

„Zehen oder sehen?‗: Konzeption, Durchföhrung und Evaluation einer Ausspracheschulung für türkische DaF-Lehramtsstudierende des ersten Studienjahres

Anastasia Şenyıldız  – Göknur Korkmaz , Bursa

Öz

„Zehen ya da sehen?‗: Almanca Öğretmenliđi birinci sınıfında okuyan Türk öğrencilerine yönelik telaffuz çalışmasının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi

Mevcut çalışmada, „Okuma Becerileri II“ dersi çerçevesinde gerçekleştirilen bir telaffuz çalışması ele alınmıştır. Çalışmaya Uludağ Üniversitesi Almanca Öğretmenliđi bölümünün birinci sınıfına devam eden Türk öğrenciler katılmıştır. Teorik bir incelemenin ardından telaffuz çalışmasının tasarımı ve derse nasıl uygulanacağı tanıtılmıştır. Araştırmanın amacı, öğrencilerde saptanan fonetik sorunlarının doğrudan bir telaffuz çalışması aracılığıyla nasıl ortadan kalkabileceđini araştırmak ve bu çalışmanın öğrenciler tarafından nasıl değerlendirileceđini tespit etmektir. Veri analizi Kuckartz vd. (2007) Nitel Deđerlendirmesi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bunun için bir anket ve bir odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Deđerlendirme sonuçlarına dayanılarak araştırma alanı ve ders uygulamasına yönelik olası öneriler gösterilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Almanca, Almanca Öğretmenliđi, telaffuz, fonetik, Nitel Deđerlendirme.

Abstract

„Zehen or sehen?‗: Conception, implication and evaluation of a pronunciation training for Turkish students of German Language Teaching in their first year.

In the present research a pronunciation training, which was implemented within the scope of the seminar “Reading skills II“, is being discussed. Turkish students in their first year, studying German Language Teaching at Uludağ University participated in this research. After a theoretical grounding, the conception of the pronunciation training and how it was implemented in the seminar will be introduced. The aim of this study is to examine, how the detected phonetic problems of the students can be eliminated through a targeted pronunciation training and how it can be perceived by the students. Orientated on the Qualitative Evaluation by Kuckartz et al. (2007) the analysis has been carried out. Therefore a questionnaire and a group-interview have been applied. Considering the evaluated results, possible perspectives for the specific field of research and teaching practice have been presented.

Keywords: German as a foreign language, German Language Teaching, pronunciation, phonetic, Qualitative Evaluation.

Einleitung

Aussprache stellt zweifelsohne einen äußerst wichtigen sprachlichen Bereich dar, denn „Ausspracheabweichungen beeinträchtigen das Verstehen und Verstandenwerden oft stärker als Grammatik oder Lexikfehler“ (Dahmen / Hirschfeld 2016: 3). So können manche erstsprachlichen Interferenzen im segmentalen Bereich etwa dazu führen, dass

die Bedeutung der ausgesprochenen Wörter nicht mehr erschließbar ist, z. B. sprechen viele türkischsprachige Deutschlernende *Zehen* und *sehen* gleich aus. Gleichzeitig wissen wir auch, dass die phonetische Verständlichkeit eng mit Wirkung, Norm und Akzeptanz verbunden ist (vgl. Grzeszczakowska-Pawlikowska 2016). Denn eine (fast) normgerechte Aussprache steigert den Akzeptanzgrad einer Person erheblich, wobei jedoch auch das Prestige ihrer Erstsprache einen nicht zu vernachlässigen Einfluss ausübt (vgl. Englisch oder Französisch vs. Arabisch).

Hirschfeld (2007: 277) weist jedoch darauf hin, dass der Aussprache, trotz ihrer Relevanz für die mündliche Kommunikation, nur wenig Beachtung beigemessen wird. Auch im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen findet sich zwar ein Kapitel zur phonologischen Kompetenz (vgl. Europarat 2001: 117), die darin angebotenen Skalenbeschreibungen sind jedoch zu ungenau, was in der Fachdiskussion kritisiert wird (vgl. dazu z. B. Schäfer 2015: 21-25).

Der Ausgangspunkt für unsere Untersuchung waren Beobachtungen an der Abteilung für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften der Uludağ Universität. Sie bestätigen die Feststellung von Hirschfeld (2007: 277), dass häufig auch weit Fortgeschrittene ihren ‚fremden Akzent‘ beibehalten, welcher Probleme in der mündlichen Kommunikation verursache. Ähnliches ist bei unseren Studierenden auch älterer Semester in Form von zahlreichen Fossilierungen im phonetischen Bereich festzustellen. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass in der Ausbildung von türkischen DaF-Lehrkräften der Schulung einer korrekten Aussprache kein ausreichender Platz gegeben wird. Bis zur Curriculumsreform von 1998 wurde an der Uludağ Universität zwar ein Phonetikseminar angeboten, momentan ist aber in dem vom türkischen Hochschulrat (YÖK) für alle DaF-Lehrabteilungen verpflichtenden Curriculum keine ähnliche Lehrveranstaltung zu finden (vgl. Uslu 2008: 404ff.).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu untersuchen, wie eine systematische Ausspracheschulung, im Rahmen der Lehrveranstaltung „Fertigkeit Lesen II“, aussehen könnte und wie sie von den Studierenden aufgenommen wird.

Folgende Fragestellungen sollen während der Untersuchung beantwortet werden:

- Welche phonetischen Schwerpunkte sollen den Studierenden vermittelt werden?
- Wie kann eine gezielte Ausspracheschulung, inbegriffen in eine bestehende Lehrveranstaltung, gestaltet werden?
- Wie wird die angebotene Ausspracheschulung von den Studierenden bewertet?

Theoretische Überlegungen zur Gestaltung der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht

Phonetik ist eine Wissenschaft, die sich mit der Aussprache und deren Wahrnehmung beschäftigt. Sie stützt sich dabei u. a. auf Erkenntnisse der Phonologie – einer linguistischen Teildisziplin. In der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung werden Phonetik und Aussprache häufig weitgehend gleichgesetzt. Gemeint werden damit

„didaktisch-methodische Prinzipien der Vermittlung einer normgerechten Aussprache auf Basis phonetischer und phonologischer Grundlagen“ (Reinke 2013: 109).

