Diyalog 2025/ 2: 665-687 (Research Article)

Betrachtung der phonetischen Probleme von DaF-Lernenden aus psycholinguistischer Perspektive

Mehmet Can Sander, Kütahya – Hikmet Asutay, Edirne

https://doi.org/10.37583/diyalog.1827929

Abstract (Deutsch)

In diesem Beitrag werden die phonetischen Probleme, die sich im universitären Kontext des türkischen DaF-Unterrichts ergeben können, aus psycholinguistischem Blickwinkel erforscht. Dazu werden die Aussprachefehler von DaF-Lernenden mit Türkisch als Muttersprache auf quantitative Weise untersucht. Die empirische Basis dafür bilden Sprachaufnahmen zu ausgewählten Ausspracheeigenschaften des Deutschen. Sie gehen auf die Thesenpraxis der abgeschlossenen Dissertation *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache* zurück. Nach den einleitenden Ausführungen werden zunächst die Verfahrensweise der Dissertation und ihre wichtigsten Ergebnisse erläutert. Darauffolgend erfolgt eine Darstellung der Sprachmodelle von Levelt (1989 und 1993), die von den Verfassern der vorliegenden Studie zur besseren Übersicht in leicht modifizierter sowie vereinfachter Form übernommen wurden. Als Nächstes werden die behandelten phonetischen Probleme im Zusammenhang mit den für diese Arbeit adaptierten Modellvarianten erörtert. Dabei werden die theoretischen Überlegungen – wie bereits angemerkt – durch Beispiele aus dem empirischen Teil der Dissertation veranschaulicht. Im Anschluss daran wird ein Vorschlag zur Weiterentwicklung von Levelts beiden Sprachmodellen (1989 und 1993) formuliert. Auch in diesem Kontext werden die im Rahmen der Dissertation erhobenen Daten als Grundlage für die exemplarische Betrachtung herangezogen. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengeführt, um ein Fazit zu ziehen und einen Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsperspektiven zu geben. Aus den Arbeitsergebnissen lässt sich in erster Linie auf die detaillierte Erklärungsmöglichkeit der phonetischen Probleme von türkischen DaF-Lernenden durch die Heranziehung von Levelts psycholinguistischen Modellen (1989 und 1993) bzw. leicht modifizierten und vereinfachten Versionen davon schließen.

Schlüsselwörter: *DaF-Unterricht, Phonetik, Psycholinguistik, Fehleranalyse, Mehrsprachigkeit.*

Abstract (English)

Consideration of the phonetic problems of GFL learners from a psycholinguistic perspective

This article explores the phonetic problems that can arise in the university context of Turkish GFL teaching from a psycholinguistic perspective. For this purpose, the pronunciation errors of GFL learners with Turkish as their mother tongue are examined in a quantitative manner. The empirical basis for this is formed by language recordings of selected pronunciation features of German. They come from the thesis practice of the completed dissertation, *Teaching German Phonetics to Learners with L1 Turkish.* After the introductory remarks, dissertation's procedure and its most important results will first be elucidated. Subsequently, a presentation of Levelt's language models (1989 and 1993) takes place, which were adopted by the authors

Einsendedatum: 14.06.2025 Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2025

of the present study in a slightly modified and simplified form for to provide a clearer overview. Next, the phonetic issues dealt with in connection with the model variants adapted for this work are discussed. Thereby, the theoretical considerations are illustrated – as previously mentioned – by examples from the empirical part of the dissertation. Following this, a proposal for the further development of both of Levelt's language models (1989 and 1993) is formulated. In this context as well, the data collected within the framework of the dissertation are used as a basis for the exemplary consideration. Finally, the findings gained are synthesised in order to draw a conclusion and provide an outlook on possible future research perspectives. From the results of the work, the possibility of a detailed explanation of the phonetic problems of Turkish GFL learners can be concluded, in the first place, by using Levelt's psycholinguistic models (1989 and 1993), more specifically, slightly modified and simplified versions of them.

Keywords: *GFL teaching, Phonetics, Psycholinguistics, Error Analysis, Multilingualism.*

EXTENDED ABSTRACT

This article investigates the phonetic problems of GFL learners from a psycholinguistic perspective. The aim of this detailed presentation is to enable more targeted steps to be taken to rectify the problems identified. The explanation of this issue, which is based on in data from the completed dissertation *Teaching German Phonetics to Learners with L1 Turkish*, is of central importance. The starting point for this is the measures developed in the empirical part of the work to overcome the phonetic problems of Turkish GFL learners. These measures or, put differently, steps are teaching units that have been ethically reviewed and approved. In addition to discussing selected pronunciation features of Standard German, these teaching units focus on pronunciation learning strategies. A phonetic experiment was conducted as part of the dissertation's thesis practice to assess their effectiveness with subjects. These subjects were recruited from the School of Foreign Languages at Trakya University, Tekirdağ Namık Kemal University, Bursa Uludağ University and the Department of Translation and Interpretation at Trakya University. In this context, empirical data were collected through speech recordings. These data provide the foundation for the exemplar-based inquiries of a psycholinguistic nature within the framework of the present study,.

Initially, the phonetic problems of GFL learners can be categorized into physical and psychological types. Physical problems occur in the areas of listening, articulation, and intonation. Psychological pronunciation acquisition problems include possible hesitations when speaking in front of a group. This category also covers the conscious or unconscious desire to retain the native way of speaking in oral production in a foreign language. In this regard, the last aspect to be mentioned is the possible aversion to the unfamiliar sound of the foreign language. Both the physical and psychological phonetic acquisition problems of GFL learners are inherently abstract. This article employs psycholinguistic modelling to provide deeper insights into this topic. Levelt's language models, more specifically, his psycholinguistic models (1989 and 1993), serve as the basis for this approach. These models were originally developed to explain monolingual or, that is to say, native-language processes. The 1989 model is a widely adopted framework that provides the theoretical foundation for oral language production in several linguistic studies. In comparison, the 1993 model includes not only oral language production but also reception.

However, to achieve the objectives of this work, slightly modified and simplified versions of the psycholinguistic models of Levelt (1989 and 1993) are utilized. This approach clearly elucidates the physical and psychological challenges of pronunciation acquisition by hypothetically demonstrating the relationship between specific phonetic problems and their corresponding model component(s). In doing so, the 1989 and 1993 model versions acquire an educational character of their own. Furthermore, the study outlines an extension proposal for Levelt's two psycholinguistic models (1989 and 1993), allowing for better integration of multilingual perspectives in psycholinguistic error analyses. The data collected during the dissertation's thesis practice also constitute the empirical basis in this case.

Thus, this quantitative study, the results of which were achieved in close practical connection with the dissertation *Teaching German Phonetics to Learners with L1 Turkish*, provides a psycholinguistic perspective for a detailed explanation of the phonetic problems of Turkish GFL learners. This is intended to facilitate a deeper understanding of these challenges and support their resolution, which underlines the significance of the present work. As the only doctoral-level research in Türkiye to date focusing on pronunciation instruction in GFL lessons, the dissertation has laid the initial groundwork for addressing the pronunciation problems of Turkish GFL learners at this academic level. To facilitate the achievement of this pedagogical objective, the present study investigates the phonetic problems of Turkish GFL learners, more specifically their underlying causes, in an analytical and descriptive manner. This presentation, carried out as thoroughly as possible, is also intended to contribute to the future development of the pronunciation training programme designed as part of the dissertation.

Future research should expand these findings through additional phonetic experiments. Particular emphasis should be placed on validating the primarily theoretical assumptions regarding phonetic problems in multilingual learning situations. These investigations should again be based on psycholinguistic oriented phonetic experiments conducted with Turkish GFL learners. In addition, phonetic perception experiments, productively structured phonetic experiments, and investigations into the psychological phonetic problems

of Turkish learners of German were not included in the structure of the dissertation. Therefore, their future investigation within the Turkish GFL context is especially significant. Exploring the digitally oriented application of Levelt's two multilingualism-related models, for example, through the combined use with the language analysis program Praat, could serve as another interesting research focus. Furthermore, thorough tertiary language didactic error analyses are deemed possible due to the position of German in Turkish schools, more precisely, its importance alongside English and French. This solution-oriented approach aims to enhance the quality of phonetics instruction in GFL classrooms in Türkiye.

Einleitung

Dieser Beitrag befasst sich mit Ausspracheproblemen von türkischen Deutsch als Fremdsprache(DaF)-Lernenden und betrachtet sie gezielt aus psycholinguistischem Blickwinkel. Diese Perspektive wurde deshalb gewählt, weil sie eine detaillierte Darlegung der Problematik ermöglicht und somit eine Basis schafft, um auf Grundlage der im Rahmen der Dissertation *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache* bzw. ihrer Thesenpraxis gesammelten Daten gezieltere Schritte zur Behebung der eruierten Probleme unternehmen zu können[1].

Die ProbandInnen stammen aus der Hochschule für Fremdsprachen der Trakya Universität, der Tekirdağ Namık Kemal Universität, der Bursa Uludağ Universität und aus der Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen der Trakya Universität. Den Schwerpunkt der Unterrichtseinheiten, die anhand von Videos präsentiert wurden, bildet zum einen die Diskussion ausgewählter Aussprucheeigenschaften des Standarddeutschen und zum anderen die Thematisierung der Strategien zum Ausspracheerwerb. Die vor diesem Hintergrund mittels Sprachaufnahmen empirisch erhobenen Daten dienen als Grundlage für die nachfolgenden exemplarischen Untersuchungen psycholinguistischer Art[2].

