

UNIVERSITÄT HELSINKI

Humanistische Fakultät

Masterprogramm Sprachen

Studienrichtung Deutsche Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder

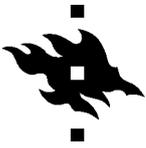
Der Wortakzent im Deutschen und seine Schwierigkeiten für finnische Deutschlernende

Master-Arbeit

Betreuer: Prof. Dr. Hartmut Lenk

Vorgelegt von: Henrik Salo

im Januar 2019



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Nykykielten laitos	
Tekijä – Författare – Author Henrik Salo			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Der Wortakzent im Deutschen und seine Schwierigkeiten für finnische Deutschlernende			
Oppiaine – Läroämne – Subject Saksan kieli			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year 01/2019	
		Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 59	
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia haasteita suomenkielisillä saksanopiskelijoilla on saksan sanapainossa. Tutkielmassa suoritetaan virheanalyysi, jossa selvitetään, miten paljon saksanopiskelijat tekevät virheitä sanapainossa ja millaisia yksilöllisiä eroja heidän välillään on. Tämän avulla pyritään selvittämään, kuinka laaja haaste saksan sanapaino suomenkielisille on ja millaisia virheitä siinä yleisimmin tehdään. Virheanalyysiin liittyen toteutetaan lyhyt korpusanalyysi, joka tutkii kahden saksan kielen sanan, <i>überall</i> ja <i>überhaupt</i> painotusta.</p> <p>Tutkimusaineistona käytetään vuoden 2010 TAITO-projektin videoitua materiaalia, jossa Helsingin yliopiston saksan pääaineopiskelijat suorittavat suullisia keskustelutehtäviä saksaksi, sekä HY-TALK-projektin materiaalia vuodelta 2011, jossa Helsingin yliopiston Kielikeskuksen saksan kurssin opiskelijat suorittavat samankaltaisia keskustelutehtäviä. Korpusanalyysissä käytetään apuna Mannheimin saksan kielen instituutin Datenbank für gesprochenes Deutsch – tietokantaa ja siitä saatua korpusta Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch (FOLK).</p> <p>Tutkielman teoriaosuudessa muodostetaan kuva saksan sanapainosta ilmiönä mm. ääntämisoppikirjojen ja erilaisten sanapainoon keskittyvien aikaisempien tutkimusten avulla. Teoriaosuudessa selvitetään, miten sanan rakenne vaikuttaa sen painotukseen ja millaisia sääntöjä saksan painotuksessa on. Saksan sanapainoa myös verrataan lyhyesti suomen kielen sanapainoon. Saksan sanapainoa käsitellään myös pedagogisesta näkökulmasta ja teoriaosuuden myöhemmässä vaiheessa selvitetään mm. erilaisten didaktisten oppaiden avulla, miten saksan sanapainoa voisi käsitellä kouluympäristössä, sekä perehdytään siihen, millaiset tekijät johtavat ääntämysvirheisiin ja pohditaan niiden käsittelyä luokkahuoneessa.</p> <p>Analyysin tuloksina todetaan, että suomenkieliset saksanopiskelijat painottavat erityisen usein virheellisesti ensimmäistä tavua, kun sanapaino on saksan kielessä sanan lopussa. Varsinkin painottomat prefiksit, kuten <i>ge-</i> aiheuttavat usein haasteita. Virheiden määrässä ja laadussa on myös melko suuria yksilöllisiä eroja, eikä lähtötaso kaikissa tapauksissa korreloi virheiden määrän kanssa.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords sanapaino, saksan kieli, painotus, oppiminen, opetus			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Keskustakampuksen kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Zum Begriff „Wortakzent“	2
3. Wortakzent im Deutschen und im Finnischen	5
3.1. Funktionen des Wortakzents	5
3.2. Wortakzent im Deutschen	6
3.2.1. Silbenstruktur und Wortakzent	7
3.2.2. Morphologie und Wortakzent	9
3.2.3. Normierung des Wortakzents	9
3.3. Wortakzent im Finnischen	14
3.4. Wortakzent im Deutschen und im Finnischen – Vergleich	15
4. Wortakzent im DaF-Unterricht	16
4.1. Phonetik und Wortakzent im Unterricht	17
4.2. Übungen zum Lernen des Wortakzents	21
4.3. Ausspracheschulung im DaF-Unterricht	23
5. Zu den Akzentuierungsfehlern	25
5.1. Ursachen von Fehlern	25
5.2. Umgang mit Aussprachefehlern	28
6. Korpus und Methoden	31
6.1. Das TAITO-Projekt	31
6.2. HY-TALK	34
6.3. Aufgabenstellungen	36
6.3.1. TAITO	36
6.3.2. HY-TALK	37
6.4. Die Ausgangsniveaus der Testpersonen	38
6.4.1. TAITO	38
6.4.2. HY-TALK	40

6.5. Fragestellungen und Methoden.....	41
7. Analyse	42
7.1. Anzahl der Fehler.....	45
7.2. Art der Fehler.....	47
7.3. Erklärung der Ergebnisse.....	48
7.4. Problemfälle: <i>überall</i> und <i>überhaupt</i>	50
7.4.1. Die Akzentuierung von <i>überall</i> und <i>überhaupt</i> in den Wörterbüchern50	50
7.4.2. Korpusanalyse: der Wortakzent bei <i>überall</i> und <i>überhaupt</i>	51
7.4.3. Anschluss an die Ergebnisse der Korpusanalyse	54
7.5. Schlussfolgerungen.....	57
Fazit und Ausblick	58
Literaturverzeichnis	60

1. Einleitung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema Wortakzent im Deutschen und damit, was für Schwierigkeiten er für finnische Deutschlernende bereiten kann. Der Wortakzent kann eine Herausforderung in den finnischen Schulen sein, da der deutsche Wortakzent vom finnischen deutlich abweicht. Sowohl die Schüler bzw. Studierenden als auch Lehrende haben ihre Schwierigkeiten mit dem Wortakzent im Unterricht. Für die finnischen Deutschlernenden verursacht der Wortakzent Ausspracheprobleme, die in einigen Fällen auch zu Problemen beim Verständnis führen können. Die Lehrenden wiederum stehen vor der Herausforderung, dass in der Schulwelt die Zeit sehr begrenzt sein kann.

Der finnische Lehrplan für die Gesamtschule (2014) erwähnt das Ziel, die Aussprache und als Teil davon auch den Wortakzent und den Satzakzent viel zu üben (Internet 1). Als eigene Oberkategorie der Lernziele wird auch die Fähigkeit erwähnt, die Sprache in der Interaktion zu verwenden (Internet 1). Eine gute Aussprache ist sehr wichtig für die kommunikativen Fähigkeiten, auch wenn sie nur einen Teil davon ausmachen. Aussprachefehler können das Verständnis und somit die Kommunikation behindern.

Als erstes werden die zentralsten Begriffe geklärt. Die Bedeutung des Wortakzents wird erläutert und er wird von einigen verwandten Begriffen abgegrenzt, wie dem Satzakzent. Danach wird im Kapitel drei der Wortakzent einzeln im Deutschen und dann im Finnischen genauer behandelt, und zwar auf der Ebene der Silbenstruktur sowie der Wortstruktur. Es interessiert mich, wie sich der Wortakzent auf verschiedenen Niveaus verhält – wie einerseits die Silbenstruktur und andererseits die Wortstruktur die Akzentuierung beeinflusst, ob z.B. Silben mit einer bestimmten Struktur oder bestimmte morphologische Formen besonders häufig den Wortakzent tragen. Die Beschreibung des deutschen Wortakzents ist etwas ausführlicher, da die Akzentuierung im Deutschen viel komplexer ist und es daher mehr zu analysieren gibt. Ein Grund dafür ist, dass der deutsche Wortakzent relativ frei ist und eigentlich

keine eindeutigen Regeln für die Lage des Akzents existieren (Cauneau 1996, 30). Im Finnischen ist der Wortakzent deutlich stabiler (Wiik 1998, 108). Am Schluss des Kapitels werden die Akzentregeln im Finnischen und im Deutschen noch zusammenfassend miteinander verglichen. Das Kapitel 4 konzentriert sich darauf, wie der Wortakzent im Fremdsprachenunterricht behandelt werden kann und behandelt wird. Eine Forschungsfrage ist also auch, wie man Phonetik und Wortakzent in Finnland unterrichtet und wie diese Bereiche unterrichtet werden können. Die Phonetik im DaF–Unterricht wird allgemein charakterisiert, dann wird der Wortakzent im Deutschunterricht betrachtet. Das Kapitel 5 konzentriert sich auf die Problematik der Akzentuierungsfehler. Schließlich folgt eine Fehleranalyse, in der mündliche Diskussionen bei Übungen von Universitätsstudierenden im Rahmen der Projekte TAITO und HY-TALK analysiert werden. Sie bilden das Korpus dieser Arbeit.

2. Zum Begriff „Wortakzent“

Mit Wortakzent meint man die Tendenz in der Sprache, dass ein Teil eines Wortes, meistens eine Silbe, betont wird, während der Rest des Wortes unbetont bleibt. Mengel definiert den Wortakzent als „die Prominenz einer Silbe einer mehrsilbigen Wortform gegenüber den anderen“. Er gibt als Beispiel die Wörter *Vertrag* und *Antrag*. Im ersten Wort ist die letzte Silbe *-trag* betont, im letzteren die erste Silbe *An-*. (Mengel 1998, 11) Hall et. al. definieren den Wortakzent als ein Phänomen, in dem „bestimmte Silben hervorgehoben, d.h. betont oder betont“ werden. Sie erwähnen auch, dass der Akzent im Finnischen vor allem mittels der Tonhöhe ausgedrückt wird, während im Deutschen auch die Lautstärke und die Länge der Laute eine Rolle spielen. (Hall et al. 1995, 131) Huneke und Steinig definieren den Wortakzent als „Hervorhebung einer Silbe in mehrsilbigen Wörtern“, die durch die Lautstärke ausgedrückt wird (Huneke/Steinig 2010: 70). Der Wortakzent wird laut Rudolf Rausch und Ilka Rausch durch Tonerhöhung, Stimmstärke oder zeitliche Dehnung realisiert (Rausch/Rausch 1993, 122). Es spielen also die Lautstärke, die Länge des Lautes und die Tonhöhe eine Rolle bei der Akzentuierung. Als Beweise für den Zusammenhang des Akzents und der Dauer erwähnt Mengel unterschiedliche Forschungsergebnisse. Ein Beispiel dafür ist das Ergebnis von Mehnert aus dem

Jahre 1991, das zeigt, dass in Komposita, die isoliert gesprochen werden, wie *Gartenblume*, in denen die Bestandteile miteinander vertauscht werden können (*Gartenblume* -> *Blumengarten*), die Silbe, die den Hauptakzent trägt, oft etwas länger ausgesprochen wird als die Silbe mit dem Nebenakzent. (Mengel 1998, 95)

Ein dem Wortakzent verwandter Begriff ist der *Satzakzent*, der das Hervorheben eines Wortes in einem Satz beschreibt. Mengel erwähnt, dass nach einigen Forschern sich beide Begriffe manchmal überlagern und dass einige Autoren die zwei gar nicht voneinander unterscheiden wollen. Beispielsweise kann eine betonte Silbe gleichzeitig als Satzakzent fungieren. (Mengel 1998, 21) In dieser Arbeit konzentriere ich mich jedoch nur darauf, wie die einzelnen Wörter betont werden, d.h. welche Silbe des Wortes jeweils betont wird, und was für Unterschiede es im Wortakzent des Finnischen und des Deutschen gibt. Die Betrachtung des Satzakzentes in verschiedenen Sprachen oder die Verhältnisse zwischen dem Satzakzent und dem Wortakzent wären Themen für sich, für die man weitere Analysen durchführen müsste und u.a. Theorien über syntaktische Beziehungen näher betrachten sollte.

Für den Wortakzent gibt es unterschiedliche, alternative Benennungen, wie z.B. *Betonung* und *Akzentuierung*. Mengel bevorzugt den Begriff *Akzent*, weil er meint, dass dieser Begriff möglichst neutral und einheitlich ist. Der Begriff *Betonung* könne sich erstens auf das vom Sprecher verursachte Phänomen beziehen (man betont eine Sache mit Absicht, um einen wichtigen Inhalt hervorzuheben), was ein völlig anderes, eher pragmatisches Phänomen ist. Zweitens erwähnt Mengel, dass der Ausdruck *Betonung* „bereits ein bestimmtes akustisches Korrelat von Akzent nahelegt: die Grundtonhöhe“. (Mengel 1998:16) Auch in dieser Arbeit wird aus den oben genannten Gründen der Begriff *Akzent* verwendet, damit mögliche Missverständnisse vermieden werden können. Mengel bezieht sich auf ein früheres Werk über Wortakzent von Lieb aus dem Jahre 1985 und schreibt über einen binären und einen gradierenden Akzentbegriff. Der erste bedeutet, dass jede Silbe des Wortes entweder betont ist, oder nicht. Der letzte bedeutet wiederum, dass beide/alle Silben in gewisser Weise betont sind. (Mengel 1998, 19) Die Wahl des Begriffes hängt also davon ab, wie genau und auf welchem Niveau man das Phänomen betrachten will. Für diese Arbeit eignet sich am besten der binäre Akzentbegriff, da die Idee dieser

Arbeit in erster Linie darin besteht, das Phänomen aus der Perspektive des Lerners zu betrachten und etwas zum Verständnis der Schwierigkeiten der Fremdsprachenlerner beizutragen. Eine auditiv möglichst detaillierte und tiefgründige Betrachtungsweise des Phänomens ist für diesen Zweck nicht so sinnvoll und interessant, weil schon allein die Tatsache, dass manche Silben in verschiedenen Sprachen unterschiedlich betont werden, Schwierigkeiten für die Sprachenlerner verursacht, wie im Analyseteil dieser Arbeit deutlich wird. Für die Perspektive des Lerners ist deswegen eine gewissermaßen vereinfachte Betrachtungsweise am sinnvollsten.

Man kann mehrere Stufen des Wortakzents unterscheiden, je nach der Stärke der Akzentuierung. Laut Mengel (1998, 26) unterscheiden jedenfalls die meisten Autoren drei Stufen des Wortakzents: *Hauptakzent*, *Nebenakzent* und *unbetonte* Silben. Als erstes definiert er den Hauptakzent. In zweisilbigen Wörtern ist eine der Silben hauptbetont, z. B. im Wort *Wörter* trägt die erste Silbe *Wör-* den Hauptakzent und die letzte Silbe *-ter* ist unbetont. Der Nebenakzent bezieht sich auf Wörter, die mehr als zwei Silben haben. Im Wort *Silbenkern* sind sowohl die erste Silbe (*Sil-*) als auch die letzte Silbe (*-kern*) betont. Der Unterschied zwischen den betonten Silben liegt bei diesem Wort im Grad der Akzentuierung: die erste Silbe ist stärker betont als die letzte. Die mittlere Silbe (*ben*) ist in diesem Wort unbetont. (Mengel 1998, 26) Diese Arbeit beschränkt sich in erster Linie auf den Hauptakzent. Wie bei Mengel, ist hier mit Akzent bzw. betont in den meisten Fällen der Hauptakzent gemeint. Im nächsten Kapitel wird genauer auf die Akzentuierung im Deutschen und im Finnischen eingegangen.

3. Wortakzent im Deutschen und im Finnischen

In diesem Kapitel werden zuerst der deutsche Wortakzent allgemein und seine Funktionen behandelt. In den Unterkapiteln 3.2.1. und 3.2.2. werden dann die Einflüsse der Silbenstruktur und der morphologischen Struktur auf den Wortakzent behandelt.

3.1. Funktionen des Wortakzents

Der Wortakzent hat die Funktion, „die Sprache rhythmisch zu gliedern“ (Janßen 2003, 7). Im Deutschen hat der Wortakzent laut Mengel normalerweise keine bedeutungsunterscheidende Funktion, wobei es einige Ausnahmen gibt, wie einige Präfixbildungen (Mengel 1998, 84). Allerdings sind nicht alle Forscher dieser Meinung: u.a. Wiik erwähnt, dass der deutsche Wortakzent auch Bedeutungen unterscheiden kann (Wiik 1998, 110-111). Als Beispiel des Deutschen erwähnt Wiik (1998, 110-111) das Minimalpaar *'wiederholen - wieder'holen*, das zeigt, dass der Akzent eine Funktion hat, die Wörter voneinander hinsichtlich der Bedeutung zu unterscheiden. Diese Funktion hat der Wortakzent im Finnischen nicht. (Wiik 1998, 110-111) Das am Anfang betonte *'wiederholen* bezieht sich auf die Tätigkeit, etwas zurückzuholen (auf Finnisch: *hakea takaisin*), während *wieder'holen* die Bedeutung „etwas nochmals sagen“ hat (auf Finnisch: *toistaa*).

Eine Sonderfunktion der Akzentuierung ist auch zu erwähnen, die Kontrastakzentuierung. Damit ist gemeint, dass man eine bestimmte Bedeutung im Kontrast zu etwas Anderem hervorheben will, wie im Satz *Ich 'fahre zur Arbeit*. (Rausch 1993, 129) In diesem Satz wird die Art der Handlung betont (fahren statt laufen). Solche Fälle sind von den üblichsten Funktionen zu unterscheiden. Hier geht es um eine besondere Funktion, die eher mit Pragmatik zu tun hat, und Sonderfunktionen dieser Art sind stehen dieser Arbeit nicht im Vordergrund. Im Analyseteil müssen aber teilweise auch diese Sonderfälle betrachtet werden.

3.2. Wortakzent im Deutschen

Im Deutschen werden in mehrsilbigen Wörtern Silben mit Akzentuierung von den anderen Silben unterschieden (Mengel 1998, 11). Die Akzentposition hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, wie der Silbenstruktur und der Wortstruktur.

Mengel schreibt, dass einerseits einige Forscher dafür argumentieren, dass der Wortakzent im Deutschen frei ist, was bedeutet, dass er an unterschiedlichen Stellen des Wortes liegen kann. (Mengel 1998, 11) Auch Cauneau (1996, 30) schreibt, dass der Wortakzent im Deutschen an verschiedenen Stellen liegen kann und dass es keine festen Regeln für seine Position gibt. Andererseits wird aber auch manchmal behauptet, dass im Deutschen meistens die vorletzte Silbe betont wird (Mengel 1998, 11). Huneke und Steinig schreiben wiederum, dass der Akzent in der Regel auf der ersten Silbe liegt, aber dass es zu dieser Grundregel eine Menge Ausnahmen gibt (Huneke/Steinig 2010: 70). Laut Rausch & Rausch liegt im Deutschen der Wortakzent immer auf der ersten, der letzten oder der vorletzten Silbe (Rausch & Rausch 1993, 123).

Janßen unterscheidet zwischen Sprachen mit einem freien Akzent und solchen mit einem festen Akzent. In den erstgenannten kann die Akzentposition nicht vorhergesagt werden, in den letzteren gibt es feste Regeln für die Akzentuierung. (Janßen 2003, 4-5) Deutsch muss zu den ersteren gehören, da es im Deutschen laut verschiedenen Autoren keine festen Regeln für den Akzent gibt und er als frei beschrieben wird. Auf die Fragen, ob es solche festen Stellen für den Wortakzent gibt, und inwiefern der Wortakzent frei ist, und was für Regeln es möglicherweise für den deutschen Wortakzent gibt, versuche ich in diesem Kapitel zu antworten, falls solche überhaupt gegeben werden können.

