

MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT  
HALLE – WITTENBERG



Philosophische Fakultät II  
Sprechwissenschaft und Phonetik

**Untersuchungen zu Ausspracheproblemen tunesischer Deutsch-  
lernender und zur Optimierung der Aussprachevermittlung  
im Deutsch als Tertiärsprache-Unterricht in Tunesien**

**Dissertation**

**zur Erlangung des  
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)**

vorgelegt

**der Philosophischen Fakultät II  
- Philologien, Kommunikations- und Musikwissenschaften -  
der Martin-Luther-Universität  
Halle-Wittenberg**

**von Frau Dhekra Toufahi**

geb. am 10.05.1989 in Sejnene (Tunesien)

**Begutachtung:**

Prof. Dr. phil. habil. Dr. h. c. Ursula Hirschfeld

Prof. Dr. phil. habil. Kerstin Reinke

PD Dr. phil. habil. Robert Skoczek

**Verteidigungsdatum: 21.07.2021**

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>5</b>
<b>Danksagung</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>9</b>
<b>2 Klärung grundlegender Begriffe</b> .....	<b>13</b>
2.1 Phonologie und Phonetik.....	13
2.2 Segmentalia und Suprasegmentalia.....	15
2.3 Standardsprache/-aussprache, Varietäten und Varianten .....	17
2.4 Mehrsprachigkeit und Diglossie.....	18
2.5 Fazit .....	19
<b>3 Tunesisch-Arabisch und die Sprachsituation in Tunesien</b> .....	<b>20</b>
3.1 Standardarabisch.....	20
3.2 Tunesisch-Arabisch .....	21
3.3 Fremdsprachensituation in Tunesien .....	22
3.3.1 Französisch .....	22
3.3.2 Englisch .....	23
3.3.3 Deutsch .....	24
3.3.4 Andere Sprachen.....	26
<b>4 Deutsch als plurizentrische Sprache und die Sprachsituation in Deutschland</b> .....	<b>27</b>
4.1 Deutsch als plurizentrische Sprache .....	27
4.2 Fremdsprachensituation in Deutschland.....	30
4.2.1 DaF und DaZ in Deutschland .....	30
4.2.2 Englisch .....	31
4.2.3 Französisch .....	31
4.2.4 Arabisch.....	32
4.2.5 Andere Sprachen.....	32
<b>5 Phonologie und Phonetik des Standard-Tunesisch-Arabischen</b> .....	<b>34</b>
5.1 Segmentalia .....	34
5.1.1 Vokalsystem .....	34
5.1.1.1 Monophthonge .....	34
5.1.1.2 Diphthonge.....	37
5.1.2 Konsonantensystem .....	37
5.1.2.1 Konsonantenphoneme.....	37
5.1.2.2 Affrikaten .....	41
5.2 Suprasegmentale Merkmale .....	42
5.2.1 Koartikulatorische Erscheinungen.....	42
5.2.1.1 Assimilation .....	42
5.2.1.2 Elision .....	43
5.2.2 Silbenstrukturen.....	43
5.2.3 Wortakzentuierung .....	44

5.2.4 Satzakkentuierung.....	45
5.2.5 Melodie.....	45
5.2.6 Rhythmus.....	46
<b>6 Phonologie und Phonetik des Standardfranz6sischen.....</b>	<b>47</b>
6.1 Segmentalia.....	47
6.1.1 Vokalsystem.....	47
6.1.1.1 Monophthonge.....	47
6.1.1.2 Diphthonge.....	49
6.1.2 Konsonantensystem.....	49
6.1.2.1 Konsonantenphoneme.....	49
6.1.2.2 Affrikaten.....	51
6.2 Suprasegmentalia.....	51
6.2.1 Koartikulatorische Erscheinungen.....	52
6.2.1.1 Assimilation.....	52
6.2.1.2 Elision.....	52
6.2.2 Silbenstrukturen.....	53
6.2.3 Wortakkentuierung.....	54
6.2.4 Satzakkentuierung.....	54
6.2.5 Melodie.....	55
6.2.6 Rhythmus.....	56
<b>7 Phonologie und Phonetik des Standardenglischen.....</b>	<b>57</b>
7.1 Segmentalia.....	57
7.1.1 Vokalsystem.....	57
7.1.1.1 Monophthonge.....	57
7.1.1.2 Diphthonge.....	59
7.1.2 Konsonantensystem.....	59
7.1.2.1 Konsonantenphoneme.....	59
7.1.2.2 Affrikaten.....	61
7.2 Suprasegmentale Merkmale.....	61
7.2.1 Koartikulatorische Erscheinungen.....	62
7.2.1.1 Assimilation.....	62
7.2.1.2 Elision.....	62
7.2.2 Silbenstrukturen.....	63
7.2.3 Wortakkentuierung.....	63
7.2.4 Satzakkentuierung.....	64
7.2.5 Melodie.....	64
7.2.6 Rhythmus.....	65
<b>8 Phonologie und Phonetik des Standarddeutschen.....</b>	<b>66</b>
8.1 Segmentalia.....	66
8.1.1 Vokalsystem.....	66
8.1.1.1 Monophthonge.....	66
8.1.1.2 Diphthonge.....	68
8.1.1.3 Glottisschlageinsatz (Glottisplisiv).....	68
8.1.2 Konsonantensystem.....	69
8.1.2.1 Konsonantenphoneme.....	69
8.1.2.2 Affrikaten.....	71

8.2	Suprasegmentalia.....	72
8.2.1	Koartikulatorische Erscheinungen.....	73
8.2.1.1	Assimilation.....	73
8.2.1.2	Elision.....	73
8.2.2	Silbenstrukturen.....	74
8.2.3	Wortakzentuierung.....	75
8.2.4	Satzakzentuierung.....	77
8.2.5	Melodie.....	77
8.2.6	Rhythmus.....	79
<b>9</b>	<b>Kontrastive Darstellung phonologischer und phonetischer Merkmale von Tunesisch-Arabisch – Französisch – Englisch – Deutsch.....</b>	<b>80</b>
9.1	Segmentale Ebene.....	80
9.1.1	Vokalische Ebene.....	80
9.1.2	Konsonantische Ebene.....	82
9.2	Suprasegmentale Ebene.....	84
9.3	Zusammenfassung und prognostizierte Ausspracheabweichungen bei tunesischen Deutschlernenden.....	86
9.3.1	Vorhersagbare Interferenzen im segmentalen Bereich.....	86
9.3.1.1	Abweichungen auf der vokalischen Ebene.....	86
9.3.1.2	Abweichungen auf der konsonantischen Ebene.....	87
9.3.1.3	Schriftinterferenzen.....	88
9.3.2	Vorhersagbare Interferenzen im suprasegmentalen Bereich.....	89
<b>10</b>	<b>Analyse phonetischer Probleme bei tunesischen Deutschlernenden .....</b>	<b>91</b>
10.1	Untersuchungsziele und Forschungsfragen.....	91
10.2	Untersuchungsmethoden und -ablauf.....	92
10.2.1	Fragebogenerhebung.....	93
10.2.1.1	Fragebögen für Deutschlernende.....	93
10.2.1.2	Fragebögen für Deutschlehrende.....	94
10.2.1.3	Auswertungsverfahren.....	95
10.2.2	Sprachaufnahmen.....	95
10.3	Ergebnisse der Teiluntersuchungen.....	97
10.3.1	Auswertung der Fragebögen.....	97
10.3.1.1	Zur Schülerbefragung.....	97
10.3.1.2	Zur Befragung von Deutschlehrenden.....	99
10.3.2	Auswertung der Sprachaufnahmen (zum reproduzierenden Sprechen).....	102
10.3.2.1	Segmentalia.....	103
10.3.2.1.1	Abweichungen bei den Vokalen.....	103
10.3.2.1.2	Abweichungen bei den Konsonanten.....	114
10.3.2.2	Suprasegmentalia.....	123
10.3.2.3	Kurzzusammenfassung zu den einzelnen Probanden beim Vorlesen..	127
10.3.3	Auswertung der Sprachaufnahmen (Antworten auf Fragen).....	128
10.3.4	Fazit: Reproduzierendes vs. frei produzierendes Sprechen.....	137
10.4	Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen..	139
10.4.1	Zur Forschungsfrage 1.....	139
10.4.1.1	Vokale.....	139
10.4.1.2	Konsonanten.....	141
10.4.1.3	Suprasegmentalia.....	141

10.4.1.4 Klassifizierung der durch die Erstsprache und früher gelernte Fremdsprachen entstandenen Interferenzfehler.....	142
10.4.2 Zur Forschungsfrage 2.....	144
10.4.2.1 Lernenrinterne Faktoren.....	144
10.4.2.2 Lernerexterne Faktoren.....	145
<b>11 Didaktisch-methodische Empfehlungen für Ausspracheübungen im DaF-Unterricht in Tunesien .....</b>	<b>147</b>
11.1 Einleitung .....	147
11.2 Lehrperson.....	148
11.3 Lehr- und Lernmittel .....	149
11.3.1 Lehrwerke .....	149
11.3.2 Lehrwerkunabhängige Materialien .....	150
11.3.3 Hilfsmittel .....	151
11.4 Bezug zur Erstsprache bzw. zu den bereits erworbenen Fremdsprachen .....	151
11.5 Rezeptive und produktive Ausspracheübungen .....	153
11.5.1 Übungsschritte .....	154
11.5.2 Ausspracheübungen auf segmentaler Ebene .....	154
11.5.2.1 Vokale .....	155
11.5.2.2 Konsonanten.....	160
11.5.3 Ausspracheübungen auf suprasegmentaler Ebene.....	167
11.5.4 Fazit .....	172
<b>12 Zusammenfassung und Fazit .....</b>	<b>174</b>
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>179</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>183</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>185</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>192</b>

## **Abkürzungsverzeichnis**

Abb.	Abbildung
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
GAT 2	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2
IPA	Internationales Phonetisches Alphabet
K	Konsonant
Kap.	Kapitel
KH	Konsonantenhäufung
M	Melodie
P	Proband
s.	siehe
Tab.	Tabelle
V	Vokal
WA	Wortakzentuierung



## **Danksagung**

Mein größter Dank gilt meiner Gutachterin Frau Prof. Dr. Ursula Hirschfeld. Durch ihr Fachwissen und ihre fundierte Betreuung hat sie nicht nur einen wichtigen Beitrag zur Realisierung meiner Doktorarbeit geleistet, sondern auch in jeglicher Hinsicht immer hilfsbereit unterstützt und beraten. Sie hat ein offenes Ohr für all meine wissenschaftlichen Fragen gehabt, eine schnelle Lösung für jedes Problem gefunden sowie wertvolle Inspirationen zu allen meinen Ideen gegeben.

Recht herzlich möchte ich mich auch bei meiner zweiten Gutachterin Frau Prof. Dr. Kerstin Reinke bedanken, die mich seit dem Beginn meiner Doktorarbeit bzw. meines Aufenthalts in Deutschland unterstützt und beraten hat. Ihr danke ich auch für die Gelegenheit zum Lernen in ihren Seminaren sowie zur Teilnahme am Doktorandenkolloquium unter ihrer Leitung am Herder-Institut der Universität Leipzig.

Vom ganzen Herzen möchte ich als tunesische Stipendiatin der Konrad-Adenauer-Stiftung mit ihrem ganzen Team meinen Dank aussprechen. Der Austausch der Erfahrungen im Bereich der Begabtenförderung, die wertvollen Seminare und Veranstaltungen, die finanzielle Förderung sowie die familiäre lobenswerte Atmosphäre mit den anderen Stipendiat/-innen aus den unterschiedlichen Ländern und mit verschiedenen Religionen, Traditionen und Sprachen haben vier Jahre lang mein Dasein als Doktorandin in Deutschland interessant und lebendig gemacht.

Mein Dank gilt auch Frau Dr. Maike Bouassida, die die Betreuerin meiner Masterarbeit und meine Lehrerin an der Universität La Manouba in Tunis war. Ihre fachliche Unterstützung im Bereich der Didaktik und Phonetik hat mich dazu befähigt und motiviert, mich diesem Thema zu widmen.

Bei allen Personen, die mir während der Durchführung meiner Untersuchungen in Tunesien geholfen, mich unterstützt haben und stets ein offenes Ohr für all meine Fragen hatten, möchte ich mich auch recht herzlich bedanken, insbesondere bei Prof. Dr. Uwe Hollmach, Benjamin Fries, Giselle Valman, Rim Gabsi, Ghada Bouattour, Aouatef Dhahri, Alice Bierwirth, Josephin Voigt, Anneke Pogarell und Elena Travkina. Für die Durchsicht meines Manuskripts danke ich Kerstin Burgardt.

Für viele Gespräche, Ermutigung und uneingeschränkte Unterstützung meiner Doktorarbeit bzw. meines gesamten Studiums möchte ich abschließend meinen Eltern, meinem Mann sowie meinen Geschwistern in Tunesien danken.





## 1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Thema Ausspracheschwierigkeiten tunesischer Deutschlernender auseinander. Dabei werden Französisch und Englisch als erst- und zweitgelernte Fremdsprachen in Tunesien berücksichtigt. Deutsch ist demzufolge eine Tertiärsprache. Das Erlernen einer Fremdsprache ist mit unterschiedlichen beeinflussenden Faktoren verbunden. Bezüglich der Ursachen für die Ausspracheprobleme tunesischer Deutschlernender sind dabei hauptsächlich zwei zu nennen: sprachinterne und sprachexterne Faktoren. Die sprachlichen Faktoren lassen sich bei den tunesischen Deutschlernenden auf Interferenzen – vor allem Hör-, Sprech- und Schriftinterferenzen – aus der Erstsprache sowie den zuvor gelernten Fremdsprachen, hier Französisch und Englisch, zurückführen. Zu den nichtsprachlichen Faktoren zählen Alter, Motivation, Lehr- und Lernmittel usw. Die Aneignung des Französischen und des Englischen mit ihrer lateinischen Schrift erleichtert den tunesischen Deutschlernenden zweifellos den Erwerb der deutschen Sprache. Allerdings können auch negative Einflüsse, nämlich die Schriftinterferenzen, vorkommen. Wenn die phonologischen und phonetischen Regeln und Normen der Zielsprache und der vorher erworbenen Sprachen weitgehend übereinstimmen, erleichtert dies den Fremdsprachenerwerb. Bei der Realisierung des Phonems /p/, das sowohl im Französischen als auch im Englischen vorhanden ist, haben tunesische Deutschlernende z. B. keine Schwierigkeiten. Im Gegensatz dazu treten Ausspracheabweichungen beim Erlernen von fremden Lauten auf, die weder in der Erstsprache noch in den zuvor angeeigneten Fremdsprachen vorhanden sind. So sind bei tunesischen Deutschlernern z. B. schwerwiegende Abweichungen beim Erlernen des deutschen Ich-Lautes zu verzeichnen. Hirschfeld (vgl. 1994, 23) gliedert die Ursachen für eine fehlerhafte Aussprache in sprachliche und außersprachliche Faktoren und benennt dabei folgende als sprachliche:

- den Einfluss der Erstsprache,
- interferenzbedingte Abweichungen im segmentalen und suprasegmentalen Bereich,
- die Interferenzen des Schriftbildes,
- abweichende Analogiebildung,
- den Einfluss anderer Fremdsprachen.

Während meines Studiums an der Universität „La Manouba“ in Tunis (Tunesien), anhand meiner Erfahrungen als Schülerin an einem tunesischen Gymnasium und basierend auf den Ergebnissen meiner Masterarbeit habe ich festgestellt, dass viele tunesische Deutschlernende die deutsche Sprache ohne phonologisch-phonetische Kenntnisse lernen. Zudem übertragen sie unbewusst segmentale und suprasegmentale Muster des Tunesisch-Arabischen sowie des Französischen und Englischen ins Deutsche. Als ich Schülerin war, beschränkten sich die Ausspracheübungen im DaF-Unterricht ausschließlich auf Nachsprechübungen. In den ersten Unterrichtsstunden wurde vermittelt, wie die Vokale und die Konsonanten ausgesprochen werden. Ab diesem Moment blieb die Phonetik weitgehend unbeachtet und spielte in der Unterrichtspraxis eine entsprechend untergeordnete Rolle. Viele Deutschlehrkräfte legen im Unterricht in Tunesien weder auf die Phonetik noch auf Ausspracheübungen bzw. korrekte Aussprache Wert, obwohl ihnen bewusst ist, dass Ausspracheprobleme sowohl das Verstehen als auch das Verstandenwerden negativ beeinflussen können.

Untersuchungen zum Sprachenpaar Arabisch-Deutsch auf unterschiedlichen Sprachebenen, z. B. Grammatik und Lexik, liegen schon seit mehreren Jahren vor. Spezifische Untersuchungen zu den beiden Sprachsystemen Tunesisch-Arabisch und Deutsch sind im Unterschied dazu nur in sehr geringfügigem Maße vorhanden, vor allem im Bereich Phonologie und Phonetik.

Zudem sind deutschsprachige Monografien, speziell solche, die sich vergleichend mit der Phonetik und Phonetik des Tunesisch-Arabischen und des Deutschen beschäftigen, kaum zu finden (vgl. Ritt-Benmimoun 2014, Maataoui 2008, Singer 1984). Die bestehenden Publikationen zu diesem Thema weisen unterschiedliche Einschränkungen auf. So enthalten z. B. einige Arbeiten theoretische Auseinandersetzungen mit dem Thema, aber keine empirischen Untersuchungen von Lerngruppen und keine Verbesserungsvorschläge (vgl. Najjar 1976).

Bereits in meiner Masterarbeit habe ich versucht, die wichtigsten Grundlinien der Lautstruktur der deutschen Wörter zu vermitteln. Zudem habe ich dort die tunesisch-arabischen und deutschen Laute und die Bereiche, in denen man Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in beiden Sprachen findet, untersucht. Dabei fiel auf, dass die deutsche Aussprache vom Französischen teilweise stark beeinflusst wurde. Dies war zu erwarten, denn schon im zweiten Grundschuljahr fängt man in Tunesien an, Französisch als erste Fremdsprache zu lernen. Dieser frühe Kontakt, der mindestens elf Jahre dauert, wirkt später auf den Erwerb anderer Fremdsprachen ein. Der Umstand, dass bisher wenige Forschungsergebnisse bzw. keine aktuellen wissenschaftlichen Studien zu den Themen Aussprache, Ausspracheerwerb und Ausspracheprobleme bei tunesischen Deutschlernenden sowie methodisch-didaktische Grundlagen für das Aussprachetraining vorliegen, hat mich dazu geführt, mich mit diesem interdisziplinären Komplex auseinanderzusetzen. Die vorliegende Dissertation soll hierzu einen Beitrag leisten und die Forschungslücke im Bereich des Ausspracheerwerbs und der Aussprachevermittlung im Unterricht für Deutsch als tertiäre Sprache in Tunesien schließen.

Wenn man sich mit dem Erwerb einer neuen Fremdsprache auseinandersetzt, ist es aufgrund der verfestigten Aussprachemuster aus der Erstsprache sehr schwierig, sich deren Aussprache anzueignen. Die Schwierigkeiten kommen z. B. sowohl bei rezeptiven als auch produktiven Fertigkeiten bei der Phonemunterscheidung vor. Die Gründe dafür liegen darin, dass einerseits bestimmte Konsonanten und / oder Vokale in der Erstsprache fehlen. Andererseits können auch ähnlich klingende Phoneme zu Abweichungen führen. Hier ist auf die beiden Phoneme /f/ und /ç/ zu verweisen, wobei tunesische Deutschlernende häufig das Phonem /ç/ durch /f/ ersetzen.

Die Phonetik ist im Alltag sehr präsent, da sie ständig in der Sprache mitspielt, entweder bei den produktiven Fertigkeiten wie beim Sprechen oder bei den rezeptiven Fertigkeiten wie beim Lesen und Hören. Allein die Aneignung des Wortschatzes und der Grammatik genügt nicht zum erfolgreichen Erlernen einer neuen Fremdsprache: „Die perfekteste Grammatik nützt nichts, wenn man jemanden wegen unverständlicher Aussprache nicht verstehen kann.“ (Dahmen / Hirschfeld 2016, 4). Eine erfolgreiche Kommunikation wird daher auch wesentlich durch Segmentalia und Suprasegmentalia bestimmt. Zum einen beeinträchtigen Abweichungen bei den Segmentalia sowie abweichende Rhythmen oder Sprechmelodieverläufe häufig die mündliche Kommunikation, was zur Abwertung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen des Sprechers, zur Beeinträchtigung der gesellschaftlichen Akzeptanz und zum Hervorrufen eines Fremdheitsgefühls führen kann. Der Sprecher wird dann nicht als kompetenter Gesprächspartner wahrgenommen. Zum anderen können Ausspracheabweichungen Missverständnisse, Irritationen oder Konzentrationsverluste beim Hörer verursachen. Dies kann wiederum eine Verlangsamung des Redeflusses bis hin zum Abbruch der Kommunikation aufgrund von Unklarheiten wie sprachlichem Nichtverstehen oder der Fehlinterpretation von gesprochenen Äußerungen bzw. Verstandenem nach sich ziehen. Hirschfeld (2001, 83) definiert den „fremden Akzent“ wie folgt:

- „1. Der fremde Akzent ist auffällig und ‚verrät‘ die Herkunft des Sprechenden [...].
2. Der fremde Akzent ist ungewollt und (meist) unvermeidbar, und er kann trotz großer Anstrengungen nicht ohne weiteres beseitigt werden [...].
3. Die den fremden Akzent konstituierenden interferenzbedingten Ausspracheabweichungen sind zu erwartende, ausgangssprachentypische und langlebige Begleiterscheinungen nahezu jeden Fremdsprachenerwerbs [...]. Die Ursachen dazu sind vielschichtig: Sie gehen in erster Linie auf die in der Muttersprache oder früher gelernten Fremdsprachen etablierten und automatisierten Hör- und Sprechgewohnheiten zurück.
4. Obwohl diese Ursachen zum größten Teil bekannt sind, werden sie im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht kaum berücksichtigt [...].
5. Der fremde Akzent kann zu Hemmungen in der Kommunikation und zu Lernbarrieren führen [...].
6. Der fremde Akzent hat einen Einfluss auf die Verständlichkeit, die Verständigung und das Verhältnis der Gesprächspartner zueinander.“

Die inhaltlichen Schwerpunkte der vorliegenden Arbeit lassen sich wie folgt skizzieren:

- Tunesisch-Arabisch und Deutsch und die Fremdsprachensituation in Tunesien und Deutschland.
- Eine kontrastive Darstellung der Phonologie und Phonetik des Tunesisch-Arabischen, Französischen, Englischen und Deutschen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den vier Sprachen festzustellen und sprachsystematisch bedingte Interferenzen zu prognostizieren.
- Eine empirische Untersuchung zur Identifizierung und Kategorisierung von schwerpunktmäßigen segmentalen und suprasegmentalen Ausspracheabweichungen tunesischer Deutschlernender sowie zur Feststellung der sprachinternen und -externen Einflussfaktoren.
- Didaktisch-methodische Empfehlungen für Ausspracheübungen im DaF-Unterricht in Tunesien.

Die vorliegende Arbeit besteht aus drei Teilen: 1. theoretische, 2. empirische und 3. didaktische Untersuchungen. Zum theoretischen Teil gehören acht Kapitel: Das **zweite Kapitel** bietet einen Überblick über die für die vorliegende Arbeit gebrauchten Termini. Nach diesem Überblick werden im nachfolgenden **Kapitel drei** der arabische Dialekt Tunesisch-Arabisch und die Sprachsituation in Tunesien ermittelt und beschrieben. Dabei wird der Stand des Standardarabischen, Tunesisch-Arabischen und der vorhandenen Fremdsprachen in Tunesien geschildert. Im **Kapitel vier** wird auf die Sprachsituation in Deutschland eingegangen: Beschrieben werden die Standardsprache, die Dialekte sowie die Umgangssprache in Deutschland. Anschließend werden DaF und DaZ sowie die Fremdsprachensituation in Deutschland behandelt. Die **Kapitel fünf, sechs, sieben** und **acht**, die gleich aufgebaut sind, befassen sich jeweils mit der Phonologie und Phonetik des Tunesisch-Arabischen, des Standardfranzösischen, des Englischen und des Standarddeutschen. Dort werden zwei Ebenen unterschieden, nämlich die segmentale und suprasegmentale. Die segmentale Ebene befasst sich mit den einzelnen Vokalen und Konsonanten. Zudem wird auch auf Silbenstrukturen, Koartikulation sowie Assimilation eingegangen. Die suprasegmentale Ebene beschäftigt sich mit der Wort- und Satzakkzentuierung, der Melodisierung sowie der Rhythmisierung. Das **neunte Kapitel** dieser Arbeit enthält eine Zusammenfassung der letztgenannten Kapitel. Darin erfolgt zum einen eine kontrastive Darstellung phonologisch-phonetischer Merkmale der vorher genannten Sprachsysteme. Zum anderen werden im zweiten Teil dieses Kapitels die vorhersagbaren Interferenzen auf der segmentalen und suprasegmentalen Ebene, die sich bereits aus den bisher vorliegenden Kapiteln ableiten und erschließen lassen, erläutert.

Den Mittelpunkt der gesamten Arbeit bildet das **Kapitel zehn – der empirische Teil**. Dort erfolgt die Analyse phonetischer Ausspracheprobleme bei tunesischen Deutschlernenden. Im ersten Schritt werden die Hauptziele und die Fragestellungen dargestellt. Im Anschluss daran wird das methodische Vorgehen erläutert und das Untersuchungskorpus vorgestellt. Es folgt dann die Analyse, die sowohl schriftliche als auch mündliche Quellen behandelt: Grundlage sind Fragebögen an Deutschlernende und -lehrende sowie Sprachaufnahmen zum reproduzierenden und produzierenden Sprechen. Schließlich werden alle Ergebnisse zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet. Im **elften Kapitel**, dem didaktischen Teil, werden auf Grundlage der Analyse der erhobenen Daten didaktisch-methodische Empfehlungen für Ausspracheübungen im DaF-Unterricht in Tunesien gegeben.

Das Ziel kontrastiver Analysen besteht darin, sowohl Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zur Erstsprache der Lernenden sowie Interferenzen aus den vorher erworbenen Fremdsprachen – hier Französisch und Englisch – zu ermitteln. Die kontrastive phonologisch-phonetische Analyse und das Fachwissen der Lehrkräfte in diesem Bereich gelten als Basis für die Entwicklung eines effizienten Fremdsprachenunterrichts. So kann die Lehrperson Fehlleistungen von Lernenden zumindest an bestimmten Punkten diagnostizieren bzw. prognostizieren. Kontrastive phonologisch-phonetische Analysen sind daher für die Identifizierung und Bewusstmachung der neuen Ausspracheregeln von großer Bedeutung. Die vorliegende Arbeit bildet dabei eine für tunesische Deutschlernende eminente Grundlage, um passende und intensive Ausspracheübungen zu entwerfen und anzuwenden.

Zum Zwecke der besseren Lesbarkeit wird im Text bei Personenbezeichnungen die männliche Form verwendet, nichtsdestoweniger beziehen sich die Angaben auf Angehörige beider Geschlechter.

## 2 Klärung grundlegender Begriffe

Zur Annäherung an den Themenkomplex Phonologie und Phonetik wird in den folgenden Unterkapiteln ein kurzer Überblick über die in dieser Arbeit verwendeten phonologischen und phonetischen Grundbegriffe gegeben. Die Anschauungsweise bzw. die Darstellung der Phonologie und Phonetik des Deutschen unterscheidet sich je nach wissenschaftlicher Perspektive. Die Definitionen der unterschiedlichen Begriffe in diesem Kapitel sowie die Transkriptionszeichen innerhalb der ganzen Arbeit beruhen auf spezifischen sprechwissenschaftlichen Quellen (die Halleschen Schriften, das Deutsche Aussprachewörterbuch von Krech et al. 2009, Auffassungen bzw. Stichwortartikel in Barkowski / Krumm 2010 sowie Hirschfeld / Reinke 2018).

### 2.1 Phonologie und Phonetik

In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche neue Kenntnisse über die beiden Wissenschaften von der Lautseite der Sprache, Phonologie und Phonetik, gewonnen. Früher, in der traditionellen Sprachwissenschaft, überschneiden sie sich als zwei miteinander verflochtene Zweige der Sprachwissenschaft. Die ersten Schritte für die Trennung dieser lautsprachlichen Fachgebiete ergaben sich erst ab den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts aus dem Wirken der Prager Schule. In seiner Publikation „Grundzüge der Phonologie“ (1939) legte Trubetzkoy, einer der bedeutendsten Vertreter dieser Schule, den Grundstein der Phonologie (vgl. Hirschfeld 2010, 249 f.).

Während sich die **Phonologie** – oder auch funktionale Phonetik genannt – mit der Festlegung des Phonemsystems einer Sprache sowie mit der Funktion von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen und Einheiten befasst, setzt sich die **Phonetik** mit deren Form unter Berücksichtigung unterschiedlicher Prozesse ihrer Entstehung und Wahrnehmung (vgl. ebd., 248 f.) auseinander. Insofern ist sie für die materielle Seite der Laute zuständig. Hirschfeld und Reinke (vgl. 2018, 56) definieren die Phonetik als die Wissenschaft von der Hervorbringung von Lauten, deren Wahrnehmung und Schallsignalstruktur. In diesem Sinne werden grundsätzlich drei Bereiche der Phonetik unterschieden, nämlich die artikulatorische, die auditive und die akustische Phonetik. Diese Teilbereiche beschäftigen sich jeweils mit verschiedenen Aspekten der segmentalen und suprasegmentalen Ebene der gesprochenen Sprache. Die artikulatorische Phonetik betrachtet die Erzeugung der Sprachlaute durch die Sprechorgane. Mit den physikalischen Eigenschaften des Schalls beschäftigt sich die akustische Phonetik. Schließlich untersucht die auditive Phonetik die Lautwahrnehmung und das Dekodieren und Verarbeiten des Wahrgenommenen im Gehirn.

Als Grundlage für die kontrastive phonologisch-phonetische Analyse der in dieser Arbeit verglichenen vier Sprachen sollen die Termini „Phonem“, „Phon“, „Konsonant“, „Vokal“ und „Allophon“ eingehender erklärt werden.

- Der Begriff „**Phonem**“ wird als die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit definiert, die sich nicht in noch kleinere phonologische Einheiten zerlegen lässt (vgl. Lex 2010, 248; Trubetzkoy 1989, 39). Hirschfeld und Stock (2016, 28) definieren das Phonem als

„die minimale Menge an distinktiven Merkmalen, durch die es zu allen anderen Phonemen der jeweiligen Sprache in Opposition tritt und dadurch wort-/bedeutungsunterscheid wirken kann.“

Die bedeutungsunterscheidende Funktion des Phonems erscheint besonders in Minimalpaaren, deren Segmente sich in einer einzigen Phonemeigenschaft unterscheiden. Minimalpaare werden demzufolge durch den Austausch von zwei Konsonanten oder von zwei Vokalen geschaffen, wenn eine phonologische Opposition stattfindet. Für die Bedeutungsunterscheidung zwischen /b'i:nə/ *Biene* und /b'y:nə/ *Bühne* ist die Lippenrundung vs. die Lippenspreizung zuständig. Die Wörter /d'aɰmən/ *Daumen* und /g'aɰmən/ *Gaumen* haben als Unterschied nur die Artikulationsstelle der Anfangs- bzw. Konsonantensegmente /d/ und /g/. Demzufolge verändert sich die Bedeutung der Phonemfolge lediglich durch diesen Phonemwechsel.

- **Phone** (Sprechlaute) sind Einheiten der Phonetik und lassen sich in zwei Klassen einteilen: Konsonanten und Vokale. Ein Phon ist „die kleinste artikulatorisch, auditiv und akustisch analysierbare Einheit gesprochener Äußerungen“ (ebd., 29).
- Segmente mit einer Öffnung im Ansatzrohr, bei denen die Stimmlippen im Kehlkopf schwingen und die Atemluft ungehindert ausströmt, werden **Vokale** genannt (vgl. Hirschfeld et al. 2007, 125). Zu den distinktiven Merkmalen, durch deren spezifische Kombination die Vokale gebildet und voneinander unterschieden werden können, gehören die Quantität (lang – kurz), die Qualität (gespannt – ungespannt), der Grad und die Richtung der Zungenhebung und die Lippenrundung (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 68).
- Segmente, die durch Verschluss- und Engebildung im Artikulationstrakt entstehen, werden **Konsonanten** genannt (vgl. Reinke 2010, 165). Zu den distinktiven Merkmalen der Konsonanten im Deutschen gehören die Artikulationsstelle (vorn – labial ... → ... hinten – glottal), die Artikulationsart (Frikativ, Plosiv, Nasal, Lateral) und die Spannung (fortis – lenis) (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 97).
- **Allophone** sind verschiedene phonetische Realisierungen desselben Phonems und können nicht bedeutungsunterscheidend sein. Sie können fakultativ, d. h. frei, oder stellungsbedingt, d. h. kombinatorisch sein (vgl. ebd., 57). Freie Allophone eines Phonems treten in derselben lautlichen Umgebung auf. Dabei führt der Austausch eines Lauts an derselben Stelle gegen einen anderen zu keiner neuen Bedeutung. Das am häufigsten vorkommende Beispiel im Deutschen ist die unterschiedliche R-Aussprache. Im Wort [ʁu:f] *Ruf* z. B. sind das Zungenspitzen-R [r], das gerollte Zäpfchen-R [ʀ] und das Reibe-R [ʁ] freie Allophone des Phonems /ʀ/. Dementsprechend können die drei R-Aussprachen gegeneinander ausgetauscht werden ([ʀu:f], [ru:f] oder [ʁu:f]) ohne den Wortsinn zu stören (vgl. Kap. 8.1.2.1). Die kombinatorischen Varianten – oder auch die „unvertauschbaren Laute“ (Trubezkoy 1989, 31) – können ebenfalls keine Wörter unterscheiden, aber sie treten nicht in derselben lautlichen Umgebung auf. In diesem Zusammenhang kann z. B. auf die Frikative [ç] und [x] im Deutschen hingewiesen werden: [ç] tritt nicht in der lautlichen Umgebung auf, in der [x] vorkommt, und umgekehrt. [x] tritt nur nach nicht vorderen Vokalen [a ʊ ɔ] sowie dem Diphthong [aɔ] auf, während [ç] nach vorderen Vokalen ([ɪ œ] u. a.) und nach Konsonanten wie in *dich* [dɪç] vorkommt. Somit ist es ausgeschlossen, dass [ç] und [x] in derselben lautlichen Umgebung erscheinen (vgl. Kleiner / Knöbel 2015, 21; Kap. 8.1.2.1).

## 2.2 Segmentalia und Suprasegmentalia

Die segmentalen und suprasegmentalen Einheiten und Eigenschaften der gesprochenen Sprache stellen die Gegenstände der Phonologie und Phonetik dar. Sie werden im Folgenden genauer erklärt.

### Segmentalia

Nach Bußmann (vgl. 2008, 612) gilt ein Segment als Ergebnis der sprachwissenschaftlichen Analyse, die darauf abzielt, kleinste sprachliche Einheiten aus dem Sprachkontinuum zu isolieren. Nach Dahmen und Hirschfeld (vgl. 2016, 3) nimmt der Begriff „Segmentalia“ Bezug auf die vokalischen und konsonantischen Segmente, welche sich durch phonologische und phonetische Eigenschaften voneinander unterscheiden lassen.

### Suprasegmentalia

Neben den segmentalen Eigenschaften sind auch die suprasegmentalen Merkmale Gegenstand der Untersuchungen zahlreicher Phonologen und Phonetiker. Aus diesem Grund rückt bei der Darstellung der suprasegmentalen Eigenschaften die Vielfältigkeit ihrer Definitionen in den Vordergrund.

Das Kompositum „Suprasegmentalia“ besteht aus dem lateinischen Wort „supra“, d. h. „oberhalb“, und dem Wort „Segmentalia“. Laut Hirschfeld (vgl. 2010, 327) stellen die Suprasegmentalia die lautübergreifenden (nicht auf das einzelne Segment bezogenen) Einheiten und Merkmale dar. Dabei werden gleiche Begriffe für verschiedene Einheiten verwendet und umgekehrt: Für den Terminus Suprasegmentalia stehen auch die Termini „Prosodie“ und „Intonation“. Diese drei Begriffe werden in der Literatur teilweise synonym verwendet, unterscheiden sich aber auch teilweise voneinander. Zurzeit werden in der Sprechwissenschaft die Begriffe „Suprasegmentalia“ und „Prosodie“ benutzt, da sich das Wort „Intonation“ auch ausschließlich auf die Sprechmelodie beziehen kann (vgl. Hirschfeld / Stock 2016, 38). Zu den suprasegmentalen Merkmalen zählen Sprechmelodie, Lautheit, Dauer, Sprechgeschwindigkeit, Pausen und Stimmqualität. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die besonderen Eigenschaften der Suprasegmentalia gegeben:

- Die **Sprechmelodie** bezeichnet den erzeugten Tonhöhenverlauf beim Sprechen, sie unterscheidet sich von Mensch zu Mensch und ist von kulturellen sowie physiologischen Faktoren abhängig. Sie wird für die Akzentuierung in Wort, Wortgruppe und Äußerung, für den Rhythmus, für die Grenzsignalisierung bei der Strukturierung von Teiläußerungen sowie für das Markieren des Endes einer lautsprachlichen Äußerung gebraucht (vgl. ebd., 39). Als ein äußeres wichtiges prosodisches Merkmal hat die Sprechmelodie bei der Feststellung und Dekodierung der Sprecherabsicht eine entscheidende Rolle. Ist eine Äußerung z. B. abgeschlossen, dann stellt die Melodie unmittelbar fest, ob der Sprecher eine Aussage, Aufforderung, Frage oder Ausrufe ausgedrückt hat. So sind bestimmte kontrastierende Tonhöhenmuster in einem Redebeitrag bedeutungsdifferenzierend. Mit melodischen Mitteln kann der Sprecher seine Meinung und Gefühle, z. B. sein Interesse, Desinteresse, seinen Spott sowie seine Freude und Trauer zum Ausdruck bringen (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 62; Grassegger 2010, 77; Altmann/Ziegenhain 2002, 103).
- Die **Lautheit** entwickelt sich durch einen erhöhten Atemdruck und wirkt sich auf die Bildung aufeinanderfolgender Laute aus. Sie wird für die Akzentuierung in Wort, Wortgruppe



und Äußerung genutzt und ist eine Eigenschaft für die emotionale Sprechweise (vgl. Hirschfeld / Neuber 2010, 11).

- Die **Dauer** ist vor allem die bewertete Zeit, die zur Artikulation eines Vokals, Konsonanten, einer Silbe usw. verwendet wird. Sie ist von der Sprechgeschwindigkeit und von der Wortlänge abhängig. Laut Hirschfeld und Reinke (vgl. 2018, 60) ist die Dauer sowohl eine segmentale als auch eine suprasegmentale Eigenschaft. Auf segmentaler Ebene ist die Dauer bzw. Quantität für die Unterscheidung der Vokale im Deutschen ein bedeutungsunterscheidendes Merkmal. Suprasegmental dient sie der Hervorhebung in Wort, Wortgruppe und Äußerung sowie dem Rhythmus.
- Die **Sprechgeschwindigkeit** (Häufigkeit von Signalabschnitten pro Zeiteinheit) ergibt sich aus beschleunigten Artikulationsbewegungen. Infolge zunehmender Sprechgeschwindigkeit können Elisionen und Assimilationen in Erscheinung treten. Sie ist auch Eigenschaft emotionaler Sprechweise und individuell unterschiedlich (vgl. Hirschfeld / Neuber 2010, 11).
- **Pausen** sind bedeutende prosodische Elemente, da sie als Gliederungs- und Strukturierungssignal gelten. Sie dienen der Abgrenzung semantischer, aber auch gleichzeitig rhythmisch-melodischer Einheiten und können durch Füllwörter (z. B. „äh“, „hm“), Gestik, Mimik oder Atmung gefüllt sein. Sie sind i. d. R. mit anderen Merkmalen zusammen verflochten und werden ebenfalls emotionsspezifisch realisiert (vgl. ebd.).
- Die **Stimmqualität** (der **Stimmausdruck**) ist den lautsprachlichen Eigenschaften der Prosodie zugeordnet und gilt als eine stark individuell geprägte Eigenschaft, die in einem Gespräch auf Persönlichkeitseigenschaften, wie z. B. das Alter und das Geschlecht, sowie auf modale und emotionale Befindlichkeiten hinweist. Auf der segmentalen Ebene wird sie für die Bildung stimmhafter Laute verwendet, auf der suprasegmentalen Ebene trägt sie die Sprechmelodie (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 61).

Die suprasegmentalen Merkmale treten stets miteinander verbunden auf und dienen zur Akzentuierung, Gliederung und Rhythmisierung der gesprochenen Äußerungen:

- Die **Akzentuierung** ergibt sich aus der Hervorhebung einer Silbe bzw. eines Vokals anhand von suprasegmentalen Eigenschaften. Sie entsteht demgemäß durch erhöhte Lautheit und Sprechspannung, durch verlangsamte Sprechgeschwindigkeit und durch Variation der Melodisierung (vgl. ebd., 62). Jedes Wort umfasst zwingend stets einen Akzent. Vielmehr bestehen verschiedene Regeln, die morphologisch, semantisch und / oder syntaktisch sein können.
- Längere Äußerungen werden mittels **Gliederungssignalen**, wie z. B. Pausen voneinander abgegrenzt und in inhaltlich bedeutungsvolle Teiläußerungen aufgeteilt. Zur Gliederung in rhythmischen Gruppen können aber auch weitere suprasegmentale Elemente dienen, wie z. B. steigende oder fallende Melodieverläufe, Geschwindigkeits- oder Lautheitsänderungen (vgl. ebd., 65). Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass die Realisierungen solcher Gliederungssignale an den falschen Positionen in einer bestimmten Äußerung zu Bedeutungsabweichungen führen können.
- Der **Sprechrhythmus** ist Teil der lautsprachlichen Merkmale der Prosodie und charakterisiert laut Reinke (2010, 275)

„die dynamisch-temporale Gestaltung des Gesprochenen mittels Gliederung in rhythmische Gruppen, die durch ihren Silbenumfang und die Zahl und Position der Akzente charakterisiert ist“.

Eine rhythmische Gruppe – auch Sprechereinheit genannt – kann aus einem Wort, einer Wortgruppe oder einem Satz bestehen und durch eine oder mehrere unbetonte Silben erweitert werden. Zur Abgrenzung aufeinanderfolgender rhythmischer Gruppen dienen die Gliederungssignale. Der Sprechrhythmus kann akzentzählend oder silbenzählend sein. Beide Rhythmustypen unterscheiden sich in einer Reihe von Merkmalen: Merkmale eines silbenzählenden Sprechrhythmus sind z. B. eine einfache Silbenstruktur, einheitliche Silbenlänge, feste Wortakzentposition, das Fehlen von Reduktionen und Assimilationen in nichtakzentuierten Teilen. Währenddessen treten bei einem akzentzählenden Sprechrhythmus vielfältige Silbenstrukturen, uneinheitliche Silbenlängen, bewegliche Akzentpositionen und starke Reduktionen und Assimilationen in unbetonten Teilen auf (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 65).

## **2.3 Standardsprache/-ausprache, Varietäten und Varianten**

Im Folgenden sollen Begriffe wie „Standardsprache/-ausprache“, „Varietäten und Varianten“, „Umgangssprache“ und „Dialekt“ definiert werden.

### **Standardsprache**

Seit den 1970er-Jahren steht der Terminus „Standardsprache“ als Alternative für Bezeichnungen wie „Literatursprache“, „Hochsprache“, „Schriftsprache“, „Landessprache“ und „Nationalsprache“. Sie erweist sich als die offiziell anerkannte und weitgehend genormte Sprachform. Gekennzeichnet ist die Standardsprache dadurch, dass ihre Grammatik, Lexik, Stilistik, Aussprache und Schreibung explizit kodifiziert sind. Als öffentliches Verständigungsmittel eignet sich die Standardsprache, die im gesamten deutschen Sprachraum verstanden und angewandt wird, für die schriftliche und mündliche Kommunikation. Des Weiteren werden Abweichungen von den Normen im Allgemeinen als Fehler betrachtet, die zu Nachteilen in Beruf oder gesellschaftlichem Status führen können. Anhand öffentlicher Institutionen wie dem Bildungssystem und den Medien werden die Normen und Regelungen der Standardsprache verbreitet und vermittelt (vgl. Hirschfeld / Stock 2016, 49).

### **Standardausprache**

Der Begriff „Standardausprache“ wurde erst im letzten Viertel des vergangenen Jahrhunderts eingeführt und steht als Ersatz für ältere Termini wie „Bühnenaussprache“ oder „Hochlautung“. Die Standardausprache steht im Zusammenhang mit der mündlichen kodifizierten Form einer Standardsprache und basiert infolgedessen auf einer Verknüpfung von segmentaler und supra-segmentaler Ebene gesprochener Äußerungen entsprechend den Normen (vgl. ebd.). Sie ist auch dadurch charakterisiert, dass sie einheitlich und überregional ist und damit in allen sozialen Gruppen verstanden werden kann. Dialektale und regional gefärbte umgangssprachliche Formen sind in der Standardausprache ausgeschlossen. Die Standardausprache kann sowohl in offiziellen oder öffentlichen Situationen, vor allem in den Medien und in der Sprechkunst, als auch in nicht-öffentlichen Situationen genutzt werden (vgl. Krech et al. 2009, 6).

### **Varietäten und Varianten**

Laut Hirschfeld / Reinke (vgl. 2018, 31) sind mit Varietäten sowohl die plurizentrisch gebrauchten Standardsprachen als auch die Dialekte gemeint. Jede Varietät lässt sich anhand von unterschiedlichen Merkmalen kennzeichnen, die auf den verschiedenen linguistischen Beschreibungsebenen vorzufinden sind (vgl. Schmidt-Radefeldt 2010, 350). Für die Unterscheidung von Varianten und Varietäten ist es wichtig festzustellen, dass es bei den Varianten um einzelne sprachliche Einheiten geht, während die Varietäten aber ganze Sprachsysteme darstellen.

### **Plurizentrische Sprache**

Eine Sprache mit mindestens zwei nationalen Standardvarietäten, die in unterschiedlichen Nationen als Amtssprachen gelten, wird als plurizentrische Sprache bezeichnet. Die Standardvarietäten, die auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen (Lexik, Grammatik, Phonologie) Unterschiede umfassen, können jedoch keine eigenständigen Sprachen bilden (vgl. De Cillia 2010, 253 f.). Der Terminus „plurizentrische Sprache“ wird in vielen linguistischen Büchern und Nachschlagewerken sowie im Fachlexikon DaF / DaZ als Synonym für den Terminus „polyzentrische Sprache“ benutzt.

### **Umgangssprache**

Unter dem Terminus „Umgangssprache“ lässt sich jene Alltags- oder Regionalsprache zusammenfassen, die nicht in offiziellen und formellen, sondern in privaten Situationen bzw. in der Alltagskommunikation verwendet wird. Diese Sprachform weist kein festes Normsystem auf. Vor allem stützt sie sich auf das System der Standardsprache und nimmt gleichzeitig auch viele Dialektelemente auf. Im Vergleich zur Standardsprache sind Besonderheiten im phonetischen Bereich, im Vokabular und in der Grammatik festzustellen (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 34).

### **Dialekt**

Der Begriff „Dialekt“ – auch Mundart genannt – ist eine Sprachform, die auf der ursprünglichen sprachlichen Entwicklung einer Region gründet. Er kann mündlich sowie schriftlich gebraucht werden und verfügt über ein eigenes Sprachsystem (vgl. ebd., 31 f.). Der Unterschied zwischen dem Dialekt und der Standardsprache besteht darin, dass ersterer andere Normen als diese letztere aufweist. In diesem Rahmen können Formen im Dialekt für richtig gehalten werden, die im Standard als falsch betrachtet werden. Im dialektalen Raum – wie in Altbayern – ist z. B. das Substantiv *Butter* maskulin, in der Standardsprache hingegen ist es feminin (vgl. Back et al. 2009, 803). Im Ostösterreich wird z. B. der Wortakzent im Wort *abseits* auf die zweite Silbe gelegt, also [abz'aets], in der Standardaussprache hingegen ['apzaets] (vgl. Krech et al. 2009, 249).

## **2.4 Mehrsprachigkeit und Diglossie**

In diesem Unterkapitel wird auf verschiedene Termini, die in der gesamten Arbeit verwendet werden, eingegangen.

### **Mehrsprachigkeit**

Das Kompositum „Mehrsprachigkeit“ weist darauf hin, dass ein Individuum oder ein System über mehr als eine Sprache verfügt. Gemäß dem Zeitpunkt, der Art und der Stufe des Erwerbs können mehrere Formen individueller Mehrsprachigkeit unterschieden werden: Beim gleichzeitigen ungesteuerten Erwerb mehrerer Sprachen im Kleinkindalter handelt es sich um eine

simultane Mehrsprachigkeit. Eine sukzessive Mehrsprachigkeit entsteht, wenn mehrere Sprachen un-/gesteuert hintereinander erworben werden (vgl. Haider 2010, 207).

### **Diglossie**

Die Diglossie stellt die funktionale und asymmetrische Separation von Sprachen in zwei bzw. mehrsprachige Gesellschaften dar. Das bedeutet, dass es sich dabei um eine klare funktionale Differenzierung zwischen einer „hohen“ Varietät und einer sozial „niedrigen“ Varietät handelt (vgl. Hinnenkamp 2010, 56). Wichtig ist für die Unterscheidung von H-Varietät und L-Varietät, dass erstere kodifiziert und normiert ist. Daher wird sie durch die Schule vermittelt. Gebraucht wird sie also nicht in der Alltagskommunikation, sondern in formellen Sprechsituationen und als Schriftsprache. In der Schweiz z. B. wird keine Umgangssprache benutzt, es wird stattdessen zwischen Standard und Dialekt differenziert: Verwendet wird der Dialekt im Alltag, während die Standardsprache in offiziellen Situationen, in überregionalen Darbietungen und im Umgang mit Anderssprachigen gesprochen wird (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 31; mehr dazu in Kap. 4).

### **Tertiärsprache**

Der Begriff „Tertiärsprache“ ist bisher nicht exakt definiert worden und wird in der Literatur daher unterschiedlich gebraucht. Nach Hufeisen und Gerhard (vgl. 2003, 5) ist mit dem Terminus „Tertiärsprache“ die meistens dritte (L3) oder weitere Sprache (Ln) gemeint, die sich ein Individuum aneignen kann. Autonom von der tatsächlichen Anzahl an Sprachen, die man erwirbt, wird der Terminus „Tertiärsprache“ als Oberbegriff für alle Sprachen gebraucht, die nach der ersten Fremdsprache gelernt wurden. Im Unterschied zur Fremdsprachendidaktik steht der Ausdruck „Tertiärsprache“ im schulischen Kontext sogar häufig für die dritte erlernte Fremdsprache an der Schule. Hier zeigt der Begriff „Tertiärsprache“ eine drittklassige hierarchische Stellung in der Schulsprachenpolitik (vgl. Christ 2007, 78). Im tunesischen Schulwesen werden z. B. unter dem Terminus „Tertiärsprachen“ gemeinhin alle weniger unterrichteten Sprachen subsumiert, die i. d. R. erst als Wahlpflichtfach in den Klassen 12 und 13 angeboten werden. Zu diesen sogenannten Tertiärsprachen gibt es in Tunesien neben Deutsch andere Tertiärsprachen wie Italienisch, Spanisch, Russisch usw. (vgl. Kap. 3.3).

## **2.5 Fazit**

Abgesehen von Deutsch als Standardsprache weist der deutschsprachige Raum unterschiedliche Dialekte und Umgangssprachen auf, die jeweils Besonderheiten im phonetischen, grammatischen sowie lexikalischen Bereich aufweisen (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 53). Für die Entwicklung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten in der Fremdsprache Deutsch gelten die zwei wissenschaftlichen Disziplinen Phonologie und Phonetik als wichtige Grundlagen. Ihre Gegenstände sind die segmentalen (Vokale, Konsonanten) und suprasegmentalen (Akzentuierung, Melodisierung, Gliederung, Rhythmisierung) Einheiten und Eigenschaften der gesprochenen Sprache. Die in diesem zweiten Kapitel betrachteten Termini werden in der Arbeit wie oben verwendet. Dieses Kapitel bildet die Basis für die phonologische und phonetische Kontrastanalyse, die in den Kapiteln vier bis neun dargestellt werden soll.

### 3 Tunesisch-Arabisch und die Sprachsituation in Tunesien

Durch eine große regionale, funktionale und situative Vielfalt zeichnet sich das Arabische als plurizentrische Sprache aus und gilt in unterschiedlichen Staaten als Amtssprache. Außerdem weist die arabische Welt zahlreiche Dialekte auf, die sich in vielen Bereichen unterscheiden. Die folgenden Abschnitte berichten insbesondere über die Sprachsituation in Tunesien.

#### 3.1 Standardarabisch

Die arabische Sprache in ihren Varietäten gehört zu den semitischen Sprachen. Weltweit sprechen etwa 300 Mio. Menschen Arabisch, bei mehr als 200 Mio. Menschen ist es die Erstsprache (vgl. Bouras-Ostmann 2016, 483). Arabisch ist die Amtssprache aller 26 Länder des arabischen Raums (im nördlichen Afrika, auf der Halbinsel Sinai sowie auf der arabischen Halbinsel) und zählt zu den meistgesprochenen Sprachen der Welt. Es gilt auch als Sprache des Islam inner- und außerhalb der arabischen Länder.

Die arabische Sprache weist zwei deutlich verschiedene Entwicklungsformen auf, nämlich das klassische und das moderne Arabisch. Sie lassen sich voneinander durch ihre funktional-stilistischen, kommunikativen, sozialen und typologischen Merkmale unterscheiden. Das klassische Arabisch bildet den ältesten Sprachtyp der arabischen Sprache mit schriftsprachlichen Funktionalstilen und überregionalem Kommunikationseffekt. Heutzutage wird es als Sprache des Islam gebraucht. Die Normierung des klassischen Arabisch fand im achten Jahrhundert statt und wurde danach nicht aktualisiert, da es eng mit dem Islam verbunden ist. Im Laufe der Zeit und mit dem Anwachsen des antikolonialen, nationalen Befreiungskampfes der Araber wurde die arabische Form des klassischen Arabisch wieder erneuert. Was diese Erneuerung angeht, so fand auf der lexikalischen Ebene eine entscheidende Entwicklung statt, während die Grammatik, Orthographie und Orthoepie ihre alten Normen des klassischen Arabischen im Prinzip beibehalten haben. Diese Existenzform, die als gegenwärtige Fortsetzung des klassischen Arabisch betrachtet wird, stellt allgemein das moderne Arabisch oder das Standardarabische dar. Im Vergleich zum klassischen Arabischen hat sich der Anwendungsbereich des modernen Arabisch dank der Modernisierung und Weiterentwicklung der Massenmedien und Kommunikationsmittel enorm erweitert (vgl. Bouassida 2013, 68 f.; Bouassida 2019, 80 f.; Kästner 1981, 24 ff.; Fischer / Jastrow 1980, 15).

In Tunesien – wie in den anderen arabischen Sprachräumen – treten zwei Sprachformen des Arabischen gleichzeitig auf: neben dem Umgangsarabischen, das von Kindheit an gesprochen wird, wird das Schrift- oder Standardarabische in der Schule durch bewusste Analyse mit Hilfe des Tunesischen gelehrt. Es handelt sich also um eine Diglossie (vgl. Kap. 2.4), die auch „Zweisprachigkeit“ genannt wird. Über die Situation der Zweisprachigkeit in den arabischen Ländern schreibt Diem folgendes:

„Jeder Araber beherrscht einen bestimmten Dialekt vollkommen. Sein Dialekt ist seine eigentliche und wahre Muttersprache, die er schon viele Jahre gebraucht hat, wenn er in der Schule von der Existenz des Hocharabischen erfährt, und die er auch in seinem späteren Leben ausschließlich oder vorwiegend sprechen wird.“ (Diem 1974, 9).

Tunesisch-Arabisch wird in Tunesien ungesteuert erworben. Dies bedeutet, dass es auf natürlichem Weg spontan erlernt wird: also lediglich im Rahmen der alltäglichen Kommunikation

durch Kontakt und Interaktion mit Sprechern dieser Sprache. Das Standardarabische müssen Schüler/-innen sich hingegen gesteuert in der Schule, und zwar mit explizitem Unterricht aneignen. In Tunesien wird das Standardarabische in Zeitungen, Zeitschriften, Büchern, wissenschaftlichen Diskussionen sowie in Nachrichtensendungen verwendet. Es ist aber auch die Sprache der offiziellen mündlichen Rede, Vorlesung, Liturgie und Predigt, es dient somit allen sprachlichen Manifestationen, die im Grunde genommen keine private oder freie Rede sind, sondern ein Vorlesen formeller Rede. Außerdem ist diese „literare Sprache“ ganz wesentlich Schriftsprache (vgl. Jabnoun 2019, 245).

### 3.2 Tunesisch-Arabisch

Bekannt ist im arabischen Sprachraum, dass es neben den verschiedenen Standardvarietäten Umgangssprachen und regionale Dialekte gibt, die vom Volk und von Gebildeten im Alltag verwendet werden und – im Gegensatz zum Standardarabischen – ein ungemein differenziertes Bild zeigen. Demzufolge sind sie phonologisch, morphologisch und syntaktisch unterschiedlich und weichen mehr oder minder vom Standardarabischen ab. In diesem Rahmen bildet das Tunesisch-Arabisch keine Ausnahme: Das Tunesisch-Arabisch gehört zu den nordafrikanischen Dialekten, die sich lexikalisch und grammatisch vom Standardarabischen bzw. von den anderen arabischen Dialekten unterscheiden. Es ist in Tunesien die Sprache des Dialogs: In dieser Sprache erfolgt die Sozialisation und werden die mündlichen Alltagsgeschäfte abgewickelt.

Tunesisch-Arabisch wird praktisch von allen Bewohnern, sowohl den Ungebildeten als auch den Gebildeten, als Erstsprache gesprochen (vgl. Bouassida 2018, 283). Zusätzlich dazu kann man Unterschiede zwischen dem tunesischen Dialekt in den Städten und auf dem Land feststellen: Häufig verwenden die Stadtbewohner Entlehnungen und Fremdwörter zumeist aus dem Französischen, aber manchmal auch aus dem Englischen, während sich die Landbevölkerung mit Ausnahme der gebildeten Schicht durch Elemente eines sehr altertümlichen beduinischen Arabisch kennzeichnen lässt. Außerdem weist der tunesische Dialekt phonologisch auf dem Lande und in der Stadt einen sehr wichtigen Unterschied auf: Nach Radhouani (vgl. 2010, 14) wird bei der Landbevölkerung der Konsonant /q/ verwendet, der von den Stadtbewohnern durch den stimmlosen Pharyngal-Velar /q/ substituiert wird. In diesem Fall spricht man von den beiden Allophenen [q] <ق> und [g] <ق> des Phonems /q/.

Zum Stand des Tunesisch-Arabischen im Laufe der Jahre in Tunesien äußert sich Bouassida (vgl. 2018, 283) wie folgt: Tunesisch-Arabisch wird in Tunesien nicht nur gesprochen, sondern auch geschrieben: Schon Anfang der 1990er-Jahre kämpfte der Romanist Hédi Balegh (vgl. ebd.) dafür, dass der tunesische Dialekt als Unterrichtssprache eingesetzt wird. Demzufolge hat er – als glühender Verfechter des Dialekts – mehrere Bände mit tunesischen Sprichwörtern publiziert und als allererstes Werk der Weltliteratur „Le Petit Prince“ von Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944) aus dem Französischen ins Tunesisch-Arabisch übersetzt. Er ist wie auch der Didaktiker Mohamed Miled (vgl. ebd.) z. B. ein Verfechter der „didactique convergente“, also des muttersprachengestützten Fremdsprachenunterrichts. Er war der Ansicht, dass bei den Schulanfängern die Erstsprache als Brücke zur Standardsprache verwendet werden sollte. Bereits in der Protektoratszeit gab es die Bewegung „Taht essour“ (unter dem Zaun). Zu ihr gehörten Liedermacher, Schriftsteller und Dichter, die unkonventionell und gegen das Regime waren. Sie schufen die erste Literatur auf Tunesisch-Arabisch. Dazu gehören vor allem die anrührenden Geschichten von Abdelaziz al-Aroui, die Gedichte von Abderrahmane al-Kéfi sowie die Theaterstücke von Ali Douagi. In den 1970er-Jahren konnte sich der tunesische

Dialekt im Theater fest etablieren: Der „Vater der tunesischen Linguistik“ und Dichter Salah Garmadi zeigt mit seinen Texten, dass die tunesische Sprache eine vollständige Varietät des Arabischen ist. Im Sommer 2014 erschien in Tunesien die neue Verfassung, zuerst auf Standardarabisch und dann auch auf Tunesisch-Arabisch.

### **3.3 Fremdsprachensituation in Tunesien**

Dank seiner strategisch günstigen Lage am Meer hat sich das nordafrikanische Land Tunesien zu einer mehrsprachigen Gesellschaft entwickelt: Als Teil des Orients bzw. des Maghreb ist Tunesien ein Staat in einem alten Kulturraum, der eine Region darstellt, in der sich europäisch-mediterrane und arabisch-orientalische Traditionen, Kulturen und andere verschiedene Beziehungen verzahnen. Es handelt sich insgesamt vorwiegend um drei Sprachen, nämlich Standardarabisch als Amtssprache, Tunesisch-Arabisch als Dialekt und Französisch als Erstfremdsprache bzw. als Bildungssprache. Neben diesen drei Sprachen sind andere Sprachen wie Englisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch in Tunesien von großer Bedeutung (vgl. Fisch 2010, 109 f.). Da ich mich in dieser Arbeit mit dem Einfluss der beiden Fremdsprachen Französisch und Englisch – als erstgelernte Fremdsprachen, die von allen tunesischen Schülern gelernt werden müssen – auf das Erlernen des Deutschen bei tunesischen Deutschlernenden beschäftige, werde ich folglich auf das Erwerben der Sprachen Italienisch und Spanisch in Tunesien nicht genauer eingehen.

#### **3.3.1 Französisch**

Tunesien war eine französische Kolonie und die Kolonialisierung hat Spuren in mehreren Bereichen des Landes hinterlassen. Ein wichtiger Einfluss bezieht sich auf die sprachliche Ebene (vgl. Bouassida 2013, 68). Diesbezüglich wird die französische Sprache in Tunesien von politischen Entscheidungsträgern als eine ergänzende Sprache zum Arabischen wahrgenommen (vgl. Marzouki 1994, 390). Die französische Sprache wurde infolge der politischen und militärischen Neuorganisation der Verwaltung während dieser Zeit eingeführt, zum Teil auch mit Zwang, insbesondere in den Bildungseinrichtungen. Außerdem gilt die französische Sprache heutzutage in Tunesien als „Prestigesprache“, wer Französisch beherrscht und spricht, gilt als modern und kultiviert (vgl. Jabnoun 2019, 252). Auch im Alltag der tunesischen Gesellschaft tritt der sprachliche Einfluss des Französischen in Erscheinung: Mitten im arabischen Redefluss der Derja kommen sehr oft französische Ausdrücke vor. Oft tauchen Zahlen, Daten, Adverbien und andere einzelne Wortwendungen aus dem Französischen auf.

Auch nach dem Rückzug der Franzosen und seit der Unabhängigkeit Tunesiens im Jahr 1956 nimmt die französische Sprache in der Gesellschaft nach wie vor einen sehr wichtigen Platz ein. Vor allem wird das Französische von soziokulturellen und ökonomischen Eliten stark geprägt. Gewinnt das Arabische im Laufe der Zeit in bestimmten Bereichen, wie z. B. im militärischen und juristischen Bereich an Einfluss, so beeinflusst das Französische andere Sektoren des gesellschaftlichen Lebens. Nach wie vor werden fast alle offiziellen Schreiben und Wegweiser in beiden Sprachen – Arabisch und Französisch – verfasst. Von manchen Behörden oder Instituten wird sogar nur die französische Fassung und nicht die arabische anerkannt. Nach Marzouki (vgl. 1994, 389) ist das Französische ein wesentlicher Vektor bei den Beziehungen Tunesiens zum Ausland – abgesehen von seinen Beziehungen zu den arabischen Ländern. Französisch spielt also die Rolle eines wirtschaftlichen und politischen Kommunikationsmittels mit

der Außenwelt und könnte – seines Erachtens – nicht im Wettbewerb mit dem Englischen stehen.

Was die französische Sprache im Bildungsbereich angeht, so ist das tunesische Bildungs- und Hochschulsystem nach französischem Vorbild zentralistisch organisiert. Laut Staiger (vgl. 2003, 59) ist das gesamte Schulsystem im Sekundärschulbereich an das französische Modell angelehnt. Der Französischunterricht ist an staatlichen Schulen ab der zweiten Grundschulklasse ein Pflichtfach für alle Schüler (vgl. Internetquelle 1) und wird noch im Kolleg (Sekundarstufe 1) und später auf dem Gymnasium (Sekundarstufe 2) weitergeführt. Die Naturwissenschaften (wissenschaftliche und technische Fächer) im Gymnasium werden auf Französisch als erstgelernte Fremdsprache vermittelt, während die Geisteswissenschaften (sprachlich-literarische Fächer) auf Standardarabisch unterrichtet werden (vgl. Souilah 2018, 28 f.). Das belegt, dass man bis heute eine Art Gleichgewicht zwischen den beiden Sprachen herstellen will. So gilt die Beherrschung des Französischen als elementarer Bestandteil für den akademischen Erfolg, sogar auch in den arabischsprachigen Abteilungen, da viele Arabisten der französischen Sprache mächtig sind. Einen Überblick über die gesamte Zahl der Unterrichtsstunden in den unterschiedlichen Stufen in Tunesien veranschaulicht folgende Tabelle:

<b>Gesamtstundenvolumen Französisch</b>	
<b>Stufe</b>	<b>Zahl der Unterrichtsstunden</b>
im Vorschulalter	wird nicht in allen Kindergärten angeboten (1-2 h = Stunden wöchentlich)
Grundschule	33 h pro Woche 715 h pro Jahr
Gymnasium	8 h pro Woche 385 h pro Jahr 2693 h insgesamt

Tab. 3.1: Zahl der Unterrichtsstunden in Französisch bis zum Abitur (vgl. Internetquelle 1; Internetquelle 2)

Es kann argumentiert werden, dass das Französische den Weg zur Aneignung anderer romanischer und auch germanischer Fremdsprachen erleichtert. Es stellt gewissermaßen den ersten Baustein für die Beherrschung zahlreicher Fremdsprachen dar.

### **3.3.2 Englisch**

Aufgrund der hohen Sprecheranzahl und dem Status als offizielle Amtssprache von zahlreichen Ländern und internationalen Organisationen nimmt die englische Sprache eine dominante internationale Stellung ein. Als Erstsprache wird Englisch von ca. 400 Mio., als Zweitsprache von ca. 600 Mio. und als Fremdsprache von etwa 750 Mio. Menschen gesprochen. Trotz der wachsenden Bedeutung von anderen Sprachen – wie dem Spanischen und Chinesischen – gilt die englische Sprache auch als die wichtigste Lingua franca im internationalen Austausch und zählt damit zu den weltweit meistgelehrten und -gelernten Schulfremdsprachen (vgl. Kötter 2016, 502).



Das Tunesisch-Arabische war im Laufe der Zeit starkem Einfluss verschiedener europäischer Sprachen und Kulturen ausgesetzt. Außerdem nimmt Englisch in Tunesien in bedeutenden Domänen eine gesonderte Stellung ein, was die Wichtigkeit, es zu lehren und zu lernen, immer noch verstärkt. So wird es meistens von Personen mit höherem Bildungsgrad gesprochen. Viele Abschlussarbeiten und Publikationen werden außerdem auf Englisch verfasst. Englisch wird an den privaten Schulen im Alter von sechs Jahren und an den staatlichen Schulen im Alter von neun Jahren unterrichtet (vgl. Internetquelle 2). So gilt es als zweite verpflichtende Fremdsprache nach dem Französischen. Laut Bouassida (vgl. 2013, 75) steht die englische Sprache in Tunesien im Wettbewerb mit der französischen Sprache beim Zugang zu Wissenschaft und Technik, dies schließt aber den kulturellen Bereich aus. Englisch wird – genauso wie die französische Sprache – bis zum Abitur als Pflichtfach unterrichtet (vgl. Internetquelle 1; Internetquelle 2). Nicht nur in der Schule, sondern auch in manchen offiziellen Arbeitssitzungen, bei vielen wissenschaftlichen Vorträgen und von einigen staatlichen Institutionen, wie z. B. dem Hochschulministerium, werden nur englische Ausführungen anerkannt.

Einen Überblick über die Zahl der Unterrichtsstunden in den unterschiedlichen Stufen in Tunesien enthält folgende Tabelle:

<b>Gesamtstundenvolumen Englisch</b>	
<b>Stufe</b>	<b>Zahl der Unterrichtsstunden</b>
im Vorschulalter	wird nicht in allen Kindergärten angeboten (1-2 h = Stunden wöchentlich)
Grundschule	2 h pro Woche 43,33 h pro Jahr
Gymnasium	3 h pro Woche 135 h pro Jahr 949 h insgesamt

Tab. 3.2: Zahl der Unterrichtsstunden vom Englischen bis zum Abitur (vgl. Internetquelle 1; Internetquelle 2)

### 3.3.3 Deutsch

Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs und genauer gesagt seit den 1950er-Jahren pflegen Deutschland und Tunesien gegenseitige Beziehungen, sodass eine Zusammenarbeit auf verschiedenen Gebieten stattfindet. Damit wächst auch das Interesse in Tunesien an der Aneignung des Deutschen als Fremdsprache (vgl. Kap. 4: Angaben zu Sprecherzahlen der deutschen Sprache). In einem Interview (2016) bezüglich der tunesisch-deutschen Beziehung sagt der Germanist Mounir Fendri (Internetquelle 3):

„Die hohe Wertschätzung, die viele Tunesier Deutschland entgegenbringen, zeigt sich in der wachsenden Zahl tunesischer Studierender an deutschen Hochschulen. Den Anstoß dafür gab das Kulturabkommen von 1962. Neue Impulse erhielt die Zusammenarbeit durch den glaubwürdigen Demokratisierungsprozess seit der Revolution. Auch das Bildungswesen macht sich ernsthaft daran, seine Mängel zu identifizieren, Versäumnisse aufzuholen und sich im internationalen Wettbewerb besser zu positionieren. Dies geschieht auch in Kooperation mit ausländischen Partnern – deutsche Institutionen gehören zu den wichtigsten.“

Gegenwärtig steigen die Anmeldungen an deutschen Universitäten rasant: Laut einer Statistik des DAAD in Tunesien (vgl. Schindler-Kovats 2017, 26 f.) beträgt die Anzahl der tunesischen Bildungsausländer in Deutschland im Wintersemester 2013/2014 2400. Ein Jahr später – 2015/2016 – ist die Anzahl auf 2930 gestiegen. Somit ist Deutschland nach Frankreich die zweitwichtigste und -beliebteste Studiendestination junger Tunesier. Seit der tunesischen Revolution von 2011 entsteht im Bereich der Bildungs Kooperation ein spürbar steigendes Interesse. Von deutscher Seite hat die Bundesrepublik in Tunesien ihr Engagement sichtbar verstärkt: Unterschiedliche Aktivitäten wie Stipendien, Forschungspartnerschaften, Projekte und Informationsveranstaltungen werden daher umgesetzt. Stark präsent im Bildungsbereich sind in Tunesien neben dem DAAD auch das Goethe-Institut Tunis, viele politische Stiftungen, das internationale Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) und die Deutsche Welle Akademie.

Laut einer Erhebung des DAAD in Tunis 2017 (vgl. ebd., 29) gibt es in Tunesien insgesamt 45.527 Deutschlernende. An insgesamt 427 Schulen lernen von den ca. zwei Mio. Schülern in Tunesien zu dieser Zeit 35.850 Lernende Deutsch. In den drei vergangenen Jahren war der Zuwachs an Deutschlernenden an den öffentlichen Schulen in Tunesien rückläufig, während die privaten Sprachschulen, das Goethe-Institut sowie die Agenturen im Gegensatz dazu einen Aufschwung erlebt haben: An den privaten Schulen gibt es also daher, folglich eine große Nachfrage nach Deutsch, die sich jedoch nicht an den öffentlichen Schulen widerspiegelt. Alternativ zu der deutschen Sprache haben die Schüler die Möglichkeit, eine andere Fremdsprache wie Spanisch oder Italienisch zu lernen. Andere Wahlfächer wie z. B. Kunst oder Projektarbeit sind beliebtere, da leichtere Fächer als Deutsch. Die geringere Nachfrage nach Deutsch an den öffentlichen Schulen geht demzufolge auf diese Einschätzung zurück, denn Deutsch hat für manche Lernende, wie das Fisch (vgl. 2010, 228) geäußert hat, „das Image einer schwer erlernbaren Sprache“. An tunesischen Hochschulen wird Deutsch seit Jahren stark nachgefragt, insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie bei Medizinern. Ein wichtiger Grund dafür ist eine geplante Fortsetzung des Studiums oder ein zukünftiger Beruf in Deutschland. 2017 fand der Besuch der deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel in Tunis statt. Aus diesem Anlass wurde ein neues Deutsch-Tunesisches Beratungszentrum für Migration und Remigration eröffnet. Die Schaffung dieses Zentrums zielt darauf ab, Seminare, Sprachkurse, Beratungsleistungen, Veranstaltungen usw. zu fördern.

Seit 1991 stehen für den Deutschunterricht an tunesischen Gymnasien zwei Jahre zur Verfügung. Die Vermittlung der deutschen Sprache in Tunesien – als dritte Fremdsprache – erfolgt gesteuert, da sie nur im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden kann (vgl. ebd., 224 ff.). Nach dem Abitur kann Germanistik als Hauptfach an den Universitäten studiert werden. Deutsch wird in Tunesien meist wegen eines Studiums oder eines Arbeitsaufenthalts entweder in Deutschland oder in einem anderen deutschsprachigen Land erworben. Die deutsche Sprache lernen demzufolge nicht nur Schüler und Studenten, sondern auch Personen verschiedenen Alters und aus diversen Arbeitskräftekategorien und sozialen Schichten. Diese Lernenden werden in den allermeisten Fällen von tunesischen Lehrkräften unterrichtet.

Am Gymnasium wird die deutsche Sprache von tunesischen Lehrenden wöchentlich drei Stunden an zwei unterschiedlichen Tagen gelehrt. Gymnasiasten der dritten und vierten Klassen bilden dabei die Zielgruppe. In der Unterrichtspraxis in Tunesien gilt das Buch *Ach so* (Layouni et al. 2013) mit seinen zwei Teilen als das offizielle Lehrwerk, welches sich von der Form und vom Inhalt her an den Vorgaben und Richtlinien des Ministeriums für Erziehung und Ausbildung orientiert. Es wurde von tunesischen Fachleuten verfasst. Die Phonetik wird in beiden

Teilen des Lehrwerks vernachlässigt. Der erste Teil bietet sehr wenige Ausspracheübungen in den einzelnen Kapiteln sowie vier Seiten zu allgemeinen Ausspracheregeln im Anhang. Der zweite Teil, der sich an Abiturienten richtet, enthält weder Übungen noch Lernziele im Bereich der Aussprache oder Hintergrundwissen zu den phonetischen Schwerpunkten (detaillierte Angaben zur deutschen Sprache an Gymnasien in Tunesien in Vgl. Kap. 10).

Einen Überblick über die Zahl der Unterrichtsstunden im dritten und vierten Jahr der Sekundarstufe in Tunesien beinhaltet folgende Tabelle:

<b>Gesamtstundenvolumen Deutsch</b>	
<b>Stufe</b>	<b>Zahl der Unterrichtsstunden</b>
12. Klasse	3 h pro Woche ca. 87 h pro Jahr
13. Klasse	3 h pro Woche ca. 87 h pro Jahr 174 h insgesamt

Tab. 3.3: Zahl der Deutschunterrichtsstunden im Gymnasium in Tunesien (vgl. Internetquelle 4)

### **3.3.4 Andere Sprachen**

Die Bedeutung der Fremdsprachenbeherrschung hat in den letzten Jahrzehnten angesichts der Entwicklung der modernen Gesellschaft und der intensivierten internationalen Beziehungen, sowohl im wirtschaftlichen als auch im kulturellen und politischen Bereich, ständig zugenommen. In den letzten Jahren gibt es in Tunesien und insbesondere kurz nach dem arabischen Frühling zunehmend Bestrebungen, die Tür für die ganze Welt mit ihren unterschiedlichen Sprachen und fremden Kulturen zu öffnen. Neben den drei oben erwähnten Fremdsprachen, welche die Gymnasiasten heutzutage in Tunesien als Wahlpflichtfach lernen können, gibt es auch Italienisch, Spanisch, Chinesisch, Russisch und Türkisch. Laut Angaben des tunesischen Bildungsministeriums des Jahres 2020 (vgl. Internetquelle 4) werden die drei Sprachen Deutsch, Italienisch und Spanisch republikweit angeboten, während Chinesisch, Russisch, Türkisch und Portugiesisch nur in einigen Instituten vermittelt werden können. Letztgenannte Sprachen bieten aufgrund des Mangels an Lehrkräften nur einige Gymnasien an. Die tertiären Fremdsprachen werden über zwei Jahre hinweg drei Stunden pro Woche unterrichtet.

