

YABANCI DİL EDİNİMİNDE DİL KAYIPLARI

**SPRACHAUFFÄLLIGKEITEN BEI DER
ERLERNUNG EINER FREMDSPRACHE**

(Yüksek Lisans Tezi)

Şerife ÇELİKKAYA

Eskişehir, 1999

**SPRACHAUFFÄLLIGKEITEN BEI DER ERLERNUNG
EINER FREMDSPRACHE**

Şerife ÇELİKKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Umut GÜRBÜZ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ekim 1999

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

SPRACHAUFFÄLLIGKEITEN BEI DER ERLERNUNG EINER FREMDSPRACHE

Şerife ÇELİKKAYA

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekim 1999

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Umut GÜRBÜZ

Yaşadığımız teknoloji çağı, birden fazla dil bilmeyi gerektirir. İnsanın ikinci bir dili bilmesi, onun dünyayı daha iyi anlayabilmesini ve diğer insanlarla daha kolay iletişim kurmasını sağlamanın yanı sıra, kişisel ve mesleki açıdan da bir gerekliliktir.

Bu varsayımlardan yola çıkarak, Yabancı Dil öğretiminin önemi ön plana çıkmaktadır, ancak ikinci dil ediniminde hata yapmak kaçınılmaz bir olgu hatta öğrenmenin şartıdır. Bu bilimsel doğrudan hareketle, bu çalışmamızın amacı dil bilmenin bir şartı olan yazılı anlatım boyutunda yapılan hataları tespit etmek ve bu hataların giderilmesi konusunda Yabancı Dil Öğretmenlerine nasıl bir yol izlemeleri gerektiği hakkında önerilerde bulunmaktır.

Çalışmada, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yazmış oldukları Kompozisyonlar baz alınmış, yaptıkları yazım hataları analiz edilmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu tespitler sonucunda, yapılan yazım hatalarının yoğun olduğu alanlar, Grafik ve Tablolara gösterilmiş, sebepleri açıklanmaya çalışılmış ve hataların giderilmesi konusunda uygulanabilecek yöntemler (okuma, yazma, dinleme-anlama, konuşma) üzerinde durulmuştur.

Elde edilen sonuçlara dayanarak, verilen çok sayıdaki örneklerle bu çalışmada, uygulamaya ilişkin açıklıklar getirilmeye çalışılmış ve bu çalışmanın Yabancı Dil Öğretmenlerine bir uygulama örneği olabileceği düşünülmüştür.

ABSTRACT

The technology era that we are currently in requires knowing more than one language. That one speaks a foreign language is not only necessary in understanding the world better and establishing contact with others in ease but also a requirement for individual and vocational matters.

Bearing these hypotheses in mind, the significance of foreign language foregrounds, However, making mistakes is an inevitable part of language learning, referring to a neusary condition of the whole prouss. Based on this scientific truth, the purpose of this study is to determine the mistakes in students' written production; and thus, by analyzing these, to propose an alternative approach to foreign language instructors that suggests ways for the alimination of these mistakes.

In this study, the essays written by students at Anadolu University Foreign Languages Department of German were considered and their writing mistakes were analyzed and classified. As a result of these findings, the dense writing error fields were illustrated on graphics and tables and the sources of errors tried to be explained and the applicable methods (reading, writing, listening, speaking) that might leave out these errors were taken into consideration.

Depending on the gathered results, some explanations about the application which involves various examples were tried to be put forward, thus, it was considered that this study would be an application sample for foreign language teachers.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şerife ÇELİKKAYA' nın "Yabancı dil ediniminde dil kayıpları" başlıklı tezi 30.12/ 1999 tarihinde, aşağıdaki jüri üyeleri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında, Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek, kabul edilmiştir.

Adı Soyadı**İmza**

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Umut GÜRBÜZ

Üye : *Doç. Dr. Aytekin Kocadon*

Üye : *Yrd. Doç. Dr. Aygün Baykal*

Prof. Dr. Enver ÖZKALP

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu arařtırmada bana büyük cesaret ve destek veren, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Umut GÜRBÜZ'e, kaynakları temin etmem konusunda bana yardımcı olan, görüş ve önerilerini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Erich MAYR'e, tezin oluşumunda karşılaştığım sorunlar ve güçlükler karşısında ve de tezin düzeltmelerinde yardımlarını esirgemeyen sayın Yrd. Doç. Dr. Ali GÜLTEKİN'e, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığına, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki değerli hocalarıma ve de manevi destekleriyle her zaman yanımda olan aileme teşekkür ederim.

Şerife ÇELİKKAYA

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tabelle 3.1. Durchschnittliche Wortanzahl der Texte.....	14
Tabelle 3.2. Von den Studenten in Deutschland Besuchte Schultyp.....	15
Tabelle 3.3 Textsorten.....	16
Tabelle 4.1.1.2 Tabelle der deutschen und türkischen Vokale.....	22
Tabelle für Grafik 1.....	25
Tabelle für Grafik 2.....	29
Tabelle für Grafik 3.....	32
Tabelle für Grafik 4.....	35
Tabelle für Grafik 5.....	40
Tabelle für Grafik 6.....	43
Tabelle für Grafik 7.....	47
Tabelle für Grafik 8.....	52
Tabelle für Grafik 9.....	55
Tabelle für Grafik 10.....	62
Tabelle für Grafik 11.....	64
Tabelle für Grafik 12.....	67
Tabelle für Grafik 13.....	71

Tabelle für Grafik 14.....	72
Tabelle für Grafik 15.....	74
Tabelle für Grafik 16.....	76
Tabelle für Grafik 17.....	79
Tabelle für Grafik 18.....	81
Tabelle 1. Verteilung der Orthographie Fehler.....	36
Tabelle 2. Verteilung der Grammatisch-morphologische Fehler.....	48
Tabelle 3. Verteilung der Morphologie Fehler	57
Tabelle 4. Verteilung der Syntax Fehler.....	77
Tabelle 5. Verteilung der Lexikon Fehler.....	82
Fehlerstatistik.....	83

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
1. FAKTÖREN DİE DEN SPRACHERWERB BEEINFLUSSEN.....	1
1.1. Erwerb einer “ersten” Sprache.....	1
1.2. Erwerb einer “zweiten” Sprache.....	3
1.2.1. “natürlicher v.s. gesteuerter Zweitsprachenerwerb”.....	6
2. DİE KONTRASTİVE LİNGUISTİK.....	10
3. METHODE.....	14
3.1. DAS KÖRPUŞ.....	14
3.1.1. Methodische Probleme.....	17
3.1.2. Zur Fehlertypologisierung.....	17
3.1.2.1. Fehleranalyse- kontrastive Methode.....	19
4. SPRACHAUFFÄLLİGKEİTEN.....	20
4.1. ORTHOGRAPIE.....	20
4.1.1. Fehler im Bereich der Lautgestalt.....	20
4.1.1.1. Kennzeichnung der Vokallänge.....	20
4.1.1.2. Fehlende bzw. überflüssige Längenzeichen.....	23
4.1.1.3. Fehlende bzw. überflüssige Konsonanten verdoppelung.....	24
4.1.1.4. Opposition lenis- fortis.....	26
4.1.1.5. Opposition v/ f/ w.....	28
4.1.1.6. Opposition e/ ä.....	30
4.1.1.7. Auslaut –bzw. Endungsverlust.....	33
4.1.2. Grammatisch – morphologische Dimension der Orthographie.....	36
4.1.2.1. Groß- und Kleinschreibung.....	37
4.1.2.2. Getrennt- und Zusammenschreibung.....	42
4.1.2.3. Opposition das / daß.....	44
4.1.2.4. Abschließender Ausblick zur Fehler.....	48
4.1.3. Morphologie.....	50
4.1.3.1. Fehlen des Artikels bzw. überflüssiger Artikel.....	50

1. FAKTOREN DIE DEN SPRACHERWERB BEEINFLUSSEN

In der Literatur finden sich zahlreiche Arbeiten, die den Erwerbsprozeß der Zweitsprache der Migranten beschreiben. Wir werden uns mit den Faktoren, die den Erwerb der ersten und der zweiten Sprache bestimmen, im folgenden kurz auseinandersetzen, ohne Anspruch auf deren Vollständigkeit zu erheben. Spracherwerb soll hier als Überbegriff gelten und je nach Reihenfolge der Erwerbsprozesse ist dann im weiteren zwischen Ersts- und Zweitspracherwerb zu unterscheiden.

Die Wörter erwerben und lernen werden meistens als Synonyme gebraucht. Unter dem Begriff erwerben wird unbewußtes Lernen bzw. beiläufiges Aneignen verstanden, während der Begriff lernen bewußte Sprachverarbeitungsprozesse benötigt.

1.1. Erwerb einer "ersten" Sprache

Jeder Mensch braucht sich sprachlich auszudrücken. Die Sprache ermöglicht die Verständigung der Menschen untereinander und sie dient der Vermittlung von Information, der Kommunikation. Nach List dient die Sprache der Interaktion unter Menschen. Sie ist gemeinschaftsbildend und die Gemeinschaft ist auf sie angewiesen und die grundlegende Form von Sprachvorkommen ist der Dialog.¹ Also, die Sprache sei die geistige Form der Weltauffassung, erschöpferische, geistige Kraft oder bloße, zwischenmenschliche Verständigungsmittel zur Gedankenwiedergabe. Die Sprache ist die Sprachkunst durch Aktivierung innerer Gefühlswerte der Worte und Laute, der Bilder und Figuren, durch ihre Formung im Rhythmus, Reim, Assonanz, Alliterasyon usw.²

¹Siehe dazu: Gudula List, *Psycholinguistik*. (Stuttgart: Kohlhammer Verlag 1972), S. 97.

²Mehr dazu: Theodor Lewandowski, *Linguistisches Wörterbuch 3*. (Wiesbaden: Quelle & Meyer Heidelberg 1985), S. 951.

Wie auch Althaus, Henne, Wiegant besagen, beginnt die Entwicklung der Sprache im Baby- und Kleinkindalter. "Sie umfaßt die ersten 4 bis 5 Lebensjahre, eine Periode von den ersten Phonemierungs- und Symbolisierungsprozessen bis zur Bildung von Sätzen und größerer Einheit".³ Nach Beurenmeister sind die ersten Worte des Kindes funktional. Die Sätze sind einwörtige, einfache und im Hinblick auf ihre kommunikativen Absichten nicht immer eindeutig interpretierbare Prädikationen, bei denen nur ein Teil oberflächensyntaktisch verbalisiert ist. Nach ihm lösen die Kinder im Alter von ca. einem Jahr die Lall-Laute bzw. Gesten von ihrem nachahmenden Kontext und verwenden sie als echte Wörter.⁴

Jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, eignet sich im Laufe der Jahre die Sprache seiner Umgebung an. Papoušek geht grundsätzlich von einem Interaktionismus zwischen Mutter und dem Kind aus, und weist auf die vorsprachliche Kommunikation - als dyadischen Interaktionsprozeß - zwischen den Neugeborenen und den Eltern. Ihre empirischen Analysen besagen, daß "die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit des Neugeborenen in der vorsprachlichen Interaktion komplementär durch intuitive, elterliche Anpassung ergänzt wird."⁵ Lacans geht davon aus, daß frühkindlicher Spracherwerb ein biologischer-, psychosozialer Prozeß sei, der mehr aus der Entfaltung eines inneren Programms als einem (bewußt) an das Individuum herangetragenem Bildungsanspruch entspringt.⁶

So muß man also die Gesetzmäßigkeiten kennen, um optimale Bedingungen für die Ermöglichung des Spracherwerbs zu erschaffen.

³Hans P. Althaus- Helmut Henne- Herbert E. Wiegant, **Lexikon der Germanistischen Linguistik**. (Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1980), S. 433.

⁴Mehr dazu: Corina Beurenmeister, Gebärdensprache, (17.06.1999), URL, <http://www.saarpage.de-gebeardensprache/diplom/11erw/erwer.htm>

⁵H.M. Papoušek, Das Sprechen der Sprache- Frühkindlicher Spracherwerb im Lichte der Psychoanalyse. (Spracherwerb in der Psychologie). (18.03.1998), URL, [http:// www.t0.or. at/~kdobl/diss/](http://www.t0.or.at/~kdobl/diss/)

⁶Siehe dazu: Jacques Lacans, Das Sprechen der Sprache- Frühkindlicher Spracherwerb im Lichte der Psychoanalyse. (Spracherwerb in Linguistik). (18.03. 1998), URL, [http:// www.t0.or. at/~kdobl/diss/](http://www.t0.or.at/~kdobl/diss/)

Schmitt und Lörcher meinen, daß der Erwerb der Muttersprache mit 8 bis 9 Jahren abgeschlossen wird und danach ein günstiger Zeitraum zum Erwerb der Zweitsprache liegt. Nach ihnen ergeben mit der Erweiterung der Sprachkompetenz in der Muttersprache auch positive Effekte für den Zweitsprachenerwerb.⁷

1.2. Erwerb einer "zweiten" Sprache

Bekanntlich ist die Sprachentwicklung nicht nur eng mit der Identitätsbildung verbunden, sondern es herrscht zwischen Sprache und Kultur ein sehr enges Interdependenzverhältnis. Nach Lacans hat das Erlernen einer Fremdsprache nicht nur den praktischen Wert, sich mit Anderen austauschen zu können, sondern beinhaltet immer schon Kultur- und Menschenbildung derart, daß man mit der fremden Sprache notwendigerweise auch die fremde Kultur kennenlernt, was wiederum Rückwirkung auf die Qualität der eigenen Sprache und der eigenen Kultur haben soll.⁸ Sprachlernen ist nicht nur eine Notwendigkeit, sondern es ist auch das Lernen der Auseinandersetzen zwischen den Normvorstellungen. Daß das Lebensalter eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen spielt, läßt sich durch alltägliche Erfahrungen und wissenschaftliche Untersuchungen belegen.

Für den L1 Bereich verbindet sich die Frage nach dem Alter mit der nach der intellektuellen Entwicklung, der Entwicklung der Perzeption und der des Weltverständnisses. Für den L2 Bereich und den Fremdsprachenunterricht ging es in der Vergangenheit primär um die Frage, ob es ein optimales Alter für den Erwerb L2 oder weiterer Sprachen gibt.⁹

Der Erwerb einer Fremdensprache wird von Psychologie, Soziologie, Pädagogik u.a. untersucht, z.B. in der Psychologie wurde die Frage "welches Alter ist am besten geeignet

⁷Siehe dazu: Guido Schmitt -Gustav A. Lörcher, *Aufnahmeunterricht für "Seiteneinsteiger"*. (Tübingen: Fernstudium Erziehungswissenschaft 1985) S. 49.

⁸Mehr dazu: Jacques Lacans, URL, [http:// www.t0.or. at/~kdobl/diss/](http://www.t0.or.at/~kdobl/diss/)

⁹Henning Wode, *Einführung in die Psycholinguistik*. (Ismaning: Max Hueber Verlag, 1988), S. 302.

um eine Fremdsprache zu lernen?“¹⁰ behandelt, hingegen interessiert sich Soziologie für die gesellschaftliche Faktoren, die den Sprachgebrauch bestimmen. Auf die Frage, “welchen Einfluß haben institutionelle Bedingungen auf das Erlernen einer Sprache?“¹¹ wird im Rahmen der Pädagogik Antworten gesucht.

Wir werden im Rahmen dieser Arbeit auf die obigen Fragen nicht eingehen und schließen aber uns an Butzkamm an, der besagt, daß der Erwerb weiterer Sprachen neben der Muttersprache viel Zeit und Anstrengung kostet. Nach ihm kann man Muttersprache aus Mangel an Gelegenheit sie auszuüben weitgehend verlernen und eine zweite Sprache wird auf natürlichem Wege nicht erworben, wenn man ihr nicht möglichst oft und in möglichst vielfältiger Weise aufgesetzt ist.¹² Da man eine Sprache nicht mehr gebraucht auch wenn es die Muttersprache ist kann man sie verlernen. Wird die Sprachbeherrschung unterschritten, so ist die Benutzung dieser Sprache so anstrengend und die Sprachnot so groß, das es von denjenigen verweigert wird.

Ehnert sieht den Erstsprachenerwerb - die als Grundsprachenerwerb bezeichnet wird - und den Zielsprachenerwerb prinzipiell gleichartig verlaufend. Für ihn aktiviert der Lerner in beiden Fällen angeborene mentale Prozesse, und sie bewirken, daß die zweitsprachlichen Elemente und Regeln in gleicher Abfolge erworben werden, wie beim kindlichen Grundsprachenerwerb.¹³ Beim Erlernen einer Zielsprache entwickelt der lerner ein spezifisches Sprachsystem, die Merkmale von Grundsprache und Zielsprache, aber auch eigenständige, von Grund- und Zielsprache aufweist.

¹⁰Rolf Ehnert u.a., **Einführung in das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache II.** (Tübingen: Goethe Institut München, Deutsches Institut für Fernstudien, 1990), S. 28.

¹¹ Ebenda: S.28.

¹²Mehr dazu: Wolfgang Butzkamm, **Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts.** (Tübingen: Francke Verlag, 1989), S. 72.

¹³Mehr dazu: R. Ehnert, S. 32.

Nach Heinrici können die Elemente und Regeln, die in der Grund- und Zielsprache, wenn sie identisch sind, leicht und fehlerfrei erlernt werden und unterschiedliche Elemente und Regeln bereiten dagegen Lernschwierigkeiten und würden zu Fehlern führen.¹⁴ An dieser Stelle weichen wir von der Aussage ab. Denn, nicht nur unterschiedliche Elemente und Regeln der Grund- und Zielsprache bereiten Lernschwierigkeiten und führen zu Fehlern, sondern ähnliche Elemente und Regeln in der Grund- und Zielsprache können zur Fehler verleiten, wenn man bedenkt, daß die meisten Regeln einer Sprache ausschließlich mit einer Ausnahme beendet. Bekanntlich versucht man eine Fremdsprache durch die Brille der Muttersprache durchzublicken.

Die Beobachtungen von Felix lassen deutlich erkennen, daß auch der Schüler, der eine Zielsprache lernt, sprachliches Material vielfach in gleicher Weise verarbeitet, wie das im natürlichen Spracherwerb geschieht.¹⁵ Daß der Lernende seine Muttersprache beim Fremdsprachenlernen fortwährend als Bezugssystem zu Hilfe nimmt ist unbestritten. Wie auch Neuner: in welchem Umfang die Muttersprache auch im Unterricht eine Rolle spielt, hängt wiederum von Mutter und Zielsprache ab.¹⁶ So können wir sagen, daß mit der Erweiterung der Sprachkompetenz in der Muttersprache sich auch positive Effekte für den Zweitsprachenerwerb ergeben.

Nach der Identitätshypothese verläuft der Zweitspracherwerb genau so wie der Erstspracherwerb. Nach der Kontrastivhypothese ist eine Beeinflussung beim Erwerb der

¹⁴Vgl: Gert Heinrici, "Aspekte der Erforschung des Zweitsprachenerwerb", in: Gert Henrici-Claudia Riemer (Hrsg), **Einführung in die Didaktik des Unterrichts DaF mit Videobeispielen.** (Göppingen: Schneider Verlag, 1996), S.524.

¹⁵Siehe dazu: Sacha W. Felix, **Kreative und reproduktive Kompetenz im Zweitspracherwerb.** in: Hunfeld (ed.) 1977, S. 26.

¹⁶ Mehr dazu: Gerhard Neuner, "Deutschlernen in deutschsprachiger Umgebung- Fragen und Aspekte der Entwicklung einer Zweitsprachendidaktik", in: V. Klian, G. Neuner W. Schmitt (Hrsg.), **Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung.** (Berlin: Langenscheidt, 1995),S. 28. ,

Zweitsprache durch die Erstsprache Wie man eine Zweitsprache erwirbt, stützt sich Kohn auf die Identitätshypothese und auf die Kontrastivhypothese und erklärt diese Situation so:

Sprachlernen ist eng an das Bemühen des Lerners gebunden, die fremdsprachlichen Äußerungen des Inputs zu verstehen. Der Verstehensprozeß beruht auf einer Analyse der fremdsprachlichen Äußerungen mit den verfügbaren sprachlichen Mitteln, so dürften diejenigen fremdsprachlichen Äußerungen für ihn eher zu verstehen sein, die er mit seinen muttersprachlichen Mitteln auch analysieren kann. Diese Äußerungen und die für die erkannte grammatischen Regelmäßigkeiten wird er dann als Erste in seine Lernsprache integrieren. Da der Verstehensprozeß wegen kontextueller und situativer Bestimmung grundsätzlich mit weniger sprachlichen Mitteln auskommt als für eine vollständige Analyse der fremdsprachlichen Äußerungen nötig wäre, kann der Lerner in gewissem Umfang auch solche Äußerungsteile bewältigen, für die er keine geeigneten muttersprachlichen Mittel zur Verfügung hat. Auf diese Weise ist es ihm möglich, sich in jene Bereiche der Fremdsprache "hineinzutasten", die zu seiner Muttersprache kontrastieren.¹⁷

Im Bezüglich dieser Rahmen werden die Begriffe natürliches Zweitspracherwerb und gesteuertes Spracherwerb verwendet, die wir im weiteren näher eingehen werden.

1.2.1. "natürlicher v.s. gesteuerter Zweitsprachenerwerb"

Oft wird für den Begriff natürlicher Zweitspracherwerb auch der Terminus ungesteuerter Zweitspracherwerb in den Quellen als Synonym angewendet .

Felix beschreibt zwei Arten von Zweitsprachenerwerb¹⁸ und meint, daß der natürlicher Zweitspracherwerb eine Lernsituation bezeichnet, in der jemand eine zweite Sprache ohne Hilfe von formellen Lehrverfahren erwirbt. Er setzt voraus, daß derjenige seine Muttersprache ganz und teilweise lernt.

Im weiteren Sinne stellt man sich die Frage, ob eine Sprache nur nach einem einzigen Lernsystem gelernt werden kann. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts unterscheidet

¹⁷Kurt Kohn, "Muttersprachlicher Transfer im natürlichen Zweitsprachenerwerb." In: **Sprache lehren-lernen**, (Hrsg. von Wolfgang Kühlwein und Albert Raasch, Bd. 2. (Tübingen: Narr, 1981), S.96.

¹⁸ S.W. Felix, S. 9.

man zwei Arten von den Lernweisen in dem man eine Sprache unbewußt d.h. intuitiv oder das Lernen bewußt zu machen versucht, indem z.B. die Regeln der Zielsprache vorgegeben, erläutert und eingeübt werden.¹⁹

Da der Spracherwerb von inneren (endogenen) und externen (exogenen) Faktoren bestimmt wird, macht Mayr über diese Faktoren die folgende Aussage:

Es gibt zwei unterschiedliche Arten von Erwerbsprozessen, "unbewußte" und "bewußte" Prozesse. Lernen hat im Unterschied zum Erwerb eine eingeschränkte Funktion bei der Sprachausübung (die Korrekturfunktion). Beim Lernen (bewußtes Vermitteln von Regeln und Erklärungen) ist viel Zeit erforderlich, um die gelernten Regeln anzuwenden und zu kontrollieren (monitoring). Im Unterschied zum Erwerb (ohne Vermittlung von Regeln wie beim kindlichen Spracherwerb) ist Lernen auf die Ancignung von sprachlichen Formen, nicht auf die Vermittlung von Inhalten gerichtet.²⁰

Mayr spaltet den Terminus Spracherwerb in die natürliche und gesteuerte Dichotomien auf und meint, daß es auf der Hand liegt, daß auch ein natürlicher Spracherwerbsprozeß in manigfaltiger Weise durch die Erfahrungen des Lerners und die Reaktionen seiner sprachlichen Umgebung gesteuert wird und gesteuerter Spracherwerbsprozeß nicht einfach als unnatürlich bezeichnet werden kann. Der Unterschied zwischen beiden Formen des Spracherwerbs kann somit kurz durch das Maß an Planvoll eingesetzter Steuerung bestimmt werden.²¹

Für den Planvoll eingesetzter Steuerung gibt Wode folgende Erklärung ab:

Gemeint ist, daß die Planung, Leitung und in diesem Sinne Steuerung durch den Lehrer erfolgt. Dieser Begriff ist mißlich, da so suggeriert werden könnte, der natürlicher Spracherwerb sei ungesteuert. Das trifft nicht zu. Auch der natürlicher Spracherwerb unterliegt einer Steuerung.²²

¹⁹ Mehr dazu: H. Wode, S. 57.

²⁰ Erich Mayr, **Spracherwerb und Fehleranalyse**. (Bern: Peter Lang Verlag, 1985), S. 12-13.

²¹ E. Mayr, S.12-13.

²² H. Wode, S. 31.

Auf der Basis des angeführten Zitats wird ersichtlich, daß natürlicher Spracherwerb nicht durch bewußt eingesetzte Lehrverfahren bewirkt wird und daher für schulische vermittelten Spracherwerb die Begriffe "vermittelter Spracherwerb" und "Fremdsprachenunterricht" verwendet wird.

Nach Wode können bestimmte sprachliche Strukturen relativ leicht im Unterricht bewältigt werden, wenn sie zur richtigen Zeit den Lernenden angeboten werden. Andererseits geschieht das zu früh, entstehen Schwierigkeiten, die eigentlich von vornerein vermeidbar wären.²³ Auch die Faktoren wie, Kontakt mit den Einheimischen, Alter bei der Einwanderung, Kontakt am Arbeitsplatz und Aufenthaltsdauer sind bei der Erlernung bei der Fremdsprache sehr wichtig.

