



# Die Beziehung von Buchstaben und Lauten im Deutschen. Eine Fehleranalyse zur Aussprache der mehrsprachigen türkischen StudentInnen

## The Relationship of Letters and Sounds in German. An Error Analysis of the Pronunciation of Multilingual Turkish Students

Handan KÖKSAL<sup>1</sup> , Servet ÇINAR<sup>2</sup> 



<sup>1</sup>Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, Türkiye

<sup>2</sup>Öğr. Gör., Galatasaray Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye

ORCID: H.K. 0000-0002-6083-4723;  
S.Ç. 0000-0002-3644-0310

### Corresponding author:

Handan KÖKSAL,  
Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, Türkiye  
E-mail: handankoksal@trakya.edu.tr

Submitted: 31.12.2019

Revision Requested: 06.03.2020

Last Revision Received: 10.03.2020

Accepted: 17.03.2020

**Citation:** Koksak, H., Cinar, S. (2020). Die Beziehung von Buchstaben und Lauten im Deutschen. Eine Fehleranalyse zur Aussprache der mehrsprachigen türkischen StudentInnen. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 43, 101-127.  
<https://doi.org/10.26650/sdsl2019-0021>

### ABSTRACT (DEUTSCH)

Eine Herausforderung für Fremdsprachenlernende ist die Übereinstimmung der Schriftsprache mit den Lauten der Zielsprache. Obwohl die Laut-Buchstaben-Beziehung des Deutschen nicht so kompliziert ist wie das des Englischen oder Französischen, ist die deutsche Sprache auch nicht lauttreu. Das Ziel dieser Studie ist es, zu fragen, welche Laute für mehrsprachige türkische Deutschlernende in der Hochschulausbildung problematischer sind. Ein weiteres Ziel ist es, die möglichen Ursachen für ihre Ausspracheschwierigkeiten zu ermitteln. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde eine Fehleranalyse im Sinne von Kleppin (1998) durchgeführt. Die ProbandInnen sind Studierende einer türkischen Hochschule, die Deutsch als dritte Fremdsprache lernen. Um die Daten zu sammeln, wurden die Probanden gebeten, eine Reihe von Handlungen durchzuführen: eine Liste ausgewählter Wörter auszusprechen, sich mit elektronischen Aufnahmegeräten aufzuzeichnen und uns die digital gespeicherten Aufnahmedateien zu schicken. Die festgestellten Abweichungen werden von Vokalen dominiert, darunter Diphthonge und Vokale mit Umlauten, was auch erwartet wurde. Die Ursachen für die Abweichungen sind meist auf die Störungen der Schriftsprache und der zuvor erlernten (Fremd-)Sprachen zurückzuführen. Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass mehrsprachige Lerner viele Vorteile bei der Aussprache haben und dass die Abweichungen eher auf Interferenzen der Schriftsprache und der vorher gelernten (Fremd-)Sprachen als auf Fehler zurückzuführen sind.

**Schlüsselwörter:** Aussprache, Laut-Buchstaben-Beziehung, Laut, Phonem, Graphem, Fehleranalyse

### ABSTRACT (ENGLISH)

A challenge for foreign language learners is the correspondence of the written language with the sounds of the target language. Although the sound-to-letter relationship of German is not as complicated as English or French, the German language does not have total sound-to-letter correspondence. The aim of this study is to question which sounds are more problematic for multilingual Turkish German



learners in university education. A further aim is to determine the possible causes of their pronunciation deviations. In the context of the present study, an error analysis in the sense of Kleppin (1998) was carried out. The sample of the study was a group of Turkish university students who learned German as a third foreign language. To collect the data, the respondents were asked to perform a number of actions: to pronounce a list of selected words, record themselves with electronic recording devices and then send the digitally stored recorded files to the researchers. The deviations were dominated by vowels, including diphthongs and vowels with umlauts, which was expected. The causes of the deviations were mostly due to the interferences of the written language and the previously learned (foreign) languages. From the results, it can be concluded that multilingual learners have many advantages in pronunciation skills and that the deviations are due to the interference of the written language and the previously learned (foreign) languages rather than errors.

**Keywords:** Pronunciation, Sound-Letter-Relationship, Sound, Phoneme, Grapheme, Error Analysis

## EXTENDED ABSTRACT

In this article, the role of pronunciation in foreign language teaching was first presented as an introduction. It follows its function in textbooks. Teacher competence was then discussed and the situation in the CEFR was briefly considered. The teaching situation was then described. Based on this, the research topic phonetics was examined more closely from the perspective of the relationship between phonetic letters and sounds. In the second part, the methodology was described, including the aim and the research questions, the research design, the context, the data collection and the sample as well as the analysis of the data. In the last part the results of this work were presented and discussed. Finally, the research questions were discussed in detail and suggestions were made.

One of the most important aims of foreign language teaching is to teach learners how to speak accurately and understandably. Good pronunciation brings considerable advantages for foreign language learners. At this point, it is expected that a substantial value will be attached to pronunciation training, as is the case with receptive and productive skills. Understanding language learning as a whole and cultivating it so that real communication can take place are important prerequisites for language learning. The reason why this article focuses on pronunciation training in relation to the sound and letter relationship is that this area is rather neglected. In the present age, there are a lot of textbooks that pay enough attention to pronunciation, as in other areas of foreign language teaching. Besides the textbooks and students, the attitude of the teachers is worth mentioning. Only then do the textbooks have a chance to make the foreign language more functional in the classroom. There are languages where the spoken and written languages are more or less identical. The German language does not appear in this category. This becomes particularly clear when the phonetic-letter

relation is examined. Dieling and Hirschfeld (2000) see the awareness of the relationship between pronunciation and writing in foreign language teaching as important. From this, some suggestions for the learning process can be derived: The teachers, the learners and the learning material itself are in the center of attention. Teachers should identify their learners' deficits so that they know what needs to be improved. Foreign language teachers should be in no doubt about the aforementioned differences and terms so that they can carry out successful pronunciation training and recognize the causes of the errors or deviations. Learners should make the pronunciation exercises part of their learning process for self-training. The textbooks should contain numerous efficient pronunciation exercises, both for the teaching phase and for self-learning, according to the methodological-didactic principles of foreign language teaching.

The aim of this study is to question which sounds are more problematic for multilingual Turkish German learners in university education. A further aim is to determine the possible causes of their pronunciation deviations. In the context of the present study an error analysis in the sense of Kleppin was carried out. The sample was a group of students from a Turkish university who were learning German as a third foreign language. To collect the data, the respondents were asked to perform a number of actions: to pronounce a list of selected words (see Appendix 1) privately (at home or in a quiet place), record themselves with electronic recording devices and then send the digitally stored recorded files to the researchers. The deviations that occurred were dominated by vowels, including diphthongs and vowels with umlauts, which was expected. Among the vowels, the diphthongs, the long vowels, the vowels with umlauts and the schwa-sound were particularly noticeable. Among the consonants, deviations were mainly in the following sounds: [ts], [k], [ʃp], [ŋ] and [h]. The causes of the above mentioned deviations were mostly due to interferences of the written language and the previously learned (foreign) languages. Apart from the deviations, it should be mentioned that the overall performance of the respondents was highly satisfactory, which can be attributed to the multilingualism of the learners.

## 1. Einleitung

In diesem Artikel wurde zunächst als Einführung die Stellung der Aussprache im Fremdsprachenunterricht dargestellt und zu ihrer Funktion in Lehrwerken eingegangen. Daraufhin wurde die Lehrkraftkompetenz thematisiert und die Situation im GER kurz erläutert. Darauf aufbauend wurde der Forschungsgegenstand Phonetik aus der Perspektive Laut-Buchstaben-Beziehung näher betrachtet. Im zweiten Teil ist die Methodik zu finden, darunter das Ziel und die Fragestellung, das Forschungsdesign, der Lernkontext, die Datenerhebung und die Teilgesamtheit sowie die Analyse der Daten. In dem letzten Teil wurden die Ergebnisse dieser Arbeit dargestellt und diskutiert.

Eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist, den Lernenden zu vermitteln, wie sie korrekt und verständlich sprechen können. Wegen der Wichtigkeit der verbalen Kommunikation in realen Kontexten müsste die Aussprache, sei es mit negativen oder positiven Bewertungen, einen festen Platz zwischen den Fertigkeiten erhalten. Eine gute Aussprache bringt für die Fremdsprachenlernenden erhebliche Vorteile mit sich. Wenn der Gesprächspartner eine gute Aussprache hat, kann er an Gesprächen teilnehmen, wird von den Muttersprachlern bewundert, wird problemlos verstanden und kann selber besser verstehen (Hirschfeld, Reinke & Stock, 2007, S. 4 zitiert aus Barkowski u.a., 2014, S. 140). Jede Medaille hat zwei Seiten. Hat der Gesprächspartner eine störende Aussprache, wird er schlecht verstanden und im Gespräch können Missverständnisse, Unterbrechungen oder Irritationen auftreten (Barkowski u. a., 2014, S. 140). „Der Gesprächspartner wird als komisch wahrgenommen oder nicht ernst genommen, weil man darauf achtet, wie er spricht, und weniger darauf, was er sagt“ (ebd., S. 140). An dieser Stelle ist zu erwarten, dass der Ausspracheschulung einen wesentlichen Wert beigemessen wird, wie es bei den rezeptiven und produktiven Fähigkeiten der Fall ist. Das Sprachenlernen als Ganzes zu verstehen, es zu pflegen, sodass die reale Kommunikation entstehen kann, ist eine wichtige Voraussetzung beim Fremdsprachenlernen. Warum in diesem Artikel besonders die Ausspracheschulung bezüglich der Laut und Buchstaben Beziehung thematisiert wird, hat mit ihrer Vernachlässigung zu tun. Das Aussprachetraining wurde als das sogenannte *Stiefkind* des Fremdsprachenunterrichts behandelt (Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 15). Die stiefkindliche Position der Aussprache im Fremdsprachenunterricht ist nicht nachvollziehbar. Sprachenlernen bedeutet, sich nicht nur mit der geschriebenen (Lesen, Schreiben), sondern auch mit der gesprochenen Sprache (Hören, Sprechen) auseinanderzusetzen.