## 4 Deutsch als plurizentrische Sprache und die Sprachsituation in Deutschland

Die deutsche Sprache ist nicht überall gleich oder einheitlich, sondern zeichnet sich dadurch aus, dass sie über mehrere Varietäten verfügt. In der Europäischen Union ist Deutsch unter Schüler/-innen der Sekundarstufe eins nach Englisch und Französisch die am häufigsten gelernte Fremdsprache. Weltweit wird es von ca. 15 Mio. Menschen als L2 gelernt (vgl. Shafer 2018, 7; Internetquelle 5). Die deutsche Sprache gilt in mehreren Ländern, nämlich in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein als nationale Amtssprache. In anderen, angrenzenden Ländern, wie in Ostbelgien und Südtirol, gilt Deutsch als regionale Amtssprache, in Luxemburg hingegen als Amts-, aber nicht als Nationalsprache (vgl. Bickel/Landolt 2018, 7). Das war ein Grund dafür, dass im Laufe der Sprachgeschichte verschiedene nationale Normen entstehen konnten. Damit zählt die deutsche Sprache zu den sogenannten plurizentrischen Sprachen. Deutsches und österreichisches Standarddeutsch sowie Schweizerhochdeutsch lassen sich nicht nur durch grammatikalische und phonologische Varietäten, sondern auch durch lexikalische Varietäten voneinander unterscheiden. Phonologische Unterschiede werden in den folgenden Unterkapiteln erwähnt.

### 4.1 Deutsch als plurizentrische Sprache

Obwohl die deutsche Standardsprache in Deutschland, Österreich und in einem großen Teil der Schweiz als Amtssprache sowie in anderen Ländern als Teilsprache gilt, stellen die jeweiligen Staatsgrenzen keine unmittelbaren Varietätengrenzen dar. Das österreichische Deutsch und das Schweizerhochdeutsch gelten nicht als eigene Sprachen, sondern als nationale Varietäten der deutschen Standardsprache und unterliegen verschiedenen nationalen Normen (vgl. Krech et al. 2009, 229).

#### a) Die deutschländische Varietät

Die deutsche Sprache ist keine streng einheitliche und homogene Sprache, sondern sie verfügt innerhalb Deutschlands über vielfältige regionale Ausprägungen. Diese Vielfalt ergibt sich aus zahlreichen Gründen, wie z. B. der Verteilung der deutschsprachigen Bevölkerung über mehrere unabhängige Länder, den verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und vielen weiteren Ursachen. Demzufolge gibt es etliche Erscheinungsformen der deutschen Sprache, die sich z. B. im Norden anders als in Mittel- und Süddeutschland gebildet hat. Nach Krech et al. (vgl. 2009, 1) sind innerhalb der Bundesrepublik Deutschland drei Sprachgebiete zu unterscheiden, nämlich Niederdeutsch im Norden, Mitteldeutsch sowie Oberdeutsch im Süden. Diese großräumigen Gebiete lassen sich wiederum in kleine Dialektregionen aufteilen. Oftmals können Sprechende einer bestimmten Region an ihrer Aussprache erkannt werden. Die Sprechmelodie kann z. B. darauf verweisen, woher eine Person kommt. Manchmal wird die Lautung neben anderen Eigenschaften ebenfalls als ein auffälliges Erkennungszeichen betrachtet. Je nach Sprachlandschaft verwenden z. B. Deutsche in Süddeutschland das Zungenspitzen-R als konsonantische R-Variante, [ɪk] für <-ig> und [k] in *Chemie* (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 35).

Nach Ammon et al. (vgl. 2016, LIV) gilt die Standardsprache in der Bundesrepublik Deutschland als die überregionale Form öffentlicher Rede und schriftlicher Texte, zumindest der Sach- und Fachtexte. In den Schulen gilt sie sowohl als Unterrichtssprache wie auch als Lernziel. Innerhalb Deutschlands, vor allem zwischen Norden und Süden, finden sich in der Standardsprache gewisse regionale Unterschiede sowohl mündlicher als auch schriftlicher Art.

Außerdem weist der in der gesprochenen Standardsprache beibehaltene Akzent meist auf die großräumige regionale Herkunft (regionale Standardsprache) hin. Bei der regionalen Differenzierung auf der Ebene der Standardsprache lassen sich mindestens sechs große Regionen unterscheiden, nämlich Nordost, Nordwest, Mittelost, Mittelwest, Südost und Südwest. Die Unterschiede beziehen sich auf den Wortschatz, die Aussprache sowie die Grammatik. Diese Differenzen, vor allem die der Aussprache, beziehen sich größtenteils auf die zugrunde liegenden Dialekte (vgl. ebd., LVI).

Im Unterschied zur Standardsprache beschränkt sich der Dialekt in fast allen Bundesländern der Bundesrepublik, zumindest in seiner ausgeprägten Form, auf die Privatsphäre und die nicht-öffentliche Kommunikation am Arbeitsplatz, ferner auf das sogenannte Volkstheater auf der Bühne und im Rundfunk sowie schriftlich auf bestimmte Formen der Dialektdichtung. Im schulischen Bereich gilt der Dialekt nur als Hilfsmittel, um den Übergang zur Standardsprache bei den dialekt sprechenden Kindern zu erleichtern. Allerdings gilt die erkennbar unzureichende Beherrschung der Standardsprache bei Erwachsenen als Ausdruck mangelnder Bildung, deshalb meiden die bildungsorientierten Sozialschichten das ausgeprägte Dialekt sprechen sogar in der Privatsphäre. Zu beachten ist auch, dass auf dem Land in Deutschland mehr Dialekt gesprochen wird als in der Stadt (vgl. ebd., LIV). Ebenso wie bei der Stellung der Standardsprache innerhalb der deutschen Bundesländer ist die Stellung des Dialekts im Norden und Süden Deutschlands unterschiedlich. Die niederdeutschen Dialekte sind z. B. im Norden weitgehend verschwunden. Jedoch tauchen im alltäglichen Sprachgebrauch noch Reste davon in Aussprache, Wortschatz und Grammatik auf. Diese Reste sind oft durchaus markant und werden, vor allem auf der Grammatikebene, als Sprachfehler betrachtet (*ohne ihr, mit sie, ich danke dich*). Im Gegensatz dazu wird der Dialekt im Süden immer noch verwendet (vgl. ebd., LV). Die größeren Dialektgebiete in Deutschland sind z. B. Alemannisch, Schwäbisch und Bayerisch (vgl. ebd., LVI).

Die Pole im Spektrum von Dialekt und Standardsprache sind deutlich abgrenzbar. Schwer identifizierbar sind dagegen die Zwischenstufen zwischen Dialekt und Standardsprache. Die vielfältigen Abstufungen werden als „Umgangssprache“ bezeichnet, wobei der Ausdruck in zumindest zweierlei Bedeutungen angewendet wird (vgl. Ammon et al. 2016, LV):

1. „im Sinne der Sprachformen zwischen Dialekt und Standardsprache“;
2. „im Sinne der im alltäglichen ‘Umgang’ vorherrschenden Sprachformen, seien sie Dialekt oder Standardsprache“. Bei der ersten Bedeutung nimmt die Umgangssprache eine Zwischenstellung zwischen Dialekt und Standardsprache ein. Bei der zweiten Bedeutung kann die Umgangssprache als Dialekt betrachtet werden, dies zeigt sich in Aussagen wie „Die Umgangssprache in Süddeutschland ist der Dialekt“ (ebd.). Die Umgangs- oder auch Regionalsprache – z. B. die norddeutsche, sächsische oder bayerische Regionalsprache – weist gegenüber der Standardsprache eigene Besonderheiten im Wortschatz, in der Grammatik und vor allem in der Aussprache auf.

### **b) Die österreichische Varietät**

Unter österreichischem Deutsch wird jene Sprachform verstanden, die in Österreich als Standard betrachtet wird und sowohl dem schriftlichen Bereich als auch der öffentlichen und formellen mündlichen Kommunikation dient (vgl. Muhr / Schrodtr 1997, 74 f.). Neben diesem Standard gibt es Dialekte und regionale Umgangsvarietäten, da das österreichische Deutsch genauso wie das Deutsche in Deutschland keine einheitliche und homogene Varietät in sich bildet (vgl. Krech et al. 2009, 229 ff.). In erster Linie wird die Standardsprache in Österreich in formellen, öffentlichen und halböffentlichen Situationen verwendet. Sie wird z. B. in Rundfunk

und Fernsehen, Zeitungen, Zeitschriften, Büchern sowie in wissenschaftlichen Diskussionen gebraucht. Das österreichische Deutsch gilt aber auch in Österreich als die Sprache der offiziellen mündlichen Rede, Liturgie und Predigt sowie als Unterrichts- und Vortragssprache in den verschiedenen Schultypen und Universitäten (vgl. ebd., 233).

Im Bereich der Aussprache sind in Österreich charakteristische Eigenarten festzustellen: Auf der vokalischen Ebene stellen die Öffnungsgrade der Kurzvokale ein auffälliges Merkmal dar. Der unbetonte Laut [ə] wird z. B. als leicht offenes bis offenes [e] und nicht als Schwa [ə] ausgesprochen, statt [n'a:zə] *Nase* hört man z. B. [n'a:ze]. Hinsichtlich der Aussprache der Konsonanten und vor allem der Lautqualitäten klingt das österreichische Deutsch relativ weich durch geringe Intensität der Plosiv- und Frikativform: Die Plosive [p t k] werden z. B. niemals behaucht. Während [r] nach <a> schwindet, sodass Wörter wie [ba:rt] *Bart* und [ba:t] *Bad* ähnlich oder lautgleich artikuliert werden, nämlich [ba:t], wird das präkonsonantische <r> meist zum [ɐ]-Schwa vokalisiert. Dies lässt sich bei Wörtern wie [ʃrɛm] *Schirm* statt [ʃrɪm] hören. Charakteristisch ist auch, dass die Aussprache der Endsilbe [ɪç] <-ig> mit dem Verschlusslaut am Wortende [k] und nicht mit dem Frikativ [ç] ist, man hört beispielsweise [b'ɪlɪk] *billig*, [l'ɛ:dɪk] *ledig*. Am auffälligsten ist das Österreichische auch durch das Fehlen der stimmhaften Aussprache bei den Plosiven: Es handelt sich nicht mehr um den Gegensatz stimmhafte Lenis und stimmlose Fortis, z. B. [b p], [d t], [k g], sondern alle Laute werden meistens stimmlos artikuliert; zwischen [b'a:dən] *baden* und [b'a:tən] *baten* ist der Unterschied nur in der Druckstärke. (vgl. Krech et al. 2009, 236 ff.; Zeman 2009, 139; Back et al. 2009, 808; Muhr 2007, 41 ff.).

### c) Die deutschschweizerische Varietät

Die Situation der deutschen Sprache in der Schweiz gestaltet sich anders als in Deutschland oder Österreich. Es handelt sich hier um einen Sonderfall, weil die Schweiz ein viersprachiges Land ist: Deutsch ist die überwiegende Sprache, da die Mehrheit der Bevölkerung Deutsch spricht, von acht Mio. Einwohnern sind etwa 65 % deutschsprachig. Es folgen das Französische (22,8 %), das Italienische (8,4 %) und das Rätoromanische (0,6 %) (vgl. Ammon et al. 2016, XLVIII f.).

Bei der Befassung mit dem deutschsprachigen Teil der Schweiz, d. h. Ost-, Zentral- und Nordschweiz, kann festgestellt werden, dass es eine Besonderheit gibt, welche die Schweiz von den anderen Vollzentren maßgeblich unterscheidet und zu einem Sonderfall macht: Wegen der Diglossie-Situation verwenden die Schweizer in der mündlichen Kommunikation fast ausschließlich Dialekt, überwiegend alemannische Dialekte, die Schweizerdeutsch genannt werden. Als Schriftsprache dagegen dient die dortige Standardvarietät, die unter der Bezeichnung Schweizerhochdeutsch zusammengefasst wird und nur gesteuert im Schulunterricht erworben werden muss, denn – wie gesagt – verwendet und übt man sie nicht im Alltag. Der mündliche Gebrauch des Schweizerhochdeutschen wird in der Schule, in offiziellen Situationen sowie in künstlerischen Darbietungen gesprochen (vgl. ebd., XLIX ff.).

Zusammenfassend kann man sagen: Jedes Land besitzt ein eigenes Sprachsystem. Das Deutsche in der Schweiz verfügt sowohl über Aussprachevarianten, welche mit denjenigen in Deutschland und Österreich übereinstimmen, als auch über Varianten, die vom Deutschen der Bundesrepublik Deutschland und vom Österreichischen abweichen und einen anderen Klang haben. Zu den charakteristischen Eigenarten im Bereich der Aussprache, welche das Schweizerdeutsche mit den süddeutschen Dialekten teilt, gehört die Umwandlung der Konsonantenverbindung [st] in [ʃt] wie in [aʃt] statt [ast] *Ast*. Außerdem werden die Laute [b], [d] und [g]

größtenteils stimmlos ausgesprochen wie im Wort [p'itə] statt [b'itə] *bitte*. Hinzu kommt, dass der Vokalneueinsatz anlautend nicht realisiert wird, sodass man Äußerungen wie [di: h'ægsə naxt] *die heiße Nacht* und [di: h'ægsən 'axt] *die heißen Acht* ähnlich hört. Der Ich-Laut wird weitgehend realisiert, dagegen wird der Ach-Laut häufig zu weit vorne artikuliert (vgl. Bickel / Landolt 2018, 100 ff.; Ammon et al. 2016, LXV f.; Krech et al. 2009, 262 ff.).

## 4.2 Fremdsprachensituation in Deutschland

Die Fremdsprachen werden immer wichtiger, da sie als wesentliches Kommunikationsmittel zwischen Menschen unterschiedlicher Länder gelten. Schon seit den Jahren der Weimarer Republik, seit 1919, wurde an manchen Schulen Fremdsprachenunterricht in zwei Sprachen – Englisch und Französisch – durchgeführt. Nach dem Zweiten Weltkrieg gibt es in Deutschland erst seit den 1960er-Jahren erneut Versuche zum fremdsprachlichen Frühbeginn. 1964 wurde durch einen Beschluss der Ministerpräsidenten für die Hauptschule festgelegt, dass es eine Fremdsprache – in der Regel Englisch – unterrichtet wird, die in der fünften Klasse beginnt (vgl. Bruschi 2009, 11; Böttger 2010, 14 f.). Laut Angaben des statistischen Bundesamtes 2020 (vgl. Statistisches Bundesamt 2020) rangiert heutzutage die englische Sprache in Deutschlands Schulen an erster Stelle, gefolgt von Französisch an zweiter Stelle sowie Latein, Griechisch und anderen Sprachen.

### 4.2.1 DaF und DaZ in Deutschland

#### DaF und DaZ als Studien- und Unterrichtsfächer

Die Unterscheidung zwischen DaF und DaZ ist unmittelbar vom geographischen Standort der Lernenden abhängig: Laut Rösch (vgl. 2011, 16) handelt es sich bei Deutsch als Fremdsprache (DaF) um gesteuerten Spracherwerb, bei dem die Erstsprache als Instruktionssprache zur Verfügung steht – und zwar im nicht-deutschsprachigen Ausland. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) hingegen wird ungesteuert sowie gesteuert im Inland bzw. in einer deutschsprachigen Umgebung erworben. Laut Glück und Rödel (vgl. 2016, 142 f.) umfasst DaF die in Schulen oder im Rahmen der Erwachsenenbildung erworbenen Kenntnisse der deutschen Sprache. Sowohl in sämtlichen deutschsprachigen als auch in nicht-deutschsprachigen Ländern begegnet man schulischem DaZ-Unterricht. Die Zielgruppe des DaZ-Unterrichts in Deutschland sind Schüler mit Migrationshintergrund. Sowohl curricular als auch strukturell ist das schulische Lehrangebot im DaZ-Bereich wegen verschiedener Bedürfnislagen, Möglichkeiten und vor allem wegen der föderalistischen Struktur des deutschen Bildungswesens heterogen gestaltet. In zahlreichen Bundesländern wie Berlin, Hamburg und Bayern ist der DaZ-Unterricht in Vollzeitbeschulung in den Mittelpunkt der Förderstruktur gerückt, insbesondere für die ersten Monate nach der Ankunft in Deutschland (vgl. Brede 2016, 498 f.).

#### DaF- und DaZ-Lernende

Laut Statistik des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (vgl. BAMF- Integrationskursgeschäftsstatistik 2020, 6 ff.) betrug die Anzahl der Kursteilnehmenden aller Kursarten im Jahr 2019 bundesweit 176.445 Lernende, darunter 46.856 aus den EU-Mitgliedsstaaten. Die höchste Anzahl der Kursteilnehmenden bilden arabische Deutschlernende aus Syrien. Seit der Einrichtung der ersten Professur für DaF an der Universität Leipzig im Jahr 1969 hat sich das Fach an deutschen Universitäten dynamisch konstituiert und im Fächerkanon der sprach- und kulturwissenschaftlichen Fakultäten vieler Universitäten im deutschsprachigen Gebiet fest verankert

(vgl. Altmayer 2018, 66). Laut Statistik des DAAD und des DZHW (vgl. DAAD / DZHW 2019, 28 ff.) stieg die Anzahl der internationalen Studierenden im Wintersemester 2016/2017 auf 359.00 und im Wintersemester 2017/2018 auf 375.00 (gegenüber 227.026 im Jahr 2003) an.

#### **4.2.2 Englisch**

In seinem Buch „Didaktik des Englischen“ schreibt Wilfried Brusch, dass die Aneignung des Englischen als eine weitere Sprache neben der Erstsprache eine Schlüsselqualifikation zur erfolgreichen Teilnahme am modernen Leben gilt. Darüber hinaus nehmen die internationale Verständigung und Kommunikation, die Sprach- und Kulturbarrieren überschreiten, zunehmend ihren Verlauf über die englische Sprache (vgl. Brusch 2009, 9, 28). Bereits seit dem 19. Jahrhundert und verstärkt nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich die Vermittlung der englischen Sprache im deutschen Schulwesen erheblich intensiviert (vgl. Bickel / Landolt 2018, 97). Inzwischen gibt es Einrichtungen der tertiären Bildung und dazu vor allem im Bereich der Wirtschaft und Technologie, die Englisch als Unterrichtssprache gebrauchen. Englisch als erste Fremdsprache an den deutschen Schulen ist den Lernenden, bewusst oder unbewusst, mündlich oder schriftlich omnipräsent. Somit sind die englischen Vorkenntnisse erheblich breiter als in anderen Fremdsprachen. Was den Hochschulbereich angeht, so werden im Rahmen der Internationalisierung der deutschen Hochschulen immer mehr Studiengänge zur Verfügung gestellt, deren Lehre teilweise oder vollständig auf Englisch erfolgt (vgl. Fandrych / Sedlaczek 2012, 10 f.). Nach Kötter (vgl. 2016, 504) wird seit Herbst 2004 die erste Schulfremdsprache in allen Bundesländern bereits in der Primarstufe gelehrt und die englische Sprache ist bundesweit Teil dieses verfügbaren Angebots. An vielen Orten wird sogar nur Englisch unterrichtet. Im Schuljahr 2016/2017 betrug die Anzahl der Englischlernenden an den Schulen in Deutschland laut dem statistischen Bundesamt (vgl. 2018, 20) 7,2 Millionen, was 86 % der Gesamtschülerschaft entspricht.

#### **4.2.3 Französisch**

Französisch stellt für Deutschland einerseits die Sprache eines von vier angrenzenden Nachbarländern (Schweiz, Frankreich, Luxemburg und Belgien) dar und andererseits eine der Amts- und Konferenzsprachen in der EU. Darüber hinaus erleichtern die Französischkenntnisse den Erwerb weiterer romanischer Sprachen. Obwohl Spanisch im Fremdsprachenunterricht in Deutschland immer mehr an Bedeutung gewinnt, liegt Französisch nach wie vor auf dem zweiten Platz (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, 21; Statistisches Bundesamt 2020). Vor allem in der Sekundarstufe steht die französische Sprache in starkem Wettbewerb mit anderen Fremdsprachen, dennoch wird Französisch immerhin von ungefähr 1.401.189 Schüler/-innen im Schuljahr 2018/2019 an deutschen allgemeinbildenden Schulen und von ca. 56.913 Schüler/-innen an beruflichen Schulen als zweitwichtigste Fremdsprache gelernt (vgl. ebd.).



#### 4.2.4 Arabisch

Deutschland verfügt über eine lange Geschichte der Einwanderung und zählt zu den beliebtesten Einwanderungsländern der Welt. Die arabische Sprache konnte im Laufe der Zeit vor allem aus dem Grund der Migration die Sprachen Europas stark beeinflussen. Demzufolge entstammen einige deutsche Lexeme dem Arabischen, wie z. B. *Benzin* بنزين und *Zucker* سكر (vgl. Bouras-Ostmann 2016, 483). Zwischen 1950 und 1974 besaßen in der damaligen deutschen Bundesrepublik 16 Universitäten eigene orientalistische Institute, in denen man sich in Lehre und Forschung mit der arabischen Sprache und der islamisch-arabischen Kultur beschäftigte (vgl. Rotter 1974, 249). Nach dem arabischen Frühling wurde eine verstärkte Nachfrage nach Arabisch infolge der verstärkten Einwanderung arabischsprachiger Menschen registriert. Zu den zehn häufigsten Herkunftsländern im Jahr 2020 zählen Syrien mit 15.718 Asylanträgen an erster Stelle und der Irak mit 5.728 an zweiter Stelle (vgl. BAMF-aktuelle Zahlen 2020, 3). Nach Bouras-Ostmann (vgl. 2016, 485) wird Arabisch an deutschen Schulen eher sporadisch angeboten. Jährlich belegen ca. 10.000 Teilnehmende Arabischkurse an deutschen Volkshochschulen.

#### 4.2.5 Andere Sprachen

Ständig bemühen sich die verschiedenen deutschen Bundesländer verstärkt, die Sprachenvielfalt zu entwickeln und interkulturelle Lebensweisen mit unterschiedlichen Sprachen anzubahnen. Seit der Wiedervereinigung Deutschlands wird eine Vielfalt an Unterrichtsangeboten eröffnet. In der Primarschule können verschiedene Fremdsprachen neben dem Englischen unterrichtet werden. Meist ist Englisch die erste Fremdsprache. Es folgen danach Französisch, Latein, Altgriechisch, Spanisch, Italienisch und Russisch. Bereits ab der fünften Jahrgangsstufe beginnt das Erlernen der englischen Sprache. Zunehmend wird auch ein früherer Fremdsprachenerwerb eingeführt: Schon in der Grundschule oder sogar im Kindergarten beginnen die Kinder Englisch spielerisch zu lernen. In der sechsten / siebten und neunten Jahrgangsstufe und dann wieder in der Jahrgangsstufe elf kann jeweils eine weitere Fremdsprache erworben werden. Für den Erwerb des Abiturs sind Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen bundesweit obligatorisch (vgl. Internetquelle 6).

In den letzten Jahrzehnten hat das Erwerben von Fremdsprachen vor dem Hintergrund von Globalisierung, von Migration sowie von politischen Gründen in Deutschland, Europa und weltweit eine besondere Stellung eingenommen. In den 16 deutschen Bundesländern werden zahlreiche schulische Kurse in unterschiedlichem institutionellem Rahmen zur Aneignung der verschiedenen Fremdsprachen für alle Altersgruppen angeboten (vgl. BAMF-Integrationskursgeschäftsstatistik 2020). Einen Überblick über die Anzahl von Schülern mit unterschiedlichen Fremdsprachen in Deutschland beinhaltet folgende Tabelle:

Sprachen	Schuljahr		
	2017/18	2018/19	
	absolut	absolut	Veränderung zum Vorjahr in %
<b>Allgemeinbildende Schulen</b>			
Latein	611 507	597 279	-2,3
Altgriechisch	10 698	1 0815	1,1
Spanisch	444 539	463 968	4,4
Italienisch	47 845	47 670	-0,4
Russisch	106 028	101 862	-3,9
Türkisch	44 757	42 435	-5,2
Sonstige Sprachen	75 137	75 483	0,5
<b>Berufliche Schulen</b>			
Latein	2 248	1 929	-14,2
Altgriechisch	69	117	69,6
Spanisch	130 125	120 648	-7,3
Italienisch	4 483	4 401	-1,8
Russisch	11 447	9 138	-20,2
Türkisch	498	390	-21,2
Sonstige Sprachen	14 086	13 563	-3,7

Tab. 4.1: Überblick über die Anzahl von Schüler/-innen mit unterschiedlichen Fremdsprachen in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2020)

## 5 Phonologie und Phonetik des Standard-Tunesisch-Arabischen

Die Phonologie und Phonetik des Tunesisch-Arabischen ist im Vergleich zu anderen arabischen Dialekten und vor allem zum Standardarabischen bisher nur wenig untersucht worden. Das ist ein Grund dafür, dass es qualitativ und quantitativ mangelhafte Literatur zu diesem Thema gibt. Auch einige von den gefundenen Quellen sind veraltet, da sie aus den 1960er- und 1970er-Jahren stammen. Der tunesische Dialekt gehört morphologisch zum Maghrebinischen. In phonologischer Hinsicht verfügt er über zahlreiche Eigenschaften, die sich vom Standardarabischen unterscheiden, und hat im Gegensatz zu allen anderen arabischen Dialekten sowohl das Konsonantenphonem /q/ <ق> als auch die Interdentale beibehalten (vgl. Singer 1984, Einleitung, ohne Seitenangabe). Im Folgenden werden die phonologischen und phonetischen Merkmale des Tunesisch-Arabischen, einschließlich beider Mundarten – Stadt- und Dorfmundarten – dargestellt (vgl. 5.1.1.1).

### 5.1 Segmentalia

Im folgenden Abschnitt wird auf das Vokal- und Konsonantensystem, sowie auf Allophone und Minimalpaare im Tunesisch-Arabischen eingegangen.

#### 5.1.1 Vokalsystem

In diesem Teilkapitel werden die tunesisch-arabischen Vokale und ihre Merkmale dargestellt.

##### 5.1.1.1 Monophthonge

Laut Cohen (vgl. 1964, 1-15), Talmoudi (vgl. 1980, 19), Fischer und Jastrow (vgl. 1980, 13 f., 54 f., 249 f.), Singer (vgl. 1984, 21 ff., 64-85) und Ritt-Benmimoun (vgl. 2014, 22) verfügt das Tunesisch-Arabisches über neun bis 13 Monophthonge. Der Grund für diese unterschiedliche Anzahl besteht auf der einen Seite darin, dass es in Tunesien zwei Kategorien von Mundarten gibt, nämlich die Stadt- und Dorfmundarten. Demzufolge können Vokale im Repertoire der Dorfbewohner vorkommen, die bei den Stadtbewohnern nicht realisiert werden. Beispielsweise bildet der lange Vokal [o:] im Wort [θo:r] ثور (Stier) bei den Dorfbewohnern eine Alternative für den langen Vokal [u:] in demselben Wort [θu:r] bei den Stadtbewohnern. Auf der anderen Seite treten unter dem Einfluss der konsonantischen Umgebung und vor allem der emphatischen Konsonanten neue Phoneme in Erscheinung (vgl. Angouajard 1979, 10; Singer 1984, 170; Fischer / Jastrow, 1980, 55; Ritt-Benmimoun 2014, 18). In diesem Zusammenhang schreibt Kästner (vgl. 1981, 35, 83), dass den gepressten Konsonanten gemeinsam ist, dass in ihrer Umgebung im Gegensatz zu den nicht gepressten Konsonanten normalerweise nur die zwei Vokale [a] und [a:] vorkommen können. Laut Ritt-Benmimoun (vgl. 2014, 31) entstehen also die E-Laute dadurch, dass sich das Phonem /a/ in einer nicht emphatischen und nicht hinteren konsonantischen Umgebung befindet.

Der tunesisch-arabische Vokalismus wird in dieser Arbeit in ähnlicher Form wie bei Singer (1984) auf die Anzahl von 12 beschränkt. Folgende Abbildung, die im Rahmen dieser Arbeit als zusätzliche Untersuchung zur Akustik der tunesisch-arabischen Vokale entstand,

veranschaulicht die Vokalphoneme des Tunesisch-Arabischen. Detaillierte Angaben über den Ablauf dieser Studie und deren Ergebnisse befinden sich im Anhang (vgl. Anhang 4).

	vorn	→	hinten
hoch	i: ɪ		u: ʊ
			o: ɔ
↓	e: ε ε:		
		ə	
flach		a: a	

Abb. 5.1: Vokalphoneme des Tunesisch-Arabischen (eigene Darstellung)

### Distinktive Merkmale

Nach Singer (vgl. 1984, 64 ff. und 82 ff.) und Kästner (vgl. 1981, 83 f.) werden die Vokale im Tunesisch-Arabischen durch drei distinktive Merkmale voneinander unterschieden. Die Lippenrundung gehört nicht zu den distinktiven Vokalmerkmalen, da es im Tunesisch-Arabischen keine vorderen, sondern nur hintere gerundete Vokale gibt. Differenziert werden folgende distinktive Merkmale:

- a) Grad der Zungenhebung,
- b) Richtung der Zungenhebung,
- c) Quantität,
- d) Qualität.

Zu a) und b) (vgl. Abb. 5.1): Die Vokale werden im Tunesischen nach der horizontalen sowie der vertikalen Richtung der Zungenhebung im Mund unterschieden. Beim /e:/ wird die Zunge z. B. angehoben und nach vorne bewegt, beim /ə/ liegt sie zentral im Mund, beim /ɔ/ wird sie hoch, aber nach hinten geschoben.

Zu c) (vgl. Abb. 5.1): Abgesehen von dem Vokal /ə/ wird das tunesische Vokalinventar in zwei große Klassen – lange und kurze Vokale – gegliedert, die infolgedessen sechs Paare bilden. Die Teilung dieser Vokale in zwei Gruppen spielt eine bedeutende Rolle in Bezug auf die Bedeutungs-differenzierung vieler Wörter. Daher haben z. B. die zwei Vokale /ɔ/ und /u:/ in den Wörtern [ʒdʊd] جديد (*neu*) und [ʒdu:d] جدود (*Ureltern*) eine distinktive Funktion.

Zu d) (vgl. Abb. 5.1): Weiterhin unterscheiden sich die Vokale im Tunesisch-Arabischen durch ihre Qualität. So hat z. B. der lange Vokal /e:/ eine jeweils andere Qualität als der lange Vokal /ε:/.

### Minimalpaare

Das Tunesisch-Arabisches zählt mit zwölf Vokalphonemen (vgl. Singer 1984, 82 ff.) zu den umfangreichsten arabischen Dialekten. Die folgende Tabelle enthält Beispiele für vokalische Minimalpaare im Tunesisch-Arabischen:

Phonempaare	Unterscheidung durch	Beispiele für Minimalpaare
i: – i	lang – kurz	/kbi:r/ كبير (groß) vs. /kbir/ كبير (ist gewachsen)
ε: – ε	lang – kurz	/lɛ:m/ لام (Er hat jmdm. die Schuld zugewiesen) vs. /lɛm/ لم (er hat etwas gesammelt)
e: – o:	Richtung der Zungenhebung	/me:l/ مال (Geld) vs. /mo:l/ مول (Besitzer)
a: – a	lang – kurz	/xa:l/ خال (Onkel) vs. /xal/ vs. خل (Essig)
u: – i:	Richtung der Zungenhebung	/fu:l/ فول (dicke Bohnen) vs. /fi:l/ فيل (Elefant)
ɪ – ʊ	Richtung der Zungenhebung	/sɪl/ سل (Nimm!) vs. /sʊl/ سل (Tuberkulose)
o: – ɔ	lang – kurz	/tʰo:l/ طول (Länge) vs. /tʰɔl/ طل (Sieh!)

Tab. 5.1: Beispiele für vokalische Minimalpaare im Tunesisch-Arabischen (eigene Beispiele)

### Phonem-Graphem-Beziehungen

Es ist wichtig, an dieser Stelle auf die Phonem-Graphem-Beziehungen im Tunesisch-Arabischen zu verweisen, weil die Kurzvokale im Schriftbild nicht durch einen Buchstaben, sondern durch diakritische Zeichen wiedergegeben werden. Die Langvokalgrapheme werden aber gleichzeitig durch Buchstaben und diakritische Zeichen gekennzeichnet. Dabei darf nicht unbeachtet bleiben, dass einige Phoneme demselben Graphem zugeordnet werden, da – wie erwähnt – manche Vokale im Tunesisch-Arabischen unter dem Einfluss benachbarter Konsonanten entstehen. Einen Überblick über die Phonem-Graphem-Korrespondenzen der tunesischen Monophthonge ermöglicht folgende Tabelle, die in Anlehnung an die Darstellung von Krahl et al. (vgl. 2003, 24) entstanden ist:

Phoneme	Grapheme	Beispiele
i:	ي / ي	أيدي (meine Hand)
ɪ	ـِ	سكة (Schiene)
e:	ي / ـَا	باب (Tür)
ε:	ـَا	بنات (Mädchen)
ε	ـَـ	غلة (Obst)
ə	ـِـ	مشوي (gegrillt)
a:	ـَا	طايب (gekocht)
a	ـَـ	قص (schneiden)
u:	ـُو	زوز (zwei)
ʊ	ـُـ	لمجة (Imbiss)
o:	ـُو	طول (Länge)
ɔ	ـُو	طفلة (Mädchen)

Tab. 5.2: Phonem-Graphem-Korrespondenzen der tunesisch-arabischen Monophthonge (in Anlehnung an Krahl et al. 2003, 24)

### 5.1.1.2 Diphthonge

Laut Singer (vgl. 1984, 179 ff.), Angoujard (vgl. 1979, 199), Ritt-Benmimoun (vgl. 2014, 47) und Fischer / Jastrow (vgl. 1980,14) sind im tunesischen Dialekt zwei Arten von Diphthongen zu unterscheiden, nämlich Kurz- und Langdiphthonge. Die vier Kurzdiphthonge bestehen aus einem kurzen Vokal, gefolgt von einem Approximanten. In der folgenden Tabelle werden sie durch Beispiele veranschaulicht:

IPA-Zeichen	Beispiele
ɛj̣	[ʃwɛj̣] شوي (ein bisschen)
ạj̣	[ħaj̣] حي (Stadtviertel, lebend)
ɛẉ	[lɛẉ] لو (wenn)
aẉ	[θ'awra] ثورة (Revolution)

Tab. 5.3: Tunesisch-arabische Kurzdiphthonge (vgl. Singer 1984, 179 ff.; Angoujard 1979, 199; Ritt-Benmimoun 2014, 47; Fischer / Jastrow 1980,14)

Neben den Kurzdiphthongen existieren im Tunesischen noch vier Langdiphthonge, die aus einem langen Vokal und einem ihm folgenden Approximanten bestehen, nämlich [ɛ:j̣], [ɛ:ẉ], [a:ẉ] und [i:ẉ]. Die zwei Diphthonge [ɛ:ẉ] und [i:ẉ] tauchen vor allem bei der Konjugation von manchen Verben im Präsens und Perfekt mit der dritten Person Plural (*sie*) هم auf (Singer 1984, 182). Das veranschaulichen folgende Beispiele:

IPA-Zeichen	Beispiele
ɛ:j̣	[ʒɛ:j̣] جاي (wird kommen)
a:ẉ	[t'a:wla] طاولة (Tisch)
ɛ:ẉ	[klɛ:ẉ] كَلَو (haben gegessen)
i:ẉ	[jɛfr'i:ẉ] يَشْرِي (Sie kaufen)

Tab. 5.4: Tunesisch-arabische Langdiphthonge (eigene Darstellung)

## 5.1.2 Konsonantensystem

Nach der Beschreibung der vokalischen Monophthonge und Diphthonge wird in diesem Kapitel auf das Konsonantensystem im Tunesisch-Arabischen eingegangen.

### 5.1.2.1 Konsonantenphoneme

Das Tunesisch-Arabisches verfügt – neben den im Standardarabischen bzw. in anderen arabischen Dialekten vorhandenen Konsonanten – über weitere Konsonantenphoneme. Es kommt indes auch vor, dass die zwei aus den anderen Fremdsprachen und vor allem dem Französischen entlehnten Konsonanten /p/ und /v/ zum tunesisch-arabischen Konsonantensystem hinzuge-rechnet werden (vgl. Cohen 1964, Vorwort). Auf der einen Seite taucht das Phonem /v/ häufig in jüngeren Fremdwörtern auf, die meistens aus den romanischen Sprachen abgeleitet werden.

Auf der anderen Seite kommt es auch in Wörtern tunesischer Herkunft vor. Ein Beispiel dazu bietet das Wort [v'ɛnven] *صِنِين* (*summen*) (vgl. Singer 1984, 41). In dieser Arbeit wird das Phonem /p/ dem tunesischen Konsonantensystem nicht zugeordnet, weil es entweder nur in entlehnten Wörtern vorkommt oder wegen einer starken Assimilation realisiert wird. Außerdem fehlt es an wirklichen Minimalpaaren (mehr dazu in Kap. 5.2.1.1). Zum tunesisch-arabischen Konsonantensystem gehört auch der Konsonant /g/, er tritt oft in beduinischen Dialekten in Erscheinung (vgl. Fischer 2002, 19). So weist das Tunesisch-Arabisches mit 29 Konsonanten ein umfangreiches Konsonantensystem auf.

		bila- bial	inter- dental	alveolar		post- alveo- lar	pala- tal	velar	uvu- lar	pha- ryn- gal	glot- tal
				nicht emph.	emph.						
Plo- sive	stl.			t	tʰ			k	q		ʔ
	sth.	b		d				g			
Fri- ka- tive	stl.	f	θ	s	sʰ	ʃ		x		ħ	h
	sth.	v	ð	z	ðʰ	ʒ		ɣ		ʕ	
Nasale		m		n							
Laterale				l							
Vibranten				r							
Approxi- manten		w					j				

Tab. 5.5: Konsonanten im Tunesisch-Arabischen nach ihren distinktiven Merkmalen (ohne Berücksichtigung der Quantität, siehe Erklärung im Abschnitt e) (in Anlehnung an Krech et al. 2009, 127 und Krahl 2003, 19 ff.)

### Distinktive Merkmale

Das Tunesisch-Arabisches unterscheidet im Bereich des Konsonantismus fünf distinktive Merkmale (vgl. Kästner 1981, 32 ff.):

- a) Artikulationsstelle,
- b) Artikulationsart,
- c) Stimmbeteiligung (stimmhaft vs. stimmlos),
- d) Pressartikulation (gepresst vs. nicht gepresst),
- e) Geminat bzw. Quantität.

Zu a) Laut Metoui (vgl. 1990, 9) kommen im Tunesisch-Arabischen folgende artikulierenden Organe der Konsonantenartikulation infrage: die Ober- und Unterlippe, die oberen Schneidezähne, der Zahndamm, die Zungenspitze und -wurzel sowie der Zungenrücken, der harte und weiche Gaumen, das Zäpfchen und die Stimmlippen.

Zu b) Das zweite distinktive Merkmal der tunesisch-arabischen Konsonanten bildet die Artikulationsart. Die Konsonanten bilden nach ihrem Artikulationsmodus sechs Gruppen: Plosive, Frikative, Nasale, Laterale, Vibranten und Approximanten.

Zu c) Die Unterscheidung zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten erfüllt im Tunesisch-Arabischen eine wichtige Funktion für Plosive und Frikative. Die Veränderung der Stimmhaftigkeit eines Konsonanten im Silben- und Wortauslaut führt zur Bedeutungsänderung des Wortes.

Zu d) Charakteristisch für das tunesisch-arabische Konsonantensystem ist die Opposition gepresst vs. nicht gepresst. Die phonetische Eigenschaft der Pressartikulation ist im Tunesisch-Arabischen stark ausgeprägt. Nach dieser distinktiven Erscheinung werden die Konsonanten in emphatische und nicht-emphatische Laute untergliedert. Nach Krahl et al. (vgl. 2003, 22) werden die sogenannten emphatischen Laute an der gleichen Artikulationsstelle wie die ihnen entsprechenden nichtemphatischen Laute produziert. Der Unterschied zwischen diesen zwei Lautklassen besteht darin, dass bei der Artikulation der emphatischen Laute der gesamte Sprechapparat leicht angespannt und der hintere Teil der Zunge zum weichen Gaumen hin angehoben wird. Hirschfeld und Seddiki (vgl. 2003, 7) sowie Kästner (vgl. 1981, 33 f.) verdeutlichen, dass die Pressartikulation stattfinden kann, wenn die dentalen Konsonanten zusätzlich velarisiert und pharyngalisiert (gepresst) werden. Mit anderen Worten unterscheiden sich die gepressten Konsonanten von ihren nicht gepressten Pendanten durch eine relative Verengung des hinteren Resonanzraums (Pharynx und Larynx) und eine Erweiterung des oralen Resonanzraums.

Zu e) Ebenso wie im Vokalismus spielt die Quantität auch im Konsonantismus phonologisch eine entscheidende Rolle. Das zeigen die folgenden Beispiele: [far:'aq] فَرَّقَ (*unterscheidet*) vs. [far'aq] فَرَقَ (*Unterschied*), [ʕal:'am] عَلَّمَ (*lehrt*) vs. [ʕal'am] عَلِمَ (*Fahne*). Dieses phonologische Merkmal entspricht allen tunesisch-arabischen Konsonanten, d.h. es können jeweils ein kurzer und ein langer Konsonant mit sonst gleichen Eigenschaften vorkommen. Aus diesem Grund wurde die Distinktion der Quantität in der Tab 5.5. nicht dargestellt.

### **Minimalpaare**

Das Tunesisch-Arabisch besitzt ein differenziertes Konsonantensystem, in dem sowohl die Qualität und Quantität als auch die Pressartikulation distinktiv sind und daher Minimalpaare bilden können. Beispiele für konsonantische Minimalpaare, die die Konsonantenphoneme bilden, zeigt folgende Tabelle:



Phonempaare	Unterscheidung durch	Beispiele für Minimalpaare
b – v	Artikulationsart	/jv'ej:is / vs. /j'ej:is/ بيبس ( <i>sich rühmen</i> ) vs. بيبس ( <i>mit Murmeln spielen</i> )
d – t	Stimmbeteiligung	/sed/ سد ( <i>hat verschlossen</i> ) vs. /set/ ست ( <i>ist gezuckelt</i> )
tʰ – t	Pressartikulation	/tʰi:n/ طين ( <i>Ton</i> ) vs. /ti:n/ تين ( <i>Feigen</i> )
q – ʔ	Artikulationsstelle	/qism/ قسم ( <i>Klassenzimmer</i> ) vs. /ʔism/ اسم ( <i>Name</i> )
k – g	Stimmbeteiligung	/ʃek/ شك ( <i>Zweifel</i> ) vs. /ʃeq/ شق ( <i>Riss</i> )
f – s	Artikulationsstelle	/fe:s/ فاس ( <i>Beil</i> ) vs. /se:s/ ساس ( <i>Basis</i> )
ø – ð	Stimmbeteiligung	/øem/ ثم ( <i>dort</i> ) vs. /ðem/ ذم ( <i>Beleidigung</i> )
sʰ – s	Pressartikulation	/sʰi:f/ صيف ( <i>Sommer</i> ) vs. /si:f/ سيف ( <i>Schwert</i> )
z – l	Artikulationsart	/zahma/ زحمة ( <i>Stau</i> ) vs. /lahma/ لحمه ( <i>Fleisch</i> )
ðʰ – ʒ	Artikulationsstelle	/dʰaw/ ضو ( <i>Licht</i> ) vs. /ʒaw/ جو ( <i>Spaß</i> )
ʃ – ʒ	Stimmbeteiligung	/ʃe:ʕ/ شاع ( <i>sich verbreite</i> ) vs. /ʒe:ʕ/ جاع ( <i>Er ist hungrig</i> )
x – ʁ	Stimmbeteiligung	/xi:me/ خيمة ( <i>Zelt</i> ) vs. /ʁ/ غيمة ( <i>Wolke</i> )
ħ – ʕ	Stimmbeteiligung	/ħis/ حس ( <i>Lärm</i> ) vs. /ʕis/ عس ( <i>Bewache!</i> )
h – x	Artikulationsstelle	/how/ هو ( <i>er</i> ) vs. /xow/ خو ( <i>Bruder</i> )
m – n	Artikulationsstelle	/me:l/ مال ( <i>Geld</i> ) vs. /ʕis/ نال ( <i>Er hat etwas gewonnen.</i> )
n – d	Artikulationsart	/min/ من ( <i>aus</i> ) vs. /mid/ مد ( <i>Gib!</i> )
r – l	Artikulationsart	/mər/ مر ( <i>bitter</i> ) vs. /mɔʃ/ مش ( <i>nicht</i> )
j – w	Artikulationsstelle	/jɪd/ يد ( <i>Hand</i> ) vs. /wid/ ود ( <i>Freundlichkeit</i> )

Tab. 5.6: Beispiele für konsonantische Minimalpaare im Tunesisch-Arabischen (eigene Darstellung)

### Phonem-Graphem-Beziehungen

Im folgenden Unterkapitel werden die Phonem-Graphem-Beziehungen dargestellt. Dabei ist zu beachten, dass die graphematische Realisierungsform einiger Phoneme bis heute noch umstritten ist. Das Konsonantenphonem /g/ kann z. B. durch drei Grapheme in der Schrift wiedergegeben werden, nämlich <ج>, <غ> oder <ق>. Bei Talmoudi (vgl. 1980, 15) werden /g/ und /q/ dem gleichen Graphem <ق> zugeordnet. Das Phonem /v/ wird durch die Grapheme <ڤ> oder <ف> verschriftet. Ein konkretes Phonem entspricht im Tunesisch-Arabischen normalerweise einem bestimmten graphischen Zeichen. In der obigen Tabelle gibt es das Phonem /dʰ/ nicht, da es von den Tunesiern durch das Phonem /ðʰ/ ersetzt wird, obwohl sie zwei unterschiedliche Schreibweisen haben (vgl. Fischer / Jastrow 1980, 50; Ritt-Benmimoun 2014, 10). In der folgenden Übersicht werden die Phonem-Graphem-Beziehungen veranschaulicht. Die Anordnung der Phoneme erfolgt nach ihrem Artikulationsort im Mund von vorne nach hinten.

Phoneme	Grapheme	Beispiele
b	ب	بيت (Zimmer)
v	ڤ	ڤياس (arrogant)
f	ف	فلوس (Geld)
m	م	مايل (schief)
w	و	ورد (Blumen)
ð	ذ	ذيل (Schwanz)
ə	ث	ثما (es gibt)
d	د	دودة (Wurm)
t	ت	تحت (unter)
tʃ	ط	طب (Medizin)
z	ز	زبدة (Butter)
ðʃ	ظ, ض	ظهر (Rücken), ضوء (Licht)
s	س	ستة (sechs)
sʃ	ص	صفر (null)
n	ن	نار (Feuer)
l	ل	لا (nein)
r	ر	ريح (Wind)
ʒ	ج	جديد (neu)
ʃ	ش	شمس (Sonne)
j	ي	يد (Hand)
g	ق	مقرون (Pistole)
k	ك	كاتب (Autor)
ɣ	غ	غيوم (Wolken)
x	خ	خبز (Brot)
q	ق	قصة (Geschichte)
ħ	ح	حار (scharf)
ʕ	ع	عين (Auge)
ʔ	ء	أنا (ich)
h	ه	هو (er)

Tab. 5.7: Phonem-Graphem-Beziehungen der tunesisch-arabischen Konsonanten (eigene Darstellung)

### 5.1.2.2 Affrikaten

Affrikaten kommen im Tunesisch-Arabischen nicht vor. Der im Standardarabischen vorkommende Explosiv [dʒ] gilt nicht als Affrikate, sondern als Einzelkonsonant (vgl. Hirschfeld / Seddiki 2003, 9). Dieser Explosiv wird im heutigen Tunesisch-Arabischen zugunsten des stimmhaften Frikativs [ʒ] aufgegeben und beschränkt sich lediglich auf die Rezitation des Korans (vgl. Talmoudi 1980, 49; Fischer / Jastrow 1980, 252).

## 5.2 Suprasegmentale Merkmale

Im folgenden Kapitel werden die suprasegmentalen Merkmale im Tunesisch-Arabischen thematisiert. Damit sind koartikulatorische Erscheinungen wie Assimilation und Elision sowie Silbenstruktur, Wort- und Äußerungsakzentuierung, Melodie, Rhythmus und Gliederung gemeint.

### 5.2.1 Koartikulatorische Erscheinungen

Die Artikulationsorgane befinden sich in einem harmonischen und kontinuierlichen Bewegungsablauf, in dem die einzelnen Bewegungen eng miteinander verflochten sind. Dementsprechend können sich Laute innerhalb einer Silbe oder auch benachbarte Laute verschiedener Wörter im Tunesisch-Arabischen – wie in vielen Sprachen der Welt – wechselseitig beeinflussen, was zur lautlichen Modifikation führt. Um diese Modifikationen bzw. koartikulatorischen Erscheinungen näher zu untersuchen, wird in den folgenden Unterkapiteln auf die Assimilation und Elision im Tunesisch-Arabischen eingegangen.

#### 5.2.1.1 Assimilation

Typisch für das Tunesisch-Arabisch ist die regressive Assimilation. Sie kann sowohl partiell als auch total sein (vgl. Singer 1984, 187 ff.).

##### Entsonorisierung

Dabei handelt es sich um einen Stimmhaftigkeitsverlust: Die stimmhaften Konsonanten verlieren partiell oder total ihre Stimmhaftigkeit, wenn sie vor stimmlosen Konsonanten stehen, so dass aus einem stimmhaften Konsonanten ein stimmloser Konsonant wird (vgl. ebd.). Das zeigen folgende Beispielwörter: [ps<sup>s</sup>al] statt [bs<sup>s</sup>al] بصل (*Zwiebel*), [m<sup>s</sup>'atxəl] statt [m<sup>s</sup>'adxəl] مدخل (*Eingang*) und [ktəl] statt [qtəl] قتل (*hat getötet*).

##### Sonorisierung

Auch die stimmlosen Konsonanten [f], [t], [s], [s<sup>s</sup>], [ʃ] und [x] können beeinflusst werden, wenn sie vor stimmhaften Konsonanten stehen. Demzufolge werden sie teilweise oder total sonorisiert (vgl. ebd., 188 f.). Dies zeigen folgende Beispiele: [zɣi:r] statt [s<sup>s</sup>ɣi:r] صغير (*klein*), [f'ɛ:zdɛ] statt [f'ɛ:sdɛ] فاسدة (*verdorben*), [dðu:b] statt [tðu:b] تذوب (*ist geschmolzen*) und [dʒi:d] statt [tzi:d] تزيد (*zunehmen / steigen / hinzufügen*) (vgl. ebd.).

##### Angleichung

Der dritte Fall der Assimilation im Tunesisch-Arabischen betrifft die Anpassung des Nasals [n] an den konsonantischen Folgelaut, was in den folgenden zwei Fällen geschieht (vgl. Singer 1984, 189; Angoujard 1979, 88): Wenn auf [n] ein [b] oder [f] folgt, wird statt [n] ein [m] artikuliert, z. B. [ʔamb'u:ba] statt [ʔanb'u:ba] أنبوية (*Glühbirne*). Wenn aber auf [n] unmittelbar ein [l] oder [r] folgt, dann passt sich der Nasal [n] an diese zwei Konsonanten wie in [mɪl lu:l] statt [mn lu:l] من لول (*vom Anfang an*) an, so dass aus dem [n] ein [l] oder [r] wird. Umgekehrt kann der Liquid [l] an [n] angepasst werden, wenn letztgenannter Laut dem Liquid [l] unmittelbar folgt wie [nz'innɛ:] statt [nz'ilnɛ:] نزلنا (*Wir sind ausgestiegen*). (vgl. Angoujard 1979, 87).

## Zusammenfassung

Die folgende Tabelle enthält eine Zusammenfassung der regressiven Assimilationserscheinungen im Tunesisch-Arabischen und einige Beispiele dazu:

regressive Assimilation	Beispiele
Stimmhaftigkeitsverlust von Plosiven und Frikativen vor stimmlosen Konsonanten ( <b>Entsonorisierung</b> )	[ʒɛ: <b>p</b> tu:t] جاب توت ( <i>Er hat Himbeeren mitgebracht.</i> ) [xraʒ <b>t</b> ] خرجت ( <i>Ich bin ausgegangen.</i> )
Beeinflussung der stimmlosen Konsonanten durch die nachfolgenden stimmhaften Konsonanten ( <b>Sonorisierung</b> )	[mav <b>ʒ</b> 'u:ʕ] مفجوع <i>erschrocken</i> ) [ɣ <b>z</b> ar] خزر ( <i>hat geschaut</i> ) [d <b>g</b> u:l] تقول ( <i>sagt</i> )
<b>Angleichung</b> der Artikulationsstelle wie: [n] zu [m], [n] zu [l] oder [r] und [l] zu [n]	[ <b>m</b> fu:h] نفوه ( <i>ihn ins Exil schicken</i> ) [m <b>m</b> bl'ɛ:di:] من بلادي ( <i>aus meinem Land</i> ) [m <b>r</b> rab:i:] من ربي ( <i>vom Gott</i> ) [ʒɛ: <b>b</b> m:'ɛ:] جابلنا ( <i>hat uns etwas mitgebracht</i> )

Tab. 5.8: Beispiele für regressiv Assimilationserscheinungen im Tunesisch-Arabischen (eigene Darstellung)

### 5.2.1.2 Elision

Laute können im Tunesischen nicht nur assimiliert werden, sondern auch infolge einer raschen Rede oder einer Sprecherleichterung ausfallen. Die Elision kann im Tunesisch-Arabischen sowohl Vokale als auch Konsonanten betreffen. Laut Singer (vgl. 1984, 107, 179, 183 ff.) kann der Vokal- und Konsonantenausfall im An-, In- oder Auslaut stattfinden. Einen Überblick darüber enthält folgende Tabelle:

<b>Ausfall von Konsonanten</b>	im Anlaut	[xba:r] statt [ʔaxb'a:r] أخبار ( <i>Nachrichten</i> )
	im Inlaut	[bit x'u:je:] statt [bmt xu:je:] بنت خويا ( <i>meine Nichte</i> )
	im Auslaut	[jat <sup>h</sup> 'i:ni:] statt [jaʔ <sup>h</sup> 'i:ni:] يعطي ( <i>gibt</i> )
<b>Ausfall von Vokalen</b>	im Inlaut	[me: tlhe:ʃ] statt [me: təlh'e:ʃ] ما تلهاش ( <i>hat keine Zeit</i> )
	im Auslaut	[be:h'i:ʃ] statt [be:hi:ʃi:] باهيشي ( <i>Ist das in Ordnung?</i> )

Tab. 5.9: Elision im Tunesisch-Arabischen (eigene Darstellung)

### 5.2.2 Silbenstrukturen

In der Literatur zum Tunesisch-Arabischen wird der Silbenaufbau uneinheitlich behandelt und beschrieben, da die Silbenstruktur des Tunesisch-Arabischen über besondere Merkmale verfügt, die sich von der Silbenstruktur im Standardarabischen und in vielen anderen östlichen Dialekten des Arabischen unterscheiden. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, den Silbenaufbau dieses maghrebinischen Dialekts zu beschreiben.

Die Silbe besteht im Tunesisch-Arabischen aus mindestens zwei obligatorischen Bestandteilen, nämlich dem Silbenkopf und -kern. Somit ist das Vorkommen von einem vokalisch anlautenden

Silbenkopf nicht möglich (vgl. Fischer 2002, 17; Ritt-Benmimoun 2014, 48). Maataoui (vgl. 2008, 46) und Bouassida (vgl. 2018, 284) sind zu der Auffassung gekommen, dass die Silbenstruktur des tunesischen Arabisch komplexer ist als die des Standardarabischen. Auffällig ist dabei die Vokaltilgung und das sich daraus ergebende Konsonantencluster: Der Silbenkopf ist obligatorisch und besteht aus maximal drei Konsonanten, während die Silbenkoda fakultativ ist und über mindestens einen und maximal zwei Konsonanten verfügen kann. Der Silbenkern kann aus einem kurzen oder langen Vokal oder aus einem Diphthong bestehen (vgl. Talmoudi 1980, 42, 71). Die Silbe kann im Tunesisch-Arabischen kurz oder lang sowie offen oder geschlossen sein: Kurz ist sie, wenn der Silbenkern aus einem kurzen Vokal besteht. Lang ist sie, wenn der Kern ein langer Vokal ist. Offen ist die Silbe, wenn sie auf einen kurzen oder langen Vokal bzw. auf einen Diphthong endet. Geschlossen ist sie, wenn die Koda besetzt ist. Laut Ritt-Benmimoun (vgl. 2014, 48) und Talmoudi (vgl. 1980, 42) kann die Silbe im Tunesisch-Arabischen sieben Formen annehmen. Eine Übersicht darüber zeigt die folgende Tabelle:

geschlossene Silbe		offene Silbe	
KVK	[di:n] <دين> ( <i>Religion</i> )	KV	[me:] <ما> ( <i>Wasser</i> )
KVKK	[te:ʃb] <تاعب> ( <i>müde</i> )	KKV	[sme:] <سما> ( <i>Himmel</i> )
KKVK	[qs <sup>i</sup> :r] <قصير> ( <i>kurz</i> )		
KKVKK	[mra:rf] <مغارف> ( <i>Löffel</i> )		
KKKVK	[stħaq] <ستحق> ( <i>hat gebraucht</i> )		

Tab. 5.10: Silbenstrukturen im Tunesisch-Arabischen (nach Ritt-Benmimoun 2014, 48 und Talmoudi 1980, 42)

### 5.2.3 Wortakzentuierung

Die Wortakzentuierung im Tunesisch-Arabischen liegt auf einer der beiden letzten Silben: auf der Ultima, d. h. der letzten Silbe, oder der Pänultima, d. h. der vorletzten Silbe (vgl. Maataoui 2008, 61). Die folgende Tabelle zeigt die Fälle, in denen die Ultima oder die Pänultima akzentfähig sind (vgl. ebd., 61 f.):

Akzent auf der Ultima			Akzent auf der Pänultima	
Die <b>Ultima</b> trägt den Akzent, wenn			Die <b>Pänultima</b> trägt den Akzent, wenn	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sie geschlossen ist und gleichzeitig einen langen Vokal enthält.</li> <li>- ihre Koda aus zwei Konsonanten besteht oder</li> <li>- sie geschlossen ist und die einzige akzentuierbare Silbe im Wort ist.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- sie einen langen Vokal enthält, aber nicht geschlossen ist,</li> <li>- sie geschlossen ist, aber keinen langen Vokal enthält.</li> </ul>	
<b>Beispiele für die Ultima-Betonung</b>			<b>Beispiele für die Pänultima-Betonung</b>	
<b>zweisilbig</b>	<b>dreisilbig</b>	<b>viersilbig</b>	<b>Zweisilbig</b>	<b>dreisilbig</b>
[merj'u:l] مريول ( <i>Pullover</i> )	[maəal'an] مثلا ( <i>beispielsweise</i> )	[ʔimtħa:n'ε:t] امتحانات ( <i>Prüfungen</i> )	[m'axzin] مخزن ( <i>Lager</i> ) [ʒ'a:rik] جارك ( <i>dein Nachbar</i> ) [w'arqa] ورقه ( <i>Papier</i> )	[ʒilb'ε:nε] جلبانه ( <i>Erbse</i> )

Tab. 5.11: Akzentuierung der Ultima und Pänultima im Tunesisch-Arabischen (eigene Darstellung)

Nebenakzente treten im tunesischen Arabisch nicht in Erscheinung. Selbst wenn ein Wort mehrsilbig ist, trägt eine einzige Silbe die Betonung. Trotz seiner Beweglichkeit ist der Wortakzent nicht distinktiv, weil er keinen Einfluss auf die Wortbedeutung hat. Bei der Bestimmung des Wortakzents im Tunesisch-Arabischen spielt das Silbengewicht eine wichtige Rolle (vgl. Ritt-Benmimoun 2014, 49; Maataoui 2008, 46, 61 f.).

Wenn die Pänultima und die Ultima kurz oder nicht geschlossen sind, dann erhält die Ultima jedoch die Betonung wie in: [moxtarɪ'ʕa] مخترعه (*Erfinderin*). In der herangezogenen Literatur zum Wortakzent im Tunesisch-Arabischen fehlt die Angabe der Akzentuierungsmittel. In Anlehnung an die Akzentuierungsmittel im Standardarabischen, bei dem die Akzentsilben vorwiegend melodisch und durch Intensität hervorgehoben werden und die Spannungsunterschiede gering sind (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 98), gehe ich davon aus, dass sich dieselben Merkmale auch im Tunesisch-Arabischen an der Wortakzentuierung beteiligen.

#### 5.2.4 Satzakzentuierung

Ein tunesisch-arabischer Satz kann über ein einziges oder viele verschiedene Wörter verfügen. Enthält ein Satz mehr als ein Wort, so wird das sinnwichtigste Wort im Vergleich zu den anderen Wörtern durch die Betonung hervorgehoben. Es kann aber auch sein, dass z. B. in einem neutralen Aussagesatz kein Wort hervorgehoben wird. Laut Hirschfeld und Seddiki (vgl. 2003, 4) wird die Hervorhebung durch eine Kombination von Intensitäts- und Tonhöhenänderungen vermittelt. Im Falle einer falsch gesetzten Betonung kann die Intention des Sprechers schwer verstanden werden. Im Folgenden werden einige Beispielsätze angegeben:

Sätze auf Tunesisch	Sprecherintention (kontrastive Akzentuierung) und Übersetzung auf Deutsch
[nɛb'i:l jh'aw:əs mʕa bu:h] نبيل يحوس مع بوه	→ <i>Nabil geht mit seinem Vater spazieren.</i> (Kontrast: und nicht Amira)
[nɛb'i:l jh'aw:əs mʕa bu:h] نبيل يحوس مع بوه	→ <i>Nabil geht mit seinem Vater spazieren.</i> (Kontrast: und nicht einkaufen)
[nɛb'i:l jh'aw:əs mʕa bu:h] نبيل يحوس مع بوه	→ <i>Nabil geht mit seinem Vater spazieren.</i> (Kontrast: und nicht mit seiner Frau)

Tab. 5.12: Beispiele für die Sprecherintention im tunesischen Arabisch (eigene Darstellung)

#### 5.2.5 Melodie

In Bezug auf die Sprechmelodie und den Sprechrhythmus im Tunesisch-Arabischen ist mir bislang kein Verfasser bekannt, der sich mit einer theoretischen oder empirischen Erforschung der Sprechmelodie sowie des Rhythmusphänomens dieses maghrebinischen Dialekts auseinandergesetzt hat. Es ist anzunehmen, dass die Sprechmelodie im Tunesisch-Arabischen – in Anlehnung an Sprechmelodiemerkmale des Arabischen (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 98) – auch steigend, progredient oder fallend realisiert werden kann. Allerdings ist der Melodieverlauf weniger variationsreich. Zudem ist die sogenannte Lösungstiefe am Ende tunesische-arabischer Äußerungen nicht vorhanden.

### **5.2.6 Rhythmus**

Was den Sprechrhythmus angeht, so wurde er ebenso wie die Sprechmelodie bisher nicht beschrieben. Im Folgenden nehme ich Bezug auf die Merkmale des Sprechrhythmus im Standardarabischen (vgl. Hirschfeld / Seddiki 2003, 3 f.; Hirschfeld / Reinke 2018, 98) und betrachte das Tunesisch-Arabisches als akzentzählend. Dennoch verfügt es über Eigenschaften silbenzählender Sprachen und scheint daher ausgeglichener zu sein: Genauso wie im Standardarabischen ist der Kontrast zwischen akzentuierten und nicht akzentuierten Silben im Tunesisch-Arabischen gering. Dem tunesischen Dialekt fehlen außerdem der Spannungswechsel und damit die Modifikationen in der Sprechgeschwindigkeit. Im Gegensatz zum deutschen Rhythmus gibt es weniger Fusionen und Reduktionen in nichthervorgehobenen Silben.

## 6 Phonologie und Phonetik des Standardfranzösischen

Genauso wie im Deutschen und Arabischen gibt es auch im Französischen zahlreiche regionale und nationale Varietäten, denen entsprechende Diversitäten der Aussprache zugrunde liegen. Für die Standardaussprache wird das Französische der gebildeten Pariser Gesellschaft als Vorbild angeführt (vgl. Meisenburg / Selig 1998, 15; Röder 1996, 10 f.; Krech et al. 2009, 149). Die in dieser Arbeit beschriebene französische Standardaussprache ist dieselbe, die in Tunesien unterrichtet und gesprochen wird.

### 6.1 Segmentalia

In den folgenden Unterkapiteln wird auf das Vokal- und Konsonantensystem im Standardfranzösischen eingegangen.

#### 6.1.1 Vokalsystem

Im Französischen wird zwischen zwei Gruppen von Vokalen unterschieden: Einerseits gibt es Oralvokale, die den Mundraum als Artikulationsort haben. Andererseits gibt es Nasalvokale, bei denen ein Teil der Luft durch den Nasenraum entweicht.

##### 6.1.1.1 Monophthonge

Die Angaben hinsichtlich der Anzahl der Vokale im Französischen sind in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich, sie reicht von elf bis zu 16 Vokalen. Nach Stein (vgl. 2014, 20), Röder (vgl. 1996, 10), Meisenburg / Selig (vgl. 1998, 60) verfügt das Französische über 16 Vokale. Pustka (vgl. 2016, 52) spricht von 14 Vokalen. Das Fehlen der zwei Vokale /ɑ/ und /œ/ begründet sie dadurch, dass sie nach aktuellem Forschungsstand nicht mehr der Norm angehören. Der Status des Schwa /ə/ als Phonem des Französischen ist umstritten. In dieser Arbeit wird es als eigenes Phonem des Französischen behandelt, da es in Opposition mit anderen Lauten stehen kann: Im Falle vom Genus wie in den bestimmten Artikeln /lə/ *le* (*der*) vs. /la/ *la* (*die*) und Numerus wie in /lə/ *le* vs. /le/ *les* (*die* Plural) ebenso in /lə/ *le* vs. /li/ *lit* (*Bett*) lassen sich Oppositionen für das Phonem /ə/ antreffen (vgl. Meisenburg / Selig 1998, 80 f.). In dieser Arbeit wird die Anzahl der Vokale im Französischen – wie bei Pustka (2016) – auf 14 beschränkt. Eine Übersicht über die Vokale im Standardfranzösischen bietet die folgende Tabelle:

	vorn		↔	hinten
hoch	i	y		u
	e	ø		o
↓	ɛ    ě	œ    œ̃		ɔ    õ
flach			(ə)	
			a    ã	
	ungerundet	gerundet		

Tab. 6.1: Vokale des Standardfranzösischen (Hirschfeld / Reinke 2018, 109)



## Distinktive Merkmale

Laut Sokol (vgl. 2007, 93) war die Vokallänge im Lateinischen bedeutungsunterscheidend. Im Laufe der Zeit bzw. in der weiteren Entwicklung hin zu den romanischen Sprachen verliert die Vokallänge ihre Bedeutung und ist in der heutigen französischen Sprache entweder umgebungsbedingt oder sie wird verwendet, um anderen Zwecken zu dienen, wie z. B. der Betonung oder Steigerung. Ähnlich wie bei Sokol dürfen lange Vokale nach Röder (vgl. 1996, 86) als kombinatorische Varianten der kurzen Vokale gewertet werden. So ist die Quantität der Vokale im Französischen nicht distinktiv. Die französischen Vokale weisen folgende distinktive Merkmale auf (vgl. Pustka 2016, 51ff.):

- a) Artikulationsart (oral – nasal),
- b) Grad und Richtung der Zungenhebung,
- c) Lippenrundung.

Zu a) Neben Oralvokalen (vgl. Abb. 6.1) verfügt die französische Sprache noch über eine Serie von nasalierten Vokalen. Hierbei ist die Stellung des Gaumensegels von großer Bedeutung. Bei der Artikulation der Nasalvokale entweicht die Luft gleichzeitig durch die Mund- und die Nasenhöhle. Nach ihrer Artikulationsart sind also daher, folglich zwei vokalische Gruppen zu unterscheiden: elf Oralvokale /i/, /y/, /e/, /ø/, /ə/, /ɛ/, /œ/, /a/, /u/, /o/, /ɔ/ und drei Nasalvokale /ɛ̃/, /ø̃/ und /ɑ̃/.

Zu b) Durch den Grad (hoch – flach) und die Richtung (vorn – hinten) der Zungenhebung werden die Vokale im Mund geformt. So wird sie z. B. beim /o/ und /õ/ teilweise angehoben und nach hinten bewegt, beim /a/ und /ã/ liegt sie indes tief und mittig im Mund.

Zu c) Was die Lippenrundung betrifft, so gibt es im Französischen grundsätzlich zwei Gruppen: gerundete und ungerundete Vokale. Gerundete oder vorgestülpte Vokale können vorne wie /y/, /ø/, /œ/ vorkommen. Ungerundete Vorderzungenvokale sind /i/, /e/, /ɛ/ und /ɛ̃/ (vgl. Röder 1996, 83; Pustka 2016, 52; Hirschfeld / Reinke 2018, 109).

## Minimalpaare

Beispiele für vokalische Minimalpaare im Französischen zeigt die folgende Tabelle:

Phonempaare	Unterscheidung durch	Beispiele für Minimalpaare
y – i	Lippenrundung	/ny/ <i>nu</i> (nackt) vs. /ni/ <i>nid</i> (Nest)
ø – e	Lippenrundung	/nø/ <i>noeud</i> (Knoten) vs. /ne/ <i>nez</i> (Nase)
œ – ε	Lippenrundung	/zœn/ <i>jeune</i> (jung) vs. /zɛn/ <i>gène</i> (Gen)
œ – o	Richtung der Zungenhebung	/zœn/ <i>jeune</i> (jung) vs. /zɔn/ <i>jaune</i> gelb
ɔ – u	Grad der Zungenhebung	/bɔl/ <i>bol</i> (Schüssel) vs. /bul/ <i>boule</i> (Kugel)
õ – ɛ̃	Richtung der Zungenhebung	/bõ/ <i>bon</i> (schön) vs. /bɛ̃/ <i>bain</i> (Bad)
a – ə	Grad der Zungenhebung	/sa/ <i>ça</i> (das) vs. /sə/ <i>se</i> (sich)
ã – a	Artikulationsart	/gã/ <i>grand</i> (groß) vs. /gã/ <i>gras</i> (fett)

Tab. 6.2: Beispiele für Minimalpaare mit vokalischer Distinktion im Französischen (eigene Darstellung)

### Phonem-Graphem-Beziehungen

Einen Überblick über die Phonem-Graphem-Korrespondenzen der französischen Vokale, der die Erkennung des Phonems und seines entsprechenden Graphems erleichtert, enthält die folgende Tabelle (vgl. Pustka 2016, 29):

Phoneme	Grapheme	Beispiele
i	î, y	<i>liste (Liste), cycle (Zyklus)</i>
y	u	<i>musique (Musik)</i>
e	é, er, ez	<i>né (geboren), trouver (finden), chez (bei)</i>
ø	eu, œu	<i>bleu (blau), nœud (Knoten)</i>
ɛ	e, è, ê, ai, ei, et	<i>le (der), dès (bereits), même (gleich), mais (aber), neige (Schnee), et (und)</i>
œ	eu, œ, œ	<i>peuple (Menschen)</i>
ə	e	<i>ne (nicht)</i>
a	a, à	<i>la (die), là (da)</i>
u	ou	<i>nous (wir)</i>
o	o, au, eau	<i>zone (Zone), autre (andere), eau (Wasser)</i>
ɔ	o	<i>il donne (er gibt)</i>
ɛ̃	in, ain, ein, en, un	<i>fin (Ende), pain (Brot), plein (voll), rien (nichts), un (ein)</i>
õ	on	<i>dont (deren)</i>
ã	an, en	<i>sans (ohne), sens (Sinn)</i>

Tab. 6.3: Phonem-Graphem-Korrespondenzen der französischen Vokale (vgl. Pustka 2016, 29)

#### 6.1.1.2 Diphthonge

Generell umfasst das vokalische Repertoire des Französischen keine Diphthonge sowie keine Tendenzen zur Diphthongierung langer betonter Vokale (vgl. Meisenburg / Selig 1998, 61).

#### 6.1.2 Konsonantensystem

Mit der Anzahl von 21 (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 110) hat das Französische durchschnittlich viele Konsonanten. In den folgenden Abschnitten wird auf die einzelnen Phoneme, die distinktiven Merkmale, die Phonem-Graphem-Beziehung sowie die Allophone eingegangen.

##### 6.1.2.1 Konsonantenphoneme

Das französische Konsonantensystem umfasst sieben Frikative, sechs Plosive, vier Nasale, einen Lateral sowie drei Approximanten, die auch Halbvokale genannt werden. Phonetisch bzw. artikulatorisch betrachtet ähneln die drei Approximanten /j/, /ɥ/, und /w/ den drei hohen Vokalen /i/, /y/ und /u/ (vgl. Pustka 2016, 104). In dieser Arbeit werden sie aber der Kategorie der Konsonanten zugeordnet, da sie sich phonologisch gesehen nicht wie die Vokale verhalten und demzufolge keinen Silbennukleus bilden können. Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Konsonanten des Standardfranzösischen:

		vorn		⇔	hinten	
Frikative	stimmlos	f	s	ʃ		
	stimmhaft	v	z	ʒ		ʁ
Plosive	stimmlos	p	t			k
	stimmhaft	b	d			g
Nasale		m	n	ɲ	ŋ	
Lateral			l			
Approximanten		w	ɥ	j		

Tab. 6.4: Konsonanten des Standardfranzösischen (Hirschfeld / Reinke 2018, 110)

### Distinktive Merkmale

Die Konsonanten im Französischen werden durch drei distinktive Merkmale voneinander unterschieden (vgl. Stein 2014, 21 f.):

- a) Artikulationsstelle,
- b) Artikulationsart,
- c) Stimmbeteiligung (stimmhaft vs. stimmlos).

Zu a) Insgesamt gibt es im Französischen sieben Artikulationsorte, die sich aktiv an der Artikulation der 21 Konsonanten beteiligen, nämlich die Ober- und Unterlippe, die oberen Schneidezähne, der Zahndamm, der harte und weiche Gaumen und das Zäpfchen.

Zu b) Neben der Angabe des jeweiligen Artikulationsortes werden die Konsonanten auch durch ihre Artikulationsart voneinander differenziert. Insgesamt gibt es im Französischen fünf Artikulationsarten: Dadurch entstehen Plosive, Frikative, Nasale, Liquide und Approximanten.

Zu c) Das dritte distinktive Merkmal für die französischen Konsonanten ist die Stimmbeteiligung. Die Stimmhaftigkeit im Auslaut kann realisiert werden. Daher können z. B. die zwei Phoneme /k/ und /g/ wie in /bak/ *bac* (Abitur) und /bag/ *bague* (Ring) in finaler Opposition zueinanderstehen.

### Minimalpaare

Folgende Darstellung enthält Beispiele für konsonantische Minimalpaare im Französischen:

Phonempaare	Unterscheidung durch	Beispiele für Minimalpaare
p – b	Stimmhaftigkeit	/pa/ <i>pas</i> (Schritt) vs. /ba/ <i>bas</i> (niedrig)
t – d	Stimmhaftigkeit	/tu/ <i>tout</i> (alles) vs. /du/ <i>doux</i> (weich)
k – g	Stimmhaftigkeit	/kɑ̃/ <i>quand</i> (als) vs. /gɑ̃/ <i>gant</i> (Handschuh)
f – v	Stimmhaftigkeit	/fu/ <i>fou</i> (verrückt) vs. /vu/ <i>vous</i> (ihr)
s – z	Stimmhaftigkeit	/sɛl/ <i>selle</i> (Sattel) vs. /zɛl/ <i>zèle</i> (Eifer)
ʃ – ʒ	Stimmhaftigkeit	/ʃu/ <i>chou</i> (Kohl) vs. /ʒu/ <i>joue</i> (spielt)
m – n	Artikulationsstelle	/mɛ̃/ <i>main</i> (Hand) vs. /nɛ̃/ <i>nain</i> (Zwerg)
ŋ – n	Artikulationsstelle	/ʃɔpin/ ( <i>shopping</i> ) vs. /ʃɔpin/ <i>chopine</i> (Schoppen)
ɲ – m	Artikulationsstelle	/siɲ/ <i>signe</i> (Zeichen) vs. /sim/ <i>cime</i> (Wipfel)
w – j	Artikulationsstelle	/lwɛ̃/ <i>loin</i> (weit) vs. /ljɛ̃/ <i>lien</i> (Link)
ɥ – ʁ	Artikulationsstelle	/fɥit/ <i>fuite</i> (Leckage) vs. /fʁit/ <i>frites</i> (Pommes)

Tab. 6.5: Beispiele für Minimalpaare mit konsonantischer Distinktion im Französischen (eigene Darstellung)

### Phonem-Graphem-Beziehungen

Folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Phoneme sowie die ihnen entsprechenden Grapheme (vgl. Pustka 2016, 30):

Phoneme	Grapheme	Beispiele
p	p, pp	<i>pour (für)</i>
b	b, bb	<i>bleu (blau)</i>
t	t, tt, th	<i>tu (du)</i>
d	d, dd	<i>dans (in)</i>
k	c, cc, ch, qu, q, k	<i>cas (Fall)</i>
g	g, gg, gu	<i>grand (groß)</i>
f	f, ff, ph	<i>faux (falsch)</i>
v	v, w	<i>vrai (richtig)</i>
s	s, ss, c, ç, t, x	<i>sans (ohne)</i>
z	z, s, x	<i>zéro (null)</i>
ʃ	ch	<i>chaud (warm)</i>
ʒ	j, g	<i>gel (Frost)</i>
ʁ	r, rr	<i>roi (König)</i>
l	l, ll	<i>lait (Milch)</i>
m	m, mm	<i>mais (aber)</i>
n	n, nn	<i>nuit (Nacht)</i>
ɲ	gn	<i>enseigner (unterrichten)</i>
ŋ	ng	<i>parking (Parkplatz)</i>
j	i, y, ill, ll	<i>je (ich)</i>
w	ou, oi, oin	<i>loi (Gesetz)</i>
ɥ	u	<i>fruit (Obst)</i>

Tab. 6.6: Phonem-Graphem-Korrespondenzen der französischen Konsonanten (vgl. Pustka 2016, 30)

#### 6.1.2.2 Affrikaten

Im Gegensatz zu anderen romanischen Sprachen weist das Französische prinzipiell keine Affrikaten auf. Im heutigen Französischen kommen Affrikaten vereinzelt in Lehnwörtern vor, wie in [pidza] *pizza (Pizza)* und [dʒaz] *jazz (Jazz)* (vgl. Röder 1996, 23; Meisenburg / Selig 1998, 55).