Nach Kielhöfer wiederum erfolgt der Erwerb von L2 unter wesentlich anderen Bedingungen als der Erwerb von L1. Beim Zweitspracherwerb verfügt der Lernende über eine Sprache und befindet sich zugleich in einer neuen Situation, in der er von einer Sprache ausgehen kann, mit dem er sich kommunizieren kann.²⁴ L2 wird unter schulmäßig gesteuerten Lernbedingungen (institutionel) erworben. Entscheidend für diese Lernsituation sind die fehlenden realen Kommunikationssituationen. L2 hat keine wirkliche funktionale Bedeutung für den Lerner.²⁵

Im Rahmen dieses Themas fügt Apeltauer hinzu, daß die Aneignung einer weiteren Sprache unter schulischen Bedingungen ein nachzeitiger Zweitspracherwerb ist, weil

²³ Siehe dazu: H. Wode, S. 261.

²⁴Mehr dazu: Götz Wienold, **Die Erlernbarkeit der Sprachen: Eine einführende Darstellung des Zweitspracherwerbs**, (München: Kösel Verlag, 1973), S. 29.

²⁵Siehe dazu: Bernd Kielhöfer, **Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs, Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern**. (Skripten Linguistik und Kommunikationswissenschaft), (Kronberg: Scriptor 1975), S. 3.

... die Erstsprache (Muttersprache) bereits weitgehend ausgebildet ist, ehe mit der Zweitsprache begonnen wird. Besteht für die Lerner keine Möglichkeit, außerhalb der Schule mit Sprechern Kontakt anzunehmen, die diese Sprache als Muttersprache sprechen, wird vom Erwerb einer Fremdsprache gesprochen.²⁶

Spracherwerb kann unter natürlichen Bedingungen erfolgen, wobei die Steuerung des Erwerbsprozesses relativ planlos geschieht und die Auswahl des sprachlichen Materials von keiner einzelnen steuernden Instanz, sondern lediglich von der Eigenschaften der Sprachgemeinschaft her erfolgt, in der sich der Lerner befindet. Spracherwerb kann auch unter gesteuerten Bedingungen erfolgen, wobei der geplanten Steuerung des Erwerbprozesses und der Auswahl des zu erwerbenden sprachlichen Materials im Rahmen didaktischer Konzepte die zentrale Bedeutung zufällt.

Unter den gesagten könnten folgende Fragen aufgereiht werden:

1. Welche Arten von Fehlern kann man im Bereich der schriftlichen Arbeiten bei den erwachsenen Studenten sehen?
2. Was könnten die Gründe der entstandenen Fehlern sein?

²⁶Ernst Apeltauer, **Einführung in den gesteuerten Spracherwerb**. In: *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzung u. Konsequenzen für den Unterricht*, hrsg v. Ernst Appeltauer, (München: Hueber Verlag, 1987), S.9.

2. DIE KONTRASTIVE LINGUISTIK

Die kontrastive Sprachwissenschaft, die zwei oder mehrere Sprachen vergleichend untersucht –der heutige Vergleich basiert auf den synchronen Ähnlichkeiten und Unterschieden- und Teildisziplin der Sprachwissenschaft ist, war ursprünglich eine Sammelbezeichnung für alle unter vergleichenden Aspekten beliebigen Sprachuntersuchungen.

Nach diesem Eingriff, läßt sich die Kontrastive Linguistik “als eine synchrone, eher die typologische Unterschiede herausstellende, deskriptive und vergleichende sprachwissenschaftliche Methode”²⁷ definieren. Wiederum stellt Rhein die Kontrastive Linguistik –in einer Zwitterstellung- zwischen Angewandte und Theoretische Linguistik und sieht Kontrastive Linguistik als ein wichtiges Verbindungsglied der jeweiligen wissenschaftlichen Richtungen. Nach Vidal/ Kühlwein²⁸ läßt die Kontrastive Linguistik systematisch erkennen, welche Strukturen einer L2 rein sprachlich gesehen komplexer sind als in der L1 und diese Komplexität auch abstufen kann. Sie kann damit zu einem Steuerungsfaktor für die sprachliche Progression des Unterrichtsmaterial werden. Dank der kontrastiv- linguistischen Komponente in der didaktischen Unterrichtsvorbereitung erübt sich häufig methodisch explizites und bewußtes Kontrastieren von Mutter und Fremdsprache.

Die sprachlichen Kontraste, die im Fremdsprachenunterricht durch bewußt gelernte Regeln erfaßt wurden, können von der Unterricht vorgeschalteten Phase der didaktischen Programierung des Unterrichtsmaterials bewältigt werden.

An dem Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht vermag die Kontrastive Linguistik den Ort von der Methodik in die Didaktik zurückzuverlagern und die Sprachkontraste werden Probleme für den Lehrer bereiten.

²⁷ Kurt Rhein, **Eine Einführung in die Kontrastive Linguistik.** (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983), S.2.

²⁸ Siehe dazu: Albert Barrera Vidal- Wolfgang Kühlwein. **Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht.** (Dortmund: Lambert Verlag, 1975), S. 112.

An dieser Stelle möchten wir manche kritische Einwände die der Kontrastive Linguistik seitens der Wissenschaftler gestoßen ist anbringen:

Nach Smith²⁹ gibt es zwischen Sprachwissenschaft und Sprachlehre auf der theoretischen und pädagogischen Basis eine Beziehung. Jedoch schon beim ersten Betrachtung der Lehrmaterialien (gemeint sind hier Unterrichtsbücher für Fremdsprachenunterricht) ist es aufzudecken, daß dies von kontrastive- pädagogische grammatik Theorien her auf didaktischen Erfordernisse nicht aufkommen.

Sanders³⁰ betont die relative Seite der Kontrastive Analyse bei der Erlernung einer Fremdsprache und weißt auf folgende Punkte auf:

Nach ihm soll die Kontrastive Analyse nicht nur aus Behauptungen bzw. Vorhersagen bestehen. Er schließt sich an Jack Richards der besagt, daß die Fehlerquellen nicht nur als Interferenz aus L1 zu begründen seien.

Da für die Fehlertherapie- Fehlererklärung- Vorhersage mehr als ein Grund für die jeweiligen Fehler vorhanden sein muß, sollten mehrere Untersuchungen inbezüglich gemacht werden. Als weiterer Punkt sollten sich das Lehrverfahren und die Kontrastive Analyse vervollständigen und Sanders weißt diesbezüglich auf die Datensammlung durch nicht-wissenschaftliche methodische Verfahren, mit verfehlten Ergebnissen.

Die Interessen an kontrastiven Untersuchungen stiegen seit Anfang der 60 er Jahre durch die zunehmenden langfristigen Forschungsprojekte. Trotz der Fragestellung, ob die kontrastive Linguistik Verfahren entwickeln kann, die zu einer Systematischen Beobachtung von Fehlern führen, wird der Begriff „Fehlerkunde“³¹ mit drei Gebieten Fehleranalyse, Fehlerevaluation und Fehlertherapie im Rahmen der kontrastiven Linguistik angewendet. Sie sind für die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers wichtig.

²⁹ Mehr dazu: Michael S. Smith, „Contrastive Studies in Two Perspectives. in: Jacek Fisiak, *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. (Oxford: Pergamon Press, 1981), S. 18.

³⁰ Siehe dazu: Carol Sanders, „Recent Developments in Contrastive Analysis and their Relevance to Language Teaching“, in: Fisiak, S.22.

³¹ Vidal- Kühlwein, S. 123.

Die kontrastive Linguistik leistet eine praktische Hilfe beim Fremdsprachenunterricht, indem die Strukturen der Muttersprache des Lernenden, mit denen der zu lernenden Ziel/Zweitsprache verglichen werden. Die festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollten bei der Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien berücksichtigt werden, um die auftretenden Lernfehler geringer zu halten.

Im Vergleich zu unserer Arbeit wurden auch Arbeiten untersucht, die sich ebenfalls mit Zweitspracherwerb und den möglicherweise auftauchenden Fehlern der Studenten beschäftigen. In der Arbeit von Edith Slembek „Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie“³² wurde den Studierenden ein kurzes Beispiel aus einer Situation gegeben, in der Ausländer griechischer, italienischer und türkischer Herkunft deutsch sprechen oder lesen. Die Fehler wurden analysiert und zur Therapie der Fehler wurden Methoden und Übungen angeboten, die sich unmittelbar in der mündlichen Kommunikation auswirken.

Ausgangspunkt der Arbeit von Erich Mayr „Spracherwerb und Fehleranalyse- Theorie und Empirie am Beispiel des Französischen“³³ waren nur die Schularbeiten der Lernenden. Der Bezug zum Testmodell, dem der Fehler entstammte, konnte er nicht herstellen, da der Autor die Schularbeiten als Ganzes und nicht die einzelnen Aufgabenteile betrachtete und diese weiteranalyisierte.

Bei der Arbeit von Ayten Genç und Ayşe Dolar „Grammatikfehler bei den türkischen Lehramtsstudenten für Deutsch“³⁴ wurden die Grammatikfehler untersucht, die die

³²Edith Slembek, **Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie**. 2. Erweiterte Auflage, (Heinsberg: Agentur Dieck, 1995)

³³ Erich Mayr, **Spracherwerb und Fehleranalyse- Theorie und Empirie am Beispiel des Französischen**. (Bern: Peter Lang Verlag, 1985)

³⁴ Ayten Genç und Ayşe Dolar, **„Grammatikfehler bei den türkischen Lehramtsstudenten für Deutsch“** in: 6. Germanistik Sempozyumu. (Mersin: Zuhul Ofset, 1998) S. 142.

Studenten in der Deutschlehrrerausbildungsabteilung der Hacettepe Universität in ihren schriftlichen Arbeiten machten.

Sie haben festgestellt, daß sich die Fehler, bei den Aufsatzklausuren häufen. Den Grund der entstandenen Fehler sehen sie darin, daß die Studenten beim kreativen Schreiben, alles selbst konstruieren müssen und daher mehr Schwierigkeiten (nämlich bei der Rechtschreibung) haben.

3. METHODE

3. 1. Das Korpus

Im Winter Semester 1998/1999 wurden von 107 Studenten, die die VBK (Vorbereitungsklasse), das erste, dritte, fünfte und siebte Semester der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität besuchten, selbsterstellte Texte gesammelt.

Den Studenten wurde etwa 45 Minuten Zeit gegeben, um einen Text zu schreiben. Das Thema wurde offen gelassen, da manche Studenten (besonders die Studenten der VBK) wegen ihres begrenztes Wortschatzes Schwierigkeiten haben, über ein bestimmtes Thema zu schreiben. Eine bestimmte Anzahl der Worte wurde ihnen nicht vorgegeben. Die durchschnittliche Wortanzahl der Texte in dem Semestern ist in der Tabelle 3.1. angegeben. Diese Untersuchung dauerte ungefähr eine Woche.

Tabelle 3.1. Durchschnittliche Wortanzahl der Texte

<i>Semester</i>	VBK	I.S.*	III.S.	V.S.	VII.S.
<i>Wortanzahl</i>	43	94	135	99	101

Von den oben genannten Semestern wurden je zwanzig Texte untersucht. Wir haben die Texte durchgelesen und die registrierten Fehler in von uns erstellte Kategorien eingeteilt. Beim korrigieren der Texte haben wir die Fehler, die in verschiedenen Bereichen zugeordnet werden, mit verschiedenen Farben markiert, um die Fehler besser zählen zu können. Insgesamt haben wir 919 Fehler festgestellt wobei jeder nochmalige Fehler im Text nur

* Die Zeichen gelten für: I.S.= I. Semester; III.S.= III.Semester; V.S.= V.Semester; VII.S.= VII.Semester.

einmal gezählt wurde, wie z.B. ...die in Deutschland Leben...; ... weil sie in Deutschland Leben möchten...

Die Texte der VBK waren kurz geschrieben, da die Studenten keine Deutschkenntnisse besitzen und erst jetzt die deutsche Sprache erlernen. Die Studenten des III. Semesters machen ebenfalls mehr Fehler, vermutlich daher weil, diese Studenten die VBK nicht besucht haben und die Regeln der deutschen Sprache nicht gut beherrschen können.

Die Hälfte der Studenten hat in Deutschland eine Schule besucht. Wie auch in der Tabelle 3.2. festzustellen ist, ist der am häufigsten besuchte Schultyp die Grundschule. Die andere Hälfte von ihnen haben die deutsche Sprache in der Berufsschule und im Lise (Gymnasium) in der Türkei gelernt. Diese Studenten waren nie in Deutschland gewesen und versuchen die Sprache institutionel zu lernen. Es ist ein anderes Diskussionsthema, wie die Studenten die Sprache im Lise (Gymnasium) gelernt haben. Wie aus den selbsterstellten Texten der VBK zu sehen ist, ist das Lehren bei den Gymnasium unzureichend. Bei den Studenten, die in Deutschland eine Schule besucht haben, zwei Variablen signifikant. Dies sind die Schuljahre in Deutschland und der in Deutschland besuchte Schultyp.

Tabelle 3.2. von den Studenten in Deutschland besuchte Schultyp

<i>Schultyp</i>	<i>Studenten</i>
Grundschule	32
Hauptschule	16
Realschule	7
Gymnasium	–
Gesamtschule	–

Von den selbsterstellten Texten ist auch zu sehen, daß die Studenten, die in Deutschland eine Schule besucht haben, weniger Fehler machen und daß ihre Sprachfähigkeiten größer sind als die der anderen Studenten, die die Sprache in der Türkei lernten.

Als Resultat bleibt festzuhalten, daß die folgenden Faktoren einfluß auf die Größe der Sprachfähigkeiten haben.

-Besuchter Schultyp in Deutschland.

-Länge des Schulbesuchs in Deutschland.

Von den selbsterstellten freien Aufsätzen wurden sieben Arbeiten, da sie entweder auf türkisch geschrieben oder zu kurz bzw. unverständlich waren, ausgeklammert. Da hier nur schriftliche, selbsterstellte Texte vorliegen, können nur Aussagen darüber gemacht werden, was die Studenten aktiv produzieren, nicht aber über ihre passive Sprachkompetenz.

Tabelle 3.3 Textsorten

<i>Textsorten</i>	<i>Semester</i>					
	VBK	I.S.	III.S.	V.S.	VII.S.	
Erlebnisaufsatz	2	4	-	-	-	6
Phantasieaufsatz	-	6	5	6	4	21
Lebenslauf	14	4	9	4	3	34
Personenbeschreibung	-	-	-	3	-	3
Brief	-	1	-	-	8	9
Bild- Landschaftbeschreibung	4	1	2	2	1	10
Bericht	-	4	4	5	4	17
<i>Insgesamt</i>	20	20	20	20	20	100

3.1.1. Methodische Probleme

3.1.2. Zur Fehlertypologisierung

Was ist unter dem Begriff "Fehler" zu verstehen? Fehler wird meistens als, "Abweichung vom Richtigen, Unrichtigkeit, Verstoß gegen Regeln; Abweichung eines Meßergebnisses von dem "wahren" Wert der gemessenen Größe..."³⁵ verstanden. Nach Slembek ruft es auch meistens die Assoziation hervor, etwas falsch machen, bezogen auf das, was "richtig" ist oder was als "richtig" empfunden wird. Als richtig gilt dann ausschließlich die geschriebene Standardsprache, als deren Quelle z.B. der Rechtschreibduden unentbärlich ist.³⁶

Es ist unausweichbar, daß man Fehler macht, wenn man eine Sprache lernen will, d.h. eine Sprache kann nicht gelernt werden, ohne Fehler zu machen. Nach Bimmel und Rampillon sind Fehler "...eine unvermeidliche und notwendige Erscheinung im Lernprozeß. Sie sind keine Schande, sondern eine Chance."³⁷ Kielhöfer weist darauf hin, daß "das Fehler nicht nur eine linguistische Dimension, sondern gleichermaßen eine lernpsychologische und pädagogische Dimension hat. Nach ihm werden Fehler Definitionen, Differenzierungen und Graduirungen von diesen Dimensionen bestimmt."³⁸

Ausgehend von den obigen Aussagen kann man Fehler nach zwei Kriterien typologisieren: In erster Linie kann dies nach dem linguistischen Aspekt des Normverstoßes geschehen, wo die Fehler nach den verschiedenen Ebenen zugeordnet werden können. Im Rahmen dieser Arbeit ergab sich folgende Unterteilung:

³⁵Gerhard Wahrig, **Deutsches Wörterbuch**. (Güntersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1986), S. 461.

³⁶Mehr dazu: Edith Slembek, S. 19.

³⁷Peter Bimmel und Ute Rampillon, **Lernerautonomie und Lernstrategien**. (München: Langenscheid Goethe Institut, 1996), S.62.

³⁸B. Kielhöfer, S. 63.

- a) orthographische Fehler
- b) morphologische Fehler
- c) grammatische Fehler
- d) syntaktische Fehler
- e) lexikalische Fehler

Fehler können auch von ihrer Ursache her erfaßt werden. So spricht man im allgemeinen von Kompetenzfehlern,³⁹ wenn sie auf ein mangelndes Wissen um das Sprachsystem zurückgeführt werden können, was dies wiederum zur Regelverstößen in der Sprachverwendung führen. Nach Wilkins soll Fehler beim Aneignung einer neuen Sprache – gemeint ist hier eine Zielsprache - als unvermeidlich, sogar auch notwendig angesehen werden.⁴⁰ Nicht aber alle Fehler lassen sich auf mangelndes Regelwissen zurückführen. Ungünstige Bedingungen wie begrenztes Gedächtnis, Verwirrung, Verschiebung der Aufmerksamkeit oder des Interesses, Streß, mangelnde Motivation u.a. können ebenfalls zu Fehlern führen, die oft von den Lehrenden als “Flüchtigkeitsfehler” bewertet werden.

Die Flüchtigkeitsfehler werden von dem Lehrer eventuell weniger schwerwiegend beurteilt, als Fehler, die auf ein mangelndes Wissen des Sprachsystem zurückgeführt werden kann. Kielhöfer weist darauf hin, daß Fehler für kognitives Kompetenzniveau nicht signifikant sind, es handelt sich um Performanz oder Flüchtigkeitsfehler und Fehler, die außerhalb der Beurteilungskompetenz liegen, die also nicht als fehlerhaft erkannt werden, sind Kompetenzfehler.⁴¹

³⁹Nach Mayr, ist Kompetenz beim ” Spracherwerb keine einheitliche und stabile Größe sondern ist ständigen änderungen unterworfen und unterliegt dauernden performativen Einflüssen. Schließlich ist sie auch nicht direkt beobachtbar, sondern aus den aktualisierten, also Performativen Äußerungen der Lerner Rekonstruierbar”. Siehe: Mayr, S. 70.

⁴⁰Mehr dazu: D. A. Wilkins, **Linguistik und Sprachunterricht**. (UTB, 545) (Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag 1976), S. 220.

⁴¹Siehe dazu: B. Kielhöfer, S. 10.

Doch im Rahmen dieser Untersuchung - da das Regelwissen der Studenten durch das Korpus nicht überprüfbar war - war eine Unterscheidung der Abweichung in Kompetenz und Flüchtigkeitsfehler nicht möglich.

3.1.2.1. Fehleranalyse- kontrastive Methode

Wie schon erwähnt, sollen in dieser Arbeit die Normverstöße mit Hilfe einer Fehleranalyse beschrieben werden. Im Zusammenhang mit der Fehleranalyse wird meist auch die kontrastive Analyse genannt. Die kontrastive Linguistik beschäftigt sich mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zweier oder auch mehrerer Sprachen.⁴²

Diese Methode geht davon aus, daß beim Lernen einer Zielsprache eine positive und negative Beeinflussung durch die Erstsprache erfolgt, worauf ein Teil der entstandenen Fehler zurückgeführt werden können. Mit Hilfe der kontrastive Analyse werden interferenzbedingte Fehler aus der Gesamtmenge der Fehler ausgefiltert, die den Lehrern eine gezielte Fehlerbearbeitung ermöglicht. Mit Hilfe der Fehleranalyse werden wir versuchen, 'Fehler', die beim Erlernen des Deutschen auftauchen, auf ihre Ursachen hin zu untersuchen.⁴³ Für die entstandenen Fehlern werden wir mögliche Fehlererklärungen abgeben, um anschließend eine zusammengefaßte Fehlertherapie anbieten zu können.⁴⁴ Um jedoch bestimmte auffällige Fehler ansatzweise erklären zu können, werden wir mit kontrastiven Analysen in Berührung kommen.

⁴²Mehr dazu: Britta Hufeisen- Gerhard Neuner, **Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutsch-unterricht.** (München: Goethe Institut 1996), S.22.

⁴³ Mehr dazu: Diethard Lübke, **Deutsch: Vorsicht Fehler! 200 typische Deutschfehler erkennen und vermeiden.** (München: Mentor Verlag 1997),

⁴⁴Siehe dazu: E. Slembek, S.19.

4. SPRACHAUFFÄLLIGKEITEN

4.1. Orthographie

Bekanntlich ist die deutsche Rechtschreibung in den meisten Bereichen, da die richtige Schreibung viele Wörter nur durch Auswendiglernen möglich ist und jede Regel mit Ausnahme gilt, inkonsequent.

Das macht sich auch bei der Fehlerhäufigkeit bemerkbar, denn insgesamt von 919 Fehlern machen die orthographische Normverstöße 26 % der gesamten Fehler aus.

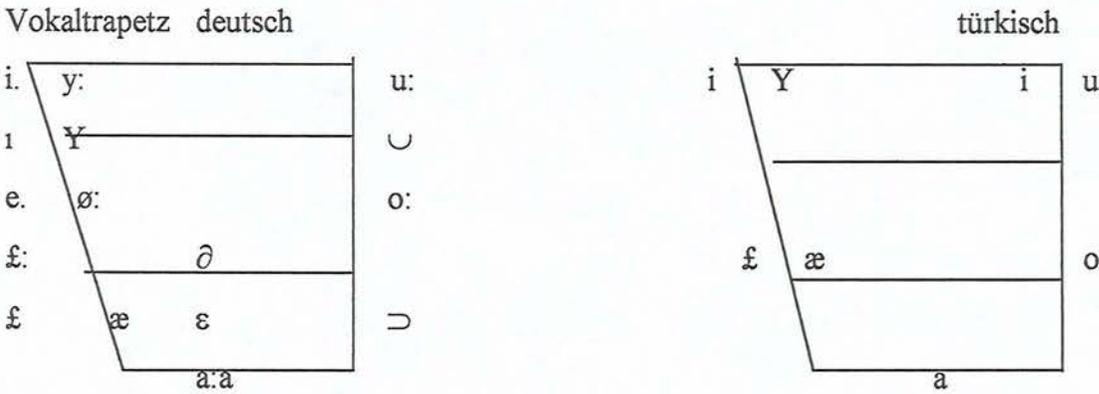
4.1.1. Fehler im Bereich der Lautgestalt

4.1.1.1. Kennzeichnung der Vokallänge

Wenn wir die Vokaltrapez der deutschen und der türkischen Sprache aufeinanderpausen, bemerken wir im ersten Blick, daß die deutsche Sprache im Gegensatz zum Türkischen mehrere Vokale besitzt.

Der Vergleich der Vokalsysteme zeigt, daß das Türkische nur über acht Vokale verfügt / i ɛ y æ a o u i /

Figur 4.1.1.1. Deutsche und Türkische Vokalsysteme⁴⁵



Demnach besitzt die deutsche Sprache im Gegensatz zum Türkischen sowohl kurze als auch lange Vokale und das Merkmal lang-kurz hat im Deutschen eine distinktive Funktion.⁴⁶ Dieses Merkmal ist im Türkischen irrelevant, das bedeutet, daß der Lerner der deutschen Sprache, in deren Erstsprache keine langen Vokale vorkommen, die langen Vokale von kurzen bzw. umgekehrt hörend und sprechend voneinander nicht differenzieren kann. Deshalb stülpen sie ihre muttersprachliche Lautsysteme über das deutsche Orthographie.

Die deutschen und die türkischen Vokale⁴⁷ können wir tabellarisch folgendermaßen anbringen:

⁴⁵Nevin Selen, *Alman Dilinin Fonetik ve Entonasyon Kuralları*. (Ankara: Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Basımevi 1981), S. 74.

⁴⁶Siehe dazu: Gotfried Menhold-Ebehard Stock, *Phonologie der deutschen Gegenwartssprache*. (Leipzig: VEB Bibliographisches Institut 1982), S.25.

⁴⁷ E. Slembek, S. 63.

4.1.1.2. Tabelle der deutschen und der türkischen Vokale

Die deutschen Vokale	Die türkischen Vokale
/i:/	-
/ɪ:/	/i/
/y:/	-
/Y/	/y/
/e:/	-
/ɛ:/	-
/ɛ/	/ɛ/
/ø:/	-
/œ:/	/œ/
/a:/	-
/a/	/a/
/u:/	-
/u/	/u/
/o:/	-
/ɔ/	/o/
/ɔ/	
-	/ɨ/

Wie schon erwähnt, besitzt die deutsche Sprache lange und kurze Vokale. Die kurzen Vokale finden sich im Deutschen;

- durch Konsonantendoppelung nach einem Vokal
- durch mehrere verschiedene Konsonanten nach einem Vokal

und die langen⁴⁸ Vokale.

- e nach i
- Dehnungs- h nach einem Vokal
- Verdoppelung /a/, /e/ und /o/

4.1.1.2. Fehlende bzw. überflüssige Längenzeichen

Nach Wahrig wird Silbe als “zusammengehörige Lautgruppe innerhalb eines Wortes als Sprechereinheit, aus einem Vokal und einem oder mehreren Konsonanten bestehend; betonte, unbetonte, kurze, lange, geschlossene, mit einem Konsonanten endende Silbe...”⁴⁹ definiert. Diese Definition gilt für die Silbenbildung der deutschen Sprache, die Silbenbildung der deutschen Sprache wird im Lewandowskis Band 3 ausführlicher erklärt.⁵⁰ Doch die obige Aussage für die Silbenbildung ist für die türkische Sprache nicht zutreffend. Denn die türkische Sprache gehört zu den Sprachen, mit einfacher Silbenbildung.