Im gegenwärtigen Zeitalter gibt es zahlreiche Lehrwerke, die auch der Aussprache genug Beachtung schenken, wie in den anderen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts. Fast alle Lehrwerke haben Übungen zum Aussprachetraining und die digitalen Medien ermöglichen eine vielfältige Lernumgebung zum Selbstlernen (Barkowski u. a., 2014, S. 141). Die neue computergestützte Lehrwerkgeneration ermöglicht es nun die reale, authentische Kommunikation in das Klassenzimmer zu bringen; Laute wirken dreidimensional, phonetische Ausspracheübungen können mehrmals angehört werden und die gesprochene Sprache kann effektiv trainiert werden, ohne in das Zielsprachenland gehen zu müssen. Das ist besonders wichtig in den Ländern wie die Türkei, wo es für die Lernenden nicht gerade die einfachsten Möglichkeiten gibt, in ein deutschsprachiges Land hinzureisen oder für die Lernenden aus den Ländern, wo die geographische Entfernung für eine Sprachreise einen kostbaren Aufwand darstellt.

Neben den Lehrwerken und Lernenden ist die Haltung der Lehrenden erwähnenswert. Qualifizierte Lehrkräfte sind mit ausgebildeten Kompetenzen ausgestattet und reflektieren eine integrierte Sprachvermittlung. Erst dann haben die Lehrwerke eine Chance, die Fremdsprache im Unterricht lebendiger zu gestalten. In der Realität wird die Aussprache nur nebenbei gelernt, besonders wenn die Lehrenden ihre Lernenden nicht verstehen und dann gegebenenfalls korrigieren (MacDonald, 2002, S. 8). Aussprachetraining im Fremdsprachenunterricht hängt, wie es oben dargestellt wird, sehr eng mit den sprachlichen Kenntnissen der Lehrkraft in Verbindung, aber auch mit den methodisch-didaktischen Leitlinien des Unterrichts ab. Es kann der Fall sein, dass manche Lehrer mit richtiger Aussprache den Ausspracheübungen keinen hohen Wert geben, wobei einige Lehrer mit geringen Aussprachekenntnissen versuchen, richtige Ausspracheschulung mittels technischer Möglichkeiten zu bearbeiten. In diesem Sinne brauchen die DaF-Lehrenden unter anderem auch zu wissen, welche Ausspracheprobleme der Lernenden die Kommunikation auf Deutsch behindern. Es gibt nämlich in der deutschen Sprache eine bestimmte Beziehung zwischen dem Graphem und dem Phonem. Die geschriebene Sprache unterscheidet sich von der gesprochenen Sprache deutlich. Ein repräsentatives Beispiel dafür: Die Konsonanten, der Digraph /ch/, wird im Deutschen mit vier verschiedenen Lauten dargestellt: B/u/**ch** [bu:x], i/**ch** [iç], **Ch**/o/r [ko:r] und s/e/**chs** [zɛks]. Beim Segmentieren entsteht die Verwirrung, dass die Buchstaben sich von Lauten deutlich unterscheiden. Schon beim Beginnen im Fremdsprachenunterricht, wenn Lernende gerade der deutschen Sprache begegnen, entstehen Lernschwierigkeiten wegen der Laut-Buchstaben-Beziehungen im Deutschen.

Wir möchten nun auch kurz erwähnen, wie die Aussprache im Gemeinsamen Referenzrahmen für europäische Sprachen<sup>1</sup> (fortan→ GER) thematisiert wird. Die oben genannten Beispielwörter treten in den A1 und A2 Niveaustufen auf, für die sich im GER (Trim, North & Coste, 2001) die sogenannten Kann-Beschreibungen befinden. Auch im GER steht die Aussprache relativ im Hintergrund. Die Aussprachekompetenz steht in der Globalskala für die Niveaustufen implizit, dazu gibt es zwar in jeder Fertigkeit Referenzen, wird aber als Themenfeld nur in geringerem Maß thematisiert. Şenyıldız und Korkmaz (2017, S. 106) haben festgestellt, dass die Kann-Beschreibungen zu den phonologischen Kompetenzen im GER zu ungenau sind und dass das in der Fachdiskussion kritisiert wird. Die in der Sprachenbiographie enthaltenen Checklisten zur Einschätzung der Sprachkenntnisse bestehen aus den Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben sowie die Lernstrategien, aber die Aussprache wird dabei auch nicht präzise berücksichtigt. Die von Lernenden selbst erstellten Sprachenbiographie enthält persönliche Angaben und Zertifikate zu eigenen fremdsprachlichen Lernerfahrungen in und außerhalb der Schule (informell erworbene Sprachkenntnisse, interkulturelle Begegnungen), Checklisten zur Einschätzung der Sprachkenntnisse, Lernziele als Hilfe zur Planung des eigenen Lernens und zur Entwicklung der eigenen geeigneten Lernwege. Der Europarat hat 2017 ein Teilband für die GER, eine sogenannte ‚Companion Volume‘ publiziert, in dem die oben kritisierten Defizite in erheblichem Umfang ausgeglichen wurden.

Obwohl die Sprache als einheitliche Form betrachtet wird, werden die einzelnen Teile der Sprache, z.B. Phonetik/Aussprache im DaF-Unterricht separat geübt. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen grundsätzlich Verstehen und Ausdrücken. Das Verstehen wird in drei Aspekten geübt: Leseverstehen, Hörverstehen und Hörsehverstehen. Zum Ausdrücken wird vor allem auf Schreiben und Sprechen eine besondere Achtung geschenkt. Grammatik und Wortschatz spielen sowohl beim Verstehen als auch beim Ausdrücken eine besondere Rolle. Landeskunde und Aussprache sind die weiteren wichtigen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts. Im DaF-Unterricht, an dem die

---

1 Für eine einheitliche Beurteilung der Sprachlernerfolge und vergleichbare Zertifikate in Europa zu schaffen wurde im Jahr 2001 vom Europarat den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen erstellt. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen (GER) ist ein Basiswerk für die Fremdsprachenbildung. Die Sprachbeherrschung (bzw. die sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten) wird im GER in bestimmte Niveaustufen (sog. Referenzniveaus) eingeteilt. Mit den sechs Niveaustufen (A1-A2-B1-B2-C1-C2) im GER wird eine vertikale sprachliche Graduierung festgelegt, in der A1 die niedrigste und C2 die höchste Niveaustufe bezeichnen. Für jeweilige Niveaustufen werden nicht nur allgemeine Kann-Beschreibungen, sondern auch für jeweilige Fertigkeit bzw. Fähigkeit spezifische Beschreibungen entworfen.

ProbandInnen teilnahmen, wurde auf die korrekte Aussprache eine besondere Achtung geschenkt und darauf geachtet, dass die Lernenden von Anfang an die Wörter möglichst korrekt aussprechen und auf Wort- und Satzakzent achten: z. B. bei den trennbaren Verben steht der Wortakzent auf dem Präfix (anrufen). Beim Lernen des Alphabets wurden mindestens zwei Unterrichtseinheiten die korrekte Aussprache der Buchstaben geübt. Die Lernenden wurden korrigiert, wenn ihre Aussprache für die Kommunikation störend war, oder es wurde signalisiert, dass sie nicht verständlich waren und es wurde zuerst erwartet, dass sie sich selbst korrigieren bzw. verbessern. In der Lehrwerkreihe<sup>2</sup>, die als Hauptlehrmaterial verwendet wurde, befinden sich reichlich viele Aussprachetrainings, denen von den Lehrpersonen große Bedeutung beigemessen wurde.

### 1.1. Laut-Buchstaben-Beziehung

Es gibt Sprachen, bei denen die gesprochene und die geschriebene Sprache mehr identisch sind. Die deutsche Sprache würde in dieser Kategorie eher nicht erscheinen. Dies wird besonders deutlich, wenn die Laut-Buchstaben-Relation untersucht wird. Eines der wichtigsten Ziele des Sprachenlernens ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Die Entwicklung kommunikativer Kompetenz benötigt linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. In der vorliegenden Arbeit stehen die linguistischen Kompetenzen im Mittelpunkt, die vor allem lexikalische, grammatische, phonologische sowie syntaktische Kenntnisse und Fertigkeiten sind (Trim u. a., 2001, S. 24-25). Die kommunikative Kompetenz ist eine Kompetenz, die aus vielfältigen Kompetenzen besteht. In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus - als einer derer Bestandteile - auf die Phonetik, die Aussprache, gelegt.

