

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**PROBLEMATIK DER LERNERSPRACHE
VON TÜRKISCHEN STUDENTEN IM LERNPROZESS
VON DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE**

Güleser KORKMAZER

DISSERTATION

ADANA/2017

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**PROBLEMATIK DER LERNERSPRACHE
VON TÜRKISCHEN STUDENTEN IM LERNPROZESS
VON DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE**

Güleser KORKMAZER

**Betreuer : Assist. Prof. Dr. H. Osman ASLAN
Gutachter : Prof. Dr. Tahir BALCI
Gutachter : Assist. Prof. Dr. İsmail SANBERK
Gutachter : Prof. Dr. Faik KANATLI
Gutachterin : Assist. Prof. Dr. Ayşe UYANIK**

DISSERTATION

ADANA/2017

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alıřma, jürimiz tarafından Alman Dili ve Eėitimi Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiřtir.

Bařkan: Yrd. Doç. Dr. H. Osman ASLAN
(Danıřman)

ye: Prof. Dr. Tahir BALCI

ye: Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK

ye: Prof. Dr. Faik KANATLI

ye: Yrd. Doç. Dr. Ayře UYANIK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ėretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

22 / 05 / 2017

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĐLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve bařka kaynaktan yapılan bildiriřlerin, izelge, řekil ve fotoėrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

22 / 05 / 2017

Güleser KORKMAZER

ÖZET

İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ TÜRK ÖĞRENCİLERİN ARA DİL SORUNSALI

Güleser KORKMAZER

Doktora Tezi, Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. H. Osman ASLAN

Mayıs, 2017, 262 Sayfa

Bu çalışmada, Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıflarında, iki dönem boyunca yoğun bir şekilde verilen Almanca eğitimi sürecinde öğrencilerin geliştirdiği Ara Dil sorunsalının nedenleri araştırılmıştır. Araştırmayı yapabilmek için; 10'u Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümüne, 20'si de Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümüne kayıtlı olmak üzere toplamda 30 Hazırlık sınıfı öğrencisi seçilmiştir. Bu seçimde öğrencilerin derse olan motivasyonları baz alınmıştır.

Denek Grubun Ara Dil gelişimini tespit etmek için A1, A2 ve B1 Almanca dil seviyesinde hazırlanan Yazma Sınavlarının birer sorusu karşılaştırmalı hata analizi yöntemiyle irdelenmiş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Buna göre; A1 dil seviyesinde 21, A2 dil seviyesinde 15 ve B1 dil seviyesinde de 14 olmak üzere toplamda 50 hata türü tespit edilmiştir. Hata analizindeki ölçüt, sınav sorularının basit cümleler ile doğru cevaplanmasıdır. Elde edilen verilere göre öğrenciler, daha önce öğrendikleri Birinci Yabancı Dil olan İngilizceden fazlasıyla yararlandıkları ve bunun sonucunda da İkinci Yabancı Dil olan Almanca öğrenme sürecinde Ara Dil gelişiminin hızlandığı görülmüştür.

Ara Dil gelişimini araştırma maksadıyla Denek Grubun Öğrenme Stratejileri, Oxford (1990) tarafından geliştirilen, beş likertli Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile belirlenmiş ve elde edilen veriler SPSS-Paket Program ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Denek Grup iki bağımsız değişkenden oluştuğu için parametrik olmayan t-testi Mann-Whitney U Test ile hesaplanmıştır ve önem değeri ($p < 0.05$) olarak bulunmuştur. Eşleştirilmiş değişkenlerin parametrik olmayan t-testi için de Wilcoxon-on-Testi uygulanmıştır. Elde edilen ön test verilerine göre Deneklerin İkinci Yabancı Dil

olan Almanca öğrenme sürecinde birinci Yabancı Dil olan İngilizce öğrenme sürecindeki stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yeni stratejiler geliştirebilmeleri için araştırmacı tarafından konuyla ilgili bir sunum hazırlanmış ve ön testten iki hafta sonra ders kitabından örnekler eşliğinde sunulmuştur. Bu dil öğrenme stratejileri ile ilgili sunumdan iki hafta sonra aynı ölçek son test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre denek grubumuzun strateji kullanma düzeyleri ve sıklıkla kullanılan strateji sıralamaları değişiklik göstermiştir. Bu değişiklikle birlikte Ara Dil gelişimi yavaşlamış ve böylece hata türü sayılarında düşüş görülmüştür. Sonuç olarak, öğrenme diller arasındaki benzer yapılardan olumsuz anlamda da etkilenebilmektedir. Dolayısıyla Almanca öğrenme sürecinde, İngilizce öğrenme sürecindeki stratejilerinden daha farklı stratejilerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ara dil, karşılaştırmalı hata analizi, dil öğrenme stratejileri,
dil seviyesi

ZUSAMMENFASSUNG

PROBLEMATIK DER LERNERSPRACHE VON TÜRKISCHEN STUDENTEN IM LERNPROZESS VON DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE

Güleser KORKMAZER

Dissertation, Abteilung für Deutschdidaktik

Betreuer: Assist. Prof. Dr. H. Osman ASLAN

Mai, 2017, 262 Seiten

In der vorliegenden Studie wurden die Lernautsprache und deren Ursachen recherchiert, die von Lernern an der Hochschule für Fremdsprachen der Trakya Universität in den Vorbereitungsklassen für Deutsch entwickelt worden sind. An dieser Hochschule wird das Deutsche intensiv zwei Semester unterrichtet. Um diese Studie durchführen zu können, wurden aus den Vorbereitungsklassen für Deutsch insgesamt 30 Lerner ausgewählt, von denen 10 Lerner an der Abteilung für Deutschübersetzen der Literaturwissenschaftlichen Fakultät und 20 Lerner an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät immatrikuliert sind. Bei dieser Auswahl wurden die Motivationen der Lerner für Deutsch berücksichtigt.

Um die Lernautsprache der Probanden festzustellen, wurden jeweils eine Frage auf den Sprachniveaus A1, A2 und B1 der Schreibprüfungen durch die kontrastive Fehleranalyse untersucht und deskriptiv interpretiert. Demzufolge wurden insgesamt 50 Fehlerarten festgestellt, von denen die 21 Fehlerarten auf dem Sprachniveau A1, die 15 Fehlerarten auf dem Sprachniveau A2 und die 14 Fehlerarten auf dem Sprachniveau B1 auftauchen. Kriterium für diese Fehleranalyse ist die Beantwortung der Prüfungsfragen mit einfachen Sätzen. Nach gesammelten Daten wurden festgestellt, dass die Lerner eher von früher gelernten ersten Fremdsprache als Englisch profitieren. Demgemäß wurde die Entwicklung der Lernautsprache im Lernprozess des Deutschen als zweite Fremdsprache beschleunigt.

Die Lernstrategien der Probanden wurden mit einer fünf-stufigen Likert-Skala-Befragung über die Sprachlernstrategien, die von Oxford (1990) entwickelt wurden, festgelegt, um die Entwicklung der Lernautsprache von Lernern zu untersuchen. Die

gesammelten Daten wurden durch SPSS-Paketprogramm statistisch analysiert. Da die Probanden aus zwei unabhängigen Variablen bestehen, wurde der parameterfreie t-Test durch *Mann-Whitney U Test* ausgerechnet, und der Signifikanzwert wurde als ($p < 0.05$) berechnet. Um den parameterfreien t-Test der gepaarten Stichproben auszurechnen, wurde der *Wilcoxon-Test* verwendet. Nach den gesammelten vortestlichen Daten wurde festgelegt, dass die Probanden dieselben Lernstrategien, die sie im Lernprozess des Englischen als erste Fremdsprache verwendet haben, auch im Lernprozess des Deutschen bevorzugen.

Eine Präsentation über die Sprachlernstrategien wurde von der Forscherin erstellt und nach zwei Wochen nach der vortestlichen Befragung mit Beispielen aus dem Lehrwerk präsentiert. Zwei Wochen später nach dieser Präsentation wurde dieselbe Befragung über die Sprachlernstrategien nochmals als Nachtest durchgeführt. Nach gesammelten Daten wurden festgelegt, dass die Verwendungsebenen der Strategien und die Reihenfolge der häufig gebrauchten Strategien der Probanden geändert worden sind. Durch diese Veränderung ging die Entwicklung der Lernaltersprache langsamer, und somit wurde die Anzahl der Fehlerarten reduziert.

Als Schlussfolgerung wurde betont, dass das Lernen durch die analogen Strukturen zwischen den Sprachen auch in negativer Hinsicht beeinflusst werden könnten. Daher sollten im Lernprozess des Deutschen unterschiedlichere Strategien als im Lernprozess des Englischen entwickelt werden.

Schlüsselwörter: Lernaltersprache, kontrastive Fehleranalyse, Sprachlernstrategien,
Sprachniveau

VORWORT

An dieser Stelle möchte ich all denen danken, die mir auf unterschiedliche Weise bei der Entstehung der vorliegenden Doktorarbeit behilflich gewesen sind.

Mein Dank gilt in erster Linie Herrn Assist. Prof. Dr. H. Osman ASLAN, der mich für diese Studie gut motivierte, und immer mit Geduld und Vorschlägen betreute. In zweiter Linie gilt mein Dank Herrn Assist. Prof. Dr. İsmail SANBERK an der Çukurova Universität, der mich mit statistischen Vorschlägen leitete.

Danken möchte ich besonders auch Herrn Prof. Dr. Tahir BALCI an der Çukurova Universität und Frau Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN, Frau Doz. Dr. Handan KÖKSAL an der Trakya Universität für die informativen Gespräche und Vorschläge.

Ganz herzlich bedanke ich mich bei meiner Kollegin Frau Nilüfer EPÇELİ nicht nur für die freundliche und hilfreiche Unterstützung, sondern auch für die informativen Gespräche und für die wertvollen Vorschläge.

Für die Materialbeschaffung möchte ich mich zuerst bei Herrn Mehmet Can SANDER an der Maximilian-Ludwig-Universität und dann für die Hilfsbereitschaft und für das Verständnis bei den Deutschlernenden an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität ganz herzlich bedanken.

Schließlich möchte ich meiner Familie danken, die mich beim Anfertigen dieser Studie immer mit Verständnis, Geduld und Liebe unterstützt hat.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
ÖZET	iv
ZUSAMMENFASSUNG	vi
VORWORT	viii
ABKÜRZUNGEN	xiv
LISTE DER TABELLEN	xvi
LISTE DER GRAFIKEN	xvii
LISTE DER ABBILDUNGEN	xviii
LISTE DER ANHÄNGE	xix

TEIL I EINLEITUNG

1.1. Zur Fragestellung	2
1.2. Zur Zielsetzung	4
1.3. Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode	5
1.4. Zum Aufbau der Arbeit	6
1.5. Zur Begrenzung der Arbeit	7

TEIL II THEORETISCHER TEIL

WISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN DES L3-UNTERRICHTS

2.1. Überblick über relevante Lerntheorien	8
2.1.1. Empirismus versus Nativismus	8
2.1.2. Behaviorismus	10
2.1.3. Kognitivismus	11
2.1.4. Konstruktivismus	13
2.1.5. Konsequenzen für den L3-Unterricht	15
2.1.5.1. Relevanz von kognitivistischen und konstruktivistischen Lernkonzepten	15
2.1.5.2. Relevante Lernformen für den L3-Unterricht	18

2.2. Übersicht über relevante Hypothesen des L2-Erwerbs.....	19
2.2.1. Kontrastivhypothese	20
2.2.2. Identitätshypothese	22
2.2.3. Interlanguage-Hypothese	22
2.2.3.1. Didaktisch-methodische Konsequenzen für den L3-Unterricht an den universitären Vorbereitungsklassen.....	24

TEIL III

LINGUISTISCHE GRUNDLAGEN

3.1. Kontrastive Linguistik	27
3.1.1. Transfer und Interferenz	27
3.1.2. Interlinguale Interferenz	29
3.1.2.1. Faux Amis.....	29
3.1.2.2. Über-/ Unterdifferenzierung	30
3.1.3. Intralinguale Interferenz	33
3.1.3.1. Übergeneralisierung.....	33
3.1.3.2. Über-/Unterrepräsentation	34

TEIL IV

FEHLERANALYSE

4.1. Fehlererhebung	36
4.2. Fehlerbeschreibung.....	37
4.3. Fehlerbewertung	37
4.4. Fehlertherapie	38
4.5. Fehlerursachen und Fehlertypen.....	38
4.5.1. Kompetenz- und Performanzfehler.....	39
4.5.2. Unterschiedliche Fehlertypen	40

TEIL V

RELEVANTE FAKTOREN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

5.1. Lernerbezogene Faktoren	42
------------------------------------	----

5.1.1. Motivation.....	42
5.1.1.1. Motivationsverlust	44
5.1.1.2. Motive zum Fremdsprachenlernen	45
5.2. Persönlichkeitsfaktoren.....	45
5.2.1. Alter	46
5.2.2. Lerngewohnheiten	48
5.2.3. Lernstrategien	49
5.2.3.1. Intellekte Sprachlernstrategien	49
5.2.3.2. Lernstrategien von Oxford.....	52
5.2.3.3. Lernstrategien von Bimmel und Rampillion	54
5.2.4. Lernstile	58
5.2.4.1. Holistischer Lernstil.....	59
5.2.4.2. Serialistischer Lernstil	60
5.2.5. Lern(er)typen	61
5.2.6. Lernervarietäten	64
5.3. Sprachbezogene Faktoren	65
5.3.1. Unterschiede zwischen der L1 und der L3	66
5.3.2. Einfluss der L1 und der L2 auf Deutsch als L3	70

TEIL VI

NEUERE METHODISCHE ANSÄTZE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

6.1. Kognitiver Ansatz	73
6.2. Kommunikativ-Pragmatischer Ansatz	73
6.3. Interkultureller Ansatz	75

TEIL VII

LERNERSPRACHE

7.1. Zum Begriff der Lernersprache	76
7.1.1. Entstehung der Lernersprache	76
7.1.2 Grammatik der Lernersprache	77
7.1.3. Faktoren der Lernersprache	78
7.1.4. Variabilität der Lernersprache	80

7.2. Pidginsprache	81
7.3. Kreolsprachen	82
7.4. Spracherwerbsstadien	83

TEIL VIII

SPRACHDIDAKTIK IN DEN VORBEREITUNGSKLASSEN FÜR FREMDSPRACHEN AN DER TRAKYA UNIVERSITÄT

8.1. Ziel der universitären Vorbereitungsklassen für Fremdsprachen	85
8.2. Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an universitären Vorbereitungsklassen.....	85
8.3. Merkmale des Lehrwerks für Deutsch an universitären Vorbereitungsklassen.....	86
8.3.1. Kommunikative Fertigkeiten im Deutschunterricht	93
8.3.2. Grammatische und pragmatische Kompetenz	94
8.4. Anforderungen an Lehrkräfte an universitären Vorbereitungsklassen	95
8.5. Lerner an universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch.....	97
8.6. Abwesenheitsliste der Probanden an universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Trakya Universität	104

TEIL IX

EMPIRISCHER TEIL

9.1. Zielsetzung	107
9.2. Forschungsort und Forschungsgruppe	108
9.3. Methodische Vorgehensweise	109
9.4. Datenerhebung	110
9.5. Durchführung der Befragungen	112
9.6. Datenanalyse der Befragungen	114
9.7. Statistische Auswertungen	117
9.7.1. Ergebnisse der Befragungen über die Sprachlernstrategien	117

TEIL X**FEHLERANALYSE DER SCHRIFTLICHEN PRÜFUNGEN**

10.1. Kontrastive Analyse einer Frage aus A1	131
10.1.1. Morphosyntaktische und lexikosemantische Interferenzfehler	137
10.1.2. Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau A1	162
10.2. Kontrastive Analyse einer Frage aus A2	166
10.2.1. Morphosyntaktische und lexikosemantische Interferenzfehler	166
10.2.2. Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau A2.....	183
10.3. Kontrastive Analyse einer Frage aus B1.....	188
10.3.1. Morphosyntaktische und lexikosemantische Interferenzfehler	188
10.3.2. Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau B1	204

TEIL XI**STATISTISCHE UND DIDAKTISCHE SCHLUSSFOLGERUNGEN**

11.1. Statistische Schlussfolgerung	216
11.2. Didaktische Schlussfolgerung.....	218
11.3. Vorschläge	220
LITERATURVERZEICHNIS	223
ANHÄNGE	244
LEBENS LAUF	262

ABKÜRZUNGEN

Abb.	: Abbildung
Akk.	: Akkusativ
ALM	: Audiolinguale Methode
AVM	: Audiovisuelle Methode
bzw.	: Beziehungsweise
ca.	: circa
CD	: Compact Disc (Kompakte Scheibe)
d.h.	: Das heißt
DACHL	: Deutschland, Österreich, Schweiz, Lichtenstein
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
dt.	: Deutsch
DVD	: Digital Versatile Disc (Digitale Vielseitige Scheibe)
ebd.	: ebenda
et al.	: et alii / et aliae (und andere)
etc.	: et cetera
f.	: Folgende
F.	: Frequenz
FLAM	: Foreign Language Acquisition Model
FS	: Fremdsprache
FSU	: Fremdsprachenunterricht
geb.	: Geboren
GER	: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
GÜM	: Grammatik-Übersetzungsmethode
Hrsg.	: Herausgeber
KB	: Kursbuch
KL	: Kontrastive Linguistik
L1	: Language 1 (Muttersprache)
L2	: Language 2 (Erste Fremdsprache)
L3	: Language 3 (Zweite Fremdsprache)
L4	: Language 4 (Dritte Fremdsprache)
LAD	: Language Acquisition Device
Lat.	: Latein

LYS-5	: Lisans Yerleşirme Sınavı (Prüfung zur Platzierung in einen fremdsprachlichen Studiengang)
N	: Gruppenanzahl
Nom.	: Nominativ
o.D.	: Ohne Datum
o.g.	: oben genannt-
o.N.	: Ohne Namen
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleşirme Merkezi (Zentrum für Studentenauswahl und-zuweisung)
P	: Signifikanzwert
S	: Standardabweichung
Sg.	: Singular
SILL	: Strategy Inventory for Language Learning
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Statistisches Paket für die Sozialwissenschaften)
TL	: Türkische Lira
u.a.	: Unter anderen
ÜB	: Übungsbuch
UG	: Universalgrammatik
Uni.	: Universität
usw.	: und so weiter
vgl.	: Vergleiche
\bar{X}	: Stichprobenmittelwert der Zufallsvariablen
z.B.	: zum Beispiel
zit.	: Zitiert
ZS	: Zielsprache

LISTE DER TABELLEN

	Seite
Tabelle 1. Übersichtliche Lernparadigmen im Vergleich	14
Tabelle 2. Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien	54
Tabelle 3. Sprachen in der Welt	58
Tabelle 4. Kontrastive Substantivdeklinaton der L1 und der L3.....	66
Tabelle 5. Sprachstadien der L1 und der L2	83
Tabelle 6. Kommunikative Fertigkeiten eines Fremdsprachenunterrichts.....	93
Tabelle 7. Abwesenheit der Probanden im Studienjahr 2014 /2015	105
Tabelle 8. Präsentation über die Sprachlernstrategien im L3-Lernprozess	113
Tabelle 9. Vergleichsergebnisse der vor- und nachtestlichen Befragungen der Sprachlernstrategien von L3-Lernern in den Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität	119
Tabelle 10. Verwendungsebene der vortestlichen Sprachlernstrategien der L3-Lerner in den Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität	124
Tabelle 11. Verwendungsebene der nachtestlichen Sprachlernstrategien der L3-Lerner in den Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität	126
Tabelle 12. Lektionen und Themen von A1-B1 im Lehrwerk DaF-Kompakt	131
Tabelle 13. Fehlerkategorien der türkischen L3-Lerner auf dem Sprachniveau A1...163	
Tabelle 14. Fehlerkategorien der türkischen L3-Lerner auf dem Sprachniveau A2...183	
Tabelle 15. Fehlerkategorien der türkischen L3-Lerner auf dem Sprachniveau B1...204	
Tabelle 16. Übersicht über festgestellte-lernersprachliche Fehlerkategorien von A1-B2	209

LISTE DER GRAFIKEN

	Seite
Grafik 1. Anzahl und Verteilung der L3-Lerner im ersten Semester	98
Grafik 2. Abwesende bzw. Anwesende L3-Lerner im zweiten Semester	99
Grafik 3. Anzahl und Abteilungen der Probanden	100
Grafik 4. Schulbildung der Probanden	101
Grafik 5. Sprachkenntnisse der Probanden	101
Grafik 6. Regionen der Probanden	102
Grafik 7. Finanzielle Lage der Probanden	103
Grafik 8. Einkommen der Eltern der Probanden	103
Grafik 9. Schulbildung der Eltern der Probanden	104

LISTE DER ABBILDUNGEN

	Seite
Abb. 1. Reiz-Reaktions-Kette von behavioristischer Lerntheorie	11
Abb. 2. Lernprozess nach kognitivistischer Theorie	12
Abb. 3. Lernen einer L1	16
Abb. 4. Lernen einer L2	16
Abb. 5. Lernen einer L3	17
Abb. 6. Proaktiver und retroaktiver Transfer	28
Abb. 7. Überdifferenzierung	31
Abb. 8. Überdifferenzierung	31
Abb. 9. Unterdifferenzierung	32
Abb. 10. Unterdifferenzierung	32
Abb. 11. Intellekte Sprachlernstrategien	50
Abb. 12. Wortigel	57
Abb. 13. Stammbaummodel der indoeuropäischen Sprachen	71
Abb. 14. Variabilität der Lernersprachen.....	80
Abb. 15. Prinzipien des konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts	88
Abb. 16. Projektarbeit über die Hobbys	90
Abb. 17. Sprachkompetenz von Bachman	94

LISTE DER ANHÄNGE

	Seite
ANHANG 1. Antrag auf die Forschungserlaubnis an die Çukurova Universität	244
ANHANG 2. Schriftliche Erlaubnis des Rektorats der Trakya Universität	245
ANHANG 3. Schriftliche Bitte um die Anwendung der Befragungen	246
ANHANG 4. Schriftliche Erlaubnis von Cesur für die Anwendung der Befragungen	246
ANHANG 5. Schriftliche Erlaubnisse der Probanden für die Anwendung der Antwortbögen von den schriftlichen Prüfungen	246
ANHANG 6. Fragebogen zur Erhebung demographischer Daten	247
ANHANG 7. Antwortbögen der ersten Prüfung-A1	249
ANHANG 8. Antwortbögen der dritten Prüfung-A2	253
ANHANG 9. Antwortbögen der fünften Prüfung-B1	257
ANHANG 10. Befragung der Sprachlernstrategien	261

TEIL I

EINLEITUNG

Heutzutage reicht eine Fremdsprache nicht, wenn man einen guten Beruf mit einem hohen Einkommen und eine erfolgreiche Zukunft haben möchte, denn die technischen und wissenschaftlichen Innovationen und Veränderungen sowie anwachsende internationale Handels- und Wirtschaftsbeziehungen im Rahmen der ausdehnenden Globalisierung haben einen zunehmenden Bedarf an Fremdsprachenlernen wie z.B. L3 *“zweite Fremdsprache”* und L4 *“dritte Fremdsprache”* hervorgebracht.

In Hinsicht auf die politische Dimension sind Fremdsprachen auch signifikant in der Türkei, wenn wir die strategische bzw. geographische Lage der Türkei vor Auge halten. Daher sollten die in der Türkei lebenden Menschen nicht nur Englisch, Deutsch und Französisch, sondern aufgrund ihrer Nachbarschaft je nach der jeweiligen geographischen Lage auch Arabisch, Russisch, Persisch, Bulgarisch, Griechisch oder die weiteren Nachbarsprachen lernen. Es gibt ein türkisches Sprichwort, das diese fremdsprachliche Situation prägnant erklärt: *“Bir lisan, bir insan. İki lisan, iki insan. / Eine Sprache, ein Mensch. Zwei Sprachen, zwei Menschen.”* Sinngemäß: *“Wer eine Sprache beherrscht, der ist nur ein Mensch; wer aber zwei Sprachen beherrscht, gilt als zwei Menschen¹.”*

In der Tat sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass das Englische heutzutage zweifelsohne die dominante Sprache auf der ganzen Welt ist. Daher wird das Englische nicht nur in der Türkei, sondern auch in zahlreichen anderen Ländern als erste Fremdsprache an vielen Schulen unterrichtet. Als zweite Fremdsprache wird das Deutsche in der Türkei aufgrund der Arbeitsmöglichkeiten im Bereich des Tourismus, des Handels usw. bevorzugt, d.h. das Englische wird als erste Fremdsprache (L2) und das Deutsche wird häufig als zweite Fremdsprache (L3) an den türkischen Schulen unterrichtet. Es ist hier erforderlich zu sagen, dass das Türkische als Muttersprache (L1) erworben wird. Aus diesen Gründen sieht man deutlich, dass unsere L3-Lerner an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Trakya Universität nicht nur hinsichtlich der strukturellen Ähnlichkeiten aus der L2, sondern auch aus der L1 durch

¹ Türkische Sprichwörter (O. N., O.D.).

https://de.wikiquote.org/wiki/T%C3%BCrkische_Sprichw%C3%B6rter Zugang:31.01.2016

negativen Transfer ins Deutsche als L3 übertragen können, auch wenn es zwischen der L1 und der L3 keine strukturelle Ähnlichkeit gibt. Übrigens, die strukturellen Ähnlichkeiten können in Bezug auf die Grammatik, Lexik, Semantik und Syntax etc. zwischen zwei verwandten Sprachen, wie z.B. Deutsch und Englisch, neben Lernerleichterungen auch Lernhemmungen verursachen. Daher können die bereits gelernten Kenntnisse des Englischen von theoretischer und praktischer Bedeutung teilweise beim L3-Lernen helfen. Das heißt, die Muttersprache (L1) beeinflusst die erste Fremdsprache im Lernprozess des Englischen als (L2). Die beiden Sprachen, also die L1 und die L2 beeinflussen dann das Deutsche, die als zweite Fremdsprache (L3) bezeichnet werden könnte. Die Beeinflussung durch die L1 und die L2 könnte deshalb beim L3-Lernen nicht nur als *positiver*, sondern auch als *negativer Transfer* erscheinen, worauf wir in Abschnitt 3 unter 3.1.1 und 3.1.2. eingehen möchten.

1.1. Zur Fragestellung

Nicht nur in den DaF-Unterrichten, sondern auch bei den Korrekturen der Hausaufgaben und bei den Bewertungen der Antwortbögen von schriftlichen Prüfungen fallen uns als DeutschdidaktikerInnen oft auf, dass die Deutschlerner (L3-Lerner), die an den universitären Vorbereitungsklassen an der Trakya Universität das *Deutsche als zweite Fremdsprache* lernen müssen, bewusst oder unbewusst von der ersten Fremdsprache *Englisch* (L2) häufig profitieren. Sie füllen also die Lücken in den L3-Äußerungen mit Wortschatzkenntnissen aus der L2, weil sie über geringe Wortschatzkenntnisse im Deutschen verfügen. Wenn es nicht geht, oder wenn die L3-Lerner geringe Englischkenntnisse haben, schreiben sie einige Erklärungen als Fußnote etc. im Türkischen, um erklären zu können, was sie eigentlich damit in L3 sagen möchten. Da das Englische als germanische Sprachfamilien dem Deutschen relativ nah steht, bevorzugen die L3-Lerner es, gegenüber dem Türkischen meistens Englischkenntnisse ins Deutsche zu übertragen. Diese Beobachtung verifiziert auch unsere Erfahrungen und Erkenntnisse, dass die erste Fremdsprache sowohl lernfördernde als auch lernhemmende Auswirkungen auf das L3-Lernen haben könnte.

In der Tat spielt es normalerweise keine Rolle, ob der Lerner schon Deutsch auf dem Gymnasium in der Türkei gelernt hat oder nicht, weil jeder Lerner mit dem A1-Niveau beginnen muss. Einerseits ist das ein vorteilhaftes Glück für die Lerner, die keine Deutschkenntnisse haben, andererseits ist das unvorteilhaft für die Lerner, die

schon auf dem Gymnasium ein bisschen Deutsch gelernt haben. Aber ihre Deutschkenntnisse werden spätestens in der vierten Woche des ersten Semesters zu Ende kommen, weil das Deutsche an den universitären Vorbereitungsklassen an der Trakya Universität intensiv unterrichtet werden muss.

Aufgrund der oben genannten Tatsachen, dass die L3 sowohl von der L1 als auch von der L2 beeinflusst wird, stellen wir uns die Fragen, *welche Sprache von früher gelernten Sprachen im Lernprozess von der L3 häufiger bevorzugt wird, und auf welchem Sprachniveau der L3 eigentlich die Lernaltersprache entsteht*. Nach unseren Erfahrungen als DeutschdidaktikerInnen können wir sagen, dass unsere L3-Lerner aufgrund des sprachlichen Hintergrunds von Englisch eher von den L2-Erfahrungen profitieren, weil sie ihre geringen Wissenslücken in der L3 durch das L2-Wissen kompensieren wollen. Auf diese Weise kann die Lernaltersprache entstehen. Dementsprechend lautet unsere erste Hypothese wie folgt:

H1: Türkische Deutschlerner bevorzugen die L2-Erfahrungen häufiger als die L1-Erfahrungen im L3-Lernprozess an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Trakya Universität.

Des Weiteren können die früher erworbenen Sprachlernstrategien auch eine lernhemmende Auswirkung auf die L3 haben, d.h. die L3-Lerner können dieselben Sprachlernstrategien bevorzugen, die sie im L2-Lernprozess verwendet haben, und die aber im Lernprozess von der L3 die Lernaltersprache bedingen können. Daher können wir unsere zweite Hypothese so formulieren:

H2: Die früher erworbenen Sprachlernstrategien verfügen im L3-Lernprozess über einen lernhemmenden Einfluss, der die Entwicklung der Lernaltersprache erleichtert.

Falls diese Hypothese getestet und verifiziert wird, sollten die Lerner ihre früher erworbenen Sprachlernstrategien entweder alleine oder mit Hilfe der Lehrkräfte im L3-Lernprozess abändern. Diese Abänderung kann sogar durch eine Präsentation im Unterricht stattfinden, wenn die Parteien sie wirklich wollen. In diesem Zusammenhang kann die dritte Hypothese wie folgt formuliert werden:

H3: Durch eine Präsentation im L3-Lernprozess ändern sich die früher erworbenen Sprachlernstrategien der Lerner.

In Bezug auf die lerntheoretischen, kognitionspsychologischen und konstruktivistischen Dimensionen führen diese Fragestellungen und Hypothesen uns dazu, dass man zwischen dem Lernen der L2 und der L3 unterscheiden muss, weil die L3-Lerner im Sinne des Weltwissens und der Sprachkenntnisse erfahrener als die L2-

Lerner sind. Darüber hinaus sind sie auch älter als im L2-Lernprozess. Bezüglich der obigen Kernfragen und Hypothesen dieser Untersuchung werden wir versuchen, die folgenden Fragestellungen zu beantworten:

1. Was bedeutet Lernersprache?
2. Kann die Lernersprache durch kontinuierliche Teilnahme am Unterricht vermindert werden?
3. Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den vortestlichen und nachtestlichen Sprachlernstrategien der L3-Lerner, die an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und der Abteilung für Deutschübersetzen der Literaturwissenschaftlichen Fakultät immatrikuliert sind, und die an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität studieren?
4. Kann die Anzahl der lernersprachlichen Ausdrücke von L3-Lernern nach einer Präsentation über die Sprachlernstrategien reduziert werden?

Anhand der obigen Fragestellungen werden in dieser Studie drei schriftliche Prüfungen für die Schreibfertigkeit der L3-Lerner auf den Sprachniveaus A1, A2 und B1 hinsichtlich der Kontrastivhypothese analysiert, damit wir nicht nur die Ursachen der Lernersprache herausfinden, sondern auch die angemessenen Maßnahmen dagegen ergreifen können. Ferner werden wir versuchen, die früher erworbenen Sprachlernstrategien der L3-Lerner durch eine Präsentation über die Sprachlernstrategien abzuändern, um die Lernersprache der L3-Lerner im Lernprozess der deutschen Sprache zu reduzieren.

1.2. Zur Zielsetzung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist nicht nur die Beantwortung der obigen Fragen, sondern auch die Überprüfung der Hypothesen, die in Abschnitt 1 unter 1.1. zu sehen sind. Deshalb steht im Fokus dieser Arbeit die Entwicklung der schriftlichen Lernersprache der L3-Lerner an den Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Trakya Universität. Zum einen kann der L3-Lerner sich anhand der Lernersprache dem Deutschen annähern, zum anderen bewirkt diese Lernersprache viele sprachliche Probleme. Durch diese Lernersprache wird der Lernprozess teilweise zerstört, der

bereits durch die Vorschriften der Hochschule systematisch geregelt ist. Das Ganze stört also den Verlauf des Unterrichts. Als Folge dessen kann man das beabsichtigte Ziel sogar bis zum Ende des zweiten Semesters schwer erreichen. Mit anderen Worten: Lernalterssprache kann einerseits das L3-Lernen erleichtern, andererseits erschweren. Daher muss man sie in einem bestimmten Gleichgewicht behalten, um das beabsichtigte Ziel beim L3-Lernen erreichen zu können. In diesem Zusammenhang bilden die ganzen Überlegungen die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit. Ferner werden alle Fragen, die in Abschnitt 1 unter 1.1. zu sehen sind, ihre adäquaten Antworten im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit finden, indem die schriftlichen Prüfungen der Probanden in Bezug auf die kontrastive Linguistik analysiert werden. Ausgehend von obigen Erklärungen, dass der L3-Unterricht anders als der L2-Unterricht durchgeführt werden sollte, und dass das Deutsche als L3 nach dem Englischen als L2 in der Türkei unterrichtet wird, werden wir in der vorliegenden Arbeit versuchen, den Einfluss der L1 und der L2 auf Deutsch als L3 zu erklären.

In der Tat wissen die L3-Lerner schon aus ihren Erfahrungen, wie man eine Fremdsprache lernen kann und wie man mit einer Fremdsprache umgehen soll. Daher stellen die L3-Lerner ihre weiterentwickelten und kognitiven Fähigkeiten und Bedürfnisse in Rechnung. Somit gehen sie im Lernprozess der L3 bewusster vor. Man darf hier auch nicht außer Acht lassen, dass die L3-Lerner von allen Lernerfahrungen im L3-Unterricht profitieren möchten, damit der L3-Lernprozess produktiver und sparsamer wird. Darüber hinaus sollte der L3-Lerner nicht nur körperlich, sondern auch gedanklich am Fremdsprachenunterricht teilnehmen, wenn er die Zielsprache wirklich lernen möchte.

1.3. Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode

Die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit wurde in dem zweisemestrigen Studienjahr 2014/2015 mit 30 Lernern durchgeführt, die das Deutsche als zweite Fremdsprache an den universitären Vorbereitungsklassen der Trakya Universität lernen mussten. Die Datenerhebung erfolgte in den regulären schriftlichen Prüfungen, die im Rahmen der curricularen Richtlinien der Hochschule für die Fremdsprachen verwirklicht wurden. Diese Prüfungen wurden durch eine schriftliche Erlaubnis des Rektorats der Trakya Universität, die als Anhang 2 beigefügt ist, für die späteren Analysen dieser Arbeit fotografiert. Auf diese Weise wurde diese Datenerhebung

bezüglich der Kontrastivhypothese und der Fehleranalyse untersucht und systematisch mit den fachlichen Erläuterungen in Beziehung gesetzt.

Fremdsprachendidaktik macht es erforderlich, in dieser vorliegenden Arbeit einem methodenpluralistischen Weg zu folgen. Daher beruhen die grundlegenden Methoden der Arbeit auf den theoretischen und empirischen Verfahren der Fremdsprachendidaktik. Im Übrigen ermöglichen es die Methoden bezüglich der Fehleranalyse und des Sprachvergleiches, die von L3-Lernern gemachten zielsprachlichen Fehler zu identifizieren, zu klassifizieren und auch zu bewerten, wobei die kontrastive Methode zur Ermittlung der Unterschiede bzw. der Analogien zwischen der L2 und der L3 nützlich war. Dabei wurde bei der Fehleranalyse eine subjektiv-hermeneutische Methode verwendet, in der die Sprachintuitionen der Analysierenden im Vordergrund stehen.

1.4. Zum Aufbau der Arbeit

Die Antworten auf die Forschungsfragen zugrunde gelegt, lässt sich folgende Gliederung vornehmen:

Die vorliegende Arbeit besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil sieht man die Einleitung, welche die Fragestellung, Zielsetzung, Datenerhebung und Arbeitsmethode, den Aufbau der Arbeit und die Begrenzung der Arbeit umfasst. Der zweite Teil dieser Arbeit erläutert den theoretischen Aufbau, der dritte Teil die empirischen Erhebungen, die aus qualitativen und quantitativen Daten bestehen. Demnach impliziert der theoretische Teil acht Kapitel, in denen man die wissenschaftlichen Grundlagen von L3-Unterricht, die linguistischen Grundlagen, die Fehleranalyse, relevante Faktoren im Fremdsprachenunterricht, neuere methodische Ansätze im Fremdsprachenunterricht, die Lernaltersprache und die Sprachdidaktik an den Vorbereitungsklassen der Trakya Universität finden kann.

Der empirische Teil umfasst die empirischen Daten, die als Zielsetzung, Forschungsort und Forschungsgruppe, methodische Vorgehensweise, Datenerhebung, Durchführung der Befragungen, Datenanalyse der Befragungen, statistische Auswertungen, die Ergebnisse der Befragungen über die Sprachlernstrategien und die Fehleranalyse der schriftlichen Prüfungen betrachtet worden sind.

Auf der empirischen Basis dieser Arbeit wurde anhand der theoretischen Grundlagen im Bereich von Fremdsprachenlernen recherchiert, ob die bereits gelernten

Sprachen wie *die L1 und die L2* die Lernaltersprache im L3-Unterricht negativ beeinflussen können, und ob die inadäquaten Lernstrategien die Entwicklung der Lernaltersprache verursachen können, und zusätzlich dazu noch, ob man die inadäquaten Lernstrategien abändern kann. Um diese Fragestellungen empirisch zu überprüfen, wurde eine Probandengruppe herangezogen. Dabei wurden nicht nur deren persönliche Daten analysiert und interpretiert, sondern auch die drei schriftlichen Prüfungen von A1-B1 im Rahmen der Fragestellungen in Abschnitt 1 unter 1.1. erläutert.

Diese Arbeit wurde mit zwei Schlussfolgerungen beendet, denen lernstrategische Vorschläge folgen: In der **statistischen Schlussfolgerung** geht es darum, dass die L2-Lernstrategien trotz der genetischen Verwandtschaft beim Deutschlernen als L3 nicht adäquat sind. In der **didaktischen Schlussfolgerung** gehen wir darauf ein, dass die morphosyntaktischen Strukturen der L2 nicht immer mit den morphosyntaktischen Strukturen der L3 identisch sind, die bei der Entwicklung der Lernaltersprache eine relevante Rolle spielen können. Um dieses Problem zu lösen, wurden dann einige Vorschläge in Abschnitt 11 unter 11.3. zum Ausdruck gebracht.

In Anhang wurden einige Unterlagen wie die schriftlichen Erlaubnisse, die Antwortbögen der Probanden für die schriftlichen Prüfungen auf den Sprachniveaus A1-B1, etc. beigefügt.

1.5. Zur Begrenzung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit wurde mit 30 Probanden begrenzt, die an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität studieren. Um diese explanative Forschung durchzuführen, wurden die Antwortbögen der Probanden für die schriftlichen Prüfungen der Schreibfertigkeit auf den Sprachniveaus A1-B1 kontrastiv analysiert. Daneben wurde diese Analyse mit den ersten, dritten und fünften Prüfungen limitiert, weil diese Prüfungsfragen den jeweiligen Sprachniveaus entsprechen. Ferner wurde diese Studie mit den Daten der Schreibfertigkeit von türkischen L3-Lernern beschränkt.

TEIL II

THEORETISCHER TEIL

WISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN DES L3-UNTERRICHTS

2.1. Überblick über relevante Lerntheorien

In diesem Abschnitt wird ein Blick auf die lerntheoretischen Grundlagen für den Tertiärsprachenunterricht (L3-Unterricht) geworfen, und einige relevante Lerntheorien werden kurz dargestellt.

Laut Hasselhorn & Gold (2006) kann das *Lernen* als “[ein] Prozess, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrung kommt” definiert werden (S. 35), (vgl. Wahrig, 1997, S. 809). Demnach werden die *Lerntheorien* als Modelle und Hypothesen bezeichnet, “anhand derer Lernvorgänge psychologisch beschrieben und erklärt werden sollen. Der komplexe Vorgang des Lernens wird dabei mit möglichst einfachen Prinzipien und Regeln erklärt (...) [daher werden in der Lernpsychologie einige] Theorien entwickelt und durch empirische Untersuchungen ihr Gehalt und ihre Umsetzbarkeit überprüft²,” die wir im Folgenden kurz erklären möchten.

2.1.1. Empirismus versus Nativismus

Für den Erwerbprozess der Erstsprache sind besonders zwei Theorien von amerikanischen Psycholinguisten relevant. Diese Theorien sind der *empiristisch-behavioristische Ansatz* von B.F. Skinner und der *nativistisch-kognitive Ansatz* von N. Chomsky. Der behavioristische “Ansatz beruht auf der Theorie, dass ein Kind seine Muttersprache durch Nachahmung lernt. Demnach versucht das Kind jede Äußerung der Eltern exakt nachzuahmen, um im Gegenzug eine Belohnung von ihnen zu erhalten³.” Für Skinner kann diese Theorie durch die Übertragung von lernpsychologischen Tierversuchen auf das menschliche Sprachverhalten begründet werden, denn jedes Verhalten von Menschen und Tieren läuft nach einem bestimmten (**Reiz-Reaktions-Schema**) ab. Man kann in diesem Zusammenhang von

² Lerntheorien, O.N. (O.D.). <https://de.wikipedia.org/wiki/Lerntheorie> Zugang: 12.11.2015

³ Fremdsprachenerwerb, O.N. (2001). <http://www.grin.com/de/e-book/99656/fremdsprachenerwerb> Zugang: 24.01.2016

Konditionierung sprechen, die durch Versuche mit Hunden von Pawlow bekannt wurde. Das Ringen der Hunde um das Fleisch wurde dem Ringen des Menschen um soziale Anerkennung gegenübergestellt, denn das Ringen der Organismen verstärkt ihre Reaktionen auf einen Reiz. Daher fungieren die positiven Reaktionen der Eltern als ein Anreiz für das Kind, um das Sprechen zu lernen. In diesem Zusammenhang definiert Skinner das sprachliche Verhalten als ein "Verhalten, das durch die Vermittlung anderer Personen bekräftigt wird." (ebd.). Richtige Imitationen der Kinder werden also von Erwachsenen direkt oder indirekt belohnt und dadurch verstärkt, damit das Kind die Erstsprache erwerben kann.

Nach dem **nativistisch-kognitiven Model** von Chomsky kann man unter Spracherwerb einen autonomen Reifungsprozess verstehen, "der durch angeborene Instrumentalien kreativ und eigenständig vollzogen wird. Dem zugrunde liegt ein angeborener Spracherwerbsmechanismus" (ebd.), der von *Chomsky* als LAD (*language acquisition device*) bezeichnet ist. "Der LAD befähigt das Kind, unter Verarbeitung sprachlicher Universalien eigenständig-kreativ Sprache zu erlernen" (ebd.), d.h. jedes Kind kommt auf die Welt mit einem angeborenem Sprachorgan, das im Gehirn lokalisiert ist.

Für *Chomsky* sind die sprachlichen Universalien die Elemente, die in jeder Sprache nachweisbar sind, "wie die Existenz von mindestens zwei Vokalen in jeder Sprache oder die **Verb-Objekt-** bzw. **Objekt-Verb-Stellung**" (ebd.). Die syntaktische Darstellung nennt Chomsky die Universalgrammatik (UG). Die UG "ist die Charakterisierung eines spezifischen Systems mentaler Strukturen, das die Voraussetzung für den Spracherwerb bildet⁴." Chomsky ist der Auffassung, dass die UG ein Erwerbsmechanismus sei, der einige Prinzipien enthalten würde, die die gemeinsamen Struktureigenschaften aller natürlichen Sprachen spezifizieren sollten. Ferner behauptet Chomsky noch, dass das Kind durch diesen Erwerbsmechanismus immer die richtige Generalisierung wählt, um die grammatischen Regeln seiner Muttersprache erfolgreich erwerben zu können.

LAD lässt sich in drei Komponenten wie *Hypothesenbildungsverfahren*, *Hypothesenbewertungsverfahren* und *sprachlichen Universalien* unterteilen. Das Erste ermöglicht dem Kind, die Hypothesen aufzustellen. Das Zweite erlaubt ihm, diese

⁴ Sahel, S. (2006,1). Spracherwerbtheorien.

http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/ssahel/theorien_modelle1/prinzipien_parameter_modell.pdf.

Zugang: 24.01.2016

aufgestellten Hypothesen zu bewerten, und das Dritte ermöglicht dem Kind, zu einer sprachlichen Kompetenz zu gelangen, d.h. das Kind analysiert zuerst die Sprache mit Hilfe des LADs in einem kreativen Prozess, dann baut es seine entwicklungsmäßige Zwischengrammatik auf, die wir hier als Interimsprache bezeichnen dürften. Somit konstruiert das Kind die Grammatik seiner Muttersprache nach.

Serindağ (2003) ist der Auffassung, dass es drei grundlegende lerntheoretische Ansätze gäbe, die als Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus bezeichnet werden dürften. Deshalb werden in diesem Abschnitt die o.g. Lerntheorien recherchiert, um die Fragen zu beantworten, “welche Auffassungen ihnen zugrunde liegen bzw. welchen Einfluss die zugrundeliegende Lerntheorie auf die didaktische Konzeption von Lernen hat” (Serindağ, 2003, S. 52). In diesem Rahmen werden die beim Fremdsprachenlernen im Vordergrund stehenden Theorien im Folgenden kurz dargestellt.

2.1.2. Behaviorismus

Behaviorismus ist eine der ältesten lernpsychologischen Theorien, die ihre Anfänge im 19. Jahrhundert hatte und sich ab etwa 1920 durchsetzte. Als dessen Begründer gilt I.P. Pawlow (1849-1936), und dessen wichtigste Vertreter sind J. Watson (1878-1958), E. Thorndike (1874-1949) und B. F. Skinner (1904-1990).

Der Behaviorismus untersucht das beobachtbare Verhalten der Organismen. Nach dieser lehrerzentrierten Theorie kann man jedem Menschen alle Fertigkeiten lehren, ihm seine Ängste nehmen und sogar seine Unarten abgewöhnen, falls man ihn in geeigneter Weise belohnt und bestraft. Die Belohnung und die Bestrafung sind etwas Konkretes, d.h. man kann diese Verstärkungen deutlich sehen. Es gibt aber auch eine abstrakte Seite dieser Theorie. Das Gehirn wird bei dieser Theorie z.B. als **Black Box** angesehen, “deren innere Prozesse nicht von Interesse sind. Verhalten wird als Ergebnis von verstärkenden und abschwächenden Faktoren aufgefasst⁵”.

⁵ Lernpsychologie, O.N. (O.D.). <http://www.lernpsychologie.net/lerntheorien/behaviorismus>
Zugang: 13.11.2015

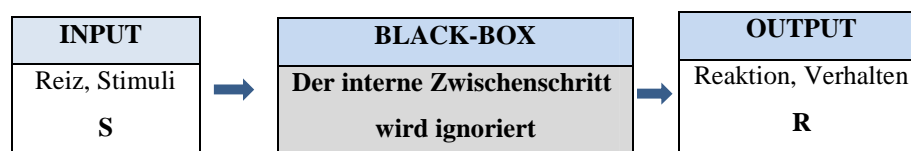


Abb. 1. Reiz-Reaktions-Kette der behavioristischen Lerntheorie

Quelle: Schmitt (2005)⁶.

Das Lernen wird nach dieser Theorie als eine **Reiz-Reaktions-Kette** erklärt, d.h. “auf bestimmte Reize folgen bestimmte Reaktionen. Sobald sich eine **Reiz-Reaktions-Kette** aufgebaut hat, ist ein Lernprozess zu Ende und der Lernende hat etwas Neues gelernt⁷”. Durch Belohnung und Bestrafung wird das Lernen gesteuert. Also, ein erwünschtes Verhalten von Lernenden wird belohnt (*positive Verstärkung*) und unerwünschtes bestraft (*negative Verstärkung*). Prägnant kann man sagen, dass das Lernen beim Behaviorismus durch Verstärkung zustande gebracht wird, die fast jeder Lerner besonders beim L1-Lernprozess häufig erlebt hat. Spricht ein Kind irgendein Wort richtig aus, wird es von Betreuungspersonen *verbal* oder *nonverbal* belohnt. Behaviorismus kann zwar keine vollständige Erklärung für Erstspracherwerb (L1) liefern, aber er betont den Einfluss des **Reiz-Reaktionsschemas**, d.h. je häufiger Reiz und Reaktion wiederholt werden, desto besser lernt man. Diese Art von Lernen bezeichnet man als Assoziationslernen, denn der Lerneffekt kommt durch eine **Reiz-Reaktion-Verbindung** zustande. Als Folge dessen ist das Lernen eine beobachtbare und messbare Veränderung, die durch das Verhalten der Organismen bewiesen wird. Deshalb kann man hier sagen, dass sich der Behaviorismus eher auf das **Output** fokussiert. Dabei bleibt der innere Prozess des menschlichen Hirns unerklärbar.

2.1.3. Kognitivismus

Im Gegensatz zum Behaviorismus, der nur das **Input** und **Output** untersucht, ist das menschliche Gehirn keine “**Black Box**” mehr für den Kognitivismus, der als eine Gegenbewegung zum Behaviorismus auftauchte. Die kognitivistische Theorie “versucht, die inneren Prozesse des menschlichen Hirns zu unterscheiden, zu

⁶ Schmitt, G. (2005). Lern-Psychologie. <http://www.lern-psychologie.de/> Zugang: 13.11.2015

⁷ Meir, S. (O.D.). 2 Didaktischer Hintergrund Lerntheorien.

http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf.

Zugang: 14.11.2015

untersuchen und miteinander in ihrer jeweiligen Funktion in Beziehung zu setzen [und] (...) für die dazwischenliegenden Verarbeitungsprozesse ein theoretisches Modell zu entwickeln” (Baumgartner, 1997, S. 90). “Als die wichtigsten Vertreter dieser Lerntheorie gelten J. Piaget (1896-1980), A. Bandura (* 1925), R. M. Gagné (1887-1967), J. S. Bruner (geb. 1915), A. Ellis (1913-2007) und A. T. Beck (1921)”, (Vogt, 2007, S. 5). Das Lernen bezieht sich nach dieser Theorie auf die Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung. Meir⁸ verdeutlicht sie wie folgt:

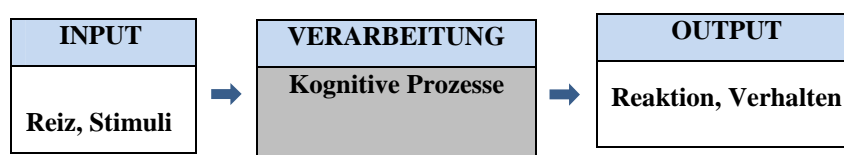


Abb. 2. Lernprozess nach kognitivistischer Theorie

Quelle: zit. nach Meir (O. D.)

Der kognitive Prozess wird beim Behaviorismus einfach ignoriert. Dagegen wird der Prozess des menschlichen Denkens als ein Prozess der Informationsverarbeitung in der kognitivistischen Theorie gesehen. Daher fokussiert sich der Kognitivismus eher auf den **Verarbeitungsprozess** des Inputs. In dieser Hinsicht sind menschliches Gehirn und Computer äquivalent, denn beide dienen zur Informationsverarbeitung (vgl. Baumgartner, 1997, S. 90f). Mit anderen Worten:“ In Analogie zum Computer wird davon ausgegangen, dass die eingehenden Informationen, die als **Input** bezeichnet werden, eine interne Verarbeitung durchlaufen und daraus eine Ausgabe, die als **Output** bezeichnet wird, generieren, ein Ergebnis, das gleichzeitig neuer **Input** sein kann” (Serindağ, 2003, S. 56). Der Lehrer ist ein *Tutor* in der kognitivistischen Theorie. “Der Lerner bekommt eine aktive Rolle, die über die reine Reaktion auf Reize hinausgeht. Er lernt, indem er eigenständig Informationen aufnimmt, verarbeitet und anhand vorgegebener Problemstellungen Lösungswege entwickelt” (Meir)⁹.

Piaget (1971) beschreibt für diese Theorie zwei grundlegende Lernprozesse als Austauschvorgänge mit der Umwelt:

⁸ Meir, S. (O.D.). 2 Didaktischer Hintergrund Lerntheorien.
http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf.
 Zugang: 10.09.2015

⁹ Meir, S. (O.D.). 2 Didaktischer Hintergrund Lerntheorien.
http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf.
 Zugang: 11.09.2015

- **Assimilation (Angleichung, Annäherung):** “das Zuordnen einer Wahrnehmung zu einem vorhandenen Wahrnehmungsschema, das bereits für ähnliche Wahrnehmungen verwendet wird. Dadurch wird eine Wahrnehmung *verallgemeinert* und als bekannt eingestuft¹⁰”, d.h. das Wahrgenommene passt zu den bereits vorhandenen, kognitiven Strukturen (Schemata).
- **Akkommodation (Anpassung):** “Beim Vorgang der Akkommodation wird dagegen ein bestehendes Schema durch zusätzliche Erfahrungen der Umwelt angepasst, das Neue in die schon vorhandenen kognitiven Strukturen eingefügt” (Vogt, 2007, S. 6). Mit anderen Worten: Die “kognitiven Strukturen [also Schemata] müssen an die neue Situation angepasst werden, weil die vorhandenen Strukturen für die Lösung [des neuen Problems] nicht ausreichen¹¹.”

Die sprachlichen Elemente und Strukturen der deutschen Sprache, die von unseren L3-Lernern als eine neue Wahrnehmung zu dem vorhandenen Wahrnehmungsschema von L1 und von L2 zugeordnet werden sollen, können als Beispiel die *Assimilation* erklären. Des Weiteren können neue zugeordnete Elemente und Strukturen von Deutsch zusammen mit ihren erfolgreichen Anwendungen und kognitiven Einprägungen für die *Akkommodation* als ein gutes Beispiel betrachtet werden.

2.1.4. Konstruktivismus

Konstruktivismus “geht auf die Arbeiten des Entwicklungspsychologen J. Piaget (1896-1980) und des Schweizer Psychologen und Pädagogen H. Aebli (1923-1990) zurück” (Vogt, 2007, S. 7). Diese Theorie hält die Vermittlung von Wissen für unmöglich, denn das Lernen wird nicht durch die Umwelt, sondern durch das Individuum bestimmt. Mit anderen Worten: Wissen muss ständig individuell konstruiert, reorganisiert und erweitert werden. Daher fokussiert sich der Konstruktivismus eher auf das **Input**.

¹⁰ Assimilation, O.N. (O.D.). [https://de.wikipedia.org/wiki/Assimilation_\(Lernpsychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Assimilation_(Lernpsychologie))
Zugang: 11.09.2015

¹¹ Schmitt, G. (2005). Lern-Psychologie. <http://www.lern-psychologie.de/kognitiv/piaget.htm>
Zugang: 06.01.2017

In dieser Theorie ist das ‐Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess, in dem jeder Lerner eine individuelle Repräsentation der Welt erschafft. Was genau ein Lerner lernt, hängt stark von seinem Vorwissen und der konkreten Lernsituation ab¹².‐ Zusammenfassend kann man sagen, dass das Lernen beim Konstruktivismus durch **persönliches Erfahren, Erleben** und **Interpretieren** zustande gebracht wird. Der Lernprozess wird also vom Lerner selbstorganisiert, wie er bei unseren Lernern zu sehen ist. Daher basiert unsere Studie eher auf dem Konstruktivismus.

Die drei Theorien, die als Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus bezeichnet sind, wurden von Kraler (2007)¹³ und Meir (O.D.)¹⁴ anlehnend an Baumgartner (1994, 110) wie folgt verdeutlicht:

Tabelle 1
Übersichtliche Lernparadigmen im Vergleich

Kategorie:	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Das Gehirn ist ein	passiver Behälter	Computer	Informationell geschlossenes System
Wissen wird	abgelagert	Verarbeitet	konstruiert
Wissen ist	eine konkrete Input-/Output-Relation	ein adäquater interner Verarbeitungsprozess	mit einer Situation operieren zu können
Lernziele	richtige Antworten	richtige Methoden zur Antwortfindung	Komplexe Situationen bewältigen
Paradigma	Stimulus-Response	Problemlösung	Konstruktion
Strategie	Lehren	beobachten und helfen	kooperieren
Die Lehrperson ist	Autorität	Tutor	Coach, Spieler, Trainer
Feedback wird	extern vorgegeben	extern modelliert	intern modelliert
Interaktion	starr vorgegeben	Dynamisch in Abhängigkeit des externen Lernmodells	Selbstreferentiell, zirkulär, strukturdeterminiert (autonom)
Programmmerkmale	Starrer Ablauf, quantitative Zeit- und Antwortstatistik	Dynamisch gesteuerter Ablauf, vorgegebene Problemstellung, Antwortanalyse	Dynamisch, komplex vernetzte Systeme, keine vorgegebene Problemstellung

Quelle: zit. nach Meir (O.D.)¹⁵

¹² Lernpsychologie, O.N. (O.D.). <http://www.lernpsychologie.net/lerntheorien/konstruktivismus>
Zugang: 12.09.2015

¹³ Kraler, C. (2007). Neue Lern- und Lehrformen. *LFI-Zukunftskonferenz „Schule im Umbruch“ Klosterneuburg, 10. Dezember 2007, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung Universität Innsbruck*. <http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/klosterneuburg2007-vortrag.pdf>.
Zugang: 13.09.2015

¹⁴ Meir, S. (O.D.). 2 Didaktischer Hintergrund Lerntheorien.
http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf.
Zugang: 13.09.2015

Der Behaviorismus fasst das Lernen als Verfestigung von Wissen durch Frage-Antwort Ketten auf, während die Problemlösung für die vorgegebene Problemstellung im Kognitivismus relevanter ist. Im Gegensatz dazu ist selbständiges Entdecken der Lerninhalte wichtiger im Konstruktivismus (vgl. Baumgartner, 1997; Serindağ, 2003). Laut Hammrich (2014) kann das Lernen gemäß konstruktivistischer Auffassung “am effektivsten in problemorientierten, situativen Lernumgebungen als sozialer Prozess unter Einbezug authentischen Lernmaterials und oft mithilfe von digitalen Medien” (S.166) zustande gebracht werden.

2.1.5. Konsequenzen für den L3-Unterricht

Hier werden die Konsequenzen für den Tertiärsprachenunterricht (L3-Unterricht) in Bezug auf die Relevanz von kognitivistischen und konstruktivistischen Lernkonzepten mittels Abbildungen verdeutlicht.

2.1.5.1. Relevanz von kognitivistischen und konstruktivistischen Lernkonzepten

Um die Konsequenzen von kognitivistischen und konstruktivistischen Lernkonzepten für den L3-Unterricht herauszufinden, muss man zuerst darauf eingehen. Denn beide Ansätze “betonen die Bedeutung des bereits vorhandenen Wissens, der Lernerfahrung und der eigenen entwickelten Lernstrategien. Die Annahme dieser erkenntnistheoretischen Tatsache führt dazu, dass man zwischen dem Lernen einer [L1, einer] L2 und dem Lernen einer L3 unterscheiden muss” (Serindağ, 2003, S. 62). Im Lernprozess der L1 profitieren die Menschen von den Universalien und von der Lernumwelt, die im L1-Lernprozess eine relevante Rolle spielen, weil der Grundstein somit für weitere Sprachen in menschliches Gedächtnis eingepägt wird. Um alles besser zu verstehen, muss man einen Blick auf die folgende Abbildung werfen, die von Hufeisen (2001, 649) als Erwerb der L1 betrachtet wurde:

¹⁵ Meir, S. (O.D.). 2 Didaktischer Hintergrund Lerntheorien.
http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf
Zugang: 13.09.2015

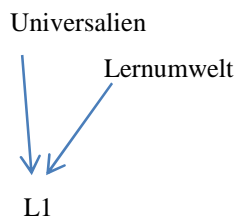


Abb. 3. Lernen einer L1

Quelle: Hufeisen, 2001

Demzufolge wird “ je nach Qualität und Quantität von Input eine L1 [zuerst natürlich in der Familie, dann in Lebenssituationen, danach in den Schulen] erworben” (Hufeisen, 2001, S. 649). Dieser Erwerb von der L1 sollte damit als eine Grundlage für weitere Sprachen fungieren. Als Folge dessen veranschaulicht Hufeisen die zweite Abbildung, die das Lernen der L2 wie folgt illustriert:

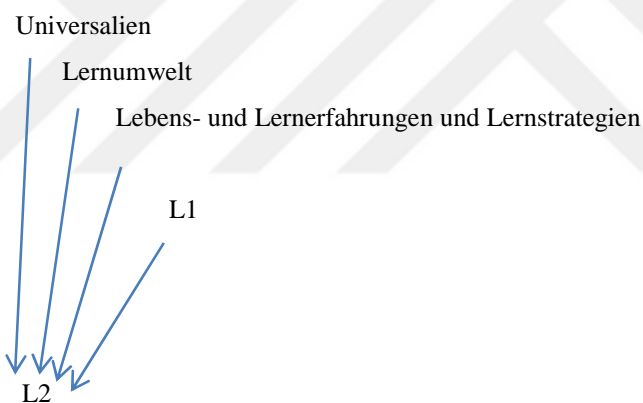


Abb. 4. Lernen einer L2

Quelle: Hufeisen, 2001

Gemäß der obigen Abbildung 4 bringt der Lerner nicht nur “allgemeine Lebens- und Lernerfahrungen, (...) [sondern auch] Strategien in den Lernprozess ein. Die L1 interagiert - positiv oder auch negativ- in individuell unterschiedlichem Ausmaß mit dem L2-Lernprozess” (S.649).

Als die dritte und umfassendere Abbildung, die das Lernen der L3 enthält, wurde von Hufeisen (2001) im Folgenden veranschaulicht:

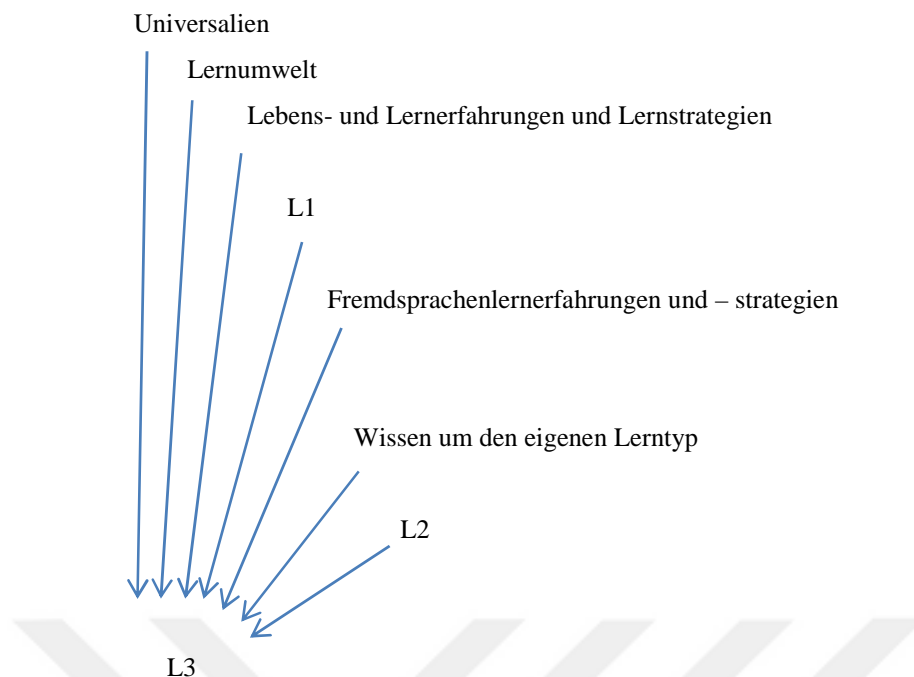


Abb. 5. Lernen einer L3

Quelle: Hufeisen, 2001

In Abbildung 5 sind die Einflussfaktoren beim Lernen einer L3 komplexer als die ersten und auch zweiten Abbildungen. Denn sie impliziert die ganzen Inhalte der beiden Abbildungen. Daher “unterscheiden [sie] sich auch qualitativ deutlich vom L2-Lernen, erstens durch die Kenntnis einer anderen Fremdsprache und zweitens durch spezifische Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien, die nicht deckungsgleich mit allgemeinen Lebens- und Lernerfahrungen und Lernstrategien sind” (Hufeisen, 2001, S. 649).

Anlehnend an Köberle (1998, S. 93f) erläutert Serindağ (2003, S. 64), “dass es sich beim Tertiärsprachenlernen um einen bewussten, konstruktivistischen, kumulativen und nicht rein imitativen Prozess handeln [sollte]. Daher scheint also die Anwendung bzw. Reaktivierung bereits vorhandenen Sprachpotentials der Lernenden evident zu sein” (S.64). Sowohl die erste als auch die zweite Abbildung veranschaulichen eigentlich unsere Lerner, die das Deutsche als L3 an den universitären Vorbereitungsklassen lernen. Ob sie alles im L3-Lernprozess anwenden können, und was auf den Abbildungen von L2 und von L3 zu sehen ist, möchten wir im empirischen Teil dieser Studie durch Beispiele überprüfen.

2.1.5.2. Relevante Lernformen für den L3-Unterricht

Roininen (2012, S. 6) ist der Ansicht, dass das Deutsche als Fremdsprache eine typische Tertiärsprache wäre, weil man es oft als dritte oder weitere Fremdsprache lernt. Mit anderen Worten: Die meisten Lernenden beginnen mit Deutsch, nachdem sie bereits das Englische als erste Fremdsprache gelernt haben. Deshalb sind die L3-Lerner im L3-Lernprozess schon erfahrener als im L2-Lernprozess. Sie sind auch älter und deswegen kennen sie ihren Lerntyp besser als vorhin, und sie verfügen natürlich über mehr Lebenserfahrungen und Vorwissen sowie Intellektualität. Daher wird die „Tertiärsprache bewusster, kognitiver und kognitivistischer“ gelernt, wie Hufeisen (2000, S. 37) ausgedrückt hat. In diesem Zusammenhang spielt das entdeckende Lernen eine relevante Rolle beim L3-Unterricht, in dem „der Lerner sich noch aktiver in den Lernprozess einschalten [sollte]“ (S. 37).

Die Eigentätigkeit des Lerners steht beim entdeckenden Lernen im Vordergrund. Der Lerner versucht selbst, z.B. im Grammatikunterricht nach Informationen zu suchen und daraus bestimmte Regeln der Zielsprache abzuleiten (vgl. Serindağ, 2003, S. 67). Schulmeister (1997, S. 72) ist der Auffassung, dass durch entdeckendes Lernen erworbenes Wissen auf die konkrete Lernsituation beschränkt werden könnte, weil man es auch in späteren konkreten Problemsituationen anwenden würde, „was damit zusammenhängt, dass Aufgaben, die dem Suchen und Probieren weiten Raum geben, besser dazu geeignet sind, beim Lernenden die vorhandenen kognitiven Konzepte zu aktivieren und neu zu entwickeln“ (Schulmeister, 1997, S. 72). Die Motivation, auf die Blumstengel (1998) ihre Aufmerksamkeit richtet, ist auch eine der Grundvoraussetzungen für entdeckendes Lernen, weil das Lernen überhaupt effektiv stattfinden sollte. Daher könnte man den Lernenden beim entdeckenden Lernen eine motivierende Wirkung zusprechen.

Anlehnend an Chan (1999) drückt Serindağ (2003) aus, dass auch induktive Lernverfahren (also S-O-S Prinzip / Sammeln-Ordnen-Systematisieren) einen wichtigen Beitrag zum autonomen Lernen leisten könnten. Deshalb wäre es sinnvoller und besser, die bewusste Aktivierung aller Sprachphänomene, die der Lerner im Kopf hat, durch induktives Lernen erreichen zu können.

Als nächste Lernformen für L3-Unterricht dürfte man das Tandem ausdrücken, das im europäischen Raum für Sprachenlernen seit den siebziger Jahren verbreitet ist. „Vertreter zweier Sprachen bringen einander Ihre Muttersprache bei, dabei ist jeder

Partner abwechselnd Lehrer und Lerner. In den Partnerschaften wird der Rahmen für eine individuelle Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse geschaffen” (Kerschhofer-Puhalo, 2001, S. 768).

Kooperatives Lernen in Gruppen- und Partnerarbeiten können auch als Lernformen für L3-Unterricht fungieren. “Aufgabe des Bildungssystems ist es daher, entsprechende Lehr- und Lernformen anzubieten, um kooperative Fähigkeiten und Arbeiten im Team zu fördern” (Kerschhofer-Puhalo, 2001, S. 772). Somit können fleißige Sprachenlerner den Kommilitonen helfen, damit die Regeln und Strukturen der Zielsprache nochmals erzählt werden können.

In dieselbe “Richtung geht auch der Ansatz (*Lernen durch Lehren*): Die Vermittlung der Inhalte erfolgt in (*Schülersprache*), d. h. [einfache Ausdrücke der Lehrkräfte können] den Lernenden besser angepasst sein als die [komplizierte] Lehrersprache” (Kerschhofer-Puhalo, 2001, S. 771f). Demzufolge können sogar die Lernmotivation, das Selbstvertrauen, das Selbstbild und die Einstellung zum Fremdsprachenunterricht emotional “verbessert werden. Die passiv-rezeptive Schülerrolle [oder Lernerrolle] wird verändert (...) [Sie] werden zu mehr Selbständigkeit und -tätigkeit und mehr Eigenverantwortung angeregt” (S.771f).

2.2. Übersicht über relevante Hypothesen des L2-Erwerbs

Die Sprache, die von Geburt an gelernt wird, wird Muttersprache (L1) oder Erstsprache genannt, wie Roininen (2012, S. 3) ausgedrückt hat. “Jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, eignet sich im Verlaufe weniger Jahre die Sprache seiner Umgebungen an: Man sagt auch: Es erwirbt seine erste Sprache” (Apeltauer, 1997, S. 10). Dieser Erwerb von L1 - bevorzugte Sprache - wird häufig in der Familie unterstützt und auch von Verwandten, usw. täglich verbessert.

Nach Roininen (2012, S. 4) wird der Ausdruck *Zweitsprache* in der Fachliteratur häufig als ein übergeordneter Begriff verwendet, der für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache gilt. Die erste Fremdsprache (L2) dürfte in der Türkei als Englisch betrachtet werden, wird nach dem L1-Erwerb in der Grundschule unterrichtet, d.h. fast alles, was die Kinder im Englischunterricht lernen, übertragen sie nicht nur als Lexeme, sondern auch als Regeln und Strukturen ins Türkische. Mit anderen Worten: Die letzte Fremdsprache, die der Lerner gelernt hat, beeinflusst die künftige Fremdsprache häufiger. Das Gesagte sehen wir auch bei unseren Probanden,

weil sie ständig nach englischen Entsprechungen von sprachlichen Strukturen des Deutschen fragen. Sie glauben wahrscheinlich, dass sie besser Deutsch lernen könnten, falls sie deutsche Regeln und Strukturen öfters ins Englische übersetzen. Kurz gesagt, findet die erste Fremdsprache bzw. das Englische in der Türkei gesteuert in den Schulsituationen statt. Daher dürften wir sie für diese Studie als L2 benennen (vgl. Roininen, 2012, S. 4).

Beim Lernen der ersten Fremdsprache (L2) sind das allgemeine Vorwissen und die muttersprachlichen Kenntnisse relevant, denn durch diese versuchen die Kinder, die erste Fremdsprache zu lernen. Der Unterschied zwischen der Zweitsprache und der Fremdsprache 'besteht hauptsächlich darin, dass die neue Fremdsprache [wie Englisch und Deutsch in der Türkei und auch bei unseren Probanden] keine hohe Bedeutung für die Bewältigung der Alltagskommunikation hat' (Roininen, 2012, S. 4, zit. nach Ahrenholz, 2008, S. 7). Die Zweitsprache hingegen kann sowohl in Lebenssituationen als auch in Schulsituationen stattfinden wie z.B. Deutsch als Zweitsprache bei Gastarbeitern in Deutschland. Es gibt aber trotz allem drei signifikante Hypothesen zum Zweitspracherwerb (L2-Erwerb), die an den Zweitspracherwerbsforschungen als *Kontrastivhypothese*, *Identitätshypothese* und *Interlanguage-Hypothese* bezeichnet werden, und die im Folgenden ausführlicher dargestellt sind.

2.2.1. Kontrastivhypothese

Der Begriff **Kontrastiv** bedeutet "das Gegenüberstellen zweier Sprachsysteme, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden. Das Bewusstsein [also] die inneren Vorgänge, werden im behavioristischen Sinne nicht weiter betrachtet¹⁶." Balcı (2013, S. 211) ist auch der gleichen Ansicht und sagt, dass die kontrastive Linguistik sich mit der Beschreibung von *Gemeinsamkeiten*, *Ähnlichkeiten* und *Unterschiede verschiedener Sprachen* befasst.

Die Kontrastivhypothese ist an die behavioristische Spracherwerbsforschung angelehnt. Sie wurde 1947 von *Fries* initiiert und 1957 von *Lado* fortgeführt. Bei dieser Hypothese geht man davon aus, dass die Erstsprache (L1) den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst, wenn es in beiden Sprachen ähnliche Regeln und Elemente gibt. Eine solche Ähnlichkeit erleichtert die Zweitsprache oder Fremdsprache.

¹⁶ O.N. (2001). Fremdspracherwerb. <http://www.grin.com/de/e-book/99656/fremdspracherwerb>
Zugang: 24.01.2016

Der Lerner greift beim Erwerb einer Zweitsprache permanent auf seine Erstsprache zurück, d.h. die muttersprachlichen Gewohnheiten (*habits*) des Lerners werden systematisch auf die zur erlernenden Fremdsprache übertragen (*Transfer*). “Strukturelle Übereinstimmungen zwischen verglichenen Sprachen sollen einen *positiven Transfer* bedingen” (Tekin, 2012, 19). Laut Klein (1987, S. 38) gibt es auch Lernschwierigkeiten und Fehler oft gerade dort, wo die Strukturen sehr ähnlich sind. Auch unterschiedliche Regeln und Elemente dagegen bereiten Lernschwierigkeiten und bedingen Fehler. (vgl. Bausch&Kasper, 1979, S. 5; Knifka & Siebert-Ott, 2007, S. 34f; Serindağ, 2003, S. 70). Solche aufgetauchten Strukturunterschiede kann man als einen *negativen Transfer (eine Interferenz)* bezeichnen (vgl. Tekin, 2012, S. 19), worauf wir später in Abschnitt 3 unter 3.1.1. ausführlicher eingehen möchten.

Aus fremdsprachendidaktisch-methodischer Sicht kann man folgende Merkmale und Konsequenzen der Kontrastivhypothese, die wir kurz wie folgt darstellen wollen, sehen:

- Um die Interferenzfehler zu vermeiden, wurde die Direkte Methode als eine Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode entwickelt. Die Zielsprache sollte den Lernenden induktiv beigebracht werden, wenn sie nicht nur Sprachwisse, sondern auch Sprachkönnner werden möchten. Daher werden in den Lehrwerken für Fremdsprachen viele “Beispiele, Erklärungen und spezielle Übungen für sprachkontrastiv problematische Bereiche angeboten” (Fekete, 2016, S. 29f).
- Die typischen “Übungsformen in Fremdsprachenlehrbüchern oder in den damals entstandenen Sprachlaboren auf behavioristischer Basis sind die sog. *pattern-drills*, die durch Einschleifung den Erwerb problematischer Strukturen ermöglichen sollen” (S.30).

Das ganze Ringen der Forscher konnte aber die Interferenzfehler im Lernprozess einer Fremdsprache nicht vermeiden, andernfalls würden wir diese Studie nicht durchführen.

2.2.2. Identitätshypothese

Kleppin (1998, S. 133) erklärt die Identitätshypothese so deutlich, dass Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb im Wesentlichen gleichartig verlaufen sollten. In beiden Fällen aktiviere der Lerner angeborene mentale Prozesse. In dieser Hinsicht basiert die Identitätshypothese auf der Theorie von *Noam Chomsky*. Er behauptete, “dass jeder Mensch einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus habe. Demnach ist es nicht von Bedeutung, ob der Lerner bereits eine Sprache beherrscht, denn Erst- und Zweitsprache besitzen die gleichen grammatikalischen Universalien, die genetisch im Menschen verankert sind¹⁷.” Diese Auffassung wurde auch von Kniffka & Siebert-Ott (2007, S. 34) unterstützt, denn laut Kniffka & Siebert-Ott (2007) wurde die Identitätshypothese auf der Grundlage von kognitivistischen bzw. nativistischen Erklärungsansätzen formuliert. Hier geht man davon aus, “dass sprachliches Vorwissen für den Zweitspracherwerb keine besondere Rolle spielt. Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb unterliegen nach dieser Hypothese denselben Prinzipien, Entwicklungsverläufe im Erstspracherwerb und im Zweitspracherwerb sind identisch” (S. 34).

2.2.3. Interlanguage-Hypothese

In der Interlanguage-Hypothese wird versucht, unterschiedliche Erklärungsansätze zu verbinden, d.h. Fehler entstehen nicht nur durch Interferenzen oder Übertragungen. Sie können unterschiedliche Ursachen haben. Daher wird “[d]er Lerner (...) in der Interlanguage-Hypothese als **kreativ** und **kognitiv** (bewusst verarbeitend) tätig gesehen” (Kleppin, 1998, S. 39). Demgemäß nimmt diese Hypothese laut Serindağ (2003, S. 73) eine Art Zwischenposition ein, die zwischen den gegensätzlichen Hypothesen *der Kontrastiv- und Identitätshypothese* auftaucht.

Der Lerner bildet beim Erwerb einer zweiten Sprache ein spezifisches Sprachsystem, das wir als Interlanguage bezeichnen dürften. “Dieses Sprachsystem weist das Elemente der Mutter- und Zweitsprache sowie davon unabhängige eigenständige Merkmale auf¹⁸.” Der von Selinker (1972) eingeführte Begriff

¹⁷ O.N. (2001). Fremdspracherwerb. <http://www.grin.com/de/e-book/99656/fremdspracherwerb>
Zugang: 24.01.2016

¹⁸ Krumm, Jürgen (O.D.). Interlanguage-Hypothese.
<http://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/Interlanguage.pdf>. Zugang: 25.01.2016

Interlanguage kann über die Merkmale der L1 und der L2 oder unterschiedliche Einflussfaktoren verfügen, die von beiden Sprachen unabhängig sind.