In diesem Zusammenhang ist zunächst festzuhalten, dass im Rahmen dieser Arbeit der Begriff Phonetik im Sinne der Aussprache bzw. Ausspracheschulung verwendet wird, wie im DaF-Kontext üblich. Darunter versteht man didaktisch-methodische Grundsätze, die bei der Lehre einer normgerechten Aussprache beachtet bzw. zu diesem Zweck eingesetzt werden. Der Vermittlungsprozess beruht auf phonetisch-phonologischen Grundlagen (vgl. dazu Reinke 2013: 109). Des Weiteren lässt sich unter Berufung auf Hirschfeld (2001: 873f.) sowie Hirschfeld und Kelz (2002: 3) feststellen, dass die Probleme von Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernenden beim Ausspracheerwerb in den Bereichen des Hörens, Artikulierens und Intonierens – diese Aspekte werden an dieser Stelle als physisch eingeordnet – sowie im psychischen Bereich auftreten. Die Ursachen der physischen und psychischen Probleme von Lernenden beim Ausspracheerwerb sind abstrakter Natur, da sie eine kognitive Struktur besitzen. Die Anwendung der psycholinguistischen Modellierung ermöglicht es, sich auf anschauliche Weise mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, so dass sie leichter verständlich wird. Neben den bereits erwähnten Ansätzen stützt sich diese Vorgehensweise ferner auf die beiden psycholinguistischen Modelle von Levelt (1989 und 1993), die entwickelt wurden, um die monolingualen bzw. muttersprachlichen Sprachprozesse zu erklären[3]. Das Werk von Levelt bzw. seine ursprüngliche Version aus dem Jahr 1989 wurde ausgewählt, weil es sich dabei um ein weitverbreitetes Sprachproduktionsmodell allgemeiner Natur

[1] Der Erstautor der vorliegenden Arbeit verfasste unter der Betreuung des Zweitautors die Dissertation *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache*, die im Sommersemester 2025 abgeschlossen wurde (Sander 2025).

[2] Die ausführlichere Besprechung des empirischen Teils wurde mit der Dissertation zusammen veröffentlicht.

[3] Zur schematischen Darstellung der beiden Modelle s. Levelt (1989: 9) und Levelt (1993: 2).

handelt, das in mehreren linguistischen Studien die theoretische Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Prozessen der mündlichen Sprachproduktion bildet[4].

Im DaF-Bereich wird das Modell in mehreren Forschungsarbeiten verwendet, um die Sprachproduktion auf theoretischer Ebene zu fundieren. Beispielsweise nutzt Kiyko (2017: 168) es in ihrer Studie als eine der Haupterklärungsquellen für die Fehler von DaF-Lernenden im Zusammenhang mit der Entstehung von ‚*faux amis*' (zu Dt. falsche Freunde, Herv. im Orig.)[5]. Im Vergleich dazu stützt sich Stipančević (2021: 166f.), die sich in ihrer Monographie der Sprachproduktion von Lernenden aus kognitiver Perspektive widmet, auf das Leveltsche Modell (1989).

Darüber hinaus machen Decke-Cornill und Küster (2015: 188f.), die sich mit der Sprechfertigkeit im Kontext der Fremdsprachendidaktik auseinandersetzen, von einer vereinfachten Version des Leveltschen Modells Gebrauch, die auf Wolff (2000: 14 bzw. 2002: 211) zurückgeht. Matz, Rogge und Rumlich (2023: 25ff.), die den Sprechvorgang im Zusammenhang mit der Gestaltung der mündlichen Prüfungen im Fremdsprachenunterricht betrachten, nehmen hingegen auf eine nach Diehr und Frisch (2008: 37) adaptierte Variante des Sprechmodells von Levelt Bezug[6]. Wie aus diesen Forschungsarbeiten ersichtlich wird, wird der Sprachproduktionsprozess auf der Basis des Leveltschen Modells (1989) behandelt, indem ein Bezug zur Praxis hergestellt wird. Eine ähnliche Verfahrensweise wird auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit angewandt. Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit den Ausspracheerwerbsproblemen hinsichtlich der mündlichen Sprachrezeptionsprozesse die Modellversion von 1993 benutzt, da sie neben der Sprachproduktion auch die Sprachrezeption berücksichtigt.

Im nächsten Kapitel des vorliegenden Beitrags werden zunächst die bei der Dissertation angewandte Vorgehensweise sowie ihre zentralen Befunde erörtert. Anschließend werden die psycholinguistischen Modelle von Levelt (1989 und 1993) vorgestellt. Für eine bessere Übersicht über die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand werden sie von den Verfassern der vorliegenden Arbeit eigenständig leicht modifiziert und vereinfacht. Anschließend werden die thematisierten phonetischen Probleme im Zusammenhang mit den Modellvarianten erklärt, die für diese Arbeit entwickelt wurden, indem die diesbezüglichen Ausführungen – wie bereits angedeutet – durch Beispiele aus dem empirischen Teil der Dissertation illustriert werden.

---

[4] In Anlehnung an Bade u.a. (2009: 70) könnte das psycholinguistische Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) als allgemein anerkannt bezeichnet werden, während Kawaguchi (2010: 36) es zu den einflussreichsten psycholinguistischen Sprachproduktionsmodellen zählt.

[5] Unter Berufung auf Falk und Bardel (2010: 198) lassen sich ‚faux amix' bzw. falsche Freunde als Fehler in der fremdsprachlichen Sprachproduktion auffassen, deren Ursache auf Wörter zurückzuführen ist, die in der Muttersprache der Lernenden und in der Ziel- bzw. Fremdsprache vom Phonologischen bzw. Orthographischen her eine Gleichheit oder Ähnlichkeit aufweisen, aber unterschiedliche Bedeutungen haben. Ein Beispiel wäre das englische ‚to become', das orthographisch dem deutschen bekommen ähnelt, aber werden bedeutet.

[6] Als Beispiel für die Thematisierung des Leveltschen Modells (1989: 9) in der Türkei s. die Studie von Güneş (2014: 9) im Kontext des Sprechunterrichts.

Als Nächstes wird eine Empfehlung zur Erweiterung von Levelts beiden Sprachmodellen (1989 und 1993) ausgesprochen. Den Ausgangspunkt dabei bildet das von Hartsuiker und Pickering (2008: 480) präsentierte Modell für die multilinguale Sprachproduktion bzw. -rezeption. Um es zu erweitern, wird die Ansicht von Hufeisen herangezogen, denn in Anlehnung daran lässt sich feststellen, dass neben der Muttersprache auch später erlernte Fremdsprachen die Aneignung einer weiteren Fremdsprache beeinflussen (vgl. dazu ausführlicher Hufeisen 2001: 648f.). Auch hier dienen die im Rahmen der Dissertation erhobenen Daten als Quelle für entsprechende Beispiele. Zum Ende des Beitrags werden aus den gewonnenen Erkenntnissen ein Fazit erstellt und ein Ausblick gegeben. Bezüglich des hier angewandten quantitativen Untersuchungsverfahrens ist als Letztes anzumerken, dass die Darlegung des Praxisbezugs zur Dissertation darauf abzielt, ein möglichst intensives Verhältnis zu ihrer Anfertigung herzustellen.

Vorgehensweise der Dissertation

Zum besseren Verständnis der Beispiele, die der Thesenpraxis der Dissertation mit dem Thema *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache* entnommen wurden, sollen an dieser Stelle die wichtigsten Anhaltspunkte der darin genutzten Vorgehensweise erläutert werden. Im Rahmen der Dissertation wurden Maßnahmen zur Überwindung der Ausspracheprobleme von türkischen DaF-Lernenden entwickelt, und zwar in Form von ethisch überprüften und genehmigten Unterrichtseinheiten. Im Mittelpunkt steht zum einen die Betrachtung ausgewählter Aussprachеeigenschaften des Deutschen, die sich für türkische DaF-Lernende als problematisch erweisen (Thematische Kategorie 1). Zum anderen werden mit den Lernenden Aussprachelernstrategien adressiert (Thematische Kategorie 2). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Unterrichtseinheiten dazu dienen, türkischen DaF-Lernenden gezielt konkrete Aussprachethemen zu vermitteln, und wurden im Rahmen des empirischen Teils bzw. der Thesenpraxis der Dissertation mit ProbandInnen anhand eines phonetischen Experiments auf ihre Effektivität hin überprüft.

Somit beinhaltet das mit den ProbandInnen besprochene Aussprachetrainingsprogramm 12 Unterrichtseinheiten, in denen die segmentalen sowie suprasegmentalen Aussprachеeigenschaften des Standarddeutschen (Satzmelodie, Wortakzent, Satzakzent, [s]-, [z]- und [t͡s]-Laute, [f]- und [v]-Laute, [ʃ]- und [h]-Laute, Vokalneueinsatz, Vokalquantität, Auslautverhärtung, r-Laute, e-Laute, o-Laute) vermittelt werden, sowie 4 weitere Unterrichtseinheiten, um den Lernenden eine Strategie (Visualisieren, Variantenreiches Wiederholen – mit den Schwerpunkten Grammatik und Wortschatz, Wissens- und Informationsmanagement, Textproduktion anhand von Wissensschemata) zu vermitteln, anhand derer sie sich die Phonetik aneignen können. Die untersuchten Aussprachеeigenschaften des Deutschen wurden auf der Grundlage der diesbezüglichen Forschungsliteratur (wie z.B. Ergenç 1984, Yelegen 2007, Schroeder und Şimşek 2014) sowie der analytischen Betrachtung der Aussprachesysteme des

Deutschen und Türkischen ausgewählt. Die Grundlage für die vermittelten Aussprachelernstrategien stellt das Werk von Mandl und Friedrich (2006) dar.

