ASOS JOURNAL

The Journal of Academic Social Science

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 8, Sayı: 104, Mayıs 2020, s. 412-432

ISSN: 2148-2489 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.42075>

Yayın Geliş Tarihi / Article Arrival Date
9.03.2020

Yayınlanma Tarihi / The Publication Date
29.05.2020

Öğr. Gör. Dr. Ayşe ADIYAMAN
Bartın Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
ayse.adiyaman@windowslive.com

Prof. Dr. Ayhan BAYRAK
Anadolu Üniversitesi, Alman Dili ve Eğitimi Bölümü
abayrak@anadolu.edu.tr

CONTRASTIVE ANALYSIS OF PHONETIC INTERFERENCE ERRORS OF STUDENTS, WHOSE MOTHER TONGUE IS TURKISH AND STUDYING AT THE DEPARTMENT OF GERMAN LANGUAGE TEACHING¹

Abstract

The purpose of this study was to identify the phonetic interference errors freshman students studying at German Language Teaching Department at Anadolu University Faculty of Education during 2016-2017 academic years make. The method of this study is empirically qualitative work method and work design is case study. To identify the errors made in phonetics, students loudly read two different texts and they were recorded. The collected data were analysed using error analysis. Thus, the structures of the mother tongue, first and second foreign language were compared and phonetic interference errors classified. According to the data from the analysis, it was found that the phonetic errors were mostly from Turkish, but they

¹ Bu çalışma 2019 yılında Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Eğitim Programında tamamlanmış olan “Interferenzfehler beim Erlernen des deutschen als Zweitfremdsprache für DaF-Studenten mit türkischer Muttersprache (eine empirische Untersuchung im mündlichen und schriftlichen Bereich am Beispiel an der Anadolu Universität)” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

were also made from English. The most common error was found at 39.7% in the overall quota for the marble noise [ə]. 25.9% of the errors were made in the vowel length range. At 20.7%, the mistake was in the wrong accentuation. With the [ɛ] sound, the errors were found to be 6%. The percentage of errors that were produced in the diphthongs is 4.3%. The most common errors encountered were produced at 23.9% in total quota when pronouncing the vowel -R [ɐ]. The second most common error was found with 21.7% in the Affricate [ts]. At 17.4%, the third most common error was the articulation of unvoiced dorsal palatal non sibilant fricative- [ç]. The errors with 15.2% were determined in the voiced alveolar-fricative - [z]. 10.9% of the errors were made with the Ach sound [x]. The 6.5% errors were made in the silent- [h]. The least mistake was made with 4.4% for the sound [j]. Finally suggestions were made towards eliminating the errors.

Keywords: First Foreign Language, Second Foreign Language, Error Analysis, Phonetic Interference

KONTRASTIVE ANALYSE DER PHONETISCHEN INTERFERENZFEHLER VON DAF-STUDENTEN MIT TÜRKISCHER MUTTERSPRACHE

Zusammenfassung

In dieser Arbeit wird bezweckt, die Interferenzfehler auf der phonetischen Ebene festzustellen. Zielgruppe dabei sind die StudentInnen, die im Wintersemester 2016/2017 in dem ersten Studiengang an der Anadolu Universität Abteilung für DaF studieren. Die Methode dieser Arbeit ist empirisch qualitative Arbeitsmethode und Arbeitsdesign ist Fallstudie Zum Zweck der Datenerhebung auf der phonetischen Ebene haben die StudentInnen zwei alltägliche Texte vorgelesen, die durch einen Sound Recorder Aufnahme festgesetzt sind. Die erhaltenen Daten wurden durch die Fehleranalyse untersucht. Die Interferenzfehler wurden identifiziert und klassifiziert, indem die linguistischen Strukturen der Muttersprache, Erst- und Zweitfremdsprache gegenübergestellt wurden. Anhand der Fehleranalyse erhaltene Daten wurden festgestellt, dass die phonetischen Fehler meist aus dem Türkischen produziert wurden, aber sie wurden auch aus dem Englischen gemacht. Der häufigste Fehler wurde mit 39,7 % in gesamter Quote beim Murmellaut [ə] festgestellt. 25,9 % der Fehler wurden im Bereich der Vokallänge gemacht. Mit 20,7 % lag der Fehler bei der falschen Akzentsetzung. Beim [ɛ]-Laut wurden die Fehler mit 6 % festgestellt. Die Prozentanzahl der Fehler, die bei den Diphthongen produziert wurden, ist 4,3 %. die häufigsten angetroffenen Fehler mit 23,9 % in gesamter Quote bei der Aussprache des vokalischen -R [ɐ] produziert. Der zweithäufigste Fehler wurde mit 21, 7 % bei der Affrikate [ts] gefunden. Mit 17,4 % lag der dritthäufigste Fehler bei der Artikulation von palatal-dorsaler stimmloser Reibelaut-[ç]. Die Fehler mit 15,2 % wurden beim dem alveolar-prädorsaler stimmhafter Reibelaut-[z] bestimmt. 10,9 % der Fehler wurden bei dem Ach-Laut [x] gemacht. Die Fehler mit 6,5 % wurden bei dem Dehnungs-h begangen. Der mindeste Fehler wurde mit 4,4 % bei dem Reibelaut [j] gemacht. Dabei wurden konkrete Vorschläge zur Vorbeugung von Fehlern angeboten.

Schlüsselwörter: Spracherwerb, Erste Fremdsprache, Zweitfremdsprache, Fehleranalyse, Phonetische Interferenzfehler

1. EINLEITUNG

Spracherwerb und Sprachlernen sind die Begriffe, die viel diskutiert werden. Die Wissenschaftler sind uneinig über diese Begriffe. Spracherwerb wird als der natürliche, außerunterrichtliche, intuitive und ungesteuerte Prozess der Aneignung der Sprache(n) bezeichnet, dahingegen wird der Begriff „Sprachlernen“ als unterrichtlicher, gesteuerter und bewusster Prozess der Aneignung der Sprache(n) definiert (Edmondson und House, 1993: 11). Es wurden Theorien entwickelt, wie das Lernen abläuft. Behavioristisches Lernen berücksichtigt das äußerlich beobachtbare Verhalten und die Gefühle und das Bewusstsein werden außer Acht gelassen, so wird der Mensch als Black-Box angesehen. Das Lernen wird durch Reiz-Reaktions-Kette erfüllt (Reuter, 2005: 4). Anhand der Imitation und Verstärkung wird der Lernprozess erfolgt. Bei der kognitivistischen Lerntheorie steht dagegen im Vordergrund der kognitive Lernprozess. Denken, Wahrnehmung, Problemlösen sind bei dieser Theorie sehr wichtig. (Hurler, 2006: 12). Somit ist der Lernprozess aktiver Prozess und „black-box“ gewinnt an Farbe. Bei der konstruktivistischen Lerntheorie wird ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion betont. Durch die Wahrnehmung des Lernenden werden Wissen, Reizen und Ideen individuell konstruiert und interpretiert (Acar, 2005: 12).

Erstsprache wird als Muttersprache bezeichnet. Jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, eignet sich im Verlauf weniger Jahre an die Sprache seiner Umgebung an. Diese Erstsprache ist die am besten beherrschte und starke Sprache eines Kindes. Es kommen mehrere Theorien für den Erstspracherwerb vor: Nach der behavioristischen Theorie wird der Spracherwerb als der Prozess der Konditionierung bezeichnet. Der Spracherwerb erfolgt durch bestimmte Reizen und positive Verstärkung. Nach dem Erwerbprozess ist die gewünschte Reaktion ohne Reiz zu erfüllen. Laut Bornemann (vgl. 2015) ist es so, dass die Kinder die Laute und Sprachmuster der Bezugspersonen in ihrer Umwelt imitieren. Nach einer Weile sprechen sie wie diese Bezugspersonen. Die positive Verstärkung besitzt einen positiven Einfluss auf die Erhöhung der weiteren Imitationen. Dazwischen werden die Fehler durch die Bezugspersonen korrigiert. Im Laufe der Zeit entwickeln die Kinder durch die ständigen Imitationen eine konkrete Sprache. Im Gegensatz zu behavioristischer Theorie gibt es bei der nativistischer Theorie einen angeborenen Apparat „Language Acquisition Device“ (LAD) für die Sprachentwicklung. Durch die genetische und universelle Ausstattung zum Spracherwerb erwirbt das Kind die spezifischen und komplexen Regeln der Sprache unbewusst. Nach der kognitivistischen Theorie ist das Kind aktiv und konstruktiv beim Erwerbsprozess. Das Kind merkt die Objekten und Handlungen in seiner Umwelt und bildet die Mentalen. Durch diese Mentalen bildet das Kind auch sein Weltverständnis. Bei der interaktionistischen Theorie stehen die wechselseitige Interaktion zwischen Bezugspersonen und die Erfahrungen in dem sozialen Umfeld im Vordergrund (vgl. Eckhardt, 2008: 21). Wie aus diesen Theorien hervorgeht, dass verschiedene Faktoren, wie genetische Anlage, soziale und gesellschaftliche Einflüsse, die ständigen Imitationen usw. den Erstspracherwerb eines Kindes beeinflussen.