Im Allgemeinen wird zwischen zwei Ausspracheebenen unterschieden (vgl. Hirschfeld 2016: 15):

- suprasegmentale Ebene der Prosodie: Sprechspannung, Sprechtempo, Rhythmus, Akzentuierung, Melodisierung,
- segmentale Ebene der Artikulation: einzelne Laute (Vokale, Konsonanten) und Lautfolgen.

Ausspracheübungen sollten beide Ebenen, „Artikulation und Prosodie gleichermaßen berücksichtigen“ (Reinke 2016: 26). Denn neuere Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass der suprasegmentale Bereich für das Verstehen des Gesprochenen besonders relevant ist.

Als didaktisch-methodische Empfehlungen für die Gestaltung von Ausspracheschulungen weist Hirschfeld (2007: 278f.) u. a. auf die Zielgruppenspezifika, Bewusstmachung, eine gezielte Arbeit am Hören und Aussprechen sowie ihre systematische Integration in den Unterricht hin. Im Folgenden soll darauf ausführlicher eingegangen werden.

Im Bereich der Aussprache ist ein besonders deutlicher Einfluss der Erstsprache und der zuvor gelernten Fremdsprachen festzustellen, denn er ist sofort „heraushörbar“. Dahmen / Hirschfeld (2016: 6) unterscheiden im Zusammenhang mit der Aussprache zwischen Interferenzen auf der Hör-, Sprech- und Schriftebene. Wir werden sie nun im Hinblick auf unseren Untersuchungskontext erläutern:

- Hörinterferenzen: Hören bildet bekanntlich eine Grundlage für die korrekte Aussprache. Nicht zufällig durchlaufen Kleinkinder in der Immersionssituation eine sogenannte ‚Einhörphase‘ (vgl. z. B. Apeltauer 2007: 17), in der ihre erstsprachlichen Hörfilter auf die neue Sprache justiert werden. Auch für ältere Lernende heißt es: Hörmuster, die in der Erstsprache nicht bekannt sind, werden in der Fremdsprache gar nicht wahrgenommen (wie etwa die Behauchung von <p>, <t> und <k> im Deutschen). Um es zu beheben, bedarf es spezifischer Wahrnehmungs- und Diskriminationsübungen (z. B. Minimalpaare hören und markieren). Auch Huneke / Steinig (2010: 162) betonen die Abfolge „zunächst Hören und später Sprechen“.
- Sprechinterferenzen: Auch hier werden die Artikulationsgewohnheiten aus der Erstsprache in die Fremdsprache übertragen. Beispielsweise gibt es im Türkischen so gut wie keine Konsonantenhäufungen (vgl. Krech et al. 2009: 218), dementsprechend stellen sie für türkische Lernende eine Schwierigkeit dar. Zu den Aussprachestrategien gehören etwa das Einschleifen eines Sprossvokales zwischen zwei Konsonanten oder das Auslassen eines Konsonanten (z. B. *Schuturumf statt *Strumpf*, *Ferd statt *Pferd*).

- Schriftinterferenzen: Im Türkischen gibt es eine starke Verbindung zwischen der Laut- und der Schriftebene. Nach dem phonologischen Prinzip werden phonetische Phänomene (wie Assimilation und Auslautverhärtung) in der Schriftsprache wiedergegeben (vgl. Krech et al. ebd.). Deswegen halten sich türkische Lernende bei der Aussprache stärker an der Schrift fest, so wird z. B. das Dehnungs-h (wie in *gehen*) mitausgesprochen. Außerdem orientieren sie sich an den Graphem-Phonem-Beziehungen des Türkischen (bzw. Englischen) und artikulieren das Graphem <z> als stimmhaftes /s/. Somit kommen Schriftbildinterferenzen zustande und es ergibt sich kein Unterschied wie z. B. bei der Aussprache von *zog* und *sog*. Solche Besonderheiten sollten den Lernenden bewusst gemacht werden.

Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Aussprache des Deutschen wird in unterschiedlichen Studien untersucht (vgl. den Überblick bei Hirschfeld / Kelz / Müller 2012). Denn eine kontrastive phonetische Analyse der Sprachpaare kann mögliche Aussprachefehler voraussagen und erklärend bei der Fehleranalyse mitwirken (vgl. z. B. die Untersuchung von Nossok 2007 für das Sprachenpaar Weißrussisch-Deutsch).

Insbesondere bei sprachlich homogenen Gruppen (wie in unserer Untersuchung) lassen sich interferenzbedingte Ausspracheschwierigkeiten einfacher feststellen. So eine Analyse sollte die Voraussetzung für eine systematische und integrierte Phonetikarbeit darstellen. Beispielsweise stellen Kontraste zwischen Länge und Kürze der Vokale ein besonders schwieriges Phänomen für türkische Deutschlernende dar, weil das Türkische diese Unterscheidung so nicht macht. Quantitative Änderung der Vokale ist zwar in allen germanischen Sprachen vorzufinden, sie hat im Deutschen jedoch auch eine bedeutungsunterscheidende (qualitative) Funktion. Duke (2014: 75) weist zudem auf eine uneinheitliche (graphische) Längenanzeige im Deutschen hin. Sie umfasst etwa die Vokalverdopplung (wie bei *See, Meer*), einfache statt verdoppelter Schreibung der nachfolgenden Konsonanten (z. B. *rate* vs. *Ratte*), das Dehnungs-h (z. B. *lahm* vs. *Lamm*) sowie ein zusätzliches <e> (z. B. *bitten* vs. *bieten*).

