

**INTERFERENZFEHLER BEIM ERLERNEN
DES DEUTSCHEN ALS ZWEITFREMDSPRACHE
FÜR DAF-STUDENTEN
MIT TÜRKISCHER MUTTERSPRACHE
(EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG
IM MÜNDLICHEN UND SCHRIFTLICHEN BEREICH
AM BEISPIEL AN DER ANADOLU UNIVERSITÄT)**

Doktora Tezi

Ayşe ADIYAMAN

Eskişehir 2019

**INTERFERENZFEHLER BEIM ERLERNEN DES DEUTSCHEN ALS
ZWEITFREMDSPRACHE FÜR DAF-STUDENTEN MIT TÜRKISCHER
MUTTERSPRACHE (EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG
IM MÜNDLICHEN UND SCHRIFTLICHEN BEREICH
AM BEISPIEL AN DER ANADOLU UNIVERSITÄT)**

Ayşe ADIYAMAN

DOKTORA TEZİ

Almanca Öğretmenliği Programı/ Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2019**

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI

Ayşe ADIYAMAN'ın "Interferenzfehler beim Erlernen des Deutschen als Zweitfremdsprache für DaF-Studenten mit Türkischer Muttersprache (Eine Empirische Untersuchung)" başlıklı tezi 27.12.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Ayhan BAYRAK

Üye : Prof.Dr. Yüksel KOCADORU

Üye : Prof.Dr. Ali GÜLTEKİN

Üye : Prof.Dr. Asuman AĞAÇSAPAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fesun KOŞMAK

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

ANADİLİ TÜRKÇE OLAN VE ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA
ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN İKİNCİ YABANCI DİL ALMANCAYI
ÖĞRENİRKEN YAPTIKLARI AKTARIM HATALARI (SÖZLÜ VE YAZILI ALANDA
YAPILAN UYGULAMALI BİR ARAŞTIRMA: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Ayşe ADIYAMAN

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Almanca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2019

Danışman: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

Bu çalışmada, 2016/2017 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği'nde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin ses bilgisi, sözcük bilgisi, anlambilim ve dilbilgisi alanlarında yaptıkları aktarım hatalarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Sesbilgisi alanında yapılan aktarım hatalarını tespit etmek için öğrenciler gündelik yaşam ile ilgili seçilmiş iki farklı metin okumuş ve veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Sözcük, anlambilim ve dilbilgisi alanlarında yapılan aktarım hatalarını bulmak için öğrenciler gündelik yaşam ile ilgili dört farklı konuda metin yazmıştır. Elde edilen veriler hata analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Böylece ana dilin, birinci ve ikinci yabancı dilin yapıları karşılaştırılarak hatalar belirlenmiş, sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Bununla birlikte hataların giderilmesine yönelik somut öneriler verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen verilere göre hem Türkçeden hem de birinci yabancı dil İngilizceden kaynaklı aktarım hatalarının yapıldığı saptanmıştır. Ses bilgisi alanında yapılan aktarım hatalarının daha çok Türkçeden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Dil bilgisi hataları, söz dizim ve biçim bilgisi alanlarında yapılan hatalar olarak iki bölümde incelenmiş ve İngilizceden kaynaklı hatalara daha çok rastlanmıştır. Sözcük bilgisi ve anlambilim alanlarında ise birebir çeviriden ve çok anlamlı kelimelerden yapılan hataların daha çok Türkçeden kaynaklandığı, dillere ait sözcüklerin karıştırılarak yapıldığı hataların da İngilizceden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Dil edinimi, Birinci yabancı dil, İkinci yabancı dil, Hata analizi, Aktarım hataları.

ZUSAMMENFASSUNG

INTERFERENZFEHLER BEIM ERLERNEN DES DEUTSCHEN ALS ZWEITFREMDSPRACHE FÜR DAF-STUDENTEN MIT TURKISCHER MUTTERSPRACHE (EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG IM MÜNDLICHEN UND SCHRIFTLICHEN BEREICH: AM BEISPIEL AN DER ANADOLU UNIVERSITÄT)

Ayşe ADIYAMAN

Abteilung für Fremdsprachendidaktik

Abteilung für Deutschlehrausbildung

Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, Januar 2019

Betreuer: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

In dieser Arbeit wird bezweckt, die Interferenzfehler auf den „phonetischen“, „lexikalisch-semantischen“ und „grammatischen“ Ebenen festzustellen. Zielgruppe dabei sind die StudentInnen, die im Wintersemester 2016/2017 in dem ersten Studiengang an der Anadolu Universität Abteilung für DaF studieren. Zum Zweck der Datenerhebung auf der phonetischen Ebene haben die StudentInnen zwei alltägliche Texte vorgelesen, die durch einen Sound Recorder Aufnahme festgesetzt sind. Zum Zweck der Datenerhebung auf den lexikalisch-semantischen und grammatischen Ebenen haben die StudentInnen Aufsätze über vier Themen geschrieben. Die erhaltenen Daten wurden durch die Fehleranalyse untersucht. Die Fehler wurden identifiziert, klassifiziert und bewertet, indem die linguistischen Strukturen der Muttersprache, Erst- und Zweitfremdsprache gegenübergestellt wurden. Dabei wurden konkrete Vorschläge zur Vorbeugung von Fehlern angeboten. Anhand der Fehleranalyse erhaltene Daten wurden festgestellt, dass die Fehler sowohl aus dem Türkischen als auch Englischen begangen. Es ging hervor, dass die Fehler auf die phonetische Ebene meist aus dem Türkischen produziert wurden. Die grammatischen Interferenzfehler wurden in zwei Bereichen als morphologische und syntaktische Fehler untergliedert und dabei die Fehler kamen heraus, dass aus dem Englischen häufiger waren. Auf dem lexikalisch-semantischen Bereich wurden die Fehler bei der Wort-für-Wort Übersetzung, und Polysemie aus dem Türkischen, die Fehler bei der Sprachmischung aus dem Englischen gemacht.

Schlüsselwörterterter: Spracherwerb, Erste Fremdsprache, Zweitfremdsprache, Fehleranalyse, Interferenzfehler.

ABSTRACT

INTERFERENCE ERRORS STUDENTS, WHOSE MOTHER TONGUE IS TURKISH AND WHO STUDY GERMAN LANGUAGE TEACHING, MAKE WHILE LEARNING GERMAN AS SECOND FOREIGN LANGUAGE (AN EMPIRICAL STUDY IN THE VERBAL AND WRITTEN FIELD: ANADOLU UNIVERSITY SAMPLE)

Ayşe ADIYAMAN

Department of Foreign Language Education

Program in German Language Teaching

Anadolu University, Graduate School of Education Sciences, January 2019

Supervisor: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

The purpose of this study was to identify the errors freshman students studying at German Language Teaching Department at Anadolu University Faculty of Education during 2016-2017 academic years make in phonetics, vocabulary, semantics and grammar. To identify the errors made in phonetics, students loudly read two different texts related to everyday life and they were recorded. To find the interference errors in vocabulary, semantics and grammar, students were asked to write four different texts related to everyday life. The collected data were analysed using error analysis. Thus, the structures of the mother tongue, first and second foreign language were compared, classified and evaluated. In addition, suggestions were made towards eliminating the errors. According to the data from the analysis, it was found that there were interference errors arising from both Turkish and English, the second foreign language. It was found that the interference errors in phonetics stems from Turkish. Grammar errors were divided into two groups as errors in syntax and morphology and more errors were found to stem from English. In vocabulary and semantics, on the other hand, the errors arising from word-for-word translation and polysemy stemmed from Turkish and errors in mixed languages stemmed from English.

Key words: Language acquisition, First foreign language, Second foreign language, Error analysis, Interference errors.

DANKWORT

All denen, die bei der Entstehung der vorliegenden Arbeit behilflich wurden, möchte ich meinen Dank ausdrücken.

Besonders zu Dank verpflichtet fühle ich mich an dieser Stelle gegenüber Herrn Prof. Dr. Ayhan BAYRAK, dem Betreuer dieser Arbeit, welcher mir mit seinen wertvollen Anregungen, seiner freundlichen Unterstützung und unermüdlicher Diskussionsbereitschaft stets zur Seite stand.

Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Yüksel KOCADORU und Herrn Prof. Dr. Ali GÜLTEKİN für die freundliche Aufmerksamkeit und die wohlwollend-kritischen Gedankenaustausche.

Als Ausdruck der Verbundenheit widme ich diese Arbeit meinem Ehemann Arif ADIYAMAN, meinen Söhne Alkın und Arden ADIYAMAN, meinern Eltern Zeynep İNCE, Tuncer İNCE, Sebiha ADIYAMAN und Süleyman ADIYAMAN und meiner Kollegin Meryem Banu DEMİREL .

Ayşe ADIYAMAN

Eskişehir 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Ayşe ADI YAMAN

INHALTVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
TITELSEITE	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET.....	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ABSTRACT	v
DANKWORT.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
INHALTSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS	xv
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xx
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xxii
1. EINLEITUNG	1
1.1. Fragestellung.....	1
1.2. Hypothesen	1
1.3. Ziel dieser Arbeit	2
1.4. Stellenwert der Arbeit	2
1.5. Definitionen	3
1.5.1. Transfer und Interferenz	3
1.5.1.1. Interlinguale Interferenz	3
1.5.1.2. Intralinguale Interferenz	3
1.6. Forschungsstand	4
2. THEORETISCHE GRUNDLAGE	8
2.1. Begriffserklärung von Spracherwerb und Sprachlernen	8
2.2. Zur Theorie des Lernens	8

	<u>Seite</u>
2.2.1. Behavioristische Lerntheorie	9
2.2.2. Kognitivistische Lerntheorie	10
2.2.3. Konstruktivistische Lerntheorie	11
2.3. Erstspracherwerb	12
2.3.1. Zur Theorie des Erstspracherwerbs	13
2.3.1.1. Behavioristische Theorie	13
2.3.1.2. Nativistische Theorie	14
2.3.1.3. Kognitivistische Theorie	15
2.3.1.4. Interaktionistische Theorie	15
2.4. Zweitsprachenerwerb vs. Fremdsprachenerwerb	16
2.4.1. Zur Hypothese des Zweitsprachenerwerbs	16
2.4.1.1. Kontrastivhypothese	16
2.4.1.2. Identitätshypothese	17
2.4.1.3. Interlanguagehypothese	18
2.5. Erwerb der einer zweiten oder einer weiteren Fremdsprache	18
2.5.1. Zum Modell des Erwerbs einer zweiten oder	
einer weiteren Fremdsprache	19
2.5.1.1. DMM- Dynamisches Modell des Multilingualismus	19
2.5.1.2. Rollen-Funktions-Modell	20
2.5.1.3. Das Faktorenmodell	20
2.5.1.4. Ökologisches Modell des Multilingualismus	21
2.5.1.5. FLAM: Foreign Language Acquisition Model	21
2.6. Deutsch als zweite Fremdsprache (Tertiärsprache) nach Englisch	22
2.7. Fehlerlinguistik	23
2.7.1. Begriffserklärung von Fehler	23

	<u>Seite</u>
2.7.2. Klassifikationen von Fehler	24
2.7.2.1. Kommunikationsbehindernde und nicht kommunikationsbehindernde Fehler	25
2.7.2.2. Performanz- und Kompetenzfehler	25
2.7.3. Fehler nach Sprachebenen	25
3. METHODE	26
3.1. Arbeitsmethode und Arbeitsdesign	26
3.2. Arbeitsgruppe	26
3.3. Datenmaterial	26
3.4. Die Begrenztheiten	26
3.5. Datenanalyse	27
3.5.1. Fehleranalyse	27
3.5.1.1. Fehleridentifizierung	28
3.5.1.2. Die Fehlerbeschreibung- Fehlererklärung	28
3.5.1.3. Die Fehlerbewertung	31
3.5.1.4. Die Fehlerkorrektur	31
3.5.1.5. Fehlertherapie- Fehlerprophylaxe	31
3.6. Durchführung der Untersuchung	32
3.7. Phonetische Interferenzfehler aus den Texten	
„Flexibles Wohnen auf Zeit – Der neue Trend“ und	
„Und wovor haben Sie Angst“?	34
3.7.1. Phonetische Fehler bei den Vokalen	35
3.7.1.1. Fehleridentifizierung: Fehler bei Vokallänge	37

3.7.1.1.1. Kurz-offener [ɪ]-Laut statt lang-geschlossener, Vorderzungenvokal- [i:]	37
3.7.1.1.2. Kurz-offener Vorderzungenvokal-[ɛ]	
statt lang-geschlossener, Vorderzungenvokal-[e:].....	38
3.7.1.1.3. Kurz-offener Vorderzungenvokal-[œ]	
statt lang-geschlossener, Vorderzungenvokal-[ø:]	39
3.7.1.1.4. Kurz-offener Vorderzungenvokal-[ɛ] statt lang offener [ɛ:] - Laut	39
3.7.1.1.5. Breiter, ungerundeter Hinterzungenvokal - [a] statt hinterer langer [a:] - Laut	40
3.7.1.1.6. Enger, gerundeter Hinterzungenvokal- [u] statt lang- geschlossener (gespannter) [u:] - Laut	41
3.7.1.1.7. Enger, gerundeter Vorderzungenvokal- [y] statt lang geschlossener Vorderzungenvokal- [y:]	42
3.7.1.1.8. Breiter, gerundeter Hinterzungenvokal -[o] statt lang geschlossener [o:] - Laut	42
3.7.1.1.9. Kurz-offener [ɪ]-Laut statt hinterer langer [ɪ:] -Laut	43
3.7.1.1.10. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	44
3.7.1.2. Fehleridentifizierung: Fehler beim Wortakzent.	44
3.7.1.3. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung.	47
3.7.1.4. Fehleridentifizierung: [ɛ] statt [ə]	48
3.7.1.5. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	51
3.7.1.6. Fehleridentifizierung: [a] statt [ɛ].	52
3.7.1.7. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung.	53
3.7.1.8. Fehleridentifizierung: Fehler bei Diphthonge	53
3.7.1.9. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	53

