

TÜRKISCHE REPUBLIK
TRAKYA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG
MAGISTERARBEIT



**ANALYSE UND BEWERTUNG VON
GRAMMATIKFEHLERN IM
STUDIENVORBEREITENDEN
DEUTSCHUNTERRICHT AN DER TRAKYA
UNIVERSITÄT**

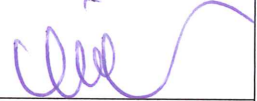


NİLÜFER EPÇELİ

BETREUERIN
PROF. DR. SEVINÇ SAKARYA MADEN

Edirne, 2011

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİLÜFER EPÇELİ tarafından hazırlanan ANALYSE UND
BEWERTUNG VON GRAMMATIKFEHLERN IM
STUDIENVORBEREITENDEN DEUTSCHUNTERRICHT AN DER
TRAKYA ÜNİVERSİTÄT konulu YÜKSEK LİSANS Tezinin Sınavı, Trakya
Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 12.-13. maddeleri uyarınca
22.04.2011 Cuma günü saat 11.00'da yapılmış olup, tezin * KABUL EDİLMESİNE
OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Prof. Dr. Nilüfer TAPAN	Kabul Edilmesine	
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN (Danışman)	KABUL EDİLMESİNE	
Yrd. Doç. Dr. Handan KÖKSAL	Kabul Edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine /Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	399752
Yazar Adı / Soyadı	Nilüfer EPÇELİ
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 21073796904
Telefon / Cep Telefonu	0541 644 02 42
e-Posta	niliepceli@superonline.com
Tezin Dili	Almanca
Tezin Özgün Adı	Analyse und Bewertung von Grammatikfehlern im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Trakya Universität
Tezin Tercümesi	Trakya Üniversitesi Almanca Hazırlık Sınıfları Dilbilgisi Hatalarının Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi
Konu Başlıkları	
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2011
Sayfa	120
Tez Danışmanları	Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Dilbilgisi Alıştırmaları = Grammatikübungen Dilbilgisi Hataları = Grammatikfehler Hata Analizi = Fehleranalyse Hata Kaynakları = Fehlerursachen Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenenler = DaF-Lerner
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezimin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

17.05.2011

İmza: 

Yazdır

DANKSAGUNG

Ich möchte mich herzlich bei all denjenigen bedanken, die mir bei der Erstellung dieser Magisterarbeit mit Rat und Tat beigestanden und mich tatkräftig unterstützt haben.

Mein herzlichster Dank gilt meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN, die mir während dieser Zeit mit ihren umfangreichen Kenntnissen stets geduldig zum Wegweiser wurde, trotz eines so heiklen Themas wie Grammatik, das uns im Vorfeld ziemlich Schwierigkeiten bereitet hat. Dank ihrer Hilfe ergab sich jedoch letztendlich diese Magisterarbeit - wenn auch etwas später als geplant.

Außerdem möchte ich mich bei meiner Kollegin Dr. Handan KÖKSAL für ihren lehrreichen Unterricht, die wertvollen Informationen, die ich für meine Magisterarbeit daraus schöpfen konnte und für ihre spätere Unterstützung und Freundschaft ganz herzlich bedanken.

Ein besonderer Dank gilt Fatma CENGIZMAN, Gözde ÖZKÖK und Zahide TORUN, meinen Magisterkommilitoninnen des Studienjahrs 2008-2009, die mir stets Mut gemacht und mich mit ihrer Freundschaft in dieser Zeit unterstützt haben. Ich danke auch all denjenigen, die ich hier nicht namentlich erwähnt habe, für ihren Beistand und ihre Unterstützung.

Vor allem gebührt mein Dank meiner Familie, die mir während des Studiums und der Magisterarbeit stets unterstützend und liebevoll zur Seite stand: meine Eltern Ali und Güler EPÇELİ, meine Brüder Ilker und Ender EPÇELİ, meine Schwester und Kollegin Gülser KONAL, meine Cousine Nilgün ÖZKAYA und mein Cousin Armağan B. GÜNDÜZ und mein kleiner Neffe Can Cüneyt KONAL, der während dieser Zeit zur Welt kam und zu einer wahren Freude für mich wurde.

Gewidmet ist diese Magisterarbeit meinen beiden Söhnen Ertan ESNAF und Mehmet Serdar YAPICI, die stets für mich da sind, mich seit Jahren mit ihrer Liebe und ihrem Verständnis unterstützen und motivieren und meine größte Freude am Leben sind.

Tezin Adı: Trakya Üniversitesi Almanca Hazırlık Sınıflarında Dilbilgisi Hatalarının Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Hazırlayan: Nilüfer EPÇELİ

ÖZET (ZUSAMMENFASSUNG TÜRKISCH)

Almanca bilgileri olmadan veya Almanca bilgileri akademik yılın başında B2 seviyesinde yapılan Yeterlik Sınavını başarıyla tamamlamaya yetmeyen öğrenciler, Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği ve Almanca Mütercim Tercümanlık Lisans öğrenimine geçebilmek için birinci yarıyılıda haftada 26, ikinci yarıyılıda haftada 24 saat olmak üzere, her biri 14 haftadan oluşan iki yarıyılıda toplam 700 saatlik Almanca hazırlık sınıfına devam etmek zorundadırlar. 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Almanca hazırlık okuyan öğrenciler de aynı şartlar altında hazırlık sınıflarına kaydedilmiştir. Bu öğrenciler, hazırlık sınıflarında Duyduğunu Anlama, Okuma, Yazma, Konuşma, Dil Geliştirme ve Dilbilgisi derslerinde Almanca öğrenmişlerdir. Dersler, akademik yılın başında öğretim elemanları tarafından belirlenen *Optimal A1-B1* ve *em neu (B2)* ders kitapları kullanılarak yürütülmüştür.

Haftada 4 saatlik Dilbilgisi dersinde ayrıca dilbilgisi yapılarının açıklanması, pekiştirilmesi ve dilbilgisi alıştırmaları için *Übungen zur deutschen Grammatik: Almanca Dilbilgisi Alıştırmaları* ve *Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache* başlıklı iki dilbilgisi kitabı kullanılmıştır. Bunun dışında öğrencilerin alıştırmaları ve öğrendiklerini pekiştirmeleri amacıyla Yabancı Diller Yüksekokulu'nun web sayfasında 7 kategoride dijital ek materyaller sunulmuştur: Okuma Kullanılabilir Metin, Okuma Edebiyat, Yazma, Dilbilgisi, Ülke Bilgisi, Kelime Haznesi ve Testler.

Ders kitaplarında, derste kullanılan dilbilgisi kitaplarında ve dijital ortamda hazırlanan dilbilgisi ek materyallerin dilbilgisi alıştırmaları kullanılarak öğrencilere dersin ilerleyişine paralel olarak doğrudan ve dolaylı dilbilgisi aktarılmıştır, dilbilgisi yapıları açıklanmıştır ve öğrencilerin ders sırasında öğrendikleri pekiştirilmiştir.

Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca hazırlık sınıflarındaki dilbilgisi öğretimi ve aktarımı esas alınarak, bu tezde Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin 2008-2009 eğitim-öğretim yılı sonunda B2 seviyesinde yapılan yılsonu Yazma sınavında yaptıkları dilbilgisi hataları tespit edilmiş, çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Tezin ilk bölümünde araştırmanın problemi, hedefi, önemi, ön şartları ve çerçeve koşulları açıklanmıştır.

İkinci bölümde Yabancı Dil olarak Almanca öğretiminde farklı yöntemlerin tarihsel gelişimi, genel esasları, dilbilgisi sunumu ve aktarımı ve bu yöntemlere özgü alıştırmalar sunulmuştur.

Üçüncü bölümde öğrenci profili, veri toplama yönetimi, araştırmanın ve araştırma aracının sınırlılıkları ile birlikte araştırma yöntemi ve bu konudaki araştırmaların güncel durumu ele alınmıştır.

Dördüncü bölüm, alıştırmaların sunumunu, dilbilgisi hatalarının analizini ve hata kaynaklarına ilişkin düşünceler ile birlikte araştırmanın bulgularını ve değerlendirmelerini içermektedir.

Beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler verilmiştir.

Dilbilgisi hatlarının çözümlenmesi ve değerlendirilmesinin amacı, öğrencilerin 112 saatlik Almanca dilbilgisi dersini kapsayan toplam 700 saatlik Almanca hazırlık eğitiminde sonra hangi dilbilgisi yapılarında hâlâ en fazla hataları yaptıklarını ortaya çıkartmaktır. Bu çalışma, Almanca öğrenenlere ve öğretenlere dilbilgisi becerilerini iyileştirmek için önemli ipuçları sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dilbilgisi Alıştırmaları, Dilbilgisi Hataları, Hata Analizi, Hata Kaynakları, Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenenler

Titel der Magisterarbeit: Analyse und Bewertung von Grammatikfehlern im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Trakya Universität

Hazırlayan: Nilüfer EPÇELİ

ZUSAMMENFASSUNG

Studenten, die keine Deutschkenntnisse besitzen bzw. deren Sprachkenntnisse nicht ausreichen, die Qualifizierungsprüfung auf der Niveaustufe B2 am Anfang des akademischen Studienjahres zu bestehen, müssen einen studienvorbereitenden Deutschkurs von mindestens zwei Semestern zu je 14 Wochen mit 26 Stunden pro Woche im ersten und 24 Stunden pro Woche im zweiten Semester, also insgesamt 700 Unterrichtsstunden ablegen, um an den germanistikbezogenen Abteilungen Lehramtsausbildung für Deutsch als Fremdsprache und Übersetzen und Dolmetschen der Trakya Universität immatrikuliert werden zu können. Die Studenten des Studienjahrs 2008-2009 wurden unter den gleichen Bedingungen in den studienvorbereitenden Kurs aufgenommen. In diesem Kurs wurde ihnen in den Studienfächern Hörverstehen, Lesen, Schreiben, Sprechen, Sprachförderung und Grammatik die deutsche Sprache gelehrt. Der Unterricht orientierte sich an den Lehrwerken *Optimal A1-B1* und *em neu (B2)*, die am Anfang des jeweiligen Studienjahres von den Lehrkörpern bestimmt wurden.

Im Grammatikunterricht mit 4 Stunden pro Woche wurden außerdem die Grammatiken *Übungen zur deutschen Grammatik: Almanca Dilbilgisi Aliştırmaları* und *Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache* eingesetzt, die der weiteren Erklärung, Übung und Festigung grammatischer Phänomene dienen sollten. Zudem wurden zur weiteren Übung und Festigung digitale Zusatzmaterialien auf der Webseite der Hochschule für Fremdsprachen angeboten, die in 7 Kategorien eingeteilt waren: Lesen Sachtexte, Lesen Literatur, Schreiben, Grammatik, Landeskunde, Wortschatz und Tests.

Anhand der Grammatikübungen in den Lehrwerken, in den im Unterricht eingesetzten Grammatiken und in den digitalen Grammatikzusatzmaterialien wurde

den Studenten parallel zur Unterrichtsprogression implizites und explizites Grammatikwissen vermittelt, Grammatikphänomene erklärt und das Gelernte gefestigt.

Ausgehend von der Grammatikdarstellung und -vermittlung im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Hochschule für Fremdsprachen der Trakya Universität wurden in dieser Magisterarbeit die Grammatikfehler von Studenten anhand ihrer Klausuren im Teil Schreiben der Abschlussprüfung im Studienjahr 2008-2009 auf der Niveaustufe B2 festgestellt, analysiert und bewertet.

Dazu wurden im ersten Teil zuerst Problem, Ziel, Wichtigkeit, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Studie und der derzeitige Forschungsstand erläutert.

Der zweite Teil umfasst die historische Entwicklung der verschiedenen Methoden im DaF-Unterricht, die allgemeinen Grundlagen, die jeweilige Grammatikdarstellung und -vermittlung und die Übungen in diesen Methoden.

Der dritte Teil bezeichnet die Forschungsmethode und den Forschungsstand zusammen mit einer Beschreibung des Studentenprofils, der Datenerhebung, der Einschränkungen in der Studie und des Forschungsmediums.

Im vierten Teil folgen die Befunde und Auswertungen der Studie mit der Darstellung der jeweiligen Übungen, der Analyse der Grammatikfehler und Überlegungen zu den Fehlerursachen.

Der fünfte Teil umfasst die Schlussfolgerung und Vorschläge.

Die Analyse und Bewertung der Grammatikfehler sollte aufzeigen, bei welchen Grammatikphänomenen die Studenten nach einem 700-stündigen Deutschunterricht, davon einer 112-stündigen, intensiven Auseinandersetzung mit der deutschen Grammatik, noch vorwiegend Fehler machen, und könnte Lehrenden und Lernenden der deutschen Sprache wichtige Hinweise zur weiteren Verbesserung der grammatikalischen Fähigkeiten geben.

Schlüsselwörter: Grammatikübungen, Grammatikfehler, Fehleranalyse, Fehlerursachen, DaF-Lerner

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	i
ÖZET (ZUSAMMENFASSUNG TÜRKISCH).....	ii
ANAHTAR KELİMELER (SCHLÜSSELWÖRTER TÜRKISCH)	iii
ZUSAMMENFASSUNG (DEUTSCH).....	iv
SCHLÜSSELWÖRTER (DEUTSCH)	v
INHALTSVERZEICHNIS	vi
ABKÜRZUNGEN	x
LISTE DER TABELLEN	xi
LISTE DER GRAFIKEN.....	xii

TEIL 1

EINLEITUNG

1.1 Problemstellung	3
1.2 Ziel	4
1.3 Wichtigkeit.....	5
1.4 Voraussetzungen.....	6
1.5 Rahmenbedingungen.....	6
1.6 Definitionen	7
1.7 Forschungsstand.....	8

TEIL 2

LITERATUR

2.1 Grammatikübersetzungsmethode.....	11
---------------------------------------	----

2.1.1	Allgemeine Grundlagen	11
2.1.2	Grammatikvermittlung und Übungstypen	12
2.2	Direkte Methode	14
2.2.1	Allgemeine Grundlagen	15
2.2.2	Grammatikvermittlung und Übungstypen	16
2.3	Audiolinguale/Audiovisuelle Methode	16
2.3.1	Allgemeine Grundlagen	17
2.3.2	Grammatikvermittlung und Übungstypen	18
2.4	Kommunikative Didaktik	22
2.4.1	Pragmatisch-funktionales Konzept	23
2.4.1.1	Allgemeine Grundlagen	23
2.4.2	Interkultureller Ansatz	26
2.4.2.1	Allgemeine Grundlagen	26
2.4.3	Grammatikvermittlung und Übungstypen der Kommunikativen Didaktik	28
2.5	Aktueller Stand der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht.....	31

TEIL 3

DIE STUDIE

3.1	Forschungsmethode	36
3.2	Grund- und Teilgesamtheit	36
3.3	Studentenprofil	37
3.4	Datenerhebung	38
3.5	Forschungsmedium	40
3.5.1	Raster zur Kategorisierung der Grammatikfehler	40

TEIL 4**BEFUNDE UND AUSWERTUNG**

4.1	Analyse und Bewertung der an der T.U. eingesetzten DaF-Lehwerke hinsichtlich der Grammatikdarstellung und –vermittlung	43
4.1.1	Grammatikdarstellung und Übungen im DaF-Lehrwerk <i>Optimal A1-B1</i>	43
4.1.2	Grammatikdarstellung und Übungen im DaF-Lehrwerk <i>em neu Hauptkurs</i> (Niveaustufe B2)	54
4.2	Analyse und Bewertung der an der T.U. eingesetzten unterrichtsbegleitenden Grammatiken hinsichtlich der Grammatikvermittlung	59
4.2.1	Grammatikdarstellung und Übungen in der Grammatik: <i>Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache</i>	59
4.2.2	Grammatikdarstellung und Übungen in der Grammatik: <i>Übungen zur deutschen Grammatik: Almanca Dil Bilgisi Alıştırmaları</i>	61
4.3	Analyse und Bewertung der Grammatikübungen in den an der T.U. eingesetzten digitalen Zusatzmaterialien zum Lehrwerk <i>Optimal A2-B1</i> ..	63
4.4	Tabellarische und graphische Darstellung der Übungen in den an der T.U. eingesetzten Lehrwerken, Grammatiken und digitalen Zusatzmaterialien .	66
4.5	Befunde hinsichtlich der Grammatikfehler in den Klausuren im Teil Schreiben der Abschlussprüfung im Studienjahr 2008-2009	67
4.5.1	Analyse und Auswertung der Grammatikfehler	69
4.6	Überlegungen zu den Fehlerursachen	70

TEIL 5**SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE**

Schlussfolgerung und Vorschläge	89
---------------------------------------	----

BIBLIOGRAPHIE	93
ANHANG	98
Anhang 1 Beispiel für eine Klausur im Teil Schreiben der Abschlussprüfung im Studienjahr 2008-2009	
Anhang 2 Fehlerraster von Kleppin	
Anhang 3 Fehlerraster der Studie	
Anhang 4 Liste der Grammatikthemen in <i>Übungen zur deutschen Grammatik: Almanca Dilbilgisi Alıřtırmaları</i>	
Anhang 5 Liste der Grammatikthemen in <i>Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache</i>	
Anhang 6 Beispiele für Ergänzungsübungen, Lückentexte, Markierungsübungen und Schreibübungen	
Anhang 7 Beispiele für Spiele, Transformationsübungen, Übersetzungsübungen und Zuordnungsübungen	

ABKÜRZUNGEN

ALM	Audiolinguale Methode
AVM	Audiovisuelle Methode
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DM	Direkte Methode
GÜM	Grammatikübersetzungsmethode
KD	Kommunikative Didaktik
T.U.	Trakya Universität

LISTE DER TABELLEN

Tabelle 1	Übungstypen der Kommunikativen Didaktik	30
Tabelle 2	Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal A1, Lektion 1-6	45
Tabelle 3	Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal A1, Lektion 7-11	46
Tabelle 4	Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal A2, Lektion 1-6	47
Tabelle 5	Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal A2, Lektion 7-11	48
Tabelle 6	Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal B1, Lektion 1-6	49
Tabelle 7	Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal B1, Lektion 7-11	50
Tabelle 8	Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen im Arbeitsbuch Optimal A1	51
Tabelle 9	Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen im Arbeitsbuch Optimal A2	51
Tabelle 10	Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen im Arbeitsbuch Optimal B1	51
Tabelle 11	Grammatikthemen & Übungen, Arbeitsbuch <i>em neu Hauptkurs</i> (B2), Lektion 2 und 4	56
Tabelle 12	Grammatikthemen & Übungen, Arbeitsbuch <i>em neu Hauptkurs</i> (B2), Lektion 5 und 7	57
Tabelle 13	Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen in Lektion 2, 4, 5, 7 in <i>em neu Hauptkurs</i> (B2)	58
Tabelle 14	Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen in <i>Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache</i>	60
Tabelle 15	Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen in <i>Übungen zur deutschen Grammatik: Almanca Dilbilgisi Alıřtırmaları</i>	61
Tabelle 16	Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen in den digitalen Grammatikzusatzmaterialien Niveaustufe A2	64
Tabelle 17	Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen in den digitalen Grammatikzusatzmaterialien Niveaustufe B1	64
Tabelle 18	Tabellarische Darstellung der Grammatikübungen in den Lehrwerken, Grammatiken und digitalen Zusatzmaterialien	66
Tabelle 19	Anteile der Grammatikfehler in den Klausuren	68

LISTE DER GRAFIKEN

Grafik 1	Traditioneller Aufbau eines Lehrwerks mit linearer Grammatikprogression.....	19
Grafik 2	Zwei- bzw. Vierphasendrill.....	21
Grafik 3	Kommunikative Kompetenz nach Krüger.....	25
Grafik 4	Faktorenmodell	32
Grafik 5	Lehrphasenmodell	34
Grafik 6	Lernschwierigkeiten und Lehrphasen	35
Grafik 7	Prozentsatz der Übungen im Arbeitsbuch <i>Optimal A1</i>	52
Grafik 8	Prozentsatz der Übungen im Arbeitsbuch <i>Optimal A2</i>	52
Grafik 9	Prozentsatz der Übungen im Arbeitsbuch <i>Optimal B1</i>	52
Grafik 10	Prozentsatz der Übungen in den Arbeitsbüchern <i>Optimal A1-B1</i> (insgesamt)	53
Grafik 11	Prozentsatz der Übungen, Lektion 2, 4, 5, 7 im DaF-Lehrwerk <i>em neu Hauptkurs</i> (B2).....	58
Grafik 12	Prozentsatz der Übungen in <i>Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache</i>	60
Grafik 13	Prozentsatz der Übungen in <i>Übungen zur deutschen Grammatik: Almanca Dilbilgisi Alıřtırmaları</i>	62
Grafik 14	Prozentsatz der Übungen in den Grammatikzusatzmaterialien Niveaustufe A2.....	65
Grafik 15	Prozentsatz der Übungen in den Grammatikzusatzmaterialien Niveaustufe B1	65
Grafik 16	Prozentsatz der Übungen in den Grammatikzusatzmaterialien Niveaustufe A2 - B1 (insgesamt).....	65
Grafik 17	Graphische Darstellung der Übungen insgesamt	67
Grafik 18	Prozentuale Darstellung der Grammatikfehler.....	69

TEIL 1

EINLEITUNG

Inwieweit und ob zusätzlich zu den vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen die Grammatik als ein eigener Bestandteil des DaF-Unterrichts vermittelt werden sollte, war schon immer eine umstrittene Frage. So behauptet u.a. Kleineidam (1986:54), dass Grammatik ohne Kommunikation kein angemessenes Ziel für den Fremdsprachenunterricht darstellt und Kommunikation ohne Grammatik den Fremdsprachenunterricht unökonomisch und weitgehend ineffizient macht. Nach Butzkamm (1993:104) ist eine sprachliche Struktur verstehen etwas anderes, als sie kommunizierend zu gebrauchen. Beiden ist gemeinsam, dass sie Grammatik und Kommunikation als zwei untergeordnete Teilbereiche im Lernen einer Fremdsprache betrachten.

Auch im universitären, studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Trakya Universität wird eine derartige Einteilung vorgenommen und dementsprechend werden die Unterrichtsfächer eingeteilt in die Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, Sprachförderung und Grammatik. Während die Fächer Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen und Sprachförderung ganzheitlich in den Unterricht integriert sind, wird der Grammatikunterricht parallel zur Unterrichtsprogression separat geführt.

Die Studenten der studienvorbereitenden Deutschklassen der Trakya Universität (T.U.) werden zwei Semester lang einem intensiven Deutschkurs mit 26 Stunden/Woche im ersten und 24 Stunden/Woche im zweiten Semester unterzogen. Der Anteil des Fachs Grammatik ist in beiden Semestern 4 Stunden pro Woche. In diesen Unterrichtsstunden wird die anhand von jeweils am Anfang des Studienjahres von den Lehrkräften bestimmten DaF-Lehrwerken auf den Niveaustufen A1-B2 im Unterricht bereits eingebettet in die jeweiligen Lektionen implizit vermittelte Grammatik intensiviert, parallel zur Progression im Unterricht wiederholt, explizites

Grammatikwissen vermittelt, Grammatikphänomene werden erklärt und das Gelernte durch Übungen gefestigt. Dabei werden den Studenten die Grammatikregeln der deutschen Sprache vermittelt und bewusst gemacht.

Auch im Studienjahr 2008-2009 wurde an der Hochschule für Fremdsprachen der studienvorbereitende Deutschunterricht den oben genannten Bedingungen gemäß gestaltet. Im genannten Studienjahr wurden im Unterricht die DaF-Lehrwerke *Optimal A1-B1* und *em neu Hauptkurs (B2)* eingesetzt. Ausgehend davon wurden in dieser Magisterarbeit die Grammatikübungen in den im Unterricht eingesetzten DaF-Lehrwerken, in den Grammatiken und den zusätzlich erstellten digitalen Zusatzmaterialien sowie die Grammatikfehler von Studenten im Studienjahr 2008-2009 anhand ihrer Klausuren im Teil Schreiben ihrer Abschlussprüfung in demselben Studienjahr festgestellt, analysiert und ausgewertet (siehe dazu Anhang 1).

Im ersten Teil werden zuerst Problem, Ziel, Wichtigkeit, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Studie sowie der derzeitige Forschungsstand dargestellt.

Im zweiten Teil wird die historische Entwicklung verschiedener Methoden des DaF-Unterrichts, ihre allgemeinen Grundlagen, die Grammatikdarstellung und -vermittlung und die Übungstypen in den jeweiligen Methoden wiedergegeben.

Im dritten Teil erfolgen dann die Beschreibung der Forschungsmethode und die Darstellung des Forschungsgegenstands. Dem folgt eine kurze Beschreibung des Studentenprofils, der Datenerhebung und der Einschränkungen in der Grund- und Teilgesamtheit. In diesem Teil befindet sich auch die Beschreibung des Forschungsmediums. Es besteht aus einem Raster, das auf der Grundlage des Fehlerrasters von Kleppin (2005:144) erstellt wurde (siehe dazu Anhang 2 und 3). Dieses Raster diente der Kategorisierung der Grammatikfehler der Studenten des Studienjahrs 2008-2009, die in den Klausuren im Teil Schreiben der

Abschlussprüfung festgestellt wurden. Es wurde für die Zwecke dieser Studie abgeändert und der jeweiligen Fragestellung angepasst.

Der vierte Teil umfasst die Befunde und die Auswertung der Daten dieser Magisterarbeit. Zuerst erfolgt eine Übersicht der Grammatikdarstellung und -vermittlung und der Grammatikübungen in den im Unterricht eingesetzten DaF-Lehrwerken von der Niveaustufe A1 bis zur Niveaustufe B2, in den unterrichtsbegleitenden Grammatiken und den digitalen Grammatikzusatzmaterialien auf der Webseite der Hochschule für Fremdsprachen. Danach werden die Befunde hinsichtlich der Grammatikfehler in den Klausuren der Studenten sowie deren Auswertung aufgeführt. Dem folgen Überlegungen zu vermeintlichen Fehlerursachen.

Der fünfte Teil, der den Abschluss der Studie bildet, enthält eine Schlussfolgerung anhand der erhobenen Daten und weitere Vorschläge zur Verbesserung der grammatikalischen Fähigkeiten von DaF-Lernenden.

1.1 Problemstellung

Die Problemstellung dieser Magisterarbeit befasst sich mit Grammatikfehlern von Studenten des studienvorbereitenden Deutschunterricht für die germanistikbezogenen Abteilungen Lehramtsausbildung für Deutsch als Fremdsprache und Übersetzen und Dolmetschen der Trakya Universität im Studienjahr 2008-2009 nach einem 700-stündigen Deutschunterricht innerhalb eines Studienjahrs, von dem 112 Stunden als separater Grammatikunterricht gegeben wurden.

Die Feststellung, Analyse und Bewertung der im Unterricht behandelten Übungen und der Grammatikfehler von Deutschlernenden im studienvorbereitenden Deutschunterricht anhand der Klausuren im Teil Schreiben der Abschlussprüfung in

demselben Studienjahr stellen die untergeordneten Problemstellungen dieser Magisterarbeit dar.

1.2 Ziel

Das Ziel dieser Magisterarbeit ist die Feststellung, Analyse und Bewertung von Grammatikfehlern von Studenten im studienvorbereitenden Deutschunterricht im universitären Bereich, die nach einer intensiven Auseinandersetzung mit der deutschen Grammatik im Unterricht anhand von Grammatikübungen immer noch gemacht werden.

Die Analyse und Bewertung der Grammatikfehler soll zu folgenden Resultaten führen:

- Mögliche Grammatikfehler von türkischen Germanistikstudenten festzustellen, zu analysieren und zu bewerten,
- Darzustellen, in welchem Grammatikbereich selbst nach einem 700-stündigen Deutschunterricht mit mindestens 112 Stunden separatem Grammatikunterricht die häufigsten Fehler vorkommen,
- Mögliche Fehlerursachen festzustellen,
- Die Art der Grammatikübungen in den im Unterricht eingesetzten Lehrwerken und Zusatzmaterialien festzustellen, zu analysieren und zu bewerten,
- Festzustellen, mit welcher Art von Grammatikübungen die Grammatik im studienvorbereitenden Deutschunterricht vermittelt wird,
- Bei Deutschlehrer(n)/-innen ein Bewusstsein zu schaffen über mögliche Fehler und Fehlerursachen beim Lernen von Deutsch als Fremdsprache,

- Hinweise zur weiteren Verbesserung der grammatikalischen Fähigkeiten von Studenten zu geben, die Deutsch als Fremdsprache lernen,
- Festzustellen, welche Art von Grammatikübungen das Grammatikwissen türkischer Deutschlernender erweitern und festigen könnte.

1.3 Wichtigkeit

Neben der Vermittlung der vier kommunikativen Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen nimmt beim Erlernen einer Fremdsprache auch die Grammatikvermittlung einen bedeutenden Platz ein und wird in den studienvorbereitenden Deutschklassen für die germanistikbezogenen Studiengänge der Trakya Universität als ein separates Unterrichtsfach obligatorisch unterrichtet.

In dieser Magisterarbeit soll anhand der Grammatikfehler von Deutschlernenden in den studienvorbereitenden Deutschklassen der Trakya Universität im Studienjahr 2008-2009 geprüft werden, ob sie hinsichtlich der grammatischen Phänomene ihre Mängel beseitigen konnten, die deutsche Sprache grammatikalisch fast fehlerlos benutzen und ob sie nach einem Deutschkurs mit DaF-Lehrwerken, die dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen entsprechend konzipiert sind und systematisch zum Sprachniveau B2 führen sollen, in Hinsicht auf die Grammatik noch immer Schwierigkeiten in der schriftlichen Anwendung der deutschen Sprache haben. Die Ergebnisse dieser Magisterarbeit können auf Deutschlernende anderer universitärer Vorbereitungsklassen angewendet werden und als eine Grundlage zur Feststellung von Problemfeldern in der Grammatikvermittlung im fremdsprachlichen Deutschunterricht dienen. Diese Magisterarbeit könnte außerdem sowohl für Lehrende als auch Lernende der deutschen Sprache wichtige Hinweise für eine effektive Vermittlung bzw. Aneignung der deutschen Grammatikregeln und die Minimalisierung von Grammatikfehlern bieten, um die Lernenden zur Sprachbeherrschung auf dem erwünschten Sprachniveau zu führen.

1.4 Voraussetzungen

Die Grundlage dieser Studie bilden die Klausuren von Studenten/-innen im Studienjahr 2008-2009 im Teil Schreiben der Abschlussprüfung des studienvorbereitenden Deutschunterrichts an der Hochschule für Fremdsprachen der Trakya Universität in demselben Studienjahr. Die Klausuren enthalten frei zu produzierende Texte als Antwort auf bestimmte Fragen (siehe dazu Anhang 1). Da die Studenten/-innen hierbei kein Wörterbuch benutzen durften, konnte angenommen werden, dass diese Prüfungsblätter ihren wirklichen Wissensstand reflektieren und somit anhand dieser Klausuren Grammatikfehler von Deutschlernenden festgestellt, bewertet und analysiert werden können.

Die Klausuren wurden von den Studierenden frei und ohne jegliche Intervention durch die Lehrkraft erstellt, so dass ferner angenommen werden konnte, dass ihre Validität und Reliabilität eine zuverlässige Grundlage für diese Studie bilden könnten.

1.5 Rahmenbedingungen

Die Studenten/-innen des studienvorbereitenden Deutschunterrichts für die germanistikbezogenen Abteilungen Lehramtsausbildung für Deutsch als Fremdsprache und Übersetzen und Dolmetschen der Trakya Universität werden ohne Vorwissen in der deutschen Sprache bzw. mit nur sehr wenigen Deutschkenntnissen, die für ein Bestehen der Qualifizierungsprüfung auf der Niveaustufe B2 am Anfang des akademischen Studienjahres nicht ausreichen, an den deutschsprachigen Vorbereitungsklassen aufgenommen. Hier lernen sie – aufgeteilt in die Fächer Hörverstehen, Lesen, Schreiben, Sprechen, Sprachförderung und Grammatik – die deutsche Sprache. Der Unterricht wird ganzheitlich und lehrwerkorientiert geführt anhand verschiedener Lehrwerkreihen, die am Anfang des jeweiligen Studienjahres von den Lehrkörpern bestimmt werden. Im Grammatikunterricht, der parallel zum ganzheitlichen Unterricht geführt wird, werden zudem Grammatiken eingesetzt, die

der weiteren Erklärung, Übung und Festigung von grammatischen Phänomenen dienen sollen. Anhand der Grammatikübungen in den Lehrwerken, den im Unterricht eingesetzten Grammatiken sowie den Grammatikzusatzmaterialien werden den Studierenden parallel zur Unterrichtsprogression implizites und explizites Grammatikwissen vermittelt, Grammatikphänomene erklärt und das Gelernte gefestigt. Den Studenten/-innen im Studienjahr 2008-2009 wurden zur Verbesserung und Weiterentwicklung ihrer Fertigkeiten im fremdsprachlichen Deutschunterricht außerdem verschiedene Zusatzmaterialien auf der Webseite der Hochschule für Fremdsprachen angeboten, die sie autonom und auch außerhalb des Unterrichts bearbeiten können. Diese Zusatzmaterialien sind unterteilt in verschiedene Bereiche, die ihre Fertigkeiten in der deutschen Sprache fördern sollen: Wortschatz, Landeskunde, Lesen Sachtexte, Lesen Literarische Texte, Tests, Schreiben und Grammatik.

