



**T. R.**

**ULUDAĞ UNIVERSITÄT**

**INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN**

**ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHEN**

**LEHRSTUHL FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

**AUSSPRACHEPROBLEME TÜRKISCHER DEUTSCHLERNENDER IN DEN  
VORBEREITUNGSKLASSEN DER ULUDAĞ UNIVERSITÄT UND EINE  
MEDIENGESTÜTZTE AUSSPRACHESCHULUNG**

**MASTERARBEIT**

**Göknur KORKMAZ**

**BURSA**

**2018**





**T. R.**

**ULUDAĞ ÜNİVERSİTÄT**

**INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN**

**ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHEN**

**LEHRSTUHL FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

**AUSSPRACHEPROBLEME TÜRKISCHER DEUTSCHLERNENDER IN DEN  
VORBEREITUNGSKLASSEN DER ULUDAĞ ÜNİVERSİTÄT UND EINE  
MEDIENGESTÜTZTE AUSSPRACHESCHULUNG**

**MASTERARBEIT**

**Göknur KORKMAZ**

**Betreuerin**

**Dr. habil. Anastasia ŞENYILDIZ**

**BURSA**

**2018**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

**Göknur KORKMAZ**

**19/06/2018**

## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Ausspracheprobleme türkischer Deutschlernender in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität und eine mediengestützte Ausspracheschulung” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Göknur KORKMAZ



Danışman

Doç. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ



Yabancı Diller Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Ayla GÖKMEN

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 801612001 numara ile kayıtlı Gökür KORKMAZ'ın hazırladığı "Ausspracheprobleme türkischer Deutschlernender in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität und eine mediengestützte Ausspracheschulung" konulu Tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 12/07 günü 10-11 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oy birliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Üye

Doç. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

Prof. Dr. Gülten GÜLER

Uludağ Üniversitesi

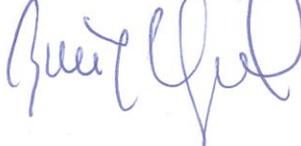
Uludağ Üniversitesi



Üye

Dr. Öğr. Üyesi Birsen SAYINSOY ÖZÜNAL

İstanbul Üniversitesi - Çerçobası



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich all denen danken, die durch fachliche und persönliche Unterstützung zum Erstellen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt Frau Dr. habil Anastasia Şenyıldız, die mir die Möglichkeit gab, bei ihr meine Masterarbeit anfertigen zu können. Sie unterstützte mich mit all ihren Mitteln und wertvollen Hinweisen und Tipps und stand mir ständig beratend zur Seite. Ohne ihre Unterstützung und Bemühungen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Auch ihre moralische Unterstützung und anregenden Gespräche motivierten mich immer wieder zur Vollendung dieser Arbeit. Auch hierfür ein herzliches Dankeschön.

Ferner möchte ich mich bei Frau Kumru Saygi für die sprachliche Korrektur meiner Arbeit, Dr. habil Yunus Alyaz für seine Unterstützung und allen Lehrbeauftragten der DaF-Abteilung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Uludağ Universität, insbesondere bei Herrn Mehmet Doğan für seine Unterstützung bedanken.

Herzlichen Dank auch an meiner Familie, insbesondere an meine Eltern und meinen Bruder, die mir mein Bachelor-Studium ermöglicht haben und mich in all meinen Entscheidungen unterstützt haben.

**Göknur Korkmaz**

## Zusammenfassung

Autor	: Göknur KORKMAZ
Universität	: Uludağ Universität
Studienrichtung	: Fremdsprachen
Bereich	: Deutsch als Fremdsprache
Art der Arbeit	: Master of Arts (M. A.)
Seitenzahl	: xiii+123
Abschlussdatum	: 17.07.2018
Titel der Arbeit	: Ausspracheprobleme türkischer Deutschlernender in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität und eine mediengestützte Ausspracheschulung.
Betreuerin	: Dr. habil Anastasia ŞENYILDIZ

### **AUSSPRACHEPROBLEME TÜRKISCHER DEUTSCHLERNENDER IN DEN VORBEREITUNGSKLASSEN DER ULUDAĞ UNIVERSITÄT UND EINE MEDIENGESTÜTZTE AUSSPRACHESCHULUNG**

In der vorliegenden Arbeit wird eine mediengestützte Ausspracheschulung vorgestellt, die an der Vorbereitungsklasse der Uludağ Universität durchgeführt wurde. An der Ausspracheschulung nahmen Türkische Studierende teil, die an der DaF- bzw. Archäologie-Abteilung studieren werden. Nach einer theoretischen Analyse wurde die Konzeption der Ausspracheschulung und wie sie in den Unterricht integriert wird, vorgestellt. Die Ausspracheschulung wurde mit Medien gestützt und bot den Studierenden verschiedene Lernangebote an. Ziel der Arbeit war es zu untersuchen, inwieweit die Ausspracheschwierigkeiten der Studierenden mit einer gezielten, medienbasierten Ausspracheschulung zu beheben sind, wie sie von den Studierenden aufgenommen wird und inwieweit dadurch die Motivation der Studierenden gestiegen ist.

Die Untersuchung wurde im Rahmen der Qualitativen Evaluation von Kuckartz et al. (2008) durchgeführt. Dafür wurden ein standardisierter Fragebogen und zwei Gruppeninterviews erstellt. Die Untersuchungsergebnisse gaben Hinweise darüber, inwieweit die Ausspracheprobleme der Studierenden behoben wurden und wie zukünftige Ausspracheschulungen zu gestalten wären. Schließlich wurden mögliche Unterrichtsperspektiven im Hinblick auf das Untersuchungsfeld aufgezeigt.

*Schlüsselwörter:* Aussprache, Fremdsprache als Deutsch, Medien, Phonetik, Qualitative Evaluation, Vorbereitungsklasse.

## Özet

Yazar	: Göknur KORKMAZ
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	: Almanca Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: xiii+123
Mezuniyet Tarihi	: 17.07.2018
Tez	: Uludağ Üniversitesi'nde Almanca Hazırlık Okuyan Türk Öğrencilerin Telaffuz Sorunlarına Yönelik Medya Dayalı bir Telaffuz Çalışması.
Danışmanı	: Doç. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

### ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ'NDE ALMANCA HAZIRLIK OKUYAN TÜRK ÖĞRENCİLERİN TELAFFUZ SORUNLARINA YÖNELİK MEDYA DAYALI BİR TELAFFUZ ÇALIŞMASI

Mevcut çalışmada, Uludağ Üniversitesi Almanca hazırlık sınıflarında uygulanan medya dayalı bir telaffuz çalışması ele alınmıştır. Çalışmaya Almanca Öğretmenliği ve Arkeoloji bölümünde öğrenim görmeye hak kazanmış Türk öğrenciler katılmıştır. Teorik bir incelemenin ardından söz konusu telaffuz çalışmasının tasarımı ve derse nasıl uygulanacağı tanıtılmıştır. Telaffuz çalışması medya araçlarıyla desteklenmiştir ve öğrencilere farklı çalışma olanakları sunmuştur. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerde saptanan telaffuz sorunlarının doğrudan bir telaffuz çalışması aracılığıyla nasıl ortadan kalkacağını araştırmak, çalışmanın öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini ve motivasyonlarına ne yönde etki ettiğini belirlemektir.

Söz konusu deneysel araştırma, Kuckartz vd. (2008) Nitel Değerlendirme yöntemi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Buna göre bir anket ve iki odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, saptanan telaffuz sorunlarının ne derece ortadan kalktığını ve gelecekteki telaffuz çalışmalarının nasıl şekillenebileceği hakkında bilgi vermiştir. Bunun yanı sıra araştırma alanına yönelik olası öneriler gösterilmiştir.

*Anahtar sözcükler:* fonetik, Hazırlık Öğrencileri, medya, Nitel Değerlendirme, telaffuz Yabancı Dil olarak Almanca.

## Abstract

Author : Göknur KORKMAZ  
University : Uludağ University  
Field : Foreign Language Education  
Branch : German as Foreign Language  
Degree Awarded : Master of Arts (M. A.)  
Page Number : xiii+123  
Degree Date : 17.07.2018  
Thesis : Pronunciation problems of german preparatory class students of the  
Uludağ university and a media based pronunciation training.  
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ

### **PRONUNCIATION PROBLEMS OF GERMAN PREPATORY CLASS STUDENTS OF THE ULUDAĞ UNIVERSITY AND A MEDIA BASED PRONUNCIATION TRAINING**

In the present research a media-based pronunciation training, which was implemented in the German preparatory classes of the Uludağ University, is being discussed. Turkish students who are entitled to study in the German Language Teaching and Archeology departments participated in the study. After a theoretical grounding, the conception of the pronunciation training and how it was implemented in the seminar will be introduced. The pronunciation training is supported by media tools and offered different working opportunities to the students. The aim of this study is to examine, how the detected phonetic pronunciation problems of the students can be eliminated through a targeted and media-based pronunciation training, how it was perceived by the students and how it affects their level of motivation. Orientated on the Qualitative Evaluation by Kuckartz et al. (2008) the analysis was carried out. Therefore, a standardized questionnaire and two group-interviews were applied. Considering the evaluated results, possible perspectives for the specific field of research and teaching practice and how future pronunciation trainings can be shaped, will be presented.

*Keywords:* German as a foreign language media, phonetic, preparatory class, Qualitative Evaluation

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>DANKSAGUNG</b> .....	<b>iv</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS</b> .....	<b>xii</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>xiii</b>
<b>KAPITEL I : EINLEITUNG</b> .....	<b>1</b>
1. Bedeutung der Aussprache in der Kommunikation .....	1
1.1 Ziel und Untersuchungsfragen der Arbeit.....	4
1.2 Aufbau der Arbeit. ....	6
<b>KAPITEL II: THEORETISCHE GRUNDLEGUNG</b> .....	<b>9</b>
2. Begriffserklärung .....	9
2.1 Phonetik und Phonologie .....	9
2.2 Artikulation .....	11
2.3 Interferenzen .....	12
2.4 Prosodie.....	12
3. Sprachvergleich phonetischer Systeme Deutsch und Türkisch .....	13
3.1 Unterschiede im Vokalsystem. ....	14

3.2 Unterschiede im Konsonantensystem. ....	17
3.3 Sprechmelodie und Intonation. ....	20
3.4 Akzentuierung von Äußerungen .....	21
3.5 Wortakzentuierung.....	22
3.6 Rhythmus .....	23
4. Aussprache im DaF-Unterricht .....	24
4.1 Sprachkontrastive Untersuchungen zur Aussprache.....	25
4.2 Stellenwert der Aussprache im DaF-Unterricht.....	27
4.3 Die Rolle der Lehrkraft. ....	28
4.4 Aussprachelemente im europäischen Referenzrahmen für Sprachen.....	31
4.5 Phonetik und Ausspracheübungen in Lehrwerken.....	33
4.5.1 Kriterien für die Auswahl von Phonetikmaterialien .....	36
4.5.2 Analyse des Kursbuchs Netzwerk im Hinblick auf Phonetikübungen .....	37
4.6 Digitale Medien im Ausspracheunterricht .....	40
4.7 Sprachbewusstheit schaffen. ....	42
4.7.1 Bewusstmachung von Prosodie .....	44
4.7.2 Sensibilisierung prosodischer Merkmale.....	44
4.8 Integration der Phonetik in den Unterricht .....	46
4.8.1 Anregungen zur Motivation. ....	46
<b>KAPITEL III: EMPIRISCHER TEIL.....</b>	<b>49</b>
5. Forschungsmethodologische Überlegungen .....	49
5.1 Grundlagen der Befragung.....	50

5.2 Schriftliche Befragungen .....	50
5.3 Interviews.....	51
5.4 Gruppeninterviews.....	53
5.5 Aktionsforschung .....	53
5.6 Qualitative Evaluation nach Kuckartz et al. (2008) .....	56
6. Anlage der eigenen Ausspracheschulung.....	67
7. Konzeption und Durchführung der empirischen Untersuchung .....	69
7.1 Datenerhebung .....	72
7.1.1 Standardisierter Kurzfragebogen .....	72
7.1.2 Gruppeninterviews .....	73
7.2 Datenaufbereitung.....	74
7.2.1 Analyse der Tonaufnahmen im Hinblick auf die Schwerpunkte.....	74
7.2.2 Auswertung der Kurzfragebögen und Gruppeninterviews.....	77
8. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse.....	83
8.1 Diskussion der Untersuchungsergebnisse.....	94
<b>KAPITEL IV: AUSBLICK .....</b>	<b>97</b>
9. Implikationen für die Unterrichtspraxis .....	97
9.1 Perspektiven für die Unterrichtspraxis und Forschung.....	98
9.1.1 Warum das Erwerben phonetischer Fähigkeiten kein Zeitaufwand ist?.....	101
9.1.2 Wie können eigene Desiderate abgebaut werden?.....	103
9.2 Ideen und Vorschläge zum Gestalten von Ausspracheschulungen.....	105
<b>LITERATUR.....</b>	<b>110</b>

## Anhang

ANHANG I.....	114
ANHANG II.....	116
ANHANG III.....	117
ANHANG IV .....	118
ANHANG V.....	122



## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle</i>		<i>Seite</i>
1	<i>Deutsches und Türkisches Vokalsystem im Vergleich .....</i>	15
2	<i>Beherrschung der Aussprache und Intonation nach GER.....</i>	31
3	<i>Teilnehmende türkische Studierende an den Fragebögen.....</i>	67
4	<i>Phonetische Schwerpunkte im Arbeitsblatt .....</i>	69
5	<i>Ein Ausschnitt aus dem phonetischen Arbeitsblatt.....</i>	70
6	<i>Teilnehmende Studierende an den Gruppeninterviews .....</i>	73
7	<i>Leitfragen zu den geführten Gruppeninterviews .....</i>	74
8	<i>Fehleranalyse der Tonaufnahmen der Probanden bzw. Probandinnen.....</i>	75
9	<i>Auswertung der Kurzfragebögen zu den allgemeinen Fragen .....</i>	78
10	<i>Auswertung der Kurzfragebögen zu den Elementen der Ausspracheschulung der DaF-Studierenden .....</i>	80
11	<i>Auswertung der Kurzfragebögen zu den Elementen der Ausspracheschulung der Archäologie-Studierenden.....</i>	80
12	<i>Zusammenfassende Bewertung der Ausspracheschulung aus der Sicht der Studierenden .....</i>	83
13	<i>Zusammenfassung der Verbesserungsfortschritte nach der Ausspracheschulung aus der Sicht der Lernenden.....</i>	90
14	<i>Zusammenfassung der Vorschläge und Ideen der Studierenden.....</i>	92
15	<i>Ideen und Vorschläge zum Gestalten von Aussprachematerialien .....</i>	106

## Abkürzungsverzeichnis

AS	: Ausspracheschulung
bzw.	: beziehungsweise
ca.	: circa
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
d. h.	: das heißt
ebd.	: ebenda
et al.	: und andere
etc.	: et cetera
f.	: die angegebene und die folgende Seite
ff.	: die mehreren folgenden Seiten
GER	: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
Hrsg.	: Herausgeber
IPA	: International Phonetic Association
Kap.	: Kapitel
s.	: siehe
S.	: Seite
sog.	: sogenannt
u. a.	: und anderem
u. ä.	: und ähnlich
u. s. w.	: und so weiter
z. B.	: zum Beispiel

## **Kapitel I**

### **Einleitung**

#### **1. Bedeutung der Aussprache in der Kommunikation**

Mit der voranschreitenden Globalisierung spielt der Fremdsprachenerwerb auf der ganzen Welt eine immer wichtiger werdende Rolle. Aufgrund der politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte gehören elementare Fremdsprachenkenntnisse zur Grundbildung eines Menschen. Dabei ist festzustellen, dass die deutsche Sprache häufig weltweit als zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt wird. Auch in der Türkei ist die Anzahl der Deutschlernenden, die Deutsch meist als Tertiärsprache lernen seit 2008 aufgrund von sozialen, gesellschaftlichen und ökonomischen Gründen äußerst gestiegen. Auch Böhmer (2015, S. 37) dazu:

In der Türkei hat sich die Zahl der Deutschlernenden vor allem im Schulbereich dynamisch entwickelt. Verschiedene Reformen des Schulsystems haben dazu beigetragen, dass der Unterricht für Deutsch als Fremdsprache heute ein sehr viel größeres Gewicht hat als noch einige Jahre zuvor.

Heute lernen auch in der Türkei schon viele Schüler und Schülerinnen an Grundschulen eine Fremdsprache. In der Regel ist es Englisch. Fremdsprachen werden aus verschiedenen Gründen gelernt: aus Interesse an der Kultur eines Landes, um im Ausland zu leben oder aus beruflichen Gründen. In der Türkei ist die Sprache Deutsch besonders im beruflichen Kontext wichtig. D. h. für die Lernenden ist das Verstehen und Verstandenwerden äußerst wichtig, wobei hier die Aussprache eine wichtige Rolle spielt. Um hemmungslose Kommunikationen sowohl im Beruf als auch im Alltag führen zu können, sollte man eine normgerechte Aussprache beherrschen, denn Ausspracheabweichungen beeinträchtigen das Verstehen und Verstandenwerden oft stärker als Grammatik oder Lexikfehler, so Dahmen und Hirschfeld (2016, S. 3). So ist manchmal sogar die Bedeutung eines ausgesprochenen Wortes

nicht erschließbar und kann zu Missverständnissen in Kommunikationen führen. Doch ein noch wichtiger Punkt ist das soziale Prestige, das zum Teil mit einer guten Aussprache wächst. Während die gute Beherrschung einer Aussprache positiv bewertet wird, ist eine schlechte Aussprache wiederum Zeichen von mangelhafter Bildung. Hirschfeld (1995, S. 6) bezeichnet die Aussprache als „Visitenkarte“ nicht nur für Dialektsprecher, sondern auch für Deutschlernende und konstatiert die Bedeutung der Aussprache so:

Untersuchungen haben gezeigt, dass Muttersprachler vom fremden Akzent auf den Bildungsstand, die soziale Zugehörigkeit, den Intelligenzgrad und sogar auf bestimmte Charaktereigenschaften schließen. Durch eine schlechte Aussprache wird die Persönlichkeit des Sprechers – sicher unbewusst, aber eben nachweisbar – abgewertet, er bzw. sie wird als Gesprächspartner und Mitmensch weniger akzeptiert (Hirschfeld, 1995, S. 6).

Darüber hinaus werden manchen Sprachen auch bestimmte subjektive Klangeindrücke zugerechnet, die generell unbewusst auf die Sprecher bzw. Sprecherinnen dieser Sprachen übertragen werden. Bei manchen Sprachen kann sich die Wirkung des „fremden Akzents“ positiv auf die Hörer bzw. Hörerinnen auswirken. „So klingt ein französischer Akzent in den Ohren vieler Deutscher als angenehm und wird mit Attributen wie „charmant“, „süß“ oder „niedlich“ belegt“, so Mehlhorn & Trouvain (2007, S. 5). Auch Jilka (2000, zitiert in Mehlhorn & Trouvain, 2007, S. 5) spricht davon, dass die Intonation der englischen Sprecher und Sprecherinnen „mehr Lebendig und Dynamik“ als die der deutschen Sprecher bzw. Sprecherinnen ist. Dagegen vermittelt das Russische – ziemlich gewiss wegen der großen Tonhöhenintervalle beim Russischen – den Eindruck von zu viel Begeisterung. Dies wiederum wird von manchen deutschen Hörern bzw. Hörerinnen als „sehr emotional“, „übertrieben“ oder „theatralisch“ bezeichnet. Daneben werden Äußerungen von chinesischen Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen im Deutschen häufig als „ermüdend“,

„ungewohnt“ oder „anstrengend“ beschrieben. Sogar ein einziger falsch positionierter Wortakzent im Satz kann von manchen Personen als unhöflich angenommen und eher als negativ bewertet werden. Dies sind wiederum unerwünschte emotionale Wirkungen, die zum größten Teil auf der durch die Ausgangssprache beeinflussten Prosodie in der Zielsprache basieren (Mehlhorn & Trouvain, 2007).

Trotz der Relevanz der Aussprache wird der Phonetik im Fremdsprachenunterricht gar nicht oder nur wenig Beachtung beigemessen. Häufig werden Ausspracheübungen übersprungen oder nur oberflächlich behandelt. Dies kann den Grund haben, dass Lehrkräfte glauben, dass die authentische Aussprache etwas sei, was man erst mit der Zeit lernt oder Lernende ihre phonetischen Kompetenzen im Laufe ihres Studiums im Zielland selbst erweitern sollen (Bolacio Filho & Müller, 2017, S. 62). Dabei ist bekannt, dass eine fehlerhafte Aussprache ohne Korrektur zu Fossilierungen führen kann, wie zum Beispiel bei Immigranten bzw. Immigrantinnen, die in Deutschland leben, bei denen sich die Aussprache trotz langjährigem Kontakt zur Zielsprache nicht verbessert, sondern einen starken Akzent beibehaltet. Diesbezüglich sollten phonetische Interferenzen bewusst gemacht werden und Lernende von Anfang an mit einer gezielten Ausspracheschulung konfrontiert werden.

Unsere Beobachtungen an Deutschlernenden in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität haben gezeigt, dass die Aussprache den Studierenden besonders große Schwierigkeiten bereitet. So auch Hirschfeld (2011, S. 12): „Eine neue Aussprache zu erwerben, ist für viele Lernende schwieriger als die Aneignung von Wortschatz und Grammatik“. Auch Pysch (2007, S. 3) weist daraufhin, dass sich Schwierigkeiten im Sprachgebrauch auf allen Ebenen zeigen, jedoch der Wortschatz und auch die grammatische Korrektheit im Allgemeinen ständig zunimmt, jedoch die Aussprache vergleichsweise geringe Lernfortschritte zeigt.

**1.1 Ziel und Untersuchungsfragen der Arbeit.** In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, ob die festgestellten Aussprachefehler bei den türkischen Deutschlernenden in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität mit einer gezielten, mediengestützten Ausspracheschulung behoben werden können und wie die Ausspracheschulung bei den Studierenden ankommt. Die Ausspracheschulung erfolgt im Rahmen der Aktionsforschung, bei der die unterrichtende Person die Forschung betreibt, mit dem Ziel die eigene Unterrichtspraxis zu verbessern, um die aufgeworfenen Fragen mit Mitteln der empirischen Forschung zu beantworten. Folgende Forschungsfragen sollen während der Untersuchung beantwortet werden:

a) Wie kann eine Ausspracheschulung zur Behebung festgestellter Problembereiche mit Hilfe von mediengestützten Materialien gestaltet werden? Aufgrund den innovativen Entwicklungen in den letzten Jahren sind Medien ein Muss im Fremdsprachenunterricht. Videos, Hördateien, Filme, Spiele usw. sprechen die neue Generation besonders an. Auch die Lehrkraft hat dank Medien die Möglichkeit, den Unterricht vielfältiger und abwechslungsreicher zu gestalten, um das Interesse der Studierenden aufrechtzuhalten. Vor allem bei der Vermittlung von phonetischen Elementen spielen Audio-Dateien eine bedeutende Rolle. Denn bevor man spricht, muss man als erstes hören. Dank authentischen Videos, können Studierende auch die Lippenbewegungen der Sprechenden beobachten. Somit können sie die Lippenrundung und den Grad der Mundöffnung bei der Artikulation von verschiedenen Lauten unterscheiden (Bolacio Filho & Müller, 2017, S. 71). Die vorliegende Arbeit wird sich auf folgende Schwerpunkte fokussieren:

1) segmentale Ebene

- Der Konsonant <z> in der deutschen Sprache ist eine Konsonantenverbindung und wird wie [ts] ausgesprochen. Viele türkischsprachige Deutschlernende sprechen jedoch <s> und <z> gleich aus wie z. B. in *sehen* und *Zehen* (Şenyıldız & Korkmaz, 2017, S. 2).

- Der Konsonant <h> wird im Deutschen nur am Wortanfang gesprochen (z. B. *Haus*). Nach Vokalen bleibt er stumm und der Vokal wird gedehnt (z. B. *gehen*). Auch hier treten bei türkischsprachigen Deutschlernenden Fehler auf, da im Türkischen der /h/-Laut immer ausgesprochen wird.

## 2) suprasegmentale Ebene

- fallende Melodie in Aussagesätzen: Die Melodie im Deutschen geht am Ende von Sätzen immer extrem nach unten (mit . und !). Dahingegen geht die Melodie am Ende von Sätzen mit Fragezeichen meistens nach oben (mit ?). Die Melodie vor einem Komma (,) bleibt generell gleich. Besonders Schwierigkeiten haben unsere Studierenden bei der fallenden Melodie in Aussagesätzen, weil die Melodie im Türkischen hauptsächlich nach oben geht. Insbesondere ist die Melodie bei der deutschen Aussprache von besonderer Bedeutung, da der suprasegmentale Bereich für das Verstehen des Gesprochenen besonders relevant ist. Trotz der Relevanz des suprasegmentalen Bereichs hinsichtlich der Aussprache werden prosodische Merkmale im Fremdsprachenunterricht oft vernachlässigt, wobei sie meistens oft im Bereich Phonetik viel störender auswirken können als Fehler im lautlichen Bereich (Jung, 2005, S. 74f.). Deshalb werden wir in der vorliegenden Arbeit sowohl die segmentale Ebene als auch die suprasegmentale Ebene der Phonetik untersuchen.

Bei der Bestimmung der Schwerpunkte stützten wir uns auf die vorgeschlagenen phonetischen Schwerpunkte von Malwitz (2016, S. 17) und auf das didaktische Material von Reinke (2011), die wir dann für türkische Lernende adaptierten.

b) Hat sich die Aussprache in den festgestellten, phonetischen Problembereichen verbessert? Damit den Lernenden eine möglichst korrekte Aussprache vermittelt werden kann, müssen zuerst die Hauptunterschiede bei der Artikulation der Ausgangs- und Zielsprache festgestellt werden, woraufhin dementsprechende Übungen vorbereitet werden müssen. Während russische Deutschlernende beispielweise Schwierigkeiten bei anderen

Aussprachephänomenen haben, haben Lernende türkischer Ausgangssprache wiederum Schwierigkeiten bei anderen Aussprachephänomenen. Deshalb müssen vor einer Ausspracheschulung Unterschiede der Lautsysteme beider Sprachen bewusst gemacht und Schwerpunkte für die jeweilige Lernergruppe gesetzt werden, damit die Ausspracheschulung lernerorientiert gestaltet werden kann.

c) Wie bewerten die involvierten Studierenden die durchgeführte Ausspracheschulung? Zum Schluss möchten wir die Gedanken und Vorstellungen der Studierenden über die Ausspracheschulung sammeln und Aufschluss auf mögliche Perspektiven geben. Dabei soll die Evaluation der Untersuchung in Anlehnung an die Qualitative Evaluation von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) durchgeführt werden.

**1.2 Aufbau der Arbeit.** Die vorliegende Arbeit wurde entsprechend der Zielsetzung in einen theoretischen und in einen empirischen Teil eingeteilt und besteht aus vier Kapiteln. Im theoretischen Teil werden zuerst einige Begriffserklärungen gemacht, woraufhin der Sprachvergleich phonetischer Systeme der Sprachen Deutsch und Türkisch erfolgt. Daraufhin werden einige theoretische Ansätze hinsichtlich der Aussprache im Fremdsprachenunterricht beschrieben, wie z. B. die Rolle der Lehrkraft, Phonetikübungen in Lehrwerken sowie Aussprachelemente im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Im empirischen Teil folgen forschungsmethodologische Überlegungen sowie die Darstellung und Konzeption der eigenen Studie.

Nachdem in der Einleitung die Bedeutung der Aussprache in der Kommunikation erläutert wird, werden das Ziel und die Untersuchungsfragen der vorliegenden Arbeit beschrieben. Im zweiten Kapitel werden die Begriffe Phonetik, Phonologie sowie Artikulation definiert und deren Unterschiede aufgestellt. Nach den Begriffserklärungen folgt der phonetische Sprachvergleich zwischen den Sprachen Deutsch und Türkisch. Hier werden

Unterschiede im Vokal- und Konsonantensystem sowie solche Phänomene wie Sprechmelodie, Akzentuierung von Äußerungen, Wortakzentuierung und Rhythmus behandelt. Daraufhin wird auf die Aussprache im DaF-Unterricht Bezug genommen. Zuerst werden sprachkontrastive Untersuchungen zur Aussprache aufgelistet und dann wird der Stellenwert der Aussprache im DaF-Unterricht diskutiert. Auch der Rolle der Lehrkraft und der Lehrwerke im Aussprachenunterricht wird Beachtung beigemessen, woraufhin einige Kriterien für die Auswahl von Phonetikmaterialien aufgelistet werden. Zudem wird das im Unterricht benutzte Kursbuch *Netzwerk A1* (Dengler, Rusch, Schmitz, Sieber & Scherling, 2017a) und *Netzwerk A2* (Dengler, Rusch, Schmitz, Sieber & Scherling, 2017b) im Hinblick auf die aufgestellten Kriterien analysiert. Es findet sich zudem eine kurze Beschreibung des GER hinsichtlich der Aussprache, da dieses sprachdidaktische Werk eine gemeinsame Basis für alle sprachlichen Arbeiten unserer Untersuchung bildet. Insbesondere wird darin den Medien aufgrund deren Bedeutung in unserer Studie große Beachtung beigemessen. Deshalb werden zu Ende des zweiten Kapitels digitale Medien im Ausspracheunterricht und deren Integration in den Unterricht ausführlich beschrieben. Außerdem wird dargestellt, wie Sprachbewusstheit geschaffen werden kann und welche Anregungen es zur Motivation von Deutschlernenden gibt.

Im dritten Kapitel werden zuerst allgemeine forschungsmethodologische Überlegungen dargestellt, woraufhin auf den qualitativen Ansatz eingegangen wird. In diesem Kapitel werden ausführlich die sieben Schritte von Kuckartz et al. (2008) beschrieben, auf die sich unsere Studie stützt. Anfangs werden die Grundlagen von schriftlichen und mündlichen Befragungen sowie von Gruppeninterviews beschrieben, die besonders für unsere Arbeit von großer Bedeutung sind. Dann wird die Aktionsforschung definiert, in deren Rahmen unsere Untersuchung durchgeführt wurde.

Nachdem allgemeine forschungsmethodologische Überlegungen dargestellt wurden, wurde die eigene Ausspracheschulung beschrieben. Unsere Ausspracheschulung besteht aus verschiedenen Elementen, die in diesem Kapitel näher beschrieben werden. Unter diesem Punkt wird auch dargestellt, welche und wie viele Probanden und Probandinnen an der Ausspracheschulung teilgenommen haben, wie die gezielte Ausspracheschulung gestaltet wurde und wie sie in den Unterricht integriert wurde.

Des Weiteren klärt dieses Kapitel die Messinstrumente und die Datenaufbereitung. Als Messinstrumente wurden bei dieser Arbeit ein standardisierter Kurzfragebogen und zwei Gruppeninterviews eingesetzt, die in diesem Kapitel ausgewertet und diskutiert werden. Zudem werden die aufgenommenen Tonaufnahmen im Hinblick auf die phonetischen Schwerpunkte analysiert, was auch ein Feedback hinsichtlich unsere Ausspracheschulung gab.

Im vierten Kapitel werden schließlich die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung im Rückblick auf die Forschungsfragen und vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes diskutiert. Gleichzeitig werden mögliche Implikationen und Perspektiven für die Unterrichtspraxis und Forschung aufgezeigt.

## Kapitel II

### Theoretische Grundlegung

#### 2. Begriffserklärung

In diesem Kapitel werden die phonetischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit dargestellt. Zuerst werden fachliche Begriffe zur Phonetik definiert, danach werden die spezifischen phonetischen Merkmale des Deutschen und des Türkischen kontrastiv untersucht. Dabei werden besonders diejenigen phonetischen Merkmale im Vordergrund stehen, die bei türkischen Deutschlernenden zu Ausspracheinterferenzen führen können.