### 6.2 Suprasegmentalia

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die segmentalen Merkmale des Französischen betrachtet wurden, werden in diesem Kapitel die suprasegmentalen Eigenschaften wie Assimilation, Elision, Melodisierung sowie Wort- und Äußerungsakzentuierung beschrieben.

## 6.2.1 Koartikulatorische Erscheinungen

Im Folgenden wird auf die Assimilation und Elision im Standardfranzösischen eingegangen.

### 6.2.1.1 Assimilation

Laut Pustka (vgl. 2016, 146) gilt für die französische Sprache die Regel, dass ein Laut auf den vorangehenden einwirkt. Die Rede ist hier von der regressiven Assimilation. Im folgenden Beispiel kann aus der Form [ʒə pø] *je peux* (*ich kann*) eine assimilierte Realisierung [ʒpø] abgeleitet werden. Hier tendiert der stimmlose Laut [p] dazu, den vorangehenden [ʒ] zu beeinflussen, was seinen Stimmhaftigkeitsverlust verursacht. Im Extremfall kann der Laut [ʒ] sogar durch den stimmlosen Konsonanten [j] komplett ersetzt werden, wodurch die Äußerung [jpø] entsteht. Gelegentlich kommt es auch im Französischen zu progressiven Assimilationen, z. B. in Wörtern wie [ʃyal] *cheval* (*Pferd*), wo der Frikativ [j] auf den Laut [v] stark einwirkt, sodass der letzte seine Stimmhaftigkeit verliert.

Assimilation		Beispiele
<b>regressive Assimilation</b>	Stimmhaftigkeitsverlust: Assimilation des vorausgehenden Lauts an den Folgelauts	[ʒ pēs] / [j pēs] <i>je pince</i> ( <i>ich kneife etwas</i> ) [medsē] / [metsē] <i>médecin</i> ( <i>Arzt</i> )
	Assimilation der stimmlosen Konsonanten: stimmlos zu stimmhaft	[taz də kafe] <i>tasse de café</i> ( <i>eine Tasse Kaffee</i> ) [ʃɛv də] <i>chef de</i> ( <i>Leiter von</i> )
<b>progressive Assimilation</b>	bei Ausfall des Schwalauts, Stimmhaftigkeitsverlust: Anpassung des Folgelauts an den vorangehenden Laut	[ʃvø] / [ʃfø] <i>cheveux</i> ( <i>Haare</i> )
	Stimmhaftigkeitsverlust bei Nasalen, Liquid und Approximanten	[pnø] <i>pneu</i> ( <i>Reife</i> ) [tu ɫ tā] <i>tout le temps</i> ( <i>die ganze Zeit</i> ) [swa] <i>soi</i> ( <i>selbst</i> )

Tab. 6.7: Beispiele für progressive und regressive Assimilationserscheinungen (vgl. Pustka 2016, 147 ff.)

### 6.2.1.2 Elision

Die Elision oder das Weglassen von Lauten kann im Französischen sowohl Vokale als auch Konsonanten betreffen. Bei Vokalen ist die Elision in unbetonten Silben anzutreffen und kennzeichnet häufig den letzten Schritt eines Schwächungsprozesses, der Zentralisierung, Kürzung und / oder Entstimmlichung zur Folge hat. Zudem kann die Elision in der heutigen französischen Aussprachenorm am Wortanfang, im Wortinneren oder am Wortende vorkommen und betrifft vor allem das Schwa. In bestimmten Wörtern und Äußerungen können aber auch andere Vokale ausgelassen werden (vgl. Pustka 2016, 150 f.). Beispiele dazu befinden sich in folgender Tabelle:

Elision	Beispiele
Elision am Wortanfang (Aphäresen)	/o/ in [bligatw'aɒ] <i>obligatoire</i> ( <i>obligatorisch</i> )
Elision im Wortinnern (Synkope)	/ə/ in [pti] <i>pâti</i> ( <i>klein</i> ), /e/ in [dʒa] <i>déja</i> ( <i>schon</i> )
Elision am Wortende (Apokope)	/ɛ/ in [mâfɛ̃] <i>mais</i> ( <i>enfin aber endlich</i> ) /ə/ in [d laʁʒã] <i>de l'argent</i> ( <i>Geld</i> )

Tab. 6.8: Beispiele für die Elision von Vokalen im Französischen (vgl. Pustka 2016, 150 f.)

Was das Weglassen der Konsonanten angeht, so kann eine Elision stattfinden, vor allem wenn mehrere aufeinanderfolgende Konsonanten in einer Äußerung vorkommen. Die Elision kann die Plosive betreffen, häufig bezieht sie sich auf den Liquid /l/ oder auch den Frikativ /ʁ/ (ebd., 151). Das wird anhand von folgenden ausgewählten Beispielen gezeigt:

Elision	Beispiele
Elision von Plosiven	/k/ in [espʁ'ɛ] <i>exprès</i> ( <i>absichtlich</i> )
Elision von Liquiden	/l/ in [kɛk ʒoz] <i>quelque chose</i> ( <i>etwas</i> )
Elision von Frikativen	/ʁ/ in [pas kə] <i>parce que</i> ( <i>weil</i> )

Tab. 6.9: Beispiele für die Elision von Konsonanten im Französischen (vgl. Pustka 2016, 151)

### 6.2.2 Silbenstrukturen

Die Silben im Französischen weisen kein kompliziertes Aufbausystem auf. Der Silbenkern zählt zu den obligatorischen Bestandteilen der Silbe und kann im Französischen nur als Vokal vorkommen (vgl. Pustka 2016, 108). Der Silbenkopf und die Silbenkoda sind fakultative Elemente, daher kann die Silbe, bedeckt, nackt, offen oder geschlossen sein. Der gefüllte Silbenkopf in einer bedeckten Silbe kann im Französischen aus einem bis zu drei Konsonanten bestehen, während die Silbenkoda über mindestens einen und bis maximal zwei Konsonanten verfügen kann. Das zeigen die einsilbigen Beispielwörter in der folgenden Tabelle:

Silbenkopf		Silbenkoda		
nackt	bedeckt	offen	geschlossen	
[il] <i>il er</i>	K: [zə] <i>je</i> ( <i>ich</i> ) KK: [blø] <i>bleu</i> ( <i>blau</i> ) KKK: [fʁwa] <i>froid</i> ( <i>kalt</i> )	[o] <i>eau</i> ( <i>Wasser</i> ) [bo] <i>beau</i> ( <i>schön</i> )	K	[swaf] <i>soif</i> ( <i>Durst</i> ) KK [pist] <i>piste</i> ( <i>Pfad</i> )

Tab. 6.10: Beispiele für die Silbenstrukturen im Französischen (eigene Darstellung)

Die Silbenzerlegung kann in der französischen Sprache Schwierigkeiten bereiten: Bei einer offenen Silbe wie im Wort [maʁi] *mari* (*Ehegatte*) befindet sich die Grenze direkt nach dem Silbennukleus der ersten Silbe und vor dem Silbenkopf der zweiten Silbe. Bei der geschlossenen Silbe wie im Wort [tɔʁty] *tortue* (*Schildkröte*) verläuft die Silbengrenze zwischen der ersten und der zweiten Silbe wohl auch klar, was aber nicht immer der Fall ist: Im Wort [ɛkspʁɛ] *exprès* (*absichtlich*) ist die Silbenzerlegung nicht eindeutig. Das [s] wird in diesem Wort als extrasilbisch bezeichnet. Daher kann dieses Wort auf zweierlei Weisen zerlegt werden: entweder [ɛk/spʁɛ] oder [ɛks/pʁɛ]. Häufig werden diese zwei Syllabierungsarten zugunsten der Elision des [k] [ɛspʁɛ] oder des Einschubs vom Schwa [ɛksəpʁɛ] aufgegeben (vgl. ebd., 114). Auf diese Weise sind sogar vier Realisierungen [ɛspʁɛ], [ɛk/spʁɛ], [ɛks/pʁɛ], [ɛksəpʁɛ] für das Wort *exprès* möglich.

### 6.2.3 Wortakzentuierung

Im Französischen ist die Wortakzentuierung nicht relevant bzw. nicht distinktiv. Vergleichend zu anderen Sprachen verfügt die französische Sprache folglich über ein einfaches Akzentsystem. Es existiert eine feste Akzentregel, der das gesamte Lexikon unterworfen ist. Es handelt sich dabei um einen gebundenen Wortakzent, der generell und regelmäßig die letzte Silbe eines Wortes trifft. Von dieser Regel ausgeschlossen sind nur finale Schwa-Silben (vgl. Ternes 1999, 159; Meisenburg / Selig 1998, 149 ff.). D. h., endet die letzte Silbe im Wort mit einem Schwa, dann erfolgt die Betonung automatisch zugunsten der vorletzten Silbe. Die Stellung des Wortakzents auf der letzten Silbe lässt sich gut feststellen, wenn ein französisches Wort z. B. durch Suffigierung weiter verlängert wird. Dies zeigt folgendes Beispiel: [ef'ε] *effet* (*Wirkung*), [efik'as] *efficace* (*wirksam*), [efikasm'ã] *efficacement* (*effektiv*), [efikasit'e] *efficacité* (*Wirksamkeit*). Nicht nur native Wörter im Französischen werden auf der letzten Silbe akzentuiert, auch entlehnte Wörter aus verschiedenen anderen Sprachen umfasst diese Regel. Ein Beispiel dafür ist das aus dem Englischen entlehnte Wort [h'ændikæp] *handicap* (*Behinderung*), frz. [ãdik'ap] (vgl. Meisenburg / Selig 1998, 54). Da die letzte Silbe im Französischen immer der Akzentträger ist, wird die Betonung in dieser Arbeit in der Transkription der französischen Wörter nicht dargestellt.

### 6.2.4 Satzakzentuierung

In einer neutralen Rede ruht die Akzentuierung in der französischen Sprache auf der letzten gesprochenen Silbe der Wortgruppe. Abweichend davon kann die Betonung auf eine oder auch mehrere Silben im Französischen infolge des sogenannten Insistenzakzents an einer beliebigen Stelle im Satz fallen. Letztgenannter resultiert artikulatorisch aus starkem Atemdruck und erhöhter Muskelspannung sowie auditiv aus abrupt zunehmender Tonhöhe und verlängerter Dauer. Basierend auf der Intention des Sprechers lässt sich innerhalb des Insistenzakzents zwischen affektivem oder emotionalem und didaktischem Akzent unterscheiden (vgl. Röder 1996, 29 f.). Beispiele finden sich in der folgenden Tabelle:

Art der Äußerungsakzentuierung	Beispiele
<b>neutrale Rede</b>	[il vãtkə a la meʒõ] <i>il rentre à la maison</i> ( <i>Er kommt zurück nach Hause.</i> )
<b>emotionaler Akzent:</b> In der Regel wird die erste Silbe eines mehrsilbigen Wortes betroffen.	[se degœlas] <i>c'est dégueulasse!</i> ( <i>Es ist ekelhaft!</i> )
<b>didaktischer Akzent,</b> z. B. als rhetorisches Mittel: die Hervorhebung des für den Sprecher (Politiker, Lehrpersonen, Mediensprecher...) aussagekräftigen Wortes	[nuzavõ pʁepaʁe ẽ pʁɔgʁam bjẽ detɛʁmine] <i>nous avons préparés un programme bien déterminé.</i> ( <i>Wir haben ein gutes Programm vorbereitet.</i> )

Tab. 6.11: Beispiele zur Äußerungsakzentuierung im Französischen (vgl. Röder 1996, 29 f.)

## 6.2.5 Melodie

Die Sprechmelodie dient im Französischen unterschiedlichen Zwecken: Sie kann z. B. syntaktische, pragmatische, varietätenlinguistische Funktionen sowie Emotionen etc. kodieren (vgl. Pustka 2016, 140). Deshalb sind die Intonationskonturen genauso wie in vielen anderen Sprachen wichtig für das Verstehen. Es handelt sich generell im Französischen um drei Arten des Melodieverlaufs: fallend, steigend sowie bleibend:

- **Terminale (fallende) Melodie:** Das Ende einer Äußerung wird meist durch sinkende Tonhöhe sowie eine Verlangsamung des Sprechtempo charakterisiert. D. h., die Melodie fällt zum Äußerungsende hin graduell ab (vgl. Geckeler / Dietrich 2012, 72). Die terminale Melodie wird im Französischen in Satzarten wie Aussagen, Aufforderungen, sachlichen oder entschiedenen Äußerungen sowie Ergänzungsfragen eingesetzt (vgl. Meisenburg / Selig 2004, 161 ff.; Geckeler / Dietrich 2012, 72).

Melodieverlauf: terminal (fallend)	
Satzart	Beispiele
Ergänzungsfrage (Fragen mit Fragewörtern)	<i>Qui les a achetés? (Wer hat sie gekauft?)</i>
Aussagesatz	<i>Tu me manques. (Ich vermisse dich.)</i>
Aufforderung	<i>Toi, fermes la porte! (Mach die Tür zu!)</i>

Tab. 6.12: Beispiele zur terminalen Melodie im Französischen (eigene Darstellung)

- **Interrogative (steigende) Melodie:** Die interrogative Melodie ist im Französischen durch das Ansteigen der Stimmtöne sowie die Erhöhung des Sprechtempo am Äußerungsende gekennzeichnet (vgl. Geckeler/Dietrich 2012, 72). Sie dient verschiedenen Zwecken, wie z. B. Entscheidungsfragen (Ja-/Nein-Fragen), sehr freundlichen und höflichen Äußerungen, verbindlichen und liebenswürdigen Fragen mit Fragewort, Aufzählungen, Bitten, Ausrufen, sowie dem Ausdruck von Überraschung und Freude (vgl. Pustka 2016, 141, Meisenburg / Selig 2004, 161 ff.).

Melodieverlauf: steigend	
Satzart	Beispiele
Ja-/Nein-Frage	<i>Vous voyez? (Sehen Sie?)</i>
nichtgeschlossene Äußerungen	<i>Je voudrais savoir ... (Ich möchte wissen...)</i>
Ausruf	<i>Non! (Nein!)</i>

Tab. 6.13: Beispiele zur steigenden Melodie im Französischen (eigene Darstellung)

- **Progrediente Melodie:** Falls der Sprecher noch mit seiner Äußerung fortfahren will, ist der Melodieverlauf in diesem Fall fast gleichbleibend. Die progrediente Melodie ist bei nicht-abgeschlossenen Äußerungen, Parenthesen (Einschüben in Sätzen) oder Unsicherheit vorhanden (vgl. Pustka 2016, 140; Röder 1996, 34). Laut Meisenburg / Selig (2004, 161 ff.) wird die Parenthese durch ihre „flache Kontur“ gekennzeichnet.



<b>Melodieverlauf: gleichbleibend</b>	
<b>Satzart</b>	<b>Beispiele</b>
Parenthese	..., <i>Mesdames et Messieurs</i> , .... ( <i>Meine Damen und Herren</i> )
Alternativfrage	<i>Voulez-vous un café, un thé ou bien ...</i> ( <i>Möchten Sie Kaffee, Tee oder...</i> )

Tab. 6.14: Beispiele zur gleichbleibenden Melodie im Französischen (eigene Darstellung)

## 6.2.6 Rhythmus

Die französische Sprache gehört zu den silbenzählenden Sprachen und verfügt über einen gleichförmigen Sprechrhythmus durch die Akzentuierung der letzten Silbe im Wort und in der Wortgruppe. Außerdem sind die nicht finalen Silben in einer Äußerung im Französischen unterschiedlich, d. h. nicht alle gleich unbetont (vgl. Kohler 1995, 116; Pustka 2016, 137). Besagtes veranschaulicht folgendes Beispiel von Pustka (ebd.): In der Äußerung „[ba. to.si. tɛʁn]“ *bateau-citerne* (*Tankschiff*) trägt die letzte Silbe [tɛʁn] den Hauptakzent bzw. den rhythmischen Anschlag, während die Silbe [to] einen Nebenakzent hat. Ähnlich wie Pustka sind Hirschfeld und Reinke (vgl. 2018, 111) der Ansicht, dass der Kontrast zwischen akzentuierten und nicht akzentuierten Silben und Wörtern im Französischen geringer als im Deutschen ist. Demzufolge charakterisieren sich die nichtakzentuierten bzw. die unbetonten Silben durch eine ausgeglichene Sprechspannung, schwache Verringerungen und Elisionen. Laut Pompino-Marschall (vgl. 2009, 249) gibt es zwischen den betonten und den sie umgebenden unbetonten Silben keine Kompressionseffekte, d. h. kaum eine zeitliche Verkürzung. Zusätzlich neigt die französische Sprache als silbenzählende Sprache zu unmarkierten KV-Silben (Normalsilben), wie z. B. in [ka.me.ʁa] *camera* (*Kamera*) (vgl. ebd.; Grassegger 2010, 74; Pustka 2016, 138 ff.; Hirschfeld / Stock 2016, 45).

## 7 Phonologie und Phonetik des Standardenglischen

Zwar gibt es genauso wie im Arabischen, Französischen und Deutschen auch im Englischen zahlreiche nationale und regionale Varietäten, die mit entsprechenden Diversitäten der Aussprache verbunden sind, so in Großbritannien, den USA, Australien, Indien, Neuseeland usw. Im Folgenden wird jedoch ausschließlich auf britisches Englisch eingegangen, da es in Tunesien unterrichtet und gesprochen wird.

### 7.1 Segmentalia

In diesen Teilkapiteln wird das Vokal- und Konsonantensystem im britischen Englisch dargestellt.

#### 7.1.1 Vokalsystem

Das britische Englische weist ein differenziertes Vokalsystem auf. Detailliert werden die Vokale in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

##### 7.1.1.1 Monophthonge

Im britischen Englisch treten zwölf Monophthonge auf, die in der folgenden Tabelle veranschaulicht werden.

	vorn	⇔	hinten
hoch	i: ɪ		u: ʊ
	e	ə/ɜ:	ɔ:
↓			ʌ
	æ		
flach			ɑ: ɒ

Tab. 7.1: Vokale im britischen Englisch (Hirschfeld / Reinke 2018, 106)

#### Distinktive Merkmale

Bei der Vokalartikulation im Englischen sind folgende distinktive Merkmale zu finden (vgl. ebd.):

- Quantität (lang – kurz),
- Qualität (geschlossen – offen),
- Grad der Zungenhebung (hoch – mittel – niedrig),
- Richtung der Zungenhebung (vorn – zentral – hinten).

Zu a) Laut Krech et al. (vgl. 2009, 139) und Weiher (vgl. 1999, 60) umfassen die Monophthonge im Englischen fünf lange /i:/, /ɜ:/, /u:/, /ɔ:/, /ɑ:/ und sieben kurze Vokale /ɪ/, /e/, /æ/, /ə/, /ʊ/, /ʌ/ /ɒ/.

Zu b) Weiterhin unterscheiden sich die Vokale im Englischen durch ihre Qualität. Generell werden Langvokale im Englischen mit höherer Spannung artikuliert, während Kurzvokale ungespannt ausgesprochen werden, so haben z. B. die kurzen Vokale /ɪ ʊ/ eine jeweils andere Qualität als die ihnen entsprechenden langen Vokale /i: u:/ (vgl. Digeser 1978, 28).

Zu c und d) (vgl. Tab. 7.1) Die englischen Vokale werden nach der horizontalen sowie der vertikalen Richtung der Zungenhebung im Mund unterschieden. Beim /i:/ wird die Zunge z. B. angehoben und nach vorne bewegt, beim /ɜ:/ liegt sie zentral im Mund, beim /ɑ:/ wird sie flach und nach hinten geschoben.

### Minimalpaare

Die folgende Darstellung bietet Beispiele für vokalische Minimalpaare im Englischen:

Phoneme	Unterscheidung durch	Beispiele für Minimalpaare
ɪ – ʊ	Richtung der Zungenhebung	/pɪt/ <i>pit</i> (Grube) vs. /pʊt/ <i>put</i> (stellen)
æ – e	Grad der Zungenhebung	/pæt/ <i>pat</i> (tätscheln) vs. /pet/ <i>pet</i> (Haustier)
u: – i:	Richtung der Zungenhebung	/tu:/ <i>too</i> (auch) vs. /ti:/ <i>tea</i> (Tee)
ɔ: – ɜ:	Richtung der Zungenhebung	/hɔ:rs/ <i>horse</i> (Pferd) vs. /hɜ:rs/ <i>hearse</i> (Leichenwagen)
ɪ – i:	Quantität	/bɪt/ <i>bit</i> (Stück) vs. /bi:t/ <i>beat</i> (Schlag)

Tab. 7.2: Beispiele für Minimalpaare mit vokalischer Distinktion im Englischen (eigene Darstellung)

### Phonem-Graphem-Beziehungen

Einen umfassenden Überblick über die Phonem-Graphem-Korrespondenzen der englischen Vokale enthält folgende Tabelle:

Phoneme	Grapheme	Beispiele
i:	i, ea, ie, e, ee, ei, ey, eo, oe, ae, y, eigh	[kli:n] <i>clean</i> (sauber), [θi:f] <i>thief</i> (Dieb)
ɪ	i, e, a, ai, y, ey, u, o	[mɪd] <i>mid</i> (Mitte)
e	ea, e, a, ai, ay, eo, ei, ie, u	[hed] <i>head</i> (Kopf), [l'etəʀ] <i>letter</i> (Brief)
æ	a, ai	[bæd] <i>bad</i> (schlecht)
ə	a, ai, e, er, i, o, ou, ure, ay	[fl'ɪkəʀ] <i>flicker</i> (flackern)
ɜ:	ea, er, ir, yr, ur, ear, our, or, i, u	[lɜ:rn] <i>learn</i> (lernen), [fɜ:rst] <i>first</i> (erste)
ʌ	u, o, oo, oe, ou	[mʌd] <i>mud</i> (Schlamm)
u:	o, oo, ou, u, eu, ew, ui	[tu:l] <i>tool</i> (Werkzeug)
ʊ	oo, u, o, ou	[stʊd] <i>stood stand</i> , [pʊt] <i>put stellen</i> )
ɔ:	a, au, aw, ou, ough, oo, oa, o augh	[sɔ:] <i>saw</i> (Säge), [bɔ:t] <i>bought</i> (gekauft)
ɑ:	a, au, er, ear	[stɑ:f] <i>staff</i> (Mitarbeiter)
ɒ	a, au, o, ou, ow	[fɒg] <i>fog</i> (Nebel)

Tab. 7.3: Phonem-Graphem-Korrespondenzen der englischen Vokale (vgl. Weiher 1999, 31; Scherer / Wollmann 1986, 154)

### 7.1.1.2 Diphthonge

Das vokalische Repertoire des Englischen verfügt im Vergleich zu vielen anderen Sprachen über eine große Anzahl an unterschiedlichen Diphthongen: Es handelt sich um insgesamt acht Diphthonge. Daneben kommen auch verschiedene Triphthonge vor (vgl. Scherer / Wollmann 1986, 154; Hirschfeld / Reinke 2018, 106; Digeser 1978, 101). Die unterschiedlichen Diphthonge und Triphthonge beinhaltet folgende Tabelle:

fallende / verengende Diphthonge	zentrierende Diphthonge	Triphthonge
[eɪ aɪ aʊ ɔɪ əʊ]	[ɪə eə ʊə]	[eɪə aɪə əʊə aʊə ɔɪə]
<b>Beispiele</b>		
[ðeɪ] <i>they (sie)</i> [taɪm] <i>time (Zeit)</i> [haʊ] <i>how (wie)</i> [bɔɪ] <i>boy (Junge)</i> [bəʊθ] <i>both (beide)</i>	[hɪəʳ] <i>here (hier)</i> [ðeəʳ] <i>their (ihr(e))</i> [sʊə] <i>so (so)</i>	[preɪəʳ] <i>prayer (Gebet)</i> [haɪəʳ] <i>hire (mieten)</i> [ləʊəʳ] <i>lower (niedriger)</i> [aʊəʳ] <i>our (unser(e))</i> [ɪmpl'ɔɪəʳ] <i>employer (Arbeitgeber)</i>

Tab. 7.4: Beispielwörter für Diphthonge und Triphthonge im Englischen (vgl. Scherer / Wollmann 1986, 154; Digeser 1978, 101)

### 7.1.2 Konsonantensystem

Das Englische weist ein reiches Konsonantensystem auf, das insgesamt 22 Konsonanten besitzt (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 107).

#### 7.1.2.1 Konsonantenphoneme

Das englische Konsonantensystem besteht aus neun Frikativen, sechs Plosiven, drei Nasalen, einem Lateral und drei Approximanten. Eine Übersicht über die Konsonanten im Englischen bietet folgende Tabelle:

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

Tab. 7.5: Übersicht über die Konsonanten im Englischen (Hirschfeld / Reinke 2018, 107)

### Distinktive Merkmale

Auch die Konsonanten des Englischen werden durch drei distinktive Merkmale voneinander unterschieden (vgl. ebd.):

- a) Artikulationsstelle,
- b) Artikulationsart,
- c) Stimmbeteiligung (stimmhaft vs. stimmlos).

Zu a) Die englischen Konsonanten werden an unterschiedlichen Artikulationsstellen gebildet. Nach Reinke (vgl. 2006, 7) sind im Englischen sieben Gruppen zu unterscheiden: labiale, labiodentale, dental-alveolare, präpalatale, palatale, postpalatalvelare und laryngal-pharyngale Konsonanten.

Zu b) Voneinander differenziert werden die Konsonanten neben dem Artikulationsort auch durch ihre Artikulationsart. Es gibt im Englischen fünf Artikulationsarten nämlich: Plosive, Frikative, Nasale, Liquide und Approximanten.

Zu c) Drittens unterscheiden sich die Konsonanten im Englischen durch die Stimmbeteiligung (vgl. Tab. 7.5). Wichtig ist, dass das Phänomen der Auslautverhärtung im Englischen nicht vorhanden ist (vgl. ebd.). Die Stimmhaftigkeit im Auslaut wird also realisiert.

### Minimalpaare

Das Englische weist ein differenziertes Konsonantensystem auf, in dem sich die Konsonanten durch drei distinktive Merkmale unterscheiden können. Im Folgenden werden Beispiele für konsonantische Minimalpaare im Englischen dargestellt:

Phonempaare	Unterscheidung durch	Beispiele
p – b	Stimmhaftigkeit	/peə/ <i>pear</i> (Birne) vs. /beə/ <i>bear</i> (Bär)
t – d	Stimmhaftigkeit	/tu:/ <i>to</i> (zu) vs. /du:/ <i>do</i> (tun)
k – g	Stimmhaftigkeit	/pæk/ <i>pack</i> (Bündel) vs. /bæg/ <i>bag</i> (Tasche)
θ – f	Artikulationsstelle	/θri:/ <i>three</i> (drei) vs. /fri:/ <i>free</i> (frei)
m – ŋ	Artikulationsstelle	/sʌm/ <i>sum</i> (Summe) vs. /sʌŋ/ <i>sung</i> (gesungen)
v – m	Artikulationsart	/vaɪs/ <i>vice</i> (Laster) vs. /maɪs/ <i>mice</i> (Mäuse)
z – l	Artikulationsart	/zi:l/ <i>zeal</i> (Eifer) vs. /mi:l/ <i>meal</i> (Mahlzeit)
ʒ – ð	Artikulationsstelle	/l' eʒər/ <i>leisure</i> (Freizeit) vs. /l' eðər/ <i>leather</i> (Leder)
ʃ – h	Artikulationsstelle	/ʃi:/ <i>she</i> (sie) vs. /hi:/ <i>he</i> (er)
w – j	Artikulationsstelle	/wet/ <i>wet</i> (nass) vs. /jet/ <i>yet bis</i> (jetzt)
r – d	Artikulationsart	/reɪ/ <i>ray</i> (Strahl) vs. /deɪ/ <i>day</i> (Tag)

Tab. 7.6: Beispiele für Minimalpaare mit konsonantischer Distinktion im Englischen (eigene Darstellung)

### Phonem-Graphem-Beziehungen

Folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Phoneme sowie die ihnen entsprechenden Grapheme, die für die Transkription der englischen Beispielwörter in dieser Arbeit benötigt werden:

Phoneme	Grapheme	Beispiele
p	p, pp, gh	[praʊd] <i>proud (stolz)</i>
b	b, bb	[bi] <i>be (sein)</i>
t	t, tt, th	[tu:] <i>to (zu)</i>
d	d, dd	[du:] <i>do (tun)</i>
k	c, cc, ck, k, kk, kh, ch, qu, cqu	[keɪ] <i>case (Fall)</i>
g	g, gg, gh, gu	[gɔ:] <i>go (gehen)</i>
f	f, ff, ph, gh	[fri:] <i>free (frei)</i>
v	v, vv, ph	[vju:] <i>view (Sicht)</i>
θ	th, gh	[θri:] <i>three (drei)</i>
ð	th	[ðeɪ] <i>they (sie)</i>
s	s, ss, sc, c	[seɪ] <i>say (sagen)</i>
z	z, s, ss, x	[ju:z] <i>use (benutzen)</i>
ʃ	ch, sh, ci, ce, sc, s, ss, chs, ti	[lʌnʃ] <i>lunch (Mittagessen)</i>
ʒ	g(e), s, j, ci, ti, z	[pl'eʒə] <i>pleasure (Vergnügen)</i>
h	h, wh	[hi:] <i>he (er)</i>
r	r, rr	[ri:d] <i>read (lesen)</i>
l	l, ll	[laɪf] <i>life (Leben)</i>
m	m, mm	[mʌnθ] <i>month (Monat)</i>
n	n, nn	[naʊ] <i>now (jetzt)</i>
ŋ	ng, nc, nch, nk, nqu, nx, nd+k	[sɪŋ] <i>sing (singen)</i>
j	y	[ju:] <i>you (ihr)</i>
w	w, wh, u, o	[wi:] <i>we (wir)</i>

Tab. 7.7: Phonem-Graphem-Korrespondenzen der englischen Konsonanten (vgl. Schnorr / Galloway 2009, 16 f.; Scherer / Wollmann 1986, 112 f.; Digeser 1978, 116 ff.)

### 7.1.2.2 Affrikaten

In nativen englischen Wörtern tauchen zwei Affrikaten auf, nämlich die beiden post-alveolaren /tʃ/ und /dʒ/ (vgl. Krech et al. 2009, 140; Lorenz 2013, 31). Die Affrikate /tʃ/ ist stimmlos, /dʒ/ ist dagegen stimmhaft und beide können in verschiedenen Positionen vorkommen. Die Phonem-Graphem-Beziehungen sowie Beispiele für beide Affrikaten bietet folgende Tabelle:

Phonemverbindungen	Grapheme	Beispielwörter
tʃ	c, ch, cz, tch, t	[tʃɪp] <i>chip (Splitter)</i> , [wɪtʃ] <i>witch (Hexe)</i>
dʒ	j, g, dg, gg, ch, d	[dʒi:nz] <i>jeans (Jeans)</i> , [eɪdʒ] <i>age (Alter)</i>

Tab. 7.8: Phonem-Graphem-Beziehungen der Affrikaten im Englischen (vgl. Scherer / Wollmann 1986, 113)

## 7.2 Suprasegmentale Merkmale

Anschließend an die Beschreibung der segmentalen Merkmale des Englischen werden in diesem Kapitel die suprasegmentalen Eigenschaften Assimilation, Elision, Silbenstruktur sowie Wort- und Äußerungsakzentuierung untersucht.

## 7.2.1 Koartikulatorische Erscheinungen

Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich mit der Assimilation und Elision im britischen Englisch.

### 7.2.1.1 Assimilation

Laut Weiher (vgl. 1999, 108 ff.) gilt für die englische Sprache die Regel, dass ein Folgelaut auf den vorangehenden einwirkt (regressive Assimilation). In dem Beispiel [gʊd m'ɔ:nɪŋ] *good morning* (*guten Morgen*) tendiert der stimmhafte Laut [m] dazu, den vorangegangenen Laut [d] zu beeinflussen, so dass dieser komplett durch labiales [b] ersetzt wird. Auf diese Weise entsteht folgende Äußerung: [gʊb m'ɔ:nɪŋ]. Gelegentlich kommt es auch im Englischen zu progressiven Assimilationen, wie z. B. [s'ekʌ] *second* (*Sekunde*) statt [s'ekənd]. Folgende Tabelle enthält Beispiele für progressive und regressive Assimilationserscheinungen im Englischen:

Assimilation		Beispiele
<b>regressive Assimilation</b>	Assimilation an folgende Labiale und Velare: Beispiele für die fünf Konsonanten /d t n z s/	[gʊd baɪ] / [[gʊb baɪ] <i>good bye</i> ( <i>Auf Wiedersehen</i> ) [ðæt bɔɪ] / [ðæp bɔɪ] <i>that boy</i> ( <i>dieser Junge</i> ) [m'ænpaʊə] / [mæmpaʊə] <i>manpower</i> ( <i>Arbeitskräfte</i> ) [ðɪs ʃəʊz] / [ðɪʃ ʃəʊz] <i>this shows</i> ( <i>das zeigt</i> ) [ði:z ʃɪps] / [ði:z ʃɪps] <i>these ships</i> ( <i>diese Schiffe</i> )
<b>progressive Assimilation</b>	Anpassung des Folgelauts an den vorangehenden Laut	[wʊd jʊ] / [wʊd ʒʊ] <i>would you</i> ( <i>würdest du</i> )

Tab. 7.9: Beispiele für progressive und regressive Assimilation im Englischen (vgl. ebd., 109)

### 7.2.1.2 Elision

Sowohl Vokale als auch Konsonanten können im Englischen beim Sprechen weggelassen werden. Die Elision der Vokale findet in nichtakzentuierten Silben statt. Diesbezüglich stellt die Elision des /ə/ im Englischen die häufigste Elisionserscheinung dar. Jedoch betrifft die Elision nicht nur die einzelnen Konsonanten und Vokale, sondern in manchen Wörtern können ganze Silben ausgelassen werden (vgl. Digeser 1978, 145 f.; Lorenz 2013, 88 f.). Beispiele dazu befinden sich in folgender Tabelle:

Elision	Beispiele
elidierte Konsonanten	[t] in [la:s mʌnθ] statt [la:st mʌnθ] <i>last month</i> ( <i>letzten Monat</i> ) [d] in [əʊl mæn] statt [əʊld mæn] <i>old man</i> ( <i>alter Mann</i> ) [l] in [ɔ:r'ɑ:t] statt [ɔ:l rɑ:t] <i>all right in Ordnung</i>
Schwa-Elision	[ə] in [pr'efrəbəl] statt [pɹefərəbəl] <i>preferable</i> ( <i>vorzuziehen</i> ) [ə] in [k'æmrə] statt [k'æməərə] <i>camera</i> ( <i>Kamera</i> )
elidierte Silben	[rə] in [l'ɑɪbrəri] statt [l'ɑɪbrəri] <i>library</i> ( <i>Bibliothek</i> )

Tab. 7.10: Beispiele für die Elision im Englischen (vgl. ebd.)

## 7.2.2 Silbenstrukturen

Die Silben im Englischen haben einen eher einfachen Aufbau. Der Silbenkern ist der obligatorische Bestandteil der Silbe und kann entweder Vokal oder Diphthong sein. Der Silbenkopf und die Silbenkoda sind fakultative Elemente, deswegen kann die Silbe bedeckt, nackt, offen oder geschlossen sein (vgl. Carr 2013, 53 ff.). Dies wird anhand von folgenden Beispielen gezeigt:

Silbenkopf		Silbenkoda	
nackt	bedeckt	offen	geschlossen
[ɪn] <i>in (in)</i>	/θri:/ <i>three (drei)</i>	[aɪ] <i>eye (Auge)</i>	[ænd] <i>and (und)</i>
		[bi:] <i>be (sein)</i>	[laɪv] <i>live (leben)</i>

Tab. 7.11: Beispiele für die Silbenstrukturen im Englischen (vgl. Carr 2013, 53 f.)

Der Silbenkopf sowie die Silbenkoda können im Englischen über einen bis hin zu drei Konsonanten verfügen (vgl. ebd.). Das zeigen die einsilbigen Beispielwörter in der folgenden Tabelle:

Silbenkopf		Silbenkoda	
K	[hi:] <i>he (er)</i>	K	[ɪf] <i>if (wenn)</i>
KK	[blu:] <i>blue (blau)</i>	KK	[mʌst] <i>must (muss)</i>
KKK	[stres] <i>stres (Stress)</i>	KKK	[mɪksd] <i>mixed (gemischt)</i>

Tab. 7.12: Silbenkopf und Koda im Englischen (vgl. Carr 2013, 53 f.)

## 7.2.3 Wortakzentuierung

Laut Krech et al. (vgl. 2009, 138) und Hirschfeld / Reinke (vgl. 2018, 105) weist das Englische trotz einer Tendenz zur Anfangsposition keinen festen Wortakzent auf. Diesbezüglich gibt es vielfältige Regelungen. Wichtig ist auch darauf hinzuweisen, dass der Wortakzent im Englischen distinktiv ist und dass die Vokalqualität eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Wortakzentuierung spielt, z. B. im Wort [pəf'ekt] *perfect (perfektionieren)* als Verb trägt die zweite Silbe die Betonung, während im Wort [p'ɜ:fɪkt] *perfect (perfekt)* als Adjektiv die erste Silbe akzentuiert wird (vgl. Lorenz 2013, 103).

Der Wortakzent bleibt im Englischen fest, d. h. auf derselben Silbe eines Wortes, wenn es sich um verschiedene grammatische Formen desselben Morphems sowie um die von ihm abgeleiteten Wörter handelt. Frei ist der Wortakzent dagegen, wenn der Hauptton nicht in allen Wörtern auf derselben Silbe liegt (vgl. Arnold / Hansen 1988, 169 f.). Einige Beispiele beinhaltet folgende Tabelle:

Beispiele für freie Wortbetonung	Beispiele für feste Wortbetonung
Die Betonung kann die erste, die zweite oder die dritte Silbe haben.	Der Stamm trägt im folgenden Beispiel immer die Betonung.
[m'ɔ:rnɪŋ] <i>morning (Morgen)</i> , [ʌpd'eɪt] <i>update (Aktualisierung)</i> , [æftən'u:n] <i>afternoon (Nachmittag)</i>	[nəʊ] <i>know (wissen)</i> , [n'əʊɪŋ] <i>knowing (Wissen)</i> , [n'ɒlɪdʒ] <i>knowledge (Kenntnisse)</i>

Tab. 7.13: Feste und freie Wortbetonung im Englischen (vgl. Arnold / Hansen 1988, 169 f.)



## 7.2.4 Satzakkzentuierung

In Bezug auf die Satzakkzentuierung im Englischen gibt es laut Scherer / Wollmann (vgl. 1968, 227) zwei Gruppen zu unterscheiden: *content (lexical) words* gegenüber *form (grammatical) words*. Zur ersten Gruppe gehören Adverbien, Substantive, Adjektive und Demonstrativpronomina, zur zweiten die sonstigen Pronomina, Hilfsverben, Konjunktionen und Präpositionen. Durch die Funktion der ersten Gruppe kann der Akzent im Satz bestimmt werden, es können aber je nach Zusammenhang im Satz, nach dem Inhalt der Aussage sowie aus rhythmischen Gründen Änderungen in Erscheinung treten.

Beispielsätze	Bedeutung der Satzakkzentuierung
<i>He will visit Germany.</i>	<i>He will visit Germany, not her.</i>
<i>He will <b>visit</b> Germany.</i>	<i>He will visit Germany, not live in Germany.</i>
<i>He will visit <b>Germany</b>.</i>	<i>He will visit Germany, not Japan.</i>

Tab. 7.14: Beispiele zur kontrastiven Satzakkzentuierung im Englischen (eigene Darstellung)

## 7.2.5 Melodie

Das Sprechen erfolgt im Englischen auf einer variablen Grundfrequenz. Das bedeutet, dass diese Frequenz sich kontinuierlich ändern kann. Demzufolge dient die Sprechmelodie im Englischen diversen Zwecken. Kennzeichnend für die Melodisierung im britischen Englisch ist, dass das Sinken des Tons langsam vor sich geht: Nach der Artikulation der ersten akzentuierten Silbe sinkt die Tonhöhe von Silbe zu Silbe in Stufen (vgl. Leisi / Mair 2008, 12). Hirschfeld / Reinke (2018, 106) beschreiben den englischen Melodieverlauf als „wellenförmigen Fall bis zum Äußerungsende“.

Es gibt im Englischen vier Arten des Melodieverlaufs: fallende, steigende, fallend-steigende und eine steigend-fallende Sprechmelodie (vgl. Arnold / Hansen 1989, 208; Skandera / Burleigh, 2011, 123 f.). Laut Digeser (vgl. 1978, 207) ist die englische Stimmführung innerhalb einer *tone-group* in ihrer Grundfrequenz fallend. Die hauptsächliche Aussagekraft befindet sich auf der Tonbewegung am Schluss. Eine Aufforderung und ebenso eine Ergänzungsfrage können mit fallendem, oft aber auch mit steigendem Schluss verwirklicht werden. Die vier Haupttypen der Melodie werden im Folgenden erklärt (vgl. Leisi / Mair 2008, 13 ff.; Skandera / Burleigh 2011, 123 f.; Carr 2013, 107 ff.):

- **Fallende Melodie:** Oft fällt die Melodie im Englischen zum Äußerungsende hin graduell ab, wenn es sich um Fragen handelt, die mit Fragepronomen beginnen (z. B. *where, which* etc.). Die fallende Melodie dient auch Aussage- sowie Ausrufesätzen.
- **Steigende Melodie:** Bei Ja-/Nein-Fragen im Englischen sowie bei Fragen, die eine Wiederholung einer Antwort erfordern, steigt im Allgemeinen der Tonhöhenverlauf am Schluss. Dies ist auch der Fall bei Nebensätzen: Enthält der Satz zwei Teile, so steigt der Melodieverlauf in der letzten betonten Silbe des ersten Satzteils.
- **Fallend-steigende Melodie:** Die fallend-steigende Melodie wird gebraucht, um auf Informationen zu verweisen, um Erlaubnis zu bitten, um Druck zu machen sowie um eine gleichberechtigte Teilnahme am Diskurs zu bestätigen.
- **Steigend-fallende Melodie:** Sie wird verwendet, um einen starken persönlichen Eindruck zum Ausdruck zu bringen. Sie dient auch dazu, eine starke positive Einstellung zu vermitteln oder Überraschung auszudrücken.

Art der Melodisierung	Beispiele
fallende Melodie	<i>Of course it is so.</i> ↘
steigende Melodie	<i>Is it really so?</i> ↗
fallend-steigende Melodie	<i>Is this your camera?</i> ↘↗
steigend-fallende Melodie	<i>Most certainly.</i> ↗↘

Tab. 7.15: Haupttypen der Melodisierung im Englischen (vgl. Arnold / Hansen 1989, 208)

## 7.2.6 Rhythmus

Englisch gehört zum „stress-timed rhythm“ und somit zu den akzentzählenden Sprachen (vgl. Arnold / Hansen 1988, 189; Weiher 1999, 76). Bei dieser Art des Sprechrhythmus folgen die Akzente einander in etwa gleichen Zeitabständen. Laut Leisi / Mair (vgl. 2008, 15) zeichnet sich der Sprechrhythmus im Englischen dadurch aus, dass die betonten Silben in einer Äußerung in annähernd gleichem Zeitabstand zueinander auftauchen, und daher dazu neigt, Takte zu bilden.

Nach Arnold / Hansen (vgl. 1988, 190) sowie Digeser (vgl. 1978, 188 f.) ergeben sich beim Sprechen im Englischen rhythmische Gruppen, deren Kern jeweils eine betonte Silbe aufweist. Weiterhin werden die unbetonten Silben den betonten je nach ihrer grammatischen Bindung zugeordnet. Innerhalb einer rhythmischen Einheit werden die vor der Starktonsilbe liegenden Schwachtonsilben schneller und damit zusammengedrängter gesprochen als Schwachtonsilben, denen eine Starktonsilbe vorangeht. Das bedeutet, die Silben vor dem Akzent verlangen kürzere Zeit als diejenigen danach. Zusätzlich kann die Zahl der unbetonten Silben einen Einfluss auf die Quantität der akzenttragenden Vokale ausüben. Beispiele für eine Tongruppe im Englischen veranschaulichen folgende Sätze (/ = Taktgrenze; unterstrichene fett gedruckte Silbe = Ton-silbe):

Alex / will take / the ship / to America.

What / do you want me / to do?

Nach der Untersuchung von Benkwitz (vgl. 2004, 63 ff.) gibt es im Englischen vier Mittel der Akzentuierung und Nichtakzentuierung, die einzeln oder zusammen in Verbindung miteinander den Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben hervorrufen: Variation der Lautstärke, der Tonhöhe, des Tempos sowie Variation der Artikulationspräzision. Das britische Englisch zählt zu den Sprachen, in denen betonte Silben länger artikuliert werden als unbetonte. Was die Artikulationspräzision anbelangt, so werden akzentuierte Silben präziser gesprochen als unakzentuierte. Das betrifft sowohl die Vokale als auch die Konsonanten. So werden z. B. Frikative in Initialstellung einer akzentuierten Silbe mit einer kräftigen und längeren Reibung artikuliert und Explosive mit einem festen, kompletten Verschluss (vgl. ebd., 72).

## 8 Phonologie und Phonetik des Standarddeutschen

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Phonologie und Phonetik des Standarddeutschen der Bundesrepublik Deutschland. Zuerst werden die Segmentalia, anschließend die suprasegmentalen Merkmale dargestellt.

### 8.1 Segmentalia

In den folgenden Unterkapiteln wird auf das Vokal- und Konsonantensystem im Standarddeutschen eingegangen.

#### 8.1.1 Vokalsystem

Die deutsche Sprache zählt zu den vokalreichen Sprachen. Es werden Monophthonge, die einfachen Vokale, und Diphthonge, die Kombination von zwei Vokalen, unterschieden.

##### 8.1.1.1 Monophthonge

Insgesamt gibt es im Deutschen 16 Monophthonge, bei deren Realisierung unterschiedliche distinktive Merkmale existieren. Folgende Tabelle veranschaulicht die deutschen Vokalphoneme nach ihren distinktiven Merkmalen:

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

Tab. 8.1: Vokale des Standarddeutschen (Hirschfeld / Reinke 2018, 96)

#### Distinktive Merkmale

Die deutschen Vokale haben fünf distinktive Merkmale (vgl. ebd. 24 ff.):

- Grad der Zungenhebung,
- Richtung der Zungenhebung,
- Lippenrundung,
- Quantität (lang – kurz),
- Qualität (gespannt – ungespannt).

Zu a und b) Die Zunge spielt bei der Vokaldistinktion eine bedeutende Rolle: Sie wird beim /i:/ angehoben und nach vorne bewegt, beim /u:/ auch angehoben, aber nach hinten geschoben, beim /a:/ liegt sie flach im Mund.

Zu c) Was die Bewegung der Lippen anbelangt, so gibt es im Deutschen gerundete und ungerundete Vorderzungenvokale. Bei den ungerundeten Vokalen, z. B. bei den I-Lauten, werden

die Lippen gespreizt. Bei den gerundeten Vorderzungenvokalen, z. B. bei den Ö- und Ü-Lauten, bewegen sich die Lippen nach vorne und zeichnen damit eine kreisförmige Öffnung.

Zu d) Außer dem reduzierten Vokal /ə/ wird das deutsche Vokalinventar in zwei große Klassen eingeteilt, nämlich Langvokale und Kurzvokale. Insgesamt gibt es sieben Vokalpaare, nämlich /i: ɪ/, /ε: ε/, /y: ʏ/, /ø: œ/, /a: a/, /u: ʊ/, /o: ɔ/.

Zu e) Gekoppelt ist die Gegenüberstellung kurz – lang mit einem Qualitätsunterschied. Die qualitative Unterscheidung der Kurzvokale von den entsprechenden Langvokalen hängt von der Spannung der Artikulationsmuskeln der Sprechorgane ab (vgl. Krech et al. 2009, 25; Kleiner / Knöbel 2015, 24). Im Allgemeinen sind die langen Vokale gespannt und die kurzen ungespannt. Eine Ausnahme bilden die Vokale /ε:/ und /ε/ sowie /a:/ und /a/ (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 69). Beispielsweise ist die Quantität der Vokale in den Worten [g'ε:bə] *gäbe* und [g'e:bə] *gebe* bei der Distinktion /ε:/ – /ε:/ gleich. Dagegen ist die Qualität, d. h. der Unterschied zwischen gespannt und ungespannt, relevant (vgl. Krech et al. 2009, 26; Meinhold / Stock 1980, 89).

### Minimalpaare

Das deutsche Vokalsystem besteht aus einer hohen Zahl an bedeutungsunterscheidenden Vokalen. Verschiedene Beispiele für vokalische Minimalpaare, die die Vokalphoneme bilden, zeigt folgende Tabelle:

Phonempaaire	Unterscheidung durch	Beispiele für Minimalpaare
y: – ø:	Grad der Zungenhebung	/ʁ'y:ø:n/ <i>rühren</i> vs. /ʁ'ø:ø:n/ <i>röhren</i>
i: – ɪ	lang gespannt – kurz ungespannt	/b'ɪtə/ <i>bitte</i> vs. /b'i:tə/ <i>biere</i>
e: – ε:	Richtung der Zungenhebung	/z'e:ən/ <i>sehen</i> vs. /z'ε:ən/ <i>säen</i>
ɪ – ʏ	Rundung	/k'ɪsɲ/ <i>Kissen</i> vs. /k'ʏsɲ/ <i>küssen</i>
œ – ε	Richtung der Zungenhebung	/ts'œlə/ <i>Zölle</i> vs. /ts'εlə/ <i>Zelle</i>
a: – a	lang – kurz	/ba:n/ <i>Bahn</i> vs. /ban/ <i>Bann</i>
u: – ʊ:	Grad der Zungenhebung	/ku:ʋ/ <i>Kur</i> vs. /ko:ʋ/ <i>Chor</i>
ʊ – ɔ	Grad der Zungenhebung	/bʊs/ <i>Bus</i> vs. /bɔs/ <i>Boss</i>

Tab. 8.2: Beispiele für Minimalpaare mit vokalischer Distinktion im Deutschen (eigene Darstellung)

### Phonem-Graphem-Beziehungen

Einen Überblick über die Phonem-Graphem-Korrespondenzen der deutschen Monophthonge enthält folgende Tabelle:

Phoneme	Grapheme	Beispiele
i:	i, ie, ih, ieh	[ti:f] <i>tief</i>
y:	ü, üh, y	[tu:ʷ] <i>Tür</i>
ɪ	i	[ɪn] <i>in</i>
ʏ	ü, y	[dʏn] <i>dünn</i>
e:	e, eh, ee	[de:n] <i>den</i>
ø:	ö, öh, oe, eu	[tsvø:lf] <i>zwölf</i>
ɛ:	ä, äh, ai	[n'ɛ:ə] <i>Nähe</i>
ɛ	e, ä	[dɛn] <i>denn</i>
œ	ö	[l'œf] <i>Löffel</i>
ə	e	[n'a:zə] <i>Nase</i>
u:	u, uh, ou	['u:fə] <i>Ufer</i>
ʊ	u	[ʊnt] <i>und</i>
o:	o, oh, oo, eau	['o:bɪ] <i>oben</i>
ɔ	o, au	[tɔl] <i>toll</i>

Tab. 8.3: Phonem-Graphem-Beziehungen der deutschen vokalischen Monophthonge (Hirschfeld / Reinke 2018, 83 f.)

### 8.1.1.2 Diphthonge

Anschließend an die Beschreibung der einzelnen Vokale des Deutschen sollen nun die Vokalverbindungen, die Diphthonge, erläutert werden. Diphthonge sind eine Verbindung von zwei kurzen Vokalen innerhalb einer Silbe. Phonologisch ist aber umstritten, ob Diphthonge als ein Phonem (monophonematisch) oder zwei einzelne Phoneme (biphonematisch) gewertet werden. Ich schließe mich der Auffassung von Hirschfeld und Stock (vgl. 2016, 30) sowie Ramers und Vater (vgl. 1995, 108-110) an und sehe die Diphthonge phonologisch als biphonematisch an. Die deutsche Sprache kennt drei fallende Diphthonge: [aɛ], [aɔ], und [ɔœ] (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 97):

IPA-Zeichen	Beispielwörter
[aɛ]	[v'aɛzə] <i>Waise, Weise</i>
[aɔ]	[kaɔm] <i>kaum</i>
[ɔœ]	[h'ɔœtə] <i>heute</i> , [h'ɔœfɪç] <i>häufig</i>

Tab. 8.4: Diphthonge im Deutschen (eigene Darstellung)

Wichtig ist außerdem, darauf hinzuweisen, dass die Lautfolge von einem langen Vokal und dem Reduktionsvokal [ɐ] in Wörtern wie [i:ʷ] *ihr*, [u:ʷ] *Uhr* nicht als Diphthong gilt, da dem vokalischen Laut [ɐ] ein Konsonant zugrunde liegt, der bei Flexion auch wieder konsonantisch vorkommt, z. B. [u:ʷ] *Uhr*, aber ['u:ʷən] *Uhren* (vgl. Krech et al. 2009, 26).

### 8.1.1.3 Glottisschlageinsatz (Glottisplosiv)

Im Zusammenhang mit den Monophthongen und Diphthongen im Deutschen ist es wichtig, auf die Rolle des Glottisplosivs hinzuweisen. In der deutschen Standardsprache verfügt der Glottisschlag [ʔ] über keinen phonematischen Wert und kommt ausschließlich bei wort- und

silbenanlautenden Vokalen vor. Er ist für die auditive Identifikation sowie die Wortverständlichkeit entscheidend, da er den Beginn einer neuen vokalisch anlautenden Silbe markiert und damit die Worterkennung erleichtert. Das zeigt folgendes Beispiel: [niçt 'ʔœœ] *nicht euer* gegenüber [niçt f'œœ] *nicht teuer* (vgl. Krech et al. 2009, 52).

## 8.1.2 Konsonantensystem

Nach der Beschreibung der vokalischen Monophthonge und Diphthonge wird in diesem Kapitel auf das Konsonantensystem im Standarddeutschen eingegangen.

### 8.1.2.1 Konsonantenphoneme

Das deutsche Lautsystem besitzt 21 Konsonanten:

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

Tab. 8.5: Die deutschen Konsonantenphoneme (Hirschfeld / Reinke 2018, 97)

#### Distinktive Merkmale

Bei den Konsonanten sind drei distinktive Merkmale zu unterscheiden. Durch die spezifische Kombination dieser distinktiven Merkmale werden die Konsonanten im Deutschen gebildet und voneinander unterschieden (vgl. Meinhold / Stock 1980, 120; Krech et al. 2009, 29; Hirschfeld / Reinke 2018, 72; Hakkarainen 1995, 67):

- a) Artikulationsstelle,
- b) Artikulationsart oder Artikulationsmodus,
- c) Spannung (fortis vs. lenis).

Zu a) Insgesamt gibt es im Deutschen sechs Artikulationsstellen: labial, alveolar, präpalatal, palatal, velar und glottal. Die Plosive sind labial, alveolar oder velar. Die Frikative sind labial, alveolar, präpalatal, palatal, velar oder glottal (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 71 f.).

Zu b) Neben der Artikulationsstelle werden die Konsonanten auch durch ihre Artikulationsart voneinander unterschieden und nach der Art der Verengungen oder Konstriktionen klassifiziert. Es gibt in der deutschen Sprache vier Artikulationsarten: Plosive, Frikative, Nasale und Laterale (vgl. Krech et al. 2009, 29, 164; Meinhold / Stock 1980, 121).

Zu c) Das dritte Konsonantenmerkmal ist die Spannung. Die Konsonanten im Deutschen können stark (fortis) oder schwach (lenis) artikuliert werden. Fortis-Explosive wie /t/ in [tu:x] *Tuch* und Fortis-Frikative wie /f/ in [fax] *Fach* werden mit Anspannung der Artikulationsmuskulatur und daher mit höherer Intensität artikuliert, was zur Entstehung eines kräftigen Explosions-

oder Reibegeräuschs führen kann (vgl. Reinke 2010, 88 f., 168; Kohler 1995, 59). Die Fortiskonsonanten werden immer stimmlos und die Leniskonsonanten sowohl stimmhaft als auch stimmlos realisiert (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 97).

### Minimalpaare

Im Folgenden werden die deutschen Konsonantenphoneme durch ausgewählte Minimalpaare dargestellt. Das Phonem /z/ wird hier ausgeschlossen, da es nur in Wörtern fremdsprachiger Herkunft vorkommt und keine Minimalpaare mit nativen deutschen Wörtern bilden kann.

Phonempaare	Unterscheidung durch	Beispiele für Minimalpaare
/p/ – /b/	Spannung	/p'akən/ <i>packen</i> vs. /b'akən/ <i>backen</i>
/t/ – /s/	Artikulationsart	/ʊnt/ und vs. /ʊns/ <i>uns</i>
/k/ – /g/	Spannung	/k'æənən/ <i>können</i> vs. /g'æənən/ <i>gönnen</i>
/f/ – /x/	Artikulationsstelle	/ho:f/ <i>Hof</i> vs. /ho:x/ <i>hoch</i>
/d/ – /z/	Artikulationsart	/dɪç/ <i>dich</i> vs. /zɪç/ <i>sich</i>
/ʃ/ – /ç/	Artikulationsstelle	/k'ɪʃə/ <i>Kirsche</i> vs. /k'ɪçə/ <i>Kirche</i>
/j/ – /v/	Artikulationsstelle	/j'a:gən/ <i>jagen</i> vs. /v'a:gən/ <i>Wagen</i>
/h/ – /ʁ/	Artikulationsstelle	/haʁs/ <i>Haus</i> vs. /ʁaʁs/ <i>raus</i>
/ŋ/ – /m/	Artikulationsstelle	/klaŋ/ <i>Klang</i> vs. /klam/ <i>klamm</i>
/n/ – /l/	Artikulationsart	/nɔx/ <i>noch</i> vs. /lɔx/ <i>Loch</i>

Tab. 8.6: Beispiele für Minimalpaare mit konsonantischer Distinktion im Deutschen (eigene Darstellung)

### Phonem-Graphem-Korrespondenzen

Folgende Tabelle zeigt die Phonem-Graphem-Korrespondenzen für die deutschen Konsonanten, die für die Transkription der deutschen Beispielwörter in dieser Arbeit verwendet werden:

Phoneme	Grapheme	Beispiele
p	p, pp, b	[paɛn] <i>Pein</i> , [m'apə] <i>Mappe</i> , [ab] <i>ab</i>
b	b, bb	[bis] <i>bis</i> , ['ɛbə] <i>Ebbe</i>
t	t, tt, dt, th, tth, -d	[mit] <i>mit</i> , [b'itə] <i>Bitte</i> , [ʃtat] <i>Stadt</i> , [t'e:ma:] <i>Thema</i> , [mat'ia:s] <i>Matthias</i> , [ʊnt] <i>und</i>
d	d, dd	[da:] <i>da</i> , [l'ɔdə] <i>Lodde</i>
k	k, ck, c, ch, -g	[mak] <i>mag</i> , [b'ɛkə] <i>Bäcker</i> , [k'ampus] <i>Campus</i> , [klo:ʰ] <i>Chlor</i> , [ta:k] <i>Tag</i>
g	g, gg	[gu:t] <i>gut</i> , ['ɛgə] <i>Egge</i>
f	f, ff, v, ph	[fast] <i>fast</i> , ['afə] <i>Affe</i> , [fɔn] <i>von</i> , [fo:n] <i>Phon</i>
v	w, v	[vo:] <i>wo</i> , [v'a:zə] <i>Vase</i>
s	s, ß, ss, c	[maʊs] <i>Maus</i> , [fu:s] <i>Fuß</i> , [masə] <i>Masse</i> , [s'it:] <i>City</i>
z	s	[zi:] <i>sie</i>
ʃ	sch, s, ch	[fiʃ] <i>Fisch</i> , [ʃpa:s] <i>Spaß</i> , [ʃɛf] <i>Chef</i>
ʒ	g, j	[gax'a:zə] <i>Garage</i> , [ʒo'n'a:l] <i>Journal</i>
ç	ch, (-i)g	[miç] <i>mich</i> , [l'ʊstiç] <i>lustig</i>
j	j, y	[ja:] <i>ja</i> , [jaxt] <i>Yacht</i>
x	ch	[na:x] <i>nach</i>
ʀ	r, rr, rh	[ʀaʃ] <i>rasch</i> , [ʃp'ɛʀə] <i>Sperre</i> , [ʀ'agn] <i>Rhein</i>
h	h	[haʊs] <i>Haus</i>
l	l, ll	[laɛzə] <i>leise</i> , [fɛl] <i>Fell</i>
m	m, mm	[mit] <i>mit</i> , [dam] <i>Damm</i>
n	n, nn	[nɔx] <i>noch</i> , [dan] <i>dann</i>
ŋ	ng, n	[jʊŋ] <i>jung</i> , [baŋk] <i>Bank</i>

Tab. 8.7: Phonem-Graphem-Korrespondenzen der deutschen Konsonanten (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 84 f.)

### 8.1.2.2 Affrikaten

Laut Pompino-Marschall (vgl. 2009, 227 f.) sind Affrikaten Plosive, die in homorgane Frikative gelöst werden. Homorgane Konsonanten werden an derselben Artikulationsstelle gebildet (vgl. Wiese 2011, 106). Im deutschsprachigen Raum stellen die Affrikaten phonologisch einen Streitpunkt dar. Für das Deutsche werden einhellig die Sequenzen /ts/ und /pf/ als Affrikaten des Deutschen angenommen. Bei Grassegger (vgl. 2010, 92 f.) wird beispielsweise neben den zwei Affrikaten /ts/ und /pf/ auch noch eine andere Affrikate, nämlich /tʃ/, angenommen. Vater (vgl. 2005, 49 f.) unterscheidet die Affrikaten /ts/, /pf/ und /kx/. Der Duden (vgl. Kleiner / Knöbl 2015, 50) führt neben den zwei Affrikaten /ts/ und /pf/ die zwei Affrikaten /tʃ/ und /dʒ/ an. Pompino-Marschall (vgl. 2009, 228 f.) unterscheidet nur zwei Affrikaten /pf/ und /ts/. Die Sequenz /dʒ/, die aus dem stimmhaften alveolaren Plosiv /d/ und dem stimmhaften postalveolaren Frikativ /ʒ/ besteht, kann nicht als Affrikate gelten, da sie nicht in nativen deutschen Wörtern, sondern lediglich in Fremdwörtern vorkommt. Der velare stimmlose Frikativ /x/ steht in der Regel nur nach den hinteren Vokalen und dem Diphthong /aʊ/. Dies weist darauf hin, dass diese stimmlose Sequenz /kx/ nicht unter den Affrikaten im Standarddeutschen aufgeführt werden kann. Diese Einheit ist z. B. in der südbayerischen Region zu finden, wie im Wort [kxɪnt] *Kind*. Zusammenfassend und im Hinblick auf die unterschiedlichen Meinungen der Fachleute werden in dieser Arbeit nur die zwei Affrikaten /pf/ und /ts/ behandelt.



In Bezug auf die phonologische Wertigkeit der Affrikate im Deutschen sind diverse wissenschaftliche Auffassungen zu finden. Es ist strittig, ob es sich bei solchen konsonantischen Kombinationen um jeweils ein Phonem handelt oder um die Abfolge von zwei Phonemen (monophonematisch vs. biphonematisch). Genau wie Pompino-Marschall (vgl. 2009, 219) plädiert Trubezkoy (vgl. 1989, 53 f.) für die monophonematische Wertung. Nach ihrer Auffassung gelten die Affrikaten als minimale Einheiten, d. h. als Phoneme: In Wörtern wie /tsa:l/ *Zahl* und /ta:l/ *Tal* sowie in [pfant] *Pfand* und /fant/ *fand* stehe /ts/ in Opposition zu /t/ und dasselbe gelte für /pf/ zu /f/. Meinhold / Stock (vgl. 1980, 128 f.) und Hirschfeld / Reinke (vgl. 2018, 73) sind der Ansicht, dass in den Minimalpaaren Pompino-Marschalls und Trubezkoy's keine Oppositionen zwischen /ts/ und /t/ sowie zwischen /pf/ und /f/ anzusetzen seien, sondern eine Opposition /s/ – /0/ oder /p/ – /0/, das bedeutet eine Opposition zwischen den Konsonanten und einem Nullsegment. Weiterhin könne sowohl das erste als auch das zweite Element von den Plosiv-Frikativ-Verbindungen /pf/ und /ts/ austauschbar und als Folge davon bedeutungsunterscheidend sein. Beispielwörter dafür sind:

/pf'a:lə/ *Pfahle* - /pɣ'a:lə/ *prahle*  
 /h'ɥpfə/ *hüpfen* - /h'ɥpʃə/ *hübsche*  
 /tsaɔm/ *Zaum* - /tʃaɔm/ *Traum*  
 /ʃɔts/ *Schutz* - /ʃɔps/ *Schups*

#### **Zur Affrikate /pf/:**

In Bezug auf die monophonematische Wertung, zumindest hinsichtlich /pf/, spielt die Phonetik eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang gibt es einen „spiegelbildlichen“ (vgl. Grassegger 2010, 92 f.) Aufbau deutscher Morpheme: Die im Anlaut vorkommenden Konsonantenverbindungen wie im Wort [klu:k] *klug* können im Auslaut nur in umgekehrter Reihenfolge auftreten wie im Wort [ʃalk] *Schalk*. Im Gegensatz dazu gibt es zu /pf/ kein auslautendes „Spiegelbild“ \*/fp/, da im Auslaut deutscher Morpheme nur die Reihenfolge /pf/ zulässig ist wie in [kɔpf] *Kopf*. Folglich ist /pf/ in wortfinaler Position ein Einzelsegment und keine Abfolge aus /p/ und /f/.

#### **Zur Affrikate /ts/:**

Für die Affrikate /ts/ gibt es dagegen keinen eindeutigen Hinweis, ob sie monophonematisch oder biphonematisch zu werten ist, da im Auslaut entweder die Abfolge [ts] oder [st] auftreten kann wie in [hats] *Hatz* und [hast] *Hast* (vgl. ebd., 92).

In dieser Arbeit wird der Argumentation von Meinhold / Stock (vgl. 1980, 128 f.) und Hirschfeld / Reinke (vgl. 2018, 73) folgend der biphonematischen Wertung der Vorzug gegeben. Daher werden die Affrikaten nicht als minimale Einheiten (Phoneme), sondern als Zusammensetzungen aus zwei Einzelsegmenten aufgefasst.

## **8.2 Suprasegmentalia**

In diesem Kapitel sollen koartikulatorische Erscheinungen, Silbenstruktur, Wort- und Äußerungsakzentuierung des Deutschen sowie Melodisierung und Rhythmisierung beschrieben werden.

## 8.2.1 Koartikulatorische Erscheinungen

Häufig hat die Koartikulation einen unmittelbaren Einfluss auf die Realisierung eines Lautes im Sinne einer Angleichung relevanter, hörbarer Segmentmerkmale oder des gesamten Segments (vgl. Krech et al. 2009, 49).

### 8.2.1.1 Assimilation

Typisch ist für das Deutsche die progressive Assimilation. In den folgenden Beispielen [ˈaʊsb̥aʊən] *ausbauen* und [vˈɛ:k̥g̥e:ən] *weggehen* werden die anlautenden Leniskonsonanten von den auslautenden Fortiskonsonanten der vorigen Silbe beeinflusst, so dass diese ihre Stimmhaftigkeit (teilweise) verlieren. Anders gesagt, die Stimmlosigkeit von [t] in der Wortgruppe *mit dir* ist nicht auf diesen Konsonanten begrenzt, sondern setzt sich im folgenden stimmhaften Konsonanten [d] fort und führt auf diese Weise zu einer Entstimmlichung dieses Lautes (vgl. Ramers / Vater 1995, 53; Wiese 2011, 105).

Gelegentlich kann aber auch im Deutschen eine regressive Assimilation vorkommen (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 76; Ramers / Vater 1995, 52; Pompino-Marschall 2009, 239): Im Wort [fʏnf] *fünf* kann der nachfolgende Konsonant [f] auf [n] einwirken, sodass sich die phonetischen Merkmale vom Laut [n] hörbar ändern und stattdessen der Laut [m] entsteht. Ein einleuchtendes Beispiel dafür ist [fʏmf] statt [fʏnf]. Die folgende Tabelle enthält einige Beispiele zu progressiven und regressiven Assimilationserscheinungen im Deutschen:

Assimilation		Beispiele
<b>progressive Assimilation</b>	Bei Ausfall des Schwalauts [ə] Assimilation des Nasals an den vorausgehenden Plosiv oder auch Frikativ im Suffix [ən] nach [p], [b], [k], [g] sowie [z], [s], [f] und [v]	[klˈapm̩] <i>klappen</i> , [hˈa:b̩m̩] <i>haben</i> , [flˈɪk̩ŋ] <i>flicken</i> , [vˈe:g̩ŋ] <i>wegen</i> , [ˈɛsn̩] <i>essen</i> , [lˈe:zn̩] <i>lesen</i> , [kˈaʊfn̩] <i>kaufen</i>
	Stimmhaftigkeitsverlust von Lenis-Plosiven und -Frikativen nach Stimmlosigkeit	[ˈaʊsb̥aʊən] <i>ausbauen</i> [ˈaʊfd̥g̥e:ən] <i>aufdrehen</i> [ˈaʊsg̥e:ən] <i>ausgehen</i>
<b>regressive Assimilation</b>	Assimilation des Nasals an den folgenden Plosiv: Artikulation von [ŋ] statt [n], wenn auf [n] ein [k] oder [g] folgt	[ˈaŋge:la] <i>Angela</i> [ɪŋ kœln] <i>In Köln</i>
	In Wörtern mit <nf> passt sich der Nasal an den nachfolgenden konsonantischen Laut an: Z. B. Artikulation von [m] statt [n], wenn auf [n] ein [f] folgt.	[fʏmf] <i>fünf</i>

Tab. 8.8: Beispiele für progressive und regressive Assimilationserscheinungen (vgl. Krech et al. 2009, 50 f.; Hirschfeld / Reinke 2018, 76)

### 8.2.1.2 Elision

Meistens betrifft die Elision im Deutschen den Ausfall des reduzierten Vokals /ə/ in Endsilben, z. B. [hˈo:l̩ŋ] statt [hˈo:l̩ən] *holen*. In diesem Fall fällt der Schwa-Vokal /ə/ aus und der folgende Nasal wird silbisch /ŋ/. Beide Formen sind frei gegeneinander austauschbar und somit gelten

Sonoranten und das Schwa als zwei alternative Möglichkeiten, den Silbennukleus in einer Silbe zu bilden (vgl. Wiese 2011, 107). Möglich ist aber auch, dass sich die Elision auf andere Laute bezieht, was beispielsweise im Wort [niç] statt [niçt] *nicht* auftritt. In anderen Fällen – insbesondere beim freien Sprechen und wegen einer niedrigen Artikulationspräzision – kann die Endung total assimiliert werden. Das bedeutet, dass die Endung sich im Stamm auflöst, was z. B. in einem Wort wie [kɔm] statt [k'ɔmən] *kommen* vorkommt. Demzufolge kann die Elision im Deutschen sowohl Konsonanten als auch Vokale betreffen. Im Wort *Aussprache* kann sich der Konsonant /s/ völlig an dem Konsonanten /ʃ/ angleichen, so entstehen zwei Möglichkeiten für die Aussprache dieses Wortes ['aʊʃpʁɑ:xə] oder ['aʊspʁɑ:xə]. Im zweiten Fall kann diese totale Assimilation oder Lautveränderung auch als Elision aufgefasst werden (vgl. Reinke 2010, 64; Hirschfeld / Stock 2016, 47; Krech et al. 2009, 49; Wiese 2011, 107).

### 8.2.2 Silbenstrukturen

Als Silbennukleus treten im Deutschen meistens Monophthonge oder auch Diphthonge auf. Die Diphthonge dürfen nicht in zwei verschiedene Silbennukleus zerlegt werden. Wenn der Silbennukleus ein Diphthong ist, wie in [maɪn] *mein*, dann nennt man den ersten Vokal „Kopf“ und den zweiten Vokal „Begleiter“ (vgl. Kleiner / Knöbel 2015, 23; Wiese 2011, 74). In diesem Fall ist der Kopf silbisch, während der Begleiter unsilbisch ist. Silbennukleus bilden nicht nur Monophthonge oder Diphthonge, sondern auch Sonoranten wie [ŋ] in [ba:dŋ] *baden*. Liquid und Nasale können wegen der Assimilation auch die Rolle übernehmen, den Silbennukleus zu füllen. Demzufolge werden sie als silbische Konsonanten betrachtet und lautschriftlich durch einen Strich unter oder über dem Laut bezeichnet (vgl. Hirschfeld / Stock 2016, 36; Kleiner / Knöbel 2015, 23). In der Standardaussprache wird z. B. der Sonorant [ŋ] im Wort [l'a:dŋ] *laden* Silbennukleus der zweiten Silbe, wobei der lange Vokal /a:/ der Silbennukleus der ersten Silbe ist.

Neben dem obligatorischen Silbennukleus kann die Sprechsilbe als fakultative Elemente eine Silbensilbe umfassen, den Silbennukleus und die Silbennukleus. Je nach dem Vorhandensein der fakultativen Silbennukleus sind hinsichtlich des Silbennukleus nackte und bedeckte Silben zu unterscheiden. Hinsichtlich der Silbennukleus gibt es im Deutschen entweder eine offene oder eine geschlossene Silbe (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 74). Der Silbennukleus kann einen bis maximal drei Konsonanten aufweisen. Die Silbennukleus kann aus mindestens einem und bis maximal fünf Konsonanten bestehen. Das zeigen die einsilbigen Beispielwörter in der folgenden Tabelle:

Silbennukleus		Silbensilbe	
K	[miç] <i>mich</i>	K	[bu:x] <i>Buch</i>
KK	[flax] <i>flach</i>	KK	[ziçt] <i>Sicht</i>
KKK	[ʃpʁɔx] <i>Spruch</i>	KKK	[viʁft] <i>er wirft</i>
		KKKK	[hɪlfst] <i>hilfst</i>
		KKKKK	[ʃɪmpfst] <i>schimpfst</i>

Tab. 8.9: Beispiele für Wörter mit Silbennukleus und Silbensilbe im Deutschen (eigene Darstellung)

Zusammenfassend sieht die Struktur der Silbe anhand der Beispielwörter [da:] *da* und [ʊnt] *und* wie im Folgenden aus:

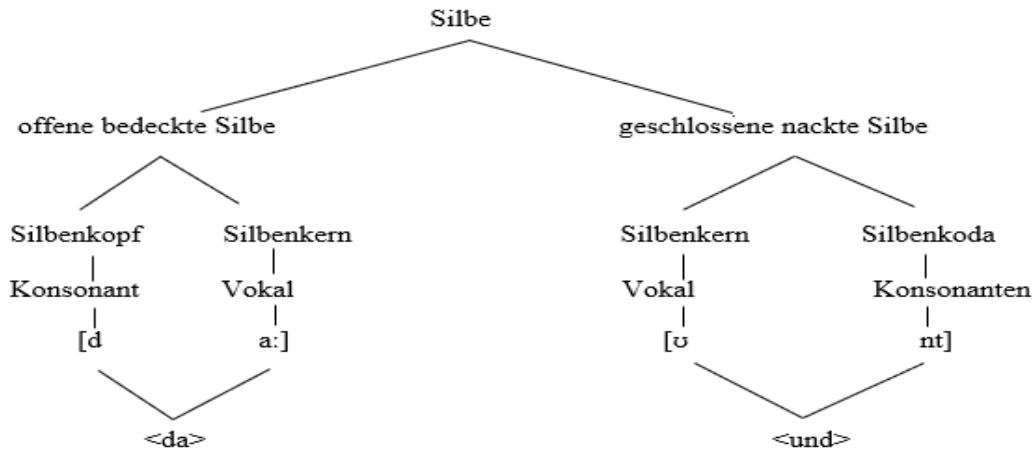


Abb. 8.1: Silbenaufbau im Deutschen (eigene Darstellung)

Ein Wort kann eine oder mehrere Silben umfassen. Auf das Ende der ersten Silbe folgt der Anfang der zweiten benachbarten Silbe. Klare Silbengrenzen finden sich in Wörtern wie [g'y:.tə] *Güte* (Silbengrenze unmittelbar nach dem Silbenkern der ersten Silbe und vor dem Anfangsrand der zweiten Silbe) und [t'ɪʃ.lə] *Tischler* (Silbengrenze nach dem letzten Konsonanten der ersten Silbe und vor dem Kopf der zweiten Silbe) (vgl. Krech et al. 2009, 36 f.). Es gibt aber Fälle, in denen die Silbenzerlegung unklar ist: Bei drei und mehr Konsonanten nach Vokal und vor weiterem Vokal in einem Wort ist die Silbengrenze nicht immer leicht zu identifizieren. Beim zweisilbigen Wort *Kunst-ler* handelt es sich um vier Konsonanten nach dem ersten Vokal. In diesem Fall tritt nur der letzte Konsonant zur zweiten Silbe. Bei anderen Wörtern wie *schim-pfen* bilden die zwei Konsonanten /p/ und /f/ den Silbenkopf der zweiten Silbe. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, auf ambisilbische Konsonanten hinzuweisen: Beim Wort *Tasche* liegt die Silbengrenze im Konsonanten /ʃ/, da er zu den beiden Silben gehört (vgl. Hirschfeld / Stock 2016, 37).