3.7.2. Phonetische Fehler bei den Konsonanten	54
3.7.1.1. Fehleridentifizierung: Behauchter-h-Laut statt Dehnungs-h	57
3.7.1.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung.	57
3.7.1.3. Fehleridentifizierung: [z] statt [ts]	58
3.7.1.4. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	59
3.7.1.5. Fehleridentifizierung: [s] statt [z]	59
3.7.1.6. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung.	60
3.7.1.7. Fehleridentifizierung: [r] statt [ʀ]	61
3.7.1.8. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	62
3.7.1.9. Fehleridentifizierung: [ʒ] statt [j]	62
3.7.1.10. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung.	62
3.7.1.11. Fehleridentifizierung: [h] statt [x]	63
3.7.1.12. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	63
3.7.1.13. Fehleridentifizierung: [h] statt [ç]	63
3.7.1.14. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	64
3.7.3. Fehlertherapie	64
3.8. Grammatische Interferenzen in den Aufsätzen	68
3.8.1. Morphologische Interferenzen	68
3.8.1.1. Substantive	69
3.8.1.1.1. Fehleridentifizierung: Genus (Grammatische Geschlechter)	69
3.8.1.1.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	70
3.8.1.1.3. Fehleridentifizierung: Kasus	71
3.8.1.1.4. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	72
3.8.1.1.5. Fehleridentifizierung: Numerus	73

	<u>Seite</u>
3.8.1.1.6. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	75
3.8.1.2. Fehleridentifizierung: Adjektive	76
3.8.1.3. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	79
3.8.1.4. Verb.....	80
3.8.1.4.1. Fehleridentifizierung: Konjugation der Verben	80
3.8.1.4.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	82
3.8.1.4.3. Fehleridentifizierung: Zeitformen	84
3.8.1.4.4. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	85
3.8.1.4.5. Fehleridentifizierung: Modalverben	86
3.8.1.4.6. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	88
3.8.1.4.7. Fehleridentifizierung: Trennbare Verben	89
3.8.1.4.8. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	89
3.8.1.5. Fehleridentifizierung: Pronomen	90
3.8.1.6. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	92
3.8.1.7. Fehleridentifizierung: Konjunktionen	94
3.8.1.8. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	95
3.8.1.9. Fehleridentifizierung: Präpositionen	96
3.8.1.10. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	98
3.8.2. Syntaktische Interferenzen	100
3.8.2.1. Fehleridentifizierung: Die Wortstellung	102
3.8.2.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	105
3.8.3. Fehlertherapie	105
3.9. Lexikalisch-semantische Interferenzen in den Aufsätzen	109
3.9.1. Polysemie	109
3.9.1.1. Fehleridentifizierung	109

	<u>Seite</u>
3.9.1.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	110
3.9.2. Wort-für-Wort Übersetzung	111
3.9.2.1. Fehleridentifizierung	112
3.9.2.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	114
3.9.3. Sprachmischung	116
3.9.3.1. Fehleridentifizierung	117
3.9.3.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung	117
3.9.4. Fehlertherapie	118
4. ERGEBNISSE UND INTERPRETATIONEN	121
4.1. Einleitung	121
4.2. Ergebnisse der Analyse auf dem phonetischen Bereich	121
4.3. Ergebnisse der Fehleranalyse auf dem grammatischen Bereich	125
4.4. Ergebnisse der Fehleranalyse auf dem lexikalisch-semantischen Bereich	129
5. SCHLUSSFOLGERUNG UND DISKUSSION	132
5.1. Welchen Einfluss haben die typologischen Merkmale der Muttersprache und Erstfremdsprache auf das Lernen der Zweitfremdsprache?	134
5.2. Verursachen die typologischen Merkmale der Muttersprache und Erstfremdsprache Interferenzfehler auf den phonetischen, lexikalisch-semantischen und grammatischen Ebenen beim Erlernen der Zweitfremdsprache Deutsch?	134
5.2.1. Schlussfolgerungen der Fehleranalyse auf dem phonetischen Bereich	135

	<u>Seite</u>
5.2.2. Schlussfolgerungen der Fehleranalyse auf dem grammatischen Bereich	137
5.2.3. Schlussfolgerungen der Fehleranalyse auf dem lexikalisch-semantischen Bereich.....	139
LITERATURVERZEICHNIS	141
ANHÄNGE	
LEBENS LAUF	

TABELLENVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Tabelle 3.1. Die Art der Fehler und ihre Kennzeichnung	29
Tabelle 3.2. Abkürzungsliste der Art der Fehler und ihre Kennzeichnung	30
Tabelle 3.3. Vokale der türkischen Sprache	35
Tabelle 3.4. Vokale der deutschen Sprache nach der Artikulationsort	36
Tabelle 3.5. Vokale der deutschen Sprache nach dem Öffnungsgrad des Mundwinkels	36
Tabelle 3.6. Vokale der englischen Sprache	37
Tabelle 3.7. [I] statt [i:]: Abweichungs-und Prozentanzahl	37
Tabelle 3.8. [ɛ] statt -[e:]: Abweichungs-und Prozentanzahl	38
Tabelle 3.9. [œ] statt -[ø:]: Abweichungs-und Prozentanzahl.....	39
Tabelle 3.10. [ɛ] statt -[ɛ:]: Abweichungs-und Prozentanzahl	40
Tabelle 3.11. [a] statt -[a:]: Abweichungs-und Prozentanzahl	40
Tabelle 3.12. [u] statt -[u:]: Abweichungs-und Prozentanzahl.....	42
Tabelle 3.13. [y] statt -[y:]: Abweichungs-und Prozentanzahl.....	42
Tabelle 3.14. [o] statt -[o:]: Abweichungs-und Prozentanzahl.....	43
Tabelle 3.15. [I] statt -[ɪ:]: Abweichungs-und Prozentanzahl	44
Tabelle 3.16. Wortakzent1.....	44
Tabelle 3.17. Wortakzent 2.....	45
Tabelle 3.18. Wortakzent 3.....	46
Tabelle 3.19. Wortakzent 4.....	47

	<u>Seite</u>
Tabelle 3.20. [ɛ] statt [ə]1.....	48
Tabelle 3.21. [ɛ] statt [ə]2.....	51
Tabelle 3.22. [ɛ] statt [ə]3.....	51
Tabelle 3.23. [a] statt [ɛ].....	53
Tabelle 3.24. Diphthonge	54
Tabelle 3.25. Konsonanten des Türkischen.....	55
Tabelle 3.26. Konsonanten des Deutschen in systematischer Übersicht	56
Tabelle 3.27. Einteilung nach der Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit der deutschen Konsonanten	56
Tabelle 3.28. Konsonanten des Englischen	57
Tabelle 3.29. Behauchter-h-Laut statt Dehnungs-h	57
Tabelle 3. 30. [z] statt [ts].....	58
Tabelle 3.31. [s] statt [z].....	60
Tabelle 3.32. [r] statt [ʁ]	61
Tabelle 3.33. [ʒ] statt [j]	62
Tabelle 3.34. [h] statt [x]	63
Tabelle 3.35. [h] statt [ç]	64
Tabelle 3.36. Vokalharmonie im Türkischen	69
Tabelle 3.37. Genus im Türkischen, Deutschen und Englischen	70
Tabelle 3.38. Genus: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	70

Tabelle 3.39. Kasus im Deutschen	71
Tabelle 3.40. Kasus: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	71
Tabelle 3.41. Kasus im Türkischen	72
Tabelle 3.42. Kasus im Englischen	73
Tabelle 3.43. Andere Kasus im Englischen	73
Tabelle 3.44. Pluralbildung im Deutschen	74
Tabelle 3.45. Numerus: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	75
Tabelle 3.46. Pluralbildung im Türkischen	75
Tabelle 3.47. Pluralbildung im Englischen.....	76
Tabelle 3.48. Adjektivdeklinations mit bestimmten und unbestimmten Artikeln im Deutschen.....	77
Tabelle 3.49. Adjektive: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	77
Tabelle 3.50. Konjugation der deutschen regelmäßigen Verben im Präsens	81
Tabelle 3.51. Konjugation der deutschen unregelmäßigen Verben im Präsens	81
Tabelle 3.52. Konjugation der Verben: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	82
Tabelle 3.53. Konjugation des türkischen Verbs im Präsens	83
Tabelle 3.54. Konjugation des englischen regelmäßigen Verbs im Präsens	83
Tabelle 3.55. Konjugation der unregelmäßigen englischen Verben im Präsens	83
Tabelle 3.56. Konjugation der Zeitform im Deutschen.....	84
Tabelle 3.57. Das Perfekt mit „haben“ und „sein“	84

Tabelle 3.58. Zeitformen: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur im Aufsatz 2	85
Tabelle 3.59. Konjugation der Zeitform im Türkischen.....	85
Tabelle 3.60. Konjugation der Zeitform im Englischen.....	86
Tabelle 3.61. Modalverben im Präsens und Präteritum	87
Tabelle 3.62. Modalverben: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur.....	87
Tabelle 3.63. Wiedergabe der Modalverben im Türkischen	88
Tabelle 3.64. Trennbare Verben: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	89
Tabelle 3.65. Personalpronomen im Deutschen	90
Tabelle 3.66. Possessivpronomen in Nominativ im Deutschen.....	91
Tabelle 3.67. Pronomen: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	91
Tabelle 3.68. Personalpronomen im Türkischen	93
Tabelle 3.69. Personalpronomen im Englischen.....	93
Tabelle 3.70. Possessivpronomen im Englischen	94
Tabelle 3.71. Konjunktionen: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	95
Tabelle 3.72. Typen von Präpositionen im Deutschen.....	96
Tabelle 3.73. Präpositionen: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	97
Tabelle 3.74. Postpositionen im Türkischen nach dem Kasus	98
Tabelle 3.75. Präpositionen im Englischen nach der Bedeutung.....	99
Tabelle 3.76. Die Reihenfolge der Satzglieder im Türkischen, Deutschen und Englischen	100

	<u>Seite</u>
Tabelle 3.77. Satztypen im Türkischen, Deutschen und Englischen	101
Tabelle 3.78. Nebensätze im Türkischen, Deutschen und Englischen.....	101
Tabelle 3.79. Einfache Sätze: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	102
Tabelle 3.80. Zusammengesetzte Sätze: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	103
Tabelle 3.81. Lexikalisch-semantischer Bereich: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	109
Tabelle 3.82. Wort-für-Wort Übersetzung Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	112
Tabelle 3.83. Sprachmischung: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur.....	117

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Abbildung 2.1. Black-Box Modell	9
Abbildung 2.2. Lernmodell des Kognitivismus	10
Abbildung 2.3. Konstruktivistische Lerntheorie	11
Abbildung 2.4. Faktorenmodell von Hufeisen	21
Abbildung 4.1. Phonetische Interferenzfehler bei den Vokalen in gesamter Quote	122
Abbildung 4.2. Abweichungsanzahl der phonetischen Interferenzfehler bei den Vokalen aus dem Türkischen und aus dem Englischen	123
Abbildung 4.3. Phonetische Interferenzfehler bei den Konsonanten in gesamter Quote	124
Abbildung 4.4. Abweichungsanzahl der phonetischen Interferenzfehler bei den Konsonanten aus dem Türkischen und aus dem Englischen .	125
Abbildung 4.5. Morphologische Interferenzfehler in gesamter Quote	126
Abbildung 4.6. Abweichungsanzahl der morphologischen Interferenzfehler aus dem Türkischen und aus dem Englischen.....	127
Abbildung 4.7. Prozentanzahl der syntaktischen Interferenzfehler aus dem Türkischen und aus dem Englischen.....	129
Abbildung 4.8. Abweichungsanzahl der syntaktischen Interferenzfehler aus dem Türkischen und aus dem Englischen.....	129
Abbildung 4.9. Die lexikalisch-semantischen Interferenzfehler in gesamter Quote ...	130

Abbildung 4.10. Abweichungszahl der lexikalisch-semantischen Interferenzfehler aus dem Türkischen und aus dem Englischen.....	131
---	-----

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

DaF	: Deutsch als Fremdsprache
Abb.	: Abbildung
vgl.	: vergleiche
z.B.	: zum Beispiel
Text 1	: Flexibles Wohnen auf Zeit – Der neue Trend
Text 2	: Und wovor haben Sie Angst?
Aufl.	: Auflage
Aufs.	: Aufsatz
Aufs.1	: Welche Rolle spielt Musik in ihrem Leben? Wann hören Sie Musik gern? Welche Art von Musik hören Sie und warum?
Aufs. 2	: Beschreiben Sie ein schönes Erlebnis aus ihrer Kindheit, das sie besonders beeindruckt hat.
Aufs. 3	: Leben auf dem Land oder in der Stadt? Was sind die Vorteile und Nachteile?
Aufs. 4	: Kleidung und Mode. Wie kleiden Sie sich? Achten Sie auf Mode? Wie finden Sie Marken-Kleidung?

