

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



**ANALYSE UND BEWERTUNG DER
FEHLER DER STUDIERENDEN MIT
TÜRKISCH ALS MUTTERSPRACHE BEI
DER TEXTPRODUKTION IM
DEUTSCHUNTERRICHT**

GÜLFİDAN DÜRÜK

BETREUERIN

PROF. DR. SEVİNÇ SAKARYA MADEN

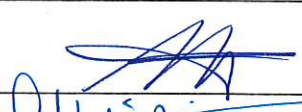
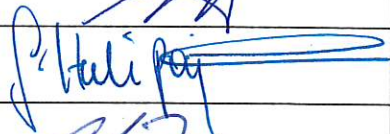

EDİRNE 2019

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER... EĞİTİMİ... ANABİLİM DALI
ALMAN... DİLİ... EĞİTİMİ... PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülfidan DÜRÜK tarafından hazırlanan
Analyse und Bewertung der Fehler der Studierenden mit Türkisch als Muttersprache
bei der Textproduktion im Deutschunterricht

Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim
Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca19...09...2019... günü saat
.....15:30..... 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin
*...KABUL EDİLMESİNE... OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Prof. Dr. Sevinç MADEN	BASARILI	
Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU	BASARILI	
Prof. Dr. Hilmet ASUTAY	BASARILI	

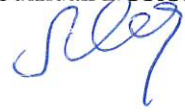
* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

18 / 10 / 2019

Gülfidan DÜRÜK



Titel der Magisterarbeit: Analyse und Bewertung der Fehler der Studierenden mit Türkisch als Muttersprache bei der Textproduktion im Deutschunterricht

Vorbereitet von: Gülfidan DÜRÜK

ZUSAMMENFASSUNG (DEUTSCH)

Schreiben oder Textproduktion auf Deutsch ist für die in der Türkei Deutschlernenden nicht immer einfach. Um einen Text in einer Fremdsprache korrekt schreiben zu können, muss man zunächst die Eigenschaften der Textsorten kennen, über die nötigen Wortschatzkenntnisse verfügen, wissen, wo und wie sie eine Anwendung finden, sowie die Grammatikregeln beherrschen. Darüber hinaus erfordert Schreiben Kenntnisse der Landeskunde, der Kultur, Sitten und Traditionen des jeweiligen Landes. Da es in dieser Studie nicht möglich war, alle Komponente einzeln zu untersuchen, wurden in dieser Magisterarbeit die Studierenden der Deutschlehrausbildung in der fremdsprachlichen Abteilung der Pädagogischen Fakultät an der Trakya-Universität in den Jahrgangsstufen 1, 2, 3 und 4 im Studienjahr 2013-2014 aufgefordert, zum Thema *Textproduktion* unter der Voraussetzung, den angegebenen neuen Wortschatz anzuwenden, zwei verschiedene Textsorten zu verfassen. Die geschriebenen Texte wurden anhand der Grammatikfehlertypen kontrolliert und Antworten auf die Fragen, ob die Grammatikfehler sich in den Oberstufen reduzieren und ob die Fehlertypen im Hinblick auf die Jahrgangsstufen Unterschiede aufweisen, gesucht. Für die Analyse der Grammatikfehler wurde das Fehlerraster von Kleppin (2002) als Maßstab benutzt. Am Ende dieser Studie wurde der Ist-Zustand hinsichtlich der Grammatikfehlertypen mit den erhobenen Daten der Textproduktion im Deutschen festgestellt und zuletzt über die Fehlerursachen diskutiert.

Schlüsselwörter: Deutschlehrerkandidaten, Schreiben und Textproduktion in der deutschen Sprache, Fehleranalyse, Grammatikfehler

**Tezin Adı: Ana Dili Türkçe Olan Lisans Öğrencilerinin Almanca Dersinde Yazılı Metin
Oluşturmadaki Hatalarının Analizi Ve Değerlendirilmesi**

Hazırlayan: Gülfidan DÜRÜK

ÖZET (TURKISCHE ZUSAMMENFASSUNG)

Almanca metin oluşturmak veya yazmak Almanca'yı Türkiye'de öğrenmiş biri için her zaman çok da kolay olmayabilir. Yabancı dilde bir metnin gerektiği gibi yazılabilmesi için metin türlerinin özelliklerini ve hangi sözcüğün nerede nasıl kullanılacağını bilmeyi ve dilbilgisi kurallarına hâkim olmayı, hatta ilgili dilin konuşulduğu ülke veya ülkelerin kültürünü, örf ve adetlerini dahi iyi bilmeyi gerektirir. Yazı yazma ve metin oluşturma süreci oldukça karmaşık bir süreçtir ve birçok bileşenden oluşmaktadır. Bu tez çalışmasında bileşenlerin her birinin üzerinde durmak mümkün olmadığı için bu yüksek lisans tezinde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Almanca Öğretmenliği Lisans Programında kayıtlı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine 2013-2014 eğitim öğretim yılında konuya ilişkin verilen yeni kelimeleri de metinde kullanmak şartı ile iki farklı Almanca metin yazdırılmış, öğrencilerin yazdıkları metinlerde ne tür dilbilgisi hataları yaptıkları sorusuna cevap aranmış, hata yapma oranının sınıflar yükseldikçe ters orantılı olarak düşüp düşmediğine ve sınıflar arasında farklı hataların görülüp görülmediğine bakılmıştır. Dilbilgisi hatalarının ne tür hatalar olduğu Kleppin'in (2002) geliştirmiş olduğu ölçüt esas alınarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda toplanan verilere dayanılarak öğrencilerin yazma ve Almanca metin oluşturmadaki dilbilgisi hataları ile ilgili bir durum tespiti yapılmış, son olarak da bu hataların sebepleri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Almanca öğretmen adayları, Almanca metin oluşturma ve yazma, hata analizi, dilbilgisi hataları

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Entstehung dieser Magisterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN, die meine Magisterarbeit bis zur Fertigstellung betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich bei Ihr herzlich bedanken.

Herzlicher Dank gilt meinen Jurymitgliedern Frau Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU und Herrn Prof. Dr. Hikmet ASUTAY für ihre wertvollen Informationen.

Bedanken möchte ich mich auch bei Frau Doz. Dr. Handan KÖKSAL, die mit Ermutigung und Interesse maßgeblich zur Themenwahl dieser Magisterarbeit beigetragen hat.

Mein Dank geht auch an Frau Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL und Herrn Dr. Yıldırım TUĞLU, da ich in ihren Vorlesungen fundiertes Wissen im Magisterstudium erwerben konnte.

Außerdem möchte ich mich bei Nilüfer EPÇELİ bedanken, die mir freundlicherweise ihre Unterstützung jederzeit zur Verfügung gestellt hat.

Mein besonderer Dank geht an alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen bei der Durchführung der Schreibaufgaben zur Textproduktion. Ohne ihre Mitwirkung hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie, der diese Arbeit gewidmet ist, von ganzem Herzen bedanken. Ich danke herzlichst meiner Tochter Sümeyra Bilgin DÜRÜK, die mich motivierte und immer für mich da war, meinem Sohn Alperen DÜRÜK, der fest daran geglaubt hat, dass es mir gelingen wird, diese Arbeit zu vollenden, und meinem Mann Mücahit DÜRÜK für seine volle Unterstützung.

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG (DEUTSCH)	i
ÖZET (TURKISCHE ZUSAMMENFASSUNG)	ii
DANKSAGUNG	iii
ABKÜRZUNGEN	vii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS	ix
GRAFIKENVERZEICHNIS	xi
ANHÄNGE	xii
TEIL I	1
EINLEITUNG	1
1.1. Problemstellung	4
1.2. Ziel	4
1.3. Wichtigkeit	5
1.4. Voraussetzungen	6
1.5. Rahmenbedingungen	6
1.6. Definitionen	6
1.7. Forschungsstand	7
TEIL II	14
LITERATUR	14
2.1. Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)	15
2.1.1. Grundlagen und Merkmale der GÜM.....	16
2.1.2. Grammatik- und Übungsdarstellung in der GÜM	17
2.1.3. Die Stellung der Schreibfertigkeit in der GÜM.....	18
2.2. Direkte Methode (DM)	19
2.2.1. Grundlagen und Merkmale der direkten Methode.....	20

2.2.2. Grammatik- und Übungsdarstellung in der DM.....	21
2.2.3. Die Stellung der Schreibfertigkeit in der direkten Methode.....	21
2.3. Audiolinguale Methode (ALM) / Audiovisuelle Methode (AVM).....	22
2.3.1. Grundlagen und Merkmale der ALM / AVM.....	23
2.3.2. Grammatik- und Übungsdarstellung in der ALM/AVM	24
2.3.3. Die Stellung der Schreibfertigkeit in der ALM/AVM.....	26
2.4. Kommunikative Didaktik	26
2.4.1. Das pragmatisch-funktionale Konzept	27
2.4.1.1. Grundlagen und Merkmale des pragmatisch-funktionalen Konzeptes	27
2.4.2. Der interkulturelle Ansatz.....	29
2.4.2.1. Grundlagen und Merkmale des interkulturellen Ansatzes.....	30
2.4.3. Grammatik- und Übungsdarstellung in der Kommunikativen Didaktik	32
2.4.4. Die Stellung der Schreibfertigkeit in der kommunikativen Methode und dem interkulturellen Ansatz.....	34
2.5. Die Stellung des Schreibens im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.....	35
TEIL III	38
DIE STUDIE	38
3.1. Forschungsmethode	38
3.2. Grund- und Teilgesamtheit	38
3.3. Studentenprofil	39
3.4. Datenerfassung	40
3.5. Datenauswertung	42
3.5.1. Fehlerraster zur Kategorisierung der entstandenen Fehler mit Beispielsätzen der Studierenden	43
TEIL IV.....	46
BEFUNDE UND AUSWERTUNG	46
4.1. Analyse und Auswertung der Daten in den Jahrgangsstufen 1-4	46

4.1.1. Analyse und Auswertung der Daten der Texte der Studierenden in den Jahrgangsstufen 1–4.....	46
4.1.1.1. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 (Bericht).....	46
4.1.1.2. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 (Vorstellungsschreiben).....	48
4.1.1.3. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 (Bericht).....	50
4.1.1.4. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 (Vorstellungsschreiben).....	51
4.1.1.5. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 (Bericht).....	53
4.1.1.6. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 (Vorstellungsschreiben).....	54
4.1.1.7. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 (Bericht).....	56
4.1.1.8. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 (Vorstellungsschreiben).....	58
4.1.2. Kontrastiver Vergleich der Daten der Jahrgangsstufen 1 - 4.....	60
4.1.2.1. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufen 1-4 (Bericht).....	61
4.1.2.2. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufen 1 - 4 (Vorstellungsschreiben).....	62
4.2. Beispiele nach Fehlerkategorisierungen der durchgeführten Schreibarbeiten der Studierenden	66
TEIL V	72
SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE.....	72
LITERATURVERZEICHNIS	78

ABKÜRZUNGEN

ALM	Audiolinguale Methode
AVM	Audiovisuelle Methode
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DM	Direkte Methode
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
GÜM	Grammatik-Übersetzungs-Methode
IA	Interkultureller Ansatz
KD	Kommunikative Didaktik
T.U.	Trakya Universität
YÖK	Türkischer Hochschulrat

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Progressionsablauf des Gesamtkurses nach der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)	18
Abbildung 2: Traditioneller Aufbau eines Lehrwerks mit linearer Grammatikprogression	25
Abbildung 3: Kommunikative Kompetenz nach Krüger	29
Abbildung 4: Übungsstufen vom Verstehen zur Äußerung in der KM	34



TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Die Sprachniveaus im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ...	36
Tabelle 2: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Raster zur Selbstbeurteilung im Schreiben.....	37
Tabelle 3: Fehlerraster von Kleppin (2002) mit Beispielsätzen aus dieser Studie ..	45
Tabelle 4: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 in der Textsorte „Bericht“	47
Tabelle 5: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 in dem zweiten Text „Vorstellungsschreiben“	49
Tabelle 6: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 in der Textsorte “Bericht”	50
Tabelle 7: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“	52
Tabelle 8: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 in der Textsorte “Bericht”	53
Tabelle 9: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 in der Textsorte “Vorstellungsschreiben”	55
Tabelle 10: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 in der Textsorte „Bericht“	57
Tabelle 11: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 in der Textsorte “Vorstellungsschreiben”	59
Tabelle 12: Kontrastiver Vergleich der Fehler in der Textsorte "Bericht" (Jahrgangsstufen 1-4).....	61
Tabelle 13: Kontrastiver Vergleich der Fehler im Vorstellungsschreiben (Jahrgangsstufen 1-4).....	62

Tabelle 14: Kontrastiver Vergleich der Fehler im Bericht mit prozentualen Angaben
(Jahrgangsstufen 1-4).....67

Tabelle 15: Kontrastiver Vergleich der Fehler im Vorstellungsschreiben mit
prozentualen Angaben (Jahrgangsstufen 1-4).....69



GRAFIKENVERZEICHNIS

Grafik 1: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 in der Textsorte „Bericht“	48
Grafik 2: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“	50
Grafik 3: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 in der Textsorte „Bericht“	51
Grafik 4: Prozentualer Anteil der Fehler der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“	53
Grafik 5: Prozentualer Anteil der Fehler der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 in der Textsorte „Bericht“	54
Grafik 6: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“	56
Grafik 7: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 in der Textsorte „Bericht“	58
Grafik 8: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“	60
Grafik 9: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 1-4 in der Textsorte „Bericht“	62
Grafik 10: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufen 1-4 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“	63

ANHÄNGE

Anhang 1: Die erste Schreibaufgabe (Bericht)	82
Anhang 2: Die zweite Schreibaufgabe (Vorstellungsschreiben)	83
Anhang 3: Textbeispiele der Studierenden der ersten Aufgabe (Bericht)	84
Anhang 4: Textbeispiele der Studierenden der zweiten Aufgabe (Vorstellungsschreiben)	86
Anhang 5: Fehlerraster von Kleppin (2002)	88
Anhang 6: Rahmenprogramm von YÖK für die Deutschlehrerausbildung (2007 - 2018)	89
Anhang 7: Rahmenprogramm von YÖK für die Deutschlehrerausbildung (ab 2018)	90
Anhang 8: Beschluss der Ethik-Kommission der Trakya Universität	91
Anhang 9: Genehmigung der Ethik-Kommission für die wissenschaftliche Durchführung	92

TEIL I

EINLEITUNG

Nicht selten kommt der Schreibfertigkeit eine entscheidende Bedeutung zu, auch wenn sie in der unterrichtlichen Konzeption der audiolingualen / audiovisuellen und zunächst auch der kommunikativ-pragmatisch orientierten Methodenkonzeption im Fremdsprachenunterricht anfangs am Rande gestanden hat, und dies aus Gründen der Unterrichtsorganisation in der Unterrichtspraxis: Die Lerner erledigen Hausaufgaben, lösen individuell Aufgaben auf Arbeitsblättern, fertigen Notizen zum Unterrichtsstoff an, und wenn man bedenkt geschieht all dies schriftlich, erklären Huneke & Steinig (2011, S. 110).

Weiterhin begründen Huneke & Steinig (2011, S. 110) die Schreibfertigkeit, insbesondere beim prozessorientierten Schreiben, als einen lernfördernden Prozess. Den Lernenden werden komplexe Teilaufgaben gestellt, z. B. sollen Lernende beim Formulieren von Sätzen und Erstellen von Texten passende Wörter finden. Es wird erwartet, dass Lerner für solche Probleme Lösungsstrategien entwickeln. Aus dieser Perspektive gesehen, beeinflusst das Schreiben den Spracherwerbsprozess positiv. Somit erweckt das Schreiben vor allem als Lernmedium Interesse.

Wegen diesen Vorteilen beim Erlernen einer Fremdsprache sollte im fremdsprachlichen Unterricht auf das Schreiben bzw. die schriftliche Produktion nicht verzichtet werden.

Des Weiteren wird die Entwicklung der Schreibfähigkeit im Fremdsprachenunterricht nicht nur als Zieltätigkeit betrachtet. Mit der Förderung der Schreibfertigkeit gedeihen auch weitere Kompetenzen. Aufgrund der Vorteile des Schreibens wird - so wie in vielen Sprachkursen für DaF - auch an der Trakya Universität im ersten und zweiten Semester des Studiengangs Deutschlehrausbildung die Schreibfertigkeit als Unterricht erteilt, da auf die

Förderung der Schreibfertigkeit Wert gelegt wird (siehe dazu das im Jahre 2007 eingesetzte und dann im Jahre 2018 überarbeitete Rahmenprogramm des türkischen Hochschulrats (YÖK) in Anhängen 6 und 7). Dem YÖK-Programm entsprechend werden im dritten und vierten Semester des Studiengangs der Deutschlehrausbildung ein obligatorischer Kurs mit dem Titel „Erweiterte Lesefähigkeit und Erweiterte Schreibfähigkeit“ und im sechsten Semester als Wahlfach „Schreibfähigkeit und Technische Anwendung“ angeboten.

Davor müssen Studierende der germanistikbezogenen Abteilungen an der Trakya Universität, die den Einstufungstest am Anfang des Semesters nicht bestehen, in den studienvorbereitenden Klassen zwei Semester lang einen intensiven Deutschkurs mit 24-26 Stunden pro Woche besuchen, in dem wöchentlich 4 Stunden dem Fach „Entwicklung von Schreibfertigkeit“, gewidmet ist. Ferner werden sie nach erfolgreich bestandener Qualifikationsprüfung auf der Niveaustufe B2 in die Germanistikabteilungen immatrikuliert (vgl. Epçeli, 2011, S. 1).

In dieser Studie geht es darum, zu überprüfen, ob die Schreibfertigkeit der Studierenden sich während des vierjährigen Studiums weiterentwickelt hat, und welche grammatikalische Strukturen beim Schreiben den türkischen Studierenden Schwierigkeiten bereiten. So wurde von den Studierenden in den ersten bis vierten Jahrgangsstufen verlangt, dass sie in einer Stunde zwei verschiedene Texte - einen Bericht und ein Vorstellungsschreiben - erstellen, ohne ein Wörterbuch zu verwenden. Es wurden jedoch einige Wörter angegeben, die in den Texten unbedingt vorkommen sollten. Anschließend fand ein Korrekturlesen statt, um zu überprüfen, welche grammatikalischen Fehler auf der Satzebene auftauchen. Es wurde auch untersucht, ob zwischen den ersten, zweiten, dritten und vierten Studienjahren Unterschiede hinsichtlich der Fehlertypen beim Schreiben von deutschen Texten bestehen. Diesbezüglich wurden die produzierten bzw. die von den Studierenden geschriebenen Texte analysiert, die Fehlertypen nach dem Raster von Kleppin (2002) bestimmt und miteinander verglichen. Zum Schluss wurden Vorschläge zur

Beseitigung solcher Fehler erarbeitet und Empfehlungen gegeben, wie die am meisten vorkommenden Fehler vermieden werden könnten, bevor sie entstehen.

Diesbezüglich wird im ersten Teil dieser Studie auf das Problem eingegangen, das Ziel der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit beschrieben, die Wichtigkeit sowie die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen der Studie geschildert und Definitionen zu unbekanntem Begriffen gemacht. Anschließend wurde am Ende des ersten Teils der vorliegenden Arbeit der Forschungsstand im Bereich dieses Themas dargelegt.

Im zweiten Teil der Studie wird auf die historischen Entwicklungen der Methoden im DaF-Unterricht und dominierend auf die Übungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit eingegangen. Ferner wurde die Stellung des Schreibens im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen geschildert.

Im dritten Teil wird die Forschungsmethode der vorliegenden Studie erläutert und erklärt, wie das Thema begrenzt wurde. Des Weiteren wird das Studentenprofil der Studierenden beschrieben, mit denen diese Studie durchgeführt wurde. Dieser Teil der vorliegenden Arbeit beinhaltet außerdem Informationen darüber, wie die Daten erhoben und ausgewertet wurden. Bei der Bestimmung der grammatikalischen Fehlertypen wurde das Raster *Fehler und Fehlerkorrektur* von Kleppin (2002) als Grundlage genommen.

Der vierte Teil beinhaltet die Befunde und die Auswertung der Daten dieser Studie.

Der fünfte Teil beinhaltet die Schlussfolgerung aus den ermittelten Daten der Textproduktionen der Studierenden und zuletzt Vorschläge zur Vermeidung bzw. Beseitigung von Fehlern bei der Textproduktion der DaF-Lernenden mit Türkisch als Muttersprache.

1.1. Problemstellung

Die Problemstellung dieser Magisterarbeit befasst sich mit den grammatikalischen Schwierigkeiten beim Schreiben bzw. Produzieren von schriftlichen deutschen Texten von Seiten türkischer Studierenden aller Stufen der Abteilung für die Deutschlehrrausbildung des Studienjahres 2013-2014 an der Trakya Universität.

Das erste Problem im Zusammenhang mit dem Schreiben von Texten im DaF-Unterricht liegt nicht nur in dem fehlenden Wortschatz, sondern auch darin, dass Deutsch eine flektierende (beugende) Sprache ist und sich von der türkischen Sprache unterscheidet, die als agglutinierende (anreihende) Sprache weder Bezug noch Vergleichsmöglichkeit zur deutschen Sprache hat (vgl. Schwenk, 2009; Maden, 2009).

Mit den schriftlich auf Deutsch produzierten Texten der türkischen DaF-Studierenden wurde beabsichtigt, die Problemstellungen im DaF-Unterricht festzustellen und Daten zu den Schwierigkeiten im Hinblick auf die Grammatik zu erheben, die bei der Produktion von deutschen Texten entstehen.

1.2. Ziel

Das Ziel dieser Arbeit ist, Daten zu Fehlern von Studierenden mit Türkisch als Muttersprache zu erheben, die bei der Textproduktion im Deutschunterricht entstehen. Diesbezüglich wurden die von den Studierenden der Deutschlehrrausbildung der Trakya Universität auf Deutsch geschriebenen Texte analysiert und die am häufigsten auftretenden grammatikalischen Fehler aufgelistet sowie Vorschläge zur Vermeidung bzw. Beseitigung solcher Fehler erarbeitet.

Auf psychologische Ursachen, die Fehler verursachen, wurde in dieser Arbeit nicht eingegangen. Diese Studie bezweckt eine Fehleranalyse in der Textproduktion in der deutschen Sprache von Studierenden, die bereits auf der Niveaustufe B1 bzw. B2 stehen. Auf der schriftlichen Ebene der Fehlerlinguistik werden die Fehlerkategorien im orthographischen, lexikosemantischen und

morphosyntaktischen Bereich mit folgenden Fehlerkennzeichnungen eingesetzt: Ausdrucksfehler (*A*), Artikelfehler (*Art*), Bezugswort (*Bez*), Genus (*G*), Kasus (*K*), morphologischer Fehler (*mF*), Präposition (*Präp*), Pronomen (*Pron*), Rechtschreibung (*R*), Satzstellung (*St*), falscher Tempusgebrauch (*T*) und falsche Wortwahl (*W*) (vgl. Kleppin, 2002, S. 144).

Die Fehlerklassifikation soll dazu dienen, die in den von türkischen Deutschlernenden auf Deutsch geschriebenen Texten am häufigsten auftretenden Fehlertypen in allen Jahrgangsstufen darzulegen, um für die Vermeidung und Beseitigung dieser Fehler Vorschläge erarbeiten zu können.

1.3. Wichtigkeit

In der Schriftsprache spielen Ausdrucksform und Grammatik eine bedeutende Rolle, insbesondere dann, wenn es um kreatives Schreiben geht. Wenn man im FSU beabsichtigt, die beim Lernen einer Fremdsprache entstehenden Fehler von Studierenden zu verringern, ist es wichtig, dass man sich zunächst einen Überblick verschafft, wo in den Texten der Studierenden die meisten Schwächen bzw. Fehlertypen beim Schreiben liegen. Folglich ist es wichtig, eine schriftliche Fehleranalyse durchzuführen.

Obendrein ist es für Lerner wichtig, dass der theoretisch gelernte Grammatikstoff in die Praxis richtig umgesetzt wird, d.h. insbesondere in der Schriftsprache wiedergegeben wird. Das hat folgenden Vorteil: erstens hat man dabei mehr Zeit zum Nachdenken als beim Sprechen, z. B. zur Wortwahl etc., und zweitens sieht man selbst seine Fehler konkret. Das kann dazu beitragen, dass die Fehler mit der Zeit reduziert oder beseitigt werden. Dazu muss eingesehen werden, dass der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch Unterschiede aufweisen.

Darüber hinaus löst eine Fehlerkorrektur auf die Studierenden auch eine motivierende Auswirkung aus, da sie ein Feedback bekommen, wo und wie die Fehler entstanden sind. In diesem Zusammenhang ist eine schriftliche Fehlerkorrektur sehr bedeutsam.

1.4. Voraussetzungen

Diese Studie beruht auf den Textproduktionen von Studierenden der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung aller Jahrgänge von Stufe 1 bis 4 im Studienjahr 2013-2014, wobei den Studierenden verschiedene schriftliche Aufgaben erteilt worden sind. Anhand der von Seiten der Studierenden produzierten Texte wurde eine Fehleranalyse durchgeführt, die erhobenen Daten wurden analysiert und miteinander verglichen, um vorliegende Schwierigkeiten festzustellen.

Den Studierenden wurden zwei offene Schreibaufgaben mit Hilfwörtern vorgelegt, die innerhalb einer Stunde, ohne die Lehrkräfte etwas zu fragen oder ein Wörterbuch zu benutzen, produziert werden mussten. Somit kann man annehmen, dass die erstellten Texte in Hinsicht ihrer Validität und Reliabilität eine Grundlage für diese Studie bilden können.

