

DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE NACH ENGLISCH. ZUM EINFLUSS DER ERSTEN FREMDSPRACHE ZUR ZWEITEN FREMDSPRACHE

Handan KÖKSAL (*)

ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Beitrag wird der Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache in der universitären Ausbildung der Türkei thematisiert, indem der Prozess zum Sprachenlernen und Denken von türkischen Deutschlehreramtscandidaten analysiert wird, während sie im Niveau A1 die deutsche Sprache beginnen zu erlernen. In diesem Kontext werden Fehler von diesen Lernern untersucht. Die Fehler werden auf der Wort- und Phonemebene, aber hauptsächlich auf der syntaktischen Ebene klassifiziert, wo das Funktionen der L1 (Türkisch), der L2 (Englisch) und der L3 (Deutsch) hinterfragt wird. Die in dieser Studie untersuchten Daten wurden aus den schriftlichen Produktionen der Lerner aus der Vorbereitungsklasse zusammengestellt. Die Untersuchung hat die Annahme bestätigt, dass bei der eigenen schriftlichen Satzproduzierung in der deutschen Sprache der Einfluss der ersten Fremdsprache- L2 evidenter war als in ihrer Muttersprache- L1.

Schlüsselwörter: Deutsch als zweite Fremdsprache, L1-L2-L3, Fehleranalyse, Vorbereitungsklasse, Niveau A1.

ÖZET

Türkiye'de üniversitelerde ikinci yabancı dil olarak Almanca alanını konu eden çalışmada Almanca dilini A1 düzeyinde yeni öğrenmeye başlayan Almanca Öğretmeni adaylarının dil öğrenme ve düşünme süreçleri incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin dil hataları belirlenmiştir. Hatalar kelime ve hece boyutunda ve özellikle de cümle düzleminde ele alınırken L1 (Türkçe), L2 (İngilizce) ve L3'ün (Almanca) işlevselliği sorgulanmıştır. Bu araştırmada incelenen veriler öğrencilerin hazırlık sınıflarında ürettikleri yazılı ürünlerinden yararlanılmıştır. İkinci yabancı dil olarak Almanca (L3) dil öğrenme sürecinde, öğrencilerin ürettikleri

* Yrd.Doç.Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi, handankoksal@trakya.edu.tr

cümlelerde, anadilleri olan Türkçe'ye (L1) oranla birinci yabancı dil olan İngilizce'den (L2) daha fazla yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Keywords: İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca, L1-L2-L3, Hata Analizi, Hazırlık Sınıfı, A1 Seviyesi.

Einführung

Forschungen über Sprachen haben in der gegenwärtigen mehrsprachigen Welt eine bedeutendere Rolle eingenommen. Raupach deutet auf die Mehrsprachigkeit, die als eine der wichtigsten Entwicklungen des neuen Jahrhunderts anzusehen ist, folgendermaßen: "Die Tatsache, daß weit über die Hälfte der Weltbevölkerung mehrsprachig ist, legt es nahe, nicht die Einsprachigkeit, sondern die Mehrsprachigkeit als Normalzustand zu betrachten" (Raupach 1991: 396). Wenn man die Mehrsprachigkeit als Normalzustand betrachtet, ist zu konstatieren, dass in der Türkei sprachpolitische Entwicklungen bezüglich des Fremdsprachenunterrichts zu Stande gekommen sind. Diese sich gegenseitig beeinflussende Reihe von Reformen kam auch der deutschen Sprache zugute. Eine der wichtigsten war, dass die deutsche Sprache im Kontext der Mehrsprachigkeit als die zu erlernende zweite Fremdsprache etabliert wurde, so dass Deutsch nach Englisch als Tertiärsprache seine besondere Stellung eingenommen hat.

Die Sprachenkonstellation 'Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch' in der Türkei ist seitens türkischer Wissenschaftler ein intensiv durchgearbeitetes Forschungsthema geworden. Zu seiner Stellung wurde in verschiedenen Richtlinien publiziert: sprachpolitisch (vgl. Tapan 2003: 303-316), bildungspolitisch (vgl. Polat 1998: 129-144), in der universitären Ausbildung (vgl. Güler: 2000, vgl. Maden 2002: 103-111), in Lehrwerkanalysen (vgl. Maden: 2005), der landeskundliche Aspekt in türkischen Lehrwerken (vgl. Erişkon 2002: 73-86), zum Sprachlernprozess (vgl. Çakır 2007: 163-178) und durch eine fehleranalytischen Untersuchung (vgl. Demiryay 2007: 179-198).

In diesem Beitrag wird die Analyse von Lernäußerungen und der Lernsprache als ein zentrales Untersuchungsfeld der Sprachlernforschung aufgenommen und nicht die Fehleranalyse einer Sprache selbst. Ziel dieses Beitrags ist es, den Prozess zum Sprachen lernen und Denken von türkischen Deutschlehreramtscandidaten zu analysieren, während sie im Anfangsunterricht -Niveau A1- Deutsch als zweite Fremdsprache erlernen. In dieser Untersuchung geht man also von der Frage aus, wie der Prozess Deutsch als zweite Fremdsprache von der Muttersprache (Türkisch) und von der ersten Fremdsprache (Englisch) beeinflusst wird. Um diesen Prozess konkretisieren zu können, wird zunächst die Adressatengruppe beschrieben und einige

Rahmenbedingungen dargestellt. In diesem Umfeld werden einige Anlässe zur Fehleruntersuchung geschildert. Des Weiteren folgt eine Fehleranalyse auf der Wort- und Phonemebene, aber hauptsächlich auf der syntaktischen, wo das Funktionen der L1, L2 und L3 hinterfragt wird. Weil diese Auseinandersetzung aus praxisorientierten Unterrichtsergebnissen erfolgt, haben Lerner- und Lehrer Erfahrungen Priorität. Entstandene Sprach- bzw. Denkfehler werden mit der Tertiärsprachendidaktik in Verbindung gesetzt, die zu weiterführenden Überlegungen anregen könnten. Dem ganzen Beitrag liegt die Annahme zu Grunde, dass die erwähnte Lernergruppe auf Englisch- L2 denkt, diese Sprach- und Denkstruktur auf Deutsch- L3 verbalisiert und schriftlich dokumentiert. Um diesem Sprach- und Denkprozess nachgehen zu können, soll zunächst das Studentenprofil beschrieben werden.