Einen signifikanten Unterschied kommt zwischen der Fremdsprache und Zweitsprache vor. Die Fremdsprache wird zumeist im Unterricht vermittelt, dagegen wird die Zweitsprache sowohl im Unterricht und als auch in der Alltagskommunikation regelmäßig gelernt (Bredel, et al., 2006: 30). Während des Erwerbprozesses der Zweitsprache findet man die Möglichkeit, mit

den Sprechern der Zielsprache außerhalb des Unterrichts im Alltag zu kommunizieren, aber dies ist nur für Fremdspracherwerb möglich, wenn man in das Land reist, wo die Zielsprache gesprochen wird.

Für den Zweitspracherwerbprozess kommen auch verschiedene Perspektiven vor. Bei der Kontrastivhypothese spielt die Gegenüberstellung zwischen Erst- und Zweitsprache eine große Rolle; während die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen den Zweitspracherwerbsprozess erleichtern können, können die Unterschiede diesen Erwerbsprozess erschweren. Nach der Identitätshypothese folgen alle natürlichen Sprachen den gleichen universalen Prinzipien. Aus diesem Grund kann Erst-Zweitsprache auf eine natürliche Weise gelernt werden. Der Interlanguagehypothese zufolge wird beim Erwerbsprozess eine Interlanguage oder Zwischensprache gebildet, die die verschiedenen Besonderheiten der Erst- und Zweitsprache hat.

Erwerb einer zweiten oder einer weiteren Fremdsprache und dessen Modelle wurden sich von Zweitspracherwerb wesentlich unterscheidet. Diese qualitativen und quantitativen Unterschiede werden durch verschiedene Modellen erklärt und analysiert. Im Vordergrund des Modells „DMM- Dynamisches Modell des Multilingualismus“ steht der individuelle multilinguale Prozess und dieser Prozess hat dynamischen Charakter. Das mehrsprachige Sprachsystem ist Gesamtsystem und verändert sich im Laufe der Zeit (Scharff- Rethfeldt, 2013: 75). Bei Rollen-Funktions-Modell kommen zwei grundlegende Begriffe vor: instrumentale Sprache und default supplier. Instrumentale Sprache ist die Muttersprache, aber welche Sprache als default supplier bezeichnet wird, hängt es von manchen Faktoren ab, wie Literalität und aktuelle Präsenz und Abrufbarkeit. Dem Faktorenmodell zufolge kommen die Unterschiede zwischen dem Erlernen L1, L2, L3 und Lx vor. Nach Hufeisen (2003: 101) werden Interlanguages im Faktorenmodell unter Einfluss der unterschiedlichen Sprachen entwickelt. Der Transfer geschieht auf der Basis der jeweiligen Interlanguages. Auf diese Weise ist die erste gelernte Fremdsprache die Grundlage für das weitere Fremdsprachenlernen (Hufeisen, 2003: 101). Das ökologische Modell des Multilingualismus von Aronin und Ó Laoire beruft auf der soziolinguistische, individuelle und lernumweltliche Faktoren (Hufeisen und Neuner, 2005). Laut Martinelli (2013: 23) ist es so, dass die individuelle Mehrsprachigkeit als soziolinguistisch betrachtet wird. Der Spracherwerb wird durch den kulturellen Kontext ausgeprägt. Außerdem stehen die lernerexternen Faktoren, wie z.B. die Qualität und Quantität des erfahrenen Inputs im Vordergrund. Diese externen Faktoren können sich im Laufe der Zeit zu internen Faktoren verwandeln. Bei FLAM: Foreign Language Acquisition Model ist L2 die Grundlage für Erlernen einer Fremdsprache und sie erleichtern das Lernen einer weiteren Fremdsprache.

Deutsch wird im Allgemeinen als eine zweite Fremdsprache (Tertiärsprache) betrachtet, weil Englisch die überregional-internationale Fremdsprache der Welt ist. (vgl. Kretzenbacher, 2009; Hufeisen, 2003). Die Gründe wurden hinsichtlich der politischen, wirtschaftlichen, technischen, kulturellen und wissenschaftlichen Vorherrschaft des Englischen vorgetragen.

Das Konzept „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ (DaFnE), das in Deutschland in den 80er Jahren entstand, gewinnt immer an Bedeutung, weil die Mehrsprachigkeit heutzutage populärer ist. Das Konzept der Mehrsprachigkeit in der Türkei begann auch in den Vordergrund zu kommen. Durch die Notwendigkeit der Anpassung von Leitprinzip der Mehrsprachigkeit des Europas sollten auch in der Türkei Fortschritte über die Mehrsprachigkeit gemacht werden.

Der Konstellation der Sprachenfolge Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache bedingen den vielen empirischen Forschungen über dieses Thema in Eu-

ropa und in der Türkei durchzuführen. Den vorliegenden Forschungsberichten zufolge kann man sagen, dass die früheren Erkenntnisse über die Muttersprache und eine erste Fremdsprache (hier ist es Englisch) maßgeblich auf das Erlernen der zweiten Fremdsprache (hier ist es Deutsch) auswirken. Diese Erkenntnisse können sowohl Erleichterungen als auch Schwierigkeiten aufgrund der negativen Transfer (Interferenz) führen. Aus diesem Grund kommen bei Erlernen des Deutschen phonetische Interferenzfehler vor, die die Studenten manche Strukturen entweder bewusst oder unbewusst aus dem Türkischen und dem Englischen übernehmen, obwohl diese Formulierungen im Deutschen nicht vorhanden sind. Basierend auf diese Aussage stehen die Fragestellungen dieser Arbeit, wie folgt:

1. Welchen Einfluss haben die typologischen Merkmale der Muttersprache und Erstfremdsprache auf das Lernen der Zweitfremdsprache?
2. Verursachen die typologischen Merkmale der Muttersprache Interferenzfehler auf der phonetischen Ebene beim Erlernen der Zweitfremdsprache Deutsch?
3. Verursachen die typologischen Merkmale der Erstfremdsprache Interferenzfehler auf der phonetischen Ebene beim Erlernen der Zweitfremdsprache Deutsch?

2. METHODE

2.1. Arbeitsmethode und Arbeitsdesign

Die Methode dieser Arbeit ist empirisch qualitative Arbeitsmethode und Arbeitsdesign ist Fallstudie. „Fallstudien stellen ein spezifisches „Forschungsdesign“ dar und beziehen sich auf Fälle. Ein Fall umfasst die Komplexität des Handelns von Personen in ihrem sozialen Kontext. Ein Fall ist eine komplexe soziale Handlungseinheit mit Struktur und Geschichte, in der irgendetwas „problematisch“ erlebt wird. Fälle können das Handeln von Personen, aber auch das Handeln sozialer Gemeinschaften und Organisationen zum Gegenstand haben (Ludvig, 2005: 51).

2.2. Arbeitsgruppe

Zur Zweck der Durchführung dieser Untersuchung wurden die StudentInnen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität ausgewählt. Die Auswahl der Arbeitsgruppe basiert auf die intendierte Auswahl. Bei dieser bewussten Auswahl befinden es sich Kriterien für die Arbeitsgruppe. Diese Kriterien sind wie folgt; Diese StudentInnen waren in dem ersten Studiengang im Wintersemester, die ein Jahr Vorbereitungsklasse besucht haben. Alle StudentInnen haben Türkisch bereits als Muttersprache, Englisch als Erstfremdsprache und Deutsch als Zweitfremdsprache gelernt.

2.3. Datenmaterial

Zum Zweck der Datenerhebung phonetischer Interferenzen festzustellen, haben die StudentInnen die Texte über die bestimmten und alltäglichen Themen im Seminar „Phonetik I“ gelesen. Der erste Text heißt „Flexibles Wohnen auf Zeit- Der neue Trend“. Dieser Text wurde aus dem Lehrbuch „Menschen B1.1 Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch“ gewählt, denn die StudentInnen wurden mit diesem Lehrbuch in der Vorbereitungsklasse unterrichtet. Der zweite Text „Und wovor haben Sie Angst?“ wurde aus dem Lehrbuch, mit dem Namen „Studio D B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining“, gewählt.