3.2.1. Silbenstruktur und Wortakzent

Mengel unterscheidet zwischen segmentorientierten und silbenzählenden Regeln für die Akzentuierung. Die ersten beziehen sich auf einen Zusammenhang zwischen der Struktur der Silbe und dem Akzent, die zweiten auf den Zusammenhang von Silbenposition und Akzent. In den segmentorientierten Regeln wird davon ausgegangen, dass die Komplexität der Silbe, d.h. wie viele Segmente sie enthält, entscheidend für die Akzentposition ist. In den silbenzählenden Regeln fokussiert man auf die Silbenposition und die meisten Forscher gehen davon aus, dass die präferierte Akzentstelle die erste oder die vorletzte Silbe ist.

Janßen stellt anhand seiner Analyse fest, dass die Pänultima, d.h. die vorletzte Silbe, unter bestimmten Bedingungen am häufigsten betont wird – wenn die letzte Silbe offen ist (Janßen 2003, 119). Mit offenen Silben ist gemeint, dass eine Silbe mit einem Vokal endet, mit geschlossenen wiederum, dass die Silbe mit einem oder mehr Konsonanten endet (Bußmann 2008, 77). Es fällt somit schwer, eine feste Regel für die Silbenposition des Wortakzentes zu bilden. Die Akzentuierung scheint eher vom Kontext abhängig zu sein. (Janßen 2003, 119) Auch Mengel stellt fest, dass „eine Aussage über positionelle Präferenz von Wortakzent im Deutschen arbiträr“ ist (Mengel 1998, 124). Die vorletzte Silbe war jedoch nach Janßen in ihrer Analyse die Silbe, die in allen Kontexten am häufigsten betont wurde (Janßen 2003, 119).

Mengel hat den Einfluss sowohl der Silbenstruktur als auch der morphologischen Eigenschaften der Wörter auf den Wortakzent untersucht. Aus seiner eigenen Analyse der Transkriptionen von mehr als 46 000 Wörtern kommt Mengel unter anderem zu dem Schluss, dass schwere Silben, d.h. Silben, deren Reim mehrere Komponenten enthält, häufiger betont werden als leichte Silben, also Silben mit weniger Komponenten. Mengel definiert den Begriff *Reim* wie folgt: „Der Terminus Reim bezieht sich [...] auf eine Struktur Vokal plus postvokalisches Konsonantencluster innerhalb einer Silbe“ (Mengel 1998, 35). Somit lautet seine Hypothese: „Silben mit komplexeren Reimen sind häufiger betont als solche mit weniger komplexen Reimen“. (Mengel 1998, 120) Das heißt, dass die Silbe umso wahrscheinlicher betont wird, je mehr andere Laute in einer Silbe einem Vokal folgen. Janßen schreibt, dass es aufgrund ihrer Forschungsergebnisse scheint, dass

bei offenen letzten Silben (Ultima) meistens (zu 82,1%) die vorletzte Silbe, und bei geschlossenen letzten Silben die vorletzte Silbe nur zu 29,6 % betont wird (2003,122). Das weist darauf hin, dass, wie auch Mengel feststellte, die Anzahl der Komponenten in der Silbe eine Rolle bei der Akzentuierung spielt, da geschlossene Silben tendenziell mehr Komponenten enthalten als offene.

Eine weitere Hypothese von Mengel lautet: „Silben mit komplexeren Onsets sind nicht häufiger betont als solche mit weniger komplexen Onsets“ (Mengel 1998, 121). Mit Onset wird der Teil der Silbe vor dem Silbenreim gemeint, und komplexere Onsets enthalten mehr Konsonanten vor dem Silbenreim (s. Rausch 1993, 30). Diese Hypothese scheint nicht zu stimmen: Silben mit komplexen Onsets werden ebenfalls häufiger betont, doch hier ist der Zusammenhang zur Akzentuierung nicht so stark. (Mengel 1998, 124) Anhand der oben erwähnten Forschungsergebnisse lässt sich feststellen, dass die Silbenstruktur entscheidend für die Akzentposition ist. Man kann eine feste Regel, wie „die betonte Silbe ist im Deutschen meistens die vorletzte“ schwerlich bilden, weil auch die Struktur der Silbe und auch die Strukturen der anderen Silben eine Rolle spielen. Und auch der Zusammenhang zwischen der Silbenstruktur und dem Wortakzent ist keineswegs einfach – sowohl Mengel als auch Janßen äußern ihre Vermutungen, aber keiner von ihnen spricht von absoluten Regeln und beide verweisen auf unterschiedliche Meinungen, die die Forscher zum Thema haben. Man kann auf jeden Fall feststellen, dass Silben mit mehr Lauten am wahrscheinlichsten betont werden, und dass die vorletzte Silbe auf jeden Fall relativ oft betont wird.

3.2.2. Morphologie und Wortakzent

Mengel benutzt in seiner Analyse die Begriffe *Morph* und *Lex*. Er erklärt nicht, warum er diese Begriffe statt Morpheme und Lexeme benutzt. Laut Bußmann (2008, 453) bedeutet Morph „kleinste bedeutungstragende Äußerung auf der Ebene der Parole“. Der Zweck ist also vermutlich, die lautliche Realisierung zu betonen. Aus der Analyse von Mengel geht hervor, dass die Morphart (freie Präfixe, Lexe, nichtnative Derivationsuffixe, native Derivationsuffixe und Flexionsmorpheme) und die Struktur der Morpheme bedeutsam für die Akzentuierung einer Wortform sind. Einige Morpharten werden häufiger betont als andere, z.B. werden Lexe¹ am häufigsten betont, während Flexionsmorpheme und native Derivationsuffixe (z.B. *-nis*) nie betont werden. Freie Präfixe (Präfixe, die alleinstehen können, z.B. *vor*) werden auch relativ häufig betont, doch die Lexe noch zehnmal häufiger. Fast gleich häufig wie freie Präfixe werden nicht-native Derivationsuffixe, wie *-iv* betont. Wie erwähnt, spielt auch die Struktur des Morphemes eine Rolle: steht am Anfang der Wortform ein Lex, wird das Lex sehr häufig betont. Folgt dem Lex aber ein nichtnatives Derivationsuffix, wird letzteres sehr oft betont. (Mengel 1998, 125-132)

Was die Morphologie und den Akzent angeht, kann festgestellt werden, dass die Struktur des Morphemes, genau wie bei den Silben, und auch die Morphart eine zentrale Rolle bei der Akzentuierung spielen. Ein wenig verallgemeinert könnte man den Schluss ziehen, dass die Bedeutung tragenden Einheiten, wie Lexe und freie Präfixe, am häufigsten betont werden.

3.2.3. Normierung des Wortakzents

Die Normierung des deutschen Wortakzents und der Aussprache überhaupt begann damit, dass Regelungen auf Grund empirischer Untersuchungen für die Aussprache geschaffen wurden. Als Grundlage der bedeutsamsten Aussprachewörterbücher in der Geschichte der deutschen Sprache kann die *Deutsche Bühnenaussprache*, „*der Siebs*“ betrachtet werden. Das Werk wurde von Theodor Siebs für die Normierung der Aussprache von Schauspielern im Theater am Ende des 19. Jahrhunderts verfasst.

¹ hier: Lexe im engeren Sinn, d.h. der Stamm einer Wortform, z.B. *haus-*

(Krech et al. 2009, 10) Im Jahre 1964 wurde das *Wörterbuch der deutschen Aussprache* von Hans Krech et al. verfasst. Es gilt als eines der Grundlagenwerke der deutschen Standardaussprache und ist eine Neubeschreibung der deutschen Ausspracheregeln, die mittels Untersuchungen des Sprachgebrauchs von bekannten beruflichen Sprechern geschaffen wurde. (Krech et al. 2009, 13-14) Schon 1962 war das erste *Duden-Aussprachewörterbuch* publiziert worden, aber es hatte noch die *Deutsche Bühnenaussprache* von Siebs als Vorbild. In der zweiten Auflage des *Duden-Aussprachewörterbuches* aber sieht man keinen Zusammenhang mehr mit der Bühnenaussprache, sondern es ist lediglich für die Normierung der Standardaussprache verfasst worden, die im alltäglichen Sprachgebrauch relevant ist. (Krech et al. 2009, 14-15)

Heute gibt es mehrere Aussprachewörterbücher, in denen auch Regeln für den Wortakzent dargestellt werden. Im Folgenden werden einige Regeln bezüglich der Akzentuierung je nach Morphart nach Hall et al. (1995) betrachtet. Hall et al. (1995) haben eine umfassende Liste von verschiedenen Regeln verfasst. Ähnliche Listen kann man in phonetischen Handbüchern und Aussprachewörterbüchern finden. Oft werden in ihnen Regeln durch die Gruppierung nach Wortarten sowie Präfixe und Suffixe oder Komposita gebildet. Die Auflistung von Hall et al. (1995) ist auf jeden Fall ziemlich vielseitig und umfassend, aber nicht zu detailliert oder lang. Um ein genügend umfassendes Bild zu bekommen, stütze ich mich auf ihre Auflistung.

Erstens wird die Kategorie *einfache Wörter* erwähnt. Sie umfasst alle deutschen und eingedeutschten Wörter ohne Affixe, wie *Vase*, oder *sieben*. Bei diesen Wörtern wird immer die erste Silbe betont. Da geht es also um den Stamm einer Wortform. (Hall et al. 1995, 132)

Als zweite Kategorie der betonten Morphe werden *Suffixe* erwähnt. Folgt dem Stamm einer Wortform ein Suffix, wie *-er* bei *Fahrer*, wird meistens der Stamm betont. Eine Ausnahme zur Regel ist die Endung *-ei*, die immer betont ist. Bei manchen Suffixen schwankt die Akzentuierung: Es kann beispielsweise *'gegenwärtig²* oder *gegen 'wärtig* auftreten. (Hall et al. 1995, 132)

Eine weitere Kategorie sind *Präfixe*, von denen manche betont werden. Hall et al.

² das Zeichen ' wird hier als Markierung für den Hauptakzent benutzt.

(1995, 132-133) sprechen von *betonten Präfixen*. Als Beispiele für betonten Präfixe werden die folgenden aufgelistet: *ab-, an-, auf-, aus-, bei-, da-, ein-, her-, mit-, nach-, vor-, weg-* und *zu-*. Mit diesen Präfixen sind die Verben trennbar, d.h. sie werden getrennt konjugiert, z.B. *abfahren – wann fährt der Zug ab?* (Hall et al.1995, 132133)

Es wird auch eine Liste der *unbetonten Präfixe* angegeben, die wie folgt aussieht: *be-, ge-, emp-, ent-, er-, ver-* und *zer-*. Mit diesen Präfixen werden untrennbare Präfixverben gebildet, d.h. das Präfix bleibt auch in allen Konjugationsformen vor dem Verbstamm, wie im Beispielsatz *Er versteht mich nicht*. (Hall et al.1995, 132133)

Eine weitere Kategorie sind die *Präfixe mit schwankendem Akzent*. Da geht es um Präfixe, die sowohl betont als auch nicht-betont sein können. Das sind: *durch-, um-, über-, unter-, wider-* und *wieder-*. Bei diesen Präfixen ist die Akzentuierung davon abhängig, ob das Verb trennbar oder untrennbar ist: einige Präfixe, wie *untergehen*, werden betont, während das Präfix im Verb *unterrichten* nicht betont wird.

Außerdem kann die Bedeutung bei der Akzentuierung eine Rolle spielen: Z.B. wird das Präfix im Verb *durchschauen* im folgenden Kontext betont: *Ich habe die Papiere 'durchgeschaut*. In einem anderen Kontext, wie *Ich habe ihn immer noch nicht ganz durch'schaut*, gibt es keine Akzentuierung des Präfixes. Da ist der Bedeutungsunterschied dadurch zu erklären, dass sich der erste Satz auf eine eher konkrete Bedeutung bezieht, während sich die Bedeutung im letzteren Satz stärker von der ursprünglichen, konkreten Bedeutung unterscheidet. (Hall et al.1995, 133134)

Es werden noch die Präfixe *miss-* und *un-* als eine eigene Kategorie erwähnt. Die Regel lautet: Steht das Präfix direkt vor dem Stamm des Verbes, wird der Stamm betont (z.B. *miss'fallen*). Bei Adjektiven und Substantiven wird aber das Präfix betont (*'Missbrauch*). Steht in einem Verb ein weiteres Präfix zwischen dem Stamm und dem ersten Präfix, wird das erste Präfix betont (*'missverstehen*). Bei Wörtern mit dem Präfix *un-* ist meistens das Präfix *un-* betont: *'Unsinn, be'unruhigen*. Eine Ausnahme sind manche Adjektive mit *un-*. Zum Beispiel bei *unab'sehbar* liegt der Akzent auf dem Stamm des Wortes. Es gibt auch eine Menge Adjektive, bei denen der Akzent sowohl am Anfang als auch auf dem Stamm liegen kann, wie

'unbegreiflich/unbe'greiflich oder *'ununterbrochen/ununter'brochen*. (Hall et al. 1995, 134)

Was Komposita angeht, liegt der Akzent meistens auf dem ersten Wort (*'Bahnhof, Ver'ständnisschwierigkeiten*). In zusammengesetzten Substantiven wird seltener das zweite Wort betont. Bei Adverbien ist das aber oft der Fall: *zu'recht, zu'nächst*. Eine dritte Gruppe der Komposita sind Wörter mit einem sogenannten Mehrfachakzent, in denen beide Wörter betont werden und die mit Bindestrich getrennt werden, wie bei *'Nordrhein-West'falen* oder *'Klaus- 'Dieter*. (Hall et al. 1995, 137)

Es sollte noch erwähnt werden, dass bei Fremdwörtern der Akzent oft bei der letzten oder vorletzten Silbe liegt (*Rele'vanz, Pa'ssage*). Da gibt es jedoch auch schwankende Fälle, wie z.B. beim Wort *August*, das je nach der Bedeutung entweder auf der ersten oder auf der zweiten Silbe betont werden kann. Spricht man von einem Mann, der August heißt, wird der Anfang betont: *'August*. Spricht man aber vom Monat, wird die zweite Silbe betont: *Au'gust*. Bei bestimmten Endungen, *-ik, -ie* und *-iv* ist die Akzentuierung ebenfalls wechselnd: *Che'mie – 'Studie; Phy'sik – Päda'gogik; na'iv - 'positiv/posi'tiv* (beides möglich). (Hall et al. 1995, 134-136) Vor allem die Fremdwörter, bei denen die Akzentuierung ziemlich anders aussieht als bei den meisten deutschen einfachen Wörtern, können wahrscheinlich Schwierigkeiten für das Lernen bereiten.

Es wurden einige Grundregeln für die Akzentuierung nach Hall et.al. aufgelistet, die auf der morphologischen Struktur des Wortes beruhen. Es gibt zwar noch andere Regeln, wie z.B. die Akzentuierung bei Fremdwörtern oder Eigennamen. Ich beschränke mich jedoch auf die oben aufgelisteten Regeln. Mir geht es hier nicht darum, alle möglichen Regeln aufzulisten, sondern ein richtungweisendes Bild davon zu geben, wie die Akzentuierung im Deutschen realisiert wird, und einige der wichtigsten morphologischen Regeln zu nennen. Es ist offensichtlich, dass die Regeln nicht lückenlos sind, da es verschiedene Ausnahmen und schwankende Fälle gibt. Man kann auf jeden Fall Mengel (1998, 131) zustimmen, dass z.B. die Suffixe eher selten betont werden und die Lexeme – die (im engeren Sinn betrachtet) meist den Wortstamm ausmachen – fast immer betont werden. Auch Cauneau schreibt, dass der deutsche Wortakzent oft auf dem Wortstamm liegt (Cauneau 1996, 30). Man kann auch eine Faustregel für die Akzentuierung bilden, die lautet, dass bestimmte Präfixe

(*ab-*, *an-*, *auf-* usw.) ziemlich oft betont werden. Der Akzent liegt in vielen Fällen am Anfang des Wortes. Es gibt allerdings auch eine große Zahl solcher Fälle, in denen der Akzent nicht am Anfang liegt. Zu diesen gehören unter anderem Fremdwörter, wie oben gezeigt wurde, und einige Komposita.

Häufig bestimmt die morphologische Struktur den Wortakzent im Deutschen und daher kann sie als Grundlage für die Akzentuierungsregeln benutzt werden. Die Regeln des Duden-Aussprachewörterbuchs sind ähnlich: Es werden einfache Wörter, abgeleitete Wörter, Präfixbildungen, zusammengesetzte Wörter und Verbzusätze als Regelkategorien aufgelistet (Duden 2000, 60-61). Ein Unterschied ist jedoch, dass z.B. Partikeln wie *ab*, *an*, *da* und *dar* nicht als Teil der Präfixe, sondern als eigene Gruppe betrachtet werden (Duden 2000, 60-61). Krech et al. (2009, 46-47) nennen auch teilweise andere Regeln für den Wortakzent als Hall et al. und Duden: Sie unterscheiden bestimmte betonte Affixe, *ur-*, *-ei* und *-ieren* sowie bestimmte Präfixe wie *un-* und *a-*. Komposita und Fremdwörter werden auch als eigene Unterkategorie aufgelistet. Es wird nicht von Suffixen gesprochen und es gibt auch deutlich weniger Beispiele für Präfixe. (Krech et al. 2009, 46-47)

Obwohl die Kategorisierung und die Benennungen in verschiedenen Aussprachewörterbüchern teilweise unterschiedlich sind, sind die Regeln, die den deutschen Wortakzent betreffen, die gleichen. Oft liegt, wie oben erwähnt, der Wortakzent vor allem bei einfachen Wörtern auf der Anfangsilbe, aber diesbezüglich gibt es eine große Zahl von Ausnahmen. Die Akzentuierung im Deutschen ist somit keinesfalls ein einfaches Phänomen, und es scheint unmöglich zu sein, eine klare Regel dafür zu bilden, ob zum Beispiel die Anfangsilbe oder doch die letzte oder vorletzte Silbe betont wird. Man kann natürlich einige der oben aufgelisteten Regeln auswendig lernen, was auch meistens hilfreich ist, aber auch dann muss man verschiedene Kategorien unterscheiden, wie bestimmte Präfixe. Ein Phänomen wie der Wortakzent kann deshalb vielen Fremdsprachenlernern Schwierigkeiten bereiten. Man kann allerdings annehmen, dass man sich einige Regeln für die Akzentuierung einigermaßen automatisch und unbewusst aneignen kann. Im Kapitel 4 wird der Akzent aus einer didaktischen Perspektive genauer betrachtet.

3.3. Wortakzent im Finnischen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Wortakzent im Finnischen und den Unterschieden zum deutschen Wortakzent. Als erstes wird der finnische Wortakzent kurz beschrieben, dann werden die Akzente in beiden Sprachen miteinander verglichen. Da der finnische Wortakzent sehr stabil und regelmäßig ist, fällt seine Beschreibung recht kurz aus.