1.5. Rahmenbedingungen

Diese Studie bezieht sich auf zwei offen erstellte Aufgaben für Studierende der germanistikbezogenen Abteilung für die Deutschlehrerausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache in allen Jahrgangsstufen (1 – 4) des Studienjahres 2013-2014 im zweiten Semester an der Trakya Universität. Die Ergebnisse dieser Aufgaben dienen der Analyse und Bewertung der entstandenen grammatikalischen Fehler. Die Durchführung stützt sich auf Lehramtsstudierende bzw. Probanden, die zuvor in der Vorbereitungsklasse erfolgreich die Qualifikationsprüfung auf der Niveaustufe B2 abschlossen, und somit die Berechtigung zum Besuch des vierjährigen bzw. achtsemestrigen Studiengangs erhielten. Während des 4- jährigen bzw. achtsemestrigen Studiengangs wird die Schreibfertigkeit als Seminar bis zum sechsten Semester erteilt.

1.6. Definitionen

Informationstexte: Meldung, Bericht (vgl. Gansel & Jürgens, 2007, S. 76).

Kontakttexte: Danksagung, Bewerbungsbrief (vgl. Gansel & Jürgens, 2007, S. 76).

Schreiben: Unter Schreiben versteht man Buchstaben oder Zahlen schriftlich festhalten, zu Papier bringen, schriftlich mitteilen (vgl. Wahrig, 2000, S. 1121).

Text: Unter Text versteht man jeden Diskurs, der sich sowohl zur Mündlichkeit oder Schriftlichkeit ereignen kann und sich auf einen bestimmten Lebensbereich bezieht. Texte sind Anlass für Sprachaktivitäten, indem sie diese entweder unterstützen oder aber auch als Prozess oder als Produkt Ziel der Aktivitäten bilden (vgl. Europarat, 2001, S. 21).

Textsorten: Dankbrief, Bericht, Meldung, Kommentar (siehe dazu Gansel & Jürgens, 2007, S. 76).

1.7. Forschungsstand

Acar, D. (2005). *Die syntaktische Valenz Deutscher und Türkischer Verben ihr Einfluss auf das Deutschlernen Türkischer Studierender.* Acar ging davon aus, dass das Lehren der Valenzgrammatik bis zu einem gewissen Grad eine Lösung ist, die zur Minderung schriftlichen Fehler beitragen kann. Er analysierte Klausuren von Studierenden an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Çukurova im ersten Semester des Seminars *Schreibfertigkeiten 1*, um festzustellen, ob die Verben im Hinblick auf ihre syntaktische Valenz richtig verwendet werden können. Die vorliegende Arbeit unterscheidet sich von der Untersuchung von Acar (2005) darin, dass Acar die oben genannten Klausuren nur im Hinblick auf die Richtigkeit der syntaktischen Valenzanwendung analysiert hat. In dieser Studie hingegen werden alle grammatikalischen Fehler nach den Kriterien von Kleppin kategorisiert und untersucht, ob die Fehlerquote sich während des Studiums an der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung im Laufe des Studiums verringert.

Asutay, H., Yücel, S. M., Ergin, D. Y., Doğan, C., Çelik, J. A. & Yılmaz, D. (2017). *Almanca öğrencilerinin yabancı dil eğitimi açısından hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi.* In der Tagung *Balkan Educational Studies 2017* stellten

die Autoren das Projekt vor, das an der Trakya Universität an der Abteilung für die Deutschlehrausbildung mit angehenden Deutschlehrerkandidaten der Jahrgangsstufen 1-4, die zuvor die Vorbereitungsklasse erfolgreich abgeschlossen hatten, durchgeführt wurde. Sie überprüften im ersten Semester und am Ende des zweiten Semesters die Kenntnisse der Lehramtsstudierenden mit einem Einstufungstest des Goethe-Instituts hinsichtlich ihres Sprachniveau im Bereich der Sprachfertigkeiten *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben* und verglichen die Ergebnisse miteinander, um festzustellen, ob sich die Sprachfertigkeiten der Studierenden während des Studiums weiterentwickelt hatten. In beiden Studien wurden keine positiven Ergebnisse bzw. Entwicklungen beobachtet. Deshalb haben die Autoren Vorschläge für einen Lehrplan erarbeitet.

Choi, Young-Jin (2002). *Fehler in schriftlichen Produktionen koreanischer Studierender in der Grundstufe.* In dieser Studie wurden zwei frei erfasste Texte von 64 Kursteilnehmern analysiert, die aus verschiedenen Fachbereichen kamen, um einerseits die vier Fertigkeiten *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben* auf dem untersten Grundstufenniveau zu fördern und andererseits dabei elementare Grammatikregeln zu vermitteln. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass es nicht darum gehe, grammatikalisch korrekte Sätze zu produzieren, sondern einen Kontext zu erstellen. Es wurde erwähnt, dass richtige Sätze aneinanderreihen noch keinen Text erzeugen. Da es der Sinn des Schreibens ist, sich sprachlich angemessen auszudrücken, durften die Probanden alle möglichen Nachschlagewerke benutzen. Die Grammatik wurde in dieser Studie als mathematische Regel betrachtet, aus der alle möglichen Sätze deduktiv abgeleitet werden konnten.

Duman, S. (2009). *Übertragungen der Lerner beim Schreiben mit Hilfe des Computers im DAF-Unterricht.* In: XI. Türkischer internationaler Kongress, 20.-22. Mai 2009, Izmir. Globalisierte Germanistik: Sprache-Literatur-Kultur, Tagungsbeiträge 2010, S. 574-583. Ausgehend von diesem Beitrag hat sich Duman mit einem Beispieltext auseinandergesetzt, der von einem Schüler mit Hilfe eines Computers produziert wurde. Duman befasste sich damit, wie ein Fehler zustande

kommt, welchen Einfluss die erste Fremdsprache (Englisch) und die Muttersprache (Türkisch) auf das Lernen der zweiten Fremdsprache (Deutsch) hat, und führte im Hinblick darauf eine Fehleranalyse durch.

Epçeli, N. (2011). *Analyse und Bewertung von Grammatikfehlern im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Trakya Universität.* In ihrer Magisterarbeit überprüfte Epçeli die Grammatikfehler von Studierenden an den germanistikbezogenen studienvorbereitenden Klassen an der Universität-Trakya und kam zum Schluss, dass bei türkischen Muttersprachlern im Deutschen an erster Stelle Fehler beim Kasus auftreten und Bezugsfehler an zweiter Stelle liegen. Die danach am häufigsten auftretenden Fehler sind die falsche Verwendung des Artikels sowie die Anwendung von Präpositionen und Pronomen. Epçeli bemerkte, dass die möglichen Fehlerursachen in der Unterschiedlichkeit der deutschen und der türkischen Sprache in Hinsicht auf ihre Sprachtypologie liegen könnten, nämlich dadurch, dass Türkisch eine agglutinierende und Deutsch eine flektierende Sprache ist. Die Studie führte sie an Texten von Studierenden an der einjährigen Vorbereitungsstufe im Studienjahr 2008-2009 am Ende des 2. Semesters im Teil Schreiben der Abschlussprüfung auf dem Sprachniveau B2 durch. Auch sie verwendete dazu - wie in der vorliegenden Studie - die Fehlerkategorien von Kleppin.

Erdoğan, E. (2011). *Eine fehleranalytische Untersuchung bei den DaF-Studentinnen der Vorbereitungsstufe.* In ihrer Magisterarbeit hat Erdoğan verschiedene, von Studierenden in der Vorbereitungsstufe an der Selçuk Universität auf Deutsch geschriebene Textsorten im Hinblick auf ihre Fehler analysiert und die Schlussfolgerung gezogen, dass Studierende mit Türkisch als Muttersprache die Regeln der ersten Fremdsprache (Englisch) bewusst oder unbewusst in die zweite Fremdsprache (Deutsch) übertragen. Nach Erdoğan ist es auch bemerkenswert, dass die Muttersprache auf das Entstehen von Fehlern in der zweiten Fremdsprache einen Einfluss hat. Es wurde beobachtet, dass Lernende dazu neigen, insbesondere den Satzbau strukturell von der vorher erworbenen bzw. gelernten Sprache zu übernehmen.

Goetze, L., Grimm, T. & Gutenberg, N. (2006). *Kriterien fehleranalytischer Auswertung im Bereich des Deutschen als Erst- und Zweitsprache.* In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 3, S. 18 - 31. In diesem Beitrag wurde das Saarbrücker Forschungsprojekt „Lesen, Reden, Schreiben“ dargelegt, für das die von Schüler/-innen verfassten Texte im schriftlichen Test zur Auswertung benutzt wurden. Die Analysekriterien dienten als Maßstab für die Bewertung und Analyse der verfassten Texte der Schüler/-innen. Alle Schüler/-innen mussten dafür drei Texte verfassen: Ein handschriftliches Bewerbungsschreiben und eine Gegenstandsbeschreibung – einmal ohne, einmal mit Rechtschreib- und Grammatikhilfe des Textverarbeitungsprogramms Office Word 2003. Die Autoren beschreiben in ihrem Artikel im Hinblick auf diese Studie, wie der Leistungsstand vor und nach dem Training der Schüler ermittelt wurde. Die Autoren entwickelten in ihrer Studie ein eigenes Kategorisierungssystem, das den ausgewählten Textsorten angemessen sein sollte.

Hatipoğlu, S. (2015). *Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit den Selbsteinschätzungen der angehenden türkischen Deutschlehrer in Bezug auf die Schreibkompetenz: Beispiel Istanbul Universität.* In: Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 3(2), 44-56. In ihrem Beitrag stellt Hatipoğlu ein über vier Jahre angelegtes Projekt vor, das die Entwicklung der Schreibfertigkeit angehender Deutschlehrer an der Istanbul Universität umfasst, die im Studienjahr 2009-2010 immatrikuliert wurden und im Studienjahr 2013-2014 ihr Studium abschlossen. Das Projekt wurde gemeinsam mit dem Goethe Institut durchgeführt, wobei die Entwicklung der Schreibfertigkeit von lehramtsstudierenden Probanden, die abschließend an der C1 Prüfung teilnahmen, in einem Zeitraum von vier Jahren beobachtet wurde.

Mollaoğlu, A. & Ceylan, Y. (2010). *Die Integration der Grammatik und des Schreibunterrichts unter dem Aspekt der kreativen Schreibfertigkeit im ersten Studienjahr der Deutschlehrausbildung.* In: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi XXIII (1), S. 339-364. In diesem Beitrag wurde Grammatikvermittlung und

Schreiben als Kombinationsmöglichkeit dargestellt. Die Verfasser gehen davon aus, dass die Grammatik positive Auswirkungen auf die Verwendung der Sprache, auf das Schreiben und die Auseinandersetzung mit Texten hat. Anhand von vier Gedichten wurde gezeigt, wie in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen mit literarischen Texten grammatische Strukturen gelehrt werden und daraufhin individuelle Textproduktion kreativ entstehen kann.

Köksal, H. (2008-1). *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache.* In: Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1 (2008-1), 69-88. Köksal befasst sich in ihrer Studie mit L3-Deutsch als zweite Fremdsprache nach L2-Englisch als erste Fremdsprache in der universitären Ausbildung. Sie hat mit den angehenden Studierenden der Vorbereitungsklasse in ihrer Studie die schriftlichen Fehler auf der Wort- und Phonemebene, insbesondere auf der syntaktischen Ebene klassifiziert, um den Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache zu ermitteln. Die grammatikalischen Fehlertypen im Satz wurden nach Kleppin kategorisiert und mit den angehenden Studierenden der Vorbereitungsklasse durchgeführt. Anhand der erfassten Daten der schriftlichen Produktionen stellte sich in Köksals Studie heraus, dass Lernende in der Vorbereitungsklasse bei der schriftlichen Produktion von Sätzen in der deutschen Sprache nicht von der Muttersprache (L1), sondern vielmehr von L2, also Englisch als erste Fremdsprache beeinflusst werden. Somit scheint Englisch eine effektive Wirkung auf das Erlernen von Deutsch als zweite Fremdsprache zu haben. Dies könnte damit erklärt werden, dass das Deutsche und das Englische der gleichen Sprachfamilie, nämlich den flektierenden Sprachen angehören, und das Türkische einer anderen Sprachfamilie, den agglutinierenden Sprachen, zugeordnet wird. Auf Grund dessen kann beim Erlernen der deutschen Sprache vom Englischen profitiert werden, da sich auch die Lernmotivation somit erhöht.

Maden, S. (2010). *Eine Studie zum Niveau der kontrastiven Sprachkompetenz türkischer Lehramtstudenten für Deutsch.* In: Hacettepe Eğitim

Fakültesi Dergisi. Haziran 2010. Sayı 38. ISSN: 1300-5340. Maden geht in diesem Beitrag davon aus, dass das Suffix –lar (-ler) im Türkischen als dominante Pluralendung bekannt ist und unterschiedliche Erscheinungen der angefügten Morpheme –lar bzw. –ler Deutschlernern mit Türkisch als Muttersprache beim Transfer ins Deutsche Schwierigkeiten bereiten. Um zu ermitteln, ob dies tatsächlich der Fall ist und inwiefern die Fehler das Erlernen der deutschen Sprache durch türkische Studierende beeinflusst, führte Maden mit türkischen Lehramtsstudierenden an der Trakya Universität eine Fehleranalyse durch, an der zwei Gruppen von Studierenden teilnahmen. 7 Student/-innen im sechsten Semester und 7 Magisterstudent/innen, davon vier Studierende, die ihr Bachelorstudium an verschiedenen Universitäten abgeschlossen hatten, wurden dem Zufallsprinzip entsprechend für einen kontrastiven Vergleich ausgewählt. Die Untersuchung der Probanden basierte auf türkischen Sätzen mit den agglutinierenden türkischen Morphemen -lar und -ler und der Überprüfung ihrer Wiedergabe in der deutschen Sprache. Es wurde festgestellt, dass bei beiden Gruppen, sowohl den künftigen Deutschlehrer/innen des sechsten Semesters als auch bei den Absolventen Probleme auftreten. Aus diesem Grund wurde darauf plädiert, kontrastives Lehren einzusetzen, d.h. die Ausgangs- und die Zielsprache, also Deutsch und Türkisch kontrastiv zu vermitteln und Maßnahmen zum Einsatz des kontrastiven Lehrens zu entwickeln.

Mungan, G. (1986). *Die semantische Interaktion zwischen dem präfigierenden Verbzusatz und dem Simplex bei deutschen Partikel- und Präfixverben.* Mungan setzte sich in ihrer Studie mit den präfigierenden Verben auseinander, wobei sie Partikel- und Präfixverben auf der syntaktischen und diachronischen Ebene ausführlich nach unterschiedlichen Modifikationsrichtungen tabellarisch auflistete, d.h. die Interaktion zwischen Simplex und Verbzusatz der existierenden deutschen präfigierenden Verben aus semantischer Sicht analysiert.

Im Bereich Schreiben bzw. Textproduktion wurden viele verschiedene Projekte und Arbeiten durchgeführt, von denen einige oben aufgelistet wurden. Mit

derartigen Projekten wird überprüft, wo die meisten Schwächen liegen und darauf abgezielt, den Vorgang des Lehrens besser zu gestalten.



TEIL II

LITERATUR

Parallel zu den gesellschaftlichen Veränderungen nach dem Zweiten Weltkrieg erforderte auch das Fremdsprachenlernen in der Wirtschaft, Politik und im Tourismus neue Überlegungen zur Sprachdisziplin. Mit der neuen Reformpolitik gewann die Sprache in didaktischer Hinsicht an Wichtigkeit: Man stellte Überlegungen zur besseren Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts an und stellte die Frage, wie eine Fremdsprache den Bedürfnissen und Zielen der Lernenden entsprechend gelehrt werden könnte. Dabei orientierte man sich an zielgruppenspezifischen Konzepten außerhalb der schulischen Aufgabenstellung. Seitdem wandelte sich das Unterrichtsverfahren bzw. das Lehren der Fremdsprache von „wissen“ in „können“ um, und es wurden immer wieder neue methodische Ansätze in Deutsch als Fremdsprache verlangt, die erforscht und kritisiert wurden, da sie für die verlangten Anforderungen parallel zur aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung und den Bedürfnissen nicht immer ausreichten. Viëtor, ein Vertreter der „direkten Methode“ erklärt dazu:

„...was gestern im Schwang war, ist heute vergessen, und was heute richtig ist, wird morgen falsch sein“ (Viëtor, 1882; zitiert bei Hüllen, 1979, 12).

Im Überblick darauf werden diesbezüglich in diesem Teil die Methoden des deutschen Fremdsprachenunterrichts zusammengefasst, die in der Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts im Schulbereich einen Platz mit nachhaltiger Wirkung hatten. Es wird aber auch geschildert, wie sich die Methoden im Laufe der Zeit von deduktiven zu induktiven Methoden weiterentwickelten, wie die Grammatik behandelt wurde und beim heutigen aktuellen Stand angelangt ist. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Stellung das Schreiben in den verschiedenen Ansätzen hatte.

2.1. Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

Wie man aus der Methodenbezeichnung gleich erkennen kann, ist Grammatik bei dieser Methode das tragende Element der Lernstoffprogression und das übergreifende Lernziel. So hieß es: „Wer die Grammatik beherrschte, beherrschte die fremde Sprache und wer korrekt übersetzen konnte, zeigte damit, dass er die fremde Sprache wirklich beherrschte“ (vgl. Neuner & Hunfeld, 2002, S. 19).

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode entwickelte sich im 19. Jahrhundert in Europa für den neusprachlichen Unterricht (Französisch und Englisch) an Gymnasien. Dabei konzentrierte man sich bei den „lebenden Sprachen“ mehr oder weniger bewusst auf dieselben Unterrichtsmethoden wie bei den „toten Sprachen“ (Latein und Griechisch), die sich im Mittelalter im Wesentlichen auf den kirchlichen Bereich beschränkten, dementsprechend in erster Linie die Aufgabe der Geistlichkeit waren und darüber hinaus im Mittelalter von den Traditionen der griechischen und römischen Antike geprägt waren. Die sprachliche Bildung wurde als Mittel zum Zweck der Geistesbildung und nicht als eigenständiges Ziel angesehen (vgl. Steinig & Huneke, 2011, S. 51).

Die Überlieferung beruhte in der GÜM nur auf der schriftlichen Form, da Kommunikation mit Muttersprachlern nicht beabsichtigt war und Schrifttum im Mittelpunkt stand. Eine Fremdsprache lernen sollte zum Zweck der Geistesbildung des Schülers im gymnasialen Unterricht dienen, weshalb die Regeln der Grammatik eine zentrale Rolle spielten. Unterrichtssprache war die Muttersprache.

Die Lehrer hatten keine Mühe die Übungen vom Stoff her anregend zu gestalten. Die Überbetonung des grammatikalischen Gerüsts der Sprache, Wortlisten, die von den Wörtern in der Muttersprache ausgehend abgefragt wurden, sowie Übersetzungen aus der Fremdsprache und in die Fremdsprache waren, standen im Vordergrund. Closset (1965, S.15) kritisiert an dieser Methode, dass sie das abstrakte Denken beeinträchtigt. Dennoch gab es eine Reihe von Gründen, weshalb man von den alten Sprachen (Griechisch, Latein) diese Methode übernahm:

a) Das übergreifende Ziel des gymnasialen Unterrichts war, die allgemeine Geistesbildung des Schülers zu entwickeln und für den Aufbau des Verstandes die Logik und Systematik – etwa des Lateinischen – zu schulen. Dazu diente die „höhere“ Literatur als Maßstab.

b) Der Sprachunterricht war nur für eine sehr kleine Bildungs-Elite, nämlich privilegierte Gymnasiasten gedacht.

c) Darüber hinaus mussten sich die als neusprachlich akzeptierten Fächer Französisch und Englisch im gymnasialen Unterricht gegen die Konkurrenz von Latein und Griechisch behaupten, da das übergreifende Ziel die Geistesbildung der Elite-Gruppe war und man insofern keine andere Wahl hatte, andere ähnliche Unterrichtsziele zu formulieren oder analoge Methoden des Unterrichts einzusetzen (vgl. Neuner G. & Hunfeld H. 2002, S. 19).

2.1.1. Grundlagen und Merkmale der GÜM

Sprachenlernen war nicht nur auf die Geistesbildung ausgerichtet, sondern die Auseinandersetzung mit literarischen Texten sollte auch zur Persönlichkeitsformung in Bezug zur eigenen Kultur dienen.

Der Unterrichtsverlauf erfolgte frontal, lehrerzentriert und in der Muttersprache. Sprachregeln wurden nach der Kategorie der lateinischen Grammatik nach Wortarten eingeführt. Anlässlich der unterschiedlichen Strukturierung anderer Sprachen wurden entsprechende Ausnahmen formuliert und auswendig gelernt.

Kulturelle Werte sollten mit aufgenommen und verstanden werden. Dafür wurde der Literatur für das Schrifttum ein hoher Wert zugeordnet. Prinzipiell wurden Übersetzungen in die Fremdsprache und von der Fremdsprache in die Muttersprache durchgeführt, was nach der Phase des Auswendiglernens der formalen Grammatikregeln und der Bildung korrekter Sätze geschah.

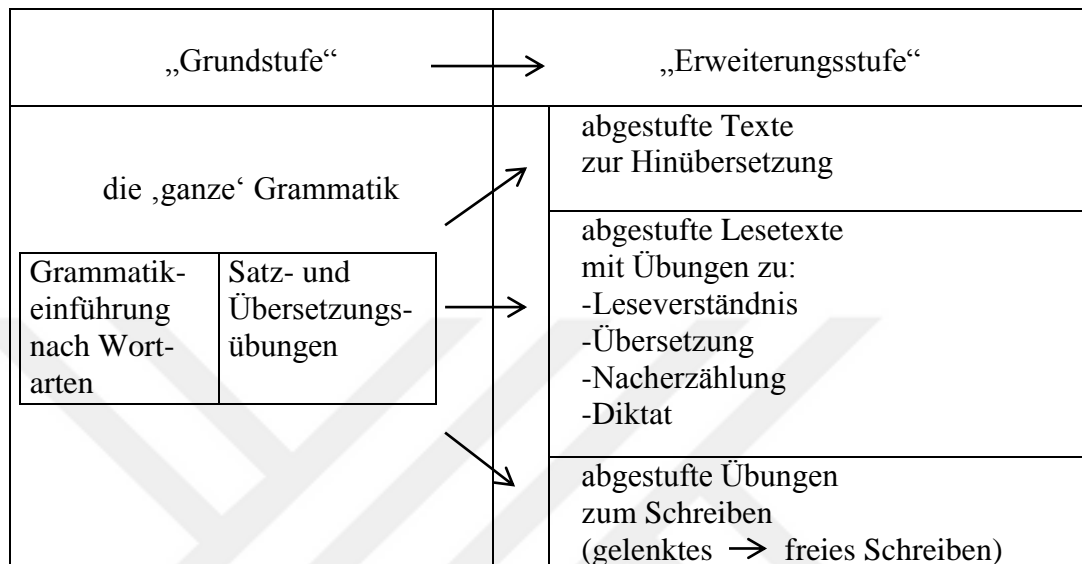
Vermittelt wurde ein kognitives Lernkonzept, das zu ordnendem Denken ausbilden sollte. Der gesamte Unterrichtsstoff basierte auf dem Verständnis und der Anwendung der Konstruktionsregeln für die formale Geistesschulung in der GÜM.

2.1.2. Grammatik- und Übungsdarstellung in der GÜM

Ein nach den Prinzipien der Grammatik–Übersetzungs-Methode gestalteter Fremdsprachenunterricht folgt einer synthetisch-deduktiven Methode. Das beinhaltet, dass nach einem deduktiven Verfahren zuallererst einzelne Grammatikregeln gelehrt werden. Daraufhin folgen im zweiten Teil kontextungebundene Einzelsatzübungen zum vorgeführten Grammatikpensum. Das Grammatikpensum wird erst benannt und dann in muttersprachlich formulierten Regeln angegeben. Falls jedoch Ausnahmen vorhanden sind, werden diese in Kleindruck an die Regeln angeschlossen. Zu jedem Beispielsatz folgt eine muttersprachliche Übersetzung zur Illustrierung. Diesen folgen im dritten Teil Prosatexte, die aus der Muttersprache in die Fremdsprache übersetzen („Hinübersetzung“) sind. Als nächstes folgt im vierten Abschnitt der freie Aufsatz. Es werden jedoch in diesem Teil Stichwörter zum Thema angegeben, die helfen, den Ablauf zu strukturieren. Wichtige Wörter werden in zweisprachigen Wortgleichungen gegeben. Diese Übung beabsichtigt, das Schreiben zu schulen. Der fünfte Abschnitt beinhaltet Auszüge aus der deutschen Prosa für Übersetzungsübungen und zur Entwicklung des Leseverstehens. Zum Schluss folgt im sechsten Teil deutsche Lyrik zur Übersetzung oder für Verständnisübungen, welche nicht nur das Sprachbewusstsein in der Fremdsprache und das Ausdrucksvermögen in der Muttersprache, sondern zugleich die literarische Bildung in der fremden Kultur schulen soll (vgl. Neuner & Hunfeld, 2002, S. 24).

