laut der Umfrageergebnisse bewusst, doch hält man die Schulung phonetischer Phänomene beispielsweise im Englischen für wesentlich bedeutsamer als im Deutschen (vgl. ebd.).

Kuivanen schlussfolgert daraus die Unterschätzung der Relevanz der Aussprache und weist auf die damit verbundenen negativen Auswirkungen auf die Sprachfertigkeiten im Allgemeinen hin (vgl. ebd., 62). Besonders erstrebenswert war laut der befragten Lehrer das Ziel, dass die Lernenden den Mut haben, Sprache zu produzieren und das zu verstehen, was sie hören und lesen. Unbeachtet bleibt hierbei, dass die Schulung der Aussprache all die genannten Bereiche in nicht geringem Maße unterstützt, ja sie sogar bedingt.

Grundsätzlich ging aus der Befragung hervor, dass die Schüler eines Lehrers, der die Ausspracheschulung hoch einschätzt und in seinem Unterricht sogar physiologische Aspekte der Lautbildung erläutert, sich der Phonem-Graphem-Beziehung und anderen finnisch-deutschen Unterschieden im Gegensatz zu den übrigen inquireierten Lernenden entsprechend bewusst waren und sogar die Fähigkeit besaßen, selbstständig zu Hause zu üben (vgl. Kuivanen 2006, 67).

Mit dem Angebot an Übungen zur Aussprache in den verwendeten Lehrmaterialien zeigten sich die befragten Lehrer zufrieden, stellten jedoch mit fortschreitenden Sprachkenntnissen auch einen Anspruch auf vielseitigere Übungen, die über die Kenntnisse der richtigen Artikulation der Laute hinausgehen. Auch Forderungen nach Übungen *speziell* für finnische Ausspracheprobleme beim Erlernen der deutschen Sprache wurden laut (vgl. Kuivanen 2006, 63 f.). Befragte Lehrer, die Lehrbücher ohne integrierten Phonetikteil verwendeten, gaben an, sich keiner anderen Lehrwerke zur Aussprache zu bedienen, da sie dies nicht für beachtlich hielten. Auch die seitens der Lehrer selbstkritische Einsicht mangelnder phonetischer Kenntnisse und Unsicherheit bezüglich der Methodik lieferten Erklärung zur Herabsetzung der Bedeutung der Ausspracheschulung im finnischen Deutschunterricht. Nicht selten entsteht dadurch Ignoranz des gesamten Teilbereiches, worüber folgendes Zitat Aufschluss gibt:

„Mielestani ääntämisharjoitukset eivät ole välttämättömyys, kunhan luokassa puhutaan ja harjoittellaan puhetta. Ääntäminenhän tulee siinä sivussa. (*Meiner Meinung nach sind die Ausspracheübungen keine Notwendigkeit, solange in der Klasse gesprochen und das Sprechen geübt wird. Die Aussprache kommt nebenbei.*)“ (Kuivanen 2006, 64).

Das Zitat zeigt deutlich, dass der Lehrer auf Hilfestellungen angewiesen ist, denn ohne sie kann er seiner Rolle als Modell und Vermittler der deutschen Aussprache nicht gerecht werden. Kuivanen gewann die Erkenntnis, (dass wenn überhaupt geübt wurde) man sich der Übungen aus dem Lehrbuch bediente: „Wenn es keine Übungen gibt, bleibt das Üben höchstens beim Nachahmen. Zusatzmaterial benutzten sie nicht, auch wenn es keine Informationen über die Aussprache im Lehrwerk gibt.“ (Kuivanen 2006, 71).

Weiterhin zeigte die Umfrage deutlich, dass jene Aussprachebesonderheiten, auf die im Lehrbuch explizit hingewiesen wurde, den Schülern bewusst waren, ja sogar Regelmäßigkeiten erkannt und auf andere neue Wörter transferiert werden konnten (vgl. ebd., 70). Die Vermittlung kognitiver Aspekte konnte hierbei sowohl den Lehrern als auch den Schülern das Verständnis des nicht muttersprachlichen Lautsystems erheblich erleichtern.

Zusammenfassend stellt Kuivanen fest, dass die Schulung der Aussprache zwar ins Bewusstsein der Lehrer gerückt ist, doch die Vermittlung noch nicht in ausreichendem

und in zufriedenstellendem Maße geschieht. Besonders im Teilgebiet der Intonation besteht Bedarf an Aufklärung über deren Relevanz und die Folgen des Nichtbeachtens. Motivierte Lehrer werden durch die Lehrwerke nicht entsprechend unterstützt und sind methodisch häufig auf sich und ihre eigene Kreativität gestellt. Somit liegt es allein im Ermessen des Lehrers, ob die Schüler eine Ausspracheausbildung erhalten. Eine Verantwortung in diesem Maße ist jedoch zu bedeutend für den Lerner, als dass sie von einer einzigen Person getragen werden könnte (vgl. Kuivanen 2006, 70).

Eine Revolutionierung des Ausspracheunterrichts könnte eine genauere Formulierung von Feinzielen im Curriculum herbeiführen, an denen sich auch die Lehrbuchverlage orientieren müssten, um den Ansprüchen eines „kommunikativen Sprachunterrichts“ genügen zu können. Damit läge die Verantwortung des Bereiches „Ausspracheschulung“ auch bei den ursprünglich dafür vorgesehenen zuständigen Institutionen und wäre nicht länger – wie von Kuivanen bemängelt – allein vom Sprachlehrer abhängig.

## **4.2.2 Eigene Analyse**

### **4.2.2.1 Absicht und Ziel der Analyse**

Die Intension, eine eigene Analyse durchzuführen, wurde von der Neugier getragen, mir selbst ein Bild über den aktuellen Stand der Relevanz der Phonetik im Deutschunterricht in finnischen Schulbüchern machen zu können. Hierbei ziehe ich nur ein Lehrwerk zur Untersuchung heran, weil es nicht Ziel meiner Arbeit ist, den Ist-Zustand der gängigen Deutschlehrwerke zu beurteilen, sondern die Relevanzen des Phonetikunterrichts im finnischen Deutschunterricht zusammenfassend darzustellen. Analysen wurden bereits in anderen Arbeiten durchgeführt. Nun ist es an der Zeit, Resultate zu aktualisieren und die Konsequenzen aus den Ergebnissen zu ziehen. Die Analyse ist somit vorrangig als Stichprobe zu betrachten. Um ein repräsentatives Ergebnis zu erlangen, habe ich mich für das Lehrwerk „Panorama Deutsch“ von Finnlands führendem Schulbuchverlag „Otava“ entschieden.

Da das Erlernen einer fremden Phonetik gerade zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs von Relevanz ist, untersuchte ich das Text- und Übungsbuch für Anfänger. Ein weiteres Kriterium war das Alter der Lerner und die Erfahrungen aus dem Erwerb anderer Fremdsprachen vor Deutsch. Sind die Lerner Jugendliche, kann man sich durchaus kognitiver und theoretischer Darstellungen bedienen. Auch das deutsche Lautsystem kann anhand des Vokaltrapezes erläutert und dem finnischen gegenübergestellt werden. Weiterhin helfen physiologische Erläuterungen, eventuell

sogar Sagittalschnitte der Artikulationsorgane, die Bildung der fremden Laute zu verstehen. Lerner, welche Deutsch nach einer anderen Fremdsprache erwerben, sind sich um die Befremdlichkeit der Bildung neuer Phoneme bewusst und haben eventuell schon Strategien und Lösungen entwickelt, die Herausforderung zu bewältigen. Interessant war es, zu sehen, ob die Lehrbücher solche Vorkenntnisse berücksichtigen und sie sich zu Nutze machen. Meine Analyse sollte folgende Aspekte beleuchten:

1. **Quantität der Übungen:** Wie viele Übungen sieht das Lehrwerk im Unterricht vor?
2. **Qualität der Übungen:**
  - a. Art und Eingängigkeit der Erläuterungen zur Lautbildung
  - b. Verständlichkeit, Prägnanz und Korrektheit der Regeln zur Aussprache des Deutschen
  - c. Gibt es physiologische Erläuterungen zur Lautbildung (z.B. Sagittalschnitte, altersspezifische Beschreibungen von Artikulationsart und artikulierendem Organ)?
  - d. Spielen altersspezifische kognitive Erläuterungen eine Rolle (z.B. Vokaltrapez)
  - e. Wird sich bereits erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten aus anderen Fremdsprachen bedient (z.B. Deutsch nach Englisch oder Schwedisch)?
  - f. methodischer Umgang mit Lernstoff
  - g. Wurde beim Aufbau der Übungen die Tatsache berücksichtigt, dass Lexik, Grammatik und Aussprache zusammengehören und einander bedingen?
  - h. Gibt es Beispiele und Vergleiche aus der Phonetik des Finnischen, um Gemeinsamkeiten der Laute – jedoch Unterschiedlichkeit der Buchstaben zu verdeutlichen?

Zur Analyse sollte hier nur das Schülermaterial herangezogen werden, da nicht gewährleistet werden konnte, dass jeder Lehrer sich auch der Lehrerhandreichungen bedient.

Aus diesen Gründen lagen meiner Analyse das Text- und Übungsbuch „Panorama Deutsch“, „B3-saksan kurssit 1 bis 2 – Texte“ und „B3-saksan kurssi 1 - Übungen“ zugrunde.

Die Untersuchung beschränkte sich ausschließlich auf die Übungen und Erläuterungen zu lautlichen und überlautlichen Aspekten der deutschen Sprache.

#### **4.2.2.2 Hypothesen für zu erwartende Ergebnisse**

Die Komplexität und der Stiefkind-Status des Bereichs Aussprache im Fremdsprachenunterricht ließ ein rundum zufriedenstellendes Ergebnis meinerseits nicht erwarten. Das liegt vor allem darin begründet, dass es außerhalb Deutschlands schwer sein könnte passende Spezialisten für diesen Teilbereich der Sprache zu gewinnen. Experten im Bereich Phonetik und Phonologie gibt es fraglos, doch geht es speziell um die methodische und didaktische Aufbereitung des Stoffes für ein Lehrwerk, die auch noch an der Muttersprache orientiert erfolgen sollte.

Ich erwartete von meinen Resultaten, dass sie sich von den Ergebnissen Kuivanens und Pasanens, zumindest die Qualität der Inhalte betreffend distanzieren. Ich glaubte, dass der Bereich Ausspracheschulung in Finnland innerhalb der letzten Jahre an Importanz gewonnen hat. Die Ergebnisse früherer Untersuchungen dürften auch an den Ohren der Verlage nicht vorbeigegangen sein.

Somit erhoffte ich eine Verbesserung der Qualität der Lautbeschreibungen, der Regeln zur Aussprache und der Darstellung der Laut-Buchstaben-Beziehung. Der Einbezug physiologischer Aspekte und die Berücksichtigung bereits gelernter Fremdsprachen wären erstrebenswert, jedoch überraschend. Es wäre musterhaft, wenn der methodische Umgang mit dem Lernstoff ideenreich und nützlich gestaltet sei.

#### **4.2.2.3 Vorstellen der Lehrbücher**

Das Schülermaterial besteht aus einem Textbuch und einem dazugehörigen Übungsbuch (2009). Es ist für den Anfängerunterricht B3 Deutsch für jugendliche Lerner der gymnasialen Oberstufe konzipiert.

Das Textbuch besteht aus 14 Lektionen. Innerhalb dieser finden sich zahlreiche Fotos, Sachtexte, Dialoge, Comics, Liedtexte, Briefe, authentische Informationsblätter und Formulare, eine Vokalbelliste nach jeder Lektion, eine Zusammenfassung der im Buch besprochenen Grammatik, das Alphabeth, Regeln zur Aussprache sowie Wörterlisten „Finnisch-Deutsch“ und „Deutsch-Finnisch“.

Das Übungsbuch bietet Aufgaben, die an die Anforderungen der jeweiligen Lektionen im Textbuch lexikalisch und grammatikalisch angepasst sind. Das Buch beginnt mit einer Übersicht über die zu lernenden Inhalte sowie mit einer kurzen Einführung in die Vorteile und Gründe, Deutsch zu lernen. Diesen Seiten folgen Hinweise zur Aussprache. Am Ende des Übungsbuches befinden sich Tests zur Selbsteinschätzung und lexikalische Hinweise zu Kommunikationsstrategien.

#### 4.2.2.4 Phonetische Inhalte

Im folgenden Kapitel sollen die phonetischen Inhalte der Bücher quantitativ und qualitativ analysiert werden.

##### 4.2.2.4.1 Quantität

Sowohl im Text- als auch im Übungsbuch gibt es Hinweise zur Aussprache.

Zunächst soll es um die Inhalte im Textbuch gehen. In diesem sind die Besonderheiten der Deutschen Aussprache am Ende des Buches in der Rubrik „Kielioppi“ (Grammatik/Sprachlehre) zu finden. Es sei erwähnt, dass unter der Überschrift „Aakkoset“ (Alphabet) das Alphabet des Deutschen durch seine Grapheme und seine Phoneme dargestellt werden. Zu jedem Laut gibt es ein Beispiel. Auch wenn diese Darstellung laut Überschrift nicht zu den Hinweisen zur Aussprache gehört, zähle ich sie zu den phonetischen Inhalten, weil sich der phonetischen Lautschrift nach IPA bedient wird.

Unter der Überschrift „Ääntämisoheita“ (Hinweise zur Aussprache) werden in drei Kapiteln die Vokale, die Konsonanten und die Intonation des Deutschen thematisiert. Diese Beschreibungen nehmen im Buch ca. zwei Seiten ein.

Im Übungsbuch ist die Aussprache sowohl als eigenes Kapitel (auf ca. zwei Seiten), als auch als Bestandteil der Lektionen 1 bis 4 aufzufinden. Im Gegensatz zum Textbuch zählt die phonetische Darstellung des Alphabets hier unter die Überschrift „Ääntämisoheita“.

Die folgende Tabelle soll Aufschluss über Art und Umfang der Übungen geben:

Übungstyp	Umfang	Lektion
Hören und Nachsprechen	10 Wörter/Wortgruppen	1
	23 Wörter	2
	10 Wörter	3
	8 Wörter	4
Diskriminieren	10 Wörter	3
Identifizieren	10 Wörter/Wortgruppen	1
	23 Wörter	2
	10 Wörter	3
Wörter Regeln zuordnen	10 Wörter/Wortgruppen	1
	23 Wörter	2
Regeln ableiten	8 Wörter	4

**Tabelle 13 - Art und Umfang der Ausspracheübungen im Lehrmaterial**

Die Tabelle zeigt, dass dem Hören und Nachsprechen die Priorität gilt. Auch das Identifizieren von Lauten wird in drei Lektionen vom Lerner verlangt. Wörter Regeln zuzuordnen, war Aufgabe in Lektion eins und zwei; selbst Regeln ableiten und das Diskriminieren von Lauten war lediglich Aufgabe einer Lektion.

#### **4.2.2.4.2 Qualität**

Nachdem Art und Umfang der phonetischen Inhalte in Text- und Übungsbuch diskutiert wurde, soll es nun um die Qualität dieser gehen.

##### a) Alphabeth

Zuerst möchte ich die sowohl im Text-, als auch im Übungsbuch dargestellten Tabellen über das Alphabet des Deutschen besprechen. Wie schon erwähnt werden diese einmal innerhalb des Kapitels der Aussprache genannt (im Übungsbuch) und einmal unter einer extra Überschrift (Textbuch). Da die Tabellen in beiden Büchern identisch sind, muss hier nicht weiter zwischen Text- und Übungsbuch differenziert werden.

Die Tabelle besteht aus den großen Druckbuchstaben des Deutschen (außer <ß>), einer in phonetischen Klammern dargestellte Transkription des Buchstaben und einem jeweiligen Beispielwort, das dem „Telefon-ABC“ entspricht (außer <ß>). Dieses Telefon-ABC bereichert den Lerner ohne Frage, doch aus phonetischer Sicht ist dies eher irreführend.

Ich gehe davon aus, dass die Lerner, die dieses Buch benutzen bereits mit den Zeichen nach IPA vertraut sind, weil diese auch z.B. in den finnischen Lehrbüchern für Englisch gebraucht und eingeführt werden.

Der Kritikpunkt an dieser Tabelle ist, dass zwar die Aussprache des Graphems phonetisch transkribiert wurde, jedoch das Phonem nicht immer Bestand des Beispielwortes ist. Das „Telefon-ABC“ orientiert sich nur an der Darstellung des Graphen.



Das ABC		Das Telefon-ABC	Das ABC		Das Telefon-ABC
A	[a:]	Anton	Q	[ku:]	Quelle
B	[be:]	Berta	R	[er]	Richard
C	[tse:]	Cäsar	S	[es]	Samuel
D	[de:]	Dora	T	[te:]	Theodor
E	[e:]	Emil	U	[u:]	Ulrich
F	[ef]	Friedrich	V	[fau]	Viktor
G	[ge:]	Gustav	W	[ve:]	Willhelm
H	[ha:]	Heinrich	X	[iks]	Xanthippe
I	[i:]	Ida	Y	[ypsilon]	Ypsilon
J	[jot]	Julius	Z	[tset]	Zeppelin
K	[ka:]	Kaufmann			
L	[el]	Ludwig	Ä	[a-Umlaut]	Ärger
M	[em]	Martha	Ö	[o-Umlaut]	Ökonom
N	[en]	Nordpol	Ü	[u-Umlaut]	Übermut
O	[o:]	Otto	ß	[estset]	
P	[pe:]	Paula			

**Tabelle 14 – Telefon ABC**

In manchen Beispielen ist das Phonem nicht Bestandteil der phonetischen Realisation des Graphen (<Q> [ku:] Quelle, aber: [kv]; oder <U> [u:] Ullrich also eigentlich [v] – sowohl Qualität als auch Quantität des Lautes weichen ab) oder wird im Beispielwort anders ausgesprochen (<V> [fau] Viktor – also eigentlich [v]). Die Tabelle gibt also nur Aufschluss über die Aussprache des Graphen, nicht über seine phonetische Realisierung. Für <Ä,Ö,Ü> und <ß> gibt es überhaupt keine Transkription.