1. EINLEITUNG

In dieser Arbeit strebt man die Interferenzfehler auf den „phonetischen“, „lexikalisch-semantischen“ und „grammatischen“ Ebenen hin, die die DaF-StudentInnen mit türkischer Muttersprache beim Erlernen des Deutschen als Zweitfremdsprache in den Seminaren „Schreibfertigkeit I“, und „Phonetik I“ machen, zu analysieren und zu klassifizieren. Außerdem beabsichtigt man mit dieser Arbeit, die Fehlerursachen zu finden und einige Vorschläge für die Fehlertherapie zu machen. Diese DaF-StudentInnen haben Englisch als Erstfremdsprache und Deutsch als Zweitfremdsprache gelernt.

1.1 Fragestellung

Den vorliegenden Forschungsberichten zufolge kann man sagen, dass die früheren Erkenntnisse über die Muttersprache und eine erste Fremdsprache (hier ist es Englisch) maßgeblich auf das Erlernen der zweiten Fremdsprache (hier ist es Deutsch) auswirken. Diese Erkenntnisse können sowohl Erleichterungen als auch Schwierigkeiten aufgrund der negativen Transfer (Interferenz) führen. Aus diesem Grund kommen bei Erlernen des Deutschen Interferenzfehler vor, die die Studenten manche Strukturen entweder bewusst oder unbewusst aus dem Türkischen und dem Englischen übernehmen, obwohl diese Formulierungen im Deutschen nicht vorhanden sind. Basierend auf diese Aussage stehen die Fragestellungen dieser Arbeit, wie folgt:

1. Welchen Einfluss haben die typologischen Merkmale der Muttersprache und Erstfremdsprache auf das Lernen der Zweitfremdsprache?
2. Verursachen die typologischen Merkmale der Muttersprache Interferenzfehler auf den phonetischen, lexikalisch-semantischen und grammatischen Ebenen beim Erlernen der Zweitfremdsprache Deutsch?
3. Verursachen die typologischen Merkmale der Erstfremdsprache Interferenzfehler auf den phonetischen, lexikalisch-semantischen und grammatischen Ebenen beim Erlernen der Zweitfremdsprache Deutsch?

1.2. Hypothesen

In Anlehnung an die obigen betreffenden Fragestellungen werden die folgenden Hypothesen vorgesezt:

1. Es wird betrachtet, dass die linguistische Struktur der Muttersprache und Erstfremdsprache auf das Lernen der Zweitfremdsprache sowohl negativ als auch positiv wirkt.
2. Es wird vermutet, dass die typologischen Merkmale der Muttersprache Interferenzfehler auf den phonetischen, lexikalisch-semanticen und grammatischen Ebenen beim Erlernen der Zweitfremdsprache Deutsch verursacht.
3. Es wird vermutet, dass die typologischen Merkmale der Erstfremdsprache Interferenzfehler auf den phonetisch-phonologischen, lexikalisch-semanticen und grammatischen Ebenen beim Erlernen der Zweitfremdsprache Deutsch verursacht.

1.3. Ziel dieser Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit liegt darin, dass die Interferenzfehler der DaF-StudentInnen mit türkischer Muttersprache beim Erlernen des Deutschen als Zweitfremdsprache bestimmt und analysiert werden. Mit dieser Fehleranalyse bezweckt man auch, die Unterschiede zwischen Muttersprache, Erst- und Zweitfremdsprache hervorzuheben. Darüber hinaus hat man das Ziel, die Vorschläge für die Fehlertherapie auszubilden.

1.4. Stellenwert der Arbeit

Im Hinblick auf die wissenschaftlichen Arbeiten kann man sagen, dass die Interferenzfehler, die am häufigsten auftretenden Fehler bei den deutschlernenden türkischen Studenten sind. Mit dieser Arbeit werden phonetische, lexikalisch-semantiche und grammatische Interferenzfehler analysiert. In den aktuellen Arbeiten werden überwiegend muttersprachliche Interferenzfehler oder erstfremdsprachliche Interferenzfehler behandelt. Außerdem gibt es kaum Analysen der Interferenzfehler auf den phonetischen, lexikalisch-semanticen und grammatischen Ebenen in den entsprechenden und aktuellen Arbeiten. Diese Arbeit konzentriert sich sowohl auf die muttersprachlichen und erstfremdsprachlichen Interferenzfehler als auch auf die Interferenzfehler auf die oben erwähnten sprachlichen Ebenen. Im Übrigen werden anhand der Bestimmung der Fehlerursache konkrete Vorschläge für die Fehlerbewertung und Fehlertherapie gemacht. In diesem Zusammenhang wird es vermutet, dass diese Arbeit im Bereich der Fehleranalyse und Fehlertherapie eine neue Perspektive leistet.

1.5. Definitionen

1.5.1. Transfer und Interferenz

Das Wort “Transfer” stammt vom lateinischen “transfere” und bedeutet “hinübertragen”. Beim Erlernen einer Sprache werden die Merkmale, Regeln sowie Elemente aus einer anderen Sprache hinübergetragen. „Die Begriffe Transfer und Interferenz wurden aus der psychologischen in die Linguistik übernommen. In der Psychologie des Lernens bedeutet “Transfer” die Übertragung einer früher erworbenen Fähigkeit auf eine andere ähnliche Situation“ (vgl. Selen, 1984, S. 145).

Als positiver und negativer Transfer, d.h. Interferenz befindet es sich zwei Arten von Transfer. Wenn die strukturelle Ähnlichkeit zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache vorkommt, bezeichnet man diesen Transfer als positiver Transfer. Positiver Transfer verursacht keine Fehler, sondern wegen der sprachlichen Gleichheit kann das Erlernen der Fremdsprache erleichtern. Dagegen bewirkt der negative Transfer verschiedene sprachliche Fehler, da ein solcher Transfer von den spezifischen sprachlichen Unterschieden rührt. „Mit dem Begriff Interferenz bezeichnet man in der Sprachwissenschaft die Übertragung muttersprachlicher Strukturen auf äquivalente Strukturen einer Fremdsprache oder von Strukturen eines Dialekts auf die zugehörige Hochsprache oder umgekehrt von der Hochsprache auf einen Dialekt“ (Aktaş, 2011, S. 13).

1.5.1.1. Interlinguale Interferenz

Die negative Übertragung sprachlicher Regel, Elemente und Strukturen zwischen zwei Sprachen (zwischen den L1- L2 oder L2-L3) sowie die Verletzung einer sprachlichen Norm werden als Interlinguale Interferenz genannt. „Interlinguale Interferenz wird als die negative Übertragung sprachlicher Elemente und Strukturen auf den Sprachgebrauch einer anderen Sprache verstanden“ (Bußmann, 2002, S. 349).

1.5.1.2. Intralinguale Interferenz

„Die Übertragung von Regularitäten innerhalb einer Fremdsprache bildet die häufigste Fehlerquelle. Auf der Grundlage seiner Erfahrung mit bereits bekannten Strukturen in der Fremdsprache bildet der Schüler eine falsche Struktur. Diese Fehler bezeichnet als "intelligente" Fehler, da der Schüler nicht mehr auf seine Muttersprache

zurückgreift, sondern losgelöst von ihr die Regeln der Fremdsprache anzuwenden versucht“ (vgl. Jörger, 2012, S. 62).

1.6. Forschungsstand

Die folgenden vorgestellten Arbeiten sind beachtenswert, über den derzeitigen Forschungsstand Bescheid zu wissen.

Spiropoulou, (2005) analysierte in seinem Beitrag „Fehler im Tertiärsprachenunterricht. Beitrag im Rahmen eines Forschungsstipendiums am Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) im Rahmen des Projekts“ Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach English“ die Übertragungen aus der Muttersprache oder aus der anderen Fremdsprache beim Erlernen der neuen Fremdsprache. In diesem Zusammenhang wird eine Untersuchung bei einer griechischen Gruppe in einem deutschsprachigen Gymnasium in Athen durchgeführt. Ziel dieser Untersuchung ist die Feststellung der Übertragungen aus der Muttersprache(Griechisch) oder aus der anderen Fremdsprache (Englisch) beim Erlernen der neuen Fremdsprache (Deutsch). Die Lerngruppe hat eine offene Aufgabe, die sie eine Bildgeschichte versprachlichen. Anhand dieser Aufgabe ergibt sich, dass die Lerner neben Interferenzen aus ihrer Muttersprache auch Interferenzfehler aus dem Englischen produziert haben.

Rahunen, (2006) beabsichtigte in seiner Pro-Gradu-Arbeit „Analytische Untersuchung der Fehler in deutschsprachigen Aufsätzen. Eine Vergleichende Analyse von Aufsätzen finnischer und englischer DaF-Lernender“ durch die Fehleranalyse, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in zwei internationalen DaF-Lerngruppen festzustellen. Diese wurden durch die Aufsätze der Schülergruppen aus England und Finnland mit Hilfe der Fehleranalyse eingeschätzt und verglichen. Im Mittelpunkt dieser Arbeit war die orthographischen und grammatikalischen Fehler (die Rechtschreibung der Wörter mit –ei, und –ie- Diphthongen, die Verbkongruenz, Wortstellung innerhalb der Sätze und Aufbau der Nebensätze, die Konjunktionen „weil“, „wenn“, „obwohl“ und „dass“) zu untersuchen. Außerdem wurde bearbeitet, ob die finnische Schüler insgesamt weniger Fehler machten als die englischen Schüler, oder umgekehrt. Die Ergebnisse dieser Arbeit wiesen darauf hin, dass die Unterschiedlichkeit zwischen der Mutter-und Fremdsprache die Fehlquelle war.

Alexiadis, (2008) analysierte in seinem Beitrag „Zwischensprachliche Interferenzerscheinungen innerhalb der kontrastiven Linguistik und der Neurolinguistik am Beispiel Deutsch/Neugriechisch“ Interferenzfehler im Bereich der Sprachkontaktforschung und des Fremdsprachenunterrichts und innerhalb der Neurolinguistik kontrastiv am Beispiel Deutsch-Neugriechisch.

Die Interferenz wurde im Rahmen der Sprachkontaktforschung mit der gegenseitigen Beeinflussung zwischen zwei oder mehreren Sprachen gleichgesetzt. Im Laufe der Zeit hat das Altgriechische einen großen Einfluss auf das Deutsche. Der größte Einfluss war im lexikalischen Bereich und in der Umgangssprache. Die Interferenz im Bereich des Fremdsprachenunterrichts rührte von dem großen Einfluss der Muttersprache auf die Fremdsprache. Nach der Untersuchung in einer griechischen Schule in Nürnberg bewies man, dass die Interferenzfehler so oft wie Fehler vorkamen, die in Unkenntnis von bestimmten Regelmäßigkeiten der Fremdsprache ihren Ursprung hatten. Die Interferenz innerhalb der Neurolinguistik zeigte, dass die Sprachen sich während des Restitutionsprozesses einer Aphasie bei mehrsprachigen Patienten gegenseitig beeinflussten. Dabei handelte es sich um die Systematisierung für die pathologisch bedingten Interferenzfehler.

Balci, (2009) erklärte in seinem Buch „Grundzüge der türkisch – deutschen kontrastiven Grammatik“ die grammatischen Strukturen des Türkischen und Englischen durch die Beispiele kontrastiv. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Sprache wurden erwähnt, um den möglichen Interferenzfehlern vorzubeugen. Im Kapitel „Fehleranalyse“ wurden die graphemischen, phonetisch-phonologischen, grammatischen und lexikosemantischen Fehler mit vielen Beispielen erklärt.

Imider, (2010) bezweckte in seinem Beitrag „Interferenz und Transfer im DaF Unterricht die Interferenzfehler bei Deutschlernenden mit fortgeschrittenen Kenntnissen festzustellen. Aus diesem Grund wurde eine Analyse durchgeführt, diese Fehler zu einzelnen Sprachebenen zuzuordnen, die häufigsten Interferenzerscheinungen systematisch aus kontrastiver Sicht zu erklären und zu klassifizieren. Mittels kontrastiver Interferenz-Fehleranalyse strebte Imider hin, die Problembereiche der Deutschlernenden Tschechen anhand von Beispielen zu skizzieren. Mit dieser Untersuchung betonte man die Bedeutung des Sprachvergleichs. Nach der Analyse wurden insgesamt 45% lexikalische Fehler und 28,8% grammatische Fehler festgestellt. Die Fehler wurden in falschem Artikelgebrauch, Genus-, Kongruenz-, Passiv-, Negations- und Syntaxfehlern gemacht.