⁴⁸Mehr dazu: Nevin Selen. S. 22.

⁴⁹G. Wahrig, S.1181.

⁵⁰Mehr dazu: Th. Lewandowski, Band 3, S. 923.

Die folgenden Kombinationen können in der türkischen Sprache zur Silbenbildung führen:⁵¹

-Vokal	i-ki
-Konsonant – Vokal	se-kiz
-Vokal – Konsonant	üç
-Konsonant – Vokal – Konsonant	beş
-Vokal- Konsonant – Konsonant	alt-mış
-Konsonant- Vokal – Konsonant – Konsonant	kırk Kaynak

Fehlerbeispiele:

- “ Die berühte Moschee von Eskişehir ist Reşadiye.” (VBK)
- “ Ich bin 19 Jar old.” (VBK)
- “ ... und er soll sympatisch...” (I.S.) (I.Semester)
- “... in den berühmten Discotehken... “ (V.S.) (V.Semester)
- “ Was nähmlich das Kind von “ (V.S.)
- “... war als Gast Schüler in Deutschland gebielieben und... “ (III.S.)
- “ In den Ferien werde ich dir sehr viele Briefe schiecken.” (VII.S.)

4.1.1.3. Fehlende bzw. überflüssige Konsonanten verdoppelung

Fehlerbeispiele:

- “Man muß für sich ein Program bestimmen.” (I.S.)
- “ Er soll im Geslschaft selbst....” (I.S.)

⁵¹Nükhet Cimilli - Klaus Liebe-Harkot, **Sprachvergleich Türkisch-Deutsch**. (Düsseldorf: Pädagogischer Verlag, 1976), S. 11.

- “ Mit wem er sich treffen soll, an welcher Versammlung teilnehmen muß. “ (I.S.)
- “ Ich liebe Fußballspielen in der Schulmannschafft.” (VBK)
- “ Eskişehir ist sehr klein, mann kann sich mit zwei....”(VBK)
- “ hat, noch leichtter aus geben, ohne....” (I.S.)
- “ Eigentlich ist es meinin der vorberreitungsklasse.” (III.S.)
- “ Mit 14 Jahren..... mit meiner Familie zurück in die Türkei.” (VII.S.)
- “ ob du noch lebst, fals nicht dan interessiert.....” (VII.S.)

Grafik 1. Längung und Kürzung

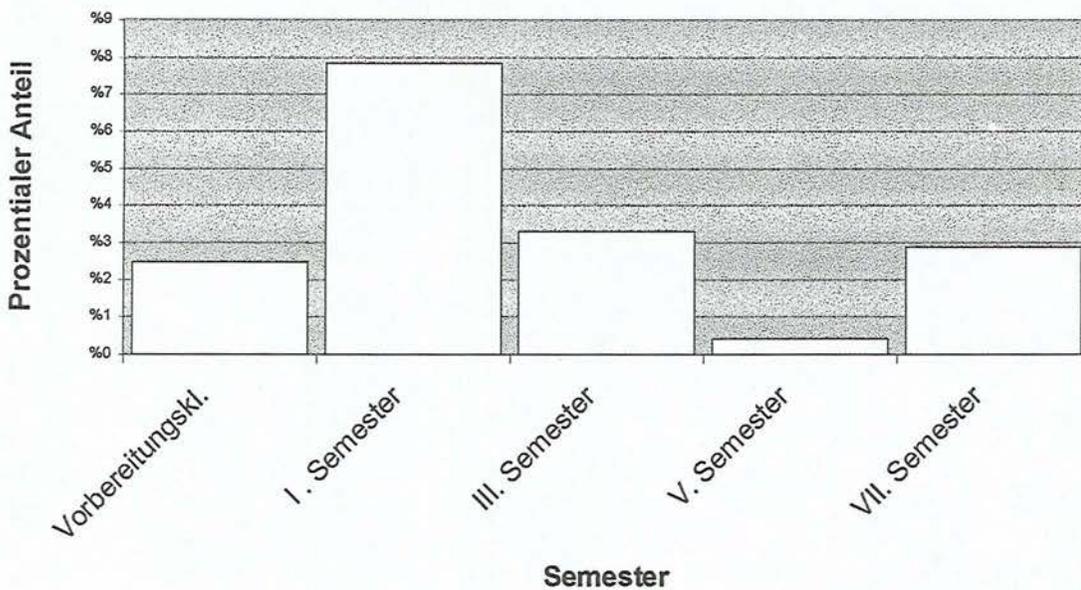


Tabelle für Grafik 1

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	2	8	3	0	3

Mögliche Fehlererklärung:

Die kontrastive Linguistik beschäftigt sich mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zweier oder auch mehrerer Systemen, mit dem Ziel, die Lernschwierigkeiten abzuheben, damit das Lernen einer Sprache umso leichter wird. Wie schon erwähnt, ist das Merkmal kurz - lang im Deutschen relevant und das Türkische besitzt keine langen Vokale. Dieses Kontrast könnte als ein Grund der entstandenen Fehler angesehen werden. Lernschwierigkeiten treten dort auf, wenn der Lerner ihre muttersprachliche Gewohnheiten in die Zielsprache übertragen, wobei nicht nur Kommunikationsstörungen, sondern auch schriftliche Fehler entstehen. (Negative Transfer = Interferenz).

Die niedrige Fehlerquote der VBK hängt eventuell mit der Textlänge und mit der engeren Wortschatz - mit der Studenten, die die Texte erstellt haben, zusammen. Im fünften Semester wurden im Bereich der Lautgestaltung fast keine Fehler registriert, was wiederum die Annahme versteigert, daß die Studenten der fünften Semester die Unterschiede der Lautsysteme der erwähnten Sprachen voneinander differenziert beherrschen.

4.1.1.4. Opposition lenis- fortis

Gemeint sind die Verschußlaute, die "...sich auf unterschiedliche Intensität der Muskelspannung bezieht: bei fortislauten ist der subglottale Luftdruck hinter der Artikulationsstelle stärker als bei den lenislauten."⁵² Es werden, die zwischen Hinterzunge und Gaumen gebildeten Velare k/g, die zwischen Vorderzunge und oberen Zähnen gebildeten Dentale d/t und die zwischen den beiden Lippen gebildeten bilateralen Verschußlaute b/p gemeint.⁵³ Die Verschußlaute /b d g/ /p t k/ werden im Deutschen und

⁵²Hadumod Bussman, *Lexikon der Sprachwissenschaft*. (Stuttgart: Kröner 1983), S.148

⁵³Siehe dazu: Umut Gürbüz, *Muttersprachliche Defizite Türkischer Migrantenkinder*. (Graz: Dissertation 1993), S.35.

im Türkischen mit gleichen Zeichenschrift wiedergegeben, und stehen in den jeweiligen Sprachen in Opposition, wie z.B. ⁵⁴

>Kasse<

>baden<

>backen<

>Gasse<

>baten<

>packen<

Fehlerbeispiele:

-“..... ist das Wetter sehr Warm, vielbeser als in Deutschlant.”(VII.S.)

-“ Ich bin 19 Jahre old.”(VBK)

-“.... in der Türkei gleichseitig erscheind.”(V.S.)

Mögliche Fehlererklärung:

Nach Slembek werden deutsche /bdg/ schwach stimmhaft bis stimmhaft, aber auch stimmlos gesprochen. Sie kommen nur im Wort- Silbenanlaut im Inlaut zwischen Vokalen und vor stimmhaften Konsonanten vor. Im Wort- und Silbenauslaut und vor stimmlosen Konsonanten werden sie als /ptk/ gesprochen. Wir können hier von einer Auslautverhärtung reden. Türkische /bdg/ sind gut stimmhaft und kommen im allgemeinen nicht am Silbenende vor. Hier können wir von einer Assimilation reden d.h. die /ptk/ werden im Türkischen am Silbenende beim Erweitern des Wortes zu /bdg/ assimiliert.

/ptk/ werden im Deutschen behaucht gesprochen und im Gegensatz zum Deutschen werden im Türkischen /ptk/ stimmlos und ohne Behauchung gesprochen.

Das Merkmal Stimmhaftigkeit v.s. Stimmlosigkeit und Behaucht v.s. und Unbehaucht spielt bei /ptk/ /bdg/ in den beiden Sprachen eine wichtige Rolle. z.B. ist /b/ im Türkischen stärker

⁵⁴Nevin Selen, *Phonologie Morphologie Syntax der deutschen Sprache*. (İstanbul: Arpaz Matbaa 1986), S. 24.

stimmhaft als im Deutschen und die Hörwahrnehmung der Deutschen /b/ rückt daher bei Türken eher in den Bereich ihrer muttersprachlichen /p/,⁵⁵ worauf wir die entstandenen Fehler zurückführen können.

4.1.1.5. Opposition v/ f/ w

Gemeint sind die labiodentalen Reibelaute /f/ und /v/, die sowohl in der Muttersprache als auch in der Zielsprache vorkommen.⁵⁶ Mit Reibelaut wird auch Engelaute gemeint und wird als "Sprachlaut, bei dem ein Reibungsgeräusch durch Engebildung zwischen artikulierendem Organ (Lippe, Zunge) und Artikulationsstelle (Zähne, Gaumen) entsteht..."⁵⁷ definiert.

Die phonetische Realisation von /v/ und /f/ im Deutschen kann sowohl stimmloser Reibelaut als auch /v/ und /w/ stimmhafter Reibelaut aufzutreten, wobei der Artikulationsmerkmal stimmhaftigkeit- stimmlosigkeit hierbei relevant ist.⁵⁸

Im Gegensatz zum Deutschen besteht im Türkischen eine 1:1 Verhältnis zwischen den Laut und seinem orthographischen Zeichen, d.h. es wird so geschrieben wie gesprochen.

Fehlerbeispiele:

-“.... und einen Beruf fleicht haben.”(VBK)

-“... hast du mit deiner Arbeit vertig gemacht. “(VII.S.)

-“ Viel Ervolg für jeden!” (VII.S.)

⁵⁵Vgl. dazu: E. Slembek, S. 115-116.

⁵⁶Vgl. dazu: U. Gürbüz, S. 45.

⁵⁷H. Bussmann, S. 432.

⁵⁸Mehr dazu: E. Slembek, S.130.

Grafik 2. Opposition lenis/fortis +v / f /w

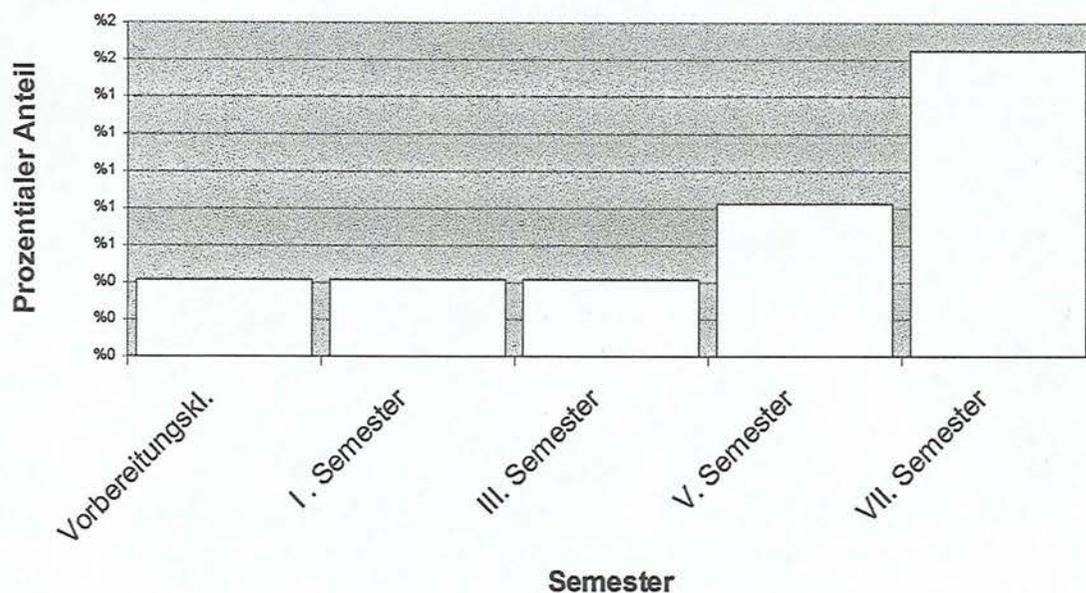


Tabelle für Grafik 2

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	0	0	0	1	2

Mögliche Fehlerklärung:

Es besteht im Deutschen eine Undeutigkeit in der Rechtschreibung und dieses orthographisches Problem bringt daher Schwierigkeiten für die türkischen Lerner mit sich wie z.B Vater [fa:tɛ]

Um diese Schwierigkeiten zu bewältigen, tragen die türkischen Studenten ihre muttersprachlichen Gewohnheiten auf die Zielsprache. Die höhere Fehlerquote der V. und

VII. Semester, ist im Vergleich zu den anderen Semestern auf die Textlänge zurückzuführen.

4.1.1.6. Opposition e/ ä

Die e-Laute, die wie folgt angeführt sind gehören für die Lerner der deutschen Sprache zu den schwierigsten Lauten. Wie auch Selen behauptet, sind besonders die e- Laute für die Türken die schwierigsten Laute, die zu lernen sind.⁵⁹ Nach Karl und Peter Martens lassen sich die e-Laute folgendermaßen klassifizieren.⁶⁰

Langes , geschlossenes	[e:]
Kurzes, offenes	[ɛ]
Langes, offenes	[ɛ:]
Kurzes, schwaches	[ɔ]

Demnach verfügt die deutsche Sprache vier verschiedene e- Laute im Gegensatz zu dem Türkischen, der nur ein einziges Graphem /e/ hat, d.h. im Türkischen ist das Merkmal lang-kurz irrelevant.

Es ist nicht einfach, langes geschlossenes [e:] >e< und langes offenes [ɛ:] >ä< im Deutschen hörend und sprechend – da diese Laute im Türkischen nicht vorkommen- voneinander zu unterscheiden. Besonders beim Schreiben von >ä< geriten die Studenten in Fehlern, denn sie wissen nicht, ob das Wort mit –e- oder –ä- zu schreiben ist.

Wiederum deutet Selen an, daß lang geschlossenes [e:] besonders von den Türken als kurzes offenes [ɛ] ausgesprochen wird. z.B. das Wort >Wesen< wird wie das Wort >wessen<

⁵⁹Siehe dazu: Nevin Selen, S. 49.

⁶⁰Carl und Peter Martens, *Phonetik der deutschen Sprache* (München: Max Hueber Verlag 1961), S. 41.

ausgesprochen und das führt zu Fehlern. Der Grund der entstandenen Fehler ist, daß diese Regeln die türkische Sprache nicht zutreffen.

Nach dem Wörterbuch der deutschen Aussprache befinden sich die e- Laute ⁶¹

Langes, geschlossenes e [e:]

Bei Schreibung ee innerhalb einer Silbe, z.B. Allee, See

Bei Schreibung e, ausnahmsweise langer Vokal in geschlossener Silbe, z.B. *Herd, werden*

Kurzes, offenes e [ɛ]

Bei Schreibung ä in geschlossener Silbe, wenn keine flektierten Formen möglich sind, in denen sie offen ist (Dehnungs- h wird nicht berücksichtigt), z.B. *älter, mächtig*

In den unbetonten Präfixen *er-, her-, ver-, zer-*, z.B. *erheben, hervor, verlegen, zersetzen*

Im unbetonten Suffix *-es* griechischer Namen, z.B. *Aristoteles, Sokrates*

Langes, offenes e [ɛ:]

Bei Schreibung ä in betonter Silbe, wenn sie offen ist oder durch Flexion zur offene Silbe werden kann, z.B. *Ära, Bär,*

Bei Schreibung ä + Dehnungs-h, z.B. *Mähne, wähen*

Bei Schreibung ä, ausnahmsweise langer Vokal in geschlossener Silbe, z.B. *Bärte, Rätsel,*

Kurzes, schwaches e [ə]

Bei Schreibung unbetonten Vor- und Nachsilben, z.B. *Beginnen, Hose,*

⁶¹Hrg. von dem Kollektiv, *Wörterbuch der deutschen Aussprache* (Leipzig: VEB bibliographisches Institut 1974), S. 31.

Fehlerbeispiele:

- “Die Naherstette von Malatya sind.....”(VBK)
- “Bei unserem Uni haben wir viele aktiviteten.....” (III.S.)
- “In Antalya gibt es drei Wasserfalle.”(III.S.)
- ”.... , daß ich mich verlätzen könnte.”(V.S.)

Grafik 3. Opposition e/ä

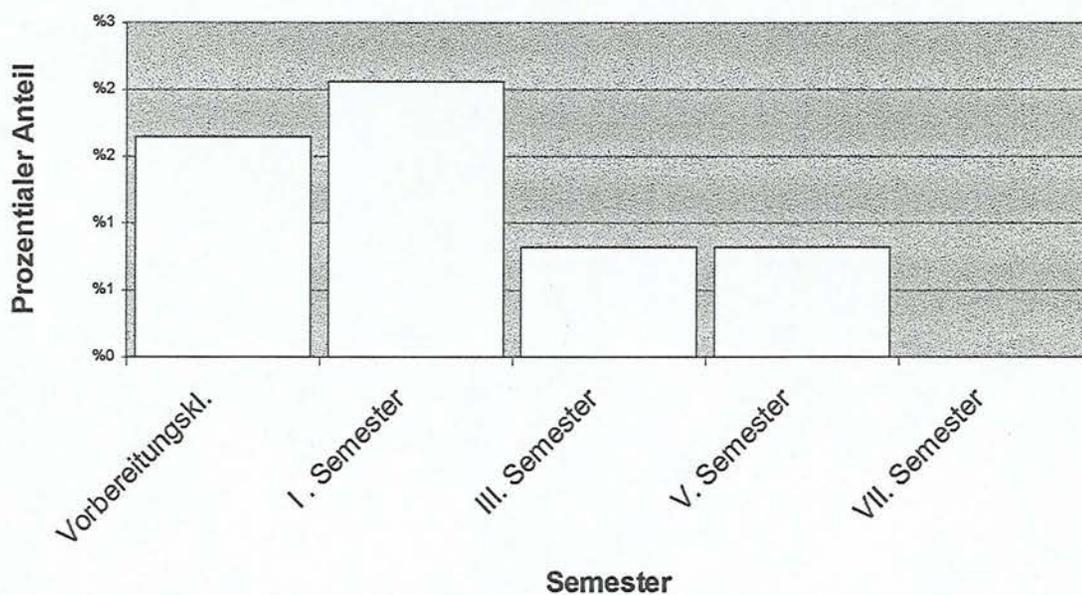


Tabelle für Grafik 3

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	2	2	1	1	0

Mögliche Fehlererklärung:

Bekanntlich verleiten Ähnlichkeiten zwischen zwei Systemen, -durch die Annahme, daß die Zeichen gleich wären- zu den Fehlern, die in unseren Fehlerbeispielen zwar nicht als Grund angeführt werden können. Andererseits kennen die Studenten die verschiedene /e/ im Deutschen, können aber das Graphem [e] und [ä] nicht richtig realisieren. Auch das Schriftbild spielt eine wichtige Rolle, denn der Student ist oft in der Meinung, daß man so spreche, wie man schreibt, und zwar sowohl artikulatorisch als auch grammatikalisch und die Studenten verwechseln von Schriftbild her bekannte Wörter mit anderen Wörtern und benutzen es als Ersatz, z.B. der Fall- die Wasserfälle, ein weiterer Grund würde bei der unzureichenden Beherrschung von Komparation im Deutschen liegen, wie z.B. nah- näher- am nächsten.

4.1.1.7. Auslaut –bzw. Endungsverlust

Es ist schwer bei schnellem und nachlässigem Sprechen deutsche /t/ im Auslaut nach Konsonanten zu hören und /t/ wird im Auslaut nach Konsonanten fast gar nicht explodiert und daher kaum zu hören. Es bildet sich bei den Studenten aus diesem Grund kein Hörmuster /t/ in dieser Stellung. Z.B. "Nacht" wird als "nach" empfunden. Wie schon in der Seite 24-25 erwähnt, sind die /bdg/ im Auslaut der Auslautverhärtung unterworfen und werden daher /ptk/ gesprochen. Auch hier sind bei den Studenten Schwierigkeiten zu beobachten.

Fehlerbeispiele:

ohne -e-

-“Mein Eltern leben in Hatay.”(VBK)

-“Es gibt viel Fabrike z. B.....”(VBK)

-“Da hab ich mein Studium abgeschlossen und....”(III.S.)

ohne - t -

-“Alle machen sich über etwas sorgen, jeder hat angs....”(III.S.)

-“Dort werde ich meine Verwand besuchen.”(V.S.)

ohne - d -

-“Singen spielt das Kind.....”(V.S.)

andere Konsonanten

-“Antalya ist schöner als andere Städte...”(VBK)

-“Ich gehe um 13 Uhr in Studentenheim.”(VBK)

-“.... fragen uns andauernt wieso wir spaziere....”(III.S.)

Grafik 4 Endungsverlust

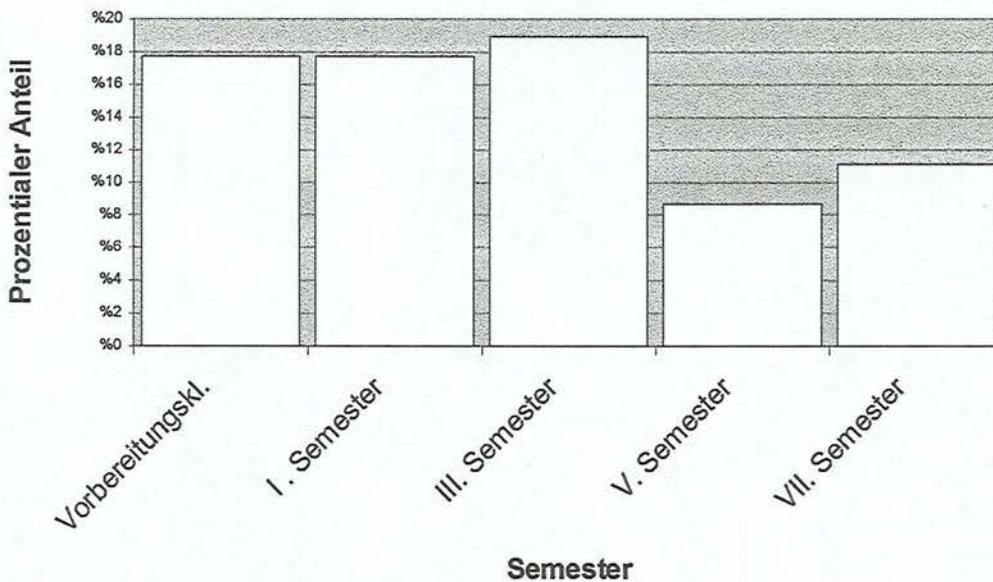


Tabelle für Grafik 4

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	18	18	19	9	11

Mögliche Fehlererklärung:

Wie oben erwähnt, ist der Laut /t/ im Deutschen im Auslaut nach Konsonanten schwierig zu hören und die türkischen Studenten sind von ihrer Sprache her gewöhnt das Gehörte zu schreiben und dies verursacht Auslaut bzw. Endungsverlust -t-.

Die Fehlerbeispiele ohne -e- im Auslaut könnten aber auch auf die Ebene der Morphologie als auch der Orthographie zugeordnet werden. Der Grund der Flexionsfehler könnte in dem falschen Auswendiglernen der Artikel der jeweiligen Wörtern oder bei der ungenügenden Kenntnisse der Flexion liegen.

Tabelle 1: Verteilung der Orthographie-Fehler

KATEGORIEN	VBK		I. Semester		III. Semester		V. Semester.		VII. Semester	
	Abs.*	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Gesamtfehleranzahl der Orthographie	54	%22	68	%28	57	%23	26	%11	38	%16
Längung-Kürzung	6	%2	19	%8	8	%3	1	%0	7	%3
Opposition lenis/fortis +v /f/w	1	%0	1	%0	1	%0	2	%1	4	%2
Opposition e / ä	4	%2	5	%2	2	%1	2	%1	-	-
Endungsverlust	43	%18	43	%18	46	%19	21	%9	27	%11

4.1.2. Grammatisch – morphologische Dimension der Orthographie

Grammatik ist ein "Teil der Sprachwissenschaft, der sich mit den sprachlichen Formen und ihrer Funktion beschäftigt,"⁶² wobei es nicht auf die Zuordnung von Laut und Buchstabe, sondern eher um Wortfunktionen und Wortgrenzen geht. Bekanntlich beherrschen die Angehörigen einer Sprache, diesen Teil weniger, als sie darüber sprechen könnten. Trotzdem sind sie in der Lage, sich meistens schriftlich und mündlich korrekt auszudrücken. Wir schließen uns hier an Baur und Meder, die besagen, daß es keinerlei Anhaltspunkte dafür gibt, daß der Erwerb der Muttersprache den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache

*Gemeint ist damit der Absatz.

⁶²Duden, *Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Band 7, (Mannheim: Duden Verlag, 1989), S. 251.

behindert. Es deutet sich eher eine umgekehrte Tendenz an: Gute Muttersprachkenntnisse scheinen den Erwerb der Zweitsprache in unserem Fall "Deutsch" eher zu begünstigen.⁶³

Jedoch wenn man eine Zweitsprache – hier deutsch - Institutionel und somit gesteuert lernt, lernt man grammatischer Teil dieser Sprache bewußt. Besonders ist dieses Vorgehen in den Fakultäten, wo Fremdsprachlehrer ausgebildet werden wichtig, da sie ja eine oder mehrere Sprachen später lehren werden.