1. Die Bestimmung der Adressatengruppe

Die Adressatengruppe besteht aus türkischen Studenten der Universität Trakya, die im Studienjahr 2005/2006 in der Vorbereitungsklasse der Deutschlehrausbildung immatrikuliert waren. Diese im natürlichen Sprachlernumfeld überprüften Testpersonen haben in ihrer vorherigen Schullaufbahn Englisch als erste Fremdsprache gelernt und hatten keinen weiteren Deutschunterricht. Weil diese Studenten keine Deutschkenntnisse besaßen, ist Deutsch für sie als die zu erlernende zweite Fremdsprache nach Englisch anzusehen. Es ist hier auf die Wichtigkeit des Unterschiedes von 'Sprachkönnen' und 'Sprachwissen' hinzuweisen. Diese Adressatengruppe hat mehr Englischkenntnisse im Sprachwissen als im Sprachkönnen, da sie mehr mit den Strukturen dieser Sprache vertraut ist als dass sie diese im pragmatischen Bereich kontextgemäß verwenden könnte. In welchem Umfeld diese Lernergruppe Deutsch gelernt hat, sollte nun geschildert werden.

1.1. Zum Organisatorischen

In der Vorbereitungsklasse der Deutschlehrausbildung wird der Unterricht mit dem kurstragendem Lehrwerk 'Optimal' durchgeführt. Eingeführt wurde dieses Lehrwerk zunächst in der Nachfolge des bisher eingesetzten Lehrwerks 'Moment mal'. Das zweite Argument war ihre Konzeption, die auf der Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Erwachsene und jugendliche Anfänger ohne Vorkenntnisse beruht, mit anderen Worten: die Orientierung an den Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens. Bearbeitet wurden in Band 1, der allgemein zum Niveau A1 führt, in acht Unterrichtswochen nach curricularen Angaben die ersten acht Kapitel. Im Zentrum des Lehrwerks stehen die Sprachhandlungen, wobei offene Aufgabenstellungen die Kommunikation von Anfang an ermöglichen. 'Optimal' ist in seiner methodisch-didaktischen Konzeption als Grundstufenlehrwerk für

Deutsch als Fremdsprache einzustufen. Da es die Sprachenkonstellation Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch kaum berücksichtigt, wurde bedürfnisorientiert an verschiedenen Lehrbuchstellen den Grundprinzipien der Tertiärsprachendidaktik- und methodik u.a. auch dem deklarativen und prozeduralen Wissen Platz eingeräumt, wo es nötig schien. Wie auch Hufeisen / Marx verdeutlichen: "Jeder Lehrer muss die Gelegenheit nutzen, Problemstellen erst dort zu behandeln, wo sie auftauchen. Lernende sollten stets auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hingewiesen werden und diese dann explizit besprechen und bearbeiten können" (Hufeisen / Marx 2001: 17).

Insgesamt 33 Studierende wurden in zwei Klassen eingeteilt, die je 4 Lehrkräfte unterrichteten. Nach informellen Äußerungen der Studierenden setzte nur eine Lehrkraft die Tertiärsprachendidaktik und -methodik zum größten Teil angepasst in diesen Unterricht ein, welche sich auch als Forschungsgegenstand dieses Beitrages reflektiert. Weiterhin wurden produktive sowie rezeptive Fertigkeiten zur deutschen Sprache unter der Zielsetzung der kommunikativen Kompetenz geschult. In diesem Rahmen ist zu betonen, dass die im sprachlichen Sinne durchgeführte Untersuchung einen natürlichen Sprachlernprozess reflektiert. Welche Anlässe es aber gab, um eine Fehleranalyse zu unternehmen, ist Inhalt des nächsten Kapitels.

2. Anlässe für die Fehleruntersuchung

Die didaktische Praxis der Fehleranalyse ist vermutlich so alt wie der Fremdsprachenunterricht selbst, und wenn es sich um den Fehler handelt, so bleibt der Sprachunterricht auch nicht unberührt. Rieger erinnert daran, dass Fehler, Nichtverstehen und Zweifel zum Lernprozess gehören und dass systematisches, zielgerechtes, strategisches Vorgehen die meisten Lern- und Verstehensprobleme bewältigen kann (vgl. Rieger 1999: 14). Folgende Fehlertypen gaben Anlass zu dieser Untersuchung:

2.1. Der Interferenzfehler

Der Einfluss der Muttersprache oder schon erlernter Fremdsprachen ist neben vielen anderen Fehlerursachen eine der wichtigsten. Im praktischen Schulalltag rückten häufig Interferenzfehler in den Vordergrund. Dieses Phänomen entstand wegen der Spracheigenschaften der Lerner, die Türkisch als Muttersprache (L1), Englisch als erste Fremdsprache (L2) und seit acht Wochen Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) zu erlernen versuchten. Sehr wichtig war es in diesen Wochen zu erkennen, dass die Lerner beim L3 Erlernen, nicht die L1, sondern die L2 stets unkontrolliert mit der L3 in Verbindung setzten.

