T.C.
İSTANBULÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EINSATZ UND EFFIZIENZ VON AUSSPRACHESCHULUNG IM DAF-UNTERRICHT FÜR ERWACHSENE

FUNDA MALGAÇ ER

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. SEVİNÇ HATİPOĞLU

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İSTANBUL-2021

Bu çalışma 07.07.2021 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Handan KÖKSAL
Trakya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Dr.Öğr.Üyesi Ömer GÜR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

VORWORT

Das Interesse für die vorliegende Masterarbeit entwickelte sich bei mir während eines Seminars im Masterstudium zum Thema wissenschaftliche Forschungstechniken. Da ich am Goethe-Institut Istanbul den Deutschunterricht für Erwachsene leite, fiel mir auf, dass eine große Anzahl der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer eine nicht verständliche Aussprache haben, was widerum dazu führte, dass sie in den Zertifikatsprüfungen des Goethe-Insitut Istanbul in dem Modul Sprechen für die Aussprache eine geringe Punktzahl erhielten. Aus diesem Grund wollte ich erfahren und erforschen, ob und wie man die Ausspracheschwierigkeiten von Erwachsenen verbessern könnte. Somit wollte ich auch den (angehenden) Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer einen Impuls geben, dass die Aussprache im DaF-Unterricht genauso, wie die anderen Komponenten Grammatik, Wortschatz etc. eine wichtige Rolle spielt. An dieser Stelle möchte ich allen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern, die an der Durchführung der Masterarbeit teilgenommen haben, herzlich danken.

Mein besonderer Dank gilt an meine Betreuerin Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu, die mich vor und während dieser Arbeit sowohl fachlich als auch persönlich sehr unterstützt und mich jedes Mal ermutigt hat, diese Arbeit fortzuführen. Dank ihr bereicherndes Wissen konnte ich das Thema und den Umfang dieser Arbeit bestimmen. Des Weiteren danke ich Dr. Öğr. Üyesi Birsen Sayınsoy Özünal, Dr. Öğr. Üyesi Meral Çakır, Dr. Öğr. Üyesi Fatih Uluç und Dr. Öğr. Üyesi Ömer Gür für die inspirierenden Seminare, die ich mit Ihnen während des Masterstudiums hatte. Auch möchte ich Prof. Dr. Handan Köksal für ihre Unterstützung als Jury-Mitglied danken. Bedanken möchte ich mich auch bei der Leitung des Goethe-Institut Istanbul – Herrn Dr. Reimar Volker, Frau Verena Sommerfeld und Frau Gülhan Tezcan Acar – für die Möglichkeit, Daten am Goethe-Institut Istanbul zu erheben und für ihre Unterstützung der Masterarbeit. Auch einen herzlichen Dank möchte ich meiner Freundin Seda Yıldırım-Fırat aussprechen, die für mich immer ein offenes Ohr hatte und mir den emotionalen Rückhalt über die Dauer meines gesamten Studiums gab.

Schließlich gilt ein besonderer Dank meiner Familie – der Familie Malgaç und der Familie Akın – und meinem Ehemann Mecnun Er, die mir eine große Unterstützung gaben diese Arbeit zu vollenden.

Funda MALGAÇ ER

ZUSAMMENFASSUNG

EINSATZ UND EFFIZIENZ VON AUSSPRACHESCHULUNG IM DAF-UNTERRICHT FÜR ERWACHSENE

Die Wichtigkeit eine Fremdsprache zu beherrschen, ist in der heutigen Zeit nicht zu bestreiten. Sie ist ein Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation. Das Erlernen einer Fremdsprache beinhaltet Dimensionen wie z.B. das Beherrschen der Grammatik und des Wortschatzes. Es lässt sich aber die Frage stellen, ob das Beherrschen einiger Dimensionen ausreicht, um eine gelungene Kommunikation zu ermöglichen. Eine Vielzahl von Studien legen dar, dass das Beherrschen einer richtigen Aussprache der Schlüssel zu einer ,,verständlichen'' Kommunikation ist. Vor allem für Berufstätige, die sich mit Geschäftspartnern im Zielsprachenland verständigen müssen, ist diese Form der Kommunikation unerlässlich. Im Gegensatz zu Kindern und jungen Jugendlichen haben Erwachsene insbesondere beim Erlernen einer Fremdsprache Schwierigkeiten bei der Aneignung der Aussprache.

Um den Ursachen dieser Schwierigkeit nachzugehen, ist es unter anderem erforderlich zu erforschen, ob und wie Ausspracheschulung im DaF-Unterricht für Erwachsene integriert werden kann, um die Aussprache zu verbessern. Ausgehend von dieser Fragestellung geht es in diesem Beitrag zu untersuchen, ob gezielte Ausspracheübungen die Aussprache der Lernenden ab 18 Jahren verbessern und ob und wie die Lernenden über dieses Ausspracheübungen reflektieren. Der Beitrag versucht die Ergebnisse eines Aktionsforschungsprojekts mit Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern des Goethe-Institut Istanbul darzustellen, um Lösungen für die Probleme darzulegen.

Schlüsselwörter: Erwachsene, DaF-Unterricht, Aussprache, Sprechen, Aktionsforschung, Lerntagebuch,

ABSTRACT

USE AND EFFICIENCY OF PRONUNCIATION EXERCISES FOR ADULTS IN LEARNING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Today, the importance of knowing a foreign language cannot be disputed. Knowing a foreign language is an interpersonal communication tool. Learning a foreign language includes many dimensions, such as having a good command of grammar and vocabulary. Many studies reveal that the correct pronunciation of a foreign language forms the basis of an intelligible and effective communication. The correct use of pronunciation is even more important in terms of ensuring communication in business, education and daily life, especially in countries where the target language is spoken as the mother tongue. It is undeniable that adults, unlike children and young people, have difficulties in acquiring the correct pronunciation while learning a foreign language.

In order to explore the causes of pronunciation difficulties in teaching German as a foreign language to adults, it is necessary to explore whether and how pronunciation education can be integrated into German lessons for adults, among other things, to improve pronunciation. Based on this question, this study examines whether targeted pronunciation training improves the pronunciation of students over the age of 18 and how students evaluate this pronunciation training. This research attempts to present the results of an action research project with course participants of the German Cultural Center (Goethe-Insitut Istanbul).

Keywords: adults, GFL lessons, phonetics, speaking, action research, learning diary

ÖZET

YETİŞKİNLERE YÖNELİK YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSLERİNDE SESLETİM ALIŞTIRMALARININ KULLANIMI VE ETKİNLİĞİ

Günümüzde yabancı bir dil bilmenin önemi tartışılamaz. Yabancı dil bilmek kişiler arası bir iletişim aracıdır. Yabancı dil öğrenmek, dil bilgisine ve kelime bilgisine hâkim olmak gibi birçok boyut içerir, ancak başarılı bir iletişim sağlamak için sadece bu boyutlara hâkim olmak kuşkusuz yeterli değildir. Birçok araştırma, yabancı dilin doğru sesletimi anlaşılır ve etkin bir iletişimin temelini oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Sesletimin doğru kullanılması özellikle hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerdeki iş, eğitim ve günlük hayattaki iletişimi sağlamak açısından daha da önemlidir. Yabancı dil öğrenme süreçlerinde çocukların ve gençlerin aksine, yetişkinlerin yabancı dil öğrenirken özellikle doğru sesletimi edinmede zorluk yaşadıkları yadsınamaz.

Yetişkinlere yabancı dil olarak Almanca öğretiminde sesletim zorluğunun nedenlerini araştırmak için, diğer şeylerin yanı sıra, telaffuzu geliştirmek için yetişkinler için olan Almanca derslerine telaffuz eğitiminin dâhil edilip edilemeyeceğini ve nasıl dâhil edilebileceğini araştırmak gerekir. Bu sorudan yola çıkarak, bu çalışma, hedeflenen telaffuz eğitiminin 18 yaş üzerinde olan öğrencilerin telaffuzunu iyileştirip iyileştirmediğini ve öğrencilerin bu telaffuz eğitimini nasıl değerlendirdiği incelenmektedir. Bu araştırma Alman Kültür Merkezi (Goethe-Insitut Istanbul) kurs katılımcıları ile bir eylem araştırması projesinin sonuçlarını sunmaya çalışır.

Anahtar Kelimeler: yetişkinler, yabancı dil dersi, sesletim, konuşma, eylem araştırması, öğrenim günlüğü

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT III

ZUSAMMENFASSUNG IV

ABSTRACT V

ÖZET VI

INHALTSVERZEICHNIS VII

TABELLENVERZEICHNIS X

ABBILDUNGSVERZEICHNIS XI

GRAFIKVERZEICHNIS XII

TEIL I: EINLEITUNG 13

1.1. PROBLEMSTAND 13

1.2. ZIELSETZUNG UND PROBLEMLAGE 15

1.2.1. Ziel der Untersuchung 15

1.2.2. Problemlage 15

1.2.3. Forschungsfragen und Unterfragen für die Untersuchung 17

1.3. SAMMELN UND AUSWERTEN DER DATEN 18

1.4. AUSGANGSÜBERLEGUNGEN ZUR UNTERSUCHUNG 19

1.5. ANNAHMEN 22

1.6. GRENZEN DER UNTERSUCHUNG 22

1.7. GRUNDLEGENDE BEGRIFFE 23

TEIL II: THEORETISCHER HINTERGRUND 25

2.1 GESCHICHTLICHER HINTERGRUND DER AUSSPRACHE IM DEUTSCHEN UND DES AUSSPRACHEWÖRTERBUCHES FÜR DAS DEUTSCHE 28

2.2 DER STELLENWERT DER AUSSPRACHE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT, DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN UND DOKUMENTE DES TÜRKISCHEN BILDUNGSMINISTERIUMS 33

2.3.STELLENWERT DER LEHRPERSON BEI DER AUSSPRACHESCHULUNG 39

2.4. STELLENWERT DES LEHRWERKS IM DAF-UNTERRICHT 44

2.5. STELLENWERT DES SPRACHERWERBS IM RAHMEN DER AUSSPRACHESCHULUNG 50

2.6. SPRACHSTRUKTUR DEUTSCH – TÜRKISCH – ENGLISCH 55

2.6.1. Deutsch 55

2.6.2. Türkisch 59

2.6.3. Englisch 63

2.6.4. Vergleich: Deutsch – Türkisch 67

2.6.5. Vergleich Deutsch – Englisch 68

TEIL III: METHODE 70

3.1.UNTERSUCHUNGSDESIGN 70

3.2.DIE GRUNDGESAMTHEIT UND STICHPROBE 77

3.3.DAS DATENERHEBUNGSINSTRUMENT 78

3.4. DATENAUSWERTUNG 80

3.4.1 Lerntagebücher 80

3.4.2. Tonaufnahmen 83

TEIL IV: ERGEBNISSE 85

4.1. DIE ERGEBNISSE DER DEMOGRAPHISCHEN ANGABEN 85

4.2. DIE ERGEBNISSE DER LERNTAGEBÜCHER 89

4.2.1 Die Videos auf der Lernplattform 89

4.2.2 Die Übungen in den Online-Sitzungen 95

4.2.3 Der Vergleich der Ergebnisse: Video vs. Online-Sitzung..... 102

4.3. DIE AUSWERTUNGEN DER TONAUFNAHMEN 103

TEIL V: AUSWERTUNG UND AUSBLICK..... 127

LITERATURVERZEICHNIS 135

ONLINE-QUELLEN 146

ANHANG 148

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Informationen zur Aufgabenstellung und Ausspracheübungen in Netzwerk A1.2 48
Tabelle 2: Zusammenfassung – Deutsch, Türkisch und Englisch 69
Tabelle 3: Erfolgsquoten der Probanden 109
Tabelle 4: Infos über demographische Daten und Vokalqualität und –quantität je Proband 110
Tabelle 5: Infos über demographische Daten und Ö- und Ü-Laute je Proband 112
Tabelle 6: Infos über demographische Daten und E-Laute je Proband 115
Tabelle 7: Infos über demographische Daten und Diphthonge je Proband 117
Tabelle 8: Infos über demographische Daten und Konsonanten je Proband 120
Tabelle 9: Infos über demographische Daten und ch-Laute je Proband 122
Tabelle 10: Infos über demographische Daten und Auslautverhärtung je Proband. 124

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Das deutsche Alphabet 55
Abbildung 2: Das Vokalsystem des Deutschen 57
Abbildung 4: Das türkische Alphabet 60
Abbildung 5: Das Vokalsystem des Türkischen 61
Abbildung 6: Das Konsonantensystem des Türkischen 61
Abbildung 7: Das englische Alphabet 63
Abbildung 8: Das Vokalsystem des Englischen 65
Abbildung 9: Das Konsonantensystem des Englischen 65
Abbildung 10: Der Aktionsforschungszyklus 73
Abbildung 11: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung 82
Abbildung 12: Beherrschung der Phonologie (GER, 2020) 151
Abbildung 13: Tabelle aus dem CEFR 2018 152

GRAFIKVERZEICHNIS

Grafik 1: Das Ergebnis der Umfrage über das Alter 86
Grafik 2: Das Ergebnis der Umfrage der 1. Fremdsprache 87
Grafik 3: Das Ergebnis der Umfrage: Seit wann lernen Sie Deutsch? 87
Grafik 4: Das Ergebnis zur Umfrage: Wo haben Sie Deutsch gelernt? 88
Grafik 5: Das Ergebnis der Umfrage: Warum lernen Sie Deutsch? 88
Grafik 6: n-Werte zu der Frage, was im Video neu erlernt wurde 91
Grafik 7: n-Werte zu der Frage, was im Video wichtig war 92
Grafik 8: n-Werte zu der Frage, was das Video gebracht hat 93
Grafik 9: n-Werte zu der Frage, was die Erwartungen vom Video waren 94
Grafik 10: n-Werte zu der Frage, was in den Online-Sitzungen neu gelernt wurde .. 98
Grafik 11: n-Werte zu der Frage, was bei den Sitzungen wichtig war 99
Grafik 12: n-Werte zu der Frage, was die Sitzung gebracht hat 100
Grafik 13: n-Werte zu der Frage, was die Erwartungen von den Sitzungen waren . 101
Grafik 14: Auswertung zu Vokalqualität und -quantität 105
Grafik 15: Auswertung zu Ö- und Ü-Laute 105
Grafik 16:Auswertung zu E-Lauten 106
Grafik 17: Auswertung zu Diphthongen 106
Grafik 18:Auswertung zu Konsonanten 107
Grafik 19: Auswertung zu ch-Lauten 108
Grafik 20: Auswertung zu Auslautverhärtung 108

TEIL I: EINLEITUNG

1.1. PROBLEMSTAND

Die Aussprache wird als ein wichtiger Faktor für eine gelungene Kommunikation angesehen. Aus diesem Grund ist es zu Beginn dieser Arbeit von Wichtigkeit zu untersuchen, ob und inwieweit Forschungen auf nationaler und internationaler Ebene durchgeführt wurden, um erkennen zu können, welche Untersuchungen und Ergebnisse dem Thema Aussprache bzw. Phonetik gewidmet wurden.

Hierbei wurde festgestellt, dass in der Türkei einige Forschungen zum Thema Aussprache durchgenommen wurden. Sezer (2015) forschte im Primarbereich, ob Lieder einen Einfluss auf die Wortschatzerweiterung und auf die Ausspracheübung haben. In dieser Arbeit wurde festgesellt, dass Lieder einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg beim Deutsch lernen haben. Evren (2018) machte die Feststellung, dass die Schüler[1], in der 10. Klasse, Probleme mit der Aussprache des Deutschen hatten. Somit wurde im Unterricht das Thema Zungenbrecher thematisiert. Als Ergebnis war festzuhalten, dass Zungenbrecher geholfen haben, das Aussprechen von einigen Diphthongen, die dem segmentalen Bereich angehören, besser und verständlicher wurden. Doch in der genannten Arbeit wurde auch die Feststellung gemacht, dass aus Zeitgründen solche Übungen im Curriculum nicht aufgenommen werden können.

Da die vorliegende Arbeit die Erwachsenenbildung thematisiert ist es nötig, Untersuchungen auch in diesem Bereich zu machen. Die Forschung von Korkmaz (2018) ist dieser vorliegenden Arbeit am gelegensten, da eine Untersuchung mit Studierenden durchgenommen wurde. Korkmaz (2018) machte den Versuch die Aussprache – seitens suprasegmentalia und segmentalia – mediengestützt zu schulen. Diese Arbeit wurde in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Univeristät durchgeführt. Es wurde festgestellt, dass die Studenten in dieser Arbeit das erste Mal

[1] An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass in dieser Arbeit aufgrund der besseren Verständlichkeit nicht gegendert wird. Selbstverständlich sind in Begriffen Schüler, Lehrer, Studenten, Kursteilnehmer o. Ä. sowohl Männer als auch Frauen inkludiert.

mit der Ausspracheschulung konfrontiert waren. Eine weitere Feststellung war, dass der Aussprache im Fremdsprachenunterricht nicht genügend Beachtung beigemessen und die Aussprache nicht wirklich zum Thema gemacht wurde, da die Studenten angaben, dass sie die Aussprache von Fremdwörtern zu Hause alleine übten. In dieser Arbeit wurde festgestellt, dass die Studierenden in vielerlei Hinsicht von der gezielten Ausspracheschulung profitieren konnten. Zudem wurde auch darauf hingewiesen, dass die Lehrkräfte in Bezug auf Aussprache weitergebildet und die Phonetik-Materialien aktualisiert werden müssten.

Bayrak (2013) untersuchte die Aussprachefehler der türkischen Studenten, die an der Anadolu Universität Deutsch als Fremdsprache studierten. Ziel dieser Untersuchung war die Aussprachefehler von den Studenten, die Deutsch studieren, zu bestimmen und näher auf die wirkenden Einflussfaktoren einzugehen. Das Ergebnis dieser Untersuchung war, dass Interferenzen wegen der Kontraste der Sprachen Türkisch und Deutsch zustande kommen.

Adıyaman & Bayrak (2020) machten die Untersuchung die Interferenzfehler von DaF-Studenten mit türkischer Muttersprache zu identifizieren und zu klassifizieren, indem die linguistischen Strukturen der Muttersprache, Erst- und Zweitfremdsprache gegenübergestellt wurden. Es wurde in dieser Untersuchung festgestellt, dass die phonetischen Fehler meist aus dem Türkischen produziert wurden. Des Weiteren wurde auch festgestellt, dass diese Fehler auch aus dem Englischen gemacht wurden.

Köksal & Çınar (2020) forschten die Beziehung von Buchstaben und Lauten im Deutschen. Ziel dieser Studie war zu hinterfragen, welche Laute für die mehrsprachigen türkischen Deutschlernenden in der universitären Ausbildung problematischer sind. In dieser Studie wurde festgestellt, dass die mehrsprachigen türkischen Studierenden Abweichungen bei Vokalen, Diphthongen und Umlauten haben.

Um den Horizont zu erweitern, wurden auch auf internationaler Ebene die Forschungen zum Thema Aussprache recherchiert. Dabei wurde festgestellt, dass Svobodová (2009) die Rolle der Phonetik im Deutschunterricht untersuchte und feststellte, dass die Aussprache neben den anderen eingestuften Bereichen der

Sprache, wie Grammatik und Lexik, als ein Stiefkind behandelt wird. In dieser Arbeit wurde auch die Feststellung gemacht, dass die Aussprache aufgrund verschiedener Gründe vernachlässigt wird und dass der Aussprache nicht der erwünschte Wert gegeben wird. Abschließend ist auch darauf hinzuweisen, dass Morgret (2014) eine Längschnittstudie durchführte, in der untersucht werden sollte, ob Musik die phonetische Kompetenzen fördert. In dieser Untersuchung wurde vor allem der suprasegmentale Bereich untersucht und die Feststellung gemacht, dass Musik das rhythmische Sprechen und Singen unterstützen würde.

Wie aus der Literaturrecherche zu erkennen ist, wurden verschiedene Forschungen in dem Bereich Aussprache durchgeführt. Doch trotz dieser Forschungen ist zu erkennen, dass ein Forschungsdesiderat, im Hinblick auf die Ausspracheschulung in der Erwachsenenbildung, vorhanden ist. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, dieses Desiderat zu überbrücken.

1.2. ZIELSETZUNG UND PROBLEMLAGE

1.2.1. Ziel der Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, ob die Ausspracheübungen auf der Lernplattform des Goethe-Institut Istanbul und die Ausspracheübungen in den Online-Livesitzungen eine Auswirkung auf die Aussprache von Deutschlernenden Erwachsenen haben.

1.2.2. Problemlage

„Gelingende Kommunikation hängt auch davon ab, wie verständlich Sprache gesprochen wird, also wie gut sie auf der Ebene von Intonation und Lauten verstanden werden.“ geben Barkowski et al.(2017) an.

Unter diesem Gesichtspunkt wurde auch der eigene Unterricht im Rahmen der Aussprache reflektiert und Gedächtnisprotokolle gehalten. Die von der Forscherin geführten Gedächtnisprokolle wurden im Anschluss mit den Punktzahlen

der Kursteilnehmer, die sie in den Zertifikatsprüfungen (Modul Sprechen) des Goethe-Institut Istanbul erhalten haben, erweitert. Die anschließende Analyse dieser Daten zeigte, dass die Erwachsenen Lernenden Schwierigkeiten mit der deutschen Aussprache haben. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Zertifikatsprüfungen des Goethe-Institut Istanbul nach den Standards des ALTE Insituts[2] durchgeführt werden. Diese Prüfungen enthalten ab der A2 Stufe im Modul Sprechen einen Bewertungspunkt im Hinblick auf die Aussprache. Aus diesem Grund wurde im Rahmen dieser vorliegenden Untersuchung die A1.2 Stufe als Ausgangspunkt gewählt, da die Ausspracheschwierigkeiten von Anfang an festgestellt und dementsprechend versucht werden sollten, aufgehoben zu werden.

Somit wurde dem Lehrwerk ,,Netzwerk“ (Dengler et al., 2013a), welches am Goethe-Insitut Istanbul in der A1 Stufe unterrichtet wird, Aufmerksamkeit geschenkt und hinsichtlich der Aussprache untersucht. Es wurde festgestellt, dass die Phonetik-Übungen, die aus ,,Hören Sie zu und wiederholen Sie“ bestehen, meistens am Ende des Kapitels zu finden sind.

Letztendlich wurde eine Umfrage[3] am Goethe-Insitut Istanbul auf verschiedenen Niveaustufen durchgeführt, um erkennen zu können, welchen Stellenwert die Aussprache bei den Kursteilnehmern hat. In dieser Umfrage wurden vier Fragen gestellt. Die Kursteilnehmer sollten beantworten,

- warum sie Deutsch lernen und in welchem Bereich sie die deutsche Sprache benötigen,
- welches Niveau sie erreichen möchten,
- welche Bereiche (wie z.B. Grammatik, Wortschatz etc.) sie sehr gut lernen möchten und
- bei welchen Buchstaben sie Schwierigkeiten haben, um diese auszusprechen.

[2] Association of Language Testers in Europe (https://www.alte.org/) (Letzter Zugriff: 16.12.2020)

[3] Diese Umfrage wurde von der Forscherin im Jahr 2019 durchgeführt.

Demzufolge wurde festgestellt, dass der Aussprache nicht der erwünschte Wert zugeordnet wird. Diese Anhaltspunkte waren die Beweggründe, die Ausspracheschwierigkeiten der Erwachsenen im DaF-Unterricht zu untersuchen.

Hier ist anzumerken, dass mit der Corona-Pandemie ab März 2020 der Unterricht am Goethe-Instiut Istanbul nicht mehr als Präsenzunterricht angeboten wird, sondern nur noch online Unterricht stattfindet. Betrachtet man die Übungsangebote der Lernplattform des Goethe-Instituts, ist zu erkennen, dass im Gegensatz zum Lehrwerk ,,Netzwerk'' wesentlich mehr Übungsangebote bezüglich der Aussprache vorhanden sind, die aber widerum aus ,,Hören Sie zu und wiederholen Sie" bestehen. Im Gegensatz zum Präsenzunterricht, müssen die Lernenden die Wiederholungen, die sie machen, aufnehmen und dem Lehrer zuschicken, um ein Feedback, hinsichtlich der Aussprache, erhalten zu können.

Doch stellt sich hier die Frage, ob und inwieweit diese Ausspracheübungen dazu beitragen, dass sich die Aussprache der Erwachsenen in der deutschen Sprache verbessert. Um dieses feststellen zu können werden die Lernenden Lerntagebücher zu diesen Übungen festhalten und ihre Meinungen und Einstellungen zu diesen Übungsangeboten äußern. Ferner werden auch in den Online-Livesitzungen, die acht Mal stattfinden werden, bestimmte Ausspracheübungen (passend zu den Übungen auf der Lernplattform des Goethe-Instituts) durchgeführt und auch diese werden seitens der Lernenden reflektiert.

1.2.3. Forschungsfragen und Unterfragen für die Untersuchung

Bei dieser Arbeit ist Voraussetzung, dass sich die Lernenden bei der Bearbeitung auf die Fragen des Lerntagebuchs beziehen. Mithilfe der Fragen des Lerntagebuchs sollen die Lernenden die Ausspracheübungen, die auf der Lernplattform des Goethe-Instituts angeboten werden, und die von der Forscherin durchgeführten Online-Sitzungen in Beziehung gesetzt werden.

Es wird der Versuch unternommen, ob gezielte Ausspracheübungen die Aussprache der Lernenden verbessert. Dadurch soll erkannt werden, ob die Aussprache mit gezielten Übungen verbessert werden kann oder nicht.

Hierzu wurde die unten stehende Forschungsfrage und die entsprechenden Unterfragen formuliert:

„Verändert sich die Aussprache der Lernenden, wenn sie gezielte Aussprachübungen (auf der Lernplattform des Goethe-Instituts und in den Online-Livesitzungen) anhand von Lerntagebüchern reflektieren?''

1. Wie könnte ein Lerntagebuch zur Reflektion der Ausspracheübungen gestaltet werden?
2. Welche Ausspracheübungen sollten bei der Online-Livesitzung verwendet werden?
3. Nach welcher Unterrichtsmethode sollen die Aussprachübungen angeboten werden?
4. Wie werden die Lernenden die Ausspracheübungen bewerten?
5. Wird sich die Aussprache bei den Lernenden verbessern?

1.3. SAMMELN UND AUSWERTEN DER DATEN

Wie in Teil 1.2. erwähnt wurde, werden die Daten mit Hilfe eines Lerntagebuchs gesammelt. Dazu werden die Kursteilnehmer für jede Übung ein Lerntagebuch festhalten und ihre eigenen Meinungen zu diesen Übungen äußern.

Des Weiteren sollen die Lernenden abschließend zu der Kursperiode, die 8 Wochen dauert, einen Text auf Deutsch vorlesen, diesen Text beim Vorlesen aufnehmen und wieder an die Lehrperson über Google Drive oder E-Mail schicken. Mit der Tonaufnahme wird bezweckt zu überprüfen, ob die Übungsangebote auf der Lernplattform und in den Online-Sitzungen zu einer Verbesserung der Aussprache gedient haben.

Die Lerntagebücher werden mit dem Programm Maxqda analyisiert und kategorisiert. Die Tonaufnahmen werden seitens der Forscherin und von zwei weiteren Lehrkräften des Goethe-Insitut Istanbul mit Hilfe eines Diagnosebogens

bewertet. Weitere Informationen zu der Auswertung des Lerntagebuchs und der Bewertung der Tonaufnahmen werden in Teil 3.4.1 und 3.4.2. gegeben.

1.4. AUSGANGSÜBERLEGUNGEN ZUR UNTERSUCHUNG

„Wer eine gute Aussprache hat, wird zu Recht bewundert. Er hat es leichter, an Gesprächen teilzunehmen; er wird gut verstanden und kann auch gut verstehen, weil (Aus)Sprechen und Hören eng miteinander verbunden sind." (Hirschfeld, Reinke & Stock, 2007). Diese Aussage unterstützen Barkowksi et al. (2017), indem sie angeben, dass „eine fremde Aussprache Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen [hat]." Weiterhin begründen sie ihren Standpunkt folgendermaßen:

> - „Wörter werden nicht verstanden, weil die/der Hörende sie durch die fremde Aussprache keiner bekannten Vokabel zuordnen kann.
> - Wörter werden mit anderen Wörtern verwechselt, die ähnlich gesprochen werden.
> - Die Äußerung erscheint grammatikalisch falsch, weil z.B. Umlaute oder Endungen nicht korrekt gesprochen werden.
> - Das Gespräch muss unterbrochen werden, weil es zu einer Nachfrage kommt.
> - Durch eine falsche Intonation ist oft nicht klar, was dem Gesprächspartner besonders wichtig ist.
> - Der Gesprächspartner wird als komisch wahrgenommen oder nicht ernst genommen, weil man darauf achtet, wie er spricht, und weniger darauf, was er sagt."

Aus diesen Zitaten ist deutlich zu erkennen, dass die Aussprache, wie die anderen Kompetenzen (Hören-Lesen-Schreiben-Sprechen) auch eine wichtige und entscheidende Rolle beim Fremdsprachenlernen hat.

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde die Thematik der Aussprache untersucht und festgestellt, dass dieser Bereich sehr umfangreich ist. Allgemein wird die Aussprache in zwei große Bereiche unterteilt: suprasegmentalia und segmentalia. (Hirschfeld & Reinke, 2018)

Der Bereich suprasegmentalia beinhaltet folgende phonetische Themen:

- Wortakzentuierung,
- Wortgruppen- und Äußerungsakzentuierung,
- Gliederung,
- Melodie,
- Markierung von Gliederungssignalen und
- Melodie durch Interpunktionszeichen und Sprechrhythmus.

Der Bereich segmentalia beinhaltet die phonetischen Themen:

- Vokalquantität und Vokalspannung,
- Differenzierung der E-Laute,
- Ö- und Ü-Laute,
- Vokalneueinsatz,
- Reduktionsvokale,
- Phonem-Graphem-Beziehung im Bereich der Vokale,
- Konsonantenspannung und Stimmbeteiligung,
- Ich- und Ach-Laute,
- Hauchlaut [h], R-Laute, Ang-Laute,
- Konsonantenverbindungen,
- Konsonantenhäufungen,
- Auslautverhärtung
- koartikulatorische Erscheinungen (Elisionen, Assimilationen, Reduktionen,…) und
- Phonem-Graphem-Beziehung im Bereich der Konsonanten.

Diese Vielfat an Themen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht aufgenommen werden, da jeder Bereich eine eigene Untersuchung benötigt. Da die Aussprache ein breit angelegtes Thema ist, werden in dieser Arbeit Teilthemen des Bereichs segmentalia aufgenommen. Der Fokus dieser Arbeit liegt aufgrund der Übungsangebote auf der Lernplattform des Goethe-Institut Istanbul in den Themen:

a) Vokalquantiät und Vokalspannung
b) Differenzierung der E-Laute
c) Ö- und Ü- Laute

d) Konsonantenspannung
e) Ich- und Ach-Laute
f) Diphthonge
g) Auslautverhärtung

Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass derzeit aufgrund des Ausfallens des Präsenzunterrichts die Arbeit mit Ausspracheübungen sehr schwierig ist und nur in begrenztem Umfang stattfinden kann, da sich sowohl die Lehr- und Lernmethoden als auch das Lernverhalten der Lernenden verändert haben. Dennoch müssen Ausspracheübungen einen Platz im Unterricht haben.

Es ist nicht zu bestreiten, dass mit der Digitalisierung das selbstorganisierte Lernen an Bedeutung gewonnen hat, da die Lernenden quasi ,,nur mit ihrem digitalen Medium (Computer, Laptop, Tablet etc.)“ (Brandhofer et. al., 2019, S. 334) den Unterricht mitverfolgen bzw. etwas lernen. Während im Präsenzunterricht die Themen des Lehrwerks mit der Lehrkraft zusammen erarbeitet werden, müssen nun die Lernenden die Themen sich selber aneigenen und die Übungen dazu in den Online-Livesitzungen durchnehmen, damit eine Festigung des Themas gewährleistet werden kann.

Es ist anzumerken, dass die Aussprache eine noch bedeutendere Rolle spielt, um bei dem Digitalunterricht von den anderen Lernenden und von der Lehrkraft verstanden werden zu können, weil die Kommunikation nur durch digitale Medien stattfindet.

Es ist festzustellen, dass das selbstorganisierte Lernen insbesondere bei digitalen Lernformen eine größere Relevanz hat. Hieß (2017) betont, dass ,,digitale Medien dank technologischer Forschritte längst im fremdsprachlichen Klassenzimmer Einzug gehalten [haben]. Dort wird eine Fülle an neuen Informations- und Kommunikationstechnologien verwendet, um die Teilfertigkeiten des Lesens, Hörens, Sprechens und Schreibens zu trainieren. Doch die Vorteile digitaler Anwendungen beschränken sich nicht nur auf deren Sprachlernpotenzial. Denn Informations- und Kommunikationstechnologien stellen ein exzellentes Instrument dar, um auch die Autonomie von Lernenden zu fördern.“

Im Rahmen dieser Arbeit wird von den Lernenden Autonomität gefordert. Insbesondere ist wichtig, dass die Lernenden die Aufgaben und das Lerntagebuch, die es zu bearbeiten gilt, selbstständig erarbeiten.[4]

1.5. ANNAHMEN

1. Die Aktionsforschung für die Datenerhebung eignet sich für das Forschungsziel.
2. Es wird angenommen, dass die Probanden in den Lerntagebüchern ihre eigene Meinung zu den Aufgaben auf der Lernplattform und bei den Online-Sitzungen wiedergeben werden.
3. Es wird angenommen, dass die Selbstreflektion der Probanden, eine Verbesserung auf ihre Aussprache haben wird.
4. Es wird angenommen, dass die Probanden bei dem Aussprechen von Diphthongen und ch-Lauten Schwierigkeiten haben werden, da die Diphthonge und die ch-Laute nicht in ihrer Muttersprache vorhanden sind.
5. Es wird angenommen, dass die Probanden bei dem Aussprechen von Vokalen, Ö- und Ü-Lauten, E-Lauten, Konsonanten und bei den Auslautverhärtungen keine Schwierigkeiten haben werden, da diese Bereiche der Aussprache auch in ihrer Muttersprache vorhanden sind.

1.6. GRENZEN DER UNTERSUCHUNG

Die Arbeit ist folgendermaßen einzugrenzen:

1. Die Untersuchung findet am Goethe-Institut Istanbul statt.

[4] Detaillierte Infos würden den Rahmen der Arbeit sprengen. Weitere Literatur: Brandhofer et al.(2019); Bachel (2005) und https://bildungsluecken.net/621-lernen-im-21-jahrhundert-mehr-als-digitalisierung (Letzter Zugriff: 20.05.2021)

2. Die Forschung wird im Zeitraum Februar 2021 bis April 2021 durchgeführt.

3. Die Forschung ist mit einem Zeitraum von 8 Wochen (je 64 Unterrichtseinheiten) begrenzt.

4. Die Forschung wird mit 36 Kursteilnehmern durchgeführt.

1.7. GRUNDLEGENDE BEGRIFFE

In diesem Teil der Arbeit sollen grundlegende Begriffe, die im Rahmen dieser Arbeit immer wieder auftreten, definiert werden.