Fehler in diesem Bereich finden sich als Verstöße gegen die Groß- v.s. Kleinschreibung, in der Wortbildung (durch Getrennt – und Zusammenschreibung der Wörter) und in der Opposition das/ daß.

4.1.2.1. Groß- und Kleinschreibung

Im Gegensatz zum Türkischen,⁶⁴ stellt das Deutsche mit seiner komplizierten Groß Kleinschreiberegeln eine Ausnahme unter den Sprachen dar.

Dazu einige Auszüge aus dem "Wahrig Deutsches Wörterbuch"

- Das erste Wort eines Textes, einer Überschrift, eines Satzes wird groß geschrieben
- Nach einem Doppelpunkt wird die durch ihn angekündigte direkte Rede mit groß Anfangsbuchstabe begonnen. Auch andere selbstständige Sätze, die durch Ankündigungswörter, wie "Beispiel, Regel, Probe" u.ä. vorbereitet sind, werden nach Doppelpunkt mit großen Anfangsbuchstaben begonnen.
- Mit kleinen Anfangsbuchstaben werden nach Doppelpunkt Satzstücke, besonders

⁶³Rupprecht Baur u. Georg Meder, "C –Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeiten im Deutschen und in der Muttersprache bei Ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland." (Grotjahn: 1994), S. 20. In: Jeanine Treffers-Daller u. Helmut Daller, **Zwischen den Sprachen.** (İstanbul: Boğaziçi University, 1995), S. 14.

⁶⁴Vgl. dazu: **Yeni Yazım Klavuzu.** (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1981), S. 20.

Aufzählungen, angefangen.

- Umgekehrt beginnt man nach Aufzählungen einen zusammenfassenden Satz, klein.
- Sätze, die einen vorangehenden selbstständigen Satz gedanklich weiterführen, d.h. daraus eine Folgerung ziehen, die durch Doppelpunkt angekündigt wird, werden klein begonnen.
- Alle Substantive und alle andere Wortarten, wenn sie als Substantive gebraucht werden, werden mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben.
- Eigenschaftswörter, wenn sie mit einem Substantiv zu einer festen Bezeichnung für einen allgemeingültigen erdkundlichen, geschichtlichen oder sonstigen Begriff werden, werden groß geschrieben. Wenn aber die Eigenschaftswörter in solchen Verbindungen Gattungsbezeichnungen sind, werden sie klein geschrieben.
- Eigenschaftswörter auf – (i) sch, die von Personennamen abgeleitet sind und wenn sie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Person, ihre Leistung oder Eigenart kennzeichnen, werden groß geschrieben.
- Eigenschaftswörter auf –er, die Orts- oder Ländernamen abgeleitet sind und nicht dekliniert werden, werden groß geschrieben.
- Zahlwörter werden wie Eigenschaftswörter in titelhaften Bezeichnungen groß geschrieben. Anrede fürwörter (in Briefen, Erzählungen, Berichten usw.), persönliche und besitz anzeigende, werden groß geschrieben.
- Einzelne Buchstaben von A bis Z werden groß geschrieben.
- Unbestimmte Fürwörter und Zahlwörter werden klein geschrieben, auch wenn sie substantivisch gebraucht werden. Ebenso werden Eigenschaftswörter, auch mit Artikel, in festen Verbindungen, besonders in adverbialen Wendungen, klein geschrieben.
- Superlative werden klein geschrieben:
in adverbial gebrauchten Wendungen mit den Präpositionen “in, auf, an”
in der Satzaussage, wenn sie nicht erweitert ist einige feststehende Verbindungen, wenn sie nicht dekliniert werden, werden klein geschrieben.
- In einigen Redensarten, in denen die Worte in übertragener Bedeutung umgewand sind, werden substantivisch gebrauchte Adjektive klein geschrieben.

- Einige Substantive sind mit Verben eine enge Verbindung eingegangen und haben ihre eigentliche Bedeutung oft eingeküßt; sie werden klein geschrieben. Substantive werden außerdem, wenn sie zu anderen Wortarten geworden sind (zu Präpositionen, zu Adverbien, zu Konjunktionen, zu unbestimmten Zahlwörter), klein geschrieben.
- Fehler in diesem Bereich zeigen unter den gesamten Fehlern den größten Fehlerquote, wobei diese den Studenten große Schwierigkeiten bereiten. Es wurden insgesamt 148 Fehler registriert.

Fehlerbeispiele:

Großschreibung statt Kleinschreibung

- “Ich liebe das Buch Lesen und...”(VBK)
- “Die Deutschen Touristen bleiben auch lieber...”(I.S.)
- “.... Du Sollst aktiv sein.”(I.S.)
- “....., die Türken die in Deutschland Leben sind....”(III.S.)
- “Hier in der Türkei ist das Wetter sehr Warm.“(VII.S.)

Kleinschreibung statt Großschreibung

- “.... und mit meinen Freunde über gute sachen....”(VBK)
- “ Viele menschen will zum....”(VBK)
- “.... die museum und”(I.S.)
- “.....das gefühl ist für mich...”(I.S.)
- “ Ich war der erste und der letzte....”(I.S.)
- “ Die haben dort ein geschäft und ich habe”(III.S.)
- “ Dieses jahr hatte es für ihm sehr gut angefangen.”(V.S.)

Grafik 5 Groß-/Kleinschreibung

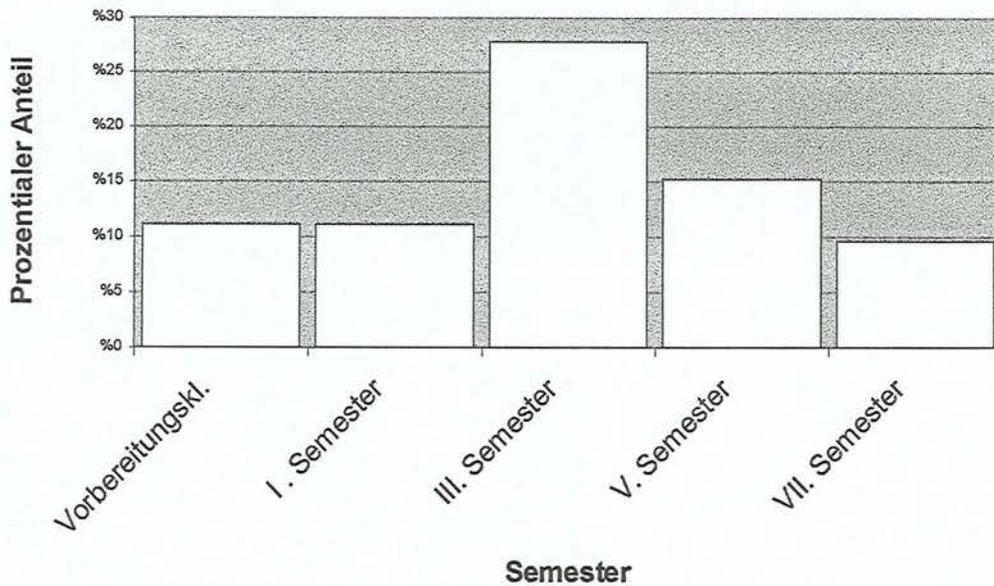


Tabelle für Grafik 5

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	11	11	28	15	10

Mögliche Fehlererklärung:

Bekanntlich sind für die Fremdsprachenlerner die Regeln der Groß- und Kleinschreibung – da sie ja beim Erlernen einer neuen Sprache von vornerein neu gelernt werden müssen- ein großes Problem. Die von uns getestete Studenten haben im Deutschen anstatt Klein-, Groß bzw. umgekehrt geschrieben.

Es ist hier schwer zu behaupten, daß die Studenten mit den Regeln der deutschen Sprache nicht konfrontiert sind. Andererseits sind sie nicht sicher, wo sie groß bzw. klein schreiben müssen.

Grafik 5 zeigt uns, daß die Studenten der VII. Semester wenige Fehler gemacht haben als die Anderen. Das könnte eine Anzeichnung dafür sein, daß die Studenten ab dem VBK mit den Regeln der deutschen Groß-Kleinschreibung konfrontiert sind, jedoch immer noch Institutionel gewünschtes Niveau nicht erreicht haben. Denn die Säule für das I. Semester ist wegen der Textlänge niedriger, im Vergleich zu den Anderen, was nicht bedeutet, daß die Studenten der VBK die Regeln der deutschen Groß-Kleinschreibung eher beherrschen. Ausgehend von den selbsterstellten Texten, wäre die Behauptung nicht verfehlt, zu sagen daß, die meisten Studenten zwar wissen, daß sie nach einem Artikel groß schreiben müssen, aber wenn zwischen den Artikeln und dem Substantiv (da dieser substantivische Gebrauch im Deutschen meist durch den Artikel bekanntlich gemacht wird) ein weiteres Element zugefügt ist, sind sie sich nicht im Klaren bzw. sicher, ob sie die nachfolgenden Elemente groß oder klein schreiben müssen. z.B. "Die Deutschen Touristen bleiben..."

Ein weiteres Problem liegt bei der Schreibung der Substantive, die mit einem unbestimmten Artikel verwendet werden. Auch hier schreiben die Studenten fast nur klein. Das Hauptproblem ist, daß die Studenten ihre Schreibgewohnheiten (wenn nicht auch die Regeln) im Türkischen ins Deutsche übertragen. Eine sichere Vermittlung der deutschen Groß-Kleinschreibung wäre relativ leicht abzusichern, wenn die Studenten eine klare Abgrenzung zwischen der Regeln der L1 und L2 machen könnten.

4.1.2.2. Getrennt- und Zusammenschreibung

“Wörter, die eigentlich aus zwei oder mehreren Wörtern bestehen, werden zusammengeschrieben, wenn sie einen Eigennamen oder Titel bezeichnen. Im Deutschen handelt es sich um zusammengesetzte Substantive.”⁶⁵

Es gibt viele Quellen⁶⁶, die die Grundlagen der neuen Regelungen, auch für die Getrennt- und Zusammenschreibung, für die deutsche Sprache beinhalten. Auch die Änderungen, die wie z.B. in “*Die Aktuelle deutsche Rechtschreibung (1996)*” für Getrennt- und Zusammenschreibung angegeben sind, müssen neu gelernt werden, wenn man im schriftlichen Bereich keinen Fehler begehen möchte.⁶⁷

Fehlerbeispiele:

Getrennt- statt Zusammenschreibung

- “ Ich bin zwei und zwanzig Jahre alt.”(VBK)
- “... wichtigste ist das es ein Manschafts spiel ist.”(I.S.)
- “... hat noch leichter aus geben.”(I.S.)
- “, daß man weiter führen soll,....”(III.S.)
- “... oder etwas unter nehmen.”(III.S.)

⁶⁵Otto Spies- Belma Emircan, *Lehrbuch für Anfänger*. (Heidelberg: Gross, 1981), S.22.

⁶⁶ Wolfgang Metrup, *Wo liegt eigentlich der Fehler? (Zur Rechtschreibreform und zu ihren Hintergründen)*, (Stuttgart: Ernst Klett Schulbuch Verlag, 1993) S.31.

⁶⁷Mehr dazu: Max Essner- Manfred Jungke- Friedrich Essner, *Richtig Schreiben*. (Hannover: Herman Schroedel Verlag, 1975), S. 155.

Zusammen- statt Getrenntschreibung

-“... um die Deutschesprache zulernen.”(I.S.)

-“... in die Türkei um Lise 3 weiterzubesuchen.”(V.S.)

-“ Hier in der Türkei ist das wetter sehr Warm vielbesser als...”(VIII.S.)

Grafik 6 Getrennt-/ Zusammenschreibung

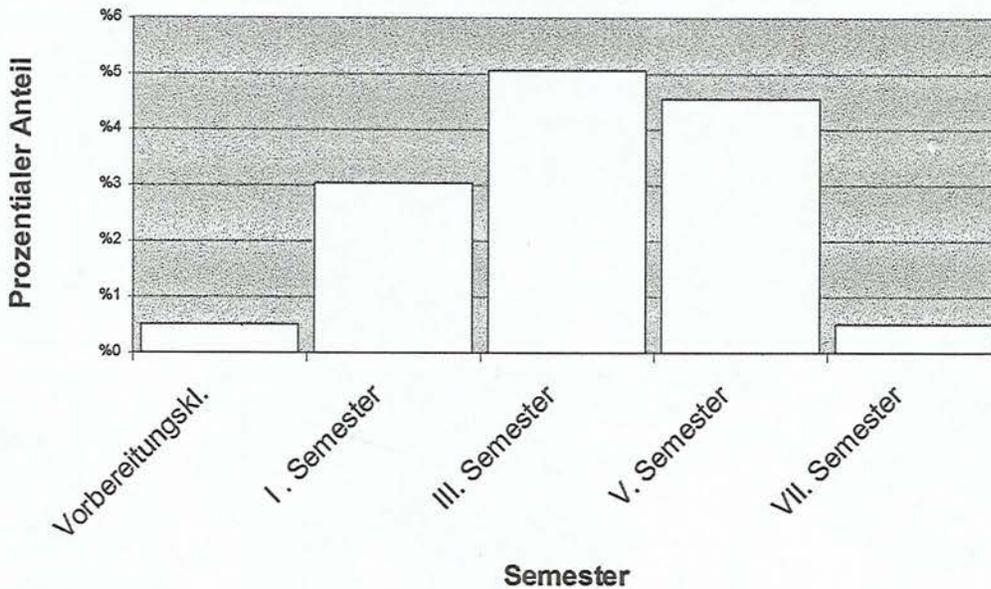


Tabelle für Grafik 6

SEMESTER	VBK	I. SEMESTER.	III. SEMESTER	V. SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	1	3	5	5	1

Mögliche Fehlererklärung:

Ein weiteres Problem ist für die Studenten Getrennt- und Zusammenschreibung im Deutschen.

Insgesamt wurden 27 Fehler registriert, im Bereich der Grammatik nehmen Getrennt- und Zusammenschreibungsfehler im Gegensatz zu Groß- und Kleinschreibung die zweite Stelle. Die niedrige Anzahl der Fehler in diesem Bereich hängt mit der Wortlexik der Studenten im Zusammenhang ab. Nämlich, bei der Analyse der selbsterstellten Texte der Studenten wurde deutlich, daß die Studenten die Verwendung der zusammengesetzten Wörter eher vermeiden bzw. gar nicht benutzen. Fehler dieser Art tauchen auch oft in den Prüfungspapieren der Studenten auf. Den vielen Studenten ist das Schriftbild der zusammengesetzten Wörter eventuell unbekannt und die Morphemgrenze der jeweiligen Wörter wird nicht erkannt, wenn die beiden Wörter in der Lautverkettung ohne Pause gesprochen werden. Die Betrachtung der Grafik 6 ergibt, daß die Fehlerquote- Säule des VII. Semesters am niedrigsten ist. Daß die Studenten im VBK und im I. Semester im Bezug zu dem III. Semester weniger Fehler gemacht haben, hängt es wiederum mit der Textlänge zusammen. An dieser Stelle möchten wir ausdrücklich erwähnen, daß die Studenten sich nicht sicher sind bei der Wahl der Artikel der zusammengesetzten Wörter. Es taucht oft auf, daß sie die Artikel des ersten Wortes eines zusammengesetztes Wortes benutzen.

4.1.2.3. Opposition das / daß

Häufig verwechseln die Studenten in ihrer schriftlichen Tätigkeiten das Relativpronom "*das*" und den Konjunktion "*daß*" bzw. umgekehrt miteinander. Die Verwechslung von "*das*" und "*daß*" wird von den meisten korrigierenden Lehrern als Rechtschreibfehler klassifiziert.

Fehler dieser Art wird mit Vorbehalt im Bereich der Orthographie zugeteilt da "das" und "daß" im Syntax verschiedene Funktionen erfüllen und deshalb auch als Fehlertyp in die Syntax zugerechnet werden könnte.

Demonstrativpronom "das" wurde bei der Fehleranalyse unserer Arbeit mit den Relativpronom "das" und der Konjunktion "daß" - da das Demonstrativpronom nicht angewendet ist - nicht verwechselt und daher können wir hier über keine Aussage machen.

Die Demonstrativpronomen *der, die, das* werden im Nominativ, Dativ und Akkusativ als selbständiges Subjekt oder Objekt gebraucht. Sie beziehen sich auf ein vorher genanntes Satzglied oder auch auf einen nachfolgenden Relativsatz,⁶⁸

wie z.B. *Ist dein Bügeleisen kaputtgegangen?*
Ja, das muß erneuert werden.

Alev Tekinay, die ihre Arbeiten im Sprachvergleich Deutsch-Türkisch durchgeführt hat, definiert die Relativsätze als "Relativsätze sind im Deutschen Bezugswort- und Gliedsätze, die durch ein Relativpronomen oder- Adverb eingeleitet werden und die Rolle eines Attribustes oder eines selbständigen Satzglied -es stehen."⁶⁹

Relativsätze sind Nebensätze, die von einem Substantiv abhängen. Sie geben Erklärungen zu diesem Substantiv. Ohne diese Erklärungen ist ein Satz oft unverständlich. Relativsätze werden im Allgemeinen direkt hinter das Substantiv gestellt, auf das sie sich

⁶⁸Vgl. dazu: Dreyer Schmitt, *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. (München: Verlag für Deutsch 1985) S. 172.

⁶⁹Alev Tekinay, *Sprachvergleich Deutsch- Türkisch*. (Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag 1987), S. 32.

beziehen, d.h. sie werden in einen bestehenden Satz eingeschoben oder ihm angefügt, ohne daß sich die Satzstellung des bestehenden Satzes ändert. Relativsätze können in Hauptsätze, Nebensätze, Infinitivkonstruktionen oder andere Relativsätze eingefügt werden.⁷⁰

Nach Bussmann sind "Konjunktionen Unflektierbare und nicht satzgliedfähige Wortart in deren Vertreter syntaktische Verbindungen zwischen Wörtern, Wortgruppen oder Sätzen herstellen und zugleich semantische Beziehungen zwischen diesen Elementen kennzeichnen."⁷¹

Es ist schwer darüber eine Aussage zu machen –da es nicht feststellbar ist-, ob die Studenten aus Unkenntnis über die Funktion der beiden Wörter oder aus anderen Gründen wie z.B. Flüchtigkeitsfehler den Fehler produziert haben.

Fehlerbeispiele:

/das/ statt /daß/

- “... Probleme und denkt nun daran, das alle dich bejubeln.”(I.S.)
- “ Wir wissen das man als Kind nicht zu viel...”(III.S.)
- “ Ich finde das der Fahrer unschuldig ist.”(V.S.)

/daß/ statt /das/

- “ Das Wetter war auch sehr schön, die Sonne schien, daß Meer glänzte mit den Sonnenstrahlen.”(V.S.)
- “ z.B daß Lieben der Kinder,...”(V.S.)

⁷⁰Mehr dazu: D. Schmitt. S. 157.

⁷¹H. Bussmann, S. 258.

Grafik 7 das/daß

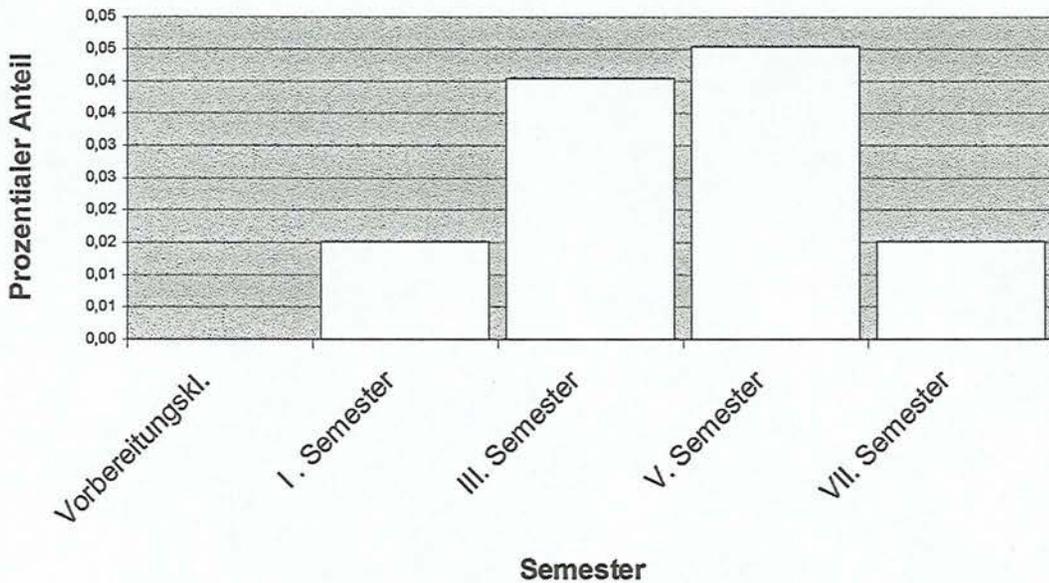


Tabelle für Grafik 7

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	0	2	4	5	2

Mögliche Fehlererklärung:

Die niedrige Fehlerquote in der VBK gegenüber der relativ hohen der anderen Semester hängt mit den einfachen Satzbauplänen zusammen, nach denen im Allgemeinen die Studenten der VBK ihre Sätze bauen, d.h. die Studenten der VBK haben in ihren Texten daß-Sätze nicht verwendet. Grafik 7 zeigt trotz der gleichen Textlänge, daß die Studenten des VII. Semesters am wenigsten Fehler gemacht haben.

Die Studenten sind über die syntaktische Funktion des Relativpronomen "das" und das Konjunktion "daß" nicht sicher, das heißt, sie haben keine Kenntnisse über die Funktion der beiden Wörter. Im Deutschen kann man das Relativpronomen "das" und den Konjunktiv "daß" voneinander nicht unterscheiden.

Tabelle 2: Verteilung der Grammatisch- morphologische -Fehler

KATEGORIEN	VBK		I. Semester		III. Semester		V. Semester		VII. Semester	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Gesamtfehleranzahl der Grammatik	23	%12	31	%16	73	%37	48	%24	23	%12
Groß- / Klein- schreibung	22	%11	22	%11	55	%28	30	%15	19	%10
Getrennt-/ Zusammen- schreibung.	1	%1	6	%3	10	%5	9	%5	1	%1
das / daß	-	-	3	%2	8	%4	9	%5	3	%2

4.1.2.4. Abschließender Ausblick zur Fehler

Während unserer Textanalyse wurden auch Fehlertypen festgestellt, die in keine bisher genannte Fehlergruppe hineinpassen. Neben unverständliche Lexeme wurden auch Verstöße bzw. Umstellung von Buchstaben, Ausfälle von Buchstaben im Wortinneren und am Wortende im Einzelfällen registriert. Obwohl solche Verstöße von den Lehrern oft als Flüchtigkeitsfehler bewertet werden, sollten auch diese Fehler gezielter bekämpft werden. Den Grund der meisten entstandenen Fehler kann man auf den Systemvergleich der jeweiligen Sprachen zurückführen. Wie schon erwähnt, besteht im Türkischen fast eine 1:1 Relation zwischen Phonemen und Graphemen. Das bedeutet, daß das Türkische so

geschrieben wird, wie es gesprochen, worauf die Fehler im Bereich der Opposition lenis- fortis, der Längung-Kürzung und Vokalen usw. zurückzuführen sind.

Wie schon mehrfach erwähnt, besitzt die deutsche Sprache neben kurzen auch lange Vokale, die für die Lernenden, in deren Sprachen nicht der Fall ist, Probleme bereiten, vorauf wir im S. 17 einen kurzen Einstieg gemacht haben. Ausgehend davon, das auch mündliche Fehler auf das Schriftliche hineingehen, möchten wir lehrende darauf aufmerksam machen, in ihrer Fremdsprachenunterricht Fehler, die aus dem obigen genannten Grund entstanden sind, so lange zu bearbeiten, daß der Lernende den Unterschied zwischen den eigenen und den fremden Phonologie bewußt ist.

Im Bereich der Interferenz d.h. auffällige Interferenz der Muttersprache haben wir in unserer Fehleranalyse nicht registriert, bekanntlich wird jeder beim Lernen fremder Sprachen dazu neigen, daß phonologischer System eigener Sprache auf das System der Zielsprache zu übertragen. Übertragungen von sprachlichen Besonderheiten der Muttersprache auf die Zielsprache (dies können positiv und negativ sein), wird in der Literatur als transfer bzw. Interferenz bezeichnet. An dieser Stelle möchten wir die Lehrende darauf hinweisen, daß auch Interferenzen beim Lernen einer Fremdsprache entstehen können.

Die Wortbildung durch Zusammenschreibung mehrerer Wörter und die Groß- und Kleinschreibung ist eine spezielle Seite des Deutschen.

4.1.3. Morphologie

Morphologie wird als die ‘Lehre von der Gestalt- und Formenbildung; Lehre von Stammbildung und Beugung der Wörter’⁷² definiert.⁷³

Sprachliche Erscheinungen sind nicht nur auf einer Ebene isoliert zu betrachten, sondern sie wirken immer in andere Bereiche hinein. Auf der Ebene Morphologie ist es schwer, die registrierten Abweichungen zu diesem Bereich zuzuordnen, denn es kann vor allem Überschneidungen mit der Ebene der Syntax und aber auch der Orthographie ergeben.

In den folgenden Bereichen wurden Morphologische Fehler registriert.

- Fehlen des Artikels bzw. überflüssiger Artikel
- Flexionsfehler beim Verb

4.1.3.1. Fehlen des Artikels bzw. überflüssiger Artikel

Artikel sind Wörter, die vor Substantiven stehen.⁷⁴ Im engeren Sinne, durch Kongruenz auf ein Substantiv bezogene Wortklasse, die in der deutschen Sprache als bestimmte und unbestimmte Artikel auftreten. In der deutschen Sprache unterscheidet man zwischen dem bestimmten (“der”, “die”, “das”) und dem unbestimmten (“ein”, “eine”, “eines”) Artikel.⁷⁵

⁷²G. Wahrig, S. 904

⁷³Mehr dazu: **Das Moderne Handlexikon**. (Stuttgart: Deutscher Bücherbund, 1975), S. 573.