Weiterhin ist zu bemängeln, dass nicht zwischen [ε] und [e:] unterschieden wird, obwohl auch hier Qualität und Quantität verschieden sind (z.B. nicht: <E> [e:] und <F> [ef], sondern [εf]).

Es ist nicht sicher, ob diese Tabelle dem Schüler Aufschluss über die Aussprache des Deutschen geben soll, jedoch wenn man sich der Transkriptionszeichen bedient, sollte dies auch gemäß den Regeln geschehen, um die Schüler nicht zu verwirren.

#### b) Ääntämisoheita (Hinweise zur Aussprache)

Die Hinweise zur Aussprache sind im Textbuch ausführlicher besprochen, deshalb werde ich mich nur auf diese beziehen. Die positiven Aspekte der Inhalte werde ich in der Schlussfolgerung und in der Zusammenfassung nennen. Hier möchte ich nur die

Abweichungen und Widersprüche aufzeigen. Auch gehe ich, was die Reihenfolge der Inhalte betrifft, nach der Anordnung im Buch vor.

### c) Vokale

#### a. kurze Vokale

Bei den Ausspracheregeln zu den Vokalen des Deutschen wird zwar erwähnt, dass Vokale vor doppelten Konsonanten oder Konsonantenhäufungen kurz gesprochen werden, jedoch fehlt der Hinweis, dass das nicht immer zutrifft (z.B. „Obst“ [o:] und nicht [ɔ]). Leider gibt es sehr viele Ausnahmen dieser Regel, weshalb ich es für ausgesprochen wichtig halte, darauf hinzuweisen. Auch in der Darstellung der Beispiele werden die falschen Transkriptionszeichen verwendet ([i] statt [ɪ] und [e] statt [ɛ]).

#### b. Lange Vokale

Die erste Regel im Buch lautet: Vokale im Deutschen werden „vor Einzelkonsonanten“ (yksöiskonsonantin edessä) lang ausgesprochen. Als Beispiel wird hierbei das Verb „planen“ [a:] angeführt. Zwar ist das Beispiel passend gewählt, jedoch lautet die Regel dazu: Vokale sind lang im Silben- oder Wortauslaut (außer <e>). Nur weil Vokale vor Doppelkonsonanten kurz gesprochen werden, werden nicht essentiell alle Vokale vor einfachen Konsonanten lang gesprochen. Eine Beispielliste wäre lang; „von“ [ɔ], „hat“ [a], „bin“ [ɪ], um nur einige zu nennen, die gegen diese Regel verstoßen. Die angegebene Regel ist demnach inkorrekt und sollte überarbeitet werden.

Auf die Aufgabe des „Dehnungs-H“ und die richtige Realisierung von <ie> wird adäquat und korrekt eingegangen.

Bei den Hinweisen zur Aussprache der Diphthonge wäre die Transkription gemäß dem neusten Aussprachewörterbuch (Krech, E.M. / Stock, E. / Hirschfeld, U. / Anders, L.-C.: Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin 2009), in welchem eine offene und kurze Darstellung der Diphthonge gleichzeitig auf die Unterschiede in der Vokallänge und der Vokalqualität im Vergleich zum Finnischen deutlich wird ([aɔ] statt [au]; [aɛ] statt [ai] und [ɔɛ] statt [oi]).

Zum Abschluss wird noch auf die Phonem-Graphem-Beziehung von <ü> hingewiesen, jedoch wird nur der lange, gespannte Laut [y:] mit Angabe des Beispielwortes „die Tür“ genannt. Die kurze, ungespannte Realisation [ʏ], wie im Wort „das Stück“ bleibt unerwähnt.

Die Tatsache, dass im Deutschen die Qualität der Vokale an die Quantität gebunden ist, gehört unbedingt in ein solches Kapitel, wird im Buch jedoch nicht besprochen.

## d) Konsonanten

Zuerst wird auf die Konsonanten <b>, <d> und <g> und ihre Stimmhaftigkeit eingegangen; gleichzeitig aber auch die Ausnahme der Auslautverhärtung erklärt („b, d ja g ovat soinnillisia, mutta sanan lopussa ne äännetään soinnittomia). Dieser Hinweis ist richtig und wertvoll, jedoch wurde vergessen zu erwähnen, dass dies auch für den Silbenauslaut gilt (z.B. „**ab**fahren, **rund**um, **fraglich**“). Hier wäre ein guter Platz, um auch auf andere Assimilationen im Deutschen aufmerksam zu machen, die der gleichen Regel folgen: z.B. „Regen und **S**onne“ – [t] von „und“ entstimmt [z] von „Son**n**e“ zu [s]; „Auf **W**iedersehen“ – [f] von „auf“ entstimmt [v] von „Wieder**s**ehen“ zu [f], usw.

Die Regeln zum R-Laut werden vollständig und nachvollziehbar erklärt, jedoch würde ich von den Bezeichnungen „*kurkkuärrä*“ und „*ei kuulu sanan tai tavun lopussa r-äänteenä, vaan se muistuttaa a-äännettä*“ absehen und durch die Bezeichnungen „*vokalischesch*“ und „*konsonantischesch*“ ersetzen oder zumindest um diese erweitern. Es ist wichtig, dass zwischen Vokal und Konsonant unterschieden wird und nicht unbedingt erforderlich, da die konsonantische Variante als Reibe-R gesprochen wird. Ebenso ist das finnische Zungenspitzen-R als konsonantische Realisation möglich, wie es in einigen Regionen Deutschlands und Österreichs Standard ist.

Die verschiedenen S-Laute sowie die Phonem-Graphem-Beziehungen von <sp>, <st>, <sch>, <z>, <ß> und <tion> werden vorgestellt und die Regeln für die Realisierung besprochen (außer bei Assimilationen).

Das Dehnungs-H findet Erwähnung, doch sollte es um den Hinweis, dass dies für <h> nach Vokalen in der selben Silbe gilt, ergänzt werden (z.B. „**beheben**“: [bəh<sup>1</sup>e:bm̩], nicht [b<sup>1</sup>e:bm̩]).

Der Ich- und Ach-Laut wird erklärt, jedoch fehlt die Regel, nach welchen Vokalen es als [ç] und nach welchen es als [x] ausgesprochen werden muss (nach Vorderzungenvokalen: <e>, <i>, <ä>, <ö> und <ü> als [ç]; nach Mittel- und Hinterzungenvokalen: <a>, <u>, <o> als [x]).

Die abschließende Bemerkung, dass doppelte Konsonanten im Deutschen kürzer ausgesprochen werden als im Finnischen („*kaksoiskonsonantit äännetään saksassa*

*lyhempinä kuin suomessa*“) halte ich für irreführend, da es überhaupt keine phonetische Realisation von Doppelkonsonanten im Deutschen gibt. Die Anweisung an die Schüler diese wie einfache Konsonanten auszusprechen und der Hinweis, dass Doppelkonsonanten Einfluss auf den nachfolgenden Vokal haben können, wäre sinnvoller.

#### e) Intonation

Zum Thema Intonation weist man im Buch darauf hin, dass die Sprechmelodie im Deutschen differenzierter ist, als im Finnischen und dass wichtige Wörter die Akzente tragen. Dadurch ergibt sich, so im folgenden, ein wechselnder Rhythmus im Deutschen (*„Saksan kielen intonaatio eli lausemelodia on vivahteikkaampi kuin suomessa, ja lauseessa kaikki tärkeät sanat ovat painollisia. Näin puhe saa vaihtelevamman rytmin kuin suomessa.“*).

Akzentuierung und Rhythmus wird berechtigt eine Importance beigemessen, doch könnten die Informationen noch etwas aufschlussreicher sein. Man sollte zuerst erwähnen, dass sich bereits die Wortakzentuierung von der im Finnischen unterscheidet indem sie wechselhaft ist. Diese Information ist wichtig – besonders, weil keine verlässlichen Regeln dafür existieren. Der Lerner muss folglich den Wortakzent zusammen mit dem neuen Wort erlernen, wie er es vielleicht schon aus dem Englischen kennt. Wie der Wortakzent den Rhythmus des Deutschen beeinflusst, ist im Kapitel 3.4.3 besprochen. Der Lerner braucht zu diesem Zeitpunkt keine detaillierten Erläuterungen dazu; nur den Hinweis, dass wenn er doppelte Konsonanten phoniert, der deutsche Hörer diese als Akzente wahrnimmt.

Man kann den Lerner nicht dazu auffordern den deutschen Sprechrhythmus zu realisieren, denn der Rhythmus ergibt sich aus den Vokal- und Konsonantenlängen. Diese wiederum bestimmen den Silbenbau im Deutschen mit seinen Akzenten und Silbeneduktionen. Der Rhythmus ist also nur das Resultat der zu berücksichtigenden Faktoren der Lautbildung und diese sind es, die dem Lerner nahegeführt werden sollten.

Unbedingt erwähnen sollte man in diesem Kapitel noch, dass akzentuierte Silben sich im Deutschen stärker von den nicht-akzentuierten unterscheiden, was auf die Reduktionen in nicht-betonten Silben (z.B. wegen Schwa-Assimilationen) zurückzuführen ist.

Bezüglich der Satzmelodie gibt es für die Lerner Beispiele für die finale und interrogative Satzmelodie im Deutschen. Die Beispiele und dazugehörigen Erklärungen

sind verständlich und auch die Besonderheit der Interrogation wird angemessen hervorgehoben. Etwas irreführend sind die durch Pfeile dargestellten Melodiebögen, die sich nicht, wie anzunehmen, mit der tatsächlichen Sprechmelodie bewegen. Der Pfeilbogen stellt nicht die fallende Sequenz direkt vor der steigenden Melodie dar. Dies wäre besonders wichtig, um den Lernern zu verdeutlichen, dass die Intervalle im deutschen Melodieverlauf größer sind als im Finnischen. Weiterhin sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass Verstöße gegen diese Konventionen unhöflich wirken können oder sogar zu Missverständnissen führen (z.B. „*Kommen Sie mit?*“ oder „*Kommen Sie mit!*“).

#### f) Übungen

In der ersten Übung zur Phonetik, die sich in Lektion eins befindet, sollen die Lerner Wörter nachsprechen und diese anschließend vorgegebenen Ausspracheregeln zuordnen. Das Nachsprechen ist besonders im Anfangsunterricht sehr wichtig, um den Artikulationsorganen die Möglichkeit zu geben, die neuen Bewegungsabläufe zu trainieren. Gleichzeitig wird das phonematische Hören geschult und werden Informationen zur Laut-Buchstaben-Beziehung übermittelt. Auch das Zuordnen der Regeln eignet sich sehr gut, um Phonetik nicht nur nach dem „Papageienprinzip“ (Vorgesprochenes nachsprechen) zu praktizieren, sondern auch die kognitiven Fähigkeiten der Lerner auszunutzen. Die vorgegeben Regeln sind den zusammenfassenden Hinweisen zur Aussprache entnommen. Wie schon unter „c) b Lange Vokale“ bemerkt, ist die Information, dass Vokale vor einfachen Konsonanten lang gesprochen werden nicht immer richtig und sollte korrigiert werden. Außerdem bietet es sich an mit jenen Regeln zu beginnen, die keine Ausnahmen zulassen, wie z.B. die R-Laute.

In zwei vorgegeben Regeln wird über die Quantität der Vokale Auskunft gegeben, ohne die daran gebundene, abweichende Qualität zu erwähnen.

In Lektion zwei werden die R-Laute thematisiert. Wieder gibt es nachzusprechende Wortbeispiele, die dann der entsprechenden Regel zugeordnet werden sollen. Leider gibt es hier keine Ergänzungen zu den Informationen aus der Gesamtübersicht. Auch die Information, dass es der Graph <r> im Deutschen eine konsonantische und eine vokalische Realisation hat, bleibt dem Lerner vorenthalten. Stattdessen bedient man sich hier einer Beschreibung, die in Anbetracht von Alter und Vorkenntnissen der Lerner eher unbefriedigend ist. Der Lerner erfährt, dass er den R-Laut am Wort- und Silbenanfang entweder wie im Finnischen mit einem Zungenspitzen-R [r] oder mit dem

deutschen „kurkkuärrä“ („Rachen-R“ aber eigentlich „Reibe-R“) aussprechen kann. Das dargestellte Transkriptionszeichen ist hierbei falsch: statt [ʀ] – uvulares „R“ sollte das Zeichen für das Reibe-R [ʁ] stehen, so wie es auch in Aussprachewörterbüchern verwendet wird. Um Aufwand und Konfusion beim Lerner in Grenzen zu halten, empfiehlt es sich das Zeichen für das Zungenspitzen-R [r] als konsonantische Realisation zu verwenden. Dass ein <r> auch konsonantisch realisiert werden muss, wenn es Teil einer Konsonantenverbindung am Wort- und Silbenanfang ist, bleibt unerwähnt, obwohl dieses Phänomen Bestandteil der Beispielwörter ist (z.B. „Freund“, „Adresse“, „Problem“ usw.). Empfehlenswert wären hier Beispielwörter, die leicht Missverständnisse verursachen, wie z.B. „überall“ [y:bɛ<sup>2</sup>al], nicht [y:bɛral]. Weiterhin könnte man zeigen, dass die Realisierung eines R-Lautes sogar innerhalb eines Wortes wechseln kann, z.B. „die Uhr“ [u:ɐ], aber „die Uhren“ [u:rɛn]; und dem Lerner gleich die passende Regel und den Grund für die Änderung abverlangen.

Lektion drei widmet sich den S-Lauten, die dem finnischen Deutschlerner komplex erscheinen mögen. Hier werden sechs verschiedene Laute vorgestellt: [s], [z], [ts], [tsio], [ʃ] und [ʒ]. Zu jedem Laut gibt es Beispiele. Hierbei wird zwar versucht die verschiedenen Grapheme für den gleichen Laut darzustellen und auch verschiedene Lautumgebungen zu berücksichtigen, jedoch gelingt dies nicht immer. So werden beispielsweise stimmhafte S-Laute [z] nur im Wortanlaut dargestellt, nicht aber im Wortinlaut. Problematisch ist hierbei besonders, dass sich stimmhafte S-Laute vor Plosiven und stimmlosen Frikativen zu stimmlosen Lauten verändern. Es ist also nicht empfehlenswert die Schüler dazu anzuleiten jeden S-Laut am Wortanfang stimmhaft zu sprechen, wenn das vorherigen Wort den Laut eigentlich entstimmlicht: z.B. „sie“ [zi:]; aber: „ich warte auf sie“ [si:]. Dieses Phänomen findet sich sehr oft in der deutschen Sprache. Deshalb wäre es besser Beispiele für den Wortinlaut zugeben, da die Lautumgebung sich hier nicht verändern kann und keine Assimilationen nach sich zieht (z.B. „ansehen“, „Musik“ usw.).

Auch beim Graphen <z> (Laut: [ts]) beschränken sich alle gegebenen Beispiele auf den Wortanlaut und die Darstellung sollte um andere Positionen und Lautumgebungen erweitert werden.

Die dazugehörige Übung sieht vor, Beispielwörter, die gehört werden, in eine Tabelle einzutragen, die die jeweiligen Laute anbietet. Da mir die CD zum Übungsbuch bei meiner Untersuchung nicht vorlag, kann die Vielfältigkeit dieser Übung nicht ausgewertet werden. Methodisch betrachtet ist das Diskriminieren und Identifizieren

eine sinnvolle Strategie, um das phonematische Hören zu verbessern und dadurch die richtige Aussprache zu erlernen.

Im Lehrbuch ist ersichtlich, dass es noch eine Übung zur Intonation in Lektion acht gibt, die jedoch nicht besprochen werden kann, weil das zur Analyse herangezogene Übungsbuch nur die Lektionen eins bis sieben umfasst.

#### **4.2.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Die Ergebnisse der Untersuchung gehen in etwa mit den Erwartungen der Qualität und Quantität der Übungen zur Aussprache einher.

##### **1. Quantität der Übungen:** Wie viele Übungen sieht das Lehrwerk im Unterricht vor?

Es ist positiv, dass die Ausspracheschulung Bestandteil des Lernmaterials ist. Es gibt sowohl Erläuterungen als auch Übungen hierzu. Es wird versucht Phonetik als wichtigen Inhalt des Unterrichts zu sehen, doch Anzahl und Umfang der Übungen ist nicht befriedigend. Es sollte in jeder Lektion ein phonetisches Thema eingeführt, aber auch bereits bekanntes wiederholt werden. Es kann nicht dem Lehrer überlassen bleiben, für zusätzliches Material zu sorgen und über Zeit und Ort des Einsatzes zu entscheiden. Denkbar wäre beispielsweise ein zusätzliches Übungskapitel mit einer Sammlung an Übungen, die der Lehrer je nach Ermessen flexibel einsetzen kann.

##### **2. Qualität der Übungen:**

###### a. Art und Eingängigkeit der Erläuterungen zur Lautbildung

Abgesehen von der nicht immer korrekten Verwendung von Transkriptionszeichen nach IPA gibt es keine Erläuterungen zur Lautbildung, was als negativ zu bewerten ist. Besonders die Laut-Buchstaben-Beziehung sollte gründlicher erläutert werden.