Phonologie: Wissenschaft der systematischen und funktionalen Aspekte von Sprachlauten (zum Beispiel Untersuchung ihrer Merkmale, ihres Vorkommens (ihrer Verteilung), ihrer Kombinierbarkeit und ihrer Funktion im Sprachsystem.[5]

Phonetik: Die Untersuchung des Sprach- und Schallkörpers bzw. der Ausdrucksseite der Sprache, des als Signal verarbeiteten Körpers; die Erforschung des gesprochenen Wortes mit Hilfe von physiologisch orientierten und physikalisch-mathematischen (akustischen) Verfahren hinsichtlich der materialen Eigenschaften und ihrer kommunikativ relevanten unterschiedlichen Merkmale[6]. Die Wissenschaft, die sich mit den beobachtbaren Eigenschaften von Sprachlauten beschäftigt.[7]

Phonem: Die kleinste bedeutungsunterscheidende sprachliche Einheit (langue).[8] Die minimale Einheit im Lautsystem, die eine bedeutungsdifferenzierende Funktion hat. [9]

---

[5] https://www.mediensprache.net/DE/BASIX/LEXIKON/?qu=Phonologie (Letzter Zugriff: 09.06.2021)

[6] https://www.wortbedeutung.info/Phonetik/ (Letzter Zugriff: 16.12.2020)

[7] https://www.mediensprache.net/DE/BASIX/LEXIKON/?qu=Phonetik (Letzter Zugriff: 09.06.2021)

[8] https://www.wortbedeutung.info/Phonem/ (Letzter Zugriff: 16.12.2020)

Graphem: kleinste bedeutungsunterscheidenden Einheit eines Schriftsystems.[10]

Aussprache: Das akustische Formulieren von Lauten, Worten und Sätzen.[11] Der Begriff Aussprache bezieht sich nicht nur auf Vokale und Konsonanten, sondern auch auf lautübergreifende Merkmale wie Wort- und Wortgruppenakzentuierung, Melodie und Rhythmus. (Hirschfeld, 2008)

Standardaussprache: Sie wird für jede Kommunikation erwartet, in der formbewusst gesprochen werden muss. Sie kommt der Sprechwirklichkeit nahe, ohne Anspruch auf vollständige Widerspiegelung der vielfältigen Schattierungen der gesprochenen Sprache zu haben. Sie ist überregional, enthält also keine typisch landschaftliche Ausspracheformen. Sie ist einheitlich, Varianten sind auf ein Mindestmaß beschränkt bzw. weisen je nach Sprechsituation eine gewisse Variationsbreite auf. Sie ist schriftnah, d.h. weitgehend durch das Schriftbild bestimmt. Sie ist deutlich, sie unterscheidet die Laute, einerseits stärker als die Umgangslautung, andererseits schwächer als die zu erhöhter Deutlichkeit neigende Bühnenaussprache. (Hirschfeld & Stock, 2007)

Lerntagebuch: Ein Lerntagebuch versteht sich als eine Verschriftlichung von Teilschritten der Kompetenzentwicklung aus der subjektiven Sicht der Lernenden. Es eignet sich damit nicht als Leistungsnachweis, trägt aber wesentlich dazu bei, den Lernprozess zu erhellen, indem die Lernenden Auskünfte über ihren Lernprozess geben.“ (Hascher et al., 2012)

---

[9] https://www.mediensprache.net/DE/BASIX/LEXIKON/?qu=Phonem (Letzter Zugriff: 09.06.2021)

[10] https://www.wortbedeutung.info/Graphem/ (Letzter Zugriff: 16.12.2020); https://www.mediensprache.net/DE/BASIX/LEXIKON/?qu=Graphem (Letzter Zugriff: 09.06.2021)

[11] https://www.wortbedeutung.info/Aussprache/ (Letzter Zugriff: 16.12.2020)

TEIL II: THEORETISCHER HINTERGRUND

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Ausspracheübungen und deren Reflexion seitens der Lernenden im DaF-Unterricht für Erwachsene mit dem Ziel, ob gezielte Ausspracheübungen die Aussprache der Lernenden verbessern und ob und wie die Lernenden über diese Ausspracheübungen sowohl in den Online Sitzungen als auch auf der Lernplattform des Goethe-Instituts reflektieren. Die Arbeit gliedert sich in acht Teile. Der erste Teil widmet sich dem geschichtlichen Hintergrund der Aussprache im Deutschen und des Aussprachewörterbuches für das Deutsche (Kleinerund & Knöbel, 2015; Hirschfeld & Stock, 2007). Nach den historischen Entwicklungen ist es von Bedeutung die Aussprache im Fremdsprachenunterricht in der aktuellen Literatur und den Dokumenten für den Fremdsprachenunterricht in Betracht zu ziehen, um zu erkennen, wie sich die Entwicklungen in diesem Bereich ausgedehnt haben.

Aus diesem Grund wird darauf aufbauend im zweiten Teil die Wichtigkeit der Aussprache im Hinblick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und den Dokumenten „Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri“ (Allgemeine Kompetenzen für den Lehrerberuf) (MEB, 2017a) und „Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023“ (Lehrerstrategie-Dokument 2017-2023) (MEB, 2017b) des türkischen Bildungsministeriums gezeigt. Die genannten Dokumente des türkischen Bildungsministeriums beinhalten im Allgemeinen die Informationen über den Stellenwert und die Aufgaben des Lehrers im Unterricht. Wie in jedem Unterrichtsfach ist auch die Position des Lehrers im DaF-Unterricht von Bedeutung. Aufgrund dieser Tatsache wird als nächstes der Stellenwert der Lehrperson hinsichtlich der Ausspracheschulung dargestellt, da die Lehrperson wie in allen Bereichen des Unterrichts auch mit ihrer Aussprache ein Vorbild sein sollte.

Im Anschluss daran ist es vonnöten den Stellenwert des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht zu betrachten, da dieses Medium nach der Lehrperson eine weitere wichtige Komponente im Unterricht darstellt, weil alle Curricula der Institutionen ein Lehrwerk für den jeweiligen Unterricht vorschlagen.

Da die Probanden dieser Arbeit Erwachsene 18 Jahre und ältere sind, ist auch der Stellenwert des Spracherwerbs im Rahmen der Ausspracheschulung nicht außer Acht zu lassen, der im fünften Teil hervorgehoben wird.

Anschließend werden zum Stellenwert des Spracherwerbs im Rahmen der Ausspracheschulung die Sprachstrukturen des Türkischen, Deutschen und Englischen betrachtet. Dies ist besonders hervorzuheben, da die Muttersprache der Probanden Türkisch, die erste Fremdsprache meistens Englisch und die zu erlernende Sprache Deutsch ist. An dieser Stelle ist festzustellen, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede diese Sprachstrukturen haben, um im Weiteren eine Erklärung zu den Aussprachеschwierigkeiten geben zu können.

Im letzten Teil der Arbeit wird das Modell der Untersuchung erläutert, die gesammelten Daten ausgewertet und die Befunde der vorliegenden Untersuchung interpretiert. Mit der Schlussfolgerung und mit Vorschlägen und Anregungen bezüglich der Ausspracheübungen im Deutsch als Fremdsprachenunterricht, wird die Arbeit abgeschlossen.

Zu Beginn dieses Teils der Arbeit ist es von Bedeutung, dass man die Begriffe ,,Phonologie“ und ,,Phonetik“ erläutert. Auf dem ersten Blick scheinen beide Begriffe synonym zueinander zu sein. Hirschfeld und Reinke (2018, S. 55) legen dar, dass ,,beide Begriffe eng miteinander verbunden sind und sich aufeinander beziehen. Sie bringen außerdem zum Ausdruck, dass die Gegenstände die segmentalen und suprasegementalen Einheiten und Merkmale der gesprochenen Sprache sind, die aus jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden.“

Saussure, der Begründer der modernen Linguistik, hat diese beiden Begriffe unterschieden. Die Phonologie kann man als ,,Vorstellung“ einordnen, wobei die Phonetik als ,,Lautbild“ eingeordnet werden kann. (Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 55)

Darunter wird verstanden, dass Phonologie im Gegensatz zur Phonetik abstrakt ist. Phonologie befasst sich mit konkreten Äußerungen, wobei sich die Phonetik mit dem funktionierenden System der Laute befasst. Dieling und Hirschfeld (2000, S. 11) geben an, dass ,,sich die Phonetik mit den hör- und messbaren

Eigenschaften gesprochener Sprachlaute [befasst], die Phonologie mit deren bedeutungsunterscheidender Funktion."

Des Weiteren unterscheiden Hirschfeld und Reinke (2018, S. 56) beide Begriffe in Bezug auf unterschiedliche Aspekte. Der erste Aspekt ist die Bezugsebene. „Die Phonologie ist abstrakt, theoretisch und bezieht sich auf das Sprachsystem bzw. dem Phonemsystem, wobei sich die Phonetik auf die konkrete Realisierung gesprochener Sprache bezieht. Die Phonologie hat als Gegenstand Systemregeln und Funktionen von segmentalen und suprasegmentalen Einheiten und Merkmalen, allerdings beinhaltet die Phonetik als Gegenstand die Hervorbringung und die Wahrnehmung und die Schallstruktur segmentaler und suprasegmentaler Einheiten und Merkmale. Die kleinste segmentale Einheit in der Phonologie sind Phoneme, die kleinste segmentale Einheit in der Phonetik sind der Laut/ das Phon und das Allophon. Die kleinste suprasegmentale Einheit in der Phonologie ist die Struktursilbe als Phonemfolge, doch in der Phonetik ist diese die Sprechsilbe als Lautfolge." (Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 56f.)

Aus den oben genannten Aspekten kann man hinsichtlich Hirschfeld und Reinke (2018, S. 57) folgern, dass „der Begriff Phonetik hier für die Aussprache bzw. Aussprachetraining [steht] und die phonologischen und phonetischen Grundlagen, Perzeption und Produktion gesprochener Sprache und die konkreten methodisch-didaktischen Anwendungen den Sprachunterricht [umfasst]."

Im folgenden Abschnitt soll nun der geschichtliche Hintergrund der Aussprache im Deutschen und des Aussprachewörterbuches für das Deutsche dargelegt werden.

2.1 GESCHICHTLICHER HINTERGRUND DER AUSSPRACHE IM DEUTSCHEN UND DES AUSSPRACHEWÖRTERBUCHES FÜR DAS DEUTSCHE

Um einen Überblick über den geschichtlichen Hintergrund der Aussprache im Deutschen und des Aussprachewörterbuches für das Deutsche schaffen und die Aspekte besser nachvollziehen zu können, ist es vonnöten, dass der Duden in Betracht gezogen wird.

> ,,Eine enge Normierung wie im Bereich der Rechtschreibung, wo sich seit Ende des 19. Jahrhunderts aufgrund von amtlichen Regelungen und deren Anwendung in der schulischen Praxis eine weitgehende Einheitlichkeit durchgesetzt hat, hat es für die Aussprache ebenfalls gegeben. 1898 legte die Siebs-Kommission, die aus drei Sprachwissenschaftlern und drei Theaterdirektoren bestand, Ausspracheregelungen fest, um die Aussprache an den deutschen Theaterbühnen zu vereinheitlichen. Dabei war von Anfang an intendiert, diese Regularitäten auch für die Schule und damit für die sprachliche Allgemeinheit wirksam werden zu lassen.“ (Kleinerund & Knöbel, 2015, S. 29-30)

Wie aus dem Zitat zu entnehmen ist, wurden die ersten Versuche einer einheitlichen Aussprache der deutschen Sprache von Siebs und einer Gruppe aus Sprachwissenschaftlern und Theaterdirektoren durchgeführt. Das Ziel dieser Vereinheitlichung war, eine von allen deutschsprachigen Regionen verständliche Aussprache zu schaffen. Diese Vorschriftsmäßigkeit wurde auch in den Schulen eingeführt, um einen Standard erhalten zu können.

Laut Hirschfeld & Stock (2007) ,,wurde [bei dieser Vereinheitlichung] immer wieder auf den Zusammenhang zwischen Schreibung und Aussprache hingewiesen. Insbesondere ging es um die Frage, welche Lautwerte die einzelnen Buchstaben haben sollten. Ohnehin hatten Pädagogen, Theaterleute und Grammatiker seit langem eine ,,reine“ Aussprache gefordert, die frei von ,,Provinzialismen“ sein sollten.“ Hier muss nochmal hervorgehoben werden, dass mit der ,,reinen“ Aussprache und ,,frei von Provinzialismen“ die Rede von der verständlichen Aussprache ist, die ohne bestimmte regionale Akzente gefärbt sein sollte.

Bereits vor Theodor Siebs gab es Sprachwissenschaftler, die sich mit der Aussprache beschäftigt haben. So zum Beispiel Wilhelm Viëtor, der im Jahr 1885 die erste systematische Beschreibung der Orthoepie in der Schrift „Die Aussprache der in dem Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preussischen Schulen enthaltenen Wörter“ veröffentlichte. Dieses Werk kann somit als das erste Aussprachewörterbuch bezeichnet werden.“ (Hirschfeld & Stock, 2007) Wie man aus dem Namen erkennen kann, fokussierte sich dieses Werk nur auf ein bestimmtes Gebiet, und zwar Preußen. Hirschfeld & Stock (2007) deuten darauf hin, dass „dieses Regelwerk als Ergänzung zur preußischen Schulorthographie angelegt worden war, [und das] Viëtor es nicht nur für die Schule [wollte], sondern allgemein für das Sprechen der Gebildeten […].“ Weiterhin bringen sie auch zum Ausdruck, dass Viëtors Schrift später unter dem Titel „Die Aussprache des Schriftdeutschen“ und zusätzlich im Jahr 1912 auch sein „Deutsches Aussprachewörterbuch“ erschien.“

An diesem Punkt ist anzumerken, dass die „Deutsche Bühnensprache“, die 1898 von Theodor Siebs veröffentlicht wurde, eine größere Auswirkung als die von Wilhelm Viëtor veröffentlichten Schriften hatte, da Siebs - wie auch oben erwähnt - eine Beratung mit den hochrangigen Vertretern des Deutschen Bühnenvereins und zwei weitere Sprachwissenschaftler, Eduard Sievers, der bedeutendste deutsche Phonetiker, und Karl Luick in seine Arbeiten miteinbezog. Sein Ziel war die „reine und vollständige Aussprache jedes einzelnen Wortes“ durch die regelgerechte Artikulation aller „Laute der einzelnen Worte“ (Siebs, 1930, S.83f.; übernommen von Hirschfeld & Stock, 2007, S. 5) Doch dieses Wörterbuch war der Kritik unterworfen. Es wurde behauptet, dass für eine allgemeine Musteraussprache diese Kodifizierung untauglich war. 1969 wurde eine Umarbeitung des Wörterbuchs von Siebs durchgenommen, doch „diese Untersuchungen wurden ohne Beachtung der phonetischen Gesetzmäßigkeiten übernommen. So wurde etwa in der gemäßigten Hochlautung für / b d g / anlautend vor Vokal nicht generelle Stimmhaftigkeit wie in der reinen Hochlautung, sondern generelle Stimmlosigkeit gefordert.“ (de Boor et al., 1969, S. 107; übernommen von Hirschfeld & Stock, 2007, S. 6).

Nicht nur Wilhelm Viëtor und Theodor Siebs beschäftigten sich mit der Standardisierung der Aussprache des Deutschen. Max Mangold ein Phonetiker

Schweizer Herkunft, erarbeitete mit der Dudenredaktion im Jahr 1962 das „Duden Aussprachewörterbuch“, das in der Mannheimer Duden-Reihe erschien. Da „es sich in der Darstellung und Transkription der Stichwörter nach den Regeln des Siebschen Bühnenaussprache richtete“ (Hirschfeld & Stock, 2007), ähnelte dieses Aussprachewörterbuch dem Wörterbuch von Siebs.

Die zweite Auflage dieses Aussprachwörterbuchs erschien 1974, „in dem [Mangold] die „übersteigert“ empfundene Bühnenaussprache aufgab und sie durch einen „allgemeinere Gebrauchsnorm“ ersetzte, die bereits im Untertitel des Buches als „Standardaussprache“ bezeichnet wurde.“ (Hirschfeld & Stock, 2007)

In diesem Abschnitt ist erkennbar, dass sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den erschienenen Aussprachewörterbüchern vorhanden waren.

Doch letztendlich erschien im Jahr 1982 das hallesche „Wörterbuch der deutschen Aussprache“, (WDA, Krech et al., 1964; übernommen von Hirschfeld & Stock, 2007, S. 7) welcher mit der Kodifizierung wirklichkeitsnäher und differenzierter als das Werk von Siebs war, da die Aussprache der Schauspieler und der Rundfunksprecher umfangreicher untersucht und analysiert wurde. Das Ziel dieser Arbeit war es unter anderem diese bestehenden Regeln auf den schulischen Kontext zu übertragen. Laut Hirschfeld & Stock (2007) wird seit den 1990er Jahren an einer Neukodifizierung gearbeitet, indem auch parallel dazu und bis zur Gegenwart phonetische Analysen zu ausgewählten Schwerpunkten durchgeführt wurden bzw. werden.

Auf der einen Seite kann festgehalten werden, dass alle Aussprachewörterbücher aus einem theoretischen, einführenden Teil und dem Wörterverzeichnis bestehen. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, was das hallesche Wörterbuch von den bisherigen Aussprachewörterbüchern unterscheidet. Die Unterscheidungen können folgendermaßen festgehalten werden:

- Die Darstellung der phonetischen Grundlagen
- Das Kapitel der Eindeutschung
- Die Transkription und der Umfang und Aufbau des Wörterverzeichnisses

,,Betrachtet man diese Punkte genauer kann festgehalten werden, dass sich der Teil A des Aussprachewörterbuches in folgende Kapitel untergliedert:

1. Geschichte, Grundsätze, Ziele und Methoden der Ausspracheregelungen
2. Wortschatz
3. Phonologische und phonetische Grundlagen
4. Ausspracheregeln
5. Phonostilistische Differenzierungen der Standardaussprache
6. Eindeutschung von Wörtern und Namen aus fremden Sprachen“ (Hirschfeld & Stock, 2007)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es viele Versuche gab, um ein einheitliches Aussprachewörterbuch festzulegen. Letzten Endes wird in der heutigen Zeit das Aussprachewörterbuch der Mannheimer Duden-Reihe, welche im Jahr 2015 neu bearbeitet wurde und das als 7. Auflage erschien, als das aktuellste Aussprachwörterbuch betrachtet. (Kleinerund & Knöbel, 2015)

,,Hier ist hervorzuheben, dass ein Aussprachewörterbuch ein Nachschlagwerk für Lehrende und Lernende ist, da man viele wichtige Informationen daraus entnehmen kann. Als Beispiel ist zu erwähnen, dass man Informationen über die Herkunft der Fremdwörter entnehmen kann. Außer diesem kann man die vollständige Transkription aller Namen und Wörter, die Angabe von Aussprachevarianten und Betonungsverschiebung und die Angabe von Nebenakzenten[12] nachschlagen. Es ist hinzuweisen, dass ein Aussprachewörterbuch kein Lehrmaterial ist, das im DaF-Unterricht ständig benutzt werden muss. Neben diesen Funktionen ist das Aussprachwörterbuch vor allem für Lehrende sehr wichtig, da sie damit eine Einführung in die Phonologie und Phonetik des Deutschen bekommen und somit ihre Kenntnisse erweitern und ihren Unterricht fachlich fundieren können.“ (Hirschfeld & Stock, 2007)

[12] In einem Wort wie ,,Behinderungen‘‘ trägt das ,,i‘‘ den Hauptton, das ,,u‘‘ den Nebenton (https://www.wortbedeutung.info/Nebenakzenten/ ; Letzter Zugriff 04.05.2021)

Nachdem in diesem Teil der Arbeit ein historischer Rückblick auf die Entstehung eines Aussprachewörterbuchs gemacht wurde, geht es im Weiteren darum, einen Überblick über den Stellenwert der Aussprache im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) und den Dokumenten des türkischen Bildungsministeriums zu geben.

2.2 DER STELLENWERT DER AUSSPRACHE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT, DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN UND DOKUMENTE DES TÜRKISCHEN BILDUNGSMINISTERIUMS

Um die Entwicklung der Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht verfolgen zu können, ist es vonnöten vorerst einen Blick darauf zu werfen, welchen Stellenwert die Aussprache innerhalb der fremdsprachlichen Lehrmethoden hat.

Das Ziel der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) war es vor allem die Übersetzung von Texten. (Neuner & Hunfeld, 1993) Nach dem II. Weltkrieg gewannen moderne Fremdsprachen an Bedeutung. Das Ziel war sich möglichst schnell und ohne Hemmungen zu verständigen. Somit entstand die Audiolinguale Methode (ALM). Nach Neuner & Hunfeld (1993) sollte ,,der Schüler durch den ständigen Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht und durch Imitation des Lehrers ein ,,Sprachgefühl“ entwickeln und die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache allmählich selbst entdecken.“

Aus diesem Abschnitt lässt sich entnehmen, dass die Aussprache in diesen zwei Methoden keinen Stellenwert hatte, da in der Grammatik-Übersetzung-Methode, die zu erlernende Sprache nur übersetzt wurde und in der Audiolingualen Methode war es von Bedeutung, die Regeln der gesprochenen Sprache zu verstehen.

,,Anfang der 70er Jahre konzentrierten sich die Diskussionen um die Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik und –methodik auf die pragmatischen und die pädagogischen Perspektiven, da sich Menschen im Zielsprachenland als Tourist oder Geschäftsmann verständigen sollten“ (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 83ff). Somit entwickelte sich die kommunikative Didaktik.

> ,,Hauptziel eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ist also nicht die Vermittlung von – sprachlichen bzw. landeskundlichen – Kenntnissen, […] sondern die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache).“ (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 85)

Wie aus dem Zitat deutlich wird, ist erstmals in dieser Methode die Rede von den vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Mit der Entwicklung der kommunikativen Didaktik steht die Aussprache eng mit der Fertigkeit Sprechen in Verbindung, doch der Aussprache wird auch in dieser Lehrmethode nicht der gewünschte Wert gegeben. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Rahmen der fremdsprachlichen Lehrmethoden die Aussprache eher eine untergeordnete Rolle spielt.

An dieser Stelle der Arbeit soll hervorgehoben werden, warum die Aussprache mit der Fertigkeit Sprechen grundlegend ist.

Die derzeitigen Entwicklungen bedürfen einen intensiveren Einsatz von Phasen vom Online-Unterricht. In diesen Zeiten spielt die Phonetik eine sehr wichtige Rolle beim Fremdsprachen lernen. Der im Jahr 2001 vom Europäischen Rat entwickelte GER dient als Standard zur Evaluierung der Sprachkompetenz.

Im Folgenden geht es darum, festzustellen inwieweit sich die Thematik der Aussprache im GER wiederspiegelt:

> ,,Der Gemeinsame Europäischer Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.“ (Europarat, 2001, S. 14)

Wie man aus der Beschreibung erkennen kann, wurde vom Europarat versucht Sprachen in Niveaustufen zu unterteilen und konkrete Lernzielbestimmungen festzulegen, damit beim Sprachenlernen ein Standard entsteht. Hier ist auch zu betonen, dass ,,der GER das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen eines handlungsorientierten Ansatzes in der Vermittlung einer kommunikativen Sprachkompetenz sieht. Diesem Ziel ist auch der Ausspracheunterricht verpflichtet, der eine wichtige Basis für die vier

Grundfertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben darstellt.“ (Hirschfeld & Reinke, 2018) Betrachtet man den GER in Hinsicht der Beherrschung der Aussprache und Intonation, wird deutlich, dass die Rede von phonetischen Kompetenzen ist. Mit der im GER vermerkten phonologischen Kompetenz ist gemeint, dass ,,Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion in Bezug auf verschiedene Einheiten, wie lautliche Einheiten der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten, die phonetischen Merkmale, die die Unterscheidung der Phoneme darstellen, die phonetische Zusammensetzung von Wörtern, Satzphonetik und phonetische Reduktion involviert.“ (Europarat, 2001, S. 117)

Ausgehend hiervon kann bezogen auf den Fremdsprachenunterricht, gesagt werden, dass, wenn es um Phonetik geht, dass z.B. lautliche Einheite thematisiert werden müssen.

Die Änderungen und Ergänzungen der aktualisierten erweiterten Form des GER‘s (Europarat, 2020) haben keine Auswirkungen auf das im GER (Europarat, 2001) beschriebene Konstrukt oder seinen gemeinsamen Referenzniveaus. Es ist jedoch ersichtlich, dass in dieser Veröffentlichung zu den bereits vorhandenen Deskriptoren, die linguistische Kompetenz und unter diesem Punkt die Phonologie, hinzugefügt wurden. Die Skala für die ,,Beherrschung Phonologie“ wurde mit Schwerpunkt auf Klangartikulation und prosodischen Merkmalen neu entwickelt. Selbstverständlich ist das nicht die einzige Veränderung, die durchgenommen wurde. Doch da die anderen Punkte für diese Arbeit nicht relevant sind, werden diese hier auch nicht erwähnt.

Die Abbildung 12 (Anhang 3, S.151) zeigt die Beschreibungen, die unter dem Punkt ,,Beherrschung Phonologie“ dargelegt werden. Der erweiterte GER (Europarat, 2020, S.147) beschreibt die vorgenommenen Veränderungen im Rahmen der Phonologie folgendermaßen:

> ,,Die Skala von 2001 ist in dieser Veröffentlichung ersetzt worden. Die Beschreibung von Phonologie im Abschnitt 5.2.1.4 im GER 2001 ist zwar klar, fundiert und hinreichend breit, um neuere Überlegungen zu Aspekten der Phonologie beim Zweit-/ Fremdsprachenunterricht zu umfassen. Die Skala von 2001

> erfasste jedoch nicht den zugrundeliegenden Begriffsapparat und die Progression schien unrealistisch, vor allem im Schritt B1 (‘‘Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird‘‘) zu B2 (‘‘Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben‘‘). Tatsächlich war die Skala für Aussprache und Intonation die am wenigsten erfolgreiche unter den Skalen, die bei der ursprünglichen Forschung kalibriert wurden. Im Sprachunterricht wurde aber traditionell die Beherrschung der Phonologie eines idealtypischen Muttersprachlers als Lernziel angesehen, wobei ein Akzent als Anzeichen für eine schwache Beherrschung der Aussprache galt. Der Fokus auf Akzent und auf Genauigkeit, statt auf Verständlichkeit hat sich aber als nachteilig für die Entwicklung des Ausspracheunterrichts erwiesen. Idealisierte Modelle, welche die Beibehaltung eines Akzents ignorieren, berücksichtigen nicht den Kontext, soziolinguistische Aspekte und Lernerbedürfnisse.“

Wie aus der Beschreibung zu erkennen ist, wurde die Wichtigkeit der Phonologie angesehen und ein großer Schritt für die Phonologie gesetzt. Es wird nicht mehr erwartet, dass Lerner vor allem ab der B1 Sprachstufe eine Aussprache wie Muttersprachler haben sollen, sondern die Verständlichkeit steht im Vordergrund. Im GER (Europarat, 2001) wurde ab der Niveaustufe B2 erwartet, „[dass die Lernenden] eine klare, natürliche Aussprache und Intonation [erwerben]‘.“ (Europarat, 2001, S. 117). Das bedeutet also, dass eine „fast fehlerfreie“ Aussprache erwartet wurde. Diese Beschreibung bezüglich der Aussprache könnte sich deshalb nachteilig auf die Entwicklung der Ausspracheschulung ausgewirkt haben.

Die Abbildung 13 (Anhang 4, S.152), die der erweiterte GER (Europarat 2018, S. 148) beinhaltet, verdeutlicht, dass die Phonologie unter den qualitativen Merkmalen der gesprochenen Sprache aufgenommen wurde. Aus der Abbildung kann festgehalten werden, dass die gesprochene Sprache in sechs Merkmale aufgegliedert wurde. Diese sind der Reihe nach die Reichweite, die Richtigkeit, die Flüssigkeit, die Interaktion, die Kohärenz und die Phonologie. Hier ist anzumerken, dass die Merkmale der Phonologie bei dieser Veröffentlichung des GERs erweitert wurden.

Resümierend kann somit festgehalten werden, dass unter anderem die Aussprache mit dieser Veröffentlichung einen relevanten Stellenwert eingenommen hat und eine sehr wichtige Rolle in der Kommunikation spielt.

Dass die Aussprache eine wichtige Komponente bei der Kommunikation ist unterstützen Dahmen und Hirschfeld (2016) folgendermaßen:

> ,,Die perfekteste Grammatik nützt nichts, wenn man jemanden wegen unverständlicher Aussprache nicht verstehen kann; falsche Melodieverläufe können z.B. einen ganzen Diskurs zerstören, weil die Pragmatik der Äußerungen (wegen falschen Intonation) von den Gesprächspartnern unterschiedlich interpretiert wird."

Kohler (2005) betont, ,,dass deutlich gezeigt wurde, dass die Intonation, d.h. der auditiv wahrgenommene Melodieverlauf im Gesprochenen, kein nebensächliches, rein redebegleitendes Phänomen ist. Vielmehr stellt sie für den Spracherwerb und für die menschliche Interaktion ein grundlegendes Mittel dar." Moroni (2011) erwähnt, dass ,,eine schlechte Intonation im Deutschen selbst in anderen Bereichen der Sprache etwa der Lexik und der Syntax sehr fortgeschrittene Lernender das Verstehen und somit die Interaktion stark beeinträchtigen kann."

Aus den oben genannten Aussagen kann festgehalten werden, dass Phonetik und Phonologie unerlässlich für eine erfolgreiche Interaktion beim Fremdsprachenlernen im Allgemeinen und beim Lernen des Deutschen im Besonderen sind und sie im Lehr- und Lernprozess des Deutschen als Fremdsprache eine unabdingbare Position einnehmen müssen. In Anbetracht der oben aufgeführten Meinungen kann festgestellt werden, dass die Phonetik ein wichtiger Bestandteil des Sprachenlernens ist und im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden muss.

Abschließend unterstreichen Barkowski et al. (2017, S.141), dass ,,eine fehlerhafte Aussprache Kommunikation erschweren oder sogar unmöglich machen [kann]. Sie beeinträchtigt das Hören und Verstehen, sie beeinträchtigt aber auch gewandtes und flüssiges Sprechen in der Fremdsprache. Lehrkräfte sollten deshalb grundlegende Kenntnisse über die Intonation und die Laute der deutschen Sprache haben, um die Schwierigkeiten ihrer Lernenden beim Erwerb der Aussprache nachvollziehen zu können."

Anhand der oben angeführten Aussagen ist hervorzuheben, dass in den letzten Jahren erkannt wurde, dass die Ausspracheschulung beim Fremdsprachelernen genauso wichtig ist, wie die anderen Komponenten (Grammatik, Wortschatz etc.). Begründet wurde diese Wichtigkeit damit, dass das

Verstanden werden in der Fremdsprache im Allgemeinen zum größten Teil von der Aussprache abhängig ist.

Hier muss auch darauf hingewiesen werden, dass von Fremdsprachendidaktikern festgestellt wurde, dass „die Phonetik-Übungen in Lehrwerken nicht ausreichend für einen handlungsorientierten Ansatz sind und dass die Lehrperson bei der Aneignung der Aussprache eine sehr wichtige Rolle spielt, da die Lehrperson das Wissen vermittelt und die Lernenden auf verschiedene Situationen vorbereitet." (Borgmann, 2018, S. 1)

Betrachtet man die Dokumente „Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" (Allgemeine Kompetenzen für den Lehrerberuf) (MEB, 2017a) und „Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023" (Lehrerstrategie-Dokument 2017-2023) (MEB, 2017b), die vom türkischen Bildungsministeriums herausgegeben worden sind, kann man feststellen, dass diese einen großen Wert legen, dass qualifizierte Lehrer diesen Beruf ausüben sollen. Auch wird öfters in diesen Dokumenten betont, dass die Fortbildung eines Lehrers von größter Wichtigkeit ist. Es ist jedoch ersichtlich, dass bezüglich der Aussprache keine spezifische Strategie bzw. Fortbildung vorgeschlagen wird. Im Allgemeinen wird für die Ausspracheschulung im DaF-Unterricht nichts Konkretes vorgeschlagen. Zieht man in Erwägung, dass die erste Fremdsprache in der Türkei meistens Englisch ist, sollte man diesen Aspekt in Bezug auf Englisch untersuchen. Festzustellen ist, dass der Aspekt der Aussprache auch hier nicht vorzufinden ist. (T.C. Yüksek Öğretim Kurulu, 2018b)

Wenn man davon ausgeht, dass die oben genannten Dokumente im Rahmen der Ausbildung von Lehrern im Allgemeinen und von Fremdsprachenlehrern im Besonderen eine bestimmte Rolle spielen und das Fehlen eines Hinweises bezüglich der Aussprache fehlt, dies aber als relevant angesehen sollte, stellt sich somit die Frage, warum die Ausspracheschulung vor allem für die Lehrpersonen, die eine fremde Sprache übermitteln, relevant ist.

Somit wird im folgenden Kapitel der Stellenwert der Lehrperson bei der Ausspracheschulung aufgegriffen.

2.3.STELLENWERT DER LEHRPERSON BEI DER AUSSPRACHESCHULUNG

Es ist nicht zu bestreiten, dass die Lehrperson eine Schlüsselfunktion beim Unterrichten hat. Dieser Standpunkt wird auch von der Hattie-Studie, die im Jahr 2009 veröffentlicht wurde, unterstützt. In dieser Studie stellt Hattie fest, dass trotz allem die Lehrperson Wirksamkeitsfaktor Nummer eins im Unterricht ist und den größten Einfluss beim Lernen hat. Außerdem wird von Hattie betont, dass jede Lehrperson wissen soll, was jeder Lernende denkt und welche Unterstützung er braucht. Des Weiteren soll die Lehrperson aber auch imstande sein, die Lernabsichten und Erfolgskriterien ihres Unterrichts zu kennen, um den Unterricht dementsprechend zu gestalten. (Hattie, 2009, S. 238-239)

Anknüpfend an die oben aufgeführten Ergebnisse kann gesagt werden, dass die Lehrkraft somit auch eine Schlüsselfunktion beim Erlernen der Aussprache hat. Dieser Aspekt sollte als Lernabsicht bzw. als Erfolgskriterium betrachtet werden, da wie oben aufgeführt, es unerlässlich ist, eine verständliche Aussprache zu haben, um sich verständigen zu können. Hirschfeld und Reinke (2007) schildern diese Ansicht folgendermaßen:

> „Die Lehrkraft „ …[muss] gezielt auf die sehr unterschiedlichen individuellen Hör- und Ausspracheprobleme ihrer Lernender eingehen, [da die meisten Lerner nicht in der Lage sind, ihre eigenen Aussprachedefizite zu identifizieren und diese zu verbessern.] Sie müssen dabei die Ausgangssprachen berücksichtigen und sehr viel mehr Zeit für die Automatisierung gelernter Formen einplanen, weil die motorische Komponente der Entwicklung von hochautomatisierten Sprechbewegungsabläufen dies verlangt."