Zuerst wäre es vielleicht sinnvoll, den Unterschied zwischen Phonologie und Phonetik zu beleuchten. „Die Phonetik befasst sich mit den hör- und messbaren Eigenschaften gesprochener Sprachlaute, die Phonologie mit deren bedeutungsunterscheidender Funktion.“ (Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 11). Die Phonetik untersucht wie oben angedeutet, wie die bestimmten sprachlichen Laute, die Phone, ausgesprochen werden und behandelt den materiellen Aspekt der Sprachlaute sowie den Artikulationsort und die Artikulationsart. Die Artikulation (Lautbildung bzw. Lautung) steht also in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt. Bei Pittner (2016) handelt

2 Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2017), Netzwerk Deutsch als Fremdsprache Kursbuch mit Audio-CDs, Stuttgart, Klett Verlag.

es sich um Prozesse zu der Lautbildung, wo die bestimmten Laute durch menschliche Organe zustande kommen sowie die artikulatorischen Merkmale. Gross sieht die Phonetik als „eine Naturwissenschaft auf der Grundlage von Anatomie, Physiologie, Physik (Akustik) und Mathematik“ und ihre Aufgabe als „die materielle Analyse sprachlicher Äußerungen bzw. Laute ...“ (1990, S. 35).

Die andere wichtige Dimension der vorliegenden Studie ist die Graphematik. Wie die Phoneme kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten in der gesprochenen Sprache sind, haben die Grapheme dieselbe Funktion in der geschriebenen Sprache und sind durch die Buchstaben (Graphen) realisiert. Graphem wird in der Sprachwissenschaft als kleinstes bedeutungskennzeichnendes geschriebenes Merkmal in einem Schriftsystem bezeichnet (vgl. Wahrig, 1989, S. 580). In der deutschen Sprache gibt es ungefähr 45 Phoneme<sup>3</sup>, aber nur 29 Grapheme (9 für Vokale, 20 für Konsonanten).<sup>4</sup> Darüber hinaus gibt es Diphthonge, die weiteren Phonemen entsprechen. Auf der anderen Seite werden einige Laute mit zwei verschiedenen Graphemen geschrieben, haben aber die gleiche sprachliche Realisierung (Allophon/Homograph) z.B. <f> wie bei **f**/ü/r [fy:ʁ] und **v**/o/n [fɔ:n] oder wie bei **d/a/s** [das] und **d/a/ss** [das]. Während viele Laute in der deutschen Sprache mit einzelnen Buchstaben geschrieben werden, werden einige Laute oder Lautkombinationen mit zwei oder drei Buchstaben -(1) Digraphen (2) Trigraphen – geschrieben. Im Deutschen gibt es vier Digraphen <ie>, <ch>, <qu> und <pf> z.B. **w/ie** [vi:]; **B/u/ch** [bu:x]; **Qu**/e//e [ˈkvɛlə] und **Pf**/e/r/d [pfe:ʁt] sowie den Trigraph <sch> wie z.B. **sch**/ö/n [ʃø:n] (Eisenberg, 1989, S. 60 zitiert aus Kai, 2019, S. 62). Darüber hinaus wird der Buchstabe <h> nach Vokalen nicht gelesen, stattdessen wird der Vokal vor <h> lang ausgesprochen z.B. **K/u/h** [ku:]. Ausgehend von diesen repräsentativen Beispielen kann man sagen, dass die Laut-Buchstaben-Beziehung des Deutschen gerade nicht einfach ist und diejenigen, die Deutsch als eine Fremdsprache bzw. Folgefremdsprache lernen, eine besondere Achtung auf Phonetik schenken sollten.

- 
- 3 **Konsonanten** Frikative: [h] [x] [ç] [z] [ʃ] [s] [ʒ] [v] [f] [j] R-Laut Frikativ [r]; (Ex)Plosive [p] [b] [t] [d] [k] [g] Nasal [m] [n] [ŋ] Lateral [l] Vibrant [R] Affrikaten (Konsonantenverbindungen) [ts] [pf] [ks] [kv] **Vokale** [a:] [a] [e:] [ɛ] [ɛ:] [i:] [i] [o:] [ɔ] [u:] [ʊ] [ø:] [œ] [y:] [ʏ] **Diphthonge** [aɪ] [ɔɪ]/[ɔʏ] [aʊ] **Schwa-Laute** [ə] [ɐ] (R-Laut vokalisiert) (Aussprache: Laut-Buchstaben-Beziehungen im Deutschen, Deutsche-Welle – Cornelsen Verlag, 2006)  
Anmerkung: Eine genaue Liste zu machen ist unmöglich, da die verschiedenen Quellen mehr oder weniger einige Uneinheiten aufweisen (z.B. [t ʃ] wie bei *tshüs* steht auf der obigen Liste nicht, wobei es in manchen Quellen zu finden ist oder obwohl [ʒ] wie bei *Djungle* auf der oben genannten Liste steht, ist er in manchen Quellen als Fremdlaut kategorisiert.
- 4 Grapheme für Konsonanten: b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z und Grapheme für Vokale: a, ä, e, i, o, ö, u, ü, y und Sonderzeichen "ß".



Demzufolge haben die Lehrenden die Aufgabe, das Verhältnis zwischen Aussprache und Schreibung im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren und ihre Lernenden davon bewusst zu machen. „Die Vermittlung der Laut-Buchstaben-Beziehung gehört ganz an den Anfang des Unterrichts, nämlich zum phonetischen Einführungskurs. Doch auch später muß der Lehrer noch oft wiederholend und festigend auf dieses Thema zurückkommen“ (Dieling, 1992, S. 42). Aus diesem kann für den Lernprozess einige Anregungen abgeleitet werden: Die Lehrenden, die Lernenden und das Lernmaterial selbst stehen dabei im Mittelpunkt. Die Lehrenden sollten die Defizite ihrer Lernenden feststellen, damit sie wissen, was verbessert werden soll. Die Fremdsprachenlehrenden sollen über die oben genannten Unterschiede und Begriffe außer Zweifel stehen, damit sie eine erfolgreiche Ausspracheschulung durchführen können und die Ursachen der Fehler bzw. Abweichungen erkennen können. Die Lernenden sollten die Ausspracheübungen zum Selbsttraining ein Teil von ihrem Lernprozess sehen. Die Lehrwerke sollten sowohl für die Unterrichtsphase als auch zum Selbstlernen zahlreiche effiziente Ausspracheübungen nach den methodisch-didaktischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts beinhalten. Ein weiterer Faktor dabei bildet die Unterrichtssprache. Hier ist zu betonen, dass die Unterrichtssprache der Zielsprache nahe stehen müsste (vgl. Köksal, 2013). Da DaF-Lehrer selber keine Muttersprachler sind, wäre dafür zu plädieren, nötige Technologien zum Lehrwerk effektiv zu gebrauchen.

Die Fehler in der Fremdsprache werden grundsätzlich in zwei Gruppen unterschieden: Kompetenz- und Performanzfehler. Unter Kompetenzfehler geht es um die Fehler, die den Lernenden nicht bewusst sind oder diese Fehler entstehen wegen der mangelnden sprachlichen Kenntnisse (z.B. Lerner kennen die Regel nicht). Die Performanzfehler sind wiederum die Fehler, die die Lernenden selbst erkennen können oder sie können sich eventuell selbst korrigieren (vgl. Kleppin, 1998, S. 41). In dieser Breite müsste auch die Fremdsprachenmethodik und –didaktik beim Erstellen der Unterrichtsmaterialien bezüglich der Ausspracheschulung thematisiert werden. Ob sich bei der Analyse zur Ursache der Aussprachefehler beide Fehlertypen erkennen lassen, müsste auch beantwortet werden.

Fehler können aus verschiedenen Gründen zustande kommen. Die einzelnen Kategorien zu den Fehlerursachen, die sehr unterschiedlich sein können, werden bei Kleppin (1998, S. 30-40) folgendermaßen in 7 Teile gegliedert: (1) Einfluss der Muttersprache oder anderer (Fremd-)Sprachen/die Interferenz, (2) Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst/Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung, (3) Einfluss von Kommunikationsstrategien, (4) Einfluss von Lernstrategien, (5) Einfluss von Elementen des

Fremdsprachenunterrichts/Übungstransfer, (6) Einfluss durch persönliche Faktoren, (7) Einfluss durch soziokulturelle Faktoren. Man kann ablesen, dass Fehlerursachen voneinander deutlich getrennt erscheinen, obwohl dies in der Praxis nicht immer der Fall ist. Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass bei Abweichungen in der Aussprache somit oft mehrere Faktoren eine Rolle spielen. Daher können die Fehlerursachen nicht so einfach festgestellt werden und in der vorliegenden Arbeit wird bei der Analyse eine Auseinandersetzung zu den Fehlerursachen durchgenommen, die dominanter gegenüber anderen waren.

## **2. Methodik**

### **2.1. Ziel und Fragestellung**

Das Ziel dieser Studie ist zu hinterfragen, welche Laute für die mehrsprachigen türkischen Deutschlernenden in der universitären Ausbildung problematischer sind. Ein weiteres Ziel ist, die möglichen Ursachen ihrer Ausspracheabweichungen zu bestimmen. Folgende Forschungsfragen stehen also für die Arbeit im Mittelpunkt:

1. Welche Ausspracheabweichungen sind bei den ProbandInnen am meisten erkennbar?
2. Welche Vokale werden am meisten fehlerhaft eingestuft?
3. Welche Konsonanten werden am meisten fehlerhaft eingestuft?
4. Welche Fehlerursachen stehen dabei im Vordergrund?