Ausspracheaspekte, die zu Interferenzfehlern führen können, fasst Reinke (2013: 112ff.) zwar zusammen, bleibt dabei jedoch auf einer sprachkontrastiven Metaebene (wie silbenzählende / akzentzählende Sprachen, vokalarmer / vokalreiche Sprachen, einfachere / komplizierte Silbenstruktur). Deswegen orientieren wir uns in dieser Untersuchung am „phonetischen Minimum“ in der Fremdsprache Deutsch, das von Malwitz (2016: 17) bestimmt wurde. „Abhängig von der Zielgruppe lassen sie sich weiter minimieren“ (ebd.). Aus unserer Sicht lässt sie sich auch erweitern, so artikulieren z. B. viele türkische Deutschlernende das Graphem <ß> als stimmhaftes /s/. Während Malwitz (ebd.) phonetische Schwerpunkte bei den Segmentalia genau benennt und erläutert, bleibt es im suprasegmentalen Bereich bei einer allgemeinen Aufzählung ohne Beispiele. Eine ähnliche Auflistung, ebenfalls ohne konkrete Beispiele, findet sich bei Nossok (2007: 15), obwohl sie mit einer sprachlich homogenen Studierendengruppe arbeitet.

Bei der Gestaltung der Ausspracheschulung sollte bedacht werden, dass die Imitation bei Jugendlichen und Erwachsenen, anders als bei Kindern, weniger ausgeprägt ist und deswegen durch kognitive Elemente (in Form von Vermittlung der Ausspracheregeln mit Verweisen auf die Ausgangssprache) ergänzt werden sollte (vgl.

Huneke / Steinig 2010: 162). Für die Bewusstmachung und eine phonetische Analyse eignen sich schriftliche Texte besser als flüchtige mündliche Äußerungen. Außerdem können Aussprachemuster durch das anschließende Vorlesen eingeübt werden. Das Vorlesen stellt eine komplexe, künstlerische Form der Sprachanwendung und folgt u. a. dem Ziel der Informationsvermittlung (vgl. Küppers 1999: 182f.). Für Reinke (2013: 118) gehört das Vorlesen zu den angewandten Aussprechübungen. Auch Hirschfeld (2007: 279) bezeichnet Vorleseübungen als angewandte (Aus-)Sprechübungen und platziert sie neben Vortragen, freiem Sprechen und szenischem Gestalten.

Wie oben bei den Hörinterferenzen bereits erwähnt, spielt Hören eine wichtige Rolle bei der Aneignung einer normgerechten Aussprache. Wegen der Darbietung von Hörbeispielen und ihrer Wiederholbarkeit hat der Medieneinsatz im Ausspracheunterricht eine lange Tradition. Hirschfeld (2007: 280) stellt dazu fest: „Der Einsatz von Medien für Ausspracheübungen ist unerlässlich.“ Eine immer größer werdende Rolle spielen mittlerweile computergestützte Lernprogramme. Neben online verfügbaren authentischen Materialien (zum Hören und Nachsprechen) sowie allgemeinen Sprachlernprogrammen mit integrierten Elementen der Ausspracheschulung (wie z. B. online-Sprachkurse der Deutschen Welle) gibt es auch spezifische Angebote zur Erhöhung der Aussprachekompetenz. Letztere sind für unsere Untersuchung von besonderem Interesse, weil sie sich einfacher in den laufenden sprachpraktischen Unterricht integrieren lassen. Außerdem können sie von den Studierenden zu Hause selbstständig und selbstgesteuert im Sinne der Lernerautonomie benutzt werden (vgl. dazu Apeltauer / Şenyıldız 2015).

Eine Klassifikation von online verfügbaren Möglichkeiten zum Aussprachetraining schlägt Reinke (2016: 30) vor. Darin stellen Aussprachelernprogramme mit einfachen Imitationsübungen ein besonderes Interesse für unsere Fragestellung dar. Ausführlicher sollen an dieser Stelle zwei Programme vorgestellt werden, die in unserer Untersuchung eingesetzt wurden:

- „Phonetik Simsalabim Online“ (<http://simsalabim.reinke-eb.de/>): Darin werden ausgewählte Themen der Prosodie und Artikulation in Videoclips kurz erklärt, gezielt phonetisches Hören trainiert und Texte zum lauten Mitlesen angeboten (vgl. dazu auch Hirschfeld / Reinke 2002, Reinke 2016). Fehlerermittlung erfolgt jedoch nur im rezeptiven Bereich mithilfe kontrollierbarer Höraufgaben. Ein Nachteil dieses Sprachlernprogramms besteht darin, dass es für Deutschlernende mit unterschiedlichen Erstsprachen konzipiert wurde und einige für türkischsprachige Deutschlernende relevante Aussprachebesonderheiten nicht berücksichtigt. So sind beispielsweise Übungskomplexe zu den Ö- und Ü-Lauten für türkische Deutschlernende nicht wichtig, weil das Türkische sie kennt. Dagegen fehlt z. B. die für Türkischsprachige schwierige Affrikate /ts/.
- „PronunciationChecker“: Es handelt sich um eine Android-App mit der google-Spracherkennungsfunktion. Sie bietet für eine beliebige ausgesprochene Äußerung Schreibvarianten samt Hörbeispiele. Der Vorteil dieser App besteht darin, dass damit die normgerechte Aussprache einzelner Äußerungen als Referenzmuster mit der eigenen Aussprache verglichen werden kann, um auf dieser Grundlage ggf. erforderliche Korrekturen vornehmen zu können. Es dürfte auch zur Vorbereitung auf die Lehrproben in den Schulpraktika im vierten

Studienjahr hilfreich sein. Der Nachteil besteht darin, dass die App keinerlei Feedback gibt.

Die technischen Grenzen der derzeitigen Programme liegen also vor allem im Bereich der Fehlerermittlung und Fehlerkorrektur, so dass sie nur zur Ergänzung des von der Lehrkraft gestützten Unterrichts (z. B. zur Wissensvermittlung und Hörkontrolle) eingesetzt werden können (vgl. Reinke 2016: 27).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine fundierte Ausspracheschulung u. a. den Einfluss der Erstsprache berücksichtigt und bewusst macht. Außerdem nutzt sie die technischen Möglichkeiten, um z. B. genügend Hörbeispiele zur Verfügung zu stellen.