Aktaş, (2011) beabsichtigte in ihrer Masterarbeit „Interferenzfehler bei den türkischen Deutschlernenden“ durch die verschiedenen Prüfungen die Art und Ursache der Interferenzfehler der deutschlernenden Türken zu finden. Bei der Interferenzanalyse stellte sie die graphemischen, phonetisch-phonologischen, orthographischen, linguistischen und grammatischen Fehler durch Beispiele dar. Anhand dieser Arbeit steht es fest, dass die Erstsprache der Lernenden einen großen Einfluss auf das Erlernen der Fremdsprache hat. Wenn die Unterschiede zwischen der Erstsprache und Fremdsprache vorkommen, führt dies zu Fehler beim Lernen der Fremdsprache. Denn die Lernenden übertragen die Strukturen der türkischen Sprache auf das Deutsche. Auf diese Weise wurden die Interferenzfehler aufgetaucht.

Erdoğan, (2011) hatte in ihrer Magisterarbeit „Eine fehleranalytische Untersuchung bei den DaF-StudentInnen der Vorbereitungs-klasse“ das Ziel, die typischen Schreibfehler der StudentInnen der Germanistikabteilung der Philologischen Fakultät der Universität Selçuk, die Türkisch bereits als Muttersprache und Englisch als erste Fremdsprache gelernt hatten, festzustellen und zu analysieren. Die Analyse wurde anhand der verschiedenen Texte durchgeführt. Diese Analyse zeigte, dass nicht nur die Muttersprache, sondern auch andere bereits erworbene Fremdsprachen die Quelle für die Fehlerproduktion in einer neu zu lernenden Fremdsprache sind. Die meisten Fehler wurden auf der syntaktischen Ebene und bei Kasus/Numerus/Genus festgestellt.

Roininen, (2012) erwähnte in ihrer Pro-Gradu-Arbeit „Transfer Beim Fremdsprachenlernen. Zum positiven und negativen Lexiktransfer beim DaF-Lernen. Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch“ positiven und negativen Transfer beim Fremdsprachenlernen. Die Frage, ob Transfer ein Nachteil oder ein Vorteil für das Fremdsprachenlernen sei, wurde diskutiert. Im Mittelpunkt dieser Arbeit war zu finden, welche Rolle Transfer beim Wortschatzlernen im Rahmen der Konstellation „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ spielt. Die Fallstudie wurde an vier gymnasialen Oberstufen in Tampere durchgeführt. Die Gymnasiasten haben die deutschen Wortschatzaufgaben mit oder ohne englische Hinweise gemacht. Außerdem haben die Probanden zwei kurze Fragen beantwortet. Nach der Analyse wurde herausgefunden, dass Englisch beim DaF-Lernen eine große und hauptsächlich positive Wirkung hatte, wenn der Wortschatz den Probanden bekannt war. Aber wenn der Wortschatz den Probanden unbekannt war, verursachte Englisch Unsicherheit besonders im Hinblick auf der Rechtschreibung. In dieser Fallstudie hatte Englisch relativ niedrigen Einfluss auf die Interferenzen, so das

gemeinsame Urteil wurde diskutiert, dass die andere Fremdsprache das DaF-Lernen negativ beeinflusst.

Oflaz, (2013) untersuchte in seinem Artikel „Die internen und externen Interferenzfehler beim Lernprozess des Deutschen als Zweitsprache für türkische Muttersprachler und Vorschläge zur Fehlertherapie“ Interferenzfehler in den Bereichen „Phonologie, Orthographie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik oder auch Textlinguistik. Die Daten wurden durch im Unterricht „Schreibfertigkeit I“ geschriebenen Aufsätzen (über die vorgegeben Themen) der StudentInnen, die im Studienjahr 2011-2012 an der Ondokuzmayıs Universität studieren, gesammelt. Nach den Daten wurden die Fehler sowohl aus der Muttersprache (Türkisch) als auch aus der Fremdsprache (Englisch) zurückgeführt. Zur Korrektur wurden die Übungen besonders für die Fehler in orthographischen, lexikalischen und grammatischen Ebenen empfohlen.

Bayrak, (2016) hat in seinem Buch „Die Sprachlaute des Deutschen und Türkischen“ die deutschen und türkischen Sprachlaute und Wortakzent im Türkischen und Deutschen erklärt und miteinander verglichen. Im letzten Kapitel des Buches wurden die Daten der zwei Arbeiten, die von Bayrak früher durchgeführt wurden, gegeben. In der ersten Arbeit wurden die aussprachlichen Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerbildung an der Anadolu Universität untersucht. Nach den erhaltenen Daten wurden die häufigsten Fehler bei der Vokallänge; zweithäufigste Fehler beim Schwa-Laut gemacht. Bei den Konsonanten wurden die Fehler gefunden; [lk] statt [Iç]; Artikulation des [h] an medialer und finaler Stelle; [s] statt [z]; [z] statt [ts]. In der zweiten Arbeit wurden die phonetische Interferenzfehler der deutschen Studenten, die an der Universität Münster studierten und Türkisch als Wahlfach lernten, festgestellt. Die befindlichen Interferenzfehler waren wie folgt; Fehler bei Vokallänge; >i< [i] statt >ı< [u]; >e< [ö] statt >e<[e]; >R< [ʁ] statt >r<[r]; >l< [l] statt >l< [ɫ]; >s< [z] statt >s< [s]; Fehler bei Doppelkonsonanten; Fehler beim Wortakzent.

2. THEORETISCHER TEIL

Dieser Teil ist der allgemeinen Überlegungen zum Erst-Fremd- und Drittspracherwerb und zu deren Theorien gewidmet. Aber zuerst ist es beachtenswert zu erklären, was die Begriffe „Sprachlernen“ und „Spracherwerb“ bedeuten. Danach sagt man das Erlernen der Drittsprache Deutsch nach Englisch aus, weil im Vordergrund dieser Arbeit auch die Untersuchung der Interferenzen zwischen Deutsch und Englisch steht. Diese Untersuchung bezweckt hauptsächlich Fehleranalyse. Daher werden Begriffserklärung von Fehler, Klassifikationen von Fehler und Fehlerursachen vorgetragen. Inzwischen werden Arten von Interferenzen, die in dieser Arbeit behandelt werden, dargestellt. Dabei werden lerntheoretische und linguistische Grundlagen dieser Arbeit beschrieben.

2.1. Begriffserklärung von Spracherwerb und Sprachlernen

Spracherwerb und Sprachlernen sind die Begriffe, die viel diskutiert werden. Die Wissenschaftler sind uneinig über diese Begriffe. Edmonson und House haben diese beiden Begriffe miteinander verglichen und erläutert;

Der Spracherwerb findet normalerweise bei der Erstspracheentwicklung statt: die Sprache wird intuitiv, meistens unbewusst durch soziale Kontakte in natürlicher Umgebung entwickelt. Erwerben bedeutet Prozess, die nicht intentional gesteuert sind. Sprachenlernen dagegen ist ein bewusster Prozess, in dem Regeln gelernt und angewendet werden. Lernen verweist auf einen absichtsvollen Aneignungsprozess, der mit Selbstkontrolle verbunden ist. Das Sprachenlernen ist normalerweise gesteuert, wie z.B. im Fremdsprachenunterricht (Edmondson und House, 1993, S. 11).

Mit diesen Aussagen kann man verstehen, dass der Begriff „Spracherwerb“ als der natürliche, außerunterrichtliche, intuitive und ungesteuerte Prozess der Aneignung der Sprache(n) bezeichnet wird, dahingegen wird der Begriff „Sprachlernen“ als unterrichtlicher, gesteuerter und bewusster Prozess der Aneignung der Sprache(n) definiert.

2.2. Zur Theorie des Lernens

Es wurden einige Theorien darüber entwickelt, wie das Lernen abläuft. Einige dieser Theorien werden unten diskutiert.

2.2.1. Behavioristische Lerntheorie

Die behavioristische Lerntheorie entstand in den USA. Die Hauptvertreter sind die Psychologen Watson und Skinner. In einer Übersicht über die behavioristische Lerntheorie (Helbig, et al. 2001) zeigt sich, dass die äußerlich beobachtbaren Verhalten des Individuums, die auf Englisch „behavior“ genannt wird, die Grundlage dieser Theorie sind. Die kognitivistischen bzw. mentalistischen Erklärungsmuster werden außer Betracht gelassen. Die Gewohnheiten (engl. habits) sind sehr wichtig und der Lernprozess wird als die Herausbildung von Gewohnheiten (engl. habit information) bezeichnet. Dieser Prozess kann im Wesentlichen durch Imitation und Verstärkung erfolgen. Den behavioristischen Lernpsychologen zufolge wird richtiges Verhalten belohnt und falsches Verhalten bestraft. Somit wird das gewünschte Verhalten verstärkt und das Lernen ist abgeschlossen.

Der Behaviorist beschränkt sich nämlich auf die Dinge, die beobachtbar sind, da „geistige Phänomene“ nicht messbar sind und daher auch nie zu wissenschaftlichen Daten werden können. Somit wird der Mensch von den Behavioristen als Black-Box angesehen, wobei die Gefühle und das Bewusstsein absolut unberücksichtigt bleiben. Im Prinzip versucht der Behaviorist den Organismus (sowohl den menschlichen als auch den tierischen) nach dem Vorbild einer Maschine zu verstehen- einer Maschine zu allerdings, in die nicht hineingesehen werden kann, sondern deren Funktionsweise nur aus dem Input (Reiz) und dem Output (Reaktion) zu erschließen ist (Reuter, 2005, S. 4).

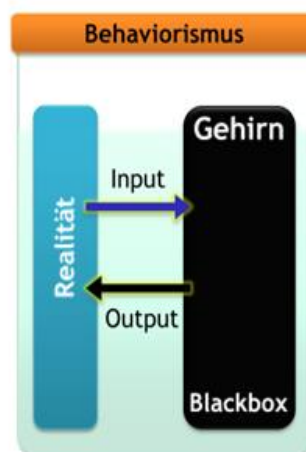


Abb. 2.1. Black-Box Modell

Zusammenfassend kann man sagen, dass der behavioristischen Lerntheorie zufolge das Lernen durch eine Reiz-Reaktions-Kette erfüllt wird. Der Lehrende setzt die Reize und

dann gibt die positive oder negative Rückmeldung auf die Reaktion von dem Lernenden. Wenn diese Kette aufgebaut wird, endet der Lernprozess und so lernt der Lernende etwas Neues. Mittlerweile werden die erwünschten Verhalten durch die Belohnung verstärkt und die unerwünschten Verhalten werden durch die Bestrafung dezimiert. Die Belohnung und Bestrafung sind von Bedeutung bei dieser Lerntheorie. Außerdem kann man sagen, dass der Lernende passiv ist und der Lehrende erringt eine zentrale Rolle. Zwischen den Bereichen werden Reize gebildet und den Reaktionen der Lernenden interessiert sich der Lehrende nicht, so wird dieser Bereich sozusagen als „black box“ genannt.

2.2.2. Kognitivistische Lerntheorie

Gegensatz zur behavioristischen Lerntheorie basiert die kognitivistische Lerntheorie, deren Hauptvertreter Bruner und Piaget sind, auf die aktive und kognitive Informationsverarbeitung. Das Untersuchungsobjekt dieser Theorie ist der kognitive Lernprozess, wie Wahrnehmung, Problemlösen, Denken und Aufmerksamkeit. Die Wahrnehmung ist kein passiver Prozess wie bei der behavioristischen Methode, sondern aktiver Prozess. Auf diese Weise gewinnt „black box“ dank der kognitivistischen Lerntheorie an Farbe. „Die Kognitivisten wollen die Denkprozesse des Lernens erkennen und erklären. Man könnte auch sagen, dass die Kognitivisten sich im Gegensatz zu den Behavioristen auch mit der „Black-Box“, also den inneren Vorgängen in einem Individuum, befassen“ (Hurler, 2006, S. 12).

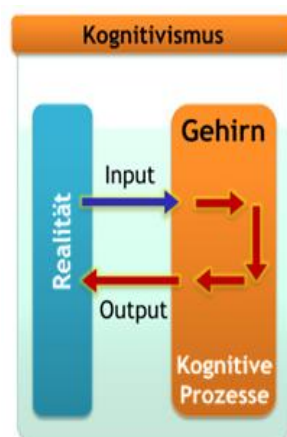


Abbildung 2.2. Lernmodell des Kognitivismus

Kognitivistisches Lernen bemerkt auch Lernen durch Verstehen sowie Lernen durch Einsicht. Es geht bei dieser Methode nicht nur um die Auseinandersetzung der

Informationen, sondern auch das Vermögen der Methoden für das Problemlösen. Damit der Lernprozess erfolgreich stattfindet, deckt man die Aufmerksamkeit des Lernenden auf, aktiviert man die vorherigen Wissen des Lernenden, sowie unterstützt man die Wahrnehmungsprozess. Indem man die Lerninhalte zurechtlegt, verbessert man die Aktivierung von Vorwissen und Anwendung der neuen Informationen. Letztendlich überprüft man das gelernte Wissen.

Im kognitivistischen Sinne bekommt der Lernende aktive Rolle, indem er die Informationen aufnimmt und verarbeitet und Lösungswege entwickelt. Da er befähigt, Problem zu lösen, spielt seine Teilnahme an dem Lernprozess eine große Rolle. Der Lehrende ist auch im Zentrum des Lernprozesses, weil er die Informationen mitteilt und die Lernenden beim Bearbeiten der Informationen unterstützt.