### 8.2.3 Wortakzentuierung

Die deutsche Sprache verfügt über ein komplexes Akzentsystem. Die Komplexität dieses Systems zeigt sich darin, dass es keine festen Akzentregeln gibt, die dem gesamten Lexikon dienen. Dies basiert auf zwei Gründen: Auf der einen Seite sind die morphologischen, semantischen und syntaktischen Faktoren bei der Bestimmung des Wortakzents entscheidend. D. h., dass für einfache und zusammengesetzte Wörter nicht dieselben Regeln gelten. Auf der anderen Seite existieren bei der Akzentuierung der einfachen sowie zusammengesetzten Wörter wiederum vielfältige Regelungen.

Im Deutschen ist der Wortakzent beweglich und bedeutungsunterscheidend (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 95). Es gibt daher Wörter, die nur durch den Akzent unterschieden werden können, z. B.: *Er will das ganze Land durchfahren*, [dɔʷçf'a:ʋən] *durchfahren*. *Die Straßenbahn kann durch die Station durchfahren*, [d'ʊʷçfa:ʋən] *durchfahren*.

Tendenziell liegt die Betonung im Deutschen bei den Simplizia auf dem Wortstamm, es gibt jedoch Abweichungen und Ausnahmen (vgl. ebd., 63 f.; Hirschfeld / Stock 2016, 41 ff.):

- Bei einfachen nativen Wörtern enthält der Wortstamm den Wortakzent: [ʃpʁ'ɛçŋ] *sprechen*, [ʃpʁ'a:xə] *Sprache*, [ʃpʁ'a:xlo:s] *sprachlos*.

- Ebenfalls bekommt der Wortstamm bei untrennbar zusammengesetzten Verben sowie bei Wörtern mit nichtakzentuierbaren Präfixen wie <be-, ge-, er-, ver-, zer-> u. a. den Akzent: [bəʃpʁ'ɛçŋ] *besprechen*, [gəʃp'ɪçŋ] *gesprochen*, [fɛʁ'ʃp'ɪçŋ] *versprechen*, [bəʃpʁ'ɛçŋ] *Besprechung*, [y:bɛʔ'ɛtsŋ] *übersetzen*.
- Bei trennbaren Verben und davon abgeleiteten Nomen wird der erste Verbteil betont: ['aʊʃpʁ'ɛçŋ] *aussprechen*, [d'ʊʃçʃpʁ'ɛçŋ] *durchsprechen*, ['apʁkɔmən] *abkommen*, [m'ɪtʁɪŋən] *mitbringen*, [ts'ʊʃtɪmən] *zustimmen*, [v'ɛkɡe:ən] *weggehen*.
- Bei trennbaren und untrennbaren Verben, die mit gleichen Präfixen gebildet werden, wird der Wortakzent unterschiedlich positioniert: ['ʊmbaʔən] und [ʊmb'aʔən] *umbauen*. Auch bei anderen Wortarten gibt es solche Besonderheiten, z. B. ['aʁɡʊst] *August* (Personenname) und [aʁɡ'ʊst] *August* (Monatsname). In diesen Fällen ist der Wortakzent bedeutungsunterscheidend.
- Wörter mit den Präfixen <un-> und <ur-> sowie Substantive und Adjektive mit dem Präfix <miss-> werden auf dem Präfix akzentuiert: ['u:ɡʃpʁʊŋ] *Ursprung*, ['ʊnmɛnlɪç] *unmännlich*, [m'ɪstraʔən] *Misstrauen*. Ausnahmen sind Wörter, die ohne das Präfix <un-> nicht gebraucht werden können wie [ʊn'ɡlaʔblɪç] *unglaublich*, [ʊnz'ɛ:klɪç] *unsäglich*. U. a. bei emotional hervorgehobenen Wörtern kann sich die Betonung verschieben, z. B. [ʊnm'ø:ɡlɪç] *unmöglich*, ['ʊnzɛ:ɡlɪç] *unsäglich*.
- Bei den Simplizia wird im Deutschen nicht nur der Wortstamm oder das Präfix betont, denn Suffixe können auch akzentuiert werden: [by:çɔʔ'aɛ] *Bücherei*, [pʁɔb'ɪ:kən] *probieren*.

Bei der Akzentuierung zusammengesetzter Wörter gelten folgende Grundregeln:

- In einem zweigliedrigen Determinativkompositum wie [h'ant ʃu:] *Handschuh* kommen zwei Wörter mit zwei unterschiedlichen Stämmen vor. In diesem Fall handelt sich um einen Haupt- und Nebenakzent, wobei das Bestimmungswort *Hand* den Hauptakzent trägt, während der Nebenakzent auf dem Grundwort *Schuh* liegt.
- In zweigliedrigen Kopulativkomposita sind beide Wortteile gleichwertig, weil sie einander nicht bestimmen und auf dem zweiten Wort akzentuiert werden. Zu diesen Komposita gehören auch zweiteilige Namen von Straßen, Orten oder Adjektive wie: [ʃvɑʁtsv'aɛs] *schwarz-weiß*, [n,ɔʔtʁɑŋ vɛstf'a:lən] *Nordrhein-Westfalen*.
- In dreigliedrigen Komposita sind folgende Strukturen möglich:
  - a+ (b+c, determinativ): der zweite Teil (b) verfügt über die Hauptbetonung, während (a) und (c) die Nebenakzente erhalten wie in [ta:gəsh'ø:çsttɛmpɔʁatu:ʔ] *Tageshöchsttemperatur*. Eine Ausnahme liegt vor, wenn die zwei Teile (b) und (c) bereits als festes Kompositum gebraucht werden. Dann liegt auf ihnen der Nebenakzent, während auf (a) der Hauptakzent fällt wie in [k'ɪndɛbɛtʃɛʃə] *Kinderbettwäsche*.
  - (a+b, determinativ) +c: Der Hauptakzent liegt auf (a) und der Nebenakzent auf (b) und (c): [k'u:gəʃʁaɪbɛmɪ:nə] *Kugelschreibermine*.
  - (a+b, kopulativ) +c: Der Hauptakzent liegt auf (b), Nebenakzente auf (a) und (c): [ʃvɑʁts'vaɛs ma:lɔʁaɛ] *Schwarzweiß-Malerei*.
  - (a+b+c, kopulativ): (c) erhält den Hauptakzent, während (a) und (b) Nebenakzente bekommen, z. B. in [ʃvɑʔtsʁo:t'ɡɔlt] *schwarz-rot-gold*.
- Bei den Buchstabenwörtern liegt die Betonung in der Regel auf dem letzten Teil: [u:ɛs'a:] *USA*.

Nach Krech et al. (vgl. 2009, 47) gibt es bei der Akzentuierung einfacher eingedeutschter Wörter keine eindeutigen und einheitlichen Regeln für die Akzentuierung. Das liegt in der Vielfalt

der Herkunftssprachen und in den verschiedenen Eindeutschungsbiographien jedes Wortes und Namens begründet. Jüngere Entlehnungen, d. h. Namen und Wörter, die in den letzten Jahrzehnten aus diversen Fremdsprachen stammen, behalten meist ihren eigenen fremden Wortakzent. Für ältere Entlehnungen, die z. B. aus dem Griechischen und Lateinischen stammen, wie *Demokratie, eloquent* usw., gelten folgende Regeln (vgl. ebd.):

- Wörter mit den Suffixen <-al, -ität, -är, -ös> sind betont wie in *legal, Universität, konträr, generös*.
- Bei fremden Wörtern mit deutschen Suffixen, wie z. B. <-isch, -ig, -haft, -keit, -reich, -voll, -ung> wird die vorletzte Silbe hervorgehoben, z. B. bei *allergisch, gnomhaft, phantasievoll*.
- Mehrere fremde Suffixe, wie <-um, -us, -os, -ak, -as, -ans, -iker>, z. B. *Museum, Realismus, Pathos, Kognak, Informatiker* werden nicht betont. Zu diesen Suffixen gehört auch <-or>, das aber in Pluralformen akzentuiert werden kann wie in *Doktor – Doktoren*.
- In Wörtern mit fünf und mehr Silben, deren Suffixe betonbar sind, entsteht rhythmisch bedingt ein Nebenakzent am Wortanfang bei Hauptakzent am Wortende wie in *Falsifikation, Kosmetologie*.

### 8.2.4 Satzakkentuierung

Der Äußerungsakzent hängt unmittelbar von der Intention des Sprechers ab. Daher sind Wortakzente potentielle Wortgruppen- und Äußerungsakzente, wobei normalerweise der Hauptakzent auf dem sinnwichtigsten Wort liegt, während alle anderen Wörter einen (in der Ausprägung abgestuften) Nebenakzent bekommen (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 64). Wird der Akzent falsch gesetzt oder werden alle Wörter gleich betont, kann der Empfänger (Hörer) die Nachricht oder die Intention des Sprechers schwer verstehen. Dies wird anhand der folgenden Beispielsätze verdeutlicht:

Sätze	Sprecherintention
<i>Alex möchte in <u>Deutschland</u> leben.</i>	→ Alex möchte in Deutschland leben und nicht Paul.
<i>Alex möchte in <u>Deutschland</u> leben.</i>	→ Alex macht das aus eigenem Willen und nicht unter irgendeinem Druck von außen.
<i>Alex möchte in <u>Deutschland</u> leben.</i>	→ Alex möchte in Deutschland bleiben und nicht in irgendeinem anderen Land.
<i>Alex möchte in <u>Deutschland</u> leben.</i>	→ Alex möchte für immer in Deutschland leben und nicht nur manchmal dort Urlaub machen.

Tab. 8.10: Beispiele zur kontrastiven Satzakkentuierung im Deutschen (eigene Darstellung)

### 8.2.5 Melodie

Im Deutschen sind drei verschiedene Grundformen des Melodieverlaufs vorhanden, die für die Feststellung und Dekodierung der Sprecherabsicht entscheidend sind. Diese drei Grundformen werden als terminal (fallend), interrogativ (steigend) und progredient (bleibend) bezeichnet (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 62; Grassegger 2010, 77; Altmann / Ziegenhain 2002, 103).

- **Terminale Melodie:** Das Ende eines Redebeitrags mit terminaler Melodie wird durch ein Absinken der Sprechmelodie sowie eine Verlangsamung des Sprechtempos gekennzeichnet. Die Melodie ist ab der letzten betonten Silbe fallend, d. h. eine mittlere Tonhöhe fällt zum Äußerungsende hin graduell ab (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 62; Altmann / Ziegenhain

2002, 103 f.). Die fallende Melodie wird im Deutschen in Satzarten wie Aussagen, Aufforderungen, sachlichen oder entschiedenen Äußerungen sowie Ergänzungsfragen (Fragen mit Fragewort) eingesetzt. Typisch für das Deutsche ist die Lösungstiefe. Dies bezeichnet den starken Abfall der Sprechmelodie am Äußerungsende (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 60). Laut Hirschfeld / Stock (vgl. 2016, 46) kann der fallende Endlauf auch in den Entscheidungsfragen (Ja-/Nein-Fragen) auftreten. In der folgenden Tabelle befinden sich einige Beispiele zur terminalen Melodie:

Melodieverlauf: terminal (fallend)	
Satzart	Beispiele
W-Frage	<i>Was studierst du?</i> ↘
Ja-/Nein-Frage	<i>Schläfst du?</i> ↘
Aussagesatz	<i>Ich studiere Arabistik.</i> ↘
Aufforderungssatz	<i>Gib mir das Buch!</i> ↘

Tab. 8.11: Terminale Melodie im Deutschen (eigene Darstellung)

- **Interrogative Melodie:** Der steigende Melodieverlauf ist durch das Ansteigen der Tonhöhe sowie die Erhöhung des Sprechtempos gekennzeichnet. Ab der letzten betonten Silbe steigt die mittlere Tonhöhe zum Äußerungsende hin graduell an (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 62; Altmann / Ziegenhain 2002, 104). Die interrogative Melodie dient zur Markierung von Entscheidungsfragen, sehr freundlichen und höflichen Äußerungen, Nachfragen, verbindlichen und liebenswürdigen Fragen mit Fragewort, Warnungen, Anrede sowie Drohungen (vgl. Hirschfeld / Stock 2016, 46). Dies veranschaulichen folgende Beispiele:

Melodieverlauf: interrogativ (steigend)	
Satzart	Beispiele
Ja-/Nein-Frage	<i>Ist Phonetik interessant?</i> ↗
Warnung	<i>Mach das nicht!</i> ↗
Anrede	<i>Hallo!</i> ↗

Tab. 8.12: Interrogative Melodie im Deutschen (eigene Darstellung)

- **Progrediente Melodie:** Falls der Redebeitrag noch fortgesetzt werden soll, ist die Melodie in diesem Fall weiterweisend bzw. fast gleichbleibend. Die progrediente Melodie ist bei nichtgeschlossenen Äußerungen, Unentschlossenheit oder Unsicherheit vorhanden (vgl. Krech et al. 2009, 44).

Melodieverlauf: progredient (bleibend)	
Satzart	Beispiele
Satzteil	<i>Ich möchte gern ...</i> →
Alternativfrage	<i>Isst du lieber Kuchen oder Brezeln oder...</i> →

Tab. 8.13: Progrediente Melodie im Deutschen (eigene Darstellung)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Sprechmelodie nicht für sich allein in einem Redebeitrag zu betrachten ist. Vielmehr tritt sie u. a. mit weiteren suprasegmentalen Merkmalen, wie z. B. der Gliederung und der Satzakkentuierung (vgl. Hirschfeld 2010, 145), sowie mit anderen syntaktischen Mitteln, wie z. B. der Wortstellung, im Deutschen auf. Demzufolge ist der Melodieverlauf je nach Kommunikationssituation und Person unterschiedlich.

## 8.2.6 Rhythmus

Hirschfeld / Reinke (vgl. 2018, 65 f.) stellen fest, dass die deutsche Sprache mit ihrem staccatohaften (stark hämmernden, stoßenden) Sprechrhythmus zu den akzentzählenden Sprachen gehört. Dabei fällt fast die gesamte Artikulationsenergie auf eine Silbe. Dazu schreibt Stock (1996, 24):

„Die Besonderheit der Rhythmisierung im Deutschen ergibt sich vor allem aus der Art, wie die Akzentuierung realisiert wird und wie daneben die akzentlosen Silben behandelt werden.“

Charakteristisch für den deutschen Sprechrhythmus ist laut Hirschfeld / Reinke (2018, 66), dass

- „aufeinanderfolgende Akzentgruppen (zeitlich) ähnlich lang sind,
- die Akzentsilben mit entsprechenden suprasegmentalen Mitteln gegenüber nichtakzentuierten Silben sehr stark hervorgehoben werden,
- die nichtakzentuierten Silben oft sehr flüchtig und gerafft gesprochen werden, wodurch deren Laute reduziert oder ausgelassen werden“.

Die Akzentgruppe bildet die kleinste rhythmische Struktureinheit und kann durch eine oder mehrere unbetonte Silben erweitert werden. Die Sprechgeschwindigkeit kann die Größe der rhythmischen Gruppen, die aus mindestens einer Akzentgruppe bestehen, beeinflussen. Mit anderen Worten: Bei langsamerem gegenüber schnellerem Sprechtempo werden meistens mehr Silben oder Wörter in einem Redebeitrag betont, während es sich bei unbetonten Silben um eine Neigung zur zeitlichen Verkürzung handelt (vgl. Bose 1999, 226; Hirschfeld / Reinke 2018, 65 f.). Demzufolge werden sie reduziert, assimiliert oder elidiert. Typisch für die Verkürzung im Deutschen ist das Weglassen von Silben mit dem Schwa /ə/ als Silbenkern (vgl. Kap. 8.1 und 8.3). Zusätzlich werden auch mehr Gliederungspausen geschaffen (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 66 f.; Pompino-Marschall 2009, 248). Nach Benkwitz (vgl. 2004, 63) werden für das Deutsche drei, zum Teil auch vier intonatorische Mittel genannt:

- Variation der Lautstärke,
- Variation der Tonhöhe,
- Variation des Tempos sowie
- Variation der Artikulationspräzision.

In seinem Beispielsatz „*Die **K**inder schreiben **B**riefe an ihre **E**ltern.*“ weist Kohler (1995, 117) darauf hin, dass die vier Wörter *Kinder*, *schreiben*, *Briefe*, *Eltern* über eine lexikalische Betonung auf der ersten Silbe verfügen, während die Funktionswörtern *die*, *an*, *ihre* nicht betont werden können. Mittels des Tonhöhenverlaufs der Sprechmelodie tragen nur drei der lexikalischen Akzente einen rhythmischen Schlag, während die anderen nichtakzentuierten Silben bzw. Wörter flüchtig ausgesprochen werden.



## 9 Kontrastive Darstellung phonologischer und phonetischer Merkmale von Tunesisch-Arabisch – Französisch – Englisch – Deutsch

Das vorliegende Kapitel zielt darauf ab, durch einen Vergleich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vier Sprachen Tunesisch-Arabisch, Französisch, Englisch und Deutsch herauszuarbeiten. Weiterhin sollen die Unterschiede, aber auch die Gemeinsamkeiten zwischen diesen Sprachen auf der segmentalen wie auch der suprasegmentalen Ebene untersucht werden. In diesem Kapitel werden die vier vorangegangenen Kapitel zusammengefasst. Daher stütze ich mich im Folgenden auf dieselben Quellen wie in diesen Kapiteln und werde sie deshalb auch nicht wieder separat ausweisen.

### 9.1 Segmentale Ebene

Die folgenden Abschnitte befassen sich mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der oben genannten Sprachen auf der vokalischen und konsonantischen Ebene.

#### 9.1.1 Vokalische Ebene

##### a) Anzahl der Vokalphoneme

Die Zahl der Vokalphoneme unterscheidet sich in den vier Sprachen Tunesisch-Arabisch, Französisch, Englisch und Deutsch, wobei das deutsche Vokalsystem im Vergleich zu den anderen drei Sprachen mehr Vokale umfasst. Einen Überblick über die Zahl der Vokalphoneme sowie weitere Merkmale in Zusammenhang mit den Monophthongen beinhaltet die folgende Tabelle:

	Tunesisch-Arabisch	Französisch	Englisch	Deutsch
<b>Vokalphoneme</b>	12	14	11	16
<b>Ö- und Ü-Laute</b>	/	ja	/	ja
<b>Nasalvokale</b>	/	ja	/	/
<b>Vokalneueinsatz</b>	eigenständiges Phonem	nicht vorhanden		Vokalneueinsatz

Tab. 9.1: Zahl der Vokalphoneme im Vergleich (eigene Darstellung)

##### b) Distinktive Merkmale

Während die Lippenrundung im Tunesisch-Arabischen sowie im Englischen als phonologisch redundant betrachtet wird, ist sie im Deutschen und ebenso im Französischen bedeutungsunterscheidend. Im Tunesisch-Arabischen, im Englischen sowie im Deutschen ist die Vokalquantität im Gegensatz zum Französischen ein distinktives Merkmal. Dieser quantitative Parameter erfüllt im Französischen keine bedeutungsdifferenzierende Funktion. Die Vokalqualität bzw. die Spannung zählen in allen vier Sprachen zu den distinktiven Merkmalen. Anders als die langen Vokale im Deutschen werden lange Vokale im Tunesisch-Arabischen mit weniger Spannung gebildet. Die folgende Tabelle enthält einen zusammenfassenden Überblick über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der distinktiven Merkmale der vier Sprachen auf der vokalischen Ebene:

	<b>Tunesisch-Arabisch</b>	<b>Französisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Artikulationsart</b>	nicht distinktiv oral	distinktiv oral vs. nasal	nicht distinktiv oral	
<b>Lippenrundung</b>	nicht distinktiv	distinktiv	nicht distinktiv	distinktiv
<b>Quantität</b>	distinktiv	nicht distinktiv	distinktiv	
<b>Qualität</b>	nicht distinktiv	distinktiv		
<b>Grad und Richtung der Zungenhebung</b>	distinktiv			

Tab. 9.2: Distinktive Merkmale der Vokale im Vergleich (eigene Darstellung)

### c) Besonderheiten

Zu den spezifischen Eigenschaften des deutschen vokalischen Repertoires gehört der Glottisplosiv, der nur als Vokalneueinsatz bei wort- und silbenanlautenden Monophthongen und Diphthongen auftritt. Er kann niemals am Wortende stehen und nimmt seinen Platz immer vor mit einem Vokal beginnenden Stammsilben ein. Demzufolge steht er als ein Signal für die Silben- bzw. Wortgrenzen und trägt damit zur Wortunterscheidung bei. Obwohl er kein Phonem ist, ist der Glottisplosiv somit bedeutsam in der Aussprache des Deutschen. Im Gegensatz zum Deutschen gilt der Glottisplosiv im Tunesisch-Arabischen als ein eigenständiges Phonem. Im Französischen sowie im Englischen ist er hingegen nicht vorhanden. Sein Fehlen im Französischen führt zur Entstehung eines neuen Phänomens: der Liaison (Bindung). Ein stummer finaler Konsonant wird mit dem anlautenden Vokal des folgenden Worts verschmolzen. Im Unterschied zu den anderen drei Vokalsystemen weist die französische Sprache außerdem zusätzlich zu den oralen Vokalen drei Nasalvokale auf.

### d) Diphthonge

Unterschiede auf der vokalischen Ebene betreffen nicht nur die Monophthonge, sondern auch die Diphthonge, wobei das vokalische Inventar des Tunesisch-Arabischen sowie des Englischen insgesamt jeweils acht Diphthonge umfasst. Zudem können die Diphthonge im Tunesischen jeweils kurz oder lang sein. Im Unterschied dazu bilden die Diphthonge im Englischen zwei Gruppen: fallende und zentrierende Diphthonge. Anders als das tunesisch-arabische und das englische verfügt das deutsche vokalische Repertoire über drei Diphthonge. Das Französische weist hingegen keine Diphthonge auf.

	<b>Tunesisch-Arabisch</b>	<b>Französisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Anzahl der Diphthonge</b>	8	/	8	3
phonetische Merkmale	kurz und lang	/	fallend und zentrierend	fallend

Tab. 9.3: Diphthonge in den vier verglichenen Sprachen (eigene Darstellung)

### 9.1.2 Konsonantische Ebene

Auf der konsonantischen Ebene liegen die auffallendsten Differenzen zwischen den vier Sprachen, wobei sich die Konsonanten in den jeweiligen Sprachen nicht nur durch ihre Anzahl und Art, sondern auch durch unterschiedliche phonologische und phonetische Besonderheiten unterscheiden.

	<b>Tunesisch-Arabisch</b>	<b>Französisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Quantität</b>	vorhanden	nicht vorhanden		
<b>Pressartikulation</b>	vorhanden	nicht vorhanden		
<b>Auslautverhärtung</b>	nicht vorhanden			vorhanden
<b>Aspiration</b>	nicht vorhanden			vorhanden
<b>Konsonantenhäufung</b>	nicht vorhanden			vorhanden
<b>Einfluss der konsonantischen Umgebung auf die Vokale</b>	ja	nein		
<b>R-Konsonanten</b>	/r/ + /ʁ/	[r] + [ʁ]	/r/	[r] + [ʁ]
<b>H-Laut</b>	eigenständiges Phonem	stumm	eigenständiges Phonem	
<b>Affrikaten</b>	nicht vorhanden			vorhanden

Tab. 9.4: Konsonantische Ebene im Vergleich (eigene Darstellung)

#### a) Anzahl der Konsonantenphoneme

Hinsichtlich der Konsonantenanzahl ist das tunesisch-arabische Konsonantensystem im Vergleich zu den anderen drei Sprachen das konsonantenreichste.

	<b>Tunesisch-Arabisch</b>	<b>Französisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Anzahl der Konsonantenphoneme</b>	29	21	22	21
<b>spezifische Konsonanten, die nur in dieser Sprache auftreten</b>	/ð/, /ðˤ/, /tˤ/, /sˤ/, /ħ/, /ʕ/, /q/	/ɲ/, /ʁ/	zwei /l/-Qualitäten	/ç/

Tab. 9.5: Zahl der Konsonantenphoneme im Vergleich (eigene Darstellung)

#### b) Distinktive Merkmale

Während das Deutsche vier Artikulationsarten aufweist, verfügt das tunesisch-arabische Konsonantensystem zusätzlich über zwei Approximanten und einen Vibranten. Das Französische besitzt drei Approximanten, die phonetisch nach ihrer Artikulationsstelle her den Vokalen zugeordnet sind, phonologisch aber den Konsonanten nahekomen. Das englische Konsonantenrepertoire beträgt neben den im Deutschen vorhandenen Arten drei Approximanten und zwei Affrikaten. Was die Artikulationsstelle angeht, werden die konsonantischen Laute im Tunesisch-Arabischen, im Englischen sowie im Deutschen im gesamten Mundraum (vorn – labial → hinten – glottal) verteilt. Das Französische umfasst demgegenüber keine glottalen Laute. Neben der Artikulationsart und -stelle, die in den vier vorhandenen Sprachen eine distinktive Rolle einnehmen, verfügt das Tunesisch-Arabische über andere distinktive Merkmale im

Konsonantismus, welche die Konsonantensysteme des Französischen, des Englischen sowie des Deutschen nicht kennen. Hierbei handelt es sich um die Konsonantenquantität und die Pressartikulation – gepresste vs. nicht gepresste Konsonanten (vgl. Kap. 5.2.1). Dem Tunesisch-Arabischen, dem Französischen sowie dem Englischen ist das distinktive Merkmal Stimmbeteiligung – stimmhaft vs. stimmlos – eigen. Im Deutschen ist die Spannung – fortis vs. lenis – für die Unterscheidung der Plosive und Frikative von großer Bedeutung. Die Stimmbeteiligung gilt im deutschen Konsonantensystem als sekundäres, d. h. als phonetisches Merkmal, da Leniskonsonanten sowohl stimmhaft als auch stimmlos artikuliert werden können.

### c) R-Laute

/r/ und /ʁ/ sind im Tunesisch-Arabischen unterschiedliche Phoneme. Im Englischen gibt es nur den Approximanten /r/. In den französischen und deutschen Sprachsystemen sind [ʁ ʀ r] Allophone des Phonems /ʁ/, damit gelten die unterschiedlichen stilistischen und territorialen Varianten auf der Bedeutungsebene als irrelevant.

### d) Ich-Laut

Besondere Beachtung verdient im deutschen Konsonantismus der Ich-Laut, der nach vorderen Vokalen nach den Konsonanten /ʁ l n/ oder im Suffix <-chen> vorkommt. Diesen Konsonanten gibt es weder im Tunesisch-Arabischen noch im Französischen und Englischen, er gilt daher als heterophoner Konsonant.

### e) H-Laut

Im Gegensatz zum Tunesisch-Arabischen, Englischen und Deutschen kommt das Phonem /h/ im französischen Phonemsystem nicht vor. Jedoch steht das Graphem <h> im Französischen vor Vokalen ohne lautliche Entsprechung und wird als „stummes h“ bezeichnet. Es tritt wortinitial auf und ermöglicht die Bindung von Konsonanten und Vokal. Im Tunesisch-Arabischen kann das Phonem /h/ überall im Wort auftreten. Dagegen kommt es im Englischen sowie im Deutschen nur im Anlaut vor.

### f) Das Phonem /s/

Sowohl im Tunesisch-Arabischen als auch im Französischen und Englischen kann der Frikativ /s/ in allen Positionen vorkommen, während im Deutschen die Opposition /z/ /s/ im Wort- und Silbenanlaut zugunsten von /z/ neutralisiert ist. Daher wird das /s/ im Wortanfang im Deutschen stimmhaft als [z], dagegen im Wortauslaut stimmlos als [s] artikuliert. Im Tunesischen sowie im Französischen tritt der Konsonant /s/ im Wortanlaut und -auslaut stimmlos auf und kann dennoch an diesen Stellen in Opposition zu seinem entsprechenden stimmhaften Frikativ stehen.

### g) Auslautverhärtung

Ein wichtiger Unterschied im Bereich der Stimmbeteiligung besteht in der sogenannten Auslautverhärtung, die im Deutschen ein spezifisches konsonantisches Phänomen ist. Im Tunesisch-Arabischen, im Französischen sowie im Englischen ist diese Auslautverhärtung ausgeschlossen: Die stimmhaften Konsonanten verlieren in der Koda ihre Stimmhaftigkeit nicht und stehen daher mit ihren entsprechenden stimmlosen Obstruenten in Opposition. Im Deutschen ist die Stimmhaftigkeit der Plosive und Frikative am Silben- oder Wortende zu Gunsten ihrer entsprechenden stimmlosen Konsonanten aufgegeben: *Bund* und *bunt* werden also homophon als [bont] ausgesprochen.

### h) Konsonantenhäufungen

Sowohl im Tunesisch-Arabischen als auch im Französischen und Englischen sind Konsonantenhäufungen ausgeschlossen. Im Gegensatz dazu ist für das Deutsche kennzeichnend, dass es besonders reich an Konsonantenclustern ist. Innerhalb der Silbe sind demzufolge vielfältige und komplexe Konsonantenverbindungen zu finden (vgl. Kap. 8).

### i) Affrikaten

Während das tunesisch-arabische und das französische Konsonantensystem keine Affrikaten aufweisen, verfügt das Englische über zwei Affrikaten, nämlich /tʃ/ und /dʒ/. Im Deutschen gibt es unterschiedliche Positionen zu den Affrikaten (Plosiv-Frikativ-Verbindungen), z. B. /pf/ und /ts/ (vgl. Kap. 8.1.2.2), die hier als biphonematische Verbindungen aufgefasst werden.

	Tunesisch-Arabisch	Französisch	Englisch	Deutsch
<b>Affrikaten</b>	keine Affrikaten		/tʃ/ und /dʒ/	Plosiv-Frikativ-Verbindungen, z. B. /pf/ und /ts/

Tab. 9.6: Affrikaten in den vier verglichenen Sprachen (eigene Darstellung)

## 9.1 Suprasegmentale Ebene

### a) Silbenstruktur

Was den Silbenbau anbelangt, so weisen das Tunesisch-Arabisches und das Französische im Vergleich zum Englischen und Deutschen eine einfachere Silbenstruktur auf. Der Silbenanlaut im Tunesisch-Arabischen, im Französischen sowie im Englischen kann bis zu drei Konsonanten umfassen; der Silbenauslaut im Tunesisch-Arabischen und Französischen bis zu zwei sowie im Englischen bis zu drei Konsonanten. Im Unterschied zu diesen drei Sprachen sind innerhalb der Silbe im Deutschen vielfältige und komplexe Konsonantenverbindungen zu finden. Der Silbenkopf kann bis zu drei Konsonanten enthalten und die Silbenkoda bis zu fünf Konsonanten.

		Tunesisch-Arabisch	Französisch	Englisch	Deutsch
<b>Silben</b>	<b>-struktur</b>	einfach			komplex
	<b>-kopf</b>	bis zu 3 Konsonanten			
	<b>-kern</b>	Vokal			Vokal, Sonorant
	<b>-koda</b>	bis zu 2 Konsonanten		bis zu 3 Konsonanten	bis zu 5 Konsonanten

Tab. 9.7: Silbenstruktur im Vergleich (eigene Darstellung)

### b) Wortakzentuierung

Beweglich ist der Wortakzent im Tunesisch-Arabischen, im Englischen sowie im Deutschen. Bedeutungsunterscheidend ist er im Tunesisch-Arabischen trotzdem nicht. Im Gegensatz dazu ist er im Englischen sowie im Deutschen äußerst wichtig, da er die Wortbedeutung beeinflussen kann. Der Wortakzent ist im Französischen nicht bedeutungsunterscheidend. Im Kontrast zu

Tunesisch-Arabisch, Englisch und Deutsch ist die Akzentposition fest und liegt auf der letzten Silbe.

	<b>Tunesisch-Arabisch</b>	<b>Französisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Wortakzent</b>	beweglich	fest: letzte Silbe	beweglich	
	nicht bedeutungsunterscheidend		bedeutungsunterscheidend	

Tab. 9.8: Wortakzentuierung im Vergleich (eigene Darstellung)

### c) Äußerungsakzentuierung

Flexibel ist die Äußerungsakzentuierung im Tunesisch-Arabischen, im Englischen sowie im Deutschen. Unterschiedlich ist dabei, dass das Englische sowie das Deutsche zur Akzentuierung am Wortgruppenende tendieren. Im Französischen ist die Akzentposition in einer Äußerung fest, wobei die Einzelwörter den Akzent bis auf das letzte Wort bzw. die letzte Silbe der Gruppe verlieren.

	<b>Tunesisch-Arabisch</b>	<b>Französisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Satzakzent</b>	flexibel	fest: letzte Silbe	flexibel	

Tab. 9.9: Satzakzent im Vergleich (eigene Darstellung)

### d) Melodisierung

Fallend, steigend oder progredient kann die Sprechmelodie im Tunesisch-Arabischen, im Französischen sowie im Deutschen sein. Kennzeichnend für Tunesisch-Arabisch und für Französisch ist, dass das Melodieintervall geringer ist als im Deutschen. Typisch ist für Tunesisch-Arabisch, dass es an Lösungstiefe fehlt. Was die Sprechmelodie im Englischen betrifft, so können vier Haupttypen der Melodie unterschieden werden, nämlich fallende, steigende, fallend-steigende und steigend-fallende Melodie. Charakteristisch für die Sprechmelodie im Englischen ist, dass der Melodieverlauf durch ein wellenförmiges Sinken des Tons bis zum Äußerungsende gekennzeichnet ist.

	<b>Tunesisch-Arabisch</b>	<b>Französisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Sprechmelodie</b>	fallend, steigend, gleichbleibend		fallend, steigend, fallend-steigend, steigend-fallend	fallend, steigend, gleichbleibend

Tab. 9.10: Melodisierung im Vergleich (eigene Darstellung)

### e) Rhythmisierung

Vergleicht man den Sprechrhythmus des Tunesisch-Arabischen, des Englischen und des Deutschen, wird klar, dass es Gemeinsamkeiten gibt: Diesen drei Sprachen wird ein akzentzählender Rhythmus zugeordnet. Kennzeichnend für den tunesisch-arabischen Rhythmus ist aber im Vergleich zum Englischen und Deutschen, dass es weniger Reduktionen und Assimilationen in unbetonten Silben gibt. Charakteristisch für den deutschen und englischen Rhythmus ist ein starker Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben. Die akzentuierten Silben werden stark und deutlich hervorgehoben, die unbetonten Silben werden dagegen gerafft und flüchtig ausgesprochen. Im Unterschied zu diesen drei Sprachen ist der Sprechrhythmus im

Französischen silbenzählend. Ähnlich wie im Tunesisch-Arabischen ist der Kontrast zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben im Französischen unmerklich. Reduktionen und Assimilation in unbetonten Silben sind gering. Die folgende Tabelle veranschaulicht die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Tunesisch-Arabischen, Französischen, Englischen und des Deutschen in Bezug auf den Sprechrhythmus.

	<b>Tunesisch-Arabisch</b>	<b>Französisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Rhythmusmerkmale</b>	akzentzählend	silbenzählend	akzentzählend	
	kaum Reduktionen + Assimilationen geringer Kontrast zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben		starker Kontrast zwischen betonten und nichtbetonten Silben Reduktionen + Assimilationen in nichtbetonten Silben	

Tab. 9.11: Rhythmisierung im Vergleich (eigene Darstellung)

### **9.3 Zusammenfassung und prognostizierbare Ausspracheabweichungen bei tunesischen Deutschlernenden**

Die vier hier vorgestellten Sprachen Tunesisch-Arabisch, Französisch, Englisch und Deutsch weisen, wie zu erwarten war, sowohl auf der segmentalen als auch auf der suprasegmentalen Ebene Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten, aber auch eine Reihe von Unterschieden auf. Beides bewusst zu machen, ist für den Fremdsprachenerwerb wichtig. Die Unterschiede können jedoch bei der Aneignung der deutschen Aussprache einen interferierenden Einfluss haben, was demnach Abweichungen beim Aussprechen verursacht. Phonologische und phonetische Schwierigkeiten können im Deutschen vorkommen, wo für die gleiche Erscheinung in den Erstsprachen bzw. in den zuvor gelernten Fremdsprachen andere Regeln gelten. Aber nicht nur Unterschiede, sondern auch Ähnlichkeiten können manchmal zu Ausspracheabweichungen führen. Ausgehend von den in den vorangegangenen Unterkapiteln dargestellten und verglichenen Sprachen wird im Folgenden auf prognostizierbare Ausspracheprobleme tunesischer Deutschlernender auf segmentaler sowie suprasegmentaler Ebene eingegangen.

#### **9.3.1 Vorhersagbare Interferenzen im segmentalen Bereich**

In den folgenden Unterkapiteln werden Ausspracheabweichungen im segmentalen Bereich vorausgesagt.

##### **9.3.1.1 Abweichungen auf der vokalischen Ebene**

Die Strukturen der Vokalsysteme des Tunesisch-Arabischen, Französischen, Englischen und Deutschen ähneln sich, wie gesagt, in einigen Aspekten. Dennoch ist das Deutsche eher vokalreich. Abweichungen, die dadurch vorwiegend bei tunesischen Deutschlernenden im vokalischen Bereich auftreten, werden im Folgenden aufgeführt.

##### **a) Fehlende Berücksichtigung der Vokalqualität und -quantität**

Typisch ist für das Deutsche, dass die Quantitätsdistinktion mit einer Qualitätsdistinktion kombiniert ist: Lange Vokale sind gespannt und kurze Vokale sind ungespannt (Ausnahmen bilden

die Phoneme /a/ /a:/ /ɛ/ und /ɛ:/). Durch das Fehlen dieser Kopplung im Tunesisch-Arabischen, im Französischen sowie im Englischen (vgl. Kap. 9.1.1, Abschnitt b)) werden lange gespannte und kurze ungespannte Vokale nicht ausreichend differenziert.

#### **b) Fehlende Differenzierung der E-Laute**

Obwohl die unterschiedlichen E-Laute im Tunesisch-Arabischen vorhanden sind, ist eine abweichende Realisierung dieser Laute im Deutschen zu erwarten. Angenommen wird, dass als Interferenz aus den vorher gelernten Fremdsprachen Merkmale der E-Laute im Französischen und Englischen mit einbezogen werden. Zu erwarten ist eine Verwechslung der E-Laute und I-Laute, eine fehlende Quantitätsunterscheidung (beeinflusst vom Französischen) sowie die Realisierung eines gespannten kurzen Vokals [e] anstelle der langen Vokale /e:/ und /ɛ:/.

#### **c) Ausfall des Schwa /ə/ am Wortende**

Neben der Abweichung bezüglich der Vokalqualität könnten den tunesischen Lernenden auch andere Abweichungen beim Aussprechen des Murmelvokals /ə/ im Auslaut begegnen. Diese auftretende phonetische Schwierigkeit lässt sich auf folgende Ursachen zurückführen: Wie unter 5.1 erwähnt, kommt das Schwa in tunesischen Wörtern eher selten vor und tritt vor allem bei der Konjugation der Verben im Perfekt, Imperfekt und Imperativ auf. Eine ähnliche Schreibweise des Murmellauts im Auslaut auf Deutsch, Französisch und Englisch ist allerdings irreführend. Beeinflusst vom Französischen als erste bzw. vom Englischen als zweite Fremdsprache wird angenommen, dass der Murmellaut am Wortende selten ausgesprochen und in den meisten Fällen weggelassen wird.

#### **d) Fehlender Vokalneueinsatz mit anlautendem Glottisplosiv**

Durch sein Fehlen im Französischen sowie im Englischen und durch seinen Status als eigenständiges Phonem im Tunesisch-Arabischen ist mit einer abweichenden Realisierung des Glottisschlags im Deutschen zu rechnen (vgl. Kap. 9.1.1, Abschnitt c)). Es wird erwartet, dass beeinflusst vom Französischen mit Liaison gesprochen wird, indem auslautende Konsonanten bei folgendem anlautenden Vokal in die folgende Silbe gezogen werden.

#### **e) Fehlende Berücksichtigung der Diphthonge**

Durch ihre diversen Erscheinungen im Tunesisch-Arabischen und Englischen ist eine fehlerhafte Realisierung der deutschen Diphthonge zu erwarten. Es ist damit zu rechnen, dass die Diphthonge durch eine monophthongische Realisierung substituiert werden (vgl. Kap. 9.1.1, Abschnitt d)). Zu erwarten ist aber auch, dass, beeinflusst vom Tunesisch-Arabischen, aus dem ersten Vokal des Diphthongs ein langer Vokal gemacht wird, z. B. [a:ɔ] statt [aɔ].

### **9.3.1.2 Abweichungen auf der konsonantischen Ebene**

#### **a) Ungenügende Differenzierung der distinktiven Merkmale fortis vs. lenis**

Aufgrund des Fehlens des distinktiven Merkmals „fortis vs. lenis“ im tunesisch-arabischen Konsonantensystem ist eine fehlerhafte Realisierung der Spannung bei den Konsonanten im Deutschen zu erwarten (vgl. Kap. 9.1.2, Abschnitt b)). Zu vermuten ist, dass die Merkmale fortis und lenis nicht genügend differenziert werden. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass Lenis-Konsonanten generell stimmhaft realisiert werden.



### **b) Substitution bestimmter deutscher Konsonanten (z. B. /ç/ und /ŋ/) durch andere bekannte Konsonanten**

Weder das tunesisch-arabische noch das französische und englische Konsonantensystem kennt den Ich-Laut (vgl. Kap. 9.1.2, Abschnitt d)). Daher ist eine Substituierung des Ich-Lauts durch ähnliche Konsonanten des gleichen Artikulationsmodus zu erwarten. Zu vermuten ist seine Substituierung durch den alveolaren Frikativ /ʃ/. Aufgrund des Fehlens des Phonems /ŋ/ im Tunesisch-Arabischen ist anzunehmen, dass dies durch /ŋq/ oder /nk/ ersetzt wird.

### **c) Fehlende Differenzierung der R-Laute**

Aufgrund ihrer Realisierung als Allophone sowohl im französischen als auch im deutschen Konsonantenrepertoire (vgl. Kap. 9.1.2, Abschnitt c)), aber zugleich als unterschiedliche Phoneme im tunesisch-arabischen Konsonantensystem, ist zu erwarten, dass die R-Laute bei den tunesischen Lernenden abweichend realisiert werden. Zu vermuten ist, dass sowohl die konsonantischen als auch die vokalisiertes R-Varianten meistens durch das Zungenspitzen-R substituiert werden.

### **d) Vermeidung von Konsonantenhäufungen durch Sprossvokale**

Ein Spezifikum der deutschen Sprache ist das Phänomen der Konsonantenhäufung, was sowohl im Tunesisch-Arabischen als auch im Französischen und Englischen nicht vorkommt und daher zu den schwierigen phonetischen Eigenschaften zählt (vgl. Kap. 9.1.2, Abschnitt h)). In diesem Fall ist zu erwarten, dass die Lernenden einen Sprossvokal, z. B. Schwa [ə], einschieben.

## **9.3.1.3 Schriftinterferenzen**

Im Unterschied zum Französischen, Englischen und Deutschen, deren Schriftsysteme auf dem lateinischen Alphabet basieren, gehört das Tunesisch-Arabisches zu den semitischen Sprachfamilien. Zur Formulierung von tunesisch-arabischen Wörtern werden die Buchstaben entsprechend der Laufrichtung der arabischen Schrift von rechts nach links verbunden. Diese schriftlichen Differenzen bereiten den tunesischen Lernenden beim Erwerb der deutschen Sprache keine Probleme, da sie sich bereits ab der zweiten Schulklasse bzw. im Alter von sieben Jahren im Französischunterricht an die lateinische Schrift gewöhnen. Schwierigkeiten verursachen jedoch die Schriftinterferenzen aus dem Französischen und Englischen. Diese können sowohl im vokalischen als auch im konsonantischen Bereich vorkommen. Im Folgenden werden Beispiele für die diversen Korrespondenzmöglichkeiten von Graphem- und Phonemebene für die Sprachen Französisch, Englisch und Deutsch aufgeführt:

### **a) Vokalbereich: Substitution unbekannter deutscher Vokale und Diphthonge durch andere bekannte Vokale und Diphthonge**

- **Ö- und Ü-Laute:** Durch die verschiedenen Phonem-Graphem-Beziehungen der Ö- und Ü-Laute im französischen und deutschen Vokalismus wird eine fehlerhafte Realisierung dieser Vokale erwartet. Zu vermuten ist eine Verwechslung von Ö- und O-Lauten sowie von Ü- und U-Lauten.
- **Diphthonge:** Durch ihr Fehlen im Französischen ist damit zu rechnen, dass die Diphthonge im Deutschen durch eine monophthongische Realisierung – beeinflusst von den Phonem-Graphem-Beziehungen im Französischen – substituiert werden, z. B. [ɔ] statt [aɔ].

### **b) Konsonantenbereich: Fehler aufgrund der unterschiedlichen Orthographieregeln**

- **Phonem /h/:** Durch seine unterschiedliche Distribution bzw. Realisation im Tunesisch-Arabischen und sein Fehlen im Französischen ist eine fehlerhafte Realisierung des Phonems /h/ im Deutschen zu erwarten (vgl. Kap. 9.1.2, Abschnitt e)). Es ist zu vermuten, dass dieses Phonem im Wortanlaut nicht ausgesprochen wird.
- **Phonem /z/:** Die Unterschiede in der Distribution bzw. die diversen Orthographieregeln des Deutschen, des Tunesisch-Arabischen sowie des Französischen und Englischen können den tunesischen Lernenden potenziell Probleme bereiten (vgl. Kap. 9.1.2, Abschnitt f)). Es ist eher mit einer Ersetzung des [z] im Anlaut durch [s] zu rechnen.
- **Affrikaten:** Durch ihr Fehlen im Tunesisch-Arabischen und im Französischen sind Abweichungen bei der Realisierung der Affrikaten im Deutschen zu erwarten (vgl. Kap. 9.1.2, Abschnitt i)). Es ist anzunehmen, dass die tunesischen Deutschlernenden Sprossvokale einschieben oder einen der beiden Konsonanten – beeinflusst von der Schriftinterferenz – weglassen.
- **Auslautverhärtung:** Da das Phänomen der Auslautverhärtung, wie bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt, sowohl im Tunesisch-Arabischen als auch im Französischen und dazu auch noch Englischen nicht vorhanden ist, kann vermutet werden, dass es auch bei der Aussprache der tunesischen Lernenden im Deutschen unberücksichtigt bleibt. Infolgedessen bewahren stimmhafte Konsonanten im Auslaut der deutschen Wörter fälschlicherweise ihre Stimmhaftigkeit (vgl. Kap. 9.1.2, Abschnitt g)).

## **9.3.2 Vorhersagbare Interferenzen im suprasegmentalen Bereich**

### **a) Wortakzentuierung**

Wegen fehlender Kenntnisse der Wortakzentuierung des Deutschen, die vielfältige Regelungen aufweist (vgl. Kap. 9.2, Abschnitt b)), sind Abweichungen bei der Wortakzentposition zu erwarten. Es ist anzunehmen, dass beeinflusst vom Französischen der Akzent auf die letzte Silbe gelegt wird.

### **b) Satzakzentuierung**

Genauso wie im Deutschen und Englischen ist der Satzakzent im Tunesisch-Arabischen flexibel. Nichtsdestotrotz kann es dabei zu Abweichungen kommen (vgl. Kap. 9.2, Abschnitt c)). Gründe dafür können darin liegen, dass die Lernenden nicht genügend Kenntnisse über die Wortgruppenakzentuierungsregeln im Deutschen haben. Es könnte aber auch sein, dass Interferenzen aus dem Französischen zu Fehlern führen, wo da die letzte Silbe den Akzent trägt.

### **c) Melodisierung**

Der Melodieverlauf kann im Deutschen und ebenso im Tunesisch-Arabischen steigend, bleibend oder fallend sein. Das ist auch der Fall im Französischen und Englischen (vgl. Kap. 9.2, Abschnitt d)). Trotz dieser Gemeinsamkeiten sind Abweichungen in diesem Bereich zu erwarten. Wegen mangelnder Kenntnisse können z. B. fallende statt steigende Melodisierungen realisiert werden und umgekehrt. Außerdem ist zu erwarten, dass die finale Fallbewegung beim Sprechen nicht die vollständige Lösungstiefe erreicht.

### **d) Rhythmisierung**

Obwohl der Rhythmus sowohl im Tunesisch-Arabischen als auch im Englischen und Deutschen akzentzählend ist (vgl. Kap. 9.2, Abschnitt e)), muss mit Schwierigkeiten bei seiner

Realisierung durch tunesische Deutschlernende gerechnet werden. Es ist zu prognostizieren, dass die tunesischen Lernenden rhythmische Eigenschaften vor allem des Tunesisch-Arabischen und des Französischen auf das Deutsche übertragen: Der Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben wird vermutlich nicht stark genug sein. Außerdem werden Reduktionen und Assimilationen selten realisiert. Zu erwarten ist auch, dass die Lernenden Akzente und Pausen an falschen Stellen setzen.

## 10 Analyse phonetischer Probleme bei tunesischen Deutschlernenden

Der Verlauf und der Erfolg bei der Aneignung einer fremden Aussprache hängen von diversen Faktoren ab, die auf der einen Seite mit den eigenen individuellen und sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden wie beispielsweise Zugang, Sprachbegabung und Motivation und auf der anderen Seite mit äußeren Faktoren, wie z. B. dem institutionellen Rahmen, verbunden sind. Laut Dahmen und Hirschfeld (vgl. 2016, 5) verfügen diejenigen, die Deutsch innerhalb eines deutschen Sprachraums erwerben, normalerweise über einen höheren sprachlichen Input und haben überdies die Möglichkeit, sich unmittelbar und täglich mit deutschen Erstsprachlern zu unterhalten, was den Erwerb viel leichter macht. Dies weist darauf hin, dass Lernenden, die sich außerhalb eines deutschen Sprachraums Deutsch aneignen wollen, vermehrt Schwierigkeiten begegnen können.

Im Theorieteil wurden Ausführungen zum Thema Phonologie und Phonetik des Tunesisch-Arabischen, des Standardfranzösischen, des britischen Englisch und des Standarddeutschen dargelegt. In der empirischen Untersuchung sollte festgestellt werden, wie der Stand des deutschen Ausspracheerwerbs in der Praxis bei tunesischen Deutschlernenden und -lehrenden ist. Konkret wurde der Frage nachgegangen, wie die Lernenden und Lehrenden im DaF-Unterricht mit Phonetik umgehen und welche Probleme sie mit der Aussprache haben. Zunächst werden in diesem Kapitel die durchgeführten empirischen Untersuchungen dargelegt, denen sowohl eine schriftliche als auch eine auditive Fehleranalyse zugrunde liegen. In diesem Zusammenhang werden die Untersuchungsziele und -methoden der Datenerhebung sowie die Vorgehensweise bei der Auswertung näher bestimmt. Anschließend folgen die Ergebnisse der Untersuchung und die entsprechende Diskussion und Zusammenfassung.

### 10.1 Untersuchungsziele und Forschungsfragen

#### Ziele

Auf Grundlage der Kapitel 5, 6, 7 und 8 wurden im Kapitel 9 phonetische Abweichungen der tunesischen Deutschlernenden prognostiziert. Die im Rahmen dieses Dissertationsvorhabens durchgeführten Untersuchungen zielen darauf ab, real auftretende Ausspracheabweichungen bzw. Interferenzfehler tunesischer Deutschlernender zu ermitteln. Untersucht werden auch die Ursachen, die zu Problemen bei der Aneignung der deutschen Aussprache führen können. Wichtig ist zudem die Rolle, welche die Lehrenden in Bezug auf die Aussprache im Unterricht spielen, da neben der Motivation der Lernenden, den Lehrbüchern, den Lehrmaterialien sowie anderen Einflussfaktoren die Lehrersprache eine bedeutende Rolle bezüglich des Ausspracheerwerbs einnimmt. In Anlehnung an die im vorangehenden Kapitel prognostizierten Ausspracheprobleme (vgl. Kap. 9) sowie die Untersuchungsziele lassen sich die folgenden Fragen ableiten:

#### Forschungsfragen

**Forschungsfrage 1:** Welche interferenzbedingten segmentalen und suprasegmentalen Probleme haben tunesische Deutschlernende?

Überprüft werden folgende Aspekte:

##### 1.1 Vokale:

1.1.a Vokalquantität und -qualität

1.1.b Vokalphoneme, die im tunesisch-arabischen Phoneminventar nicht existieren

- 1.1.c Vokalphoneme, die aus den zuvor erworbenen Sprachen bekannt sind
- 1.1.d Schwa [ə] am Silben- und am Wortende
- 1.1.e Diphthonge

## **1.2 Konsonanten**

- 1.2.a Konsonantenphoneme, die im tunesisch-arabischen Phoneminventar nicht existieren
- 1.2.b R-Allophone
- 1.2.c Affrikaten und Konsonantenhäufungen
- 1.2.d Auslautverhärtung

## **1.3 Suprasegmentalia**

- 1.3.a Wort- und Satzakkzentuierung
- 1.3.b Melodisierung
- 1.3.c Rhythmisierung

**Forschungsfrage 2:** Welche nichtsprachlichen Faktoren beeinflussen den Erwerb der deutschen Aussprache im DaF-Unterricht in Tunesien?

Überprüft werden folgende Aspekte:

**2.1 Welche lernerinternen Faktoren** beeinflussen den Ausspracheerwerb?

**2.2 Welche lernerexternen Faktoren** beeinflussen den Ausspracheerwerb?

Die Fragebögen sowie die Untersuchungen zu Sprechdaten und ihre Ergebnisse, die in den kommenden Unterkapiteln dargestellt werden, sollen einen Beitrag zur Beantwortung der oben gestellten Fragen leisten. Im Folgenden werden die für die vorliegende Arbeit ausgewählten Forschungsmethoden in Bezug auf ihre strategische Effizienz zur Beantwortung der Forschungsfragen erläutert und diskutiert.

## **10.2 Untersuchungsmethoden und -ablauf**

Für die vorgenommenen Untersuchungen wurden quantitative und qualitative Forschungsmethoden eingesetzt. Die Datenerhebung bestand aus drei Schritten. In einem ersten Schritt wurden von den Probanden allgemeine Daten zum Thema Phonologie und Phonetik und direkte Fragen zu den vorhandenen Ausspracheschwierigkeiten sowie den entsprechenden didaktischen Lösungen in Form schriftlicher Fragebögen erhoben. Diese wurden sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden ausgefüllt. Im zweiten Schritt erhielten die Probanden einen Text in Form einer Fabel zum Lesen, was als Sprachaufnahme aufgezeichnet wurde. Der dritte Schritt beinhaltete Aufnahmen eines Dialogs. Die erhobenen Daten wurden quantitativ und qualitativ ausgewertet und interpretiert.

Die Durchführung der Untersuchung mithilfe dieses qualitativ-quantitativen Ansatzes und einer explorativen Vorgehensweise soll der Beantwortung der Forschungsfragen sowie der Prognose dienen. Auf dieser Grundlage werden die quantitativen, interpretativ ausgewerteten Daten wiederum um qualitative Daten ergänzt. Schramm (2016, 54) ordnet eine solche Kombination bzw. Mischung von Methoden den „mixed-methods“ zu und bezeichnet sie an anderer Stelle zusammen mit Knorr (2016, 92) als „Methodentriangulation“. Folglich ist die in dieser Arbeit verwendete Methodentriangulation nicht nur für die Analyse und Festigung der Daten geeignet, sondern dient auch dazu, die diversen Facetten des erforschten Gegenstandes vertiefend zu erklären. In ihrer Zusammenfassung der Methode der Triangulation fügt Cohrs (vgl. 2008, 121) hinzu, dass das Zusammenspiel verschiedener Methoden es ermöglicht, Erkenntnisse zu

übertragen und zu ergänzen sowie ein und denselben Gegenstand aus unterschiedlichen Richtungen, an unterschiedlichen Orten und bei verschiedenen Personen zu beleuchten. Damit gelingt es, ein umfassenderes und unter Umständen valideres Ergebnis zu erzielen. Die Ergebnisse von qualitativen und quantitativen Studien können laut Flick (2014, 308)

„konvergieren, komplementär sein oder sich gegenseitig widersprechen, wobei jede dieser Möglichkeiten für den Forschungsprozess fruchtbar sein kann.“

## 10.2.1 Fragebogenerhebung

Befragt wurden in dieser Arbeit tunesische Deutschlernende sowie -lehrende. Es wurden unterschiedliche Fragebögen (vgl. Anhang 1.1 und 1.2) mit spezifischen Fragen verwendet.

### 10.2.1.1 Fragebögen für Deutschlernende

#### Probanden

Die Probanden, Abiturienten (Schüler der 13. Klasse), lernten zum Zeitpunkt der Aufnahmen Deutsch als tertiäre Fremdsprache im Rahmen des Schulunterrichts in Tunesien im Umfang von drei Stunden pro Woche. Schon in der 12. Klasse hatten die Schüler zweimal in der Woche Deutschunterricht, einmal eine volle Zeitstunde (60 Min.) und einmal zwei volle Zeitstunden. Alle Probanden hatten die tunesische Nationalität und Tunesisch-Arabisch als L1, während in öffentlichen Situationen die Amtssprache Standardarabisch als Kommunikationsmittel dient (vgl. Kap. 3). Einen Überblick über die Daten sowie die Lernsituation der Schüler enthält die folgende Tabelle:

<b>Art der Befragung</b>	zwei schriftliche Fragebögen
<b>Orte</b>	Sejnene, Bizerte, Nefza
<b>Probandenanzahl</b>	40
<b>Geschlecht</b>	männlich (6), weiblich (34)
<b>Alter</b>	18-21
<b>Klasse/Schuljahr</b>	13. Klasse (Abitur)
<b>Anzahl der Deutschunterrichtsstunden</b>	3 Stunden pro Woche
<b>Dauer des Unterrichts</b>	2-3 Jahre
<b>Sprachniveau (Deutsch)</b>	A2
<b>andere Fremdsprachen</b>	Französisch (seit 10-14 Jahren), Englisch (seit 7-11 Jahren)

Tab. 10.1: Überblick über die Daten der Lernenden sowie über ihre Sprachkenntnisse

Außer Deutsch lernen alle Schüler in Tunesien zwei andere Fremdsprachen, nämlich Französisch und Englisch, die Pflichtfächer in der Grundschule und bzw. im Gymnasium sind. Obwohl alle Probanden nur öffentliche Schulen besuchten, waren Unterschiede bezüglich des Sprachniveaus zu bemerken, was auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden und die Qualität der Lehre zurückzuführen ist. Während der Durchführung der Untersuchung lebten die Probanden in Tunesien und besuchten weder in Deutschland noch in einem anderen deutschsprachigen Land Deutschkurse. Sie hatten überdies niemals ein deutschsprachiges Land

besucht. Ihre Anzahl umfasste 40 Abiturienten. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung lag die Altersspanne zwischen 18 und 21 Jahren, davon waren die meisten im Alter zwischen 18 und 19 Jahren. Was die kulturellen Rahmenbedingungen der Lernenden anbelangt, erfolgte die Bildung an den Schulen in Tunesien nicht geschlechtergetrennt. Demzufolge waren die Schülerklassen gemischt bzw. heterogen. Zusammenfassend ließ sich die Gesamtgruppe der Schüler hinsichtlich der lernerspezifischen Bedingungen als recht homogen klassifizieren.

### Fragebogendesign

Den Lernenden wurden zwei Fragebögen (vgl. Anhang 1.1) vorgelegt: Der erste Fragebogen bezog sich auf die lernerspezifischen Faktoren wie z. B. Alter, Sprachkenntnisse, Geschlecht sowie Herkunft. Der zweite Fragebogen bezog sich direkt auf den Hauptkern dieser Studie. Er enthielt Fragen auf Deutsch zu Ausspracheübungen, zum Umgang mit der Fehlerkorrektur sowie zu Vorschlägen in Bezug auf einen besseren Ausspracheerwerb. Insgesamt enthielt dieser Fragebogen sieben Fragen mit Antwortvorgaben (Multiple Choice). Obwohl der Antwortspielraum bei offenen Fragen größer als bei geschlossenen bzw. standardisierten Befragungen war, wurde in dieser Arbeit die Gesprächsführung an die Vorgabe bestimmter vorgeschlagener Antworten gebunden, da dies für die interviewten Schüler auf dem Niveau A2 leichter und schneller zu realisieren war. Am Ende jeder Frage stand aber zusätzlich die offene Ergänzungsmöglichkeit „Sonstiges“, wobei die Probanden sich dann frei nach ihrem Ermessen äußern konnten und sollten.

#### 10.2.1.2 Fragebögen für Deutschlehrende

##### Probanden

Insgesamt beantworteten zehn Lehrpersonen den schriftlichen Fragebogen (vgl. Anhang 1.2). Die Altersspanne der Lehrenden zur Zeit der Datenerhebung lag zwischen 28 und 50 Jahren. Während der Durchführung der Studie befanden sich die Lehrpersonen in unterschiedlichen Städten der Tunesischen Republik. Diese Ortsdiversität zielt darauf ab, das Lernklima in unterschiedlichen Städten einzubeziehen.

<b>Art der Befragung</b>	schriftliche Befragung
<b>Orte</b>	Sejnene, Bizerte, Nefza, Tunis, Kasserine, Seliana, Sidi Bouzid und Tataouine
<b>Probandenanzahl</b>	10
<b>Geschlecht</b>	männlich (3), weiblich (7)
<b>Alter</b>	28-50
<b>Sprachniveau</b>	abgeschlossenes drei- bis fünfjähriges sprachwissenschaftliches Studium (Sprachkenntnisse auf dem Niveau C2)

Tab. 10.2: Überblick über die Daten der Lehrpersonen

##### Fragebogendesign

Mit dem Fragebogen für die Lehrenden (vgl. Anhang 1.2) sollte ein umfassender Überblick darüber gewonnen werden, wie die Lehrenden im DaF-Unterricht mit der Phonetik im Allgemeinen und den konkreten Ausspracheabweichungen ihrer Schüler umgehen. Der Fragebogen beinhaltete 14 Fragen. Zunächst sollten die Lehrkräfte Fragen beantworten, in denen sie ihre Einstellung zum Thema Phonetik im Deutschkurs, die Vermittlung einer richtigen Aussprache

im Unterricht, den Stellenwert der Phonetik im Curriculum und in Lehrwerken sowie die vorhandenen Übungsmethoden und Arbeitsmittel darlegten. Zweitens sollten sie ihre Auffassung bezüglich der potentiellen Ausspracheprobleme ihrer Lernenden begründen. Zum Schluss wurden sie darum gebeten, Vorschläge zum Zweck eines effizienten Aussprachelernens und einer korrekten Aussprachevermittlung im DaF-Unterricht zu machen.

### **10.2.1.3 Auswertungsverfahren**

Die handschriftlich ausgefüllten Fragebögen der Lehrpersonen sowie der Lernenden wurden ohne jegliche Veränderungen in Excel-Diagramme und -Tabellen übertragen. Die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse finden sich im Kapitel 10.3.1.

## **10.2.2 Sprachaufnahmen**

### **a) Auswahl der Sprachaufnahmen**

Sprachaufnahmen spielten die wichtigste Rolle im Rahmen der Untersuchung der einzelnen Laute sowie der Prosodie. Ziel war es, Abweichungen auf der segmentalen sowie suprasegmentalen Ebene mit Hilfe deutscher Experten festzustellen und zu bewerten. Um die phonologisch-phonetischen Probleme bei tunesischen Deutschlernenden auswerten zu können, wurden sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten untersucht.

### **Zum reproduzierenden Sprechen**

In Bezug auf die rezeptiven Fertigkeiten wurden zehn der tunesischen Lernenden darum gebeten, einen Text vorzulesen (vgl. Anhang 2.1), der aus dem Geschichtsbuch „Meine liebsten Tiergeschichten“ von Hanna Sörensen (2009) stammte. Er beinhaltete im Original nicht alle phonetischen Erscheinungen, deshalb wurde er von mir so modifiziert, dass er alle Vokale und Konsonanten sowie die verschiedenen suprasegmentalen Erscheinungen enthielt. Er umfasst 286 Wörter und beansprucht ca. drei bis fünf Minuten Vorlesezeit. Ein anderes Kriterium für die Auswahl dieses Textes bestand darin, dass der Inhalt für Schüler auf dem Niveau A2 als angenehm und leicht zu betrachten war. In einem Fragebogen für deutsche Kontrollhörer (vgl. Abschnitt c) unten) sollten Abweichungen bei den in den Forschungsfragen angegebenen segmentalen und suprasegmentalen Erscheinungen festgestellt und notiert werden.

### **Zum frei produzierenden Sprechen**

Zu diesem Punkt wurde ein kurzer Dialog mit denselben zehn Lernenden durchgeführt, bei dem sie allgemeine Fragen (vgl. Anhang 2.2) über sich selbst und die deutsche Sprache bzw. Aussprache gestellt bekamen. Der Dialog dauerte mit jedem Probanden ca. eine Minute. Da sich die Lernenden zur Zeit der Datenerhebung in einer Abiturprüfungsphase befanden und daher unter Druck gesetzt und zeitlich eingeschränkt waren, wäre es für sie eine Überforderung gewesen, etwas zu Hause vorzubereiten und darüber im Unterricht frei zu sprechen. Aus diesem Grund war der kurze Dialog die einfachste und schnellste Aufgabe zu dieser Zeit und unter diesen Rahmenbedingungen. Hier standen die Suprasegmentalia im Mittelpunkt, da hypothetisch betrachtet die Abweichungen der Lernenden auf der suprasegmentalen Ebene schwerwiegender als auf der segmentalen Ebene sein würden. Die Segmentalia blieben trotzdem nicht ausgeschlossen. Deshalb transkribierten die Kontrollhörer auch Abweichungen auf der segmentalen Ebene.



### **b) Auswahl der Probanden**

Die Auswahl der Versuchspersonen für die Sprachaufnahmen erfolgte nach Empfehlungen der Lehrpersonen und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten bzw. Kriterien:

- Die Teilnehmenden sollten Interesse an der Sprachaufnahme haben.
- Die Ausgangssprache musste Tunesisch-Arabisch sein, die erste Fremdsprache Französisch und die zweite Englisch.
- Die eigenen phonologischen und phonetischen Kenntnisse und Leistungen sollten ausreichend sein, um den vorliegenden Text vorlesen bzw. die gestellten Fragen beantworten zu können. (Zu diesem Kriterium war die Meinung der Lehrperson ausschlaggebend, da sie weiß, welche von ihren Lernenden diese Leistung erbringen können.)
- Die Probanden sollten keine Sprech- und / oder Stimmstörungen haben.

### **c) Zu den Kontrollhörern**

In der vorliegenden Studie wurden jegliche subjektive bzw. einseitige Einstellung bei der Bewertung ausgeschlossen. Die detaillierte Einzelanalyse wurde durch externe deutsche Experten vorgenommen, die weder die Lernenden noch die vorliegende Arbeit kannten. Es handelte sich um zwei deutsche Studentinnen des Instituts für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle, Spezialisierung Klinische Sprechwissenschaft. Beide Kontrollhörerinnen waren zur Zeit der Untersuchung im zweiten Semester des Masterstudiums. Sie hatten bereits Praktika absolviert, darunter auch solche mit arabischen DaF-Lernenden, und verfügten über Vorerfahrungen mit unterschiedlichen Fremdsprachen (Arabisch, Französisch, Englisch und Chinesisch). Zudem hatten sie Vorlesungen und Seminare im Bereich Phonologie und Phonetik besucht.

### **d) Auswertungsverfahren**

Eingangs wurden alle erstellten Aufnahmen in einem ersten Untersuchungsschritt von mir selbst auditiv abgehört und analysiert. Diese erste Einhörphase war notwendig, um die Qualität der Aufnahmen zu überprüfen, bevor sie den Kontrollhörerinnen zur Verfügung gestellt wurden. Darüber hinaus war es auch erforderlich, dass ich mich erst in die individuelle Sprechweise der Probanden einhörte und Abweichungen erkannte. In einem zweiten Schritt erhielten die Kontrollhörerinnen zwei Fragebögen: Der erste Bewertungsbogen bezog sich auf den vorzulesenden Text und der zweite auf den frei gesprochenen Text (vgl. Anhang 2.3).

Der Abhörprozess sowie die Auswertung der Daten fand durch jede Kontrollhörerin zeitlich und räumlich getrennt voneinander statt. Je nach Person und ihrer eigenen Beschäftigung dauerte dies zwei bis drei Wochen. Die Bewertung der Sprachaufnahmen unterschied sich bei den Kontrollhörerinnen, sodass beide nicht durchgängig zu denselben Ergebnissen kamen. Der Grund für diese Differenz ließ sich auf die unterschiedliche Grundbildung, die phonologischen und phonetischen Grundkenntnisse sowie die Herkunftsorte zurückführen. Deshalb wurde eine Datensitzung organisiert, die darauf abzielte, die vorab erarbeitete analytische Auswertung vorzustellen und die Unterschiede zu diskutieren und gemeinsam zu interpretieren. Danach wurden die Datenmengen von mir interpretiert und zusammengefasst.

Um die Artikulationsweise und Abweichungen genau erfassen zu können, hörten die deutschen Kontrollhörerinnen die aufgenommenen Sprachmaterialien mehrmals ab. Ihres Erachtens erleichterte das repetitive Hören der Aufnahmen und manchmal auch das Extrahieren von Lautketten und deren Analyse mit der Software PRAAT das Wahrnehmen der einzelnen phonologischen und phonetischen Eigenschaften. Dementsprechend waren die Kontrollhörerinnen befähigt, ein Urteil im Hinblick auf die Abweichungen zu fällen.

### **e) Material und verwendete Software und Programme**

- Digital Voice Recorder: Die Daten wurden mit einem Digital Voice Recorder (Philips) im mp3-Format aufgenommen.
- PRAAT: Mithilfe der Sprachanalysesoftware PRAAT (Internetquelle 7) wurden Spektrogramme erstellt und dadurch Intensitätskurven, Grundfrequenzverläufe, die Dauer der Realisierung der Satzarten und weitere Parameter gezeigt, analysiert und gemessen.
- Excel: Um die gewonnenen Daten tabellarisch zu sammeln, zu analysieren und sie weiterhin zusammenfassend darstellen zu können, wurde das Programm Excel verwendet.
- Die aufgenommenen Dialoge wurden mit GAT 2 (vgl. Kap. 10.7.1) transkribiert.

## **10.3 Ergebnisse der Teiluntersuchungen**

### **10.3.1 Auswertung der Fragebögen**

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der Lernenden- und Lehrendenbefragung eingegangen.

#### **10.3.1.1 Zur Schülerbefragung**

##### **Frage 1: Werden im Deutschunterricht Ausspracheübungen gemacht?**

Auf diese Frage antwortete die Mehrheit der Lernenden, d. h. 70 %, mit „nein“. 30 % der Lernenden machten „selten“ Ausspracheübungen. Dies lässt sich so interpretieren, dass der Phonetik im Vergleich zu den anderen Bereichen, wie z. B. Grammatik oder Wortschatz, kein wichtiger Stellenwert im Unterricht eingeräumt wird.

##### **Frage 2: Benutzt die Lehrperson verschiedene Materialien für die Ausspracheübungen?**

Die Mehrheit der Befragten, nämlich 92,3 %, gab an, dass die Lehrperson keine Materialien für das Aussprachetraining benutzte. Dies weist darauf hin, dass die Lernenden nur die Lehrperson als Quelle für das Aussprachetraining hatten, was als nicht ausreichend für einen korrekten und guten Ausspracheerwerb gilt, da die Lehrperson selbst Probleme bei der deutschen Aussprache haben kann. 7,7 % der Lernenden berichteten dagegen, dass ihre Lehrperson verschiedene Materialien (wie z. B. Beamer, Diktiergeräte, Computer) für die Ausspracheschulung verwendete.

##### **Frage 3: Wo machen Sie außerhalb des Unterrichts Ausspracheübungen?**

Mehr als die Hälfte der Lernenden, d. h. 52,5 %, übte die Aussprache nie außerhalb des Deutschkurses. 35 % trainierten ihre Aussprache selbstständig zu Hause, 10 % der Befragten übten die Aussprache mit Freunden oder Mitschülern und 2,5 % im Privatunterricht. Dies weist darauf hin, dass die Phonetik in Tunesien sowohl im DaF-Unterricht als auch außerhalb des Deutschkurses weitgehend unbeachtet bleibt bzw. nicht korrekt geübt wird, obwohl 47,5 % der Lernenden angaben, ihre Aussprache außerhalb des Schulunterrichts zu trainieren. Ein selbstständiges Aussprachetraining für Lernende auf dem Niveau A2 kann jedoch keinen erfolgreichen Ausspracheerwerb gewährleisten, da die Übungen ohne eine qualifizierte Kontrolle oder Korrektur durch eine Lehrkraft erfolgen.

#### Frage 4: Finden Sie die im Unterricht eingesetzten Ausspracheübungen motivierend und vielfältig?

Auf die Frage 4 antwortete die Mehrheit der Lernenden, nämlich 92,3 %, dass die in ihrem Unterricht eingeführten Übungen nicht anregend und vielfältig waren. Hingegen fanden 7,7 % die Übungen hingegen motivierend und vielfältig.

#### Frage 5: Wie oft wird Ihre Aussprache im Unterricht korrigiert?

Die Frage, wie oft die Aussprache der Lernenden im Unterricht korrigiert wird, antworteten 55 % der Befragten mit „manchmal“. Bei 45 % der Lernenden wurde die Aussprache fast nie bzw. nie korrigiert. Dies lässt darauf schließen, dass manche Lehrende nur bei gravierenden Fehlern reagieren, andere hingegen die Fehler sogar ignorieren und demzufolge die Aussprachekorrektur im Unterricht nicht berücksichtigen.

#### Frage 6: Wie reagieren Sie auf die Korrekturen Ihrer Aussprache?

Die Mehrheit (72,5 %) der Befragten gab an, mit der Korrektur ihrer Aussprache völlig einverstanden bzw. einverstanden zu sein. Demgegenüber waren 22,5 % der Schüler mit der Korrektur ihrer Aussprache nicht einverstanden. 5 % der Lernenden antworteten mit „keine Reaktion“.

#### Frage 7: Welche Maßnahmen sollten Ihrer Meinung nach zur Verbesserung und Entwicklung Ihrer Aussprachekompetenz im DaF-Unterricht durchgeführt werden? (Mehrfachantworten möglich)

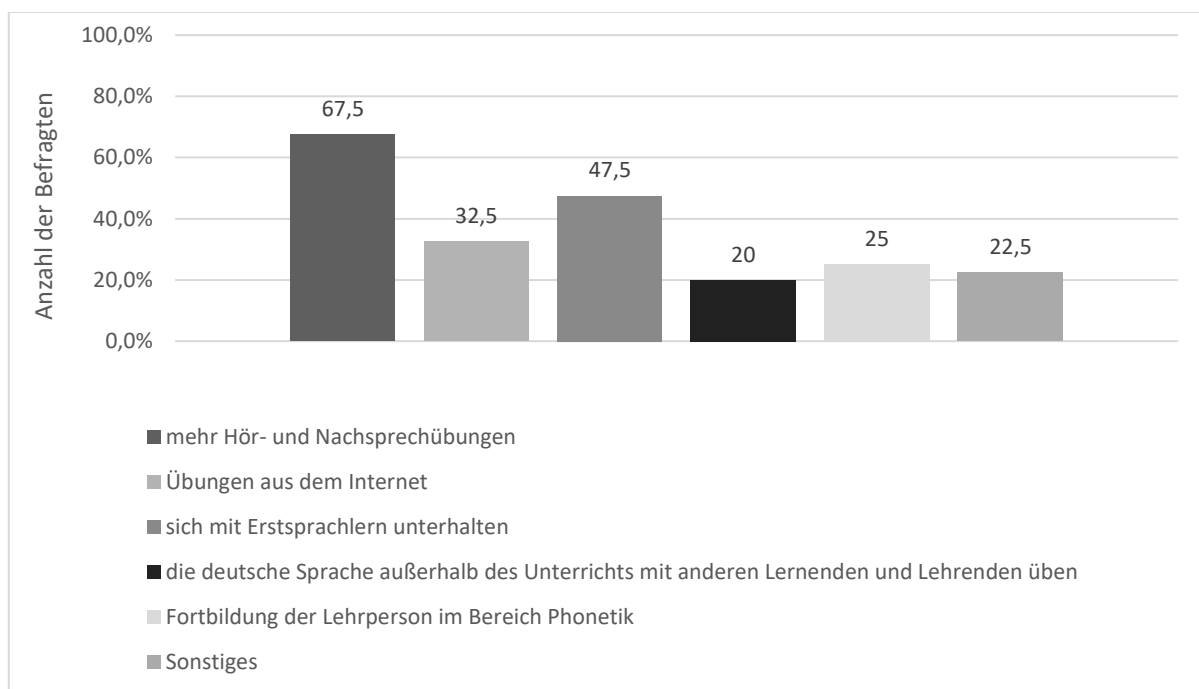


Abb. 10.1: Vorschläge zur Verbesserung und Entwicklung der Aussprachekompetenz im DaF-Unterricht

Die Mehrheit der Befragten, 67,5 %, war der Meinung, dass die Aneignung einer neuen Aussprache umso leichter ist, je mehr Hör- und Nachsprechübungen durchgeführt werden. 32,5 % der Lernenden entschieden sich für die Auswahl von Übungen aus dem Internet, damit war die Verwendung von auditiven und audiovisuellen Medien im Unterricht sowie die Unterhaltung mit Erstsprachlern gemeint. 67,5 % der Lernenden fanden, dass das Üben der deutschen

Aussprache mit Erstsprachlern und auch außerhalb des Unterrichts mit anderen Lernenden und Lehrenden eine Lösung für die Entwicklung ihrer Aussprachekompetenz sein konnte. 25 % der Schüler waren der Meinung, dass die Lehrperson selbst eine Fortbildung im Bereich der Phonetik machen sollte. 22,5 % der Probanden machten einen anderen Vorschlag, nämlich die Bereitstellung eines Sprachlabors in den Schulen, wo die Lernenden die Aussprache besser üben können.

