

---

**EINE STUDIE ZUR ERMITTLUNG DER EINSTELLUNG DER  
LEHRAMTSKANDIDATEN FÜR DEUTSCH BEZÜGLICH DER  
KASUSDIFFERENZIERUNG IM DEUTSCHEN**

---

*ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALMANCADA Kİ İSMİN HALLERİNİ  
DOĞRU KULLANMA TUTUMLARINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA*

**Jale Aylin ÇELİK\***

**Sevinç SAKARYA MADEN\*\***

*Geliş Tarihi: 21.01.2016  
(Received)*

*Kabul Tarihi: 20.05.2016  
(Accepted)*

---

**ZUSAMMENFASSUNG:** In dieser Studie wurde den im sechsten Semester studierenden Lehramtskandidaten der Trakya Universität im Studienjahr 2014-2015 eine Arbeit vorgelegt, die sich aus drei Teilbereichen zusammensetzt. Der erste Bereich befasste sich mit einer Übersetzungsaufgabe aus dem Türkischen ins Deutsche, der Zweite widmete sich der Textproduktion und der letzte Bereich beschäftigte sich mit einem Lückentext. Anhand dieser unterschiedlichen Aufgabentypen konnte eruiert werden, ob die grammatischen Fähigkeiten der Studierenden ausreichen, um zwischen unterschiedlichen Kasus zu differenzieren und sie adäquat zu verwenden. Die Daten, die sich aus dieser Studie ergaben, legten den Schluss nahe, dass die Studierenden bei dem deutschen Lückentext hinsichtlich der Kasusdifferenzierung nicht sehr viele Fehler aufzeigten, jedoch bei der Übersetzungsaufgabe und bei der Textproduktion die Kasus nicht immer korrekt verwendeten.

**Schlüsselwörter:** Deutsch, Lehramtskandidaten für Deutsch, Kasusdifferenzierung, Fehleranalyse, grammatisches Wissen

**ÖZ:** Bu çalışmada Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı 3.sınıf öğrencilerine 2014-2015 eğitim-öğretim yılında üç aşamadan oluşan bir çalışma yaptırılmış, Türkçe bir metnin Almancaya çevrilmesi, serbest olarak Almanca bir metnin yazılması ve boşlukların yer aldığı bir metinde bu boşlukların doldurulması suretiyle Almancadaki ismin hallerini ayırt edecek ve doğru kullanabilecek düzeyde bir dilbilgisi bilgisine sahip olup olmadıkları araştırılmıştır. Elde edilen veriler, Almanca öğretmen adaylarının Almanca bir metinde ismin hallerine ilişkin eksiklikleri tamamlarken fazla hata yapmadıklarını ancak Türkçeden Almancaya çevirdikleri metinde ve serbest olarak yazdıkları Almanca metinlerde Almancadaki ismin hallerini her zaman doğru kullanmadıklarını ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Almanca, Almanca öğretmen adayları, ismin halleri, hata analizi, gramer bilgisi

## 1. EINLEITUNG

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts erweist sich der Grammatikunterricht als ein delikates Thema, dessen Aktualität sich immer noch bewahrt. In den kontrovers geführten Diskussionen um den Grammatikunterricht

---

\* Araş. Gör., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, [ahaylin@googlemail.com](mailto:ahaylin@googlemail.com)

\*\* Prof. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, [sevincmaden@trakya.edu.tr](mailto:sevincmaden@trakya.edu.tr)

geht es primär darum, welche Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht beigemessen werden sollte und wie dieser implementiert werden sollte. Die unterschiedlichen Thesen bezüglich der Definition der Grammatik, die den unterschiedlichen Wahrnehmungen und Voraussetzungen der Psycholinguistik, Linguistik und Fremdsprachendidaktik zugrunde liegen, führen an dieser Stelle zu unterschiedlichen praxisorientierten Theorien (Elpida, 2012: 5). Zum Einen spricht man von der sogenannten Formalen Grammatik, die weitgehend als auf Formen beruhende Analyse von Sprache aufgefasst wird. Der Formalen Grammatik tritt die sogenannte funktionale Grammatik entgegen, die sich mit dem Sinn und der Bedeutung sprachlicher Phänomene befasst. Des Weiteren stehen im Rahmen des Grammatikunterrichts andere Begriffe wie "systematisch" im Gegensatz zu "situationsorientiert", "induktiv" im Gegensatz zu "deduktiv" im Zentrum der Debatten, die mit den entsprechenden Erwartungen der funktionalen und formalen Grammatik in einem engen Zusammenhang stehen.

Ein konkretes Beispiel hinsichtlich der unterschiedlichen Wahrnehmungen stellt die herkömmliche Annahme aus der Sicht der traditionellen Grammatik und des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts dar. Dieser setzt voraus, dass der Erwerb grammatischer Kompetenz, d.h. die Fähigkeit zu angemessenen und korrekten Äußerungen gleichermaßen wie auch anderes Wissen unmittelbar vermittelt werden kann, was wiederum mit sich bringt, dass die Regeln der Sprachbenutzer mit den Regeln der Sprachwissenschaft im Einklang stehen. In der Psycholinguistik findet diese Annahme jedoch keine Geltung. Man vertritt stattdessen die Hypothese, dass explizites grammatisches Wissen sich von der Fähigkeit, grammatisch korrekt zu sprechen, prägnant unterscheidet und daher als eine andere Art von Wissen evaluiert werden sollte, die das grammatische Wissen nicht ersetzen könne (Tschirner, 2001: 106).