Laut Selinker kann man bei der Charakterisierung der *Interlanguages* verschiedene psycholinguistische Prozesse berücksichtigen, die wieder von ihm wie folgt in fünf Kategorien klassifiziert wurden:

1. *Language transfer (Sprachtransfer)*: Übertragung von L1 in die Zielsprache. Der Lerner überträgt Regeln, etc. aus seiner Muttersprache oder aus der bereits gelernten Fremdsprache in die Systematik seiner Lernersprache. Dabei können neben richtigen Äußerungen auch von der Norm der Zielsprache abweichende Äußerungen (Fehler) produziert werden.

2. *Transfer of training (Transfer aus der Lernumgebung)*: Anwendung von bestimmten Strukturmustern, die durch Übung erworben werden. Sie kann zu einseitigem Gebrauch von bestimmten Satzmustern und “zu Abweichungen von der fremdsprachlichen Norm führen, z.B. ein Deutschlerner, der im Unterricht gerade das Präteritum intensiv gelernt und geübt hat, gebraucht das Präteritum deutlich häufiger, als dies der Muttersprachler tun würden” (Serindağ, 2003, S. 75).

3. *Strategies of second language learning (Lernstrategien)*: Eigenständig entwickelte kognitive Strategien, die zur Hypothesenbildung in Bezug auf die Zweitsprache führen. “Der Lerner bildet Hypothesen über Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der zu lernenden Sprache, die er anhand der einlaufenden Daten überprüft, bestätigt, verwirft oder modifiziert” (S.75).

4. *Strategies of second language communication (Kommunikationsstrategien)*: Dabei geht es nicht um eine perfekte grammatikalische Aussprache, sondern darum, sich in bestimmten Situationen verständlich zu machen. In diesem Fall kann der Lerner “versuchen, eine fehlende Vokabel zu paraphrasieren oder sie durch anderes fremdsprachlichen Wort zu ersetzen, um sein kommunikatives Ziel zu erreichen” (Serindağ, 2003, S. 77). z.B.: **Ich bin nineteen years old.* (statt: Ich bin neunzehn Jahre alt).

5. *Overgeneralization of target language material (Übergeneralisierung)*: Korrekt erworbene Regeln werden auf Bereiche übertragen, in denen sie nicht gültig sind. Der Lerner gebraucht beispielsweise ein trennbares Verb “*aufstehen*” als ein untrennbares Verb und bildet somit diesen fehlerhaften Satz:

**Ich aufstehe morgens um 07:00 Uhr.* (statt: Ich stehe morgens um 07:00 Uhr auf.)

Der Lerner übergeneralisiert hier die Regelhaftigkeit der Konjugation der trennbaren Verben so, als ob sie untrennbar wären. Man muss hier zum Ausdruck bringen, dass beide fehlerhaften Beispiele von unseren Probanden im Unterricht gemacht worden sind. Solche fehlerhaften Verbkonjugationen kann eine Fossilisierung¹⁹ verursachen, die später nicht so einfach korrigiert werden kann.

2.2.3.1. Didaktisch-methodische Konsequenzen für den L3-Unterricht an den universitären Vorbereitungsklassen

Als Erstsprache wird oft die Muttersprache (L1) verstanden, die bei unseren Probanden als Türkisch bezeichnet wird. Die L2 ist die erste Fremdsprache, die seit dem 20. Jahrhundert als Englisch in der Türkei unterrichtet wird. Polat & Tapan (2005) drücken die zweite Fremdsprache in der Türkei wie folgt aus: “Auf Englisch folgt in Bezug auf Lernerzahlen (...) [heutzutage] nicht mehr die französische Sprache, die jahrelang sogar in der Rolle der ersten Fremdsprache gelehrt und gelernt wurde. Vielmehr ist die deutsche Sprache an die zweite Stelle gerückt” (Polat & Tapan, 2005, S. 1).

Die zweite Fremdsprache, die in den 90er Jahren entweder als Deutsch oder als Französisch gekennzeichnet ist, wurde etwa “seit dem Studienjahr 1992/1993 ab 10. Klasse des Super Gymnasiums in der Türkei unterrichtet²⁰.” In dieser Hinsicht kann man sagen, dass die Lerner “zu diesem Zeitpunkt älter und erfahrener als zum Zeitpunkt des Erlernens der ersten Fremdsprache [sind]” (Hufeisen, 2001, S. 648). Mit anderen Worten: Fremdsprachenlerner können beim Lernprozess des Tertiärsprachenunterrichts (L3-Unterricht) auf ihren gesamten Sprachbesitz (L1 und L2) und seine Sprachlernerfahrungen zurückgreifen. Als Folge dessen scheint die Annahme der

¹⁹ Anlehnend an Selinker (1972, S. 215ff) drückt Loewe (2003) aus, dass Fossilisierung die Sprachformen sind, “die weder der Norm der Zielsprache, noch dem aktuellen Stand des Lerners entsprechen, aber als stabile Elemente in der Lernaltersprache bleiben. Demzufolge treten die fossilisierte-lernaltersprachlichen Strukturen vor allem auf, “wenn der Lerner seine Aufmerksamkeit auf neue, schwierige Strukturen der Zielsprache richtet, aber auch wenn er z.B. Angst hat, aufgeregt oder extrem entspannt ist” und sich auf den Unterricht nicht konzentrieren kann. Aus diesen Gründen befasst er sich “nicht mehr mit der Verbesserung seiner Fehler und fällt sein zielsprachliches Wissen in ein früheres Stadium seiner Interlanguage zurück” (Loewe, 2003, 3-10).

²⁰ Özbay, F. (O. D.). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi Geçmişi Ve Türkiye’nin Günümüzdeki Yabancı Dil Politikası. www.onlinearabic.net/sizden_gelenler_dosya/8043444.doc
Zugang: 18.01.2016

Kontrastivhypothese, dass es zwischen den zwei Sprachen gleichen Ursprungs relativ weniger Interferenzen gäbe, richtig zu sein.

Der Schwierigkeitsgrad einer zu erlernenden Fremdsprache hängt von ihrer Unterschiedlichkeit von der L1 des Lernenden ab, kann aber “für das Lernen des Deutschen als L3 nach dem Türkischen als L1 und nach dem Englischen als L2 durchaus von großem Nutzen (...) sein” (Serindağ, 2003, S. 78). Unsere Deutschlerner bevorzugen deshalb ständig im Unterricht, die neuen Regeln und Strukturen der Tertiärsprache (also Deutsch) mit der L2 (Englisch) vergleichend / kontrastiv zu lernen. Also versuchen sie, das Deutsche über Englisch zu lernen. Eine Studie von Köksal (2008, S. 72) verifiziert auch alles, was wir oben ausgedrückt haben. Köksal (2008) sagt, dass die Lerner, die an den universitären Vorbereitungsklassen die deutsche Sprache lernen, beim L3-Erlernen nicht die L1, sondern die L2 stets unkontrolliert mit der L3 in Verbindung setzen. Daher möchten die Lerner dieselben Lernstrategien, die sie beim L2-Lernen bevorzugt haben, aufgrund der genetischen Verwandtschaft auch für das Deutsche als L3 anwenden.

In der Tat lernt ein Deutschlerner das Deutsche als L3 simplifizierter, wenn er schon das Englische als L2 gelernt hat und von seinen sprachlichen Erfahrungen bis zur Mitte des Sprachniveaus A1 profitieren kann, weil die morphosyntaktischen Strukturen genauso wie die Inversionssätze, etc., die unterschiedlicher als L2-Strukturen sind, erst dann zum Vorschein kommen. In dieser Studie wird deshalb die Meinung “vertreten, dass Deutsch einem nur Türkisch Sprechenden schwerer fallen als einem zusätzlich noch Englisch Sprechenden, da der erste Lerner beim Deutschen [viel] mehr lernen muss und weniger aus seiner L1 transferieren kann, während der” (Serindağ, 2003, S. 79) zweite Lerner aus der L2 in die L3 mehr transferieren kann und daher weniger lernen muss.

Groseva (1998) behauptet einiges über den L3-Lernprozess. Sie ist der Ansicht, dass die bewusst gelernte L2 als eine Korrektur- und Kontrollinstanz für die L3 wie folgt fungieren könnte: “Der Bezugspunkt für die Überprüfung der Hypothese über das System und die Strukturen von L3 ist nicht mehr L1, sondern das bewusst gelernte und analysierte Wissen über L2” (Groseva, 1998, S. 22). Als Folge dessen kann man zweifelsohne behaupten, dass das L2-Wissen den Erwerbprozess der L3 erleichtert, indem der L3-Lerner seine L2-Lernerfahrungen als eine Basis für die sprachliche Produktion in die L3 überträgt. Eine solche Übertragung der bereits gelernten L2-Lernerfahrungen in die zu erlernende L3 wurde von Groseva (1998, S. 23) als FLAM

(*Foreign Language Acquisition Model*) bezeichnet. Die Auffassung von Groseva verifiziert auch teilweise unsere Beobachtungen und Erfahrungen im Lernprozess der L3. Ferner muss man an dieser Stelle zur Sprache bringen, "dass ein analysierender Sprachvergleich erst dann ein sinnvolles didaktisches und methodisches Mittel sein kann, wenn die Lehrkraft über genügend entwickelte Sprachkenntnisse in L2 und L3 verfügt" (S.23.). Andernfalls könnten die Fragen über den strukturellen Transfer von den L3-Lernern aus der L2 in die L3 nicht beantwortet werden. In Abschnitt 10 unter 10.1.1., 10.2.1. und 10.3.1. wird durch kontrastive Analyse festgestellt, ob die Lerner von L2-Sprachwissen und L2-Strategien im L3-Lernprozess bewusst profitieren.



TEIL III

LINGUISTISCHE GRUNDLAGEN

3.1. Kontrastive Linguistik

Kontrastive Linguistik (KL) ist ein Zweig der angewandten Linguistik, die auf Robert Lado zurückgeht. Sie trat zwischen den 1950er und 1960er Jahren besonders im Fremdsprachenunterricht in den Vordergrund. Anlehnend an Lado (1967) bringt Acar (2005, S. 20) zum Ausdruck, dass der Kontrastiven Analyse eine behavioristische Auffassung zugrunde liegt, in der der Gebrauch von sprachlichen Strukturen aus automatischen *Stimulus-Response-Verbindungen*, sog. *Habits*, besteht. Daher sind die *Habits* oder Gewohnheiten kontrollierbar. In dieser Hinsicht werden die muttersprachlichen Gewohnheiten der Lerner in die Zielsprache übertragen. Eine solche Übernahme, die aufgrund der muttersprachlichen Gewohnheiten auftaucht, kann entweder als eine Lernerleichterung, oder als eine Lernschwierigkeit bezeichnet werden (vgl. Lado, 1967; Balci, 2009; Balci, 2013). Laut dieser Auffassung werden die muttersprachlichen Strukturen in die Zielsprache übertragen, ohne darüber nachzudenken, ob sie in der Zielsprache akzeptabel sind.

3.1.1. Transfer und Interferenz

Übertragungen der sprachlichen Strukturen aus L1 in die Zielsprache (L2) oder auch (L3) können als *Transfer* bezeichnet werden. Transfer kann entweder *positiv* oder *negativ* auftreten. Falls in einem linguistisch definierten Bereich eine Gleichheit zwischen der Muttersprache (L1) und der Zielsprache (L2) erscheint, dann kann man von einem *positiven Transfer* sprechen, der das Lernen erleichtern und nicht zu Fehlern führen könnte. Dieser Fall kann sogar auf die Motivation der Lerner positiv wirken, aber wenn es linguistische Unterschiede zwischen der L1 und der L2 gibt, dann führen diese Unterschiede zum *negativen Transfer*. Er wird heutzutage auch als *Interferenz* (vgl. Hufeisen&Neuner 1999, S. 106; Serindağ, 2003, S. 82; Tekin, 2012, S. 147), bezeichnet, die bei Wahrig (1997, S. 684) als “gegenseitiger Einfluss verschiedener Sprachen aufeinander [zu lat. *inter* „zwischen“ + *ferre* „tragen“]” definiert wurde. Der negative Transfer bildet somit die Grundlage für die Lernschwierigkeiten und Fehler im Fremdsprachenlernprozess. Mit anderen Worten: Der Erwerb einer Fremdsprache wird

durch die Strukturen der bereits erlernten Sprache und/oder Sprachen (z.B. L1 oder L2 etc.) bestimmt. Das Gesagte kann man wie folgt verdeutlichen:

- ähnliche Strukturen (verursachen) \triangleright *den positiven Transfer*
 - unterschiedliche Strukturen (verursachen) \triangleright *den negativen Transfer*
- (vgl. Acar, 2005, S. 20f).

Anlehnend an Hufeisen & Neuner (2007, S. 27) drückt Tekin (2012) andere Transferarten aus, die als *proaktiver* und *retroaktiver Transfer* auftreten. “Die Beeinflussung einer Sprache durch eine andere entsprechend der chronologischen Reihenfolge des Spracherwerbs wird (...) als proaktiver Transfer bezeichnet; der umgekehrte Fall ist hingegen unter dem Begriff des retroaktiven Transfers bekannt” (Tekin, 2012, S. 148).

Diese Transferarten lassen sich im Folgenden deutlicher darstellen:

L1 \rightarrow beeinflusst \rightarrow L2 (*proaktiver Transfer*)

L2 \rightarrow beeinflusst \rightarrow L1 (*retroaktiver Transfer*)

Abb. 6. Proaktiver und retroaktiver Transfer

Quelle: Eigene Darstellung

Der in Abbildung 6 dargestellte *retroaktive* Transfer einer Fremdsprache auf die Muttersprache ist eigentlich bei Personen deutlich zu merken, “die lange Zeit im Ausland gelebt haben und nunmehr Strukturen und Regeln der Fremdsprache auf die Muttersprache übertragen” (Tekin, 2012, S. 150). Das Türkische der Türken, die in Deutschland leben, ist ein typisches Beispiel für den retroaktiven Transfer. Anlehnend an Balçı (1987, S. 71) betrachten Oflaz und Bolat (2012, S. 1638) die Darstellung in Abbildung 6 als *proaktive Inhibition*²¹ (L1 beeinflusst die L2) und als *retroaktive Inhibition*²² (L2 beeinflusst die L1), die sinngemäß identisch sind, wie Tekin (2012) sagt.

²¹ **Proaktive Hemmung:** Das früher Gelernte aus der Zielsprache kann einen später gelernten Lernstoff dieser Zielsprache stören, der nicht so häufig verwendet wird.

²² **Retroaktive Hemmung:** Später erworbener Lernstoff der Zielsprache stört den früher Gelernten aus dieser Zielsprache (vgl. Mair&Sallager, 1979, S. 167).

Laut Juhász (1973) kann die Interferenz folgenderweise definiert werden: ‘Interferenz (...) ist die durch die Beeinflussung von Elementen einer anderen oder der gleichen Sprache verursachte Verletzungen einer sprachlichen Norm bzw. der Prozess dieser Beeinflussung’ (Juhász, 1973, S. 457f; in Tekin, 2012, S. 147f).

Der Begriff *Interferenz* wurde von Weinreich/Vincenz (1977) nach der folgenden Definition charakterisiert: “Diejenigen Fälle der Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, d.h. als Ergebnis des Sprachkontaktes vorkommen, werden als Interferenzerscheinungen verzeichnet.” (vgl. Dittloff, 2001, S. 33; Pechovà, 2013, S. 7).

Die obigen Definitionen von Juhász (1973) und von Weinreich & Vincenz (1977) zeigen uns deutlich, dass eine Interferenz die Verletzungen bzw. Abweichungen einer sprachlichen Norm umfasst. Darüber hinaus kann man auch sagen, dass die Interferenz über zwei Subklassifikationen verfügt, die von Forschern als interlinguale und intralinguale Interferenzen betrachtet wurden (vgl. Jörger, 2012; Serindağ, 2003; Tekin, 2012).

3.1.2. Interlinguale Interferenz

Interlinguale Interferenz tritt innerhalb der gelernten Sprache oder Zielsprache auf, wenn eine falsche Übertragung von bestimmten Regeln zwischen zwei oder mehreren Sprachen stattfindet. Somit taucht die falsche Übertragung bzw. Beeinflussung in der chronologischen Reihenfolge auf, wie z.B. L1 beeinflusst die L2 und L3; L2 beeinflusst die L3 usw. (vgl. Serindağ, 2003, S. 85). Als interlinguale Interferenzen, die unsere Probanden häufig bevorzugen, können wir auch *Faux amis* und *Über-/Unterdifferenzierung* bezeichnen.

3.1.2.1. Faux Amis

Der aus dem Französischen entlehnte Begriff *Faux amis* wurde ins Deutsche als *falsche Freunde* bzw. *homogene Hemmung* übertragen. Hier geht es “um Wortpaare aus zwei verschiedenen Sprachen, die bei ähnlicher oder gleicher phonologischer Struktur verschiedene Bedeutungen aufweisen” (Ünlüsoy, 1995, S. 22). Ein Beispiel für die *falschen Freunde* kann dann allerdings für unsere L3-Lerner in drei Sprachen wie folgt verdeutlicht werden:

z.B.: Türkisch als L1: *tabak* (*Teller* im Deutschen)
 Englisch als L2: *tobacco* (*Tabak* im Deutschen)
 Deutsch als L3: *Tabak* (*tütün* im Türkischen)

“*d.h. bestimmte Pflanzen, die Nikotin enthalten*” (Götz et al. 2008, S. 1050).

Ünlüsoy (1995) ist deshalb der Ansicht, dass solche scheinbaren Entsprechungen, die als falsche Freunde betrachtete Wortpaare sind, den Lerner beim Fremdsprachenlernen leicht zu negativem Transfer führen können.

Ein zweites Beispiel für die falschen Freunde zwischen der L2 und der L3 kann auch wie folgt vorkommen:

z.B. Englisch als L2: **gift** (*Geschenk* im Deutschen)

Deutsch als L3: **Gift** “lebenszerstörender od. gesundheitsschädlicher Stoff”
 (Wahrig, 1997, S. 559).

Dieses Beispiel weist die obigen Wortpaare aus zwei verschiedenen Sprachen auf, die bei ähnlich-phonologischer Struktur verschiedene Bedeutungen haben können. Das zeigt uns deutlich, dass die Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen nicht immer das Sprachlernen erleichtern, sondern auch erschweren können. Solche Beispiele können nicht nur zwischen L2 und L3 auftreten, sondern auch zwischen der L1 und der L3:

z.B. Türkisch als L1: **mal** “Grossvieh, Rindvieh; Eigentum” im Türkischen
 (Wendt, 1993, S. 330).

Deutsch als L3: **mal** “Zeichen: x; eine bestimmte Anzahl von Malen wiederholt,
 z.B. zweimal; ein Zeitpunkt von mehreren, z.B. das erste Mal”
 im Deutschen (Wahrig, 1997, S. 835).

Im Vergleich zur L2 sieht man solche Analogien weniger zwischen der L1 und der L3, deshalb können sie dem Lernprozess von L3 nicht schaden.

3.1.2.2. Über-/ Unterdifferenzierung

Die Überdifferenzierung, also “*Konvergenz* ist dadurch gekennzeichnet, dass es für zwei Elemente in L_x keine oder eine andere Unterscheidung in L_y gibt” (Tekin, 2012, S.151). Im Anschluss an Hufeisen & Neuner (2007, S. 71) gibt Tekin dazu noch folgendes Beispiel an, das die lexikosemantische Ebene darlegt:

z.B.:



Abb. 7. Überdifferenzierung

Quelle: Tekin, 2012

Eine solche Überdifferenzierung dürfte keine große Schwierigkeit für den Erwerb einer Fremdsprache anrichten, während das folgende Beispiel aus Hufeisen&Neuner (2007, 71; in Tekin, 2012, S. 152) einige Verwechslungen zeigt, die eigentlich zu Fremdsprachenfehlern führen können:

z.B.:

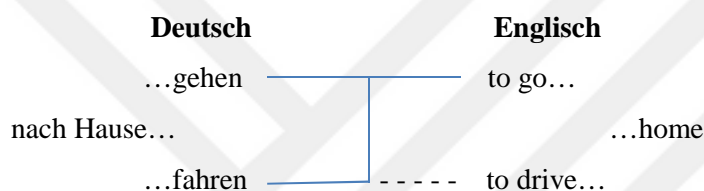


Abb. 8. Überdifferenzierung

Quelle: Tekin, 2012

Die Schwierigkeit besteht hier darin, dass man je nach Bewegungsarten “im Deutschen zwischen *gehen* und *fahren* unterscheidet, während man im Englischen *drive* nur dann benutzt, wenn man selbst am Lenkrad sitzt” (Serindağ, 2003, S. 86). Er gibt folgende Beispiele, um das Gesagte zu verdeutlichen:

z.B.: Ich fahre mit dem Bus, (heißt also nicht im Englischen)

**I drive by bus*, (sondern) I go by bus.

Wenn man das obige Beispiel “ausbauen würde, wäre eine Äußerung wie **to drive home by bus* also als falsch zu beurteilen” (Tekin, 2012, S.152).

Die Unterdifferenzierung, die von Tekin (2012) als *Divergenz* bezeichnet wurde, ist auch eine Ursache des interlingualen Transfers. Unterdifferenzierung von Phonemen tritt dagegen auf, wenn zwei Laute der Fremdsprache von ihren adäquaten Entsprechungen in der Muttersprache nicht unterschieden werden. Dieser Fall hat dann zur Folge, dass diese Laute nicht korrekt auseinandergehalten werden können.

Anlehnend an Sternemann et al. (1983, S. 18) gibt Tekin (2012, S. 152) das folgende Beispiel an, das die phonetisch-phonologische Ebene verdeutlicht:

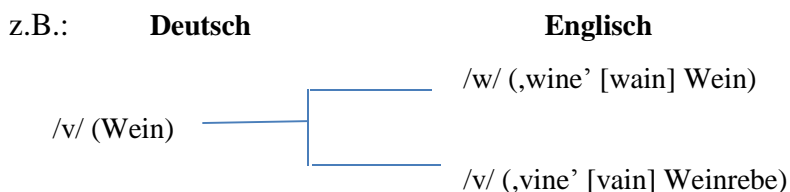


Abb. 9. Unterdifferenzierung

Quelle: Tekin, 2012

Die Abbildung 9 zeigt klar und deutlich, “dass deutsche Englischlerner das aus dem Deutschen bekannte Phonem /v/ undifferenziert für die englischen Phoneme /w/ und /v/ verwenden könnten, wodurch allerdings Missverständnisse entstehen können” (S.152.).

Anlehnend an Sternemann, et.al. (1983, S. 18) zeigt Tekin (2012, S. 153) ein anderes Beispiel, das die lexikosemantische Ebene im Hinblick auf die Unterdifferenzierung im Folgenden darlegt:

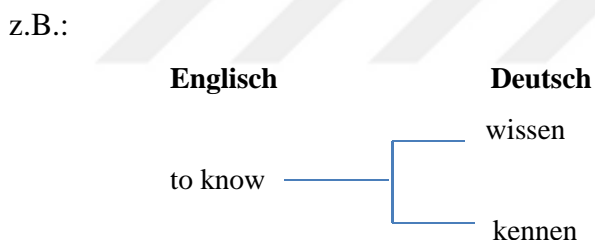


Abb. 10. Unterdifferenzierung

Quelle: Tekin, 2012

Viele türkische Deutschlernende, die das Englische schon als erste Fremdsprache in den Schulen “gelernt haben, benutzen für engl. **know** fast immer dt. **wissen**. Sie kennen und differenzieren nicht genügend zwischen dt. **wissen** und **kennen**, wenn es sich z.B. um eine bestimmte Person handelt” (Serindağ, 2003, S. 86). Deswegen bilden sie solche Sätze:

z.B.: *Ich kenne deinen Deutschlehrer.* (Statt diesen Satz zu bilden, bevorzugen sie oft den folgenden Satz * *Ich weiß deinen Deutschlehrer.*)

Schauen wir im bilingualen Wörterbuch Langenscheidt (1993, S. 786) nach, sehen wir dort, dass die Denotation, also die *Grundbedeutung* (Wahrig, 1997, S.351) für Deutsch **kennen** als *tanımak* und die Konnotation, also *Nebenbedeutung* (Wahrig, 1997, S.756) als *bilmek* im Türkischen auftreten (vgl. Wendt, 1993, S. 786). Dahingegen wird das deutsche Verb **wissen** nur mit seiner Denotation als *bilmek* ins Türkische übertragen (vgl. Wendt, 1993, S. 1006). Diese denotativen und konnotativen Bedeutungen bilden deshalb eine solche Abweichung hinsichtlich der lexikalisch-semanticen Ebene.

3.1.3. Intralinguale Interferenz

Anlehnend an Czochralski (1973, S. 191f), Juhász (1973, S. 458), Nickel (1972b, S. 12) und Zatovkanjuk (1973, S. 76) drückt Böttger (2008) aus, dass die intralinguale Interferenz diejenige Beeinflussung ist, die innerhalb einer Fremdsprache stattfindet. Den intralingualen Interferenzen “wird innerhalb der Fremdsprachenerforschung seit dem von Selinker (1972) vorgeschlagenen Konzept der *Interlanguage* besondere Aufmerksamkeit geschenkt” (Tekin, 2012, S. 156). Sprachliche Normen werden hier unter dem Einfluss ein- und derselben Sprache verletzt (vgl. Hansen&Sternemann, 1984, S. 205f), d.h. “für den Fremdsprachenerwerb bedeutet dies, dass Fehler ausschließlich in der Fremdsprache selbst, also unabhängig von der Muttersprache und (...) anderer Fremdsprache/n ausgelöst werden” (Tekin, 2012, S. 156). Daher kann die intralinguale Interferenz in Bezug auf unsere Lerner die Übergeneralisierung und die Über-/Unterrepräsentation einschließen.

3.1.3.1. Übergeneralisierung

Im Anschluss an Balcı (1990, S. 51) bringt Serindağ (2003) zum Ausdruck, dass die Übergeneralisierung erst dann auftaucht, “wenn der Lerner versucht, einen zu lernenden Ausdruck mit dem bereits Gelernten zu identifizieren” (Serindağ, 2003, S. 87). Auf diese Weise kann “ein Deutschlerner, der schon gelernt hat, dass man das Präteritum Aktiv- Indikativ vieler deutschen Verben auf *-te* bildet, das Präteritum aller deutschen Verben, unabhängig davon, ob sie schwach oder stark sind, auf *-te* bilden” (S.87.). Die folgenden Beispiele können das Gesagte verdeutlichen:

z.B.: machen → er machte
 kommen →*er kommt (analog zu → er kam)

Die oben durch Beispiele erklärte Übergeneralisierung bedeutet also die falsche Verwendung einer Regel, wie Ünlüsoy (1995, S. 22) ausgedrückt hat (vgl. Draxler, 2007, S. 24).

Das Genus (*der, die, das*) im Deutschen kann auch die Übergeneralisierung anrichten, weil es dafür keine adäquate Entsprechung im Türkischen und im Englischen gibt. Daher können alle Genera von unseren Lernern als *das* bezeichnet werden. Auf diese Weise können sie *das Mann / das Frau* sagen (anstatt → der Mann und die Frau).

3.1.3.2. Über-/Unterrepräsentation

Ünlüsoy (1995, S. 23) ist der Auffassung, dass man von Überrepräsentation sprechen könne, wenn der Lerner die Elemente verwenden würde, die in der Zielsprache weniger wahrscheinlich seien. Vier Beispiele, die von türkischen Deutschlernern häufig präferiert wurden, können aus dem Sprachenpaar Türkisch-Deutsch wie folgt dargestellt werden:

z.B.: Ich esse Suppe.
 Ich nehme Medikamente ein.
 Ich frage dich.
 Ich fahre mit dem Zug.

Türkische Deutschlerner bevorzugen häufig dafür:

- *Ich trinke Suppe.
- *Ich trinke Medikamente.
- *Ich frage dir.
- *Ich gehe mit dem Zug.

Das fünfte Beispiel für die Überrepräsentation kommt von Serindağ (2003, S. 86), der dies im Folgenden verdeutlicht hat:

z.B.: *Er ist im Wasser ertrunken. (anstatt) Er ist ertrunken.

Solche Hypothesen von Lernern können die Grundlage der Lernaltersprache im Lernprozess von L3 bilden. Anlehnend an Levenston (1972) bringt Böttger (2008, S. 31) zur Sprache, dass man die Unterrepräsentation als eine Erscheinungsform muttersprachlicher Interferenz behandeln könnte. Ünlüsoy (1995, S. 23) dagegen ist aber der Ansicht, dass der Lerner bei Unterrepräsentation fremdsprachliche Elemente

ausschaltet, die in der Muttersprache nicht vorhanden sind. Im Englischen kann z.B. der Satz (*The man I saw*) ohne Relativpronomen gebildet werden; ein türkischer Deutschlerner, dessen erste Fremdsprache Englisch ist, könnte deshalb im Deutschen das Relativpronomen weglassen. Somit bildet er einen Satz dafür im Deutschen wie (**Der Mann ich sah*), der die grammatischen Regeln des Deutschen verletzt, indem er das obligatorische Relativpronomen (-, *den*) im Akkusativ nicht präsentiert. Auf diese Weise können Interferenzen ans Licht kommen, weil die L3-Lerner bewusst oder unbewusst von L2-Strukturen im L3-Lernprozess oder in den Lernsituationen des Deutschen profitieren wollen (vgl. Serindağ, 2003, S. 86f).



TEIL IV

FEHLERANALYSE

Im deutschen Wörterbuch Wahrig (1997, S. 467) hat man den Begriff *Fehler* als eine “Abweichung vom Richtigen” definiert, “die sich als Verstoß gegen eine sprachliche Norm realisiert” (Ünlüsoy, 1995, S. 12). “Im [A]llgemeinen gilt eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit (...), die zu Mißverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führt oder führen kann, als sprachlicher Fehler” (Lewandowski, 1985, S. 288f). Als Synonym für den Begriff *Fehler* verwendet man die *sprachliche Abweichung* und die *sprachliche Fehlleistung*. Laut Brdar-Szabó (2001) setzt sich die Fehleranalyse “als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik mit Untersuchung und Klassifizierung zweitsprachlicher Fehler auseinander” (Brdar-Szabó, 2001, S. 199). Deshalb kann man die Abweichungen von den zielsprachlichen Normen als einen einzigen Gegenstand der Fehleranalyse betrachten.

In Anlehnung an Fehse et. al. (1977) und Nickel (1972), bringt Ünlüsoy (1995) zur Sprache, dass eine Fehleranalyse den Weg von der Diagnose bis zur Therapie in verschiedenen Phasen wie *Fehlererhebung*, *Fehlerbeschreibung*, *Fehlererklärung*, *Fehlerbewertung*, *Fehlerkorrektur* und *Fehlertherapie* durchlaufen kann, die eng miteinander verbunden sind. “Zwischen Diagnose und Therapie angesiedelt ist dann die Fehleranalyse, in der die festgestellten Abweichungen von der erwarteten Norm erklärt werden sollen” (Luchtenberg, 2001, S. 861). Auch laut Kleppin (1997) und Mayer (1985) impliziert die Fehleranalyse einige Phasen, die schrittweise wie folgt dargestellt werden können:

4.1. Fehlererhebung

Für eine solche linguistische Untersuchung, die auf einen Korpus angewiesen ist, ist vor allem eine Datensammlung erforderlich. Beim ersten Schritt der Fehleranalyse, die als *Fehlererhebung* bezeichnet wird, handelt es sich um ein systematisches Sammeln von fehlerhaften Produktionen von Sprachlernenden. Laut Imider (2010) können solche Fehlererhebungen durch eine statistische “Erfassung empirischer Daten über den Schwierigkeitsgrad der Fehler aussagen, was den Störungsgrad der

Kommunikation anbelangt. Vor der Korpuserstellung werden Hypothesen über vorausgesetzte Analyseergebnisse formuliert” (Imider, 2010, S. 30).

4.2. Fehlerbeschreibung

Als zweite Phase der Fehleranalyse sieht man die “*Fehlerbeschreibung*, [die] von der quantitativen und der qualitativen Analyse Gebrauch [macht]” (Ünlüsoy, 1995, S. 15). Sie kann auch als *Fehleridentifizierung* und *Fehlerklassifizierung* auftreten. Durch sie werden nicht nur die von Sprachlernern gemachten Fehler, sondern auch ihre Ursachen untersucht, worauf wir später in Abschnitt 4 unter 4.5. eingehen möchten.

In Anlehnung an Kielhöfer (1975) behauptet Ünlüsoy (1995), dass Kielhöfer eine Fehlerbeschreibung durchführte, indem Fehler nach Art einer *Input-Output-Analyse* untersucht werden sollten. Er ging dabei von einem dreifachen Ansatz aus. Demzufolge wird ein Fehler: 1. linguistisch beschrieben, 2. psychologisch interpretiert, 3. lernpsychologisch interpretiert. Zuerst wird der dem Lerner vorgelegte Text als *Input* “dem vom Lerner wiedergegebenen Text als *Output* gegenübergestellt. Dann werden die psycholinguistischen Prozesse untersucht, die innerhalb der *Black-Box* des Schülers den korrekten *Input* in einen fehlerhaften Output transformieren sowie die äußeren Faktoren, die den Fehlerproduktionsprozess beeinflussen” (Ünlüsoy, 1995, S. 15).

4.3. Fehlerbewertung

Die *Fehlerbewertung* kann auch die *Fehlerquantifizierung* und *Fehlerqualifizierung* implizieren, denn die Fehlerquantifizierung enthält “die Fehlerstatistik, d.h. die quantitative Relation der Fehler zueinander und eventuell Fehlerquotient” (Imider, 2010, S. 32), und die Fehlerqualifizierung qualifiziert eben die Fehler nicht nur nach ihrem Schwierigkeitsgrad als schwere oder leichte Fehler, sondern unterscheidet auch zwischen den Fehlertypen, ob sie Kompetenz- oder Performanzfehler sind.

Im Anschluss an Deimel (1961) behauptet Ünlüsoy (1995), dass es keine absolute Fehlerbewertung geben könnte, da alle “Maßstäbe relativ sind und von pädagogischen, psychologischen und unterrichtlichen Bedingungen abhängen” (Ünlüsoy, 1995, S. 17).

4.4. Fehlertherapie

Als letzte Phase der Fehleranalyse taucht die *Fehlertherapie* (oder auch *Fehlerkorrektur* und *Fehlerprophylaxe*) auf. In dieser Phase beabsichtigt man aus Analyseergebnissen im Unterricht großen Nutzen ziehen, um die zukünftigen Fehler zu vermeiden. Daher ist es unbedingt erforderlich, spezifische vorbeugende Übungen zu erarbeiten. An dieser Stelle steht die *Fehlerprophylaxe* (oder *Fehlervorbeugung*) im Vordergrund, die der Vorbeugung von Fehlern dient. Die Fehlerkorrektur verfügt ebenso über einen “prophylaktischen Charakter, denn sie soll nicht nur den gemachten Fehler geraderücken, sondern auch dazu beitragen, dass der entsprechende Fehler nach Möglichkeit in Zukunft vermieden wird. In ihrer prospektiven Dimension implizieren Fehlerkorrekturen automatisch Fehlerprophylaxe” (Ünlüsoy, 1995, S.18).

4.5. Fehlerursachen und Fehlertypen

Unter typischen Fehlerursachen sind die folgenden Punkte häufig fast bei allen Fremdsprachenlernenden zu sehen, die das Deutsche als L3 lernen müssen:

- **Interlinguale Interferenz:** (Übertragung eines Ausdrucks aus der L1 in die Zielsprache (z.B. eines türkischen Muttersprachlers: *Ich bin *zehnneun Jahre alt*, anstatt: Ich bin *neunzehn* Jahre alt). Denn man liest im Türkischen zuerst die Ziffer an der Zehnerstelle dann die Ziffer an der Einerstelle vor, was im Deutschen umgekehrt ist.
- **Intralinguale Interferenz:** (“Übergeneralisierung, Regularisierungen und Simplifizierungen²³” in der Zielsprache), (vgl. Kleppin, 1998; Oksanan, 2014, S. 24). Fehlerhafte Konjugation der trennbaren Verben / *Ich aufstehe*; kein Genusunterschied / *das Kind, das Frau*.
- **Eine Diskrepanz zwischen dem Erlernten und der gestellten Aufgabe:** (z.B. *Deklination von Substantiven* und *n-Deklination* im Deutschen)
 Nom.: der Mann (Sg.) → der Name (Sg.) → der Polizist (Sg.)
 Akk.: den Mann (Sg.) → den Namenen (Sg.) → den Polizistenen (Sg.)

²³ Kleppin (1998, S. 33) klassifiziert die intralingualen Fehler in drei Kategorien: *Übergeneralisierungen* (z.B. Ich habe Essen gemacht.). Der Lerner weitet Regeln oder Kategorien auf solche Phänomene aus, worauf sie eigentlich nicht zutreffen; *Regularisierungen* (z.B. Ich habe meine Tante gebesucht.) hier wird ein unregelmäßiges Phänomen vom Lerner zu einem regelmäßigem gemacht; *Simplifizierungen* (z.B. Ich kommen. Du sagen.) solche Vereinfachungen können als Vermeidung der Nebensatzkonstruktionen oder als Vermeidung komplexer Formen (z.B. Gebrauch nichtkonjugierter Formen) auftreten.

- **Interferenz einer anderen zuvor gelernten Fremdsprache:** (Übertragung aus der L2 in die Zielsprache, also in die L3), z.B. (*I bin zwanzig*, statt: *Ich bin zwanzig*), die häufig auf dem Sprachniveau A1 von unseren L3-Lernern bevorzugt wird.
- **Falsche Freunde für Interferenzfehler:** “Es handelt sich um Wortpaare aus zwei verschiedenen Sprachen, die bei ähnlicher oder gleicher phonologischer Struktur verschiedene Bedeutungen aufweisen, z.B. türkisches *tabak* “*Teller*” versus deutsches *Tabak*” (Ünlüsoy, 1995, S. 22).
- **Lernerbezogene Faktoren:** (Müdigkeit, Krankheit, Konzentrationsmangel, Stress, Motivationsverlust usw.)

Meist unterscheidet man zwischen Kompetenzfehlern und Performanzfehlern beim Fremdsprachenlernen, wenn man von Fehlertypen redet (vgl. Corder, 1967; Nickel, 1972; Rattunde, 1977). Im Folgenden werden deshalb neben diesen Fehlertypen auch andere Fehlerarten ausführlicher dargestellt, damit ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede festgestellt werden können.

4.5.1. Kompetenz- und Performanzfehler

Die von Corder (1967) als (*errors*) und (*mistakes*) bezeichneten Fehlerarten werden von Chomsky (1975) *Kompetenzfehler* und *Performanzfehler* genannt. Kompetenzfehler sind ‘*Irrtum*’ respektive ‘*error*’ im “Kompetenzbereich (welcher der Saussureschen Ebene der ‘*langue*’ entspricht)” (Böttger, 2008, S. 45). Sie sind systematisch, aber nicht direkt beobachtbar. Daher können sie als Verstöße bezeichnet werden und sind eigentlich “eine Erscheinung von ‘Lernersprachen’, d.h. von vereinfachten oder verzerrten Varianten der Zielsprache²⁴.” Dieser Kompetenzfehler taucht meistens auf, wenn der Lerner “die betreffende Struktur noch nicht gelernt hat oder sie falsch verstanden hat” (Kleppin, 2001, S. 988). Auf diese Weise deckt sich seine Performanz mit seiner Kompetenz, die von den Normen der L2 abweicht. Infolgedessen kann der Lerner seine Fehler weder erkennen noch korrigieren (vgl. Tekin, 2012, S. 144).

²⁴ Kompetenz- und Performanzfehler, (O. N., O.D.). <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/605.htm>
Zugang: 30.12.2015

Die Performanzfehler (*mistakes*) hingegen sind unsystematisch und können als “Flüchtigkeitsfehler (*slips of the tongue* oder auch *lapses*) fungieren, die durch noch unvollkommene Automatisierung von (...) Regeln und Strukturen bedingt sind” (Kleppin, 2001, S. 988). Dieser Fehlertyp kann vom Lerner selbst erkannt und sogar korrigiert werden. Laut Böttger (2008) gehören ‘*mistakes*’ dieser Sortierung nach in den Performanzbereich, welcher in der Saussureschen Ebene als ‘*parole*’ bezeichnet ist.

Die von Corder (1967) und (1972) vorgeschlagene Kompetenz- und Performanzdichotomie wurde von Kielhöfer (1975) nicht nur ernsthaft kritisiert, sondern auch wie folgt in Frage gestellt: “(...) wie beide Fehlertypen zu unterscheiden sind. Kompetenz ist nicht direkt (...), sondern nur durch Beobachtung der Performanz [beobachtbar]. Wie kann man also feststellen, ob die Ursache des Fehlers im Kompetenz- oder im Performanzbereich liegt?” (Kielhöfer, 1975, S. 7). Imider (2010) ist auch der Auffassung, dass eine klare Abgrenzung zwischen beiden Fehlertypen nicht möglich wäre.

4.5.2. Unterschiedliche Fehlertypen

Unterschiedliche Dichotomien wurden u.a. von Apeltauer (2001), Edge (1989) und Raabe (1980) vorgeschlagen, um die Fehlertypen abzugrenzen. Nach Apeltauer (2001) gibt es noch eine Fehlerart, die man zu den Kompetenz- und Performanzfehlern zählen kann, und die als **verdeckte Fehler** bezeichnet werden. Ein solcher Fehler kann auf den ersten Blick korrekt erscheinen, aber, wenn man mehrere Äußerungen eines Lerners vergleicht, kann man erst dann feststellen, dass seine Äußerungen aufgrund der *Übergeneralisierung* nicht korrekt sind.

Anlehnend an Edge (1989) drückt Kleppin (2001) aus, dass Fehler nach ihrem Ort im Lern- und Unterrichtsprozess in folgende Punkte unterteilt werden können:

- **Ausrutscher** (*slips*): Fehler können vom Lerner selbst korrigiert werden, wenn er darauf aufmerksam gemacht wird, dass er einen (schriftlichen oder mündlichen) Fehler begangen hat.
- **Irrtümer** (*errors*): (nach Meinung des Lehrers) Diese Fehler sollten eigentlich nicht gemacht werden, da das entsprechende sprachliche Phänomen im Unterricht schon behandelt wurde. Ein solcher Fehler kann vom Lerner selbst nicht korrigiert werden, auch wenn er darauf hingewiesen wird, denn er hat diese Regel oder Struktur entweder nicht verstanden oder schon vergessen.

• **Versuche** (*attempts*): Fehler in Bereichen, die der Lerner eigentlich noch nicht kennt. Aufgrund dessen kann er auch die unbekanntenen Regeln kaum korrekt ausdrücken (vgl. Kleppin, 2001, S. 988).

Raabe (1989, S. 61-67) klassifiziert die Fehler in zwei Gruppen. Die Erste kommt als **sprachliche Fehler** (*Verschreiben, Versprechen*) vor und die Zweite als **nicht-sprachliche Fehler** (z.B. *Rechenfehler*). Er befasst sich auch mit den Unterbegriffen wie *Fehler* und *Irrtum*, und nennt dagegen den Oberbegriff als *Raum* der Abweichung, wo alle Fehler zu sehen sind. Anlehnend an Raabe (1980) bringt Kleppin (2001) zum Ausdruck, dass es auch andere Fehlertypisierungen geben könnte, die als *manifeste-sichtbarer-offene Fehler* versus *latente-unsichtbarer-verdeckter Fehler*, *produktiver* versus *rezeptiver Fehler* bezeichnet werden können. Offene Fehler sind nach Ünlüsoy (1995) die offen auftretenden Abweichungen von den Formeln und Regeln der Zielsprache (z.B. fehlende Präpositionen, orthographische, morphologische Fehler usw.). Unter verdeckten Fehlern sollte man die Übergeneralisierungen in der Zielsprache und fehlerhafte Übertragungen in die Zielsprache verstehen (vgl. Ünlüsoy, 1995, S. 21). Nach Rinas (2002, S. 34f) können verdeckte Fehler (mindestens) drei eng miteinander zusammenhängende Probleme mit sich bringen, die er wie folgt dargestellt hat:

- Der Hörer gelangt zu falschen Schlüssen über die Mitteilungsabsicht des Sprechers. Daher wird die Verständigung beeinträchtigt.
- Der Fehler wird weder vom Sprecher noch vom Hörer erkannt.
- Der Fehler wird nicht korrigiert. Daher wird er fossilisiert. Mit anderen Worten: der Lerner gewöhnt sich diesen Fehler dauerhaft an und sein Spracherwerb kann damit in einem bestimmten Sprachstadium zum Stillstand kommen.

Aus solchen Gründen dürften die verdeckten Fehler nicht ignoriert werden. Sowohl die Lehrkräfte in den Schulen als auch der Sprechpartner sollten "*detektivische Arbeit*" leisten, wie Kleppin (1998, S. 27f) betont hat. Sie ist der Auffassung, dass man die verdeckten Fehler über Nachfragen herausbekommen könnte. Somit merkt der Lerner den Fehler in seinen zielsprachlichen Äußerungen und versucht, sie auf diese Weise zu korrigieren.

TEIL V

RELEVANTE FAKTOREN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

5.1. Lernerbezogene Faktoren

Individuelle lernerbezogene Faktoren, die als Motivation, Persönlichkeitsfaktoren und sprachbezogene Faktoren bezeichnet werden können, sind relevant beim Fremdsprachenlernen. Im Folgenden wollen wir darauf ausführlicher eingehen und vorlegen, wie sie auf den Lernprozess einer Fremdsprache einwirken.

5.1.1. Motivation

Die Motivation wurde von Wahrig (1997) als “Begründung; (...) Gesamtheit der Motive, die nicht unmittelbar aus äußeren Reizen abgeleitet sind” (Wahrig, 1997, S. 879) definiert. “Etymologisch stammt Motivation vom lateinischen »movere« = bewegen. Motive sind Beweggründe des Handelns, wobei Motivation aus einem Bündel von Motiven besteht. Die Motivation ist eine dauerhafte, stabile Handlungsorientierung, eine Disposition zum Handeln” (Siebert, 2006, S. 58). Sie wird von den meisten Forschern als ein dynamisches Konstrukt (vgl. Apeltauer, 1997; Kleppin, 2004; Ushido, 1996) gesehen. Mit diesem Konstrukt versucht man eigentlich “Vorlieben (Präferenzen) eines Menschen für die eine oder andere Sache oder Handlung zu erklären” (Apeltauer 1997, S. 111). Man kann prägnant sagen, dass die Motivation ein aktivierender Prozess ist, der sich als ein Trieb oder als ein Interesse an einer Sache ausdrücken lässt. (vgl. Edelmann, 2003, S. 1)²⁵. Die Motivation lässt sich dabei in drei Kategorien klassifizieren: *extrinsische*, *integrative* und *intrinsische Motivation*. Diese können wie folgt zusammengefasst werden:

- **Extrinsische Motivation**

Laut Huneke&Steinig (2010) kann ein Lerner in drei Formen (z.B. *instrumentell*, *integrativ* oder *intrinsisch*) motiviert sein. Der Lerner ist instrumentell motiviert, wenn es ihm um akademische Leistung oder um seine berufliche Karriere geht. Daher können wir sagen, dass für einen instrumentell-motivierten Lerner nur die Außenwelt entscheidend ist. Die *instrumentelle* Motivation kann auch wie bei Apeltauer (1987) als

²⁵ Edelmann, W. (2003). Intrinsische und extrinsische Motivation.
<http://www.eduhi.at/dl/Motivation.pdf>. Zugang: 13.10.2014

externe Motivation oder wie bei Matyášová (2011) als *extrinsische Motivation* auftauchen.

Edelmann (2003) differenziert extrinsische Motivation zwischen der *positiven Verstärkung* und der *negativen Verstärkung*. Demzufolge versteht er unter der Ersten die Belohnung und unter der Zweiten den Zwang (vgl. Edelmann, 2003, S. 1f), d.h. extrinsische Motivation kann sowohl positiv als auch negativ auftreten, die den Lerner mehr oder weniger zum Lernen motiviert. Der extrinsisch motivierte Lerner lernt also, um Noten, Lob, Belohnung oder um Prestige zu erlangen.

- **Integrative Motivation**

Als Merkmale der integrativen Motivation können sowohl innere als auch äußere Motive auftreten. Wenn der Lerner also “Sympathie für die Kultur der Zielsprache empfindet oder sich sogar mit ihr identifizieren kann, ist er *integrativ* motiviert” (Huneke&Steinig, 2010, S. 19). Mit anderen Worten: in kultureller Hinsicht will ein integrativ motivierter Lerner genauso wie die Menschen aus der Zielsprache leben.

- **Intrinsische Motivation**

Ein Lerner, der nicht im Land der Zielsprache lebt oder dort nicht leben möchte, “entwickelt eine intrinsische Motivation” (Huneke&Steinig, 2010, S. 20), d.h. er ist *intrinsisch* motiviert, wenn er sich auf die Freude am Fremdsprachenlernen bezieht und die Fremdsprache selbst zu einem interessanten und spannenden Lerngegenstand wird. Durch die Freiwilligkeit und Lust des Lerner auf die Fremdsprache wird *intrinsische Motivation* entwickelt. Die drei Motivationstypen können sich gegenseitig nicht nur ergänzen, sondern auch beeinflussen.

Die Motivationsarten können schon bei einem einzelnen Lerner vorhanden sein, aber natürlich in verschiedenen Maßen, und eine kann sogar die Kontinuität beim Lernen fördern, wenn in den Prüfungen extrinsische Reize (z.B. Belohnung der Eltern, Lob, gute Noten etc.) dominant sind. Dadurch können dann auch intrinsische Reize (z.B. Lust auf Lernen, Spaß haben beim Lernen) gefördert werden (vgl. Bouchama, 2013, S. 64ff). Daher sind die Arten von Motivation so eng miteinander verbunden, dass eine intrinsische Motivation sich in vielen Fällen aus einer extrinsischen Motivation entwickeln kann. Wenn der Lerner, der zuerst extrinsisch motiviert ist, den Lernstoff

gut versteht und auf die Frage des Lehrers richtig antwortet, kann er eine intrinsische Motivation entwickeln. So kann z.B. durch Anreize ein für den Lerner uninteressantes Thema im Nu interessanter werden.

Kommen wir zu unseren Probanden zurück, können wir sagen, dass sie eher extrinsisch motiviert sind, denn sie lernen Deutsch zum einen für ihre künftigen Berufe, zum anderen um Noten, Lob, Belohnung oder um Prestige zu erlangen.

5.1.1.1. Motivationsverlust

Neben der Motivation ist die Einstellung gegenüber einer Fremdsprache für deren Erwerb signifikant. "Lerner, die den Klang einer Sprache (...) als unangenehm und unschön empfinden, können innere Widerstände entwickeln, sie zu erlernen" (Huneke&Steinig, 2010, S. 20). Negative Gefühle wie Angst, Unlust oder Sorge des Lerners beeinträchtigen das Einprägen des Lernstoffs. Auch Lernen unter Stress mindert den Erfolg wie Stangl²⁶ ausgedrückt hat. Die Forscher sind der Ansicht, dass solche negativen Urteile aber nicht unabhängig von bestimmten Erwerbssituationen entstehen. Der Lerner kann z.B. persönliche Aversionen gegenüber einem Lehrer, etc. im Fremdsprachenunterricht entwickeln. Als Folge dessen können negative Assoziationen gegenüber der Zielsprache entstehen, weil der zielsprachliche Input immer von dieser Lehrperson dargestellt wird. In solchen Fällen werden die Motivationen des Lerners gemindert. Auf diese Weise kommt sein Spracherwerb zum Stillstand und wird dann fossilisiert. Als nächstes Stadium nach der Fossilisierung beim Fremdspracherwerb kommt der Rückfall des zielsprachlichen Wissens ans Licht, wenn der Lerner für seine Motivation keine fördernden Motive findet.

Um die unerwünschten Einstellungen der Lerner zu verhindern, sollten Lehrer einige Maßnahmen ergreifen, die bei Kleppin (2004) im Anschluß an Dörnyei (1998) als die zehn Gebote auftreten. Sie bestehen mehr aus Empfehlungen, worauf die Lehrpersonen besonders achtgeben sollten. Im Rahmen dieser Gebote sollen Lehrer dabei den Lerner "unterstützen, Selbstwirksamkeit zu empfinden, indem sie Aufgaben geben, über die Lerner eine eigene Kontrolle ausüben können und die ihnen die Gelegenheit zur Selbstevaluation bieten. Sie sollen kooperatives Lernen fördern, informatives Feedback geben und für ein angenehmes Gruppenklima sorgen" (Kleppin, 2004, S. 11; zit. nach Dörnyei, 1998, S. 131). Durch diese Empfehlungen kann

²⁶ Stangl, W. (O.D.). Motive und Motivation. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/>
Zugang: 02.07.2015

möglicherweise der Motivationsverlust von Lernenden unterbunden werden. Man kann kurz sagen, dass die Motivation vom Lerner selbst ausgeht, “auch wenn sie durch äußere Faktoren behindert bzw. unterstützt werden kann” (Kleppin, 2004, S. 11).

5.1.1.2. Motive zum Fremdsprachenlernen

Um die Motivation für das Fremdsprachenlernen entwickeln zu können, gibt es einige Motive. Diese Motive werden kurz als *Wertedispositionen im Individuum* definiert, die die Handlungen in Gang bringen, sie aufrechterhalten oder sie beenden können (vgl. u. a. Boosch, 1983; Heckhausen, 1989; Kleppin, 2004). Das Wort **Motiv** wurde im deutschen Wörterbuch Wahrig (1997) als “Leitgedanke; Beweggrund, Antrieb” definiert (S. 879). Aus einem Bündel von Motiven besteht also die Motivation.

Die Motive können als *manifeste* und *latente* Lernmotive zum Vorschein kommen. “Der theoretische Unterschied zwischen den manifesten und latenten Lernmotiven besteht darin, ob sie bewusst wahrgenommen werden oder nicht” (Matyášová, 2011, S. 25). Wenn die Lernmotive bewusst wahrgenommen sind, werden sie als *manifeste Motive* bezeichnet, und die unbewusst wahrgenommenen Lernmotive werden *latente Motive* genannt. Dementsprechend gehören die Abwechslung, die Kontakte, die Karriere und die Neugier zu den manifesten Lernmotiven. Der Narzissmus, der Sinn, die Hoffnung, die Orientierung, die Selbstständigkeit und die Anerkennung gehören zu den latenten Lernmotiven (vgl. Matyášová, 2011), die fast bei jedem Lerner mehr oder weniger vorhanden sind.

5.2. Persönlichkeitsfaktoren

Jeder Lerner kann aufgrund seiner charakteristischen Besonderheiten am Fremdsprachenunterricht nicht aktiv teilnehmen, besonders dann, wenn der Lerner ein geringes Kontaktbedürfnis hat. Forscher wie Vogel (1989) und Schedel (2008) gliedern diese Persönlichkeitsfaktoren in zwei Arten, die als *Introvertiertheit* und *Extrovertiertheit* bezeichnet wurden. Lerner, die über diese charakteristischen Merkmale verfügen, werden introvertierte und extrovertierte Lerner genannt. Ihre Merkmale lassen sich wie folgt klassifizieren:

- **Introvertierte Lerner** sind ungesellig, wenig unternehmenslustig und eher passiv, wenig unterhaltsam und haben ein geringes Kontaktbedürfnis. Für

Steinacher²⁷ (O.D.) vermeiden sie Risiken und sprechen nicht gerne, bevor sie von der Richtigkeit des Gesprochenen überzeugt sind. Somit schützen sie sich vielleicht vor negativen Rückmeldungen.

- **Extrovertierte Lerner** sind dagegen risikobereit und sprechen gerne, obwohl sie sehr geringe Sprachkenntnisse in der Zielsprache haben. Sie suchen “den Kontakt zu fremden Personen, begeben sich gern in fremdsprachige Kommunikationssituationen und nehmen aktiv am Unterrichtsgespräch teil” (Vogel, 1989, S. 152). Im Vergleich zu introvertierten Lernern suchen sie “eigentlich in solchen Situationen Erfolgserlebnisse” (S.152), und erhalten demzufolge “auch positive Rückmeldungen, die sich verstärkend auf ihr Sozialverhalten auswirken” (S.152).

Wir sind der Auffassung, dass unsere L3-Lerner als Probanden über beide Persönlichkeitsmerkmale verfügen können, da sie aus 30 Personen bestehen. Deshalb können wir nicht genau sagen, wer extrovertiert bzw. introvertiert ist, aber nach unseren Beobachtungen als DeutschdidaktikerInnen können wir zur Sprache bringen, dass die Introvertiertheit bei türkischen Lernern dominanter ist.

5.2.1. Alter

Lenneberg (1967) ist der Auffassung, dass es eine *critical period* für das Spracherlernen gibt. Er unterscheidet diese kritische Periode (bzw. “*kritische Spanne*” bei Klein, 1987) “zwischen dem 2. und dem 12. Lebensjahr, in der man Sprachen optimal erlernen kann und nach der das Spracherlernen erhebliche Schwierigkeiten bereitet” (Zamackas, 2003, S. 69). Denn das Gehirn verfügt in dieser Zeitspanne über eine gewisse Plastizität, die dem Gehirn eine besondere Form des Spracherwerbs gestattet. Für einige Forscher wie Traore (2000) und Krashen (1979) endet diese kritische Periode bereits mit dem 5.-6. Lebensjahr, weil der Lateralisierungs- bzw. Spezialisierungsvorgang des Gehirns zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen ist. Nur in dieser kritischen Periode kann eine Sprache bis zur vollständigen Beherrschung erworben werden, wenn die Unterweisung auf natürlichem Wege in Rede steht (vgl. Klein, 1987, S. 25; Vogel, 1989, S. 123). Das Gesagte gilt auch für den Erwerb einer Fremdsprache (FS). Wenn der Lerner akzentfrei eine Fremdsprache beherrschen will,

²⁷ Steinacher, S. (O.D.). Bedingungen für den Erwerb von Fremdsprachen / Lernerfaktoren.

http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/material/04-2_02_St_Lernfaktoren.pdf.

Zugang: 13.11.2015

dann sollte er mit ihr vor der Grundschule konfrontiert werden, d.h. je früher man eine Fremdsprache lernt, desto akzentfreier spricht man sie. Denn es wird bereits ab circa sechs Jahren für Lerner zunehmend schwerer, eine akzentfreie Aussprache zu erreichen (vgl. Huneke & Steinig, 2010, S. 14).

Eine empirische Untersuchung wurde von Muñoz (2006)²⁸ durchgeführt. Das Ergebnis dieser Untersuchung widerlegte aber die "Je früher, desto besser"-Einstellung, weil der Lernfortschritt bei älteren Lernern fast in allen getesteten Bereichen grösser war. Grotjahn (2003) betont, dass Kinder ihre Muttersprache und Zweitsprache weder mühelos noch so schnell erwerben. Erwachsene dagegen lernen Sprachen schneller als Kinder unter unterrichtlichen Bedingungen. Kinder sind bei einigen Fähigkeiten wie Aussprache und Morphosyntax besser als Erwachsene, wenn der Erwerb unter ähnlichen Bedingungen wie bei der Muttersprache erfolgt, d.h. wenn sie die Fremdsprache in informellen Situationen erlernen.

In einer Fremdsprache zeigen Erwachsene nicht nur im Hinblick auf die Geschwindigkeit der Aneignung, sondern auch in Bezug auf den letztendlich erreichten Stand weit mehr interindividuelle Varianz als Kinder (vgl. Grotjahn, 2003, S. 33; Zamackas, 2003, S. 71). Denn sie lernen sprachliche Strukturen in der Fremdsprache durch die Gegenüberstellung von erworbenen Strukturen der Muttersprache. Mit anderen Worten: Sie lernen explizit und transferieren diese bereits gelernten Strukturen in die Zielsprache. Ferner hängt das Spracherlernen für Erwachsene eher von pragmatischen Zwecken ab. Sie lernen eine Fremdsprache, denn sie brauchen diese FS in ihrem Beruf oder sie lernen sie für ihre zukünftige Karriere. Daher verläuft der Lernprozess von Fremdsprachen noch bewusster, und sie verfolgen in diesem Lernprozess einen anderen Weg als Kinder. "Aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes so wie ihrer Lebenserfahrungen und ihres Weltwissens verfügen

²⁸ Muñoz (2006) überprüfte in seiner Studie die Schüler, die mit 8, 11, 14, und 18 Jahren mit dem Englischunterricht begonnen haben. Diese Schüler lernten Englisch an Schulen im Raum Barcelona. Der Lernfortschritt, der an drei Zeitpunkten in allen getesteten Bereichen gemessen wurde, war bei älteren Lernern durchgehend grösser. Die erste Messung wurde nach 200 Unterrichtsstunden, die zweite nach 416 und die letzte nach 726 Stunden durchgeführt. Die 8 und 11-jährigen Beginner erreichten fast gleiche Ergebnisse beim Hörverstehen und Sprechen. Die größten Unterschiede ergaben sich bei einem Diktat und einem Cloze-Test, in dem die fehlenden Wörter in einen Lückentext eingesetzt werden sollten. Grammatische Fähigkeiten sind in diesen Tests sehr wichtig, aber die Gruppen, die in der Pubertät waren, zeigten bis auf das Hörverstehen und das Sprechen einen deutlichen Zuwachs an grammatischer Kompetenz. Huneke & Steinig fassen das so zusammen: "Je später Lerner mit einer Fremdsprache beginnen, desto effektiver können sie – aufgrund ihrer besser entwickelten generellen kognitiven Kompetenzen - eine bewusste und explizit verarbeitende Lernstrategie einsetzen" (Huneke & Steinig, 2010, S. 17).

ältere Lerner über günstigere Lernvoraussetzungen als Kinder”, (Apeltauer, 1992, S. 11).

Den Erwachsenen “stehen allgemeine kognitive Prozesse für das Sprachenlernen zur Verfügung. Ihre Lernstrategien spiegeln allgemeine Problemlösungsstrategien” (Uslu, 2007, S. 153f). Auf diese Weise “werden sie sich (...) stärker auf morphologische und syntaktische Phänomene konzentrieren und können sich die Elemente und Regeln schneller aneignen als Kinder” (ebd.). Erwachsene lernen also besser unter formellen Bedingungen. Es gefällt aber den meisten Erwachsenen nicht, sich vor anderen Leuten komisch zu fühlen. Daher imitieren sie die Laute oder einige sprachliche Strukturen einer Fremdsprache nicht so gern, was die Kinder lieber mögen und dabei Spaß haben. Daher sind die Kinder besser bei sprachlichen Äußerungen und sie haben im Vergleich zu Erwachsenen keine Angst vor dem Identitätsverlust. Man kann also prägnant sagen, dass beide Gruppen Vor- und Nachteile haben.

Das durchschnittliche Lebensalter unserer Probanden ist 19, d.h. unsere L3-Lerner sind Erwachsene und lernen die L3 unter formellen Bedingungen. Dabei verwenden sie die früheren L1- und L2-Erfahrungen.

5.2.2. Lerngewohnheiten

In der Türkei werden den Schülern im Lernprozess von Englisch als Erste Fremdsprache eher grammatikorientierte Lerngewohnheiten beigebracht (vgl. Kınısız, 2011; Yaprak&Korkmazer, 2015; Karaman, 2016, S. 21), deren Einfluss auch später an den Universitäten im Lernprozess der Zweiten Fremdsprache zu sehen ist. Laut Bağatır, Balcı, Wegener, Kaçar&Balcı, (2016) gewinnt deshalb der Grammatikunterricht der zweiten Fremdsprache eine besondere Relevanz, denn die Neigung besteht bei vielen Lernern “dazu, Erfolg oder Misserfolg im Grammatikunterricht dem allgemeinen Erfolg beim Spracherwerb gleichzusetzen” (Bağatır et al. 2016, S. 393).

Der Erwerb der grammatikorientierten Lerngewohnheiten von türkischen DaF-Lernern wurde durch eine explorative Studie von Yaprak&Korkmazer (2015)²⁹

²⁹ Die empirische Untersuchung von Yaprak&Korkmazer (2015) wurde im Studienjahr 2014/2015 in den Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Dicle Universität/Diyarbakır mit 40 Lernern durchgeführt. Ziel dieser Studie war die Feststellung der Lernmethoden von türkischen DaF-Lernern, wie sie deutsche Grammatik lernen oder lernen wollen. Die Probanden wurden in zwei Gruppen eingeteilt, die als Experiment- und Kontrollgruppe bezeichnet wurden. Ein aus sechs Teilen bestehender und das Tempus “Perfekt“ thematisierter Leistungstest wurde von Forschern erstellt. Durch einen Vortest wurde zuerst das Vorwissen der Lerner überprüft, dann wurde das Thema “Perfekt“ der Kontrollgruppe explizit und der

recherchiert. Das Ergebnis dieser Studie zeigt deutlich, dass türkische DaF-Lerner an den universitären Vorbereitungsklassen die zweite Fremdsprache (L3) nicht implizit, sondern explizit lernen wollen, weil sie auch die erste Fremdsprache (L2) auf diese Weise gelernt haben. Übrigens übertragen sie diese Lerngewohnheiten zweifelsohne in den L3-Lernprozess, (vgl. Akay, 2014, S. 167), d.h. explizite Grammatikvermittlung und der Grammatikerwerb werden von den türkischen L3-Lernern bevorzugt, denn unsere Lerner sind Auswendiglerner, und das Auswendiglernen ist eine Lerntradition in der Türkei, wie KİNSİZ (2011, S. 1301-1315) gesagt hat. Zusammenfassend kann man sagen, dass türkische L3-Lerner über erworbene Lerngewohnheiten verfügen, die als expliziter Grammatikerwerb und als das Auswendiglernen bezeichnet werden dürfen. Aufgrund dieser erworbenen Lerngewohnheiten können die türkischen L3-Lerner sich beim L3-Lernprozess weder Problemlösungsstrategien noch Strategien zum selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernen aneignen.

5.2.3. Lernstrategien

Der Begriff *Strategie* wurde als “umfassende Planung zur Verwirklichung von Grundvorstellungen” (Wahrig, 1997, S.1188), oder eines Ziels definiert. In diesem Rahmen wurde der Begriff *Sprachlernstrategien* von Apeltauer (1997) als “bewusst konzipierte Problemlösungsverfahren [bezeichnet], die Lerner gebrauchen, um sich Teile einer fremden Sprache anzueignen” (S.98). Mit anderen Worten: Die Sprachlernstrategien sind Lerntechniken oder Vorgehensweisen, die beim Sprachlernprozess von Fremdsprachenlernern verwendet werden sollten. Sie werden je nach Bedarf der Lernenden konzipiert und modelliert.

5.2.3.1. Intellekte Sprachlernstrategien

Apeltauer (1997) gliedert die Sprachlernstrategien nach dem Sprachniveau der Sprachlernenden. In diesem Zusammenhang kann man die Sprachlernstrategien von Apeltauer (1997, S. 99) als intellekte Strategien bezeichnen, die wie folgt klassifiziert werden dürften:

Experimentgruppe implizit insgesamt in acht Stunden vermittelt, danach wurde ein Nachtest durchgeführt, der dieselben Fragen des Vortests impliziert hat. Zum Schluss wurden die Daten durch eine SPSS-Datenanalyse ausgerechnet. Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen deutlich, dass türkische DaF-Lerner die explizite Grammatikvermittlung bevorzugen, weil sie das Englische auch so gelernt haben.



Abb. 11. Intellekte Sprachlernstrategien

Quelle: Eigene Darstellung

- **Beobachtungs- und Interaktionsstrategien**

Im Anschluss an John-Steiner (1985) behauptet Apeltauer (1997), dass *die Beobachtungs- und Interaktionsstrategien* mehr von Sprachanfängern verwendet werden. “Denn in den ersten Wochen neigen viele Lerner dazu, erst einmal zu beobachten und Gespräche zu vermeiden” (Apeltauer, 1997, S. 99). Er meint auch, dass eine solche Beobachtungsphase bei *introvertierten Lernern* sogar sechs Monate lang dauern könne, bis sie korrekte Äußerungen in der Zielsprache ausdrücken. Bei *extrovertierten Lernern* dauert diese Phase viel kürzer, weil sie interaktiv sind, und alles, was sie im Unterricht gelernt haben, schnell imitieren können. Sie versuchen rasch, einen Kontakt durch Interaktionen zu bekommen, indem sie Gestik und Mimik verwenden.

- **Ratestrategien**

Extrovertierte Lerner “schnappen die Äußerungen auf und versuchen, sie zu gebrauchen, wobei sie so tun, als ob sie die Äußerungen bereits verstehen würden.” Apeltauer (1997, S. 99) bezeichnet dieses Verhalten der Lernenden als *Ratestrategie*, in der die Lerner auf wiederkehrende Elemente achten und sich bemühen, die richtige Bedeutung zu erraten. Für Bach & Timm (2013) können die Lerner auch aus dem Kontext heraus, wie eben gelesen wurde, *Ratestrategien* entwickeln, die auch von unseren Deutschlernern besonders beim Schreiben bevorzugt werden, indem sie die Wörter mit fehlerhaften oder mit fehlenden Buchstaben schreiben.

- **Transferstrategien**

Die Lerner übertragen die Elemente und Strukturen der Erstsprache in die Zielsprache, um die lexikalischen Lücken zu überbrücken. Manchmal versuchen, sie sogar “wortwörtlich in die Muttersprache oder das Verfremden von Wörtern aus der Muttersprache durch morphologische Derivation” (Kurtz, 2001, S. 158) zu übertragen. In diesem Fall spricht man von *Transferstrategien*, die besonders in der Anfangszeit zu beobachten sind (vgl. Apeltauer, 1997). Wenn die sprachlichen Strukturen der Zielsprache mit der Muttersprache harmonieren, wird das jeweilige Thema einer grammatischen Struktur der Zielsprache leicht und schnell gelernt. Klein (1987) bezeichnet diesen Fall als einen *positiven Transfer*. Es gibt aber auch “Bereiche, in denen die beiden Sprachen stark kontrastieren, [...] zu Lernschwierigkeiten und Fehlern” führen (Klein, 1987, S. 37). In einem solchen Fall spricht man von einem *negativen Transfer* oder auch von einer *Interferenz*, an der die Lerner oft die Strukturen der Muttersprache in die Zielsprache (ZS) übertragen, selbst wenn sie nicht die beabsichtigten Äußerungen in der ZS ausdrücken (vgl. Brdar-Szabó, 2001, S. 195; Huneke&Steinig, 2010, S. 32; Rein, 1983, S. 95; Tekin, 2012, S. 147; Ünlüsoy, 1995, S. 21f; Wencai, 2001, S. 458).

- **Vermeidungsstrategien**

Unter *Vermeidungsstrategien* versteht man den Äußerungsabbruch oder den Themenwechsel, (vgl. Apeltauer, 1997). Nach Schiewe (2011) vermeiden die Lernenden absichtlich eine Aussage, weil sie nicht sicher sind, ob sie sprachlich korrekt ist. Man beobachtet sie auch bei einer schriftlichen Textproduktion, wenn die Lehrperson den Fehler und seine Ursachen dem Lerner aufzeigt und diesen Fehler mit ihm korrigiert. Der Lerner erinnert sich somit an die Korrekturen und verwendet sie bewusst bei zukünftigen Textproduktionen (vgl. Bohnensteffel, 2010), aber aufgrund individueller Unterschiede und des Motivationsverlusts der Lernenden können diese Korrekturen nicht immer helfen. Daher verwenden unsere Lerner beim Schreiben z.B. unkonjugierte Verben oder auch inadäquate Wörter, die inhaltlich nicht korrekt sind.

- **Übergeneralisierungsstrategien**

Die *Übergeneralisierungsstrategien*, die auch als Generalisierungen oder Vereinfachungen ans Licht kommen können, tauchen häufig in der Anfangszeit auf, wenn z.B. unregelmäßige Verben (kommen, kam, gekommen) plötzlich als regelmäßig

(*kommen, kam, gekommen*) flektiert werden (vgl. Apeltauer, 1997). Der Lerner flektiert alle Verben wie die regelmäßigen Verben (z.B. *machen, machte, gemacht*), denn er hat diese Flexion schon gelernt und glaubt, dass jedes Verb im Deutschen so flektiert werden könnte. Er ignoriert dabei einfach die Flexion von starken und schwachen Verben. Nach unseren Erfahrungen als DeutschdidaktikerInnen dürfen wir sagen, dass die Übergeneralisierungsstrategien auch bei unseren Lernern sehr beliebt sind.

- **Kompensationsstrategien**

Kompensationsstrategien sind “die Ausdrücke oder Paraphrasen, die gebraucht werden, wenn jemand mit Händen und Füßen redet, um sich verständlich zu machen” (Apeltauer, 1997, S. 99) Sie “werden von Nicht-Muttersprachlern gezielt eingesetzt, wenn sie sich plötzlich eines fremdsprachlichen Defizits bewusst werden, den Zusammenbruch der Kommunikation aber verhindern wollen” (Kurtz, 2001, S. 158). Im Anschluss an Ellis (1994) bezeichnet Kurtz (ebd.) die *Kompensationsstrategien* vor dem Hintergrund der Interlanguage-Forschung als Kommunikationsstrategien. Mit anderen Worten: Der Lerner verwendet bei *Kompensationsstrategien* sowohl verbale Strategien als auch nonverbale Strategien, um die lexikalischen Lücken in der Zielsprache auszufüllen. Er versucht also somit, in der Zielsprache fließend zu sprechen.

Türkische Deutschlerner verwenden häufig Kompensationsstrategien, während sie Deutsch sprechen und schreiben, indem sie die schon gelernten, aber irgendwie vergessenen Worte oder sprachlichen Strukturen auf Deutsch gebrauchen. In solchen Fällen bevorzugen sie die Worte, die sinngemäss näherstehen. Sie bevorzugen auch die Strukturen, die sie schon gelernt haben, selbst wenn diese Strukturen in morphosyntaktischer und lexikosemantischer Hinsicht inadäquat sind. Dabei glauben sie, dass die Lehrpersonen verstehen sollten, was die Lerner eigentlich sagen möchten, als ob diese Gedankenleser wären.

5.2.3.2. Lernstrategien von Oxford

Die Lernstrategien wurden von Oxford (1990) in die *direkten* und *indirekten Strategien* eingeteilt. Dementsprechend impliziert jede Kategorie je drei Subkategorien, die im Folgenden ausführlicher erläutert werden:

- **Direkte Lernstrategien**

Direkte Lernstrategien implizieren *die Gedächtnisstrategien, die kognitiven Lernstrategien* und *die Kompensationsstrategien*. Direkte Strategien werden mehr bei der Sprachverarbeitung verwendet. Bach&Tim (2013) bezeichnen die *Gedächtnisstrategien* als *Mnemotechnische Strategien*, durch deren Hilfe die Informationen gespeichert werden sollen. Beim Verstehen und Produzieren der fremdsprachlichen Äußerungen sowie beim Schlüsselwörtersuchen, Notizen machen, in die Muttersprache übersetzen etc. spielen *kognitive Lernstrategien* eine signifikante Rolle. Im Verlauf einer Kommunikation trotz gewisser Wissenslücken werden *Kompensationsstrategien* verwendet, um die Kommunikation weiterführen zu können. Der Lerner kann *Ratestrategien* aus dem Kontext heraus entwickeln. Einerseits kann er auf spezifische Signale, Mimik, Gestik usw. achten, andererseits kann er bewusst selber Mimik und Gestik einsetzen. Er kann nicht nur beabsichtigte Äußerungen vereinfachen oder umformulieren, sondern auch um Korrektur oder Erklärung bitten, wenn es erforderlich ist. Er geht also hier mit der Zielsprache bewusster um (vgl. Bekleyen, 2005; Oflaz, 2008).

- **Indirekte Lernstrategien**

Unter **indirekten Lernstrategien** kann man *affektive Strategien, Sozialstrategien* und *metakognitive Lernstrategien* verstehen. Bei der Organisation des Lernumfeldes sieht man die *indirekten Strategien*, die u.a. bei Oxford (1990), Apeltauer (1997), Bach&Tim (2013) zu sehen sind. Demzufolge sollte ein Lerner, der die *indirekten Lernstrategien* bevorzugt, an *affektiven Strategien* vor allem seine Angst reduzieren, sich selbst ermutigen und belohnen, um das zielsprachliche Ziel zu erreichen. Wenn er aber *Sozialstrategien* präferiert, wird er auf der Kontaktsuche zu Sprechern der Zielsprache sein und auf die kulturelle Besonderheit der Zielsprache achten. Bevorzugt er *metakognitive Strategien*, sollte er hinhören, bewusst nach Anwendungsmöglichkeiten suchen und sie bei jeder Gelegenheit nutzen. Dabei sollte er sich seine fehlerhaften Äußerungen in der Zielsprache merken und sie selber korrigieren (vgl. Apeltauer, 1997, S. 98; Bekleyen, 2005; Oflaz, 2008).

Nach unseren Erfahrungen und Beobachtungen als DeutschdidaktikerInnen können wir zur Sprache bringen, dass sowohl die intellekten Sprachlernstrategien von Apeltauer (1997) als auch die Lernstrategien von Oxford (1990) an unseren L3-Lernern zu sehen sind.