2.2. Kompetenz- Performanzfehler

Ein weiterer Anlass dieser Untersuchung war die Erkenntnis, dass Studierende in schriftlicher Sprachproduktion deutsche Strukturen verwendeten, die noch nicht gelehrt wurden, die sie aber wegen der Ähnlichkeit zum Englischen spontan übertrugen, d.h. die englischen Strukturen einfach 'verdeutschten'. Sie hatten eigentlich versucht, analoge Formen zu bilden (vgl. Beispiel 14: „in evenings“ – „am abends“). Welche Kompetenz-, welche Performanzfehler, welche gleichartigen und unterschiedlichen Fehlertypen dabei entstanden, veranlasste mich u.a. auch diese Untersuchung durchzuführen. Kleppin definiert diese Fehler folgendermassen: „Unter Performanzfehler werden meist Verstöße gerechnet, die vom Lernenden erkannt und eventuell selbst korrigiert werden können, wenn sie ihm bewusst gemacht werden. Unter Kompetenzfehler versteht man einen Fehler, der vom Lernenden nicht selbst erkannt werden kann. Entweder hat er z.B. eine Struktur noch gar nicht gelernt und macht daher Fehler, oder er hat etwas falsch verstanden“ (Kleppin 2000: 41). Aus diesen Definitionen ableitend könnte nun gefragt werden, um welche Art von Verstoß es sich beim L3 Lernen handeln könnte.

2.3. Die Motivation

Die Motivation der Studierenden bildete einen weiteren wichtigen Grund. Die Studierenden waren zunächst eher unmotiviert für eine Deutschlehrerausbildung, weil sie am Studienbeginn zwar über Englischkenntnisse, nicht aber Deutschkenntnisse verfügten. Sie befürchteten, nur sehr schwer eine neue Fremdsprache erlernen zu können. Doch das Verfahren, englische Strukturen mit den deutschen zu vergleichen, erhöhte ihre Motivation enorm. Sie zeigten selber rasche Lernfortschritte und transferierten diese in rezeptiven und produktiven Fertigkeiten in die deutsche Sprache. Denn wer bereits eine andere Fremdsprache gelernt hat, verfügt über wichtige Erfahrungen aus diesem Lernprozess. Wie auch Schmidt betont: „Gerade im Fall zweier relativ verwandter Sprachen wie Englisch und Deutsch sollte der Vergleich mit der ersten (Ähnlichkeiten und Unterschiede) gezielt in den Unterricht der zweiten einbezogen werden“ (Schmidt 2001: 447).

2.4. Der Deutschlehreramtskandidat

In Vorbereitungsklassen wird intensiv Spracharbeit geleistet, wobei der Sprachvergleich 'Deutsch nach Englisch' von höchster Bedeutung ist. Denn genau diese Studenten der VB-Klassen werden in ihrem weiteren Studiengang der Deutschlehrerausbildung als Deutschlehreramtskandidat mit Konzeptionen der Tertiärsprachenmethodik und -didaktik konfrontiert. Um dieses Wissen in

ihrem zukünftigen Berufsleben als Deutschlehrer praktizieren zu können, wäre für Modelle, Vorbilder und Praxiserfahrungen zu plädieren, von denen profitiert werden könnte.

2.5. Die Vernachlässigung der Vorbereitungsklassen

Nach einigen Recherchen kann festgehalten werden, dass auf die Vorbereitungsklassen der Deutschlehrerausbildung etwas weniger Augenmerk gerichtet wurde als auf die Deutschlehrerausbildung selber. Sie wurde im Globalkontext folgendermaßen bewertet:

- a) Einstufungstests und die Bedeutung des Vorbereitungsprogramms in den DaF-Abteilungen wurden hinterfragt, da sie auf kein einheitliches Curriculum angewiesen waren (vgl. Genç 1997: 320-324);
- b) Vorbereitungsklassen haben im Allgemeinen von dem Studienjahr 1998 bis 2005 öfters relevante Strukturveränderungen durchlaufen (vgl. Köksal: 2000a);
- c) In der Zwischenzeit von 1998-2005 sind enorme strukturelle Entwicklungen in den Vordergrund getreten. Landesweit eingesetzte sprachpolitische Maßnahmen, dementsprechend neu konzipierte Curricula, Veränderungen in der zentralen staatlichen Universitätsaufnahmepprüfung und das dementsprechend veränderte Adressatenprofil sind einige dieser Entwicklungen (vgl. Köksal 2000b: 103-109; vgl. Köksal / Schmidt 2000: 33-35; vgl. Maden 2001: 109-117);
- d) Im Studienjahr 2005/2006 setzten aus insgesamt 14 Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung in der Türkei 13 Abteilungen eine VB-Klasse voraus. In diesen Klassen (außer dem Ausnahmefall der Universität Istanbul, die keine VB-Klasse für das Studium voraussetzt und wo im Studienjahr 2005/2006 50 Studierende kandidierten) immatrikulierten sich 560 Studenten, von denen 130 in der staatlichen zentralen Universitätsaufnahmepprüfung mit Deutschsprachkenntnissen und 430 mit Englischsprachkenntnissen eine Zulassung bekamen (vgl. ÖSYM: 2005).

Aus dieser Zusammenstellung resultiert, dass Vorbereitungsklassen noch auf keinem festgelegten Curriculum beruhen, öfters revidiert wurden und dass ihr Studentenprofil Veränderungen aufzeigte. Wegen ihrer bedeutenden Schlüsselfunktion für die gesamte Ausbildung sind sie meiner Ansicht nach forschungsbedürftig. Von dieser Grundlage ausgehend wird es sich im folgenden Kapitel um eine Fehleranalyse handeln, die sich auf die Syntaxebene, Wortebene und Phonemebene beschränken wird. Hier wird

sowohl auf das Verfahren als auch auf den Fehlerkorpus eingegangen. Nach der Darstellung einzelner Beispiele werden diese tabellarisch eingeordnet.