Anlage der Untersuchung

Die in diesem Beitrag geschilderte Ausspracheschulung wurde im Sommersemester 2017 mit 50 Lehramtsstudierenden des ersten Studienjahres an der DaF-Abteilung der Uludağ Universität durchgeführt. 39 Studierende absolvierten zunächst ein DaF-Vorbereitungsjahr am Fremdsprachenzentrum (vgl. dazu auch Uzuntaş 2013: 514). 11 Personen waren im deutschsprachigen Ausland aufgewachsen und konnten nach einem Einstufungstest direkt mit dem regulären Studium anfangen. Diese Konstellation entspricht in etwa dem alljährlichen Durchschnitt. Für die Konzeption der Ausspracheschulung war es ein wichtiger Umstand, dass diese Studierenden über eine normgerechte Aussprache im Deutschen verfügten.

Die Ausspracheschulung wurde in die Pflicht-Lehrveranstaltung „Fertigkeit Lesen II“ integriert. Die Seminarkonzeption bestand aus folgenden Teilen:

- seminartragendes Lehrwerk „Netzwerk B1.2“ (vgl. Dengler et al. 2014): Daraus wurden Lesetexte mit dazugehörigen Aufgaben und Übungen behandelt.
- Wortliste zum Goethe-Zertifikat B1 (vgl. Goethe-Institut 2016),
- Lesetexte aus den Modelltests zum Goethe-Zertifikat B1 (vgl. Hantschel / Weber 2013),
- Hauslektüre: Die Studierenden liehen sich authentische Kinderbücher sowie didaktisierte DaF-Lesebücher aus und erstellten dazu deutsch-türkische Vokabellisten.

Bisher wurde im Leseseminar („Fertigkeit Lesen II“) neben spontanen Aussprachekorrekturen systematisch das Vorlesen der Texte wie folgt geübt: Die Studierenden hatten die Sätze der Reihe nach in der Großgruppe vorgelesen, wobei Aussprachefehler korrigiert und die Studierenden zum Nachsprechen aufgefordert wurden. Dies war aber nicht zufriedenstellend, weil die Korrekturen immer nur einzelne Wörter und keine Vermittlung von Regelmäßigkeiten im phonetischen Bereich anvisierten. Außerdem wurde bei dieser Vorgehensweise das Potenzial der in Deutschland aufgewachsenen Studierenden mit der normadäquaten Aussprache nicht genutzt. Durch das Vorlesen im Plenum war die Übungsintensität nicht hoch genug, d.

h. je nach Textlänge kamen die einzelnen Studierenden nur zwei bis dreimal an die Reihe. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Ausspracheschulung im Rahmen des Leseseminars neu gestaltet und danach evaluiert.

Konzeption und Durchführung der Ausspracheschulung

Bei der Planung der Ausspracheschulung waren folgende Überlegungen wichtig:

- Festlegung der anzustrebenden Kompetenzen: Im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden ist die Ausspracheschulung wichtig, weil sie ein wichtiges Sprech- und Sprachmodell für ihre Lernenden darstellen werden. Denn „zukünftige Lehrer sollten z. B. eine sehr gute Aussprache haben“ (Hirschfeld 2007: 278). Die zu entwickelnden phonologischen Kompetenzen siedeln wir hiermit auf dem B2-Referenzniveau des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen an: „Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben“ (Europarat 2001: 117).
- Festlegung der phonetischen Schwerpunkte und Entwicklung eines Arbeitsblattes: Bei der Erstellung des Arbeitsblattes wurde sowohl auf theoretisches Wissen als auch auf Beobachtungen aus sprachpraktischen Lehrveranstaltungen in der Vorbereitungsklasse und im ersten Studienjahr zurückgegriffen. Im Wesentlichen stützten wir uns auf die von Malwitz (2016: 17) vorgeschlagenen phonetischen Schwerpunkte in der Fremdsprache Deutsch, die wir für türkische Lernende adaptierten und mit Erläuterungen versahen. Dabei wurde auch das didaktische Material von Reinke (2011) hinzugezogen. Eine ähnliche Reihenfolge wie in unserem Arbeitsblatt - Satzphonetik vor Wortphonetik vor Vokallänge vor vokalischer Lautbildung vor Konsonanten - findet sich auch bei Hinkel (2000).

Kurz zusammengefasst enthält unser Arbeitsblatt folgende Schwerpunkte, die sowohl im Bereich der Prosodie als auch der Artikulation (Vokale und Konsonanten) liegen:

Phonetischer Bereich	Phonetische Schwerpunkte
Prosodie (Segmentalia)	Melodie im Aussagesatz, Wortakzent
Artikulation (Suprasegmentalia)	
- Vokale	die Länge / Kürze der Vokale, der Vokalneueinsatz, das Schwa
- Konsonanten	<z>, <h>, der Ich-Laut, <ng>, <ß>, <p>, <t>, <k>

Tabelle 1: Phonetische Schwerpunkte im Arbeitsblatt für türkische Deutschlernende

Die Ausspracheschulung unserer Untersuchung wurde in das Leseseminar des ersten Studienjahres integriert, fand jede Woche statt und bestand aus folgenden Komponenten:

- Vermittlung des phonetischen Wissens: Im Unterricht fand die Vermittlung des phonetischen Wissens mithilfe des Arbeitsblattes statt, das die wichtigsten Regeln der deutschen Aussprache (aus der Sicht des Türkischen) in knapper Form enthielt. Neben Erklärungen sah es auch die Möglichkeit vor, eigene Beispiele

bzw. Beispiele aus dem in der jeweiligen Seminarsitzung behandelten Text einzutragen (vgl. das Arbeitsblatt im Anhang). Auf die Vermittlung der phonetischen Transkriptionsregeln nach dem Internationalen Phonetischen Alphabet wurde komplett verzichtet.