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die meisten Lehrkräfte bewusst sind, dass beim Fremdsprachenlernen auf die Aussprache nicht verzichtet werden sollte. Doch folgende Äußerungen geben mögliche Gründe an, warum Lehrkräfte die Aussprache nicht zum Teil ihres Unterrichts werden lassen. Zu diesem Aspekt gibt Hey (2014) an, dass nicht zu übersehen ist, „[dass] wiederum andere darauf verzichten, Aussprache zu korrigieren, weil es ihnen widerstrebt, Lerner zu unterbrechen und in ein so persönliches Konzept wie die Sprechweise einzudringen. […] Viele Lehrpersonen setzen Aussprachekorrekturen nicht systematisch als Teil

eines Unterrichtskonzepts ein, sondern korrigieren erst dann, wenn die Verständlichkeit vollständig beeinträchtigt ist.“ Levis (2005, S. 384) macht folgende Feststellung:

> ,,Jedoch existiert auch auf der Seite der Lehrpersonen, welche Aussprache für lehrbar und wichtig erachten, ein hohes Maß an Unsicherheit über Ziele und Möglichkeiten der Ausspracheschulung.“

Mehlhorn (2005) betont, dass ,,auch meistens das Lehrerwissen in dieser Hinsicht begrenzt sein kann.“ Geht man davon aus, dass ein Wissen über Aussprache bei praktizierenden Lehrern gering vorhanden ist, kann man schlussfolgern, dass bei der Ausbildung der Lehrkräfte unter anderem auf die Aussprache eingegangen werden sollte, um eine ,,richtige“ Aussprache bei den Lernern einzuprägen.

Die Aussage von Settinieri (2008, S. 3) unterstützt diese Vermutung. Es wird angeführt, dass ,,diese Unsicherheit sicherlich mit der Tatsache zusammenhängt, dass Phonetik in der Lehrerausbildung oft nur eine untergeordnete Rolle spielt.“ Hey (2014) unterstützt diese Aussage folgendermaßen:

> ,,Die Unsicherheit der Lehrperson kann darin resultieren, dass Ausspracheschulung gänzlich vernachlässigt wird oder dazu führen, dass die Lehrmethoden auf diesem Gebiet weniger oder keine Erfolge verzeichnen.“

Somit hat das zur Folge, dass ,,sich die Lehrperson mit der Zeit an die fehlerhafte Aussprache ihrer Lerner gewöhnt, sodass sie diese unter Umständen nach einiger Zeit nicht mehr als korrekturbedürftig wahrnimmt.“ (Gorsuch, 2001)

Aus den oben dargelegten Meinungen kann man schlussfolgern, dass die Lehrpersonen aus verschiedenen Gründen einen nicht so großen Wert auf die Aussprache legen. Diese Gründe werden als nicht ausreichende Zeit, die eigene Unsicherheit der Lehrperson, nicht ausreichendes Lehrerwissen o.Ä. bezeichnet. Doch es wird auch zur Sprache gebracht, dass sich die Lehrpersonen selber reflektieren müssten. Zu diesem Punkt müssten sich die Lehrpersonen folgende Fragen stellen und beantworten, um eine gelingende Kommunikation zu verwirklichen:

- ,,Bin ich als Lehrerin/ Lehrer ein Vorbild in Sachen Aussprache für die Lernenden?

- Was sollte ich über die Intonation und Lautbildung im Deutschen wissen, damit ich Aussprache unterrichten kann?

- Was genau sind die Unterschiede in der Intonation und der Lautbildung in der Erstsprache/ in den bereits gelernten Fremdsprachen meiner Lernenden und im Deutschen?

- Welche Ausspracheprobleme haben meine Lernenden, die die Kommunikation auf Deutsch schwer behindern?“ (Barkowski et al., 2017, S. 140)

Ausgehend von diesen Fragen, kann erkannt werden, dass man als Lehrperson in vielen verschiedenen Bereichen – u.a. auch in der Ausspracheschulung – über entsprechende Informationen verfügen muss, um diese Fragen beantworten zu können. Um über dieses Wissen, bezüglich der Phonetik und Phonologie, zu verfügen, kann resümierend gesagt werden, dass in der Lehrerausbildung dieser Aspekt eine sehr wichtige Rolle spielen sollte.

Bezogen auf die Lehrerausbildung, ist es vonnöten festzustellen, welche Anforderungen von den angehenden Lehrpersonen in der Lehrerausbildung erwartet werden.

Die Lehrerausbildung in der Türkei basiert auf ein Curriculum, das vom türkischen Hochschulrat vorgegeben wird. Dieses Programm ist verbindlich für alle pädagogischen Fakultäten in der Türkei. Betracht man das im Mai 2018 vom türkischen Hochschulrat neu veröffentlichte Programm für die Ausbildung von Lehrern, ist ersichtlich, dass der Stellenwert der Phonologie und Phonetik in der Deutschlehrerausbildung keinen Platz einnimmt (T.C. Yüksek Öğretim Kurulu, 2018a).

Da die vorliegende Arbeit in der Türkei durchgeführt wird und man in Betracht ziehen sollte, dass die erste fremde Sprache in der Schule als Englisch festgelegt ist, sollte auch der Studieninhalt für die Lehrerausbildung mit dem

Schwerpunkt Englisch als fremde Sprache untersucht werden. Bei dieser Untersuchung kann festgestellt werden, dass im ersten und im zweiten Semester dieser Ausbildung jeweils in jedem Semester das Studienfach „Dinleme ve Sesletim“ (Hörverstehen und Aussprache) unterrichtet werden. (T.C. Yüksek Öğretim Kurulu, 2018b)

Da im Rahmen dieser Untersuchung die zu erlernende Fremdsprache Deutsch ist, sollte auch ein Vergleich mit den Anforderungen in der Lehrerausbildung in Deutschland gemacht werden. Dafür sollte das Dokument „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktikern in der Lehrerbildung“, die die Kultusminister Konferenz (KMK) erstmals im Jahr 2008 erstellt und veröffentlicht hat, in Betracht gezogen werden.

In diesem Dokument ist es aber nicht angebracht Deutsch zu betrachten, da diese Sprache in Deutschland als Muttersprache gesprochen und unterrichtet wird. Von daher ist es wesentlich die Studieninhalte für die Fachrichtung „Neue Fremdsprachen“ zu untersuchen. In dieser Fachrichtung werden im Studieninhalt als Unterpunkt Sprachpraxis folgende Anforderungen festgelegt:

- Sprachproduktion und Sprachrezeption
- Mündlicher und schriftlicher situationsangemessener Gebrauch der Fremdsprache
- Wortschatz, Grammatik, Stilistik und Idiomatik
- Aussprache, korrekte Lautbildung und Intonation

Das oben genannte Dokument besteht aus zwei Teilen. Neben den Anforderungen zur Sprachpraxis wird eine Beschreibung zum fachspezifischem Kompetenzprofil gemacht:

> „[…] Sie verfügen über ein vertieftes Sprachwissen und „nativnahes‘‘ Sprachkönnen in der Fremdsprache; sie sind in der Lage, ihre fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenz auf dem erworbenen Niveau zu erhalten und ständig zu aktualisieren. […]“ (KMK, 2008)

Die aufgeführten Beispiele zeigen den Wert der Aussprache beim Lernen einer fremden Sprache.

Ausgehend von diesen Beschreibungen kann festgestellt werden, dass es in den Lehrerausbildungsprogrammen für den Fremdsprachenlehrer der Türkei und Deutschland in der Hinsicht Aussprache bzw. Phonetik und Phonologie einen bedeutenden Unterschied gibt. So ist beispielsweise in dem Kompetenzprofil für Lehrer des türkischen Erziehungsministeriums nicht die Rede von ,,vertieftes Sprachwissen‘‘ und ,,nativnahes Sprachkönnen.“

An dieser Stelle ist zu betonen, dass die genannten Anforderungen nicht nur mit der Lehrerausbildung zu erreichen sind. Der eigene Wille als Person ist auch ein wichtiger Faktor. Es muss auch erwähnt werden, dass die (angehenden) Lehrpersonen sich im Klaren sein müssen, dass sie allgemein als ein Vorbild fungieren sollten. Sicherlich gilt das auch im Fremdsprachenunterricht, da die Lernenden die Aussprache als erstes von Ihrer Lehrkraft hören.

Nicht nur die Lehrperson, sondern auch das Lehrwerk ist eine wichtige Komponente des Unterrichts. Trotz der zunehmenden Digitalisierung im Bildungswesen spielen Lehrwerke im derzeitigen Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle.

Aus diesem Grund soll es im Weiteren darum gehen die Phonetik-Übungen in den Lehrwerken für DaF zu betrachten. Es soll aufgezeigt werden, welchen Stellenwert die Phonetik-Übungen in den Lehrwerken haben.

2.4. STELLENWERT DES LEHRWERKS IM DAF-UNTERRICHT

> ,,Lehrwerke werden seit Jahrzehnten als zentrales Medium des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, Fremdsprachenunterricht gilt als lehrwerkbasiert, kaum eine Unterrichtsstunde wird völlig ohne Lehrwerk bestritten. Während Unterrichtsfächer wie Geographie, Politische Bildung oder Chemie häufig auf andere Materialien und Medien rekurrieren, basiert der Fremdsprachenunterricht der Spracherwerbsphase mit seiner strengen Progression wesentlich auf dem Lehrwerk.“ (Fäcke, 2016)

Aus diesem Zitat von Fäcke kann man den Stellenwert des Lehrwerks allgemein im Fremdsprachenunterricht erkennen. Dieser Stellenwert des Lehrwerks wird auch von Maijala (2007) betont, indem dargelegt wird, dass ,,die Praxis des Fremdsprachenunterrichts seit jeher vom Lehrwerk geprägt [wird und dass] trotz der technischen Entwicklung der letzten Zeit das traditionelle Lehrwerk (noch) die entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht [spielt].“ Fäcke (2016) begründet diesen Standpunkt weiterhin folgendermaßen:

> ,,Das Lehrwerk erfüllt vor allem die Funktion, für alle Beteiligten inhaltliche Grundlagen und sprachliche Progression zu strukturieren. Damit bietet es Lehrenden, Lernenden und Eltern Vergleichbarkeit und Orientierung, die zudem den Lehrenden eine Arbeitserleichterung ermöglichen. […] Diese Überlegungen erklären die zentrale Stellung des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht, der traditionell weitgehend lehrwerkbasiert durchgeführt wird.“

Es ist nicht zu bestreiten, dass das Lehrwerk eine zentrale Bedeutung auch für den DaF-Unterricht hat. Das Lehrwerk wurde, wie viele Komponente im DaF-Unterricht, von verschiedenen Wissenschaftlern untersucht. Da jeder Wissenschaftler eine unterschiedliche Betrachtungsweise hat, ist es selbstverständlich, dass verschiedene Meinungen dazu geäußert wurden. Doch, was allgemein gesagt werden kann ist, dass ,,Lehrwerke in einer bestimmten Progression aufgebaut sind.“ (Fäcke, 2016)

Da diese Arbeit sich der Ausspracheschulung von Erwachsenen widmet, ist es an dieser Stelle von Bedeutung, dass der Stellenwert der Phonetik-Übungen in den Lehrwerken für DaF für Erwachsene dargelegt wird. An dieser Stelle stellt sich vorerst die Frage, was eigentlich Phonetik-Übungen sind. ,,Eine Phonetik-Übung ist

eine methodische Maßnahme, die als Teil eines Übungskorpus die Entwicklung phonetischer Fähigkeiten in der Fremdsprache fördert. […] Phonetik-Übungen tragen zum dynamischen Aspekt des Übens bei, bei dem sich eine Steigerung von einem niedrigeren zu höheren Leistungsniveau vollzieht.“ (Valman, 2016)

Es gibt unterschiedliche Meinungen und Untersuchungen in Bezug auf Phonetik-Übungen in DaF-Lehrwerken. Valman (2016) greift den Stellenwert der Phonetik-Übungen folgendermaßen auf:

> „[…] Geht man überdies davon aus, dass das Lehrwerk „das zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung‘‘ ist und dass sich die Anzahl der dort zu findenden Phonetik-Übungen zwar vermehrt hat, jedoch immer noch Defizite hinsichtlich einer transparenten Zielstellung, einer optimalen Struktur und eines kommunikativen Inhalts bestehen, so ist eine Verbesserung bei der Konzipierung und Gestaltung von Phonetik-Übungen in Lehrwerken unbedingt nötig.“

Somit schlägt Valman (2016) vor, dass „die nicht zufriedenstellende Situation behoben werden kann, wenn Zielstellung, Struktur und Inhalt in einer Phonetik-Übung besser konzipiert werden.“ Ein Grund dafür könnte sein, dass die Aufgabenstellungen von diesen Übungen nur „Hören Sie und wiederholen Sie“ ist. Hirschfeld & Reinke (2007) stellen die Situation der Phonetik-Übungen in DaF-Lehrwerken im Gegensatz zu Valman folgendermaßen dar:

> „In den letzten 15 Jahren hat sich auf dem Gebiet der angewandten Phonetik in diesem Bereich viel getan: Es gibt neue Untersuchungen zum Aussprachestandard, zur Entwicklung von Hör- und Aussprachfertigkeiten, es gibt neue methodische Ansätze, es entstanden und entstehen kontrastive Untersuchungen und Fehleranalysen zu zahlreichen Ausgangssprachen, es gibt neue, interessante Materialien, die Phonetik in Lehrwerken hat sich generell verbessert.“

Hunold (2007) unterstützt einerseits die Aussage von Hirschfeld & Reinke und gibt andererseits an, dass „Lehrwerke aus demselben Haus auf höchst unterschiedliche Weise mit dem Phonetikthema [umgehen und dass] in einem Lehrwerk Phonetik-Übungen nur steinbruchartig eingefügt [wurden], was wiederum in einem anderen Lehrwerk, die Phonetik genau den Raum erhält, den sie verdient und benötigt.“

Weiterhin wird von Hunold (2007) angegeben, dass „fast alle Lehrwerke der deutschen Verlage inzwischen die Bedeutung der Phonetik entdeckt [haben] und [somit] mehr Übungen zum Hören (z.B. Lautdiskriminierung und Unterscheidung unterschiedlicher Satzmelodien) und (Aus)Sprechen von Segmentalia und Suprasegmentalia [enthalten]."

Hey (2014) greift die Phonetik-Übungen von einer anderen Sichtweise auf und gibt an, dass „[…] die Aussprache zur Herausforderung für die Lehrperson wird, insbesondere, wenn diese unsicher beim Thema Aussprache ist und mit einer steilen Progression arbeiten muss. In solchen Fällen hat das Lehrwerk einen entscheidenden Einfluss als strukturierender Faktor mit einem Übungsangebot, aus dem sich die Lehrperson bedienen kann." Nach Neuber (2016) kann zusammenfassend festgestellt werden, dass „Lehrwerke versuchen Phonetik-Übungen für Lehrer zu erleichtern, doch diese sind nicht auf die Gesamtheit der Lehr- und Lernprozesse übertragbar."

In Hinsicht auf diese Aussage ist zu erkennen, dass diese Phonetik-Übungen nach einer Progression erstellt werden müssen. „Um Aussprache zu schulen sind zwei Faktoren wichtig. Zum einen muss es perzeptiv zum anderen produktiv sein. Die Perzeption schult das phonologische Hören, d.h. die verschiedenen bzw. bedeutungsunterscheidenden Einheiten sollen diskriminiert und selektiert werden" (Hirschfeld & Reinke, 2018). Valman (2016) äußert sich zu diesem Aspekt folgendermaßen:

> „ […] Zudem wird für die Konzipierung und Gestaltung von Phonetik-Übungen in Lehrwerken Wert gelegt auf die Inhalte beider Begriffe, die innerhalb einer Übungsdefinition für die Arbeit an der Phonetik berücksichtigt werden sollen. Dies geschieht nicht zuletzt deshalb, weil eine Phonetik-Übung nicht nur zur Automatisierung phonetischer Fertigkeiten, sondern auch zum Erlernen soziokultureller und pragmatischer Schwerpunkte führen soll."

Hirschfeld & Reinke (2012) unterstützten die Aussage von Valman, indem sie angeben, dass „die Arbeit an der Phonetik nicht auf isolierte bzw. zusammenhanglose Wörter beschränken sollen, sondern auch andere sprachliche soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen und Fertigkeiten müssen berücksichtigt werden." Obwohl es Verbesserungen in den Übungsangeboten seitens

der Phonetik gibt, muss hinzugefügt werden, dass die Übungsangebote in der fachlichen und methodischen Grundlage weiterhin verbessert werden müssen.

Hirschfeld & Reinke (2018) begründen diese Sichtweise, indem sie betonen, dass „die in aktuellen Lehrwerken enthaltenen Ausspracheübungen von unterschiedlichem Umfang entweder mit anderen Übungen der Lektionen verknüpft sind […] und/oder sich an exponierten Stellen im Kursbuch (z.B. immer am Ende von Lektionen) und/oder im Arbeitsbuch befinden. […] Hinweise zu Aussprachеregeln, zu Übungs- und Fehlerkorrekturmöglichkeiten (in Verknüpfung mit den Ausspracheübungen im Lehrwerk) stehen in Verbindung mit den Ausspracheübungen und/ oder sind meist in Lehrerhandbüchern enthalten."

Somit resümieren sie den Standpunkt der Ausspracheübungen in den Lehrwerken, indem sie angeben, dass „viele der genannten Probleme (Ergebnisse früherer Lehrwerkanalysen) noch immer in aktuellen Lehrwerken zu finden sind" und legen die Probleme folgendermaßen dar:

- „Ausspracheübungen befinden sich meist (nur) am Ende der Lektionen, wo man sie leicht weglassen kann.

- Ausspracheübungen gliedern sich meist nicht in Aufgabenfolgen, die sinnvoll aufeinander aufbauen, vielmehr sind lediglich einzelne Hör- und Nachsprechaufgaben zu finden.

- Das Übungsmaterial besteht meist aus Einzelwörtern und/ oder Sätzen aus der Lektion, die innerhalb der Übung keine thematische, inhaltliche oder situative Kohärenz aufweisen.

- Meist ist keine Möglichkeit der Kontrolle bei Höraufgaben vorgesehen.

- Ausspracheübungen sind nicht mit Grammatik-, Wortschatz-, Lese-, Hörverstehens- und Textübungen verbunden, und auch Verknüpfungen mit den anderen Kompetenzbereichen (soziolinguistische, pragmatische) fehlen." (Hirschfeld & Reinke, 2018)

Ausgehend von diesen Ausführungen ist es an diesem Punkt relevant, die Ausspracheübungen im Lehrwerk Netzwerk A1.2 (Dengler et al., 2013) näher zu

untersuchen. Da am Goethe-Institut Istanbul im Präsenzunterricht dieses Lehrwerk benutzt wird, ist es im Rahmen der Phonetik-Übungen wichtig, festzustellen an welcher Stelle innerhalb des Lehrwerks Phonetik-Übungen vorkommen. Die unten aufgeführte Tabelle soll dies darstellen. Wirft man einen Blick auf die Lektionen kann folgendes festgestellt werden:

Tabelle 1: Informationen zur Aufgabenstellung und Ausspracheübungen in Netzwerk A1.2[13]

Kapitel	**Wo befindet sich die Ausspracheübung?**	**Wie ist die Aufgabenstellung?**
Kapitel 7	in der Mitte der Lektion	a) Was hören Sie und kreuzen Sie an b) Hören Sie und sprechen Sie nach.
Kapitel 8	am Ende der Lektion	a) Was hören Sie und kreuzen Sie an. b) Hören Sie, sprechen Sie nach und schreiben Sie die Wörter.
Kapitel 9	am Ende der Lektion	a) Was hören Sie und kreuzen Sie an b) Hören Sie und sprechen Sie nach.
Kapitel 10	in der Mitte der Lektion	a) Was ist betont? Unterstreichen Sie. b) Ergänzen Sie die Regel. c) Hören Sie und sprechen Sie nach.
Kapitel 11	in der Mitte der Lektion	a) Was hören Sie und kreuzen Sie an b) Hören Sie und sprechen Sie nach.

[13] Die Übungsangebote zur Aussprache im Lehrwerk Netzwerk A1.2 (Dengler et al, 2013a) sind im Anhang 5 (S.153-154) zu finden.

Kapitel 12	am Ende der Lektion	a) Was hören Sie und kreuzen Sie an. b) Hören Sie. Notieren Sie und vergleichen Sie. c) Ergänzen Sie. d) Lesen Sie, hören Sie und sprechen Sie nach. e) Bilden Sie ähnliche Sätze.

Wird die Tabelle (Tabelle 1) zusammengefasst und mit den Merkmalen von Hirschfeld und Reinke (2018) verglichen, können folgende Punkte festgestellt werden:

- Die Ausspracheübungen kommen nicht nur am Ende von jeder Lektion vor. Diese Übungen wurden mit bestimmten Themen in Verbindung gebracht.
- In allen Übungen soll etwas gehört und angekreuzt und/ oder nachgesprochen werden.
- In zwei Übungen sollen auch Sätze gebildet und geschrieben werden.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Ausspracheübungen im Lehrwerk Netzwerk A1.2 zwar mit bestimmten Themen in Verbindung gesetzt werden, aber die Aufgabenstellungen zu kurzgehalten und fast immer nach dem gleichen Schema angeboten werden.

Nachdem ein Blick auf die Stellung von Aussprachübungen in den Lehrwerken geworfen wurde, geht es im Weiteren darum zu zeigen, dass die Aussprache im Rahmen des Spracherwerbs eine Bedeutung hat. Diese soll jetzt dargelegt werden. Es kann gesagt werden, dass der Erwerb der Aussprache bei den Kindern schneller als bei den Erwachsenen ist, da die Kinder vieles nachahmen und imitieren können. Doch auch bei den Erwachsenen ist das möglich, wenn sie dementsprechend motiviert werden. Neben der Motivation sind auch ,,intensives Training von Perzeption und Produktion, muttersprachliche Modelle und intensiver Zugang zur Zielsprache sowie eine enge Verwandtschaft zwischen Erst- und Zielsprache“ zufolge Wild (2015) als Faktoren zu erwähnen.

2.5. STELLENWERT DES SPRACHERWERBS IM RAHMEN DER AUSSPRACHESCHULUNG

Bevor der Stellenwert des Spracherwerbs im Rahmen der Ausspracheschulung dargelegt wird, ist es erforderlich darzustellen, was eigentlich der Spracherwerb an sich ist.

Die ersten Versuche, um festzustellen, was die Ursprache der Menschheit ist, wurden im 7. Jahrhundert v. Chr. vom Pharao Psammetich durchgeführt. (Meibauer, 2007, S. 287) Das war aber nicht der einzige Versuch, um eine Antwort zu bekommen. Es wurden viele unterschiedliche Versuche gemacht, um festzustellen, was die Ursprache der Menschheit ist. Noske (2012) gibt an, dass ,,diese Studien die ersten Erkenntnisse [lieferten], dass der Spracherwerb in verschiedenen Stadien beschrieben werden muss.“ Doch was ist denn eigentlich der Spracherwerb, der viele Bereiche, beim Sprachen lernen umfasst? Spracherwerb bedeutet das ,,Erlernen einer Sprache als Muttersprache, Fremd- oder Zweitsprache[14].“ Wie aus der Definition zu erkennen ist, beinhaltet der Spracherwerb, sowohl die Muttersprache oder auch Erstsprache als auch die Zweit- bzw. Fremdsprache.

Hier ist es von Wichtigkeit, dass man die Unterscheidung von den Begriffen ,,Erstspracherwerbsforschung“ und ,,Spracherwerbsforschung“ verdeutlicht, da die Erläuterung dieser zwei Begriffe eine entscheidende Rolle beim Fremdsprachenerwerb ist. Krumm et al. (2010) definieren diese zwei Begriffe folgendermaßen:

> ,, […] Die Erstspracherwerbsforschung sucht Antworten auf Fragen zur Aneignung von Muttersprache (L1), wobei Erstsprachenerwerb auch doppelter oder dreifacher Erstspracherwerb sein kann, wenn ein Kind z.B. im Rahmen bilingualer oder mehrsprachiger Familien oder in mehrsprachiger Umgebung zwei oder drei Erstsprachen simultan erwirbt. Von L2-Erwerb wird dann gesprochen, wenn die Aneignung einer oder mehrerer weiterer Sprachen sukzessive in späteren Jahren erfolgt. […] Früher Zweitspracherwerb bezeichnet Lernprozesse, wenn die L2 in einem sehr frühen Lebensalter (ca. 4. – 6. Lebensjahr) hinzukommt.“

[14] (https://www.wortbedeutung.info/Spracherwerb/ , Letzter Zugriff: 07.12.2020)

Die Erhebungen dieser Masterarbeit wird im Frühjahr 2021 am Goethe-Institut Istanbul mit Erwachsenen Deutschlernenden ab 18 Jahren, durchgeführt. Da es sich bei den Lernenden um junge Erwachsene bzw. Erwachsene handelt, die Deutsch als erste bzw. als zweite Fremdsprache lernen, spielt in diesem Zusammenhang der Begriff ,,Zweitspracherwerb“ eine größere Rolle. Doch in diesem Punkt lässt sich die Frage stellen, was die Unterscheidung von ,,Zweitsprache“ und ,,Fremdsprache“ ist. Krumm et al. (2010) unterscheiden diese Begriffe folgendermaßen:

> ,,[…] Die Abkürzung L2 wird traditionellerweise als allgemeine Bezeichnung für Fremdsprache […] und Zweitsprache verwendet. Im deutschsprachigen Gebiet wird der Begriff Fremdsprache verwendet, wenn die betreffende Sprache nicht im zielsprachigen Land selbst gelernt wird, d.h. Deutsch gilt als Fremdsprache außerhalb der deutschsprachigen Länder und Gebiete. Als Zweitsprache wird es bezeichnet, wenn es innerhalb deutschsprachiger Länder gelernt wird. Der Hauptunterschied besteht darin, dass zur institutionellen Unterweisung mit Regeln, Lehrwerken und explizitem Grammatikunterricht auch das Sprachbad in der Umgebungssprache Deutsch möglich ist, d.h. wenn echte und authentische zielsprachige Kommunikation zum Alltag gehört.“

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass in dieser Masterarbeit die Rede von ,,Fremdsprache“ ist, da die Deutschlernenden die Sprache außerhalb der deutschsprachigen Länder und Gebiete gesteuert erlernen. Diesen Aspekt unterstützt Noske (2012) folgendermaßen:

> ,,Der Zweitspracherwerb bezeichnet den Erwerb einer zweiten Sprache (L2) oder aber auch einer dritten (L3) oder vierten Sprache (L4) neben der Muttersprache (L1). Diese kann gesteuert oder ungesteuert erfolgen. […] Eine Fremdsprache hingegen kann nur gesteuert, also mit Anleitung erlernt werden.“

Auch in diesem Bereich der Wissenschaft, gab es konkurrierende Theorien, die über den Spracherwerb aufgestellt wurden.

Seit den 1940ern bis heute ist die Rede von vier Spracherwerbstheorien. Diese sind der Reihe nach der behavioristische Ansatz, der nativistische Ansatz, der kognitive Ansatz und der interaktionistische und soziokulturelle Ansatz. ,,Grundlage des Behaviorismus ist das Reiz-Reaktions-Modell. An mentalen Prozessen zwischen

Reiz und Reaktion ist der Behaviorismus dagegen nicht interessiert (Black-Box-Denken). Das Gehirn wird als ein Organ angesehen, das auf Reize mit angeborenen oder erlernten Verhaltensweisen reagiert. […] Lernenden sind in behavioristisch gestalteten Lernumgebungen zwar sichtbar aktiv, allerdings sind diese Aktivitäten für Lehrende nur im Hinblick auf die Lernergebnisse (den Output) von Interesse.“ (Reinmann, 2013) ,,Der behavioristische Ansatz sieht das Lernen als einen Prozess, der über ständige Imitation läuft, und [diese] wurde im Fremdsprachenunterricht in der audiolingualen Methode aufgenommen, indem vorgegebene, nach kleinsten Lerneinheiten ausgewählte Stimulussätze vielfach wiederholt und ausschließlich in engstem Rahmen variiert wurden, bis sie automatisiert waren.“ (Krumm et al, 2010).

Da nicht alle Spracherwerbsphänomene mit dem behavioristischen Ansatz erklärt werden konnten, wurde der nativistische Ansatz formuliert. In diesem Ansatz wird betont, dass die Fähigkeiten von einer Person von Geburt an angeboren bzw. verankert sind. Somit entwickelte Chomsky seine Hypothese ,,der Universalgrammatik […], in deren Rahmen bereits erwähnten Stadien […] sich sowohl bei Kindern und ihrem L1-Erwerb als auch bei älteren Lernern und ihrem L2-Lernen nachweisen ließ. […] Im Gegensatz zu dem nativistischen Ansatz geht der kognitive Ansatz davon aus, dass Lernen im Rahmen einer selbsttätigen Auseinandersetzung des lernenden Individuums mit seiner Umwelt erfolgt.“ (Krumm et al., 2010) ,,Lernen gilt als ein mentaler Prozess, der sich analog zur Informationsverarbeitung […] modellieren lässt. Die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen führen zu Wissen, das im Gehirn repräsentiert ist und gespeichert wird.“ (Reinemann, 2013) Krumm et al. bringen im Jahr 2010 außerdem zur Sprache, dass ,,der kognitive Ansatz den Spracherwerb vielmehr als einen kreativen Prozess und nicht reine Imitation ist, bei dem neues Wissen auf der Basis vorhandenen Wissens verarbeitet wird. Dieser Prozess wird durch bewusst […] und unbewusst eingesetzte Strategien und […] eingesetzte mentale Handlungen gesteuert, neuer sprachlicher Input wird auf der Basis des vorhandenen Spracheninventars verarbeitet, integriert und automatisiert.“

Laut Krumm et al. (2010) gehen ,,die Input-, die Output- und die Interaktionshypothesen davon aus, dass der zielsprachige Input für die interaktive Aushandlung und der Output in der Sprachproduktion entscheidend ist. Sie

befürworten, dass der Spracherwerb (Wahrnehmung, Verstehen, Sprachgebrauch) durch den Input gesteuert wird. Doch Input allein genügt nach der Output-Hypothese nicht; der Spracherwerb gelingt nur, wenn die zu erwerbende Sprache in der Interaktion benutzt wird. In dieser Interaktion werden eigene Hypothesen über die Sprache überprüft und verändert, die Reflexion wird über Feedback angeregt."

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Voraussetzung für das Sprachenlernen die Interaktion ist. Für eine gelungene Interaktion ist es von Bedeutung, dass sich die Sprechpartner ohne Probleme verstehen und sich nicht gegenseitig missverstehen. Aus diesem Grund ist es eine Notwendigkeit, dass die Deutschlernenden eine verständliche Aussprache erwerben.

Nun stellt sich die Frage, welchen Stellenwert die Aussprache beim Erwerb einer Fremdsprache hat. Noske (2012) gibt an, dass ,,die Aussprache einer Zweit- oder Fremdsprache ein Forschungsgebiet ist, welchem in den letzten Jahrzehnten relativ viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde."

Es ist selbstverständlich, dass die Aussprache beim Spracherwerb eines Kindes anders verläuft als bei einem Erwachsenen. Es ist deswegen eine Notwendigkeit diese Unterschiede aufzufassen, um zu verstehen, warum die Erwachsenen meistens Schwierigkeiten bei der Aussprache einer Fremdsprache haben könnten. Noske (2012) legt dar, dass ,,die sprachliche Entwicklung bei einem gesunden Kind in sozialer Umgebung im ersten Lebensjahr beginnt [und] die Produktion von Sprachlauten im Kindesalter [etwa ab dem sechsten Monat] beginnt […]."

Es gibt viele zahlreiche Faktoren, die den Fremdsprachenerwerb bewirken. Das Alter ist natürlich einer der wichtigsten Variable, auf dem Beachtung geschenkt werden muss. Pratters (2013) bringt hervor, dass ,,vielzählige Forschungen und Untersuchungen durchgeführt [wurden], um festzustellen, ob es ein Alter gibt, in dem eine [Fremdsprache] bestmöglich erlernt werden kann."

Laut Pfeffer (2000: 25) ergeben sich somit vier verschiedene Positionen, die das Alter mit dem [Fremd]Sprachenerwerb in Beziehung setzen:

1. Young = better
2. Younger = better in acquiring accent
3. Older = better
4. Younger = better in old long run

Dieses Beispiel wird in Pratters (2013) folgenden Aussführungen im Detail definiert:

> ,,Die ,,younger = better'' – Position beschreibt den allgemeinen Vorteil jüngerer Lerner gegenüber älteren. […] Dem steht die ,,older = better'' – Position gegenüber. Diese geht davon aus, dass ältere Lerner erfolgreicher sind und (im gesteuerten Erwerb) eine höhere Erwerbsgeschwindigkeit aufweisen. […] Younger = better in acquiring accent'' behandelt den phonologischen Aspekt des L2-Erwerbs und die Annahme, dass es mit fortschreitendem Alter schwerer bis unmöglich wird eine Fremdsprache akzentfrei zu beherrschen. […] Die letzte Position (younger = better in the long run) basiert auf der Erkenntnis, dass ältere Lerner zu Beginn gewisse Aspekte meist schneller erlernen als Kinder, jedoch bald von jenen überholt werden."

Aus den oben genannten Aspekten kann erschlossen werden, dass bei Erwachsenen der Erwerbsprozess der Aussprache langsamer verläuft als bei Kindern. Außerdem gibt Noske (2012) an, dass ,,angenommen wird, dass der Muttersprachler phonologische Teile seiner eigenen Sprache mit in die neue Sprache transferiert und es somit zu dem fremden Akzent kommt."

Fortführend zu diesem Teil ist es deshalb nötig die Sprachstrukturen Türkisch, Deutsch und Englisch zu analysieren. Diese Analyse ist wichtig, da die Muttersprache der Probanden Türkisch, die erste Fremdsprache meistens Englisch und die zu erlernende Sprache Deutsch ist. Mit dieser Analyse kann festgestellt werden, welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede diese Sprachen haben. Man kann ebenfalls Feststellungen machen, ob die eventuelle falsche Aussprache des Deutschen von der Muttersprache bzw. von der ersten Fremdsprache abhängig sein könnte.

2.6. SPRACHSTRUKTUR DEUTSCH – TÜRKISCH – ENGLISCH

2.6.1. Deutsch

Das Deutsche gehört zu der indogermanischen Sprachfamilie und hat ein lateinisches Alphabet, welches aus 26 Buchstaben bzw. Graphemen besteht (Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 66)[15] von denen 19 Konsonanten und 7 Vokale sind, welche auch in der untenstehenden Abbildung zu entnehmen ist. (Dengler et al., 2013a)

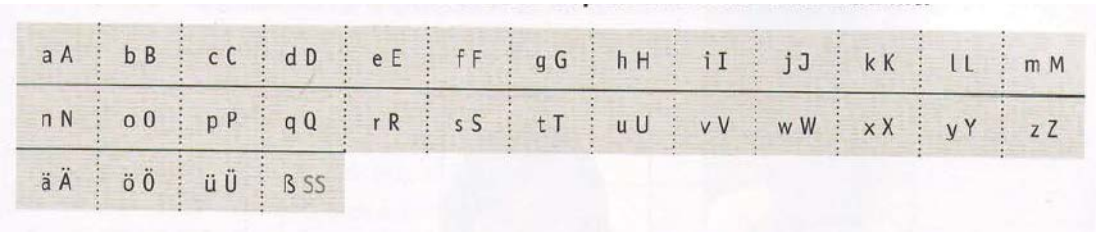


Abbildung 1: Das deutsche Alphabet

Im Bereich der suprasegmentalia sind der Wortakzent, der Wortgruppenakzent, der Rhythmus und die Sprechmelodie zu erwähnen.