### **2.2. Forschungsdesign**

Es gibt zahlreiche Publikationen im Feld über Laut-, Lern und Übungskontext (vgl. Korkmaz, 2018; Şenyıldız & Korkmaz, 2017; Bayrak, 2013; Kovářová, 2007; Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2007). Für weitere Beiträge zur Fehleranalyse ist die ausführliche Arbeit von Hirschfeld und Reinke (2007) bedeutend. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde eine Fehleranalyse im Sinne von Kleppin durchgeführt. Aus der Perspektive der Korrektheit ist ein Fehler bei Kleppin (1998, S. 20) als „...eine Abweichung vom Sprachsystem“ oder „...von der geltenden linguistischen Norm“ definiert. Alle Daten wurden anschließend mittels einer Fehleranalyse bewertet. Als erstens wurde die Frequenz der als fehlerhaft eingestuften Aussprachen tabellarisch dargestellt, dann wurden die Fehler segmentiert, sodass die Phoneme, die am meisten fehlerhaft ausgesprochen waren, klassifiziert werden konnten. Daraufhin wurden mögliche Fehlerursachen thematisiert.

### 2.3. Kontext

Die ProbandInnen sind Studierende einer türkischen staatlichen Universität, die Deutsch als dritte Fremdsprache lernen. Sie bestehen aus 2 Gruppen, die in der Zeit der Forschung mit den A1 und A2 Niveaustufen gerade zu Ende waren. Sie unterscheiden sich von den anderen DaF-Lernenden in der Türkei insofern, als dass sie schon zwei andere westliche Sprachen können, nämlich Englisch und Französisch. Deutsch als Fremdsprache ist für sie ein Wahlfach unter den weiteren fremdsprachunterrichtlichen Angeboten wie z.B. Spanisch oder fortgeschrittenes Englisch. Die Gründe, warum die Lernenden Deutsch als Fremdsprache ausgewählt haben, sind aus Gesprächen mit ihnen teilweise bekannt: Manche haben schon einmal Deutsch in der Schule gelernt und wollen ihre Deutschkenntnisse auffrischen und oder gute Noten bekommen. Manche haben keine Deutschkenntnisse und möchten diese Sprache kennenlernen, finden es wichtig für ihre Karriere und weiterhin haben sie vor, weiter Deutsch zu lernen. Die Aussprache stand für sie am Anfang nicht im Vordergrund, aber mit der Zeit, in der sie die Bedeutung der Aussprache durch Übungen besser verstanden haben, haben auch sie auf ihre Aussprache allmählich mehr geachtet.

### 2.4. Sammlung der Daten und Teilgesamtheit

Für die Erhebung der Daten wurden die ProbandInnen zu einigen Handlungen aufgefordert: eine Liste von ausgewählten Wörtern (siehe Anhang 1/Tabelle 4) privat (zu Hause an einem stillen Ort) auszusprechen und dabei sich selbst durch elektronische Aufnahmegeräte aufzunehmen und anschließend die digital gespeicherten Aufnahmedateien an uns zu schicken. Sie hatten dafür 15 Tage Zeit. Die ProbandInnen wurden informiert, dass ihre Selbstaufnahmen für eine wissenschaftliche Forschung verwendet werden und dass ihre Performanz nicht bewertet wird. Durch die weitverbreiteten Smartphones war diese Aufgabe für die ProbandInnen keine überfordernde Leistung. Die Liste der Wörter wurde aus dem Exemplar „Die Beziehung der Laute und Buchstaben“ (Müller u.a., 2000, S. 116) für die vorliegende Forschung dem Lernkontext leicht adaptiert und zwar wie folgt: Für die Mehrheit der Laute wurde prinzipiell je zwei Beispielwörter aus der Liste entnommen (z.B. für [ø:] ,h/ö/r/e/n' und ,f/r/öh/l/i/ch'). Für manche Laute, die durch mehrere Grapheme erscheinen, wurden mehrere Beispiele in die Liste eingetragen (z.B. für [k] ,T/a/g' ,Ch/o/r' ,K/u/r/s' ,F/r/üh/st/ü/ck' und ,b/e/que/m'). Einige Wörter stehen in der Liste doppelt, weil bei diesen Wörtern jeweils zwei verschiedene Laute geprüft wurden. Außerdem steht der [r] Laut nur einmal in der Liste.

## 2.5. Analyse der Daten

Bei der Analyse der Daten wurden die von den ProbandInnen gesendeten digitalen Aufnahmen von zwei DozentInnen sehr detailliert angehört und gleichzeitig wie bei dem von Dieling und Hirschfeld entworfenen Diagnosebogen (2000, S. 198) separat als ‚richtig‘, ‚etwas abweichend‘ oder ‚sehr abweichend‘ bewertet. Beim Anhören der Tonaufnahmen einiger ProbandInnen waren aus akustischen Gründen Wiederholungen nötig. Auf der anderen Seite haben einige ProbandInnen ihnen angegebene Wörter zu schnell oder mit sehr kurzen Pausen zwischen den Wörtern laut gelesen. An solchen Stellen wurden beim Anhören nötige Pausen gemacht. Die übereinstimmenden Bewertungen der zwei DozentInnen wurden als vertraulich kategorisiert (70,35%<sup>5</sup> der gesamten Bewertungen). Die Bewertungen der Aufnahmen wurden nach bestimmten Kriterien vollzogen. Die Korrektheit der ausgesprochenen Laute war für alle Beispiele ein Grundkriterium. Es wurde davon ausgegangen, dass die Aussprache nicht einfach ‚richtig‘ und ‚falsch‘ eingestuft werden kann. Dabei spielen verschiedene Faktoren eine Rolle. Solange die Aussprachen den linguistischen Normen der deutschen Sprache passend sind, wurden sie als ‚korrekt‘ eingestuft. Ein weiteres Kriterium war die Verständlichkeit bzw. Deutlichkeit. Wenn die Aussprachen kommunikationsstörend, unverständlich oder irreführend waren, wurden sie als eine schwere Abweichung angesehen. Bei der Aussprache ist die Relation zwischen der Korrektheit und Verständlichkeit etwas anderes als in den anderen Bereichen der Linguistik. Außerdem gibt es für die Korrektheit der Konsonanten und der Vokalen verschiedene Kriterien (Gross, 1990, S. 38-39). Bei der Analyse der Konsonanten wurde auf den Artikulationsort und auf die Artikulationsart geachtet. Wenn die beiden Aspekte nicht treffend waren oder der fehlerhafte Aspekt zu Unverständlichkeiten führte, wurde die Aussprache als ‚sehr abweichend‘ eingestuft, ‚etwas abweichend‘ waren sie, wenn nur einer der beiden Aspekte fehlerhaft war, der keine Verständlichkeitsprobleme verursacht hat. Ein Beispiel dazu ist ‚singen‘. Dabei soll normalerweise ein nasaler (Artikulationsart) und velarer (hinterer Gaumen also Artikulationsort) Laut entstehen, und zwar [ŋ]. Wenn die Aussprache nasal aber nicht velar war (sondern alveolar/postdental), wurde es als ‚etwas abweichend‘ eingestuft. Bei anderen Konsonanten musste die Bewertung ganz im Gegenteil laufen. Bei ‚Zeit‘ handelt es sich normalerweise um einen Affrikaten (Artikulationsart) und einen dentalen (Artikulationsort) Laut [ts]. Bei diesem Laut spielt

5 70,35% der Ergebnisse sind von den beiden PrüferInnen gleichermaßen eingestuft worden. Außerdem sind 24,13% der Ergebnisse von den beiden PrüferInnen nahestehend eingestuft worden (d.h. richtig und etwas abweichend oder etwas abweichend und sehr abweichend). Den Rest (5,52%) sind von einem/r Prüfer/in „richtig“ und von dem anderen als „sehr abweichend“ eingestuft worden.

die Artikulationsart eine entscheidende Rolle, weil eine Abweichung zu Kommunikationsstörungen bzw. Verwechslungen bei dem Gesprächspartner führen kann. Infolgedessen wurde hier die fehlerhafte Artikulationsart als ‚sehr abweichend‘ eingestuft. Bei den Vokalen wiederum waren andere Kriterien bestimmend. Bei den Vokalen spielt vor allem die Korrektheit eine große Rolle. D.h., wenn bei den Vokalen mit Umlauten nicht darauf geachtet wurde, wurden sie als ‚sehr abweichend‘ kategorisiert. Bei den Vokalen sind aber auch andere Kriterien maßgebend. Laut Gross (1990, S. 38) sind die Merkmale bei Vokalen wie folgt: Zungenhöhe (hoch-mittel-tief) und dementsprechende Mundöffnung (eng-mittel-weit), Zungenstellung (vorn-neutral – hinten), Lippen (gerundet-ungerundet) und Quantität (lang-kurz). Unter denen spielt die Quantität für die Bedeutung des Wortes eine entscheidende Rolle, deshalb wurden die Fehler bei der Vokallänge als ‚sehr abweichend‘ eingestuft. Bei einigen Aussprachen waren sie aber nicht ganz kurz, aber auch nicht genug lang. Bei solchen wenigen Fällen wurden sie dann als ‚etwas abweichend‘ eingestuft. Für die weiteren Merkmale bezüglich der Verständlichkeit wurde auch darauf geachtet, ob solche Abweichungen bedeutungsunterscheidend waren oder nicht. Wenn solche Abweichungen die einwandfreie Kommunikation bedrohten, wurden sie auch als ‚sehr abweichend‘ eingestuft.