Wiik, der sich u.a. auch mit dem finnischen Akzent befasst hat, *paino*, unterscheidet, wie die meisten deutschen Autoren, zwischen Satzakzent und Wortakzent (*lause- ja sanapaino*) sowie Hauptakzent (*pääpaino*), Nebentakzent (*sivupaino*) und nichtbetonten Silben (*painottomuus*). Der Hauptakzent liegt nach Wiik im Finnischen immer auf der ersten Silbe. (Wiik 1998, 108) Auch der Nebentakzent werde oft automatisch bestimmt. Der Nebentakzent liege meistens auf den ungeraden Silben (auf der dritten, fünften usw.) Es können auch weitere Stufen des Wortakzents im Finnischen angenommen werden (Wiik 1998, 109). Diese weiteren Stufen betrachtet Wiik jedoch nicht genauer.

Laaksonen und Lieko (2003, 22) beschreiben den finnischen Wortakzent als „systematisch und stabil“. Es bestehe keine Bedeutungsopposition und deswegen müsse er in der Schrift nicht markiert werden. Laut Laaksonen & Lieko (2003, 22) liegt der Nebentakzent normalerweise auf der dritten Silbe, manchmal auch auf der vierten und seltener, unter bestimmten Bedingungen, auch auf der fünften Silbe. Laaksonen und Lieko erklären allerdings nicht, worin diese Bedingungen bestehen.

Der Nebentakzent kann im Finnischen auch variieren je nachdem, was hervorgehoben wird. So können Nuancen in den Bedeutungen ausgedrückt werden. Beispielsweise kann in der Wortform *sanomatonta* die dritte Silbe (*'sano,matonta*)³ oder die vierte Silbe (*'sanoma,tonta*) betont werden. Wiik erwähnt allerdings, dass der Nebentakzent oft nur ganz kleine Bedeutungsunterschiede ausdrückt, und oft seien diese Unterschiede auch teilweise von der Interpretation des Sprechers abhängig. (Wiik 1998, 108)

³ Mit dem Zeichen , wird hier der Nebentakzent markiert.

Nach Suomi (2005, 225) gibt es im Finnischen eine Ausnahme von der Regel, dass betonte Silben auch länger ausgesprochen werden als unbetonte Silben und somit mehr Segmente tragen. Dabei geht es allerdings um regionale Unterschiede. Im Worttyp (C)V.CV(X) (C=Konsonant und V=Vokal) ist die zweite Silbe in den meisten Dialekten länger als die erste, obwohl die erste betont wird. (Suomi 2005, 225). Als Beispiel hierfür könnte man das Wort *minä* erwähnen, das oft z.B. im Karelischen mit einem langen *ä* realisiert wird.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der finnische Wortakzent sehr stabil und einheitlich ist. Es gibt keine Variation zum Beispiel nach morphologischen Eigenschaften. Auch im Finnischen gibt es jedoch Ausnahmen von der Regel, und zwar bezüglich des Nebenakzents. Die Silbenstruktur spielt auch im Finnischen eine Rolle: Schwere Silben, d.h. Silben mit mehr Segmenten als andere, tragen oft den Nebenakzent, und dann kann auch eine gerade Silbe einen Akzent tragen (z.B. *'kykene, villä*).

3.4. Wortakzent im Deutschen und im Finnischen – Vergleich

Die Analyseergebnisse von Mengel und Janßen zeigten, dass der Wortakzent im Deutschen, wie oft beschrieben, relativ frei ist. Es können verschiedene Silben betont werden. Im Finnischen wird der Wortakzent viel stärker von der Regel bestimmt, dass man die erste Silbe betont. Im Deutschen hingegen spielt u.a. die Silbenstruktur eine Rolle. Ist die letzte Silbe offen, wird häufig die vorletzte betont. Wiik schreibt, dass die Stelle des Hauptakzents in germanischen Sprachen nicht hundertprozentig regulär ist. Wie im Kapitel 2. festgestellt wurde, kann der Wortakzent in germanischen Sprachen zumindest teilweise Wortbedeutungen voneinander unterscheiden, was im Finnischen nicht der Fall ist.

Die Regel, dass der Anfang des Wortes betont wird, gilt vor allem für den Hauptakzent im Finnischen. Was den Nebenakzent angeht, kommen sowohl Wiik als auch Laaksonen und Lieko zu dem Schluss, dass oft die dritte Silbe betont wird. Wiik meint aber, dass der Nebenakzent vorwiegend auf ungeraden Silben liegt, während Laaksonen und Lieko die fünfte Silbe als Sonderfall betrachten und die vierte Silbe als zweithäufigsten Fall sehen.

Außerdem spielt die Anzahl der Segmente in der Silbe eine Rolle im Deutschen: Je mehr Segmente die Silbe enthält, desto wahrscheinlicher wird sie betont. Die Menge der Segmente führt im Finnischen nicht automatisch zur Akzentuierung, wenn man die regionalen Unterschiede in der Sprache berücksichtigt. Maas sagt zur Silbenstruktur, dass sie im Deutschen eine zentrale Rolle in der Akzentuierung spielt und dass es dieses Phänomen in vielen Sprachen, die sonst eine Akzentuierung haben, nicht gibt. Als Beispiel erwähnt er das Finnische: im Finnischen können öfter auch komplexere Silben unbetont bleiben. Außerdem liegt auch bei längeren Wortformen der Akzent am Anfang. (Maas 2006, 113-114) Im Kapitel 3.2.2. wurde darauf hingewiesen, dass beispielsweise zusammengesetzte Adverbien im Deutschen den Akzent auf der zweiten Silbe tragen können.

Die Betrachtung morphologischer Eigenschaften zeigte, dass Wortstämme und freie Präfixe im Deutschen besonders häufig betont werden. Dies trifft auf das Finnische nicht zu, weil im Finnischen statt Präfixen meistens mehrere Suffixe verwendet werden. Die Suffixe werden auch im Deutschen seltener betont.

Es ist festzustellen, dass die Akzentuierungssysteme zwischen dem Deutschen und dem Finnischen bedeutende Unterschiede haben. Der deutsche Wortakzent kann als relativ unregelmäßig bezeichnet werden, wobei u.a. die silbische und morphologische Struktur ihren Einfluss haben. Im Finnischen dagegen wird in Normalfällen immer die Anfangssilbe betont, genauer: Der Hauptakzent liegt im Finnischen immer auf der Anfangssilbe.

4. Wortakzent im DaF-Unterricht

In diesem Kapitel soll der Wortakzent aus einer didaktischen Perspektive behandelt werden. Es werden als erstes die Phonetik und der Wortakzent im DaF-Unterricht erörtert. Dabei interessiert mich, wie man den Wortakzent im Fremdsprachenunterricht behandeln kann. Es werden Beispiele für mögliche Übungen diskutiert. Anschließend wird der Wortakzent im finnischen Schulkontext betrachtet.

Aufgrund der Schlussfolgerungen des letzten Kapitels konnte festgestellt werden, dass sich der deutsche Wortakzent deutlich vom finnischen unterscheidet: Im

Deutschen ist der Wortakzent ziemlich unregelmäßig, im Finnischen liegt der Hauptakzent immer auf der ersten Silbe. Da für den deutschen Wortakzent weniger verlässliche allgemeingültige Regeln gebildet werden können, kann er eine Herausforderung für finnische Deutschlernende darstellen. Dieling und Hirschfeld (1995, 119) schreiben, dass der Wortakzent besonders für Schüler, aber auch für fortgeschrittene Lernende, deren Muttersprache einen festen Akzent haben, Schwierigkeiten bereitet. Dazu gehören auch finnische Deutschlernende.

Wie kann man denn überhaupt lernen, Wörter richtig zu akzentuieren, wenn es sehr wenige feste Regeln gibt? Wie im Kapitel 3.2.2. festgestellt wurde, gibt es zwar einige Regeln u.a. für den Wortakzent bei Präfixen und Suffixen. Auch da ist aber der Wortakzent manchmal von Fall zu Fall unterschiedlich. Beispielsweise kann man das Verb *durchschauen* falsch akzentuieren (s. S. 11), wenn man die Bedeutung nicht kennt, oder einem die Regel nicht bekannt ist, dass bei Präfixverben oft der Wortanfang betont wird. Und auch wenn man diese Regel kennt, ist es nicht immer ganz einfach im wirklichen Sprachgebrauch zu sagen, wie konkret die Bedeutung zu verstehen ist.

4.1. Phonetik und Wortakzent im Unterricht

Die Bedeutung der Phonetik im Fremdsprachenunterricht hat sich im Laufe der Jahrzehnte verändert. Früher spielte die Phonetik laut Nagy (2004, 9) eine geringere Rolle im Fremdsprachenunterricht als heute. Man konzentrierte sich auf das Lernen der Aussprache einzelner Buchstaben (Nagy 2004, 9). In den 70er und 80er Jahren begann man zu erkennen, dass eine gründlichere Kenntnis des Lautsystems wichtig ist, weil Fremdsprachenlerner oft einen sehr starken Akzent hatten und ihre Aussprache zu sehr von den Normen der Fremdsprache abwich (Nagy 2004, 10). Vor allem nach der Einführung des kommunikativen Ansatzes verbreitete sich der Gedanke, dass die Phonetik und die mündliche Kompetenz besser im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollten. (Nagy 2004, 10-11)

Der Wortakzent ist ein Teil der mündlichen Sprachkompetenz. Die Bewertung der mündlichen Kompetenz ist nicht immer unproblematisch. Takala unterscheidet zwischen einer holistischen und einer analytischen Perspektive zur Bewertung der

mündlichen Kompetenz. In der holistischen Sichtweise betrachtet man die Kompetenz als eine Gesamtheit, in der die verschiedenen Teilbereiche nicht einzeln bewertet werden. In der analytischen Betrachtungsweise wird dagegen die mündliche Kompetenz in verschiedene Teilbereiche unterteilt. (Takala 1993, 149-150) Das heißt, dass prosodische Phänomene, zu denen der Wortakzent gehört, dann einen Teilbereich ausmachen können. Im sogenannten FCE-Sprachkompetenztest, den Takala als Beispiel für die Bewertung der mündlichen Kompetenz des Englischen betrachtet, kann man auf dem höchsten Niveau der Kompetenz auch die prosodischen Eigenschaften der Sprache korrekt benutzen. Auf dem niedrigsten Niveau sind die sprachlichen Äußerungen schon teilweise unverständlich und in den Zwischenniveaus beeinflusst die Muttersprache die Aussprache der prosodischen Merkmale durch Interferenz. Je besser man die Fremdsprache beherrscht, desto weniger machen sich muttersprachliche Merkmale der Aussprache bemerkbar. (Takala 1993, 108)

Ob man die mündliche Kompetenz analytisch oder holistisch betrachten will, hängt davon ab, wie stark man einzelne Eigenschaften der Aussprache betonen will. Für die Betrachtung des Wortakzents ist es auf jeden Fall am fruchtbarsten, sich auf die analytische Betrachtungsweise zu stützen. Es ist auch eine andere Frage, wie stark man sich überhaupt auf den Wortakzent konzentrieren will. Laut Storch gibt es bisher wenige Lehrwerke, die spezifisch suprasegmentale Phänomene, wie den Wortakzent, in den Mittelpunkt rücken (Storch 1999, 109). Somit ist auch im Bereich der Didaktik der Wortakzent relativ wenig behandelt worden. Es wäre jedoch wichtig, den Wortakzent im Unterricht zu berücksichtigen, da er einen wichtigen Teil der Aussprache ausmacht und manchmal auch das Verständnis beeinflussen kann. In der Bewertung der mündlichen Kompetenz wird das Verständnis oft als das wichtigste Hauptkriterium gesehen (Takala 1993, 164). Im Fremdsprachenunterricht könnte es deswegen am sinnvollsten sein, den Wortakzent vor allem durch solche Fälle zu betrachten, in denen er zu Bedeutungsunterschieden oder zu sonstigen Verständnisschwierigkeiten führen kann. Diese Vorgehensweise würde am besten den kommunikativen Zwecken dienen. Aber auch das setzt voraus, dass man die wichtigsten Grundregeln der Akzentuierung kennt und sie übt.

Es werden später in diesem Kapitel allgemeine Prinzipien für phonetische Übungen betrachtet und mögliche Übungstypen zum Lernen des Wortakzents dargestellt.

Iivonen und Nevalainen sagen zum Unterricht in der Phonetik im Allgemeinen, dass man sich im Fremdsprachenunterricht oft zu sehr auf andere Teilbereiche der Sprache als die Phonetik konzentriert, und der Unterricht der Aussprache betont ihnen zufolge außerdem zu sehr einzelne Laute. So bleiben z.B. prosodische Phänomene zu oft außerhalb des Fokus. Es werde oft gedacht, dass es nicht so schlimm sei, die Phonetik nicht so genau zu betrachten, weil man das Verständnis für das Wichtigste hält. (Iivonen/Nevalainen 1998, 15) Aber wie früher z.B. im Kapitel 3.2. festgestellt, können Aussprachefehler auch das Verständnis behindern. Und das Beherrschen prosodischer Phänomene sei auch bedenkenswert, da die Prosodie bestimmte Funktionen in der Sprache hat, nämlich die Sprache in größere und kleinere Ganzheiten zu teilen, und manchmal auch Bedeutungen zu unterscheiden (Iivonen/Nevalainen 1998, 17).

Zur Vermittlung der prosodischen Fähigkeiten im Unterricht sagen Iivonen und Nevalainen, dass, um den richtigen Ansatzpunkt für die Lösung prosodischer Probleme finden zu können, eine sorgfältige Betrachtung der prosodischen Merkmale einer Sprache mittels Tonaufnahmen, des phonetisches Wissens und der individuellen Bedürfnisse der Sprachenlerner nötig ist. All dies zu berücksichtigen sei aber selten möglich. (Iivonen/Nevalainen 1998, 88) Sowohl Kenntnisse, Motivation als auch geduldige Arbeit seien wichtige Voraussetzungen für den Lerner beim Erlernen der prosodischen Merkmale der Sprachen. Am allerwichtigsten seien aber die Kenntnisse der Lehrenden. Ein gründliches Hintergrundwissen der Lehrenden sowie ihre Motivation und die Anwendbarkeit der Methoden spielen ebenfalls eine Rolle. Die größte Herausforderung sei laut Iivonen/Nevalainen der Zeitmangel – sehr häufig habe man einfach nicht genug Zeit, neben allen anderen sprachlichen Phänomenen auf die Prosodie einzugehen. (Iivonen/Nevalainen 1998, 88-89)

Auch Storch hat die Phonetik im DaF-Unterricht betrachtet. Ihm zufolge kann die Aussprache besondere Schwierigkeiten bereiten, weil das Missverständnis schon

beim Hören passieren kann, da man die Laute einer Fremdsprache durch das Lautsystem seiner eigenen Muttersprache wahrnimmt. Das Lautsystem der Muttersprache kann also das Lernen der Laute einer Fremdsprache durch Interferenz erschweren. Außerdem unterscheidet sich das Erlernen der Phonetik u.a. vom Erlernen der Syntax oder der Semantik dadurch, dass „bei der Aussprache zusätzlich die Verfestigung der artikulatorischen Bewegungsmuster“ noch eine eigene Herausforderung darstellt. Bei der Aneignung der Syntax oder Semantik gehe es nur um das Erlernen der mentalen Muster, bei der Aussprache aber auch um die Aneignung dessen, wie man rein physisch die Laute produziert. (Storch 1999, 104).

Storch (1999, 105-106) schreibt, dass die „Prinzipien *Kontrast*, *Einbettung*, *Imitation* und *Wiederholung*“ dem Unterricht der Aussprache zugrunde liegen. Mit Kontrast ist gemeint, dass man verschiedene Einheiten gegenüberstellt. Man kann *interlinguale Kontraste* betrachten, d.h. Muttersprachliches und Fremdsprachliches werden miteinander verglichen, um die Aussprache zu üben. Im Fall des Wortakzents könnte man beispielsweise 'yh^dessä und zu'sammen gegenüberstellen. Man kann auch zwei fremdsprachliche Einheiten miteinander vergleichen. Dann werde von *intra*lingualen Kontrasten gesprochen. Ein Beispiel dafür wäre 'durchschauen und durch'schauen. Ein dritter Fall von Kontrastübungen sind *Kontraste zwischen falscher und korrekter Aussprache*, wie im Beispiel *ver'stehen* vs. 'verstehen*. Storch meint, dass alle drei Typen der Kontraste bei der Korrektur der Aussprache hilfreich sein können. Er stellt allerdings auch fest, dass „die meisten phonetischen Übungen im segmentalen Bereich“ mit Lautkontrasten zu tun haben, aber die Frage, wie gut sie zum suprasegmentalen Bereich passen, zu dem auch der Wortakzent gehört, erläutert er nicht genauer. Laute, die für fremdsprachliche Sprachenlerner schwer erkennbar und schwer zu unterscheiden sind, sollte man auf jeden Fall im Kontrast üben. (Storch 1999, 105-106)

Storch erklärt kurz die weiteren Prinzipien der Aussprachenlehre. Mit *Einbettung* ist gemeint, dass man keine einzelnen Laute übt, „sondern anhand von Wörtern, Syntagmen, Sätzen oder kleinen Texten [...] segmentale und suprasegmentale Einheiten zugleich“ übt. Damit könnte im Zusammenhang mit dem Wortakzent gemeint sein, dass man z.B. in Übungen Sätze mit unterschiedlich betonten Wörtern

benutzt. Mit *Imitation* meint man, dass man einfach das Gehörte nachspricht und dann mentale Modelle bildet. *Wiederholung* bezieht sich auf das Bedürfnis, die Aussprache intensiv zu üben und ständig zu wiederholen, sodass man sich die Aussprachemodelle aneignet. (Storch 1999, 106)

Auch Moilanen (2002, 72) betont das Nachahmen und das ständige Üben als Mittel zum Erlernen der Phonetik. Schüler sollten ihr zufolge von Anfang an ermutigt werden, die Aussprache selbst zu üben, u.a. durch wiederholen. Sie meint aber auch, dass es nicht fruchtbar sei, Schüler einzeln in der Klasse lesen zu lassen, um die Aussprache zu lernen, wenn sie das nicht selbst tun wollen. Eine bessere Idee sei es, die Aussprache durch Lesen gemeinsam mit anderen Schülern zu üben in einem Tempo, dem alle folgen können. Wichtig sei aber auch auf jeden Fall, dass Schüler die Aussprache auch selbstständig üben können, z.B. in einem Sprachlabor oder zu Hause. Ideal wäre es, wenn ein Schüler seine Aussprache anschließend z.B. mittels einer Tonaufnahme selbst beobachten könnte. (Moilanen 2002, 72).