1.6 Definitionen

Ergänzungsübungen: Übungen, die aus voneinander unabhängigen Sätzen bestehen und von den Lernenden rein strukturell ausgefüllt werden sollen ohne dabei auf Inhalt und Kontext zu achten (Anhang 6).

Lückentexte: Übungen, die aus einem kontextuell miteinander verbundenen Text bestehen und in denen die Lücken von den Lernenden unter Einbeziehung des Kontexts ausgefüllt werden sollen (Anhang 6).

Markierungsübungen: Übungen, in denen die grammatikalischen Strukturen (wenn möglich farbig) markiert werden sollen (Anhang 6).

Schreibübungen: Übungen, nach denen die Lernenden nach Vorlage einen geschriebenen Text produzieren sollen (Anhang 6).

Spiele: Spielerische Übungen, mit denen die Grammatik anhand von Spielen vermittelt werden soll (Anhang 7).

Transformationsübungen: Übungen, in denen die Lernenden Sätze nach den jeweiligen grammatikalischen Strukturen umformen sollen (Anhang 7).

Übersetzungsübungen: Übungen mit Übersetzungsaufgaben vom Türkischen ins Deutsche und umgekehrt (Anhang 7).

Zuordnungsübungen: Übungen, in denen bestimmte Satz- bzw. Wortteile einander zugeordnet werden sollen (Anhang 7).

1.7 Forschungsstand

Bernstein, W.Z. (2005). *Lehr- und lernzielbezogene Grammatik im DaF-Unterricht (am Beispiel der Lesegrammatik)*. Bernstein befasst sich in dem von van Leeuwen, E.C. veröffentlichten Beitrag mit der Verstehensgrammatik, die er mit der Lesegrammatik gleichsetzt, und ihrer Rolle beim Vermitteln der Lesefertigkeiten. Er geht davon aus, dass Leser umfangreichere Grammatikkenntnisse aufzeigen müssen als Lernende, deren Hauptziel die Sprechfertigkeiten sind. Ausgehend davon analysiert Bernstein verschiedene Grammatikphänomene aus dem strukturellen, syntagmatischen und kontextuellen Bereich.

Maden, S. (2009). *Sprachunsicherheitsgründe Türkischer Deutschlernenden im Gebrauch der Präpositionen im Deutschen*. In ihrem Beitrag stellt Maden den Häufigkeitsgrad und die Darstellung und Vermittlung der Präpositionen in der Lehrwerkreihe *Optimal A1-B1* fest und behandelt daraufhin die Schwierigkeiten türkischer Deutschlerner hinsichtlich der Anwendung der Präpositionen im Deutschen. Dabei geht sie auf die Mehrdeutigkeit, die Konnotation, die verschiedenen semantischen Bedeutungen der Präpositionen sowie auf die

Unterschiede der beiden Sprachsysteme Türkisch und Deutsch in Hinsicht auf die Lokalangaben in diesen Systemen ein.

Mungan, G. (1986). *Die semantische Interaktion zwischen dem präfigierenden Verbzusatz und dem Simplex bei deutschen Partikel- und Präfixverben.* Mungan führt in ihrer Dissertation eine systematisch-methodische und synchronische Analyse der semantischen Interaktion zwischen dem Verbzusatz und dem Simplex anhand von Partikel- und Präfixverben im Deutschen durch. Dazu analysiert sie die verschiedenen Partikel- und Präfixverben im Deutschen und erläutert anhand von Beispielen die verschiedenen semantischen Interaktionen, die sich aus der Verwendung unterschiedlicher Präfixe als Zusatz zum Simplex im Deutschen ergeben.

Okamura, S. (2005). *Kann man der japanischen Lernern das Genus verständlich machen?* In seinem Beitrag setzt sich Okamura mit dem Genus der deutschen Sprache, also einem Grammatikphänomen auseinander, das japanischen Deutschlernern fremd ist. Er hinterfragt dabei, inwieweit die Ergebnisse der Genusforschung beitragen könnten, japanischen Lernern die Zuweisungen des Genus zu erklären und versucht anhand sprachvergleichender Beispiele Regeln für verschiedene Genuszuweisungen aufzustellen.

Rampillon, U. (1995). *Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenlernen.* Rampillon geht in diesem Beitrag vor allem davon aus, dass Lernende der deutschen Sprache erst lernen sollten, Grammatik zu lernen. Sie versucht, auf die Fragestellung, ob im selbstgesteuerten, autonomen Lernen Grammatik selber gelernt werden kann, eine Antwort zu geben und aufzuzeigen, wie schulisches Lernen erleichtert, verbessert und auch außerhalb der Schule wirksam gemacht werden kann.

Schwenk, H. (2009). *Sprachvergleich Türkisch-Deutsch für den pädagogischen Kontext.* Schwenk führt in diesem wissenschaftlichen Beitrag einen

Sprachvergleich des Türkischen und des Deutschen hinsichtlich ihrer Grammatikstrukturen durch. Dabei geht sie auf die unterschiedliche Sprachfamilie und Sprachtypologie beider Sprachen ein und vergleicht die strukturelle Beschaffenheit beider Sprachen. In diesem Beitrag werden die Schwierigkeiten türkischer Muttersprachler beim Erlernen der deutschen Sprache aufgedeckt und die strukturellen Eigenschaften beider Sprachen sprachvergleichend erläutert.

TEIL 2

LITERATUR

Im Wandel der Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts gab es verschiedene Einstellungen zur Grammatikvermittlung, die im Folgenden ausführlicher dargestellt wird und die sich mit der Zeit von der deduktiven Grammatikvermittlung, die den Unterricht dominierte, zur induktiven Grammatikvermittlung des heutigen fremdsprachlichen Deutschunterrichts hin veränderte.

2.1 Grammatikübersetzungsmethode

Bis in die Neuzeit stand im fremdsprachlichen Unterricht der schriftliche Ausdruck in der Zielsprache im Mittelpunkt. Im Mittelalter beschränkte sich der Fremdsprachenunterricht, der vorwiegend in Klöstern zustande kam, auf die Übersetzung von Bibeltexten und auf das Wissen um Grammatikregeln. Da kein bzw. nur wenig Kontakt mit Muttersprachlern vorgesehen war, wurde der Kommunikation in der Zielsprache keine Beachtung geschenkt. Die Grammatik war das übergeordnete Lernziel. Wer die Grammatik beherrschte, beherrschte die fremde Sprache (vgl. Neuner/Hunfeld, 1996:19). Der fremdsprachliche Unterricht konzentrierte sich dabei auf die alten Sprachen Latein und Griechisch. Die daraus resultierende Grammatikübersetzungsmethode (GÜM) war noch bis ins 20. Jahrhundert vorherrschend als die fremdsprachendidaktische Methode für die alten wie auch die im frühen 19. Jahrhundert in den Fächerkanon der höheren Schulen aufgenommenen neuen Sprachen.

2.1.1 Allgemeine Grundlagen

Die Grammatikübersetzungsmethode (GÜM) war eine Folge der Übertragung der Unterrichtsmethode der alten Sprachen Latein und Altgriechisch in

den Unterricht der neuen Sprachen. Die Strukturen der alten Sprachen wurden eins zu eins auf die neuen Sprachen übertragen. Da es lerntheoretisch vor allem darauf ankam, die Lernenden nicht auf einen Umgang mit Muttersprachlern vorzubereiten, sondern sie im Umgang mit literarischen Texten kognitiv zu bilden, wurden die Fertigkeiten Hören und Sprechen weitgehend vernachlässigt. Die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens standen somit im Vordergrund. Die GÜM ging davon aus, dass eine Sprache nur gelernt werden könnte, wenn der Lernende sich grammatischen Regularitäten (und somit auch ihren Ausnahmen) bewusst wäre. Dementsprechend mussten die von der grammatikalischen Regelmäßigkeit abweichenden Ausnahmen der Sprache auswendig gelernt werden, da eine systematische Erklärung nicht möglich war.

Der Ausgangspunkt für das Lernen der Fremdsprache waren literarische Texte der gehobenen Kultursprache. Mit diesen Texten sollten die Lernenden vor allem geistig gebildet werden. Ihnen wurde nicht die Sprache für den alltäglichen Gebrauch vermittelt, sondern eher eine Auseinandersetzung mit der Kultur des Ziellandes mittels sprachlicher Elemente beabsichtigt. Authentische fremdsprachliche Texte wurden nach einem langen Grammatikstudium behandelt. Unterrichtssprache war die Muttersprache.

Die pädagogische Grundlage der GÜM konzentrierte sich dementsprechend zunächst auf eine formale Geistesschulung und die Vermittlung kultureller Werte. Die Lernenden sollten zu ordnendem Denken erzogen werden. Der Unterricht wurde stofforientiert gestaltet und war lehrerzentriert. Das Fremdsprachenlernen war ein Privileg höherer Bildung und der Eliteschulung. Die Lernenden konnten zwar *über* die Sprache sprechen (Sprachwissen), aber die Sprache selbst beherrschten sie nicht.

2.1.2 Grammatikvermittlung und Übungstypen

Die linguistische Grundlage der GÜM war die traditionelle Grammatik, die unverändert und ohne darauf zu achten, ob die sprachlichen Gegebenheiten dazu

geeignet waren, aus dem Unterricht der alten Sprachen übertragen wurde. Die Regularitäten der Fremdsprache wurden durch Auswendiglernen der Grammatikregeln sowie durch Erklärungen und Ausnahmen zu den Regeln vermittelt. Es erfolgte eine Analyse der grammatischen Strukturen von Texten, die dann nach Einübung der Grammatikregeln auf der Satzebene synthetisch-induktiv aus bzw. in die Zielsprache übersetzt wurden. Mit Hilfe von Beispielsätzen, die in keinem innerlichen Zusammenhang standen, wurden die Regeln der Sprache systematisch eingeübt. Neuner/ Hunfeld (1996:29) verdeutlichen diese Beispielsätze anhand folgender Sätze, die die Verwendung von „sein“ zeigen sollen und typisch sind für die Fixierung auf Grammatik und die Vernachlässigung von Inhalten: „Das Haus ist groß. Sie ist beleidigt. Der Hase ist dumm.“

Die vorgegebenen Texte wurden aus literarisch wertvollen Beispielen der jeweiligen Kultur ausgewählt. Fremde Wörter wurden herausgenommen und im Wörterbuch nachgeschlagen. Die Texte wurden zum besseren Verstehen des Inhalts in die Muttersprache übersetzt. Im Vordergrund stand die schriftliche Sprache.

Doff und Klippel fassen das Sprachenlernen der besagten Zeit folgendermaßen zusammen:

„Die Grammatikdarstellung basiert in allen Sprachlehren der damaligen Zeit auf den traditionellen Wortarten der lateinischen Grammatik; die Regeln sind deutsch formuliert und durch Beispielsätze erläutert, die oftmals bekannten literarischen Werken entnommen sind. Die beigelegten Gespräche und Briefe decken häufige Kommunikationssituationen wie Einkäufe oder Tischgespräche im Mündlichen sowie Reaktionen auf Einladungen und Danksagungen im Schriftlichen ab.“ (Doff/Klippel, 2007:18)

Die Übungstypen der GÜM zur Grammatik bestanden vorwiegend aus der Bildung korrekter Sätze nach einer gelernten Regel, Einfügung der korrekten Formen in Lückentexten, Umformung von Sätzen nach formalen Grammatikkategorien und Übersetzung von und aus der Muttersprache bzw. Fremdsprache.

2.2 Direkte Methode

Mit seiner unter dem Pseudonym Quosque Tandem im Jahre 1882 herausgebrachten Streitschrift „Der Sprachunterricht muss umkehren!“ legte der Marburger Universitätsprofessor Wilhelm Viëtor den Grundstein für eine neue Methode, die von bis dahin traditionellen Konzepten des Fremdsprachenunterrichts absahen. Er ging davon aus, dass Übersetzen und Sprachenlernen zwei unterschiedliche Fertigkeiten sind, die getrennt behandelt werden müssten und fundierte seine Meinung folgendermaßen:

„Bringen wir den Schüler dahin, dass er außer in seiner Muttersprache auch in der fremden Sprache denken und sich ausdrücken lernt, so haben wir dächte ich, genug geleistet. Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, die die Schule nichts angeht“ (Viëtor 1886, zitiert nach Hüllen 1979:30).

Die Direkte Methode (DM) war eine der Hauptvertreterinnen der sogenannten Reformbewegung, die in den 80‘er Jahren des 19. Jahrhunderts einsetzte. Ihr Ausgangspunkt war die Kritik an der GÜM als einer Methode, in der eine lebende Sprache mit den Mitteln und Regeln einer toten Sprache gelehrt wird (Neuner/Hunfeld, 1996:31). Die DM sollte weg von einem auf Grammatik basierten Unterricht zu einem aktiven und direkten Unterricht führen, in dem die Muttersprache so weit wie möglich vernachlässigt wird und die Fremdsprache direkt, d.h. ohne einen Vergleich mit der Muttersprache gelernt und ein neues, selbstständiges Sprachsystem aufgebaut wird.

Die Reformbewegung, deren Produkt die DM war, entwickelte sich aus der Erkenntnis, dass traditionelle Methoden nicht mehr ausreichten, eine Fremdsprache zu lernen. In der Sprachwissenschaft wurde anhand von Sprachvergleichen festgestellt, dass jede Sprache auf einer unterschiedlichen Struktur basiert, was in der Folge zu der Annahme führte, dass das lateinische Regelsystem für moderne, lebende Sprachen unzureichend war. Auch Fortschritte und Erkenntnisse in der Phonetik und der Psychologie beeinflussten die Entwicklung der Reformbewegung. Mit der politischen und wirtschaftlichen Expansion in Deutschland Anfang des 19.

Jahrhunderts rückten pragmatische Ziele, d.h. praktische Sprechfertigkeit im Gegensatz zur Schreibfertigkeit, immer mehr in den Vordergrund (vgl. Neuner/Hunfeld, 1996; Wilhelm, 2004).

2.2.1 Allgemeine Grundlagen

Entgegen der GÜM zielte die direkte Methode auf das Lernen der Fremdsprache durch die Entwicklung eines Sprachgefühls in der Zielsprache ab. Die Fremdsprache sollte insbesondere durch Imitation und Assoziation als Kommunikationsmittel dienen, wobei die Muttersprache als Störfaktor betrachtet und dementsprechend so weit wie möglich aus dem Unterricht verbannt wurde. Im Vordergrund stand die Einsprachigkeit. Der Schüler sollte seine eigene Sprache für die Dauer des Unterrichts völlig aus dem Bewusstsein verdrängen, um zu einer neuen Begriffsbildung in der fremden zu kommen, meint Kahl (1962:38, zitiert nach Neuner/Hunfeld 1996:37) hierzu. Die Lernenden wurden auf alltägliche Situationen vorbereitet. Es ging nicht mehr darum, die Literatur zu beherrschen, sondern Alltagssituationen zu bewältigen. Die Kultur des Zielsprachenlandes beschränkte sich nicht mehr auf Werke der *höheren* Literatur, sondern zog die Lebensumstände des Zielsprachenvolkes mit in Betracht. Die *höhere* Literatur wurde in diesem Unterrichtskonzept vollständig vernachlässigt, dagegen die Erfahrungswelt von Personen im Zielsprachenland in den Unterricht mit einbezogen.

Während in der GÜM die geschriebene Sprache im Vordergrund stand, rückte mit der DM die gesprochene Sprache in den Vordergrund. Im Unterricht wurde, so weit es ging, vor allem auf Einsprachigkeit geachtet, der Lernstoff wurde in Form von Dialogen und Gesprächen in Alltagssituationen eingebettet. Die Sprache wurde durch das Imitieren von Sprachbildern und Assoziationen gelernt. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die DM ein imitatives, assoziatives und induktives Konzept des Lernens ist (vgl. Neuner/Hunfeld, 1996:42). Als Beispiel für die praktische Umsetzung der DM dient vor allem die Methode von Maximilian D. Berlitz, der um das Jahr 1914 in fast 200 Schulen in Europa und den USA die direkte

Methode einsetzte, die er nach seinem eigenen Namen die *Berlitz-Methode* nannte. Diese Methode, die sich durch ein schnelles Lernen der Umgangssprache des Ziellandes durch absolute Einsprachigkeit, Primat des Mündlichen und verschiedener Frage- und Antworttechniken auszeichnete, setzte sich vor allem in der Erwachsenenbildung durch (mehr dazu sh. Berlitz, 2009).

Die meisten unterrichtsdidaktischen Verfahren und Inhalte der DM, d.h. vor allem die Einsprachigkeit, Assoziation, Imitation und Anschaulichkeit wurden dann in den 40'er Jahren des 20. Jahrhunderts von der Audiolingualen/Audiovisuellen Methode übernommen.

2.2.2 Grammatikvermittlung und Übungstypen

In der DM wurde die Grammatik zwar nicht vollständig aus dem Unterricht verbannt, aber sie spielte auch keine zentrale Rolle mehr. Anstatt einer Regelgrammatik, in der die Regel auswendig gelernt wurde, wurde die Grammatik nunmehr als Beispielgrammatik formuliert. Den Lernenden wurden die Grammatikregeln nicht mehr in Form von Regeln präsentiert. Sie wurden vielmehr – wenn überhaupt – zur Bestätigung und Zusammenfassung des Lernprozesses nachträglich gegeben. Da die Methode lerntheoretisch auf der Annahme basierte, dass die Fremdsprache – wenn auch unter anderen Voraussetzungen – ähnlich der Muttersprache gelernt werden kann, wurden die Grammatikregeln durch mechanische Nachahmung von Konstruktionen implizit gelehrt. Inwieweit die Grammatikregeln erklärt wurden, war der Lehrkraft überlassen.

2.3 Audiolinguale/Audiovisuelle Methode

Mit Ausbruch des Zweiten Weltkriegs wuchs der Bedarf an Personal mit Fremdsprachenkenntnissen. Vor allem exotische Sprachen wie Chinesisch, Japanisch waren gefragt. Übersee stationiertes Militärpersonal sollte Fremdsprachen in

kürzester Zeit lernen, so dass auch die Methoden dementsprechend verändert werden mussten. Insbesondere von Sprachwissenschaftlern im Auftrag des US-Militärs entwickelte Sprachprogramme zwischen 1941 und 1943, die auf Intensivkurse und auditiv-orientierten Unterricht aufgebaut waren, zeigten, dass man Fremdsprachen auch sehr großen Gruppen von unterschiedlich begabten Schülern beibringen konnte, und zwar in einem viel kürzeren Zeitraum als bisher angenommen (Neuner/Hunfeld, 1996:45).

Somit wurden, auch ausgehend von den pragmatischen und pädagogischen Zielen der DM, in den USA in den 40'er Jahren die Audiolinguale Methode (ALM) und in Frankreich die auf denselben Grundlagen beruhende Audiovisuelle Methode (AVM) ausgebildet, die sich von der Audiolingualen Methode darin unterschied, dass vorwiegend visuelle Materialien eingesetzt wurden. Neuansätze in der linguistischen und lernpsychologischen Forschung von 1930 bis 1950 spielten dabei eine wichtige Rolle. Ziel beider Methoden war es, Fremdsprachen vor allem durch Hören und Sprechen bzw. Hören und Sehen in kürzester Zeit zu lehren. Während das wichtigste Hilfsmittel der ALM das Sprachlabor war, wurden in der AVM wo immer möglich optische Hilfsmittel in Form von Bildern eingesetzt.

2.3.1 Allgemeine Grundlagen

Sowohl die ALM als auch die AVM standen unter dem Einfluss des Strukturalismus und dessen Ausläufer in der Linguistik, nach der jede Sprache ihre eigene linguistische Struktur hatte. Sprache war ein *System*. Ihre psychologische Grundlage bildete der Behaviorismus, in dem es vor allem um mechanisches Lernen, das von Bloomfield als *mechanischer Prozess der Verhaltensänderung* bezeichnet wird, durch Konditionierung im Stimulus-Response-Verhältnis ging. Beiden ist gemeinsam, dass Sprache mit Sprechen als eine Sache der Übung gleichgesetzt wird. Sprache ist, was Muttersprachler sprechen. Nach Helbig (1971:85-86) ist eine Sprache nicht das, was von den Grammatikern als Norm aufgestellt wird, sondern immer das, was Einheimische sprechen. Dem behavioristischen Grundsatz

entsprechend soll Sprache zur Gewohnheit werden. Der Lernende soll die Sprache unbewusst wie ein Muttersprachler und durch Imitieren desselben lernen. Bloomfield, einer der wichtigsten Vertreter des amerikanischen Strukturalismus, meint hierzu:

„Sprachbeherrschung ist eine Sache der Übung. Man könnte die Noten und Akkorde eines musikalischen Werkes noch so gut auswendig lernen, und dennoch wäre man absolut nicht in der Lage, das Werk auch musikalisch darzubieten, es sei denn, man hätte es stundenlang immer wieder geübt. Das gilt auch für die Sprache. Es kann zwar nichts schaden, wenn man ihre Gesetze kennt, aber dieses Wissen hilft einem nichts, bis man die Formen nicht immer wieder so lange geübt hat, bis man sie mühelos beherrscht... Man muss sie abschreiben, laut lesen, auswendig lernen und dann immer wieder Tag für Tag üben, bis sie einem völlig vertraut und natürlich vorkommen. Spracherlernung heißt Überlernen (,overlearning'); alles andere ist nutzlos.“ (zitiert aus Lado, 1973:131-132)

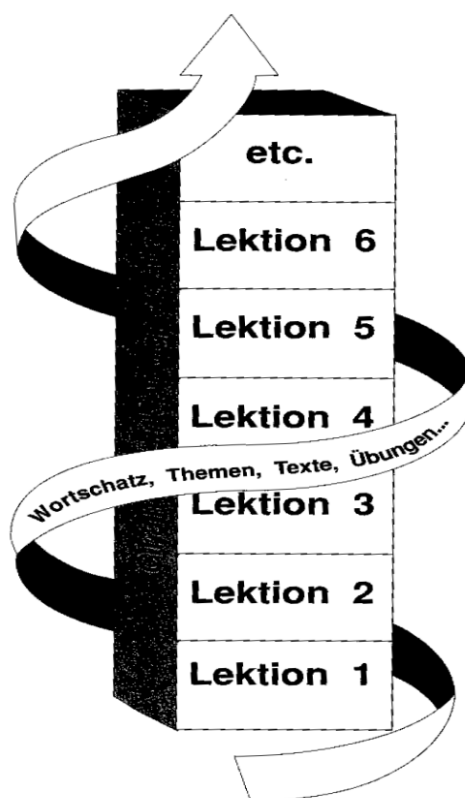
In der GÜM stand das Übersetzen im Vordergrund und die Reihenfolge des Sprachlernens wurde gleichgesetzt mit Verstehen, Schreiben, Lesen und Sprechen. In der ALM/AVM wurde Sprache in ihrer natürlichen Reihenfolge Hören, Verstehen, Sprechen, Lesen und dann erst Schreiben gelehrt. Der Unterricht erfolgte nur in der Zielsprache, was dazu führte, dass die Erklärungen über Umwege gemacht werden mussten. Dies führte zu Zeitverlusten und dazu, dass ein effektives Lernen eingeschränkt wurde. Im Vordergrund stand nicht die geschriebene, sondern die gesprochene Sprache. Es ging nicht mehr darum, *über* die Sprache zu unterrichten, sondern die Sprache selbst sollte unterrichtet werden (vgl. Neuner/Hunfeld 1996, Ebnetter 1976, Lado 1973, Helbig 1971, Funk 1995).

2.3.2 Grammatikvermittlung und Übungstypen

In der ALM/AVM spielte die Grammatik eine sekundäre Rolle und stand nicht mehr im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts. Die Vermittlung der Grammatik erfolgte deskriptiv und induktiv. Die Lernenden sollten die Regeln selbst entdecken. Es ging nicht mehr um die Reflexion *über* die Sprache, also um das Sprachwissen, sondern vielmehr um eine mechanische Betätigung *in* der Sprache, d.h. um das Sprachkönnen. Die Fremdsprache wurde durch *pattern* gelehrt, die durch

regelmäßiges Wiederholen (*pattern drill*) zu einer mechanischen Gewohnheit werden sollte.

Die Grammatik ganz aus dem Unterricht zu verbannen, war natürlich nicht möglich. Dementsprechend spielte sie auch in der ALM/AVM eine tragende Rolle, aber sie war nicht mehr das Ziel des Unterrichts. Die Grammatik folgte einer linearen Lernstoffprogression, die von einfachen Strukturen zu komplexeren Strukturen führte. Die folgende Grafik zeigt den traditionellen Aufbau eines Lehrwerks mit linearer Grammatikprogression. Wie zu erkennen ist, dreht sich dabei alles um die Grammatikachse (vgl. Neuner/Hunfeld, 1996:56).



Grafik 1: Traditioneller Aufbau eines Lehrwerks mit linearer Grammatikprogression; Quelle: Neuner/Hunfeld, 1996:56

In der ALM/AVM wurde die Grammatik in Alltagssituationen verpackt. Dies entsprach dem Grundsatz von Bloomfield, der sich darüber folgendermaßen äußert:

„Grammatical doctrine should be accepted only where it passes a test of usefulness, and even there it should be re-shaped to suit the actual need... The content of what is read in a foreign language should show the life and history of the foreign language... It is essential, in all linguistic phases of education, that the practical bearing be kept in view” (Bloomfield, 2005:506)

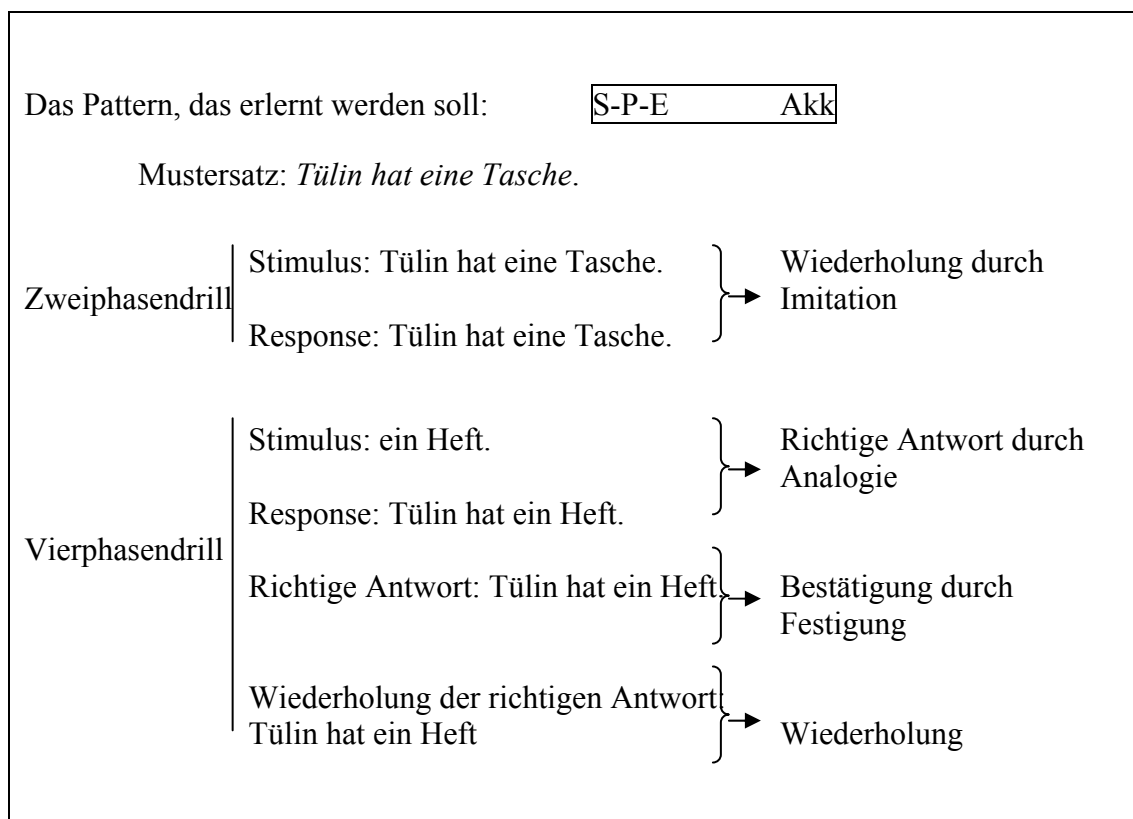
Bloomfield meinte damit, dass die Grammatikdoktrine nur dann anerkannt werden sollte, wenn sie einen Nützlichkeitstest erfolgreich abgelegt hat und dass sie sogar dann neu geformt werden sollte, um sie den tatsächlichen Bedürfnissen anzupassen. Entgegen der literarischen Kulturwerte der Zielsprache, die in der GÜM vermittelt wurden, sollte nunmehr der Inhalt dessen, was in einer Fremdsprache gelesen wird, das Leben und die Geschichte der fremden Nation zeigen. Für Bloomfield war es außerdem wichtig, dass in allen linguistischen Phasen der Bildung, der praktische Inhalt im Auge behalten wurde.

Lernpsychologisch gesehen stützte sich die ALM/AVM auf die Theorien des Behaviorismus, der sich zu derselben Zeit entwickelte. Vor allem das Werk B.F. Skinners „Verbal Behavior“ aus dem Jahre 1957 war bahnbrechend in diesem Zusammenhang. Für Skinner war Sprache eine Form des Verhaltens, die einen Reiz (*Stimulus*) und eine Reaktion (*Response*) voraussetzte. Verhalten wurde programmiert und sollte in einer Verhaltensveränderung münden.

Den oben aufgeführten Grundsätzen entsprechend wurden die Übungen in der ALM/AVM derart ausgewählt, dass sie eine pragmatische Funktion ausübten, die Alltagssituation im Zielsprachenland darstellten und das mechanische Lernen unterstützten. Beim Einsatz von Sprachbildern wurde darauf geachtet, dass diese authentisch waren. Die Lernenden sollten durch Wiederholung, Nachahmung und Analogie das Gelernte einüben, festigen und somit zu einer Gewohnheit weiterentwickeln. Diese Gewohnheiten sollten durch Verstärkung, das vor allem durch die Bestätigung der richtigen Antwort geschehen sollte, gefestigt werden.

Sprache war Verhalten, das beim Lernenden ausgelöst und durch beständiges Üben *ingeschliffen* werden musste (vgl. Stern 1984:325). Der gängigste Übungstyp war der zwei- bzw. vierphasige *pattern drill*. Im Zweiphasendrill wurde ein *Stimulus* (Reiz) in Form eines Mustersatzes vorgegeben und ein *Response* (Antwort) erwartet. Der Mustersatz wurde durch Imitation eingeübt und gefestigt. Im Vierphasendrill wurde dann die linguistische Einheit im Mustersatz durch eine andere ersetzt und als *Stimulus* vorgegeben. Der *Response* erfolgte dann durch die Bildung eines grammatikalisch richtigen Mustersatzes mit der neuen linguistischen Einheit in Form einer Analogie. Der richtige *Response* wurde dann durch Festigung desselben bestätigt und durch Wiederholung des Satzes eingepägt.

Tapan (1995b) beschreibt den Zweiphasen- bzw. Vierphasendrill folgendermaßen:



Grafik 2: Zwei- bzw. Vierphasendrill; Quelle: Tapan, 1995b:178

Typische Übungen in der ALM/AVM bestanden aus der Ergänzung von Lückentexten, Satzbildungen nach vorgegebenem Muster, Frage-Antwort-Übungen (Umformungsübungen) und Dialog- bzw. Dialogergänzungsübungen.

Das imitierende Lernen in der ALM/AVM wurde zuletzt so weit in den Vordergrund gerückt, dass man darüber vergaß, dass besonders Erwachsene wissen wollen, *was*, *wie* und *wozu* sie lernen. Der Unterricht war situativ und die Grammatik wurde in Alltagssituationen verpackt. Dadurch wirkten die Texte gekünstelt. Es waren synthetische Texte ohne jegliche Authentizität, die nur geschrieben wurden, um grammatische Strukturen zu transportieren. Themen und Inhalte wurden belanglos. Sie verloren ihre Motivationskraft, wodurch ein effektives Lernen behindert wurde. Obwohl mit der ALM/AVM vor allem im Bereich des Mündlichen erfolgreiche Ergebnisse erzielt wurden, waren es gerade diese Mängel, die in den 70'er Jahren zur Erforschung neuer Ansätze und zur Entwicklung eines neuen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht, des kommunikativen Ansatzes, führten.