⁷⁴Mehr dazu: Nevin Selen, **Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft**. (Eskisehir: ETAM 1984), S. 128.

⁷⁵ Mehr dazu, H. Bussmann, S. 43.

Das Fehlen eines notwendigen Artikels wird als Normverstoß gewertet, ebenso wie die Setzung eines überflüssigen Artikels. Deshalb zählen wir diese Verstöße zur morphologischen Ebene, weil der bestimmte Artikel des Geschlechts des Substantivs als Erstes sichtbar macht und der Student ihn auch zur Geschlechtsdeterminierung mit dem Substantiv mitlernen muß.

Fehlerbeispiele:

Fehlende unbestimmter Artikel

- “... ihn, weil er.....gute und schöne Stimme hat.”(VBK)
- “Ich suche so.....Freund, so daß er.....”(I.S.)

Fehlende bestimmter Artikel

- “Eskişehir liegt inMiddle Anatolia.”(VBK)
- “..., aber das kann ich fürStadt nicht sagen.”(I.S.)
- “Ich bin auch inFakultät glücklich.”(I.S.)

Grafik 8 Fehlender bzw. überflüssiger Artikel

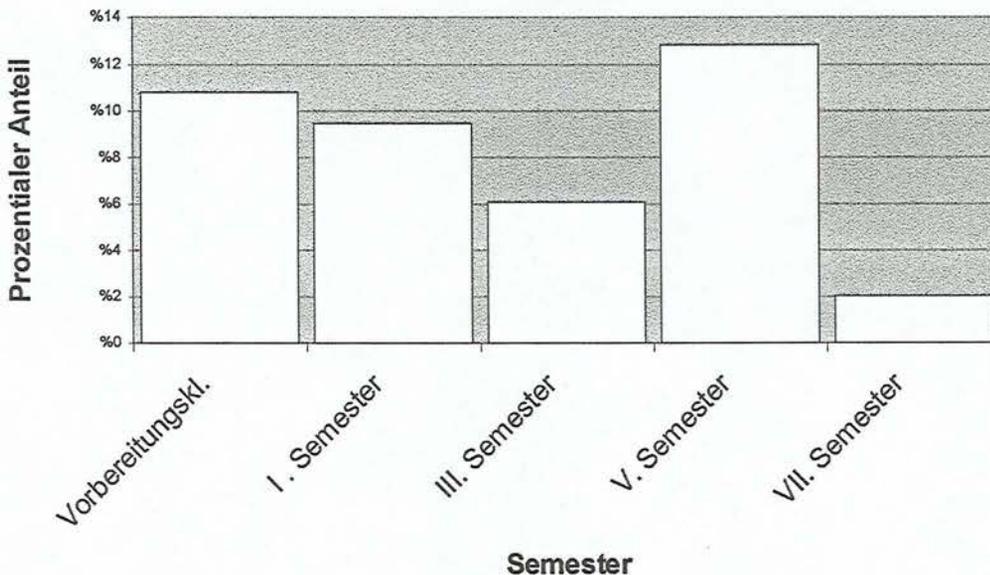


Tabelle für Grafik 8

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	11	9	6	13	2

Mögliche Fehlererklärung:

Artikel bzw. Geschlechtswort wird im engeren Sinne folgendermaßen durch Kongruenz auf ein Substantiv bezogene Wortklasse definiert. Im Deutschen unterscheidet man zwischen bestimmten Artikel “der-die-das” und den unbestimmten Artikel “ein-eine-einer”. Unter morphologisch-syntactischen Aspekte dient der Artikel der Kennzeichnung von Nominalisierung und zur morphologischem Markierung der grammatischen Kategorien *Genus, Numerus, und Kasus*. Artikel im weiteren Sinne als Begleiter und Stellvertreter des Substantivs definiert.

Die türkischen Studenten müssen beim Erlernen der deutschen Sprache die jeweiligen Artikeln der Nomen mit Auswendiglernen, d. h. sie müssen die Deklination mit bestimmten und unbestimmten Artikel im Singular und Plural richtig beherrschen.

Fehler in diesem Bereich treten als “überflüssige Setzung des Artikels” auf. Bekanntlich werden im Deutschen z.B. vor Eigennamen keine Artikel eingesetzt. Weitere Fehlertypen tauchen im Bereich der unbestimmten Artikel wie z.B. in der VBK ,
 “... ihn, weil er gute und Schöne Stimme hat” auf. In der Analyse der Texte wurden hauptsächlich Fehler als “Fehlende bestimmte Artikel” registriert.

Als Hauptgrund für die entstandenen Fehler dürfte das Auswendiglernen der Artikeln im Deutschen sein, wobei es oft vorkommt, daß die Studenten Artikel "der- die- das" miteinander verwechseln. Um die Fehler dieser Art zu vermeiden, müssen Wörter im Deutschen mit den Artikeln mitgelernt werden.

4.1.3.2. Flexionsfehler beim Verb

Das Wort Verb ist eine Wortart mit komplexem Form- und Funktionssystemen. Verb bezeichnet in der Zeit verlaufende Phänomene, Tätigkeiten, Vorgänge und Zustände.

Zu dem Terminus Verb, werden Wörter wie Aussagewort, Tätigkeitswort, Zeitwort als Synonym verwendet.

Unter morphologischem Aspekt sind sie durch Konjunktion und die grammatische Kategorien, nämlich Genus Verbi, Modus, Tempus und (in Übereinstimmung mit dem Subjekt) durch Person und Numerus sowie in manchen Sprachen zusätzlich durch Aktionsart und Aspekt bestimmt.⁷⁶

Wegen seiner Valenzbeziehungen gilt das Verb als syntaktisches Zentrum des Satzes, durch Kongruenz ist es auf das Subjekt bezogen. Das Verb besteht aus einem Stamm und einer Endung wie z.B. lach-en, trag-en, geh-en... Man lernt die Verben mit Hilfe der Stammformen. Aus ihnen kann man alle anderen Formen abbilden.

Die deutsche Sprache beinhaltet schwache und starke Verben sowie auch einige Mischverben. Die schwachen Verben werden regelmäßig konjugiert, die starken Verben und die Mischverben werden unregelmäßig konjugiert. Diese Gruppe von Verben ist kleiner, die man auswendiglernen soll.⁷⁷

⁷⁶H. Bussmann, S. 571.

⁷⁷Mehr dazu: D. Schmitt, S. 33.

Fehlerbeispiele:**Tempus**

- “ Ich bin nicht in Deutschland gebliebt und nicht....”(VBK)
- “ Nachher fangte ich an der Uni. Dresden zu Studieren.”(I.S.)
- “ Ich durfte nicht reiten, aber gange immer mit meinem Freundin.”(III.S.)
- “Aber ich glaube, daß ich die Schule auch liebte, besonders....”(V.S.)

Person

- “ Viele menschen will zum ihrem Geburtstag ein Geschenk....”(VBK)
- “ Ein Sprache ist ein Mensch, zwei Sprache ist zwei Mensch.”(III.S.)
- “Unser Abendessen haben wir in einem Restaurant gegessen und uns unterhaltet.”(V.S.)
- “Ich kennte ihm nicht.”(VII.S.)

Grafik 9 Flexionsfehler beim Verb

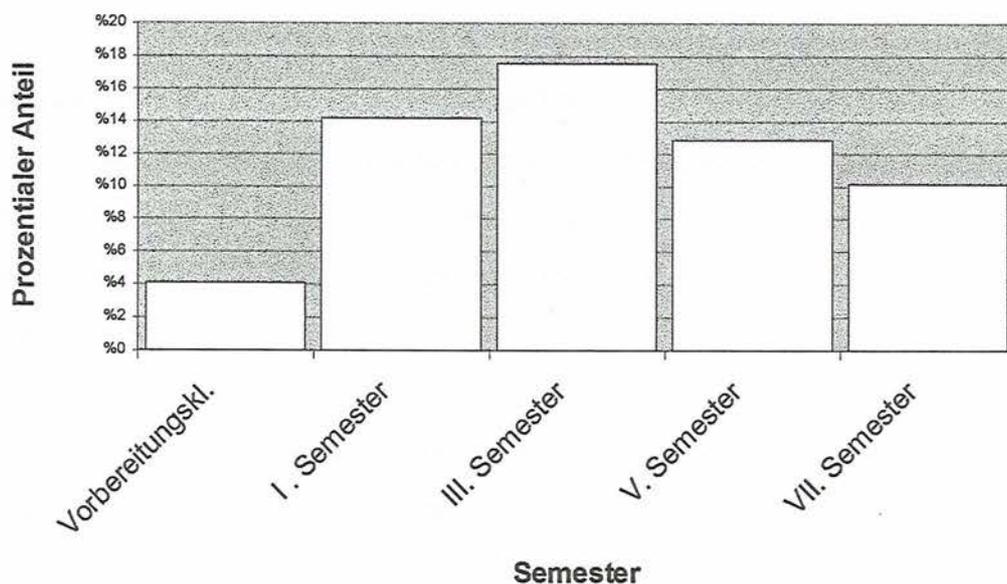


Tabelle für Grafik 9

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTICHE FEHLERANZAHL IN %	4	14	18	13	10

Mögliche Fehlererklärung:

Die meisten Fehler wurden im Bereich der Tempus und Person festgestellt. Aus diesem Fehler ausgehend können wir sagen, daß die Studenten mit Hilfe der Stammform der Verben alle andere Formen ableiten, nicht gelernt haben.

Die Formveränderung der Konjugation sind sprachspezifisch ausgebildet. Für das deutsche Konjugationssystem ist die formale Unterscheidung zwischen starken und schwachen und unregelmäßigen Verben grundlegend. Im Deutschen sind die meisten Verben schwach und

Tabelle 3: Verteilung der Morphologie- Fehler

KATEGORIEN	VBK		I. Semester		III. Semester		V. Semester		VII. Semester	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Gesamtfehleranzahl der Morphologie	22	%15	35	%24	35	%24	38	%26	18	%12
Fehlende bzw. überflüssige Artikel	16	%11	14	%9	9	%6	19	%13	3	%2
Flexionsfehler beim Verb	6	%4	21	%14	26	%18	19	%13	15	%10

4.1.4. Syntax

4.1.4.1. Definition des Satzes

Syntax wird als "Lehre von Satzbau"⁷⁹ definiert, d. h. eine Zusammenstellung von Bauteilen oder Bausteinen. Nach J. Lyons wird unter Syntagma "... jede Wortfolge, die einem einzelnen Wort grammatisch gleichwertig ist und über kein eigenes Subjekt und Prädikat verfügt..."⁸⁰ verstanden. R. Saxer und F. Janshoff ergänzen zu den obigen Zitat von Lyons, daß es eine beschränkte Zahl von formalen Möglichkeiten gibt, wie die Satzglieder bzw. Bausteine im Satz angeordnet werden können.⁸¹ Wiederum für H. Messe baut sich ein Satz aus mehreren Bauteilen oder Bausteinen zusammen. Ausgesehen davon, daß sie eine festgelegte Position im Satz haben, erfüllen sie zugleich bestimmte Funktionen.⁸²

"Da im Türkischen die syntaktische Relationsmarkierung, ganz anders als im Deutschen, nicht durch Artikel und Präpositionen erfolgt, sondern durch Suffigierung (Kasusmarkierung) und Postpositionen, ist hier mit besonderen Erwerbsproblemen bei Türkischsprechern zu rechnen."⁸³ Ausgehend von diesen Zitaten können wir folgende Aussagen machen: Als vollständiger Satz wird hier eine Einheit bezeichnet, in der alle notwendigen Leerstellen, die durch das Verb eröffnet werden, durch Satzglieder besetzt sind

⁷⁹G. Wahrig, S. 1257.

⁸⁰J. Lyons, Einführung in die moderne Linguistik. (1973), S. 173., In: Suphi Abdulhayoğlu, **Untersuchungen zu verabhängigen Einbettungen im Deutschen u. Türkischen.** (Frankfurt: Peter lang Verlag, 1983), S. 27.

⁸¹Mehr dazu: Robert Saxer u. Friedrich Janshoff (Hrsg), **Deutsch als Fremdsprache**, (Klagenfurt: Eigen-druck, 1984), S. 18.

⁸²Vgl. Herrad Messe, **Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit.** (Berlin: Langenscheidt, 1984), S. 48.

⁸³R. Appel, *Imigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and Psycholinguistic aspects of second-language acquisition.* (Dordrecht: 1984), In: Katharina Seifert, **"Wenn es jemand mit uns Deutsch spricht, was soll man da sagen?"**. (Universität Hamburg, 1988), S. 44.

und die durch den Interpunktionspunkt wie z. B. Punkt oder den Strichpunkt von der nächsten Einheit getrennt wird.

4.1.4.2. Zur Abgrenzung

Der Bereich der Syntax ist, so wie die vorangegangenen Bereiche, nicht eindeutig abzugrenzen, es ergeben sich vor allem Überschneidungen mit dem Bereich der Morphologie (z.B. Kasus S. 71).

Wie in 4.1.3. (Morphologie) schon festgelegt wurde, werden alle Fehler, die sowohl als Kasus- als auch Genusfehler erklärt werden können, als Kasusfehler angesehen und damit den Valenzfehlern zugerechnet.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden folgende Fehlerbereiche festgestellt:

- Verstöße gegen die Abgrenzungskonventionen.
- Verstöße gegen den inneren Bau des Satzes.
- Satzgliedstellung
- Kongruenz von Subjekt und Prädikat
- Valenz
- Infinitiv /zu/
- Zeitenfolge
- Modus

4.1.4.3. Zur Verteilung der Satzarten

In der Literatur wird die Kompliziertheit des Satzbaues meistens als Parameter der Fähigkeit im Bezug auf den Umgang mit der Sprache betrachtet, d.h. es wird eine positive Korrelation

hergestellt zwischen Intelligenz und Kompliziertheit des Satzschemas, also die Fähigkeit der Verben sind Plätze im Satz zu besetzen oder frei zu lassen.

“Es besteht eine hohe positive Korrelation zwischen Intelligenz und Kompliziertheit des Satzbaues.”⁸⁴

Hingegen zeigt Overmann⁸⁵ in einer Untersuchung im Bezug auf Intelligenz, daß die Mittelschichtkinder aus sozio- ökonomischen Gründen, hingegenüber der Kinder aus Mittelschicht weniger Intelligenter sind.⁸⁶

Im Rahman dieser Arbeit werden wir keine differenzierte Untersuchungen im Bereich der Satzgliederung wegen Rahmenbedingungen machen und haben nur versucht, die Verteilung der Satzarten in den Texten der Studenten festzustellen.

4.1.4.4. Verstöße gegen die Abgrenzungskonventionen

Die Interpunktion, die auch als “Zeichensetzung” angegeben wird, hat im wesentlichen die Aufgabe, Sätze und Teilsätze voneinander zu trennen, syntaktische und semantische Zusammenhänge sichtbar zu machen, sowie Hinweise bezüglich der Intonation für den Leser zu geben.⁸⁷ Die Regelung für die Verwendung der Satzzeichen nehmen im Wörterbuch von

⁸⁴Aus: L.Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie. (Wien: 1977), S.78. In: Waltraut Küppers, Psychologie des Deutschunterrichts. (Stuttgart: 1980), S. 27.

⁸⁵Ulrich Overmann, Sprache und Soziale Herkunft. (Berlin: Ins. Für bildungsforschung in der Max Planck Gesell., 1970), S. 114. In: Norbert Dittmar, Soziolinguistik. (Frankfurt: Athenäum Fischer Verlag, 1974), S. 78.

⁸⁶Mehr dazu: Nevin Selen, Toplumsal Dilbilime Giriş. (Eskişehir: Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, 1989), S. 52.

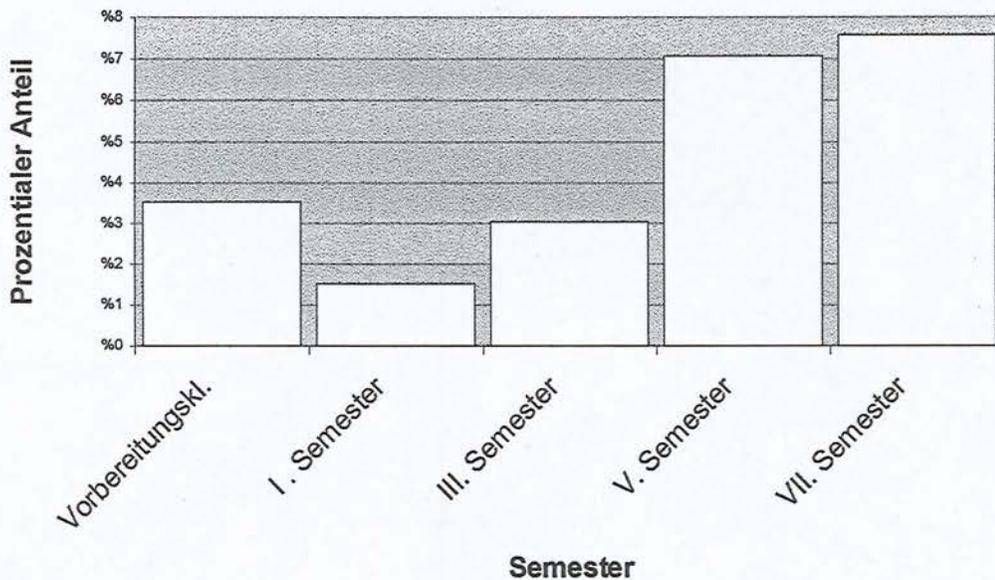
⁸⁷Vgl dazu: Schüler Duden, Rechtschreibung und Wortkunde. (Mannheim: Duden Verlag 1992), S. 257-272.

A-Z "Die Aktuelle Deutsche Rechtschreibung"⁸⁸ einen breiten Raum ein. Die Kompliziertheit der Zeichensetzungsregeln spiegelt sich in der Fehlerfrequenz. Mit 45 Normverstößen beträgt der Anteil der Interpunktion 23 % aller Fehler.

Fehlerbeispiele:

- "Wir können alles machen ... wenn wir etwas wollen."(VBK)
- "Die Nachbarstädte von Antalya sind Muğla ... Isparta ... Burdur."(VBK)
- "Ich glaube ... daß der einen bestimmten Freund oder Freundin haben muß an den man vertrauen kann."(I.S.)
- "Aber das schönste am Fußball ist ... wenn man ein tor schießt...."(I.S.)
- "Man denkt dann an gar nichts ... man vergisst seine Probleme."(I.S.)

Grafik 10 Interpunktion



⁸⁸Wörterbuch von A-Z, Die Aktuelle Deutsche Rechtschreibung. (Köln: Neumann & Göbel Verlag 1996), S.XII.

Tabelle für Grafik 10

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	4	2	3	7	8

Mögliche Fehlererklärung:

Wie schon erwähnt, dienen Interpunktionen wie z.B. Punkt, Komma, Ausrufezeichen usw. der optischen Gliederung geschriebener Sprache, aber nicht als alphabetischer Zeichen. Grafik 10 verdeutlicht, einen Anstieg von Fehlern im Bereich der Interpunktion ab dem I. Semester. Das kommt daher, daß die Studenten im V. und VII. Semester Sätze bauen, die komplizierter sind als die Studenten, die im I. Semester studieren, d. h. die Studenten die im I. und III. Semester, bauen Sätze bei denen Interpunktionsregeln zu sehen ist. Mit 45 Normverstößen beträgt der Anteil der Interpunktionsfehler 23% der Fehler im Rahmen der Syntax. Es scheint hier zu weit führend, die Interpunktionsfehler noch näher zu unterteilen, da die Setzung von Interpunktionen oft vollkommen willkürlich erscheint und eine sinnvolle Aufschlüsselung dieser Erscheinungen Thema einer eigene Untersuchung sein könnte.

Der Hauptgrund der entstandenen Fehler liegt wohl darin, daß die Studenten die Grenzsignale im Deutschen nicht genügend wahrnehmen können. Sie sind nicht bewußt, daß die Grenzsignale im Text Grammatische und Semantische Aspekte verdeutlichen. Es könnte die Annahme entstehen, daß die Studenten diese Interpunktionsfehler aus mangelnde Konzentration, Verschiebung der Aufmerksamkeit, Verwirrung gemacht haben. Auch in diesem Fall sollten Interpunktionsfehler von den Lehrenden aus den Gründen, die wir oben erwähnt haben, bewertet und behandelt werden.

Fehlerbeispiele:

- “ Wenn ich will heute für mein Freund ein Geschenk kaufen.” (I.S.)
- “ Ich kann nicht denken einen Welt, auf der ohne Liebe nicht sein.”(V.S.)
- “ Mein Vater ist noch immer in München.”(III.S)
- “ Weil das Rest das Leben soll man mit ihm verbringen.”(III.S.)

Grafik 11 Satzgliedstellung

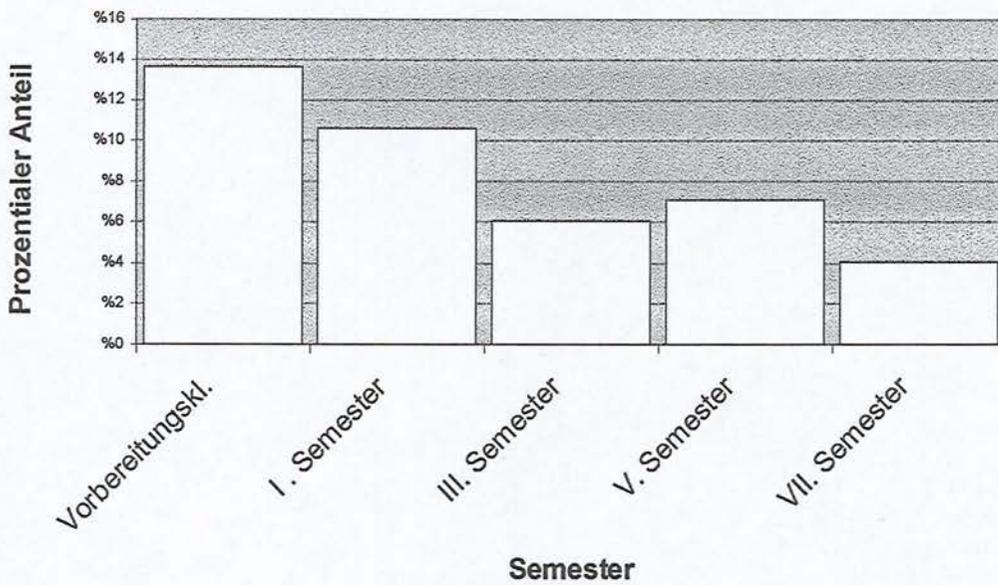


Tabelle für Grafik 11

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	14	11	6	7	4

Mögliche Fehlererklärung:

Mit 82 Fehler in der Satzfolge, das sind 41% aller Fehler, haben diese Abweichungen quantitativ großen Anteil an den Normverstößen, und verdienen, da das Gefüge eines Textes durch falsche Wortstellung stark gestört und der Leser sehr irritiert werden kann, große Bedeutung.

Wenn wir die Grafik 11 näher betrachten, sehen wir, daß die Fehlerquote im VBK, obwohl die Texte der VBK kürzer als die anderen sind, am höchsten ist. Der Grund der höheren Fehlerquote der VBK liegt darin, daß die Studenten fast keine Kenntnisse über die deutsche Sprache verfügen. Viele von ihnen sind zum ersten Mal mit der deutschen Sprache konfrontiert und es wäre daher unkorrekt zu erwarten, daß sie dem Regeln entsprechende Sätze bilden können. Die Abnahme der Fehlerquote bis zum VII. Semester verdeutlicht, daß die Studenten wenige Fehler im Bereich der Satzgliedstellung machen.

Die Beispiele zeigen einen Verstoß gegen die Stellung der einzelnen Elemente innerhalb eines Satzes.

4.1.4.5.2. Kongruenz von Subjekt und Prädikat

Bekanntlich werden durch das Prädikat auf das Subjektbezogene Handlungen, Vorgänge und Zustände bezeichnet. Nach H. Bussmann herrscht zwischen Subjekt und Prädikat eine wechselseitige Abhängigkeit, "die Valenz des Verbs determiniert die Wahl des Subjekts, während durch das Subjekt die Kongruenzbeziehung zum Verb gestiftet wird."⁹¹

⁹¹H. Bussmann, S. 515.

Als Fehler in der Übereinstimmung von Subjekt und Prädikat wurden folgende Fehler registriert.

Fehlerbeispiele:

- “ Viele Menschen will zum ihrem Geburtstag ein Geschenk...”(VBK)
- “ Die Studenten besucht die Vorbereitungsklasse aber...”(I.S.)
- “ Unsere Unterrichten fangt um halb neun Uhr.”(I.S.)
- “ Einige Menschen ist glücklich.”(I.S.)
- “ Die anderen Fächer gefällt mir nicht”(III.S.)
- “ Meine Freundinnen gingten in die Reitschule.”(III.S.)