4.2. Übungen zum Lernen des Wortakzents

Als Beispiele für phonetische Übungen nennt Storch Übungen zur auditiven Wahrnehmung und Diskriminierung sowie Sprechübungen. Beim Lernen der Aussprache ist die Wahrnehmung und die Unterscheidung verschiedener Laute eine Voraussetzung, und dies übt man durch Hören. Bei suprasegmentalen Merkmalen und insbesondere beim Wortakzent bedeutet das, dass man nach dem Gehörten als erstes lernt, den Wortakzent zu erkennen, dann bildet man allmählich selbst Regeln beispielsweise für die Akzentuierung unterschiedlicher Silben. Die Bildung der Regel setzt ein Vorwissen voraus. Deswegen ist es wichtig, sich des Wortakzents und der verschiedenen Realisierungen des Wortakzents bewusst zu sein. (Storch 1999, 106-107) Unten findet sich ein Beispiel für die Aktivierung des Vorwissens durch das Hören (Storch 1999, 107). Durch die Übung wird gelernt, dass der Wortakzent auf unterschiedlichen Silben liegen kann. Damit wird angestrebt, dass der Lerner selbst eine Regel für die Akzentuierung bildet. Als Nachteil von Übungen dieser Art könnte man sehen, dass es hier um eine ziemlich starke

Verallgemeinerung geht – die Wort- und Silbenstrukturen spielen eine Rolle bei der Akzentuierung, und es gibt zahlreiche Unterschiede in der Akzentuierung u.a. der verschiedenen Präfixe. Es ist jedoch berechtigt, zu behaupten, dass man manchmal Vereinfachungen anwenden muss, da die Schüler solche komplexen Phänomene wie den Wortakzent keinesfalls sofort gründlich lernen können, sondern sich vielmehr auf einige grobe Regeln, wie in dieser Übung, stützen müssen. Es scheint allerdings seltsam, dass in dieser Übung *unzufrieden* zweimal vorkommt, da man es nur auf eine Weise betonen kann. Möglicherweise handelt es sich hier um einen Fehler bei der Übung.

Wortakzent (VI): Mehrsilbige Wörter

a) Markieren Sie bei den folgenden Wörtern den Wortakzent mit Bleistift. Hören Sie sie dann von der Kassette, und korrigieren Sie. Schreiben Sie die Wörter anschließend in die richtige Spalte unten.

erhoben, unzufrieden, einiges, längeren, breitere, natürlichen, Augenblick (2 Möglichkeiten!), aussehen, entschuldige, Unbescheidenheit, bestrafen, unzufrieden, weiterleben, Erinnerung, Ermahnung

b) Verdecken Sie die Übersicht und lesen Sie die Wörter in a) mit richtigem Wortakzent.

c) Welche Faustregel für den Wortakzent bei langen mehrsilbigen Wörtern gibt es?

Wortakzent				
•			•	
<i>unzufrieden</i>				
...				

Abb. 3.80: STUFEN INT. 2: 125

Bild 1

Die Sprechübungen spielen auch eine zentrale Rolle beim Lernen der Aussprache. Laut Storch sind Wortpaarübungen ein klassischer Typ von phonetischen Übungen, die das Ziel haben, dadurch kritische Laute voneinander unterscheiden lernen zu können (Storch 1999, 108). Sprechübungen sollten sich auf eine bestimmte Ausspracheschwierigkeit begrenzen und keine anderen schwierigen Laute als die geübten Laute enthalten. Statt nur einzelne Wörter oder Wortpaare zu üben, sollte man das Geübte auch in eine größere Einheit einbetten (Storch 1999, 108).

Auch Dieling und Hirschfeld stellen unterschiedliche Beispiele für die Übung des Wortakzents dar. Beispielsweise wird in einer Übung der Wortakzent mittels der Namen für die Monate geübt, da verschiedene Monate teilweise unterschiedlich betont werden. In einer anderen Übung werden Präfixe und trennbare und untrennbare Verben behandelt. Hinter allen Übungen steckt die Idee, dass man nach dem gehörten Muster den Wortakzent selbst markiert und zum Schluss selbst Regeln für die Akzentuierung bildet. (Dieling/Hirschfeld 1995, 111-113) Dies stimmt mit

dem überein, was Storch zum Lernen des Wortakzents sagt: Zuerst lernt man, den Wortakzent zu erkennen, dann, wenn man ein ausreichendes Vorwissen hat, bildet man die Regeln. (Storch 1999, 106-107).

4.3. Ausspracheschulung im DaF-Unterricht

Wie kann man die Prinzipien des Unterrichts in der Phonetik und insbesondere die des Wortakzents im Kontext des finnischen Schulunterrichts berücksichtigen? In der Magisterarbeit von Johanna Moilanen *Auffassungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über Ausspracheunterricht* (2014) werden die Auffassungen und Erfahrungen von Finnisch- und Schwedischlehrern im Ausspracheunterricht behandelt. Sie gelangt zu dem Ergebnis, dass einzelne Laute im Fremdsprachenunterricht zu sehr betont werden zuungunsten u.a. der Prosodie (Moilanen 2014, 32 verweist hier auf Hirschfeld/Neuber 2010, 10). Dies zeigt sich zum Teil auch in der Analyse: 18,8 % der Deutschlehrenden sind teilweise der Meinung, dass es wichtiger ist, einzelne Laute zu unterrichten als prosodische Merkmale (Moilanen 2014, 57). Doch die meisten (53,1 %) sind teilweise anderer Meinung und 28,1 % ganz anderer Meinung. Ein Großteil findet, dass „Probleme mit der Aussprache einen negativen Einfluss auf andere Teilbereiche der Fremdsprache“ haben können - etwa die Hälfte (56,7 %) sind teilweise dieser Meinung und 24,2 % ganz dieser Meinung. Eine große Mehrheit findet auch, dass eine mangelhafte Aussprache die Konversation zumindest teilweise beeinträchtigen kann. (Moilanen 2014, 53-54) Es lässt sich also feststellen, dass die Mehrheit der Deutschlehrer/innen es für wichtig hält, sich auf die Aussprache im Unterricht zu konzentrieren, und auch die Prosodie sehen die meisten zumindest teilweise als wichtig an, aber es besteht immerhin ein Bedürfnis, die prosodischen Merkmale noch mehr zu üben. Wie oben erwähnt, sind auch Iivonen und Nevalainen dieser Meinung (Iivonen/Nevalainen 1998, 15).

Die Analyse von Moilanen zeigt außerdem, dass die Methoden der Fremdsprachenlehrer in Finnland oft unsystematisch sind. Das wurde mittels einer Umfrage untersucht, in der die Methoden des Ausspracheunterrichts danach gruppiert wurden, wie systematisch sie sind. (Moilanen 2014, 66) Der Ausspracheunterricht kann laut Moilanen unsystematisch, halbsystematisch oder systematisch sein. Als Kriterien für einen systematischen Ausspracheunterricht

werden vielseitiges Üben, unterschiedliche Methoden, forschendes Lernen und Üben mit Feedback benutzt. (Moilanen 2014, 67) Hakkarainen et al. schreiben zum Begriff *Forschendes Lernen* (auf Finnisch: *tutkiva oppiminen*): Die Idee des forschenden Lernens ist es, die Denkfähigkeiten und das Verständnis der Lernenden zu respektieren und das Interesse der Lernenden für das Lernen und das Verstehen zu wecken sowie das Lernen zu unterstützen (Hakkarainen et al. 2005, 36). Die Rolle des Lehrenden ist es vor allem als Berater den Lernprozess durch Feedback zu steuern (Hakkarainen et al. 2005, 37). 49,5 % der Lehrer/-innen aller Fächer stützen sich auf unsystematische Methoden im Aussprachenunterricht, 38,7 % auf halbsystematische und nur 11,77 % auf systematische. Von den Deutschlehrern benutzt die Mehrheit (51,7 %) halbsystematische Methoden, 37,9 % unsystematische und nur 10,3 % systematische. Diese Ergebnisse stehen im Widerspruch zu dem, was Iivonen und Nevalainen zum Thema sagen, wie schon oben erwähnt: Man müsse die Aussprache systematisch und geduldig üben, um sie gründlich lernen zu können (Iivonen/Nevalainen 1998, 88). Laut Moilanen bedeutet ein unsystematisches Unterrichten der Aussprache manchmal auch, dass sie gar nicht separat unterrichtet wird, sondern nur verschiedene Aussprachefehler im Unterricht korrigiert werden.

Aufgrund der oben genannten Tatsachen kann man feststellen, dass ein Bedarf für einen systematischeren und vielseitigeren Ausspracheunterricht in Finnland besteht. Wenn die Aussprache gar nicht bewusst geübt wird oder der Ausspracheunterricht nur unsystematisch bleibt, fällt es schwer, solche Phänomene wie den Wortakzent gründlich zu lernen. Da die Zeit im Unterricht immer begrenzt ist und das systematische Üben des Wortakzents zeitaufwendig sein kann, können das Lernen und das Lehren des Wortakzents eine große Herausforderung darstellen. Der Wortakzent im Unterricht ist in der Forschung auch noch ein relativ neues Thema. Es gibt bisher wenige Untersuchungen, die gerade den Wortakzent im Schulkontext behandeln. Es geht auch nicht um ein einfaches Phänomen, das man schnell lernen oder kurz zusammenfassen könnte, aber wie Storch (1999, 106-107) schreibt, passiert dies teilweise auch automatisch dadurch, dass man ein Vorwissen über das Phänomen hat und dann mit Hilfe verschiedener Übungen anfängt, die Regeln selbst zu bilden. Das Vorwissen kann jedoch nur dann wirksam werden, wenn die Regeln zuerst bewusst und klar im Unterricht behandelt werden. Dabei spielen die Aktivität der Lehrenden und auch ihr Wissen über das Thema eine Rolle.

Der finnische Lehrplan erwähnt als ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Kenntnis und die Übung der Aussprache sowie der prosodischen Merkmale, wie Wort- und Satzakzent, Intonation und Rhythmus. (Internet 1). In der Analyse von Moilanen (2014) stellte sich heraus, dass viele Fremdsprachenlehrer die Aussprache für wichtig halten, aber dass sie oft nicht sehr systematisch geübt wird. Um die Ziele des Lehrplans zu erreichen, müssten entsprechende Methoden entwickelt werden, und vor allem sollten mehr Lehrer die Wichtigkeit der Prosodie im Unterricht erkennen.

5. Zu den Akzentuierungsfehlern

In diesem Kapitel werden zunächst mögliche Ursachen für Akzentuierungsfehler erläutert. Es gibt zahlreiche Faktoren, die zu Fehlern beim Wortakzent und sprachlichen Fehlern überhaupt führen können. Danach werde ich im Teilkapitel 5.2. einige Überlegungen bezüglich des Umgangs mit Aussprachefehlern anstellen, z.B. wie man sich gegenüber Fehlern überhaupt verhalten sollte, und wie man möglicherweise Fehler u.a. durch Fehlerkorrektur vermeiden oder zumindest vermindern könnte.

5.1. Ursachen von Fehlern

Wenn Fehler beim Produzieren fremdsprachlicher Laute vorkommen, liegt ein möglicher Grund darin, dass man das Lautsystem der Fremdsprache nicht völlig beherrscht. Das wiederum kann dazu führen, dass das Lautsystem der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache die Aussprache der zu lernenden Sprache beeinflusst. Dann wird von *Interferenz* gesprochen. Unter *Interferenz* bzw. *negativem Transfer* wird verstanden, dass “die Struktur der Ausgangssprache auf die Struktur der Zielsprache übertragen” wird (Kleppin 1997, 30). Da das finnische Akzentsystem völlig anders ist als das deutsche, kann man annehmen, dass manchmal auch in der Akzentuierung Interferenzfehler vorkommen, d.h. der finnische Wortakzent beeinflusst die Akzentuierung der finnischen Deutschlernenden, wenn sie Deutsch sprechen.

Hirschfeld & Stock (2010, 288) haben eine Untersuchung von Swetlana Nossok dargestellt, in der diese untersucht hat, wie die Zweitsprache weißrussischer Lerner (Russisch) ihre Aussprache des Deutschen beeinflusst. Als Ergebnis wird dargestellt, dass u.a. Internationalismen teilweise falsch betont wurden, die Lage des Hauptakzents vom Russischen übertragen wurde und, obwohl betonte Vokale „lauter und deutlicher als die nichtbetonten realisiert“ wurden, der Wortakzent trotzdem nicht so stark wie im Deutschen schien, was als Interferenzfehler interpretiert wurde. (Hirschfeld/Stock, 2010, 288)

Einerseits kann man annehmen, dass, genau wie die weißrussischen Lerner in der Untersuchung, Finnen manchmal bei deutschen Ausdrücken, die nach den deutschen Regeln nicht anfangsbetont sind, nach dem muttersprachlichen Muster die erste Silbe akzentuieren. Beispielsweise könnte ein finnischer Lerner **missfallen* statt *miss'fallen* sagen, wenn er nicht weißt, dass bei Verben mit dem Präfix *miss* der Stamm des Verbes betont wird. Andererseits kann es auch möglich sein, dass man z.B. die zweite Silbe statt der ersten betont, z.B. **Stud'ie* statt *'Studie*. In diesem Fall kann es sich einerseits um eine Interferenz z.B. aus dem Schwedischen, andererseits auch um *Übergeneralisierung* handeln, d.h. „die Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf Phänomene, auf die sie nicht zutrifft“ (Kleppin 1997, 33). Das letztere ist dann möglich, wenn man gelernt hat, dass im Deutschen die Endung *-ie* oft betont ist und diese Regel für diesen Ausdruck benutzt. Besonders bei fremdsprachlichen Wortformen besteht diese Gefahr, weil sie ziemlich oft anders betont werden, als man nach den deutschen Akzentuierungsregeln annehmen könnte (s. Hall et al. 1995, 135).

In anderen Fremdsprachen, die man in Finnland in der Schule lernt, sind Unterschiede bei der Akzentuierung im Vergleich zum Deutschen zu sehen. Unter anderem im Schwedischen sind Unterschiede bei der Akzentuierung der Fremdwörter zu bemerken. Hall et al. (1995, 135) schreiben, dass der deutsche und der schwedische Wortakzent bei den Fremdwörtern oft übereinstimmen, aber es gibt auch solche Fälle, in denen die Schriftform im Grunde genommen die gleiche ist, aber die Akzentuierung unterschiedlich. Zu diesen gehören Wörter mit dem Suffix *-ik*, wie *Grammatik*. Im Deutschen ist der Wortakzent bei diesen Wörtern wechselnd,

vgl. *Poli'tik* vs. *'Lyrik*. Im Schwedischen dagegen liegt der Akzent bei allen Wörtern mit dem Suffix *-ik* auf der letzten Silbe. (Hall et al. 1995, 135)

Im Englischen werden lateinische, französische und griechische Fremdwörter „ganz anders betont als im Deutschen, so daß unbedingt davor gewarnt werden muß, den englischen Wortakzen ins Deutsche zu übernehmen“, vgl. engl. *'president* vs. dt. *Präsi'dent*. (Hall et al. 1995, 135)

Auch andere Fremdsprachen, die man in Finnland lernt, können natürlich die Aussprache des Deutschen beeinflussen, aber Schwedisch und Englisch müssen alle Schüler in Finnland lernen und deswegen betrifft die Gefahr der Interferenz durch diese Sprachen besonders viele finnische Deutschlernende. Es kann die Hypothese aufgestellt werden, dass nicht nur das Finnische, sondern auch das Schwedische und das Englische durch ihre vom Deutschen abweichenden Akzentsysteme Interferenzfehler verursachen können. Neben dem gegenseitigen Einfluss verschiedener Sprachen können auch persönliche Faktoren und Performanzfehler Ursachen für Akzentuierungsfehler sein. Kleppin (1997, 37) erwähnt situationsgebundene Faktoren, dass z.B. die Situation ihren Einfluss auf unterschiedliche Fehler haben kann. Ein Lerner kann ein Phänomen grundsätzlich beherrschen, aber beispielsweise in einer Prüfungssituation Fehler machen (Kleppin 1997, 37). Apeltauer (1997, 85) erwähnt Performanzfehler. Dabei handelt es sich ebenfalls um Fehler, die durch interne Bedingungen oder die Situation zu erklären sind. Als Beispiel erwähnt Apeltauer Müdigkeit und Angst als mögliche Faktoren, mit denen man sprachliche Fehler erklären kann. (Apeltauer 1997, 85).

Apeltauer erwähnt noch sogenannte induzierte Fehler. Damit meint man Fehler, die „z.B. durch Lehrmaterial, Übungsformen oder Sprachgebrauch des Lehrers bedingt“ sind (1997, 85). Dabei spielt die Kompetenz der Lehrenden eine große Rolle. Wie auch Iivonen/Nevalainen (1998, 88) bemerken, ist die Fähigkeit der Lehrenden sehr bedeutsam in Bezug auf das Erlernen des Wortakzents. Die Lehrende sollte gut motiviert sein, den Wortakzent im Unterricht zu behandeln und außerdem passende Methoden verwenden und genug über das Phänomen wissen. (Iivonen/Nevalainen 1998, 88).

Ein Fall für sich sind Lernschwierigkeiten, die zu den persönlichen Faktoren gehören und Aussprachefehler und andere sprachliche Fehler erklären können. Laut Moilanen (2002, 69) bilden den Hintergrund für Aussprachefehler Schwierigkeiten beim Prozessieren des Gehörtes. Ein Schüler mit Lernschwierigkeiten, insbesondere mit Schwierigkeiten bei der Aussprache, nimmt das Gehörte nicht in der gleichen Weise wahr wie Lernende ohne besondere Lernschwierigkeiten. Die Ausspracheschwierigkeiten zeigen sich u.a. als Schwierigkeit, einzelne, distinktive Laute voneinander zu unterscheiden. Wenn Phänomene wie der Wortakzent noch dazu kommen, die die Aussprache eines Wortes beeinflussen, kann sich das Hörverstehen noch weiter erschweren, und als Folge ist der Lerner noch verwirrter. (Moilanen 2002, 79).

Schließlich gibt es solche sprachlichen Fehler und auch Fehler beim Wortakzent, die man nicht unbedingt auf einen gewissen Faktor zurückführen kann. Vielmehr entstehen Fehler im Zusammenspiel von unterschiedlichen Faktoren. Fehler sind immer situationsgebunden, aber auch unterschiedliche Strukturen in verschiedenen Sprachen können durchaus zu Fehlern führen. Wenn aber noch Angst oder Stress, oder andere situative Faktoren hinzukommen, nimmt die Wahrscheinlichkeit der Fehler zu, und die Ursache eines Fehlers lässt sich nicht mehr so einfach erklären.