- **Selbstgesteuertes Üben zu Hause:** Das Üben zu Hause erfolgte im Hinblick auf die Vor- und Nachbereitung der Texte aus dem Leseseminar, mit dem Ziel, sie mit normgerechter Aussprache vorlesen zu können. Die Texte sollten mithilfe des Arbeitsblattes im Hinblick auf die dort vorkommenden schwierigen Aussprachephänomene analysiert werden. Die zu den Lesetexten aufgenommenen Hörbeispiele waren mehrmals anzuhören und zunächst still, dann halblaut und schließlich laut mitzulesen. Zu hören dabei waren unterschiedliche weibliche und männliche Stimmen mit normgerechter Aussprache. Zu Hause sollten die Studierenden zusätzlich mit den Lernprogrammen „Phonetik Simsalabim Online“ und „PronunciationChecker“ arbeiten.

- **Kontrolle der phonetischen Textanalyse und Vorlesen in Kleingruppen:** Im Leseseminar wurden die zu Hause erarbeiteten Beispiele zu den phonetischen Schwerpunkten aus dem Text abgefragt. Danach wurde der Text in Kleingruppen vorgelesen. Jede Gruppe wurde von einer bzw. einem der Studierenden aus Deutschland betreut. Eventuelle Aussprachefehler wurden u. a. mithilfe des Arbeitsblattes korrigiert.

Auch Nossok (2007: 13ff.) formuliert vergleichbare Schritte, mit denen phonetische Interferenzerscheinungen vermieden werden sollten. Unsere Konzeption der Ausspracheschulung unterscheidet sich jedoch durch den Einsatz eines Arbeitsblattes mit phonetischen Schwerpunkten. Alle Texte lagen auch als Hörbeispiele vor, um das Hören vor dem Aussprechen zu ermöglichen. Darüber hinaus war es uns aufgrund des technischen Fortschrittes möglich, online-Möglichkeiten zu nutzen. Außerdem verfügten mehrere Studierende über eine akzentfreie („muttersprachliche“) Aussprache, weswegen wir auch kooperative Arbeitsformen (wie das Vorlesen in Kleingruppen) effektiv nutzen konnten.

Evaluation der Ausspracheschulung

Bei der Evaluation der durchgeführten Ausspracheschulung orientierten wir uns am Konzept der Qualitativen Evaluation von Kuckartz et al. (2007), das für die Bewertung und Verbesserung universitärer Lehrveranstaltungen entwickelt wurde. Die Qualitative Evaluation zielt durch die Schwerpunktsetzung auf Interviews „auf einen Zugewinn“ ab, d. h. ein besseres Verständnis für die Antworten gegenüber (standardisierter) quantitativer Evaluation (ebd.: 11).

Für die Qualitative Evaluation der Ausspracheschulung benutzten wir folgende zwei Komponenten:

- **Kurzfragebogen:** Damit wurden Angaben zum Herkunftsland und zu den Fehlstunden sowie die Bedeutung einer guten Aussprache erfragt. Zusätzlich wurde die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung und der integrierten Ausspracheschulung samt deren Elementen (Arbeitsblatt, Vorlesen in

Kleingruppen, Hörbeispiele und Lernprogramme) ermittelt. Bei der Formulierung einzelner Fragen berücksichtigten wir die Richtlinien von Daase / Hinrichs / Settineri (2014: 105). Insgesamt füllten 30 Studierende den Kurzfragebogen aus, davon waren sieben in Deutschland aufgewachsen.

- halbstrukturiertes Gruppeninterview mit ausgewählten Studierenden: Das etwa 20 minütige Gruppeninterview mit vier Studierenden wurde auf Türkisch durchgeführt, aufgenommen und anschließend ins Deutsche übersetzt. Als Kriterien zur Auswahl der ProbandInnen dienten eine aktive Teilnahme am Unterricht, wenige Fehlstunden und ein aktives Nutzen des Lernangebots zu Hause. Mithilfe von Leitfragen wurden bisherige Erfahrungen der Studierenden mit der Aussprache sowie ihre Erfahrungen und Zufriedenheit mit der durchgeführten Ausspracheschulung sowie deren Bestandteilen erfragt. Außerdem sollten die Studierenden einschätzen, ob sich dadurch ihre Aussprache verbesserte und Empfehlungen zur Verbesserung der Ausspracheschulung geben.

Darstellung und Diskussion der Evaluationsergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Qualitativen Evaluation der durchgeführten Ausspracheschulung dargestellt werden. Sie entstanden durch die Kombination der Auswertung der Kurzfragebögen und des Gruppeninterviews.

Zur Bedeutung der korrekten Aussprache ist den Kurzfragebögen zu entnehmen, dass alle Studierenden eine normgerechte Aussprache als wichtig erachten (Mittelwert¹ 4,8). Im Gruppeninterview kommt zur Sprache, dass sie wichtig sei, um zu verstehen und verstanden zu werden. Somit überschneidet sich diese Einsicht der Studierenden mit dem Fachkonsens (vgl. z. B. Dahmen / Hirschfeld 2016: 3). Dass neue Wörter zusammen mit deren korrekten Aussprache zu lernen seien, kann als eine Sprachlernstrategie bezeichnet werden. Trotz dieser persönlichen Relevanz geben die Studierenden an, dass sie bisher beim Deutschlernen nur sporadische und spontane Korrekturen erlebten. Die Studierenden berichten außerdem von Schlüsselszenen, in denen sie aufgrund der falschen Aussprache eines Wortes von der Lehrkraft ausgelacht wurden.

Die Auswertung der Daten ergibt eine hohe Zufriedenheit sowohl mit dem Leseseminar (Mittelwert² 4,33) als auch mit der Ausspracheschulung (Mittelwert 4,5). In Bezug auf die Ausspracheschulung zeigt es sich z. B. folgendermaßen: „Weil wir einige phonetische Regeln gelernt haben, können wir bereits beim Lesen erahnen, wie es richtig ausgesprochen werden soll.“ Darüber hinaus seien die Studierenden nun auch in der Lage, die Aussprachefehler anderer zu bemerken und zu korrigieren. Diese Entwicklung betrachten wir im Hinblick auf ihren später auszuübenden Beruf als äußerst relevant.