2.4 Kommunikative Didaktik

Die ALM/AVM mit ihrem Grundsatz des Behaviorismus entpuppte sich nach einiger Zeit als unzureichend. In Deutschland leitete Hans-Eberhard Piepho (1974) mit seinem Werk *„Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“* als Reaktion auf den Behaviorismus die kommunikative Wende bzw. den heute noch vorherrschenden sog. Paradigmenwechsel, ein. Gesellschaftlich-politische Entwicklungen Anfang der 70'er Jahre vor allem in der Bundesrepublik trugen dazu bei, dass neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht erforscht wurden. Militärische, kulturelle und wirtschaftliche Zusammenschlüsse von europäischen Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg führten zu einem Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen, der durch die steigende Mobilität der Menschen und die Entwicklung von Kommunikationsmedien verstärkt wurde. Während bis in die 50'er Jahre Fremdsprachen vorwiegend an Gymnasien gelernt wurden, wurde Mitte der 60'er Jahre in der Bundesrepublik Englisch als Fremdsprache an allen Schulen

eingeführt. Das Angebot an Fremdsprachen wurde außerdem durch Kurse erweitert, die außerschulisch vor allem für Erwachsene angeboten wurden. Dadurch entwickelten sich neue Zielgruppen von Fremdsprachenlernern, deren Bedürfnisse bildungspolitisch mit ins Auge gefasst werden mussten, denn die Zielsetzungen und lerntheoretischen Methoden mussten an diese neuen Zielgruppen angepasst werden. Daraus ergaben sich in den 70'er bzw. 80'er Jahren zwei neue Ansätze: das pragmatisch-funktionale Konzept und der interkulturelle Ansatz, die eine Erweiterung desselben darstellten (vgl. Neuner/Hunfeld, 1996).

2.4.1 Pragmatisch-funktionales Konzept

2.4.1.1 Allgemeine Grundlagen

Die Fremdsprachendidaktik und –methodik Anfang der 70'er Jahre orientierte sich an zwei Perspektiven: der *pragmatischen* und der *pädagogischen*. Infolge der Entwicklungen im gesellschaftlich-politischen Bereich, u.a. die steigende Mobilität, neue Kommunikationsmedien, Knüpfung neuer Beziehung in Wirtschaft und Handel, wurden Fremdsprachen gelernt, um sich mit anderen Menschen verständigen und mit ihnen kommunizieren zu können, um sich im Zielsprachenland zurechtzufinden und um Veröffentlichungen in den Medien wie Fernsehen, Radio, Bücher verstehen zu können. Also wurden – im Gegensatz zu Latein und Altgriechisch, die als *tote* Sprachen keinen Raum mehr im Alltag finden – *lebende* Sprachen gelernt, um sie für die Alltagskommunikation zu benutzen (vgl. Neuner/Hunfeld, 1996:83 ff).

Pragmatische Zielsetzungen waren schon in der ALM/AVM vorhanden. Ihr Einfluss machte sich auch in der KD bemerkbar, die die ALM/AVM nicht strikt aus ihrem Konzept verbannte, sondern verschiedene Aspekte wie u.a. das Primat des Mündlichen, die Situativität des Unterrichts, die Authentizität der Sprachbilder, die Einbettung des neuen Lehrstoffes in Alltagsgespräche, mit einbezog (vgl. Neuner/Hunfeld, 1996:83 ff, Tapan, 1993:191 ff, 1995a: 149 ff.).

Der neue Ansatz stand desgleichen auch unter dem Einfluss neuer Entwicklungen in den Bezugswissenschaften, vor allem der Linguistik und der Pädagogik. Bis in die Mitte der 70'er Jahre wurde – ausgehend vom Strukturalismus - Sprache als Handeln angesehen. Mit Einbeziehung der Pragmalinguistik wurde Sprache nun nicht mehr als ein System sprachlicher Formen betrachtet, sondern als eine Form sozialen Handelns. Sprache war nicht mehr Verhalten, sondern Handeln, und zwar eine Form des sozialen Handelns. Somit kam im Fremdsprachenunterricht die Kommunikationsebene mit ins Spiel. Die zu lernende Fremdsprache sollte nunmehr in einem Kommunikationsrahmen behandelt werden. Die lange Zeit vernachlässigte kognitive Ebene wurde mit einbezogen und die lerntheoretischen Prinzipien um ein lernerorientiertes Konzept erweitert.

Durch die Integration der Forschungsergebnisse in der Pragmalinguistik, die ein neues Verständnis von Sprache aufwarf, setzte sich In den frühen 70'er und 80'er Jahren vor allem das pragmatisch-funktionale Konzept in der KD durch. Die Pragmalingustik behandelte Sprache nicht mehr als Verhalten, sondern als eine Form menschlichen Handelns. Dies brachte neue Reihenfolgen von Übungen und Lerneinheiten mit sich, bei denen nicht mehr linguistische Lernziele im Vordergrund standen, sondern die Fähigkeit sich in bestimmten Situationen mitteilen zu können. Sie wurde insbesondere von der Sprechakttheorie beeinflusst, die von dem Grundgedanken ausgeht, dass beim Sprechen Handlungen ausgeführt werden. Searle, einer der wichtigsten Vertreter der linguistischen Sprechakttheorie, ging davon aus, dass Sprechen eine regelgeleitete Form des Verhaltens ist (Searle, 1971:29).

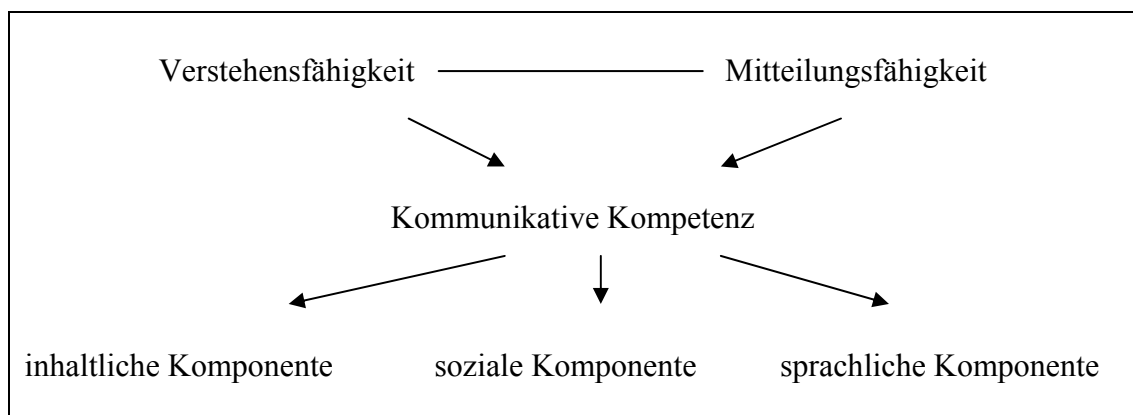
In der KD wurde Sprache in einem Kommunikationsrahmen behandelt und lückenlos gelehrt. Wichtig war *wer, mit wem, wann, wo, warum* kommunizierte. Die Fertigkeiten des Hörens/Verstehens, Sprechens, Schreibens und Lesens sollten nicht separat, sondern zusammen gelernt werden, da sie interdependent sind. Die *rezeptiven* Fähigkeiten (Hören, Lesen) und die *produktiven* Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben) standen als real benötigte Fertigkeiten zur Informationsentnahme aus Texten im Vordergrund. Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts waren nicht mehr

die Bildung von Gewohnheiten durch mechanisches Lernen, sondern Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit. Durch ein sprachfunktionales Konzept sollte das im Unterricht Gelernte möglichst rasch und zuverlässig auf Kommunikationssituationen des Alltags angewendet werden (Neuner/Hunfeld, 1996:88). Der Lernende sollte eine kommunikative Kompetenz entwickeln, d.h. die gelernte Sprache im Alltag anwenden können (vgl. Neuner/Hunfeld, 1996; Tapan, 1993).

Diese Kompetenz besteht aus drei Komponenten:

- einer inhaltlichen,
- einer sozialen und
- einer sprachlichen (linguistischen),

die von Krüger graphisch wie folgt dargestellt werden.



Grafik 3: Kommunikative Kompetenz nach Krüger; Quelle: Krüger, 1981:29

Nach Krüger (1981:29) findet sprachliches Handeln in einem Bezugsrahmen statt, der mehrere Dimensionen hat:

- „den Adressaten, d.h. mit wem kommuniziere ich;
- die Rolle, d.h. als wer oder was kommuniziere ich mit wem;
- die Absicht und die Stimmungslage, d.h. zu welchem Zweck werde ich kommunikativ tätig;
- der Ort und die Zeit, d.h. zu welcher Tageszeit, zu welcher Gelegenheit kommuniziere ich mit wem. Situation kann nicht heißen „In München“ oder „Auf der Post“. Mit solchen Überschriften ist nichts darüber ausgesagt, als was ich mit wem in welcher Absicht bei welcher Gelegenheit reden will.“

Zeuner (1997) fasst die kommunikative Kompetenz (nach einer Definition von Canale und Swain) folgendermaßen zusammen:

1. *„grammatische Kompetenz, d. h. die Beherrschung von Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache, Orthographie, usw., also Elemente des sprachlichen Codes;*
2. *soziolinguistische Kompetenz, d. h. wie Sprecher Äußerungen in unterschiedlichen situativen und kulturellen Kontexten produzieren und verstehen, wobei Faktoren wie der soziale Status der Gesprächsteilhaber, die Rollenverhältnisse zwischen ihnen, das Ziel der Interaktion und die Situationsangemessenheit der Äußerungen in Bedeutung und Form eine Rolle spielen.*
3. *Diskurskompetenz, d. h. wie Sprecher es schaffen, beim Sprechen und Verstehen grammatische Formen und Bedeutungen miteinander zu verbinden, damit Texte und Diskurse entstehen und*
4. *strategische Kompetenz, also die Beherrschung derjenigen verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien, die Sprecher verwenden, wenn die Kommunikation zwischen den am Gespräch Beteiligten zusammengebrochen ist, z. B. wegen mangelnder Kompetenz in einem der anderen Kompetenzgebiete.“*

2.4.2 Interkultureller Ansatz

2.4.2.1 Allgemeine Grundlagen

Nach der kommunikativen Wende in den 70'er Jahren kamen Mitte der 80'er Jahre weitere Fragen im Zusammenhang mit dem deutschsprachigen Unterricht auf. Mit der Zeit wurde erkannt, dass auch der pragmatisch-funktionelle Ansatz der 70'er Jahre Lücken aufwies. Der pragmatisch-funktionelle Ansatz war zwar eine revolutionäre Neuigkeit, die die kognitiven Ebenen des Fremdsprachenlernens mit einbezog, die Realität aber sah ganz anders aus.

Mit dem pragmatisch-funktionellen wurden die Lernenden auf einen Alltag im Zielsprachenland vorbereitet. Dass nicht alle Lernenden einen Zugang zum deutschsprachigen Raum im Ausland haben, wurde dabei nicht berücksichtigt. Außerdem hat die Kommunikationsfähigkeit nicht überall und nicht für alle Menschen die gleiche Bedeutung. Deshalb konnten die vorgesehenen Unterrichtsformen nicht überall auf der Welt den gleichen Erfolg erzielen, denn die Bedürfnisse, Erwartungen und Eigenschaften der Lernenden änderten sich von Land

zu Land. Besonders in Zielsprachenfernen Ländern musste in Betracht gezogen werden, dass die Lernenden keinen Zugang zum Zielsprachenland haben. Solange die Deutschlernenden keinen Kontakt zu Menschen aus dem Zielsprachenland hatten, war eine Fokussierung auf das Mündliche nicht angebracht. Auch eine Vorbereitung auf Alltagssituationen und Alltagsthemen im Zielsprachenland erreichte seinen Zweck nicht, da kein Zugang zu demselben bestand. Eine weitere Kritik war, dass literarische Texte vollständig aus dem Unterricht ausgeschlossen wurden, der damit nur auf alltäglichen Sach- und Gebrauchstexten fundierte. Zudem wurde bei der Planung des Curriculums die Muttersprache sowie grundlegende Eigenschaften der Lernenden wie gesellschaftliche und kulturelle Eigenschaften, Lehr- und Lernbedingungen, Wertesysteme und Tabuthemen des jeweiligen Landes ausgeschlossen. All dies wirkte sich nachteilig auf die Motivation des Lernenden aus, die deutsche Sprache zu lernen (vgl. Neuner/Hunfeld, 1996).

Ausgehend von diesen Kritiken am pragmatisch-funktionellen Konzept der KD entwickelte sich ab Mitte der 80'er Jahre der interkulturelle Ansatz, der auch heute noch seine Stellung im DaF-Unterricht bewahrt.

Im interkulturellen Ansatz spielten der pädagogische Aspekt und die kognitiven Eigenschaften der Lernenden wieder eine bedeutendere Rolle. Auch die Sozialformen des Unterrichts änderten sich, so dass der Unterricht nicht mehr lehrerzentriert, sondern lernerorientiert wurde. Kulturelle und sozial-pädagogische Eigenschaften und die Lernbedingungen der Lernenden wurden mit einbezogen. Es wurde nicht mehr nur die Kultur des Zielsprachenlandes vermittelt, sondern die Welt des Lernenden in den Unterricht integriert. Fragen wie „Wie ist es bei Ihnen?“ , „Was würde man in dieser Situation bei Ihnen tun?“ gehörten nun zum Unterrichtsalltag. Die Deutschlernenden sollten sich dem Fremden durch den Vergleich mit ihrer eigenen Kultur annähern. Da nicht alle Lernende einen Zugang zum Zielsprachenland hatten, sollten sie die Fähigkeit erwerben, ihre eigene Welt in der fremden Sprache zu repräsentieren. Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellung der Lernenden wurden mit in den Fremdsprachenunterricht einbezogen.

Fremdsprachenlernen wurde gleichgesetzt mit dem Kennenlernen und Verstehen der fremden Kultur, wobei sich gleichzeitig auch der Horizont der Lernenden erweiterte. Sie sollten Toleranz und Empathie mit der fremden Kultur aufbauen und zur gleichen Zeit auch ihre eigene Persönlichkeit stärken und weiterentwickeln. Den Lernenden wurde somit die Möglichkeit geboten, die fremde Kultur mit der eigenen zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken und sich an der fremden Kultur zu bereichern. Gleichzeitig gewannen die Lernenden eine differenzierte Perspektive zu ihrer eigenen Kultur. Sie lernten sich und ihre Umgebung mit dem Auge eines Dritten zu betrachten, was im Gegenzug zu einer Bereicherung ihrer eigenen Kultur führte (vgl. Neuner/Hunfeld, 1996).

Die Themen, die in den Lehrwerken und im Unterricht angesprochen wurden, waren Grunddaseinserfahrungen wie Familie, Freunde, Essen, Schule, Beruf, etc. Auch kulturell bedingte Tabuthemen wurden im Unterricht besprochen, wobei natürlich darauf geachtet werden musste, dass diese Themen beim Lernenden keinen Kulturschock erzeugten (vgl. Tapan, 1995b).

Beim interkulturellen Ansatz wurde davon ausgegangen, dass der Deutschlernende sich in Hinsicht auf das Fremde schon eine eigene Vorstellung gebildet haben könnte, was sich zumeist in Form von Stereotypen und Vorurteilen gegenüber dem Fremden niederschlägt. Deshalb mussten die Themen so ausgewählt werden, dass der Lerner sinnvolle Anknüpfungspunkte zu seiner eigenen Welt findet (vgl. Neuner/Hunfeld, 1996).

2.4.3 Grammatikvermittlung und Übungstypen der Kommunikativen Didaktik

Die Einbindung der Pragmalinguistik bzw. Sprechakttheorie in den Fremdsprachenunterricht schuf eine neue linguistische Grundlage für die Fremdsprachendidaktik. Während in der ALM/AVM Grammatik in unnatürlich wirkende, sogenannte *natürliche Sprechsituationen* eingepackt wurde, wurde in der

KD die Kommunikationsebene mit einbezogen. Grammatik war nicht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern Mittel zum Zweck. Für eine erfolgreiche Kommunikation sollte sie in der richtigen Dosierung vermittelt werden. Heyd (1991:31) und Neuner (1995) unterscheiden hierbei zwischen *Verstehensgrammatik*, in der es um Strukturen geht, die der Lerner zwar verstehen, aber nicht unbedingt anwenden soll, und *Mitteilungsgrammatik*, in der Strukturen behandelt werden, die der Lerner produktiv einsetzen soll. Die KD zeigt in der Grammatik anders als die ALM/AVM eine zyklische Progression vom Einfachen zum Schwierigen. In der KD wurden Grammatikregeln den Lernenden nicht mehr nur als Regel vorgegeben, sondern in einen Kommunikationsrahmen eingebettet. Die Lernenden sollten die Strukturen und Regeln der Sprache selbst entdecken. Grammatik war nur Mittel zum Zweck und dominierte den Unterricht nicht. Ziel des Unterrichts war das lückenlose Lehren der Kommunikationsfähigkeit.

Die Übungen im kommunikativ ausgerichteten Deutschunterricht waren eingeteilt in vier Stufen: A, B, C, D. In *Stufe A* ging es um die Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen in Form von rezeptiven Übungen. *Stufe B* konzentrierte sich auf reproduktive Übungen zur Kommunikationsfähigkeit und Sicherung sprachlicher Formen. In *Stufe C* wurde ein weiterer Schritt in Richtung der Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit gemacht. Die Übungen in dieser Stufe hatten einen reproduktiv/produktiven Charakter. In *Stufe D* ging es vor allem darum, freie Meinungsäußerung zu entfalten und das Gelernte kreativ anzuwenden. Ein Vergleich mit der ALM/AVM zeigt, dass es in der ALM/AVM vorrangig um ein mechanisches Lernen auf Stufe B in Form von Drillübungen geht, in der KD jedoch durch Stufe A, C und D auch kognitive Fähigkeiten (Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit) eingebunden werden (vgl. Neuner/Krüger/Grewer, 1981; Tapan, 1995b).

Typische Übungen der KD in den verschiedenen Stufen sind zusammengefasst nach Neuner/Krüger/Grewer (1981) u.a. folgende:

<p>Stufe A: Verstehensleistungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vereinfachung: z.B. Schlüsselwörter unterstreichen - Aufgliederung: z.B. Flussdiagramm ausfüllen - Visualisierung: z.B. Situationsbilder - Aktivierung des Vorwissens: z.B. Assoziogramm - Zuordnung: z.B. Verbinden von Sätzen - Richtig-Falsch-Fragen - Multiple-Choice-Fragen <p>Stufe B: Reproduktive Übungen (simuliert)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Satzschalttafel - Bildgesteuerte Übungen - Textergänzung: Einsetzübungen, Lückentext - Textreproduktion: Stichwörter - Textreproduktion: Flussdiagramm lesen - Satzergänzung: Sätze logisch ergänzen - Dialogvariationen: Vorgegebene Dialoge in verschiedenen Variationen durchspielen <p>Stufe C: Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit – Reproduktive/Produktive Übungen (Redemittel produktiv einsetzen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Offene Dialoge - Substitutionstafel - Flussdiagramm - Texterstellung mit inhaltlicher Vorgabe - Texterstellung mit Stichwörtern - Texterstellung: Briefform - Texterstellung: Fortsetzungserzählung - Texterstellung: Bildimpuls - Dialog - Notizen sammeln - Leitfragen <p>Stufe D: Entfaltung von freier Meinungsäußerung (das Gelernte frei anwenden können)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redemitteltabelle: Spontane Stellungnahme - Redemitteltabelle: Begründete Stellungnahme - Redemitteltabelle: Verallgemeinernde Stellungnahme - Stellungnahme anhand von Grafiken, Statistiken - Gespräche - Stellungnahme anhand von Vergleichen mit Bild-Texte - Diskussionsspiel mit Rollenkarten
--

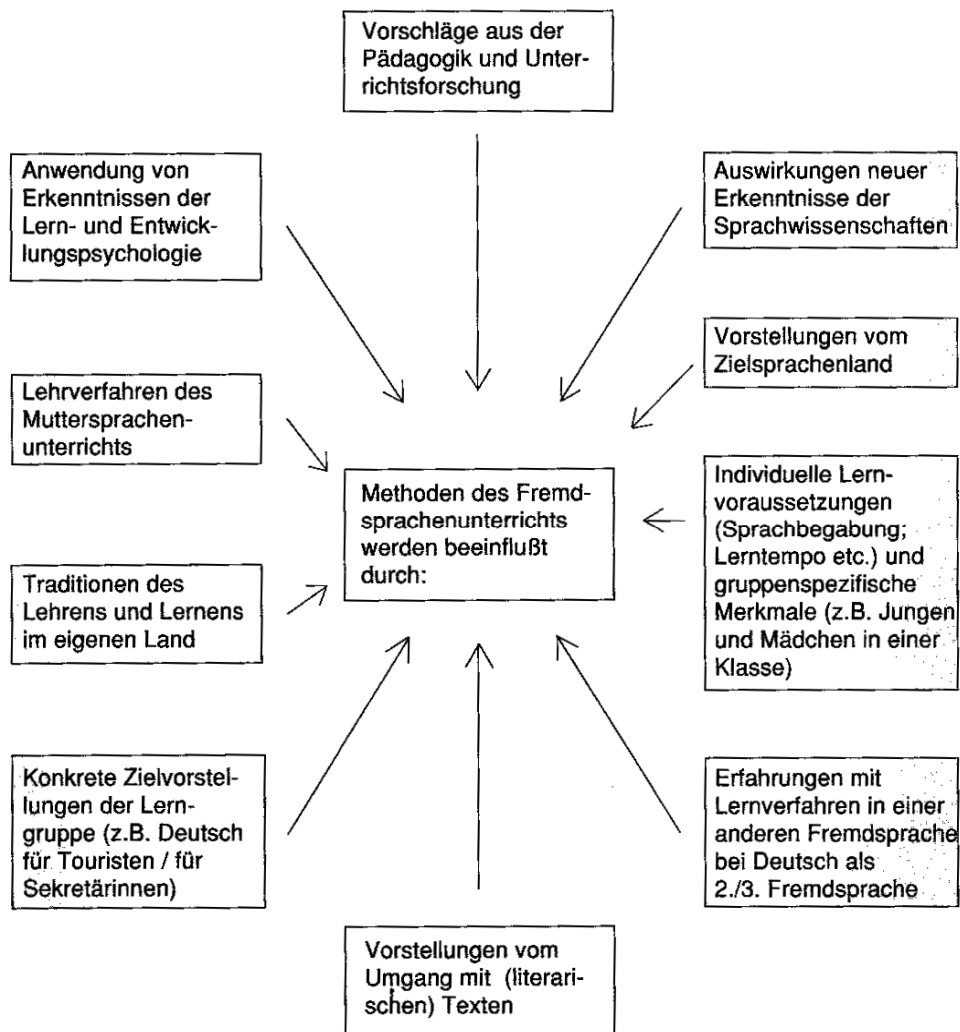
Tabelle 1: Übungstypen der Kommunikativen Didaktik; Quelle: Neuner/Krüger/Grewer 1981:1-29

2.5 Aktueller Stand der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht

Parallel zu Entwicklungen in den Bezugswissenschaften, die indirekt mit dem Lehren/Lernen einer Fremdsprache verbunden sind, sind auch in der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts Veränderungen zu bemerken. Ebenso entwickelte sich die Grammatikvermittlung im Laufe der Zeit auf der Grundlage verschiedener Methoden aus. Die stetige Weiterentwicklung verschiedener Lehr- und Lernmethoden brachte es mit sich, dass auch hinsichtlich des DaF-Unterrichts verschiedene Auffassungen entwickelt wurden. Noch immer ist die Frage umstritten, ob Grammatik implizit oder explizit vermittelt werden sollte. Sollten die Lernenden die Grammatik selbst entdecken oder sollte die Lehrkraft ihnen die Grammatik mit ihren Regeln bewusst machen? Wie kann man Grammatik in den Unterricht einbetten ohne dass die Lernenden den Lehrstoff als *trocken* empfinden?

Wie schon aus den Fragestellungen erkannt werden kann, gibt es darüber unterschiedliche Meinungen. Während zur Zeit der GÜM Grammatik im Vordergrund stand, wurde sie im Lauf der Entwicklung neuer Methoden immer mehr in den Hintergrund verdrängt. Dabei spielten auch Entwicklungen in Fachdisziplinen wie u.a. Linguistik, Soziologie, Psychologie eine wichtige Rolle, da Neuigkeiten auf diesen Gebieten gleichzeitig auch die methodischen und didaktischen Verfahren in der Vermittlung von Fremdsprachen beeinflussten.

Neuner und Hunfeld (1996:9) stellen den Einfluss verschiedener Faktoren auf die Methoden des Fremdsprachenunterrichts in einem Faktorenmodell wie folgt dar:



Grafik 4: Faktorenmodell; Quelle: Neuner/Hunfeld (1996:9)

Das Faktorenmodell zeigt, wie stark der Fremdsprachenunterricht unter dem Einfluss verschiedener Faktoren steht. Er kann nicht alleine bewertet werden, sondern muss unter Einbeziehung dieser Faktoren geplant und ausgelegt werden.

Während Heyd (1991:163) Grammatik beschreibt als den Lehr- und Lernstoff, den der Schüler beherrschen muss, um richtige Sätze bilden, verstehen und miteinander verknüpfen zu können, bezeichnet Storch (2008) Grammatik als

„1. Die immanente Struktur sprachlicher Äußerungen („langue“); 2. Die dem Sprachverhalten zugrunde liegende mentale Realität, die „mentale Grammatik“ („Kompetenz“); 3. Die linguistische Beschreibung sprachlicher Strukturen, d.h. eine Theorie über eine bestimmte Sprache; 4. Ein Grammatikbuch als Ergebnis einer Sprachbeschreibung.“ (Storch, 2008:74)

Butzkamm (1993) geht von einer Grammatik auf der Grundlage der Semantik aus. Grammatik ist für ihn:

„... die in der Sprache ausgelegte Sinngliederung unserer Menschenwelt ... Wir werden den Schülern am ehesten verständlich, wenn wir hinter die grammatische Ordnungen zurückgehen und ihre Verknüpfung mit unserer Lebenswelt aufzeigen. (Butzkamm 1993, zitiert aus Velica, 1998:343).

Im heutigen Fremdsprachenunterricht, der sich seit Mitte der kommunikativen Wende in den 70'er Jahren an den Grundlagen der Kommunikativen Didaktik orientiert, sollte Grammatik nicht Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein. In der Realität jedoch sieht es meist anders aus. So stellte Zimmermann (1984:42-43, 92 ff.) in seiner Untersuchung zur Praxis des Grammatikunterrichts fest, dass trotz gegenteiliger Aussagen der Lehrer die Grammatik den Unterricht weiterhin heimlich dominiert. Deswegen sollte die Grammatik nicht mehr offiziell tabuisiert, sondern die Notwendigkeit des Grammatiklernens anerkannt werden. Storch (2008) fasst die Ergebnisse einer Studie Zimmermanns wie folgt zusammen:

„Nach Zimmermanns (1984) Umfrageergebnissen nehmen im Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen Erklären und Üben von Grammatik 40-60% der Gesamtunterrichtszeit ein: 80% der Lehrer halten das für angemessen. Der Autor bemerkt dazu: „Die seit der Reformzeit Ende des 19. Jahrhunderts immer wieder beschworene ‚dienende‘ Grammatik hat offensichtlich im konkreten Unterricht eine beherrschende Position“ (Storch, 2008:180)

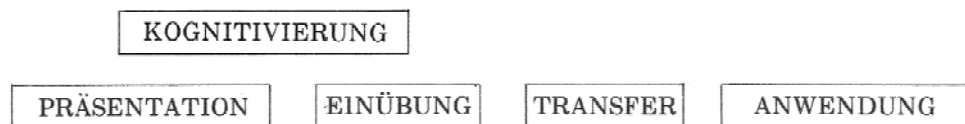
Eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Beherrschen einer Sprache sind Kenntnisse der Grammatik. Ohne diese Kenntnisse ist der Lerner nicht imstande sich in der Fremdsprache korrekt auszudrücken. Der Lernprozess, den der Lerner durchmacht, um sich die Strukturen einer Fremdsprache anzueignen, müssen dem Lernziel entsprechend ausgewählt werden.

Im heutigen DaF-Unterricht ist eine didaktische/pädagogische Grammatik empfehlenswert, die die sprachlichen Elemente, die vermittelt werden sollen, nicht nach einem linguistischen System, sondern im Hinblick auf das Lehren und Lernen

auswählt und darstellt. Sie soll den Lerner ins Zentrum des Lernens stellen, d.h. es wird ein lernerorientierter Unterricht angestrebt (vgl. Velica, 1998:343 ff.).

Man sollte nicht vergessen, dass die Grammatik einer Sprache noch lange nicht die Sprache selbst ist. Sie sollte nur als Mittel zum Verständnis, zur Einprägung und Festigung der Formen und Strukturen einer Sprache sowie zur Erreichung einer sprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache führen.

Zimmermann schlägt für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht folgendes Lehrphasenmodell vor:



Grafik 5: Lehrphasenmodell; Quelle: Zimmermann, 1988:160

Er geht dabei von fünf Phasen aus, deren Reihenfolge er wie folgt bestimmt (ebd.):

1. Präsentation
2. Einübung
3. Kognitivierung
4. Transfer
5. Anwendung

Dieses Lehrphasenmodell „geht von potentiellen Lernschwierigkeiten aus und versucht, diese zu minimieren bzw. zu beseitigen“ (Zimmermann, 1988:169). Die folgenden Lernschwierigkeiten, die bei der Internalisierung neuer sprachlicher Strukturen eines bestimmten Schwierigkeitsgrades auftreten, sollen durch die korrespondierenden Lehrphasen abgedeckt werden:

Lernschwierigkeiten	Lehrphasen	
Verstehen der morphosyntaktischen und semantischen Eigenschaften der Struktur	Präsentationsphase	Kognitivierungsphase
Ihre lautliche Imitation		
Ihre flüssige Reproduktion bei veränderter Lexis	Einübungsphase	
Ihre Übertragung auf neue Situationen	Transferphase	
Ihre Anwendung in Kommunikationssituationen bei Konzentration auf den Inhalt der Mitteilung	Anwendungsphase	

Grafik 6: Lernschwierigkeiten und Lehrphasen; Quelle: Zimmermann (1988:169)

Trotz kontroverser Realitätssituationen, in denen die Grammatik den Unterricht dominiert, geht man im heutigen fremdsprachlichen Unterricht davon aus, dass Grammatik induktiv vermittelt und nicht zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts gemacht, sondern als Hilfsmittel zur Erschließung grammatischer Phänomene eingesetzt werden sollte. Storch (2008) beschreibt diese Situation zusammenfassend wie folgt:

“Grammatik im Vollzug, d.h. die angemessene Verwendung der Grammatik in situativen und textuellen Zusammenhängen, ist ein zentrales Postulat der heutigen Fremdsprachendidaktik. Werden grammatische Phänomene derart innerhalb eines textuellen oder situativer Zusammenhangs eingeführt, so bleiben sie nicht abstrakt und isoliert, sondern ihre Verwendung und Funktion im kommunikativen Zusammenhang wird erkennbar, und sie können an sinnvolles kommunikatives Handeln angebunden werden. Voraussetzung ist eine induktive Grammatikeinführung, die von einem Text oder einer Situation ausgeht.” (Storch, 2008:182)

TEIL 3

DIE STUDIE

3.1 Forschungsmethode

Die Forschungsmethode dieser Studie ist eine deskriptiv-qualitative sowie quantitativ-analytische Methode mit Einsicht in die Literatur.

3.2 Grund- und Teilgesamtheit

Im akademischen Jahr 2008-2009 wurden insgesamt 77 Studenten an den studienvorbereitenden Deutschkursen der Hochschule für Fremdsprachen der Trakya Universität immatrikuliert. Die Teilgesamtheit dieser Studie wurde auf 43 Studenten eingeschränkt, die stichprobenartig ausgewählt wurden.

Die Ergebnisse dieser Studie können jedoch als Grundgesamtheit auf weitere Deutschlernende an studienvorbereitenden Deutschkursen im universitären Bereich angewandt werden, die ohne Deutschkenntnisse bzw. mit Deutschkenntnissen, die nicht ausreichen, die Qualifizierungsprüfung am Anfang des Studienjahres abzulegen, an den studienvorbereitenden Deutschkursen aufgenommen werden.

Im akademischen Studienjahr 2008-2009 gab es in der Türkei insgesamt 31 germanistikbezogene Abteilungen (Germanistik, Lehramtsausbildung für Deutsch als Fremdsprache, Übersetzen und Dolmetschen), von denen 24 eine Qualifizierungsprüfung am Anfang des Studienjahres, und für Studenten, die diese Prüfung nicht ablegen konnten, einen studienvorbereitenden Deutschunterricht vorsahen (Epçeli, 2009:114-115). Da im studienvorbereitenden Deutschunterricht erwartet werden kann, dass Deutschlernende ähnliche Grammatikfehler machen,

können die Ergebnisse dieser Studie auch auf die Studenten an den Vorbereitungsklassen der o.g. germanistikbezogenen Abteilungen sowohl im genannten Studienjahr als auch unter den gleichen Bedingungen in späteren Studienjahren angewandt werden.