2.4. Datenanalyse

Die StudentInnen haben zwei Texte gelesen und die Aufnahmen wurden mit Sound Recorder des persönlichen Handys von der Forscherin gemacht. Während der Aufnahmen war der Raum ganz ruhig. Die Zeitdauer der Aufnahmen waren zwischen 01:20- und 03:50 Minuten. Die Daten wurden durch die Fehleranalyse analysiert, weil die Fehler im Detail untersucht und deren Ursachen dieser Fehler kontrastiv erklärt wurden. "Die Fehleranalyse liefert zusätzliche, differenzierende und präzisierende Angaben über die Fehlerproduktion, erarbeitet Fehlerdiagnosen und kann konkrete Zielstellungen und Maßnahmen für die Fehlertherapie formulieren" (Moise, 2012: 16). Eine Fehleranalyse umfasst einige nacheinander folgende Phasen. Durch diese Phasen wird Fehleranalyse verwirklicht. (Kleppin, 1997: 22) Fehleridentifizierung: Bevor die Fehler analysiert werden, müssen die Fehler gefunden und identifiziert werden. Fehlerbeschreibung- Fehlererklärung: In dieser Phase werden die Fehler im Rahmen der Fehler auf den sprachlichen Ebenen beschrieben und klassifiziert. Fehlerbewertung: Wenn man die Fehlerursachen kennt und ihre Wirkungen auf die Kommunikation einschätzt, kann man Fehler angemessen und objektiv bewerten. Fehlertherapie: Bei dieser Phase werden die Resultate der Analyse im Unterricht durch die verschiedenen Aktivitäten oder Übungen konkretisiert.

3. ERGEBNISSE UND INTERPRETATIONEN

3.1. Welchen Einfluss haben die typologischen Merkmale der Muttersprache und Erstfremdsprache auf das Lernen der Zweitfremdsprache?

Studien (vgl. Luoma, 2012; Hufeisen und Neuer, 2003), die zum Erlernen der Fremdsprache durchgeführt wurden, weisen darauf hin, dass die Muttersprache und die frühere Erkenntnisse erster Fremdsprache auf das Erlernen der zweiten Fremdsprache auswirken. Diese Auswirkung kann sowohl positiv als auch negativ sein. Im Mittelpunkt dieser Arbeit aber steht die Analyse der negativen Transfer, d.h. Interferenzfehler. Aus diesem Grund wurden die negativen Auswirkungen hervorgehoben. Anhand der Analyse erhaltenen Daten hat völlig diese negative Auswirkung ausgeführt.

3.2. Verursachen die typologischen Merkmale der Muttersprache und Erstfremdsprache Interferenzfehler auf der phonetischen Ebene beim Erlernen der Zweitfremdsprache Deutsch?

Die typologischen Merkmale des Türkischen unterscheiden sich wesentlich von der zweiten Fremdsprache Deutsch (Vural, 2000). Diese Unterschiede beziehen sich auf die phonetische Ebene, weil Türkisch und Deutsch zur verschiedenen Sprachfamilie gehören. Anhand der Fehleranalyse erhaltenen Daten wurde es festgestellt, dass die typologischen Merkmale der Muttersprache phonetische Interferenzfehler verursachen.

Die typologischen Merkmale des Englischen unterscheiden sich nicht völlig von der zweiten Fremdsprache Deutsch. Sie zählen zu den germanischen Sprachen. In Anbetracht ihrer gemeinsamen Wurzeln kommen die Gemeinsamkeiten vor, aber es gibt auch Unterschiede auf den sprachlichen Ebenen (Serindağ, 2005). Gemäß den Ergebnissen, die aus der Analyse erhalten wurden, wurden diese Unterschiede die phonetischen Interferenzfehler verursacht.

Phonetische Interferenzfehler wurden in zwei Gruppen untersucht; phonetische Interferenzfehler bei den Vokalen und bei den Konsonanten.

3.2.1. Phonetische Fehler bei den Vokalen

Bei den Vokalen gibt es Kontraste zwischen der türkischen, deutschen und englischen Sprache. „Die türkische Sprache hat acht Vokale: a, e, i, ı, o, ö, u, ü. Davon werden vier Vokale im Mund vorn artikuliert (das sind die vorderen, hellen Vokale, auch palatale Vokale genannt; e, i, ö, ü) und vier hinten (das sind die hinteren, dunklen Vokale, auch velare Vokale genannt; a, ı, o, u).

Deutsche Vokale unterscheiden sich je nach dem Artikulationsort (Vorderzungenvokale: e, i, ö, ü; Hinterzungenvokale: a, o, u) und nach der Form der Lippen: (ungerundete Vokale: e, i, a; gerundete Vokale: o, ö, u, ü). „Alle hochdeutschen Vokale haben zwei Formen. Nach dem Öffnungsgrad des Mundwinkels unterscheiden wir, außer den A-Lauten, eine geschlossene und offene Form. [...] In der Akzentsilbe sind die geschlossenen deutschen Vokale >lang< und die offenen Vokale >kurz<“ (Selen, 1984: 44-45). Die deutsche Sprache hat drei Diphthonge; >au< [aʊ] wird durch die Grapheme >au< und >auh< realisiert; >ai< [aɪ] wird durch die Grapheme >ei<, >eih<, >ai<, >ay<, >ey<, >y< bezeichnet; >eu< [ɔɪ] wird durch die Grapheme >eu<, >äu<, >oi< dargestellt (Bayrak, 2016: 40-42).

In der englischen Sprache gibt es sechs Vokale, wie „a, e, i, o, u und y, die in drei Gruppen unterteilt werden: Kurzvokale, Langvokale und Diphthonge. Das Englische verfügt hier über acht zentrale Allophone, die sogenannten ‘closing diphthongs’ [eːɪ], [aːɪ], [ɔːɪ], [əːu], [aːu] und die sogenannten ‘centring diphthongs’ [ɪːa], [eːə], [uːə]. Das Deutsche kennt hingegen nur drei zentrale Diphthong-Allophone: [aɪ], [aʊ] und [ɔɪ]. [ə]-Bestandteile treten im Deutschen nicht auf (Biersack, 2002: 66).

Die Kontraste bei den Vokalen zwischen diesen Sprachen führten dazu, dass die StudentInnen Fehler bei der Lautung der Vokale gemacht haben. Die folgende Abbildung 1. zeigt die Interferenzfehler bei den Vokalen in gesamter Quote;

Abbildung. 1. Phonetische Interferenzfehler bei den Vokalen in gesamter Quote

Der häufigste Fehler wurde mit 39,7 % in gesamter Quote beim Murmellaut [ə] festgestellt. 25,9 % der Fehler wurden im Bereich der Vokallänge gemacht. Mit 20,7 % lag der Fehler bei der falschen Akzentsetzung. Beim [ɛ]-Laut wurden die Fehler mit 6 % festgestellt. Die Prozentanzahl der Fehler, die bei den Diphthongen produziert wurden, ist 4,3 %.

In der unten stehenden Abb. 2 sind die Abweichungsanzahl der phonetischen Interferenzfehler bei den Vokalen aus dem Türkischen und aus dem Englischen zu sehen.

Abbildung. 2. Abweichungsanzahl der phonetischen Interferenzfehler bei den Vokalen aus dem Türkischen und aus dem Englischen

Abbildung 2. zeigt, dass die Fehler beim Murmellaut [ə] nur auf das Türkische zurückgeführt wurden. Denn die Abweichungsanzahl aus dem Türkischen ist 46, dagegen war kein Fehler aus dem Englischen vorhanden.

Im Deutschen gibt es einen kurzen, ungespannten und unbetonten e-Laut, der so genannte Murmellaut [ə], der in unbetonten Silben ist. Dieser Laut kommt in Deutschen in Präfixen >be-, ge-< und in den geschlossenen Nachsilben >-er, -el, -en, -em< und in der Endposition (Auslaut) vor (Bayrak, 2016: 78). Die StudentInnen haben sich mit dem Problem bei der Artikulation dieser Laut konfrontiert, weil die türkische Sprache nur das offene [ɛ] besitzt. Die StudentInnen haben das offene [ɛ] auf das Deutsche übertragen, wie in den Beispielen; >wohnen<, [vo:'nən] statt ['vo:nən]; >größeren<, [grøse'rən] statt ['grø:sərən].

Während die Abweichungsanzahl aus dem Türkischen im Bereich der Vokallänge 26 war, wurden 4 Fehler aus dem Englischen begangen.