5.2. Umgang mit Aussprachefehlern

Es gibt viele Faktoren, die Aussprachefehler erklären können. Aber wie sollte man sich zu Fehlern verhalten – sollten Fehler immer korrigiert werden und inwieweit sind die Fehler eigentlich schädlich? Und wie kann man die unterschiedlichen Ausgangsniveaus der Lerner berücksichtigen? Kleppin (1997,84) schreibt, dass Fehlerkorrektur „prinzipiell äußerst wichtig für jeden Lernenden“ ist, da man Fehler nur durch Korrektur eliminieren kann. Aber wie sollte die Korrektur erfolgen? Die Notwendigkeit einer Fehlerkorrektur ergibt sich u.a. aus den Lernzielen, und die Forderung nach Fehlerfreiheit sollte den unterschiedlichen Zielen der jeweiligen Lernergruppe angepasst werden. (Kleppin 1997, 89-90)

Bei der Aussprache sei nach Kleppin die Fehlerkorrektur von besonderer

Wichtigkeit, da Aussprachefehler manchmal zur Unverständlichkeit führen können. (Kleppin 1997, 100). Laut Moilanen zeigen sich Schwierigkeiten bei der Aussprache oft auch in anderen Bereichen der Sprache. Beispielsweise können sie sich als Probleme beim Wortschatz zeigen, da z.B. ein Problem bei der Aussprache zu Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung des gesamten Worts führen kann. Auch Fehler bezüglich der Orthographie können mit Aussprachefehlern zusammenhängen, weil das Schreiben die Aussprache imitieren kann. (Moilanen 2002, 71) Kleppin schreibt, dass Aussprachefehler oft Fehler sind, die „der Lernende nicht selbst korrigieren kann“. Und weil man für die Korrektur der Aussprachefehler besonders viel Zeit braucht und das Lernen durch die Korrektur nicht immer sofort gelingt, sollten sie laut Kleppin „mehr noch als andere Korrekturen gleichzeitig auch als Übung“ betrachtet werden. (Kleppin 1997, 100)

Kleppin (1997, 101) schlägt vor, dass bei Wortakzentfehlern nonverbale Signale wie der Rhythmus als Mittel der Korrektur eingesetzt werden könnten. Beispielsweise könnte man den Rhythmus immer bei einer betonten Silbe schlagen. Die Signale „sollten den Lernenden bewusst gemacht werden“ und „von diesen auch wiederholt und während ihrer Äußerungen mit eingesetzt werden“. (Kleppin 1997, 100). Für die Korrektur der Aussprachefehler ist es laut Kleppin außerdem nützlich, wenn man möglichst viel selbständig laut liest und seine eigenen Aussprachefehler aufnimmt (Kleppin 1997, 100). Diese Verfahren können das Erlernen des Wortakzents erleichtern und die Entstehung von Fehlern vermindern. Auch Moilanen (2002, 82) erwähnt den Rhythmus als ein Mittel, mit dem man das Erlernen der Aussprache erleichtern kann. Außerdem schreibt sie, dass Übertreiben ein hilfreiches Mittel für die Unterscheidung prosodischer Merkmale sein kann (Moilanen 2002, 82).

Auf jeden Fall sollten auch die persönlichen Faktoren, wie die unterschiedlichen sprachlichen Niveaus der Lernenden, oder besondere Lernschwierigkeiten im Unterricht berücksichtigt werden. Schülergruppen sind immer heterogen, d.h. die Schüler in ein und derselben Gruppe können über sehr unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten verfügen. Kleppin (1997, 90) betont, dass unterschiedliche Lernerpersönlichkeiten auch unterschiedlich mit sprachlichen Fehlern umgehen. Es gibt Schüler, die sich gegenüber Fehlern sehr negativ verhalten, sie sehr ernst nehmen und versuchen, möglichst wenige Fehler zu machen. Andererseits gibt es

Schüler, die ihre sprachlichen Fehler als eine eher seltene Ausnahme sehen und denken, dass sie so etwas normalerweise nicht machen würden. (Kleppin 1997, 90) Die Einstellung zu Fehlern ist also von Schüler zu Schüler sehr unterschiedlich.

Eine Antwort darauf, wie man mit der Heterogenität im Klassenraum umgehen könnte, kann ein differenzierter Unterricht sein. Saloviita (2013, 174) unterscheidet Differenzierung von oben und von unten. Mit Differenzierung von oben meint er, dass man von den gemeinsamen Zielen ausgeht und dann Inhalte, Ziele usw. nach individuellen Bedürfnissen der Schüler differenziert. „Von unten aus“ bzw. persönliche Differenzierung bedeutet wiederum, dass man von den Bedürfnissen eines Schülers ausgeht und dann versucht, sie mit jenen der gesamten Gruppe zu verbinden. In beiden Vorgehensweisen gehe es jedoch um individuelle Differenzierung. Die Vorgehensweise sollte danach gewählt werden, wie groß die Unterschiede bei den Individuen sind. Eine persönliche Differenzierung fordert immer mehr Aufwand, und dazu gehört u.a. die Erstellung eines individuellen Lehrplans. (Saloviita 2013, 174-175). Man sollte nur so viel wie unbedingt nötig differenzieren, da die Differenzierung laut Saloviita nicht immer nur vorteilhaft ist. (Saloviita 2013, 175). Als ein Problem der Differenzierung kann man beispielsweise betrachten, dass ein Schüler das Gefühl haben könnte, dass seine Lernschwierigkeiten besonders hervorgehoben werden. Deswegen sollte man bei der Differenzierung Entscheidungen immer von Fall zu Fall treffen.

Innerhalb einer Gruppe kann man z.B. Teilgruppen nach unterschiedlichen Stufen bilden, entsprechend den unterschiedlichen Lernzielen und Kompetenzen der Lerner (Saloviita 2013, 117). Im Fremdsprachenunterricht und besonders im Ausspracheunterricht können unterschiedliche Persönlichkeiten und Kompetenzniveaus der Lerner berücksichtigt werden, indem man Kleingruppen bildet. So kann man die Angst, vor anderen Schülern zu sprechen, abbauen, und die/der Lehrende kann auch besser individuell korrigieren (Kleppin 1997, 101). Das Wiederholen als Ausspracheübung sollte nach Kleppin möglichst im Chor passieren, d.h. die gesamte Gruppe spricht gleichzeitig. Auch so kann Versagensangst bezüglich der Aussprache vermieden werden (Kleppin 1997, 101).

6. Korpus und Methoden

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der vorgenommenen empirischen Analyse und ihren Ergebnissen. Es wurde eine Fehleranalyse durchgeführt, in der es darum geht, aus den vorkommenden Fehlern beim Wortakzent erstens zu schließen, wie viele Fehler die Studierenden im Wortakzent machen und wie große individuelle Unterschiede es gibt, und zweitens, was für Fehler vorkommen. Die Analyse wird am Material der Forschungsprojekte TAITO und HY-TALK durchgeführt, indem mündliche Aufgaben, die auf Video aufgenommen worden sind, analysiert werden. Die Ergebnisse sollen zeigen, was für Schwierigkeiten der Wortakzent bei finnischen Deutschlernenden bereitet und illustrieren, wie das Erlernen des Wortakzents als Phänomen im Grunde beschaffen ist. In der Analyse geht es lediglich um die Fehler in Bezug auf den Hauptakzent. Der Nebentakzent wird in der Analyse nicht beachtet. Das Korpus besteht aus Videoaufnahmen, die im Rahmen der Projekte TAITO und HY-Talk aufgenommen wurden. Im Folgenden werden die beiden Projekte genauer vorgestellt.

6.1. Das TAITO-Projekt

Die Hälfte der analysierten Videoaufnahmen, 6 von 12, stammt aus dem Projekt *TAITO*. Ein Ziel des TAITO-Projekts war, zu untersuchen, wie die mündlichen und schriftlichen Sprachkenntnisse der Studierenden in Sprachfächern an der Universität Helsinki sind, und ein weiteres Ziel war, herauszufinden, wie sich die Sprachkenntnisse der Studierenden im Laufe des Studiums entwickeln. Die Forschungsfragen lauten:

1. Wie sollte der Begriff der Sprachkenntnisse für die Ziele des Universitätsstudiums definiert werden? Auf welche unterschiedlichen Teilbereiche der Sprachkompetenz sollte besonders geachtet werden?
2. Wie ändern sich die Sprachkenntnisse der Studierenden während des Studiums? Was ist das sprachliche (schriftliche und mündliche) Ausgangsniveau der Studierenden am Anfang des Studiums? Welche Faktoren helfen bei der

Entwicklung der Sprachkenntnisse, welche stören? Was sagt die Lernaltersprache über die Veränderung der Sprachkenntnisse?

3. Wie kann innerhalb des Faches ein System geschaffen werden, das die ganzheitliche Entwicklung der Sprachkenntnisse ermöglicht und den Studierenden die Möglichkeit bietet, Feedback über diese Entwicklung zu bekommen? (Internet 3)

An der Untersuchung sind als Testpersonen Studierende der Anglistik, Germanistik, Romanistik und Nordistik sowie der Fachrichtung Übersetzung der erwähnten Sprachfächer beteiligt. Das Forschungsprojekt begann im Jahre 2008 und läuft immer noch. Es wird in der Abteilung Sprachen (früher Institut für moderne Sprachen) an der Universität Helsinki durchgeführt. (Internet 3)

Ein Teilprojekt von TAITO, *Oppijakielen piirteet*, konzentriert sich auf die Merkmale der Lernaltersprache der Studierenden und darauf, wie sich diese während des ersten Studienjahres im Hinblick auf ihre Flüssigkeit, Komplexität und Sprachrichtigkeit verändern. Es habe ein Bedürfnis nach einer Untersuchung bestanden, die sich auf zwei Sprachen konzentriert (L1 und L2), die Veränderungen in der Lernaltersprache betrachtet und die Theorien über unterschiedliche Phasen des Lernens nutzt und den Aspekt der Entwicklung der Sprachkompetenz berücksichtigt. (Internet 3)

Das TAITO-Projekt bot den Rahmen für mehrere Pro Gradu-Arbeiten im Fach Germanistik, deren Forschungsfragen im Folgenden kurz umrissen werden. Kristina Becker hat das Projekt in ihrer Pro Gradu *Wie finnische Germanistikstudenten die deutsche Sprache beherrschen. Eine Fehler- und Satzformanalyse im Rahmen des TAITO-Projekts mit Hinsicht auf das Sprachniveau*. (2010) benutzt. Sie hat die Kompetenzniveaus der Deutschstudierenden durch eine Analyse der Fehler und Satzformen in schriftlichen Texten im TAITO-Projekt untersucht. Jenni Salminen hat in der Pro Gradu *Die deutsche Sprache als Teil der sprachlichen und beruflichen Identität. Eine Studie unter Germanistikstudierenden an der Universität Helsinki* (2010) die Bedeutung der deutschen Sprache als Teil der sprachlichen sowie der beruflichen Identität der Germanistikstudierenden untersucht. Sie hat schriftliche Aufsätze der Studierenden im TAITO-Projekt analysiert und die Ergebnisse in TAITO dann mit Ergebnissen einer Umfrage verglichen, die das gleiche Thema

behandelt, um herauszufinden, ob es Ähnlichkeiten in der sprachlichen und beruflichen Identität gibt. Nea Auhtola hat in der Pro Gradu *Kohärenz im Gespräch. Zur Herstellung von Diskurskohärenz und common ground mittels der Quaestio-Bewegung am Beispiel von studentischen Konversationen des TAITO-Projektes* (2011) mit Hilfe der Gesprächsaufnahmen untersucht, wie die Germanistikstudierenden Kohärenz und gemeinsames Wissen im Gespräch bilden. Sara Santala (2011) hat in *Die Satzarten, -formen und der Satzbau in der deutschen Sprache. Eine Untersuchung unter Germanistikstudierenden der Universität Helsinki* untersucht, wie vielseitig die Germanistikstudierenden unterschiedliche Satzarten und -formen benutzen. Dies hat sie an schriftlichen Aufsätzen im TAITO-Projekt untersucht. In der Pro Gradu *Der Wortschatz und seine Beherrschung. Eine Teiluntersuchung des TAITO-Projekts unter Germanistikstudierenden der Universität Helsinki* von Susanna Tervo (2012) wird untersucht, wie breit, usuell und vielfältig der Wortschatz der Germanistikstudierenden an der Universität Helsinki ist und wie gut sie den Wortschatz beherrschen. Die Probanden wurden nach den Ergebnissen in verschiedene Gruppen eingeteilt und es wurde herausgesucht, ob es zwischen den Teilen der Analyse und den Gruppen eine Korrelation gibt, d.h. ob diejenigen, die im einen Teil am wenigsten Fehler machten, auch in den anderen Teilen am wenigsten Fehler machen. Es wurden schriftliche Aufsätze des TAITO-Projekts analysiert. Anni Simonen hat in *Kompensationsstrategien finnischer DaF-Lernerinnen im Gespräch mit einer Muttersprachlerin des Deutschen. Eine Untersuchung im Rahmen des TAITO-Projekts* (2012) unterschiedliche Strategien zur Kompensation eines fehlenden Wortes durch die Analyse der Gesprächsaufgaben in Videoaufnahmen untersucht. Wie die Titel der früheren Pro Gradu-Arbeiten im Rahmen des TAITO-Projekts zeigen, lag der Schwerpunkt nicht auf der Phonetik, und somit ist auch der Wortakzent im Rahmen des TAITO-Projekts noch nicht behandelt worden.

Es werden im Analyseteil dieser Arbeit die Videoaufnahmen des TAITO-Projekts aus dem Jahre 2010 analysiert. Dabei geht es um die Analyse mündlicher Aufgaben. Die Videoaufnahmen im TAITO-Projekt sind jeweils ca. 15 Minuten lang und es wurden für die vorliegende Arbeit drei Videoaufnahmen analysiert. Untersucht wurden die mündlichen Äußerungen von insgesamt 12 Testpersonen, 6 aus dem

TAITO und 6 aus dem HY-TALK-Projekt. Beim HY-TALK-Projekt wurden alle Studierenden als Testpersonen gewählt, die im Jahr 2011 in der Untersuchung beteiligt waren und die mündlichen Aufgaben in Paaren durchführten. Im *TAITO* waren im Jahr 2010 insgesamt 4 Paare an der Materialerhebung beteiligt, d.h. von 8 Testpersonen wurden 6 berücksichtigt und zwei Testpersonen wurden nicht in die Analyse einbezogen. So ist die Anzahl der Testpersonen aus beiden Projekten gleich. In einem der vier Paare des TAITO-Projekts hat eine Person während der Diskussion deutlich mehr als die andere gesprochen. Deswegen wurde gerade dieses Paar nicht in diese Analyse einbezogen. Die drei Transkriptionen der Videoaufnahmen beinhalten 2262 (Testpersonen 1 und 2), 1708 (Testpersonen 3 und 4) und 2012 Wörter (Testpersonen 5 und 6). Alle Hintergrundinformationen, die Zeilennummern sowie die Codes der Testpersonen wurden vor dem Zählen der Wörter aus den Transkriptionen gelöscht.

6.2. HY-TALK

Das Projekt *HY-Talk* ist ebenfalls an der Universität Helsinki durchgeführt worden. Das Ziel des Projekts war die Bestimmung und Beschreibung der mündlichen Sprachkenntnisse von Fremdsprachenlernern auf verschiedenen Kompetenzniveaus. Die Untersuchung dient zur Entwicklung des Unterrichts und der Bewertung der fremdsprachlichen, vor allem der mündlichen Fähigkeiten. Am Projekt nahmen Forscherinnen und Forscher aus den Instituten der Germanistik, Anglistik, Nordistik, Romanistik und des Instituts für angewandte Pädagogik teil. Die mündlichen Übungen wurden an verschiedenen Gesamtschulen und Gymnasien sowie an der Universität Helsinki durchgeführt. (Internet 2)

Auch im Rahmen des HY-TALK-Projekts sind mehrere Pro Gradu –Arbeiten geschrieben worden. Antti Nyman hat in der Arbeit *Die Sprechflüssigkeit als Sprachkompetenz im Hy-Talk Sprachtest* (2009) mit Hilfe der Sprechaufnahmen von Gymnasiasten im HY-TALK-Projekt die Sprechflüssigkeit der Deutschlernenden untersucht. Die Sprechflüssigkeit wurde durch Pausen und Sprechgeschwindigkeit sowie Verzögerungsphänomene, die in den Aufnahmen vorkamen, untersucht. Pauliina Sergejeff hat in der Pro Gradu *Das Blickverhalten als ein Teil der nonverbalen Kommunikation im HY-TALK-Sprachtest* (2010) mit Hilfe der

Videoaufnahmen im HY-TALK analysiert, welche Rolle das nonverbale Verhalten in der mündlichen Kommunikation spielt und insbesondere das Blickverhalten in den Leistungen der Schüler, die den Test gemacht haben. Sie hat auch eine Antwort darauf gesucht, ob das Blickverhalten die Bewertung der Tests beeinflussen kann und ob das nonverbale Verhalten bewertet werden sollte. Maria Nurminen hat in der Arbeit *Adjektive in dem mündlichen Deutshtest der Schüler in der gymnasialen Oberstufe – eine Studie im Rahmen des HY-TALK-Projekts* (2010) untersucht, wie gut die Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe Adjektive kennen, wie und wie oft sie diese benutzen und was für Fehler sie damit machen. Dies wurde mit Hilfe der Videoaufnahmen aus HY-TALK analysiert. Anni-Leena Järvi (2011) hat das Codeswitching und die Entlehnung in der mündlichen Kommunikation der Deutschlernenden untersucht. In ihrer Pro Gradu *Dreissig Meter eteenpäin und dann in left – eine Studie zu Entlehnung und Codeswitching in der mündlichen Produktion finnischer Deutschlernender im Rahmen des HY-TALK-Projekts* hat sie in Diskussionen der Schüler analysiert, wann und für welche Zwecke die Schüler andere Sprachen als Deutsch benutzt haben. Mikko Suomalainen (2015) hat in seiner Pro Gradu *Intonation in der Lernalterssprache - Eine Studie unter Germanistikstudierenden an der Universität Helsinki* untersucht, was für Typen der Intonation die Germanistikstudierenden beim Sprechen des Deutschen benutzen, welche Typen am häufigsten benutzt werden und ob ihre Intonation der Intonation der Muttersprachler entspricht. Es wurden aufgenommene Diskussionen aus dem HY-TALK-Projekt analysiert und ein Sprechanalyseprogramm benutzt. Jenny Tuomisto hat in der Pro Gradu *Zum Gebrauch von Verben im gesprochenem Deutsch finnischer DaF-Lernender – eine Analyse im Rahmen des HY-TALK-Projekts* (2014) untersucht, was für Verbtypen finnische Gymnasiasten verwenden und welche Verben die häufigsten sind, und was für und wie viele Fehler sie dabei machen. Die Bedeutung der Verbfehler für die mündliche Kommunikation war ebenfalls eine zentrale Frage in der Untersuchung. Bisher hatte nur eine der Pro Gradu-Arbeiten, die im Rahmen des HY-TALK-Projekts durchgeführt worden sind, ein phonetisches Thema, und zwar die Pro Gradu-Arbeit von Mikko Suomalainen, die die Intonation der Germanistikstudierenden behandelte.

Das in dieser Arbeit analysierte Material des HY-TALK-Projekts besteht aus

Videoaufnahmen. Das Material stammt aus dem Jahr 2011 und umfasst mündliche Tests mit Studierenden an der Universität in verschiedenen Fächern, die alle an einem Deutschkurs am Sprachenzentrum der Universität Helsinki teilgenommen haben. Die Testpersonen verfügen über sehr unterschiedliche Fertigkeiten im Deutschen, obwohl sie alle am selben Deutschkurs teilnahmen. Beim HY-TALK-Projekt waren 6 Testpersonen beteiligt und sie wurden alle als Testpersonen gewählt.

Die Aufgabenstellung im HY-TALK-Projekt war für die Studierenden des Sprachenzentrums etwas anders als im TAITO-Projekt. Sie bestand aus vier kleineren Teilaufgaben. Die per Video aufgenommene Lösung der Aufgabe pro Sprecherpaar dauert ca. 20 Minuten. Die Wörterzahlen der Transkriptionen belaufen sich auf 3480 (Testpersonen 7 und 8), 2980 (Testpersonen 9 und 10) und 2050 (Testpersonen 11 und 12).