### 3. Resultate und Diskussion

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Datenanalyse vorgestellt und die möglichen Fehlerursachen interpretiert. Die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit sollen hier in der angegebenen Reihenfolge besprochen werden.

Die erste Forschungsfrage lautete: Welche Ausspracheabweichungen sind bei den ProbandInnen am meisten erkennbar? Durch die Analyse von den Tonaufnahmen der ProbandInnen wurden die fehlerhaft erkannten Laute mit Hilfe einer Tabelle übersichtlicher gemacht. Um den Fokus auf die häufig aufgetretenen Fehler nicht zu verlieren, wurden in die Tabelle nur die Abweichungen eingetragen, die mindestens 3-Mal ‚etwas abweichend‘ oder ‚sehr abweichend‘ eingestuft wurden (siehe Tabelle 1).

**Tabelle 1: Die Frequenz der fehlerhaft eingestuften Aussprachen zu den Wörtern**

Nr.	Wörter	Segmente	Lautschrift	etwas abweichend	sehr abweichend	Gesamt
1	singen	s/i/ng/e/n	[ŋ]	11	-	11
2	Häuser	H/ä/ü/s/er	[ɔʏ]	1	9	10
3	zählen	z/äh/l/e/n	[ɛ:]	3	6	9
4	Typ	T/y/p	[y:]	1	8	9
5	zehn	z/eh/n	[ts]	7	-	7
6	Mai	M/ai	[aɪ]	1	6	7
7	Käse	K/ä/s/e	[ɛ:]	2	4	6
8	sieht	s/ieh/t	[i:]	2	4	6
9	Zeitung	Z/ei/t/u/n/g	[ts]	3	2	5
10	hier	h/ie/r	[h]	1	4	5
11	Rom	R/o/m	[o:]	5	-	5
12	Männer	M/ä/nn/er	[ɛ]	2	3	5
13	viel	v/ie/l	[i:]	3	1	4
14	Sport	Sp/o/r/t	[ʃp]	-	4	4
15	Töchter	T/ö/ch/t/er	[œ]	-	3	3
16	Kino	K/i/n/o	[i:]	3	-	3
17	Bitte	B/i/tt/e	[ə]	3	-	3
18	Chor	Ch/o/r	[k]	-	3	3
19	Tag	T/a/g	[k]	3	-	3
20	sprechen	sp/r/e/ch/e/n	[ʃp]	-	3	3
21	Information	l/n/f/o/r/m/a/tion	[ts]	-	3	3
22	Staat	St/aa/t	[a:]	3	-	3
23	danke	d/a/n/k/e	[ə]	3	-	3
24	Lehrer	L/eh/r/er	[ɐ]	1	2	3

In der Kategorie ‚etwas abweichend‘ kann man die Laute [ŋ], [ts] und [o:] kennzeichnen. In der Kategorie ‚sehr abweichend‘ sind die Laute [ɛ:], [ɔʏ] und [y:] besonders auffällig. Insgesamt wurden somit [ŋ] Laut, [ɔʏ] Laut, [ɛ:] Laut und [y:] Laut am meisten fehlerhaft ausgesprochen. Unter denen ist auffallend, dass der [ɛ:] Laut sowohl bei den Beispielwörtern ‚zählen‘ und ‚Käse‘ vielfach fehlerhaft ausgesprochen wurde, sodass er als am meisten fehlerhaft ausgesprochener Laut identifiziert werden konnte (insgesamt 15-Mal davon 10-Mal sehr abweichend). Darauf folgend ist der [i:] Laut, der durch die Beispielwörter ‚sieht‘, ‚viel‘ und ‚Kino‘ geprüft wurde, mit insgesamt 13-Mal eine fehlerhafte Einstufung. Nachdem die erste Frage mit Hilfe der Tabelle 1 beantwortet war, werden im Folgenden die zweite und dritte Forschungsfrage beantwortet, indem die Ursachen der fehlerhaften Aussprachen der Vokale und der Konsonanten vorgelegt und dabei die bestimmten Laute miteinander verglichen werden, weil sie teilweise mit denselben Graphemen beschriftet sind.

### 3.1. Fehlerursachen

#### 3.1.1. Lautarten

Die zweite und die dritte Forschungsfrage waren, welche Vokale und Konsonanten am meisten fehlerhaft ausgesprochen wurden. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Vokale (11-Mal) von den ProbandInnen fehlerhafter als Konsonanten (5-Mal) ausgesprochen wurden. Um einen besseren Überblick zu bekommen, können die Abweichungen nach Lautarten wie folgt tabellarisiert werden (siehe Tabelle 2):

**Tabelle 2: Einordnung der Abweichungen nach Lautarten**

Lautarten	Anzahl der Beispielwörter	Vokale und Diphthonge	Konsonanten
Laute	bei 3 Wörtern	[i:] (sieht, viel und Kino)	[ts] (zehn, Zeitung und Information)
	bei 2 Wörtern	[ɛ:] (Käse und zählen) [ə] (Bitte und danke)	[ʃp] (Sport und sprechen) [k] (Chor und Tag)
	bei einem Wort	[y:] [ʋ] [o:] [a:] [œ] [ɔɣ] [aɪ] [ɛ] (Siehe Tabelle 1)	[h] [ŋ] (Siehe Tabelle 1)

Somit ist die zweite und die dritte Forschungsfrage beantwortet worden. Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen der frühen als auch der aktuellen wissenschaftlichen Arbeiten überein (vgl. Şenyıldız & Korkmaz, 2017; Bayrak, 2013; Gippert, 1980). Vokale bilden für die türkischen Lerner eine große Herausforderung, auch wenn sie zwei- oder mehrsprachig sind. Im Gegenteil zu der deutschen Sprache hat die türkische Sprache eine wenige Anzahl von Vokalen, die wegen der Lauteigenschaften des Türkischen Interferenzen verursachen können.

#### 3.1.2. Vokale und Diphthonge

In diesem Teil wurden die Abweichungen bei Vokalen und Diphthongen sowie Schwa-Lauten vorgelegt und die möglichen Fehlerursachen interpretiert. Die Abweichungen bei Vokalen und Diphthongen veranschaulicht die Tabelle 3 wie folgt:

**Tabelle 3: Abweichungen bei Vokalen und Diphthongen**

	<b>Wörter</b>	<b>Segmente</b>	<b>Lautschrift</b>	<b>etwas abweichend</b>	<b>sehr abweichend</b>	<b>Gesamt</b>
<b>1</b>	Häuser	H/äu/s/er	[ɔʏ]	1	9	10
<b>2</b>	zählen	z/äh/l/e/n	[ɛ:]	3	6	9
<b>3</b>	Typ	T/y/p	[y:]	1	8	9
<b>4</b>	Mai	M/ai	[aɪ]	1	6	7
<b>5</b>	Käse	K/ä/s/e	[ɛ:]	2	4	6
<b>6</b>	sieht	s/ieh/t	[i:]	2	4	6
<b>7</b>	Rom	R/o/m	[o:]	5	-	5
<b>8</b>	Männer	M/ä/nn/er	[ɛ]	2	3	5
<b>9</b>	viel	v/ie/l	[i:]	3	1	4
<b>10</b>	Töchter	T/ö/ch/t/er	[œ]	-	3	3
<b>11</b>	Kino	K/i/n/o	[i:]	3	-	3
<b>12</b>	Bitte	B/i/tt/e	[ə]	3	-	3
<b>13</b>	Staat	St/aa/t	[a:]	3	-	3
<b>14</b>	danke	d/a/n/k/e	[ə]	3	-	3
<b>15</b>	Lehrer	L/eh/r/er	[ɐ]	1	2	3

Ein wesentlicher Teil der oben aufgelisteten Wörter beinhalten Aussprachefehler, bei denen es sich um die Vokallänge handelt ([ɛ:] [y:] [a:] [i:] [o:]). Manche Laute sind wiederholt bei mehreren Wörtern fehlerhaft ausgesprochen; z. B. [i:] Laut bei ‚sieht‘, ‚viel‘ und ‚Kino‘, oder [ɛ:] Laut bei ‚zählen‘ und ‚Käse‘. Dabei ist es merkwürdig, dass die Hälfte der fehlerhaft eingestuft Vokale lang sind. Unter den Vokalen sind auch 2 Diphthonge ([ɔʏ] [aɪ]) und 2 Schwa-Laute ([ɐ] [ə]) zu finden. Die Diphthonge wurden auffälligerweise von einer großen Anzahl der ProbandInnen fehlerhaft ausgesprochen; und zwar [ɔʏ] 10-Mal und [aɪ] 7-Mal. Die Schwa-Laute wurden sowohl bei ‚bitte‘ als auch bei ‚danke‘ 3-Mal als ‚etwas abweichend‘ eingestuft.