In Anlehnung an unterschiedliche Einstellungen bezüglich des Grammatikunterrichts ist es grundsätzlich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eine Tendenz weg von einer strikten Formenlehre und strikten Regeln hin zur konkreten Sprachverwendung zu konstatieren. Dem traditionellen Grammatikunterricht, der einst lediglich mit dem Erwerb strikter Regeln assoziiert wurde, wird nun ein anderer Stellenwert beigemessen (Güneş, 2013: 72). Dieser Paradigmenwechsel setzt voraus, dass die Grammatik nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck dient. Das Ziel des modernen Grammatikunterrichts besteht nun viel mehr darin, die präsentierten Strukturen situationsorientiert verwenden zu lassen. Das heißt mit anderen Worten, dass die Vermittlung der grammatischen Formen nicht mehr als Selbstzweck fungiert. Es geht viel mehr darum, ihre kommunikative Funktion zu erkennen und sie situations- und kontextangemessen einzusetzen (Kiszová, 2009: 12-13). Parallel zu dies wird in dem

neuen Grammatikunterricht eine explorative Verfahrensweise vorgesehen, in der die Teilnehmer die Logik und die Funktion der Sprache entdecken sollen und das Gelernte in Schreib- und Leseübungen gezielt einsetzen sollen (Güneş, 2013: 72).

Vor dem Hintergrund der jüngsten Ansätze drängt sich jedoch die Frage auf, inwieweit diese Ansätze und die mit ihnen assoziierten Vorstellungen im Fremdsprachenunterricht realisiert werden können. Sind die Lehramtskandidaten für Deutsch, näher betrachtet, den Erwartungen des modernen Grammatikunterrichts entsprechend in der Lage, das grammatische Wissen, die sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts erwerben, in ein schriftliches Sprachhandeln umzusetzen? Um auf diese Frage eine Antwort geben zu können, wurde eine Studie durchgeführt, die die im sechsten Semester studierenden Lehramtskandidaten für Deutsch an der Trakya Universität umfasst. Mit Rücksicht darauf, dass die Ermittlung der schriftlichen Sprachkompetenz und grammatischer Fähigkeiten die Erstellung einer umfangreichen Studie erfordert, erwies sich in der vorliegenden Studie die Kasusdifferenzierung als Untersuchungsgegenstand adäquat, da die korrekte Verwendung der Kasus in der deutschen Sprache viele grammatische Aspekte impliziert, die die Studierenden bei der Verwendung vor Augen halten sollten.

### ***Das Kasussystem in der deutschen Sprache***

Das Substantiv kann im Deutschen vier verschiedene Formen annehmen, die Kasus (Fälle) genannt werden. Man unterscheidet dabei vier Fälle:

**1. Nominativ:** Auch 1. Fall oder Wer Fall genannt. Dieser hebt das Subjekt hervor. Der Nominativ kann als Subjekt, Gleichsetzungsnominativ, als Anrede oder als absoluter Nominativ auftreten (Duden, 1995: 218):

Beispiel: *Der Mann sitzt. Thomas* wohnt in der Stadt. *Hallo Thomas! Thomas will kündigen, eine schwere Entscheidung.*

**2. Genitiv:** Auch 2. Fall oder Wesfall bezeichnet: „Ein Substantiv wird in den Genitiv gesetzt, wenn es als Genitivobjekt, als Adverbialgenitiv oder als Attribut gebraucht wird.“ (ebd., 218)

Beispiel: Die Frau bedient sich *der neuen Waschmaschine. Meines Erachtens* liegt ein Missverständnis vor.

**3. Dativ:** Auch 3. Fall oder Wemfall genannt: Ein Substantiv wird in den Dativ gesetzt, wenn es als Dativobjekt bzw. als Pertinenzdativ oder als freier Dativ gebraucht wird.“ (ebd., 218)

Beispiel: Peter gratuliert *seinem Freund*. Peter ist *dem Vater* behilflich. Peter klopft *seinem Freund* auf die Schulter. Er singt *ihnen* ein Lied vor.

**4. Akkusativ:** Auch 4. Fall oder Wenfall genannt. Ein Substantiv kann als Akkusativobjekt, Gleichsetzungsakkusativ, Pertinenzakkusativ, als Adverbialakkusativ oder als absoluter Akkusativ auftreten.

Beispiel: Thomas lobt *seine Freundin*. Ich nenne ihn *einen Dummkopf*. Ich trat *ihn* auf den Fuß. Die Versammlung dauerte *fünf Stunden*. *Eine altmodische Tasche* in der Hand, wirkte sie sehr alt.

Anknüpfend an die oben ausgeführten Beispiele haben die Kasus die Aufgabe, verschiedene Satzglieder im Satz unterscheidbar zu machen. Der Kasus zeigt in diesem Kontext dem Nomen seine Funktion innerhalb eines Satzes. Dabei werden Nomen sowie seine Nomenbegleiter oder seine Stellvertreter (Pronomen) in den jeweiligen Funktionen dekliniert (siehe dazu Tabelle 1).

**Tabelle 1. Die Flexion der verschiedenen Satzglieder**

Nominativ und Genitiv	Prädikat	Dativ+ Genitiv	Akk.+ Genitiv
Die Frau des Mannes	leiht	der Tochter des Kochs	den Wagen des Bruders

Quelle: [http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu\\_id=16](http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=16)

Im Duden (1995) wird das Kasussystem im Deutschen zusammenfassend folgendermaßen angeführt:

*“Durch diese Kasus werden die verschiedenen syntaktischen Rollen des Substantivs im Satz gekennzeichnet: Als Subjekt steht es im Nominativ, als Objekt im Akkusativ, Dativ oder Genitiv usw. Dabei ist die Kasuswahl des Substantivs oft festgelegt durch das Wort, von dem es abhängt, durch dessen sogenannte Rektion. Allgemein versteht man darunter die Tatsache, daß bei bestimmten Wörtern festgelegt ist, in welchen Kasus ein von ihnen abhängendes Wort gesetzt wird.”* (Duden, 1995: 217).

Dies findet bei Verben, Adjektiven und Präpositionen, wie auch auf der Tabelle 2 zu ersehen ist, Geltung. Des Weiteren sollte eine Unterscheidung zwischen dem reinen (unmittelbaren und direkten) oder Flexionskasus und dem durch eine Präposition veranlassten (mittelbar und direkt) Präpositionalkasus im Präpositionelgefüge gemacht werden (siehe dazu Tabelle 3 und Duden, 1995: 218).