3.3 Studentenprofil

Die Studenten im studienvorbereitenden Deutschunterricht der germanistikbezogenen Abteilungen (Lehramtsausbildung und Übersetzen und Dolmetschen) der Trakya Universität, auf die sich diese Magisterarbeit bezieht, wurden in die Vorbereitungsklassen im Studienjahr 2008-2009 aufgenommen ohne Vorwissen bzw. mit nur sehr wenigen Deutschkenntnissen, die nicht ausreichen, die Qualifizierungsprüfung in Deutsch auf der Niveaustufe B2 am Anfang des jeweiligen akademischen Studienjahres zu bestehen. Hier wurde ihnen in den Studienfächern Hörverstehen, Lesen, Schreiben, Sprechen, Sprachförderung und Grammatik die deutsche Sprache gelehrt. Der Unterricht wurde auf der Grundlage von verschiedenen DaF-Lehrwerken geführt, die am Anfang des jeweiligen Studienjahres von den Lehrkörpern bestimmt wurden. Diese Lehrwerke entsprachen den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und sollten die Studenten stufenweise von der Niveaustufe A1 bis zur Niveaustufe B2 führen. In einem studienvorbereitenden Deutschunterricht, der zwei Semester umfasste, wurden diese Studenten im ersten Semester 26 Stunden bzw. im zweiten Semester 24 Stunden pro Woche in Deutsch unterrichtet mit je 4 Stunden Grammatikunterricht pro Woche. Am Ende des zweiten Semesters hatten die Studenten somit einen studienvorbereitenden Deutschkurs von mindestens 600 Stunden abgelegt. Der Deutschunterricht begann auf der Niveaustufe A1 und endete mit einer Abschlussprüfung auf der Niveaustufe B2 am Ende des zweiten Semesters.

3.4 Datenerhebung

Die Daten zu dieser Magisterarbeit wurden anhand der im Unterricht eingesetzten DaF-Lehrwerke auf den Niveaustufen A1-B2, der unterrichtsbegleitenden Grammatiken, der Grammatikübungen in den digitalen Grammatikzusatzmaterialien auf der Webseite der T.U. sowie den Grammatikfehlern in den Klausuren der Studenten im Teil Schreiben der Abschlussprüfung im Studienjahr 2008-2009 erhoben. Zuerst wurden die Grammatikteile der im Unterricht eingesetzten DaF-Lehrwerke und die unterrichtsbegleitenden Grammatiken hinsichtlich der Grammatikvermittlung und der Grammatikübungen untersucht und die Anzahl der jeweiligen Übungen festgestellt. Dann wurde die Anzahl der Übungen in den digitalen Grammatikzusatzmaterialien, die den Studenten auf der Webseite der Hochschule für Fremdsprachen zur Verfügung gestellt wurden, gleichermaßen ermittelt.

Die Grundlage für die Feststellung der Grammatikfehler waren die Klausuren von Deutschlernenden im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Hochschule für Fremdsprachen im Studienjahr 2008-2009. Diese Klausuren wurden im Teil Schreiben der Abschlussprüfung desselben Studienjahrs von den damaligen Deutschlernenden erstellt. Die Fragen der Prüfung, die von den Lernenden beantwortet wurden, sind in Anhang 1 dieser Studie zu sehen. Es bestand keine Einschränkung in Hinsicht der Anzahl der zu verwendenden Wörter. Von den Studenten wurde erwartet, dass sie frei auf die Fragen antworten. Während der Prüfung hatten sie eine Stunde Zeit, um die Fragen zu beantworten. Sie durften keine Wörterbücher verwenden und auch keine Fragen an die Lehrperson stellen. Demnach konnte erwartet werden, dass diese Klausuren den aktuellen schriftlichen Sprachstand der Lernenden reflektieren.

Zunächst wurden die Wörter in jeder einzelnen Klausur gezählt ohne eine Einteilung in Wortarten oder Inhalts- bzw. Strukturwörter. Die schriftlichen Produktionen auf die Fragen in der Prüfung wurden dann auf ihre Stellung und

Bedeutung im Kontext auf der Satzebene hin untersucht, da vor allem bei Modalverben, Modus, pronominalen Vor- und Rückverweisungen, u.ä. die kontextuelle Ebene nicht vernachlässigt werden konnte. Denn bei einer rein strukturell ausgerichteten Untersuchung ohne die semantische Satzebene wäre z.B. ein Satz wie „*Wir könnten umziehen*“ als der Norm entsprechend als richtig anzusehen, während im Kontext etwas anderes ausgesagt werden wollte: „*Wir mussten umziehen*“. Da hier das falsche Modalverb verwendet wurde, wurde dieser Fehler grammatikalisch gesehen als ein Modalverbfehler behandelt. Dasselbe gilt für pronominale Vor- und Rückverweisungen. So ist z.B. der Satz „*Es muss groß sein*“ selbstständig ohne einen kontextuellen Zusammenhang als grammatikalisch richtig einzuschätzen, während im Kontext die Rückverweisung: „*Die Wohnung hat einen Garten. Es muss groß sein*“ als eine falsche Verwendung des Pronomens kategorisiert werden muss.

Nach Feststellung der Stellung und Bedeutung der Wörter auf der *kontextuellen Satzebene* wurden die Klausuren auf ihre Grammatikfehler hin überprüft. Diese Fehler wurden dann auf der *strukturellen Wortebene* in grammatikalischen Fehlerkategorien zusammengefasst anhand eines Rasters zur Kategorisierung von Grammatikfehlern (siehe dazu Anhang 2). Die Grundlage dieses Rasters bildete das Fehlerraster von Kleppin (2005:144) (siehe dazu Anhang 3), das für die Ziele dieser Studie abgeändert und angepasst wurde (Teil 3.5.1 „Raster zur Kategorisierung der Grammatikfehler“). Da in dieser Studie das Endziel nur rein *strukturelle* Grammatikfehler als Abweichung von der Norm war, wurde nach der Zusammenfassung der Fehler in den jeweiligen Kategorien die textliche Inhaltsebene wiederum vernachlässigt, denn es ging nicht darum herauszufinden, *was* die Studenten vermitteln wollten, sondern *wie* grammatikalisch fehlerfrei sie schrieben und *welche* Fehler sie vorwiegend machten. Die gesammelten Daten wurden dann jeweils in Form von Tabellen und Grafiken verdeutlicht.

3.5 Forschungsmedium

3.5.1 Raster zur Kategorisierung der Grammatikfehler

Die Grundlage für die Kategorisierung der Grammatikfehler in den Klausuren im Teil Schreiben der Abschlussprüfung des studienvorbereitenden DaF-Unterrichts an der Trakya Universität im Studienjahr 2008-2009 bildete das Fehlerraster von Kleppin (2005:144). Dieses Fehlerraster wurde der Studie entsprechend abgeändert und eine weitere Kategorie hinzugefügt bzw. einige Kategorien gestrichen. Während z.B. im Kleppiner Fehlerraster die Verwechslung der Hilfsverben „haben“ und „sein“ nicht aufgeführt ist, wurden sie für diese Studie unter einer eigenen Kategorie (*HV*) behandelt, da die Hilfsverben für türkische Studenten eine wichtige Fehlerquelle sind infolge der Tatsache, dass es im Türkischen keine Hilfsverben bei der Gründung der Vergangenheitsform gibt (vgl. Schwenk, 2009:17). Ein weiterer Grund für die Hinzufügung der Hilfsverben als eigene Fehlerkategorie war der Umstand, dass diese Hilfsverben sowohl im Unterricht als auch in den studienbegleitenden Materialien unter einer separaten Kategorie behandelt wurden und die Deutschlernenden somit an dieses Grammatikphänomen separat herangeführt wurden. Desgleichen wurden die Kategorien *A* (Ausdruck), *mF* (morphologischer Fehler), *R* (Rechtschreibung), *St* (Satzstellung), *Sb* (Satzbau), *W* (falsche Wortwahl) und *Z* (Zeichensetzung) ausgelassen, da die Studie sich nur mit Grammatikfehlern auf der *Wortebene* befasste.

Die Kategorien, die ins Fehlerraster aufgenommen wurden, bestehen aus den im Folgenden angeführten Elementen. Die Bezeichnungen und Definitionen für die vorhandenen Fehlerkategorien wurden dem Kleppiner Raster entnommen. Die Beispiele für die jeweilige Kategorie stammen aus den Klausuren der Studenten, die die Grundlage dieser Studie bilden.

Art (Artikel): Artikelfehler. In dieser Kategorie wurde darauf geachtet, ob die Studierenden den obligatorischen Artikel ausgelassen bzw. bei Nullartikel den Artikel trotzdem verwendet haben, z.B. *Ich wähle ein Haus mit dem Garten, um das zu machen* (anstatt: *Ich wähle ein Haus mit Garten, um das zu machen*)

Bez (Bezugsfehler): Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug, z.B. *Wir sind nicht mehrmals im Leben umgezogen, denn mein Vater möchten im Dorf leben* (anstatt: *Wir sind nicht mehrmals im Leben umgezogen, denn mein Vater möchte im Dorf leben*).

G (Genus): Verwendung des falschen Genus. Diese Kategorie befasste sich mit der richtigen Verwendung des Artikels im Maskulin, Feminin oder Neutrum im Nominativ. z.B. *Ich denke, dass der Wohngemeinschaft sehr schön ist* (anstatt: *Ich denke, dass die Wohngemeinschaft sehr schön ist*)

HV (Hilfsverben): Verwechslung der Hilfsverben „haben“ und „sein“, z.B. *Ich habe mehrmals im Leben umgezogen* (anstatt: *Ich bin mehrmals im Leben umgezogen*).

K (Kasus): Falscher Kasus. Diese Kategorie umfasst den Kasus im Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv bei sämtlichen flektierbaren Wortarten, z.B. *Ich kann mit meine liebe Freunden und Freundinnen in gleich Haus leben* (anstatt: *Ich kann mit meinen lieben Freunden und Freundinnen im gleichen Haus leben*).

Konj (Konjunktion): Verwendung der falschen Konjunktion, z.B. *Wenn wir umgezogen sind, haben wir 1500 TL ausgegeben* (anstatt: *Als wir umgezogen sind, haben wir 1500 TL ausgegeben*).

M (Modus): Falscher Modusgebrauch. In dieser Kategorie wurde auf den Modus im Indikativ, Konjunktiv bzw. Imperativ geachtet, z.B. *Als ob es notwendig ist* (anstatt: *Als ob es notwendig wäre*).

MV (Modalverb): Falsches Modalverb, z.B. *Ich muss tun, was ich möchte* (anstatt: *Ich kann tun, was ich möchte*).

Präp (Präposition): Verwendung der falschen Präposition, z.B. *Möbel sollen miteinander passen* (anstatt: *Möbel sollen zueinander passen*). *Danach bin ich in Tekirdağ umgezogen* (anstatt: *Danach bin ich nach Tekirdağ umgezogen*).

Pron (Pronomen): Falscher Pronomengebrauch, z.B. *Die Wohnung hat einen Garten. Es muss groß sein* (anstatt: *Die Wohnung hat einen Garten. Er muss groß sein*).

T (Tempus): Falscher Tempusgebrauch, z.B. *Zuerst sind wir von Havsa nach Uzunköprü umgezogen, weil meine Mutter und mein Vater sich scheiden lassen* (anstatt: *Zuerst sind wir von Havsa nach Uzunköprü umgezogen, weil meine Mutter und mein Vater sich scheiden ließen*).

TEIL 4

BEFUNDE UND AUSWERTUNG

4.1 Analyse und Bewertung der an der T.U. eingesetzten DaF-Lehrwerke hinsichtlich der Grammatikdarstellung und -vermittlung

4.1.1 Grammatikdarstellung und Übungen im DaF-Lehrwerk *Optimal A1-B1*

Im akademischen Studienjahr 2008-2009 wurde im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Hochschule für Fremdsprachen der Trakya Universität für die Niveaustufen A1 bis B1 das Lehrwerk *Optimal A1, A2 und B1* eingesetzt. *Optimal* ist eine Lehrwerkreihe für jugendliche Anfänger ohne Vorwissen. Nach den Angaben des Verlags orientiert sich das Lehrwerk an den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens der Niveaustufen A1 bis B1. Desgleichen wird auf der Webseite des Verlags aufgeführt, dass mit weiterführenden Übungen im Arbeitsbuch die Grammatikarbeit im Lehrbuch nach dem Prinzip Sammeln – Ordnen – Systematisieren erweitert und selbstentdeckendes Lernen ermöglicht wird. Die Lektionen des Lehrwerks sind aufgeteilt in die Rubriken Training, Wortschatz, Aussprache und Grammatik. Die Grammatikthemen werden im Lehrbuch kurz eingeführt und mit Beispielen verdeutlicht (siehe dazu Anhang 5). Die eigentlichen Übungen zu den jeweiligen Grammatikthemen können dann im Arbeitsbuch anhand verschiedener Übungen gelöst werden.

Im Lehrbuch werden die Grammatikregeln am Ende jeder Lektion durch Verwendung von Bildern und Tabellen visuell dargestellt. Um den Aufbau der grammatischen Strukturen deutlich zu machen, werden die Regeln durch verschiedene Farben akzentuiert. Eine weitere Art der Visualisierung bei der

Vermittlung der Regeln sind Satzklammern, die die Struktur des Satzes verdeutlichen sollen.

Zu jeder Lektion gibt es außerdem einen Regelkasten, in dem die jeweilige Grammatikstruktur noch einmal farbig dargestellt wird. Die Grammatik im Lehrbuch wird somit durch das Bewusstmachen grammatischer Strukturen vermittelt.

Die Auflistung der Übungen zu den einzelnen Grammatikphänomenen in der Lehrwerkreihe *Optimal* A1-B1 ergibt sich folgendermaßen:

Lektion	Grammatikthemen	Anzahl der Übungen im Arbeitsbuch	Grammatikdarstellung im Lehrbuch
1	▶ Text: "sie" und "er"	▶ 1 Lückentext	Im Lehrbuch werden die Grammatikregeln am Ende jeder Lektion visuell durch Verwendung von Bildern und Tabellen visuell dargestellt. Um den Aufbau der grammatischen Strukturen deutlich zu machen, werden die Regeln durch verschiedene Farben akzentuiert. Eine weitere Art der Visualisierung bei der Vermittlung der Regeln sind Satzklammern, die die Struktur des Satzes verdeutlichen sollen.
	▶ Personen ansprechen: "du" oder "Sie"	▶ 1 Ergänzungsübung	
	▶ Satz: Aussagesatz und W-Frage	▶ 2 Ergänzungsübungen ▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage ▶ 1 Wortspiel ▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Satz: Aufforderungssatz	▶ 1 Ergänzungsübung	
2	▶ Artikelwörter und Substantiv: bestimmter Artikel, Nom. & Akk.	▶ 1 Spiel mit Wörterverzeichnis ▶ 1 Frage/Antwortspiel Nom., Akk.	
	▶ Satz: Ja-/Nein-Frage, W-Frage	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Zuordnungsübung	
	▶ Verb und Subjekt: Konjugation Präsens	▶ 1 Lückentext ▶ 1 Puzzle mit Schreibübung	
3	▶ Unbestimmter/Bestimmter Artikel: Funktion	▶ 1 Ratespiel ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Lückentext ▶ 1 Korrekturübung	
	▶ Unbestimmter/Bestimmter Artikel: Plural	▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Markierungsübung ▶ 1 Lückentext	
4	▶ Satz: trennbare Verben und Satzklammer	▶ 1 Markierungsübung ▶ 2 Ergänzungsübungen ▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Artikelwörter und Substantiv: "ein-, & "kein-"	▶ 1 Frage/Antwortspiel	
	▶ Negation	▶ 1 Lückentext	
	▶ Satzbaupläne: Verb und Ergänzungen	▶ 2 Zuordnungsübungen ▶ 1 Markierungsübung	
5	▶ Modalverben: Bedeutung, Satzklammer, Konjugation Präsens	▶ 2 Ergänzungsübungen ▶ 1 Lückentext ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Satz: Position des Subjekts	▶ 1 Transformationsübung	
6	▶ Dativ nach Präpositionen	▶ 1 Lückentext	
	▶ Artikelwörter und Substantiv: Dativ	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Lückentext ▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Modalverben: "(nicht) dürfen", "(nicht) müssen"	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Lückentext	
	▶ Imperativ	▶ 1 Markierungsübung	
		▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	

Tabelle 2: Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal A1, Lektion 1-6

Lektion	Grammatikthemen	Anzahl der Übungen im Arbeitsbuch	Grammatikdarstellung im Lehrbuch
7	▶ Perfekt / Partizip II	▶ 1 Markierungsübung ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Transformationsübung	Zu jeder Lektion gibt es einen „Regelkasten“, in dem die jeweilige Grammatikstruktur noch einmal farbig dargestellt wird. Die Grammatik im Lehrbuch wird somit durch das Bewusstmachen der grammatischen Strukturen vermittelt.
	▶ Textreferenz: Personalpronomen	▶ 1 Multiple-Choice-Aufgabe ▶ 1 Lückentext	
	▶ Verb und Subjekt: Konjugation Präsens (2. Pers. Pl.)	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	
8	▶ Partizip II: Trennbare/nicht trennbare Verben	▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Lückentext	
	▶ Perfekt mit “haben” oder “sein”	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Frage-Spiel ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	
	▶ Präteritum von “haben” und “sein”	▶ 1 Lückentext ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	
	▶ Satz: Ja-/Nein-Frage mit “nicht” oder “kein-”	▶ 1 Ergänzungsübung	
9	▶ Textreferenz: Personalpronomen, Possessiv-Artikel	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 3 Lückentexte ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 1 Frage/Antwortspiel	
	▶ Satzbaupläne: Verb und Ergänzungen	▶ 1 Markierungsübung ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Ergänzungsübung	
10	▶ Präteritum Modalverben	▶ 1 Lückentext ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 1 Rollenspiel	
	▶ Verben mit Reflexivpronomen	▶ 1 Ergänzungsübung	
	▶ Wechselpräpositionen	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Zuordnungsübung	
	▶ Satz: Nebensatz mit “wenn”	▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	
11	▶ Adjektive: prädikativ/attributiv/Deklination nach bestimmtem/unbestimmtem Artikel	▶ 1 Markierungsübung ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Lückentext ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 1 Beschreibungsspiel	
	▶ Fragen mit “welch-”	▶ 1 Ergänzungsübung	

Tabelle 3: Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal A1, Lektion 7-11

Lektion	Grammatikthemen	Anzahl der Übungen im Arbeitsbuch	Grammatikdarstellung im Lehrbuch
1	▶ Pronomen "man"	▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	Im Lehrbuch werden die Grammatikregeln am Ende jeder Lektion visuell durch Verwendung von Bildern und Tabellen visuell dargestellt. Um den Aufbau der grammatischen Strukturen deutlich zu machen, werden die Regeln durch verschiedene Farben akzentuiert. Eine weitere Art der Visualisierung bei der Vermittlung der Regeln sind Satzklammern, die die Struktur des Satzes verdeutlichen sollen.
	▶ Hauptsatz + Hauptsatz: Konjunktionen "und", "aber", "denn"	▶ 1 Lückentext	
	▶ Redewiedergabe	▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage	
	▶ Wiederholung: Perfekt	▶ 1 Transformationsübung	
2	▶ Verb "werden"	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Spiel ▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage	
	▶ Satz: Nebensatz mit "dass"	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage	
	▶ Textreferenz: Demonstrativ-Artikel "dieser", "dieses", "diese"	▶ 1 Lückentext	
3	▶ Adjektive: Komparativ (prädikativ)	▶ 1 Lückentext ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 1 Rollenspiel	
	▶ Satz: etwas begründen mit "weil" oder "denn"	▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage	
	▶ Wiederholung: Substantiv Plural	▶ 1 Lückentext	
4	▶ Adjektive: Deklination nach unbestimmtem und bestimmtem Artikel	▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 4 Lückentexte ▶ 1 Rollenspiel	
5	▶ Wiederholung: Präpositionen	▶ 2 Lückentexte ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Markierungsübung ▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Präteritum: "kommen", "sagen", "geben" und Modalverben	▶ 1 Lückentext ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	
6	▶ "jed-", "beid-", "viel-" und "all-"	▶ 3 Lückentexte	
	▶ Reziproke Verben	▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	
	▶ Satz: Relativsatz mit Pronomen "der", "die", "das"	▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 2 Lückentexte ▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage	

Tabelle 4: Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal A2, Lektion 1-6

Lektion	Grammatikthemen	Anzahl der Übungen im Arbeitsbuch	Grammatikdarstellung im Lehrbuch
7	▶ Adjektive als Substantive	▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	Zu jeder Lektion gibt es einen „Regelkasten“, in dem die jeweilige Grammatikstruktur noch einmal farbig dargestellt wird. Die Grammatik im Lehrbuch wird somit durch Bewusstmachen der grammatischen Strukturen vermittelt.
	▶ Possessiv-Artikel: Dativ	▶ 2 Lückentexte ▶ 1 Würfelspiel ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	
	▶ Artikelwörter als Pronomen	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Frage/Antwortspiel	
8	▶ Verben mit Präpositionen	▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Lückentext ▶ 1 Frage/Antwortspiel	
	▶ Nebensätze mit „wenn“, „als“, „bis“, „seit“	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Lückentext ▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage	
	▶ Wiederholung: Hauptsatz + Nebensatz, Nebensätze mit Subjunktionen	▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Ergänzungsübung	
9	▶ Hauptsatz + Hauptsatz mit „deshalb“	▶ 2 Transformationsübungen	
	▶ Satz: Nebensatz mit „damit“	▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 1 Frage/Antwortspiel	
	▶ Verwendung von „es“	▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 1 Ergänzungsübung	
	▶ Modalverb „sollen“	▶ 1 Lückentext ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 1 Frage/Antwortspiel	
10	▶ Redewiedergabe: Possessiv-Artikel	▶ 1 Markierungsübung ▶ 2 Lückentexte ▶ 1 Frage/Antwortspiel ▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Indefinitpronomen: „jemand“, „niemand“, „etwas“, „nichts“, „alles“	▶ 2 Ergänzungsübungen	
	▶ Wiederholung: Redewiedergabe und Vermutungen	▶ 1 Fragespiel/Umfrage ▶ 1 Vermutungsspiel	
11	▶ Vorschläge machen, Bitten und Wünsche äußern: Konjunktiv II	▶ 3 Lückentexte ▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage ▶ 1 Sprechübung mit Vorlage	
	▶ Passiv verstehen	▶ 1 Markierungsübung ▶ 1 Transformationsübung	

Tabelle 5: Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal A2, Lektion 7-11

Lektion	Grammatikthemen	Anzahl der Übungen im Arbeitsbuch	Grammatikdarstellung im Lehrbuch
1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Konsequenzen: „deswegen“, „darum“ und „deshalb“ ▶ Satz: Indirekter Fragesatz 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 1 Rollenspiel mit Vorlage 	<p>Im Lehrbuch werden die Grammatikregeln am Ende jeder Lektion visuell durch Verwendung von Bildern und Tabellen visuell dargestellt.</p> <p>Um den Aufbau der grammatischen Strukturen deutlich zu machen, werden die Regeln durch verschiedene Farben akzentuiert.</p> <p>Eine weitere Art der Visualisierung bei der Vermittlung der Regeln sind Satzklammern, die die Struktur des Satzes verdeutlichen sollen.</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Artikelwörter und Substantiv: Genitiv ▶ Satz: Nebensatz mit „obwohl“ ▶ Adjektive: Superlativ 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 1 Lückentext ▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Transformationsübung ▶ 2 Lückentexte ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage 	
3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Satz: Verb + Verb im Infinitiv (ohne „zu“) ▶ Satz: „zu“ + Infinitiv ▶ Hauptsatz + Hauptsatz mit „trotzdem“ 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Markierungsübung ▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Würfelspiel ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 2 Transformationsübungen 	
4	<ul style="list-style-type: none"> ▶ W-Wort + Präposition ▶ Pronominaladverb „da@-“ + Präposition ▶ Verb: Präteritum 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2 Transformationsübungen ▶ 1 Markierungsübung ▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Frage/Antwortspiel ▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Lückentext ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage 	
5	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Satz: Relativsatz, Relativpronomen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 3 Lückentexte ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Markierungsübung ▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage 	
6	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Satz: Nebensatz mit „um ... zu“ + Infinitiv ▶ Präpositionen mit Genitiv ▶ Adjektive: Deklination (Genitiv) ▶ Ausdrücke mit zweiteiligen Präpositionen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 1 Markierungsübung ▶ 2 Transformationsübungen ▶ 1 Frage/Antwortspiel ▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 1 Frage/Antwortspiel ▶ 1 Lückentext 	

Tabelle 6: Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal B1, Lektion 1-6

Lektion	Grammatikthemen	Anzahl der Übungen im Arbeitsbuch	Grammatikdarstellung im Lehrbuch
7	▶ N-Deklination	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Lückentext	Zu jeder Lektion gibt es einen „Regelkasten“, in dem die jeweilige Grammatikstruktur noch einmal farbig dargestellt wird. Die Grammatik im Lehrbuch wird somit durch Bewusstmachen der grammatischen Strukturen vermittelt.
	▶ Zweiteilige Konjunkturen	▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage	
	▶ Verb: Futur I	▶ 1 Spiel: Kursplakat	
8	▶ Partizipien als Adjektive	▶ 1 Schreibübung mit Vorlage ▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Markierungsübung ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Satz: Nebensatz mit „während“	▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	
	▶ Wortstellung: Pronomen im Mittelfeld	▶ 1 Transformationsübung	
9	▶ Adjektive mit Präpositionen	▶ 1 Lückentext ▶ 1 Wortspiel	
	▶ Verben mit Reflexivpronomen (Dativ)	▶ 1 Lückentext ▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage	
	▶ Verb: „lassen“ + Infinitiv	▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage ▶ 1 Ergänzungsübung	
10	▶ Verben: „nicht brauchen“ + „zu“ + Infinitiv	▶ 2 Ergänzungsübungen	
	▶ Verb: Konjunktiv II	▶ 1 Lückentext ▶ 1 Wortspiel	
	▶ Satz: Nebensatz mit „so dass“	▶ 2 Transformationsübungen	
11	▶ Komparativ: Vergleiche mit „je ... desto“	▶ 2 Lückentexte ▶ 2 Transformationsübungen	
	▶ Textreferenz: Pronomen und Artikelwörter	▶ 1 Lückentext	
	▶ Temporale Nebensätze: „bis“ und bevor	▶ 1 Ergänzungsübung ▶ 1 Lückentext	
11	▶ „der-“, „das-“, „dieselbe“	▶ 1 Ergänzungsübung	
	▶ Textreferenz: Lokal- und Temporalangaben	▶ 1 Schreibübung mit Vorlage	
	▶ Verb: Plusquamperfekt	▶ 1 Lückentext	
11	▶ Satz: Nebensätze mit „nachdem“	▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Transformationsübung ▶ 2 Schreibübungen mit Vorlage	

Tabelle 7: Grammatikthemen & Übungen im Arbeitsbuch Optimal B1, Lektion 7-11

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	Insg	%
Ergänzungsübungen	4	1	0	2	2	2	2	2	2	2	2	21	25
Lückentexte	1	1	2	1	1	3	1	2	3	1	1	17	20
Markierungsübungen	0	0	4	2	0	1	1	0	1	0	1	10	12
Schreibübungen	2	1	0	0	0	0	1	2	1	2	1	10	12
Spiele	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	7	8
Transformationsübungen	1	0	0	1	2	2	2	0	0	0	0	8	10
Zuordnungsübungen	0	1	2	2	1	0	1	1	1	1	1	11	13
Übungen insgesamt	9	5	9	9	6	8	8	8	9	7	6	84	100

Tabelle 8: Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen im Arbeitsbuch *Optimal A1*

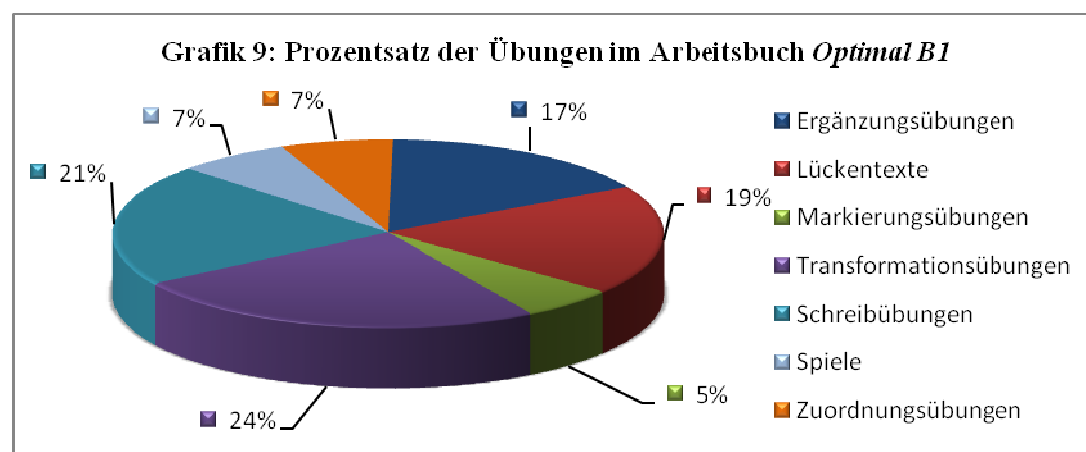
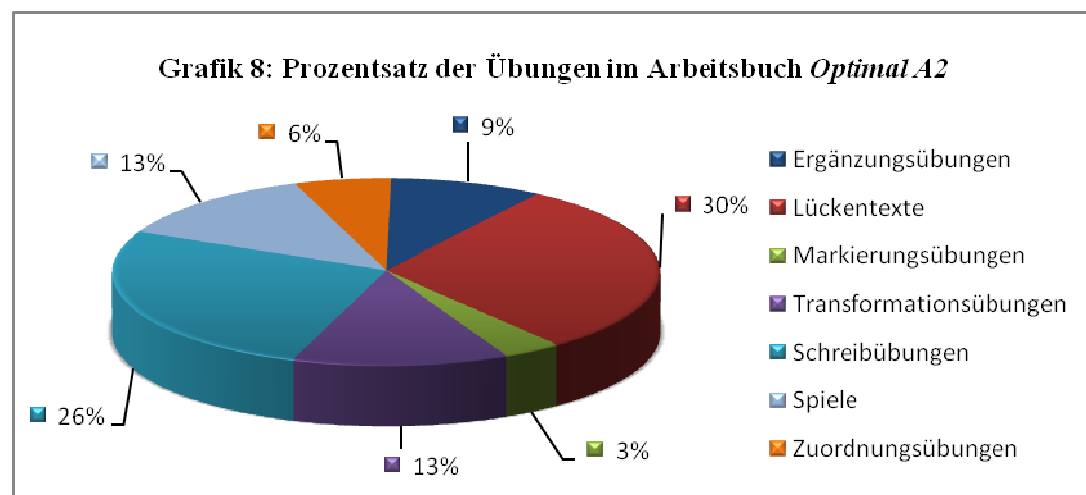
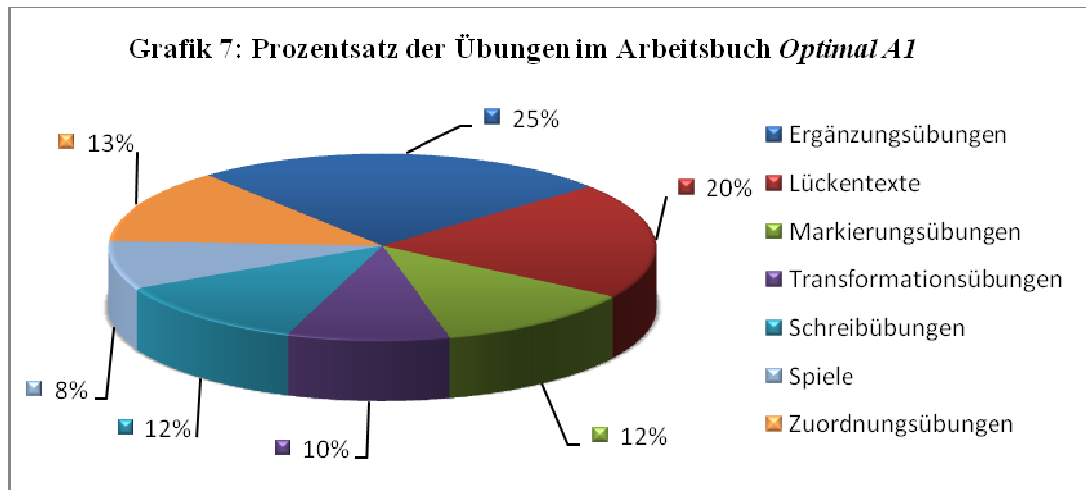
	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	Insg	%
Ergänzungsübungen	0	2	0	0	0	0	1	2	1	2	0	8	9
Lückentexte	1	1	2	4	3	5	2	2	1	2	3	26	30
Markierungsübungen	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3	3
Schreibübungen	3	4	2	1	1	3	2	2	3	0	2	23	26
Spiele	0	1	1	1	0	0	2	1	2	3	0	11	13
Transformationsübungen	1	0	0	1	1	1	1	1	3	1	1	11	13
Zuordnungsübungen	0	0	1	0	1	1	0	2	0	0	0	5	6
Übungen insgesamt	5	8	6	7	7	10	8	10	10	9	7	87	100

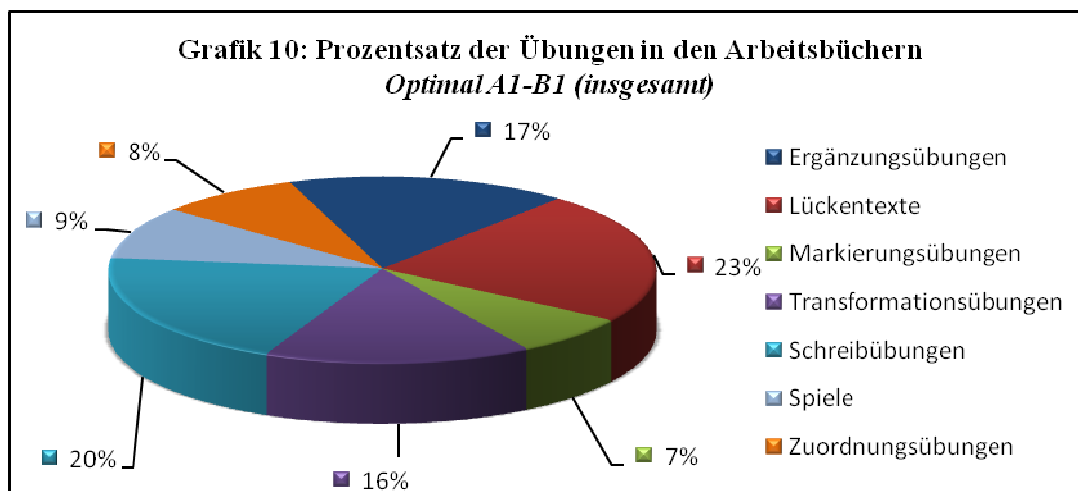
Tabelle 9: Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen im Arbeitsbuch *Optimal A2*

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	Insg	%
Ergänzungsübungen	1	0	2	2	1	2	1	1	3	0	2	15	17
Lückentexte	0	3		1	3	1	1	1	1	4	2	17	19
Markierungsübungen	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	5	5
Schreibübungen	1	1	1	1	2	1	3	2	4	0	3	19	21
Spiele	1	0	0	1	0	2	0	1	0	1	0	6	7
Transformationsübungen	2	2	3	3	1	3	1	2	0	4	1	22	24
Zuordnungsübungen	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	6	7
Übungen insgesamt	6	7	7	9	9	10	6	9	9	9	9	90	100

Tabelle 10: Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen im Arbeitsbuch *Optimal B1*

Zur besseren Übersicht folgt eine graphische Darstellung der Prozentsätze der Übungen in den Arbeitsbüchern des DaF-Lehrwerks *Optimal A1-B1*.