###### b. Verständlichkeit, Prägnanz und Korrektheit der Regeln zur Aussprache des Deutschen

Der Lerner bleibt von phonetischen Fachbegriffen verschont, was ich für angemessen halte. So wird z.B. die Auslautverhärtung erklärt, aber nicht beim Namen genannt. Manchmal jedoch, so z.B. bei den Erläuterungen zum R-Laut, könnte die volkstümliche

Umschreibung zu Missverständnissen führen und die Verwendung von Fachtermini wie „vokalisch“ und „konsonantisch“ würden die Lautbildung besser charakterisieren. Einige Regeln sind nicht korrekt oder bedürfen Ergänzungen (z.B. Vokallänge, Konsonantenquantität). Nicht alle Transkriptionszeichen werden regelhaft verwendet. Dies wirkt sich besonders negativ auf die Darstellung der Vokalqualitäten aus.

- c. Gibt es physiologische Erläuterungen zur Lautbildung (z.B. Sagitalschnitte, altersspezifische Beschreibungen von Artikulationsart und artikulierendem Organ)?

Physiologischer Erläuterungen und aller darunter zählenden Beispiele wird sich, wie bereits vermutet, nicht bedient. Darstellungen dieser Art könnten eine große Bereicherung für den Unterricht und auch für die Verständlichkeit der fremden Phonetik darbringen.

- d. Spielen altersspezifische kognitive Erläuterungen eine Rolle (z.B. Vokaltrapez)?

Wie zuvor angenommen, lassen sich auch hierzu keine Anhaltspunkte im Lernmaterial finden. Da die Lehrerhandreichungen nicht Teil dieser Untersuchung waren, lässt sich auf eine Thematisierung in zumindest diesen hoffen.

- e. Wird sich bereits erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten aus anderen Fremdsprachen bedient (z.B. Deutsch nach Englisch oder Schwedisch)?

Hierzu gibt es ebenfalls, wie bereits angenommen leider keine Bezugspunkte.

- f. methodischer Umgang mit Lernstoff

Übungsmethoden im Lernmaterial sind: identifizierendes und diskriminierendes Hören, Nachsprechen sowie Erkennen und Zuordnen von Regeln. Dies sind die wichtigsten Übungsmethoden, doch im Zusammenspiel mit der Quantität dieser Übungen, ergibt dies kein befriedigendes Maß. Hier sollten Ergänzungen stattfinden, die physiologische und kognitive Aspekte einbeziehen, die eine Brücke zum natürlichen Umgang mit Sprache bauen (z.B. Dialoge, Floskeln usw. statt nur zusammenhanglose



Wortbeispiele) und Alter und Vorkenntnisse berücksichtigen und sich zu Nutze machen.

An manchen Stellen werden nur Anforderungen an den Schüler gestellt (z.B. den Rhythmus des Deutschen zu realisieren) ohne den Weg dorthin aufzuzeigen.

Die Darstellung der Sprechmelodie bei verschiedenen Satzschlüssen geschieht im Buch nicht gemäß des tatsächlichen Melodiebogens. Eine graphische Darstellung der Melodie anhand von Pfeilen und Bögen ist ohne Zweifel eine Bereicherung, nur sollte sie weiterentwickelt werden.

- g. Wurde beim Aufbau der Übungen die Tatsache berücksichtigt, dass Lexik, Grammatik und Aussprache zusammengehören und einander bedingen?

Die Übungen beschränken sich auf die Laut- und Wortebene. In den Hinweisen zur Aussprache finden auch Rhythmus und Satzmelodie Erwähnung. Der Übergang zu natürlichen Sprechsituationen könnte besser gestaltet werden. Steigende und fallende Melodien können (und sollten) sowohl an Lauten (z.B. „Oh!“ – fallende Melodie oder „Oh?“ – steigende Melodie), als auch in ganzen Aussagen, Sätzen oder Dialogen trainiert werden.

- h. Gibt es Beispiele und Vergleiche aus der Phonetik des Finnischen, um Gemeinsamkeiten der Laute – jedoch Unterschiedlichkeit der Buchstaben zu verdeutlichen?

Auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der finnischen und der deutschen Phonetik wird nicht eingegangen, dabei bietet sich dieser Ansatz besonders bei Gemeinsamkeiten an. Manchmal ist der deutsche Laut derselbe wie im Finnischen, doch wird er durch ein anderes Graphem dargestellt. Besonders hier wäre es nützlich daran zu erinnern, dass der Buchstabe <w> eigentlich keine Schwierigkeiten beim finnischen Wort „*vanha*“ verursacht und deshalb beim deutschen Wort „*wann*“ auch keine Probleme bereiten sollte (besonders bei Deutsch nach Englisch wird der Buchstabe <w> fälschlicherweise gern als bilabialer Frikativ realisiert).

#### **4.2.2.5.1 Aus der Perspektive der Lerner**

Eigenen Mutmaßungen zufolge – eine genaue Untersuchung durch eine Befragung ist nicht Teil dieser Arbeit – bekommt der Lerner zahlreiche und wichtige Informationen zur deutschen Aussprache. Es wird klar, dass sie sich von der des Finnischen unterscheidet und lenkt deshalb das Augenmerk auf den Belang dieses Teilbereiches,

was positiv zu bewerten ist. Es wird nicht immer gezeigt, wie der Lerner das vorgegebene Ziel erreichen kann. Auch werden nicht das ganze Potential seiner Vorkenntnisse und seine bereits erworbenen Fähigkeiten genutzt. Wenn sich das Üben auf die Materialien im Buch beschränkt, ist ein Erfolg fraglich. Besonders die Frequenz des Übens sollte dichter sein.

Erklärungen sind manchmal nicht ganz ein-eindeutig und Regeln inkorrekt. Der Lerner könnte dadurch verunsichert werden.

#### **4.2.2.5.2 Aus der Perspektive der Lehrer**

Der Lehrer ist im besten Fall während seines Studiums mit der Phonetik des Deutschen in Kontakt geraten. Generationen zukünftiger finnischer Deutschlehrer werden besser ausgebildet sein, weil, wie schon das Ergebnis der Analyse zeigt, die Relevanz von Ausspracheschulung immer mehr steigt und Lernmaterial sich dahingehend verbessert.

Nach dem jetzigen Stand der Situation wäre der eine oder andere Lehrer nicht unbedingt in der Lage, die Regeln zur deutschen Aussprache zu nennen, geschweige denn sie zu vermitteln. Da an den Universitäten Sprachwissenschaftler im Fach Germanistik ausgebildet werden, verpasst man es dort oft, die wissenschaftlichen Aspekte der Phonetik in leicht verständliche, schülertaugliche und methodisch sinnvolle Fakten umzuwandeln. Der Lehrer muss dies also allein tun. Die Regeln und Übungen sind meiner Meinung nach nicht genug, um den Lehrer zu unterstützen und anzuleiten, denn sie lassen oft Fragen offen (inkorrekte Regeln, keine methodischen Hinweise, keine physiologischen Erläuterungen zur Lautbildung). Eine eventuelle Hilflosigkeit und eine nach sich ziehende Resignation wären verständlich.

#### **4.2.2.6 Vergleich mit früheren Ergebnissen und Schlussfolgerungen**

Die Analysen von Kuivanen (2006) und Pasanen (2007) ergaben, dass dem Bereich Aussprache nicht genug Bedeutung im finnischen Deutschunterricht beigemessen wird. Sie kritisieren besonders, dass die Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen gar nicht oder nur unzureichend erklärt wird. Außerdem wird das phonematische und phonologische Hören im Unterricht nicht geübt.

Die Ergebnisse meiner eigenen Analyse lassen eine Weiterentwicklung erkennen. Fortschritte können vor allem bei der Quantität des Materials zur Aussprache und bei der Vielfältigkeit der Übungen verzeichnet werden. Die Laut-Buchstaben-Beziehung wird beschrieben (wenn dies auch verbesserungswürdig ist) und es gibt vielerlei Hörübungen.

Immer noch spärlich ist leider die Anzahl der Übungen. Auch fehlen physiologische Hinweise zur Lautbildung und damals wie heute bekommt der Lehrer keine methodischen Anleitungen.

Letztendlich ist es erfreulich, dass Veränderungen im positiven Sinne stattgefunden haben und lässt auf eine weitere Entwicklung in diese Richtung hoffen.

## **5 Anzustrebende Ziele und Inhalte des Ausspracheunterrichts für Deutschlernende in Finnland**

Im folgenden Kapitel geht es um die Formulierung möglicher Ziele im Bereich Phonetik und ihre didaktische und methodische Realisation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

### **5.1 Zielsetzung und Bewertung**

Der Wahl geeigneter Inhalte für den Phonetikunterricht sollte eine Formulierung des Lernziels vorangegangen sein, an der sich später Kriterien zur Bewertung feststecken lassen. Dabei muss Berücksichtigung finden, dass nicht jede Institution dasselbe Lernziel verfolgt.

Kelz stellte bereits 1976 eine aus fünf Lernzielgraden bestehende Skala für den phonetischen Bereich zusammen, auf der je nach Adressat unterschiedliche produktive und perzeptive Lernziele abgesteckt sind:

„(1) Keine Kompetenz im phonetischen Bereich: Für solche Adressaten, die nur Literatur bzw. Fachliteratur lesen oder nur schriftsprachlich kommunizieren wollen.

(2) Nur Kompetenz im perzeptiven Fertigkeitensbereich: Für solche Adressaten, die darüber hinaus in der Lage sein wollen, z.B. an wissenschaftlichen Kongressen (passiv) teilzunehmen, fremdsprachliche Rundfunksendungen zu hören, Gespräche zu verstehen, ohne an ihnen aktiv teilzunehmen.

(3) Kompetenz im perzeptiven Bereich und minimale Kompetenz im produktiven Bereich: Für solche Adressaten, die (als Touristen, Geschäftsleute usw.) sich auf einen Auslandsaufenthalt vorbereiten, um sich dort mit den Sprechern der

Zielsprache mündlich verständigen zu können. Diese Stufe ist als ein mittleres Lernziel anzusehen für den durchschnittlichen Schüler oder Studenten, der die Fremdsprache aufgrund schulischer Vorschriften oder aus eigenem Impuls erlernen will. Ebenso gilt diese Stufe für den Dolmetscher (...).

(4) Kompetenz im produktiven Bereich und Kompetenz im perzeptiven Bereich, die der des Sprechers der Zielsprache nahekommen: Dieses Lernziel ist vom Vermittler der Fremdsprache (vom tätigen wie vom künftigen Fremdsprachenlehrer) anzustreben, der im Unterricht repräsentativ die Rolle des Sprechers der Zielsprache übernimmt.

(5) Die absolute Kongruenz mit dem Sprecher der Zielsprache im gesamten formalen Repertoire der Hör-Sprechkompetenz: Für solche Adressaten, die im Gebiet der Zielsprache nicht als Ausländer erkannt werden wollen. Dieses Lernziel wird nur von wenigen erreicht werden können, nur bei vorhandener Begabung und einem intensiven Training“ (Kelz 1976, 30 f.).

Kelz definiert die Fähigkeiten im perzeptiven und produktiven Bereich getrennt voneinander, doch ist zu beachten, dass phonetische Kenntnisse im produktiven Bereich das Hörverstehen und überhaupt alle Bereiche der Sprache positiv beeinflussen. Schwer vorstellbar ist außerdem, dass der Gebrauch einer Fremdsprache sich heutzutage auf den Lernzielgrad Nummer (1) beschränkt. Trotzdem ist Kelz' Einteilung nach phonetischen Kompetenzen bei der Überlegung zu möglichen Lernzielen auch heute noch aktuell.

Gehen wir vom Deutschunterricht in der finnischen Grundschule, auf dem Gymnasium und an der Universität aus, sollte das anzustrebende Ziel phonetischer Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht unterhalb der von Kelz beschriebenen „vierten Kompetenzstufe“ liegen. Auch – und gerade – Grundschüler können die neue Phonetik gleich an die Lexik der Fremdsprache binden und sich als komplexe Einheit einprägen. Zielgruppenspezifisch soll hier vor allem die methodische und inhaltliche Vorgehensweise abgestimmt werden; das Fernziel jedoch sollte die korrekte Aussprache sein.

In der Grundschule ist noch nicht abzuschätzen, ob und wie viele Deutschlerner ihre Sprachkenntnisse später grundlegend oder gar beruflich nutzen werden, deshalb ist es erforderlich, dass schon in den Anfangszügen der Ausbildung der solide Grundstein

einer guten Ausspracheschulung gelegt wird und die Sensibilität für lautliche und überlautliche Phänomene, die in jüngeren Jahren stärker ausgeprägt ist, in vollen Zügen genutzt wird. Auch wenn nicht jeder Schüler später Deutsch sprechen wird oder will, darf man das Ziel der korrekten Aussprache auf Kosten derer, die es werden oder wollen, nicht herabsetzen. Individuelle Neigungen und Begabungen jedes einzelnen Schülers werden ohnehin – sei es nun eine mathematische oder eher sprachliche Begabung – immer für unterschiedliche Niveaus bei gemeinsamem Unterricht in der Klasse sorgen, ohne dass Ziele herabgesetzt werden müssen. Unter Berücksichtigung derer, die Deutsch an weiterführenden Bildungseinrichtungen lernen möchten, darf nicht vergessen werden: Korrektive Phonetik an weiterführenden Ausbildungsstätten kann selten ausgleichen, was in der Sprachausbildung in der Schule über viele Jahre versäumt wurde. Ziel sollte immer die „korrekte Aussprache“ sein, die „verständliche Aussprache“ sollte als Teilziel und in der Bewertung jedoch berücksichtigt werden.

Geht eine verständliche Aussprache nicht adäquat mit einer korrekten Aussprache einher? Was zeichnet eine „verständliche Aussprache“ aus? Auch wenn die bedeutungsunterscheidenden Merkmale berücksichtigt werden, können weniger „schwerwiegende Ausspracheabweichungen“ die Kommunikation stören oder gar nicht erst ermöglichen – ganz abgesehen von Interferenzen, die sich aus prosodischen sowie lautlichen Abweichungen, die im Deutschen bedeutungsunterscheidend sind, ergeben können (siehe Kapitel 1.1 Aussprache und Kommunikation). Diese Art der Differenzierung scheint folglich subjektiv und liegt nicht selten im Ermessen des jeweiligen Hörers, ist doch eine lautliche Äußerung immer sprach-, sprecher-, situations-, äusserungs- und hörerabhängig. So gelten zweifelsohne andere Kriterien für die Definition „verständlich“ in dieser Konstellation: finnischer Sprecher beim Deutschunterricht in Finnland vor finnischen Hörern (alle mit der gleichen Artikulationsbasis), verglichen mit einer Leistung, die beispielsweise für deutschsprechende Finnen vor spanischen Hörern in Deutschland als „verständlich“ zu bezeichnen wäre. Auch Panusová beschreibt das Phänomen, wie zwischen Lehrenden und Lernenden mit der Zeit eine so genannte „Zwischensprache“ entsteht, die eine problemlose Kommunikation ermöglicht, „weil sich ihr Gehör an fremde Sprachklänge bei einer anderen Person so weit gewöhnt hat, dass sie diese nicht mehr als fremd empfinden. Dabei ist nicht entscheidend, ob die Aussprache normgerecht oder völlig falsch war.“ (1998, 44). Lehrer gewöhnen sich an die Aussprache ihrer Schüler, sie sind lediglich damit zufrieden, dass die Kommunikation funktioniert, wobei fraglich ist, ob dies auch über das Klassenzimmer hinaus der Fall ist (Kelz 1992, 25).

„Verständlichkeit“ kann für einen nichtmuttersprachlichen Lehrer kein Kriterium sein, verfügt er doch über dieselbe Artikulationsbasis wie seine Schüler, weswegen er sie immer versteht und sie verstehen ihn (vgl. Panusová 1998, 45).

Da es bei der Bewertung sprechsprachlicher Äußerungen an Objektivität fehlt, braucht man eine Orientierungshilfe, eine Art Schablone, die man auflegen könnte. Eine solche Schablone würde die in Aussprachewörterbüchern dargestellte korrekte Aussprache sein, mit Hilfe derer man sich an objektive Transkriptionen halten könnte. Doch um diese Schablone verwenden zu können, sollte das Ziel eines jeden Unterrichts, begonnen mit dem Fremdsprachenerwerb im Schulunterricht, die „korrekte“ Aussprache sein, denn nur mit ihr als Kriterium lässt sich eine Leistung bezüglich ihrer Qualität objektiv beurteilen. Wird dieses Ziel gleich zu Beginn des Sprachunterrichts verfolgt, müssen vom Schüler auch keine Schluchten mehr beim Übergang von Schul- zum universitären Sprachunterricht passiert werden, und der Anteil an Subjektivität beim Beurteilen einer sprecherischen Leistung lässt sich signifikant reduzieren, da sich an der deutschen Standardaussprache orientiert werden kann.

Kelz fordert eine Aussprache, die mindestens so gut sein sollte, dass der Hörer darauf achtet „was gesprochen wird und nicht *wie* es gesprochen wird (d.h. wie unvollkommen es gesprochen wird)“: weiterhin muss der Lehrende imstande sein, die Aussprache seiner Schüler „auch über den Grad *seiner* Verständlichkeit hinaus“ mit einem gewissen Maß an Objektivität bewerten zu können (1992, 25). Hirschfeld spricht von „komfortabler Verständlichkeit“, zu der eine flüssige Sprechweise, korrekte Gliederung und Akzentuierung sowie das Umsetzen wesentlicher lautlicher Korrelationen gehören (2005, 516). Sie beschreibt diese Merkmale als besonders wichtig, um die Erwartungen des muttersprachlichen Hörers zu erfüllen und um Verständigungsschwierigkeiten und unerwünschten Wirkungen aus dem Weg zu gehen (vgl. ebd., 516). Zu den wesentlichen Merkmalen einer „komfortablen Verständlichkeit“ gehört für finnische Deutschsprecher unbedingt auch die korrekte Realisierung der deutschen Melodie. Gerade die durch die Muttersprache bedingte Disposition zur terminalen Satzmelodie kann beim deutschen Hörer Verwirrung stiften.