2.2.3. Konstruktivistische Lerntheorie

Im Vordergrund der konstruktivistischen Lerntheorie steht keine passive Erlangung und Verarbeitung von Wissen und Reizen, sondern ein aktiver und eigenständiger Prozess der Wissenskonstruktion. In diesem Prozess gewinnen die früheren Erfahrungen an Bedeutung. Der Lernende kann durch seine Wahrnehmung sein eigenes Wissen, seine eigene Ideen und Reizen individuell konstruieren und interpretieren.

Konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass Wissen durch subjektive Interpretation und Konstruktion entsteht. Lernen wird als selbstgesteuerter, aktiver Prozess begriffen. Im Bereich des Lernens mit Neuen Medien werden diese z.T. sehr unterschiedlichen Ansätze stark rezipiert. Das Wissen wird nicht als eine einfache Kopie angenommen, sondern die subjektive Einstellung wird in das Wissen integriert. Hier spielen individuelle Wahrnehmung, Interpretation, Erfahrung und Vorkenntnisse eine große Rolle (Acar, 2005, S. 12).

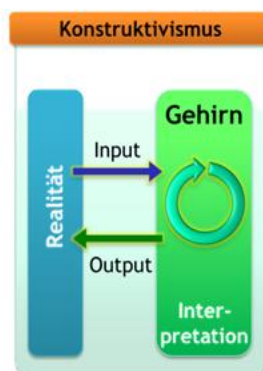


Abbildung 1.3. Konstruktivistische Lerntheorie

Da bei dieser Lerntheorie die individuelle Wahrnehmung und Interpretation eine große Rolle spielen, steht der Lernende ganz im Zentrum des Lernprozesses. Die Informationen werden ihm gegeben, damit er aus diesen Informationen selbst seine Probleme finden und dann lösen kann. Dieser Konstruktionsprozess ist individuell unterschiedlich und auf diese Weise sind die Ergebnisse natürlich identisch sowie die erlernten Wissen subjektive Wissen sind. Außerdem spielen die Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit des Lernenden eine große Rolle. Denn er organisiert selbst für sein Lernen und er ist verantwortlich für sein eigenes Lernen.

Der Lehrende ist Lernbegleiter und hat die Aufgaben, wie Informationspräsentation und Wissensvermittlung. Er leistet die eigenverantwortlichen und sozialen Lernprozesse sowie Lernatmosphäre gewährt.

Hein (1991) berichtet einige Unterrichtsprinzipien im konstruktivistischen Sinne. Diese können wie folgt zusammengefasst werden: Lernen ist ein aktiver Prozess, weil der Lernende die Informationen, die draußen existieren, konstruiert und interpretiert. Man lernt das Lernen, indem man lernt. Die Sprache beeinflusst das Lernen. Wenn man lernt, redet man zu sich selbst. Das Lernen des Lernenden ist verbunden mit den Kontakten zu anderen Menschen, seinen Lehrern, seiner Familie. Die Interaktion ist sehr wichtig für das Lernen. Lernen ist kontextuell, weil das Lernen des Lernenden von seinem Leben nicht abgetrennt werden kann. Durch die Erkenntnisse kann man weiter lernen. Die vorher erlernten Wissen sind die Grundsteine für neue Kenntnisse. Lernen braucht Zeit, weil es ein aktiver Prozess ist. Die Erhöhung der Motivation von Lernenden ist von Bedeutung. Denn die Motivation ist ein wichtiger Bestandteil des Verstehens der Informationen.

2.3. Erstspracherwerb

„Die Muttersprache, [die auch als Erstsprache benannt wird] verstanden als „Sprache des kulturellen Erbes“, kann, [...] weder grundsätzlich mit der Erstsprache eines Kindes noch mit der am besten beherrschten, „starken“ Sprache eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen gleichgesetzt werden“ (Bredel, et al. 2006, S. 31). In diesem Zusammenhang ist es beachtenswert zu erklären, was der Spracherwerb ist, ehe der Erstspracherwerb benannt wird.

Erforscht werden der Prozess, mit dem Kleinkinder eine oder mehrere Erstsprache(n) erwerben, und das Erlernen bzw. die Verfügbarkeit der Fähigkeit grammatikalisch richtige Sätze zu bilden, sprachliche Mitteilungen zu verstehen und diese situationsgerecht

anzuwenden. Hierbei wird zwischen der sprachlichen Kompetenz, welche die vorhandene Gesamtheit der syntaktischen, morphologischen und semantischen Regeln bezeichnet, und der Sprachperformanz, mit der das faktische Sprachverhalten, die aktuelle Sprachverwendung und der Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen gemeint ist, unterscheiden (Aki, 2005/6, S. 2).

Der Erstspracherwerb kommt in jedem normal entwickelten Kind zustande und dieser ganzheitlich ablaufende Spracherwerb enthält die miteinander eng verbundenen Spracherwerbsebenen, d.h. die phonetisch-phonologische, semantisch-lexikalische und morphologisch-syntaktische Ebenen. Andere Definition des Erstspracherwerbs ist von Cillia (2011, S. 2): „Der Erstspracherwerb, der mit der Geburt, wenn nicht schon in der pränatalen Phase, beginnt, ist der scheinbar mühelos und automatisch vor sich gehende, nach den Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Spracherwerbsfähigkeit verlaufende Erwerb einer Sprache, der einen selbstverständlichen Teil der Entwicklung eines Kindes darstellt“.

2.3.1. Zur Theorie des Erstspracherwerbs

Mehrere Theorien liegen für den Erwerb der Erstsprache vor. Jede Theorie wurde in Reaktion auf die Defizite anderer Theorie entwickelt und bestehen parallel zueinander. Diese Theorien sind wie, behavioristische, nativistische, kognitivistische und interaktionistische und soziokulturelle Theorien.

Eine Theorie vertritt die Meinung, dass die Sprache durch Imitationslernen erworben wird, das heißt die Kinder lernen die Sprache, indem sie die Äußerungen nachahmen. Zu Anhängern dieser Theorie [behavioristische Theorie] gehört Skinner. Chomsky repräsentiert den nativistischen Ansatz, der von der angeborenen Fähigkeit des Spracherwerbs überzeugt ist. Der interaktionistische Ansatz stellt die Meinung dar, dass zu den wichtigsten Aspekten der Sprachentwicklung Interaktion und Kommunikation gehören. Piaget ist der Meinung, der Sprachlernprozess hänge mit der intellektuellen Reifung zusammen (Haluzová, 2007, S. 11)

Im Folgenden kommen die detaillierten Informationen zu diesen Theorien vor.

2.3.1.1. Behavioristische Theorie

„Der Behaviorismus wurde anfangs des 20. Jahrhunderts vom amerikanischen Psychologen John Broadus Watson (1878-1958) gegründet (Psychology from the Standpoint of a Behaviorist 1919) und später in den 1950er Jahren von Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) weiterentwickelt. Der amerikanische Psychologe und Linguist

Skinner stellte eine behavioristische Sprachlerntheorie Verbal Behavior (1957) auf und erklärte neben der Sprachentwicklung auch die gesamte Entwicklung des Kindes mit „Lernen durch Imitation“ (vgl. Haid, 2009, S. 15-16). Der Erwerb der Sprache wird als ein Prozess der Konditionierung bezeichnet. Durch einen bestimmten Reiz und positive Reaktion wird erwartet, dass die gewünschte Reaktion zustande kommt. Nach dem Lernprozess ist diese Reaktion ohne den Reiz automatisiert. Laut Bornemann (vgl. 2015) ist es so, dass die Kinder die Laute und Sprachmuster der Bezugspersonen in ihrer Umwelt imitieren. Nach einer Weile sprechen sie wie diese Bezugspersonen. Die positive Verstärkung besitzt einen positiven Einfluss auf die Erhöhung der weiteren Imitationen. Dazwischen werden die Fehler durch die Bezugspersonen korrigiert. Im Laufe der Zeit entwickeln die Kinder durch die ständigen Imitationen eine konkrete Sprache.

Im Fremdsprachenunterricht läuft der Lernprozess über ständige Imitation. Als Methode ist Audiolinguale Methode zu wählen. Während des Lernprozesses werden die Stimulussätze öfters wiederholt, so sind sie automatisiert.

2.3.1.2. Nativistische Theorie

Die nativistische Theorie wurde von Noam Chomsky als Kritik gegen die behavioristische Theorie von Skinner entwickelt. Nativistisch besagt, dass bestimmte Fähigkeiten angeboren seien. In diesem Sinne gibt es einen angeborenen Apparat für die Sprachentwicklung, der als „Language Acquisition Device“ (LAD) bezeichnet wird. Chomsky vertritt mit dieser Theorie, dass mit der genetischen und universellen Ausstattung zum Spracherwerb (Universalgrammatik) das Kind die Sprache nicht Satz für Satz erwirbt, sondern unbewusst mit den spezifischen und komplexen Regeln erwirbt. Aus diesem Grund kritisiert Chomsky die behavioristische Theorie. Diese komplexe und kognitive Entwicklung wird durch Imitation und Verstärkung nicht in die Tat umgesetzt. Dagegen werden neue Sätze aus begrenzten Wörter und festen Regelsystem gebildet. Diese heißt angeborener Spracherwerbsmechanismus.

Haas (vgl. 1993, S. 8) drückt seine Gedanken über diese Theorie wie folgt aus: Fast jeder gesunder Mensch hat eine Voraussetzung dafür, eine Sprache zu erwerben. Chomsky weist darauf hin, dass man viele strukturelle Eigenschaften der Grammatik angeboren bekommt; so ist das Lernen nur das Aktivieren der bereits vorstrukturierten Kenntnisse. Darunter versteht er auch, dass man eigentlich eine „universale Grammatik“ im Kopf hat (also das, was allen Sprachen gemeinsam ist – Wortschatz, Morphologie, Syntax und

einen Teil der Phonologie). Jedes Kind ist von Geburt an (nach dieser Theorie) mit der genetisch verankerten Universalgrammatik ausgestattet und deswegen sollte imstande sein, jede beliebige Sprache zu lernen.

2.3.1.3. Kognitivistische Theorie

Kognitivistischer Theorie zufolge ist der Spracherwerb im Gegensatz zu der behavioristischen Theorie durch die Imitation und Verstärkung nicht zu erklären, vielmehr ist der Spracherwerb ein kreativer Prozess. Während des Lernprozesses ist das Kind aktiv und konstruktiv. Indem es die Objekte in seiner Umwelt perzipiert und umsetzt, bildet es die Mentalen. Mit Hilfe dieser Schemata kann das Kind seine Denkfähigkeit und sein Weltverständnis bilden und ausgestalten.

2.3.1.4. Interaktionistische Theorie

Bei der interaktionistischen Theorie, deren Vertreter Bruner ist, spielt die wechselseitige Interaktion zwischen Bezugspersonen, besonders Mutter und Vater eine große Rolle. Die Außenreize und der angeborene Spracherwerbsmechanismus stehen nicht im Vordergrund zum Spracherwerb, eher sind die Erfahrungen in dem sozialen Umfeld und Interaktionen mit den Bezugspersonen entscheidend.

Eckhardt (vgl. 2008, S. 21) bezeichnet diese Theorie als die Interaktion zwischen genetischen Dispositionen und die Umwelt. Dieser Theorie zufolge haben die Kinder kognitive, soziale und kommunikative Kompetenzen. Mit Hilfe dieser Kompetenzen sind die Kinder imstande, die Interaktion zuerst mit ihrer Eltern und dann mit der anderen Personen ihrer Umwelt weiter zu entwickeln. Aus diesem Grund spielen sowohl biologische als auch umweltbezogene Faktoren beim Spracherwerb eine bedeutende Rolle, wie aus den folgenden Aussagen zu verstehen sind:

Bei den sozialen Spracherwerbstheorien sind besonders die Arbeiten von Wygotski und Bruner zu erwähnen. Der russische Psycholinguist Wygotski geht davon aus, dass nahezu alle kognitiven Fähigkeiten auf soziale Phänomene zurückzuführen ist. Diese traten ursprünglich in Interaktionen mit anderen (kompetenteren) Personen auf und wurden in der Folge vom Kind internalisiert. [...] Auch Bruner hebt auf die Bedeutung der Umwelt (besonders Mutter-Kind –Interaktion) auf Spracherwerbsprozess ab. Er stellt Chomskys Ansatz des angeborenen Spracherwerbssystems (Language Acquisition Device, s.o.) ein elterliches Spracherwerb-Unterstützungssystem (LASS, Language Acquisition Support System) zur Seite (Hammrich, 2014, S. 191).

Hinsichtlich der oben erwähnten Aussagen kann man kürzlich sagen, dass diese Theorie sowohl auf die soziale, kommunikative und kognitive Kompetenz als auch auf die Interaktion mit anderen Personen, besonders mit der Mutter basiert.

2.4. Zweitsprachenerwerb vs. Fremdsprachenerwerb

Einen signifikanten Unterschied kommt zwischen der Fremdsprache und Zweitsprache vor. Dieser Unterschied wurde ausgedrückt, wie folgt;

Von Fremdsprache wird in aller Regel gesprochen, wenn diese Sprache überwiegend im Unterricht vermittelt und angeeignet wird und wenn außerhalb des Unterrichts im Alltag nur selten, wie z. B. bei Auslandsaufenthalten, Gelegenheit zum Gebrauch dieser Sprache besteht. Zweitsprache wäre im Gegensatz dazu eine Sprache, die zwar partiell auch durch Unterricht vermittelt und angeeignet sein kann, die aber auch außerhalb des Unterrichts regelmäßig in der Alltagskommunikation Verwendung findet (Bredel, et al., 2006, S. 30).