Der Lehrstoff der GÜM ist dem Schwierigkeitsgrad entsprechend abgefasst. Im Folgenden wird der Progressionsablauf übersichtlicher dargestellt:

Abbildung 1: Progressionsablauf des Gesamtkurses nach der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)



Quelle: Neuner & Hunfeld, 2002, S. 28

Zusammenfassend kann man resümieren, dass das Ziel des Fremdsprachenlernens in der GÜM nicht die praktische Beherrschung der Zielsprache war, sondern es um deren Regelsystem ging. Das sollte zur Geistesbildung beitragen, weshalb man sich auf die Schriftlichkeit beschränkte.

2.1.3. Die Stellung der Schreibfertigkeit in der GÜM

Die Didaktik der GÜM basierte auf den „toten Sprachen“ Latein und Altgriechisch. In der Schriftsprache wurden gelenkte freie Aufsätze, Nacherzählungen mit Stichwörtern zum Weiterschreiben sowie Übersetzungen, die dem Schreiben bzw. schriftlichen Ausdruck mit dem Ziel der Grammatikbeherrschung dienen sollten. Deshalb befasste sich dieser Ansatz nur mit literarischen Texten. Texte für die alltägliche Kommunikation wurden aus seinem Konzept völlig verbannt, denn die Schreibaktivitäten wurden zur Beherrschung der Grammatikregeln eingesetzt.

Das Hauptziel dieser Methode, also das Auswendiglernen von grammatikalischen Regeln und die Bildung von kontextlosen, isolierten Sätzen wurde nach einem ihrer Hauptvertreter, Gustav Tangers folgendermaßen als „die

Bildung des Verstandes und des Gemüts oder Herzens“ geschildert (Tanger, 1888, zitiert bei Hüllen, 1979, S. 14). Generell kann man sagen, dass in der GÜM Schreibübungen nur als Mittel zum Zweck der allgemeinen Geistesbildung dienten.

2.2. Direkte Methode (DM)

Im Jahre 1882 veröffentlichte der Marburger Universitätsprofessor Wilhelm Viëtor, der Stellvertreter der direkten Methode unter dem lateinischen Pseudonym „Quousque Tandem“ („Wie lange denn noch?“) seine Streitschrift *„Der Sprachunterricht muss umkehren“*, mit der er eine Reformbewegung in der Fremdsprachendidaktik startete (vgl. Raith, 1967, S. 37). Darin stellte er die GÜM an den Pranger und verkündete, dass die traditionelle Unterrichtsmethode weltfremd sei. Er war der Meinung, dass die starren Regeln der Grammatik-Übersetzungsmethode der sich ständig wandelnden Sprache niemals gerecht werden könnten, und trat für eine Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik auf, wobei er die Grammatik aus dem Unterricht ausklammerte und die gesprochene Sprache in den Vordergrund stellte. Er trat für seine These folgendermaßen ein:

„Und wenn es auch gelänge, (dem Schüler) die beste Grammatik und das umfassendste Wörterbuch in den Kopf zu schaffen, so hätte er noch immer keine Sprache gelernt! „Die Sprache besteht aus Lauten und nicht aus Buchstaben“, sage ich mit dem berühmten Sprachforscher Sayci /.../ „Und ehe diese Tatsache gründlich zum Bewusstsein gekommen ist, braucht man nicht zu erwarten, dass die Sprachen jemals richtig betrieben würden“ (Viëtor 1882, zitiert nach Hüllen, 1979, S. 30).

Mit dieser Auffassung wurde der Ausspracheschulung eine besondere Beachtung geschenkt, was als positiv zu sehen ist, aber das Schreiben verlor seine dominierende Stellung und wurde in diesem Ansatz nach hinten verschoben.

Eingesetzt wurde die direkte Methode in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts mit Viëtor's Kritik der GÜM im Jahre 1882. In erster Linie wurde diese Methode, die sich etwa im Jahre 1914 in Europa und den USA in fast 200 Schulen ausbreitete, mit dem Namen Berlitz verbunden (mehr dazu sh. Berlitz, 1887).

2.2.1. Grundlagen und Merkmale der direkten Methode

In dieser Methode ist das Gespräch in der Fremdsprache vorherrschend. Im Unterricht, der nach den Prinzipien der direkten Methode gestaltet wird, wurde darauf Wert gelegt, dass der Unterricht einsprachig verläuft, wobei nicht an die literarisch geformte Schriftsprache angeknüpft wird, sondern die Orientierung auf der gesprochenen Sprache auf der linguistischen Ebene der Alltagssprache liegt. Die Schüler lernen durch Zuhören und Nachsprechen der als Sprachmodell dienenden Lehrperson. Im pädagogischen Bereich fokussiert man sich auf die Formung der Persönlichkeit des Lerner, daher ist das entdeckende Lernen ein wichtiger Punkt hierbei. Infolgedessen wird Grammatik nachträglich als Beispielgrammatik zur Bestätigung und zum Zusammenfassen des Lernprozesses zuletzt gegeben. Im Grunde genommen gehört auch in der direkten Methode Grammatik zum Zentrum des Unterrichts. Dennoch steht in diesem Ansatz essentiell die Vermittlung der korrekten Ausspracheschulung im Vordergrund: Imitation, Erkenntnisse aus der Phonetik zum Erlernen komplizierter Laute und wie man eine Fremdsprache ganz anders, d.h. mit Betonung auf Praxisnähe, Imitation und Assoziation, ergo durch entdeckendes Lernen vermitteln kann, sind die wesentlichsten Faktoren, die hier relevant sind.

Zu erwähnen ist, dass die direkte Methode - auch Reformmethode genannt - im Fremdsprachenunterricht als Vorläufer zur ALM / AVM den ersten Schritt machte und Mut gab, neue Wendungen zu gestalten und für neue Ansichten zu verbessernden Umwandlungen in den Methoden anzuregen. Nicht abzusehen ist natürlich auch von gesellschaftlichen Bedürfnissen, die parallel bei der Umwandlung eine besondere Rolle spielen.

Da die Alltagsthematik und Alltagssituationen für den mündlichen Sprachgebrauch den Inhalt der Texte verkörperten, traten in diesem Konzept Lieder, Reime, Geschichten, Märchen usw. auf. Die bei der GÜM im Zentrum stehende *höhere* Literatur wurde somit mit dieser Methode abgeschafft.

Das Lernen einer Fremdsprache wurde als ein Prozess der Nachahmung betrachtet, welches durch Hören und Nachsprechen des Gesprochenen der Lehrkraft befolgt wurde. Memorieren der Beispielsätze und Nachspielen der Dialoge, freie Spiele und assoziative Erweiterung des Wortschatzes waren charakteristische Merkmale für dieses Lernverfahren. Diese Methode setzte sich insbesondere bei der Erwachsenenbildung durch, die jedoch von den Erwachsenen wegen der Art der Vermittlung, wie zum Beispiel das Imitieren beim Wortschatzlernen albern und nicht altersgemäß gefunden wurde. Nach Weiuhä (2000, S. 177) und Goomer (2004) entsprach die Direkte Methode jüngeren Lerner besser als den Erwachsenen.

Positiv zu betonen ist jedoch, dass das Prinzip der Einsprachigkeit der direkten Methode ein hohes Maß an Sprachpraxis bot (vgl. Goomer 2004).

2.2.2. Grammatik- und Übungsdarstellung in der DM

In der direkten Methode wurde die Grammatik zwar nicht ganz ausgelassen, spielte dennoch nicht mehr die zentrale Rolle, wie bei der GÜM, die deduktiv erfolgte. Die Grammatikregeln wurden gezielt gelehrt und auch die Übungen für das Grammatikpensum gezielt ausgewählt. Mit der Entwicklung des Sprachgefühls durch Imitieren der Lehrkraft konnten die Lerner in der direkten Methode die Grammatikregeln selbst erschließen. Im Gegensatz zu GÜM wurde in der direkten Methode eine induktive Grammatikprogression erzielt.

Bei dieser Methode zeichnete sich die Grammatik dadurch aus, dass sie implizit vermittelt wurde: Vom Ganzen zum Einzelnen. Lernende sollten durch entdeckendes Lernen, durch Assoziationsverfahren und durch Nachahmen ein Sprachgefühl wie in der Muttersprache entwickeln. Aus dem Grunde wurde die Muttersprache als Störfaktor gesehen und aus der Unterrichtssprache ausgeklammert.

2.2.3. Die Stellung der Schreibfertigkeit in der direkten Methode

Zur Textproduktion gab es in dieser Methode keine Übungen, da im Unterricht die Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* eine zentrale Rolle bildeten. Danach

erst folgten das Lesen und Dramatisieren und zuletzt das Schreiben zur Bearbeitung von Mustersätzen in reproduktiven Schreibformen, sowie zum Notieren der Aufgaben (mehr dazu siehe Neuner & Hunfeld, 2002). Die synthetisch eingesetzten Sprachtexte waren meistens Dialoge zu einem Situationsbild.

Die einsprachigen Übungsformen beruhten auf:

- Fragen und Antworten
- Nachsprechübungen / Ausspracheschulung
- Lückentexten / Einsetzübungen
- Nachspielen von Dialogen
- Auswendiglernen von Reimen, Liedern usw.
- Diktat und Erzählung

2.3. Audiolinguale Methode (ALM) / Audiovisuelle Methode (AVM)

Die Audiolinguale Methode (ALM) baut auf der direkten Methode auf, die mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs in den USA gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf folgenden pragmatischen Hintergründen entwickelt wurde:

Entscheidend zu dieser Unterrichtsmethodik trug bei, dass die fremden, insbesondere die exotischen Sprachen wie Japanisch, Chinesisch usw. von US-Soldaten in kürzester Zeit gelernt werden mussten. Diesbezüglich wurden im Auftrag des Militärs zwischen 1941 und 1943 zahlreiche Sprachprogramme entwickelt, die in erster Linie von Sprachwissenschaftlern übernommen wurden. Folglich war die Fremdsprache nicht mehr nur für die Elite-Bildung des Gymnasiums gedacht, sondern auch allen unterschiedlich begabten Schülern, in der Erwachsenenbildung und in den Firmen wurde das Fremdsprachenlernen denen zugänglich, die davon profitieren wollten. Diese Notwendigkeit des raschen und intensiven Fremdsprachenerlernens in Massen wurde dadurch bedingt, dass internationale Handelsbeziehungen, der Reiseverkehr sowie der wissenschaftliche und kulturelle

Austausch einen hohen Stellenwert gewann. Somit verlor das Fremdsprachenlernen seinen Status als Elite-Bildung.

Zeitlich parallel entwickelte sich in Frankreich die Audiovisuelle Methode (AVM), die auf denselben Grundlagen der Audiolingualen Methode (ALM) beruhte, jedoch überwiegend durch visuelle Mittel wie z.B. Dias, Diaprojektoren, Filme zur Dialogsituation eingeführt wurde, während in der audiolingualen Methode die Unterrichtsabfolge mit der sprachlichen Form begann und das wichtigste Hilfsmittel das Sprachlabor war (Lado, 1973, S. 264f.).

Mit dem sich in den 1930er Jahren weiterentwickelten Interesse an einer wissenschaftlichen Erforschung von Sprache etablierte sich die Linguistik als eigenständige Wissenschaft (vgl. Neuner & Hunfeld, 2002).

2.3.1. Grundlagen und Merkmale der ALM / AVM

Beide Ansätze, sowohl die ALM als auch die AVM standen unter dem Einfluss von Strukturalismus und Behaviorismus. Bloomfield, der bedeutendste Vertreter der synchronisch deskriptiven Linguistik in den USA, formulierte in seinen Büchern *Introduction to the Study of Language* (1914) und *Language* (1933) zur modernen Sprachwissenschaft, dass Linguistik sich nur mit den Strukturen der Sprache, insbesondere der gesprochenen Sprache (parole) beschäftigen solle. Des Weiteren solle Linguistik eine in sich erfahrungsorientierte (empirische), beschreibende (deskriptive) Wissenschaft sein. Denn jede Sprache habe ihr eigenes sprachliches System und das Regelsystem einer zugrundeliegenden Bezugssprache (z. B. des Lateinischen) könne nicht mehr verwendet werden. Untersucht wird in diesen Methoden die gesprochene Sprache, nicht die geschriebene Sprache. Bloomfield stellte gleichfalls eine behavioristische Sicht der Linguistik dar, vor allem in seiner Herangehensweise an die Bedeutungsforschung. Die lernpsychologische Theorie setzte für die ALM voraus, dass Fremdsprachenlernen ein mechanischer Prozess der Gewohnheitsbildung sei. So beschreibt Skinner die Sprache als eine Form des Verhaltens von Reiz und Reaktion (stimulus und response). Das Ziel ist dabei das „Sprachkönnen“. Hierbei haben die primären

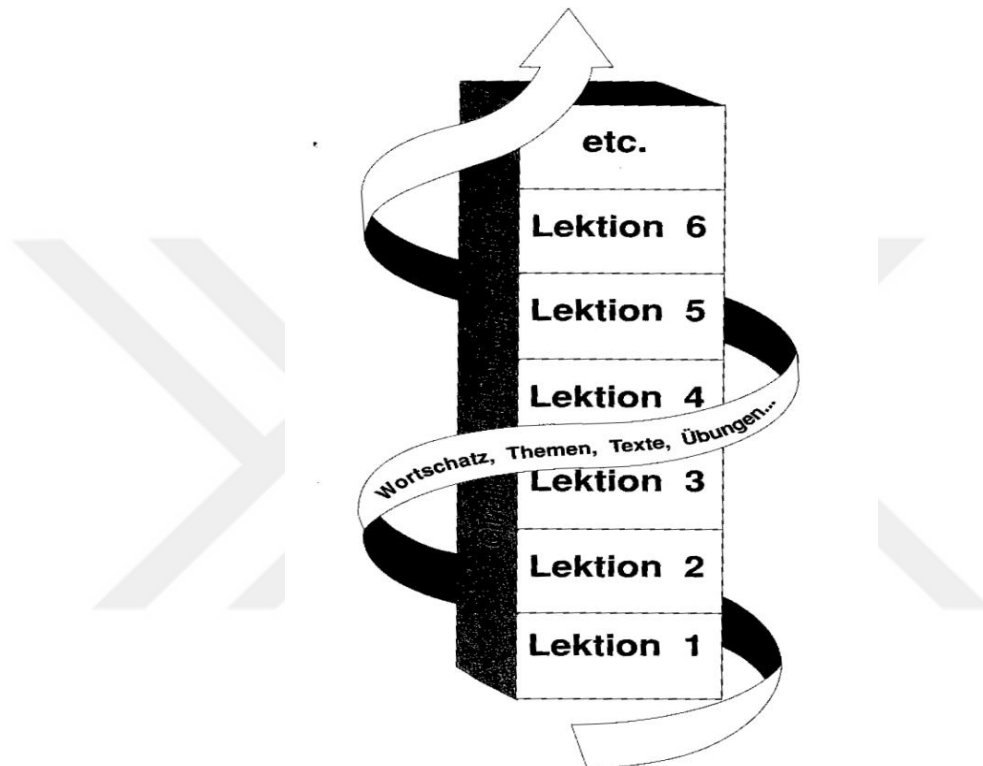
Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* den Vorrang vor den sekundären Fertigkeiten *Lesen* und *Schreiben*. Die ALM war darauf ausgerichtet, die Sprache selbst zu unterrichten. Es ging nicht mehr darum, die Metasprache, ergo über die Sprache zu unterrichten wie es bei der GÜM der Fall war (vgl. Neuner & Hunfeld, 2002).

2.3.2. Grammatik- und Übungsdarstellung in der ALM/AVM

Die für einen ganz bestimmten Zweck erstellten synthetischen Texte der ALM / AVM waren nach ihren didaktischen Funktionen verfasst, die auf alltags-situativen Themen beruhten, wie z. B. Zeitungsberichte, um Informationen zu vermitteln, Bedienungsanleitungen darüber, wie man etwas richtig macht, Fahrpläne, um Informationen über Zugverbindungen bekannt zu geben, etc. Typische Übungsformen waren die Ergänzung eines Lückentextes, die Satzbildung nach einem vorgegebenen Muster, Frage-Antwort-Übungen, Umformungsübungen und Dialogübungen (Dialogergänzung/Durchspielen) (vgl. Neuner & Hunfeld, 2002, S.53). Bezüglich der ALM und der AVM lassen sich in den methodischen Verfahrensweisen Parallelen erkennen, wonach beide die gesprochene Sprache betonen und Satzmusterübungen (pattern drills) zum Auswendiglernen zur Verhaltensgewohnheit wird. Der Hauptunterschied der AVM zur ALM liegt darin, dass gleichzeitig akustisches und visuelles Material Verwendung findet, wofür die behandelnden Dialoge sinnvolle Bezugsrahmen bieten.

Alle Texte haben eine sprachdidaktische Funktion, wobei die lineare Grammatikprogression sich eigentlich wiederum nach der Grammatik richtet und von einfachen Strukturen zu komplexeren Strukturen hin geordnet ist, d.h. der ansteigende Schwierigkeitsgrad wird versteckt vermittelt. Die Grammatikdarstellung folgt nicht in den Lektionen, sondern separat im Grammatik-Anhang. Man kann in Bezug darauf annehmen, dass Grammatik nicht konkret behandelt werden muss und vom Unterricht ganz ausgeklammert werden kann, obwohl sie die zentrale Rolle im Unterricht bildet und sich alles um die Grammatikachse dreht.

Abbildung 2: Traditioneller Aufbau eines Lehrwerks mit linearer Grammatikprogression



Quelle: Neuner & Hunfeld, 2002, S. 56

Obwohl mit der ALM/AVM vor allem im Bereich der Mündlichkeitserfolgreiche Resultate erreicht wurden, führten sie in den 70'er Jahren zu neuen Überlegungen, die die Anforderungen mit einem kommunikativen Ansatz ersetzen sollten. Denn die Kritiker bemängelten am gesamten Konzept der ALM/AVM, dass mit synthetischen Texten ohne jegliche Authentizität darauf abgezielt wurde, grammatikalische Themen zu lehren, auch wenn dies nicht offen zur Schau gestellt wurde. Das infantile Imitieren mit einzigartigen Übungen und die Überbetonung des visuellen Elements führten zu Monotonie. Diese Methode war für Erwachsene, die während des Fremdsprachenlernens nach dem „Was“, „Wie“ und

„Wozu“ fragten, nicht ausreichend. Dieses Defizit konnte letztendlich mit der kommunikativen Methode ausgeglichen werden.

2.3.3. Die Stellung der Schreibfertigkeit in der ALM/AVM

Da in der ALV/AVM - wie in der direkten Methode - die Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen* den Vorrang vor *Lesen* und *Schreiben* hatten, wurde die Textproduktion wiederum vernachlässigt und als eine reproduktive Schreibaktivität betrachtet. Die Übungsformen zum Schreiben beruhten auf Lückentexten und Einsetzübungen (vgl. Neuner G. & Hunfeld H., 2002, S. 61).

2.4. Kommunikative Didaktik

Nach dem Zweiten Weltkrieg weitete sich der Fremdsprachenbedarf in den militärischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bereich aus. Mit Zusammenschluss der europäischen Staaten konnte die ALM/AVM die Bedürfnisse nicht mehr erfüllen. Ebenso waren die rasante Entwicklung der Kommunikationsmedien und die wachsende Mobilität der Menschen in Beruf und Freizeit in der Bildungspolitik für emanzipatorische Pädagogik und Didaktik wesentliche Faktoren für eine Neuorientierung Anfang der 70er Jahre. Weder die Unterrichtsdidaktik des schulischen Fremdsprachenlernens der damaligen homogenen Gruppe der Gymnasien in den 50er Jahren zur Elite-Bildung, noch die Didaktik der Einführung des Englischen als Fach für alle Schulen Mitte der 60er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland reichten für die Zielsetzungen gerade der außerschulischen und heterogenen Zielgruppen beider Unterrichtsverfahren - sowohl GÜM als auch ALM/AVM - nicht mehr aus, so dass neue Methoden erforscht werden mussten. Mit Beginn der kommunikativen Wende, die auch heute noch mit ihrem Paradigmenwechsel an Bedeutung gewinnt, führte Eberhard Piepho 1974 als Reaktion gegen den Behaviorismus das Werk *„Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“* ein. In den 70er Jahren bzw. 80er Jahren bahnten sich zwei neue Modelle an und zwar das pragmatisch-funktionale Konzept und danach der interkulturelle Ansatz, die eine Erweiterung desgleichen

bildeten. Im Folgenden wird auf diese zwei Konzepte separat näher eingegangen (vgl. Neuner & Hunfeld, 2002).

2.4.1. Das pragmatisch-funktionale Konzept

Die ALM/AVM trug in ihrem didaktischen Konzept zwar zum pragmatischen Handeln der Sprache bei, dennoch hing sie in didaktischer Hinsicht mit ihrem imitierenden Auswendiglernen alltäglich situativer Sätze im Deutschunterricht wiederum gezielt zum schriftlichen Lernen des Grammatikstoffes an. Diese synthetischen Sätze wirkten mit der Zeit künstlich und motivationslos. Es bedürfte einer Authentizität, insbesondere für Erwachsene. Nach Wissen suchen bedeutete für sie, zu wissen, was und wozu gelernt werden sollte. Dies erforderte neue Überlegungen zum didaktischen Lernverfahren.

So wurde in den 60er Jahren als ein Lösungsansatz für die Fremdsprachendidaktik eine neue linguistische Grundlage in der Pragmalinguistik bzw. Sprechakttheorie geschaffen, die die Sprache als Aspekt des menschlichen Handelns betrachtete. Darauf baute sich das pragmatisch-funktionale Konzept auf.

2.4.1.1. Grundlagen und Merkmale des pragmatisch-funktionalen Konzeptes

Zu Beginn der 70er Jahre orientierte sich die Fremdsprachendidaktik und -methodik an zwei Perspektiven der Sprache, nämlich der *pragmatischen* und der *pädagogischen* Perspektive.

Im Gegensatz zur GÜM wurde vor allem auf die Alltagskommunikation Wert gelegt. Die Entwicklungen im gesellschaftlich-politischen Bereich, die steigende Mobilität, neue Kommunikationsmedien, die Anknüpfung neuer Beziehungen in Wirtschaft und Handel waren die wesentlichen Grundfaktoren für die Überlegung, eine Fremdsprache in erster Linie nach individuellen Bedürfnissen zu lehren. Dies wiederum führte zu neuen Überlegungen zum Unterrichtsprinzip. Das pragmatisch-funktionale Konzept entfaltete sich mit der neuen Ansicht in der Pragmalinguistik in den frühen 70er und 80er Jahren, eine Fremdsprache nicht mehr

separat, sondern sinngemäß mit den Fertigkeiten des Hörverstehens, Leseverstehens, Sprechens und Schreibens zu lehren. Es wurde Wert daraufgelegt, das Lesen im Kommunikationsrahmen zu vermitteln. Wer mit wem wann wo und warum kommunizierte wurde interdependent im Fremdsprachenunterricht lückenlos behandelt. Die lange Zeit vernachlässigte kognitive Ebene wurde ebenso in die Kommunikative Didaktik mit einbezogen. Des Weiteren erweiterten sich lerntheoretische Prinzipien um ein lerntheoretisches Konzept. Es wurden vollständig neue Lerneinheiten mit neu konzipierten Übungen in neuen Reihenfolgen bevorzugt, bei denen nicht mehr die linguistischen Lernziele, sondern die Fähigkeit sich in bestimmten Kommunikationssituationen nach Sprechintension auszudrücken, im Vordergrund standen. Somit trat das Bildungsprinzip der Unterrichtsgewohnheiten, „das mechanische Lernen“ des Fremdsprachenunterrichts der ALM/AVM, weitgehend zurück. Dennoch ist es erwähnenswert, dass in der Kommunikativen Didaktik die in der ALM/AVM vorhandenen pragmatischen Zielsetzungen spürbar waren, denn sie verbannte die ALM/AVM nicht strikt aus ihrem Konzept, sondern erweiterte sie mit weiteren verschiedenen Aspekten, indem sie u.a. die Alltagssprache in den neuen Lehrstoff einbettete, die Authentizität der Sprachbilder hervorhob und das Primat des Mündlichen mit einbezog (vgl. Neuner & Hunfeld, 2002, S. 83 ff; Tapan, 1993, S. 191 ff, 1995a: 149 ff.). Der Fremdsprachenunterricht wurde sowohl im schulischen Bereich kommunikationsgerecht gestaltet als auch in den Volkshochschulen Sprachkurse den Bedürfnissen angepasst, wie z.B. für das Ziel, den Handelsverkehr mit anderssprachigen Ländern sinngemäß zum Unterricht einzusetzen, um mit der gezielten Fremdsprache handeln zu können.

Die vorrangige Stellung der Kommunikationsebene in der Pragmalinguistik trug dazu bei, die Sprache nicht mehr als ein System von sprachlichen Regeln anzusehen, das vom Strukturalismus beeinflusst war. Mit dem neuen Verständnis der Pragmalinguistik begann man die Sprache als eine Form des sozialen Handelns, als Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit zu betrachten. Searle (1971, S. 29), der wichtigste Vertreter der linguistischen Sprechakttheorie ging davon aus, dass

Sprechen eine regelgeleitete Form des Verhaltens sei, dass sich je nach Sprechintention zeige bzw. ändere.