6.3. Aufgabenstellungen

6.3.1. TAITO

Die mündliche Aufgabe, die die Studierenden zu erfüllen hatten, war eine Diskussionsaufgabe. Die Aufgabenstellung lautete:

Saksalainen avaa keskustelun esittämällä ensin jonkin yleisluontoisen kysymyksen. Sen jälkeen suunnittele yhdessä hänelle ohjelmaa Suomessa, koska hän haluaa tutustua Suomeen paremmin. Suunnitelkaa hänelle pääpiirteissään viikon mittainen matka Suomessa huomioimalla ne toiveet, joita hän mahdollisesti esittää.

Pyrkikää puhumaan saksaa mahdollisimman luontevasti ja keskustelunomaisesti toisenne huomioon ottaen. Auttakaa tarpeen vaatiessa toisianne. Tilaisuus päättyy, kun keskustelun alkamisesta on kulunut n. 15 minuuttia. Tällöin saksalainen sammuttaa kameran kiitettyään teitä saamastaan avusta.

Es handelt sich also um eine freie Diskussion mit einem vorgegebenen Thema. Die Diskussionen wurden im Sinne einer Fehleranalyse analysiert. Es werden alle möglichen Fehler beim Wortakzent notiert. Es wird sowohl auf die Anzahl der Fehler pro Testperson sowie die Art der Fehler geachtet.

6.3.2. HY-TALK

Die Aufgabenstellung der ersten Aufgabe im HY-TALK-Projekt lautet:

Olet opiskelijavaihdossa, ja sinua on pyydetty esittelemään itsesi opiskelutovereillesi jollakin kurssilla. Voit käyttää vapaasti mielikuvitustasi.

- *Tervehdi.*
- *Esittele itsesi: nimi, kotipaikka, harrastukset, jne.*
- *Kerro opinnoistasi:*
 - *miksi ja miten olet tullut opiskelemaan*
 - *mitä opiskelutavoitteita sinulla on*
 - *mitä tulevaisuudensuunnitelmia sinulla on*
 - *miten opintosi tukevat uratoiveitasi / mikä osa vieraiden kielten taidolla on suunnitelmissasi*

Die zweite Teilaufgabe lautet:

Tässä tehtävässä käytte kaksi keskustelua syntyperäisen puhujan kanssa. Valitkaa keskusteluille eri aiheet seuraavalta listalta:

- *opiskelijavaihto*
- *kokemukset ja mielipiteet erilaisista kulttuureista*
- *tieto- ja viestintätekniikka (verkko-opetus, blogit, chatit...) opinnoissa ja vapaaajan toiminnoissa*
- *opintojen ja työn yhdistäminen*

Kumpikin teistä on vastuussa toisen keskustelun kulusta (aloittamisesta, ylläpidosta ja lopettamisesta). Keskustelun tulee kestää noin 5 min. Aloittakaa ensimmäinen keskustelu esittäytymisillä.

Die dritte Aufgabe war eine Diskussionsaufgabe auf der Grundlage eines Textes. Die Aufgabe lautete:

Olette saaneet luettavaksi noin sivun pituisen tekstin. Keskustelkaa sen herättämistä ajatuksista. Ottakaa kantaa esimerkiksi tekstin sisältöön ja siihen, mikä tekstissä on kielellisesti haastavaa ja miksi. Perustelkaa mielipiteenne.

Die vierte Teilaufgabe lautete:

Valitkaa yksi seuraavista väittämistä. Keskustelkaa sen sisällöstä ja tarkastelkaa väittämää eri näkökulmista. Perustelkaa mielipiteenne.

- *Moottoriturheilu (F1-ajot, ralliajot...) on kiellettävä.*
- *Korkeakouluopintojen tulisi olla maksullisia kaikille.*
- *Naisten ja miesten tasa-arvo on toteutunut Suomessa.*

6.4. Die Ausgangsniveaus der Testpersonen

Die Testpersonen in HY-TALK und TAITO schätzten ihre sprachlichen Ausgangsniveaus in einem Formular selbst ein. Hier werden die Hintergrundinformationen der sprachlichen Kompetenz aller Teilnehmer beschrieben. Sie werden dann später in der Analyse im Hinblick auf die Ergebnisse betrachtet.

6.4.1. TAITO

Das Formular für die Angaben des sprachlichen Ausgangsniveaus im TAITO-Projekt ähnelte dem Formular, das im *HY-TALK* benutzt wurde. Im ersten Teil musste man angeben, wie lange man Deutsch gelernt hatte und was für andere Erfahrungen man mit der Sprache gesammelt hatte. Im zweiten Teil war anzugeben, welche von insgesamt acht Beschreibungen im Formular den eigenen mündlichen Deutschkenntnissen am besten entsprachen. Man durfte mehr als eine Alternative wählen.

Fünf von sechs Testpersonen wählten die Alternative *„Ich kann über alltägliche Themen (wie Schule oder Freizeit) sprechen und die Diskussion einigermaßen weiterführen“*. Ein Großteil, vier von sechs haben auch die Beschreibung *„Ich schaffe es gut in kurzen Sprechsituationen, wenn es um einfachen Informationsaustausch geht. Es fällt mir jedoch schwer, die Diskussion selbständig zu leiten.“* Zwei von sechs wählten auch die Alternative *„Ich kann ohne Vorbereitung über mir bekannte Themen sprechen. Mein Wortschatz ist noch relativ beschränkt, weshalb ich mich nicht immer völlig klar ausdrücken kann.“* Die Hälfte der Testpersonen wählte die Alternative *„Ich kann mich der Situation entsprechend ausdrücken und den richtigen Formalitätsgrad (z.B. das Siezen) benutzen. Ich kann ziemlich fließend sprechen und richtige Ausdrücke benutzen für sehr unterschiedliche Themen. Ich kann Verhältnisse zwischen verschiedenen Sachen ausdrücken und meine Meinungen begründen. Meine Sprachkenntnisse sind jedoch teilweise noch mangelhaft.“* Fünf von sechs Personen wählten zusätzlich die Alternative *„Ich schaffe es ziemlich gut in Diskussionen, auch wenn die Themen mir nicht so bekannt sind und wenn ich in unerwartete Situationen gerate. Ich kann die Meinungen anderer kurz kommentieren. Ich bin jedoch manchmal unsicher darüber, welche Ausdrücke oder Strukturen ich benutzen sollte.“* Eine der Testpersonen hat auch noch die folgende Beschreibung gewählt: *„Ich kann mich klar, spontan und mühelos ausdrücken. Mein Wortschatz ist sehr breit und ich verstehe gut verschiedene Ebenen der Bedeutung (z.B. Ironie).“*

Man kann durch die von den Testpersonen gewählten Beschreibungen den Schluss ziehen, dass sich die meisten Testpersonen ziemlich gut und klar in den meisten Situationen ausdrücken konnten, aber dass z.B. ihr Wortschatz noch etwas beschränkt war und sie manchmal etwas unsicher in der mündlichen Kommunikation sein konnten. Man durch Die Beschreibungen Information darüber erhalten, ob die mündlichen Deutschkenntnisse der Testpersonen schwach, durchschnittlich, oder sehr gut waren. Die mündlichen Deutschkenntnisse der meisten Testpersonen schienen nach den Selbsteinschätzungen ungefähr durchschnittlich zu sein, wobei es auch einige Unterschiede gab. Zum Beispiel hat nur die Hälfte geantwortet, dass sie sich der Situation gemäß ausdrücken, den richtigen Formalitätsgrad wie z.B. das Siezen benutzen konnten und relativ fließend sprechen und richtige Ausdrücke für sehr unterschiedliche Themen benutzen konnten.

Auch hier korrespondieren die Antworten der Testpersonen mit ihren Hintergrundinformationen; in den meisten Fällen war es so, dass sie desto mehr Alternativen ankreuzten, je länger die Erfahrung im deutschen Sprachraum war. Hier scheint die Erfahrung mit der Sprache außerhalb der Schule eine deutlich größere Rolle zu spielen als die Frage, wie lange man Deutsch in der Schule gelernt hatte: Auch wenn man schon seit der fünften Klasse in der Gesamtschule Deutsch gelernt hatte, wurden nur wenige Alternativen im Formular angekreuzt, wenn man geringere Erfahrung im Zielland hatte. Die Hälfte der Testpersonen in TAITO hat angefangen, Deutsch in der fünften Klasse in der Grundschule zu lernen. Eine lernt seit fünf Jahren Deutsch (Schulerfahrung nicht angegeben), eine seit der siebten Klasse und eine seit drei Jahren (seit der gymnasialen Oberstufe). Viele haben sich auch länger in Deutschland aufgehalten, z.B. als Au Pair bei einer Familie, aber zwei Testpersonen waren erst ganz wenig in Deutschland. Die Person, die keinen Fehler gemacht hat, Testperson 1, lernt Deutsch seit der fünften Klasse. Und die Testperson 4 lernt Deutsch erst seit der gymnasialen Oberstufe.

6.4.2. HY-TALK

Im Forschungsprojekt *HY-TALK* bestehen die Formulare aus einem Teil, in dem man Hintergrundinformationen über sich angibt, und einem Selbsteinschätzungsteil, der den Erfolg in deutschen Kommunikationssituationen sowie die allgemeinen mündlichen Deutschkenntnisse umfasst. Die Fragen im ersten Teil lauten (ins Deutsche übersetzt): „Haben sie sich länger in einem deutschsprachigen Land aufgehalten?“ und „Wenn ja, wie lange und wo?“. Im zweiten Teil musste man angeben, welcher Beschreibung der im Formular aufgelisteten mündlichen Deutschkenntnisse die eigenen Fertigkeiten am besten entsprechen. Es gab insgesamt sechs verschiedene Beschreibungen. Die Hälfte, in diesem Fall drei von sechs Teilnehmern im *HY-TALK* antworteten, dass ihre mündlichen Deutschkenntnisse am besten zur dritten Beschreibung passten, die wie folgt lautet: *„Ich komme in den meisten Sprachgebrauchssituationen im Zielland zurecht. Ich kann ohne Vorbereitung an Diskussionen über Themen teilnehmen, die mir bekannt sind, die mich interessieren oder mit dem Alltag zu tun haben, z.B. mit Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuellen Themen.“* Zwei Teilnehmer fanden, dass ihre

mündlichen Deutschkenntnisse am besten zur vierten Stufe passten, die wie folgt beschrieben wird: *„Ich kann so fließend und spontan kommunizieren, dass eine ständige Kommunikation mit Muttersprachler/Inne/n Sprechern möglich ist, ohne dass die beiden Parteien einer Diskussion es als schwierig empfinden. Ich kann aktiv an Diskussionen über bekannte Themen teilnehmen, meine eigenen Auffassungen ausdrücken und sie gut begründen.“* Eine Testperson hat geantwortet, dass ihre mündliche Kompetenz am besten zur Beschreibung der höchsten Stufe passt: *„Ich kann mühelos an Diskussionen aller Art teilnehmen. Ich kenne idiomatische und umgangssprachliche Ausdrücke. Ich kann meine Gedanken und auch Nuancen der Bedeutungen klar ausdrücken. Ich kann alle möglichen Probleme in Kommunikationssituationen so gut überwinden, dass andere Teilnehmer der Diskussion es kaum bemerken.“*

Es gibt einen ziemlich klaren Zusammenhang zwischen den von den Testpersonen gewählten Beschreibungen und ihrem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land. Diejenigen, die eine längere Zeit (zumindest ein Jahr) in Deutschland verbracht hatten, schätzten auch ihre mündlichen Deutschkenntnisse etwas als höher ein als die anderen. Es gab jedoch eine Ausnahme: Eine Person, die keine längere Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht hatte, meinte, dass ihre mündlichen Sprachkenntnisse am besten zur vierten Kategorie passten.

Aus einer Betrachtung der Formulare geht hervor, dass es aufgrund der Selbsteinschätzungen ziemlich viele unterschiedliche Ausgangsniveaus im Test gab. Die meisten Teilnehmer schätzen ihre Deutschkenntnisse als durchschnittlich ein, zur dritten oder zur vierten der sechs Kategorien passend. Nur eine fand, dass ihre mündliche Kompetenz der höchsten Stufe entsprach. Dies ist dadurch zu erklären, dass diese Testperson der einzige Muttersprachler in der Testgruppe war.

6.5. Fragestellungen und Methoden

In der Analyse, die im Kapitel 7 vorgestellt wird, werden anhand der Videoaufnahmen aus den Projekten *TAITO* und *HY-TALK* die Akzentuierungsfehler der finnischen Studierenden analysiert. Wie im Theorieteil dieser Arbeit festgestellt wurde, kann der Wortakzent im Deutschen verschiedene Schwierigkeiten für

Studierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen, bereiten. Ein fehlerhafter Wortakzent kann in einigen Fällen sogar zu falschen Interpretationen führen und die Kommunikation in der Fremdsprache erschweren (s. S. 11). Die Analyse dient dazu, herauszufinden, wie viele Fehler vorkommen und welcher Art sie sind. Das kann dabei helfen, die Problematik des Wortakzentes besser zu verstehen. Ein Ziel ist es, herauszufinden, wie der Zusammenhang zwischen dem Ausgangsniveau der Lernenden und der Anzahl der Fehler ist. Die Forschungsfragen lauten:

1. Wie viele Fehler machen die Testpersonen beim deutschen Wortakzent?
2. Welche unterschiedlichen Arten der Fehler sind zu finden?
3. Wie groß sind die individuellen Unterschiede in der Anzahl der Fehler zwischen den Testpersonen?

Die Fehler, die bei der Betrachtung der Videoaufnahmen bemerkt wurden, werden in den Transkriptionen der Gespräche markiert und aufgelistet. Die Anzahlen werden im Hinblick auf die Ausgangsniveaus analysiert. Dadurch wird versucht, mögliche individuelle Unterschiede darzustellen. Es wird berücksichtigt, was die Testpersonen in ihren Selbsteinschätzungen über ihre Ausgangsniveaus angegeben haben und ermittelt, ob die Anzahl der Fehler mit dem sprachlichen Niveau der Personen korreliert. Die Art der Fehler wird ebenfalls analysiert, indem die Lage des fehlerhaften Wortakzents betrachtet wird. Das soll zeigen, welche unterschiedlichen Typen von Wortakzentfehlern gemacht werden. Es kann dadurch festgestellt werden, ob zum Beispiel Anfangsilben oft falsch betont werden und wie viele unterschiedliche Fehlertypen zu finden sind. Die Fehler werden dabei aufgrund der morphologischen Struktur der Wörter kategorisiert. Die Testpersonen werden mit Codes (Ziffern 1 bis 6) benannt, sodass die Analyse anonymisiert durchgeführt werden kann.

7. Analyse

Im Folgenden werden die bei den einzelnen Teilpersonen vorkommenden Fehler aufgelistet. Die Fehler werden auf der linken und die korrekte Aussprache auf der rechten Seite dargestellt. Dazu wurden Das Deutsche Aussprachewörterbuch (Krech et al. 2009) und das Duden-Online Wörterbuch (Internet 4) benutzt. Der Hauptakzent

wird wieder mit einem Apostroph markiert. Als Fehler wird jede Abweichung von der Akzentuierungsregel betrachtet: Als Fehler gilt, wenn durch die Lautstärke und/oder die Länge des Vokals bzw. die Tonhöhe der Akzent nicht wahrzunehmen ist oder er an der falschen Stelle liegt. Die Wörter werden als Types behandelt, d.h. dass auch dann, wenn ein Wort mehrmals von eine und derselben Person falsch betont wird, dies als nur ein Fehler zählt. Ein Sonderfall sind die Wörter *überall* und *überhaupt*, die die Testperson 1 benutzte und bei denen der Wortakzent schwankend ist. Diese Sonderfälle werden näher im Kapitel 7.4. betrachtet. Es wird eine Korpusanalyse durchgeführt, die die Akzentuierung dieser Wörter erläutern soll.

TAITO

TESTPERSON 1

Keine Fehler (s. aber Kapitel 7.4)

TESTPERSON 2

1. ['element] [ele'ment]

TESTPERSON 3

1. ['expert] [ex'perte]

TESTPERSON 4

1. ['natur] [nat'ur]

TESTPERSON 5

1. [o'perfestival] ['opernfestival]

TESTPERSON 6

1. [o'perhaus] ['opernhaus]

HY-TALK

TESTPERSON 7

- | | |
|----------------------------|-------------------------|
| 1. [ˈnaturwissenschaftler] | [naˈturwissenschaftler] |
| 2. [ˈgesagt] | [geˈsagt] |
| 3. [moˈnat] | [ˈmonat] |
| 4. [ˈlogistische] | [loˈgistische] |

TESTPERSON 8

- | | |
|--------------------------|-----------------------|
| 1. [ˈarˌbeite] | [ˈarˌbeite] |
| 2. [ˈqualitätssicherung] | [qualiˈtätssicherung] |
| 3. [heiˈraten] | [ˈheiraten] |

TESTPERSON 9

- | | |
|-----------------|--------------|
| 1. [ˈunion] | [uniˈon] |
| 2. [ˈmilliarde] | [milliˈarde] |

TESTPERSON 10

- | | |
|-------------------|----------------|
| 1. [ˈvielleicht] | [vielˈleicht] |
| 2. [ˈgemacht] | [geˈmacht] |
| 3. [ˈunion] | [uniˈon] |
| 4. [ˈverstehen] | [verˈstehen] |
| 5. [ˈzentralbank] | [zentˈralbank] |

TESTPERSON 11

Keine Fehler

TESTPERSON 12

Keine Fehler

7.1. Anzahl der Fehler

Die Analyse zeigt, dass die verschiedenen Testpersonen im TAITO-Projekt sich bei der Anzahl der Fehler nicht stark voneinander unterscheiden. Alle haben maximal einen Betonungsfehler gemacht. Die individuellen Unterschiede scheinen hier nicht sehr groß zu sein, und alle Testpersonen machen während der Aufgabe ziemlich wenige Fehler. Auffällig ist aber, dass eine Person keine Fehler macht. Die prozentualen Anzahlen der Fehler im Verhältnis zu den gesamten Transkriptionen der Videos sind wie folgt: Testperson 1: 0%, Testperson 2: 0,04 %, Testpersonen 3 und 4: 0,05 %, und Testpersonen 5 und 6: 0,05 %. Da die Wörteranzahlen der Diskussionen im TAITO nicht sehr unterschiedlich sind, sind auch die Prozentanzahlen etwa gleich groß.

Es lässt sich vermuten, dass diejenigen, die am wenigsten Fehler machen, auch länger Deutsch gelernt haben und eventuell auch sonst mehr Erfahrung im Gebrauch der deutschen Sprache umgegangen sind. Zunächst werden die Ausgangsniveaus genauer betrachtet.

Alle Testpersonen aus dem TAITO-Projekt beherrschen in diesen mündlichen Äußerungen den deutschen Wortakzent gut und machen nicht viele Fehler. Dies lässt sich dadurch erklären, dass sich alle Studierenden in dieser Untersuchungsgruppe mehr oder weniger intensiv mit der deutschen Sprache beschäftigt haben – wenn sie nicht länger in Deutschland waren, haben sie zumindest angegeben, dass sie deutsche Musik hören, deutsche Bücher lesen o.Ä. Alle haben natürlich auch vermutlich ein großes persönliches Interesse an der Sprache, da sie sie als Hauptfach studieren.