5.2.3.3. Lernstrategien von Bimmel und Rampillon

Nach Bimmel&Rampillon (2000, S. 65f) können die *Lernstrategien* zusammen mit den *Sprachgebrauchsstrategien* wie folgt illustriert werden:

Tabelle 2

Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien

Lernstrategien		
Direkte (kognitive) Strategien:		
Gedächtnisstrategien		
	Beispiele	Ihre Notizen
Mentale Bezüge Herstellen	-Wortgruppen bilden -Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen -Kontexte erfinden -kombinieren	
Bilder und Laute verwenden	-Bilder verwenden -Wortigel herstellen -Zwischenwörter verwenden -Lautverwandtschaften nutzen	
Regelmäßig und geplant wiederholen	-Vokabelkartei verwenden	
Handeln	-Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen	
Sprachverarbeitungsstrategien		
Strukturieren	-markieren -sich Notizen machen -Gliederungen machen -zusammenfassen	
Analysieren und Regeln anwenden	-Wörter und Ausdrücke analysieren -Sprachen miteinander vergleichen -Kenntnisse der Muttersprache nutzen -Regelmäßigkeiten entdecken -Regeln anwenden	
Üben	-formelhafte Wendungen erkennen und verwenden -Satzmuster erkennen und verwenden -die Fremdsprache kommunikativ Gebrauchen	

Hilfsmittel anwenden	-Wörterbuch verwenden -in einer Grammatik nachschlagen
· Indirekte Lernstrategien:	
Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens	
Sich auf das eigene Lernen konzentrieren	-sich orientieren -Störfaktoren ausschalten
Das eigene Lernen einrichten und planen	-eigene Lernstile bestimmen -eigene Intentionen klären -ermitteln, wie gelernt werden kann -organisieren
Das eigene Lernen überwachen und auswerten	-den Lernprozess überwachen -das Erreichen der Lernziele kontrollieren -Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen
Affektive Lernstrategien	
Gefühle registrieren und äußern	-körperliche Signale registrieren -eine Checkliste benutzen -ein Lerntagebuch führen -Gefühle besprechen
Stress reduzieren	-sich entspannen -Musik hören -lachen
sich Mut machen	-sich Mut einreden -vertretbare Risiken eingehen -sich belohnen
Soziale Lernstrategien	
Fragen stellen	-um Erklärung bitten -fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind -um Korrektur bitten
Zusammenarbeiten	-mit Mitschülerinnen und Schülern zusammen lernen -bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen
Sich in andere hineinversetzen	-Verständnis für die fremde Kultur entwickeln -sich Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen

Sprachgebrauchsstrategien	
Vorwissen nutzen	<ul style="list-style-type: none"> -Hypothesen bilden und überprüfen -Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten -Bedeutungen aus dem Kontext ableiten
„Mit allen Mitteln wuchern“	<ul style="list-style-type: none"> -zur Muttersprache wechseln -um Hilfe bitten -Mimik und Gestik einsetzen -Gesprächsthemen vermeiden -das Thema wechseln -annähernd sagen, was man meint -Wörter erfinden -„leere“ Wörter (<i>Dings da</i>) einsetzen -Umschreibungen und Synonyme

Quelle: Bimmel&Rampillon, 2000

Trotz unterschiedlicher Gliederungen enthalten beide Lernstrategien fast die gleichen Inhalte, aber die Lernstrategien von Bimmel&Rampillon sehen ausführlicher und beobachtbarer aus, weil der Inhalt der Lernstrategien von Bimmel&Rampillon (2000) mit Beispielen aus dem Unterricht wie folgt erklärt werden kann:

Beispiel 1: Direkte Strategien (Gedächtnisstrategien)

- **Bilder und Laute verwenden**

Durch die Verwendung von Bildern und Lauten spart man viel Zeit, wenn man die Visualisierung bei der Einführung der Grammatik einsetzt. “Im Konzept Deutsch nach Englisch trägt die Visualisierung auch dazu bei, die Ähnlichkeiten zu zeigen oder die Unterschiede hervorzuheben” (Serindağ, 2003, S.115).

z.B.: mit folgenden Sätzen kann man die ähnliche Wortstellung darstellen:

Er trinkt Bier. (Subjekt + Verb + Objekt)

He drinks beer. (Subjekt + Verb + Objekt)

Die beiden nach **SVO** gebildeten Sätze sind bezüglich der syntaktischen Dimension identisch, was eben eine Erleichterung für die L3-Lerner ist.

Da unseren Deutschlernenden, die schon Englisch als L2 gelernt haben,“ klar [ist], dass die Modalverben den reinen Infinitiv nach sich haben und kein Objekt zu sich

nehmen, kann man strukturellen Unterschied zwischen dem Englischen und dem Deutschen mit den Sätzen visualisieren” (Serindağ, 2003, S. 115).

Du kannst hier warten. = You can wait here.

Syntaktisch sieht der deutsche Satz so aus:

(Subjekt + Modalverb + *Lokaladverb* + Infinitiv), dagegen erscheint der Satz im Englischen als (Subjekt + Modalverb + Infinitiv + *Lokaladverb*). Durch eine solche Gegenüberstellung kann der negative L2-Transfer der Lernenden wie (Du kannst warten hier.) rechtzeitig vermieden werden. Bei einigen Themen oder Wiederholungen (wie Krankheiten, Sportarten etc.) wird sogar ein **Wortigel** wie folgt dargestellt:

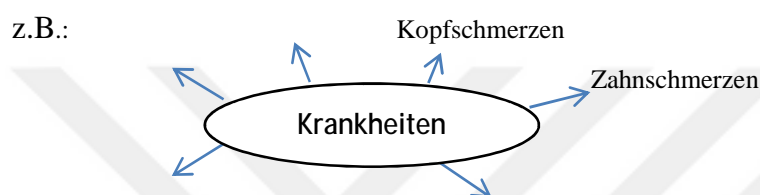


Abb. 12. Wortigel

Quelle: Eigene Darstellung

Die Lernenden kommen an die Tafel und schreiben andere Krankheiten, die sie im Unterricht gelernt haben.

- **Handeln**

Die Krankheiten, die Präpositionen und die Körperteile usw. sind im Verlauf des Unterrichts zuerst von Lehrpersonen, dann von Lernenden schauspielerisch dargestellt. Auf diese Weise macht das Lernen viel Spaß.

Beispiel 2: Direkte Strategien (Sprachverarbeitungsstrategien)

- **Analysieren und Regeln anwenden**

Die Lerner können Deutsch mit dem Englischen und dem Türkischen syntaktisch durch Übungen vergleichen. Eine dieser Übungen, die Orts- und Zeitangaben thematisiert, kann im Folgenden verdeutlicht werden:

Tabelle 3

Sprachen in der Welt

	Beispiele	Was fällt auf?
Deutsch	Ich bin gestern Abend ins Kino gegangen.	Zeit vor Ort
Englisch	I went to the cinema last night.	Ort vor Zeit
Ihre Sprache		

Quelle: Braun (2011, S. 125)

Durch eine solche Gegenüberstellung der drei Sprachen können die Lerner syntaktische Ähnlichkeiten und/oder Unterschiede konkret sehen. Diese Gegenüberstellung der drei Sprachen ermöglicht den L3-Lernern, das Deutsche besser kennenzulernen und zu internalisieren (vgl. Oflaz&Bolat, 2012, S. 1649).

- **Hilfsmittel anwenden**

Fast alle Lerner benutzen entweder ein gedrucktes oder ein Online-Wörterbuch, wenn sie ein unbekanntes Wort aus Hörtexten gehört oder in Lesetexten gelesen haben. Trotz allem fragen sie auch die Lehrkräfte, falls sie die türkische Entsprechung eines unbekanntes Worts nirgendwo finden. Sie schlagen dann in einem Grammatikbuch nach, um das unbekannte Wort in der zielsprachlichen Äußerung verwenden zu können.

5.2.4. Lernstile

Lernstile sind von Appleton (1983) als Methoden definiert, bei denen der Lerner die Welt kennenlernen und verstehen will. Diese Methoden sind ein angewöhntes Muster, das zur Gewinnung von Informationen, Konzepten und Fähigkeiten genutzt wird: "(...) defined learning style as the method by which one comes to know or understand the world. It is the accustomed pattern used to acquire information, concepts, and skills" (Appleton, 1983, S. 4). Lerner verfügen also über unterschiedliche Lernstile in der Art und Weise, wie sie die Informationen und Daten sowie Inputs aus der wissenschaftlichen Disziplin aufnehmen und verarbeiten. Daher hat jeder seine eigenen Lernstile, die wir hier als individuelle Lernstile bezeichnen können. Auch für Hammond (1993) können die Lerner verschiedene oder mehrere Lernstile haben: "Different individuals will adopt different learning styles for the same materials, and a single individual may change learning styles from one occasion to another" (Hammond, 1993, S. 63). Das heißt, Lernstile sind nicht unveränderlich, aber schon unterschiedlich.

Während einige Lerner in Partner- oder in Gruppenarbeit besser lernen, mögen andere lieber als Einzelne lernen. Während einige Lernende die unbekannt Wörter im Deutschen durch Zuhören besser lernen, mögen andere sie lieber mehrmals schreiben. Für Pellone (1991) und A. Mohammed (2003) können die Lernenden somit dieselben Informationen oder Inputs durch unterschiedliche Stile lernen, insofern sie in der Lage sind, ihren eigenen Lernweg zu bestimmen oder ihren individuellen Lernstil zu konstruieren. Also, jeder kann seinen eigenen Lernstil beim Lernprozess bestimmen, oder je nach Themen können sie auch ihre Lernstile abändern, z.B. können die Lernenden die Vokabel alleine besser lernen, aber eine Partnerarbeit nicht machen, an der mindestens zwei Personen beteiligt werden müssen. In diesem Fall kann man sagen, dass die Lernstile nicht nur von unterschiedlichen Situationen geprägt werden, sondern auch von unterschiedlichen Situationen abhängig sind.

5.2.4.1. Holistischer Lernstil

Für Steinacher³⁰ gibt es zwei unterschiedliche Lernstile, bei denen jeweils einzelne Merkmale besonders häufig zusammentreffen können, und die als holistische und serialistische Lernstile bezeichnet werden dürfen.

Die Lerner, die den holistischen (dt. ganzheitlichen) Lernstil favorisieren, sind stark von ihrem Umfeld abhängig. Daher sind sie in ihrer Orientierung personenbezogen und haben eine holistische Wahrnehmung. Als Folge dessen sind sie in ihrer Selbsteinschätzung von Lehrpersonen in der Schule abhängig. Sie haben dabei eine höhere soziale Kompetenz, die sie kommunikativer macht, aber sie lehnen die Zusammenarbeit mit einem *nativ speaker* ab. Für sie besteht die Gefahr der Pidginisierung ihrer Kenntnisse (vgl. Vogel, 1989, S. 142). Die holistischen Lerner sind extrovertiert und lernen kontextgebunden. Sie sind besonders geeignet für ein natürliches Erwerben von weiteren Sprachen. Sie sammeln Daten aus der Sprache und bemühen sich ständig um flüssiges Sprechen. Deshalb sind sie nicht nur beim Sprechen risikobereit, sondern auch integrativ motiviert. Ihr Lernen ist rechtshemisphärisch gesteuert (vgl. Lehmann, 2010, S. 35; Pask, 1972).

³⁰ Steinacher, S. (O.D.). Bedingungen für den Erwerb von Fremdsprachen / Lernfaktoren.
http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/material/04-2_02_St_Lernfaktoren.pdf.
Zugang: 13.06.2016

5.2.4.2. Serialistischer Lernstil

Im analytischen Lernstil, der bei Lehmann (2010) und bei Vogel (1989) als *serialistischer Lernstil* bezeichnet ist, sind die Lerner von ihrem Umfeld unabhängig. Sie sind introvertiert, und im Vergleich zu holistischen Lernern ist ihre Orientierung nicht personenbezogen. Sie haben eine unabhängige Selbsteinschätzung und eine analytische Wahrnehmung. Demzufolge bevorzugen sie nicht das Erwerben, sondern das Lernen von weiteren Sprachen. Sie mögen lieber deskriptive Analysen und kontextunabhängiges Lernen. Sie versuchen, die Regeln zu lernen und Risiken beim Sprechen zu vermeiden. Daher ist den Lernern nicht die Flüssigkeit, sondern die Korrektheit beim Sprechen wichtig. Sie meiden Kommunikationssituationen mit *native-speakers*, aber sie haben eine gewisse Affinität zu *pattern-drill* und Sprachlabor. Sie sind instrumentell motiviert und ihr Spracherwerb ist natürlich linkshemisphärisch gesteuert.

Im Anschluss an Pask & Scott (1972) bringt Lehmann (2010) den serialistischen Lernstil so zur Sprache, dass der Lernstoff seriell gespeichert wird. Als Folge dessen speichert der Lerner die Inhalte gleichsam an einer Kette einfacher Reduktionen ab. Da sie den Inhalt seriell abspeichern, gehen sie nicht gleich zur nächsten Übung über, bevor sie nicht die vorangehende vollständig beherrschen. Deshalb sind sie geduldig und machen sorgfältige Fortschritte beim Lernen. Hier besteht auch die Gefahr, dass “der Lernfortschritt schwerfällig ist und immer wieder in Frage gestellt wird, [so] mündet auch diese Art des Lernens in Frustration und damit in Lernabbruch” (Vogel, 1989, S. 142). Demzufolge kann die Fossilisierung³¹ ans Licht kommen, die das Weiterlernen oder den Lernfortschritt abblockt.

Als DeutschdidaktikerInnen können wir anlehnend an unsere Beobachtungen behaupten, dass unsere Probanden hinsichtlich der Lernstile aus einer gemischten Gruppe bestehen, weil manche Lerner extrovertiert und abhängig von Lehrpersonen

³¹ Laut Kasper (1981) bezeichnet man zielsprachliche falsche stabile Regeln als Fossilisierung in der Interlanguage-Literatur (vgl. Selinker, 1972; Vigil&Oller, 1976; Selinker&Lamendella, 1978). Trotz unterrichtlicher Maßnahmen können die Lernenden von einer Fremdsprache falsche Regeln “nicht revidieren, die sie nicht als kommunikative und /oder soziale Hemmnisse erfahren” (Kasper, 1981, S. 26). Für Blutner (2007) gibt es pragmatisch bestimmte Informationen, worunter er insbesondere die konversationellen Implikaturen versteht. Diese Implikaturen werden Teil des Sprachsystems (Grammatik, Lexikon, Semantik) im Lernprozess einer Fremdsprache. Im Zusammenhang mit diesen Implikaturen bezeichnet er den Übergang allgemein als Einfrieren oder Fossilisieren. Demzufolge definiert er die Fossilisierung als eine Umformung des Kenntnissystems (also des Systems geordneter Beschränkungen) und sagt, dass derartige Transformationen in der Regel durch bestimmte Lernmechanismen geleistet werden, die in einer Population kommunizierender Agenten ablaufen.

sind, d.h. sie haben einen holistischen Lernstil. Zusätzlich dazu sind einige Lerner introvertiert und unabhängig vom Umfeld, d.h. sie haben einen serialistischen Lernstil.

5.2.5. Lern(er)typen

Laut Raube (2015) lernt jeder Mensch anders, denn die einzelnen Sinnesorgane (Augen, Ohren, der Geruchssinn, der Geschmackssinn und der Muskelsinn) sind bei jedem Menschen unterschiedlich beschaffen, trotzdem sind mehrere Sinne bei einer Informationsaufnahme oder beim Lernen beteiligt. Somit wird das Lernen erleichtert, weil der Lernstoff nur durch diese Sinne zu unserem Gehirn gelangen kann. Man kann es so zusammenfassen: "Je mehr Sinne am Lernprozess beteiligt sind, desto höher ist die Erinnerungsquote" (Peña, 2012, S. 38). Kilp (2003), Deute (2015) Peña (2012) und Sütterlin (2004) bestätigen das auch, denn wir behalten nur: 20% von dem, was wir nur hören; 30% von dem, was wir nur sehen; 50% von dem, was wir hören und sehen; 70% von dem, was wir sowohl hören als auch sehen und darüber zusätzlich diskutieren und 90% von dem, was wir gleichzeitig hören, sehen darüber diskutieren und auch selbst tun. Die Erinnerungsquote bringt uns zweifelsohne zu Lerntypen bzw. zu Lern(er)typen. Nach Sütterlin (2004) gibt es unterschiedliche Lerntypen aufgrund der einzelnen Sinnesorgane, die bei jedem Menschen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Im Anschluss an die Sinnesorgane, die beim Lernen beteiligt sind, spricht man deshalb von auditiven, visuellen, kommunikativen und motorischen Lern(er)typen.

- **Auditiv orientierter Lern(er)typ:** Er lernt über das Hören und kann gehörte Informationen (z.B. Hörübungen oder mündliche Erklärungen) nicht nur leicht aufnehmen, sondern auch behalten und wiedergeben. Er liest zwar gerne die Lesetexte laut vor, aber fühlt sich durch Umgebungsgeräusche schnell gestört und mag meist keine Musik im Hintergrund. Er kann einen Text sehr gut auswendig lernen, indem er den Text laut spricht, und ihm liegen mündliche Aufgaben. **Lernhilfen:** Hörübungen, Hörbücher, Gespräche, Filme & DVDs Vorträge, ruhige Umgebung (d.h. keine Nebengeräusche) (vgl. Peña, 2012; Sütterlin, 2004).
- **Visuell orientierter Lern(er)typ:** Er lernt am besten durch das Lesen von Informationen und das Beobachten von Handlungsabläufen. Er bevorzugt das Lesen und macht gerne Notizen im Unterricht. Er arbeitet gerne mit Tafelbildern

und schriftlichen Unterlagen. Dabei veranschaulicht er komplizierte Inhalte durch Zeichnungen und Skizzen. Durch bebilderte Lernkarten kann er Vokabeln gut lernen und sich das Wort als Bild einprägen. Er fühlt sich durch visuelle Unordnung in seinem Lernort gestört. **Lernhilfen:** Bücher, Skizzen, Bilder, Videos, Lernposter, Lernkarteien Mindmaps, Diagramme, ordentlicher Lernort (d.h. keine visuelle Unordnung), (vgl. Deute, 2015; Peña, 2012; Sütterlin, 2004).

- **Kommunikativ orientierter Lern(er)typ:** Er lernt durch Gespräche und Diskussionen. Auf diese Weise versteht er den Inhalt des Lernstoffs besser. Er bevorzugt meistens die Partnerarbeit oder Gruppenarbeit und spielt gerne Rollen- und Frage-Antwortspiele. Er stellt oft Fragen zum Thema und erklärt gerne den anderen, was er gelernt hat und lässt sich auch gerne dazu Fragen stellen. Eine Sprachschule vor Ort wäre für ihn nicht schlecht. **Lernhilfen:** Dialoge, Diskussionen, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Frage-Antwort-Spiel und Rollenspiel (vgl. Deute, 2015; Sütterlin, 2004).
- **Motorisch orientierter Lern(er)typ:** Er lernt am besten, wenn er die Handlungsabläufe selber durchführt und auf diese Weise nachvollzieht. Deshalb bevorzugt er das Ausprobieren, das Basteln, die Rollenspiele und Gruppenaktivitäten. Er kann nicht mehr als eine halbe Stunde am Schreibtisch sitzen. Sein Bewegungsdrang sollte und kann nicht unterdrückt werden. Er erinnert sich bestens an Informationen, die er durch Bewegung, Handeln und Fühlen aufgenommen hat. Am besten kann er eine Fremdsprache in dem entsprechenden Land lernen. **Lernhilfen:** (rhythmische) Bewegungen, Nachmachen, Gruppenaktivitäten, Rollenspiele, Bücher, Filme (vgl. Deute, 2015; Sütterlin, 2004).

Die Lerner, die unsere Probandengruppe bilden, sind Mischtypen, d.h. es ist möglich, jeden der Lerntypen zu sehen, die oben kurz dargestellt sind. Daher benutzen wir fast für jeden Lerntyp geeignete Unterrichtsmaterialien, die gedruckt, multimedial und online zur Verfügung stehen. Um die Aufmerksamkeiten der Lernenden auf den Unterricht zu lenken, gebrauchen wir interessante Lehrmethoden wie z.B. Rollenspiele, Gruppen- und Partnerarbeiten, Frage und Antwortspiele, Online-Übungen etc.

Nach Huneke&Steinig (2010) gibt es auch zwei **Lern(er)typen**, die man als *feldabhängige* und *feldunabhängige Lern(er)typen* bezeichnen kann, und die wie folgt zusammengefasst werden können:

- **Feldabhängige Lern(er)typen**

Die *feldabhängigen Lerner* können als sozialer, kommunikativer und ihrem Umfeld gegenüber als sensibler beschrieben werden. Sie sind eher integrativ motiviert und knüpfen gerne Kontakte mit Menschen, um sich mit ihnen inhaltlich austauschen zu können. Sie sind also bereit, an Gesprächen teilzunehmen. Da sie kontakt- und risikofreudig sind, sind sie eher extrovertiert und selbstbewusst und haben hohe Anfangserfolge, durch die sie ihre kommunikative Kompetenz rasch entwickeln können. Feldabhängige Lerner sind oft “durch mangelnde Selbsteinsicht, Antriebshemmung, Minderwertigkeitsgefühle und Submissivität gekennzeichnet³².” Mit anderen Worten: Sie sind nicht aktiv, nicht selbstbewusst und nicht widerstandsfähig gegenüber Vorschlägen. Zusätzlich dazu können wir zweifellos ausdrücken, dass unsere L3-Lerner aufgrund ihrer ähnlichen Besonderheiten eher feldabhängige Lerner sind.

- **Feldunabhängige Lern(er)typen**

Riemer (2001) drückt für den *feldunabhängigen Lerner* aus, dass ihm größere Autonomie (auch gegenüber Lehrern und Zielsprachensprechern) und geringere sozialintegrative Kompetenzen zugewiesen werden könnten. Sie gehen deshalb analytisch und deduktiv vor und möchten genau wissen, was sie lernen, wie die Übersetzung eines Wortes oder eines Satzes aussieht, wie man einen grammatisch korrekten Satz aufbauen kann, und wie die grammatischen Regeln und sprachlichen Strukturen der Zielsprache sind. Alles, was sie lernen, soll systematisch und schrittweise vermittelt werden. Feldunabhängige Individuen erscheinen vor allem introvertiert, kontrolliert und diszipliniert. Sie hören lieber zu und möchten keinen Kontakt mit Muttersprachlern knüpfen, weil sie zuerst davon überzeugt sein möchten, dass ihre Sätze grammatisch korrekt sind. Somit möchten sie mögliche Fehler vermeiden. Anlehnend an Hansen (1984) meint Riemer (2001), dass *Feldunabhängigkeit* in höher technisierten und industrialisierten Kulturen stärker vertreten wäre. Feldunabhängige Lerner sind nicht nur aktiver und selbstbewusster, sondern auch widerstandsfähiger gegenüber Vorschlägen.

³² Feldabhängigkeit, (O.N., O.D.). <https://de.wikipedia.org/wiki/Feldabh%C3%A4ngigkeit>
Zugang: 10.12.2016

5.2.6. Lernervarietäten

Der Begriff "*Lernervarietäten*" wurde von Lube (2008) wie folgt definiert: "Äußerungen von Lernern, die (noch) nicht als Zielsprachenkonform gelten, werden *Lernervarietäten* genannt" (Lube, 2008, S. 21). Walter & Grommes (2008) versuchen mit folgendem Zitat von Dittmar (1997) die Lernervarietät aufzuklären. 'Unter dem Begriff *Lernervarietät* wird die erfolgreiche bzw. nichterfolgreiche Dynamik der Aneignung einer zweiten Sprache in verschiedenen Übergangsstadien von der Ausgangssprache bis hin zur Zielsprache verstanden' (Walter&Grommes, 2008, S. 6, zit. nach Dittmar, 1997, S. 240).

Laut Klein (1992) war Corder (1967, S. 1973) einer der ersten Forscher, der nicht nur den Erwerbsprozess, sondern auch dessen Zwischenstadien als Folge von Systemübergängen beschrieb. Es ist möglich, verschiedene Theorien der Lernervarietäten und verschiedene Bezeichnungen im vergangenen Jahrhundert zu sehen, wie z.B. *Lernersprachen*, *interlanguage* durch Selinker (1972), *approximate systems* bzw. *interim systems*. In Anlehnung an Klein&Dimroth (2003)³³ erklärt Attaviryanupap (2009) die Lernervarietäten ausführlicher und sagt, dass die drei Stufen von Lernervarietäten durch die Analyse der Äußerungsstrukturen von Lernersprachen festgestellt werden könnten:

- a) vom Nullpunkt zur Basisvarietät,
- b) Basisvarietät und
- c) von der Basisvarietät zur Zielsprache.

Eine Zeitlang verwendet fast jeder Lerner "die erste Stufe des Spracherwerbs, die als *vom Nullpunkt zur Basisvarietät* bezeichnet ist, um den Zielsprachlichen Input zu segmentieren und mit Bedeutungen zu versehen. Da diese Varietät absolut lexikalisch ist, kann man vom nominalen Äußerungsaufbau sprechen" (Klein & Dimroth, 2003; in Attaviryanupap, 2009). Dabei werden auch lexikalische Einheiten oder ganze Konstruktionen aus der Muttersprache übernommen.

³³ Klein, W. & Christine, D. (2003). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In U. Maas & U. Mehlem (Eds.), *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS 21, 127-161. Erhältlich hier: <http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS272/Klein%202003%20ungesteuerter%20L2.pdf>. Zugang: 10.06.2016

Besonders können die *Lernervarietäten* aufgrund der Verbflexion und Grammatik der Zielsprache auf der zweiten Stufe *Basisvarietät* erscheinen. Die Äußerungen der Lerner in dieser Varietät sind nach klaren strukturellen Prinzipien aufgebaut und enthalten in der Regel ein Verb und seine regierten Argumente, daher ist sie durch einen verbalen Äußerungsaufbau gekennzeichnet. Klein&Dimroth (2003) gehen davon aus, dass alle erwachsenen Lerner, die eine Sprache ungesteuert erlernen, diese Basisvarietät erreichen könnten. Sie behaupten dazu noch, dass diese Varietät den minimalen kommunikativen Bedürfnissen entspreche. Deshalb bleibe fast ein Drittel der Sprachlerner auf diesem Niveau stehen. Sie könnten höchstens ihren Wortschatz erweitern, d.h. sie erreichen die Endstufe ihrer Entwicklung und das bedeutet deutlich, dass die Fossilisierung auch mit der Basisvarietät beginnen kann.

An der letzten Stufe *von der Basisvarietät zur Zielsprache* sieht man die Lernervarietäten. Der nächste Schritt umfasst den Erwerb der Finitheit, weil dieser Erwerb über drastische Konsequenzen für die Struktur der Äußerung verfügt. Daher kann man von finitem Äußerungsaufbau reden (vgl. Klein&Dimroth 2003, S. 30).

5.3. Sprachbezogene Faktoren

Im Anschluss an Ahrenholz (2008, S. 65) erläutert Bachor-Pfeff (2012, S. 25), dass die *sprachbezogenen Faktoren* folgende Punkte umfassen können:

- Umfang und Art des Inputs
- Verwendung der Sprache in Interaktion mit Muttersprachlern
- Verfahren der Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen
- Art und Umfang gezielter Fördermaßnahmen
- Sprachliche Wissensbestände der Lerner
- Grad der typologischen Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen

Die letzten zwei Punkte, die teils unter 5.3.1., teils unter 5.3.2. mit Beispielen kontrastiv erklärt werden, entsprechen teilweise den Lernbedingungen von türkischen L3-Lernern in der Türkei.

5.3.1. Unterschiede zwischen der L1 und der L3

Das Türkische gehört zu den *Altalsprachen*³⁴. Daher ist sie eine *agglutinierende Sprache*³⁵. Mit anderen Worten: „In agglutinierenden Sprachen (lat. agglutinare „ankleben“) wird die grammatische Funktion, beispielsweise Person, Zeit, Kasus, durch das Anfügen von Affixen kenntlich gemacht (Agglutination)“ (ebd.). Huber&Huber (O.D.)³⁶ meinen, dass Agglutination eine charakteristische Eigenschaft des Türkischen ist, und die Morpheme, die kleinsten bedeutungstragenden sprachlichen Einheiten, werden in Form von Endungen an das Lexem agglutiniert. Somit „entstehen entweder neue Wörter, dann spricht man von Wortbildungsmorphemen, oder vorhandene Wörter werden in einem Satz verwendet, dann spricht man von syntaktischen Morphemen“ (ebd.). Übrigens kennen agglutinierende Sprachen kein Genus im Vergleich zu flektierenden Sprachen, und es gibt sechs Fälle von Substantiven im Türkischen. Als Beispiel dafür kann man die Deklination eines Substantivs im Türkischen³⁷ mit seinen Entsprechungen im Deutschen tabellarisch wie folgt darlegen:

Tabelle 4

Kontrastive Substantivdeklination der L1 und der L3

Türkisch (L1)		Deutsch (L3)	
Nominativ Singular	Çocuk	(das) Kind	Nominativ Singular
Akkusativ Singular	Çocuğu	(das) Kind	Nominativ Singular
Dativ Singular	Çocuğa	(dem) Kind	Dativ Singular
Genitiv Singular	Çocuğun	(des) Kindes	Genitiv Singular
Lokativ Singular	Çocukta	(bei dem) Kind	Dativ Singular mit Präposition
Ablativ Singular	Çocuktan	(von dem) Kind	Dativ Singular mit Präposition

Quelle: Eigene Darstellung

³⁴ Altäische Sprachen, (O.N., O.D.). https://de.wikipedia.org/wiki/Altäische_Sprachen
Zugang: 11.11.2015

³⁵ Türkische Sprache, (O.N., O.D.). https://de.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkische_Sprache
Zugang: 11.11.2015

³⁶ Huber, E. & Huber, W. (O.D.) Agglutination.
<http://www.lehrer-info.net/kompetenz-portal.php/cat/13/aid/110/title/Agglutination>
Zugang: 16.01.2016

³⁷ Die sechs Fälle im Türkischen, (O.N., O.D.).
<http://www.grammatiken.de/tuerkische-grammatik/tuerkisch-sechs-faelle.php> Zugang: 16.01.2016
Morphologische Typologie, (O.N., O.D.).
<http://fak1-alt.kgw.tu-berlin.de/call/linguistiktutorien/morphologie/morphologie%20k6.html>
Zugang: 17.01.2016

Wie an der Tabelle 4 zu sehen ist, gibt es im Deutschen nur vier Fälle von Substantiven im Vergleich zum Türkischen. Das Substantiv “Çocuk” im Akkusativ, Dativ und im Genitiv enthält ein Homophon/Homonym, das an Stelle des Lauts “k” als “g” auftaucht, damit die Beugung erleichtert wird. Daher verändert man lieber den letzten Laut eines Substantivs, falls das Substantiv mit dem Laut “-k” wie im *Çocuk*, oder “-p” wie im *Kitap* und “-t” wie im *Tat* endet. In solchen Fällen werden diese Laute mit ihren Homophonen also “-k” mit “g”, “-p” mit “-b” und “-t” mit “-d” hinsichtlich der Beugung verändert. Darüber hinaus sieht man an dieser Tabelle klar, dass das Deutsche nicht nur eine flektierende, sondern auch eine agglutinierende Sprache ist, wenn man die Genitivendung vom Substantiv (**des Kind-es**) berücksichtigt. Wegen der Wortbildung ist die deutsche Sprache nicht völlig unagglutinierend, nur agglutiniert es viel weniger als das Türkische (vgl. Huber&Huber, O.D.).

Auf bestimmten Bereichen lässt sich die Agglutination formal beschränken. “Bezüglich der formalen Beschränkung kommt die Verwendung der Morpheme in Form von Präfixen oder Suffixen in Frage. Innerhalb der deutschen Wortbildung kommen Präfixe (*un-*) und Suffixe (*-bar*) vor, wobei das Türkische nur Suffixe als agglutinative Elemente hat” (ebd.). Sie behaupten, dass das Türkische einsilbige Suffixe bevorzugt, die typischerweise die Struktur [Konsonant + Vokal (+ Konsonant)] haben:

z.B.: Deutsch: (un-sicht-bar) oder (sicht-bar)

Türkisch: (gör-ü-le-mez) oder (gör-ü-le-bilir)

Durch die Suffixe “-mez” und “-lir” im Türkischen wurde die Struktur “K+V(+K)” verkörpert. Im Bereich der Verbal- und Nominalmorphologie treten auch Unterschiede auf. Im ersten kommen weder Präfixe noch Ablaute vor. “Tempus, Modus, Passiv, Kausativ werden nicht durch Periphrasen zusammengesetzter Verbformen gebildet, sondern durch eine mögliche Folge von Morphemen am Verblexem. So zum Beispiel in

Öl	-dür	-t	-tü	-n	-üz
Sterb	KAUSATIV	KAUSATIV	VERGANGENHEIT	2.PERSON	PLURAL” (ebd.).

Ins Deutsche sollte diese Verbalmorphologie als *Ihr habt (...) töten lassen*. übertragen werden. Das nächste Beispiel ist im Bereich der Nominalmorphologie. Als typisches Merkmal der agglutinierenden Sprachen sieht man deutlich, dass Kasus und Numerus als Suffixe am Substantiv markiert werden. Dabei bleiben aber Artikel und

adnominale Adjektive unverändert. Um alles zu verdeutlichen, möchten wir das folgende Beispiel nach Huber&Huber (O.D.) zitieren, in dem eine Nominalphrase wie ‘aus unseren Häusern’ ins Türkische übertragen ist:

“Ev -ler -im -iz -den
Haus PLURAL POSSESSIV PLURAL ABLATIV” (ebd.).

Agglutinierende Sprachen verfügen über possessive Endungen, während flektierende Sprachen Possessivpronomina (wie *mein-*, *dein-*, *sein-*, etc.) haben.

z.B.: Deutsch: (mein Haus) / (dein Haus)

Türkisch: (ev-im) oder (benim evim) / (ev-in) oder (senin evin)

Durch diese Gegenüberstellung sieht man klar, dass possessive Endungen auch im Türkischen dekliniert und als Suffix am Ende des Substantivs verwendet werden.

Bei Zahlangaben, die vor einem Substantiv stehen, verwendet man im Türkischen kein Pluralsuffix bei Substantiven. Deshalb darf es nicht “*dört ev-ler*” (*vier Häuser*) oder auch “*iki kişiler*” (*zwei Personen*) heißen, denn die Mehrzahl ist schon durch *dört* und *iki* festgelegt. Stattdessen müssen sie “*dört ev*” (*vier Haus*) und “*iki kişi*” (*zwei Person*) heißen (vgl. Huber&Huber, O.D.). Aufgrund dieser Unterschiede, die oben teilweise dargelegt wurden, erleben unsere Deutschlernende anfangs einige Lernprobleme zwischen der L1 und der L3 und bilden eine eigene Lernaltersprache, die in Abschnitt 10 unter 10.1.1, 10.2.1 und 10.3.1 ausführlicher dargestellt, analysiert und interpretiert wird.

Indogermanische Sprachen sind flektierende Sprachen, die in dieser Studie als Englisch (L2) und Deutsch (L3) genannt wurden. Deshalb wird in einer flektierenden Sprache “ – jedenfalls weitgehend – die grammatische Rolle eines Wortes im Satz durch den Kunstgriff der sogenannten (starken) Beugung markiert³⁸.” Deshalb gilt Deutsch als flektierende Sprache und zeichnet sich innerhalb der Nominalsyntax dadurch aus, dass die Markierungen für Genus, Numerus und Kasus auf mehrere Teile einer Nominalgruppe (wie z.B. auf Artikel, Adjektiv und Nomen) verteilt werden:

z.B.: Deutsch: (**des** **schönen** **Mädchens**); Türkisch: (güzel kız**ın**)

Im Deutschen verfügen die Substantive über Genera (der, die, das). Diese sind unsichtbar und müssen gelernt werden, ferner erschweren sie das Deutschlernen vor

³⁸ Flektierende Sprachen, (O.N., O.D.).

https://de.wikipedia.org/wiki/Flektierender_Sprachbau Zugang: 20.02.2015

allem für türkische Muttersprachler. So eine Struktur ist für eine vorzugsweise agglutinierende Sprache wie Türkisch undenkbar. Folgenderweise ergeben sich im Deutschen komplizierte Regeln für das Zusammenspiel von Artikel und Adjektiv als nächstes Beispiel:

z.B.: Deutsch: (**ein** schönes Mädchen, **das** schöne Mädchen)

Türkisch: (güzel bir kız, güzel kız)

Im Deutschen sind die Regeln der Adjektivdeklination für die bestimmten und unbestimmten Artikel unterschiedlich. Adjektive bekommen deshalb verschiedene Endungen je nach Fällen und Artikelarten, ob sie bestimmt oder unbestimmt sind (vgl. Zengin, 2010, S. 64-69). Im Türkischen dagegen werden die Adjektive nicht dekliniert. Daher bilden die Adjektivdeklination im Deutschen eine große Lernschwierigkeit für türkische Muttersprachler. Sie können nicht nur mit bestimmten und unbestimmten Artikeln, sondern auch mit Negation “kein-” und mit Possessivpronomen “*mein-, dein-, sein-*” etc. dekliniert werden. Ferner bilden “flektierende Sprachen komplizierte Verbformen, indem sie beispielsweise Endungen und Ablaute kombinieren (*ich sehe, ich sah, ich sähe*)” (Huber&Huber, O.D.). Somit kennen die flektierenden Sprachen solche Lautänderungen innerhalb eines Lexems. Diese Lautänderungen treten im Deutschen besonders bei unregelmäßigen und starken Verben vor, die im Türkischen nicht zu finden sind. Neben diesen Unterschieden können anfangs auch morphologische und syntaktische Differenzierungen zwischen der L1 und der L3 das Lernen erschweren. Ein Beispiel, das den syntaktischen Unterschied ans Licht bringt, kann zwischen den beiden Sprachen wie folgt vorkommen:

Deutsch: “Wir lernen Deutsch, denn wir wollen in Deutschland studieren.”

Türkisch: “Almanca öğreniyoruz, çünkü Almanya’da öğrenim görmek istiyoruz.”

(Zengin, 2010, S. 362).

Der Satz im Deutschen ebenso wie im Türkischen besteht aus zwei Hauptsätzen, die mit einer Konjunktion *denn / çünkü* verbunden sind. Dem Deutschen gegenüber kommt im Türkischen das Verb ans Ende des Satzes. Als Folge dessen sieht dieser Satz syntaktisch im Deutschen so (Subjekt + Verb + Objekt) und im Türkischen so (Subjekt + Objekt + Verb) aus, was im Deutschen häufig an Nebensätzen zu sehen ist.

5.3.2. Einfluss der L1 und der L2 auf Deutsch als L3

Man sieht deutlich den Einfluss des Türkischen als L1 und des Englischen als L2 auf Deutsch als L3 bei unseren Deutschlernern, die unsere Probandengruppe bilden, denn sie haben das Türkische schon als Kind in der Türkei erworben. Dagegen wird Deutsch in der Türkei meistens als L3 unterrichtet, infolgedessen sind neben den positiven auch die negativen Widerspiegelungen zu finden. Unter positiven Widerspiegelungen versteht man den positiven Transfer, der aus der L1 weniger in die L3 übertragen wird gegenüber der L2. Eine Untersuchung von Köksal (2008), die sie mit L3-Lernern an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität im Studienjahr 2005/2006 durchgeführt hat, verifiziert auch das, was oben behauptet wird. Sie ist der Ansicht, "dass die Lerner beim L3-Erlernen, nicht die L1, sondern die L2 stets unkontrolliert mit der L3 in Verbindung setzten" (Köksal, 2008, S. 72). Darüber hinaus betont Köksal, "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" (Köksal, 2008, S. 73). Laut Köksal hatten die L3-Lerner "eigentlich versucht, analoge Formen zu bilden", die sie wie folgt darlegt:

z.B.: "in evenings" → "am abends"

Demnach könnte man behaupten, dass der Einfluss von L1 viel weniger als der Einfluss von L2 auf Deutsch ist. Laut Apeltauer (1997) kann die Beeinflussung zwischen zwei Sprachsystemen wechselseitig sein, d.h. nicht nur die L1 wirkt auf die L2, "sondern auch umgekehrt die fremde Sprache auf die Erstsprache" (Apeltauer, 1997, S. 87). Dieser Fall wurde schon von Tekin (2012, S. 148) als *retroaktiver Transfer* betrachtet, der in Abschnitt 3 unter 3.1.1. und 3.1.2. erklärt wurde. "Wird die zweite Sprache (...) häufiger gebraucht als die Erstsprache, kann dies mit einem Verlust von Teilkompetenzen in der Erstsprache verbunden sein" (Apeltauer, 1997, S. 87). Bei unseren Lernern sehen wir diesen Fall häufig zwischen der L2 und der L3. Sie benutzen am Anfang des ersten Semesters die L2-Formulierungen häufiger, aber gegen Ende des zweiten Semesters verwenden sie L3-Formulierungen viel mehr als L2-Kenntnisse und Formulierungen. Daher wird die L2 von L3-Kenntnissen und Formulierungen beeinflusst, die wir auch als *retroaktiven Transfer* zwischen der L2 und der L3

bezeichnen dürfen, wenn wir die Auffassung von Appeltauer (1997) und Tekin (2012) berücksichtigen.

Nach Gibson, et. al. (2001, S. 140) gibt es helfende Faktoren einer L2 bei der Produktion einer L3: Wenn die L2 im Hinblick auf die entsprechenden Lexeme und Strukturen der L3 ähnlich ist, kann sie brauchbar sein, weil man somit auf etwas schon Gelerntes zurückgreifen kann. In diesem Punkt darf man nicht vergessen, dass das Deutsche und Englische genetisch verwandt sind und zur *indogermanischen Sprachfamilie* gehören (vgl. Hoberg, 2009, S. 25). Aus diesem Grund sind im Vergleich zur Syntax sehr viele lexikalische und strukturelle Analogien zu sehen (vgl. Rohs 2012, S. 59-74; Yaprak&Korkmazer 2015, S. 169-183).³⁹

Um die Verwandtschaft zwischen den englischen und deutschen Sprachen beschreiben zu können, muss man einen kurzen Blick auf die Vergangenheit der o.g. Sprachen werfen. Anlehnend an Schleicher (1821-1868) entwickelte man ein *Stammbaummodell*⁴⁰ für die Indoeuropäischen Sprachen. Dieses Modell ermöglicht, auf anschauliche Weise die Verwandtschaftsverhältnisse zwischen europäischen Sprachen zu verdeutlichen, und es kann wie folgt dargestellt werden:

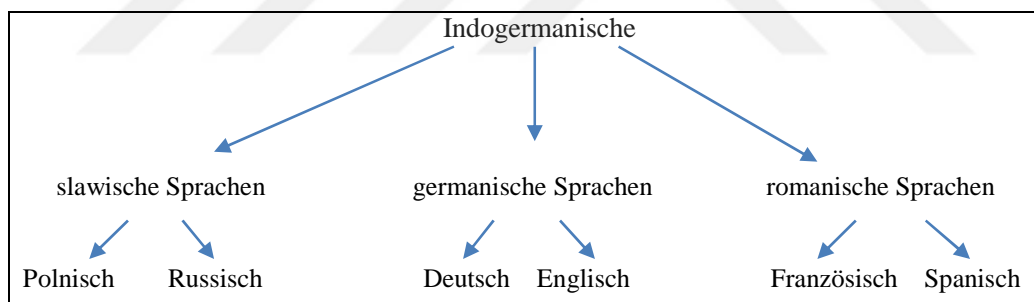


Abb. 13. Stammbaummodell der Indoeuropäischen Sprachen

Quelle: Hoberg (2009, S. 25)

³⁹ Yaprak&Korkmazer (2015) betonen die syntaktischen Differenzen zwischen den deutschen und englischen Sprachen in einer empirischen Untersuchung. Sie geben als Beispiel einen Satz im Perfekt, der syntaktisch wie *Subjekt-Hilfsverb-Objekt-Verb3* aussieht. Im Englischen wird diese Wortstellung als falsch bezeichnet, denn die englische Entsprechung taucht wie *Subject-Have-Verb3-Object* auf, (Yaprak&Korkmazer, 2015, S.169). Zusätzlich dazu untersucht auch Rohs (2012) die Tertiärsprachen im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea und deutet darauf hin, dass das Deutsch und Englisch syntaktisch nicht identisch sind und gibt diese Beispiele: **Deutsch** (Ich muss jetzt aber wirklich gehen. Ich habe das Buch niemals gelesen. Ich sehe heute Abend bis elf Uhr fern.) Englisch (I really must go now. I have never read this book. Tonight I will watch TV until 11 pm.), (Rohs, 2012, S. 67). Die Unterstreichungen in Beispielsätzen betonen die syntaktischen Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch.

⁴⁰ Die germanische Sprachfamilie, (O.N., O.D.).

<http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/de/nedling/taalgesehenis/germaans/> Zugang: 17.01.2016

Die **westgermanischen Sprachen** implizieren unter anderem auch das Englische und Deutsche. Da die beiden Sprachen genetisch verwandt sind, gibt es auch sehr viele lexikalische und semantische Analogien. Es ist auch schon bekannt, dass das Deutsche als zweite Fremdsprache nach Englisch in der Türkei unterrichtet wird. Daher beeinflusst “die erste Fremdsprache die Zweite (...), indem man die Strukturen der L2 auf die L3 bewusst oder unbewusst überträgt” (Oflaz, 2013, S. 935). Eine solche Übertragung könnte nicht nur den Lerner ermutigen, sondern auch den Lernprozess positiv beeinflussen (vgl. Groseva, 1998, S. 29).



TEIL VI

NEUERE METHODISCHE ANSÄTZE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Seit Jahren versuchen die Forscher, die besten angemessenen Sprachlernmethoden zu finden. Diese Sprachlernmethoden, deren Merkmale hier nicht erklärt werden, wurden mal GÜM⁴¹, mal ALM⁴² oder auch AVM⁴³ etc. genannt. Sie entstanden hintereinander als Reaktion auf vorige Methoden und machten immer wieder neue Unterrichtsmaterialien erforderlich. Jedoch konnte die Neue weder die Anwendung der Vorigen noch die Entstehung der Zukünftigen vermeiden. Ständig fehlte etwas. Abgesehen von früheren Methoden werden deshalb im Folgenden die neueren methodischen Ansätze kurz dargelegt.

6.1. Kognitiver Ansatz

Der kognitive Ansatz nahm seinen Platz mit dem Einfluss der Pragmalinguistik im Fremdsprachenunterricht ein. Anlehnend an Edmondson&House (2000, S. 120) bringt İşigüzel (2010, S. 15) zum Ausdruck, dass der kognitive Ansatz nur eine Lehrorientierung wäre, die sich grundsätzlich als Reaktion auf die direkten Methoden entwickelt hätte. Sie ist der Ansicht, dass diese Reaktion besonders wegen der Rolle expliziten grammatischen Wissens und der Rolle der Muttersprache entstand.

Die Merkmale des kognitiven Ansatzes können wie folgt dargelegt werden:

- Eine kognitive Orientierung steht im Vordergrund.
- Deduktive Grammatikvermittlung wird bevorzugt.
- Kreatives und problemlösendes Lernen ist relevant.
- Muttersprache wird gesprochen, um grammatische Regeln aufzuklären.

6.2. Kommunikativ-Pragmatischer Ansatz

Anfang der 70er Jahre wurde die Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik und –methodik über zwei Perspektiven diskutiert, die als pragmatische Perspektive und als pädagogische Perspektive betrachtet wurden. Man beschäftigte sich

⁴¹ Grammatik-Übersetzungsmethode

⁴² Audiolinguale Methode

⁴³ Audiovisuelle Methode

dabei mit der Frage, wie man die beiden Perspektiven miteinander verknüpfen könnte (vgl. Neuner&Hunfeld, 1993). Um dieses Problem lösen zu können, “wurden neue Lehrpläne erstellt, die das übergreifende Lehrziel *Befähigung zur Kommunikation* (kommunikative Kompetenz) in die Praxis umsetzen sollte. Diese Ausformulierung des *kommunikativen Ansatzes* vollzog sich in den 70er Jahren in mehreren Stufen” (S.84.).

Anfang der 80er Jahre wurden die Lehrmaterialien durch den kommunikativen Ansatz entwickelt, weil damalige Lehrmaterialien “die geschilderten Schwächen von rein audiolingual/audiovisuellen oder rein grammatisch orientierten,” (Funk&Koenig, 1991, S. 48) Themen implizierten. Daher konnte man sich aufgrund dieser Lehrmaterialien mit anderen Menschen im Zielsprachenland weder verständigen noch zurechtfinden noch mit Leuten unterhalten, wenn man als Tourist usw. dort war (vgl. Neuner&Hunfeld, 1993, S. 84).

Unter pragmatischem Ziel des kommunikativen Ansatzes versteht man vor allem, dass die Fremdsprachen in erster Linie gelernt werden, um sie für die Alltagskommunikation verwenden zu können. Dasselbe Ziel ist auch in anderen Methoden (ALM, AVM und kognitiver Ansatz bis auf GÜM) zu sehen. Daher ist “das Hauptziel eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts (...) die Entwicklung von fremdsprachlichem *K ö n n e n*, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache)” wie Neuner&Hunfeld (1993, S. 85) zum Ausdruck brachten (vgl. Maijala, 2008, S. 2).

Für die pädagogische Orientierung des Fremdsprachenunterrichts (FSU) im Hinblick auf den kommunikativen Ansatz bringt Balcı (2013, S. 251) zum Ausdruck, dass ein FSU nicht nur zur Persönlichkeitsentwicklung des Lerners führen, sondern auch seinen Erfahrungshorizont erweitern sollte, um Toleranz und Empathie gegenüber anderen Kulturen entwickeln zu können. Dementsprechend kann man die relevanten Merkmale des kommunikativen Ansatzes wie folgt verdeutlichen:

- Die vier Fertigkeiten und das fremdsprachliche Können stehen im Vordergrund.
- Authentischer Gebrauch der Zielsprache wird angestrebt.
- Landeskundliche und kulturelle Kenntnisse des Ziellands sind für die allgemeine Kommunikationsfähigkeit relevant.
- Entwicklung von Verstehen-und Lernstrategien sowie Aktivierung des Lerners sind erforderlich.

- Bewusstes, kognitives und selbstdeckendes Lernen sowie kreativer Umgang mit der Zielsprache sind sehr wichtig.
- Ziele und Verfahren des Unterrichts müssen den Bedürfnissen der Lerner angepasst werden, was natürlich mit der Auswahl der Lehrmaterialien zusammenhängt.

6.3. Interkultureller Ansatz

Der interkulturelle Ansatz wurde in den 1980er Jahren aus dem kommunikativen Ansatz entwickelt und wird häufig in den außereuropäischen Ländern verwendet (vgl. Balci, 2013, S. 255). Der interkulturelle Ansatz hat vor allem das Kultur- bzw. Fremdverstehen zum Ziel. Um dieses Ziel erreichen zu können, "sollten Regeln, Konventionen, Werte und Einstellungen der fremden Kultur berücksichtigt werden" (Maijala, 2008, S. 2). Auf diese Weise kann der Lerner sich in bestimmten Situationen richtig äußern und benehmen, ohne die Tabus zu verletzen (vgl. Bredella, 1999, S. 91). Daher sollten die Lerner sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten der Ausgangs- und Zielkultur entdecken und verstehen. Der Lerner sollte also in interkulturellen Situationen kommunizieren lernen, auch wenn es grammatikalisch nicht korrekt ist. Aufgrund der sich an Landeskunde und dem Kulturvergleich orientierenden Themen und dazu gehöriger Texte ist der interkulturelle Ansatz, dessen relevante Merkmale im Folgenden kurz zu sehen sind, inhaltsorientiert:

- Kulturbezogenes Fremdsprachenlernen und Sprachvergleich,
- Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, Empathie und Toleranz gegenüber der fremden Kultur,
- Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit,
- Themen aus der Landeskunde und Texte (Alltagstexte + literarische Texte),
- Muttersprache nur als Verstehenshilfe.

Nach unseren Beobachtungen und Erfahrungen als DeutschdidaktikerInnen ist es erforderlich, in diesem Augenblick zu sagen, dass die oben genannten Methoden heutzutage in einer Mischform vorkommen, die wir als einen Methodenmix bezeichnen dürften. Dieser Methodenmix kann im Fremdsprachenunterricht nicht völlig unabhängig von Themen in Lehrwerken angewendet werden. Sie müssen aber den Bedürfnissen der Adressaten und den Lehrfähigkeiten der Lehrkräfte entsprechen, damit der Unterricht produktiver wird.

TEIL VII

LERNERSPRACHE

7.1. Zum Begriff der Lernersprache

Die Lernersprache wird im linguistischen Wörterbuch⁴⁴ als ‐Lernervarietät, Interimsprache, Interlanguage‐ bezeichnet, die eine relativ stabile Zwischenstufe beim Zweitspracherwerb impliziert, wobei das Sprachverständnis neben den Regeln der Ausgangs- und Zielsprache auch von universellen Prinzipien abhängig ist, (vgl. Düwell, 2003; Kasper, 1981, S. 13-18; Kniffka&Siebert-Ott, 2007, S. 44).

Für De Gruyter (2001, S. 80) und für Vogel (1989) ist die Lernersprache ein hypothetisches Konstrukt, ‐das sich in einem Fremdsprachenlerner infolge der Konfrontation mit zielsprachlichen Daten herausbildet, ohne dabei jedoch völlig mit der jeweiligen Zielsprache identisch zu sein‐ (Vogel, 1989, S. 13).

7.1.1. Entstehung der Lernersprache

Die Lernenden entwickeln eine Mischsprache im Lernprozess einer Fremdsprache, die vollständig weder die grammatischen Strukturen der Muttersprache (L1) noch der ersten Fremdsprache (L2) oder auch noch der zu erlernenden zweiten Fremdsprache (L3) umfasst. Diese Mischsprache im Lernprozess der ersten Fremdsprache (L2) wurde von Selinker (1969) als *Interlanguage*, von Corder (1973) als *Übergangssystem* und von Raabe (1974) als *Interimsprache* bezeichnet. Andere Forscher wie Vogel (1989) und Kohn (1990) benennen diesen Terminus als *Lernersprache*, die heutzutage auch als *Zwischensprache* wie bei Schedel (2008) auftauchen kann. Wir möchten aber in dieser Abhandlung den Terminus *Lernersprache* verwenden, weil sie seit den 80er Jahren in den Zweitspracherwerbsforschungen häufig so verwendet wird. Übrigens wird die Lernersprache im Zwischenstadium des Sprachlernprozesses verwendet, worauf wir in Abschnitt 7 unter 7.4. ausführlicher eingehen möchten.

Die Wurzeln der Lernersprache stützen sich auf die kontrastive Analyse, ‐die vor allem auf Fries (1945) und Lado (1957) zurückgeht und in den 60er und frühen 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts große Popularität genoss‐ (Berth, 2009, S. 28).

⁴⁴ Kleines linguistisches Wörterbuch. (O.N., O.D.).
<http://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/> Zugang: 02.01.2017

Obwohl der Ausgangspunkt der Lernaltersprache sich im vergangenen Jahrhundert im Bereich der kontrastiven Analyse gezeigt hat, nimmt sie immer noch den ersten Platz in der Zweitsprachenerwerbsforschung ein. Sie wird auch in Zukunft recherchiert werden, solange die Menschen Fremdsprachen lernen.

Die Entwicklung der Lernaltersprache ist für Apeltauer (1997) und für Kasper (1981) ein kreativer, kognitiver Prozess zwischen der fortschreitenden Differenzierung und der Restrukturierung, in dessen Verlauf die Fähigkeiten wie das Verstehen und das Produzieren der zielsprachlichen Äußerungen andauernd verbessert werden sollen. An der Entwicklung der Lernaltersprache sind deshalb neben den zielsprachlichen Regeln und Strukturen auch die muttersprachlichen sowie weitere vorgängige fremdsprachliche Regeln und Strukturen des Lerners beteiligt, (vgl. De Gruyter, 2001, S. 80; Loewe, 2003, S. 5; Vogel, 1989, S. 13). Daher können wir behaupten, dass die Lernaltersprache von türkischen Deutschlernern unter dem Einfluss der L1 (Türkisch als Muttersprache), der L2 (Englisch als erste Fremdsprache) und der L3 (Deutsch als zweite Fremdsprache) entwickelt wird.

Anlehnend an obige Erklärungen über die Lernaltersprache kann man zweifelsohne zur Sprache bringen, dass die Lernaltersprache als ein zielsprachliches Ringen der Lernenden mit geringen Wort- und Strukturkenntnissen bezeichnet werden kann, die auf den Zwischenstufen des Fremdsprachenlernens auftritt, und die besonders im gesteuerten Lernprozess einer Fremdsprache zustande gebracht wird. De Gruyter (2001) betont, dass die Lernaltersprachen "sich im Laufe der Zeit mehr und mehr zielsprachlichen Strukturen annähern, bis sie diese (im Idealfall) erreichen" (S. 80), aber sie verursachen offensichtlich viele Lernschwierigkeiten besonders dort, wo der Inhalt des Lehrplans wie an den universitären Vorbereitungsklassen vorschriftsmäßig geregelt ist. In diesem Fall taucht die Problematik der Lernaltersprache auf, denn die Lernaltersprache bringt den Lernprozess der Zielsprache zum Stillstand.

7.1.2 Grammatik der Lernaltersprache

In den 70er Jahren glaubte man daran, dass das Sprachsystem der Lernaltersprache sich linguistisch schwer beschreiben lässt, weil sich die Sprache der Lernenden andauernd verändert. "Trotz dieser Veränderlichkeit ist die Lernaltersprache regelmäßig, systematisch und sinnvoll. Sie hat eine eigene Grammatik, die nach den sprachlichen Strukturen gebaut wird" (Corder, 1971, S. 161). Heutzutage bringen Forscher wie De

Gruyter (2001) zur Sprache, dass die Lernersprachen wie die natürlichen Sprachen regeldeterminiert und daher linguistisch beschreibbar sind, aber sie weisen darüber hinaus einige Besonderheiten auf, die sie von natürlichen Sprachen unterscheiden: Zu einer Lernersprache können sowohl korrekte als auch inkorrekte Äußerungen gehören; der Lerner kann einige Daten aus dem zielsprachlichen Inputangebot in sein lernersprachliches System integrieren; es gibt keine allgemeingültige Normen für die Lernersprache; für die Existenz von Lernersprachen braucht man mindestens zwei natürliche Sprachen wie L1 und L2; Lernersprache ist keine natürliche Sprache, die in einer Sprachgemeinschaft gesprochen wird.

Die Grammatik der Lernersprache verändert sich nicht nur von Lerner zu Lerner, sondern auch von Land zu Land, d.h. sie ist sowohl individuell als auch kulturspezifisch und impliziert jeweilige sprachliche Strukturen der Ausgangs- und Zielsprachen. Daher kann man die Lernersprache auch als eine Sprachvariante kennzeichnen, deren Regeln sich keine soziale Gruppe angeeignet hat, aber irgendwie erleichtert sie die Kommunikation in der Fremdsprache für den Lerner, wo ihm die entsprechenden sprachlichen Ausdrucksmittel noch nicht zur Verfügung stehen (vgl. Vogel, 1989).

Apeltauer (1997) ist der Auffassung, dass der Lerner am Anfang des Entwicklungsprozesses der Zielsprache noch keine zielsprachlichen Formen versteht, aber am Ende wird er als ein Fortgeschrittener im Vordergrund stehen, der “über eine Vielzahl von Äußerungsformen frei verfügen kann” (Apeltauer, 1997, S. 115). Zwischen diesen zwei Polen taucht eigentlich die Lernersprache auf, die sich sukzessiv der Zielsprache annähert (vgl. Consani, 2009, S. 1). Sie verfügt über Regeln, die sowohl der Muttersprache als “auch der Zielsprache angehören, als auch solche, die keiner von beiden zuzuordnen sind und vom Lerner selbst gebildet werden” (Loewe, 2003, S. 5).

7.1.3. Faktoren der Lernersprache

Unter den Faktoren der Lernersprache verstehen wir als DeutschdidaktikerInnen die folgenden Punkte, die wir nach unseren beruflichen Erfahrungen prägnant ans Licht bringen können:

- Motivationsverlust (aufgrund Krankheit, Abwesenheit, finanzieller Probleme usw.)
- Lernstrategien (kognitive Lernstrategien, metakognitive Lernstrategien und Kommunikationsstrategien usw.)
- Transfer aus der anderen Sprachen (aus der L1, aus der L2 usw.)
- Transfer aus der Lernumgebung (ungeeignete Lehrmaterialien und Übungen)

Der Lerner kann aufgrund eines gesundheitlichen Problems an dem Unterricht nicht teilnehmen oder er kann aufgrund seiner finanziellen Probleme die nötigen Schulmaterialien nicht kaufen. Aus solchen negativen Beispielen kann der Motivationsverlust entstehen, der die Rückentwicklung (*back sliding*) der zu erlernenden Zielsprache initiieren kann. Somit können die zielsprachlichen Kenntnisse eines Lerners fossilisiert werden. Diese Fossilisierung simplifiziert dann die Entwicklung der Lernaltersprache.

Anlehnend an Edmondson&House (1993, S. 218) drückt Roininen (2012, S. 19) aus, dass der Lerner bei der Entwicklung der Lernaltersprache die Regeln selbst herausfindet. Er überprüft und bestätigt oder revidiert sie im Lernprozess der Zielsprache. Er verwendet dabei personenbezogene Sprachlernstrategien, um das Fremdsprachenlernen zu planen und zu beschleunigen. Wenn der Lerner das zielsprachliche Ziel nicht erreicht, wechselt er seine Sprachlernstrategien, um erfolgreich werden zu können. Er verwendet Kognitivstrategien, um die Informationsverarbeitungen der zielsprachlichen Strukturen zu verwirklichen. Dabei verwendet er Metakognitivstrategien, um die Kontrolle und die Steuerung der Informationsverarbeitung zu planen, wobei er den Sprachlernprozess steuert. Wenn der Lerner etwas sagen möchte und ihm die dazu nötigen fremdsprachlichen Mittel fehlen, verwendet er Kommunikationsstrategien (vgl. Roinine, 2012). In diesem Fall kann er sowohl rezeptive (Verneinung oder Bejahung des Sprechpartners) als auch produktive Strategien (Körpersprache) verwenden, um dieses Problem lösen zu können.

Der Lerner kann die Lücken des zielsprachlichen Wissens mit den Wörtern und sprachlichen Strukturen der früher gelernten Sprachen ausfüllen. Wenn dieser Versuch gegen die Norm der Zielsprache nicht verstößt, spricht man von einem positiven Transfer, andernfalls von einem negativen Transfer, welcher der Entwicklung der Lernaltersprache dient.

Als Transfer aus der Lernumgebung werden Fehler bezeichnet, „die durch ungeeignete Lehrmaterialien, Progression, Übungen, Regeln und andere Variablen des Fremdsprachenunterrichts hervorgerufen werden [können]“ (R. Schmidt, 2001, S. 346), denn bei der Entwicklung der Lernersprache kann der Transfer nicht nur die sprachlichen Elemente aus der L1 und der L2 implizieren, sondern auch soziale Phänomene (wie die Imitation der Lehrkräfte und der anderen Lerner) enthalten. (vgl. Edmondson&House, 1993, S. 218; Roininen, 2012, S. 18-21).

7.1.4. Variabilität der Lernersprache

Laut Apeltauer (1997, S. 118) kann man bei der Variabilität der Lernersprache zwischen der nichtsystematischen und der systematischen Variabilität unterscheiden. Apeltauer (1997) stellt die Variabilität durch eine Abbildung dar, die wie folgt verdeutlicht wurde:

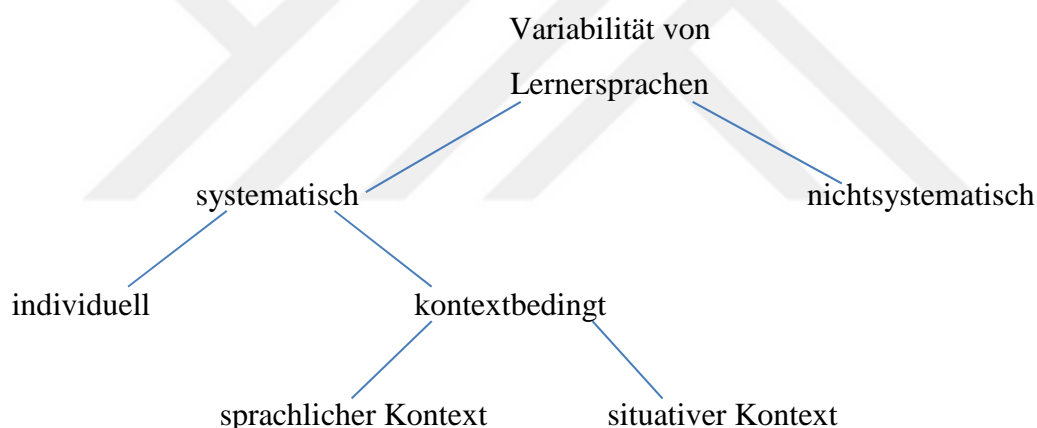


Abb. 14. Variabilität der Lernersprachen

Quelle: Apeltauer, 1997

Demnach kann die systematische Variabilität in zwei Kategorien klassifiziert werden, die als individuelle und als kontextbedingte Varianten bezeichnet sind. Beim Zweiten handelt es sich um einen sprachlichen oder einen situativen Kontext. Abbildung 14 weist darauf deutlich hin, dass die Lernersprache nicht nur zwei Varianten enthält, sondern auch systematisch, individuell und kontextbedingt werden kann.

7.2. Pidginsprache

In Anlehnung an Bußmann (2002) bezeichnet Schedel (2008) das Pidgin als ‘eine aus einer sprachlichen Notsituation entstandene *Mischsprache*: Beim Kontakt von Sprechern von zwei oder mehreren Sprachen ohne gegenseitiges Sprachverständnis werden Struktur und Vokabular der einzelnen muttersprachlichen Systeme durch *mutual accommodation* nachhaltig reduziert, um eine Verständigung herbeizuführen’ (Schedel, 2008, S. 27, zit. nach Bußmann, 2002). Für Klein (1987) sind Pidginsprachen ‘Zeitsprachen, die sich bilden, wenn Sprecher einer politisch, sozial oder kulturell unterlegenen Sprache sich zu bestimmten Zwecken (z.B. für den Handel) Kenntnisse einer dominanten Sprache aneignen’ (Klein, 1987, S. 41). Nach diesen Definitionen wollen wir gleich auf die Geschichte der Pidginsprachen im Folgenden eingehen.

Laut Frowein (2005) tauchten die Pidginsprachen vorrangig zur Zeit der Kolonialisierung Afrikas und anderer Gebiete in Übersee durch europäische Kolonialmächte auf. Kolonialherren sprachen europäische Sprachen (das Superstrat)⁴⁵ und die versklavten Ureinwohner der jeweiligen Kolonie sprachen ihre eigene Sprache (das Substrat)⁴⁶. Beide Sprachen wiesen zweifelsohne strukturelle Unterschiede auf. ‘Um eine zumindest rudimentäre Kommunikation zu gewährleisten, mussten Superstrat- und Substratsprecher ihren linguistischen Output vor allem durch Reduktion der phonologischen, morphologischen und syntaktischen Komplexität stark simplifizieren’ (Frowein, 2005, S. 3). Somit wurde reziprokes Verständnis erleichtert. Als Folge dessen entwickelte sich eine Mischsprache, die man heutzutage als Pidginsprache bezeichnet. Strukturelle Merkmale der Pidginsprache kann man anlehnend an Klein (1987, S. 41) wie folgt darlegen:

1. Beschränkter Wortschatz,
2. Das Fehlen von Genusunterscheidungen,
3. Die Markierung von Tempus, Aspekt und Modus durch adverbiale Partikel statt durch Verbflexion, etc.

⁴⁵ ‘Sprache eines erobernden Volkes, das eine Sprache dem des eroberten angleicht’ (Wahrig, 1997, S. 1202).

⁴⁶ ‘Sprache eines unterworfenen Volkes, das seine Sprache der des Eroberers angleicht’ (Wahrig, 1997, S. 1199).

Mit anderen Worten können wir sagen, dass die Pidginsprache keine strukturellen und grammatischen Regeln impliziert. Deshalb bringt Klein (1987) anlehnend an Schumann (1978) vor, dass Pidginisierung und ungesteuerter Zweitspracherwerb im Prinzip derselbe Prozess sind. Vergleicht man die Merkmale von Pidgin- und Lerner Sprache, sieht man fast die gleichen Strukturen. Zum Unterschied von Lerner Sprache erwirbt man die Pidginsprachen in ungesteuerten Situationen. Beide Spracharten können nach einer Weile fossilisiert werden, (vgl. Klein, 1987, S. 41).

7.3. Kreolsprachen

Laut Lehmann (2013)⁴⁷ gab es zahlreiche Pidginsprachen auf der Welt. Er ist sogar davon überzeugt, dass viele von diesen Pidginsprachen schon ausgestorben oder in Kreolsprachen übergegangen sein dürften. Pidginsprache emergiert in einer heterogenen Gemeinschaft und wird in der Generation, die sie geschaffen hat, nicht zur vollwertigen Sprache. Aber die Kinder dieser Generation wachsen in dieser Umgebung auf und erlernen das Pidgin als Muttersprache. Als Folge dessen werden die Pidginsprachen als Muttersprache in jeweiliger Umgebung fungiert und gesprochen. Eine so entstandene Sprache bezeichnet man als *Kreolsprache* und deren Entwicklungsprozess als *Kreolisierung*. Daher dürfte eine Kreolsprache (ebenso wie eine Pidginsprache) als eine *Mischsprache* betrachtet werden. Die relevanten Merkmale einer Kreolsprache sind im Folgenden zu sehen:

1. Sie hat Muttersprachler, obwohl sie eine Mischsprache ist.
2. Sprachliche Strukturen und das Vokabular ähneln meistens der Superstratsprache.
3. Die Kreolsprache ist in Bezug auf die funktionalen Domänen annähernd vollständig, sie wird aber normalerweise nicht zur schriftlichen Kommunikation verwendet und entbehrt insoweit aller Domänen, die davon abhängen.
4. Die Grammatik ist einfach, aber morphologische Rudimente sind bereits vorhanden (vgl. Frowein, 2005; Lehmann, 2013)⁴⁸.

⁴⁷ Lehmann, C. (2013). Pidgin- und Kreolsprachen.
http://www.christianlehmann.eu/ling/wandel/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/wandel/pidgin_kreol.html Zugang: 16.06.2015

⁴⁸Frowein, F. M. (2005). Grammatikalisierung.
http://www.uni-koeln.de/gbs/unserdeutsch/papers/frowein_grammatikalisierung.pdf.
 Zugang: 17.06.2015

7.4. Spracherwerbsstadien

Spracherwerbsstadien verfügen über unterschiedliche Merkmale, die je nach Alter der untersuchten Gruppen und erworbener Sprachanzahl anders vorkommen können, ob die jeweilige Sprache als L1 oder als L2 oder auch als L3 etc. erworben/erlernt wird. In Anlehnung an Saville-Troike (2006) bezeichnet Caprez-Krompák (2010, S. 49) diese Stadien als Anfangsstadium, Zwischenstadium und Endstadium, die man tabellarisch wie folgt darstellen dürfte:

Tabelle 5

Sprachstadien der L1 und der L2

Stadien	Erstsprache (L1)	Zweitsprache (L2)
Anfangsstadium	Angeborene Fähigkeiten	Angeborene Fähigkeiten, Kenntnisse in L1, Weltwissen, Interaktionsfähigkeiten
Zwischenstadium		Lernersprache,
-Basisprozesse	Grammatik des Kindes	Transfer,
-Notwendige Bedingungen	Reifung Input und reziproke Interaktionen	Input, Feedback,
-Zusätzliche Bedingungen		Einstellung, Motivation, Instruktion
Endstadium	<i>Native</i> Kompetenz	<i>Multilinguale</i> Kompetenz

Quelle: Caprez-Krompák, 2010

Das Anfangsstadium umfasst vor allem die Erwerbung der Erstsprache (L1), die aufgrund angeborener Fähigkeiten erworben wird. Im Anfangsstadium sieht man eine signifikante Unterscheidung zwischen der L1 und der L2, denn das Erlernen der L2 wird sowohl durch die bestehenden Kenntnisse als auch durch das erworbene Weltwissen und die Interaktionsfähigkeiten in der L1 begünstigt.

Im Zwischenstadium beobachtet man deutlich die Entwicklung der Grammatik des Kindes. Die Grammatikkenntnisse entwickeln sich im Basisprozess durch Reifung in Abhängigkeit von seiner kognitiven Entwicklung, wie oben in Tabelle 5 zu sehen ist. Im Gegensatz dazu setzt Saville-Troike (2006) die Lernersprache als "ein bestimmtes

kognitives, nicht sprachspezifisches Niveau voraus" (S.17), das besonders durch den negativen Transfer, also Interferenzen beeinflusst wird, falls einige grammatischen Strukturen in der L1 und L2 nicht identisch sind. Der sprachliche Input bildet hier eine erforderliche Voraussetzung zum L1- und L2-Erwerb. Darüber hinaus bringt Saville-Troike (2006) noch zum Ausdruck, dass soziale Interaktionen für das Erlernen von L1 nötig sind, während L2 ohne solche z.B. autodidaktisch durch Radio und Fernsehen bis auf produktive Fähigkeiten (Sprech- und Schreibfertigkeit) erworben werden kann. "Die Faktoren wie Einstellung, Motivation und Instruktion beeinflussen die Effektivität des Sprachlernens und geben eine Antwort auf die Frage, warum einige L2-Lernende erfolgreicher sind als die anderen" (Caprez-Krompák, 2010, S. 50).

Im Endstadium erreicht man eine *native* Kompetenz in der L1. Im Gegensatz dazu führt die L2 zu *mehrsprachigen* Kompetenzen. Das erreichte Niveau in der L2 kann aber individuell unterschiedlich sein, d.h. die Lernenden können aufgrund interindividueller Unterschiede nicht dasselbe Sprachniveau in der L2 oder L3 erreichen, obwohl sie die jeweilige Sprache unter denselben Bedingungen erlernen. Es wird immer erfolgreiche und erfolglose Lernende auch in der L3 geben.

Tabelle 5 macht zwar einiges deutlich, aber eine relevante Frage bleibt noch unbeantwortet. Warum taucht die Lernersprache gerade im Zwischenstadium auf? Eine gute Antwort auf diese Frage kommt von Klein (1987, S. 104-106). Er bringt zum Ausdruck, dass die Interferenzen aus der Erstsprache im zweiten Stadium auftauchen können, weil der Lerner im ersten Stadium noch nicht notwendigerweise über die Regeln der Zielsprache verfügt. Daher können viele Abweichungen von zielsprachlichen Normen im zweiten Stadium vortreten, in dem die Lernersprache entwickelt wird.

TEIL VIII

SPRACHDIDAKTIK IN DEN VORBEREITUNGSKLASSEN FÜR FREMDSPRACHEN AN DER TRAKYA UNIVERSITÄT

8.1. Ziel der universitären Vorbereitungsklassen für Fremdsprachen

An der Hochschule für Fremdsprachen der Trakya Universität werden Studenten aus unterschiedlichen Fakultäten wie Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Literaturwissenschaftliche Fakultät und Fakultät für Ingenieurwesen in Bulgarisch, Deutsch und Englisch unterrichtet.

Ziele der Hochschule sind vor allem, den Lernprozess von Bulgarisch, Deutsch und Englisch ergiebig fortzusetzen; die Anzahl der qualifizierten Personen in der Türkei zu erhöhen, die Fremdsprachen sprechen können; die Qualität der Hochschule für Fremdsprachen zu steigern, damit die Einheiten der Hochschule in erster Linie von zukünftigen Studenten bevorzugt werden.

Das an dieser Hochschule umgesetzte Fremdsprachenprogramm bezweckt, Studierenden, deren Studienprogramme einer Fremdsprache bedürfen, in dem Sinne zu schulen, dass sie verstehen und erfassen, was sie gelesen und gehört haben; Texte ins Türkische übersetzen; sich sowohl mündlich als auch schriftlich äußern können; die für eine Kommunikation gewünschte sprachliche Kompetenz bezüglich des professionellen, kulturellen und sozialen Lebens erlangen. In dieser Hinsicht wird die fremdsprachliche Ausbildung in den Vorbereitungsklassen der Uni Trakya in Einklang mit dem Europäischen Referenzrahmen durchgeführt. Dementsprechend werden fremdsprachliche Lehrwerke auf den Sprachniveaus A1, A2, B1 und B2 verwendet (siehe dazu *Lehrwerke für Deutsch*)⁴⁹.

8.2. Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an universitären Vorbereitungsklassen

Aufgrund der bisherigen Ausführungen dürfte man sagen, dass das Deutsche meist (als L3) nach Englisch (als L2) in der Türkei unterrichtet wird (vgl. Polat&Tapan, 2005, S. 1-5). In dieser Hinsicht kann man sagen, dass die türkischen L3-Lernenden “zu

⁴⁹ Lehrwerke für Deutsch, (O.N., O.D.).

<http://ydyo.trakya.edu.tr/pages/tanitim#.V2fnGzahfIU> Zugang: 20.06.2016

diesem Zeitpunkt älter und erfahrener als zum Zeitpunkt des Erlernens der ersten Fremdsprache” (Hufeisen, 2001, S. 648) sind. Daher können sie von ihren L2-Lernstrategien und Erfahrungen auch im Lernprozess von L3 profitieren.

In diesem Kapitel werden zwei Fragen gestellt: Was wird gelehrt? Wie wird es gelehrt? Die Erste impliziert die Didaktik und die Zweite die Methodik (vgl. Balçı, 2013, S. 236), wodurch die L3 an den universitären Vorbereitungsklassen der Trakya Universität gelehrt wird. Balçı (2013) erläutert dazu, dass die Didaktik *objektiv* und *statisch* und die Methodik *subjektiv* und *dynamisch* sind.

Was und wie an den universitären Vorbereitungsklassen der Trakya Universität im Deutschunterricht gelehrt wird, möchten wir im Hinblick auf die Lehrwerke und auf die vier kommunikativen Fertigkeiten im Folgenden umfassend darlegen.

8.3. Merkmale des Lehrwerks für Deutsch an universitären Vorbereitungsklassen

Für Balçı (2013) sind die Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht relevant, denn sie stellen einen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses dar. “Sie sind nicht nur für Lernende festgelegt, sondern helfen auch dem Lerner mit der Realisation und mit der Klassifikation der Bildungsergebnisse” (Balçı, 2013, S. 238). In der Tat fungieren die Lehrwerke als Quellen, mit deren Hilfe die Lehrkräfte “den Inhalt des Lernstoffs planen und diesen Inhalt im Unterricht auch präsentieren” (S.38.). Demzufolge wollen wir die Lehrwerke *DaF kompakt A1-B1* nicht nur aus der Sicht der didaktisch-methodischen Forschung und aus der pädagogischen Sicht, sondern auch aus der konstruktivistischen Sicht eines Fremdsprachenunterrichts überprüfen.

- **Aus der Sicht der didaktisch-methodischen Forschung**

Vor allem muss man hier zum Ausdruck bringen, dass das Lehrwerk DaF kompakt A1-B1 für Lerner erstellt wurde, die aufgrund des Studiums oder des Berufs rascher das Sprachniveau B1 erreichen möchten. Für die inhaltliche Progression kann man sagen, dass alles von einfachen zu schweren Themen übergeht. Die Themen bestehen aus alltäglichen Situationen, die ein Deutschlerner in Deutschland tatsächlich erleben könnte. Deshalb transportieren diese Lehrwerke in der Regel ein umfangreiches Übungsrepertoire und Aufgabenrepertoire mit oft viel Bezug zu realen Sprachverwendungsmöglichkeiten der L3-Lerner. Als Folge dessen erleben die Lehrkräfte im Hinblick auf didaktische und methodische Dimensionen kein Problem im

Unterricht. Ferner gibt es auch fast für jedes Thema Online-Übungen, um das jeweilige Thema zu festigen. Diese Lehrwerke stellen auch viele Hör- und Lesetexte dar, die über verschiedene Hör- und Lesestile (globales, selektives und detailliertes Hören/Lesen) verfügen. Übrigens enthalten sie nicht nur zahlreiche rezeptive Übungen, sondern auch produktive Übungen, die den Lerner durch Projektarbeiten und Spiele zum Mitmachen motivieren, damit das Lernen auch Spaß macht.