**Tabelle 2. Beispiele bezüglich der Rektion**

	Verb	Adjektiv	Präposition
Akk.	jemanden rufen		auf den Tisch legen
Dat.	jemandem begegnen	jemandem behilflich sein	auf dem Tisch liegen
Gen.	jemandes gedenken	seines Lebens froh sein	abseits des Dorfes wohnen

Quelle: Duden, 1995: 217.

**Tabelle 3.** *Unterschied zwischen dem reinen Flexionskasus und dem Präpositionalkasus*

Reiner Flexionskasus	Präpositionalkasus
Ich erinnere mich <i>des</i> Vorgangs.	Ich erinnere mich <i>an den</i> Vorgang.
Goethes Gedichte	Die Gedichte <i>von</i> Goethe
Sie ist <i>des</i> langen Wartens müde.	Sie ist müde <i>von dem</i> langen Warten.
Peter schreibt <i>seinem</i> Vetter.	Peter schreibt <i>an seinen</i> Vetter.
Wir bauten <i>ein</i> Haus.	Wir bauten lange <i>an dem</i> Haus.

Quelle: Duden, 1995:217

### ***Problematische Aspekte der Kasusdifferenzierung für Lerner mit Türkisch als Muttersprache***

Das Kasussystem der deutschen Sprache führt deutlich vor Augen, dass die Differenzierung der Kasus von vielen grammatischen Aspekten zusammenhängt, die bei der Bildung eines Satzes oder bei einer Textproduktion zugleich berücksichtigt werden müssen:

1. **Genus** (Maskulin, Feminin oder Neutrum)
2. **Numerus** (Singular, Plural)
3. **Valenz**, d.h. Wertigkeit des Verbs
4. **Flexion** (Substantive, Artikel und Adjektive, Pronomen werden im Deutschen flektiert.)
5. Viele **Präpositionen** stehen im Deutschen in einem bestimmten Kasus. Darüber hinaus gibt es Wechselprepositionen, die sich je nach Bedeutung verändern.

Die korrekte Differenzierung des Kasus ist insofern von Bedeutung, als die falsche Verwendung in manchen Fällen zu Missverständnissen führen kann, die sich als ein für die Kommunikation störender Faktor zu erkennen geben. Als ein prägnantes Beispiel für diese Gegebenheit kann Folgendes genannt werden:

1. Die Tasche *gehört* mir.
2. Ich *gehöre* der Tasche.
3. Die Tasche *gefällt* mir.
4. Ich *gefalle* der Tasche.

Wie sich an diesen Beispielen manifestiert, haben diese Sätze ganz unterschiedliche Bedeutungen, obgleich sie grammatisch korrekt sind. Daher sollten bei der Kasusverwendung neben den grammatischen Elementen auch semantische Aspekte vor Augen gehalten werden. An dieser Stelle reicht es also nicht zu wissen, dass “gehören” und “gefallen” mit Dativ gebraucht werden, sondern es sollte genauer determiniert werden, welches Satzglied aus semantischer Hinsicht in den Nominativ und in den Dativ gesetzt werden kann.

Grundsätzlich für die türkischen MuttersprachlerInnen, die Deutsch als Fremdsprache erwerben, kann die Kasusdifferenzierung zu einer Herausforderung werden, zumal in der türkischen Sprache kein Artikel existiert. Dies bedeutet, dass sie mit einem ganz fremden Phänomen konfrontiert werden, dessen Funktion sie schwer nachvollziehen können. Hinzu kommt, dass die Kasusverwendung sich nicht ausschließlich auf die Flexion des Artikels bezieht, denn im Deutschen werden neben Artikel (bestimmt und unbestimmt) und Verben auch Adjektive, Substantive und Pronomen flektiert, die bei der Kasusverwendung berücksichtigt werden müssen. Daher erweist sich die Kasusdifferenzierung für diese Studie als ein adäquater Untersuchungsgegenstand, um das grammatische Wissen der TeilnehmerInnen zu ermitteln und über ihre schriftliche Sprachkompetenz eine Erkenntnis zu gewinnen.

## **2. METHODIK DER EMPIRISCHEN FORSCHUNG**

In dieser Studie wurde den im sechsten Semester studierenden LehramtskandidatInnen für Deutsch an der Trakya Universität im Studienjahr 2014-2015 (insgesamt 30 StudentInnen (S)) eine Arbeit vorgelegt, die sich aus unterschiedlichen Teilbereichen zusammensetzt. Der erste Bereich befasste sich mit einer Übersetzungsaufgabe aus dem Türkischen ins Deutsche. Der Übersetzungstext wurde aus einem Lesetext für die zweite Klasse der Grundschule entnommen und weist daher eine einfache Sprache auf, die sich für einen Übersetzungsauftrag als angemessen erweist. Es sollte dabei akzentuiert werden, dass von den Probanden keine perfekte Übersetzung erwartet wird, zumal sie keine ÜbersetzerInnen sind. Der Übersetzungsauftrag fungiert lediglich als Mittel zum Zweck. Die Probanden sollten damit zeigen, wie sie mit der Kasusdifferenzierung umgehen und auf welche Weise sie die Formen, die ihnen in ihrer Muttersprache geläufig sind, in die deutsche Sprache transferieren. Der zweite Teil widmete sich der Textproduktion, der aus dem Modellsatz des Goethe- Zertifikats B1 stammt. Bei diesem Modellsatz wurde ein spezifisches Thema angegeben, das sich aus drei Punkten zusammensetzt. Die Probanden sollten einen Text produzieren, indem sie zu jedem Punkt etwas schreiben. Um die Probanden gezielt auf die Kasusverwendung zu lenken, wurde jedoch an dem vorhandenen Modellsatz eine Veränderung durchgenommen, indem einige Verben hinzugefügt wurden, die bei jedem Punkt mindestens zweimal gebraucht werden sollten. Anhand dieser Textproduktionsaufgabe konnte sowohl das grammatische Wissen der Probanden als auch ihre schriftliche Sprachkompetenz zur Schau gestellt werden. Die letzte Aufgabe der Studie beschäftigte sich mit einem Lückentext, in die die Probanden die jeweilige fehlende Kasusform korrekt setzen sollen. Durch den Lückentext kann der Umgang der Probanden mit den jeweiligen grammatischen Strukturen vor Augen geführt werden.