3. Die Fehleranalyse

Der Forschungsgegenstand umfasst keine prüfungsorientierte, sondern eine aufgabenorientierte Fehleranalyse, da es sich um Anfangsunterricht handelt. Auch Hufeisen und Marx plädieren dafür, dass das Englische eher im Anfangsunterricht öfter zu Hilfe genommen werden sollte als im fortgeschrittenen Unterricht, weil es in dieser Phase mehr Anknüpfungspunkte gibt (vgl. Hufeisen / Marx 2001: 33). Die vorwiegend verwendete offene Aufgabenweise reflektiert die Typologie dieser Aufgabenart. Die Lernfortschrittsaufgaben beziehen sich auf bestimmte Lernabschnitte zu den jeweiligen erarbeiteten Kapiteln in dem erwähnten Lehrwerk. Diese Aufgaben sind als informell zu bezeichnen, weil das Funktionieren der Lernautsprache zur L3 Priorität gegenüber dem Bestimmen von Gütekriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität hat. Absicht ist, Auskunft darüber zu sammeln, wie weit die Lernenden den vermittelten Lehrstoff in Beziehung zu ihren vorhandenen Englischsprachkenntnissen bringen.

Die erarbeiteten Themen reflektieren die ersten acht Kapitel des kurstragenden Lehrwerks ‚Optimal‘ (vgl. Müller / Rusch u.a 2004: 3-4). Im Folgenden wird die Grammatikprogression der ersten acht Kapitel von Band 1 angegeben, weil sie Aussagekraft für die erarbeitete Fehleranalyse haben wird. Sie wird Auskunft darüber geben können, wie sich die Lernenden bei der Grammatikvermittlung verhalten werden: Werden sie im Anfangsunterricht dem durchgearbeiteten Grammatikstoff folgen oder unmittelbar von ihren Englischkenntnissen profitieren? Könnte es nicht im zweiten Fall zu einer Verwirrung seitens der Lerner führen, wenn sie mit unbekanntem Grammatikeinheiten konfrontiert werden? Um sich mit dieser Frage auseinandersetzen zu können, sollten zunächst die erarbeiteten Themen festgehalten werden:

Kapitel 1. Menschen, Sprachen, Länder	Text: "sie" und "er" - Personen ansprechen: "du" oder "Sie" - Satz: Aussagesatz und W-Frage - Satz: Aufforderungssatz
Kapitel 2. Eine fremde Stadt	Artikelwörter und Substantiv: bestimmter Artikel, Nom., Akk. - Satz: Ja / Nein – Frage, Verb und Subjekt: Konjugation Präsens
Kapitel 3. Musik	Unbestimmter/Bestimmter Artikel: Funktion, Plural
Kapitel 4. Tagesablauf, Arbeit, Freizeit	Satz: trennbare Verben und Satzklammer - Artikelwörter und Substantiv: "ein-, kein-" - Negation - Satzbaupläne: Verb und Ergänzungen
Kapitel 5. Essen, Trinken, Einkaufen	Modalverben: Bedeutung, Satzklammer, Konjugation, Präsens - Satz: Position des Subjekts
Kapitel 6. Sprachen lernen	Dativ nach Präpositionen - Artikelwörter und Substantiv: Dativ - Modalverben: "(nicht) dürfen", "(nicht) müssen" – Imperativ
Kapitel 7. Reisen	Perfekt, Satzklammer - Textreferenz: Personalpronomen - Verb und Subjekt: Konjugation Präsens (2. Person Pl.)
Kapitel 8. Wohnen	Partizip II - Perfekt mit "haben" oder "sein" - Präteritum von "haben" und "sein" - Satz: Ja- / Nein, Frage mit "nicht" oder "kein-"

3.1. Das Verfahren

Diese Arbeit versteht sich als ein Beitrag zu den Diskussionen im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik auf der Grundlage der oben angedeuteten und geschilderten abgegrenzter Lernergruppe zur Sprachenkonstellation Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch und Türkisch als Muttersprache in der universitären Ausbildung. Den Ausgangspunkt bilden diesbezüglich die Leitlinien der Tertiärsprachenmethodik- und didaktik (vgl. Hufeisen / Marx: 2001). Über die Annahme, dass durch den Erwerb einer ersten Fremdsprache im Allgemeinen die Sprachbewusstheit gefördert wird und vorhandene Sprachkenntnisse für den Neuerwerb eingesetzt werden, besteht in der Tertiärsprachenmethodik- und didaktik Konsens. Lutjeharms verspricht diese Auffassung folgendermassen: „Wer eine Tertiärsprache zu lernen anfängt, verfügt ja über mehr Sprachkenntnisse aller Art“ (Lutjeharms 1999: 7). Diesbezüglich wird dafür plädiert, dass das frühere Lernen des Englischen beim Lernen des Deutschen auf mehreren Ebenen hilfreich sein kann. Dabei ist

besonders zu bemerken, dass kontrastive Untersuchungen (in diesem Fall: Deutsch nach Englisch) natürlich zum Bereich der Kontrastiven Linguistik gehören, doch hier geht es mehr um die Auswertung der gemachten Fehler. Fehler sind hier keine Lernziele, sondern Trainingsgeräte selbst. Heyd geht davon aus, dass dem Lerner der Fehler begründet werden muss (vgl. Heyd 1991: 232). Aus diesem Grund wurde mehr auf das 'Erkennenkönnen' der Art der Fehler und auf die Korrekturweise Wert gelegt, wobei bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts bewusst auf elementare Englischkenntnisse zurückgegriffen wurde.