Hirschfeld & Reinke (2018) geben an, dass im Deutschen ein kompliziertes Verhältnis zwischen Schreibung und Aussprache vorhanden ist, z.B. werden für verschiedene Laute ein Schriftzeichen angewendet (<i> für [iː] wir/ [ɪ] ich/ [i] Familie). Köksal & Çınar (2020) geben an, dass „die Laut-Buchstaben-Beziehung des Deutschen gerade nicht einfach ist."

Untersucht man die deutsche Sprache anhand des Wortakzents bzw. des Wortgruppenakzents, kann laut Hirschfeld & Reinke (2018) folgendes für das Deutsche festgestellt werden:

- keine feste Akzentposition, vielfältige Regelungen
- Wortakzent bedeutungsunterscheidend
- Tendenz zur Akzentuierung am Wortanfang

[15] Vgl. hierzu auch: Çakır, M.(ohne Jahr)

- Akzentsilben melodisch hervorgehoben, gedehnt, lauter, deutlicher (gespannt)
- Akzentposition flexibel (wichtigstes Wort akzentuiert)
- Tendenz zur Akzentuierung am Wortgruppenende

Weiterhin legen Hirschfeld & Reinke in Bezug des Rhythmus dar, dass die deutsche Sprache einen akzentzählenden Rhythmus hat und ein starker Kontrast zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben besteht:

> ,,Das Deutsche zählt mit seinem staccatohaften Sprechrhythmus zu den traditionellen akzentzählenden Sprachen. Das heißt, dass im Deutschen aufeinanderfolgende Akzentgruppen (zeitlich) ähnlich lang sind, die Akzentsilben mit entsprechenden suprasegmentalen Mitteln gegenüber nichtakzentuierten Silben sehr stark hervorgehoben wird und die nichtakzentuierten Silben oft sehr flüchtig und gerafft gesprochen werden, wodurch deren Laute reduziert oder ausgelassen werden.“ (Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 66)

Es gibt verschiedene Sprachmelodien, die im Deutschen verwendet werden. Diese sind fallende (terminal), steigende (interrogativ) und schwebende (progredient) Melodien.

Da diese Arbeit den Bereich segmentalia untersucht, ist es vonnöten das Vokal- und Konsonantensystem und deren Besonderheiten darzulegen. Das Vokal- und Konsonantensystem sind in den unten zu ersehenden Abbildungen mit dem internationalen phonologischen Alphabet (IPA) dargestellt:

	vorn		⇨	hinten
hoch	i: ɪ	y: ʏ		u: ʊ
	e: ɛ ɛ:	ø: œ		o: ɔ
⇩			ə	
			a: a	
flach	ungerundet	gerundet		

Abbildung 2: Das Vokalsystem des Deutschen[16]

		vorn		⇨		hinten	
Frikative	fortis	f	s	ʃ	ç	x	
	lenis	v	z	ʒ	j	ʁ	h
Plosive	fortis	p	t			k	
	lenis	b	d			g	
Nasale		m	n			ŋ	
Lateral			l				

Wie aus den Abbildungen zu erkennen ist, besteht das Vokalsystem aus 16 Phonemen und das Konsonantensystem aus 21 Phonemen.

Betrachtet man das Vokalsystem, kann man die distinktiven Merkmale folgendermaßen zusammenfassen:

- ,,Quantität (lang – kurz)
- Qualität (gespannt – ungespannt)
- Lippenrundung (gerundet – ungerundet)
- Grad der Zungenhebung (hoch – mittel – flach)
- Richtung der Zungenhebung (vorn – zentral – hinten)“ (Hirschfeld & Reinke, 2018)

[16] Das Vokalsystem des Deutschen (Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 96)

Die Besonderheiten des Vokalsystems kann man folgendermaßen auflisten:

- „Im Deutschen besteht die Möglichkeit des Vokalneueinsatzes
- Die Kombination von Quantität und Qualität ist möglich
- In der Akzentposition ist keine Vokalquantitätsveränderung
- Gerundete Vorderzungenvokale sind vorhanden
- Es wird zwischen drei E-Vokalen unterschieden
- Der Schwa /ə/ ist nur in nichtakzentuierter Position“ (Hirschfeld & Reinke, 2018)

Bei der Betrachtung des Konsonantensystems kann nach Hirschfeld & Reinke (2018) folgende Merkmale festgehalten werden:

- Artikulationsstelle (vorn (labial) – hinten (glottal))
- Artikulationsart/ -modus (Frikativ[17], Plosiv[18], Nasal[19], Lateral[20])
- Spannung (fortis [21]– lenis[22])

Die Besonderheiten des Konsonantensystems werden weiterhin durch Hirschfeld & Reinke (2018) folgendermaßen zusammengefasst:

[17] Konsonanten, dessen Reibegeräusch durch eine Enge an verschiedenen Artikulationsstellen entstehen (z.B. [v s ç h])

[18] Konsonanten, dessen Explosionsgeräusch durch Sprengung eines Verschlusses an verschiedenen Artikulationsstellen entstehet (z.B. [p t k])

[19] Stimmhafter Konsonant mit oralem Verschluss, bei dem die Ausatmungsluft durch die Nase strömt, im Deutschen z.B. [m n ŋ]

[20] Die Zungenspitze schließt an den Zahndamm und die Luft strömt seitlich aus dem Mundraum

[21] Starke Artikulationsspannung

[22] Schwach gespannte Artikulationsorgane

- Stimmbeteiligung als sekundäres, d.h. als phonetisches Merkmal, weil Leniskonsonanten sowohl stimmhaft als auch stimmlos realisiert werden können
- Aspiration[23] der Fortisplosive
- Progressive Assimilation der Stimmbeteiligung (Entstimmlichung)
- (frikatives) Reibe-R, ggf. auch Zäpfchen-R, und R-Vokalisierung
- Auslautverhärtung ist vorhanden

2.6.2. Türkisch

Das Türkische ist eine silbenzählende Sprache und gehört der altaiischen Sprachfamilie an (Çakır, ohne Jahr; Eker, 2007; Efendioğlu & İşcan, 2010; Hirschfeld & Reinke, 2018) und wird außer in der Türkei auch auf Nordzypern, im Kosovo und in Rumänien als Amtssprache gesprochen (Gürsoy, 2010). „Seit 1928 wird das lateinische Alphabet verwendet und es gibt eine Eins-zu-eins-Zuordnung von Phonemen zu Graphemen“ (Çakır, ohne Jahr). Der Istanbuler Dialekt wird als Grundlage der modernen türkischen Hochsprache anerkannt und bildet auch die Basis für die Standardsprache. (Çakır, ohne Jahr; Hirschfeld & Reinke, 2018, S.126)

„Die türkische Sprache ist lautgetreu, d.h. sie wird so ausgesprochen, wie sie geschrieben wird.“ (Selen, 1984, S.6; übernommen von Bayrak, 2013, S. 87) Das Alphabet besteht aus 29 Buchstaben bzw. Graphemen, von denen 21 Konsonanten und 8 Vokale sind.

[23] die Hervorbringung der Laute mit verstärktem Luftstrom

A a	B b	C c	Ç ç	D d	E e
F f	G g	Ğ ğ	H h	I ı	İ i
J j	K k	L l	M m	N n	O o
Ö ö	P p	R r	S s	Ş ş	T t
U u	Ü ü	V v	Y y	Z z	

Abbildung 3: Das türkische Alphabet[24]

Im Bereich der suprasegmentalia sind auch im Türkischen der Wortakzent, der Wortgruppenakzent, der Rhythmus und die Sprechmelodie zu erwähnen.

Betrachtet man die türkische Sprache anhand des Wortakzents bzw. des Wortgruppenakzents können laut Hirschfeld & Reinke (2018), Eker (2007) und Efendioğlu & İşcan (2010) folgende Punkte zusammengefasst werden:

- Bei türkischen Wörtern ist der Wortakzent generell auf der letzten Silbe
- Bei Namen ist der Akzent in der ersten oder in der zweiten Silbe
- Wenn das Stammwort endsilbenakzentuiert ist, dann sind akzentuierte Suffixe vorhanden
- Der Wortakzent ist nicht bedeutungsunterscheidend
- Die Akzentsilben sind melodisch hervorgehoben, lauter, deutlicher und gedehnt

In Bezug auf Rhythmus kann man feststellen, dass ein silbenzählender Rhythmus vorhanden ist. Zudem ist auch zu erwähnen, dass ein geringer Kontrast zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben zustande kommen und dass keine bzw. geringe Reduktion und Assimilationen in nichtakzentuierten Silben vorkommen.

[24]Das türkische Alphabet (Bölükbaş et al., 2012)

Außerdem ist für die Sprechmelodie darzulegen, dass ein geringeres Melodieintervall als im Deutschen benutzt wird. Auch im Türkischen gibt es unterschiedliche Sprechmelodien, die verwendet werden. Diese sind terminal (fallend), interrogativ (steigend) und progredient (weiterweisend). (Hirschfeld & Reinke, 2018)

Da diese Arbeit den Bereich segmentalia untersucht und die Muttersprache der Kursteilnehmer Türkisch ist, ist es vonnöten das Vokal- und Konsonantensystem und deren Besonderheiten darzulegen. Das Vokal- und Konsonantensystem sind in den unten zu ersehenden Abbildungen mit dem internationalen phonologischen Alphabet (IPA) dargestellt:

	vorn		⇨	hinten
hoch	i	y	ɯ	u
⇩	e	ø		o
			a	
flach	ungerundet	gerundet		

Abbildung 4: Das Vokalsystem des Türkischen[25]

		vorn		⇨		hinten
Frikative	stimmlos	f	s	ʃ		h
	stimmhaft	v	z	ʒ		
Plosive	stimmlos	p	t		k	
	stimmhaft	b	d		g	
Affrikaten	stimmlos			t͡ʃ		
	stimmhaft			d͡ʒ		
Nasale		m	n			
Lateral			l			
Vibrant			r			
Approximant				j		

Abbildung 5: Das Konsonantensystem des Türkischen[26]

Wie aus den Abbildungen zu erkennen ist, besteht das Vokalsystem aus 8 Phonemen und das Konsonantensystem aus 20 Phonemen. (Eker, 2007; Gürsoy, 2010)

[25] Das Vokalsystem des Türkischen (Hirschfeld&Reinke,2018, S.126); Hierzu auch: (Eker,2007, S. 40) (Efendioğlu & İşcan, 2010, S.123)

[26] Das Konsonantensystem des Türkischen (Hirschfeld&Reinke,2018, S. 127); Hierzu auch: (Eker,2007, S. 40) (Efendioğlu & İşcan, 2010, S. 123) (Adıyaman & Bayrak, 2020, S.421) (Adıyaman & Bayrak, 2020, S. 421)

Betrachtet man das Vokalsystem, kann man die distinktiven Merkmale folgendermaßen zusammenfassen:

- Im Türkischen gibt es keine langen Vokale. Lange Vokale sind nur in wenigen Fällen vorhanden. (Bayrak, 2013; Adıyaman & Bayrak, 2020)
- Grad der Zungenhebung (hoch – mittel – flach)
- Richtung der Zungenhebung (vorn – zentral – hinten)
- Lippenrundung (gerundet – ungerundet) (Hirschfeld & Reinke, 2018)

Die Besonderheiten des Vokalsystems kann man folgendermaßen auflisten:

- Es besteht eine Vokalharmonie, d.h. Vokale eines Wortes werden progressiv assimiliert (Aldemir, 2013)
- Quantität ist nicht distinktiv
- Kein Vokalneueinsatz ist vorhanden (Hirschfeld & Reinke, 2018)

Bei der Betrachtung des Konsonantensystems kann nach Adıyaman & Bayrak (2020) und Hirschfeld & Reinke (2018) folgende Merkmale festgehalten werden:

- Artikulationsstelle (vorn (labial) – hinten)
- Artikulationsart/-modus (Frikativ, Plosiv, Nasal, Affrikate[27], Lateral, Vibrant, Approximant[28])
- Stimmbeteiligung (stimmhaft – stimmlos)

[27] Enge Verbindung von Plosiv und Frikativ, z.B. /pf/, /ts/, /ks/, /ps/

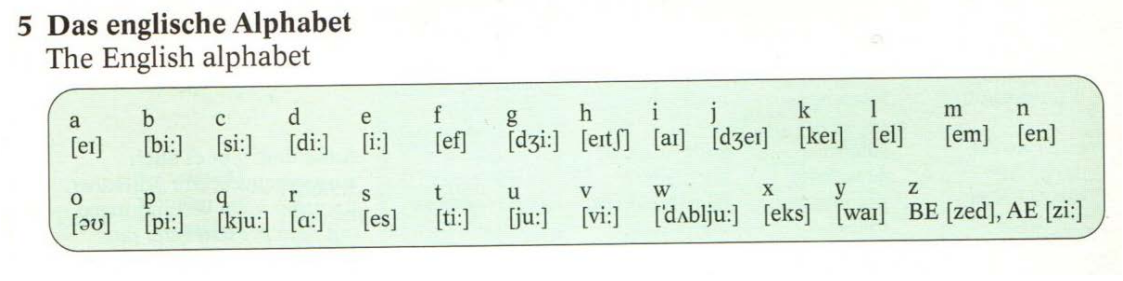
[28] Konsonant, der mit wenig Sprechspannung gebildet wird und dadurch typische konsonantische Merkmale verliert.

Die Besonderheiten des Konsonantensystems im Türkischen werden weiterhin durch Efendioğlu & İşcan (2010), Hirschfeld & Reinke (2018) und Adıyaman & Bayrak (2020) folgendermaßen zusammengefasst:

- Spannung als sekundäres/ phonetisches Merkmal
- Stimmloses [s] im Wortanlaut
- Keine Aspiration der Plosive
- Zungenspitzen-R, keine R-Vokalisierung
- Progressive und regressive Assimilationen bei den Plosiven (je nach Lautumgebung)
- Auslautverhärtung (in der Schrift ausgewiesen) vorhanden
- /h/ nach Vokal als [ç] realisiert

2.6.3. Englisch

Das Englische gehört zu der indogermanischen Sprache (Kozak, 2010) und hat ein lateinisches Alphabet, welches aus 26 Buchstaben bzw. Graphemen besteht, von denen 21 Konsonanten und 5 Vokale sind. Dies ist auch aus der untenstehenden Abbildung zu entnehmen. (Ungerer et al, 2000).



5 Das englische Alphabet
The English alphabet

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
[eɪ]	[biː]	[siː]	[diː]	[iː]	[ef]	[dʒiː]	[eɪtʃ]	[aɪ]	[dʒeɪ]	[keɪ]	[el]	[em]	[en]

o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
[əʊ]	[piː]	[kjuː]	[ɑː]	[es]	[tiː]	[juː]	[viː]	['dʌbljuː]	[eks]	[waɪ]	BE [zed], AE [ziː]

Abbildung 6: Das englische Alphabet[29]

[29] Das englische Alphabet (Ungerer et al., 2000)

Im Bereich der suprasegmentalia sind der Wortakzent, der Wortgruppenakzent, der Rhythmus und die Sprechmelodie auch hier zu erwähnen.

Untersucht man die englische Sprache anhand des Wortakzents bzw. des Wortgruppenakzents, kann laut Hirschfeld & Reinke (2018) folgendes für das Englische festgestellt werden:

- Wie im Deutschen keine feste Akzentposition, Tendenz zur Anfangsposition, aber vielfältige Regelungen
- Wortakzent bedeutungsunterscheidend
- Akzentsilben melodisch hervorgehoben, gedehnt, lauter, deutlicher (gespannt)
- Akzentposition beim Wortgruppenakzent flexibel (wichtiges Wort akzentuiert)
- Tendenz zur Akzentuierung am Wortgruppenende

Weiterhin legen Hirschfeld & Reinke (2018) in Bezug des Rhythmus dar, dass die englische Sprache einen akzentzählenden Rhythmus hat und ein starker Kontrast zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben besteht:

Es gibt verschiedene Sprachmelodien, die im Englischen verwendet werden. Diese sind fallende (terminal), steigende (interrogativ) und schwebende (progredient) Melodien. Außerdem besteht auch ein wellenförmiger Fall bis zum Äußerungsende.

Da diese Arbeit den Bereich segmentalia untersucht und die erste Fremdsprache der Kursteilnehmer meistens Englisch ist, ist es vonnöten das Vokal- und Konsonantensystem und deren Besonderheiten darzulegen. Das Vokal- und Konsonantensystem sind in den unten zu ersehenden Abbildungen mit dem internationalen phonologischen Alphabet (IPA) dargestellt:

	vorn	⇨	hinten
hoch	iː ɪ		uː ʊ
⇩	e	ə/ɜː	ɔː
			ʌ
	æ		
flach			ɑː ɒ

Abbildung 7: Das Vokalsystem des Englischen[30]

		vorn		⇨		hinten	
Frikative	stimmlos	f	θ s	ʃ			h
	stimmhaft	v	ð z	ʒ			
Plosive	stimmlos	p	t			k	
	stimmhaft	b	d			g	
Affrikaten	stimmlos			t͡ʃ			
	stimmhaft			d͡ʒ			
Nasale		m	n			ŋ	
Lateral			l				
Approximanten		w	r		j		

Abbildung 8: Das Konsonantensystem des Englischen[31]

Wie aus den Abbildungen zu erkennen ist, besteht das Vokalsystem aus 11 Phonemen und das Konsonantensystem aus 24 Phonemen.

Betrachtet man das Vokalsystem, kann man die distinktiven Merkmale folgendermaßen zusammenfassen:

- Quantität (lang – kurz)
- Qualität (gespannt – ungespannt)
- Grad der Zungenhebung (hoch – mittel – flach)
- Richtung der Zungenhebung (vorn – zentral – hinten) (Hirschfeld & Reinke, 2018)

Die Besonderheiten des Vokalsystems kann man folgendermaßen auflisten:

[30] Das Vokalsystem des Englischen (Hirschfeld & Reinke,2018, S.106) Hierzu auch: (Freese & Wolters, 1986, S. 9ff) (Şimşek & Karal, 2014, S. 44-46)

[31] Das Konsonantensystem des Englischen (Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 107) Hierzu auch: (Freese & Wolters, 1986, S. 9ff) (Şimşek & Karal, 2014, S. 44-46) (Adıyaman & Bayrak, 2020, S. 422)

- Im Englischen ist die Lippenrundung nicht distinktiv, die Ö- und Ü-Laute fehlen
- Es gibt kein Vokalneueinsatz/ Glottisplosiv
- Kombination von Quantität und Qualität (lang + gespannt, kurz + ungespannt) nur bei den hohen Vokalen vorhanden (Hirschfeld & Reinke, 2018)

Bei der Betrachtung des Konsonantensystems können nach Hirschfeld & Reinke (2018) folgende Merkmale festgehalten werden:

- Artikulationsstelle (vorn (labial) – hinten (glottal))
- Artikulationsart/ -modus (Frikativ, Plosiv, Nasal, Lateral, Affrikate, Approximant)
- Spannung (stimmhaft - stimmlos)

Die Besonderheiten des Konsonantensystems werden weiterhin durch Hirschfeld & Reinke (2018) folgendermaßen zusammengefasst:

- Spannung (fortis-lenis) als sekundäres/ phonetisches Merkmal
- R-Vokalisierung
- starke Assimilationen, Elisionen
- Keine Auslautverhärtung

2.6.4. Vergleich: Deutsch – Türkisch

Da die Muttersprache bzw. die Erstsprache der Kursteilnehmer, die an der Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit teilgenommen haben, Türkisch ist, ist es von Beudeutung diese zwei Sprachen zu vergleichen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen, damit erkennbar wird, warum die Kursteilnehmer Probleme mit der deutschen Aussprache haben.

Die folgende Zusammenfassung von beiden Sprachen erfolgt durch die oben genannten Merkmalen zu den jeweiligen Sprachen.

Fasst man die Gemeinsamkeiten des Deutschen und des Türkischen zusammen, kann festgehalten werden, dass beide Sprachen die lateinischen Schriftzeichen verwenden, beide Sprachen die Ö- und Ü-Laute besitzen und dass in beiden Sprachen eine Auslautverhärtung[32] zustande kommt.

Im Gegensatz zu den Gemeinsamkeiten, gibt es viele Unterschieden zwischen den beiden Sprachen. Das Türkische hat acht Vokalphoneme und 20 Konsonantenphoneme. Allerdings hat das Deutsche 16 Vokalphoneme und 21 Konsonantenphoneme. Obwohl das Deutsche ein Vokalneueinsatz enthält, ist das im Türkischen nicht der Fall. Anzumerken ist, dass im Türkischen keine Diphthonge existieren. Zudem ist auch zu erwähnen, dass der Wortakzent und die Vokallänge im Deutschen distinktiv ist, welche im Türkischen nicht vorhanden ist. Der entscheidender Punkt in diesen beiden Sprachen ist, dass das Türkische im Gegensatz zum Deutschen einen silbenzählenden Rhythmus hat. Das Deutsche hat nämlich einen akzentzählenden Rhythmus.

Somit kann festgehalten werden, dass das Deutsche sich in vieler Hinsicht vom Türkischen unterscheidet, was zu Ausspracheprobleme führen könnte.

---

[32] Unter dem Begriff der Auslautverhärtung ist zu verstehen, dass ein stimmhaft auslautender Konsonant in einen stimmlosen verwandelt wird. Sie hierzu: (https://www.duden.de/rechtschreibung/Auslautverhaertung ; Letzter Zugriff: 03.05.2021)

2.6.5. Vergleich Deutsch – Englisch

Wie bereits mehrmals erwähnt, ist die erste Fremdsprache der Kursteilnehmer meistens Englisch. Aus diesem Grund ist es wichtig, das Deutsche neben dem Türkischen auch mit dem Englischen zu Vergleichen, um feststellen zu können, ob das Englische beim Erlernen des Deutschen in Hinsicht der Aussprache einen positiven oder einen negativen Einfluss hat. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden aufgrund der oben genannten Merkmalen zusammengefasst.

Fasst man die Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen zusammen kann festgestellt werden, dass beide Sprachen die lateinischen Schriftzeichen verwenden. Zudem ist festzuhalten, dass beide Sprachen einen distinktiven Wortakzent und eine distinktive Vokallänge haben und dass ein Vokalneueinsatz vorhanden ist. Sowohl das Englische als auch das Deutsche hat einen akzentzählenden Rhythmus.

Fasst man die Unterschiede der beiden Sprachen zusammen kann gesagt werden, dass das Englische im Gegensatz zum Deutschen elf Vokalphoneme und 24 Konsonantenphoneme enthält. Das Deutsche enthält nämlich 16 Vokalphoneme und 21 Konsonantenphoneme.

Auffällige Merkmale sind, dass im Englischen die Ö- und Ü-Laute und die Diphthonge fehlen, welche im Deutschen vorhanden sind. Außerdem fehlt - im Vergleich zum Deutschen - im Englischen die Auslautverhärtung.

Die oben genannten Informationen werden im Folgenden zusammengefasst in einer Tabelle dargestellt:

Tabelle 2: Zusammenfassung – Deutsch, Türkisch und Englisch

Deutsch	Türkisch	Englisch
indogermanische Sprachfamilie	altaiische Sprachfamilie	indogermanische Sprachfamilie
akzentzählender Rhythmus	silbenzählender Rhythmus	akzentzählender Rhythmus
16 Vokalphoneme	8 Vokalphoneme	11 Vokalphoneme
Ö- und Ü-Laute	Ö- und Ü-Laute	keine Ö- und Ü-Laute
Diphthonge	keine Diphthonge	keine Diphthonge
21 Konsonantenphoneme	20 Konsonantenphoneme	24 Konsonantenphoneme
Auslautverhärtung	Auslautverhärtung	keine Auslautverhärtung
lateinische Schriftzeichen	lateinische Schriftzeichen	lateinische Schriftzeichen

Somit kann festgehalten werden, dass das Englische, obwohl auch Unterschiede vorhanden sind, mit dem Deutschen Ähnlichkeiten aufweist. Daraus kann schlussgefolgert werden, dass die Kursteilnehmer, die als 1. Fremdsprache die englische Sprache gelernt haben, nicht große Probleme mit der Aussprache haben könnten.

TEIL III: METHODE

In der wissenschaftlichen Forschung bilden die Daten die Grundlage der Untersuchung. Er ist ein ,,entscheidender Parameter für die forschungsmethodologische Rahmung einer Untersuchung“ (Riemer, 2014, S. 20). Die Entscheidung zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen bilden einen wichtigen Schritt innerhalb der Planung wissenschaftlicher Arbeiten. Um die Fragestellung dieser Arbeit beantworten zu können, wurde die qualitative Untersuchungsmethode gewählt, da die qualitative Forschung ,,auf Exploration und Verstehen“ (Riemer, 2014, S. 21) abzielt. Im Rahmen dieser Untersuchung geht es demnach darum, zu explorieren und zu verstehen, wo die Ausspracheschwierigkeiten der Kursteilnehmer liegen. Des Weiteren ist die Wahl der Methode damit zu begründen, dass die Auswertung von Lerntagebüchern einen wesentlichen Teil der Forschungsarbeit bildet. Die Auswertung führt zu verbalen Daten, die wiederum auf interpretative Art und Weise ausgewertet werden müssen. Die Arbeit beschränkt sich auf eine begrenzte Gruppe, in der der Versuch gemacht wird, ein Unterrichtskonzept im Rahmen der Aussprache zu erstellen.

3.1.UNTERSUCHUNGSDESIGN

Für diese Arbeit wurde die Aktionsforschungsmethode (Büyüköztürk, 2017; Gay et al., 2006; Kuzu, 2009; Robson & McCartan, 2016; Seggie & Bayyurt, 2015) gewählt.

Kurt Lewin verwendete den Begriff ,,Aktionsforschung“ (Spiess, 1994) erstmals im Jahr 1934. Nach den praxisorientierten Praktiken in den frühen 1940er Jahren definierte Lewin die Aktionsforschung als einen Prozess, ,,der gewöhnlich Menschen dazu anregt, durch gemeinsame Forschung zu gemeinsamen persönlichen Problemen zu denken, zu diskutieren, Entscheidungen zu treffen und zu handeln.“ (Seggie & Bayyurt, 2015)

Gay et al. (2006) erklären diese Methode folgendermaßen:

> ,,Das Ziel der Lehrer, die sich als professionelle Problemlöser einsetzen und Aktionsforschung betreiben, ist die Verbesserung der eigenen Praxis und die Verbesserung der Ergebnisse der Schüler.“

Wie aus der Erklärung zu erschließen ist, ist ein wichtiger Grund Aktionsforschung zu betreiben, dass Lehrpersonen professionelle Problemlöser sind, die sich für die Verbesserung ihrer eigenen Praxis und der Ergebnisse ihrer Schüler einsetzen. Außerdem geben Gay et al. (2006, S. 503) an, dass „einzelne Lehrer Aktionsforschung betreiben [können], um ihr Verständnis und ihre Praxis in ihren eigenen Klassenräumen zu verbessern. Sehr oft versuchen einzelne Lehrer, Aspekte ihrer Klassenräume zu studieren, die für sie und ihre Schüler einzigartig sind. […] Individuelle Lehreraktionsforschung kann ein nützliches Instrument sein, um Bildungsprobleme in der eigenen Umgebung zu lösen." Diese Aussage unterstützen auch Seggie & Bayyurt (2015, S. 146), indem sie angeben, dass „[…] insbesondere wenn Lehrer Schwierigkeiten mit der Unterrichtspraxis haben oder ihre Unterrichtsarbeit verbessern möchten, sie Aktionsforschung betreiben und Lösungen für ihre Probleme finden [können]."

Den Zweck und die Definiton der Aktionsforschung fassen Gay et al. (2006, S. 508) folgendermaßen zusammen:

1. Aktionsforschung in der Bildung ist eine systematische Untersuchung, die von Lehrerforschern, Schulleitern, Schulberatern oder anderen Interessengruppen im Lernumfeld durchgeführt wird, um Informationen über die Funktionsweise ihrer Schulen, der Lehrer und der Schüler zu sammeln.
2. Ziel der Aktionsforschung ist es, Lehrerforschern eine Methode zur Lösung alltäglicher Probleme in Schulen zur Verfügung zu stellen, um sowohl das Lernen der Schüler als auch die Effektivität der Lehrer zu verbessern.
3. Aktionsforschung ist Forschung, die von Lehrern für sich selbst durchgeführt wird. Es wird ihnen nicht von jemand anderem auferlegt.
4. Bildungswandel, der das Leben von Kindern verbessert, ist ein Hauptziel der Aktionsforschung.
5. In der Aktionsforschung geht es hauptsächlich darum, die berufliche Disposition von Lehrern zu entwickeln, d.h. Lehrer zu ermutigen, in ihren Klassenräumen und in ihrer Praxis kontinuierlich zu lernen.
6. In der Aktionsforschung geht es darum, eine reflektierende Haltung in den Alltag eines Lehrers einzubeziehen - die Bereitschaft, den eigenen Unterricht kritisch zu betrachten, um ihn zu verbessern.

Wie aus den oben genannten Definitionen deutlich wird, ist Aktionsforschung eine möglicherweise geeignete Methode für die Realisierung der Zielsetzung dieser Arbeit, da im Rahmen der Untersuchung der Versuch unternommen wird ein alltägliches Problem in der „Klasse“ – die Ausspracheschwierigkeiten bei Erwachsenen Deutschlernenden – zu lösen, damit die Aussprache der Deutschlernenden verbessert werden soll. Die Forscherin betrachtete ihr Unterrichtsgeschehen kritisch und erstellte einen Aktionsplan, um dieses Problem zu beheben.

An dieser Stelle ist es von Bedeutung die Eigenschaften der Aktionsforschung in Betracht zu ziehen, um zu verdeutlichen, welche Anforderungen diese Methode darlegt. Mit den folgenden Ausführungen soll aber auch dargelegt werden, welche Punkte bei der Vorbereitung der Untersuchung in Betracht gezogen werden müssen, um eindeutige Ergebnisse erreichen zu können. So wird zum einen die Kooperation zwischen Forschenden und an der Untersuchung Teilnehmenden hervorgehoben. „Die Zusammenarbeit zwischen Forschern und Probanden und ihre Fokussierung und Beteiligung am Prozess wird häufig als zentrales Merkmal der Aktionsforschung angesehen.“ (Robson & McCartan, 2016).

Zum anderen wird aber auch der Prozesscharakter der Aktionsforschung betont. So geben Seggie & Bayyurt (2015) an, dass „die Aktionsforschung eine praktische, zirkuläre und problemlösende Struktur [hat].“ Diese Aussage unterstützt auch Robson&McCartan (2016), indem er angibt, dass „die weithin akzeptierte Form der Aktionsforschung ein spiralförmiger oder zyklischer Prozess zu sein [scheint].“

Die Eigenschaften der Aktionsforschung können folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. Sie ist eine systematische Forschung.
2. Ziel ist es, Probleme im Zusammenhang mit einer lokalen Situation zu lösen.
3. Ziel ist es, Probleme auf lokaler Eben zu identifizieren und zu beheben.
4. Die Forschung wird von Lehrern oder anderen örtlichen Pädagogen durchgeführt.
5. Es geht nicht darum, genaue Wahrheiten zu finden.
6. Werturteile können ins Spiel kommen.
7. Je nach Forschungsabsicht können Probanden ausgewählt werden.

8. Die eigenen Ideen des Forschers werden ebenfalls als Daten betrachtet.
9. Die Verallgemeinerung ist begrenzt. (Seggie & Bayyurt, 2015)

Der Arbeitsprozess der Aktionsforschung ist in Phasen geteilt, die in der folgenden Abbildung verdeutlicht werden:

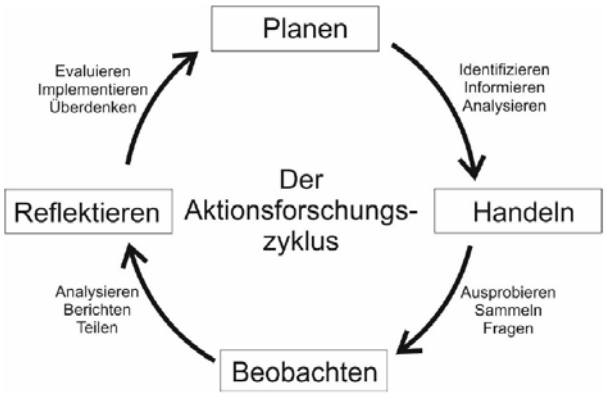


Abbildung 9: Der Aktionsforschungszyklus[33]

Wie aus Abbildung 12 zu erkennen ist, stellen die grundlegenden Schritte der Aktionsforschung einen Zyklus dar, der aus Planen, Handeln, Beobachten und Reflektieren besteht. Als einen Ansatzpunkt kann man mit dem Beobachten beginnen. Indem man als Lehrperson die Klasse beobachtet, die man unterrichtet. Durch das Notieren von Feldnotizen während des Unterrichts können Desiderate und Probleme im Unterrichtsprozess, Probleme der Schüler etc. wahrgenommen und dokumentiert werden und zu einem späteren Zeitpunkt als Daten eingesetzt und bearbeitet werden. Es können somit bestimmte Fragestellungen identifiziert und formuliert werden, um das eigene Unterrichtsgeschehen zu erforschen und um Verbesserungen in das eigene Unterrichtsgeschehen implementieren zu können.

Anschließend zu diesem Punkt sollte man seine Ideen analysieren und sie den entsprechenden Personen – das könnte die Schulleitung oder sogar auch die Kollegen sein – vorstellen und darüber berichten.

[33]Hierzu: Rauch et al. (ohne Jahr, S.15)

Darauffolgend sollte die Forschungsfrage definiert und die Umsetzbarkeit der Forschungsfrage überprüft werden. Diese Punkte sind in der Abbildung Reflektieren und der Übergang zum Punkt Planen.

Wie auch der Name sagt, sollten in der Planungsphase die notwendigen Veränderungen im Unterricht bestimmt werden. Zudem sollten die Datenerhebungsinstrumente bestimmt und die ethischen Fragen bezüglich der Datenerhebung geklärt werden.

In der Phase ,,Handeln“ sollte nun die geplante Veränderung vorgenommen werden. Währenddessen sollte man überprüfen, ob die Veränderungen so erfolgen, wie sie erwünscht sind. In dieser Phase sollten auch die Daten erhoben werden.

Nach der Datenerhebung werden diese ausgewertet und analysiert und die Bedeutung der analysierten Daten kann somit erkannt werden. Anschließend zu diesem Punkt kann man als Forscher entscheiden, ob der Forschungsprozess fortgesetzt werden sollte oder, ob das geplante Ziel erreicht wurde. Demgemäß könnte man die Forschungsfrage und die Planung überarbeiten.