Vokal wird im Deutschen in betonter offener Silbe deutsche oder eingedeutschte Wörter; in betonter geschlossener Silbe, wenn die Silbe auf einen einfachen Konsonanten ausgeht; vor einem Dehnungszeichen oder als Doppelvokal; vor <ß> lang realisiert (Brenner, Huszka und Werk-Marinkás, 2006: 54). Dagegen besitzt die türkische Sprache keine langen Vokale, aber kurz-lang Apposition im Deutschen und auch im Englischen kann zu dem Bedeutungsunterschiede führen. (Selen, 1984: 58). Die StudentInnen haben den lang-geschlossenen, Vorderzungenvokal- [i:] in dem Wort >flexibles< kurz und offen ausgesprochen. Der lang-

geschlossene, Vorderzungenvokal-[e:] wurden in den folgenden Beispielwörtern als kurz-offener Vorderzungenvokal-[ɛ] ausgesprochen; >den<, [dɛn] statt [de:n]; >dem<, [dɛm] statt [de:m]; >Ergebnisse<, [ɛr'gɛbnɪsɛ] statt [ɛg'ge:pnɪsə]. Lang-geschlossener, Vorderzungenvokal-[ø:] im Wort >größeren< ['grø:sərən] ließ sich als [grøse'ren] kurz ausgesprochen. Den langen offenen [ɛ:] - Laut in den Wörtern >Städten<, >Städtetrips< und >Messestädten< haben die StudentInnen falsch artikuliert, wie [ʃtɛ'tɛn] statt ['ʃtɛ:tn]; [ʃtɛtɛ'trips] statt ['ʃtɛ:tətrɪps]; [mɛsɛʃtɛ'tɛn] statt ['mɛsəʃtɛ:tn]. Die StudentInnen haben auch den hinteren langen [a:] - Laut kurz ausgesprochen; >private<, [prɪvə'tɛ] statt [pri'vɑ:tə]; >Sprachkurse<, [ʃprahkor'sɛ] statt ['ʃpra:x'korzə]; >Umfrage<, [ʊm'frage] statt ['ʊmfrɑ:gə]. Das Wort >Messebesuche< wurde als [mɛ'sɛbəzʊhɛ] statt ['mɛsəbəzu:xə] ausgesprochen. Die StudentInnen haben den lang-geschlossenen [u:] - Laut im Wort >berufliche<, wie [bɛ'ruflɪhɛ] statt ['børu:flɪçə] und im Wort >Messebesuche< als [mɛ'sɛbəzʊhɛ] statt ['mɛsəbəzu:xə] kurz artikuliert. Die lang geschlossener Vorderzungenvokal- [y:] wurde als enger, gerundeter Vorderzungenvokal- [y] ausgesprochen; >für<, [fyr] statt [fy:ɐ] und >übertriebene<, [yber'tri:bənɛ] statt [y:bɛ'tri:bənɛ]. Der lang-geschlossene [o:] - Laut waren in den Fehlerbeispielen kurz auszusprechen; >oder<, [odɛr] statt ['o:dɛ]; >Monate<, [mo'natɛ] statt ['mo:natə]; wovor<, [vo'for] statt [vo'fo:ɐ]. Die StudentInnen haben das Wort >Alternative< als [altɛrna'tivɛ] statt [altɛrna'ti:və] ausgesprochen. Im Übrigen wurden die lange Vokale in den Wörtern >flexibles< [flɛ'ksi:bləs]; >Alternative<, [altɛrna'ti:və] <private< [pri'vɑ:tə]; >Situation< [zitʏɑ'tsʏo:n] wie im Englischen, ['flɛk.sɪ.bəl]; [ˈplːtʰɜːnətɪv]; [ˈpɪərɪvɪt]; [sɪtʃuːˈeɪʃən] ausgesprochen.

Bei der falschen Wortakzentsetzung wurden Fehler nur aus dem Türkischen festgestellt und die Abweichungsanzahl war 24. Während im Deutschen die erste Silbe des einfachen (zweisilbiges) Wortes häufig betont ist, ist im Türkischen aber letzten Silbe betont. Dieser Unterschied führt dazu, dass die StudentInnen die Fehler beim Wortakzent gemacht haben; >kriegen<, [kri:'gɛn] statt ['kri:gɛn]; >gestiegen<, [gɛsti'gɛn] statt [gə'ʃti:gɛn]; >Auslandssemester<, [aʊs'landzemɛstɛr]- [aʊs'landsemester] statt ['aʊslantszemɛstɛ].

Bei dem [ɛ]-Laut wurden 7 Fehler nur aus dem Türkischen bestimmt. Kurz-offener Vorderzungenvokal- [ɛ] wird im Deutschen durch die Grapheme <e>, <ä> dargestellt (vgl. Brenner, Huszka und Werk-Marinkás, 2006: 58). Das Türkische kennt dieses Graphem <ä> nicht, dadurch haben die StudentInnen dieses Graphem als [a]- Laut ausgesprochen, wie in den Fehlerbeispielen zu sehen ist; >Projekteinsätze<, [prɔʒɛktɛin'zatsɛ] statt ['prɔjektɛɪnzɛtsə]; >Messestädten<, [mɛsɛʃtɛ'tɛn] statt ['mɛsəʃtɛ:tn]; >Gegenständen<, ['ge:gɛnʃtandɛn] statt ['ge:gɛnʃtɛndɛn].

Die mindesten Fehler aus dem Türkischen (2 Fehler) und aus dem Englischen (3 Fehler) wurden bei den Diphthongen gemacht; >Wohnraum<, [von'.ɪʊm] statt ['vo:n,raʊm]; >Situation<, [sɪtʃuːˈeɪʃən] statt [zitʏɑ'tsʏo:nən]; >neue<, [nɛʊ] statt ['nɔɪə].

3.2.2. Phonetische Fehler bei den Konsonanten

Die Kontraste sind auch bei den Konsonanten zwischen im Türkischen, Deutschen und Englischen vorhanden. Das Türkische hat 21 Konsonanten. „Die im Türkischen nicht vorhandenen Buchstaben <w> und <ß> werden durch die Buchstaben <v> und <s> ersetzt. Der *ich*-Laut bzw. der *ach*-Laut kommen im Standardtürkischen nicht vor, in anatolischen Regionen hört man aber statt eines h-Lauts einen ach-Laut wie z. B. Ahmet“ (vgl. Gürsoy, 2010: 4).

Im Türkischen sind Konsonanten stimmhaft und stimmlos. Dieses Prinzip heißt Konsonantenwandel der türkischen Lautlehre. Während stimmhafte Konsonanten weich ausgesprochen werden, werden stimmlose Konsonanten hart ausgesprochen.

stimmhafte Konsonanten **b c d g ğ j l m n r v y z**

weich ausgesprochen

stimmlose Konsonanten **p ç t k h ş f s**

hart ausgesprochen

„Wenige einsilbige und zahlreiche mehrsilbige Wörter sowohl türkischer als aus nichttürkischer Herkunft, die auf **ç, k, p** oder **t** enden, „erweichen“ diese zu **c, g, b** oder **d**, wenn ein mit Vokal beginnendes Suffix angefügt wird, z.B. *ihtiyaç* „Bedarf“ → *ihtiyacım* „mein Bedarf“, *çocuk* „Kind“ → *çocuğum* „mein Kind“ [...]“ (vgl. Ersen-Rasch, 2009: XIV). Die türkischen Konsonanten werden nach den Artikulationsorten und Artikulationsmodus (auch: -art) klassifiziert, wie in folgender Tabelle 1 dargestellt wird;

Tabelle 1. Konsonanten des Türkischen

Artikulationsorte									
Modi	Bi-labiale	Labio-dentale	Den-tale	Alveo-lare	Post-alveolare	Pala-tale	Velare	Uvu-lare	Glottale
Plosive	p b			t d			k g		
Frikative		f v		s z	ʃ ʒ	ç	ɣ		h
Affrikate					tʃ dʒ				
Nasale	m			n			ŋ		
Approximanten						j			
Liquide:			l		l				
Laterale									
Vibranten				r					

Das Deutsche hat 21 Konsonante. Im Gegensatz zu der türkischen Sprache kommen die Konsonanten <ç> und <ş> nicht vor, aber das Deutsche kennt ihre Lautwerte, wie in *Tschüss* und *schreiben*. Die Buchstabenfolgen >tsch< und <sch> sagt diese Konsonanten aus.

„Eine Klassifikation der Konsonanten wird meistens auf der Grundlage der folgenden Kriterien vorgenommen; Artikulationsart, Artikulationsstelle [auch: -art], Stimmhaftigkeit und Gespanntheit“ (vgl. Høyer und Zickfeldt, 2008: 69). Die Artikulationsart und Artikulationsort der Konsonanten sind in der Tabelle 2, zu sehen:

Tabelle 2. Konsonanten des Deutschen in systematischer Übersicht

Organ Ort Stimm- ton Art	bi-labial	labio-dental	alveo-lar	postal-veolar	pala-tal	velar	uvular	glot-tal
--------------------------------------	-----------	--------------	-----------	---------------	----------	-------	--------	----------

Plosive	p b					t d					k g																								
Frikative	f v					s z					ʃ ʒ					ç j					x					χ ʁ					h				
Nasale	m					n										ŋ																			
Laterale						l																													
Vibranten						r																				R									
Appro- ximant											j																								

Im Gegensatz der türkischen Sprache kommen die Affrikaten in der deutschen Sprache vor; [pf] in Topf; [ts] in Katze; [tʃ] in Tschüss; [dʒ] in Dschungel. Doch das Türkische kennt die deutschen Affrikaten [dʒ] in *acı* und [tʃ] in *çan*.