Im Rahmen der Arbeit wurde der Frage nachgegangen, ob die Besprechung der Unterrichtseinheiten zur Phonetikvermittlung dazu beitragen würde, die Aussprache von ProbandInnen zu verbessern. Der Forschungsdesign beruht auf je einem Vortest, Nachtest und zeitverzögerten Nachtest, die ähnlich strukturiert sind. Der Vortest wird zu Beginn der Studie durchgeführt, der Nachtest nach der Behandlung der Unterrichtseinheiten mit den ProbandInnen und der zeitverzögerte Nachtest mit etwas zeitlichem Abstand dazu, um die Nachhaltigkeit des Gelernten zu überprüfen. Bei der Durchführung von Tests sollten die ProbandInnen vorgegebene Wörter und Sätze vorlesen und dabei ihre Sprache aufzeichnen. Diese wurden anschließend vom Verfasser der Arbeit durch mehrmaliges Anhören ausgewertet. An der Thesenpraxis nahmen insgesamt 42 ProbandInnen teil, deren Muttersprache Türkisch ist; sowohl die Experimentalgruppen als auch die Kontrollgruppen umfassen insgesamt 21 ProbandInnen.

Präsentation der Leveltschen Modelle von 1989 und 1993

In diesem Kapitel wird zunächst die mündliche Sprachproduktion anhand der ursprünglichen Version des Modells von Levelt (1989) erläutert. Daraufhin wird anhand der Modellversion von 1993 die mündliche Sprachrezeption beschrieben. Die beiden Darlegungen fassen jeweils die Originalversion des entsprechenden Modells zusammen.

Die mündliche Sprachproduktion und -rezeption sowie ihre Vereinfachung

Gemäß der ursprünglichen Version des Sprachproduktionsmodells von Levelt aus dem Jahr 1989 wird Sprache inkrementell produziert. Die Sprachproduktion findet in drei hierarchischen Mechanismen bzw. Verarbeitungsstufen statt, die auch parallel zueinander ablaufen können (vgl. dazu Levelt 1989: 24ff.; vgl. auch De Angelis 2007: 66f.). Demnach wird eine sprachliche Nachricht zuerst konzeptualisiert, dann formuliert und schließlich artikuliert (vgl. dazu Levelt 1989: 9 und 27; vgl. auch Harden 2006: 162). Wie bereits angedeutet, beginnt die Sprachproduktion damit, dass im Konzeptualisierer eine Botschaft generiert wird. Insofern wird in dieser Verarbeitungskomponente des Modells geplant, welcher Inhalt ausgedrückt werden soll. Zu diesem Zweck nutzt der Sprecher unter anderem sein Diskurs- und Situationswissen. Der Verarbeitungsprozess im Konzeptualisierer resultiert in der präverbalen Botschaft. Sie wird nun in den Formulator geschickt (vgl. dazu Levelt 1989: 9f.; vgl. auch De Angelis 2007: 67). Die präverbale Botschaft ist konzeptuell aufgebaut und wird im Formulator durch die grammatische und phonologische Enkodierung versprachlicht. Die dafür benötigten Lemma- und Forminformationen stammen aus dem Lexikon. Wenn der Sprachverarbeitungsprozess im Formulator beendet ist, entsteht der phonetische Plan. Er gelangt dann in den Artikulator (vgl. dazu Levelt 1989: 9 und 11f.; vgl. auch Rupp 2013: 31f.). Dort wird er ausgeführt, indem die Äußerung ausgesprochen wird. Anders gesagt, wird der vom Formulator in den Artikulator weitergeleitete phonetische Plan in geäußerte Sprache

umgewandelt (vgl. dazu Levelt 1989: 9 und 12f.; vgl. auch Endres-Niggemeyer 1998: 42). Darüber hinaus besitzt Levelts Sprachproduktionsmodell noch eine weitere Verarbeitungskomponente, die er als Sprachverstehenssystem bezeichnet und die dazu dient, die Überwachung des Sprachproduktionsprozesses sicherzustellen (vgl. dazu Levelt 1989: 9 und 13f.).

Die Modellversion von 1993, die auch die Sprachrezeption umfasst, lässt sich in Anlehnung an Raithel (2005: 12) als Spiegelbild der ursprünglichen Version des Modells zur Sprachproduktion aus dem Jahr 1989 betrachten (vgl. dazu auch Tesak 2006: 63). Im Hinblick darauf könnte man unter Berufung auf Braun von der synchronen Aktivität des Konzeptualisierers, Formulators und Artikulators beim Sprachproduktionsprozess sprechen. Beim Sprachrezeptionsprozess wäre hingegen von der simultanen Arbeit des akustisch-phonetischen Prozessors, Parsers sowie Konzeptualisierers die Rede (vgl. dazu Braun 2006: 151). Letztere sind also die drei Modellkomponenten, aus deren Tätigkeit sich der Sprachrezeptionsprozess zusammensetzt (vgl. dazu Levelt 1993: 2 und 7ff.).

Bei der Sprachrezeption wird das Gehörte im akustisch-phonetischen Prozessor in eine phonetische Repräsentation übersetzt (vgl. dazu Levelt 1993: 2 und 8; vgl. auch Wittler 2006: 65). Sie wird anschließend im Parser weiterverarbeitet. Bei den Verarbeitungsvorgängen, die in dieser Modellkomponente stattfinden, handelt es sich vor allem um die phonologische und die grammatische Dekodierung. Hierbei werden jeweils die vom Lexikon gelieferten Lemma- und Lexeminformationen verwendet (vgl. dazu Levelt 1993: 2 und 8ff.; vgl. auch Pohl 2008: 608). Das Endprodukt des Sprachverarbeitungsprozesses im Parser ist die abgeleitete Nachricht. Sie wird nun an den Konzeptualisierer weitergegeben (vgl. Levelt 1993: 2 und 11; vgl. auch Stark 2007: 1118). Dort wird sie einer Diskursverarbeitung unterzogen (vgl. dazu Levelt 1993: 2 und 11). In Anlehnung an Pohl lässt sich diese als ausführliche Semantisierung des bisher generierten Rezeptionsprodukts charakterisieren, die sich unter anderem auf das Weltwissen und Vorwissen des Rezipienten stützt (vgl. dazu Pohl 2008: 608; vgl. auch Levelt 1993: 11f.). In anderen Worten wird nun die abgeleitete Nachricht, die vom Parser in den Konzeptualisierer geschickt wurde, bzw. ihre wörtliche Bedeutung in den Diskurs eingearbeitet (vgl. dazu Levelt 1993: 2 und 11f. sowie Wittler 2006: 66; vgl. zur Bezeichnung der abgeleiteten Nachricht als wörtliche Bedeutung Raithel 2005: 12). Infolge dieses Diskursverarbeitungsprozesses wird auf die Intention des Sprechers geschlossen (vgl. dazu Levelt 1993: 2 und 12).

Im Folgenden werden die Sprachproduktion und -rezeption nach Levelt (1989 und 1993) leicht modifiziert und vereinfacht beschrieben. Um die Version des Sprachproduktionsmodells von Levelt (1989: 9) zu simplifizieren, werden die Modellkomponenten Konzeptualisierer, Formulator und Artikulator herangezogen[7]. Bei der vorliegenden vereinfachten Version des rezeptiven Teils des Sprachmodells von Levelt (1993: 2) wird ähnlich vorgegangen. Genauer gesagt geben die Verfasser dieser Arbeit hierbei – entsprechend der bereits erwähnten Quasi-Achsensymmetrie zwischen

[7] Als Beispiel für die vereinfachte Wiedergabe des Leveltschen Modells (1989: 9) s. die Arbeiten von Kaup und Dudschig (2024: 629) sowie Winford (2006: 240).

den Rezeptions- und Produktionsprozessen, bei der die Richtung der einzelnen Verarbeitungsschritte entgegengesetzt ist – die Modellkomponenten akustisch-phonetischer Prozessor, Parser und Konzeptualisierer sowie das Endprodukt des Sprachverarbeitungsprozesses in dem jeweiligen Modellbestandteil vereinfacht wieder. Die durchgeführte leichte Modifizierung besteht darin, dass die inhaltliche Beschaffenheit des Endprodukts jeder Modellkomponente in Klammern eigenständig formuliert wird (vgl. dazu Abb. 1). Nach der Präsentation der beiden Modelle von Levelt (1989 und 1993) bzw. ihrer eigenständig vereinfachten Versionen wird die Arbeit als Nächstes mit der Besprechung der phonetischen Probleme von DaF-Lernenden durch ihre Heranziehung fortgesetzt.