In diesem Sprachlernprozess kam der Selbsteinschätzung und damit verbundenen verbalen Äußerungen der Lernenden eine bedeutende Funktion zu, weil sie das kognitive und autonome Fremdsprachenlernen unterstützen. Mit dieser Möglichkeit wurde den Lernenden ein Rückblick zur Einschätzung des Gelernten angeboten, für individuelle Wiederholungen Platz eingeräumt, Sprach- und Denkvermögen verbalisiert und Bewusstheit geschaffen. Der Bewusstheit der Lernenden wurde somit Beachtung geschenkt, wobei immer wieder auf Hilfestellungen hingewiesen wurde, um sie darauf vorzubereiten und zu ermuntern, die Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch selber zu ziehen. Neuner deutet auf die Wichtigkeit zum bewusstem Vergleichen und Besprechen von ähnlichen Sprachphänomenen in beiden Sprachen hin (vgl. Neuner 1999: 16). Um dieses Bewusstheitsgefühl verankern zu können, hatte jeder Lerner die Aufgabe am Unterrichtsbeginn ein Dossier zu erstellen, das als eine Art 'Produkt des Unterrichts' angesehen werden könnte. Dieses Dossier wurde in vier Teile eingeteilt:

- Teil 1:** die Hausaufgaben (Schriftliche Produktionen zum jeweiligen fortlaufenden Thema);
- Teil 2:** **Mein Wörterbuch** (Reflexion zum individuellen Lernerwortschatz)
- Teil 3:** **Deutsch-Englisch** (Aufzeichnung gemeinsamer und unterschiedlicher Strukturen)
- Teil 4:** **Selbsteinschätzung** (Selbstbewertung zum Lernprozess: Was habe ich wie gelernt?)

Durch das Erstellen dieses individuellen Dossiers konnten folgende Ziele erreicht werden:

- a) Dokumentation wöchentlicher individueller Lernfortschritte.
- b) Konkretisierung von gemeinsamen Fehlern und deren Bearbeitung im Unterricht.
- c) Einübung des diskursiven Sprechens über das Lernen der deutschen Sprache als zweiter Fremdsprache.

- d) Betreiben kontinuierlicher Spracharbeit.
- e) Möglichkeit der Verfolgung des Unterrichtes.
- f) Versuchsmöglichkeiten, um noch nicht bearbeitete deutsche Strukturen zu erlernen.
- g) Korrekturversuche der Lernenden in Zusammenarbeit mit ihren Kommilitonen.
- h) Explizit Aufmerksamkeit auf gewisse Unterschiede zwischen dem Gebrauch der zwei Sprachen richten zu können.

An dieser Stelle sollte das Prinzip der Datenaufhebung erhellert werden. Diese Untersuchung folgte erst nach einem acht wöchentlichen Unterricht, der sich nach den curricularen Leitlinien der Deutschlehrausbildung der Universität Trakya richtete. Wie auch in der Kapiteleinheit zum Antrieb der Fehleruntersuchung präzisiert wurde, kamen im natürlichen Sprachlernprozess erhebliche Befunde in Verbindung der Tertiärsprachendidaktik in den Vordergrund, der einen gemeinsamen Charakter aufwies. Genau diese Beobachtungen und Feststellungen wurden als untersuchungsbedürftig angesehen und im Rahmen des geschilderten Lernumfelds (Lernumgebung, Lernzeit, Lernsituation, Lerngruppe, Lernmaterial, Lernmethode und Lernziel) systematisch abgegrenzt. Somit werden abgeleitete Befunde nur für diese untersuchte Lerngruppe Geltung haben.

3.2. Das Fehlerkorpus

Das Fehlerkorpus umfasst die oben angedeuteten 33 Dossiers der Lernenden, bei denen der Grammatikteil hervorgehoben wird: „Dass eine Tertiärsprache bewusster, kognitiver und konstruktivistischer gelehrt wird, muss z.B. für die Grammatikprogression, die Darstellungs- und Übungsformen berücksichtigt werden“ (Hufeisen 1999: 5). Als Datenbasis wurden ausgewählte 29 Beispielsätze aus den schriftlichen Produktionen der VB-Klasse Studierender zeitlich nach dem Lernprozess des angegebenen Lernumfelds herangezogen, die markante Eigenschaften aufzeigten. Wegen der Gemeinsamkeiten der Fehlerstruktur werden sie nicht nach ihren Themenschwerpunkten, sondern nach Strukturähnlichkeiten bewertet. Zunächst folgt aus diesen Dossiers die Kategorie Teil 1; die Hausaufgaben (Schriftliche Produktionen zum jeweiligen fortlaufenden Thema); Dieser Teil beinhaltet hauptsächlich folgende 4 Themenbereiche:

- T1) Wer bin ich?;
- T2) Tagesablauf;
- T3) Reportage über einen Musiker;
- T4) Wie lerne ich?

3.3. Syntaxebene

In diesem Teil werden 29 Beispielsätze veranschaulicht, die die Lernenden bei schriftlicher Produktion deutscher Sätze bildeten. Diese Sätze werden im Teil (a) dargelegt. Teil (b) bezieht sich auf das Sprachdenkvermögen dieser Lernenden. Diese Sätze sind Hypothesensätze, die die Annahme konkretisieren, dass türkische Lerner beim Lernen des Deutschen von ihren Englischsprachkenntnissen ausgehen, und nicht von den türkischen. Bei der Verschriftlichung wurde eine optische Veranschaulichung der Satzglieder bevorzugt.

T1) Wer bin ich?

(1a) Eigentlich **mein Hobby ist lesen**. (anstatt: **ist mein Hobby**)

(1b) In fact **my hobby is reading**.

(2a) Jetzt **ich lerne Deutsch**. (anstatt: **lerne ich**)

(2b) Now I **learn German**.

(3a) Jetzt **ich bin ein Schülerin**. (anstatt: **bin ich eine**)

(3b) Now I **am a Student**.

(4a) **Mein Hobbys sind: tanzen, singen**. (anstatt: **Meine**)

(4b) My hobbies are: **dancing, singing**.

(5a) **Mein Schwesters sind Studenten**. (anstatt: **Meine Schwestern**)

(5b) My sisters are **students**.

(6a) **Mein Vater Name ist Ali**. (anstatt: **Mein Vater heisst Ali**)

(6b) My father's name is **Ali**.

(7a) **Mein Mutters heisst ist Cemile**. (anstatt: **Meine Mutter heisst Cemile**)

oder: **der Name meiner Mutter ist**)

(7b) My mother's name is **Cemile**.

(8a) Ich habe **blau augen**. (anstatt: blaue Augen)

(8b) I have **blue eyes**.