Anhand der oben angeführten Tabelle 4 wurden die jeweiligen Kasusfehler der einzelnen StudenInnen zur Schau gestellt. Auf der Tabelle 5 wird der Prozentsatz der Fehler bezüglich der Kasusdifferenzierung hinsichtlich der gesamten Teilnehmerzahl dargestellt, um zu einer induktiven Aussage gelangen zu können:

Mithilfe der oben ausgeführten Daten auf der Tabelle 4 wird deutlich vor Augen geführt, dass die Kasusdifferenzierung den Probanden im Rahmen der Übersetzung große Schwierigkeiten bereitet hat.

**Table 5.** Anzahl der Teilnehmer, die während des Übersetzungsverfahrens den Kasus in den 4 Fällen nicht richtig differenziert haben

Anzahl der Probanden, die in der entsprechenden Kasusdifferenzierung Fehler aufweisen	FEHLER IN DER KASUSDIFFERENZIERUNG				Prozentzahl der Probanden, die in den entsprechenden Fällen den Kasus nicht richtig differenziert haben
	Nominativ	Genitiv	Dativ	Akkusativ	
15	X				53,57 %
11		X			39,28 %
28			X		100 %
23				X	82,14 %

Obleich der Übersetzungstext eine durchaus leichte Sprache aufwies, hatten die Probanden Probleme, zwischen den Kasus zu unterscheiden. Dabei ist vor allem eklatant, dass alle StudenInnen wenigstens einen Dativfehler machten. Mit 82 % folgte dem Dativ der Akkusativ. Die wenigsten Fehler wurden im Genitiv gemacht. Dieser Zustand liegt jedoch der Tatsache zugrunde, dass im vorgegebenen Text wenige Genitivformen verwendet wurden, zumal der Genitivfall im Deutschen als ein selten gebrauchter Fall gilt. Es sollte in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden, dass die Fehlerkorrektur ausschließlich anhand der von den Probanden verwendeten Formen durchgeführt werden konnte.

Bei der Übersetzung haben sich generell folgende Faktoren hinsichtlich der Probanden als problematisch und eklatant erwiesen:

1. Die Verben wurden mit falschen Kasus verwendet, was auf unzureichende Kenntnisse hinsichtlich der Valenz verwies. Dieser Zustand könnte jedoch auch zum Teil auf den Einfluss der Muttersprache zurückgeführt werden, wie am folgenden Beispiel verdeutlicht wird:

Beispiel: Ich *gratuliere dich*.

17 von 28 Probanden, die bei der Übersetzungsaufgabe das türkische Verb "kutlamak" mit dem deutschen Verb "gratulieren" transferierten, bedienten sich des Akkusativs. Nur 2 von 28 Probanden verwendeten das Verb mit dem richtigen Kasus. Der Rest gebrauchte überhaupt kein Verb oder verwendete falsche Verben wie "feiern" oder "freuen", die wiederum in die falschen Kasus gesetzt wurden.

Beispiel: Ich *erzähle den Geschichten meinem Freunden*.

20 Probanden haben das türkische Verb "anlatmak" mit dem deutschen Verb "erzählen" übersetzt, wobei lediglich 3 von diesen Probanden dieses Verb mit dem Dativ und der entsprechenden korrekten Flektion des Substantivs gebraucht haben.

2. Es hat sich manifestiert, dass die Probanden über keinen genügenden Wortschatz verfügen. Dies erschwerte wiederum die adäquate Verwendung der Verben und Substantive im Hinblick auf die Übersetzung:

Beispiel: Ich *feiere dich, ich freue dich, am passenden, Am passenden Tag, belegnet usw.*

3. Die Probanden hatten Probleme, die Präpositionalgefüge an richtiger Stelle einzusetzen. Es fiel auf, dass sie weder Präpositionalobjekte adäquat verwenden noch bei den Wechselpräpositionen eine klare Unterscheidung machen können:

Beispiel: Ich habe *in dieses Jahr ins Schule beginnt*.

Nur 3 von 28 Probanden verwendeten das Verb "anfangen" mit der richtigen Präposition und mit dem richtigen Kasus.

Beispiel: Ich *begin die Schule* dieses Jahr.

Die Vielfalt unterschiedlicher Präpositionalgefügen war besonders auffallend:

Beispiel: *In dieser Jahr, im dieser Jahr, diese Jahre, ins Schule, im Schule, auf dem Buch, im Bücher, von das Buch...* usw.

4. Die Probanden zeigten Unsicherheiten bei dem Artikelgebrauch auf. Es konnte keine klare Unterscheidung zwischen dem bestimmten und unbestimmten Artikel gewährleistet werden.

Beispiel: *Diese Jahr* habe ich im Schule begonnen.

Ich mag *die Bücher*.

Ich lese *das Märchen*.

Ich lernte *die Fabel* und erzähle ich meine Freundinnen.

5. Der falsche Artikelgebrauch führte sichtlich zur falschen Kasusverwendung. Die Pronomen, die angesichts der Kasusveränderung flektiert werden mussten, wurden dabei ebenfalls nicht beachtet:

Beispiel: *Dieser Jahr*, diese Jahr, Witzen usw.

*Unsere Lehrer hat* uns...

Ich erzähle *meine Freunden*...

Die Ergebnisse der ersten Aufgabe legen den Schluss nahe, dass die Probanden die ihnen in ihrer Muttersprache geläufige Formen in der deutschen Sprache kaum wiedergeben können und dass sie bei der Kasusdifferenzierung ernst zu nehmende Defizite aufweisen.

### 3.2. Befunde hinsichtlich der Art der grammatischen Fehler in der Textproduktion

An der zweiten Aufgabe, die sich mit der folgenden Textproduktionsaufgabe beschäftigte, beteiligten sich von insgesamt 30 StudentInnen 19 Probanden.