Jeder Fremdsprachenlehrer sollte darüber informiert werden, welche Erfolge Schüler erleben, in deren Ausbildung von Anfang an ein Augenmerk auf phonetische Besonderheiten des Sprachsystems der Zielsprache gelegt wurde. Nicht zuletzt wächst durch gezieltes und bewusstes Arbeiten die notwendige Sensibilisierung für die

Sprache insgesamt und befähigt damit ebenso zur Kommunikation, wie die Kenntnis des Wortschatzes (vgl. Hirschfeld/Reinke/Stock 2007, 158).

Die „korrekte Aussprache“ sollte also das Ziel eines jeden schulischen und universitären Fremdsprachenunterrichts sein, denn nur unter diesem Aspekt kann der Auszubildende seine Rolle als Sprecher der Fremdsprache in der heutigen stark sprechsprachlich orientierten Kommunikationswelt angemessen bestreiten.

## ***5.2 Inhalte und Methoden des Ausspracheunterrichts für finnische Deutschlernende***

In Kapitel 1.2.2.1 und 1.2.2.2 wurden die Situation der Lehrer bezüglich inhaltlicher und methodischer Hilfestellungen sowie die mangelnde Formulierung von Grob- und Feinzielen bereits beschrieben.

Zeitmangel kann kein Grund für fehlende Ausspracheübungen und -korrekturen im Unterricht sein. Es ist eine Tatsache, dass man keine besonderen Zeiten dafür braucht, sondern sie ständig in das Unterrichtsgeschehen integrieren kann. Wann immer ein Lerner ein Wort abweichend ausspricht, kann der Lehrer den Anlass nutzen und entweder die Regel nochmals erklären oder einen anderen Lerner bitten dies zu tun. Man kann den zu übenden Laut in der Gruppe oder einzeln produzieren lassen, Assoziationen anknüpfen und andere Wörter aus der bekannten Lexik mit dem gleichen problematischen Laut können erfragt und geübt werden (oft fällt die Aussprache eines bestimmten, für die Lerner komplizierten Lautes in einer anderen Lautumgebung leichter und man kann diesen Vorteil für die Sensibilisierung der Artikulationsstelle, -art und -bewegung nutzen).

Phonetikübungen können auch zu Beginn der Stunde zum „Warmmachen“ und „Eintauchen“ benutzt werden (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 64). Dieling/Hirschfeld sprechen über Erfolge, die sich schon nach regelmäßig fünf bis zehn Minuten Zeitaufwand pro Unterrichtsstunde für Ausspracheübungen einstellen (ebd., 64). Darüber hinaus kann man jede sich bietende Gelegenheit nutzen (Diktate, Wortschatzarbeit, Grammatikübungen usw.), denn nur durch Wiederholungen können die neu erlernten Sprechbewegungen automatisiert werden, und gleichzeitig erhalten die engen Zusammenhänge zwischen den Sprachebenen die Authentizität der Sprache (vgl. Hirschfeld 2005, 524; Neuber 2007, 6). Werden beispielsweise Übungen zur Grammatik mit phonetischen Übungseinheiten verbunden, spricht auch Rug über

den Vorteil, dass der Grammatikunterricht auf diesem Wege dem Lernenden einen besseren Zugang zur deutschen Sprache – und besonders da, wo Deutsch schwierig ist – ermöglichen kann. Dadurch werden auch die Aspekte der Sprachlichkeit, Mündlichkeit und Klanglichkeit in den Grammatikunterricht gebracht (vgl. Rug 2007, 3). Dem Schüler muss dabei nicht immer bewusst sein, dass er auch oder gerade die Aussprache übt (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 65). Selbstverständlich bedeutet dies, dass der Lehrer in jeder Minute seines Unterrichts dazu bereit sein muss, eine fehlerhafte Aussprache augenblicklich zu bemerken und mit Feingefühl zu korrigieren und das nicht nur in den für das Training vorgesehenen Unterrichtsabschnitten. Problematiken vertiefen kann er dann beim Durchlaufen spezieller Übungen, in denen beispielsweise dem muttersprachlichen Phonemsystem fremde Laute oder Suprasegmentales behandelt werden.

Ein Vorteil der phonetischen Grundlagen einer Sprache ist außerdem, dass sich die vermittelten Phänomene – sind sie einmal bekannt – beliebig (und das spart Zeit!) auf jede neue Lexik und auf alle sprechsprachlichen Teilbereiche anwenden lassen. Sobald eine korrekte Aussprache als Lernziel in den Lehrplänen formuliert steht, müssen auch konkrete zeitliche Angaben über Ausmaß und Dauer darin enthalten sein. Zeit für Übungen muss dann schon von vornherein eingeplant sein.

Somit sollten nun, zum einen konkrete Ziele in Lehrplänen der finnischen Schulen (gemäß des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen(s) für Sprachen“) festgelegt und zum anderen Bewertungskriterien formuliert werden, die den Lehrkräften verbunden mit methodischen Hilfestellungen veranschaulichen, wie einfach und unkompliziert die Aussprache im Unterricht bewusst und spielerisch trainiert werden kann. Dies könnte beispielsweise in Form von Weiterbildungen für Fremdsprachenlehrer geschehen (vgl. dazu auch Neuber 2007, 2). Im Rahmen eines Workshops lässt sich leicht die Distanz zur Theorie überwinden, denn Autodidaktik und E-Learning stoßen an dieser Stelle an ihre Grenzen (vgl. ebd., 2 f.). Der Lehrer braucht in diesem Zusammenhang zur Ausbildung entsprechender Fähigkeiten kompetente Anleitung, unter der er praktisch und spielerisch ausprobieren kann, mit welchem geringem Aufwand große Fortschritte verzeichnet werden können. Diese Vorgehensweise frischt einerseits die theoretischen Kenntnisse der Lehrkörper wieder auf und vermittelt andererseits die dringend notwendigen methodischen Anregungen. Doch der Lehrer kann diese große Aufgabe allein nicht bewältigen. Um ihm die Arbeit zu erleichtern, muss an Lehrbuchverlage herangetreten werden und die dringende



Notwendigkeit der Integration phonetischer Übungen in Lehrbücher und dazugehörige Hilfestellungen bezüglich methodischer Vorgehensweisen in den Lehrerhandreichungen vergegenwärtigt werden.

Gleichermaßen sollte es schon an Germanistikinstituten Seminare für angehende Lehrer geben, deren Inhalte sich mit der „Phonetik in der schulischen Unterrichtspraxis“ auseinandersetzen. Einsicht und der Wille allein, Phonetik auch in den Schulunterricht zu integrieren, reichen ohne Konzept und methodische Leitfäden für den Lehrenden nicht aus. Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen gilt es, den Fremdsprachenlehrern im schulischen Bereich besondere Zuwendung zukommen zu lassen, denn sie legen den Grundstein der Sprachausbildung eines jeden Schülers und zukünftigen Deutschlehrers. Um den ganzheitlichen Phonetikunterricht, der über die Kenntnisse des Phonemsystems der Zielsprache hinausgeht zu revolutionieren, muss er sowohl in die Schulen als auch in die Universitäten gleichermaßen Einzug halten, um aus dem Schatten zu rücken.

### **5.2.1 Imitativ oder kognitiv**

Bei Überlegungen zu inhaltlichen Schwerpunkten stellt sich zunächst die Frage, inwieweit das Phonemsystem in den Ausspracheunterricht eingebracht werden kann oder soll. Empfiehlt es sich eher imitativ zu arbeiten oder müssen den Ausspracheunterricht auch kognitive Aspekte bestimmen?

Unumstritten spielt das Imitieren des fremden Klangs der anderen Sprache eine wichtige Rolle, nur lässt die Fähigkeit dazu mit steigendem Alter nach. Kindern fällt es oft leichter, fremde Klänge und Laute nachzuahmen, denn sie gehen spielerisch mit ihnen um und scheuen sich nicht davor, parodistisch zu übertreiben. Hemmungen und das Ausbrechen aus gewohnten Artikulations- und Phonationsmustern der eigenen Muttersprache tragen dazu bei, dass Imitation schon jüngeren Erwachsenen schwerer fällt. Sie müssen ihre Sinne sorgfältig schulen und sie phonetisch sensibilisieren: sie brauchen zusätzliche Orientierungshilfen, Regeln, Erklärungen sowie Lautdarstellungen (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 35). Wie es auch für das Erlernen der Grammatik selbstverständlich ist, fordern Dieling/Hirschfeld „Lernen durch Einsicht“ – auch in phonetischen Belangen (ebd., 35).

Deshalb gilt es hier, die Zielgruppe zu berücksichtigen. Arbeitet man mit Deutschlernenden in der Grundschule, kann Imitation – vorausgesetzt das Vorbild

spricht deutlich und korrekt – zu großen Teilen zum Erlernen der richtigen Aussprache beitragen. In höheren Klassenstufen muss der zunehmende Verlust der Imitationsfähigkeit mit kognitiven Inhalten und Erläuterungen ausgeglichen werden.

Wie aus Kuivanens und Pasanens Analysen (siehe Kapitel 1.2.1.2) sowie aus meiner eigenen Untersuchung hervorgeht, hat sich die Vermittlung kognitiver Inhalte im finnischen Deutschunterricht trotz Empfehlungen in fremdsprachenmethodischen Publikationen bis heute nicht einheitlich durchsetzen können. Auch wenn in einigen Lehrbüchern Transkriptionszeichen verwendet werden, bedeutet das nicht, dass sie vom Lehrenden, der diesbezüglich oft unsicher ist, wirklich für Erklärungen herangezogen werden. Lernende müssen sich weitgehend ohne theoretische Hintergründe über das Phonemsystem in die fremde Sprache hineindenken und nur über das Hören und Nachahmen artikulatorische und melodische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln in der Lage sein. Dabei ist es, um den Schülern nicht nur willkürliche Lautproduktionen zu entlocken, für die Befähigung des Identifizierens und Differenzierens von Lauten dringend erforderlich, auch auf die jeweilige Lernsituation (Alter, Vorkenntnisse, Ziel) zugeschnittene Fachtermini zu verwenden.

Neben physiologischen Aspekten zur Lautbildung gehört zweifelsohne auch die Vermittlung der Lautschrift (phonetisches Alphabet der „Association Phonétique Internationale“ oder „International Phonetic Association“) dazu – schon allein, um die divergente Phonem-Graphem-Beziehung im Deutschen zu verdeutlichen.

Ob Transkriptionen in Lehrbücher und den Unterricht gehören, entfacht bei Lehrbuchautoren und Lehrenden Diskussionen und sogar Streit, denn Publikationen aus der phonetischen Forschung werden wenig berücksichtigt (vgl. Hirschfeld 2005, 514). Obwohl den Lernern die Schriftzeichen oftmals aus dem Englischunterricht schon bekannt sind, wird der Gebrauch dieser nützlichen und hilfreichen Art der Sprachdarstellung nicht einheitlich gehandhabt: dabei könnte man sie, sind sie einmal bekannt, für jede Sprache gleichermaßen verwenden. Schlimmer noch ist die Benutzung und Erfindung „volkstümlicher Transkriptionen“, die – entstanden aus der Absicht heraus, vermeintlich einfachere, wirkungsvolle Hilfsmittel anzubieten – beim Deutschlerner nur Verwirrung stiften sowie Ausspracheprobleme vorprogrammieren. Werden die Laute der Fremdsprache durch die Schriftzeichen der Muttersprache ersetzt, wird der fremde Akzent regelrecht provoziert (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 37). Dies geschieht, weil die in der Muttersprache durch den Erstleseerwerb angeeigneten Gesetzmäßigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache automatisch auf das fremde

System übertragen werden, wenn der Fremdsprachenlehrer nicht die notwendigen zur Aufklärung beitragenden Gegenmaßnahmen ergreift. Das Schriftbild einer fremden Sprache ist geradezu der „Feind“ der korrekten Aussprache, den man nicht unterschätzen darf – stellten doch bereits Meinhold/Stock fest, dass keine einzige Sprache zu finden ist, in der jedem Graphem ein Phonem zugeordnet werden kann (1980, 209).

Heutzutage liegt den Lautinterpretationen der deutschen Grapheme nicht nur die finnische Muttersprache zugrunde, sondern auch Überschneidungen durch gleiche Buchstaben aus dem Englischen, das immer häufiger als erste Fremdsprache von Grundschulern gewählt wird. Deshalb ist es dringend erforderlich, den Lernenden mit Hilfe von Transkriptionszeichen während des Lernprozesses zu unterstützen. Dadurch wird ihm sowohl das Verständnis für das eigene Sprachsystem als auch die Aneignung des neuen Sprachsystems erleichtert. Die Darstellung der korrekten Aussprache mittels Lautumschrift befähigt zur Nutzung eines Aussprachewörterbuches, macht Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten verständlich und hilft im besonderen Fall, dass in der Mutter- und Zielsprache gleiche Grapheme unterschiedliche Phoneme bezeichnen, Ausspracheabweichungen vorzubeugen.

Man könnte die Einführung und Verwendung der Transkriptionszeichen beispielhaft mit der musikalischen Erziehung vergleichen, deren Inhalte denen des Phonetikunterrichts mehr ähneln als man glaubt: haben doch gerade die prosodischen Merkmale einer Sprache mit denen der Musik einen hohen gemeinsamen Anteil. Natürlich kann man ein Lied oder ein Musikstück vermitteln, indem man es den Schüler hören lässt und ihn damit zur Imitation und zur Produktion anregt. Vorausgesetzt der Lernende verfügt über ein gutes Gehör und eine leichte Auffassungsgabe sowie ausreichende Kenntnis über die Befähigung des eigenen Körpers und dessen Vorgänge bei der Tonproduktion, können durchaus gute Erfolge im Bereich Gesang erzielt werden. Gibt man dem Schüler aber dazu noch Noten auf Papier, lehrt ihn diese zu lesen, zu verstehen und zu gebrauchen, wird er, unterstützt durch eine Gesangsausbildung, seine Stimme und Artikulation bestmöglich zu nutzen wissen, wodurch das Ergebnis unumstritten noch optimiert wird. Sind die entsprechenden Grundkenntnisse einmal vermittelt, so sind Mühe und Zeit gut platziert – nicht zuletzt dadurch, dass sich die einmal erworbenen Kenntnisse auf praktisch jedes neue Musikstück anwenden lassen. Die geschilderten Tatsachen können ohne weiteres auf eine solide Ausspracheausbildung übertragen werden. Wird das System einmal verstanden und umgesetzt, lässt es sich beliebig auf jede neue sprachliche Herausforderung

anwenden. Auch hier gilt: die Zeit und der Aufwand, die in diese Arbeit anfangs investiert werden müssen, zahlen sich ohne Zweifel später um ein Vielfaches wieder aus.

Theoretische Grundlagen eines Sprachsystems lassen sich ebenso altersgerecht verpacken wie musiktheoretische Kenntnisse, deren Notwendigkeit der Vermittlung im Schulmusikunterricht heute keiner in Frage stellen würde, obwohl nicht jeder singen oder ein Instrument spielen möchte. Sobald ein Kind Erfahrungen im Schriftspracherwerb gesammelt hat, ist es zweifelsohne in der Lage, das Notensystem oder auch das Phonemsystem einer fremden Sprache zu erlernen, sind sie nur altersgerecht formuliert und unter Berücksichtigung des Leistungsstandes am Lernziel orientiert.

Auch Hirschfeld, Kelz und Ehnert forderten damals wie heute den Einbezug des Sprachsystems in den Sprachunterricht, wobei dieses so vermittelt werden soll, dass es den Anforderungen der Zielgruppe entspricht, so dass es eine Grundlage schafft, aber nicht den Inhalt darstellen muss (vgl. Hirschfeld 1994, 5; Ehnert 1989, 93; Kelz 1976, 24; Dieling/Hirschfeld 2000, 41; Hirschfeld 2005, 519).

Im Idealfall ist das System der Ausgangssprache dem der Zielsprache gegenüberzustellen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst zu machen (Kelz 1976, 24). Da es sich beim Deutschunterricht in Finnland um sprachlich homogene Gruppen handelt, ist dies von besonders großer Relevanz (vgl. Hirschfeld 2005, 518). Durch die kontrastive Darstellung Finnisch-Deutsch kann man die Deutschlerner auf besondere Phänomene, Unterschiede, aber auch auf Gemeinsamkeiten aufmerksam machen und diese Erkenntnisse für spezielle Übungen und auch zur Motivation nutzen. Außerdem hat der Schüler immer die Basis für die Auswahl der Übungen vor Augen und kann somit gezielt kritisch hören und sprechen.

Wird diesen schon lange gewonnenen Einsichten nicht das erforderliche Maß an Aufmerksamkeit gewidmet, können die Sprachentwicklung des Schülers und seine Befähigung, in der fremden Sprache kommunizieren zu können, nicht im notwendigen Umfang befördert werden (Hirschfeld 1994, 6). Schon vor einigen Jahrzehnten sprachen sich Autoren wie Pauels (1983, 108), Königs (1983, 228 f.), Malmberg (1970, 2 ff.) und Stock (1979, 261) für den unbedingt erforderlichen Einbezug linguistischer, phonologisch basierender Grundlagen aus. Kelz jedoch ist der Ansicht, dass Phoneme nicht lernbar seien und lehnt sie deshalb als Bezugs- und Zielgröße für den Fremdsprachenunterricht ab (vgl. 1976, 50 ff.). Dies kritisiert Hirschfeld und macht

darauf aufmerksam, dass es im Sprachunterricht auf konkrete Realisationen, die hinter den zu abstrahierenden Höreindrücken und Schriftzeichen stehen, ankommt. Hinter diesen steht immer das Phonem (vgl. Hirschfeld 2005, 519). Sie vertritt die Ansicht, dass sich im Ausspracheunterricht immer phonologischer Beschreibungskriterien bedient wird – geschieht dies nun bewusst oder unbewusst – ohne dass sie explizit behandelt werden müssen (vgl. Hirschfeld 1994, 7). Diese kognitiven Aspekte lassen sich auch schon kindgerecht für die Grundschule verpacken, indem man beispielsweise das Geräusch einer großen Dampflokomotive zum Erlernen des Sch-Lautes und die dazugehörige Rundung der Lippen als Bild heranzieht.