Grafik 12 Kongruenz von Subjekt und Prädikat

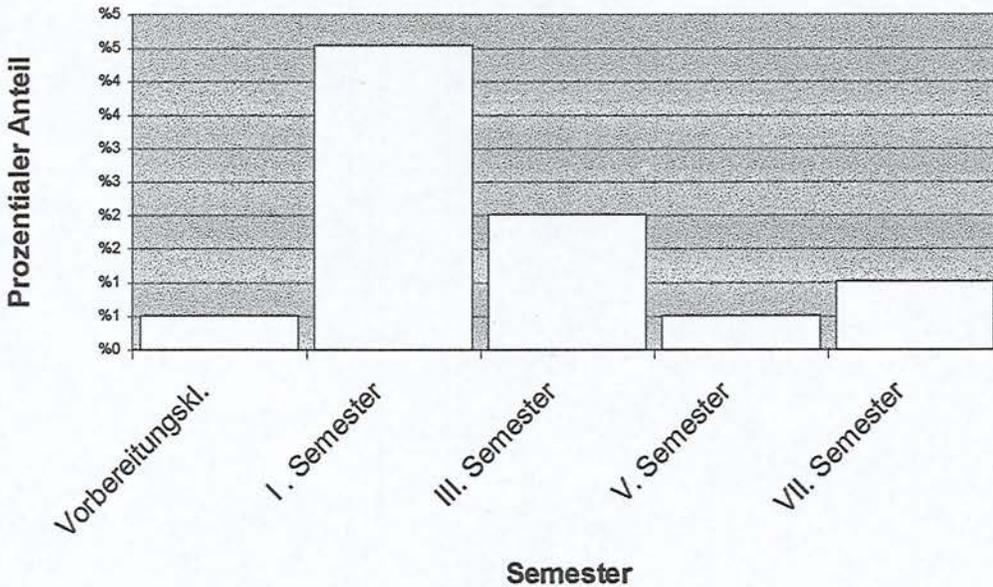


Tabelle für Grafik 12

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	1	5	2	1	1

Mögliche Fehlererklärung:

Das Hauptproblem liegt darin, daß die Studenten die Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat nicht richtig beherrschen. Nach Grafik 12 ist eine abnahme der Fehlerquote vom I. Semester bis zum VII. Semester zu sehen, das widerlegt, daß die Studenten mit der Zeit Subjekt-Prädikat Beziehung im Syntagma besser beherrschen als anfänglich. Die niedrige Fehlerquote in der VBK ist auf die kurze Textlänge zurückzuführen und sowie auf die einfache Sätze, die nur im Präsens geschrieben sind.

Wie schon erwähnt, vermeiden die Studenten der VBK komplizierte Sätze, die sie ja ohnehin nicht beherrschen.

4.1.4.5.3. Valenz

Unter Valenz oder Wertigkeit eines Verbs ist die Eigenschaft des Verbs und auch des Adjektivs gemeint, Leerstellen, um sich zu eröffnen, deren Füllung durch Ergänzungen bzw. Aktanten den aktuellen Satz ergibt.⁹² Das Verb eröffnet zwei Leerstellen. Nach Erben unterscheidet man zwischen obligatorischen, fakultativen Ergänzungsbestimmungen und freien Angaben.

⁹²Mehr dazu: T. Lewandowski, S. 1155.

Offensichtlich gibt es obligatorische und fakultative Ergänzungsbestimmungen. Beide sind inhaltssyntaktisch gegeben und gleichsam im Stellenplan des Verbs verankert. Doch gehören die obligatorischen Ergänzungen zum strukturellen Minimum, d.h. ohne sie würde der Satz ungrammatisch. Die Fakultativen hingegen können, aber müssen nicht ausdrucksyntaktisch gesetzt werden; daher ist mit einer potentiellen Valenz zu rechnen, die nicht realisiert werden muß /.../ Außerdem ist auch mit freien Angaben zu rechnen, die nicht verbsspezifisch und valenzbedingt, sondern freie Zusatzbestimmungen sind.⁹³

Es ist zu beachten, in welchem Verhältnis die Ergänzungen zum Verb stehen, d.h. sie sind obligatorisch (ohne sie wäre der Satz ungrammatisch), sind sie fakultativ (die Ergänzungen sind im Stellenplan des Verbs verankert und deshalb nach Zahl und Art fixierbar, aber für einen grammatischen Satz nicht notwendig) oder sind sie freie Angaben (diese sind nicht an das Verb gebunden, zahlenmäßig unbegrenzt und können beliebig weggelassen oder hinzugefügt werden).

Daß verschiedene Verben mit bestimmten Elementen zusammen vorkommen können, ist eine bekannte Sache. Z.B. das Verb "kaufen" verlangt ein Glied im Nominativ (das Subjekt) und ein Glied im Akkusativ.⁹⁴

-Ich kaufe ein Buch.

I	I
Nom.	Akk.

Einige Fehlerbeispiele:

Obligatorische Aktanten

Katharina gibt Gretel einen Brief.

Er legte das Buch auf den Tisch.

⁹³Erben, (1980), S. 248. in: Mustafa Çakır, *Die Verbvalenz im Gastarbeiterdeutsch*. (Eskisehir: Etam A.S. 1995), S. 13 - 14.

⁹⁴Vgl: Şeyda Ozil, *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Valenzwörterbuch*. (Universität Hamburg: 1990), S. 11.

Fakultative Aktanten

Helga schreibt an Bettina einen Brief.

Er wartete auf seinen Freund.

Freie Angaben

Man sieht noch die Strahlen.

Er aß sein Frühstück auf dem Bahnhof.

4.1.4.5.3.1. Nicht besetzte Leerstellen obligatorischer Aktanten

Ausfall des Aktanten im Nominativ bzw. des grammatischen Subjektes /es/

Viele Verben der deutschen Sprache haben das Subjekt "es", da dieses Subjekt unpersönlich ist, d.h. unbestimmt oder unbekannt.

Wegen des unterschiedlichen Verhaltens des Satzgliedcharakters ergeben sich verschiedene Arten von "es".⁹⁵

- a- Neutrales Personalpronomen (nicht wegläßbar, ersetzbar durch referenzidentische Ausdrücke) z.B. Das Buch wurde gelesen. Es ist ein spannendes Buch.
- b- Platzhalter für Subjekt- und Objektsätze, z. B. Es ist erfreulich, daß das Festival ein großer Erfolg wurde.

⁹⁵ Vgl dazu: H. Bussmann S. 128-129.

- c- Expletives es, satzgliedhaftes, obligatorisch auftretendes es, z.B. bezogen auf >Witterung< (es regnet), >Existenz< (es gibt), >sinnliche Wahrnehmung< (es riecht nach), >Befinden< (es schaudert mich).

Fehlerbeispiele:

- “ Wir wohnten auf einem Bauernhof und ... hat uns sehr gut gefallen.”(VBK)
- “ Im Winter ist ...regnerisch.”(VBK)
- “ Ich fühle mich immer noch erleichtert, wenn ich ... mit ihr teile.”(I.S.)
- “ Ich denke daß ... keinen Mensch auf der Welt gibt, der sich.... ” (III.S.)
- “ Nur weil ... 5 minuten dauert bis nach Hause, sind sie überfahrt worden.”(V.S.)

Grafik 13 Valenz

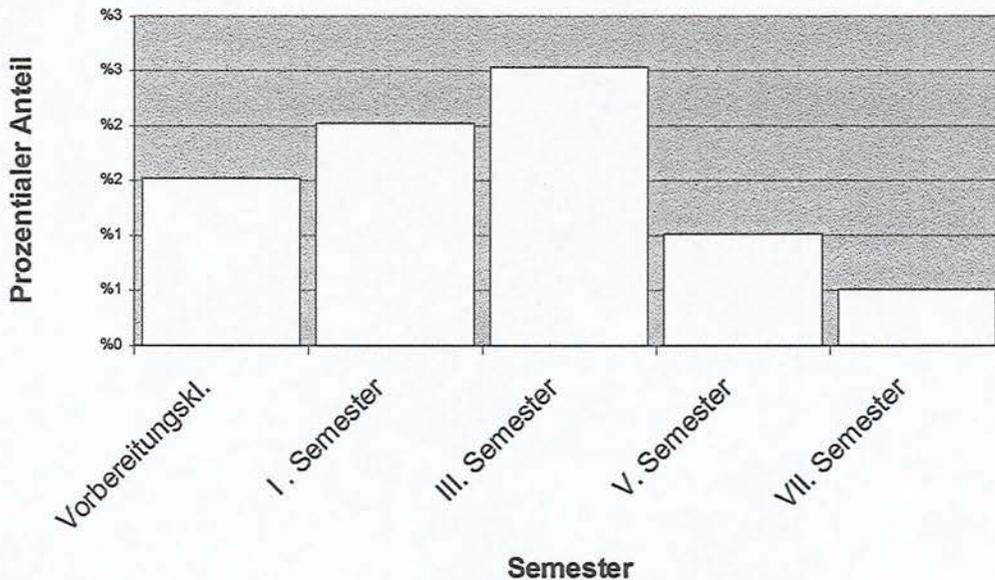


Tabelle für Grafik 13

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	2	2	3	1	1

Mögliche Fehlererklärung:

In diesem Bereich wurden nicht so viele Fehler registriert. Besonders sind die Fehler beim Ausfall des Aktanten im Nominativ bzw. grammatischen Subjektes /es/ zu sehen. Der Hauptgrund der entstandenen Fehler liegt wohl darin, daß die türkische Sprache keine /es/ enthält. z.B. *Im Winter ist es regnerisch. – Kışlar yağmurludur.*

Wie in dem Beispiel ist es zu sehen, daß man das /es/ hier benutzen muß, aber wenn wir es auf Türkisch übersetzen ist das /es/ nicht übersetzbar.

4.1.4.5.3.2. Besetzung der obligatorische, fakultative und freie Leerstellen mit falschem Kasus

Besetzung der Leerstellen mit falschem Kasus kommen im Korpus 23 mal vor und machen 12 % der gesamten Fehler aus.

Fehlerbeispiele:

- “Ich will mit ihrer Probleme kümmern.”(VBK)
- “ Ich habe einer Bruder und zwei Schwester.”(VBK)
- “ Meiner Bruder und Schwester studiere in Hatay.”(VBK)

- “ Fethiye ist ein schöner Ferienort.”(I.S.)
- “ Jeder Gebiet hat einandere Figürzeichen.”(I.S.)
- “ Weil in meinem Umgebung habe ich viele streite...”(III.S.)
- “....dürften sie nicht mit ihrer Männer zusammengehen.”(V.S.)

Grafik 14 Falscher Kasus

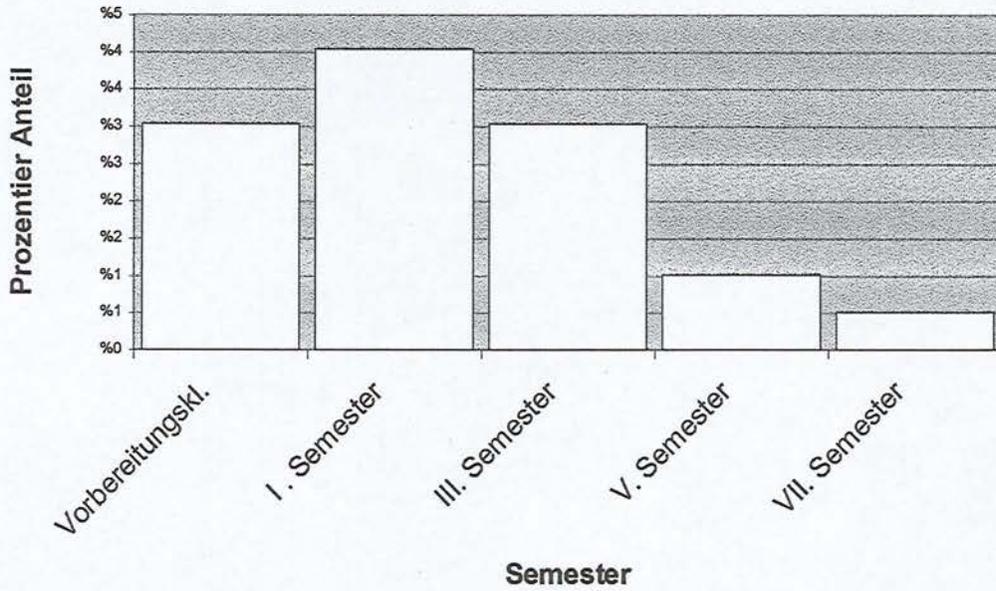


Tabelle für Grafik 14

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	3	4	3	1	1

4.1.4.5.4. Zeitenfolge

Ungeachtet der Tatsache, daß in konkreten Texten gewöhnlich entweder das Präsens oder das Präteritum vorherrscht, ist die Abfolge der Tempora sowohl im zusammengesetzten Satz als auch auf der Textebene grundsätzlich frei. Für die Wahl ist im wesentlichen nur die Mitteilungsabsicht des Sprechers/ Schreibers maßgebend.⁹⁶

Im Duden nimmt das Thema "die Zeitenfolge" einen breiten Raum ein. Trotzdem haben wir bei unserer Analyse Schwierigkeiten bei der Tempuswahl festgestellt, die Gründe der entstandenen Fehler werden wir unten ausführlicher eingehen.

Fehlerbeispiele:

Verstoß gegen die Zeitenfolge der Gleichzeitigkeit (durchgehendes Präteritum bzw. Präsens):

-“Letzte Sommer fuhr ich nach Alanya um in Tourismus zu arbeiten, an letztes Jahr gibt es weniger Tourist in Alanya.” (I.S.)

Verstoß gegen die Zeitenfolge der Vorzeitigkeit (in der Vergangenheit: Plusquamperfekt + Präteritum; in der Gegenwart: Perfekt +Präsens):

-“Jedoch, als sie schon so viel Geld zusammengezählt hatten, und noch nicht fertig sind, geben sie es auf.” (I.S.)

Vestoff gegen die Zeitenfolge auf der Ebene des Textes:

-“Es war einmal zwei Kinder....” (III.S.)

⁹⁶Duden, Grammatik der Deutschen Sprache. 3 Auflage, (Mannheim: Duden Verlag 1984), S. 154.

Grafik 15 Zeitenfolge

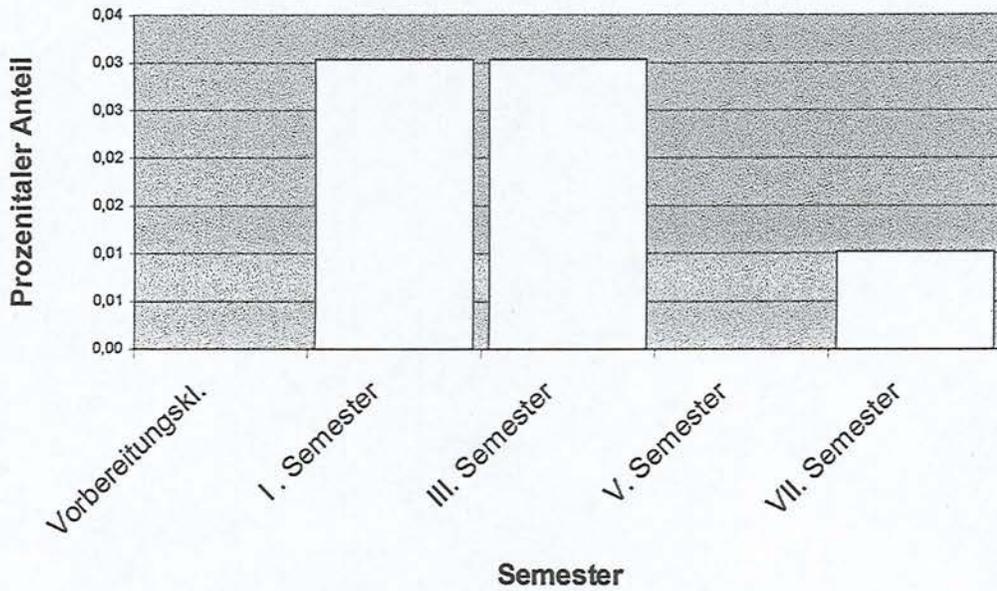


Tabelle für Grafik 15

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	0	3	3	0	1

Mögliche Fehlererklärung:

Da die Zeitenfolge von den Studenten als willkürlich verwendet wurde, haben wir es als Fehler angesehen, die auf das niedrige Sprachniveau zurückgeführt werden kann.

Konkrete Texte werden wie gewöhnlich im Präsens oder im Präteritum niedergelegt. Die Studenten fangen mit ihren Sätzen bewußt oder unbewußt mit Präteritum an und beenden es mit Präsens.

Auffallend ist noch, daß sie die Regeln in der Vergangenheit bzw. Gegenwart nicht beherrschen oder in die Praxis umsetzen können.

4.1.4.5.5. Modus

Unter Modus versteht man "die Aussageweise des Verbs, mit der die Stellungnahme des Sprechers zu dem, was er sagt, ausgedrückt wird."⁹⁷

Weiterhin gibt der Bussmann für den Begriff Modus folgende Erklärung ab:

Gramm. Kategorie des Verbs, durch die subjektive Stellungnahme des Sprechers zu dem durch die Aussage bezeichneten Sachverhalt ausgedrückt wird. Als selbständiges Formenparadigma ausgebildet, verfügen die meisten Sprachen über die neutrale Teilkategorie des Indikativs, über den Konjunktiv zum Ausdruck irrealer Sachverhalte und den Imperativ als Modus der Aufforderung. Nur in einzelnen Sprachen vorhanden sind verschiedene Untertypen...⁹⁸

Fehlerbeispiele:

-“ Als ob es keine Frechen Schüler in Deutschland geben.”(I.S.)

-“ Danach ging sie weiter ob nichts passiert wurde.”(III.S.)

⁹⁷Duden, **Richtiges und gutes Deutsch**. Band 9 (Mannheim: Duden Verlag 1985), S. 475.

⁹⁸H. Bussmann, S. 328.

Grafik 16 Modus

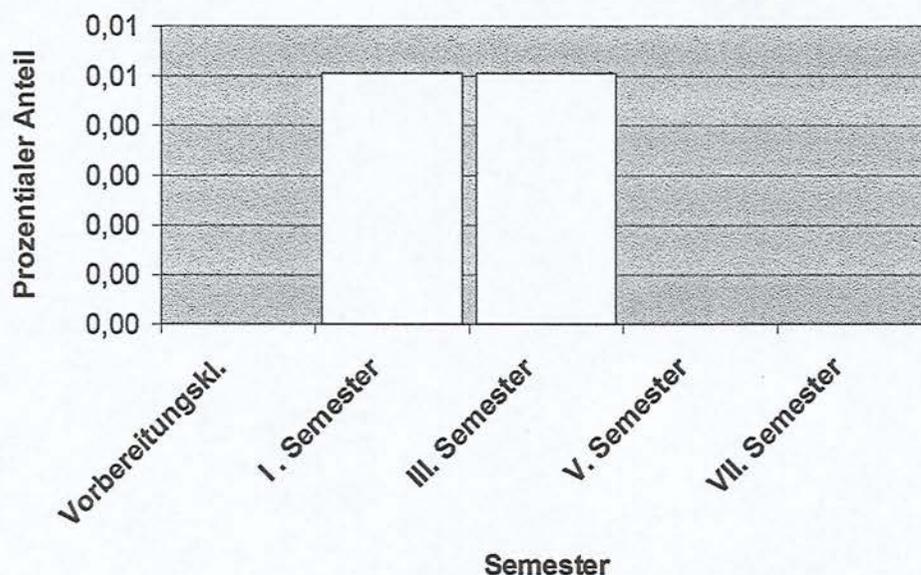


Tabelle für Grafik 16

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	0	1	1	0	0

Mögliche Fehlererklärung:

In diesem Bereich wurden keine nennenswerten Fehler, da die Studenten Konstruktionen solche Satzarten vermieden haben, registriert. Trotzdem haben wir es wichtig gehalten, Fehler dieser Art kurz zu behandeln. Die Studenten können keine Korrelation zwischen der Stellungnahme des Sprechers und die Aussageweise des Verbs stellen.

Tabelle 4: Verteilung der Syntax- Fehler

KATEGORIEN	VBK		I. Semester		III. Semester		V. Semester		VII. Semester	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Gesamtfehleranzahl der Syntax	44	%27	52	%23	40	%17	33	%19	29	%22
Interpunktion	7	%4	3	%2	6	%3	14	%7	15	%8
Satzgliedstellung	27	%14	21	%11	12	%6	14	%7	8	%4
Kongruenz von Subjekt u. Prädikat	1	%1	9	%5	4	%2	1	%1	2	%1
Valenz	3	%2	4	%2	5	%3	2	%1	1	%1
Falscher Kasus	6	%3	8	%4	6	%3	2	%1	1	%1
Zeitenfolge	-	-	6	%3	6	%3	-	-	2	%1
Modus	-	-	1	%1	1	%1	-	-	-	-

4.1.5. Lexikon

Bekanntlich werden die Begriffe "Lexik" und "Wort" als Synonyme verwendet.

Nach Wahrig ist es eine sprachliche Äußerung des Menschen mit bestimmter Bedeutungsgehalt und zugleich auch kleinster- selbständiger Redeteil⁹⁹ und nach Bussmann läßt sich Wortschatz einer Sprache nach verschiedene Kriterien gliedern,¹⁰⁰ auch Bernstein hat bei den Untersuchungen versucht, das Problem zu beweisen, daß in einer bestimmten sozialen Umgebung entstammter Kode eine bestimmte grammatische Struktur und eine bestimmte kognitive Wirkung hat.¹⁰¹

⁹⁹Vgl. dazu: G. Wahrig, S. 1445.

¹⁰⁰Siehe dazu: H. Bussmann, S. 590-591.

¹⁰¹Mehr dazu: Wolfgang Klein, *Aspekte der Soziolinguistik*. (Frankfurt: Fischer Athenäum Taschenbuch Verlag, 1973), S.77.

Während sich orthographische, morphologische und syntaktische Normverstöße vor allem im schriftlichen Sprachgebrauch negativ auswirken, machen sich Mängel im Wortschatz auch bemerkbar. Die Fehler wurden in folgenden Kategorien erfaßt:

- unpassende Präpositionen
- unpassende Lexeme anderer Kategorien

Bei dieser Einteilung ergeben sich vor allem in dem Bereich der Präpositionen Überschneidungen mit der Ebene Syntax. Die Normverstöße durch falsche Präpositionen könnten ebenso als Valenzfehler, als Besetzung von Leerstellen mit Falschem Kasus eingeordnet werden. Da aber im konkreten Fall nicht mehr entschieden werden kann, auf welcher Ebene der Fehler passiert ist, werden alle Fehler mit Präpositionen dem Lexikon zugeordnet.

4.1.5.1. Präpositionen

In der Literatur bezeichnen die Präpositionen das Verhältnis eines Wortes zu einem anderen, sie stehen meistens vor dem Wort und regieren Adjektive, Adverbien, Substantive. Es kommt auch vor, daß in manchen syntaktischen Zusammenhängen zwei Präpositionen stehen müssen bzw. können.

Fehlerbeispiele:

- “ Jeden Tag mußten wir nach den restaurant gehen zum Essen.”(VBK)
- “ Dieses Jahr wohnen wir zur miete.”(VBK)
- “ Wir gehen jetzt nach erste klasse.”(I.S.)
- “ Wir sind als traurig zu Hause gegangen.”(I.S.)
- “ Visum ist für meine Meinung ein Erlaubnis, ein Freiheit....”(VII.S.)
- “ Deswegen melde ich mich an dir.” (VII.S.)

-“ Ich bitte dich darüber.” (VII.S.)

Grafik 17 Präpositionen

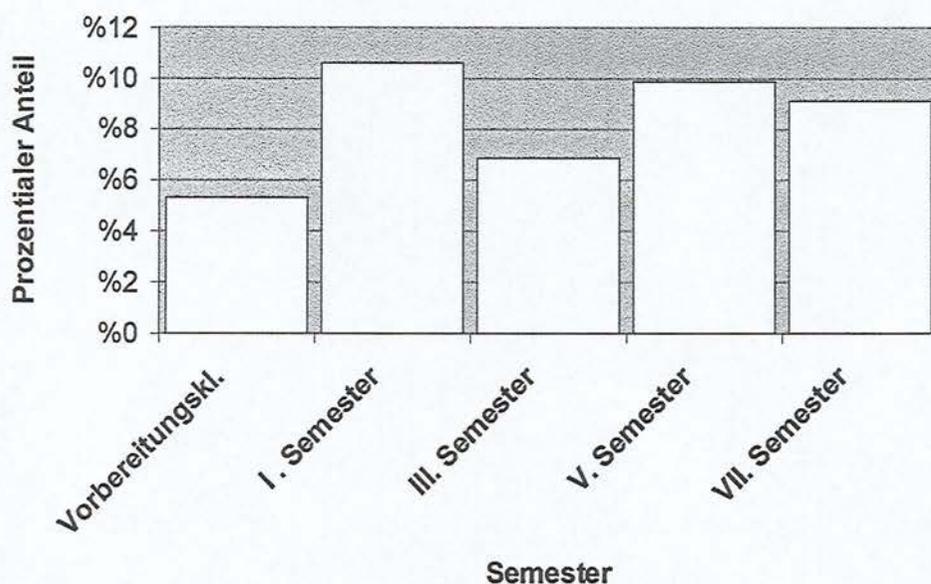


Tabelle für Grafik 17

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	5	11	7	10	9

Mögliche Fehlererklärung:

Es gibt zahlreiche deutsche Verben, deren abhängige Präposition durch eine Postposition im Türkischen von Bedeutung her, genau wiedergegeben werden kann. Es gibt wiederum im Deutschen Präpositionen, die im Türkischen als Postposition keine genaue Entsprechung hat.

Weiterhin da manche Präpositionen im Deutschen sowohl nur Akkusativ oder Dativ oder Genitiv verlangen, verlangen als auch manche Akkusativ und Dativ.

Es ist nun fragwürdig, nach welchem Gesichtspunkt der Student den richtigen Auswahl der Präposition treffen soll. Daher müssen die Studenten die Verben mit jeweiligen Präposition auswendig lernen.

4.1.5.2. Lexeme anderer Kategorien

Hier sind zunächst Wortschatzfehler verschiedener Wortklassen zusammengefaßt, bei denen im deutschen Lexikon vorhandene Wörter in einen falschen Bedeutungszusammenhang gebracht sind.