Der Diphthong eu-Laut wurde insgesamt 10-Mal fehlerhaft ausgesprochen und 9 davon wurden als ‚sehr abweichend‘ eingestuft. Derselbe Laut wurde auch mit dem Wort ‚heute‘ getestet. Dabei entstand nur ein Fehler, deshalb steht es nicht in der Tabelle 3. Das ist ein Hinweis dafür, wie die Schriftsprache die Aussprache der Einzelnen (sogar mit vielfältigen Sprachlernerfahrungen) beeinflussen könnte. Den türkischen Lernenden bekannte Graphemkombination ‚eu‘ verursacht kaum Fehler, wobei derselbe Laut von den Lernenden anscheinend nicht erkannt wurde. Der Diphthong ei-Laut ist eigentlich den ProbandInnen aus der Graphemkombination ‚ei‘ bekannt, aber ‚Mai‘ wurde 7-Mal fehlerhaft eingestuft und 6 davon waren als ‚sehr abweichend‘ bewertet. Entweder beeinflusst hier die Schriftsprache wiederholt die Aussprache der Lernenden oder es handelt sich um einen Interferenzfehler aus den vorher gelernten Fremdsprachen. Bei



Gippert (1980, S. 89) wird darauf hingewiesen, dass die Diphthonge ‚ei‘ und ‚eu‘ bei den türkischstämmigen Lernenden Schwierigkeiten aufweisen. Nicht nur die Unterschiede zwischen der Lautung und der Schriftsprache, sondern auch die Lautung der Diphthonge, die ein Graphem mit Umlaut enthalten, können offensichtlich zusätzliche Probleme bei den türkischen Lernenden verursachen. Die Wörter ‚zählen‘, ‚Käse‘ und ‚Männer‘ befinden sich auch in der Tabelle 3. Offensichtlich haben die ProbandInnen ein Problem mit dem Graphem ‚A-Umlaut‘ und damit gebildeten Diphthongen. Die richtige Aussprache des Umlaut-A und der damit vorhandenen Diphthonge fallen offensichtlich den ProbandInnen besonders schwer.

Zu der Quantität kann gesagt werden, da es im Türkischen keine langen Vokale gibt (außer den Fremdwörtern z. B. aus dem Arabischen o.Ä.), bereitet die Vokallänge im Deutschen große Schwierigkeiten bei den türkischen Lernenden. Dies wurde schon durch mehrere Studien bewiesen (vgl. Bayrak, 2013, S. 84-86; Şenyıldız & Korkmaz, 2017, S. 108-111).

Bei den Wörtern ‚zählen‘ und ‚Käse‘ geht es nicht nur um den Umlaut-A, sondern auch um einen lang auszusprechenden Umlaut-A. Von den 9 fehlerhaft eingestuften Aufnahmen für ‚zählen‘ wurde die wesentliche Mehrheit (6/9) als ‚sehr abweichend‘ eingestuft. Bei dem Wort ‚Käse‘ war der Fall auch ähnlich: Von den 6 fehlerhaft eingestuften Aufnahmen wurden die 4 als ‚sehr abweichend‘ bewertet. Bei den folgenden Wörtern ist die Lage etwas anderes. Da es schon über ‚zählen‘ und ‚Käse‘ Statistik gegeben wurde, wird es hier nicht wiederholt. Von den 9 fehlerhaft eingestuften Abweichungen bei ‚Typ‘ sind 8 als ‚sehr abweichend‘ eingestuft. Hier geht es um den lang ausgesprochenen gespannten ü-Laut [y:]. Dabei könnte es um eine Verwechslung der Laute [j] und [y] gehen, weil das Graphem ‚y‘ im Türkischen als [j] ausgesprochen wird.

Die den ProbandInnen fremden bzw. neuen Grapheme könnten Gründe dafür sein, weshalb so viele bei ‚Häuser‘ den Diphthong [ɔʏ] fehlerhaft ausgesprochen haben und nicht bei ‚heute‘. Die Problematik mit den Graphemen lässt sich auch bei den anderen Wörtern erkennen; z.B. bei ‚Typ‘ oder ‚Tag‘.

Die folgenden Wörter enthalten keine Umlaute, deshalb bilden die Abweichungen nicht große Behinderungen zum Lautlesen. ‚sieht‘ wurde 6-Mal (2-Mal etwas abweichend und 4-Mal sehr abweichend), ‚viel‘ wurde 4-Mal (3-Mal etwas abweichend und 1-Mal sehr abweichend) und ‚Kino‘ wurde 3-Mal (3-Mal etwas abweichend) als fehlerhaft eingestuft.

‚Rom‘ wurde 5-Mal als fehlerhaft eingestuft und 4 davon waren als ‚etwas abweichend‘ bewertet. ‚Staat‘ wurde 3-Mal als fehlerhaft eingestuft und alle waren als ‚etwas abweichend‘ bewertet. Die Mehrheit der Abweichungen bei den oben erwähnten Wörtern sind nur bei der Vokallänge, nicht bei der ‚richtigen‘ Artikulation der Laute.

Der Fall bei den Vokalen mit Umlauten: ‚Männer‘ wurde 5-Mal als fehlerhaft eingestuft und 2 davon waren als ‚etwas abweichend‘ und 3 davon waren als ‚sehr abweichend‘ bewertet, ‚Töchter‘ wurde 3-Mal als fehlerhaft eingestuft und alle waren als ‚sehr abweichend‘ bewertet. Die verschiedene Reihenfolge der Grapheme müsste einen Einfluss auf die Aussprache haben. Bei ‚Töchter‘ wurde der Vokal [œ] getestet. Der Vokal [œ] wurde auch mit dem Wort ‚können‘ getestet und es gab kaum fehlerhafte Aussprachen. Davon ausgehend kann behauptet werden, dass die vorstehenden oder nachfolgenden Buchstaben auf die Aussprache der Laute positiv bzw. negativ auswirken können. Die lexikalischen Eigenschaften der einzelnen Wörter können deren Aussprache vereinfachen bzw. erschweren.

Außerdem wurde der Schwa-Laut [ə] bei ‚danke‘ und ‚bitte‘ jeweils 3-Mal als fehlerhaft eingestuft und alle waren als ‚etwas abweichend‘ bewertet. Der vokalisierte R-Laut [ʀ] bei Lehrer wurde 3-Mal als fehlerhaft eingestuft und eine Abweichung war als ‚etwas abweichend‘ bewertet, die zwei anderen Abweichungen als ‚sehr abweichend‘.

### 3.1.3. Konsonanten

Unter den 24 ProbandInnen trat der nasale Konsonant [ŋ] zwar als am meisten fehlerhaft ausgesprochener Laut auf, aber alle 11 Fehler sind als ‚etwas abweichend‘ eingestuft. Das Wort ‚singen‘ ist zwar den ProbandInnen bekannt, aber es sollte zudem berücksichtigt werden, dass es nicht vielen ProbandInnen bekannt sein kann und dass es bei diesem Wort um einen nasalen Konsonanten geht. Der andere problematische Konsonant war [ts] Laut. ‚zehn‘ wurde 7-Mal, ‚Zeitung‘ wurde 5-Mal und ‚Information‘ wurde 3-Mal als fehlerhaft eingestuft. Es ist für uns keine Überraschung, dass dieser Laut so oft fehlerhaft ausgesprochen wurde, weil es uns aus Lehrerfahrungen schon bekannt ist, dass dieser Laut manche Lernende offenbar überfordert. Diese Fehler sind wiederum meist als ‚etwas abweichend‘ eingestuft. Ein Interferenzfehler bei den Konsonanten entstand offenbar durch die Französischkenntnisse der Lernenden, und zwar bei dem [h] Laut. ‚hier‘ wurde 5-Mal als fehlerhaft eingestuft und 4 davon waren als ‚sehr abweichend‘ bewertet. Weitere Interferenzfehler durch die vorher gelernten Sprachen entstanden bei

dem [ʃp] Laut. ‚Sport‘ wurde 4-Mal und ‚sprechen‘ wurde 3-Mal als fehlerhaft eingestuft und alle davon waren als ‚sehr abweichend‘ bewertet. Zwei weitere Abweichungen bei den Konsonanten entstand bei dem [k] Laut. Bei ‚Chor‘ handelte es sich vermutlich um einen Interferenzfehler und die alle drei Fehler wurden als ‚sehr abweichend‘ eingestuft. Bei ‚Tag‘ wiederum ging es um die Interferenz der Schriftsprache und die drei Abweichungen wurden als ‚etwas abweichend‘ bewertet.

Eine weitere wichtige Anzahl von Wörtern hat auch dazu geführt, dass die Interferenzen aus den Spracherfahrungen der ProbandInnen zustande kommen. Da die ProbandInnen schon Englisch und Französisch als Fremdsprache gelernt haben, wirken ihre schon vorhandenen Sprachbesitze auf die Aussprache in der zu erlernende Fremdsprache zum Teil negativ aus. Bei den Wörtern ‚Mai‘, ‚Sport‘, ‚sprechen‘ und ‚singen‘ wurde mehrmals die Interferenz des Englischen erkannt, genauso wie bei den Wörtern ‚Chor‘, ‚hier‘ und ‚Information‘ die Interferenz des Französischen. Außerdem scheinen die den ProbandInnen unbekannt Wörter (wie z.B. Rom) auch eine Ursache zu sein. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie stellen fest, dass eine bestimmte Gruppe von Lernenden, die gleiche bzw. ähnliche Sprachlernerfahrungen besitzen, sich zu den gleichen Fehlern neigen. Das bestätigt die Realität, dass die Herkunft bzw. die Muttersprache, die Erstsprache und auch schon vorher gelernten Fremdsprachen einen Einfluss auf die Aussprache in der zu erlernenden Fremdsprache haben. Die Interferenzen der Erstsprache und der schon gelernten Fremdsprache(n) haben in der vorliegenden Arbeit eine besondere Stelle. Dieling und Hirschfeld deuten wie folgt auf die Einflüsse der Interferenzen hin: „Die Interferenz der Muttersprache und früher gelernter Fremdsprachen ist im Bereich der Intonations- und Lautstrukturen stark und hartnäckig.“ (Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 17).