**2.1 Phonetik und Phonologie.** Die Phonetik und Phonologie sind zwei ähnlich gesehene, aber doch unterschiedliche Begriffe. Die Frage, in welchen Bereichen sich diese Disziplinen unterscheiden und welche Gemeinsamkeiten sie haben, wird heute noch diskutiert. Die Gemeinsamkeit von Phonologie und Phonetik liegt an ihrem Untersuchungsgegenstand. Beide Disziplinen untersuchen die „gesprochene Sprache“, doch unter verschiedenen Gesichtspunkten und mit unterschiedlichen Methoden, so Ramers (1998, S. 9).

Auch Reinke (2010, S. 109) zeigt, dass Phonetik und Phonologie häufig als Synonyme verwendet werden: „Phonetik und Phonologie sind zwei miteinander im engen Zusammenhang stehende Wissenschaftsbereiche, die sich mit der gesprochenen Sprache (Segmentalia und Suprasegmentalia) befassen“. Vereinfacht kann man sagen, dass sich die Phonetik mit den sprachlichen Lautäußerungen beschäftigt, dagegen die Phonologie die einzelnen Sprachlaute innerhalb eines Sprachsystems analysiert.

Hirschfeld (2010, S. 248) definiert die **Phonetik** als die Wissenschaft von der Hervorbringung von Lauten, deren Wahrnehmung und Schallsignalstruktur. Vor diesem Hintergrund kann man die Phonetik in drei Teilbereiche unterteilen:

a) die artikulatorische Phonetik (der Fokus auf den Sprecher bzw. der Sprecherin),

b) die akustische Phonetik (das Schallsignal),

c) die auditive Phonetik (der Fokus auf den Hörer bzw. der Hörerin).

*Die artikulatorische Phonetik* beschäftigt sich mit der Artikulation von Lauten durch den Sprecher bzw. die Sprecherin und beschreibt die Artikulationsorgane und ihre Rolle bei der Lautbildung. *Die akustische Phonetik* analysiert die Übertragung der Laute durch die Luft in Schallwellen und stellt die Vokale und die Intonation dar. Dagegen greift *die auditive Phonetik* die Rezeption der Laute durch den Hörer bzw. die Hörerin auf. Dabei werden die Prozesse im Ohr, im Gehörnerv und im Gehirn untersucht. Für den Fremdsprachenunterricht ist sowohl die artikulatorische als auch die akustische Phonetik hinsichtlich der Intonation und Vokale von besonderer Bedeutung (Paananen, 2010, S. 9f.).

Demgegenüber beschäftigt sich die **Phonologie**, mit der Funktion von segmentalen und supramentalen Einheiten im Sprachsystem und ermittelt zum Beispiel das Phoneminventar einer Sprache auf Basis bedeutungsunterscheidender Merkmale. Der Begriff Phonologie wurde erst von der sogenannten Prager Schule der Linguistik Ende der 20er Jahre begründet, dessen Hauptvertreter Nikolai Trubetzkoy und Roman Jakobson waren. Trubetzkoy (1939) geht in seinem Arbeitsbericht dabei davon aus, dass sprachliche Einheiten einer Sprache, speziell phonologische Einheiten, eine Struktur bilden. D. h. sie stehen in Relationen zu den anderen Einheiten des Sprachsystems und diese Relationen bestimmen den Wert der einzelnen Einheit, nicht deren konkrete materielle Form. Der Wert einer sprachlichen Einheit im System ist negativ bestimmt in Abgrenzung zu allen anderen Einheiten (Ramers, 1998, S. 43).

Nicht zu vergessen ist, dass der Gegenstand der Phonologie die Phoneme (als distinktive Merkmale) sind und der Gegenstand der Phonetik gesprochene Laute und Lautfolgen, in denen neben distinktiven Merkmalen auch weitere artikulatorische, akustische Merkmale von Bedeutung sind, die den Klang prägen und z. B. eine betonte Silbe von

unbetonten Silben unterscheiden. Auch Veličkova (2007, S. 2) nimmt auf den Unterschied von Phonologie und Phonetik Bezug: „Der Unterschied zwischen dem phonetischen und phonologischen Herangehen an die Probleme des Ausspracheunterrichts liegt darin, dass phonetisch das Materielle an der Klangsprache in allen seinen Erscheinungen behandelt wird, während phonologisch die Elemente der Klangsprache als Zeichen zu betrachten sind“.

In der vorliegenden Arbeit wird Bezug auf die Phonetik genommen, da wir sowohl einzelne Laute als auch prosodische Merkmale untersuchen werden.

**2.2 Artikulation.** Artikulation beschäftigt sich mit der Produktion von Lauten, die von verschiedenen Aspekten beeinflusst werden. Die Lautproduktion findet in drei verschiedenen Phasen statt:

a) die Atmung: Die Lautproduktion vollzieht sich in der Regel in der Phase der Ausatmung, bei dem das Zwerchfell, der Brustkorb und die Lunge aktiv sind. Dabei existieren verschiedene Luftströme, die wiederum die Lautproduktion beeinflussen.

b) die Phonation (Stimmbildung): Bei der Phonation findet die Stimmtoneerzeugung durch Schwingen der Stimmbänder im Kehlkopf statt. Es gibt drei verschiedene Positionen der Stimmtoneerzeugung, die für den Sprechvorgang wichtig sind:

- geöffnete Stimmlippen*: Es werden stimmlose Laute produziert,
- vorne geschlossen hinten geöffnete Stimmlippen*: Es werden Flüsterlaute produziert,
- schwingende Stimmlippen*.

Die Geschwindigkeit der Schwingungen ist unter anderem von der Spannung, Dicke und der Länge der Stimmbänder abhängig. Die Geschwindigkeit ist bei Frauen und Kindern im Durchschnitt höher als bei Männern. Bei der Stimmtoneerzeugung unterscheidet man von aktiven und passiven Artikulationsorganen. Zu den aktiven Artikulatoren gehören: Zunge, Lippen, Rachen, Unterkiefer und Stimmritze. Dagegen sind die passiven Artikulatoren: die Zähne, der Zahndamm und der harte Gaumen. Die Artikulationsorgane erzeugen sprachliche

Laute zusammen mit der Atemluft. Dabei ist die Zunge an der Bildung fast aller Laute beteiligt und somit das wichtigste Artikulationsorgan. Es wird zwischen dem hinteren und vorderen Zungenrücken, dem vorderen Zungenrand, der Zungenspitze und den seitlichen Zungenrändern differenziert. „An bestimmten Stellen im Mund werden mit Hilfe der Zunge, wie auch mit dem Kehlkopf und Glottis, Zähne und Lippen, Engen und Verschlüsse gebildet, die für die Artikulation der Laute charakteristisch sind“, so Paananen (2010, S. 10).

Im Allgemeinen sind zwei phonetische Einheiten zu unterscheiden:

- die Laute (= Phone): Ein Laut ist die kleinste analysierbare Einheit einer gesprochenen Äußerung. Laute sind Realisierungen von Phonemen, z. B. ist ein Zungenspitzen –r, gesprochen in dem Wort *Rose*, eine konkrete Realisierung des Phonems /r/.
- die Allophone: Allophone sind Phonemvarianten im Sinne von Lautklassen (Hirschfeld, 2010, S. 248) und bilden verschiedene Realisierungen eines einzigen Phonems. So werden beispielsweise Wörter mit <ch> manchmal wie [ç] (z. B. *sprechen, ich*) und manchmal wie [x] (z. B. *Sprache, acht*) gesprochen.

**2.3 Interferenzen.** Unter Interferenz versteht man den negativen Transfer von einer Sprache in die andere, meist von der Erstsprache in die Zweit- bzw. Drittsprache.

Interferenzen können in allen Bereichen der Sprachwissenschaften vorkommen: z. B. der negative Transfer von grammatischen oder lexikalischen Elementen. Fremdsprachenlernende versuchen ihre Lücken in der neuen Sprache durch Eigenschaften der Erstsprache auszufüllen. Durch Abweichungen treten schließlich verschiedene Interferenzen auf. Auch im Bereich der Phonetik treten Interferenzen auf, hier tendieren beispielsweise Studierende dazu, gewisse Vokale oder Konsonanten des Deutschen mit muttersprachlichen zu identifizieren (Bayrak, 2013, S. 82).

**2.4 Prosodie.** Die Prosodie beschäftigt sich mit lautsprachlichen Eigenschaften von Äußerungen, die über die Betrachtungsebene eines Einzellautes hinausgehen, also

„suprasegmental“ sind. „Prosodie ist ein Komplexphänomen, das Intonation (den Tonhöhenverlauf von Äußerungen), Veränderungen in der Intensität (Lautheit) und zeitlichen Dauer (z. B. von einzelnen Silben, Phrasen oder Pausen) umfasst“ so Mehlhorn und Trouvain (2007, S. 2).

### **3. Sprachvergleich phonetischer Systeme Deutsch und Türkisch**

Kontraste zwischen den beiden Sprachen Türkisch und Deutsch beginnen schon bei den Sprachfamilien, zu denen sie jeweils gehören. Viele Sprachen in Europa wie auch das Deutsche gehören der indoeuropäischen Sprachfamilie an. Die türkische Sprache gehört hingegen der altaischen Sprachfamilie an. Auch morphologisch betrachtet haben sie verschiedene Eigenschaften. Während das Türkische zu den agglutinierenden Sprachen gehört, gehört das Deutsche zu den flektierenden Sprachen. Nicht zu wundern ist daher, dass dieser Kontrast in vielen Bereichen der Sprache Interferenzen verursacht. Neben morphologischen, syntaktischen sowie lexikalischen Interferenzen sind auch Interferenzen im Bereich der Phonetik zu beobachten. „Im Türkischen entspricht einem Phonem ein Graphem. Im Deutschen liegen dagegen für ein Phonem mehrere schriftliche Möglichkeiten vor“, so Bayrak (2013, S. 90). D. h. Türkisch wird hauptsächlich lauttreu geschrieben. Nach der Schriftreform 1928, als die arabischen Buchstaben durch die lateinischen ersetzt wurden, kam es zu dieser Wende. Im Deutschen hingegen ist die Rechtschreibung kaum in Regeln zu fassen. „Man folgt verschiedenen Prinzipien, berücksichtigt neben den lautlichen Gegebenheiten vor allem auch historische und grammatische“, so Schwenk (2009, S. 8). Außerdem kann festgestellt werden, dass der Vokal- und Konsonantenbestand der beiden Sprachen nicht übereinstimmen. Beispielsweise gibt es im Türkischen die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen nicht. Auch Şenyıldız und Korkmaz (2017, S. 4) machen auf diesen Unterschied aufmerksam: „Beispielsweise stellen Kontraste zwischen Länge und Kürze der Vokale ein besonders schwieriges Phänomen für türkische Deutschlernende dar,

weil das Türkische diese Unterscheidung so nicht macht“. Lange Vokale kommen im Türkischen nur in Lehnwörtern vor. Besonders auch im suprasegmentalen Bereich treten Interferenzen auf. Türkische Deutschlernende missachten oft die Akzentregel des Deutschen und setzen die Betonung an falscher Silbe. Bayrak (2013, S. 90) konstatiert die Unterschiede so: „Zwischen den beiden Sprachen gibt es Kontraste. Die Akzentuierung, die Vokallänge und die unterschiedlichen Varianten des Graphems /e/ bereiten unseren Studenten besondere Schwierigkeiten“. Da die Unregelmäßigkeiten der Schriftsysteme ein Nachteil für die neu zu erlernende Aussprache sind, wurden phonetische Lautschriften erstellt, deren Symbole Lauten entsprechen. Die bekannteste Lautschrift ist das von International Phonetic Association (IPA) erstellte System, das auch allgemein anerkannt ist. Diese Lautschrift wird auch generell in Aussprachewörterbüchern benutzt, was manche phonetische Unklarheiten vermeiden lässt, weil die Laut-Buchstaben-Beziehungen eindeutig dargestellt werden können (Paananen, 2010, S.11). In dieser Arbeit wird auf die IPA nicht weiter eingegangen, da sie für diese Arbeit nicht relevant ist.

Im Folgenden werden Ausspracheinterferenzen, sowohl im Vokalsystem als auch im Konsonantensystem näher beschrieben:

**3.1 Unterschiede im Vokalsystem.** Vokale sind Laute, die ohne Behinderung des Luftstroms erzeugt werden. Dabei werden sie von drei verschiedenen Faktoren beeinflusst: *Zungenposition*, *Lippenformung* und *Gaumensegelstellung*. Unter *Zungenposition* versteht man die Größe des Öffnungsgrades im Mund, die entweder *geschlossen* oder *offen* sein kann. Darüber hinaus wird die Stelle im Mund gemeint, an der die Hebung des Zungenrückens stattfindet (*vorne/ mitte/ hinten*). Die Lippenformung kann entweder *gepreizt* oder *gerundet* und die Gaumensegelstellung *gehoben* oder *gesenkt* sein. Neben der Position der Artikulationsorgane wird die Qualität der deutschen Vokale auch durch den Artikulationsgrad bestimmt. Es wird zwischen drei verschiedenen Spannungsgraden differenziert: *gespannt*,

*ungespannt* und *reduziert* (Paananen, 2010, S. 18f.). Da das Türkische die Unterscheidung der Artikulationsgrade so nicht macht, müssen die türkischen Deutschlernenden die Abstufung der Artikulationsspannung bei der Aussprache von deutschen Vokalen üben.

Tabelle 1

*Deutsches und Türkisches Vokalsystem im Vergleich*

<u>Deutsche</u> <u>Vokale</u>	<u>Bezeichnung</u>	<u>Beispiel</u>	<u>Türkische</u> <u>Vokale</u>	<u>Bezeichnung</u>	<u>Beispiel</u>
[a:]	lang, gespannt	Nase, Tafel	-		
[a]	kurz, ungespannt	Hand, Tasche	[a]	kurz	araba
[e:]	lang, gespannt	Tee, Schere	-		
[ɛ:]	lang	Mädchen	-		
[ɛ]	kurz	Wetter, Männer	[ɛ]	kurz	erkek
[ə]	schwach, undeutlich	Jacke, Besuch, Blume	-		
[ɐ]	schwach, undeutlich	Gewitter, vergessen	-		
[i:]	lang, gespannt	Brief, ihr	-		
[ɪ]	kurz, ungespannt	Stift, Schirm	[ɪ]	kurz	polis
[o:]	lang, gespannt	Ohr, Boot	-		

[ɔ]	kurz, ungespannt	<b>Kopf, Koffer</b>	[ɔ]	kurz	<b>ocak</b>
[u:]	lang, ungespannt	<b>Fuß, Buch</b>	-		
[ʊ]	kurz, ungespannt	<b>Puppe, Kurs</b>	[ʊ]	kurz	<b>burun</b>
[ø:]	lang	<b>Öl, fröhlich</b>	-		
[œ]	kurz	<b>Löffel</b>	[œ]	kurz	<b>özgürlük</b>
[y:]	lang	<b>Süden, Fühler</b>	-		
[ʏ]	kurz	<b>München, Schlüssel</b>	[y]	kurz	<b>ütü</b>
[aʊ]	lang	<b>Haus, Auto</b>	-		
[ɔɪ]	lang	<b>Häuser, Euro</b>	-		
[aɪ]	lang	<b>Mai, Kleid</b>	-		
-			[ɯ]	kurz	<b>kırmızı</b>

Wie die selbst erstellte Tabelle oben zeigt, besteht das deutsche Vokalsystem aus 20 Vokalen (wenn man die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen macht und die Diphthonge mitzählt). Darüber hinaus gibt es im Türkischen nur 8 Vokale. Das heißt, es gibt im Deutschen 12 Vokale, die im Türkischen nicht vorkommen. Diese Vokale sind für Türkische Deutschlernenden neu und ungewohnt und verursachen deshalb Ausspracheinterferenzen. Kurzgefasst kann festgestellt werden, dass im Deutschen der Lautbestand bei den Vokalen reichhaltiger als im Türkischen ist. Auch gibt es lange Vokale

und Doppellaute bzw. Diphthonge (au, äu, eu, ai, ei), so im Türkischen nicht. Die Länge der deutschen Vokale sind zum Teil an die akzentuierten Silben gebunden, d. h. in unbetonten Silben werden die Vokale verkürzt (z. B. *lebendig*). In betonten Silben sind die gespannten Phoneme dagegen länger als die ungespannten wie z. B. in *Leben* (Paananen, 2010, S. 19). Da es im Türkischen keine langen Vokale gibt, haben türkische Muttersprachler bzw. Muttersprachlerinnen Schwierigkeiten, den Unterschied zwischen einem kurzen und einem langem Vokal herauszuhören. Darüber hinaus gibt es im Türkischen ein zusätzliches Vokal, dass es im Deutschen nicht gibt: <ı> (ein i ohne Punkt). Außerdem gibt es im Türkischen die sogenannte Vokalharmonie, die eine grammatische Eigenschaft der agglutinierenden Sprachen darstellt. Sie wird von zwei Ausprägungen bestimmt. Zum einen die kleine Vokalharmonie und zum anderen die große Vokalharmonie. Demnach sollen nach hellen Vokalen im Basiswort die entsprechende Endung auch eine helle Variante enthalten, nach dunklen Vokalen, eine dunkle Variante. Im Türkischen sind helle Vokale: e, i, ö, ü, dunkle Vokale sind dagegen a, ı, o, u (Schwenk, 2009, S. 8).

**3.2 Unterschiede im Konsonantensystem.** Im Vergleich zu dem System der deutschen Vokale, gibt es im Konsonantensystem beider Sprachen weniger Unterschiede. Sowohl das Deutsche als auch das Türkische Konsonantensystem bestehen aus 21 Konsonanten. Trotzdem sind zwischen den beiden Systemen Unterschiede festzustellen. Die türkischen Konsonanten <ç> (Aussprache: [tsch]) und <ğ> (das sog. weiches g) sowie <ş> (Aussprache: [sch]) sind im Deutschen Alphabet nicht wiederzufinden. Auch im deutschen Alphabet gibt es Buchstaben, die im Türkischen Alphabet nicht vorkommen: <q>, <w>, <x>, <ß>. Darüber hinaus ist bemerkbar, dass die Lautwerte der Konsonanten <s> und <z> genau umgekehrt sind, sodass beispielsweise *Izmir* mit <z> geschrieben, aber stimmhaft ausgesprochen wird (ebd.).

Wie oben erwähnt, beinhaltet das deutsche Lautsystem besondere Laute und Buchstaben. Dazu gehören zum einen der Umlaut <ä> und Diphthonge (<au>, <ai>, <ei>, <äu>, <eu>) und zum anderen Buchstaben, die zu Einheiten zusammengefasst werden: z. B. <sch> → [ʃ]: wie in *schlafen*, <ch> → [ç]: wie in *sprechen*, <qu> → [kv]: wie in *Quadrat*, <sp> → [ʃp]: wie in *Sport*, <st> → [ʃt]: wie in *Stadt*. Ein besonderer Buchstabe ist auch <ß>, das nie am Wortanfang vorkommt und immer klein geschrieben wird. Außerdem können manche Buchstabenverbindungen oder Buchstaben unterschiedlich artikuliert werden obwohl sie gleich geschrieben sind: *Stich – Dach, Vogel – Vase, sagen – Gast*.

Im Folgenden werden Aussprachelemente des Deutschen, die besonders für türkische Deutschlernenden Schwierigkeiten bereiten näher beschrieben:

**a) Aussprache von <h>.** Das Dehnungs-h kommt im Deutschen in Silben- oder Wortauslaut nach Vokalen vor. Dieser Laut wird nicht ausgesprochen. Dafür wird der vor dem Dehnungs-h stehende Vokal länger artikuliert. Das Dehnungs-h gibt es im Türkischen nicht, das orthographische h wird im Türkischen als ein behauchtes <h> artikuliert. Auch diese Sprachgewohnheit wird von den Studierenden in die Zielsprache übertragen, wobei in Folge dessen Interferenzen zustandekommen (Bayrak, 2013, S. 88).

Beispiel: *wohnen* [wohnen] statt [wo:nen]

**b) Aussprache von <z>.** Im Deutschen wird das Graphem /z/ als Konsonantenverbindung [ts] ausgesprochen. Beispiel: *tanzen* → [tantsen] statt [tansen]. Auch hier ist eine negative Übertragung vom Türkischen ins Deutsche festzustellen. Şenyıldız und Korkmaz (2017) machen auch auf dieses Aussprachephänomen aufmerksam, denn türkische Studierende auch hierbei große Probleme haben, beispielsweise werden *sehen* und *Zehen* von ihnen gleich ausgesprochen.

**c) Auslautverhärtung.** Unter Auslautverhärtung versteht man, dass es im Auslaut nur Fortislaute gibt. Fortislaute sind Konsonanten, die mit großem Atemdruck und starker

Muskelspannung der Artikulationsorgane gebildet werden. Im Deutschen werden stimmhafte <b>, <d>, <g> im Wort- und Silbenauslaut zu stimmlosen [p], [t], [k]. Wie z. B. in *ab*, *Mond*, *Tag*. Hier ist von einer Behauchung die Rede, d. h. der orale Verschluss wird stark gelöst, was einen hörbaren Lufthauch erzeugt. Ansonsten werden sie stimmhaft artikuliert wie in *Lieben*, *duschen*, *gehen*. Da die Auslautverhärtung in der Schrift nicht zu erkennen ist, müssen Deutschlernende auf die Regel hingewiesen werden: Die Buchstaben <b>, <d>, <g> werden im Auslaut als [p], [t], [k] ausgesprochen (Paananen, 2010, S. 15).

**d) Frikative [s], [z], [ʃ].** Im Türkischen gibt es nur einen einzigen [s]- Laut, deshalb kann es für Deutschlernende schwierig sein, den Unterschied zwischen den Frikativen zu erkennen. Im Deutschen dagegen sehen wir drei verschiedene Frikative, die Fortis (stark gespannt) [s] und [ʃ], sowie die Lenis (schwach gespannt) [z]. Die Lernenden müssen als erstes die Unterschiede zwischen diesen Phonemen hören. Am Wort- und Silbenanfang wird <s> immer stimmhaft ausgesprochen wie in *Suppe* → [z]. <S> am Wort- und Silbenende, <ss> und <ß> sind immer stimmlos wie in *Reis*, *heiß*, *Wasser* → [s]. Am Wort- und Silbenanfang werden <st> und <sp> immer als → [ʃp] wie in *Sport* und als → [ʃt] wie in *Stadt* ausgesprochen (Reinke, 2011, S. 36).

**e) Nasale.** Auch bei den Nasalen treten Schwierigkeiten für türkische Deutschlernenden auf. An dieser Stelle müssten besonders für [ŋ] Laut-Buchstaben-Beziehungen gelernt werden. Ang-Laute werden besonders locker ausgesprochen wie in *Junge* und *Zeitung*. Dabei muss den Lernenden bewusst gemacht werden, dass an dieser Stelle <g> oder <k> nicht ausgesprochen wird (Reinke, 2011, S. 46).

**f) Ich- und Ach-Laut.** Auch die Aussprache der Buchstaben <ch> kann bei türkischen Deutschlernenden Schwierigkeiten verursachen, denn manchen Lernenden ist der Unterschied zwischen dem *Ich*- und *Ach*-Laut nicht bekannt. Im Deutschen folgt nach

vorderen Vokalen der vordere *Ich*-Laut, und nach hinteren Vokalen <a, o, u, au> folgt der hintere *Ach*-Laut. Außerdem sind folgende Punkte dazu zu ergänzen:

- Der *Ich*-Laut folgt nach <l, n, r>, wie z. B. in *Milch, manche, durch* und nach den Diphthongen (außer <au>).
- Der *Ich*-Laut tritt immer nach der Diminutivendung *-chen* auf, wie z. B. in *Mäuschen*.
- Im Standarddeutschen wird in der Endung *-ig* auch der *Ich*-Laut artikuliert, wobei im Süden das <g> zum → [k] wird.
- Auch am Wortanfang sind Unterschiede in der Aussprache des *Ich*-Lauts zu beobachten, wie z. B. in *Chemie, China*. Im Süden werden diese Wörter am Wortanfang mit [k] ausgesprochen. Außerdem wird in Fremdwörtern auch in der Standardaussprache oft das [k] ausgesprochen, wie z. B. in *Chor, Charakter* (Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 139f.).

Zusammengefasst kann man feststellen, dass nach den Buchstaben [e, i, ä, ö, ü, ei, eu, l, n, r] und nach der Diminutivendung <chen> der *Ich*-Laut folgt. D. h., es klingt heller und wird stimmlos und mit mehr Spannung ausgesprochen (z. B. *sprechen, ich*) → [ç]. Nach den Buchstaben [a, o, u, au] tritt der *Ach*-Laut auf, d. h. es klingt dunkler und wird weiter hinten ausgesprochen (z. B. *Sprache, acht*) → [x] (Reinke, 2011, S. 40).

**3.3 Sprechmelodie und Intonation.** Abweichungen der Lernenden im prosodischen Bereich können je nach Ausgangssprache Unterschiede aufweisen. Jede Sprache besitzt seine eigenen prosodischen Elemente, die in einer anderen Sprache nicht vorkommen müssen. Dabei kann sie auch in Bezug auf die Interpretation von Äußerungen verschiedene Funktionen erfüllen, die in dieser Form in einer anderen Sprache nicht existieren. Dies können beispielsweise Unterschiede zwischen Intonations- und Tonsprache oder zwischen silbenzählenden und akzentzählenden Sprachen sein. Wird die Satzmelodie in der Fremdsprache nicht adäquat wiedergegeben, so kann es dazu kommen, dass der Satzmodus nicht entsprechend der Äußerungsabsicht der Sprechenden realisiert wird. Außerdem kann es

auch zu unerwünschten emotionalen Wirkungen auf die Hörer bzw. Hörerinnen führen. So ist es beispielsweise im Deutschen üblich, Bitten und höfliche Aufforderungen durch einen Tonhöhenanstieg am Satzende zu markieren. Sprecher bzw. Sprecherinnen, die bei Bitten oder höflichen Aufforderungen einen Tonhöhenfall produzieren, können unter Umständen als unhöflich bewertet werden (Mehlhorn & Trouvain, 2007, S. 3ff.).

**3.4 Akzentuierung von Äußerungen.** Regeln für die Akzentuierung in Äußerungen lassen sich nicht einfach zusammenstellen, da die Satzakkentuierung kontext- und situationsbedingt ist. Trotzdem ist es im Hinblick auf die Kommunikation von großer Bedeutung, welche Wörter im Satz betont bzw. hervorgehoben werden. Besonders im Deutschen spielt die richtige Betonung im Satz eine äußerst große Rolle, da sie fürs Verstandenwerden verantwortlich ist. Wenn nämlich falsche oder zu viele Akzente im Satz gesetzt werden, kann der Kommunikationspartner bzw. die Kommunikationspartnerin die Nachricht nicht so einfach, vielleicht auch gar nicht entschlüsseln. Auch die Betonung von allen Wörtern im Satz kann dazu führen, dass der Inhalt unverständlich bleibt. Fehler bei der Satzakkentuierung treten vielmehr beim Lesen oder Vortragen von Texten auf. Beim freien Sprechen sind dagegen weniger Fehler zu beobachten. Das liegt daran, dass der Sprecher bzw. die Sprecherin den Inhalt beim Vorlesen von Texten oft nicht oder falsch versteht. Der unten aufgeführte Schnellsprechvers zeigt, wie wichtig der Satzakkent ist:

*Wenn hinter Fliegen Fliegen fliegen, fliegen Fliegen Fliegen nach.*

Hauptakzente liegen in der Regel am Ende der Äußerung. Dabei können Unregelmäßigkeiten auftreten, wenn eine Äußerung kontrastiv betont wird. Der Akzent zeigt in den kontrastiv-emotionalen Sätzen, dass der Sprecher und die Sprecherin jemandem widerspricht, d. h. anderen Behauptungen entgegentritt (Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 106f.).

Des Weiteren kann die Satzakkentuierung die Einstellung des Sprechers bzw. der Sprecherin ausdrücken und wichtige Elemente einer Äußerung hervorheben. So wird je nach Betonung der einzelnen Wörter in Fragen auch die Bedeutung der Äußerungen sich ändern:

*Fliegen Sie heute nach Berlin?* – Nein, mein Freund.

*Fliegen Sie heute nach Berlin?* – Nein, erst morgen.

*Fliegen Sie heute nach Berlin?* – Nein, nach Frankfurt.

*Fliegen Sie heute nach Berlin?* – Nein, ich fahre.

Bestimmte Wörter im Satz werden hervorgehoben, indem sie deutlicher artikuliert werden als unbetonte Wörter. Außerdem werden sie durch suprasegmentale Merkmale von unbetonten Wörtern unterschieden.

**3.5 Wortakkentuierung.** Das allgemeine Wortakkentuierungsprinzip der deutschen Sprache wird von der Wortstammakkentuierung bestimmt, d. h. der Wortakzent ergibt sich aus der Morphemstruktur der beliebigen Wörter. Gewöhnlich handelt es sich hier um das Stammwort. Jedoch können auch zahlreiche Vor- und Nachsilben den Akzent auf sich ziehen. Beispielweise werden bei trennbaren Verben die Präfixe betont. Außerdem gibt es auch andere Abweichungen, die im Folgenden kurz beschrieben werden:

- bei Verben auf *-ieren*, *-ifizieren* (wird *-ie* betont),
- bei Substantiven auf *-ei*, *-erei* und *-in* (Endbetonung),
- bei Wörtern mit dem Präfix *un-*, *ur-*, *wider-* (Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2007, S. 6f.).

Dabei gibt es bei Betonungsregeln in der deutschen Sprache auch zahlreiche Ausnahmen. In Komposita, die einen wichtigen Teil des deutschen Vokabulars ausmachen, fällt der Hauptwortakzent auf das bestimmende Glied. Dagegen rutscht der Hauptakzent in aneinanderreihende Komposita auf das letzte Glied. Darüber hinaus liegt der Akzent bei Bezeichnungen für Straßen, Plätze usw. auf dem letzten Glied. Auf der anderen Seite gelten

für Fremdwörter andere Betonungsregeln, die durch ihre Etymologie oder durch Endungssilben bestimmt werden (ebd., 2007, S. 7).

### **3.6 Rhythmus.** Jede Sprache hat ihren eigenen charakteristischen Rhythmus.

Besonders im Deutschen ist der Rhythmus ein besonderes Merkmal, da er Wechsel von Betontheit und Unbetontheit, Gespanntheit und Ungespanntheit und somit auch den typischen Klang des Deutschen bestimmt. Der fremdsprachige Akzent im Deutschen ist im großen Maße auf die Interferenz des muttersprachigen Rhythmus zurückzuführen. Auch Grzeszczakowska-Pawlikowska (2007, S. 1) betont die Rolle des Rhythmus im Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess der gesprochenen Sprache und spricht über die Notwendigkeit einer systematischen Arbeit im Ausspracheunterricht: „Das trifft vor allem für den Fall zu, dass sich der Rhythmus der Ausgangs- und der Zielsprache weitgehend voneinander unterscheiden, so dass es beim Fremdsprachenerwerb zu einer Reihe von Interferenzfehlern kommen kann“. Im Folgenden werden zwei Hauptmerkmale nach Klimov (1995, S. 23) geschildert, die für das Deutsche relevant sind:

- gebunden-fließende Artikulation der Silben und Wörter innerhalb eines Wortblocks oder einer rhythmischen Gruppe,
- eine kontrastive (starke) Hervorhebung der hauptbetonten Silbe in einem Wortblock.

Viele Deutschlernende wissen jedoch folgende charakteristische Merkmale auf:

- eine verlangsamte und einandergereihte Artikulation der Silben und Wörter innerhalb der Wortblöcke, das sogenannte Silben bzw. wortreihende Sprechen,
- eine Verflachung des dynamischen Unterschiedes zwischen der betonten Silbe (dem betonten Wort) und den unbetonten Silben (Wörtern) (Klimov, 1995, S. 23).

Diese zwei Normabweichungen wirken sich sowohl auf die Sprecher bzw. Sprecherinnen als auch auf die Hörer bzw. Hörerinnen negativ aus. „Für den Sprecher sind sie ein wesentliches Merkmal des muttersprachigen Akzents, für den Hörer eine Beeinträchtigung

des Hörverstehens“ so Klimov (1995, S. 23). Die rhythmische Struktur einer Sprache ist ein wesentliches Identifikationsmerkmal der gesprochenen Sprache.