Die Daten bezüglich der Fehlerquote, die sich aus der zweiten Aufgabe ergeben, weisen Gemeinsamkeiten mit der ersten Aufgabe auf. Hinsichtlich der Kasusdifferenzierung steht die Dativverwendung mit einer Fehlerquote von 89,47 % erneut an der Spitze. Dem Dativ folgt mit 78,94 % der Akkusativ. Mit 4 % scheint die Genitivverwendung weniger Fehler aufzuzeigen. Dabei sollte jedoch nochmals betont werden, dass die Probanden sich des Genitivs kaum bedienen, was sich auf die Fehlerquote scheinbar positiv auswirkte. Darüber hinaus ist es erwähnenswert, dass sich an dieser Aufgabe nur 63,3 % der Probanden beteiligten. Als Ursache für diese Gegebenheit könnten Schwierigkeiten angeführt werden, die mit einer Textproduktion möglicherweise zusammenhängen. Anhand der unten angeführten Tabelle 6 werden die jeweiligen Kasusfehler der einzelnen StudenInnen zur Schau gestellt.

**Tabelle 6.** Anzahl und Prozentanteil der 19 Teilnehmer, die während des Schreibens eines Aufsatzes den Kasus in den 4 Fällen nicht richtig differenziert haben.

Anzahl der Probanden, die in der entsprechenden Kasusdifferenzierung Fehler aufweisen	FEHLER IN DER KASUSDIFFERENZIERUNG				Prozentanteil
	Nominativ	Genitiv	Dativ	Akkusativ	
13	X				68,42 %
4		X			21,05 %
17			X		89,47 %
15				X	78,94 %

Bei der Fehlerkorrektur waren generell folgende Faktoren besonders auffallend, die die Textproduktion im negativen Sinne beeinflusst haben könnten:

1. Als eines der prägnantesten Probleme, die direkt zum Kasusfehler führte, ist der falsche Gebrauch von Artikel, wie im Folgenden exemplarisch angeführt wird. Die Probanden waren im Großen und Ganzen nicht in der Lage, zwischen Numerus und Genus zu differieren. Der falsche Gebrauch von Numerus und Genus führte wiederum zur falschen Flektion von Pronomen, Adjektiven und Substantiven:

Beispiel: Wir haben *tolles Musik* gehört.  
Ich werde dich *eine Kaffee* einladen.  
*Alle Freundin* gab mir das Geschenk.  
Ich erzähle *meine Freunde*.  
*Meine Freunde* ist eine Sportlerin.  
*Meiner beste* Freundin... usw.

2. Die Verwendung der Präpositionalgefügen zeigte sich ebenfalls als problematisch und es wurde festgestellt, dass die Probanden einerseits bei der Verwendung der Präpositionalobjekte, Adverbiale und Attribute Defizite aufzeigen und andererseits auch nicht die Präpositionen kennen, die mit einem festen Kasus gebraucht werden. Diese Aspekte erschwerten folglich die korrekte Kasusverwendung:

Beispiel: Ich habe mich *mit meiner Freunden* getroffen.

11 von 17 Probanden haben sich bei der Verwendung der Präposition "mit" des falschen Kasus' bedient. 2 von den Probanden gebrauchten diese Präposition in dem falschen Kontext. Weitere Beispiele stehen repräsentativ für die Präpositionsfehler:

Beispiel: *Für dieser Vorschlag* habe ich ihr telefoniert.

*Seit letztes Jahr* suche ich... usw.

Ich habe *nach ihre Telefonnummer* gefragt.

Ich bin *neugierig für dich*.

Danach lass uns *ins Kino* treffen... usw.

3. Die vom Verb benötigten Ergänzungen für Personen und Sachen durch die entsprechenden Kasus konnten von den Probanden nicht realisiert werden. Wie bei der ersten Aufgabe bereits konstatiert wurde, weist dieser Zustand darauf hin, dass die Mehrheit der Probanden keine zulänglichen Kenntnisse über die Valenz verfügt:

Beispiel: Ich vermisse *mein Freundin*.

Ich telefoniere *dich*.

Ich trinke *der Wein*... usw.

Aus den Ergebnissen der Textproduktion lässt sich zusammenfassend die Erkenntnis ableiten, dass die Kasusdifferenzierung den Probanden erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Probanden nicht lediglich bei der Kasusdifferenzierung Probleme aufweisen. Falsche Tempusverwendung, sinnloser Sprung von Tempora, die Nichtbeachtung grammatischer Grundregel und v.a. die inhaltliche Zusammenhangslosigkeit fungieren als kommunikationsstörende Elemente. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Probanden, abgesehen von einigen Ausnahmen, bei der Textproduktion weder textinterne noch textexterne Merkmale berücksichtigt hat. Dieser Aspekt wurde in diesem Kontext, damit am Ende der Studie über die schriftliche Sprachkompetenz der Probanden eine allgemeine Aussage getroffen werden kann,

hervorgehoben. Die schriftliche Sprachkompetenz sollte nämlich u.a. darin bestehen, das grammatische Wissen pragmatisch bzw. situationsorientiert einzusetzen.

### 3.3. Grammatische Fehler im Lückentext

An der folgenden Aufgabe, die sich mit einem Lückentext befasste, beteiligten sich 30 Probanden. Diese Aufgabe umfasst zwei Übungen, die sich insgesamt von 40 Sätzen zusammensetzten.