- **Aus der pädagogischen Sicht**

Diese Lehrwerke enthalten nicht nur regelhafte Strukturen des Deutschen, sondern auch Informationen der interkulturellen Landeskunde, die D-A-CH-L (Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein) umfasst. Diese Themen sind häufig implizit und fast in jeder Lektion integriert. Dabei wird der L3-Lerner ständig zum kulturellen dialektischen Vergleich aufgefordert. Bei manchen Übungen im Übungsbuch werden sogar einige grammatische Strukturen miteinander verglichen, bei denen die L3 schon der L2 gegenübergestellt wird, und die auch vom Lerner der L1 schriftlich gegenübergestellt werden sollen. Daher sind diese Lehrwerke bezüglich der pädagogischen und kreativen Eigenständigkeit besonders von unseren DeutschdidaktikerInnen als zweckmäßig anerkannt. Nach unseren Beobachtungen und Erfahrungen müssen die Lehrwerke in jedem Unterricht in den Händen der Lehrkräfte und der Lerner sein, damit die L3-Lerner das zu erlernende Thema in Lehrwerken aktiv verfolgen können.

- **Aus der konstruktivistischen Sicht**

Man kann das Lernen als ein Teilgebiet menschlichen Lebens ansehen, das auch lebenslang dauern wird. Uns interessiert hier aber mehr, wie das Lernen in der konstruktivistischen Hinsicht erklärt werden kann. Anlehnend an Reinfried (1999, S. 22) versucht Serindağ (2003, S. 61), diese Frage durch eine Darstellung wie folgt zu verdeutlichen:

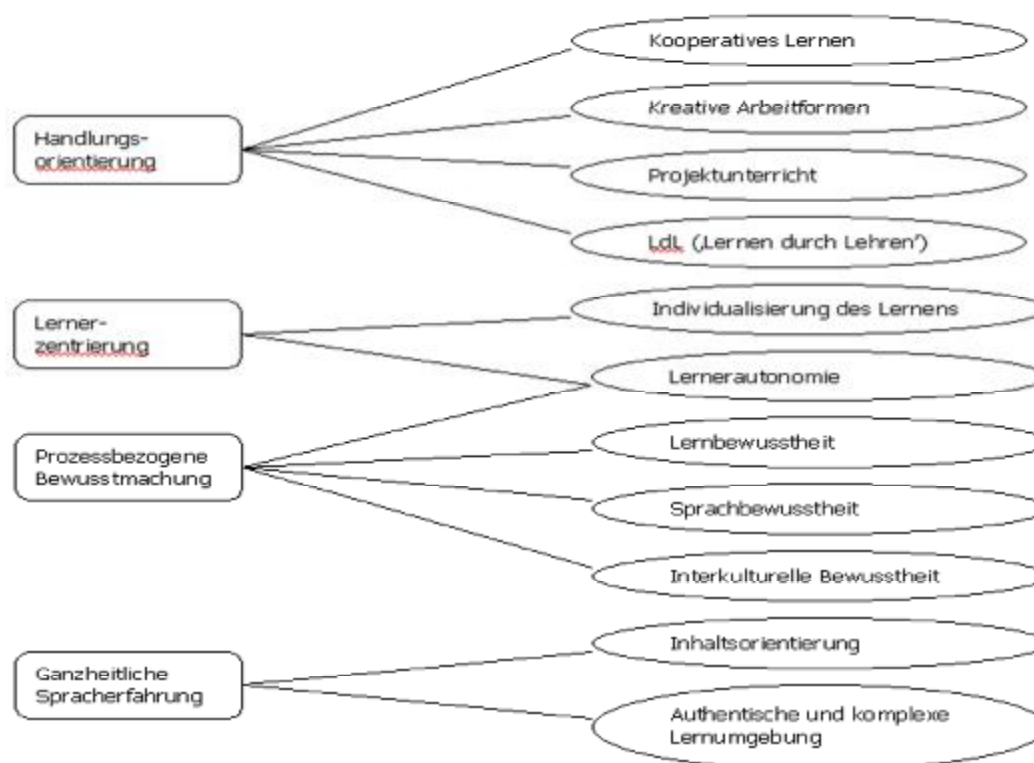


Abb. 15. Prinzipien des konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts

Quelle: Serindağ, 2003

Gemäß Abbildung 15 kann man ruhig sagen, dass ein konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht (L2 oder L3) im Rahmen von didaktisch-methodischen Grundsätzen des fremdsprachlichen Lernens vier wesentliche Prinzipien enthalten sollte, die als Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, prozessbezogene Bewusstmachung und ganzheitliche Spracherfahrung betrachtet werden, und die auch über eigene Unterbegriffe verfügen. Diese Prinzipien wurden schon durch Beispiele aus den Lehrwerken *DaF kompakt A1-B1* in Abschnitt 5 unter 5.2.3.3. erklärt. Kommt man zur Abbildung 15 zurück, könnte man sagen, dass die reiche, authentische und komplexe Lernumgebung in der Regel als konstruktivistische Lernumgebung betrachtet wird, wie Willkop (2002)⁵⁰ betont hat.

· **Kursbuch und Übungsbuch**

Das Lehrwerk *DaF kompakt A1-B1* steht den L3-Lehrern und Lernern in zwei Versionen zur Verfügung. Kurs- und Übungsbuch verfügen insgesamt über fünf CDs

⁵⁰ Willkop, E. M. (2002). Fort- Oder Rückschritte? Entwicklungen in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. <http://www.uv.es/anglogermanica/2002-1/willkop.htm> Zugang: 17.06.2016

und u.a. über 240 Schreibübungen. Je nach Bedürfnis kann man eine einbändige Ausgabe (A1-B1), bei der Kurs- und Übungsbuch getrennt vorliegen, oder eine dreibändige Ausgabe (A1, A2, B1) kaufen, bei der das Kursbuch und Übungsbuch jeweils integriert sind. Das Kursbuch enthält insgesamt 30 Lektionen. “Die von Stufe zu Stufe steigenden Anforderungen des GER⁵¹ [*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*] spiegeln sich in dem unterschiedlichen Umfang der einzelnen Teile wider” (Sander, 2011, S. 4): Demzufolge enthält A1 8 Lektionen, A2 10 Lektionen und B1 12 Lektionen.

Beide Ausgaben sind parallel und deshalb problemlos einsetzbar, da in den Teilbänden die entsprechenden Seitenzahlen des Kurs- und Übungsbuchs jeweils als (KB- / ÜB-) etc. mit aufgeführt sind. Im Kursbuch und auch parallel im Übungsbuch gibt es jeweils eine in sich abgeschlossene Lektionsgeschichte, in deren Mittelpunkt Personen stehen, “die sich in Situationen befinden, in die auch [die Lerner] in einem deutschsprachigen Umfeld kommen können (...) Durch diese situationsorientierte Herangehensweise entsprechen die Sprachhandlungen realen kommunikativen Bedürfnissen und geben [den Lernern] die Möglichkeit, sich in den Lektionsgeschichten wiederzufinden” (Sander et.al., 2011, S. 3). Nach jeder Lektion im Kursbuch gibt es eine übersichtliche Wortschatzliste und eine Grammatikliste. Das Kursbuch enthält dabei über 4620 unterschiedliche Wörter, die extra auf der Wortschatzlistenseite zu finden sind. Im Übungsbuch dagegen gibt es eine extra Seite für Phonetik und Projektarbeiten sowie erzieherische Spiele nach jeder Lektion, um die Aussprache bzw. die kommunikative Kompetenz zu verbessern. Demzufolge können wir das nächste Beispiel wie folgt verdeutlichen:

⁵¹ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, (O.N., O.D.).

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen befasst sich mit der Beurteilung von Fortschritten in den Lernerfolgen bezüglich einer Fremdsprache. Ziel ist, die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen. Die Niveaustufen des GER Die grundlegenden Level sind:

A- Elementare Sprachverwendung

B- Selbstständige Sprachverwendung

C- Kompetente Sprachverwendung

<http://www.europaischer-referenzrahmen.de/> Zugang: 30.01.2016

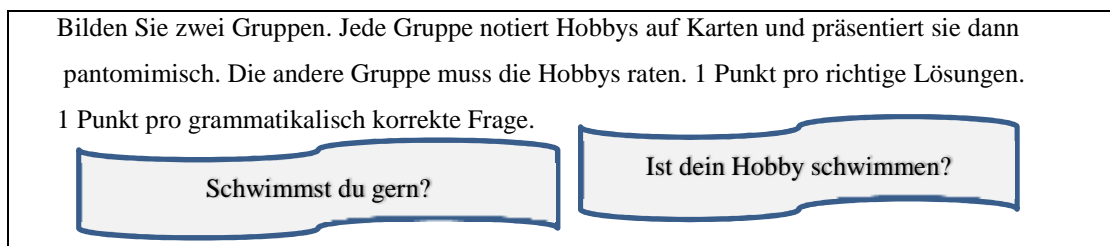


Abb. 16. Projektarbeit über die Hobbys

Quelle: Braun (2011, S. 40)

Ferner wollen wir zum Ausdruck bringen, dass dem Lerner eine solche Projektarbeit nach jeder Lektion zur Verfügung steht. Es gibt also zahlreiche Einzel- und Gruppenarbeiten im Hinblick auf die didaktisch-methodischen Dimensionen. Da dieses Lehrwerk sehr umfassend ist und das Ziel eines Fremdsprachenunterrichts (wie z.B. die Entwicklung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenz, der interkultureller Kompetenz und des Lernen Lernens) erreichbar macht, wird es seit dem Studienjahr 2012/2013 benutzt, d.h. die Probanden haben auch im Studienjahr 2014/2015 durch das gleiche Lehrwerk Deutsch als L3 gelernt. Nun ist es erforderlich, diese drei Ziele eines Fremdsprachenunterrichts im Folgenden ausführlicher darzulegen:

- **Entwicklung pragmatisch-kommunikativer Kompetenz**

In jedem Fremdsprachenunterricht hofft man, dass die Lerner so schnell wie möglich an der Kommunikation teilnehmen und zielsprachliche Äußerungen produzieren können. Da dies tatsächlich in der Alltagssprache stattfinden könnte, sollte man den Alltagsgebrauch der Zielsprache erlernen. Um dies zu verwirklichen, können bereits vorhandene Englischkenntnisse des Lerners herangezogen werden. Dabei sollten die kommunikativen vier Fertigkeiten (rezeptiv: Hören - Lesen) und (produktiv: Sprechen-Schreiben) effektiv geplant und gestaltet werden (vgl. Serindağ, 2003, S. 108f), wie im Lehrwerk *DaF Kompakt A1-B1*.

- **Entwicklung interkultureller Kompetenz**

Fremdsprachenlernen impliziert nicht nur die fremden Wörter, Regeln und Strukturen der Zielsprache, sondern auch die Kultur des Zielsprachenlandes, d.h. eine Fremdsprache ist nicht von ihrem kulturellen Kontext und den im jeweiligen Land lebenden Menschen zu trennen. Das Alltagsleben und die Kultur der fremdsprachlichen Gemeinschaft sind untrennbare Bestandteile einer Fremdsprache. Daher sollte sich der

L3-Lerner auch über diese Bestandteile sowohl im Unterricht durch Lehrwerke als auch zu Hause durch Internet, etc. informieren. Auf diese Weise kann der L3-Lerner laut Yücel et.al. (2015, S. 230) nicht nur die besonderen Verhaltensweisen und kulturellen Auffassungen in beiden Kulturen vergleichend kennenlernen, sondern auch die Gemeinsamkeiten feststellend, seine Anpassungsfähigkeit an der fremden Welt erwerben, indem er neue Blickwinkel zu anderen Kulturen entwickelt (vgl. Flechsig⁵², O.D.).

- **Entwicklung des Lernen Lernens**

Der Begriff “*Lernen Lernen*” wurde als ein Schlüsselbegriff der Bildungsreformdebatte betrachtet und “durch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats um 1970 bundesweit rezipiert” (O. N., O. D.)⁵³. Mit dem *Lernen Lernen* wurde zuerst die Fähigkeit, immer wieder neu zu lernen, in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt, dann wurde es als ständiges Dazulernen “*Life-long-learning / Lebenslanges Lernen*” als Variante von Lernen entwickelt. Nach den obigen Begriffserklärungen kann man sagen, dass die kognitive Entwicklung vor dem *Lernen Lernen* vollendet werden sollte, um die Ziele des Lernen Lernens erreichen zu können. Die Ziele des Lernen Lernens sind die Entwicklung des autonomen Lernens und die Erhöhung der Motivation zum Erlernen weiterer Sprachen.

- **Entwicklung kognitiver und pragmatisch-kommunikativer Kompetenz**

Die obigen Kompetenzen kann man eigentlich in der übergreifenden Zielsetzung bezüglich der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz zusammenfassen. Die drei folgenden Bereiche der Lernziele können als konkrete Lernziele betrachtet werden (Neuner & Hufeisen, 2001, S. 23 (Teil I, Abschnitt 2); in Serindağ, 2003, S. 109). Es wird oft in diesem Bereich zwischen dem *deklarativen Wissen* und dem *prozeduralen Wissen* unterscheiden. Beim ersten handelt es sich um das Wissen über Wörter, Struktur, Aussprache, Textsorten etc. Mit anderen Worten: ***Deklaratives Wissen*** wird als Faktenwissen bezeichnet und umfasst das Wissen darüber, “***was zu tun ist***”. Anlehnend an Ehrhard (1995) erläutert Chan (2000, S. 34), dass deklaratives Wissen ein inhaltliches Wissen darstellen sollte, das man verbalisieren bzw. mitteilen könne. Daher spielt das deklarative Wissen in einem L3-Unterricht eine wichtige Rolle, denn es gibt zwischen der

⁵² Flechsig, K. H. (O.D.). Interkulturelles und kulturelles Lernen.
<http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-97.htm> Zugang: 04.02.2016

⁵³ Lernen Lernen, (O.N., O.D.). https://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_lernen
 Zugang: 02.02.2016

L2 und der L3 eine enge Sprachverwandtschaft, die dem Lerner beim Lernen von Deutsch als L3 viele Anknüpfungs- und Transfermöglichkeiten aufgrund der Semantik, der Lexik und der Struktur anbieten kann.

Beim *prozeduralen Wissen* dagegen geht es nicht nur um das Wissen über eigenes Lernen, sondern auch um das Wissen über Lerntechniken und Lernstrategien, das dem Lerner ein effizientes Lernen ermöglicht, d.h. **Prozedurales Wissen** ist Handlungswissen. Es umfasst das Wissen darüber, „*wie etwas zu tun ist*“. Prozedurales Wissen kann sowohl als implizites als auch explizites Wissen betrachtet werden. Im Anschluss an Ehrhard (1995) und Spring (1985) drückt Chan (2000, S. 34f) aus, dass man prozedurales Wissen als die Kenntnisse der Strategien und als die Steuerung des Lernprozesses bezeichnen könne. Zieht man die Methodik und prozedurales Wissen in Betracht, kann man zweifelsohne sagen, dass die beiden Begriffe ein durch Didaktik bestimmtes Thema und dessen Vorgehen in zwei verschiedenen Blickwinkeln vor Augen halten. Die Methodik lenkt die Lehrkräfte, und prozedurales Wissen steuert die Lerner. Daher ist prozedurales Wissen im L3-Unterricht relevant, denn der L3-Lerner kann von seinen früheren Sprachlernstrategien und Lerntechniken (*Fertigkeiten*) profitieren, die er im L2-Lernprozess angewendet hat.

Bezüglich der pragmatischen Kompetenz handelt es sich hier um die Entwicklung der vier kommunikativen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) und ihre Umsetzung im kommunikativen Lernprozess. Auf diese Fertigkeiten werden wir in diesem Abschnitt unter 8.3.1. eingehen, aber man muss hier zum Ausdruck bringen, dass alles, was unsere L3-Lerner an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch gelernt haben, einfach in der Schule bleibt, d.h. die Lerner haben weder eine Möglichkeit noch eine Gelegenheit, Deutsch in konkreten Alltagssituationen zu sprechen, selbst wenn sie bis zum Sprachniveau B2 Deutsch gelernt haben.

Das letzte Lernziel heißt *affektive Lernziele*, worunter man „vor allem Haltungen und Einstellungen verstehen [kann], wie z.B. *professionelles Verhalten*“ (Voderholzer, 2007, S. 33). Laut Serindağ (2003) handelt es sich hier darum „einen Bezug zwischen eigener und fremder Welt herzustellen und so zu gestalten,“ dass man sich neben dem landeskundlichen Fachwissen auch über die „Denkarten und Verhaltensweisen der fremden Welt und ihrer Menschen“ (Serindağ, 2003, S. 110) informieren bzw. einen Zugang zu diesen öffnen kann. Durch die affektiven Lernziele kann beim Lerner eine

gewisse Toleranz dem Fremden gegenüber entwickelt werden. In dieser Hinsicht sind die affektiven Lernziele und der interkulturelle Ansatz identisch.

8.3.1. Kommunikative Fertigkeiten im Deutschunterricht

Die **vier kommunikativen Fertigkeiten** eines Fremdsprachenunterrichts lassen sich in die produktiven und in die rezeptiven Fertigkeiten einteilen. Demzufolge ergibt sich eine tabellarische Darstellung wie folgt:

Tabelle 6

Kommunikative Fertigkeiten eines Fremdsprachenunterrichts

	Rezeptiv:	Produktiv:
Mündlich:	Hören	Sprechen
Schriftlich:	Lesen	Schreiben

Quelle: Balcı (2013, S. 236)

Gemäß Tabelle 6 gehören das Lesen und das Hören zu den rezeptiven Fertigkeiten. Der Lerner hört einen Hörtext oder liest einen Lesetext in diesen Fertigkeiten, in denen er über gestellte Darstellungen in der Zielsprache informiert werden sollte. Mit anderen Worten: “Hier geht es (...) um Verstehensprozesse und die Aufnahme sowie Verarbeitung von akustischen oder optischen Signalen. Verstehen kann ganz unterschiedliche Ausprägungen haben und ist darüber hinaus eine sehr individuelle Angelegenheit” (O. N., 2015)⁵⁴, denn die Erwartungen, die Haltungen und die vorhandenen Wissensbestände des Lerners nehmen einen großen Einfluss auf Verstehensprozesse (vgl. Faistauer, 2001, S. 868f; in O. N., 2015)⁵⁵. Daher könnte man diese rezeptiven Fertigkeiten als *passive* Fertigkeiten betrachten. Demgegenüber wird bei produktiven Fertigkeiten, die das Sprechen und das Schreiben umfassen, aktiv Sprachmaterial erzeugt, (z.B. der Lerner soll mündliche oder schriftliche Äußerungen in der Zielsprache produzieren, um von einem Sprachpartner verstanden werden zu können.) Daher sollten die zielsprachlichen Äußerungen des Lerners sowohl inhaltlich

⁵⁴ Die vier Fertigkeiten, (O.N., 2015).

http://www.owl.tu-darmstadt.de/media/owl/module/0026/Text_Uebung.pdf. Zugang: 28.01.2016

⁵⁵ Santoso, I. (O.D.). Pragmatik und der Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/penelitian/Drs.%20Iman%20Santoso,%20M.Pd./2_Pragmatik%20und%20Deutsch%20als%20Fremdsprachenunterricht.pdf. Zugang: 30.01.2016

als auch grammatisch möglichst korrekt sein. Aus diesen Gründen können das Sprechen und das Schreiben als aktive Fertigkeiten bezeichnet werden (vgl. Balci, 2013, S. 236f).

8.3.2. Grammatische und pragmatische Kompetenz

Anlehnend an Bachmann behauptet Santoso⁵⁶ (O.D.), dass eine weitere Modifizierung von Canale&Swains Modell später von Bachman als *Sprachkompetenz* bezeichnet wurde. Bachmann klassifiziert dieses Modell in zwei Kategorien, die als *organisatorische* und *pragmatische Kompetenzen* bezeichnet und wie folgt illustriert wurden:

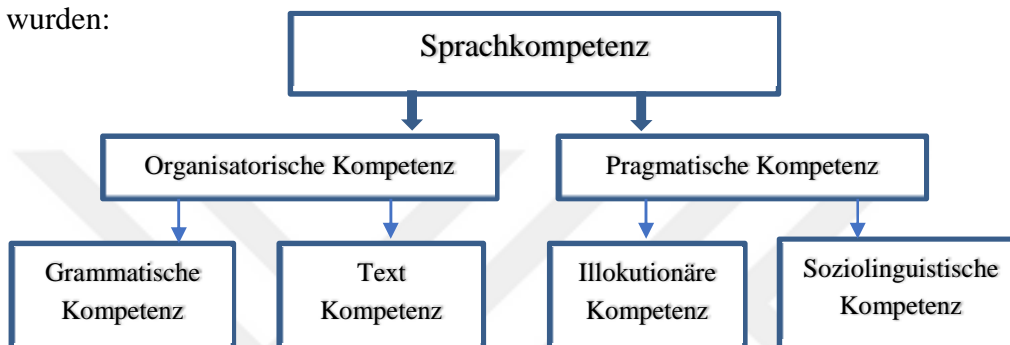


Abb. 17. Sprachkompetenz von Bachman

Quelle: Santoso, O.D. (übersetzt von der Autorin aus dem Englischen)

Abbildung 17 impliziert die *organisatorische Kompetenz*, linguistische Einheiten und Regeln (grammatische Kompetenz) und ihre Anwendungen in Sätzen, wie sie in Texten erscheinen können. Die *pragmatische Kompetenz* schließt dagegen die illokutionären und soziolinguistischen Kompetenzen ein. Die *illokutionäre Kompetenz* ist ‘das Wissen über Kommunikationsakt und wie es dann in der Wirklichkeit realisiert wird. Die *soziolinguistische Kompetenz* ist die Fähigkeit, um die Sprache angemessen mit dem Kontext zu verwenden’ (Santoso, O.D., zit. nach Kasper, 1997).

Für House (1997)⁵⁷ sollte man unter grammatischer Kompetenz auch “[die] Beherrschung von Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache, Orthographie usw., also [die] Elemente des sprachlichen Codes [verstehen]” (House, 1996, S. 1). Nach Lutonská (2008, S. 15) kann man die grammatische Kompetenz

⁵⁶ Santoso, I. (O.D.). Pragmatik und der Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/penelitian/Drs.%20Iman%20Santoso,%20M.Pd./2_Pragmatik%20und%20Deutsch%20als%20Fremdsprachenunterricht.pdf. Zugang: 30.01.2016

⁵⁷ House, J. (1997). Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm> Zugang: 30.01.2016

zusammenfassend als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit für ihre Verwendung definieren.

Anlehnend an Widdowson (1989, S. 132) und Nattinger&De Carrico (1992, S. 7) ist Schumacher (2005) auch der Auffassung, dass man zwischen der grammatischen Kompetenz und der pragmatischen Kompetenz unterscheiden sollte. Schumacher bringt zur Sprache, "dass grammatische Kompetenz das Wissen darüber betrifft, ob bestimmte grammatische Formen oder Strukturen in einer Sprache möglich sind" (Schumacher, 2005, S. 20). Sie erläutert noch dazu, dass die "pragmatische Kompetenz hingegen sich durch das Wissen darüber auszeichnet, ob eine Struktur oder Äußerung in einem bestimmten Kontext angemessen ist oder natürlich klingt, d.h. einer nativen Präferenz entspricht" (S.20).

Stellt man im Lehrwerk *DaF kompakt A1-B1* die grammatische Kompetenz der pragmatischen Kompetenz gegenüber, sieht man deutlich, dass die Grammatikthemen sich aus dem Kontext der Themen, Texte und Sprachhandlungen auf die Lernziele ergeben (vgl. Sander et.al., 2011, S. 3). Im Lehrwerk werden die jeweiligen Grammatikphänomene einfach vorgestellt, damit die Lerner auch die Regeln zu Bedeutung, Form und Funktion eigenständig erarbeiten können. Aber wir wissen als DeutschdidaktikerInnen schon, dass kein Lerner aufgrund der menschlichen Wahrnehmungsbeschränktheit alle sprachliche Daten aufnehmen kann, die ihm im Unterricht gezeigt wurden, weil er einzelne Elemente und Strukturmerkmale von dem Gelernten herausfiltert (**intake**), (vgl. Serindağ, 2003, S. 76).

8.4. Anforderungen an Lehrkräfte an universitären Vorbereitungsklassen

- **Sprachliche bzw. fremdsprachliche Kompetenz der Lehrkräfte der L3**

Vergleicht man die Lehrkräfte der L2 und der L3 miteinander, sind die Anforderungen an die Lehrkräfte der L3 vielfältiger. Denn sie müssen nicht nur die L3, sondern auch die L2 und besonders die L1 gut beherrschen, damit die komplizierten Regeln von L3 entweder durch die L2-Regeln, wenn möglich, oder durch die L1-Regeln kontrastiv erklärt werden können, wenn es mit L2-Regeln nicht deutlicher wird. Ob unsere Lerner die L2 wirklich sehr gut beherrschen, wird hier nicht beantwortet, obwohl ihre Englischkenntnisse an der staatlichen Aufnahmeprüfung für Universitäten durch ÖSYM (Zentrum für Studentenauswahl und -zuweisung des türkischen Hochschulrates "YÖK") mit "*multiple choice exams*" bewertet wurden. Da von den vier

Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) nur das Leseverstehen in den jeweiligen Fremdsprachen an dieser Prüfung bewertet wurde, wurden die anderen drei Fertigkeiten einfach vernachlässigt oder ignoriert. Daher kann man nicht wissen, wie gut die L3-Lerner in Englisch bezüglich der ignorierten drei Fertigkeiten sind.

- **Didaktisch-methodische Kompetenz der Lehrkräfte der L3**

Lehrkräfte der L3 sollten geduldig, verständnisvoll, sympathisch, freundlich und hilfsbereit sein. Ein L3-Lehrer, der diese Eigenschaften hat, soll sowohl im Unterricht und in den Pausen als auch in jeder angemessenen Umgebung eine persönliche Beziehung zu den Lernenden haben und ihre Fragen über die L3 beantworten. Er wird dann gegenüber einem Lehrer, der über diese Eigenschaften nicht verfügt, von den Lernenden als „Freund“ und „guter Lehrer“ akzeptiert. Die Teilnahme am Unterricht von diesem Lehrer wird ständig erhöht im Vergleich zum Lehrer, der über diese Eigenschaften nicht verfügt. Ein guter L3-Lehrer sollte die Lerner steuern, indem er sagt, wo und wie sie die fremdsprachlichen Quellen erreichen können. Er soll die fehlerhaften Äußerungen von L3-Lernern mit einem lächelnden Gesicht korrigieren, ohne sie zu tadeln und zu demoralisieren. Daher sollten Fehler als Teil des L3-Lernprozesses betrachtet werden. Also, L3-Lerner sollten vom Lehrer ermutigt werden, damit ihre zielsprachlichen Kenntnisse ständig verbessert werden können.

- **Kompetenz der Lehrkräfte zur inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts**

Lehrkräfte sollten beide Kulturen von L1 und von L3 gut beherrschen. Denn kulturelle Gegenüberstellungen müssen manchmal mit der L1 in sozialer und religiöser Hinsicht im Fremdsprachenunterricht gemacht werden. Daher sollte ein guter L3-Lehrer kulturelle Kenntnisse nicht nur über die L1, sondern auch über die L3 haben. Er sollte imstande sein, erklären zu können, was z.B. Weihnachten, Ostern oder Johannistag bedeutet, warum und wie man diese Feste in der Zielsprachenkultur feiert. Nach unseren Beobachtungen als DeutschdidaktikerInnen machen solche Themen den Unterricht interessanter. Somit versucht der L3-Lerner, seine religiöse Feste auf Deutsch zu erzählen. Mit anderen Worten: Solche Themen erhöhen die Motivation von vielen L3-Lernern in Hinsicht auf den Unterricht. Der „gute“ L3-Lehrer soll also im Rahmen seiner Moderatorenfunktion versuchen, auch die Vorteile der L3-Lerner gegenüber der Zielsprachenkultur abzubauen und die Aufmerksamkeit der L3-Lerner auf den Unterricht zu lenken, denn der L3-Lerner wird beim Lernen einer Fremdsprache

sowohl mit zielsprachlichen Regeln als auch mit der zielsprachlichen Kultur konfrontiert. Daher muss ein L3-Lerner “Fremdsprache und Kultur zusammen lernen” (Serindağ, 2003, S. 66).

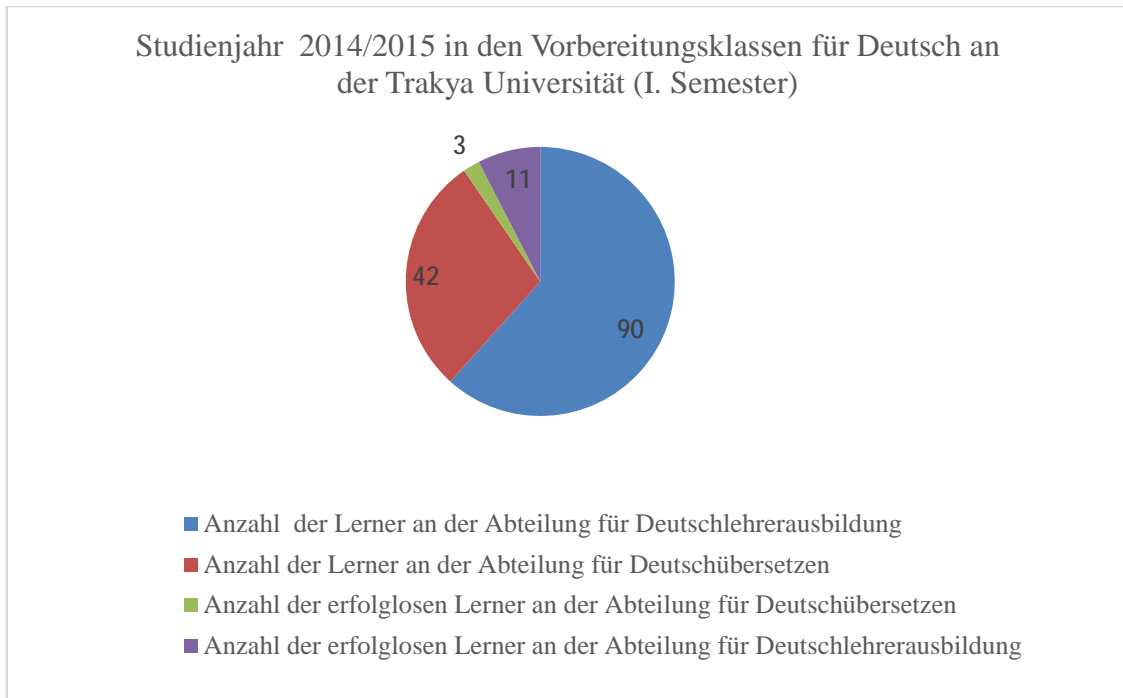
· **Kompetenz der Lehrkräfte zur Evaluation und zur Planung des Lernprozesses**

Lehrkräfte müssen zusätzliche Arbeitsblätter usw. für einige Themen erstellen, die im Lehrwerk vorkommen. Sie müssen übrigens die Prüfungen nicht nur erstellen und durchführen, sondern auch bewerten und mitteilen. In einem Studienjahr muss also ein L3-Lehrer an den universitären Vorbereitungsklassen vier Zwischenprüfungen, drei Eignungsprüfungen und eventuell zwei Entschuldigungsprüfungen und dazu noch eine Finalprüfung zuerst erstellen, dann durchführen und bewerten. Danach muss er die Ergebnisse sowohl mündlich als auch schriftlich mitteilen. Inzwischen muss er 24 Stunden pro Woche Deutsch als L3 unterrichten, Hausaufgaben geben und sie kontrollieren. Er muss dann die festgestellten Fehler der Lerner durch die Fehlertherapien mitteilen. Ferner muss der L3-Lehrer auch noch eine extra Prüfung für das Studentenaustauschprogramm / Erasmus erstellen, anwenden und bewerten. Er muss noch monatlich die Abwesenheitslisten von L3-Lernern kontrollieren und rechnen. Daher muss ein L3-Lehrer sehr begabt sein.

8.5. Lerner an universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch

Im Studienjahr 2014/2015 gab es an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Trakya Universität insgesamt 132 Studierende⁵⁸, die das Deutsche als L3 lernen mussten. Von den 132 Personen hatten sich 42 Studierende an der Abteilung für Deutschübersetzen der Literaturwissenschaftlichen Fakultät immatrikuliert und der Rest umfasste 90 Lernende, die sich an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät immatrikuliert hatten. Die dazu gehörende graphische Darstellung kann man wie folgt ans Licht bringen:

⁵⁸ Liste von Lernenden im Dezember 2014, (O.N., 2014).
<http://ydyo.trakya.edu.tr/news/hazirlik-siniflari-aralik-devam---devamsizlik-listeleri#.VqkClpRunIU>
 Zugang: 10.03.2016



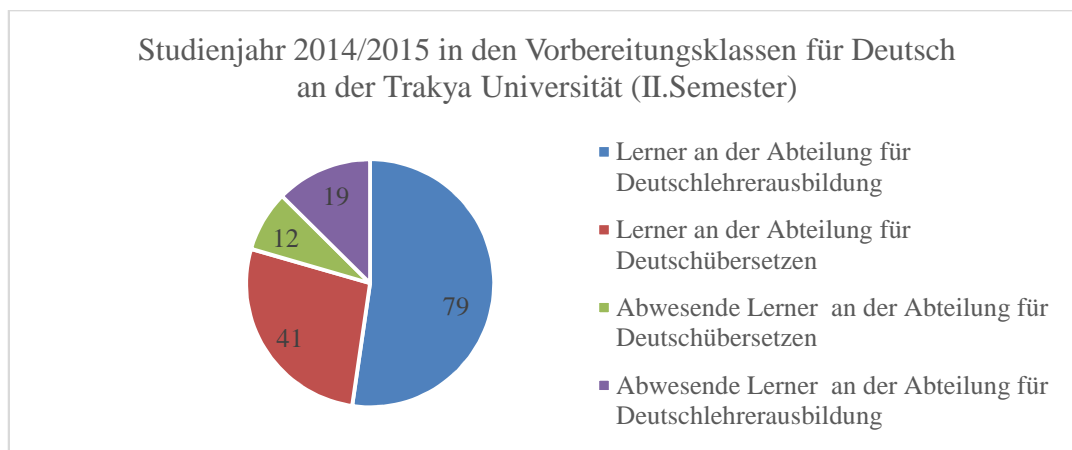
Grafik 1. Anzahl und Verteilung der L3-Lerner im ersten Semester

Quelle: Eigene Darstellung

Wie in Grafik 8.1. zu sehen ist, ist die Anzahl der L3-Lerner der Deutschlehrerausbildung höher als die Anzahl der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschübersetzen. Die grüne Farbe enthält nur drei Lerner, die an der Literaturwissenschaftlichen Fakultät Abteilung für Deutschübersetzen studieren werden. Die lila Farbe dagegen enthält 11 L3-Lerner, die an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Abteilung für Deutschlehrerausbildung weiter studieren werden.

Im zweiten Semester desselben Studienjahrs⁵⁹ hat sich dieser Fall teilweise verändert, denn einige L3-Lerner, die im vorigen Studienjahr 2013/2014 die Hochschule für Fremdsprachen aus verschiedenen Gründen nicht absolvieren konnten, konnten in die nächsten Semester an ihren Fakultäten weiter studieren, d.h. sie konnten die Eignungsprüfung im Januar 2015 mit gutem Erfolg bestehen. Daher wurde das Aussehen dieser graphischen Darstellung auch teilweise geändert, die folgenderweise verdeutlicht werden kann:

⁵⁹ Liste von Lernenden im März 2015, (O.N., 2015).
<http://ydyo.trakya.edu.tr/news/hazirlik-siniflari-subat-devam---devamsizlik-listeleri#.VqkHJJRunIU>
Zugang: 15.03.2015



Grafik 2. Abwesende bzw. Anwesende L3-Lerner im zweiten Semester

Quelle: Eigene Darstellung

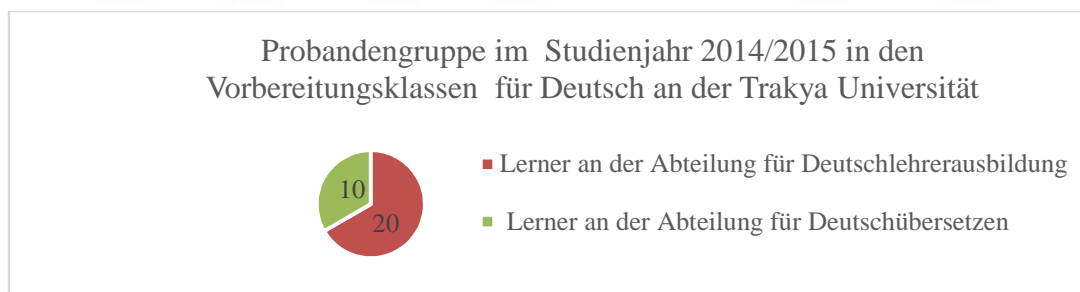
Der Schwerpunkt liegt wieder in der Deutschlehrerausbildung, denn die 79 Deutschlerner kommen kontinuierlich in die Hochschule für Fremdsprachen. Abhängig von diesen Lernern waren die in Lila markierten 19 Deutschlerner von der Abteilung für Deutschlehrerausbildung abwesend. Deshalb durften sie gemäß den Vorschriften der Hochschule weder an der Eignungsprüfung noch an der Finalprüfung teilnehmen, genauso wie die in Grün sichtbar gemachten 12 Deutschlerner an der Abteilung für Deutschübersetzen. Die anderen L3-Lerner, die mit Blau und Rot markiert wurden, kamen kontinuierlich in die Schule.

Jedes Semester enthält 14 Unterrichtswochen, und Deutsch wird wöchentlich 24 Stunden pro Klasse intensiv von drei Lehrkräften unterrichtet. Also in einem Semester werden 336 Stunden Deutsch unterrichtet. Das macht in zwei Semestern insgesamt 672 Unterrichtsstunden. Man achtet dabei auf alle Fertigkeiten, die in Abschnitt 8 unter 8.3.1. als Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben gegeben sind. Meines Erachtens ist das Schreiben die Schwierigste für unsere L3-Lerner, weil sie selbst fremdsprachliche Äußerungen bilden müssen.

Für jede Fertigkeit wird Deutsch vier Stunden durch unterschiedliche Materialien unterrichtet. Übrigens wird die Grammatik auch explizit vier Stunden pro Woche vermittelt, weil "die Regelhaftigkeit im Sprachgebrauch" (Apeltauer, 1997, S. 15) der Fremdsprache besser im Grammatikunterricht gelehrt werden kann, wenn die Lernenden erwachsen sind. Wie Apeltauer (1997) ist Klein (1987) auch der Ansicht, dass "die Internalisierung explizit formulierter Regeln" (Klein, 1987, S. 38) beim Fremdsprachenlernen relevant ist, deshalb wird die Grammatik in Grammatikstunden

unterrichtet. Darüber hinaus wird die Grammatik in vier Fertigkeiten den L3-Lernenden implizit beigebracht. Um die Grammatik zu vermitteln, werden zusätzliche Materialien (Grammatik Bücher, Online-Übungen und Arbeitsblätter) benutzt. Als bilinguales Wörterbuch bevorzugen die L3-Lerner Langenscheidt und Pons. Ferner müssen sie noch jeder Lehrperson mindestens vier schriftliche Hausaufgaben pro Semester abgeben und sie dürfen sogar ihre Hausaufgaben auf Deutsch im Unterricht präsentieren, wenn sie darauf Lust haben.

Um unsere Versuchspersonen bzw. Probanden auszuwählen, wurden die neuen Lerner – also nicht die erfolglosen Lerner vom vergangenen Semester – in drei Klassen fast fünf Wochen lang von der Forscherin gründlich hinsichtlich darauf beobachtet, wer kontinuierlich und pünktlich in die Hochschule kommt und seine Hausaufgaben rechtzeitig abgibt. Unsere Kriterien waren nicht kompliziert. Vor der ersten Zwischenprüfung wurden vorsichtshalber 35 Lerner für diese Untersuchung ausgewählt. Zwei Lerner waren in der Klasse A und vier Lerner waren in der Klasse B und der Rest, also 29 Lerner, waren in der Klasse C. Für diese Untersuchung brauchten wir mindestens 30 Lerner. Aufgrund der Abwesenheit sank die Anzahl der Probanden von 35 auf 30 Personen im zweiten Semester, wie im Folgenden zu sehen ist:

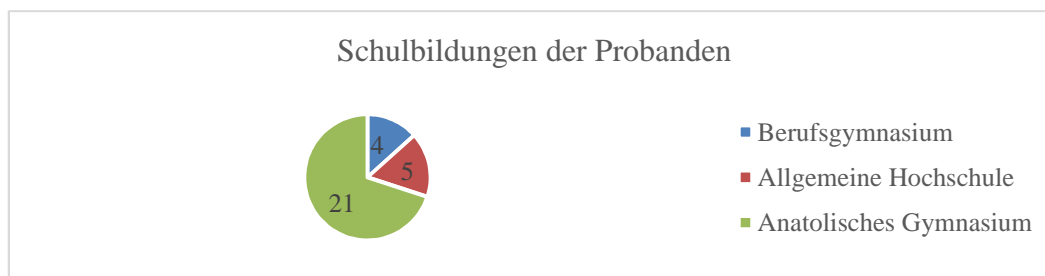


Grafik 3. Anzahl und Abteilungen der Probanden

Quelle: Eigene Darstellung

Demzufolge besteht die Probandengruppe insgesamt aus 30 Personen. Sechs der Probanden sind männlich und 24 sind weiblich, die im Studienjahr 2014/2015 an der Hochschule für Fremdsprachen der Trakya Universität Deutsch als L3 lernen mussten. Übrigens bestehen die Probanden aus zwei Gruppen. 20 Lerner sind an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Abteilung für Deutschlehrerausbildung immatrikuliert, und 10 Lerner an der Literaturwissenschaftlichen Fakultät Abteilung für Deutschübersetzen.

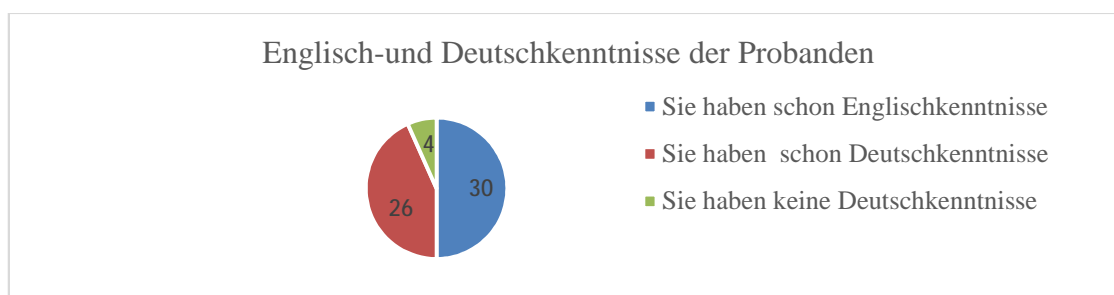
Die nächste graphische Darstellung zeigt uns, welche Gymnasien die L3-Lerner schon absolviert haben. Demzufolge lässt sich die folgende Grafik darstellen:



Grafik 4. Schulbildung der Probanden

Quelle: Eigene Darstellung

Gemäß der Grafik 4 haben vier Lerner das Berufsgymnasium, fünf Lerner die Allgemeine Hochschule und 21 Lerner das Anatolische Gymnasium absolviert, d.h. die Probanden bilden bezüglich der L2- und L3-Kenntnisse eine heterogene Gruppe, denn unter diesen Schulen wird das Englische nur auf dem Anatolien-Gymnasium intensiv unterrichtet. Als zweite Fremdsprache wird Deutsch weder auf dem Berufsgymnasium noch auf der Allgemeinen Hochschule unterrichtet. Als Folge dessen ist es erforderlich, die Englischkenntnisse und die Deutschkenntnisse unserer L3-Lerner durch eine Graphik im Folgenden zu verdeutlichen:



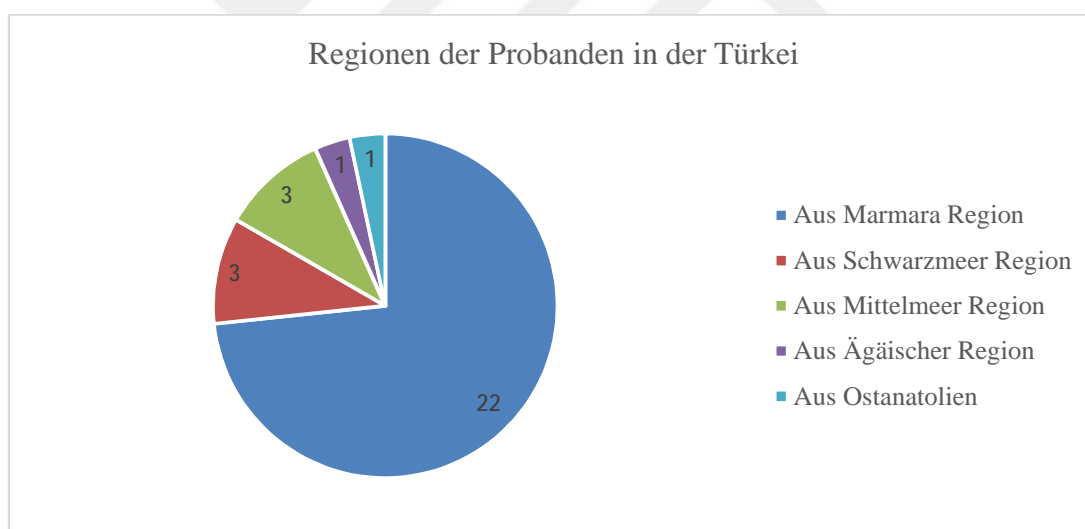
Grafik 5. Sprachkenntnisse der Probanden

Quelle: Eigene Darstellung

Die mit blau markierten 30 Lerner umfassen die Gesamtzahl der Probanden, die seit der sechsten Klasse Englischkenntnisse haben. Die mit rot markierte Anzahl impliziert 26 Lerner, die schon auf dem Anatolien-Gymnasium ein bisschen Deutsch gelernt haben. Man kann sagen, dass ihre Deutschkenntnisse nicht höher als A1 sind. Die mit Grün markierten 4 Lerner haben überhaupt keine Deutschkenntnisse.

Anlehnend an die Angaben der Probanden haben 17 Lerner vor der staatlichen Aufnahmeprüfung für Universitäten einen Englischkurs besucht.

Um an den Abteilungen für Deutsch der Trakya Universität studieren zu können, mussten die Kandidaten bei der Aufnahmeprüfung von LYS-5 (Prüfung zur Platzierung in einem fremdsprachlichen Studiengang) gültige Punkte zwischen den Minimal- und Maximalpunkten von 275-373 erzielen, die ÖSYM⁶⁰ (*Zentrum für Studentenauswahl und -zuweisung*) tabellarisch auf Seite 241 dargestellt hat. Die Geprüften mussten deshalb hohe Punkte erzielen, um an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät studieren zu können. Des Weiteren mussten die Geprüften, die an der Abteilung für Deutschübersetzen der Literaturwissenschaftlichen Fakultät studieren wollten, Punkte zwischen den Basispunkten 283 und Maximalpunkten 430 erzielen. Also, je höhere Punkte sie erzielen, umso mehr Chancen haben sie fürs Studium. Um die L3-Lerner näher kennenzulernen, möchten wir nun die geographischen Regionen wie folgt darstellen:



Grafik 6. Regionen der Probanden

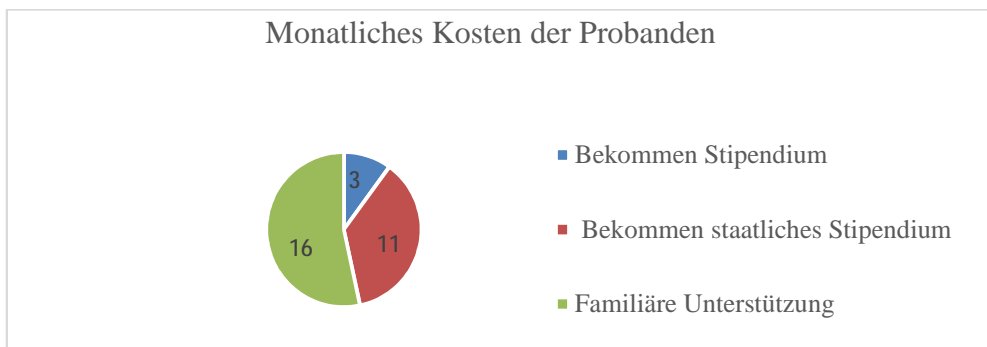
Quelle: Eigene Darstellung

Wie in Grafik 6 zu sehen ist, kommen 22 Lerner aus der Marmara-Region, drei Lerner aus der Schwarzmeer-Region, drei Lerner aus der Mittelmeer-Region, ein Lerner

⁶⁰ Tabellarische Darstellung von ÖSYM, (O. N., (2014). Minimal- und Maximalpunkte für die Abteilungen der Universitäten für das Studienjahr 2014/2015. <http://img.bugun.com.tr/newsFiles/arsiv/208-2014-ÖSYS-TABLO4-EnKucukEnBuyukPuanlar23072014.pdf>. Zugang: 30.01.2016

aus der Ägäischen Region und ein Lerner aus Ostanatolien. Also, die Mehrheit besteht aus L3-Lernern, die aus der Marmara-Region kommen.

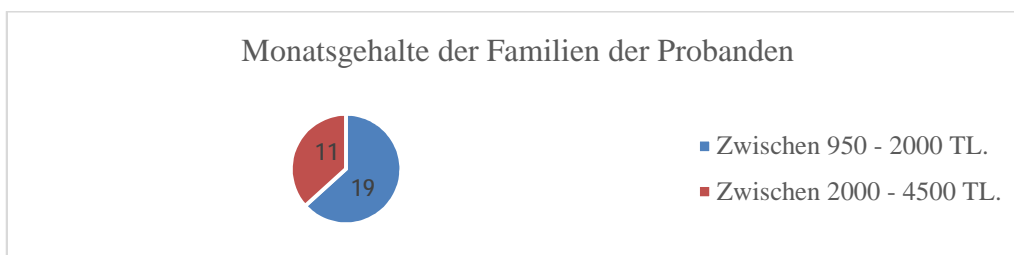
Jetzt möchten wir noch die finanzielle Lage der L3-Lerner durch eine Grafik im Folgenden verdeutlichen, um zu erkennen, unter welchen finanziellen Umständen sie an der Trakya Universität studieren:



Grafik 7. Finanzielle Lage der Probanden

Quelle: Eigene Darstellung

Gemäß der Grafik 7 bekommen drei Lerner private Stipendien und 11 Lerner staatliche Stipendien und 16 Lerner erhalten familiäre Unterstützung. Sie behaupten trotz allem, dass sie finanzielle Probleme haben. Das durchschnittliche Monatsgehalt der Familien der Probanden beträgt zwischen 950-4000 Türkische Lira. Das Monatsgehalt von 19 Familien liegt unter 2000 Türkische Lira. 11 Familien bekommen ein Monatsgehalt von über 2000 Türkische Lira. Die Eltern von sechs Lernern sind geschieden. Die finanzielle Lage der Familien kann wie folgt dargestellt werden:



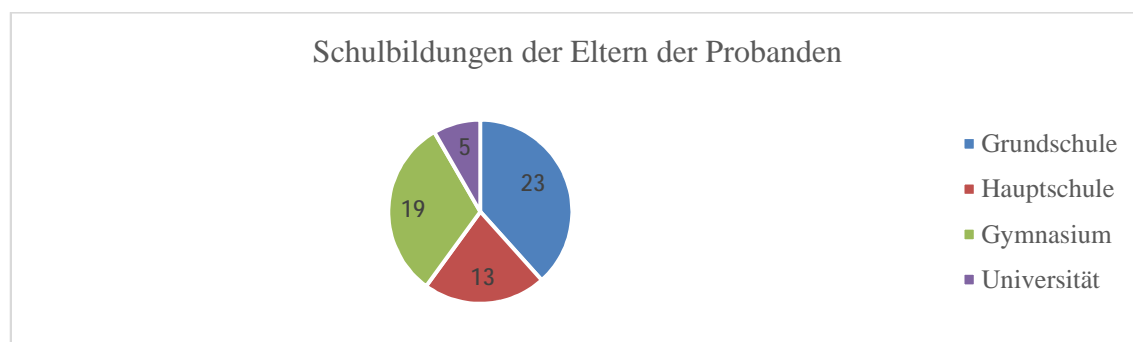
Grafik 8. Einkommen der Eltern der Probanden

Quelle: Eigene Darstellung

Nach Angaben der Probanden können wir sagen, dass 26 von 30 Studierenden keine Auslandserfahrung haben. Nur vier von ihnen haben schon Auslandserfahrungen

gemacht, weil ihre Verwandten in Bulgarien bzw. in Aserbeidschan leben und arbeiten. Deshalb gehen sie einmal im Jahr kurzfristig zu Besuch ins Ausland.

Die letzte graphische Darstellung, die folgenderweise zu sehen ist, zeigt die Schulbildung und das Studium der Eltern der Probanden:



Grafik 9. Schulbildung der Eltern der Probanden

Quelle: Eigene Darstellung

Da die Anzahl von Eltern, die das Gymnasium und die Universität absolviert haben, nicht so hoch ist, könnte man sagen, dass auch die Anzahl der Eltern, die über Fremdsprachenkenntnisse verfügen, auch nicht so hoch sei. Nur die Eltern, die mit Grün und Lila markiert sind und die insgesamt fast die Hälfte der Elterngruppen bilden, können ihren Kindern beim Fremdsprachenlernen helfen. Des Weiteren wohnen sie in Städten, wo es zahlreiche Sprachkurse gibt, um die Fremdsprachenkenntnisse der Kinder zu fördern und zu verbessern.

Die Mehrheit der Eltern, die die Grundschule oder Hauptschule abgeschlossen haben, und die mit Rot und Blau markiert wurde, ist entweder auf den Dörfern oder in den Landstädten wohnhaft, wo man kaum eine Fremdsprache braucht. Gemäß diesen Daten dürfen wir sagen, dass wir weder eine klare noch eine latente Verbindung zwischen den demographischen Daten unserer Lernenden und der Entwicklung der Lernaltersprache feststellen konnten.

8.6. Abwesenheitsliste der Probanden an universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Trakya Universität

Die folgende Abwesenheitsliste der Probanden gibt einen genauen Überblick, wer auf die Kontinuität zwei Semester lang geachtet hat, weil man aufgrund einer Abwesenheit über 120 Stunden an den Finalprüfungen nicht teilnehmen darf. In diesem

Rahmen können wir eine tabellarische Darstellung der Abwesenheit der Probanden folgenderweise illustrieren:

Tabelle 7

Abwesenheit der Probanden im Studienjahr 2014/2015

Abwesenheit		Erstes Semester			Zweites Semester			Summe
		September und Oktober	November	Dezember	Februar	März	April und Mai	
1.	Lernerin	27	13	25	22	8	2	97
2.	Lernerin	6	4	6	4	4	2	26
3.	Lerner	9	1	10	2	16	0	38
4.	Lerner	23	8	6	19	8	10	74
5.	Lernerin	33	20	15	17	16	12	113
6.	Lernerin	19	10	20	12	22	3	86
7.	Lernerin	9	7	12	15	18	21	82
8.	Lernerin	4	10	31	28	8	0	81
9.	Lernerin	16	31	8	7	15	10	87
10.	Lernerin	24	12	7	26	6	7	82
11.	Lernerin	31	25	22	7	15	6	106
12.	Lernerin	3	6	25	16	14	7	71
13.	Lernerin	2	5	14	22	7	2	52
14.	Lernerin	30	9	13	34	14	10	110
15.	Lernerin	26	30	16	18	5	5	100
16.	Lernerin	37	30	12	10	4	10	103
17.	Lernerin	28	13	13	6	10	3	73
18.	Lernerin	6	17	12	12	8	5	60
19.	Lernerin	24	10	6	7	15	10	72
20.	Lerner	6	6	8	5	18	18	61
21.	Lerner	2	10	20	22	6	8	68
22.	Lerner	29	14	33	18	8	8	110
23.	Lerner	10	2	16	24	10	10	72
24.	Lernerin	2	7	5	3	12	21	50
25.	Lernerin	12	3	11	9	9	29	73
26.	Lernerin	8	4	0	2	4	3	21
27.	Lernerin	27	24	22	4	13	9	99
28.	Lernerin	4	2	4	3	19	6	38
29.	Lernerin	15	18	4	16	10	10	73
30.	Lernerin	5	10	18	31	33	6	103

Quelle: Eigene Darstellung

Anhand der Tabelle 7 kann man übersichtlich sehen, dass die sieben Lerner, die mit Zahlen fünf, 11, 14, 15, 16, 22 und 30 nummeriert wurden, in zwei Semestern zwischen 100 und 113 Stunden abwesend waren. Da die Probanden diese Abwesenheitsgrenze *-120 Stunden, d.h. 80% der Anwesenheitsverpflichtung von dem gesamten Ausbildungsprozess*⁶¹- nicht überschritten hatten, durften sie alle an der Finalprüfung teilnehmen. Übrigens haben wir in Abschnitt 10 unter 10.1.2, 10.2.2 und 10.3.2 festgestellt, dass jeder Lerner seine eigene Lernaltersprache hat, und es spielt dabei keine Rolle, ob er mehr oder weniger als 100 Unterrichtsstunden abwesend ist, denn die Fehlerkategorien weisen deutlich auf die Anzahl der Fehlerarten der Lernenden hin, wenn wir die fünfte Lernerin mit der 26. Lernerin vergleichen. Die Erste war insgesamt 113 Unterrichtsstunden abwesend und die Zweite 21 Stunden, d.h. sie stehen zwischen den zwei Polen. Obwohl die Erste 113 Stunden abwesend war, machte sie weniger Fehler als die Zweite, die insgesamt neun Fehlerarten hatte, d.h. die Entwicklung der Lernaltersprache konnte nicht unterbunden werden, obwohl die Lernerin fast immer anwesend war. Daher sieht man keine direkte Verbindung zwischen der Kontinuität und der Entwicklung der Lernaltersprache.

⁶¹ Vorschriften der Hochschule für Fremdsprachen, (O.N., O.D.). (siehe dazu Artikel 13).
<http://ydyo.trakya.edu.tr/pages/yonetmelik#.V3EOhzYkrIU> Zugang: 26.06.2016

TEIL IX

EMPIRISCHER TEIL

9.1. Zielsetzung

Im vorigen theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde oft betont, dass die L1 (Türkisch) und die L2 (Englisch) das Deutsche als L3 beeinflussen können. Die L2 beeinflusst das Deutsche L1 sogar mehr in Bezug auf die sprachlichen, lexikalischen, strukturellen und teilweise auch syntaktischen Dimensionen, weil die beiden Sprachen genetisch verwandt sind. Durch diese Verbindung kann die Lernersprache entstehen, die das korrekte L3-Lernen verhindert. Ziel des empirischen Teils ist deshalb herauszufinden, ob die Lernersprache durch kontinuierliche Teilnahme am Unterricht vermindert werden kann, und ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den vor- und nachtestlichen Sprachlernstrategien der L3-Lerner gibt, die an der Abteilung für Deutschlehrausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und an der Abteilung für Deutschübersetzen der Literaturwissenschaftlichen Fakultät immatrikuliert sind, und die an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität studierten. Daneben möchten wir auch unsere Hypothesen testen, die in Abschnitt 1 unter 1.1. vorhanden sind und wie folgt formuliert wurden:

H1: Türkische Deutschlerner bevorzugen die L2-Erfahrungen häufiger als die L1-Erfahrungen im L3-Lernprozess an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Trakya Universität.

H2: Die früher erworbenen Sprachlernstrategien verfügen im L3-Lernprozess über einen lernhemmenden Einfluss, der die Entstehung der Lernersprache erleichtert.

H3: Durch eine Präsentation im L3-Lernprozess ändern sich die früher erworbenen Sprachlernstrategien der Lerner.

Gemäß unseren Beobachtungen und Erfahrungen als DeutschdidaktikerInnen sehen wir häufig, dass die L2-Erfahrungen beim L3-Lernen aufgrund des geringen Wortschatzes im Deutschen zu Hilfe genommen wurden. Trotz dieser Tatsache wurden die schriftlichen Prüfungen A1, A2 und B1 von den L3-Lernern hinsichtlich der kontrastiven Linguistik analysiert. Daher ist das Hauptziel des empirischen Teils die Begründung bzw. der Beweis dieser Tatsache. Übrigens möchten wir auch statistisch beweisen, dass die früher erworbenen Sprachlernstrategien abgeändert werden sollten, um die lernersprachlichen Ausdrücke der Lerner verringern zu können.

9.2. Forschungsort und Forschungsgruppe

Um die in Abschnitt 8 unter 8.1. genannten Ziele erreichen zu können, braucht man natürlich Versuchspersonen, die das Englische bereits als L2 gelernt haben und das Deutsche als L3 bzw. als zweite Fremdsprache lernen müssen. Dazu wurden die L3-Lerner, die an den universitären Vorbereitungsklassen an der Trakya Universität in Edirne, das Deutsche als L3 aufgrund ihrer zukünftigen Berufe als DeutschlehrerInnen und als DeutschübersetzerInnen lernen müssen. Aus diesen Gründen wurden sie als ideale Personen und idealer Platz gedacht. Denn diese L3-Lerner verfügen einerseits über die Englischkenntnisse, weil sie das Englische seit ihrem 12. Lebensjahr in den Schulen gelernt haben. Andererseits müssen sie aus vorschriftlichen und curricularen Gründen der Hochschule für Fremdsprachen an der Trakya Universität obligatorisch das Deutsche als eine zweite Fremdsprache lernen, so dass ein L3-Lerner in zwei Semestern 672 Wochenstunden (d.h. 336 Wochenstunden pro Semester) das Deutsche intensiv lernt. Übrigens wurde Deutsch wöchentlich insgesamt 24 Stunden unterrichtet. Diese Unterrichtsstunden wurden eingeteilt in Grammatikunterricht, Leseverstehen, Hörverstehen, Schreibfertigkeit, Sprechfertigkeit und Sprachentwicklung jeweils vier Stunden pro Woche unterrichtet.

In der Tat muss der L3-Lerner mit einer durchschnittlichen Note⁶² von mindestens 60 von 100 Punkten die Hochschule absolvieren, um an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Abteilung für Deutschlehrerausbildung und an der Literaturwissenschaftlichen Fakultät Abteilung für Deutschübersetzen studieren zu können.

Um unsere Versuchspersonen bzw. Probanden auszuwählen, wurden neue Lerner – abgesehen von den erfolglosen Lernern des vergangenen Semesters – in drei Klassen fast fünf Wochen lang gründlich daraufhin beobachtet, wer kontinuierlich und pünktlich in die Hochschule kommt und seine Hausaufgaben rechtzeitig abgibt. Unsere Kriterien waren nicht kompliziert. Vor der ersten Zwischenprüfung wurde vorsichtshalber eine Gruppe mit 35 Lernern für diese Untersuchung ausgewählt. Zwei Lerner dieser Gruppe waren in der Klasse A, vier Lerner waren in der Klasse B und der Rest, also 29 Lerner waren in der Klasse C. Für diese Untersuchung brauchten wir

⁶² Vorschriften der Hochschule für Fremdsprachen, (O.N., O.D.). (siehe dazu Artikel 6).
<http://ydyo.trakya.edu.tr/pages/yonetmelik#.V3EOhzYkrIU> Zugang: 26.06.2016

mindestens 30 Lerner. Aufgrund der Abwesenheit sank die Anzahl der Probanden von 35 auf 30 im zweiten Semester.

9.3. Methodische Vorgehensweise

In diesem Abschnitt der vorliegenden Studie werden die drei Prüfungen (A1, A2 und B1) für Schreibfertigkeiten der Probanden in Bezug auf die kontrastive Analyse in Abschnitt 3 unter 3.1. im Rahmen von grammatischen bzw. morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehlern deskriptiv analysiert, um die Ursachen der Lernaltersprache von türkischen L3-Lernern an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Trakya Universität festzulegen. In diesem Zusammenhang kann die deskriptive Gegenüberstellung der drei schriftlichen Prüfungen als methodische Vorgehensweise betrachtet werden. Demzufolge enthalten die schriftlichen Prüfungen die Themen, die im Lehrwerk *DaF kompakt A1-B1* im Rahmen von vier Fertigkeiten (Lese- und Hörverstehen, Schreib- und Sprechfertigkeiten) schon behandelt wurden. Zusätzlich dazu sind die Kriterien an der kontrastiven Analyse der Antwortbögen ganz einfach, denn diese Kriterien implizieren die morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler im Lernprozess von Deutsch als L3.

In diesem Kapitel werden nicht nur die drei Hypothesen getestet, die *“Türkische Deutschlerner bevorzugen die L2-Erfahrungen häufiger als die L1-Erfahrungen im L3-Lernprozess an den universitären Vorbereitungsklassen an der Trakya Universität”*, und als *“Die früher erworbenen Sprachlernstrategien verfügen im L3-Lernprozess über einen lernhemmenden Einfluss, der die Entstehung der Lernaltersprache erleichtert”*, und *“Durch eine Präsentation im L3-Lernprozess ändern sich die früher erworbenen Sprachlernstrategien der Lerner”* lauten, sondern auch die folgenden vier Fragen beantwortet: 1. Was bedeutet Lernaltersprache? 2. Kann die Lernaltersprache durch kontinuierliche Teilnahme am Unterricht vermindert werden? 3. Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den vor- und nachtestlichen Sprachlernstrategien der L3-Lerner, die an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und an der Abteilung für Deutschübersetzen der Literaturwissenschaftlichen Fakultät immatrikuliert sind, und die an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität studieren? 4. Kann die Anzahl der Lernaltersprache nach der Präsentation über die Sprachlernstrategien reduziert werden?

Durch die Gegenüberstellung der drei Prüfungsfragen möchten wir neben der Lernaltersprache auch hinsichtlich der Sprachlernstrategien der Probanden festlegen, ob die früher erworbenen Sprachlernstrategien der Lernenden bei der Entstehung der Lernaltersprache von der L3 relevant sind. Wenn die Lerner im L3-Lernprozess die Sprachlernstrategien im L2-Lernprozess verwenden, kann der L3-Lernprozess schmerzhaft vorgehen, weil das Deutsche seine eigenen Regeln wie *Genera* (der, die, das) hat. Daher kann der schmerzhaft vorgehende L3-Lernprozess im Vergleich zum L2-Lernprozess unterschiedliche Strategien erfordern.

Um die dritte Frage beantworten zu können, wurde mit den Probanden eine Befragung zweimal durchgeführt, die als vortestliche Sprachlernstrategien und als nachtestliche Sprachlernstrategien bezeichnet sind, und die später auch durch SPSS berechnet wurden. Dem Gesagten zufolge wurden die Datenanalysen von SPSS über Sprachlernstrategien von türkischen L3-Lernern in den Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität schriftlich zum Ausdruck gebracht. Daher impliziert diese Studie sowohl qualitative als auch quantitative Daten der Probanden.

Es ist vorschriftsmäßig in der Hochschule für Fremdsprachen an der Trakya Universität so geregelt, dass man für jede schriftliche Prüfung mindestens zwei Fragen erstellen muss. Die Fragearten werden von den Lehrpersonen selbst im Rahmen von behandelten Themen und dem Wortschatz der Lernenden determiniert, d.h. das Sprachniveau der Lernenden wird immer in Betracht gezogen.

Von jeder Prüfung wurde für diese Studie nur eine Frage ausgewählt und kontrastiv analysiert. Pro Person macht das selbstverständlich drei Fragen aus unterschiedlichen Niveaus. Ferner hatten die schriftlichen Prüfungen der Probanden jeweils 70 Minuten pro Prüfung gedauert. Mit anderen Worten: die Lerner hatten genug Zeit, um ihre zielsprachlichen Kompetenzen auf den drei Niveaus (A1- A2- B1) schriftlich beweisen zu können.

An dieser Stelle möchten wir außerdem darauf hinweisen, dass wir die persönlichen Daten von Probanden privatrechtlich nicht offenlegen durften. Deshalb wurden die Probanden als **1. Lerner**, **2. Lerner** etc. kodiert.

9.4. Datenerhebung

Um die Hypothesen *“Die früher erworbenen Sprachlernstrategien verfügen im L3-Lernprozess über einen lernhemmenden Einfluss, der die Entstehung der*

Lernersprache erleichtert“, und *“Durch eine Präsentation im L3-Lernprozess ändern sich die früher erworbenen Sprachlernstrategien der Lerner”* zu testen, bedurften wir einer schriftlichen Erlaubnis von Cesur (2008), der die Befragung über die Sprachlernstrategien aus dem Englischen ins Türkische schon übersetzt und sie in seiner Studie verwendet hat. Anhand einer E-Mail konnten wir seine schriftliche Erlaubnis⁶³ für die Befragung der Sprachlernstrategien bekommen.

Die schon von Cesur (2008) ins Türkische übertragende Befragung wurde von der Forscherin mit dem DaF-Unterricht in Einklang gebracht. Um diese Befragung durchzuführen und die Antwortbögen der drei Prüfungen der Probanden auf den Sprachniveaus von A1-B1 kontrastiv analysieren zu können, haben wir eine schriftliche Erlaubnis⁶⁴ vom Rektorat der Trakya Universität über das Rektorat der Çukurova Universität eingeholt. Übrigens mussten wir vorsichtshalber noch eine schriftliche Erlaubnis⁶⁵ von den Probanden erhalten, damit die Antwortbögen der Prüfungen von der Schreibfertigkeit für diese Studie kontrastiv analysiert werden durften. Zusätzlich dazu haben wir für die Probanden noch einen Fragebogen, dessen Inhalt in Abschnitt 8 unter 8.5. graphisch dargestellt wurde, zur Erfassung ihrer demographischen Daten erstellt und ausfüllen lassen, um die Probanden näher kennenzulernen.

Nach den ersten, dritten und fünften schriftlichen Prüfungen auf den Sprachniveaus A1, A2 und B1 wurden die Antwortbögen der Probanden für diese Studie fotografiert. Daher hat die Datenerhebung zwei Semester gedauert. Im ersten Semester konnten wir nur die schriftlichen Erlaubnisse und die Daten der ersten Prüfung A1 bekommen. Im zweiten Semester wurden die Daten der dritten und fünften Prüfungen für die Schreibfertigkeit gesammelt, und die zwei Befragungen durchgeführt, die als vor- und nachtestliche Sprachlernstrategien betrachtet werden.

Um die Fragen beantworten zu können, *ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den vor- und nachtestlichen Sprachlernstrategien der L3-Lerner gibt, die an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und an der Abteilung für Deutschübersetzen der Literaturwissenschaftlichen Fakultät immatrikuliert sind, und die an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität studieren, und ob die Anzahl der Lernaltern nach der*

⁶³ Die schriftliche Erlaubnis von Cesur für die Anwendung der Befragungen ist in Anhang 4 zu sehen.

⁶⁴ Der Antrag auf die Forschungserlaubnis an die Çukurova Universität ist in Anhang 1 zu finden. Die schriftliche Erlaubnis des Rektorats der Trakya Universität ist als Anhang 2 beigefügt.

⁶⁵ Die schriftliche Erlaubnis der Probanden für die Anwendung der Antwortbögen der schriftlichen Prüfungen ist in Anhang 5 zu sehen.

Präsentation über die Sprachlernstrategien reduziert werden kann, mussten diese Befragungen über die Sprachlernstrategien durchgeführt werden.

9.5. Durchführung der Befragungen

Im zweiten Semester des Studienjahrs (2014/2015) wurden die vortestlichen Sprachlernstrategien durchgeführt. Die Durchführung der Befragung hat jeweils ca. 15 Minuten gedauert. Zwei Wochen später wurde von der Forscherin eine Präsentation über die Sprachlernstrategien anlehnend an Rampillon (1996, S. 20f) erstellt und vorgetragen. Diese Präsentation, durch die unsere L3-Lerner bewusster wurden, hat eine Unterrichtsstunde, also 50 Minuten gedauert. Die L3-Lerner haben während der Präsentation bemerkt, dass sie teilweise diese Strategien schon verwendet haben. Nach der Präsentation haben wir als DeutschdidaktikerInnen bemerkt, dass die L3-Lerner unsere Vorschläge über die Sprachlernstrategien angenommen haben. Sie versuchten z.B. den Hörtext laut zu wiederholen, Haushefte zu führen, Notizen anzufertigen, Wörterbücher zu benutzen, was sie früher nicht gerne machen wollten. Etwa zwei Wochen nach der Präsentation wurde dieselbe Befragung, die als nachtestliche Sprachlernstrategien bezeichnet ist, wieder durchgeführt. Der ganze Prozess zwischen den beiden Durchführungen und der Präsentation über die Sprachlernstrategien können übersichtlich wie folgt dargestellt werden:

Tabelle 8

Präsentation über die Sprachlernstrategien im L3-Lernprozess

Vortestliche Sprachlernstrategien (am 16. März)	Präsentation über Sprachlernstrategien (am 30. März)	Nachtstliche Sprachlernstrategien (am 13. April)
	<p>Verfahren, die den Lernprozess vorbereiten:</p>	
	<p>Wörterbuch- und Grammatikbenutzung, Grammatikheft führen, Vokabelheft und Hausheft führen, Lernzeit- und Lernortbestimmung.</p>	
	<p>Verfahren, die den Lernprozess steuern:</p>	
	<p>Vokabellernen (in den Sätzen) Grammatikregeln lernen (Sätze analysieren) Notizen anfertigen (Abkürzungen machen), Auswendiglernen, Gliedern.</p>	
	<p>Verfahren, die den Lernprozess kontrollieren:</p>	
	<p>Fehlerstatistik führen, Kontrolle des Leseverstehens (selektives, detailliertes, globales Lesen) Kontrolle des Hörverstehens (selektives, detailliertes, globales Hören).</p>	
	<p>Verfahren, die das Sprechen steuern:</p>	
	<p>Den Dialog wiederholen, Auswendiglernen, Einen neuen Dialog erstellen, Einen Text mündlich zusammenfassen, Bildbeschreibung machen.</p>	
	<p>Verfahren, die das Schreiben steuern:</p>	
	<p>Den Text wieder schreiben, W-Fragen erstellen und beantworten, Einen neuen Text schreiben, Den Text gliedern, Fehlerbestimmung, Fehlerkorrektur</p>	

Quelle: Eigene Darstellung

Alles, was an der Präsentation über die Sprachlernstrategien vorhanden ist, wurde mit Beispielen aus dem Lehrwerk *DaF kompakt A1-B1* im Unterricht verbunden erklärt. Einige Sprachlernstrategien waren zwar den Probanden schon bekannt und wurden häufig verwendet, aber durch die Präsentation konnten wir doch die Sprachlernstrategien der Probanden abändern. Sie wurden somit bewusster.

9.6. Datenanalyse der Befragungen

An der Datenanalyse der vor- und nachtestlichen Sprachlernstrategien wurden die Gruppenanzahl als (N), der Stichprobenmittelwert der Zufallsvariablen als (\bar{X}), die Standardabweichung als (S) und der wahrscheinliche Signifikanzwert als (p) durch den Mann-Whitney U Test bezeichnet. Obwohl unsere Probanden in zwei unterschiedlichen Abteilungen⁶⁶ immatrikuliert sind, studierten sie in den Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Trakya Universität zusammen. Da unsere Probanden aus zwei unabhängigen Variablen bestehen, wurde ein parameterfreier statistischer Test (**nonparametric test**) bevorzugt. Um diese Berechnung machen zu können, wurde das SPSS-Paketprogramm verwendet. Dabei wurde das Signifikanzniveau der statistischen Auswertung als ($p < 0.05$) festgelegt.

In dieser statistischen Analyse wurde der **Wilcoxon on-Test**, der eine nichtparametrische Äquivalenz des gepaarten t-Tests ist, für diese statistische Bewertung angewendet, weil die Dimensionen der Unterschiede von gepaarten Stichproben geprüft werden sollten, um festzustellen, ob die Verteilung der gepaarten Variablen gleich sind. Dabei symbolisiert der Z-Wert die standardnormalverteilten Zufallsvariablen, und er ist derselbe, den man in den Tabellen für die Standardnormalverteilung benutzt.

Die durchgeführte Befragung über die Sprachlernstrategien wurde mit dem *“Strategy Inventory for Language Learning”* (SILL)⁶⁷ von Oxford (1990) entwickelt. Diese Befragung wurde in der erprobten türkischen Übersetzung von Cesur (2008) mit 50 Items gewonnen. Anlehnend an Ehrmann und Oxford (1995, S.73) unterstreicht Merkelbach (2011), dass die Reliabilität und die Validität der Befragung durch

⁶⁶ 10 Probanden sind an der Literaturwissenschaftlichen Fakultät Abteilung für Deutschübersetzen und 20 Probanden an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Abteilung für Deutschlehrerausbildung immatrikuliert.

⁶⁷ Oxford, R.L. (1990). Fragebogen der Lernstrategien (SILL) können kostenlos unter <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/SILL%20survey.pdf> heruntergeladen werden. Zugang: 08.01.2017

Cronbach's Alpha zwischen .93 und .98 mit einem Durchschnitt von .95 berechnet. Die Reliabilität, die Validität und die Gleichwertigkeit der ins Türkisch übertragenden Befragung wurden von Cesur (2008) und (2011) durch die fünfmaligen Übertragungen von EnglischlehrerInnen aus dem Englischen ins Türkische und durch die fünfmaligen Übertragungen von anderen EnglischlehrerInnen aus dem Türkischen ins Englische geprüft. Diese Übertragungen wurden dann von einem Philologen, dessen Muttersprache Englisch ist, einander gegenübergestellt. Demzufolge konnte man keinen Unterschied zwischen den beiden Übertragungen feststellen.

Die Reliabilität der Befragung über die Sprachlernstrategien wurde von Ayırır, Arioğlu&Ünal (2012) durch Cronbach-Alpha als 0,91 und von Özbay&Soylu (2015) als ein Wert zwischen 74 und 83 berechnet. Dabei wurde der interne Zusammenhangskoeffizient wieder durch Cronbach- Alfa als 80 in derselben Studie bezeichnet. Zusätzlich dazu muss man zum Ausdruck bringen, dass die von Oxford (1990) betonten durchschnittlichen Werte auch für diese vorliegende Studie berücksichtigt wurden. Mit anderen Worten: Sind die Messwerte von bevorzugten Strategien der Fremdsprachenlerner weniger als 2.4, wird es als untere Ebene bezeichnet. Wenn diese Messwerte einen Wert von 2.5 bis 3.4 haben, nennt man es mittlere Ebene, und wenn das Maß 3.5 oder noch höher sind, wird es als obere Ebene betrachtet (vgl. Ayırır et al., 2012; Bekleyen, 2005).

Die Befragung über die Sprachlernstrategien besteht aus sechs Kategorien, die als Gedächtnisstrategien, Kognitivstrategien, Kompensationsstrategien, Metakognitivstrategien, Affektivstrategien und Sozialstrategien bezeichnet worden sind. Demzufolge impliziert der erste Teil der Befragung neun Items, der Zweite 14 Items, der Dritte sechs Items, der Vierte neun Items, der Fünfte sechs Items und der sechste Teil sechs Items. Man kann diese Items von den sechs Kategorien durch eine 5-stufige Likert-Skala bestimmen, die als *“Stimme überhaupt nicht zu; Stimme eher nicht zu; Unentschieden; Stimme eher zu; Stimme voll und ganz zu”* bezeichnet sind.