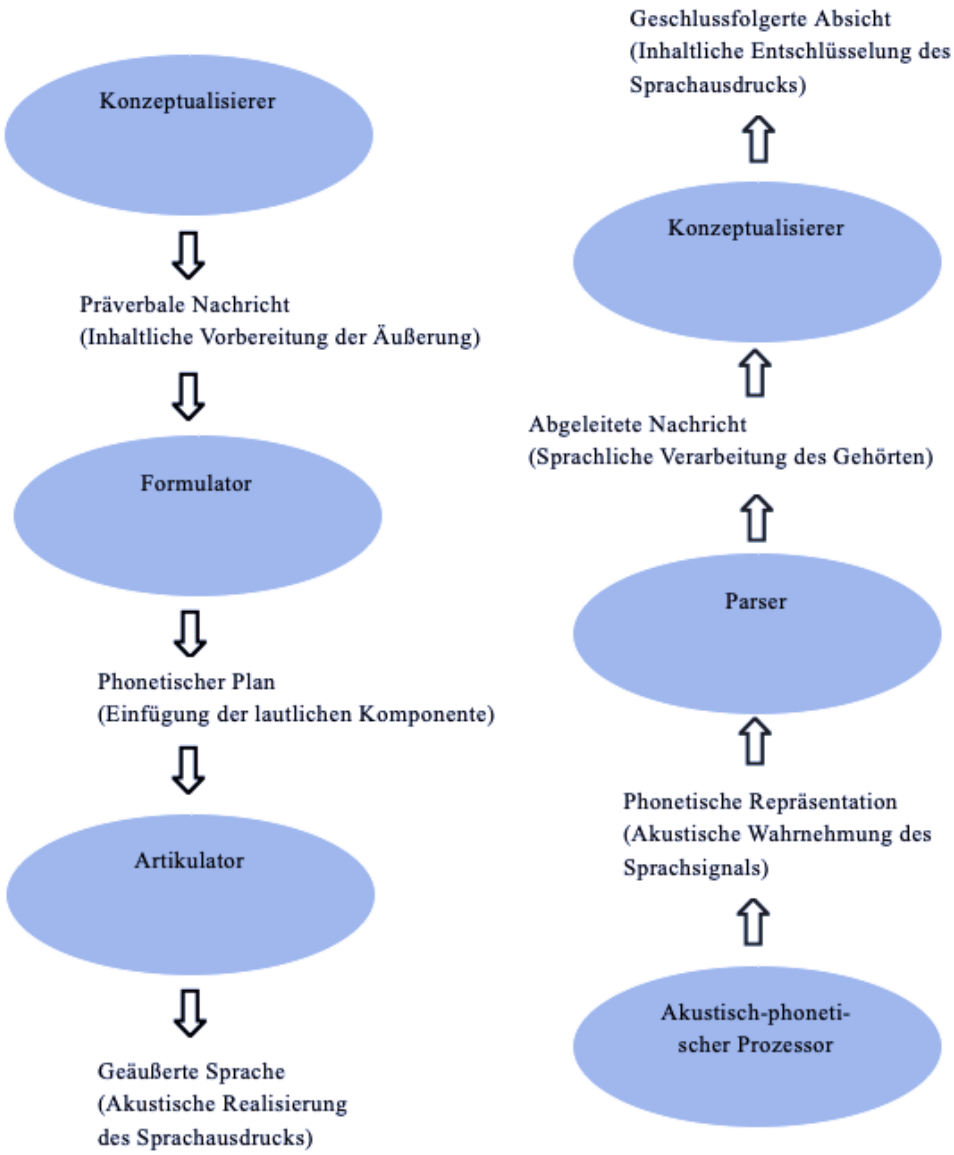


Abb. 1: Leicht modifizierte und vereinfachte Darstellung des Sprachproduktionsprozesses (links) und des Sprachrezeptionsprozesses (rechts) nach Levelt (1989: 9 und 1993: 2)[8]

[8] Leicht modifizierte Vereinfachung durch die Verfasser der vorliegenden Arbeit.

Modellbezogene Schilderung der phonetischen Probleme

Den Kern dieses Kapitels bildet die Betrachtung der physischen (bzw. hör-, artikulations- sowie intonationsbezogenen) und psychischen Ausspracheerwerbsprobleme von DaF-Lernenden. Zunächst werden die physischen und psychischen Probleme beim Ausspracheerwerb einzeln erklärt und anschließend anhand der vereinfachten Darstellung des entsprechenden Leveltschen Modells veranschaulicht. Auf diese Weise wird, hauptsächlich hypothetisch, aufgezeigt, auf welche Modellkomponente(n) das eben besprochene Problem zurückzuführen ist. Diese hypothetische Vorgehensweise bedeutet gleichzeitig, dass den beiden Modellversionen (1989 und 1993) im DaF-Kontext ein unterrichtspädagogischer Charakter verliehen wird. Der Mehrwert dieser Arbeit besteht in der detaillierten Auseinandersetzung mit den Ausspracheproblemen von DaF-Lernenden bzw. der detaillierten Darlegung ihrer Ursachen. Da im türkischen DaF-Kontext nur relativ wenige Studien zu diesem Gegenstand existieren, sollte die vorliegende Untersuchung dazu beitragen, diese Forschungslücke zu ergänzen.

Im Hinblick auf die Ziele des aktuellen Kapitels ist hervorzuheben, dass im Rahmen der Dissertation *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache* lediglich die deutsche Standardaussprache untersucht wird. Die Sprachaufnahmen, die der Thesenpraxis der Dissertation entnommen wurden, bilden die Basis für die nachfolgenden Beispiele. Im Folgenden stammen alle aufgeführten Beispiele aus der Thesenpraxis, jedoch wird in den entsprechenden analytischen Betrachtungen jeweils zusätzlich ein Hinweis zur Datenquelle in Form einer Fußnote gegeben, um eventuelle Verwechslungen für Leser mit literaturbezogenen Erklärungen zu vermeiden.

Darüber hinaus ist die Struktur des jeweiligen phonetischen Fehlers dafür entscheidend, ob er sich zur analytischen Untersuchung eignet. Daher wird beim Auswahlprozess nicht von weiteren Kriterien wie z.B. Geschlecht (männlich/weiblich) oder Bildungsniveau (Vorbereitungsklasse/Bachelorstudium) Gebrauch gemacht. Ferner beziehen sich die in der Thesenpraxis erstellten Sprachaufnahmen ausschließlich auf die Sprachproduktion von ProbandInnen, während zur Sprachrezeption keine empirisch gesammelten Daten vorliegen. Daher werden die Sprachaufnahmen auch zur Thematisierung der sprachrezeptionsbezogenen Aspekte benutzt, indem davon ausgegangen wird, dass sie eventuell durch die fehlenden Hörerfahrungen bzw. -kenntnisse der ProbandInnen verursacht wurden.

Da alle phonetischen Probleme der ProbandInnen im empirischen Teil der Arbeit physischer Natur sind bzw. das Psychische in diesem Zusammenhang nicht mituntersucht wurde, werden im Folgenden keine Beispiele für den psychischen Untersuchungsschwerpunkt genannt. Überdies erfolgt die detailliertere Schilderung des Datensammlungsprozesses – einschließlich der Vorstellung der ProbandInnen, aus deren Sprachproduktion das jeweilige Beispiel für die modellbezogenen Erklärungen stammt – im Rahmen der Dissertation.

In diesem Zusammenhang ist auch hinzuzufügen, dass die aufgeführten Beispiele für phonetische Probleme in der Regel mehreren Kategorien angehören können.

Beispielsweise könnte die phonetische Realisierung von <v> als [v] im Wort <verbringen> einerseits als Fehler im artikulatorischen Bereich interpretiert werden, andererseits aber auch als Überdifferenzierung der muttersprachlichen Hörerfahrungen[9]. Im Türkischen wird nämlich <v> immer als [v] oder positionsbedingt als [ʋ] ausgesprochen (vgl. dazu Ergenç / Uzun 2020: 168). Im Deutschen ist dies hingegen ausschließlich bei Fremdwörtern der Fall, wie z.B. im Wort Manöver (vgl. dazu Bredel / Pieper 2021: 32)[10]. Auch fehlende Kenntnisse im Formulator, die auf ein mangelndes Hörtraining zurückzuführen sind, könnten als Grund dieses Aussprachefehlers angesehen werden.

Trotz dieser mehrfachen Klassifizierungsmöglichkeit wird das jeweilige Beispiel zum besseren Verständnis nur einem einzelnen phonetischen Problemaspekt zugeordnet. Nach den vorangehenden Anmerkungen zur Verwendung von konkreten Beispielen in diesem Kapitel werden nun unter Bezugnahme auf die beiden Leveltschen Modelle (1989 und 1993) die phonetischen Probleme von DaF-Lernenden diskutiert.

Physisch bedingte phonetische Probleme

Hört man einzelne Wörter, ganze Sätze oder auch längere Äußerungen in einer Fremdsprache, so wirken die Muttersprache bzw. die muttersprachlichen segmentalen und suprasegmentalen Muster wie ein Filter. Daher kann es vorkommen, dass Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernende die Relevanz fremdsprachiger phonetischer Merkmale falsch einschätzen (vgl. dazu Hirschfeld 2001: 873 sowie Hirschfeld / Kelz 2003: 3; vgl. auch Hirschfeld 2005: 516f.). Im Hinblick auf die vereinfachte Wiedergabe des rezeptiven Teils des Sprachmodells von Levelt (1993: 2) heißt das, dass die Filterfunktion der Muttersprache von Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernenden im Parser präsent ist (s. dazu Abb. 1). Dadurch kann es dazu kommen, dass einige phonetische Merkmale der Fremdsprache bei der phonologischen Dekodierung überdifferenziert bzw. als zu wichtig beurteilt oder aber unterdifferenziert bzw. verkannt werden (vgl. dazu Hirschfeld 2001: 873 sowie Hirschfeld / Kelz 2003: 3; vgl. auch Hirschfeld 2005: 517).