Während des Erwerbprozesses der Zweitsprache findet man die Möglichkeit, mit den Sprechern der Zielsprache außerhalb des Unterrichts im Alltag zu kommunizieren, aber dies ist nur für Fremdspracherwerb möglich, wenn man in das Land reist, wo die Zielsprache gesprochen wird.

2.4.1. Zur Hypothese des Zweitspracherwerbs

In einer Reihe von Forschungen zum Zweitspracherwerb (Huneke und Steinig, 2013, S. 31) zeigt sich, dass eine Theorie zum Zweitspracherwerb den sprachlichen Lernprozess in allen Aspekten betrachtet. Es ist deutlich zu äußern, ob Unterschiede zwischen Erwerb einer ersten- und zweiten Sprache vorkommen. Außerdem soll eine Theorie erklären, unter welchen Bedingungen ein erfolgreicher L2-Erwerb gelingen kann. Die alle bisherigen Hypothesen können die oben erwähnten Forderungen teilweise erfüllen.

Diese Hypothesen zum Zweitspracherwerb werden im Folgenden aufgeklärt.

2.4.1.1. Kontrastivhypothese

Die von Lado entwickelte Kontrastivhypothese beruft sich auf die Gegenüberstellung zwischen Erst- und Zweitsprache, die sich sowohl positiver als auch negativer Transfer (Interferenz) mitbringt. Die Ähnlichkeiten zwischen beiden Sprachen führt positiven Transfer zu, so kann er den Zweitspracherwerbprozess erleichtern, dagegen können die

Unterschiede zum negativen Transfer verursachen, wodurch dieser Prozess erschwert werden kann.

Diese Hypothese definiert Kasper (1981, S. 10-11), wie folgt:

Die Kontrastivhypothese, wie sie von Fries (1945) und Lado (1957) formuliert wurde, zeichnet sich durch ihre behavioristische lerntheoretische Grundlage, eine verkürzte Gleichsetzung linguistischer Erscheinungen mit psycholinguistischen Prozessen sowie den hohen Stellenwert aus, der grundsprachlichen Transfer im Zweitspracherwerbsprozess zugeschrieben wird. Grob zusammengefasst besagt die Kontrastivhypothese, dass immer dort, wo Strukturdivergenzen zwischen Grund- und Fremdsprache vorliegen, Interferenzen, d.h. proaktive Lernhemmungen auftreten, die sich in Lernschwierigkeiten und Fehlern manifestieren. Strukturidentitäten ermöglichen hingegen positiven Transfer, wirken lernerleichternd und führen zu fremdsprachlich korrekten Äußerungen.

Laut Eckardt (vgl. 2008, S. 22-23) ist es so, dass die Sprachstrukturen in der Zweitsprache anhand der Gegenüberstellung der Erst- und Zweitsprache einfach bzw. schwer gelernt werden. Wenn diese Sprachstrukturen in beiden Sprachen ähnlich sind, wird der Zweitspracherwerbsprozess leicht angeeignet. Denn geht es hier um einen positiven Transfer zwischen beiden Sprachen.

2.4.1.2. Identitätshypothese

Identitätshypothese nimmt Bezug auf die nativistische Methode. Bei dieser Methode folgen alle natürlichen Sprachen den gleichen universalen Prinzipien, so kann jede Sprache zu jedem Zeitpunkt erlernt werden. Somit lernt man Erst- und Zweitsprache im Wesentlichen auf eine natürliche Weise. Auch im Zweitspracherwerbsprozess kann man die Hypothesen bilden, überprüfen und revidieren, so ist dann der Erwerbsprozess sowohl aktiv und kreativ als auch kognitiv. Im Gegenteil zu der kontrastiven Hypothese kommen die positiven oder negativen Transfers vor, vielmehr entstehen die Fehler aus dem Halbwissen der Zielsprachenstruktur. In einer Übersicht über diese Hypothese ist wie;

Diese Hypothese wurde sowohl aus erst- als auch zweisprachlichen Produktionsdaten von Lernern abgeleitet und erhielt eine theoretische Fundierung durch Arbeiten zur Universalgrammatik. Diese gehen davon aus, dass alle Sprachen auf einer tieferen Ebene Gemeinsamkeiten aufweisen, deren Aneignung konsequenterweise universalgrammatischen Prinzipien folge; erst die objektivsprachliche Füllung dieser Prinzipien sei sprachspezifisch (Krumm, et al. 2010, S. 756-757).

Müller (2000, S. 38) gründet diese Hypothese auf die Gegenüberstellung zwischen Erst- und Zweitsprache. Aber diese Gegenüberstellung bringt vielmehr die Gemeinsamkeiten der beiden Sprache hervor. Die Unterschiede werden außer Betracht gelassen. Theoretische Grundlage dieser Hypothese ist die kognitive Strukturfindungs- und bildungsverfahren. Nach empirischer Basis werden die gleichen Fehler beim Zweitsprachenlernen entstanden, wie bei Kinder, die ihre Erstsprache erwerben.

2.4.1.3. Interlanguagehypothese

Bei der von Corder lancierende und von Selinker entwickelnde Interlanguagehypothese bildet der Lernende ein spezifisches Sprachsystem, d.h. Interlanguage oder Zwischensprache, die die Übergänge zwischen Erst-und Zweitfremdsprache aufgebracht wird. Diese Zwischensprache hat verschiedene sprachliche Eigenschaften von diesen Sprachen. Nach Krumm, et al. (2010, S. 757) erfüllen sich Erwerbsschritte bei dieser Zwischensprache nicht willkürlich und zufällig, sondern geschehen in stetiger Veränderung. Selinker trägt fünf Prozesse bei dieser Hypothese bei; Transfer (die Übertragung aus Erstsprache auf Zweitsprache); lehrinduzierten Transfer (die sprachliche Struktur im Unterricht verwendet und im authentischen Sprachgebrauch übertragen wird); die Lernstrategien, die Kommunikationsstrategien und die Übergeneralisierung.

„Diese Hypothese geht von der Annahme aus, dass Lernende auf der Grundlage kognitiver Prozesse und kommunikativer Strategien Lernervarietäten, sog. Interlanguages aufbauen, die einerseits durch Übergangscharakter, andererseits durch Systemhaftigkeit gekennzeichnet sind. Ausgangspunkt ist die Untersuchung authentischer zweitsprachlicher Äußerungen“ (Helbig, et al. 2001, S. 199). Diese Aussagen von Helbig fassen die oben erwähnten Ansichten zusammen.

2.5. Erwerb einer zweiten oder einer weiteren Fremdsprache

Der Erwerb einer zweiten oder einer weiteren Fremdsprache, der von Hufeisen als „Tertiärsprache“ bezeichnet wird, unterscheidet sich vom oben erwähnten Zweitspracherwerb. „Als Tertiärsprachen bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d.h. als 2., 3., 4., etc. erlernt werden“ (Hufeisen und Neuer, 2003, S.5). Im Vordergrund des Tertiärspracherwerbs

stehen die Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen und die vorhandenen sprachlichen Erkenntnisse.

2.5.1. Zum Modell des Erwerbs einer zweiten oder einer weiteren Fremdsprache

Die verschiedenen Modelle wurden des Erwerbs einer zweiten oder einer weiteren Fremdsprache entwickelt, weil dieser Erwerb sich von dem Mutterspracheerwerb und dem Zweitspracherwerb unterscheidet. Hufeisen und Neuer (2003, S. 8) erklären es wie folgt; „In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts nun entdeckte man mehr und mehr, dass es doch qualitative und quantitative Unterschiede zwischen einer ersten und einer zweiten Fremdsprache gab, und begann aus verschiedenen Blickwinkeln, diese Unterschiede zu analysieren und zu beschreiben. „Ergebnis dieser Analysen waren einige neue Modellen zur Darstellung multiplen Sprachenlernens:

1. DMM [Dynamic Model of Multilingualism] (Jessner 1997, 1999; Herdina & Jessner 2002);
2. Rollen-Funktions-Modell (Williams & Hammarberg 1998; Hammarberg 2001);
3. Faktorenmodell (Hufeisen 2000a, 2001);
4. Ecological Model of Multilinguality (Aronin & Ó Laoire 2004);
5. FLAM [Foreign Language Acquisition Model] (Groseva 1998) (Hufeisen und Neuner, 2003, S.8).

Nach diesen Modelle wird im Folgenden erläutert, wie der Spracherwerb erfolgt, indem die Unterschiede zwischen ihnen erwähnt werden. Außerdem werden die Hauptvertreter dieser Modelle und deren Aspekte erklärt.

2.5.1.1. DMM- *Dynamisches Modell des Multilingualismus*

Dynamisches Modell des Multilingualismus wird von Jessner und Herdina entwickelt. Der Kernpunkt dieses Modells wird wie folgt hingewiesen:

Insbesondere die starke Betonung der dynamischen Komponente versucht Erklärungssätze zum Spracherwerb und zur Sprachverarbeitung zu liefern, die bislang unberücksichtigt blieben, z.B. Sprachwechsel, Spracherhalt und Sprachverlust. Als holistisches, autodynamisches Systemmodell für sämtliche Varianten von Spracherwerb formuliert, ist mit dem DMM der Anspruch verbunden, die Entwicklung psycholinguistischer Systeme im mehrsprachigen Individuum zu erklären (Scharff- Rethfeldt, 2013, S. 75).

Im Vordergrund dieses Modells steht der individuelle multilinguale Prozess und dieser Prozess hat dynamischen Charakter. Das mehrsprachige Sprachsystem ist Gesamtsystem und verändert sich im Laufe der Zeit.

2.5.1.2. Rollen-Funktions-Modell

Das von Williams und Hammarberg entwickelte Rollen-Funktions-Modell bezieht sich auf die psycholinguistische Aspekte des Individuums. Die chronologische Reihe des Spracherwerbs spielt keine große Rolle. Im Folgenden bringt Martinelli seinen Gedanken über dieses Modell zur Sprache;

Beim Erwerb einer Zielsprache (internal-supplier-Sprache), werden die schon beherrschten Sprachen (default-supplier-Sprachen) als Hilfestellung für beispielsweise Übersetzungen oder Herleitungen, herangezogen. Welche Sprache die Funktion der default-supplier-Sprache in welchem Ausmaß übernimmt, hängt von den Merkmalen Literalität (proficiency) und aktuelle Präsenz und Abrufbarkeit (recency) ab. Zudem weist die defaultsupplier die höchste etymologisch-typologische Verwandtschaft mit der internalsupplier-Sprache auf (Martinelli, 2013, S. 22).

Aus den obigen Aussagen kann man das sagen, dass bei diesem Modell zwei grundlegende Begriffe vor kommen: instrumentale Sprache und default supplier. Instrumentale Sprache ist die Muttersprache, aber welche Sprache als default supplier bezeichnet wird, hängt es von manchen Faktoren ab, wie Literalität und aktuelle Präsenz und Abrufbarkeit.

2.5.1.3. Das Faktorenmodell

Dem Faktorenmodell von Hufeisen zufolge kommen die Unterschiede zwischen dem Erlernen L1, L2, L3 und Lx vor. Nach Hufeisen (2003, S.101) werden Interlanguages im Faktorenmodell unter Einfluss der unterschiedlichen Sprachen entwickelt. Der Transfer geschieht auf der Basis der jeweiligen Interlanguages. „Der entscheidende Aspekt ist hier das Lernen der L2: Mit dem Lernen einer ersten Fremdsprache wird die Grundlage für eine Fremdsprachenlern/erwerbskompetenz gelegt, die weder beim L1-Erwerb noch mit Beginn des L2-Lernens vorhanden ist “(Hufeisen, 2003, S.101). Diese Ansichten zeigen zeigen, dass das L2 Lernen im Mittelpunkt ist, weil es die Grundlage für die Fremdsprachenlern/erwerbskompetenz vorlegt.