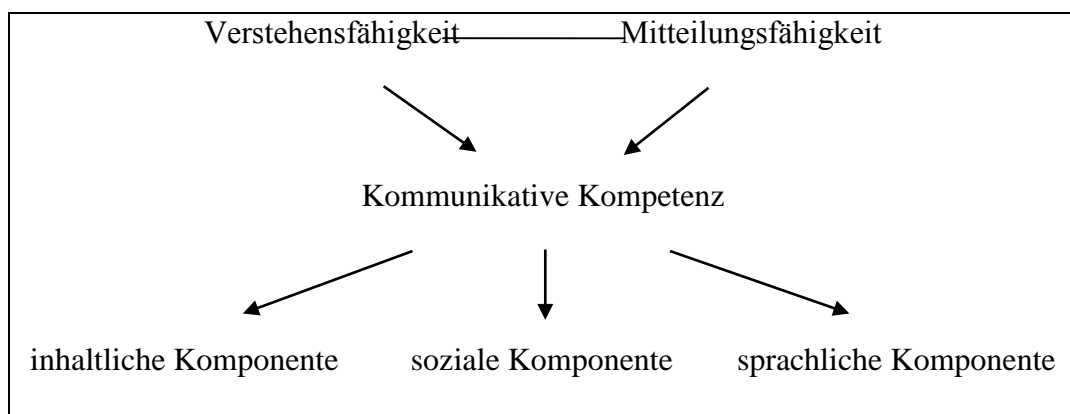
Anstelle der „toten Sprachen“ Latein und Altgriechisch, die im Alltag durchaus keinen Raum mehr hatten, wurden in der Kommunikativen Methode „lebende Sprachen“ zweckgemäß für die Kommunikation im alltäglichen Gebrauch gelehrt (vgl. Neuner & Hunfeld, 2002, S. 83 ff).

Mit diesem sprachfunktionalen Konzept wurde darauf abgezielt, den im Unterricht durchgeführten Lernstoff rasch und zuverlässig auf die Kommunikationssituationen des Alltags zu übertragen. Es sollte dem Lerner geholfen werden, kommunikative Kompetenz zu entwickeln, damit er die gelernte Sprache im Alltag anwenden könne (vgl. Neuner & Hunfeld, 2002; Tapan, 1993).

Übersichtliche Darstellung der drei Komponenten von Krüger:

- „inhaltliche Kompetenz“
- „soziale Kompetenz“
- „sprachliche (linguistische) Kompetenz“

Abbildung 3: Kommunikative Kompetenz nach Krüger



Quelle: Krüger, 1981, S. 29

2.4.2. Der interkulturelle Ansatz

In den Lehrwerken für das weltweit verbreitete pragmatisch-funktionale Konzept zeigte sich, dass die „kommunikative Kompetenz in Deutsch als

Fremdsprache“ nicht überall auf der Welt für alle dasselbe bedeutete, und aus diesem Grund das Unterrichtsverfahren nicht einfach exportiert werden konnte. Mit dieser Erkenntnis wurde das pragmatisch-funktionale Konzept in der zweiten Hälfte der 80er Jahre zielgruppen- bzw. regionalspezifisch weiterentwickelt (Neuner & Hunfeld, 2002, S. 106).

2.4.2.1. Grundlagen und Merkmale des interkulturellen Ansatzes

Der pragmatisch-funktionelle Ansatz der 70er Jahre war zwar eine revolutionäre Veränderung im Fremdsprachenunterricht, der die kognitive Ebene wieder miteinbezog, dennoch erwiesen sich in diesem Ansatz Lücken. Mit der Anwendung dieser Methode erkannte man, dass die Kommunikationsfähigkeit nicht überall auf der Welt für alle Menschen die gleiche Bedeutung hatte, und dass mit den vorgesehenen Unterrichtsformen nicht überall der erwünschte Erfolg erzielt werden konnte. Anlässlich von Land zu Land unterschiedlicher Erwartungen und Bedürfnissen, aber auch unterschiedlicher Eigenschaften der einzelnen Lernenden wurden neue Unterrichtsformen entwickelt, die den kulturell andersartig ausgeprägten Regionen gerecht werden mussten. Nach Neuner & Hunfeld (2002, S. 16) wurde das kommunikativ-funktionale Konzept folgendermaßen kritisiert:

- *Der Vorrang des mündlichen vor dem schriftlichen Sprachgebrauch, sowie Sprechintentionen ohne zu bedenken, ob ein unmittelbares Bedürfnis oder eine Kommunikationsmöglichkeit mit einem Partner aus dem Zielland besteht*
- *die allzu einseitige Orientierung an Alltagsthemen und Alltagssituationen der Zielländer*
- *Vernachlässigung der literarischen Texte, Beschränkung des Lesens nur auf Alltagstexte*
- *Ausklammerung der Muttersprache bei der Festlegung des Lernprogramms und Lernprogression*
- *Nichtberücksichtigung der kulturspezifischen Lerntraditionen und Wertorientierungen z.B. Tabu-Themen, äußere Bedingungen (Schulsystem etc.) des jeweiligen Landes* (Neuner & Hunfeld, 2002, S. 106).“

Genauso wirkten sich die vorgesehenen Unterrichtsformen auf die Motivation der Deutschsprachlernenden nachteilig aus. Überlegungen zu neuen

Aspekten waren somit zwangsläufig: Ausgehend von der Kritik am pragmatisch-funktionalen Konzept entwickelte sich ab Mitte der 80er Jahre die Kommunikative Didaktik weiter zum interkulturellen Ansatz, der seine Stellung heute noch im DaF-Unterricht bewahrt.

Die Erweiterung der Kommunikativen Didaktik zum Interkulturellen Ansatz, prägte sich im Deutschunterricht sowohl im kognitiven als auch im pädagogischen Bereich aus. Zur Optimierung gestalteten sich zugleich die Sozialformen des Unterrichtes vom lehrer- und lehrbuchzentrierten Frontalunterricht zum lernerzentrierten Unterrichtsgeschehen um.

Die eigenkulturellen Traditionen und die kulturelle Distanz wurden in den Unterricht integriert. Erreicht wurde damit, dass der Lerner sich und die fremde Kultur aus der Sicht einer dritten Person betrachtet. Auf diese Weise wurde das Verstehen der fremden Kultur angestrebt, um Toleranz und Empathie aufzubauen. Einerseits bestand die Möglichkeit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der fremden Kultur kennenzulernen und andererseits mit dem Vergleich der eigenen Kultur eine bessere Wahrnehmung zur Horizonterweiterung des Lerners zu erreichen. Die unterrichtlichen Themenbereiche und Themenaspekte wurden den jeweiligen Lerngruppen angepasst, die somit in diesem Zusammenhang ihre individuellen Lebenserfahrungen zum Zielsprachenland erneut aufbauen konnten.

Da nur in den seltensten Fällen eine unmittelbare aktive Anwendung der Fremdsprache in der Alltagskommunikation möglich war, wurde die fremde Welt über Medien vermittelt. Dementsprechend wurde eine spezifische Verstehensdidaktik zu Seh-, Hör- und Lesetexten entwickelt. Der Verstehensprozess wurde zum Grundbaustein im Fremdsprachenunterricht. Die didaktische Folge lautete „vom Verstehen in der fremden Sprache zur Äußerung“. Es hieß nicht mehr bloßes Imitieren vorgegebener Sprachmuster und nicht nur gegenseitiges Reden, sondern das Sprechen oder die Sprechfähigkeit sollte sich auch auf das Diskutieren, das „Sprechen zur Sache“, beziehen. Diesbezüglich musste eine spezifische Lesedidaktik zur Lesefähigkeit entwickelt werden, da Lesetexte im

Fremdsprachenunterricht nach wie vor unentbehrlich sind. Der interkulturelle Ansatz beschränkte sich nicht mehr nur auf Sachtexte, die Alltagsthemen enthielten, sondern es kamen auch fiktionale Texte hinzu, die insbesondere das Verstehen der literarischen Texte aus der fremdkulturellen Perspektive ermöglichen sollten.

Zum pädagogischen Erfolg des Unterrichts gehörte, nachzufragen, was sich in der Vorstellung des Lerners abspielte, z.B. „Wie ist das (der im Text geschilderte Sachverhalt) bei Ihnen?“, um Vorurteile, die aufgrund der Einflüsse aus der eigenen Kultur in die Lernumgebung gebracht werden könnten, abzubauen und Distanz zur eigenen Erfahrung zu schaffen, um Toleranz und Empathie zur fremden Kultur aufzubauen.

Das bedeutete für den Fremdsprachenunterricht, der die Grundlage des Verstehensprozesses bildete, inhaltlich sorgfältig bedachte adäquate Themen für die Verstehens-, bzw. medienorientierten Fremdsprachendidaktik auszuwählen. In diesem Ansatz wurde angenommen, dass die Lernenden bereits Vorkenntnisse, aber auch Vorurteile über die fremde Kultur besitzen. Infolgedessen sollten die Themen so ausgewählt werden, dass der Lerner Anknüpfungspunkte zu seiner eigenen Welt finden und seine Vorurteile abbauen konnte (vgl. Neuner & Hunfeld, 2002).

2.4.3. Grammatik- und Übungsdarstellung in der Kommunikativen Didaktik

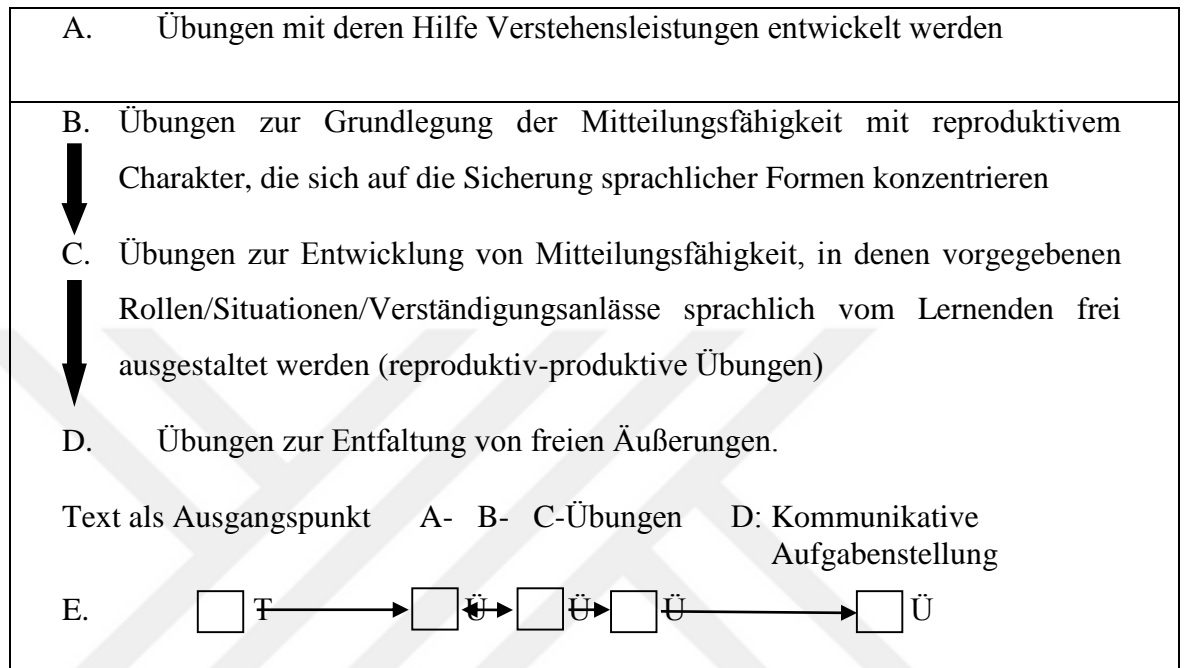
In den vor der Kommunikativen Didaktik entwickelten Konzepten, insbesondere in der GÜM (mit offener Grammatikvermittlung) und in der ALM und AVM (mit versteckter Grammatikvermittlung), spielte Grammatik die führende Rolle im Fremdsprachenunterricht. In diesen Ansätzen war das eigentliche Ziel die Lehre der Grammatik, wobei in der ALM und AVM versucht wurde, ihre dominierende Rolle abzuschwächen. Dennoch ging es aber um die Grammatiklehre, die eingepackt, versteckt und induktiv im Rahmen der Dialogsätze vermittelt wurde, während in der GÜM andersherum, d.h. deduktiv die Grammatiklehre im Fremdsprachenunterricht vorherrschte.

Im pragmatisch-funktionalen Konzept verlor die Grammatik ihre führende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Die Kommunikationsebene wurde das eigentliche Ziel und die Grammatik war nicht mehr das Ziel, sondern diente nur als Mittel zum Zweck. Bei der Festlegung der Lehrprogression spielten neben der Grammatik nun verschiedene Faktoren eine gleichrangige Rolle. Der Schwerpunkt bei der Auswahl des Lehrstoffs lag auf situativ eingebetteten Sprechintentionen, von denen die Grammatik abgeleitet wurde sowie Rollen und Situationen, Themen und Inhalten, die den Wortschatz bestimmten. Die Kommunikative Didaktik knüpfte ihr didaktisches Konzept zwar an die ALM und AVM an, in denen das Mündliche vor dem Schriftlichen vorrangig war (Neuner & Hunfeld, 2002, S. 97), dennoch handelte es sich in der Kommunikativen Didaktik um eine ganz andere Methode, in der z. B. die Übungsformen aus der Alltagsrealität entnommen und formuliert wurden und die Grammatikregeln nicht wie in der ALM/AVM nach ihrem Schwierigkeitsgrad anhand einer linearen Progression vom Einfachen zum Schwierigen, sondern nach der Reihenfolge vermittelt wird, wie sie in der Alltagskommunikation angewendet wird. Die Vermittlung der grammatischen Themen erfolgte nunmehr nach einer zyklischen Progression. Dieses Konzept unterscheidet sich auch dadurch von ihren Vorläufern, dass es hierbei um selbstdeckendes Lernen ging.

Mit Übungen wird darauf abgezielt, einerseits das Leseverstehen der Lerner zu erweitern und andererseits die Lerner auf die schriftliche bzw. mündliche Äußerung im Alltag vorzubereiten.

Zudem werden im kommunikativen Konzept folgende Übungsstufen vom Verstehen zur Äußerung nach ihrer Funktion im Lernprozess in Betracht gezogen:

Abbildung 4: Übungsstufen vom Verstehen zur Äußerung in der KM



Quelle: Neuner & Hunfeld 2002, S. 104

Wie man aus Abbildung 4 entnehmen kann, waren die Übungen in vier Schritten (A, B, C und D) eingruppiert. In der Übung A wurde die Verstehensleistung zur jeweiligen Aufgabe mit rezeptiven Übungen vorbereitet. Die Übung B diente zur Sicherung der strukturellen reproduktiven Aufgaben. Die Stufe C baute darauf produktive Übungen zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit auf. Der letzte Schritt D gestaltet sich mit kreativer Umsetzung und der freien Äußerungsfähigkeit des gelernten Stoffs.

2.4.4. Die Stellung der Schreibfertigkeit in der kommunikativen Methode und dem interkulturellen Ansatz

Das kreative und das kognitive Schreiben hatten in den 70er Jahren mit dem pragmatisch-funktionalen Konzept und dem erweiterten interkulturellen Ansatz, der sich Mitte der 80er Jahre fortsetzte, eine Vorrangstellung eingenommen, die im produktiven Sprachgebrauch sowohl für die mündliche als auch die schriftliche Produktion gedacht war, und die ihren Stellenwert bis zum aktuellen Zeitpunkt weiterhin bewahrt.

Im Gegensatz zu den vorhergehenden Ansätzen umfassten die Kommunikative Methode und der interkulturelle Ansatz hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht alle vier Fertigkeiten mit Gleichrangigkeit: *Lesen, Hören, Sprechen* und *Schreiben*.

Der Unterschied zwischen den Textsorten der beiden Konzepte liegt darin, dass sich beim interkulturellen Ansatz die Texte nicht nur auf Sachtexte des Alltagslebens beziehen, sondern vor allem auf fiktionale Texte, weil dem Verstehen literarischer Texte aus der fremdkulturellen Perspektive eine besondere Beachtung geschenkt wurde. (Vgl. Neuner G. & Hunfeld H. 2002, S.124).

2.5. Die Stellung des Schreibens im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen bildet die Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa und schildert für die kommunikativen Zwecke einer Sprache in schriftlicher Form die Sprachkompetenzen in sechs Sprachstufen bzw. Sprachniveaus: A1, A2, B1, B2, C1, C2. In diesen Kriterien werden die Aufgaben und was von den Lernenden erwartet wird, um mit einer Sprache kommunikativ handeln zu können, ausführlich beschrieben. Sie sollen dabei erkennen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie dafür zu entwickeln haben (vgl. Europarat, 2001, S.14). Diese Kriterien dienen nicht nur den Lehrkräften, sondern auch individuellen Selbstbewertungen zur Überprüfung der Lernschritte sowohl in den rezeptiven (*Lesen/Hören*) als auch in den produktiven (*Sprechen/Schreiben*) Fertigkeiten, damit sich die Lernenden selbst beobachten können.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen umfasst die Beschreibung der kommunikativen Sprachaktivitäten und die Referenzniveaus der bereits weltweit anerkannten Sprachkompetenzen zwischen A1-C2 in drei großen Referenzniveaus, die in die Verzweigungen A, B und C unterteilt sind (vgl. Europarat 2001, S.34). Denn das Anliegen des Europarats besteht darin, dass möglichst mehrere Sprachen in unterschiedlichen Teilqualifikationen gelernt werden.

Tabelle 1: Die Sprachniveaus im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

elementare Sprachverwendung	A1	Breakthrough
	A2	Waystage
selbständige Sprachverwendung	B1	Threshold
	B2	Vantage
kompetente Sprachverwendung	C1	Effective Operational Proficiency
	C2	Mastery

Quelle: Europarat, Die Gemeinsamen Referenzniveaus, 2001, S. 34

Der Referenzrahmen stützt sich auf Teilkompetenzen in einer Sprache. Ein Erwachsener kann somit seinen eigenen Lernfortschritt selber messen und sich mit Benutzung der Skala in den anderen Bereichen weiterentwickeln.

Beim Lernen einer fremden Sprache hat die Schreibfertigkeit den gleichen Wert wie die weiteren Fertigkeiten *Hören, Sprechen und Lesen*, die nach Niveaus ausgeführt sind. Für das Schreiben sind die Niveaus wie folgt dargestellt:

Tabelle 2: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Raster zur Selbstbeurteilung im Schreiben

	Schreiben
A1	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.
A2	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.
B1	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.
B2	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.
C1	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.
C2	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

Quelle: Europarat, 2001, S, 36

TEIL III

DIE STUDIE

3.1. Forschungsmethode

Die Forschungsmethode dieser Studie beruht auf einer deskriptiv-qualitative und quantitativ-analytischer Methode mit Einsicht in die Literatur.

In dieser Studie wurden in den Jahrgangsstufen 1-4 der Abteilung für die Deutschlehrausbildung an der Trakya Universität die grammatikalischen Schwierigkeiten bezüglich der Schreibfertigkeit untersucht. Dazu wurden den Teilnehmern und Teilnehmerinnen dieser Studie aller Jahrgangsstufen zur Textproduktion mit Hilfsverben zwei Schreibaufgaben vorgegeben. Ferner wurden die Texte der Probanden hinsichtlich der Grammatik nach den Fehlerkriterien von Kleppin kategorisiert. Zuerst wurden die Texte in den Jahrgangsstufen unter sich verglichen, um festzustellen, ob die Fehlertypen nach Textsorte Unterschiede aufweisen und zum Schluss kontrastiv zwischen den Jahrgangsstufen verglichen, um feststellen zu können, ob die Fehlertypen sich in den Oberstufen reduzieren. Die Ergebnisse der Schreibaufgaben (Bericht und Vorstellungsschreiben) wurden einzeln in den Jahrgangsstufen tabellarisch und grafisch dargestellt.

Diese Studie, in der die grammatikalischen Schwierigkeiten beim Schreiben bzw. der Textproduktion von Seiten türkischer Deutschstudierenden dargelegt wurden, richtet sich an Forscher und Lehrende in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit.

3.2. Grund- und Teilgesamtheit

Die Studierendenanzahl mit den ersten, zweiten, dritten und vierten Jahrgängen im akademischen Studienjahr 2013-2014 an der Abteilung für die Deutschlehrausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Trakya-Universität bildete mit insgesamt 185 Studierenden die Grundgesamtheit. Von diesen vier Jahrgängen haben insgesamt 92 Studierende an der vorliegenden wissenschaftlichen

Untersuchung teilgenommen und nach der Anweisung in den Aufgaben zwei auf Deutsch erfasste Texte erstellt. Aus pragmatischen Erwägungen wurden von allen vier Jahrgangsstufen je Studienjahr zehn Texte stichprobenartig ausgewählt, sodass insgesamt vierzig Texte der Studierenden ausgewertet wurden, denn es wäre schwierig gewesen, die gesamten Aufgabenblätter einzusortieren, da es sich in beiden Schreibaufgaben um ein freies Textschreiben handelte und die Studierenden in unterschiedlichen Längen schrieben, mal eine Aufgabe oder beide Aufgaben ganz ausließen, mal eine Aufgabe mit einem Satz beendeten und mal an einer anderen Schreibaufgabe länger weiterschrieben.

Aus diesem Grund wurden als eine repräsentative Teilgesamtheit für 92 Studierende, die an dieser Studie teilnahmen, aus ungefähr gleichlangen Texten insgesamt 40 Texte nach dem Zufallsprinzip ausgewählt.

3.3. Studentenprofil

Das Studentenprofil bestand aus Studierenden in der Deutschlehrausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Trakya-Universität. Diese Studie wurde im zweiten Semester des Studienjahrs 2013-2014 in den ersten, zweiten, dritten und vierten Lehrgängen durchgeführt. Die Probanden haben zuvor die einjährige Vorbereitungsklasse der germanistikbezogenen Abteilungen (Deutschlehrausbildung und Übersetzen und Dolmetschen) an der Trakya Universität besucht, in der den Studierenden alle vier Fertigkeiten (*Hörverstehen, Lesen, Schreiben, Sprechen*) und Grammatik sowie Sprachförderung in den jeweiligen Fächern ermittelt wurde. Die Studierenden hatten in der Hochschule für Fremdsprachen am Ende des Semesters die Qualifizierungsprüfung in Deutsch auf der Niveaustufe B2 bestanden. Diesbezüglich konnte angenommen werden, dass sie in der Lage waren, die schriftliche Produktionsaufgaben der vorliegenden Studie zu erledigen.

Die Sprachfertigkeiten der Studierenden wurden in den Fächern Hörverstehen, Lesen, Schreiben, Sprechen, Sprachförderung und Grammatik mit dem Lehrwerk *Daf Kompakt* bis auf das Sprachniveau B2 gemäß den Niveaus des

Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entwickelt, das Studierende erreichen müssen, um an den germanistikbezogenen Abteilungen immatrikuliert zu werden.

Den Studierenden wurden während ihres vierjährigen Studiums weiterhin Fächer wie Grammatik, Schreibfertigkeiten, Schreibfertigkeiten für Fortgeschrittene etc. erteilt. Für das Fortschreiten des Lernens der deutschen Sprache wurden im Unterricht verschiedene Bücher und Übungsmaterialien eingesetzt. In den Fächern Grammatik I, Grammatik II und Grammatik III wurde das *Lehrwerk für Grammatikübungen: Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik* von Dreyer Schmitt benutzt. In den Fächern Schreibfertigkeit und Schreibfertigkeiten für Fortgeschrittene wurden eher Materialien aus Internetquellen und Zeitschriften bevorzugt oder das nach dem interkulturellen Ansatz verfasste Lehrwerk *Deutschperfekt* benutzt, das aktuelle Themen beinhaltet. Die Abstufung erfolgte gemäß den europäischen Referenzniveaus, z. B. Deutsche Post für das Schreiben von etlichen Arten von Briefen wie z. B. Bewerbungsbriefe und wie man sich bewirbt usw. Im Fach Schreibfertigkeiten wurden auch literarische Texte von Leonhard Thoma als Leseverstehen- und Schreibübung eingesetzt. Für Schreibtechniken wurde das Lehrwerk von Ayten Genç (1997) verwendet.

Die jeweiligen Probanden bzw. Studierende wurden zur Auswertung ihrer Texte mit S1, S2, S3..... bis S40 codiert. Das Wort *Studierende* wurde in dieser Arbeit als genereller Ausdruck für Studenten und Studentinnen verwendet.

3.4. Datenerfassung

Die Erfassung der Daten erfolgte im zweiten Semester des Studienjahrs 2013-2014 an der Abteilung für die Deutschlehrausbildung an der Trakya Universität in den Jahrgangsstufen 1-4. Am 31.03.2014 wurde die Studie mit den Jahrgangsstufen 4, am 01.04.2014 mit den Jahrgangsstufen 3 und am 02.04.2014 mit den ersten und zweiten Jahrgangsstufen durchgeführt. Die produzierten Texte waren in unterschiedlichen Wörteranzahlen gefasst, weshalb zufällig je Jahrgangsstufe 10 Probandentexte, d.h. 40 Probandentexte ausgewählt und ausgewertet wurden.

Für die Datensammlung sollten die Probanden zwei Schreibaufgaben (Bericht und Vorstellungsschreiben) schreiben bzw. produzieren. In der ersten Aufgabe wurde von den Probanden verlangt, mit den dazu angegebenen Hilfwörtern zum Thema *Hausbrand* einen Bericht in der Zeitform des Präteritums zu verfassen. Der Text sollte ca. 100 Wörter beinhalten (siehe dazu Anhang 1). In der zweiten Aufgabe wurden die Studierenden mit einer freien Aufgabe konfrontiert, indem sie ein freies Vorstellungsschreiben erstellen sollten. In der Aufgabenanweisung wurden Hilfwörter wie bzw. Schulhospitation, Erasmus, Schüleraustausch, Auslandserfahrung, Berufserfahrung, etc. angegeben. Der Text sollte mit ca. 200-250 Wörtern verfasst werden (siehe dazu Anhang 2).