### 3.1.4. Persönliche Faktoren

Von den in der Arbeit thematisierten möglichen Ursachen für die Fehler im Kontext des Fremdsprachenlernens sind besonders zwei Fehlerursachen nennenswert, die einen direkten Einfluss auf die Ausspracheabweichungen betreffend sein könnten. Das erste ist (1) der Einfluss von Interferenzen der Erst- und vorhergelernten Sprachen, das zweite ist (2) der Einfluss von persönlichen Faktoren. Unter den oben genannten Faktoren reichen die persönlichen Faktoren am weitesten hinaus. Darunter lassen sich im Zusammenhang der Aussprache folgende Faktoren gliedern: das Alter, das phonetische Talent, die Motivation und die persönliche Einstellung zur Fremdsprache (vgl. Dieling & Hirschfeld,

2000; Şenel, 2006). Dieling sieht außerdem auch die Interferenz der Schriftsprache eine große Ursache für die Fehler: „Eine Reihe von Aussprache- und auch orthographischen Fehlern geht auf primär- bzw. sekundärsprachige Schriftinterferenzen zurück“ (Dieling, 1992, S. 43). Beide Ursachen können sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Aussprache haben, welche nun thematisiert werden. „Die Orthographie, die einerseits Aussprachefehler verursachen kann..., hält andererseits viele Aussprachehilfen bereit, an denen sich Lernenden mit Gewinn orientiert.“ (ebd., S. 43). Zum Thema Fehlerursachen hat auch Gross einige Feststellungen: „Fehlerquellen durch die deutsche Orthographie liegen besonders in der uneinheitlichen Bezeichnung der Dehnung (a, ah, aa, ie etc.), in der Geltung der Buchstaben v, s, ch und der „Auslautverhärtung“ von b, d, g, v, z zu p', t', k', f, s (ob, und, weg, brav, lies) (Gross, 1990, S. 37).

Die persönlichen Faktoren sind eine andere Dimension der Einflüsse auf die Ausspracheabweichungen. Unter den oben erwähnten Aspekten der persönlichen Faktoren ist das Alter der Lernenden in der Literatur ein viel umstrittenes Thema. Krashen betont, dass diejenigen, die mit der zweitsprachlichen Erfahrung als Kind anfangen, höhere zweitsprachliche Leistung verfügen als diejenigen, die als Erwachsene mit dem Zweitsprachenerwerb anfangen (Krashen, 1988, S. 43 zitiert nach Şenel, 2006, S. 114). Dementsprechend wird die sogenannte ‚Critical Period Hypothesis‘ entwickelt. Wenn jemand in einer Fremdsprache eine muttersprachlerähnliche Aussprache hat, wird es geschätzt, dass sie/er höchstwahrscheinlich als Kind angefangen hat, diese Fremdsprache zu erlernen (Şenel, 2006, S. 114). Da die ProbandInnen in dieser Studie schon junge Erwachsene (Alter zwischen 18-25) sind, ist es nicht zu erwarten, dass sie eine muttersprachlerähnliche Performanz leisten. Laut Auffassungen zahlreicher Wissenschaftler, die sich damit auseinandergesetzt haben, wird es bei Singleton (2005) übersichtlich, dass es mehrere Ansichten zu diesem Thema gibt und die Phonetik bei vielen als Problembereich gesehen wird (Molnár, 2010, S. 43). Zu dem Aspekt des Alters gibt es aber auch andere Meinungen. Bei Molnár (2010, S. 44) ist es zu sehen, dass es bei vielen Studien bewiesen wurde, dass das Alter für die Aussprache keine Aufwände stellen soll und übrigens ein Frühanfang nicht unbedingt eine Garantie für den Erfolg darstellt. Betrachtet man die obigen Auffassungen zum Einfluss des Alters auf die Aussprache, kann es festgestellt werden, dass die Wissenschaftler noch nicht einig sind, ob das Alter unbedingt einen negativen Einfluss auf die Aussprache bzw. Ausspracheabweichungen haben soll. Außerdem ist das phonetische Talent ein anderer Faktor, der auf die Aussprache große Einflüsse haben kann. Sogar in der Erstsprache: Wenn die Kinder in ihrer Erstsprache bestimmte Laute nicht richtig aussprechen können, helfen die Familie

und die Menschen in ihrer Umgebung. Wenn die Probleme aber nicht so gelöst werden, werden die Kinder zum Logopäden gebracht (Dieling, 1992, S. 23). Das zeigt, dass die Sprachbeherrschung nicht nur ein psychischer, sondern auch ein physischer Prozess ist. Beim Lernen einer Fremdsprache stehen Lernende vor der Herausforderung, dass sie viele neue Laute beherrschen sollen. Für manche Lernende ist es ganz einfach, neue Laute zu beherrschen, wobei den anderen es ziemlich schwer fallen kann. Jede/r Lernende begegnet der Zielsprache mit verschiedener Motivation und hat eine persönliche Haltung dazu. Manche Lernende schämen sich, sich in einer fremden Sprache verbal auszudrücken (vgl. Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 17-19), besonders wenn sie im Klassenzimmer sind. Deshalb wurden die Teilnehmer dieser Forschung darum gebeten, sich beim Aussprechen der Wörterliste allein aufzunehmen. Die Erfahrung mit der Zielsprache der Lernenden spielt dabei auch eine nicht zu unterschätzende Rolle. Was die Lernenden bisher mit dem Deutschlernen zu tun hatten, also ihre Konfrontation mit der deutschen Sprache (inner- oder außerhalb der Schule), kann auch den Ausspracheerfolg mitbestimmen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind die folgenden Fragen zu beantworten; wie, seit wann und in welcher geographischen Lage die ProbandInnen Deutsch als Fremdsprache lernten. Während der Zeit der Bearbeitung der vorliegenden Studie hatten eine Hälfte der ProbandInnen zwei Semester lang (28 Wochen, 4UE pro Woche) und die andere Hälfte vier Semester lang (56 Wochen, 4 UE pro Woche) DaF-Unterricht erhalten. In diesem Zusammenhang spielt das Alter, in dem eine Fremdsprache gelernt wird, auch eine große Rolle.

#### 4. Schluss

Die Sprachenkonstellation der Probandengruppe ist L1 (Türkisch), L2 (Französisch/Englisch) und L3 (Französisch/Englisch). Da sie mehrsprachig sind, d.h. schon mehrere Fremdsprachen gelernt und/oder erworben haben, kommen eine wichtige Anzahl von Abweichungen wegen der Interferenzen aus der Erst- und den vorher gelernten Fremdsprachen zustande, die sich als Interferenzen reflektieren können. In diesen Ausspracheabweichungen konnte vorausgesehen werden, dass die Interferenzfehler aus dem Kontext dieser Mehrsprachigkeit stammen.

Es konnte festgestellt werden, dass bei den mehrsprachigen türkischen StudentInnen Abweichungen bei Vokale, u.a. Diphthonge und Vokale mit Umlauten dominieren. Unter den Abweichungen bei Vokalen sind die Diphthonge, die langen Vokale, die Vokale mit Umlauten und der Schwa-Laut besonders auffällig. Die Ursachen für diese Abweichungen

sind meist auf die Störungen der Schriftsprache und der zuvor erlernten (Fremd) Sprachen zurückzuführen. Bei den Konsonanten sind Abweichungen überwiegend bei den folgenden Lauten: [ts], [k], [ʃp], [ŋ] und [h]. Die Ursachen der oben genannten Abweichungen sind meist aus den Interferenzen der Schriftsprache und der vorher gelernten Fremdsprachen, aber auch persönliche Faktoren.

Abgesehen von den Abweichungen sollte hier erwähnt werden, dass die Gesamtleistung der ProbandInnen äußerst befriedigend war, was auf die interaktive Gestaltung der Lehrsituation und auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden zurückgeführt werden kann. Aus den Ergebnissen lässt sich aber auch schließen, dass mehrsprachige türkische Lerner viele Vorteile bei der Aussprache der deutschen Sprache als Folgefremdsprache haben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Deutsch gegenüber Englisch und Französisch lauttreuer bewertet wird. Es wird benötigt, zahlreiche quantitative und qualitative Forschungen durchzuführen, die die Einflüsse der interaktiven Lehrsituation und der Mehrsprachigkeit auf die Aussprache messen.

---

**Begutachtung:** Extern begutachtet.

**Interessenkonflikt:** Es besteht kein Interessenkonflikt.

**Finanzielle Förderung:** Dieser Beitrag wurde von keiner Institution finanziell unterstützt.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The author has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author declared that this study has received no financial support.

---

## Literaturverzeichnis

- Barkowski, H. u.a. (2014). *Deutsch als fremde Sprache, Deutsch lehren lernen 3*. München: Goethe Institut und Klett-Langenscheidt Verlag.
- Bayrak, A. (2013). Aussprachliche Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerausbildung, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(14), 81-91. Abrufbar unter: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/113413>
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2017). *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache Kursbuch mit Audio-CDs A1-A2*. Klett Verlag, Stuttgart.
- Deutsche Welle (2006). Aussprache: Laut-Buchstaben-Beziehungen im Deutschen, Deutsche-Welle – Cornelsen Verlag, Abrufbar unter: <https://www.dw.com/downloads/26294204/lektion4-lehrer-aussprache.pdf> (01.10.2019).
- Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen, Fernstudieneinheit 21*. Goethe Institut, München.
- Dieling, H. (1992). *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin, Langenscheidt KG.