Beginnt man erst in der Universität „phonemische Korrektheit“ anzustreben, so hat die Praxis gezeigt, dass dieses Vorhaben in eine Sackgasse führt: haben sich Aussprache und ihre Abweichungen vom Standard beim Lernenden doch bereits konditionieren können (vgl. Kelz 1992, 28).

Das phonologische System – und das vor allem kontrastiv zur Muttersprache – sollte also zweifellos dem Ausspracheunterricht zugrunde liegen, wobei methodische Fragen, der Umfang und inhaltliche Schwerpunkte unter Berücksichtigung der Zielgruppe genauer bestimmt werden müssen.

### **5.2.2 Intonation**

„Die Intonation ist für alles andere die Grundlage.“ (Hirschfeld/Reinke/Stock 2007, 158).

Phonetiker und Fremdsprachendidaktiker betonen schon seit Jahren, „dass der Intonation im Phonetikunterricht der Vorrang gebührt“ (Dieling 1994, 16). Eine ungenügende melodische oder rhythmische Gestaltung von Wortgruppen und Äußerungen empfindet der Hörer nachweislich störender als die unkorrekte Aussprache einzelner Laute (vgl. Dieling/Hirschfeld 2000, 32; Hirschfeld/Reinke/Stock 2007, 158). Die Vermittlung der Intonation im Fremdsprachenunterricht geht hierbei weit über Hinweise zum steigenden Melodieverlauf im deutschen Interrogativsatz hinaus, vielmehr umfasst es alle Phänomene des suprasegmentalen Bereiches: die Wort- und Satzakkzentuierung, den Rhythmus, Tempo, Pausen und die Dynamik. In finnischen Lehrwerken findet man jedoch im Gegensatz zu Übungen zum lautlichen Inventar einer Sprache nur sehr wenige Übungsmaterialien zur Intonation (vgl. Kapitel 4). Dies stellt sich als großes Defizit dar – nicht nur unter dem Gesichtspunkt, dass suprasegmentale Parameter im Deutschen distinktive Merkmale sind.

Besonders wird der für alle Sprachen bedeutenden Rhythmik verhältnismäßig wenig Beachtung im Unterricht geschenkt (vgl. Hirschfeld 2005, 521). Dies ist jedoch ausgesprochen relevant, wenn (wie im Fall Ausgangssprache Finnisch – Zielsprache Deutsch) ein Sprecher mit einer – rhythmisch betrachtet – eher silbenzählenden Ausgangssprache eine eher akzentzählende Sprache erlernen möchte.

Obwohl weitgehend anerkannt ist, dass der Klang einer Sprache vor allem von suprasegmentalen Merkmalen geprägt wird, konzentriert sich der Deutschunterricht auf Vokale und Konsonanten. Zwar bilden die lautlichen Elemente die Grundlage für die überlautlichen, jedoch hält man im Unterricht oftmals die Vermittlung der Laute für ausreichend. Forderungen wie von Dieling/Hirschfeld wie: „Intonation vor Artikulation“ bleiben bis heute eher unberücksichtigt (2000, 32 ff., vgl. auch Hirschfeld/Reinke/Stock 2007, 158). Begründet liegt dies sowohl in den mangelnden und zusätzlich mit widersprüchlichen Ergebnissen einhergehender Untersuchungen dieses Bereiches als auch in der Tatsache, dass sich hier nur schwer konkrete Regeln oder Modelle erfassen lassen. Daraus resultiert Unsicherheit bei den Lehrenden (vgl. Hirschfeld 2005, 520 f.). Auch Reinke beklagt die mangelnde Aufmerksamkeit, die dem Sprechrhythmus des Deutschen gewidmet wird und begründet die vorherrschende Situation mit mangelhaftem Wissen der Lehrenden um die Notwendigkeit der Vermittlung rhythmischer Prinzipien sowie im Fehlen genauer Regelmäßigkeiten (vgl. Reinke 2007a, 1). Suprasegmentalia, wie z.B. melodische Aspekte, sind stark situations-, äusserungs- und sprecherabhängig. Regeln zu deren Einsatz lassen sich deshalb nur für die neutrale Sprechweise aufstellen und sind nicht so explizit zu definieren, wie für das Lautsystem einer Sprache. Auch gibt es bis heute kein einheitliches Zeichensystem, durch das sich die Intonation darstellen lässt, vielmehr bezieht sich jeder Autor auf seine eigene Art und Weise der Darstellung.

Die Grundlagen suprasegmentaler Besonderheiten der Sprache sind im finnischen Deutschunterricht besonders im Hinblick auf die kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts unbedingt zu vermitteln. Aufgrund muttersprachlicher Interferenzen muss das Üben von Tonhöhen-, Lautheits- und Dauermodifikationen ein essenzieller Bestandteil des Unterrichts sein – nicht zuletzt weil jene zu den Trägern bedeutungsunterscheidender Merkmale gehören und bei Nichtbeachten Kommunikationskonflikte verursacht werden können (vgl. dazu auch Kelz 1976, 72; Olbertz 2001, 125).

Bereits seit Jahrzehnten werden die Relevanz und zugleich die Forderung nach mehr Intonation schon zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs betont (Hirschfeld 1994, 10; Kelz 1976, 17; Hirschfeld/Reinke/Stock 2007, 158). Um diesen Ansprüchen zu genügen, sollte darauf geachtet werden, dass die Arbeit an den genannten Inhalten „nicht mit einem Zurückdrängen der Arbeit an der lautlichen Ebene“ einhergeht. Vielmehr sei darauf hingewiesen, dass beide Ebenen miteinander zu verbinden sind: nicht zuletzt, um auf diesem Weg ihre Wechselwirkung zu verdeutlichen und die Sprache als komplexes Mittel der Interaktion zu betrachten (Hirschfeld, 1994, 11; vgl. Ehnert 1989, 92; Kelz 1976, 71). Um es den Lernenden zu ermöglichen, die Akzentuierung, Rhythmisierung und Melodisierung von Äußerungen in kommunikationsgerechter Verwendung zu automatisieren, muss deren Training ständig ins Unterrichtsgeschehen integriert werden (vgl. Hirschfeld 2005, 524). In jeder Übung zu Konsonanten und Vokalen muss gleichermaßen, bewusst und von Anfang an die Intonation richtig angewandt werden (vgl. Hirschfeld/Reinke/Stock 2007, 158).

### **5.2.3 Hörschulung**

Die Schulung des Hörens meint in diesem Zusammenhang nicht das inhaltliche, verstehende Hören, sondern das phonologische und phonematische Hören, mit dem Ziel, bedeutungsunterscheidende Einheiten zu identifizieren und zu differenzieren (vgl. Hirschfeld 2005, 523). Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich des phonetischen und phonologischen Hörens werden im Unterricht nicht selten unterschätzt, übersprungen oder insgesamt vernachlässigt. Die Schwierigkeit hierbei wird verkannt, denn diese Befähigung kann nicht allein durch ein intaktes Hörorgan vorausgesetzt werden, sondern gestaltet sich viel komplizierter.

Wenn Kinder während des Mutterspracherwerbs an Hörstörungen leiden, ergeben sich daraus verschiedene Dyslalien (fehlerhafte Lautbildungen), die durch eine Therapie korrigiert werden müssen. Dies geschieht, weil die betroffenen Kinder weder eine Rückkopplung auf das eigene Gesprochene bekommen, noch können sie ohne Einschränkung andere sprechen hören.

Gehen wir im Zweitspracherwerb von Schülern mit gesunden Hörorganen aus, besteht die Schwierigkeit beim Erlernen einer fremden Sprache darin, die Artikulationsbasis der eigenen Sprache zurückzudrängen, um sich auf das neue Lautsystem der Zielsprache mit seiner spezifischen Prosodie und seinem Rhythmus einzulassen. Das ist besonders schwer, denn das Hören ist nicht mehr so sensibel wie

bei einem zweijährigen Kind und auch das Schriftbild der fremden Sprache wirkt zusätzliche Unsicherheiten auf.

Beim Hören werden verschiedene biologische und geistige Prozesse einbezogen. Damit ist die Aufnahme sprachlicher Informationen ein komplexer Vorgang, der – vor allem in einer Fremdsprache – Sprach-, Sach- und Handlungskennnisse verlangt, die erst erworben und erweitert werden müssen. Beim Erlernen einer neuen Sprache müssen zusätzlich zu den Artikulations- und Hörstrategien der eigenen Muttersprache auch die fremdsprachlichen Muster automatisiert werden. Dies kann sich als außerordentlich schwierig erweisen, denn die Wahrnehmungsbasis der Muttersprache erschwert diesen Vorgang, indem sie beim Hören nicht muttersprachlicher Sequenzen wie eine Schablone, wie ein Filter agiert, der nur die gewohnten Hörmuster identifiziert und hindurch lässt (vgl. Hirschfeld 1992, 17; 2005, 523). Beim Hören einer Fremdsprache laufen die in der Muttersprache entwickelten automatisierten Hör- und Sprachverarbeitungsprozesse in gewohnter Weise ab, was zu Problemen in der Wahrnehmung und Bewertung neuer Laute, Lautverbindungen und prosodischen Formen führt (vgl. Hirschfeld 2005, 516 f.). So kommt es dazu, dass in der Muttersprache nicht relevante Merkmale (wie die interrogative Satzintonation im Vergleich Finnisch – Deutsch) nicht erfasst werden und in der Muttersprache relevante, jedoch in der Fremdsprache irrelevante Merkmale (z.B. lange Konsonanten im Deutschen) überbewertet werden (vgl. ebd., 517).

Viel leichter ist es, einen vorliegenden grammatikalisch falschen Satz mit einem korrekten Mustersatz zu vergleichen. Hier fällt es dem Schüler nicht schwer, die Fehler zu erkennen und zu berichtigen: stehen ihm dazu doch Auge und Ohr zur Verfügung. Anders aber ist es bei einer phonetisch unrichtig produzierten Lautsequenz, die selbst nach mehrmaligem Hören und Vergleichen mit der Vorlage oft nicht als abweichend identifiziert werden kann. Selbst wenn das Problem erkannt wurde, lässt es sich nicht, wie im grammatikalischen Bereich, ohne entsprechende Anweisung beheben (vgl. Kelz 1976, 3). Deshalb fordert Hirschfeld, dass vor dem Hören auf Schwerpunkte hingewiesen wird und die Hörergebnisse vom Lehrer (durch Markieren, Transkribieren oder durch Handzeichen) kontrolliert werden (vgl. Hirschfeld 2005, 523). „Das für das Verstehen notwendige Abstrahieren und Bewerten von lautlichen und prosodischen Merkmalen muss Schritt für Schritt aufgebaut werden.“ (ebd., 517).



Die Erkenntnis hinsichtlich der großen Relevanz des Hörens ist keine neue: „Da mündliche Kommunikation sowohl produktive als auch rezeptive Fertigkeiten erfordert, kann Ausspracheschulung nicht ohne intensive Hörschulung betrieben werden“ (Kelz 1992, 23). Diese These äußerte Kelz schon damals und nannte damit die Schulung perzeptiver Fähigkeiten als „Bedingung“ für effektiven Ausspracheunterricht (vgl. ebd.). Auch Hirschfeld spricht vom phonologischen Hören als „Basis für den Aufbau des fremdsprachigen Phonemsystems, das für die Verarbeitung und Interpretation gesprochener Äußerungen notwendig ist.“ (2005, 523). Neuber weist darauf hin, dass „gezieltes Erkennen phonetischer Abweichungen mit dem späteren Ziel der Korrektur (...) die Fähigkeit zum funktionellen Hören“ voraussetzt, „die nur unter Anleitung erworben werden kann.“ (2007, 5). Dieser eigentlich selbstverständlichen Forderung nach Hörtraining wird jedoch sowohl an finnischen Schulen als auch an Universitäten nur selten nachgekommen. Sie wird bei der Unterrichtsplanung nicht genügend bedacht oder beschränkt sich eher auf inhaltliche Komponenten.

Ein Lernender wird seiner eigenen Ausspracheabweichungen nur bewusst, wenn er sie selbst wahrnehmen kann, was das Hören der Auffälligkeiten anderer Sprecher voraussetzt. Erst wenn die Fähigkeit des „kritischen Hörens“ erlangt wurde, kann er seine Lautproduktionen selbst einschätzen (vgl. dazu auch Hirschfeld 1992, 19). Dies ist Voraussetzung dafür, sie – erst unter Anleitung und später eigenständig – korrigieren zu können.

Um perzeptive Fähigkeiten auszubilden, die ebenso bedeutend sind wie die produktiven, ja diese, wie bereits angeführt, sogar bedingen, ist es von besonderer Wichtigkeit, diskriminierendes und identifizierendes Hören mit den Schülern zu trainieren. Der Lerner sollte also nicht nur sein eigenes Sprechen, das seiner Mitlerner und des Lehrers, sondern auch Gesprochenes aus Unterrichtsmedien, junge und alte, langsame und schnelle, männliche und weibliche, ruhige und aufgeregte, angenehme und unangenehme Sprecher sowie Vortragende mit verschiedenen regionalen Varianten sprechen hören. Sehr zu empfehlen wären hierbei Ton- und Bildaufnahmen, um nonverbale Aspekte des Sprechens, Mimik, Gestik und Körpersprache zu zeigen sowie den Schülern die Möglichkeit zu geben, dem Sprecher bei der Artikulation auf den Mund zu schauen, um Kieferöffnungsweite und Lippenrundung mit dem Gehörten zu verbinden und somit alle Sinne anzuregen.

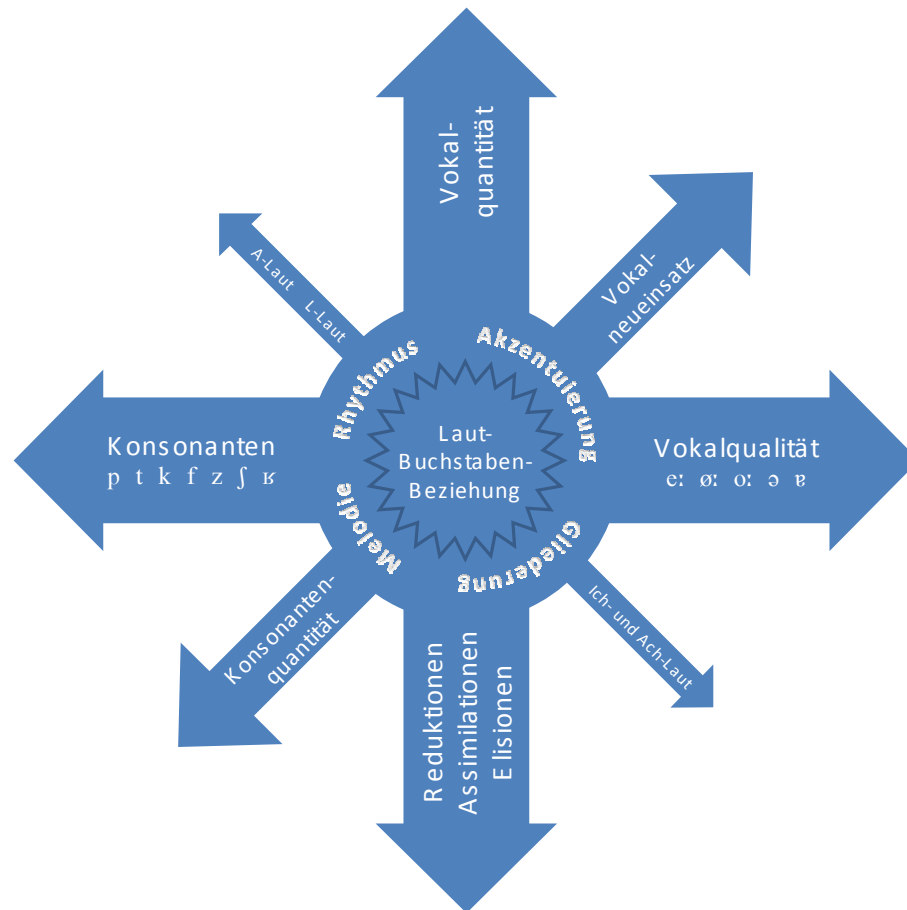
## 6 Zusammenfassung

Abschließend werden die inhaltlichen und methodischen Relevanzen für den Ausspracheunterricht finnischer Muttersprachler unter der Berücksichtigung der Analyseergebnisse zusammengefasst.

### 6.1 *Inhaltliche phonetische Relevanzen*

Phonetische Inhalte lassen sich, wie die anderer Teilgebiete der Sprache, schwer separat von Grammatik und Lexik vermitteln. Auch eine Reihenfolge lässt sich nur grob festlegen, weil die verschiedenen Phänomene ineinander übergehen und sich gegenseitig bedingen. Zweifelsohne sind die bedeutungsunterscheidenden Merkmale am wichtigsten, doch um die von Hirschfeld beschriebene „komfortable Verständlichkeit“ (2005, 516) zu erlangen, muss der Lerner Fähigkeiten besitzen, die über das Differenzieren distinktiver Merkmale hinausgehen. Deshalb ist es ratsam, zwar die bedeutungsunterscheidenden Merkmalen zu priorisieren, jedoch anschließend weitere Inhalte anhand des Lernziels, der Lernsituation, des Alters und der Vorkenntnisse der Lernenden zu bestimmen. Die Reihenfolge orientiert sich an der neu eingeführten Lexik und Grammatik. Die verschiedenen Phänomene sollten, sobald sie Teil des Unterrichts sind erklärt werden (wenn zunächst auch nur kurz), obgleich vom Lerner nicht erwartet werden darf, dass er das Gelernte sofort behalten und umsetzen kann.