Die sechs Kategorien in der Befragung über die Sprachlernstrategien können in zwei Gruppen klassifiziert werden. Somit wurde die erste Gruppe *„direkte Strategien“* genannt. Sie sind auch in Abschnitt 5 unter 5.2.3.2. zu sehen. Demzufolge umfassen die direkten Strategien drei Subkategorien, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- **Gedächtnisstrategien:** Wörter werden gemäß ihren Eigenschaften gruppiert und daneben mit Laut und Bild assoziiert. Das Gelernte wird strukturiert und oft wiederholt.
- **Kognitivstrategien:** Sie implizieren die deduktiven Überlegungen, wie man seine Gedanken in der zu erlernenden Sprache ausdrücken kann. Die Hör- und Lesetexte werden zusammengefasst und übersetzt.
- **Kompensationsstrategien:** Die Ersetzung von Wörtern durch Antonyme bzw. Synonyme und auch durch die Körpersprache wie Geste und Mimik, um das beschränkte Wissen in der Zielsprache zu kompensieren.

Die zweite Gruppe wird als „**indirekte Strategien**“ bezeichnet. Sie sind auch in Abschnitt 5 unter 5.2.3.2. zu sehen. Dementsprechend implizieren die direkten Strategien drei Subkategorien, die im Folgenden prägnant erklärt worden sind:

- **Metakognitivstrategien:** Zielsetzung, nach Lernmöglichkeiten suchen, Bemerkung der eigenen Fehler beim Sprechen oder beim Schreiben.
- **Affektivstrategien:** Überwindung von Gefühlen wie Angst, Stress usw. an den Sprachlernaktivitäten. Sie dienen daneben auch “(...) der Ermutigung, Beruhigung und [der] Belohnung [des Lerners]” (Merkelbach, 2011, S.134).
- **Sozialstrategien:** Mit anderen Lernenden die zu erlernende Sprache mithilfe der Partnerarbeit und Gruppenarbeit im Unterricht sprechen. Mit anderen Worten: Die Benutzung der fremdsprachlichen Gelegenheiten spielt hier eine relevante Rolle. Dabei erweitert der Lerner sein kulturelles Wissen, (vgl. Edlinger, 2016, S. 117; Merkelbach, 2011, S. 134).

Im Rahmen unserer Hypothesen und Fragestellungen in Abschnitt 1 unter 1.1. bedurften wir der statistischen Werte der Probanden über die Sprachlernstrategien, da wir die folgenden Fragen in dieser Studie beantworten wollten: *Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den vor- und nachtestlichen Sprachlernstrategien der L3-Lerner gibt, die an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität studieren, und die gleichzeitig an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und an der Abteilung für Deutschübersetzen der Literaturwissenschaftlichen Fakultät*

immatrikuliert sind? Kann die Anzahl der Lernaltersprache nach der Präsentation über die Sprachlernstrategien reduziert werden? In diesem Zusammenhang sollten die folgenden Hypothesen auch getestet werden:

H1: Türkische Deutschlerner bevorzugen die L2-Erfahrungen häufiger als die L1-Erfahrungen im L3-Lernprozess an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität.

H2: Die früher erworbenen Sprachlernstrategien verfügen im L3-Lernprozess über einen lernhemmenden Einfluss, der die Entstehung der Lernaltersprache erleichtert.

H3: Durch eine Präsentation im L3-Lernprozess ändern sich die früher erworbenen Sprachlernstrategien der Lerner.

Die Ergebnisse der SPSS-Analyse über die Befragungen der “Sprachlernstrategien” werden in Abschnitt 9 unter 9.7. und 9.7.1. ausführlicher erläutert.

9.7. Statistische Auswertungen

In diesem Abschnitt möchten wir die statistischen Auswertungen im Rahmen von zwei Befragungen über die Sprachlernstrategien mitteilen, weil wir feststellen möchten, welche Sprachlernstrategien von unseren L3-Lernern bevorzugt werden, und ob die bevorzugten Sprachlernstrategien bei der Entstehung der Lernaltersprache eine auswirkende Rolle spielen. In diesem Rahmen möchten wir einen kurzen Blick auf die Ergebnisse der Befragungen der vor- und nachtestlichen Sprachlernstrategien werfen.

9.7.1. Ergebnisse der Befragungen über die Sprachlernstrategien

Die Befragung über Sprachlernstrategien “Language Learning Strategies” wurde von Oxford (1990, S. 293-300) entwickelt. Sie besteht aus sechs Teilen und umfasst 50 Fragen. Der Zweck der Befragung ist die Feststellung der häufig gebrauchten Sprachlernstrategien. Dabei muss hier zum Ausdruck gebracht werden, dass der oben genannte Maßstab von Cesur (2008)⁶⁸ ins Türkische übersetzt und auf eine Probandengruppe angewendet wurde, die aus 768 Studierenden bestand.

Anlehnend an Preacher&Mac Callum (2002) behauptet Cesur (2008, S. 147), dass der Koeffizient zwischen 3 und 10 Mal in Bezug auf Teilnehmern und Fragen (Teilnehmern/Fragen) variiert werden könnte. In diesem Zusammenhang wurde die

⁶⁸ Wir haben eine schriftliche Erlaubnis von Cesur bekommen, dass wir diese Maßstäbe “Sprachlernstrategien und Lernstile” anwenden dürfen. Die Erlaubnis ist in Anhang zu sehen.

Validität durch die Faktoranalyse als 15:1 von Cesur (2008, S. 147) berechnet. Übrigens wurde der Reliabilitätskoeffizient schon von Tercanlioğlu (2004, S. 4) als 89 in ihrer Abhandlung berechnet. Diese Werte gelten auch für uns als Referenz, damit wir die Befragung über Sprachlernstrategien dem Deutschunterricht in Einklang bringen konnten, denn wir haben als Hypothese behauptet, dass *die früher erworbenen Sprachlernstrategien die Entstehung der Lernaltersprache im L3-Lernprozess beeinflussen können, und sich die früher erworbenen Sprachlernstrategien der Lerner durch eine Präsentation im L3-Lernprozess ändern*. Deshalb sollten wir den Fragebogen über Sprachlernstrategien zweimal verwenden. Als Vortest wurde er im März durchgeführt, um die früher erworbenen Sprachlernstrategien der L3-Lerner festzulegen, und als Nachtest wurde er im April angewendet, um die durch eine Präsentation abgeänderten Sprachlernstrategien von unseren Probanden herauszufinden. Die Durchführungen der Befragungen haben je 15 Minuten gedauert.

Die Daten des Maßstabs wurden durch den **Mann-Whitney U-Test** statistisch analysiert, weil unsere Probanden aus 30 Lernern bestehen, die in zwei Gruppen eingeteilt wurden, d.h. 20 Lerner sind an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und 10 Lerner an der Abteilung für Deutschübersetzen der Literaturwissenschaftlichen Fakultät immatrikuliert. Daher sollten die beiden Gruppen miteinander verglichen werden. Als Folge dessen haben wir die folgenden Ergebnisse durch eine SPSS-Analyse zum Vorschein gebracht:

Tabelle 9

Vergleichsergebnisse der vor- und nachtestlichen Befragungen der Sprachlernstrategien von L3-Lernern in den Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität

	Deutschlehrrausbildung					Deutschübersetzen					Summe	
	Vortest		Nachtest			Vortest		Nachtest			N=20	N=10
	N	$\bar{x} \pm S$	N	$\bar{X} \pm S$	p	N	$\bar{X} \pm S$	N	$\bar{x} \pm S$	P	(Vortest) p	(Nachtest) p
Gedächtnisstrategien	20	3,389±0,473	20	3,739±0,607	0,004	10	2,933±0,683	10	2,922±0,679	0,944	0,031	0,005
Kognitivstrategien	20	3,111±0,554	20	3,439±0,551	0,012	10	2,857±0,476	10	3,100±0,606	0,205	0,171	0,108
Kompensationsstrategien	20	3,417±0,706	20	3,767±0,806	0,036	10	3,217±0,533	10	3,150±0,837	0,683	0,550	0,085
Metakognitivstrategien	20	3,683±0,566	20	3,839±0,624	0,152	10	3,622±0,602	10	3,589±0,867	0,918	0,581	0,523
Affektivstrategien	20	3,058±0,643	20	3,217±0,908	0,263	10	2,717±0,720	10	2,900±0,708	0,437	0,152	0,389
Sozialstrategien	20	3,492±0,914	20	3,542±0,770	0,119	10	3,667±0,648	10	3,533±0,777	0,539	0,189	0,724

Quelle: Eigene Darstellung

Die Mittelwerte der **vortestlichen Gedächtnisstrategien** wurden von den L3-Lernern durch den **Mann-Whitney U Test** berechnet, um festzustellen, ob diese Werte über einen signifikanten Unterschied gemäß der Gruppenvariable verfügen. Das Ergebnis dieser Berechnung ist in statistischer Hinsicht signifikant, weil der Unterschied zwischen den Gruppendurchschnitten als (Mann Whitney U=51,000) und als Signifikanzwert wie ($p=0,031 < 0,05$) ausgerechnet wurde. Darüber hinaus wurden die Mittelwerte der vortestlichen Gedächtnisstrategien der

L3-Lerner an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung höher ($\bar{x}=3,389$) als die Mittelwerte ($\bar{x}=2,933$) der vortestlichen Gedächtnisstrategien der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschübersetzen berechnet.

Die Mittelwerte der **nachtestlichen Gedächtnisstrategien** wurden von den L3-Lernern durch den **Mann-Whitney U Test** berechnet, um festzulegen, ob diese Werte einen signifikanten Unterschied gemäß der Gruppenvariable haben. Das Ergebnis der Berechnung bringt deutlich hervor, dass es einen signifikanten Unterschied in statistischer Hinsicht gibt, denn der Wert wurde als (Mann-Whitney $U=36,500$) und als Signifikanzwert wie ($p=0,005<0,05$) ermittelt. Zusätzlich dazu wurden die Durchschnittswerte der nachtestlichen Gedächtnisstrategien der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung höher ($\bar{x}=3,739$) als die Durchschnittswerte ($\bar{x}=2,922$) der nachtestlichen Gedächtnisstrategien der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschübersetzen ausgerechnet.

Die Mittelwerte gemäß der Gruppenvariable von den L3-Lernern wurden durch den **Mann-Whitney U Test** im Rahmen der **vortestlichen** Kognitiv-, Kompensations-, Metakognitiv-, Affektiv-, und Sozialstrategien, der **nachtestlichen** Kognitiv-, Kompensations-, Metakognitiv-, Affektiv- und Sozialstrategien berechnet. Das gefundene Ergebnis ist in statistischer Hinsicht nicht signifikant, weil der Unterschied zwischen den Gruppendurchschnitten als Signifikanzwert wie ($p>0,05$) ermittelt wurde.

Um herauszufinden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den durchschnittlichen Messwerten der **vor- und nachtestlichen Gedächtnisstrategien** von L3-Lernern an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung gibt, wurden die Durchschnittswerte der **vor- und nachtestlichen Gedächtnisstrategien** der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung durch den **Wilcoxon on-Test** berechnet, da der **Wilcoxon on-Test** anhand zweier gepaarten Stichproben prüft. Als Folge dessen wurde festgestellt, dass der Unterschied zwischen den arithmetischen Mittelwerten in statistischer Hinsicht signifikant ist, weil er als ($Z=-2,846$) und der Signifikanzwert als ($p=0,004<0,05$) ausgerechnet wurde. Des Weiteren ist der Mittelwert der **vortestlichen** Gedächtnisstrategien der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung höher ($\bar{x}=3,389$) als der Mittelwert ($\bar{x}=3,739$) der **nachtestlichen** Gedächtnisstrategien von derselben Gruppe.

Durch den **Wilcoxon on-Test**, der anhand zweier gepaarter Stichproben prüft, sollten wir hervorbringen, ob es ein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten der **vor- und nachtestlichen Kognitivstrategien** von den L3-Lernern an

der Abteilung für Deutschlehrerausbildung vorhanden ist. Das Ergebnis ist in statistischer Hinsicht signifikant, weil der Unterschied zwischen den arithmetischen Mittelwerten als ($Z=-2,510$) und der Signifikanzwert als ($p=0,012<0,05$) ans Licht kommt. Zusätzlich dazu kann man deutlich sehen, dass der Mittelwert der vortestlichen Kognitivstrategien weniger ($\bar{x}=3,111$) als der Mittelwert ($\bar{x}=3,439$) der nachtestlichen Kognitivstrategien von derselben Gruppe ist.

Um herausfinden zu können, ob es einen signifikanten Unterschied der Mittelwerte zwischen den **vor- und nachtestlichen Kompensationsstrategien** von den L3-Lernern an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung gibt, wurde wieder der **Wilcoxon on-Test** verwendet, der anhand zweier gepaarten Stichproben prüft. Demgemäß wurde der Unterschied zwischen den arithmetischen Mittelwerten in statistischer Hinsicht signifikant gefunden, denn er kommt als ($Z=-2,099$) und der Signifikanzwert als ($p=0,036<0,05$) zum Vorschein. Ferner wurde der Mittelwert der vortestlichen Kompensationsstrategien weniger ($\bar{x}=3,417$) als der Mittelwert der nachtestlichen Kompensationsstrategien ($\bar{x}=3,767$) von derselben Gruppe ermittelt.

Die Berechnung von **Wilcoxon on-Test** wurde für die **vor- und nachtestlichen Metakognitivstrategien**, die **vor- und nachtestlichen Affektivstrategien** und auch für die **vor- und nachtestlichen Sozialstrategien** von den L3-Lernern an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung verwendet, um festlegen zu können, ob die Mittelwerte von diesen Strategien über einen signifikanten Unterschied verfügen. Der Unterschied wurde in statistischer Hinsicht nicht signifikant gefunden, weil der Signifikanzwert als ($p>0,05$) auftauchte.

Die Daten von den L3-Lernern an der Abteilung für Deutschübersetzen wurden auch durch den **Wilcoxon on-Test** analysiert, der anhand zweier gepaarten Stichproben prüft. Demzufolge wurde der Unterschied zwischen den Mittelwerten der **vor- und nachtestlichen Gedächtnis-, Kognitiv-, Kompensations-, Metakognitiv-, Affektiv- und Sozialstrategien** in statistischer Hinsicht nicht signifikant gefunden, denn der Unterschied zwischen den arithmetischen Mittelwerten wurde als ($p>0,05$) ermittelt.

Die statistischen Daten von **Mann-Whitney U Test** beweisen uns, dass die Gedächtnisstrategien unserer L3-Lerner im Lernprozess des Deutschen häufiger bevorzugt sind, weil man deutlich sehen kann, dass nur die Daten **von den nachtestlichen Gedächtnisstrategien** der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung nach der Präsentation über Sprachlernstrategien höher wurden. Ferner muss man auch zur Sprache bringen, dass die Ergebnisse der **vor- und**

nachtestlichen Gedächtnisstrategien von L3-Lernern an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung höher als die Ergebnisse von L3-Lernern an der Abteilung für Deutschübersetzen sind.

Durch die Ergebnisse von **Wilcox on-Test** sieht man klar, dass die arithmetischen Mittelwerte sich zwischen den **vor- und nachtestlichen Gedächtnisstrategien, Kognitivstrategien** und auch zwischen den **Kompensationsstrategien** von den L3-Lernern an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung in positiver Richtung entwickelt haben, was wir an den L3-Lernern an der Abteilung für Deutschübersetzen in statistischem Sinne nicht als signifikant betonen konnten. Trotzdem sind wir mit dem Ergebnis zufrieden, dass die von den türkischen L3-Lernern häufig bevorzugten Sprachlernstrategien somit festgestellt worden sind, und auch, dass wir die Gedächtnisstrategien, die Kognitivstrategien und die Kompensationsstrategien unserer L3-Lerner an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung wenigstens durch eine Präsentation über die Sprachlernstrategien entwickeln bzw. abändern konnten.

Die statistischen Ergebnisse fungieren als Antwort auf die folgenden Fragestellungen, die auch in Abschnitt 1 unter 1.1. zu finden sind: *Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den vor- und nachtestlichen Sprachlernstrategien der L3-Lerner, die an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität studieren, und die gleichzeitig an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und an der Abteilung für Deutschübersetzen der Literaturwissenschaftlichen Fakultät immatrikuliert sind?* Ferner wurde die zweite Hypothese, die als *Früher erworbene Sprachlernstrategien verfügen im L3-Lernprozess über einen lernhemmenden Einfluss, der die Entstehung der Lernaltersprache erleichtert*, formuliert war, auf diese Weise geprüft und verifiziert, weil die schriftliche Lernaltersprache von L3-Lernern aufgrund der geänderten Reihenfolgen der Sprachlernstrategien nach der nachtestlichen Befragung reduziert wurde. Somit wurde auch unsere vierte Fragestellung beantwortet, die *Kann die Anzahl der lernaltersprachlichen Ausdrücke von L3-Lernern nach der Präsentation über die Sprachlernstrategien reduziert werden?* lautete.

Schaut man die Tabelle 14 in Abschnitt 10 unter 10.3.2. für die Fehlerkategorie des Sprachniveaus B1 an, kann man deutlich sehen, dass die Kumulation in den Fehlerarten von Sprachniveau B1 sank. Als Beispiel können wir den höchsten Frequenzwert (F=6) von den Fehlerarten auf dem Sprachniveau B1 mit den höchsten

Frequenzwerten (F=12) von Sprachniveau A2 in Abschnitt 10 unter 10.2.2 und von Sprachniveau A1 (F=12) in Abschnitt 10 unter 10.1.2. vergleichen. Die Reduktion der Kumulation ist deutlich zu sehen, zumal sie einen Wert von 50% beträgt, was man nicht einfach ignorieren kann. Infolgedessen können wir behaupten, dass die türkischen L3-Lerner ihre früher erworbenen Sprachlernstrategien entweder alleine oder mit Hilfe der Lehrkräfte abändern sollten, um den L3-Lernprozess erfolgreicher beenden zu können.

Die Ergebnisse der vor- und nachtestlichen Befragungen über die Sprachlernstrategien im Hinblick auf die Verwendungsebene oder das Verwendungsniveau kommen im Folgenden ausführlicher ans Licht:



Tabelle 10

Verwendungsebene der vortestlichen Sprachlernstrategien der L3-Lerner in den Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität

Strategien	Lerner an der Abteilung für	N	\bar{X}	S	Verwendungsebene
	Deutschlehrrausbildung	20	3,389	0,473	mittlere Ebene
Gedächtnisstrategien	Deutschübersetzen	10	2,933	0,683	mittlere Ebene
	Deutschlehrrausbildung	20	3,111	0,554	mittlere Ebene
Kognitivstrategien	Deutschübersetzen	10	2,857	0,476	mittlere Ebene
	Deutschlehrrausbildung	20	3,417	0,706	mittlere Ebene
Kompensationsstrategien	Deutschübersetzen	10	3,217	0,533	mittlere Ebene
	Deutschlehrrausbildung	20	3,683	0,566	obere Ebene
Metakognitivstrategien	Deutschübersetzen	10	3,622	0,602	obere Ebene
	Deutschlehrrausbildung	20	3,058	0,643	mittlere Ebene
Affektivstrategien	Deutschübersetzen	10	2,717	0,720	mittlere Ebene
	Deutschlehrrausbildung	20	3,492	0,914	mittlere Ebene
Sozialstrategien	Deutschübersetzen	10	3,667	0,648	obere Ebene

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 10 macht deutlich, dass die türkischen L3-Lerner nur die *Metakognitivstrategien* in der oberen Verwendungsebene vom Durchschnitt als (\bar{x} =3,683) und als (\bar{x} =3,622) verwenden. Dabei sieht man auch deutlich die in der oberen Verwendungsebene vom Durchschnitt als (\bar{x} =3,667) gelegenen *Sozialstrategien* von den L3-Lernern, die an der Abteilung für Übersetzen immatrikuliert sind. Die anderen Subkategorien der Sprachlernstrategien liegen in der mittleren Verwendungsebene. Durch diese Ergebnisse kommt eine Wahrheit ans Licht, dass

die türkischen Fremdsprachenlerner die Metakognitivstrategien in der oberen Ebene verwenden, ohne zu unterscheiden, ob es eine L2 oder eine L3 ist. Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Bekleyen (2005, S. 117) verifizieren auch unsere Feststellung, weil die Verwendungsebene der Metakognitivstrategien von L2-Lernern in Bekleyen (2005) auch in der oberen Ebene vom Durchschnittswert als ($\bar{x}=3,78$) ermittelt wurde, d.h. unsere L3-Lerner verwenden dieselben Sprachlernstrategien, die sie auch im L2-Lernprozess verwendet haben. Nun möchten wir die Verwendungsebene von unseren L3-Lernern nach der Präsentation über die Sprachlernstrategien der Forscherin tabellarisch im Folgenden darlegen, damit die geänderte Reihenfolge der Sprachlernstrategien deutlicher wird:



Tabelle 11

Verwendungsebene der nachtestlichen Sprachlernstrategien der L3-Lerner in den Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität

Strategie	Lerner an der Abteilung für	N	\bar{X}	S	Verwendungsebene
Gedächtnisstrategien	Deutschlehrerausbildung	20	3,739	0,607	obere Ebene
	Deutschübersetzen	10	2.922	0,679	mittlere Ebene
Kognitivstrategien	Deutschlehrerausbildung	20	3,439	0,551	mittlere Ebene
	Deutschübersetzen	10	3.100	0,606	mittlere Ebene
Kompensationsstrategien	Deutschlehrerausbildung	20	3,767	0,806	obere Ebene
	Deutschübersetzen	10	3,150	0,837	mittlere Ebene
Metakognitivstrategien	Deutschlehrerausbildung	20	3,839	0,624	obere Ebene
	Deutschübersetzen	10	3,589	0,867	obere Ebene
Affektivstrategien	Deutschlehrerausbildung	20	3,217	0,908	mittlere Ebene
	Deutschübersetzen	10	2.900	0,708	mittlere Ebene
Sozialstrategien	Deutschlehrerausbildung	20	3,542	0,770	obere Ebene
	Deutschübersetzen	10	3,533	0,777	obere Ebene

Quelle: Eigene Darstellung

Die in Tabelle 10 und Tabelle 11 dargelegten Ergebnisse der vor- und nachtestlichen Befragungen über die Sprachlernstrategien von den L3-Lernern an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung zeigen so klar, dass die Metakognitivstrategien mit den Durchschnittswerten von (\bar{x} =3,683) und von (\bar{x} =3,839) nicht nur den **ersten Platz** einnehmen, sondern auch in der oberen Verwendungsebene liegen. Somit wurde erneut festgestellt, dass **die türkischen L3-Lerner an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung meistens die Metakognitivstrategien bevorzugen.**

Auf dem **zweiten Platz** der vortestlichen Befragung über die Sprachlernstrategien von den L3-Lernern an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung sieht man die Sozialstrategien mit dem Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,492$), die an der nachtestlichen Befragung mit dem Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,542$) den **vierten Platz** einnehmen.

Die Kompensationsstrategien nehmen den **dritten Platz** mit dem Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,417$) an den vortestlichen Ergebnissen der L3-Lerner, die an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung immatrikuliert sind. Gemäß den Ergebnissen der nachtestlichen Befragung nehmen sie aber den **zweiten Platz** mit dem Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,767$) ein.

Auf dem **vierten Platz** der vortestlichen Ergebnisse von den L3-Lernern an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung sind die Gedächtnisstrategien mit dem Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,389$) zu sehen, die an den nachtestlichen Ergebnissen mit dem Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,739$) den **dritten Platz** einnehmen.

Nach den vortestlichen Ergebnissen von den L3-Lernern an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung nehmen die Kognitivstrategien den **fünften Platz** mit dem Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,111$) ein. Sie kommen mit dem Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,439$) an den nachtestlichen Ergebnissen zum Vorschein. Sie schützen also ihren Platz, aber diesmal mit einem höheren Durchschnittswert.

Die Affektivstrategien der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung nehmen mit dem vortestlichen Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,058$) den **sechsten Platz** ein und schützen somit ihren Platz auch nach der nachtestlichen Befragung, aber sie kommen diesmal mit einem höheren Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,217$) ans Licht.

Die Reihenfolge der Lernstrategien änderte sich auch bei den L3-Lernern an der Abteilung für Deutschübersetzen. Denn die Sozialstrategien an den vortestlichen Ergebnissen wurden mit dem Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,667$) ausgerechnet. Sie nehmen somit den **ersten Platz** ein, aber sie fallen auf den **zweiten Platz** mit dem nachtestlichen Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,533$) ab.

An den vortestlichen Ergebnissen der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschübersetzen sieht man die Metakognitivstrategien, die den **zweiten Platz** mit dem Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,622$) einnehmen. Sie sind aber mit dem nachtestlichen Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,589$) **an der Spitze** zu sehen.

Die vor- und nachtestlichen Ergebnisse der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschübersetzen zeigen die Kompensationsstrategien mit dem vortestlichen Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,217$) und dem nachtestlichen Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,150$) auf dem **dritten Platz**.

Auf dem **vierten Platz** sieht man die Gedächtnisstrategien der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschübersetzen mit dem vortestlichen Durchschnittswert von ($\bar{x}=2,933$). Sie fallen aber auf den **fünften Platz** mit den nachtestlichen Durchschnittswert von ($\bar{x}=2,922$) ab.

Die Kognitivstrategien der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschübersetzen nehmen den **fünften Platz** mit dem vortestlichen Durchschnittswert von ($\bar{x}=2,857$) ein. Sie kommen mit dem nachtestlichen Durchschnittswert von ($\bar{x}=3,100$) auf den **vierten Platz**.

Die Affektivstrategien der L3-Lerner an der Abteilung für Deutschübersetzen nehmen sowohl mit dem vortestlichen Durchschnittswert von ($\bar{x}=2,717$) als auch mit dem nachtestlichen Durchschnittswert von ($\bar{x}=2,900$) den **sechsten Platz** ein. Somit wurde festgestellt, dass die Affektivstrategien in den Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Trakya Universität immer den letzten Platz einnehmen.

Die Ergebnisse der Durchschnittswerte der Sprachlernstrategien verifizieren die Ergebnisse der empirischen Untersuchung über die Sprachlernstrategien von Bekleyen (2005, S. 113-122), denn sie hat durch eine Untersuchung mit Studierenden an der Abteilung für Englischdidaktik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Dicle Universität festgestellt, dass die türkischen Englischlerner alle sechs Kategorien der Sprachlernstrategien mit den Durchschnittswerten von ($\bar{x}=2,94$) bis ($\bar{x}=3,78$) verwenden. Diese Durchschnittswerte für die sechs Kategorien der Sprachlernstrategien sehen bei unseren Probanden in der mittleren Verwendungsebene als ($\bar{x}=2,90$) und in der oberen Verwendungsebene als ($\bar{x}=3,839$) aus. Als Folge dessen können wir sagen, dass die Verwendungsebenen der Sprachlernstrategien auch bei unseren L3-Lernern nicht in der unteren Ebene liegen. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, sind die Ergebnisse von Bekleyen (2005) und von unseren Probanden fast identisch.

Die Durchschnittswerte der Gedächtnisstrategien und der Kompensationsstrategien der L3-Lernenden, die an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung immatrikuliert sind, aber an den universitären Vorbereitungsklassen Deutsch lernten, liegen in der oberen Verwendungsebene, weil sie als ($\bar{x}=3,739$) und als ($\bar{x}=3,767$) ausgerechnet wurden. Die Verwendungsebene der

Gedächtnisstrategien für die Lerner an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Ondokuz Mayıs Universität wurde von Oflaz (2008, S. 293) als ($\bar{x}=3.02$) berechnet. Dieses Ergebnis weist auf die mittlere Ebene hin. In dieser Hinsicht dürfte man sagen, dass unsere L3-Lerner bei der Verwendung der Gedächtnisstrategien bewusster sind.

Die nächstlichen Durchschnittswerte der Metakognitivstrategien und Sozialstrategien unserer L3-Lernenden an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung wurden als ($\bar{x}=3,839$) und als ($\bar{x}=3,542$) und unserer L3-Lernenden an der Abteilung für Deutschübersetzen als ($\bar{x}=3,589$) und als ($\bar{x}=3,533$) ermittelt und liegen somit in der oberen Ebene. Diese Verwendungsebenen sind auch bei Oflaz (2008) in der oberen Ebene und kommen als ($\bar{x}=3,73$) und als ($\bar{x}=3,53$) ans Licht, d.h. seine Ergebnisse verifizieren in diesem Hinblick unsere Ergebnisse. Die Verwendungsebenen der anderen Kategorien von den Sprachlernstrategien liegen in der mittleren Ebene mit den Durchschnittswerten von ($\bar{x}=2,500$) und von ($\bar{x}=3,400$). In dieser Hinsicht sehen die Ergebnisse von Oflaz (2008) mit unseren Ergebnissen fast identisch aus.

Die Reihenfolge der Verwendungsebenen sind bei unseren Probanden unterschiedlich, weil die L3-Lerner an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung die Metakognitivstrategien am häufigsten verwenden. Dagegen verwenden die L3-Lerner an der Abteilung für Deutschübersetzen die Sozialstrategien am häufigsten, die nach der Präsentation der Forscherin über die Sprachlernstrategien gleich nach den Metakognitivstrategien den zweiten Platz eingenommen hat. Bis auf die Affektivstrategien der zwei Gruppen wurde die Reihenfolge in verwendungsebenener Hinsicht geändert, die in Tabelle 10 und Tabelle 11 deutlich zu sehen ist. Wir sind der Auffassung, dass diese unterschiedlichen Verwendungsebenen aus den beruflichen Zielen der Probanden entstehen können, d.h. die Lehrerkandidaten lernen die L3, um das Gelernte in Zukunft zu lehren, während die Übersetzerkandidaten durch das Gelernte Texte schriftlich übersetzen möchten.

Diese Feststellungen über die Verwendungsebenen der türkischen L3-Lerner weisen darauf hin, dass die Sprachlernstrategien von bereits gelernten Sprachen im L3-Lernprozess abgeändert werden müssen, da sie aufgrund der strukturellen Unterschiede zwischen der L2 und der L3 die Entwicklung einer Lernersprache verursachen können. Obwohl die L2 und die L3 genetisch verwandt sind, gibt es morphosyntaktische und lexikosemantische Differenzen zwischen dem Englischen und dem Deutschen. Das

heißt, die L2-Erfahrungen können nicht nur lernerleichternde, sondern auch lernhemmende Einflüsse auf die L3 haben, genauso wie bei unseren L3-Lernern. Daher sind wir der Auffassung, dass türkische L3-Lerner unabhängig von L2-Erfahrungen und L2-Lernstrategien die L3 lernen sollten, falls sie die L3 (das Deutsche) an den universitären Vorbereitungsklassen und nur in zwei Semestern intensiv lernen müssen.

Da türkische L3-Lerner älter und erfahrener als im L2-Lernprozess sind, sollten sie im L3-Lernprozess bewusster und planmäßiger werden. Sie dürfen ja manche L3-Strukturen der L2 gegenüberstellen, wenn sie in morphosyntaktischer und lexikosemantischer Hinsicht identisch sind. Andernfalls müssen sie die L3-Strukturen einfach so akzeptieren und verwenden, wie sie sind. Sie sollten also akzeptieren, dass die deutsche Sprache ihre eigenen Regeln hat, die weder im Englischen noch im Türkischen vorhanden sind. Daher sollten die L3-Lerner sich in Lernsituationen möglichst sowohl von L2 wie auch von L1 distanzieren.

TEIL X

FEHLERANALYSE DER SCHRIFTLICHEN PRÜFUNGEN

10.1. Kontrastive Analyse einer Frage aus A1

Die erste Frage der ersten Zwischenprüfung impliziert die ersten fünf Lektionen von *DaF kompakt A1-B1* (siehe dazu Sander et al. 2011, S. 4-9), die innerhalb der fünf Wochen behandelt worden sind. Um alles übersichtlich darlegen zu können, wurde im Folgenden eine abgekürzte und tabellarische Darstellung der Lektionen mit den Handlungsfeldern und Grammatikthemen illustriert:

Tabelle 12

Lektionen und Themen von A1-B1 im Lehrwerk DaF-Kompakt

Lektionen von A1	Handlungsfelder	Grammatik
1. Ich und die anderen	Begrüßung und Vorstellung Telefonnummer Personalbogen	*regelmäßige Verben im Präsens; (<i>sein</i>) *Personalpronomen im Nom. *Wortstellung: Aussagesatz, <i>W-Fragen mit Wie?, Wo?, Woher? Ja/Nein Frage.</i>
2. Termine	Geschäfts- und Privattermine Kulturangebote Urlaubsplanung	*Verneinung <i>nicht / kein</i> , *Wortstellung: Aussagesatz bestimmter und unbestimmter Artikel und Negativartikel im Nominativ und im Akkusativ *Personalpronomen im Akk. * <i>W-Fragen mit Wer?, Was?, Wen?, Wann?</i> *Genitiv <i>-s</i> bei Personennamen.
3. Unternehmen Familie	Aufgaben als Au-pair Lebensmittel im Supermarkt	*Modalverben im Präsens: <i>können, müssen</i> *Wortstellung in Sätzen mit

	Familie	Modalverben, Konnektor <i>und, noch, kein- ...mehr</i> *W-Fragen mit <i>Wie viel? Wie viele?</i> *Possessivartikel im Nom. *Verben mit Vokalwechsel im Präsens *Modalverben: <i>dürfen, wollen, mögen</i>
4.Spiel und Spaß	Freizeit und Hobbys Sportarten Sportverein	* <i>haben / sein</i> im Präteritum regelmäßige Verben im Perfekt *Konnektoren: <i>denn, oder, aber.</i>
5.Endlich ein Zimmer!	Zimmersuche und Möbel.	*Verben mit trennbaren Vorsilben im Präsens und Perfekt *Verben mit trennbaren Vorsilben und Modalverben im Präsens *Verben mit untrennbaren Vorsilben im Perfekt unregelmäßige und gemischte Verben im Perfekt.
6.Kleider machen Freunde	Kleidung Farben Materialien	*Formelle Imperativsätze mit <i>Sie</i> , informelle *Imperativsätze, Vorschläge mit <i>wir</i> *Vorschläge mit Sollen/Wollen <i>wir...? Soll ich...?</i> *Modalpartikeln: <i>doch, mal, doch mal</i>
7.Grüezi in der Schweiz	Sehenswürdigkeiten in Bern Wegbeschreibung Einladung / interkulturelle Erfahrung	*Ortsangaben mit Akk. / Dat. *Indefinitpronomen: <i>etwas, nichts, alle, man</i>

		*Verwendung von Präsens für Zukünftiges
		*Nomen aus Adjektiven nach <i>etwas / nichts</i>
		*Nomen aus dem Infinitiv von Verben
8.Mmm, das schmeckt!	Essen und Trinken Im Restaurant Party: Vorbereitung und Feier	*zusammengesetzte Nomen und ihre Artikel *Adjektive im Nom. / Akk. Nach unbestimmtem Artikel *Negativartikel und Possessivartikel
Lektionen von A2	Handlungsfelder	Grammatik
		*n-Deklination im Nom., Akk., Dat.
		*Personalpronomen im Dat.
9.Feste feiern, wie sie fallen	Weihnachten Geschenke Einladung Feste und Bräuche	*Dativergänzung mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel, *Negativ- und Possessiv; *Stellung von Dativ- und Akkusativergänzung
10.Umziehen, ausziehen, einziehen	Wohnlage in Zürich Wohnung mieten Wohnung einrichten	*Adjektive im Nom., Akk., und Dat. vor Nomen ohne Artikel *Possessivpronomen im Nom., Akk., Dat. *Wechselpräpositionen
11.Neu in Köln	Sehenswürdigkeiten in Köln Studium im Ausland WG-Regeln Sprache in Köln	*Nebensätze mit <i>weil, dass</i> ; *Reflexivpronomen im Akk., Dat. *Präpositionen mit Zeitangaben *Adjektive im Nom., Akk., Dat. nach bestimmtem und

		unbestimmtem Artikel
		*Negativ- und Possessivartikel
		*Konditionale Nebensätze mit <i>wenn</i>
		*temporale Nebensätze mit <i>als</i> ;
12. Bankgeschichten und andere	Auf der Bank Anzeige bei der Polizei Im Fundbüro Märchen und Geschichten	*Präteritum von regelmäßigen, unregelmäßigen, gemischten Verben und Modalverben *Verben mit Dativergänzung
		*Temporale Nebensätze mit <i>seit(dem), bis</i> ;
13. Die Gesundheit ist wie das Salz	Krankheit und Schmerzen Beim Arzt Menschlicher Körper	*Bedeutung von Modalverben *brauchen...nicht/kein-...zu + <i>Infinitiv</i> *kausale Verbindungsadverbien: <i>darum, deshalb, daher, deswegen</i> *der Diminutiv *Frageartikel und -pronomen: <i>welch-</i>
14. Herbst in München	Wetterbericht Kleidung kaufen Oktoberfest	*Demonstrativartikel und – pronomen: <i>dies-, der, das, die</i> *Indefinitartikel und – pronomen: <i>jed-, kein-, all-, viel-, wenig-</i> *Wortstellung von Orts- und Zeitangaben im Satz
15. Eine Reise nach Wien	Übernachtungsmöglichkeiten Reiseplanung Stadtbesichtigung Wegbeschreibung	*Indirekte Fragesätze *Ortsangaben: <i>bei, (bis)zu, links / rechts / gegenüber von, entlang, rein / raus</i>
16. Fünfhundert Berufe! Aber welcher?	Ausbildungsmöglichkeiten Berufe Berufswahl	*Höfliche Fragen, Wünsche, *Empfehlungen, Vorschläge: Konjunktiv II. von <i>haben, können, dürfen, werden,</i>

		<i>sollen</i>
		*Genitivergänzungen mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel
		*Adjektive im Genitiv nach bestimmtem und unbestimmtem Artikel,
		*Relativsätze und -pronomen im Nom., Akk., Dat.
17. Praktikum: Erfahrung, Lernen, Spaß	Bewerbung um Praktikum Firmengeschichte: Ritter Sport 1. Tag im Praktikum	Passiv im Präsens und Präteritum; *Wortstellung im Satz *Vergleiche: Komparativ und Superlativ (prädikativ); *Vergleiche: mit <i>so / genauso...wie, nicht so...wie, als</i>
18. Von Alpen bis ans Meer	Urlaubsregionen und -angebote in Deutschland Unterkunft und Verpflegung Sportarten	*Vorsilbe: <i>un</i> *Temporale Nebensätze mit <i>wenn / als; werden + Nominativergänzung oder Adjektive</i>
Lektionen von B1	Handlungsfelder	Grammatik
19. Trainee in Lichtenstein	Fürstentum Lichtenstein Reiseplanung und Verkehrsmittel Reklamation Reisegepäck	*Höfliche Vorschläge, Ratschläge: Konjunktiv II von <i>sein</i> *Vergleiche: Komparativ und Superlativ (attributiv); *Relativsätze mit <i>wo</i> *Passiv im Perfekt
20. Verkehrsunfall in der Innenstadt	Verkehrsunfall Versicherung: Schadensmeldung; Grafik: Entwicklung Verkehrsunfälle mit Todesfolge	*Passiv mit Modalverben im Präsens und Präteritum * <i>sein</i> -Passiv *Partizip Perfekt als Adjektiv
21. Kreativ in Hamburg	Sehenswürdigkeiten und Veranstaltungen in Hamburg; Theaterstück: Kalt erwischt in Hamburg	*Adjektive im Gen. vor Nomen ohne Artikel

		*Infinitivsätze mit <i>zu</i> ;
		*Alternativen mit <i>entweder ... oder</i>
		*Indefinitartikel und – pronomem mit <i>irgend-</i> ;
		*Konjunktiv II von regelmäßigen, unregelmäßigen und gemischten Verben
22. Ab die Post	Postsendung Beschwerden bei der Post	*Irreale Konditionalsätze mit und ohne <i>wenn</i>
		*Kausale Verbindungen mit <i>wegen / nämlich</i>
		*Konzessive Haupt- und Nebensätze mit <i>trotzdem / dennoch, zwar... aber, obwohl</i> ;
23. Studium in Deutschland	Hochschultypen Studienfächer Ungewöhnliche Lebenswege	*Konjunktiv II: irreale Wunschsätze
		*Finalsätze mit <i>damit</i> , <i>um... zu, zum / zur + Nomen</i>
24. Mit der Natur arbeiten	Freiwilligeneinsatz in der Schweiz Natur und Landwirtschaft	*Fragewort: <i>Wo... ?</i>
		*Präpositional: <i>da...</i>
		*Partizip Präsens als Adjektiv
25. Die Kunst, (keine) Fehler zu machen	Formen der Begrüßung Besonderheiten bei Small Talk Duzen und Siezen Anrede und Schreibstil	*Reflexivpronomen mit reziproker Bedeutung
		*Konsekutive Haupt- und Nebensätze mit <i>also</i> , <i>folglich, sodass / so..., dass</i>
26. Auf nach Dresden!	Arbeitsvertrag 1. Arbeitstag: Vorstellung Wirtschaftsstandort Sachsen	*(<i>sich</i>) <i>lassen</i> + <i>Verb</i> im Präsens und Perfekt
		*Modalverben im Perfekt
		*Plusquamperfekt Aktiv und Passiv
27. Geschichten und Gesichter Berlins	Sehenswürdigkeiten in Berlin Geschichte Berlins	*Vorzeitigkeit mit Nebensätzen mit <i>nachdem</i> ;
		*Nachzeitigkeit mit Nebensätzen mit <i>bevor</i> ;
		*Gleichzeitigkeit mit

		Nebensätzen mit <i>während</i> *Futur I: <i>werden + Infinitiv</i> ; <i>brauchen ...nur zu +</i> <i>Infinitiv</i> ;
28. Von hier nach dort- von dort nach hier	Auswanderungsgründe Informationen für Auswanderer Sehenswürdigkeiten in Innsbruck	*Zweiteilige Konnektoren: <i>sowohl ... als auch; nicht</i> <i>nur ..., sondern auch;</i> <i>weder... noch</i>
29. Interessieren Sie sich für Politik?	Das politische System in Deutschland Bundesländer Bundestagswahl Parteien und ihre Programme	*Verhältnisse ausdrücken mit <i>je... desto / umso</i> ; *Relativsätze mit <i>was / wo ...</i> ;
30. Hauptperson Deutsch	Länder, Regionen, wo Deutsch gesprochen wird Entwicklung des Deutschen Varietäten des Deutschen Deutsch lernen kleine Texte und Gedichte	*Indefinitartikel und -pronomen: <i>manch- / einig-</i> *Relativsätze und -pronomen im Genitiv

Quelle: Sander, 2011, S. 4-9 (abgekürzt von der Autorin)

10.1.1. Morphosyntaktische und lexikosemantische Interferenzfehler

In diesem Abschnitt werden nur die fehlerhaften Ausdrücke der L3-Lerner in Bezug auf die grammatischen/morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler kontrastiv analysiert. Um das Syntagma zu schützen, wird diese Analyse in einer Mischform interpretiert, weil die beiden Fehlerarten zusammen in einem Beispielsatz⁶⁹ zum Vorschein kommen können. Deshalb ist die Differenzierung der Verbindung von morphosyntaktischen und lexikosemantischen Fehlerarten unmöglich. Dabei möchten wir auch die intellekten Sprachlernstrategien, welche u.a. auch die Transfer-, Vermeidungs- Übergeneralisierungs- und Kompensationsstrategien umfassen, unserer L3-Lerner festlegen, indem wir die Fehlerarten auf den Sprachniveaus A1, A2

⁶⁹ **Die interferenzhaltigen Ausdrücke** der Probanden, die durch kontrastive Linguistik analysiert werden, sollen nicht nur die Sprachniveaus A1, A2 und B1 einschliessen, sondern auch einen bestimmten Teil implizieren, um die Kumulation der Fehlerkategorien feststellen zu können, falls jeder Lerner in diesem Teil seine interferenzhaltigen Ausdrücke produziert hat. Andernfalls werden die nächsten Ausdrücke bevorzugt, die fehlerhaft sind. Die korrekten Äußerungen werden deshalb ausgelassen.

und B1 tabellarisch in Abschnitt 10 unter 10.1.2. und 10.2.2. und auch 10.3.2. klassifizieren.

Unsere Kriterien zur kontrastiven Analyse umfassen einfache und fehlerlose Sätze auf Deutsch, die schon im Unterricht mehrmals behandelt wurden. Demzufolge impliziert **die erste Prüfungsfrage aus dem Sprachniveau A1** die folgenden Fragen, die die Lerner für sich selbst und ihre Eltern beantworten sollten:

- *Wie heißen Sie?*
- *Wie alt sind Sie?*
- *Was sind Sie von Beruf?*
- *Was essen und trinken Sie gern/ nicht gern?*
- *Was sind Ihre Hobbys?*
- *Was machen Sie abends? Warum?*

1. Lernerin:

- a)⁷⁰ * Meine Hobbys sind (...) und *Buch lesen*. (...) denn ich bin *Schülerin*.
- b) Hobilerim (...) ve kitap okumak (...) çünkü ben bir öğrenciyim.
- c) Meine Hobbys sind (...) und Bücher lesen. (...), denn ich bin Studentin.

Der erste Interferenzfehler ist ein graphemischer, also orthografischer Fehler und er geht darauf zurück, dass man im Türkischen für diesen deutschen Ausdruck (*Bücher lesen*) die Singularform (*Buch lesen*) bevorzugt.

Der zweite Interferenzfehler ist dagegen ein lexikosemantischer Interferenzfehler, bei dem es der Lernerin schwerfällt, zu unterscheiden, wann und wo sie die deutschen Nomina *Schülerin* und *Studentin* ausdrücken sollte. In der Regel geht dieser lexikosemantische Interferenzfehler auch auf Türkisch zurück, denn es gibt für die beiden Nomina im Deutschen *Schülerin* und *Studentin* nur eine adäquate Äquivalenz im Türkischen, die als “*öğrenci*” (Wendt, 1993, S. 380) auftaucht und mit den Schulnamen genauso wie (*Lise Öğrencisi*) oder (*Üniversite Öğrencisi*) gebraucht wird. Daher kann

⁷⁰ Bei der Auswahl *a*) handelt es sich jeweils um einen interferenzhaltigen Ausdruck von L3-Lernern, bei *b*) um türkischsprachigen Hintergrund des Interferenzfehlers in *a*) und bei *c*) um die deutschsprachige Intention in korrigierter Form von *a*).

man ungezwungen ausdrücken, dass diese Lernerin eher unter dem Einfluss der L1-Strukturen diese Frage beantwortet hat.

2. Lernerin:

- a)* Ich esse gern *den* Apfel. (...) trinke gern *das* Wasser. *Mein Vater Hobbys* sind (...) Ich *make* abends *lesen*.
- b) Elma yemeyi severim. Su içmeyi severim. Babamın hobileri (...) Akşamları (...) okurum.
- c) Ich esse gern Äpfel. (...) trinke gern Wasser. Seine Hobbys sind (...) Ich lese abends (...)

An dem Ausdruck, der nicht nur den Aorist signalisiert, sondern auch über die Gewohnheiten informiert, was man gerne macht, trinkt oder isst, präferiert man in der Regel das Artikelwort weder in L2 noch in L3, aber die Lernerin bevorzugte, den bestimmten Artikel anzuwenden, der auf eine bestimmte Sache hinweist. Daher ist der bestimmte Artikel bei einem solchen Gebrauch überflüssig. Des Weiteren sieht man einen orthografischen Fehler beim Akkusativobjekt (*Apfel*), das mit Umlaut in der Pluralform gebraucht werden sollte.

An dem dritten Satz (*Mein Vater Hobbys*) sieht man deutlich den Einfluss von L2, selbst wenn das Genitivsuffix (-s) nur *bei Personennamen* in der zweiten Lektion schon behandelt wurde. Durch diese morphosyntaktischen Interferenzfehler versuchte sie, ihre eigene Hypothese zu formulieren, damit die morphosyntaktischen Lücken in L3 überbrückt werden können.

Als morphosyntaktischer und lexikosemantischer Interferenzfehler kann man den letzten Satz (*Ich make abends lesen*) betrachten, indem sie das inadäquate Verb (*machen*) konjugiert und das Vollverb⁷¹ (*lesen*) nominalisiert hat. Auf diese Weise versuchte die Lernerin, diese Frage (*Was machen Sie abends?*) zu beantworten. Die erste Fremdsprache (L2) beeinflusst die L3, indem das Verb (*machen*) genauso wie (*do*) im Englischen (*What do you do? / I do -*) gebraucht wird. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass das Englische die erste Fremdsprache der Probanden ist. Deshalb sieht man oft den Einfluss von L2 auf die L3. Aufgrund dieser

⁷¹ Vollverb ist "ein Verb, das allein das Prädikat bilden kann," (Götz et al., 2008, S. 1187).

Transferstrategie der Lerner können diese morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler erscheinen.

3. Lerner:

- a)*Ich mache meine Hausaufgaben *am abends*, denn ich habe *kein Zeit am morgens*.
- b) Akşamları ödevlerimi yaparım. Çünkü sabahları vaktim yok.
- c) Ich mache abends meine Hausaufgaben, denn ich habe morgens keine Zeit.

Auf der morphosyntaktischen Ebene sieht man die Negation (*kein-*), die aufgrund des femininen Substantivs (*die Zeit*) im Akkusativ dekliniert werden sollte, weil das Verb (*haben*) eines Akkusativobjekts bedarf. Der Lerner übergeneralisiert hier die Deklinationsregeln von Nomina und ignoriert einfach die Deklination von Genera, obgleich die Verneinung mit (*nicht/kein-*) in der zweiten Lektion schon behandelt wurde.

Der Lerner schreibt einerseits die Präposition mit der adäquaten Deklination im Dativ (*an dem*), andererseits ergänzt er sie mit den Zeitadverbien (*abends / morgens*). Dieser Gebrauch führt ihn zum lexikosemantischen Interferenzfehler, denn solche Adverbien kommen nicht mit Präpositionen vor, und wenn diese Präposition bevorzugt wird, bedarf es eines Nomens wie z.B. (*am Abend /am Morgen*) nicht eines Adverbs. Man sieht auch hier den Einfluss von L2, weil der Lerner die L2-Strukturen "unkontrolliert mit der L3 in Verbindung setzt[t]", wie Köksal (2008, S. 73) zur Sprache gebracht hat.

4. Lerner:

- a)* Meine Lieblingsessen ist *Pilav*. Meine Lieblingsstrinken ist *Ice-Tea*. Meine Hobbys sind schwimmen, *Guitar* spielen (...) Ich studiere, *fernsehe* (...) abends.
- b) En sevdiğim yemek Pilavdır. En sevdiğim içecek Buzlu-Çaydır. Hobilerim yüzmek, Gitar çalmaktır (...) Akşamları (Almanca) çalışırım, televizyon izlerim, Gitar çalarım.
- c) Mein Lieblingsessen ist Reisgericht. Mein Lieblingsgetränk ist Eistee. Meine Hobbys sind schwimmen, Gitarre spielen (...) Ich studiere abends (Deutsch), sehe fern.

Vor allem ist hier wieder eine Übergeneralisierung zu sehen, die aufgrund des fehlerhaft deklinierten Possessivpronomens (*mein-*) einen morphosyntaktischen Interferenzfehler hervorruft. Dem Lerner fällt es schwer, zu unterscheiden, wo das Pluralsuffix (-e) an dem Possessivpronomen (*mein-*) genutzt wird. Der Lerner hat noch nicht gelernt, dass jedes Nomen im Deutschen über ein Genus (*der, die, das*) verfügt, und die Deklination dieses Artikels auch die Deklination des Possessivpronomens (*mein- dein-, etc.*) beeinflusst. Ferner sind hier einige Nomina aus L1 (*Pilav*) und aus L2 (*Ice-Tea* und *Guitar*) entlehnt, wobei er seinen geringen Wortschatz in der L3 vertuscht, d.h. er füllt die lexikalischen Lücken in der Zielsprache mit entlehnten Nomina aus L1 und L2. Das letzte Beispiel auf der morphosyntaktischen Ebene ist das trennbare Verb (*fernsehen*). Zwar wurde das Thema (*Verben mit trennbaren Vorsilben im Präsens und im Perfekt*) in der fünften Lektion behandelt, aber der Lerner macht doch diesen Fehler und konjugiert das trennbare Verb (*fernsehen*) derart, als ob es ein untrennbares Verb wäre.

Das nächste Beispiel ist auf der lexikosemantischen Ebene und erscheint als ein Nomen (*Lieblingstrinken*), das mit dem Nomen (*Lieblingsgetränk*) verwechselt wurde. Der Lerner kann noch nicht das Verb (*trinken*) von dem Nomen (*Getränk*) differenzieren, weil er noch Anfänger ist, dennoch formuliert er eine Hypothese, in der er ein Kompositum aus zwei Worten darstellt.

5. Lernerin:

a)* Hobbys von *meine* Mutter sind (...) Hobbys von *mein* Vater sind (...)

Wir trinken Tee abends *dann* wir trinken gern Tee.

b) Annemin hobilerim (...) Babamın hobileri (...) Akşamları çay içeriz. Çünkü çay içmeyi severiz.

c) Hobbys von meiner Mutter (...) Hobbys von meinem Vater (...) Wir trinken abends Tee, denn wir trinken gern Tee.

Als ein morphosyntaktischer Interferenzfehler sieht man die Deklination der Possessivpronomina (*meine*) und (*mein*) im Nominativ, die aufgrund der Präposition (*von*) im Dativ dekliniert werden sollte. Die Lernerin profitiert hier von kognitiven Strategien, indem sie eine Wortgruppe bildet, ohne die grammatischen Regeln der Dativergänzung zu berücksichtigen, weil sie diesen Kasus (Dativ) noch nicht gelernt hat. Daher können wir diesen Gebrauch als eine Übergeneralisierung bezeichnen.

Das letzte Beispiel taucht auf der lexikosemantischen Ebene auf. Die Lernerin versucht hier, die Bedeutung von dem kausalen Konnektor (*denn*) durch einen temporalen Konnektor (*dann*) zu übertragen, ohne zu wissen, dass die beiden Konnektoren bezüglich der lexikosemantischen und morphosyntaktischen Ebene unterschiedliche Wörter sind. Somit verletzt sie auch das Satzgefüge.

6. Lernerin:

- a)*Mein Lieblingsessen ist ein Apfel. Lieblingsessen von *meine* Mutter ist *die* Brot
 (...) Mein Lieblingsstrinken ist *Orange waßer*/Wir essen abends. Denn, wir sind
Hunger.
- b) En sevdiğim yiyecek elmadır. Annemin en sevdiği yiyecek ekmektir (...) En sevdiğim içecek portakal suyudur. Akşamları... yeriz. Çünkü açız.
- c) Mein Lieblingsobst ist Apfel. Das Lieblingsessen von meiner Mutter ist Brot
 (...) Mein Lieblingsgetränk ist Orangensaft. /Wir essen abends Denn wir
 sind hungrig.

Lexikosemantische Interferenzfehler umfassen bei dieser Lernerin die Komposita (Lieblingsessen, Lieblingsstrinken und *Orange wasser*), durch die man neue Wörter bilden kann, indem man mindestens zwei Wörter zusammensetzt. Daher kann ein Kompositum aus Nomenkompositum (Nomen+Nomen), wie oben zu sehen ist, oder Verb+Nomen, Adjektiv+Nomen oder auch Adverb+Nomen bestehen. Manchmal kann das Nomenkompositum auch über drei Nomina (Nomen+Nomen+Nomen+Nomen) verfügen. In jedem Fall bestimmt das letzte Nomen nicht nur das Genus, sondern auch den Numerus. Aufgrund dieses Gebrauchs versucht sie, in Bezug auf kognitive Strategien Wortgruppen zu bilden, indem sie an dem zweiten Kompositum (*-trinken*) anstatt (*-getränk*) verwendet.

An dem dritten Kompositum (*Orange wasser*) sehen wir nicht nur den lexikosemantischen Interferenzfehler, sondern auch den Morphosyntaktischen, weil das Fugungselement (-n-) zwischen zwei Nomina nicht verwendet, und das zweite Nomen (*Wasser*) anstatt (*Saft*) bevorzugt wurde. In der Regel sieht man bei diesem Gebrauch den Einfluss von L1, weil man im Türkischen das Wasser auch für Fruchtsaft (*meyve suyu*) oder für Trinkwasser (*içme suyu*), etc. verwenden kann. Daher versuchte sie, Assoziationen mit dem Vorwissen in der Muttersprache zu verknüpfen. Ihr letztes

Beispiel erscheint wieder auf der lexikosemantischen Ebene, indem sie das Nomen (*Hunger*) anstatt des Adjektivs (*hungrig*) präferiert hat.

7. Lernerin:

- a)*Meine Mutter ist *die* Hausfrau. Mein Vater ist *der* Arbeiter. *Meine Mutter Hobbys* sind (...) Ich mache *hausaufgaben* am *abends* (...)
- b) Annem ev hanımıdır. Babam işçidir. Annemin hobileri (...)
Akşamları ödevleri yaparım (...)
- c) Meine Mutter ist Hausfrau. Mein Vater ist Arbeiter. Hobbys von meiner Mutter sind (...) Ich mache abends die Hausaufgaben (...)

In den ersten zwei Sätzen sind zwei redundante Elemente zu sehen, die als bestimmte Artikel (*die*) und (*das*) vor den jeweiligen Nomina (*Hausfrau* und *Arbeiter*) verwendet sind. Auf der morphosyntaktischen Ebene sieht man wieder den fehlerhaften Gebrauch einer Dativergänzung als (*Meine Mutter Hobbys*), wie wenn sie eine Genitivergänzung wäre. Da dieser Gebrauch schon auch bei zweiten und vierten Lernern analysiert wurde, wird er hier nicht interpretiert, aber man muss hier erneut betonen, dass der Einfluss von L2 bei diesem Gebrauch spürbar ist. Als nächstes Beispiel taucht das Akkusativobjekt (*hausaufgaben*) auf. Die Lernerin schreibt es mit einer Minuskel⁷² anstatt der Majuskel⁷³, aber sie ignoriert die Regeln der Orthografie⁷⁴, dass die Nomina in allen Fällen, sei es Nomen oder sei es Akkusativobjekt, großgeschrieben werden müssen. Das letzte Beispiel weist auf das Zeitadverb (*abends*) mit einer Dativpräposition (*an*) und einer adäquaten Artikeldeklinaton (dem) ohne Nomen auf. Da dieser fehlerhafte Gebrauch schon bei der zweiten Lernerin analysiert wurde, wird er hier nicht in Betracht gezogen.

8. Lernerin:

- a)* *Meine Mutter* Lieblingessen ist *Soup* (...) *Meine Hobbys* sind (...) ins *gehen* Kino (...) *Meine Eltern* *fernsehen* abends (...)
- b) Annemin en sevdiği yemek çorbadır. Hobilerim (...) sinemaya gitmek (...)
Annem ve babam akşamları televizyon izler (...)

⁷² Minuskel (f): Kleinbuchstabe (Wahrig, 1997, S. 865).

⁷³ Majuskel (f): Großbuchstabe (Wahrig, 1997, S. 834).

⁷⁴ Orthografie (f): Rechtschreibung (Wahrig, 1997, S. 932).

- c) Das Lieblingsessen von meiner Mutter ist Suppe (...) Meine Hobbys sind (...)
ins Kino gehen (...) Meine Eltern sehen abends fern (...)

Zum Unterschied zu den bisherigen Lernern sieht man hier einen morphosyntaktischen Interferenzfehler, der als (ins *gehen* Kino) vortritt. Das Vollverb (*gehen*) sollte nach dem Akkusativobjekt verwendet werden, weil es ein Redemittel ist. Im Deutschen werden solche Redemittel (wie Musik hören, im Internet surfen, Fußball spielen usw.), die mindestens aus zwei Wortpaaren bestehen, syntaktisch so formuliert. Des Weiteren wurde das Verb (*sein*) in diesem Satz konjugiert. Deshalb sollte das Verb (*gehen*) nach dem Akkusativobjekt (*ins Kino*) gebraucht werden. Obwohl das Thema *Hobbys* in der vierten Lektion mit allen dazu gehörigen Redemitteln behandelt wurde, macht sie diesen seltsamen Fehler.

Der erste Satz in (a) erweist (*Meine Mutter Lieblingsessen ist Soup*) den Einfluss von L2, an dem sie auch ein Objekt (*Soup*) auf Englisch verwendet hat. Wir können diese Übertragung aus L2 in die L3 als einen proaktiven und negativen Transfer betrachten.

Als letzter morphosyntaktische Interferenzfehler kommt wieder ein trennbares Verb (*fernsehen*) zum Vorschein, das genauso wie ein untrennbares Verb flektiert ist. Deshalb können wir diese fehlerhafte Verbflexion als Übergeneralisierung bezeichnen.

9. Lernerin:

- a)* Meine Mutter (...) Ihre *hobbys* sind (...) Sie ist *Hause Frau*. Mein Vater
(...) *Ihr hobbys* sind *auto* fahren und *musik* hören (...) Er *schlaft* abends.
Denn, er gern *schlafen*.
- b) Annem (...) Onun *Hobileri* (...) O, ev hanımıdır. Babam (...) Onun *Hobileri*
Araba sürmek ve müzik dinlemektir (...) Akşamları uyur. Çünkü uyumayı sever.
- c) Meine Mutter (...) Ihre *Hobbys* sind (...) Sie ist *Hausfrau*. Mein Vater (...)
Seine *Hobbys* sind *Auto* fahren und *Musik* hören (...) Er *schläft* abends, denn er
schläft gern.

An dieser Wiedergabe erscheint fast kein lexikosemantischer Interferenzfehler bis auf das Possessivpronomen (*Ihr hobbys*). Dieser Fehler stammt aus der L1, weil man im Türkischen für das dritte singularische Personalpronomen (*er, sie, es*) im Nominativ nur ein Personalpronomen (*o*) und als dessen Possessivpronomen im Nominativ (*sein-*,

ihr-) nur ein Possessivpronomen (*onun*) verwendet. Aufgrund dieses Gebrauchs im Türkischen formuliert sie eine Hypothese und macht einen proaktiven Transfer aus der L1 in die L3, der einen negativen Transfer initiiert hat. Ungeachtet dessen, dass es im Türkischen keine Genera oder keine Artikelwörter (der, die, das) gibt, achtet sie dabei auf die Deklinationen der Possessivpronomina (*Ihre / Ihr-*). Das beweist deutlich, dass sie die Genera im Deutschen beachtet hat, trotzdem verwendete sie das fehlerhafte Possessivpronomen (*Ihr-*) für eine männliche Person (*Vater*). Denn die Lernerin ist in zielsprachlicher Hinsicht nicht in der Lage, die Deklinationen der Possessivpronomina zu unterscheiden.

Als orthografische Fehler sind drei fehlerhafte Ausdrücke zu sehen, die als (*hobbys, auto, musik*) zum Vorschein kommen. Mit diesen Ausdrücken verstößt sie gegen die grammatischen Normen des Deutschen, indem sie die drei Nomina mit Minuskeln (*h-, a-, m-*) geschrieben hat. Ungeachtet dessen, dass sie auf diese Nomina nicht geachtet hat, schreibt sie ein Kompositum (*Hause Frau*), an dem sie das zweite Nomen getrennt und mit Majuskel, aber leider mit einem Suffix (-e) am ersten Nomen (*Haus*) gebraucht hat. Als Folge dessen wurde ein fehlerhafter Satz anhand einer inadäquaten Getrennschreibung des Kompositums im Deutschen gebildet.

Die fehlerhafte Flexion des Verbs (*schlafen*) kommt als letztes Beispiel ans Licht. Zwar wurden die Themen (*Verben mit Vokalwechsel im Präsens / Konnektor denn*) in der vierten Lektion behandelt, aber sie konjugiert doch dieses Verb zuerst ohne Vokalwechsel (-ä-) am Verbstamm als (Er *schlaft*) wie im Präsens, dann verwendet sie es als Infinitiv in einem Kausalsatz (Denn, er gern *schlafen*) am Satzende. Dieser Gebrauch von (-a-) kann als orthografischer Fehler bezeichnet werden. Übrigens hat sie den kausalen Konnektor (*weil*) mit dem (*denn*) verwechselt, die über unterschiedliche Wortstellungen verfügen.

Nicht nur die Konjugation des Verbs, sondern auch die Wortstellung und das Satzzeichen Komma sind fehlerhaft in diesem Satz (vgl. c).

10. Lernerin:

- a)* Mein Vater (...)Er trinkt *Water* gern (...) Seine *hobbys* sind (...) Abends
fernsehen wir *dann* wir mögen Fernsehen oder (...) trinken wir *Kafee* (...)
- b) Babam (...) Su içmeyi sever (...) Onun Hobileri (...) Akşamları televizyon izleriz.
 Çünkü televizyon izlemeyi severiz ya da (...) kahve içeriz (...)
- c) Mein Vater (...) Er trinkt gern Kaffee (...) Seine Hobbys sind (...) Wir sehen

abends fern, denn wir mögen das Fernsehen oder (...) trinken wir Kaffee (...)

Aufgrund des geringen Wortschatzes in L3 ergänzt sie die Lücke mit einem Wort (*Water*) aus L2. Dieser Gebrauch verursacht einen negativen Transfer in L3, aber die L2 fungiert hier für sie als eine Brückensprache. Als zwei grammatische Fehler sieht man die Wörter (*hobbys* und *Kafee*). Das erste Wort ist ein Nomen im Plural, das nach einem Possessivpronomen (*seine*) bevorzugt wurde, und das Zweite ist ein Akkusativobjekt (*Kafee*), weil das Verb (*trinken*) eines Akkusativobjekts bedarf. Diese Wörter sind im Hinblick auf Orthografie fehlerhaft, denn das Nomen (*hobbys*) ist mit einer Minuskel (*h-*) geschrieben und das Akkusativobjekt (*Kafee*) bedarf noch eines zweiten Lauts (-f-), (vgl. c.).

Der fehlerhafte Gebrauch des trennbaren Verbs (*fernsehen*) bewirkt einen morphosyntaktischen Interferenzfehler, weil es genauso wie ein untrennbares Verb konjugiert ist. Die Konjugationsregeln von untrennbaren Verben im Präsens wurden übergeneralisiert, indem die Lernerin sie auch für trennbare Verben verwendet hat. Mit anderen Worten: die Lernerin simplifiziert die Konjugationsregeln der untrennbaren Verben.

Auf der lexikosemantischen Ebene kommt der temporale Konnektor (*dann*) zum Vorschein, der anstatt des kausalen Konnektors (*denn*) verwendet wurde, weil die Syntax des Satzes und der Kontext darauf hinweisen, dass er ein Kausalsatz ist. Andernfalls sollte er als Inversionssatz formuliert werden, in dem das Subjekt nach dem Verb verwendet wird.

11. Lernerin:

- a)* Ich bin 18 *jahre* alt (...) Ich gehe ins Kino abends. *Dann* ich mag Kinofilm (...)
- b) Ben, 18 yaşındayım (...) Akşamları sinemaya gitmeyi severim. Çünkü sinema filmlerini severim (...)
- c) Ich bin 18 Jahre alt (...) Ich gehe abends ins Kino, denn ich mag die Kinofilme (...)

Der erste Fehler ist ein orthografischer Fehler, in dem das Wort (*jahr*) mit einer Minuskel (*j-*) geschrieben wurde, auch wenn es ein Nomen ist. Daher kann man diesen Fehler als einen orthografischen Fehler kennzeichnen. Der zweite Fehler kommt als ein lexikosemantischer Interferenzfehler vor, weil sie den kausalen Konnektor (*denn*) mit dem temporalen Konnektor (*dann*) verwechselt hat. Aus dieser Verwechslung entsteht

eine Bedeutungsabweichung, aber die syntaktische Reihenfolge des Satzes signalisiert einen Kausalsatz.

Das letzte Beispiel (*Kinofilm*) ist ein Akkusativobjekt, das nicht nur eine Gewohnheit, sondern auch einen Aorist signalisiert. Infolgedessen sollte dieses Akkusativobjekt im Plural stehen und mit dem bestimmten Artikel (*die*) zusammen als (*die Kinofilme*) gebraucht werden, weil es viele unterschiedliche Filmarten gibt, die hier nicht klar ausgedrückt sind, aber die Lernerin verwendet eine umfassende Form, die wir als einen Oberbegriff bezeichnen dürfen. Ferner muss man hier zur Sprache bringen, dass dieselben Fehler (*jahr*) und (*dann*) mehrmals auch in anderen Sätzen gebraucht wurden, in denen sie ihre Eltern vorgestellt hat.

12. Lernerin:

- a)* Ich *essen* gern Joghurt und *kuchen* (...) Ich mache abends *im Internet surfen* und *hausaufgaben gemacht* (...)
- b) Yoğurt ve pasta yemeyi severim (...) Akşamları internette sörf yaparım, ödevleri yaparım (...)
- c) Ich esse gern Joghurt und Kuchen (...) Ich surfe abends im Internet und mache die Hausaufgaben (...)

Die morphosyntaktischen Interferenzfehler sind an den Verben (*essen*) und (*surfen*) zu sehen. Da diese Verben nicht konjugiert sind, kommen sie in diesem Text pidginartig vor, die als ein Merkmal der Pidginsprache in Abschnitt 7 unter 7.2. bezeichnet wurde. Als zweiter Fehler tauchen zwei orthografische Fehler auf, die an den Akkusativobjekten (*kuchen*) und (*hausaufgaben*) deutlich zu sehen sind, denn sie sind nicht mit den Majuskeln (K und H), sondern mit den Miniskuln (k und h) geschrieben. Im Übrigen sollte das Akkusativobjekt (*Hausaufgaben*) mit dem bestimmten Artikel (*die*) verwendet werden, um morphologische Interferenzfehler zu reduzieren.

An dem Satz (Ich mache abends *im Internet surfen*) sieht man den Einfluss von L1, weil man im Türkischen das Verb (*machen*) zusammen mit dem Verb (*surfen*) verwendet. Daher versucht sie diese in der L1 erworbene Struktur, auch in die L3 zu übertragen. Und das letzte Verb im Perfekt (*gemacht*) ist in diesem Satz überflüssig, weil dasselbe Verb in demselben Satz auch im Präsens gebraucht wurde. Aufgrund dessen wird es hier ausgelassen.

13. Lernerin:

- a)* Ich esse gern *der* Reis (...) trinke gern *der* Wasser, aber mein Lieblings*trinken* ist Kola (...)
- b) Piriñ pilavımı severim (...) su içmeyi severim, fakat en sevdiğim içecek koladır (...)
- c) Ich esse gern Reis (...) trinke gern Wasser, aber mein Lieblingsgetränk ist Cola (...)

Die überflüssigen Elemente, die als bestimmte Artikel (*der*) vor den Akkusativobjekten (*Reis*) und (*Wasser*) zweimal bevorzugt wurden, initiieren hier die lexikosemantischen Interferenzfehler, weil man in einem solchen Gebrauch des Deutschen einen Artikel weder im Nominativ (*der, die, das*) noch im Akkusativ (*den, die, das*) braucht, was diese Lernerin gerne macht.

Das fehlerhafte Kompositum (*Lieblingstrinken*) kam bis dato mehrmals vor, in dem sie das Verb (*trinken*) mit dem Nomen (*Getränk*) verwechselt hat. Das führt natürlich zu einer Bedeutungsabweichung, die man hier als lexikosemantischen Interferenzfehler betrachten dürfte. Eine solche Fehlerart dürfte man auch als Kompensationsstrategien, die zu den intellekten Sprachlernstrategien gehören, bezeichnen, weil die Lerner ihre Wissenslücken in lexikalischer Hinsicht mit einigen Worten ausfüllen möchten, die sinngemäss nahstehen.

Das Nomen (*Cola*), das im Türkischen⁷⁵ mit dem Laut (K-) verwendet wird, spiegelt den Einfluss der L1 wider, denn es wird in der L2 und in der L3 mit dem Laut (C-) verwendet. Übrigens wiederholt sie häufig die gleichartigen Fehler in den Sätzen, in denen sie ihre Eltern vorstellt.

14. Lernerin:

- a)* Ich bin *Student* (...) ich trinke gern *das* Orangensaft (...) Meine *hobbys* sind (...) Meine Mutter *tränkt* gern *das* Mineralwasser (...) Meine Mutter *hobbys* sind (...) Wir trinken Kaffee *am abends* (...)
- b) Üniversite öğrencisiyim (...) portakal suyu içmeyi severim (...) hobilerim (...) Annem, madensuyu içmeyi sever (...) Annemin hobileri (...) Akşamları kahve içeriz (...)
- c) Ich bin Studentin (...) Ich trinke gern Orangensaft (...) Meine Hobbys sind (...)

⁷⁵ Türk Dil Kurumu, (O.N., O.D.).

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.587672d75ab9c7.35999166
Zugang: 10.01.2017

Meine Mutter trinkt gern Mineralwasser (...) Ihre Hobbys sind (...) Wir trinken abends Kaffee (...)

Im Deutschen sind die Nomina in drei Genuskategorien (der, die, das) eingeteilt, die dem Türkischen fremd sind (vgl. Balçı, 2009, S. 139), weil es im Türkischen keinen bestimmten Artikel gibt. Als Folge dessen können die L3-Lerner keine adäquaten Äquivalenten für die Genera des Deutschen im Türkischen finden. Somit kommt ein lexikosemantischer Interferenzfehler ans Licht genauso wie das Nomen (*Student*). Dieses Nomen (*Student*) hat eine Geschlechtsverwechslung zur Folge, weil diese Person eine junge Dame ist. Da es im Türkischen keine Genera gibt, verwendet die Lernerin unbewusst die maskuline Version des Nomens (*Student*). Daher kann man diesen Fehler als lexikosemantischen Interferenzfehler identifizieren.

Der Artikel (*das*) im Akkusativ vor dem Akkusativobjekt (*Orangensaft*) ist nicht nur redundant, sondern auch fehlerhaft, denn er sollte als (*den*) verwendet werden, falls die Lernerin damit auf einen bestimmten Fruchtsaft signalisiert hätte. Andernfalls könnte sie diesen Artikel einfach weglassen, aber wir wissen schon, dass sie ihre Gewohnheiten und Präferenzen äußert, deshalb sollte sie das Artikelwort nicht verwenden.

Die zwei Interferenzfehler sind an dem Nomen (*hobbys*) und an dem im Präsens konjugierten Verb (*tränkt*) zu sehen. In beiden Ausdrücken geht es um orthografische Fehler. An dem Ersten sollte man den ersten Laut (*h-*) großschreiben und an dem Zweiten keinen Vokalwechsel präferieren, weil ein solcher Vokalwechsel (*-ä-*) am Verbstamm nur für starke Verben verwendet wird, falls es am Verbstamm im Infinitiv ein Vokal (*-a-* / wie z.B. schlafen, fahren, etc.) gibt.

Als orthografischen Fehler sieht man wieder das Nomen (*hobbys*), das mit einer Majuskel (*H-*) geschrieben werden sollte. Auf der morphosyntaktischen Ebene impliziert dieses Subjekt (*Meine Mutter hobbys*) auch andere Fehler. Die Lernerin versucht hier, eine Genitivkonstruktion zu bilden, indem sie von L2-Konstruktionen profitiert, aber sie verstößt gegen die Regeln von L3. Übrigens wurde eine solche Genitivkonstruktion im L3-Unterricht noch nicht erklärt, weil sie teilweise auf dem Sprachniveau A2 und B1 erklärt werden sollen, wie in Tabelle 11. dargestellt wurde. Dieser von unseren Lernern erfundene Gebrauch für (**Die Hobbys** von meiner Mutter / **Die Hobbys** von meinem Vater sind) und (Ihre / Seine Hobbys sind) tauchten bis jetzt

mehrmals auf, denn die Lerner formulieren somit ihre Hypothesen in L3, die die lernersprachlichen Ausdrücke initiieren.

Der letzte Fehler (*am abends*) ist ein temporales Adverb (*abends*), das mit der adäquaten Präposition (*an*), aber dagegen mit einem inadäquaten Zeitadverb zusammen gebraucht wurde. Aufgrund der grammatischen Regel des Deutschen wäre es natürlich besser, wenn sie dieses Adverb ohne Präposition verwendet hätte. Da sie jedoch bevorzugte, diese Präposition (*an*) mit einem adäquaten Dativartikel (*dem*) zu schreiben, sollte nach dieser Präposition (*am*) ein Nomen wie (*Abend*) kommen. Somit wäre dieser Satz fehlerlos gewesen. Wir können kurz dazu sagen, dass die L2-Strukturen sich in diesem Gebrauch stark fühlen lassen.

15. Lernerin:

- a)* Ich bin eine *Studentieren*. *Meine gern essen* ist Kebap und *meine gern trinken* ist Ayran. Meine *hobbys* sind (...) und *TV fernsehen*. Ich *mache TV fernsehen* im Hause abends. *Dann* ich liebe es (...)
- b) Ben bir Üniversite öğrencisiyim. En sevdiğim yemek kebaptır ve en sevdiğim içecek Ayrandır. Hobilerim (...) ve televizyon izlemektir. Akşamları evde televizyon izlerim, çünkü bunu severim (...)
- c) Ich bin eine Studentin. Mein Lieblingsessen ist Kebap und mein Lieblingsgetränk ist Buttermilch. Meine Hobbys sind (...) und Fernsehen schauen. Zu Hause sehe ich abends fern, denn ich liebe es (...)

Das von der Lernerin erfundene Wort (*Studentieren*) ist ein (Nomen+Verb) Kompositum, in dem das Nomen (*Student*) mit dem Suffix des Verbs (*stud-ieren*) zusammengesetzt wurde. Diese Hypothese der Lernerin hat einen morphosyntaktischen Interferenzfehler zur Folge. Ungeachtet dessen, dass es im Hinblick auf die Grammatikregel des Deutschen fehlerhaft ist, ist es trotzdem verständlich, was sie damit gemeint hat.

Der zweite grammatische Fehler ist an den Redemitteln (*Mein Lieblingsessen ist- / Ich esse gern-*) zu sehen, weil sie auch hier eine Mischform von beiden Redemitteln favorisiert hat. Somit taucht dieser Ausdruck als (*Meine gern essen ist Kebap*) auf. Diese Hypothese wurde auch an dem nächsten Ausdruck (*Mein Lieblingsgetränk ist/ Ich trinke gern*) wiederholt. Als Brückensprache hat sie in diesem Text die L1 bevorzugt, indem sie zwei Nomina (*Kebap* und *Ayran*) aus L1 entlehnt hat.