Für die schriftliche Produktion zu diesen Aufgaben wurde den Probanden eine Stunde Zeit gegeben. Sie durften während der Durchführung kein Wörterbuch benutzen und keine Fragen an die Lehrkraft stellen.

Zunächst wurden die gesamten Wörter der Texte jeder Jahrgangsstufe ohne Berücksichtigung der Wortarten sowie Struktur- oder Inhaltswörter zusammengezählt. Danach wurden sie auf der Satzebene nach Fehlerarten kategorisiert. Zur Bestimmung der Fehlerarten wurde das Fehlerraster von Kleppin (2002, S. 144) verwendet (siehe dazu Anhang 5).

Die Analyse der Fehler beruhte in dieser Studie auf der strukturellen, grammatikalischen Satzebene und im kontextuellen Zusammenhang, da ohne die Betrachtung der semantischen Satzebene ein Satz in Hinsicht auf Grammatik und Struktur separat gesehen fehlerfrei erscheinen könnte, wie aus dem Textbeispiel eines Studierenden erkannt werden kann: *In der Ludwigstraße Nr. 3 schlug ein Blitz. Sie verursachte einen Hausbrand.* Das Personalpronomen bzw. das Bezugswort *sie* bezieht sich in diesem Beispiel mit falscher Anwendung auf das Lexik *Blitz*. Deshalb wurden solche inhaltlich falsch benutzten Wörter je nach ihrer Bedeutung oder Stellung auf der kontextuellen Satzebene nicht außer Acht gelassen.

Im Rahmen der Studie wurden die Lektoren der Vorbereitungsstufe und die Lehrkräfte der Pädagogischen Fakultät zu den jeweiligen Fächern, die sie erteilen, interviewt und der Frage nachgegangen, welche DaF-Lehrwerke und Hilfsmaterialien in den einzelnen vom Hochschulrat festgelegten Fächern (siehe dazu Anhang 6) im Unterricht eingesetzt wurden.

3.5. Datenauswertung

In der Auswertungsphase wurden die gesammelten Daten, die durch die Analyse der von den Studierenden geschriebenen Texte erhoben wurden, tabellarisch aufgelistet und in Grafiken visuell verdeutlicht und nach Kriterien von Kleppin (2002, S. 144) kategorisiert (siehe Anhang 5).

Auf der morphologisch-syntaktischen Ebene wurden deklinierbare Wortarten als Genusfehler, Artikelfehler und Kasusfehler kategorisiert. Beim Verb wurden zwei morphologische Fehlerkategorien angesetzt: Tempusfehler und morphologische Fehler. Modusätze und Passivsätze kamen in den produzierten Sätzen nicht vor. Des Weiteren wurden Wortwahl, Präpositionsfehler und Rechtschreibfehler kategorisiert (siehe dazu Tabelle 3).

Zuerst wurden die Jahrgangsstufen 1-4 der Reihe nach von der Unterstufe bis zur Oberstufe einzeln bzw. separat mit den ausgewerteten Schreibaufgaben *Bericht* und *Vorstellungsschreiben* tabellarisch aufgelistet. Die Fehlertypen folgen links untereinander. Von links nach rechts wurden die Codes der Studierenden angegeben. Unten rechts wurde die gesamte Fehleranzahl der gesamten Wörteranzahl - die oben rechts zu sehen ist - angegeben und im Folgenden grafisch in prozentualen Angaben nochmal visuell dargestellt.

Ferner wurden die Jahrgangsstufen 1-4 nebeneinander tabellarisch und grafisch für beide Schreibaufgaben einzeln (*Bericht* und *Vorstellungsschreiben*) aufgelistet, um die genaueren Fehlerangaben feststellen zu können. Die Fehleranzahl bei 100 Wörtern wurde ebenfalls ausgerechnet und aufgezeigt. Dieser Schritt war deshalb wichtig, weil die Wörteranzahl in allen produzierten Texten der

Studierenden Unterschiede aufwiesen und diese das Ergebnis täuschen könnten. Um das richtige Ergebnis zu erlangen, wurde die Wörteranzahl in allen Jahrgangsstufen homogen handgehabt. Anschließend wurden die prozentualen Angaben zu den Fehlertypen kontrastiv, wie sie in den Jahrgangsstufen 1-4 vorkommen, aufgelistet und ermittelt, ob sich die Fehlertypen in den Oberstufen reduzieren oder welche Fehlertypen mehr oder weniger vorkommen und in welchen Stufen die Fehlertypen mehr oder wenige Fehler aufweisen. Abschließend wurde über die Fehlerursachen diskutiert.

Anhand der Tabellen wurden Beispielsätze von den Probanden angegeben und diskutiert, aus welchem Grund Fehler beim Schreiben bzw. der Textproduktion bei türkischen Deutschstudierenden entstehen.

3.5.1. Fehlerraster zur Kategorisierung der entstandenen Fehler mit Beispielsätzen der Studierenden

Die Kategorisierung und die Codierung der Fehler basiert auf der Grundlage des von Kleppin (2002, S. 144) erstellten Fehlerrasters. Einige Fehlerkategorien traten nicht auf. In den beiden Aufgabenstellungen zur Textproduktion traten die Anwendung von Konjunktion (*Konj*), Modus (*M*), Modalverb (*Mv*) und Satzbau (*Sb*) nicht auf.

Im ersten Teil der Studie wurden die Studierenden dazu aufgefordert, zuerst mit den angegebenen Wörtern *gestern, Sturm, Blitzeinschlag, verursachen, Hausbrand, Ludwigstraße Nr.3, 22.10 Uhr, schlagen, Blitz, Haus, Feuer, fangen, 23.00 Uhr, bemerken, vorbeifahren, Motorradfahrer, fahren, Telefonzelle, anrufen, Feuerwehr, erreichen, um 1.00 Uhr, Brand, löschen, retten, die Familie, Sachschaden, betragen, 15.000 Euro, Hausratsversicherung* und *übernehmen* im Präteritum einen Bericht zu erstellen. Danach sollten sie ein Vorstellungsschreiben erstellen und auf Themen, wie zum Beispiel *Erfahrungen und Kenntnisse, Schulhospitation, Erasmus, Schüleraustausch, Auslandserfahrung Berufserfahrung* eingehen und sich für eine Arbeitsstelle als Deutschlehrer oder Deutschlehrerin bewerben. Es wurde auch die Anweisung gegeben, dass der Bericht im Präteritum

verfasst werden sollte, für das Vorstellungsschreiben hingegen wurde kein Tempus angedeutet. Danach erfolgte eine Korrekturlesung, wodurch die entstandenen Fehler in den erstellten Texten mit Codierungen wie z.B. (A) für Ausdrucksfehler, (Art) für Artikelfehler, (Bez) für Bezugsfehler, (Gen) für Genusfehler, (K) für Kasusfehler, (Mf) für morphologischer Fehler, (Präp) für Präpositionsfehler, (Pron) für Pronomenfehler, (R) für Rechtschreibung, (St) für falsche Satzstellung, (T) für falscher Tempusgebrauch, und (W) für falsche Wortwahl versehen wurden.

Die Hilfsverben *haben/sein* sind für die Deutschstudierende mit Türkisch als Muttersprache ein Problemfeld, die leicht verwechselt werden können. Da im Türkischen keine Hilfsverben für die Bildung der Vergangenheitsformen nötig sind und die Hilfsverben keine Entsprechungen im Türkischen haben, haben die Hilfsverben *haben/sein* bei Schwenk (2009, S. 17) eine eigene Kategorie. In dieser Studie wurden jedoch die Hilfsverben *haben/sein* unter die Wortwahlkategorie eingeordnet, da nach dem Fehlerraster von Kleppin (2002, S.144) sowohl Nomen als auch Verben zusammen in der Wortwahlkategorie einen Platz haben.

Die Kategorien wurden wie folgt definiert:

Tabelle 3: Fehlerraster von Kleppin (2002) mit Beispielsätzen aus dieser Studie

Fehlertypen	Beispielsatz
A (Ausdrucksfehler)	In dieser Kategorie wurden im Gegensatz zur falschen Wortwahl umfassendere Strukturen, wie unidiomatische Wendungen und semantisch falsche Fehler, die zum Missverständnis führen können im Ganzen als Fehler bezeichnet, z. B.: <i>*Die Familie war gut. (anstatt: Der Familie ging es gut. / Der Familie passierte nichts.)</i> (S18)
Art (Artikelfehler)	Ein Artikelfehler liegt vor, wenn z.B. der Nullartikel oder statt des unbestimmten Artikels der bestimmte Artikel gebraucht wird. Im Beispiel wurde der obligatorische Artikel weggelassen: <i>*Und rufe ____ Feuerwehr an. (anstatt: Und rief die Feuerwehr an.)</i> (S33)
Bez (Bezugsfehler)	Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug liegt z.B. vor, wenn das Verb nicht korrekt oder nicht entsprechend flektiert wird: <i>*Ich bin am 30. September nach Braunschweig fliegen (anstatt: Ich bin am 30. September nach Braunschweig geflogen.)</i> (S26)
Gen (Genus)	Verwendung des falschen Genus befasst sich im Nominativ des richtigen Gebrauchs des Artikels im Maskulin, Feminin und Neutrum: <i>*Die Seminar ist wichtig für ihre Zukunft (anstatt: Das Seminar ist wichtig für unsere Zukunft.)</i> (S25)
K (Kasusfehler):	Diese Kategorie umfasst alle deklinierbaren Wortarten im Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ und den falsch verwendeten Kasus, wie z.B.: <i>*Ich rettete zu meiner Familie (anstatt: Ich rettete meine Familie.)</i> (S17)
Mf (morphologischer Fehler):	Nichtexistierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven wie z.B.: <i>*Ein Motorradfahrer fuhr vorbei (anstatt: Ein Motorradfahrer fuhr vorbei.)</i> (S19)
Präp (Präposition):	Verwendung der falschen Präposition, z.B. <i>*Gestern fang am 23 Uhr Hausbrand in Ludwigstraße (anstatt: Gestern begann um 23 Uhr ein Hausbrand in der Ludwigstraße.)</i> (S40)
Pron (Pronomen):	Falscher Pronomengebrauch z.B.: <i>*Mein Freund antworte mich (anstatt: Mein Freund antwortete mir.)</i> (S12)
R (Rechtschreibung):	Verstoß gegen Rechtschreibregeln: <i>*ich lerne neue Kultür (anstatt: Ich lerne neue Kultur kennen.)</i> (S6)
St (Satzstellung):	Falsche Wort- oder Satzgliedstellung z.B.: <i>*Gestern er war nicht hier (anstatt: Gestern war er nicht hier.)</i> (S25)
T (Falscher Tempusgebrauch):	<i>*In diesem Haus gab es die Familie. Einige Menschen, die das Erlebnis sah, retten (anstatt: retteten) die Familie.</i> (S10)
W (Falsche Wortwahl):	<i>*Der Verkehr war bevölkerungsreichste (anstatt: Der Verkehr war dicht.)</i> (S10)

Quelle: Kleppin, 2002, S. 144

TEIL IV

BEFUNDE UND AUSWERTUNG

4.1. Analyse und Auswertung der Daten in den Jahrgangsstufen 1-4

In diesem Teil der Studie wurden zuerst die nach Kleppin (2002) kategorisierten Fehlertypen für beide Schreibaufgaben (Bericht und Vorstellungsschreiben) in den Jahrgangsstufen 1-4 einzeln in jeder Jahrgangsstufe zusammen mit einer kurzen Auswertung tabellarisch und grafisch in prozentualen Angaben dargestellt.

Aufgrund der unterschiedlichen Längen der Wörteranzahl in den Texten (Bericht und Vorstellungsschreiben) wurden im Anschluss daran für einen kontrastiven Vergleich die Jahrgangsstufen in Tabellen (siehe dazu Tabellen 12 und 13) aufgelistet und ihre Prozentanteile in Grafiken (siehe dazu Grafiken 9 und 10) angegeben.

4.1.1. Analyse und Auswertung der Daten der Texte der Studierenden in den Jahrgangsstufen 1–4

In den folgenden Tabellen sind die Fehler in den Texten (Bericht und Vorstellungsschreiben) der in den Jahrgangsstufen 1-4 Studierenden aufgelistet und visuell in Grafiken dargestellt worden.

4.1.1.1. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 (Bericht)

In Tabelle 4 sind die Fehler der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 in der Textsorte „Bericht“ aufgelistet und visuell (Grafik 1) dargestellt worden.

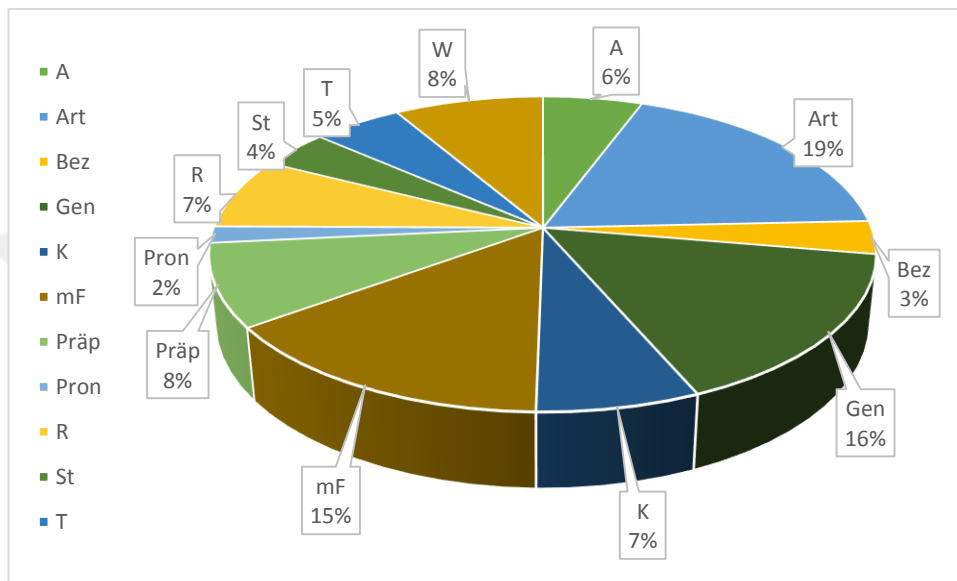
Tabelle 4: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 in der Textsorte „Bericht“

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Insg.	%
Wörter	63	73	69	56	110	80	55	53	85	99	743	-
A	0	2	0	2	0	4	1	0	1	0	10	6%
Art	4	3	5	3	1	0	5	4	5	3	33	19%
Bez	0	0	1	0	0	0	2	1	0	2	6	3%
Gen	4	5	5	1	0	1	2	2	4	4	28	16%
K	1	3	0	1	1	2	0	2	1	1	12	7%
mF	2	3	3	0	1	4	2	1	7	3	26	15%
Präp	0	0	0	3	1	3	0	1	5	2	15	8%
Pron	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	3	2%
R	4	0	0	1	2	0	1	1	1	3	13	7%
St	0	0	0	4	0	1	0	0	1	1	7	4%
T	2	1	1	3	0	0	0	0	1	1	9	5%
W	1	1	1	1	1	1	2	0	3	4	15	8%
F Insg	18	18	16	19	7	17	15	12	31	24	177	100%

Die Daten haben dargelegt, dass die zufällig ausgewählten 10 Texte (Bericht) der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 insgesamt 743 Wörter und 177 Fehler beinhalten. Der höchste Anteil der meisten entstanden Fehler liegt bei Artikeln mit 33 Fehlern (19%). Dem folgen Genusfehler mit 28 Fehlern (16%). Der Anteil der Fehler in der Morphologie liegt bei 26 Fehlern (15%). Das sind die Fehlertypen, die den größten Anteil in der Textsorte „Bericht“ haben.

Der Anteil der Präpositionsfehler und der von der falschen Wortwahl liegt jeweils bei 15 Fehlern (8%). Der Prozentanteil der Kategorien Kasus und Rechtschreibung liegt jeweils bei 12 und 13 Fehlern (7%). Im Bereich Satzstellung liegt der Fehleranteil mit 7 Fehlern bei 4%. Die Fehlerquote der Pronomen mit 3 Fehlern (2%) ist ziemlich niedrig.

Grafik 1: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 in der Textsorte „Bericht“



4.1.1.2. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 (Vorstellungsschreiben)

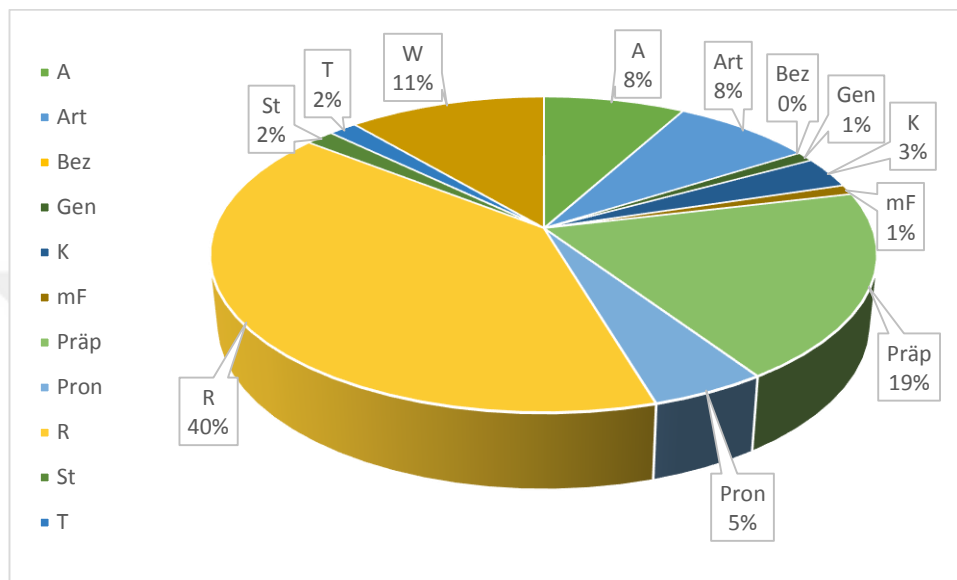
In Tabelle 5 sind die Fehler in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“ der in der Jahrgangsstufe 1 Studierenden aufgelistet und visuell (Grafik 2) dargestellt worden.

Tabelle 5: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 in dem zweiten Text „Vorstellungsschreiben“

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Insg.	%
Wörter	25	21	21	22	134	77	22	0	70	39	431	-
A	1	0	0	1	0	0	0	0	1	2	5	8%
Art	0	0	0	0	0	1	1	0	1	2	5	8%
Bez	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Gen	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1%
K	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	3%
mF	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1%
Präp	1	1	1	0	0	4	1	0	3	1	12	19%
Pron	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	5%
R	2	0	1	1	7	8	2	0	2	2	25	40%
St	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2%
T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2%
W	0	0	1	1	0	2	0	0	3	0	7	11%
F Insg	5	2	4	4	8	15	5	0	12	8	63	100%

Die Daten in Tabelle 5 haben gezeigt, dass die ausgewählten 10 Vorstellungsschreiben insgesamt 431 Wörter und 63 Fehler beinhalten. Der höchste Anteil liegt mit 25 Fehlern (40%) im Bereich der Rechtschreibung. Dem folgen 12 Fehler bei den Präpositionen (19%). In der Textsorte Bericht war der Fehleranteil solcher Fehler nicht so hoch wie in den Vorstellungsschreiben. Der Grund, warum in der Textsorte Bericht weniger Fehler aufgetreten sind, könnte daran liegen, dass in der ersten Aufgabe zur Erstellung eines Berichts sehr viele Wörter als Hilfe vorgegeben worden waren. Der niedrigste Fehlertypanteil liegt mit 1 Fehler (1%) in der Fehlerkategorie Genus und morphologische Fehler.

Grafik 2: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 1 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“



4.1.1.3. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 (Bericht)

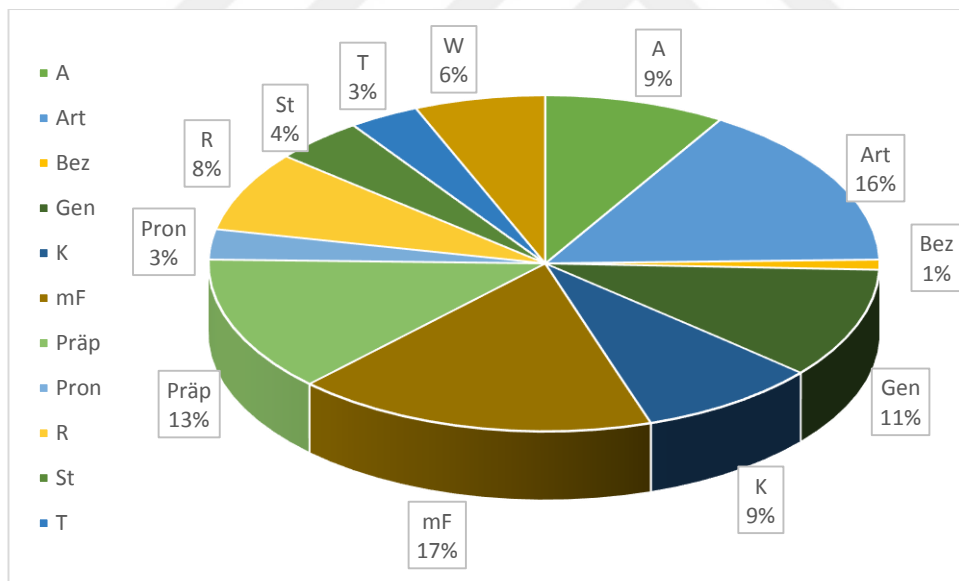
Im Folgenden wurden in Tabelle 6 die Fehler der in der Jahrgangsstufe 2 Studierenden in der Textsorte „Bericht“ aufgelistet und visuell (Grafik 3) dargestellt.

Tabelle 6: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 in der Textsorte „Bericht“

	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	Insg.	%
Wörter	61	60	83	108	93	96	85	76	112	88	862	-
A	2	1	4	0	0	3	1	2	1	4	18	9%
Art	8	2	3	6	2	2	4	1	1	4	33	16%
Bez	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	1%
Gen	3	0	5	5	0	3	3	2	0	1	22	11%
K	1	0	0	3	3	4	2	1	1	3	18	9%
mF	3	5	2	4	7	7	2	2	3	1	36	17%
Präp	7	4	4	4	3	0	2	0	0	3	27	13%
Pron	0	2	0	0	0	2	2	0	0	0	6	3%
R	2	1	1	1	0	2	2	1	2	4	16	8%
St	2	2	0	2	1	1	0	0	0	1	9	4%
T	2	2	0	0	0	2	0	1	0	0	7	3%
W	1	0	2	2	1	2	2	1	1	1	13	6%
F Insg	31	19	21	28	17	28	21	11	9	22	207	100%

Nach Tabelle 6 zeigten die Probanden der Jahrgangsstufe 2 im Berichtschreiben bei 862 Wörtern insgesamt 207 Fehler. Der größte Anteil liegt bei morphologischen Fehlern mit 36 Fehlern (17%). Diesen Fehlern folgen 33 (16%) Artikelfehler. Aus einem Vergleich zur Textsorte Bericht ist ersichtlich, dass der Anteil im Bereich der Präpositionen deutlich höher ist (siehe dazu Tabelle 4) und bei 27 Fehlern (13%) liegt. Der Gebrauch des falschen Pronomens und Tempus beträgt je 3% bei 6 bzw. 7 Fehlern. Die entstandenen Fehlertypen bei falschem Pronomengebrauch erwiesen sich in der Jahrgangsstufe 2 im Berichtschreiben wie in der Jahrgangsstufe 1 ungefähr gleich so viel mit einem Fehleranteil von 3%.

Grafik 3: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 in der Textsorte „Bericht“



4.1.1.4. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 (Vorstellungsschreiben)

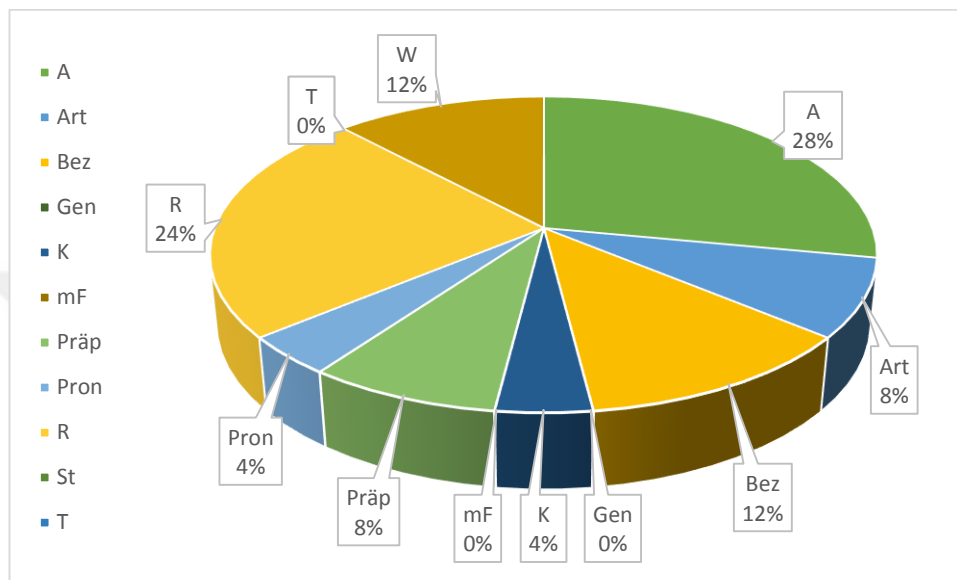
Im Folgenden sind in Tabelle 7 die Fehler der in der Jahrgangsstufe 2 Studierenden in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“ aufgelistet und visuell (Grafik 4) dargestellt worden.