Aus den oben aufgeführten Grafiken ist zu erkennen, dass insgesamt gesehen die höchste Anzahl an Grammatikübungen in den Arbeitsbüchern des DaF-Lehrwerks *Optimal A1-B1* mit 23% aus Lückentexten bestehen, gefolgt von Schreibübungen mit 20%, Ergänzungsübungen mit 17% und Transformationsübungen mit 16%. Weit niedrigere Anteile haben Spiele mit 9%, Zuordnungsübungen mit 8% und Markierungsübungen mit 7%.

Ein Vergleich zwischen den einzelnen Niveaustufen zeigt, dass *Lückentexte*, die insgesamt den höchsten Anteil an den Übungen ausmachen (23%), auf der Niveaustufe A1 mit 20% einen verhältnismäßig niedrigeren Rang im Vergleich zu Ergänzungsübungen (25%) einnehmen. Dieser Anteil erhöht sich jedoch auf der Niveaustufe A2 auf 30%, um dann auf der Niveaustufe B1 mit 19% wiederum auf den dritten Platz nach Ergänzungs- und Schreibübungen mit 24% bzw. 21% abzufallen.

Schreibübungen, die insgesamt den zweithöchsten Anteil von 20% ausmachen, sind auf der Niveaustufe A1 mit 12% verhältnismäßig niedriger vertreten als auf der Niveaustufe A2 mit 26% bzw. auf der Niveaustufe B1 mit 21%, die auf beiden Niveaustufen dem zweithöchsten Anteil an den Übungen entspricht.

Ergänzungsübungen, die auf der Niveaustufe A1 mit 25% den höchsten Anteil an den Übungen haben, fallen auf der Niveaustufe A2 bis auf 9% herab, während auf der Niveaustufe B1 wiederum ein Anstieg bis auf 17% zu erkennen ist.

Transformationsübungen, die mit einem Anteil von 16% an den Übungen insgesamt auf dem vierten Platz nach Lückentexten, Schreib- und Ergänzungsübungen kommen, haben auf der Niveaustufe A1 noch einen geringen Anteil von 10%, der sich auf der Niveaustufe A2 auf 13% erhöht. Auf der Niveaustufe B1 hingegen haben Transformationsübungen mit einem Anstieg auf 24% den höchsten Anteil an den Übungen auf dieser Niveaustufe.

Spiele, Zuordnungs- und Markierungsübungen zeigen mit einem Anteil von jeweils 9%, 8% und 7% an den Übungen insgesamt einen eher niedrigen Stellenwert. Niveaustufenmäßig gesehen steigt die Anzahl von Spielen von 8% auf der Niveaustufe A1 auf 13% auf der Niveaustufe A2 an und fällt dann auf der Niveaustufe B1 wieder auf 7% ab. Bei den Zuordnungsübungen ist ein konsequenter Abfall zu erkennen. Während die Anzahl der Zuordnungsübungen auf der Niveaustufe A1 mit 13% vertreten ist, fällt sie auf den Niveaustufen A2 und B1 auf jeweils 6% bzw. 7% ab. Die Markierungsübungen, die mit 7% der gesamten Übungen den niedrigsten Teil ausmachen, haben zwar auf der Niveaustufe A1 mit 12% einen verhältnismäßig hohen Anteil, fallen aber auf den Niveaustufen A2 und B1 rapide ab auf jeweils 3% bzw. 5%.

4.1.2 Grammatikdarstellung und Übungen im DaF-Lehrwerk *em neu Hauptkurs* (Niveaustufe B2)

Im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Hochschule für Fremdsprachen der Trakya Universität wurde im Studienjahr 2008-2009 das DaF-Lehrwerk *em neu Hauptkurs* (Niveaustufe B2) als weiterführendes Lehrwerk eingesetzt. Auch dieses Lehrwerk orientiert sich an den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und ist dementsprechend konzipiert.

Es ist modular aufgebaut und soll in 10 Lektionen zur Niveaustufe B2 führen. Jede Lektion beginnt mit einer Einstiegsseite mit einer kurzen Einführung in das jeweilige Thema, der dann eine Aufteilung in verschiedene Fähigkeiten folgt: Sprechen, Lesen, Hören, Schreiben, Wortschatz und Grammatik. Jede Lektion hat einen Grammatikteil, der sich mit unterschiedlichen Grammatikphänomenen befasst. Im Grammatikteil des Lehrbuchs wird auf zwei Seiten das jeweilige Grammatikphänomen mit seinen Regeln und Erklärungen gezeigt und zu jedem Grammatikteil gibt es außerdem Übungen im Arbeitsbuch. Anders als in der DaF-Lehrwerkreihe *Optimal A1-B1*, in der die Grammatikübungen im Arbeitsbuch strikt von den weiteren Fertigkeiten getrennt sind, sind in *em neu Hauptkurs (B2)* die Grammatikübungen teils in andere Fähigkeiten mit eingebettet. So gibt es im Arbeitsbuch nicht nur reine Grammatikübungen, sondern auch solche, die mit den Rubriken Lesen, Hören und Wortschatz kombiniert wurden. In die folgende Darstellung wurden die Grammatikübungen in den kombinierten Rubriken mit einbezogen.

Im Studienjahr 2008-2009 wurden aus dem Lehrwerk *em neu* auf der Niveaustufe B2 vier Lektionen ausgewählt. Diese bestanden aus Lektion 2 (Sprache), Lektion 4 (Konsum), Lektion 5 (Zukunft) und Lektion 7 (Liebe). Der modulare Aufbau des Lehrwerks ließen eine derartige Auswahl zu, die von der Lehrkörpern bestimmt wurde. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Themen der jeweiligen Lektionen das Interesse der Lernenden ansprach, so dass sie sich mit dem Thema identifizieren konnten und eigene Erfahrungen mit einbringen konnten.

Im Folgenden erfolgt eine Darstellung der im DaF-Lehrwerk *em neu* auf der Niveaustufe B2 angesprochenen Grammatikthemen und der im Arbeitsbuch dazugehörigen Übungen der Lektionen 2, 4, 5 und 7, die im Studienjahr 2008-2009 im studienvorbereitenden Deutschunterricht behandelt wurden:

Lektion	Grammatikthemen	Anzahl der Übungen im Arbeitsbuch	Grammatikdarstellung im Lehrbuch
2	▶ Verbarren	▶ 1 Zuordnungsübung	<p>Im Lehrbuch wird die Grammatik am Ende jeder Lektion unter einer separaten Überschrift in Form von Tabellen mit den dazugehörigen Regeln dargestellt.</p> <p>Die Grammatikstrukturen werden zuerst in Tabellen dargestellt, denen die schriftliche Erklärung der Regeln folgt.</p> <p>Die Regeln werden durch Farbakzente voneinander geschieden und durch farbliche Betonungen wird die Aufmerksamkeit der Leser auf bestimmte Formen und Regeln gelenkt.</p>
	▶ Sprachen lernen	▶ 1 Lückentext	
	▶ Verben mit Präpositionen	▶ 1 Lückentext	
	▶ Wortbildung: Nicht trennbare Vorsilbe <i>be-</i>	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Wortbildung: Nicht trennbare Vorsilbe <i>ver-</i>	▶ 1 Zuordnungsübung	
	▶ Wortbildung: Nicht trennbare Vorsilbe <i>ver-</i> + Adjektiv	▶ 1 Transformationsübung ▶ 1 Zuordnungsübung	
	▶ Wortbildung: Nicht trennbare Vorsilbe <i>ent-</i>	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Wortbildung: Nicht trennbare Vorsilbe <i>er-</i> und <i>zer-</i>	▶ 1 Ergänzungsübung	
	▶ Text: Canettis Erinnerungen	▶ 1 Lückentext	
	▶ Text: Frau Canettis Methode	▶ 1 Lückentext	
	▶ Lesen/Grammatik: Verbarren/Verbformen	▶ 1 Zuordnungsübung	
	▶ Lesen/Grammatik: Das Verb in der deutschen Sprache	▶ 1 Zuordnungsübung	
	▶ Wortschatz/Grammatik: Bedeutungswandel durch Vorsilben	▶ 1 Ergänzungsübung	
4	▶ Präteritum	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Text: Das Erfolgsrezept von Aldi	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Negation	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Infinitiv, Präteritum, Perfekt	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Grammatik/Wortschatz: Wortbildung Adjektive	▶ 1 Zuordnungsübung ▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Hören/Grammatik: Hörtext: Falsch zitiert!	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Wortschatz/Grammatik: Eine Sage	▶ 1 Lückentext	

Tabelle 11: Grammatikthemen & Übungen, Arbeitsbuch *em neu Hauptkurs* (B2), Lektion 2 und 4

Lektion	Grammatikthemen	Anzahl der Übungen im Arbeitsbuch	Grammatikdarstellung im Lehrbuch
5	▶ Formen des Konjunktivs II	▶ 1 Transformationsübung	<p>Im Lehrbuch wird die Grammatik am Ende jeder Lektion unter einer separaten Überschrift in Form von Tabellen mit den dazugehörigen Regeln dargestellt.</p> <p>Die Grammatikstrukturen werden zuerst in Tabellen dargestellt, denen die schriftliche Erklärung der Regeln folgt.</p> <p>Die Regeln werden durch Farbakzente voneinander geschieden und durch farbliche Betonungen wird die Aufmerksamkeit der Leser auf bestimmte Formen und Regeln gelenkt.</p>
	▶ Regeln zum Konjunktiv II	▶ 1 Ergänzungsübung	
	▶ Irreale Bedingungen	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Was wäre, wenn...?	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Regeln zu <i>das, dies, es</i> und <i>da(r)</i> + Präposition	▶ 1 Ergänzungsübung	
	▶ Erklärungen	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Irrealer Vergleich	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Es sieht so aus, als (ob/wenn)	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Stellen Sie sich vor ...	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Konjunktiv II mit Modalverben und im Passiv	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Irreale Wünsche	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Lesen/Grammatik: Artikelwörter, Pronomen und Präpositionalpronomen	▶ 1 Zuordnungsübung	
	▶ Lesen/Grammatik: Vom Satz zum Text	▶ 1 Transformationsübung	
7	▶ Singular und Plural	▶ 1 Ergänzungsübung	
	▶ Pluraltypen	▶ 1 Zuordnungsübung	
	▶ Wortbildung	▶ 1 Zuordnungsübung	
	▶ Wortbildung: Derivation	▶ 1 Transformationsübung	
	▶ Artikel: Numerus und Genus	▶ 1 Lückentext	
	▶ Nomen mit Präpositionen	▶ 1 Lückentext	
	▶ Lesen/Grammatik: Das Nomen in der deutschen Sprache	▶ 1 Zuordnungsübung	
	▶ Lesen/Grammatik: Lückentext: Nomen	▶ 1 Lückentext	
	▶ Grammatik/Wortschatz: Fugenelement: ja oder nein?	▶ 1 Zuordnungsübung	
	▶ Wortschatz/Grammatik: Nomen, Verb, Partizip	▶ 1 Ergänzungsübung	
	▶ Wortschatz/Grammatik: Nominalisierungen	▶ 1 Transformationsübung	
▶ Wortschatz/Grammatik: Vermutungen	▶ 1 Lückentext		

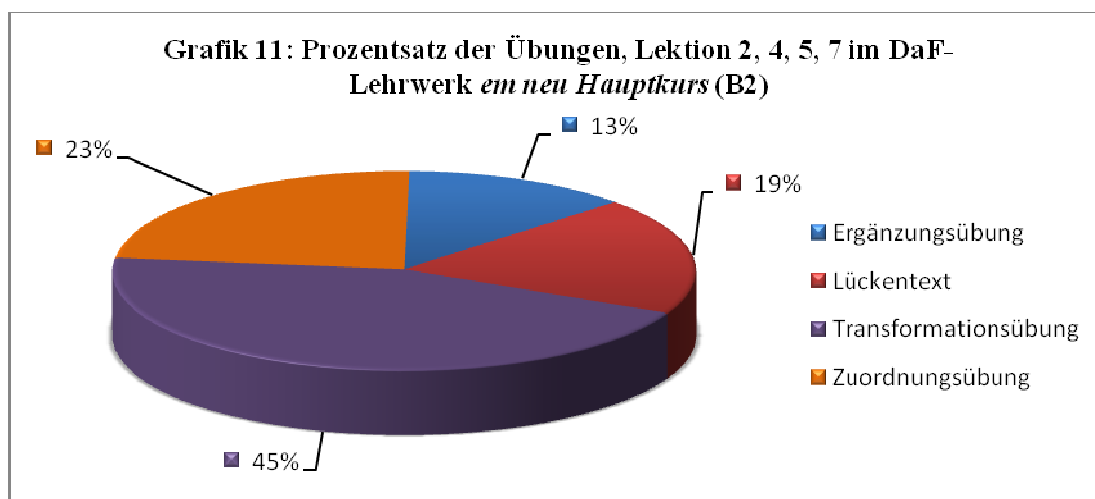
Tabelle 12: Grammatikthemen & Übungen, Arbeitsbuch *em neu Hauptkurs* (B2), Lektion 5 und 7

Die Übungen der behandelten Lektionen 2, 4, 5 und 7 des DaF-Lehrwerks *em neu Hauptkurs (B2)* verteilen sich wie folgt:

	Insgesamt	%
Ergänzungsübungen	6	13
Lückentexte	9	19
Transformationsübungen	21	45
Zuordnungsübungen	11	23
Übungen insgesamt	47	100

Tabelle 13: Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen in Lektion 2, 4, 5, 7 in *em neu Hauptkurs (B2)*

Daraus ergibt sich folgende prozentuale Darstellung:



Wie aus der Grafik zu ersehen ist, besteht die Mehrzahl der Grammatikübungen der behandelten vier Lektionen des Lehrwerks *em neu Hauptkurs* (Niveaustufe B2) zu 45% (21 Übungen) aus Transformationsübungen. Dem folgen mit 23% (11 Übungen) Zuordnungsübungen, mit 19% (9 Übungen) Lückentexte und mit 13% (6 Übungen) Ergänzungsübungen. Aufgrund der geringen Anzahl der Übungen (insgesamt 47) wurde keine Einteilung in die jeweiligen Lektionen vorgenommen, sondern die Übungen insgesamt dargestellt.

Es kann weiterhin erkannt werden, dass im Gegensatz zu den Übungen im Lehrwerk *Optimal A1-B1* in den im Unterricht behandelten Lektionen aus dem

Lehrwerk *em neu Hauptkurs B2* keine Markierungs- und Schreibübungen und auch keine Spiele zu erkennen waren.

4.2 Analyse und Bewertung der an der T.U. eingesetzten unterrichtsbegleitenden Grammatiken hinsichtlich der Grammatikvermittlung

Das Wort „Grammatik/Grammatiken“ wird in diesem Teil der Studie sowohl als das Regelsystem der Sprache als auch im Sinne eines Grammatikbuchs zur Beschreibung und Festigung dieses Regelsystems verwendet. Im studienvorbereitenden DaF-Unterricht an der T.U. wurden im Studienjahr 2008-2009 zusätzlich zum Lehrwerk zwei weitere Grammatiken eingesetzt: *Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache*, Reimann (2000) (Grammatik 1) und *Übungen zur deutschen Grammatik: Almanca Dil Bilgisi Alıştırmaları*, Zengin (2006) (Grammatik 2).

Im Gegensatz zum Lehrwerk, das einer zyklischen Progression den jeweiligen Themen entsprechend folgt, sind in den Grammatiken die Themen aufgeteilt in die verschiedenen Wort- bzw. Satzarten, die wiederum in Unterkategorien aufgeteilt sind. Deswegen müssen die zusätzlichen Übungen im Grammatikunterricht der Lehrwerkprogression entsprechend angepasst werden.

4.2.1 Grammatikdarstellung und Übungen in der Grammatik: *Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache*

In der *Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache* (Grammatik 1) werden die jeweiligen Grammatikthemen unter 4 Hauptkategorien zusammengefasst: Verb, Nomen, Partikeln und Satz. Diese sind wiederum eingeteilt in verschiedene Unterkategorien (siehe dazu Anhang 6) (vgl. Maden, 2009).

Am Anfang zu jedem neuen Thema erfolgt eine Erklärung des jeweils angesprochenen Grammatikphänomens. Danach werden Übungen angeboten, die der

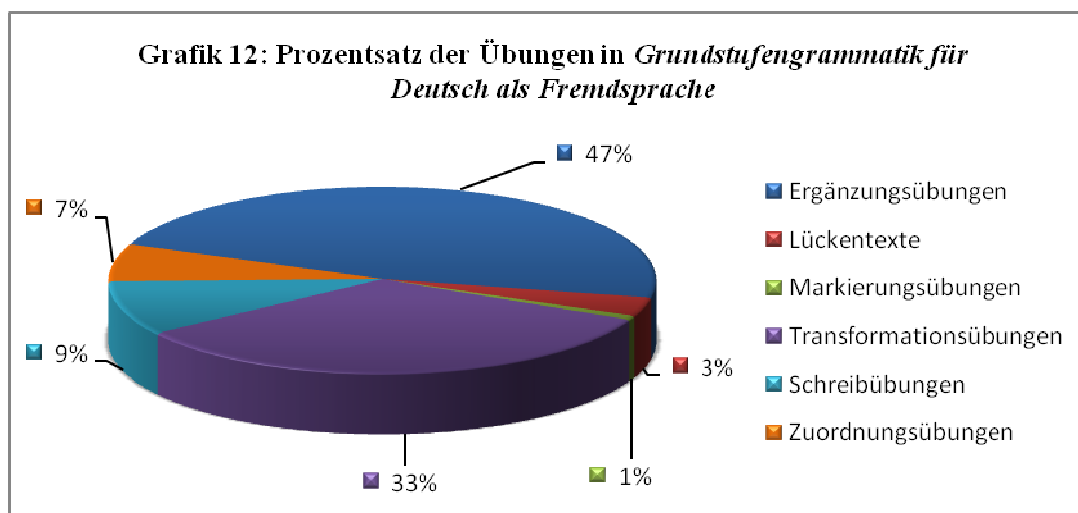
Lernende selbst lösen soll. Diese Übungen sind wiederum eingeteilt in zwei Schwierigkeitsgrade, die durch hellere bzw. dunklere Farben der Übungsnummern gekennzeichnet sind.

Die Übungen dieser Grammatik verteilen sich wie folgt:

	Verb	Nomen	Partikeln	Satz	Insgesamt	%
Ergänzungsübungen	51	45	25	9	130	47
Lückentexte	2	4	1	2	9	3
Markierungsübungen	1	0	1	0	2	1
Schreibübungen	4	10	5	7	26	9
Transformationsübungen	36	14	2	39	91	33
Zuordnungsübungen	6	9	0	3	18	7
Übungen insgesamt	100	82	34	60	276	100

Tabelle 14: Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen in *Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache*

Die prozentuale Verteilung der Übungen ist aus der folgenden Grafik ersichtlich:



In der Grammatik 1 haben Ergänzungsübungen mit 47% und Transformationsübungen mit 33% den mit Abstand höchsten Anteil an den Übungen insgesamt. Diesen folgen Schreibübungen mit 9%, Zuordnungsübungen mit 7%, Lückentexte mit 3% und Markierungsübungen mit 1%, die verhältnismäßig kleine Anteile an den Übungen ausmachen. Das Defizit an Lückentexten weist darauf hin, dass die Übungen keinen kontextuellen Zusammenhang bilden. Dadurch ergibt sich

bei der Übungsverteilung eine eher mechanische Art von Übungen, bei denen die Lernenden Sätze ergänzen oder Sätze ohne einen kohärenten Kontext bilden. Auch werden den Lernenden nur wenig Möglichkeiten geboten, das Gelernte in die geschriebene Sprache frei umzusetzen bzw. das Geschriebene ist kontrollabhängig und bedingt die Kontrolle einer Lehr- oder dritten Person.

4.2.2 Grammatikdarstellung und Übungen in der Grammatik: *Übungen zur deutschen Grammatik: Almanca Dilbilgisi Alıřtırmaları*

In *Übungen zur deutschen Grammatik: Almanca Dil Bilgisi Alıřtırmaları* (Grammatik 2) werden die jeweiligen Grammatikthemen direkt im Inhaltsverzeichnis angezeigt. Sie besteht aus insgesamt 40 verschiedenen Grammatikthemen (siehe dazu Anhang 5), die mit 184 durchnummerierten Übungen gefestigt werden sollen.

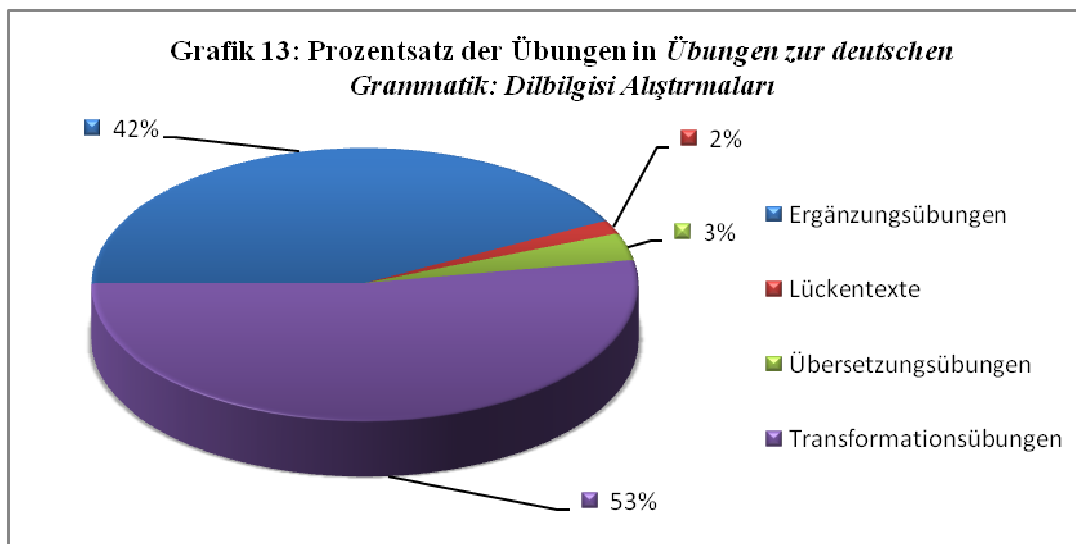
Der Lösungsschlüssel am Ende der Übungen bietet den Lernenden ein sofortiges Feedback und die Möglichkeit sich selbst zu kontrollieren und sich ihrer Fehler bewusst zu werden. Außerdem werden die Grammatikthemen sowohl mit deutschen als auch mit türkischen Termini gegeben. Am Anfang zu jedem Thema erfolgt erst eine kurze Darstellung und Erklärung des jeweiligen Grammatikphänomens mit Beispielsätzen.

Die Übungen dieser Grammatik verteilen sich wie folgt:

	Insgesamt	%
Ergänzungsübungen	78	42
Lückentexte	3	2
Transformationsübungen	97	53
Übersetzungsübungen	6	3
Übungen insgesamt	184	100

Tabelle 15: Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen in *Übungen zur deutschen Grammatik: Almanca Dilbilgisi Alıřtırmaları*

Prozentual dargestellt ergibt sich daraus folgende Grafik:



Auch in der Grammatik 2 sind Transformations- und Ergänzungsübungen mit 53% bzw. 42% mit der höchsten Anzahl vertreten. Dem folgen Übersetzungsübungen mit 3% und Lückentexte mit 2%.

Im Gegensatz zur Grammatik 1 und den Grammatikübungen in der DaF-Lehrwerkreihe *Optimal A1-B1* finden sich in dieser Grammatik auch Übersetzungsübungen (3%) aus dem Türkischen ins Deutsche und umgekehrt. Schreibübungen fehlen in dieser Grammatik gänzlich.

Beide Grammatiken (1 + 2) zeigen vorwiegend mechanische Übungen auf, bei denen der Lernende nur die jeweiligen Lücken ausfllen muss ohne sich Gedanken um den Kontext machen zu müssen. Diese Übungen zielen darauf ab, die Lernenden mit den grammatischen Strukturen bekannt zu machen ohne dass der Lernende den Text auch verstehen muss. Außerdem sind beide Grammatiken hinsichtlich der freien Produktion von Texten nicht ausreichend, was dazu führt, dass die Lernenden nur strukturell an die Texte bzw. an die voneinander unabhängigen Sätze herangehen.

4.3 Analyse und Bewertung der Grammatikübungen in den an der T.U. eingesetzten digitalen Zusatzmaterialien zum Lehrwerk *Optimal A2-B1*

Im akademischen Jahr 2008-2009 erstellte eine Gruppe von 7 Magisterstudenten¹ im Rahmen eines Projekts digitale Zusatzmaterialien parallel zu der im studienvorbereitenden Deutschunterricht eingesetzten Lehrwerkreihe *Optimal A2-B1*.

Auf der Niveaustufe A2 wurden nur Zusatzmaterialien zur Grammatik erstellt. Auf der Niveaustufe B1 wurden die Materialien in 7 unterschiedliche Teilbereiche aufgeteilt: Lesen Literatur, Lesen Sachtexte, Landeskunde, Grammatik, Wortschatz, Schreiben, Tests. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Themen der Progression und den Themen des Lehrwerks folgten. Ein weiterer Aspekt bei der Erstellung der Zusatzmaterialien war, dass den Studenten die Möglichkeit gegeben werden sollte, sich mit den Themen zu identifizieren. Sie sollten sowohl etwas über das Zielland Deutschland lernen als auch ihr eigenes Land vorstellen und Vergleiche ziehen können. In allen Teilbereichen wurde der Vergleichsaspekt mit einbezogen. Regionale Elemente wurden mit universellen Elementen vermischt, die den Studenten schon aus ihrer Muttersprache bekannt waren.

Die digitalen Grammatikzusatzmaterialien beginnen mit der Niveaustufe A2 und enden mit der Niveaustufe B1. Sie wurden parallel zu den Lektionen im DaF-Lehrwerk *Optimal A2* und *Optimal B1* erstellt. Die Zielsetzung dabei war das im Unterricht Erlernte weiter zu festigen und den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, sich auch außerhalb des Unterrichts mit der Grammatik vertraut zu machen. Visuelle Elemente wurden eingesetzt, um die Motivation zum Lernen zu erhöhen und das Erlernen und Festigen der Grammatikregeln zu erweitern. Desweiteren wurden die Englischkenntnisse der Studenten in verschiedenen grammatischen Teilbereichen durch Zuordnungsaufgaben mit einbezogen.

¹ Azize Diyar, Fatma Cengizman, Gözde Özkök, Nilüfer Epçeli, Serpil Öztaş, Şafak Öner, Zahide Torun

Die Progression der digitalen Grammatikzusatzmaterialien richtet sich nach den Grammatikthemen im Lehrwerk *Optimal A1-B1*, die in Teil 3.6 „Grammatikdarstellung im DaF-Lehrwerk *Optimal A1-B1*“ bereits ausführlich dargestellt wurden. Die Übungen wurden parallel zu diesen Themen erstellt.