### **10.3.1.2 Zur Befragung von Deutschlehrenden**

#### **Frage 1: Welche Lehrwerke verwenden Sie im Deutschunterricht?**

Fast alle Lehrpersonen, nämlich 80 % (8 von 10), benutzten das tunesische Lehrwerk „Ach so“ mit seinen zwei Teilen. Nur zwei Lehrpersonen verwendeten andere Lehrwerke („Schritte plus“, „Themen“ und „Studio d“). Der Einsatz der Phonetikübungen im Lehrwerk „Ach so“, der schon im dritten Kapitel behandelt wurde, gilt als nicht ausreichend, um die deutsche Aussprache richtig zu üben. Dies verlangt den Einsatz von anderen Materialien im DaF-Unterricht in Tunesien.

#### **Frage 2: Gibt es in den von Ihnen benutzten Lehrwerken adressatengerechte Ausspracheübungen?**

Die Antwort der Lehrenden (70 %) zeigte, dass es in den im Unterricht verwendeten Lehrwerken adressatengerechte Ausspracheübungen gab. Im Gegensatz dazu wiesen 30% der Lehrenden darauf hin, dass die benutzten Lehrwerke durch mangelhafte Ausspracheübungen gekennzeichnet sind.

#### **Frage 2a: Wenn ja, sind diese angebotenen Übungen kommunikativ, kreativ und produktiv angelegt oder beschränken Sie sich auf das Zuhören und Nachsprechen?**

Die Mehrheit der Lehrenden (70 %) räumten ein, dass die angebotenen Übungen der alten bzw. traditionellen Methode zuzuordnen waren. D. h., diese Übungen beschränkten sich auf die Imitation. 30 % der Lehrpersonen waren der Meinung, dass die Übungen auch kommunikativ angelegt waren. Keine der Lehrkräfte fand die Übungen kreativ bzw. produktiv.

#### **Frage 2b: Wenn nicht, machen Sie zusätzliche Übungen in diesem Bereich?**

Die Ergebnisse zeigten, dass 20 % der Lehrkräfte eigene Leistungen erbrachte, indem sie sich Übungen aus anderen Lehrwerken oder aus dem Internet aussuchten. Dies geschieht jedoch meistens nur am Anfang des Schuljahres bei der Vermittlung des Alphabets, d. h. der damit repräsentierten Laute. 10 % der Lehrenden gaben jedoch zu, keine zusätzlichen phonetischen Übungen im Unterricht zu machen.

#### **Frage 3: Setzen Sie Gesten und Körperbewegungen ein (z. B. Klatschen bei betonter Silbe)?**

Die Ergebnisse zeigten, dass die Mehrheit der Lehrenden (70 %) keine Gesten und Körperbewegungen im Unterricht einsetzten. Im Unterschied dazu waren 30 % der Lehrpersonen der Ansicht, dass Körperbewegungen, wie z. B. das Klatschen bei betonten Silben, den Lernenden dabei helfen, die Wortbetonung korrekt zu realisieren.

#### **Frage 4: Wird IPA (phonetische Lautschrift) im Unterricht verwendet?**

Die Ergebnisse zeigten, dass beim Erwerb der deutschen Aussprache alle Lehrkräfte (100 %) im Unterricht auf die Verwendung der phonetischen Lautschrift mit den IPA-Zeichen

verzichteten. Dies weist darauf hin, dass die Lernenden die deutsche Aussprache üben, ohne die phonetische Umschrift zu lernen, die entscheidend dazu beiträgt, Laute und ihre Grapheme besser zu unterscheiden.

**Frage 5: Ist das im Unterricht für das Aussprachetraining gebrauchte Material computergestützt (online- und softwaregestützt) oder handelt es sich nur um schriftliche Vorlagen?**

Die Mehrheit der Befragten (80 %) hielt fest, dass sie nur schriftliche Vorlagen beim Aussprachetraining im Unterricht verwendeten. 20 % der Lehrpersonen verwendeten dagegen computergestütztes Material.

**Frage 6: Welche Aussprachethemen (Segmentalia, Suprasegmentalia) werden in Ihrem Lehrwerk behandelt?**

Die Ergebnisse zu dieser Frage zeigten, dass laut 40 % der Befragten die Ausspracheübungen nur die segmentale Ebene umfassten. 40 % der Lehrenden wiesen darauf hin, dass weder die segmentale noch die suprasegmentale Ebene in den eingeführten Übungen behandelt wurden. 20% der Lehrpersonen gaben an, dass beide Ebenen in den von ihnen benutzten Lehrwerken behandelt wurden.

**Frage 7: Welche Schwierigkeiten haben Ihre Schüler im vokalischen Bereich?**

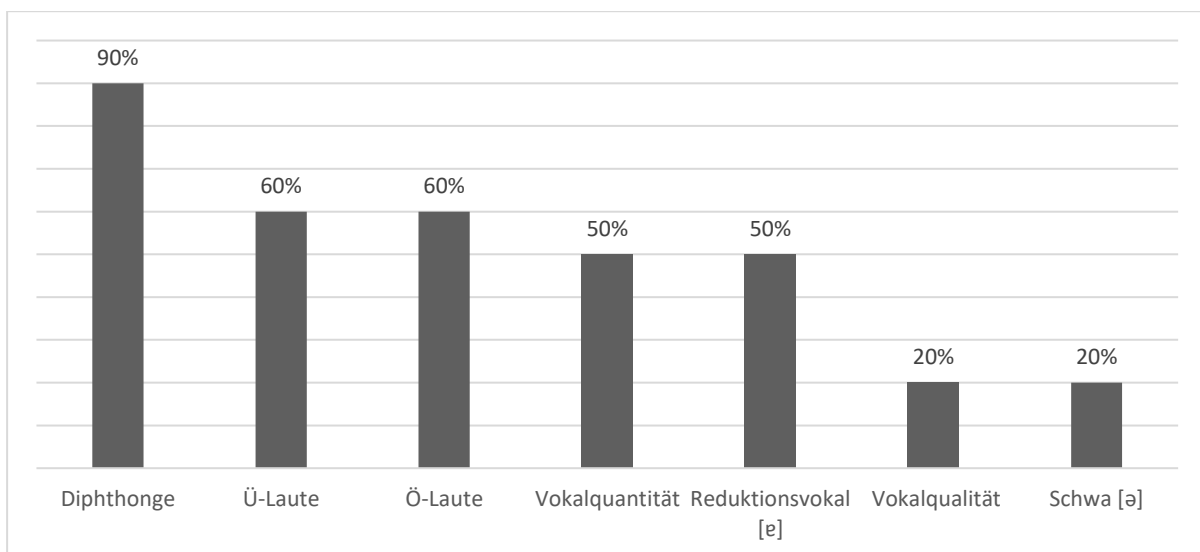


Abb. 10.2: Schwierigkeiten auf der vokalischen Ebene

Wie die Ergebnisse zeigen, sahen die Lehrenden an erster Stelle Schwierigkeiten bei den Diphthongen sowie bei den Ü- und Ö-Lauten. An dritter Stelle verwiesen die Lehrenden auf die Schwierigkeiten ihrer Schüler bei der Vokalquantität sowie beim vokalisiertem R. Viele Lernende konnten zwischen langen und kurzen Vokalen nicht unterscheiden. Abweichungen hatten die Schüler auch bei der Vokalqualität sowie beim Schwa [ə].

### Frage 8: Welche Schwierigkeiten haben Ihre Schüler im konsonantischen Bereich?

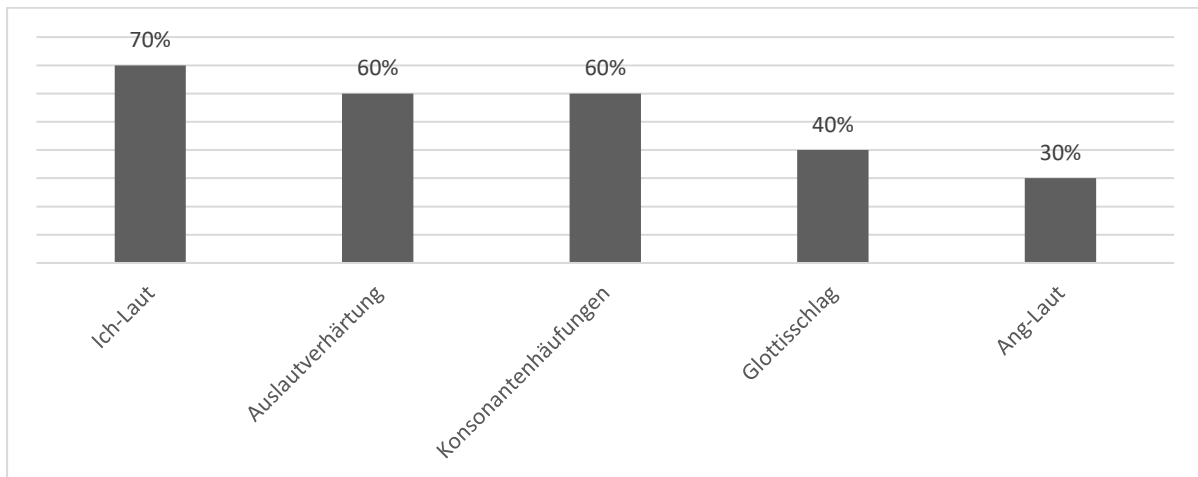


Abb. 10.3: Schwierigkeiten auf der konsonantischen Ebene

Die Mehrheit der Lehrenden räumte ein, dass die Lernenden große Probleme beim Ich-Laut hatten. Lernende hatten außerdem Schwierigkeiten bei den Konsonantenhäufungen sowie bei der Auslautverhärtung. Andere konsonantische Ausspracheprobleme traten beim Artikulieren des Glottisschlags sowie beim Ang-Laut auf.

### Frage 9: Welche Schwierigkeiten haben Ihre Schüler auf der suprasegmentalen Ebene?

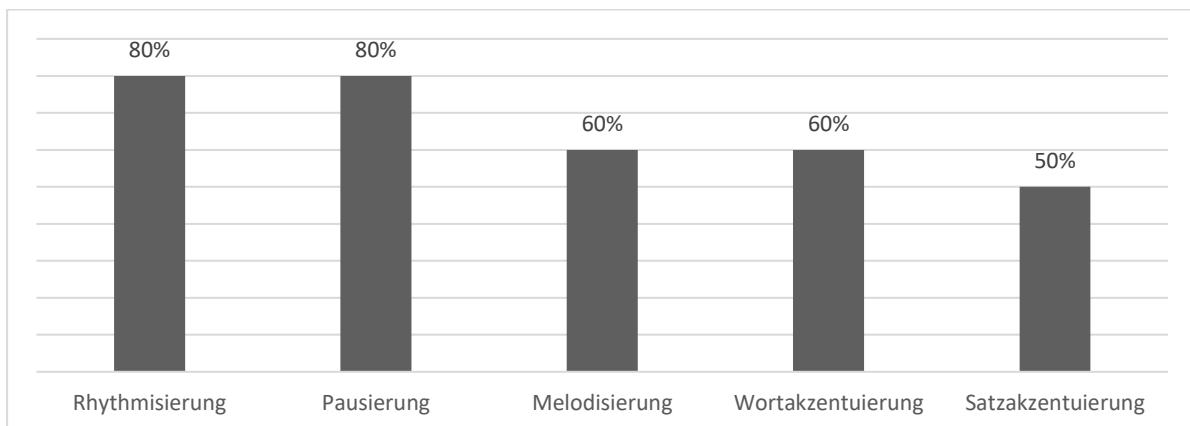


Abb. 10.4: Schwierigkeiten auf der suprasegmentalen Ebene

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lernenden nach Einschätzung der Lehrenden in allen Bereichen der Suprasegmentalia Ausspracheschwierigkeiten aufwiesen, besonders jedoch bei Rhythmisierung und Pausen.

### Frage 10: Auf welcher Ebene treten negative Einflüsse des Tunesisch-Arabischen auf das Erlernen der deutschen Aussprache bei Ihren Lernenden am häufigsten auf? (Mehrfachantworten möglich)

Die Mehrheit der Lehrpersonen (70 %) fand, dass die negativen Einflüsse aus dem Tunesisch-Arabischen die Suprasegmentalia am häufigsten betrafen. 30 % der Lehrkräfte gaben an, dass die Interferenzen auch die konsonantische und vokalische Ebene betrafen. 10 % gaben an, dass das Tunesisch-Arabisches keinen Einfluss auf das Erlernen der deutschen Aussprache hatte.

**Frage 11: Auf welche Fremdsprache sind phonetische Interferenzen im Unterricht bei den tunesischen Deutschlernenden zurückzuführen?**

60 % der Lehrenden stellten fest, dass die phonetischen Interferenzen im Unterricht an erster Stelle auf das Französische zurückzuführen waren. An zweiter Stelle (30 %) waren die Lernenden vom Englischen als zweiter Fremdsprache beeinflusst. 10 % der Befragten gaben an, dass die Interferenzfehler gleichzeitig auf beide Sprachen Französisch und Englisch zurückzuführen waren.

**Frage 12: Wann geben Sie dem phonetischen Bereich im Unterricht Zeit und Raum? (Mehrfachantworten möglich)**

Die meisten Lehrenden (70 %) stimmten darin überein, dass sie im Allgemeinen dem phonetischen Bereich Raum gaben, wenn die falsche Aussprache den Kommunikationsablauf störte. 50 % gaben dem phonetischen Bereich im Laufe des Unterrichts allgemein Raum. Die andere Hälfte gab dem phonetischen Bereich im Deutschkurs kaum Zeit.

**Frage 13: Welche methodisch-didaktische Vorgehensweise nutzen Sie im Unterricht, um mit Aussprachefehlern umzugehen? (Mehrfachantworten möglich)**

Die Ergebnisse dieser Mehrwahlfrage zeigen, dass die Lehrenden auf unterschiedliche Vorgehensweisen im Unterricht zurückgriffen, um mit Aussprachefehlern umzugehen. Die Hälfte zeigte an, dass sie die phonetischen Fehler mit einer kleinen theoretischen Erklärung der deutschen Ausspracheregeln korrigierte. An zweiter Stelle (40 %) wurden die Fehler isoliert. Auf diese Weise wurde bewusstgemacht oder auch explizit gesagt, was falsch war, und erst danach folgte die Korrektur. Anders als in dieser Vorgehensweise wurden bei anderen Lehrpersonen (20 %) Fehler, die oft vorkamen, auf Grundlage entsprechender Ausspracheübungen behandelt. Für andere Lehrende (30 %) wiederum reichte es schon, die fehlerhafte Schüleräußerung korrekt zu wiederholen und so den Fehler implizit zu korrigieren. 30 % der Befragten gaben an, Aussprachefehler selten zu korrigieren.

**Frage 14: Welche Maßnahmen sollten Ihrer Meinung nach im Rahmen der Verbesserung und Entwicklung der Aussprachekompetenz im DaF-Unterricht durchgeführt werden? (Mehrfachantworten möglich)**

Die unterschiedlichen Antworten auf diese Mehrwahlfrage zeigten erhebliche Differenzen auf. Im Rahmen der Verbesserung und Entwicklung der Aussprachekompetenz im DaF-Unterricht schlugen viele Lehrende (80 %) vor, mehr Hör- und Nachsprechübungen im Unterricht durchzuführen. An zweiter Stelle wünschten sich die Lehrenden (60 %) eine Fortbildung im phonetischen Bereich. Andere Vorschläge waren z. B., die deutsche Sprache mit anderen Lernenden und Lehrenden zu üben (50 %), sich mit Erstsprachlern zu unterhalten (20 %) oder Übungen aus dem Internet durchzuführen (30 %).

### **10.3.2 Auswertung der Sprachaufnahmen (zum reproduzierenden Sprechen)**

In diesem Abschnitt werden die Aussprachefehler auf der Ebene der Segmentalia sowie der Suprasegmentalia bezüglich des reproduzierenden Sprechens ausgewertet. Die Abkürzungen AZ und AQ stehen für Abweichungszahl und Abweichungsquote. Die Zahlen in der Spalte „betroffene Wörter“ weisen darauf hin, wie oft der untersuchte Laut in den betroffenen Wörtern durch andere Laute ersetzt wurde (z. B.: Im Wort *ihm* wurde [ɪ] statt [i:] elf Mal realisiert). Bei der Auswertung der Aussprachefehler wurde nicht berücksichtigt, ob die untersuchten Laute in betonter oder unbetonter Position vorkommen. Wenn ein Laut zweimal in demselben

Beispielwort vorkommt, einer richtig und einer aber falsch ausgesprochen wurde, dann wurde der falsch ausgesprochene Laut unterstrichen.

### 10.3.2.1 Segmentalia

Im Folgenden werden die vokalischen und konsonantischen Abweichungen tabellarisch nach ihrer relativen Häufigkeit dargestellt.

#### 10.3.2.1.1 Abweichungen bei den Vokalen

##### a) Monophthonge

[i:]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>ihm</i> × 12, <i>neugierig</i> × 6, <i>niemand</i> × 3, <i>galoppiert</i> , <i>ihn</i> , <i>vielen</i> , <i>spielen</i> , <i>schließlich</i>	ɪ	26	22,7 %	220
<i>schließlich</i> × 6, <i>niemand</i>	aɛ̃	7		
<i>Familie</i> , <i>mir</i> × 2, <i>dir</i> , <i>ihm</i>	i	5		
<i>ihn</i> , <i>galoppiert</i> , <i>ihm</i> , <i>niemand</i>	ɛ	4		
<i>Igel</i> , <i>ihn</i>	ɛ:	2		
<i>Igel</i> , <i>ihn</i>	e	2		
<i>vielen</i> , <i>niemand</i>	e:	2		
<i>dir</i>	ʏ	1		
<i>niemand</i>	a:ɛ̃	1		

Tab. 10.3: Abweichungen beim Vokal [i:]

Obwohl im Tunesisch-Arabischen sowie im Englischen das gespannte lange [i:] vorhanden ist, bereitete es 22,7 % der tunesischen Deutschlernenden Ausspracheschwierigkeiten. Die Abweichungen waren sowohl qualitativ als auch quantitativ. Eine der häufigsten Lautersetzungen stellte das kurze ungespannte [ɪ] dar. Dies kann damit erklärt werden, dass die Lernenden Probleme bei der Differenzierung des gespannten [i:] und des ungespannten [ɪ] hatten und zur Überdifferenzierung neigten. Beim Wort *schließlich* wurde zum Beispiel das [i:] durch den Diphthong [aɛ̃] ersetzt, was auf Schwierigkeiten bei der Unterscheidung der Grapheme im Deutschen hindeutet, indem beim Lesen das Graphem <ie> mit <ei> verwechselt wurde.



## [ɪ]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>ist</i> × 4, <i>Stimme</i> , <i>Absicht</i> , <i>mit</i> × 4, <i>mich</i> × 5, <i>sitzt</i> , <i>Pfiff</i> × 2, <i>saftiges</i> , <i>Augenblick</i> × 2, <i>endlich</i> , <i>dich</i> × 2, <i>sich</i> × 5, <i>ist</i> , <i>nicht</i> , <i>schickt</i> , <i>missmutig</i>	i:	33	13,78 %	660
<i>plötzlich</i> × 2, <i>Augenblick</i> , <i>mich</i> × 4, <i>ist</i> , <i>Pfiff</i> , <i>dich</i> × 3, <i>saftiges</i> , <i>nicht</i> × 5, <i>Wildpferde</i> , <i>traurige</i> , <i>missmutig</i> , <i>wirklich</i> , <i>sich</i> × 4, <i>mit</i> × 2, <i>entschuldigt</i>	i	29		
<i>sich</i> × 3, <i>Augenblick</i> , <i>Stimme</i> , <i>Absicht</i> , <i>mich</i> × 2, <i>ruhig</i>	ɤ	9		
<i>blindlings</i> × 3, <i>sitzt</i> , <i>Geschichte</i>	aɛ	5		
<i>blindlings</i> , <i>sich</i> × 2, <i>entschuldigt</i>	o	4		
<i>schimpft</i> , <i>wirklich</i> , <i>sitzt</i> , <i>Absicht</i>	ɛ	4		
<i>sich</i> , <i>wirklich</i> , <i>dich</i>	y	3		
<i>ruhig</i> , <i>einige</i>	ə	2		
<i>unglücklich</i> , <i>fröhlich</i>	fehlt	2		

Tab. 10.4: Abweichungen beim Vokal [ɪ]

Bei der Umsetzung des [ɪ] zeigten die Lernenden wiederum unterschiedliche Abweichungen. Hauptsächlich betrafen die Substitutionen die Quantität dieses Vokals, aber auch die Qualität war unterschiedlich ausgeprägt. Trotz der Ungespanntheit des tunesisch-arabischen [ɪ] kamen die meisten Substituierungen dieses Vokals in Form eines gespannten [i] mit verschiedenen Quantitäten vor wie in *nicht* und *sich*. Dies lässt sich, wie auch im vorigen Abschnitt erläutert, darauf zurückführen, dass die Probanden Schwierigkeiten mit der Unterscheidung des gespannten [i:] und des ungespannten [ɪ] hatten. Aus einem anderen Blickwinkel können diese Abweichungen auch damit verbunden sein, dass im Französischen die Quantität der Vokale irrelevant ist.

## [y:]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>über</i> × 5, <i>begrüßt</i> × 3, <i>überall</i> , <i>übersät</i> , <i>führt</i>	o	11	56,66 %	60
<i>über</i> × 2, <i>übersät</i> × 2, <i>überall</i> × 5, <i>führt</i>	y	10		
<i>über</i> × 3, <i>überall</i> × 3, <i>begrüßt</i> , <i>führt</i> , <i>übersät</i>	ɤ	9		
<i>begrüßt</i> × 2	u	2		
<i>begrüßt</i>	aɔ	1		
<i>führt</i>	ø:	1		

Tab. 10.5: Abweichungen beim Vokal [y:]

Laut den Ergebnissen neigten die Probanden zur abweichenden Umsetzung des langen gespannten [y:], indem sie es u. a. sowohl quantitativ als auch qualitativ unterschiedlich substituierten. In den meisten Fällen sprachen die Probanden den Vokal [y:] kurz, aber gespannt bzw. kurz und ungespannt aus wie in *überall*. Eine Tendenz zum hinteren kurzen und ungespannten [ʊ] trat hier auch in Erscheinung, wie in *über* und *begrißt*. Die Verschiedenartigkeit dieser Substitution lässt sich durch sein Fehlen im Tunesisch-Arabischen sowie im Englischen erklären. Außerdem scheint es, dass das Französische einen Einfluss auf die Realisierung des Vokals [y:] im Deutschen ausübt, da die Quantität der Vokale dort nicht vorhanden ist.

[y]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>zurück</i> × 3, <i>Glück</i> × 8, <i>unglücklich</i> × 2, <i>Hufabdrücken</i> × 3, <i>Brillen</i> , <i>verrückt</i> × 3, <i>Grasbüschel</i>	ʊ	21	57,14 %	70
<i>Grasbüschel</i> × 4, <i>Brillen</i> × 4, <i>zurück</i>	y:	9		
<i>zurück</i> × 3, <i>Brillen</i> × 3, <i>Grasbüschel</i>	y	7		
<i>unglücklich</i> × 3	ɪ	3		

Tab. 10.6: Abweichungen bei dem Vokal [y]

Bei der Umsetzung des kurzen ungespannten [y] kamen ebenso große Ausspracheabweichungen vor. Es wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ fehlerhaft realisiert. Die häufigste Lautersetzung war das kurze ungespannte [ʊ] wie in *Glück* und *Hufabdrücken*. Dies lässt sich auf der einen Seite dadurch erklären, dass dieser Vokal im Tunesisch-Arabischen sowie im Englischen nicht existiert. Auf der anderen Seite sind die qualitativen Abweichungen auf Interferenzen aus dem Französischen zurückzuführen.

[e:]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>den</i> × 25, <i>er</i> × 42, <i>stehen</i> × 3, <i>dem</i> × 12, <i>gesehen</i> , <i>der</i> × 16, <i>Weg</i> × 14, <i>hebt</i> × 7, <i>Herde</i> × 17, <i>Wildpferde</i> × 4, <i>Erde</i> × 7	ɛ	148	82 %	360
<i>stehen</i> , <i>Herde</i> × 4, <i>gesehen</i> × 3, <i>der</i> × 41, <i>er</i> × 61, <i>mehr</i> × 5, <i>hebt</i> , <i>Erde</i> , <i>Weg</i> × 3, <i>stehen</i>	ɛ:	121		
<i>er</i> × 12	ɪ	12		
<i>Weg</i> × 3, <i>er</i> , <i>dem</i>	a	5		
<i>der</i> , <i>Weg</i> × 3	e	4		
<i>stehen</i> , <i>mehr</i>	i:	2		
<i>Wildpferde</i>	œ	1		
<i>hebt</i>	a:	1		
<i>den</i>	ɐ	1		
<i>er</i>	fehlt	1		

Tab. 10.7: Abweichungen bei dem Vokal [e:]

Das [ɛ:] stellte für die Lernenden trotz seiner Existenz im Tunesisch-Arabischen eine große Hürde dar. Darauf wiesen die hohen Abweichungsquoten bei diesem Vokal hin. Am häufigsten wurde das [ɛ:] durch ein langes ungespanntes [ɛ:] wie in *der* und *er* oder ein kurzes ungespanntes [ɛ] wie in *Herde*, *den* und *Weg* ersetzt. Dies lässt sich durch den Einfluss des Französischen als erster Fremdsprache erklären, wo das Graphem <e> die verschiedenen E-Laute repräsentiert und infolgedessen nicht hinreichend unterschieden wurde.

[ɛ:]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>übersät</i> × 5, <i>nähert</i> × 3, <i>Kindermädchen</i> × 4, <i>erzählt</i> × 3	a	15	77,5 %	40
<i>nähert</i> × 3, <i>übersät</i> × 2, <i>erzählt</i>	a:	6		
<i>erzählt</i> × 2, <i>übersät</i> × 2, <i>Kindermädchen</i>	ɛ	5		
<i>Kindermädchen</i> × 3	œ	3		
<i>übersät</i>	e:	1		
<i>erzählt</i>	aɛ̃	1		

Tab. 10.8: Abweichungen beim Vokal [ɛ:]

Der Vokal [ɛ:] bereitete den meisten Probanden Schwierigkeiten, obwohl er im Tunesisch-Arabischen vorhanden ist. Meist wurden die Punkte in den oben genannten Beispielwörter von den Lernenden übersehen, und so wurde das [ɛ:] durch den mitteltiefen kurzen Vokal [a] bzw. den mitteltiefen langen Vokal [a:] wie in *übersät* und *Kindermädchen* substituiert. Diese Abweichung deutet erneut auf eine Übertragung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen französischer Sprachmerkmale auf das Deutsche hin.

[ɛ]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>entscheiden</i> × 7, <i>entschuldigt</i> × 4, <i>rennt</i> , <i>entlang</i> × 3, <i>Entdeckung</i> × 3, <i>endlich</i> × 3	ã	21	20,3 %	340
<i>Schwester</i> × 3, <i>Besseres</i> × 2, <i>entlang</i> × 2, <i>entschuldigt</i> × 2, <i>es</i> , <i>entscheiden</i> , <i>erkennt</i> , <i>Entdeckung</i> , <i>endlich</i> , <i>rennt</i>	ɪ	15		
<i>ärgert</i> × 5, <i>denn</i> × 2, <i>Ferdinand</i> , <i>erkennt</i>	a	9		
<i>Ferdinand</i> × 4, <i>herunter</i> , <i>denn</i>	ɛ:	6		
<i>denn</i> , <i>jetzt</i> , <i>Schwester</i> , <i>Besseres</i>	e:	4		
<i>herunter</i> × 2, <i>Schwester</i> , <i>Besseres</i>	ə	4		
<i>Ferdinand</i> × 2, <i>Herbstblumenkranz</i>	œ	3		
<i>Entdeckung</i> × 2, <i>entschuldigt</i>	ʊ	3		
<i>Ferdinand</i> , <i>denn</i>	e	2		
<i>herunter</i>	i	1		
<i>Entdeckung</i>	y	1		

Tab. 10.9: Abweichungen beim Vokal [ɛ]

Obwohl es den Vokal [ɛ] sowohl im Tunesisch-Arabischen als auch im Französischen gibt, umfassten die Abweichungen bei dessen Realisierung im Deutschen sowohl qualitative als auch quantitative Probleme. Größtenteils lässt sich bei der Realisierung des [ɛ] die Tendenz feststellen, ihn nasaliert auszusprechen, vor allem wenn diesem Laut ein [n] folgt wie in *entscheiden* und *entschuldigst*. Dies verweist auf die Auswirkung des Französischen, wo die Graphemkombination <en> den Laut [ɛ̃] repräsentiert. Im Wort *ärgert* kam bei der Hälfte der Probanden die Lautersetzung [a] vor, was auf die Phonem-Graphem-Beziehung zurückzuführen ist. Es traten zudem die gespannten e-Varianten [e] und [e:] mit unterschiedlichen Quantitäten und auch das lange [ɛ:] in Erscheinung, wie z. B. in *denn* und *jetzt*. Außerdem kam in nichtakzentuierter Position die Lautsubstituierung [ə] vor, z. B. bei *herunter*. Teilweise wurde das [ɛ] als [ɪ] realisiert wie in *Besseres* und *Schwester*. Dies lässt sich durch den Einfluss des Englischen als zweiter Fremdsprache erklären, wo das Graphem <e> dem Laut [ɪ] entsprechen kann.

**[ø:]**

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>hört</i> × 7, <i>zögert</i> × 5, <i>Löwe</i> × 2, <i>fröhlich</i> × 2, <i>böser</i> , <i>schön</i>	ɔ	18	48,6 %	70
<i>fröhlich</i> × 3, <i>böser</i> × 2, <i>schön</i> × 2, <i>Löwe</i> × 2	œ	9		
<i>zögert</i>	ʏ	1		
<i>Löwe</i> ,	y	1		
<i>Löwe</i>	ø	1		
<i>fröhlich</i>	e	1		
<i>böser</i>	o	1		
<i>fröhlich</i>	o:	1		
<i>Löwe</i>	a:ɔ̃	1		

Tab. 10.10: Abweichungen beim Vokal [ø:]

Sowohl die Qualität als auch die Quantität des langen gespannten [ø:] wurden abweichend ausgesprochen. Die häufigsten Abweichungen der Qualität kamen als ein ungespanntes kurzes [ɔ] vor, wie z. B. in *hört* und *zögert*. Dies lässt sich auf der einen Seite dadurch erklären, dass dieser Vokal im Tunesisch-Arabischen und im Englischen nicht existiert. Auf der anderen Seite leiteten die Probanden, beeinflusst vom Französischen, Lautbilder aus der Schrift ab und orientierten sich dabei an den Phonem-Graphem-Beziehungen. In *fröhlich*, *schön*, *böser* und *Löwe* wurde das [ø:] teilweise ungespannt und kurz als [œ] realisiert. Diese Quantitätsabweichungen sind darauf zurückzuführen, dass die tunesischen Probanden Schwierigkeiten bei der Unterscheidung der kurzen ungespannten und langen gespannten Vokale hatten.

[œ]

Betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>erschöpft</i> × 6, <i>plötzlich</i> × 6, <i>Eichhörnchen</i> × 3	ɔ	15	42 %	50
<i>plötzlich</i> × 2, <i>erschöpft</i>	o	3		
<i>erschöpft</i>	ʏ	1		
<i>plötzlich</i>	ɪ	1		
<i>plötzlich</i>	ʊ	1		

Tab. 10.11: Abweichungen beim Vokal [œ]

Ähnlich wie beim [ø:] handelte es sich bei der Realisierung des kurzen ungespannten [œ] um unterschiedliche qualitative Abweichungen. Die häufigste Lautsubstitution war das hintere kurze ungespannte [ɔ] wie in *plötzlich* und *erschöpft*. Diese Abweichungen sind einerseits auf die Schriftinterferenzen aus dem Französischen zurückzuführen, indem die Probanden die Umlaute übersahen und sich so an der Phonem-Graphem-Beziehung orientierten. Andererseits lassen sich diese Abweichungen durch das Fehlen dieses Vokals im Tunesisch-Arabischen erklären.

[ə]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>traurige</i> × 6, <i>Herde</i> × 6, <i>einige</i> × 5, <i>Besseres</i> × 5, <i>Rabe</i> × 4, <i>alles</i> × 4, <i>Wildpferde</i> × 4, <i>Geschichte</i> × 4, <i>braune</i> × 3, <i>deine</i> × 3, <i>antwortet</i> × 3, <i>andere</i> × 3, <i>Ferne</i> × 3, <i>saftiges</i> × 3, <i>keine</i> , <i>Erde</i> × 2, <i>Suche</i> × 2, <i>gesehen</i> , <i>stehen</i> × 2, <i>Eichhörnchen</i> × 2, <i>Löwe</i> × 2, <i>Stimme</i> × 2, <i>meine</i> , <i>gesehen</i> , <i>einen</i> , <i>habe</i> , <i>Gestalten</i>	fehlt	75	19,7 %	650
<i>andere</i> × 3, <i>anderen</i> × 3, <i>anderen</i> × 3, <i>begrüßt</i> × 2, <i>Löwe</i> , <i>Herde</i> , <i>Wildpferde</i> , <i>beeile</i> , <i>Erde</i> , <i>stehen</i>	ɛ	17		
<i>Familie</i> × 6, <i>behauptet</i> × 2, <i>beeile</i> , <i>anderen</i> , <i>Gestalten</i> , <i>geworden</i> , <i>saftiges</i> , <i>gefolgt</i>	ɪ	15		
<i>Herde</i> × 3, <i>Wildpferde</i> × 2, <i>meine</i> , <i>keine</i> , <i>Erde</i>	œ	8		
<i>anderen</i> × 2, <i>beeile</i>	ɛ:	3		
<i>Familie</i> × 3	i	3		
<i>Löwe</i> , <i>Erde</i> , <i>Ferne</i>	e	3		
<i>beeile</i> × 2	i:	2		
<i>andere</i>	e:	1		
<i>Rabe</i>	a	1		

Tab. 10.12: Abweichungen beim Vokal [ə]

Die Produktion des Schwa-Lauts [ə] bereitete den tunesischen Deutschlernenden im Vergleich zu den anderen deutschen Vokalen keine großen Schwierigkeiten. Dies liegt darin begründet, dass das [ə] im Tunesisch-Arabischen, im Französischen sowie im Englischen vorhanden ist. Jedoch wurde das [ə] mindestens einmal abweichend durch die E- oder I-Laute, wie z. B. in *andere, anderen und Familie*, realisiert. Eine mögliche Begründung dafür könnte in der Schwierigkeit der Unterscheidung der E-Laute im Deutschen liegen. Teilweise trat das [ə] in einigen Wörtern als das französische [œ] auf wie in *Herde* und *Wildpferde*. Häufig wurde das [ə] am Wortende weggelassen. Diese zwei letzten Abweichungsarten liegen darin begründet, dass die tunesischen Probanden, beeinflusst vom Französischen, den Schwa-Laut im Deutschen produzieren, wo das Graphem <e> dem Phonem /œ/ entsprechen kann.

[a:]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>da</i> × 10, <i>Grasbüschel</i> × 3, <i>fragt</i> × 2, <i>schmal</i> × 2, <i>schmalen, nach, Pfad, waren, gar</i>	a	22	11,6 %	250
<i>schmalen</i> × 3	ε:	3		
<i>Pfad, schmalen</i>	ε	2		
<i>Grasbüschel</i>	e	1		
<i>schmal</i>	aɛ̃	1		

Tab. 10.13: Abweichungen bei Vokal [a:]

Obwohl das lange [a:] im Tunesisch-Arabischen vorhanden und distinktiv ist, wurde dieser an einigen Stellen von den Probanden abweichend realisiert. Quantitativ wurde das lange [a:] durch das kurze [a] ersetzt wie in *da* und *Grasbüschel*, was sich als der zahlenmäßig häufigste Fehler erwies. Dies lässt sich wieder durch die schwierige Differenzierung langer und kurzer Vokale im Deutschen erklären. Fehlerhaft wurde das [a] qualitativ durch die E-Laute vor allem in *schmal* bzw. *schmalen* ersetzt, was auf den Einfluss der englischen Sprache hinweist.

[a]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>niemand</i> × 6, <i>ab</i> × 6, <i>dann</i> × 3, <i>macht</i> × 3, <i>Gestalten</i> × 2, <i>als, alles</i> × 2, <i>überall</i> × 2, <i>das</i> × 2, <i>Absicht, Hufabdrücken, entlang, Herbstblumenkranz, dass</i>	a:	32	13,33 %	450
<i>Herbstblumenkranz</i> × 5 <i>antwortet</i> × 3, <i>entlang</i> × 2	ã	9		
<i>niemand</i> × 3, <i>Ast</i> × 2, <i>antwortet, Angst, gestalten, entlang, überall</i>	ε	10		
<i>niemand</i> × 2, <i>galoppiert, überall</i>	ə	4		
<i>Hufabdrücken</i> × 2, <i>galoppiert</i>	fehlt	3		
<i>überall</i>	ɔ	1		

Tab. 10.14: Abweichungen beim Vokal [a]

Genauso wie bei der Realisierung des [a:] traten bei der Produktion des kurzen Vokals [a] trotz seiner Existenz im Tunesisch-Arabischen, Französischen und Englischen qualitative sowie quantitative Abweichungen auf. Häufig wurde das kurze [a] durch das lange [a:] ersetzt, wie z. B. in *ab* und *niemand*. Außerdem wurde es bei einigen Wörtern, vor allem von Proband 9, nasalisiert, also durch den Laut [ã] wie in *Herbstblumenkranz*, *antwortet* und *entlang* substituiert. Die Abweichungen beim kurzen Vokal [a] lässt sich diesmal durch den Einfluss des Französischen und des Englischen sowie durch Unkenntnis bzw. Schwierigkeiten bei der Lautdifferenzierung erklären.

[u:]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>tut</i> × 7, <i>Suche</i> × 3, <i>gesucht</i> , <i>tun</i>	ʊ	12	34,37 %	160
<i>Hufabdrücken</i> × 5, <i>Hufspuren</i> × 5	aɔ̃	10		
<i>Hufspuren</i> × 2, <i>Hufabdrücken</i> , <i>Hufspuren</i> , <i>gesucht</i> , <i>tun</i> , <i>ruhig</i> , <i>Suche</i>	y	9		
<i>Suche</i> , <i>gesucht</i> , <i>Hufabdrücken</i> , <i>Herbstblumenkranz</i> , <i>ruhig</i> <i>Hufspuren</i> , <i>missmutig</i>	ʏ	8		
<i>ruhig</i> , <i>missmutig</i> , <i>Hufspuren</i>	u	3		
<i>nun</i> , <i>ruhig</i> , <i>Suche</i>	ɔ	3		
<i>zu</i> , <i>tun</i>	ɛ	2		
<i>ruhig</i> , <i>Hufspuren</i>	ø:	2		
<i>ruhig</i> , <i>missmutig</i>	œ	2		
<i>ruhig</i>	i	1		
<i>nun</i>	i:	1		
<i>Hufspuren</i>	y:	1		
<i>nun</i>	ɔœ	1		

Tab. 10.15: Abweichungen beim Vokal [u:]

Bei der Realisierung des hinteren langen gespannten [u:] wurde eine breite Substituierungsvariation festgestellt. Die Realisierungsvarianten gingen meist in Richtung der vorderen gerundeten [y]-Qualität, welche mit diversen Quantitäten kombiniert war. Diese Abweichung wurde hierbei aus der französischen Sprache in die Zielsprache Deutsch als Schriftinterferenz übertragen. Darüber hinaus wurde das [u:] manchmal kurz und ungespannt realisiert wie in *tut* und *Suche*, was auf die Unkenntnis bzw. Lautdifferenzierung der tunesischen Probanden hindeutet. Auffällig war ebenso, dass die Lernenden in *Hufspuren* sowie *Hufabdrücken* das [u:] durch den Diphthong [aɔ̃] ersetzen.

## [ʊ]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>kurzer</i> × 4, <i>muss</i> × 2, <i>Flucht</i> × 2, <i>herunter</i> × 2, <i>Fluss</i> , <i>Verschwunden</i> , <i>Abzweigung</i> , <i>entschuldigt</i>	y	14	27 %	170
<i>Fluss</i> × 6, <i>muss</i> × 3, <i>Flucht</i> × 2, <i>und</i>	u:	12		
<i>Flucht</i> × 2, <i>hoffnungslos</i> , <i>herunter kurzer</i>	y	5		
<i>hoffnungslos</i> × 2, <i>unglücklich</i>	ɪ	3		
<i>Entdeckung</i> × 3	ə	3		
<i>und</i> × 2	a	2		
<i>herunter</i> , <i>und</i>	aɛ̃	2		
<i>verschwunden</i>	ɛ	1		
<i>und</i>	u	1		
<i>verschwunden</i>	œ	1		
<i>hoffnungslos</i>	ɔœ	1		
<i>hoffnungslos</i>	fehlt	1		

Tab. 10.16: Abweichungen beim Vokal [ʊ]

Die Realisierung des kurzen ungespannten Vokals [ʊ] umfasste Quantitätsabweichungen bis zu qualitativ abweichenden gespannten und ungespannten Lautsubstitutionen. Trotz vielfältiger Realisierungsvarianten des [ʊ] neigten die Probanden vor allem in Richtung der [y]-Qualitäten sowie einer gespannten [u]-Qualität wie in *Fluss*, *muss*, *Flucht* und *und*. Der Ersatz des [ʊ] durch die [y]-Qualitäten ist auf den Einfluss des Französischen zurückzuführen, während die Substitution durch das gespannte lange [u:] auf die Schwierigkeiten, zwischen gespannten langen und ungespannten kurzen Vokalen zu unterscheiden, hindeutet.

## [o:]

Betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>los</i> × 10, <i>wohl</i> × 6, <i>hoffnungslos</i> × 6, <i>wo</i> × 2, <i>schon</i>	ɔ	25	50 %	70
<i>schon</i> × 5, <i>geworden</i>	œ	6		
<i>schon</i> × 3	ø:	3		
<i>hoffnungslos</i>	ʊ	1		

Tab. 10.17: Abweichungen beim Vokal [o:]

Bei der Umsetzung des Vokals [o:] kamen qualitative sowie quantitative Abweichungen vor. Die häufigste Lautsubstitution war das kurze ungespannte [ɔ] wie in *los*, *wohl* und *hoffnungslos*. Diese fehlerhafte Realisierung entstammt der mangelnden Differenzierung zwischen langen gespannten und kurzen ungespannten Vokalen der tunesischen Deutschlernenden. Gelegentlich war auch zu beobachten, dass das lange gespannte [o:] durch das kurze ungespannte [œ] oder das lange gespannte [ø:] ersetzt wurde, vor allem im Wort *schon*. Diese Art der Abweichung entstand möglicherweise durch die Verwechslung des Wortpaares *schon* und *schön*.



[ɔ]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>bekommt</i> × 3, <i>kommt</i> , <i>hoffnungslos</i>	a	5	10,7 %	130
<i>Kopf</i> × 3, <i>doch</i>	o:	4		
<i>antwortet</i> , <i>hoffnungslos</i>	œ	2		
<i>doch</i> , <i>Kopf</i>	o	2		
<i>galoppiert</i>	aɔ̃	1		

Tab. 10.18: Abweichungen beim Vokal [ɔ]

Im Vergleich zu den Abweichungsquoten beim Vokal [o:] traten beim kurzen gespannten Vokal [ɔ] weniger Abweichungen auf. Trotzdem wurden sowohl die Qualität als auch die Quantität des [ɔ] bei einigen Lernenden fehlerhaft realisiert. Bei den Probanden sechs und sieben wurde das [ɔ] durch ein kurzes ungespanntes [a] im Wort *bekommt* und *kommt* ersetzt. Diese Abweichungsart ist auf die Auswirkung des Englischen zurückzuführen. Die Quantitätsabweichungen verweisen erneut auf Schwierigkeiten der Lernenden bei der Differenzierung der kurzen und ungespannten und langen gespannten Vokale.

## b) Diphthonge

[aɛ]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>eine</i> × 4, <i>ergreift</i> × 3, <i>ein</i> × 3, <i>bleibt</i> × 2, <i>leid</i> × 2, <i>Zeit</i> , <i>Abzweigung</i> , <i>entscheiden</i> , <i>deine</i> , <i>keine</i> , <i>beeile</i> , <i>kreist</i> , <i>seiner</i>	a:ɛ	22	12,66 %	300
<i>ergreift</i> × 2, <i>Eichhörnchen</i> × 2, <i>kreist</i> , <i>beeile</i>	ɪ	6		
<i>einige</i> , <i>beeile</i>	ɛj	2		
<i>Eichhörnchen</i> × 2	ɛ	2		
<i>keine</i>	a	1		
<i>beeile</i>	ɛ:	1		
<i>Abzweigung</i>	ʊ	1		
<i>beeile</i> × 2	i:	2		
<i>deine</i>	e	1		

Tab. 10.19: Abweichungen beim Diphthong [aɛ]

Bei der Realisierung des Diphthongs [aɛ] wiesen die tunesischen Probanden keine großen Ausspracheprobleme auf. Obwohl es diese Vokalverbindung im Tunesisch-Arabischen gibt, wurde sie von den Probanden manchmal monophthongisch ausgesprochen. Die meisten monophthongischen Abweichungen traten beim Wort *beeile* auf, indem die Probanden den Diphthong [aɛ] meist durch die I-Laute und manchmal durch die [ɛ]-Laute ersetzten. Das Problem der Lernenden schien hier zu sein, dass sie beeinflusst von Schriftinterferenzen im Englischen die Schrift

<ee> dem Deutschen anpassten, so dass statt [aɛ̃] ein [i] bzw. ein [i:] vorkam. Die häufigsten fehlerhaften Realisierungen des [aɛ̃] traten als diphthongische Abweichungen auf. Überwiegend produzierten die Lernenden den ersten Bestandteil lang, so tritt statt [aɛ̃] ein [a:ɛ̃] auf, wie in *ein*, *eine* und *ergreift*. Die Abweichungsarten sind auf die Auswirkung des Tunesisch-Arabischen zurückzuführen, wo Diphthonge lang und kurz vorkommen können.

### [aɔ̃]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>behauptet</i> × 2, <i>schaut</i> , <i>bergauf</i> , <i>schnaubt</i> , <i>traut</i>	ɔ	6	11,42 %	140
<i>braune</i> × 2, <i>traut</i> , <i>bergauf</i> , <i>auch</i>	a:ɔ̃	5		
<i>Augenblick</i>	a	1		
<i>traurige</i>	o:	1		
<i>schaut</i>	o	1		
<i>bergauf</i>	u:	1		
<i>schnaubt</i>	ɔœ̃	1		

Tab. 10.20: Abweichungen beim Diphthong [aɔ̃]

Ähnlich wie beim Diphthong [aɛ̃] zeigten die Probanden bei der Realisierung des Diphthongs [aɔ̃] keine großen Schwierigkeiten. Die fehlerhaften Realisierungen waren sowohl monophthongisch als auch diphthongisch, obwohl der Diphthong [aɔ̃] auch im Tunesisch-Arabischen vorhanden ist. Monophthongisch wurde [aɔ̃] durch einen der O-Laute wie in *behauptet* und *schaut* substituiert. Als mögliche Ursache wäre hier die Phonem-Graphem-Beziehung im Französischen zu sehen, wo das Graphem <au> dem Phonem /o/ entspricht. Die Substituierung des Diphthongs [aɔ̃] durch den Diphthong [a:ɔ̃] geht auf den Einfluss des Tunesisch-Arabischen zurück.

### [ɔœ̃]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>euch</i> × 2, <i>keuchend</i> , <i>neugierig</i>	ø:	4	53,33 %	30
<i>keuchend</i> × 2, <i>neugierig</i> × 2	ɔ	4		
<i>keuchend</i> × 2, <i>neugierig</i>	ʏ	3		
<i>neugierig</i> , <i>keuchend</i>	y	2		
<i>keuchend</i> , <i>neugierig</i>	ã	2		
<i>neugierig</i>	œ̃	1		

Tab. 10.21: Abweichungen beim Diphthong [ɔœ̃]

Im Vergleich zu den beiden deutschen Diphthongen [aɛ̃ aɔ̃] traten bei [ɔœ̃] die meisten Ausspracheabweichungen auf. Dieser Diphthong ist weder im Tunesisch-Arabischen noch im Französischen vorhanden. In allen Fällen beschränkten sich die Probanden auf eine monophthongische Substituierung des [ɔœ̃]. Diese Abweichungen sind zum einen auf die Schriftinterferenzen aus dem Französischen zurückzuführen, wo das Graphem <eu> dem Laut [ø] bzw. [œ̃]

entspricht, wie z. B. in *keuchend* und *neugierig*. Zum anderen können das Nichtvorhandensein dieses Diphthongs im Tunesisch-Arabischen sowie im Französischen und das mangelnde Wissen über die richtige Aussprache dieser Lautverbindung die vorhandenen Abweichungen begründen.

### c) Vokalneueinsatz

#### [ʔ]: Simplizia und Zusammensetzungen

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<b>Simplizia</b>				
<i>ist</i> in ( <i>das ist</i> ) × 5 <i>ist</i> in ( <i>es ist</i> ) <i>ist</i> in ( <i>wo ist</i> )	fehlt (wurde mit Liaison gesprochen)	7	1 %	860
<i>sist</i> * statt <i>ist</i>	<u>s</u>	1		
<b>Zusammensetzungen</b>				
<i>überall</i> × 10 <i>beeile</i> × 9 <i>Hufabdrücken</i> × 6 <i>bergauf</i> × 8	fehlt (wurde mit Liaison gesprochen)	33	82,5 %	40

Tab. 10.22: Abweichungen beim Vokalneueinsatz [ʔ]

Die sehr selten vorhandenen Ausspracheprobleme in Bezug auf die Realisierung des Glottisschlags bei den Simplizia lassen sich darauf zurückführen, dass er im Tunesisch-Arabischen als echtes Phonem behandelt wird. Basierend auf dieser Grundlage traten bei den tunesischen Lernenden fast keine Abweichungen beim Aussprechen des Glottisschlags im Wortanlaut auf. Im Gegensatz dazu schien die Realisierung des Glottisschlags bei den Zusammensetzungen problematisch zu sein. Beeinflusst vom Französischen ließen die Probanden den Glottisschlag meistens ausfallen, so dass die zwei aufeinander folgenden Laute verbunden artikuliert wurden – also mit Liaison.

#### 10.3.2.1.2 Abweichungen bei den Konsonanten

##### a) Konsonantenphoneme

#### [x]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>Flucht</i> × 5, <i>gesucht</i> × 2, <i>Suche</i> × 2, <i>macht</i> , <i>auch</i>	ʃ	10	14 %	100
<i>gesucht</i> , <i>nach</i>	fehlt	2		
<i>Suche</i>	h	1		

Tab. 10.23: Abweichungen beim Laut [x]

Der Ach-Laut ist im Tunesisch-Arabischen vorhanden, trotzdem waren Abweichungen bei dessen Realisierung festzustellen. Am häufigsten wurde er durch den Fortis-Frikativ [ʃ], der eigentlich als [ç] ausgesprochen werden sollte, ersetzt. Die Abweichungen sind auf fehlende Kenntnisse bezüglich der Ach-Lautregeln zurückzuführen.

### [ç]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>euch</i> × 6, <i>unglücklich</i> × 10, <i>sich</i> × 69, <i>schließlich</i> × 9, <i>ruhig</i> × 9, <i>nicht</i> × 30, <i>Eichhörnchen</i> × 18, <i>neugierig</i> × 8, <i>Geschichte</i> × 7, <i>ich</i> × 20, <i>plötzlich</i> × 19, <i>Absicht</i> × 7, <i>mich</i> × 20, <i>endlich</i> × 10, <i>missmutig</i> × 6, <i>wirklich</i> × 10, <i>dich</i> × 10, <i>Kindermädchen</i> × 9, <i>fröhlich</i> × 9	ʃ	304	100 %	330
<i>euch</i> × 3, <i>Eichhörnchen</i> × 2, <i>Geschichte</i> , <i>Absicht</i> , <i>Kindermädchen</i> , <i>sich</i>	x	11		
<i>missmutig</i> × 4	g	4		
<i>schließlich</i> , <i>plötzlich</i>	s	2		
<i>ruhig</i> , <i>Absicht</i>	fehlt	2		
<i>neugierig</i>	ʒ	1		
<i>neugierig</i>	k	1		
<i>Geschichte</i>	lt	1		
<i>Geschichte</i>	ʃt	1		
<i>fröhlich</i>	ls	1		
<i>Absicht</i>	nd	1		
<i>euch</i>	tʃ	1		

Tab. 10.24: Abweichungen beim Konsonanten [ç]

Das [ç] galt für alle Probanden als schwierigster Konsonant. Das zeigten die hohen Abweichungsquoten. Dies liegt im Nichtvorhandensein sowohl im Tunesisch-Arabischen als auch in den zwei zuvor gelernten Fremdsprachen Französisch und Englisch begründet. Am häufigsten (92,72 %) substituierten die tunesischen Lernenden den Ich-Laut durch den ihnen bekannten Fortis-Frikativ [ʃ]. Auffällig war auch, dass manchmal der Konsonant [ç] als [x] vor allem in *euch* und *Eichhörnchen* umgesetzt wurde. Dies kann damit erklärt werden, dass die Lernenden Ich- und Ach-Lautregeln verwechselten.

### [h]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>Herde</i> × 3, <i>Herbstblumenkranz</i> × 3, <i>hört</i> , <i>Eichhörnchen</i> , <i>hört</i> , <i>herunter</i>	Liaison	10	5,55 %	180

Tab. 10.25: Abweichungen beim Laut [h]

Phonetische Abweichungen des glottalen Frikativs [h] waren sehr gering. Die vorhandenen Abweichungen beschränkten sich auf den Ausfall des [h] am Wortanfang, vor allem bei Probandin 8. Die fehlerhaften Realisierungen sind auf den Einfluss des Französischen zurückzuführen, wo das Graphem <h> vor Vokalen keine lautliche Entsprechung aufweist und so stumm bleibt.

[ŋ]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>entlang</i> × 8, <i>Entdeckung</i> × 7, <i>blindlings</i> × 7, <i>Angst</i> × 6, <i>Abzweigung</i> × 6, <i>hoffnungslos</i> × 4, <i>hufabdrücken</i> × 2	ng bzw. ŋg	40	60 %	80
<i>Angst</i> × 2, <i>Hufabdrücken</i>	gn	3		
<i>Entdeckung</i> , <i>Hufabdrücken</i>	kn	2		
<i>Abzweigung</i>	n	1		
<i>Augenblick</i>	fg	1		
<i>hoffnungslos</i>	fehlt	1		

Tab. 10.26: Abweichungen beim Laut [ŋ]

Der stimmhafte velare Nasal [ŋ] ist im Tunesisch-Arabischen nicht vorhanden. Bei 60 % der Realisierungen des Ang-Lauts gab es Abweichungen. Häufig wurde entweder ein [g] angehängen, wie in *entlang* und *Entdeckung*, oder er wurde komplett durch die Lautfolge [ng], wie in *Angst* und *Blindlings*, substituiert. Diese Arten der Abweichung sind auf Schriftinterferenzen zurückzuführen.

[s]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>Besseres</i> × 3, <i>schmeckt's</i> × 3, <i>blindlings</i> × 3, <i>hoffnungslos</i> × 2, <i>Ast</i> , <i>das</i> , <i>saftiges</i>	fehlt	14	7,71 %	350
<i>hoffnungslos</i> × 2, <i>als</i> , <i>Besseres</i> × 2, <i>das</i> , <i>Grasbüschel</i> , <i>los</i> , <i>kreist</i>	z	9		
<i>Herbstblumenkranz</i> , <i>Besseres</i> , <i>hoffnungslos</i>	ʃ	3		
<i>Besseres</i>	ts	1		

Tab. 10.27: Abweichungen beim Laut [s]

Abweichungen bezüglich des Konsonanten [s] waren sehr gering. Dieser Konsonant ist sowohl im Tunesisch-Arabischen als auch in den beiden Fremdsprachen Französisch und Englisch vorhanden. Die vorhandenen Abweichungen beschränkten sich meistens auf den Ausfall des [s] am Silben- bzw. am Wortende, wie in *blindlings* und *besseres*, oder dessen Substitution durch den Lenis-Frikativ [z], wie in *hoffnungslos*. Die Abweichungen beim Ausfall des Fortis-Frikativs im Auslaut sind dem Einfluss des Französischen geschuldet, wo das <s> am Wortende stumm bleibt. Der Ersatz des [s] durch den Laut [z] lässt sich auf die Verwechslung der Laute und ihrer graphematischen Darstellung im Deutschen zurückzuführen.

[z]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>böser</i> × 3, <i>Absicht</i> × 3, <i>saftiges</i> × 2, <i>sitzt, sich</i>	s	10	8,5 %	200
<i>Suche, Absicht</i> × 2, <i>gesucht</i>	ʃ	4		
<i>sitzt, gesehen</i>	ts	2		
<i>sitzt</i>	j	1		

Tab. 10.28: Abweichungen beim Konsonanten [z]

Ähnlich wie beim Konsonanten [s] hatten die Probanden beim Produzieren des Konsonanten [z] keine großen Schwierigkeiten, da es ihn sowohl im Tunesisch-Arabischen als auch im Französischen und Englischen gibt. Die vorkommenden Abweichungen basieren meistens auf Schriftinterferenzen aus dem Französischen, wo das Graphem <s> vor den Vokalen dem Laut [s] entspricht, wie in *böser* und *Absicht*.

[ʁ]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>Grasbüschel, rennt, herunter, braune, verrückt, anderen, hufabdrücken, waren</i>	r	8	4,3 %	230
<i>Hufspuren</i>	x	1		
<i>zurück</i>	h	1		

Tab. 10.29: Abweichungen beim Konsonanten [ʁ]

Bei der Realisierung des Frikativs [ʁ] waren selten Abweichungen vorhanden. Das [ʁ] wurde vor allem bei Proband 9 durch das Zungenspitzen-R [r] substituiert. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass es im Französischen auch mit dem Zungenspitzen-R gesprochen wird.

[ʁ]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>fragt</i> × 7, <i>fröhlich</i> × 3, <i>traut</i> × 3, <i>Herbstblumenkranz</i> × 3, <i>kreist</i> × 3, <i>traurige</i>	x	20	47,14 %	70
<i>traurige</i> × 4, <i>Herbstblumenkranz</i> × 2, <i>fragt</i> × 2, <i>traut, kreist</i>	ʁ	10		
<i>fragt, fröhlich</i>	r	2		
<i>fröhlich</i>	fehlt	1		

Tab. 10.30: Abweichungen beim Konsonanten [ʁ]

Die Abweichungen bei der Umsetzung des entstimmlichten Reibe-R wurden überwiegend durch die unterschiedlichen, aus der Erstsprache vertrauten R-Varianten und den Konsonanten

[x] verursacht. Eine Begründung dafür wäre das Fehlen des Allophons [ɣ] im Tunesisch-Arabischen.

[ʁ]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>Ferdinand</i> × 93, <i>antwortet</i> × 20, <i>Eichhörnchen</i> × 12, <i>geworden</i> × 10, <i>war</i> × 9, <i>ferne</i> × 8, <i>gar</i> × 8, <i>mehr</i> × 8, <i>bergauf</i> × 7, <i>vorn</i> × 6, <i>Wildpferde</i> × 5, <i>kurzer</i> × 4, <i>Herbstblumenkranz</i> × 2, <i>wirklich</i>	ʁ	193	90,37 %	270
<i>Ferdinand</i> × 20, <i>antwortet</i> × 8, <i>geworden</i> × 3, <i>wirklich</i> × 3, <i>Eichhörnchen</i> × 3, <i>gar</i> × 2, <i>Wildpferde</i> × 2, <i>kurzer</i> × 2, <i>Herbstblumenkranz</i> × 2, <i>vorn</i> , <i>ferne</i>	r	47		
<i>bergauf</i> , <i>Herbstblumenkranz</i> , <i>war</i>	fehlt	3		
<i>wirklich</i>	x	1		

Tab. 10.31: Abweichungen beim Konsonanten [ʁ]

Aufgrund seines Nichtvorhandenseins im Tunesisch-Arabischen sowie im Französischen und Englischen erwies sich das kombinatorische Allophon [ʁ] für die tunesischen Lernenden als problematisch. Dabei wurde es zum größten Teil durch das [ʁ] ersetzt. Auffällig waren auch Substituierungen wie die vokalisiertes R-Varianten sowie das Zungenspitzen-R.

[ʁ]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>er</i> × 95, <i>der</i> × 48, <i>Herde</i> × 20, <i>Erde</i> × 9, <i>mehr</i> × 8, <i>Wildpferde</i> × 5	ʁ	365	92 %	500
<i>Herde</i> × 4, <i>er</i> × 3, <i>Wildpferde</i> × 2, <i>Erde</i>	r	55		
<i>er</i> × 20, <i>der</i> × 12, <i>mehr</i> × 3	ʁ	35		
<i>Herde</i>	fehlt	4		

Tab. 10.32: Abweichungen beim [ʁ]

Aus den vorhandenen Belegwörtern lässt sich schlussfolgern, dass das reduzierte vokalisiertes R den Probanden große Schwierigkeiten bereitete. Am meisten wurde das [ʁ] durch das Reibe-R und selten durch das Zungenspitzen-R substituiert. Diese Abweichungen sind auf Probleme bei der Unterscheidung verschiedener R-Varianten zurückzuführen.

## [ɐ]

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>über</i> × 17, <i>kurzer</i> × 10, <i>böser</i> × 9, <i>überall</i> × 8, <i>seiner</i> × 7, <i>Kindermädchen</i> × 6, <i>Schwester</i> × 4, <i>herunter</i> × 4, <i>übersät</i> , <i>ärgert</i> , <i>nähert</i>	ə	68	87,36 %	190
<i>übersät</i> × 6, <i>ergreift</i> × 4, <i>verschwunden</i> × 4, <i>erkennt</i> × 3, <i>erzählt</i> × 3, <i>erschöpft</i> × 2, <i>ärgert</i> × 2, <i>verrückt</i> , <i>Kindermädchen</i> <i>nähert</i> , <i>zögert</i>	ɛɪ	28		
<i>zögert</i> × 6, <i>erschöpft</i> × 3, <i>ergreift</i> , <i>ärgert</i> × 3, <i>verschwunden</i> × 2, <i>erkennt</i> × 2, <i>erzählt</i> , <i>über</i> , <i>herunter</i>	ɛ:ɪ	20		
<i>verschwunden</i> × 2, <i>erschöpft</i> , <i>erzählt</i> , <i>ergreift</i> , <i>zögert</i> , <i>verrückt</i> , <i>Kindermädchen</i> <i>erzählt</i> × 2, <i>seiner</i> × 2, <i>ergreift</i> , <i>nähert</i> , <i>erkennt</i>	ɛr	8		
<i>verrückt</i> × 3, <i>überall</i> , <i>zögert</i> , <i>herunter</i> <i>nähert</i> × 4, <i>ärgert</i>	əɪ	7		
<i>verschwunden</i> , <i>ergreift</i> , <i>erzählt</i> , <i>erschöpft</i>	fehlt	6		
<i>über</i> , <i>Schwester</i> , <i>böser</i>	ɪ	5		
<i>ärgert</i> , <i>nähert</i> , <i>zögert</i>	ɛ:ɐ	4		
<i>nähert</i> , <i>Schwester</i>	a	3		
<i>herunter</i> , <i>Schwester</i>	ɪə	3		
<i>erzählt</i> , <i>Schwester</i>	r	2		
<i>erschöpft</i>	ɛ	2		
<i>ärgert</i>	ɛ:ɪ	2		
<i>ergreift</i>	ɪɪ	1		
<i>erzählt</i>	s	1		
<i>herunter</i>	ɪ	1		
<i>nähert</i>	ɪɪ	1		
<i>erkennt</i>	ɛn	1		
<i>ärgert</i>	ən	1		
	ɛə	1		
	ɪ	1		

Tab. 10.33: Abweichungen beim [ɐ]

Häufig wurde das [ɐ] durch Kombinationen aus einem der E-Laute unterschiedlicher Quantität und Qualität und einem angehängten R-Allophon zusammengesetzt. Außerdem tendierten die Probanden dazu, dieses vokalisierte Allophon durch das Schwa [ə] zu realisieren. Die hohen Abweichungsquoten und die Vielfältigkeit an Lautvarianten weisen auf die Unbekanntheit des vokalisierten [ɐ] in der Erstsprache sowie in den erworbenen Fremdsprachen und auf die Schwierigkeiten bei der Lautzuordnung hin.



## b) Affrikaten

### [pf]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>Pfad</i> × 4, <i>Pfiff</i> × 2, <i>zupft</i> , <i>erschöpft</i>	Sprossvokal	8	21 %	100
<i>Pfad</i> × 2, <i>erschöpft</i> × 2, <i>Wildpferde</i> , <i>Kopf</i> , <i>zupft</i>	f	7		
<i>Wildpferde</i> × 2, <i>schimpft</i> × 2	Verdrehungen	4		
<i>Pfiff</i> , <i>erschöpft</i>	p	2		

Tab. 10.34: Abweichungen bei der Affrikate [pf]

Bei der Realisierung der Affrikate [pf] zeigten die Probanden Probleme, indem sie entweder einen der beiden Bestandteile ausfallen ließen oder einen Sprossvokal – meistens ein [ə] oder [ɪ] – einsoben, wie in *Pfad* und *Pfiff*. Diese Abweichungen könnten u. a. auf fehlende Aufmerksamkeit der Lernenden zurückzuführen sein.

### [ts]

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>zupft</i> × 8, <i>Zeit</i> × 6, <i>zögert</i> × 3, <i>zurück</i> × 2, <i>Herbstblumenkranz</i> × 2, <i>erzählt</i> × 2, <i>kurzer</i> × 2, <i>zu</i> , <i>plötzlich</i>	z	27	24,66 %	150
<i>Herbstblumenkranz</i> × 4, <i>sitzt</i> × 2, <i>plötzlich</i> , <i>Abzweigung</i>	s	8		
<i>Herbstblumenkranz</i> , <i>plötzlich</i>	tst	2		

Tab. 10.35: Abweichungen bei der Affrikate [ts]

Anders als bei der Affrikate [pf] weisen die fehlerhaften Realisierungen bei der Affrikate [ts] auf die Auswirkung der französischen Sprache hin, wobei die Affrikate [ts] häufig durch den Konsonanten [z] substituiert wurde, wie in *zupft* und *Zeit*.

### c) Auslautverhärtung

betreffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<b>[p]</b>				
<i>hab</i> × 19, <i>gehabt</i> × 10, <i>schnaubt</i> × 10, <i>ab</i> × 10, <i>Absicht</i> × 10, <i>bleibt</i> × 10, <i>hebt</i> × 10, <i>Abzweigung</i> × 9, <i>Herbstblumenkranz</i> × 8, <i>Hufabdrücken</i> × 7	b	103	97,27 %	110
<i>Hufabdrücken</i> × 3, <i>Herbstblumenkranz</i>	fehlt	4		
<b>[t]</b>				
<i>Ferdinand</i> × 111, <i>und</i> × 46, <i>niemand</i> × 18, <i>Pfad</i> × 18, <i>leid</i> × 10, <i>endlich</i> × 10, <i>Wildpferde</i> × 9, <i>sind</i> × 9, <i>keuchend</i> × 8, <i>Kindermädchen</i> × 5, <i>blindlings</i> × 2	d	246	92,14 %	280
<i>Ferdinand</i> × 4, <i>niemand</i> , <i>Kindermädchen</i> , <i>keuchend</i>	fehlt	7		
<i>Pfad</i> × 2, <i>und</i> , <i>kindermädchen</i> , <i>blindlings</i>	Verdrehungen	5		
<b>[k]</b>				
<i>Weg</i> × 27, <i>fragt</i> × 19, <i>bergauf</i> × 9, <i>gefolgt</i> × 9, <i>blindlings</i> × 8	g	72	92,5 %	80
<i>bergauf</i>	Verdrehungen	1		
<i>gefolgt</i>	fehlt	1		

Tab. 10.36: Abweichung bei der Auslautverhärtung

Sowohl im Tunesisch-Arabischen als auch in den beiden zuvor gelernten Fremdsprachen ist das Phänomen der Auslautverhärtung nicht vorhanden. Die hohen Abweichungsquoten belegten, dass die Auslautverhärtung den Probanden erhebliche Probleme bereitete. Überwiegend wurden die Plosive am Silben- und Wortende [p t k] durch die stimmhaften Plosive [b d g] ersetzt. Diese fehlerhaften Realisierungen wurden von den Lernenden bewusst oder unbewusst auf die deutsche Sprache übertragen. Dass stimmhafte Plosive am Silben- und Wortende stimmlos realisiert werden, ist für die Lernenden eine neue Ausspracheregeln, die in ihrem Sprachregister nicht vorhanden war.

#### d) Konsonantenverbindungen

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<b>Anlaut (Silbenkopf)</b>				
<i>Pfad</i> × 2, <i>verschwunden</i> , <i>Hufspuren</i> , <i>Wildpferde</i> , <i>Hufabdrücken</i>	Elision eines Konsonanten	6	4,61 %	390
<i>blindlings</i> × 2, <i>Pfad</i> × 2, <i>Pfiff</i>	Sprossvokal ɪ	5		
<i>Pfad</i> × 2, <i>Wildpferde</i> , <i>Hufabdrücken</i> , <i>Pfiff</i>	Sprossvokal ə	5		
<i>fröhlich</i> , <i>Gestalten</i>	Verdrehungen	2		
<b>Auslaut (Silbencode)</b>				
<i>fragt</i> × 14, <i>Eichhörnchen</i> × 12, <i>bleibt</i> × 7, <i>Ferdinand</i> × 7, <i>und</i> × 7, <i>schnaubt</i> × 6, <i>ist</i> × 6, <i>hört</i> × 5, <i>schimpft</i> × 5, <i>jetzt</i> × 5, <i>als</i> × 5, <i>gehabt</i> × 4, <i>kreist</i> × 4, <i>Angst</i> × 4, <i>bist</i> × 3, <i>kommt</i> × 3, <i>niemand</i> × 3, <i>führt</i> × 3, <i>ergreift</i> × 3, <i>verrückt</i> × 3, <i>schickt</i> × 2, <i>Kopf</i> × 2, <i>gefolgt</i> × 2, <i>Ast</i> × 2, <i>sind</i> × 2, <i>zupft</i> × 2, <i>erschöpft</i> × 2, <i>sitzt</i> × 3, <i>erzählt</i> × 2, <i>macht</i> × 2, <i>Herbstblumenkranz</i> × 2, <i>hebt</i> × 2, <i>Herbstblumenkranz</i> , <i>wirklich</i> , <i>Absicht</i> , <i>nicht</i> , <i>gesucht</i> , <i>begrüßt</i> , <i>Flucht</i> , <i>blindlings</i>	Sprossvokal ə	144	25,45 %	770
<i>Herbstblumenkranz</i> × 4, <i>ergreift</i> , <i>und</i> , <i>blindlings</i> × 2, <i>erschöpft</i> × 2, <i>macht</i> × 2, <i>jetzt</i> × 2, <i>gefolgt</i> × 2, <i>Ast</i> , <i>verrückt</i> × 2, <i>Ferdinand</i> × 2, <i>begrüßt</i> , <i>schimpft</i> × 2, <i>Absicht</i> , <i>niemand</i> , <i>gesucht</i> , <i>schmeckt</i> , <i>Absicht</i> , <i>sitzt</i> × 2, <i>plötzlich</i> , <i>bist</i> , <i>zupft</i> , <i>Kopf</i>	fehlt	35		
<i>schimpft</i> × 7, <i>gefolgt</i> × 2, <i>blindlings</i> , <i>Angst</i> , <i>schickt</i>	Verdrehungen	12		
<i>entschuldigt</i> , <i>sitzt</i> , <i>schimpft</i>	Sprossvokal ɪ	3		
<i>entschuldigt</i> × 2	Sprossvokal ʊ	2		
<b>Silbengrenzen</b>				
<i>antwortet</i> × 6, <i>Eichhörnchen</i> × 3, <i>Hufabdrücken</i> , <i>Hufspuren</i> , <i>Entdeckung</i> , <i>hoffnungslos</i> , <i>Abzweigung</i> , <i>Wildpferde</i>	Sprossvokal ə	15	6 %	480
<i>hoffnungslos</i> × 2, <i>Herbstblumenkranz</i> × 2, <i>Wildpferde</i> , <i>Hufabdrücken</i> , <i>gestalten</i> , <i>antwortet</i>	Weglassen eines Konsonanten	8		
<i>blindlings</i> × 2, <i>plötzlich</i> , <i>Hufabdrücken</i> , <i>Hufspuren</i> , <i>Kindermädchen</i>	Verdrehungen	6		

Tab. 10.37: Abweichungen bei den Konsonantenverbindungen

Die Probanden hatten kaum Probleme bei Konsonantenhäufungen im Anlaut. Im Gegensatz dazu zeigten die Abweichungsquoten, dass die Konsonantenhäufungen im Auslaut für die Lernenden problematisch waren. Diese bereiteten tunesischen Lernenden Schwierigkeiten bei der Aussprache, da sie weder in ihrer Erstsprache noch in den anderen zuvor gelernten Sprachen vorkommen. Manchmal kommt es auch zu Verdrehungen, d. h. Lautverwechslungen. So wurde z. B. *\*bildings* statt *blindlings* und *\*Hufbedrucken* statt *Hufabdrücken* gesagt. Um diese konsonantischen Hindernisse zu bewältigen, wurde ein Sprossvokal – meistens ein Schwa [ə] – zwischen den Konsonanten hinzugefügt, was die Aussprache erleichterte. Diese Schwierigkeit lässt sich auf das Fehlen dieser Besonderheit in den ersten erworbenen Sprachen zurückführen.