Der Satz, in dem sie ihre Hobbys aufgezählt hat, enthält sowohl einen orthografischen und einen morphosyntaktischen als auch einen lexikosemantischen Interferenzfehler. Einerseits wurde das Nomen (*hobbys*), das wir als orthografischen Fehler betrachten möchten, mit einer Minuskel (*h-*) geschrieben und andererseits wurde das Verb (*fernsehen*) genauso wie im Türkischen und im Englischen mit (TV.) gebraucht. Meines Erachtens versuchte sie damit wieder, eine Mischform von den Redemitteln (*Fernsehen schauen* aus L3) und (*to watch TV* aus L2 / *televizyon izlemek* aus L1) durchzuführen. Daraus entsteht ihr eigenes Redemittel wie in (a), was sie auch in dem nächsten Satz (*Ich mache TV fernsehen*) bevorzugt hat, aber diesmal mit einem Verb (*machen*) im Infinitiv davor. In semantischer Hinsicht ist es verständlich, aber es ist in grammatischer Hinsicht fehlerhaft und nicht akzeptabel.

Das letzte Beispiel ist zum einen ein lexikosemantischer Interferenzfehler, weil die Lernerin den kausalen Konnektor (*denn*) mit dem temporalen Konnektor (*dann*) verwechselt hat, zum anderen ist es ein morphosyntaktischer Interferenzfehler, weil der temporale Konnektor (*dann*) eine Inversionsstruktur braucht, die syntaktisch in Form von (Verb+Subjekt+Objekt) formuliert werden sollte, aber wir wissen genau, dass die Lernerin damit den kausalen Konnektor (*denn*) gemeint hat, falls wir den Kontext unter die Lupe nehmen würden, und dieser kausale Konnektor (*denn*) bedarf eines Hauptsatzes, d.h. der Satz sollte nach dem kausalen Konnektor syntaktisch in Form von (Subjekt+Verb+Objekt) formuliert werden (vgl. c.). Dieses Satzgefüge erschwert den Lernern auf dem Sprachniveau A1 die Entscheidung, in welchen Fällen sie den kausalen oder den temporalen Konnektor bevorzugen sollen.

16. Lernerin:

- a)* Meine Hobbys sind (...) *Müsic* hören (...) Meine Mutter (...) Ihre Hobbys sind (...) und *Buch lesen* (...) Wir *fernsehen* abends (...)
- b) *Hobilerim* (...) *müzik dinlemek* (...) *Annem* (...) *Onun Hobileri* (...) ve kitap okumaktır (...) *Akşamları televizyon izleriz* (...)
- c) Meine Hobbys sind (...) Musik hören (...) Meine Mutter (...) Ihre Hobbys sind (...) und Bücher lesen (...) Wir sehen abends fern (...)

Der orthografische Fehler im Nomen (*Müsic*) stammt aus L1, weil es im Türkischen mit dem Laut (ü) geschrieben wird, was im Deutschen mit dem Laut (u) vorkommt. Als zweiten Fehler sehen wir das Redemittel (*Buch lesen*), was zu einem

morphosyn-taktischen Interferenzfehler führt. Dieser Fehler wurde auch unter dem Einfluss von L1 durchgeführt, weil man es auf Türkisch im Singular verwendet, was gegen die grammatischen Normen des Deutschen verstößt.

Der morphosyntaktische Interferenzfehler in diesem Text taucht an dem trennbaren Verb (*fernsehen*) auf, weil es genauso wie ein untrennbares Verb konjugiert ist. Daher wurden die Regeln der Verbkonjugation simplifiziert. In diesem Fall darf man diese Vereinfachung als eine Übergeneralisierung identifizieren.

17. Lernerin:

a)* Meine Mutter (...) *Sie* Hobby ist *Essen* kochen. *Sie macht* abends *fernsehen*.

Weil, sie *liebt fernsehen* (...)

b) Annem (...) Onun hobisi yemek pişirmektir. Akşamları televizyon izler. Çünkü televizyon izlemeyi sever (...)

c) Meine Mutter (...) Ihr Hobby ist kochen. Sie sieht abends fern, weil sie das liebt (...)

Das Possessivpronomen (*Ihr*) wurde hier mit dem Personalpronomen (*Sie*) verwechselt, woraus ein lexikosemantischer Fehler entstand. In diesem Satz sieht man bezüglich des Deutschen ein überflüssiges Element, das als das Nomen (*Essen*) geschrieben ist. Obwohl das Verb (*kochen*) auch die Bedeutung des Nomens (*Essen*) impliziert hat, verwendete die Lernerin die beiden Wörter hintereinander (vgl. a.), weil es im Türkischen als (*yemek pişirmek*) formuliert ist. Daher hat sie diese Konstruktion aus L1 in die L3 übertragen.

Das nächste Beispiel ist an diesem Satz (*Sie macht* abends *fernsehen*) zu sehen, in dem das überflüssige Verb (*machen*) konjugiert ist, als ob es ein Modalverb wäre, und das trennbare Vollverb (*fernsehen*), das allein neben dem Subjekt stehen kann, im Infinitiv verwendet wurde. Dieser Gebrauch von jeweiligen Verben bewirkt einerseits einen lexikosemantischen Interferenzfehler, weil es eine Bedeutungsabweichung ans Licht bringt, andererseits einen morphosyntaktischen Interferenzfehler, weil das Vollverb ohne das Verb (*machen*) allein und trennbar konjugiert werden musste (vgl. c.). Wir sehen in diesem Satz in syntaktischer Hinsicht einen intralingualen Interferenzfehler, denn fast die ganzen L3-Lerner beantworteten diese Frage (*Was machst du?*) komischerweise immer mit zwei Verben in einem Satz, in dem das Verb (*machen*) konjugiert und das zweite Verb am Ende des Satzes im Infinitiv steht.

Als letztes Beispiel kommt eine fehlerhafte Syntax vor, die nicht in lexikosemantischer, sondern in morphosyntaktischer Hinsicht problematisch aussieht, denn sie hat hier die Wortstellung des Hauptsatzes (Subjekt+Verb+Objekt) mit der Wortstellung des Nebensatzes (Subjekt+Objekt+Verb) verwechselt. Daher hat sie nach dem kausalen Konnektor (*Weil*), der nach sich eines Nebensatzes bedarf, einen Hauptsatz gebildet, der gegen die grammatischen Normen des Deutschen verstößt. Mit anderen Worten: das Verb steht am Ende in einem Weil-Satz.

18. Lernerin:

- a)* Ich esse *eine* Schokolade gern (...) Ich trinke *einen* Orangensaft gern (...) Meine *hobby* sind (...) Mein Vater (...) Er *macht fernsehen* abends.
- b) Çikolata yemeyi severim (...) portakal suyu içmeyi severim (...) Hobilerim (...) Babam (...) Akşamları televizyon izler.
- c) Ich esse gern Schokolade (...) Ich trinke gern Orangensaft (...) Meine Hobbys sind (...) Mein Vater (...) Er sieht abends fern.

Zwei unbestimmte Artikel vor den Akkusativobjekten (*eine /einen*) sind redundant, weil man diese Redemittel im Deutschen ohne Artikel verwendet. Falls der Artikel in einem solchen Gebrauch vor dem Akkusativobjekt steht, ist es überflüssig, ob das Artikelwort bestimmt oder unbestimmt ist.

An dem nächsten Beispiel versucht sie, einiges über ihre Hobbys auszudrücken, indem sie das Nomen (*hobby*) im Singular und zwar zwischen zwei pluralistischen Satzgliedern sowie mit einer Minuskel (*h*) geschrieben hat. Daher ist dieser Fehler ein grammatischer Fehler.

Dies ist ein bekannter Ausdruck unserer Lerner, der häufig als (Er /Sie *macht fernsehen* abends) ans Licht kommt. Da zwei Vollverben (*machen / fernsehen*) in diesem Satz eine Bedeutungsabweichung hervorrufen, sollte das Vollverb (*machen*) nicht präferiert werden. Demgemäß sollte das zweite Vollverb (*fernsehen*), das ein trennbares Verb ist, allein flektiert werden, um die lexikosemantischen und morphosyntaktischen Fehler zu korrigieren.

19. Lernerin:

- a)* Ich bin *studieren* (...) Ich trinke *nicht coffee* (...) *Mein Hobby's* putzen und tanzen (...) Ich *mache schlafen* abends...

- b) Üniversite öğrencisiyim (...) Kahve içmem (...) Hobilerim temizlik yapmak ve dans etmektir (...) Akşamları uyurum.
- c) Ich bin Studentin (...) Ich trinke keinen Kaffee (...) Meine Hobbys sind putzen und tanzen (...) Ich schlafe abends.

Als lexikosemantischer Fehler erscheint hier das Verb (*studieren*), das anstatt des Nomens (*Studentin*) verwendet ist. Obwohl sie aus demselben Wortstamm abgeleitete Wörter sind, ist dieser Gebrauch von diesem Verb fehlerhaft. An dem nächsten Satz bevorzugt sie, ein Nomen aus L2 zu entlehnen, was nach einer inadäquaten Negation (*nicht*) anstatt der adäquaten Negation (*kein-*) verwendet wurde. Bevorzugt sie die inadäquate Negation (*nicht*), sollte die am Ende des Satzes stehen, weil sie das konjugierte Verb oder den ganzen Satz negiert. Andernfalls sollte sie die Negation (*kein-*) gebrauchen, die vor dem Akkusativobjekt (Nomen) stehen müsste, damit dieses Nomen negiert wird.

Der Einfluss von L2 zeigt sich deutlich an dem Satz (*Mein Hobby's putzen und tanzen*), denn der Ausdruck im Deutschen (*Mein Hobby's*) ist eine Übertragung aus dem L2 (*My hobbies*), die in einer Mischform auftritt. Das im Singular stehende Subjekt (*Mein Hobby*) ist syntaktisch fehlerhaft, weil die Lernerin zwei Hobbys aufgezählt hat. Daher verletzt dieser Gebrauch den ganzen Satz. Übrigens fehlt das konjugierte Verb (*sind*) in dieser Kopula.

Das letzte Beispiel (Ich *mache schlafen* abends), das wieder zwei Vollverben enthält, umfasst einen morphosyntaktischen Fehler, in dem das erste Verb (*machen*) irrelevant ist. Anstatt dessen sollte das Vollverb (*schlafen*) ohne das Erste konjugiert werden, um den Satz auf Deutsch zu korrigieren.

20. Lerner:

- a)* Mein Vater isst gern *nicht* Apfel und *Tomato*. Er *ist* trinkt gern Tee (...) Er *schlaft* abends denn *er gern* (...)
- b) Babam, elma ve domates yemeyi sevmez. O, çay içmeyi sever (...) Akşamları uyur. Çünkü uyumayı sever (...)
- c) Mein Vater isst keine Äpfel und keine Tomaten. Er trinkt gern Tee (...) Er schläft abends, denn er schläft gern (...)

Die inadäquate Negation (*nicht*), die das Verb negiert, wurde hier wieder für die Verneinung (*kein-*) verwendet, welche eigentlich das Nomen negiert. Und sie sollte auch vor dem jeweiligen Nomen dekliniert werden (vgl. c.). Aus diesem Grund kann man diesen Fehler als einen lexikosemantischen Interferenzfehler nennen. Die Negation (*nicht*) wäre hier korrekt, wenn der Lerner sie nach den Akkusativobjekten gebraucht hätte. Es muss an dieser Stelle zur Sprache gebracht werden, dass das Thema (Verneinung mit *nicht/kein-*) in der zweiten Lektion behandelt wurde, trotzdem sehen wir solche Fehler.

Das zweite Beispiel (*Er ist trinkt*) verfügt über zwei Verben, die im Präsens konjugiert sind. Das Verb (*trinken*) sollte hier präferiert werden, um die Bedeutungsabweichung abzuschaffen. Daher ist das Verb (*sein*) hier redundant. Das Verb (*schlafen*) wurde im Satz (*Er schläft* abends denn *er gern*) ohne Umlaut (-ä) am Verbstamm konjugiert, wenngleich es mit einem Vokalwechsel am Verbstamm verwendet werden muss. Der Lerner versucht also, die Konjugationsregel der Verben zu übergeneralisieren, indem er die Verbkonjugation von (*schlafen*) der zweiten Person Plural (*Ihr schläft*) ähnlich konjugiert hat. Daher können wir diesen Fehler als orthografischen Fehler bezeichnen.

Der Satz, in dem ein kausaler Konnektor (denn *er gern*) gebraucht ist, wurde ohne Verb gebildet. Der Lerner sollte hier auch dasselbe Verb (*schlafen*) mit adäquater Konjugation verwenden, damit der Satz korrekt aussieht (vgl. c.). Dieser fehlerhafte Gebrauch erschwert den Satz, weil es in semantischer Hinsicht unverständlich ist, was der Lerner damit gemeint hat.

21. Lerner:

- a)* Ich esse *der* Apfel gern (...) Ich mache abends *Deutsch arbeiten*. Denn ich *bin* Übersetzer werden (...)
- b) Elmayı severek yerim (...) Akşamları Almanca ödevlerimi yaparım.
Çünkü çevirmen olmak istiyorum.
- c) Ich esse gern Äpfel (...) Ich mache abends deutsche Hausaufgaben, denn ich will Übersetzer werden.

Ein lexikosemantischer Fehler kommt vor dem Akkusativobjekt (*Apfel*) als ein bestimmter Artikel (*der*) und ohne Umlaut als Pluralzeichen zum Vorschein. Durch diesen bestimmten Artikel wurde die Syntax verletzt, weil ein solcher Satz im

Deutschen ohne Artikel gebildet wird. Der Fehler folgt ein anderer lexikosemantischer Interferenzfehler in diesem Satz (Ich mache abends *Deutsch arbeiten*). Der Lerner versucht hiermit, zu sagen, dass er abends seine deutschen Hausaufgaben macht, aber ein solcher Gebrauch ist nicht falsch, wenn wir diesen Gebrauch (*Deutsch arbeiten*) mit der Übertragung ins Türkische (*Almanca çalışmak*) vergleichen würden. Daher ist es ein proaktiver Transfer aus L1 in die L3, der in diesem Fall auch als negativer Transfer betrachtet werden dürfte.

Der letzte Satz (Denn ich *bin* Übersetzer werden) scheint in Bezug auf Syntax richtig zu sein. Es wäre aber korrekt gewesen, wenn der Lerner das Modalverb (wollen) anstatt des Verbs (*sein*) präferiert hätte. Das Verb (*sein*) übernimmt also in diesem Gebrauch die Rolle des Modalverbs (*wollen*), die in lexikosemantischer Hinsicht fehlerhaft ist.

22. Lerner:

- a)* Mein Lieblingsgetränk ist *beer*. Meine *hobbys* sind (...) Ich mache meine Hausaufgabe *im abends* (...)
- b) En sevdiğim içecek biradır. Hobilerim (...) Akşamları ev ödevlerimi yaparım (...)
- c) Mein Lieblingsgetränk ist Bier. Meine Hobbys sind (...) Ich mache abends meine Hausaufgaben (...)

Das Nomen (*-getränk*) im Kompositum (*Lieblingsgetränk*) ist aufgrund des Lauts (-a-) fehlerhaft, weil er als Umlaut (-ä-) verwendet werden sollte. Daher kann man diesen Fehler als einen orthografischen Fehler betrachten. In dem gleichen Satz sieht man auch ein Nomen (*beer*), das aus L2 entlehnt ist, d.h. der Lerner nimmt das Englische zu Hilfe, wo seine Vokabelkenntnisse in L3 nicht ausreichen. Als nächster Fehler taucht wieder das Nomen (*hobbys*) auf, das mit einer Majuskel (*H*) geschrieben werden musste. Aufgrund dessen, dass es klein geschrieben ist, kann man diesen Fehler als einen orthografischen Fehler erwähnen, der auf keinen Fall einen lexikosemantischen Fehler initiiert.

Der lexikosemantische Fehler in der Dativergänzung (*am abends*) wurde bis dato mehrmals analysiert, deshalb wollen wir prägnant äußern, dass die Präposition (*an*) und der Dativartikel (*dem*) hier überflüssig sind, weil das Zeitadverb (*abends*) kein Nomen ist, das einer Präposition bedarf.

23. Lerner:

- a)* Ich bin 18 *jahre* alt (...) Ich esse gern *der* Apfel (...) trinke gern *der* Tee.
Mein hobbies sind (...) Wir *machen* zusammen *fernsehen* (...)
- b) Ben 18 yaşındayım. Elma yemeyi severim (...) çay içmeyi severim. Hobilerim (...)
 Birlikte televizyon izleriz (...)
- c) Ich bin 18 Jahre alt (...) Ich esse gern Äpfel (...) trinke gern Tee. Meine Hobbys
 sind (...) Wir sehen zusammen fern (...)

Man sieht hier zwei orthografische Fehler, die als (*jahre*) und als (*hobbys*) auftreten. Da die beiden Wortarten Nomina sind, sollten sie mit den Majuskeln (J und H) geschrieben werden, was der Lerner außer Acht gelassen hat. Den obigen Fehlern folgen zwei lexikosemantische Fehler, die als unnötiger Gebrauch des bestimmten Artikels (*der*) vor den Akkusativobjekten (*Apfel*) und (*Tee*) verwendet sind. Das Possessivpronomen (*Mein-*) ist aufgrund seiner Deklination im Singular ein morphosyntaktischer Fehler, weil es vor einem pluralistischen Nomen steht. Um diesen Fehler zu korrigieren, sollte der Lerner ein Pluralsuffix (-e) daran anhängen (vgl. c.).

Das letzte Beispiel (Wir *machen* zusammen *fernsehen*) kann einerseits als ein morphologischer, andererseits als ein lexikosemantischer Fehler betrachtet werden, weil das Vollverb (*fernsehen*) nicht konjugiert ist. Diese Konjugation sollte an der zweiten Stelle des Satzes ohne (*machen*) verwirklicht werden (vgl. c.). Dieser fehlerhafte Satz mit zwei Vollverben bedeutet etwas ganz anderes, als ob sie Fernseher herstellen würden, aber wir wissen genau, was der Lerner damit sagen wollte.

24. Lernerin:

- a)* Mein Vater (...) Sein Lieblingsessen ist *meat*. Mein Vater *trinke* gern Cola (...)
Mein Hobbys sind (...)
- b) Babam (...) Et yemeyi sever. Kola içmeyi sever (...) Hobilerim (...)
- c) Mein Vater (...) Er isst gern Fleisch. Er trinkt gern Cola (...) Meine Hobbys sind
 (...)

Als lexikosemantischen Fehler sieht man den ersten Satz, in dem auch ein Nomen (*meat*) aus L2 genommen wurde. Der Ausdruck (*Sein Lieblingsessen*) sollte nicht verwendet werden, weil er mit dem Nomen (*meat / Fleisch*) nicht korrekt lautet. Es wäre richtig, wenn die Lernerin anstatt des Nomens (-essen) im Kompositum

(Lieblingessen) das Nomen (Nahrungsmittel) bevorzugt hätte. Demzufolge könnte dieser Satz als (*Sein Lieblingsnahrungsmittel-*) ans Licht kommen, oder sie könnte diesen Satz simplifizieren genauso wie in unserem Beispiel (vgl. c.).

Die morphosyntaktischen Fehler sind an dem Vollverb (*trinken*) und an dem Possessivpronomen (*Mein- Hobbys*) zu sehen, weil sie dieses Verb inadäquat zum jeweiligen Personalpronomen (*Er*) konjugiert hat. Mit diesem Gebrauch übergeneralisiert sie die Verbkonjugation, die zur ersten Person Singular (*Ich*) passt. Da das Possessivpronomen (*Mein*) vor einem pluralistischen Nomen (*Hobbys*) steht, musste die Lernerin daran ein Pluralsuffix (*-e*) anhängen, um einen korrekten Satz in der Zielsprache zu bilden.

25. Lernerin:

- a)* Meine Hobbys sind *Büche* lesen (...) Ich *mache Internet surfen reden* mit *meine* Freundin denn ich mag *dass* (...)
- b) Hobilerim kitap okumak (...) Internette sörf yaparım, kız arkadaşım ile konuşurum. Çünkü bundan hoşlanıyorum.
- c) Meine Hobbys sind Bücher lesen (...) Ich surfe im Internet, rede mit meiner Freundin, denn ich mag das (...)

Das Nomen (*Büche-*) wurde ohne (-r) geschrieben, deshalb kann man es als einen orthografischen Fehler betrachten. In dem Satz (*Ich mache Internet surfen reden mit meine* Freundin) sieht man die beiden Fehlerarten, weil das Vollverb (*machen*) überflüssig ist. Ferner sollten die Vollverben (*surfen*) und (*reden*) ohne (*machen*) konjugiert werden. Die Auslassungen der Präposition (*in*) und des Dativartikels (*dem*) vor dem Nomen (*Internet*) verursachen einen lexikosemantischen Fehler. Dabei sollte sie zwei Kommas einsetzen, die sie vor dem Vollverb (*reden*) und vor dem kausalen Konnektor (*denn*) verwenden könnte, damit der Satz verständlicher wird.

Obwohl (*mit*) eine Dativpräposition ist und aufgrund dessen einer Dativergänzung bedarf, vernachlässigt sie diese Regel und schreibt diese Dativergänzung als (mit *meine-* Freundin) auf, an der das Flexionssuffix (-r) fehlt, wodurch dieser morphosyntaktische Fehler entsteht.

Das letzte Beispiel ist am Ende des Satzes (denn ich mag *dass*) zu sehen, weil sie den Akkusativartikel mit dem Konnektor (*dass*) verwechselt hat. In der Regel steht dieser Konnektor (*dass*) niemals am Ende des Satzes, aber der Lernerin fällt es schwer,

zu unterscheiden, wo sie den Akkusativartikel (das) und den Konnektor (dass) verwenden sollte. Daher taucht dieser unerwünschte lexikosemantische Fehler auf.

26. Lernerin:

a)* Ich esse (...) *Tomates* gern (...) Meine Mutter (...) Sie liebt *essen mit gemüse*. Und
Mein Vater esse (...) *Mein Hobbys* sind (...) *schreiben Roman* (...) *spielen alles*
Spiele (...)

b) *Domatesi yemeyi severim* (...) *Annem* (...) *sebze yemeyi sever*. *Ayrıca babam*
 (...) *yer* (...) *Hobilerim* (...) *roman yazmak* (...) *tüm oyunları oynamak* (...)

c) Ich esse gern Tomaten (...) Meine Mutter (...) isst gern Gemüse. Und mein Vater
 isst (...) Meine Hobbys sind (...) Roman schreiben (...) alle Spiele spielen (...)

Der Einfluss von L1 lässt sich an dem Nomen (*Tomates*) deutlich fühlen, weil das Suffix (-s) aus dem Türkischen (*Domates*) stammt und in diesem Satz einen orthografischen Fehler zur Folge hat. Sie sollte den Laut (s) nicht bevorzugen. Anstatt dessen sollte sie den Laut (n) präferieren. Das zweite Beispiel (Sie liebt *essen mit gemüse*) impliziert zwei Fehlerarten, die man als morphosyntaktische und lexikosemantische Fehler betrachten dürfte. Im Hinblick auf die Grammatik des Deutschen ist es falsch, weil zwei Vollverben hintereinander verwendet wurden. Darüber hinaus präferiert sie eine überflüssige Präposition (*mit*), die den Satz in semantischer Hinsicht verletzt. Und das Nomen (*gemüse*) sollte großgeschrieben werden.

Die morphosyntaktischen Fehler sind in den Sätzen (Und *Mein Vater esse* / *Mein Hobbys* sind / *schreiben Roman* / *spielen alles Spiele*) zu sehen. Erstens sollte das Possessivpronomen (Und *Mein*) klein geschrieben werden, weil es an der zweiten Stelle des Satzes steht. Zweitens wurde das Vollverb (*essen*) nicht nach dem jeweiligen Personalpronomen (dritte Person Singular) konjugiert (vgl. c.). Drittens fehlt das Pluralsuffix (-e) an dem Possessivpronomen (*Mein-* Hobbys). Viertens sollte das Verb (*schreiben*) nach dem Nomen (*Roman*) verwendet werden, weil sie mit diesem Ausdruck ihre Hobbys äußert, die eine bestimmte Struktur enthält. Fünftens sollte das Indefinitpronomen für Sachen (*alles*) nicht im Singular, sondern im Plural gebraucht werden, weil es auf zahlreiche Spiele impliziert hat, d.h. das Suffix (-s) an dem Indefinitpronomen (*alles*) sollte nicht geschrieben werden. Im Übrigen könnte die

Lernerin das Verb (*spielen*) nach dem Nomen im Plural (*Spiele*) verwenden, falls die Lernerin einen fehlerlosen Satz bilden möchte.

27. Lernerin:

- a)* Ich gern Apfel *essen* (...) Ich gern Bier *trinken nicht* (...) Meine Mutter (...)
 Sie *gernt* Brot *essen* (...) Sie *koche* und *putze* abends (...)
- b) Elma yemeyi severim (...) Bira içmeyi sevmem (...) Annem (...)
 Ekmek yemeyi sever (...) Akşamları yemek pişirir ve temizlik yapar (...)
- c) Ich esse gern Äpfel (...) Ich trinke Bier nicht gern. (...) Meine Mutter (...)
 Sie isst gern Brot (...) Sie kocht und putzt abends (...)

Das Adverb (*gern*) übernimmt hier dreimal die Rolle der Verben (*essen*) und (*trinken*), weil es an der zweiten Stelle des Satzes gleich nach den jeweiligen Subjekten (*Ich*) und (*Sie*) gebraucht wurde. Und es wurde sogar im dritten Satz so konjugiert, als wäre es ein Verb. Dabei wurde die Negation (*nicht*) an dem zweiten Satz fehlerhaft verwendet, weil sie in syntaktischer Hinsicht vor dem Adverb (*gern*) und nach dem Akkusativobjekt (*Bier*) stehen sollte.

Die konjugierten Verben (*koche* und *putze*) passen zu den dritten singularischen Personen (Er, Sie, Es) nicht, denn ein Konjugationssuffix (-t) sollte an die Verbstämme (*koch-* und *putz-*) gehängt werden. Daher gehören diese Konjugationen zur ersten Person Singular (*Ich*). Diese Sätze verfügen deshalb über zahlreiche fehlerhafte Verbflexionen und syntaktische Fehler, die man als morphosyntaktische Interferenzfehler bezeichnen kann. Außerdem hat sie auch versucht, die Verbflexionen zu übergeneralisieren (vgl. a.).

28. Lernerin:

- a)* *Meine* Lieblingsessen ist Suppe. *Meine* Lieblingsstrinken ist Milch (...) *Meine* hobbys sind (...) *Meine* Mutters Lieblingsessen ist (...)
- b) En sevdiğim yemek çorbadır. En sevdiğim içecek süttür. Hobilerim (...) Annemin en sevdiği yemek (...)
- c) Mein Lieblingsessen ist (...) Mein Lieblingsgetränk ist (...) Meine Hobbys sind (...) Das Lieblingsessen von meiner Mutter ist (...)

Als grammatische Fehler sieht man die zwei Possessivpronomina (*Meine*) und (*Meine*) und ein Nomen (*hobbys*), weil diese Possessivpronomina im Hinblick auf die Syntax im Singular stehen. Deshalb erscheint das Pluralsuffix (-e) fehlerhaft. Und das Nomen (*hobbys*) sollte aufgrund dessen Wortart mit einer Majuskel (H) geschrieben werden. Zusätzlich zu den o.g. Interpretationen müssen wir sagen, dass das Verb (-trinken) im fehlerhaften Kompositum (*Lieblingstrinken*) anstatt des adäquaten Nomens (*Getränk*) präferiert ist, was die Lernerin zu einem lexikosemantischen Interferenzfehler führt.

Man sieht an dem Beispiel (*Meine Mutters Lieblingsessen*) zwei Fehlerarten, denn die Lernerin lässt hier den Einfluss von L2 fühlen, indem sie diese Konstruktion (*My mothers*) aus L2 in die L3 überträgt. Daher enthält dieses Beispiel einen proaktiven Transfer, der gegen die Normen des Deutschen verstößt, (vgl. c.). Mit anderen Worten: dieser Gebrauch (*Meine Mutters*) umfasst sowohl den lexikosemantischen wie auch den morphosyntaktischen Interferenzfehler.

29. Lernerin:

- a)* Ich bin *Student*. Ich gern *Scholade* und Chips *essen*. Ich gern Ayran *trinke* (...)
- b) Üniversite öğrencisiyim. Çikolata ve cips yemeyi severim.
Ayran içmeyi severim (...)
- c) Ich bin Studentin. Ich esse gern Schokolade und (...) Ich trinke gern
Buttermilch (...)

Der erste Fehler kommt als ein inadäquates Suffix (*-ient*) im Nomen (*Student*) ans Licht, das die Lernerin selber erfunden hat. Der zweite Fehler im Nomen (*Scholade*) ist ein orthografischer Fehler, weil zwei Laute (-ko-) in diesem Nomen fehlen. Und der Satz enthält ein Vollverb (*essen*), das nicht konjugiert ist und am Satzende steht. Dieser Gebrauch initiiert einen morphosyntaktischen Interferenzfehler. Ein ähnlicher Fehler ist auch an dem letzten Beispiel (Ich gern Ayran *trinke*) zu sehen, da das konjugierte Vollverb (*trinke*) nicht nach dem Subjekt (*Ich*), sondern am Ende des Satzes steht. Somit klar und deutlich zu erkennen, dass die Lernerin unter dem syntaktischen Einfluss der L1 diese Sätze formuliert, indem sie die Verben (*essen / trinken*) am Ende des Satzes verwendet.

30. Lernerin:

- a)* Mein Vater ist *der* Rentner. Ich gern *die* Paprika *essen* (...) Ich *möchte der* Tee *trinken* (...)
- b) Babam emeklidir. Biber yemeyi severim (...) Çay içmeyi severim (...)
- c) Mein Vater ist Rentner. Ich esse gern Paprika (...) Ich trinke gern Tee (...)

Als ersten Fehler sehen wir die bestimmten Artikelwörter (*der, die, der*) im Nominativ vor dem Nomen (*Rentner*) und im Akkusativ vor den Nomina (*Paprika*) und (*Tee*), die die syntaktischen Reihenfolgen der Sätze verletzen. Ohne diese Artikelwörter würden diese Sätze fehlerlos herübergebracht werden. Zusätzlich dazu kann man sagen, dass die Lernerin das Vollverb (*essen*), das nicht konjugiert ist, am Ende des Satzes verwendet hat (vgl. c.). Das Adverb (*gern*) wurde als Verb nach dem Subjekt (*Ich*) bevorzugt. Somit sieht dieser Satz in morphosyntaktischer Hinsicht fehlerhaft aus.

Das letzte Beispiel (*Ich möchte der Tee trinken*) enthält aufgrund des überflüssigen Artikelworts (*der*) einen morphosyntaktischen Interferenzfehler. In diesem Satz sollte sie einiges über ihre Gewohnheiten erzählen, die sie glücklich machen, aber wir sehen deutlich, dass sie anstatt dessen über ihren Wunsch etwas geschrieben hat, indem sie das Modalverb (*möchten*) zu Hilfe nimmt. Deshalb enthält dieser Satz auch einen lexikosemantischen Interferenzfehler.

10.1.2. Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau A1

Dieser Abschnitt impliziert die Fehlertypen, die unsere Probanden während des Teils "Schreiben" der ersten Zwischenprüfung gemacht haben. Obwohl diese Fehler schon im vorigen Abschnitt 10. unter 10.1.1. ausführlicher analysiert wurden, möchten wir sie tabellarisch darstellen, um einen umfassenden Überblick darüber zu schaffen. Demzufolge können wir die tabellarische Darstellung der Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau A1 wie folgt verdeutlichen:

Tabelle 13

Fehlerkategorien der türkischen L3-Lerner auf dem Sprachniveau A1

Fehlertypen	Beispiele	Lerner Nummer	Frequenz (f)
1 Kleinschreibung anstatt Großschreibung (Ratestrategie)	<i>hobby;</i> <i>hausaufgabe;</i> jahr; auto	7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 22, 23, 28	11
2 Großschreibung anstatt Kleinschreibung (Ratestrategie)	0	0	0
3 Plural anstatt des Singulars (Kompensationsstrategien)	<i>Meine Hobby ist;</i> <i>Seine /Ihre Hobby ist;</i> <i>Meine Lieblingsessen ist</i>	4, 28	2
4 Singular anstatt des Plurals (Kompensationsstrategien)	<i>Buch lesen;</i> <i>Mein Hobbys sind</i>	1, 16, 23, 24, 26	5
5 Orthografische Fehler (Ratestrategie)	Er schläft; Er trinkt; Apfel Lieblingsgetränk	2, 9, 14, 15, 20, 22	6
6 Zwei Verben im Präsens (Kompensationsstrategien)	machen lesen; machen fernsehen; ist trinkt; mache schlafen	2, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 29, 30	12
7 Fehlendes Komma (Vermeidungsstrategien)	Vor den Konnektoren: denn; dann;	1, 5, 10, 20, 25	5
8 Übertragung aus L1 (Transferstrategie)	Ayran; Kebap; Pilav	4, 11, 15, 24, 25, 26, 29	7
9 Übertragung aus L2 (Transferstrategie)	Water; Coffee; beer; meat; Guitar; Ice-Tea; Soup	4, 10, 11, 19, 22, 24	6
10 Übertragung von Strukturen aus L2 (Transferstrategie)	Meine Mutter Hobbys; Mein Vater Hobbys; Meine Hobby's; Mein Hobby's	2, 4, 7, 8, 13, 14, 19, 23, 28, 30	10

	Von Lernern erfundene	Studentieren;		
11	Wörter (Kompensationsstrategien)	Lieblingstrinken; Student	4, 6, 13, 15, 28, 29	6
12	Subjekt anstatt des Possessivpronomens (Kompensationsstrategien)	<i>Er/</i> für ihr- <i>Sie/</i> für sein- Sie Hobby ist	17	1
13	Fehlerhaft eingesetztes Komma (Kompensationsstrategien)	Nach den Konnektoren: denn; weil	6, 9, 17	3
14	Fehlerhafte Komposita (Kompensationsstrategien)	Hause Frau; Orange wasser;	6, 9	2
15	Inadäquate Konnektoren (Vermeidungsstrategien)	dann (anstatt denn)	5, 10, 11, 15	4
16	Inadäquates Possessivpronomen (Vermeidungsstrategien)	<i>Sein /</i> für Mutter; <i>Ihr /</i> für Vater	9	1
17	Inadäquate Negation (Vermeidungsstrategien)	nicht (anstatt kein-)	19, 20	2
18	Überflüssige Präposition (Ratestrategie)	an (am abends)	3, 7, 14, 15, 22, 25	6
19	Überflüssige Artikelwörter (Übergeneralisierung)	Ich esse der Apfel; Ich trinke der Tee	2, 6, 7, 13, 14, 18, 21, 23, 30	9
20	Übergeneralisierung der Verbkonjugation im Präsens	Sie koche /putze; Mein Vater esse /trinke	24, 26, 27	3
21	Übergeneralisierung der untrennbaren Verbkonjugation	fernsehen	4, 8, 10, 16, 25, 26, 27	7

Quelle: Eigene Darstellung

Die Tabelle 13 über die Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau A1 besteht aus 21 unterschiedlichen Fehlerarten, die von türkischen L3-Lernern durchgeführt sind. Demgemäß zeigen die absoluten Frequenzen einige vorkommenden Fehlerarten, die mindestens von einem Lerner bevorzugt wurden, falls man die **Kumulation** nicht berücksichtigt. In diesem Rahmen kann die **absolute Häufigkeit** der einzelnen Werte in Tabelle 13 gemäß den Frequenzwerten steigend wie folgt erläutert werden: *Großschreibung anstatt Kleinschreibung (F=0)*, *Subjekt anstatt des Possessivpronomens (F=1)*, *Inadäquates Possessivpronomen (F=1)*, *Inadäquate Negation (F=2)*, *Plural anstatt des Singulars (F=2)*, *Fehlerhafte Komposita (F=2)*, *Fehlerhaft eingesetztes Komma (F=3)*, *Übeneralisierung der Verbkonjugation im Präsens (F=3)*, *Inadäquate Konnektoren (F=4)*, *Singular anstatt des Plurals (F=5)*, *Fehlendes Komma (F=5)*, *Orthografische Fehler (F=6)*, *Von Lernern erfundene Wörter (F=6)*, *Überflüssige Präpositionen (F=6)*, *Übertragung aus der L2 (F=6)*, *Übeneralisierung der untrennbaren Verbkonjugation (F=7)*, *Übertragung aus der L1 (F=7)*, *Überflüssige Artikelwörter (F=9)*, *Übertragung von Strukturen aus der L2 (F=10)*, *Kleinschreibung anstatt Großschreibung (F=11)*, *Zwei Verben im Präsens (F=12)*.

Bis auf zwei Fehlertypen *Subjekt anstatt des Possessivpronomens (F=1)* und *inadäquates Possessivpronomen (F=1)* ist eine Kumulation deutlich zu sehen, deren Frequenzwerte von (F=2) bis (F=12) steigen. Zusätzlich dazu kommen die Fehlerarten *Kleinschreibung anstatt Großschreibung (F=11)*, *Zwei Verben im Präsens (F=12)* und *Übertragung von Strukturen aus der L2 (F=10)* als die häufigsten Fehlertypen zum Vorschein. Ferner sieht man klar, dass die 17 Fehlerarten von A1 eigentlich zu den **intellekten Sprachlernstrategien** gehören, die hier als *Rate-*, *Vermeidungs-*, *Übeneralisierungs-*, *Kompensations-* und *Transferstrategien* bezeichnet wurden.

Zählt man die Fehlerkategorie *Übertragung aus der L2 (F=6)* zusammen mit der Fehlerkategorie *Übertragung von Strukturen aus der L2 (F=10)*, sieht man ganz klar, dass die Summe dieser beiden Fehlerkategorien mit einem Frequenzwert von (F=16) auftaucht. Dieses Ergebnis verifiziert auch unsere Hypothese, dass türkische L3-Lerner eher die L2-Erfahrungen im Lernprozess des Deutschen bevorzugen. Man sieht es deutlicher, falls man den Frequenzwert der Fehlerkategorie *Übertragung aus der L1 (F=7)* den Frequenzwerten der beiden Fehlerkategorien *Übertragung aus der L2 (F=6)* und *Übertragung von Strukturen aus der L2 (F=10)* gegenüberstellt. Die L3-Lerner profitieren also weniger von L1-Strukturen. Dieses Ergebnis wurde von Korkmazer

(2016, S. 876-883) auch durch eine Untersuchung verifiziert, in der sie eine aus sieben Fragen bestehende Interviewtechnik mit L3-Lernern an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität durchgeführt hat. Als Folge dessen wurde festgestellt, dass 70% der L3-Lerner aufgrund der strukturellen Ähnlichkeiten das Deutsche mit dem Englischen vergleichend lernen.

10.2. Kontrastive Analyse einer Frage aus A2

In diesem Abschnitt werden die Antworten der Probanden für die dritte Zwischenprüfung kontrastiv analysiert. Die Probanden haben bis zur dritten Prüfung 20 Lektionen hinter sich gelassen, d.h. ihr Sprachniveau ist A2. Übrigens umfassen die A2-Themen 10 Lektionen, die in Abschnitt 10 unter 10.1. zu finden sind.

10.2.1. Morphosyntaktische und lexikosemantische Interferenzfehler

Unsere Kriterien implizieren einfache und fehlerlose Sätze im Deutschen. Aus diesem Grund werden die Antworten der Probanden auf die Prüfungsfragen im Hinblick auf morphosyntaktische und lexikosemantische Interferenzfehler kontrastiv analysiert, damit die lernersprachlichen Interferenzfehler der türkischen L3-Lerner im Rahmen des Sprachniveaus A2 festgestellt werden können. Demzufolge mussten die L3-Lerner einen Text schreiben, in dem sie einiges über ihre Winterferien schriftlich erzählen sollten. Dabei durften sie die folgenden Konjunktionen und Adverbien (*und – aber – denn – weil – wenn – deshalb – zuerst / dann / danach / zum Schluß*) nur einmal verwenden.

1. Lernerin:

- a)*(...) Zuerst *sein* wir *nach* Hotel gegangen (...) *In* Morgen *sein* wir *um* Ski zu laufen gegangen (...)
- b) (...) İlk önce (bir) otele gittik (...) Sabah, kayak yapmaya gittik (...)
- c) (...) Zuerst sind wir zu einem Hotel gegangen (...) Am Morgen sind wir zum Skilaufen gegangen

In den beiden Sätzen versucht die Lernerin, einen Satz im Perfekt zu bilden, in dem sie das Hilfsverb (*sein*) nicht konjugiert hat. Zwar sieht der Erste syntaktisch korrekt aus, aber er enthält doch einen lexikosemantischen Fehler, denn die Präposition

(*nach*) ist eine fehlerhafte Präferenz. Sie sollte anstatt dessen die Präposition (*zu*) und mit dem unbestimmten Artikel (einem) zusammen verwenden (vgl. c.), weil das Nomen (*Hotel*) zur neutralen Genuskategorie (*das*) gehört. Sie könnte auch die Richtungspräposition mit dazu gehörigem Artikel im Akkusativ (*in das*) bevorzugen.

Der Satzanfang mit der Präposition (*in*) beweist uns den Einfluss von L2 (*In Morgen sein wir um Ski zu laufen gegangen*), denn man verwendet diese Präposition mit den Nomina (*in the morning / in the evening*) im Englischen. Deshalb überträgt sie diese inadäquate Präposition in die L3. Als letztes Beispiel kommt eine Finalsatzkonstruktion (*um zu + Infinitiv*) ans Licht, die sie fehlerhaft gebildet hat. Wenn sie das Kompositum (*Skilaufen*) richtig zusammengesetzt hätte, könnte sie dieses Satzgefüge mit der adäquaten Präposition (*zum*) korrekt formulieren (vgl. c.). Aus diesen Gründen hat die Lernerin diese morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler gemacht.

2. Lernerin:

- a)*Zuerst sind wir nach Bulgarien gekommen *im Winter*. Dort *hat* mein Großvater lebt.
- b) Kışın ilk önce Bulgaristan'a gittik. Dedem orada yaşıyor.
- c) Zuerst sind wir im Winter nach Bulgarien gefahren. Dort lebt mein Großvater.

Temporale, **kausale**, **modale** und **lokale** Ergänzungen erscheinen im einfachen Satz in dieser Reihenfolge, aber nicht in der Reihenfolge wie die Lernerin es gemacht hat. Nach der syntaktischen Satzreihenfolge sollte die Zeitangabe (*im Winter*) im Mittelfeld des Satzes stehen, denn dieser Satz beginnt mit einem temporalen Adverb (*Zuerst*) und aufgrund dessen ist er ein Inversionssatz, in dem die Zeitangabe aufgrund der fehlenden kausalen und modalen Ergänzungen gleich nach dem Subjekt geschrieben werden sollte (vgl. c.). Der zweite Satz ist auch eine Inversionsstruktur, in der sie zwei Verben (*haben / leben*) parallel konjugiert hat. Infolgedessen macht sie nicht nur einen lexikosemantischen, sondern auch einen morphosyntaktischen Fehler. Um diesen Satz zu korrigieren, sollte sie das Verb (*haben*) nicht verwenden und das Verb (*leben*) in die zweite Position des Satzes stellen.

3. Lerner:

- a)*Zuerst wir *sind* ins Krankenhaus gegangen, dann mein Großvater *hat* eine Tablette *genommen (...)*
- b) İlk önce hastaneye gittik, sonra dedem bir ilaç içti (...)

- c) Zuerst sind wir ins Krankenhaus gegangen, dann hat mein Großvater eine Tablette eingenommen (...)

Die Wortstellung beim ersten Inversionssatz scheint fehlerhaft zu sein, weil das Hilfsverb (*sein*) vor dem Subjekt stehen sollte, das jedoch an der zweiten Stelle zu sehen ist. Denselben Fehler sieht man auch im zweiten Teil, in dem das Hilfsverb (*haben*) seinen Platz wieder nach syntaktischen Regeln des Hauptsatzes einnimmt, auch wenn dieser Satz ein Inversionssatz ist. Daher können wir diese Fehler als morphosyntaktischen Interferenzfehler betrachten, in denen die syntaktischen Hauptsatzregeln übergeneralisiert wurden. Aus diesem Gebrauch entsteht daher ein morphosyntaktischer Interferenzfehler.

Der letzte Fehler bewirkt einen lexikosemantischen Interferenzfehler aus L1, weil die adäquate Äquivalenz des Ausdrucks (Tablette einnehmen) im Türkischen als (*ilaç almak /ilaç içmek*) erscheint. Als Folge dessen hat er die Verben (nehmen /einnehmen) verwechselt, denn ihm fällt es noch schwer, zu unterscheiden, wo und in welchen Situationen er das Verb (nehmen) verwenden sollte.

4. Lerner:

- a)*Ich war in *İstanbul* mit *meine* Familie und *meine* Freundin. Zuerst sind wir (...)
Deshalb *haben* wir in *İstanbul* *gebliebt* (...)
- b) Ailem ve kız arkadaşım ile birlikte *İstanbul*'daydım. İlk önce biz (...) Dolayısıyla *İstanbul*'da kaldık (...)
- c) Ich war mit meiner Familie und mit meiner Freundin zusammen in Istanbul. Zuerst sind wir (...) Deshalb sind wir in Istanbul geblieben (...)

Der Lerner hat diese Sätze unter dem Einfluss der L1 gebildet, weil er das Nomen (Istanbul) mit einer Majuskel (İ) wie im Türkischen (İstanbul) geschrieben hat. Dem Deutschen ist es fremd, weil dem Deutschen diese Majuskel (I) ohne Umlaut bekannt ist, worauf der Lerner nicht geachtet hat. Diesem orthografischen Fehler folgen noch zwei morphosyntaktische Fehler an den Possessivpronomina (mit *meine* Familie / mit *meine* Freundin), die im Dativ stehen. An diesen Dativergänzungen fehlt das Flexionssuffix (-r), weil die beiden Nomina feminin sind. Mit anderen Worten: der bestimmte Artikel (*die*) im Nominativ wird im Dativ als (*der*) dekliniert. Deshalb

beeinflusst diese Deklination auch das feminine Possessivpronomen (*meine-*), das dieses Flexionssuffix (-r) im Dativ benötigt.

Wir sehen einen lexikosemantischen Interferenzfehler, dem ein morphosyntaktischer Interferenzfehler folgt. In dem Ersten geht es um das Hilfsverb (*haben*), denn dieses Hilfsverb (*haben*) wurde anstatt des Hilfsverbs (*sein*) verwendet. Nimmt man das Verb (*bleiben*) unter die Lupe, sieht man klar, dass dieses Verb intransitiv ist und daher kein Akkusativobjekt braucht, das im Perfektsatz des Hilfsverbs (*haben*) bedarf. Demzufolge sollte das Hilfsverb (*sein*) präferiert werden, um den fehlerhaften Satz im Perfekt zu korrigieren.

Der letzte Fehler ist die Verbflexion an dem Verb (*gebliebt*), das im Perfekt vorkommt. Der Lerner hat die Verbflexion im Partizip Perfekt von schwachen Verben übergeneralisiert, die genauso wie (ge + Verbstamm + t) aussieht, weil er die schwachen Verben von den Starken noch nicht differenzieren kann.

5. Lernerin:

- a)* In *meinem* Winterferien fahre ich (...) Dann gehe ich *im Wald* und *wandern* dort (...)
- b) Kış tatilimde (...) gittik (...) Sonra dolaşmak için ormana gittik (...)
- c) In meinen Winterferien bin ich (...) gefahren (...) Dann bin ich in den Wald gegangen, um zu wandern (...)

An dem ersten Satz hat die Lernerin nicht nur das Genus, sondern auch den Numerus des Kompositums (In *meinem Winterferien*) fehlerhaft formuliert, indem sie das Possessivpronomen (*meinem*) mit einem singularischen Flexionssuffix (-m) dekliniert hat. Da das Nomen (*Winterferien*) im Plural steht, sollte dieses Possessivpronomen auch pluralisiert werden. Auf diese Weise produziert die Lernerin einen solchen morphosyntaktischen Interferenzfehler.

Das Vollverb (*gehen*) ist ein transitives Verb, das auf den Richtungsfall und auf die Aktivität hinweist. Daher sollte die Wechselpräposition nicht im Dativ, sondern im Akkusativ stehen (vgl. c). Diesem fehlerhaften Ausdruck folgt ein anderer Fehler nach dem Konnektor (*und*). In der Regel wollte die Lernerin eine Finalsatzkonstruktion mit (um zu + Infinitiv) formulieren, aber sie konnte diese Konstruktion weder in morphosyntaktischer noch in lexikosemantischer Hinsicht schaffen. Wenn man nicht nur dieses Satzgefüge, sondern den ganzen Text unter die Lupe nimmt, sieht man

deutlich, dass sie diese Sätze nicht in der Perfektform, sondern in der Präsensform geschrieben hat.

6. Lernerin:

- a)*(...) Dann, habe ich (...) *mein* Großvater besucht. Weil *Das* Wetter schön war,
bin ich *im* Bursa *gegangen* (...)
- b) (...) Sonra (...) dedemi ziyaret ettim. Hava güzel olduğu için Bursa'ya gittim (...)
- c) (...) Dann habe ich (...) meinen Großvater besucht. Weil das Wetter schön war,
bin ich nach Bursa gefahren (...)

Das transitive Verb (*besuchen*) bedarf eines Akkusativobjekts, aber die Lernerin hat ein Nominativobjekt (*mein Großvater*) im ersten Satz verwendet. Somit verstößt sie gegen die grammatischen Normen des Deutschen. Durch ein maskulines Flexionssuffix (-en) an dem Possessivpronomen (*mein-*) im Akkusativ könnte sie diesen Fehler korrigieren, weil das Nomen (*Großvater*) ein maskulines Genus (*der*) hat, das in diesem fehlerhaften Gebrauch aber nicht im Akkusativ, sondern im Nominativ steht, und das aufgrund dessen einen morphosyntaktischen Interferenzfehler verursacht.

Als orthografischer Fehler sehen wir den bestimmten Artikel (*das*), der vor dem Nomen (*Wetter*) steht. Obwohl er an der zweiten Position des Satzes steht, wurde er nach dem kausalen Konnektor (*Weil*) großgeschrieben. Zusätzlich dazu gibt es einen Präpositionsfehler und einen Verbfehler in demselben Satz. An dem Ersten wurde die Ortspräposition (*in+dem*) mit der Richtungspräposition (*nach*) verwechselt. Wenn die Lernerin sich auf das Verb (*gehen*) fokussiert hätte, könnte sie diesen Satz fehlerlos formulieren, weil die Verben (*kommen, gehen*) und die Präpositionen (*aus, nach, in*) ab ersten Lektion erklärt und geübt worden sind. Ferner wurde das Verb im Perfekt (*gegangen*) anstatt des Verbs (*gefahren*) verwendet. Als wäre sie nach Bursa zu Fuß gegangen. Diese Verbverwechslung entsteht aus der L1, weil man im Türkischen anstatt des Verbs (*fahren*) häufig das andere Verb (*gehen*) bevorzugt, selbst wenn man am Lenkrad eines Verkehrsmittels sitzt. Das alles führt natürlich zu einer Bedeutungsabweichung im Deutschen, die wir als einen lexikosemantischen Interferenzfehler identifizieren können.

7. Lernerin:

- a)* (...) zuerst ging ich *nach meine* Onkel (...)
- b) (...) ilk önce dayıma gittim (...)
- c) (...) zuerst ging ich zu meinem Onkel (...)

In syntaktischer Hinsicht sieht dieser Satz gut aus, aber er erscheint in morphologischer und in semantischer Hinsicht falsch, weil die Richtungspräpositionen (*nach*) und (*zu-*) verwechselt worden sind. Der Lernerin fällt es schwer, zu unterscheiden, wann und wo sie (*nach*) und (*zu-*) verwenden sollte. Da (*der Onkel*) eine maskuline Person ist, die den Artikel (*der*) im Nominativ hat, sollte die Richtungspräposition (*zu-*) bevorzugt werden. Diesem Fehler folgt ebenso ein fehlendes Singularsuffix (-m) an dem Dativpossessiv-pronomen (*meine-*) aufgrund des maskulinen Nomens (*Onkel*). Hier sieht man klar, dass die Lernerin fast für jedes Nomen dasselbe Genus (*die*) und das dazu gehörige Possessivpronomen (*meine*) präferiert hat. Mit solchen Ausdrücken des Artikels beweist sie deutlich, dass sie diesen Gebrauch übergeneralisiert hat. Daraus produziert sie morphosyntaktische und lexikosemantische Interferenzfehler.

8. Lernerin:

- a)* In Winterferien *fahren* ich nach Uludağ mit *meine* Freunde und *mein* Bruder (...)
- b) Kış tatilinde arkadaşlarımla ve erkek kardeşimle birlikte Uludağ'a gittik (...)
- c) In den Winterferien bin ich mit meinen Freunden und meinem Bruder zusammen nach Uludağ gefahren (...)

Vor allem muss man hier bemerken, dass die Lernerin ein inadäquates Tempus verwendet hat, indem sie das Vollverb (*fahren*) im Präsens konjugiert. Da die Prüfungsfrage im Partizip Perfekt formuliert ist, sollten die Antworten auch in dieser Vergangenheit geschrieben werden. Dabei hat sie dieses Verb nicht nur für das Subjekt (*ich*), sondern auch für die Nomina (*Freunde / Bruder*) flektiert. Somit verstößt sie gegen die grammatischen Regeln des Deutschen. Zusätzlich dazu wurden die Possessivpronomina (*meine-*) und (*mein-*) fehlerhaft gebraucht, die aufgrund der Präposition (*mit*) im Dativ mit dem Pluralsuffix (-n) und dem Singularsuffix (-em) aufgrund des jeweiligen Kasus und Numerus dekliniert werden sollten. Neben diesen morphosyntaktischen Interferenzfehlern sieht man noch einen Fehler, in dem das

Artikelwort (*den*) fehlt, das im Dativplural vor dem Nomen (*Winterferien*) stehen sollte. Zuletzt sieht man einen orthografischen Fehler an dem Ortsnamen (*Uludağ*), indem sie diesen Namen mit einem Laut (ğ)⁷⁶ aus der L1 geschrieben hat, aber dieser Fehler hat keine Bedeutungsabweichung zur Folge (vgl. c.), obwohl dieser Laut (ğ) dem Deutschen unbekannt ist. Da das Wort (*Uludağ*) ein Eigenname ist, kann er aus der L1 in die L3 übertragen werden, ohne das Originelle abzuändern.

9. Lernerin:

- a)* Zuerst wir ein Hotel *gefunden* (...) Dann wir *haben Ortaköy gegangen* (...)
- b) İlk önce bir otel bulduk (...) Sonra Ortaköy'e gittik (...)
- c) Zuerst haben wir ein Hotel gefunden (...) Dann sind wir nach Ortaköy gegangen (...)

In dem ersten Aktivsatz hat die Lernerin das relevante Hilfsverb (*haben*) nicht verwendet, weil das transitive Verb (*gefunden*), das im Partizip Perfekt steht, des Hilfsverbs (*haben*) bedarf. Kommt man zum zweiten Satz, sieht man ein inadäquates Hilfsverb (*haben*) in dem Satz, der im Perfekt mit dem Verb (*gehen*) gebildet wurde. Es wäre besser, wenn die Lernerin das Hilfsverb (*sein*) bevorzugt hätte, weil dieses Verb (*gehen*) in der Perfektform das Hilfsverb (*sein*) benötigt. Dabei fehlt eine Richtungspräposition (*nach*) vor dem Ortsnamen (Ortaköy). Durch diese Ausdrücke hat sie die lexikosemantischen Interferenzfehler zustande gebracht.

10. Lernerin:

- a)*(...) Dann sind wir *läuft*. Deshalb *sind* wir müde (...)
- b) (...) Sonra *koştuk*. Dolayısıyla *yorulduk* (...)
- c) (...) Dann sind wir *gelaufen*. Deshalb waren wir müde (...)

Vor allem muss man zur Sprache bringen, dass die Lernerin in syntaktischer Hinsicht keinen Fehler gemacht hat. Daneben sieht man fehlerhafte Verbflexionen der Verben (*laufen*) und (*sein*) in der Vergangenheit, weil das Erste sollte im Perfekt als (*gelaufen*) und das Zweite im Präteritum als (*waren*) verwendet werden sollen. Anhand dieser fehlerhaften Sätze der Lernerin kann man sehr einfach die morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler feststellen.

⁷⁶ Der Laut (ğ) längt den Vokal (-j; -w) (vgl. Wendt, 1993, S. 18).

11. Lernerin:

- a)* Zuerst bin ich (...) Ich habe *mit* meine Freundin *getreffen* (...)
- b) İlk önce ben (...) Kız arkadaşım ile buluştum (...)
- c) Zuerst bin ich (...) Ich habe meine Freundin getroffen. (Oder: Ich habe mich mit meiner Freundin getroffen (...))

In morphosyntaktischer Hinsicht sieht man einige Fehler, die aus dem transitiven Vollverb ([jemanden] treffen) und aus dem reflexiven Verb (sich treffen [mit jemandem]) entstehen. Das Erste wird präferiert, wenn man jemandem zufällig begegnet. Das Zweite wird bevorzugt, wenn man mit jemandem aufgrund einer Verabredung zusammenkommt. Daher ist es uns nicht bekannt, welches sie damit gemeint hat. Die Lernerin kann also nicht unterscheiden, wo der Bedeutungsunterschied von diesen Verben liegt. Der Satz wäre richtig, wenn sie die Dativpräposition (*mit*) nicht verwendet hätte. Daneben sollte die fehlerhafte Konjugation des Verbs (*treffen*) im Perfekt auch korrigiert werden. Der Einfluss der L1 ist in diesem Gebrauch richtig spürbar, denn man verwendet das Verb (*treffen* / *buluşmak*) auch anhand der Präposition (*mit* / *ile*) im Türkischen.

Das letzte Beispiel zeigt uns klar, dass sie den Konjugationsunterschied zwischen den schwachen und starken Verben gelernt hat, weil sie dieses Verb im Perfekt (ge – en) nach der Regel der starken Verben konjugiert hat. Trotz dieser grammatischen Kenntnisse konnte sie es nicht richtig flektieren. Infolgedessen können wir die morphosyntaktischen Interferenzfehler deutlich erkennen.

12. Lernerin:

- a)*Zuerst, *habe* ich um 10 Uhr aufgestanden⁷⁷. Dann, ich *habe* (...) gemacht.
- b) İlk önce saat 10.00'da kalktım. Sonra (...) yaptım.
- c) Zuerst bin ich um 10.00 Uhr aufgestanden. Dann habe ich (...) gemacht.

Der erste Fehler ist an der Hilfsverbpräferenz (*haben*) zu sehen, weil man für diesen Ausdruck im Hochdeutschen das Hilfsverb (*sein*) verwendet. Der Zweite erscheint an der offiziellen Uhrzeit, wo die Minuten und der trennende Punkt zwischen Stunden und Minuten (10.00) fehlen, aber er verursacht keine Bedeutungsabweichung.

⁷⁷ Das Verb (aufstehen) wird in Österreich mit dem Hilfsverb (haben) gebraucht (siehe dazu Götzel, et al., 2008, 121).

Ansonsten gibt es keinen Fehler mehr bis auf das zweite Satzgefüge, in dem das Hilfsverb (*haben*) ungeachtet der Inversionssyntax auf die dritte Position geschoben wurde, als wäre er ein Hauptsatz. Ferner hat sie ein Komma nach dem Adverb (*dann*) eingesetzt, das fehlerhaft ist.

13. Lernerin:

- a)*In Winterferien *zuerst fahre* ich nach Tekirdağ (...)
- b) Kış tatilinde ilk önce Tekirdağ'a gittim (...)
- c) In den Winterferien bin ich zuerst nach Tekirdağ gefahren (...)

Die Wortstellung des Zeitadverbs (*zuerst*) ist fehlerhaft. Da dieser Ausdruck ein Inversionssatz ist, der mit dem Nomen (*In Winterferien*) beginnt, sollte das Zeitadverb nach dem Subjekt (*ich*) kommen. Übrigens sollte vor dem Nomen (*Winterferien*) das Artikelwort (*den*) verwendet werden, was im Dativplural stehen musste. Nach dem Nomen (*In Winterferien*) sollte das Hilfsverb (*sein*) konjugiert werden, weil dieser Satz im inhaltlichen Sinne in der Perfektform gebildet werden müsste. Wenn man sich auf den Kontext und auf die Prüfungsfrage fokussiert, kann man auf den ersten Blick erkennen, dass der ganze Text in der Vergangenheit geschrieben werden muss. Durch diese fehlerhaften Verwendungen können wir morphosyntaktische Interferenzfehler identifizieren.

14. Lernerin:

- a)*Meine Winterferien *war* schön (...) *Zuerst Ich habe* (...)
- b) Kış tatilim güzeldi (...) İlk önce ben (...)
- c) Meine Winterferien waren schön (...) *Zuerst habe* ich (...)

Obwohl das Nomen (*Winterferien*) im Plural steht, wurde das Verb (*sein*) singularisch konjugiert, als ob dieses Nomen Singular wäre. Im Deutschen konjugiert man die Verben in der Pluralform, wenn das Subjekt oder ein als Subjekt fungierendes Nomen auch Plural ist. Es sieht so aus, als ob diese Regel der Lernerin nicht bekannt wäre. In dem zweiten Inversionssatz wurde das Hilfsverb in die inadäquate Position gestellt. Es sollte nach dem Zeitadverb (*Zuerst*) verwendet werden. Daher können diese morphosyntaktischen Fehler entstehen.

15. Lernerin:

- a)* Meine Winterferien *ist* gut (...), dann wir *haben* Antalya gekommen (...)
- b) Kış tatilim iyiydi (...), sonra Antalya'ya gittik (...)
- c) Meine Winterferien waren gut (...), dann sind wir nach Antalya gefahren (...)

Als erster Fehler ist wieder das Verb (*sein*) im Hinblick auf den Numerus fehlerhaft gebraucht, weil das Nomen (*Winterferien*) im Plural steht. Daher sollte das Verb (*sein*) nicht nur pluralisiert, sondern auch in der Vergangenheit konjugiert werden, damit die Tempora der Prüfungsfrage mit den Antworten der Lerner in Einklang stehen können. Diesem Fehler folgt ein lexikosemantischer Interferenzfehler, der an dem Hilfsverb (*haben*) zu sehen ist. Da das Verb (*kommen*) im Partizip Perfekt als Hilfsverb (*sein*) braucht, sollte die Lernerin anstatt des Hilfsverbs (*haben*) gleich nach dem Zeitadverb (*dann*) das Hilfsverb (*sein*) verwenden. Darüber hinaus wurde dieses Satzgefüge aufgrund der fehlenden Richtungspräposition (*nach*) verletzt, die im Dativ stehen sollte. Mit einer Richtungspräposition (*nach*) vor dem Nomen (*Antalya*) könnte sie die Anzahl der morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler reduzieren.

16. Lernerin:

- a)*(...) Zuerst habe ich *mit meinem Freunde* getroffen (...)
- b) (...) İlk önce arkadaşlarımla buluştum (...)
- c) (...) Zuerst habe ich mich mit meinen Freunden getroffen (...)

Da der Bedeutungsunterschied zwischen den Verben (*treffen*) und (*sich treffen*) schon in Abschnitt 10 unter 10.2. in einem Satz der 11. Lernerin erklärt wurde, wird er hier nicht wiederholt. Obwohl der o.g. Satz im Hinblick auf das Tempus nicht problematisch aussieht, fehlt das Reflexivpronomen (*mich*) im Akkusativ, was nach dem Subjekt (*ich*) stehen sollte. Aus diesem Gebrauch entsteht ein lexikosemantischer Interferenzfehler. Als zweiter Fehler sehen wir das singularische Possessivpronomen (*meinem*) im Dativ. Es sollte im Dativplural stehen und mit dem Pluralsuffix (-n) dekliniert werden. Diesem Fehler folgt wieder ein Kasusfehler an dem Nomen (*Freunde-*), denn es sollte auch im Dativplural dekliniert werden. Daher können wir sagen, dass das Suffix (-n) auch an diesem Nomen fehlt. Aufgrund dieser fehlerhaften Pluralsuffixe tauchen sogenannte morphosyntaktische Interferenzfehler auf.

17. Lernerin:

- a)*Zuerst bin ich (...) meine Schwester ist das *unsere Hause* gekommen (...)
- b) İlk önce ben, (...) kız kardeşim bizim eve geldi (...)
- c) Zuerst bin ich (...) meine Schwester ist zu uns nach Haus gekommen (...)

Die fehlenden Richtungspräpositionen (*zu, nach*), die im Dativ stehen müssten, wurden nach dem konjugierten Hilfsverb (*sein*) nicht verwendet. Nach der ersten Richtungspräposition (*zu*) müsste das Personalpronomen (*uns*) gebraucht werden. Nach der zweiten Richtungspräposition (*nach*) müsste sie gleich das Nomen (*Haus*) ohne das überflüssige Possessivpronomen (*unsere*) bevorzugen, um die morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler zu korrigieren.

18. Lernerin:

- a)* Zuerst ich *ging ein* Park und das Wetter sehr kalt (...)
- b) İlk önce bir parka gittim ve hava çok soğuktu (...)
- c) Zuerst ging ich in einen Park, und es war so kalt (...)

Die Wortstellung des Verbs (*gehen*) sieht fehlerhaft aus, denn es steht in einem Inversionssatz und zwar gleich nach dem Subjekt (*ich*). Es sollte nicht nach diesem Subjekt, sondern nach dem Zeitadverb (*Zuerst*) verwendet werden, das am Anfang des Satzes seinen Platz eingenommen hat. Dabei taucht der unbestimmte Artikel (*ein*) im Nominativ als nächster Fehler auf. Um diesen morphosyntaktischen Interferenzfehler zu korrigieren, sollte man nicht nur diesen Artikel im Akkusativ deklinieren, sondern auch die Richtungspräposition (*in*) bevorzugen, die vor diesem Akkusativartikel stehen sollte. Daher können wir sagen, dass die Lernerin die Bedeutung des Verbs (*gehen*) verwechselt hat. Aus dieser Verwechslung entsteht ein Satz, in dem das Verb (*gehen*) zusammen mit einer Nominativstruktur verwendet wurde, die auf der Stelle des Akkusativobjekts steht. Die Kopula⁷⁸ (*und das Wetter sehr kalt*) kommt als letzter Fehler ans Licht, weil das Verb (*sein*) im zweiten Satz nicht zu sehen ist.

⁷⁸ Kopula (f); durch ein Hilfsverb od. eine Form von sein, werden, scheinen, bleiben, gebildeter Teil des zusammengesetzten Prädikats; Sy Satzband (Wahrig, 1997, S. 763).

19. Lernerin:

- a)*(...) Zuerst wir *gehen im* Donanma (...)
 b) (...) İlk önce Donanma'ya gittik (...)
 c) (...) Zuerst sind wir zum Donanma gegangen (...)

Als ersten syntaktischen Fehler kann man das Verb (*gehen*) identifizieren, das in einem Inversionssatz nach dem Subjekt (*wir*) steht. Da diese Struktur ein Inversionssatz ist, sollte dieses Verb (*gehen*) dem Zeitadverb (*Zuerst*) folgen, das am Satzanfang steht. Im Übrigen sollte dieser Satz nicht im Präsens, sondern im Perfekt gebildet werden. Somit hat die Lernerin einen morphosyntaktischen Interferenzfehler gemacht.

Obwohl das Verb (*gehen*) in dem obigen Satz aufgrund des Ortsnamens der Richtungspräposition (*zum*) bedarf, hat die Lernerin eine inadäquate Präposition (*in + dem*) gebraucht, die eine Ortsangabe signalisiert. Auf diese Weise kommt ein lexikosemantischer Interferenzfehler zum Vorschein.

20. Lerner:

- a)*(...) Zuerst ich *habe* meine Verwandten *besuchen* dann ich und *mein* Freund *sind* nach Bakırköy gegangen *für sehe* das Film (...)
 b) (...) İlk önce akrabalarımı ziyaret ettim, sonra erkek arkadaşım ile birlikte bir Film izlemek için Bakırköy'e gittik (...)
 c) (...) Zuerst habe ich meine Verwandten besucht, dann bin ich mit meinem Freund zusammen nach Bakırköy gegangen, um einen Film anzusehen (...)

Obwohl dieser Satz eine Inversionskonstruktion ist, wurde das Hilfsverb (*haben*) an der dritten Stelle des Satzes verwendet. Es sollte in Bezug auf die Syntax an der zweiten Stelle stehen. Daher ist dieser Fehler ein morphosyntaktischer Interferenzfehler. Diesem Fehler folgt ein anderer morphosyntaktischer Fehler, in dem das Verb (*besuchen*) nicht im Partizip Perfekt, sondern im Infinitiv steht.

Nach dem zweiten Zeitadverb (*dann*) wurde eine Hauptsatzkonstruktion (Subjekt+Verb+Objekt) präferiert, selbst wenn diese Satzkonstruktion ein Inversionssatz ist. Daher steht das Verb (*sein*) an der falschen Stelle und zwar in einer inadäquaten Konjugation, denn es wurde trotz des Subjekts (*ich*) pluralisiert.

Das im Nominativ stehende Possessivpronomen (*mein*) sollte in einer Dativergänzung formuliert werden, weil das nächste Nomen (*Freund*) keine

subjektivistische Funktion übernimmt. Aufgrund dessen, dass es im Dativ steht, bedarf dieses Possessivpronomen der Dativpräposition (*mit*). Dabei wäre das Wort (*zusammen*) vor der Dativpräposition (*mit*) nicht inkorrekt.

Die fehlerhafte Finalsatzkonstruktion (*für sehe das Film*) wurde unter dem Einfluss der L1 (*film izlemek için*) und der L2 (*for seeing a movie*) formuliert. Diese Konstruktion sollte mit (um zu + Infinitiv) und mit einem unbestimmten Artikel (*einen*) im Akkusativ gebildet werden (vgl. c.), denn das Nomen (*Film*) ist maskulin. Darüber hinaus braucht das Verb (*ansehen*) ein Akkusativobjekt, was der Lerner außer Acht gelassen hat. Aus obigen Gründen hat der Lerner zahlreiche Fehler gemacht, die als morphosyntaktische und lexikosemantische Interferenzfehler betrachtet werden dürften.

21. Lerner:

- a)*(...) Danach haben wir *einbisschen Internet* gesurft (...)
- b) (...) Daha sonra internette biraz sörf yaptık (...)
- c) (...) Danach haben wir ein bisschen im Internet gesurft (...)

Das Indefinitpronomen (*bisschen*) wurde mit dem unbestimmten Artikel (*ein*) zusammengesetzt, weil es im Türkischen (*biraz*) auch so verwendet wird. Daher hat der Lerner einen proaktiven Transfer aus L1 in die L3 zustande gebracht. Als zweiten Fehler sieht man das Nomen (*Internet*), vor dem eine obligatorische Ortspräposition (*in+dem*) fehlt (vgl. c.). Obwohl dieses Redemittel schon als (*im Internet surfen*) beigebracht wurde, taucht ein solcher Fehler auf. Daher kann man zum Ausdruck bringen, dass der Lerner viele morphosyntaktische Interferenzfehler gemacht hat.

22. Lerner:

- a)*(...) Zuerst ich *fahre* Ski in Uludağ (...) Dann ich *trinke* Wein (...)
- b) (...) İlk önce Uludağ'da kayak yaptım (...) Sonra şarap içtim (...)
- c) (...) Zuerst bin ich Ski in Uludağ gefahren (...) Dann habe ich Wein getrunken (...)

Durch die syntaktischen Darstellungen der Sätze kann man behaupten, dass diese Inversionssätze inkorrekt sind, weil die Verben (*fahren*) und (*trinken*) nach den Zeitadverbien (*Zuerst*) und (*Dann*) verwendet werden sollten. Daneben sollten diese Sätze nicht im Präsens, sondern im Partizip Perfekt gebildet werden, denn die Prüfungsfrage ist auch im Partizip Perfekt formuliert, was der Lerner jedoch ignoriert

hat. Zusätzlich dazu sollte der Lerner für den ersten Satz das Hilfsverb (*sein*)⁷⁹ und für den Zweiten das Hilfsverb (*haben*) präferieren, um die morphosyntaktischen Fehler zu korrigieren, wenn er diese Inversionssätze in der Perfektform geschrieben hätte. Aus dieser Tempusverwechslung und aus den fehlerhaften Wortstellungen entstehen die morphosyntaktischen Interferenzfehler.

23. Lerner:

- a)*(...) Zuerst *ging* wir *zum* Krankenhaus (...)
- b) (...) İlk önce hastaneye gittik (...)
- c) (...) Zuerst gingen wir ins Krankenhaus (...)

Trotz des temporalen Unterschieds zwischen der Prüfungsfrage und der Antwort des Lerners kann man diesen Satz für richtig halten, weil dieser Satz in der Vergangenheit geschrieben wurde, sei er im Perfekt oder sei er im Präteritum. Wir finden hier die Verbkonjugation wichtiger, weil es nicht für das nominativische Personalpronomen (*wir*), sondern für (*ich*) konjugiert ist. Daraus entsteht ein morphosyntaktischer Fehler, dem ein lexikosemantischer Fehler folgt, weil der Lerner die akkusativische Richtungspräposition (*in+das*) anstatt der dativischen Richtungspräposition (*zu+dem*) präferieren sollte, weil der Lerner selbst krank ist. Man sieht es deutlich, falls man sein Augenmerk auf den Kontext richtet. Aus diesem Grund könnte die Akkusativpräposition (*in*) zusammen mit dem Artikelwort (*das*) verwendet werden (vgl. c.). Somit könnten die lexikosemantischen Interferenzfehler reduziert werden.

24. Lernerin:

- a)*(...) Zuerst sind wir überall *gespaziert*. Denn das Wetter war schön (...)
- b) (...) İlk önce her yeri dolaştık. Çünkü hava güzeldi (...)
- c) (...) Zuerst sind wir überall spazieren gegangen, denn das Wetter war schön (...)

Die Lernerin übergeneralisiert die Verbkonjugation im Partizip Perfekt der schwachen Verben, die als (*ge + Verbstamm + t*) und als (*Verbstamm + t*) dargestellt werden kann, indem sie das intransitive Verb (*spazieren*), das auf (*-ieren*) endet,

⁷⁹ “Ski laufen (ist Ski gelaufen); Ski fahren (ist Ski gefahren)”, (Lovik&Guy&Chavez, 2014, 540).

zusammen mit dem Präfix (ge-), zusammen mit dem Verbstamm (-spazier-) und mit dem Flexionssuffix (-t) konjugiert hat. Man verwendet stattdessen eigentlich das Verb (*spazieren gehen*) im Deutschen. Daher führt dieser fehlerhafte Ausdruck die Lernerin zu einem morphosyntaktischen Interferenzfehler.

25. Lernerin:

- a)* (...) dann meine große Familie *ist* in die Türkei gekommen (...)
- b) (...) sonra benim büyük ailem Türkiye'ye geldi (...)
- c) (...) dann ist meine große Familie in die Türkei gefahren (...)

Das Verb (*sein*) sollte nach dem Zeitadverb (*dann*) stehen, weil dieses Satzgefüge ein Inversionssatz ist. Man kann hier deutlich erkennen, dass die Lernerin zwei Satzkonstruktionen verwechselt hat, die wir hier als eine Hauptsatz- und Inversionssatzkonstruktion bezeichnen dürfen, aber die Lernerin ist dem Tempus treu geblieben, weil sie den Satz im Partizip Perfekt formuliert hat. Zusätzlich dazu kann man zweifelsohne sagen, dass dieser morphosyntaktische Interferenzfehler keine Bedeutungsabweichung initiiert.

26. Lernerin:

- a)*Zuerst habe ich *gefaulenzet*, weil (...)
- b) İlk önce tembellik yaptım. Çünkü (...)
- c) Zuerst habe ich gefaulenzt, weil (...)

Weder in syntaktischer Hinsicht noch in semantischer Hinsicht sieht man einen Fehler, aber es gibt eine inkorrekte Verwendung an dem im Perfekt stehenden Verb (gefaulenz-*e-t*), weil ein überflüssiges Infix zwischen dem Verbstamm (-*faulenz-e-t*) und dem Suffix (-t) bevorzugt wurde. Ohne dieses Infix (-e-) könnte dieser Satz fehlerlos formuliert werden. Es muss hier ausgedrückt werden, dass die Lernerin bis auf diesen morphosyntaktischen Interferenzfehler keinen lexikalischen Interferenzfehler gemacht hat.

27. Lernerin:

- a)*(...)Danach sind wir (...) *In unsere erste Tage* ist meine Schwester krank
gewesen (...)
- b) (...) Daha sonra biz (...) İlk günümüzde kız kardeşim hastalandı (...)
- c) (...) Danach sind wir (...) An unserem ersten Tag wurde meine Schwester krank (...)

Die lexikosemantischen und morphosyntaktischen Interferenzfehler sind an dem Ausdruck (*In unsere erste Tage*) zu sehen. Wenn man sein Augenmerk auf den ganzen Text richtet, sieht man klar, dass das Nomen (*Tag*) im Singular steht, selbst wenn dieses Nomen durch ein Pluralsuffix (-e) pluralisiert wurde. Da dieses Nomen im Singular steht, sind die vor ihm stehende inadäquate Präposition (*in*), das Possessivpronomen (*unsere*) und die Ordinalzahl bzw. das Adjektiv (*erste*) fehlerhaft, weil man die Präposition (*an*) mit Tageszeiten wie (*Morgen / Vormittag / Mittag / Nachmittag und Abend*) benutzen müsste. Daher stehen diese Nomina im Dativ und weisen auf eine bestimmte Zeitangabe hin. Daneben sollte anstatt des dativischen Possessivpronomens (*unsere-*) das dativische Personalpronomen (*uns*) gebraucht werden. Somit wäre der Satz korrekt gewesen.

Als letzter Fehler kommt das attributive Adjektiv (*erste*) zum Vorschein, an dem das obligatorische Flexionssuffix (-n) fehlt (vgl. c.), weil es eine Dativergänzung ist. Diese fehlerhaften Ausdrücke führen die Lernerin zu zahlreichen morphosyntaktischen Interferenzfehlern.

28. Lernerin:

- a)*Zuerst ich *habe* meine *hausaufgaben* gemacht. Dann ich *habe* nach Bodrum
gegangen (...)
- b) İlk önce evödevlerimi yaptım. Sonra Bodrum'a gittim (...)
- c) Zuerst habe ich meine Hausaufgaben gemacht. Dann bin ich nach Bodrum
gefahren (...)

Obwohl diese Sätze keine Hauptsätze sind, wurde das Hilfsverb (*haben*) zweimal nach den Subjekten (ich / ich) verwendet. Die Lernerin sollte sie nach den Zeitadverbien (*Zuerst / Dann*) in die zweite Position der Sätze stellen, um diesen morphosyntaktischen Interferenzfehler zu korrigieren. Denn es geht hier um einen Inversionssatz. Übrigens sollte das Nomen (*hausaufgaben*) mit einer Majuskel (H)

geschrieben werden. Dabei ist das zweite Hilfsverb (*haben*) eine inadäquate Präferenz, weil das intransitive Verb (*gehen*) im Partizip Perfekt das Hilfsverb (*sein*) benötigt. Zusätzlich dazu würde das Verb (*fahren*) im Partizip Perfekt dem Satz besser stehen, weil das Verb (*gehen*) eine Bedeutungsabweichung zur Folge hat, als ob sie von Edirne nach Bodrum zu Fuß gegangen wäre (vgl. c.). In dieser Struktur ist der Einfluss von L1 zu fühlen, denn man gebraucht dieses Verb (*gehen*) im Türkischen (*gitmek*) in beiden Situationen. Diese Präferenz initiiert einen lexikosemantischen Interferenzfehler.