Wenngleich es sich schwierig gestaltet, die Inhalte für den Ausspracheunterricht hierarchisch aufzulisten, sollen im Folgenden Schwerpunkte für den finnischen Deutschunterricht gesetzt werden. Hierbei habe ich mich für eine schematische Darstellung entschieden, weil sich phonetische Prioritäten für finnische Deutschsprechende so am besten verdeutlichen lassen, ohne eine strikte Reihenfolge zu berücksichtigen:



**Abbildung 1 - Schematische Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte im Phonetikunterricht für finnische Deutschlernende (I.P.)**

Der Kern des Schemas besteht aus zwei elementaren und wichtigen Bereichen: den Laut-Buchstaben-Beziehungen (aus kontrastiver Sicht) und den suprasegmentalen Erscheinungen: der Melodie, der Gliederung, der Akzentuierung sowie des Rhythmus'. Diese beiden Bereiche bilden den zentralen Ausgangspunkt, weil sie in jedem der folgenden wichtigen, aber auch der weniger relevanten segmentalen Bereiche eine bedeutende Rolle spielen, bzw. immer gleichzeitig Bestandteil dieser sind. Die Laut-Buchstaben-Beziehung und die überlautlichen Phänomene sind bei jedem phonetischen Thema auf der lautlichen Ebene präsent, auch schon bei der Artikulation eines einzelnen Lautes (z.B. „O“ – als Ausdruck der Verwunderung mit steigend-fallender Melodie; oder „O“ – als Ausdruck der Enttäuschung mit fallender Melodie usw.). Sie müssen also immer die Basis bilden bzw. den Ausgangspunkt aller zu unterrichtenden Ausspracheschwerpunkte, wie aus der Grafik deutlich wird.

Die Vermittlung der melodischen Besonderheiten des Deutschen sind aus kontrastiver Sicht besonders intensiv im Unterricht zu üben; nicht nur weil sie bedeutungsunterscheidend im Deutschen sind, sondern vor allem, weil ein fallender statt steigender Melodieverlauf unbemerkt Missverständnisse verursachen kann.

Segmentale Abweichungen – ebenfalls zu distinktiven Merkmalen zu zählen – sind meist offensichtlich: will man den Koffer „*backen*“ oder eine „*Tasche*“ Kaffee trinken. Hingegen kann die Aufforderung „*Kommen Sie mit!*“ anstelle der Frage „*Kommen Sie mit?*“ nicht immer sofort als Interferenz aus der Muttersprache identifiziert werden – Verstöße gegen Normen der Höflichkeit und daraus resultierende Antipathie können die Folgen sein (siehe auch Kapitel 1.3.3 Aussprache und Kommunikation).

Des Weiteren gehen von der Mitte des Schemas vier Hauptstränge (horizontal nach links und rechts sowie vertikal nach oben und unten) aus, die ich bezüglich ihrer Relevanz für finnische Muttersprachler für gleichwertig halte. Eine Reihenfolge für die Vermittlung dieser Inhalte festzulegen, wäre kompliziert, vielmehr sollte der Lehrer diese Entscheidung an lexikalischen und grammatikalischen Unterrichtsthemen festmachen und sich nach und nach innerhalb dieser Hauptstränge vorarbeiten, bis er sie mit den Schülern erschlossen hat. Zu diesen vier gleichermaßen relevanten Hauptsträngen gehört die im deutschen Schriftbild nicht immer eindeutig dargestellte Quantität der Vokale, die aufgrund ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion eine wichtige Rolle im Unterricht spielen muss. Neben der Differenzierung von langen und kurzen Vokalen ist ebenfalls erwähnenswert, dass es bei der Produktion von im Finnischen üblichen – im Deutschen jedoch als „überlang“ geltenden – langen Vokalen zu Veränderungen im Rhythmus und in der Akzentuierung kommt. Ebenfalls ein Hauptstrang wurde dem Bereich der Vokalqualitäten, hier besonders den im finnischen Phonemsystem nicht existenten Lauten [e:], [ø:], [o:], [ɔ] und [ɛ] zuteil sowie ein weiterer dem wichtigen Bereich der Assimilationen, Elisionen und Reduktionen, die vor allem den für das Deutsche typischen Rhythmus bestimmen. Schließlich symbolisiert der vierte wichtige Strang die dem finnischen Phonemsystem fremden, im Deutschen jedoch bedeutungsunterscheidenden Konsonanten wie die Plosive [p], [t], [k] und die Frikative [z], [ʒ], [ʃ] sowie [ʁ]. Diese vier Stränge, die – wie die Darstellung zeigt – nur eng an die Laut-Buchstaben-Beziehung und an die überlautlichen Besonderheiten gekoppelt vermittelt werden dürfen, stellen die Schwerpunkte für den finnischen Ausspracheunterricht dar und befähigen zum Verstehen und Verstandenwerden in der Fremdsprache Deutsch (verständliche Aussprache).

Für Lernende, die das Ziel einer korrekten Aussprache anstreben, bietet die schematische Darstellung außerdem jeweils zwei diagonal verlaufende, ihrer inhaltlichen Relevanz entsprechend jedoch kleinere Stränge. Deren Inhalte sind aus kontrastiver Sicht erwähnenswert; das Ziel ihrer vollkommenen und automatisierten Beherrschung jedoch zielgruppenspezifisch variabel.

Die davon in der Abbildung breiter dargestellten Nebenstränge enthalten die Bereiche Vokalneueinsatz und die Konsonantenquantität. Der Glottisschlag beim vokalischen Wortanlaut und beim Vokalneueinsatz im Wort ist dem Finnischen fremd, jedoch fallen Abweichungen dieser Art bei korrekter Wortakzentuierung, bei der Berücksichtigung rhythmischer Besonderheiten der deutschen Sprache sowie bei korrekten Assimilationen weniger ins Gewicht. Trotzdem kann der Vokalneueinsatz in wenigen Fällen distinktive Funktion haben und sollte deshalb zu den Lehrinhalten gehören.

Realisieren finnische Deutschsprechende „lange Konsonanten“, entstehen keine Bedeutungsunterschiede – womöglich kann dieses Phänomen von den meisten Deutschen aufgrund ihres muttersprachlichen Hintergrunds nicht einmal bewusst als langer Konsonant identifiziert werden –, doch kommt es durch diese Interferenz zu deutlichen Veränderungen im Rhythmus, die zudem eine für das Deutsche untypische Akzentuierung mit sich bringt. Dadurch werden Silben und Wörter hervorgehoben, die der Sprecher nicht zu betonen beabsichtigt. In Folge dessen können Abweichungen jener Art unerwünschte Wirkungen auf den Hörer haben und sollten deshalb nicht unterschätzt werden. Es ist bekannt, dass ein von einem Nichtmuttersprachler abweichend produzierter Rhythmus besonders störend auf den muttersprachlichen Hörer wirkt (vgl. Hirschfeld 2000, 32).

Schließlich sollen die im Schema flächenmäßig am kleinsten dargestellten Stränge erklärt werden. Den Ich- und Ach-Laut halte ich an dieser Stelle für gut platziert, weil die finnischen Entsprechungen – dargestellt durch den Graphen <h> – nach Hinterzungenvokalen ähnlich dem Ach-Laut (allerdings etwas vorverlagert) artikuliert werden und nach Vorderzungenvokalen in etwa dem Ich-Laut im Deutschen (etwas rückverlagert) entsprechen. Verständnisprobleme werden die finnischen Realisationen allein demnach nicht verursachen. Trotzdem stellen diese beiden Laute Problemzonen für finnische Deutschsprechende dar und müssen im Unterricht thematisiert werden.

Die in der Lautumgebung von Hinterzungenvokalen rückverlagerten L-Laute und der generell etwas dunklere Klang des A-Lautes im Finnischen sind beim Deutschsprechen lediglich als „kleine Schönheitsfehler“ zu betrachten – interessanterweise wird ein rückverlagertes L-Laut aber (erfahrungsgemäß) häufig von finnischen Muttersprachlern selbst als produzierte, störende Abweichung empfunden. Die Problematisierung dieser Themenbereiche im Unterricht sollte jedoch von den angestrebten Zielen im Bereich Aussprache abhängen – je nachdem, ob es um den Sprachunterricht geht, der in erster Linie zum Sprechen im Freizeitbereich befähigen soll oder es sich um die Ausbildung angehender Deutschlehrer handelt, denen diese Interferenzen bewusst sein sollten.

Die Darstellung zeigt die phonetischen Schwerpunkte im Deutschunterricht für finnische Muttersprachler abhängig vom Ausmaß ihrer Relevanz. Entstanden auf der Grundlage kontrastiver Studien verschiedener Autoren sowie aus den Ergebnissen meiner Untersuchungen und bisheriger Unterrichtspraxis halte ich die hier benannten Inhalte im Bereich des finnischen Deutschunterrichts für allgemeingültig – sowohl in Schulen als auch an Universitäten. Die Vermittlung der im Schema als weniger relevant dargestellten Inhalte muss am Ausbildungsziel orientiert werden. Doch unabhängig davon, ob die Nutzung der Fremdsprache Deutsch nun beruflich oder nur im Freizeitbereich stattfinden soll, unterstützt die Thematisierung der im Schema dargestellten phonetischen Inhalte die Ausbildung sprachlich und kommunikativ kompetenter Deutschsprecher.

## **6.2 Methodische Aspekte**

In vorangegangenen Kapiteln wurde die methodische Hilflosigkeit der Lehrer angesprochen. Untersuchungen zum gängigen Unterrichtsmaterial, das in finnischen Schulen beim Deutschunterricht Verwendung findet zeigten, dass man die phonetischen Inhalte in den Lehr- und Übungsbüchern verbessern sollte. Eine erhebliche Bereicherung wäre eine detaillierte Beschreibung des Phonem-Graphem-Systems des Deutschen bzw. sogar sein Vergleich mit dem finnischen. Besonders Lerner der gymnasialen Oberstufe könnten davon profitieren; letztendlich dient es aber auch dem Lehrer als Stütze, wenn er konkrete Beispiele nennen kann und sogar ein Pendant aus dem Finnischen parat hat. Eine solche Übersicht könnte wie folgt aussehen:

Lautgruppe		Phoneme/ Laute	Grapheme/ Buchstaben	Beispiele	Finnische Entsprechung
Vokale	A-Laute	[a:]	a ah aa	Baden Bahn Staat	eher [ɑ:], aalto
		[a]	a	Klasse	eher [ɑ], Lappi
	I-Laute	[i:]	i ie ih ieh	Kino sieben ihr Beziehung	eher [i:], siili
		[ɪ]	i	Bitte	eher [i], fiksu
	E-Laute	[e:]	e eh ee	Weg sehen Tee	keine Entsprechung
		[ɛ]	e ä	stellen kräftig	eher [ɛ], veri
		[ɛ:]	ä äh	spät zählen	eher [ɛ:], Meeri
	O-Laute	[o:]	o oh oo	Brot wohnen Boot	keine Entsprechung
		[ɔ]	o	voll	eher [ɔ] sota
	U-Laute	[u:]	u uh	Buch Stuhl	eher [u:], suuri
		[ʊ]	u	Gruppe	keine Entsprechung
	Ö-Laute	[ø:]	ö öh	lösen fröhlich	keine Entsprechung
		[œ]	ö	Löffel	eher [œ] mökki
	Ü-Laute	[y:]	ü üh y	Schüler früh Typ	eher [y:], myyjä
		[ʏ]	ü y	Glück Ypsilon	keine Entsprechung
	reduzierte Vokale	[ɐ] [ɐ̯] [ɐ̯] unsilbisch	e er r	beginnen Verkäufer Ohr	keine Entsprechungen
	Diphthonge	[aɛ̯]	ei	Wein	eher [aɛ̯]

Lautgruppe		Phoneme/ Laute	Grapheme/ Buchstaben	Beispiele	Finnische Entsprechung
			ai ey ay	Mai Meyer Bayern	laiska
		[aɔ]	au	Auge	eher [aɔ'] auto
		[ɔø]	eu äu	heute Träume	keine Entsprechung
Konso- nanten	Explosive	[p]	p pp -b	Oper doppelt gelb	eher [b̥] pian
		[b]	b	Ober	banaani
		[t]	t tt th dt -d	Tür bitte Theorie Stadt Hund	eher [t̥] Turku
		[d]	d	reden	tähdet
		[k]	k ck -g	können Zucker Weg	eher [g] kala
		[g]	g	liegen	glögi
		Frikative	[f]	f ff v	Feld hoffen Vater
	[v]		w v (q)u	Welt Visum bequem	veli
	[s]		s ss ß	Haus Tasse reißen	sisko
	[z]		s	reisen	keine Entsprechung
	[ʃ]		sch s(t) s(p)	Schule Stufe Spiel	evtl. šakki
	[ʒ]		j g	Journalist Etage	keine Entsprechung



Lautgruppe		Phoneme/ Laute	Grapheme/ Buchstaben	Beispiele	Finnische Entsprechung
		[ç]	ch -ig	Licht Leipzig	evtl. lehti
		[j]	j	Jacke	joki
		[x]	ch	Buch	evetl. Lahti
	R-Laute	[ʀ]	r rr rh	rot Herr Rhetorik	keine Entsprechung
		[ʁ]	er	Erzähler	keine Entsprechung
		[ʁ]	r	Tür	keine Entsprechung
	Nasale	[m]	m mm	Mann kommen	merimies oma
		[n]	n nn	Name Mann	nuori vanha
		[ŋ]	ng n(k)	singen Bank	Helsingissä Helsinki
	Liquid	[l]	l ll	Lampe hell	kala
	Hauchlaut	[h]	h	Hut	huuli
	Neueinsatz	[ʔ]		erarbeiten	
	Affrikaten	[pf]	pf	Pferd	keine Entsprechung
		[ts]	z tz ts -t(ion) zz	Zahl Platz rechts Lektion Pizza	metsä
[ks]		x ks gs chs	Text links du sagst wachsen	keksi	


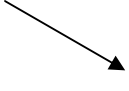
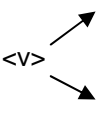
**Tabelle 15, Phonem-Graphem-Beziehung**

Die Tabelle lässt sich für die Lerner auch noch vereinfachen oder man bespricht sie Stück für Stück, abhängig davon, auf welche Laute sie sich gerade konzentrieren sollen. Die divergente Laut-Buchstaben-Beziehung im Deutschen verdient – wie bereits erwähnt – besondere Zuwendung im finnischen Deutschunterricht (vgl. Kapitel 2.5. und 3.5. zu Laut-Buchstaben-Beziehungen). Da im Finnischen jedem Graphem nur ein

Phonem zugeordnet ist, müssen die Regeln für das Deutsche von Anfang an vermittelt und es sollte auf Fehlerquellen hingewiesen werden. Problematisch sind dabei nicht nur systemfremde Laute, sondern häufig jene, die in beiden Sprachen existent, jedoch durch unterschiedliche Grapheme dargestellt werden. Mit Hilfe von Transkriptionszeichen muss hier eine umfassende Aufklärung stattfinden. Unklarheiten ergeben sich einzig aus dem Verhältnis des finnischen Schriftbildes und dessen sprecherische Realisation zu der Korrelation im Deutschen und können durch den Hinweis auf diese Divergenz gleich zu Beginn des Fremdspracherwerbs umgangen werden. Unterrichtet man sehr junge Schüler, die mit dem Deutschlernen gerade erst beginnen (z.B. eine dritte Klasse), empfiehlt es sich, die Grapheme so lange wie möglich vorzuenthalten. Zum einen konzentrieren sich die Kinder dann eher auf den Klang der Sprache und zum anderen lernen sie neue Laute und Lautverbindungen auch als ganz „neue“ – eben nur der deutschen Sprache zugehörige – kennen. Dadurch geraten sie weniger in Versuchung, deutsche Grapheme durch finnische Laute zu realisieren.

Die Vermittlung phonetischer Besonderheiten der deutschen Sprache sollte, wie bereits erwähnt, gänzlich in den Fremdsprachenunterricht integriert stattfinden. Hierbei ist es wichtig, dass die deutsche Sprache nicht ihre Authentizität verliert, sondern so lebendig bleibt, wie sie in der sprechsprachlichen Wirklichkeit in Erscheinung tritt. Ist beispielsweise der F-Laut (der im Deutschen mit einem stärkeren Reibegeräusch als im Finnischen gebildet werden muss) das Thema, sollte man den Schüler nicht nur stupide isolierte Laute bilden lassen, sondern versuchen, schon deren Artikulation in einen situativen Kontext zu verpacken. (Eine Möglichkeit hierzu bietet die Übung, den F-Laut isoliert bilden zu lassen und sich dabei eine Feder auf der geöffneten Handfläche vorzustellen, die zum Nachbarn gepustet werden soll, der sie wiederum zum Nächsten weiter pustet.) Gleichzeitig kann man an dieser Stelle auf die physiologische bildungsweise eingehen, indem man die artikulierenden Organe nennt, auf sie zeigt und den Laut exemplarisch spricht. Wird anschließend auf die Wortebene übergegangen, sollten die Übungsbeispiele auch hier auf realen Kommunikationssituationen basieren, so dass der Deutschlernende die Artikulation der Laute mit der damit verbundenen Akzentuierung, der Melodie und dem Rhythmus – quasi als Gesamtpaket – an eine wirklich existierende sprachliche Situation und damit verbundene entstandene Gefühle knüpfen kann. Nur so wird die Sprache lebendig; es prägt sich ein Gesamtbild (Chunk) ein, das situationsadäquat hervorgeholt und angewandt werden kann. Auf diese Weise bleibt die Natürlichkeit der Sprache erhalten.