Ein Beispiel für eine durch muttersprachliches Hören entstehende Überdifferenzierung könnte die Aussprache von <s> als [s] am Anfang des Wortes <Sonne> darstellen[11]. Im Türkischen wird <s> in allen Wortpositionen als [s] artikuliert, im Deutschen wird <s> hingegen als [z] ausgesprochen, wenn es am Anfang der Wörter vor Vokalen auftritt (vgl. dazu Ergenç / Uzun 2020: 178 sowie Hoffmann 2015: 14). Ein Beispiel für die Unterdifferenzierungsfehler, die aufgrund muttersprachlicher Hörmuster zustande kommen, liefert die kurze Aussprache von [ɑː] als [a] im Wort Rad[12]. Die Ursache dafür liegt in der Vokalquantität bzw. Länge der phonetischen Realisierung von Vokalen, weil im Deutschen sowohl kurze als auch lange Vokale existieren (vgl. dazu

[9] Beispiel entnommen aus der Thesenpraxis der Dissertation.
[10] In dieser Hinsicht merken Bredel und Pieper (2021: 32) weiterhin an, dass [v] in Fremdwörtern nicht immer mit <v> (bzw. gegebenenfalls mit <w> wie z.B. in Krawatte) auf die Schrift übertragen wird.
[11] Beispiel entnommen aus der Thesenpraxis der Dissertation.
[12] Beispiel entnommen aus der Thesenpraxis der Dissertation.

Hall 2011: 28f.). Im Unterschied dazu kommen lange Vokale im Türkischen nur in Wörtern vor, die ursprünglich aus einer Fremdsprache stammen (vgl. dazu Gökdağ u.a. 2021: 42).

Des Weiteren lässt sich in Anlehnung an Hirschfeld feststellen, dass das Hören in der Fremdsprache eine Schlüsselrolle bei der Aussprache spielt, da fremdsprachige Hörmuster zunächst richtig gehört werden müssen, damit sie auch richtig ausgesprochen werden können (vgl. dazu Hirschfeld 2001: 873; vgl. auch Kusolrod 2003: 288 sowie Hirschfeld 2016: 124). Bevor nachfolgend weitere physische Ausspracheerwerbsprobleme von Lernenden behandelt werden, ist zu dieser These anzumerken, dass sie zwar in vielen Arbeiten gestützt wird, so auch in der vorliegenden, mitunter in der wissenschaftlichen Diskussion jedoch auch die entgegengesetzte Auffassung vertreten wird.

Unter Berufung auf Major (2008: 75) könnte man formulieren, dass sie sich infolge von Einzelfällen gebildet hat[13]. Ein Beispiel für einen solchen isolierten Fall, wo richtiges Hören sich nicht als Voraussetzung für richtiges Aussprechen herausstellt, ist die Studie von Goto (1971) bzw. ein Teil ihrer Befunde. Goto untersucht die auditive Wahrnehmung von /l/ und /r/ im Englischen durch japanische Erwachsene und fand dabei unter anderem heraus, dass japanische Probanden mit bester Sprachbeherrschung im Englischen /l/ und /r/ verhältnismäßig gut produzieren konnten. Ihre auditive Unterscheidung dieser Laute war also im Verhältnis zu ihrer Aussprache mangelhaft (vgl. dazu Goto 1971: 317).

Wie bereits erwähnt, wird auch in dieser Arbeit angenommen, dass richtiges Hören die Voraussetzung für die richtige Aussprache ist. Unter Rückgriff auf die vereinfachte Schilderung des Sprachproduktionsmodells von Levelt (1989: 9) lässt sich dazu sagen, dass dafür im Formulator alle (bzw. alle für die jeweilige mündliche Sprachproduktion erforderlichen) phonetischen Merkmale der Fremdsprache verfügbar sein müssten, weil Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernende bei der mündlichen Sprachproduktion die jeweilige phonologische Enkodierung erst dann richtig durchführen können (s. dazu Abb. 1).

Anders gesagt, kann der jeweilige phonologische Enkodierungsprozess nur lückenhaft erfolgen, wenn die dafür erforderlichen phonetischen Merkmale der Fremdsprache im Formulator nicht komplett sind. Damit die Lernenden phonologische Enkodierungsprozesse korrekt durchführen können, sollten also die phonetischen Merkmale der Fremdsprache als Erstes durch Hören (bzw. durch den Fremdsprachen-

[13] Hinsichtlich der Isoliertheit bzw. Seltenheit der Fälle, in denen die Performanz der ProbandInnen in der Sprachproduktion ihre Leistung in der Sprachperzeption übertrifft, äußert Major mit Bezugnahme auf minimalpaarbezogene Kontraststudien die Annahme, dass dies mit der unterstützenden Funktion der orthographischen Hinweise im Zusammenhang stehen könnte. Der größte Teil der ProbandInnen, die an der zweit- bzw. fremdsprachlichen Forschung teilnehmen, könnten nämlich des Lesens und Schreibens kundig gewesen sein. Ausgehend davon lässt sich vermuten, dass kontrastbezogene (schriftliche) Produktionsanweisungen zu diesem Ergebnis geführt haben könnten. Im vergleichenden Zusammenhang mit der eventuellen bzw. wahrscheinlichen Unfähigkeit der ProbandInnen, die Kontraste wahrzunehmen, zieht der Autor die kontrastbezogene Sprachproduktion von tauben SprecherInnen heran (vgl. dazu Major 2008: 75).

bzw. DaF-Unterricht) in den Formulator integriert werden. In diesem Zusammenhang lässt sich die Aussprache von <e> am Ende des Wortes Welle als [ɛ] statt als [ə] durch fehlende Kenntnisse hinsichtlich der Bildung des Lautes im Formulator exemplarisch begründen[14].

Im nächsten Schritt wird im Zusammenhang mit den Ausspracheproblemen von DaF-Lernenden im Bereich des Artikulierens und Intonierens auf den Integrationsprozess der relevanten phonetischen Eigenschaften in den Formulator eingegangen. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass die Lernenden sich neue Sprechbewegungen aneignen, sich diese bewusst machen und sie automatisieren (vgl. dazu Hirschfeld 2001: 873f. sowie Hirschfeld / Kelz 2003: 3; vgl. auch Hirschfeld 2003: 197). Anhand der vereinfachten Version des rezeptiven Teils des Sprachmodells von Levelt (1993: 2) ist diese Problematik bzw. der damit verbundene Vorgang des Phonetikerwerbs dadurch zu erklären, dass die jeweilige zu erlernende segmentale oder suprasegmentale phonetische Eigenschaft der Fremdsprache zunächst in Form einer phonetischen Repräsentation durch den akustisch-phonetischen Prozessor an den Parser weitergegeben wird. Anschließend wird die abgeleitete Nachricht, die vor allem durch die phonologische (sowie grammatische) Dekodierung dieser Repräsentation im Parser erstellt wird, zum Konzeptualisierer weitergeleitet. Das Endprodukt der auf diese Weise durchgeführten Diskursverarbeitung im Konzeptualisierer ist die geschlussfolgerte Absicht (Lernen und Bewusstmachen; s. dazu Abb. 1).

Zur weiteren Erklärung der Problematik wird nun die vereinfachte Darstellung des Sprachproduktionsmodells von Levelt (1989: 9) herangezogen (s. dazu Abb. 1). Dieser Darstellung zufolge steht die auf diese Art gelernte und bewusst gemachte phonetische Eigenschaft anschließend im Formulator zur Verfügung und kann für die phonologischen Enkodierungsprozesse der mündlichen Sprachproduktion in der Fremdsprache verwendet werden. Der schematischen Modelldarstellung von Levelt (1993: 2) ist detailliert zu entnehmen, wodurch dieser Prozess ermöglicht wird bzw. wie die geschlussfolgerte Absicht zum Formulator gelangt. Danach wird der phonetische Plan, der durch die Anwendung der jeweiligen phonetischen Eigenschaft(en) im Formulator erstellt wurde, durch den Artikulator realisiert (Fortsetzung des Lern- und Bewusstmachungsprozesses). Daraufhin wird er mehrmals ausgesprochen und somit der Artikulationsprozess mehrere Male wiederholt. Die Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernenden sollen die auf diese Art und Weise gelernten segmentalen oder suprasegmentalen phonetischen Eigenschaften der Fremdsprache schließlich im eigenen Redefluss anwenden können, ohne bewusst darüber nachzudenken (Automatisierung). Ein Beispiel für Aussprachefehler im artikulatorischen Bereich könnte die phonetische Realisierung von <r> im Wort Reise als [r] darstellen[15]. Im Vergleich dazu handelt es sich bei der Betonung der zweiten Silbe des Wortes fassen um einen Aussprachefehler im intonatorischen Bereich[16].

[14] Beispiel entnommen aus der Thesenpraxis der Dissertation.
[15] Beispiel entnommen aus der Thesenpraxis der Dissertation.
[16] Beispiel entnommen aus der Thesenpraxis der Dissertation.

Psychisch bedingte phonetische Probleme

Zu den psychischen Ausspracheerwerbsproblemen zählt zum einen, dass Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernende bei der mündlichen Sprachproduktion in der Fremdsprache Hemmungen haben können, vor der Gruppe zu sprechen. Diese Problematik bezieht sich auf die lautliche, rhythmische sowie melodische Ebene der Phonetik der Fremdsprache. Die mündliche Sprachproduktion auf diesen Ebenen ist für Lernende ungewohnt (vgl. dazu Hirschfeld 2001: 874 sowie Hirschfeld / Kelz 2003: 3; vgl. auch Hirschfeld 2011: 13). Die Ursache für die Hemmungen, die DaF-Lernende beim (Aus-)Sprechen haben können, liegt somit in den segmentalen und suprasegmentalen zielsprachigen Mustern. Dieses Ausspracheerwerbsproblem lässt sich anhand der vereinfachten Darstellung des Sprachproduktionsmodells von Levelt (1989: 9) dadurch verdeutlichen, dass der Artikulator in der Fremdsprache anders genutzt wird als in der Muttersprache; die Hemmungen von Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernenden bei der mündlichen Sprachproduktion beeinträchtigen seine Funktionsweise (s. dazu Abb. 1).