Diese Aussagen sind in der folgenden Abbildung 2.4. darzustellen;

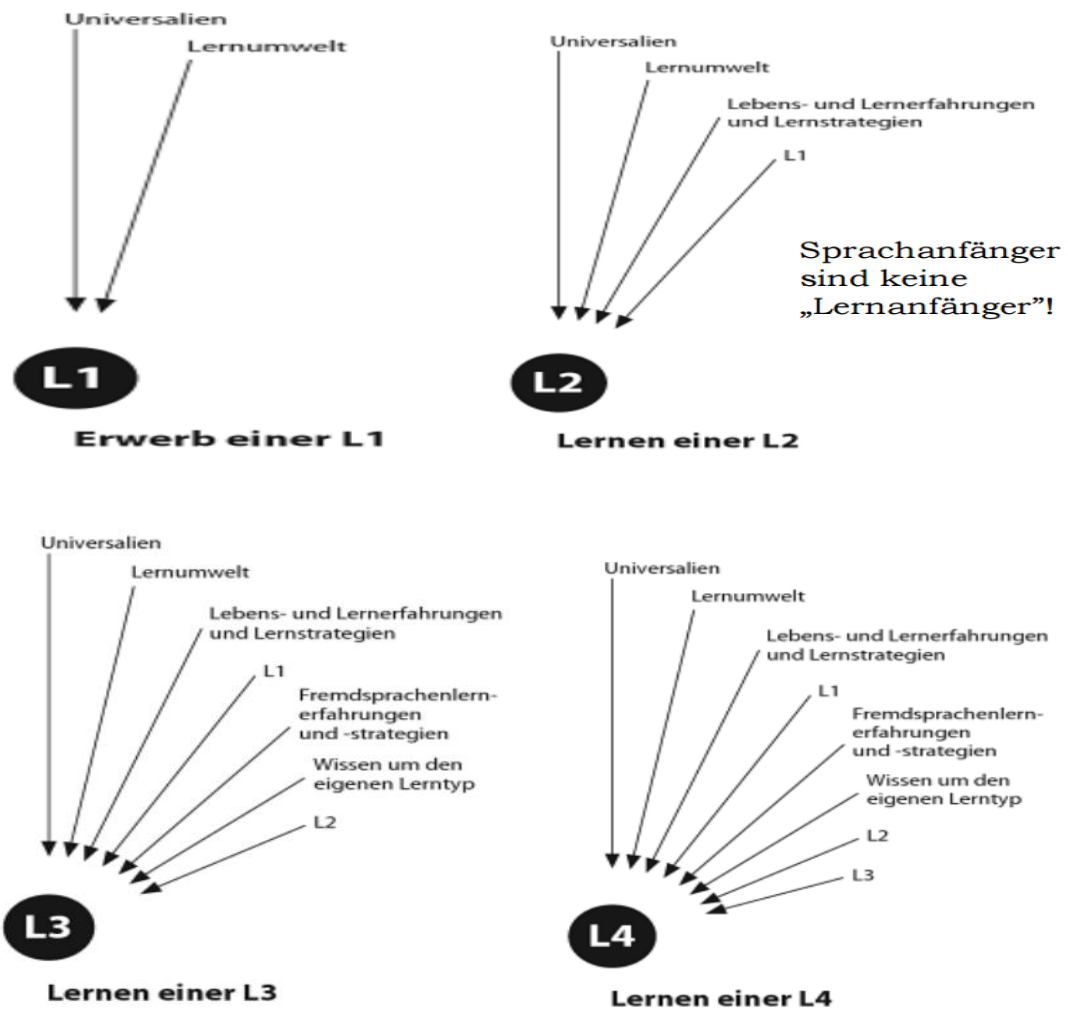


Abb. 2.4. Faktorenmodell von Hufeisen

2.5.1.4. Ökologisches Modell des Multilingualismus

Das ökologische Modell des Multilingualismus von Aronin und Ó Laoire beruht auf der soziolinguistische, individuelle und lernumweltliche Faktoren (Hufeisen und Neuner, 2005). Laut Martinelli (2013, S. 23) ist es so, dass die individuelle Mehrsprachigkeit als soziolinguistisch betrachtet wird. Der Spracherwerb wird durch den kulturellen Kontext ausgeprägt. Außerdem stehen die lernerexternen Faktoren, wie z.B. die Qualität und Quantität des erfahrenen Inputs im Vordergrund. Diese externen Faktoren können sich im Laufe der Zeit zu internen Faktoren verwandeln.

2.5.1.5. FLAM: Foreign Language Acquisition Model

Das von Maria Groseva im Jahr 1998 entwickelte Modell ist ein kontrastiv-linguistisches Modell;

Die bewusst erlernte L2 fungiert dann als Kontroll- und Korrekturinstanz für alle weiteren Fremdsprachen. Die Hypothesen in Bezug auf die L3 werden nicht mehr mit Bezugnahme auf die L1 überprüft, sondern hinsichtlich des analysierten und bewusst gelernten Wissens über die L2. Das Wissen über die L2 vereinfacht das Sprachverstehen beim Lernen der L3 und schafft durch den Einsatz von Kompensationsstrategien und die Bewusstmachung der Sprachwissenslücken die Grundlage für die L3-Produktion. Daher fungiert die L2 für L3-Lernende als ein Modell für den Erwerb und das System einer Fremdsprache, was als Foreign Language Acquisition Model – oder FLAM – wird (Kummenecker, 2011, S. 29).

Bei diesem Modell ist L2 die Grundlage für Erlernen einer Fremdsprache und sie erleichtern das Lernen einer weiteren Fremdsprache.

2.6. Deutsch als zweite Fremdsprache (Tertiärsprache) nach Englisch

Deutsch wird im Allgemeinen als eine zweite Fremdsprache (Tertiärsprache) betrachtet, weil Englisch die überregional-internationale Fremdsprache der Welt ist. Die Gründe werden zusammenfassend wie folgt erklärt;

- Politische Vorherrschaft: Kolonialisierung von Großbritannien vom 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert;
- Technische Vorherrschaft: die Industrialisierung von Großbritannien vom 17. Jahrhundert bis zum 18. Jahrhundert;
- Wirtschaftliche Vorherrschaft: Die Ergreifung der Vereinigten Staaten, die wirtschaftliche Vorherrschaft weltweit im 19. Jahrhundert;
- Kulturelle Vorherrschaft: die weitverbreitete Annahme der amerikanischen Lebensweise im 20. Jahrhundert;
- Wissenschaftliche Vorherrschaft: die Attraktivität der Bildungs- und Forschungsmarkt von der Vereinigten Staaten und Großbritannien. (Arak, 2016, S.17, zitiert in Crystal, 2000, S. 16).

Das Konzept „Deutsch als Fremdsprache nach Englisch“ (DaFnE), das in Deutschland in den 80er Jahren entstand, gewinnt immer an Bedeutung, weil die Mehrsprachigkeit heutzutage populärer ist. Das Konzept der Mehrsprachigkeit in der Türkei begann auch in den Vordergrund zu kommen. Durch die Notwendigkeit der Anpassung von Leitprinzip der Mehrsprachigkeit des Europas sollten auch in der Türkei Fortschritte über die Mehrsprachigkeit gemacht werden;

Deutsch hat immer weniger Schüler bzw. Interessenten. Ein weiterer brennender Punkt dabei ist die Vernachlässigung der Ziele auf die Interkulturalität hin, der Beitritt der Türkei in die EU kann sich mit einer weiteren Fremdsprache oder gegebenenfalls mehreren Fremdsprachen effizienter durchsetzen, deshalb sollte das türkische Schul- und

Bildungssystem vielmehr die türkischen Bürger darauf vorbereiten, mit mehreren europäischen Sprachen und Kulturen in Kontakt zu treten und auf diese Weise interkulturelle Prozesse kennenzulernen und Toleranz gegenüber dem Fremden zu entwickeln, um auch ihre Mobilität im ganzen Europa zu gewährleisten und zu erleichtern (Öztürk, 2002, S. 36).

Den sprachpolitischen Entwicklungen und der Reihe von Reformen zufolge ist das Lehren von Deutsch als zweite Fremdsprache im Kontext der Mehrsprachigkeit in der Türkei von Bedeutung;

Im Schuljahr 2001-2002 wurde die zweite Fremdsprache zunächst an den Anadolu Lehrergymnasien als obligatorisches Fach eingeführt. Mit einem Erlass des Erziehungsministeriums, der im April 2004 in Kraft trat, wurde die zweite Fremdsprache ab dem Schuljahr 2004/2005 auch an Anadolu- und Fen-Gymnasien obligatorisch eingesetzt. [...] Für die Position des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei ist der neue Erlass eine wichtige Chance (Polat und Tapan, 2005).

Der Konstellation der Sprachenfolge Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache bedingen den vielen empirischen Forschungen über dieses Thema in Europa und in der Türkei durchzuführen. Nach diesen Forschungen wurde es festgestellt, dass qualitative und quantitative Unterschiede zwischen das Lernen der ersten Fremdsprache und das Lernen einer zweiten Fremdsprache vorkommt. Diese Unterschiede wurden schon im Kapitel „Erwerb einer zweiten oder einer weiteren Fremdsprache“ erläutert.

2.7. Fehlerlinguistik

Fehlerlinguistik ist eine empirische Wissenschaft, die die Fehler, deren Ursachen und Arten beim Spracherwerb und beim Erlernen von Fremdsprachen erklärt und untersucht. In diesem Zusammenhan werden im Folgenden die Definitionen, Klassifikationen der Fehler und Fehler nach sprachlichen Ebenen erläutert.

2.7.1. Begriffserklärung von Fehler

Die sprachlichen Fehler, die sowohl beim Erwerb der Muttersprache als auch beim Gebrauch einer Fremdsprache bestehen, konnten nicht konkret beschrieben werden. Kleppin (1997, S. 20-22) definiert Fehler unter vier Kriterien;

Korrektheit:

- Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem;
- Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm;
- Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.

Verständlichkeit:

- Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.
- Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.

Unterrichtsabhängige Situationen:

- Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
- Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.
- Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.
- Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt.

Flexibilität und Lernbezogenheit:

- Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen Phase toleriert.

2.7.2. Klassifikationen von Fehler

Nach Kleppin (1997, S. 41) ist die Fehlerklassifikation eine Zusammenstellung von Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten und es gibt drei Gründe für die Klassifikation von Fehler;

- den Fehler eine Ordnung und Zusammenstellung nach den bestimmten Kriterien festzulegen;
- eine begründete Bewertung durchzuführen;
- dem Lernenden durch Korrekturzeichnungen an seinen schriftlichen Produktionen klar zu machen.

Die Fehler können unter folgenden Gesichtspunkten klassifiziert werden; kommunikationsbehindernde und nicht kommunikationsbehindernde Fehler, Performanz- und Kompetenzfehler sowie Fehler nach Sprachebenen.

2.7.2.1. Kommunikationsbehindernde und nicht kommunikationsbehindernde Fehler

„Unter kommunikationsbehindernden Fehlern versteht man Fehler, die eine Aussage unverständlich werden lassen. Bei nicht kommunikationsbehindernden Fehlern kann man den Sinn der Aussage verstehen. Es kann sich dabei aber durchaus um schwerwiegende Grammatikfehler handeln“ (Kleppin 1997, S. 42).

2.7.2.2. Performanz- und Kompetenzfehler

Kompetenzfehler sind Fehler, die der Lernende aus Unkenntnis der Regeln macht. Diese Fehler sind für den Lernenden nicht erkennbar, deshalb kann er die Fehler nicht selbst korrigieren. Diese Fehler werden normalerweise auf dem ersten Niveau gemacht. Solche Verstöße werden als errors bezeichnet. Dagegen sind Performanzfehler solche Fehler, die der Lernende aus Müdigkeit oder Unaufmerksamkeit macht, obwohl die Regeln und Normen bekannt sind. Diese Fehler erscheinen normalerweise auf dem letzten Niveau im DaF-Unterricht (Husillos, 2013, S. 12, zitiert in Corder, 1967).

2.7.3. Fehler nach Sprachebenen

Nach Kleppin (1997, 42-43) werden die Fehler nach folgenden fünf sprachlichen Ebenen klassifiziert;

1. Phonetische/phonologische Fehler, also Aussprache- oder Orthographiefehler,
2. Morphosyntaktische Fehler, also Fehler in der Morphologie (z.B. Endungsfehler beim konjugierten Verb) oder in der Syntax (Satzstellungsfehler),
3. Lexikosemantische Fehler, also ein falsches Wort in dem betreffenden Kontext und/oder eine Bedeutungsveränderung,
4. Pragmatische Fehler, also z.B. ein Stillbruch, eine Äußerung, die in betreffenden Situationen nicht angemessen ist, ein kulturell unangemessenes Verhalten,
5. Inhaltliche Fehler, also z.B. eine Äußerung, die inhaltlich falsch ist wie: Berlin liegt in Süddeutschland. Diese Kategorie stimmt nicht ganz mit den anderen überein, da wir hier die

3. METHODE

3.1. Arbeitsmethode und Arbeitsdesign

Die Methode dieser Arbeit ist empirisch qualitative Arbeitsmethode und Arbeitsdesign ist Fallstudie. „Fallstudien stellen ein spezifisches „Forschungsdesign“ dar und beziehen sich auf Fälle. Ein Fall umfasst die Komplexität des Handelns von Personen in ihrem sozialen Kontext. Ein Fall ist eine komplexe soziale Handlungseinheit mit Struktur und Geschichte, in der irgendetwas „problematisch“ erlebt wird. Fälle können das Handeln von Personen, aber auch das Handeln sozialer Gemeinschaften und Organisationen zum Gegenstand haben (Ludvig, 2005, S. 51).

3.2. Arbeitsgruppe

Zur Zweck der Durchführung dieser Untersuchung wurden die StudentInnen der Abteilung für Deutschlehrausbildung der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität ausgewählt. Die Auswahl der Arbeitsgruppe basiert auf die intendierte Auswahl. Bei dieser bewussten Auswahl befinden es sich Kriterien für die Arbeitsgruppe. Diese Kriterien sind wie folgt; Diese StudentInnen waren in dem ersten Studiengang im Wintersemester, die ein Jahr Vorbereitungsklasse besucht haben. Alle StudentInnen haben Türkisch bereits als Muttersprache, Englisch als Erstfremdsprache und Deutsch als Zweitfremdsprache gelernt.