T2) Tagesablauf

(9a) Dann **ich lese** Zeitung. (anstatt: lese ich)

(9b) Then I **read** newspaper.

(10a) Dann **ich esse** mein Abendessen. (anstatt: esse ich)

(10b) Then I **eat** my dinner.

(11a) Dann **ich schlafe** um 12 Uhr. (anstatt: schlafe ich)

(11b) Then I **sleep** at 12 o'clock.

(12a) Um 12 Uhr 30 **der Unterricht endet** (anstatt: endet der)

(12b) At 12.30, **the lesson finishes**.

(13a) Heute **regnets**. (anstatt: heute regnet es)

(13b) Today it **rains**

(14a) **Am mittags** lerne ich Deutsch, **am abends** Englisch. (anstatt: **Am**
Mittag / **Am** Abend

oder: **mittags** / **abends**)

(14b) In **middays** I learn German, but in **evenings** English.

T3) Reportage über einen Musiker

(15a) **Sind sie** spielen ein Instrument? (anstatt: **Spielen sie**)

(15b) **Are you** playing an instrument?

(16a) Können sie **spielen** das **klavier**? (anstatt: **Klavier spielen**)

(16b) **Can you** play the piano?

(17a) Kann mein Freund **kommen mit mich**? (anstatt: **mit mir kommen**)

(17b) Can my friend **come with me**?

(18a) **Sein** Lieds sind super. (anstatt: Seine Lieder)

(18b) His songs are super.

(19a) Was machen sie am **Wochenendes**? (anstatt: an den
Wochenenden)

(19b) What do you do at weekends?

(20a) Kann ich **wenige** Fragen? (anstatt: **einige** Fragen stellen)

(20b) Can I ask **a few** questions?

(21a) Er ab und zu trinks (anstatt: trinkt **ab und zu**)

(21b) He sometimes drinks

(22a) Danke **ich bin auch gut**. (anstatt: **mir geht es auch gut**)

(22b) Thanks I am **also fine**.

T4) Wie lerne ich?

(23a) Danach **ich übe** Grammatik (anstatt: **übe ich**)

(23b) Then I **study** gramer.

(24a) Heute mein Freund und ich **arbeiten** zusammen.(anstatt: **heute
arbeiten mein**)

(24b) Today my friend and i are **studying** together.

(25a) Heute **ich lese** Zeitung. (anstatt: **lese ich**)

(25b) Today I am **reading** newspaper.

(26a) ich **kann lesen** ein deutsches Buch (anstatt: kann ein deutsches
Buch lesen)

(26b) I can **read** a German book.

(27a) Ich **muss schreiben** Prüfungen. (anstatt: muss **Prüfungen schreiben**)

(27b) I **must write** the exams.

(28a) Ich **glaube, dass Arbeiten sehr ist wichtig** für eine Sprache lernen (anstatt: lernen **ist**)

(28b) I think that **studying very hard is important** for learning a language.

(29a) Ich **lerne Modalverbs**. (anstatt: **Modalverben**)

(29b) I **learn modalverbs**.

3.3.1. Zwischenbewertung

Aus diesen Beispielsätzen kann die Folgerung gezogen werden, dass türkische Lernende, die in der Vorbereitungsstufe Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch lernen, gemeinsame Defizite beim Denken aufzeigen. Diese **begrenzten gemeinsamen Übereinstimmungen** und Differenzierungen könnten vielseitig interpretiert und ausgewertet werden, wobei das Durchführen von weiteren Analysen mit breiterem Spektrum dem Thema differenzierteren Beitrag leisten kann. Zuvor könnten die markierten Fehler, sei es **auch** in globalen Leitlinien, nach folgenden Grammatikstrukturen systematisiert werden:

Grammatikeinheit	Beispielsätze
Satzsteilung im Hauptsatz	1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 21, 23, 24, 25
Satzsteilung im Hauptsatz mit Modalverben	26, 27
Satzstellung im Fragesatz	15
Satzstellung im Fragesatz mit Modalverben	16, 17
Satzstellung im Nebensatz	28
Ausdruck	6, 7, 13, 20, 22
Deklination Possessivpronomen	4, 5, 7, 18
Deklination unbestimmter Artikel	3
Adjektivdeklination	8
Pluralbildung	5, 18, 19, 29
Groß- Kleinschreibung	1, 8, 16
Flexion	21
Dativ	17
Temporalangabe	14

Diese Klassifikation könnte die Art der Übertragungsfehler und deren Häufigkeit aufdecken, die in den ersten acht Wochen (ca. 240 Unterrichtsstunden) vorkamen. Die begrenzte Anzahl der Beispielsätze tragen eine repräsentative Funktion, so dass daraus ableitend Hypothesen in Bezug auf mögliche weitere Fehlerarten aufgestellt werden können. Die Annahme, dass *türkische Lerner nicht die türkische Sprache, sondern die englische Sprache als Ausgangspunkt beim Erlernen der deutschen Sprache* bevorzugen, kann mit diesen Beispielen verdeutlicht werden. Die Grammatikerschließungsstrategien, die die Lerner entwickelt hatten, lagen auf der Ebene, die Struktur des Englischen auf die Struktur des Deutschen zu übertragen. Dabei ist es bemerkenswert zu erwähnen, dass die Lerner ‚einige kleine Versuche‘ unternommen haben. Denn wie in dem Grammatikinventar des Lehrwerks ‚Optimal‘ als Themen zu erkennen ist, wurden einige grammatikalischen Strukturen, die die Lernenden anwendeten, noch gar nicht vermittelt, z.B: Die Satzstellung des Verbs im Nebensatz (Beispielsatz: 28), die Adjektivdeklinaton (Beispielsatz: 8), der Genitiv (Beispielsatz 6 und 7). Dieser Fehlverstoß könnte als Kompetenzfehler definiert werden, wobei aber auch von Performanzfehler die Rede ist. Denn bei der Bewusstmachung dieser Verstöße wurden die Fehler erkannt und kaum wiederholt. Wichtig war die Erkenntnis, dass Lernende ihren eigenen Lernprozess zu steuern versuchten, indem sie auf metasprachlicher Ebene Sprachlernerfahrungen verbalisierten und bei der schriftlichen oder mündlichen Fehlerkorrektur unabhängig von dem Lehrwerk die Entschlüsselungsstrategien öfters sehr schnell und intensiv verarbeiten konnten.