29. Lernerin:

- a)* (...), denn *es* mir *Kalt*. Dann habe ich das *Frühstück* gemacht (...)
- b) (...), çünkü üşüyordum. Sonra kahvaltı yaptım (...)
- c) (...), denn mir war kalt. Dann habe ich Frühstück gemacht (...)

Der Kausalsatz mit dem kausalen Konnektor (*denn*) hat kein Verb (*sein*), und das Subjekt (*es*) sollte nicht verwendet werden, weil dieses (*es*) überflüssig ist. Darüber hinaus sollte das letzte Wort (*Kalt*) nicht mit einer Majuskel (K) geschrieben werden, denn es ist kein Nomen, sondern ein prädikatives Adjektiv. Als einen orthografischen Fehler kann man das Nomen (*Frühstück*) markieren, weil der Laut (-c-) fehlt, der vor dem letzten Laut (-k) stehen sollte. Aus solchen Ausdrücken entstehen die morphosyntaktischen Interferenzfehler.

30. Lernerin:

- a)*(...)Zuerst ich *bin in* Kocaeli *gegangen* (...)
- b) (...) İlk önce Kocaeli' ye gittim (...)
- c) (...) Zuerst bin ich nach Kocaeli gefahren (...)

In dem obigen Inversionssatz, in dem das Hilfsverb (*sein*) auf der dritten Position erscheint, sollte es gleich nach dem Zeitadverb (*zuerst*) in der zweiten Position bevorzugt werden. Als nächster Fehler kann man die inadäquate Präposition (*in*) bezeichnen, weil Kocaeli eine Stadt ist. Aufgrund dessen sollte die Richtungspräposition (*nach*) verwendet werden. Daneben entsteht das letzte fehlerhafte Beispiel aus der inadäquaten Verbpräferenz (*gehen*), das im Partizip Perfekt steht. Anstatt dessen sollte das Verb (*fahren*) im Perfekt gebraucht werden, aber die Lerner präferieren häufig das Verb (*gehen*) unabhängig davon, ob sie zu Fuß gehen oder in

einem Verkehrsmittel sind, selbst wenn sie am Lenkrad sitzen. Daher können wir in aller Ruhe ausdrücken, dass der Einfluss von L1 in diesem Gebrauch dominanter ist. Auf diese Weise kommen die morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler ans Licht.

10.2.2. Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau A2

Dieser Abschnitt impliziert die Fehlertypen, die unsere Probanden während des Teils “Schreiben“ der dritten Zwischenprüfung gemacht haben. Obwohl diese Fehlertypen schon in Abschnitt 10 unter 10.2.1. zu sehen sind, werden sie hier tabellarisch dargelegt, damit wir einen allgemeinen Überblick über die Fehlerkategorien unserer L3-Lerner schaffen können. Infolgedessen kann die tabellarische Darstellung der Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau A2 folgenderweise verdeutlicht werden:

Tabelle 14

Fehlerkategorien der türkischen L3-Lerner auf dem Sprachniveau A2

	Fehlertypen	Beispiele	Lerner Nummer	Frequenz (f)
	Kleinschreibung anstatt	uhr;		
1	Großschreibung (Ratestrategie)	hausaufgaben	12, 25	2
	Großschreibung anstatt			
2	Kleinschreibung (Ratestrategie)	Weil Das; mir Kalt	6, 29	2
	Plural anstatt des Singulars (Kompensationsstrategien)	0	0	0
	Singular anstatt des Plurals (Kompensationsstrategien)	In meinen Winterferien; Meine Winterferien war; Meine Winterferien ist	5, 14, 15	3
5	Orthografische Fehler (Ratestrategie)	Frühstük	29	1
	Zwei Verben im Präsens (Kompensationsstrategien)	0	0	0
7	Fehlendes Komma (Vermeidungsstrategien)	0	0	0

8	Übertragung aus L1 (Transferstrategie)	İstanbul; Uludağ; Tekirdağ	4, 8, 13,	3
9	Übertragung aus L2 (Transferstrategie)	0	0	0
10	Übertragung von Strukturen aus L2 (Transferstrategie)	0	0	0
11	Von Lernern erfundene Wörter (Kompensationsstrategien)	0	0	0
12	Subjekt anstatt des Possessivpronomens (Kompensationsstrategien)	0	0	0
13	Fehlerhaft eingesetztes Komma (Kompensationsstrategien)	Dann, (...) Zuerst, (...)	6, 12	2
14	Fehlerhafte Komposita (Kompensationsstrategien)	0	0	0
15	Inadäquate Konnektoren (Vermeidungsstrategien)	0	0	0
16	Inadäquates Possessivpronomen (Vermeidungsstrategien)	0	0	0
17	Inadäquate Negation (Vermeidungsstrategien)	0	0	0
18	Überflüssige Präposition (Ratestrategie)	0	0	0
19	Überflüssige Artikelwörter (Übergeneralisierung)	0	0	0

	Übgeneralisierung der			
20	Verbkonjugation im Präsens	0	0	0
21	Übgeneralisierung der trennbaren Verbkonjugation	0	0	0
22	Verb im Infinitiv (Vermeidungsstrategien)	Zuerst sein wir; Zuerst fahren ich	1, 8	2
23	Fehlende Richtungspräposition (Vermeidungsstrategien)	Ortaköy gegangen; Antalya gekommen; unsere Hause gekommen; ging ein Park	9, 15, 17, 18	4
24	Fehlendes Verb (Vermeidungsstrategien)	haben; sein	9, 29	2
25	Fehlerhafte Wortstellung des Zeitadverbs (Vermeidungsstrategien)	In Winterferien zuerst	13	1
26	Fehlerhafte Wortstellung im Inversionssatz (Vermeidungsstrategien)	Zuerst wir sind; dann ich habe	3, 9, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 25, 28, 30	12
27	Fehlerhafte Wortstellung des Finalsatzes (Transferstrategie)	Um Ski zu laufen gegangen; für sehe das Film	1, 20	2
28	Fehlerhaftes Partizip Perfekt (Übgeneralisierung)	hat (...) lebt; getroffen; gebliebt; sind wir läuft; besuchen; gespaziert; gefaulenzet	2, 4, 10, 11, 20, 24, 26	7
29	Fehlerhaftes Partizip Perfekt (Übgeneralisierung)	ging wir	23	1
30	Fehlerhafte Dativergänzung		4, 7, 11, 16, 27	5

	(Übergeneralisierung)	Mit meine Familie; mit nach meine Onkel; mit meine Freundin; in unsere erste Tage		
31	Fehlerhafte Akkusativergänzung (Übergeneralisierung)	habe ich (...) mein Großvater besucht	6	1
32	Inadäquate Präposition (Vermeidungsstrategien)	In Morgen; nach Hotel; im Bursa gehen; nach meine Onkel gehen; in Kocaeli gehen	1, 5, 6, 7, 19, 21, 27, 30	8
33	Inadäquates Hilfsverb (Vermeidungsstrategien)	haben geblieben; haben gegangen ; habe aufgestanden; habe gekommen	4, 9 , 12, 15, 28	5
34	Überflüssige Zeitangabe (Vermeidungsstrategien)	im Winter.	2	1
35	Überflüssiger Infinitivsatz (Transferstrategie)	liebe zu lachen	24	1
36	Präsens anstatt des Partizip Perfekts (Kompensationsstrategien)	fahre ich; gehe ich	5, 8, 13	3

Quelle: Eigene Darstellung

Es muss hier zum Ausdruck gebracht werden, dass die Fehlertypen von A2 aufgrund der Sprachkenntnisse unterschiedlicher als die Fehlertypen von A1 sind. Dieser Unterschied spielt aber keine Rolle, weil jede Prüfungsfrage unabhängig von anderen bewertet wird. Dabei werden auch die Frequenzwerte der Fehlerkategorien noch einmal berechnet, um die Kumulation feststellen zu können. In diesem Zusammenhang besteht die in Tabelle 14 zu sehende Fehlerkategorie aus 36 Fehlertypen, von denen die 21 Fehlertypen von Sprachniveau A2 bekannt sind. Abgesehen von Null Frequenzen ($F=0$) kann die absolute Häufigkeit der einzelnen

Werte von den 21 Fehlertypen wie folgt dargelegt werden: *Orthografische Fehler* (F=1), *Fehlerhafte Wortstellung des Zeitadverbs* (F=1), *Fehlerhafte Akkusativergänzung* (F=1), *Überflüssige Zeitangabe* (F=1), *Fehlerhaftes Präteritum* (F=1), *Überflüssiger Infinitivsatz* (F=1), *Kleinschreibung anstatt Großschreibung* (F=2), *Großschreibung anstatt Kleinschreibung* (F=2), *Verb im Infinitiv* (F=2), *Fehlendes Verb* (F=2), *Fehlerhaft eingesetztes Komma* (F=2), *Fehlerhafte Wortstellung des Finalsatzes* (F=2), *Singular anstatt des Plurals* (F=3), *Präsens anstatt des Partizip Perfekts* (F=3), *Übertragung aus der L1* (F=3), *Fehlende Richtungspräposition* (F=4), *Fehlerhafte Dativergänzung* (F=5), *Inadäquates Hilfsverb* (F=5), *Fehlerhaftes Partizip Perfekt* (F=7), *Inadäquate Präposition* (F=8), *Fehlerhaftes Wortstellung im Inversionssatz* (F=12).

Die Kumulation der obigen Ergebnisse umfasst einen Wert von (F=2) bis (F=12). In dieser Hinsicht sind diese Werte mit den Ergebnissen von A1 identisch, die in Abschnitt 10 unter 10.1.2. zu finden sind. Im Gegensatz dazu ist hier die absolute Häufigkeit (F=1) sechsmal zu sehen, die in den Fehlerkategorien in Abschnitt 10 unter 10.1.2. wie *Orthografische Fehler* (F=1), *Fehlerhafte Wortstellung des Zeitadverbs* (F=1), *Fehlerhafte Akkusativergänzung* (F=1), *Überflüssige Zeitangabe* (F=1), nur zweimal auftauchte. Übrigens kann man diese Fehlerarten *Fehlerhaftes Partizip Perfekt* (F=7), *Inadäquate Präposition* (F=8) und *Fehlerhaftes Wortstellung im Inversionssatz* (F=12) als die häufigsten Fehlertypen betrachtet wurden, die von L3-Lernern auf dem Sprachniveau A2 gemacht worden sind.

Auf dem Sprachniveau A2 haben die L3-Lerner von Englischkenntnissen kaum profitiert, was sie auf dem Sprachniveau A1 gern gemacht hatten. Im Vergleich dazu wurden aber die Eigennamen von türkischen Städten aus der L1 in die L3 mit einer Majuskel (İ) und einer Minuskel (ğ) übertragen, obwohl diese Laute in der L3 nicht vorhanden sind. Diese Übertragungen aus der L1 in die L3 dürfen wir als *proaktiven Transfer* benennen, (vgl. Oflaz&Bolat, 2012, S. 1638; Tekin, 2012, S.148).

Jedoch muss hier angemerkt werden, dass es einige Fehlertypen gibt, die auch auf dem Sprachniveau A2 wiederholt worden sind. Die sich wiederholenden Fehlertypen sind: *Orthografische Fehler* (F=1), *Kleinschreibung anstatt Großschreibung* (F=2), *Fehlerhaft eingesetztes Komma* (F=2), *Singular anstatt des Plurals* (F=3) und *Übertragung aus der L1* (F=3), die wir als fossilisierte Fehlerkategorien betrachten dürfen.

10.3. Kontrastive Analyse einer Frage aus B1

Eine Frage der fünften und letzten Prüfung, die im Mai durchgeführt wurde, wird in diesem Abschnitt kontrastiv analysiert und interpretiert. Bis zur fünften Prüfung wurden alle Themen in den Lehrwerken *DaF kompakt A1-B1*, die in Tabelle 12 aufgeführt sind, mit allen zusätzlichen Materialien im Unterricht behandelt.

10.3.1. Morphosyntaktische und lexikosemantische Interferenzfehler

Um die Deutschkenntnisse der Lerner zu prüfen, wurden zwei Fragen für die Schreibfertigkeit an der letzten Prüfung erstellt, die im Mai durchgeführt wurde. Die L3-Lerner mussten unabhängig von dem Lehrwerk *DaF kompakt A1-B1* die zweite Prüfungsfrage mit Beispielen schriftlich beantworten, indem sie die Reihenfolge der Fragen beachten. Demzufolge besteht diese Prüfungsfrage aus drei Fragen, die im Folgenden zu finden sind:

- *Was bedeutet Freundschaft für Sie?*
- *Welche Eigenschaften sollte ein guter Freund / eine gute Freundin haben?*
- *Warum?*

1. Lernerin:

- a)* *freundschaft* bedeutet Liebe für mich. *Du* sollst treu sein (...)
- b) Arkadaşlık benim için sevgi demektir. İnsan sadık olmalıdır (...)
- c) Freundschaft bedeutet Liebe für mich. Man sollte treu sein (...)

Das Nomen (*freundschaft*) sollte mit einer Majuskel (F) geschrieben werden, weil es am Anfang des Satzes steht und auch die Funktion eines Subjekts übernimmt. Übrigens sieht man an dem zweiten Satz ein inadäquates Subjekt (*Du*), das einen lexikalischen Fehler zur Folge hat, weil diese unbekannte Person irgendjemand von der dritten Person Singular (*er* oder *sie*) oder auch das Indefinitpronomen (*man*) sein sollte. Wenn die Lernerin irgendjemanden der vorgeschlagenen Personen für diesen Satz ausgewählt hätte, sollte sie auch das Modalverb (*sollen*) für die dritte Person Singular in der Konjunktiv II-Struktur als (*sollten*) konjugieren. Anhand dieser Vorschläge könnte die Lernerin diese morphologischen und lexikosemantischen Interferenzfehler vermeiden.

2. Lernerin:

- a)*(...) *Die* bedeutet *ehrlich* denn (...)
- b) (...) Benim için arkadaşlık, dürüstlük anlamına gelir. Çünkü (...)
- c) (...) Sie bedeutet die Ehrlichkeit für mich, denn (...)

Vor allem sollte die Lernerin den bestimmten Artikel (*Die*) entweder durch das nominativische Personalpronomen (*Sie*) personifizieren oder mit dem Nomen (*Freundschaft*) zusammen verwenden. Daneben sollte das Adjektiv (*ehrlich*) nominalisiert werden, damit die ganzen lexikosemantischen Interferenzfehler beseitigt werden können. Zusätzlich dazu sollte ein Komma vor dem Kausalsatz (*denn*) eingesetzt werden, um den morphosyntaktischen Interferenzfehler zu korrigieren.

3. Lerner:

- a)*(...) *Ein* gute Freundin soll sehr lustig sein (...) Denn ich (...) und brauche *ich viele Lustig* (...)
- b) (...) İyi bir kız arkadaş çok neşeli olmalıdır (...) Çünkü ben (...) ve biraz neşeye ihtiyacım var (...)
- c) (...) Eine gute Freundin sollte sehr lustig sein (...) Denn ich (...) und brauche etwas Lustiges (...)

Der unbestimmte und von dem Nomen (*Freundin*) abhängige Artikel (*Ein*) ist fehlerhaft dekliniert, weil das Nomen (*Freundin*) feminin ist. Mit anderen Worten: das Suffix (-e) an diesem unbestimmten Artikel fehlt, woraus ein morphosyntaktischer Interferenzfehler entsteht. Der nächste Fehler ist in dem Hauptsatz zu sehen, der nach dem Konnektor (*und*) gebildet wurde, weil das Subjekt (*ich*) sowohl im Kausalsatz als auch in diesem Hauptsatz zweimal verwendet ist. Deshalb ist das Zweite überflüssig. Ferner ist das attributive Adjektiv (*viele*) redundant. Aus diesem Grund kann man es als einen lexikosemantischen Interferenzfehler betrachten. Daneben sollte das zweite Adjektiv (*Lustig*) durch ein Suffix (-es) nominalisiert werden, was mit einer Majuskel (L) geschrieben ist. Da das nominalisierte Adjektiv unzählbar ist, sollte es mit einem Indefinitpronomen (*etwas*) verwendet werden, das vor dem nominalisierten Adjektiv (*Lustiges*) stehen sollte (vgl. c.). Auf diese Weise hat der Lerner solche lexikosemantischen Interferenzfehler gemacht. Des Weiteren könnte der Lerner die

Konjunktiv II-Struktur (*sollten*) verwenden, um die morphosyntaktischen Fehler zu korrigieren.

4. Lerner:

- a)*(...) Die Freundschaft wird nicht *geerklärt*. Die Freundschaft wird *gelebt* (...)
- b) (...) Arkadaşlık açıklanmaz, aksine yaşanır (...)
- c) (...) Die Freundschaft wird nicht erklärt, sondern erlebt (...)

Das regelmäßige Verb (erklären), das auf (-ieren) endet, wurde mit dem Präfix (ge-) fehlerhaft konjugiert, weil die auf (-ieren) endenden Verben im Partizip Perfekt kein Präfix (ge-) brauchen. Man sieht also in diesem Gebrauch die Verbkonjugation der schwachen Verben, die der Lerner übergeneralisiert hat. Daher können wir diesen Fehler auch als intralingualen Fehler betrachten, der den morphosyntaktischen Interferenzfehler initiiert. Dabei wurde dasselbe Subjekt (*Die Freundschaft*) in beiden Sätzen verwendet, obwohl das Zweite überflüssig ist. Deshalb könnten diese Sätze aufgrund der im ersten Satz stehenden Negation (*nicht*) mit einem Konnektor (*sondern*), aber ohne das zweite Nomen formuliert werden, das die Funktion eines Subjekts übernommen hat.

Als letztes Beispiel taucht das Verb (*leben*) im Perfekt auf, weil es dem Lerner schwer zu unterscheiden fällt, in welchen Fällen er das Verb (leben)⁸⁰ und/oder (erleben)⁸¹ präferieren sollte. In diesem Satz sollte die zweite Präferenz aufgrund deren Bedeutung ausgewählt werden. Aus dieser inadäquaten Präferenz des Lerners kommt ein lexikosemantischer Interferenzfehler zum Vorschein.

5. Lernerin:

- a)*(...) Wenn ein guter Freund / eine gute Freundin diese Eigenschaften nicht hat,
ich vertrauene nicht ihm / ihr (...)
- b) (...) iyi bir erkek / kız arkadaş bu özelliklere sahip değilse, ona güvenmem (...)
- c) (...) Wenn ein guter Freund / eine gute Freundin diese Eigenschaften nicht hätte,
würde ich ihm/ihr nicht vertrauen (...)

⁸⁰ leben (am Leben sein), (vgl. Müller, 1985, S. 410).

⁸¹ erleben (in seinem Leben erfahren), (vgl. Müller, 1985, S. 233).

Der erste Satz ist ein konditionaler Nebensatz mit dem Konnektor (*wenn*), der vor dem Inversionssatz zu sehen ist. Sowohl in syntaktischer als auch in semantischer Hinsicht gibt es einige Fehler in diesem Satz. Demzufolge sollte dieser Satz in der Konjunktiv II-Struktur geschrieben werden, denn die Lernerin schreibt über eine irrealen Situation bzw. über eine Möglichkeit. Daher sollte eigentlich das Verb (*haben*) in der Konjunktiv II-Struktur als (*hätten*) verwendet werden. Man sieht aber einen morphosyntaktischen Interferenzfehler in dem Inversionssatz, weil das Subjekt (*ich*) aufgrund der Inversionskonstruktion nach dem Verb (*würden*) verwendet werden müsste, das aufgrund des irrealen Bedingungssatzes in der Konjunktiv II-Struktur stehen sollte. Da das Verb (*würden*) konjugiert wird, sollte das Vollverb (*vertrauen*) als Infinitiv am Ende des Satzes stehen.

6. Lernerin:

- a)*(...) wenn er oder sie diese Eigenschaften nicht hat würde ich mit ihm oder *ihn* keine Freundschaft schließen (...)
- b) (...) eğer bu özelliklere sahip değilsen, onunla arkadaşlık etmem (...)
- c) (...) wenn er oder sie diese Eigenschaften nicht hätte, würde ich mit ihm oder ihr keine Freundschaft schließen (...)

Das Komma, dessen Existenz das Verstehen in einem solchen Gebrauch erleichtert, fehlt zwischen dem konditionalen Satz und dem Inversionssatz. Des Weiteren sollte das Verb (*haben*) in der Konjunktiv II-Struktur als (*hätten*) verwendet werden, weil die Lernerin über eine irrealen Situation schreibt. Somit könnte sie die Bedeutungsabweichung zwischen dem Nebensatz und dem Inversionssatz vermeiden. Dem Fehler folgt ein inadäquates Personalpronomen (*ihn*), das im Akkusativ für das Maskulinum stehen sollte, obwohl das Nomen (*Freundin*) feminin ist. Aufgrund der dativischen Präposition (*mit*) sollte dieses Personalpronomen auch im Dativ stehen und als (*ihr*) verwendet werden. Daher können wir diesen Fehler als einen lexikosemantischen Interferenzfehler bezeichnen.

7. Lernerin:

- a)*(...) Denn wir sind *Mensch* (...)
- b) (...) Çünkü biz insanız (...)
- c) (...) Denn wir sind Menschen (...)

In der Regel steht der Gleichsetzungsnominativ im Deutschen “im Plural, wenn sein Bezugselement [das Subjekt] im Plural (...) [steht]. Im Gegensatz dazu bleibt er im Türkischen im Singular, wenn ihm kein attributives Adjektiv oder keine anderen Ergänzungen vorangehen” (Balcı, 2009, S. 132); andernfalls würde er im Plural stehen. Wenn wir diesen Satz gründlicher analysieren, können wir sagen, dass das Nomen (*Mensch*) im Singular steht, obwohl das Subjekt (*wir*) und das Verb (*sein*) pluralistisch flektiert sind. Dieses Nomen sollte auch pluralisiert werden. Das beweist uns deutlich, dass die Lernerin das Thema ***n-Deklination*** und ihre Regeln schon vergessen hat, die in der neunten Lektion von DaF kompakt A1-B1 behandelt wurde, weil dieses Nomen nur im singularischen Nominativ als (*Mensch*) stehen kann. In anderen Kasusfällen (*Akkusativ, Dativ, Genitiv*) und im pluralistischen Nominativ sollte es mit dem Pluralsuffix (*-en*) flektiert werden. Mit anderen Worten: da die Lernerin den fremdsprachlichen Gleichsetzungsnominativ nicht pluralisiert hat, hat sie somit einen Verstoß gegen die Normen des Deutschen begangen und einen morphosyntaktischen Interferenzfehler verursacht.

8. Lernerin:

- a)*(...) Eine gute Freundin ist immer da, wenn man wirklich braucht (...)
- b) (...) İyi bir kız arkadaş, kendisine gerçekten ihtiyaç duyulduğunda orada olandır (...)
- c) (...) Eine gute Freundin ist immer da, wenn man sie wirklich braucht (...)

An dem konditionalen Nebensatz fehlt die im Akkusativ stehende Personifikationsform (*sie*), die das Nomen (*Freundin*) im Hauptsatz signalisiert hat. Diese Personifikationsform (*sie*) sollte nach dem Indefinitpronomen (*man*) präferiert werden, weil das Verb (*brauchen*) im konditionalen Nebensatz des Akkusativfalls bedarf. Daher kann man sagen, dass der fehlende Gebrauch der akkusativischen Personifikationsform (*sie*) im Konditionalsatz einen morphosyntaktischen Interferenzfehler zur Folge hat.

9. Lernerin:

- a)* Zuerst soll ein guter Freund respektvoll sein, *wenn respekt* ist sehr wichtig für mich (...)
- b) İyi bir erkek arkadaş ilk önce saygılı olmalıdır.
Çünkü saygı benim için önemlidir (...)

- c) Zuerst sollte ein guter Freund respektvoll sein, denn Respekt ist sehr wichtig für mich (...)

Die Lernerin hat anstatt des kausalen Konnektors (*denn*) den konditionalen Konnektor (*wenn*) bevorzugt, der in Bezug auf Syntax inadäquat bzw. fehlerhaft ist. Wenn man den Kontext und die Syntax in Betracht zieht, kann man deutlich sehen, dass die Lernerin diese Konnektoren verwechselt hat. Als zweiter Fehler kommt das Nomen (*respekt*) vor, das nicht nur im Nominativ steht, sondern auch als Subjekt fungiert. Um dieses Nomen in L3 zu gebrauchen, sollte die Lernerin es mit einer Majuskel (R-) und mit dem dazugehörigen bestimmten Artikel (*der*) schreiben, weil dieses Nomen maskulin ist. Auf diese Weise könnten diese lexikosemantischen Interferenzfehler nicht hervortreten. Zusätzlich dazu müsste das Modalverb (*sollen*) in der Konjunktiv II als (*sollten*) konjugiert werden, denn der Text bedarf dieser Struktur.

10. Lernerin:

- a)*(...) Eine gute Freundin soll *herlich* sein (...) soll nicht *heucclerisch* sein (...)
 b) (...) İyi bir kız arkadaş samimi olmalıdır (...) ikiyüzlü olmamalıdır (...)
 c) (...) Eine gute Freundin sollte herzlich sein (...) sollte nicht heuchlerisch sein (...)

In diesen Sätzen sind zwei orthografische Fehler zu sehen, die in den prädikativen Adjektiven (*herlich*) und (*heucclerisch*) aufgrund der fehlenden Laute (-z-) und (-h-) gemacht worden sind. Im Gegensatz zur Orthografie sind diese Sätze hinsichtlich der Syntax fast fehlerlos und akzeptabel, aber es wäre natürlich besser, wenn sie das Modalverb (*sollen*) in der Konjunktiv II-Struktur als (*sollten*) konjugiert hätte, denn es geht hier um eine Empfehlung, die so einer solchen Struktur bedarf.

11. Lernerin:

- a)*(...) Eine gute Freundin soll optimistisch (...) Ich möchte eine optimistische Person *by* mir haben.
 b) (...) İyi bir kız arkadaş iyimser olmalıdır (...) Yanımda, iyimser birinin olmasını isterim.
 c) (...) Eine gute Freundin sollte optimistisch sein (...) Ich möchte eine optimistische Person bei mir haben.

An dem ersten Beispiel fehlt das Verb (*sein*), das am Ende des Satzes stehen sollte. Übrigens verwendet man das prädikative Adjektiv (*optimistisch*) mit dem Verb (*sein*) zusammen, weil sie zusammen eine bedeutungstragende Wortgruppe bilden. Ohne das Verb (*sein*) ist dieser Satz unverständlich. Daher ist das Verb (*sein*) in solchen Präferenzen obligatorisch. Ferner müsste das Modalverb (*sollen*) in der Konjunktiv II-Struktur als (*sollten*) konjugiert werden.

Als zweiten Fehler sieht man eine Präposition (*by*), die nicht in L3, sondern in L2 geschrieben ist. Anstatt dessen sollte die dativische Präposition (*bei*) präferiert werden. Dieser Übertragung aus L2 beweist uns überzeugend, dass die Lernerin die L2 als Brückensprache gebraucht hat, die einen lexikosemantischen Interferenzfehler initiiert.

12. Lernerin:

- a)*(...) Denn diese Eigenschaften *für mein ist wichtige* (...)
- b) (...) Çünkü bu özellikler benim için önemlidir (...)
- c) (...) Denn diese Eigenschaften sind für mich wichtig (...)

Obwohl das Nomen (*Eigenschaften*) im Plural steht, wurde das Verb (*sein*) nicht nur in Singularform konjugiert, sondern auch auf einer ungeeigneten Position gebraucht. Da es ein Verb ist, das in einem Hauptsatz steht, sollte es nach dem Nomen (*Eigenschaften*) verwendet werden. Daher können wir diesen fehlerhaften Gebrauch als einen morphosyntaktischen Interferenzfehler betrachten. Übrigens ist die Präferenz des Possessivpronomens (*mein*) falsch, weil das akkusativische Personalpronomen (*mich*) aufgrund der Akkusativpräposition (*für*) bevorzugt werden sollte. Diesem lexikosemantischen Fehler folgt ein orthografischer Fehler, der an dem prädikativen Adjektiv (*wichtige*) auftaucht, weil das Suffix (-e) nicht gebraucht werden sollte, aber wenn es im Komparativ verwendet wurde, dann sollte dieses prädikative Adjektiv (*wichtig-*) mit dem Komparativsuffix (-er) zusammen gebraucht werden.

13. Lernerin:

- a)*(...) Wenn wir nicht *respektvoll*, können wir *nicht Freund* (...)
- b) (...) Saygısız olursak, arkadaşlara sahip olamayız (...)
- c) (...) Wenn wir nicht respektvoll wären, könnten wir keine Freunde haben (...)

Nach dem prädikativen Adjektiv (*respektvoll*) sollte das obligatorische Verb (*sein*) am Ende des konditionalen Satzes in Konjunktiv II-Struktur verwendet werden, um die lexikosemantische Lücke in L3 auszufüllen. Nicht nur im Nebensatz, sondern auch im Inversionssatz fehlt wieder das obligatorische Verb (*haben*), das aufgrund des Modalverbs (*könnten*) als Infinitiv am Satzende gebraucht werden sollte. Die Lernerin hat also denselben Fehler wiederholt. Ferner muss man zum Ausdruck bringen, dass die Negation (*nicht*) eine inadäquate Präferenz ist, weil hier kein Verb, sondern ein Nomen (*Freund-*) negiert wird. Daher sollte die Verneinung (*keine*) mit dem pluralistischen Nomen (*Freunde*) präferiert werden. Da die Lernerin diese Sätze nicht in der Konjunktiv II-Struktur und zwar mit einer inadäquaten Negation verfasst hat, dürfen wir die Fehler als lexikosemantische und morphosyntaktische Interferenzfehler identifizieren.

14. Lernerin:

- a)*(...) Die Freundschaft ist *wie entwickelt* Waage (...)
- b) (...) Arkadaşlık aynen geliştirilmiş bir tartı gibidir (...)
- c) (...) Die Freundschaft ist genauso wie eine entwickelte Waage (...)

Um den lexikosemantischen Interferenzfehler zu korrigieren, sollte das fehlende Vergleichsadverb (*genauso*) vor dem Konnektor (*wie*) bevorzugt werden. Somit könnte man einen Vergleich zwischen den Nomina (*Freundschaft*) und (*Waage*) einleiten. Dabei könnte die Lernerin auch einen unbestimmten Artikel (*eine*) nach dem Konnektor (*wie*) verwenden, weil das Nomen (*Waage*) feminin ist. Zusätzlich dazu kann man sagen, dass das singularische Nomen (*Waage*) auch das Adjektiv (*entwickelt-*) beeinflusst, das eigentlich ein von dem Verb (*entwickeln*) abgeleitetes Partizip II ist. Daher fehlt das Suffix (-e) an diesem Partizip II (*entwickelt-*). Aufgrund des femininen und singularischen Nomens (*Waage*) sollte diese Adjektivendung auch auf (-e) enden. Auf diese Weise würde dieser morphosyntaktische Interferenzfehler nicht mehr erscheinen.

15. Lernerin:

- a)* Zuerst soll ein guter *freund verstehen* sein (...)
- b) İyi bir erkek arkadaş ilk önce anlayışlı olmalıdır (...)
- c) Zuerst sollte ein guter Freund verständnisvoll sein (...)

Das Nomen (*freund*) wurde mit einer Minuskel (f) geschrieben, was man als einen fehlerhaften Gebrauch bezeichnen kann, weil alle Nomina im Deutschen großgeschrieben werden müssen. Dem orthografischen Fehler folgt ein lexikosemantischer Interferenzfehler, indem das Verb (*verstehen*) anstatt des prädikativen Adjektivs (*verständnisvoll*) bevorzugt wurde. Diese Verwendung beweist uns überzeugend, dass die Lernerin das Verb (*verstehen*) nicht von dem Adjektiv (*verständnisvoll*) differenzieren kann, selbst wenn dieses Adjektiv von diesem Verb abgeleitet ist. Es ist aber deutlich zu erkennen, dass sie dadurch eine Hypothese formulieren möchte, die die Lernerin zum lexikosemantischen Interferenzfehler führt.

16. Lernerin:

- a)*(...) Eine Freundin soll *lüstig* sein (...) Ich soll *ihn* vertrauen.
- b) (...) İyi bir kız arkadaş şakacı olmalıdır (...) Ona güvenmeliyim.
- c) (...) Eine Freundin sollte lustig sein (...) Ich soll ihr vertrauen.

Auf den ersten Blick sieht man einen orthografischen Fehler an dem Adjektiv (*lüstig*), weil es nicht mit dem Laut (-ü-), sondern mit (-u-) im Deutschen geschrieben werden sollte. Der nächste Fehler ist an dem Personalpronomen (*ihn*) zu sehen, weil es im Akkusativ steht. Obwohl die Lernerin von einigen Eigenschaften einer guten Freundin erzählt, gebraucht sie das inadäquate Personalpronomen, das einen Freund signalisiert. Daher kann man behaupten, dass sie hier die L1-Strukturen in die L3 übertragen hat, weil “das Türkische keine Genusklassen unterscheidet” (Balçı, 2009, S. 137); demzufolge sind die Pronomina für das maskuline, feminine und neutrale Individuum mit derselben Personenklasse identisch, z.B. im Türkischen: *o* (=er/sie/es) im Nominativ, *onu* (=ihn/sie/es) im Akkusativ, *ona* (ihm/ihr/ihm) im Dativ, *onun* (sein-/ihr) im Genitiv, (vgl. Balçı, 2009). Daher reduzieren unsere L3-Lerner die Anzahl der deutschen Pronomina und verwenden dasjenige, was sie logischer finden. Ferner hat die Lernerin ignoriert, dass diese Genera im Deutschen auch die Flexion der Personalpronomina in vier Kasus beeinflussen können. Deshalb können wir prägnant sagen, dass das Verb (*vertrauen*) aufgrund des femininen Nomens (*Freundin*) eines femininen Dativpersonalpronomens (*ihr*) bedarf. Auf diese Weise tauchen diese morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler auf.

17. Lernerin:

- a)* *In* Meinung *Kominikation* ist wichtig (...)
- b) Bence iletişim önemlidir (...)
- c) Meiner Meinung nach ist die Kommunikation wichtig (...)

Vor allem ist die Wortgruppe der Meinungsäußerung (*In Meinung*) fehlerhaft, weil die Lernerin aufgrund der analogen Präposition (*in*) diese Struktur aus L2 (*in my opinion*) in die L3 übertragen hat. Auf diese Weise hat sie einen lexikosemantischen Interferenzfehler zustande gebracht. Die orthografischen Fehler sind an dem Nomen (*Kominikation*) zu sehen, in dem die Lernerin den zweiten Laut (-m-) nicht geschrieben hat. Dabei bevorzugte sie nach dem Laut (m), auch einen inadäquaten Laut (i) anstatt (u) zu schreiben (vgl. c.). Somit können wir diese morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler deutlich sehen.

18. Lernerin:

- a)*(...) Weil, diese Eigenschaften *ist gefällt* mir.
- b) (...) Çünkü bu özellikler hoşuma gidiyor.
- c) (...), weil diese Eigenschaften mir gefallen.

Das Komma sollte vor dem kausalen Konnektor (*weil*) verwendet werden, denn dieser Nebensatz kommt nach einem Hauptsatz, obwohl er mit einer Majuskel geschrieben ist. Darüber hinaus hat die Lernerin in diesem Satz zwei Verben (*sein*) und (*gefallen*) im Präsens konjugiert. Das Erste (*sein*) sollte ausgefallen und das Zweite (*gefallen*) pluralisiert werden, weil das Nomen (*die Eigenschaften*) auch im Plural steht, aber die Lernerin hat diese Parallelität irgendwie vernachlässigt. Auf diese Weise kommen diese morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler zum Vorschein.

19. Lernerin:

- a)*Ein *gute* Freund *muss* komisch (...)
- b) İyi bir erkek arkadaş komik olmalıdır (...)
- c) Ein guter Freund sollte komisch sein (...)

Eine fehlerhafte Adjektivdeklinaton (*gute-*) sollte mit einem Suffix (-r) ergänzt werden, weil dieses attributive Adjektiv nach dem unbestimmten Artikel (*ein*) verwendet ist. Ferner steht dieses Adjektiv (*gut-*) vor dem maskulinen Nomen (*Freund*). Zusätzlich dazu wurde ein inadäquates Modalverb (*müssen*) ohne das Verb (*sein*) gebraucht, womit die Wortgruppe (*komisch sein*) verletzt wurde. Die Lernerin könnte dieses Modalverb durch das (*sollten*) ersetzen und das Verb (*sein*) am Ende des Satzes verwenden, um die morphologischen und lexikosemantischen Interferenzfehler zu vermindern. Im Übrigen kann man zum Ausdruck bringen, dass es in diesem Satz zwei Adjektivarten gibt. Die Erste heißt attributives Adjektiv (*gut-*), das vor dem Nomen (*Freund*) dekliniert ist, und die Zweite heißt prädikatives Adjektiv (*komisch*), das dem konjugierten Verb (*muss*) folgt und mit den Verben (*sein/werden*) zusammen verwendet werden sollte.

20. Lerner:

- a)*(...) *Einer* guter Freund soll natürlich glücklich und ehrlich (...)
- b) (...) İyi bir erkek arkadaş doğal, neşeli ve namuslu olmalıdır (...)
- c) (...) Ein guter Freund sollte natürlich, glücklich und ehrlich sein (...)

Das fehlerhafte Flexionssuffix (-er) an dem unbestimmten Artikel (*Einer*) sollte ausfallen, weil es an dem attributiven Adjektiv (*gut-*) verwendet wurde. Der Lerner hat dasselbe Flexionssuffix (-er) sowohl an dem unbestimmten Artikel als auch an dem attributiven Adjektiv bevorzugt, selbst wenn diese Wortarten im Nominativ stehen und das maskuline Nomen (*Freund*) signalisieren. Somit verstößt er gegen die Regel der Adjektivdeklinaton im Deutschen. Nach diesem Fehler taucht ein lexikosemantischer Interferenzfehler auf, der aus dem fehlenden Verb (*sein*) entsteht. Dieses Verb (*sein*) sollte am Ende des Satzes im Infinitiv stehen, damit die Wortgruppen (*glücklich sein / ehrlich sein*) korrekt ergänzt werden könnten.

21. Lerner:

- a)*(...) Ein guter Freund / Eine gute Freundin soll freundlich und *confident haben* (...)
- b) (...) İyi bir erkek / kız arkadaş cana yakın ve güvenilir olmalıdır (...)
- c) (...) Ein guter Freund / Eine gute Freundin sollte freundlich und zuverlässig sein (...)

Das prädikative Adjektiv (*freundlich*) und das in L2 verwendete (*confident*) sollten mit dem Verb (*sein*) zusammen gebraucht werden. Dieses Verb (*sein*) sollte aufgrund des Modalverbs (*sollten*) am Ende des Satzes stehen, damit die Wortgruppen (*freundlich / zuverlässig sein*) korrekt ergänzt werden können. Daher kann man behaupten, dass das Verb (*haben*) eine inadäquate Präferenz ist, weil vor diesem Verb keine Akkusativobjekte, sondern prädikative Adjektive gebraucht worden sind. An diesem Satz wurde wieder ein Wort (*confident*) aus L2 entlehnt, um die Wissenslücke des Wortschatzes im Deutschen auszufüllen. Daher können wir diese fehlerhaften Ausdrücke als morphosyntaktische und lexikosemantische Interferenzfehler bezeichnen.

22. Lerner:

- a)*(...) Wenn ein guter oder eine gute *freundin* diese Eigenschaften nicht hat,
wurde ich *unserem freundschaft schließen*.
- b) (...) İyi bir erkek veya kız arkadaş bu özelliklere sahip değilse, arkadaşlığımızı bitiririm.
- c) (...) Wenn ein guter Freund oder eine gute Freundin diese Eigenschaften nicht hätte,
würde ich unsere Freundschaft abbrechen.

Erstens fehlt das Nomen (*Freund*), das vor dem Konnektor (*oder*) stehen sollte. Zweitens ist das zweite Nomen (*freundin*) mit einer Minuskel (f) geschrieben, obwohl es ein Nomen ist. Drittens sollte das Verb (*haben*) nicht in der Indikativform, sondern im Konjunktiv II stehen, denn die Konstruktion des Satzes signalisiert einen irrealen Konditionalsatz. Gegenüber dem Konditionalsatz sieht man zahlreiche Fehler im Inversionssatz, der nach dem Komma gebildet ist. Vor allem hat der Lerner das im Präteritum stehende Verb (*wurden*) fehlerhaft konjugiert, weil es aufgrund der Irrealität im Konjunktiv II stehen sollte. Daneben ist das Flexionssuffix (-m) an dem Possessivpronomen (*unserem*) überflüssig, denn dieses Possessivpronomen sollte aufgrund des femininen Nomens (*Freundschaft*) im akkusativischen Singular ohne (-m) stehen. Dem Possessivpronomen folgt das mit einer Minuskel (f) geschriebene Nomen (*freundschaft*), das in der Regel mit einer Majuskel (F) geschrieben werden sollte.

Als letzter Fehler kommt eine Wortgruppe (*Freundschaft schließen*) vor, als ob es eine negative Bedeutung hätte. Der Lerner sollte das Verb (*abbrechen / beenden*) anstatt des Verbs (*schließen*) bevorzugen, um die Bedeutungsabweichung abzuschaffen, weil das Redemittel (*Freundschaft abbrechen*) eine negative und zu dem Kontext

passende Bedeutung hat. Daher kann man das Redemittel (*Freundschaft schließen*) als eine inadäquate Präferenz betrachten. So können wir diese morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler deutlicher sehen.

23. Lerner:

- a)* (...) Wenn ich doch *viel glücklich Freund* hätte!
- b) (...) Keşke çok sayıda mutlu arkadaşım olsa!
- c) (...) Wenn ich doch viele glückliche Freunde hätte!

Das Indefinitpronomen (*viel*) sollte mit dem Suffix (-e) ergänzt werden, weil es auf das Nomen (*Freunde*) hinweist, das an dem Beispielsatz fehlerhaft erscheint, in dem es im Singular steht. Dabei sollte das attributive Adjektiv (*glücklich*) das Flexionsuffix (-e) aufgrund des im Plural stehenden Nomens (*Freunde*) haben. In lexikalischer Hinsicht (Wenn + doch + Konjunktiv II) sieht man keinen Fehler mehr in diesem irrealen Wunschsatz bis auf diese morphosyntaktischen Interferenzfehler.

24. Lernerin:

- a)*(...) Eine gute Freundin soll komisch sein, denn ich *liebe zu lachen* (...)
- b) (...) İyi bir kız arkadaş komik olmalıdır. Çünkü ben gülmeyi severim (...)
- c) (...) Eine gute Freundin sollte komisch sein, denn ich lache gern (...)

An dem Kausalsatz, der nach dem Komma gebildet ist, sieht man eine Konstruktion, die dem Infinitivsatz ähnelt. Die Lernerin sollte diese Konstruktion entweder in Form von (*denn ich mag Lachen*) oder in Form von (*denn ich lache gern*) verwenden. Um einen Infinitivsatz zu bilden, sollte ein obligatorisches Akkusativobjekt oder ein im Akkusativ stehendes Personalpronomen oder auch ein Possessivpronomen mit dem jeweiligen Nomen nach dem Verb (*lieben*) stehen. Auf diese Weise wäre der Satz fehlerlos gewesen. Dieser fehlerhafte Gebrauch initiiert deshalb diese morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler.

25. Lernerin:

- a)*(...) Ein guter Freundin soll respektvoll, gesprächig und *ehrfüchtig* sein (...)
- b) (...) İyi bir kız arkadaş saygılı ve konuşkan olmalıdır (...)
- c) (...) Eine gute Freundin sollte respektvoll und gesprächig sein (...)

Obwohl das Nomen (*Freundin*) feminin ist, wurden der unbestimmte Artikel (*Ein*) und das attributive Adjektiv (*guter*) dekliniert, die eine maskuline Person signalisiert. Somit kommen die morphosyntaktischen Interferenzfehler ans Licht. Als folgender Fehler taucht das prädikative Adjektiv (*ehrfüchtig*) auf, weil der Laut (-r-) zwischen den Lauten (-ü-) und (-c-) ausgefallen ist. Übrigens ist das dritte Adjektiv (*ehrfürchtig*) völlig überflüssig, da das erste und das dritte Adjektive synonym sind, was die Lernerin ignoriert hat. Sie hat aber durch dieses überflüssige Adjektiv einen lexikosemantischen Interferenzfehler gemacht, indem sie dasselbe Adjektiv zweimal verwendet.

26. Lernerin:

- a)*(...) *Ohne einen Freund würde jemand seinen Geist verlieren (...)*
- b) (...) *Arkadaşı olmayan insan, aklını yitirdi (...)*
- c) (...) *Ohne Freunde würde man seinen Verstand verlieren (...)*

Die Lernerin versucht, einen Satz zu bilden, der im Konjunktiv II steht, indem sie zahlreiche inadäquate Wortarten verwendet hat, weil sie hinsichtlich des proaktiven Transfers eine Brücke zwischen der L1 und der L3 aufgebaut hat. Das Akkusativnomen (*einen Freund*) sollte im Plural ohne Artikel stehen. Ferner sollte das Indefinitpronomen (*man*) in Bezug auf die Semantik bevorzugt werden, weil das Indefinitpronomen (*jemand*) eine nicht näher genannte Person bezeichnet. Im Gegensatz zum Indefinitpronomen (*jemand*) bezeichnet das Indefinitpronomen (*man*)⁸² "irgendeine Person oder eine Gruppe von Personen, die man nicht genauer bestimmen kann oder will" (Götz, 2008, S. 708). Der letzte Fehler ist an dem Nomen (*Geist*) zu sehen. Das Nomen (*Verstand*)⁸³ sollte anstatt des Nomens (*Geist*)⁸⁴ präferiert werden, um die morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler zu korrigieren.

⁸² Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (Götz, 2008, S.708).

⁸³ Verstand <m.;-(e) s; unz.>1 Zum Auffassen, Erkennen u. Beurteilen notwendige Fähigkeit, Denkkraft (Wahrig, 1997, S. 1314).

⁸⁴ Geist<m.1> I <unz.> (urspr.) Hauch, Atem (als Träger des Lebens); Geist <m.2> [...] scheinbar wiederkehrender Verstorbener, abgeschiedene Seele, Gespenst ... (Wahrig, 1997, S. 534).

27. Lernerin:

- a)*(...) Eine gute Freundin soll gesprächig, respektvoll sein und viele *positiven* Eigenschaften *hat*.
- b) (...) İyi bir kız arkadaş sadece konuşkan ve saygılı değil, aynı zamanda bir çok olumlu özelliğe de sahip olmalıdır.
- c) (...) Eine gute Freundin sollte nicht nur gesprächig und respektvoll sein, sondern auch viele positive Eigenschaften haben.

Um die morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler zu korrigieren sollte die Lernerin einen zweiteiligen Konnektor bevorzugen, weil das zweite Element in dieser Verbindung stärker betont werden sollte. Somit könnte dieser Satz fehlerlos gebildet werden. Wenn man diesen Satz detaillierter analysieren will, kann man sagen, dass der erste Teil (*nicht nur*) des zweiteiligen Konnektors nach dem Modalverb (*sollten*) verwendet werden sollte. Die prädikativen Adjektive (*gesprächig*) und (*respektvoll*) sollten mit dem Konnektor (*und*) verbunden werden. Nach dem Verb (*sein*) sollte der zweite Teil des zweiteiligen Konnektors (-, sondern auch -) bevorzugt werden. Als letzten Fehler sieht man zuerst das Verb (*haben*), das am Ende des Satzes steht, und dann das Flexionssuffix (-n) an dem Adjektiv (*positiven*), das aufgrund des Artikelworts (*viele*) ohne dieses Flexionssuffix (-n) flektiert werden musste. Da das Modalverb (*sollten*) in der Konjunktiv II-Struktur konjugiert wurde, sollte das Verb (*haben*) im Infinitiv stehen, um die morphosyntaktischen Interferenzfehler zu korrigieren.

28. Lernerin:

- a)*(...) Diese Eigenschaften soll er *hat*, weil diese Eigenschaften *ist wichtig für mich* (...)
- b) (...) O, bu özelliklere sahip olmalıdır. Çünkü bu özellikler benim için önemlidir (...)
- c) (...) Diese Eigenschaften sollte er haben, weil sie für mich wichtig sind (...)

Das Verb (*haben*) an dem ersten Satz sollte im Infinitiv stehen, weil das Modalverb (*sollten*) auf der zweiten Stelle des Satzes flektiert ist. Das Nomen (*diese Eigenschaften*) wurde in diesem Satz zweimal gebraucht, deshalb sollte das Zweite in der Personifikationsform (*sie*) verwendet werden. Da dieser Kausalsatz mit (*weil*) ein Nebensatz ist, sollte das Verb (*sein*) in konjugierter Form von (*sind*) mit dem

prädikativen Adjektiv (*wichtig*) am Ende des Satzes bevorzugt werden (vgl.c.). Somit könnte die Lernerin diese morphosyntaktischen Interferenzfehler korrigieren.

29. Lernerin:

- a)*(...) Eine gute Freundin *ist* lustig *und* komisch (...)
- b) (...) İyi bir kız arkadaş neşeli ve komik olmalıdır (...)
- c) (...) Eine gute Freundin sollte lustig sein (...)

Vor allem müssen wir ausdrücken, dass das Modalverb (*sollen*) in diesem Satz fehlt. Es sollte nach dem Nomen (*Freundin*) flektiert werden. Deshalb sollte das Verb (*sein*) am Ende des Satzes im Infinitiv stehen. Zusätzlich dazu kann man sagen, dass die prädikativen Adjektive (*lustig / komisch*) auch des Verbs (*sein*) bedürfen, damit die Wortgruppen (*lustig sein / komisch sein*) korrekt im Satz stehen können. Um einen korrekten Satz mit einem Modalverb auf Deutsch zu bilden, sollte die Lernerin auf die syntaktischen Regeln des Fragesatzes achten. Obwohl die Modalverben in den vierten, fünften und sechsten Lektionen schon behandelt wurden, bildet sie einen Satz ohne das Modalverb (*sollten*), das in semantischer Hinsicht obligatorisch ist. Übrigens gibt es zwei überflüssige Elemente, die als der Konnektor (*und*) und als das prädikative Adjektiv (*komisch*) im Satz stehen, weil dieses Adjektiv im Deutschen als ein Synonym für *seltsam* verwendet wird. Es sieht so aus, dass dieses Detail der Lernerin noch nicht bekannt ist. Daraus entstehen solche morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler.

30. Lernerin:

- a)*(...) Er soll niemals lügen *weil, ich will sehen Wort stehen mich*.
- b) (...) O, asla yalan söylememeli. Çünkü sözünü tuttuğunu görmek isterim.
- c) (...) Er sollte niemals lügen, weil ich sehen will, dass er sein Wort hält.

Das Komma sollte gleich nach dem Verb (*lügen*) verwendet werden, denn der Kausalsatz beginnt mit dem Konnektor (*weil*). Das im Nebensatz stehende Modalverb (*wollen*) sollte nach dem Verb (*sehen*) am Satzende stehen. Die letzte Wortgruppe (*Wort stehen mich*) sollte mit dem Konnektor (*dass*)⁸⁵ und mit einer adäquaten

⁸⁵ "dass" Konjunktion: wird verwendet, um einen Nebensatz einzuleiten, der die Funktion des Subjekts des Hauptsatzes hat (Götz, 2008, S. 251).

Wortgruppe (*sein Wort halten*) nochmals formuliert werden. Nach dem Konnektor (*dass*) sollte das Personalpronomen (*er*) verwendet werden. Ferner sollte das Verb (*halten*) entsprechend dem nominativischen Personalpronomens (*er, sie, es*) flektiert werden. Da die Lernerin nicht auf die Grammatikregeln achtet, kommen diese morphosyntaktischen und lexikosemantischen Interferenzfehler zum Vorschein.

10.3.2. Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau B1

Die fünfte Prüfung im Studienjahr 2014/15 wurde im Mai durchgeführt. Bis zu dieser Prüfung wurden alle dreißig Lektionen, die in Tabelle 12 zu finden sind, im Unterricht gründlich mit den zusätzlichen Materialien und Übungen behandelt. In diesem Zusammenhang wollen wir einen Blick auf die Fehlerkategorien von unseren L3-Lernern im Rahmen des Sprachniveaus B1 werfen, um die Kumulation der Fehlerkategorien übersichtlich darzulegen. Demgemäß können die Fehlerkategorien tabellarisch wie folgt verdeutlicht werden:

Tabelle 15

Fehlerkategorien der türkischen L3-Lerner auf dem Sprachniveau B1

	Fehlertypen	Beispiele	Lerner Nummer	Frequenz (f)
1	Kleinschreibung anstatt Großschreibung (Ratestrategie)	freundschaft; respekt; freund; freundin;	1, 9,15, 22	4
2	Großschreibung anstatt Kleinschreibung (Ratestrategie)	Lustig	3	1
3	Plural anstatt des Singulars (Kompensationsstrategien)	0	0	0
4	Singular anstatt des Plurals (Kompensationsstrategien)	ist; gefällt; viel; Freunc soll (...) hat;	12, 18, 23, 26, 27, 28	6
5	Orthografische Fehler (Ratestrategie)	herlich; heuclerisch; lüstig; Kominikation	10, 16, 17	3

6	Zwei Verben im Präsens (Kompensationsstrategien)	(...) ist gefällt (...)	18	1
7	Fehlendes Komma (Vermeidungsstrategien)	Hauptsatz (...) denn; Nebensatz (...) würde	2, 6	2
8	Übertragung aus L1 (Transferstrategie)	0	0	0
9	Übertragung aus L2 (Transferstrategie)	by; confident	11, 21	2
10	Übertragung von Strukturen aus L2 (Transferstrategie)	0	0	0
11	Von Lernern erfundene Wörter (Kompensationsstrategien)	0	0	0
12	Subjekt anstatt des Possessivpronomens (Kompensationsstrategien)	0	0	0
13	Fehlerhaft eingesetztes Komma (Kompensationsstrategien)	Weil, ; weil,	18, 30	2
14	Fehlerhafte Komposita (Kompensationsstrategien)	0	0	0
15	Inadäquate Konnektoren (Vermeidungsstrategien)	wenn (anstatt denn)	9	1
16	Inadäquates Possessivpronomen (Vermeidungsstrategien)	0	0	0
17	Inadäquate Negation (Vermeidungsstrategien)	0	0	0
18	Überflüssige Präpositionen (Ratestrategie)	0	0	0
19	Überflüssige Artikelwörter (Übergeneralisierung)	0	0	0
20	Übergeneralisierung der Verbkonjugation im Präsens	0	0	0

21	Übergeneralisierung der trennbaren Verbkonjugation	0	0	0
22	Verb im Infinitiv (Vermeidungsstrategien)	0	0	0
23	Fehlende Richtungspräpositionen (Vermeidungsstrategien)	0	0	0
24	Fehlendes Verb (Vermeidungsstrategien)	sein; haben; sollen	11, 13, 19, 20, 21, 29	6
25	Fehlerhafte Wortstellung des Zeitadverbs (Vermeidungsstrategien)	0	0	0
26	Fehlerhafte Wortstellung im Inversionssatz (Vermeidungsstrategien)	(...) ich (...); In Meinung;	5, 17	2
27	Fehlerhafte Wortstellung im Finalsatz (Transferstrategie)	0	0	0
28	Fehlerhafte Partizip Perfekt (Übergeneralisierung)	0	0	0
29	Fehlerhaftes Präteritum (Übergeneralisierung)	0	0	0
30	Fehlerhafte Dativergänzung (Übergeneralisierung)	0	0	0
31	Fehlerhafte Akkusativergänzung (Übergeneralisierung)	0	0	0
32	Inadäquate Präposition (Vermeidungsstrategien)	0	0	0
33	Inadäquates Hilfsverb (Vermeidungsstrategien)	0	0	0

34	Überflüssige Zeitangabe (Vermeidungsstrategien)	0	0	0
35	Überflüssiger Infinitivsatz (Transferstrategie)	0	0	0
36	Präsens anstatt des Partizip Perfekts (Kompensationsstrategien)	0	0	0
37	Fehlendes Personalpronomen im Akkusativ (Vermeidungsstrategien)	(...) sie (...)	8	1
38	Fehlerhafte Wortstellung der Negation (Kompensationsstrategien)	nicht Freunde; nicht ihm	5, 13	2
39	Fehlerhafte Wortstellung im Nebensatz (Transferstrategie)	Weil (...) ist (...) weil (...) dass	28, 30	2
40	Fehlerhafte Verbkonjugation im Präsens (Vermeidungsstrategien)	Ich vertraune	5	1
41	Fehlerhafte Artikelwörter (Übergeneralisierung)	Ein gute Freundin; ein (...) Freundin	3, 25	2
42	Fehlerhafte Verbkonjugation im Partizip Perfekt (Übergeneralisierung)	geerklärt	4	1
43	Fehlerhafte Kasusdeklinaton (Übergeneralisierung)	Mensch-	7	1
44	Fehlerhafte Adjektivdeklinaton (Vermeidungsstrategien)	entwickelt; verstehen; gute Freund; glücklich- ; guter	14, 15, 19, 23, 25	5
45	Inadäquates Personalpronomen (Vermeidungsstrategien)	Du (anstatt man); ihn (anstatt ihr)	1, 6, 16	3

		gelebt (anstatt erlebt);		
46	Inadäquate Verbpräferenzen (Vermeidungsstrategien)	Freundschaft schließen (anstatt Freundschaft abbrechen / beenden)	4, 22	2
47	Inadäquates Nomen (Vermeidungsstrategien)	Geist (anstatt Verstand)	26	1
48	Inadäquates Indefinitpronomen (Vermeidungsstrategien)	Jemand (anstatt man)	26	1
49	Possessivpronomen anstatt des Personalpronomens (Kompensationsstrategien)	für mein (anstatt für mich)	12	1
50	Adjektiv anstatt des Nomens (Kompensationsstrategien)	ehrlich	2	1

Quelle: Eigene Darstellung

Die in Tabelle 15 zu sehende Darstellung besteht aus den Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau B1 und den fossilisierten Fehlerkategorien der Sprachniveaus A1 und A2, die ins Sprachniveau B1 übertragen wurden. Daher impliziert unsere letzte Fehlerkategorie insgesamt 50 Fehlerarten, von denen sich 14 auf dem Sprachniveau B1 neu gebildet haben. Weitere 11 Fehlertypen wurden dabei aus den Sprachniveaus A1 und A2 ins Sprachniveau B1 übertragen.

Im Vergleich zu Tabelle 13 und Tabelle 14 der Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau A1 und A2 verfügt hier die absolute Häufigkeit über einen Frequenzwert, der **elfmal** als (F=1) erscheint. Da dieser Frequenzwert (F=1) auf dem Sprachniveau A1 **zweimal** und auf dem Sprachniveau A2 **sechsmal** wiederholt wurde, signalisiert diese Feststellung eine Reduktion der Kumulation, denn die höchsten Frequenzwerte umfassen einen Wert von (F=4) bis (F=6), der in den vorigen Fehlerkategorien auf den Sprachniveaus A1 und A2 höher war.

Die Fehlerarten, die als *Kleinschreibung anstatt Großschreibung* (F=4), *Fehlerhafte Adjektivdeklinaton* (F=5), *Singular anstatt des Plurals* (F=6) und *Fehlendes Verb* (F=6) bezeichnet worden sind, wurden häufiger gemacht. Des Weiteren wurden neun Fehlertypen von A1 auch auf dem Sprachniveau B1 wiederholt, die im Folgenden zu sehen sind: *Kleinschreibung anstatt Großschreibung* (F=4), *Singular anstatt des Plurals* (F=6), *Orthografische Fehler* (F=3), *Zwei Verben im Präsens*

($F=1$), *Fehlendes Komma* ($F=2$), *Übertragung aus der L2* ($F=2$), *Fehlerhaft eingesetztes Komma* ($F=2$), *Fehlerhafte Wortstellung im Inversionssatz* ($F=2$), *Inadäquate Konnektoren* ($F=1$). Zusätzlich dazu tauchen hier zwei fossilisierte Fehlertypen auf, die zur Fehlerkategorie von A2 gehören, und die als *Fehlendes Verb* ($F=6$) und als *Fehlerhafte Wortstellung im Inversionssatz* ($F=2$) festgestellt wurden.

Die Fehlertypen von A1 und A2 fungieren auf dem Sprachniveau B1 als ein Beweismittel dafür, dass sie fossilisiert worden sind. Weder die nach jeder Prüfung durchgeführten Fehlertherapien noch das rechtzeitige Feedback der Lehrkräfte im Unterricht konnten diese Entwicklung der Lernaltersprache und das Fossilisieren abblocken. In diesem Zusammenhang kann man daran festhalten, dass die in Tabelle 15 dargestellten 50 Fehlerkategorien von A1-B1 eigentlich die Lernaltersprache der türkischen L3-Lerner implizieren. Die festgestellte Lernaltersprache der türkischen L3-Lerner kann im Folgenden anhand einer umfassenden Darstellung verdeutlicht werden:

Tabelle 16

Übersicht über festgestellte-lernaltersprachliche Fehlerkategorien von A1-B1

	Fehlertypen	Lerner Nummer und ihre Sprachniveaus			Frequenz (f)
		A1	A2	B1	
1	Kleinschreibung anstatt Großschreibung (Ratestrategie)	7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 22, 23, 28	12, 25	1, 9, 15, 22	17
2	Großschreibung anstatt Kleinschreibung (Ratestrategie)	0	6, 29	3	3
3	Plural anstatt des Singulars (Kompensationsstrategien)	4, 28	0	0	2
4	Singular anstatt des Plurals (Kompensationsstrategien)	1, 16, 23, 24, 26	5, 14, 15	12, 18, 23, 26, 27, 28	14
5	Orthografische Fehler (Ratestrategie)	2, 9, 14, 15, 20, 22	29	10, 16, 17	10

6	Zwei Verben im Präsens (Kompensationsstrategien)	2, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 29, 30	0	18	13
7	Fehlendes Komma (Vermeidungsstrategien)	1, 5, 10, 20, 25	0	2, 6	7
8	Übertragung aus L1 (Transferstrategie)	4, 11, 15, 24, 25, 26, 29	4, 8, 13	0	10
9	Übertragung aus L2 (Transferstrategie)	4, 10, 11, 19, 22, 24	0	11, 21	8
10	Übertragung von Strukturen aus L2 (Transferstrategie)	2, 4, 7, 8, 13, 14, 19, 23, 28, 30	0	0	10
11	Von Lernern erfundene Wörter (Kompensationsstrategien)	4, 6, 13, 15, 28, 29	0	0	6
12	Subjekt anstatt des Possessivpronomens (Kompensationsstrategien)	17	0	0	1
13	Fehlerhaft eingesetztes Komma (Kompensationsstrategien)	6, 9, 17	6, 12	18, 30	7
14	Fehlerhafte Komposita (Kompensationsstrategien)	6, 9	0	0	2
15	Inadäquate Konnektoren (Vermeidungsstrategien)	5, 10, 11, 15	0	9	5
16	Inadäquates Possessivpronomen (Vermeidungsstrategien)	9	0	0	1
17	Inadäquate Negation (Vermeidungsstrategien)	19, 20	0	0	2

18	Überflüssige Präpositionen (Ratestrategie)	3, 7, 14, 15, 22, 25	0	0	6
19	Überflüssige Artikelwörter (Übergeneralisierung)	2, 6, 7, 13, 14, 18, 21, 23, 30	0	0	9
20	Übergeneralisierung der Verbkonjugation im Präsens	24, 26, 27	0	0	3
21	Übergeneralisierung der untrennbaren Verbkonjugation	4, 8, 10, 16, 25, 26, 27	0	0	7
22	Verb im Infinitiv (Vermeidungsstrategien)	0	1, 8	0	2
23	Fehlende Richtungspräposition (Vermeidungsstrategien)	0	9, 15, 17, 18	0	4
24	Fehlendes Verb (Vermeidungsstrategien)	0	9, 29	11, 13, 19, 20, 21, 29	8
25	Fehlerhafte Wortstellung des Zeitadverbs (Vermeidungsstrategien)	0	13	0	1
26	Fehlerhafte Wortstellung im Inversionsatz (Vermeidungsstrategien)	0	3, 9, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 25, 28, 30	5, 17	14
27	Fehlerhafte Wortstellung des Finalsatzes (Transferstrategie)	0	1, 20	0	2
28	Fehlerhaftes Partizip Perfekt (Übergeneralisierung)	0	2, 4, 10, 11, 20, 24, 26	0	7
29	Fehlerhaftes Präteritum (Übergeneralisierung)	0	23	0	1

30	Fehlerhafte Dativergänzung (Übergeneralisierung)	0	5	0	1
31	Fehlerhafte Akkusativergänzung (Übergeneralisierung)	0	6	0	1
32	Inadäquate Präposition (Vermeidungsstrategien)	0	1, 5, 6, 7, 19, 21, 27, 30	0	8
33	Inadäquates Hilfsverb (Vermeidungsstrategien)	0	4, 9 , 12, 15, 28	0	5
34	Überflüssige Zeitangabe (Vermeidungsstrategien)	0	2	0	1
35	Überflüssiger Infinitivsatz (Transferstrategie)	0	24	0	1
36	Präsens anstatt des Partizip Perfekts (Kompensationsstrategien)	0	5, 8, 13	0	3
37	Fehlendes Personalpronomen im Akkusativ (Vermeidungsstrategien)	0	0	8	1
38	Fehlerhafte Wortstellung der Negation (Kompensationsstrategien)	0	0	5, 13	2
39	Fehlerhafte Wortstellung im Nebensatz (Transferstrategie)	0	0	28, 30	2
40	Fehlerhafte Verbkonjugation im Präsens (Vermeidungsstrategien)	0	0	5	1
41	Fehlerhafte Artikelwörter (Übergeneralisierung)	0	0	3, 25	2
42		0	0	4	1

	Fehlerhafte Verbkonjugation im Partizip Perfekt (Übergeneralisierung)				
43	Fehlerhafte Kasusdeklinaton (Übergeneralisierung)	0	0	7	1
44	Fehlerhafte Adjektivdeklinaton (Vermeidungsstrategien)	0	0	14, 15, 19, 23, 25	5
45	Inadäquates Personalpronomen (Vermeidungsstrategien)	0	0	1, 6, 16	3
46	Inadäquate Verbpräferenzen (Vermeidungsstrategien)	0	0	4, 22	2
47	Inadäquates Nomen (Vermeidungsstrategien)	0	0	26	1
48	Inadäquates Indefinitpronomen (Vermeidungsstrategien)	0	0	26	1
49	Possessivpronomen anstatt des Personalpronomens (Kompensationsstrategien)	0	0	12	1
50	Adjektiv anstatt des Nomens (Kompensationsstrategien)	0	0	2	1

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 16 beinhaltet die lernersprachlichen Fehlerkategorien der türkischen L3-Lerner, die in den Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität studieren. Anhand der **interlingualen Interferenzfehler** der L3-Probanden sieht man an der Tabelle 16 übersichtlich, dass diese Fehler durch *Übertragung aus L1* ($F=10$), *L2* ($F=8$) und *Übertragung von Strukturen aus L2* ($F=10$) in die L3 eingegangen sind. Des Weiteren wurden unter dem Einfluss der L2-Kenntnisse der L3-Lerner vor allem die folgenden Fehlerkategorien bevorzugt, die als *zwei Verben im Präsens* ($F=13$), *Fehlendes Verb* ($F=8$), *Fehlerhafte Wortstellung im Inversionssatz* ($F=14$), *Fehlerhafte*

Wortstellung im Nebensatz (F=2) und *Fehlerhafte Adjektivdeklination (F=5)* zum Vorschein kommen. Ferner dürfte man hier zur Sprache bringen, dass die **interlingualen Interferenzfehler** eigentlich die *Transferstrategien* und die **intralingualen Interferenzfehler** überhaupt die *Rate-, Vermeidungs-, Übergeneralisierungs- und Kompensationsstrategien* implizieren, d.h. die Fehlerkategorien der türkischen L3-Lerner, die in Tabelle 16 zu finden sind, bestehen völlig aus **intellekten Sprachlernstrategien**, welche diese Strategiearten als Subkategorien umfassen und öfters im Rahmen von kontrastiven Fehleranalysen untersucht werden (vgl. Akay&Atli, 2014; Balçı, 2009; Köksal, 2008; Oflaz&Bolat, 2012, S.1635-1651; Epçeli, 2011).

Jedoch muss zum Ausdruck gebracht werden, dass die Fehlerrate in dieser Studie nicht ausgerechnet wurde, denn sie kann je nach Lernergruppen und Progression von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache unterschiedlich sein und somit unterschiedliche Fehlerraten aufweisen. Daher wurde eine Ausrechnung für die Fehlerrate der Fehlerkategorien bewusst ausgelassen.

TEIL XI

STATISTISCHE UND DIDAKTISCHE SCHLUSSFOLGERUNGEN

Durch meine beruflichen Erfahrungen und Beobachtungen habe ich häufig festgestellt, dass die L3-Lerner am Anfang dazu neigen, manchmal die Strukturen der L1 oder der L2 im Lernprozess des Deutschen als L3 anzuwenden, wie z.B. *Ich frage dem Lehrer*, anstatt *Ich frage den Lehrer*, oder *Ich hasse von dir*, anstatt *Ich hasse dich*. Der Einfluss von L1 lässt sich hier stark fühlen, weil die L3-Lerner von den L1-Strukturen profitieren, indem sie ihre Ausdrücke Wort für Wort übersetzen. Sie versuchen durch die Übertragungen, ihre zielsprachlichen Hypothesen zu formulieren, aber sie können sich deshalb weder von der L1 noch von der L2 distanzieren, solange sie solche Übertragungen durchführen. Ähnlich wie bei den strukturellen Analogon von L2 treffen wir die L3-Strukturen auch in pragmatischen Anwendungen von Deutsch, wie z.B. *Ich kann machen my hausaufgabe*, anstatt *Ich kann meine Hausaufgaben machen*, oder *Ich habe gekauft ein Wörterbuch*, anstatt *Ich habe ein Wörterbuch gekauft*. Aus den ganzen Darlegungen und Feststellungen, die wir in dieser Arbeit gemacht haben, ziehen wir im Folgenden zwei wichtige Schlussfolgerungen:

1. In der **statistischen Schlussfolgerung** handelt es sich darum, dass die L2-Strategien der Lerner im L3-Lernprozess nicht nur lernerleichternde, sondern auch lernhemmende Einflüsse haben können, wodurch die Entwicklung der Lerner Sprache floriert wird.
2. In der **didaktischen Schlussfolgerung** geht es darum, dass die Lerner im L3-Lernprozess häufig von den L2-Erfahrungen profitieren, selbst wenn sie in struktureller Hinsicht unterschiedlich sind. Auf dem Sprachniveau A1 verwenden sie sogar ihre L2-Erfahrungen häufiger, obwohl diese gegen die Normen des Deutschen verstoßen. Daher dürfte man sie als **interlingualen Transfer** betrachten, der viel mehr als *Transferstrategien* gebraucht wird. Dabei bevorzugen L3-Lerner auch den **intra lingualen Transfer**, welcher die *Ratestrategien, Transferstrategien, Vermeidungs-, Übergeneralisierungs- und Kompensationsstrategien* impliziert. Die beiden Transferarten aufgrund ihrer Verwendungsbedingungen bzw. Verwendungsformen sind im Prinzip die Subkategorien der **intellekten Sprachlernstrategien**, die in Abschnitt 5 unter

5.2.3.1 zu finden sind. Durch diese fehlerhaften Verwendungen der Transferarten tauchen die Interferenzfehler auf, die wir als Lernaltersprache betrachten dürften.

11.1. Statistische Schlussfolgerung

Anhand einer statistischen Auswertung der Befragungen über die *vortestlichen Sprachlernstrategien* in den Vorbereitungsklassen für Deutsch der Trakya Universität wurde festgestellt, dass die an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung immatrikulierten L3-Lerner im Lernprozess von Deutsch in der verwendungsebenen Reihenfolge die folgenden Strategien verwenden:

- *Metakognitivstrategien* ($\bar{x}=3,683$)
- *Sozialstrategien* ($\bar{x}=3,492$)
- *Kompensationsstrategien* ($\bar{x}=3,417$)
- *Gedächtnisstrategien* ($\bar{x}=3,389$)
- *Kognitivstrategien* ($\bar{x}=3,111$)
- *Affektivstrategien* ($\bar{x}=3,058$).

Diese Reihenfolge sieht bei den L3-Lernern anders aus, die an der Abteilung für Deutschübersetzen immatrikuliert sind. Demgemäß taucht sie wie folgt aus:

- *Sozialstrategien* ($\bar{x}=3,667$)
- *Metakognitivstrategien* ($\bar{x}=3,622$)
- *Kompensationsstrategien* ($\bar{x}=3,217$)
- *Gedächtnisstrategien* ($\bar{x}=2,933$)
- *Kognitivstrategien* ($\bar{x}=2,857$)
- *Affektivstrategien* ($\bar{x}=2,717$).

Diese Reihenfolge änderte sich nach der Präsentation der Forscherin über Sprachlernstrategien. Durch diese Veränderung wurde sogar die Anzahl der lernaltersprachlichen Ausdrücke der Probanden insgesamt von 50 Fehlerarten auf 25 reduziert, von denen **neun** Fehlerarten von A1 und **zwei** Fehlerarten von A2 fossilisiert sind. **Der Rest macht insgesamt 14 Fehlerkategorien aus, die erst auf dem**

Sprachniveau B1 zum Vorschein treten. Die Anzahl der Fehlerkategorien war insgesamt 21 auf dem Sprachniveau A1. Auf dem Sprachniveau A2 kamen dazu noch 15 Fehlerarten, was insgesamt 36 Fehlerarten macht, von denen nur 21 Fehlerarten auf dem Sprachniveau A2 ans Licht kamen. Jedoch muss hier angemerkt werden, dass **diese 36 Fehlerkategorien vor der vorstestlichen Befragung festgestellt worden sind.**

Die geänderten Reihenfolgen der Sprachlernstrategien in verwendungsebene Hinsicht der L3-Lerner, die an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung immatrikuliert sind, können wie folgt dargelegt werden:

- *Metakognitivstrategien* ($\bar{x}=3,839$)
- *Kompensationsstrategien* ($\bar{x}=3,767$)
- *Gedächtnisstrategien* ($\bar{x}=3,739$)
- *Sozialstrategien* ($\bar{x}=3,542$)
- *Kognitivstrategien* ($\bar{x}=3,439$)
- *Affektivstrategien* ($\bar{x}=3,217$).

Bei den L3-Lernern, die an der Abteilung für Deutschübersetzen immatrikuliert sind, hat sich diese Reihenfolge nach der Präsentation der Forscherin wie folgt geändert:

- *Metakognitivstrategien* ($\bar{x}=3,589$)
- *Sozialstrategien* ($\bar{x}=3,533$)
- *Kompensationsstrategien* ($\bar{x}=3,150$)
- *Kognitivstrategien* ($\bar{x}=3,100$)
- *Gedächtnisstrategien* ($\bar{x}=2,922$)
- *Affektivstrategien* ($\bar{x}=2,900$).

Die Ergebnisse der statistischen Auswertungen zeigen uns einerseits die Sprachlernstrategien der Probanden, die sie im L2-Lernprozess verwendet haben, wie Hanbay (2013) als “Based on this relationship, it is important to activate students English knowledge. Because the learners of a tertiary language in the high schools are able to use their cognitive abilities and learning-strategy” (S.12), zur Sprache gebracht hat. Andererseits beweisen die Ergebnisse uns die Inadäquatheit der früher verwendeten Sprachlernstrategien für die L3, weil die L2-Lernstrategien lernhemmende Einflüsse auf die L3-Lernsituationen haben können. Unter den lernhemmenden Einflüssen der L2 auf

die L3 versteht man die grammatischen und syntaktischen Regeln der deutschen Sprache, die mit der L2 nicht immer übereinstimmen. Daher sollten die türkischen L3-Lerner im L3-Lernprozess von ihren L2-Lernstrategien nicht ständig profitieren, wenn sie in den zwei Semestern an den universitären Vorbereitungsklassen, in denen sie intensiv Deutsch lernen müssen, wirklich einen erfolgreichen L3-Lernprozess abschließen wollen.

11.2. Didaktische Schlussfolgerung

Hauptziel dieser Studie ist die Feststellung der schriftlichen Lernaltersprache von türkischen L3-Lernern auf den Sprachniveaus A1-B1, weil unsere Erfahrungen und Beobachtungen als DeutschdidaktikerInnen im L3-Lehrprozess darauf hinweisen, dass die obligatorische L3 an den universitären Vorbereitungsklassen für Deutsch an der Trakya Universität von L2-Erfahrungen häufiger als von der L1 beeinflusst wird, da die L2 und die L3 genetisch verwandt sind.

Um dieses Hauptziel erreichen zu können, haben wir die Antwortbögen der L3-Lerner von den ersten, dritten und fünften schriftlichen Prüfungen für Schreibfertigkeit im Rahmen der kontrastiven Analyse untersucht und interpretiert. Als Folge dessen haben wir festgestellt, dass die L3-Lerner sowohl intralingualen als auch interlingualen Transfer durchführen, wie Oflaz&Bolat (2012, S. 1635) äußern. Gemäß dieser Feststellung verfügen die türkischen L3-Lerner über 21 Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau A1, die in Abschnitt 10 unter 10.1.2. in Tabelle 13 dargestellt wurden. Zusätzlich dazu wurden noch 15 Fehlerarten ans Sprachniveau A2 hinzugefügt. Somit stellten sich insgesamt 36 Fehlerkategorien von A2 heraus, von denen nur 21 Fehlerkategorien bevorzugt wurden, da einige Fehlerkategorien von A1 mit dem Frequenzwert ($F=0$) auftauchten. Diese Fehlerkategorien sind in Abschnitt 10 unter 10.2.2. in Tabelle 14 zu finden. Ferner kamen zu diesen Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau B1 noch 14 Fehlerarten hinzu, die in Abschnitt 10 unter 10.3.2. in Tabelle vorhanden sind. Mit diesen Fehlerarten wurden insgesamt 50 Fehlerkategorien registriert, von denen nur 25 Fehlerkategorien auf dem Sprachniveau B1 bevorzugt wurden, denn einige Fehlerkategorien von A1 und von A2 kommen mit dem Frequenzwert ($F=0$) ans Licht.