#### **4. Aussprache im DaF-Unterricht**

Während im Fremdsprachenerwerb Lexik- und Grammatikkenntnisse schneller erworben werden, werden Fortschritte in der Aussprache nur langsam erreicht. Im Anfängerunterricht aber immer wieder auch bei Fortgeschrittenen Lernenden, sind Aussprachefehler bemerkbar. Dies hat verschiedene Gründe, auf die wir weiter unten nochmal zurückkommen. Wenn man an Aussprachefehler denkt, fallen uns hauptsächlich „Fehler“ im segmentalen Bereich auf, welche auf einzelnen Lauten basieren. Dabei wird der suprasegmentale Bereich völlig außer Acht gelassen, obwohl er bei der Aneignung einer neuen Aussprache eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Im Allgemeinen wurde dem suprasegmentalen Bereich der Aussprache im Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt, wobei es sich in den letzten Jahren zu verändern begann. Dazu auch Mehlhorn und Trouvain: (2007, S. 2)

Da suprasegmentale Abweichungen die Verständlichkeit stärker beeinträchtigen können als „Fehler“ im segmentalen Bereich und Abweichungen in Wort- und Satzakkzentuierung sowie in der melodischen Gestaltung von Äußerungen die Perzeptionsprozesse wesentlich erschweren, ist in den letzten Jahren immer wieder die Forderung nach einer prosodisch ausgerichteten Ausspracheschulung aufgestellt worden.

Es steht fest, dass die Aussprache der Fremdsprache im segmentalen Bereich äußerst stark von der Ausgangssprache beeinflusst wird. Ähnlich wie im segmentalen Bereich sind auch prosodische Abweichungen in der Fremdsprache stark von der Ausgangssprache der Lernenden abhängig. Laute, Melodie- und Rhythmusmuster werden generell direkt in die Fremdsprache übertragen, wobei diesbezüglich Interferenzfehler zustandekommen. Nach

Hirschfeld (1995, S. 8) hat dies verschiedene Ursachen. Im Folgenden werden sie näher beschrieben:

a) Hörprobleme: Kinder nehmen gewohnte Klangbilder auf, speichern und verarbeiten sie. Hirschfeld (1995, S. 8) bezeichnet diesen Prozess als ein „Raster“ oder „Sieb“, das sich schon beim Kind als eine Perzeptionsbasis herausbildet. Die von der Erstsprache abweichenden Laute und intonatorischen Formen werden dann von diesem Raster nicht wahrgenommen und werden durch bekannte Formen ersetzt. Wer z. B. in seiner Erstsprache die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen nicht kennt, wie es im Türkischen der Fall ist, wird sie auch im Deutschen nicht hören (ebd.).

b) Artikulationsprobleme: Das Selbe lässt sich auch für die unbewusst und automatisiert ablaufenden Sprechbewegungen sagen. Sprechbewegungen können nicht absichtlich gelenkt werden.

c) Psychische Probleme: Was eigentlich auch bei unseren Studierenden beobachtbar ist, dass sie sich in der Regel schämen, etwas falsches zu sagen oder ein Wort falsch auszusprechen. Auch im Sekundarschulbereich treten stärkere Hemmungen auf, die von der eigenen Sprechweise völlig abweichenden Laute hervorzubringen. Das Alter spielt hierbei eine äußerst wichtige Rolle. Denn je später der Fremdsprachenerwerb einsetzt, desto schwieriger wird es sich eine neue Fremdsprache anzueignen. „Das Besondere an der Phonetik ist also, dass es sich hier nicht nur um eine Gedächtnisleistung handelt, sondern dass in physische und psychische Prozesse eingegriffen wird, die eng an die Persönlichkeit(sentwicklung) gebunden sind“ konstatiert Hirschfeld (1995, S. 8).

**4.1 Sprachkontrastive Untersuchungen zur Aussprache.** Bayrak (2013) hat mit DaF-Studierenden der Anadolu Universität eine Untersuchung durchgeführt, deren Ziel es war, die Aussprachefehler der türkischen Studierenden zu bestimmen. Die Studierenden wurden gebeten 15 deutsche Sätze vorzulesen, wobei diese auf Tonband aufgenommen

wurden. Der Untersuchung zufolge wurde festgestellt, dass 38 % der Studierenden Schwierigkeiten bei kurzen und langen Vokalen hatten. Daraufhin folgten Fehler beim Schwa-Laut mit 15,9 %. Bei den Konsonanten wurden folgende Interferenzen festgestellt; [Ik] statt [Iç] (4,2 %); Artikulation des [h] an medialer und finaler Stelle (7,3 %); [s] statt [z] (4,2 %); [z] statt [ts] (4,2 %). Auch im suprasegmentalen Bereich wurden Abweichungen bei der Akzentuierung festgestellt (33,1 %) (Bayrak, 2013, S. 81). Dabei wurde in der Studie von Bayrak die Intonation bei Aussagesätzen und Fragesätzen nicht behandelt, obwohl auch sie für türkische Studierenden oft Schwierigkeiten bereiten. Auch Bayrak (2013) konstatiert, dass Aussprachefehler auf Unterschiede im Deutschen und Türkischen basieren und dem zu Folge Interferenzfehler zustande kommen. Vorteilhaft ist, dass es an der Anadolu Universität in den ersten zwei Semestern ein zweistündiges Phonetik-Seminar gibt, wo Interferenzen der Studierenden abgebaut werden können. Bayrak (2013) empfiehlt, dass den zukünftigen Deutschlehrern bzw. Deutschlehrerinnen die Regeln im Bereich der Phonetik (Lautsysteme, Wortbetonung, Satzbetonung usw.) vergleichend mit der Ausgangssprache erklärt und mehrere Drillübungen mit Minimalpaaren und Wörtern durchgeführt werden sollte (ebd., S. 90).

Grzeszczakowska-Pawlikowska (2007) hat in ihrer Arbeit das Deutsche und das Polnische im Hinblick auf den Rhythmus kontrastiv untersucht, um die Ursachen für spezielle Ausspracheschwierigkeiten der Lernenden beschreiben zu können. Ihr zufolge sind die einzelnen Rhythmusmerkmale der beiden Sprachen weitgehend voneinander unterschiedlich. Deshalb sollte der Deutschunterricht auch für polnische Lernende im Hinblick auf den Ausspracheerwerb umgestaltet werden, indem der Rhythmus als ein äußerst komplexes Phänomen in den Vordergrund gestellt werden soll (Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2007, S. 17).

Kovářová (2007) hat in ihrer Arbeit das deutsche und tschechische Phonemsystem aus kontrastiver Sicht untersucht und über ihre Erfahrungen aus dem Phonetikunterricht und der Arbeit mit künftigen Deutschlehrenden berichtet. Sie weist daraufhin, dass künftige Deutschlehrende sich nicht nur eine gute Aussprache aneignen müssen, sondern für ihre Unterrichtspraxis methodisch gut vorbereitet und in der Lage sein müssen, Unterschiede zwischen beiden Sprachen beschreiben und erklären zu können. Außerdem empfiehlt sie ein „phonetisches Vokabelheft“ zu führen, das während der Seminare ergänzt wird. Dies soll für Studierenden ein praktisches und nützliches Hilfsmittel darstellen, wo sie von Anfang an während ihres Studiums Wörter eintragen, bei dessen Aussprache sie Schwierigkeiten haben. Dabei ist der Kreativität der Studierenden keine Grenzen gesetzt, sie können ins Heft die behandelten problematischen Erscheinungen der deutschen Aussprache anhand von konkreten Beispielen eintragen.

**4.2 Stellenwert der Aussprache im DaF-Unterricht.** Wenn auch die Aussprache im DaF-Unterricht bis zu den 1970er Jahren eine relevante Bedeutung hatte, ging die Ausspracheschulung meist nicht über Imitation vorgespochener Muster hinüber. Die Aussprachevermittlung war eng mit der Methodenentwicklung des Fremdsprachenunterrichts verbunden. Mit dem Beginn der ‚kommunikativen Phase‘ in den 1970er Jahren verschwand die Phonetik fast völlig aus Curricula, Handbüchern, Lehrwerken und Unterricht, denn Ausspracheübungen wurden als kommunikationshemmend angesehen, so Reinke (2013, S. 110). Seit 1990, mit dem Beginn des sogenannten Konstruktivismus, hat die Phonetik wieder an Stellenwert gewonnen. Zwar spielt sie heute wieder eine wichtige Rolle bei der Lehrkraftausbildung, wird in Lehrwerken und wissenschaftlichen Zeitschriften thematisiert, zahlreiche Zusatzmaterialien stehen zur Verfügung, doch trotzdem gilt die Aussprache als ein Problemfeld im Fremdsprachenunterricht. Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) integriert die Phonetik und Phonologie in den

Fremdsprachenunterricht und gibt somit einen hohen Stellenwert der Aussprache zu. Es werden zwar lautliche und prosodische Kompetenzen beschrieben, doch wird dabei völlig außer Acht gelassen, dass suprasegmentale Parameter (wie z. B. Akzentuierung und Rhythmus) einen höheren Stellenwert für die Kommunikation besitzen als segmentale. Zum einen werden zwar ansatzweise methodische Hinweise für die Vermittlung phonetischer Kompetenzen gegeben, doch sind diese wiederum völlig unzureichend und beziehen sich auf imitatorische Übungsformen. Ausgangssprachliche Interferenzfehler, welche für den fremden Akzent hauptverantwortlich sind, werden in diesem Rahmen nicht berücksichtigt. Auch dem Zusammenhang der Phonetik mit anderen Teilfertigkeiten (Sprechen, Lesen, Hören) sowie deren Verknüpfung mit anderen Sprachkompetenzen wird kaum Bedeutung beigemessen (Hirschfeld & Reinke, 2012).

Dass es im Deutschunterricht keine Zeit für Ausspracheübungen gibt, ist auch ein anderer bedenklicher Gesichtspunkt, denn Curricula und Lehrpläne schreiben vor, dass „Wichtigeres“ zu tun ist, so Hirschfeld (1995, S. 7). Obwohl richtiges Hören und Aussprechen sowie Kenntnisse über die Laut-Buchstaben-Beziehungen Voraussetzung für die Entwicklung des Hörens und Sprechens und für die Kommunikation überhaupt sind, wird Phonetik als Unterrichtskomponente nur ungenügend berücksichtigt. Auch bei mündlichen Kontrollen im Unterricht werden Aussprachekorrekturen vernachlässigt, da Lehrkräfte mit der Zeit frustriert werden, weil sie denken, dass die Korrekturen nur für den Moment nützlich sind und nach kurzer Zeit vom Lernenden vergessen werden.

**4.3 Die Rolle der Lehrkraft.** Seit Jahrhunderten wird darüber diskutiert, ob und wie man eine fremde Sprache so gut wie die eigene aussprechen kann. Sicherlich ist der Rolle der Lehrkraft auch an dieser Stelle nicht zu widersprechen, da die Lehrkraft für seine Lernenden ein wichtiges Sprech- und Sprachmodell darstellt. Die Lehrkraft soll als Vorbild den Lernenden eine normgerechte Aussprache aufweisen. Die Lernenden orientieren sich an der

Aussprache der Lehrkraft. Eine Lehrkraft, die Aussprachefehler hat, wäre sicherlich ein schlechtes Vorbild für ihre Lernenden. Aber allein die gute Aussprache reicht nicht aus, eine Lehrkraft muss auch Phonetikkenntnisse mitbringen und muss wissen, wie die Ausspracheschulung in den Unterricht integriert werden kann. Doch Hirschfeld (1995, S. 8) zeigt auf, dass es in der Lehrkraftaus- und Fortbildung „Defizite“ gibt, die sowohl das sprachliche Können als auch fachliche (phonologische, phonetische) und didaktische Kenntnisse betreffen. Auch wenn viele Lehrkräfte interessiert an Phonetik sind, finden sie nicht die Möglichkeit, sich das notwendige Wissen anzueignen. Viele Studiengänge, Ausbildungen in Deutschland wie auch in anderen Ländern machen die phonetischen Grundlagen des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts nicht ausreichend zum Thema (ebd.). Ob sie das wollen oder nicht, Fremdsprachenlernende übernehmen viel von der Aussprache der Lehrkraft und vergleichen sie mit der Aussprache anderer Lehrkräfte und den Sprechenden auf Videos, in Hörbeispielen und Fernsehen. Auch das Korrekturverhalten der Lehrkraft ist wichtig, denn wenn sie mal etwas nicht korrigieren, können die Studierenden denken, dass an ihrer Aussprache alles in Ordnung sei, da auf Grammatik- und Lexikfehler üblicherweise immer hingewiesen wird (Hirschfeld, 1995, S. 8f.).

Man kann sich am Papagei ein Beispiel nehmen. Häufig spricht dieser Vogel einem das nach, was man ihm einübt, und er führt wiederholt das aus, was er einmal gelernt hat. Wenn er nicht gelehrsam ist, wird er mit dem Stock gezüchtigt, wenn er aber das wiederholt, was ihm vorgesagt wurde, bekommt er Futter als Belohnung. Man muss einen guten Lehrer hinzuziehen, der eine gute Sprache spricht; der muss wissen wie er vorgehen soll: er muss bei Versuchen helfen, jedes Gelingen loben, aber beim Rückfall in alte Gewohnheiten häufig korrigieren (Erasmus von Rotterdam, 16. Jahrhundert, zitiert in Hirschfeld, 1995, S. 7).

Aussprache ist auch Sache der Motivation. Die Lehrkraft muss nicht nur phonetisches Wissen vermitteln, sondern muss ebenso in der Lage sein, sich und ihre Lernenden für die Aneignung der neuen Aussprache zu motivieren. Hirschfeld (1995, S. 9) bezeichnet Lehrkräfte als „Unterhaltungskünstler“, die versuchen auf die Lernenden einzugehen und nach unkonventionellen Wegen zu suchen, um das Interesse an der Aussprache wachzuhalten. Eine fremde Sprache lernen kann man nur dann, wenn man die Motivation dafür hat, das heißt das Sprechen einer fremden Sprache kann nicht erzwungen werden. Das Sprechen kann sich optimal entwickeln, wenn der Unterricht abwechslungsreich und vielseitig gestaltet ist. Kurtz (2013, S. 85f.) wendet genau zu diesem Punkt ein, dass eine abwechslungsreiche, integrativ angelegte Unterrichtsgestaltung ohne Sprechhandlungsdruck den Lernenden ermöglicht, vielfältige, nicht lediglich fremdbestimmte Partizipationserfahrungen zu sammeln. Dabei sollten kontextualisierte, vorkommunikative Sprechübungen, komplexere Spiele, Rollenspiele, Simulationen, Improvisationen, Diskussionen bis hin zu Projekten einbezogen werden.

Bei der Ausspracheschulung spielen neben der Lehrkraft auch die Lernenden eine besonders große Rolle. Es ist wichtig zu merken, dass jeder Mensch auf einer anderen Weise lernt, manche am besten durch Imitation, andere durch Kognition und wieder andere durch andere Methoden. Auch das Alter der Lernenden sollte beim Ausspracheerwerb berücksichtigt werden. Jüngere Lernende haben beim Erwerben einer neuen Aussprache einen Vorteil, da sie einen besonderen scharfen Gehörsinn besitzen, das nach der Pubertät seine Besonderheit langsam verliert. Aber auch für Erwachsene ist es nicht unmöglich eine normgerechte Aussprache zu erwerben. Bei Erwachsenen lassen sich Inhalte eher auf einer kognitiven Ebene vermitteln, wo viele Demonstrationen wie zum Beispiel Zeichnungen, Abbildungen, Artikulationsorgane usw. verwendet werden können, wobei kleine Kinder leichter durch Imitationen lernen.

**4.4 Aussprachelemente im europäischen Referenzrahmen für Sprachen.** Auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (s. Kap. 5) wird Bezug auf phonetische Kompetenzen genommen. Neben Mehrsprachigkeit und kultureller Kompetenz werden im GER, Aussprache und Kommunikationsfähigkeiten in den Vordergrund gestellt. Dabei umfasst der Referenzrahmen phonetische Phänomene sowohl der Wahrnehmung als auch der Produktion. Nach dem Referenzrahmen soll die Lehrkraft den Lernenden nahe bringen, wie wichtig Laute und die Prosodie für das Fremdsprachenlernen ist. Außerdem sollten Lernenden bewusstgemacht werden, welche neuen phonologischen Fertigkeiten von ihnen erwartet werden. Die unten aufgeführte Tabelle aus dem GER (Europarat, S. 117) zeigt, welche Aussprachekenntnisse Lernende bei welchen Sprachniveaus aufweisen sollten.

Tabelle 2

*Beherrschung der Aussprache und Intonation nach GER*


---

<b>C2</b>	Wie C1
<b>C1</b>	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
<b>B2</b>	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
<b>B1</b>	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
<b>A2</b>	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
<b>A1</b>	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden,

---

---

die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

---

Im Hinblick auf die Realisierung der Bestimmungen des GER ergeben sich nach Moise (2007) folgende Desiderata, die sowohl von Lehrkräften als auch von verantwortlichen Komitees zur Kenntnis genommen werden sollten:

a) die Anerkennung des Stellenwertes der Phonetik als gleichberechtigte linguistische Disziplin: Die Phonetik spielt eine entscheidende Rolle in der Sprachausbildung und sollte als Unterrichtsprinzip mit in den Unterricht integriert werden: "eine neue Sprache zu lernen oder zu vervollkommen beinhaltet nicht nur Lexik- und Grammatikkenntnisse, sondern auch die Entwicklung und Kultivierung einer normadäquaten Aussprache, d. h. die Aneignung der korrekten neuen Artikulations- und Intonationsstrukturen, der Beziehung zwischen Schriftbild und Aussprache"; so Moise (2007, S. 13).

b) Absicherung der phonetischen Basiskenntnisse: Die rezeptiv und produktiv zu erwerbenden phonetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten in der Deutschlehrendenausbildung ausreichend Stellung beigemessen werden.

c) Erweiterung des Lehrangebots für zukünftige DaF-Lehrkräfte: Den Studierenden sollten wichtige Bereiche des Ausspracheunterrichts eventuell als Wahlfach zur Verfügung gestellt werden (z. B.: korrektive Phonetik, Phonostilistik, kontrastive Phonetik, Phonetik der nationalen Standardvarietäten usw.).

d) Absicherung von Basiskenntnissen im Bereich Methodik und Didaktik des Lehrens und Lernens der deutschen Aussprache: Die Muttersprache aller Studierenden sollte berücksichtigt werden und demnach sollten alle Zielgruppen angesprochen werden. Hierfür müssten gesonderte Veranstaltungen in Form von Fortbildungskursen eingeplant werden, um die Vermittlung der notwendigen Kenntnisse gewährleisten zu können.

- e) Fachübergreifende Überprüfung: Bei mündlichen Prüfungen sollten neben Fachkenntnissen auch die mündliche Kommunikationsfähigkeit und die adäquate Aussprache hinsichtlich der phonetischen Richtigkeit einzelner Laute (lange/kurze Vokale, Aussprache von <z>), aber auch die angemessene Intonation (Rhythmus, Akzentuierung auf verschiedenen Ebenen) bewertet werden.
- f) Intensivierung der Forschungsarbeiten: Ungenügend oder nichterforschte Aspekte im Bereich Phonetik sollten intensiver erarbeitet werden, eventuell auch in Form von Diplom- oder Masterarbeiten sowie Dissertationen. Außerdem können vorliegende Publikationen zur kontrastiven Phonetik und Methodik/Didaktik für DaF ausgebaut und ergänzt werden.
- g) Grundlegende Veränderungen in der Lehrkraftfortbildung: Fachliche und didaktische Grundlagen hinsichtlich der Ausspracheschulung und -korrektur in der Lehrkraftfortbildung sollten abgesichert werden, um die Phonetik im DaF-Unterricht zu verankern.
- h) Optimierung der Einstellung der Deutschlehrkräfte ihrem Unterrichtsfach gegenüber: Die Entwicklung des Bewusstseins von zukünftigen Lehrkräften sollte für ihre Rolle als Sprach- und Sprechmodell unterstützt werden (Moise, 2007, S. 12f.).

Allerdings werden im GER Themen zur phonetischen Genauigkeit und Flüssigkeit kaum Platz gegeben. Die Frage, ob phonetische Kompetenzen längerfristig entwickelt werden sollen oder von Anfang an, bleibt der Lehrkraft überlassen. Auch werden keine näheren Beschreibungen zu lernerspezifischen Ausspracheschwierigkeiten und deren Folgen gemacht.

**4.5 Phonetik und Ausspracheübungen in Lehrwerken.** Wenn man das aktuelle Angebot der Verlage in Deutschland hinsichtlich der Phonetik unter die Lupe nimmt, kann man manche Desiderate feststellen. Obwohl heutzutage fast in allen Lehrwerken Ausspracheübungen zur Verfügung stehen, wissenschaftliche Zeitschriften Phonetik zum Thema machen und zahlreiche Zusatzmaterialien zur Aussprache angeboten werden, besteht doch ein Mangel an Lehrmaterialien. Frey (1995, S. 13) unterstreicht, dass Lehrbücher und

Fachliteratur viel zu wenig passende, schnell anwendbare, leicht umzusetzende und dennoch effiziente phonetische Übungen anbieten. Außerdem gibt es zu wenig Zusatzmaterial, auf die die Lehrkraft bei Bedarf zurückgreifen kann. Meistens bestehen Ausspracheübungen in Lehrwerken nur aus einigen wenigen Aufgaben, die innerhalb von 10 Minuten durchgenommen werden. Jedoch müssen Übungen so gestaltet sein, dass sie durch längere Unterrichtsabschnitte zu bearbeiten sind, damit Phonetik zu einem ebenso festen Bestandteil des Unterrichts wird, wie z. B. Übungen zur Grammatik oder zum Lesen und Schreiben (ebd., S. 14).

Auch zu erwähnen ist, dass trotz vielfacher Empfehlungen die Arbeit an Akzentuierung, Rhythmus und Melodie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache gegenüber der Übung an Einzellauten eine vorrangige Rolle spielen sollte. Auch Meunman und Schmidt (1995, S. 32) konstatieren, dass Lehrmaterialien immer noch zeigen, dass diesen Eigenschaften der Sprache und insbesondere der Sprachmelodie zu wenig Beachtung geschenkt wird, obwohl der Erfolg mündlicher Kommunikation nicht zuletzt auch von deren angemessenem Gebrauch abhängt.

Zu den wichtigsten Ergebnissen der phonologischen Forschung gehört, dass man es im Ausspracheunterricht nicht nur mit der zu erlernenden Sprache, sondern mit zwei Sprachen zu tun hat. Die Ausgangssprache ist im Ausspracheunterricht genauso wichtig wie die Fremdsprache. Doch ein Blick auf den Markt zeigt uns, dass überwiegend Lehrwerke universalen Charakters verbreitet sind, da sie ein breites Auditorium ansprechen. „Nur für wenige Sprachenpaare sind Übungsmodelle kontrastiven phonologischen Charakters entworfen“, so Veličkova (2007, S. 4). Zu den wenigen Sprachenpaaren gehört beispielsweise das Sprachenpaar Deutsch und Russisch. Die Kontrastivität der beiden Sprachen wurde bereits von Trubetzkoy untersucht, denn die Untersuchungen zu den phonologischen

Systemen der beiden Sprachen ermöglichen die Einführung phonologischer Thesen in den Unterricht (ebd.).

Was der Lehrkraft in seiner Arbeit eine gute Unterstützung sein kann, sind geeignete, fachlich gut und gezielt erarbeitete Lehrmaterialien, die speziell für die Lernenden unter Berücksichtigung der Ausgangssprache vorbereitet sind. In fast allen im DaF-Unterricht angewandten Lehrwerken findet man verschiedene Ausspracheübungen. Eine gezielte und systematische Aussprache gibt es hier meistens aber nicht. Lehrwerke aus Deutschland sind verständlicherweise für „alle möglichen“ Muttersprachler bzw. Muttersprachlerinnen konzipiert, wodurch die typischen Aussprachefehler der speziellen Lerngruppe nicht beachtet werden können (Kovářová, 2007, S. 8).

Panuřová (2007) hat in ihrer Arbeit die Integration der Phonetik in den Fremdsprachenunterricht bezüglich der Lehrwerke untersucht und kam zum Ergebnis, dass einige DaF-Lehrwerkautoren der Ausspracheschulung in ihren Lehrwerken nicht genügend Beachtung beimessen, obwohl sie dafür plädieren. So beispielsweise im Lehrerhandbuch des Lehrwerks *plus Deutsch 1*: „Übungen zu Aussprache und Intonation sind aus vielerlei Gründen häufig das Stiefkind des Unterrichts. Es kommt jedoch von Anfang an darauf an, Ausspracheübungen häufig und intensiv durchzuführen wie andere Übungen“ (*plus Deutsch 1*, Lehrerhandbuch, S. 7) (zitiert in Panuřová, 2007, S. 2). Jedoch sind im Inhaltsverzeichnis die Ausspracheübungen nur schwer zu finden und kommen lediglich unter den Anweisungen „Hören Sie und wiederholen Sie“ vor. Dabei geben einige Autoren völlig offen zu, dass Sie sich die Ausspracheschulung in den Lehrwerken aussparen. Das Lehrwerk *Deutsch 2000* hat weder einen phonetischen Vorkurs noch besondere Ausspracheübungen, da Sie „die unnatürliche Häufung von Ausspracheschwierigkeiten nicht für ein geeignetes Verfahren halten“ (*Deutsch 2000*, Lehrerheft, S. 18). Eine positive Äußerung lässt sich jedoch in dem Handbuch von *Sprachbrücke 1* zu finden:

Eine zentrale Stellung im Anfängerunterricht nimmt die Ausspracheschulung ein. Die Einstellungen zur Aussprache einer Fremdsprache können sehr unterschiedlich sein, ... trotzdem sollte die perfekte phonetische Wiedergabe so ernstgenommen werden, dass jede/r KT [Kursteilnehmer] sich davon überzeugt, dass eine einwandfrei verständliche Aussprache – die durchaus persönlich gefärbt sein darf – Grundbedingung der Kommunikationsfähigkeit ist. In dieser Hinsicht ist jeglicher Anfängerunterricht zuerst und in erster Linie Phonetikunterricht, bevor er sich anderen Zielen zuwendet (zitiert in ebd.).

Nur 26 die von Panušová (2007) untersuchten Lehrwerke beinhalten einen phonetischen Einführungskurs, wobei in 107 Lehrbüchern phonetische Vorkurse nicht wiederzufinden waren. Von den 140 Lehrwerken haben 50 auf die Ausspracheschulung völlig verzichtet, dies zeigt wiederum, dass der Aussprache in manchen Lehrwerken noch heute nicht genügend Platz beigemessen wird.

**4.5.1 Kriterien für die Auswahl von Phonetikmaterialien.** Für die Auswahl von Phonetikmaterialien gibt es verschiedene Kriterien die zu beachten sind. Dabei hängen sie von den Bedingungen und Erwartungen der jeweiligen Lehrkraft ab. Folgende Fragen nach Dieling und Hirschfeld (2000, S. 83f.) sind für die Auswahl von Phonetikmaterialien von besonderer Bedeutung:

- a) Sind die Materialien lehrwerkintegriert oder separat?
- b) Werden die Ausgangssprachen einbezogen oder ist das Material ausgangssprachenneutral?
- c) Werden Lernstufe (Anfänger, Fortgeschrittene) und Lernalter (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) berücksichtigt oder sind Inhalt und Methoden undifferenziert?
- d) Ist das Material mediengestützt (CD, Video, Computer) oder gibt es nur schriftliche Vorlagen (Arbeitsblätter, Buch)?
- e) Sind fachliche oder didaktische Hinweise für die Lehrkraft vorhanden (z. B. im

Lehrerhandbuch)?

- f) Wird die Zielsprachenphonetik systematisch eingeführt und behandelt oder sind einzelne Schwerpunkte gesetzt?
- g) Sind Übungen zur Intonation (Rhythmus, Akzentuierung, Melodie) enthalten oder gibt es nur Übungen zu den einzelnen Lauten?
- h) Ist das Vorgehen im Material kognitiv fundiert (Erklärungen, Abbildungen, Regeln, Termini) oder wird auf Imitation gesetzt?
- i) Werden die Laut-Buchstaben-Beziehungen systematisch dargestellt?
- j) Wird die internationale Transkription verwendet oder nicht?
- k) Gibt es ein Hörtraining oder werden Höraufgaben ohne Kontrollmöglichkeiten gestellt?
- l) Sind die Übungsaufgaben kreativ-produktiv (z. B. durch die Verbindung mit Grammatik- und Lexikübungen) oder beschränken sie sich auf Hören und Nachsprechen?
- m) Sind die Übungen kommunikativ angelegt oder handelt es sich überwiegend um Einzelwörter oder „phonetische Konstruktionen“ (Zungenbrecher)?
- n) Werden phonetische (regionale, emotionale) Varianten einbezogen oder findet sich in den Hörbeispielen ausschließlich ein „neutraler“ Sprechstil?
- o) Werden landeskundliche oder interkulturelle Gesichtspunkte einbezogen?

**4.5.2 Analyse des Kursbuchs Netzwerk im Hinblick auf Phonetikübungen.** Im Folgenden wird das Kursbuch *Netzwerk A1* (Dengler et al., 2017a) und *Netzwerk A2* (Dengler et al., 2017b) (Lehrbuch in den Vorbereitungsklassen 2017-2018) im Hinblick auf die oben aufgeführten Kriterien von Dieling und Hirschfeld (2000) analysiert.

Nach der Analyse der beiden Kursbücher stellte sich heraus, dass

- a) das Phonetikmaterial in das Lehrwerk integriert ist und in allen Lektionen Ausspracheübungen zu finden sind, wobei sie immer erst am Ende jeder Lektion vorkommen.

- b) die Ausgangssprache, in diesem Fall Türkisch, gar nicht mit einbezogen wird, sondern das Material ausgangssprachenneutral aufgebaut ist und sich für alle Muttersprachler und Muttersprachlerinnen richtet.
- c) das Material zwar für Anfänger hergestellt ist, jedoch das Alter der Lernenden nicht berücksichtigt wird.
- d) das Material, mediengestützt ist. Es beinhaltet interaktive Tafelbilder mit einem digitalen Unterrichtspaket, in dem viele Filme und Hörbeispiele vernetzt sind.
- e) im Lehrerhandbuch Hinweise für die Lehrkraft vorhanden sind, beispielsweise „In Wörtern wie *lustig* oder *König* wird die Endung –ig im Standarddeutschen wie –ich ausgesprochen. Im Süddeutschen, in Österreich und in der Schweiz findet man häufig die Variante –ik“ (s. Lehrerhandbuch A2, S. 83).
- f) die Ausspracheübungen im Lehrwerk systematisch eingeführt werden. Es sind keine Schwerpunkte gesetzt, in der ersten Lektion beginnen die Ausspracheübungen mit dem Alphabet, worauf die Satzmelodie folgt usw.
- g) es sowohl Übungen zur Intonation (suprasegmentaler Bereich) als auch Übungen zu den einzelnen Lauten (segmentaler Bereich) gibt. Beispielweise gibt es in Lektion 10, Übungen zur Betonung von Verben mit Präfix (s. S. 113 im Kursbuch A1).
- h) das Material eher kognitiv fundiert ist, da es zum Teil viele Erklärungen und Regeln beinhaltet, die aber meistens vom Lernenden selbst ergänzt werden müssen.
- i) Laut-Buchstaben-Beziehungen nicht dargestellt sind.
- j) auf die internationale Transkription vollkommen verzichtet wurde.
- k) die Ausspracheübungen zum Teil aus einem Hörtraining bestehen.
- l) die Ausspracheübungen nie mit Grammatik oder Lexikübungen verbunden werden, sondern die Übungen sich nur auf Hören und Nachsprechübungen beschränken.

m) die Ausspracheübungen relativ kommunikativ angelegt sind, wobei an manchen Stellen nur die Aussprache von Einzelwörtern vermittelt wird. Manchmal handelt es sich jedoch auch um Dialoge, bei der die Lernenden mitlesen und auch selbst vorspielen können:

*„Wer ist das da drüben? – Das ist Thomas Müller.*

*Wer ist das? – Thomas Müller.*

*Er wohnt in meiner Straße. Wo wohnt er? – In meiner Straße.*

*Warum bist du so aufgeregt? Warum ich aufgeregt bin? Na, der ist doch berühmt!“* (s. S. 115, Kursbuch A2).

n) auch regionale und emotionale Varianten in das Lehrwerk miteinbezogen sind. Im Kursbuch gibt es lilafarbene Kästen, bei denen regionale Varianten veranschaulicht werden: „Die Deutschen sagen für ‚nein‘ oft ‚nee‘ oder ‚nö‘, in Bayern und Österreich ‚na‘“, (s. S. 21, Kursbuch A1). Auch gibt es auf der Seite 47 im Kursbuch A2 eine Ausspracheübung zum Thema *Emotionales Sprechen*. Dabei sollen die Studierenden erkennen, um welche Emotion es sich handelt (traurig, fröhlich, ärgerlich, gestresst, usw.).

o) zum Teil auch landeskundliche Gesichtspunkte miteinbezogen sind.