„Das britische Englisch verfügt über 24 Konsonantenphoneme, die sich wie beim Deutschen [als auch beim Türkischen] über ein breites Spektrum an Artikulationsorten erstrecken“ (Lasarczyk, 2005: 21) Die Tabelle 4 zeigt die Klassifizierung der Konsonanten nach dem Artikulationsort, der Artikulationsart und der Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit;

Tabelle 4. Konsonanten des Englischen (Reinke, 2003: 7)

Artikulations- stelle→ Artikulations- art↓	labial	labio- dental	dental- alveolar	präpalatal	palatal	post- palatal- velar	laryngal- pharyngal
Explosive							
stimmlos	p		t			k	
stimmhaft	b		d			g	
Frikative							
stimmlos		f	θ*, s	ʃ			
stimmhaft	w	w	ð*, z	ʒ	j		h
Affrikaten							
stimmlos				dʃ			
stimmhaft				dʒ			
Nasale	m		n			ŋ	
Liquide			l, r				

Die folgende Abbildung 3. zeigt die Interferenzfehler bei den Konsonanten in gesamter Quote;

Abbildung 3. Phonetische Interferenzfehler bei den Konsonanten in gesamter Quote

Wie aus der Abbildung 3. ersichtlich ist, wurden die häufigsten angetroffenen Fehler mit 23,9 % in gesamter Quote bei der Aussprache des vokalischen -R [ʁ] produziert. Der zweithäufigste Fehler wurde mit 21,7 % bei der Affrikate [ts] gefunden. Mit 17,4 % lag der dritthäufigste Fehler bei der Artikulation von palatal-dorsaler stimmloser Reibelaut-[ç]. Die Fehler mit 15,2 % wurden beim dem alveolar-prädorsaler stimmhafter Reibelaut-[z] bestimmt. 10,9 % der Fehler wurden bei dem Ach-Laut [x] gemacht. Die Fehler mit 6,5 % wurden bei dem Dehnungs-h begangen. Der mindeste Fehler wurde mit 4,4 % bei dem Reibelaut [j] gemacht.

Die folgende Abbildung 4. zeigt die Abweichungsanzahl der Interferenzfehler bei den Konsonanten aus dem Türkischen und aus dem Englischen;

Abbildung 4. Abweichungsanzahl der phonetischen Interferenzfehler bei den Konsonanten aus dem Türkischen und aus dem Englischen

Während die 10 Fehler bei der Aussprache des vokalischen -R [ʁ] aus dem Türkischen bestimmt wurden, entstand 1 Fehler aus dem Englischen. Nach Duden (2015: 50) gibt es im Deutschen zwei Artikulationsweise von Phonem /r/; konsonantisches- R [r] und vokalisches-R [ʁ]. Die türkische Sprache konsonantisches >R< [r] kennt, wie in >trinken< ['trɪŋkən] und so fällt den StudentInnen nicht schwer, es zu artikulieren. Dagegen ist vokalisches-R [ʁ] wie in >das Ohr< [o:ʁ] nicht vorhanden, so ist die große Herausforderung für die StudentInnen vokalisches-R [ʁ], auszusprechen. Denn es wird nicht mehr wie ein Konsonant, sondern wie ein Vokal ausgesprochen (vgl. Selen, 1984: 60). Die Fehlerbeispiele sind; >besonders<, [bə'son'dərs] statt [bə'zondəs]; >für<, [fyr] statt [fy:ʁ]; >vor<, [for] statt [fo:ʁ].

Die 10 Fehler wurden bei der Affrikate [ts] nur aus dem Türkischen festgestellt. Die aus Elementen von [t] und [s] gebildete Affrikate [ts] kommt im Vor-In- und Auslaut der Wörter, wie beispielweise in >Zeitung< >heizen< >Salz< und wird durch das Graphem >z< dargestellt (vgl. Selen, 1981: 134). Dagegen liegen zwei Konsonanten im Türkischen nicht nebeneinander. Es fällt den StudentInnen schwer, die Affrikate [ts] auszusprechen. Auf diese Weise haben sie das [z] auf das Deutsche übertragen, wie in den Beispielen; >Hotelzimmer<, [hotelzim'mer] statt ['hoteltsimə]; >Schwitzen<, [ʃvit'zen] statt ['ʃvɪtsɪ]; >zehnte<, ['ze:ntə] statt ['tse:ntə].

Die Fehler bei der Artikulation von palatal-dorsaler stimmloser Reibelaut-[ç] (8 Fehler) wurden nur aus dem Türkischen verursacht. Orthographisch erscheint das [ç] wird durch die Grapheme >ch< in-und auslautend vor den Vorderzungenvokalen >i<, >e<, >ö<, >ü< dargestellt, z.B. >ich< [ɪç] und das >g< im Suffix >ig< wird als [ç] Laut bezeichnet, z.B. >lustig< ['lʊstɪç]. (Bayrak, 2016: 65). „Im Gegensatz zu der deutschen Sprache kommen Standardlautung des Englischen (vgl. Biersack, 2002: 59) und des Türkischen (vgl. Bayrak, 2016: 65) der Ich-Laut [ç] nicht vor. Diese bereiten für die StudentInnen Schwierigkeiten, diesen Laut zu artikulieren; >berufliche<, [bə'ruflɪhə] statt [bə'ru:flɪçə]; >eigentlich<, ['aɪŋtɪlh] statt ['aɪŋtɪlɪç]; >ungefährlich< [ʊngəferlɪh] statt [ʊngəfə:ɣlɪç].

Die 5 Fehler bei dem Ach-Laut [x] wurden nur aus dem Türkischen entstanden. Der [x]-Laut wird [ch] geschrieben und kommt im In- und Auslaut nach velaren Vokalen vor z. B. >der Dach< [dax], >kochen< [koxɯ] (vgl. Brenner, Huszka und Werk-Marinkás, 2006: 95). Das Englische nach Repp (2014: 99) und das Türkische nach Schröder und Şimşek (2014: 119) kennen den Ach-Laut [x] nicht. Auf diese Weise haben die StudentInnen diesen Laut als [h] artikuliert; >Messebesuche<, [mɛ'sɛbɛzʊhɐ] statt ['mɛsbɛzʊ:xə]; >Nachfrage<, [nahfra'gɛ] statt ['na:xfra:gə]; >Wochen<, [vɔ'hɛn] statt ['vɔxɯ]

Die 3 Fehler bei dem Dehnungs-h sind nur aus dem Türkischen festzustellen. Behauchter-h-Laut wird durch das Graphem >h< realisiert und kommt im Wort und Silbenanfang vor Vokalen vor, z.B. in >haben< [ha:bən]. Dagegen kommt Dehnungs-h in Silben- oder Wortauslaut nach Vokalen vor und das Graphem >h< wird nicht artikuliert, wie in >der Zahn< ['tsa:n] (vgl. Bayrak, 2013, S. 88). Im Englischen wird das Graphem >h< nicht artikuliert nach r; nach der Vorsilbe ex-; im Auslaut; im Inlaut vor unbetontem Vokal und im Anlaut vor unbetontem Vokal. Anlautendes /h/ (betont oder unbetont) wird meist gesprochen, wie in: hospital /'hɒspɪtl/; horizon /'hɒraɪzn/ aber nicht in: hour /'aʊə/; honour /'ɒnə/; heir /eə/ (vgl. Handl, 28). Dagegen verfügt das Türkische kein Dehnungs-h (vgl. İleri, 2007: 6) und >h< im Türkischen wird im Anlaut ausgesprochen und dient niemals zur Dehnung, so haben die StudentInnen diesen Laut als „Hauchlaut-h“ artikuliert; >entstehen<, [ɛntʃtɛ'hən] - [ɛntʃtɛ'hɛn] statt [ɛnt'ʃtɛ:ən]; >Jahren<, [jah'ren] statt ['ja:rən]; >wohnen<, ['voh'nən] statt ['vo:nən].