Die bis dato durchgeführten Studien wie u.a. Serindağ (2003) und Hufeisen (1998, S. 87) bringen die lernfördernden und lernerleichternden Einflüsse der L2 auf die

L3 in den Vordergrund. Demzufolge betont Serindağ (2003, S. 157), dass der Vergleich zwischen der L2 und der L3 den L3-Lernprozess positiv steuern könnte. Hufeisen (1998) meint auch, dass “die Erforschung der zwischensprachlichen Interaktionen zwischen der L2 und der L3 (...) für die Weiterentwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts von großer Bedeutung [wäre]” (S.87). Serindağ (2003, S. 157) behauptet sogar noch, dass türkischsprachige Lerner aufgrund der strukturellen Übereinstimmungen mit dem Lernen der L3 schneller und besser vorankommen sollten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie verifizieren teilweise das, was die Wissenschaftler Serindağ (2003) und Hufeisen (1998) ausgedrückt haben, aber wir behaupten anlehnend an unsere Probanden dazu noch, dass die L2-Erfahrungen auch lernhemmende Einflüsse auf den L3-Lernprozess haben könnten. Deshalb haben wir mit freiwilligen L3-Lernern aus der Reihe unserer Probanden ein Interview auf Türkisch gemacht und die Antworten ins Deutsche übersetzt, weil wir feststellen wollten, warum unsere L3-Lerner solche Interferenzfehler durchführen, obwohl die Lehrkräfte nach jeder Prüfung eine Fehlertherapie für die schriftliche Grammatikprüfung und die Schreibfertigkeitprüfung gemacht hatten und alle fehlerhaften Äußerungen in der Zielsprache rechtzeitig im Unterricht von den Lehrkräften korrigiert worden sind. An dem Interview haben sieben L3-Lerner teilgenommen und die folgenden Fragen beantwortet:

1. Warum machen Sie Fehler beim L3-Schreiben?
2. Was machen Sie außerhalb des Unterrichts, um diese Fehler zu korrigieren?

Die sieben L3-Lerner aus der Probandengruppe beantworten diese zwei Fragen wie folgt:

-Wir machen Fehler beim L3-Schreiben, weil wir die lexikalischen und strukturellen Wissenslücken in der L3 irgendwie ausfüllen müssen. Da die L2 in lexikalischer und struktureller Hinsicht der L3 ähnelt, bevorzugen wir es, diese Lücken in der L3 mit den L2-Erfahrungen auszufüllen. Wir wissen schon, dass die Adjektivdeklinaton und die Wortstellung in den Inversions- und Nebensätzen des Deutschen den L2-Strukturen nicht ähneln, aber wir merken diese Unterschiede erst im zweiten Semester. Wir bevorzugen auch die L1-Erfahrungen, wenn unsere L2-Erfahrungen diese Wissenslücken in der L3 nicht ergänzen können. Übrigens machen wir im

Unterricht weniger Fehler, weil wir ein bilinguales Wörterbuch benutzen oder die Lehrkräfte fragen dürfen, wenn uns einige Wörter in der L3 fehlen. In der Prüfung müssen wir die Prüfungsfragen selber beantworten, und wir denken, dass alles richtig ist, was wir geschrieben haben. Wir merken unsere Fehler erst dann, wenn die Lehrkräfte unsere Noten im Klassenraum mitteilen und die Fehlertherapien machen.

-Um die Fehler beim L3-Schreiben zu korrigieren, machen wir außerhalb des Unterrichts fast nichts, weil Deutsch eine schwierige Sprache ist. Wir machen nur die Hausaufgaben und wiederholen auch die Themen, wenn wir bald Prüfung haben. Ferner bleibt alles, was wir im Unterricht gelernt haben, auch im Unterricht, d.h. wir sprechen die L3 nur im Unterricht oder in der Schule, aber nicht im Alltag. Daher ist die L3 eine Schulsprache für uns, die an den universitären Vorbereitungsklassen unterrichtet wird.

11.3.Vorschläge

Um die Anzahl der lernersprachlichen Äußerungen von L3-Lernern zu reduzieren, könnten wir die folgenden Vorschläge zur Sprache bringen:

- Um die lernersprachlichen Ausdrücke der L3-Lerner zu reduzieren, könnten die Lehrkräfte am Anfang des ersten Semesters eine Präsentation über die Sprachlernstrategien erstellen und präsentieren, wie man eine zweite Fremdsprache (L3) lernen kann, und was man im Lernprozess der L3 machen sollte, weil die L2-Strategien die Bedürfnisse der L3 nicht immer erfüllen können, wie wir durch statistische Auswertungen in Abschnitt 9 unter 9.7.1. in Tabelle 9 festgestellt haben.
- Den L3-Lernern sollte von den Lehrkräften am Anfang des ersten Semesters bewusstgemacht werden, dass es zwischen der L2 und der L3 nicht nur lexikosemantische und strukturelle Übereinstimmungen, sondern auch einige Differenzen gibt, die von den L3-Lernern rechtzeitig akzeptiert und verwendet werden sollten, ohne sie zu ignorieren und zu vertagen.
- Die L3-Lerner dürfen ja von den L2-Erfahrungen im L3-Lernprozess profitieren, wenn sie in struktureller Hinsicht ähnlich sind, aber sie sollten auch die Differenzen der L3 so schnell wie möglich internalisieren, um ihr Deutsch an

universitären Vorbereitungsklassen verbessern zu können, wo die Lehrkräfte die fehlerhaften Äußerungen der L3-Lerner in der Zielsprache rechtzeitig korrigieren.

- Die L3-Lerner sollten die Themen nicht vor der Prüfung, sondern jeden Tag nach dem Unterricht regelmäßig wiederholen. Sie sollten auch ein Tagebuch schreiben, um ihre Schreibfertigkeit in der L3 zu verbessern. Somit könnten sie auch ihre L3-Kenntnisse festigen. Ein deutsches Sprichwort fasst diesen Lernprozess so zusammen: *Übung macht den Meister*. Das heißt, je mehr sie üben, desto besser werden sie im jeweiligen Bereich. Durch eine regelmäßige bzw. planmäßige Wiederholung könnten sie die L3 besser lernen.
- Die L3-Lerner sollten im Internet deutsche Fernsehserien ansehen, deutsche Lieder hören, deutsche Zeitungen lesen, um ihre lernersprachlichen Produktionen zu unterbinden. Sie sollten auch soziale Medien anwenden, wodurch sie Freunde finden, mit denen sie sich auf Deutsch unterhalten können. Somit könnten sie wahrnehmen, wie Muttersprachler das Deutsche in konkreten Lernsituationen anwenden. Auf diese Weise könnten die L3-Lerner ihre fehlerhaften Ausdrücke verbessern und sich von der L1 bzw. von der L2 distanzieren. Ferner könnten die L3-Lerner durch solche Aktivitäten ihr *autonomes Lernen* in positiver Richtung entwickeln.
- Um ein *kooperatives Lernen* durchzuführen, sollten die L3-Lerner nicht nur im Unterricht Partnerarbeit oder Gruppenarbeit machen, sondern auch eine WhatsApp-Gruppe oder Facebook-Gruppe erstellen und verwalten, in der sie nur auf Deutsch sprechen oder schreiben müssen. Somit könnten sie miteinander sowohl die fehlerhaften Ausdrücke korrigieren als auch das *Lernen durch Lehren* zustande bringen. Durch solche Interferenzen können sie das Gelernte nicht nur in der Schule, sondern auch im Alltag anwenden.
- Die L3-Lerner dürfen nicht vergessen, dass das Fremdsprachenlernen viel Zeit und Geld kostet, wenn der Lerner schon ein Erwachsener ist. Deshalb sollten sie bewusster und planmäßiger als im L2-Lernprozess werden. Auf diese Weise könnten sie ihr Ziel in der L3 rascher erreichen. Sie dürfen ja im L3-Lernprozess Fehler machen, aber sie sollten auch die Korrekturen der Lehrkräfte oder Gesprächspartner ernst nehmen und diese Korrekturen selbst wiederholen, damit das *Lernen aus Fehlern* verwendet wird. Durch diese Methode können auch die

anderen Lerner, die dieses Gespräch mitkriegen, bewusst das *Lernen an Vorbildern* durchführen. Somit können sie zukünftige Fehler vermeiden und den L3-Lernprozess sparsamer und produktiver abschließen.

- Ferner sollten die L3-Lerner die bereits gelernten Strukturen der L3 nicht nur im Unterricht, sondern auch draußen verwenden, falls sie miteinander reden. Um all dies zu verwirklichen, sollten die L3-Lerner vor allem das Deutsche als L3 ernst nehmen, wenn sie ihre “Kompetenz in Performanz umwandeln [möchten]” (Çakır, 2010, S.168).
- In den L3-Lehrwerken sollten neue gelernte Strukturen vergleichend dargestellt werden, wie z. B. in Abschnitt 5 unter 5.2.3.3. in Tabelle 3, damit die L3-Lerner die Unterschiede zwischen der L2 und der L3 entdecken können, während sie diese Struktur in der L1 schreiben. Somit können die L3-Lerner auch eine andere Methode anwenden, die als *entdeckendes Lernen* bezeichnet wird.

Zusätzlich dazu müssen wir zum Ausdruck bringen, dass es zwischen den L3-Lernern in lernersprachlicher Hinsicht keinen Unterschied gibt, ob sie über 100 oder über 21 Unterrichtsstunden abwesend waren, denn die Entwicklung der Lernersprache wurde bei jedem L3-Lerner festgestellt, wie man in Tabelle 7 und in Tabelle 16 deutlich sieht. Anlehnend an unsere Beobachtungen können wir dazu sagen, dass L3-Lerner, die kontinuierlicher in die Schule kamen, die Zielsprache flüssiger anwenden konnten, selbst wenn ihre Ausdrücke teilweise fehlerhaft waren. Ferner haben wir auch bemerkt, dass Lerner ihre Lernersprachen im Deutschen auf den Sprachniveaus A1 und A2 nicht vollständig korrigieren können, auch wenn sie das Sprachniveau B1 beendet haben. Je mehr sprachliche Strukturen sie lernen, desto höher wird die Anzahl der Fehlerkategorien, weil sie die früher gelernten Themen nicht regelmäßig wiederholen und immer wieder neue Strukturen und Regeln dazu lernen müssen.

Zum Schluss haben wir auch registriert, dass die Entwicklung der Lernersprache weder durch Fehlertherapie und hohe Motivation noch durch rechtzeitiges Feedback der Lehrkräfte völlig unterbunden werden konnte, da “die Lernersprache ein hypothetisches Konstrukt ist, das sich in einem Fremdsprachenlerner infolge der Konfrontation mit zielsprachlichen Daten herausbildet (...)” (Vogel, 1989, S.13).

LITERATURVERZEICHNIS

- Acar, D. (2005). *Die syntaktische Valenz deutscher und türkischer Verben und Ihr Einfluss auf das Deutschlernen türkischer Studierender*. Magisterarbeit, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Adana. <http://library.cu.edu.tr/tezler/5621.pdf>. Zugang: 08.09.2016
- Ahmed-Mohammed, M., Abd-Elfatah (2003) Auswirkungen eines Computerlernprogramms auf Lernstile von Kindern im Alter von 9 bis 12 Jahren. Eine empirische Studie zum computergestützten Unterricht. Dissertation, Sozialwissenschaftliche Fakultät der Georg-August-Universität zu Göttingen. <http://d-nb.info/968954529/34> Zugang: 06.06.201
- Akay, R. (2007). *Pragmatik und Zweitspracherwerb*. Sakarya Yayıncılık, Adapazarı.
- Akay, R. & ATLI, M. H. (2014). Anadili Türkçe Olan Yetişkin Bireylerin İkinci Dil olarak Almanca Ediniminde Almanca Fiil çekimi Edinim Sıralamasının İncelenmesi: *International Journal of Languages Education and Teaching*, December, 2014, 149-168. http://www.ijlet.com/Makaleler/1825001513_11.%20149-168%20Recep%20AKAY.pdf. Zugang: 12.06.2016
- Apelt, W. (1981). Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Enzyklopädie.
- Apeltauer, E. (1987). *Gesteuerter Zweitspracherwerb- Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Max Hueber Verlag, München.
- Apeltauer, E. (1992). Sind Kinder bessere Sprachenlerner? Lernen in Deutschland, *Zeitschrift für interkulturelle Erziehung*, 12/1 6 – 12, 6-19.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst-und Fremdspracherwerbs, Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15, Langenscheidt, Berlin.
- Apeltauer, E. (2001). Zweitspracherwerb als Lernaktivität I: Lerner Sprache-Lernprozesse –Lernprobleme. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Band 1, Berlin: Walter de Gruyter, 677-684.
- Apeltauer, E. (2010). Lerner Sprache(n). In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ein internationales Handbuch*, Band 1, Berlin: Walter de Gruyter, 833-841.

- Appleton, N. (1983). *Cultural Pluralism in Education*, New York, Longman Press.
Assimilation. (O.N., O.D.)
[https://de.wikipedia.org/wiki/Assimilation_\(Lernpsychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Assimilation_(Lernpsychologie)) Zugang:
11.09.2015
- Attaviryanupap, K. (2009). *Hochdeutsch als Zweitsprache: Spracherwerb von thailändischen Immigrantinnen in der Schweiz*. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Bern.
- Ayırır, İ.O. & Arıoğlu, S. & Ünal, D.Ç. (2012). Cinsiyetin ve Öğrenim Alanlarının Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 60-71.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048187> Zugang:
30.11.2016
- Bach, G. & Timm, J.P. (2013). *Englischunterricht*. 5. Auflage, Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.KG, Tübingen.
- Bachor-Pfeff, N. (2012). *Wortschatzarbeit mit Zweitsprachlernern im Literarischen Sprachunterricht*. Dissertationsschrift, Pädagogische Hochschule Karlsruhe Fakultät II Institut für deutsche Sprache und Literatur, Karlsruhe. <http://dnb.info/1070381039/34> Zugang: 18.08.2015
- Bağatır, G.; Balcı, T.; Wegener, R.; Kaçar, E. & Balcı, H. (2016). Die Relevanz Der Verbalen Präfixbildungen Im Daf-Unterricht, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/3 Winter 2016*, 389-404, Ankara-Turkey. DOI Number:
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9357>. ISSN:1308-2140.
Zugang:13.06.2016
- Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch-Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası, Adana.
- Balcı, U. (2013). KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri, Berdan Matbaası, Çanakkale.
- Baumgartner, P. & Payr, S. (1997). Erfinden Lernen. In: *Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse*. Zu Ehren Heinz von Foersterns. K.H. Müller und F. Stadler. Wien-New York: Springer, 8:89-106.
http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2013/08/Baumgartner_Payr_1997_Erfinden-lernen.pdf. Zugang:
29.08.2015

- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri, *Çukurova Uni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 14, Sayı 2*, 113-122. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001059>
Zugang: 11.01.2017
- Berth, M. (2009). Treffungen, Sinkung und Benützung -Korpuslinguistische Untersuchung des Erwerbs von derivationsmorphologischen Wortbildungsregularitäten bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache, Magisterarbeit, Humboldt- Universität zu Berlin Philosophische Fakultät II Institut für Germanistik.
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit 23*, Goethe-Institut, München.
- Blutner, R. (2007). *Optimalitätstheoretische Pragmatik und Fossilisierung*. Linguistische Berichte, Helmut Buske Verlag, Hamburg. http://www.blutner.de/Contributions%202007/Pragmatik%20in%20T_rev.pdf. Zugang: 01.10.2014
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445 - 457.
- Bohnensteffen, M. (2010). *Fehler-Korrektur: Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Europäische Hochschulschriften, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.
- Boosch, A. (1983). Motivation und Einstellung. In Solmecke, Gert (Hrsg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, 21-40, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bouchama, N. (2013). *Die hemmenden Faktoren der Sprachrezeption und Sprachproduktion im DaF-Unterricht*. Magisterarbeit, Universität Sénia Oran Fremdspracheninstitut, Demokratische Volksrepublik Algerien. <http://www.uni-oran.dz/theses/document/TH3994.pdf>. Zugang :08.10.2014
- Böttger, K. (2008). *Negativer Transfer bei russischsprachigen Deutschlernern: Die häufigsten muttersprachlich bedingten Fehler vor dem Hintergrund eines strukturellen Vergleichs des Russischen mit dem Deutschen*. Dissertation, Philosophie beim Fachbereich Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaft der Universität Hamburg. <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/3622/>
Zugang: 22.01.2016

- Brauen, B. & Doubek, M., et. al. (2011). DaF kompakt A1-B1 Übungsbuch, Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart.
- Brdar-Szabó, R. (2001). *Kontrastivität in der Grammatik*. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Band 1, Berlin: Walter de Gruyter, 195-203.
- Bredella, L. (1999), *Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts*. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, 85-120.
- Butzkamm, W. (2005). *Eine methodische Reform ist überfällig: die Muttersprache als Sprachmutter*. http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/methref_nca.pdf. Zugang: 01.02.2016
- Caprez-Krompák, E. (2010). Entwicklung der Erst-und Zweitsprache im interkulturellen Kontext: Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung, *Internationale Hochschulschriften*, Band 551, Waxmann-Verlag, Münster/New York. https://books.google.de/books/about/Entwicklung_der_Erst_und_Zweitsprache_i_m.html?hl=de&id=15lzH_S9qfkC Zugang: 01.07.2015
- Cesur, M. O. & Fer, S. (2011). Dil Öğrenme Stratejileri, Stilleri ve Yabancı Dilde Okuma Anlama Başarısı Arasındaki İlişkileri Açıklayıcı Bir Model, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41: 83-93. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=682 Zugang: 30.11.2016
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. file:///C:/Users/Admin/Desktop/DTez_MOnurCesur.pdf. Zugang: 10.04.2014
- Chan, Wai-M. (2000). *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner: Möglichkeiten und Grenzen*. Waxmann Münster / New York/ München / Berlin.

- Consani, C. (2009). Gezielte Schreibförderung, In: Monika Clalüna / Barbara Etterich (Hrsg.): *Deutsch Unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 20-21 Juni 2008*- Universität Bern, Sondernummer Rundbrief AkDaF. Stallikon: Käser;127-134.
- Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analyses. In: IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching IX /2. 1971), Julios Gross Verlag, Heidelberg.
- Corder, S. P. (1973). The Elicitation of Interlanguage. In Svartvik (Hrsg.), *Errata. Papers in Error Analysis*. CWK Gleerup, Lund. (36).
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde neden Zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 1, Sayı 28*, 165-176. http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_28/9.pdf. Zugang: 06.06.2016
- De Gruyter, W. (2001). *Methodologie Sprache in der Gesellschaft: Sprache und Klassifikation*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Deklaratives und prozedurales Wissen. (O.N., 2012).
<https://anenau.wordpress.com/2012/04/26/deklaratives-und-prozedurales-wissen/> Zugang: 03.02.2016
- Deute, M. (2015). Die Lerntypen mit Beschreibung.<http://www.fremdsprachenlernen.net/lernen-mit-system/lerntypen/> Zugang: 02.07.2015
- Die germanische Sprachfamilie. (O.N., O.D.).<http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/de/nedling/taalgeschiedenis/germaans/> Zugang: 17.01.2016
- Die sechs Fälle im Türkischen. (O.N., O.D.).<http://www.grammatiken.de/tuerkische-grammatik/tuerkisch-sechs-faelle.php> Zugang: 16.01.2016
- Die vier Fertigkeiten. (O.N., 2015). http://www.owl.tu-darmstadt.de/media/owl/module/0026/Text_Uebung.pdf. Zugang: 28.01.2016
- Dittloff, S. M. (2001). *Interferenzen des Substandards im Westmitteldeutschen am Beispiel von Idar-Obersten: Eine Kontrast-und Fehleranalytische Untersuchung*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Draxler, H. (2008). *Interferenzfehler in schriftlichen Texten marokkanischer Deutschlerner*. Diplomarbeit. Universität Wien.
http://othes.univie.ac.at/1015/1/200808-18_9805062.pdf. Zugriff:16.03.2013

- Düwell, H. (2003). Fremdsprachenlerner, in: Bausch K.-R./Christ H./Krumm H.-J.(Hgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Tübingen-Basel:Francke UTB, 347-352.
- Edelmann, W. (2003). Intrinsische und extrinsische Motivation. Online-Dokument:<http://www.eduhi.at/dl/Motivation.pdf>. Zugang: 13.10.2014
- Edlinger, A. (2016). *LanguAGEING- Fremdsprachen Lernen im Alter*. Disserta-Verlag, Hamburg.
- Epçeli, N. (2011). Analyse und Bewertung von Grammatikfehlern im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Trakya Universität. Trakya Üniversitesi Almanca Hazırlık Sınıfları Dilbilgisi Hatalarının Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi, Magister Arbeit, Trakya Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung für Deutschdidaktik. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (Zugang: 20.02.2017)
- Fekete, O. (2016). *Komplexität und Grammatikalität in der Lernaltersprache*. Band 42, WaxmannVerlag, Münster-New York.
- Feigl-Bogenreiter, E. (2013). Mehrsprachig statt Einsilbig. Sprachen lernen bis ins hohe Alter, VÖV-Edition Sprachen 6, Verband Österreichischer Volkshochschulen. http://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/MEHRSPRACHIG_statt_EINSILBIG.pdf. Zugang: 17.11.2014
- Felix, S.W. (1982). *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*, Tübingen.
- Flehsig, K.H. (O.D.). Interkulturelles und kulturelles Lernen. <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-97.htm> Zugang: 04.02.2016
- Fragebogen der Lernstrategien (SILL). (O.N., O.D.). <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/SILL%20survey.pdf>. Zugang: 08.01.2017
- Fremdspracherwerb. (O.N., 2001). <http://www.grin.com/de/e-book/99656/fremdspracherwerb> Zugang: 24.01.2016
- Frowein, F.M. (2005). Prozesse der Grammatikalisierung, Reanalyse und Analogiebildung in Pidgin- und Kreolsprachen - Was Konjunktionen, Cheeseburger und völlige Verblödung gemeinsam haben. http://www.uni-koeln.de/gbs/unseredeutsch/papers/frowein_grammatikalisierung.pdf. Zugang: 01.10.2014

- Funk, H. & Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen: Fernstudienangebot*, Langenscheidt, Berlin.
- Gagné, R. M. (1973). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens- Beiträge zu einer neuen Didaktik*, 3. Auflage Schroedel Verlag.
http://www.synpaed.de/3_Lernen/3_3_Lernarten/3_3_6_LA.html Zugang: 30.08.2015
- Geis, M., & Zwicky, A. (1971). On invited inference. *Linguistic Inquiry* 2, 561-579. In: Blutner, Reinhard (2007): *Optimalitätstheoretische Pragmatik und Fossilisierung, Linguistische Berichte*, Helmut Buske Verlag, Hamburg.
http://www.blutner.de/Contributions%202007/Pragmatik%20in%20OT_rev.pdf.
 Zugang: 01.10.2014
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. (O.N., O.D.).
<http://www.europaescher-referenzrahmen.de/> Zugang: 30.01.2016
- Gibson, M.; Hufeisen, B. & Libben, G. (2001). Learners of German as an L3 and their Production of German Prepositional Verbs. In Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters*, 138-148.
- Götz, D. & Haensch, G. & Wellmann, H. (2008). Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: *Das einsprachige Wörterbuch*, Langenscheidt, Berlin.
- Groseva, M. (1998). *Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?* In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, 21-30. Stauffenburg-Verlag, Tübingen.
- Hammond, N., (1993). *Learning with Hypertext, Problems, Principles and Prospects*. In: McKnight, C., Dillon, A. and Richardson, J., (Ed.) *Hypertext – A Psychological Perspective*, pp. 51-70.
- Hammrich, T. (2014). *Fachsprache Umwelt: Ein didaktisches Modell für den DaF-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts in China*, Verlag-Epubli GmbH, Berlin.
- Hanbay, O. (2013). Relationship Between L2 (English) And L3(German) Achievements By The Students (L1 Turkish) In Ninth Grade. *Çukurova University Faculty of Education Journal Vol:42 Issue:2*,11-17.
<http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cuefd/article/view/1054000047/cufej.2013.013>
 Zugang: 11.01.2017

- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hoberg, U. & Hoberg, R. (2009). *Der kleine Duden: Deutsche Grammatik*, 4., vollständig überarbeitete Auflage, Dudenverlag, Mannheim.
- Horn, L. (1984). Towards a new taxonomy of pragmatic inference: Q-based and R-based implicature. In Schiffrin, D. (Hrsg.), *Meaning, form, and use in context: Linguistic applications* (11-42). Washington: Georgetown University Press.
- House, J. (1997). Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm>
Zugang: 30.01.2016
- Huber, E. & Huber, W. (O.D.) Agglutination.
<http://www.lehrer-info.net/kompetenz-portal.php/cat/13/aid/110/title/Agglutination>
Zugang: 16.01.2016
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg) (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (1999). *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Hufeisen, B. (2001). *Deutsch als Tertiärsprache*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch*, Band 1, Herausgegeben von Helbig, Gerhard, et al. Walter de Gruyter GmbH & Co. Kg, 648-653, Berlin/New York.
- Huneke, H.W. & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache*. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Erich Schmidt Verlag: Berlin.
- Imider, M. (2010). *Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht*. Dissertationsschrift, Masaryk-Universität Philosophische Fakultät Institut für Germanistik, Nordistik und Niederlandistik, Brunn/Tschechien.http://is.muni.cz/th/45184/ff_d/?lang=en
Zugang: 22.08.2015
- İşigüzel, B. (2010). *Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen*. Dissertation, Çukurova Universität Institut für Sozialwissenschaften Abteilung für Deutschdidaktik, Adana.
<http://library.cu.edu.tr/tezler/7767.pdf>. Zugang: 28.01.2016

- Jörger, U. (2012). *Can I Become a Beefsteak?: Linguistische und pragmatische Gründe und Dimensionen typischer Interferenzfehler von deutschen Lernern des Englischen*. 2. Auflage Universität Duisburg-Essen. <http://www.linse.uni-due.de/linse/laud/index.html> Zugang: 02.01.2016
- Karaman, F. (2016). Modellvorschläge zum Gebrauch und zur Aktivierung des Grammatikwissens in den vier Fertigkeiten im Daf-Unterricht. Dissertation, Çukurova Universität Institut für Sozialwissenschaften Abteilung für Deutschdidaktik, Adana.
- Kasper, G. (1981). *Pragmatische Aspekte in der Interimssprache*. Eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner, Günter Narr Verlag: Tübingen.
- Kasper, G. (1986). *Zur Prozessdimension in der Lernaltersprache*. In: Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung, Hrsg. vom Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, 197-224.
- Kielhöfer, B. (1975). *Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs*. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern. Kronberg: Scriptor Verlag, 211. ISBN 3-589-20070-7.
- Kilp, E. (2003). *Spiele für den Fremdsprachenunterricht*. Aspekte der Spieltherapie, Tübingen.
- Kınsız, M. (2011). Stagnation oder Trend im Fremdsprachenunterricht in der Türkei, *International Journal of Human Sciences*, ISSN:1303-5134, Volume:8 Issue:1, 1301-1315. <http://www.insanbilimleri.com/en>. Zugang: 30.05.2016
- Klein, W. (1987). *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*, 2., durchgesehene Auflage, Athenäum Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. 3. Auflage, Hain Verlag, Frankfurt am Main.
- Klein, W. & Dimroth, C. (2003). *Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand*. In U. Maas & U. Mehlem (Eds.), *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS 21, 127-161. <http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS272/Klein%202003%20ungesteuerter%20L2.pdf>. Zugang: 10.06.2016
- Kleines linguistisches Wörterbuch. (O.N., O.D.). <http://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/> Zugang: 02.01.2017

- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt, München.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*: Fernstudieneinheit 19, Druckhaus Langenscheidt, Berlin.
- Kleppin, K. (2001). *Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie*. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache*, Band 2, Berlin: Walter de Gruyter, 986-993.
- Kleppin, K. (2004). "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 9(2), 16 pp. Erhältlich unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>. Zugang: 20.03.2014
- Knifka, G. & Siebert-Ott, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen*. 2. Auflage, Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn.
- Kohn, K. (1990). *Dimensionen lernersprachlicher Performanz*. Band 24. Günter Narr Verlag, Tübingen.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korkmazer, G. (2016). İkinci yabancı dil olarak Almanca öğrenme sürecinde ortaya çıkan sorunlar. *I. Balkan Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü Kongresi Bildiri Kitabı, Trakya Üniversitesi Yayın No:171*, (s.892-899). Edirne: Trakya Üniversitesi. http://www.cocukgenclikedebiyati2016.org/wp-content/uploads/2016/11/kitap_son.pdf. Zugang: 16.11.2016
- Kompetenz- und Performanzfehler. (O.N., O.D.) <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/605.htm> Zugang: 30.12.2015
- Köksal, H. (2008). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der Ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Dergisi Sayı 1(2008-1)*, 69-88.
- Kraler, C. (2007). Neue Lern- und Lehrformen. *LFI-Zukunftskonferenz „Schule im Umbruch“*, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung Universität Innsbruck. <http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/klosterneuburg2007-vortrag.pdf>. Zugang: 29.08.2015
- Krashen, S. & Long, M. & Scarcella, R. (1979). Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13,573-582.

Krauß, E. (2010). Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Aktivierung und Passungsoptimierung lernstrategischen Handelns: Theoretischer Hintergrund und Evaluation eines ressourcenorientierten Trainings für Erwachsene. Dissertation, Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig.

<http://digisrv-1.biblio.etc.tu>

bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00025301/Dissertation.pdf;jsessionid=E9AFABA618A14CB5E80CA99FB8909BA9

Zugang: 03.12.2014

Krumm, J. (O.D.). Interlanguage-Hypothese. <http://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/Interlanguage.pdf>. Zugang: 25.01.2016

Kurtz, J. (2001). Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht: Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache. (*Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*), Günter Narr Verlag, Tübingen.

Legenhausen, L. (1975). *Fehleranalyse und Fehlerbewertung*: Untersuchungen an englischen Reifeprüfungsnacherzählungen, Berlin.

Lehmann, C. (2013). *Pidgin- und Kreolsprachen*.

http://www.christianlehmann.eu/ling/wandel/index.html?http://www.christianlehmann.eu/ling/wandel/pidgin_kreol.html Zugang:16.06.2015

Lehmann, R. (2010) *Lernstile als Grundlage adaptiver Lernsysteme in der Softwareschulung*, Waxmann, Münster / New York / München / Berlin.

Lehrwerke für Deutsch. (O.N., O.D.).

<http://ydyo.trakya.edu.tr/pages/tanimim#.V2fnGzahfIU> Zugang: 20.06.2016

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Lernpsychologie. (O.N., O.D.).

<http://www.lernpsychologie.net/lerntheorien/behaviorismus> Zugang: 13.11.2015

Lernpsychologie. (O.N., O.D.).

<http://www.lernpsychologie.net/lerntheorien/konstruktivismus>

Zugang: 12.09.2015

Lerntheorien. (O.N., O.D.). <https://de.wikipedia.org/wiki/Lerntheorie>

Zugang: 12.11.2015

Lewandowski, T. (1984). *Linguistisches Wörterbuch 1*, Heidelberg.

- Liste von Lernenden im Dezember 2014. (O.N., 2014).
<http://ydyo.trakya.edu.tr/news/hazirlik-siniflari-aralik-devam---devamsizlik-listeleri#.VqkClpRunIU> Zugang: 10.03.2016
- Liste von Lernenden im März 2015. (O.N., 2015).
<http://ydyo.trakya.edu.tr/news/hazirlik-siniflari-subat-devam---devamsizlik-listeleri#.VqkHJJRunIU> Zugang: 15.03.2015
- Loewe, J. (2003). *Lernersprache: Theorien zu ihrer Entwicklung aus sozialpsychologischer, linguistischer und psychologischer Sicht*, Hausarbeit (Hauptseminar).
<http://www.grin.com/de/e-book/28948/lernersprache-theorien-zu-ihrer-entwicklung-aus-sozialpsychologischer-sicht> Zugang: 25.03.2014
- Lovik, T. A. & Guy, J. D. & Chavez, M. (2014). *Vorsprung: A Communicative Introduction to German Language and Culture*, 3. Edition, Heinle, Cengage Learning.
- Lube, L. (2008). *Streitfall Sprachstandsdiagnostik, Staatsexamenarbeit*, Diplomatica-Verlag GmbH, Hamburg.
- Luchtenberg, S. (2001). *Methodische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache*: In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache*, Band 2, Berlin: Walter de Gruyter 854-863.
- Lutonská, D. (2008). *Grammatik im Deutschunterricht kommunikativ und kreativ*. Diplomarbeit, Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur Masaryk-Universität.
https://is.muni.cz/th/105085/pedf_m/diplomka_79_MASARYKOVA_UNIVERZITA.pdf. Zugang: 30.01.2016
- Maijala, M. (2008). *Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken*, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 13:1, 2008, S.17. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/maijala1.pdf>. Zugang: 15.06.2016
- Matyášová, E. (2011). *Motivation im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Zielsprache Deutsch. Komparation der Firmenkurse und Abendkurse im Deutschunterricht*. Magisterarbeit, Masarykova univerzita Filozofická fakulta, Katedra germanistiky, nordistiky a nederlandistiky Německý jazyk a literature, Tschechien. http://is.muni.cz/th/216860/ff_m/Diplomarbeit.pdf. Zugang: 30.09.2014

- Mayer, E. (1985). *Textlinguistik*: Einführende Darstellung mit spanischen Beispielen, Innsbruck.
- Meir, S. (O.D.). 2 Didaktischer Hintergrund Lerntheorien.
http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf. Zugang: 10.09.2015
- Merkelbach, C. (2011). Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als-L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 126-143. ISSN 1205-6545 Jahrgang 16, Nummer 2. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/123/118> Zugang: 07.12.2016
- Mitschian, H. (2000). Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(3), 26 pp, (February 15, 2000).
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/mitsch4.htm. Zugang: 30.08.2015
- Morgan, J. L. (1978). Two Types of Convention in Indirect Speech Acts. In Cole, P. (Hrsg.), *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*, 261-280. New York: Academic Press. In: Blutner, Reinhard (2007): Optimalitätstheoretische Pragmatik und Fossilisierung, *Linguistische Berichte*, Helmut Buske Verlag, Hamburg.
http://www.blutner.de/Contributions%202007/Pragmatik%20in%20OT_rev.pdf.
 Zugang: 01.10.2014
- Morphologische Typologie. (O.N., O.D.). <http://fak1-alt.kgw.tu-berlin.de/call/linguistiktutorien/morphologie/morphologie%20k6.html> Zugang: 17.01.2016
- Müller, W. (1985). Das Bedeutungswörterbuch Duden, Band 10, 2. Auflage Dudenverlag, Mannheim.
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning. The BAF project. In: Muñoz, Carmen (Hg.): *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, Buffalo, Toronto, 1-40.
- Neuer, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung: Fernstudieneinheit 4, Langenscheidt, Berlin.

- Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*. In: Europäisches Fremdsprachenzentrum, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Oflaz, A. (2008). Almanca Öğretmeni Adaylarının Dil Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal Of International Social Research)*, Volume 1/3 Spring (2008), 278-300. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi3/sayi3_pdf/oflaz_adnan.pdf.
Zugang: 11.01.2017
- Oflaz, A. & Bolat, H. (2012). Almanca Öğreniminde Ana Dili ve İngilizce Kaynaklı Girişim Hataları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/1 Winter 2012, 1635-1651, Turkey. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2851> Zugang: 16.06.2016
- Oflaz, A. (2013). Die internen und externen Interferenzfehler beim Lernprozess des Deutschen als Zweitfremdsprache für türkische Muttersprachler und Vorschläge zur Fehlertherapie, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/8 Summer 2013, 929-950, Aankara-Turkey. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5314> Zugang: 08.11.2015
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oksanan, L. (2014). *Wer kann diese alle beherrschen? Eine vergleichende Analyse der Verbrektionsfehler finnischer DaF-Lernenden*. Magisterarbeit: Universität Tampere Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften Deutsche Sprache und Kultur, Finland. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/96163/GRADU-1412859337.pdf?sequence=1> Zugang: 22.08.2015
- Oxford, R. C. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York.
- Özbay, M. & Boylu, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Inesjournal, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:4, 82-96.

- Özbay, F. (O.D.). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi Geçmişi ve Türkiye’nin Günümüzdeki Yabancı Dil Politikası.
www.onlinearabic.net/sizden_gelenler_dosya/8043444.doc Zugang: 18.01.2016
- Pask, G. & Scott, B. C. E. (1972). Learning Strategies and Individual Competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4(3), 217–253.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128–148.
- Pechová, Z. (2013). Interferenz als negativer Transfer bei tschechischen Deutschlernenden, *Západočeská univerzita v Plzni Fakulta filozofická, Tschechien*.
- Pellone, G., (1991), learning theories and computers, in: *TAFE Australian Journal of Educational Technology*, V. 7, N, 1, 39-47.
- Peña, H. G. (2012). Gehirngerechtes Lehren und Lernen: Kontaktstudium Fremdsprachen für Erwachsene-Sprachandragogik, Gender-Erklärung.
http://www.zww.unimainz.de/Dateien/SPRACHANDRAGOGIK_HAUSARB_EIT_02.12.2012.pdf. Zugang: 02.07.2015
- Pinker, S. (1996). *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet?* München: Kindler.
- Píšová, E. (2007). *Wortschatzerwerb Autonom*. Diplomarbeit, Masaryk – Universität Pädagogische Fakultät Lehrstuhl Für Deutsche Sprache und Literatur, Tschechien.
http://is.muni.cz/th/80208/pedf_m/Diplomova_prace_-_Wortschatzerwerb_autonom.pdf. Zugang: 02.12.2014
- Plassmann, Ş. (1992), “Grammatik im Fremdsprachenunterricht“, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7*, 339-349, Ankara.
- Polat, T. & Tapan, N. (2005). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklung, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10 (2), 6 pp. <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/TapanundPolat1.htm>. Zugang: 08.01.2016
- Raabe, H. (1974). *Interimsprache und kontrastive Analyse*. In: ders. (ed.), *Trends in kontrastiver Linguistik I*. Tübingen: Narr, 1-50.

- Raabe, H. (1980). *Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch*. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*, Niemeyer, 61-93, Tübingen.
- Raue, W. (2015). Lerntypen: Jeder lernt anders: Vier verschiedene Lerntypen. <http://www.onmeda.de/gehirnjogging/lerntypen-vier-verschiedene-lerntypen-15356-2.html> Zugang: 30.06.2015
- Rampillon, U. (1996). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Handbuch, 3. Auflage, Max Hueber Verlag, D-85737 Ismaning.
- Rein, K. (1983). *Einführung in die Kontrastive Linguistik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Riemer, C. (2001). *Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess III: kognitive Faktoren*. In: *Deutsch als Fremdsprache. Internationales Handbuch*, Band 1, Herausgegeben von Hans-Jürgen Krumm [et al.], Walter de Gruyter GmbH & Co. Kg, 707-713, Berlin/New York.
- Rinas, K. (2002). *Interferenzfehler Deutschsprechender Tschechen*, 2. Teil: Verdeckte Fehler, Sborník Prací Filozofické Fakulty Brněnské Univerzity Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis, Tschechien.
https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/105830/1_BrunnerBeitratge_GermanistikNordistik_16-2002-1_5.pdf?sequence=1
Zugang: 20.01.2016
- Rohs, K. (2012). Tertiärsprachenforschung im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 1, 59-74. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Rohs.pdf>. Zugang: 29.08.2015
- Roininen, H. (2012). *Transfer beim Fremdsprachenlernen: Zum positiven und negativen Lexiktransfer beim DaF-Lernen Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch*. Pro Gradu-Arbeit: Universität Tampere, Institut für Sprach-, Translations-und Literaturwissenschaften Deutsche Literatur und Kultur, Finnland.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83455/gradu05826.pdf?sequence=1>
Zugang: 19.01.2016

- Sahel, S. (2006). Spracherwerbtheorien.
http://www.uni-bielefeld.de/lili/personen/ssahel/theorien_modelle1/prinzipien_parameter_model1.pdf. Zugang: 24.01.2016
- Sander, I. (2011). Lehrerhandbuch: DaF kompakt A1-B1, Ernst Klett-Verlag, Stuttgart.
- Sander, I. & Brauen, B. & et. al. (2011). Kursbuch: DaF kompakt A1-B1, Ernst Klett-Verlag, Stuttgart.
- Santoso, I. (O.D.). Pragmatik und der Unterricht Deutsch als Fremdsprache. http://staff.uny.ac.id/sites/default/files/penelitian/Drs.%20Iman%20Santoso,%20M.Pd./2_Pragmatik%20und%20Deutsch%20als%20Fremdsprachenunterricht.pdf. Zugang: 30.01.2016
- Schedel, C. (2008). Untersuchungen zur Interimsprache bosnischer Immigranten, Diplomarbeit Magistra der Philosophie, Wien.
http://othes.univie.ac.at/2127/1/2008-10-06_8404016.pdf. Zugang: 07.07.2014
- Schiewe, J. & Lipczuk, R. & Nerlicki, K. & Westphal, W. (2011). *Kommunikation für Europa II. Sprache und Identität*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Schmidt, R. (2001). *Fehler*. In: Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Hohengehren/Baltmannsweiler*: Schneider Verlag, Band 2, 3. Auflage, 331-352.
- Schmitt, G. (2005). *Lern-Psychologie*. <http://www.lern-psychologie.de/> Zugang: 13.11.2015
- Schulmeister, R. (1997). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme*. 2. aktualisierte Auflage, München-Wien: R. Oldenburg Verlag.
- Schumacher, N. (2005). *Tempus als Lerngegenstand: Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendungen für italienische Lernende*, Günter Narr-Verlag, Tübingen.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*, in: IRAL 10:3, 31-54.
- Selinker, L. & Lamendella, J. T. (1978). Two Perspectives on Fossilization in Interlanguage Learning. *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 3:2, pp. 143-191.
- Serindağ, E. (2003). *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erste Fremdsprache im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei*

- Muttersprachlern des Türkischen*. Dissertation, Sozialwissenschaftliches Institut, Abteilung für Deutschdidaktik, Çukurova Uni., Adana.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*: Studentexte für Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Sklizmantaitė, R. (2006). Methoden des Fremdsprachenunterrichts, *Technika*, Vol. 14 (4), 83-86.
http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2006~ISSN_1822-430X.V_14.N_4.PG_83-86/DS.002.2.01.ARTIC Zugang: 25.01.2016
- Smasal, M. (2010). Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften, *Profil* 2, 171-188, ISSN 1869-3334. <http://www.zfs.uni-wuerzburg.de/projektarbeit/profil/> Zugang: 20.12.2014
- Steinacher, S. (O. D.) *Bedingungen für den Erwerb von Fremdsprachen/Lernerfaktoren*.
http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/material/04-2_02_St_Lernfaktoren.pdf.
 Zugang: 03.11.2014
- Stangl, W. (O.D.) *Motivation*. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml> Zugang: 20.10.2014
- Stangl, W. (O.D.). *Motive und Motivation*. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/> Zugang: 02.07.2015
- Steinacher, S. (O.D.). *Bedingungen für den Erwerb von Fremdsprachen / Lernerfaktoren*. http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/material/04-2_02_St_Lernfaktoren.pdf. Zugang: 13.11.2015
- Sütterlin, P. (2004). *Vier Lerntypen und wie sie am effektivsten lernen*.
<http://www.philognosie.net/denken-lernen/vier-lerntypen-und-wie-sie-am-effektivsten-lernen> Zugang: 01.07.2015
- Tabellarische Darstellung von ÖSYM: Minimal- und Maximalpunkte für die Abteilungen der Universitäten für das Studienjahr 2014/2015. (O. N., 2014).
<http://img.bugun.com.tr/newsFiles/arsiv/208-2014-ÖSYS-TABLO4-EnKucukEnBuyukPuanlar23072014.pdf>. Zugang: 30.01.2016
- Tekin, Ö. (2012). *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen.
- Tercanlioğlu, L. 2004. Exploring Gender Effect On Adult Foreign Language Learning Strategies. *Issues In Educational Research*. c.14, 181-193.
<http://iier.org.au/iier14/tercanlioglu.html> Zugang: 13.08.2016

- Traore, S. (2000). Die kritische Periode beim Erlernen einer fremden Sprache. Alte Fragen und neue Antworten. In: *Deutsch als Fremdsprache 4 / 2000*, 234-239.
- Traugott, E. (1989). „On the Rise of Epistemic Meanings in English: An Example of Subjectification in Semantic Change“. *Language* 65, 31-55. In: Blutner, Reinhard (2007): *Optimalitätstheoretische Pragmatik und Fossilisierung, Linguistische Berichte*, Helmut Buske Verlag, Hamburg. http://www.blutner.de/Contributions%202007/Pragmatik%20in%20OT_rev.pdf. Zugang: 01.10.2014
- Türk Dil Kurumu. (O.N., O.D.). http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.587672d75ab9c7.35999166 Zugang: 10.01.2017
- Türkische Sprichwörter. (O.N., O. D.). https://de.wikiquote.org/wiki/T%C3%BCrkische_Sprichw%C3%B6rter Zugang: 31.01.2016
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: the role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Uslu, Z. (2007). Zur Rolle des Faktors ‘Alter’ im Spracherwerb bzw. im Fremdsprachenlernen, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 146-156. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/213498515_08_15_Uslu_son.pdf. Zugang: 17.11.2014
- Ünlüsoy, M. (1995). *Fehleranalytische Beschreibung der schriftlichen Sprachkompetenz türkischer Studenten im Bereich des Deutschen*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sos. Bil. Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul.
- Vaih, E. & Bologna, E. W. (O.D.). *Förderung der pragmatischen Kompetenz beim Fremdsprachenlernen*. <http://www.dswi.org/documents/VaihWellding.pdf>. Zugang: 29.01.2016
- Vigil, N. A. & Oller, J. W. Jr. (1976). Rule Fossilization: A Tentative Model, *Language Learning* 26, 281-295.
- Voderholzer, U. (2007). *Lehre im Fach Psychiatrie und Psychotherapie: Ein Handbuch mit Beiträgen*, Verlag-W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
- Vogel, K. (1989). *Aspekte der Lernaltersprache als Forschungskonzept des Zweitspracherwerbs*. Dissertation, Historisch-Philologische Wissenschaften der Georg-August-Universität zu Göttingen.

- Vogt, K. (2007). *Theorien des Lernens Folgerungen für das Lehren*, (Hrsg.) Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München.
<https://www.isb.bayern.de/gymnasium/materialien/t/theorien-des-lernens/>
 Zugang: 20.07.2015
- Vorschriften der Hochschule für Fremdsprachen: (siehe dazu Artikel 13). (O.N., O.D.).<http://ydyo.trakya.edu.tr/pages/yonetmelik#.V3EOhzYkrIU> Zugang: 26.06.2016
- Vorschriften der Hochschule für Fremdsprachen: (siehe dazu Artikel 6). (O.N., O.D.).<http://ydyo.trakya.edu.tr/pages/yonetmelik#.V3EOhzYkrIU> Zugang: 26.06.2016
- Wahrig, G. (1997). *Deutsches Wörterbuch, Lexikon der deutschen Sprachlehre*, Bertelsmann Lexikon Verlag, Gütersloh.
- Walter, M.& Sallager, E. (1979). *Sprachtheorie und Sprachenpraxis* [Dil Teorisi ve DilPratiği], Günter Narr Verlag, Tübingen.
- Walter, M. & Grommes, P. (2008). *Linguistische Arbeiten: Lernervarietäten Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Wencai, Q. (2001). *Kontrastive Analysen Deutsch-Chinesisch: Eine Übersicht*: In Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Band 1, Berlin: Walter de Gruyter, 458-462.
- Westhoff, G. J. (2001). *Zweitspracherwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien-Kommunikationsstrategie-Lerntechniken*. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, Band 1, Berlin: Walter de Gruyter, 684-692.
- Wikipedia: *Altäische Sprachen*. (O.N., O.D.).
https://de.wikipedia.org/wiki/Altäische_Sprachen Zugang: 11.11.2015
- Wikipedia: *Feldabhängigkeit*. (O.N., O.D.).
<https://de.wikipedia.org/wiki/Feldabh%C3%A4ngigkeit> Zugang: 10.12.2016
- Wikipedia: *Flektierende Sprachen*. (O.N., O.D.).
https://de.wikipedia.org/wiki/Flektierender_Sprachbau Zugang: 20.02.2015
- Wikipedia: *Lernen lernen*. (O.N., O.D.). https://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_lernen
 Zugang: 02.02.2016

Wikipedia: *Türkische Sprache*. (O.N., O.D.).

https://de.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkische_Sprache Zugang: 11.11.2015

Willkop, E. M. (2002). *Fort- Oder Rückschritte? Entwicklungen in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. <http://www.uv.es/anglogermanica/2002-1/willkop.htm> Zugang: 17.06.2016

Yaprak, I.H. & Korkmazer, G. (2015). Almanca Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Doğrudan ve Dolaylı Anlatma Yöntemlerinin Analizi, *International Journal of Language Academy*, Volume 3/2 Summer, 168-183. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.187> Zugang: 23.08.2015

Yücel, M. S. & Göçerler, H. & Demir, M. (2015). Interkulturelles Lernen durch den Whiteboardinsatz als Zusatzmaterial, *HUMANITAS Sayı – Number: 5 Bahar / Spring*, 229-242, Tekirdağ.

Zamackas, A. (2003). Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene, *Žmogus ir Žodis, 2003 III*.

<http://www.biblioteka.vpu.lt/zmogusirzodis/PDF/svetimosioskalbos/2003/zam67-74.pdf>. Zugang: 17.11.2014

Zengin, D. (2010). *Her Yönüyle Modern Almanca: Deutsche Grammatik*, 5. Auflage, Kurmay Kitabevi, Ank

ANHÄNGE

ANHANG 1. Antrag auf die Forschungserlaubnis an die Çukurova Universität

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüzün, Alman Dili Eğitimi Bölümü'nde 2013933024 numaralı doktora öğrencisiyim ve aynı zamanda Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca Eğitimi Hazırlık Birimi'nde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktayım.


18.09.2014 tarihinde Çukurova Üniversitesi'nde yapılan tez önerisi savunmasında "Problematik der Lernersprache von türkischen Studenten im Lernprozess von Deutsch als zweite Fremdsprache / İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenme Sürecinde Türk Öğrencilerin Geliştirdiği Aradil Sorunsalı" adlı tez konum, jüri tarafından kabul edilmiştir. Ancak, bu tez çalışmasına başlayabilmek için, Trakya Üniversitesi YDYO Almanca Eğitimi Hazırlık Biriminde iki dönem boyunca yapılacak olan "Yazma Becerileri ve Konuşma Becerileri" sınavlarının kayıt altına alınması ve bazı anket çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Yazma Becerileri dersinin sınavlarından sonra, sınav kağıtlarının fotokopisi çekilecek; Konuşma Becerileri dersinin sınavlarında ise kamera ile kayıt yapılacaktır. Dolayısıyla, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından, Trakya Üniversitesi Rektörlüğü'nden en kısa zamanda söz konusu olan çalışmalar için izin alınması ve bu iznin tarafıma da bildirilmesi gerekmektedir.

Saygılarımı sunar gereğini arz ederim.

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. H. Osman ASLAN

23.09.2014
Öğr. Gör. Güleser KORKMAZER

ANHANG 2. Schriftliche Erlaubnis des Rektorats der Trakya Universität

 T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

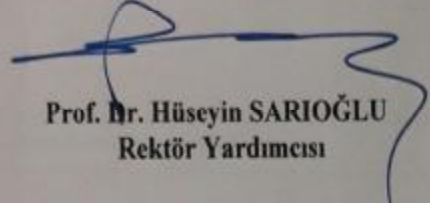
Sayı : 59426830 - 302.14 - 2741 25853
 Konu : 31 Aralık 2014

Öğr.Gör. Güleser KORKMAZER
T.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu
Almanca Eğitimi Hazırlık Birimi
Ayşekadın Yerleşkesi - EDİRNE

İlgi : 17/12/2014 tarihli dilekçeniz.

“Problematik der lernersprache von Türkischen Studenten im Lernprozess von Deutsch als zweite Fremdsprache” (İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenme Sürecinde Türk Öğrencilerin Geliştirdiği Aradil Sorunsalı) başlıklı doktora teziniz kapsamında Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca Eğitimi Bölümü Hazırlık Biriminde yapmak istediğiniz uygulamalar Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Hüseyin SARIOĞLU
Rektör Yardımcısı

ANHANG 3. Schriftliche Bitte um die Anwendung der Befragungen für die Sprachlernstrategien (DÖSA) und Lernstile (ÖSA)

Merhaba Onur Hocam,

doktora tezi için yapmam gereken anketleri (Dil Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stilleri) siz, daha önce doktora tezinizde uygulamışsınız. Benim de bu anketleri uygulamam gerekiyor ve bunun için de sizden yazılı izninizi rica ediyorum.

Anlayışınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkürlerimi sunuyorum.

İyi çalışmalar

Öğr.Gör. Güleser Korkmazer
T.Ü. YDYO Almanca Hazırlık Birimi
Edirne

ANHANG 4. Schriftliche Erlaubnis von Cesur für die Anwendung der Befragungen

Kimden: **onur cesur** (onurcesur@yahoo.com)
Gönderme tarihi:24 Mart 2015 Salı 13:12:07
Kime: Güleser Korkmazer (gkorkmazer@hotmail.com)

Sayın Korkmazer,
DÖSE ve ÖSA'yı çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar

Yrd. Doç. Dr. M. Onur CESUR
Maltepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Öğretim Üyesi

On Monday, March 23, 2015 10:20 AM, Güleser Korkmazer <gkorkmazer@hotmail.com> wrote:

ANHANG 5. Schriftliche Erlaubnisse der Probanden für die Anwendung der Antwortbögen der schriftlichen Prüfungen

İZİN BELGESİ

Tarih:

Akademik çalışmalar için gerekli olan Yazma Becerileri sınavlarının tarafıma ait olan sınav kağıtlarını ve Konuşma Becerileri sınavlarının da ses kayıtlarını kullanmanıza izin veriyorum.

Ad/Soyad:

Öğrenci No

İmza:

ANHANG 6. Fragebogen zur Erhebung demographischer Daten**ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU**

Ad/Soyad: _____

Tarih: _____

KAYIT OLDUĞUNUZ FAKÜLTE: Eğitim Fakültesi (Almanca Öğretmenliği)
 Fen Edebiyat Fakültesi (Alm. Mütercim Tercümanlık)

MEZUN OLDUĞUNUZ LİSE: Düz Lise Anadolu Lisesi Meslek Lisesi Açık Lise

YGS sınavından almış olduğunuz LYS-Dil Puanınız: _____

Hangi Yabancı Dili/ Dilleri okul ortamında öğrendiniz?

İngilizce Almanca Fransızca Rusça Bulgarca Yunanca Diğerleri (_____)

Hangi Yabancı Dili / Dilleri kurs ortamında öğrendiniz?

İngilizce Almanca Fransızca Rusça Bulgarca Yunanca Diğerleri (_____)

Kurs süresini yazınız: _____

Daha önce yurt dışına çıktınız mı? Evet Hayır

Hangi ülkeye /ülkelere gittiniz ve orada kalış süreniz nedir?

KİŞİSEL BİLGİLER:

Nüfusa Kayıtlı Olduğunuz Bölge: Marmara Ege Akdeniz İç Anadolu Karadeniz
 Doğu Anadolu Güneydoğu Anadolu

Yaşınız: _____

Medeni Haliniz: Evli BekârCinsiyetiniz: Kadın ErkekKardeş sayınız: 0 1 2 3 4 5 6 ve üzeriMasraflarınızı kim karşılıyor? Ailem Yakınlarım Burs alıyorum Çalışıyorum

Aylık masrafınız ne kadar? _____

Öğrenim kredisi alıyor musunuz? Evet HayırMaddi sıkıntı yaşıyor musunuz? Evet Hayır**EBEVEYN BİLGİSİ:**Ebeveynleriniz hayatta mı? Evet HayırEbeveynleriniz boşandı mı? Evet Hayır

Ebeveynlerinizin ikamet ettiği yer neresi? İl İlçe Kasaba Köy Mezra

Babanızın Bilgileri:

Eğitim Durumu: Üniversite Lise Ortaokul İlkokul Okuma yazma bilmiyor

Mesleği: Memur Özel sektör Çiftçi Esnaf Emekli (_____)

Aylık Geliri: _____

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce Almanca Fransızca Rusça Bulgarca Yunanca

Diğerleri (_____)

Annenizin Bilgileri:

Eğitim Durumu: Üniversite Lise Ortaokul İlkokul Okuma yazma bilmiyor

Mesleği: Memur Özel sektör Ev Hanımı Esnaf Emekli (_____)

Aylık Geliri: _____

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce Almanca Fransızca Rusça Bulgarca Yunanca

Diğerleri (_____)

ANHANG 7. Antwortbögen⁸⁶ der ersten Prüfung-A1

1. Lernerin:

...gern Kola. Meine Hobbys sind Tanzen, Gitarre spielen, Fußball spielen und Buch lesen. Abends mache ich Hausaufgaben denn ich bin Schülerin. Meine Mutter heisst F. 22. Sie ist 56 Jahre alt. Sie ist Hausfrau. Sie isst gern ...

2. Lernerin:

...Arbeiter. Ich esse gern den Apfel und esse nicht gern die Kirsche. Meine Mutter isst gern den Fisch und isst nicht gern das Fleisch. Mein Vater isst gern die Birne und isst nicht gern den Apfel. Ich trinke gern das Wasser

3. Lerner:

...Computer spielen und tanzen. Ich mache meine Hausaufgaben am abends, denn ich habe kein Zeit am morgens. Mein Vater heißt Be 4. Er ist 48 (achtundvierzig) Jahre alt.

4. Lerner:

Meine Lieblingsessen ist Pilaw. Meine Mutters Lieblingsessen ist Pilaw. Mein Vaters Lieblingsessen ist Basmat. Meine Lieblingstrinken ist Ice-Tea. Meine Mutters Lieblingstrinken war Ice-Tea. Mein Vaters Lieblingstrinken war Kola.

- Meine Hobbys sind schwimmen, Guitar spielen, Fussball spielen, Juggling, Volleyball spielen, surfen und Basketball spielen. Meine Mutters Hobbys sind schwimmen, fernsehen.
- Meine Vaters Hobbys sind surfen, Guitar spielen, Fussball spielen, Basketball spielen und fernsehen.
- Ich studiere, fernsehe, Guitar spiele abends. Meine Mutter fernseht

5. Lernerin:

Fußball spielen und rudern. Hobbys von meine Mutter sind putzen und Tee trinken. Hobbys von mein Vater sind schwimmen und Fußball spielen. Wir trinken Tee abends dann wir trinken gern Tee.

6. Lernerin:

Meine Mutter ist eine Hausfrau. Mein Vater ist ein Arzt. Mein Lieblingsessen ist ein Apfel. Lieblingsessen von meine Mutter ist die Brok. Lieblingsessen von mein Vater ist die Brokolie. Mein Lieblingstrinken ist Orange wasser. Lieblings-

7. Lernerin:

Jahre alt Ich bin Studentin. Meine Mutter ist die Hausfrau. Mein Vater ist der Arbeiter. Ich esse die Schokolade gern. Ich esse gern. Meine Mutter isst die Banane gern. Mein Vater isst der Apfel gern. Ich trinke Tee gern. Meine Mutter trinkt orangensaft gern. Mein Vater trinkt Ayrar gern. Meine Hobbys sind schwimmen

⁸⁶ Die Antwortbögen der Lerner sind im Archiv der Forscherin vorhanden.

8. Lernerin:

die Nudel. Meine Mutter Lieblingsessen ist Soup. Mein Vater Lieblingsessen ist Soup. Ich trinke nicht gern die Tee. Ich trinke lieber Kaffee. Meine Mutter trinkt gern Tee. Mein Vater trinkt gern Kaffee. Meine Hobbys sind Bücher lesen, Musik hören, ins gehen Kino,

9. Lernerin:

Ihre hobbys sind fernsehen und puzen. Sie ist Haus Frau. Sie kocht abends. Dann wir machen essen. Mein Vater heißt Essi. Er ist vierundfünfzig Jahre alt. Er ist Sänger. Er isst gern Suppe. Er trinkt gern Milch. Ihre hobbys sind auto fahren und musik hören. Er schläft abends. Dann er gern schlafen

10. Lernerin:

Ich trinke tee gern. Sie trinkt kaffee gern. Er trinkt Wasser gern. Meine hobbys sind Volleyball spielen, Musik hören und rudern. Ihre hobbys sind putzen, fernsehen und laufen. Seine hobbys sind Schlafen, reiten und jogging. Abends fernsehen wir. dann wir mögen fernsehen. oder abends trinken wir kaffee dann

11. Lernerin:

Hobbys sind singen und malen. Ich trinke gern Cola. Meine Hobbys sind singen und malen. Ich gehe ins Kino abends. Dann ich mag kinfilm. Meine Mutter heißt Zilina. Meine Mutter

12. Lernerin:

Ich esse gern Joghurt und Kuchen. Ich esse nicht gern orange Kartoffeln. Ich trinke gern wasser. Meine Hobbys sind tennis spielen, schwimmen und rudern. Ich mache abends im Internet Surfer und hausarbeit gemacht. Meine Lieblingsblume ist rose.

13. Lernerin:

Mutter ist Hausfrau. Ich esse gern der Reis. Mein Vater isst gern der Pasta. Meine Mutter isst gern die Käse. Ich trinke gern der Wasser, aber mein Lieblingstrinken

14. Lernerin:

Ich bin student. Meine Mutter ist Hausfrau. mein Vater ist Rentner. Meine Lieblingsessen sind die Gurke und die Kartoffel. Ihre Lieblingsessen ist das Rindfleisch. Sein Lieblingsrum ist die Karotte. Ich trinke gern das Orangensaft. Meine Mutter

15. Lernerin:

Ich heiße Jan. Ich bin 18 Jahre alt. Ich bin eine Studentin. Meine gern essen ist Kebap und meine gern trinken ist Ayran. meine hobbys sind musik hören, Bücher lesen, ins Kino

16. Lernerin:

Mein Vater trinkt gern Tee. Meine Hobbys sind Volleyball spielen, Musik hören, Tennis spielen. Ihre Hobbys sind Kochen und Buch lesen. Seine Hobbys sind Auto fahren und Fußball spielen. Wir kochen abends. Wir fernsehen abends. Denn, wir lieben es.

17. Lernerin:

nicht gern. Sie Hobby ist Essen kochen. Sie macht abends fernsehen. Weil, sie liebt fernsehen. Mein Vater heißt Mr. K. Er ist 53 Jahre alt. Er Hobby

18. Lernerin:

Ich esse eine Schokolade gern. Ich esse eine Gurke nicht gern. Ich trinke einen Orangensaft gern. Ich trinke ein Milch gern. Meine hobby sind Tennis spielen, Gitarre spielen und Bücher lesen.

19. Lernerin:

Ich heiße Jigju. Ich bin achtzehn Jahre alt. Ich bin studieren. Ich esse Banana gern. Ich trinke Tee. Ich trinke nicht coffee. Mein Hobbys putzen und tanzen. Ich

20. Lerner:

Fahren. Mein Vater isst gern nicht Apfel und Tomato. Er ist trinkt gern Tee, Kaffee und Wasser. Seine Hobbys sind fernsehen schauen, Basketball spielen, Auto fahren und jagen. Er schlaf abends denn Er gern.

21. Lerner:

nanosylvie, Ich heiße Alex. Ich bin achtzehn Jahre alt. Ich bin Student. Ich esse der Apfel gern. Ich esse das Er nicht gern. Ich trinke Milch gern. Ich trinke Cola nicht gern. Meine Hobbys sind Computer spielen, schwimmen und

22. Lerner:

Mein Lieblingessen ist Spagetti. Mein Lieblingsgetränk ist beer. Meine hobbys sind Basketball spielen, Auto fahren, computer spielen und ins Kino gehen. Ich mache meine Hausaufgabe im abends.

23. Lerner:

heißt S. va. Ich bin 18 Jahre alt. Mein Vater ist 45 Jahre alt und meine Mutter ist 37 Jahre alt. Ich bin Student. Mein Vater ist Arbeiter und meine Mutter ist Hausfrau. Ich esse gern der Apfel. Mein Vater isst gern die Karotte und

24. Lernerin:

Suppe. Ihr Lieblingessen ist Pasta. Sein Lieblingessen ist meat. Ich trinke gern Milch. Meine Mutter trinke gern Ayran. Mein Vater trinke gern Cola. Mein Hobby

25. Lernerin:

Kaffee und Wasser. Meine Hobbys sind Bücher lesen, Fremdsprachen lernen. Ich moche Internet surfen reden mit meine Freundin denn ich mag dass.

26. Lernerin:

Ich esse Käse und Tomaten gern und liebe Schokolade. Aber meine Mutter liebt Schokolade nicht. Sie liebt essen mit Gemüse. Und Mein Vater esse Steak gern. Mein Hobbys sind malen, schreiben Roman, tanzen, spielen alles spiele, spielen Basketball, hören Musik.

27. Lernerin:

Ich heiße CoIn. Ich bin achtzehn Jahre alt. Ich gerne Apfel essen. Ich gerne Bier trinken nicht. Meine Hobbys sind Badminton spielen, Musik hören und Tennis spielen. Ich mache meine Hausaufgabe abends denn, ich muss meine Hausaufgabe machen.

Sie heißt Sad j. Sie ist meine Mutter. Sie ist neununddreißig Jahre alt. Sie gernt Brot essen. Sie gernt auch Bier trinken nicht. Ihre Hobbys

28. Lernerin:

Meine Lieblingsessen ist Suppe. Meine Lieblingsdrinken ist Milch. Meine hobbys sind zeichen und Roman schreiben. Ich mache mein Hausaufgabe abends. Denn ich bin Studentin. Meine Mutter heißt Nr. il. Sie ist 54 Jahre alt. Sie ist Hausfrau. Meine Mutters Lieblingsessen ist

29. Lernerin:

Ich heiße EColor. Meine Nachname ist Kili scdzn. Ich bin achtzehn Jahre alt. Ich bin Student. Ich gern Schokolade und chips essen. Ich gern Ayran trinke. Meine hobby ist sport Schwimmen, Buch lesen, Tisch Tennis, schlafen und laufen.

30. Lernerin:

Studentin. Meine Mutter ist die Hausfrau. Mein Vater ist der Fahrer. Ich gern die Paprika essen. Meine Mutter gern die Banana essen. Mein Vater gern die Schokolade. Ich möchte der Tee trinken. Meine

ANHANG 8. Antwortbögen der dritten Prüfung-A2

1. Lernerin

gegangen. Ich bin mit meiner Familie gegangen. Zuerst sind wir nach Hotel gegangen. Dann haben wir Abendessen gegessen. Danach habe ich ein Buch gelesen. In Morgen sind wir um

2. Lernerin

Zuerst sind wir nach Bulgarian gekommen im Winter. Dort hat mein Großvater lebt. Weil er ein Haus hat. Deshalb sind wir meistens

3. Lerner

brauchtet. Zuerst wir sind ins Krankenhaus gegangen, dann mein Großvater hat eine Tablette genommen, danach er ist besser

4. Lerner:

Ich war in Istanbul mit meine Familie und meine Freundin. Zuerst sind wir nach Bursa gefahren. Dann sind wir nach Jalova gefahren. Danach sind wir nach Tekirdag gefahren.

5. Lernerin:

In meinem Winterferien, fahre ich nach Armutlu mit meiner Familie. Ich liebe Armutlu weil Armutlu eine schöne Stadt ist. Zuerst schwimme ich im See. Dann gehe ich im Wald und wandern dort. Aber ich wenn ich reich wäre.

6. Lernerin:

ist dort. Dann, habe ich meine Großmutter und mein Großvater besucht. weil das Wetter schön war, bin ich im Bursa. gegangen. wenn ich keine Schule hatte, bin ich

7. Lernerin:

halb ich ihr liebe. Zuerste Woche, zuerst ging ich nach meine Opa. Dann haben wir Forelle mit meinen Eltern. Danach ist meine Opa mich ins

8. Lernerin:

In Winterferien fahre ich nach Uludağ mit meine Freunde und mein Bruder. Wir fahre nach Uludağ, denn wir magen winter

9. Lernerin:

terferien gegessen. Zuerst wir ein Hotel gefunden. Hotel war sehr schön, aber klein. Dann wir haben Oreakdy gegessen, weil ich möchte sehe das

10. Lernerin:

Wir haben Essen gegessen und Tee getrunken. Dann sind wir läuft. Deshalb sind wir müde. Und

11. Lernerin:

Zuerst bin ich nach Baker gefahren aber ich war krank. Ich habe mit meine Freundin getroffen und ich habe

12. Lernerin:

Winterferien:
Zuerst, habe ich um 10 Uhr aufgestanden. Dann, ich habe das Frühstück gemacht, und ich bleibe zu Haus

13. Lernerin:

In Winterferien zuerst fahre ich nach Tekirdağ. Erste Woche ich habe viele film gesehen, und dann habe

14. Lernerin:

Meine Winterferien war schön und ruhig. Ich und mit meine Familie sind nach Susurluk gefahren. Aber meine Schwester hat

15. Lernerin:

meine winterferien ist gut. Ich habe mein Hause gekommen und ich habe meine freunde getroffen. Ich

16. Lernerin:

Zuerst habe ich mit meinem Freunde getroffen. Dann sind wir ins Kino gegangen. Danach haben wir Abendessen gegessen. Aber ich kann in Istanbul geblieben bin, weil ich

17. Lernerin:

gegangen und meine Schwester ist das
unsere Hause gekommen. Dann sind

18. Lernerin:

Zuerst ich ging ein Park und das Wetter sehr kalt. Dann ich
machte ein Schneeman. Danach ich ging meinem Haus

19. Lernerin:

Canakkale. Zuerst wir gehen im Donanma. Dann wir
treffe meine Lehrer und Lehrerin. Danach wir essen

20. Lerner:

See, Sultan Ahmet Moschee, Istiklal Straße habe. Zuerst ich habe
meine Verwandten besuchen dann ich und mein Freund sind nach
Bekirköy gegangen für sehe das Film aber das Film war schlecht.

21. Lerner:

im Hotel geblieben und Playstation gespielt. Danach
haben wir ein bisschen Internet gesurft. Wir waren

22. Lerner:

Zuerst ich fahre Ski in Uludağ. Aber ich nicht gut
in Skifahren. Dann ich trinke wine und ich esse essen

23. Lerner:

ich krank. Zuerst ging wir zum Krankenhaus und der
Arzt

24. Lernerin:

geplant. Zuerst sind wir überall
gespaziert. Denn das Wetter war schön.
Dann habe ich mich mit Freunden dort ge-
troffen und wir sind ins Kino

25. Lernerin:

her leben, dann meine große Familie
ist in die Türkei gekommen, danach
sind wir nach Bodrum gefahren,

26. Lernerin:

Zuerst habe ich gefaulenzet, weil ich müde war. Dann
habe ich meine Oma besucht. Ich habe mit meiner
Freundin getroffen und mit ihr über mein Leben geredet.

27. Lernerin:

und meine Mutter hat gesagt "ok.". Danach sind wir
in Bursa angekommen. In unsere erste Tage ist meine Sch-

28. Lernerin:

Zuerst ich habe meine Hausaufgaben gemacht. Dann
ich habe nach Bodrum gegangen. Denn ich wohne in

29. Lernerin:

habe ich nicht geschlafen, denn es mir kalt. Dann habe
ich das Frühstück gemacht. Danach bin ich meine

30. Lernerin:

kält. Zuerst ich bin in Kocaeli gegangen. Dann
ich habe mit meine Freundin getroffen. Ich

ANHANG 9. Antwortbögen der fünften Prüfung B1

1. Lernerin:

Freundschaft bedeutet Liebe für mich. Du sollst true sein. Denn ich bin immer true dir. Du sollst großzügig sein. Ich kann alles mit dir teilen. Du sollst ...

2. Lernerin:

bedeutet - sie bedeutet ehrlich denn sie oder er kann etwas mir erzählen zum Beispiel schlecht etwas und wir können etwas sprechen.

3. Lerner:

Ein gute Freundin soll sehr lustig sein. Denn ich habe nichts in meinem Leben zu machen und brauche ich viele lustig. Ich bin nicht ...

4. Lerner:

er/sie diese Eigenschaften haben müssen. Die Freundschaft wird nicht geerklärt. Die Freundschaft wird gelebt.

5. Lernerin:

eine gute Freundin soll natürlich ehrlich, tolerant, großzügig, humorvoll und herzlich sein. Wenn ein guter Freund/eine gute Freundin diese Eigenschaften nicht hat, ich vertraue nicht ihm/ihr. Freundschaft ist wichtig in meinem Leben. Er oder sie ...

6. Lernerin:

Zuerst, soll ein ... vernünftig sein. Wenn er oder sie diese Eigenschaften nicht hat würde ich mit ihm oder ihm keine Freundschaft schließen. ... humorvoll, ...

7. Lernerin:

wert. Ich bin der Meinung, eine gute Freundin soll vernünftig sein und respektvoll sein. Denn wir sind Mensch. Wir kann etwas falsch machen. Sie ...

8. Lernerin:

... man soll gut zuhören. Eine gute Freundin ist immer da, wenn man wirklich braucht.

9. Lernerin:

Zuerst soll ein guter Freund respektvoll sein. Wenn respekt ist sehr wichtig für mich. Natürlich, in ein

10. Lernerin:

Eine gute Freundin soll herzlich sein
aber eine gute Freundin soll nicht heuchelisch

11. Lernerin:

Freundschaft ist liebe und glück für mich. Eine gute Freundin soll optimistisch denn ich bin pessimistisch. Ich möchte eine optimistische Person by mir haben.

12. Lernerin:

respektuell, ehrlich, herzlich, großzügig, lustig, tolerant, vernünftig sein. Denn diese Eigenschaften für mich ist wichtige

13. Lernerin:

respektvoll einander sein. Wenn wir nicht respektvoll, können wir nicht Freund. Und ich möchte lustige Zeiten

14. Lernerin:

Die Freundschaft ist sehr wichtig für mich.
Die Freundschaft ist wie entwickelt Waage.

15. Lernerin:

Zuerst soll ein guter Freund verstehen sein.
Eine Freundin soll nicht neidisch, quengelig,

16. Lernerin:

Freundschaft ist wichtig für mich. Eine Freundin soll lustig sein. Denn ich liebe lachen. Eine Freundin soll lustig sein. Denn wir können zusammen amüsieren

17. Lernerin:

gute Freundin soll treu sein. In Meinung Kommunikation ist wichtig mit meiner Freundin

18. Lernerin:

Mein Freund muss erfolgreich sein,
weil diese Eigenschaften ist gefällt mir.

19. Lernerin:

Ein gute Freund muss komisch und
gut. Mein freund nicht neidisch sein.

20. Lerner:

Freundschaft bedeutet "ehrlich sein" für mich. Einer guter Freund
soll natürlich glücklich und ehrlich. Freundschaft ist
wichtig für mich. Mein Freund soll komisch, opferbereit,

21. Lerner:

Eine gute Freundin soll freundlich und confident
haben. Denn er oder sie soll diese Eigenschaften

22. Lerner:

lich, ruhig, komisch, tolerant, ehrlich sein. Denn diese
Eigenschaften ist wichtig für mich. Wenn ein guter
oder eine gute Freundin diese Eigenschaften nicht hat
würde ich unsere Freundschaft schließen.

23. Lerner:

mich. Wenn er glücklich ist, gibt er mir positive Energie.
Wenn ich doch viel glücklich Freund hätte!

24. Lernerin:

Freundschaft ist sehr wichtig für mich.
Eine gute Freundin soll komisch sein.
Denn ich liebe zu lachen. Sie soll

25. Lernerin:

Ein guter Freundin soll respekt-
voll, gesprächig und ehrfurchtig sein.

26. Lernerin:

Freundschaft ist wichtig für alle Menschen.
Ohne einen Freund würde jemand seinen Geist
verlieren. Ein Freund hilft

27. Lernerin:

muss immer die Andere denken. Eine gute Freundin soll
gesprächig, respektvoll sein und viele positiven Eigenschaften
hat. Sie soll diese Eigenschaften haben, weil sie diese

28. Lernerin:

herzlich Freund ist besten Freund. Diese Eigen-
schaften soll er hat, weil diese Eigenschaften ist

29. Lernerin:

Die Freundschaft ist für mich alles.
Eine gute Freundin ist lustig und komisch

30. Lernerin:

Er soll niemals lügen
Weil, ich will sehen was er stehen
mich.

ANHANG 10. Befragung der Sprachlernstrategien als Muster

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ (BEFRAGUNG DER SPRACHLERNSTRATEGIEN)

Oxford (1990)

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri İngilizceyi Yabancı Dil olarak öğrenenler için hazırlanmıştır. Ancak araştırmacı tarafından, Almancayı Yabancı Dil olarak öğrenenler için yeniden uyarlanmıştır. Bu envanterde, Almanca öğrenmeye ilişkin ifadeler okuyacaksınız. Her ifadenin sizin için ne kadar doğru ya da geçerli olduğunu, derecelendirmeye bakarak 1, 2, 3, 4, 5' ten yalnızca birini seçiniz. Buna göre, verilen ifadenin sizin yaptıklarınızla ne kadar örtüştüğünü işaretleyiniz. Maddeler üzerinde çok fazla düşünmeyiniz. Maddeleri yapabildiğiniz kadar hızlı şekilde, çok zaman harcamadan ve dikkatlice işaretleyip bir sonraki maddeye geçiniz. Anketi cevaplandırmak yaklaşık 10-15 dakika alır.

		Hiçbir zaman doğru değil	Nadiren doğru	Kararsızım	Sık sık doğru	Her zaman doğru
A - BÖLÜMÜ (Bellek Stratejileri / Gedächtnisstrategien)		1	2	3	4	5
1	Almancada bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.					
2	Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.					
3	Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.					
4	Yeni bir kelimeyi, o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak hatırlarım.					
5	Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.					
6	Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.					
7	Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.					
8	Almanca derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.					
9	Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek hatırlarım.					
48	İhtiyaç duyduğumda Almanca konuşan kişilerden yardım isterim.					
49	Derste Almanca sorular sormaya gayret ederim.					
50	Almanca konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.					
Katılımınız için teşekkürler! J J J						

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name : Güleser KORKMAZER
Geburtsdatum : 22.02.1973
Geburtsort : Yozgat
Anschrift : Hochschule für Fremdsprachen / Trakya Universität
 Ayşekadınyerleşkesi 22030 Edirne / Türkei
E-Mail : guleserkorkmazer@trakya.edu.tr

Bildungsweg

2013-2017	Dissertation:	Çukurova Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung für Deutschdidaktik / Adana
2006-2009	Magisterstudium:	Gazi Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung für Deutschdidaktik / Ankara
1999-2003	Bakkalaureat:	Gazi Universität, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Abteilung für Deutschlehrerausbildung / Ankara

Beruflicher Werdegang

Seit 2011	Lektorin	Hochschule für Fremdsprachen / Trakya Universität
2008-2010	Lehrbeauftragte für Deutsch	Gymnasium für Sozialwissenschaften / Ankara
2007-2008	Comenius- Sprachassistentin	Grundschule / Polen
2004-2005	Lehrbeauftragte für Englisch	Adnan Menderes Grundschule / Istanbul