Was die eigene Aussprache betrifft, stellen die Studierenden im Vergleich zum vorausgegangenen Semester deutliche Verbesserungen fest, sowohl bei den einzelnen Wörtern als auch bei der Bestimmung der Kürze und Länge der Vokale und bei der für

¹ Möglichkeiten zum Ankreuzen von 1 (nicht wichtig) bis 5 (wichtig).

² Hier und weiter im Text: Möglichkeiten zum Ankreuzen von 1 (nicht zufrieden) bis 5 (zufrieden).

türkische Deutschlernende problematischen Affrikate /ts/: „Jetzt können alle es bemerken, weil wir ständig daran gearbeitet haben. Es wurde zunächst beim Hören automatisiert und dann bei der Aussprache.“ Die Studierenden zeichnen hier den natürlichen Weg vom Hören zum Sprechen nach, der u. a. von Huneke / Steinig (2010: 162) betont wird.

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

Elemente der Ausspracheschulung	Benutzende	Benutzungshäufigkeit		Zufriedenheit (Mittelwert)
		insgesamt	Mittelwert	
Arbeitsblatt mit phonetischen Schwerpunkten	26	75	2,88	4,11
Vorlesen in Kleingruppen	30	133	4,43	4,47
Hörbeispiele zu den Lesetexten aus dem Lehrwerk	29	76	2,62	3,93
Aussprachelernprogramm „Simsalabim“	12	18	1,5	4,67
Applikation „PronunciationChecker“	6	11	1,83	4,5

Tabelle 2: Auswertung der Kurzfragebögen zu den Elementen der Ausspracheschulung

Die Auswertung zeigt eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit den einzelnen Elementen der Ausspracheschulung. Gleichzeitig ist auffallend, dass nicht alle Angebote ähnlich häufig in Anspruch genommen wurden. Es dürfte u. a. damit zusammenhängen, dass die Aussprachelernprogramme kein integrierter Teil des Unterrichts waren, sondern als Hausaufgabe zum selbstständigen Lernen empfohlen wurden. Im Gruppeninterview zeigt es sich jedoch, dass diejenigen Studierenden, die sie nutzen konnten, sie als nützlich bezeichnen und es auch begründen können. Die Studierenden brauchen also noch viel Fremdsteuerung und handeln noch nicht ausreichend im Sinne der Lernerautonomie (vgl. dazu auch Apeltauer / Şenyıldız 2015: 24).

Auch im Gruppeninterview wird der Einsatz des Arbeitsblattes mit phonetischen Regeln als positiv bewertet: „Phonetische Textanalysen mithilfe des Arbeitsblattes sollten noch öfters gemacht werden“, als Grundlage dafür könnten sogar Texte der Hauslektüre dienen. Sicherlich ist hier der Einfluss dessen zu sehen, dass bei den meisten Erwachsenen die Imitation an Einfluss verliert und das Bewusste noch wichtiger wird (vgl. z. B. Reinke 2013: 114). Darüber hinaus ist festzustellen, dass sich die Aussagen der Studierenden zur Relevanz des Selbstvertrauens beim Aussprechen fremdsprachlicher Äußerungen und beim Fremdsprachenlernen insgesamt wie ein roter Faden durch das Gruppeninterview ziehen.

Der Einsatz von Hörbeispielen wird im Gruppeninterview als effektiv und nützlich bezeichnet, weswegen Hörbeispiele auch nächstes Jahr einzusetzen seien. Den Studierenden scheint die Relevanz des Hörens beim Ausspracheerwerb bewusster geworden zu sein: „Wir müssen mehr hören“. Hier ergibt sich jedoch ein Unterschied

zu den Kurzfragebögen, denn dort haben die Hörbeispiele den niedrigsten Mittelwert (3,93) erhalten. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass die meisten RückkehrerInnen aus Deutschland davon keinen Gebrauch machten (fünf von sieben) und die Bewertung dieses Übungsangebotes im Hinblick auf ihre eigene sprachliche Entwicklung machen. Sie schaffen es also noch nicht, die Perspektive der Deutschlernenden bzw. -lehrenden einzunehmen.

Im Gruppeninterview wird das Vorlesen in Kleingruppen, betreut von den deutschsprachigen Studierenden, als effizient bezeichnet, nicht nur weil zeitnah korrigiert wurde, sondern auch, weil sich die Studierenden im Gegensatz zum Vorlesen im Plenum mehr und ungezwungener beteiligen konnten: „Unterschiedliche, von der Aussprache her schwierige Wörter, konnten so besser geübt werden“. Außerdem betonen die ProbandInnen die Möglichkeit, die Bedeutung noch unbekannter Wörter in der Kleingruppe zu erfragen.

Die Studierenden scheinen über klare Vorstellungen zu verfügen, wie die Ausspracheschulung und auch die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen verbessert werden können. Die von den Studierenden formulierten Verbesserungsvorschläge umfassen den Einsatz von Liedern sowie Kurz- und Spielfilmen mit Untertiteln, das Hören von Nachrichten mit der Wortanalyse der dort vorkommenden Komposita, das Schreiben von Diktaten und das Vorspielen von Dialogen. Außerdem wurde im Gruppeninterview vorgeschlagen, sich selbst beim Vorlesen aufzunehmen, um es mit der Standardaussprache vergleichen zu können.

Implikationen für die Unterrichtspraxis und Forschungsausblick

Welche Implikationen ergeben sich aus unserer Untersuchung für die Unterrichtspraxis?

- Das alleinige Korrigieren, von dem auch unsere Studierenden berichten, reicht sicherlich nicht aus. Ihm müsste eine gruppen- und erstsprachenspezifische Wissensvermittlung vorausgehen. Für unsere Zielgruppe eignete sich besonders gut ein Arbeitsblatt mit den festgelegten Schwerpunkten der deutschen Aussprache, auf dessen Grundlage die Lesetexte aus dem Lehrwerk im Hinblick auf ihre phonetischen Schwierigkeiten analysiert wurden.
- Besonders gute Erfahrungen machten wir mit den Hörbeispielen zu den Lesetexten, welche von unterschiedlichen Sprechenden erstellt wurden. Auf diese Weise konnten die Studierenden die Texte mehrfach hören und sie mitlesen. Solche Hörbeispiele gehören aus unserer Sicht in jedes Lehrwerk!
- Es zeigte sich, dass das Vorlesen in Kleingruppen ein effektives Mittel zum systematischen Arbeiten an der Aussprache darstellt und wesentlich effektiver als das Vorlesen im Plenum ist.
- Medien stellen zweifelsohne ein wichtiges Lernmittel dar. Ihre Benutzung sollte jedoch in den Unterricht integriert und nicht nur als Hausaufgabe vorgesehen werden.