Fehlerbeispiele:

-“Ich möchte alle behilflich, weil ich sie ihrer Ziegel erreichend möchte.” (gemeint ist: damit sie ihren Ziel erreichen....”

-“ Jeden Tag mußen wir essen machen.” (gemeint ist: Jeden Tag müssen wir kochen.) (VBK)

-“ Deshalb habe ich nächstes Jahr ein Gitar gekauft.” (gemeint ist:habe ich voriges Jahr....) (I.S)

-“ Denn, ich bin in Deutschland erwachsen.” (gemeint ist: ... in Deutschland aufgewachsen.) (III.S)

-“ Die Großen saßen vorne und wir saßen hinten.” (gemeint ist: die Erwachsene saßen....”) (VII.S.)

Grafik 18 Lexeme anderer Kategorien

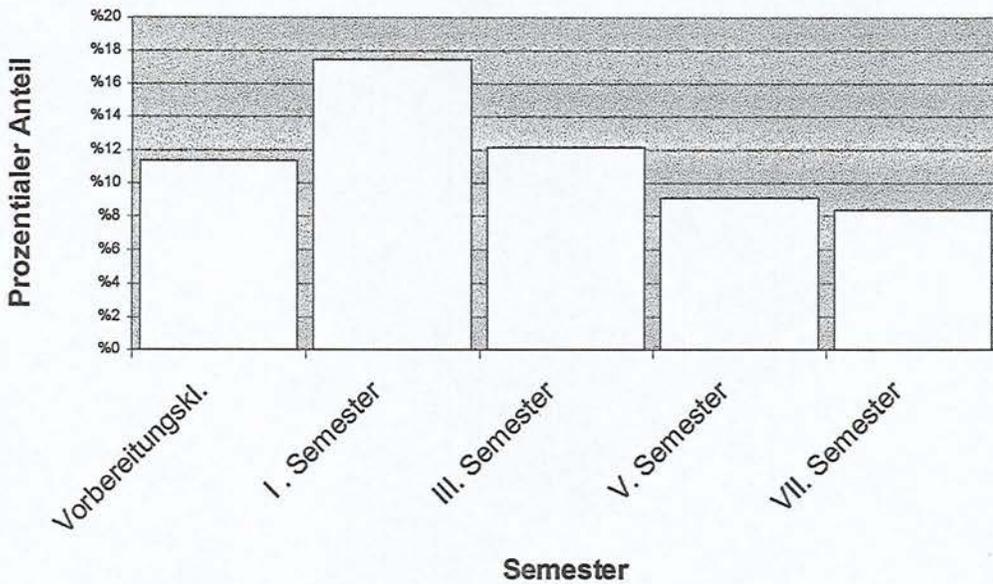


Tabelle für Grafik 18

SEMESTER	VBK	I.SEMESTER.	III.SEMESTER	V.SEMESTER	VII. SEMESTER
DURCHSCHNITTLICHE FEHLERANZAHL IN %	11	17	12	9	8

Mögliche Fehlererklärung:

Wie die Fehlerbeispiele zeigen, verwenden die Studenten oft Lexeme, die in den Satz nicht hineinpassen. Es entsteht somit Sätze, deren Bedeutung unverständlich sind.

Der Hauptgrund der entstandenen Fehler können wir als begrenztes Wortschatz angeben.

Tabelle 5: Verteilung der Lexikon- Fehler

KATEGORIEN	VBK		I. Semester		III. Semester		V. Semester		VII. Semester	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Gesamtfehleranzahl der Lexikon	22	%13	37	%17	25	%11	25	%15	23	%18
Präpositionen	7	%5	14	%11	9	%7	13	%10	12	%9
Lexeme anderer Kategorien	15	%11	23	%17	16	%12	12	%9	11	%8

GESAMTFEHLERANZAHL	919	%100	Vorbereitungskl.		I. Semester		III. Semester		V. Semester		VII. Semester	
	165	%100	223	%100	230	%100	170	%100	131	%100		
KATEGORIEN	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
Gesamtfehleranzahl der Orthographie	243	%26	54	%22	68	%28	57	%23	26	%11	38	%16
Längung-Kürzung	41	%17	6	%2	19	%8	8	%3	1	%0	7	%3
Opposition lenis/fortis +v / f/w	9	%4	1	%0	1	%0	1	%0	2	%1	4	%2
Opposition e / ä	13	%5	4	%2	5	%2	2	%1	2	%1	-	-
Endungsverlust	180	%74	43	%18	43	%18	46	%19	21	%9	27	%11
Gesamtfehleranzahl der Grammatik	198	%22	23	%12	31	%16	73	%37	48	%24	23	%12
Groß- / Kleinschreibung	148	%75	22	%11	22	%11	55	%28	30	%15	19	%10
Getrennt- / Zusammenschreibung	27	%14	1	%1	6	%3	10	%5	9	%5	1	%1
das / daß	23	%12	-	-	3	%2	8	%4	9	%5	3	%2
Gesamtfehleranzahl der Morphologie	148	%16	22	%15	35	%24	35	%24	38	%26	18	%12
Fehlender Artikel bzw. überflüssiger Artikel	61	%41	16	%11	14	%9	9	%6	19	%13	3	%2
Flexionsfehler beim Verb	87	%59	6	%4	21	%14	26	%18	19	%13	15	%10
Gesamtfehleranzahl der Syntax	198	%22	44	%27	52	%23	40	%17	33	%19	29	%22
Interpunktion	45	%23	7	%4	3	%2	6	%3	14	%7	15	%8
Satzgliedstellung	82	%41	27	%14	21	%11	12	%6	14	%7	8	%4
Kongruenz von Subjekt und Prädikat	17	%9	1	%1	9	%5	4	%2	1	%1	2	%1
Valenz	15	%8	3	%2	4	%2	5	%3	2	%1	1	%1
Falscher Kasus	23	%12	6	%3	8	%4	6	%3	2	%1	1	%1
Zeitenfolge	14	%7	-	-	6	%3	6	%3	-	-	2	%1
Modus	2	%1	-	-	1	%1	1	%1	-	-	-	-
Gesamtfehleranzahl der Lexikon	132	%14	22	%13	37	%17	25	%11	25	%15	23	%18
Präpositionen	55	%42	7	%5	14	%11	9	%7	13	%10	12	%9
Lexeme anderer Kategorien	77	%58	15	%11	23	%17	16	%12	12	%9	11	%8

5. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG

Das Kapitel 1. versucht die Begriffe Spracherwerb- (Erstspracherwerb-Zweitspracherwerb, Gesteuerter - ungesteuerter Spracherwerb) zu definieren, um die Sprachauffälligkeiten der Studenten (Kapitel 2) in den weiteren Kapiteln nachzugehen.

Wie mehrfach erwähnt, Fehler machen, ist eine natürliche Folge beim Lernprozeß, die sogar als Chance bewertet wird.

In diesem Kapitel haben wir die schriftliche Arbeiten der Studenten in diesem Sinne analysiert und bewertet, um die Fremdsprachenlehrer vor den Fehlern, die beim Lernen einer Fremdsprache entstehen könnten, von vornerein zu rüsten.

Daß heisst wir haben uns weiterhin die Frage; was muß der Fremdsprachenlehrer wissen um diese Fehler in der Lehrveranstaltung zu beheben? gestellt. Dazu haben wir manche therapeutische Schritte, die in den Literaturen aufzuweisen sind, vorgetragen. Damit der Leser eine Vorstellung von den schriftlichen Arbeiten der Studenten machen kann, wurden manche Muster der Arbeiten im Anhang angebracht.

Als Schlußfolgerung wäre ausdrücklich noch zu erwähnen, daß Fremdsprachperson, um problemlos einen bilingualen Unterricht gewährleisten zu können, nicht nur in den jeweiligen Sprachen mächtig sein, sondern sie sollten in der Lage sein, die fehlertherapeutische Schritte, die wir in Seite 97-101 vorgeführt haben, durchzuführen, wozu sie aber Institutionel ausgebildet sein müßten.

Zuletzt ist es noch zu erwähnen, daß Fehler, die in der mündlichen Bereich ¹⁰² liegen, in einer weiteren Rahmen bearbeitet werden können.

¹⁰² Sihe dazu: Ayhan Bayrak. **Sprachdefizite der türkischen Migrantenkinder in Österreich (im Mündlichen Bereich)**, (Graz: Dissertation 1995)

5.1. Abschließender Ausblick zur Fehler

Es wird darauf hingewiesen, daß nach den Nasalen ⟨m⟩, ⟨n⟩, ⟨ng⟩, bei deutschen Sprechern auch standartsprachlich ⟨-en⟩, [n] nahezu oder ganz wegfällt. In dieser Stellung ist ⟨-en⟩ [n] daher für Ausländer besonders schwer zu hören, das gilt insbesondere in der Wortkettung. ⟨Wir reimen und dichten⟩ klingt wie ⟨wiareim(n)undichtn⟩.¹⁰³

Auslaut bzw. Endungsverluste machen die größte Anzahl im Bereich der Orthographiefehler aus. Wie schon erwähnt, könnten diese Fehler durch Konzentrationsmangel entstanden sein. Jedoch wie z. B. wir in S. 33 vermerkt haben, ist der Laut-t- im deutschen Auslaut nach Konsonanten schwierig zu hören. Um diese Fehler zu beseitigen, müssen Übungen zur Lautbildung und Übungen zur Beseitigung der Aussprache durch den Lehrenden durchgeführt werden. Der Lehrende könnte als Abhilfe hier mit Unterscheidungsübungen von Minimalpaaren arbeiten. z.B.

<u>i</u> ß	<u>L</u> ohn
ist	Lohnt

Als weitere Übungen könnte Übungen vorgeführt werden wie z.B.

Wo hörst du das erste Wort wieder?¹⁰⁴

alt-	all	alt	all
ist-	iß	iß	ist
holt-	holt	hol	hol
wicht-	wich	wich	Wicht
dehnt-	dehnt	den	dem

¹⁰³ Siehe dazu: E.Slembek, S.76.

¹⁰⁴ Siehe dazu: Heinz Göbel-Heinrich Graffmann-Eckhard Heumann, **Aussprache-schulung Deutsch** (Berlin: Westkreuz Druckerei 1985) S. 80.

Bekanntlich sind für die Fremdsprachenlerner die Regeln der Groß- und Kleinschreibung ein großes Problem. Da die Regeln der deutschen Sprache, die Regeln der türkischen Sprache nicht zutreffen, sind die Studenten nicht sicher, wo sie groß bzw. klein schreiben müssen.

Das Hauptproblem ist, daß die Studenten ihre Schreibgewohnheiten der Türkischen ins Deutsche übertragen. Um die Fehler zu vermeiden, müssen die Studenten die Groß- und Kleinschreibregeln Auswendig lernen, es ist unumgänglich.

Ein weiteres Problem ist für die Studenten die Getrennt- und Zusammenschreibung im Deutschen. Ein Zusammengesetztes Hauptwort (Dingwort- Substantiv) wird aus zwei oder mehreren Wörtern gebildet. Da das Hauptwort mit einem oder mehreren Hauptwörter zusammengesetzt wird, geriten die Studenten zu Fehlern. Damit die Studenten im schriftlichen Bereich keinen Fehler begehen, müssen die Regeln für Getrennt- und Zusammenschreibung neu gelernt werden, dazu sollten viele Übungen gemacht werden wie z.B. Aufsatzschreiben, bei denen die Regeln zu beachten sind.

Auch bei den "das-daß" Sätzen (Relativpronom –das-, Konjunktion –daß-) sind die Studenten über die syntaktische Funktion nicht sicher, sie haben keine Kenntnisse über die Funktion der beiden Wörter. Da im Deutschen das Relativpronom "das" und den Konjunktion "daß" voneinander zu unterscheiden, muß den Studenten viele Übungen angegeben werden. (Siehe dazu S. 45-46)

Auf der Ebene Morphologie wurden Fehler im Bereich Fehlen des Artikels bzw. Überflüssiger Artikel und Flexionsfehler beim Verb registriert.

Das Fehlen eines notwendigen Artikels wird wie die Setzung eines überflüssigen Artikel als Normverstoß gewertet.

Da der bestimmte Artikel des Geschlechts des Substantivs als Erstes sichtbar macht, muß der Student ihn auch zur Geschlechtsdeterminierung mit dem Substantiv mitlernen. Um die Fehler dieser Art zu vermeiden, müssen Wörter im Deutschen mit den Artikeln mitgelernt werden.

Auch in der Morphologie sind vor allem die Genusabweichungen und die fehlenden Artikel auffallend, die durch die Erstsprache zu erklären ist. Wie auch im Kapitel 4.1.3. darauf hingewiesen ist, kennt die türkische Sprache kein grammatisches Geschlecht. Um die Fehler zu vermeiden, sollen die Studenten die Verbkonjugationsform auswendig lernen.

Wie wir auch schon vorher erwähnt haben, hat die Interpunktion die Aufgabe, Sätze und Teilsätze voneinander zu trennen, syntaktische und semantische Zusammenhänge sichtbar zu machen, sowie auch Hinweise bezüglich der Intonation für den Leser zu geben.

Der Hauptgrund der entstandenen Fehler, liegt wohl darin, daß die Studenten die Grenzschnale im Deutschen nicht genügend wahrnehmen können. Es könnte auch sein, daß die Studenten diese Interpunktionsfehler aus mangelnder Konzentration, Verschiebung der Aufmerksamkeit oder aus Verwirrung gemacht haben. Um die Fehler in diesem Bereich zu vermeiden, müssen die Studenten die Rechtschreibregeln der deutschen Sprache lernen, es ist unumgänglich.

Die deutsche Sprache hat eine bestimmte Satzgliedstellung und es ist anders als die türkische Sprache, deswegen gerieten die Studenten zu Fehlern. Die Studenten, die die deutsche Sprache beherrschen, machen wenige Fehler in diesem Bereich, aber dagegen die Studenten, die die Sprache erst jetzt zu lernen versuchen, bilden die Sätze wie im Türkischen. z. B. *Ben okula gidiyorum. – Ich Schule gehen.*

Aber in der deutschen Sprache werden die Sätze anders gebildet als in der türkischen Sprache. Die deutsche Sprache enthält Präpositionen und das finite Verb steht in der zweiten Stelle¹⁰⁵ wie z.B. in Ich gehe in die Schule.

Wie auch Bussmann andeutet, herrscht zwischen Subjekt und Prädikat eine wechselseitige Abhängigkeit.¹⁰⁶ Weil die Studenten die Beziehung zwischen Prädikat und Subjekt nicht richtig beherrschen, gerieten sie zu Fehlern. Um das Verhältnis zwischen Subjekt und Prädikat richtig zu benutzen, sollen, wenn nicht sogar, müssen die Studenten das Verhältnis Subjekt- Prädikat auswendig lernen.

Die Zeitenfolge wurde von den Studenten als willkürlich verwendet, die auf das niedrige Sprachniveau zurückzuführen ist. Es kommt darauf hin, daß die Studenten einfache Sätze bilden und bei der Bildung von Präteritum- Perfekt- Plusquamperfekt Schwierigkeiten haben, also die Regeln der Vergangenheit bzw. Gegenwart werden nicht gut beherrscht.

Um die Fehler zu vermeiden, sollen die Studenten Aufsätze im Präteritum- Perfekt- Plusquamperfekt schreiben und versuchen die Fehler im Bereich der Zeitenfolge so zu vermeiden.

Das Lehrverfahren spielt bei der Entstehung von Fehlern eine wichtige Rolle. Im Unterricht sollen dem Studenten abwechselnd verschiedene Lerntechniken beigebracht werden. Der Lehrer soll auf die Wichtigkeit von verschiedenen Lerntechniken, besonders Mnemotechniken¹⁰⁷ hinweisen und zeigen, wie sie beim Erlernen von grammatischen Strukturen und Regeln angewendet werden können.

¹⁰⁵ Schulz- Griesbach, S. 389.

¹⁰⁶ Bussmann, S. 515.

¹⁰⁷ Mnemotechnik: Gedächtniskunst [Gedächtniserinnerung+ Technik]
Mehr dazu: Rainer Bohn, **Probleme der Wortschatzarbeit**. (München: Langenscheidt 1996), S. 88.

Weiter soll dem Studenten auch die grammatische Struktur seiner Muttersprache im Muttersprachenunterricht oder (Kontrastive Linguistik) beigebracht werden, damit er die fremdsprachlichen Strukturen bewußter einprägen kann.

Kontrastive Arbeiten im syntaktischen, semantischen und lexikalischen Bereichen sollen gefördert werden. Hier spielt die Kontrastive Linguistik eine wichtige Rolle, auf die man beim Erlernen der Fremdsprache nicht verzichten kann.

ANHANG

ANHANG-A

AUSZÜGE AUS DEM TEXTMATERIAL

Der Student kann die deutsche Sprache nicht und versucht es jetzt in der Universität zu lernen. Er war nie in Deutschland gewesen und ist Student der Vorbereitungsklasse. Weil er die deutsche Sprache nicht gut beherrschen kann, hat er seinen Aufsatz auf Türkisch geschrieben und nur einpaar Sätze auf deutsch.

15.05.1977 yılında Kars'ta doğdum. Babamın mesleği için İzmir'e taşındık. 1 yaşından beri İzmir'de yaşıyorum. 4 kardeşim, 3 abim var. Abimlerin hepsi üniversite mezunu. Almanca'yı önce abimden sonra karşımdan öğrenmeye çalıştım. 8 Almanca - 53 Türkçe 48 sosyal Netim ve 8. tercihiminle başarı kazandım. En büyük hayalim sınav okumak değil belki gelecek senelerde Perakel üniversitelerinin birine giderek kışladım olan Cumhurbaşkanı'nın ilk adımı atmaya istiyorum.

Tarih kitaplarından özellikle Kurtuluş Savaşı'nı anlatan kitapları okumaktan hoşlanırım. Fantezi Gölgesaray'ı çok severim. Yemek yapmasını ve yemesini çok severim ama bulasık yıkamaktan nefret ederim.

Meine (ideal) futur Bundespräsident der Turkey, weil meine (ülke) ve meine mensch (geri kaldı) Europe, Meinem Präsidentes mit (ülkem) Und meine mensch schön alles (hehdediyor).

Der Student hat die deutsche Sprache in einer Hochschule in der Türkei gelernt. Er war nie in Deutschland und ist ein Student der Vorbereitungsklasse. Er besucht seit zwei Jahren die Vorbereitungsklasse und trotzdem kann er sich nicht gut ausdrücken.

Ich ~~unf~~^{die} ~~kleine~~ Welt

Ich bin für die Zukunft viele Pläne. Wenn ich diese Universität beende, bin ich Deutschlehrer. Ich möchte immer ein klein Dorf Lehrer sein. Dort möchte ich den Kindern etwas Dinge geben. Ich will ~~mit~~^{mich} ihre(r) Probleme kümmern. Nur kümmere ich ^{lehren} nicht mit den Kindern, sondern kümmere ich die Probleme von Dorf kümmern. Ich werde in der Schule einige Schüler für die Prüfung helfen. Ich arbeite viele, das sie gut ein Platz gehen. Ich möchte alle behilflich, weil ich sie ihrer Ziele erreichend möchte. Ich glaube, daß dort ~~ich~~^{ich} klein Welt bin.

Der Student hat die deutsche Sprache in einem Sprachkurs gelernt. Er war nie in Deutschland gewesen und ist ein Student der I. Semester.

Letzte Sommer fuhr ich nach Alanya um
in Tourismus zu arbeiten. Im letzten Jahr gab es
weniger Tourist in Alanya. Deshalb konnte ich
nicht Arbeit finden. Aber blieb ich ein Monat
in Alanya. Ich sprach mit vielen Touristen
Es ist für mich gut sein. Wenn ich in Alanya
drei Monat bleiben konnte, ist es für mich gut
sein. Ich hoffe dieses Sommer in Alanya oder
in Antalya ^{zu} arbeiten.

Die Studentin hat die deutsche Sprache mit eigener Mühe gelernt und war nie in Deutschland gewesen. Jetzt ist sie Studentin der III. Semester. Sie hat immer noch Schwierigkeiten beim Satzbau.

FREMDESPRACHE

Die Fremdsprache verändert die Weltanschauung des Menschen. Es gibt viele Möglichkeiten z.B. Es soll leicht problem lösen. Wer beherrscht die Fremdsprache ~~man~~ leben zu genießen. Chinesis
Man soll viele Länder kennenlernen z.B. Kultur, Sprache Traditionen. d.h. Ein Sprache ist ein Mensch, zwei Sprache ist zwei Mensch.

Der Student hat die deutsche Sprache im Gymnasium und mit eigener Mühe gelernt und war nie in Deutschland gewesen. Jetzt ist er Student der V. Semester.

Er hat immer noch Schwierigkeiten beim Wortschatz und versucht sich mit einfachen Sätzen auszudrücken.

MEIN FREUND

Ich habe einen Freund. Er heißt Levent. Ich studiere mit ihm an ^Valeichem Universität. Ich mag gern meinen Freund. Wir sind immer einverstanden. Letzte Woche bin ich mit ihm zum Sportplatz gegangen. Dort haben wir zusammen ein Fußballspiel angeschaut. Das Wetter war sehr schön und heiß. Nachdem Fußballspiel beendet worden ist, gingen wir ^{warm} in die Stadt spazieren. Unser Abendessen haben wir in einem Restaurant gegessen und uns unterhalten.

Daneben sowohl ich studiere als auch in einem Büro arbeite. Den ganzen Tag bin ich in der Fakultät. Am Abend gehe ich ^{ins} zum Büro. Dort bin ich glücklich. Ich bin auch in der Fakultät glücklich.

Ich denke jetzt was ich zu schreiben. Ich will ein bisschen Deutsch schreiben.

Heute ist langweilig. Unser Lehrer Herr Umut ist nicht gekommen. Wenn er doch käme. Wir sind in der Klasse 10 Personen. Ich sitze mit Umut. Wir werden ein bisschen später zum Kantine gehen. Dort werden wir Tee trinken und uns unterhalten. Wir haben nächste Woche Prüfungen. Ich muß von jetzt in Ordnung meine Aufgaben machen.

Die Studentin hat die deutsche Sprache in Deutschland im Kindergarten gelernt und bis 18 Jahre dort gelebt. Jetzt ist sie Studentin der VII. Semester.

Sie hat keine Schwierigkeiten beim Satzbau, sie kann mit der deutschen Sprache gut auskommen.

Hallo Sandra,

Wie geht es dir? Mir geht es gut. In drei Tagen ist Weihnachten, deswegen wünsche ich dir jetzt schon frohe Weihnachten. Was machst Du in den Weihnachtsferien? Mir haben jetzt Ramadan, deshalb wird bei uns dieses Jahr am Sylvester gefastet. Was machst Du am Sylvester? Siehst Du unsere alten Klassenkamaraden? In Deinem letzten Brief hast Du geschrieben, daß Du nach Bremen umgezogen bist. Hast Du Dich dort eingelebt? Was machst Du in den Sommerferien? Nach dem 10. Juni werden wir in Antalya sein. Wenn Du in Deinem Urlaub in die Türkei kommst, erwarte ich Dich unbedingt zu uns. Was gibt es sonst noch neues in Deutschland? Wie ist Deine neue Arbeitsstelle? Ich gehe immer noch zur Universität. Ich wünsche Dir nochmal frohe Weihnachten und einen guten Rutsch ins neue Jahr! Grüß Deine Eltern von mir.

Teşekkür

ANHANG-B

FEHLERTHERAPIE

In diesem Bereich möchten wir die Fehler, die wir im 2. Teil registriert haben, therapieren, d.h. wir wollen einige Übungen vorlegen, die für die Aufhebung der Fehler wichtig erscheinen. Diese sind Hörübungen und Sprechübungen, die von den Fremdsprachenlehrern im Fremdsprachenunterricht angewendet werden können.

Kurz möchten wir jedoch auf das Wort "Therapie" eingehen. Das Wort "Therapie" assoziiert, da es eher im Bereich der Medizin angewendet und in den meisten Wörterbüchern wie z.B. Wahrig als "Heilbehandlung" bzw. "Krankenbehandlung" definiert wird, Krankheit, bzw. deren Heilung hervor. Wir schließen uns an Slembek an, der die Meinung vertritt, daß es niemand im schulischen Lernprozessen krank sei. Wie auch Slembek, werden wir auch das Wort "Therapie" im Rahmen dieser Arbeit als Aufhebung der Fehler verstehen und anwenden. Ziel dieses Vorgehens ist, Laute und Lautgruppen zu therapieren, d. h. Fehler die beim Lernen einer Fremdsprache, die durch den Kontrast und die Ähnlichkeiten der L1 und L2 entstehen, was dies eine Prognose von Fehlern zuläßt, durch Maßnahmen zu beseitigen.

Im Abschnitt 2 haben wir zunächst mal Fehlertypen im Bereich der Orthographie festgestellt. Dies haben wir in den Kategorien Längung und Kürzung, Opposition lenis-fortis + v /f /w, Opposition e/ä; Endungsverlust eingeteilt.

Für die Fehler, die im Bereich lang-kurz entstanden sind, werden in den Literaturen viele Übungen zur Aufhebung vorgeschlagen. Wir werden hier einige Übungsvorschläge für die Fehler, die soweit von gesprochener Sprache gekennzeichnet sind, aus dem Literatur

“Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie”¹⁰⁸ und “Ausspracheschulung deutsch”¹⁰⁹ wenn nicht anders angegeben, vorführen.