In den zwei Aufgabentypen mussten insgesamt 16 Nominativ, 19 Akkusativ, 23 Dativ, und 7 Genitivformen verwendet werden. Nach der Fehlerkorrektur ergab sich das folgende Ergebnis für die jeweiligen StudentInnen<sup>1</sup>:

**Tabelle 7. Fehleranzahl der jeweiligen StudentInnen in den einzelnen Fällen**

Fälle	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Nom.	4	6	6	3	5	4	7	3	5	6	5	2	5	5	2
Gen.	4	7	3	4	4	6	3	5	7	5	4	5	5	6	3
Dat.	15	19	11	6	13	11	9	16	16	11	16	12	8	13	7
Akk.	8	5	7	10	10	9	5	9	7	7	15	6	7	9	8
	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30
Nom.	1		2	3	1	4	1	1	1	2	2	8	4	2	3
Gen.			5	6	2	7	6	4	5	5	2	7	6	7	4
Dat.	4	3	9	12	6	12	8	12	10	12	10	16	16	16	15
Akk.		2	8	7	3	9	9	6	7	9	6	11	7	8	5

Die oben dargestellte tabellarische Darstellung gibt Auskunft über die Fehleranzahl der einzelnen StudentInnen bezüglich der Kasusdifferenzierung. Die Fehler zeigen Übereinstimmungen mit der ersten und zweiten Aufgabe auf, denn der Dativ steht mit der höchsten Fehleranzahl erneut an erster Stelle: Es lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass der Fall "Dativ" mindestens 3 mal und höchstens 19 mal falsch gebraucht wurde; Dem Dativ folgt der Akkusativ: Das Minimum der Fehleranzahl beträgt dabei pro Person 2 und das Maximum 15; Der Nominativ steht an dritter Stelle: 29 StudentInnen verwendeten den Nominativ mindestens 1 mal und höchstens 7 mal falsch. Entgegen der ersten und zweiten Aufgabe lässt sich feststellen, dass die Fehlerquote und Fehleranzahl an dem Fall "Genitiv" deutlich zunahm, was mit den erforderlichen Formen der Lückentext-Übung in einem engen Zusammenhang steht.<sup>2</sup> 28 von 30 Probanden machten bei der Differenzierung des Genitivs mehr als zwei Fehler.

<sup>1</sup> Da es in der letzten Aufgabe um eine explizite Aufgabe handelt, wo alle Probanden sich mit denselben Sätzen und Strukturen befassen, erschien es hier im Gegensatz zu der ersten und zweiten Aufgabe als sinnvoll, nicht nur die Fehler bezüglich der Kasusdifferenzierung, sondern auch die Fehleranzahl anzugeben. Es handelt sich nämlich bei dieser Aufgabe um 40 Sätze und die Wahrscheinlichkeit, bei jedem Fall mindestens einen Fehler zu machen, ist damit ziemlich hoch. Damit die Ergebnisse realistisch bewertet werden können, wird die Fehleranzahl in die tabellarische Darstellung eingebunden.

<sup>2</sup> Dabei sollte vor Augen gehalten werden, dass bei 40 Sätzen insgesamt lediglich 7 Genitivformen gebraucht werden mussten. Dies ist weit weniger als die Nominativ-, Dativ, und Akkusativformen, die erforderlich waren. Es sollte hinzugefügt werden, dass die Präposition "wegen" die Option mit dem Dativ offenließ. Mit anderen Worten weist dieses Ergebnis nicht darauf hin, dass die StudentInnen bei dem Fall "Genitiv" weniger Probleme aufweisen, ganz im Gegenteil: Je mehr Genitivformen verwendet werden, desto mehr Fehler tauchen auf.

***Tabelle 8. Befunde hinsichtlich der Art der grammatischen Fehler im Lückentext***

Art der Fehler	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Verb mit direktem Objekt	5	3	5	7	6	4	1	6	4	3	8	4	3	3	4
Verb mit indirektem Objekt	4	5	1	1	4	2	1	4	4	3	5	4	1	1	3
Genitivattribut	3	4	1	3	3	3	1	4	4	2	2	2	3	4	3
Akkusativpräposition	1	1	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Dativpräposition	3	6	1	2	2	4	1	5	4	2	3	3	2	2	2
Genitivpräposition	2	3	2	1	1	3	1	3	3	3	2	3	2	2	1
Wechselpräposition	10	10	10	6	9	10	8	8	9	9	11	6	7	7	7
Art der Fehler	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30
Verb mit direktem Objekt	2	1	3	5	2	6	5	3	5	4	4	5	4	4	3
Verb mit indirektem Objekt	1	2	3	3	2	3	2	2	2	4	3	5	3	6	5
Genitivattribut	-	-	4	3	2	4	3	3	1	3	1	4	4	4	4
Akkusativpräposition	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
Dativpräposition	1	-	1	3	-	3	1	2	2	3	2	4	4	4	5
Genitivpräposition	-	-	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	2	3	1
Wechselpräposition	-	2	6	8	4	8	8	9	7	8	7	11	11	7	9

Wie es eingangs im Rahmen des Kasussystems zum Ausdruck gebracht wurde, steht die Kasusdifferenzierung mit vielen grammatischen Aspekten in einem engen Zusammenhang, die bei der Verwendung zugleich berücksichtigt werden müssen. Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen und die Fehler der Probanden bezüglich dieser grammatischen Aspekte zu veranschaulichen, werden diese auf Tabelle 8 zur Schau gestellt:

Unter Berufung auf die oben ausgeführte Tabelle lassen sich folgende Ergebnisse ableiten:

1) 29 von 30 StudentInnen hatten Probleme, zwischen den Wechselpräpositionen zu differieren. Die meisten Fehler wurden bei den Wechselpräpositionen gemacht, was folglich zu Kasusfehler führte. Nur eine Studentin war in der Lage, alle Wechselpräpositionen richtig anzuwenden. Folgende Beispiele von den verwendeten Formen stehen repräsentativ für diese Gegebenheit.