3 Fehler aus dem Türkischen bei dem alveolar-prädorsaler stimmhafter Reibelaut-[ʒ] gefunden, hingegen wurden aus Englischen 4 Fehler begangen. Das ist die Ursache dafür, dass bei der Aussprache der Wörter, die in beiden Sprachen gleich oder ähnlich geschrieben aber anders ausgesprochen werden, die StudentInnen Fehler gemacht haben, d.h. „es geht um „Falsche Kognaten“ (Oflaz, 2013: 949). Die Fehlerbeispiele sind >Auslandsemester< ['aʊslantsɛmɛstɐ] statt [aʊs'tantsɛmɛstɐ]; >Sprachkurse<, [ʃprahkor'sɛ] statt ['ʃpra:xkorzə]; >also<, ['also] statt ['alzo]; >Situationen<, [sitju.'eɪʃən] statt [zitʃua'tsjo:nən]. Diese Fehler entstanden auch im Türkischen mit 3 Abweichungsanzahlen. Im Deutschen wird das [z] durch das Graphem <s> bezeichnet, aber im Türkischen wird als [s] ausgesprochen.

Der wenigste Fehler aus dem Türkischen und Englischen wurde mit 1 Fehler bei dem Reibelaut [j] festgestellt. Dieser Laut ist im Türkischen und Englischen vorhanden, aber wird durch das Graphem >ǰ< im Türkischen und die Affrikate >dʒ< im Englischen geschrieben und ausgesprochen. Das Wort >Projekt< wird im Türkischen als >proje< und im Englischen als >project< geschrieben. Diese Ähnlichkeit führt dazu, dass dieses Wort wie in Englischen und Türkischen ausgesprochen wurde.

Nach den Ergebnissen der Analyse auf dem phonetischen Bereich stammen die Fehler stammen sowohl von dem Türkischen als auch von dem Englischen ab. Aber die Mehrheit der Fehler entstanden aus dem Türkischen. Denn die veröffentlichten Forschungsberichte vertreten die gemeinsame Auffassung, dass türkische Lernende, die in der Türkei Englisch als Fremdsprache lernen und gelernt haben, auf die Probleme bei der Artikulation der englischen Sprachlaute verstoßen haben und sie haben ihre Türkischkenntnisse auf das Englische übertragen, wodurch phonetische Interferenzfehler entstanden sind. Wenn man in Betracht zieht, dass StudentInnen Ausspracheprobleme auch in Englisch besitzen, ist zu erwarten, dass die Anzahl der Fehler aus Englischen gering ist. Die Fehler, die bereits gemacht wurden, wurden durch die Aussprache der Wörter begangen, die im Englischen und Deutschen ähnlich geschrieben und

teilweise ähnlich ausgesprochen werden, wie in Beispielwort: semester [semester] in Englisch; Semester [zeməstəʁ] in Deutsch.

3.2.2. Fehlertherapie

Die Vorbeugung der phonetischen Interferenzfehler könnte erfolgreich sein, wenn die Vorlesung „Phonetik“ kontrastiv ausgerichtet wird. Die ähnlichen und unterschiedlichen phonetischen Merkmale zwischen Muttersprache, erster und zweiter Fremdsprache sollen zusammen mit Beispielen erläutert werden. Es können jedoch verschiedene Materialien, wie Tonaufnahmen, Videos, Lieder usw. verwendet werden. „Vom pädagogisch gewollten Übertragen von Wissen auf ähnliche Situationen abgesehen, sollte der Unterricht nicht das schon Bekannte, sondern das Neue, Andersartige in der Fremdsprache betonen. Interferenzfehler werden auch danach nicht ganz verschwinden. Dazu sind wir viel zu sehr in unserer Muttersprache verwurzelt, aber die intuitive falsche Übertragung in die Fremdsprache wird durch das Filter der Kontrastivität stark reduziert“ (vgl. Vomáčkova, 2013: 20).

Ein anderer Vorschlag zur Fehlertherapie, die nützlich sein könnte, ist, dass die StudentInnen ihre Fehler selbst korrigieren. Dies kann durch die verschiedenen Übungen erfolgen. Durch die folgenden beispielweisen Übungen können die StudentInnen ihre Fehler erkennen und korrigieren (vgl. Helbig et al, 2001: 992-993; Oflaz, 2013: 946).

Die folgende Übung enthält die fehlerhafte Artikulationen der Wörter und die phonetische Bezeichnungen dieser Fehler, die StudentInnen gelesen haben. Die fehlerhaften Wörter werden fett geschrieben. Die StudentInnen sollen diese fehlerhaften Wörter zu den Kategorien auf der linken Seite zuordnen.

Übung 1. Können Sie Ihre Fehler in den Sätzen zu den folgenden Kategorien zuordnen?

☐ Fehler bei Vokallänge	1. >befristete<, [bəfrɪstɛ'tɛ] statt [bə'frɪstətə]
☐ Fehler beim Wortakzent	2. >Schwitzen<, [ʃvɪt'zɛn] statt ['ʃvɪtsn]
☐ [ɛ] statt [ə]	3. >dem<, [dɛm] statt [de:m]
☐ [ɛ] statt [e:]	4. Sprachkurse<, [ʃprahkɔr'sɛ] statt ['ʃpra:xkɔrzə]
☐ Fehler bei Diphthonge	5. >anderen<, [andɛ'rɛn] statt ['andərən]
☐ Behauchter-h-Laut
statt Dehnungs-h	6. >eigentlich<, [' ɛɪŋtlɪh] statt ['ɛɪŋtlɪç]
☐ [z] statt [ts]	7. >für<, [fyr] statt [fy:ʁ]
☐ [s] statt [z]	8. >nach<, [nah] statt [na:x]
☐ [r] statt [ʁ]	9. Projekteinsätze<, [prɔʒɛktɪn'zatsɛ]-
[prəʊdʒɛktɪn'zatsɛ]- statt ['prɔʒɛktɪnzɛtsə]
☐ [ʒ] statt [j]	10. >Zeitung<, [zaɪ'tʊŋ] statt ['tsaɪtʊŋ]
☐ [h] statt [x]	11. >den <, [dɛn] statt [de:n]
☐ [h] statt [ç]	12. >entstehen<, [ɛntʃtɛ'hɔn] statt [ɛnt'ʃtɛ:ən]

Bei der nächsten Übung ordnen die StudentInnen die markierten Fehler des Textes mit ihrer phonetischen Transkription, die sie häufig gemacht haben, den verschiedenen Kategorien (Fehler beim Wortakzent, Behauchter-H-Laut statt Dehnungs-h, [r] statt [ʁ] usw.). Die Kategorien sind schon vorgegeben. So können sie die Fehler des folgenden Textes leichter klassifizieren.

Übung 2. Was für Fehler gibt es im folgenden Text mit ihrer phonetischen Transkription?

[ʊnt vo'for 'ha:bŋ zi: aŋst]?

tse:n pro'tsent der dɔɪtʃən 'za:gn fən zih, das zi: 'eŋstlɪh zint. Axtont'tsvantsɪç pro'tsent 'ge:bŋ an, das zi: ins fʏit'zen 'kəmən ʊnt 'kaɪnə lɔft me:r kri:'gen, ven zi: aŋst 'ha:bŋ. ʊnt me:r als je'der 'dritə 'dɔɪfə (fɪnfʊnt'draɪsɪç pro'tsent) hat aŋst for 'ʃpɪnən, for de:m 'fli:gn 'o:də in 'eŋən 'rɔɪmən. di:s zint er'gebnɪsə aɪ'ner 'ʊm'fra:gə fy:ɐ di: zei'tong "gə'zʊndəs 'le:bŋ".

je'der 'ze:ntə ɛnt'vɪkɪt 'mɪndəstŋs 'aɪnma:l in 'zaɪnəm 'le:bŋ 'aɪnə fo'bi: - 'alzo 'aɪnə 'y:bə'tri:bŋə aŋst fo:ɐ bə'ʃtɪmtŋ zitʏa'tsɔ:nən, 'ti:ren 'o:də 'ge:gnʃtendŋ, di: 'aɪgnɪlɪh 'fɔlkəmən'ʊngəfə:ɣlɪç zint//]

Vokallänge [ɛ] statt [ə] [ɛ] statt [e:] [z] statt [ts] [r] statt [ʁ] [h] statt [ç]

me:r

for

Bei der nächsten Übung vergleichen die StudentInnen die fehlerhafte phonetische Transkription des Textes mit der korrekten Version. Während dieses Vergleichs streichen die StudentInnen die Fehler an und diskutieren darüber. Danach klassifizieren sie die Fehler den verschiedenen Kategorien (Fehler bei der Vokallänge, [z] statt [ts], [h] statt [ç] usw.)

Übung 3. Vergleichen Sie die fehlerhafte phonetische Transkription des Textes mit der korrekten Version!