Die Grammatikübungen der digitalen Zusatzmaterialien bestehen aus folgenden Übungen:

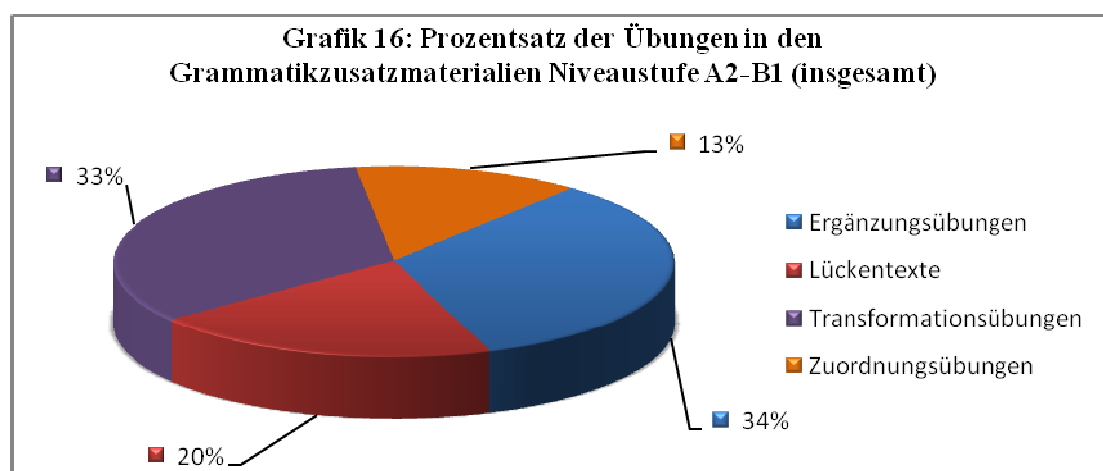
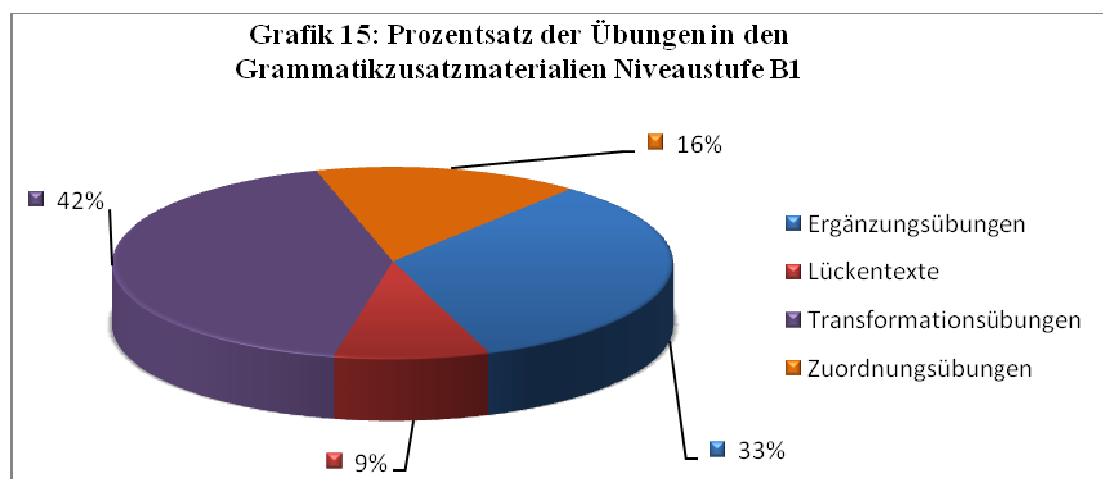
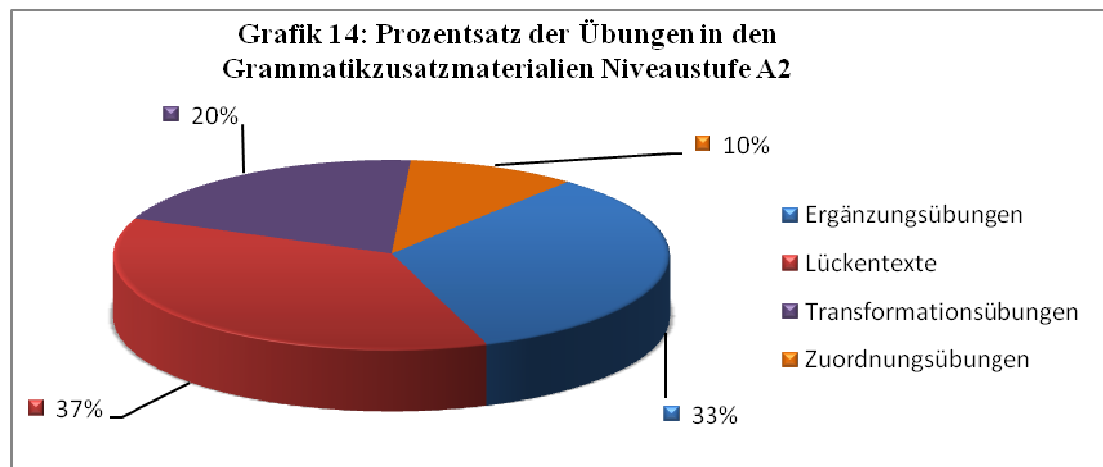
	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	Insg	%
Ergänzungsübungen	1	1	1	1	0	0	1	2	0	3	0	10	33
Lückentexte	1	0	1	4	2	2	1	0	0	0	0	11	37
Transformationsübungen	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0	1	6	20
Zuordnungsübungen	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	3	10
Übungen insgesamt	3	3	2	5	2	2	2	3	3	3	2	30	100

Tabelle 16: Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen in den digitalen Grammatikzusatzmaterialien Niveaustufe A2

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	Insg	%
Ergänzungsübungen	0	1	0	1	1	1	2	5	1	1	2	15	33
Lückentexte	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4	9
Transformationsübungen	4	3	2	1	2	1	2	0	2	1	1	19	42
Zuordnungsübungen	0	1	2	0	1	1	0	0	1	1	0	7	16
Übungen insgesamt	4	7	4	3	4	4	4	5	4	3	3	45	100

Tabelle 17: Übungsverteilung und Gesamtzahl der Übungen in den digitalen Grammatikzusatzmaterialien Niveaustufe B1

Graphisch ergibt sich folgende prozentuale Aufteilung:



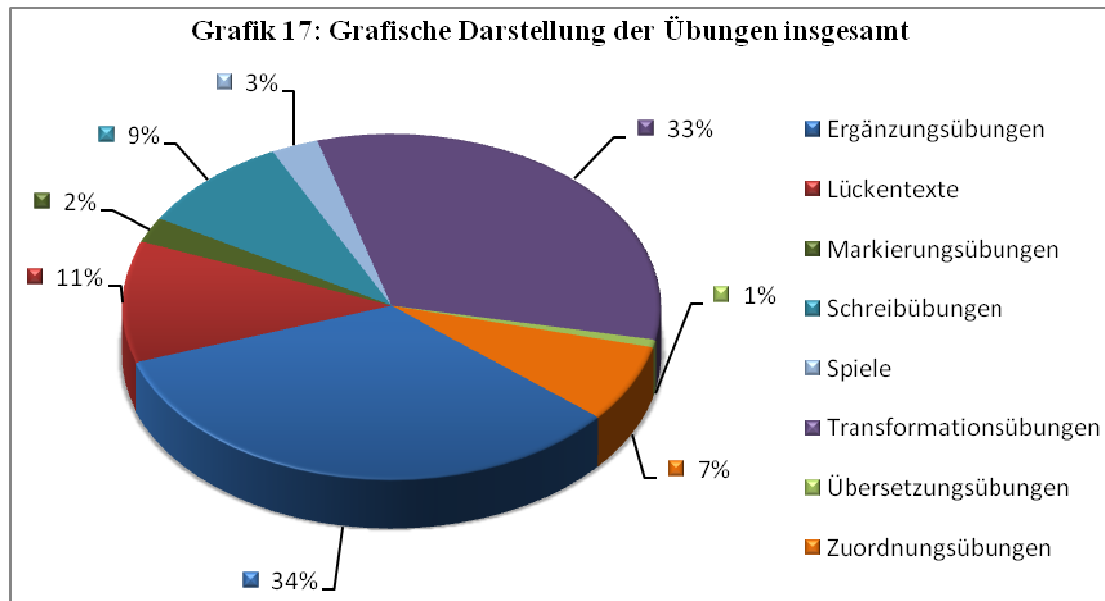
In den digitalen Grammatikzusatzmaterialien sind Ergänzungsübungen mit insgesamt 34% vertreten, die in beiden Niveaustufen mit je 33% den gleichen Anteil an den Übungen ausmachen. Die Lückentexte hingegen belaufen sich zwar insgesamt gesehen auf 20%, die aber in den einzelnen Niveaustufen mit 37% auf der Niveaustufe A2 und 9% auf der Niveaustufe B1 voneinander unterschiedliche Anteile aufzeigen. Bei den Transformationsübungen mit einem Anteil von insgesamt 33% ist in den einzelnen Niveaustufen ein Anstieg um mehr als das Zweifache von 20% auf der Niveaustufe A2 auf 42% auf der Niveaustufe B1 zu erkennen. Zuordnungsübungen, die sich auf insgesamt 16% belaufen, zeigen je nach Niveaustufe einen leichten Anstieg von 10% in der Niveaustufe A2 auf 16% in der Niveaustufe B1.

4.4 Tabellarische und graphische Darstellung der Übungen in den an der T.U. eingesetzten DaF-Lehrwerken, Grammatiken und digitalen Zusatzmaterialien

	Lehrwerke	Grammatiken	Zusatzmaterialien	Insgesamt	%
Ergänzungsübungen	50	208	25	283	34
Lückentexte	69	12	15	96	11
Markierungsübungen	18	2	0	20	2
Schreibübungen	52	26	0	78	9
Spiele	24	0	0	24	3
Transformationsübungen	62	188	25	275	33
Übersetzungsübungen	0	6	0	6	1
Zuordnungsübungen	33	18	10	61	7
Insgesamt	308	460	75	843	100

Tabelle 18: Tabellarische Darstellung der Grammatikübungen in den Lehrwerken, Grammatiken und digitalen Zusatzmaterialien

Im Folgenden wird die Übersicht über die Übungen in den an der T.U. eingesetzten Lehrwerken, Grammatiken und Grammatikzusatzmaterialien anhand einer Grafik verdeutlicht:



Die Übersicht der Übungen insgesamt in den an der T.U. eingesetzten Lehrwerken, Grammatiken und den Grammatikzusatzmaterialien zeigt, dass auch hier Ergänzungsbungen mit 34% und Transformationsübungen mit 33% mit hohem Abstand den höchsten Anteil an den Übungen ausmachen. Dem folgen mit 11% Lückentexte, mit 9% Schreibübungen und mit 7% Zuordnungsaufgaben. Insgesamt gesehen haben Spiele mit 3%, Markierungsübungen mit 2% und Übersetzungsübungen mit 1% einen nur sehr geringen Anteil an den Übungen.

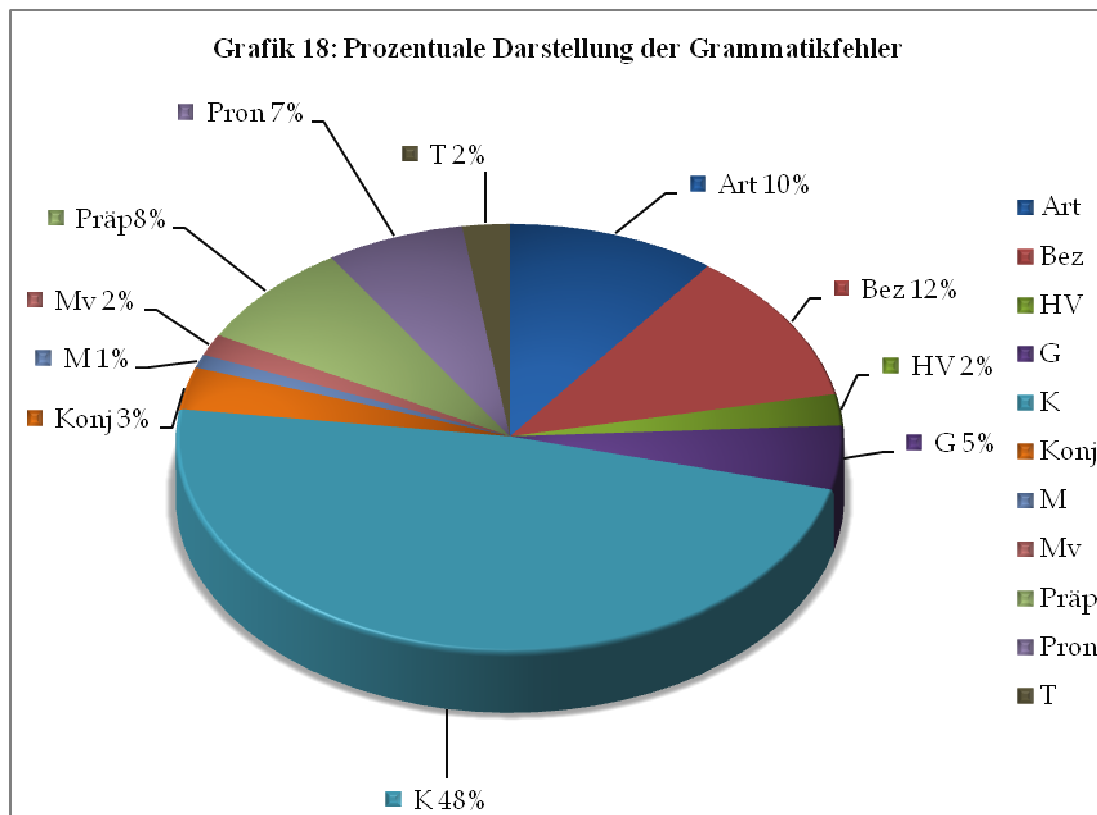
4.5 Befunde hinsichtlich der Grammatikfehler in den Klausuren im Teil Schreiben der Abschlussprüfung im Studienjahr 2008-2009

In der folgenden Tabelle sind die Anzahl der Wörter, die Fehlerkategorien und die Fehleranteile in den Klausuren des Teils Schreiben der Abschlussprüfung aufgeführt. Insgesamt wurden in den Klausuren 15612 einzelne Wörter gezählt.

	Wörter	Art	Bez	G	HV	K	Konj	M	Mv	Präp	Pron	T	Insg.
S1	237	1	6	1	1	9	4	1	0	2	3	0	28
S2	174	0	4	2	0	9	2	1	1	1	3	2	25
S3	363	3	6	3	4	15	0	2	1	3	2	0	39
S4	588	5	6	3	0	30	1	0	0	9	0	0	54
S5	349	0	3	0	0	6	0	0	0	2	2	1	14
S6	412	6	0	3	0	14	1	0	0	2	3	1	30
S7	447	6	4	0	1	18	2	0	0	3	2	0	36
S8	325	0	1	1	0	13	0	0	0	1	2	0	18
S9	309	2	1	6	0	8	0	0	0	2	3	0	22
S10	389	6	3	0	0	10	3	0	0	2	4	0	28
S11	386	3	3	4	1	15	1	1	0	5	1	1	35
S12	163	2	6	0	2	3	0	0	0	2	2	0	17
S13	157	3	1	4	0	25	0	0	0	0	0	0	33
S14	317	1	4	1	1	14	0	1	0	1	3	5	31
S15	339	3	3	0	0	13	2	0	0	3	4	0	28
S16	352	5	2	0	0	22	1	0	0	0	2	1	33
S17	316	6	8	2	3	33	0	0	0	3	2	0	57
S18	548	9	7	4	3	25	0	0	0	4	4	1	57
S19	275	4	6	1	1	11	1	0	1	2	0	0	27
S20	624	14	3	3	0	32	1	0	0	4	2	0	59
S21	393	4	4	4	0	10	2	0	2	2	3	1	32
S22	507	1	5	0	0	22	3	0	0	5	0	1	37
S23	446	4	3	4	0	23	0	0	1	5	6	0	46
S24	376	1	4	5	0	18	0	0	0	1	0	2	31
S25	399	3	6	1	0	8	2	0	5	2	0	0	27
S26	447	7	5	0	4	12	3	0	0	3	4	0	38
S27	323	7	5	0	0	8	3	1	0	2	0	1	27
S28	356	5	11	0	0	24	1	0	1	5	1	0	48
S29	344	3	2	1	0	24	0	0	0	5	5	1	41
S30	302	9	1	4	0	20	2	2	0	2	4	0	44
S31	313	0	4	2	0	8	0	0	0	8	1	0	23
S32	436	1	5	4	1	7	1	0	1	6	3	0	29
S33	343	1	3	0	1	19	1	0	4	0	3	0	32
S34	332	0	2	1	0	14	0	0	0	1	0	4	22
S35	319	1	5	0	0	14	0	1	3	1	2	1	28
S36	367	9	3	2	2	20	2	0	0	2	1	6	47
S37	519	0	8	0	0	35	2	4	0	0	3	1	53
S38	379	0	0	2	1	11	0	0	0	0	1	0	15
S39	287	2	4	1	3	17	0	0	0	0	4	1	32
S40	467	4	7	0	2	37	1	0	0	8	8	1	68
S41	369	7	4	2	1	17	2	1	1	4	6	1	46
S42	259	0	1	0	1	4	0	0	1	3	0	1	11
S43	259	2	2	0	2	10	3	0	2	2	1	0	24
Insg.	15612	150	171	71	35	707	47	15	24	118	100	34	1472
%	-	10%	12%	5%	2%	48%	3%	1%	2%	8%	7%	2%	100%

Tabelle 19: Anteile der Grammatikfehler in den Klausuren

Die graphische prozentuale Darstellung der Grammatikfehler ergibt sich wie folgt:



Abkürzungen:	Art	Artikel	Bez	Bezugsfehler
	HV	Hilfsverben	G	Genus
	K	Kasus	Konj	Konjunktion
	M	Modus	Mv	Modalverben
	Präp	Präposition	Pron	Pronomen
	T	Tempus		

4.5.1 Analyse und Auswertung der Grammatikfehler

Wie aus der Grafik zu ersehen ist, treten bei einer Anzahl von insgesamt 15612 Wörtern mit 48% (bei 707 Wörtern) am häufigsten Kasusfehler auf, gefolgt von Bezugsfehlern mit 12% (bei 171 Wörtern) und Artikelfehlern mit 10% (bei 150 Wörtern). Dem folgen die Verwendung der falschen Präposition mit 8% (bei 118 Wörtern) und des falschen Pronomens mit insgesamt 7% (bei 100 Wörtern). Die Verwendung des falschen Genus nimmt einen Anteil von 5% (bei 71 Wörtern) ein.

Die Verwendung der falschen Konjunktion zeigt einen Anteil von 3% (bei 47 Wörtern), dem die Verwendung des falschen Tempus sowie die Verwechslung bzw. falsche Verwendung von Hilfsverben und Modalverben mit je 2% (bei 35, 34 bzw. 24 Wörtern) folgt. Der niedrigste Fehleranteil ist die falsche Verwendung des Modus mit 1% (bei 15 Wörtern).

Zusammengefasst ergibt sich bei einer Anzahl von insgesamt 15612 Wörtern ein Anteil an Grammatikfehlern von ca. 10% (bei 1472 Wörtern) auf der *strukturellen Wortebene*.

4.6 Überlegungen zu den Fehlerursachen

Da eine ins Einzelne gehende Analyse der Fehlerursachen das Ziel dieser Studie überschreiten würde, wurden hier nur einige allgemeine Überlegungen zu möglichen, allgemeinen Fehlerursachen und konkrete Beispiele aus den Klausuren aufgeführt. Dazu wurden Begriffe aus der Fachliteratur zu Hilfe gezogen und definiert, aus denen sich die möglichen Fehlerursachen von Grammatikfehlern ableiten lassen können.

So hat vor allem Kleppin (2005:29-39 und 2001:989) die Ursachen für Fehler in der Fremdsprache nach ihren Einflüssen unter sieben Kategorien zusammengefasst, die im Folgenden ausführlicher dargestellt werden.

1. *Einfluss der Muttersprache oder anderer (Fremd-)Sprachen - Interferenz.* Interferenzfehler sind Fehler, die dadurch entstehen, dass sprachliche Phänomene aus der Muttersprache oder anderen vorher gelernten Sprache auf die zu lernende Sprache übertragen werden.

2. *Einfluss von Elementen der Fremdsprache selbst – Übergeneralisierung, Regularisierung, Simplifizierung.* Eine *Übergeneralisierung* ist die Anwendung einer fremdsprachlichen Kategorie oder einer Regel auf sprachliche Phänomene, denen sie

nicht entspricht. *Regularisierungen* kommen vor, wenn eine allgemein gültige Regel auf unregelmäßige Phänomene angewendet wird. Im Deutschen ist dies insbesondere bei der Anwendung des Perfekts zu sehen, wenn die Regel der Bildung regelmäßiger Verben auf unregelmäßige Verben angewendet wird. *Simplifizierungen* sind Vereinfachungen und die Vermeidung komplexer sprachlicher Strukturen. Dazu gehören z.B. die Verwendung der Infinitivformen eines Verbs anstelle der flektierten oder konjugierten Form oder die Vermeidung von Nebensätzen.

3. *Einfluss von Kommunikationsstrategien.* Kommunikationsstrategien werden von Fremdsprachenlernern dann eingesetzt, wenn sie eine Aussage in der Fremdsprache machen wollen, aber das richtige Wort nicht kennen oder es ihnen in diesem Moment nicht einfällt. In derartigen Situationen können sie das jeweilige Wort entweder umschreiben; versuchen, es in der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache zu äußern oder das Wort neu zusammensetzen.

4. *Einfluss von Lernstrategien.* Lernstrategien sind bewusst geplante Vorgehensweisen von Fremdsprachenlernern, um verschiedene sprachliche Phänomene bewusst auszuprobieren. Dabei werden möglichst viele Phänomene aus anderen Sprachen übertragen, idiomatische Wendungen auf neue Kontexte angewendet oder die Neubildung von Wörtern ausprobiert. Durch dieses Ausprobieren können natürlich auch Fehler entstehen. Zu Fehlern in dieser Kategorie gehören u.a. auch morphologische Fehler, d.h. die Bildung neuer Wörter, die in der betreffenden Fremdsprache nicht gibt.

5. *Einfluss von Elementen des Fremdsprachenunterrichts - Übungstransfer.* Ein Übungstransfer kommt vor allem dann zustande, wenn ein sprachliches Phänomen, z.B. eine Grammatikregel, die intensiver als die übrigen Regeln geübt wurde, auf andere Übungskontexte oder Situationen übertragen wird. Das somit überrepräsentierte sprachliche Phänomen wird dann in Zusammenhängen verwendet, in denen es nicht vorkommen sollte.

6. *Einfluss durch persönliche Faktoren.* Auch persönliche Faktoren können zu Fehlern führen. Dazu gehören vor allem Müdigkeit, Lustlosigkeit, Konzentrationsschwäche, u.ä. Für diese Studie könnte vor allem die Aufregung vor Prüfungen relevant sein, da die Klausuren eine Prüfungsarbeit der Studenten darstellen.

7. *Einfluss durch soziokulturelle Faktoren.* Auch soziokulturelle Faktoren können zu Fehlern in der Fremdsprache führen, indem kulturelle Eigenschaften in Form von verbalem oder nonverbalem Verhalten auf die Zielkultur übertragen werden. So können soziokulturelle Faktoren auch als *kulturelle Interferenzen* bezeichnet werden.

Neben den o.g. eher verallgemeinerten Einflüssen gibt es jedoch besonders für türkische Muttersprachler einen weiteren Aspekt, der in die Überlegungen über mögliche Fehlerursachen mit einbezogen werden müsste: der sprachtypologische und genealogische Unterschied zwischen der deutschen und der türkischen Sprache.

Während Türkisch der ural-altäischen Sprachfamilie angehört, ist Deutsch der Kategorie der indo-germanischen Sprachfamilie untergeordnet. Der wohl größte Unterschied zwischen diesen zwei Sprachen ist die Tatsache, dass die türkische Sprache eine agglutinierende (anreihende) und die deutsche Sprache eine flektierende (beugende) Sprache ist (vgl. Schwenk, 2009; Maden, 2009). Deshalb werden türkische Muttersprachler beim Erlernen der deutschen Sprache auch mit Grammatikphänomenen konfrontiert, die ihnen womöglich aus ihrer Muttersprache unbekannt sind. Dies wiederum erschwert das Erlernen der deutschen Sprache und schafft Unsicherheit bei den türkischen Muttersprachlern in Hinsicht auf deutsche Grammatikphänomene, weil kein Bezug und auch keine explizite Vergleichsmöglichkeit zur Muttersprache bestehen und beide Sprachen weder genealogisch noch sprachtypisch verwandt sind.

An dieser Stelle könnte noch darauf hingewiesen werden, dass die Studenten des studienvorbereitenden Unterrichts im Studienjahr 2008-2009 die staatliche zentrale Englischprüfung ablegen mussten, um an der Universität immatrikuliert werden zu können. Somit könnten bei den Studenten Englischkenntnisse vorausgesetzt werden, die nach dem Ansatz des Tertiärsprachenunterrichts aufgrund der Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen zum Verstehen bestimmter Grammatikphänomene des Deutschen zumindest in der Anfangsphase beitragen und ein Vergleichsmoment bieten könnten. Da jedoch über die Englischkenntnisse der betreffenden Studenten keine verifizierbaren Daten vorlagen, der Deutschunterricht nicht nach dem Prinzip des Tertiärsprachenunterrichts geführt wurde und die Studenten über die Anfangsphase hinaus auf die Niveaustufe B2 vorbereitet wurden, wurde dieser Aspekt als irrelevant für diese Studie ausgeschlossen.

In Hinsicht auf die Verschiedenheiten agglutinierender und flektierender Sprachen nennt Schwenk (2009:6-7) 17 Merkmale, die die Hauptrichtungen der sprachlichen Produktionskräfte anzeigen und an denen sich die Tendenzen für die strukturelle Sprachplanung der Sprachbenutzer erkennen lassen. Ausgehend davon weist sie dann auf besondere Problemfelder hin, die sich aus einem Vergleich zwischen agglutinierenden und flektierenden Sprachen ergeben:

Besondere Schwierigkeiten im Deutschen ergeben sich für Sprecher von agglutinierenden Sprachen bei den Merkmalen Nr. 3 (Kongruenz), die im Deutschen stark ausgeprägt ist, sowie bei Nr. 4 und Nr. 12 (Satzgliedfolge und Bindungsstärke), die im Deutschen schwächer sind als z.B. im Türkischen, sodass Irritationen bei der Feststellung von Bezügen aufkommen können. Die Merkmale Nr. 7 [Synonymie und Homonymie], Nr. 11 [Satzgefüge, Nebensatzbildung] und Nr. 17 [Vokabelwechsel im Wortstamm] enthalten Charakteristika, die Grundhaltungen für strukturelle Erscheinungen betreffen. Hier sind für türkische Lerner die Erscheinungen der Oberflächenstruktur auf völlig neue Kategorien zurückzuführen und als Regelsystem aufzubauen. Die Merkmale Nr.8 (grammatisches Geschlecht und Nominalklassen) und Nr.9 (Flexionsklassen) dürften einem naiven Sprecher des Türkischen total unbekannt sein.(Schwenk, 2009:6-7)

Im Folgenden sollen anhand konkreter Beispiele aus den Klausuren Überlegungen zu möglichen Fehlerursachen angestellt werden, die sich aus der Verschiedenheit der Muttersprache und der Zielsprache ergeben könnten. Dazu

wurden aus den Klausuren für jede in dieser Studie untersuchte Fehlerkategorie je fünf Beispiele ausgewählt. Als Grundlage für die Bestimmung der möglichen Fehlerursachen dienten die allgemeinen Fehlerursachen nach Kleppin (2005), der sprachkontrastive Vergleich von Schwenk (2009) sowie die Textgrammatik von Weinrich (2004) und die türkische Grammatik von Moser-Weithmann (2005).

Beispiele:

Artikelfehler (Art): Redundanter bzw. fehlender Artikel

1. *Ich wähle ein Haus mit dem Garten, um das zu machen.*
2. *Aber das gemeinsame Leben hat sowohl die Vorteile als auch die Nachteile.*
3. *Denn in __ Großstadt gibt es alles.*
4. *Es muss __ gute Isolation haben.*
5. *Wenn ich die Fenster öffne, sehe ich __ Meer.*

Agglutinierende Sprachen, zu denen Türkisch gehört, kennen keine Artikel, aber jedes Substantiv im Deutschen hat einen Artikel, der als Artikel oder Substitution für den Artikel als Artikelwort oder Pronomen zusammen mit dem Substantiv verwendet wird. Türkische Muttersprachler stehen hier vor einem Phänomen, das sie zwar aus dem Englischen kennen, zu dem sie aber erst einmal ein Regelsystem aufbauen müssen, denn im Deutschen werden sie mit drei verschiedenen Artikeln konfrontiert. Daraus könnte die redundante Verwendung des Artikels in Beispiel 1 und 2 abgeleitet werden. Hier könnte also eine *Übergeneralisierung* bei der Verwendung des Artikels vorliegen. Im Beispiel Nr. 3, 4 und 5 hingegen wird der Artikel vermieden, was womöglich auf eine *Simplifizierung* zurückgeführt werden kann, indem die Lernenden den Artikel ganz weglassen, weil sie sich wahrscheinlich im Gebrauch des Artikels nicht sicher

fühlen. Desgleichen könnte auch eine *Interferenz* aus der Muttersprache vorliegen, da diese ja keine Artikel kennt.

Bezugsfehler (Bez): Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug

1. *Wir sind nicht mehrmals im Leben umgezogen, denn mein Vater möchten im Dorf leben*
2. *In einer Wohngemeinschaft haben jede Person eine Ausgabe.*
3. *Alle muss denken, dass meine Wohnung interessant ist.*
4. *Wenn mein Zimmer grün sein, soll mein Bett braun sein, soll mein Tisch hellbraun sein.*
5. *Unsere erste Wohnung haben uns gehört.*

In den vorliegenden Beispielen wurden die Verben des jeweiligen Satzes nicht konjugiert. Anstatt das Verb in der richtigen Form zu konjugieren, wurden in diesen Beispielen die Infinitivformen angewendet. Dies zeigt eine Simplifizierung durch Verwendung des Infinitivs bzw. Vermeidung der Flexion. In Bezug auf den sprachkontrastiven Vergleich kann hier keine Interferenz aus der Muttersprache festgestellt werden, da auch in der türkischen Sprache zwar agglutinierend, aber doch je nach Person und Numerus eine Formveränderung des Verbs vorliegt.

Genus (G): Verwendung des falschen Genus

1. *Außerdem muss man viel Geld für andere Dinge haben, zum Beispiel: für das Möbel und andere Kosten.*
2. *Das Miete kann auch 500 TL sein.*
3. *Für mich die Schönste ist eine kleine Stadt.*
4. *Ich lebe in den Wohngemeinschaft für Studenten.*
5. *Es gibt manchmal Konflikt über den Hausregeln.*

Eine der schwierigsten Formen der deutschen Sprache für türkische Muttersprachler ist der Artikel, da es diesen im Türkischen nicht gibt. Deshalb sind auch im Genus Fehler zu beobachten, die sich aus der Unbekanntheit des Artikels oder des falschen Genus ergeben. Jeder Deutschlernende muss von Anfang zu jedem Substantiv den Artikel mitlernen. Wenn ein Artikel unbekannt ist, dann können sich leicht Fehler im Genus ergeben, da jede Veränderung sich auf den Artikel stützt. In Beispiel 1 und 2 könnte ein derartiger Fehler vorliegen. In Beispiel 3 könnte eine Verwechslung der Artikel erfolgt sein. Während *Schönste* aus der Nominalisierung des Adjektivs *schön* abgeleitet wird und somit den Artikel *das* annehmen müsste, könnte sich der hier verwendete Artikel auf das Wort *die Stadt* beziehen. Beispiel 4 und 5 zeigen eine besonders schwierige Art des Genus, da bei den Wechselpräpositionen „in“ und „über“ nicht nur der Artikel des jeweiligen Substantivs bekannt sein muss, sondern auch je nach der Fragestellung „Wo?“ und „Wohin?“ der Dativ bzw. Akkusativ verwendet werden muss. Dabei ist in Beispiel 4 sehr wahrscheinlich auch der Artikel falsch eingepägt worden, weil hier der Artikel in der Form von „der“ anstatt „die“ in den Akkusativ anstatt Dativ gesetzt wurde. In Beispiel 5 hingegen ist ein deutlicher Genusfehler zu erkennen, bei dem zwar der Artikel richtig ist, aber in den Dativ anstatt in den Akkusativ gesetzt wurde.

Hilfsverben (HV): Verwechslung der Hilfsverben „haben“ und „sein“

1. *Dann haben wir ein Haus gekauft und wir haben umgezogen.*
2. *Ich habe dort aufgewachsen.*
3. *Weil ich nicht unabhängig von meiner Familie leben kann, habe ich bis heute nicht umgezogen.*
4. *Wir haben im Hatay nur 9 Monate geblieben.*
5. *Wir sind umgezogen. Wir sind Artvin gewohnt.*

Wie Schwenk (2009:17) folgerichtig bemerkt, gibt es bei dem analytisch gebildeten deutschen Perfekt die formale Schwierigkeit, zwischen den Hilfsverben

haben und *sein* wählen zu müssen, das Auseinandertreten der Prädikatsteile zu berücksichtigen und das Partizip zu bilden. Deshalb haben die Lernenden insbesondere mit der Bildung der Wahl des Hilfsverbs Probleme, wie auch aus den Beispielen zu erkennen ist. Dieses Problem entsteht dabei auch darum, weil es im Türkischen keine eindeutige Entsprechung für die Vergangenheitsform Perfekt gibt.

Zwar können DaF-Lerner mit Englischkenntnissen dabei auf die Bildung des Perfekts im Englischen zurückgreifen. Aber auch hier können Probleme entstehen, da im Englischen das Perfekt nur mit dem Hilfsverb *have* gebildet wird und somit keine Unterscheidung zwischen *haben* und *sein* deutlich wird. Diese Lerner könnten deshalb dazu neigen, sämtliche Perfektformen mit *haben* zu bilden, wodurch eine Interferenz aus der Fremdsprache aufkommen könnte.

Verben wie *umziehen*, *aufwachsen*, *bleiben* (Beispiel 1-4) werden bei der Bildung des Perfekts leicht verwechselt, weil weder im Englischen das Hilfsverb *sein* verwendet wird und im Türkischen die Vergangenheitsform dieser Wörter gleichmäßig gebildet und die Person hintenangestellt wird (*taşın-dım* – *ich bin umgezogen*, *taşın-dın* – *du bist umgezogen*, etc.). Dies ist für türkische Muttersprachler eine neue Regel, die erst einmal eingeübt werden muss. Bei Beispiel Nr. 5 liegt genau das Gegenteil vor, in dem anstatt dem Hilfsverb *haben* das Hilfsverb *sein* verwendet wird. Das könnte vielleicht in diesem Beispiel auch mit dem vorgehenden Satz erklärt werden, in dem das Hilfsverb *sein* eingesetzt wird und gleich im nächsten Satz einfach durch Übergeneralisierung das Hilfsverb auch für das Prädikat des nächsten Satzes verwendet wird.

Kasus (K): Falscher Kasus

1. *Ich habe ein Bruder und wir bleiben zusammen in ein Zimmer.*
2. *Ich möchte ein große Garten.*
3. *Wir haben die Miete diese Wohnung bezahlt.*

4. *Eine Wohnung nach meiner Geschmack muss schön aussehen.*

5. *Wenn ich 15 Jahre alt war, sind wir in einer Großstadt gezogen.*

Eine weitere Schwierigkeit beim Lernen der deutschen Sprache für türkische Muttersprachler ist der Kasus, obwohl es die Kasus auch im Türkischen gibt. Das gilt vor allem für die KNG-Kongruenz, d.h. die Übereinstimmung von Kasus, Genus und Numerus bei deklinierbaren Wortarten. Dazu muss natürlich auch der Artikel des Substantivs bekannt sein, weil dieser die Deklination des substantivabhängigen Worts bestimmt. Der Unterschied zum Türkischen ist, dass während im Deutschen die Wortarten vor dem Substantiv diesem in Kasus, Genus und Numerus folgen, die türkische Sprache weder Artikel noch KNG-Kongruenz kennt. Als eindeutiges Beispiel für diesen Unterschied könnte Beispiel Nr. 1 dienen. Im Deutschen müssten im Satz: „*Ich habe ein__ Bruder und wir bleiben zusammen in ein__ Zimmer*“ die unbestimmten Artikel kongruent zum Kasus des jeweiligen Substantivs dekliniert werden. Der richtige Satz würde dementsprechend folgendermaßen lauten: „*Ich habe einen Bruder und wir bleiben zusammen in einem Zimmer*“, wobei das erste Substantiv (der Bruder) im Akkusativ und das zweite Substantiv (das Zimmer) im Dativ stehen muss. Im Türkischen hingegen würden in diesem Satz die beiden unbestimmten Artikel beide mit *bir* übersetzt werden: „*Benim bir kardeşim var ve biz bir odada kalıyoruz.*“ Deshalb besteht hier womöglich auch eine Interferenz aus der Muttersprache oder eine Simplifizierung, indem die Endungen einfach ausgelassen wurden. Im Beispiel Nr. 2 muss zusätzlich zum unbestimmten Artikel auch das Adjektiv dekliniert werden, wobei es auch hier im Türkischen keine KNG-Kongruenz gibt: „*Büyük bir bahçe istiyorum.*“ Wie auch an diesem Satz zu erkennen ist, gibt es im Türkischen weder beim Adjektiv *büyük* noch bei dem Zahlwort *bir*, das die Stelle des unbestimmten Artikels im Deutschen einnimmt, eine Veränderung. Das Gleiche gilt auch für Beispiel Nr. 3, in dem ein Genetivkasus vorkommt.