Zum anderen tendieren manche Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernenden dazu, ihre muttersprachliche Sprechweise auch bei der mündlichen Sprachproduktion in der Fremdsprache bewusst oder unbewusst beizubehalten. Diese individuelle Sprechweise macht einen Teil der eigenen bzw. sozialen Identität von Lernenden aus (vgl. dazu Hirschfeld 2001: 874 sowie Hirschfeld / Kelz 2003: 3; vgl. auch Reinke 2013: 114). Nach der vereinfachten Wiedergabe des Sprachproduktionsmodells von Levelt (1989: 9) lässt sich dazu anmerken, dass die phonologische Enkodierung der jeweiligen mündlichen fremdsprachigen Äußerung von Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernenden im Formulator bewusst oder unbewusst anhand der phonetischen Eigenschaften der Muttersprache erfolgt (s. dazu Abb. 1).

Im Anschluss wird der auf diese Weise erstellte jeweilige phonetische Plan durch den Artikulator in die Tat umgesetzt. Bevor die Ausspracheerwerbsprobleme von DaF-Lernenden im psychischen Bereich weiter thematisiert werden, wird in diesem Kontext zunächst kurz ein weiterer Aspekt betrachtet, und zwar, in welchem Grad Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernende bei der mündlichen Sprachproduktion in der Fremdsprache ihre muttersprachliche Sprechweise beibehalten. Hier könnte exemplarisch in Anlehnung an Hirschfeld (1995: 8) von der grundsätzlichen Übertragung muttersprachlicher phonetischer Muster auf die mündliche fremdsprachliche Produktion gesprochen werden, die auf unmittelbare sowie allgemeine Weise geschieht. Da dieser Aspekt jedoch für das vorliegende Kapitel irrelevant ist, wird er nicht weiter betrachtet.

Die eventuelle Abneigung bzw. ablehnende Haltung einiger Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernender gegenüber dem für sie fremdartigen Klang, der durch die andersartigen segmentalen und suprasegmentalen phonetischen Eigenschaften bedingt ist, lässt sich ebenfalls als psychisches Ausspracheproblem begreifen (vgl. dazu Hirschfeld 2007: 278; vgl. auch Hirschfeld 2002: 83 sowie Hirschfeld / Kelz 2003: 3). Diese negative Haltung kann zum einen dazu führen, dass die Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernenden es ablehnen, die Phonetik der Fremdsprache zu erlernen, zum anderen dazu, dass sie darauf verzichten,

ihre bereits erworbenen Kenntnisse in der Fremdsprache bei der mündlichen Sprachproduktion anzuwenden.

In der bereits angesprochenen zweiten Möglichkeit werden die dabei ablaufenden kognitiven Prozesse als analog zu denjenigen betrachtet, die bei dem Wunsch auftreten, die muttersprachliche Sprechweise beizubehalten. Die erste Möglichkeit bedeutet dagegen vor dem Hintergrund der vereinfachten Darstellung des Sprachproduktionsmodells von Levelt (1989: 9), dass Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernende die phonetischen Merkmale der Fremdsprache durch entsprechende Hörprozesse bewusst nicht in ihren Formulator einfügen (s. dazu Abb. 1). Falls dies zutrifft, sind sie nicht in der Lage, bei ihrer jeweiligen mündlichen Sprachproduktion in der Fremdsprache einen korrekten phonetischen Plan hervorzubringen[17]. Nachdem im vorliegenden Kapitel die phonetischen Probleme von DaF-Lernenden mit Türkisch als Muttersprache aus psycholinguistischer Sicht betrachtet wurden, wird im nächsten Kapitel des vorliegenden Beitrags die Erweiterungsempfehlung für die vorhin auf vereinfachte Weise dargestellten Leveltschen Modelle (1989 und 1993) präsentiert.

Erweiterungsvorschlag für die Leveltschen Modelle von 1989 und 1993

Das Leveltsche Modell (1989) wird auch in der Bilingualismusforschung angewandt. Beispiele dafür sind die Arbeiten von de Bot (1992) sowie de Bot und Schreuder (1993)[18]. Eine abbildende Darstellung der Ausführungen von de Bot (1992) findet sich bei Hartsuiker und Pickering. Den Untersuchungsgegenstand ihres Beitrags stellt der integrative Sprachgebrauch von bilingualen SprecherInnen dar. Er wird am Beispiel der Satzproduktionsprozesse untersucht. Dem Sprachproduktionsmodell der beiden Autoren ist zu entnehmen, dass es unter anderem einen teilweise überlappenden Konzeptualisierer, einen separaten Formulator für beide Sprachen und einen gemeinsamen Artikulator enthält (vgl. dazu Hartsuiker / Pickering 2008: 480, zur ausführlichen Beschäftigung mit dem Einzel- oder Doppel-Vorkommen der einzelnen Modellkomponenten s. de Bot 1992: 7ff.)[19].

Ausgehend davon wird im Folgenden unter Berufung auf Hartsuiker und Pickering (2008: 480) – auch unter Mitberücksichtigung des Standpunkts von Hufeisen (2001: 648f.) hinsichtlich des Verlaufs von Fremdsprachenlernprozessen – das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989), das im Rahmen der vorliegenden Arbeit

[17] Die psychischen Probleme könnten beispielsweise in Anlehnung an Hirschfeld (2011: 13) weiter gefasst werden, indem auch die Unfähigkeit einiger Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernender, die eigene Aussprache zu verbessern bzw. weiterzuentwickeln trotz der entsprechenden Forderung in die hiesige Präsentation eingefügt werden. Zur Begrenzung des Arbeitsrahmens wird dieser Schritt allerdings unterlassen.

[18] In Anlehnung an de Groot lässt sich diesbezüglich auch sagen, dass die monolinguale Sprachproduktion als Erstes von de Bot (1992) sowie de Bot und Schreuder (1993) mit dem Bilingualismus auf wissenschaftlicher Ebene in Zusammenhang gebracht wurde, indem die daraus gewonnenen Erkenntnisse auf die Bilingualismusforschung erweitert bzw. übertragen wurden. Das Leveltsche Modell (1989) diente dabei als Grundlage (vgl. dazu de Groot 2011: 228).

[19] Lovey (2024: 71ff.) befasst sich noch detaillierter mit der modellierenden Schilderung der Aussagen von de Bot (1992) im fremdsprachenunterrichtlichen Kontext auf Grundschulniveau.

bereits auf eigenständige Weise leicht modifiziert und vereinfacht präsentiert wurde, von den Verfassern weiterbearbeitet. Zu diesem Zweck werden in das Modell sprachspezifische Konzeptualisier eingefügt, deren Aufbauten allerdings nur partiell identisch sind, und zudem für jede Sprache separate Formulatoren ergänzt. Die Verfasser der vorliegenden Arbeit gehen davon aus, dass es in der Regel für jede weitere Fremdsprache möglich ist, einen Konzeptualisierer, der sich mit den anderen zum Teil überschneidet, und einen weiteren Formulator in das Modell zu integrieren. Die Übertragung dieser Änderungen auf die Sprachrezeptionsprozesse auf der Basis des Leveltschen Modells (1993) geschieht erneut durch ihre spezifische Betrachtung, die sozusagen mittels Achsenspiegelung entstanden ist. In den Abbildungen 2 und 3 werden die weiterbearbeiteten Leveltschen Modelle (1989 und 1993) wiedergegeben[20]. Sie ermöglichen es, diejenigen phonetischen Probleme von türkischen DaF-Lernenden, deren Ursachen auf ihre bereits vorhandenen Kenntnisse in anderen Fremdsprachen zurückzuführen sind, besser bzw. genauer zu adressieren. Den exemplarbezogenen Anstoß bildet hierbei erneut der praktische Teil der Dissertation *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache*.

Ausgehend davon lässt sich als Beispiel für eine modellbasierte Analyse auf der Grundlage der Abbildung 2 die phonetische Realisierung des Wortes Zoo als [zu:] nennen[21]. Vor dem Hintergrund, dass hierbei Türkisch die Muttersprache ist, würde man es in der Abbildung mit 1 kennzeichnen. Das Englische wurde hingegen als erste Fremdsprache gelernt, deswegen würde man es anhand der mit 2 gekennzeichneten Modellkomponenten erklären. Da das Deutsche in diesem Fall als die zweite Fremdsprache erworben wurde, stehen dafür in der Abbildung gemäß der Aneignungsreihenfolge die mit 3 markierten Modellbestandteile. Somit wurde der Ausdruck Zoo durch den Einsatz des K bzw. Konzeptualisierers 3 formuliert und die Anwendung des F bzw. Formulators 3 in den phonetischen Plan umgewandelt, sodass er im Anschluss durch die Nutzung des A bzw. gemeinsamen Artikulators geäußert wird (vgl. dazu Abb. 2).

Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurden die phonetischen Probleme von DaF-Lernenden aus psycholinguistischem Blickwinkel behandelt. Dabei ergab sich ein enger praxisbezogener Zusammenhang zur Dissertation *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache*, da die analysierten Beispiele aus ihrer Thesenpraxis stammen. Auf der Grundlage der anhand von ausgewählten Beispielen auf quantitative Weise durchgeführten Untersuchung lässt sich sagen, dass die phonetischen Probleme

[20] Der besseren Übersichtlichkeit halber werden die beiden Modelle separat aufgeführt. Dabei stehen für die Hauptkomponenten jeweils ihre Anfangsbuchstaben. Eine Ausnahme hierzu bildet der akustisch-phonetische Prozessor, der mit AP wiedergegeben wird. Das Symbol n indiziert hingegen, dass der jeweilige Modellbestandteil prinzipiell beliebig erweitert werden könnte. Die hiesige Verwendung von Kreisen statt Ellipsen, wie in bereits aufgeführter Abbildung 1, ist ausschließlich auf die bevorzugte Darstellungsgröße zurückzuführen.

[21] Beispiel entnommen aus der Thesenpraxis der Dissertation.

von türkischen DaF-Lernenden durch die verfolgte Verfahrensweise ausführlich erklärt werden könnten, so dass sie verständlicher werden bzw. leichter bewältigt werden können.

Daraus wird ersichtlich, wie bedeutsam die Verwirklichung der vorliegenden Arbeit ist. Bei der Dissertation *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache* handelt es sich um die gegenwärtig einzige Forschungsarbeit auf Promotionsniveau in der Türkei zum Thema Aussprachevermittlung im DaF-Unterricht[22]. Anhand der Dissertation wurden die ersten Grundbausteine auf Promotionsebene gelegt, um die Ausspracheprobleme von türkischen DaF-Lernenden zu beheben. Zum Zweck der leichteren Verwirklichung dieses unterrichtspädagogischen Lernziels kommt der ausführlichen Betrachtung der phonetischen Problemursachen eine zentrale Rolle zu. Daher wurden die phonetischen Probleme von türkischen DaF-Lernenden anhand der vorliegenden Studie auf analytisch-anschauliche Weise aufgezeigt. Indem die Ursachen für die Ausspracheprobleme zunächst möglichst detailliert dargelegt werden, soll ferner dazu beigetragen werden, das im Rahmen der Dissertation konzipierte Aussprachetrainingsprogramm künftig weiterzuentwickeln.

Im Hinblick auf die Fortsetzungsmöglichkeit der vorliegenden Arbeit ist vor allem anzumerken, dass die auf der Basis der Leveltschen Modelle (1989 und 1993) formulierten Aussagen durch phonetische Experimente – auch unter Heranziehung verschiedenartiger Beispiele – weiter vertieft werden sollten. Dies würde gleichzeitig dazu beitragen, die beiden Leveltschen Modelle (1989 und 1993) im türkischen DaF-Unterricht zu etablieren bzw. weiter auszubauen.

[22] Zu diesem Ergebnis kommt man auf der Grundlage der Rechercheergebnisse in der Online-Datenbank YÖK (Yükseköğretim Kurulu) Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (2025; zu Dt. Nationales Thesenzentrum des Hochschulratspräsidiums) anhand der Suchbegriffe Phonetik, Aussprache, Fonetik (zu Dt. Phonetik) und Telaffuz (zu Dt. Aussprache).

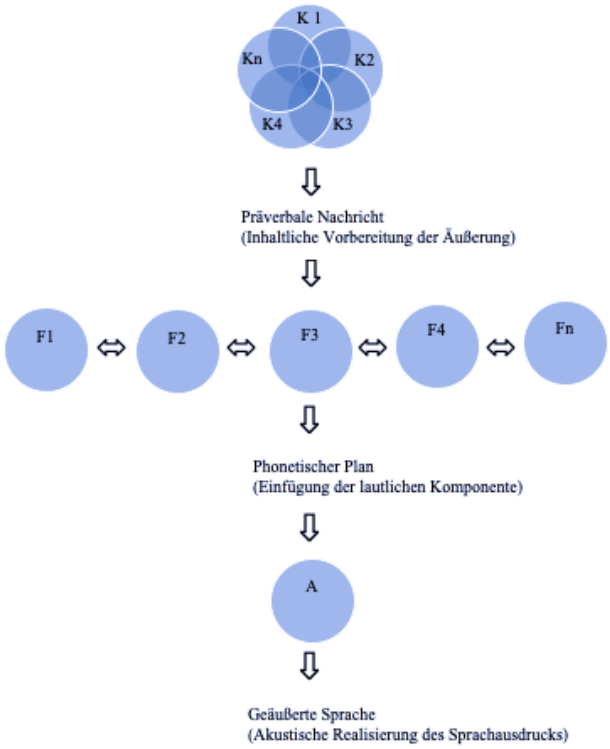


Abb. 2: Weitermodifizierung des Sprachproduktionsprozesses nach Levelt (1989: 9) [23]

Ferner sollte nicht vergessen werden, dass die in Abbildung 2 und 3 dargestellte weitere Änderung der beiden Modelle von Levelt (1989 und 1993) im Prinzip auf theoretischen Annahmen basiert. Das (Nicht-)Zutreffen dieser hypothetischen Vorgehensweise auf phonetische Probleme, die unter dem Einfluss der Mehrsprachigkeit entstehen, sollte ebenfalls anhand psycholinguistisch orientierter Phonetikexperimente mit türkischen DaF-Lernenden weiter erforscht werden. Im Rahmen der künftigen türkischen DaF-Forschung sollte gleichzeitig den Perzeptionsexperimenten, den phonetischen Experimenten mit produktivem Aufbau – z.B. auf der Grundlage des freien Sprechens – sowie der Erforschung der phonetischen Probleme von DaF-Lernenden mit Türkisch als Muttersprache mit psychischem Schwerpunkt besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, da im Rahmen der Dissertation keine diesbezüglichen phonetischen Untersuchungen durchgeführt wurden.

[23] Durchführung der Weitermodifizierung durch die Verfasser der vorliegenden Arbeit.

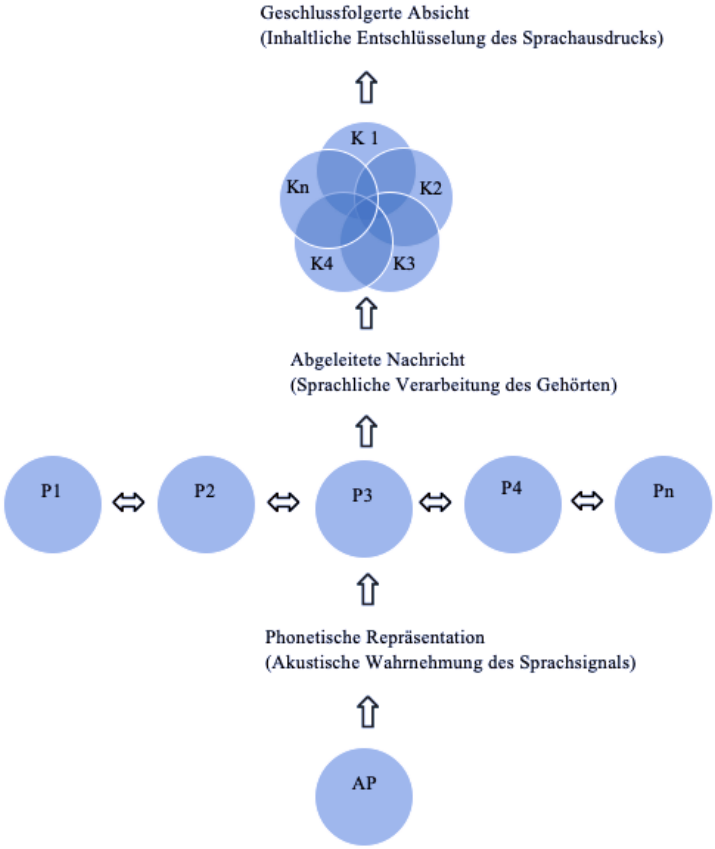


Abb. 3: Weitermodifizierung des Sprachrezeptionsprozesses nach Levelt (1993: 2)[24]

Interessant wäre es auch, zu eruieren, ob und wie sich die beiden auf Mehrsprachigkeit bezogenen Leveltschen Modelle mit linguistischen Experimenten digitaler Natur, z.B. mittels des Sprachanalyse-Programms Praat, kombinieren lassen. Des Weiteren ist Englisch die meistvermittelte Fremdsprache in türkischen Schulen. In diesem Kontext wird aber auch dem Französischen ein wichtiger Platz eingeräumt, auch wenn es von der Anzahl der Lernenden her weit hinter dem Englischen liegt. Aufgrund dessen wird Deutsch von mehreren türkischen Lernenden als Tertiärsprache angeeignet[25]. Basierend darauf lässt sich sagen, dass insbesondere die Etablierung der mehrsprachigkeitsbezogenen Modellversionen differenzierte tertiärsprachendidaktische Fehleranalysen ermöglichen würde. Das Finden von Lösungen für die phonetischen Probleme von Lernenden würde vor diesem Hintergrund einen erheblichen Beitrag bedeuten, um die Qualität der Phonetikvermittlung im türkischen DaF-Kontext zu steigern.

[24] Durchführung der Weitermodifizierung durch die Verfasser der vorliegenden Arbeit.
[25] Ausführlichere Informationen hinsichtlich der zahlenmäßigen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in türkischen Schulen sowie der Stellung des Deutschen im schulischen DaF-Kontext in der Türkei bietet der Beitrag von Prof. em. Dr. Nilüfer Tapan (2010: 1819ff.), die zu den wichtigsten einflussreichsten türkischen GermanistInnen zählt.