**Tabelle 9.** Die von den Probanden verwendeten Formen bezüglich der falsch gesetzten Wechselpräpositionen<sup>3</sup>

FEHLER AN WECHSELPRÄPOSITIONEN	Anzahl der Probanden	Prozentsatz
Ü 1. Satz 11. Kann man auch nachts Bücher in <i>der</i> Bibliothek bringen?	15	50%
Ü 1. Satz 14. Es liegt in <i>der</i> Hauptgebäude.	18	60 %
Ü.2. Satz 9. Ich trinke Kaffee einen Kaffee in <i>eine</i> Restaurant / in <i>ein</i> Restaurant/ in <i>einen</i> Restaurant / in <i>eines</i> Restaurant (das Restaurant).	19	63.3 %
Ü. 2. Satz 14. Die Sonne versinkt hinter <i>die</i> Berge / hinter <i>der</i> Berge/ hinter <i>den</i> Berge (die Berge; Pl.)	27	90 %

**Tabelle 10.** Die von den Probanden verwendete Formen bezüglich der falsch verwendeten direkten und indirekten Verben

FEHLER AN DIREKTEN UND INDIREKTEN VERBEN (VALENZ)	Anzahl der Probanden	Prozentanteil
Ü. 1. Satz 17. Man kann es <i>die</i> Assistentin/ <i>dem</i> Assistentin geben.	20	66,70%
Ü.2. Satz 2. Ein Hund überquert <i>der</i> Straße/ <i>dem</i> Straße (die Straße).	13	43,33%
Ü. 2. Satz 3: Wir sehen <i>ein</i> Vogel / <i>einer</i> Vogel/ <i>eine</i> Vogel/ <i>einem</i> Vogel (der Vogel).	20	66,70%
Ü. 2. Satz 9. Ich trinke <i>ein</i> Kaffee / <i>eine</i> Kaffee/ <i>einer</i> Kaffee (der Kaffee) in einem Restaurant(das Restaurant).	22	73,33%

2) Die Verben mit direktem und indirektem Objekt bereiteten den StudentInnen ebenfalls Schwierigkeiten. Jede/r Student/in verwechselte mindestens einmal das direkte Verb mit dem indirekten Verb und machte bei der entsprechenden Endung einen Fehler (siehe dazu Tabelle 10).

<sup>3</sup> Aus dieser Tabelle ist herauszunehmen, wie viele Probanden von insgesamt 30 Studierenden bei den vorgegebenen Sätzen Fehler gemacht haben.

3) Die Präpositionen, die mit einem festen Kasus gebraucht werden, zeichneten sich gleichfalls als problematisch ab. Die folgenden Sätze stehen dafür exemplarisch:

**Table 11.** Die von den Probanden verwendeten Formen bezüglich der falsch verwendeten Präpositionen mit einem festen Kasus

FEHLER AN PRÄPOSITIONEN MIT EINEM FESTEN KASUS	Anzahl der Probanden	Prozentanteil
Ü. 2. Satz 11. <i>Wegen die Kinder/ Kindern/ den Kinder/ des Kinders</i> (die Kinder; Pl.) kann ich nicht zu dir kommen. (wegen: Präposition mit Genitiv + Dativ)	21	70%
Ü. 3. Satz 15. Wir kommen <i>mit die Kinder/ mit der Kinder/ mit den Kinder/ mit dem Kindern</i> (die Kinder; Pl.) zu euch. <sup>4</sup>	25	83, 33%
Ü. 3. Satz 16. <i>Bei die Tante/ den Tante/ dem Tante</i> (die Tante) bleibe während den Sommerferien (die Sommerferien; Pl.). (bei: Präposition mit Dativ)	18	60%
Ü. 3. Satz 16. Bei der Tante bleibe <i>ich während die Sommerferien/ des Sommerferiens</i> (die Sommer-ferien; Pl.) (während: Prä. mit Gen + Pl. auch Dat.)	23	76, 66%

In diesem Zusammenhang sollte vermerkt werden, dass bei dem zweiten Lückentext die entsprechenden Artikel der Substantive, die flektiert werden mussten, mit angegeben wurden. Die Fehler bezüglich der Kasus, die dennoch mehrmals auftraten, ist ein Hinweis dafür, dass die Problematik der Kasusdifferenzierung nicht lediglich auf die Schwierigkeiten, die mit dem Artikelgebrauch verbunden sind, reduziert werden kann.

4) Der Gebrauch der Genitivattribute erwies sich als problematisch, wie an folgenden Beispielen verdeutlicht wird:

**Table 12.** Die von den Probanden verwendeten Formen bezüglich der falsch verwendeten Genitivattribute

FEHLER AN GENITIVATTRIBUTEN	Zahl der Probanden	Prozentanteil
Ü. 1 Satz 3. <i>Über 20 % die Studenten/ den Studenten/ Ausländern</i> sind Ausländer.	24	80%
Ü. 2 Satz 7. Das Buch <i>die Schülerin/ die Schülerinnen/ des Schülerin/ deren/ dessen Schülerin</i> (die Schülerin) ist sehr interessant. <sup>5</sup>	14	56%
Ü. 2.Satz 7. Die Bücher (die Bücher; Pl) <i>der Schriftsteller/ den Schriftsteller/ die Schriftsteller/ des Schriftsteller/ deren Schriftsteller/ dem Schriftsteller</i> (der Schriftsteller) ist in der Schweiz sehr berühmt. <sup>6</sup>	22	73, 33 %

<sup>4</sup> Bei der Fehlerkorrektur war eklatant, dass die Mehrheit der Probanden die Präposition "mit" beim Singular korrekt verwendeten. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Pluralendungen ihnen Schwierigkeiten bereitet.

<sup>5</sup> 5 Probanden ließen diesen Satz aus. Die Prozentzahl ergibt sich aus 25 StudienInnen.

<sup>6</sup> Eine Studentin ließ diesen Satz aus.

Resümierend führen die Resultate der dritten Aufgabe deutlich vor Augen, dass die Mehrheit der StudentInnen bezüglich der Kasusdifferenzierung erhebliche Probleme aufzeigen, die mit den grammatischen Defiziten hinsichtlich der Valenz, Präpositionen und Genitivattribute in einem engen Zusammenhang stehen.