Abschließend ist es von Notwendigkeit, dass man die Ergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich macht. Der letzte Punkt ist eines der wichtigsten Phasen in der Aktionsforschung, was auch von Seggie & Bayyurt (2015, S. 156) folgendermaßen betont wird: ,,Dementsprechend besteht der letzte Schritt der Aktionsforschung darin, alle Forschungen und Ergebnisse anderen Lesern zu präsentieren.“

Die weiter oben genannten Phasen der Aktionsforschung wurden im Rahmen dieser Arbeit folgendermaßen durchgenommen:

1. Phase Beobachten:

Im Rahmen des Deutschunterrichts am Goethe-Insitut Istanbul wurde beobachtet, dass die Kursteilnehmer insbesondere Probleme bei der Aussprache haben, so dass gesagt werden kann, das Problem ,,Ausspracheschwierigkeiten“ wurde beobachtet und identifiziert. Vor allem bei den Diphthongen und ch-Lauten wurde diese Ausspracheschwierigkeit festgestellt.

Darauffolgend fand mit der Betreuerin der Masterarbeit ein Meinungsaustausch über die Ausspracheprobleme der Lernenden statt und es wurde festgelegt, dass es vonnöten ist, dieses Problem genauer zu untersuchen. Nach Klärung der institutionellen Bedingungen wurde für die Datenerhebung von der Institutsleitung um Erlaubnis gebeten.

2. Phase Reflektieren:

In dieser Phase wurde die Forschungsfrage, wie folgt, definiert: „Verändert sich die Aussprache der Lernenden, wenn sie gezielte Aussprachеübungen (auf der Lernplattform des Goethe-Instituts und in den Online-Livesitzungen) anhand von Lerntagebüchern reflektieren?''

An dieser Stelle ist es vonnöten, Informationen über die Lernplattform des Goethe-Instituts zu geben. Die Lernplattform des Goethe-Insituts ist nur für Teilnehmer zugänglich, die zu den angegebenen Daten einen Kurs gebucht haben. Die Aufgaben auf der Lernplattform bestehen aus geschlossenen und halbgeschlossenen Aufgaben. Bei der Bearbeitung dieser Aufgaben erarbeiten die Lernenden diese Aufgaben alleine ohne eine Hilfestellung seitens der Lehrkraft. Sie können diese Aufgaben zu jeder Tageszeit bearbeiten. Wichtig ist an diesem Punkt, dass sie, die von der Lehrkraft mitgeteilten Aufgaben, bis zu einem bestimmten Datum beenden müssen. Dies ist von Wichtigkeit, da die Aufgaben, die seitens der Lernenden bearbeitet werden, in den Online-Sitzungen gefestigt werden.

3. Phase Planen:

Im Anschluss an die Formulierung der Forschungsfrage wurden die Ressourcen des Instituts überprüft, d.h. es wurde untersucht, welche Videos für die Ausspracheschulung auf der Niveaustufe A1.2 zur Verfügung stehen und im Unterricht eingesetzt werden können.

Es wurde festgestellt, dass nur bestimmte Konsonanten (b-p, t-d, g-k) auf der Lernplattform des Goethe-Instituts auf der A1.2 Stufe geübt werden. Desweiteren wurde dann somit entschieden, dass die Videos der Niveaustufe A1.1 auch in Betracht gezogen werden sollten, da sie auch die Vokale (lange und kurze Vokale (a-e-i-o-u)) und wichtige Diphthonge (ei-au-eu/äu) des Deutschen beinhalten. Zudem

wurden auch die Übungen zur Aussprache festgelegt, die in den Online-Livestizungen gemacht werden. Abschließend in dieser Phase wurden ebenfalls die Fragestellungen für das Lerntagebuch festgelegt, die die Lernenden nach jedem Video bezüglich der Ausspracheübung auf der Lernplattform bzw. Online-Livesitzung ausfüllen sollen.

4. Phase Handeln:

Nachdem die Planung abgeschlossen wurde, wurde den Lernenden erklärt, wie sie die Lerntagebücher ausfüllen sollen und wozu diese Arbeit gemacht wird.

Es wurde von den Lernenden erwartet, dass sie jeden Sonntag, die ausgefüllten Lerntagebücher für die entsprechenden Videos und Online-Livesitzungen für die angegebene Woche über Google Drive oder E-Mail zusenden.

Abschließend zu der Kursperiode, die 8 Wochen dauert, sollen die Lernenden einen Text auf Deutsch vorlesen, diesen Text beim Vorlesen aufnehmen und wieder an die Lehrperson über Google Drive oder E-Mail schicken. Mit der Tonaufnahme wird bezweckt zu überprüfen, ob die Übungsangebote auf der Lernplattform und in den Online-Sitzungen zu einer Verbesserung der Aussprache gedient haben. Des Weiteren soll mittels der Notizen im Lerntagebuch überprüft werden, ob und was die Lernenden mit Hilfe des Lerntagebuchs reflektiert haben.

Um die Objektivität gewährleisten zu können, werden sich zwei unterschiedliche Lehrkräfte des Goethe-Insitut Istanbul die Tonaufnahmen der Kursteilnehmer anonymisiert anhören und dementsprechend einen Diagnosebogen ausfüllen. In dem Diagnosebogen sollen sie angeben, wie die Aussprache der Probanden in den geübten Vokalen und Konsonanten sind.

Abschließend werden dann diese Daten ausgewertet dargelegt und das Ergebniss diskutiert. Abschließend wird dann ein Ausblick zu diesem Thema gemacht.

3.2.DIE GRUNDGESAMTHEIT UND STICHPROBE

Die empirische Grundgesamtheit dieser Untersuchung besteht aus den Kursteilnehmern des Goethe-Institut Istanbul. Es handelt sich dabei um Erwachsene Lernende ab dem 18. Lebensalter, die Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache erlernen möchten.

Die Stichprobe setzt sich aus 36 Teilnehmern zusammen, die an einem Kurs der Niveaustufe A1.2 teilnehmen. Die Forschung wird im Jahr 2021, zwischen den Monaten Februar und April an zwei A1.2 Standardkursen am Goethe-Institut Istanbul durchgeführt. Eine Kursperiode dauert 8 Wochen (mit jeweils 64 Unterrichtseinheiten). Hier ist anzumerken, dass das Goethe-Institut Istanbul seit März 2020 aufgrund der Corona-Pandemie den Unterricht in Onlinegruppenkursen weiterführt. Der Onlinegruppenkurs unterscheidet sich vom Präsenzkurs sowohl in der Methode als auch in der Durchführung. Im Präsenzkurs wird das Lehrwerk Netzwerk A1.2 als Unterrichtsinstrument benutzt, wobei in den Onlinegruppenkursen die Lernplattform des Goethe-Instituts benutzt wird. Diese Übungsplattform ist eine reiche Palette an Übungen, die aus aktuellen Lehrwerken für DaF überarbeitet und vom Goethe Insitut New York erstellt sind. Zudem ist hinzuzufügen, dass die Onlinegruppenkurse auch in der Lehrmethode Abweichungen zeigen. Im Präsenzkurs werden die Themen mit einer Lehrkraft zusammen erarbeitet und die Festigung dieser Themen werden durch die Lernenden nach dem Unterricht gemacht. Bei den Onlinegruppenkursen müssen die Lernenden die Aufgaben vor den Online-Sitzungen selber erarbeiten und die Festigung wird in den Online-Sitzungen mit der Lehrkraft zusammen gemacht. Man spricht deshalb von synchronen und asynchronen Sitzungen.

Betrachtet man diese Form des Lernens, kann gesagt werden, dass in diesem Punkt die Lernerautonomie an Wichtigkeit gewinnt, d.h. der Lerner ist auf sich selber gestellt und die Lehrkraft dient nur zur Tutorierung.[34]

[34] Weitere Literatur dazu: Siehe Teil 1.3.

3.3.DAS DATENERHEBUNGSINSTRUMENT

Das Erhebungsinstrument dieser Masterarbeit sind die Lerntagebücher bzw. Portfolios. ,,Neben dem Portfolio – einer zielgerichteten Sammlung von Arbeiten, um die individuellen Fortschritte eines/ einer Lernenden darzustellen – hat sich das Lerntagebuch in den letzten Jahren zu einem wichtigen Instrument in der Bildungspraxis entwickelt. […] Ein Lerntagebuch versteht sich als eine Verschriftlichung von Teilschritten der Kompetenzentwicklung aus der subjektiven Sicht der Lernenden. Es eignet sich damit nicht als Leisungsnachweis, trägt aber wesentlich dazu bei, den Lernprozess zu erhellen, indem die Lernenden Auskünfte über ihren Lernprozess geben.“ (Hascher et al., 2012)

Warum das Lerntagebuch als Erhebungsinstrument ausgewählt wird, wird mit dem Zitat von Hascher (2011) deutlich:

> ,,Mittels eines Lerntagebuchs dokumentieren Lernende ihren Prozess. So kommentieren sie beispielsweise während der Bearbeitung vorgegebener Aufgaben ihre Gedanken, Überlegungen und Lösungswege. Beim Lerntagebuch handelt es sich um ein sehr individuelles Dokument, welches die subjektive Sicht der Schüler/innen auf die Lerninhalte und den –prozess widerspiegelt.“

Die Hauptfunktionen eines Lerntagebuchs haben die Auswahl als Erhebungsinsturment bestätigt. Folgend werden von Hascher et al. (2012, S. 119ff.) die Hauptfunktionen eines Lerntagebuchs zusammengefasst:

1. Die Protokollierung des individuellen Lernwegs.
2. Es erweist sich als Diagnoseinsturment.
3. Das Lerntagebuch fungiert als Kommunikationsmedium.
4. Die kontinuierliche Identifikation mit dem eigenen Lernen kann die Motivation der Lernenden erhöhen.
5. Der Reflexionsprozess wird in Gang gesetzt, d.h. dass über das Lernen nachgedacht wird.

Die Lerntagebücher in der vorliegenden Arbeit werden seitens der Lernenden, aufgrund ihrer wenigen Deutschkenntnisse auf Türkisch, ausgefüllt (Anhang 6, S.155). Die Fragen für das Lerntagebuch sind unten angegeben:

1. Das habe ich aus diesem Video/ aus dieser Sitzung gelernt.

   (Bunları bu videodan/ bu oturumdan öğrendim)

2. Das finde ich in diesem Video/ in dieser Sitzung wichtig.

   (Bu videoda/ Bu oturumda bunu önemli buldum)

3. Dieses Video/ diese Sitzung hat mir folgendes gebracht.

   (Bu videonun/ bu oturumun bana katkısı şu şekilde oldu)

4. Dieses Video/ diese Sitzung hat meine Erwartungen erfüllt/ nicht erfüllt, weil ...
   (Bu video/ bu oturum beklentimi karşıladı/ karşılamadı, çünkü…)

Außer den Lerntagebüchern, wurden Tonaufnahmen der Lernenden als Erhebungsinstrument eingesetzt. Die Lernenden sollten einen Text vorlesen und währenddessen die eigene Sitmme aufnehmen. In diesem Text kommen die Vokale und Konsontanen vor, die auf der Lernplattform des Goethe-Institus und in den Online-Siztungen geübt werden. Diese sind:

- die Vokalqualität und –quantität
- die Ö- und Ü-Laute
- die E-Laute
- die Diphthonge
- die Konsonanten
- die ch-Laute und
- die Auslautverhärtung

An dieser Stelle ist anzumerken, dass der vorgelesene Text aus dem Lehrwerk Netzwerk A2.1 (Dengler et al, 2013b, S. 12) stammt. Dieser Text wurde aus zwei Gründen ausgewählt. Zum Ersten sollen die Lernenden das bereits erlernte anwenden und zum Zweiten auch auf einen ihnen unbekannten Text mit unbekanntem Wortschatz übertragen können.

3.4. DATENAUSWERTUNG

In der vorliegenden Arbeit werden zwei unterschiedliche Daten erhoben. Die erste Erhebung sind die Einträge der Lerntagebücher, die seitens der Kursteilnehmer verfasst werden. Die zweite Erhebung sind die Tonaufnahmen der Kursteilnehmer, die am Ende der Kursperiode einen Text vorlesen und diesen aufnehmen. Für die Auswertung beider Daten ist es selbstverständlich, dass verschiedene Auswertungsmethoden in Erwägung gezogen werden.

3.4.1 Lerntagebücher

Die Lerntagebücher werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse ist laut Heins (2018, S. 303) ,,ein qualitatives Auswertungsverfahren der Sozialforschung, das heute auf einen breiten Einsatzbereich in unterschiedlichen Disziplinen blicken kann und eine lange Tradition besitzt.“ Mayring (2000a, S. 191) führt an, dass die ,,Qualitative Analyse die Voraussetzung wissenschaftlichen Vorgehens [ist].“ Nawratil & Schönhagen (2009) deuten daraufhin, dass ,,nicht nur Medieninhalte damit untersucht werden, sondern die Inahltsanalyse dient ganz allgemein der ,,Untersuchung von Materialien, in denen menschliche Kommunikationsprozesse jeglicher Art dokumentiert sind.“ Büyüköztürk (2017, S. 259) legt dar, dass ,,die Inhaltsanalyse als systematische, wiederholbare Technik definiert [wird], bei der einige Wörter eines Textes in kleinere Inhaltskategorien mit Codes zusammengefasst werden, die auf bestimmte Regeln basieren. Es ist eine Technik, bei der Rückschlüsse auf die objektive und systematische Erkennung bestimmter Eigenschaften einer Nachricht gezogen werden. Eine Inhaltsanalyse wird durchgeführt, um das Vorhandensein bestimmter Wörter oder Konzepte in einem Satz in Texten oder Texten festzustellen. Die

Forscher bestimmen die Existenz, Bedeutung und Beziehung dieser Wörter und Konzepte und schließen durch Analyse auf die Botschaft in den Texten […] Die Inhaltsanalyse ist eine nützliche Technik zur Identifizierung und Definiton der Interessen von Einzelpersonen, Teams und Organisationen. Sie können sogar die Überzeugungen, Einstellungen, Werte und Meinungen von Personen oder Gruppen mithilfe von Inhaltsanalysen offenlegen. […] Es wird insbesondere bei der Analyse von Daten aus Beobachtungen und Interviews verwendet."

Heins (2018, S. 305) betont, dass „im Zentrum der QIA das Kategoriensystem [steht], dessen Bezeichnung als „Herzstück der Inhaltsanalyse" [interpretiert werden kann]." Des Weiteren fügt Büyüköztürk (2017, S. 261) hinzu, dass „während die Forscher ihre eigenen Daten erstellen, können sie die Antworten analysieren, indem sie offene Fragen zu dem Thema, dass sie erforschen möchten, vorbereiten und verwenden oder sie können Daten durch Interviews sammeln und sie nach der Codierung analysieren." Mayring (2000, S. 193) fasst diese Methode folgendermaßen zusammen:

> „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzeiren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist."

Die Forscher können die oben genannten Kategorisierungen sowohl manuell als auch mit computergestützten Programmen erstellen. Für die vorliegende Arbeit ist diese Form der Auswertung die passende Methode, da in den Lerntagebüchern offene Fragen zu dem zu erforschendem Thema – also zu den Phonetik-Übungen – gestellt werden. Es geht im Anschluss in der Datensammlung darum, diese mit dem Programm MAXQDA 2020[35] zu kategorisieren und zu analysieren.

„MAXQDA ist eine Software zur computergestützten qualitativen und Mixed-Methods-Daten-, Text- und Multimediaanalysen in akademischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen. Es wird von VERBI

[35] https://www.maxqda.com/ (Letzter Zugriff: 20.12.2020)

Software mit Sitz in Berlin entwickelt und vertreieben. Es ist eine professionelle Software zur qualitativen und Mixed-Methods-Datenanalyse“[36] (Marjaei et al., 2019)

Erwähnenswert ist an diesem Punkt, dass die induktive Kategorieentwicklung in dieser Arbeit in Betracht gezogen wurde, d.h. dass „bei diesem Vorgehen die Kategorien direkt am Material gebildet werden.“ (Heins, 2018)

Um die induktive Kategoriebildung besser zu veranschaulichen, ist es vonnöten die Abbildung nach Mayring zu betrachten:

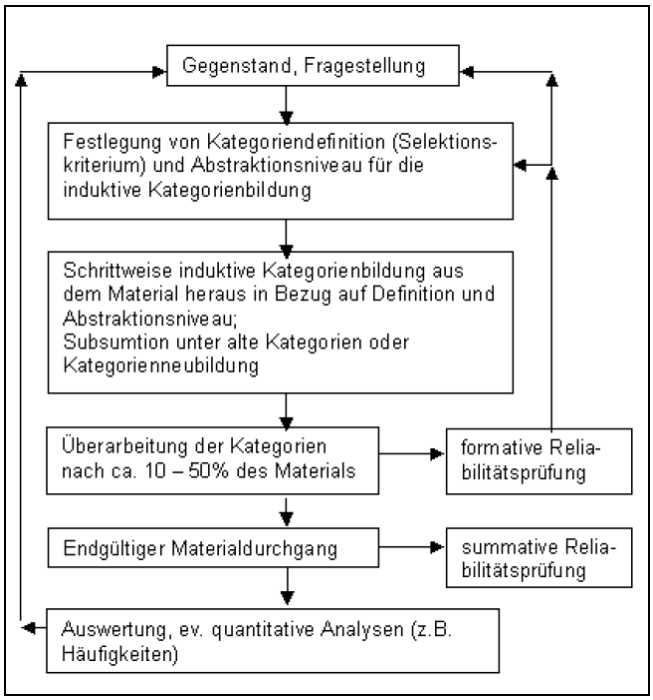


Abbildung 10: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung[37]

Betrachtet man die Abbildung 13 ist zu erkennen, dass der Ausgangspunkt dieses Verfahrens, der Gegenstand bzw. die Fragestellung ist. Als zweiter Schritt wird die Kategoriedefinition festgelegt. Anschließend zu diesem Schritt wird schrittweise die induktive Kategoriebildung aus dem Material heraus gebildet. Nach Bearbeitung von

[36] Weitere Literatur: Yakut-Çayır & Sarıtaş (2017); Biçer & Batdı (2019) und Rädiker & Kuckartz (2020)

[37] Nach Mayring (2000b) übernommen

ca. 10-50% des Materials werden die Kategorien überarbeitet und diese Kategorien werden für das gesamte Material verwendet. Abschließend werden diese Kategorien ausgewertet. Mayring (2000b) erklärt dieses Verfahren folgendermaßen:

> „Die einzelnen Schritte können hier nicht genauer ausgeführt werden. Grundgedanke ist, aus der Fragestellung der Studie abgeleitet und theoretisch begründet ein Definitionskriterium festzulegen, das bestimmt, welche Aspekte im Material danach durchzuarbeiten. Die entwickelte Kategorien werden in einer Rückkopplungsschleife überarbeitet, einer Reliabilitätsprüfung unterzogen, und können später auch zu Überkategorien zusammengefasst und je nach Fragestellung auch nach quantitativen Aspekten ausgewerter werden."

3.4.2. Tonaufnahmen

Die zweite Datenerhebung besteht aus den Tonaufnahmen der Kursteilnehmer. Diese Tonaufnahmen werden sowohl von zwei anderen Lehrkräften des Goethe-Insitut Istanbul als auch von der Forscherin ausgewertet. Die Auswertung erfolgt mit einem Diagnosebogen (Anhang 8, S.159) für die Aussprache, das in Anlehnung an das Modell von Hirschfeld & Reinke (2018: 94-95) erstellt wurde.

An dieser Stelle ist es vonnöten zu erwähnen, warum zwei andere Deutschlehrer diese Tonaufnahmen nach dem Diagnosebogen auswerten werden. Zu diesem Punkt gibt es zwei Gründe, um dieses Verfahren zu erläutern:

1. An den Zertifikatsprüfungen des Goethe-Institut Istanbul, die wie am Anfang dieser Arbeit erwähnt wurde, nach den Standards des ALTE Instituts durchgeführt werden, prüfen zwei Lehrer, die die entsprechende Zertifizierung dafür bekommen haben unabhängig voneinader die entsprechenden Prüflinge in allen vier Modulen (Hören-Lesen-Schreiben und Sprechen). Somit werden die Gütekriterien gewährleistet. Da diese zwei Lehrer gewohnt sind, mit bestimmten Kriterien – sprich Diagnosebögen – zu prüfen, wird es für diese Arbeit ein Vorteil sein.

Eine weitere Begründung für den Einsatz von Diagnosebögen ist die Aussage, dass auch ,,Nicht-Phonetiker“ aber dafür Muttersprachler, die falsche Aussprache erkennen können. (Noske, 2012)

2. Ausgehend von dieser Feststellung haben die Lehrer des Goethe-Insituts die Bewertungen durchgeführt, da es im Kollegenkreis Muttersprachler gibt, die aber keine Phonetiker sind.

TEIL IV: ERGEBNISSE

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Lerntagebücher und der Diagnosebögen ausgewertet, analysiert und zusammengefasst dargestellt werden.

Bei der Auswertung der Lerntagebücher ist anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit 36 Lernende teilgenommen haben. Doch nur 30 Lerntagebücher wurden abgegeben. Von diesen 30 Lerntagebüchern waren sechs nicht vollständig und vier Lerntagebücher erhielten keine adäquaten Antworten zu den Fragen, so dass letzten Endes Daten von insgesamt 20 Lernenden ausgewertet wurden.

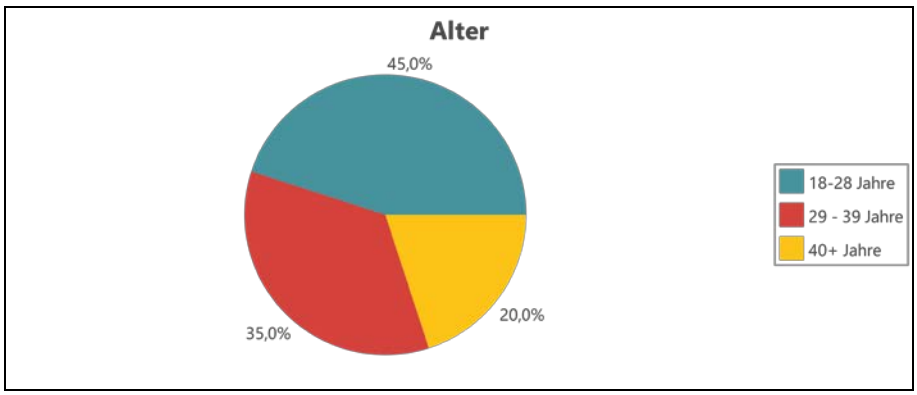
4.1. DIE ERGEBNISSE DER DEMOGRAPHISCHEN ANGABEN

Am Anfang des Lerntagebuchs wurde seitens der Lernenden ein Steckbrief ausgefüllt, in dem die Lernenden angaben:

- Wie alt sie sind,
- Was ihre Muttersprache und erste Fremdsprache ist,
- Seit wann sie Deutsch lernen,
- Wo sie bis jetzt Deutsch gelernt haben und
- Warum sie Deutsch lernen.

Im Weiteren sollen die Ergebnisse der demographischen Angaben anhand von Grafiken dargestellt und verbalisiert werden.

Die folgende Grafik (Grafik 1) gibt an, wie alt die Lernenden sind:



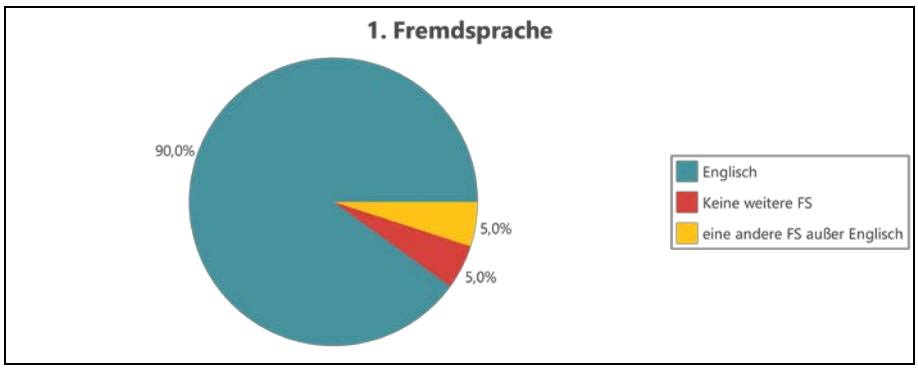
Grafik 1: Das Ergebnis der Umfrage über das Alter

Die Einteilung der Altersskala wurde folgendermaßen gemacht. Die erste Gruppe mit 18-28 Jahren wurde gewählt, um zu zeigen, dass es sich hier um Studenten handelt, die ihren Bachelor, Master oder Doktorgrad machen. Die zweite Gruppe mit 29-39 Jahren wurde gewählt, um zu zeigen, dass es sich um Berufseinsteiger bzw. Berufstätige handelt. Die dritte Gruppe mit 40+ Jahren wurde gewählt, um zu zeigen, dass es sich um Berufstätige handelt, die bereits Erfahrung in ihrer Arbeit haben.

Wertet man die Grafik aus, ist zu erkennen, dass die Mehrheit der Lernenden mit 45% (9 Personen) die 18-28 jährigen sind. Dieser Gruppe folgen die 29-39 jährigen mit 35% (7 Personen). Und 20% (4 Personen) der Lernenden sind die 40+-jährigen.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass die Studenten und die Berufseinsteiger die Mehrheit der Lernenden bilden.

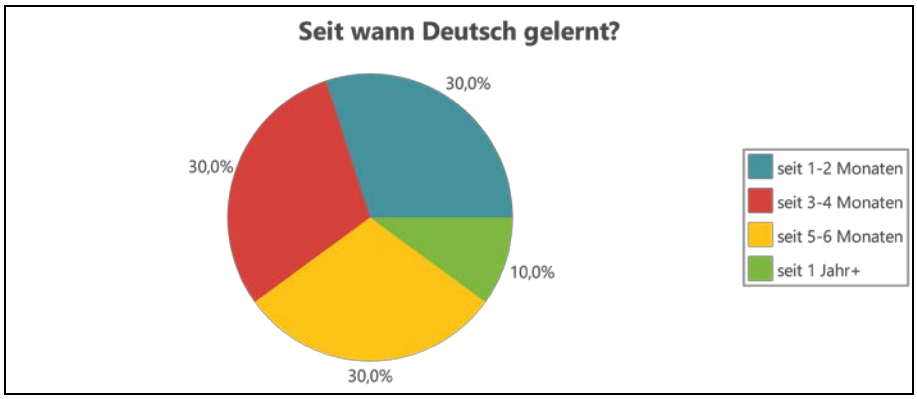
In den unten stehenden Grafiken (Grafik 2 – 5) werden die Ergebnisse zu den Punkten erste Fremdsprache, seit wann die Sprache gelernt wird, wo Deutsch gelernt wurde und warum Deutsch gelernt wird, ersichtlich:



Grafik 2: Das Ergebnis der Umfrage der 1. Fremdsprache

90% der Lernenden (18 Personen) gaben an, dass sie Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben. Dies ist kein verwunderliches Ergebnis, da seit 1997 türkeiweit die englische Sprache als die meistgelernte Fremdsprache sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich ist. (Tapan, 2002, S.27; Polat, 1998, S.134) Bei 5% (1 Person) handelt es sich darum, dass sie eine andere Fremdsprache außer Englisch erlernt hatte und bei weiteren 5% (1 Person) handelt es sich darum, dass keine andere Fremdsprache erlernt wurde. Hier ist anzumerken, dass für die Muttersprache keine Grafik erstellt wurde, da alle Lernenden angaben, dass ihre Muttersprache Türkisch ist.

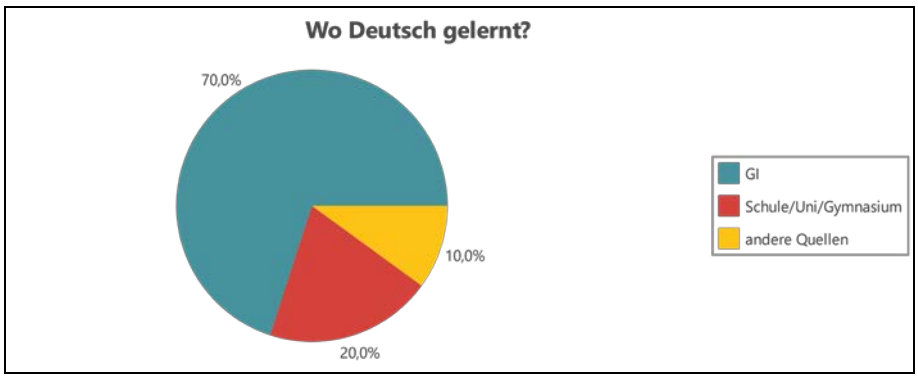
In der nächsten Grafik (Grafik 3) wird gezeigt, seit wann die Lernenden die deustche Sprache lernen. Die Einteilung der 2 Monat Abstände wurde gewählt, da die vorliegende Arbeit am Goethe-Institut Istanbul durchgeführt wurde und die Kursperioden-Abstände jeweils mit acht Wochen bzw. zwei Monaten begrenzt sind.



Grafik 3: Das Ergebnis der Umfrage: Seit wann lernen Sie Deutsch?

In dieser Grafik (Grafik 3) ist eine fast ausgewogene Einteilung zu ersehen - bis auf 10% die angaben, dass sie seit mehr als einem Jahr Deutsch lernen. Resümierend kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Lernenden nicht mehr als sechs Monate mit der deutschen Sprache konfrontiert sind.

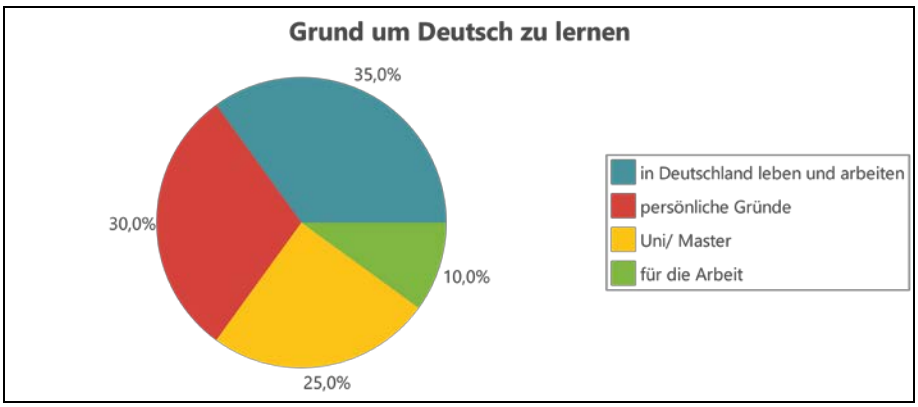
In der nächsten Grafik (Grafik 4) ist ersichtlich, wo die Lernenden Deutsch erlernt haben.



Grafik 4: Das Ergebnis zur Umfrage: Wo haben Sie Deutsch gelernt?

Ein weiteres Ergebnis ist, dass 70% (14 Personen) der Lernenden Deutsch am Goethe-Institut erlernt haben und 20% (4 Personen) angaben, dass sie in der Schule/ am Gymnasium oder an der Universität bereits Deutsch gelernt hatten. Die restlichen 10% (2 Personen) gaben an, dass sie selbstständig mithilfe des Internets die Sprache erlernt haben.

In der letzten Grafik (Grafik 5) ist erkennbar, warum die Kursteilnehmer Deutsch lernen.



Grafik 5: Das Ergebnis der Umfrage: Warum lernen Sie Deutsch?

Bei der Befragung, warum Deutsch gelernt wird, wurden von 35% (7 Personen) angegeben, dass sie in Deutschland leben und arbeiten möchten. 30% (6 Personen) der Lernenden gaben an, dass sie Deutsch aus persönlichen Gründen lernten. 25% (5 Personen) der Lernenden gaben an, dass sie in Deutschland studieren bzw. ihren Master machen möchten und 10% (2 Personen) gaben an, dass sie Deutsch für ihre Arbeit in der Türkei benötigen, um sich mit Geschäftspartnern in Deutschland zu verständigen.

4.2. DIE ERGEBNISSE DER LERNTAGEBÜCHER

Wie zu Beginn erwähnt, wurden 20 Lerntagebücher ausgewertet. An dieser Stelle ist zu betonen, dass das Lerntagebuch aus drei Teilen besteht. Im ersten Teil sollten die Lernenden demographische Angaben über ihre Person machen. Im zweiten Teil sollten sie die Videos auf der Lernplattform des Goethe-Institut Istanbul beurteilen und im dritten Teil die Ausspracheübungen in den Online-Sitzungen.

Folgend werden zunächst die Beurteilungen bezüglich der Videos dargestellt.

4.2.1 Die Videos auf der Lernplattform

Bevor die Beurteilungen dargestellt werden, sollte noch die Information angegeben werden, was die Inhalte der Videos sind.

Die Beschriftung der Videos auf der Lernplattform des Goethe-Instituts[38] und die Inhalte sind folgendermaßen:

- Aussprache I:

  In diesem Video wurden die kurzen und langen Vokale (a-e-i) thematisiert.

[38] www.goethe.de (Letzter Zugriff: 26.05.2021)

- Aussprache II:

  In diesem Video wurden die kurzen und langen Vokale (o-u) thematisiert.

- Diphthonge aussprechen:

  In diesem Video wurden die Diphthonge ei, au und eu/äu thematisiert.

- Umlaute:

  In diesem Video wurden die Umlaute ä, ö und ü thematisiert.

- p und b:

  In diesem Video wurde das stimmhafte/ stimmlose Aussprechen der Konsonanten p und b thematisiert.

- t und d:

  In diesem Video wurde das stimmhafte/ stimmlose Aussprechen der Konsonanten t und d thematisiert.

- g und k:

  In diesem Video wurde das stimmhafte/ stimmlose Aussprechen der Konsonanten g und k thematisiert.

- vier – wir:

  In diesem Video wurden die frikative w und v thematisiert.

- ch-Laute aussprechen:

  In diesem Video wurden die Ich- und Ach-Laute thematisiert.

- Berg – Berge:

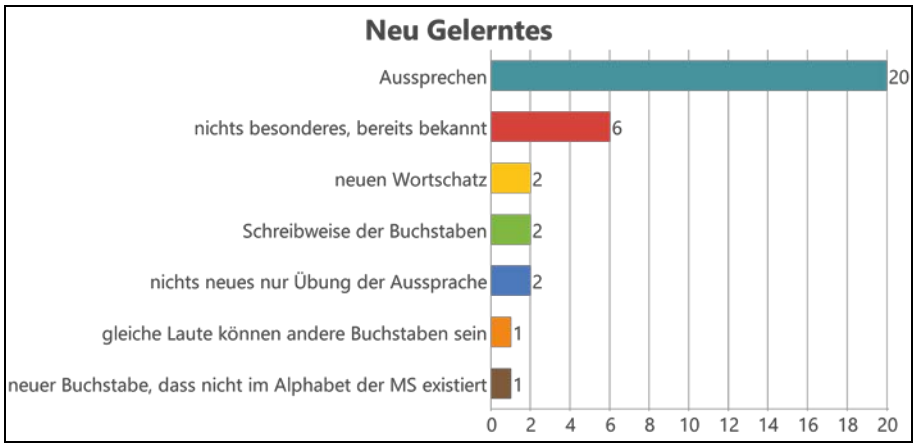
  In diesem Video wurde die Auslautverhärtung thematisiert.