### 10.3.2.2 Suprasegmentalia

#### a) Wortakzentuierung

##### Zweisilbige Wörter

betroffene Wörter	Substitutionen	AZ	AQ	Realisationen insgesamt
<i>niemand</i> × 14, <i>Absicht</i> × 8, <i>zögert</i> × 7, <i>wirklich</i> × 7, <i>endlich</i> × 6, <i>blindlings</i> × 6, <i>keuchend</i> × 6, <i>plötzlich</i> × 6, <i>Rabe</i> × 5, <i>schließlich</i> × 5, <i>Herde</i> × 5, <i>ärgert</i> × 5, <i>ruhig</i> × 4, <i>Erde</i> × 4, <i>fröhlich</i> × 4, <i>über</i> × 4, <i>schmalen</i> × 4, <i>böser</i> × 3, <i>Igel</i> × 3, <i>einen</i> × 3, <i>waren</i> × 3, <i>nähert</i> × 2, <i>Löwe</i> × 2, <i>kurzer</i> × 2, <i>braune</i> × 2, <i>keine</i> × 2, <i>vielen</i> × 2, <i>eine</i> × 2, <i>Brüllen</i> × 2, <i>Schwester</i> , <i>wendet</i> , <i>Ferne</i> , <i>seiner</i> , <i>alles</i> , <i>Suche</i> , <i>spielen</i> , <i>stehen</i>	Akzentuierung der 2. Silbe	136	21 %	700
<i>zurück</i> × 3, <i>erkennt</i> × 2, <i>ergreift</i> × 2, <i>gefolgt</i> , <i>begrüßt</i> , <i>entlang</i> , <i>bergauf</i>	Akzentuierung der 1. Silbe	11		

Tab. 10.38: Abweichungen bei zweisilbigen Wörtern

## Dreisilbige Wörter

<b>betroffene Wörter</b>	<b>Substitutionen</b>	<b>AZ</b>	<b>AQ</b>	<b>Realisationen insgesamt</b>
<i>Ferdinand</i> × 64, <i>Entdeckung</i> × 7, <i>überall</i> × 7, <i>Abzweigung</i> × 6, <i>entschuldigt</i> × 5, <i>Familie</i> × 5, <i>hoffnungslos</i> × 5, <i>missmutig</i> × 5, <i>antwortet</i> × 4, <i>saftiges</i> × 4, <i>neugierig</i> × 4, <i>Besseres</i> × 2, <i>anderen</i> × 2, <i>traurige</i> × 2, <i>Gestalten</i> , <i>behauptet</i> , <i>verschwunden</i> , <i>geworden</i> , <i>beeile</i> , <i>gesehen</i> , <i>unglücklich</i> , <i>andere</i>	Akzentuierung der 3. Silbe	130	55,6 %	430
<i>antwortet</i> × 22, <i>Ferdinand</i> × 13, <i>anderen</i> × 10, <i>unglücklich</i> × 8, <i>Besseres</i> × 6, <i>neugierig</i> × 4, <i>missmutig</i> × 4, <i>saftiges</i> × 4, <i>Abzweigung</i> × 3, <i>traurige</i> × 3, <i>hoffnungslos</i> × 2, <i>andere</i> × 2, <i>galoppiert</i> , <i>überall</i> , <i>einige</i> , <i>übersät</i>	Akzentuierung der 2. Silbe	85		
<i>beeile</i> × 7, <i>Familie</i> × 6, <i>verschwunden</i> × 2, <i>entschuldigt</i> × 2, <i>entscheiden</i> × 2, <i>galoppiert</i> , <i>herunter</i> , <i>gesehen</i> , <i>geworden</i>	Akzentuierung der 1. Silbe	23		
<i>galoppiert</i>	Sprossvokal am Wortende	1		

Tab. 10.39: Abweichungen bei dreisilbigen Wörtern

## Komposita

<b>betroffene Wörter</b>	<b>Substitutionen</b>	<b>AZ</b>	<b>AQ</b>	<b>Realisationen insgesamt</b>
<i>Eichhörnchen</i> × 14, <i>Kinder mädchen</i> × 9, <i>Wildpferde</i> × 6, <i>Grasbüschel</i> × 5, <i>Hufspuren</i> × 5	Akzentuierung der 1. Silbe des Grundwortes	39	92,22 %	90
<i>Herbstblumenkranz</i> × 10, <i>Augenblick</i> × 9, <i>Grasbüschel</i> × 4, <i>Wildpferde</i> × 3, <i>Hufabdrücken</i> × 3, <i>Kinder mädchen</i> , <i>Hufspuren</i> , <i>Eichhörnchen</i>	Akzentuierung der letzten Silbe des Grundwortes	32		
<i>Hufabdrücken</i> × 7, <i>Eichhörnchen</i> × 4, <i>Hufspuren</i>	Akzentuierung der 2. Silbe des Grundwortes	12		

Tab. 10.40: Abweichungen bei Komposita

Mit Bezug auf die Abweichungsquoten hatten die tunesischen Probanden große Probleme bei der Wortakzentuierung im Deutschen. Dabei zeigte sich, dass bei zweisilbigen Wörtern weniger

Probleme als bei dreisilbigen auftraten. Bei den abweichenden Realisierungen der zwei- und dreisilbigen Wörter lag der Wortakzent meistens auf der letzten Silbe. Bei der korrekten Wortakzentuierung wurde bewusst oder unbewusst oft die erste bzw. die vorletzte Silbe des zweiten Wortes akzentuiert, weil die letzte Silbe ein Schwa oder ein Sonorant ist. Bei Komposita waren die Abweichungen viel stärker, wobei der Akzent fast überwiegend auf dem Grundwort statt auf dem Bestimmungswort realisiert wurde. Die Wortakzentuierungsregel unterscheidet sich im Tunesisch-Arabischen, im Französischen sowie im Englischen und Deutschen. Diese Unterschiede führen dazu, dass viele Lernende nicht wussten, wie sie mit der Wortakzentuierung im Deutschen umgehen sollten. Wie die Ergebnisse zeigten, waren die meisten Abweichungen vom Französischen geprägt, wobei die Lernenden den Akzent auf die letzte Silbe stellten.

### b) Satzakkzentuierung

Damit sich der Tabellenumfang nicht unnötig vergrößert, wurden aus Platzgründen sowie aus Gründen der Übersichtlichkeit in den beiden folgenden Tabellen 10.41 und 10.42 nur die betroffenen Sätze mit Nummern angegeben, wenngleich alle Sätze des angegebenen Textes untersucht wurden (vgl. die nummerierten Sätze im Anhang 2.1).

<b>korrekte Akzentuierung (vgl. die nummerierten Sätze im Anhang 2.1)</b>	<b>realisierte Akzentuierung</b>	<b>AZ</b>	<b>AQ</b>	<b>Realisationen insgesamt</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Akzentuierung Anfang oder Mitte des Satzes</li> <li>- Akzentuierung mehrerer Wörter im Satz (Haupt- und Nebenantuierung)</li> </ul>	Akkzentuierung des letzten Wortes im Satz (Satz 1, 2, 6, 7, 10, 11, 12, 19, 20, 23, 27, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 48, 51)	196	55 %	520
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Akzentuierung des letzten Wortes im Satz</li> <li>- Akzentuierung des ersten Wortes im Satz</li> <li>- Akzentuierung eines Wortes im Satz</li> <li>- Akzentuierung mehrerer Wörter im Satz (Haupt- und Nebenantuierung)</li> </ul>	Akkzentuierung eines falschen Wortes im Satz (Satz 1, 2, 5, 6, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 48)	62		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Akzentuierung des letzten Wortes im Satz</li> <li>- Akzentuierung eines Wortes Mitte des Satzes</li> </ul>	Akkzentuierung des ersten Wortes im Satz (Satz 3, 4, 17, 24, 32, 52)	13		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Akzentuierung eines Wortes im Satz</li> <li>- Akzentuierung mehrerer Wörter im Satz (Haupt- und Nebenantuierung)</li> </ul>	Akkzentuierung mehrerer (falscher) Wörter im Satz (Satz 7, 19, 25, 27, 31, 45, 50)	15		

Tab. 10.41: Abweichungen bei der Satzakkzentuierung

Fehlerhafte Realisierungen auf der Ebene der Satzakkentuierung waren vielfältig, wie anhand der obigen Ergebnisse zu sehen ist. Insgesamt traten im Durchschnitt bei 55 % der gesamten Sätze Abweichungen beim Satzakkent auf. Auffällig war, dass die meisten Abweichungen auf den Einfluss des Französischen hinwiesen, wo der Satzakkent am Satzende liegt. Insgesamt lassen sich diese Abweichungen aber auch darauf zurückführen, dass die Lernenden über ungenügende Kenntnisse bezüglich der Satzakkentuierung im Deutschen verfügten.

### c) Melodisierung

<b>korrekte Melodisierung (vgl. die nummerierten Sätze im Anhang 2.1)</b>	<b>realisierte Melodisierung</b>	<b>AZ</b>	<b>AQ</b>	<b>Realisationen insgesamt</b>
fallend	gleichbleibend (Satz 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51)	117	37,77 %	450
	steigend (Satz 2,4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 48)	53		
steigend	fallend (Satz 3, 14, 32)	14	56,66 %	30
	gleichbleibend (Satz 3, 14)	3		
gleichbleibend-fallend	fallend-fallend (Satz 19, 27, 36, 45)	21	70 %	40
	gleichbleibend-gleichbleibend (Satz 19, 27)	3		
	steigend-fallend (Satz 19, 36)	3		
	steigend-steigend (Satz 36)	1		

Tab. 10.42: Abweichungen bei der Melodisierung

Neben der Wort- und Satzakkentuierung stellte die Melodisierung tunesische Deutschlernende vor Probleme. Es schien, dass die Lernenden über mangelhaftes Wissen bzw. ungenügende Ausspracheschulung bezüglich der Melodisierung im Deutschen verfügten.

### d) Rhythmus

Gemäß der Auswertung der Kontrollhörerinnen hatten alle tunesischen Probanden große Schwierigkeiten in Bezug auf den Rhythmus im Deutschen, obwohl das Tunesisch-Arabische sowie das Englische auch zu den akzentzählenden Sprachen gehören. In Anlehnung an die Bemerkungen der Kontrollhörerinnen war der Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben bei allen Lernenden sehr gering. Es kam vor, dass fast alle Silben gleich betont ausgesprochen wurden, sodass der Rhythmus sehr monoton war. Auffällig war auch das Einfügen von kleinen Pausen zwischen den Wörtern. Außerdem wurden die Akzente bei allen nicht an die korrekten Stellen gesetzt. Meistens trug das letzte Wort im Satz die Hauptbetonung und alle anderen eine Nebenbetonung. Assimilationen und Reduktionen waren selten zu bemerken. Es schien in

diesem Fall so zu sein, dass den Lernenden die Merkmale des deutschen Rhythmus nicht bewusst waren. Außerdem dürfte das fest verinnerlichte Akzentuierungsmuster des Tunesisch-Arabischen sowie des Französischen zu diesen Abweichungen führen.

### 10.3.2.3 Kurzzusammenfassung zu den einzelnen Probanden beim Vorlesen

In Bezug auf das reproduzierende Sprechen auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene der zehn Probanden ließ sich Folgendes feststellen:

- Bei Probandin 1 fiel auf, dass sie die langen Wörter und Wörter mit Konsonantenhäufungen nur sehr schwer realisieren konnte. Zudem kam der Schwa-Laut [ə] als Sprossvokal am Silben- und Wortende sehr häufig vor, sodass der Sprechrhythmus unmittelbar beeinflusst wurde. Im Allgemeinen ließ sich der Einfluss des französischen Sprechrhythmus erkennen.
- Im Vergleich zu Probandin 1 waren bei Probandin 2 weniger Abweichungen zu beobachten. Trotz der segmentalen und suprasegmentalen Schwierigkeiten war bei ihr die Aussprache im Allgemeinen verständlich.
- Bei Probandin 3 war es ähnlich wie bei Probandin 1: Der Einfluss des französischen Sprechrhythmus war auch hier klar zu erkennen. Außerdem fielen bei langen Wörtern und Komposita große Schwierigkeiten auf. Die Lösungstiefe, obwohl sie noch nicht tief genug war, war jedoch besser als bei den Probanden 1 und 2.
- Die Probandin 4 drückte sich im Allgemeinen verständlich aus. Auffällig waren bei ihr die häufigen Abweichungen bei der Melodisierung: Statt einer fallenden realisierte sie dabei häufig eine steigende Sprechmelodie.
- Probandin 5 las den gesamten Text abgehackt und nicht fließend vor. Unterbrochen wurde die Lektüre durch den Ausdruck „eh eh eh“, wodurch die Einhörphase bei ihr länger dauerte als bei den anderen neun Probanden. Obwohl ihre Aussprache schwierig zu verstehen war, waren weniger Abweichungen bei der Wortakzentuierung im Vergleich zu den anderen Probanden zu verzeichnen.
- Trotz schwerwiegender segmentaler Abweichungen sowie abgehackten Vorlesens drückte sich Probandin 6 verständlich aus. Auffällig war bei den suprasegmentalen Abweichungen, dass der Wortakzent innerhalb derselben Wörter, wie z. B. *Ferdinand*, *antwortet* und *Eichhörnchen* unterschiedlich gesetzt wurde.
- Stark abweichend waren bei Probandin 7 die Wort- und Satzakzentuierung, die Melodisierung sowie die Rhythmisierung.
- Im Allgemeinen war die Aussprache der Probandin 8 verständlich. Auffällig war bei ihr der Einfluss des Französischen, der sowohl bei den E- und R-Lauten, bei der Wort- und Satzakzentuierung wie auch beim Sprechrhythmus zu erkennen war. Darüber hinaus senkte sich die Melodie nicht völlig in die Tiefe ab.
- Obwohl Proband 9 jedes Wort im Text für sich stehend aussprach, also den Text abgehackt vorlas, war seine Aussprache verständlich. Auffällig war im segmentalen Bereich, dass er häufig sowohl die konsonantischen als auch die vokalischen R-Varianten durch das Zungenspitzen-R substituierte. Im Vergleich zu den anderen Probanden waren die Realisierungen der Wortakzentuierung weniger abweichend.
- Bei Probandin 10 fehlte die Lösungstiefe bei fast allen Sätzen. Sie sprach außerdem oft abgehackt und häufig fehlte bei ihr der Schwa-Laut am Wortende.



### 10.3.3 Auswertung der Sprachaufnahmen (Antworten auf Fragen)

In diesem Kapitel geht es darum, die segmentalen und suprasegmentalen Probleme beim frei produzierenden Sprechen auszuwerten. Da die Lernenden unterschiedliche Antworten gegeben haben, enthalten die Aussagen im Folgenden auch nicht alle phonetischen und prosodischen Merkmale wie beim reproduzierenden Sprechen. Die Interpretation und Zusammenfassung des gesprochenen Beitrags jedes Probanden folgen jeweils dem dazu gehörigen Transkript (Die verwendeten GAT-Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang 3).

#### Proband 1

01	isch HEIße taima;
02	ische gern spiele videogAMEZ- ische schLafen:- ische Horet muSIK?
03	isch: bi:ne geboREne am ertSEN okTObe;
04	isch WOHne in nefza;
05	voKAbulo;
06	LANge Worte; die ARTikel-
07	äh (not) worte(.)AKzent;

Abb. 10.5: Transkript des gesprochenen Textes von P1

#### a) Segmentalia: Vokale

- **I-Laute:** langes [i:] statt kurzes [ɪ], wie in *bin*
- **E-Laute:** [e] statt [e:], wie in *ersten* und [ə] statt [ɛ] in *Wortakzent*.
- **Ö-Laute:** [œ] und [ø:] durch [ɔ] in *Wörter* und *höre*
- **U-Laute:** [ɪɔ] statt [u] in *Musik*
- **Schwa [ə]:** Hinzufügen des Schwa [ə] an falschen Stellen wie in *ich, bin* und *Wortakzent*

#### b) Segmentalia: Konsonanten

- **Ich-Laut:** überall der präpalatale Frikativ [ʃ] statt [ç]
- **Ang-Laut:** [ŋg] statt [ŋ] in *lange*
- **S-Laut:** [z] statt [s] in *Videogames*
- **R-Laute:** Substitution von [ʁ] durch [ə] wie in *Oktober* und *Wörter*, [ʁ] durch [r] in *ersten* und [ʁ] durch [ʁ]
- **Affrikaten:** [s] statt [ts] in *Wortakzent*

#### c) Suprasegmentalia

- **Wortakzentuierung (dreisilbig / viersilbig):** Akzentuierung der zweiten Silbe in *Vokabular* und der ersten Silbe in *Artikel*
- **Wortakzentuierung (Zusammensetzungen):** Akzentuierung der ersten Silbe des Grundwortes in *Videogames* und *Wortakzent*
- **Satzakzentuierung:** einmal Mitte des Satzes (S. 1), einmal am Ende des Satzes (S. 6)
- **Melodisierung:** steigend und bleibend statt fallend (S. 2, S. 4, S. 6). Der Tonhöhenverlauf sank bei allen Sätzen nicht völlig in die Lösungstiefe und richtete sich sogar manchmal abweichend nach oben, wie beim zweiten Satz.
- **Rhythmisierung:** Silbenkontrast durchgängig sehr gering, häufiges Einfügen eines Schwa [ə] am Wortende

## Proband 2

01	am wochenenDE isch_äh eschlaFE °h und ((unverständ lich, 1Sek.)) MEIne oMA beSUche;
02	isch HEIße NAda;
03	isch WOHNe in biZERTa;
04	meine gebutsTAG ist am siebzehnTEN: apRI:L zweitau sendEINS;
05	isch find FINde den DEUschen äh AKzent schön und mu sik? musikALisch;
06	äh äh meine äh isch ausSPRache verBESsern alles;
07	die verbkonJÜgäschen;

Abb. 10.6: Transkript des gesprochenen Textes von P2

### a) Segmentalia: Vokale

- **I-Laute:** [i:] statt [ɪ] in *April*
- **E-Laute:** [e] und [ə] statt [ɛ] in *verbessern* und *Akzent*, [ɛ] statt [e:] in *den*
- **A-Laute:** [ɛ] statt [a] im Wort *Verbkonjugation* und [a] statt [a:] in *musikalisch*
- **U-Laute:** [ʏ] statt [ʊ] wie in *Verbkonjugation*, [ʊ] und [ɔ] in *besuche* und *Geburtstag*
- **Schwa [ə] am Wortende:** fehlt in *besuche* und *Aussprache*
- **Diphthonge:** [a:ɛ] statt [aɛ] in *zweitausendeins*, [ø:] statt [ɔœ] in *deutschen*

### b) Segmentalia: Konsonanten

- **Ich-Laut:** überall [ʃ] statt [ç]
- **Ach-Laut:** [h] statt [x] in *Aussprache*
- **R-Laute:** [r] statt [ʀ] in *April*, [r] statt [ʁ] in *Verbkonjugation*, [ʁ] in *verbessern* einmal als [ɛ] und einmal elidiert, [ʁ] fehlt in *Geburtstag*
- **Affrikate [ts]:** zweimal [s] statt [ts] in *Geburtstag* und *Akzent*
- **Auslautverhärtung:** [b] statt [p] in *siebzehnten* und *Verbkonjugation*, [d] statt [t] in *zweitausendeins*, [g] statt [k] in *Geburtstag*
- **Konsonantenverbindungen (Anlaut):** Schwa [ə] wie in *schlafe*, Weglassen eines Konsonanten wie in *zweitausend* und *Akzent*
- **Konsonantenverbindungen (Auslaut):** Weglassen eines Konsonanten in *Geburtstag*

### c) Suprasegmentalia

- **Wortakzentuierung (zweisilbig):** Akzentuierung der ersten Silbe in *Akzent* und der zweiten Silbe in *Oma*
- **Wortakzentuierung (dreisilbig / viersilbig):** Akzentuierung der zweiten Silbe in *siebzehnten* und *Aussprache*, der letzten Silbe in *zweitausendeins*, *verbessern* und *musikalisch*
- **Wortakzentuierung (Zusammensetzungen):** letzte Silbe des Grundwortes in *Wochenende* und *Verbkonjugation*
- **Satzakzentuierung:** Mitte des Satzes (S. 1, S. 4 und S. 5)
- **Melodisierung:** keine Lösungstiefe
- **Rhythmisierung:** keinen Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben

### Proband 3

```
01  isch TREFfe freunden (.) isch SPÜle: videoGAMES;  
02  äh ISCHla:ut;  
03  die ARTikel(.) äh akKUSativ- DATiv;  
04  isch bin RANa;  
05  ich WOHL(e) (.) in NEVza;  
06  isch bin am DRITten (.) ma:i geBOren;  
07  (---) äh (---) vokabuLAR?
```

Abb. 10.7: Transkript des gesprochenen Textes von P3

#### a) Segmentalia: Vokale

- **I-Laute:** ein kurzes ungespanntes [ɪ] in *Akkusativ, Dativ*, im Wort *bin* wurde das [ɪ] kurz und gespannt ausgesprochen und beim Wort *spiele* komplett durch das [y:] substituiert.
- **Schwa [ə] im Wort:** [ɪ] statt [ə] in *geboren*
- **Diphthonge:** [a:ɔ] statt [aɔ] in *Ich-Laut* und [a:ɛ] statt [aɛ] in *Mai*

#### b) Segmentalia: Konsonanten

- **Ich-Laut:** [ʃ] statt [ç] wie in *ich* und *Ich-Laut*

#### c) Suprasegmentalia

- **Wortakzentuierung (dreisilbig / viersilbig):** Akzentuierung der ersten Silbe statt der zweiten in *Artikel* und der zweiten statt der ersten in *Akkusativ*
- **Wortakzentuierung (Zusammensetzungen):** Akzentuierung der ersten Silbe des Grundwortes in *Videogames*
- **Melodisierung:** steigend statt fallend (S. 7), keine Lösungstiefe
- **Rhythmisierung:** unnötige Pausen an falschen Stellen, geringer Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben

### Proband 4

```
01  isch bi:n haZAR;  
02  (---)äh isch bi:n äh isch bi:n am einundzwansischSTEN  
    märz giBURT;  
03  °h am WOchenende (.) isch_äh SCHAFFe mein hausaufGAben  
    äh und isch beSÜche MEIne großMUTter;  
04  äh ischLA:UT;  
05  die: arTIkel;  
06  voKAbülär voKAbülar;
```

Abb. 10.8: Transkript des gesprochenen Textes von P4

#### a) Segmentalia: Vokale

- **I-Laute:** [i:] statt [ɪ] in *bin*
- **U-Laute:** [ʏ] statt [u] in *Vokabular*
- **O-Laute:** [o] gespannt, aber kurz in *Großmutter*
- **Schwa [ə] am Wortende:** fehlte zweimal im Wort *meine*
- **Schwa [ə] im Wort:** [ɪ] statt [ə] in *Geburt*

- **Diphthonge:** [a:ɔ] statt [aɔ] in *Ich-Laut*

#### b) Segmentalia: Konsonanten

- **Ich-Laut:** [ʃ] statt [ç] wie in *ich* und *Ich-Laut*
- **R-Laute:** [ʁ] statt [ʀ] in *März, Artikel, Vokabular*, [ʁ] statt [ʀ] in *Geburt*
- **Auslautverhärtung:** [d] statt [t] in *einundzwanzigsten* und *und*

#### c) Suprasegmentalia

- **Wortakzentuierung (dreisilbig / viersilbig):** Akzentuierung der dritten Silbe in *einundzwanzigsten*, der ersten Silbe im Wort *Artikel*
- **Wortakzentuierung (Zusammensetzungen):** Akzentuierung der ersten Silbe des Grundwortes in *Ich-Laut, Hausaufgaben, Großmutter*
- **Melodisierung:** keine Lösungstiefe
- **Rhythmisierung:** sehr geringer Kontrast zwischen den betonten und unbetonten Silben

### Proband 5

01	isch hei:ße hiBA;
02	isch bi:n am DREIßig juLI zweitausendEI:NS geBUCH;
03	isch WOHne in OUICHtata;
04	°h äh AUSSprache;
05	die ARTiköl;
06	isch möschte äh <<stotternd>> workZENT;
07	am WOchenende isch LEse viel BÜsche und isch HÖre mu SIK;

Abb. 10.9: Transkript des gesprochenen Textes von P5

#### a) Segmentalia: Vokale

- **I-Laute:** [i:] statt [ɪ] in *bin*, [i] statt [i:] in *viel* und *Musik*
- **O-Laute:** [ɔ] statt [o:] in *wohne* und [ʊ] statt [o:] in *geboren*
- **Schwa [ə] am Wortende:** [ə] fehlte in *höre*
- **Diphthonge:** [a:ɛ] statt [a:ɛ] in *heiße* und *zweitausendeins*
- **Vokalneueinsatz:** fehlte in *Wortakzent*

#### b) Segmentalia: Konsonanten

- **Ich-Laut:** überall [ʃ] statt [ç]
- **R-Laute:** [x] statt [ʁ] in *geboren*, [ə] statt [ɐ] in *Bücher*
- **Affrikate [ts]:** [s] statt [ts] in *zweitausend*
- **Auslautverhärtung:** [d] statt [t] in *zweitausendeins, und*
- **Konsonantenverbindungen (Anlaut):** einer der Konsonanten fehlt wie in *Wortakzent*

#### c) Suprasegmentalia

- **Wortakzentuierung (zweisilbig):** Akzentuierung der zweiten Silbe im Wort *Bücher*
- **Wortakzentuierung (dreisilbig / viersilbig):** Akzentuierung der ersten Silbe im Wort *Artikel*
- **Wortakzentuierung (Zusammensetzungen):** Akzentuierung der letzten Silbe des Grundwortes in *Wortakzent*

- **Satzakzentuierung:** Akzentuierung des letzten Wortes im Satz (S. 2, S. 7), Akzentuierung des zweiten Wortes (S. 1)
- **Melodisierung:** keine Lösungstiefe
- **Rhythmisierung:** Silbenkontrast sehr gering, Hinzufügen von Lauten an falschen Stellen wie [œ] im Wort *Artikel*

## Proband 6

01	äh am wochenEnden: isch TRIFfen FRÖNden;
02	äh isch bin riHAB;
03	äh itsch wohne: in NEVza;
04	äh grammaTIK und VoKAbüler;
05	die AUSspraren und die ARTikul;
06	(---)äh den:_äh Wort und_äh SutzAKzent;
07	(-) äh (-) äh_siebenundzwanZIG in: März;

Abb. 10.10: Transkript des gesprochenen Textes von P6

### a) Segmentalia: Vokale

- **E-Laute:** [ɪ], [ə] und [a] statt [ɛ] in *treffe*, *Wortakzent*, *März*, [ɛ] statt [e:] in *den*
- **U-Laute:** [ʏ] statt [u] in *Vokabular*
- **A-Laute:** [o] statt [a] in *Satzakzent*, [a] statt [a:] in *Grammatik*, [ɛ:] statt [a:] in *Vokabular*
- **O-Laute:** [ɔ] statt [o:] in *wohne*
- **Schwa [ə] am Wortende:** zusätzlich ein [n] wie in *Wochenende*, *treffe*, *Freunde*, *Aussprache*, [e:] statt [ə] in *wohne*
- **Diphthonge:** [ø:] statt [œ] in *Freunde*

### b) Segmentalia: Konsonanten

- **Ich-Laut:** überall [j] statt [ç]
- **Ach-Laut:** [ʁ] statt [x] in *Aussprache*
- **Z-Laut:** [s] statt [z] in *Satzakzent*
- **R-Laute:** [ʁ] statt [ʀ] in *Aussprache*, [ʁ] *Artikel*, *Wortakzent*, *März* und [r] in *Vokabular*
- **Affrikate [ts]:** zweimal [s] in *siebenundzwanzig* und *Satzakzent*, [k] in *Satzakzent*
- **Auslautverhärtung:** [d] statt [t] in *siebenundzwanzig* und *und*
- **Konsonantenverbindungen (Anlaut):** Fehlen eines der Konsonanten in *siebenundzwanzig*
- **Konsonantenverbindungen (Auslaut):** Fehlen eines der Konsonanten in *Satzakzent*

### c) Suprasegmentalia

- **Wortakzentuierung (dreisilbig / viersilbig):** Akzentuierung der zweiten Silbe in *Vokabular*, der letzten Silbe in *Grammatik*, der ersten Silbe in *Artikel*
- **Wortakzentuierung (Zusammensetzungen):** Akzentuierung der ersten Silbe des Grundwortes in *Satzakzent*
- **Satzakzentuierung:** Akzentuierung am Satzende (S. 4, S. 5, S. 6, S. 7)
- **Melodisierung:** keine Lösungstiefe
- **Rhythmisierung:** sehr geringer Silbenkontrast bei allen Silben und in allen Sätzen, kleine unnötige Pausen wie in S. 1, im Wort *Artikel* wurde das silbische [l] als [əl] realisiert.

## Proband 7

01	äh isch beSÜche äh mein groβel <sup>er</sup> REN? (.) Äh lese: Büsch:er und isch_äh höre MÜsik;
02	isch WOHne in NEVza;
03	isch HEI:ße ibtiHAR;
04	äh mein GeburtsTAG ist am_äh <<stotternd>> (zwan zigSTEN/zwanziSTEN) OktoBER <<kichert °h>> äh zwei tausendeEINS;
05	äh isch MÖSCHte den rhithMUS bitSERN LERNen;
06	die ARTikel u:nd pluralbilDUNG sind schwer;
07	äh die A:US_äh_sprache geFÄLLT mir;

Abb. 10.11: Transkript des gesprochenen Textes von P7

### a) Segmentalia: Vokale

- **E-Laute:** [ɪ] statt [ɛ] in *besser*, [ɛ:] statt [e:] in *den*
- **A-Laute:** [a:] statt [a] in *Artikel*
- **Ü-Laute:** [ɪ] statt [ʏ] in *Rhythmus*
- **U-Laute:** [u:] statt [ʊ] in *und, Pluralbildung*, [ʏ] statt [u] in *Musik*
- **O-Laute:** [ɔ] statt [o:] in *Groβeltern, wohne*
- **Schwa [ə] am Wortende:** fehlt in *meine*
- **Schwa [ə] im Wort:** [ɪ] statt [ə] in *gefällt*
- **Diphthonge:** [a:ɛ] statt [aɛ] in *heiße*, [a:ɔ] statt [aɔ] in *Aussprache*

### b) Segmentalia: Konsonanten

- **Ich-Laut:** durchgängig [ʃ] statt [ç]
- **Ang-Laut:** [ŋ] statt [ŋ] in *Pluralbildung*
- **S-Laut:** [ts] statt [s] in *besser*
- **R-Laute:** [x] statt [ʁ] in *Aussprache*, [ʁ] statt [ʁ] in *Artikel, lernen*, [ə] statt [ɐ] in *Groβeltern, Bücher* und *besser*, [a] in *Oktober* und [ʁ] statt [ʁ] in *schwer* und *Geburtstag*
- **Affrikate [ts]:** [z] statt [ts] in *zwanzigsten*
- **Auslautverhärtung:** [d] statt [t] in *und, zweitausendeins*, [g] statt [k] in *Geburtstag, zwanzigsten*
- **Konsonantenverbindungen (Anlaut):** Fehlen eines der Konsonanten in *zwanzigsten*
- **Konsonantenverbindungen (Auslaut):** Einfügen von [ə] in *Groβeltern*

### c) Suprasegmentalia

- **Wortakzentuierung (zweisilbig):** Akzentuierung der zweiten Silbe in *besser*
- **Wortakzentuierung (dreisilbig / viersilbig):** Akzentuierung der letzten Silbe in *zwanzigsten, Oktober* und der ersten Silbe in *Artikel*
- **Wortakzentuierung (Zusammensetzungen):** Akzentuierung der letzten Silbe des Bestimmungswortes in *Groβeltern*, der letzten Silbe des Grundwortes in *Geburtstag* und *Pluralbildung*
- **Satzakzentuierung:** Akzentuierung am Satzende (S. 1, S. 5), Akzentuierung des zweiten Wortes (S. 2, S. 3), Akzentuierung innerhalb des Satzes (S. 6, S. 7), Akzentuierung vieler Wörter im Satz (S. 4)

- **Melodisierung:** steigend statt bleibend im (S. 1), keine Lösungstiefe
- **Rhythmisierung:** Einfluss des Französischen stark ausgeprägt, Einfügen des Schwa wie in *am, Großeltern, Aussprache*, unbetonte Silben manchmal stark betont, Silbenkontrast häufig gering

## Proband 8

```

01  isch HEIße GIIna;
02  am wochenENde PÜTze i:sch und GEhe einKAUFen;
03  isch WOHNen in biZERTa;
04  mein geburtsTAG ist am: ZWEITen FebruAR (.) °h
    zwe:i(.)TAUSend;
05  äh mir gefällt die: ause(.)SPRACHe;
06  äh isch FINde: die ARTIKöl schwer;
07  isch MÖSCHte: lörNEN? (.) wie isch_äh die SILben
    TRENne;

```

Abb. 10.12: Transkript des gesprochenen Textes von P8

### a) Segmentalia: Vokale

- **I-Laute:** [i:] statt [ɪ] in *ich*, [e] statt [ɪ] in *Silben*
- **E-Laute:** [œ] statt [ɛ] in *lernen*, [e] statt [e:] in *gehe*
- **Diphthonge:** [a:ɛ̃] statt [aɛ̃] in *zwei*

### b) Segmentalia: Konsonanten

- **Ich-Laut:** durchgängig [ʃ] statt [ç]
- **R-Laute:** [ʁ] statt [ʀ] in *Februar, Artikel, lernen*, [ʁ] statt [ʀ] in *Geburtstag*
- **Auslautverhärtung:** [d] statt [t] in *und, zweitausend*, [g] statt [k] in *Geburtstag*
- **Konsonantenverbindungen (Silbengrenze):** Einfügen von [ə] in *Aussprache*

### c) Suprasegmentalia

- **Wortakzentuierung (zweisilbig):** Akzentuierung der zweiten Silbe in *Silben*
- **Wortakzentuierung (dreisilbig / viersilbig):** Akzentuierung der ersten Silbe in *Artikel*, der zweiten Silbe in *Aussprache, einkaufen* und *zweitausend* und der letzten Silbe in *Februar*
- **Wortakzentuierung (Zusammensetzungen):** Akzentuierung der ersten Silbe des Grundwortes in *Wochenende* und der letzten Silbe des Grundwortes in *Geburtstag*
- **Satzakzentuierung:** Akzentuierung am Satzende (S. 4)
- **Melodisierung:** steigend statt bleibend (S. 7), keine Lösungstiefe
- **Rhythmisierung:** unnötige Pausen zwischen den einzelnen Wörtern (S. 4, S. 5, S. 7), Einfügen von Vokalen statt silbischen Konsonanten wie in *Artikel* und Silbenkontrast sehr gering

## Proband 9

01	an der DEUTsche SPRache sind akKUSativ und daTIV <<stotternd>> sehr schwer für mich;
02	mir geFAllen die ZAHlen (.) äh und die ausSPRache; die ZAHlen sind (.) äh wir tunesischaRAbisch; <<lachend>>
03	isch WOHne (.) in BiZERT;
04	isch bin: NAdir;
05	am WOchenende (.) spiele isch FUSSba:ll und TREFFe mein FREUNDen °h im CAFé;
06	mein GeBUrschtag (.) i:st am (.) SIEbenzehn AUGust zweitausendZWEI;
07	isch MÖSCHte die UMLa:ute <<stotternd>> VERbesseren;

Abb. 10.13: Transkript des gesprochenen Textes von P9

### a) Segmentalia: Vokale

- **I-Laute:** [i:] statt [ɪ] in *ich*, [i] statt [ɪ] in *im* und *ist*, [i:ɐ] statt [i:] in *wie*
- **E-Laute:** [ɪ] statt [ɛ] in *treffe*, [ɛ:] statt [e:] in *sehr*
- **O-Laute:** [ɔ] statt [o:] in *wohne*
- **A-Laute:** [a] statt [a:] in *Dativ*, [a:] statt [a] in *Fußball*
- **Ü-Laute:** [y] statt [y:] in *für*
- **Schwa [ə] am Wortende:** fehlt in *meine*
- **Diphthonge:** [a:ɛ] statt [aɛ] in *mein*, [a:ɔ] statt [aɔ] in *Umlaute*

### b) Segmentalia: Konsonanten

- **Ich-Laut:** durchgängig [ʃ] statt [ç]
- **R-Laute:** [r] statt [ʁ] in *treffe*, [ʁ] statt [ʁ] in *Sprache* und *Freunde*, [r] statt [ʁ] in *verbessern*, [r] statt [ʁ] in *Geburtstag* und *für*, [ʁ] fehlt in *sehr*
- **Affrikate [ts]:** [ʃ] statt [ts] in *Geburtstag*, [z] statt [ts] in *zweiundzwanzig*
- **Auslautverhärtung:** [b] statt [p] in *siebzehn*, [d] statt [t] in *sind*, *und*, *zweitausendzwei*, [g] statt [k] in *Geburtstag*
- **Konsonantenverbindungen (Anlaut):** [z] statt [ts] in *zweitausendzwei*
- **Konsonantenverbindungen (Auslaut):** Fehlen eines der Konsonanten in *Geburtstag*
- **Konsonantenverbindungen (Silbengrenze):** Fehlen des [t] in *deutschen*, Einfügen von [ən] in *siebzehn*

### c) Suprasegmentalia

- **Wortakzentuierung (zweisilbig):** Akzentuierung der ersten Silbe in *August*, *Café*, *Nabil*, Akzentuierung der zweiten Silbe in *Dativ*
- **Wortakzentuierung (dreisilbig / viersilbig):** Akzentuierung der letzten Silbe in *zweitausendzwei*, der ersten Silbe in *verbessern* und der zweiten Silbe in *Aussprache* und *Akkusativ*
- **Zusammensetzungen:** Akzentuierung der zweiten Silbe des Grundwortes *Tunesisch-Arabisch*
- **Satzakzentuierung:** letztes Wort im Satz bzw. am Satzende (S. 1, S. 2, S. 3, S. 6, S. 7, S. 8)
- **Melodisierung:** steigend statt fallend (S. 4), keine Lösungstiefe



- **Rhythmisierung:** geringer Kontrast zwischen den betonten und unbetonten Silben, oft Einfügen unnötiger kleiner Pausen

## Proband 10

```

01  °h isch bin laBIIdi houd;
02  isch bi:n am ÖRSten: (.) äh septemBER (.) °h zweiTAU
    send giBOren;
03  isch WOHN (.) in:_äh BiZÖRT;
04  mir geFALLt nischt;
05  die PÖRfekt;
06  viele konsonANTE HINter einANDe;
07  isch mag muSIK höREN film SEHEN (.) äh in MEI:ne FREI
    zeit;

```

Abb. 10.14: Transkript des gesprochenen Textes von P10

### a) Segmentalia: Vokale

- **I-Laute:** [i:] statt [ɪ] in *ich* und [i] statt [i:] in *mir* und *Musik*
- **E-Laute:** [œ] statt [ɛ] und [e:] in *Perfekt* und *ersten*, [a] statt [ɛ] in *gefällt*
- **O-Laute:** [ʊ] statt [o] in *geboren*
- **Schwa [ə] am Wortende:** Fehlen des [ə] in *wohne* und *Filme*
- **Schwa [ə] im Wort:** [ɪ] statt [ə] in *geboren* und Fehlen in *sehen*
- **Diphthonge:** [a:ɛ] statt [aɛ] in *meiner*

### b) Segmentalia: Konsonanten

- **Ich-Laut:** durchgängig [ʃ] statt [ç]
- **R-Laute:** [r] statt [ʀ] in *geboren*, [r] statt [ʀ] in *Perfekt*, [ɛ] statt [ɐ] in *September*, [ə] statt [ɐ] in *hintereinander* und *meiner*, [r] statt [ʀ] in *ersten*
- **Affrikate [ts]:** [s] statt [ts] in *zweitausend*
- **Auslautverhärtung:** [d] statt [t] in *zweitausend* und [g] statt [k] in *mag*
- **Konsonantenverbindungen (Anlaut):** Fehlen eines der Konsonanten in *zweitausend*
- **Konsonantenverbindungen (Auslaut):** Fehlen des [t] in *Perfekt*

### c) Suprasegmentalia

- **Wortakzentuierung (zweisilbig):** Akzentuierung der zweiten Silbe in *hören*
- **Wortakzentuierung (dreisilbig / viersilbig):** Akzentuierung der letzten Silbe in *Konsonanten*, *September* und der zweiten Silbe in *zweitausend*
- **Wortakzentuierung (Zusammensetzungen):** Akzentuierung des Grundwortes in *Freizeit* und der ersten Silbe des Grundwortes in *hintereinander*
- **Satzakzentuierung:** Akzentuierung der falschen Wörter Mitte des Satzes (S. 2, S. 7), Akzentuierung am Satzende (S. 6)
- **Melodisierung:** keine Lösungstiefe
- **Rhythmisierung:** geringer Silbenkontrast bei allen Silben und in allen Sätzen, viele unnötige Pausen (S. 2, S. 7), Einfluss des Französischen stark ausgeprägt

### 10.3.4 Fazit: Reproduzierendes vs. frei produzierendes Sprechen

#### a) Vokale

Folgende Abbildungen geben einen Überblick über die vokalischen Abweichungen beim reproduzierenden sowie beim frei produzierenden Sprechen:

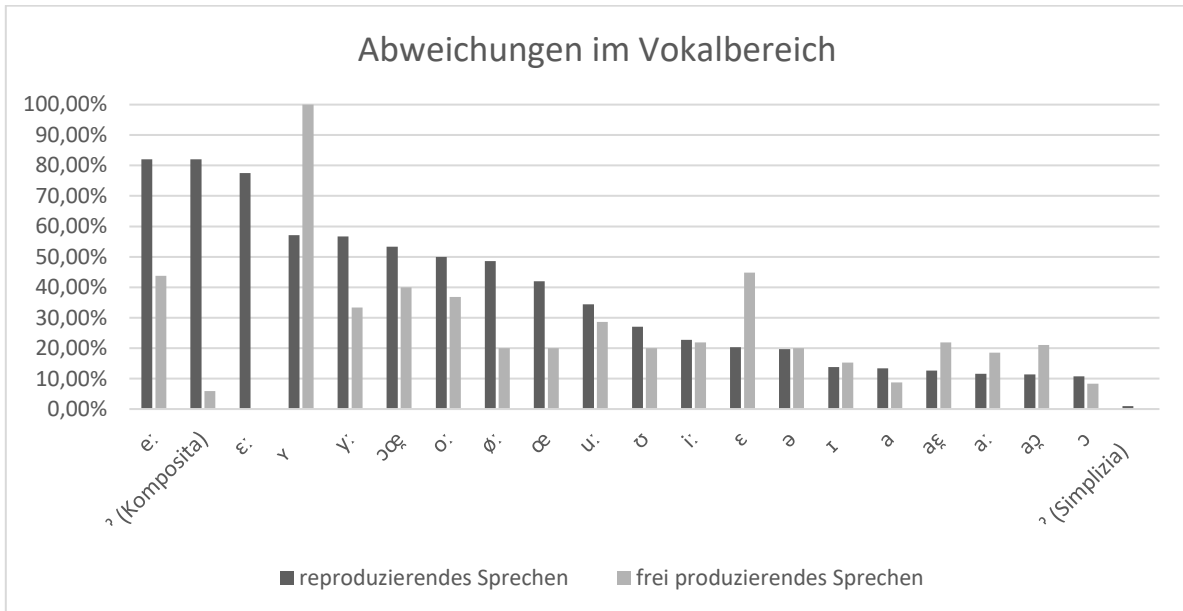


Abb. 10.15: Abweichungen im Vokalbereich beim reproduzierenden und frei produzierenden Sprechen (alle Probanden)

Im Vergleich zu den Abweichungsquoten im vokalischen Bereich zeigten die tunesischen Probanden beim frei produzierenden Sprechen bei den meisten Vokalen weniger Abweichungen als beim reproduzierenden Sprechen. Auffällig waren Unterschiede bei den Realisierungen der E-, Ö-, O- und Ü-Laute, wobei die Schriftinterferenzen zum größten Teil zu den Fehlern führten. Im Unterschied dazu wurde beim frei produzierenden Sprechen das Schwa [ə] zu 32 % abweichend realisiert, indem es meistens weggelassen wurde. Im Gegensatz gab es beim Lesen mehr richtige Realisationen dieses Lautes (19,2 % Abweichungen). Beim reproduzierenden Sprechen wurde häufig (82,5 %) auf den Vokalneueinsatz in Zusammensetzungen verzichtet bzw. mit Liaison gesprochen, während beim produktiven Sprechen mehr darauf geachtet wurde.

#### b) Konsonanten

In den folgenden Abbildungen wird die Anzahl der Abweichungen im konsonantischen Bereich beim reproduzierenden und produktiven Sprechen verdeutlicht.

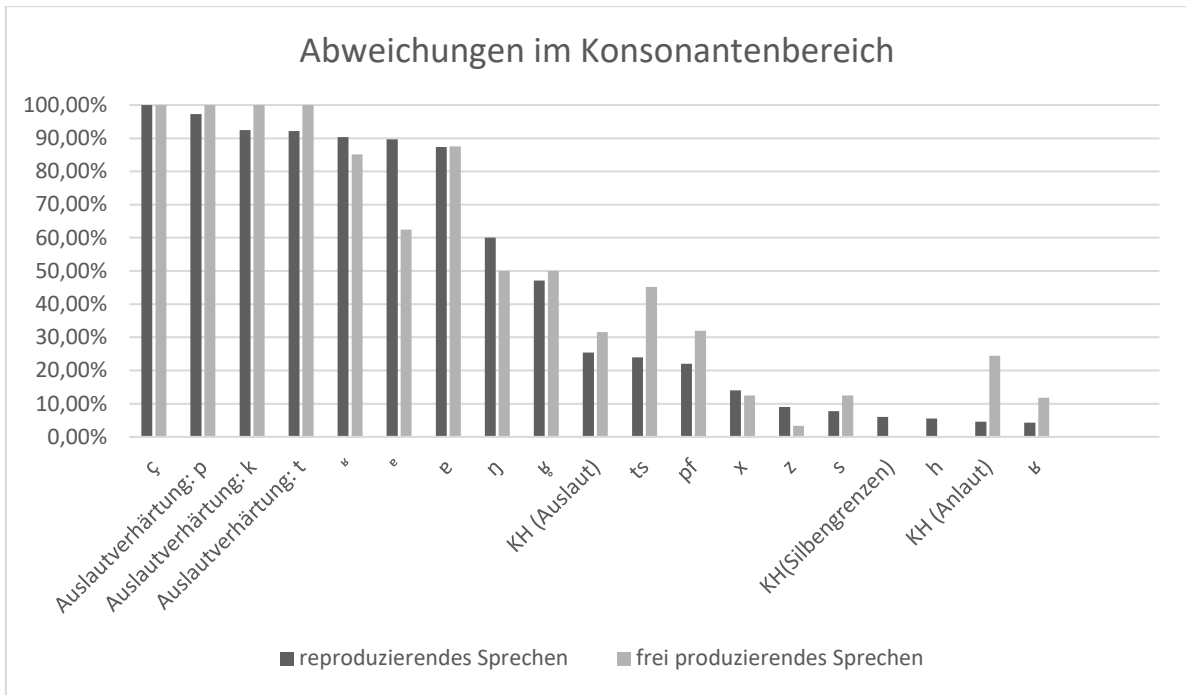


Abb. 10.16: Abweichungen im Konsonantenbereich beim reproduzierenden und frei produzierenden Sprechen (alle Probanden)

Im Unterschied zum vokalischen Bereich hatten die tunesischen Probanden bei den Konsonanten sowohl beim reproduzierenden als auch beim produktiven Sprechen fast dieselben Schwierigkeiten. Auffällig waren Unterschiede bei der Affrikate [ts] sowie bei den Konsonantenhäufungen im Anlaut. Beim spontanen Sprechen waren die fehlerhaften Realisierungen der Affrikate [ts] sowie der Konsonantenhäufungen im Anlaut schwerwiegender als beim Vorlesen.

### c) Suprasegmentale Ebene

Die folgenden Abbildungen zeigen einen Überblick über die suprasegmentalen Abweichungen beim reproduzierenden sowie beim produktiven Sprechen:

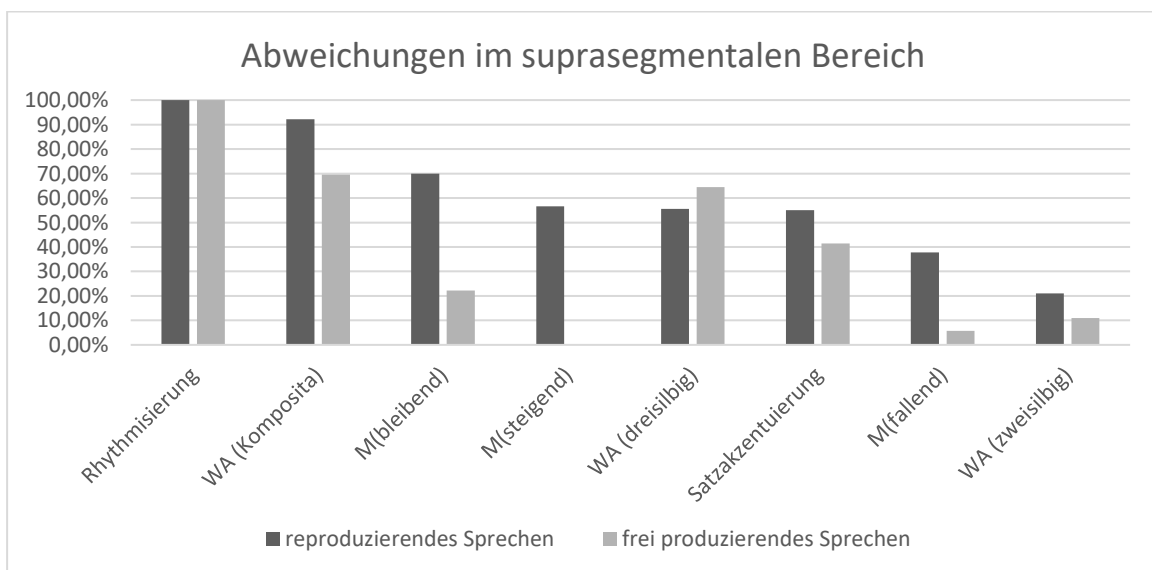


Abb. 10.17: Abweichungen im suprasegmentalen Bereich für beide Textsorten

Aus den Abbildungen wird ersichtlich, dass tunesische Lernende schwerwiegendere Abweichungen beim gebundenen Sprechen auf der suprasegmentalen Ebene hatten als beim frei produzierenden Sprechen. Dies kann damit erklärt werden, dass sich die Probanden beim spontanen Sprechen mit ihren eigenen Worten sicherer fühlten. Außerdem waren die Sätze beim spontanen Sprechen kürzer als die beim gebundenen Sprechen, was den Probanden ermöglichte, weniger Fehler zu machen.

## 10.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Im Anschluss an die Darstellung der Untersuchungsergebnisse der drei durchgeführten Teilstudien sollen abschließend die gestellten Forschungsfragen beantwortet werden. In Bezug auf die qualitative Bewertung der Aussprache der tunesischen Lernenden wird in dieser Arbeit die Auswertung der Experten als am wichtigsten betrachtet, denn wie schon erwähnt, lassen sich die phonetischen Abweichungen deutlicher von Erstsprachlern erkennen als von Fremdsprachlern. Folgende Punkte zu den Fragestellungen (vgl. Kap. 10.1) werden für die Vokalebene im Zentrum der Untersuchung nachgewiesen:

### 10.4.1 Zur Forschungsfrage 1

Welche interferenzbedingten segmentalen und suprasegmentalen Probleme haben tunesische Deutschlernende?

#### 10.4.1.1 Vokale

##### a. Vokalquantität und -qualität

- **Vokalquantität:** In Bezug auf die Vokalquantität haben die tunesischen Probanden Schwierigkeiten bei der Differenzierung langer und kurzer Vokale im Deutschen gezeigt. Dies wurde bei allen analysierten Vokalen bestätigt, indem Langvokale durch Kurzvokale ersetzt wurden und umgekehrt. Insbesondere betraf das die Ü-, I-, O- und A-Laute: Das lange gespannte gerundete [y:] wurde z. B. durch das kurze, aber gespannte [y] bzw. das kurze und ungespannte [ʏ] wie in *führt* ersetzt. Ebenso wurde der Langvokal [a:] mit dem Kurzvokal [a] in 24 von 35 abweichenden Umsetzungen wiedergegeben.
- **Vokalqualität:** Auch bei der Vokalqualität gab es Ausspracheabweichungen, gespannte Vokale wurden ungespannt realisiert und umgekehrt. Insbesondere betraf das die Ü-, I-, O- und U-Laute. Trotz der Ungespanntheit des tunesisch-arabischen [i] kamen die meisten Substitutionen dieses Vokals in Form eines gespannten [i] mit verschiedenen Quantitäten vor wie in *Pfiff*, *saftiges* und *ich*. Im Gegensatz dazu kam die gespannte O-Variante in 25 von 35 abweichenden Umsetzungen als ungespanntes [ɔ] vor.

##### b. Vokalphoneme, die im tunesisch-arabischen Phoneminventar nicht existieren

- **Ü-Laute:** Laut den Ergebnissen hatten tunesische Deutschlernende neben den qualitativen und quantitativen Abweichungen bei der Realisierung der Ü-Laute eine Tendenz zum hinteren kurzen und ungespannten [ʊ].
- **Ö-Laute:** Was die Ö-Laute angeht, so kamen die häufigsten Lautsubstitutionen bei den Lauten [ø:] und [œ] als ein ungespanntes kurzes [ɔ] vor.

### c. Vokalphoneme, die in den zuvor erworbenen Sprachen bekannt sind

- **O-Laute:** Gelegentlich war zu beobachten, dass der Laut [o:] durch das kurze ungespannte [œ] oder das lange gespannte [ø:] ersetzt wurde. Im Vergleich dazu traten beim kurzen gespannten Vokal [ɔ] weniger Abweichungen auf. Trotzdem wurde das [ɔ] meistens mit dem kurzen ungespannten [a] wiedergegeben.
- **U-Laute:** Beim Realisieren des [u:] zeigte sich eine breite Substituierungsvariation, die meist in Richtung der vorderen gerundeten [y]-Qualität kombiniert mit diversen Quantitäten reichte. Auffällig war ebenso, dass die Lernenden in *Hufspuren* sowie *Hufabdrücken* das [u:] durch den Diphthong [aɔ] ersetzten. Der kurze ungespannte Vokal [ʊ] anbelangt wurde neben vielfältigen Realisierungsvarianten meistens als [ʏ] bzw. [y] realisiert.
- **E-Laute:** Schwerwiegend waren die Abweichungen bei den E-Lauten. Die größten monophthongischen Abweichungen traten beim Vokal [e:] auf. Am häufigsten wurde er durch ein langes ungespanntes [ɛ:] oder ein kurzes ungespanntes [ɛ] ersetzt. Große Schwierigkeiten hatten die Lernenden ebenso beim Realisieren des Vokals [ɛ:], so wurde er meistens mit dem mitteltiefen langen Vokal [a:] bzw. dem mitteltiefen kurzen Vokal [a] wiedergegeben. Fehlerhafte Realisierungen betrafen ebenso den Vokal [ɛ], indem er durch die gespannten E-Varianten [e] und [e:] mit unterschiedlichen Quantitäten, durch die I-Laute und auch quantitativ durch das lange [ɛ:] ersetzt wurde. Größtenteils fiel bei der Realisierung des [ɛ] auf, dass er nasalisiert artikuliert wurde. Vor allem wenn diesem Laut ein [n] folgt, entstand ein [ã] statt [ɛ].
- **I-Laute:** Die I-Laute bereiteten den tunesischen Deutschlernenden ebenso Ausspracheschwierigkeiten: [i:] und [ɪ] wurden gelegentlich komplett durch unterschiedliche Laute bzw. Diphthonge [ɛ: ɛ e: e ʏ i aɛ] substituiert.
- **A-Laute:** Gemäß den Ergebnissen waren die Abweichungen bei den A-Vokalen im Vergleich zu den anderen Vokalen niedrig. Fehlerhaft wurde das [a] durch die E-Laute [ɛ] und [ɛ:] ersetzt. Außerdem wurde [a] manchmal durch [ã] substituiert.
- **Vokalneueinsatz:** Der Glottisschlag im Wortanlaut bereitete den Probanden sehr selten Probleme. Größere Schwierigkeiten verursachte dieser jedoch in Zusammensetzungen und vor allem beim reproduzierenden Sprechen: Konsonanten wurden mit anschließenden Vokalen verbunden, was sich auf das Phänomen der Liaison im Französischen bezieht.

### d. Schwa [ə] am Silben- und Wortende

Der Schwa-Laut [ə] bereitete den tunesischen Probanden im Vergleich zu den anderen deutschen Vokalen keine großen Schwierigkeiten. Bei den fehlerhaften Realisierungen wurde das [ə] durch die E-, I- und Ö-Laute substituiert. Zahlenmäßig wurde das [ə] häufig am Wortende weggelassen.

### e. Diphthonge

Die fehlerhaften Realisierungen der deutschen Diphthonge [aɛ] und [aɔ] waren sowohl monophthongisch als auch diphthongisch. Die Abweichungsquoten lagen jedoch weit unter 50 %. Bei den monophthongischen Abweichungen wurde das [aɛ] meist durch die I-Laute und manchmal durch die [ɛ]-Laute und das [aɔ] durch einen der O-Laute ersetzt. Häufig wurden aber diese beiden Diphthonge diphthongisch gebildet. Überwiegend produzierten die Lernenden den ersten Bestandteil lang, so trat anstelle vom [aɛ] ein [a:ɛ] und anstelle von [aɔ] ein [a:ɔ] auf. Größere Schwierigkeiten verursachte jedoch der Diphthong [ɔœ]. In allen abweichenden Fällen wurde er monophthongisch als [ø] bzw. [œ] realisiert.

### 10.4.1.2 Konsonanten

#### a. Konsonantenphoneme, die im tunesisch-arabischen Phoneminventar nicht existieren

Das [ç] war für alle Probanden besonders problematisch: Sowohl beim rezeptiven als auch beim produktiven Sprechen wurde der Ich-Laut zu 100 % abweichend realisiert. Am meisten wurde er durch den Fortis-Frikativ [ʃ] substituiert und selten durch andere Laute wie [x s g]. Auch der Ang-Laut bereitete einige Schwierigkeiten: Sowohl beim rezeptiven als auch beim produktiven Sprechen lagen die Abweichungsquoten bei dessen Realisierung über 50 %. Ihm wurde entweder ein [g] angehängt oder er wurde komplett durch die Lautfolge [ng] substituiert.

#### b. R-Allophone

Bei der Realisierung des Frikativs [ʁ] waren grundsätzlich selten Abweichungen anzumerken, wobei das [ʁ] durch das Zungenspitzen-R substituiert wurde. Das entstimmlichte Reibe-R wurde überwiegend durch die konsonantischen R-Varianten [ʁ r] und den Konsonanten [x] ersetzt. Das kombinatorische Allophon [ʁ̥] erwies sich ebenso als problematisch, wobei es meist durch das Reibe-R und gelegentlich durch die vokalisiertes [ʁ̥̃] und das Zungenspitzen-R ersetzt wurde. Was die vokalisiertes R-Varianten angeht, so zeigten sich bei ihrer Realisierung große Schwierigkeiten der tunesischen Probanden. Das deutsche [ʁ̥] wurde häufig durch Kombinationen aus einem der E-Laute und einem angehängten [ʁ] oder [r] zusammengesetzt. Manchmal tendierten die Probanden dazu, das vokalisiertes [ʁ̥] durch das Schwa [ə] zu ersetzen. Schließlich kam anstelle des reduzierten vokalisiertes [ʁ̥] meist das Reibe-R zur Anwendung.

#### c. Affrikaten und Konsonantenhäufungen

Die Affrikate [pf] bereitete den tunesischen Probanden keine schwerwiegenden Probleme. Bei den fehlerhaften Realisierungen der Affrikate [ts] kam häufig der Konsonant [z] vor. Laut den Ergebnissen haben die Probanden kaum Probleme bei Konsonantenhäufungen im Anlaut. Problematisch waren im Gegensatz dazu die Konsonantenhäufungen im Auslaut. Um diese zu bewältigen, ließen die Probanden entweder einen der beiden Bestandteile ausfallen oder schoben einen Sprossvokal – meistens ein [ə] oder [ɪ] – ein.

#### d. Auslautverhärtung

Gemäß den Ergebnissen bereitete die Auslautverhärtung den Probanden erheblich Probleme. Überwiegend wurden die am Silben- und Wortende entstandenen stimmlosen Plosive [p t k] durch die stimmhaften Plosive [b d g] ersetzt.

### 10.4.1.3 Suprasegmentalia

Hinsichtlich der Abweichungen bei der Wort- und Satzakkentuierung, Melodisierung, Pausierung und Rhythmisierung zeigte sich, dass die Abweichungen auf der Ebene der Suprasegmentalia schwerwiegend waren.

#### a. Wort- und Satzakkentuierung

Laut den Abweichungsquoten zeigte sich im Wesentlichen, dass bei zweisilbigen Wörtern weniger Probleme als bei dreisilbigen auftraten. Bei den abweichenden Realisierungen lag der Wortakzent meistens auf der letzten Silbe. Bei Komposita waren die Abweichungen viel stärker, wobei der Akzent überwiegend auf dem Grundwort gesetzt wurde. Insgesamt kamen im Durchschnitt bei 42 % der Lernenden Abweichungen beim Satzakkent vor. Auffällig war, dass bei den meisten Abweichungen der Satzakkent am Satzende lag.

## **b. Melodisierung**

Was die Melodisierung anbelangt, so gaben viele Probanden die fallende, bleibende oder steigende Melodie nicht korrekt bzw. nicht deutlich wieder. Stark abweichend war vor allem beim reproduzierenden Sprechen die Realisierung der bleibenden sowie der steigenden Melodie, wobei oft die Melodie fallend statt bleibend und fallend statt steigend realisiert wurde. Die Lösungstiefe am Äußerungsende fehlte bei allen Probanden, wobei der Tonhöhenverlauf nicht völlig in die Lösungstiefe absank, sondern fast immer schwebend oder leicht abgesunken klang. Insgesamt war der Melodieverlauf bei den tunesischen Probanden nicht abwechslungsreich, sondern monoton. Im Vergleich zum gebundenen Sprechen lässt sich insgesamt feststellen, dass die Probanden beim spontanen Sprechen innerhalb der einzelnen Äußerungen zahlreiche Melodiestiege einfügten.

## **c. Rhythmisierung**

Letztendlich stellte die Rhythmisierung im Deutschen das größte Problem bei allen Lernenden sowohl beim freien als auch beim gebundenen Sprechen dar. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass die wechselseitige Abfolge von akzentuierten und nicht akzentuierten Silben kaum erfolgte und meistens nicht zu bemerken war. Manchmal beim gebundenen Sprechen und oft beim freien Sprechen setzten die Lernenden kleine, unnötige Pausen (kaum „echte“ oder Sinnpausen und oft nur Einatempausen auch innerhalb von Wörtern). Es gab selten Reduktionen und Assimilationen. Wenn diese realisiert wurden, dann meistens beim Schwa [ə] und gelegentlich beim [s] am Wortende. Auffällig war auch, dass den silbischen Konsonanten [m n l] sowohl beim spontanen als auch beim gebundenen Sprechen ständig ein Schwa [ə] vorangestellt wurde, sodass diese keine silbentragende Funktion übernahmen. Im Zusammenspiel zwischen Segmentalia und Suprasegmentalia erwies sich, dass der gesamte Sprechrhythmus sowohl beim spontanen als auch beim gebundenen Sprechen durcheinandergebracht wurde. Es ist dennoch sehr wichtig darauf hinzuweisen, dass das Einfügen der Sprossvokale vor allem im Auslaut den Gesamtrhythmus durch das Entstehen zusätzlicher Silben beeinflusste.

### **10.4.1.4 Klassifizierung der durch die Erstsprache und früher gelernte Fremdsprachen entstandenen Interferenzfehler**

Bei den folgenden Angaben werden Vermutungen angestellt, woher die Interferenzen kommen. Gemäß den Ergebnissen der Sprachaufnahmen zeigte sich, dass das Tunesisch-Arabisches zwar einen unmittelbaren Einfluss auf den Erwerb der deutschen Aussprache hat. Allerdings waren die vorhandenen Interferenzfehler nicht nur auf das Tunesische zurückzuführen, sondern auch auf das Französische und das Englische. Diesbezüglich zeigte sich, dass die tunesischen Deutschlernenden am stärksten vom Französischen beeinflusst waren. Stark bemerkbar machte sich in dieser Studie die Schriftinterferenz, die eine der wichtigsten Fehlerquellen war.

#### **a. Interferenzen aus dem Tunesisch-Arabischen**

##### **Vokale:**

- **Diphthonge:** Beeinflusst vom Tunesisch-Arabischen wurde überwiegend aus dem ersten Vokal des Diphthongs ein langer Vokal gemacht, wie z. B. [a:ɛ] statt [aɛ].

##### **Suprasegmentalia:**

- **Wortakzentuierung:** Das fest verinnerlichte Akzentuierungsmuster des Tunesisch-Arabischen dürfte zu den beobachteten Abweichungen geführt haben, insbesondere weil die

Probanden Probleme bei den Konsonantenhäufungen hatten, was die Akzentuierungsregeln im Deutschen unmittelbar stark beeinflussen kann.

- **Lösungstiefe:** Der Tonhöhenverlauf sank nicht völlig in die Lösungstiefe ab.
- **Assimilationen und Reduktionen:** Es wurden rhythmische Eigenschaften des Tunesisch-Arabischen auf das Deutsche übertragen, indem Assimilationen und Reduktionen selten zu bemerken waren.

## b. Interferenzen aus dem Französischen

### Vokale:

- **Vokalquantität:** Beeinflusst vom Französischen kamen aufgrund der fehlenden Quantitätsunterscheidung Schwierigkeiten bei der Differenzierung langer und kurzer Vokale vor, wie z. B. [i y] statt [i: y:].
- **Grad und Richtung der Zungenhebung:** Die Laute [ø:] und [œ] kamen als ein ungespanntes kurzes [ɔ] vor. Bei der Realisierung der hinteren Laute [u:] und [ʊ] gingen die Realisierungsvarianten meist in Richtung der vorderen gerundeten [y]-Qualität.
- **Schwa [ə]:** Das [ə] wurde häufig am Wortende weggelassen. D. h., es blieb am Wortende wie im Französischen stumm. Außerdem trat [ə] manchmal als das französische [œ] auf. Dabei entspricht das Graphem <e> dem Phonem /œ/.
- **E-Laute:** Da das Graphem <e> die verschiedenen E-Laute repräsentiert, wurde das [e:] nicht genügend unterschieden und häufig durch [ɛ:] und [ɛ] substituiert. Größtenteils lässt sich bei der Realisierung des [ɛ] die Tendenz feststellen, ihn nasaliert als [ã] auszusprechen, vor allem wenn ihm ein [n] folgt. Dies verweist auf die Graphemkombination <en>. Gelegentlich wurden auch die Umlaute bei den ungespannten E-Laute [ɛ:] – [ɛ] übersehen. So wurden sie durch die A-Laute ersetzt.
- **Diphthonge:** [aɔ] wurde durch einen der O-Laute und [ɔœ] durch [ø] bzw. [œ] substituiert. Dies lässt auf die Interferenz der Phonem-Graphem-Beziehung im Französischen schließen, wo das Graphem <au> dem Phonem /o/ und das Graphem <eu> den Phonemen /ø/ bzw. /œ/ entspricht.

### Konsonanten:

- **H-Laut:** Die fehlerhaften Realisierungen beim Laut [h] lassen sich durch die Schriftinterferenzen erklären, wo das Graphem <h> vor Vokalen im Französischen keine lautliche Entsprechung aufweist und infolgedessen stumm bleibt.
- **S-Laut:** Ebenso lässt sich das Weglassen des [s] im Auslaut durch Schriftinterferenzen erklären, wo das Graphem <s> am Wortende im Französischen keine lautliche Entsprechung aufweist.
- **Vokalneueinsatz mit anlautendem Glottisschlag:** Aufgrund fehlenden Glottisschlags vor den mit einem Vokal anlautenden Silben im Französischen, wurden die auslautenden Konsonanten in die folgende Silbe gezogen (Liaison), vor allem bei zusammengesetzten Wörtern im Deutschen.
- **Affrikaten:** Die meisten Abweichungen bei der Affrikate [ts] basieren auf deren Substituierung durch den Konsonanten [z], da das Graphem <z> in der französischen Sprache dem Laut [z] entspricht.

### Suprasegmentalia:

- **Wort- und Satzakkentuierung:** Beeinflusst vom Französischen wurde die letzte Silbe bzw. das letzte Worte im Satz akzentuiert.



## c. Interferenzen aus dem Englischen

### Vokale:

Manche Aussprachefehler könnten auf Schriftinterferenzen aus dem Englischen zurückgeführt werden. Dies zeigen folgende Beispiele:

- **E-Laute:** [ɛ] wurde manchmal als [ɪ] realisiert.
- **O-Laute:** [ɔ] wurde gelegentlich durch ein kurzes [a] wie in *kommt* ersetzt.
- **A-Laute:** [a:] wurde durch die [ɛ]-Laute wie in *schmal* substituiert.
- **Schwa [ə]:** Das Weglassen des [ə] am Wortende kann neben dem Einfluss des Französischen auch als Interferenzfehler aus dem Englischen gedeutet werden.

### 10.4.2 Zur Forschungsfrage 2

#### Welche nichtsprachlichen Faktoren beeinflussen den Erwerb der deutschen Aussprache im DaF-Unterricht in Tunesien?

Neben dem Einfluss der zuvor erworbenen Sprachen ist die negative Wirkung anderer lernerinterner und -externer Faktoren auf das Erlernen der deutschen Aussprache im DaF-Unterricht beträchtlich, die in der Schülerbefragung (vgl. Kap. 10.3.1.1) und in der Lehrendenbefragung (vgl. Kap. 10.3.1.2) sowie anhand der Unterrichtsbeobachtungen während der Hospitation untersucht wurde. Diese Faktoren, die den Erwerb des Deutschen beeinträchtigen, hängen unmittelbar von den Lernenden, den Lehrenden sowie dem institutionellen Rahmen ab. Externe Faktoren sind z. B. der Mangel an effizienten Ausspracheübungen und passendem Lernmaterial, das Desinteresse der Lehrperson an phonetisch-phonologischen Übungen bzw. an Fehlerkorrektur, der geringe Anteil von Ausspracheübungen und -regeln im Lehrwerk und das geringe Stundenvolumen des Sprachunterrichts.

#### 10.4.2.1 Lernerinterne Faktoren

##### Kompetenz und Fachwissen der Lernenden im Bereich Phonetik

In Anlehnung an bestimmte Abweichungen der Sprachaufnahmen scheint es, dass die Lernenden über mangelhaftes Wissen bzw. ungenügende Ausspracheschulung bezüglich der unterschiedlichen Besonderheiten der deutschen Aussprache, wie z. B. die Auslautverhärtung, die Wort- und Satzakkzentuierungsregeln, die Melodisierung, die Pausierung sowie die Rhythmisierung verfügten. Darüber hinaus beherrschten sie die Phonem-Graphem-Beziehung und Schriftinterferenzen mangelhaft, was als Ursache für phonetische Fehler gelten kann.

##### Motivation der Lernenden

Was das Interesse, die Motivation und die eigene Leistung der Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts angeht, zeigte sich, dass mehr als die Hälfte der Lernenden (52,5 %) die Aussprache nie außerhalb des Deutschkurses übten. Etwa 45 % trainierten ihre Aussprache meistens selbstständig zu Hause, selten mit Freunden oder Mitschülern. Dies weist darauf hin, dass die deutsche Aussprache sowohl im DaF-Unterricht als auch außerhalb des Deutschkurses nicht richtig geübt wurde. Das selbständige Üben der deutschen Aussprache ohne jegliche Kontrolle oder Korrektur, z. B. seitens einer Lehrkraft, kann jedoch keinen richtigen und erfolgreichen Ausspracherwerb gewährleisten.

#### **10.4.2.2 Lernerexterne Faktoren**

##### **Die Lehrperson und ihre Rolle bezogen auf die Ausspracheschulung**

Erwartet wird, dass die Lehrperson nicht nur über eine vorbildliche Aussprache verfügt, sondern auch gezielte Korrekturen, Hilfen und Methoden zur Ausspracheschulung gibt. In diesem Zusammenhang verdeutlichen die beantworteten Fragen tunesischer Deutschlernender sowie -lehrender, dass die Ausspracheschulung in der Unterrichtspraxis bei den tunesischen Lehrkräften einen marginalen Status hat. Auf der Seite der Lehrpersonen deutete die Hälfte der Lehrkräfte an (vgl. Frage 12, Kap. 10.3.1.2), dass sie dem phonetischen Bereich im Deutschkurs kaum Zeit gaben, und wenn dies geschah, dann meistens nur, wenn die falsche Aussprache den Kommunikationsablauf störte. Die Ergebnisse zeigten, dass die Lernenden unterschiedliche Vorgehensweisen bevorzugten, um im Unterricht mit Aussprache Fehlern umzugehen (vgl. Frage 13, Kap. 10.3.1.2). Auffällig dabei war, dass fast ein Drittel der Lehrpersonen die Aussprache Fehler selten korrigierte. Auf Seiten der Schüler (vgl. Frage 5, Kap. 10.3.1.1) wiesen 55 % darauf hin, dass ihre falsche Aussprache im Unterricht manchmal korrigiert wurde. Bei 12,5 % war dies entweder fast nie oder überhaupt nicht der Fall.

##### **Ausspracheübungen im Deutschkurs**

Die Ausspracheübungen in den Lehrwerken wurden als nicht sinnvoll betrachtet. Vielmehr blieb der Schwerpunkt auf die Themen Grammatik, Wortschatz sowie Leseverstehen beschränkt. In dieser Hinsicht hielten 92,3 % der Lernenden (vgl. Frage 4 und 5, Kap. 10.3.1.1) die eingeführten Übungen für nicht anregend und vielfältig. In diesem Zusammenhang gaben 80 % der Lehrkräfte (Fragen 1, 2a, 2b, Kap. 10.3.1.2) an, dass sie das tunesische Lehrwerk „Ach so“ mit seinen zwei Teilen benutzten, in welchem der Einsatz der Phonetikübungen als nicht ausreichend gilt, eine neue Aussprache richtig zu üben (vgl. Kap. 3). Diesbezüglich schätzte die Mehrheit der Lehrenden die vorhandenen Übungen als irrelevant und unmotivierend und daher als nicht kommunikativ ein. Das Ausspracheüben beschränkte sich ihres Erachtens auf das Hören und Nachsprechen.

Obwohl die meisten mit den eingesetzten Übungen unzufrieden waren, machte fast die Hälfte der Lernenden keine zusätzlichen Übungen in diesem Bereich. Anhand der Daten, die im Rahmen dieser Dissertation erhoben wurden, zeigte sich, dass lediglich in den ersten Unterrichtsstunden die wichtigsten Ausspracheregeln sowie die Phonem-Graphem-Beziehung erklärt wurden. Die Lernenden notierten sich die Regeln und lernten alles auswendig. Damit war das Thema Aussprache abgeschlossen, um den Weg für Grammatik, Wortschatz oder Landeskunde frei zu machen. Auf Phonologie und Phonetik wurde lediglich dann hingewiesen, wenn die Kommunikation gestört wurde bzw. wenn die unklare oder falsche Aussprache zu Missverständnissen führte. Dementsprechend wurden selten Ausspracheübungen gemacht. Derweil wurden Mund- und Körperbewegungen von 70 % der Lehrkräfte nicht eingesetzt. Zudem wurde das IPA bei allen Befragten im DaF-Unterricht überhaupt nicht verwendet (vgl. Frage 3 und 4, Kap. 10.3.1.2).

##### **Lehr- und Lernmittel**

Der Erwerb einer fremden Aussprache stützt sich nicht nur auf die Lernenden und Lehrenden, sondern auch auf das im Unterricht eingesetzte Material. Im Deutschunterricht in Tunesien wird der Lernprozess anscheinend nicht durch den Einsatz vielfältiger Unterrichtsmittel unterstützt. Vielmehr fehlen die technischen Geräte bzw. taktilen Hilfen. Diese werden stattdessen durch alte bzw. traditionelle Mittel ersetzt, d. h. durch die mündlichen und schriftlichen Leistungen der Lernenden und Lehrenden. So erfolgt der Lernprozess häufig einkanalig und vor allem

oberflächlich, meist nur lesend und schreibend. 92,3 % der befragten Lernenden stimmten darin überein, dass ihre Lehrenden im Allgemeinen keine unterschiedlichen Kanäle für das Aussprachetraining benutzten (vgl. Kap. Frage 2, 10.3.1.1). Nicht anders als bei den Lernenden gaben 80 % der Lehrenden (vgl. Frage 5, Kap 10.3.1.2) an, dass das verwendete Material nicht mediengestützt war und es sich um schriftliche Vorlagen handelte.

## **11 Didaktisch-methodische Empfehlungen für Ausspracheübungen im DaF-Unterricht in Tunesien**

### **11.1 Einleitung**

In diesem Kapitel werden Vorschläge für den Ausspracheunterricht und Beispiele für Ausspracheübungen dargestellt. Diese basieren auf den Ergebnissen der Befragungen tunesischer Lernender und Lehrender (vgl. Kap. 10.3.1) sowie auf der phonetischen Fehleranalyse der untersuchten Aufnahmen zum reproduzierenden sowie frei produzierenden Sprechen (vgl. Kap. 10.3.2 und 10.3.3). Dabei handelt es sich um eine mögliche praktische Anwendung phonetischer Übungen im Deutsch-als-dritte-Fremdsprache-Unterricht in Tunesien. Diese zielt darauf ab, die Ausspracheschwierigkeiten der tunesischen Deutschlernenden beim Erwerb des Deutschen zu mindern.

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird auf die Lehrerbildung, die Lehr- und Lernmittel, wie die Lehrwerke, die lehrwerkunabhängigen Materialien sowie den Einsatz von Hilfsmitteln eingegangen. Des Weiteren wird auf den Bezug zur Erstsprache bzw. zu den bereits erworbenen Fremdsprachen verwiesen. Im letzten Abschnitt werden verschiedene rezeptive sowie produktive Ausspracheübungen auf der segmentalen und suprasegmentalen Ebene dargestellt.

Beim Erlernen der deutschen Sprache spielen Übungen, Lehr-/Lernstrategien sowie Methoden eine Schlüsselrolle zur Förderung der Aussprachekompetenz. Didaktisch ist dabei folgendes Vorgehen zu empfehlen (vgl. Hirschfeld 2006, 10):

- vom Einfachen zum Schwierigen,
- vom häufig zum selten Gebrauchten,
- vom Wichtigen zum weniger Wichtigen.

Es ist anzuraten, neben den Lehrbüchern mit diversen Methoden und Hilfsmitteln zu üben (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 179 f.), darunter:

- gestische und taktile Mittel,
- visuelle Mittel,
- auditive und audiovisuelle Mittel.

In diesem Kapitel habe ich als wichtigste und aktuellste Literaturquelle das Lehrbuch „Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ von Ursula Hirschfeld und Kerstin Reinke (2018) verwendet. Dieses Lehrwerk wendet sich an Deutschlernende und -lehrende innerhalb und außerhalb Deutschlands. In klarer und interessanter Darstellung werden hier für DaF/DaZ relevante Aspekte der Phonologie und Phonetik in Verbindung mit der Orthographie dargestellt. Zusätzlich berichtet diese Publikation über den aktuellen Forschungsstand und bietet eine bibliographische Übersicht. Thematisiert werden die fachlichen Grundlagen zu Phonologie, Phonetik, Normen und Varianten der deutschen Standardaussprache(n) sowie Orthographie. Eine kontrastive Phonetik ist ebenfalls Teil dieses Werkes, wobei das Standarddeutsche phonologisch und phonetisch kontrastiv zu anderen Sprachen (Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch) dargestellt wird. Behandelt werden darüber hinaus methodisch-didaktische Grundlagen wie Progression, Integration der Phonetik in den Unterricht, Bewertung und Korrektur von Aussprache, Lehr- und

Lernmaterialien, Lehr- und Lernschwerpunkte sowie eine Auswahl und Analyse von diversen Ausspracheübungen.