Zusammengefasst kann man sagen, dass das Kursbuch „Netzwerk A1, A2“ (Dengler et al., 2017a; Dengler et al., 2017b) überwiegend die Kriterien nach Dieling und Hirschfeld (2000) vorweist, jedoch die Ausgangssprache der Lernenden kaum berücksichtigt wurde und diesbezüglich keine phonetischen Schwerpunkte für türkische Deutschlernende gesetzt wurden. Außerdem sind die Ausspracheübungen zum Teil separat angelegt d. h. nicht mit Wortschatz- oder Grammatikübungen verbunden, was bei den Studierenden den Eindruck erweckt, dass Phonetik und Ausspracheübungen ein „Extra“ sind und nicht unbedingt zum Fremdsprachenunterricht gehören. Hinsichtlich den Medien ist das Lehrwerk vielfältig und abwechslungsreich gestaltet, was von uns als positiv bewertet wurde. Auch die Integration der emotionalen und regionalen Varianten der Aussprache ist positiv anzusehen.

**4.6 Digitale Medien im Ausspracheunterricht.** Wir befinden uns in einer Gesellschaft, in der Information und Kommunikation von zentraler Bedeutung geworden sind. Um sich an dieser neuen Wissensvielfalt orientieren zu können, muss das Lernen an neue Zielsetzungen noch mehr ausgerichtet werden als das in den traditionellen Schulen der Fall ist (Rüschhoff & Wolff, 1999, in Paananen, 2010, S. 32). Grund für diese Entwicklungen sind sowohl technische als auch ökonomische Entwicklungen im Computerbereich, die auch die Verwendungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht bestimmen. Die Leistungsfähigkeit der PCs ist in den letzten Jahren äußerst gestiegen, wobei die Preise stark gefallen sind. Deswegen werden sie in fast allen Bereichen des Wirtschafts- und Privatlebens benutzt, womit das Einbeziehen von Multimedia und die Teilnahme an weltweiter Kommunikation ermöglicht wird (Huneke & Steinig, 1997, S. 164).

Die Faszination über Medien ist groß und der Umgang mit mediengestützten Materialien ist Kindern und jungen Menschen so vertraut, dass sie in den Unterricht mit einbezogen werden sollten. Früher war es ein Traum die Fremdsprache ins Klassenzimmer zu holen, heute ist es Wirklichkeit (Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 95). Digitale Medien bieten reizvolle Möglichkeiten an, mit denen der Fremdsprachenunterricht vielfältiger gestaltet werden kann. Rüschhoff und Wolff (1999, zitiert in Paananen, 2010, S. 33) betonen den Vorteil von digitalen Medien: „Die Multimedialität der neuen Technologien ist aus pädagogischer Sicht von Interesse, weil sie mehrere Sinne gleichzeitig ansprechen können. Texte werden mit Bildern, Tondateien und interaktiven Übungen ergänzt. Deshalb kann erwartet werden, dass sie lerneffizienter als herkömmliche Medien sind“. Weitere wichtige Vorteile von digitalen Medien sind Interaktivität, Kommunikationsmöglichkeiten und die Unabhängigkeit von Zeit und Raum (ebd.). Außerdem steigt die Motivation der Studierenden an dem Fremdspracherwerb, weil Medien Unterhaltung und Abwechslung bieten. Sharma (2007, in Paananen, 2010, S. 33) erwähnt auch, dass sich die meisten Lernenden selbstständiger fühlen,

da sie die Materialien in ihrem eigenen Tempo durcharbeiten können. Auch zu unterstreichen ist, dass Medien einen leichteren, schnelleren und günstigeren Zugang zu Informationen gewährleisten. Sie ermöglichen die Kommunikation mit der Zielkultur, die mit den Medien in den Unterricht und das Lernumfeld der Lernenden integriert werden kann. Außerdem werden somit mediale Möglichkeiten vorgestellt, mit denen Lernende zum Manager des eigenen Lernens werden können. Lernende werden mit den Fähigkeiten Portabilität, Flexibilität und Diversifizierung des Lernens bekannt gemacht, die womöglich im traditionellen Sprachunterricht so nicht zu realisieren wären (Roche, 2008, in Paananen, 2010, S. 33).

Besonders bei der Aneignung einer neuen normgerechten Aussprache spielt Hören eine wichtige Rolle. Die phonetische Forschung und auch der Ausspracheunterricht stützen sich auf Geräte und Apparaturen. Deshalb hat auch der Medieneinsatz im Ausspracheunterricht eine lange Tradition, da die Medien Hörbeispiele und ihre Wiederholbarkeit darbietet. Hirschfeld (2007, S. 280) konstatiert dazu: „Der Einsatz von Medien für Ausspracheübungen ist unerlässlich“. Auch computergestützte Lernprogramme, die online zur Verfügung stehen spielen inzwischen eine immer grösser werdende Rolle. Dazu auch Şenyıldız und Korkmaz: (2017, S. 109) „Neben online verfügbaren authentischen Materialien (zum Hören und Nachsprechen) sowie allgemeinen Sprachlernprogrammen mit integrierten Elementen der Ausspracheschulung (wie z. B. Online-Sprachkurse der Deutschen Welle) gibt es auch spezifische Angebote zur Erhöhung der Aussprachekompetenz“. Da digitale Hilfsmittel den Zugang zum authentischen Sprachraum der Zielsprache ermöglichen, haben Lernende die Möglichkeit, eine normgerechte Aussprache auch von Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen zu hören. Außerdem bieten Multimedia-Programme, die Sprachaus- bzw. eingabe ermöglichen, Übungsmöglichkeiten zum Ausspracheunterricht und zum Hörverstehen (Huneke & Steinig, 1997, S. 164). Dank elektronischen Wörterbüchern auf

CD-ROM und auch online kann man die Aussprache von allen Wörtern allein durch das Klicken mehrmals hören, was das Hörverstehen und die Aussprache unterstützt.

Doch es gibt auch viel Kritik zum Einsatz der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht.

Um digitale Medien im Unterricht einsetzen zu können, braucht auch die Lehrkraft ausreichende technische Kompetenzen oder muss über das Wissen verfügen, wie z. B. der Computer in den Unterricht integriert werden könnte. Weitere große Probleme sind, dass nicht jedes Klassenzimmer angemessene technische Ausstattungen besitzt und der technische Aufwand, den nicht jede Lehrkraft auf sich nehmen möchte. Deshalb ist auch beim Einsatz von digitalen Medien die Rolle der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften von großer Bedeutung (Paananen, 2010, S. 33f.).

Beim Einsatz von digitalen Medien ist nicht nur die Lehrkraft gefordert, auch von den Lernenden wird einiges verlangt. Lernende, die nicht gewöhnt an autonomes Lernen sind, könnten von den zahlreichen Möglichkeiten offener Lernumgebungen überfordert werden, denn autonomes Lernen setzt gute Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Disziplin der Lernenden voraus, so Paananen (2010, S. 34). Deshalb sollte im Unterricht überprüft werden, inwieweit neue Technologien inhaltlichen und didaktischen Erfordernissen gerecht werden und ob sie tatsächlich zu einer funktionalen Verbesserung beitragen. Man darf nicht vergessen: „Neue Technologien und schöne neue Materialien allein werden nicht den Fremdsprachenunterricht verwandeln: genauso wichtig wie die Wahl des Materials ist wie das Material genutzt wird“ (Müller 1987, zitiert in Paananen, 2010, S. 34).

**4.7 Sprachbewusstheit schaffen.** Viele Fremdsprachenlernende sind sich ihrer Abweichungen in der Aussprache gar nicht bewusst und bemerken meistens eigene Aussprachefehler beim Sprechen gar nicht. Sowohl fremde Laute als auch prosodische Merkmale in der Zielsprache werden durch das muttersprachliche Sieb gefiltert. Besonders bei der Ausspracheschulung von Erwachsenen und Jugendlichen muss daher auf Unterschiede

neben dem segmentalen Bereich auch im suprasegmentalen Bereich geachtet werden. Nur wenige erwachsene Fremdsprachenlernende werden neue Phänomene innerhalb der Prosodie allein dadurch lernen, dass sie sich in der zielsprachigen Umgebung aufhalten oder andere Lernende imitieren. Dies ist auch bei älteren türkischen Migranten und Migrantinnen in Deutschland beobachtbar. Trotz längerem Aufenthalt im Zielland ist der fremde Akzent bei ihnen noch stark hörbar. Dazu Mehlhorn und Trouvain (2007, S. 6) „Bevor die neuen Kategorien in der Zielsprache produziert werden können, müssen sie erstmal perzeptiv gelernt bzw. überhaupt bewusstgemacht werden“. Besonders für Jugendliche und Erwachsene bietet sich daher der Einsatz von kognitiverenden Verfahren an. Somit kann die Aufmerksamkeit der Lernenden bewusst auf die Form der Äußerungen gelenkt werden. Von besonderer Relevanz ist in diesem Zusammenhang die von Schmidt (1995, in Mehlhorn & Trouvain, 2007, S. 6) festgelegte *noticing hypothesis*, der zufolge Aufmerksamkeit auf die Phänomene der L2 eine notwendige Voraussetzung für deren Erwerb darstellt. Demnach kann erst *noticing* also Erkennen stattfinden, wenn es gelingt, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die sprachlichen Aspekte der Zielsprache zu richten. Genauer gesagt ist damit das Erkennen spezifischer Strukturen in der Zielsprache als Ergebnis fokussierter Aufmerksamkeit gemeint. Nach Schmidt (1995, in Mehlhorn & Trouvain, 2007, S. 6) wird Input, zum *Intake* für das Lernen, mit der die Notwendigkeit der Bewusstmachung betont wird. *Noticing* kann durch das Vergleichen der Muttersprache und der Zielsprache gelingen, wobei Abweichungen zwischen den Sprachen festgestellt werden. Der zweite Schritt dieser Hypothese ist *Understanding*, dabei sollen Lernende beispielsweise die Ursachen für sprachliche Abweichungen der Zielsprache verstehen. „Während sich *noticing* auf Oberflächenphänomene bezieht, d. h. das Lernen individueller Informationen und ihre Verankerung im Kurzzeitgedächtnis, bezieht sich *Understanding* auf tiefere Ebenen der Abstraktion wie die Organisation und Restrukturierung von Informationen im Langzeitgedächtnis“ (zitiert in Mehlhorn & Trouvain, 2007, S. 6). Für

ältere Lernende ist es also wichtig ihre Ausgangssprache mit der Zielsprache zu vergleichen und dabei entstehende sprachliche Abweichungen zu verstehen. Im Fremdsprachenunterricht sollten daher möglichst viele Möglichkeiten zur Fokussierung auf sprachliche Aspekte angeboten werden um den Lernenden ein „Erkennen und Verstehen“ zielsprachlicher Strukturen zu ermöglichen (ebd.).

**4.7.1 Bewusstmachung von Prosodie.** Wie können prosodische Merkmale der Zielsprache bewusst gemacht werden? Da es äußerst viele unterschiedliche Lernstile und verschiedene Lerntypen gibt, kann man nicht von einer bestimmten Methode der Prosodievermittlung aller Lernenden gleichermaßen sprechen. Bei der Ausspracheschulung müssen verschiedene Faktoren berücksichtigt werden: das Alter, die Muttersprache, bisher gelernte Fremdsprachen, die Lerntraditionen, individuelle Lernstile und Lerntypen. Falls dies aufgrund Heterogenität der Lernergruppen nicht möglich ist, sollten nach Mehlhorn und Trouvain (2007, S. 7) zumindest die Lernangebote vielfältig gestaltet werden, so dass

- a) verschiedene Wahrnehmungskanäle beim Lernen angesprochen werden (z. B. visuell, auditiv, taktil, kinästhetisch),
- b) unterschiedliche Wahrnehmungsmodi miteinander verknüpft werden (z. B. auditiv und visuell),
- c) Gesetzmäßigkeiten der zielsprachlichen Prosodie erkennbar werden,
- d) Lernende zwischen ihrer ersprachlichen und der zielsprachlichen Prosodie Vergleiche ziehen können,
- e) Lernende ihre Lernerprache und Zielsprache Vergleichen können,
- f) Lernende informatives Feedback zu ihren lernerprachlichen Äußerungen erhalten.

**4.7.2 Sensibilisierung prosodischer Merkmale.** Prosodische Merkmale im Deutschen können durch visuelle Hilfsmittel veranschaulicht werden. Hierfür gibt es bereits einige

Didaktisierungsvorschläge, auf die wir kurz eingehen werden. Darauf folgt dann die Methode, die wir in unsere Ausspracheschulung impliziert haben.

Durch visuelle Hilfsmittel kann man die zielsprachliche Prosodie in den Vordergrund bringen. So wird beispielsweise in einigen Phonetikmaterialien (z. B. Hirschfeld & Reinke, 1998, in Mehlhorn & Trouvain, 2007, S. 7) die Prominenz des Wortakzents mit großen Punkten gezeigt, während die kleinen Punkten unbetonte Silben veranschaulichen. Die fetten Punkte werden generell lauter, langsamer und höher als die unbetonten Silben artikuliert:

Düsseldorf ●●●

Stuttgart ●●

Hannover ●●●

Nürnberg ●●

Karlsruhe ●●●

Vorderwülbecke & Vorderwülbecke (2003, in Mehlhorn & Trouvain, 2007, S. 7) verwenden dagegen für die Kennzeichnung von Wortakzenten Dreiecke über die jeweils akzentuierten Silben:



GeSPROchene Sprache ist RHYTHmus plus MeloDIE plus LAUte.

Die für uns relevante Methode zur Sensibilisierung von prosodischen Merkmalen sind die „Intonationspfeile“, mit denen die Richtung der Tonhöhenbewegung angezeigt wird. Dabei werden fallende Äußerungen mit (↓), steigende Äußerungen mit (↑) und gleich bleibende Äußerungen mit (→) gekennzeichnet:

Im Wohnzimmer steht ein ganz neuer, → schwarzer Fernseher. ↓

Der sieht echt spitze aus. ↓

Gefällt der Fernseher euch auch? ↑

In meinem Zimmer, → also im Kinderzimmer sind viele Spielzeuge. ↓ (siehe Anhang: Geschichte)

Dazu Mehlhorn und Trouvain: (2007, S. 9) „Im Unterricht sollten die Lernenden die Sätze zu diesen Visualisierungen hören und still mitlesen, auf die Melodie achten, die Melodie eventuell nachsummen oder brummen, den Melodieverlauf mit der Hand „nachzeichnen“ und den Satz nachsprechen“.

**4.8 Integration der Phonetik in den Unterricht.** Die Phonetik und Ausspracheübungen sind kein „Extra“, die einfach kurz am Ende der Stunde behandelt werden. Phonetik gehört zum Fremdsprachenerwerb und ist immer präsent, beim Hören, beim Sprechen und auch beim Schreiben und Lesen. Deshalb sollte sie in verschiedene Phasen der Unterrichtsstunden miteinbezogen werden. Phonetik soll nicht vom Unterricht isoliert, sondern in den Unterricht integriert werden. Nach Dieling und Hirschfeld (2000, S. 64) sind Laut und Schrift die „Hüllen“ der materiellen Erscheinungsformen der Sprache. Deshalb muss die Hülle intakt sein, sonst werden die Inhalte verzerrt und verschüttet. Das passiert, wenn die Rede rein phonetisch nicht mehr zu entschlüsseln ist. Daher ist es wichtig, phonetische Übungen mit grammatischen oder lexikalischen Übungen oder Lese-, Sprech- und Schreibübungen zu verbinden. Dabei muss den Lernenden nicht unbedingt bewusst sein, ob sie gerade auch Phonetik üben. Es bieten sich auch, besonders zu Beginn der Unterrichtsstunde als eine Art Lockerungsübungen zum „Warmmachen“, Phonetikübungen an. Dazu eignen sich auch Zungenbrecher, die den Lernenden Spaß machen und für eine entspannte Atmosphäre sorgen. Außerdem signalisiert ein solcher Einstieg: Loslassen und Spaß haben, natürlich sind Fehler erlaubt (Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 64).

**4.8.1 Anregungen zur Motivation.** „Die wichtigste Voraussetzung, sich eine gute Aussprache anzueignen ist, dass man das im Innersten wirklich will“ (Johansson, 1994, zitiert in Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 63).

Das oben formulierte Zitat von Johansson (1994) zeigt, wie wichtig die Motivation der Lernenden für das Erwerben der Phonetik ist. Jede Lehrkraft weiß, dass der Erfolg von Lernenden viel davon abhängt, ob ein Lernender für ein bestimmtes Fach motiviert ist oder es als lästige Pflicht empfindet, egal ob Mathematik, Chemie oder eben Fremdsprachen. Diejenigen, die mit Interesse und Motivation dabei sind, lernen die Sprache einfacher und haben bessere Ergebnisse zu Folge. Dabei gilt dies natürlich auch für spezielle Gebiete, in unserem Fall für Phonetik. Wer sich eine gute Aussprache aneignen möchte und Wert auf die zu erlernende Aussprache legt, der hat es leichter, eine Ausspracheschulung durchzustehen. Wem dagegen die Aussprache nicht vom besonderen Wert ist, empfindet Phonetikübungen als lästig und sogar als peinlich (Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 63).

Wie kann man auch uninteressierte und unmotivierte Lernende, die überhaupt nicht für Phonetik sensibilisiert sind, gewinnen? Als Lehrkraft sollte man überlegen, wie Lernende mit einer solchen Einstellung motiviert werden und welche Anregungen zur Motivation gegeben werden könnten. Im Folgenden werden die für uns relevanten Anregungen nach Dieling und Hirschfeld (ebd.) aufgelistet:

- Sprechen Sie mit Fremdsprachenlernenden über das Thema Aussprache. Versuchen Sie die Einstellungen der Lernenden zu sammeln. Wie wichtig ist Aussprache für Ihre Lernenden?
- Ermuntern Sie die Lernenden, ihre unterschiedlichen Meinungen zu begründen.
- Welche Fremdsprachen klingen für sie freundlicher, welche unfreundlicher?
- Spielen Sie den Lernenden deutsche Hörbeispiele oder Videos vor und animieren Sie die Lernenden, sich über den Klang zu äußern. Wie klingt dieses Deutsch in ihren Ohren?
- Sind Ihre Lernenden bereit, den fremden Klang anzueignen?
- Machen Sie Ihren Lernenden bewusst, dass der spezifische Klang imitiert werden muss, damit sie da „einsteigen“ können.

- Fordern Sie Ihre Lernenden auf, deutsche Muttersprachler und Muttersprachlerinnen nachzumachen. Versuchen Sie zusammen mit Ihren Lernenden herauszufinden, was typisch für die Deutschen ist. Versuchen Sie mit Ihren Lernenden diese Rolle zu übernehmen und z. B. mit Rollenspielen nachzumachen.
- Vergessen Sie nicht Ihre Lernenden für gute Ansätze bei ihren Versuchen zu loben. Dies wird sie motivieren.
- Zeigen Sie mit einfachen Mitteln, wie Laute gebildet werden. Was machen die Lippen, die Zunge, der Unterkiefer?
- Machen Sie Ihren Lernenden bewusst, dass es wichtig ist, auf die Aussprache zu achten. Zeigen Sie Vorteile von einer guten Aussprache. Machen Sie klar, dass eine gute Aussprache neue Türen öffnet. Erzählen Sie ihnen z. B. die folgende wahre Geschichte:

Ein junger Wissenschaftler aus Asien, der sich drei Jahre in Deutschland aufgehalten hat, um seine Dissertation zu schreiben, bewirbt sich bei seiner Rückkehr als Mitarbeiter an der deutschen Botschaft und wird anderen Bewerbern vorgezogen.

Grund: Er hat von allen Bewerbern die beste Aussprache. Er äußert sich selbst dazu in einem Brief: Nun hat sich doch die große Mühe wirklich gelohnt. Phonetik macht sich also doch bezahlbar (zitiert in Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 64).

## **Kapitel III**

### **Empirischer Teil**

#### **5. Forschungsmethodologische Überlegungen**

Eingangs dieses Kapitels werden verschiedene Möglichkeiten der empirischen Untersuchung vorgestellt. Nachdem die Grundprinzipien, Ziele und Unterschiede der qualitativen und quantitativen Untersuchung dargestellt werden, folgt die Vorstellung und die Vorgehensweise der eigenen Forschung.

Bei der empirischen Untersuchung gelten hauptsächlich zwei verschiedene Methoden, die ein entscheidender Parameter für die forschungsmethodologische Rahmung einer Untersuchung sind. Grundsätzlich unterscheidet man zwischen dem qualitativen und dem quantitativen Forschungsansatz, deren Voraussetzungen, Herangehensweisen, Ziele und Methoden unterschiedlich sind. Dabei werden zunehmend auch Mischformen und Kombinationen von quantitativer und qualitativer Forschung im Rahmen der Triangulation eingesetzt, um einander ergänzende Ergebnisse in neuen Forschungsfeldern zu gewinnen. Qualitative Forschung nimmt zum Ziel, aus einem Wirklichkeitsausschnitt wissenschaftlich relevante Erkenntnisse abzuleiten. Bei der quantitativen Forschung werden dagegen Hypothesen durch Messungen und Variablen geprüft. Während bei quantitativen Forschungen große Fallzahlen benötigt werden, um Hypothesen verifizieren oder falsifizieren zu können, reichen bei qualitativen Forschungen wenige Fallzahlen aus (Riemer, 2014, S. 20f.).

**5.1 Grundlagen der Befragung.** Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen des qualitativen Ansatzes erstellt, da für uns die Meinungen und Erfahrungen der Probanden wichtig waren. Dafür wurden Befragungen eingesetzt. Befragungen können in Form von Fragebögen, Interviews oder Gruppendiskussionen folgen.

**5.2 Schriftliche Befragungen.** Schriftliche Befragungen sind Fragebögen, mit denen man Informationen zu Persönlichkeitsmerkmalen, Einstellungen u. ä. der Probanden erschließen kann. Dabei können Fragebögen entweder als Paper-and-pencil-Version oder elektronisch vorbereitet werden. Nach Porst gilt (2013, S.16), dass es sich um „eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, welche Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden“ handelt. Um auf die qualitative und quantitative Passung mit dem Forschungsziel zu achten, sind allgemeine Richtlinien bezüglich der Frageformulierung einzuhalten. Folgende Punkte nach Daase, Hinrichs und Settineri (2014, S. 105) wurden bei der Frageformulierung, der von uns erstellten Fragebogen beachtet:

- kurze und einfache Fragen stellen,
- an die Weltsicht und Ausdrucksweise der Befragten anknüpfen,
- konkrete Fragen allgemein vorziehen,
- Zweideutigkeiten in Fragen und Antworten vermeiden,
- Fragen nicht suggestiv formulieren,
- keine (doppelte) Negation verwenden,
- extreme Wörter, Modifikatoren und mehrdeutige bzw. geladene Wörter vermeiden,
- keine Fragen stellen, die von fast jedem oder fast niemandem bejaht werden könnten, da diese nicht zwischen den Befragten differenzieren und somit keinen Erkenntnisgewinn bieten.

Des Weiteren ist bei der Entscheidung der Konstruktion von Fragen wichtig, ob die Fragen als Frage- oder Aussagesätze formuliert werden. Denn wenn man etwas über Einstellungen, Weltorientierungen usw. erfahren möchte, dann sind Aussagesätze mit einer Antwortskala (von *stimme nicht zu* bis *stimme zu*) häufig geeigneter, da sie plakativer sind als Frageformulierungen, so Bortz und Döring (2006, zitiert in Daase et al., 2014, S. 106). So wäre beispielweise die Formulierung *Fremdsprachenkenntnisse sind in meinem Beruf wichtig* (mit Antwortskala von *stimme nicht zu* bis *stimme zu*) geeigneter als *Wie wichtig sind Fremdsprachenkenntnisse in Ihrem Beruf?* (mit Antwortskala von *unwichtig* bis *wichtig*). Bei der Gestaltung des Fragebogens wurde auch darauf geachtet, dass den Befragten Anonymität garantiert wurde und das Thema der Befragung sowie Informationen zu Verwertungsziel bekannt gegeben wurden. Fragen zum gleichen Unterthema (hier: mehrere Fragen zur Zufriedenheit) wurden in einem Frageblock gruppiert, um den Eindruck von Unordnung zu vermeiden. Bei der inhaltlichen Abfolge der Fragen wurde bedacht, dass demographische Fragen am Anfang stehen und erst dann die wichtigeren Fragen folgen. Zum Abschluss wurde Platz für ein Dankeschön sowie für Anregungen, Kommentare oder Kritik der Befragten gelassen, wodurch sie als Partner in den Forschungsprozess integriert wurden. Die am Ende gegebenen Kommentare dienen somit für eine aufschlussreiche Interpretation der Ergebnisse und einen relevanten Einblick in die Sicht der Befragten (Daase et al., 2014, S. 108).

**5.3 Interviews.** Interviews ermöglichen im Gegensatz zu Fragebögen Zugang zu subjektiven Sichtweisen von Menschen, ihren Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen. Daase et al. (2014, S. 110) unterstreicht zwei verschiedene Gesichtspunkte von Interviews: „Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dienen qualitative Interviews zum einen als Erhebungsinstrument für inhaltliche Daten, zum anderen stellen sie aber auch ein sprachliches Ereignis dar, welche sich als eine Quelle (semi-)authentischer Sprachproduktion von Zweit- oder Fremdsprachenlernenden anbietet“. Dabei gibt es unterschiedliche

Interviewvarianten, die bei der qualitativen Untersuchung im DaF-Bereich benutzt werden, wobei insbesondere das semistrukturierte und das narrative Interview im Vordergrund stehen. Das semistrukturierte Interview ist die am häufigsten verwendete Interviewform und verbindet zwei Extreme miteinander: Ein zuvor vorbereiteter Interviewleitfaden strukturiert das Interview und dennoch wird Raum für offene Kommentare gelassen. Diese Variante eignet sich am besten für Forschungsvorhaben, zu denen bereits ein guter Überblick hinsichtlich des zu untersuchenden Phänomens besteht, so dass vorab gezielt Fragen formuliert werden können, deren Antworten aber nicht durch vorgefertigte Antwortkategorien in ihrer Tiefe und Breite beschnitten werden (Dörnyei, 2007, in Daase et al., 2014, S. 111). Das semistrukturierte Interview könnte hinsichtlich des Leitfadens kritisiert werden, da eine zu starke Orientierung am Leitfaden die ständige Unterbrechung der Befragten zur Folge bringen würde. Eine weitere Interviewtechnik ist das auf Schütze (1978, in Daase et al., 2014, S. 111) basierende narrative Interview, das bei Untersuchungen geeignet ist, bei denen lebensgeschichtliche Vorgänge oder andere prozesshafte Ereignisabläufe analysiert werden. Die Erzählperson muss „selbst handelnd oder erleidend in den Vorgang involviert“ gewesen sein, so Küsters (2007, zitiert in Daase et al., 2014, S. 111), und diesem eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt haben, um ihn rekonstruieren zu können. Diese Interviewform besteht aus drei Teilen: die Eröffnungsphase, der Nachfrageteil und die Bilanzierung. Das narrative Interview wird mit einer Frage bzw. Erzählaufforderung gestartet, mit der die Erzählperson gebeten wird, etwas zu erzählen oder zu beschreiben. Daraufhin hat die Erzählperson das Rederecht, bis es auf eigenem Wille das Gespräch beendet. So auch Daase et al.: (2014, S. 112) „Im Hauptteil des Interviews hat die Erzählperson das monologische Rederecht, die interviewende Person beschränkt sich auf aktives Zuhören“. Es kann allerdings sein, dass dem Erzählstimulus nicht eine umfassende Erzählung folgt oder das Thema verfehlt wird. Als Alternative dazu könnten sich problemzentrierte Interviews anbieten, bei denen

während des Interviews nicht angesprochene Themen aus dem Leitfaden sowie verständnisgenerierende Fragen eingebracht werden.

**5.4 Gruppeninterviews.** Bei der Datengewinnung durch Gruppeninterviews kommen nicht individuelle Meinungen in Frage, stattdessen liegt das Forschungsinteresse darin, die Meinung einer beliebigen Gruppe zu erforschen. Ein wichtiges Merkmal der Gruppendiskussion ist, dass sich mehrere Personen zu einem Thema äußern. Lamnek (2010, in Daase et al., 2014, S. 116) nennt verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes von Gruppendiskussionen als Methode, zum einen als quantitative und zum anderen als qualitativ ergänzende Instrumente der Datenerhebung. So kann ein Gruppeninterview als Vorbereitungsverfahren für standardisierte Erhebungsinstrumente dienen oder auch zur Veranschaulichung oder Plausibilisierung quantitativer Analysen auch als Ergänzung zu Fragebogenerhebungen eingesetzt werden. Der Vorteil für den Forscher bzw. die Forscherin ist dabei die große Menge an Daten, die in den nachfolgenden methodischen Schritten analysiert und geordnet werden müssen. Als Nachteil könnte man gruppenspezifische Probleme nennen, die bei der Wahl der Teilnehmenden von großer Bedeutung sind. Es kann sein, dass die Meinungsäußerung der Teilnehmenden aufgrund von Höflichkeit oder der asymmetrischen Machtstruktur in der Gruppe blockiert werden. Daher sollte die Wahl der Teilnehmenden vor dem Interview gut durchdacht werden (Daase et al., 2014).

**5.5 Aktionsforschung.** Die geschilderte Ausspracheschulung wurde im Rahmen der Aktionsforschung durchgeführt, die in diesem Kapitel näher beschrieben wird.

Das Konzept der Aktionsforschung basiert auf Forschungen des nordamerikanischen Sozialwissenschaftlers Kurt Lewin, dessen Ziel es war, die Kohäsion in sozialen Gruppen zu verbessern. Seine Methode sollte gleichzeitig den beteiligten Forschern bzw. Forscherinnen die Gelegenheit bieten, ihre Erkenntnisse über Gruppenprozesse zu vervielfachen. Das Grundkonzept der Aktionsforschung im Sinne Lewins ist „... eine vergleichende Erforschung

der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung“ (Lewin 1946, zitiert in Kriz, Lück & Heidbrink, 2013, S. 217). Demnach nimmt die Aktionsforschung nicht nur die Überprüfung bzw. Gewinnung theoretischer Erkenntnisse zum Ziel, sondern orientiert sich bei der Problemwahl und Problemlösung an konkreten gesellschaftlichen Bedürfnissen.

Im Allgemeinen versteht man unter Aktionsforschung, dass die Menschen ihre eigene Praxis erforschen, um sie besser zu verstehen und weiter zu entwickeln. Elliott (1981, zitiert in Altrichter & Posch, 2007, S. 13) beschreibt die Aktionsforschung als „die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“. Auch Stenhouse (1975, zitiert in Altrichter & Posch, 2007, S. 321) fügt dazu bei: „Die Kapazität für autonome berufliche Weiterentwicklung durch systematisches Studium der eigenen Arbeit, durch das Studium der Arbeit anderer LehrerInnen und durch die Überprüfung pädagogischer Ideen durch Forschung im Klassenzimmer“.