#### **4. SCHLUSSFOLGERUNG**

Aus dieser Studie lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass die LehramtskandidatInnen der Trakya Universität hinsichtlich der Grammatik erhebliche Defizite aufweisen, die ihre schriftliche Sprachkompetenz im negativen Sinne beeinflussen. Die grammatischen Fähigkeiten, die sie im Rahmen der Kasusdifferenzierung zeigen, weisen zwar unter sich gewisse Unterschiede auf, die berücksichtigt werden sollten, aber grundsätzlich kann die Aussage getroffen werden, dass ihnen die wichtigsten Grundbausteine der Grammatik fehlen, was sie daran hindert, sie korrekt und situationsorientiert einzusetzen. In den impliziten Aufgabenstellungen, etwa der Übersetzung und Textproduktion, stellt neben den grammatischen Defiziten auch der Wortschatz ein dringendes Desiderat dar, das als ein kommunikationsstörendes Element sichtbar wird. Die inhaltliche Zusammenhangslosigkeit, das heißt mit anderen Worten, die Nichtbeachtung der textinternen und textexternen Merkmale, wie sich an der Textproduktion manifestiert, zeichnet sich als einen weiteren eklatanten und problematischen Aspekt ab, der eine funktionale Textproduktion scheitern lässt.

Diese Studie führt deutlich vor Augen, dass ein drei jähriges Studium für die Lehramt-StudentInnen der Trakya Universität nicht ausreichend war, um ihre grammatischen Fähigkeiten und die damit verbundenen schriftlichen Sprachkompetenz auf ein erforderliches Niveau zu bringen. Dieses Ergebnis entspricht jedoch nicht den Erwartungen, die mit den neuen Ansätzen des modernen Grammatikunterrichts assoziiert werden. Um diesen Erwartungen gerecht zu werden, sollte zunächst der Grammatikunterricht diesen neuen Ansätzen entsprechend konzipiert und implementiert werden. Den StudentInnen sollte mit dem Grammatikunterricht die Möglichkeit geboten werden, die kommunikative Funktion der grammatischen Formen zu erkennen und sie situations- und kontextangemessen einzusetzen. Denn die Effektivität und Nachhaltigkeit der grammatischen Formen kann ausschließlich gewährleistet werden, wenn diese in kommunikativen Situationen gezielt eingesetzt werden, in die StudentInnen aktiv integriert sind. Mit anderen Worten sollte ein Unterrichtskonzept vorliegen, bei dem nicht die Form, sondern die Bedeutung sprachlicher Erscheinungen bzw. die Semantik, ihre Leistung und Funktion im Kontext und in Sprachverwendungssituationen im Vordergrund stehen.

Dieses Unterrichtskonzept kann lediglich realisiert werden, wenn die Lernenden sich von bestimmten traditionellen Methoden des Lernens, etwa des Memorierens strikter grammatischer Formen befreien und die gelernten Formen gezielt in Lese-, Sprech- und Schreibübungen anwenden. Das Sprachbewusstsein der Lernenden könnte durch kontrastive Methoden des Lernens, etwa den Vergleich der Muttersprache mit der Fremdsprache durch die Einbeziehung syntaktischer und semantischer Unterschiede, oder Übersetzungsaufgaben, die nicht ausschließlich die Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache, sondern auch aus der Muttersprache in die Fremdsprache implizieren, erweitert werden. Des Weiteren könnte es hilfreich sein, wenn die Lehrenden und Lernenden sich mit den Lernstrategien befassen oder gemeinsam für die Probleme der Lernenden ansprechende Lernstrategien entwickeln, mit denen die Lernenden einerseits ihre Defizite abbauen können und andererseits zu einem autonomen Lernen gefördert werden. In Anlehnung an dieses schülerorientierte Konzept kann den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, sich selbst realistisch zu bewerten und dementsprechend ihren individuellen Bedürfnissen nachzugehen.

#### LITERATURVERZEICHNIS

Boettcher, W. & Sitta, H. „Grammatik in Situationen“, In: *Praxis Deutsch* 34, S. 12-21, 1979.

Drosowski, G., Müller, W., Scholze- Stubenrecht, W. & Wermke, M. *Duden. Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, 5., S. 217-220, 1995.

Kiszová, E. *Grammatik Kreativ*, Masaryk Universität, Pädagogische Fakultät, Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, Brunn, 2009.

Güneş, F. „Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar“, *Dil ve Eğitim Edebiyat Dergisi*, 2(7), 71-92, 2013.

Elpida, T. *Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht mit oder ohne Regeln, Eine theoretische Darstellung verschiedener Theorien in der Fremdsprachenforschung zum impliziten und expliziten Grammatikerwerb*, Aristoteles Universität Thessaloniki, Philosophische Fakultät, Thessaloniki, 2012.

Tschirner, E. „Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht“, In H. Funk & M. Koenig, (Hrsg.), *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache -Bestandsaufnahme und Ausblick, Festschrift für Gerhard Neuner*, München, 2001.

**Internetquellen**

<http://sinifogretmenim.com/2sinif-turkce/174-2sinif-turkce-okuma-metinleri/8721-2sinif-okuma-metinleri-qokumak-ne-guzelq.html> (abgerufen am 9.03.2015).

<http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gzb/mat/de11095689.htm> (abgerufen am 19.03.2015).

[https://unterricht.educa.ch/sites/default/files/20101215/kasus\\_vereinfacht.pdf](https://unterricht.educa.ch/sites/default/files/20101215/kasus_vereinfacht.pdf) (abgerufen am 19.03.2015).

<http://donnerwetter.kielikeskus.helsinki.fi/DVG/Subst/SubstUebungen/Kasus/austaus1.pdf> (abgerufen am 19.03.2015).

<http://de.wikipedia.org/wiki/Fallstudie> (abgerufen am 22.03.2015).

[http://www.school-scout.de/extract/59852/1-Vorschau\\_als\\_PDF.pdf](http://www.school-scout.de/extract/59852/1-Vorschau_als_PDF.pdf) (abgerufen am 22.03.2015).

[http://wmx.worldmatrix.de/media/download\\_gallery/Kasustabelle.pdf](http://wmx.worldmatrix.de/media/download_gallery/Kasustabelle.pdf) (abgerufen am 23.03.2015).

[http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu\\_id=16](http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=16) (abgerufen am 23.03.2015).

[http://www.fachdidaktikeinecke.de/3\\_Sprachdidaktik/funktionale\\_grammatik\\_neu.htm](http://www.fachdidaktikeinecke.de/3_Sprachdidaktik/funktionale_grammatik_neu.htm) (abgerufen am 29.03.2015).