Hier ist darauf hinzuweisen, dass den Lernenden offene Fragestellungen gestellt wurden und sie die Möglichkeit hatten für jede Frage mehrere Antworten zu geben Die Beantwortung folgender Feststellungen wurde angefordert:

1. Das habe ich im Video neu gelernt.
2. Das war im Video wichtig.
3. Das Video hat mir folgendes gebracht.
4. Das Video hat meine Erwartungen erfüllt/ nicht erfüllt, weil…

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse dargelegt und erläutert.

Die erste Grafik (Grafik 6) zeigt die Antworten auf die Feststellung ,,Das habe ich im Video neu gelernt‘‘.

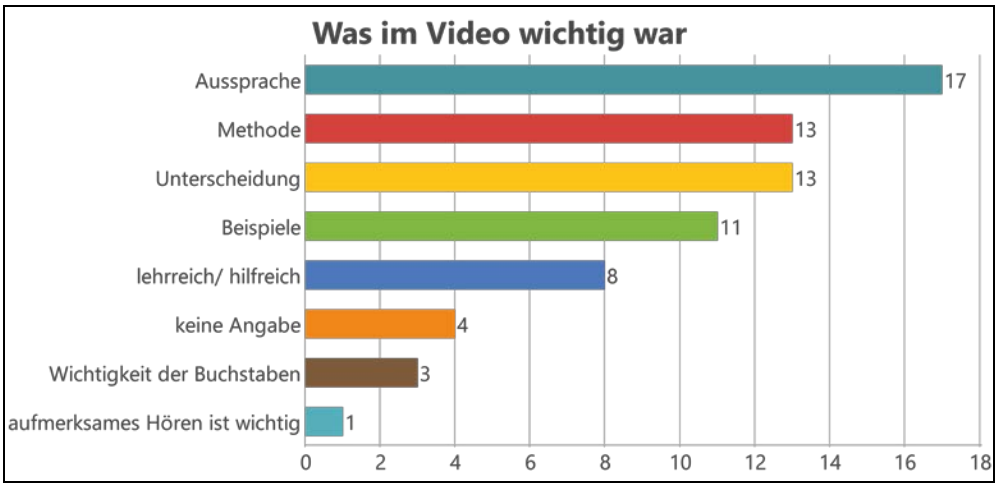


Grafik 6: n-Werte zu der Frage, was im Video neu erlernt wurde

Für die oben angeführten zehn Videos haben 20 n-Werte (Teilnehmer) angegeben, dass sie das Aussprechen von unterschiedlichen Lauten erlernten. Jeweils zwei n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass sie einen neuen Wortschatz und die Schreibweise der Buchstaben gelernt hätten. Jeweils ein n-Wert (Teilnehmer) gab an, dass er bemerkt hat, dass gleiche Laute andere Buchstaben sein können und dass er einen neuen Buchstaben gelernt hat, dass nicht in seiner Muttersprache existiert.

Sechs n Werte (Teilnehmer) gaben an, dass sie nichts Besonderes gelernt haben und dass der Inhalt der Videos bereits bekannt war und zwei n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass sie die Möglichkeit hatten, eine Übung für die Aussprache zu machen.

Eine weitere Feststellung, die die Lernenden beantworteten, war die Festlegung, was für sie im Video wichtig war. Die folgende Grafik (Grafik 7) zeigt die Ergebnisse der Auswertung.



Grafik 7: n-Werte zu der Frage, was im Video wichtig war

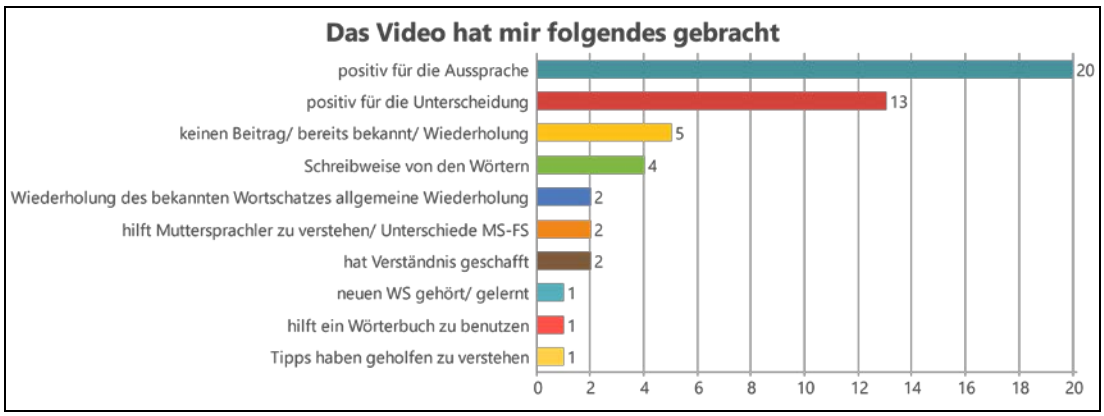
17 n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass die Aussprache – die richtige Aussprache und die Art und Weise wie die Buchstaben ausgesprochen werden – für sie wichtig war. 13 n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass die unterschiedlichen Methoden, wie z.B. mit einem Zungenbrecher aussprechen, zuerst den Buchstaben dann das Wort zu wiederholen, die Schreibweise zu sehen und zu hören etc. sehr wichtig für sie waren.

13 n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass die Unterscheidung der Laute für sie wichtig gewesen ist. Elf n-Werte (Teilnehmer) fanden die Beispiele sehr wichtig. Sie gaben an, dass viele Beispiele auch aus dem Alltagsleben angeführt wurden und, dass das sehr hilfreich fürs Lernen war. Acht n-Werte (Teilnehmer) fanden die Videos sehr hilf- bzw. lehrreich. Sie gaben zusätzlich an, dass die Schreibweise (auch mit dem internationalen phonologischen Alphabet) ihnen geholfen hat. Als

positiver Aspekt wurde genannt, dass das richtige Aussprechen von einer Muttersprachlerin zu hören sehr nützlich für sie war.

Vier n-Werte (Teilnehmer) haben keine Angaben zu diesem Punkt gemacht.

In der nächsten Grafik (Grafik 8) wird ausgewertet, was das Video den Lernenden gebracht hat.

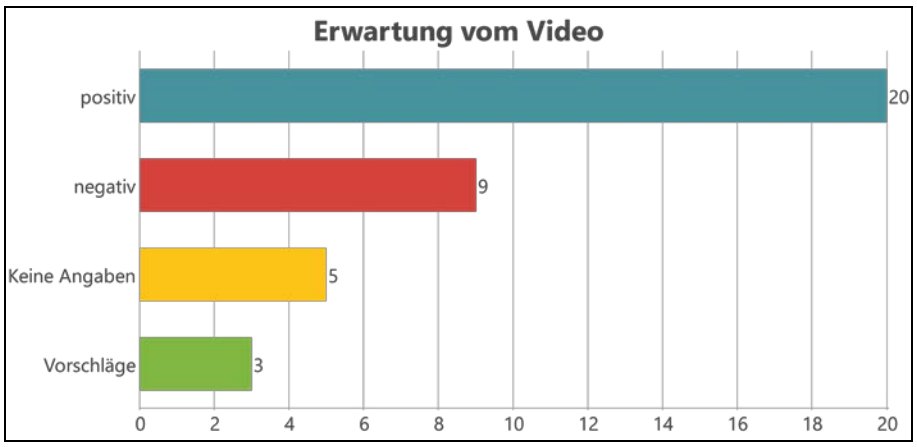


Grafik 8: n-Werte zu der Frage, was das Video gebracht hat

20 n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass die Videos positiv auf ihre Aussprache gewirkt haben. 13 n-Werte (Teilnehmer) konnten mit Hilfe der Videos die Unterscheidung von Lauten besser verstehen. Vier n-Werte (Teilnehmer) fanden, dass die Videos für das Erlernen der Schreibweisen der Wörter etwas gebracht haben. Für fünf n-Werte (Teilnehmer) waren die Informationen in den Videos bereits bekannt und es hat ihnen nur als Wiederholung gedient.

Jeweils zwei n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass die Videos geholfen haben ihre eigene Muttersprache zu verstehen und dass sie die Unterschiede zu der Fremdsprache bemerkt haben. Außerdem wurde auch angegeben, dass die Videos Verständnis geschafft haben, geholfen haben ein Wörterbuch zu benutzen und dass ein neuer Wortschatz erlernt wurde.

Die Antwort auf die Frage, ob die Videos die Erwartungen der Teilnehmenden erfüllt haben oder nicht, soll zum Abschluss dieses Teils mit der Grafik 9 dargelegt werden.



Grafik 9: n-Werte zu der Frage, was die Erwartungen vom Video waren

20 n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass die Videos ihre Erwartungen erfüllt haben. Diejenigen, deren Erwartungen sich erfüllt haben, gaben folgendes an:

- Die Tipps waren sehr hilfreich.
- Die richtige Aussprache wurde erlernt.
- Es hat dazu gedient, Deutsch ohne Sprachfärbung zu erlernen.
- Die Beispiele waren ausreichend und sehr gut.
- Die Erklärungen waren verständlich.
- In kurzer Zeit wurden die Unterschiede gelernt.
- Es hat geholfen, die Scham beim Sprechen zu überwinden.

Neun n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass die Videos ihre Erwartungen nicht erfüllt haben. Dazu wurden folgende Aussagen gemacht:

- Beispiele waren nicht ausreichend.
- Erklärungen waren nicht ausreichend.
- Die angegebene Zeit für Wiederholungen war nicht ausreichend.

Fünf n-Werte (Teilnehmende) haben keine Angaben zu dieser Fragestellung gemacht und drei n-Werte (Teilnehmer) haben Vorschläge geäußert. Diese Vorschläge waren:

- Es sollten mehr Übungsmöglichkeiten angeboten werden.
- Herausfordernde Wörter sind wünschenswert.
- Die Videos können mit Tipps erweitert werden.
- Übungen zur Aussprache sollten immer wieder gemacht werden.

Nachdem ein Blick auf die Antworten für die Videos geworfen wurde, sollen im Folgenden die Beurteilungen der Online-Sitzungen dargestellt werden.

4.2.2 Die Übungen in den Online-Sitzungen

Bevor die Beurteilungen zu den Online-Sitzungen dargestellt werden, sollte angemerkt werden, wie die Übungen in den Online-Livesitzungen gestalten wurden. Zunächst wurde von der Forscherin festgestellt, welche Ausspracheübungen in den Online-Sitzungen thematisiert werden sollten. Nachdem die Videos auf der Lernplattform des Goethe-Instituts untersucht wurden, wurden die Aussprachethemen festgestellt. Um eine Festigung der Ausspracheübungen von der Lernplattform zu gewährleisten, wurden dieselben Themen ausgewählt. Ferner soll auch ein Vergleich von den Auswertungen zwischen den Ausspracheübungen auf der Lernplattform und den Online-Sitzungen gemacht werden. Diese Themen sind:

- kurze und lange Vokale (a-e-i-o-u)
- Diphthonge (ei, au, eu/ äu)
- Umlaute ä, ö, ü
- Ich- und Ach-Laute
- Auslautverhärtung (p-b/ t-d/ g-k)
- Frikative (w und v)

Nachdem die Themen festgelegt wurden, war die nächste Fragestellung, ob und wie diese Themen in den Unterricht integriert werden sollten.

> „Eine Progressionsbestimmung für die Aussprachevermittlung ist jedoch schwierig, da eine Vielzahl einflussnehmender und miteinander in Wechselwirkung stehender Faktoren zu berücksichtigen ist. […] Dies macht es erforderlich, den phonetischen Lernstoff nicht nur gesondert und allein bezogen auf die phonologisch-linguistische Funktion, sondern immer in Verbindung mit allen anderen Kompetenzbereichen […] zu betrachten und ihn zusätzlich in die anderen Kompetenzbereiche zu integrieren." (Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 132-133)

Aus dem Zitat von Hirschfeld & Reinke wird deutlich, dass die Ausspracheübungen nicht alleine angeboten werden sollen. Aus diesem Grund wurden die Ausspracheübungen in den Online-Sitzungen zu den jeweiligen Themen integriert angeboten. Die Progression bezüglich der Ausspracheübungen wurde in die Thematik des 8-wöchigen Kursprogramms eingebaut und wurde folgendermaßen festgelegt:

1. Sitzung - Einführung in den Kurs

Erklärung: Lerntagebuch

2. Sitzung

Thema: Städte in Deutschland

Aussprache: Diphthonge üben

3. Sitzung

Thema: Wechselpräpositionen

Aussprache: kurze und lange Vokale üben

4. Sitzung

Thema: Familienfest im Garten

Aussprache: ch-Laute üben

5. Sitzung

Thema: Einkaufsliste

Aussprache: Umlaute ä-ö-ü

6. Sitzung

Thema: Freizeitaktivitäten

Aussprache: Frikative w-v üben

7. Sitzung

Thema: Auf dem Markt

Aussprache: Auslautverhärtung üben (p und b, d und t, g und k)

8. Sitzung

Abschluss & Dank

Aus der Planung ist ersichtlich, dass die Aussprachethemen und Übungen[39] jeweils in die Themen des normalen Kursprogramms integriert wurden. (Anhang 6, S.155)

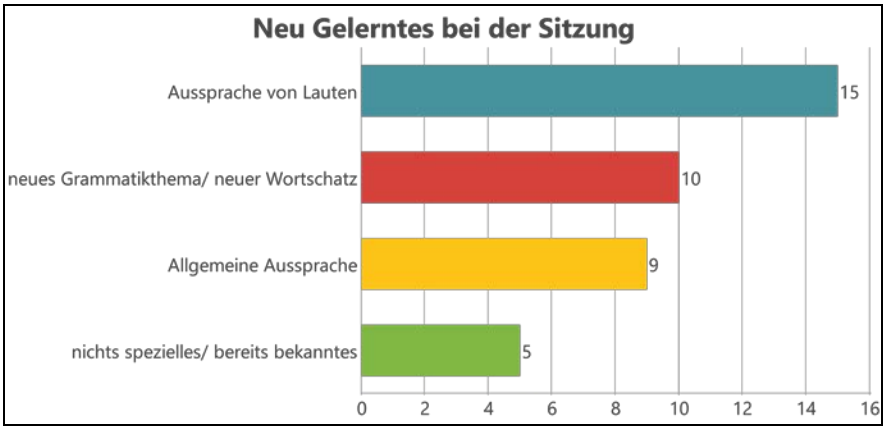
Die Lernenden haben für die Online-Sitzungen folgende Fragestellungen beantwortet:

1. Das habe ich in der Sitzung neu gelernt.
2. Das war in der Sitzung wichtig.
3. Die Sitzung hat mir folgendes gebracht.
4. Die Sitzung hat meine Erwartungen erfüllt/ nicht erfüllt, weil…

[39] Die Übungsangebote wurden in Anlehnung von verschiedenen Phonetik-Trainingsbüchern erstellt. Diese sind: 1) Hirschfeld, Reinke, Stock (2007); 2) Hirschfeld & Reinke (2009); 3) Reinke (2012).

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Lerntagebücher bezüglich der Online-Sitzungen dargelegt und erläutert.

In der folgenden Grafik (Grafik 10) wurde von den Teilnehmern angegeben, was sie bei den Online-Sitzungen neu erlernt haben



Grafik 10: n-Werte zu der Frage, was in den Online-Sitzungen neu gelernt wurde

15 n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass sie die Aussprache von unterschiedlichen Lauten, wie die ch-Laute oder auch der Diphthonge, erlernt haben.

Wie erwähnt, wurden die Ausspracheübungen mit dem jeweiligen Thema der Online-Sitzung kombiniert. Zehn n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass sie bei den Online-Sitzungen das neue Grammatikthema bzw. den neuen Wortschatz erlernt haben.

Neun n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass die Sitzung allgemein zu ihrer Aussprache beigetragen hat.

Fünf n-Werte (Teilnehmer) schrieben, dass sie nichts Spezielles in der Sitzung erlernten und dass bereits etwas Bekanntes thematisiert wurde.

In der nächsten Grafik (Grafik 11) wird ersichtlich, was für die Teilnehmer bei der Sitzung wichtig war.



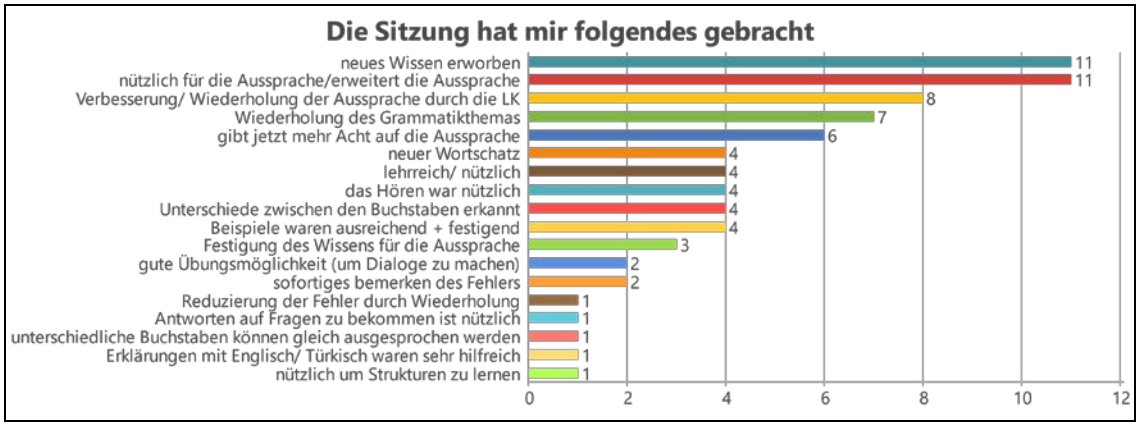
Grafik 11: n-Werte zu der Frage, was bei den Sitzungen wichtig war

Zwölf n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass für sie in den Sitzungen die Aussprache der Laute wichtig war. Zehn n-Werte (Lernende) fanden das Grammatikthema, das in der Sitzung thematisiert wurde sehr wichtig und sie gaben an, dass das Erlernen eines neuen Wortschatzes für sie wirkungsvoll war. Weitere sieben n-Werte (Lernende) gaben an, dass das gemeinsame Aussprechen mit der Lehrkraft wichtig war. Fünf n-Werte (Teilnehmer) fanden die Erklärungen mit den Beispielen sehr effektiv und für andere fünf n-Werte (Teilnehmer) waren die Wiederholungen sehr wesentlich.

Weitere Wichtigkeiten wurden folgendermaßen angegeben:

- Die Aktivitäten beinhalten das Alltagsleben.
- Ausspracheübungen in der Gruppen- bzw. Partnerarbeit war sehr hilfreich.
- Sprechaktivitäten im Unterricht zu thematisieren ist wichtig.
- Feedback zu bekommen ist sehr nützlich.

Folgend auf die Wichtigkeit der Sitzung, wird in der nächsten Grafik (Grafik 12) dargestellt, was die Sitzung den Teilnehmern gebracht hat.



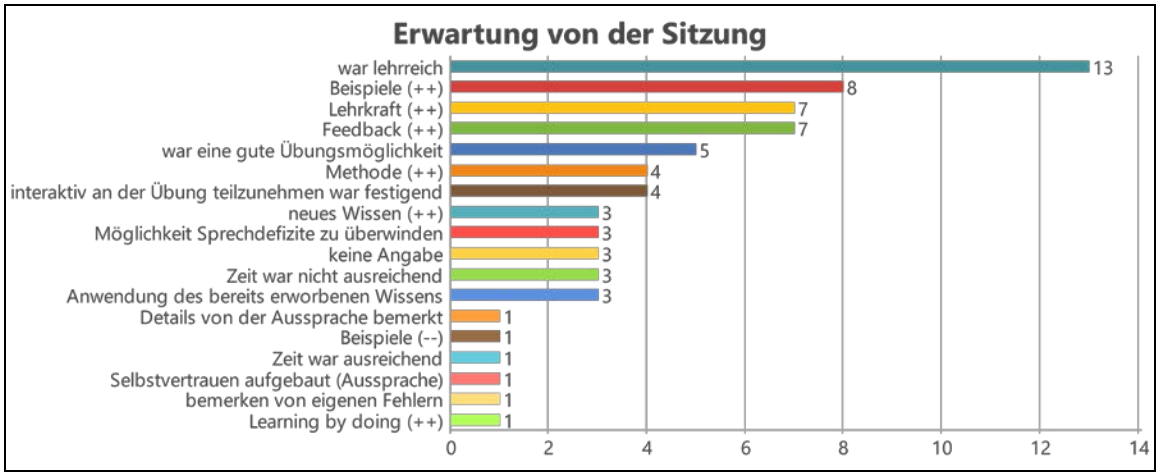
Grafik 12: n-Werte zu der Frage, was die Sitzung gebracht hat

Elf n-Werte (Personen) gaben an, dass sie mit den Online-Sitzungen ein neues Wissen erworben haben, so dass es nützlich für die Aussprache war und, dass ihre Aussprache erweitert wurde.

Acht n-Werte (Teilnehmer) fanden die Wiederholungen mit der Lehrkraft zusammen und die Verbesserungen seitens der Lehrkraft sehr relevant. Sieben n-Werte (Lernende) deuten darauf hin, dass sie das Grammatikthema wiederholt haben. Sechs n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass sie mit den Übungen mehr Acht auf ihre Aussprache geben. Jeweils ein n-Wert (Teilnehmer) bis vier n-Werte (Teilnehmer) machen folgende Aussagen:

- Ein neuer Wortschatz wurde erlernt.
- Die Übungen waren sehr nützlich bzw. lehrreich.
- Das Hören war sehr nützlich.
- Die Unterscheidung der Laute wurde erkannt.
- Die Beispiele waren ausreichend und festigend.
- Fehler wurden sofort erkannt.
- Durch die Wiederholungen wurden die Fehler reduziert.

Abschließend soll in der letzten Grafik (Grafik 13) dargelegt werden, ob und wie die Online-Sitzungen die Erwartungen der Teilnehmenden erfüllt haben oder nicht.



Grafik 13: n-Werte zu der Frage, was die Erwartungen von den Sitzungen waren

13 n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass die Sitzungen sehr lehrreich waren. Acht n-Werte (Lernende) fanden die Beispiele sehr nützlich und lehrreich. Sieben n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass sie sowohl die Art und Weise als auch die Methode der Lehrkraft sehr positiv empfunden haben. Weitere sieben n-Werte (Lernende) fanden es gut, dass sie ein sofortiges Feedback bekommen haben. Fünf n-Werte (Teilnehmer) schrieben, dass die Übungen in den Online-Sitzungen eine gute Übungsmöglichkeit für sie waren. Jeweils vier n-Werte (Lernende) fanden die Methode und die interaktive Teilnahme in der Sitzung sehr nützlich und lehrreich. Drei n-Werte (Teilnehmer) gaben an, dass sie die Möglichkeit ergriffen haben, um ihre Sprachdefizite zu überwinden.

Negative Aspekte zu den Online-Sitzungen wurden wie folgt genannt:

- Die Zeit war nicht ausreichend.
- Beispiele waren zu wenig.

Im Anschluss auf die Aussagen der Teilnehmer wird ein Vergleich zu den Übungsangeboten auf der Lernplattform des Goethe-Instituts und in den Online-Sitzungen zusammengefasst.

4.2.3 Der Vergleich der Ergebnisse: Video vs. Online-Sitzung

An diesem Punkt ist es vonnöten einen Vergleich zwischen den oben angeführten Ergebnissen zu machen. Mit diesem Schritt wird beabsichtigt, die möglichst effektivsten Übungen festzulegen, um die Ausspracheschwierigkeiten von Erwachsenen verbessern zu können.

Als Gemeinsamkeit können diese Punkte festgehalten werden:

- Für die Aussprache und für das Aussprechen von bestimmten Lauten waren beide Übungsangebote sehr nützlich und hilfreich.
- Die Erklärungen und Beispiele waren sehr wichtig und verständlich.
- Die Übungen und Methoden waren bei beiden Angeboten sehr lehrreich.
- Die Wiederholungen mit einer Bezugsperson zu machen waren sehr nützlich.

Als Unterschiede können diese Punkte festgehalten werden:

- In den Übungsangeboten auf der Lernplattform wurden Tipps zur einfachen Aussprache gegeben.
- Die Wiederholungen mit dem Video konnten nur als Einzelarbeit durchgeführt werden. Wohingegen die Übungsangebote während den Online-Sitzungen als Gruppen- oder Partnerarbeit angeboten wurde.
- In den Videos wurden nur Wörter bzw. Sätze verwendet. In den Online-Sitzungen wurden neben dem neuen Wortschatz auch Grammatikthemen angeboten.
- Die Lernenden gaben als entscheidenden Unterschied an, dass sie bei den Online-Sitzungen die Möglichkeit hatten, Fragen zu stellen und auf diese Fragen eine Antwort bekommen haben. Außerdem wurde auch erwähnt, dass dass sofortige Feedback in den Sitzungen hilfreicher und lehrreicher war.

4.3. DIE AUSWERTUNGEN DER TONAUFNAHMEN

Wie in Kapitel 4 erwähnt wurde diese Arbeit mit 36 Teilnehmern begrenzt. Doch letztendlich wurden nur 30 Tonaufnahmen zugeschickt. Aber um eine Korrelation zwischen den Tagebüchern und den Tonaufnahmen aufzustellen, wurden die Tonaufnahmen von den Teilnehmern bewertet, die sowohl das Lerntagebuch als auch die Tonaufnahme abgegeben haben.

Außer den Lerntagebüchern lasen die Lernenden einen Text aus dem Lehrwerk Netzwerk A2.1 (Dengler et al., 2013b) (Anhang 9, S.160). Wie unter Kapitel 3.3 angemerkt, wurde dieser Text aus zwei Gründen ausgewählt. Zum einen sollen die Lernenden die bereits erlernten Wörter anwenden und die Ausspracheregeln auch auf unbekannte Wörter übertragen können.

Wie bereits in Kapitel „3.4.2 Tonaufnahmen“ erwähnt, wurden die Tonaufnahmen außer der Forscherin weiterhin noch von zwei anderen Lehrkräften (LK) des Goethe-Institut Istanbul in Anlehnung an den Diagnosebogen von Hirschfeld und Reinke (2018) bewertet. In dem Diagnosebogen (Anhang 7, S. 156-158) sollte angekreuzt werden, ob die Teilnehmer die jeweiligen Kriterien immer richtig aussprechen, oft richtig aussprechen oder selten richtig aussprechen. Um diesen Diagnosebogen auszuwerten wurden diese drei Kriterien nummeriert:

1 = immer richtig

2 = oft richtig

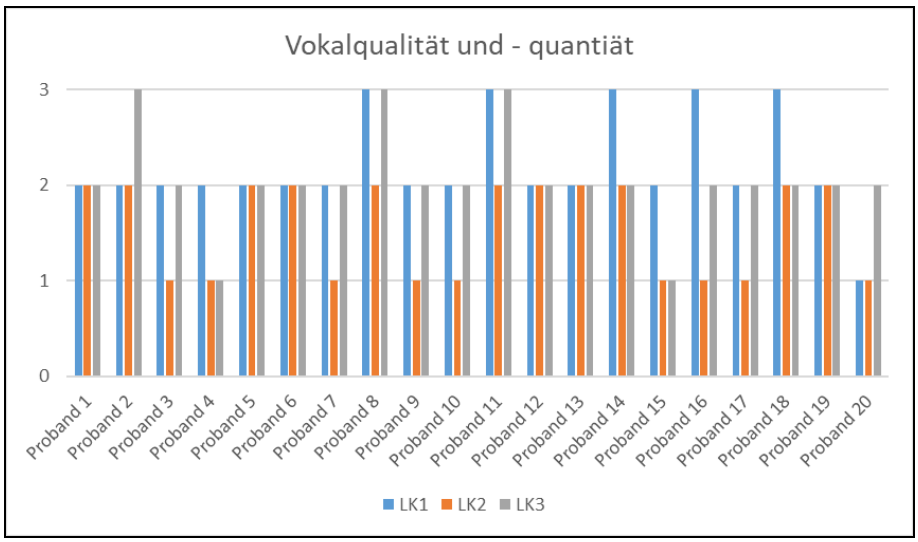
3 = selten richtig

Die Auswertungen der Tonaufnahmen wurden innerhalb von sieben Kategorien gemacht, da die Lernenden sowohl in den Übungsangeboten auf der Lernplattform des Goethe-Instituts als auch in den Übungsangeboten in den Online-Sitzungen diese Themen bearbeitet haben. Diese Kategorien sind:

- Vokalqualität und – quantität,
- Ö- und Ü-Laute,
- E-Laute,
- Diphtonge,
- Konsonanten (Allgemein)
- ch-Laute und Auslautverhärtung

Anzumerken ist zudem, dass im Rahmen dieser Arbeit die Bestehungsgrenze von den Zertifikatsprüfungen des Goethe-Instituts in Betracht gezogen wird. Bei diesen Prüfungen ist ein Erfolg von 60% zu meistern, um die Zertifikatsprüfung und/ oder das jeweilige Modul (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) zu bestehen. Hier ist zu erläutern, wie die Bewertungsverhalten von den prüfenden Lehrkräften sind. Beide prüfenden Lehrkräfte bewerten unabhängig voneinander den Teilnehmer anhand eines Kriterienbogens. Beim Erreichen/ Nichterreichen der Grenze von mindestens 60% der Punktzahlen z.B. beim Modul Sprechen, wird das arithmetische Mittel genommen und die Punktzahl des Teilnehmers ausgerechnet. Da in der vorliegenden Arbeit drei prüfende Lehrkräfte die Probanden bewertet haben, wird bei der Bewertung der Grafiken (Grafik 14 – 20) die Einigkeit von mindestens zwei prüfenden Lehrkräften in Betracht gezogen. Bei einer Uneinigkeit von allen drei prüfenden Lehrkräften wird der arithmetische Mittelwert von „,2 = oft richtig“ genommen.

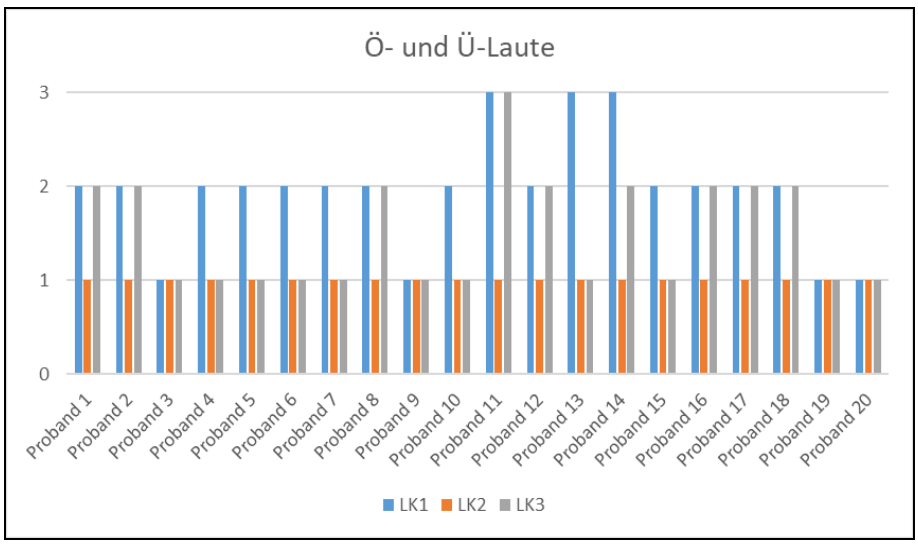
Betrachtet man die Grafik (Grafik 14) zur Vokalqualiät und –quantiät sind folgende Schlussfoglerungen zu ziehen:



Grafik 14: Auswertung zu Vokalqualität und -quantität

In Grafik 14 sieht man, dass 15% (3 Probanden) mit „immer richtig‘‘ bewertet wurden. 75% (15 Probanden) wurden mit „oft richtig‘‘ und 10% (2 Probanden) mit „selten richtig‘‘ bewertet.

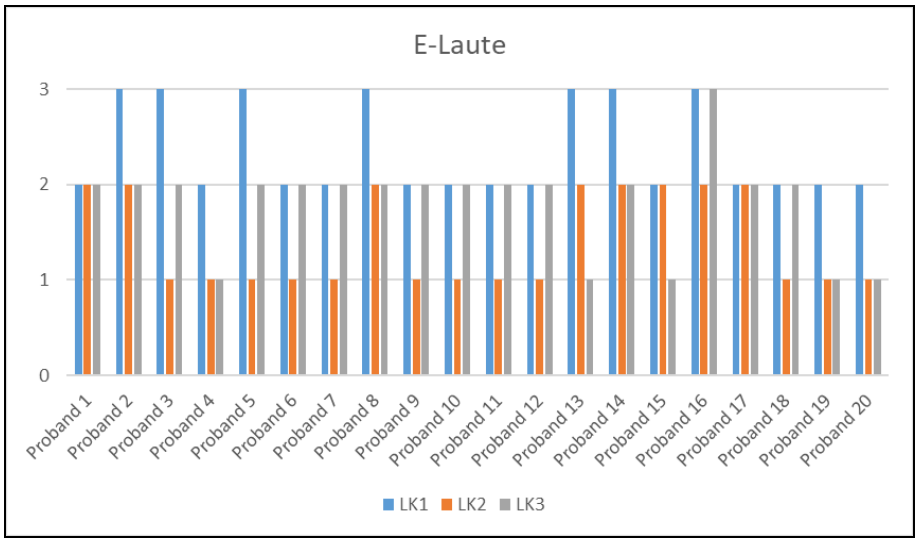
In der Grafik (Grafik 15) sind die Ergebnisse zu den Ö- und Ü-Lauten zu erkennen.



Grafik 15: Auswertung zu Ö- und Ü-Laute

Man erkennt, dass 55% (11 Probanden) mit „immer richtig‘‘, 40% (8 Probanden) mit „oft richtig‘‘ und 5% (1 Proband) mit „selten richtig‘‘ bewertet wurden.

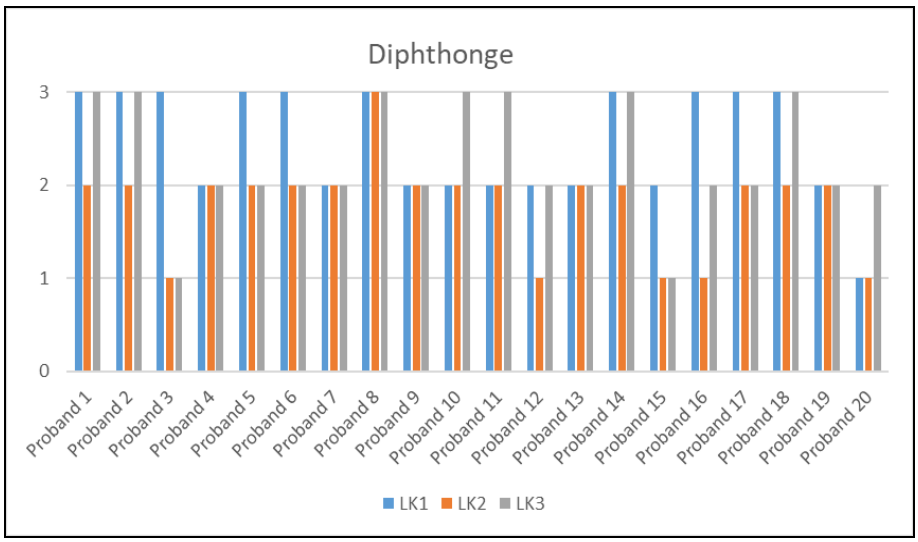
Betrachtet man die Grafik (Grafik 16) zu den E-Lauten kann folgendes Ergebnis zusammengefasst werden:



Grafik 16:Auswertung zu E-Lauten

15% (3 Probanden) wurden mit ,,immer richtig‘‘ beurteilt. 80% (16 Probanden) wurden mit ,,oft richtig‘‘ beurteilt, wohingegen nur 5% (1 Proband) mit ,,selten richtig‘‘ beurteilt wurde.