Fehlerhafte Version	Korrekte Version
[flɛk'sɪbləs vo:'nən aʊf tseit- der nɔɪə trɛnt	flɛ'ksi:bləs 'vo:nən aʊf tsɔɪt – de:ɐ 'nɔɪə trɛnt
von'ɪʊm aʊf tseit ist in grøse'ren ʃte'ten besən'ders gə'fra:kt. kɔrtsfristɪgə 'arbaɪtsplatsveks/ bəfrɪstə'te 'prɔjekt'aɪnzetsə/ prakti'kumsplatze/ aʊs'landseməstər/ 'ʃpra:x'kɔrzə/ 'mɛsəbə'zu:xə/ 'ʃte:tətrɪps - ɛs gi:pt 'fi:lə	vo:n'raʊm aʊf tsɔɪt ist in 'grø:sərən 'ʃte:tŋ bə'zʊndəs gə'fra:kt// 'kɔrtsfristɪgə 'arbaɪtsplatsveks/ bə'frɪstətə 'prɔjekt'aɪnzetsə/ 'praktikumsplatsə/ 'aʊslantsze'mɛstə/ 'ʃpra:x'kɔrzə/ 'mɛsəbə'zu:xə/ 'ʃte:tətrɪps - ɛs gi:pt 'fi:lə bə'ru:flɪçə ʊnt pri'va:tə 'gryndə/

be'ruflıhe ont pri'va:tə gryn'də fy:ğ aın pa:ğ və'hən 'o:də 'mo:natə 'aıne 'andərən fstat tsu: 'vo:nən.	fy:ğ aın pa:ğ 'vəxη 'o:də 'mo:natə in 'aıne 'andərən fstat tsu: 'vo:nən//
in de:n 'letstη ja:'rən ıst di: nahfra'ge nah fle'ksi:blən vonmøkliħkajtən gesti'gen ont ɛs ent'fite:hən gants 'nəɣə vo:n- ont 'le:bηs fərmən// ven gelt 'kaıne 'rələ fpi:lt, 'bi:tət das ho'tel'tsimə di: klasi'je alter- nati've// fy:ğ 'alə, di: niçt gern in aı'nəm neut'raħen ho'tel'tsimə 'voh'nən/ gi:pt ɛs ımer me:r 'ləksos a'partmənts 'o:də 'bə:diη 'hauzəs// 'di:zə 'vo:n'fərm ıst for 'aləm in den gro'sen baηk- ont 'məsə'fite:tη ımer gefrak'ter//]	in de:n 'letstη ja:'rən ıst di: 'na:x fra:ge na:x fle'ksi:blən vo:nmøkliħkajtən gə'fite:ğ ont ɛs ent'fite:hən gants 'nəɣə vo:n- ont 'le:bηs fərmən// ven gelt 'kaıne 'rələ fpi:lt, 'bi:tət das ho'tel'tsimə di: 'klasıfə alterna'ti:və// fy:ğ 'alə, di: niçt gern in 'aınəm nəɣ'tra:lən ho'tel'tsimə 'vo:nən, gi:pt ɛs 'ımə me:ğ 'ləksos a'partmənts 'o:də 'bə:diη 'hauzəs// 'di:zə 'vo:n'fərm ıst fo:ğ 'aləm in de:n 'gro:sη baηk- ont 'məsə'fite:tη 'ımə gə'fra:ktə//]

Übungen zur Beseitigung von Fehlern können reproduziert werden. Das Wichtige an diesen Übungen besteht darin, dass die StudentInnen ihre Fehler herausfinden und sie klassifizieren können. Auf diese Weise können auch diese phonetischen Fehler von StudentInnen ihren Ursachen gemäß betrachtet werden. Dieser Prozess kann effektiv sein, indem diese phonetischen Fehler in einem veränderten Kontext nicht wieder vorkommen.

4. SCHLUSSFOLGERUNG UND DISKUSSION

In dieser vorliegenden Arbeit wurde darauf hingezogen, dass die von DaF-StudentInnen mit türkischer Muttersprache produzierten Interferenzfehler auf der phonetischen Ebene festgestellt und analysiert wurden. Durch diese Fehleranalyse wurden die festgestellten Fehler mit ihren Ursachen klassifiziert. Demzufolge wurden einige Vorschläge für die Fehlertherapie vermittelt.

Die Daten auf der phonetischen Ebene wurden von den 44 StudentInnen erhoben. Sie haben zwei Texte auf Tonband im Seminar Phonetik I vorgelesen. Die Aufnahmen wurden mit Sound Recorder des persönlichen Handys von der Forscherin gemacht. Die Aufnahmen dauerten zwischen 01:20- und 03:50 Minuten. Danach wurden diese Aufnahmen anhand der phonetischen Transkriptionen der Texte analysiert. Die begangenen Interferenzfehler wurden identifiziert und danach wurden sie als Interferenzfehler bei den Vokalen und bei den Konsonanten klassifiziert. Die Fehlerbeispiele und ihre Korrekturen wurden geschrieben. Die Abweichungszahlen zeigten, wie oft die fehlerhaft ausgesprochenen Vokale oder Konsonante in den Wörtern von den StudentInnen wiederholt wurden. Letztendlich wurden die Ursachen dieser Fehler kontrastiv mit L1 (language 1) L2 (language 2) und L3 (language 3) ermittelt. Nach den Ergebnissen der Analyse wurde der häufigste Fehler bei den Vokalen beim Murrellaut [ə] nur aus dem Türkischen produziert. Abweichungszahl ist 46 und Prozentanzahl in gesamter Quote 39,7 %. Weil dieser Laut im Türkischen nicht vorhanden ist, war es den StudentInnen schwer, diesen Laut richtig zu artikulieren. Vergleichbar hiermit sind die Ergebnisse von Ergenç (1984) bei ihrer Untersuchung von türkischen Germanisten und Nicht- Germanisten, in der Interferenzfehler beim Murrellaut [ə] 65%; bei türkischen Germanisten und 100% bei Nicht- Germanisten zurückzuführen ist.

Die Prozentanzahl der zweihäufigsten Fehler, die bei der Vokallänge produziert wurden, war 25,9 % in gesamter Quote. Während der Prozentanzahl der aus dem Türkischen entstandene Fehler bei der Vokallänge 86,6 % ist, ist dieser Prozentanzahl im Englischen 13,4 %. Im Gegensatz des Deutschen und Englischen verfügt das Türkische über keine langen Vokale, wie Dereli (2004) in ihrer Arbeit erwähnt wurde.

Der Fehler mit 20,7 % wurde bei der falschen Akzentsetzung aus dem Türkischen gemacht, da die StudentInnen die Akzentregel des Deutschen missachten. Bayrak (2013) hat in seiner Forschung, in der die Aussprachefehler von den Studenten, die Deutsch studieren, erfasst wurden, die meisten Fehler bei der Akzentsetzung mit % 35,1 ergibt.

Mit 6 % lag der Fehler beim [ɛ]-Laut. Wegen des Fehlens von Graphems [ä] im Türkischen, haben die StudentInnen dieses Graphem als [a]-Laut artikuliert.

Die Fehler mit 4,3 % entstanden bei den Diphthongen. Die Prozentanzahl der Fehler aus dem Türkischen ist 40 %, dagegen ist der Prozentanzahl der Fehler aus dem Englischen 60 %. Nach Rollfs (2003) haben Türkischsprecher auch wenige Probleme bei der Artikulation der Diphthonge, weil dieselbe Laute im Türkischen vorhanden ist, obwohl sie im Deutschen orthographisch anders geschrieben wurden.

Die wenigsten Fehler mit 3,4 % wurden beim lang-geschlossener Vorderzungenvokal [e:] nur aus dem Türkischen festgestellt.

Der häufigste angetroffene Fehler bei den Konsonanten wurde mit 23,9 % in gesamter Quote bei der Aussprache des vokalischen -R [ʁ] ermittelt. Die Prozentanzahl der aus dem Englischen verursachten Fehler ist 90,9 % und aus dem Türkischen gefundenen Fehler ist 9,1 %. Die StudentInnen haben das konsonantische >R< [r] ins Deutsche übertragen.

21,7 % der Fehler wurde bei der Affrikate [ts] gemacht. Weil im Türkischen zwei Konsonante nebeneinander nicht liegen, hatten die StudentInnen Schwierigkeiten, diese Affrikate auszusprechen.

Bei der Artikulation von palatal-dorsaler stimmloser Reibelaut-[ç] (17,4 %) und bei dem Ach-Laut [x] (15,2 %), sowie bei dem Dehnungs-h (4,4 %) wurden die Fehler nur aus dem Türkischen verursacht, weil das Türkische diese Laute nicht besitzt, wie in der Untersuchung von Buchberger (2011) zu Interferenzen der türkischen Muttersprache hervorgehoben wurde. Sie hat die phonetischen Interferenzfehler der türkischsprachigen Schüler untersucht, die die Hans-Christian-Andersen Grundschule in Deutschland besuchen. Sie hat auch Fehler bei der Vokallänge; bei der Artikulation des Lautes [j] festgestellt.