Die Aktionsforschung grenzt sich gegenüber der traditionellen Forschung ab, das insbesondere zu Kritik an die traditionelle Forschung führt. Vertretende der Aktionsforschung haben vor allem häufig Einwand gegen die Trennung von Forschung und Praxis. Während in der traditionellen Forschung ein Wissenschaftler bzw. eine Wissenschaftlerin versucht, als unbeteiligter Beobachter oder unbeteiligte Beobachterin ein Bild über die Realität zu gewinnen, geht es in der Aktionsforschung darüber, bewusst Einfluss auf das Feld zu nehmen. Dieser Einfluss kann sowohl eine teilnehmende Beobachtung als auch ein aktiver Eingriff in das Handeln der Beteiligten sein. Außerdem werden in der Aktionsforschung im Gegensatz zur traditionellen Forschung die beobachtenden Forscher und das beobachtende Forschungsobjekt bewusst durch eine Kooperation von Kollegen und Kolleginnen ersetzt, die

ihre spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten einsetzen, um voneinander und miteinander zu lernen (Frank, Klein, Krcmar & Teubner, 1998, S. 71f.).

Dazu wird die Rolle der Instrumente in der Aktionsforschung von Haag (1972, zitiert in Dexheimer, 2011, S. 82) als „hilfreiche Selbstreflektions- bzw. Bewusstwerdungs- und Verständigungsmittel, Planungs- und Entscheidungshilfen“ charakterisiert. Die Datensammlung erfolgt insbesondere mit wenig strukturierenden Instrumenten wie zum Beispiel, Gruppendiskussionen, Planspiele, Soziometrie, Inhaltsanalyse und semi-strukturierte Befragungen. Dabei werden die gewonnenen Daten nicht als isolierte statistische Informationen wahrgenommen, sondern als dynamische Momente innerhalb eines sozialen und organisatorischen Lern- und Veränderungsprozesses begriffen. Im Gegensatz zur traditionellen Forschung, bei der Hypothesen über Beziehungszusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen geprüft werden, zielt die Datenauswertung in der Aktionsforschung darauf, Handlungszusammenhänge und Interpretationsmuster deutlich zu machen (Frank et al., 1998, S. 3).

Im Folgenden werden die wesentlichen Merkmale der Aktionsforschung nach Frank et al. (1998, S. 4) zusammengefasst:

- a) *Zielsetzung*: Bei der Zielsetzung wird auf die Gewinnung von Handlungsorientierungen zur Veränderung der Realität geachtet.
- b) *Rolle des Forschers bzw. der Forscherin*: Die forschende Person kann bei Bedarf in das Forschungsfeld eingreifen und kann somit Beeinflussungsmöglichkeiten für gezielte Veränderung des Feldes nutzen.
- c) *Beziehung zwischen Forscher/Forscherin und Beforschte(r)*: Subjekt-Subjekt-Beziehung, bei der betroffene Sinngehalte ihrer Situation besser als ein externer Beobachter bestimmen können.

d) *Methodologische Strenge des Instruments*: Bedarf an wenig methodischer Strenge, weshalb diesbezüglich individuelle Erfahrung und Disziplin erforderlich ist. Als Mittel der Qualitätssicherung dient die soziale Vernunft.

e) *Rolle des Instruments*: Instrumente werden nach dem Forschungsgegenstand geformt; sie sind „Medien im Kommunikationsprozess“ zwischen Forscher bzw. Forscherin und Beforschten.

f) *Theoriebildung*: Daten bilden die Grundlage für den Diskurs, in dem Handlungsorientierungen gewonnen werden.

g) *Ablauf*: zyklischer, iterativer Lernprozess, d. h. zuerst das Problem und die Ziele bestimmen, dann den Handlungsplan aufstellen und die Handlung realisieren, woraufhin evaluiert und gegebenenfalls der Handlungsplan modifiziert wird.

**5.6 Qualitative Evaluation nach Kuckartz et al. (2008)**. In diesem Kapitel werden die sieben Schritte der qualitativen Evaluation von Kuckartz et al. (2008) detailliert beschrieben, die in unserer Arbeit angewandt werden.

*Schritt 1: Evaluationsgegenstand und Evaluationsziele festlegen*: Jede Evaluation beginnt mit der Festlegung des Evaluationsgegenstandes und der Evaluationsziele. Bevor man mit der Durchführung einer Evaluation anfängt, muss man festlegen, was man untersuchen möchte und was man sich dabei zum Ziel nimmt. Der Gegenstand einer Evaluation kann grundsätzlich alles sein was mit Schule und Unterricht zu tun hat. Man kann beispielsweise eine Lehrveranstaltung einer einzelnen Lehrkraft evaluieren oder auch etwas, was die ganze Schule betrifft. Bei der Bestimmung der Evaluationsziele muss man sich überlegen, welche Inhalte in einer solchen Evaluation unverzichtbar sind. Diesbezüglich gibt es drei Aspekte die für die Qualität einer solchen Evaluation - in unserem Fall einer Lehrveranstaltung - maßgebend sind:

- a) Erstens die Inhalte, das bedeutet, ob ein bestimmtes, allgemein anerkanntes Wissen in der Lehrveranstaltung behandelt wird,
- b) zweitens die Didaktik, das bedeutet ob es gelingt, durch die Art der Organisation der Veranstaltung und die eingesetzten Mittel (z. B. Übungen, Reader, usw.) das Wissen zu vermitteln,
- c) drittens der messbare Lernerfolg, das bedeutet wie viele Studierende das Lernpensum erworben haben (Kuckartz et al., 2008, S. 17).

Nach Kuckartz et al. (2008) werden zwei Typen der Evaluation unterschieden. Zum einen die Evaluation, die prozessbegleitend eingesetzt wird und direkten Einfluss auf den Prozessverlauf hat. Diese Art von Evaluationen werden als *formativ* bezeichnet. Das primäre Ziel formativer Evaluation ist generell die unmittelbare Verbesserung eines laufenden Projektes. Und zum anderen unterscheidet man die *summative* Evaluation, deren Ziel es ist, die Wirksamkeit von Maßnahmen und Prozessen zu überprüfen. Die *summative* Evaluation findet zum Ende oder nach Abschluss einer Maßnahme statt.

Die vorliegende Arbeit ist sowohl formativ als auch summativ angelegt, da sie konkret eine Lehrveranstaltung untersucht und die daraus erhaltenen Lernergebnisse. Außerdem sollen zum einen die Lernstile der Lernenden berücksichtigt werden und zum anderen die Aufmerksamkeit und das inhaltliche Interesse der Studierenden gesteigert werden (Kuckartz et al., 2008, S. 19).

*Schritt 2: Interviewleitfaden und Kurzfragebogen entwickeln:* Im zweiten Schritt der Qualitativen Evaluation nach Kuckartz et al. (2008) geht es darum, den Interviewleitfaden und den Kurzfragebogen zu strukturieren und entwickeln. Dabei wird zwischen zwei verschiedenen Erhebungsverfahren differenziert: Erstens dem Interviewleitfaden und zweitens dem Kurzfragebogen. Im Gegensatz zu einer quantitativ angelegten Befragung, die mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt werden kann, geht es in einem qualitativ angelegten

Erhebungsverfahren darum, Informationen zu gewinnen, die durch offene Fragen erhoben werden können. Es ist beispielsweise einfach, mit einem standardisierten Fragebogen zu erfahren, wie während einer Wahl gewählt wurde, aber schwierig, warum jemand diese oder die andere Partei gewählt hatte. Nach der qualitativen Evaluation von Kuckartz et al. (2008) kann man als Erhebungsverfahren standardisierte Fragen mit Fragen, die sich offen erheben lassen, verbinden. Deshalb sollten Fragen, die sich besser standardisieren lassen und Fragen, die besser offen gefragt werden können, in einem Brainstorming gesammelt und in einem Kurzfragebogen und Interviewleitfaden zusammengefasst werden (Kuckartz et al., 2008, S. 20).

An einem **Interviewleitfaden** kann sich der Interviewer bzw. die Interviewerin während der Befragung orientieren, um den Gesprächsverlauf zu strukturieren. Dies vermeidet, dass bestimmte für die Evaluation wichtige Themen nicht abgefragt werden und die Befragung zu sehr vom Thema abweicht. Ein Interviewleitfaden beinhaltet Fragen, die für die Forschung relevant sind. Dabei sind die Fragen so formuliert, dass die befragte Person nicht einfach mit „ja“ oder „nein“ antworten kann (Kuckartz et al., 2008, S. 21f.). So gibt es einen Unterschied zwischen den Fragen *Hat sich Ihre Aussprache nach der Ausspracheschulung verbessert?* und *Inwieweit hat sich Ihre Aussprache nach der Ausspracheschulung verbessert?* Auf die erste Frage könnte man nur mit „ja“ oder „nein“ antworten, doch für die zweite Frage wäre dies nicht ausreichend.

Mit einem **Kurzfragebogen** lassen sich soziodemographische Daten schneller und einfacher erheben. Zudem können auch Fragen aufgenommen werden, die ansonsten die Länge der Interviews zu sehr verlängert hätten. Dabei liefert der Kurzfragebogen ebenso Hintergrundinformationen der Probanden bzw. Probandinnen, beispielsweise Herkunftsland, Anzahl der Fremdsprachen usw., auch können Einschätzungen von Interviewpersonen auf einer Notenskala gezeigt werden. Mit diesen Werten kann man dann die Stichprobeziehung

der Interviewpersonen mit der Grundgesamtheit der Veranstaltung vergleichen. Auch dass der Kurzfragebogen vor der Durchführung des Interviews ausgefüllt wird, dient einer inhaltlichen Vorbereitung und regt zumal die Interviewpersonen zu einer ersten Reflexion zum Thema an (Kuckartz et al., 2008, S. 23).

*Schritt 3: Interviews durchführen, aufnehmen und transkribieren:* Wie viele Personen werden interviewt, wie und wann werden diese Personen ausgewählt, von wem werden die Interviews durchgeführt und wie werden sie adäquat durchgeführt, aufgezeichnet und verschriftlicht? All diese Fragen schweben uns vor der Durchführung einer Evaluation durch den Kopf. In diesem Kapitel wird versucht auf die oben erwähnten Fragen, Antworten zu finden.

*Anzahl und Auswahl der Interviewpartner:* Die Auswahl der Interviewpartner kann sowohl per Zufall als auch gezielt geschehen. Eine gezielte Auswahl von Probanden bzw. Probandinnen kann im Sinne eines Theoretical Sampling stattfinden. Als Alternative könnte man auch, gezielt, z. B. „die Schwätzer der letzten Reihe“ oder „die aufmerksamen Nachfrager“ auswählen. Während die Zufallsauswahl als eine plausible und schnelle Selektion gesehen werden kann, nimmt das Theoretical Sampling deutlich mehr Zeit in Anspruch. Die Selektion der Interviewpartner kann mit der Statistik Software SPSS oder auch mit anderen Verfahren oder Programmen vorgenommen werden, die eine zufällige Stichprobenziehung ermöglichen. Beispielsweise kann man auf der Website [www.random.org](http://www.random.org) Zufallszahlen ziehen. Eine Alternative wäre auch eine Auswahl nach dem Urnenmodell, per Würfel oder Los denkbar (Kuckartz et al., 2008, S. 24).

*Zeitpunkt der Befragung und Ansprechen der Zielgruppe:* Für die Durchführung der Befragung sollte man einen geeigneten Zeitpunkt auswählen. Dabei soll berücksichtigt werden, dass die Probanden bzw. Probandinnen nicht immer zur Verfügung stehen und nach geraumer Zeit die Erinnerungen der Interviewpartner rasch verschwinden können. Die beste

Möglichkeit, die Interviewpartner anzusprechen, ist in diesem Fall im Unterricht selbst, da in der Regel alle anwesend sind. So kann man während des Unterrichts auf die Evaluation aufmerksam machen und die ausgewählten Personen bitten, sich in einen Terminkalender mit möglichen Interviewterminen einzutragen (Kuckartz et al., 2008, S. 24f.).

*Wer führt die Interviews durch und wie werden sie durchgeführt?* Es ist wichtig, dass die Befragten vom Befragungsgegenstand und dem Ziel der Befragung Bescheid wissen, um gegebenenfalls mögliche Fragen stellen zu können. Es ist sinnvoll, dass die Befragung von der Person durchgeführt wird, die auch die Lehrveranstaltung leitete. Die Interviews sollten in einem Raum durchgeführt werden, in der für eine ungestörte Atmosphäre gesorgt wird. Es kann zum Beispiel ein Zettel an die Tür gehängt werden. Man sollte die Interviewzeit vor Beginn der Befragung feststellen.

Jeder Interviewperson sollte nach einer kurzen Begrüßung klargemacht werden, worum es in der Befragung geht und zu welchem Zweck sie durchgeführt wird. Außerdem sollte darauf hingewiesen werden, dass die Aussagen während der Befragung nur anonym verwendet werden und die Unterrichtsnote dadurch keinerlei beeinflusst wird. Ab dem Beginn der Befragung kann nach dem Einverständnis der Interviewpartner schließlich mit der Aufzeichnung begonnen werden. Während des Interviews kann sich der Interviewer bzw. die Interviewerin an den vorab erstellten Fragen im Leitfragebogen orientieren, wobei er auf Verständnisfragen zusätzliche Informationen, z. B. Präzisierungshinweise, geben kann. Generell betrachtet sollte der Interviewer oder die Interviewerin eine offene und neugierige Haltung haben, sich aber auch gleichzeitig an die Gesprächsorientierung halten. Wenn die interviewte Person beispielsweise gerade einen spannenden Sachverhalt erwähnt, ihn aber nicht weiter ausführt, so sollten geeignete Nachfragen vom Interviewer oder Interviewerin gestellt werden (Kuckartz et al., 2008, S. 25).

*Aufnahme der Interviews:* „Um eine genaue und nachvollziehbare Analyse der Interviews zu ermöglichen, ist es nötig, die Interviews aufzuzeichnen und später wörtlich zu transkribieren“, so Kuckartz et al. (2008, S. 25f.). Dies vereinfacht dem Interviewer bzw. der Interviewerin, sich ganz auf das Gespräch zu konzentrieren, ohne ständig Notizen machen zu müssen. Außerdem wird im Nachhinein für eine unverfälschte Wiedergabe der gesprochenen Inhalte gesorgt. Bei der Wahl des Aufnahmegeräts sollte darauf geachtet werden, dass die Tonqualität gut genug ist, um den späteren Transkriptionsprozess zu vereinfachen. Auch der Transfer der Aufnahme auf den PC sollte einfach und problemlos verlaufen. In jedem Fall sollte man vor der eigentlichen Befragung mit dem gewählten Aufnahmegerät eine kurze Probeaufnahme machen, um sich von der konkreten Funktionsweise zu überzeugen (ebd.).

*Transkriptionsregeln und Transkription:* Transkription wurde von ILMES (2008) so definiert: „Die Verschriftlichung menschlicher Kommunikation, meist auf der Grundlage von Tonband- oder anderen Aufzeichnungen. Je nach Untersuchungszweck kann bzw. muss die Transkription mehr oder weniger umfassend sein“ (ILMES 2008, zitiert in Kuckartz, 2008, S. 27). Da Transkriptionen im Rahmen von Evaluationen wissenschaftlichen Ansprüchen genügen sollen, benötigen sie ein festes Regelsystem. Jede Evaluation hat seine eigenen Absichten und dafür notwendige Daten. Beispielsweise benötigt man manchmal nur den groben Inhalt der Aussagen und manchmal sind auch nonverbale Aussagen von besonderer Bedeutung. In diesem Zusammenhang sind im Folgenden einfache und schnelle Transkriptionsregeln nach Kuckartz et al. (2008) zusammengefasst:

- a) Es wird wörtlich transkribiert und nicht lautsprachlich und zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
- b) Die Sprache und Interpunktion werden an das Schriftdeutsch angenähert.
- c) Alle Angaben, die einen Rückschluss auf einen Interviewpartner haben werden anonymisiert.

- d) Längere Pausen werden durch Auslassungspunkten (...) markiert.
- e) Besonders betonte Wörter werden mit Unterstreichungen gekennzeichnet.
- f) Zustimmungende bzw. bestätigende Äußerungen des Interviewers (z. B. Mhm, Aha usw.) werden nicht transkribiert.
- g) Einwürfe der anderen Person werden in Klammern wiedergegeben
- h) Lautäußerungen der Interviewer, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (z. B. lachen oder seufzen), werden in Klammern wiedergegeben.
- i) Die interviewende Person wird durch ein „I“ und die befragte Person durch ein „B“ gekennzeichnet.
- j) Jeder Sprechwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Entertaste gezeigt um die Lesbarkeit zu erhöhen.

*Schritt 4: Daten erkunden, fallweise darstellen:* Nachdem die Interviews transkribiert wurden, kann man mit der ersten Datenerkundung anfangen. Zum ersten Punkt müssen die transkribierten Texte gelesen werden. Die Texte können sowohl am Bildschirm oder auch als Ausdruck gelesen werden. Es ist jedoch sinnvoll, beim ersten Lesen der Texte, Auffälligkeiten, Ideen und Notizen gleich am Rand festzuhalten, denn das Lesen der Interviews, ohne sich Notizen zu machen, ineffektiv scheint, da es später schwierig sein wird, die Übersicht zu behalten. Diesbezüglich sollten beim Lesen zu jedem Interview alle wesentlichen und auffälligen Punkte stichpunktartig festgehalten werden. So erhält man eine fallweise Zusammenfassung und einen Kurztitel, der den Fall möglichst treffend charakterisiert. Dies erleichtert später die Arbeit bei fallübergreifenden Diskussionen (Kuckartz et al., 2008, S. 33).

*Schritt 5: Das Kategoriensystem erstellen und die Interviews codieren:* Nachdem man eine Übersicht über das gesamte Datenmaterial gewonnen hat, beginnt man mit einer kategorienbasierten Auswertung. Eine solche Auswertung ist nach Kuckartz et al. (2008, S.

36) die Durchsicht aller Interviews unter einem bestimmten Aspekt, quasi mit unterschiedlichen „Lesebrillen“. Diese bestimmten Aspekte werden allgemein als „Kategorien“ bezeichnet, die in einem Kategoriensystem zusammengefasst, hierarchisch mit Ober- und Unterkategorien aufgebaut sein können. Dazu Kuckartz et al. (ebd.): „Technisch gesehen muss man sich unter einer Kategorie einen Begriff, ein Wort oder auch einen Kurzsatz vorstellen, wie z. B. *Vorwissen* oder *Was die Befragten an Wissen mitbringen*“. Anhand dieser Kategorien können die transkribierten Interviews durchgelesen werden, um dann thematisch zueinander gehörende Aussagen dem entsprechenden Code zuzuordnen. Diese Art von Zuordnungen der Textpassagen zu einer Kategorie nennt man in der qualitativen Forschung „codieren“ (Kuckartz et al., 2008).

Bei der Entwicklung von den jeweiligen Kategorien wurden nach Kuckartz et al. (2008) folgende Kriterien für angemessen gehalten. Es sollte ...

1. nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich sein, damit für die jeweiligen Kategorien genügend Textstellen gefunden werden kann und die Auswertung nicht zu aufwändig wird.
2. auf jeden Fall trennscharf sein.
3. hinsichtlich auf den späteren Evaluationsbericht formuliert sein, in dem z. B. Kategorien gewählt werden, die später im Bericht als Überschriften formuliert werden können.
4. in Beziehung zu den Fragestellungen und Evaluationszielen definiert sein.
5. an ein paar Interviews getestet worden sein.

Dabei sind folgende zwei zusätzliche Codierregeln zu beachten, die beim Zuordnen von Textstellen zu Kategorien angewandt werden sollen. Diese Regeln sind für die meisten Textauswertungen gültig:

1. *Es werden Sinneinheiten codiert, aber mindestens ein Satz, am besten ein Absatz, bei Bedarf mehrere Absätze und die einleitende Interviewer-Frage:* Beim Zuordnen von Kategorien-Codes ist es wichtig, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante

Information herum mitcodiert wird. Das wichtigste ist, dass die bestimmten Textstellen ohne den umgebenden Textkorpus für sich allein ausreichend verständlich sein sollen.

*2. Gleiche Informationen werden nur einmal codiert:* Wenn eine bereits codierte Information nochmal im Text vorkommt, so ist diese nur bei der ersten Nennung codiert. Wenn beispielsweise ein Studierender bzw. eine Studierende zum ersten Mal mitteilt, dass er zuvor an einer Ausspracheschulung teilgenommen hat, wird die Textpassage mit dieser Information codiert. Taucht diese Information weiter unten im Interview noch einmal auf, so wird sie nicht erneut codiert.

*Schritt 6: Kategorienbasiert auswerten und Evaluationsbericht erstellen:* Zum sechsten Schritt wird nun aus den zugeordneten Textstellen zu jeder Kategorie ein Ergebnistext erstellt. Dafür dienen direkt die Kategorientitel, die als Kapitelüberschriften zuvor benannt wurden. Hierfür gibt es verschiedene Vorgehensweisen und beachtenswerte Punkte, die sich nach Kuckartz et al. (2008, S. 43) als praxistauglich bewährt haben.

*Kategorien sichten, auffällige Punkte beschreiben:* Das Textschreiben beginnt selbstverständlich damit, die zu einer Kategorie gehörende Textstellen zu lesen, um sich einen ersten Eindruck zu verschaffen. Somit hat man auch eine Übersicht über das vorhandene Material. Zusammengefasst wird alles für wichtig Erachtete beschrieben, Erklärungsversuche gemacht und Interpretationen zugefügt.

*Subkategorien bilden:* Manchmal kann es sein, dass zu einer Kategorie zu viele Textstellen geordnet sind, um sie im Ganzen zu überschauen. Dann kann es nützlich sein, Subkategorien zu erzeugen, durch denen die Textstellen weiter gruppiert werden (Kuckartz et al., 2008, S. 44).

*Textpassagen zitieren:* Zu einer qualitativen Evaluation gehören unbedingt Zitate. Sie dienen dazu, den Bericht mit der Originalsprache der Interviewten anzureichern. Durch Zitate kommen die Befragten sozusagen „selbst zu Wort“. Um bei der Ergebnisdarstellung nicht zu

viele Zitate zu übernehmen, ist es empfehlenswert, sich eine Vorgabe für die Anzahl der Zitate zu wählen. Zitate können sowohl alleine für sich selbst stehen, als auch aus den Interviews in den Text integriert werden. Zitate sind mit Anführungszeichen, Angabe des Interviewers oder der Interviewerin und Absatznummern zu kennzeichnen, eventuell auch durch Schriftauszeichnung kursiv (Kuckartz et al., 2008, S. 45).

*Grafiken erstellen und Tabellenübersichten gestalten:* Grafiken und Abbildungen zu verwenden ist dann sinnvoll, wenn Zusammenhänge verdeutlicht oder Gedankengänge und Auswertungen illustriert werden sollen. Dagegen kann es für manche Kategorien hilfreich sein, eine Tabelle zu erstellen, in der die einzelnen Fälle die Zeilen bilden und dadurch miteinander verglichen werden können (Kuckartz et al., 2008, S. 45f.).

*Die begleitende standardisierte Kurzbefragung heranziehen:* An manchen Stellen kann es von Interesse sein, Angaben von Interviewern aus der schriftlichen Befragung heranzuziehen. So können vor allem Systematiken und Zusammenhänge aufgespürt werden (Kuckartz et al., 2008, S. 46f.).

*Evaluationsziel beachten:* Beim Erstellen der Darstellungsergebnisse darf das Ziel der Evaluation nicht aus dem Blickfeld geraten. Die Aufmerksamkeit nur auf bestimmte Textstellen zu lenken, die nicht relevant für das Ziel der Evaluation sind, wäre unproduktiv. Deshalb ist es von Nöten, die Ziele der Evaluation im Hinterkopf zu bewahren, um relevante Erkenntnisse für die Lernforschung generieren zu können (Kuckartz et al., 2008, S. 47).

*Anonymität und Stereotype beachten:* Es ist selbstverständlich, dass die Anonymität der Befragten bewahrt werden muss. Das muss in der Regel bereits durch eine geeignete Transkription geschehen. Auch der Umgang mit Stereotypen ist nicht immer leicht zu handhaben. Erstens muss gut überlegt werden, wie die Befragten genannt werden: „Studierende“, „Student“, „Befragter“ oder „Interviewte“. Außerdem ist für die Verschriftlichung der Umgang mit Häufigkeiten besonders erwähnenswert, denn Mehrheiten

und Minderheiten durch quantifizierende Aussagen verdeutlicht werden sollten. Es macht nämlich einen Unterschied, ob ein Verbesserungsvorschlag von einem Befragten oder von fast allen Befragten genannt wird. Deshalb könnte man folgende Formulierungen bei der Darstellung der Ergebnisse verwenden: „Fast alle Interviewten...“, „Die Hälfte der Befragten...“, „Eine Person...“. Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Umgang mit Interpretationen. Wie viel sollte oder darf man interpretieren? Wie dicht sollte man am Interview bzw. am Text sein? Dies ist ein großes Problem, das bei jeder Evaluation vorkommt. Nach Kuckartz et al. (2008, S. 48) ist es zwingend nötig zu interpretieren, um bei der Auswertung nicht nur auf einer beschreibenden Ebene der Interviews zu verweilen. „Die Interpretationsspanne reicht vom abstrakten Beschreiben bis hin zu detaillierten Deutungen“, so Kuckartz et al. (ebd.). In der Regel werden die Textstellen einer Kategorie zusammengefasst, beschrieben und interpretativ in einen größeren Rahmen eingeordnet.

*Schritt 7: Fazit erarbeiten, Ergebnisse rückmelden, Bericht abschließen:* Im letzten Schritt der Qualitativen Evaluation nach Kuckartz et al. (2008) werden schließlich im Evaluationsbericht die Ergebnisse zusammengefasst und verdichtet. Dies sollte wieder im Hinblick auf die eingangs festgelegten Evaluationsziele geschehen (Kuckartz et al., 2008, S. 50). Anschließend sollen die Ergebnisse dargestellt und im Hinblick auf mögliche Verbesserungsvorschläge, Änderungshinweise und Ideen für die nächsten Jahre diskutiert werden. Außerdem sollte man zum Abschließen des Berichts die verwendeten Werkzeuge dokumentieren. Also sollten die für die Evaluation erstellten Leitfäden und Fragebögen in den Anhang hinzugefügt werden. Daneben ist auch an eine angemessene Archivierung der Daten zu denken (z. B. für Dokumentationszwecke oder Sekundäranalysen). So könnten beispielweise Transkripte und Original-Audiodateien auf CD oder DVD gesichert werden. Diesbezüglich muss fallbezogen entschieden werden (Kuckartz et al., 2008, S. 57).

## 6. Anlage der eigenen Ausspracheschulung

Nachdem im vorangegangenen Teil allgemeine methodologische Überlegungen und die Qualitative Evaluation von Kuckartz et al. (2008) dargestellt wurden, wird im Folgenden auf die eigene empirische Untersuchung ausführlicher eingegangen.

Die in der vorliegenden Arbeit geschilderte Ausspracheschulung wurde im Sommersemester 2018 mit 30 Studierenden der Deutsch-Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität durchgeführt. An der Ausspracheschulung haben sowohl Studierende der DaF-Abteilung als auch Studierende der Archäologie-Abteilung teilgenommen.

Tabelle 3

*Teilnehmende türkische Studierende an den Fragebögen*

<u>Gruppe</u>	<u>Anzahl</u>
DaF-Studierende	19
Archäologie-Studierende	11

Vor dem eigentlichen Studium an der DaF- bzw. Archäologie-Abteilung müssen die Studierenden am Fremdsprachenzentrum die Vorbereitungsklasse abschließen, falls ihr Deutschniveau für ein reguläres Studium nicht ausreicht. Die Lehrveranstaltungen in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität bestehen aus sechs Teilfertigkeiten: Grammatik, Wortschatz, Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören. Die innerhalb der Lehrveranstaltungen eingesetzten Materialien werden den Studierenden zu Beginn des Semesters zur Verfügung gestellt. Jedes Semester werden jeweils zwei Prüfungen in den einzelnen Teilfertigkeiten durchgeführt und mehrere Quiz geschrieben. Am Ende des zweiten Semesters müssen die Studierenden die letzte Prüfung mindestens mit der Punktzahl 70 bestehen, um eine Bescheinigung über die erfolgreiche Teilnahme zu erhalten. Wer die Vorbereitungsklasse

erfolgreich abschließt, darf als DaF- bzw. Archäologie-Studierende mit dem eigentlichen Studium beginnen. Alle anderen müssen die Vorbereitungsklasse wiederholen. Ziel der Vorbereitungsklasse ist, den Studierenden in den Teilfertigkeiten Schreiben, Grammatik, Lesen, Wortschatz, Sprechen und Hören grundlegende Kenntnisse beizubringen (in der Regel sollen alle Studierende am Ende der Vorbereitungsklasse Niveau A2 vorweisen können).

Die in der vorliegenden Arbeit geschilderte Ausspracheschulung wurde in allen Teilfertigkeiten außer Schreiben mitintegriert. Die Konzeption bestand aus folgenden Teilen:

- 1) seminartragendes Lehrbuch *Netzwerk A2* (Dengler et al., 2017b). Ausspracheübungen im Kursbuch wurden weiterhin gemacht,
- 2) selbst erstellte Geschichte mit den Schwerpunkten <z> und <h> (siehe Anhang),
- 3) selbst aufgenommene Videos und Hörbeispiele, zu den Schwerpunkten <z> und <h>, die von verschiedenen Personen mit normgerechter Aussprache erstellt wurden,
- 4) selbst erstelltes Arbeitsblatt mit den Schwerpunkten <z> und <h> (siehe Anhang),
- 5) autonomes Üben: Die Studierenden übten zu Hause mit Hilfe von Videos bzw. Hörbeispielen und nahmen ihre eigenen Stimmen auf, die sie dann der Lehrkraft vorgewiesen haben.

Vor unserer Untersuchung wurden Ausspracheübungen wie folgt geübt: Nachdem Texte von der Lehrkraft vorgelesen wurden, wurden Studierende gebeten, den Text noch einmal laut vorzulesen. Woraufhin Aussprachefehler verbessert und zur Wiederholung aufgefordert wurde. Dies war aber nicht zufriedenstellend, da die einzelne Verbesserung von Wörtern keine Regelmäßigkeiten anvisierte. Außerdem war das Vorlesen im Plenum nicht intensiv genug, weil nicht alle Studierenden drankamen bzw. manche gar nicht vorlesen konnten. Auch wurden in jeder Lektion vorkommende Ausspracheübungen im Kursbuch *Netzwerk A2* (Dengler et al., 2017b) gemacht. Es handelte sich dabei meistens um Nachsprechaufgaben.

## 7. Konzeption und Durchführung der empirischen Untersuchung

Bei der Planung der mediengestützten Ausspracheschulung waren folgende Überlegungen wichtig:

- a) Festlegung der anzustrebenden Kompetenzen: Die Ausspracheschulung ist vor allem bei der Ausbildung von Fremdsprachenlernenden von besonderer Bedeutung, weil sie als zukünftige Lehrkräfte ein wichtiges Sprech- und Sprachmodell für ihre Lernenden darstellen werden. Denn „zukünftige Lehrer sollten z. B. eine sehr gute Aussprache haben“ (Hirschfeld, 2007, S. 278). Aber auch die Ausspracheschulung bei der Ausbildung von Archäologen und Archäologinnen ist wichtig, da die Aussprache wichtig für das Verstehen- und Verstandenwerden ist. Die zu entwickelnden phonetischen Kompetenzen sollen sich nach dem A2-Referenzniveau des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen richten: „im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden“ (Europarat, 2001, S. 117).
- b) Festlegung der phonetischen Schwerpunkte und Entwicklung des Arbeitsblattes: Bei der Entwicklung des Arbeitsblattes wurde zum einen auf theoretisches Wissen und zum anderen auf Beobachtungen aus Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2017-2018 in der Vorbereitungsklasse zurückgegriffen.