Hören in der Fehlertherapie¹¹⁰

Interesse wecken

In der Anfangssituation ist es schwierig, Ausländer zu motivieren, darauf zu achten, wie andere Menschen bestimmte Laute aussprechen. Dieses Hören ist ‚verlernt‘ und muß neu angebahnt werden. Dies gilt auch für Lehrende. Diese Schwierigkeiten lösen sich bei Lehrenden – ebenso wie bei Ausländern - nach einiger Zeit. Dann wird das Hören auf Laute und im nächsten Schritt das Nachahmen zum amüsanten ‚Spiel‘. Üblicherweise versucht man, beim Hören den Sinn der Gesprochenen zu erfassen. Lautliches spielt nur dann eine Rolle, wenn der Sinn nicht zu erfassen ist, z.B. wenn der Sprecher einen unbekanntem Dialekt spricht. Ausländer, die noch Schwierigkeiten mit dem Sinnerfassen im Deutschen haben, dürften besonders stark auf Sinnentnahme eingestellt sein, wenn sie zuhören. Sie interessieren kaum dafür, welche Laute gesprochen wurden, obwohl die Sinnentnahme auch an der Lautunterscheidung hängt. Daher muß der Lehrende die Hörrichtung seiner Schüler ganz bewußt auf Lautliches richten, damit die Laute wieder einen Reizwert bekommen. Auf diese Weise wird die Lernsituation wieder hergestellt, die beim ersten Sprechenlernen gegeben war.

Nebenbei: Das Anbahnen der Hördifferenzierung auf einem Gebiet schafft zugleich die Grundlage für die Hördifferenzierung auf anderen Gebieten: Hören von Betonungen,

¹⁰⁸ Edith Slembek, **Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie** (Heinsberg: Agentur Dieck 1995)

¹⁰⁹ Heinz Göbel-Heinrich Graffmann-Eckhard Heumann, **Aussprache-schulung Deutsch** (Berlin: Westkreuz Druckerei 1985)

¹¹⁰ Auszug aus E. Slembek, S. 48-49

Intonationen, Sprechausdruckmustern; Zuhören in Gesprächen als Voraussetzung für die bessere Beteiligung an Gesprächen.

Bildung eines Normmusters

Lehrende werden im Allgemeinen in der fehlertherapeutischen Lernsituation zum Sprechvorbild für Ausländer. Diese Sprechmuster prägen sich bei Schülern ein und schaffen eine Vergleichsgrundlage für ihr Hören und Sprechen. Dadurch wird das Sprechmuster von Lehrenden zum Normmuster für Schüler. Dies Normmuster muß nicht Standarddeutsch sein, es kann mehr oder weniger dialektal gefärbt sein. Lehrende müssen sich jedoch darüber klar werden, daß und wie weit ihr Sprechen durch den jeweiligen Dialekt geprägt ist. Standarddeutsch ist erheblich schriftnäher als Dialekt, d.h. die gesprochene deutsche Standardsprache zeigt die größten Übereinstimmungen mit der geschriebenen deutschen Standardsprache. Das Normmuster von Lehrenden muß sich klar bei Schülern als Hörmuster einprägen, sonst können sie kein Sprechmuster entwickeln.

Einprägen des Normmusters

Soll nun ein Laut oder eine Lautgruppe neu gelernt werden, müssen diese eine Signalwirkung bekommen, so daß Schüler sofort hörend erkennen ‚das ist er‘. Lehrende können bei Schülern darauf hinwirken, auf den erkannten Laut zu reagieren, z. B. durch die entsprechende Mundstellung oder durch ein Handzeichen oder durch Einkreisen von Bildern auf Arbeitsbogen, die den Laut enthalten. Schwieriger wird es, wenn hörend erkannt werden soll, daß der Laut am Anfang steht, am Ende oder in der Mitte des Wortes. Zur Kontrolle des Gelernten kann es sinnvoll sein, sich vom Imitationsmodell Lehrer zu lösen. Dazu werden die von fremden Sprechern gesprochene Laute vom Tonband abgehört. Diese Übung dürfte für den Anfang zu schwierig sein, weil Schüler den Sprecher nicht sehen. Im Lernprozeß ist aber, auf Hören vom Tonband nicht zu verzichten.

In allen Fällen sollte das Arbeitstempo und das Sprechtempo nicht zu sehr beschleunigt werden. Schüler brauchen Zeit, Laute und Lautgruppen identifizieren und lokalisieren zu lernen.

Eigenhören erschließen

Bevor der Ausländer beginnt zu vergleichen, was und wie die deutschen Gesprächspartner/innen sprechen, muß er lernen zu hören, was und wie er selber spricht. Von dieser Vergleichsgrundlage aus kann der Schüler die Abweichungen erkennen. ‚Eigenhören‘ bedeutet, daß der Schüler im Unterricht lernen muß, sich nicht nur ‚innerlich‘ vorzustellen wie er in bestimmten Fällen spricht oder sprechen würde, sondern er muß sprechen und sich selbst zuhören. Dies ist im Klassenraum gelegentlich mit Gemurmel verbunden. Je älter Schüler werden, desto weiter sind sie im Allgemeinen von solch ‚sprechend - hörendem‘ Ausprobieren entfernt, geht doch schulische Sozialisation andere Wege. Auch in diesem Fall werden Lehrenden zum Lernvorbild. Je selbstverständlicher sie hören und ausprobieren, z. B. wie sie selber im fraglichen Falle sprechen oder wie Schüler sprechen, desto unbefangener und schneller werden diese es selber tun. ‚Fremd‘- und Eigenhören sind wichtige Voraussetzungen für die Schaffung einer Vergleichsgrundlage, von der aus Veränderungen abgebahnt werden können.

Sprechen in der Fehlertherapie ¹¹¹

Mit den Schritten, ‚Hörinteresse wecken‘, ‚Bildung eines Normmusters‘, ‚Eigenhören anregen‘ ist die Grundlage gegeben für das Anbilden von Lauten oder für deren Korrektur. Laute und Lautgruppen müssen angebildet werden, wenn sie nicht in der Muttersprache vorkommen. Laute und Lautgruppen müssen korrigiert werden, wenn Schüler einen Laut oder eine Lautgruppe oder einzelne Bestandteile einer Lautgruppe zwar kennen, sie aber

¹¹¹ Auszug aus E. Slembek, S. 50-51.

aufgrund ihrer muttersprachlichen Gewohnheiten so aussprechen, daß Kommunikationsstörungen beim Deutschsprechen entstehen. (z. B. Türken kennen zwar die Einzellaute /f/ und /p/, nicht aber Konsonantengruppe /fp/ im Wortanlaut. Sie hören folglich /f/ und /p/ nicht unmittelbar hintereinander, können sie folglich auch nicht hintereinander aussprechen und schieben deshalb einen Vokal zwischen /f/ und /p/. Die Korrektur besteht darin, für Türken hörbar zu machen, daß /f/ und /p/ im Deutschen unmittelbar hintereinander auftreten. Wenn Türken /fp/ hören können, müssen sie lernen, diese Gruppe zu sprechen.

Selbstkorrektur anbahnen

Die Arbeitsschritte zielen darauf, bei Schülern die akustische Seite der Artikulation wieder in den Vordergrund des Interesses zu rücken. In vielen Fällen genügt es in der Fehlertherapie, wenn Schüler den eigengehörten Laut mit dem Normmuster von Lehrenden vergleichen. Allmählich werden sie von selbst ihre Äußerungen korrigieren, so daß Fremdmuster und Eigenmuster mehr und mehr zusammenfallen. Die Eigenversuche können jedoch nur dann zum gewünschten Ziel führen, wenn das Normmuster sicher als Hörmuster geprägt ist.

Wenn Ausländer ihre muttersprachlich geprägten Hör- /und Sprechgewohnheiten verändern sollen, müssen sie lernen, ihre Reaktionen zu variieren. Auf der Suche nach neuen ungewohnten Lauten müssen sie lernen, die gewohnten Zungenkontakte in der Mundhöhle und die gewohnten Lippenstellungen durch Erproben anderer zu erweitern. Die Möglichkeiten sind vielfältig. z. B. Kann man ein /t/ oft hintereinander aussprechen, dabei die Zunge von der gewohnten Artikulationsstelle hinter den oberen Schneidezähnen immer weiter zurückverlagern und hören, wie sich der Laut dabei verändert; man kann fortdauernd /m/ aussprechen, die Lippen leicht öffnen und hören, wie der Laut sich dabei verändert, man kann fortdauernd /i/ aussprechen, mit deutlicher Breitstellung der Lippen, die Lippen langsam stark runden und nach vorne stülpen und hören, wie sich der Laut dabei verändert. Mit Übungen dieser Art wird das bewußte Abtasten der Mundhöhle angeregt und eine Art

„Erkundung“ eingeübt, durch die Schüler schließlich zum Finden neuer Laute befähigt werden.

Übungen dieser Art sind zunächst unabhängig von der Suche nach einem bestimmten unbekanntem Laut. Wird ein bestimmter Laut gesucht, werden Lehrende bestimmte Übungen vorschlagen, die geeignet sind, den Laut schneller zu finden. Der Schüler soll den Laut von dem Hörmuster aus jedem Fall durch Probieren selber finden.

Stabilisieren

Laute und Lautgruppen, für die sich bei Ausländern ein Hörmuster geprägt hat und die durch Selbstkorrektur hervorbringen können, bedürfen nun der Übung, wenn sie gewohnheitsmäßig gesprochen werden sollen. Das Hören muß und soll sobald als möglich wieder anderweitig gerichtet werden. Das Einüben geschieht durch häufiges Aussprechen der Laute in den unterschiedlichsten Zusammenhängen, nicht jedoch isoliert. Z. B. durch Sprechen sogenannter Minimalpaare, d. h. Reimwörter die sich nur in einem einzigen Laut unterscheiden, oder durch lautmalerische Spiele oder durch Schnellsprechverse. Der neue Laut soll so gehäuft auftreten, daß er möglichst oft gesprochen wird und sich dadurch stabilisiert.

Dazu einige Beispiele, die Übungsvorschläge werden in „Übungen zum Hören“ und „Übungen zum Sprechen“ eingeteilt.

Übungen zum Hören

Übungen mit motorischer Unterstützung:

Der Lehrer spricht bekannte Wörter mit Lang - bzw. Kurzvokal. Die Schüler stehen im Raum. Beim Hören von Langvokal führen sie einen langen Schritt aus, beim Hören von Kurzvokal einen kurzen Schritt.

Ihn	innen	ihnen
Fangen	fliegen	fertig
Kamm	kam	sagen

Lautierübungen:

Diese Übung ist dazu geeignet, zu überprüfen, ob die Schüler die Langvokale sicher hören und unterscheiden können. Dazu läßt man sie lautieren. Von vorgegebenen Wörtern, z.B. „lahm“, „Lamm“, soll die Quantität genannt werden.

Also in „lahm“ höre ich ein /a:/ (gedehnt gesprochen, nicht: in „lahm“ höre ich ein langes a), in „Lamm“ höre ich ein /a/ (kurz gesprochen, nicht: in „Lamm“ höre ich ein kurzes a)

Übungen zum Sprechen

Lang und Kurzvokal nebeneinander

Zuerst das Wort mit Kurzvokal (höherer Vertrautheitsgrad)

Kämme-käme, Kelle-Kehle, Ratten-raten

Kamm-kam, Lamm-lahm, füllen-fühlen

Schiff-schief, wissen-Wiesen

Durchzeigen von Bildkarten: (Vorsprechen- nachsprechen lassen)

Hund-Huhn, Hand-Hahn, Kanne-Kahn, Kelle-Kehle

Abschließender Ausblick für Fehler

Für weitere Übungen siehe dazu **“Aussprache-schulung Deutsch“** von Heinz Göbel-Heinrich Graffmann- Eckhard Heumann, (Berlin: Westkreuz Druckerei 1985), S. 17-42.

Für die Kategorie opposition lenis- fortis+v /f / w wird auf folgendes hingewiesen. “Doch häufig sind Fehler bei der “v /f “ Schreibung, die nur über das visuelle Gedächtnis gelernt werden kann. Daher werden hier für mögliche Unterscheidungsübungen die Handzeichen für “w”, “v” und “f” aufgeführt.”¹¹²

Zur Arbeit mit dem Handzeichen¹¹³

v



Dies Handzeichen entspricht dem für das “w”: Zeige und Mittelfinger der rechten Hand bilden ein “v” und drücken die Unterlippe leicht gegen die untere Zahnreihe, während die Luft bei der Artikulation des “v”= “f” (wie in Vater) zwischen Unterlippe und oberer Zahnreihe zischend ausströmt. Das Handzeichen weist so desgleichen auf den Ort der Lautbildung hin, der Fühlbar wird, und die Schriftform des großen und kleinen “v”.

“Bei der Artikulation des seltene “v”= “w” (wie in Vase) wird nur die Art des Luftaustritts dem “w” – Laut entsprechend geändert.

¹¹²Auszug aus: **Aussprache-schulung Deutsch**, S. 50.

¹¹³Auszug aus: **Aussprache-schulung Deutsch**, S.50-51.

w



Zeige und Mittelfinger beider Hände bilden – während die übrigen Finger eingeschlagen werden – ein “w” und drücken die Unterlippe leicht gegen die untere Zahnreihe. Dabei strömt die Luft bei der Artikulation des “w” zwischen Unterlippe und oberer Zahnreihe weicht aus. Das Handzeichen weist so auf den Ort der Lautbildung hin, die fühlbar wird, und auf die Schriftform des großen und kleinen “w”.

f



Dies Handzeichen entspricht dem für das “v”: Doch hier drückt nur der gestreckte Zeigefinger der im übrigen zur Faust geschlossenen rechten Hand die Unterlippe leicht gegen die untere Zahnreihe, während die Luft bei der Artikulation des “f” zwischen Unterlippe und oberer Zahnreihe zischend ausströmt. Der gestreckte Zeigefinger kann allerdings bloß auf ein Grundmerkmal der Schriftform des großen und kleinen “f” hinweisen, den senkrechten Strich.

Für die Unterscheidung der e- Laute unter sich sind folgende Übungen wichtig.

Übungen zum Hören

Langes ⟨e⟩ und langes ⟨ä⟩. Beim hören von ⟨e⟩ lang linke hand, bei ⟨ä⟩ lang rechte Hand heben:

Ehre- Ähre, Beeren Bären, reeder- Räder, Gerede-Geräte,
Segen- Sägen, beten- bäten, wegen- wägen, sehen- säen

Übungen zum Sprechen

Zungenbrecher:

Esel essen Nesseln nicht, Nesseln essen Esel nicht.

Der Metzger wetzt das Metzgermesser.

Das Märchen vom Meer erzählt er nicht mehr,

Er erzählt das Märchen vom Meer nicht mehr,

Erzählt er das Märchen vom Meer nicht mehr?

Da das Murrelaut –e- [ɔ] im Deutschen kaum hörbar ist, und als ein großes Problem für den Lerner auftritt, sind folgende Übungen zum Hören und Sprechen von den Lehrern durchzuführen.

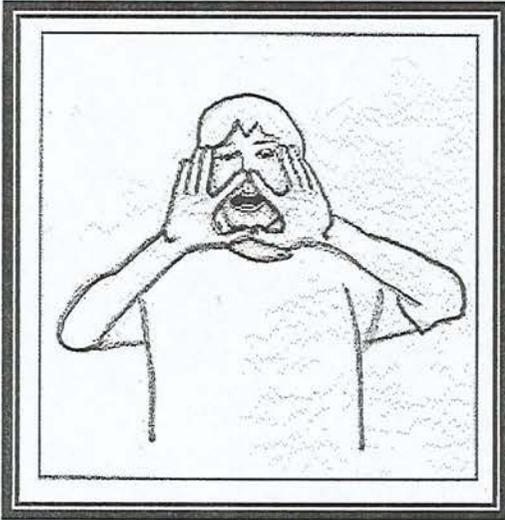
Übungen zum Hören und Sprechen

Murmel – e im konsonantischen Auslaut:

will-Wille,	Tier-Tiere,	kann-kanne,	Arm-Arme
toll-Tolle,	wann-Wanne,	tief-Tiefe,	Reis-Reise

Zur Arbeit mit dem Handzeichen¹¹⁴

e



Dauman und Zeigefinger einer Hand werden gespreizt, in die Winkel des zum "e" geöffneten Mundes gelegt und in dieser Fingerstellung vom Mund nach rechts in einem flachen U-förmigen Bogen wegbewegt, während das "e" lang ausgesprochen wird. Die Fingerstellung weist auf die Breite der Mundöffnung bei der Bildung des "e" hin.

Beim kurzen "e" entfällt der Dehnungsbogen nach rechts.

ä



Im Unterschied zum Handzeichen für das "a" werden die übrigen drei Finger beider Hände nicht zur Faust geschlossen, sondern abgespreizt aufgerichtet gehalten und in dieser Stellung vom Mund nach rechts in einem flachen U-förmigen Bogen wegbewegt, während das "ä" lang ausgesprochen wird.

Beim kurzen "ä" entfällt der Dehnungsbogen nach rechts.

¹¹⁴Auszug aus: Aussprache-schulung Deutsch, S. 23, 29.

QUELLENVERZEICHNIS

(KAYNAKÇA)

- Abdulhayoglu, Suphi. **Untersuchungen zu verabhängigen Einbettungen im Deutschen u. Türkischen.** Frankfurt: Peter lang Verlag, 1983.
- Althaus, Hans P. Henne, Helmut, . Wiegant, Herbert E. **Lexikon der Germanistischen Linguistik.** Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1980.
- Apeltauer, Ernst. **Einführung in den gesteuerten Spracherwerb.** In : Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzung u. Konsequenzen für den Unterricht, hrsg v. Ernst Appeltauer, München: Hueber Verlag, 1987.
- Bayrak, Ayhan. **Sprachdefizite der türkischen Migrantenkinder in Österreich (im mündlichen Bereich).** Graz: Dissertation 1995.
- Beurenmeister, Corina. **Gebärdensprache.** (17.06.1999), URL, <http://www.saarpage.de-gebeardensprache/diplom/11erw/erwer.htm>
- Bimmel, Peter, - Rampillon, Ute. **Lernerautonomie und Lernstrategien.** Langenscheid München: Goethe Institut, 1996.
- Bohn, Rainer. **Probleme der Wortschatzarbeit.** München: Langenscheidt 1996.
- Bussman, Hadumod. **Lexikon der Sprachwissenschaft.** Stuttgart: Kröner 1983.

- Butzkamm, Wolfgang. **Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts**. Tübingen: Francke Verlag, 1989.
- Cemilli, Nukhet,- Liebe-Harkot, Klaus. **Sprachvergleich Türkisch- Deutsch**. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag, 1976.
- Çakır, Mustafa. **Die Verbvalenz im Gastarbeiterdeutsch**. Eskisehir: Etam A.S. 1995.
- Daller- Treffers, Jeanine - Daller, Helmut. **Zwischen den Sprachen**. İstanbul: Boğaziçi University, 1995.
- Dittmar, Norbert. **Soziolinguistik**. Frankfurt, Athenäum Fischer Verlag, 1974.
- Duden. **Grammatik der Deutschen Sprache**. Band 3, Mannheim: Duden Verlag 1984.
- Duden. **Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache**. Band 7, Mannheim: Duden Verlag, 1989.
- Duden. **Richtiges und gutes Deutsch**. Band 9 Mannheim: Duden Verlag 1985.
- Duden Schüler. **Rechtschreibung und Wortkunde**. Mannheim: Duden Verlag 1992.
- Ehnert, Rolf, u.a.. **Einführung in das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache II**. Tübingen: Goethe Institut München, Deutsches Institut für Fernstudien, 1990.
- Essner, Max – JUNGKE, Manfred, - ESSNER, Friedrich. **Richtig Schreiben**. Hannover: Herman Schroedel Verlag, 1975.

- Felix, W.Sacha. **Kreative und reproduktive Kompetenz im Zweitspracherwerb.** In: Hunfeld (ed.) 1977.
- Fisiak, Jacek. **Contrastive Linguistics and the Language Teacher.** Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Genç, Ayten- Ayşe, Dolar. „**Grammatikfehler bei den türkischen Lehramtsstudenten für Deutsch**“ in: 6. Germanistik Sempozyumu. Mersin: Zuhul Ofset, 1998.
- Göbel, Heinz -Heinrich Graffmann-Eckhard Heumann, **Aussprache-schulung Deutsch.** Berlin: Westkreuz Druckerei 1985.
- Gürbüz, Umut. **Muttersprachliche Defizite Türkischer Migrantenkinder.** Graz: Dissertation 1993.
- Heinrichi, Gert. - Riemer, Claudia. **Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen.** Göppingen: Schneider Verlag, 1996.
- Hufeisen, Britta, - Neuner Gerhard. **Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.** München: Goethe Institut, 1996.
- Kielhöfer, Bernd. **Fehlerlinguistik des Fremdspracherwerbs, Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern.** (Skripten Linguistik und Kommunikationswissenschaft), Kronberg: Scriptor 1975.
- Klein, Wolfgang. **Aspekte der Soziolinguistik.** Frankfurt: Fischer Athenäum Taschenbuch Verlag, 1973.

Klian, V.- G. Neuner- W. Schmitt (Hrsg.). **Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung.** Berlin: Langenscheidt, 1995.

Kohn, Kurt. **Muttersprachlicher Transfer im natürlichen Zweitspracherwerb.** In: Sprache lehren-lernen, (Hrsg. von Wolfgang Kühlwein und Albert Raasch, Bd. 2. Tübingen: Narr, 1981.

Küppers, Waltraut. **Psychologie des Deutschunterrichts.** Stuttgart: 1980.

Lacans, Jacques. **Das Sprechen der Sprache- Frühkindlicher Spracherwerb im Lichte der Psychoanalyse. (Spracherwerb in Linguistik).** (18.03. 1998), URL, <http://www.t0.or.at/~kdobl/diss/>

Lewandowski, Theodor. **Linguistisches Wörterbuch 1-3.** 3 Auflage, Heidelberg: Quelle & Meyer 1985

List, Gudula. **Psycholinguistik.** Stuttgart: Kohlhammer Verlag 1972.

Lübke, Diethard. **Deutsch: Vorsicht Fehler! 200 typische Deutschfehler erkennen und vermeiden.** München: Mentor Verlag 1997.

Martens Carl und Peter. **Phonetik der deutschen Sprache.** München: Max Hueber Verlag, 1961.

Mayr, Erich. **Spracherwerb und Fehleranalyse.** Bern: Peter Lang Verlag, 1985.

Menhold, Gotfried, - Stock, Ebehard. **Phonologie der deutschen Gegenwartssprache.** Leipzig: VEB Bibliographisches Institut 1982.

Messe, Herrad. **Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit**. Berlin: Langenscheidt, 1984.

Metrup, Wolfgang. **Wo liegt eigentlich der Fehler?** (Zur Rechtschreibreform und zu ihren Hintergründen), Stuttgart: Ernst Klett Schulbuch Verlag, 1993.

_____. **Moderne Handlexikon**. Stuttgart: Deutscher Bücherbund, 1975.

Ozil, Şeyda. **Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Valenzwörterbuch**. Universität Hamburg: 1990.

Papoušek, H.M. **Das Sprechen der Sprache- Frühkindlicher Spracherwerb im Lichte der Psychoanalyse. (Spracherwerb in der Psychologie)**. (18.03.1998), URL, [http:// www.t0.or. at/~kdobl/diss/](http://www.t0.or.at/~kdobl/diss/)

Rhein, Kurt. **Eine Einführung in die Kontrastive Linguistik**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983.

Saxer, Robert, - Janshoff, Friedrich (Hrsg). **Deutsch als Fremdsprache**. Klagenfurt: Eigendruck, 1984.

Schmitt, Dreyer. **Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik**. München: Verlag für Deutsch 1985.

Schmitt Guido - Lörcher, Gustav A. **Aufnahmeunterricht für "Seiteneinsteiger"**. Tübingen: Fernstudium Erziehungswissenschaft 1985.

Schulz, D. - Griesbach, H. **Grammatik der deutschen Sprache.** München: Max Hueber Verlag, 1969.

Seifert, Katharina. **“Wen es jemand mit uns Deutsch spricht was soll ma da sagen?”.** Universität Hamburg, 1988

Selen, Nevin. **Alman Dilinin Fonetik ve Entonasyon Kuralları.** Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi 1981.

Selen, Nevin. **Phonologie Morphologie Syntax der deutschen Sprache.** İstanbul: Arpaz Matbaa 1986.

Selen, Nevin. **Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft.** Eskişehir: 1984.

Selen, Nevin. **Toplumsal Dilbilime Giriş.** Eskişehir: Eğitim, Sağlık...Yayınları, 1989.

Slembek, Edith. **Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie.** 2. Erweiterte Auflage, Heinsberg: Agentur Dieck, 1995.

Spies, Otto, - Emircan, Belma. **Lehrbuch für Anfänger.** Heidelberg: Gross, 1981.

Tekinay, Alev. **Sprachvergleich Deutsch- Türkisch.** Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag 1987.

Türk Tarih Kurumu. **Yeni Yazım Klavuzu.** (On birinci basım Ankara: 1981.)

Vidal, Albert Barrera - Wolfgang Kühlwein. **Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht.** Dortmund:Lambert Verlag 1975.

Wahrig, Gerhard. **Deutsches Wörterbuch**. Güntersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1986.

Wienold, Götz. **Die Erlernbarkeit der Sprachen**. Eine einführende Darstellung des Zweitspracherwerbs, München: Kösel Verlag, 1973.

Wilkins, D. A. **Linguistik und Sprachunterricht**. (UTB, 545) Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag 1976.

Wode, Henning. **Einführung in die Psycholinguistik**. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1988.

Wörterbuch von A-Z. **Die Aktuelle Deutsche Rechtschreibung**. Köln: Neumann & Göbel Verlag 1996.

_____ Hrg. Von dem Kollektiv. **Wörterbuch der deutschen Aussprache**. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut 1974.