In den Beispielen Nr. 4, 5 und im zweiten Teil von Beispiel Nr. 1 kommen zudem noch Präpositionen vor, deren Kasusfunktion mit beachtet werden muss, z.B.

Wechselpräposition *in* + Dativ (Beispiel 1), *nach* + Dativ (Beispiel 4), aber Wechselpräposition *in* + Akkusativ (Beispiel 5).

Konjunktion (Konj): Verwendung der falschen Konjunktion

1. Wenn wir umgezogen sind, haben wir 1500 TL ausgegeben.
2. Bevor zwei Jahre sind wir umgezogen.
3. Trotzdem können wir schöne Sachen finden, möchte ich ein Dorf nicht leben.
4. Aber die Kosten der Wohnung war sehr teuer, denn wir sind wieder umgezogen. Die vierte Wohnung in der wir jetzt wohnen, ist sehr groß und sehr schön.
5. Dann sind wir umgezogen, dass wir jetzt wohnen.

Wie schon Schwenk (2009:20) bemerkt, sind im Türkischen als *linksläufiger* Sprache alle Zusätze und Erweiterungen normalerweise dem Aussagekern vorangeschaltet. Der im Zusammenhang mit der Textproduktion wohl weitgreifendste Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Türkischen besteht darin, dass im Türkischen die Erweiterung von Sätzen und der Ausbau von Phrasen im Gegensatz zur deutschen Sprache generell nicht durch Nebensätze geschehen. Die vielfältigen Ergänzungen werden durch die Umwandlung von Verben in Verbalnomen, Verbaladjektive (Partizipien) und Nominaladverbien realisiert. Deshalb sind Konjunktionen, die im Deutschen sehr zahlreich sind, im Türkischen eher selten. Sie dienen der Nebenordnung und Anreihung, wie z.B. die türkische Entsprechung von *und* bzw. *oder* (*ve - veya*), kaum aber der Unterordnung wie im Deutschen. Deshalb ist es für einen Nicht-Muttersprachler äußerst schwierig, im Deutschen Nebensätze zu bilden und diese dann mit Konjunktionen zu verbinden.

Ein weiteres Problem ist die Aufteilung der Konjunktionen in verschiedene Funktionen. Während im Türkischen die Aussage des jeweiligen Satzes vom Verb

regiert wird, übermittelt im Deutschen die Konjunktion die Funktion des Satzes. Dabei gibt es verschiedene Arten von Funktionen, auf die die Lernenden achten müssen, denn Konjunktionen können verschiedene Sätze einleiten: Adversativ-, Final-, Konsekutiv-, Konditional-, Konzessiv-, Modal- und Temporalsätze. Pausch et. al (2003) geben die Anzahl der Konjunktionen im Deutschen mit ca. 300 an.

Da Konjunktionen jedoch eher auf der semantisch-syntaktischen Ebene zu behandeln wären, gehören sie nicht in den Rahmen dieser Studie. Deshalb wurde hier nur die falsche Verwendung der Konjunktion behandelt. Dabei konnte erkannt werden, dass die Lernenden vor allem Konjunktionen miteinander verwechseln, die zwar der gleichen Kategorie angehören, aber funktionell voneinander verschieden sind oder in Hinsicht auf die Schreibweise sehr ähnlich sind wie *als* und *wenn*, *trotzdem* und *obwohl*, *bevor* und *vor* (Beispiel Nr. 1-4), *deswegen* und *wegen*. Aber wie in Beispiel 5 kann es auch vorkommen, dass eine völlig falsche Konjunktion verwendet wird, die die Aussage des Aussagesatzes in keiner Weise vermittelt.

Modalverb (MV): Verwendung des falschen Modalverbs

1. *Ich kann nicht kochen, deswegen soll ich Fertiggerichte essen.*
2. *Sie sollen viele Zeit haben, um etwas zu machen. Denn Wege sind sehr lang.*
3. *Ich bin einmal im Leben umgezogen. Denn wir haben eine neue Wohnung gebaut. Darum sollten wir umziehen.*
4. *Wir haben kein eigene Haus, deshalb sollen wir für das Haus Geld geben.*
5. *Ich muss tun, was ich möchte.*

Für die Modalverben *können*, *müssen*, *dürfen*, *wollen*, *sollen*, *möchten* gibt es im Türkischen zwar keine eindeutige Entsprechung, aber Lernende mit Englischkenntnissen könnten hier eventuell eine Verbindung zwischen dem Englischen und Deutschen herstellen. Ihre Kenntnisse des Englischen könnte es

ihnen ermöglichen, die strukturellen Bedingungen der Modalverben leichter zu erfassen als Lernende ohne Englischkenntnisse, denn die Modalverben haben in beiden Sprachen eine sich deckende Entsprechung hinsichtlich ihrer Bedeutungen. Trotzdem ist der Gebrauch der Modalverben für türkische Muttersprachler, besonders ohne Englischkenntnisse, sehr schwer zu erlernen, da im Türkischen die Modalität als Suffix an das Verb angehängt wird. Im Deutschen hingegen muss sowohl das Modalverb als eigene Form gelernt und konjugiert werden. Dabei werden auf der semantischen Ebene vor allem die Modalverben *sollen* und *müssen* verwechselt, weil beide Modalverben grundsätzlich eine Notwendigkeit ausdrücken, wobei diese bei *sollen* nicht vom Subjekt selbst ausgeht, sondern von einer anderen Instanz, die am Subjekt der Handlung interessiert ist. Bei *müssen* hingegen wird eine Notwendigkeit zur Handlung von Seiten des Subjekts ausgedrückt (vgl. Weinreich, 2004:289-307).

Die Fehler in den Modalverben bewegten sich vorwiegend in diesem Bereich, wie auch aus den Beispielen 1-4 erkannt werden kann. In Beispiel 5 hingegen liegt sowohl eine Verwendung des falschen Modalverbs vor, die sich auch aus der semantischen Beziehung der beiden Modalverben ergibt. Denn wenn jemand etwas tun *muss*, dann besteht hier eine Notwendigkeit, die es verhindert etwas zu machen, was man *möchte*.

Modus (M): Falscher Modusgebrauch

1. *Aber müssen sie mit diese Probleme leben. Als ob es notwendig ist.*
2. *Ich glaube dass junge Menschen nachdem sie Arbeit gefunden haben umziehen sollen.*
3. *Wenn ich doch war in Istanbul Universität.*
4. *Als ich 10 Jahre war, müssten wir von Kadıköy nach Üsküdar umziehen.*
5. *Nachdem mein Vater genug verdient hat, könnten wir ausziehen. Die neuen Wohnung kostete 60.000 Euro.*

Die verschiedenen Modi: Indikativ, Konjunktiv I und II und der Imperativ drücken die subjektive Stellung des Subjekts zur Aussage des Inhalts aus. Der Indikativ hat in beiden Sprachen seine Entsprechung und bezeichnet in beiden Sprachen mit den jeweiligen Tempusformen eine Handlung, so wie sie geschieht. Da die untersuchten Klausuren vorwiegend im Indikativ geschrieben und der Imperativ bzw. der Konjunktiv I überhaupt nicht verwendet wurde, ergaben sich für diese Studie die o.g. Beispiele für Modusfehler durch den Konjunktiv II, der nach Weinrich (2004:250 ff.) sechs verschiedene inhaltliche Funktionen haben kann: 1. Modalität, 2. Wünsche, 3. Bedingungsgefüge mit Konjunkionaljunktoren, 3. fiktive Vergleiche, 4. Negationsinhalte sowie 5. Diskretion und Höflichkeit. Dem Konjunktiv II entspricht im Türkischen der Optativ, der Nezzesitativ oder der Konditional, die durchgängig analytisch durch Suffixe zum Verb gebildet werden, im Gegensatz zum Deutschen, in dem der Konjunktiv sowohl analytisch durch eine Veränderung des Verbstamms als auch synthetisch mit Hilfe von Hilfsverben (würden) gebildet werden kann. Also müssen auch diese Formen von Nicht-Muttersprachlern erst eingeübt werden und zwar muss dabei die semantische Ebene der Aussage mit einbezogen werden, weil sie etwas nicht Bestehendes, also fiktives oder einen Wunsch aussagt.

Während im Beispiel Nr. 1 ein fiktiver Vergleich besteht, wird in Beispiel Nr. 2 eine irrealer Handlung ausgedrückt und Beispiel Nr. 3 enthält einen Wunsch. Obwohl diese Funktionen mit dem Konjunktiv II ausgedrückt werden müssten, sieht man in diesen Beispielen den Indikativ, also die Vermeidung einer komplexen Struktur, die auch aus der Muttersprache in dieser Form unbekannt ist. In den Beispielen Nr. 4 und 5 hingegen wurden anstatt des Indikativs im Präteritum, der hier verwendet werden müsste, der Konjunktiv II angewendet. Dies kann seine Ursache in der Tatsache haben, dass der Konjunktiv II durch eine Abänderung der Präteritumform des jeweiligen Verbs gebildet wird, so dass hier wahrscheinlich eine Simplifizierung durch Vermeidung komplexerer Strukturen oder eine Übergeneralisierung besteht, indem das Präteritum mit der einfacheren Form des Konjunktiv II gebildet wurde, bei dem am Verbstamm keine Veränderung gemacht

werden muss (müssen, können → Indikativ Präteritum: mussten, konnten; Konjunktiv II: müssten, könnten).

Präposition (Präp): Verwendung der falschen Präposition

1. *Möbel sollen miteinander passen*
2. *Ich bin seit 1994 in Istanbul geblieben. Danach bin ich in Tekirdağ umgezogen.*
3. *Und ich kann mit viele Menschen kennenlernen.*
4. *Wenn man die Prüfung der Universität in anderer Stadt besteht, soll man nach einer Wohnung ausziehen.*
5. *Es ist wichtig für sie, dass sie in einem Dach leben.*

Ein weiteres Problemfeld für türkische Muttersprachler sind die Präpositionen, die im Deutschen als Lokal-, Temporal-, Kausal-, und Modalangaben, als verbale, nominale oder adjektivische Funktionsgefüge und als präpositionale Objektergänzungen im Akkusativ, Dativ oder Genetiv vorkommen. Schon die Anzahl der verschiedenen Funktionen der Präpositionen deutet darauf hin, wie schwer es für einen Nicht-Muttersprachler der deutschen Sprache werden kann, sich sämtliche Funktionen der Präpositionen anzueignen, zumal diese aus der Muttersprache in dieser Form nicht bekannt sind. Anstelle von Präpositionen werden im Türkischen Postpositionen verwendet, die im Deutschen mit verschiedenen Präpositionen ausgedrückt werden können. Maden (2009:45 ff.) legt anhand einer Analyse von syntagmatischen Abweichungen bei Präpositionen im Deutschen dar, dass die Form und Bedeutung der Präpositionen im Deutschen für Deutschlerner mit Türkisch als Muttersprache nicht so leicht ersichtlich ist, da im Türkischen Präpositionen nicht immer mit einem Wort als eine selbstständige Einheit mit einer eigener Bedeutung in Sätzen wiedergegeben werden. Im Deutschen können Präpositionen manchmal vor aber manchmal auch nach Nomen oder Pronomen

stehen und oft einen festen Dativ-, Akkusativ- oder Genetiv-Kasus verlangen, wobei die das Verb, das Adjektiv oder das Nomen über den Kasus und die Rektion entscheidet und somit von der lexikalischen Bedeutung abweichende Bedeutungen entstehen (vgl. Maden, 2009:).

Nach Weinrich (2004:614 ff.) gibt es im Deutschen 20 primäre Präpositionen (an, aus, mit, durch, über, unter, etc.) mit einer hohen Verwendungsfrequenz, denen eine mehrfach große Anzahl von sekundären Präpositionen, die oft den Genetiv regieren und entweder mit Mitteln der Wortbildung gebildet werden (seitens, einschließlich, unbeschadet, etc.) oder als Syntagmen aus Junktionen entstanden sind (im Hinblick auf, mit Rücksicht auf, anhand von, aufgrund von, etc.).

Davon ausgehend können in den Beispielen zur Verwendung der Präpositionen unterschiedliche Aspekte hervorgehoben werden. Das Verb *passen* im Beispiel Nr. 1 erfordert in diesem Satz eine feste Verbindung mit der Präposition *zu*, kann aber in der Form des Partizips *passend* ebenso die Präposition *mit* annehmen. Somit könnte hier eine Verwechslung dieser beiden Formen stattgefunden haben. Desgleichen könnte aber auch eine Interferenz aus der Muttersprache vorliegen, denn eine Übersetzung dieses Satzes ins Türkische würde dieselbe Form wie im Beispielsatz ergeben: *Mobilyalar birbirleriyle uyumlu olmalıdır*. Somit entspräche der Suffix *-i(y)le* im Türkischen der Präposition *mit* im Deutschen. In Beispiel Nr. 2 kann das Verb *umziehen* mit den Präpositionen *nach*, *zu* oder aber auch wie im Beispiel mit *in* verwendet werden. Auf der semantischen Ebene besteht jedoch hier ein Unterschied, denn *in* hat die Bedeutung von *innerhalb* und kann in diesem Kontext, der von einem Umzug in eine andere Stadt handelt, nicht verwendet werden. Beispiel Nr. 3 zeigt eine redundante Verwendung der Präposition, die wiederum eine Interferenz der Muttersprache deutlich macht, denn die Entsprechung von *kennenlernen* = *tanışmak* erfordert im Türkischen das Suffix *-ile*, das im Deutschen mit der Präposition *mit* übersetzt werden kann. In Beispiel Nr. 4 liegt wahrscheinlich eine Verwechslung der Verben *umziehen* + *nach* und *ausziehen* + *in*

vor. Beispiel Nr. 5 hingegen zeigt eine feste Verbindung der Präposition innerhalb einer Phrase in Form der Redewendung *unter einem Dach leben*. Da diese Redewendung jedoch im Türkischen eine exakte Entsprechung mit der gleichen Lokalangabe: *Bir çatı altında yaşamak* hat, könnte davon ausgegangen werden, dass dieser Fehler wahrscheinlich ein Übungsfehler des/der jeweiligen Lernenden ist.

Pronomen (Pron): Falscher Pronomengebrauch

1. *Die Wohnung hat einen Garten. Es muss groß sein.*
2. *Manche Studenten machen Lärm und andere Studenten können seine Hausaufgaben nicht machen.*
3. *Früher fürchtete ich, dass ich mich an dieser Wohnung nicht gewöhne. Aber ich gewöhne mich an ihr.*
4. *Je größer eine Wohnung ist, desto teurer ist es.*
5. *Es ist richtig dass man machen kann was sie möchten.*

Zu den Pronomen, die in dieser Studie untersucht wurden, gehören vor allem die Personal-, Possessiv- und Reflexivpronomen. Die Tatsache, dass sämtliche Pronomen im Deutschen durch den Genus des Worts oder Satzteils regiert wird, deren Stelle sie einnehmen, ergeben sich für türkische Muttersprachler bei den Pronomen (außer Personalpronomen) Schwierigkeiten, vor allem bei Anaphora und Kataphora, also Vor- und Rückverweisen im Text, die im Türkischen ebenso ausgelassen werden können, wenn vom Prädikat die Person des Subjekts oder Objekts verständlich wird. Vor allem die Rektion der Pronomen bereitet Nicht-Muttersprachlern große Schwierigkeiten, da sie nicht nur das entsprechende Pronomen finden, sondern auch dessen Rektion auf Grund des Genus des Subjekts bzw. Objekts, auf das es sich bezieht, einsetzen müssen. In den Beispielen macht sich dies besonders bemerkbar wie in Beispiel Nr. 1, in dem *der Garten* rückverweisend mit *er* ersetzt werden müsste. In Beispiel Nr. 2 soll das Possessivpronomen die *Hausaufgaben der Studenten* ersetzen, das demnach der 3. Person Plural sowohl des

Bezugsworts (die Studenten) als auch des im Akkusativ zu ersetzenden Worts im Akkusativ *ihre* heißen müsste. Auch in Beispiel Nr. 3 erkennt man dasselbe Problem. Hier muss wiederum darauf geachtet werden, dass das zu ersetzende Wort (die Wohnung) 3. Person Singular feminin ist und im zweiten Satz durch die Phrase *sich gewöhnen an* in den Akkusativ (also: *sie* anstatt *ihr*) gesetzt werden muss. In Beispiel Nr. 4 müsste das Wort Wohnung (3. Person Singular feminin Nominativ) im zweiten Satz durch das Personalpronomen *sie* ersetzt werden. Beispiel Nr. 5 zeigt ein weiteres Problemfeld für türkische Muttersprachler, weil es keine Entsprechung im Türkischen hat: das unbestimmte Pronomen *man*. Obwohl hier im Nebensatz das Pronomen richtig verwendet wurde, wird es im zweiten Nebensatz durch *sie* ersetzt, was für türkische Muttersprachler persönlicher klingt als *man*. Wie schon die einzelnen Erklärungen zu den Beispielen zeigen, müssen Lernende bei der Verwendung von Pronomen sowohl auf Genus und Numerus des Bezugsworts als auch auf den Kasus des zu ersetzenden Worts achten. Da dies aber eine Regel ist, die ihnen aus der Muttersprache nicht bekannt ist, können hier häufig Fehler auftreten.

T (Tempus): Falscher Tempusgebrauch

1. *Meine Schwester und ich hatten kein Zimmer. Deshalb können wir unsere Hausaufgaben nicht gut machen.*

2. *Zuerst sind wir von Havsa nach Uzunköprü umgezogen, weil meine Mutter und mein Vater sich scheiden lassen.*

3. *Meine Eltern haben in Çanakkale geboren. Aber sie wandern nach Darıca um Arbeit zu finden.*

4. *Wenn sie unsere Wohnung habe bauen lassen, haben sie viel Geld für das Wohnen ausgegeben. Sie haben viel Schwierigkeiten.*

5. *Wir haben im Hatay nur 9 Monate geblieben. Aber danach denken meine Familie wir sollen wieder nach Izmir zurückkommen und jetzt sind wir in Izmir.*

Die Fehler in der Studie bezogen sich sämtlich auf einen Sprung von der erzählenden Vergangenheitsform (Präteritum) in die Gegenwartsform (Präsens). Bemerkenswert war, dass der Perfekt bis auf die Verwechslung der Hilfsverben, die oben als eine eigene Kategorie aufgeführt ist, durchwegs erfolgreich und häufig angewendet wurde. Das könnte vielleicht auch damit zusammenhängen, dass der Perfekt im Unterricht häufiger verwendet wird als der Präteritum, der ja meistens in der schriftlichen Erzählform vorkommt. Die Fehler in den Klausuren bezogen sich eher auf eine Vermeidung des Präteritums. Obwohl türkischen Muttersprachlern die Vergangenheitsform aus ihrer eigenen Sprache nicht unbekannt ist, bestehen auch hier Unterschiede, da die türkische Sprache auch die Tempusformen durch Suffixe generiert, während diese im Deutschen durch analytische Veränderungen am Verbstamm (Präteritum) bzw. synthetisch mit Hilfe von Hilfsverben gebildet. Somit müssen Lernende die Vergangenheitsformen der regelmäßigen und vor allem der unregelmäßigen Verben mitlernen. Dies wiederum erschwert die Anwendung des Präteritums. Außerdem wird im Deutschen im Mündlichen vorwiegend der Perfekt verwendet und somit mehr eingeübt als der Präteritum, was sich dann auch auf die schriftlichen Erzeugnisse niederschlägt. Schwenk (2009:17) bemerkt zwar, dass ein Sprecher mit Türkisch als Muttersprache geneigt sein wird, im Deutschen das Präteritum auch in der alltäglichen Sprache zu verwenden, aber diese Studie hat gezeigt, dass die Lernenden den Perfekt mehr anwenden und den Präteritum eher vermeiden bzw. anstelle des Präteritums den Präsens verwenden. Natürlich musste hier bei der Analyse der Kontext mit einbezogen werden, denn alleinstehend würden die Beispielsätze grammatikalisch richtig sein. Erst im kontextuellen Zusammenhang kann klar und deutlich erkannt werden, dass hier eine vergangene Erzählform besteht. Die Vermeidung bzw. die Ersetzung des Präteritums durch den Präsens ist auch in den Beispielen Nr. 1-5 zu erkennen. Während im Beispiel Nr. 1 die Präteritumform auch im Bezugssatz folgerichtig verwendet wurde, erkennt man in den Beispielen Nr. 2-5 in den Bezugssätzen vorwiegend den Gebrauch des Perfekts. Ausgehend von den Beispielen könnte hier vielleicht Als ein weiterer Aspekt auch angenommen werden, dass die Lernenden die Sätze ihrer schriftlichen Produktionen als eigenständige Satzteile betrachten und keinen Bezug zwischen den jeweiligen Satzteilen herstellen.

In diesem Abschnitt wurde versucht, einen kurzen Blick auf mögliche Fehlerursachen in Hinsicht auf einige grammatikalische Phänomene zu werfen. Die einzelnen Phänomene konnten zwar nicht weitgehend beschrieben und analysiert werden, da dies den Umfang dieser Arbeit überschreiten würde. Diese Übersicht könnte aber als eine Anregung zu weiterführenden Studien in diesem Zusammenhang dienen.

TEIL 5

SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

Ausgehend von den Ergebnissen wurde das Ziel der Studie insofern erreicht, als dargestellt werden konnte, dass beim Kasus die häufigsten Fehler vorkommen, gefolgt von Bezugsfehlern und der falschen Verwendung des Artikels, der Präpositionen und der Pronomen. Außerdem wurde versucht, Überlegungen zu möglichen Fehlerursachen anzustellen, was wiederum bei Deutschlehrer(n)/-innen ein Bewusstsein über Problemfelder beim Lernen von Deutsch als Fremdsprache vonseiten türkischer Muttersprachler schaffen könnte. Im Folgenden wird außerdem versucht, einige Aspekte hervorzuheben, die als Anregung zur Verbesserung der grammatikalischen Fähigkeiten von Studenten dienen könnten.

Die Studie hat gezeigt, dass es sehr viele Aspekte gibt, die eine Analyse von Grammatikfehlern in schriftlichen Erzeugnissen von Deutschlernenden mit der Muttersprache Türkisch folgen müsste. Wie auch aus den Beispielen in Teil 4.6 „Überlegungen zu den Fehlerursachen“ erkannt werden kann, ist es unmöglich bei der Feststellung von Grammatikfehlern nur die grammatikalische Korrektheit zu bestimmen, denn Grammatik besteht nicht nur aus der strukturellen Ebene, sondern beinhaltet auch eine semantische und eine kontextuelle Ebene, die in dieser Studie gegebenenfalls mit berücksichtigt wurden. Die syntaktische Ebene musste vernachlässigt werden, obwohl sie zwar eine grammatikalische Einheit darstellt, aber den Umfang der Studie überschreiten würde. Desgleichen wurden auch Fehlglieder im Satz nicht mit einbezogen, weil die Studie sich auf grammatikalisch inkorrekte Wörter bezog. So würden z.B. Fehlglieder im Satz einen erheblichen Fehleranteil ausmachen, denn, während der Analyse der Grammatikfehler konnte ebenso festgestellt werden, dass eine der meistverwendeten Strategien vonseiten der betreffenden Studenten, die Vermeidungsstrategie komplexer Strukturen war. Eine weiterführende und umfangreichere Studie, in die sämtliche Aspekte der

Grammatikanalyse (strukturell, semantisch, kontextuell, syntaktisch) mit einbezogen werden, könnte einen weit höheren Fehleranteil ergeben.

Auf der *funktional-strukturellen Wortebene*, die als Grundlage diente, konnte anhand dieser Studie erkannt werden, dass die Studenten des studienvorbereitenden Deutschunterrichts an der Trakya Universität im Studienjahr 2008-2009 vorwiegend im Bereich des Kasus Fehler gemacht haben. Dieses Ergebnis sollte jedoch nicht überraschen, denn der Kasus mit seiner hohen Anzahl an verschiedenen deklinierbaren Wortarten wie Substantive, Pronomen, Adjektive/Partizipen und grammatikalischen Einheiten wie Subjekt, Objekt und Attribut macht eine Vermeidung dieses grammatikalischen Phänomens unmöglich, so dass in nahezu jedem Satz im Deutschen ein Kasus vorhanden ist. Das Problem liegt jedoch darin, dass die Deklination jedes dieser Wort- und Satzteile der KNG (Kasus-Numerus-Genus)-Kongruenz entsprechen muss, was für türkische Muttersprachler sehr schwierig ist, weil sie dieses Phänomen aus ihrer eigenen Muttersprache nicht kennen. Um den Kasus richtig anwenden zu können, müssen die Lernenden bei Substantiven auch den richtigen Artikel kennen, da sie ansonsten den Kasus falsch bilden.

Auch Bezugsfehler waren ein weiteres Problemfeld für die türkischen Muttersprachler. Jeder deutsche Satz verlangt mindestens ein Subjekt und ein Prädikat, das seinem Bezugswort (Subjekt, Objekt, Attribut) entsprechend flektiert werden muss. Dazu kommt jedoch, dass die Flektion der Verben eingeübt werden muss, weil im Deutschen sehr viele Unregelmäßigkeiten auftreten.

Ebenso verhielt es sich mit den Artikelfehlern, von denen auch ein großer Anteil erwartet werden konnte, weil auch dieses Phänomen türkischen Muttersprachlern unbekannt ist. In diesem Bereich wird es besonders schwierig für Deutschlerner mit türkischer Muttersprache, weil sie nicht nur die Artikel jedes Substantivs mitlernen, sondern auch darauf achten müssen, diesen im Satz mit einzubauen und dazu noch wissen müssen, wann der Artikel eingesetzt wird und

wann nicht. Dabei entsteht meistens entweder eine redundante Verwendung oder aber eine Vermeidung des Artikels, der eine zu komplexe Struktur darstellt.

Dasselbe gilt für Präpositionen, die auch keine eindeutige Entsprechung im Deutschen haben. Dabei spielt vor allem die Mehrdeutigkeit der Präpositionen eine große Rolle, worauf auch Maden (2009:41 ff.) verweist. Im Deutschen können Präpositionen als Lokal-, Temporal-, Kausal-, und Modalangaben, als verbale, nominale oder adjektivische Funktionsgefüge und als präpositionale Objektergänzungen im Akkusativ, Dativ oder Genetiv auftreten. Die Lernenden haben sich demnach nicht nur die verschiedenen Präpositionen anzueignen, sondern der betreffenden Aussage auch noch einen bestimmten Kasus anweisen. Deshalb werden Präpositionen von Lernenden entweder falsch eingesetzt oder aber gänzlich vermieden, was mit einer weitergehenden Studie tiefgründiger erörtert werden könnte.

Bei Pronomen ist für Deutschlernende mit türkischer Muttersprache das wohl größte Problem, dass sie auch diese dem Genus und Kasus des Bezugsworts anpassen müssen. Somit ergibt sich auch hier als Fehlerquelle ein unbekanntes Phänomen aus der Muttersprache, die auch beim Genus, den Konjunktionen und den Hilfs- und Modalverben zu beobachten ist, deren Fehleranteil jedoch verhältnismäßig gering erscheint. Auch die falsche Verwendung des Modus erscheint zwar in dieser Studie sehr gering, hängt aber in großem Maße damit zusammen, dass die Lernenden vor allem den Konjunktiv II vermieden haben und stattdessen den Indikativ benutzt haben.

Eine sprachvergleichende Analyse der möglichen Fehlerursachen ergab, dass die Deutschlernenden mit Türkisch als Muttersprache mit verschiedenen grammatikalischen Phänomenen konfrontiert werden, die sie aus ihrer Muttersprache nicht kennen. Das größte Problem dabei sind die Verschiedenheiten der deutschen und türkischen Sprache in Hinsicht auf ihre Sprachtypologie, die sich dadurch unterscheidet, dass Türkisch eine agglutinierende und Deutsch eine flektierende

Sprache ist. Deshalb stehen Deutschlernende mit türkischer Muttersprache vor einem Problem, das auch in den Lehr- und Grammatikbüchern nicht genügend zur Sprache kommt. Die Übungen im Studienjahr 2008-2009 im studienvorbereitenden Grammatikunterricht an der Trakya Universität, enthielten vorwiegend mechanische Übungen in Form von Ergänzungs- und Transformationsübungen, d.h. in den meisten Übungen wurden wie in dieser Studie die semantische und kontextuelle Ebene vernachlässigt und Grammatik nur strukturell vermittelt. Folgerichtig könnte somit davon ausgegangen werden, dass die Lernenden die grammatikalischen Strukturen, die die Grundlage dieser Studie bilden, nach einem separaten Grammatikunterricht von 112 Stunden einwandfrei gelernt und eingeübt haben. So gesehen ist jedoch ein Fehleranteil von insgesamt 10% als zu hoch einzuschätzen, da die hier untersuchten Grammatikthemen vorwiegend durch mechanische Übungen gefestigt und eingeübt wurden ohne eine semantische und kontextuelle Ebene. Wenn die Grammatikthemen also der Grundlage der Untersuchung entsprechend nach der Erklärung der Regeln im Unterricht geübt wurden, könnte dementsprechend auch ein weit niedrigerer Fehleranteil zu erwarten sein.

Diese Studie könnte als Ansatz für weiterführende, intensivere sprachvergleichende Studien dienen, da höchstwahrscheinlich eins der größten Probleme von türkischen Muttersprachlern die Verschiedenheiten der flektierenden deutschen und agglutinierenden türkischen Sprache und somit die kognitive Aufnahme unbekannter Phänomene sind. Außerdem könnte sie auch als Anregung dienen, die Übungstypen, mit denen diese Phänomene eingeübt werden, auf ihre Eignung für eine Grammatikvermittlung zu untersuchen, von der letztendlich erwartet wird, dass sie sich normrichtig im schriftlichen und mündlichen Gebrauch niederschlägt.

BIBLIOGRAPHIE

Bausch, K.R., Christ, H., Krumm, H.J. (Hrsg) (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage, Francke Verlag

Berlitz, M.D. (2009). *The Berlitz Method for teaching modern languages*, General Books LLC, New York (Originalausgabe: Berlitz Subjects, 1906)

Bernstein, W.Z. (2005). Lehr- und lernzielbezogene Grammatik im DaF-Unterricht (am Beispiel der Lesegrammatik), in: Leeven van, E. C. (Hrsg), *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft: Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums*, S. 529-540, Günter Narr Verlag, Tübingen

Bloomfield, L. (2005). *Language*, 7. Auflage, Motilal Banarsidass Publishers Private Limited Verlag, Delhi

Börner, W., Vogel, K. (Hrsg) (2002). *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, Gunter Narr Verlag, Tübingen

Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, 2. Auflage, Francke Verlag, Tübingen

Confais, J.P. (2002). Was und inwiefern können psycholinguistische bzw. kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse zur linguistischen Modellbildung beitragen?, in: Börner, W., Vogel, K. (Hrsg), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, S. 27-49, Gunter Narr Verlag, Tübingen

Doff, S., Klippel, F. (2007). *Englischdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin

Ebnetter, T. (1976). *Angewandte Linguistik: Eine Einführung. Sprachunterricht*, Wilhelm Fink Verlag

Epçeli, N. (2009). Almanca Örneğinde İngilizce Dışındaki Yabancı Dil Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerde Çok Dilliliğin Önemine Dair Farkındalık Yaratmak, s. 114-117, in: *Uluslararası Balkan Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, Trakya Üniversitesi, Edirne

Funk, H. (1995). Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven, in: Gnutzmann, C., Königs, F.G. (Hrsg), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, S. 29-46, Gunter Narr Verlag, Tübingen

- Helbig, G., Götze, L., Henrici G., Krumm, H.J. (Hrsg.) (2001). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, 2. Halbband, Walter de Gruyter Verlag, Berlin, New York
- Helbig, G. (1992). Wieviel Grammatik braucht der Mensch?, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 1/1992, S. 150-155. Langenscheidt Verlag, Leipzig/ Berlin
- Helbig, G. (1971). *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft: Unter dem besonderen Aspekt der Grammatik-Theorie*, Hueber, München
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in DaF*, Diesterweg Verlag, 2. Auflage, Frankfurt am Main
- Hüllen, W. (1979). *Didaktik des Englischunterrichts*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Abt. Verl.), Darmstadt
- Kleineidam, H. (1986). *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen. Beiträge mit dem Schwerpunkt Französisch*, Günter Narr Verlag, Tübingen
- Kleppin, K. (2005). *Fehler und Fehlerkorrektur*, Fernstudienangebot Germanistik/Deutsch als Fremdsprache, Goethe-Institut, München
- Kleppin, K. (2001). Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und –therapie, in: Helbig, G., Götze, L., Henrici G., Krumm, H.J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, S. 986-994, 2. Halbband, Walter de Gruyter Verlag, Berlin, New York
- Krüger, M. (1981). Sozial- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht, in: Neuner, G., Krüger, M., Grewer, U. (Hrsg), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht: Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*, S. 29 ff., Langenscheidt Verlag, Berlin und München
- Lado, R. (1973). *Moderner Sprachunterricht: eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*, Huber Verlag, München
- Maden, S. (2009). *Sprachunsicherheitsgründe Türkischer Deutschlernenden im Gebrauch der Präpositionen im Deutschen*, in: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 11, Sayı 2, S 41-62, Trakya Üniversitesi Matbaası, Edirne
- Moser-Weithmann, B. (2001). *Türkische Grammatik*, Buske-Verlag, Hamburg
- Mungan, G. (1986). *Die semantische Interaktion zwischen dem präfigierenden Verbzusatz und dem Simplex bei deutschen Partikel- und Präfixverben*, Lang Verlag, Frankfurt
- Neuner G., Hunfeld H. (1996). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*, Fernstudieneinheit 4, Langenscheidt Verlag, Berlin

- Neuner G. (1995). Verstehensgrammatik – Mitteilungsgrammatik, in: Gnutzmann, C., Königs, F.G. (Hrsg), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, S. 147-166, Gunter Narr Verlag, Tübingen
- Neuner, G., Krüger, M., Grewer, U. (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht: Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*, Langenscheidt Verlag, Berlin und München
- Okamura, S. (2005). Kann man den japanischen Lernern das Genus verständlich machen?, in: Leeven van, E. C. (Hrsg), *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft: Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums*, S. 145-156, Günter Narr Verlag, Tübingen
- Pasch, R., Brauße, U., Breindl, E., Waßner, U.H., (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*, Schriften des Instituts für deutsche Sprache, Band 9, de Gruyter, Berlin
- Piepho, H.E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Frankonius Verlag, Limburg
- Rampillon, U. (1995). Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenlernen, in: Gnutzmann, C., Königs, F.G. (Hrsg), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, S. 85-100, Gunter Narr Verlag, Tübingen
- Searle, J.R. (1971). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt
- Stern, H.H. (1984). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, University Press, Oxford
- Storch, G. (2008). *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, 3. unveränderter Nachdruck, Wilhelm Fink Verlag, Paderborn
- Tapan, N. (1995a). 20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Kuramsal Temeller ve Uygulanan Yöntemler, Teil 2, in: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, S. 149-167 (1995), İstanbul Üniversitesi, İstanbul
- Tapan, N. (1995b). Almanca Öğretimine Alıştırma Biçimleri ve Yeni Yönelişler, in: *Dilbilim IX/1990*, I.Ü. Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü Dergisi, S. 177-184
- Tapan, N. (1993). 20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Kuramsal Temeller ve Uygulanan Yöntemler, Teil 1, in: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, S. 191-205 (1993), İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Velica, I. (1998). Grammatik und ihre Rolle in kommunikativen Lehrwerken für DaF, in: *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens*, 7. Jg., Heft 13-14, S. 343-356

Weinreich, H. (2004). *Textgrammatik der deutschen Sprache*, 2. revidierte Auflage, Rahmana Press, Tahrän

Zimmermann, G. (1988). Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht, in: Dahl, J., Weis, B. (Hrsg.), *Grammatik im Unterricht*, München, S. 160-177

Zimmermann, G. (1984). *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*, Diesterweg Verlag, Frankfurt/M.