Mit 15,2 % wurden die Fehler bei alveolar-prädorsaler stimmhafter Reibelaut-[z] bestimmt. Die Prozentanzahl der aus dem Englischen Fehler bei dem alveolar-prädorsaler stimmhafter Reibelaut-[z] ist 57,2 %, entstand 42,8 % dieser Fehler aus dem Türkischen. Die Artikulation der ähnlichen Wörter „kurse“, „situation“, „also“ aus dem Englischen verursachten Fehler.

Der wenigste Fehler wurde mit 4,4 % bei dem Reibelaut [j] bestimmt. Dieser Laut wird mit dem Graphem >ȷ< im Türkischen und mit der Affrikate >dȷ< im Englischen wiedergegeben. Das Wort >Projekt< wird im Türkischen als [proʒɛ] und im Englischen als ['pɹɒdʒɛkt] artikuliert. Diese Ähnlichkeit führte zur Interferenzfehler.

Wie aus den oben angegebenen Schlussfolgerungen ersichtlich ist, stammt die Mehrheit der phonetischen Interferenzfehler von dem Türkischen ab. Denn wie in den veröffentlichten Forschungsberichte (Şenel, 1997; Gültekin, 2002; Boran, 2005; Hişmanoğlu, 2006; Ülkersoy, 2007; Bekleyen, 2011; Kayaoğlu und Çaylak, 2013; Khalizadeh, 2014; Şimşek und Karal, 2014; Bardakçı, 2015) festgestellt werden, dass die türkische Lernende, die in der Türkei Englisch als Fremdsprache lernen und gelernt haben, haben auf die Probleme bei der Artikulation der englischen Sprachlaute verstoßen, wodurch phonetische Interferenzfehler entstanden sind.

LITERATURVERZEICHNIS

- Acar, D. (2005). Die Syntaktische Valenz deutscher und türkischer Verben und ihr Einfluss auf das Deutschlernen türkischer Studierender. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Çukurova Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Adana.
- Bardakçı, M. (2015). Turkish EFL pre-service Teachers' Pronunciation Problems. *Academic journals* 10 (16), 2370-2378.
- Bayrak, A. (2013). Aussprachliche Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerausbildung. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 81-91.
- Bayrak, A. (2016). Die Sprachlaute des Deutschen und Türkischen. *Eskişehir: Nisan*
- Bekleyen, N. (2011). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Karşılaştıkları Telaffuz Sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 10 (36), 94-107.
- Biersack, S. (2002). Systematische Aussprachefehler deutscher Muttersprachler im Englischen – Eine phonetisch-phonologische Bestandsaufnahme. *Forschungsberichte*. München: Universität München.
- Boran, G. (2005). Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı Öğretmen Adaylarının Genel Olarak Yanlış Telaffuz Ettikleri Kelimeler Üzerine Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 81-90.
- Bornemann, K. (2015). Der schwierige Weg zur Zweitsprache. Theoretische Grundlagen und Einflussfaktoren „Jenseits der Sprache“. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. und Ott, G.S. (2006). *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Brenner, K., Huszka, B. und Werk-Marinkás, C. (2006). *Deutsche Phonetik. Eine Einführung*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Buhberger, S. (2011). Schriftspracherwerb bei Deutsch als Zweitsprache – Untersuchung zu Interferenzen der türkischen Muttersprache. O.Niebuhr, N.ve S. Buhberger (Hrsg) In: *KALIPHO Kieler Arbeiten zur Linguistik und Phonetik* (S. 41-130). Kiel: Philosophische Fakultät der Christian-Albrechts- Universität.
- Dereli, S. (2004). Orthographiefehler türkischsprachiger Schülerinnen beim Erwerb der deutschen Schriftsprache. Exemplarische Fehleranalyse. In: *Dil Dergisi Language Journal*, 125, 54-71.

- Eckhardt, A. G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- Edmonson, W. J. und House, J. (1993). Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Ergenç, İ. (1984). Almanca ve Türkçenin Ses Yapılarının Karşılaştırılması. Ankara: DTCF yayınları.
- Ersen-Rasch, M. I. (2009). Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene. München: Max Huber Verlag.
- Gültekin, M. (2011). Türk Öğrencilerin Telaffuz Hataları: Parçalar Üstü Özellikler. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Anadolu Üniversitesi, Institut für Erziehungswissenschaften, Eskişehir.
- Gürsoy, E. (2010). Sprachbeschreibung Türkisch. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf (zuletzt abgerufen am 15.04.2016).
- Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2001). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Hişmanoğlu, M. (2006). Current Perspectives on Pronunciation Learning and Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (1), 101-110.
- Høyem, S. und Zickfeldt, A.W. (2008). Deutsche Lautlehre. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - Das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 8(2/3), 97-109.
- Hufeisen, B. und Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Bacherneegg, Kapfenberg: Council of Europe Publishing.
- Hurler, K. (2006). Arbeitsmotivation: Behavioristische und Kognitivistische Ansätze und deren Möglichkeiten der Leistungsbeeinflussung. Diplomarbeit. Universität Konstanz, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften, Konstanz.
- İleri, E. (2007). Lehrbuch der türkischen Sprache. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Kayaoğlu, M. N. und Çaylak, N. (2013). What is Needed for Correct Pronunciation: A Model or a Concern? *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 269-290.
- Khalilzadeh, A. (2014). Phonetic and Non-Phonetic Languages: A contrastive Study of English and Turkish Phonology Focussing on the Orthography-Induced Pronunciation Problems of Turkish Learners of English As a Foreign Language (Turkish EFL Learners). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4, 141-163.

- Kleppin, K. (1997). Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt Verlag.
- Kretzenbacher, H.L. (2009). Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 88–99.)
- Lasarczyk, E. (2005). Wie deutsch klingt Englisch im Deutschen - und warum? Unveröffentlichte Magisterarbeit. Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, Philosophischen Fakultät, Bonn.
- Ludwig, J. (2005). Fallstudien. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2, 51-60.
- Luoma, P. (2012). Deutsch als Tertiärsprache. Der Einfluss anderer Fremdsprachen auf das Deutschlernen in der finnischen gymnasialen Oberstufe. Pro gradu Arbeit. Universität Tampere, Institut für Sprach- Translations- und Literaturwissenschaften, Finnland.
- Moise, M. I. (2012). Zum Nutzen des Sprachvergleichs und der Fehleranalyse für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht. *Annals of Dimitrie Cantemir Christian University Linguistics, Literature*, 1, 11-20.
- Oflaz, A. (2013). Die internen und externen Interferenzfehler beim Lernprozess des Deutschen als Zweitsprache für türkische Muttersprachler und Vorschläge zur Fehlertherapie. *Türkisch Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 929-950.
- Reinke, Kerstin, (2013), „Britisches Englisch“ (Hg. Hirschfeld Ursula, Kelz Heinrich P., Müller Ursula), *Phonetik international*. Grundwissen von Albanisch bis Zulu. S. 1-16, Grima.
- Repp, S. (2014). Das Mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, H. Truckenbrodt, (Hrsg.), In: *Das Englische*. Berlin – Heidelberg: Springer VS, 93-113.
- Reuter, S. (2005). Lehr- und Lerntheorien- Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Rolffs, S. (2003). Kontrastive Analyse der Phonetik Türkisch-Deutsch. (Hg.: U Hirschfeld, H. P. Kelz und U. Müller) In: *Phonetik international*. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache.
- Scharff- Rethfeldt, W. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Stuttgart/New York: Georg Thieme Verlag.
- Schröder, C. und Şimşek, Y. (2014). Das Mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, H. Truckenbrodt, (Hrsg.), In: *Das Türkische*. Berlin – Heidelberg: Springer VS, 115-132.
- Selen, N. (1984). Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalysen. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Serindağ, E. (2005). Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2).

- Şenel, M. (1997). Contributions of Phonetics to Language Teaching. Unveröffentlichte Masterarbeit Hacettepe Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Ankara.
- Şimşek, A. und Karal, H. (2014). İngilizce Telaffuz ve Artikülasyon Yazılımının Geliştirilmesi ve İngilizce Telaffuz Becerileri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi. Journal of Instructional)
- Ülkersoy, N. (2007). Markedness Differential Hypothesis and the Phonological Errors of Turkish EFL Learner. Unveröffentlichte Dissertation. Çukurova Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Adana.
- Vomáčková, O. (2013). Typische Fehler der tschechischen Deutschlerner. Sprachseminar. Palacky Universität, Pädagogische Fakultät, Olomouc.
- Vural, S. (2000). Der Partikelgebrauch im heutigen Deutsch und im heutigen Türkisch. Eine kontrastive Untersuchung. Unveröffentlichte Dissertation. Mannheim Universität, Mannheim.