Tabelle 7: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“

	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	Insg.	%
Wörter	0	0	51	0	35	0	0	0	152	12	250	-
A	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	7	28%
Art	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	8%
Bez	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3	12%
Gen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
K	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4%
mF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Präp	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	8%
Pron	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4%
R	0	0	2	0	0	0	0	0	3	1	6	24%
St	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
W	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	3	12%
F Insg	0	0	9	0	4	0	0	0	11	1	25	100%

Die Daten in Tabelle 7 haben dargelegt, dass die ausgewählten 10 Texte (Vorstellungsschreiben) der in der Jahrgangsstufe 2 Studierenden 250 Wörter und 25 Fehler beinhalten. Der höchste Anteil der Fehler liegt mit 7 Fehlern (28%) bei den Ausdrucksfehlern. Dem folgen 6 (24%) Rechtschreibfehler und die Verwendung der falschen Bezugswörter und Wortwahl mit je 3 Fehlern (12%). Den geringsten Anteil haben die Artikelfehler und die Präpositionsfehler mit je 2 Fehlern (jeweils 8%).

Grafik 4: Prozentualer Anteil der Fehler der Studierenden der Jahrgangsstufe 2 in der Textsorte "Vorstellungsschreiben"



4.1.1.5. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 (Bericht)

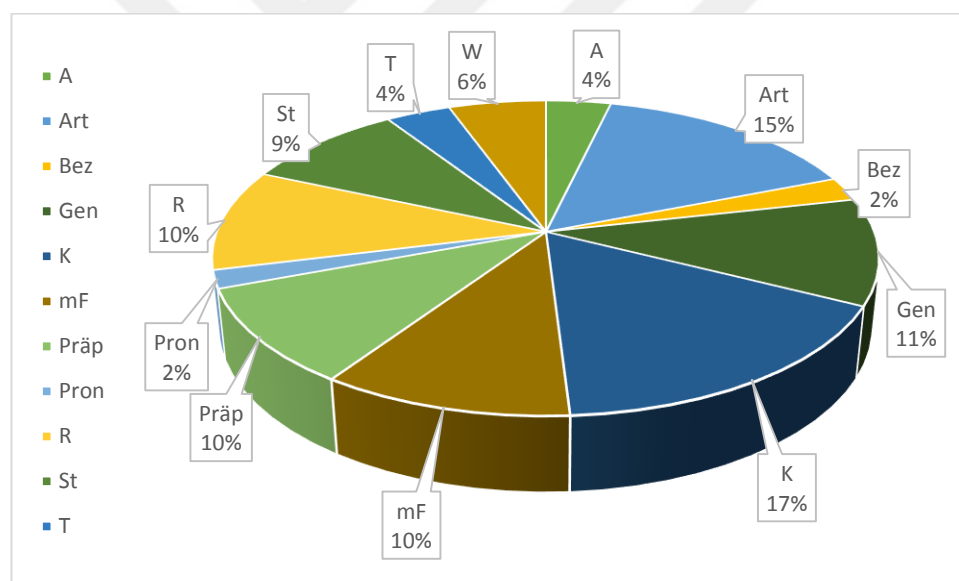
Im Folgenden sind in Tabelle 8 die Fehler der in der Jahrgangsstufe 3 Studierenden in der Textsorte „Bericht“ aufgelistet und visuell (Grafik 5) dargestellt worden.

Tabelle 8: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 in der Textsorte "Bericht"

	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	Insg.	%
Wörter	101	89	73	93	60	153	71	65	43	138	886	-
A	0	1	0	1	0	0	0	3	0	1	6	4%
Art	4	0	0	5	2	5	0	0	3	6	25	15%
Bez	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	4	2%
Gen	3	1	0	2	1	1	1	3	2	3	17	11%
K	2	6	0	6	1	5	0	1	2	4	27	17%
mF	1	1	1	5	0	1	2	1	3	2	17	10%
Pröp	1	2	1	4	1	0	1	1	2	3	16	10%
Pron	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	3	2%
R	3	4	3	0	2	2	0	1	1	1	17	10%
St	2	1	0	3	2	1	1	0	1	4	15	9%
T	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0	6	4%
W	0	1	0	2	3	1	0	0	0	2	9	6%
F Insg	18	20	5	29	13	17	6	12	14	28	162	100%

Die Daten in Tabelle 8 haben gezeigt, dass die von den in der Jahrgangsstufe 3 Studierenden erstellten und für diese Studie zufällig ausgewählten Texte (Bericht) insgesamt 886 Wörter und 162 Fehler enthalten. Der höchste Anteil der Fehler liegt mit 27 Fehlern (17%) im Bereich des Kasus. Dieser Anteil ist deutlich größer im Vergleich mit den Jahrgangsstufen 1 und 2 (siehe dazu die Tabellen 4 und 6). Die Artikelfehler mit 25 Fehlern (15%) zeigen eine Reduzierung im Vergleich zu den Jahrgangsstufen 1 und 2 (siehe dazu Tabelle 4 und 6).

Grafik 5: Prozentualer Anteil der Fehler der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 in der Textsorte „Bericht“



4.1.1.6. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 (Vorstellungsschreiben)

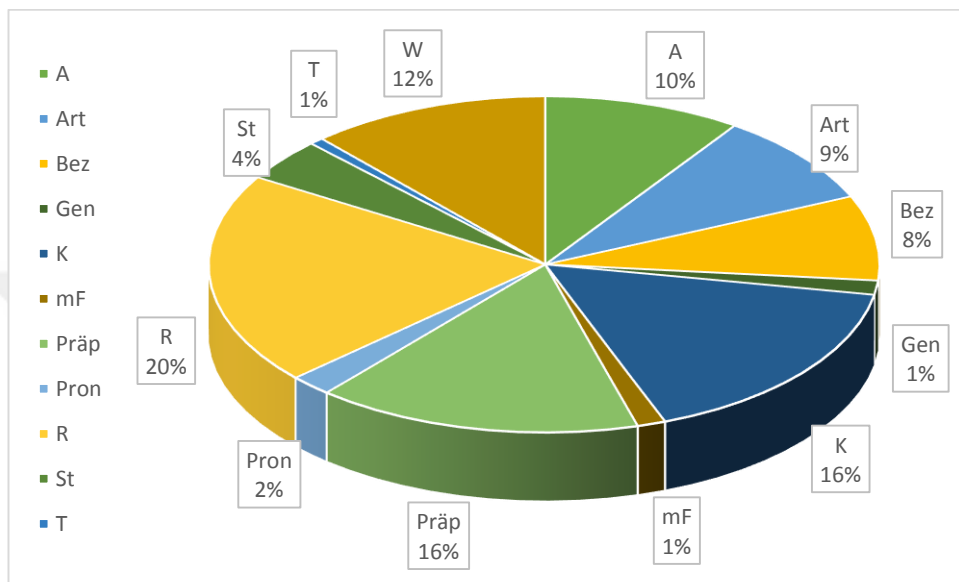
In Tabelle 9 sind die Fehler der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“ aufgelistet und visuell (Grafik 6) dargestellt.

Tabelle 9: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 in der Textsorte "Vorstellungsschreiben"

	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	Insg.	%
Wörter	112	0	83	122	160	103	0	48	0	61	689	-
A	1	0	3	0	4	3	0	2	0	1	14	10%
Art	3	0	1	3	1	1	0	3	0	1	13	9%
Bez	2	0	1	2	2	2	0	3	0	0	12	8%
Gen	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1%
K	5	0	4	7	5	0	0	3	0	0	24	16%
mF	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	1%
Präp	4	0	3	7	3	1	0	4	0	1	23	16%
Pron	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	3	2%
R	6	0	3	4	12	3	0	0	0	2	30	20%
St	1	0	0	1	0	1	0	0	0	3	6	4%
T	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1%
W	3	0	3	3	3	3	0	1	0	1	17	12%
F Insg	25	0	20	29	32	16	0	16	0	9	147	100%

Die Daten der zufällig ausgewählten Texte (Vorstellungsschreiben) der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 in Tabelle 9 erwiesen, dass die Texte mit insgesamt 689 Wörtern geschrieben worden sind und 147 Fehler beinhalten. Der größte Anteil der Fehler liegt bei 30 Fehlern (20%) im Bereich der Rechtschreibfehler. Wenn man die Daten mit den Daten der ersten Jahrgangsstufe vergleicht, kommt man zum Entschluss, dass im Vorstellungsschreiben weniger Fehler gemacht worden sind (siehe dazu Grafik 2). Die Ausdrucksfehler betragen 10% mit 14 Fehlern. Das ist viel weniger als in der Jahrgangsstufe 2 im Vorstellungsschreiben (siehe dazu Grafik 4). Dem folgen 13 Artikelfehler mit einem Anteil von 9%. Die Verwendung des falschen Bezugswortes nimmt einen Anteil von 8% mit 12 Fehlern ein, während in der ersten Jahrgangsstufe im Vorstellungsschreiben überhaupt keine Bezugswörter aufgetreten sind (siehe dazu Grafik 2). Die Pronomen weisen mit 3 Fehlern (2%) sehr wenige Fehler auf. Die geringsten Fehler sind zu je 1% mit 1 bzw. 2 Fehlern im Bereich Genus, Morphologie und Tempus gemacht worden.

Grafik 6: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 3 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“



4.1.1.7. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 (Bericht)

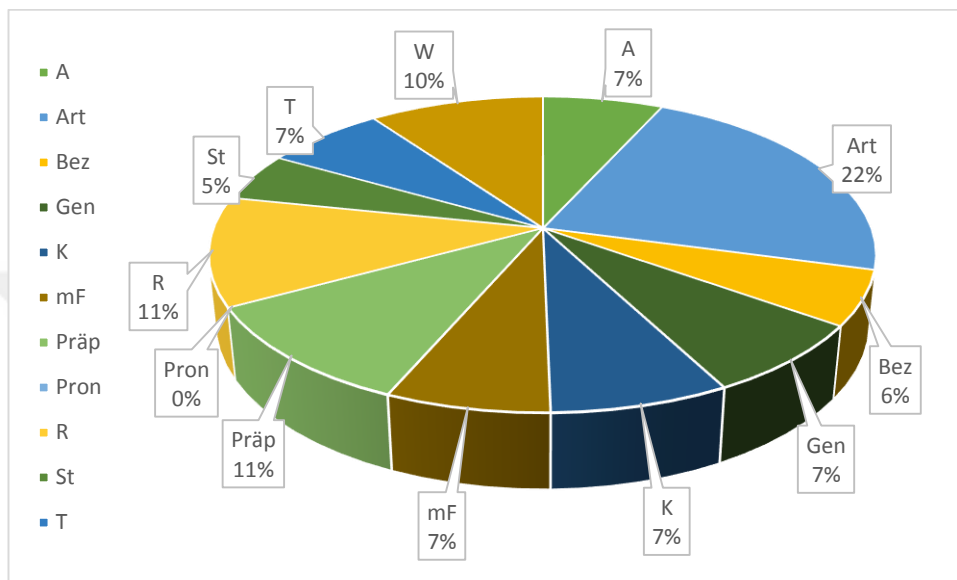
Im Folgenden sind in Tabelle 10 die Fehler der in der Jahrgangsstufe 3 Studierenden in der Textsorte „Bericht“ aufgelistet und visuell (Grafik 7) dargestellt worden.

Tabelle 10: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 in der Textsorte „Bericht“

	S31	S32	S33	S34	S35	S36	S37	S38	S39	S40	Insg.	%
Wörter	75	104	83	62	64	69	71	91	82	66	767	-
A	1	0	1	0	1	1	0	2	1	4	11	7%
Art	4	2	6	4	2	3	3	4	3	5	36	22%
Bez	1	0	6	0	1	1	0	0	0	0	9	6%
Gen	2	0	1	1	0	0	0	3	2	3	12	7%
K	3	2	1	1	0	1	3	0	1	0	12	7%
mF	2	2	1	0	1	1	1	1	1	1	11	7%
Präp	1	1	3	2	1	0	2	2	1	4	17	11%
Pron	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
R	1	4	2	1	3	1	3	1	2	0	18	11%
St	0	1	2	0	0	1	1	1	1	1	8	5%
T	0	0	0	2	2	0	1	2	2	2	11	7%
W	1	1	2	0	4	0	3	2	2	1	16	10%
F Insg	16	13	25	11	15	9	17	18	16	21	161	100%

Die Studierenden der Jahrgangsstufe 4 haben die zufällig ausgewählten Berichte, wie in Tabelle 10 dargestellt, mit insgesamt 767 Wörtern geschrieben und dabei 161 Fehler gemacht. Die Artikelfehler haben mit 36 Fehlern (22%) dabei den höchsten Anteil. Beim Vergleich der Berichte unter den Jahrgangsstufen stellte sich fest, dass die Unterstufen 1, 2 und 3 wenige Artikelfehler als die Jahrgangsstufe 4 machten (siehe dazu Tabellen 4, 6 und 8). Dem folgen die Präpositionsfehler und die Rechtschreibfehler mit 17 Fehlern (11%). Damit zeigten sie in der Rechtschreibung der unteren Jahrgangsstufen 1, 2 und 3 (siehe dazu die Tabellen 4, 6 und 8) zwar keinen großen Unterschied, aber dennoch einen erhöhten Fehleranteil auf. Die Genusfehler, Kasusfehler, Ausdrucksfehler, morphologische Fehler und Tempusfehler liegen mit 11 Fehlern bei 7%. Während Genusfehler und morphologische Fehler hinsichtlich der ersten Jahrgangsstufe im Berichtschreiben über das Doppelte anstiegen, erwiesen Kasusfehler den gleichen Prozentanteil wie die Jahrgangsstufe 1 (siehe dazu Tabelle 4).

Grafik 7: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 in der Textsorte „Bericht“



4.1.1.8. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 (Vorstellungsschreiben)

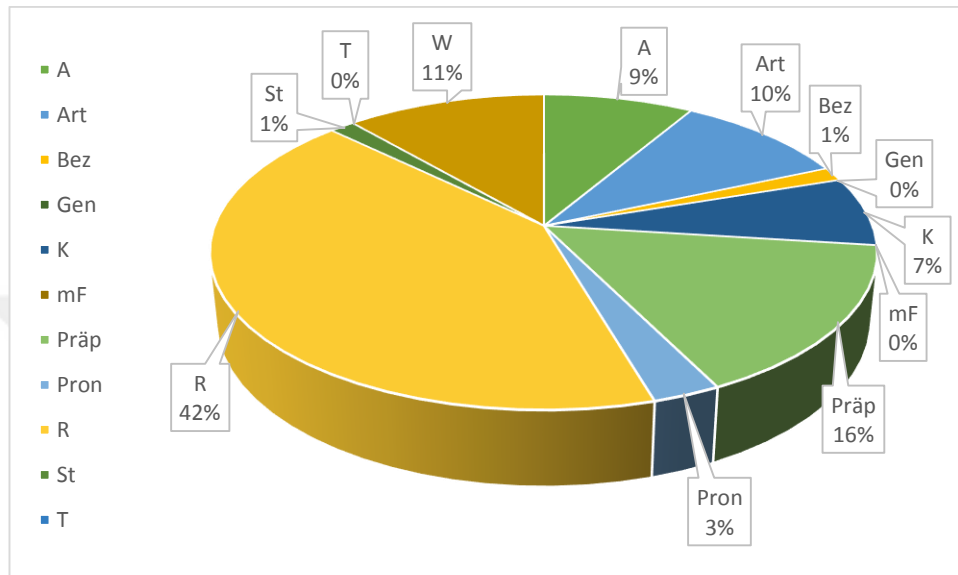
Im Folgenden sind in Tabelle 11 die Fehler der in der Jahrgangsstufe 4 Studierenden in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“ aufgelistet und visuell (Grafik 8) dargestellt worden.

Tabelle 11: Prozentuale Angaben zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 in der Textsorte "Vorstellungsschreiben"

	S31	S32	S33	S34	S35	S36	S37	S38	S39	S40	Insg.	%
Wörter	52	105	0	37	42	0	0	96	83	45	460	-
A	0	0	0	2	0	0	0	1	0	3	6	9%
Art	0	0	0	1	0	0	0	1	3	2	7	10%
Bez	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1%
Gen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
K	1	0	0	0	1	0	0	2	0	1	5	7%
mF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Präp	1	0	0	1	0	0	0	3	4	2	11	16%
Pron	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	3%
R	5	7	0	5	2	0	0	8	1	1	29	42%
St	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1%
T	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
W	0	3	0	0	1	0	0	3	0	1	8	11%
F Insg	8	10	0	9	6	0	0	19	8	10	70	100%

Die Daten haben in Tabelle 11 erwiesen, dass die Studierenden der Jahrgangsstufe 4 die zufällig ausgewählten Texte (Vorstellungsschreiben) mit insgesamt 460 Wörtern erstellt und dabei 70 Fehler gemacht haben. Davon hat die Fehlerkategorie Rechtschreibung mit 29 Fehlern (41%) den höchsten Anteil, wobei die Studierenden in den Jahrgangsstufen 2 und 3 nur so viel wie die Hälfte in diesem Bereich Fehler gemacht haben (siehe dazu Grafiken 4 und 6). Der Anteil der Fehler in dem Bereich Präpositionen lag bei 11 Fehlern (16%). Das ist mit der Quote im Vorstellungsschreiben der zweiten Jahrgangsstufe identisch (siehe dazu Grafik 4). Der Anteil der Kasusfehler lag bei 7% mit 5 Fehlern mit einer deutlichen Reduzierung im Gegensatz zu 16 (16%) Kasusfehlern im Vergleich zum Fehleranteil der dritten Jahrgangsstufe im Vorstellungsschreiben (siehe dazu Tabelle 9). Der Anteil der Fehler in der Kategorie Bezugswort und falsche Satzstellung liegt mit je einem Fehler bei je 1%.

Grafik 8: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 4 in der Textsorte "Vorstellungsschreiben"



4.1.2. Kontrastiver Vergleich der Daten der Jahrgangsstufen 1 - 4

Im Folgenden sind die Daten, die mit Hilfe der Schreibaufgaben erhoben worden sind, kontrastiv verglichen und mit Grafiken anschaulich dargestellt worden. Dabei wurde folgendermaßen vorgegangen: die in den Texten benutzten Wörter und ihre Zahl wies je nach Jahrgangsstufe Unterschiede auf. Aus diesem Grund konnte die genaue prozentuale Angabe beim kontrastiven Vergleich nicht prozentual angegeben werden. Daher wurde für jede Jahrgangsstufe und für die beiden Texte der Fehleranteil bei 100 Wörtern ausgerechnet und in Tabellen 12 und 13 angegeben.

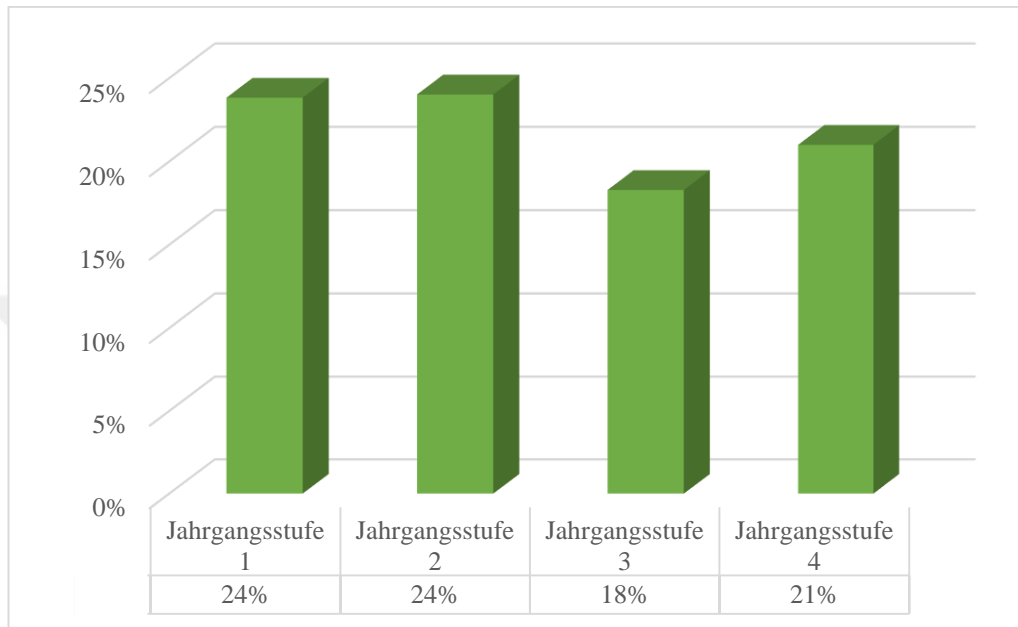
4.1.2.1. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufen 1-4 (Bericht)

Tabelle 12: Kontrastiver Vergleich der Fehler in der Textsorte "Bericht" (Jahrgangsstufen 1-4)

	Jahrgangsstufe 1	Jahrgangsstufe 2	Jahrgangsstufe 3	Jahrgangsstufe 4
Wortzahl im Text	743	862	886	767
A	10	18	6	11
Art	33	33	25	36
Bez	6	2	4	9
Gen	28	22	17	12
K	12	18	27	12
mF	26	36	17	11
Präp	15	27	16	17
Pron	3	6	3	0
R	13	16	17	18
St	7	9	15	8
T	9	7	6	11
W	15	13	9	16
F Insg	177	207	162	161
Fehleranzahl bei 100 Wörtern	24%	24%	18%	21%

Von den in der Tabelle 12 aufgelisteten Daten ausgehend kommt man zum Schluss, dass die Studierenden in den Jahrgangsstufen 1 und 2 mehr Fehler gemacht haben als die Studierenden in der Jahrgangsstufe 3. Interessanterweise ist jedoch der Anteil der Fehler in der Jahrgangsstufe 4 mit insgesamt 161 Fehlern wieder bis zu 21% angestiegen. Dieser Fehleranteil ist zwar niedriger als die ersten zwei Jahrgänge, aber viel höher als der Fehleranteil der Studierenden des dritten Studienjahrgangs.

Grafik 9: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufe 1-4 in der Textsorte „Bericht“



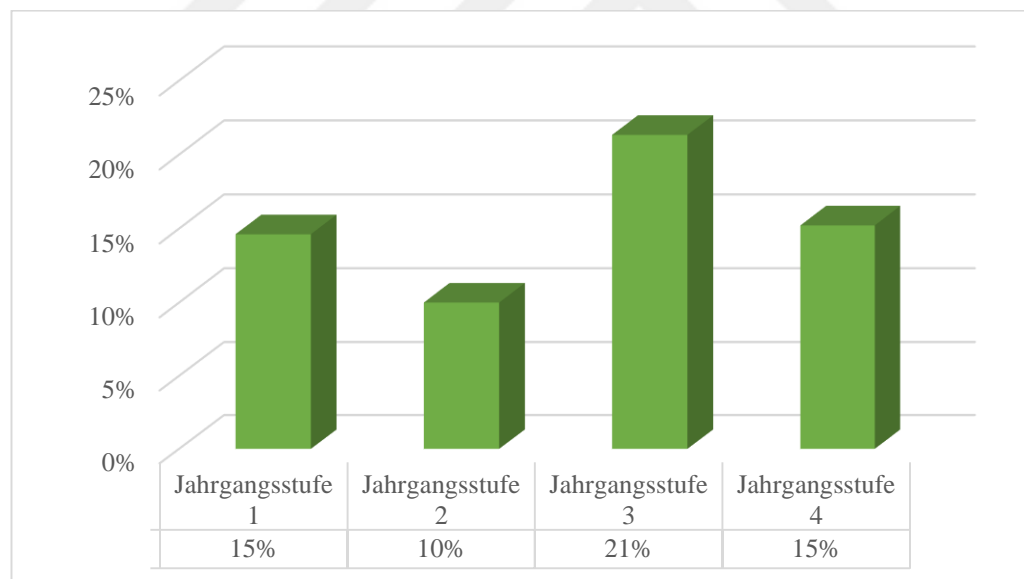
4.1.2.2. Daten zu kategorisierten Fehlern der Studierenden der Jahrgangsstufen 1 - 4 (Vorstellungsschreiben)

Tabelle 13: Kontrastiver Vergleich der Fehler im Vorstellungsschreiben (Jahrgangsstufen 1-4)

	Jahrgangsstufe 1	Jahrgangsstufe 2	Jahrgangsstufe 3	Jahrgangsstufe 4
Wortzahl im Text	431	250	689	460
A	5	7	14	6
Art	5	2	13	7
Bez	0	3	12	1
Gen	1	0	2	0
K	2	1	24	5
mF	1	0	2	0
Präp	12	2	23	11
Pron	3	1	3	2
R	25	6	30	29
St	1	0	6	1
T	1	0	1	0
W	7	3	17	8
F Insg	63	25	147	70
Fehleranzahl bei 100 Wörtern	15%	10%	21%	15%

Obwohl den Studierenden in der Aufgabe 1 für das Schreiben eines Berichts sehr viele Wörter als Hilfe vorgegeben wurden, beim Vorstellungsschreiben sich die Probanden jedoch frei äußern und vorgegebene Themen thematisieren sollten, zeigen die Daten in Tabelle 13, dass der Fehleranteil der Jahrgänge 1-4 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“ bei einer Anzahl von 100 Wörtern viel niedriger als beim Berichtschreiben ist. In der zweiten Jahrgangsstufe liegt der Fehleranteil mit insgesamt 25 Fehlern bei 10% pro 100 Wörter. Das zeigt, dass der Fehleranteil in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“ gering ist. Die prozentualen Fehlerangaben in der ersten und vierten Jahrgangsstufe liegen bei 63 bzw. 70 Fehlern bei 15%.