Die Testpersonen im HY-TALK-Projekt haben mehr Fehler gemacht als die Testpersonen aus dem TAITO-Projekt. Allerdings sind auch die individuellen Unterschiede erheblich größer. Die Testpersonen haben 0-5 Fehler gemacht. Die Anzahlen sind die folgenden: 4, 3, 2, 5, 0, 0.

Die Personen haben unterschiedliche Hintergründe, aber ein Großteil, vier von sechs Personen, haben A-Deutsch gelernt, d.h. in den Klassen 3-5 (Lebensjahre 9-11)

angefangen. Es wurde nicht von allen Personen angegeben, ob es sich bei ihnen um eine A1- oder A2-Sprache handelt. Die Testpersonen 7 und 10 lernen beide Deutsch seit der Unterstufe in der Schule, und Testperson 7 hat vier und Testperson 10 fünf Fehler gemacht. Die prozentualen Anteile ihrer Fehler belaufen sich auf 0,11 % und 0,24 %. Die Testpersonen 8 und 9, die Deutsch ebenfalls seit der Unterstufe lernen, haben drei und zwei Fehler gemacht. Ihre Fehleranteile betragen 0,8 % und 0,9 %. Die Fehlerquote der Testperson 8 ist ein bisschen kleiner als die von Testperson 9, obwohl letztere einen Fehler weniger gemacht hat. Dies hängt damit zusammen, dass die Wörteranzahlen in den Transkriptionen unterschiedlich groß sind. Die Testpersonen 11 und 12 haben keine Fehler gemacht. 11 ist Muttersprachler und 12 lernt Deutsch als B-Sprache, also seit der Oberstufe in der Grundschule bzw. der gymnasialen Oberstufe.

Entgegen den Erwartungen hat die Testperson 12, die zuvor am wenigsten Deutsch gelernt hatte, keine Fehler gemacht. Sie schätzt auch ihre eigenen Sprachkenntnisse in der Selbsteinschätzung wie die meisten anderen ein, auf einem durchschnittlichen Niveau. Dies zeigt, dass der Hintergrund der Spracherfahrung nicht immer mit der Menge der Fehler zusammenhängt. Auch bei den anderen, die ungefähr auf dem gleichen Ausgangsniveau sind, gibt es Unterschiede in der Anzahl der Fehler. Wie man erwarten konnte, gehört die muttersprachliche Testperson zu jenen, die keine Wortakzentfehler machten.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die individuellen Unterschiede in der Beherrschung des deutschen Wortakzents im HY-TALK-Projekt ziemlich groß scheinen. Die Prozentanzahlen der Fehler liegen zwischen 0,08 und 0,24 %.

Vergleicht man die Ergebnisse in Bezug auf das TAITO und das HY-TALK-Projekt, kann man bemerken, dass die Testpersonen in TAITO insgesamt deutlich weniger Fehler gemacht haben als die Testpersonen in HY-TALK. Dies lässt sich aber sicherlich teilweise dadurch erklären, dass die ersteren Germanistikstudierende sind. Zwischen den Testpersonen in HY-TALK gibt es auch viel mehr Variation in der Anzahl der Fehler. Es muss aber auch erwähnt werden, dass sich die Aufgabestellungen in beiden Projekten voneinander unterscheiden, was möglicherweise auch die Menge der Fehler beeinflussen kann. Auf jeden Fall handelt

es sich in beiden Projekten um mündliche Aufgaben, die 15-20 Minuten dauern und zu denen viel freie Diskussion gehört.

Wie in den Kapiteln 6.1 und 6.2. in der Vorstellung der Korpora gezeigt wurde, sind die Anzahlen der Wörter in der jeweiligen Diskussion unterschiedlich groß, aber alle Texte umfassten 2000 bis 3500 Wörter. Im HY-TALK gibt es mehr Variation bei der Länge der Diskussionen. Bei allen Testpersonen war der relative Anteil der Fehler im Verhältnis zu allen Wörtern gering, ausnahmslos unter 0,25 %, aber die individuellen Unterschiede waren im HY-TALK-Projekt groß und die Testpersonen haben insgesamt hier deutlich mehr Fehler gemacht als die Testpersonen im TAITO.

7.2. Art der Fehler

Die im Untersuchungsmaterial gefundenen Fehler können nach der Akzentuierungsstelle und den morphologischen Eigenschaften gruppiert werden. Zunächst werden die Wörter, bei denen Fehler aufgetreten sind, nach morphologischen Eigenschaften gruppiert. Später, im nächsten Unterkapitel, werden mögliche Ursachen für die Fehler dargestellt. Es sind zwei Hauptkategorien zu finden: fälschlicherweise anfangsbetonte Wörter und fälschlicherweise mittel- oder endbetonte Wörter.

Die größere Gruppe bilden die Wörter, die die Studierenden fälschlicherweise anfangsbetont haben. Diese können weiter in Wörter mit einem Präfix, Wörter mit einem Suffix und sonstige Wörter ohne Affixe unterteilt werden. Wörter, bei denen man fälschlicherweise ein nicht-betontes Präfix betont hat, sind *verstehen*, *gemacht* und *gesagt*.

Es sind auch mehrere Fremdwörter zu finden, bei denen der Akzent im Deutschen auf der Endsilbe liegt. Die Studierenden haben fälschlicherweise die erste Silbe betont. Diese Wörter sind *Natur*, *Qualität*, *Union* und *Element*. Das Wort *Union* wurde von zwei verschiedenen Personen falsch betont. Das Wort *logistische* wurde anfangsbetont. Bei diesem Wort ist das Suffix *-isch* eigentlich nicht betont, aber das Suffix *-ist*, das aber in diesem Fall als Infix fungiert, trägt den Wortakzent. Die Determinativkomposita *Naturwissenschaftler* und *Zentralbank* wurden auch

anfangsbetont. Bei diesen Wörtern liegt der Akzent auf der zweiten Silbe und nicht am Ende. Hier trägt die letzte Silbe des Bestimmungswortes den Wortakzent.

Sonstige Wörter, bei denen die Akzentuierung keine Erklärung durch morphologische Regeln hat und die auch anfangsbetont wurden, sind *Experte*, *vielleicht* und *Milliarde*.

Zur zweiten Gruppe gehören Wörter mit einem Anfangsakzent, die fälschlicherweise mit einem Mittel- oder Endakzent ausgesprochen wurden. Diese Wörter sind *arbeite*, *heiraten*, *Opernfestival* und *Opernhaus*. Diese Gruppe ist deutlich kleiner als die erste Gruppe. Bei den Wörtern *Opernfestival*, *Opernhaus*, *arbeite* und *heiraten* wurde die zweite Silbe statt der ersten betont.

7.3. Erklärung der Ergebnisse

Wenn man die Fehler nach ihren möglichen Ursachen analysiert, kann man zwei wichtige Gruppen bilden: Interferenzfehler und Übergeneralisierungsfehler. Bei den ersteren geht es darum, dass der finnische Wortakzent ins Deutsche übernommen wurde. Somit wurde die erste Silbe betont, wo man sie nicht akzentuieren sollte (Kleppin 1997, 30). Bei den letzteren geht es darum, dass statt einer anfangsbetonten Silbe eine weitere Silbe betont wird. In diesem Fall benutzt man eine Regel für den Wortakzent, wo die Regel nicht gilt (Kleppin 1997, 33). Außerdem können die Fremdwörter verwirren, weil ihre Akzentuierung ein Sonderfall ist.

Als Interferenzfehler sind viele der vorkommenden Fehler zu interpretieren. Beispielsweise wurden mehrmals Präfixe wie *ver-* betont, auch wenn sie im Deutschen nicht betont werden. Dies liegt daran, dass man einfach den finnischen Wortakzent übernommen hat. Auch andere Wörter, wie *vielleicht* oder *Expert* wurden nach dem finnischen Muster auf der ersten Silbe betont.

Ein besonderer Fall sind die Fremdwörter mit betonter Endsilbe. Normalerweise werden im Deutschen Suffixe eher selten betont, aber bei Fremdwörtern gibt es zahlreiche Fälle, in denen das Suffix betont wird. (Hall et al. 1995, 134-136; s. S. 12). Dadurch lassen sich Fehler bei Wörtern wie *Union* oder *Qualität* erklären. Auch hier ist Interferenz eine mögliche Ursache für die Fehler, d.h. der finnische Wortakzent wurde übernommen. Andererseits könnte man diese Fehler durch

Übergeneralisierung erklären: wenn man schon die Regel kennt, dass deutsche Suffixe selten betont werden, kann man diese Regel manchmal auch dort verwenden, wo sie nicht gilt, eben bei vielen Fremdwörtern. Es ist unmöglich mit Sicherheit zu sagen, in welchem Fall es um Interferenz oder Übergeneralisierung geht, wenn beide Erklärungen möglich sind.

Die falsch betonten Wörter *arbeite* und *heiraten* fallen auf. Hier wurde die mittlere Silbe statt der ersten betont. Diese Fehler lassen sich schwer morphologisch erklären. Von Übergeneralisierung kann man hier kaum sprechen, weil es in diesem Fall keine Regeln gibt, die man falsch verwenden könnte. Es muss aber auch erwähnt werden, dass die beiden Fehler von ein und derselben Person gemacht wurden. Somit lassen sich diese Fehler vielleicht auch durch individuelle Besonderheiten erklären. Es ist eine Möglichkeit, dass die Testperson die Regeln für die Akzentuierung im Deutschen einfach nicht so gut beherrscht und es entstehen Kompetenzfehler, wie Kleppin (1997, 41) sie nennt. Andererseits kann auch sein, dass die Person sich des Fehlers bewusst ist, aber die Strukturen noch nicht völlig automatisiert hat. Dann spricht man von Performanzfehlern (Kleppin 1997, 41). Die Performanzfehler haben oft auch mit der Situation zu tun und z.B. auch Angst oder Müdigkeit können die Entstehung der Fehler bewirken (Apeltauer 1997, 85; s. S. 28). Hier können möglicherweise außerdem unterschiedliche Persönlichkeiten ein Faktor sein, da sich verschiedene Lerner natürlich auch unterschiedlich in verschiedenen Situationen verhalten, und so könnte jemand mehr auf eine Stresssituation reagieren und folglich mehr sprachliche Fehler machen, während bei einer anderen Person dieser Faktor eine kleinere Rolle spielen kann.

In den Sprechsituationen in HY-TALK und TAITO haben die Testpersonen miteinander sowie mit nativen Deutschsprechern gesprochen. Die in der Analyse vorkommenden Akzentuierungsfehler haben in keinem Fall zu Problemen im Verständnis geführt. Somit lässt sich annehmen, dass eine falsche Akzentuierung in den meisten Fällen nicht zu Kommunikationsschwierigkeiten führt. Die Beherrschung des Wortakzents ist eher für eine geläufige Aussprache bedeutend. Der Wortakzent hat nur in bestimmten Fällen eine bedeutungsunterscheidende Funktion, z.B. bei Verben mit einem Präfix, das unterschiedlich betont werden kann, was zu

unterschiedliche Bedeutungen führt. Ein Beispiel dafür ist das Verb *umgehen*. Hall et al. nennen die Beispielsätze „*Er geht mit seinen Büchern sorgfältig um*“ und „*Dieser Fehler läßt sich nicht umgehen*“ (Hall et al. 1995, 133). Im ersten Satz liegt der Akzent auf der ersten Silbe, im letzten Satz auf der zweiten Silbe. Doch auch in einem Fall wie diesem kann die Bedeutung vermutlich durch den Kontext verstanden werden, auch wenn der Wortakzent falsch wäre. Dann könnte die Kommunikation jedoch durch das weniger fließende Sprechen gestört werden, aber nicht unbedingt völlig verhindert werden.

7.4. Problemfälle: *überall* und *überhaupt*

7.4.1. Die Akzentuierung von *überall* und *überhaupt* in den Wörterbüchern

Der Wortakzent ist, wie Hall et al. (1995, 136) feststellen, im Deutschen manchmal schwankend. In ein und demselben Wort können also je nach Kontext unterschiedliche Silben betont werden (Hall et al. 1995, 136). Im Fall von *überall* und *überhaupt* kann sowohl die Anfangsilbe als auch die Endsilbe betont werden. So kann das Wort *überall* entweder 'überall oder über'all ausgesprochen werden. Entsprechend kann man auch sowohl 'überhaupt als auch über'haupt sagen. Man hört im gesprochenen Deutschen beide Akzentuierungen. Laut Hall et al. (1995, 138) liegt der Wortakzent bei zusammengesetzten Adverbien, zu denen auch *überall* und *überhaupt* gehören, oft auf dem zweiten Element, aber er kann auch wechseln. Der Wortakzent ist allerdings laut Hall et al. bei zusammengesetzten Adverbien, die nicht demonstrativ benutzt werden können, fest. (Hall et al. 1995, 138) Laut unterschiedlichen Aussprachewörterbüchern, wie *Duden – Aussprachewörterbuch* und *Wahrig – Aussprachewörterbuch* werden die beiden Wörter auf dem letzteren Wort betont, -haupt/-all. Im Normalfall liegt also laut diesen Wörterbüchern der Wortakzent bei diesen Wörtern auf der Endsilbe. (Duden 2000, 1510-1513; Wahrig 2006, 415-416) Doch im Online-Wörterbuch von Duden wird erwähnt, dass bei *überall* sowohl die Akzentuierungen 'überall und über'all möglich sind (Internet 4). Wie erwähnt, hört man manchmal auch bei dem Wort *überhaupt* unterschiedliche Akzentuierungen.

Hall et al. (1995, 171) stellen auch fest, dass der Wortakzent in einigen Sonderfällen von den Normen abweichen kann. Dies ist der Fall bei der sogenannten Kontrastbetonung und der Gefühlsbetonung. Die erstgenannte deutet auf „Widersprüche, Gegensätze und Kontraste“, während die letztgenannte bedeutet, dass neben dem logischen Akzent des Wortes zusätzlich noch weitere Elemente im Wort betont werden, um eine emotionale Wirkung zu erzeugen. (Hall et al. 1995, 171)

Pasch et al. (2003, 132) erwähnen neben der Emphase auch rhythmische Gründe, die zu einem Wechsel in der Position des Wortakzents bei unterschiedlichen Konnektoren führen können (Pasch et al. 2003, 132). Pasch et al. haben von den beiden hier zur Debatte stehenden Wörtern *überhaupt* in der Liste der deutschen Konnektoren erwähnt (s. Pasch et al. 2003, 724). Der Sprechrhythmus kann also teilweise erklären, warum man bei bestimmten Wörtern verschiedene Silben akzentuieren kann. Es fällt jedoch schwer, Regeln für den Einfluss des Rhythmus auf den Wortakzent zu finden. Pasch et al. erwähnen auch, dass es manchmal regionale Unterschiede im Wortakzent gibt. Zum Beispiel werde im Südwesten des bundesdeutschen Sprachraum öfter die Anfangsilbe betont als anderswo (Pasch et al. 2003, 132). Pasch et al. erläutern die regionalen Unterschiede jedoch nicht genauer.

7.4.2. Korpusanalyse: der Wortakzent bei *überall* und *überhaupt*

Zunächst wird eine kurze Korpusanalyse durchgeführt, die das Ziel hat, herauszufinden, wie oft die Wörter *überall* und *überhaupt* auf der ersten Silbe und wie oft auf der letzten Silbe betont werden. Das Korpus stammt aus der Datenbank für gesprochenes Deutsch am Institut für deutsche Sprache Mannheim. Als Korpus dient das Forschungs- und Lehrkorpus für gesprochenes Deutsch (FOLK). Es werden insgesamt fünf unterschiedliche transkribierte Audioaufnahmen analysiert, von denen drei verschiedene Verwendungen des Wortes *überall* darstellen und zwei Verwendungen des Wortes *überhaupt*. Zu den analysierten Transkriptionen wurden solche ausgewählt, in denen man möglichst klar spricht und die ungefähr gleich lang sind. Insgesamt treten das Wort *überall* 17 Mal in allen drei Aufnahmen und das Wort *überhaupt* 19 Mal in den zwei Aufnahmen auf. Da *überall* in den Aufnahmen

seltener vorkommt als *überhaupt*, werden nur zwei solche Aufnahmen benutzt, in denen das Wort *überhaupt* vorkommt. So ist die Anzahl der Token insgesamt etwa gleich groß.

Das FOLK-Korpus umfasst Audioaufnahmen aus unterschiedlichen Kommunikationssituationen. Sie stammen aus den Jahren 2003-2016. Das Korpus wird in der Datenbank wie folgt beschrieben: „Alltagsgespräch, Institutionelle Kommunikation, Experimentsituation bzw. Kommunikationsspiel, Medien- bzw. öffentliche Kommunikation“. (Internet 5) Genauere Angaben, z.B. Hintergrundinformation der Personen, die in den Aufnahmen sprechen, werden nicht gegeben. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt. Es wird gelistet, wie oft die beiden Wörter im Korpus auftreten.

Überall

Text 1

Wortakzent auf der ersten Silbe (*'überall*): 7

Wortakzent auf der letzten Silbe (*über'all*): 1

Text 2

Wortakzent auf der ersten Silbe (*'überall*): 5

Wortakzent auf der letzten Silbe (*über'all*): 0

Text 3

Wortakzent auf der ersten Silbe (*'überall*): 4

Wortakzent auf der letzten Silbe (*über'all*): 0

Überhaupt:

Text 5

Wortakzent auf der ersten Silbe (*'überhaupt*): 5

Wortakzent auf der letzten Silbe (*über'haupt*): 5

Text 6

Wortakzent auf der ersten Silbe (*'überhaupt*): 3

Wortakzent auf der letzten Silbe (*über'haupt*): 6

Im Licht der Ergebnisse scheint es, dass das Wort *überall* viel öfter am Anfang betont wird als am Ende. Im Text 1 ist der letztere Fall nur einmal aufgetreten, in den zwei anderen Texten kein einziges Mal. Das Wort *überhaupt* dagegen scheint öfter am Ende betont zu werden. Im Text 1 sind die Anzahlen die gleichen, im Text 2 war der Akzent sechs Mal auf der letzten Silbe und nur drei Mal auf der ersten Silbe.

Die Ergebnisse, vor allem beim Wort *überall*, stehen im Widerspruch zu dem, wie seine Akzentuierung in den Aussprachewörterbüchern beschrieben wird. Es wurde im Kapitel 7.4.1. festgestellt, dass der Wortakzent laut verschiedenen Aussprachewörterbüchern bei diesem Wort auf der ersten Silbe liege. Nur das Duden-Online-Wörterbuch hat auch den Wortakzent auf der letzten Silbe als eine Alternative erwähnt. Das Ergebnis zeigt, dass die Akzentuierung bei diesem Wort in der Wirklichkeit nicht so regelmässig ist, wie die Aussprachewörterbücher annehmen lassen. Tatsächlich liegt nach dieser Analyse der Wortakzent beim Wort *überall* sogar viel öfter auf der ersten Silbe.

Was das Wort *überhaupt* angeht, scheint die Regel nur im geringen Maße zu stimmen, dass der Wortakzent auf der letzten Silbe liege. Doch auch bei diesem Wort ist es nicht so einfach: im Text 1 waren die Anzahlen, wie erwähnt, die gleichen, und im Text 2 war der Unterschied auch nicht groß. Man kann schlussfolgern, dass man bei diesem Wort beide Akzentuierungen ziemlich oft hört.