- Es wurde deutlich, dass das Fremdsprachenlernen ein individueller Prozess ist und dass die Studierenden viele Anregungen brauchen, wie eine Fremdsprache am besten zu lernen ist. Solche Idee können sie aber auch selbst entwickeln, um aus diesem Ideenpool das Passende aussuchen zu können.
- Eine Seminarevaluation gibt den Studierenden eine gute Möglichkeit, den Unterricht und das eigene Lernen zu reflektieren und die akademische Lehre zu bereichern.

Welche Anregungen lassen sich aus unserer Untersuchung für die weitere Forschung ableiten? Die Qualitative Evaluation nach Kuckartz et al. (2007) stellt ein effektives Mittel der Verbesserung der universitären Lehre dar, mit dem die Meinungen der Studierenden zu den durchgeführten Lehrveranstaltungen eingeholt werden können. Ihr Vorteil liegt darin, dass sie sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren kombiniert. Unsere Daten zeigen deutlich, dass ein Interview ein Mehrwert an Informationen liefert. Außerdem bereichert es die statistischen Daten erklärend und hilft bei deren Interpretation.

Unsere Untersuchung wurde im Sommersemester des ersten Studienjahres durchgeführt, mit dem Ziel, die Aussprachefehler der Studierenden zu beheben. Es sollte jedoch dringend überlegt und vielleicht auch im Rahmen einer Masterarbeit untersucht werden, wie eine integrierte und systematische Ausspracheschulung bereits in der Vorbereitungsphase aussehen könnte. In weiteren Studien könnte außerdem, z. B. in Form von Fallstudien, rekonstruiert werden, wie sich dabei die phonologischen Kompetenzen einzelner Studierender entwickeln, um auf dieser Grundlage weitere didaktische Maßnahmen planen zu können.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst** (2007): „Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund“, in: *Info DaF* (34/1), S. 3-36.
- Apeltauer, Ernst / Şenyıldız, Anastasia** (2015): „Lernerautonomie: Vorstellungen und Einstellungen mehrsprachiger türkischer Lehramtsstudierender“, in: *Moderna sprak* (109/1), S. 13-29, verfügbar unter <http://ojs.uib.edu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/3100/2665> [22.03.2017].
- Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settineri, Julia** (2014): „Befragung“, in: Settineri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Paderborn, S. 103-122.
- Dahmen, Silvia / Hirschfeld, Ursula** (2016): „Phonetik in der Unterrichtspraxis“, in: *Fremdsprache Deutsch* (55), S. 3-9.
- Dengler, Stefanie / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja** (2014): *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch mit DVD und Audio-CDs B1.2*, München.
- Duke, Janet** (2014): „Sieb Graphien und Aussprache“, in: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hg.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage, Aachen, S. 73-88.
- Europarat** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u. a.

- Goethe-Institut** (2016) (Hg.): *Goethe-Zertifikat B1: Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Wortliste*, München, verfügbar unter: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/sr/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf [22.03.2017].
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata** (2016): „Phonetische Verständlichkeit im interkulturellen, institutionellen Kontext – ein Zusammenspiel von Wirkung, Norm und Akzeptanz. Wissenschaftstheoretische Grundlagen empirischer Untersuchungen“, in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.): *Convivum. Germanistisches Jahrbuch Polen 2015*, Bonn, S. 27-46.
- Hantschel, Hans-Jürgen / Weber, Britta** (2013): *Mit Erfolg zum Goethe-/ÖSD-Zertifikat B1*, Stuttgart.
- Hinkel, Richard** (2000): „Die Kunst der Phonetik: Laute, Rhythmus und Melodie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“, in: *Deutsch lernen* (25/3), S. 244-264.
- Hirschfeld, Ursula** (2007): „Ausspracheübungen“, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auflage, Tübingen, S. 277-280.
- Hirschfeld, Ursula** (2016): „Aussprache in ihrer Vielfalt erleben: Lehr- und Lernziele“, in: *Fremdsprache Deutsch* (55), S. 10-15.
- Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich P. / Müller, Ursula** (Hg.) (2012): *Phonetik international. Von Albanisch bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*, Waldsteinberg.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin** (2002): *Phonetik Simsalabim: Ein Übungskurs für Deutschlernende*. 5. Auflage, Berlin und München.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang** (2010): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Berlin.
- Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz-Christian** (2009): *Deutsches Aussprachewörterbuch*, Berlin.
- Kuckartz, Udo / Dresing, Thorsten / Rädiker, Stefan / Stefer, Claus** (2007): *Qualitative Evaluation: Ein Einstieg in die Praxis*, Wiesbaden.
- Küppers, Almut** (1999): *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht: eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe; Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Fallanalysen*. Tübingen.
- Malwitz, Victoria** (2016): „Gibt es ein phonetisches Minimum?“, in: *Fremdsprache Deutsch* (55), S. 16-20.
- Nossok, Swetlana** (2007): „Ausspracheprobleme weißrussischer Deutschlernender und Schritte zur korrekten Aussprache“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (12/2), S. 1-20, verfügbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/296/288> [22.03.2017].
- Reinke, Kerstin** (2011): *Einfach Deutsch aussprechen [Phonetischer Einführungskurs Deutsch als Fremdsprache]*, Leipzig.
- Reinke, Kerstin** (2013): „C1 Phonetik“, in Ommen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, S. 109-120.
- Reinke, Kerstin** (2016): „Phonetik online: Möglichkeiten und Grenzen“, in: *Fremdsprache Deutsch* (55), S. 28-30.
- Schäfer, Anna M.** (2015): *Erkennung und Korrektur von Aussprachefehlern im Englischunterricht*, Marburg.
- Uslu, Zeki** (2008): „Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision“, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (35/4), S. 401-411, verfügbar unter: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2008_Heft_4.pdf [22.03.2017].
- Uzuntaş, Aysel** (2013): „Deutsch als Fremdsprache in der Türkei“, in: Ommen-Welke, Ingelore / Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler, S. 511-517.