Grafik 10: Prozentualer Fehleranteil der Studierenden der Jahrgangsstufen 1-4 in der Textsorte „Vorstellungsschreiben“



Nach Abschluss der Auswertung der Daten hat sich gezeigt, dass die Fehleranteile der Deutschlehrerkandidaten sich in der vierten Jahrgangsstufe beim Schreiben bzw. der Textproduktion nicht verringerten. Erwartet hätte man, dass sich in den Oberstufen grammatikalische Fehler beim Schreiben im Vergleich zur ersten Jahrgangsstufe verringern. Die Fehleranteile liegen jedoch in der vierten Jahrgangsstufe ungefähr genauso hoch wie am Anfang des Studiums, also wie bei der Jahrgangsstufe 1.

Beispielsweise konnte die höchste Anzahl an Fehlern in der Jahrgangsstufe 1 in der Rechtschreibung mit 40% in der zweiten Aufgabe (Vorstellungsschreiben) gesehen werden. In der Jahrgangsstufe 4 betrug der Anteil an Rechtschreibfehlern sogar 42%, wobei die zweiten (24%) und die dritten (20%) Jahrgangsstufen in der gleichen Textsorte um die Hälfte weniger Fehler in der Rechtschreibung machten (siehe dazu Grafik 4 und Grafik 5).

Die Artikelfehler in der ersten Aufgabe (Bericht) haben einen Anteil von 19% in der ersten Jahrgangsstufe 1 und in der Jahrgangsstufe 4 erhöht sich der Anteil auf 22% in der gleichen Schreibaufgabe (Bericht) (siehe dazu Grafik 1). Genauso betragen in der Jahrgangsstufe 1 in der Textsorte "Bericht" die Artikelfehler 19% (siehe dazu Grafik 1), wobei diese Fehler im zweiten (16%) und dritten (15%) Jahrgang abfielen, dann aber in der vierten Jahrgangsstufe sogar bis auf 22% ansteigen (siehe dazu Grafiken 3, 5 und 7).

In beiden Schreibaufgaben (Bericht und Vorstellungsschreiben) zeigten die Fehleranteile beim Kasus in der Jahrgangsstufe 3 mit 16% und 17% einen doppelt so hohen Anteil als die ersten, zweiten und die vierten Jahrgangsstufen (vgl. die Grafiken), obwohl ihnen im sechsten Semester als Wahlfach „Schreibfähigkeit und Technische Anwendung“ erteilt wurde.

Die morphologischen Fehler zeigten sich besonders im Bericht in der Jahrgangsstufe 1 mit 15% und mit 17% in der Jahrgangsstufe 2 auf. In der Jahrgangsstufe 3 konnte eine Verringerung von 10% und in der Jahrgangsstufe 4 mit deutlicher Reduzierung auf 7% erreicht werden (siehe dazu Grafik 1 und Grafik 3). In der zweiten Aufgabe des Vorstellungsschreibens hatten die gleichen Probanden in den ersten und in den dritten Jahrgangsstufen Fehler mit einem Anteil von nur 1% gemacht (siehe dazu Grafik 2 und Grafik 4), wogegen die Probanden der Jahrgangsstufe 2 und Jahrgangsstufe 4 überhaupt keinen Fehleranteil aufzeigten.

Die morphologischen Fehler im Bericht könnten deshalb höher liegen als in der Textsorte "Vorstellungsschreiben", da zum Berichtschreiben als Tempus Präteritum

verlangt wurde und die Probanden der Jahrgangsstufen 1 und 2 die Form für den Präteritum nicht aktiv kannten, dennoch aber versuchten, das angegebene Vollverb im Bericht zu deklinieren.

Bei der Anwendung der richtigen Wortwahl war zwischen den Jahrgangsstufen kein großer Unterschied festzustellen. Während die Probanden der zweiten und der dritten Jahrgangsstufen in der zweiten Aufgabe (Vorstellungsschreiben) einen Fehleranteil von 12% aufwiesen (siehe dazu Grafik 4 und Grafik 6) betrug der Prozentsatz des Fehleranteils der ersten und der vierten Jahrgangsstufen 11% (siehe dazu Grafik 1 und Grafik 8). Im Vergleich zu den Jahrgangsstufen im Berichtschreiben wurde festgestellt, dass sich im Vorstellungsschreiben die falsch benutzte Wortwahl von 8% in den Jahrgangsstufen 1 auf 10% in der Jahrgangsstufe 4 vermehrte (siehe dazu Grafik 1 und Grafik 8). Dennoch war bei der Anwendung der falschen Wortwahl in der vierten Jahrgangsstufe hinsichtlich der Schreibaufgaben kein großer Unterschied festzustellen.

Vergleicht man die Jahrgangsstufe 2 mit den anderen drei Jahrgangsstufen zeigt sie beim Vorstellungsschreiben den höchsten Prozentsatz mit 12% in Bezugsfehlern gegenüber den Jahrgangsstufen 1, 3 und 4 auf (siehe dazu die Grafiken 2, 4, 6 und 8), während sie in der ersten Aufgabe (Bericht) nur 1% Bezugsfehler zeigt. Das lag wahrscheinlich daran, dass die Probanden im Berichtschreiben direkt die angegebenen Wörter benutzen sollten. In der Schreibaufgabe Vorstellungsschreiben mussten die Studierenden dagegen die Texte frei erstellen.

Auch in den Ausdrucksfehlern in der zweiten Schreibaufgabe des Vorstellungsschreibens zeigte die Jahrgangsstufe 2 bei Ausdrucksfehlern einen hohen Prozentsatz von 28% (siehe dazu Grafik 4), während beim Berichtschreiben die Fehler im Ausdruck 9% betrug (siehe dazu Grafik 3).

Die meisten Fehler im Pronomen waren in der zweiten Jahrgangsstufe mit 5% im Vorstellungsschreiben, demgegenüber im Berichtschreiben mit 3% (siehe

dazu Grafiken 3 und 4) zu sehen. In der Jahrgangsstufe 4 waren nur 3% falscher Pronomengebrauch im Vorstellungsschreiben (siehe dazu Grafik 8) zu registrieren, während im Bericht keine Fehler hinsichtlich der Pronomen zu finden waren (siehe dazu Grafik 7).

Die Fehler im Tempus betragen im Bericht 7% in der Jahrgangsstufe 4, was höher war als in den anderen Jahrgangsstufen, während sich im Vorstellungsschreiben keine Fehler im Tempus bei den vierten Jahrgangsstufen aufzeigten (siehe dazu Grafik 7 und 8). Tempusfehler waren in der Jahrgangsstufe 1 im Bericht mit 5% weniger zu ermitteln (siehe dazu Grafik 1), dagegen tauchte beim Vorstellungsschreiben ein Fehleranteil von nur 2% auf (siehe dazu Grafik 2).

Die Fehler in der Satzstellung im Berichtsschreiben in den ersten und zweiten Jahrgangsstufen betragen 4%, in der 3. Jahrgangsstufe 9% und in der vierten 5% (siehe dazu die Grafiken 1, 3, 5 und 7). Die Satzstellungsfehler in der zweiten Aufgabe (Vorstellungsschreiben) waren dagegen geringer: die Jahrgangsstufe 1 zeigte einen Fehleranteil von 2%. Die dritte Jahrgangsstufe kam auf einen Fehleranteil von 1%, wobei in den zweiten und vierten Jahrgangsstufen keine Tempusfehler zu sehen waren.

4.2. Beispiele nach Fehlerkategorisierungen der durchgeführten Schreibarbeiten der Studierenden

Um die prozentualen Angaben konkretisieren zu können, sollen im Folgenden für die einzelnen Fehlerkategorien je zwei Beispielsätze der Studierenden aufgelistet werden. Die mit dem Punkt 1 und 2 versehenen Sätze der Studierenden sind die Sätze im Original und wurden mit ihren Fehlern dargestellt. Im Anschluss daran wurde in Klammern der Code des jeweiligen Testprobanden ausgewiesen.

Tabelle 14: Kontrastiver Vergleich der Fehler im Bericht mit prozentualen Angaben (Jahrgangsstufen 1-4)

	Jahrgangsstufe 1	Jahrgangsstufe 2	Jahrgangsstufe 3	Jahrgangsstufe 4
A	6%	9%	4%	7%
Art	19%	16%	15%	22%
Bez	3%	1%	2%	6%
Gen	16%	11%	11%	7%
K	7%	9%	17%	7%
mF	15%	17%	10%	7%
Präp	8%	13%	10%	11%
Pron	2%	3%	2%	0%
R	7%	8%	10%	11%
St	4%	4%	9%	5%
T	5%	3%	4%	7%
W	8%	6%	6%	10%

Beispiele für die Ausdrucksfehler (A)

1. *Die Familie war gut. (S18)
2. *Alle sind Hausbrand. (S11)

Artikelfehler (Art): redundanter bzw. fehlender Artikel

1. *(...) Blitzeinschlag verursacht ___ Hausbrand. (S3)
2. *Gestern schlugte _____ Blitz das Haus. (S13)

Bezugsfehler (Bez): falscher syntaktischer oder semantischer Bezug

1. *Im Ludwigstraße Nr. 3 schlugte eine Blitz und sie verursachte eine Hausbrand. (S8)
2. *Die Leute bemühte um helfen. (S35)

Genusfehler (G): Verwendung des falschen Genus

1. *Dann war die Blitzeinschlag und das Blitzeinschlag verursacht Hausbrand. (S1).
2. * Nachbarn bemerkte das Feuer. (S14)

Kasus (K): falscher Kasus

1. *Ein großes Sturm verursachte ein Hausbrand (...) (S15)
2. *Seine Familie war in diesem Stadt. (S22)

Morphologische Fehler (mF): nichtexistierende Wörter

1. *Ein Motorradfahrer fährte um 23.00 Uhr neben das Haus. (S23)
2. *Ich triffte mit Ayşe gestern. (S9)

Präposition (Präp): Verwendung der falschen Präposition

1. *Es dauerte um 1.00 Uhr. (S20)
2. *Gestern ich und meine Familie haben um 22.00 Uhr nach Ludwigstraße Nr. 3 gegangen. (S21)

Pronomen (Pron): falscher Pronomengebrauch

1. *Ich ging mit sich. (S9)
2. *Ich sagte sie alles. (S17)

Rechtschreibfehler (R): Fehler in der Rechtschreibung

1. *Aber ich wußte nicht (...). (S16)
2. *Hausratsversicherung nahm über. (S31)

Beispiele für die Satzstellung (St)

1. *Dann es regnete (...). (S14)
2. *Gestern ich und meine Familie haben um 22.00 Uhr (...) gegangen. (S21)

Tempus (T): falscher Tempusgebrauch

1. *Ein Motorrad fahrer sah das Feuer und er hat die Feuerwehr angerufen. (S34)
2. *Ich bin gestern ins Kino gegangen. (S4)

Beispiele für die falsche Wortwahl (W)

1. *Sein Haus brachte 22.10 Uhr. (S9)
2. *Sturm war sehr schwer. (S19)

Tabelle 15: Kontrastiver Vergleich der Fehler im Vorstellungsschreiben mit prozentualen Angaben (Jahrgangsstufen 1-4)

	Jahr- gangsstufe 1	Jahr- gangsstufe 2	Jahr- gangsstufe 3	Jahr- gangsstufe 4
A	6%	9%	4%	7%
Art	19%	16%	15%	22%
Bez	3%	1%	2%	6%
Gen	16%	11%	11%	7%
K	7%	9%	17%	7%
mF	15%	17%	10%	7%
Präp	8%	13%	10%	11%
Pron	2%	3%	2%	0%
R	7%	8%	10%	11%
St	4%	4%	9%	5%
T	5%	3%	4%	7%
W	8%	6%	6%	10%

Beispiele für die Ausdrucksfehler (A)

- 1.* Lösch dein Gesicht. (S6)
- 2.*Beispielweise, ich habe viele verschiedene (...), verschiedene essen geschmeckt
usw. (S26)

Artikelfehler (Art): redundanter bzw. fehlender Artikel

1. *Ich wollte _____ zweite Fremde Sprache lernen. (S10)
1. *Ich habe alle Kenntnisse _____ sie wollen. (S34)

Bezugsfehler (Bez): falscher syntaktischer oder semantischer Bezug

1. *Alle Menschen liebst mich. (S1)
2. *Ich denke an, dass meine Beruf wichtig sind. (28)

Genusfehler (G): Verwendung des falschen Genus

1. *Die Seminar ist wichtig für ihre Zukunft. (S25)
2. *(...) sollte ich in der Türkei kommen. (S38)

Kasus (K): falscher Kasus

1. *Meine erfolg ist meine Familie Erfolg. (S4)
2. *Ich erzähle meine Zertifikat und meine Bildung. (S40)

Morphologische Fehler (mF): nichtexistierende Wörter

1. *Ich bewerbte mich auch diesen Sprachkurs. (S24)
2. *Erasmus ist sehr nutzig. (S23)

Präposition (Präp): Verwendung der falschen Präposition

1. *Ich verbringe _____ diese Arbeit Zeit. (S2)
2. *Die Menschen gehen nach Ausland. (S28)

Pronomen (Pron): falscher Pronomengebrauch

1. * _____ Deutsch kann ich verbessern. (S19)
2. *Deswegen denke ich, daß ich für ihnen eine gute Chance bin. (S38)

Rechtschreibfehler (R): Fehler in der Rechtschreibung

1. *Während meines Studiums gebe ich mein bestes (...). (S5)
2. *Ich möchte Deutsche Lehrerin werden. (S5)

Beispiele für die Satzstellung (St)

1. *Beispielsweise es kann Erasmus sein. (S30)
2. *(...), weil ich bin noch in der 2. Klasse. (S19)

Tempus (T): falscher Tempusgebrauch

1. *(Dann entscheidet Deutsch lernen.) Ich beginne in Trakya Universität... (S10)
2. *Deutschland ist die beste für mich. (S25)

Beispiele für die falsche Wortwahl (W)

1. *Gestern Abend was das Wetter (...). (S33)
2. *Es gab Sturm im Weather. (S12)

TEIL V

SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

In dieser Magisterarbeit wurden Studierenden der Jahrgangsstufen 1, 2, 3 und 4 im zweiten Semester des Studienjahrs 2013-2014 hinsichtlich zum Thema Schreiben bzw. Textproduktion zwei Schreibaufgaben (Bericht und Vorstellungsschreiben) erteilt, in denen die Lehramtsstudierenden aufgefordert wurden, mit Anwendung des neuen Wortschatzes einen Bericht zu verfassen. Zum Vorstellungsschreiben wurden Hilfsthemata aufgeführt, über die thematisiert werden sollte. Zweck dieser Aufgabe war eine Fehleranalyse durchzuführen, der Grammatikfehler in den von den Studierenden produzierten Texten. Zunächst wurden die von den Studierenden verfassten Texte - ein Bericht und ein Vorstellungsschreiben - in den Jahrgangsstufen nach Fehlertypen kategorisiert, die auf den Kriterien von Kleppin (vgl. 2002, S. 144) beruhten. Die Daten bzw. Fehlertypen wurden tabellarisch aufgelistet und grafisch visuell mit prozentualen Angaben dargestellt. Ferner wurden die erhobenen Daten aus den schriftlichen Produktionen der Textsorte Bericht und Vorstellungsschreiben intratextuell sowie hinsichtlich der Jahrgangsstufen kontrastiv verglichen, um festzustellen, welche Arten von Grammatikfehlern vorkommen, ob sich die Fehlertypen je nach Textsorte Bericht und Vorstellungsschreiben unterscheiden, und ob sich die Fehlertypen in den Oberstufen reduzieren oder im Vergleich zu den unteren Stufen variieren.

Da die Texte unterschiedliche Längen aufwiesen, wurde zuletzt zum kontrastiven Vergleich die Fehleranzahl der Jahrgangsstufen zu den Texten Bericht und Vorstellungsschreiben ausgerechnet, um eine genauere Fehleranzahl im Hinblick auf die Jahrgangsstufen zu erhalten: dazu wurden zum kontrastiven Vergleich die Wörter jeder Jahrgangsstufe als ein Anteil von je 100 Wörteranzahlen für beide Texte (Bericht und Vorstellungsschreiben) betrachtet (siehe dazu Tabellen 12 und 13). Nach der Umrechnung zeigte sich im Bericht in der Jahrgangsstufe 1 und in der Jahrgangsstufe 2 ein Fehleranteil mit einem Prozentsatz von je 24%. In der

Jahrgangsstufe 3 lagen die Fehleranteile mit prozentualen Angaben bei 18% und die Lehramtskandidaten der Jahrgangsstufe 4 machten einen Fehleranteil von 21%. Obwohl kein großer Unterschied zwischen den Fehleranteilen der Lehramtskandidaten der vierten Jahrgangsstufe zu sehen war, ist es erfreulich zu sehen, dass sie hinsichtlich der ersten und zweiten Jahrgangsstufen etwas weniger an Fehlern aufzeigen. Im Vorstellungsschreiben zeigten sich die Fehleranteile nach der Umrechnung in den Jahrgangsstufen 1 und 4 mit 15%. Am wenigsten Fehler wurden in der Jahrgangsstufe 2 mit 10% entdeckt. Mit 21% nimmt der Fehleranteil in der Jahrgangsstufe 3 seinen Platz ein. Daraus kann resultiert werden, dass die Fehlerquoten in den einzelnen Jahrgangsstufen nicht so sehr divergieren. Fest steht aber, dass die meisten Fehler im Bericht gemacht wurden. Betrachtet man die Schreibaufgaben Bericht und Vorstellungsschreiben kann man erkennen, dass bei einem Vergleich der Texte nach den Jahrgangsstufen der Lehramtskandidaten, die Fehleranteile im Vorstellungsschreiben niedriger sind als im Bericht. Der Grund dafür könnte sein, dass die Studierenden bestimmte Vorstellungssätze in ihrem Repertoire bereits kennen. Außerdem hatten die Lehramtskandidaten beim Vorstellungsschreiben (siehe dazu Anhang 2) die Möglichkeit frei zu schreiben, sowohl über Vergangenheit, Gegenwart als auch Zukunft, weshalb vielleicht wenige Fehlertypen entstanden als im Bericht. Im Bericht (siehe Anhang 1) wurden den Lehramtskandidaten zwar die Hilfsörter angegeben, dennoch mussten die Verben richtig nach dem Präteritum dekliniert werden. Außerdem könnte vermutet werden, dass der Wortschatz, womit sie einen Text produzieren sollten, ihnen unbekannt war.

Mit dieser methodischen Darstellung konnte ein Überblick gegeben werden, welche Fehlertypen gehäuft bzw. weniger auftraten. Es war zu erkennen, dass die Fehler in den oberen Jahrgangsstufen sich nicht allzu sehr verringert haben. Spontan denkt oder erhofft man, dass sich die grammatikalischen Fehler beim Schreiben bzw. bei der Textproduktion in den weiteren Jahrgangsstufen verringern müssten. Die vorliegende Studie hat jedoch gezeigt, dass sich in der Realität die Fehler nicht allzu sehr verringern.

Aufgrund der erhobenen Daten wurde festgestellt, dass die meisten Fehler im Bereich der Artikelverwendung vorliegen. Beispielsweise befand sich in der Jahrgangsstufe 1 der Artikelfehler mit einem Fehleranteil von 19% im Bericht. In den anderen Jahrgangsstufen belief sich der Fehleranteil ungefähr auf den gleichen Prozentsatz, wie z.B. die Artikelfehler mit 16% im Bericht in der zweiten Jahrgangsstufe. Im Hinblick auf die festgestellten Fehler in der Artikelbenutzung ist es wichtig zu erwähnen, dass die entstandenen Artikelfehler nicht ungewöhnlich sind, da die Artikel in der türkischen Sprache nicht existieren und die Studierenden keine Beziehung in der türkischen Sprache zu den Artikeln finden können. Sie müssen sich mit drei Artikeln auseinandersetzen, die jedes Substantiv im Deutschen hat, die als Artikel oder als Substitution für den Artikel als Artikelwort erscheinen können oder wo das Substantiv mit dem Pronomen zusammen Verwendung findet.

Die Artikel bereiten den türkischen Studierenden deshalb Schwierigkeiten, da die türkische Sprache der uralaltaischen Sprachfamilie angehört und damit eine agglutinierende (anreihende) Sprache ist, die keine Artikel kennt, während die deutsche Sprache zur indogermanischen Sprachfamilie gehört, die eine flektierende (beugende) Sprache ist (vgl. Schwenk, 2009).

Ausgehend von den Ergebnissen wurde festgestellt, dass die Fehler in der Jahrgangsstufe 4 sich nicht verringerten, sondern im Gegenteil in der Rechtschreibung sogar auf 42% im Vorstellungsschreiben erhöhten. Im vierten Studienjahr wurden keine Fächer für Schreibfertigkeit angeboten. So könnte man einerseits annehmen, dass sie die Rechtschreibung des erlernten Vokabulars vergessen oder das Vokabular ihnen gänzlich unbekannt ist. Andererseits ist es zu bedenken, dass im Türkischen auch Nomen klein geschrieben werden und die Studierenden deshalb dazu neigen, alles klein zu schreiben und sich nicht bewusst sind, dass im Türkischen klein geschriebene Nomen im Deutschen einen Artikel benötigen.

Ein weiteres Problemfeld für die türkischen Studierenden ist die Kasusverwendung. Der Kasus, Numerus und Genus müssen bei deklinierbaren

Wortarten im Deutschen übereinstimmen. Außerdem muss der Artikel des Nomens unbedingt bekannt sein, da er vom Nomen abhängt. Damit hängt die Deklination vom Wort ab, was wiederum zur Bildung eines korrekten Satzes gehört. Der Fehleranteil liegt mit 17 % im Bericht in der dritten Jahrgangsstufe auf einem hohen Niveau. Der Grund dafür könnte sein, dass in der dritten Stufe Fächer wie Grammatik oder Schreibfertigkeit nicht mehr erteilt wurden.

Der Gebrauch der Pronomen bedingt in dieser Studie einen geringen Fehleranteil mit dem höchsten Anteil von 5% im Vorstellungsschreiben der ersten Jahrgangsstufe, während in den Jahrgangsstufen 2, 3 und 4 und hinsichtlich der Texte dieser Fehleranteil niedriger ist. Da Possessiv- und Reflexivpronomen im Gegensatz zu Personalpronomen durch das Genus des Nomens regiert wird, entstehen für die türkischen Studierenden vor allem bei Anaphora und Kataphora, d.h. bei Vor- und Rückverweisen im Text Schwierigkeiten, da sie im Türkischen weggelassen werden können, wenn vom türkischen Prädikat die Person des Subjekts oder Objekts verstanden wird. Die türkischen Studierenden werden nicht nur mit dem entsprechenden Pronomen konfrontiert, sondern auch mit der Rektion aufgrund des Genus des Subjekts bzw. Objekts, auf das es sich bezieht.

Im Allgemeinen sollte hinzugefügt werden, dass zwischen der türkischen und der deutschen Sprache (fast) keine Beziehung und Vergleichsmöglichkeit der beiden Sprachen besteht und deswegen die grammatikalischen Phänomene beim Lernen der deutschen Sprache für die türkischen Muttersprachler Schwierigkeiten bereiten.

Es muss jedoch auch hinzugefügt werden, dass die Studie den Ist-Zustand der Probanden der Jahrgänge 1- 4 im zweiten Semester des Studienjahrs 2013-2014 darlegt. Ab dem akademischen Studienjahr 2018-2019 wurde das Programm für die Deutschlehrerausbildung aktualisiert (siehe dazu Anhang 7), d.h. wenn dieselben Probanden derzeit an einer ähnlichen Durchführung teilnehmen würden, könnten sich die Ergebnisse ändern.

Eine ähnliche Studie führten Asutay, H., Yücel, S. M., Ergin, D. Y., Doğan, C., Çelik, J. A. & Yılmaz, D. (2017) an der Trakya Universität mit Lehramtsstudierenden aller Jahrgänge 1-4 durch. Sie überprüften mit der Prüfung des Goethe Instituts alle Sprachfertigkeiten in allen Bereichen am Anfang des ersten Semesters und am Ende des zweiten Semesters im Studienjahr 2016-2017 und kamen zu dem Ergebnis, dass keine Verbesserung nach der zweiten Prüfung bestehe. Dementsprechend erarbeiteten sie Vorschläge zur Entwicklung der Fertigkeiten. Hatipoğlu (2015) führte ein Projekt durch, in dem sie die Entwicklung der Lehramtskandidaten von der ersten Jahrgangsstufe bis zur vierten Jahrgangsstufe an der Istanbul Universität mit der Prüfung des Goethe-Instituts beobachtete. Auch sie stellte fest, dass sich die Fehler nicht reduzierten. In ihrem Beitrag begründet Hatipoğlu, weshalb die Fehler entstehen und erarbeitet Vorschläge.