- Europarat (2017). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume With New Descriptors. Abrufbar unter: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (13.06.2019).
- Gippert, J. (1980). Zweisprachige Hinweise zum Sprachunterricht. Türkisch- Deutscher Sprachvergleich. In: Abali, Ü. (Hrsg.). *Zweitsprache Deutsch im Unterricht. Sprachunterricht für türk. Schüler* (S. 86-102), Weinheim/Basel, Beltz-Verlag 1980, Abrufbar unter: <http://titus.fkidg1.uni-frankfurt.de/personal/jg/pdf/jg1980.pdf>
- Gross, H. (1990). *Einführung in die germanistische Linguistik*. München, Iudicium-Verlag.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2007). Probleme Beim Rhythmuserwerb – Ausgangssprache Polnisch und Zielsprache Deutsch. *Zeitschrift für interkulturellen fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-23.
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2007). Phonetik in Deutsch Als Fremdsprache: Theorie und Praxis – Einführung in Das Themenheft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(2), 7.
- Kai, W. (2019). *Untersuchungen zur Methodik und Effizienz der tastaturbasierten Eingabeverfahren verschiedener Schriftsysteme der Welt* (Inaugural-Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen). Abrufbar unter: [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/14295/pdf/WangKai\\_2019\\_02\\_13.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/14295/pdf/WangKai_2019_02_13.pdf)
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur, Fernstudieneinheit 19*. München, Goethe Institut.
- Korkmaz, G. (2018). Ausspracheschwierigkeiten türkischer Deutschlernender in den Vorbereitungsklassen und eine mediengestützte Ausspracheschulung dazu, *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF), Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue)*, 36-56.
- Kovářová, A. (2007). Das deutsche und tschechische Phonemsystem aus kontrastiver Sicht – Erfahrungen aus dem Phonetikunterricht und der Arbeit mit künftigen Deutschlehrern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2), 1-13.
- Köksal, H. (2013). Einstellungen der Lernenden der Deutschlehrausbildung zu Deutsch als Unterrichtssprache. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* [Online], 2,87-94, [http://www.gerder.org.tr/diyalog/Diyalog\\_2013\\_2/8%20Handan%20-Koksal.pdf](http://www.gerder.org.tr/diyalog/Diyalog_2013_2/8%20Handan%20-Koksal.pdf).
- MacDonald, S. (2002). Pronunciation – views and practices of reluctant teachers, *Prospect Journal*, Volume 17, Nr. 3, Abrufbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/285517759\\_Pronunciation-views\\_and\\_practices\\_of\\_reluctant\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/285517759_Pronunciation-views_and_practices_of_reluctant_teachers)
- Molnár, H. (2010). Der Einfluss des Faktors Alter auf die Aussprachekompetenz in der L2. Ergebnisse einer Pilotstudie mit DaZ-Lernern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 1, 42-60. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Molnar.pdf>
- Müller, M., Rusch, P. & Lemcke, C. (2000). *Moment mal! Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache*, Lehrbuch 1. Berlin: Langenscheidt.
- Pittner, K. (2016). *Einführung in die germanistische Linguistik (2. Auflage)*. Darmstadt, WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43, 269-285.

- Şenel, M. (2006). Suggestions for Beautifying the Pronunciation of EFL Learners in Turkey, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol 2, No 1, Abrufbar unter: <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/27/29>
- Şenyıldız, A., & Korkmaz, G. (2017). „Zehen oder sehen?": Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Ausspracheschulung für türkische DaF-Lehramtsstudierende des ersten Studienjahres, *Diyalog*, 5(2), 105-120. Abrufbar unter: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/404899>
- Trim, H., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Europarat, Langenscheidt.
- Wahrig, G. (1989). *Deutsches Wörterbuch, Mozaik*, München.



## Anhang 1

Tabelle 4: Kontrollpapier

Proband Nr.					
Niveaustufe	A1 ( )	A2 ( )			
Beispiele	Segmente	Lautschrift	richtig	etwas abweichend	sehr abweichend
1) ich	i/ch	[ç]			
2) Fest	F/e/s/t	[ɛ]			
3) hören	h/ö/r/e/n	[ø:]			
4) wann	w/a/nn	[n]			
5) Häuser	H/äu/s/er	[ɔʏ]			
6) ein	ei/n	[aɪ]			
7) Tag	T/a/g	[k]			
8) bitte	b/i/tt/e	[t]			
9) Wort	W/o/r/t	[v]			
10) Pause	P/au/s/e	[p]			
11) Haus	H/au/s	[h]			
12) viel	v/ie/l	[i:]			
13) Studentin	St/u/d/e/n/t/i/n	[ʃt]			
14) wohnen	w/oh/n/e/n	[o:]			
15) singen	s/i/ng/e/n	[ŋ]			
16) zehn	z/eh/n	[ts]			
17) heute	h/eu/te	[ɔʏ]			
18) sechs	s/e/chs	[ks]			
19) Alphabet	A/l/ph/a/b/e/t	[f]			
20) Chor	Ch/o/r	[k]			
21) zählen	z/äh/l/e/n	[ɛ:]			
22) positiv	p/o/s/i/t/i/v	[f]			
23) rot	r/o/t	[r]			
24) bequem	b/e/qu/e/m	[k] [kv]			
25) Name	N/a/m/e	[a:]			
26) Stadt	St/a/dt	[a]			
27) Kaffee	K/a/ff/ee	[f]			
28) fertig	f/e/r/t/ig	[iç]			
29) wollen	w/o/ll/e/n	[l]			
30) Typ	T/y/p	[y:]			
31) Mai	M/ai	[aɪ]			
32) Buch	B/u/ch	[u:]			
33) August	Au/g/u/s/t	[ʊ]			
34) Vokal	V/o/k/a/l	[v]			
35) Seite	S/ei/t/e	[z]			
36) danke	d/a/n/k/e	[ə]			
37) Partner	P/a/r/t/n/er	[ɐ]			
38) haben	h/a/b/e/n	[b]			
39) Uhr	Uh/r	[u:]			

40) ja	<b>j</b> /a	[j]			
41) lesen	l/ <b>e</b> s/e/n	[e:]			
42) und	u/n/ <b>d</b>	[t]			
43) können	k/ <b>ö</b> /nn/e/n	[œ]			
44) Dialog	<b>D</b> /i/a/l/o/g	[d]			
45) Verb	V/e/r/ <b>b</b>	[p]			
46) heißen	h/ei/ <b>B</b> /e/n	[s]			
47) sprechen	<b>sp</b> /r/e/ch/e/n	[ʃ]			
48) Taxi	T/a/ <b>x</b> /i	[ks]			
49) gut	<b>g</b> /u/t	[g]			
50) Schule	<b>Sch</b> /u/l/e	[ʃ]			
51) Information	l/n/f/o/r/m/a/ <b>tion</b>	[ts]			
52) Rhythmus	Rh/ <b>y</b> /th/m/u/s	[v]			
53) trinken	t/r/ <b>i</b> /n/k/e/n	[i]			
54) Kurs	<b>K</b> /u/r/s	[k]			
55) Staat	St/ <b>aa</b> /t	[a:]			
56) sieht	<b>sieht</b>	[i:]			
57) schwimmen	schwimmen	[m]			
58) kommen	kommen	[ɔ]			
59) Kino	Kino	[i:]			
60) Männer	Männer	[ɛ]			
61) Haus	Haus	[s]			
62) fühlen	fühlen	[y:]			
63) Frühstück	Frühstück	[k]			
64) Flasche	Flasche	[a]			
65) Käse	Käse	[ɛ:]			
66) Pause	Pause	[au]			
67) Hobby	Hobby	[b]			
68) sehen	sehen	[e:]			
69) Bitte	Bitte	[ə]			
70) Lehrer	Lehrer	[ɐ]			
71) Nase	Nase	[n]			
72) gestern	gestern	[g]			
73) hier	hier	[h]			
74) mischen	mischen	[i]			
75) lustig	lustig	[iç]			
76) jeder	jeder	[j]			
77) leben	leben	[l]			
78) Monat	Monat	[m]			
79) danke	danke	[ŋ]			
80) Rom	Rom	[o:]			
81) sollen	sollen	[ɔ]			
82) fröhlich	fröhlich	[ø:]			
83) Töchter	Töchter	[œ]			
84) Quiz	Quiz	[kv]			
85) Sport	Sport	[ʃp]			

86) <b>schön</b>	<b>schön</b>	[ʃ]			
87) <b>Stadt</b>	<b>Stadt</b>	[ʃt]			
88) <b>Theater</b>	<b>Theater</b>	[t]			
89) <b>Lektion</b>	<b>Lektion</b>	[ts]			
90) <b>Juni</b>	<b>Juni</b>	[u:]			
91) <b>fünf</b>	<b>fünf</b>	[v]			
92) <b>Zeitung</b>	<b>Zeitung</b>	[ts]			
93) <b>Mutter</b>	<b>Mutter</b>	[v]			
94) <b>aus</b>	aus	[aʊ]			
95) <b>dich</b>	<b>dich</b>	[ç]			
96) <b>Deutsch</b>	<b>Deutsch</b>	[d]			