Wenn man diese Ergebnisse betrachtet, kann man feststellen, dass die Akzentuierung der Wörter *überall* und *überhaupt* ziemlich stark variieren kann, und dass man hier

den Ausspracheregeln, die die Aussprachewörterbücher anbieten, nicht immer vertrauen kann. Deswegen ist es nicht sinnvoll, die Wörter in der früheren Analyse als Fehler zu interpretieren.

7.4.3. Anschluss an die Ergebnisse der Korpusanalyse

Es ist unwahrscheinlich, dass es in den Leistungen der Testpersonen im TAITO-Projekt um diese Sonderfälle, Kontrastbetonung oder Gefühlsbetonung, geht, weil es in den Kontexten, die unten dargestellt werden, eher seltsam scheinen würde. Ein durch den Sprechrhythmus verursachter Wechsel ist jedoch möglich. Die regionalen Unterschiede werden in diesem Fall nicht also mögliche Ursachen betrachtet, weil die Testpersonen bis auf die zweisprachige Testperson Finnisch als Muttersprache sprechen und in Finnland wohnen.

Im Bild 2 unten werden die Transkriptionen, die das Wort *überall* enthalten, gezeigt. Auch wenn die Testpersonen nicht die letzte Silbe akzentuieren, wie es oft betont wird, kann das nicht als fehlerhaft betrachtet werden. Im Satz *Wenn man über Finnland redet, muss man überall hinschauen und nicht nur Helsinki...* wird *überall* am Anfang des Wortes betont. Hier folgt dem Wort *überall* das anfangsbetonte *hinschauen*. Weil dieses Wort schon anfangsbetont ist, und weil dem Wort bereits eine unbetonte Silbe (*man*) vorangeht kann es sein, dass hier *überall* aus rhythmischen Gründen eher am Anfang betont wird. Im Bild 3 wird ein weiterer Satz dargestellt, in dem das Wort benutzt wurde: *Die Leute sind überall gestresst...* In diesem Fall geht es auch nicht eindeutig um einen Akzentuierungsfehler. Da das Wort *überall* laut einigen Quellen wie dem Duden-Online-Wörterbuch (Internet 4) sowohl auf der ersten als auch der letzten Silbe betont werden kann, kann das nicht als Fehler betrachtet werden. Auch der Rhythmus kann die Akzentuierung beeinflussen.

```

161 S1: im sommer ja
162 S2: aber wann ist das ich bin noch nie dort gewesen [(...)
163 S1: [ich glaub (--)]0
164 juli (.) [ich bin nicht sicher
165 S2: [ja
166 S3: m=mh
167 S2: (2s) [da-
168 S1: [u::nd] überhaupt (.) i-im sommer gibt's in finnland viel aber
169 dann im winter muss man zum beispiel nach lappland gehen [weil
170 S2: [ja oder]
171 (ski) laufen oder [so ((lacht
172 S1: [ja genau
173 S3: [m=mh
174 S1: aber wirklich in helsinki helsinki ist ich finde dass helsinki ist
175 eine schöne stad <+Schw> [aber
176 S3: [m=mh
177 S1: wenn man über finnland redet muss man überall hinschauen und nicht
178 nur helsinki weil
179 S3: m=mh
180 S2: (2s) hm
181 S3: also im sommer sollte man an einem see fahren
182 S2: [m==mh
183 S1: [ja

```

Bild 2

```

271 S2: das ist immer die [frage in finnland
272 S1: [nja (.) im-im winter ist es immer so dunkel u:nd
273 die leute [sind (überall)
274 S2: [ja:a ((lachend))
275 S1: gestresst und ((zuckt mit den schultern))
276 S3: m=mh
277 S1: [ja:
278 S3: [(wäre es ganz) interessant im winter nach lappland zu fahren
279 wenn es ganz dunkel ist
280 S2: na ja [(wäre dunkel)
281 S1: [ja] (--)] ah

```

Bild 3

Bei einer Gefühls- oder Kontrastbetonung könnten beide Teile des Wortes hauptbetont werden, aber in diesem Kontext ist es wahrscheinlich nicht der Fall. Es liegt keine Kontrastierung vor und in diesem Zusammenhang gibt es keinen Grund, besonders zu betonen, wo die Leute gestresst sind – vielmehr wird hier ausgedrückt, dass die Leute, die sich an unterschiedlichen Orten befinden, gestresst sind.

Im Fall von *überhaupt* kann man auch nicht sagen, dass die Testperson hier Fehler gemacht hätte. In den Abbildungen 4 und 5 werden die Verwendungskontexte gezeigt. Das Wort *überall* kann ebenfalls entweder anfangsbetont oder endbetont werden. So können im Satz *Überhaupt die Sprache, ich finde dass es gut klingt überhaupt* beide Akzente, am Anfang und am Ende, als richtig betrachtet werden. Prinzipiell könnte man hier auch den Gefühlsakzent benutzen, da die erste Silbe betont wird, aber dies scheint in diesem Kontext nicht der Fall zu sein: hier erzählt die Testperson neutral über die deutsche Sprache, und es gibt in diesem Fall keine Kontrastierung, und auch eine besonders starke, emotionale Betonung des Wortes ist

unwahrscheinlich. Das gleiche gilt für den nächsten Satz: *Die Deutscher und die Österreicher und die deutschsprachige überhaupt denken ganz anders als wir in Finnland.* Im dem Bild 2 wird das Wort ebenso neutral benutzt: [...] *Und überhaupt im Sommer gibt's in Finnland viel [zu tun], aber dann im Winter muss man zum Beispiel nach Lappland gehen.* Auch bei dieser Testperson kann der Sprechrhythmus zum Akzentwechsel geführt haben.

```

076 S3: <EA> gibt es noch andere sachen also die euch an an deutsch
077      interessieren (...) die euch dazu gebracht haben hier zu studieren
078 S1: nee überhaupt die sprache ich fa- ich finde dass es gut klingt u:nd
079      naja als ich in österreich war hab ich immer mehr ääh gelernt und
080      dann hab ich wi-wirklich <EA> ist mir ääh aufgefallen dass die
081      deutscher und die österreicher und die deutschsprach-sprachige
082      überhaupt [denken] ganz anders als wir in finnland
083 S3:      [m=mh]
084 S1: [und das hat mich interessiert ((lacht))
085 S2: [ja genau genau ((lachend))

```

Bild 4

```

--- --- ---
107 S3: wo sollte man unbedingt hinfahren (.) [(...)
108 S1:      [in helsinki sieht man
109      überhaupt die natur nicht
110 S3: ja:a
111 S1: und weil es (.) es ist nur eine grosse stadt u:nd ääh zum beispiel
112      ungefähr zweihundert kilometer (wenn man) weg von helsinki geht
113 S3: m=mh
114 S1: sieht man mehr natur u:nd ist die natur sehr schön und ääh (.) nicht
115      schmutzig wie hier in helsinki und zum beispiel lappland iz ist ganz
116      anders
117 S3: m=mh
118 S1: u::nd (.) ich mein (.) auch in helsinki gibt's keine seen
119 S2: ja
120 S3: m=mh ((leise))

```

Bild 5

Es kann festgestellt werden, dass bei *überhaupt* und *überall* beide Akzentuierungen richtig sein können, auf der Anfangsilbe und auf der Endsilbe, weil diese Wörter auf beide Weisen betont werden können, z.B. wegen des Sprechrhythmus. Laut verschiedenen Aussprachewörterbüchern wird die Endsilbe öfter betont, aber dies ist keine feste Regel, wie die Korpusanalyse bei 7.4.2. gezeigt hat.

7.5. Schlussfolgerungen

Es kann festgestellt werden, dass der deutsche Wortakzent manchmal problematisch für finnische Deutschlernende ist, weil u.a. der finnische Wortakzent durch Interferenz die Akzentuierung in Gesprächssituationen beeinflussen kann. Es gibt eine gewisse Variation zwischen verschiedenen Individuen und eine längere Erfahrung mit der Sprache garantiert nicht eine bessere Akzentuierung, wobei muttersprachliche Sprecher oder Sprecher, deren sprachliches Niveau sonst sehr hoch ist, den Wortakzent mit größerer Wahrscheinlichkeit gut beherrschen. Die Unterschiede zwischen den Individuen zeigen sich auch in der Qualität der Fehler. Zum Beispiel hat eine Testperson die Wörter *heiraten* und *arbeiten* auf der zweiten Silbe betont, während die meisten Testpersonen öfter die Anfangssilben betont haben. Diese Testperson lernt A2-Deutsch, d.h. seit der 4. oder 5. Klasse in der Gesamtschule. Sie schätzt auch ihre Deutschkenntnisse ein bisschen höher ein als die meisten anderen.

Vor allem nicht-betonte Präfixe und fremdsprachliche Suffixe bereiten Schwierigkeiten, d.h. endbetonte Wörter sind für finnische Deutschlernende wegen der Abweichung vom finnischen Wortakzent oft schwierig. Fremdsprachliche Suffixe verhalten sich auch gegenüber den meisten deutschen Suffixen in der Akzentuierung unterschiedlich, was die richtige Akzentwahl weiter erschwert.

Auf Grund dieser Analyse kann man noch nicht ganz genau sagen, wie viele Fehler die Finnen beim deutschen Wortakzent überhaupt machen und wie oft Fehler dieser Art vorkommen. Es konnte aber bemerkt werden, dass die meisten Studierenden manchmal Fehler beim Wortakzent machen – in der TAITO-Gruppe haben fast alle mindestens einmal einen Fehler gemacht, in der HY-TALK-Gruppe haben zwei die ganze Diskussionsübung geschafft, ohne Fehler zu machen. Es lohnt sich auf jeden Fall, auf den Wortakzent im Fremdsprachenunterricht als Teil der Aussprachelehre zu achten, um eine gute Aussprache fördern zu können, was wiederum die Fähigkeit zur fließenden Kommunikation verbessert. Man sollte aber auch im Kopf behalten, dass manchmal die sprachlichen Kompetenzen der Lerner sehr unterschiedlich sind, was zum Teil auch die unterschiedlichen Fehlerzahlen erklärt. Eine weitere Herausforderung ist es also, die individuellen Bedürfnisse aller Lerner zu berücksichtigen.

Fazit und Ausblick

Es wurde das Phänomen Wortakzent im Deutschen und im Finnischen betrachtet. Aus der Untersuchung ging hervor, dass der Wortakzent im Deutschen und im Finnischen sehr unterschiedlich ist. Im Finnischen liegt der Hauptakzent immer auf der ersten Silbe. Im Deutschen ist der Wortakzent frei. Silben mit vielen Lauten und gewisse Morphe, vor allem freie Präfixe, werden jedenfalls häufig betont, aber eine allgemein präferierte Stelle für den Wortakzent zu finden scheint kaum möglich zu sein.

Die Tatsache, dass der deutsche Wortakzent unregelmäßig ist und keine sehr festen Regeln für ihn gebildet werden können, kann das Lernen des deutschen Wortakzents verkomplizieren. Der Wortakzent kann jedoch in verschiedenen Kontexten, u.a. durch morphologische Klassifizierungen in z.B. betonte und nicht-betonte Präfixe gelernt werden, was auch in Lehrwerken üblich ist. Im Klassenraum lohnt es sich, den Wortakzent bewusst und gründlich zu üben. Dabei sind Kontrastübungen hilfreich, in denen kritische Unterschiede bewusst gemacht werden. Hörübungen können auch hilfreich sein, weil das Hören ebenfalls äußerst wichtig für das Lernen der Phonetik ist und man damit ein Muster für die richtige Akzentuierung bekommt.

Ein Problem in den finnischen Schulen ist es, dass man manchmal die Aussprache nur sehr allgemein oder nur einzelne Laute lernt, d.h. es werden nicht unbedingt solche Phänomene wie der Wortakzent besonders betrachtet. Das Unterrichten des Wortakzents setzt auch voraus, dass die Lehrenden über ein genügendes Wissen zum Thema verfügen.

Im Theorieteil wurde der Wortakzent als sprachliches Phänomen beschrieben und dann wurde ein Überblick über den Unterricht des Wortakzents gegeben. Schließlich wurde die Problematik der Aussprachefehler im Licht der möglichen Ursachen und dann in einem didaktischen Zusammenhang betrachtet. Im Analyseteil wurde der Wortakzent mithilfe von mündlichen Übungen im Rahmen der Forschungsprojekte *HY-Talk* und *TAITO* in der Form einer Fehleranalyse analysiert. Dadurch wird ein Blick darauf geworfen, was für und wie viele Fehler die Studierenden in Helsinki bei der Akzentuierung machen.

Aufgrund dieser Analyse scheint es, dass oft vor allem durch Interferenz verursachte Fehler beim Wortakzent entstehen: Man betont die Wörter wie im Finnischen, auf der ersten Silbe, auch wenn sie nach den deutschen Regeln anders betont werden sollten. Die individuellen Unterschiede sind sowohl in der Art als auch in der Anzahl der Fehler ziemlich groß. Eine längere Erfahrung mit der deutschen Sprache garantiert keinen fehlerfreien Wortakzent, doch im Allgemeinen macht man weniger Fehler, wenn man bessere Vorkenntnisse und eine längere Erfahrung mit dem Gebrauch der Sprache hat. Sehr kompetente oder native Sprecher machen kaum Fehler beim Wortakzent. Die Unterschiede in der Art der Fehler zeigen sich u.a. dadurch, dass bestimmte Lernende öfter andere Silben akzentuieren als andere. Zum Beispiel kann eine Person oft mittlere Silben akzentuieren, während jemand anders sehr oft die Anfangsilbe betont.

Der Wortakzent ist unter anderen phonetischen Phänomenen bedeutend für die mündliche Kommunikation. Er ist ein Merkmal, das im Deutschen manchmal auch Bedeutungen unterscheiden kann. Es wurde jedoch festgestellt, dass er eher selten diese bedeutungsunterscheidende Funktion hat und es deshalb eher unwahrscheinlich ist, dass Probleme mit dem Wortakzent zu Verständnisproblemen führen würden. Es lohnt sich trotzdem, Aufmerksamkeit auf den Wortakzent auch im Fremdsprachenunterricht zu richten, da er einen wichtigen Teil der Phonetik ausmacht und seine Beherrschung eine fließende Aussprache fördern kann. Der finnische Lehrplan für die Gesamtschule betont auch ziemlich stark die kommunikativen Zwecke als Ziele des Fremdsprachenunterrichts und in ihm werden auch die Kenntnis und die Beherrschung der Phonetik als wichtige Ziele erwähnt, weshalb es fruchtbar ist, sich im Fremdsprachenunterricht auf die Beherrschung des Wortakzents als Teil der Phonetik zu konzentrieren. Das Lernen des Wortakzents und anderer prosodischer Eigenschaften der Sprache setzt aber voraus, dass die Aussprache systematisch im Fremdsprachenunterricht geübt wird. Wenn man dies im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt, ist es möglich, den Unterricht so zu entwickeln, dass eine gute Aussprache und gute kommunikative Fähigkeiten gefördert werden.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: eine Einführung. Berlin: Langenscheidt. (= Fernstudieneinheit Bd. 15)
- Bußmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4., durchgesehene bibliographisch ergänzte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Cauneau, Ilse (1996): Hören, Brummen, Sprechen. Angewandte Phonetik. München: Klett.
- Dieling, Helga; Hirschfeld, Ursula (1995): Phonetik lehren und lernen. Berlin: Langenscheidt.
- Duden-Aussprachewörterbuch (2000): Das Aussprachewörterbuch. Mannheim usw.: Duden-Verlag. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage.
- Hakkarainen et al. (2005): Tukiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.
- Hall, Christopher et al. (1995): Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. Helsinki: Finn Lectura.
- Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur (2010): Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen. (= Deutsch als Fremdsprache Bd. 1)
- Hirschfeld, Ursula; Stock, Eberhard (2010): Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Eric Schmidt. (=Grundlagen der Germanistik Bd. 34)
- Iivonen, Antti; Nevalainen, Terttu (1998): Vierään kielen fonetiikan opetuksen näkökohtia. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Janßen, Ulrike (2003): Untersuchungen zum Wortakzent im Deutschen und im Niederländischen. Diss. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
- Kleppin, Karin (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin: Langenscheidt.
(=Fernstudieneinheit Bd. 19)
- Krech, Eva-Maria et al. (2009): Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin: Walter de Gruyter.
- Laaksonen, Kaino; Lieko, Anneli (2003): Suomen kielen äänne- ja muoto-oppi. Helsinki: Finn Lectura.
- Maas, Utz (2006): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. 2., überarbeitete Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (= Studienbücher zur Linguistik Bd. 2)
- Mehnert, Dieter (1991): Zur Veränderung akustischer Merkmale bei Akzentverlust. Dresden: Institut für Technische Akustik. (= Elektronische Sprachsignalverarbeitung: Zweite gemeinsame Konferenz der Technischen Universitäten Berlin und Dresden und der Humboldt-Universität zu Berlin, Dresden 28.-30. Oktober 1991 Bd. 8.)
- Mengel, Andreas (1998): Deutscher Wortakzent. Symbole, Signale. München: Phorm.
- Moilanen, Johanna (2014): Auffassungen der Deutsch- und Schwedischlehrer über Aussprachenunterricht. Magisterarbeit am Institut für moderne und klassische Sprachen an der Universität Jyväskylä.
- Moilanen, Kari (2002): Yli esteiden: oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Vammala: Tammi.
- Nagy, Viktor (2004): Phonetik im Fremdsprachenunterricht: Integrationsmöglichkeiten phonetischer Lerninhalte im DaF-Unterricht am Beispiel vom Lehrwerk START!. In: Werkstatt 3/2004, S. 9-11.
- Pasch, Renate et al. (2003): Handbuch der deutschen Konnektoren. Berlin: de Gruyter. (=Schriften des Instituts für Deutsche Sprache. Bd. 9)

Rausch, Rudolf; Rausch, Ilka (1993): Deutsche Phonetik für Ausländer: ein Lehr- und Übungsbuch. 3., durchgesehene Auflage. Berlin: Langenscheidt.

Saloviita, Timo (2013): Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. 2., unveränderter Nachdruck der 1. Auflage, München: Wilhelm Fink.

Suomi, Kari (2005): Suomen kielen prominenssien foneettisesta toteutumisesta. In: Virittäjä 2/2005, S. 225.

Takala, Sauli (Hg.) (1993): Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (=Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Bd. 77)

Wahrig-Burfeind, Renate (2006): Wahrig - Deutsches Wörterbuch. Gütersloh/München: Wissen Media Verlag. 8., vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage.

Wiik, Kalevi (1981): Fonetikan perusteet. 2. Erneuerte Auflage. Helsinki: WSOY.

Internetquellen:

Internet 1: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (eingesehen am 27.10.2017)

Internet 2: <http://blogs.helsinki.fi/hy-talk/> (eingesehen am 13.3.2018)

Internet 3: <https://blogs.helsinki.fi/taito-hanke/> (eingesehen am 13.3.2018)

Internet 4: <https://www.duden.de/> (eingesehen am 7.5.2018)

Internet 5 https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.sys_inv?v_session_id= (eingesehen am 1.11.2018)