Es wäre von Vorteil, den Studierenden bewusst zu machen, das Deutsche nicht nur im Unterricht, sondern auch im Alltag zu benutzen und sie auch dazu anzuspornen. Es sollten Überlegungen angestellt werden, wie die Studierenden ihre Deutschkenntnisse verbessern könnten und Hilfestellungen gegeben werden. Vielleicht sollte man sie dazu anregen, eine Gruppe mit denen zu bilden, die das Deutsche beherrschen oder auch sich mit Deutschen auf sozialen Netzwerken anzufreunden, wie auf Facebook, usw. Es liegt dabei nicht nur an der Lehrkraft, ein gutes Deutsch zu beherrschen. Selbst wenn die Lehrkräfte die Studierenden im Deutschunterricht mit einem guten Deutsch konfrontieren: Schreiben ist wie ein Handwerk, das man immer und immer wieder praktizieren muss und in dem man das Gelernte praktisch anwenden muss. Durch die schriftliche Auseinandersetzung mit der Sprache entstehen neue Facetten der Sprachanwendung. Dazu gehört allerdings neben der Sprachbeherrschung auch Disziplin und Motivation. Die Studierenden sollten nach dem Unterricht das Gelernte wiederholen, indem sie selbst Schreibaufgaben erledigen, die das Lernen und die Einprägung der Fertigkeit Schreiben fördern. Auch die Auseinandersetzung und Anwendung der Grammatik, der Syntax und des alten bzw. neu erlernten Vokabulars im richtigen

Beziehungsgeflecht der Textsorten und Kontexte sollte immer wieder mit aktuellem Material gefördert werden.

In dieser Studie wurden die grammatikalischen Schwierigkeiten beim Schreiben bzw. in der schriftlichen Produktion mit einigen Beispielen zu Fehlertypen und Fehlerursachen beschrieben und einige Vorschläge zur Verbesserung vorgestellt. Die einzelnen Phänomene konnten in dieser Studie zwar nicht weitgehend geschildert und analysiert werden, da es den Umfang dieser Studie überschreiten würde. Diese Studie könnte aber als ein Ansporn für weiterführende, intensivere Studien zum Sprachvergleich, insbesondere bei schriftlichen Produktionen, dienen.

LITERATURVERZEICHNIS

Acar, D. (2005). *Die syntaktische Valenz deutscher und türkischer Verben und ihr Einfluss auf das Deutschlernen türkischer Studierender*, (Çukurova Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung für Deutschdidaktik, unveröffentlichte Magisterarbeit), Adana.

Asutay, H., Yücel, S. M., Ergin, D. Y., Doğan, C., Çelik, J. A. & Yılmaz, D. (2017). Almanca öğrencilerinin yabancı dil eğitimi açısından hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. S. 205 – 210. In: academia.edu: *Balkan Eğitim Araştırmaları, Balkan Educational Studies*, Tagungsbeiträge, 2017. Abrufbar unter: https://www.academia.edu/35758158/BALKAN_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0_M_ARA%C5%9ETIRMALARI_2017_Balkan_Educational_Studies_2017 (Zugriff: 28.09.2019)

Berlitz, Maximilian D. (1887): *Methode Berlitz*. New York: Berlitz school.

Besch, W. & Steineke, H. (Hrsg.) (2011). *Grundlagen der Germanistik: Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 2. Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Bloomfield, L. (1914). *Introduction to the Study of Language*. New York: Holt & Co.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt & Co.

Choi, Young-Jin. (2002). Fehler in schriftlichen Produktionen koreanischer Studierender in der Grundstufe. *외국어로서의 독일어 Deutsch als Fremdsprache in Korea*, Heft 11, S. 14-31.

Closset, Fr. (1965). *Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, Erstes Kapitel: Kurzer Überblick über die Geschichte der Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. München: Hueber Verlag.

Duman, S. (2009). Übertragungen der Lerner beim Schreiben mit Hilfe des Computers im DAF-Unterricht. S. 574-583. In: XI. Globalisierte Germanistik: *Sprache-Literatur-Kultur*, Tagungsbeiträge 2010, Türkischer internationaler Kongress, İzmir.

Epçeli, N. (2011). *Analyse und Bewertung von Grammatikfehlern im studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Trakya Universität*, (Trakya Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung für Fremdsprachen, Fachgebiet Deutsche Sprache und ihre Didaktik, unveröffentlichte Magisterarbeit), Edirne.

Erdoğan, E. (2011). *Eine fehleranalytische Untersuchung bei den DaF-Studentinnen der Vorbereitungs-klasse*, (Universität Selçuk, Institut für Pädagogik,

Hauptfachgebiet Fremdsprachen Abteilung, Fachgebiet Deutsche Sprache und ihre Didaktik, unveröffentlichte Magisterarbeit), Konya.

Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit: (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen*, Straßburg 2001. ISBN 3-468-49469-6. München: Langenscheidt.

Gansel, C., & Jürgens, F. (2007). *Textlinguistik und Textgrammatik: eine Einführung*. Vol. 6, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Genç, A. (1997). *Schreibtechniken: Almanca yazma teknikleri*. Hacettepe-TAŞ.

Goetze, L., Grimm, T., & Gutenberg, N. (2006). *Kriterien fehleranalytischer Auswertung im Bereich des Deutschen als Erst- und Zweitsprache*. Webseite der Saarland Universität. Abrufbar unter: http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Professoren/fr41_ProfGutenberg/Projekte/LRS_DAZ_2.pdf (Zugriff: 04.09.2019)

Goomer, B. (2004). The direct method or natural way. *Background and characteristics*. In: <http://www.tcnj.edu/~eslsla/Methodologies/direct.htm> (Zugriff: 27.09.2004).

Hatipoğlu, S. (2015). Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit den Selbsteinschätzungen der angehenden türkischen Deutschlehrer 1 in Bezug auf die Schreibkompetenz: Beispiel Istanbul Universität. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 3(2), S. 44-56.

Hüllen, W. (Hrsg.) (1979). *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kleppin, K. (2002). *Fehler und Fehlerkorrektur*, Fernstudienangebot - Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt.

Köksal, H. (2008). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi 2008/1*, İstanbul Üniversitesi, S. 69-88. Abrufbar unter: journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/.../1023014596.pdf (Zugriff: 07.09.2014)

Krüger, M. (1981). Sozial- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht, in: Neuner, G., Krüger, M., Grever, U. (Hrsg), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht: Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis*, S. 29 ff., Berlin und München: Langenscheidt Verlag,

Lado, R. (1973). *Moderner Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.

Maden, Sakarya, S. (2009). Sprachunsicherheitsgründe Türkischer Deutschlernenden im Gebrauch der Präpositionen im Deutschen, in: *Trakya*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11. Auflage, Ausgabe 2, S. 41-62, Edirne: Trakya Üniversitesi Matbaası.

Maden, Sakarya, S. (2010). Eine Studie zum Niveau der kontrastiven Sprachkompetenz türkischer Lehramtstudenten für Deutsch. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ausgabe 38. ISSN: 1300-5340. Abrufbar unter: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201038SEVİNÇ%20SAKARYA%20MADEN.pdf> (Zugriff: 07.09.2014)

Mollaoğlu, A. & Ceylan, Y. (2010). Die Integration der Grammatik und des Schreibunterrichts unter dem Aspekt der kreativen Schreibfertigkeit im ersten Studienjahr der Deutschlehrausbildung, in: *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* XXIII (1), S. 339-364. Abrufbar unter: [http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2010-23\(1\)/M18.pdf](http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2010-23(1)/M18.pdf) (Zugriff: 04.09.2019)

Mungan, G. (1986). *Die semantische Interaktion zwischen dem präfigierenden Verbzusatz und dem Simplex bei deutschen Partikel- und Präfixverben*. Frankfurt: Lang Verlag.

Neuner G. & Hunfeld H. (2002). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*, Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt Verlag.

Piepho, H.E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius Verlag.

Raith, J. (1967). *Der Englischunterricht, Teil 1: Grundlagen*. München: Mainz.

Schwenk, H. (2009). *Sprachvergleich Türkisch-Deutsch für den pädagogischen Kontext*, wissenschaftliche Beiträge auf der persönlichen Homepage der Autorin unter www.helgaschwenk.net/wiss-beitraege.html (Zugriff: 04.09.2019)

Searle, J.R. (1971). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Croft.

Steinig W. & Huneke, H.W. (2011). *Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung*, Grundlagen der Germanistik – 38, 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Tapan, N. (1993). 20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Kuramsal Temeller ve Uygulanan Yöntemler, Teil 1, in: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, S. 191-205. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Tapan, N. (1995). 20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Kuramsal Temeller ve Uygulanan Yöntemler, Teil 2, in: *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, S. 149-167. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Wahrig-Burfeind, R. (2000). *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.

Weiuha, Yu (2000): *Direct method*. In: Byram, Michael (Hg.): *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, S.176-178. London.

Wilhelm, M. (Seminarleitung: Dr. Willkop) (2004). *Die direkte Methode: Geschichte, Merkmale, Grundlagen und kritische Würdigung*. Literaturbericht. Johannes-Gutenberg-Universität Mainz Abruflbar unter: <http://www.daf.uni-mainz.de/Texte/lb-wilhelm.pdf> (Zugriff:04.09.2019)

Webquellen

Duden: *Rechtschreibregeln*
<https://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/doppel-s-und-scharfes-s>
(Zugriff: 03.07.2019)

Hilbig, H. UE *Hausbrand - Digitale Schule Bayern* <http://digitale-schule-bayern.de/dsdaten/21/175.pdf> (Zugriff: 19.10.2017)

Anhang 1: Die erste Schreibaufgabe (Bericht)

BİLDİRİ: Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN'in danışmanlığında yazdığım Yüksek Lisans Tezi „ANALYSE UND BEWERTUNG DER FEHLER DER STUDIERENDEN MIT TÜRKISCH ALS MUTTERSPRACHE BEI DER TEXTPRODUKTION IM DEUTSCHUNTERRICHT“ (ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA DERSİNDE YAZILI METİN OLUŞTURMADAKİ HATALARININ ANALİZİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ) konu başlığı için sınıflara sunacağım bu uygulamadan hata analizi yapıp sonuçları birbiriyle karşılaştırarak değerlendirme yapıp öğrencilerin daha çok nerelerde problem yaşadıklarını tespit edip buna göre öneri geliştirmektir. İtinayla yazacağımız metinler için şimdiden çok teşekkürler.

Okumakta olduğunuz üniversite / yüksekokul: _____

Bölüm / Birim: _____

Sınıf / Şube: _____

Aufgabe 1:

Verfassen Sie einen Bericht mit ca. 100 Wörtern über einen Hausbrand im Präteritum!

Verwenden Sie:

gestern, Sturm, Blitzeinschlag, verursachen, Hausbrand, Ludwigstraße Nr.3, 22.10 Uhr, schlagen, Blitz, Haus, Feuer, fangen, 23.00 Uhr, bemerken, vorbeifahren, Motorradfahrer, fahren, Telefonzelle, anrufen, Feuerwehr, erreichen, um 1.00 Uhr, Brand, löschen, retten, die Familie, Sachschaden, betragen, 15.000 Euro, Hausratsversicherung, übernehmen

Anhang 2: Die zweite Schreibaufgabe (Vorstellungsschreiben)

Aufgabe 2: Vorstellungsschreiben

Stellen Sie sich schriftlich vor, um die Stelle als Deutschlehrer / Deutschlehrerin zu bekommen. Überzeugen Sie den Schulleiter davon, dass Sie genau die richtige pädagogische Kraft für die Stelle als Deutschlehrer / Deutschlehrerin sind! Begründen Sie, weshalb er sie vor andere bevorzugen sollte!

Schreiben Sie über die Seminare, an denen Sie während des Studiums teilgenommen hatten und welche Vorteile diese Seminare für Ihren zukünftigen Beruf gebracht haben. Berichten Sie über Ihre bisherigen Erfahrungen und Kenntnisse, wie Schulhospitation, Erasmus, Schüleraustausch, Auslandserfahrung, Berufserfahrung usw. detailliert mit 200 – 250 Wörtern!



Anhang 3: Textbeispiele der Studierenden der ersten Aufgabe (Bericht)

Lerner 1:

Gestern war ein Sturm. Dann war die Blitzeinschlag und das Blitzeinschlag verursacht Hausbrand. Ich rufte das Feuerwehr an. Das Feuer fängt um 22.10 Uhr. Aber das Feuerwehr kam um 1.00 Uhr. Ich bemerkte die Adresse von Feuerort. Die Adresse ist Ludwigstraße Nr. 3. Der Motorradfahrer fuhr vor das Haus vorbei. Er rettete die Familie. Das Feuerwehr erreichte das Haus. Das Feuerwehr löschte der Brand.

Lerner 17:

Gestern gab es ein Sturm und es war Blitz. Es verursachte einer Feuer. Wir waren in Ludwigstraße Nr. 3. Die Zeit war 22.10 Uhr. Ich war ein Motorradfahrer und fuhr zu Telefonzelle. Die Zeit fuhr vorbei. Das Haus hatte Feuer. Ich rufte der Feuerwehr an. Etwa 1 Stunde später (23:00), erreichte das Feuerwehr zu dieses Haus. Ich rettete zu meiner Familie. Ich sagte sie alle um 1.00 Uhr wurde das Feuer gelöscht. Ich bemerkte, daß die Sachschaden 15.000 Euro war. Aber Hausratversicherung nahm über alles.

Lerner 22:

Gestern gab es ein Sturm. Das Wetter war sehr kalt. Er ging zu Hause und er sah, dass Feuer in seinem Haus brennt. Er ging mit Motorradfahrer und er hat die Feuerwehr angerufen. Um 12 Uhr war er in der Straße, denn er hatte keine Haus. Er war allein. Er wollte nach seiner Familie gehen aber nicht gegangen. Ist. Seine Familie war in diesem Stadt. Diese Tag war der schlechteste Tag seines Lebens. Er war wie Tod. Er hatte kein Geld und kein Traum und er hatte nicht glücklich.

Lerner 39:

Gestern um 22.10 Uhr hörte ich Geräusche auf der Straße. Erste ich war Angst, weil die Menschen hatten auf der Straße gelaufen. Dann ging ich dort. Auf der Ludwigstraße Nr. 3 gab es ein Hausbrand. Ich rief um 23:00 Uhr Polizei durch Telefonzelle. Das Wetter gab Sturm. Ich versuchte auch Feuerwehr zu erreichen. Dann kamen sowohl Polizei als auch Feuerwehr. Die Polizei waren Motorradfahrer. Im Haus gab es die Familie. Feuerwehr rettet die ganze Familie hatte Hausratsversicherung. Deswegen die Hausratsversicherungen übernommen.

Anhang 4: Textbeispiele der Studierenden der zweiten Aufgabe (Vorstellungsschreiben)

Lerner 9:

Ich komme aus Denizli, ich habe Doktors Schule gegangen und
 ich habe Anafartaabr Lyseum gegangen. Ich spreche Türkisch,
 Englisch und ein bisschen Deutsch. Ich denke dass Sie ein
 Englischsprecher möchten. Ich bin Trakya Universität jetzt.
 Ich lerne Deutsch. Wenn Sie möchten, lerne ich andere Sprechung
 Ich will Erasmus teilnehmen. Denn ich möchte Deutsch im Deutsch
 lernen. Wenn Sie mich ablehnen, will ich nicht nach Deutschland
 gehen. Ich lerne im Hier.

Lerner 13:

Die Vorteile der Seminare ist viele Dinge. Ich habe viele
 Menschen kennen gelernt. Ich habe das andere Kultur.
 Ich werde Deutsch Lehrerin sein. Darum stimmt zu mir
 Deutsche Kultur, wie die Deutsche Menschen leben?
 Wenn ich meine Erfahrungen erzähle, bin ich Erfahrung. Ich
 weiß über die Deutsche Menschen viele Dinge.

Lerner 24:

Ich studiere an der Universität Tolya DLAA. Jetzt bin ich in 3. Klasse. Letztes Jahr haben unsere LehrerInnen gesagt, dass es ein Programm über ein Sprachkurs in Deutschland gibt. Dieser Kurs war für die StudentInnen, die in 2. oder 3. Klasse studiert. Für diesen Kurs gibt DARD ein Stipendium und man muss erfolgreich sein, um diesen Kurs zu gewinnen. Ich bewarbte auch diesen Sprachkurs und gewann. Letzte Sommer im Juli ging ich nach Sprachakademie Aachen. Ich habe für sechsundzwanzig Tage in Aachen geblieben. Es gab viele fremde Leute, die aus verschiedenen Ländern gekommen haben, alle Dinge, die ich dort erlebt habe, war sehr bunt und unterhalten. Ich habe jetzt viele verschiedene fremde Freunde. Gott sei Dank, dass ich diesen Kurs teilgenommen habe.

Lerner 34:

Ich habe alle Kenntnisse sie wollen, so du sollst für die Arbeit mich wählen. Ich habe viele Erfahrungen ~~oder~~ Lehrer sein. Ich habe 5 Jahre als Deutsch Lehrer gearbeitet. Ich bin Deutschland gegangen und ich habe für viele Projekte gearbeitet. Ich kann Deutsch und Englisch fließend sprechen. Ich habe Computer Kenntnisse. Ich kann Gitarre spielen und singen. Ich bin sozial und freundlich.

Anhang 5: Fehlerraster von Kleppin (2002)

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

Anhang 6: Rahmenprogramm von YÖK für die Deutschlehrrausbildung (2007 - 2018)

ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Almanca Dilbilgisi I	3	0	3
A	Sözlü İletişim Becerileri I	3	0	3
A	Okuma Becerileri I	3	0	3
A	Yazma Becerileri I	3	0	3
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		19	2	20

II. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Almanca Dilbilgisi II	3	0	3
A	Sözlü İletişim Becerileri II	3	0	3
A	Okuma Becerileri II	3	0	3
A	Yazma Becerileri II	3	0	3
A	Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi*	3	0	3
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		22	2	23

III. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Almanca Dilbilgisi III	3	0	3
A	Dilbilim I	3	0	3
A	Alman Edebiyatı I	3	0	3
A	İleri Okuma ve Yazma Becerileri I*	3	0	3
A	Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar I	3	0	3
GK	Seçmeli I	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
TOPLAM		20	0	20

IV. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Karşılaştırmalı Dilbilgisi*	3	0	3
A	Dilbilim II	3	0	3
A	Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar II	3	0	3
A	Alman Edebiyatı II	3	0	3
A	İleri Okuma ve Yazma Becerileri II*	3	0	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		19	2	20

V. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Dil Edinimi	3	0	3
A	Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi I	3	0	3
A	İkinci Yabancı Dil I*	2	0	2
A	Seçmeli I	2	0	2
GK	Etkili İletişim	3	0	3
GK	Bilim Tarihi*	2	0	2
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		19	2	20

VI. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	2	2	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
A	Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi II	3	0	3
A	İkinci Yabancı Dil II*	2	0	2
A	Seçmeli II	2	0	2
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		17	6	20

VII. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Almanca Ders Kitabı İncelemesi	2	2	3
A	Materyal Geliştirme ve Uyarılama*	2	2	3
A	İkinci Yabancı Dil III*	2	0	2
A	Seçmeli III	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
TOPLAM		14	8	18

VIII. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Seçmeli IV	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Seçmeli II	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		12	6	15

Anhang 7: Rahmenprogramm von YÖK für die Deutschlehrrerausbildung (ab 2018)

I. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitim Giriş	2	0	2	3
MB Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
MB Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
MB Yabancı Dil 1	2	0	2	3
MB Türk Dili 1	3	0	3	5
MB Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5
AE Almancanın Yapısı 1	2	0	2	2
AE Okuma Becerileri 1	2	0	2	2
AE Yazma Becerileri 1	2	0	2	2
AE Sözlü İletişim Becerileri 1	2	0	2	2
Toplam	22	0	22	30

II. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
MB Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
MB Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
MB Yabancı Dil 2	2	0	2	3
MB Türk Dili 2	3	0	3	5
AE Almancanın Yapısı 2	2	0	2	3
AE Okuma Becerileri 2	2	0	2	3
AE Yazma Becerileri 2	2	0	2	3
AE Sözlü İletişim Becerileri 2	2	0	2	4
Toplam	19	0	19	30

III. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
MB Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
MB Seçmeli 1	2	0	2	4
MB Seçmeli 1	2	0	2	3
AE Seçmeli 1	2	0	2	4
AE Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3
AE Alman Edebiyatı 1	2	0	2	4
AE Dilbilimi 1	2	0	2	3
AE Almancanın Yapısı 3	2	0	2	3
Toplam	18	0	18	30

IV. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
MB Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
MB Seçmeli 2	2	0	2	4
MB Seçmeli 2	2	0	2	3
AE Seçmeli 2	2	0	2	4
AE Almanca Öğretim Programları	2	0	2	3
AE Alman Edebiyatı 2	2	0	2	4
AE Dilbilimi 2	2	0	2	3
AE İleri Okuma ve Yazma Becerileri	2	0	2	3
Toplam	18	0	18	30

V. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
MB Seçmeli 3	2	0	2	4
MB Seçmeli 3	2	0	2	3
AE Seçmeli 3	2	0	2	4
AE Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi 1	3	0	3	5
AE Almanca Öğretiminde Edebi Metinler 1	3	0	3	4
AE Dil Edinimi	3	0	3	4
Toplam	19	0	19	30

VI. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3
MB Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
MB Seçmeli 4	2	0	2	4
MB Seçmeli 4	2	0	2	3
MB Toplum Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE Seçmeli 4	2	0	2	4
AE Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi 2	3	0	3	5
AE Almanca Öğretiminde Edebi Metinler 2	3	0	3	5
Toplam	17	2	18	30

VII. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	13
MB Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB Seçmeli 5	2	0	2	4
AE Seçmeli 5	2	0	2	4
AE Almanca Ders Kitabı İncelemesi	2	0	2	3
AE Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3	3
Toplam	13	6	16	30

VIII. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	13
MB Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
MB Seçmeli 6	2	0	2	4
AE Seçmeli 6	2	0	2	4
AE Almanca Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme	2	0	2	3
AE Almanca Öğretiminde Sınav Hazırlama	2	0	2	3
Toplam	12	6	15	30

Anhang 8: Beschluss der Ethik-Kommission der Trakya Universität



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 29563864-050.04.04 -E.337884
Konu : Kararlar

31/05/2019

Sayın Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN

Danışmanlığını yaptığımız, Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili ve Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Gülfidan DÜRÜK'ün araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.05.2019 tarihli toplantısında alınan 05/18 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı







Adres: Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon: 2842234004 Faks: 2842234203
E-Posta: ozalkalem@trakya.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.trakya.edu.tr/>

Bilgi için: Serkan OÇAL
Unvanı: Sekreter



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Anhang 9: Genehmigung der Ethik-Kommission für die wissenschaftliche Durchführung

	<p>T.C TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU</p>
<p>Oturum Sayısı: 2019/05 KARAR NO: 2019.05.18</p>	<p>Karar Tarihi: 22.05.2019</p>
<p>Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN'in yaptığı Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili ve Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Gülfidan DÜRÜK tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen "Analyse Und Bewertung Der Fehler Der Studierenden Mit Türkisch Als Muttersprache Bei Der Textproduktion Im Deutschunterricht (Anadili Türkçe Olan Yükseköğretim Öğrencilerinin Yazdıkları Almanca Metinlerdeki Hataların Analizi ve Değerlendirilmesi) hata analizi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / oy çokluğu ile karar verilmiştir.</p>	
	
<p>Prof. Dr. Ayhan GENÇLER Başkan</p>	
<p>Araştırma ile ilişkisi <input type="checkbox"/>var <input checked="" type="checkbox"/>yok Toplantı Katılım <input checked="" type="checkbox"/>evet <input type="checkbox"/>hayır</p>	
<p>Prof. Dr. Rıdvan CANIM Üye Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Araştırma ile ilişkisi <input type="checkbox"/>var <input type="checkbox"/>yok Toplantı Katılım <input type="checkbox"/>evet <input checked="" type="checkbox"/>hayır</p>	<p>Prof. Dr. Yüksel BAYRAK Üye Fen Fakültesi Öğr.Üyesi Araştırma ile ilişkisi <input type="checkbox"/>var <input checked="" type="checkbox"/>yok Toplantı Katılım <input checked="" type="checkbox"/>evet <input type="checkbox"/>hayır</p>
	
<p>Prof. Ahmet Hamdi ZAFER Üye Devlet Konservatuarı Öğr.Üyesi Araştırma ile ilişkisi <input type="checkbox"/>var <input checked="" type="checkbox"/>yok Toplantı Katılım <input checked="" type="checkbox"/>evet <input type="checkbox"/>hayır</p>	<p>Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU Üye İlahiyat Fakültesi Öğr.Üyesi Araştırma ile ilişkisi <input type="checkbox"/>var <input checked="" type="checkbox"/>yok Toplantı Katılım <input checked="" type="checkbox"/>evet <input type="checkbox"/>hayır</p>
	
<p>Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR Üye Mimarlık Fakültesi Öğretim.Üyesi Araştırma ile ilişkisi <input type="checkbox"/>var <input checked="" type="checkbox"/>yok Toplantı Katılım <input checked="" type="checkbox"/>evet <input type="checkbox"/>hayır</p>	<p>Doç. Dr. Emre ATILGAN Üye Sağlık Bilimleri Fak. Öğr.Üyesi Araştırma ile ilişkisi <input type="checkbox"/>var <input checked="" type="checkbox"/>yok Toplantı Katılım <input checked="" type="checkbox"/>evet <input type="checkbox"/>hayır</p>

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
 Üye
 Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ercan YILMAZ
 Üye
 Güzel Sanatlar Fakültesi Öğretim Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
 Üye
 Balkan Araştırma Enst. Öğr.Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır

Dr. Öğr. Üyesi Özcan AYGÜN
 Üye
 Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım evet hayır