Literaturverzeichnis

Bade, Peter u.a. (2009): *Fachdidaktik Spanisch*. *Tradition – Innovation – Praxis*. Hg. v. Andreas Grünewald und Lutz Küster. Stuttgart: Klett Sprachen u.a.

Braun, Otto (2006): *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. *Diagnostik – Therapie – Förderung*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Bredel, Ursula / Pieper, Irene (2021): *Integrative Deutschdidaktik*. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Brill | Schöningh.

De Angelis, Jessica (2007): *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

de Bot, Kees: A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. In: *Applied Linguistics* 13 (1992) 1, 1-24.

de Bot, Kees / Schreuder, Robert (1993): Word Production and the Bilingual Lexicon. In: *The Bilingual Lexicon*. Hg. v. Robert Schreuder und Bert Weltens. Amsterdam: Benjamins, 191-214.

de Groot, Annette M. B. (2011): *Language and Cognitions in Bilinguals and Multilinguals*. *An Introduction*. New York: Psychology Press.

Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015): *Fremdsprachendidaktik*. *Eine Einführung*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Diehr, Bärbel / Frisch, Stefanie (2008): *Mark their words*. *Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Braunschweig: Westermann.

Endres-Niggemeyer, Brigitte (1998): *Summarizing Information*. Berlin u.a.: Springer.

Ergenç, İclâl (1984): *Almanca ve Türkçe'nin Ses Yapılarının Karşılaştırılması* [Kontrastive Darstellung der Phonetik des Deutschen und Türkischen]. Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.

Ergenç, İclâl / Uzun, İpek Pınar (2020): *Türkçenin Ses Dizgesi* [Lautsystem des Türkischen]. 2., durchgesehene Auflage. Ankara: Seçkin.

Falk, Ylva / Bardel, Camilla: The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. In: *IRAL* 48 (2010) 2–3, 185-219. https://doi.org/10.1515/iral.2010.009 (letzter Zugriff: 29.06.2025).

Goto, Hiromu: Auditory Perception by Normal Japanese Adults of the Sounds "L" and "R". In: *Neuropsychologia* 9 (1971), 317-323.

Gökdağ, Bilgehan A. u.a. (2021): *Üniversiteler için Türk Dili*. *Yazılı ve Sözlü Anlatım* [Türkische Sprache für Universitäten. Schriftlicher und mündlicher Ausdruck]. Ankara: İlbilge Yayıncılık Eğitim.

Güneş, Firdevs: Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri [Ansätze und Modelle des Sprechunterrichts]. In: *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3 (2014) 1, 1-27. https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201416205 (letzter Zugriff: 29.06.2025).

Hall, T. Alan (2011): *Phonologie*. *Eine Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.

Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

Hartsuiker, Robert J. / Pickering, Martin J. (2008): Language Integration in Bilingual Sentence Production. In: *Acta Psychologica* 128, 479–489. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2007.08.005 (letzter Zugriff: 26.03.2025).

Hirschfeld, Ursula (1995): Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Wie der Lehrer, so der Schüler? In: *Fremdsprache Deutsch* 1/ 12, 6-10.

Hirschfeld, Ursula (2001): Vermittlung der Phonetik. In: *Deutsch als Fremdsprache*. *Ein internationales Handbuch*. Halbband 2. Hg. v. Gerhard Helbig u.a. Berlin u.a.: de Gruyter, 872-879.

Hirschfeld, Ursula: Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. Situation – Arbeits- und Forschungsschwerpunkte – Perspektiven. In: *Deutsch als Fremdsprache* 39 (2002) 2, 82-87.

Hirschfeld, Ursula (2003): Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Hg. v. Claus Altmayer und Roland Forster. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 189-223.

Hirschfeld, Ursula (2005): Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht. In: *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft*. *Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums*. Hg. v. Eva C. van Leewen. Tübingen: Narr, 513-528.

Hirschfeld, Ursula (2007): Ausspracheübungen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5., gegenüber der 4. unveränderte Auflage. Hg. v. Karl-Richard u.a. Tübingen u.a.: Narr, 277-280.

Hirschfeld, Ursula (2011): Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. In: *Babylonia* 2/ 11, 10-17. https://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2hirschfeld.pdf (letzter Zugriff: 23.02.2025).

Hirschfeld, Ursula (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Phonetik. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Hg. v. Eva Burwitz-Melzer u.a. Tübingen: A. Francke, 121-126.

Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich P. (2003): Didaktische Empfehlungen für die Arbeit an der Aussprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Phonetik International*. *Von Afrikaans bis Zulu*. *Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Hg. v. Ursula Hirschfeld u.a. Waldsteinberg: Popp, 1-12.

Hoffmann, Monika (2015): *Deutsch fürs Studium. Grammatik und Rechtschreibung*. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*. *Ein internationales Handbuch*. Halbband 1. Hg. v. Gerhard Helbig u.a. Berlin u.a.: de Gruyter, 648-653.

Kaup, Barbara / Dudschig, Carolin (2024): Sätze und Texte verstehen und produzieren. In: *Allgemeine Psychologie*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Hg. v. Martina Rieger und Jochen Müsseler. Berlin: Springer, 589-646.

Kawaguchi, Salomi (2010): *Learning Japanese as a Second Language*. *A Processability Perspective*. Amherst NY: Cambria Press.

Kiyko, Svitlana (2017): *Faux amis* als Interferenzquelle im DaF-Unterricht. In: *Facetten des Deutschen – didaktisch, linguistisch, interkulturell*. Hg. v. Nicole Hartung und Kerstin Zimmermann. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 151-172.

Kusolrod, Prapawadee (2003): *Zur Entwicklung eines Fernstudienangebots "Deutsch als Fremdsprache" für Studienanfänger an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok*. Kassel: Kassel University Press.

Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking*. *From Intention to Articulation*. Cambridge u.a.: MIT Press.

Levelt, Willem J. M. (1993): Language Use in Normal Speakers and its Disorders. In: *Linguistic Disorders and Pathologies*. *An International Handbook*. Hg. v. Gerhard Blanken u.a. Berlin u.a.: de Gruyter, 1-15.

Lovey, Gwendoline (2024): *Interaktives Sprechen im lehrwerkbasierten Fremdsprachenunterricht der Grundschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Major, Roy C. (2008): Transfer in Second Language Phonology: A Review. In: *Phonology and Second Language Acquisition*. Hg. v. Jette G. Hansen Edwards und Mary L. Zampini. Amsterdam u.a.: Benjamins, 63-94.

Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Matz, Frauke / Rogge, Michael / Rumlich, Dominik (2023): *Die mündliche Prüfung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Pohl, Inge (2008): Semantisches, pragmatisches und aphasisches Sprechen. In: *Semantik und Pragmatik – Schnittstellen*. Hg. v. Inge Pohl. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 601-627.

Raithel, Vivian (2005): *The Perception of Intonation Contours and Focus by Aphasic and Healthy Individuals*. Tübingen: Narr.

Reinke, Kerstin (2013): Phonetik. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Hg. v. Ingelore Oomen-Welke und Bernt Ahrenholz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 109-120.

Rupp, Stephanie (2013): *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern. Sprachentwicklung: Blickrichtung Wortschatz*. Berlin: Springer.

Sander, Mehmet Can (2025): *Vermittlung der deutschen Phonetik an Lernende mit Türkisch als Muttersprache*. Veröffentlichte Dissertation. Trakya Universität. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ [These Nr. 961853] (letzter Zugriff: 03.12.2025).

Schroeder, Christoph / Şimşek, Yazgül (2014): Das Türkische. In: *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Hg. v. Manfred Krifka u.a. Berlin u.a.: Springer Spektrum, 115-133.

Stark, Jacqueline (2007): Syntax Detached from Semantics: Qualitative Analysis of Examples of Verbal Perseveration from a Transcortical Sensory Aphasic Patient. In: *Aphasiology* 21 (2007) 10/11, 1114-1142. https://doi.org/10.1080/02687030701198429 (letzter Zugriff: 05.02.2025).

Stipančević, Ana (2021): *Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache*. https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-687-4.pdf (letzter Zugriff: 27.06.2025)

Tapan, Nilüfer (2010): Deutsch in der Türkei. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbband 2. Hg. v. Hans-Jürgen Krumm u.a. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton, 1817-1823.

Tesak, Jürgen (2006): *Einführung in die Aphasiologie*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart u.a.: Thieme.

Winford, Donald (2006): Revisiting Relexification in Creole Formation. In: *Studies in Contact Linguistics: Essays in Honor of Glenn G. Gilbert*. Hg. v. Linda L. Thornburg und Janet M. Fuller. New York: Peter Lang, 231-252.

Wittler, Marion (2006): *Akut - aphasische Sprachproduktion: Eine Dichotomie? Zur Spontansprache akuter Aphasien*. Veröffentlichte Dissertation. Universität Bielefeld. urn:nbn:de:hbz:361-9047 (letzter Zugriff: 05.02.2025).

Wolff, Dieter (2000): Sprachproduktion als Planung. Ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34/ 47, 11-16.

Wolff, Dieter (2002): Das mentale Lexikon. Grundlage der Sprachkompetenz in der Muttersprache und der Fremdsprache. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 36/ 55, 11-14.

Yelegen, Duygu (2007): *Untersuchungen zu Ausspracheproblemen türkischer Sprecher im Deutschen*. Veröffentlichte Masterarbeit. München: Grin.

YÖK Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi [Nationales Thesenzentrum des Hochschulratspräsidiums] (2025): Online-Datenbank. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ (letzter Zugriff: 27.06.2025).