Zusammengefasst enthält unser Arbeitsblatt folgende Schwerpunkte:

Tabelle 4

### *Phonetische Schwerpunkte im Arbeitsblatt*

<u>Phonetischer Bereich</u>	<u>Phonetische Schwerpunkte</u>
Prosodie (suprasegmentaler Bereich)	Melodie in Aussage- und Fragesätzen
Artikulation (segmentaler Bereich)	<z> und <h>

Die didaktische Konzeption der Ausspracheschulung unserer Untersuchung bestand aus folgenden Komponenten:

a) Vermittlung des phonetischen Wissens: Die Vermittlung des phonetischen Wissens fand mit Hilfe des Arbeitsblattes statt, das wichtige Regeln enthielt, die besonders für türkische Deutschlernenden Schwierigkeiten bereiten. Das Arbeitsblatt beginnt mit einer Vorentlastung des Wortschatzes, woraufhin Erklärungen und Regeln zu den jeweiligen phonetischen Schwerpunkten folgen. Daneben gab es auch die Möglichkeit, eigene Beispiele aus der Geschichte in die Tabelle einzutragen (siehe unten). Das Arbeitsblatt enthielt auch Übungen zu den jeweiligen phonetischen Schwerpunkten, die gemeinsam im Unterricht behandelt wurden.

Tabelle 5

*Ein Ausschnitt aus dem phonetischen Arbeitsblatt*

<u>Ausspracheelemente</u>	<u>Erklärungen</u>	<u>Beispiele aus der Geschichte</u>
<z>	Ist eine Konsonantenverbindung wird wie → „ts“ ausgesprochen	
<h>	wird nach Vokalen NICHT ausgesprochen, der Vokal wird GEDEHNT	

b) Erstellen einer Geschichte: Nachdem das im Unterricht benutzte Lehrbuch im Hinblick auf die phonetischen Schwerpunkte analysiert wurde, wurde daraus ein Corpus erstellt. Aus dem erstellten Corpus (siehe Anhang) wurde von uns eine Geschichte fabuliert, bei der möglichst viele phonetischen Schwerpunkte vorkommen sollen. Die Geschichte (siehe Anhang) wurde zum Thema „Wohnen“ erstellt, da die Wörter aus dem Corpus am besten für dieses Thema geeignet waren und auch das Thema im Lehrbuch durchgenommen wurde. Bei

der Auswahl der Wörter aus dem Corpus wurde auch die Reichweite der Wörter berücksichtigt. Schließlich wurden die im Corpus fettgedruckten Wörter zu einer Geschichte fabuliert.

c) Vermittlung der selbst fabulierten Geschichte mit Hilfe von Medien: Die selbst fabulierte Geschichte wurde von vier verschiedenen Personen mit normgerechter Aussprache in Videos und auf Hörbeispielen aufgenommen, wobei zwei männliche und zwei weibliche Personen ausgewählt wurden. Außerdem waren die Personen von unterschiedlichem Alter (erste Person: 26, zweite Person 29, dritte Person: 35, vierte Person: 46). Dies hatte zum Zweck, dass die Studierenden die Aussprache verschiedener Personen hören können. Nachdem die Regeln der festgelegten phonetischen Schwerpunkte anhand des Arbeitsblattes behandelt wurden, wurde im Unterricht das Video angesehen. Diese vier Videos wurden an verschiedenen Tagen, jeweils einmal gezeigt. Dank den Videos war es für die Studierenden möglich, auch die Lippenbewegungen der sprechenden Personen zu beobachten.

d) Autonomes Üben zu Hause: Die fabulierte Geschichte wurde den Studierenden auch in Textform zur Verfügung gestellt, damit sie zu Hause die Aussprache der vorkommenden schwierigen Aussprachephänomene üben können. Zudem wurden die Hörbeispiele zu der Geschichte den Studierenden ebenfalls per WhatsApp geschickt, um die Geschichte bei Bedarf mehrmals hören zu können. Die Hörbeispiele waren anzuhören und zunächst still, dann halblaut und schließlich laut mitzulesen. Anschließend wurden die Studierenden gebeten beim Vorlesen der Geschichte sich selbst aufzunehmen und die eigene Tonaufnahme mit den Hörbeispielen zu vergleichen. Ziel war es, die Geschichte mit normgerechter Aussprache vorlesen zu können.

e) Kontrolle der phonetischen Schwerpunkte in den Tonaufnahmen und Vorlesen der Geschichte im Unterricht: Die Tonaufnahmen der Studierenden wurden von uns auf mögliche Fehler angehört und analysiert. Die Geschichte wurde auch im Unterricht nochmals von den

Studierenden vorgelesen. Dabei wurden auf Verbesserungsfortschritte aufmerksam gemacht und eventuelle Aussprachefehler korrigiert.

Auch Şenyıldız und Korkmaz (2017) zeigen eine Ausspracheschulung mit phonetischen Schwerpunkten auf. Die vorliegende Konzeption der Ausspracheschulung unterscheidet sich jedoch durch den Einsatz von verschiedenen Medien. Alle Texte lagen als Hörbeispiele sowie als Videos vor. Somit konnten die Studierenden mit dem Medium arbeiten, die sie für nützlich und ansprechend hielten.

**7.1 Datenerhebung.** Bei der Datenerhebung der durchgeführten Ausspracheschulung stützen wir uns am Konzept der Qualitativen Evaluation nach Kuckartz et al. (2008), das im Wesentlichen der Bewertung und Verbesserung universitärer Lehrveranstaltungen dient. Im Gegensatz zu einer quantitativ ausgerichteten Befragung geht es in einem qualitativ angesetzten Erhebungsverfahren darum „Informationen zu gewinnen, die durch offene Fragen erhoben werden“ (ebd., S. 20).

In unserer Arbeit gab es sowohl Informationen, die sich standardisiert erheben ließen, als auch Fragen, die offen erhoben werden konnten. Deshalb wurden erstmals für uns relevante Fragen in einem Brainstorming gesammelt. Dabei hatten wir unsere Forschungsfragen im Hinterkopf. Aus dieser Sammlung wurden Fragen zu den jeweiligen Themenkomplexen zugeordnet. Fragen, die sich eher standardisieren ließen, wurden in den Kurzfragebogen und die anderen in den Interviewleitfaden eingefügt. Für die Datenerhebung nutzen wir folgende zwei Komponenten:

**7.1.1 Standardisierter Kurzfragebogen.** Mit dem Fragebogen ließen sich standardisierte Fragen, wie Angaben zum Herkunftsland und zu den Fehlstunden erheben. Außerdem wurden Angaben zur Bedeutung einer guten Aussprache und den zusätzlichen Fremdsprachen erfragt. Zudem wurde die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung und der integrierten Ausspracheschulung (Arbeitsblatt, Videos, Hörbeispiele, autonomes Üben zu

Hause) ermittelt. Den Kurzfragebogen füllten insgesamt 30 Studierende aus, davon waren alle in der Türkei aufgewachsen.

**7.1.2 Gruppeninterviews.** Aus den rund 30 Studierenden der Vorbereitungsklassen wurden sieben Lernende ausgewählt, die interviewt wurden, wobei drei davon Archäologie-Studierende und vier DaF-Studierende waren. Bei der Selektion der Studierenden hielten wir uns an die Richtlinien von Kuckartz et al. (2008, S. 24). Bei der Auswahl wurde vor allem eine aktive Teilnahme am Unterricht und wenige Fehlstunden als Kriterium angenommen. Es fanden zwei Gruppeninterviews statt, einmal mit den Archäologie-Studierenden und einmal mit den DaF-Studierenden. Beide Interviews haben ca. 20 Minuten gedauert. Sie wurden auf Türkisch durchgeführt und aufgenommen. Anschließend wurden die aufgenommenen Interviews ins Deutsche übersetzt.

Tabelle 6

*Teilnehmende Studierende an den Gruppeninterviews*

	<u>Gruppe 1</u>	<u>Gruppe 2</u>
	<u>DaF-Studierende</u>	<u>Archäologie- Studierende</u>
Anzahl	4 Studierende (3 weiblich 1 männlich)	3 Studierende (3 weiblich)
Datum und Dauer	30.04.2018 (19 Minuten)	07.05.2018 (24 Minuten)

Während des Interviews orientierten wir uns an den Leitfragen, die zuvor erstellt wurden. Ziel war es, die Erfahrungen und Zufriedenheit mit der durchgeführten Ausspracheschulung zu erfragen. Außerdem sollten die Studierenden einschätzen, ob sich durch die gezielte Ausspracheschulung ihre Aussprache verbessert hat. Zudem wollten wir

erfragen, ob die Probanden bzw. Probandinnen gerne auch in den nächsten Jahren an einer weiterführenden Ausspracheschulung teilnehmen wollen und ob sie Verbesserungsvorschläge oder Empfehlungen im Hinblick auf den Ausspracheunterricht haben.

Tabelle 7

*Leitfragen zu den geführten Gruppeninterviews*

<u>Fragen</u>	<u>Anzusprechende Themen</u>
Haben Sie zuvor Erfahrungen mit einer Ausspracheschulung gemacht?	in der Grundschule, im Gymnasium, in Kursen, zu Hause
Wie evaluieren Sie die durchgeführte Ausspracheschulung im Unterricht und ihre einzelne Komponenten?	Arbeitsblatt mit Schwerpunkten, Videos, Hörbeispiele, eigene Tonaufnahmen, eigenes Üben zu Hause
Wie hat die Ausspracheschulung Ihre Motivation an den Unterricht beeinflusst?	ist die Motivation gestiegen/gesunken?
Haben Sie Verbesserungsfortschritte an Ihrer Aussprache bemerkt?	
Haben Sie Verbesserungsvorschläge für den Ausspracheunterricht in der Zukunft?	weiterführende AS? Ideen, Vorschläge, Hinweise

**7.2 Datenaufbereitung.** Im Folgenden werden unsere Daten, die wir in den Tonaufnahmen, Fragebögen sowie Gruppeninterviews erhalten haben, dargestellt.

**7.2.1 Analyse der Tonaufnahmen im Hinblick auf die Schwerpunkte.** Im Folgenden werden die einzelnen Tonaufnahmen (insgesamt 14) der Studierenden nach dem Aussprache-Diagnose-Bogen (adaptiert für die eigenen Schwerpunkte) nach Dieling und Hirschfeld (2000, S. 198) analysiert. Bei der Analyse wurden 0 Fehler mit immer richtig, 0-5 Fehler mit fast immer richtig und mehr als 5 Fehler mit selten richtig bewertet.

Tabelle 8

*Fehleranalyse der Tonaufnahmen der Probanden bzw. Probandinnen*

<u>Studierende</u>	<u>&lt;z&gt; Laut</u>		<u>&lt;h&gt;Laut</u>		<u>Melodie in Aussage- und</u>	
					<u>Fragesätzen</u>	
1	immer richtig	✘	immer richtig	☐	immer richtig	☐
	fast immer richtig	☐	fast immer richtig	✘	fast immer richtig	✘
	selten richtig	☐	selten richtig	☐	selten richtig	☐
2	immer richtig	☐	immer richtig	✘	immer richtig	☐
	fast immer richtig	✘	fast immer richtig	☐	fast immer richtig	✘
	selten richtig	☐	selten richtig	☐	selten richtig	☐
3	immer richtig	☐	immer richtig	☐	immer richtig	☐
	fast immer richtig	✘	fast immer richtig	✘	fast immer richtig	✘
	selten richtig	☐	selten richtig	☐	selten richtig	☐
4	immer richtig	☐	immer richtig	☐	immer richtig	☐
	fast immer richtig	✘	fast immer richtig	✘	fast immer richtig	✘
	selten richtig	☐	selten richtig	☐	selten richtig	☐
5	immer richtig	☐	immer richtig	✘	immer richtig	✘
	fast immer richtig	✘	fast immer richtig	☐	fast immer richtig	☐
	selten richtig	☐	selten richtig	☐	selten richtig	☐
6	immer richtig	✘	immer richtig	✘	immer richtig	☐
	fast immer richtig	☐	fast immer richtig	☐	fast immer richtig	✘
	selten richtig	☐	selten richtig	☐	selten richtig	☐
7	immer richtig	☐	immer richtig	✘	immer richtig	☐
	fast immer richtig	✘	fast immer richtig	☐	fast immer richtig	✘

	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>
8	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	immer richtig	<input type="checkbox"/>	immer richtig	<input type="checkbox"/>
	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>
	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>
9	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>
	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>
	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>
10	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>
	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>
	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>
11	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	immer richtig	<input type="checkbox"/>
	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>
	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>
12	immer richtig	<input type="checkbox"/>	immer richtig	<input type="checkbox"/>	immer richtig	<input type="checkbox"/>
	fast immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>
	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input checked="" type="checkbox"/>
13	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>
	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>
	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>
14	immer richtig	<input type="checkbox"/>	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>
	fast immer richtig	<input checked="" type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>	fast immer richtig	<input type="checkbox"/>
	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>	selten richtig	<input type="checkbox"/>

Wie man oben sieht, hat sich die Aussprache in den ausgewählten Problembereichen der Studierenden erheblich verbessert. Während die Studierenden zuvor ständig bei diesen

Schwerpunkten Ausspracheinterferenzen aufzeigten, wurde nach der Analyse der Tonaufnahmen deutlich, dass Studierende nach der Ausspracheschulung beim Sprechen auf die Aussprache einzelner Wörter angefangen haben zu achten. Festzustellen ist, dass 50 % der Studierenden die Aussprache von <z> fast immer richtig und 50 % der Studierenden immer richtig artikulieren. Der sechste Studierende in der Tabelle hatte z. B. kaum Probleme mit dem Konsonanten <h>, wobei die Wörter *zeigen* und *zusammen* in der Geschichte nicht wie [ts] sondern [s] ausgesprochen wurden. Auch der letzte Lernender sprach manche Wörter mit <z> falsch aus, wie z. B. *Zimmer* und *Zeit*.

Dagegen sieht man bei dem Konsonanten <h> deutlich, dass sich die Aussprache dieses Phänomens verbessert hat (64,29 % der Studierenden immer richtig, 35,71 % der Studierenden fast immer richtig). Hauptsächlich waren in den Tonaufnahmen keine großen Probleme mehr mit dem Dehnung-h zu hören. Ein Studierender (Nr. 8 in der Tabelle) jedoch sprach den Konsonanten <h> weiterhin in den Wörtern *Stuhl*, *Fernseher*, *Fahrrad* mit aus. Gleichzeitig ist zu sehen, dass die Studierenden im suprasegmentalen Bereich doch größere Schwierigkeiten haben, denn 57,14 % der Studierenden haben bei der Melodie im Aussagesatz noch immer Probleme, während ein Studierender die Satzmelodie nur selten beachtet. Jedenfalls hat sich die Satzmelodie doch bei 35,71 % der Studierenden deutlich verbessert. Besonders auffällig war, dass der Satz „*Ich möchte euch meine Wohnung vorstellen.*“ vom achten Lernenden sowie die Sätze „*Jetzt wohne ich zusammen mit meiner Familie in einem Reihenhaus*“ und „*Im Wohnzimmer steht ein ganz neuer, schwarzer Fernseher*“ vom 11. Studierenden wie ein Fragesatz ausgesprochen wurden.

**7.2.2 Auswertung der Kurzfragebögen und Gruppeninterviews.** Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Kurzfragebögen und Gruppeninterviews dargestellt werden. Die Auswertung entstand durch die Kombination beider Erhebungsverfahren.

Tabelle 9

*Auswertung der Kurzfragebögen zu den allgemeinen Fragen*

	<u>Gruppe eins</u>	<u>Gruppe zwei</u>
	<u>(DaF-Studierende)</u>	<u>(Archäologie-Studierende)</u>
Teilnehmende	19	11
Bedeutung der Aussprache	4,68	4,82
Schwierigkeit	2,79	3,18
Zufriedenheit mit Ausspracheschulung	4,42	4

Aus den Kurzfragebögen ist zu entnehmen, dass die Bedeutung der Aussprache sowohl für DaF-Studierende (Mittelwert<sup>1</sup> 4,68) als auch für Archäologie-Studierende (Mittelwert 4,82) von großer Bedeutung ist. Im ersten Gruppeninterview kommt zur Sprache, dass die Aussprache etwas mit dem Selbstbewusstsein zu tun hat. Die falsche Aussprache von bestimmten Wörtern führte dazu, dass manche Studierende in ihrem Freundeskreis ausgelacht wurden und seitdem wurde beim Lernen von neuen Wörtern auch die Aussprache mitgelernt. Von mehreren Studierenden wurde erwähnt, dass eine gute Aussprache das Selbstbewusstsein stärkt.

Aus den Kurzfragebögen stellte sich zudem heraus, dass die Archäologie-Studierenden größere Probleme (Mittelwert 3,18<sup>2</sup>) mit der Aussprache haben als die DaF-

<sup>1</sup> Möglichkeiten zum Ankreuzen von 1 (nicht wichtig) bis 5 (wichtig).

<sup>2</sup> Möglichkeiten zum Ankreuzen von 1(leicht) bis 5 (schwierig).

Studierende (Mittelwert 2,79). Dies kann davon abhängen, dass DaF-Studierende zuvor Englisch als Fremdsprache gelernt hatten und somit sich mit Fremdsprachen auskannten.

Bei der weiteren Auswertung der Daten ergab sich eine hohe Zufriedenheit mit der durchgeführten Ausspracheschulung, wobei DaF-Studierende (Mittelwert 4,42<sup>3</sup>) eine höhere Zufriedenheit als die Archäologie-Studierenden (Mittelwert 4) aufwiesen. In Bezug auf die Ausspracheschulung zeigte es sich im ersten Gruppeninterview z. B. so: „Nun kann ich ein Wort ohne zögern aussprechen, früher war ich mir bei der Aussprache unsicher“. Darüber hinaus seien die Studierenden nach der Ausspracheschulung auch in der Lage, Aussprachefehler ihrer Mitlernenden zu bemerken und sie zu verbessern. Im zweiten Gruppeninterview kam ähnlich zur Sprache, dass das Hören der eigenen Stimme in den Tonaufnahmen äußerst nützlich sei, da sie so ihre eigenen Fehler hören konnten und diese verbessern konnten. „Nachdem ich mehrmals meine eigene Stimme aufgenommen habe, habe ich bemerkt, dass ich die Fehler, die ich zuvor gemacht habe, nicht mehr mache. Nach der letzten Tonaufnahme hat mir meine Aussprache gefallen und ich wollte weitere Ausspracheübungen machen“, so ein Befragter. Es wurde auch mehrmals erwähnt, dass nach der Ausspracheschulung das Interesse an Deutsch gestiegen ist, denn zuvor Studierende Angst hatten sich in der Fremdsprache zu äußern. Daraus kann man erschließen, dass die Motivation der Studierenden im Hinblick auf den Ausspracheunterricht gestiegen ist.

Alle Befragten stellten deutliche Verbesserungen an der eigenen Aussprache im Vergleich zum vorausgegangenen Semester fest: „Meine Aussprache hat sich wirklich verbessert, ich war schockiert als ich die Fehler, die ich früher gemacht habe, gehört habe“, „Früher habe ich das <h> mitten im Wort immer ausgesprochen, jetzt weiß ich, dass es nicht ausgesprochen wird und verbessere mich selbst, wenn ich es falsch ausspreche“.

---

<sup>3</sup> Hier und auch weiter im Text: Möglichkeiten zum Ankreuzen von 1 (nicht zufrieden) bis 5 (zufrieden).

Im Hinblick auf die einzelnen Elemente der Ausspracheschulung kann in den Kurzfragebögen Folgendes festgestellt werden:

Tabelle 10

*Auswertung der Kurzfragebögen zu den Elementen der Ausspracheschulung der DaF-Studierenden*

<u>Elemente der</u> <u>Ausspracheschulung</u>	<u>Benutzende</u>	<u>Zufriedenheit</u> <u>(Mittelwert)</u>
Arbeitsblatt mit phonetischen Schwerpunkten	15	3,93
Videos zu der selbst fabulierten Geschichte	18	4,47
Hörbeispiele zu der selbst fabulierten Geschichte	18	4,37
Eigene Tonaufnahme	14	4,29

Tabelle 11

*Auswertung der Kurzfragebögen zu den Elementen der Ausspracheschulung der Archäologie-Studierenden*

<u>Elemente der</u> <u>Ausspracheschulung</u>	<u>Benutzende</u>	<u>Zufriedenheit</u> <u>(Mittelwert)</u>
Arbeitsblatt mit phonetischen Schwerpunkten	11	4,73
Videos zu der selbst fabulierten Geschichte	11	3,81

Hörbeispiele zu der selbst fabulierten Geschichte	11	4,18
Eigene Tonaufnahme	8	4,5

Die Auswertung zeigt eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit den einzelnen Elementen der durchgeführten Ausspracheschulung. Im Allgemeinen wurde der Einsatz des Arbeitsblattes von den Studierenden als positiv bewertet: „So ein Arbeitsblatt sollte für alle Aussprachephänomene erstellt werden“, so ein Archäologiestudierender. Jedoch wird deutlich, dass Archäologie-Studierende das Arbeitsblatt für nützlicher hielten als DaF-Studierende. Das dürfte u. a. damit zusammenhängen, dass die Archäologie-Studierende Regelmäßigkeiten schwarz auf weiß sehen wollen, so auch ein anderer Befragter im zweiten Gruppeninterview: „Die Tipps auf dem Arbeitsblatt zu den Aussprachephänomenen waren für mich sehr nützlich. Es wurde klar, wie die Buchstaben am Wortanfang oder mitten im Wort ausgesprochen werden. Außerdem habe ich bemerkt, dass ich manche Wörter bisher falsch ausgesprochen habe“. Dagegen wollen DaF-Studierende die Aussprache lieber selbst ausprobieren und üben. So im ersten Gruppeninterview: „Die Regeln auf dem Arbeitsblatt waren auch nützlich, aber wir müssen die Aussprache der Wörter selbst üben, deshalb fand ich die anderen Elemente der Ausspracheschulung nützlicher“.

Gleichzeitig ist auffallend, dass nicht alle Studierende das Erstellen einer Tonaufnahme in Anspruch nahmen. Es dürfte u. a. damit zusammenhängen, dass dies kein integrierter Teil des Unterrichts war, sondern als Hausaufgabe zum selbstständigen Lernen empfohlen wurde. Im Gruppeninterview zeigt es sich jedoch, dass diejenigen Studierenden, die Tonaufnahmen erstellt haben, sie als nützlich bezeichnen und es auch begründen können. So kam im ersten Gruppeninterview zur Sprache, dass es für die Studierenden äußerst hilfreich war, ihre eigenen Stimmen zu hören. So konnten sie ihre Aussprachefehler

heraus hören und sie verbessern. So auch ein Befragter im ersten Gruppeninterview: „Nachdem ich meine eigene Stimme und meine Aussprachefehler in der Tonaufnahme gehört habe, habe ich solange geübt bis ich meine Aussprachefehler verbessert habe und meine Aussprache so wie die Standardaussprache in dem Hörbeispiel war“. Nicht nur zur Verbesserung der Aussprache, sondern auch zur Steigerung der Motivation leisteten die Tonaufnahmen einen erheblichen Beitrag. So gaben sowohl im ersten als auch im zweiten Gruppeninterview Befragte an, dass die Tonaufnahmen im Hinblick auf das Selbstbewusstsein von großer Bedeutung waren, da sie bemerkten, dass sie sich auf Deutsch äußern können. Im zweiten Gruppeninterview erwähnte eine befragte Person auch, dass die Motivation hinsichtlich der Aussprache gestiegen ist und weitere Ausspracheübungen gemacht wurden.

Bei der Auswertung fiel auch auf, dass die im Unterricht vorgespielten Videos von Archäologie-Studierenden niedriger bewertet wurden als die Hörbeispiele. Dies hatte womöglich den Grund, so auch in den Gruppeninterviews, dass die Videos für sie zum Teil schwierig zu verstehen waren, da sie von deutschsprachigen Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen intoniert wurden. Dagegen waren die Hörbeispiele für sie verständlicher, weil sie im normalen Sprechtempo gesprochen wurden und man auch bei Bedarf zurückspulen und das Hörbeispiel erneut hören konnte. Auf der anderen Seite gab im selben Gruppeninterview ein Befragter an, dass die Videos effektiv und nützlich waren, da sie sowohl auditive als auch visuelle Lernende ansprachen: „In den Videos konnten wir auch die Lippenbewegungen der Sprecher und Sprecherinnen beobachten“.

Sowohl der Einsatz von Videos (Mittelwert: 4,47) als auch der Einsatz von Hörbeispielen (Mittelwert: 4,7) wurden von DaF-Studierenden als positiv bewertet: „Die Videos waren gut, weil wir authentische Szenen vor uns hatten“. Hier sieht man, dass DaF-Studierende anders als die Archäologie-Studierende weniger Angst vor der Fremdsprache

haben. Auch die Hörbeispiele wurden ähnlich wie bei den Archäologie-Studierenden als effektiv und nützlich bezeichnet: „Die Hörbeispiele konnten wir mehrmals hören, was für uns sehr wichtig war“.

Aus den Gruppeninterviews können wir dieses Fazit ziehen: Sowohl DaF als auch Archäologie-Studierende haben klare Vorstellungen darüber, wie die Ausspracheschulung und auch der Ausspracheunterricht verbessert werden können. Die von den Studierenden formulierten Verbesserungsvorschläge umfassen zusammengefasst den Einsatz von Liedern mit Texten und digitalen Aussprachewörterbüchern sowie Filmen und Serien mit Untertiteln und das Hören von Märchen. Außerdem wurde im zweiten Gruppeninterview vorgeschlagen, Aktivitäten durchzuführen, bei denen mehr gesprochen wird, wie z. B. das Aufführen von deutschen Theaterstücken. So kann auch die deutsche Gestik und Mimik geübt werden. Im ersten Gruppeninterview kam auch zur Sprache, dass Ausspracheübungen individuell gestaltet werden sollten, d. h. zum Beispiel: Lernende, die sich für Rap interessieren, sollten deutschen Rap hören usw.

## **8. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse**

Im Folgenden sollen die Ergebnisse, die wir in der vorliegenden Untersuchung erhielten, zusammengefasst dargestellt werden. Unsere Fragestellung bezog sich darauf, welche Erfahrungen türkische Studierende mit der Teilnahme an einer gezielten, mediengestützten Ausspracheschulung machen und welche Auswirkungen dies auf den Ausspracheerwerb haben könnte. Es soll an dieser Stelle noch einmal erwähnt werden, dass die befragten Studierenden in zwei Gruppen interviewt wurden. Zu Gruppe eins gehörten DaF-Studierende und Gruppe zwei bildeten Archäologie-Studierende, beide Gruppen waren in der Türkei aufgewachsen.

Tabelle 12

*Zusammenfassende Bewertung der Ausspracheschulung aus der Sicht der Studierenden*

	<u>Elemente der AS</u>	<u>Vorteile der AS</u>	<u>Nachteile der AS</u>
Gruppe eins (DaF- Studierende)	Arbeitsblatt  Videos  Hörbeispiele  Tonaufnahmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehler wurden bewusst gemacht</li> <li>• Regeln auf einem Blick</li> <li>• authentisch</li> <li>• Lippenbewegungen konnten beobachtet werden</li> <li>• Chance mehrmals zu hören und zurückzuspulen</li> <li>• autonomes Üben</li> <li>• Vergleich mit dem Original</li> <li>• Hören der eigenen Stimme</li> <li>• Aussprachefehler wurden herausgehört</li> <li>• Selbstbewusstsein gestiegen</li> <li>• Horizont geweitet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sollten in den Unterricht integriert und öfter gemacht werden</li> </ul>
Gruppe zwei (Archäologie- Studierende)	Arbeitsblatt	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regeln schwarz auf weiß</li> <li>• zuerst Theorie, dann Praxis</li> <li>• Fehler gesehen und verbessert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sollten für alle Aussprachephänomene erstellt werden</li> </ul>

---

Videos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vielseitig: visuelle und auditive Lernende wurden angesprochen</li> <li>• Lippenbewegungen konnten beobachtet werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zu schnell gesprochen</li> </ul>
Hörbeispiele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• deutlich und verständlich</li> </ul>	
Tonaufnahmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstbewusstsein und Motivation gestiegen</li> <li>• Anstöße zum häufigeren Üben der Aussprache</li> <li>• Vorurteile wurden abgebaut: „harte“ Sprache wurde zu „poetisch“</li> <li>• Aussprachefehler wurden herausgehört</li> </ul>	

---

Bereits mit der ersten Frage, ob die Lernende zuvor Erfahrungen mit einer Ausspracheschulung gemacht haben, stellte sich heraus, dass die Studierende zum ersten Mal mit einer Ausspracheschulung konfrontiert waren. Obwohl alle der interviewten Studierenden zuvor eine Fremdsprache (meist Englisch) erworben haben gaben sie an, dass sie im Unterricht außer Nachsprechübungen nichts hinsichtlich der Aussprache gemacht haben. Alle Befragten sowohl in der ersten als auch in der zweiten Gruppe sagten, dass sie zu Hause alleine an der Aussprache neuer Fremdwörter übten. Daraus kann gefolgert werden, dass man bisher im DaF-Unterricht grundsätzlich der Aussprache im Fremdsprachenunterricht nicht genügend Beachtung beigemessen hat und die Aussprache nicht wirklich zum Thema

gemacht wurde. Auf die Frage, wie die Studierenden bisher die Aussprache geübt haben, gab es zum Teil ähnliche Antworten. Im ersten Gruppeninterview wurde erwähnt, dass beim Lernen von neuen Wörtern auch die Aussprache mitgelernt wird. Sowohl im ersten als auch im zweiten Interview wurde zur Sprache gebracht, dass fast alle Studierenden elektronische Aussprachewörterbücher benutzen, um die korrekte Aussprache der Wörter zu hören. Aus unserer Sicht sollte deswegen im Fremdsprachenunterricht auf die Bedeutung der Aussprachewörterbücher aufmerksam gemacht werden. Außerdem können Aussprachewörterbücher auch im Unterricht eingesetzt und benutzt werden.

Zu der zweiten Frage, wie die Lernenden die durchgeführte Ausspracheschulung und ihre einzelnen Komponenten evaluieren, gab es verschiedene Antworten. Allgemein gesehen wurde die Ausspracheschulung als positiv bewertet und es kam zur Sprache, dass sie auch gerne in den nächsten Jahren an einer ähnlichen Ausspracheschulung teilnehmen möchten. Bei den einzelnen Komponenten der Ausspracheschulung waren doch Unterschiede zwischen den Gruppen zu sehen. Besonders fiel auf, dass Archäologie-Studierende (Mittelwert: 4,73) gute Erfahrungen mit dem phonetischen Arbeitsblatt machten, wobei die DaF-Studierende (Mittelwert: 4,47) die Videos zu der selbst fabulierten Geschichte nützlicher fanden. Dies könnte daran liegen, dass die Videos für die Archäologie-Studierenden zum Teil schwieriger zu verstehen waren, so auch im zweiten Gruppeninterview:

Das Arbeitsblatt war super. Darauf haben wir gesehen, wie die einzelnen Wörter auszusprechen waren. Da habe ich bemerkt, dass ich zuvor manche Wörter falsch ausgesprochen habe. Ich habe meine Fehler gesehen, das war sehr nützlich. Die Sprecher und Sprecherinnen in den Videos haben ein bisschen schnell gesprochen. Deshalb war es schwierig der Geschichte zu folgen, aber nach mehrmaligem Hören waren auch die Videos verständlich.