Da bezüglich finnischer Deutschlehrwerke noch Nachholbedarf an Übungsmaterial zur Aussprache besteht, müssen die Lehrenden oft selbst die Initiative ergreifen. Sie sollten sich dafür – reichen ihre methodischen und fachlichen Kenntnisse nicht aus – in Fortbildungskursen Wissen und Anregungen einholen, die seit 2009 in Finnland angeboten werden. Dem Lehrenden sollte klar werden, dass die Gründe für Ausspracheabweichungen zweierlei Ursachen haben können:

Abweichungen verursacht durch mangelnde motorische Fertigkeiten	Abweichungen verursacht durch Nichtwissen bzw. Unkenntnis
 <p>Aspirierte Plosive [p][t][k]            Frikative [f][ʃ][ç][x][ʁ][z]            Vokale [ø:][ɔ][ʋ][o:][e:]</p>	 <p>Diphthonge [aɔ][aɛ][ɔœ]            Affrikate [tʃ]</p> <p>&lt;v&gt;                      [v] – die Vase, die Variante            [f] – der Verkehr, der Vater</p>
Konsonantenhäufungen z.B. du strickst	Stummes „H“
	Vokallänge, Konsonantenlänge
	Vokalisierte oder konsonantische R-Laut
	<sp> und <st>
	Auslautverhärtung
	Schwa-Elision
	Assimilationen

**Tabelle 16, Ursachen für Abweichungen**

Diese Unterscheidung ist wichtig, zum einen für den Lehrer, zum anderen aber auch für den Deutschlernenden, damit er versteht warum er die Phonetik einer fremden Sprache kennenlernen und üben sollte. Der Lehrer bedient sich hierbei zwei verschiedener Vorgehensweisen: Bezüglich Abweichungen, verursacht von mangelnden motorischen Fähigkeiten sollte einfach trainiert werden. Hierbei ist die Quantität entscheidend. Je öfter die Artikulationsorgane die fremden Lautverbindungen artikulieren, desto eher werden sie geläufig. Der Schüler sollte verstehen, dass es aufgrund der Artikulationsbasis seiner Muttersprache ganz natürlich ist,

Schwierigkeiten bei der Geläufigkeit des Sprechens zu haben. Bezüglich Abweichungen, verursacht durch Unkenntnis, empfiehlt sich eine kognitive Herangehensweise. Hier geht es darum, dass Regeln verstanden werden müssen. Der Lehrer sollte bereit sein, diese immer wieder zu wiederholen und zu üben.

Im Rahmen dieser Arbeit können – bis auf grundlegende Anregungen für den Phonetikunterricht – keine detaillierten, auf jede Zielgruppe zugeschnittenen methodischen Leitfäden geboten werden; jedoch sind bestimmte Grundprinzipien allgemeingültig, die hier nochmals zusammenfassend dargestellt werden:

- Während der Übungen muss die Authentizität der Sprache erhalten bleiben.
  - Übungen sollten in reell existierende Situationen gebettet sein.
  - In den Übungen sollte – wie beim Sprechen selbst – der ganze Körper einbezogen werden (z.B. in die Hände klatschen, stampfen, klopfen, laufen, in die Knie gehen, springen, Armbewegungen, Mimik und Gestik).
- Die Phonetik ist vollständig in den Deutschunterricht zu integrieren, also mit Lexik und Grammatik zu verbinden. Dafür kann es bestimmte eingeplante Übungszeiten geben, aber auch Phasen, in denen den Lernenden nicht bewusst ist, dass gerade die Aussprache trainiert wird (vgl. Hirschfeld 2005, 524; 2000, 64).
- Übungen sollten abwechslungsreich sein und auf die Lernenden und das Unterrichtsziel abgestimmt werden.
  - Eintauch- und Aufwärmübungen
  - Kognitive Inhalte: physiologische Beschreibungen als Hilfestellung zur Lautbildung, Transkriptionszeichen, kontrastive Aspekte, Laut-Buchstaben-Beziehung
  - Kontrollierte Hörübungen unter Einbezug des Lehrers als Sprecher, die Verwendung von Tonband- und Bildaufnahmen mit Sprechern verschiedener Regionen, verschiedenen Alters und Geschlechts
  - Nach- und Mitsprechübungen – in der Gruppe und einzeln
  - Leseübungen und Übungen zum freien Sprechen
  - Spiele, Singen, Gedichte und Reime sprechen, Rollenspiele (vgl. dazu auch Hirschfeld 2000, 47 ff.; 2005, 522 ff.)
- Der Lehrer sollte die Lautproduktionen seiner Schüler stets kritisch beleuchten und individuell Hilfestellung zu deren Verbesserung geben.

- Der Lehrer sollte sich vor seinen Schülern zu eigenen Schwächen bezüglich seiner deutschen Aussprache bekennen (vgl. Hirschfeld 2005, 520).

Fänden diese methodischen Hinweise Gehör, können sie für den Lerner eine Grundlage bilden, auf der er interessiert und motiviert die deutsche Aussprache lernen kann. Auf der Basis dieser bei der Unterrichtsplanung und -durchführung zu berücksichtigenden Faktoren lassen sich kompetente Deutschsprecher ausbilden, die dem modernen kommunikativen Alltag in der Fremdsprache Deutsch gewachsen sein werden.

## 7 Ausblick

Einige in dieser Arbeit angerissene Themen bieten Potenzial für weitere Untersuchungen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden konnten.

Phonetisch kontrastive deutschsprachige Studien sind teilweise veraltet und konzentrieren sich eher auf die lautliche Ebene. Besonders im Bereich Rhythmus bedarf es mehr Untersuchungen, um den Phonetikunterricht für finnische Deutschlernende mit dem Augenmerk auf kontrastive Aspekte angemessen planen zu können. Hierbei sollten auch Assimilationen im Finnischen Berücksichtigung finden, die – wie die Ergebnisse der auditiven Analysen zeigten – das Deutschsprechen beeinflussen.

In der Forschung zur interkulturellen Kommunikation sollten Interferenzen im Bereich Aussprache – hier besonders auf der überlautlichen Ebene – unbedingt als Auslöser für Störungen und Missverständnisse in Betracht gezogen werden. Welche Auswirkungen dieser Aspekt auf die Beziehungen zwischen Sprecher und Hörer hat, bedarf genauerer Untersuchungen.

Lägen hierzu Ergebnisse vor, wären auch Kosten und Mühe für eine Verbesserung der Lehrmaterialien gerechtfertigt.

## Literaturverzeichnis

- Bolte, H. (2007): „Soweit die Stimme trägt“. In: *Zts. f. Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jahrg. 12, Nr. 2, Mai 2007. Online publication, 24 S. (ISSN 1205-6545).
- Dieling, H. (1982): „Zur Perzeption und Produktion von Vokalen im Fremdsprachenunterricht Deutsch“ (Anfänger). Diss. A, Halle
- Dieling, H. (1994): „Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache von 1980 bis 1992 - Eine Analyse“. In: Breitung, H. (Hg.), *Phonetik - Intonation - Kommunikation*. Standpunkte zur gesprochenen Sprache 2. Goethe-Institut München. S. 13-21.
- Dieling, H. / Hirschfeld, U. (1994): „Spezielle Übungsmaterialien zur Phonetik“: In: Breitung, H. (Hg.), *Phonetik - Intonation - Kommunikation*. Standpunkte zur gesprochenen Sprache 2. Goethe-Institut München. S. 204-219.
- Dieling, H. / Hirschfeld, U. (2000): „Phonetik lehren und lernen“. Fernstudieneinheit 21. Goethe-Institut München: Langenscheidt.
- Ehnert, R. (1989): „Ausspracheschulung“. In: ders. (Hg.): *Einführung in das Studium Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M.: Lang. S.127-148.
- Erämetsä, E. (1974): „Grundlegung zu einer pädagogischen Phonetik des Deutschen auf kontrastiver Basis“ (Finnisch). Jyväskylä.
- von Essen, O. (1956): „Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation“. Düsseldorf: Schwann.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.). (2001): „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Groenke, U. (1983): „Grundzüge der Struktur des Finnischen“. Hamburg.
- Hall, C. / Natunen, M. / Fuchs, B. / Freihoff, R. (1995): „Deutsche Aussprachelehre: Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen“. Helsinki.

- Hirschfeld, U. (1992): „Wer nicht hören will... Phonetik und verstehendes Hören“. In: *Fremdsprache Deutsch* 7. S. 17-20.
- Hirschfeld, U. (1994): „Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender“. Frankfurt/M.: Hector. (Forum Phonetikum, Bd. 57).
- Hirschfeld, U. / Kelz, H.-P. / Müller, U. (Hg.) (2002): „Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu“. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache [www.deutsch-international.de](http://www.deutsch-international.de). Waldsteinberg: Heidrun Popp Verlag. (CD-ROM)
- Hirschfeld, U. / Reinke, K. / Stock, E. (Hg.) (2007): „Phonothek intensiv“. Aussprachetraining. München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, U. (2005): „Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht“. In: van Leewen, E. (Hg.), *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums*. Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag, Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 513-528.
- Iivonen, A. (2000): „Intonation of Finnish questions“. van Dommelen, W. A. / Fretheim, T. (Hg.) *Nordic Prosody. Proceedings of the VIIIth Conference*, Trondheim. S. 137–151.
- Kelz, H.-P. (1976): „Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht“. Hamburg.
- Kelz, H.-P. (1992): „Lernziel deutsche Aussprache“. In: Vorderwülbecke, K. (1992): *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg. S. 23-39.
- Königs, F. G. (1983): „Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht“. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Kuivanen, J. (2006): „Zur Rolle der Aussprache im finnischen Fremdsprachenunterricht“. Masterarbeit. Universität Tampere.
- Lieko, A. (1992): „Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille“. (Finnische Phonetik und Phonologie für Ausländer). Helsinki: Finn-Lectura.



- Lüger, H.H. (2001): „Höflichkeit und Höflichkeitsstile“. Frankfurt/Main. Lang
- Mäkelä, K. (1999): "Sosiaalinen toiminnanjärkevyyt, norminmukaisuus ja ymmärtettävyys". Helsinki
- Malmberg, B. (1970): "Probleme der Ausspracheschulung". Zielsprache Deutsch 1, München. S. 2-12.
- Martens, P. (1992): „Zur Methode des Ausspracheunterrichts“. In: Vorderwülbecke, K. (1992): *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg. S. 75-105.
- Meinhold, G. / Stock, E. (1980): „Phonologie der deutschen Gegenwartssprache“. Leipzig.
- Metzler Lexikon Sprachen (1993): Glück, H. (Hg.) Stuttgart/Weimar.
- Neuber, B. (2007): „Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: *Zts. f. Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jahrg. 12, Nr. 2, Mai 2007. Online publication, 10 S. (ISSN 1205-6545).
- Olbertz, M. (2001): „Kulturspezifisch im Gesprächsverhalten von Finnen und Deutschen – eine vergleichende Untersuchung am Beispiel der Unterbrechung im Gespräch“. Diplomarbeit. Halle.
- Panusová, M. (1998): „Zur Bewertung der Aussprache im Deutschunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch 2*, S. 44-46.
- Pasanen, E. (2007): „Ausspracheübungen in finnischen DaF-Lehrwerken“. Gradu. Jyväskylä. [http://thesis.jyu.fi/07/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2007466.pdf](http://thesis.jyu.fi/07/URN_NBN_fi_jyu-2007466.pdf)
- Paul, I. (2009): „Ausspracheabweichungen finnischer Deutschsprecher und Konsequenzen für den Phonetikunterricht“. Diplomarbeit. Halle.
- Pauels, W. (1983): „Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven“. Frankfurt/M.
- Pétursson, M. / Neppert, J. (1996): „Elementarbuch der Phonetik“. Hamburg

- Reinke, K. (2007a): Rezension: Fischer, A. 2007, „Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht DaF“. Leipzig. In: *Zts. f. Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jahrg. 12, Nr. 2, Mai 2007. Online publication, 4 S. (ISSN 1205-6545).
- Reinke, K. (2007b): „Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden“. In: *Zts. f. Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jahrg. 12, Nr. 2, Mai 2007. Online publication, 37 S. (ISSN 1205-6545).
- Reuter, E. (2001): „Heiterer Tadel. Zur Inszenierung negativer Höflichkeit im finnischen Fernsehen“. In: Kujamäki, P. (Hrsg.) (2001): *An den Quellen der Kommunikation. Schriften zu Sprache, Kultur und Übersetzen*. Universität Joensuu, 79-91
- Ritzrow, C. (2008): „Kontrastiv phonetische Untersuchung zum Sprechrhythmus im Finnischen und Deutschen“. Magisterarbeit, Universität Leipzig.
- Rug, W. (2007): „Klänge der Grammatik“. In: *Zts. f. Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jahrg. 12, Nr. 2, Mai 2007. Online publication, 62 S. (ISSN 1205-6545).
- Saarinen, Sari (2008). "Kielivalinnat tilastojen valossa". (Sprachwahlen im Licht der Statistik). In: *Tempus* 1/2008. S.12.
- Sovijärvi, A. (1956): „Über die phonetischen Hauptzüge der finnischen und der ungarischen Hochsprache“. Wiesbaden.
- Stock, E. (1979): „Zur Entwicklung der Ausspracheforschung und Ausspracheschulung in der DDR“. *Deutsch als Fremdsprache* 16/5, S. 257- 262.
- Stock, E. / Zacharias, Ch. (1982): „Deutsche Satzintonation“. Leipzig.
- Stock, E. / Veličkova, L. (2002): „Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen“. Frankfurt/M. u.a.: Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik [HSSP], Band 8.
- Suomi, K. (2006): „Fonetiikan ja suomen ääneopin perusteet“ (Grundlagen der Phonetik und der finnischen Aussprache). Helsinki.

Ternes, E. (1976): „Probleme der kontrastiven Phonetik“. Hamburg: Buske.

Ulbrich, H. (1972): „Instrumentalphonetisch-auditive R-Untersuchungen im Deutschen“. Berlin.

Volmert, J. (Hrsg.) (2005): „Grundkurs Sprachwissenschaft“. Paderborn

Wiik, K. (1981): „Fonetikan perustet“ (Grundlagen der Phonetik). Porvoo, Helsinki, Juva.

## **Tabellen- und Abbildungsverzeichnis**

Tabelle 1 - Vokale des Finnischen

Tabelle 2 - Vokale des Deutschen

Tabelle 3 - Diphthonge des Deutschen und Finnischen (übers. I.P.)

Tabelle 4 - Übersicht aller abweichend gebildeter Vokale aller Sprecher und die dafür substituierten Ersatzlaute (keine Abw. = keine Abweichungen)

Tabelle 5 - Übersicht aller abweichend gebildeter Konsonanten aller Sprecher und die dafür substituierten Ersatzlaute (keine Abw. = keine Abweichungen)

Tabelle 6 - Typische Beispiele für abweichende Wortakzente in zweisilbigen, nicht zusammengesetzten Wörtern aller Sprecher

Tabelle 7 - Typische Beispiele für abweichende Wortakzente in dreisilbigen, nicht zusammengesetzten Wörtern aller Sprecher

Tabelle 8 - Typische Beispiele für abweichende Wortakzente in zusammengesetzten Wörtern aller Sprecher

Tabelle 9 - Typische Beispiele für abweichende Wortgruppen- bzw. Satzakzente aller Sprecher

Tabelle 10 - Typische Beispiele für abweichend gesprochene Wörter, die in ihrem Vorkommen in der Wortgruppe Rhythmusveränderungen nach sich ziehen

Tabelle 11 - Typische abweichende Melodieverläufe finnischer Deutschsprecher

Tabelle 12 - Typische Besonderheiten im Stimmklang

Tabelle 13 - Art und Umfang der Ausspracheübungen im Lehrmaterial

Tabelle 15 – Telefon ABC

Tabelle 16, Phonem-Graphem-Beziehung

Tabelle 17, Ursachen für Abweichungen

Abbildung 1 - Schematische Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte im Phonetikunterricht für finnische Deutschlernende (I.P.)