Analysierte Lehrwerke und Grammatiken

Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Wertenschlag, L., Lemcke, C., Schmitz, H. in Zusammenarbeit mit Graffmann, H., Schmidt, R. (1998), *Optimal A1*, Lehr- und Arbeitsbuch, Langenscheidt Verlag

Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Wertenschlag, L., Graffmann, H., Schmitz, H. in Zusammenarbeit mit Lemcke, C., Schmidt, R. (1998), *Optimal A2*, Lehr- und Arbeitsbuch, Langenscheidt Verlag

Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (1998), *Optimal B1*, Lehr- und Arbeitsbuch, Langenscheidt Verlag

Perlmann-Balme, M., Schwalb S. (2008), *em neu Hauptkurs (B2)*, Kurs- und Arbeitsbuch, Hueber Verlag

Reimann, M. (2000). *Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache*, 3. Auflage, Hueber Verlag, Ismaning

Zengin, E. (2006). *Übungen zur deutschen Grammatik: Almanca Dilbilgisi Alıştırılmaları*, Sakarya Kitabevi, Adapazarı

Webquellen

Google Books, <http://books.google.com.tr/books>

Langenscheidt Verlag, Informationen zu Aufbau und Konzeption des Lehrwerks *Optimal A1-B1*, Webseite des Verlags unter:

http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/konzeption_und_aufbau_143.html

(Zugriff: 23.06.2010)

Schwenk, H. (2009). *Sprachvergleich Türkisch-Deutsch für den pädagogischen Kontext*, November 2009, wissenschaftliche Beiträge auf der persönlichen Homepage der Autorin unter

http://www.helgaschwenk.net/pageID_8911853.html (Zugriff: 09.08.2010)

Wilhelm, M. (2004). *Die direkte Methode: Geschichte, Merkmale, Grundlagen und kritische Würdigung*, Webseite der Mainz Universität unter:

<http://www.daf.uni-mainz.de/Texte/lb-wilhelm.pdf> (Zugriff: 08.07.2010)

Zeuner, U. (1997). *Thesen zur interkulturellen Landeskunde. Diskussionsmaterial für das Kolloquium zum Thema "Interkulturelle Landeskunde in der Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an Universitäten und Hochschulen"*, Dresden 9. und 10. Oktober 1997, zu erreichen unter:

<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/thesekol.htm> (Zugriff: 08.08.2010).

Sekundärliteratur

Eßer, R., Krumm, H.J. (Hrsg) (2007). *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht*, Iudicium Verlag, München

Fremdsprache Deutsch - Lebendiges Grammatiklernen (1993), Heft 09, Hueber Verlag, Ismaning

Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*, Narr Verlag, Tübingen

Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz, Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, Niemayer Verlag, Tübingen

Stevenson, P. (1997). *The German Speaking World, A practical introduction to sociolinguistic issues*, Routledge, London

ANHANG 1

Beispiel für eine Klausur im Teil Schreiben der Abschlussprüfung im Studienjahr 2008-2009

YABANCI DİLLER YÜKSEK OKULU
Hazırlık Sınıfları
Yazma Final Sınavı

Ad Soyad:
Bölümü:

- 1) Sind Sie schon mehrmals im Leben umgezogen? Warum (nicht)? (50 P.)
- Wie viel Geld sollte man/würden Sie für das Wohnen ausgeben?
 - Würden Sie lieber in einer Großstadt oder in einer kleinen Stadt/einem Dorf leben?

- 2) Eine Wohnung nach Ihrem Geschmack, wie sieht die aus? (50 P.)
- Wann sollten junge Menschen von zu Hause ausziehen?
 - Was sind Vor- bzw. Nachteile einer Wohngemeinschaft z.B. für Studenten?

Ich bin einmal im Leben umgezogen. Denn wir haben eine neue Wohnung gebaut. Darum sollten wir umziehen. Ich liebte meine alte Wohnung aber jetzt liebe ich auch diese Wohnung um neue zu sein. Unsere neue Wohnung ist ziemlich groß und schön. Früher fürchtete ich, dass ich mich an dieser Wohnung nicht gewöhne. Aber ich gewöhne mich an ihr. Während wir umgezogen sind, mussten wir viel Geld haben. Denn die Kosten der neuen Wohnung sind teuer. Wir bauen eine Wohnung. Deswegen ist es nötig, dass wir viel Geld haben. Zuerst sind wir eine Mietwohnung umgezogen. Nachdem wir unsere neue Wohnung gebaut waren, zogen wir in unsere neue Wohnung um. Während man umzieht, musste man viel Geld haben. Wir bezahlten viel Geld. Die Ausgaben waren so viel. Etwa 2000 Euro bezahlten wir um die Kosten dieser Wohnung. Im Allgemeinen sollte man gleiches Geld ausgeben. Aber dieses Geld ist nur für die Kapitalkosten. Umzuziehen ist schwer. Außerdem muss man viel Geld für andere Dinge haben. Zum Beispiel: für das Möbel und andere Kosten. Wirklich muss man viel Geld haben!

ANHANG 2

Fehlerraster von Kleppin

Die Art der Fehler und ihre Kennzeichnung

A	Falscher Ausdruck: Im Gegensatz zur falschen Wortwahl würden hierunter umfassendere Strukturen fallen, wie etwa unidiomatische Wendungen, z. B.: <i>Wir <u>haben Schwierigkeiten</u> gefunden.</i> (anstatt: <i>Wir sind auf Schwierigkeiten gestoßen.</i>) <i>Sie <u>machte den ersten Fuß</u>.</i> (anstatt: <i>den ersten Schritt</i>) <i>Er <u>machte einen Skandal mit seiner Frau</u>.</i> (anstatt: <i>Er machte ihr eine Szene.</i>)
Art	Verwendung des falschen Artikels, z. B.: <i>Ich mag <u>die</u> Blumen.</i> (anstatt: <i>Ich mag Blumen.</i>) Der erste Satz wäre dann ein Fehler, wenn man sagen möchte, dass man Blumen an sich mag.
Bez ⁿ	Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug, z. B.: <i>Die Frau arbeitete in der Fabrik <u>seines</u></i> (anstatt: <i>ihres</i>) <i>Mannes. Ich gibt</i> (anstatt: <i>gibt es</i>) <i>zu.</i>
Gen	Verwendung des falschen Genus, z. B.: <i>Zwischen England und Frankreich liegt nur <u>die</u></i> (anstatt: <i>der</i>) <i>Kanal; <u>der</u></i> (anstatt: <i>das</i>) <i>Kind.</i>
K	Falscher Kasus, z. B.: <i>Ich studiere zwei <u>verschieden</u></i> (anstatt: <i>verschiedene</i>) <i>Fremdsprachen. Es gibt einen <u>großen</u></i> (anstatt: <i>ein großes</i>) <i>Problem. Aus <u>religiös</u> Gründe</i> (anstatt: <i>aus religiösen Gründen</i>) <i>ist das nicht möglich.</i>
Konj	Verwendung der falschen Konjunktion, z. B.: <i>In einem <u>arabischen</u> Land soll ein Mann eine Frau nicht küssen, <u>obwohl</u> sie befreundet</i> (anstatt: <i>auch wenn/selbst wenn</i>) <i>sind. <u>Wenn</u></i> (anstatt: <i>als</i>) <i>ich gestern aufwachte.</i>
M	Falscher Modusgebrauch; z. B.: <i>Wenn ich reich <u>war</u></i> (anstatt: <i>wäre</i>), <i>würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren.</i>
mF	morphologischer Fehler, nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven, z. B.: <i>Er grüßt mich mit <u>dröhender</u> Stimme</i> (anstatt: <i>dröhnender</i>). <i>Das Gebirge <u>erhebt</u></i> (anstatt: <i>erhob</i>) <i>sich vor mir.</i>
Mv	Falsches Modalverb, z. B.: <i>Du <u>musst</u> hier nicht rauchen</i> (anstatt: <i>darfst</i>).
Präp	Verwendung der falschen Präposition, z. B.: <i>Ich kümmere mich <u>über</u></i> (anstatt: <i>um</i>) <i>die Kinder. Er behandelt sie <u>als</u></i> (anstatt: <i>wie</i>) <i>ein Tier.</i>
Pron	Falscher Pronomengebrauch, z. B.: <i>Ich frage <u>diesen</u></i> (anstatt: <i>ihn</i>). <i>Ich habe <u>dem</u></i> (anstatt: <i>ihm</i>) <i>geholfen.</i>
R	Falsche Rechtschreibung, z. B.: <i>Sie <u>studirt</u></i> (anstatt: <i>studiert</i>). <i>Wenn <u>Man</u></i> (anstatt: <i>man</i>) <i>jemanden begrüßt, ...</i>
Sb	Satzbau: unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler, z. B.: <i>Lehrer fragt Schüler auf Tafel.</i> (gemeint ist: <i>Der Lehrer forderte den Schüler auf, an die Tafel zu kommen.</i>)
St	Satzstellung: falsche Wort- oder Satzgliedstellung, z. B.: <i>Gestern <u>ich habe</u></i> (anstatt: <i>habe ich</i>) <i>viel gegessen. Ich bin nicht ins Kino gegangen, sondern <u>habe ich</u></i> (anstatt: <i>Ich habe</i>) <i>viel gearbeitet.</i>
T	Falscher Tempusgebrauch, z. B.: <i>Bevor ich <u>esse</u></i> (anstatt: <i>gegessen habe</i>), <i>habe ich mir die Hände gewaschen.</i>
W	Falsche Wortwahl, z. B.: <i>Er wirft mir einen <u>angstigen</u> Blick zu</i> (anstatt: <i>skeptischen</i>). <i>Ich wollte Geld <u>gewinnen</u></i> (anstatt: <i>sparen</i>). <i>Das ist <u>gewöhnlich</u> bei uns</i> (anstatt: <i>üblich</i>).
Z	Falsche oder fehlende Zeichensetzung, z. B.: <i>Ich weiß__ dass ich nichts weiß.</i> (anstatt: <i>Ich weiß, dass ich nichts weiß.</i>)

Weiterhin können Sie folgende Kennzeichnungen benutzen:

✓	Fehlen von Elementen, z. B.: <i>Heute regnet ✓.</i> (anstatt: <i>Heute regnet es.</i>)
—	Überflüssige Elemente, die zu streichen sind, z. B.: <i>Ich bin seit einem Tag zu Hause <u>geblieben</u>.</i> (anstatt: <i>Ich bin seit einem Tag zu Hause.</i>)
↻	Umstellungen, z. B.: <i>Morgen <u>ich</u> mache alles anders</i> (anstatt: <i>mache ich</i>).

ANHANG 3

Fehlerraster der Studie

Art	Artikelfehler, z.B. <i>Ich wähle ein Haus mit <u>dem</u> Garten, um das zu machen</i> (anstatt: <i>Ich wähle ein Haus mit Garten, um das zu machen</i>)
Bez	Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug, z.B. <i>Wir sind nicht mehrmals im Leben umgezogen, denn mein Vater <u>möchten</u> im Dorf leben</i> (anstatt: <i>Wir sind nicht mehrmals im Leben umgezogen, denn mein Vater <u>möchte</u> im Dorf leben</i>).
G	Verwendung des falschen Genus. Diese Kategorie befasste sich mit der richtigen Verwendung des Artikels im Maskulin, Feminin oder Neutrum im Nominativ. z.B. <i>Ich denke, dass <u>der</u> Wohngemeinschaft sehr schön ist</i> (anstatt: <i>Ich denke, dass <u>die</u> Wohngemeinschaft sehr schön ist</i>)
HV	Verwechslung der Hilfsverben „haben“ und „sein“, z.B. <i>Ich <u>habe</u> mehrmals im Leben umgezogen</i> (anstatt: <i>Ich <u>bin</u> mehrmals im Leben umgezogen</i>).
K	Falscher Kasus. Diese Kategorie umfasst den Kasus im Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv bei sämtlichen flektierbaren Wortarten, z.B. <i>Ich kann mit <u>meine</u> liebe Freunden und Freundinnen <u>in</u> gleich Haus leben</i> (anstatt: <i>Ich kann mit <u>meinen</u> lieben Freunden und Freundinnen <u>im</u> gleichen Haus leben</i>).
Konj	Verwendung der falschen Konjunktion, z.B. <i><u>Wenn</u> wir umgezogen sind, haben wir 1500 TL ausgegeben</i> (anstatt: <i><u>Als</u> wir umgezogen sind, haben wir 1500 TL ausgegeben</i>).
M	Falscher Modusgebrauch. In dieser Kategorie wurde auf den Modus im Indikativ, Konjunktiv bzw. Imperativ geachtet, z.B. <i>Als ob es notwendig <u>ist</u></i> (anstatt: <i>Als ob es notwendig <u>wäre</u></i>).
MV	Falsches Modalverb, z.B. <i>Ich <u>muss</u> tun, was ich möchte</i> (anstatt: <i>Ich kann tun, was ich möchte</i>).
Präp	Verwendung der falschen Präposition, z.B. <i>Möbel sollen <u>miteinander</u> passen</i> (anstatt: <i>Möbel sollen <u>zueinander</u> passen</i>). <i>Danach bin ich <u>in</u> Tekirdağ umgezogen</i> (anstatt: <i>Danach bin ich <u>nach</u> Tekirdağ umgezogen</i>).
Pron	Falscher Pronomengebrauch, z.B. <i>Die Wohnung hat einen Garten. <u>Es</u> muss groß sein</i> (anstatt: <i>Die Wohnung hat einen Garten. <u>Er</u> muss groß sein</i>).
T	Falscher Tempusgebrauch, z.B. <i>Zuerst sind wir von Havsa nach Uzunköprü umgezogen, weil meine Mutter und mein Vater sich scheiden <u>lassen</u></i> (anstatt: <i>Zuerst sind wir von Havsa nach Uzunköprü umgezogen, weil meine Mutter und mein Vater sich scheiden <u>ließen</u></i>).

ANHANG 4

Liste der Grammatikthemen in:

Übungen zur Deutschen Grammatik: Almanca Dilbilgisi Alıştırmaları

INHALTSVERZEICHNIS / İçindekiler

§ 1 DER ARTIKEL / Tanıtık	1
§ 2 DAS VERB, KONJUGATION IM PRÄSENS / Fii, Şimdiki Zmanda Fii Çekimi	4
§ 3 PERSONALPRONOMEN / Şahıs Zamirleri	7
§ 4 DER AKKUSATIV / İsmiñ -i Halı	10
§ 5 WORTSTELLUNG / Söz Dizimi	16
§ 6 TRENNBARE UND UNTRENNBARE VERBEN Öneklerinden Ayrılan ve Ayrılmayan Filler	18
§ 7 DER DATIV / İsmiñ -e Halı	21
§ 8 POSSESSIVPRONOMEN / İyelik Zamirleri	31
§ 9 DER IMPERATIV / Emir Kipi	35
§ 10 PRÄPOSITIONEN MIT DEM AKKUSATIV / Akkusativ Alan Präpositionlar	37
§ 11 PRÄPOSITIONEN MIT DEM DATIV / Dativ Alan Präpositionlar	42
§ 12 MODALVERBEN / Tarz Filler	47
§ 13 DIE UHRZEIT, TAGESZEITEN / Saat ve Zamanlar	52
§ 14 PRÄPOSITIONEN MIT DEM AKKUSATIV UND DATIV Akkusativ ve Dativ Alan Präpositionlar	55
§ 15 GENITIV / İki Halı	68
§ 16 DAS PRÄTERITUM / Şimdiki Zamanın Hikayesi	72
§ 17 REFLEXIVE VERBEN / Dönüşü Filler	78
§ 18 DAS PERFEKT / Görülen Geçmiş Zaman	80
§ 19 PRÄPOSITIONEN MIT DEM GENITIV / Genitiv Alan Präpositionlar	95

Liste der Grammatikthemen in:

Übungen zur Deutschen Grammatik: Almanca Dilbilgisi Alıştırmaları

- § 20 VERBEN MIT PRÄPOSITIONALEM OBJEKT /
Präposition'lu Tümler Alan Filler.....
- § 21 ADJEKTIVDEKLINATION / *Sıfat Çekimi*.....
- § 22 PLUSQUAMPERFEKT / *-miş'li Geçmiş Zamanın Hikayesi*
- § 23 KONJUNKTIONEN UND NEBENSÄTZE / *Bağlaçlar ve Yan Cümleler*
- § 24 NEBENSÄTZE MIT „DASS“ / *„dass“ Bağlacı İle Kurulan Yan Cümleler*
- § 25 KAUSALE NEBENSÄTZE / *Sebeup Bildiren Yan Cümleler*.....
- § 26 KONDITIONALE NEBENSÄTZE / *Şart Bildiren Yan Cümleler*
- § 27 TEMPORALE NEBENSÄTZE / *Zaman Bildiren Yan Cümleler*
- § 28 KONZESSIVE NEBENSÄTZE / *Kabul İfade Eden Yan Cümleler*
- § 29 KONSEKUTIVE NEBENSÄTZE / *Sonuç Bildiren Yan Cümleler*.....
- § 30 MODALE NEBENSÄTZE / *Tarz ve Şekil Bildiren Yan Cümleler*.....
- § 31 FINALSÄTZE / *Amaç Bildiren Yan Cümleler*.....
- § 32 INTERROGATIVSÄTZE (INDIREKTE FRAGESÄTZE) / *Dolaylı Soru Cümleleri*
- § 33 RELATIVSÄTZE / *İlgil Cümleleri*
- § 34 DIE KOMPARATION DER ADJEKTIVE / *Sıfatların Derecelendirilmesi*.....
- § 35 DAS FUTUR / *Gelecek Zaman*.....
- § 36 DAS PASSIV / *Edilgenlik*
- § 37 PARTIZIPIEN / *Partisipler*.....
- § 38 DIE NOMINALISIERUNG UND VERBALISIERUNG / *İsimleştirme ve Fiilleştirme* ..
- § 39 KONJUNKTIV I (INDIREKTE REDE) / *Dolaylı Anlatım*.....
- § 40 KONJUNKTIV II / *Dilek Şart Kipi*
- LÖSUNGEN / *Çözümler*

Inhaltsverzeichnis

Verb

1.1	Grundverben	10
	sein – haben – werden	10
	können – dürfen – müssen – sollen – wollen – mögen (Modalverben)	12
	lassen – brauchen	16
1.2	Tempora	24
	Gegenwart	24
	Vergangenheit	26
	Zukunft	30
1.3	Unregelmäßige Verben	43
1.4	Trennbare und untrennbare Verben	46
1.5	Reflexive Verben	50
1.6	Infinitiv	54
	Infinitiv ohne zu	54
	Infinitiv mit zu	55

	ich bin, ich habe, ich werde	
	ich kann, ich muss, ich darf, ich will, ich soll, ich mag/möchte	
	ich lasse, ich brauche	
	ich frage, ich fahre	
	ich habe gefragt, ich bin gefahren, ich fragte, ich fuhr, ich hatte gefragt, ich war gefahren	
	ich komme morgen, ich werde dich besuchen	
	Liste der unregelmäßigen Verben	
	ich fange ... an, ich beginne, ich habe angefangen, ich habe begonnen	
	ich beile mich, ich ziehe mir eine Jacke an	
	ich werde kommen, ich muss gehen, ich habe ihn kommen hören, ich bin einkaufen gegangen	
	ich hoffe zu gewinnen, ich freue mich zu kommen, ich habe vergessen einzukaufen	

ANHANG 5

Liste der Grammatikthemen in:

Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache

		Inhaltsverzeichnis
	Infinitiv als Nomen	55
1.7	Imperativ	57
1.8	Passiv	61
1.9	Konjunktiv II	66
1.10	Indirekte Rede	78
1.11	Verben mit Präpositionen	79
	Nomen	
2.1	Deklination	92
	Genus	92
	Plural	94
	Kasus	95

	das Fehlen des Passives, beim Arbeiten am Computer	
	Kommen Sie bitte! – Setz dich doch! – Geh weg! – Seid leise!	
	Hier wird gebaut. – Der Patient wurde gerettet. – Die Küche ist aufgeräumt worden. – Ich wei dass die Küche aufgeräumt werden muss.	
	Ich hätte gern noch einen Kaffee. – Wenn ich Zeit hätte, würde ich kommen. – Hätte ich doch mein Geld mitgenommen! An deiner Stelle würde ich ... Er tut so, als ob er arbeiten wi	
	Er sagt, dass er keine Zeit hat. Er sagte, er nehme an der Konferenz teil. – Er sagte, er habe das nicht gewusst.	
	Ich warte hier auf dich. – Ich freue mich darauf ihn wiederzusehen. – Wortüber sprecht ihr gerade?	
	der Löffel, die Gabel, das Messer, der Haustürschlüssel	
	der Löffel -, die Gabel, -n; das Haus, -er	
	der Mann, den Mann, dem Mann, des Mannes	

Liste der Grammatikthemen in:

Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache

Inhaltsverzeichnis	Inhaltsverzeichnis
2.2 Artikelwörter	104
Deklination wie bestimmter Artikel	105
Deklination wie unbestimmter Artikel	106
Nullartikel	107
2.3 Adjektive	112
Deklination	112
Partizip I und II als Adjektiv	116
Komparation	116
Adjektive und Partizipien als Nomen	118
2.4 Zahlen	129
Kardinalzahlen	129
Ordinalzahlen	130
Zahladverbien	130
Bruchzahlen, Maße, Gewichte, Geld	131
Zeitangaben	132
2.5 Pronomen	136
Personalpronomen	138
Pronomen, die wie bestimmte Artikelwörter dekliniert werden	139
141	einer, keiner, irgendeiner, meiner, welcher
143	warum, wann, wo, wer, was, wie, über wen, worüber
145	mich, dich, sich
145	der, den, dem, dessen, was, wo, auf wen, worauf
148	Es liegt dort. – Ich sehe es. – Ich weiß es nicht.
Partikeln	
3.1 Präpositionen	160
Präpositionen in lokaler Bedeutung	162
Präpositionen in temporaler Bedeutung	168
Präpositionen in modaler Bedeutung	171
Präpositionen in kausaler Bedeutung	172
3.2 Adverbien	183
Lokale Adverbien	183
Temporale Adverbien	186
Modale Adverbien	188
Kausale, konzessive, konsekutive Adverbien	189

Liste der Grammatikthemen in:

Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache

Inhaltsverzeichnis

<p>Satz</p> <p>4.1 Valenz des Verbs 194 Verb + Nominativ 194 Das Kind spielt. Verb + Nominativ + Akkusativ 194 Das Kind malt ein Bild. Verb + Nominativ + Dativ 195 Ich helfe dir. Verb + Nominativ + Dativ + Akkusativ 195 Er erzählt seinem Kind eine Geschichte. Verb + Nominativ + Nominativ 196 Sie wird Ärztin. Verb + Nominativ + Ergänzung im Dativ/Akkusativ mit Präposition 196 Wir beginnen mit dem Unterricht. – Ich denke gern an meine Kindheit.</p> <p>4.2 Verb an zweiter Position 197 Positionen des Verbs 197 Heute beginnt ... – Wann fängt ... an? Die erste Position im Satz 197 Meine Freundin ist angekommen. Das Mittelfeld im Satz 198 Er hat ihr heute Blumen mitgebracht. Negation 200 Ich habe ihn nicht angerufen. Die letzte Position im Satz 200 Der Film war interessanter, als ich gedacht habe. Fragesatz mit Fragepronomen 201 Wie heißen Sie? Konjunktionen: Hauptsatz + Hauptsatz 201 und, aber, sondern, oder, denn Konjunktionalsatz 202 deshalb, dann, also, schließlich</p> <p>4.3 Verb an erster Position 209 Imperativ 209 Komm bitte!</p>	<p>4.4 Ja-/Nein-Frage 209 Gehst du mit ins Kino? Verb am Satzende 210 Temporale Nebensätze 210 als, wenn, während, bis, seit bevor, nachdem, sobald Kausale Nebensätze 213 weil, da Konditionale Nebensätze 213 wenn, falls Konzessive Nebensätze 214 obwohl Finale Nebensätze 214 damit/um ... zu Konsekutive Nebensätze 215 so dass, ohne dass Modale Nebensätze 215 wie, als, je ... desto Adversative Nebensätze 216 (an)statt dass dass – ob 217 Ich wusste nicht, dass du kommst. – Ich weiß nicht, ob ich Zeit habe.</p>
---	---

Abkürzungen

- Akk. Akkusativ
- Dat. Dativ
- etc. et cetera
- f. feminin
- fern. feminin
- Gen. Gehilft
- HS Hauptsatz
- Inf. Infinitiv
- jdm. jemandem
- jd. jemanden
- m. maskulin
- n. neutrum
- Nom. Nominativ
- NS Nebensatz
- Pl. Plural
- Sing. Singular
- z. B. zum Beispiel

ANHANG 6

Beispiele für Ergänzungsübungen, Lückentexte, Markierungsübungen und Schreibübungen

7 Finden Sie ein passendes Artikelwort und ergänzen Sie es in der richtigen Form.

mancher alle dieser ein jeder kein der

1. _____ Studenten in meiner Klasse sind immer pünktlich.
2. Wir sind Frühaufsteher. Wir stehen _____ Tag um 6.00 Uhr auf.
3. _____ Reise werde ich nie vergessen!
4. Kennen Sie _____ Mann dort?
5. Im Großen und Ganzen habe ich _____ Text verstanden, nur _____ Wörter nicht.
6. Hallo Klaus, wir machen am Samstag eine Party. Wir kaufen _____ Getränke, und _____ Gäste sollten bitte etwas zu essen mitbringen.
7. Darf ich Ihnen _____ Tasse Tee anbieten? – Nein danke, um _____ Uhrzeit trinke ich _____ Tee mehr, sonst kann ich nicht schlafen.
8. Mir haben fast _____ Arien in _____ Oper gefallen.
9. _____ Anfang ist schwer.
10. Vielen Dank, aber ich möchte jetzt nichts essen. Ich habe _____ Hunger.
11. Haben Sie wirklich _____ Bücher von Goethe gelesen?
12. _____ Pullover kannst du nicht mehr anziehen. Er ist doch ganz schmutzig!
13. Nein danke, ich mag _____ Wodka. Ich trinke fast nie Alkohol.
14. _____ Mann dort kenne ich.

Zimmersuche in München

Jedes Jahr kommen viele fremd-
Besucher nach München. In den
meist _____ größer _____ Hotels muss man
schon mehrer _____ Wochen im Voraus
5 ein Zimmer reservieren. Auch die zahl-
reich _____ klein _____ Pensionen haben
kaum noch ein frei _____ Zimmer.
Besonders während des berühmt _____
Oktoberfests sind auch alle teuer _____
10 Hotels ausgebucht. Mancher aus-
ländisch _____ Gast findet ein schön _____
Privatzimmer bei einer freundlich _____
Familie, aber viele haben nicht solches
Glück und können froh sein, wenn sie
15 außerhalb der Stadt in einem klein _____
Dorf ein frei _____ Zimmer in einem
Gasthof finden.
Auch die neu _____ Studenten, die im
erst _____ Semester in München studieren,
20 müssen mit groß _____ Schwierigkeiten
rechnen, wenn sie ein Zimmer suchen.
Zwar wurden in den letzt _____ Jahren
einige neu _____ Studentenheime gebaut,
doch reichen diese bei weitem nicht
25 aus, um den wachsend _____ Bedarf an
billigen Wohnmöglichkeiten für die
immer größer werdend _____ Zahl von
Studenten zu decken. Meistens muss
man auf ein frei _____ Zimmer in einem
30 der beliebt _____ Studentenheime vier
Semester lang warten. In der Zwischen-
zeit müssen sie vielleicht in einem der
teuer _____ Appartements wohnen, die in
den zahlreich _____ Münchner Zeitungen
angeboten werden. Viele geldgierig _____
35 Vermieter nutzen die schlecht _____
Situation auf dem Wohnungsmarkt,

Ü 32 Mensch

Markieren Sie das
Subjekt und das Verb.

Herbert Grönemeyer ist wieder auf Tour. Er gibt Konzerte in Deutschland und in der Schweiz. Heute ist er in
München. Viele Menschen sind da. Das Licht geht an. Das Konzert beginnt. Herbert Grönemeyer singt
„Mensch“. Viele Leute singen mit. Das Lied ist traurig, aber auch optimistisch.

Ü 24

Schreiben Sie Sätze
mit „sollen“.



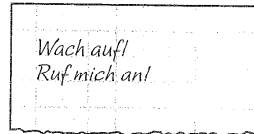
Hallo, ihr zwei, seid
um vier im Schwimmbad.
Seid pünktlich und
bringt gute Laune mit.
Und kauft was zu essen
;-) Roland

Roland schreibt, wir sollen um

ANHANG 7

Beispiele für Spiele, Transformationsübungen, Übersetzungsübungen und Zuordnungsübungen

Ü 25
Spielen Sie.



Hauptsatz + Hauptsatz mit „deshalb“

1. Ines Fischer will ihre E-Mails lesen. Sie schaltet den Computer an.
Ines Fischer will ihre E-Mails lesen, deshalb schaltet sie den Computer an.
2. Drei E-Mails sind auch für den Chef wichtig. Sie druckt die E-Mails aus.

3. Sie hat um 12 Uhr eine Besprechung. Sie geht um 11 Uhr in die Kantine.

4. Gleich beginnt die Besprechung. Sie schaltet ihr Handy aus.

5. Im Konferenzraum ist es sehr warm. Ines macht alle Fenster auf.

Ü 18

a) Verbinden Sie die Sätze mit „deshalb“.



Übung 170: Übersetzen Sie die Sätze ins Deutsche. Schreiben Sie Partizipialsätze.

- 1- Çocuklar koşarak eve geldiler.
.....
- 2- Nehri yüzerek karşıya geçti.
.....
- 3- Gelenler bizim vatandaşlarımızdır.
.....
- 4- Konuşanları tespit etmek gerek.
.....
- 5- Uyuyanlar tembel insanlardır.
.....

Verben mit Präpositionen

- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| 1. Wir lachen oft | A an einer Fortbildung teil. |
| 2. Sie interessiert sich | B auf einen Brief von zu Hause. |
| 3. Er denkt oft | C mit seinem Freund. |
| 4. Wir träumen oft | D über Martins Witze. |
| 5. Er wartet jeden Tag | E für ein Praktikum. |
| 6. Sie nehmen | F von unserem Urlaub. |
| 7. Er spricht oft | G an seine Heimat. |

Ü 18

Was passt zusammen?