Dagegen gab auch im selben Gruppeninterview ein Befragter an, dass die Videos vielseitig waren, weil sie sowohl visuelle als auch auditive Lerntypen ansprachen. Daneben wurde auch betont, dass sie in den Videos die Lippenbewegungen der Sprecher und Sprecherinnen beobachten konnten. Dies bestätigt wiederum die Aussage von Bolacio Filho und Müller (2017, S. 71), dass Videos effektiv sind, weil sie die Lippenrundung und den Grad der Mundöffnung bei der Artikulation von verschiedenen Lauten zu unterscheiden helfen. Auf der anderen Seite hat man bei der Auswertung der Kurzfragebögen festgestellt, dass die DaF-Studierenden sowohl die Videos (Mittelwert: 4,47) als auch die Hörbeispiele (Mittelwert: 4,37) zu der Geschichte als positiv bewertet haben. Auch im ersten Gruppeninterview wurde dies bestätigt:

Die Videos und Hörbeispiele waren effektiver als das Arbeitsblatt. Um sprechen zu können müssen wir hören. Die Hörbeispiele waren gut, weil wir sie mehrmals hören konnten und die Videos waren deshalb hilfreich, weil wir authentische Szenen vor uns hatten. Jeder konnte selbst entscheiden, mit welchem Medium er oder sie arbeitet.

Dagegen gab im selben Gruppeninterview ein Lernender an, dass die Ausspracheschulung im Allgemeinen mit allen ihren Elementen nützlich sei:

Die Ausspracheschulung war im Ganzen gesehen hilfreich, denn nachdem ich die Regeln auf dem Arbeitsblatt gesehen und sie dann in den Videos und Hörbeispielen gehört habe, habe ich die phonetischen Regeln selber beim Aufnehmen meiner eigenen Stimme umgesetzt. Und schließlich mit dem originalen Hörbeispiel verglichen. Wenn ich die Regeln auf dem Arbeitsblatt nicht hätte, wäre es für mich schwieriger.

Daraus kann erschlossen werden, dass alle Studierende auf verschiedenen Weisen lernen. Während manche lieber doch Regeln schwarz auf weiß sehen möchten, bevorzugen andere Lernende lieber praktische Übungen, mit denen sie selbst die Aussprache üben

können. Dies liegt einfach daran, dass alle Lernenden verschiedene Lerntypen aufweisen. Es könnte auch hilfreich sein, im Ausspracheunterricht den Lernenden den Weg zu zeigen, wie sie ihren Lerntypen bestimmen können. Dazu könnten z. B. Umfragen oder Selbstbewertungstests durchgeführt werden. Außerdem ist es wichtig, den Lernenden vielseitige und abwechslungsreiche Mitteln zur Verfügung zu stellen, damit sie sich aus diesem Pool für sie am besten geeignete Arbeitsweisen herausnehmen können.

Am wenigsten wurde die Erstellung der eigenen Tonaufnahme in Anspruch genommen. Dies hatte womöglich den Grund, dass dies nicht im Unterricht zusammen gemacht wurde, sondern als Hausaufgabe den Studierenden gegeben wurde. Doch die Studierenden, die eine Tonaufnahme erstellt haben, hielten es für äußerst nützlich und effektiv. Sowohl DaF- Studierende (Mittelwert: 4,29) als auch Archäologie-Studierende (Mittelwert: 4,5) waren mit diesem Element der Ausspracheschulung zufrieden. Ein Befragter im ersten Gruppeninterview meinte, dass solche Tonaufnahmen öfter gemacht werden sollten. Hier kann vielleicht überlegt werden, ob sich diese Art von Tonaufnahmen auch in den Unterricht integrieren lässt. Auch ein anderer Befragter im ersten Gruppeninterview sprach die Zufriedenheit mit den Tonaufnahmen so aus: „Meine eigene Stimme zu hören fand ich am Anfang seltsam, doch später habe ich so lange an meiner Aussprache geübt, bis mir meine Aussprache gefallen hat“. Im selben Gruppeninterview wurde auch erwähnt, dass sich durch die Tonaufnahmen das Selbstbewusstsein der Lernenden positiv entwickelt hat:

Nachdem ich meine eigene Stimme in der Tonaufnahme gehört habe, habe ich bemerkt, dass ich Deutsch sprechen kann. Ich habe mich gefreut. Ich wollte noch mehr an meiner Aussprache üben. Zuvor hatte ich immer Angst mich in der Fremdsprache zu äußern.

Auch ein anderer Studierender gab an, dass die Aussprache etwas mit dem Selbstbewusstsein zu tun hat:

Im Freundeskreis wurde ich mehrmals wegen einer falschen Aussprache eines Wortes ausgelacht. Seitdem fühle ich mich immer schlecht, wenn ich ein Wort falsch ausspreche. Deshalb lerne ich immer auch die Aussprache mit, wenn ich ein neues Wort sehe. Das ist für mich ein „Muss“ geworden.

Außerdem wurde im ersten Gruppeninterview von einem Studierenden erwähnt, dass sich durch die Ausspracheschulung neben der Aussprache auch der Wortschatz erweitert hat: „Unser Horizont hat sich geweitet, jetzt sind wir uns der Aussprache noch mehrerer Wörter sicher“. Auch die Archäologie-Studierenden gaben ähnliche Äußerungen ab. Ein Studierender im zweiten Gruppeninterview sagte, dass das Hören der eigenen Stimme das Selbstbewusstsein und auch die Motivation hinsichtlich der Aussprache gesteigert hat. Aus unserer Sicht sollten deshalb mehr Tonaufnahmen im Unterricht erstellt werden.

Zu der Frage, ob sie die deutsche Aussprache für schwierig halten, gab es verschiedene Antworten. Im ersten Gruppeninterview mit den DaF-Studierenden sagte ein Studierender, dass eigentlich die deutsche Aussprache nicht so schwierig sei, wenn man alle phonetischen Regeln kennt. Man müsste dann nur noch auf ein paar Ausnahmen achten. Dagegen fühlten sich die Archäologie-Studierende im Gegensatz zu den DaF-Studierenden beim Deutschsprechen eher unwohl. Das liegt aus unserer Sicht daran, dass DaF-Studierende zuvor Englisch als Fremdsprache gelernt hatten und deshalb sich mit Fremdsprachen auskennen, wobei wiederum Archäologie-Studierende nicht ein hohes Niveau an Englischkenntnissen aufweisen. Hier könnte man von den Vorteilen der zweiten Fremdsprache sprechen, die als positiven Transfer in die neue Fremdsprache übertragen wurden. Doch man bemerkt im Gruppeninterview, dass sich die Meinung der Archäologie-Studierenden geändert hat. Nach der Ausspracheschulung gaben im zweiten Gruppeninterview Archäologie-Studierende an, dass sie die deutsche Sprache zuvor immer als „fremd“ und „hart“ bezeichnet haben, doch nach der Ausspracheschulung ihre Meinungen

geändert haben. So ein Archäologie-Studierender: „Während das Deutsche für mich früher eine grobe Sprache war, finde ich jetzt sogar, dass es poetisch klingt.“ Man sieht hier deutlich, dass Studierende Vorurteile über fremde Sprachen haben. Diese Vorurteile sollten unserer Sicht versucht, abgebaut zu werden, indem mehr Deutsch gehört und gesprochen wird.

Tabelle 13

*Zusammenfassung der Verbesserungsfortschritte nach der Ausspracheschulung aus der Sicht der Lernenden*

<u>Allgemeine Verbesserungsfortschritte im Hinblick auf den Ausspracheunterricht</u>	
Gruppe eins (Archäologie-Studierende)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte können schneller und korrekter gelesen werden,</li> <li>• Fehler wurden verbessert,</li> <li>• Lernende sind in der Lage sich selbst und ihre Mitlernenden hinsichtlich den phonetischen Schwerpunkten zu verbessern,</li> <li>• Aussprachephänomene zu den phonetischen Schwerpunkten wurden bewusst gemacht,</li> <li>• Aussprache wurde zum Thema gemacht,</li> <li>• es wurde auf die Bedeutung der Aussprache aufmerksam gemacht,</li> <li>• Studierende haben Fortschritte in ihrem Selbstbewusstsein wahrgenommen</li> </ul>
Gruppe zwei (DaF-Studierende)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehler wurden herausgehört und verbessert,</li> </ul>

- 
- Lernende sind in der Lage sich selbst und ihre Mitlernenden hinsichtlich den phonetischen Schwerpunkten zu verbessern,
  - Aussprachephänomene zu den phonetischen Schwerpunkten wurden bewusst gemacht,
  - Aussprache wurde zum Thema gemacht,
  - es wurde auf die Bedeutung der Aussprache aufmerksam gemacht,
  - Studierende haben Fortschritte an ihrem Selbstbewusstsein wahrgenommen,
  - Studierende wurden motiviert Aussprache zu üben,
  - Studierende haben keine Angst mehr, sich in der Fremdsprache zu äußern
- 

Zu der vierten Frage, ob die Studierenden Entwicklungen im Hinblick auf ihre Aussprache bemerkt haben, gab es keine Zweifel. Im ersten sowie im zweiten Gruppeninterview gaben alle Beteiligten an, dass sie Verbesserungsfortschritte wahrgenommen haben. So kam im ersten Gruppeninterview zur Sprache:

Schon dass ich gesehen habe, dass ich bisher manche Wörter falsch ausgesprochen habe, war das für mich ein Verbesserungsfortschritt. Auf jeden Fall mache ich die Fehler nicht noch einmal. Außerdem kann ich jetzt einzelne Wörter schneller und korrekter aussprechen. Ich kenne einfach die Regel.

Auch im zweiten Gruppeninterview wurden positive Rückmeldungen gegeben:

Früher habe ich das <h> in der Mitte eines Wortes immer ausgesprochen. Erst nach der Ausspracheschulung ist mir bewusst geworden, dass es nicht ausgesprochen wird. Jetzt passe ich immer darauf auf und verbessere mich selber, wenn ich es falsch ausspreche.

Aus den oben aufgeführten Äußerungen scheint es deutlich zu werden, dass Studierende klare Meinungen über ihre eigenen Lernprozesse besitzen und sie auch reflektieren können. Diese Reflektionen der eigenen Lernprozesse gehören unserer Meinung nach zu jedem Fremdsprachenunterricht und sollten auch von der Lehrkraft geleitet werden. Lernende sollten aufgemuntert werden, ihre Lernfortschritte selbst zu reflektieren und zu evaluieren.

Mit der letzten Frage, welche Vorschläge und Ideen die Studierenden haben, erzielten wir folgende Meinungen der Studierenden:

Tabelle 14

*Zusammenfassung der Vorschläge und Ideen der Studierenden*

	<u>Gruppe eins (DaF-Studierende)</u>	<u>Gruppe zwei (Archäologie-Studierende)</u>
Vorschläge, Ideen und Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aussprache-Prüfung</li> <li>• Ausspracheübungen zum Aufwärmen zu Beginn des Unterrichts</li> <li>• mündliche Dialoge</li> <li>• deutsche Lieder mit Untertiteln</li> <li>• Aussprachewörterbücher</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• deutsche Theaterstücke vorführen (Gestik und Mimik)</li> <li>• deutsche Lieder, Serien und Filme mit Untertiteln hören/sehen</li> <li>• mehr Sprechübungen im Unterricht</li> <li>• deutsche Märchen hören</li> </ul>

---

• öfter	• deutsche Nachrichten
Ausspracheschulungen im	hören
Unterricht	• mit Muttersprachler/ Muttersprachlerinnen in Kontakt kommen

---

Im ersten Gruppeninterview meint ein Befragter, dass die Aussprache auch in einer eigenständigen Prüfung bewertet werden soll, denn so seiner Hinsicht nach Studierende mehr an ihrer Aussprache üben und das Thema Aussprache ernster nehmen. Außerdem wurde vorgeschlagen, Ausspracheübungen regelmäßig zu Beginn des Unterrichts zu machen. Somit soll das Interesse der Lernenden geweckt werden, denn es dient als eine Aufwärmung für den Unterricht. Mehrere Studierende sprachen davon, mehr mündliche Aktivitäten wie z. B. Dialoge, Präsentationen usw. im Unterricht durchzuführen. Daneben wurde auch empfohlen deutsche Lieder mit Untertiteln zu hören. Außerdem kam auch zur Sprache, dass das Aussprachewörterbuch für viele Lernende sich als nützlich ausgewiesen hat und auch in den Unterricht miteinbezogen werden könnte. Dass ähnliche Ausspracheschulungen wie unsere öfter gemacht werden sollten, wurde auch von allen Befragten bestätigt.

Ähnlich wie im ersten Gruppeninterview gaben auch im zweiten Interview Studierende an, dass das Hören von deutschen Liedern nützlich sein könnte. Ergänzt wurde hier auch das Sehen von deutschen Filmen und Nachrichten. Außerdem schlug ein Studierender vor, deutsche Theaterstücke vorzuführen. Auf diese Weise könnte auch die deutsche Gestik und Mimik geübt werden. In beiden Gruppeninterviews war die Tatsache im Vordergrund, dass im Unterricht viel mehr gesprochen werden muss. Alle Studierenden waren dafür, mehr Sprechübungen, Dialoge, Aufführungen usw. zu machen. Im zweiten Gruppeninterview wurde zusätzlich empfohlen, mit Muttersprachlern oder Muttersprachlerinnen in Kontakt zu kommen, um mit ihnen Deutsch sprechen zu können.

Auch hier zeigt es sich, dass die Studierenden klare Vorstellungen darüber haben, wie der Ausspracheunterricht verbessert bzw. gestaltet werden kann.

**8.1 Diskussion der Untersuchungsergebnisse.** In unserer Untersuchung musste sowohl in den standardisierten Fragebögen als auch in zwei Gruppeninterviews von verschiedenen Erfahrungen und Vorstellungen der Studierenden ausgegangen werden.

Die eingangs gestellten Forschungsfragen konnten wie folgt beantwortet werden: Forschungsfrage eins lautete: Wie kann eine Ausspracheschulung zur Behebung festgestellter Problembereiche mit Hilfe von mediengestützten Materialien gestaltet werden? Bei der Gestaltung der Ausspracheschulung hatten wir viele Gedanken im Hinterkopf. Insbesondere wollten wir die Ausspracheschulung auf Medien stützen, da sie heutzutage ein Muss insbesondere im Aussprachenunterricht sind. Bei unseren Überlegungen war im Vordergrund, dass wir möglichst viele Studierende ansprechen und deshalb die Ausspracheschulung vielseitig gestalten wollten. Diesbezüglich entschieden wir uns bei der Konzeption der Ausspracheschulung sowohl für Videos als auch für Hörbeispiele, die wir selbst anfertigten, sowie für die Erstellung von eigenen Tonaufnahmen seitens der Studierenden. Bevor die Studierenden die Medien benutzten, mussten wir ihnen didaktische Hinweise vermitteln. Ähnlich wie in Şenyıldız und Korkmaz (2017) erstellten wir hierfür ein Arbeitsblatt mit phonetischen Schwerpunkten. Auf diese Weise konnten wir vorerst den Studierenden die phonetischen Schwerpunkte bewusst machen. Anders als bei Şenyıldız und Korkmaz (2017) fabulierten wir aus einem lehrwerkbasierten Corpus mit phonetischen Schwerpunkten eine zusammenhängende Geschichte, die dann auf Videos und Hörbeispielen von verschiedenen Muttersprachler und Muttersprachlerinnen mit normgerechter Aussprache aufgenommen wurden.

Bei der Bestimmung der Schwerpunkte stützten wir uns auf die vorgeschlagenen phonetischen Schwerpunkte von Malwitz (2016, S. 17) und auf das didaktische Material von

Reinke (2011), die wir dann für türkische Lernende adaptierten. Dabei wurden außerdem auch die Beobachtungen aus den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität im Winter- und Sommersemester 2016-2017 beachtet. Anders als bei Şenyıldız und Korkmaz (2017) beschränkten wir uns auf drei phonetische Schwerpunkte, da sich nicht alle Schwerpunkte in einer Geschichte fabulieren ließen. Auch anders als in Bayraks (2013) Studie, bei der die Melodie in Aussage- und Fragesätzen gar keinen Platz gefunden hatte, wurden diese suprasegmentalen Elemente in unserer Studie möglichst berücksichtigt. Bayraks (2013) Untersuchung zufolge wurde auch festgestellt, dass 7,3 % der Studierenden Schwierigkeiten bei der Aussprache von <h> an medialer und finaler Stelle haben und 4,2 % <z> statt <ts> aussprechen. Diese Quote hielten wir für relativ gering, da unsere Studierenden besonders bei diesen beiden Aussprachephänomenen (<h> und <z>) Probleme hatten und deswegen sie auch in unsere Ausspracheschulung integriert wurden. Die niedrige Quote könnte vielleicht daran liegen, dass in den Sätzen, die von den Studierenden vorgelesen wurden, die Aussprachephänomene (<h> und <z>) nur selten vorkamen.

Forschungsfrage zwei lautete: Hat sich die Aussprache in den festgestellten Problembereichen verbessert? Die Datenauswertung zeigte, dass die Studierenden in vielerlei Hinsicht von der gezielten Ausspracheschulung profitieren konnten. Als Gründe könnten eine erhöhte Motivation und das Lernen mit verschiedenen Medien genannt werden. Ähnlich wie bei Şenyıldız und Korkmaz (2017) stellten auch unsere Studierenden deutliche Verbesserungen mit der Aussprache fest. Zudem dürfte das neu gewonnene Selbstvertrauen im Umgang mit der deutschen Sprache, insbesondere bei den Archäologie-Studierenden, einen positiven Einfluss auf den Deutscherwerb haben.

Forschungsfrage drei lautete: Wie bewerten die involvierten Studierenden die durchgeführte Ausspracheschulung? Aus den Fragebögen und Gruppeninterviews lässt sich herausstellen, dass die Studierenden gute Erfahrungen mit der Ausspracheschulung gemacht

haben. Besonders bedeutend war, dass die Studierende klare Vorstellung darüber haben, wie die Ausspracheschulung verbessert werden könnte. Dies wurde in der Arbeit von Şenyıldız und Korkmaz (2017) auch bestätigt. Deutlich wurde auch, dass alle Studierenden verschiedene Vorlieben im Umgang mit Fremdsprachen haben und deshalb verschiedene Elemente der Ausspracheschulung in Anspruch nahmen und sie verschiedenartig evaluierten. Die Vielfältigkeit der zur Verfügung gestellten Materialien, könnte als positiv bewertet werden.

Ähnlich wie in unserer Arbeit hat Kovářová (2007) in ihrer Arbeit über Erfahrungen aus dem Phonetikunterricht von tschechischen Deutschlernenden berichtet. Anders als in unserer Arbeit hat sie das deutsche und tschechische Phonemsystem aus kontrastiver Sicht untersucht, wobei wir nicht ausführlich auf die Unterschiede in den Phonemsystemen des Türkischen und Deutschen eingegangen sind.

Als eine Stärke unserer Studie dürfte das methodische Vorgehen genannt werden: Mündliche Befragungen ermöglichten im Vergleich zu schriftlichen Erhebungen detaillierte Aussagen von Studierenden. Zudem wurde durch die Gruppeninterviews ein vertiefendes Nachfragen ermöglicht, so dass wir ausführlichere Aussagen erhielten.

Unsere gewonnenen Ergebnisse zeigten auf, dass türkische Deutschlernende an der Uludağ Universität sich mit dem Thema Phonetik und Aussprache beschäftigen und auch in den nächsten Semestern an ähnlichen Ausspracheschulungen teilnehmen möchten. Die an der Ausspracheschulung beteiligten Studierenden machten gute Erfahrungen mit der gezielten, mediengestützten Ausspracheschulung und nahmen Verbesserungsfortschritte im Hinblick auf die Aussprache wahr. Doch damit diese Fortschritte anhalten, müsste überlegt werden, wie weiterführende Ausspracheschulungen aussehen könnten.

## Kapitel IV

### Ausblick

#### 9. Implikationen für die Unterrichtspraxis

Welche Implikationen lassen sich aus der vorliegenden Studie für die Unterrichtspraxis ergeben? Das alleinige Korrigieren von Aussprache Fehlern im Unterricht reicht sicherlich nicht aus, was auch von unseren Studierenden bestätigt wurde. Demnach müsste eine erstsprachenspezifische Wissensvermittlung vorausgehen, um Fossilierungen von Ausspracheinterferenzen vorbeugen zu können. Für uns eignete sich besonders gut ein Arbeitsblatt mit den festgestellten Schwerpunkten der deutschen Aussprache, mit dessen Hilfe die phonetischen Phänomene analysiert wurden. Die von uns selbst fabulierte Geschichte zu den festgestellten Schwerpunkten könnte ein Beispiel dafür sein, wie schwierige Wörter in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können, damit das Ganze authentisch wirkt. Sicherlich gibt es auch noch andere Möglichkeiten wie z. B. das Erstellen von Gedichten, Zungenbrechern, Liedern usw.

Die Hörbeispiele und Videos zu der selbst erstellten Geschichte, die von verschiedenen Sprechenden intoniert wurde, waren besonders effektiv. Dank den Hörbeispielen konnten die Studierenden die Geschichte mehrfach hören und mitlesen. Die Videos waren deshalb gut, weil sie authentisch erstellt wurden und die Studierenden auch die Lippenbewegungen der Sprechenden beobachten konnten. Auf diese Weise wurden sowohl visuelle als auch auditive Lerntypen angesprochen.

Besonders mit dem Erstellen von Tonaufnahmen machten wir gute Erfahrungen. Das Hören der eigenen Stimme scheint ein effektives Mittel zum systematischen Arbeiten an der Aussprache zu sein. Aus den Tonaufnahmen kann man eigene Ausspracheabweichungen heraushören und Verbesserungen vornehmen. Gleichzeitig dienen Tonaufnahmen zur

Steigerung der Motivation und des Selbstbewusstseins hinsichtlich der Aussprache und sollten deshalb aus unserer Sicht im Ausspracheunterricht systematisch angewandt werden.

Das Fremdsprachenlernen bzw. das Erwerben einer Aussprache ist ein individueller Prozess und muss deswegen auch individuell gestaltet werden. Alle Lernende lernen anders und haben andere Vorstellungen über das Fremdsprachenlernen. Unsere Aufgabe als Lehrkraft ist es, unterschiedliche Ideen zu entwickeln, um sie unseren Studierenden zur Verfügung stellen zu können. So können Lernende aus dem Ideenpool die für sie am besten geeignete Herangehensweise aussuchen und sie anwenden. D. h. Studierende brauchen weiterhin viele Anregungen, wie eine Fremdsprache am besten zu lernen ist und müssen von der Lehrkraft im Sinne der Fremdsteuerung gelenkt werden.

**9.1 Perspektiven für die Unterrichtspraxis und Forschung.** a) Weiterbildung der Lehrkräfte: Die Lehrkraft stellt für ihre Studierende ein Sprechmodell dar und muss deswegen eine normgerechte Aussprache beherrschen und sie auch den Lernenden vermitteln können. Dafür sollte die Lehrkraft grundsätzliche fachliche und didaktische Kenntnisse über Phonetik besitzen. Doch meist reichen diese Kenntnisse der Lehrkraft für die Weitervermittlung nicht aus und es bestehen zudem Unsicherheiten bezüglich der eigenen Aussprache. Gleichzeitig bestehen eigene Desiderate in der Sprechleistung, die zu Hemmungen und Vermeidungsstrategien im Umgang mit phonetischer Praxis führen. Zudem wird dem Eigenerwerb und der Vermittlung phonetischer Fähigkeiten und Fertigkeiten von vielen Lehrkräften aufgrund des hohen Zeitaufwandes aus dem Weg gegangen (Neuber, 2017, S. 2). Doch der ideale Weg für die phonetische Kenntnis- und Fähigkeitsentwicklung ist die Weiterbildung bei entsprechenden Experten. So auch Neuber: (2017, S. 3)

So müssen bei einem guten Phonetiker für alle ihm bekannten lautlichen und prosodischen Erscheinungen (sowohl für die jeweils korrekten Werte als auch für mögliche Fehlbildungen) konkrete Hörmuster vorhanden sein und die phonetischen

Einheiten müssen sowohl isoliert als auch im artikulatorischen bzw. sprachlichen Kontext produziert werden können.

Es stimmt nicht, dass Muttersprachler und Muttersprachlerinnen „automatisch“ korrekt sprechen bzw. eine normgerechte Aussprache beherrschen und folglich auch Lernende intuitiv angemessen korrigieren könnten. Die Hauptursache dafür ist, dass das gezielte Erkennen phonetischer Abweichungen mit dem späteren Ziel der Korrektur, die Fähigkeit zum funktionellen Hören voraussetzt, die wiederum nur unter Anleitung erworben werden kann. Wesentlich ist hier, dass sowohl einzelne Parameter (wie z. B. die segmentalen Merkmale lenis/fortis, offen/geschlossen, aspiriert/lenisiert usw. oder die suprasegmentalen Merkmale Wortakzent, Satzakkentuierung, Rhythmus, Emotionssignalisation) zu erkennen und auch voneinander unterscheiden zu können, damit man die erforderlichen Korrekturen bei den Lernenden einleiten kann. Im allgemeinen Kommunikationsalltag hören wir von diesen Parametern nur wenig und haben eine unscharfe Vorstellung darüber, welche Bedeutungen diese Begriffe haben. Daher ist für diese Entwicklungsstufe der Professionalisierung eine Weiterbildung unerlässlich. Solche Weiterbildungen sollten allen Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden (ebd.).

b) Aktualisierung der Phonetikmaterialien: Die Anzahl der Übungen zu phonetischen Sachverhalten in aktuellen Lehrwerken ist äußerst gering, so dass sich die Qualität nicht ohne Weiteres beurteilen lässt. Leider gibt es auf dem Markt intuitiv gewonnene Erkenntnisse von Autoren zur Phonetik und auch „selbstgefertigte“ Transkriptionssysteme, die angeblich für die Erleichterung der Lehrkräfte dienen sollen. Eine Lehrkraft kann zwar somit den Wortschatz eines Lehrwerks in einer vereinfachten phonetischen Transkription vermitteln, aber sobald die Lernenden in einem Aussprachewörterbuch nach einem fremden Wort suchen, stehen sie vor dem Problem, dass ihnen die Transkription aus dem Unterricht nicht mehr nützt. Zudem treten auch Irritationen und Fehler durch andere Zuordnung von Transkriptionsregeln zu den

Lautwerten auf. D. h. die im Unterricht erworbenen Regeln sind nicht auf die Gesamtheit der Lehr- und Lernprozesse übertragbar (Neuber, 2007).

Was für die Transkription gilt, gilt letztendlich auch für die phonetischen Inhalte. Phonetik ist seit langem zu einer Wissenschaft geworden, die mit empirischen Daten arbeitet. Viele davon lassen sich auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. Alle Probleme, die im Bereich Aussprache zu sehen sind, sind inzwischen in der Fachliteratur so gut geklärt und mit Daten unterfüttert, dass es selbstverständlich erscheint, dass diese Erkenntnisse auch auf breiter Basis Einzug in die Lehrwerke und Aussprachewörterbücher gehalten haben sollten. In der Realität ist es leider nicht der Fall. So basiert beispielsweise die Kodifikation des im Jahr 2000 neu erschienenen Siebs-Aussprachewörterbuchs auf der Beobachtung der Bühnenaussprache vor über 100 Jahren. Diese steht nach Neuber (2007, S. 3) dem phonetischen Standard in Gespräch und Rede des 21. Jahrhunderts ungefähr so nahe wie die Dampfmaschine dem PC. Deshalb sollten nach Neuber (2007, S. 4) für die autodidaktische Aneignung von fachlich soliden phonetischen Inhalten und Fähigkeiten folgende Empfehlungen berücksichtigt werden:

- Lehrbücher und Wörterbücher sollten unbedingt den IPA-Standard (wenn möglich in der aktuellsten Auflage) repräsentieren.
- Im Ausspracheunterricht sollten hauptsächlich Lehrbücher verwendet werden, deren Inhalte und Darstellungen auf anerkannten und aktuellen phonetischen Publikationen fußen. Die Qualität der Lehrbücher kann durch korrekte und nachvollziehbare Abbildungs- und Quellennachweise überprüft werden. Eigene Fragen könnten z. B. sein: Warum empfiehlt der Autor bzw. die Autorin eine bestimmte Aussprache? Worauf fußt die Aussage, dass eine bestimmte Melodieform, Akzentuierung, Pausierung usw. korrekt ist? Wird erklärt, zu welchem konkreten Ergebnis eine phonetische Übung führen soll? Wie soll der Lernerfolg überprüft werden?

- Besonders wichtig und hilfreich sind Hörbeispiele und Bild-Ton-Sequenzen (wie auch in der eigenen Studie bewiesen). Zu beachten ist hier die Professionalität der Sprecher und Sprecherinnen und die Übereinstimmung der Lehrbuchaussagen mit den tatsächlich gesprochenen Sequenzen. Die sogenannten „Feedback-Programme“, die den Lernenden eine Rückmeldung über der Korrektheit geben sollen, sind zwar gut in der Theorie, lassen sich aber derzeit grundsätzlich abraten, da diese Technik gegenwärtig weltweit noch nicht ausgereift ist.

Nach Neuber (2007, S. 4) existieren inzwischen genügend phonetische Publikationen und Materialien, die alle oben aufgeführte Anforderungen erfüllen. Hier einige Empfehlungen:

- Hirschfeld, Kelz & Müller (2003);
- Hirschfeld & Stock (2000);
- Mangold (2005);
- Stock & Hirschfeld (1996);
- Stock (1996).

Mit den oben aufgeführten Materialien kann man einen guten Bestand an Grundwissen und Fähigkeiten ermitteln, der zwar nicht das Studium dieses Faches ersetzt, aber als solide Basis für die Vermittlung phonetischer Inhalte im DaF-Unterricht dienen kann.

**9.1.1 Warum das Erwerben phonetischer Fähigkeiten kein Zeitaufwand ist?** Im Folgenden wurden einige Gedanken zum Zeitaufwand für die Ausbildung der phonetischen Fähigkeiten im DaF-Unterricht aufgeführt:

- Wenn wir als Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht unseren Lernenden eine normgerechte Aussprache vermitteln wollen, so ist dies in der Regel nur durch phonetische Schulung und möglichst durch Intensivunterricht in kleinen Gruppen unter professioneller Anleitung erreichbar.

- Die spätere Korrektur von fossilisierten phonetischen Fehlern bedeutet meistens einen erheblichen Mehraufwand. Außerdem sinkt die Erfolgsprognose mit dem zunehmenden Lebensalter – zumindest statistisch gesehen. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass die Fehler in der Kommunikation außerhalb des Unterrichts wiederkehren. Dies hat wieder zur Folge, dass die Korrektur von Fossilierungen viel schwieriger ist und länger dauert als das Erwerben der normgerechten Aussprache von Anfang an.
- Bei gutem Lehrinput reicht ein relativ kleiner Anteil an Kontaktzeiten aus. Doch ist die regelmäßige Übung der Lernenden erforderlich. Das Verhältnis könnte man auch ungefähr mit dem Erlernen eines Musikinstruments vergleichen (Neuber, 2007, S. 5).

Der Erwerb guter phonetischer Fähigkeiten ist nach wie vor, der Unterricht in Kleingruppen. Jedoch lassen sich auch durch die systematische Integration phonetischer Übungen oder einer gezielten Ausspracheschulung (wie auch in der eigenen Untersuchung) in den Fremdsprachenunterricht akzeptable Ergebnisse erzielen. Man kann auch Ausspracheübungen mit anderen sprachlichen Fähigkeiten in gemeinsame, progressive Lerneinheiten verbinden. So könnten z. B. phonetische und grammatikalische Erscheinungen innerhalb einer Übung zusammen vermittelt und geübt werden. Diese Art von Übungen gibt es inzwischen in mehreren Lehrwerken. Jenkins, Clalüna und Hirschfeld (2005) haben beispielsweise Übungssequenzen erstellt, in denen phonetische und grammatische Zusammenhänge hergestellt worden sind. Es wurden z. B. Sequenzen für die Anbildung ausgewählter Vokale in einer gemeinsamen Progression mit der Pluralbildung sowie für die Anbildung des ich- und des ach-Lautes in einer gemeinsamen Progression mit der Konjugation hergestellt. Dies sind interessante Möglichkeiten, Kombination von Wissens-elementen und Fertigkeiten in den unterschiedlichen Subsystemen der fremden Sprache geschickt, effektiv und auch zeitsparend zu gestalten (Neuber, 2007, S. 6). Aus

unserer Sicht lohnt es sich, den Lehrbuchmarkt aufmerksam zu beobachten und auch selbst derartige Sequenzen zu entwickeln und anzuwenden, um dieses Potenzial nutzen zu können.