3.4. Die Wortebene

In diesem Teil des Beitrags geht es um Teil 3: **Deutsch-Englisch** (Sammlung gemeinsamer und unterschiedlicher Strukturen), die wieder aus den 33 untersuchten Dossiers zusammengestellt wurden. Hier finden sich die Wörter nach ihren Wortarten aufgelistet, die die Studenten in insgesamt acht Wochen in ihren Dossiers aufgezeichnet haben.

a) Substantive:

English - das Englisch
Number - die Nummer
interview - das Interview
Name - der Name
Favourite - der Favorit
Center - das Zentrum
Family - die Familie
Way - der Weg

b) Verben:

come - kommen
speak - sprechen
say - sagen
is - ist
learn - lernen
hear - hören
discuss - diskutieren
give - geben

c) Präpositionen

with - mit
in - in
for - für
under - unter
near - neben

Hair - das Haar	eat - essen
Word - das Wort	see - sehen
Street - die Strasse	fill - füllen
Concert - das Konzert	produce - produzieren
Pair - das Paar	cook - kochen
Bakery - die Bäckerei	start - starten
School - die Schule	live - leben
Milk - die Milch	begin - beginnen

d) Pronomen

my - mein
I - Ich
she - sie

e) Adjektive

old - alt
loud - laut
fresh - frisch
good - gut

f) Adverbien

often - oft

3.4.1. Zwischenbewertung

In diesem Teil der Arbeit waren drei wichtige Aspekte auffällig. Zum ersten wurden Wörter aufgelistet, die auf Gemeinsamkeiten beruhen. Keiner der Studenten orientierte sich auf Unterschiedlichkeiten. Zweitens wurden zu deutschen Wörtern die Entsprechungen auf Englisch bereitgestellt, ohne sie mit Türkisch nochmals zu ergänzen. Drittens wurden nicht aus deutschen Wörtern ausgehend Englische Entsprechungen aufgelistet, sondern umgekehrt. Mit anderen Worten: Zuerst wurden die englischen Entsprechungen aufgeschrieben, mit denen die Lerner vertraut waren, erst dann wurden ihre Neuerscheinungen verschriftlicht.

3.5. Die Phonemebene

Als Ergänzung zur Wortebene tendierten Lerner dazu, folgende Fehlbeschreibungen festzuhalten:

sh	sch	c	ch	c	k
shliessen	schliessen	schlect	schlecht	commen	kommen
screiben	schreiben	Geschicte	Geschichte	cochen	kochen
shlafen	schlafen			Conzert	Konzert
Bitte shön	Bitte schön			Classenzimmer	Klassenzimmer

3.5.1. Zwischenbewertung

Die Studierenden tendierten beim Erstellen dieses Teils dazu, unterschiedliche Phoneme der zwei Sprachen aufzuzeigen. Diese Tendenz ist damit zu erklären, dass Lernende beim Erlernen der L3 nicht von der L1, sondern von der L2 beeinflusst wurden. Aus diesem Grund wurden sie auf bestimmte orthographische Muster (z.B: apple-äpfel „pp“ „pf“, sharp-scharf „sh“, „sch“), auf die Morphem- und Phonemstruktur der deutschen Sprache und auf ihre Verarbeitungsstrategien aufmerksam gemacht. Letztendlich wurde diese Reflexionsphase auch von den Lernenden positiv eingeschätzt, so dass sie sich auf die unterschiedlichen Strukturen, aber auch auf gemeinsame Ausspracheformen orientierten.

4. Fazit

Der erarbeitete Forschungsgegenstand reflektierte zwei wichtige Aspekte. Zum einen, dass bei der Produktion deutscher Sätze in der Syntaxstruktur Übernahmen aus dem Englischen dominanter waren als aus der türkischen Sprache, dass auf der Wortebene deutsche Wörter weitgehend englischsprachige Entsprechungen fanden und dass sich Lerner auf der Phonemebene auf Ausspracheformen konzentrierten. Zum zweiten, dass diese Übertragungen ein gewisses Sprachdenkvermögen reflektieren, was als spezifische Eigenschaft interpretiert werden könnte. Türkische Lerner tendierten dazu, die Struktur der englischen Sprache auf die deutsche Sprache zu übertragen, wenn es sich im Allgemeinen um Strukturen handelte, die noch nicht gelehrt wurden. Somit wurde die L2 mit der L3 wesentlich mehr in Beziehung gesetzt als mit der L1, weil Türkisch im Allgemeinen im Vergleich zum Deutschen eine unähnliche Wortstellung aufweist. Dies könnte mit der Tatsache erklärt werden, dass die türkische Sprache einer anderen Sprachfamilie (Agglutinierende Sprachen) angehört als die Deutsche und das Englische (Flektierende Sprachen). Das intensive Einbauen der kognitiven Entschlüsselungsstrategien verursachte einen effektiveren Lernprozess, so dass sich die Lernmotivation erhöhte und mehr Energie und Aufwand für andere Lernzwecke aufgebracht werden konnte. Wichtig ist es an dieser Stelle zu verdeutlichen, dass das Forschungsthema mit einer bestimmten Lerngruppe in einem bestimmten Lernumfeld eingegrenzt ist, so dass entstandene Befunde nicht verallgemeinert werden könnten und auch nicht auf andere weitere Sprachkonstellationen übertragbar sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in dem aufgeworfenen Lernumfeld durch systematisches und zielgerichtetes Vorgehen, Lern- und Verstehensprobleme bzw. Denkfehler bewältigt werden konnten. Das Integrieren des Verfahrens der Tertiärsprachenmethodik- und didaktik förderte