Anhang

Arbeitsblatt „Einige Aussprachebesonderheiten des Deutschen“

Ergänzen Sie bitte die Tabelle!

	Aussprache elemente	Erklärungen	eigene Beispiele	Beispiele im Text auf Seite ...	Beispiele im Text auf Seite ...	Beispiele im Text auf Seite ...
die Prosodie						
1	Melodie im Aussagesatz	geht extrem nach unten, z. B. <i>Ich lerne Deutsch.</i> ↘				
2	Wortakzent	Im Türkischen wird jede Silbe gleich betont. Im Deutschen wird nur eine Silbe (laut und deutlich) betont, vgl. <i>üniversite</i> – Universität				
der Vokal – die Vokale						
3	die Länge/Kürze der Vokale	betonte offene Silben werden LANG ausgesprochen (Doppelvokale z. B. <i>Meer</i> , <e> nach dem Vokal z. B. <i>Lied</i> , das Dehnungs-h nach dem Vokal z. B. <i>stehlen</i> , nur ein Konsonant nach dem Vokal, z. B. <i>Wege</i>); geschlossene Silben KURZ ausgesprochen (zwei Konsonanten nach dem betonten Vokal z. B. <i>Stoff</i> , <i>Kind</i>)				
4	der Vokalneu- einsatz	Vokale am Anfang von Wörtern und Silben werden „HART“ ausgesprochen, z. B. <i>immer</i> , <i>erarbeiten</i> , <i>Weekende</i>				
5	das Schwa	<e> in Präfixen und Endungen wird KAUM ausgesprochen, z. B. <i>Tafel</i> , <i>schreiben</i> , <i>Besuch</i>				
der Konsonant – die Konsonanten						
6	<z>	ist eine Konsonantenverbindung /ts/, wie in <i>Zimmer</i> , <i>Zebra</i>				
7	<h>	wird nach Vokalen NICHT ausgesprochen, der Vokal wird GEDEHNT, wie in <i>sehen</i> , <i>gehen</i>				
8	der Ich-Laut	z. B. <i>vergleichen</i> , <i>mich</i> ist ANDERS als der Ach-Laut (nach <i>a</i> , <i>o</i> , <i>u</i> , <i>au</i> , z. B. in <i>machen</i>)!				
9	<ng>	<g> wird gar NICHT ausgesprochen, <n> ist NASAL,				

		wie in <i>gelangen, Übung</i>				
10	<ß>	wird als /s/ ausgesprochen, z. B. <i>dreißig, große, heißen</i>				
11	<p>, <t>, <k>	werden im Deutschen behaucht, z. B. <i>Post, gemacht</i>				

Anket formu

Merhaba! Bu anketi yapma sebebimiz ‘Okuma Becerileri II’ dersimizdeki telaffuz çalışmalarının öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini öğrenmektir. Amacımız, verdiğiniz cevaplarla dersi geliştirmektir. Verileriniz gizli kalacaktır. Katıldığınız için teşekkürler!

Doç. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ ve Yüksek Lisans öğrencisi Göknur KORKMAZ

LÜTFEN İŞARETLEYİN!

- ‘Okuma Becerileri II’ dersini ilk defa mı alıyorsunuz? evet hayır
- Hangi ülkede büyüdünüz? Türkiye Almanya
- Almancayı iyi telaffuz etmek sizin için ne kadar önem arz ediyor?
önemsiz 1 2 3 4 5 önemli
- ‘Okuma Becerileri II’ dersinden ne kadar memnunsunuz?
memnun değilim 1 2 3 4 5 memnunum
- ‘Okuma Becerileri II’ dersinde bu dönem kaç saat devamsızlık yaptınız? ____
- ‘Okuma Becerileri II’ dersi kapsamında yapılmış olan telaffuz çalışmalarından ne kadar memnunsunuz?
memnun değilim 1 2 3 4 5 memnunum
- Telaffuz çalışmamız sizin için ne kadar faydalıydı?

Telaffuz çalışmaları	Kaç kez kullandınız?	Eğer kullandıysanız, ne kadar faydalı buldunuz?
Fonetik kurallar içeren çalışma yaprağı (tablo)	...	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı
Gruplarda sesli okuma	...	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı
Ders kitabındaki okuma metinleriyle ilgili dinleme örnekleri	...	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı
Telaffuz öğrenme programı ‘Simsalabim’	...	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı
‘PronunciationChecker’ Uygulaması (çalışmıyorsa, boş bırakın)	...	faydalı değil 1 2 3 4 5 faydalı

8. Telaffuz çalışmalarıyla ilgili tavsiyeler, öneriler ve diğer

...

Yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu

Sorular	Yardımcı ipuçları
Telaffuz ile ilgili bugüne dek hangi tecrübeler edindiğinizi anlatır mısınız?	Lise, Hazırlık sınıfı, 1. sınıftaki diğer dersler
Geriye dönüp baktığımızda bu dönemde yapılan telaffuz çalışmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?	Faydaları, anlaşılır mı vs.
Derste uygulanan telaffuz çalışmalarıyla ilgili hangi tecrübeler edindiniz?	Çalışma yaprağı, grupta sesli okuma ,Simsalabim‘ ,PronunciationChecker‘
Telaffuzunuz dönem boyunca gelişti mi? Eğer geliştiyse, nasıl?	Prozodi, heceleme, çalışma yaprağından örnekler, telaffuz çalışmalarının rolü
Telaffuz çalışmalarıyla ilgili ne tür tavsiyeler verebilirsiniz?	Evde, derste