**9.1.2 Wie können eigene Desiderate abgebaut werden?** Die optimale Lösung für das Abbauen von Desideraten ist sicherlich ein weiterbildender phonetischer Intensivkurs, in dem zunächst in Anfangsgesprächen und -aufnahmen der phonetische Status exakt ermittelt und erörtert wird. Daraufhin kann beispielsweise eine Hierarchie der wichtigsten abzubauenen phonetischen Interferenzen festgelegt werden, an denen dann in Kleingruppen gezielt und korrektiv gearbeitet wird. Auf diese Weise ist es möglich, innerhalb eines mehrwöchigen Kurses die wichtigsten phonetischen Interferenzen abzubauen, aber auch die wesentlichen Voraussetzungen für eine normgerechte Aussprache zu entwickeln. Der Aufwand einer solchen Weiterbildung lohnt sich auf jeden Fall, weil die Lehrkraft somit eine genaue Kenntnis über den eigenen phonetischen Status und eventuelle Desiderate erhält. Außerdem werden die wichtigsten Grundlagen für die eigene Vorbildwirkung im Bereich Phonetik entwickelt und eine neue Qualität der Sicherheit wird auf diesem, zuvor oftmals als unsicher verinnerlichtem, Territorium entwickelt (Neuber, 2007, S. 7).

**9.1.3 Welche Medien sind für den Ausspracheunterricht geeignet?** Es gibt zahlreiche Medien auf dem Markt, denen Interaktivität, Lernerautonomie und Aktualität zugeschrieben werden. Dies ist grundsätzlich richtig, doch mit der Auswahl von Phonetikmaterialien muss man vorsichtig umgehen. Nicht zu zweifeln ist dabei, dass elektronische Medien hauptsächlich ein hohes Gut sind, gerade für den Ausspracheunterricht. Inzwischen haben alle Lernenden Zugang zu Audio- und Videodaten, die Aufzeichnung, Wiedergabe und Analyse darbieten. Nach Neubert (2007, S. 8) sind folgende Schlüsselfragen zu beantworten:

- Inwieweit können mit dem jeweiligen Medium die angesteuerten Lernziele in der Phonetik

grundsätzlich erreicht werden? Wann ist das elektronische Medium autonom einsetzbar, wann nur als Ergänzung zum Unterricht?

- Wie ist die Qualität der theoretischen Anteile und der Übungen einzuschätzen?
- Wie ist die phonetische Qualität der akustischen und visuellen Daten einzuschätzen?

Darüber hinaus kann man die unten aufgeführten Kriterien nach Neubert (2007, S. 9) zur Evaluation von Medien nutzen:

a) Allgemeine Angaben:

- Titel/Autor/Verlag/Jahr/Programmversion/ISBN (Verfügbarkeit über Buchhandel?),
- Lieferumfang (Gibt es Begleithefte, Lehrerhandreichungen usw.?),
- Geräte- bzw. Hardwarevoraussetzungen (Gibt es geeignete Mikrofone, Lautsprecher usw.?)

b) Zielgruppenspezifika:

- verarbeitete Themenkomplexe, angesteuerte Fähigkeiten/Fertigkeiten,
- Textsorten, Sprachmaterial (Sind die Materialien authentisch? Wie ist die Qualität der Sprecher bzw. Sprecherinnen?),
- Berücksichtigung von Heterogenität und Binnendifferenzierung.

c) Didaktische Aspekte:

- Interkulturalität, Lernerorientierung, Anteil der Selbststeuerung des Lernens (Werden interkulturelle Phänomene einbezogen? Wie viel Autonomie wird von den Lernenden erwartet?),
- Lebensnähe, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung,
- methodische und mediale Vielfalt, Grad der Interaktivität,
- Organisation des Feedbacks und der Leistungs- bzw. Lernfortschrittsüberprüfung (Gibt es Feedback-Möglichkeiten? Kann man die Lernfortschritte der Lernenden überprüfen?)

d) Phonetische Fachaspekte:

- fachliche Korrektheit und Aktualität (Sind die Materialien korrekt und aktuell?)

- Vermittlung von Regelwissen (Werden Regelmäßigkeiten vermittelt?)
- Erfassung aller relevanten phonetischen Teilgebiete (Werden neben segmentalen Phänomenen auch suprasegmentale Phänomene berücksichtigt?)
- Berücksichtigung der Kommunikativität in Lese- und Spontansprache,
- Verwendung der IPA-Transkription (Werden IPA-Transkriptionen berücksichtigt?)
- Laut-Schrift-Beziehung, Phonem-Graphem-Beziehung,
- Berücksichtigung der kontrastiven Phonologie/Phonetik,
- angemessenes Hörtraining,
- Übungsvielfalt, Übungsprogression, erweiterbares Übungsangebot (Gibt es genügend Übungsmöglichkeiten?)

Sicherlich können nicht alle Probleme gelöst werden, mit denen Lehrkräfte konfrontiert werden, die die Theorie und Praxis der Phonetik im Ausspracheunterricht sinnvoll und effektiv integrieren wollen. Doch die Ausführungen in der vorliegenden Arbeit könnten ihnen einen Anstoß zum Weiterdenken über den Umgang mit der Phonetik im Fremdsprachenunterricht geben.

**9.2 Ideen und Vorschläge zum Gestalten von Ausspracheschulungen.** Zum Schluss sollen noch einige Ideen und Vorschläge zusammengefasst werden, die beim Gestalten von Ausspracheschulungen- oder übungen berücksichtigt werden können.

Tabelle 15

*Ideen und Vorschläge zum Gestalten von Aussprachematerialien*

	<u>Ideen, Vorschläge und Hinweise</u>
Was muss bei der Gestaltung von Aussprachematerialien bzw. Ausspracheübungen bedacht werden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lernerorientiert</li> <li>• abwechslungsreich und vielfältig</li> <li>• mediengestützt</li> <li>• kreativ-produktiv</li> <li>• Integration in den Unterricht</li> <li>• ausgangsspracheinbezogen</li> <li>• Berücksichtigung des Lernalters</li> <li>• Bestimmung von Schwerpunkten</li> <li>• regionale und emotionale phonetische Varianten</li> <li>• segmental und suprasegmentale Phänomene</li> </ul>
Wie können Ergänzungsmaterialien für den Ausspracheunterricht aussehen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integration von digitalen Aussprachewörterbüchern</li> <li>• Integration von authentischen Videos und Hörbeispielen</li> <li>• Integration von Tonaufnahmen</li> <li>• Führen eines phonetischen Vokabelhefts</li> <li>• Analyse von Texten aus phonetischer Hinsicht</li> </ul>

1. Bei der Gestaltung von Ausspracheschulungen muss aus unserer Sicht auf jeden Fall die Ausgangssprache der Lernenden berücksichtigt werden. Ausspracheübungen sollten vor allem in den Bereichen gemacht werden, in denen die Lernenden besonders große Schwierigkeiten haben, die durch die negative Übertragung der Ausgangssprache entstehen. Deswegen sollten diesbezüglich Schwerpunkte hinsichtlich der Ausgangssprache gesetzt werden.
2. Ausspracheschulungen sollen abwechslungsreich und vielfältig gestaltet werden, damit alle Lernenden angesprochen werden können und es im Unterricht nicht langweilig wird.
3. Das Alter der Lernenden sollte berücksichtigt werden, da Erwachsene anders als Kinder und Jugendliche lernen. Während bei jüngeren Lernenden Aussprachefortschritte vor allem durch Imitation ermöglicht werden, dauert die Aneignung einer fremden Aussprache bei Erwachsenen länger. Erwachsene Lernende können auch auf der metakognitiven Ebene Unterschiede zwischen der Ausgangssprache und Zielsprachen festlegen, wobei das bei Kindern schwieriger ist.
4. Ausspracheübungen sollten kreativ-produktiv erstellt sein. D. h. sie sollten mit Grammatik- und Lexikübungen verbunden werden, um den Studierenden nicht das Gefühl zu geben, dass Ausspracheübungen ein „Extra“ seien.
5. Ausspracheübungen sollten außerdem auch regionale und emotionale phonetische Varianten beinhalten. Falls darauf verzichtet wird und Lernende sich nur an den „neutralen Sprechstil“ angewöhnen, können in der Zukunft Hemmungen in der Kommunikation auftreten, wenn sie Sprechende vor sich haben, die z. B. einen Dialekt sprechen.
6. Suprasegmentale Phänomene sollten genauso ausführlich wie segmentale Phänomene behandelt werden, da vor allem auch türkische Deutschlernende große Probleme im suprasegmentalen Bereich aufweisen.

7. Medien sind ein Muss im Ausspracheunterricht und sollten auf jeden Fall in den Unterricht integriert werden.

Das von Kovářová (2007, S. 9) vorgeschlagene phonetische Vokabelheft sollte unbedingt auch mit unseren Studierenden geführt werden. Dieses Heft wird von Anfang an von den Studierenden selbst erarbeitet und beinhaltet problematische Erscheinungen der deutschen Aussprache. In dieses Heft können Studierende für sie schwierige phonetische Erscheinungen mit konkreten Beispielen und entsprechenden Stichwörtern ergänzen. Auf diese Weise wird ihnen bewusst, wo sie am meisten Aussprachefehler machen und können sie dann nach und nach verbessern. Das „phonetische Vokabelheft“ soll nach Kovářová (2007, S. 10) im Verlauf der beiden Semester entstehen und in seiner Endform etwa 25 Stichwörter enthalten, die dann den typischen Aussprachefehlern, in unserem Fall, türkischer Muttersprachler und türkische Muttersprachlerinnen entsprechen. Kovářová (2007, S. 11) versucht die Bedeutung des individuellen phonetischen Vokabelhefts für die Arbeit der Studierenden mit folgenden Punkten zusammenzufassen:

- die Erstellung eines individuellen phonetischen Vokabelhefts verstärkt die autonome Arbeit der Studierenden beim Ausspracheerwerb,
- das phonetische Vokabelheft ermöglicht das Erkennen der eigenen Ausspracheinterferenzen und ihre gezielte Behebung,
- gibt die Möglichkeit kreativ mit Fremdsprachentexten zu arbeiten
- das Erstellen eines eigenen Lehrmaterials leitet eine höhere Motivation an und führt zu einem verstärkten Interesse für das Studienfach,
- das erarbeitete eigene phonetische Vokabelheft dient auch für die spätere Arbeit der DaF-Studierenden,
- Das erstellte Vokabelheft kann auch in anderen Studienfächern angewandt werden.

Sowohl in Kovářová (2007) als auch in Bayraks (2013) Studie wird die Bedeutung des Phonetikunterrichts in den Vordergrund gestellt. An beiden Universitäten wird den Studierenden ein Phonetikseminar angeboten, was bei uns leider nicht der Fall ist. Obwohl bis zur Curriculumsreform von 1998 an der Uludağ Universität ein Phonetikseminar dargeboten war, ist momentan aber in dem vom türkischen Hochschulrat (YÖK) für alle DaF-Lehrmramtsabteilungen verpflichtenden Curriculum keine ähnliche Lehrveranstaltung zu finden (Şenyıldız & Korkmaz, 2017, S. 106). Aus unserer Hinsicht sollte an jeder Lehrmramtsabteilung zwei Semester lang Phonetikunterricht stattfinden, in dem künftige Deutschlehrer bzw. Deutschlehrerinnen für ihre Unterrichtspraxis gut vorbereitet werden. Ziel ist nicht nur die Aneignung einer guten Aussprache des Deutschen, sondern auch die Fähigkeit die Unterschiede zwischen der türkischen und deutschen Aussprache beschreiben und erklären zu können und den Ausspracheunterricht als einen integrierten Bestandteil ihrer Arbeit als Deutschlehrer bzw. Deutschlehrerin ansehen zu können.

## Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Bayrak, A. (2013). Aussprachliche Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerausbildung. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(14), 81-91.
- Bolacio Filho, E. S., & Müller, J. (2017). Aussprachevermittlung im brasilianischen DaF Unterricht – einige Überlegungen. *Pandaemonium*, 20(31), 60-77.  
doi:<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837203160>
- Böhmer, M. (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin: Auswärtiges Amt.
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer, *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 103-119). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dahmen, S., & Hirschfeld, U. (2016). Phonetik in der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch*(55), 3. Von <https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/fd.55.2016.003> abgerufen
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2017a). *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch mit Audio CDs A1*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2017b). *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache Kursbuch mit Audio-CDs A2*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Dexheimer, A. (2011). *Forschung in der Sozialen Arbeit. Ein Beitrag zu einem mehrdimensionalen methodologischen Fundament*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dieling, H., & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. München: Langenscheidt.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin und München.
- Frank, U., Klein, S., Krcmar, H., & Teubner, A. (1998). Aktionsforschung in der WI – Einsatzpotentiale und -probleme. In R. Schütte, J. Siedentopf, & S. Zelewski, *Wirtschaftsinformatik und Wissenschaftstheorie. Grundpositionen und Theoriekerne*. (S. 71-90). Essen: Universität GH Essen.
- Frey, E. (1995). Phonetikunterricht in heterogenen Lernergruppen. Ein Erfahrungsbericht. *Fremdsprache Deutsch*, 12(1), 13-15.

- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2007). Probleme beim Rhythmuserwerb – Ausgangssprache Polnisch und Zielsprache Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-23.
- Hirschfeld, U. (1995). Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wie der Lehrer, so der Schüler? (Goethe-Institut, Hrsg.) *Fremdsprache Deutsch*, 12(1), 6-10.
- Hirschfeld, U. (2007). Ausspracheübungen. In K.-R. Bauch, H. Christ, & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 277-280). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hirschfeld, U. (2010). Phonetik. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 248). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Hirschfeld, U. (2011). Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. *Babylonia*(2), 10-17. Von [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2011-2/Baby2011\\_2hirschfeld.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2hirschfeld.pdf) abgerufen
- Hirschfeld, U. (2016). Aussprache in ihrer Vielfalt erleben: Lehr- und Lernziele. *Fremdsprache Deutsch*(55), 10-15.
- Hirschfeld, U., & Reinke, K. (1998). *Phonetik simsalabim: Ein Übungskurs für Deutschlernende*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, U., & Reinke, K. (2012). Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. *Zeitschrift DaF*(3), 131-138.
- Hirschfeld, U., & Stock, E. (2000). Das Phonetikprogramm für Deutsch als Fremdsprache (CD-ROM). München: Langenscheidt.
- Hirschfeld, U., Kelz, H. P., & Müller, U. (2003). *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu ; kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache; ein Online-Portal*. Waldsteinberg, Popp.
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- ILMES. (2008). *Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung*. Von [http://wlm.userweb.mwn.de/Ilmes/ilm\\_t9.htm](http://wlm.userweb.mwn.de/Ilmes/ilm_t9.htm) abgerufen
- Jenkins, E.-M., Clalüna, M., Fischer, R., & Hirschfeld, U. (2005). *Dimensionen. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Jung, M. (2005). Kreativität und Phonetikunterricht: Sprachspielerische Texte in der Ausspracheschulung der DaF-Lernenden. *gfl-journal*(3), 64-83.
- Klimov, N. (1995). Zur Bewusstmachung rhythmischer Strukturen. *Fremdsprache Deutsch*, 12(1), 23-25.

- Kovářová, A. (2007). Das deutsche und tschechische Phonemsystem aus kontrastiver Sicht – Erfahrungen aus dem Phonetikunterricht und der Arbeit mit künftigen Deutschlehrern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-13.
- Kriz, J., Lück, H. E., & Heidbrink, H. (2013). *Wissenschafts- und Erkenntnis Theorie*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Ein Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kurtz, J. (2013). Sprechen und Aussprache. In W. Hallet, & G. F. Königs, *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 83-87). Berlin: Kallmeyer & Friedrich Verlag.
- Malwitz, V. (2016). Gibt es ein phonetisches Minimum? *Fremdsprache Deutsch*(55), 16-20.
- Mangold, M. (2005). *Duden - Das Aussprachewörterbuch*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Mehlhorn, G., & Trouvain, J. (2007). Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-25.
- Meunmany, N., & Schmidt, L. (1995). Sprechmelodie. *Fremdsprache Deutsch*, 12(1), 32-35.
- Moise, M.-I. (2007). Interferenzprobleme rumänischer Deutschlernender. Spezifische Aspekte der Ausspracheschulung und Aussprachekorrektur im Erwachsenenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12, 1-15.
- Neuber, B. (2007). Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-10.
- Paananen, A.-L. (2010). Deutsch besser aussprechen – Phonotheek interaktiv von Langenscheidt aus der Perspektive finnischer DaF-Lerner Anwendbarkeit im Ausspracheunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Panušová, M. (2007). Phonetik in DaF-Lehrwerken. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-22.
- Porst, R. (2013). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch 4. Auflage*. Römerberg: Springer Verlag.
- Pysch, H. (2007). Phonetikerwerbsverläufe bei russland-deutschen Aussiedlern im segmentalen Bereich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-12.
- Ramers, K.-H. (1998). *Einführung in die Phonologie*. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Reinke, K. (2010). Definitionen phonetischer Termini. In H. Barkowski, & H. J. Krumm, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 109). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Reinke, K. (2011). *Einfach Deutsch aussprechen (Phonetischer Einführungskurs Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Reinke, K. (2013). Phonetik. In B. Ahrenholz, *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Deutsch als Fremdsprache* (S. 109-120). Schorndorf: Schneider Verlag.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settineri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer, *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 15-27). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schwenk, H. (2009). Sprachvergleich Türkisch-Deutsch für den pädagogischen Kontext.
- Stock, E. (1996). *Deutsche Intonation*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Stock, E., & Hirschfeld, U. (1996). *Phonothek. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch, Lehrerhandreichungen, zwei Audiokassetten*. Leipzig, Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Şenyıldız, A., & Korkmaz, G. (2017). „Zehen oder sehen?“. Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Ausspracheschulung für türkische DaF-Lehramtsstudierende des ersten Studienjahres. *Diyalog*, 5(2), 105-120.
- Trubetzkoy, N. (1939). *Grundzüge der Phonologie*. Prag: Kraus Reprint.
- Veličkova, L. (2007). Phonologische und psycholinguistische Probleme des Ausspracheunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-17.
- Wirth, K. (2017). *Netzwerk A2 Deutsch als Fremdsprache Lehrerhandbuch*. Stuttgart: Klett.

## ANHANG I

### Arbeitsblatt: Aussprache von <z> und <h>

#### 1. Welche Wörter fallen Ihnen zu den Themen „Wohnen und Wohnformen“ ein?

- 
- 
- 
- 
- 

#### 2. Hören Sie die Geschichte „Meine neue Wohnung“. Worum geht es in der Geschichte?

---



---



---

#### 3. Wo hören Sie „ts“, wo hören Sie „s“. Kreuzen Sie an.

Zimmer	<i>ts</i>	<i>s</i>	Heizung	<i>ts</i>	<i>s</i>	Salat	<i>ts</i>	<i>s</i>
putzen	<i>ts</i>	<i>s</i>	Saft	<i>ts</i>	<i>s</i>	zeigen	<i>ts</i>	<i>s</i>
Samstag	<i>ts</i>	<i>s</i>	Sahne	<i>ts</i>	<i>s</i>	umziehen	<i>ts</i>	<i>s</i>

#### 4. Wo hören Sie “h”, wo hören Sie “h nicht”? Kreuzen Sie an.

kochen	<i>h</i>	—	frühstücken	<i>h</i>	—	holen	<i>h</i>	—
gehen	<i>h</i>	—	hören	<i>h</i>	—	erzählen	<i>h</i>	—
fehlen	<i>h</i>	—	Hobby	<i>h</i>	—	wohnen	<i>h</i>	—

#### 5. Hören Sie. Markieren Sie die Satzmelodie mit Pfeilen. ↗, ↘

1. Die Wohnung liegt zentral aber ist sehr ruhig.
2. In der Küche steht ein Kühlschrank.
3. Könnt ihr mir helfen?

4. Gefällt der Fernseher euch auch?

5. Die Stühle und der Tisch sind aus Holz.

6. Fahrt ihr auch gern Fahrrad?

**6. Lesen Sie die Geschichte und markieren Sie die Wörter mit „z“ und „h“. Ergänzen Sie dann die Tabelle.**

Ausspracheelement	Erklärungen	Beispiele aus der Geschichte
<z>	ist eine Konsonantenverbindung wird wie → „ts“ ausgesprochen	
<h>	wird nach Vokalen NICHT ausgesprochen, der Vokal wird GEDEHNT,	

**7. Hören Sie die Geschichte zu Hause noch einmal. Sprechen Sie die Wörter aus der Tabelle mehrmals nach.**

**8. Lesen Sie jetzt die Geschichte laut vor und nehmen Sie sich dabei auf. Hören Sie dann Ihre eigene Aufnahme. Kontrollieren Sie Ihre Aussprache.**

## ANHANG II

### Anket formu

Merhaba, bu anket, öğrencilerin derste uyguladığımız telaffuz çalışmasıyla ilgili düşüncelerini öğrenmek için hazırlanmıştır. Amacımız, verdiğiniz cevaplarla dersi geliştirmektir. Verileriniz gizli kalacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkürler!

Göknur KORKMAZ

### LÜTFEN İŞARETLEYİNİZ!

1. Hazırlık sınıfında ilk yılınız mı? evet  hayır
2. Hangi bölümün öğrencisisiniz? Yabancı Dil olarak Almanca  Arkeoloji
3. Daha önce başka bir yabancı dil öğrendiniz mi? Öğrendiyseniz hangi dil olduğunu yazınız. \_\_\_\_\_
4. Almancayı iyi telaffuz etmek sizin için ne kadar önem arz ediyor?  
önemsiz 1                      2                      3                      4                      5 önemli
5. Almancayı telaffuz etmek sizin için ne kadar zor?  
kolay 1                      2                      3                      4                      5 zor
6. Bu dönem kaç saat devamsızlık yaptınız? \_\_\_\_\_
7. Hazırlık sınıfında bu yıl yapılan telaffuz çalışmalarından ne kadar memnunsunuz?  
memnun değilim 1                      2                      3                      4                      5 memnun
8. Aşağıdaki telaffuz çalışmalarını ne kadar faydalı buldunuz?

Telaffuz çalışmaları	Kullandınız mı?	Kullandıysanız, ne kadar faydalı buldunuz?
Fonetik kurallar içeren çalışma yaprağı.	<input type="checkbox"/> evet <input type="checkbox"/> hayır	faydalı değil 1    2    3    4    5 faydalı
Derste izlenen Videolar.	<input type="checkbox"/> evet <input type="checkbox"/> hayır	faydalı değil 1    2    3    4    5 faydalı
Hikayeye ilgili dinleme örnekleri.	<input type="checkbox"/> evet <input type="checkbox"/> hayır	faydalı değil 1    2    3    4    5 faydalı
Kendi ses kaydınızı oluşturmanız.	<input type="checkbox"/> evet <input type="checkbox"/> hayır	faydalı değil 1    2    3    4    5 faydalı

9. Telaffuz çalışmalarıyla ilgili tavsiyelerinizi ve fikirlerinizi yazınız.

## ANHANG III

## Yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu

Sorular	Yardımcı ipuçları
Telaffuz ile ilgili bugüne dek hangi tecrübeler edindiğinizi anlatır mısınız?	Evde, Lise, Hazırlık Sınıfı
Bu dönem yaptığımız telaffuz çalışmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?	Çalışma yaprağı, seslendirilen videolar, dinleme örnekleri, kendi oluşturduğunuz ses kaydı
Telaffuzunuzda gelişme gördünüz mü?	Prozodi, <h> ve <z> harfleri, telaffuz çalışmalarının rolü
Motivasyonunuzu etkilediğini düşünüyor musunuz?	Almancaya karşı tutum, daha fazla telaffuz çalışması, derse ilgi
Telaffuz çalışmalarıyla ilgili ne tür tavsiyeler verebilirsiniz?	Evde, derste bir sonraki yıllarda

## ANHANG IV

Corpus zu den Schwerpunkten <z> und <h> (fett gedruckte Wörter wurden in der Untersuchung benutzt)

<z>	<h>
-e Anzeige	anziehen
-r Arbeitsplatz	aufstehen
-r Arzt/ -e Ärztin	<b>aussehen</b>
-r Anzug	-e Autobahn
-e Arbeitszeit	-r Bahnhof
<b>-s Arbeitszimmer</b>	bezahlen
<b>-r Aufzug</b>	ansehen
ausgezeichnet	ausgehen
dazugehören	auswählen
-r Dezember	-r Badeanzug
-s Doppelzimmer	-r Badeschuh
-r Einkaufszettel	-r Bewohner
-s Einzelzimmer	-e Bezahlung
-s Flugzeug	-e Bühne
Französisch	-e Ehefrau
<b>-e Freizeit</b>	-r Ehemann
-e Freizeitkleidung	-r Ehepartner
-s Freizeitprogramm	ehrlich
<b>ganz</b>	<b>-e Einweihungsparty</b>
-e Grenze	empfehlen
<b>-e Heizung</b>	-e Erfahrung
-s Herz	<b>erzählen</b>
<b>herzlich</b>	-e Erzieherin
<b>-s Holz</b>	<b>fahren</b>

-r Kassenzettel	-e Fahrkarte
<b>-s Kinderzimmer</b>	<b>-s Fahrrad</b>
-s Konzert	<b>-e Fahrradtour</b>
-r Konzertbeginn	<b>fehlen</b>
<b>kurz</b>	fernsehen
-r Kurztext	<b>-r Fernseher</b>
<b>letzte/letzter</b>	-r Föhn
-e Mahlzeit	früh
-e Mütze	-s Frühjahr
-r Notarzt	-r Frühling
-e Notiz	-s Frühstück
-r Nutzer	<b>frühstücken</b>
-e Öffnungszeit	fühlen
-r Platz	<b>gehen</b>
-e Postleitzahl	-s Halsweh
-s Postzimmer	hochziehen
produzieren	-e Höhe
-s Prozent	Ihnen/Ihr/Ihre/ <b>ihr</b> /ihre
<b>putzen</b>	-s Jahr
-s Reiseziel	-e Jahreszeit
-s Rezept	jährlich
-e Rezeption	<b>-r Kühlschrank</b>
-e Rückenschmerzen	-r Lehrer/in
-s Salz	-e Mahlzeit
-r Satz	-r Mathe-Test
<b>-s Schlafzimmer</b>	mehr
-r Schmerz	<b>-e Nähe</b>
-e Schmerztablette	nehmen

<b>schmutzig</b>	-e Reihenfolge
<b>schwarz</b>	<b>-s Reihenhaus</b>
-e Schweiz	<b>ruhig</b>
setzen	-e Sahne
sitzen	-r Schuh
<b>spazieren gehen</b>	-r Schuhladen
-r Spezialist	sehen
-e Spezialität	<b>sehr</b>
<b>-r Spielplatz</b>	-r Skilehrer
<b>spitze</b>	-r Sohn
stürzen	-r Sportlehrer
tanzen	-r Sportschuh
<b>-e Uhr</b>	-e Stadtführung
<b>umziehen</b>	<b>stehen</b>
verletzt	-e Straßenbahn
-r Walzer	<b>-r Stuhl</b>
-r Witz	-s Suppenhuhn
-e Wohnungsanzeige	-r Taxifahrer
<b>-s Wohnzimmer</b>	-e U-Bahn
-e Zahl	<b>-e Uhr</b>
zahlen	-e Uhrzeit
-r Zahnarzt	<b>ungefähr</b>
-e Zahnschmerzen	verstehen
-s Zeichnen	-e Vorwahl
zeichnen	wählen
<b>zeigen</b>	wahr
-e Zeitschrift	weggehen
<b>-e Zeit</b>	-s Wohl

-e Zeitung	wohl
-s Zelt	<b>wohnen</b>
<b>zentral</b>	-e Wohnfläche
-s Zentrum	-s Wohnhaus
zerdrücken	-r Wohnort
-r Zettel	<b>-e Wohnung</b>
ziehen	-e Wohnungsanzeige
-s Ziel	<b>-s Wohnzimmer</b>
<b>-s Zimmer</b>	
-r Zimmerschlüssel	
<b>zu</b>	
zubereiten	
-r Zucker	
<b>zuerst</b>	
zufrieden	
-r Zug	
zum Beispiel	
zuordnen	
zurück	
zurückschicken	
<b>zusammen</b>	
zusammenpassen	
zusammenziehen	
zuverlässig	
<b>zwei</b>	
-e Zwiebel	
-r Zwiebelkuchen	
<b>zwischen</b>	

## ANHANG V

### **Selbst erstellte Geschichte: Meine neue Wohnung**

Hallo, ich bin Sarah! Herzlich willkommen in meiner neuen Wohnung! Letzte Woche sind wir umgezogen. Jetzt wohne ich zusammen mit meiner Familie in einem Reihenhaus. Ich möchte euch gerne meine Wohnung vorstellen. Die Wohnung hat eine Heizung, einen Aufzug und ist im zweiten Stock. Die Wohnung liegt zentral, aber ist sehr ruhig. Sie ist ungefähr hundertzwanzig Quadratmeter groß und hat fünf Zimmer: ein Wohnzimmer, ein Schlafzimmer, ein Kinderzimmer, ein Arbeitszimmer und eine Küche. Zuerst möchte ich euch die Küche zeigen. In der Küche steht ein Kühlschrank. Die Stühle und der Tisch sind aus Holz. Hier frühstücken wir immer zusammen. Im Wohnzimmer steht ein ganz neuer, schwarzer Fernseher. Der sieht echt spitze aus. Gefällt der Fernseher euch auch? In meinem Zimmer, also im Kinderzimmer sind viele Spielzeuge. Hier erzählt mir mein Vater auch manchmal kurze Geschichten. Zwischen dem Wohnzimmer und dem Kinderzimmer ist das Arbeitszimmer. Das Arbeitszimmer ist noch schmutzig. Wir müssen es noch putzen. Und im Schlafzimmer fehlen noch ein paar Möbel. Wir müssen also noch viel tun. Könnt ihr mir helfen? In unserer Garage stehen unsere Fahrräder. Manchmal machen wir zusammen mit meinen Eltern eine Fahrradtour. Fahrt ihr auch gern Fahrrad? In der Nähe ist auch ein Spielplatz. In meiner Freizeit bin ich gern mit meinen Freunden auf dem Spielplatz oder wir gehen im Park spazieren. Vielleicht könnt ihr auch mal mitkommen! Ah ja, am Samstag haben wir zu Hause um zwei Uhr eine Einweihungsparty. Hoffentlich habt ihr Zeit! Bis Samstag!

## Öz Geçmiş

**Doğum Yeri ve Yılı** : F. Almanya Schorndorf - 1994

<b>Öğr. Gördüğü Kurumlar</b>	<b>Başlama Yılı</b>	<b>Bitirme Yılı</b>	<b>Kurum Adı</b>
	<b>Yılı</b>	<b>Yılı</b>	
<b>Lise</b>	2004	2010	Hohbergshule Realschule
	2010	2012	Ertuğrulgazi Anadolu Lisesi
<b>Lisans</b>	2012	2016	Dokuz Eylül Üniversitesi
<b>Yüksek Lisans</b>	2016	2018	Uludağ Üniversitesi

### Bildiği Yabancı Diller ve

<b>Düzeyi</b>	Almanca – İleri
	İngilizce – Orta

<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	<b>: Başlama ve Ayrılma</b>	<b>Kurum Adı ve Tarihleri</b>
	1. 2016- ...	Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu (Ücretli)

**Yayımlanan Çalışmalar** : Şenyıldız, A., & Korkmaz, G. (2017). „Zehen oder sehen?“. Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Ausspracheschulung für türkische DaF Lehramtsstudierende des ersten Studienjahres. *Diyalog*, (5)2 105-120

### Diğer Profesyonel Etkinlikler

**19.06.2018**

**Göknur KORKMAZ**

## ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

## TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Göknur KORKMZ
Tez Adı	Ausspracheprobleme türkischer Deutschlernenden in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität und eine mediengestützte Ausspracheschulung dazu
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Yabancı Diller
Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi
Tez Türü	Yüksek Lisans Tezi
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin %10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikrî mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 12.07.2018

İmza: G. Korkmz

RİT-FR-KDD-12/00