## 11.2 Lehrperson

Bei der Entwicklung der Aussprachefertigkeiten der Lernenden nehmen die Lehrenden eine wesentliche Rolle ein. In Anlehnung an die Schüler- und Lehrerbefragung (vgl. Kapitel 10.3.1) sowie die Hospitation, die ich während der Datenerhebung in Tunesien absolviert habe, habe ich festgestellt, dass

- die Aussprache der Lehrenden auf die Aussprache ihrer Lernenden einen starken Einfluss ausübt.
- die Aussprache der Lehrperson von den Lernenden als der zentrale Orientierungspunkt angesehen wird, auf den sich die Lernenden beim Erwerb der deutschen Aussprache bewusst oder unbewusst verlassen. Die Lernenden identifizieren sich meist mit ihrer Lehrperson und entwickeln ihre Kenntnisse anhand deren Wissens und Ratschlägen sowie der Qualität der Bildung.
- die Lehrenden keine spezifischen Lernstrategien für das Aussprachetraining anwenden. Oft fehlen ihnen zudem die passenden Methoden, um die Aussprache im Unterricht besser zu üben und zu lehren.
- die Lehrenden selten Ausspracheabweichungen korrigieren.

Wie die Befragung der Lehrpersonen ergab, haben alle Lehrkräfte die tunesische Staatsangehörigkeit. Sie alle haben Deutsch als dritte Fremdsprache gelernt, Französisch als erste sowie Englisch als zweite. In den zwei letzten Fragen (vgl. Fragebogen zur Lehrperson, Anhang 1.2) haben alle Lehrenden festgehalten, dass sie das Fach Phonetik während ihres Studiums im Studienangebot hatten, 70 % haben jedoch keine Fortbildung im Bereich Phonetik absolviert. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass das phonologische und phonetische Fachwissen der Lehrperson und ihre Kompetenz in diesem Bereich die Grundlage eines gelungenen und erfolgreichen Aussprachetrainings ist. Laut Dieling (vgl. 1992, 18) sollte die Lehrkraft

„mit der Phonetik und Phonologie der Zielsprache vertraut sein und alle Möglichkeiten wahrnehmen, sich auch mit der Phonetik und Phonologie [ihrer, D. T.] Lernenden zu beschäftigen.“

Von Vorteil war für die tunesischen Deutschlehrenden, dass sie dieselben Sprachen beherrschen wie ihre Schüler. Die phonologischen und phonetischen Kenntnisse sowohl der Ausgangssprache als auch der zuvor erworbenen Sprachen könnten es ihnen ermöglichen, sich besser mit den Ausspracheschwierigkeiten ihrer Lernenden zu befassen, passende Übungen und Lernstrategien auszuwählen und gezielt an deren rezeptiven und produktiven Fertigkeiten zu arbeiten. Laut Hirschfeld / Reinke (vgl. 2018, 29) gehören zu den Aufgaben der Lehrenden:

- das Bewerten von Übungsangeboten im Lehrwerk, die Variation und Ergänzung vorhandener Übungen,
- das Beherrschen eines Methodeninventars, um methodische Abwechslung und ausreichende Automatisierung sichern zu können,
- das Erkennen und Korrigieren von Aussprache- und Orthographieproblemen der Lernenden,
- die Bewertung von Aussprache und Orthographieleistungen und von Lernfortschritten,
- die Motivation der Lernenden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass unterschiedliche Faktoren auf das effiziente Erlernen der deutschen Aussprache wirken. Dabei nimmt die Lehrperson eine Schlüsselrolle ein und sollte daher motiviert und auch befähigt sein, die passenden Übungsmethoden und Lernstrategien auszuwählen, um ihre Lernenden erfolgreich an das gewünschte Ziel zu bringen. Zudem sollten die Deutschlehrenden sich fachlich fortbilden, über eine vorbildliche bzw. standardnahe Aussprache verfügen und den gegenwärtigen Stand im phonologischen und phonetischen Bereich verfolgen. Laut Dieling (vgl. 1992, 18) bleibt die Lehrkraft trotz aller Neuerungen der wichtigste Faktor, der entscheidet, mit welchem Erfolg Fremdsprachen angeeignet werden.

### **11.3 Lehr- und Lernmittel**

In diesem Kapitel wird auf die Lehrwerke, die lehrwerkunabhängigen Materialien sowie den Einsatz von Hilfsmitteln eingegangen. Außerdem wird diskutiert, wie die bereits aus der Erstsprache und den früh bzw. vorher gelernten Fremdsprachen erworbenen phonologischen und phonetischen Kenntnisse besser in den Erwerb der deutschen Sprache überführt werden können.

#### **11.3.1 Lehrwerke**

Trotz ihrer Wichtigkeit und ihrer bedeutenden Rolle für das Erlangen der mündlichen Sprachkompetenz wird die Aussprachekompetenz im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, in zahlreichen Curricula, in DaF-/DaZ-Lehrwerken sowie in der Unterrichtspraxis immer noch getrennt von den anderen Teilkompetenzen wahrgenommen (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 137). Laut der Befragung Deutschlehrender (vgl. Frage 1, Kap. 10.3.1.2) verwenden 8 von 10 der Lehrpersonen das tunesische Lehrwerk „Ach so“ Teil 2, das sich in Form und Inhalt nach den Vorgaben und Richtlinien des Ministeriums für Erziehung und Ausbildung richtet und von tunesischen Fachleuten verfasst wurde. In jedem Kapitel dieses Lehrwerks werden die wichtigsten grammatischen Einheiten systematisch erklärt. Anschließend gibt es diverse Übungen zu den Teilfertigkeiten Grammatik und Wortschatz. Wie bereits in Kapitel 10.3.2 erwähnt, sind weder Ausspracheübungen noch Anforderungen sowie Lernziele im Bereich der Aussprache bzw. Hintergrundwissen zu den phonetischen Schwerpunkten in diesem zweiten Teil vorhanden. Der Einsatz von Ausspracheübungen für Deutschlernende auf dem Niveau A2 muss jedoch unbedingt gesichert sein, um gezielt an das zu erwartende Ausspracheniveau kommen zu können. Meines Erachtens sollten in diesem Lehrwerk daher folgende Änderungen dringend umgesetzt werden:

- Es sollten Lernziele im Bereich der Aussprache und phonetische Schwerpunkte eingeführt werden, die sowohl den Lehrkräften als auch den Schülern eine Grundlage für die phonetischen Kenntnisse vermitteln.
- Die Ausspracheübungen sollten unterschiedlich und zielorientiert aufgebaut werden und nicht nur Hör- und Nachsprechübungen beinhalten (Näheres dazu in Kap. 11.5).
- Die Phonetik sollte mit anderen Bereichen wie Grammatik und Lexik verknüpft sein.
- Die Übungen sollten nicht am Ende der Lektion stehen, sonst wird darauf aus diversen Gründen, z. B. auf Grund des Zeitfaktors, verzichtet.

Als Alternative für die fehlenden Ausspracheübungen im verwendeten Lehrwerk sollten unterschiedliche lehrwerkunabhängige Materialien und Hilfsmittel im Deutschunterricht in Tunesien eingesetzt werden. Dies wird in den beiden folgenden Unterkapiteln besprochen.

### 11.3.2 Lehrwerkunabhängige Materialien

Davon ausgehend, dass der Einsatz der Ausspracheübungen im tunesischen Lehrwerk „Ach so“ in seinen zwei Teilen nicht ausreichend ist, können die folgenden lehrwerkunabhängigen Zusatzmaterialien empfohlen werden. Ich orientiere mich bei der Fassung dieses Unterkapitels an den von Hirschfeld / Reinke (vgl. 2018, 192 ff.) angeführten Angeboten.

#### a) Aussprachelernmaterialien

Die Auswahl der Aussprachelernmaterialien ist sowohl mit dem Sprachniveau der Lernenden als auch mit deren Ausgangssprache bzw. vorher erworbenen Fremdsprachen eng verknüpft. In Bezug auf die Auswahl der Aussprachematerialien für tunesische Deutschlernende spielt die Lehrperson – wie gesagt – eine wichtige Rolle, da ihr bewusst ist, wo ihre Schüler die meisten Schwächen haben und welche Ausspracheübungen daher für sie am besten geeignet sind. Diesbezüglich sollten die ausgewählten Übungen kreativ und zielorientiert angelegt sein, damit die Lernenden besser an ihren rezeptiven und produktiven Fertigkeiten arbeiten können. Im Folgenden werden Aussprachematerialien aufgezählt, die das Erlernen der deutschen Aussprache für tunesische Lernende erleichtern und diese motivieren und Vakanzen im Lehrbuch ausgleichen können (vgl. ebd. 194 f.):

- **Aussprachespiele** (vgl. Reinke / Hirschfeld 2018, 44, Aussprachespiele): Der Einsatz von Aussprachespelen wie Memory, Vokaldomino, Zungenbrecher, Bildergalerie, Worträtsel usw. zielt darauf ab, die deutsche Aussprache spielerisch und kreativ zu üben.
- **Online- und softwarebasierte Aussprachematerialien** (wie z. B. Online-Übungen, Arbeitsblätter, Podcasts, Spiele / Quiz usw.): Es werden zahlreiche unterschiedliche Übungsformen angeboten, die das Hören und das Nach-/Aussprechen miteinander verbinden. Diese Übungen können die Lernenden selbstständig oder unter Anleitung der Lehrkraft ausführen. Mithilfe von Videosequenzen, Bildern oder beweglichen Sagittalschnitten können einzelne Artikulationsbewegungen und suprasegmentale Phänomene veranschaulicht werden. Von Vorteil ist auch die Bearbeitung und Korrektur der Übungen im Computerraum. Zu verweisen ist hier z. B. auf das Programm „Phonetik Simalabim Online“. Zwar sind die meisten angebotenen Übungen Hör- und Nachsprechübungen, dennoch können solche Programme den Lernprozess in Verbindung mit anderen Strategien fördern, insbesondere beim Ermitteln und Erklären phonetischer Regeln sowie beim Animieren des Nachsprechens durch die Vielzahl von Hörmustern.

#### b) Andere Materialien

- **Übungen aus anderen DaF-Lehrwerken:** Viele DaF-Lehrwerke sind reich an diversen kreativen Ausspracheübungen. Diesbezüglich kann die Lehrkraft daher die passenden Übungen und phonetischen Grundregeln auswählen und diese je nach Bedarf ihrer Schüler weiterentwickeln bzw. anpassen.
- **Aussprachewörterbücher** (für die Lehrkräfte): Die Aussprachewörterbücher umfassen eine Einführung in die Grundlage der Standardaussprache. Sie können beim Erlernen einer neuen Aussprache sehr hilfreich sein, da anhand der phonetischen Umschrift sowie den beigefügten CDs die Aussprache vieler unbekannter Wörter nachgeprüft werden kann. Einige

Aussprachewörterbücher stehen auch online zur Verfügung (z. B. <https://www.duden.de/rechtschreibung/aussprechen>).

### 11.3.3 Hilfsmittel

Der Einsatz von Hilfsmitteln in der Unterrichtspraxis kann das Aneignen der deutschen Aussprache fördern, da diese den Bedürfnissen der Schüler dienen können. Folgende Hilfsmittel können tunesische Deutschlernende bei ihren Ausspracheschwierigkeiten im Deutschunterricht helfen (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 179 f.):

- **Gesten und Mimik:** Die Umsetzung von Gesten und Mimik ist sowohl für die Segmentalia als auch die Suprasegmentalia relevant. Bei der Melodisierung kann z. B. mit der Handbewegung der Melodieverlauf angezeigt werden. Bei der Wortakzentuierung kann bei der betonten Silbe geklatscht werden. Die Gesten und die Mimik können außerdem im Bereich der Segmentalia eingesetzt werden, um lange und kurze, gerundete und ungerundete Vokale zu unterscheiden.
- **Visuelle Mittel:** Es handelt sich hier um den Einsatz diverser visueller Mittel, wie z. B. einem Spiegel, der dabei hilft, die eigenen Zungen-/ Lippenbewegungen bei den einzelnen Lauten zu betrachten. Zusätzlich können Abbildungen, Tabellen, Bilder und Fotos die unterschiedlichen Zungen- und Lippeneinstellungen sowohl bei den Konsonanten als auch bei den Vokalen in einem Sagittalschnitt veranschaulichen. Neben diesen Mitteln gilt die Nutzung der IPA-Transkriptionszeichen als äußerst wichtig, um die Laut-Buchstaben-Beziehungen zu erklären. Zuletzt können auch Markierungen wie das Fettschreiben suprasegmentale Merkmale wie z. B. Markierungen von Rhythmus, Wortbetonung und Melodie verdeutlichen.
- **Auditive und audiovisuelle Mittel:** Es geht hier um den Gebrauch von technischen Geräten, wie z. B. Computer, Beamer, Diktiergeräten, Videorekorder etc.

### 11.4 Bezug zur Erstsprache bzw. zu den bereits erworbenen Fremdsprachen

Bei der Aneignung der deutschen Sprache können die Erstsprache sowie die bereits gelernten Fremdsprachen den Ausspracheerwerb sowohl positiv als auch negativ beeinflussen (vgl. Kap. 10.5). Tunesisch-Arabisch, Französisch, Englisch und Deutsch weisen Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede auf (vgl. Kap. 9). Allerdings führen nicht nur die Unterschiede zu Ausspracheschwierigkeiten, manchmal bereiten auch phonetisch ähnliche Phänomene diverse Hindernisse. Wie schon im vorherigen Kapitel erwähnt, verfügen die Lehrkräfte über dieselben Sprachen wie ihre Schüler, was als vorteilhaft gilt, weil die Gruppen dadurch nicht heterogen sind. Demzufolge ist den avertierten Lehrenden zumindest bewusst, aus welchen Gründen oder aufgrund welcher Sprache die vorhandenen Ausspracheabweichungen bei den Lernenden auftreten.

Wie schon die Ergebnisse im vorangehenden Kapitel gezeigt haben, üben Schriftinterferenzen aus den früher gelernten Fremdsprachen einen unmittelbar negativen Einfluss auf die Aussprache tunesischer Lernender im DaF-Unterricht aus (vgl. Kap. 10.5). Diese Problematik muss gezielt in der Unterrichtspraxis berücksichtigt werden, um fehlerhafte Regelzuordnungen so früh wie möglich zu korrigieren bzw. zu vermeiden. Demzufolge ist es für tunesische DaF-Lernende äußerst wichtig, die Regeln der Phonem-Graphem- bzw. der Laut-Buchstaben-



Beziehungen im Deutschen zu kennen und diese von den Orthographieregeln im Französischen und Englischen zu unterscheiden. Dies gilt vor allem, weil sie Deutsch als dritte Fremdsprache nach dem Französischen und Englischen lernen. Im Folgenden wird in Anlehnung an die Untersuchungsergebnisse auf einige Lehr- und Lernschwerpunkte eingegangen, auf die sich die Lehrkraft stärker konzentrieren sollte. Ein Überblick über die Transkriptionsregeln im Deutschen kann dem Kapitel 7.1 entnommen werden.

### a) Bezug zum Tunesisch-Arabischen

#### Segmentalia (vgl. Kapitel 9.3.1)

- **Vokalqualität und -quantität** (Ö- und Ü-Laute siehe Abschnitt unten): Zum Üben z. B. homophone Beispiele oder ähnlich klingende Wörter finden und aussprechen lassen, wie [fi:l] (*viel*) und [ʊns] (*uns*) im Deutschen und [fi:l] فيل (*Elefant*) und [ʔʊns] أنس (*Gemeinsamkeit*) im Tunesisch-Arabischen.
- **Diphthonge**: Hinweis auf die verschiedenen Diphthonge im Tunesisch-Arabischen mit deren unterschiedlichen Qualitäten und Vergleich mit denen im Deutschen, wie z. B. [tʰa:ɔla] طاولة (*Tisch*), [tʰaɔq] طوق (*Kragen*), [baɔx] (*Bauch*) usw.
- **Ich-Laut**: Erklären, dass das deutsche [ç] nicht durch das tunesisch-arabische [ʃ] zu ersetzen ist; Hinweis auf den Unterschied zwischen /ç/ und /ʃ/ im Deutschen und wie dieser sich auf die Wortbedeutung auswirken kann, Minimalpaare erwähnen und erklären wie /k'ɪçə/ – /k'ɪʃə/.

#### Suprasegmentalia (vgl. Kapitel 9.3.2)

- **Sprechrhythmus**: Hinweis auf den starken Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben im Deutschen, auf die hohe Sprechspannung und Artikulationspräzision in betonten Silben.
- **Melodieintervall und Lösungstiefe**: Fallende, bleibende und steigende Melodien sind ebenfalls im Tunesisch-Arabischen vorhanden, es sollte daher zunächst auf die Melodisierungsregeln im Deutschen eingegangen und auch die Lösungstiefe geübt werden.

### b) Bezug zum Französischen

#### Segmentalia (vgl. Kapitel 9.3.1)

- **Vokalqualität und -quantität**: Den Schülern die Merkmale ‚lang‘ und ‚kurz‘ im Kombination mit ‚gespannt‘ und ‚ungespannt‘ sowie die Ü-, U-, O- und Ö-Laute in Kombination mit deren entsprechenden Graphemen so früh wie möglich bewusst machen, Beispiele aussuchen und nachsprechen lassen, wie [ʊnt] (*und*) im Deutschen und [ɥy] rue (*Straße*) im Französischen.
- **Schwa [ə]**: Im Französischen kann ein graphisches <e> in manchen Wörtern ohne lautliche Entsprechung vorkommen, wie z. B. in [pɔʁt] porte (*Tür*). Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, auf die Phonem-Graphem-Beziehungen zu verweisen und auf die Relevanz und die grammatische Rolle des Schwa im Deutschen, z. B. bezüglich der Pluralbildung wie in [laʁt] Laut – [l'aʁtə] Laute, hinzuweisen.
- **Diphthonge**: Bewusstmachung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen im Deutschen, z. B. ähnlich geschriebene, aber unterschiedlich gesprochene Beispiele angeben, wie [taʁ] Tau im Deutschen und [to] taux (*Rate*) im Französischen.
- **Vokalneueinsatz**: Betonen, dass auslautende Konsonanten im Gegensatz zum Französischen nicht in die folgende Silbe gezogen werden sollten, und Beispiele erwähnen, wie das

die Wort- und Satzbedeutung beeinflussen kann, wie *Berliner Leben* und *Berlin erleben* (Beispiel von Hirschfeld / Reinke 2018, 221).

- **R-Allophone:** Hinweis auf die konsonantischen und vokalischen R-Varianten im Deutschen.
- **H-Laut:** Hinweis auf die Phonem-Graphem-Korrespondenzen im Deutschen und im Französischen, [haʁt] *Haut* im Deutschen, [o] *haut* (*hoch*) im Französischen.

**Suprasegmentalia** (vgl. Kapitel 9.3.2)

- **Wort- und Satzakkzentuierung:** Die Regeln der Wort- und Satzakkzentuierung im Deutschen im Vergleich zum Französischen bewusst machen.
- **Sprechrhythmus:** Verweis auf den starken Unterschied zwischen dem silbenzählenden Rhythmus im Französischen und dem akzentzählenden Rhythmus im Deutschen.

### c) Bezug zum Englischen

**Segmentalia** (vgl. Kapitel 9.3.1)

- **Vokalqualität und -quantität:** Hinweis auf die ähnlichen distinktiven Merkmale der Vokale im Englischen und Deutschen (lang – kurz, gespannt – ungespannt).
- **I- und A-Laute:** Unterscheidung der I- und A-Aussprache im Deutschen und Englischen, Beispiele aussuchen und den Unterschied erklären, wie [m'a:də] *Made* im Deutschen und [meid] *made* (*gemacht*) im Englischen.
- **Vokalneueinsatz:** Hinweis auf die Wichtigkeit des Vokalneueinsatzes im Deutschen, der für das Englische nicht charakteristisch ist.

„Im Englischen erfolgt weicher Stimmeinsatz und die Bindung des auslautenden Konsonanten oder Vokals an das vokalisch anlautende Folgewort, z. B. *It is easy? Yes it is.* (Ist / es / einfach? Ja, / es / ist / einfach.)“ (Reinke 2006, 6).

**Suprasegmentalia** (vgl. Kapitel 9.3.2)

- **Wort- und Satzakkzentuierung:** Verweis auf die Wort- und Satzakkzentuierung im Englischen, weil der Wortakzent sowie der Satzakkzent dort ähnlich wie im Deutschen ist (Wortakzent: distinktiv + beweglich, Satzakkzent: flexibel + Tendenz zur Akzentuierung am Satzende).
- **Sprechrhythmus:** Verweis auf den akzentzählenden Rhythmus im Englischen, auf den starken Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben sowie auf die Reduktionen und Assimilationen in unbetonten Silben.

## 11.5 Rezeptive und produktive Ausspracheübungen

In diesem Kapitel werden rezeptive und produktive Übungen im Hinblick auf die Vermittlung der deutschen Aussprache in der Unterrichtspraxis in Tunesien erläutert. Diesbezüglich werden die Phonem-Graphem-Beziehungen berücksichtigt. Die für Lernende angebotenen Übungen sollten nicht nur Hör- und Nachsprechübungen beinhalten, sondern auch produktive Übungen. Letztgenannte verstärken die Aneignung der Regeln und ermöglichen es den Lernenden, selbst kreativ zu werden. Wichtig ist bei diesen Übungen, dass die vorgeschlagenen Phonetikübungen gelegentlich in Kombination mit Grammatikübungen und Vokabular auftreten. Dies zielt darauf ab, die Zeit im Unterricht so gut wie möglich zu nutzen, indem alle Gebiete gleichzeitig und

gleichmäßig behandelt werden. Im Folgenden werden für ausgewählte Schwerpunkte exemplarisch Übungen vorgestellt.

### 11.5.1 Übungsschritte

Eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung unter Einsatz von diversen zielgerechten Ausspracheübungen im DaF-Unterricht kann die Fertigungsorientierung der tunesischen Deutschlernenden gezielt verstärken. Rezeptive und produktive Fertigkeiten stehen in jeder kommunikationsorientierten Fremdsprachendidaktik im Mittelpunkt und basieren hauptsächlich auf dem Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Bei den Ausspracheübungen auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene sollten folgende Übungsschritte berücksichtigt werden:

#### a) Bewusstmachung

Wie die Ergebnisse gezeigt haben, treten Aussprachefehler oder individuelle Sprechgewohnheiten oft unbewusst auf (wie z. B. in Bezug auf die Akzentuierungsregeln im Deutschen). Aus diesem Grund ist es notwendig, den tunesischen Deutschlernenden die Ausspracheregeln sowie die Unterschiede zwischen der korrekten und der falschen Aussprache anhand passender Methoden und Hilfsmittel bewusst zu machen bzw. zu vermitteln.

#### b) Hörtraining

Wenn den Lernenden die Ausspracheregeln und -besonderheiten erklärt wurden, können diese im nächsten Schritt rezeptiv geübt werden. Durch das Hörtraining wird das Ohr für phonologische und phonetische Besonderheiten und Merkmale sensibilisiert. In dieser Phase erfolgen also das Differenzieren und Identifizieren von segmentalen und suprasegmentalen Merkmalen (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 161). Diesbezüglich kann mit Minimalpaaren (Laut – Haut) als Beispielen begonnen werden, wodurch sich die Lernenden den phonologischen Unterschied besser merken können.

#### c) Automatisierung

Nach der Vermittlung der neuen Ausspracheregeln sowie dem Hörtraining sollten im nächsten Schritt die phonetischen und phonologischen Besonderheiten und Eigenschaften der deutschen Aussprache durch Nachsprechen, Vorlesen und Vortragen in Verbindung mit Grammatik usw. geübt werden. Kontrastive Übungen mit Minimalpaaren können dabei sehr hilfreich sein.

#### d) Anwendung

Die Anwendung ist laut Hirschfeld / Reinke (ebd.) die

„Übertragung des Gelernten auf neue Inhalte (anspruchsvollere Aufgaben, umfangreichere und anspruchsvollere Texte, Einbindung in kommunikative Abläufe)“.

Hier können die Lernenden z. B. in kleinen Gruppen die deutsche Aussprache spielerisch üben, indem sie auf Themen des Alltagslebens mit einfachen Beispielwörtern eingehen und die segmentalen und suprasegmentalen Eigenschaften anwenden.

### 11.5.2 Ausspracheübungen auf segmentaler Ebene

In den folgenden Unterkapiteln findet sich eine Übersicht zu rezeptiven und produktiven Übungsbeispielen auf segmentaler Ebene.

## 11.5.2.1 Vokale

### a) Vokalqualität und -quantität

Basierend auf der phonetischen Fehleranalyse der untersuchten Aufnahmen zum reproduzierenden sowie frei produzierenden Sprechen (vgl. Kap. 10.3.2 und 10.3.3) wurde bei allen analysierten Vokalen bestätigt, dass die tunesischen Deutschlernenden Schwierigkeiten bei der Differenzierung langer gespannter und kurzer ungespannter Vokale im Deutschen haben. Langvokale wurden durch Kurzvokale ersetzt und umgekehrt, gespannte Vokale wurden ungespannt realisiert und umgekehrt. Notwendig ist es also, den tunesischen Deutschlernenden bewusst zu machen, dass die Vokale im Deutschen im Vergleich zu den schon erworbenen Sprachen folgende Merkmale haben:

- Quantität (lang – kurz) in Verbindung mit Qualität (gespannt – ungespannt)
- Grad und Richtung der Zungenhebung (hoch → flach, vorn → hinten)
- Lippenrundung (gerundet – ungerundet)

Dabei ist es empfehlenswert, Abbildungen und Sagittalschnitten zu verwenden. Im Folgenden wird ein Beispiel zur Verdeutlichung der Lippenform bei der Realisierung einiger deutscher Vokale gegeben:

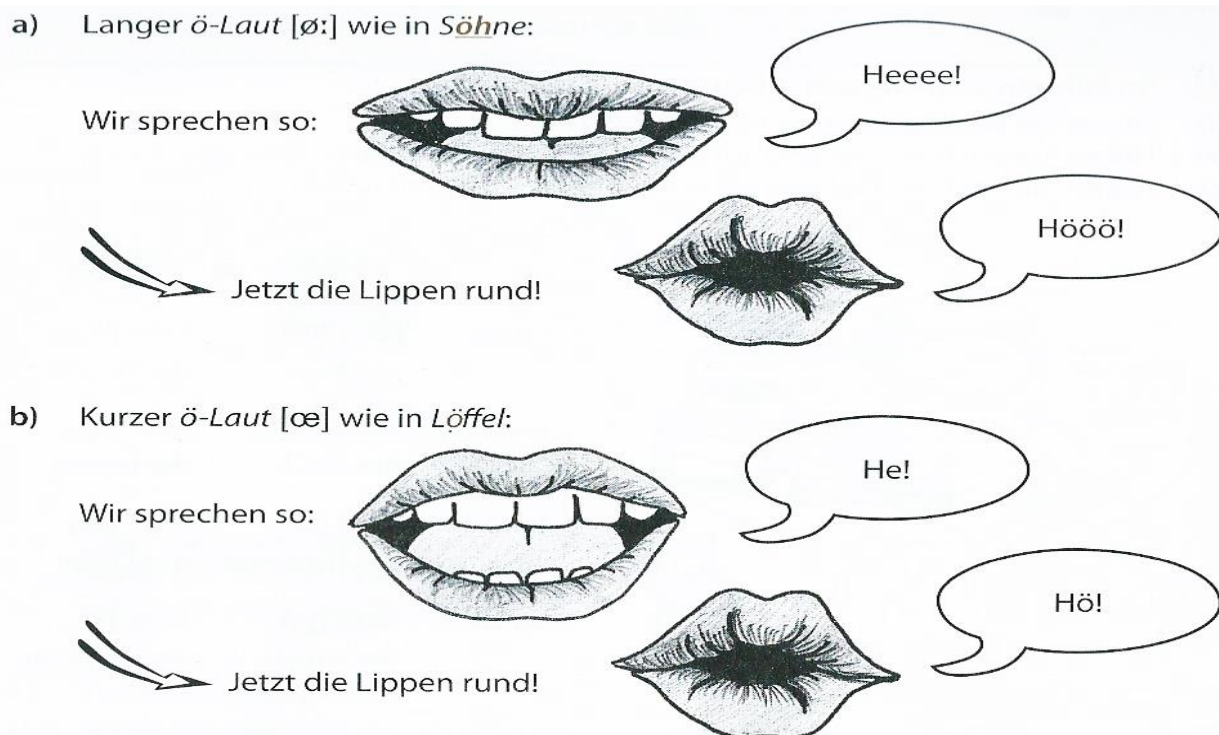


Abb. 11.1: Lippenrundung bei den Ö-Lauten (Reinke 2011, 22)

Folgende Übungen können den Lernenden dabei helfen, lange gespannte und kurze ungespannte Vokale zu üben und gleichzeitig die segmentalen Merkmale wahrzunehmen:

**Übungsbeispiel 1** (Internetquelle 8, Übung von Hirschfeld / Reinke):

**a) Namenspaare vorlesen und auf die langen und kurzen Vokale achten**

lang		kurz
1 Frau Dahler	–	Frau Daller
2 Frau Hebel	–	Frau Hebbel
3 Frau Schiefer	–	Frau Schiffer
4 Herr Loose	–	Herr Losse
5 Herr Kuhne	–	Herr Kunne
6 Herr Brake	–	Herr Bracke
7 Frau Bröse	–	Frau Brösse
8 Frau Mühler	–	Frau Müller

**b) gemeinsam überlegen, ob man lange und kurze Vokale an der Schrift erkennt**  
**c) ankreuzen (in der Tabelle) – wie spricht man das aus (lang oder kurz)?**  
**d) Beispielwörter (z. B. Namen aus a) eintragen und vorlesen**

	kurz	lang	Beispielwörter
Doppelt geschriebene Vokale spricht man ...			
Vokalbuchstaben + <i>h</i> spricht man ...			
<i>i</i> + <i>e</i> spricht man ...			
Vokale vor doppelten Konsonanten spricht man ...			
Vokale vor <i>ck</i> spricht man ...			

Abb. 11.2: Übungsbeispiel 1 – Vokalquantität (ebd.)

**Übungsbeispiel 2** (eigene Erstellung):

Die Lehrperson schlägt vor, das Wortfeld zum Thema „Unterricht“ (*Lehrer, Stuhl, Tafel, Schüler, Kuli, Stift, lesen, sehen, Zahlen* usw.) zu finden. Lernende teilen sich in zwei Gruppen:

- Die erste Gruppe sucht die passenden Wörter und schreibt sie an die Tafel.
- Die zweite Gruppe sortiert die Wörter nach der Quantität bzw. der Qualität der Vokale (Die Lernenden können hier ein Online-Aussprachewörterbuch benutzen oder die Lehrperson fragen.)
- Die Lehrperson kann ausgewählte Wörter mit langen und kurzen Vokalen mit Gesten und Mimik verdeutlichen (z. B. mit der Faust oder mithilfe eines Schwamms auf gespannte und ungespannte Vokale und mit den rechten und linken Zeigefingern auf lange und kurze Vokale hinweisen).
- Die Lernenden hören alle Beispiele nochmals und lesen halblaut mit.
- Jeder Lernende bildet mit den gefundenen Beispielen einen einfachen Satz und liest diesen vor.

Abb. 11.3: Übungsbeispiel 2 – Vokalquantität und -qualität (eigene Erstellung)

## b) E-Laute

Wie die Ergebnisse bereits gezeigt haben, bereiten die E-Laute den tunesischen Lernenden besondere Schwierigkeiten (vgl. Kap. 10.3.2.1). Demzufolge sollten die Lehrenden mit der Auswahl der Übungen das Augenmerk der Lernenden sowohl auf die auditiven und artikulatorischen Eigenschaften der vier E-Laute ([e:], [ɛ], [ɛ:], [ə]) als auch auf die entsprechende Schreibweise leiten. Empfehlenswert wäre hier im ersten Schritt, die Lernenden durch Abbildungen die verschiedenen Mundformen bei der Aussprache der vier E-Laute erkennen zu lassen.



Abb. 11.4: Mundformen bei der E-Lauten (Reinke 2011, 18)

Mithilfe solcher Abbildungen können die Lernenden nicht nur die E-Laute visuell unterscheiden, sie können auch die vorliegenden Beispiele vorlesen und gleichzeitig den Daumen und den Zeigefinger an den Mundwinkel setzen und so die Unterschiede zwischen den E-Lauten anmerken bzw. wahrnehmen.

### Übungsbeispiel 3 (Internetquelle 8, Übung von Hirschfeld / Reinke):

#### ÜBUNG 1: EIN REH

a) Gedicht hören und auf die Buchstaben <e>, <eh> und <ä> (fett) achten

**Ein Reh**

Am Waldrand **steht** ein kleines **Reh**,  
das **steht** schon **länger** dort.  
**Es steht** bei Regen und bei Schnee  
stets nur am selben Ort.

**Es steht** schon seit November hier  
**Es** ist bestimmt nicht echt.  
Ihr glaubt, **es** wär ein Märchentier?  
Ich denke, ihr habt recht. (Kerstin Reinke)

b) Wörter aus dem Gedicht hören und auf die E-Laute (fett) achten

[e:] **steht**, **Reh**, Regen, Schnee, stets

[ɛ]: länger, Dezember, es, echt, denken, recht

[ɛ:]: Märchen, wäre

c) Wörter noch einmal hören und nachsprechen – bei [e:] lächeln

d) Gedicht hören und mitsprechen

e) Gedicht vorlesen und auf die E-Laute achten

Abb. 11.5: Übungsbeispiel 3 – E-Laute (ebd.)

#### Übungsbeispiel 4 (eigene Erstellung):

In Verbindung mit grammatischen Regeln (Pluralbildung) und Wortschatz kann die Lehrperson die Lernenden darum bitten, den Plural für bereits angegebene Wörter zu finden und sie danach laut und deutlich vorzulesen:

- a. Plural für die angegebenen Beispielwörter bilden

Singular	Plural
der Tisch	die Tische
das Lineal	die Lineale
der Stift	die Stifte
das Heft	die Hefte

- b. Alle Wörter noch einmal hören und nachsprechen  
 c. Im Rahmen der Adjektivdeklinaton kann der Schwa-Laut weiter geübt werden. In den folgenden Beispielsätzen sollen die Lernenden die passenden Adjektive ergänzen:

Das sind <b>neue</b> Tische.	Ich brauche <b>bunte</b> Stifte.
Du hast zwei <b>kaputte</b> Lineale.	Ihr habt <b>schöne</b> Hefte.

Abb. 11.6: Übungsbeispiel 4 – Schwa (eigene Erstellung)

#### c) Ö- und Ü-Laute in Verbindung mit den O- und U-Lauten

Obwohl die Ö- und Ü-Laute für die tunesischen Schüler artikulatorisch nicht problematisch sind, da sie schon im Französischen vorhanden sind, werden diese Laute trotzdem mit anderen Vokalen, häufig mit den O- und U-Lauten, verwechselt (vgl. Tab. 10.5, 10.6, 10.10 und 10.11). Diese Abweichungen sind meistens auf Schriftinterferenzen zurückzuführen. Empfehlenswert ist es diesbezüglich, mit Wortpaaren zu üben, die den Unterschied der Merkmale zwischen diesen Vokalen verdeutlichen.

#### Übungsbeispiel 5 (eigene Erstellung):

Im Zusammenhang mit der Pluralbildung im Deutschen können die Lernenden die Ü- und U-Laute sowie die Ö- und O-Laute üben.

- a. Die Lehrperson kann z. B. verschiedene Wörter, die im Singular und Plural stehen, auf kleine Zettel schreiben.

Singular	Plural	Singular	Plural
das <b>B</b> uch	die <b>B</b> ücher	das <b>W</b> ort	die <b>W</b> örter
das <b>T</b> uch	die <b>T</b> ücher	der Zeichen <b>bl</b> ock	die Zeichen <b>bl</b> öcke
der <b>S</b> stuhl	die <b>S</b> tühle	der <b>S</b> ohn	die <b>S</b> öhne
der <b>B</b> ruder	die <b>B</b> rüder	die <b>T</b> ochter	die <b>T</b> öchter
die <b>M</b> utter	die <b>M</b> ütter	der <b>K</b> och	die <b>K</b> öche

- b. Die Schüler teilen sich in Gruppen, um die Wörter zu sortieren und sie anschließend vorzulesen.  
 c. Nach der Aufgabenlösung kann die Lehrperson dann ein Video / Audio abspielen, das Wortpaare zu den O- und Ö-Lauten sowie den U- und Ü-Lauten beinhaltet. Hierbei hilft es, wenn das abgespielte Video oder Audio von einem deutschen Erstsprachler stammt.  
 d. Alle Wörter noch einmal vorlesen, dabei auf die O-, Ö-, U- und Ü-Laute achten.

Abb. 11.7: Übungsbeispiel 5 – gerundete Vokale (eigene Erstellung)

**Übungsbeispiel 6** (Internetquelle 8, Übung von Hirschfeld / Reinke): Das Üben durch Minimalpaare erleichtert es den Lernenden, die vokalischen Merkmale zu unterscheiden.

**a) Familiennamen (rechte Spalte) mehrmals hören und fehlende Buchstaben ergänzen**

ell, oll, öll, ehl, ohl, öhl

Vornamen:	Familiennamen:
1 _____	M_____er
2 _____	M_____er
3 _____	M_____er
4 _____	M_____er
5 _____	M_____er
6 _____	M_____er

**b) Namen noch einmal hören und mit der Lösung vergleichen**

**c) Namen vorlesen**

**d) Vornamen hören und still mitlesen**

\_\_\_\_\_

Peter, Emma, Thomas, Tommi, Sören, Dörte

**e) vor jeden Familiennamen den Vornamen mit dem gleichen Akzentvokal schreiben (in a)**

**f) Vor- und Familiennamen zusammen sprechen**

**g) zu zweit üben: eine/r nennt den Vornamen oder Familiennamen, die/der andere den kompletten Namen**

Abb. 11.8: Übungsbeispiel 6 – E- und Ö-Laute (ebd.)

#### **d) Vokalneueinsatz**

Der Vokalneueinsatz stellt für die tunesischen Deutschlernenden artikulatorisch keine Schwierigkeit dar, da er schon im Tunesisch-Arabischen vorhanden ist (vgl. Kap. 9.1.1, Abschnitt c). Sein Auftreten im Wort ist jedoch anders als im Deutschen. Er kommt als selbstständiges konsonantisches Phonem und nicht als Bestandteil anlautender Vokale im An-, In- oder Auslaut vor. Jedoch begehen viele Lernende bei der Realisierung im Deutschen und vor allem in Komposita Fehler (vgl. Tab. 10.33). Dies kann sowohl auf Interferenzen aus dem Französischen als auch auf mangelnde Kenntnisse zurückgeführt werden. Diesbezüglich sollten die Lehrkräfte ihren Schülern daher bewusst machen, dass das Weglassen bzw. die fehlerhafte Realisierung des Vokalneueinsatzes zu Missverständnissen führt.



### Übungsbeispiel 7 (eigene Erstellung):

- a. Die Lehrperson schreibt Wörter, Satzteile oder Sätze an die Tafel oder erstellt eine PowerPoint-Datei  
**Beispiele:**  
(Beispiele von Hirschfeld / Reinke 2018, Internetquelle 8)  
*Berliner Leben – Berlin erleben.*  
*Delikatessen delikat essen!*  
*Ich esse Himbeereis und nicht Himbeerreis.*  
*Will was von Ina und nichts von Nina.*  
*Ich liebe Anne, aber nicht Hanne.*  
*Ich tanze im Mai und nicht im Ei!*  
*Seht ihr mich hier? Kommt her zu mir!*  
*Klatscht in die Hände, das Lied ist zu Ende.*  
(eigene Beispielsätze):  
*Ihr arbeitet immer abends.*  
*Ahmed und Elena üben am Wochenende Arabisch.*  
*Um acht Uhr isst Angela einen Apfel.*
- b. Beispiele hören und auf den Vokalneueinsatz achten  
c. Beispiele vorlesen und Minimalpaare finden  
d. Anschließend erklärt die Lehrperson den Lernenden die Wichtigkeit des Vokalneueinsatzes im Deutschen

Abb. 11.9: Übungsbeispiel 7 – Vokalneueinsatz (eigene Erstellung)

### Übungsbeispiel 8 (Internetquelle 8, Übung von Hirschfeld / Reinke):

**a) Wörter lesen und den Vokalneueinsatz im Wort mit | einzeichnen (wie im ersten Wort)**

1 gegenüber
2 überall
3 verändern
4 beachten
5 beantworten
6 eröffnen
7 (sich) erinnern
8 anerkennen

**b) Wörter vorlesen**  
**c) mit jedem Wort einen Satz bilden und sprechen**

Abb. 11.10: Übungsbeispiel 8 – Vokalneueinsatz (ebd.)

## 11.5.2.2 Konsonanten

### a) Ich- und Ach-Laut

Im Gegensatz zum Ach-Laut ist der Ich-Laut für tunesische Lernende der schwerste Konsonant im Deutschen (vgl. Kap. 10.3.4, Abb. 10.16). Artikulatorisch lässt sich der Ich-Laut sehr schwer realisieren, da er den tunesischen Lernenden nicht vertraut ist. Gelegentlich werden sie miteinander vertauscht, meistens aber wird der Ich-Laut durch den Frikativ [ʃ] substituiert. Den

Lernenden müssen deshalb die Ausspracheregeln vermittelt werden ([ç] nach <e, i, ä, ö, ü, ai, ei, eu, äu, l, n, r> und [x] nach <a, o, u, au>). Die Lehrperson sollte diesbezüglich ihre Schüler sensibilisieren, diese Laute sowohl perzeptiv als auch artikulatorisch voneinander zu unterscheiden. Laut Hirschfeld / Reinke (2018, 225) kann der Ich-Laut angeeignet werden, „indem Jjjj ([j], ein Lenislaut an der gleichen Artikulationsstelle wie der Ich-Laut) mit mehr Spannung und ohne Stimme geflüstert wird.“

**Übungsbeispiel 9** (Internetquelle 8, Übung von Hirschfeld / Reinke):

**ÜBUNG 2: VOM SINGULAR ZUM PLURAL ...**

**a) Beispiele (Singular) still lesen und Plural ergänzen**

Singular	–	Plural	
1 ein Buch	–	viele	<input type="text"/>
2 ein Tuch	–	viele	<input type="text"/>
3 ein Dach	–	viele	<input type="text"/>
4 ein Fach	–	viele	<input type="text"/>
5 eine Nacht	–	viele	<input type="text"/>
6 eine Tochter	–	viele	<input type="text"/>

**b) Wortpaare (Singular – Plural) hören – in welcher Spalte (Singular oder Plural) hören Sie den Ich-Laut und in welcher den Ach-Laut?**













15\_2b

Abb. 11.11: Übungsbeispiel 9 – Ich-Laut (ebd.)

**Übungsbeispiel 10** (eigene Erstellung, siehe Bildquellen im Literaturverzeichnis):

Um beide Laute [ç] und [ʃ] zu differenzieren, können z. B. Bilder gezeigt werden. Die Aufgabe der Lernenden besteht darin:

a. Im ersten Schritt sollen die Lernenden die passenden Bezeichnungen für jedes Bild finden.

 1: ..... [ç]    [ʃ]	 2: ..... [ç]    [ʃ]	 3: ..... [ç]    [ʃ]
 4: ..... [ç]    [ʃ]	 5: ..... [ç]    [ʃ]	 6: ..... [ç]    [ʃ]
 7: ..... [ç]    [ʃ]	 8: ..... [ç]    [ʃ]	 9: ..... [ç]    [ʃ]
 10: ..... [ç]    [ʃ]	 11: ..... [ç]    [ʃ]	 12: ..... [ç]    [ʃ]

b. Im zweiten Schritt sollen sie sagen, welcher von den beiden Lauten ([ç] oder [ʃ]) vorhanden ist.

c. Im dritten Schritt kann die Lehrperson alle Wörter vorlesen (oder als Alternative ein Audio abspielen) und die Lernenden die Aufgabe nochmal selbst kontrollieren lassen.

d. Im vierten Schritt lesen die Lernenden die Beispiele vor und finden dazu Beispielsätze (z. B. *Diese Tasche gefällt mir nicht.* usw.)

e. Im letzten Schritt können die Lernenden zusammen mit ihrer Lehrperson diskutieren und Unklarheiten oder Fragen besprechen.

Abb. 11.12: Übungsbeispiel 10 – Ich-Laut (eigene Erstellung)

### b) H-Laut

Der H-Laut stellt für die tunesischen Schüler perzeptiv sowie artikulatorisch kein Problem dar. Abweichungen können aber unter Einfluss des Französischen auftreten, wo das <h> keinen Lautwert besitzt, also entweder stumm bleibt wie in *hier gestern* oder mit Liaison wie in *les habitants die Einwohner* ausgesprochen wird. In der Unterrichtspraxis muss daher darauf hingewiesen werden, dass sich der H-Laut im Deutschen anders als in den vorher gelernten Sprachen verhält: Es gibt ihn nur am Silben- und Wortanfang. Zu betonen ist auch, dass der Buchstabe <h> nach einem Vokal als Dehnungszeichen gilt, wie z. B. in *nehmen, Sohn, Schuh*.

#### Übungsbeispiel 11 (eigene Erstellung):

a. Die vorliegenden Beispielwörter hören und diejenigen mit dem Laut [h] ankreuzen			
b. Beispiele nachsprechen und die eigenen Antworten kontrollieren			
<i>heute</i> <input type="checkbox"/>	<i>Fehler</i> <input type="checkbox"/>	<i>heiraten</i> <input type="checkbox"/>	<i>verhindern</i> <input type="checkbox"/>
<i>Stuhl</i> <input type="checkbox"/>	<i>Hose</i> <input type="checkbox"/>	<i>hier</i> <input type="checkbox"/>	<i>ihr</i> <input type="checkbox"/>
<i>behaupten</i> <input type="checkbox"/>	<i>aus Hamburg</i> <input type="checkbox"/>	<i>in Halle</i> <input type="checkbox"/>	<i>hoch</i> <input type="checkbox"/>

Abb. 11.13: Übungsbeispiel 11 – H-Laut (eigene Erstellung)

#### Übungsbeispiel 12 (eigene Erstellung, Beispiele siehe Internetquelle 9):

Spielerisch können die Lernenden den H-Laut mithilfe von Zungenbrechern lernen. Zahlreiche Beispiele für alle Laute im Deutschen können online gefunden werden. Solche Übungen bereiten Schülern viel Spaß beim Lernen:		
a. Beispiele hören und still mitlesen		
<table border="1"><tr><td><ul style="list-style-type: none"><li>○ <i>Hinter Hermann Hannes Haus hängen hundert Hemden raus.</i></li><li>○ <i>Hören Hunde HipHop? Hunde haben hinten Haare!</i></li><li>○ <i>Hirsch heißt er!</i></li></ul></td></tr></table>		<ul style="list-style-type: none"><li>○ <i>Hinter Hermann Hannes Haus hängen hundert Hemden raus.</i></li><li>○ <i>Hören Hunde HipHop? Hunde haben hinten Haare!</i></li><li>○ <i>Hirsch heißt er!</i></li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>○ <i>Hinter Hermann Hannes Haus hängen hundert Hemden raus.</i></li><li>○ <i>Hören Hunde HipHop? Hunde haben hinten Haare!</i></li><li>○ <i>Hirsch heißt er!</i></li></ul>		
b. Beispiele vorlesen		
c. Eigene Beispiele (z. B. zum Thema Essen und Trinken) schreiben und vorlesen wie: Hanna hat heute Himbeeren gekauft. Hilga Hartmann hackt Haselnüsse hinter dem Haus.		

Abb. 11.14: Übungsbeispiel 12 – H-Laut (eigene Erstellung, Beispiele Internetquelle 9)

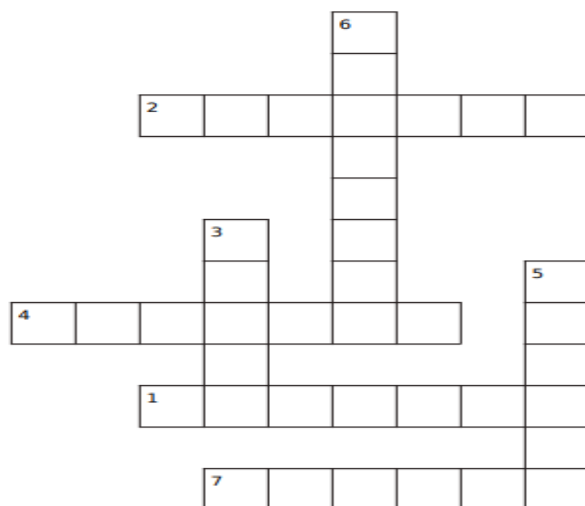
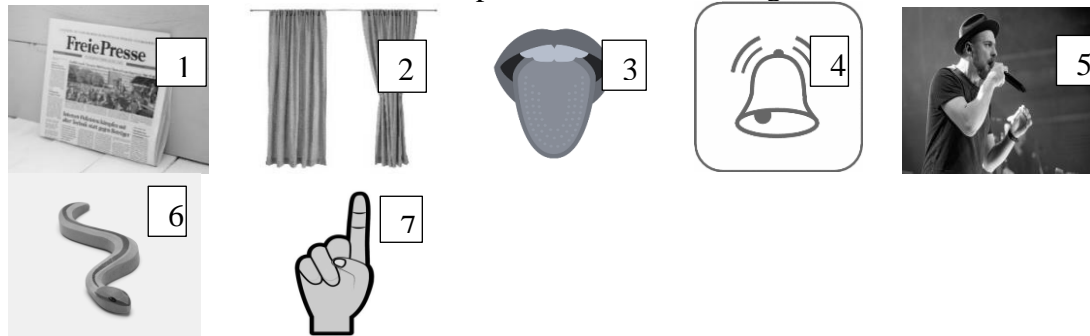
### c) Ang-Laut

Obwohl der Ang-Laut den tunesischen Lernenden bekannt ist, bereitet er ihnen beim Aussprechen im Deutschen Probleme. Laut der Fehleranalyse lagen sowohl beim rezeptiven als auch beim produktiven Sprechen die Abweichungsquoten bei der Realisierung des Ang-Lauts über 50 %. Dementsprechend sollten die Lernenden mit den Laut-Buchstaben-Beziehungen vertraut gemacht werden.

**Übungsbeispiel 13** (eigene Erstellung, siehe Bildquellen im Literaturverzeichnis):

Die Aussprache des Ang-Lautes kann hier zusammen mit dem Wortschatz spielerisch in Form eines Rätsels geübt werden (hier könnten alle Positionen des Ang-Lautes im Wort betrachtet werden: im Auslaut wie *jung*, vor der Endung <-en> wie *fangen*, vor <-e> wie *Zunge*, vor <-er> wie *Hunger*, vor <-el> wie *Mangel*):

a. Die Lernenden finden zuerst die passenden Bezeichnungen



b. dann hören sie zu und sprechen im dritten Schritt nach.

Abb. 11.15: Übungsbeispiel 13 – Ang-Laut (eigene Erstellung)

**d) R-Laute**

Aufgrund ihrer phonetischen Variantenvielfalt bereiten die R-Allophone den tunesischen Lernenden Probleme. Schwer fallen den meisten Lernenden laut der Fehleranalyse die artikulatorischen Realisierungen der vokalischen R-Varianten (vgl. Kap. 10.3.2.1.2, Tab. 10.31 und 10.32). Daher ist es notwendig, ihnen sowohl die konsonantischen als auch die vokalischen R-Laute perzeptiv und artikulatorisch bewusst zu machen. Parallel dazu müssen die Laut-Buchstaben-Beziehungen vermittelt werden. Laut Hirschfeld / Reinke (vgl. 2018, 85 f.) kommen die konsonantischen und vokalischen R-Laute in folgenden Kontexten vor:

Konsonantisch [ʀ ʁ <sup>v</sup> ]	Vokalisch [ɐ <sup>v</sup> ]
- prä vokalisches: <i>rot</i> [ʁo:t], <i>Ohren</i> ['o:ʁən] - als entstimmlichter Lenisfrikativ: <i>froh</i> [fʁo:h] - nach kurzem Vokal: <i>Herr</i> [hɛʀ], <i>hart</i> [haʀt] - nach langem A: <i>Haar</i> [ha:ʀ]	- nach langem Vokal (außer [a:]): <i>er</i> [e:ʀ], <i>Tor</i> [to:ʀ] - in Verbindungen <-er> (<-er, er-, ver-, zerher->): <i>Lehrer</i> [l'e:ʀɐ], <i>Verkäufer</i> [fɛk'ɔɕfɐ], <i>hervor</i> [hɛf'o:ʀ]

Tab. 11.1: Auftreten konsonantischer und vokalischer R-Laute (vgl. ebd.)

**Übungsbeispiel 14** (Internetquelle 8, Übung von Hirschfeld / Reinke):

**a) Gedicht hören und auf <r> und <-er> achten**

<p><b>Unterricht</b>                  Unterricht –                  einer spricht.                  Alle schreiben, lernen, hören,                  fragen, raten. Nur nicht stören!                  Jeder hört zu!                  Und was machst du?     <i>(Kerstin Reinke)</i></p>
--

**b) Gedicht noch einmal hören und auf diese Wörter achten**

deutliches konsonantisches R: <i>raten</i>	schwaches vokalisches R: <i>nur</i>
--	-------------------------------------

**c) Gedicht (a) nochmals hören und alle deutlichen (konsonantischen) R-Laute unterstreichen**

**d) Wörter aus dem Text still lesen (Tabelle) und ankreuzen – welche Wörter haben ein konsonantisches R, welche haben ein vokalisches R?**

	vokalisches R [ɐ]	konsonantisches R [ʀ]
einer, jeder, hört	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sprechen, schreiben, lernen, hören, fragen, stören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**e) Gedicht (a) nochmals hören und halblaut mitsprechen**

**f) Gedicht vorlesen**

**g) ankreuzen (in der Tabelle) – wo klingt der R-Laut konsonantisch und wo vokalisches?**

**h) in jede Zeile ein Beispielwort eintragen und vorlesen**

	konsonan- tisch [ʀ]	voka- lisch [ɐ]	Beispiele
am Wortanfang			
am Silbenanfang			
nach Konsonanten			
nach kurzen Vokalen			
nach langen Vokalen			
<i>er-/er</i> (unbetont)			

Abb. 11.16: Übungsbeispiel 14 – R-Laute (ebd.)

**Übungsbeispiel 15** (ebd.):

**ÜBUNG 5: WER?**  
**a) Fragen halblaut lesen, dabei auf die R-Laute achten**

Wer ist verliebt?	Wer trägt eine rote Brille?	Wer spricht drei Sprachen?	Wer hat grüne Strümpfe an?
Wer trinkt gern Bier?	Wer rechnet gern?	Wer hat drei Brüder?	Wer hat vier Schwestern?
Wer isst gern Erdbeeren?	Wer mag Tiere?	Wer macht gern Urlaub am Meer?	Wer mag Grammatik?
Wer mag Tiere?	Wer fährt gern Fahrrad?	Wer hört gern Rockmusik?	Wer hat braune Haare?

**b) Fragen auf Kärtchen schreiben und verteilen; die Fragen werden vorgelesen – bei welcher Frage antworten die Meisten mit JA?**

Abb. 11.17: Übungsbeispiel 15 – R-Laute (ebd.)

**e) Affrikaten**

Die meisten Abweichungen bei den Affrikaten (vgl. Kap. 10.3.2.1.2, Tab. 10.34 und 10.35) sind auf die Schriftinterferenzen zurückzuführen. Den tunesischen Lernenden sollten daher die Laut-Buchstaben-Beziehungen vermittelt und ihnen erklärt werden, dass zwischen beide Konsonanten kein Vokal eingeschoben werden darf.

**Übungsbeispiel 16** (eigene Erstellung):

Die Lehrperson teilt Bilder oder Zettel aus, auf denen Beispielwörter, die die verschiedenen Affrikaten beinhalten, stehen:

a. Beispielwörter hören und halblaut mitlesen, dabei auf die Laut-Buchstaben-Korrespondenzen achten.

Zoo	Zebra	Pizza	zu	rechts
zusammen	zehn	Platz	Topf	Pfeffer
Pfanne	Pflaumen	Pfirsich	empfinden	empfehlen

b. Beispielwörter nachsprechen  
c. Die Lernenden wählen einige Beispiele davon aus und bilden damit eine kurze Geschichte.  
d. Anschließend lesen sie sie vor.

Abb. 11.18: Übungsbeispiel 16 – Affrikaten (eigene Erstellung)

**f) Auslautverhärtung**

Die Auslautverhärtung wird von den tunesischen Lernenden häufig abweichend realisiert, das wurde sowohl beim rezeptiven als auch beim produktiven Sprechen bestätigt (vgl. Kap. 10.3.2.1.2, Abb. 10.16). Die vorhandenen Abweichungen sind nicht auf artikulatorische oder rezeptive Probleme zurückzuführen, sondern auf Schriftinterferenzen und mangelnde Kenntnisse diesbezüglich. Daher findet bei den Leniskonsonanten /b d g v z/ am Wort- und Silbende keine Fortisierung / Verhärtung zu [p t k f s] statt, z. B. in *ab* [p], *Band* [t], *mag* [k]. Diese



Regeln sollten den Schülern daher mit geeigneten Aussprachübungen beigebracht und von ihnen geübt werden.

**Übungsbeispiel 17** (Internetquelle 8, Übung von Hirschfeld / Reinke):

Vom Plural zum Singular – alles in Reimen	
<b>a) Reime (Wortpaare) im Plural hören, dabei auf die Aussprache von &lt;b, d, g, s&gt; achten</b>	
<b>Plural</b>	<b>Singular</b>
1 Hände und Wände	die Hand und die Wand
2 Länder und Bänder	
3 Bilder und Schilder	
4 Betriebe und Siebe	
5 Berge und Zwerge	
6 Flüge und Züge	
7 Preise und Kreise	
<b>b) Wortpaare im Singular aufschreiben (wie im Muster)</b>	
<b>c) Wortpaare im Plural und im Singular (Lösung) hören und nachsprechen</b>	
<b>d) Wortpaare im Plural und im Singular vorlesen</b>	

Abb. 11.19: Übungsbeispiel 17 – Auslautverhärtung (ebd.)

### g) Konsonantenhäufungen

Auch die Konsonantenverbindungen zählen für tunesische Deutschlernende zu den problematischen Aussprachephänomenen im Deutschen. Am schwersten fallen ihnen Konsonantenhäufungen am Silben- oder Wortende. Um diese Schwierigkeiten zu überbrücken, fügen die Lernenden einen Vokal hinzu – meistens ein Schwa [ə] – oder lassen eines der Segmente entfallen (vgl. Kap. 10.3.2.1.2, Tab. 10.37 sowie Abb. 10.16). Mithilfe von unterschiedlichen Beispielwörtern und Übungen können die Lernenden dies verbessern.

**Übungsbeispiel 18** (eigene Erstellung):

<p>a. Beispielwörter hören und still mitlesen <i>sprechen, versprechen, besprechen, seligsprechen, entsprechen, lossprechen Sprache, Aussprache, deutschsprachig, sprachlos, Sprachpflege, Sprachstörungen, Sprachschule</i></p> <p>b. in Silben lesen, dann das ganze Wort</p> <p>c. Sätze damit bilden und vorlesen</p>
---

Abb. 11.20: Übungsbeispiel 18 – Konsonantenhäufungen (eigene Erstellung)

## 11.5.3 Ausspracheübungen auf suprasegmentaler Ebene

### a) Wortakzentuierung

Die Wortakzentuierungsregeln im Deutschen unterscheiden sich von denen im Tunesisch-Arabischen sowie im Französischen und Englischen (vgl. Kap. 9.2, Abschnitt a)). Außerdem ist die richtige Positionierung des Wortakzents im Deutschen für die Verständlichkeit entscheidend. Deshalb kann eine fehlerhafte Wortakzentuierung Missverständnisse oder Unklarheiten verursachen. Den Lernenden sollte daher erklärt werden, dass der Wortakzent im Deutschen



beweglich und distinktiv ist. Zudem sollten ihnen die wichtigsten Wortakzentregeln vermittelt werden (vgl. Kap. 6.2).

### Übungsbeispiel 19 (eigene Erstellung):

Lernende bilden drei Gruppen: Die erste Gruppe nennt sich Perfektbildung, die zweite Wortakzentuierung und die dritte Musikgruppe.

- a. Die erste Gruppe sucht die passende Perfektform angegebener Verben (z. B. *suchen – gesucht, versuchen – versucht, untersuchen – untersucht, aufsuchen – aufgesucht* usw.).
- b. Die zweite Gruppe achtet auf die Wortakzentuierung (erste, zweite oder dritte Silbe, hier können sie im Online-Duden-Wörterbuch nachsehen (z. B. <https://www.duden.de/recht-schreibung/aussprechen>) oder die Lehrperson fragen).
- c. Die dritte Gruppe spricht in Wortpaaren (*suchen – gesucht*) auf einem Beat vom Tonträger (Hier können die Lehrperson oder die Lernenden Spielmusikinstrumente oder kleine Geschirrtelle in den Unterricht mitbringen).
- d. Diese Übungsart zielt darauf ab, mit Motivation und Spaß den Wortakzent im Deutschen zu lernen. Am Ende können sich die Lernenden andere trennbare Verben oder Wörter mit Präfixen aussuchen und ihre Aussprache in Gruppenarbeit auf dem Rhythmus der Musik üben und diese vorführen.

Abb. 11.21: Übungsbeispiel 19 – Wortakzent (eigene Erstellung)

### b) Satzakzentuierung

Laut Hirschfeld / Reinke (vgl. 2018, 212 f.) sollte man für den DaF-/DaZ-Unterricht von folgenden Prämissen ausgehen:

- In jeder Äußerung bzw. Teiläußerung wird meist (nur) ein Wort bzw. dessen wortakzentuierte Silbe mit den entsprechenden suprasegmentalen Mitteln hervorgehoben.
- Zusammenhängend gesprochene Wortgruppen, Äußerungen oder Sätze können im Deutschen sowohl relativ kurz (*Komm!* bzw. *Komm doch!*) als auch ziemlich lang sein (*Komm doch bitte mal ganz schnell her zu mir!*).
- In sachlich gesprochenen Sätzen liegt der Satzakzent oft am Ende des Satzes, im sogenannten Rhema, das neue und / oder wichtige Informationen zum bereits bekannten Thema enthält. Den Satzakzent tragen in diesem Fall eher Nomen, Verben und Adjektive und seltener Artikel, Pronomen, Konjunktionen und Hilfsverben. Darüber hinaus hängt die Position des Satzakzents aber auch von textuellen und situativen Bedingungen (Kontext) sowie von der Intention und Emotion der Sprecherperson ab.

Den tunesischen Lernenden sollten all diese Regeln und Zusammenhänge verdeutlicht werden. Hierbei ist es hilfreich, mit passenden Übungen zu arbeiten.

**Übungsbeispiel 20** (Internetquelle 8, Übung von Hirschfeld / Reinke):

**a) Sätze mehrmals hören und leise mitsprechen**

Komm!	Nicht!
Komm her!	Ich nicht!
Komm bitte her!	Ich will nicht!
Komm mal bitte her!	Ich will nicht mit!
Komm mal bitte schnell her!	Ich will nicht mit zum Sport!
Komm mal bitte ganz schnell her!	Ich will nicht mit dir zum Sport!
Komm mal bitte ganz schnell her zu mir!	Ich will heute nicht mit dir zum Sport!

**b) nochmals hören und in jedem Satz den Satzakzent (akzentuiertes Wort) unterstreichen**

**c) ankreuzen – wie werden Satzakkentwörter gesprochen?**

Akzentwörter werden ...

lauter <input type="checkbox"/>	leiser <input type="checkbox"/>	undeutlicher <input type="checkbox"/>	deutlicher <input type="checkbox"/>
schneller <input type="checkbox"/>	langsamer <input type="checkbox"/>	höher <input type="checkbox"/>	tiefer <input type="checkbox"/>

gesprochen.

**d) Sätze (a) nochmals hören und nachsprechen**

**e) zu zweit als Gespräch spielen**

A: Komm!	B: Nicht!
A: Komm her!	B: ...

Abb. 11.22: Übungsbeispiel 20 – Satzakkent (ebd.)

**c) Melodisierung**

Bei der Realisierung der Sprechmelodie im Deutschen kommen bei den tunesischen Deutschlernenden Abweichungen vor, obwohl die Melodieregeln in der Erstsprache sowie den vorher angeeigneten Sprachen ähnlich sind (vgl. Kap. 10.3.4, Abb. 10.17). Spezifisch für die deutsche Sprache ist jedoch „der abrupte und tiefe Abfall der Tonhöhe bis in die Lösungstiefe“ sowie „der steile Tonhöhenanstieg in interrogativen Äußerungen“ (Hirschfeld / Reinke 2018, 215). Da die Melodieverläufe für das Verstehen und Verstandenwerden eine distinktive Rolle einnehmen, sollten die Melodieregeln im Deutschen vermittelt und die unterschiedlichen Variationen der Melodieverläufe geübt werden.

**Übungsbeispiel 21** (Internetquelle 8, Übung von Hirschfeld und Reinke):

**a) Sätze mehrmals hören und Melodiepfeile eintragen: fallend ↘, steigend ↗ oder gleichbleibend →**

A: Hast du alles eingepackt?

B: Ich habe alles eingepackt.

A: Wann fährt eigentlich der Zug?

B: Das weiß ich nicht,  du?

A: Schau bitte sofort nach!

B: Wo sind denn die Tickets?

A: In der Tasche oder im Koffer?

B: Ich denke,  du hast sie eingesteckt.

A: Ich?  Ich habe keine Tickets.

**b) ankreuzen – wie verläuft die Melodie?**

Die Melodie fällt:	... in Aussagen / Aufforderungen .....	<input type="checkbox"/>
	... in Fragen mit Fragewort .....	<input type="checkbox"/>
	... in Ja-/Nein-Fragen .....	<input type="checkbox"/>
	... in Alternativfragen .....	<input type="checkbox"/>
	... nach dem Komma .....	<input type="checkbox"/>
Die Melodie steigt:	... in Aussagen / Aufforderungen .....	<input type="checkbox"/>
	... in Fragen mit Fragewort .....	<input type="checkbox"/>
	... in Ja-/Nein-Fragen .....	<input type="checkbox"/>
	... in Alternativfragen .....	<input type="checkbox"/>
	... nach dem Komma	<input type="checkbox"/>
Die Melodie bleibt (fast) gleich:	... in Aussagen / Aufforderungen .....	<input type="checkbox"/>
	... in Fragen mit Fragewort .....	<input type="checkbox"/>
	... in Ja-/Nein-Fragen .....	<input type="checkbox"/>
	... in Alternativfragen .....	<input type="checkbox"/>
	... nach dem Komma .....	<input type="checkbox"/>

**c) Sätze (a) nochmals hören und die akzentuierte(n) Silbe(n) unterstreichen**

**d) Sätze nochmals hören und nachsprechen**

**e) Sätze vorlesen und danach die Satzmelodie brummen**

**f) als Gespräch (A und B) spielen**

Abb. 11.23: Übungsbeispiel 21 – Melodisierung (ebd.)

**d) Pausierung**

Die Gliederung nimmt im Deutschen ebenfalls eine entscheidende Rolle ein. Ein fehlerhaftes Einfügen von Pausen kann zu Missverständnissen führen. Ebenso kann das Sprechen ohne Pausen an den richtigen Stellen Unverständlichkeiten verursachen. Folgendes müsste den Lernenden erklärt werden (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 214):

- Satzzeichen sind i. d. R. Indikatoren für Pausen. Pausen können darüber hinaus Sinneinheiten voneinander trennen – diese sind relativ variabel (allerdings nicht beliebig) und hängen auch mit der Sprechintention zusammen.

- Lernenden sollte bewusst gemacht werden, dass Pausen verantwortlich für den Sinn des Gesprochenen sind, dass also der Satz *Paula will Paul nicht*. Etwas völlig anders bedeutet als der Satz *Paula will, / Paul nicht*.
- Pausen sind wichtige Markierungspunkte für die Melodisierung: Fallende bzw. steigende Melodie vor einer Pause signalisiert eine abgeschlossene, eine weiterweisende Melodie signalisiert eine nicht abgeschlossene Äußerung.

**Übungsbeispiel 22** (Internetquelle 8, Übung von Hirschfeld / Reinke):

**a) Sätze hören und auf Unterschiede in a und b achten**

1a	Emma begrüßt die Lehrerin nicht.
1b	Emma begrüßt, die Lehrerin nicht.
2a	Lisa verspricht, mir jeden Tag zu helfen.
2b	Lisa verspricht mir, jeden Tag zu helfen.
3a	Marie beschloss, morgens früher aufzustehen.
3b	Marie beschloss morgens, früher aufzustehen.
4a	Meine Schwester, Jule und ich feierten eine Party.
4b	Meine Schwester Jule und ich feierten eine Party.
5a	Es lohnt sich, nicht mehr zu arbeiten.
5b	Es lohnt sich nicht, mehr zu arbeiten.
6a	Wir fotografieren jetzt, Opa!
6b	Wir fotografieren jetzt Opa!

**b) nochmals hören und halblaut mitlesen**

**c) alle Sätze laut lesen, dabei auf die Pausen achten**

Abb. 11.24: Übungsbeispiel 22 – Pausen (ebd.)

### e) Rhythmisierung

Die schwerwiegendsten Fehler im suprasegmentalen Bereich unterlaufen den tunesischen Probanden beim Sprechrhythmus. Dies zeigten die tunesischen Probanden sowohl beim reproduzierenden als auch beim produktiven Sprechen (vgl. Kap. 10.3.4, Abb. 10.17). Laut Hirschfeld und Reinke (vgl. 2018, 216) sollten die Deutschlernenden von Anfang an mit dem fremden Sprechrhythmus vertraut gemacht werden, indem man

- auditive rhythmische Sprachsequenzen anbietet,
- formale Zusammenhänge erklärt (was wird auf welche Weise akzentuiert; wie realisiert man nichtakzentuierte Silben usw.),
- den klanglichen Unterschied zur Erstsprache der Lernenden verdeutlicht (z. B. ritualisierte Äußerungen wie *Guten Tag!* in der Erstsprache und in der Zielsprache sprechen und auf den Unterschied achten),
- den Rhythmus von den Lernenden einfach ausprobieren lässt, damit sie sich nach und nach in ihn einfühlen, ihn verinnerlichen können.

## Übungsbeispiel 23 (Internetquelle 8, Übung von Hirschfeld / Reinke):

**a) Beispiele gesummt und gesprochen hören und still mitlesen, dabei auf den Rhythmus achten** 7\_1a

1 hm HM. Das Bett, die Uhr, ●-●	hm HM. der Tisch, das Bild, ●-●	hm HM. die Bank, der Schrank. ●-●
2 hm HM-hm. Das Fenster, die Treppe, ●-●-●	hm HM-hm. die Lampe, der Garten, ●-●-●	hm HM-hm. der Spiegel, ein Igel. ●-●-●

3 hm hm HM An der Wand An der Tür ●-●-●	hm hm HM hängt das Bild. klebt ein Schild. ●-●-●	4 hm hm HM-hm In der Küche An der Treppe ●-●-●-●	hm hm HM-hm stehen Schränke. stehen Bänke. ●-●-●-●
--	---	---	---

**b) nochmals hören und erst mitbrummen, dann mitsprechen, dabei Gesten verwenden**

**c) auf Dinge zeigen, die auf dem Tisch / im Zimmer / in der Tasche sind, und dabei im Rhythmus sprechen: der Bleistift, das Heft, die Brille, ...**

Abb. 11.25: Übungsbeispiel 23 – Rhythmisierung (ebd.)

## Übungsbeispiel 24 (ebd.):

**a) Gedicht hören, mitbrummen und den Rhythmus dazu schlagen (auf den Tisch klopfen, klatschen, ...)** 7\_5a

Ein Mops lief in die Küche und stahl dem Koch ein Ei. Da nahm der Koch den Löffel und schlug den Mops	zu Brei. Da kamen viele Möpse und gruben dem Mops ein Grab und setzten ihm einen Grabstein, darauf geschrieben stand: Ein Mops ...
---	--

**b) nochmals hören und mitsprechen, dabei mit der Hand den Rhythmus begleiten, nichtakzentuierte Silben raffen**

**c) Tonaufnahme vom Lied im Internet suchen und mitsingen**

**d) Text auswendig sprechen und singen**

Abb. 11.26: Übungsbeispiel 24 – Rhythmisierung (ebd.)

### 11.5.4 Fazit

Um sich die deutsche Aussprache in der Unterrichtspraxis in Tunesien erfolgreicher anzueignen, sollten den Lernenden unterschiedliche Mittel zur Verfügung gestellt und wichtige methodische und didaktische Maßnahmen ergriffen werden. Der Lernerfolg und die Aussprachekompetenz basieren demzufolge auf zielgerichteten Übungen, Methoden und Lehr-/Lernstrategien. Meistens beschränken sich die im DaF-Unterricht in Tunesien eingeführten Übungen, wenn es sie überhaupt gibt, auf die „Papageien-Methode“. Solche Imitationsübungen können den

Lernprozess nur sehr selten fördern. Deutsch erwerben die tunesischen Lernenden meistens als dritte Fremdsprache. Zu Beginn des Deutschunterrichts verfügen sie daher i. d. R. schon über Kenntnisse dreier Sprachen bzw. Sprachsysteme. Insofern müssen die tunesischen Deutschlernenden auf die phonetischen und phonologischen Eigenschaften und Regeln der deutschen Sprache explizit hingewiesen werden und diese neue Aussprache regelmäßig üben, um jegliche Übertragung der aus der Erstsprache und den zuvor erworbenen Fremdsprachen bestehenden Aussprachemuster und -interferenzen zu vermeiden.

## 12 Zusammenfassung und Fazit

Die vorliegende Arbeit hat sich in einem theoretischen, einem empirischen und einem didaktischen Teil dem Ziel gewidmet, **interferenzbedingte Ausspracheabweichungen** tunesischer Deutschlernender zu identifizieren und zu klassifizieren sowie Empfehlungen für das Aussprachetraining im DaF-Unterricht mit tunesischen Deutschlernenden zu geben.

Zunächst wurden in meiner kontrastiven Analyse der phonologischen und phonetischen Merkmale des Tunesisch-Arabischen, des Französischen, des Englischen und des Deutschen vorher-sagbare Interferenzfehler auf der segmentalen und suprasegmentalen Ebene herausgearbeitet. Im empirischen Teil wurde untersucht, welche von den im theoretischen Teil prognostizierten sprachsystematisch bedingten Ausspracheschwierigkeiten bei tunesischen Deutschlernenden vorkommen. Diese empirischen Daten wurden anhand von schriftlichen Fragebögen für Deutschlernende und -lehrende sowie einer auditiven Fehleranalyse erhoben. In Bezug auf die schriftliche Untersuchung wurden sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden jeweils zwei Fragebögen vorgelegt: Der erste Fragebogen befasste sich mit den lernerspezifischen Faktoren. Der zweite Fragebogen bezog sich direkt auf das zentrale Anliegen dieser Studie und umfasste Fragen zur Ausspracheschulung im DaF-Unterricht in Tunesien. Der auditiven Fehleranalyse wurden zwei Abschnitte gewidmet: Im ersten Schritt ging es um die Identifizierung der Ausspracheabweichungen beim **reproduzierenden Sprechen**. Im zweiten Schritt ging es um die Untersuchung von Ausspracheproblemen beim **produzierenden Sprechen**. Die erhobenen Daten wurden quantitativ und qualitativ ausgewertet und interpretiert. Die Abweichungen wurden darüber hinaus auf der segmentalen sowie suprasegmentalen Ebene identifiziert und bewertet. Durch die phonetische Fehleranalyse wurden folgende Problemschwerpunkte deutlich (mit abnehmender Relevanz aufgeführt):

### Sprachliche Einflussfaktoren: Problemschwerpunkte

#### Auf der Vokalebene:

- Schwerwiegende Abweichungen zeigten die Lernenden bei der Vokalqualität und -quantität: lange und gespannte Vokale wurden kurz und ungespannt ausgesprochen, kurze und ungespannte Vokale wurden demgegenüber lang und gespannt gebildet.
- Verwechslung der E-Vokale: Ungenügend differenziert wurde vor allem der Vokal [e:], der meistens durch [ɛ] oder [ɛ:] ersetzt wurde.
- Ungenügend unterschieden wurden auch die gerundeten Vorderzungen-Vokale [y: ʏ ø: œ] sowie der Diphthong [ɔœ].
- Weniger Fehler waren bei den Hinterzungen-Vokalen [u: ʊ o: ɔ] sowie bei den I- und A-Vokalen zu verzeichnen.
- Die Abweichungen betrafen ebenso den Murmelvokal [ə], wobei die häufigsten Abweichungen darin bestanden, diesen Vokal vor allem am Wortende wegzulassen.
- Beim reproduzierenden Sprechen wurden die Punkte bei <ä>, <ü> und <ö> häufig übersehen, so dass z. B. statt [ø:] ein [o:] und statt [ɛ:] ein [a:] vorkommt, was auf die Schriftinterferenz aus dem Französischen zurückzuführen ist.
- Gelegentlich und wenn auf [a] und [ɛ] ein [n] folgte, wurden die Vokale nasaliert gebildet, was ebenso auf den Einfluss des Französischen zurückgeht.
- Häufig wurden die ersten Bestandteile der Diphthonge gedehnt, so dass z. B. statt [aɛ] ein [a:ɛ] auftritt, was auf Interferenzen aus dem Tunesisch-Arabischen hindeutet.

- Abweichungen traten beim Glottisschlag bei den Komposita auf, wobei dieser weggelassen und stattdessen mit Liaison ausgesprochen wurde.