den Sprachlernprozess und entwickelte eine Sprachbewusstheit. Gerade deswegen ist die Sprachenkonstellation Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch eine ergiebige Quelle von der unbedingt profitiert werden müsste. Um diesen Ausblick weiterhin gerecht werden zu können, wären dringend Lehrwerke nötig, die nach der Konstellation Deutsch nach Englisch konzipiert werden müssten. Zweitens müsste die sprachliche Fortbildung, die Sprachkompetenz und das Quaiifikationsprofil der Lehrenden unterstützt werden, um auch die Mehrsprachigkeit seitens der Lehrenden und Lernenden fortbilden zu können. Drittens müsste bei curricularer Planung die besondere Denkart der Studierenden berücksichtigt werden. Schließlich müsste eine regionale Methodik- Didaktik für diese Lernergruppe erstellt werden. Demzufolge steht offen, dass dieses Thema noch Analysebedarf hat.

QUELLENVERZEICHNIS

- Çakır, M. (2007). Tertiärsprachendidaktik als ein neues Paradigma für Deutsch als Fremdsprache in der Türkei, in: *X. Türkischer Internationaler Germanistikkongress 'Toleranz und Begegnungen'* 30.5-3.6.2007, Universität Selçuk, Konya, 163-178.
- Demiryay, N. (2007). Schriftliche Sprachproduktionsprozesse beim Erlernen des Deutschen als zweite Fremdsprache: Eine fehleranalytische Untersuchung, in: *X. Türkischer Internationaler Germanistikkongress, Toleranz und Begegnungen'* 30.5-3.6.2007, Universität Selçuk, Konya, 179-198.
-
- Erişkon, B. (2002). Landeskunde in den türkischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, in: Çakır, M. (Hrsg.): *mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch*, Aachen: Shaker, 73-86.
- Genç, A. (1997). Einstufungstests und die Bedeutung des Vorbereitungsprogramms in den DaF-Abteilungen“, in: Salihoğlu, H. (Hrsg.): *Internationales Symposium für Deutschlehrerausbildung; Ziele und Erwartungen*, Ankara: Hacettepe Universität, 320-324.
- Güler, G. (2000). Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [Online], 5 (2), 11 pp. Abrufbar unter: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/gueler1.htm.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren*, Frankfurt: Diesterweg, 232.

- Hufeisen, B. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache, in: *Fremdsprache Deutsch 20*; Deutsch als zweite Fremdsprache 1/1999, Goethe Institut/Klett, 5.
- Hufeisen, B. / N. Marx (2001): Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen, in: Neuner, G. / B. Hufeisen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen, Teil 1: *Linguistische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzeptionen*. (Erprobungsfassung), 17; 33.
- Kleppin, K. (2000). *Fehler und Fehlerkorrektur*, Fernstudieneinheit 19, München: Goethe Institut, 41.
- Köksal, H. (2000a). *Regionalisierung von DaF-Lehrwerken. Perspektiven des Konzepts und Probleme bei seiner Umsetzung. –Untersuchung am Beispiel der Vorbereitungsklassen zur Deutschlehrerausbildung in der Türkei-*, İstanbul Universität Deutschlehrerausbildung, unveröffentlichte Dissertation.
- Köksal, H. (2000b). Einblick in die Vorbereitungsklassen des Bereichs Deutschlehrerausbildung, in: Tapan, N./T. Polat/Hans-Werner Schmidt (Hrsg.): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*, İstanbul: TAÖD, 103-109.
- Köksal, H. / Schmidt, W. (2000). Bericht: Vorbereitungsklassen für die Deutschlehrerausbildung. Vorprogramm zum Workshop am 26./27. Mai 2000, in: Tapan, N./T. Polat/Hans-Werner Schmidt (Hrsg.): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*, İstanbul: TAÖD, 33-35.
- Lutjeharms, Madeiline v. (1999). Tertiärsprache und Sprachbewusstheit, in: *Fremdsprache Deutsch 20* Deutsch als zweite Fremdsprache 1/1999, Goethe Institut/Klett, 7.
- Maden Sakarya, S. (2005). Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (2), 13 pp. Abrufbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Maden1.htm>
- Maden Sakarya, S. (2002). Erarbeitung eines Konzepts für Da2.FS nach Englisch: Lehreraus- und Fortbildung in der Türkei, in: Çakır, M. (Hrsg.): *mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch*, Aachen: Shaker, 103-111.
- Maden Sakarya, S. (2001). Erarbeitung eines Konzepts für Da2FS nach Englisch für die Vorbereitungsklasse der Trakya Universität, in: *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, C Serisi Sosyal Bilimler, 109-117.
- Müller, M. / Rusch P. u.a (2004). *Optimal A1*, Lehrbuch, München: Langenscheidt, 3-4.

- Neuner, G.** (1999). Deutsch nach Englisch, in: *Fremdsprache Deutsch*, 20 Deutsch als zweite Fremdsprache 1/1999, Goethe Institut/Klett, 16.
- ÖSYM** (2005). *Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*, Ankara.
- Polat, T.** (1998). Chancen und Probleme des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit, in: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi X*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 129-144.
- Raupach, M.** (1991). Zwei- und Mehrsprachigkeit, in: Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke, s. 396.
- Rieger, C.** (1999). Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“, in: *Fremdsprache Deutsch*, 20 Deutsch als zweite Fremdsprache 1/1999, Goethe Institut/Klett, 14.
- Schmidt, H.-W.** (2001). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch, in: *VII. Türkischer Germanistenkongress*, 29.-31. März 2000, Hacettepe Universität, Ankara, 447.
- Tapan, N.** (2003). Überlegungen zu Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im türkischen Schulwesen, in: Durzak, Manfred und Nilüfer Kuruyazıcı (Hrsg.): *Interkulturelle Begegnungen*, Königshausen, 303-316.
-