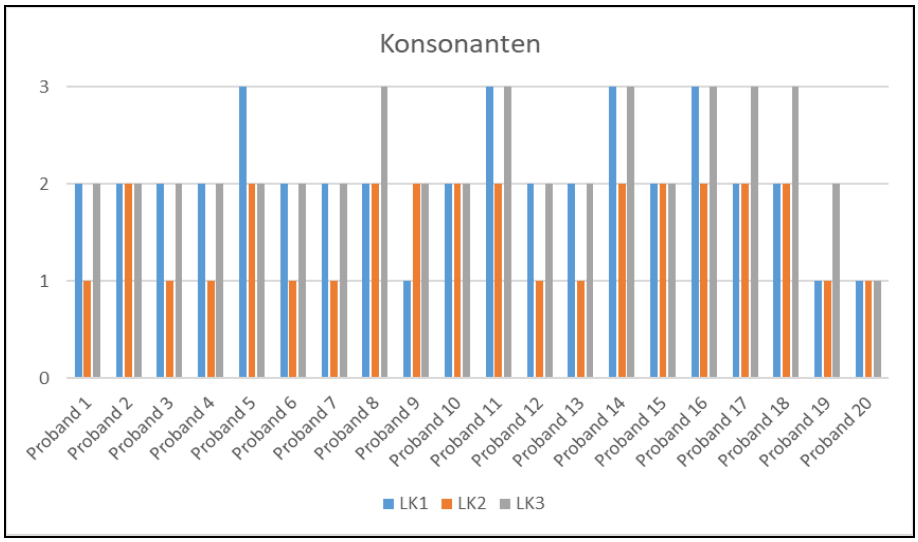
Sieht man sich die Grafik (Grafik 17) zu den Diphthongen an, sind folgende Schlussfolgerungen zu ziehen:



Grafik 17: Auswertung zu Diphthongen

In Grafik 17 ist ersichtlich, dass 15% (3 Probanden) mit ,,immer richtig‘‘ und 60% (12 Probanden) mit ,,oft richtig‘‘ bewertet wurden. 25% (5 Probanden) wurden mit ,,selten richtig‘‘ bewertet.

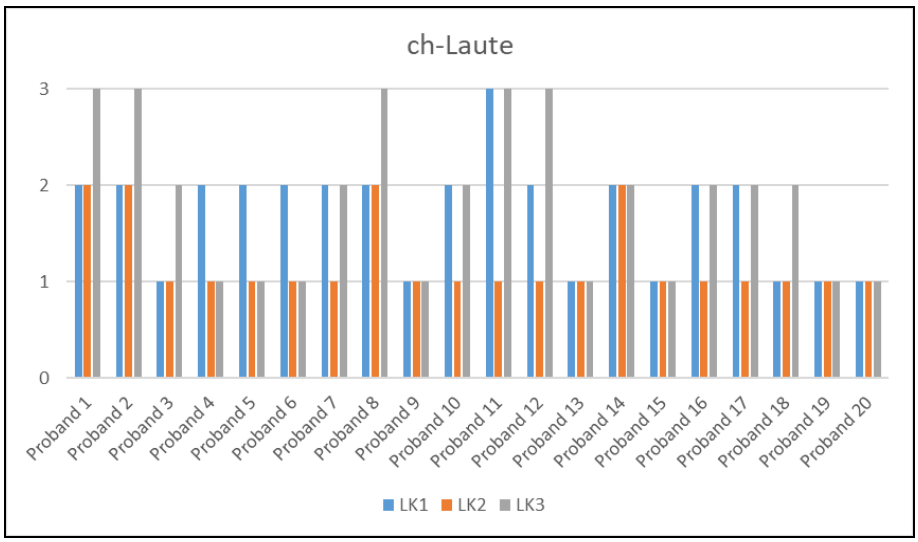
Wird die Grafik 18 zu den Konsonanten angesehen, kann folgendes zusammengefasst werden:



Grafik 18:Auswertung zu Konsonanten

Man sieht, dass 10% (2 Probanden) mit ,,immer richtig‘‘, 75% (15 Probanden) mit ,,oft richtig‘‘ und 15% (3 Probanden) mit ,,selten richtig‘‘ beurteilt wurden.

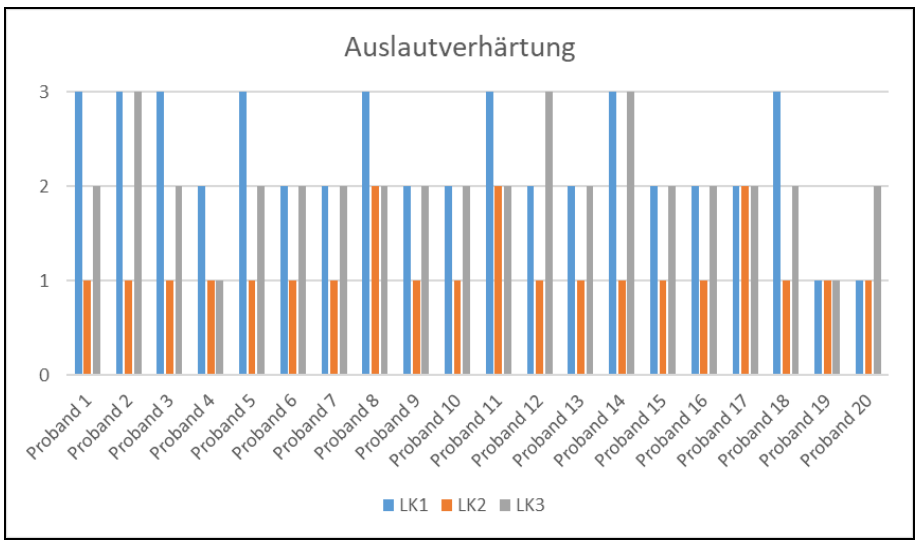
Betrachtet man die Grafik (Grafik 19) zu den ch-Lauten sind folgende Schlussfolgerungen zu ziehen:



Grafik 19: Auswertung zu ch-Lauten

In der Grafik 19 ist zu sehen, dass 50% (10 Probanden) in dieser Kategorie mit ,,immer richtig‘‘ bewertet wurden. 45% (9 Probanden) wurden mit ,,oft richtig‘‘ und 5% (1 Proband) mit ,,selten richtig‘‘ bewertet.

Betrachtet man die Grafik (Grafik 20) kann folgendes schlussgefolgert werden:



Grafik 20: Auswertung zu Auslautverhärtung

In Grafik 20 ist ersichtlich, dass 15% (3 Probanden) mit ,,immer richtig‘‘, 75% (15 Probanden) mit ,,oft richtig‘‘ und 10% (2 Probanden) mit ,,selten richtig‘‘ beurteilt wurden.

Um eine Veranschaulichung gewähr zu leisten, wird in Tabelle 3 die Erfolgsquoten der Probanden zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 3: Erfolgsquoten der Probanden

	Anzahl der Teilnehmer, die mit ,,immer richtig“ bewertet wurden	Anzahl der Teilnehmer, die mit ,,oft richtig“ bewertet wurden	Anzahl der Teilnehmer, die mit ,,selten richtig“ bewertet wurden
Vokalqualität und -quantiät	3 Teilnehmer (15%)	15 Teilnehmer (75%)	2 Teilnehmer (10%)
Ö- und Ü-Laute	11 Teilnehmer (55%)	8 Teilnehmer (40%)	1 Teilnehmer (5%)
E-Laute	3 Teilnehmer (15%)	16 Teilnehmer (80%)	1 Teilnehmer (5%)
Diphthonge	3 Teilnehmer (15%)	12 Teilnehmer (60%)	5 Teilnehmer (25%)
Konsonanten	2 Teilnehmer (10%)	15 Teilnehmer (75%)	3 Teilnehmer (15%)
ch-Laute	10 Teilnehmer (50%)	9 Teilnehmer (45%)	1 Teilnehmer (5%)
Auslautverhärtung	3 Teilnehmer (15%)	15 Teilnehmer (75%)	2 Teilnehmer (10%)

Betracht man die Tabelle 3, kann festgehalten werden, dass sich die Anzahl der Teilnehmenden, die mit ,,immer richtig“ bewertet wurden zwischen 10% und 55% variiert. Man sieht, dass in den meisten Fällen (40% bis 80%) die Lernenden mit ,,oft richtig“ bewertet wurden. Die Anzahl der Teilnehmenden, die mit ,,selten richtig“ bewertet wurden, variiert zwischen 5% und 25%. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lernenden mit kleinen Defiziten die Aussprache meistern.

Bei der Ansicht der Tabelle 3, stellt sich nun die Frage, welche Faktoren eine Rolle spielen könnten, dass die oben angeführten Ergebnisse zustande gekommen sind. Hierfür ist es vonnöten sich die Parameter, die in den demographischen Daten vorkommen, genauer zu betrachten.

Folgende Tabellen (Tabellen 4 – 10) stellen die einzelnen Kategorien, die im Diagnosebogen untersucht wurden, mit den demographischen Daten dar. Wie in den

Auswertungen der Tonaufnahmen angegeben wurde, stehen die Zahlen 1 bis 3 für folgende Bewertungen:

1 = immer richtig

2 = oft richtig

3 = selten richtig

Außerdem ist auch anzugeben, dass die Probanden 1 – 9 Frauen und die Probanden 10 – 20 Männer sind.

Folgend ist die Kategorie „Vokalqualität und –quantität“ in Tabelle 4 ersichtlich.

Tabelle 4: Infos über demographische Daten und Vokalqualität und –quantität je Proband

	Alter	**Seit wann**	**Grund**	**Wo D. Gelernt?**	**1. FS**	***Vokalqualität***
Proband 1	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 2	18-28	2 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 3	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 4	40+	5 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**1**
Proband 5	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 6	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	andere Quellen	Englisch	**2**
Proband 7	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 8	18-28	5 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**3**
Proband 9	18-28	2 Monate	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 10	29-39	1 Jahr	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 11	18-28	3 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**3**

Proband 12	29-39	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 13	40+	3 Jahre	persönliche Gr.	Schule/Uni	keine FS	**2**
Proband 14	18-28	4 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 15	18-28	3 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**1**
Proband 16	18-28	5 Monate	in D. Arbeiten	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 17	29-39	6 Monate	Uni/Master	andere Quellen	andere FS	**2**
Proband 18	40+	3 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 19	40+	2 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**2**
Proband 20	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**

Wird die Tabelle 4 angesehen können folgende Punkte festgehalten werden.

- Sieben von neun Frauen wurden mit ,,oft richtig“ bewertet, wohingegen acht von elf Männern mit ,,oft richtig“ bewertet wurden. Somit kann gesagt werden, dass sowohl Frauen als auch Männer in dieser Kategorie in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet wurden.

- Alle drei Altersgruppen (18-28-jährige, 29-39-jährige und 40+-jährige) wurden in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ beurteilt.

- Die Dauer beim Erlernen des Deutschen wurde in den eingeteilten vier Zeitabständen (1-2 Monate, 3-4 Monate, 5-6 Monate und 1Jahr+) in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ beurteilt.

- Bewertet man den Grund des Deutschlernens, kann festgestellt werden, dass in den angegebenen Gründen ebenfalls die Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet wurde.

- In der Kategorie ,,Wo Deutsch gelernt wurde“, kann festgehalten werden, dass es keine Rolle spielt, wo die Sprache erlernt wurde.

Denn auch in dieser Kategorie wurde die Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet.

- Sieht man den Punkt der ersten Fremdsprache an, kann erkannt werden, dass bei denjenigen, die Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben, die Mehrheit mit ,,oft richtig“ beurteilt wurde. Der Proband mit keinen fremdsprachlichen Kenntnissen und der Proband, der eine andere Fremdsprache außer Englisch erlernt hat, wurden auch mit ,,oft richtig“ bewertet.

In der Kategorie Vokalqualität und –quantität wurden 2 Probanden mit ,,selten richtig“ beurteilt. Diese Probanden unterscheiden sich nur in Geschlecht und warum sie Deutsch lernen. Sowohl die Altersgruppe (18-29 Jahren) als auch der Zeitabschnitt (3-4 Monate), in dem sie Deutsch lernen sind gleich. Zu erkennen ist auch, dass diese Probanden am Goethe-Institut Deutsch erlernt haben und, dass ihre erste Fremdsprache Englisch ist.

Wertet man diese Ergebnisse aus, kann festgehalten werden, dass obwohl sich das Türkische in der Vokalqualität und –quantität, wie in Teil 2.6. deutlich wird, vom Deutschen und vom Englischen unterscheidet, die Mehrheit der Probanden diese Kategorie mit minimalen Defiziten gemeistert haben. Interessant ist aber, dass die Probanden, die mit ,,selten richtig“ bewertet wurden Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben. Da die Vokalqualität und –quantität des Englischen mit dem Deutschen in vielerlei Hinsicht ähnlich ist, war diese Ergebnis nicht zu erwarten.

Nachfolgend ist die Kategorie ,,Ö- und Ü-Laute‘‘ in Tabelle 5 ersichtlich.

Tabelle 5: Infos über demographische Daten und Ö- und Ü-Laute je Proband

	Alter	**Seit wann**	**Grund**	**Wo D. Gelernt?**	**1. FS**	***Ö- und Ü-Laute***
Proband 1	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**

Proband 2	18-28	2 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 3	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**
Proband 4	40+	5 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**1**
Proband 5	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**
Proband 6	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	andere Quellen	Englisch	**1**
Proband 7	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**1**
Proband 8	18-28	5 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 9	18-28	2 Monate	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**1**
Proband 10	29-39	1 Jahr	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**1**
Proband 11	18-28	3 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**3**
Proband 12	29-39	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 13	40+	3 Jahre	persönliche Gr.	Schule/Uni	keine FS	**1**
Proband 14	18-28	4 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 15	18-28	3 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**1**
Proband 16	18-28	5 Monate	in D. Arbeiten	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 17	29-39	6 Monate	Uni/Master	andere Quellen	andere FS	**2**
Proband 18	40+	3 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 19	40+	2 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**1**
Proband 20	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**

In Tabelle 5 können folgende Ergebnisse festgehalten werden.

- Sechs von neun Frauen wurden mit „immer richtig“ bewertet. Bei den Männern ist eine ausgewogene Beurteilung vorhanden fünf von elf

Männern wurden mit ,,immer richtig“ und weitere fünf Männern mit ,,oft richtig“ beurteilt.

- Die Hälfte der 18-28-jährigen und 29-39-jährigen wurden mit ,,immer richtig“ bewertet und die andere Hälfte dieser Gruppe mit ,,oft richtig‘“ Die Mehrheit der 40+-jährigen wurden mit ,,immer richtig“ beurteilt.

- Bei der Dauer beim Erlernen des Deutschen wurde in allen vier Zeitabständen die Hälfte der Probanden mit ,,immer richtig“ und die andere Hälfte mit ,,oft richtig“ bewertet.

- Bewertet man den Grund des Deutschlernens, kann festgestellt werden, dass die Mehrheit derjenigen, die aus persönlichen Gründen und derjenigen, die in Deutschland arbeiten möchten mit ,,immer richtig“ beurteilt wurden. Die Hälfte derjenigen, die in Deutschland studieren möchten, wurden mit ,,oft richtig“ bewertet.

- In der Kategorie ,,Wo Deutsch gelernt wurde“, kann festgehalten werden, dass es keine Rolle spielt, wo die Sprache erlernt wurde. Denn auch in dieser Kategorie wurde die Mehrheit mit ,,immer richtig“ beurteilt.

- Sieht man den Punkt der ersten Fremdsprache an, kann erkannt werden, dass bei denjenigen, die Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben, die Mehrheit mit ,,immer richtig“ beurteilt wurde. Der Proband mit keinen fremdsprachlichen Kenntnissen, wurden auch mit ,,immer richtig“ bewertet. Wohingegen der Proband, der eine andere Fremdsprache außer Englisch erlernt hat mit ,,oft richtig“ beurteilt wurde.

In der Kategorie Ö- und Ü-Laute wurde 1 Proband mit ,,selten richtig“ bewertet. Dieser Probanden ist ein Mann im Alter zwischen 18-28 Jahren. Er lernt seit 3-4 Monaten am Goethe-Institut Deutsch für seine Arbeit, um mit Gesprächspartnern in Deutschland zu kommunizieren. Seine erste Fremdsprache ist Englisch.

Wertet man diese Ergebnisse aus, kann festgehalten werden, dass dieses Resultat in dieser Kategorie zu erwarten war, da die Muttersprache der Probanden Türkisch ist und die Ö- und Ü-Laute im Türkischen (siehe Teil 2.6.) vorhanden sind. Das ein Proband mit ,,selten richtig“ bewertet wurde, könnte mit seiner ersten Fremdsprache Englisch zusammenhängen, da im Englischen die Ö- und Ü-Laute nicht vorhanden sind.

Im Folgenden ist die Kategorie ,,E-Laute“ in Tabelle 6 ersichtlich.

Tabelle 6: Infos über demographische Daten und E-Laute je Proband

	Alter	**Seit wann**	**Grund**	**Wo D. Gelernt?**	**1. FS**	***E-Laute***
Proband 1	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 2	18-28	2 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 3	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 4	40+	5 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**1**
Proband 5	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 6	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	andere Quellen	Englisch	**2**
Proband 7	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 8	18-28	5 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 9	18-28	2 Monate	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 10	29-39	1 Jahr	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 11	18-28	3 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**2**
Proband 12	29-39	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 13	40+	3 Jahre	persönliche Gr.	Schule/Uni	keine FS	**2**
Proband 14	18-28	4 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**

Proband 15	18-28	3 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 16	18-28	5 Monate	in D. Arbeiten	Schule/Uni	Englisch	**3**
Proband 17	29-39	6 Monate	Uni/Master	andere Quellen	andere FS	**2**
Proband 18	40+	3 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 19	40+	2 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**1**
Proband 20	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**

In Tabelle 6 ist zu erkennen:

- Acht von neun Frauen wurden mit ,,oft richtig“ bewertet, wohingegen acht von elf Männern mit ,,oft richtig bewertet wurden. Somit kann gesagt werden, dass sowohl Frauen als auch Männer in dieser Kategorie in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet wurden.

- Alle drei Altersgruppen (18-28-jährige, 29-39-jährige und 40+-jährige) wurden in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ beurteilt.

- Bei der Dauer beim Erlernen des Deutschen wurde in den eingeteilten vier Zeitabständen (1-2 Monate, 3-4 Monate, 5-6 Monate und 1 Jahr+) die Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet.

- Bewertet man den Grund des Deutschlernens, kann festgestellt werden, dass die Mehrheit derjenigen, die aus persönlichen Gründen, die Mehrheit derjenigen, die in Deutschland arbeiten möchten und die Mehrheit derjenigen die in Deutschland studieren möchten mit ,,oft richtig“ beurteilt wurden.

- In der Kategorie ,,Wo Deutsch gelernt wurde“, kann festgehalten werden, dass es keine Rolle spielt, wo die Sprache erlernt wurde. Denn auch in dieser Kategorie wurde die Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet.

- Sieht man den Punkt der ersten Fremdsprache an, kann erkannt werden, dass bei denjenigen, die Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben, die Mehrheit mit ,,oft richtig“ beurteilt wurde. Der Proband mit keinen fremdsprachlichen Kenntnissen und der Proband, der eine andere Fremdsprache außer Englisch erlernt hat, wurden auch mit ,,oft richtig“ bewertet.

In der Kategorie E-Laute wurde 1 Proband mit ,,selten richtig“ bewertet. Dieser Proband ist ein Mann im Alter zwischen 18-28 Jahren. Er lernt seit 5-6 Monaten Deutsch, um in Deutschland zu arbeiten. Er hat Deutsch bereits in der Schule bzw. an der Uni gelernt und seine erste Fremdsprache ist Englisch.

Wertet man diese Ergebnisse aus, kann festgehalten werden, dass das Resultat in dieser Kategorie zum Teil zu erwarten war, da die Muttersprache der Probanden Türkisch ist. Im Türkischen (siehe Teil 2.6.) ist der offene E-Laut vorhanden (Adıyaman & Bayrak, 2020, S. 419), was nachteilig auf das Deutsche übertragen werden kann. Aus diesem Grund kann es sein, dass ein Proband mit ,,selten richtig“ bewertet wurde.

In der folgenden Tabelle 7 ist die Kategorie ,,Diphthonge‘‘ zu ersehen.

Tabelle 7: Infos über demographische Daten und Diphthonge je Proband

	Alter	**Seit wann**	**Grund**	**Wo D. Gelernt?**	**1. FS**	***Diphthonge***
Proband 1	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**3**
Proband 2	18-28	2 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**3**
Proband 3	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**
Proband 4	40+	5 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 5	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 6	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	andere Quellen	Englisch	**2**

Proband 7	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 8	18-28	5 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**3**
Proband 9	18-28	2 Monate	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 10	29-39	1 Jahr	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 11	18-28	3 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**2**
Proband 12	29-39	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 13	40+	3 Jahre	persönliche Gr.	Schule/Uni	keine FS	**2**
Proband 14	18-28	4 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**3**
Proband 15	18-28	3 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**1**
Proband 16	18-28	5 Monate	in D. Arbeiten	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 17	29-39	6 Monate	Uni/Master	andere Quellen	andere FS	**2**
Proband 18	40+	3 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**3**
Proband 19	40+	2 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**2**
Proband 20	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**

Bei der Betrachtung der Tabelle 7 sind folgende Punkte festzuhalten:

- Fünf von neun Frauen wurden mit ,,oft richtig“ bewertet, wohingegen sieben von elf Männern mit ,,oft richtig“ bewertet wurden. Somit kann gesagt werden, dass sowohl Frauen als auch Männer in dieser Kategorie in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ beurteilt wurden.

- Alle drei Altersgruppen (18-28-jährige, 29-39-jährige und 40+-jährige) wurden in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet.

- Es ist zu erkennen, dass bei der Dauer beim Erlernen des Deutschen, bis auf den Zeitabstand 3-4 Monate, die restlichen Zeitabstände in der Mehrheit mit

„oft richtig“ beurteilt wurden. In dem Zeitabstand 3-4 Monate, wurde die Mehrheit mit „selten richtig“ beurteilt.

- Bewertet man den Grund des Deutschlernens, kann festgestellt werden, dass die Mehrheit derjenigen, die aus persönlichen Gründen, die Mehrheit derjenigen, die in Deutschland arbeiten möchten und für ihre Arbeit Deutsch lernen mit „oft richtig“ beurteilt wurden. Die Mehrheit derjenigen, die in Deutschland studieren möchten, wurden mit „selten richtig“ beurteilt.

- In der Kategorie „Wo Deutsch gelernt wurde“, kann festgehalten werden, dass es keine Rolle spielt, wo die Sprache erlernt wurde. Denn auch in dieser Kategorie wurde die Mehrheit mit „oft richtig“ bewertet.

- Sieht man den Punkt der ersten Fremdsprache an, kann erkannt werden, dass bei denjenigen, die Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben, die Mehrheit mit „oft richtig“ beurteilt wurde. Der Proband mit keinen fremdsprachlichen Kenntnissen und der Proband, der eine andere Fremdsprache außer Englisch erlernt hat, wurden auch mit „oft richtig“ bewertet.

In der Kategorie Diphthonge wurden 5 Probanden mit „selten richtig“ beurteilt. Diese Probanden unterscheiden sich in Geschlecht, Altersgruppe, seit wann sie Deutsch lernen, und warum sie Deutsch lernen. Zu erkennen ist auch, dass diese Probanden am Goethe-Institut Deutsch erlernt haben und, dass ihre erste Fremdsprache Englisch ist.

Wertet man diese Ergebnisse aus, kann festgehalten werden, dass dieses Ergebnis erwartet wurde, da weder im Türkischen noch im Englischen Diphthonge existieren. Trotzdem ist festzuhalten, dass die Mehrheit der Probanden, die Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben, die Diphthonge mit „oft richtig“ ausgesprochen haben, was als positiv zu erkennen ist.

In der nächsten Tabelle (Tabelle 8) wird die Kategorie „Konsonanten“ dargelegt.

Tabelle 8: Infos über demographische Daten und Konsonanten je Proband

	Alter	**Seit wann**	**Grund**	**Wo D. Gelernt?**	**1. FS**	***Konsonanten***
Proband 1	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 2	18-28	2 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 3	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 4	40+	5 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 5	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 6	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	andere Quellen	Englisch	**2**
Proband 7	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 8	18-28	5 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 9	18-28	2 Monate	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 10	29-39	1 Jahr	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 11	18-28	3 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**3**
Proband 12	29-39	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 13	40+	3 Jahre	persönliche Gr.	Schule/Uni	keine FS	**2**
Proband 14	18-28	4 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**3**
Proband 15	18-28	3 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 16	18-28	5 Monate	in D. Arbeiten	Schule/Uni	Englisch	**3**
Proband 17	29-39	6 Monate	Uni/Master	andere Quellen	andere FS	**2**
Proband 18	40+	3 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 19	40+	2 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**1**
Proband 20	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**

Wird die Tabelle 8 betrachtet ist festzuhalten:

- Neun von neun Frauen wurden mit ,,oft richtig“ bewertet, wohingegen sechs von elf Männern mit ,,oft richtig“ beurteilt wurden.

- Alle drei Altersgruppen (18-28-jährige, 29-39-jährige und 40+-jährige) wurden in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ beurteilt.

- Die Dauer beim Erlernen des Deutschen wurde in den eingeteilten vier Zeitabständen (1-2 Monate, 3-4 Monate, 5-6 Monate und 1Jahr+) in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet.

- Bewertet man den Grund des Deutschlernens, kann festgestellt werden, dass in den angegebenen Gründen (persönliche Gründe, um in Deutschland zu studieren oder arbeiten) ebenfalls in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet wurde.

- In der Kategorie ,,Wo Deutsch gelernt wurde“, kann festgehalten werden, dass es keine Rolle spielt, wo die Sprache erlernt wurde. Denn auch in dieser Kategorie wurde die Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet.

- Sieht man den Punkt der ersten Fremdsprache an, kann erkannt werden, dass bei denjenigen, die Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben, die Mehrheit mit ,,oft richtig“ beurteilt wurde. Der Proband mit keinen fremdsprachlichen Kenntnissen und der Proband, der eine andere Fremdsprache außer Englisch erlernt hat, wurden auch mit ,,oft richtig“ bewertet.

In der Kategorie Konsonanten wurden 3 Probanden mit ,,selten richtig“ beurteilt. Diese Probanden sind Männer im Alter zwischen 18-28 Jahren, deren erste Fremdsprache Englisch ist. Zwei dieser Probanden haben am Goethe Institut Deutsch gelernt, wohingegen ein Proband in der Schule/ an der Universität Deutsch erlernt hat.

Wertet man diese Ergebnisse aus, kann gesagt werden, dass dieses Ergebnis erwartet wurde. Der Grund dieser Annahme war, dass sich die Konsonanten zum

größten Teil sowohl im Deutschen als auch im Türkischen bzw. Englischen ähnlich sind.

In der nächsten Tabelle (Tabelle 9) wird die Kategorie „ch-Laute“ dargelegt.

Tabelle 9: Infos über demographische Daten und ch-Laute je Proband

	Alter	**Seit wann**	**Grund**	**Wo D. Gelernt?**	**1. FS**	***ch-Laute***
Proband 1	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 2	18-28	2 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 3	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**
Proband 4	40+	5 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**1**
Proband 5	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**
Proband 6	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	andere Quellen	Englisch	**1**
Proband 7	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 8	18-28	5 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 9	18-28	2 Monate	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**1**
Proband 10	29-39	1 Jahr	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 11	18-28	3 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**3**
Proband 12	29-39	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 13	40+	3 Jahre	persönliche Gr.	Schule/Uni	keine FS	**1**
Proband 14	18-28	4 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 15	18-28	3 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**1**
Proband 16	18-28	5 Monate	in D. Arbeiten	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 17	29-39	6 Monate	Uni/Master	andere Quellen	andere FS	**2**

Proband 18	40+	3 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**
Proband 19	40+	2 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**1**
Proband 20	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**

In der Tabelle 9 können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- Fünf von neun Frauen und fünf von elf Männern wurden mit ,,immer richtig“ bewertet. Vier von neun Frauen und fünf von elf Männern wurden mit ,,oft richtig“ beurteilt. Es kann also festgestellt werden, dass beide Geschlechter in dieser Kategorie erfolgreich abgeschnitten haben.

- Die 18-28-jährigen wurden zur Hälfte mit ,,immer richtig“ und zur anderen Hälfte mit ,,oft richtig“ beurteilt. Die 29-39-jährigen wurden in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet. Alle 40+-jährigen wurden mit ,,immer richtig“ bewertet.

- Bei der Dauer beim Erlenen des Deutschen gibt es eine ausgewogene Einteilung bei der Bewertung. In jedem Zeitabschnitt wurden die Probanden mit ,,immer richtig“ und ,,oft richtig“ bewertet.

- Bewertet man den Grund des Deutschlernens, kann festgestellt werden, dass diejenigen, die in Deutschland arbeiten möchten in der Mehrheit mit ,,immer richtig“ beurteilt wurden. Diejenigen, die andere Gründe angaben, wurden in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet.

- In der Kategorie ,,Wo Deutsch gelernt wurde“, kann festgestellt werden, dass es keine Rolle spielt, wo die Sprache erlernt wurde. Denn auch in dieser Kategorie wurden die Probanden mit ,,immer richtig“ und ,,oft richtig“ bewertet.

- Sieht man den Punkt der ersten Fremdsprache an, kann erkannt werden, dass bei denjenigen, die Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben, die Mehrheit mit ,,immer richtig“ beurteilt wurde. Der Proband mit keinen fremdsprachlichen Kenntnissen, wurden auch mit ,,immer richtig“ bewertet.

Wohingegen der Proband, der eine andere Fremdsprache außer Englisch erlernt hat mit ,,oft richtig“ beurteilt wurde.

In der Kategorie Konsonanten wurde 1 Proband mit ,,selten richtig“ bewertet. Dieser Proband ist ein Mann im Alter zwischen 18-28 Jahren, der seit 3-4 Monaten für seine Arbeit Deutsch am Goethe Institut lernt. Seine erste Fremdsprache ist Englisch.

Wertet man diese Ergebnisse aus, kann gesagt werden, dass dieses Resultat nicht erwartet wurde. Da es im Türkischen die ch-Laute nicht gibt, wurde erwartet, dass die Probanden Schwierigkeiten mit diesen Lauten haben werden.

In der letzten Tabelle (Tabelle 10) wird die Kategorie ,,Auslautverhärtung“ dargelegt.

Tabelle 10: Infos über demographische Daten und Auslautverhärtung je Proband

	Alter	**Seit wann**	**Grund**	**Wo D. Gelernt?**	**1. FS**	***Auslautverhärtung***
Proband 1	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 2	18-28	2 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**3**
Proband 3	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 4	40+	5 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**1**
Proband 5	18-28	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 6	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	andere Quellen	Englisch	**2**
Proband 7	29-39	3 Monate	persönliche Gr.	GI	Englisch	**2**
Proband 8	18-28	5 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 9	18-28	2 Monate	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 10	29-39	1 Jahr	persönliche Gr.	Schule/Uni	Englisch	**2**

Proband 11	18-28	3 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**2**
Proband 12	29-39	2 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 13	40+	3 Jahre	persönliche Gr.	Schule/Uni	keine FS	**2**
Proband 14	18-28	4 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**3**
Proband 15	18-28	3 Monate	Uni/Master	GI	Englisch	**2**
Proband 16	18-28	5 Monate	in D. Arbeiten	Schule/Uni	Englisch	**2**
Proband 17	29-39	6 Monate	Uni/Master	andere Quellen	andere FS	**2**
Proband 18	40+	3 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**2**
Proband 19	40+	2 Monate	Arbeit	GI	Englisch	**1**
Proband 20	29-39	6 Monate	in D. Arbeiten	GI	Englisch	**1**

Betrachtet man die Tabelle 10 ist folgendes zu erkennen:

- Sieben von neun Frauen und acht von elf Männern wurden mit ,,oft richtig“ bewertet. Es kann festgehalten werden, dass sowohl Frauen, als auch Männer in dieser Kategorie in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet wurden.

- Alle drei Altersgruppen (18-28-jährige, 29-39-jährige und 40+-jährige) wurden in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ beurteilt. Anzumerken ist, dass zwei Probanden zwischen 18-28 Jahren mit ,,selten richtig“ beurteilt wurden.

- Die Dauer beim Erlernen des Deutschen wurde in den eingeteilten vier Zeitabständen (1-2 Monate, 3-4 Monate, 5-6 Monate und 1Jahr+) in der Mehrheit mit ,,oft richtig“ beurteilt.

- Bewertet man den Grund des Deutschlernens, kann festgestellt werden, dass in den angegebenen Gründen ebenfalls die Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet wurde.

- In der Kategorie ,,Wo Deutsch gelernt wurde“, kann festgehalten werden, dass es keine Rolle spielt, wo die Sprache erlernt wurde. Denn auch in dieser Kategorie wurde die Mehrheit mit ,,oft richtig“ bewertet.

- Betrachtet man den Punkt der ersten Fremdsprache an, kann erkannt werden, dass bei denjenigen, die Englisch als erste Fremdsprache erlernt haben, die Mehrheit mit ,,oft richtig“ beurteilt wurde. Der Proband mit keinen fremdsprachlichen Kenntnissen und der Proband, der eine andere Fremdsprache außer Englisch erlernt hat, wurden auch mit ,,oft richtig“ bewertet.

In der Kategorie Auslautverhärtung wurden 2 Probanden mit ,,selten richtig“ beurteilt. Diese Probanden unterscheiden sich in Geschlecht und seit wann sie Deutsch lernen. Zu erkennen ist, dass beide Probanden zwischen 18-28 Jahren sind und, dass sie Deutsch lernen, um in Deutschland zu studieren. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass beide Probanden am Goethe-Institut Deutsch lernen und ihre erste Fremdsprache Englisch ist.

Die oben aufgeführten Resultate zur Auslautverhärtung wurde erwartet, da im Türkischen die Auslautverhärtung auch vorhanden ist. (siehe Teil 2.6.) Das zwei Probanden mit ,,selten richtig“ bewertet wurde, könnte mit ihrer ersten Fremdsprache Englisch zusammenhängen, da im Englischen die Auslautverhärtung nicht vorhanden ist.