## Anhang

**Anhang I: Übersicht ausgewählter häufiger und typischer Abweichungen im Bereich Vokale in verschiedenen Lautumgebungen**

Originallaut	Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit	
E-Laute	ɛ	ɛ:	Lernprozess	S7	06:27
	ɛ:	ɛ	Fakultät	S1	00:50
		ɛ	Fakultät	S5	04:25
		ɛç	Fähigkeiten	S5	05:43
		ɛç	Handlungsfähigkeit	S7	05:09
		ɛç	Anpassungsfähigkeit	S8	01:53
		ɛ::	Wählerverhalten	S6	04:40
	e:	ɛ	Bewegung	S1	01:32
		ɛ	wegen	S3	02:46
		ɛ	sehen	S4	02:31
		ɛ	konkrete	S7	00:40
		ɛ	Berufsleben	S8	09:01
		ɛ:	Thema	S1	00:02
		ɛ:	gelehrt	S2	03:42
		ɛ:	sehen	S3	00:48
		ɛ:	sehen	S4	00:25
		ɛ:	geht	S5	00:03
		ɛ:	Nebenfach	S6	00:26
		ɛ:	Thema	S7	00:04
		ɛ:	besteht	S8	01:02
		ɛ:	steht	S9	00:51
		ɛ::	sehr	S2	04:42
		ɛ::	Leben	S3	03:44
		ɛ::	mehr	S4	04:23
		ɛ::	werde	S6	01:28
		ɛ::	Lehrerin	S7	01:56
		ɛ::	Nebenfach	S8	07:54
	ɛ::	nehmen	S9	03:55	
	ɛh		zusammengehen	S7	01:31

## VIII

Originallaut		Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit		
		ɛh	sehen	S9	04:10		
E-Laute	ə	ɛ	guten	S1	00:01		
		ɛ	allen	S2	04:34		
		ɛ	vergleichende	S3	04:41		
		ɛ	guten	S4	00:00		
		ɛ	guten	S5	00:01		
		ɛ	Nebenfach	S6	00:30		
		ɛ	erzählen	S7	00:09		
		ɛ	Fakultäten	S8	01:04		
		ɛ	machen	S9	00:59		
		ɛ	besonders	S3	00:56		
		ɛ	gefunden	S4	04:54		
		ɛ	besuchen	S5	07:08		
		ɛ	gelesen	S7	00:16		
		ɛ:	Politologen	S9	03:31		
		A-Laute	a	ɑ	ganz	S3	09:12
ɑ	dann			S5	00:21		
ɑ	dann			S9	00:19		
ɑ:	dann			S6	02:38		
a:	Hamburg			S7	04:51		
a:	a		Art	S1	00:55		
	a		arbeiten	S7	02:02		
	a		Graz	S4	01:41		
	a		Sprache	S6	02:17		
	a		Tag	S8	00:02		
	ɑ:		international	S2	06:38		
	a::		Zahl	S1	02:02		
	a::		Seminaren	S4	05:01		
	a::		Jahre	S6	00:56		
	a::		Frage	S7	02:30		
	a::		habe	S9	02:12		
	I-Laute		i	i:	Nationalromantik	S3	04:04
				i:	bis	S4	06:14
				i:	Pädagogik	S5	02:55
i:		Ethik		S8	06:17		
i:		Weltpolitik		S9	01:47		

## IX

Originallaut		Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit
		i::	politischen	S6	02:26
I-Laute	i:	ɪ	Video	S1	00:44
		ɪ	Hauptprinzipien	S7	10:21
		ie	Wien	S4	03:36
		ie	Wien	S5	03:15
		ie	viel	S8	01:18
		i:h	Erziehungspsychologie	S7	03:15
		i::	studieren	S1	01:08
		i::	Gebiete	S2	03:49
		i::	studieren	S3	06:02
		i::	studieren	S6	01:25
		i::	Ziele	S7	00:19
		i::	neunzehnh.dreiundsiebzig	S9	01:11
		i::	Politologie	S6	01:51
		U-Laute	u	u:	gefunden
u:	ʊ		guten	S3	00:00
	ʊ		besuchen	S5	07:08
	ʊ		Studien	S7	03:10
	u::		nur	S1	00:59
	u::		Sporthochschule	S2	03:13
	u::		Studium	S3	00:19
	u::		Berufsbildungen	S5	05:39
	u::		Studium	S6	05:32
	u::		Schulpraktikum	S7	03:56
	u::		Module	S8	03:01
u::	Institut	S9	00:46		
O-Laute	ɔ	ɔ::	organisiert	S9	00:16
	o:	ɔ	Sporthochschule	S1	00:23
		ɔ	Sporthochschule	S2	03:13
		ɔ	Diplomstudienpfl.	S5	05:22
		ɔ	pädagogischen	S7	05:12
		ɔ	Politologen	S9	03:31
		ɔ:	hohes	S1	02:45
		ɔ:	sowohl	S2	04:37
		ɔ:	Ethnologen	S3	02:02
ɔ:	oder	S4	01:31		

Originallaut		Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit
		ɔ:	Oberstufe	S5	06:45
		ɔ:	so	S5	06:49
O-Laute	o:	ɔ:	also	S9	00:37
		ɔ:	schon	S6	00:02
		ɔ:	Pädagogik	S7	00:07
		ɔ:	Information	S8	00:22
		ɔ::	Nationen	S2	05:08
		ɔ::	Situation	S3	02:19
		ɔ::	sowohl	S6	00:26
Ü-Laute	ʏ		keine Abweichungen		
	y:	y::	übliche	S2	06:08
		y::	berühmt	S2	04:42
		y::	Analyse	S6	02:16
		y::	Prüfungen	S7	04:34
Ö-Laute	œ		keine Abweichungen		
	ø:	œ	Österreich	S4	01:48
		œ	Österreich	S5	00:49
		œ	persönliche	S5	02:28
		œ:	größte	S2	03:24
		œ:	zweitgrößte	S4	01:46
		œ:	größten	S5	03:37
		œ:	größte	S6	03:30
		œ:	Spezialisierungsmöglichkeiten	S8	00:48
		œ::	größte	S2	03:24
		œ::	möglich	S7	01:12
	œ::	gehört	S9	01:44	
Vokalisierter R-Laut	ʀ:		erste	S8	05:46
	r		ihrer	S1	00:50
	r		der	S4	01:22
	r		ihr	S6	02:49
	r		der	S7	00:05
	r		für	S9	03:20
	r		erzählen	S4	00:20
	r		arbeiten	S7	02:02
	r		Hamburg	S7	00:08
ʀ		Jahr	S9	01:22	



Originallaut		Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit
		r:	darstellende	S4	02:18
Diphthonge	aɛ̃	aɛ̃:	Kneipenkultur	S3	08:05
Diphthonge	aɛ̃	aɛ̃:	sein	S5	01:06
		aɛ̃:	Bereich	S6	04:14
		aɛ̃:	allein	S7	02:01
		aɛ̃:	begeistert	S9	05:56
		aɛ̃:	einzig	S1	00:55
		aɛ̃:	eine	S2	04:03
		aɛ̃:	eins	S3	06:31
		aɛ̃:	einige	S6	01:28
	aɔ̃	aɔ̃:	auch	S2	05:02
		aɔ̃:	auch	S3	03:43
		aɔ̃:	auch	S4	05:55
		aɔ̃:	Austausch	S5	00:15
		aɔ̃:	auch	S6	04:35
		aɔ̃:	auch	S8	07:04
		aɔ̃:	Zauberei	S3	04:19
		aɔ̃:	pauken	S7	02:51
	ɔœ̃	ɔœ̃	Europas	S2	06:51
		ɔœ̃	Europas	S5	00:52
	œ̃	œ̃:	euch	S3	00:18
Vokalneueinsatz	?	ɛ	zuerst	S1	00:10
		ɛ	zuerst	S5	00:12
		ɛ	zuerst	S9	00:13
		ka	Denkansatz	S3	03:27
		a	verantwortlich	S7	06:26
		ri	Muhrinsel	S4	02:58
	?	a	alles	S4	06:21
		a	alle	S5	00:01
		a	alle	S6	00:00
		a	Arbeit	S7	06:39
		ɛ	Ethnologen	S3	02:02
		ɛ	etwas	S7	00:03
		ʊ	Unterschiede	S9	02:57
		ɪ	Inhalte	S7	07:51

**Anhang II: Übersicht ausgewählter häufiger und typischer Abweichungen im Bereich Konsonanten in verschiedenen Lautumgebungen**

Ausgangslaut		Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit
Fortisplosive	p	b	Studienpläne	S7	00:12
		ɸ	Publizistik	S5	05:30
		ɸ	Politik	S6	01:54
		ɸ	Pädagogik	S7	00:07
		ɸ	Politikwissenschaft	S9	00:07
		ɸ	Schwerpunkten	S1	02:33
		ɸ	europäischen	S3	00:22
		ɸ	Blickpunkt	S6	02:32
		ɸ	Leistungspunkte	S8	03:31
		p:	übliche	S2	06:08
		p:	Abhandlung	S4	05:21
		p:	Zentraleuropa	S5	03:39
		p:	Europa	S6	05:30
		p:	Lernprozess	S7	02:24
		p:	Forsch.gruppenverbände	S8	08:09
		Fortisplosive	t	ɸ	Tag
ɸ	tiefere			S8	08:34
ɸ	zweitausendacht			S3	00:06
ɸ	extern			S4	01:07
ɸ	Institut			S5	04:31
ɸ	Austausch			S6	00:15
ɸ	Universitäten			S8	00:31
ɸ	Austausch			S9	00:35
t:	Instituten			S1	01:11
t:	Unterschieden			S3	01:14
t:	Universitäten			S4	00:39
t:	Institut			S5	04:31
t:	theoretisch			S6	02:23
t:	Fakultäten			S8	01:04

Ausgangslaut	Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit	
	t	t:	Institut	S9	00:46
		t:	hat	S4	03:08
		t̥:	konkrete	S7	00:40
	k	ḡ	kann	S1	01:00
		ḡ	Köln	S2	04:25
		ḡ	Kultur	S3	04:08
		ḡ	Kostenrechnung	S4	01:19
		ḡ	konzentriert	S5	02:21
		ḡ	Kultur	S6	02:18
		ḡ	konkrete	S7	00:40
		ḡ	Kommunikation	S8	00:43
		ḡ	kann	S9	00:56
		ḡ	Volkskunde	S3	03:55
		ḡ	bekannt	S5	04:40
		ḡ	Sprachkenntnisse	S6	01:03
		ḡ	Öffentlichkeitsarbeit	S8	00:10
		ḡ	Fakultät	S9	01:09
		ḡ:	circa	S4	01:57
		k:	Völkerkunde	S3	03:11
		k:	Blick	S4	02:41
k:	denken	S7	06:37		
Lenisplosive	b	b̥/p	biologische	S1	01:30
		b̥/p	Berlin	S3	00:24
		b̥/p	Blick	S4	02:41
		b̥/p	beiden	S8	06:14
	d	t	zusammenhängenden	S8	03:13
	g	ḡ/k	ganz	S1	02:10
		ḡ/k	gehen	S2	05:26
		ḡ/k	guten	S4	00:00
		ḡ/k	guten	S5	00:01
		ḡ/k	glaube	S9	00:55

Ausgangslaut		Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit
Lenisplosive	g	ğ/k	vergleichende	S3	04:41
Fortisfrikative	f	v	Vergleich	S1	00:06
		v	von	S4	02:42
		v	versuche	S6	00:09
		v	versuchen	S7	02:35
		v	viel	S8	01:18
		v	verschiedene	S9	01:49
		v	Fähigkeiten	S5	05:43
		v	Fächer	S8	01:12
		v	davon	S4	07:17
		v	davon	S5	04:08
		v	Information	S8	00:22
		s	ts	zuerst	S1
	ts		dreißigtausend	S8	01:16
	ʃ		Bew.wissenschaften	S2	04:05
	ʃ		bisschen	S3	00:52
	ʃ		bisschen	S4	04:48
	ʃ		Dipl.pflegewissenschaft	S5	05:22
	ʃ		klassische	S8	01:06
	ʃ		Politikwissenschaft	S9	00:07
	ʃ		Schluss	S9	00:22
	ʃ		Prüfungsleistungen	S8	03:56
	ʃ		gesellschaftswiss.	S9	02:06
	ʃ		fließend	S9	02:44
	s:		wissenschaftlichen	S2	03:55
	s:		zusammenfassend	S4	01:02
	s:	Wirtschaftswissenschaft	S5	01:31	
s:	Politikwissenschaft	S6	01:48		
s:	Schlüsselqualifikationen	S8	02:01		
s:	Professor	S9	01:38		
s:	Schluss	S6	05:13		

Ausgangslaut		Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit
Fortisfrikative	j	s	<b>St</b> udium	S1	00:03
		s	<b>st</b> udiere	S4	00:06
		s	<b>St</b> udium	S5	00:05
		s	<b>St</b> udierende	S6	03:02
		s	<b>St</b> udium	S7	00:05
		s	<b>st</b> eht	S9	00:51
		s	ab <b>st</b> immten	S8	03:15
		s	<b>sch</b> ließlich	S1	00:41
		s	<b>Sch</b> luss	S4	00:47
		s	<b>Sch</b> luss	S8	00:46
		s	histor <b>is</b> ches	S3	03:26
		s	Jahresab <b>sch</b> luss	S4	01:14
		s	deut <b>sch</b> e	S5	00:39
		s	empir <b>is</b> chen	S6	04:28
		s	zw <b>is</b> chen	S8	00:30
		s	for <b>sch</b> t	S9	01:40
		s	automat <b>is</b> ch	S8	08:54
		s	<b>S</b> portbiologie	S1	01:23
		s	<b>S</b> prachkenntnisse	S5	00:39
		s	<b>s</b> prechen	S6	00:10
		s	<b>s</b> prechen	S7	00:33
		s	<b>S</b> pektrum	S8	01:10
		s	Bei <b>s</b> piel	S4	01:27
		s	Bei <b>s</b> piel	S7	03:13
		s	Bei <b>s</b> piel	S9	01:45
		Fortisfrikative	ç	z	Buchwiss <b>sch</b> aft
z	<b>Sch</b> ulpraktikum			S7	03:57
ç̄	Hauptf <b>ä</b> cher			S1	01:37
ç̄	Hauptf <b>ä</b> cher			S5	01:38
ç̄	s <b>pr</b> echen			S6	00:10

Ausgangslaut		Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit
	ç	ç	ich	S3	00:27
		ç	ich	S9	00:34
		x	Fächer	S7	03:45
		x/ h	spreche	S8	00:29
		h	künstliche	S4	02:55
		h	solche	S8	02:03
		h	Fächer	S9	01:51
		h	ich	S6	00:01
		h	ich	S7	00:01
		ʃ	bisschen	S4	04:48
		ʃ	bisschen	S5	00:15
		ʃ	bisschen	S9	00:24
		k	Biomechanik	S1	01:44
		k	Psychologie	S6	03:46
		k	Erziehungspsychologie	S7	03:17
		k	Psychologie	S9	02:01
		k	vierundzwanzig	S1	02:16
		k	fünfzig	S4	03:01
		k	wichtig	S7	06:06
	k:	fünfzehnhundertachtzig	S4	03:28	
	g	gesellsch.wiss.schaftliche	S9	02:06	
	x	x̥	auch	S2	05:10
		x̥	auch	S5	02:53
		x̥	Nebenfach	S7	03:32
		x̥	auch	S9	01:45
		x̥	machen	S3	02:07
		x̥	versuche	S6	00:09
		x:	englischsprachiges	S1	03:00
		x:	Sache	S7	00:40
h		versuchen	S7	02:35	
<b>Lenisfrikative</b>	<b>v</b>	f	<b>Vokabular</b>	S3	00:29

Ausgangslaut	Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit	
Lenisfrikative	v	f	Antwort	S7	02:40
		f	während	S8	08:43
		β	zwei	S7	04:44
	z	s	so	S1	00:49
		s	sind	S2	03:57
		s	Seiten	S4	02:02
		s	sind	S5	04:57
		s	Sache	S7	00:40
		s	sicher	S8	03:33
		s	Soziologie	S9	01:59
		s	Besonderheiten	S3	04:16
		s	besuchen	S5	07:08
		s	reisen	S6	05:30
		s	besucht	S9	04:38
		ʦ	Sozialforschung	S6	04:02
		ʒ	j	Journalismus	S5
	j		Journalistik	S8	04:42
	j		keine Abweichungen		
	ʀ	ɹ	studieren	S1	01:04
		r	Rechnungswesen	S4	00:09
		r	Referat	S5	00:03
		r	rhetorische	S6	02:21
		r	Realität	S7	11:19
		r	drei	S1	01:37
		r	studiere	S4	00:06
		r	warum	S5	00:16
r		Wirtschaftswissenschaft	S6	00:31	
r		Hamburg	S7	00:08	
r:		Erziehungswissenschaft	S7	07:55	
h		keine Abweichungen			
Nasale	m	m:	zusammengehen	S7	01:31

Ausgangslaut		Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit
Nasale	m	m:	zusammen	S9	01:58
	n	n:	internationale	S1	02:54
		n:	anderes	S7	11:21
	ŋ	ŋk	Masterstudiengang	S2	05:48
		k	Denkansatz	S3	03:27
		ŋ:	Masterstudiengänge	S8	02:44
Liquide	l	ɫ	klein	S1	02:04
		ɫ	Alltagskultur	S3	01:28
		ɫ	vermittelt	S5	05:44
		ɫ	Weltpolitik	S9	01:47
		ɫ	international	S2	05:02
		ɫ	manchmal	S4	07:46
		ɫ	sowohl	S6	00:26
		ɫ:	Inhalt	S4	00:26
		ɫ:	sollte	S7	01:42
		l:	zweitälteste	S2	07:01
		l:	allgemeinen	S3	00:54
		l:	darstellende	S4	02:18
		l:	alles	S7	11:30
		l:	will	S5	00:48
		Auslautverhärtung	k	ɡ	Tag
t	d		und	S1	02:13
	d		und	S2	04:28
	d		und	S3	02:15
	d		und	S9	03:56
	ɖ		Verbund	S8	03:10
p	b		abgelöst	S2	06:13
	b		ob	S8	03:33
f	v		aktiv	S2	05:24
Affrikate	ts	s	erzähle	S1	00:11
		s	Sozialwissenschaften	S5	04:25



Ausgangslaut		Ersatzlaut	Beispiel	Sprecher	Zeit
Affrikate	ts	s	Sozialwissenschaften	S6	02:53
		s	Lernprozess	S7	02:24
		s	interdisziplinär	S8	02:47
		s	Sozialpolitik	S9	02:05
		s	zweitausendacht	S3	00:06
		s	zusammenfassend	S4	01:02
		s	Zentraleuropas	S5	03:39
		ʃ	zwischen	S8	00:30
		ʃ	circa	S9	01:20
		s	Fachkombination	S5	02:15
		tʃ	zwischen	S7	10:02
		tʃ	zum	S8	00:46
		pf		keine Abweichungen	