#### **Auf der Konsonantenebene:**

- Schwerwiegende Abweichungen hatten die Probanden beim Ich-Laut, der meistens durch [ʃ] substituiert wurde.
- Der velare Nasal [ŋ] wurde häufig durch [ŋg] oder [ng] ersetzt.
- Die vokalisierten R-Varianten wurden meistens durch die konsonantischen R-Varianten substituiert.
- Abweichende Realisierungen bei den Konsonantenhäufungen traten vor allem im Auslaut auf.
- Abweichungen bei der Distribution von [z] und [s] waren ebenfalls zu verzeichnen.
- Die Regeln der Auslautverhärtung wurden nicht berücksichtigt.

#### **Auf der suprasegmentalen Ebene:**

- Schwerwiegend waren die Ausspracheprobleme beim Sprechrhythmus, bei der Realisierung der steigenden Melodie sowie bei der Wortakzentuierung bei den Komposita und bei den dreisilbigen Wörtern.
- Weniger abweichend waren die Realisierungen bei der Satzakzentuierung, bei der bleibenden und fallenden Melodie, bei der Akzentuierung der zweisilbigen Wörter sowie bei der Pausierung.

#### **Nichtsprachliche Einflussfaktoren**

Neben den **sprachlichen Einflussfaktoren** wurde anhand der durchgeführten Untersuchungen festgestellt, dass unterschiedliche **nichtsprachliche Einflussfaktoren** den Ausspracheerwerb der tunesischen Deutschlernenden beeinträchtigen. Diese Faktoren lassen sich in **lernerinterne** und **-externe Einflussfaktoren** einteilen. Zu den lernerinternen Einflussfaktoren gehören die Motivation, die Kompetenz und das Fachwissen der Lernenden im Bereich Phonetik. Anhand der Ergebnisse der Sprachaufnahmen wurde festgestellt, dass die Lernenden über **mangelndes Wissen bzw. ungenügende Ausspracheschulung** bezüglich der unterschiedlichen Besonderheiten der deutschen Aussprache, wie z. B. die Auslautverhärtung, die Wort- und Satzakzentuierungsregeln, die Melodisierung, die Pausierung sowie die Rhythmisierung verfügen. So waren die Artikulationsprobleme bei den Lauten [p t k] an sich unauffällig. Allerdings waren die Abweichungen bei der Auslautverhärtung bei allen Probanden sowohl beim spontanen als auch beim gebundenen Sprechen schwerwiegend. Der Wort- und Satzakzent ist sowohl im Tunesisch-Arabischen als auch im Deutschen flexibel, die fallende, bleibende und steigende Melodie ist ebenso in beiden Sprachen vorhanden. Trotzdem scheint es, als ob die Lernenden ungenügende Kenntnisse und Fertigkeiten diesbezüglich haben. Darüber hinaus beherrschten sie die Phonem-Graphem-Beziehungen nur mangelhaft, was als Ursache für phonetische Fehler gelten kann.

Was das Interesse, die **Motivation** und die eigene Leistung der tunesischen Lernenden innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts anbelangt, so zeigte sich, dass viele Lernende die Aussprache nie außerhalb des Deutschkurses übten. Nur wenige Lernende trainierten ihre Aussprache, meist selbstständig zu Hause, selten mit Freunden oder Mitschülern. Das selbständige Üben der deutschen Aussprache ohne jegliche Kontrolle oder Korrektur z. B. seitens einer Lehrkraft kann jedoch keinen richtigen und erfolgreichen Ausspracheerwerb gewährleisten.



Die lernerexternen Einflussfaktoren umfassen in der vorliegenden Untersuchung die **Lehrperson und ihre Rolle** bezogen auf die Ausspracheschulung, den Einsatz von Ausspracheübungen im Deutschkurs sowie die Lehr- und Lernmittel. Die Lehrperson stellt einen der wichtigsten Einflussfaktoren dar. Zu erwarten ist, dass diese eine vorbildliche Aussprache besitzt und ihren Schülern gezielte Korrekturen, Hilfen und effiziente Methoden zur Festlegung der Ausspracheschulung anbietet. Jedoch zeigten die Ergebnisse der Fragebögen für Deutschlernende und -lehrende, dass die Ausspracheschulung im DaF-Unterricht in Tunesien einen marginalen Status hat. So wurde dem phonetischen Bereich kaum Zeit und Raum gegeben, und wenn dies geschah, dann meistens nur, wenn der Kommunikationsablauf aufgrund der falschen Aussprache gestört wurde.

Neben der Rolle der Lehrperson kommt auch **Ausspracheübungen in den Lehrwerken** eine wichtige Bedeutung beim Erlernen der neuen Fremdsprache zu. Fast alle befragten tunesischen Lehrkräfte sahen die eingeführten Übungen als nicht anregend und vielfältig an. Im Hinblick auf den Einsatz von Ausspracheübungen in Lehrwerken ist zwar eine erfreuliche Entwicklung anzumerken: Gegenwärtig sind kaum noch DaF-Lehrwerke zu finden, die komplett auf Ausspracheübungen verzichten. Zudem haben sich die eingesetzten Übungen qualitativ verbessert (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 183). Das tunesische Lehrwerk „Ach so“ mit seinen zwei Teilen gehört leider zu den DaF-Lehrwerken, die wenig oder keine Ausspracheübungen anbieten. Das Aussprachetraining beschränkte sich nach Einschätzung der befragten Lehrpersonen auf die Imitation. Trotz des mangelhaften Einsatzes der Ausspracheübungen wurden bei fast der Hälfte der Lehrenden keine zusätzlichen Übungen in diesem Bereich durchgeführt. Laut Antworten der Lehrkräfte wurden lediglich die wichtigsten Ausspracheregeln sowie die Phonem-Graphem-Beziehungen in den ersten Unterrichtsstunden vermittelt. Die Schüler notierten sich die Regeln und danach war das Thema Aussprache abgeschlossen. Auf Ausspracheregeln wurde lediglich hingewiesen, wenn der Kommunikationsablauf beeinträchtigt wurde.

In der Unterrichtspraxis in Tunesien wurde laut der Ergebnisse der Fragebögen der Lernprozess nicht durch den **Einsatz vielfältiger Unterrichtsmittel** unterstützt. Vielmehr fehlen die technischen Geräte bzw. taktilen Hilfen. Demzufolge erfolgt der Lernprozess häufig einkanalig und vor allem oberflächlich, meist nur lesend und schreibend. Darüber hinaus wäre für den Ausspracheerwerb im DaF-Unterricht in Tunesien die Lehreraus- und fortbildung im Bereich der Phonologie und Phonetik sehr relevant. Laut Antworten aus dem Fragebogen hatten alle Lehrenden, seitdem sie berufstätig waren, keine Fortbildungen im Bereich Phonetik mehr absolviert. Solche phonetischen Aus- und Fortbildungen sind meines Erachtens für die Qualifikation von Lehrkräften mit anderen Erst- und Fremdsprachen als Deutsch von großer Bedeutung. Mit deren Hilfe können sie ihr kreatives Potential für die herausfordernde Arbeit in der Unterrichtspraxis entfalten und weiterentwickeln. Eine gute Aussprache und ein klarer Sprechstil sollten sowohl für Lehrende als auch für Lernende unverzichtbar sein. Je nach Lernzielen sollte die Aussprachevermittlung im Deutschunterricht mit diversen audiovisuellen Materialien, Beispielen, entsprechenden Übungen und passenden Strategien erfolgen.

## **Fazit**

Der Einsatz von Ausspracheübungen in den Lehrwerken bzw. im DaF-Unterricht in Tunesien ist nach meinen Untersuchungen als nicht ausreichend einzuschätzen. Außerdem verfügt die Ausspracheschulung dort über einen marginalen Status. Aus diesen Gründen sind für tunesische Deutschlernende weitere Untersuchungen, Maßnahmen, didaktische Strategien und intensive Ausspracheübungen notwendig. Deutsch erwerben die Lernenden in Tunesien als tertiäre Fremdsprache. Daher bilden sie beim Erlernen der deutschen Aussprache viele

Aussprachemuster bzw. Artikulationsgewohnheiten aus der Erst- und den vorher erworbenen Fremdsprachen aus, leiten Lautbilder aus der Schrift ab und übertragen sie ins Deutsche.

Vor dem Hintergrund der bereits vorhandenen Interferenzfehler der Deutschlernenden sollte anhand der zusammengefassten Ergebnisse sowie der methodisch-didaktischen Untersuchungen der vorliegenden Arbeit **ein Beitrag zur Entwicklung der Ausspracheforschung und zur Optimierung der Aussprachevermittlung für tunesische Deutschlernende mit bereits zwei erlernten Fremdsprachen** geleistet werden. Dabei gilt es zu beachten, dass – trotz der vorgenommenen Verallgemeinerungen – die Gültigkeit und Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse durch die gegebenen Rahmenbedingungen während der Untersuchung eingeschränkt bleiben. Zentral sind hierbei die Auswahl der Probanden sowie ihre Anzahl (insgesamt zehn Probanden). Da jeder Schüler seinen eigenen Sprechstil und seine eigenen Fähigkeiten hat und die Lernkompetenz entsprechend unterschiedlich ausfällt, gelten die vorliegenden Ergebnisse nicht zwingend für alle tunesischen Deutschlernenden. Zugleich werden jedoch jene Ausspracheprobleme auf der segmentalen und suprasegmentalen Ebene deutlich, die potentiell jeden tunesischen Deutschlernenden betreffen könnten, so dass die in dieser Studie identifizierten Ausspracheabweichungen sowie die im didaktischen Teil empfohlenen Übungen einen wichtigen Impuls für weitere methodisch-didaktische Untersuchungen liefern können.

Abschließend ist festzuhalten, dass es bislang keine Studien zur **Wirkung von Ausspracheübungen** des frei produzierenden und reproduzierenden Sprechens auf den **Ausspracheerwerb** tunesischer Deutschlernender mit ihren Interferenzfehlern aus der Erstsprache und aus den zuvor angeeigneten Fremdsprachen gibt. Hier könnten zukünftige Untersuchungen weitere wichtige Erkenntnisse im Anschluss an die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit liefern, die in diesem Bereich als erster grundlegender Beitrag anzusehen ist.



## Tabellenverzeichnis

Tab. 3.1:	Zahl der Unterrichtsstunden in Französisch bis zum Abitur (vgl. Internetquelle 1; Internetquelle 2) .....	23
Tab. 3.2:	Zahl der Unterrichtsstunden vom Englischen bis zum Abitur (vgl. Internetquelle 1; Internetquelle 2) .....	24
Tab. 3.3:	Zahl der Deutschunterrichtsstunden im Gymnasium in Tunesien (vgl. Internetquelle 4).....	26
Tab. 4.1:	Überblick über die Anzahl von Schüler/-innen mit unterschiedlichen Fremdsprachen in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2020) .....	33
Tab. 5.1:	Beispiele für vokalische Minimalpaare im Tunesisch-Arabischen (eigene Beispiele) .....	36
Tab. 5.2:	Phonem-Graphem-Korrespondenzen der tunesisch-arabischen Monophthonge (in Anlehnung an Krahl et al. 2003, 24) .....	36
Tab. 5.3:	Tunesisch-arabische Kurzdiphthonge (vgl. Singer 1984, 179 ff.; Angoujard 1979, 199; Ritt-Benmimoun 2014, 47; Fischer / Jastrow 1980,14).....	37
Tab. 5.4:	Tunesisch-arabische Langdiphthonge (eigene Darstellung).....	37
Tab. 5.5:	Konsonanten im Tunesisch-Arabischen nach ihren distinktiven Merkmalen (in Anlehnung an Krech et al. 2009, 127 und Krahl 2003, 19 ff.).....	38
Tab. 5.6:	Beispiele für konsonantische Minimalpaare im Tunesisch-Arabischen (eigene Darstellung) .....	40
Tab. 5.7:	Phonem-Graphem-Beziehungen der tunesisch-arabischen Konsonanten (eigene Darstellung) .....	41
Tab. 5.8:	Beispiele für regressive Assimilationserscheinungen im Tunesisch-Arabischen (eigene Darstellung) .....	43
Tab. 5.9:	Elision im Tunesisch-Arabischen (eigene Darstellung) .....	43
Tab. 5.10:	Silbenstrukturen im Tunesisch-Arabischen (nach Ritt-Benmimoun 2014, 48 und Tal moudi 1980, 42) .....	44
Tab. 5.11:	Akzentuierung der Ultima und Pänultima im Tunesisch-Arabischen (eigene Darstellung) .....	44
Tab. 5.12:	Beispiele für die Sprecherintention im tunesischen Arabisch (eigene Darstellung) .....	45
Tab. 6.1:	Vokale des Standardfranzösischen (Hirschfeld / Reinke 2018, 109) .....	47
Tab. 6.2:	Beispiele für Minimalpaare mit vokalischer Distinktion im Französischen (eigene Darstellung) .....	48
Tab. 6.3:	Phonem-Graphem-Korrespondenzen der französischen Vokale (vgl. Pustka 2016, 29).....	49
Tab. 6.4:	Konsonanten des Standardfranzösischen (Hirschfeld / Reinke 2018, 110).....	50
Tab. 6.5:	Beispiele für Minimalpaare mit konsonantischer Distinktion im Französischen (eigene Darstellung).....	50
Tab. 6.6:	Phonem-Graphem-Korrespondenzen der französischen Konsonanten (vgl. Pustka 2016, 30) .....	51
Tab. 6.7:	Beispiele für progressive und regressive Assimilationserscheinungen (vgl. Pustka 2016, 147 ff.).....	52
Tab. 6.8:	Beispiele für die Elision der Vokale im Französischen (vgl. Pustka 2016, 150 f.) .....	53
Tab. 6.9:	Beispiele für die Elision der Konsonanten im Französischen (vgl. Pustka 2016, 151).....	53
Tab. 6.10:	Beispiele für die Silbenstrukturen im Französischen (eigene Darstellung).....	53

Tab. 6.11:	Beispiele zur Äußerungsakzentuierung im Französischen (vgl. Röder 1996, 29 f.) .....	54
Tab. 6.12:	Beispiele zur terminalen Melodie im Französischen (eigene Darstellung) .....	55
Tab. 6.13:	Beispiele zur steigenden Melodie im Französischen (eigene Darstellung) .....	55
Tab. 6.14:	Beispiele zur bleibenden Melodie im Französischen (eigene Darstellung).....	56
Tab. 7.1:	Vokale im britischen Englisch (Hirschfeld / Reinke 2018, 106).....	57
Tab. 7.2:	Beispiele für Minimalpaare mit vokalischer Distinktion im Englischen (eigene Darstellung) .....	58
Tab. 7.3:	Phonem-Graphem-Korrespondenzen der englischen Vokale (vgl. Weiher 1999, 31; Scherer / Wollmann 1986, 154).....	58
Tab. 7.4:	Beispielwörter für Diphthonge und Triphthonge im Englischen (vgl. Scherer / Wollmann 1986, 154; Digeser 1978, 101) .....	59
Tab. 7.5:	Übersicht über die Konsonanten im Englischen (Hirschfeld / Reinke 2018, 107).....	59
Tab. 7.6:	Beispiele für Minimalpaare mit konsonantischer Distinktion im Englischen (eigene Darstellung) .....	60
Tab. 7.7:	Phonem-Graphem-Korrespondenzen der englischen Konsonanten (vgl. Schnorr / Galloway 2009, 16 f.; Scherer / Wollmann 1986, 112 f.; Digeser 1978, 116 ff.) .....	61
Tab. 7.8:	Phonem-Graphem-Beziehungen der Affrikaten im Englischen (vgl. Scherer / Wollmann 1986, 113).....	61
Tab. 7.9:	Beispiele für progressive und regressive Assimilation im Englischen (vgl. ebd., 109) .....	62
Tab. 7.10:	Beispiele für die Elision im Englischen (vgl. ebd.) .....	62
Tab. 7.11:	Beispiele für die Silbenstrukturen im Englischen (vgl. Carr 2013, 53 f.) .....	63
Tab. 7.12:	Silbenkopf und Koda im Englischen (vgl. Carr 2013, 53 f.).....	63
Tab. 7.13:	Feste und frei Wortbetonung im Englischen (vgl. Arnold / Hansen 1988, 169 f.) .....	63
Tab. 7.14:	Beispiele zur Satzakzentuierung im Englischen (eigene Darstellung) .....	64
Tab. 7.15:	Haupttypen der Melodisierung im Englischen (vgl. Arnold / Hansen 1989, 208).....	65
Tab. 8.1:	Vokale des Standarddeutschen (Hirschfeld / Reinke 2018, 96) .....	66
Tab. 8.2:	Beispiele für Minimalpaare mit vokalischer Distinktion im Deutschen (eigene Darstellung) .....	67
Tab. 8.3:	Phonem-Graphem-Beziehungen der deutschen vokalischen Monophthonge (Hirschfeld / Reinke 2018, 83 f.).....	68
Tab. 8.4:	Diphthonge im Deutschen (eigene Darstellung).....	68
Tab. 8.5:	Die deutschen Konsonantenphoneme (Hirschfeld / Reinke 2018, 97).....	69
Tab. 8.6:	Beispiele für Minimalpaare mit konsonantischer Distinktion im Deutschen (eigene Darstellung) .....	70
Tab. 8.7:	Phonem-Graphem-Korrespondenzen der deutschen Konsonanten (vgl. Hirschfeld / Reinke 2018, 84 f.) .....	71
Tab. 8.8:	Beispiele für progressive und regressive Assimilationserscheinungen (vgl. Krech et al. 2009, 50 f.; Hirschfeld / Reinke 2018, 76).....	73
Tab. 8.9:	Beispiele für Wörter mit Silbenkopf und Koda im Deutschen (eigene Darstellung) .....	74
Tab. 8.10:	Beispiele für die Sprecherintention im Deutschen (eigene Darstellung).....	77
Tab. 8.11:	Terminale Melodie im Deutschen (eigene Darstellung).....	78
Tab. 8.12:	Interrogative Melodie im Deutschen (eigene Darstellung).....	78

Tab. 8.13:	Progrediente Melodie im Deutschen (eigene Darstellung).....	78
Tab. 9.1:	Zahl der Vokalphoneme im Vergleich (eigene Darstellung).....	80
Tab. 9.2:	Distinktive Merkmale der Vokale im Vergleich (eigene Darstellung).....	81
Tab. 9.3:	Diphthonge im Vergleich (eigene Darstellung).....	81
Tab. 9.4:	Konsonantische Ebene im Vergleich (eigene Darstellung).....	82
Tab. 9.5:	Zahl der Konsonantenphoneme im Vergleich (eigene Darstellung).....	82
Tab. 9.6:	Affrikaten in den vier verglichenen Sprachen (eigene Darstellung).....	84
Tab. 9.7:	Silbenstruktur im Vergleich (eigene Darstellung).....	84
Tab. 9.8:	Wortakzentuierung im Vergleich (eigene Darstellung).....	85
Tab. 9.9:	Satzakzent im Vergleich (eigene Darstellung).....	85
Tab. 9.10:	Melodisierung im Vergleich (eigene Darstellung).....	85
Tab. 9.11:	Rhythmisierung im Vergleich (eigene Darstellung).....	86
Tab. 10.1:	Überblick über die Daten der Lernenden sowie über ihre Sprachkenntnisse.....	93
Tab. 10.2:	Überblick über die Daten der Lehrpersonen.....	94
Tab. 10.3:	Abweichungen beim Vokal [i:].....	103
Tab. 10.4:	Abweichungen beim Vokal [ɪ].....	104
Tab. 10.5:	Abweichungen beim Vokal [y:].....	104
Tab. 10.6:	Abweichungen bei dem Vokal [ʏ].....	105
Tab. 10.7:	Abweichungen bei dem Vokal [e:].....	105
Tab. 10.8:	Abweichungen beim Vokal [ɛ:].....	106
Tab. 10.9:	Abweichungen beim Vokal [ɛ].....	106
Tab. 10.10:	Abweichungen beim Vokal [ø:].....	107
Tab. 10.11:	Abweichungen beim Vokal [œ].....	108
Tab. 10.12:	Abweichungen beim Vokal [ə].....	108
Tab. 10.13:	Abweichungen bei Vokal [a:].....	109
Tab. 10.14:	Abweichungen beim Vokal [a].....	109
Tab. 10.15:	Abweichungen beim Vokal [u:].....	110
Tab. 10.16:	Abweichungen beim Vokal [ʊ].....	111
Tab. 10.17:	Abweichungen beim Vokal [o:].....	111
Tab. 10.18:	Abweichungen beim Vokal [ɔ].....	112
Tab. 10.19:	Abweichungen beim Diphthong [aɛ].....	112
Tab. 10.20:	Abweichungen beim Diphthong [aɹ].....	113
Tab. 10.21:	Abweichungen beim Diphthong [ɔœ].....	113
Tab. 10.22:	Abweichungen beim Vokalneueinsatz [ʔ].....	114
Tab. 10.23:	Abweichungen beim Laut [x].....	114
Tab. 10.24:	Abweichungen beim Konsonanten [ç].....	115
Tab. 10.25:	Abweichungen beim Laut [h].....	115
Tab. 10.26:	Abweichungen beim Laut [ŋ].....	116
Tab. 10.27:	Abweichungen beim Laut [s].....	116
Tab. 10.28:	Abweichungen beim Konsonanten [z].....	117
Tab. 10.29:	Abweichungen beim Konsonanten [ʒ].....	117
Tab. 10.30:	Abweichungen beim Konsonanten [ʝ].....	117
Tab. 10.31:	Abweichungen beim Konsonanten [ʋ].....	118
Tab. 10.32:	Abweichungen beim [ʋ].....	118
Tab. 10.33:	Abweichungen beim [ʋ].....	119
Tab. 10.34:	Abweichungen bei der Affrikate [pf].....	120
Tab. 10.35:	Abweichungen bei der Affrikate [ts].....	120
Tab. 10.36:	Abweichung bei der Auslautverhärtung.....	121
Tab. 10.37:	Abweichungen bei den Konsonantenverbindungen.....	122

Tab. 10.38:	Abweichungen bei zweisilbigen Wörtern.....	123
Tab. 10.39:	Abweichungen bei dreisilbigen Wörtern .....	124
Tab. 10.40:	Abweichungen bei Komposita.....	124
Tab. 10.41:	Abweichungen bei der Satzakkentuierung.....	125
Tab. 10.42:	Abweichungen bei der Melodisierung.....	126
Tab. 11.1:	Auftreten konsonantischer und vokalischer R-Laute (vgl. ebd.).....	164
Tab. A1:	Beispielwörter im Deutschen und Tunesischen.....	203
Tab. A2:	Mittelwert der von tunesischen Sprecherinnen realisierten Vokale (n=10).....	204
Tab. A3:	Mittelwert der von deutschen Sprecherinnen realisierten Vokale (n=10) .....	205

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 5.1: Vokalphoneme des Tunesisch-Arabischen (eigene Darstellung) .....	35
Abb. 8.1: Silbenaufbau im Deutschen (nach Hirschfeld / Reinke 2018, 47 f.) .....	75
Abb. 10.1: Vorschläge zur Verbesserung und Entwicklung der Aussprachkompetenz im DaF-Unterricht.....	98
Abb. 10.2: Schwierigkeiten auf der vokalischen Ebene .....	100
Abb. 10.3: Schwierigkeiten auf der konsonantischen Ebene .....	101
Abb. 10.4: Schwierigkeiten auf der suprasegmentalen Ebene .....	101
Abb. 10.5: Transkript des gesprochenen Textes von P1 .....	128
Abb. 10.6: Transkript des gesprochenen Textes von P2 .....	129
Abb. 10.7: Transkript des gesprochenen Textes von P3 .....	130
Abb. 10.8: Transkript des gesprochenen Textes von P4 .....	130
Abb. 10.9: Transkript des gesprochenen Textes von P5 .....	131
Abb. 10.10: Transkript des gesprochenen Textes von P6 .....	132
Abb. 10.11: Transkript des gesprochenen Textes von P7 .....	133
Abb. 10.12: Transkript des gesprochenen Textes von P8 .....	134
Abb. 10.13: Transkript des gesprochenen Textes von P9 .....	135
Abb. 10.14: Transkript des gesprochenen Textes von P10 .....	136
Abb. 10.15: Abweichungen im Vokalbereich beim reproduzierenden und frei produzierenden Sprechen (alle Probanden) .....	137
Abb. 10.16: Abweichungen im Konsonantenbereich beim reproduzierenden und frei produzierenden Sprechen (alle Probanden) .....	138
Abb. 10.17: Abweichungen im suprasegmentalen Bereich für beide Textsorten .....	138
Abb. 11.1: Lippenrundung bei den Ö-Lauten (Reinke 2011, 22).....	155
Abb. 11.2: Übungsbeispiel 1 – Vokalquantität (ebd.).....	156
Abb. 11.3: Übungsbeispiel 2 – Vokalquantität und -qualität (eigene Erstellung).....	156
Abb. 11.4: Mundformen bei der E-Lauten (Reinke 2011, 18) .....	157
Abb. 11.5: Übungsbeispiel 3 – E-Laute (ebd.).....	157
Abb. 11.6: Übungsbeispiel 4 – Schwa (eigene Erstellung).....	158
Abb. 11.7: Übungsbeispiel 5 – gerundete Vokale (eigene Erstellung).....	158
Abb. 11.8: Übungsbeispiel 6 – E- und Ö-Laute (ebd.).....	159
Abb. 11.9: Übungsbeispiel 7 – Vokalneueinsatz (eigene Erstellung) .....	160
Abb. 11.10: Übungsbeispiel 8 – Vokalneueinsatz (Internetquelle 6, Übung von Hirschfeld / Reinke).....	160
Abb. 11.11: Übungsbeispiel 9 – Ich-Laut (ebd.) .....	161
Abb. 11.12: Übungsbeispiel 10 – Ich-Laut (eigene Erstellung).....	162
Abb. 11.13: Übungsbeispiel 11 – H-Laut (eigene Erstellung) .....	163
Abb. 11.14: Übungsbeispiel 12 – H-Laut (eigene Erstellung, Beispiele Internetquelle 7) .....	163
Abb. 11.15: Übungsbeispiel 13 – Ang-Laut (eigene Erstellung) .....	164
Abb. 11.16: Übungsbeispiel 14 – R-Laute (ebd.).....	165
Abb. 11.17: Übungsbeispiel 15 – R-Laute (ebd.).....	166
Abb. 11.18: Übungsbeispiel 16 – Affrikaten (eigene Erstellung) .....	166
Abb. 11.19: Übungsbeispiel 17 – Auslautverhärtung (ebd.).....	167
Abb. 11.20: Übungsbeispiel 18 – Konsonantenhäufungen (eigene Erstellung).....	167
Abb. 11.21: Übungsbeispiel 19 – Wortakzent (eigene Erstellung) .....	168
Abb. 11.22: Übungsbeispiel 20 – Satzakzent (ebd.) .....	169
Abb. 11.23: Übungsbeispiel 21 – Melodisierung (ebd.) .....	170
Abb. 11.24: Übungsbeispiel 22 – Pausen (ebd.) .....	171



Abb. 11.25: Übungsbeispiel 23 – Rhythmisierung (ebd.) .....	172
Abb. 11.26: Übungsbeispiel 24 – Rhythmisierung (ebd.) .....	172
Abb. A1: Tunesisch-arabische Vokale (n= 10) .....	204
Abb. A2: Deutsche Vokale (n=10).....	205

## Literaturverzeichnis

- Altmann, Hans / Ziegenhain, Ute (2002): *Phonetik, Phonologie und Graphemik fürs Examen*. Westdeutscher Verlag Wiesbaden.
- Altmayer, Claus (2018): *Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Dirim Inci / Wegner, Anke (Hg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF\_DaZ*. Verlag Barbara Budrich Opladen, Berlin und Toronto, 66-86.
- Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Lenz, Alexandra N. (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Walter de Gruyter Berlin, Boston.
- Angoujard, Jean-Pierre (1979): *Contribution à l'étude phonologique et morphologique de l'arabe tunisien*. Diss. Paris: Université Paris VIII.
- Arnold, Roland / Hansen, Klaus (1988): *Englische Phonetik*. Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- Back, Otto / Fussy, Herbert / Steiner, Ulrike (2009): *Österreichisches Wörterbuch*. Österreichischer Bundesverlag Wien.
- BAMF (2020a): *Aktuelle Zahlen für den Monat Mai 2020*.  
<[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-mai-2020.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-mai-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=5)> (06.07.2020).
- BAMF (2020b): *Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2019*.  
<[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt\\_bund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=2)> (06.07.2020).
- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Francke Verlag Tübingen.
- Benkwitz, Annaliese (2004): *Kontrastive phonetische Untersuchungen zum Rhythmus. Britisches Englisch als Ausgangssprache - Deutsch als Zielsprache*. Peter Lang Verlag Frankfurt a. M. u. a. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 14).
- Bickel, Hans / Landolt, Christoph (2018): *Schweizer Hochdeutsch: Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Dudenverlag Berlin.
- Bose, Ines (1999): *Rhythmus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Einige Überlegungen zu aktuellen Tendenzen in Phonetiklehrwerken*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 225-229.
- Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (2016): *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Narr Studienbücher. A. Francke Verlag Tübingen.
- Böttger, Heiner (2010): *Englisch lernen in der Grundschule*. Julius Klinkhardt Verlag Bad Heilbrunn.
- Bouassida, Maike (2019): *Die Tunisreise oder Von der Seligkeit der Farben*. In: Hoffmann, Michael / Chaouli, Kacem / Moussa, Brahim: *Revolte und Tradition. Perspektiven deutsch-maghrebinischer Germanistik*. Thelem Universitätsverlag Dresden, 79-96.
- Bouassida, Maike (2018): *Deutsch als Drittsprache sprechen und schreiben: ein Handbuch für tunesische Deutschlernende und -lehrende. Tunesien*. (Mskr.)
- Bouassida, Maike (2013): *Unterrichtssprache und Mehrsprachigkeit. Lernen und Lehren in Schule und Hochschule im Kleinen Maghreb*. In: Schelle, Carle: *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Waxmann Verlag Münster u. a., 67-83.

- Bouras-Ostmann, Khatima (2016): Arabisch. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. Francke Verlag Tübingen, 483-487.
- Brede, Julia Ricart (2016): Deutsch als Zweitsprache: In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. Francke Verlag Tübingen, 498-502.
- Brusch, Wilfried (2009): Didaktik des Englischen. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Bußmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Alfred Kröner Verlag Stuttgart.
- Carr, Philip (2013): English Phonetics and Phonology. An introduction. Wiley-Blackwell Chichester u. a.
- Christ, Ingeborg (2007): Fremdsprachenunterricht an Schulen in deutschsprachigen Ländern. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (2007) : Handbuch Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag Tübingen, Basel.
- Cohen, David (1964): Le Parler Arabe des Juifs de Tunis. De Gruyter Mouton Den Haag.
- Cohrs, Silke (2008): Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen Fremdsprachenlerner auf Muttersprachler dargestellt am Beispiel ungarischer Deutschlehrer. Tectum-Verlag Marburg.
- DAAD / Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2019): Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. <[http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe\\_2019\\_verlinkt.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2019_verlinkt.pdf)> (15.11.2020).
- Dahmen, Silvia / Hirschfeld, Ursula (2016): Phonetik in der Unterrichtspraxis. In: Fremdsprache Deutsch Heft 55: Phonetik in der Unterrichtspraxis: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 3-9.
- De Cillia, Rudolf (2010): Plurizentrische Sprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Tübingen, 253-254.
- Dieling, Helga (1992): Phonetik in Fremdsprachenunterricht Deutsch. Langenscheidt Verlag Berlin.
- Diem, Werner (1974): Hochsprache und Dialekt im Arabischen. Untersuchungen zur heutigen arabischen Zweisprachigkeit. Franz Steiner Verlag Wiesbaden.
- Digeser, Andreas (1978): Phonetik und Phonologie des Englischen. Ein Lehrbuch mit Übungen. Ferdinand Schöningh Verlag Paderborn.
- Fandrych, Christian / Sedlaczek, Betina (2012): „I need German in my life“. Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. Stauffenburg Verlag Tübingen.
- Fisch, Michael (2010): „Germanistik und Selbsterfindung“. Über die Zukunft der deutschen Sprache in Tunesien. In: Middeke, Annegret: Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Univ.-Verlag Göttingen, 103-117.
- Fischer, Wolfdietrich (2002): Grammatik des klassischen Arabisch. Harrassowitz Verlag Wiesbaden.
- Fischer, Wolfdietrich / Jastrow, Otto (1980): Handbuch der arabischen Dialekte. Harrassowitz Verlag Wiesbaden.
- Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Verlag Hamburg.
- Geckeler, Horst / Dietrich, Wolf (2012): Einführung in die französische Sprachwissenschaft. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Erich Schmidt Verlag Berlin.
- Glück, Helmut / Rödel, Michael (2016): Metzler Lexikon Sprache. Metzler Verlag Stuttgart.
- Grassegger, Hans (2010): Phonetik, Phonologie. Schulz-Kirchner Idstein.
- Haider, Barbara (2010): Mehrsprachigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Tübingen, 207-208.

- Hakkarainen, Heikki J. (1995): *Phonetik des Deutschen*. Fink Verlag München.
- Hinnenkamp, Volker (2010): Diglossie. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. A. Francke Tübingen, 56.
- Hirschfeld, Ursula (2010): *Phonetik und Phonologie*. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. A. Francke Tübingen, 248-250.
- Hirschfeld, Ursula (2006): *Ausspracheübungen für koreanische Deutschlernende*. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea* Nr. 19. Seoul, Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache, 1-20.
- Hirschfeld, Ursula (2001): Der „fremde Akzent“ in der interkulturellen Kommunikation. In: Bräunlich, Margret / Neuber, Baldur / Rues, Beate (Hg.): *Gesprochene Sprache – transdisziplinär*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gottfried Meinhold. Frankfurt a. M., 83-91. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 5).
- Hirschfeld, Ursula (1994): *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Wissenschaftliche Buchhandlung Theo Hector GmbH & Co Frankfurt a. M.
- Hirschfeld, Ursula / Keßler, Christian / Langhoff, Barbara / Reinke, Kerstin / Sarnow, Annemargret / Schmidt, Lothar / Stock, Eberhard (2007): *Phonothek intensiv*. Aussprachetraining. Langenscheidt KG Berlin und München.
- Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur (2010): *Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – Ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen*. In: *Deutsch als Fremdsprache 1. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 10-16.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin (2018): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. Erich Schmidt Verlag Berlin, Tübingen.
- Hirschfeld, Ursula / Reinke, Kerstin / Reinke, Dietmar (2013): *Phonetik Simsalabim Online*. <<http://simsalabim.reinke-eb.de>> (20.06.2020).
- Hirschfeld, Ursula / Seddiki, Aoussine (2003): *Arabisch*. In: Hirschfeld, Ursula / Kelz, Heinrich P. / Müller, Ursula (Hg.): *Phonetik International. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. <[www.phonetik-international.de](http://www.phonetik-international.de)> (11.09.2016).
- Hirschfeld, Ursula / Stock, Eberhard (2016): *Phonologische Grundlagen des Deutschen*. In: Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard: *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Narr Studienbücher. A. Francke Verlag Tübingen.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe Publishing Strasbourg.
- Jabnoun, Latifa (2019): *Die arabische Schrift zwischen Revolte und Tradition – Arabisch mit Zahlen schreiben*. In: Hoffmann, Michael / Chaouli, Kacem / Moussa, Brahim: *Revolte und Tradition. Perspektiven deutsch-maghrebinischer Germanistik*. Thelem Universitätsverlag Dresden, 243-256.
- Kästner, Hartmut (1981): *Phonetik und Phonologie des modernen Hocharabischen*. Enzyklopädie Verlag Leipzig.
- Kleiner, Stefan / Knöbl, Ralf (in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion) (2015): *Duden – Das Aussprachewörterbuch*. Dudenverlag Berlin.
- Knorr, Petra / Schramm, Karen (2016): *Triangulation*. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto Tübingen, 90-97.
- Kohler, Klaus J. (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Schmidt Verlag Berlin.

- Kötter, Markus (2016): Englisch: In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (2016): Handbuch Fremdsprachenunterricht. A. Francke Verlag Tübingen, 502-507.
- Krahl, Günther / Reuschel, Wolfgang / Schulz, Eckehard (2003): Lehrbuch des modernen Arabisch. Enzyklopädie Verlag Leipzig u. a.
- Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Hirschfeld, Ursula / Anders, Lutz Christian (2009): Deutsches Aussprachewörterbuch. De Gruyter Verlag Berlin, New York.
- Leisi, Ernst / Christian Mair (2008): Das heutige Englisch: Wesenszüge und Probleme. Winter Verlag Heidelberg.
- Lex, Beate (2010): Phonem. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Tübingen, 248.
- Lorenz, Frank (2013): Basics of Phonetics and English Phonology. Logos Verlag Berlin.
- Maataoui, Moez (2008): Wortakzentwerb bei tunesischen Lernern des Deutschen: Eine Untersuchung im Rahmen der Optimalitätstheorie. Univ. Diss. Uni. Heidelberg.
- Marzouki, Samir (1994): Statut, usage et rôle du français en tunisie. In: Abou, Sélim / Haddad, Katia: Une Francophonie différentielle. L'Harmattan Paris, 379-390.
- Meinhold, Gottfried / Stock, Eberhard (1982): Phonologie der deutschen Gegenwartssprache. Bibl. Institut Leipzig.
- Meisenburg, Trudel / Selig, Maria (1998): Phonetik und Phonologie des Französischen. Klett Verlag Stuttgart.
- Metoui, Mongi (1990): Atlas der arabischen Sprache. Radiokinematographische Untersuchung der Konsonanten- und Vokalsysteme von Tunis. Schulz-Kirchner Verlag Idstein.
- Muhr, Rudolf (2007): Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachedatenbank. Lang Verlag Frankfurt a. M. u. a.
- Muhr, Rudolf / Schrodt, Richard (1997): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa: empirische Analysen. Holder-Pichler-Tempsky Verlag Wien.
- Najar, Margarete (1976): Essai d'analyse d'un phénomène de contact de langues ou Lapsologie confrontative appliquée à l'enseignement de l'allemand en Tunisie. Institut National des Science de l'Education Paris.
- Noack, Christina (2016): Phonologie. Winter Universitätsverlag Heidelberg.
- Pompino-Marschall, Bernd (2009): Einführung in die Phonetik. De Gruyter Verlag Berlin, New York.
- Pustka, Elisa (2016): Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen. Erich Schmidt Verlag Berlin.
- Radhouani, Khaled (2010): Arabische Dialektologie: Einführung und Untersuchung der Zweisprachigkeit in der arabischen Welt. Universität Tübingen.  
<[https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/46723/pdf/Arabische\\_Dialektologie\\_Einfuehrung\\_und\\_Untersuchung.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/46723/pdf/Arabische_Dialektologie_Einfuehrung_und_Untersuchung.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> (20.12.2020).
- Ramers, Karl Heinz / Vater, Heinz (1992): Einführung in die Phonologie. Gabel Verlag München.
- Reinke, Kerstin (2011): Einfach Deutsch aussprechen. Phonetischer Einführungskurs. Deutsch als Fremdsprache. Schubert Verlag Leipzig.
- Reinke, Kerstin (2010). Sprechrhythmus. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Francke Verlag Tübingen, 275.
- Reinke, Kerstin (2006): Britisches Englisch. Phonetik international von Afrikaans bis Zulu.  
<[https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Englisch\\_Brit.pdf](https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Englisch_Brit.pdf)> (18.06.2020).

- Reinke, Kerstin / Hirschfeld, Ursula (2014): 44 Aussprachspiele. Deutsch als Fremdsprache. Klett Verlag Stuttgart
- Ritt-Benmimoun, Veronika (2014): Grammatik des arabischen Beduinendialekts der Region Douz (Südtunesien). Harrassowitz Verlag Wiesbaden.
- Röder, Peter: (1996) Französische Phonetik und Phonologie. Ein Grundkurs. Palm und Enke Verlag Erlangen, Jena.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Akademie Verlag Berlin.
- Rotter, Gernot (1974): Die arabistischen und islamkundlichen Studien an der Universität Tübingen. In: Kochwasser, Friedrich H. / Roemer, Hans R.: Araber und Deutsche. Begegnung in einem Jahrtausend. Erdmann Verlag Tübingen, Basel, 249-255.
- Scherer, Günther / Wollmann, Alfred (1986): Englische Phonetik und Phonologie. Erich Schmidt Verlag Berlin.
- Schindler-Kovats, Beate (2017): Tunesien. Daten & Analyse zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2017. DAAD-Bildungssystemanalyse.  
<[https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/tunesien\\_daad\\_bsa.pdf](https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/tunesien_daad_bsa.pdf)> (19.06.2018).
- Schmidt-Radefeldt, Jürgen (2010): Varietät. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Tübingen, 350.
- Schnorr, Veronika / Galloway, Helen (2009): Langenscheidt Schulwörterbuch Englisch. Langenscheidt KG Berlin u. a.
- Schramm, Karen (2016): Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Tübingen, 49-58.
- Selting, Margret / Auer, Peter Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzluft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Wilfried / Stukenbrock, Anja / Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion Ausgabe 10, 353-402. <[www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)> (08.09.2020).
- Shafer, Naomi (2018): Varietäten und Varianten verstehen lernen. Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache. Universitätsverlag Göttingen.
- Singer, Hans-Rudolf (1984): Grammatik der arabischen Mundart der Medina von Tunis. De Gruyter Verlag Berlin.
- Skandera, Paul / Burleigh, Peter (2011): A Manual of English Phonetics and Phonology. Narr Francke Attempto Verlag Tübingen.
- Sokol, Monika (2007): Französische Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch mit thematischem Reader. Narr Francke Attempto Verlag Tübingen.
- Souilah, Amna (2018): L'enseignement du français en Tunisie est-il en décalage avec la demande sociale? In: Synergies Europe n° 13, 27-37.  
<<http://gerflint.fr/Base/Europe13/souilah.pdf>> (30.06.2020).
- Staiger, Rica (2003): Tunesien: Aufstieg zwischen Orient und Okzident. Peter Lang Verlag Frankfurt a. M.
- Statistisches Bundesamt (2020): Schüler/-innen mit fremdsprachlichem Unterricht.  
<<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-fremdsprachl-unterricht.html>> (02.07.2020).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.) (2018): Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2018.

- <[https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft\\_derivate\\_00035140/Schulen\\_auf\\_einen\\_Blick\\_2018\\_Web\\_bf.pdf](https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf)> (27.01.2019).
- Stein, Achim (2014): Einführung in die französische Sprachwissenschaft. Metzler Verlag Stuttgart, Weimar.
- Stock, Eberhard (1996): Deutsche Intonation. Langenscheidt Verlag Leipzig u. a.
- Talmoudi, Fathi (1980): The Arabic Dialect of Susa (Tunisia). Univ., Diss. Göteborg.
- Ternes, Elmar (1999): Einführung in die Phonologie. Wiss. Buchges. Darmstadt.
- Trubetzkoy, Nikolaus (1989): Grundzüge der Phonologie. Vandenhoeck u. Ruprecht Göttingen.
- Vater, Heinz (1994): Einführung in die Sprachwissenschaft. Fink Verlag München.
- Weiber, Eckart (1999): Praktische englische Phonetik. Einführung mit Übung. Dümmler Verlag Bonn.
- Wiese, Richard (2011): Phonetik und Phonologie. Fink Verlag Paderborn.
- Zeman, Dalibor (2009): Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich: linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät. Kovač Verlag Hamburg.

### **Lehrbücher und Belletristik**

- Layouni, Lamin / Ouanes, Hedi / Chabchoub, Ingrid Brigitte (2013): Ach So. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Arbeitsbuch 1 und 2. Nationales Pädagogisches Zentrum Tunis.
- Sörensen, Hanna (2009): Meine liebsten Tiergeschichten. Nelson Verlag Hamburg.

### **Internetquellen**

- Internetquelle 1: <https://instiressources.blogspot.com/2018/07/20182019.html> (29.06.2020).
- Internetquelle 2: [https://ar.wikipedia.org/wiki/الإعدادي\\_التعليمي#تونس\\_في\\_التعليم](https://ar.wikipedia.org/wiki/الإعدادي_التعليمي#تونس_في_التعليم) (29.06.2020).
- Internetquelle 3: [https://www2.daad.de/medien/der-daad/medien-publicationen/publikationen-pdfs/1%C3%A4nderprofil\\_tunesien\\_.pdf](https://www2.daad.de/medien/der-daad/medien-publicationen/publikationen-pdfs/1%C3%A4nderprofil_tunesien_.pdf) (03.08.2018).
- Internetquelle 4: [http://orientini.com/document.php?path=circulaire\\_matieres\\_optionnelles\\_2019\\_2020.pdf&page=annonce](http://orientini.com/document.php?path=circulaire_matieres_optionnelles_2019_2020.pdf&page=annonce). (13.07.2020).
- Internetquelle 5: <https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeitssozial/BildungKultur/Fremdsprache.html> (02.07.2020).
- Internetquelle 6: <https://de.wikipedia.org/wiki/Fremdsprache> (12.07.2020).
- Internetquelle 7: [https://www.fon.hum.uva.nl/praat/download\\_win.html](https://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html) 04.09.2020
- Internetquelle 8: <https://esv.info/sub/lernende/t/phonetik/type/1/aktualisierung.html> (15.05.2020).
- Internetquelle 9: <https://www.sprachzentrum.de/blog/2009/05/26/zungenbrecher-mit-h/> (11.05.2020).

### **Bildquellen zum Übungsbeispiel 10**

- Bildquelle 1: <https://www.google.com/search?q=Schl%C3%BCssel&source=lnms&tbm=isch&sa> (07.02.2021).
- Bildquelle 2: <https://www.google.com/search?q=Kirschen&source=lnms&tbm=isch&sa> (07.02.2021).
- Bildquelle 3: <https://www.google.com/search?q=B%C3%Bcher&source=lnms&tbm=isch&sa> (07.02.2021).

Bildquelle 4: <https://www.google.com/search?q=Milch&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

Bildquelle 5: <https://www.google.com/search?q=Kirche&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

Bildquelle 6: <https://www.google.com/search?q=Tasche&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

Bildquelle 7: <https://www.google.com/search?q=Becher&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

Bildquelle 8: <https://www.google.com/search?q=Fisch&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

Bildquelle 9: <https://www.google.com/search?q=Tisch&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

Bildquelle 10: <https://www.google.com/search?q=Eichh%C3%B6rchen&source=lnms&tbm=isch&sa> (07.02.2021).

Bildquelle 11: <https://www.google.com/search?q=M%C3%A4dchen&source=lnms&tbm=isch&sa> (07.02.2021).

Bildquelle 12: <https://www.google.com/search?q=Teppich&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

### **Bildquellen zum Übungsbeispiel 13**

Bildquelle 1: <https://www.google.com/search?q=Zeitung&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

Bildquelle 2: <https://www.google.com/search?q=Vorhang&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

Bildquelle 3: <https://www.google.com/search?q=Zunge&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

Bildquelle 4: <https://www.google.com/search?q=Klingel&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

Bildquelle 5: <https://www.google.com/search?q=S%C3%A4nger&source=lnms&tbm=isch&sa> (07.02.2021).

Bildquelle 6: <https://www.google.com/search?q=Schlange&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).

Bildquelle 7: <https://www.google.com/search?q=Finger&source=lnms&tbm=isch&sa>  
(07.02.2021).



## Anhang

1	Fragebögen .....	193
1.1	Befragung von deutschlernenden Schülern .....	193
1.2	Befragung von Deutschlehrenden.....	195
2	Empirische Analyse.....	198
2.1	Text zum Vorlesen: Glück gehabt, Ferdinand!.....	198
2.2	Beantwortung von Fragen .....	199
2.3	Fragebogen für Kontrollhörer.....	200
3	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2).....	201
4	Akustische Analyse: Formanten des deutschen und des tunesischen Vokalsystems im Vergleich .....	203

# 1 Fragebögen

## 1.1 Schülerbefragung

### Fragebogen zur Person und zu den Sprachkenntnissen

Liebe Teilnehmende,

Sie nehmen an einer Untersuchung zum Thema Ausspracheerwerb bzw. Ausspracheabweichungen tunesischer Deutschlernender teil, die im Rahmen einer Doktorarbeit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt wird. Persönliche Angaben sowie Informationen über Ihre Sprachkenntnisse sind für diese Untersuchung von großer Bedeutung. Deshalb bitte ich Sie darum, den im Folgenden liegenden Fragebogen auszufüllen.

Vielen Dank für Ihr Mitmachen und alles Gute für Ihre zukünftigen Pläne.

a. Geschlecht:	weiblich <input type="checkbox"/>	männlich <input type="checkbox"/>
b. Alter:	.....	
c. Herkunftsstadt:	.....	
d. Seit wie vielen Jahren lernen Sie Deutsch in Tunesien?		
- zwei Jahre	<input type="checkbox"/>	drei Jahre <input type="checkbox"/> .....
- Wie viele Stunden pro Woche?	.....	
- Welche Stufe?	.....	
e. Haben Sie schon mal einen Deutschkurs in Deutschland gemacht?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
- Wie lange?	.....	
- Wo?	.....	
f. Welche Fremdsprachen haben Sie vorher gelernt?		
- Französisch	<input type="checkbox"/>	Wie lange? .....
		Wie viele Stunden pro Woche? .....
- Englisch	<input type="checkbox"/>	Wie lange? .....
		Wie viele Stunden pro Woche? .....
- andere Fremdsprachen	<input type="checkbox"/>	Wie lange? .....
		Wie viele Stunden pro Woche?.....

Ort.....

Datum.....

## Fragen zum Thema Phonologie und Phonetik

1. Werden im Deutschunterricht Ausspracheübungen gemacht?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
2. Benutzt die Lehrperson verschiedene Materialien für die Ausspracheübungen?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
Wenn ja, welche Materialien werden im Unterricht eingesetzt?		
Tonträger	<input type="checkbox"/>	Filme <input type="checkbox"/> Musik <input type="checkbox"/> Spiele <input type="checkbox"/>
Bilder	<input type="checkbox"/>	Geste / Bewegungen <input type="checkbox"/> Zungenbrecher <input type="checkbox"/>
Sonstiges:.....		
3. Wo machen Sie außerhalb des Unterrichts Ausspracheübungen?		
- im Privatunterricht		<input type="checkbox"/>
- mit Freunden oder Mitschülern		<input type="checkbox"/>
- selbstständig zu Hause		<input type="checkbox"/>
- nie außerhalb des Deutschkurses		<input type="checkbox"/>
- Sonstiges:.....		
4. Finden Sie die im Unterricht eingesetzten Ausspracheübungen motivierend und vielfältig?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
5. Wie oft wird Ihre Aussprache im Unterricht korrigiert?	nie <input type="checkbox"/>	fast nie <input type="checkbox"/> manchmal <input type="checkbox"/> oft <input type="checkbox"/>
6. Wie reagieren Sie auf die Korrekturen Ihrer Aussprache?	völlig einverstanden <input type="checkbox"/>	einverstanden <input type="checkbox"/> nicht einverstanden <input type="checkbox"/>
	keine Reaktion <input type="checkbox"/>	Sonstiges:.....
7. Welche Maßnahmen sollten Ihrer Meinung nach zur Verbesserung und Entwicklung Ihrer Aussprachekompetenz im DaF-Unterricht durchgeführt werden?		
- mehr Hör- und Nachsprechübungen machen		<input type="checkbox"/>
- Übungen aus dem Internet nutzen		<input type="checkbox"/>
- sich mit Erstsprachlern unterhalten		<input type="checkbox"/>
- die deutsche Aussprache außerhalb des Unterrichts mit anderen Lernenden und Lehrenden üben		<input type="checkbox"/>
- Fortbildung der Lehrperson im Bereich Phonetik		<input type="checkbox"/>
- Sonstiges .....		

Ort.....

Datum.....

## 1.2 Deutschlehrerbefragung

### Fragebogen zur Person und zu den Sprachkenntnissen

Liebe Teilnehmende,

Sie nehmen an einer Untersuchung zum Thema Ausspracheerwerb bzw. Ausspracheabweichungen tunesischer Deutschlernender teil, die im Rahmen einer Doktorarbeit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt wird. Persönliche Angaben sowie Informationen über Ihre Sprachkenntnisse sind für diese Untersuchung von großer Bedeutung. Deshalb bitte ich Sie darum, den im Folgenden liegenden Fragebogen auszufüllen.

Vielen Dank für Ihr Mitmachen und alles Gute für Ihre zukünftigen Pläne.

a. Geschlecht:	weiblich <input type="checkbox"/>	männlich <input type="checkbox"/>
b. Alter:	.....	
c. Herkunftsstadt:	.....	
d. Seit wann unterrichten Sie Deutsch in Tunesien?	.....	
- Wo?	.....	
- Wie viele Stunden pro Woche?	.....	
- Welche Stufe(n)?	.....	
- Wie viele Deutschklassen haben Sie?	.....	
- Wie viele Schüler pro Klasse?	.....	
e. Haben Sie schon Mal einen Deutschkurs, eine Fort- oder Ausbildung im Bereich DaF in Deutschland gemacht?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
- Wie lange?	.....	
- Wo?	.....	
- Was haben Sie da genau gemacht?	.....	
.....	.....	
f. Welche Fremdsprachen beherrschen Sie noch?	.....	
g. Wo und wie lange haben Sie Deutsch gelernt?	.....	
h. Haben Sie während Ihres Studiums Phonetik im Studienangebot gehabt?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>
i. Haben Sie schon eine Fortbildung im Bereich Phonetik absolviert?	ja <input type="checkbox"/>	nein <input type="checkbox"/>

Ort.....

Datum.....

## Fragen zum Thema Phonologie und Phonetik

1. Welche Lehrwerke verwenden Sie im Deutschunterricht?  
 .....

2. Gibt es in den von Ihnen benutzten Lehrwerken adressatengerechte Ausspracheübungen?  
 - ja       nein

2a. Wenn ja, sind diese angebotenen Übungen kommunikativ, kreativ und produktiv angelegt oder beschränken Sie sich auf das Zuhören und Nachsprechen?  
 - kommunikativ   
 - kreativ-produktiv   
 - Imitation, Zuhören, Nachsprechen

2b. Wenn nicht, machen Sie zusätzliche Übungen in diesem Bereich?      ja       nein   
 - Wenn ja, welche und wie?.....  
 - .....

3. Setzen Sie Gesten und Körperbewegungen ein (z. B. Klatschen bei betonter Silbe)?  
 - ja       nein

4. Wird IPA (phonetische Lautschrift) im Unterricht verwendet?      ja       nein

5. Ist das im Unterricht für das Aussprachetraining gebrauchte Material computergestützt (online- und softwaregestützt) oder handelt es sich nur um schriftliche Vorlagen?  
 computergestützt       schriftlich

6. Welche Aussprachethemen werden in Ihrem Lehrwerk behandelt?  
 - Segmentalia (Vokale + Konsonanten)   
 - Segmentalia und Suprasegmentalia (z. B. einzelne Laute + Wort-/Satzakzent, Sprechmelodie, Pausierung, Rhythmisierung)

7. Welche Schwierigkeiten haben Ihre Schüler im vokalischen Bereich?  
 - Vokalqualität (gespannt / ungespannt, gerundet / ungerundet)   
 - Vokalquantität (lang / kurz)   
 - Ü-Laute   
 - Ö-Laute   
 - Schwa [ə] (wie in *jede*)   
 - Reduktionsvokal [ɐ] (wie in *jeder*)   
 - Diphthonge (wie in *euch, auch, ein*)   
 - Sonstiges:.....

8. Welche Schwierigkeiten haben Ihre Schüler im konsonantischen Bereich?  
 - Ich-Laut (wie in *<mich>*)   
 - Glottisschlag (wie in *<[bə'ʔɛndn̩] <beenden>*)   
 - Ang-Laut (wie in *<Übung>*)   
 - Auslautverhärtung (wie [t] in *<und>* und [p] in *<ab>*)   
 - Konsonantenhäufungen (wie in *<Sprache>* und *<Herbst>*)   
 - Sonstiges:.....

9. Welche Schwierigkeiten haben Ihre Schüler auf der suprasegmentalen Ebene?  
 - Wortakzentuierung   
 - Äußerungsakzentuierung   
 - Melodiesierung   
 - Pausierung   
 - Rhythmisierung

10. Auf welcher Ebene treten negative Einflüsse des Tunesisch-Arabischen auf das Erlernen der deutschen Aussprache bei Ihren Lernenden am häufigsten auf?

- Vokalebene
- Konsonantenebene
- Suprasegmentalia
- Sonstiges.....

11. Auf welche Fremdsprache sind phonetische Interferenzen im Unterricht bei den tunesischen Deutschlernenden zurückzuführen?

- Französisch
- Englisch
- andere Sprache(n)

12. Wann geben Sie dem phonetischen Bereich im Unterricht Zeit und Raum?

- vor Beginn des Sprachkurses
- im Laufe des Unterrichts
- wenn die falsche Aussprache den Kommunikationsablauf stört
- es gibt nur Aussprachetipps am Ende des Unterrichts
- dem phonetischen Bereich wird kaum Zeit gegeben
- Sonstiges.....

13. Welche methodisch-didaktische Vorgehensweise nutzen Sie im Unterricht, um mit Aussprachfehlern umzugehen?

- Fehler, die oft vorkommen, werden auf der Grundlage entsprechender Ausspracheübungen behandelt.
- Aussprachefehler isolieren und bewusst machen.
- Aussprachefehler mit einer kleinen theoretischen Erklärung der deutschen Ausspracheregeln korrigieren.
- Bei der Fehlerkorrektur wird explizit gesagt, was falsch ist, und danach auch, was richtig ist.
- Bei der Fehlerkorrektur braucht die Lehrperson die fehlerhafte Schüleräußerung nur korrekt zu wiederholen und so den Fehler implizit zu korrigieren.
- Aussprachefehler werden selten korrigiert.
- Aussprachefehler werden nicht korrigiert.
- Sonstiges: .....

14. Welche Maßnahmen sollten Ihrer Meinung nach im Rahmen der Verbesserung und Entwicklung der Aussprachekompetenz im DaF-Unterricht durchgeführt werden?

- mehr Hör- und Nachsprechübungen machen
- Übungen aus dem Internet nutzen
- sich mit Erstsprachlern unterhalten
- die deutsche Aussprache außerhalb des Unterrichts mit anderen Lernenden und Lehrenden üben
- Fortbildung der Lehrperson im Bereich der Phonetik und Phonologie
- Sonstiges .....

Ort.....

Datum.....

## 2 Empirische Analyse

### 2.1 Text zum Vorlesen: Glück gehabt, Ferdinand!

- (1) Glück gehabt, Ferdinand!
- (2) Ferdinand zupft ein saftiges Grasbüschel aus der Erde.
- (3) „Schmeckt´s euch auch?“
- (4) Niemand antwortet:
- (5) Die anderen Wildpferde sind verschwunden!
- (6) Jetzt bekommt Ferdinand Angst und schnaubt unglücklich.
- (7) Dann macht er sich auf die Suche nach seiner Familie.
- (8) Nach kurzer Zeit kommt Ferdinand an eine Abzweigung.
- (9) Er muss sich entscheiden:
- (10) Der eine Weg ist mit Hufabdrücken übersät.
- (11) Der andere Weg ist schmal und führt bergauf.
- (12) Ferdinand zögert einen Augenblick.
- (13) Da hört er ein Brüllen.
- (14) Ein Löwe?
- (15) Ferdinand ergreift die Flucht.
- (16) Blindlings rennt er den schmalen Pfad entlang.
- (17) Schließlich bleibt er keuchend stehen.
- (18) Es ist alles ruhig.
- (19) Jetzt ärgert sich Ferdinand, dass er dem schmalen Pfad gefolgt ist.
- (20) Auf dem anderen Weg waren doch die vielen Hufspuren!
- (21) Nun traut er sich nicht mehr zurück.
- (22) „Wo ist denn deine Herde?“,
- (23) fragt eine Stimme über ihm.
- (24) Ferdinand hebt den Kopf.
- (25) Auf einem Ast sitzt ein Eichhörnchen mit einem Herbstblumenkranz auf dem Kopf und schaut neugierig zu ihm herunter.
- (26) Ferdinand erzählt ihm seine Geschichte.
- (27) „Tut mir leid, ich habe deine Herde nicht gesehen.“,
- (28) antwortet das Eichhörnchen.
- (29) In der Ferne erkennt Ferdinand plötzlich einige braune Gestalten.
- (30) „Da sind sie!“,
- (31) behauptet er und galoppiert los.
- (32) „Wohl verrückt geworden?“,
- (33) schimpft ein böser Igel.
- (34) „War keine Absicht.“,
- (35) entschuldigt sich Ferdinand.
- (36) Doch als er sich der Herde nähert, macht er eine traurige Entdeckung.
- (37) „Niemand begrüßt mich.“
- (38) „Das ist ja gar nicht meine Familie!“
- (39) Er wendet sich erschöpft und hoffnungslos ab.
- (40) Plötzlich hört er einen Pfiff:
- (41) Über ihm kreist ein Rabe.
- (42) „Da bist du endlich!“,
- (43) schimpft der Rabe missmutig.
- (44) „Ich hab schon überall nach dir gesucht!“

- (45) Hab wirklich Besseres zu tun, als Kindermädchen zu spielen.“  
 (46) „Deine Schwester schickt mich.“  
 (47) „Schön!“  
 (48) „Wo ist sie denn?“,  
 (49) fragt Ferdinand fröhlich.  
 (50) „Da vorn am Fluss.“  
 (51) „Beeile dich!“,  
 (52) antwortet der Rabe.

### **Glück gehabt, Ferdinand!**

Ferdinand zupft ein saftiges Grasbüschel aus der Erde. „Schmeckt’s euch auch?“ Niemand antwortet: Die anderen Wildpferde sind verschwunden! Jetzt bekommt Ferdinand Angst und schnaubt unglücklich. Dann macht er sich auf die Suche nach seiner Familie. Nach kurzer Zeit kommt Ferdinand an eine Abzweigung. Er muss sich entscheiden: Der eine Weg ist mit Hufabdrücken übersät. Der andere Weg ist schmal und führt bergauf. Ferdinand zögert einen Augenblick. Da hört er ein Brüllen. Ein Löwe? Ferdinand ergreift die Flucht. Blindlings rennt er den schmalen Pfad entlang. Schließlich bleibt er keuchend stehen. Es ist alles ruhig. Jetzt ärgert sich Ferdinand, dass er dem schmalen Pfad gefolgt ist. Auf den anderen Weg waren doch die vielen Hufspuren! Nun traut er sich nicht mehr zurück. „Wo ist denn deine Herde?“, fragt eine Stimme über ihm. Ferdinand hebt den Kopf. Auf einem Ast sitzt ein Eichhörnchen mit einem Herbstblumenkranz auf dem Kopf und schaut neugierig zu ihm herunter. Ferdinand erzählt ihm seine Geschichte. „Tut mir leid, ich habe deine Herde nicht gesehen“, antwortet das Eichhörnchen. In der Ferne erkennt Ferdinand plötzlich einige braune Gestalten. „Da sind sie!“, behauptet er und galoppiert los. „Wohl verrückt geworden?“, schimpft ein böser Igel. „War keine Absicht“ entschuldigt sich Ferdinand. Doch als er sich der Herde nähert, macht er eine traurige Entdeckung. „Niemand begrüßt mich. Das ist ja gar nicht meine Familie!“ Er wendet sich erschöpft und hoffnungslos ab. Plötzlich hört er einen Pfiff: über ihm kreist ein Rabe. „Da bist du endlich“, schimpft der Rabe missmutig. „Ich hab schon überall nach dir gesucht! Hab wirklich Besseres zu tun, als Kindermädchen zu spielen. Deine Schwester schickt mich.“ „Schön! Wo ist sie denn?“, fragt Ferdinand fröhlich. „Da vorn am Fluss. Beeile dich!“, antwortet der Rabe. (Sörensen, Hanna (2009): Meine liebsten Tiergeschichten. Nelson Verlag Hamburg)

## **2.2 Beantwortung von Fragen**

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie heißen Sie? (Vorname)</li> <li>- Wann haben Sie Geburtstag?</li> <li>- Wo wohnen Sie?</li> <li>- Was gefällt Ihnen an der deutschen Sprache?</li> <li>- Was ist schwer an der deutschen Sprache?</li> <li>- Was wollen Sie an Ihrer Aussprache verbessern?</li> <li>- Was machen Sie gern am Wochenende?</li> </ul> |
|--|



## 2.3 Fragebogen für Kontrollhörer

### Derzeitige wissenschaftliche Tätigkeit + phonologisch-phonetische Kenntnisse

Derzeitige berufliche oder wissenschaftliche Tätigkeit (Studienfach, Semester...)	
Erfahrung/ Kenntnisse im Bereich Phonologie und Phonetik	

### Analyse der Abweichungen auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene (Muster gilt für jeden Satz sowohl beim freien als auch beim gebundenen Sprechen)

WA: SK: SA: P: M:
Satz ....
LA:

WA: Wortakzent: Hauptakzent ● Nebenakzent • SK: Silbenkontrast: Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben: gering, stark etc. SA: Satzakzent: ••• P: Pausen: kleine Pause ∴ lange Pause   M: Melodie: fallend ↘ steigend ↗ gleichbleibend → LA: Lautliche Abweichungen
--

### 3 Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)

Selting, Margret / Auer, Peter u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion Ausgabe 10, 353-402. <[www.gespraechsforschung-ozs.de](http://www.gespraechsforschung-ozs.de)> (08.09.2020) (eigene Formatierung)

Überlappungen und Simultansprechen	[ ] [ ]	öffnende eckige Klammern werden an die Stelle des Textes gesetzt, an der überlappend eingesetzt wird, und schließende dort, wo das Simultansprechen endet. Die Klammerpaare werden untereinander ausgerichtet.
Ein- und Ausatmen	°h / h° °hh / hh° °hhh / hhh°	hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer hörbares Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
Pausen	(.) (-) (--) (---) (0.4)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer gemessene Pause von ca. 0.4 Sek. Dauer
Verzögerungssignale	äh öh ähm etc.	Verzögerungssignal, sogenannte "gefüllte Pause"
Lachen und Weinen	hahaha hehe hihi <<lachend>soo> <<weinend>soo>  <<:-)> soo>	kürzeres und "silbisches" Lachen, entsprechend der Anzahl der Pulse bzw. Lachsilben Beschreibung des Lachens bzw. Weinens Lachendes bzw. weinendes Sprechen wird als vorangestellte Beschreibung mit Angabe der Extension erfasst (vgl. 3.2.4.), d. h. die so umfassten Segmente enthalten Lach- bzw. Weinpartikeln bis zu dem Segment, nach dem die äußere Klammer '>' geschlossen wird. "smile voice"
Nonverbale Handlungen und Ereignisse	((schnieft)) ((hustet)) ((hustet, 10 Sek))	Charakterisierung parasprachlicher und außersprachlicher Handlungen oder Vorgänge, ggf. mit Angabe der Dauer
Verständlichkeit	( ) (xxx xxx xxx)  (solche) (also/alo), (welche/solche)  ((unverständlich, ca. 3 Sek.))	unverständliche Passage ohne weitere Angaben unverständliche Passage mit Angabe der Silben, wobei jedes 'xxx' eine unverständliche Silbe repräsentiert vermuteter Wortlaut, nicht sicher rekonstruierbar nicht mit Sicherheit identifizierbare Laute oder Silben auf Wortebene, mit möglichen Alternativen, zwischen denen nicht entschieden werden kann unverständliche Passage mit Angabe der Dauer (wird wie ein nonverbales Ereignis notiert)

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen	? , — ; .	hoch steigend steigend gleichbleibend fallend tief fallend
Dehnung	: :: :::	Dehnung um ca. 0.2-0.5 Sek. Dehnung um ca. 0.5-0.8 Sek. Dehnung um ca. 0.8-1.0 Sek.

#### 4 Akustischer Teil: Formanten des deutschen und des tunesischen Vokalsystems im Vergleich

Um die tunesisch-arabischen Vokale genauer zu beschreiben und ihre Verteilung im Mundraum zu veranschaulichen, wurde im Rahmen der Datenerhebung zusätzlich die Akustik der tunesisch-arabischen Vokale untersucht. Da die vorliegende Arbeit kontrastiv aufgebaut ist und Tunesisch-Arabisch und Deutsch am wichtigsten sind, werden die Formanten F1 und F2 der gemeinsamen Vokale der letztgenannten zwei Sprachvarianten gemessen und verglichen.

Für die vorliegenden Messungen der beiden Formanten F1 und F2 tunesischer sowie deutscher Vokale wurden insgesamt 20 Sprecherinnen (zehn tunesische, zehn deutsche) im Alter zwischen 20 und 40 Jahren darum gebeten, Wörter und Sätze auszusprechen, die durch die Forscherin selbst aufgezeichnet und analysiert wurden. Die deutschen Sprecherinnen kamen aus Mittel-, Nordwest- und Ostdeutschland (nämlich aus Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Thüringen). Die tunesischen Sprecherinnen kamen allesamt aus Nordtunesien (nämlich aus Sejnene und Bizert). Die ausgesprochenen Wörter waren entweder ein- oder zweisilbig und wurden laut und deutlich artikuliert sowie in einem geschlossenen Raum aufgenommen. Zur Messung der Formantfrequenzen wurde das Sprachanalyseprogramm PRAAT verwendet. Die ausgesprochenen Wörter im Deutschen und Tunesischen beinhaltet folgende Tabelle:

Beispielwörter im Deutschen		Beispielwörter im Tunesisch-Arabischen	
[bi:f]	<i>rief</i>	[ri:f]	ريف (die Landschaft)
[zin]	<i>Sinn</i>	[zin]	زن (Summe!)
[me:l]	<i>Mehl</i>	[me:l]	مال (schief geworden)
[ne:gəl]	<i>Nägel</i>	[bne:t]	بنات (die Mädchen)
[kenə]	<i>kenne</i>	[kenə]	كنه (die Schwägerin)
[mi:tə]	<i>Miete</i>	[mi:tə]	مينه (die Beerdigung)
[fal]	<i>Fall</i>	[tʰal]	طل (ist gekommen)
[ta:l]	<i>Tal</i>	[tʰ a:l]	طال (hat lange gedauert)
[zo:n]	<i>Sohn</i>	[sʰo:n]	صون (Bewahre!)
[moxtə]	<i>mochte</i>	[mox]	منخ (das Gehirn)
[tu:t]	<i>tut</i>	[tu:t]	توت (die Maulbeeren)
[ʊnt]	<i>und</i>	[kunt]	كنت (Ich war)

Tab. A1: Beispielwörter im Deutschen und Tunesischen

Zur Erstellung der Formantkarten des Tunesisch-Arabischen und des Deutschen wurden die Mittelwerte über alle Sprecherinnen und für jeden untersuchten Vokal berechnet. Da die Ü- und Ö-Laute im Tunesischen nicht vorhanden sind, bleiben sie auch in diesem Vergleich fürs Deutsche ausgeschlossen. Folgende Tabelle veranschaulicht die tunesischen Formanten. Anschließend wurden sie in einer Formantkarte zusammengetragen.

Laut	F1 in Hz	F2 in Hz
ɪ	409	1899
i:	325	2314
e:	491	2137
ɛ	553	1945
ɛ:	475	2136
ə	575	1830
a	731	1358
a:	762	1359
ɔ	560	1098
o:	414	1080
ʊ	461	1238
u:	400	1233

Tab. A2: Mittelwert der von tunesischen Sprecherinnen realisierten Vokale (n=10)

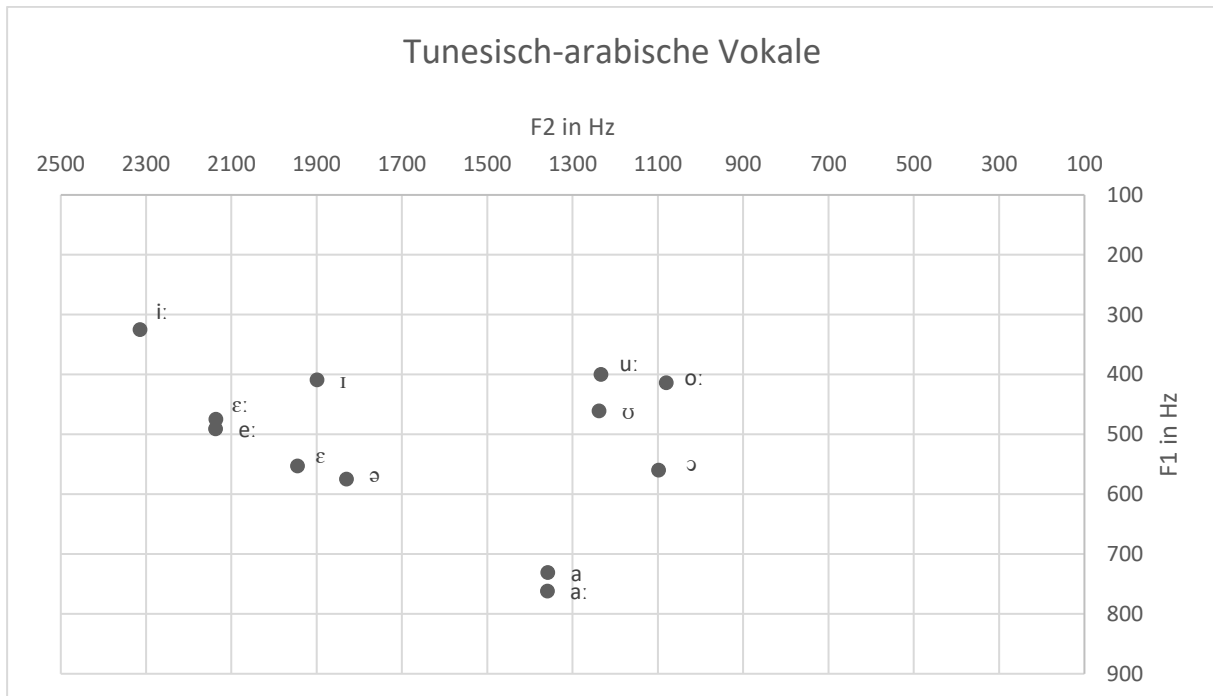


Abb. A1: Tunesisch-arabische Vokale (n= 10)

Die Formanten der deutschen Vokale sowie die entsprechende Formantkarte sind im Folgenden dargestellt.

Laut	F1 in Hz	F2 in Hz
ɪ	438	1920
i:	379	2359
e:	445	2322
ɛ	593	2036
ɛ:	577	2217
ə	590	1642
a	851	1550
a:	890	1475
ɔ	664	1137
o:	431	1000
ʊ	470	1078
u:	349	1053

Tab. A3: Mittelwert der von deutschen Sprecherinnen realisierten Vokale (n=10)

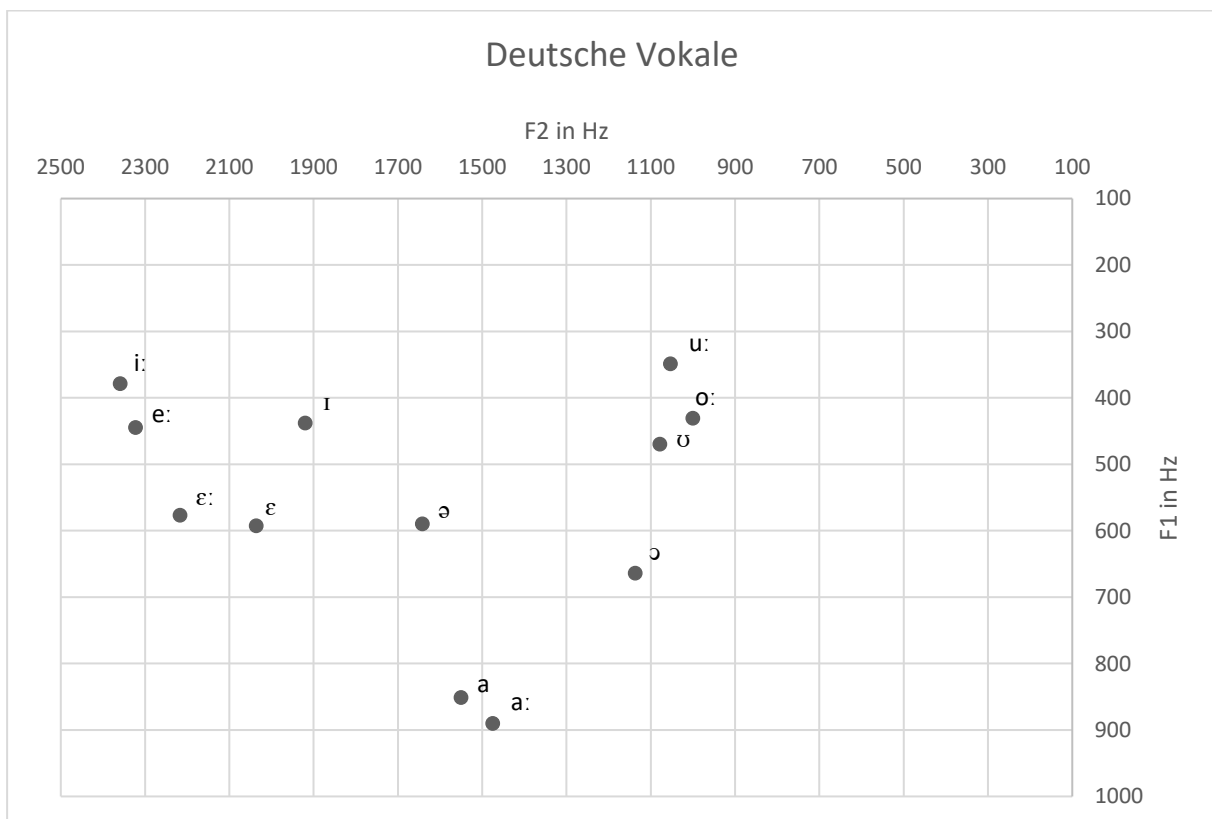


Abb. A2: Deutsche Vokale (n=10)