In diesem Teil der Arbeit wurden die Ergebnisse der Lerntagebücher und des Diagnosebogens aufgeführt. Im folgenden Teil (Teil 5) wird die Auswertung dieser Ergebnisse gemacht und abschließend werden Vorschläge zum Thema ,,Ausspracheschulung im DaF-Unterricht“ dargelegt.

TEIL V: AUSWERTUNG UND AUSBLICK

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Untersuchung, die sich auf die mögliche Veränderung der Aussprache der Erwachsenen Deutschlernenden beziehen und in Teil 4 beschrieben wurden, mit den Annahmen (in Teil 1.4) und mit anderen Untersuchungen bezüglich der Aussprache (in Teil 1.1) in Relation gebracht.

In Teil 1.4. wurde angenommen, dass die angewandte Methode, die Aktionsforschungsmethode, sich für die Datenerhebung des Forschungsziels eignet. Diese Annahme kann bestätigt werden, da sowohl die Lerntagebücher als auch die Tonaufnahmen von den Lernenden dargelegt haben, dass die Aktionsforschungsmethode (Büyüköztürk, 2017; Gay et al., 2006; Kuzu, 2009; Robson & McCartan, 2016; Seggie & Bayyurt, 2015) dazu geeignet ist, Alltagsprobleme in der ,,Klasse“ zu lösen. (siehe Teil 3.1.)

Zum Zweiten wurde angenommen, dass die Lernenden ihre Meinungen zu den Aufgaben wiedergeben werden. Auch diese Annahme kann aus den Antworten der Lernenden bestätigt werden. (siehe Teil 4.2.1 und 4.2.2.) Die Lernenden haben ganz offen und klar sowohl positive als auch negative Äußerungen zu den Videos auf der Lernplattform des Goethe-Instituts und zu den Online-Sitzungen gemacht und keine sich wiederholenden Antworten gegeben.

In der dritten Annahme wurde angegeben, dass die Selbstreflexion die Aussprache verbessern wird. Diese Annahme kann mit der Tabelle 3 (Seite 109) bestätigt werden. Betrachtet man die Tabelle 3 genauer ist zu erkennen, dass die Erfolgsquote der Teilnehmer, die mit ,,immer richtig“ und ,,oft richtig“ bewertet wurden, sehr hoch ist. Diese Quote liegt zwischen 75% und 95%. Die Quote der Teilnehmer, die mit ,,selten richtig“ bewertet wurden liegt zwischen 5% und 25%.

Die vierte Annahme war, dass die Teilnehmer in den Kategorien Diphthonge und ch-Laute Schwierigkeiten mit der Aussprache haben werden. Diese Annahme wurde zum Teil bestätigt. In Tabelle 3 ist ersichtlich, dass die Kategorie ,,Diphthonge“ zu 25% mit ,,selten richtig“ bewertet wurde. Dieses Ergebnis war auch ein Ergebnis, das erwartet wurde. Denn bei der Studie von Köksal & Çınar (2020)

wird als Resultat festgehalten, dass ,,die Diphthonge auffälligerweise von einer großen Anzahl der ProbandInnen fehlerhaft ausgesprochen [wurden].“ Der Grund dieses Fehlers könnte sein, dass ,,im Türkischen keine Diphthonge [existieren] und ausnahmsweise gibt es diese Vokalkombination [im Türkischen] nur in manchen Fremdwörtern.“ (Bayrak, 2013) Von daher ist das Aussprechen dieser Kombination schwierig. Ein weiterer Grund könnte sein, dass das Erinnern von diesen Buchstabenkombinationen – Diphthongen – während ein Text gelesen wird, sehr schwierig ist. Trotz dieser Schwierigkeiten wurden 75% der Teilnehmer in dieser Kategorie mit ,,immer richtig“ bzw. ,,oft richtig“ bewertet. Adıyaman & Bayrak (2020) erklären das positive Ergebnis der Diphthonge, indem sie angeben, dass ,,dieselben Laute im Türkischen vorhanden [sind], obwohl sie im Deutschen orthographisch anders geschrieben werden.“

Ein interessantes Ergebnis legt uns die Kategorie ch-Laute dar. Hier liegt die ,,selten richtig“ ausgesprochene Prozentzahl bei 5%. Es ist interessant, da im Türkischen die Kombination von diesen zwei Buchstaben nicht vorhanden ist und wie Köksal & Çınar (2020) angeben, dass der ch-Laut ,,im Deutschen mit vier verschiedenen Lauten dargestellt [wird].“ Diese Aussage bestätigen Adıyaman & Bayrak (2020) in ihrer Untersuchung, indem sie angeben, dass 10,9% der Fehler bei dem Ach-Laut liegt. Aber trotz dessen wurde dieser Laut in dieser Untersuchung fast richtig ausgesprochen. Den möglichen Grund der richtigen Aussprache des ch-Lautes nennt Gürsoy (2010), indem angegeben wird, dass ,,der Ich-Laut bzw. der Ach-Laut im Standardtürkischen nicht vor[kommen, aber] in anatolischen Regionen hört man statt eines h-Lauts einen ach-Laut, w,ie z.B. Ahmet.“ Einen weiteren möglichen Grund nennen die Teilnehmer, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, in ihren Lerntagebüchern (siehe Teil 4.2.1. und 4.2.2.). Sie geben an, dass sie unterschiedliche Laute wie die Diphthonge und ch-Laute erlernt haben und, dass für sie wichtig war, dass sie diese Laute mit der Lehrkraft zusammen geübt haben und diese Übungen in Relation mit dem Alltagsleben gebracht wurden.

Die fünfte Annahme der Arbeit war, dass die Teilnehmer in der Kategorie Vokale, Ö- und Ü-Laute, E-Laute, Konsonanten und Auslautverhärtung keine Schwierigkeiten haben werden. Die Ergebnisse der Kategorien Vokalqualität und –quantität, Ö- und Ü-Laute, E-Laute, Konsonanten und Auslautverhärtung sind wie

angenommen. Diese Ergebnisse wurden erwartet, da die angeführten Kategorien Ähnlichkeiten mit der Muttersprache und/ oder auch mit der ersten Fremdsprache aufweisen. (siehe Tabelle 2, S.69) Wild (2015) erwähnt, dass für eine richtige Aussprache die ,,Verwandtschaft zwischen Erst- und Zielsprache als Faktor zu erwähnen ist.“ Obwohl es einige Unterschiede zwischen Deutsch und Türkisch bzw. Englisch (siehe Tabelle 2) gibt, wurden minimale Defizite der Lernenden festgestellt. (siehe Tabelle 3).

Werden die Kategorien mit den Parametern (Tabelle 14 – Tabelle 20) näher betrachtet, können folgende Feststellungen gemacht werden.

- Geschlechtsbedingt ist keine signifikante Wirkung zu ersehen, da sowohl Frauen als auch Männer in verschiedenen Kategorien Fehler machen.

- Altersbedingt kann erwartet werden, dass ,,die älteren Lerner mehr Fehler machen werden, da die Aneignung der Laute von einer Sprache zwischen 0-2 Jahren stattfindet.“ (Onursal, 2019, S. 44) In Teil 2.5 wurde angegeben, dass Erwachsene nicht mit Kindern verglichen werden können, da sie bereits mit unterschiedlichem Wissen, Motivation etc. anfangen die Sprache zu lernen. Pfeffer (2000) betont, dass die ,,Old = Better“[-Phase] davon [ausgeht], dass ältere Lerner erfolgreicher sind und im gesteuertem Erwerb eine höhere Erwerbsgeschwindigkeit aufweisen.“ Dass die 40+-jährigen Lerner, wie diese Arbeit zeigt, erfolgreicher waren als die 18-28-jährigen bzw. 29-39-jährigen könnte mit diesem Aspekt erklärt werden.

- Betrachtet man den Punkt seit wann Deutsch erlernt wird, ist keine signifikante Wirkung zu erkennen, da in jedem angegebenen Zeitabschnitt Fehler zur Aussprache in verschiedenen Kategorien gemacht wurden. Mit anderen Worten ausgedrückt, kann gesagt werden, dass die Dauer des Deutschlernens keinen signifikanten Einfluss auf die Aussprache hat.

- Betrachtet man den Grund des Deutschlernens kann festgehalten werden, dass die meisten Kursteilnehmer, die mit ,,selten richtig“ bewertet wurden diejenigen sind, die in Deutschland studieren möchten – also, die eine extrinsische Motivation haben. Die Wenigsten, die mit ,,selten richtig“ bewertet wurden, sind diejenigen, die aus persönlichen Gründen Deutsch

lernen- also, die eine intrinsische Motivation haben. Dieses Resultat kann mit den Aussagen von Straka (2009) erklärt werden. Straka (2009) gibt an, dass ,,die intrinsische Motivation verschiedene Merkmale wie Neugierde, Wissbegierde und Begeisterung beim Lernen [enthalten]. Intrinsische Motivation kann als die Motivation, die [von] innen heraus[kommt beschrieben werden].“ Weiterhin wird vom Forscher Straka (2009) hinzugefügt, dass als die Merkmale „der extrinsischen Motivation, die Anerkennung durch andere, die materiellen Gründe, um die berufliche Karriere voranzutreiben oder die Wettbewerbs- bzw. Rivalitätsgründe“ genannt werden. Personen die von außen motiviert werden, können als extrinsisch motivierte Personen angesehen. Demzufolge könnte das Ergebnis, warum Deutsch gelernt wird, mit diesen Aussagen erklärt werden.

- Die Institution bzw. die Quelle, wo früher Deutsch erlernt wurde, hat keine signifikante Wirkung auf das Ergebnis der Aussprache. Bei jeder angegebenen Antwort zur Institution bzw. Quelle, wurden Fehler zur Aussprache in verschiedenen Kategorien gemacht.

- Bei dem Punkt, was die erste Fremdsprache ist, kann festgehalten werden, dass diejenigen, die mit ,,selten richtig“ bewertet wurden als erste Fremdsprache Englisch angegeben haben. Diese Kategorie sollte aber auch mit der Muttersprache (Türkisch) in Verbindung gebracht werden. Köksal & Çınar (2020) unterstützten diese Verbindung, indem sie angeben, dass ,,die Realität [bestätigt], dass die Herkunft bzw. die Muttersprache, die Erstsprache und auch schon vorher gelernte Fremdsprachen einen Einfluss auf die Aussprache in der zu erlernenden Fremdsprache haben.“ Adıyaman & Bayrak (2020) geben zudem an, dass ,,die veröffentlichten Forschungsberichte die gemeinsame Auffassung [vertreten], dass türkische Lernende, die in der Türkei Englisch als Fremdsprache lernen und gelernt haben, auf die Probleme bei der Artikulation der englischen Sprachlaute verstoßen haben und sie haben ihre Türkischkenntnisse auf das Englische übertragen, wodurch phonetische Interferenzfehler entstanden sind.“

In Anbetracht dieser Resultate, kann die Forschungsfrage ,,Verändert sich die Aussprache der Lernenden, wenn sie gezielte Ausspracheübungen (auf der

Lernplattform des Goethe-Instituts und in den Online-Livesitzungen) anhand von Lerntagebüchern reflektieren?“ mit „ja“ beantwortet werden.

Die Beantwortung von der Forschungsfrage kann zudem mit den Aussagen der Lernenden aus den Lerntagebüchern unterstützt werden. Bei den Aussagen der Lernenden aus den Lerntagebüchern ist ebenfalls zu ersehen, dass sowohl für die Videos als auch für die Online-Sitzungen angegeben wurde, dass die Teilnehmer bei beiden Übungsangeboten die Aussprache von Lauten erlernt und sich mit der unterschiedlichen Aussprache auseinandergesetzt haben. Außerdem wurde angegeben, dass eine Bezugsperson (die Person im Video und die Lehrkraft in den Online-Sitzungen) sich positiv auf die Entwicklung der Aussprache ausgewirkt hat. Also, die Lehrkraft hat hier eine besondere Funktion beim Erlernen der fremden Sprache. Hattie (2009) hält in diesem Zusammenhang fest, dass der Lehrer Wirksamkeitsfaktor Nummer 1 ist. Als ein weiterer Punkt wurde angegeben, dass die Beispiele nicht nur im Video, sondern auch in den Online-Sitzungen zum besseren Verständnis beigetragen haben und dass sie sehr lehrreich waren. Als letztes wurde auch angegeben, dass mehrere Übungsmöglichkeiten erwünscht sind und, dass Übungen zur Aussprache immer wieder gemacht werden sollten.

In Anbetracht der Einschränkungen war diese Arbeit eine Aktionsforschung, die nicht als typisch oder repräsentativ für eine breitere Lernpopulation angesehen werden kann. Die Ergebnisse sind spezifisch für diese Gruppe von Lernenden. Von daher könnten andere Arbeiten zu diesem Bereich geplant werden, um die im Zusammenhang mit dieser Arbeit festgelegten Ziele mit einer anderen Gruppe von Lernenden zu replizieren und zu untersuchen.

Im Weiteren können allgemeine Vorschläge bzw. Empfehlungen für den zukünftigen DaF-Unterricht für Erwachsene gegeben werden.

Es ist festzuhalten, dass das Thema „Aussprache“ vor allem im DaF-Bereich aus vielen verschiedenen Sichtweisen betrachtet werden sollte. Diese sind:

- Angehende Lehrkräfte,
- Lehrkräfte,

- Curricula
- Lehrwerke bzw. Übungsangebot für die Aussprache
- Deutschlernende

Auf der einen Seite ist es wichtig, dass angehende Lehrkräfte bezüglich der Aussprache im Deutschen während ihrer Studienzeit ausgebildet werden müssen, da die Lehrkräfte als Vorbild fungieren und eine normgerechte Aussprache haben sollen. Dies ist von Wichtigkeit, da die „Lehrkräfte das erste Vorbild Ihrer Lernenden in Bezug auf Aussprache [sind], denn [die] Lernenden hören die deutsche Sprache zuallererst aus [dem] Mund [ihrer Lehrkraft].“ (Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 20) Um das gewährleisten zu können, sollen die Lehrkräfte grundsätzliches didaktisches und fachliches Wissen über Phonetik besitzen. Auch wenn im Rahmenprogramm der Deutschlehrerausbildung vom türkisch Hochschulrat kein Studieninhalt spezifisch zur Phonetik bzw. Phonologie vorgeschrieben ist, ist bei weiteren Recherchen zu ersehen, dass an vielen Universitäten (wie z.B. Marmara Universität[40], Trakya Universität[41], Anadolu Universität[42] etc.) dieser Bereich der deutschen Sprache als Wahlfach angeboten wird.

Anzumerken ist, dass aber nicht nur mit dem Studium eine normgerechte Aussprache angeeignet werden kann. Die (angehenden) Lehrkräfte sollten auch Interesse an Fortbildungen für die Verbesserung der eigenen Aussprache zeigen, damit sie den Aspekt „Aussprache“ in ihren Unterricht miteinbeziehen können. Auch wenn die Deutschlehrerausbildungsprogramme der Universitäten momentan nicht explizit in ihren Curricula Veranstaltungen zur Aussprache anbieten, könnten die (angehenden) Lehrkräfte selber versuchen ihre Aussprache so gut wie möglich zu verbessern. In der heutigen digitalisierten Welt gibt es viele Möglichkeiten, um

[40] http://ydao.aef.marmara.edu.tr/ (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

[41] https://egitim.trakya.edu.tr/pages/haftalik-ders-programlari (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

[42] https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/163/almanca-ogretmenligi-programi/dersler (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

Medien zu finden, damit die Lehrkraft die eigene Aussprache schulen kann. Hierzu können als Beispiel verschiedene Web-Seiten[43], Videos auf unterschiedlichen Videoportalen[44] oder auch Smartphone-Apps angegeben werden.

Natürlich ist es vonnöten, dass die Aussprache unbedingt in schulischen und institutionellen Curricula (sowohl für Kinder als auch für Erwachsene) integriert werden sollte, damit der Wert von Aussprache seinen Platz im DaF-Unterricht einnimmt. An dieser Stelle ist vor allem zu betonen, dass die Curricula eng mit den Lehrwerken in Verbindungen stehen. Von daher sollten die Übungsangebote für die Aussprache in Lehrwerken kommunikativ erweitert und vervielfacht werden. Ansonsten könnte man aus zeitlichen Gründen dem Aussprachetraining nicht den gewünschten Wert geben. Hey (2014, S. 18) gibt zu diesem Punkt an, dass „die Aufgaben möglichst kommunikativ aufgebaut sein [sollten], um die Sprechfertigkeit zu trainieren." Zu diesem Punkt könnten folgende kommunikative Beispiele genannt werden:

- Lieder
- Reime
- gezielte Dialogarbeit
- kurze Präsentationen
- Bildbeschreibungen usw.

---

[43] https://bessereaussprache.de/ (Letzter Zugriff: 17.06.2021); https://www.stagement.com/blog/aussprache-verbessern-tipps-um-deutlicher-sprechen-zu-lernen/ (Letzter Zugriff: 17.06.2021); https://soundsofspeech.uiowa.edu/german (Letzter Zugriff: 17.06.2021) und http://deutscheaussprache.com/exercises/new (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

[44] https://youtube.de (Letzter Zugriff: 17.06.2021); https://www.udemy.com/courses/search/?src=ukw&q=Almanca+telaffuz (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

Außerdem kann noch hinzugefügt werden, dass der Beginn des Sprachunterrichts mit dem Erlernen der Laute bzw. des Internationalen Phonologischen Alphabets (IPA) gemacht werden sollte. (Özmen et al., 2017)

Ein sehr positiver Aspekt ist, dass die Leistung der DaF-Lernenden bezügliche der Aussprache sich positiv ändert, wenn sie auf die Aussprache aufmerksam gemacht werden. Sie geben mehr Acht auf die Aussprache und werden sich auch bewusst, warum die Aussprache wie die anderen Komponenten des Fremdsprachenunterrichts sehr wichtig ist. Eine regelmäßige Wiederholung könnte dazu beitragen, dass die Ausspracheschulung ihren Platz im DaF-Unterricht einnimmt.

Des Weiteren könnten die Lernenden daraufhin hingewiesen werden, interaktive Medien wie z.B. Videos, Radio, Filme, Serien, Nachrichten etc. zu benutzen, damit sie die Aussprache von Muttersprachlern hören und ein Gefühl für das richtige Aussprechen entwickeln können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Analysen in Bezug auf die Aussprache nötig sind, um fundierte Aussagen machen zu können. Diese Arbeit versteht sich als ein Schritt in dieser Richtung, wenn es darum geht einen den heutigen Zeitumständen entsprechenden DaF-Unterricht zu gestalten.

LITERATURVERZEICHNIS

Adıyaman, A. & Bayrak, A. (2020). *Kontrastive Analyse der phonetischen Interferenzfehler von DaF-Studenten mit türkischer Muttersprache*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (104), 412-432.

Aldemir, A. (2013). *Türkçede ve Almancada Ses Benzeşimi*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 19, 183-195.

Bachel, D. (2005). *Autonomes Lernen- In Theorie und Prax*is. http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf (Letzter Zugriff: 29.05.2021).

Barkowski, H., Grommes, P., Lex, B., Vicente, S., Wallner, F. & Winzer-Kiontke, B. (2017). *Deutsch Lehren Lernen – Deutsch als fremde Sprache Band 3*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Bayrak, A. (2013). *Aussprachliche Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerausbildung*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (2), 81-91.

Biçer, N. & Batdı, V. (2019). *An investigation of textbooks used to teach Turkish as a foreign language with Rasch measurement model an Maxqda*. Journal of Language and Linguistics Studies, 15 (4), 1269-1286.

Borgmann, D. (2018). *Verschiedene Lehrerrollen (Moderator, Wissensvermittler, Organisator etc).* München: GRIN Verlag.

Bölükbaş, F., Keskin, F., Gedik, E. & Özenç, F. (2012). *Istanbul. Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1*. Istanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C. & Wiesner, C. (2019) *Bildung im Zeitalter der Digitalisierung*. In: Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. und Spiel, C. (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht 2018, Band 2, 307-362.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz,Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, M. (ohne Jahr). *KKT Dersinde Karşılaşılan Olası Sesletim Sorunları*. (https://www.academia.edu/video/k99Wzk?email_video_card=title (Letzter Zugriff: 21.12.2020).

Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assesment Companion volume with new descriptors.* https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (Letzter Zugriff 02.12.2020)

Dahmen, S. & Hirschfeld, U. (2016). *Phonetik in der Unterrichtspraxis*. Fremdsprache Deustch 55. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H. & Sieber, T. (2013a). *Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache A1.1. Kurs- und Arbeitsbuch A1 Teil 1*. München: Klett-Langenscheidt GmbH.

Dengler, S.; Rusch, P., Schmitz, H. & Sieber, T. (2013b). *Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache A2.1. Kurs- und Arbeitsbuch A2 Teil 1*. München: Klett-Langenscheidt GmbH.

Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. München: Goethe-Institut.

Efendioğlu, S. & İşcan, A. (2010). *Türkçe Ses Bilgisi Öğretiminde Ses Olaylarının Sınıflandırılması.* Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 43, 121 – 143.

Eker, S. (2007). *Türkçenin Sesbirimleri ve Belirgin Altsesbirimleri*. İlmi Araştırmalar, Sayı 24, 23-42.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt Verlag.

Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Berlin: Langenscheidt Verlag.

Evren, Z. (2018). *Tekerleme Öğretiminin Anadolu Liselerinde Almanca'yı İkinci Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Almanca Sesletim Becerilerine Etkisi*. Ankara: Gazi Universität. Unveröffentlichte Masterarbeit.

Fäcke, C. (2016). *Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption – Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht*. In: Rückl, M. (Hrsg.) Sprachen & Kulturen vermitteln und vernetzen. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften. Band 2. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.

Freese, H. & Wolters, B. (1986). *Langenscheidts Schulwörterbuch Englisch*. Berlin und München: Langenscheidt KG.

Gay, L.R., Mills, G.E. & Airasian, P. (2006). *Educational Research – Competence for Analysis and Applications.* New Jersey: Pearson Education Inc.

Gürsoy, E. (2010). *Sprachbeschreibung Türkisch.* https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf (Letzter Zugriff: 21.12.2020).

Gorsuch, G. (2001). *Wahrnehmung japanischer EFL-Lehrer in Bezug auf kommunikative, audiolinguale und Yakudoku-Aktiviäten*. Educaitonal Policy Analysis Archives. https://doi.org/10.14507/epaa.v9n10.2001 (Letzer Zugriff: 24.12.2020).

Hascher, T. (2011). *Lernen dokumentieren und verstehen*. Wien: Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung. https://doi.org/10.7892/boris.52855 (Letzter Zugriff: 29.10.2020)

Hascher, T., Katstaller, M. & Kittinger, C. (2012). *Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lerer/innenbildung – Potentiale für die Ausbildung und die Lehr-Lernforschung*. In: Bosse, D.; Criblez, L.; Hascher, T. (Hrsg.). Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweis. Analysen, Perspektiven und Forschung. Immenhausen: Prolog-Verlag, 117-140.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Heins, J. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse – Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen*. In: Boelmann, J.M. (Hrsg.). Empirische Forschung in der Deutschdidaktik – Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S.303-321.

Hey, A. (2014). *Bachelorarbeit zum Thema Ausspracheübungen im Fremdsprachenunterricht – eine Lehrwerkanalyse zur Didaktisierung von Wortakzent auf A1 Niveau*. Bielefeld: Unveröffentlichte Bachelorarbeit.

Hieß, P. (2017). *Das World Wide Web als Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Universität Wien. Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Hirschfeld, U. (2008). Lernziel: gute Aussprache. Rundfunkbrief AkDaF 52. http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/58_gute_aussprache.pdf (Letzter Zugriff: 29.05.2021).

Hirschfeld, U.; Reinke, K. & Stock, E. (Hrsg.)(2007). *Phonetik intensiv – Aussprachetraining*. Berlin und München: Langenscheidt.

Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2007). *Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie ımd Praxis – Einführung in das Themenheft*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12(2) , 7.

Hirschfeld, U. & Stock, E. (2007). *Aussprachewörterbuch und DaF-Unterricht*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12(2), 2007, 20.

Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2009). *33 Aussprachespiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2012). *Integriertes Aussprachetraining in DaF/ DaZ und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen*. Zeitschrift DaF 3/2012, 131-138.

Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2018). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Hunold, C. (2007). *Eintauchen wie ein Delfin? Oder lieber in kleinen Schritten ins Meer der deutschen Sprache? Oder gar neue Dimensionen bei der Aussprache erreichen? – Zur Phonetik in ausgewählten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.* Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:2, 2007, 6.

Kleinerund, S. & Knöbl, R. (2015). *Duden - Das Aussprachewörterbuch. 7., komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage*. Berlin: Dudenverlag.

Kohler, K. (2005). *Timing and communicative functions of pitch contours*. Phonetica 62(2-4), 88-105.

Korkmaz, G. (2018). *Aussprachepro*b*leme Türkischer Deutschlernender in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität und eine mediengestützte Ausspracheschulung.* Bursa: Uludağ Universität. Unveröffentlichte Masterarbeit.

Kozak, S. (2010). *Vergleich des Passivs und passivischer Strukturen im Türkischen, Deutschen und Englischen und ihre Verwendungsweise in drei verschiedenen Tagezseitungen*. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Unveröffentlichte Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades.

Köksal, H. & Çınar, S. (2020). *Die Beziehung von Buchstaben und Lauten im Deutschen. Eine Fehleranalyse zur Aussprache der mehrsprachigen türkischen StudentInnen*. Studien zur deutschen Sprache und Literatur. https://doi.org/10.26650/sdsl2019-0021 (Letzter Zugriff: 20.05.2021)

Kultusminister Konferenz (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerausbildung – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F.vom 16.05.2019*). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Letzter Zugriff: 05.12.2020).

Kuzu, A. (2009). *Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması.* Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume 2/6, 425-433.

Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). *Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze*. In Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Levis, J. (2005). *Changing Contexts and Shifting Paradigmas in Pronunciation Teaching*. TESOL Quarterly 39 (3), 369-377.

Maijala, M. (2007) *Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Info DaF 34(6), 543-561.

Marjaei, S., Yazdi, F. A. & Chandrashekara, M. (2019). *MAXQDA and its Application to LIS Research*. https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2325/ (Letzter Zugriff: 29.05.2021).

Mayring, P. (2000a). *Qualitative Inhaltsanalyse*. https://www.researchgate.net/publication/200086026_Qualitative_Inhaltsanalyse/link/552bd08d0cf29b22c9c1fa8c/download (Letzter Zugriff: 20.12.2020).

Mayring, P. (2000b). *Qualitative Inhaltsanalyse*. FQS Forum: Qualitative Sozialforschung, Volume 1, No.2, Art.20. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384 (Letzter Zugriff: 27.05.2021).

Meibauer, J.B. (2007). *Einführung in die germanistische Linguistik 2. aktualisierte Auflage*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Mehlhorn, G. (2005*). Learner Autonomy and Pronunciation Coaching*. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.136.2652&rep=rep1&type=pdf (Letzter Zugriff: 12.06.2021).

Morgret, S. (2014). *Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF. Eine empirische Studie am Beispiel von arabischen Studierenden in der Grundstufe (Sprachniveau A2).* Kassel: Universität Kassel. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie.

Moroni, M.C. (2011). *Sprachliche Eigenschaften mündlicher Wissenschaftskommunikation. Eine Fallstudie zur Referaten italienischsprachiger Studierender der germanistischen Linguistik.* In: Hornung, A. (Hrsg.). Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen. L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzione – Deutsch und Itailenisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 115-126.

Nawratil, U. & Schönhagen, P. (2009). *Die qualitative Inhaltsanalyse: Rekonstruktion der Kommunikationswirklichkeit.* In: Wagner, H. (Hrsg.) Qualitative Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Ein Lehr- und Studienbuch. Baden-Baden: Nomos, 333-346.

Neuber, B. (2007) *Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12(2), 10f.

Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt Verlag.

Noske, K. (2012). *Einfkussfaktoren auf die Aussprache einer Zweit-/Fremdsprache*. *Eine Forschungsübersicht*. Stockholm: Stockholm Universität Masterarbeit.

Onursal, I. (2019). *Yabancı Dil Öğretimi/ Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme*. Dil Dergisi – Language Journal, 170/1, 40-53.

Özmen, C., Güven, E. & Dürer, Z.S. (2017). *Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi: Sesletime Yönelik Bir Uygulama ve Etkinlik Önerisi.* International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 12/28, 598-634.

Pratters, A. (2013). *Zweitspracherwerb bei Erwachsenen. Second Language Acquisition in Adults.* Graz: Karl-Franzenz-Universität. Unveröffentlichte Bachelorarbeit.

Pfeffer, R. (2000). *Die Rolle des Alters beim Zweitspracherwerb.* Graz: Karl-Franzenz-Universität. Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Polat, T. (1998). *Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der Türkei*. In: Raasch, A. (Hrsg.): Deutsch und andere Fremdsprachen – international. Amsterdam: Editions Rodopi B.V., 133-138.

Rauch, F., Kapanadze, M., Frerichs, N. & Eilks, I. (ohen Jahr) (Hrsg.) *Das ARTIST – Guidebook – Eine Handreichung zur Vorbereitung und Durchführung von Aktionsforschungsworkshops in der Lehrerbildung.* (2016 – 2019). https://ius.aau.at/wp-content/uploads/2019/10/final_ARTIST_Guidebook_german.pdf (Letzter Zugriff: 10.12.2020).

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2020). *Focused Analysis of Qualitative Interviews with MAXQDA Step by Step*. Berlin: MAXQDA Press.

Reinke, K. (2012). *Phonetiktrainer A1-B1 Aussichten*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Reinmann, G. (2013). *Didaktisches Handeln – Die Beziehung zwischen Lerntheorie und Didaktischem Design.* In: Ebner, M. & Schön, S. (2013) Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien 2. Auflage. Berlin: epubli GmbH, 127-138.

Riemer, C. (2014). *Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Settinieri, J.; Demirkaya, S.; Feldmeier, A. (Hrsg.) Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 15-31.

Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research – A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings.* New York: John Wiley / Sons Inc. 199-205.

Seggie, F.N. & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel Araştırma – Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Settinieri, J. (2008). *Teaching Pronunciation*. In Gramley, S.; Gramlay, V. (Hrsg). Introduction to Applied Linguistics. A course book. Bielefeld: Aisthesis, 1 – 11.

Sezer, T. (2015*). Einsatz von Liedern im DaF-Unterricht – Ein Handlungsorientiertes Unterrichtskonzept zur Wortscharzerweiterung und Ausspracheübung*. Konya: Necmetin Erbakan Universität. Unveröffentlichte Masterarbeit.

Şimşek, A. & Karal, H. (2014). *''ALPI'' İngilizce Telaffuz ve Artikülasyon Yazılımının Geliştirilmesi ve İngilizce Telaffuz Becerileri Üzerine Ekilerinin İncelenmesi*. Journal of Instructional Technologies & Teacher Educaiton, Vol. 3, No 1, 44-60.

Straka, G.A. (2009). *Motivation und selbstgesteuertes Lernen*. Neue Didaktik, 1 (2009), 1-6.

Spiess, E. (1994). *Aktionsforschung*. In: von Rosenstiel, L.; Hockel, C.; Molt, W. (Hrsg.) Handbuch der Angewandten Psychologie: Grundlagen – Methoden - Praxis. Landberg/ Lech: ecomed-Stock GmbH.

Svobodová, M. (2009). *Die Rolle der Phonetik im Deutschunterricht*. Brünn: Masarykuniversität. Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Tapan, N. (2002). *Zukunftsperspektiven der deustchen Sprache und der Germanistik in der Türkei*. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik. Jahrgang XXXIV- Heft 1. Bern: Peter Lang Verlag, 27-32.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf (Letzter Zugriff: 24.07.2020).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017 – 2023*. https://www.researchgate.net/publication/334600675_Ogretmen_Strateji_Belgesi_2017_-_2023_ve_2023_Egitim_Vizyonunun_Ogretmen_Odakli_Degerlendirilmesi (Letzter Zugriff: 24.07.2020).

T.C. Yüksesk Öğretim Kurulu, (2018a). *Almanca Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Letzter Zugriff: 05.12.2020).

T.C. Yüksek Öğretim Kurulu, (2018b). *Ingilizce Öğretmenliği Lisans Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Letzter Zugriff: 05.12.2020).

Ungerer, F., Pasch, P., Lampater, P. & Hellyer-Jones, R. (2000). *Learning Englisch – Grundgrammatik. Ausgabe für Gymnasien*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag GmbH.

Valman, G. (2016). *Phonetik-Übungen in DaF-Lehrwerken als unentbehrlicher Bestandteil von Lerneinheiten.* Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, 39 – 48.

Wild, K. (2015). *Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb.* Info DaF 2/3, 384 -390.

Yakut Çayır, M. & Sarıtaş, M.T. (2017). *Computer Assisted Qualitative Data Analysis: A Descriptive Content Analysis (2011-2016).* Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), Cilt 11, Sayı 2, 518-544.

ONLINE-QUELLEN

1) https://www.wortbedeutung.info/Spracherwerb/ (Letzter Zugriff: 07.12.2020)

2) https://www.alte.org/ (Letzter Zugriff: 16.12.2020)

3) https://www.wortbedeutung.info/Phonetik/ (Letzter Zugriff: 16.12.2020)

4) https://www.wortbedeutung.info/Phonem/ (Letzter Zugriff: 16.12.2020)

5) https://www.wortbedeutung.info/Graphem/ (Letzter Zugriff: 16.12.2020)

6) https://www.wortbedeutung.info/Aussprache/ (Letzter Zugriff: 16.12.2020)

7) https://www.maxqda.com/ (Letzter Zugriff: 20.12.2020)

8) https://www.duden.de/rechtschreibung/Auslautverhaertung (Letzter Zugriff: 03.05.2021)

9) https://www.wortbedeutung.info/Nebenakzenten/(Letzter Zugriff 04.05.2021)

10) https://bildungsluecken.net/621-lernen-im-21-jahrhundert-mehr-als-digitalisierung (Letzter Zugriff: 20.05.2021)

11) www.goethe.de Letzter Zugriff: 26.05.2021)

12) https://www.mediensprache.net/DE/BASIX/LEXIKON/?qu=Phonologie (Letzter Zugriff: 09.06.2021)

13) https://www.mediensprache.net/DE/BASIX/LEXIKON/?qu=Phonetik (Letzter Zugriff: 09.06.2021)

14) https://www.mediensprache.net/DE/BASIX/LEXIKON/?qu=Phonem (Letzter Zugriff: 09.06.2021)

15) https://www.mediensprache.net/DE/BASIX/LEXIKON/?qu=Graphem (Letzter Zugriff: 09.06.2021)

16) http://ydao.aef.marmara.edu.tr/ (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

17) https://egitim.trakya.edu.tr/pages/haftalik-ders-programlari (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

18) https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/163/almanca-ogretmenligi-programi/dersler (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

19) https://bessereaussprache.de/(Letzter Zugriff: 17.06.2021)

20) https://www.stagement.com/blog/aussprache-verbessern-tipps-um-deutlicher-sprechen-zu-lernen/ (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

21) https://soundsofspeech.uiowa.edu/german (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

22) http://deutscheaussprache.com/exercises/new (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

23) https://youtube.de (Letzter Zugriff: 17.06.2021)

24) https://www.udemy.com/courses/search/?src=ukw&q=Almanca+telaffuz (Letzter Zugriff: 17.06.2021)