3.3. Datenmaterial

Um die phonetischen Interferenzen festzustellen, haben die StudentInnen die Texte über die bestimmten und alltäglichen Themen im Seminar „Phonetik I“ gelesen und die Daten wurden durch ein Aufnahmegerät gespeichert und analysiert.

Die lexikalisch-semantischen und grammatischen Interferenzfehler wurden durch die Aufsätze gesammelt, die von den StudentInnen über die bestimmten und alltäglichen Themen im Seminar „Schreibfertigkeit I“ geschrieben wurden.

3.4. Die Begrenztheiten

Die Daten in dieser Arbeit wurden durch verschiedene Übungen erhalten. Die Probanden, die an der Untersuchung teilgenommenen haben, waren DaF-StudentInnen der Anadolu Universität. Demzufolge ist diese Arbeit mit diesen Daten und mit oben erwähnten StudentInnen begrenzt.

3.5. Datenanalyse

Die einzelnen Daten, die anhand unterschiedlicher Aktivitäten erhalten wurden, werden dann im Rahmen der Interferenzfehler auf die drei großen sprachlichen Ebenen klassifiziert. Die Interferenzen auf der sprachlichen Ebene sind wie folgt:

- Phonetische Fehler
- Grammatische Fehler
- Lexikalisch-semantische Fehler

3.5.1. Fehleranalyse

Durch die Klassifikation werden die häufig befindlichen Fehler unter jeden Ebenen im Detail untersucht. Die Ursachen dieser Fehler werden kontrastiv erklärt. Für diese Erklärungen werden Tabellen und beispielhaften Wörter, Sätze usw. verwendet. Auf diese Weise wird die Fehleranalyse bei der Datenanalyse als Methode gewählt. Was ist die Fehleranalyse? Einige Definitionen sind wie folgt:

„Fehleranalyse [engl. *Error analysis*. Auch Fehlerlinguistik]. In der Fremdsprachendidaktik systematische Beschreibung sprachlicher Fehlleistungen, in der Fehlerpädagogik auch Bewertung und Therapie von Fehlern“ (Bußmann, 2002, S. 204).

„Die Fehleranalyse ermittelt und gewichtet die Lernschwierigkeiten der Fremdsprachenlerner, untersucht die Sprachlernstrategien und kontrastiert die in den Vergleichssprachen angelegten verschiedenartigen Zeichen und Kategorien, Strukturen und Strategien miteinander“ (Hochländer, S. 9).

“Die Fehleranalyse liefert zusätzliche, differenzierende und präzisierende Angaben über die Fehlerproduktion, erarbeitet Fehlerdiagnosen und kann konkrete Zielstellungen und Maßnahmen für die Fehlertherapie formulieren“(Moise, 2012, S. 16).

Basierend auf die obigen Definitionen kann man sagen, dass Fehleranalyse eine Methode ist, um die systematische Fehler zu finden, um die verschiedene Zeichen, Kategorien und Strukturen in den Erst-und Fremdsprachen gegenüberzustellen, um konkrete Maßnahmen zur Bekämpfung von Fehlern zu formulieren. Mit diesen Erklärungen kann der Grund expliziert werden, warum diese Methode in dieser Arbeit bevorzugt wird.

Eine Fehleranalyse umfasst einige nacheinander folgende Phasen. Durch diese Phasen wird Fehleranalyse verwirklicht. Nach Kleppin (1997, S. 22) sind diese Phasen wie folgt;

1. Fehleridentifizierung
2. Fehlerbeschreibung
3. Fehlererklärung
4. Fehlerbewertung
5. Fehlertherapie

3.5.1.1. Fehleridentifizierung

Die erste Phase ist Fehleridentifizierung. Bevor die Fehler analysiert werden, müssen die Fehler gefunden und identifiziert werden. „Ein Fehler wird identifiziert, indem der Kontext, die situative Einbettung und folgende Kriterien zu berücksichtigen sind:

- Ist die Äußerung grammatisch korrekt?
- Entspricht die Äußerung der linguistischen Norm?
- Entspricht die Äußerung der Kommunikationssituation (= ist sie angemessen?)“ (Aktaş, 2011, S. 16).

3.5.1.2. Die Fehlerbeschreibung- Fehlererklärung

Die Fehlerbeschreibung ist die nächste Phase nach der Fehleridentifizierung. In dieser Phase werden die Fehler im Rahmen der Fehler auf den sprachlichen Ebenen beschrieben und klassifiziert.

Die Feststellung, dass etwas falsch ist, sagt ja noch nichts darüber aus, wie dieses Falschsein aussieht, warum es falsch ist. Dies ist die Aufgabe der Fehlerbeschreibung (Klassifizierung), die ihrerseits mit der Fehlererklärung verbunden ist. Ziel ist hier also, die identifizierten Fehler genau in der Art ihrer Fehlerhaftigkeit zu betrachten, zu spezifizieren und zu beschreiben, auf welchen Ebenen sie auftauchen. Anschließend werden dann die Gründe der Fehlleistung untersucht (=Fehlererklärung) (Acar, 2005, S. 25).

In dieser Arbeit werden die Fehler auf „phonetischen“, „lexikalisch-semantischen“ und „grammatischen“ Ebenen klassifiziert und erklärt. „Die Fehlerklassifizierung ist eine Zusammenstellung von Fehlertypen nach bestimmten Gesichtspunkten. Eine Klassifikation ist für die Fehleranalyse wichtig, weil sie die Fehlerbereiche sammelt, die den Lernenden die größten Schwierigkeiten bereiten“(Erdoğan, 2016, 58).

Die folgende Tabelle 3.1. zeigt die Art der Fehler und ihre Kennzeichnung, die von der Kleppin erstellt wurde;

Tabelle 3.1. Die Art der Fehler und ihre Kennzeichnung (Kleppin, 1997, S. 45-47)

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: Wir sind auf Schwierigkeiten gestoßen.) <i>Sie machte den ersten Fuß.</i> (anstatt: den ersten Schritt) <i>Er machte einen Skandal mit seiner Frau.</i> (anstatt: Er machte ihr eine Szene.)
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</i> (anstatt: <i>ihres</i>) <i>Mannes. Ich gibt</i> (anstatt: <i>gebe</i>) <i>es zu.</i>
Gen	Verwendung des falschen Genus , z. B.: <i>Zwischen England und Frankreich liegt nur die</i> (anstatt: <i>der</i>) <i>Kanal; der</i> (anstatt: <i>das</i>) <i>Kind.</i>
K	Falscher Kasus , z.B.: <i>Ich studiere zwei verschiedenen</i> (anstatt: <i>verschiedene</i>) <i>Fremdsprachen. Es gibt einen großen</i> (anstatt: <i>ein großes</i>) <i>Problem. Aus religiöse Gründe</i> (anstatt: <i>aus religiösen Gründen</i>) <i>ist das nicht möglich.</i>
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. 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>) <i>sich vor mir.</i>
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</i> (anstatt: <i>um</i>) <i>die Kinder. 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>

Tabelle 3.1. Die Art der Fehler und ihre Kennzeichnung (Kleppin, 1997, S. 45-47)

Sb	Satzbau: unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler, z. B.: <i>Lehrer fragt Schüler auf Tafel.</i> (gemeint ist: Der Lehrer forderte den Schüler auf, an die Tafel zu kommen).
St	Satzstellung: falsche Wort- oder Satzstellung, z. B.: <i>Gestern ich habe</i> (anstatt: <i>habe ich</i>) <i>viel gegessen. 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>)

Die Abkürzungen oben genannten Fehlerarten werden von Kleppin in einer Tabelle wieder erklärt;

Tabelle 3.2. Abkürzungsliste der Art der Fehler und ihre Kennzeichnung (Kleppin, 1997, S. 58-59)

A	A
Art	Artikel
Bez	Syntaktischer oder semantischer Bezug
Gen	Genus
I	Inhalt
K	Kasus
Konj	Konjunktion
M	Modus
mF	morphologischer Fehler
Mv	Modelverb
Präp	Präpositon
Pron	Pronomen
R	Rechtschreibung
Sb	Satzbau
St	Satzstellung
T	Tempus
W	Wortwahl
Z	Falsche oder fehlende Zeichensetzung

3.5.1.3. Die Fehlerbewertung

Wenn man die Fehlerursachen kennt und ihre Wirkungen auf die Kommunikation einschätzt, kann man Fehler angemessen und objektiv bewerten.

Nach Kleppin könnte man als schweren Fehler bewerten:

- einen elementaren Verstoß gegen Lexik und Morphosyntax,
- einen Fehler, der ein oft geübtes sprachliches Phänomen betrifft,
- einen pragmatischen Fehler, weil gerade pragmatische Fehler zu Missverständnisse führen können und nicht der mangelnden Sprachkompetenz des Sprechers, sondern dem „Charakter“ des Sprechers zugerechnet werden.

Als leichten Fehler könnte man bewerten:

- einen Verstoß, der bei einem Versuch entstanden ist, etwas auszudrücken, was kaum geübt wurde,
- einen Fehler, den man, wenn man den Satz vorlesen würde, nicht hören könnte.

Schwere Fehler sind also, die die Kommunikation stören und leichte Fehler, die auf das Verständnis keinen Einfluss haben (vgl. Kleppin, 1997, S. 69).

3.5.1.4. Fehlerkorrektur

„Häufig wird unter Fehlerkorrektur etwas ganz Unterschiedliches verstanden. [...]. Als Korrektur bezeichnen wir, dass mangelndes Einverständnis mit Teilen der Lernerproduktion gezeigt wird“ (Kleppin, 1997, S. 55).

Korrekturen sind, wenn sie nur durch Unterstreichungen oder Striche erfolgen, wenig nützlich. Lernende nehmen diese Korrekturen zwar zur Kenntnis, aber verarbeiten sie meist nicht. Besser sind die Hinweise auf die Art des Fehlers.

Z. B.:

„Ich habe an der Haustür geringt“. = Ww (Wortwahl)

„Er kommt zu spät“. = Vbf (falsche Verbform) (Erdoğan, 2011, S. 46)

3.5.1.5. Fehlertherapie- Fehlerprophylaxe

Die letzte Phase ist Fehlertherapie der Fehleranalyse. Die Resultate der Analyse werden im Unterricht durch die verschiedenen Aktivitäten oder Übungen konkretisiert. Acar (2005, S. 27) deutet an, dass der Lehrer durch die Fehlertherapie seinen Unterricht plant, um die bestimmten Fehler vorzubeugen. Anhand der Analyse erhaltene Ergebnisse kann man Lehr- und Lernmaterialien konstruieren und bearbeiten.

3.6. Durchführung der Untersuchung

Der folgende Teil widmet sich einer Auswahl mündlichen und schriftlichen Daten der DaF-StudentInnen. Aus den Daten erhobene Fehler wurden nach den „phonetischen“, „lexikalisch-semantischen“ und „grammatischen“ Ebenen analysiert. Die Untersuchungsergebnisse wurden auf diese Weise nach diesen Klassifikationen definiert und erklärt. Die erhaltenen Interferenzfehler wurden korrigiert.

Die Daten für die vorliegende Arbeit wurden mit den StudentInnen, die an der Anadolu Universität im Wintersemester 2016/2017 Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt studieren, erhoben. Diese StudentInnen sind in dem ersten Studiengang im Wintersemester, die ein Jahr Vorbereitungsklasse besucht haben. Alle dieser StudentInnen haben Türkisch bereits als Muttersprache und Englisch als erste Fremdsprache gelernt. Die Studenten, die im Ausland waren bzw. dort in die Schule gegangen sind, außer Acht gelassen, weil die verbrachte Zeit im Lande der Zielsprache Einfluss auf die Aussprache und Schriftsprache hat.

Zum Zweck der Datenerhebung auf der phonetischen Ebene wurden auf 44 StudentInnen herangezogen. Die StudentInnen wurden einzeln hereingeholt. Die StudentInnen wurden am Anfang der Untersuchung darüber aufgeklärt, dass sie für eine empirische Untersuchung herangezogen wurden und ihre Performanz aus akademischer Sicht nicht bewertet wird. Sie wurden darum gebeten, zwei Texte auf Tonband vorzulesen. Sie haben zwei Texte im Seminar „Phonetik I“ gelesen. Der erste Text heißt „Flexibles Wohnen auf Zeit- Der neue Trend“. Dieser Text wurde aus dem Lehrbuch „Menschen B1.1 Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch“ gewählt, denn die StudentInnen wurden mit diesem Lehrbuch in der Vorbereitungsklasse unterrichtet. Der zweite Text „Und wovor haben Sie Angst?“ wurde aus dem Lehrbuch, mit dem Namen „Studio D B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining“, gewählt. So haben die StudentInnen auch einen Text gelesen, die sie vorher nicht gelesen haben. Die Aufnahmen wurden mit Sound Recorder des persönlichen Handys von der Forscherin gemacht. Während der Aufnahmen war der Raum ganz ruhig. Die Zeitdauer der Aufnahmen waren zwischen 01:20- und 03:50 Minuten.

Zum Zweck der Datenerhebung auf den lexikalisch-semantischen und grammatischen Ebenen wurden circa 50 StudentInnen herangezogen. Die Daten wurden durch die Aufsätze gesammelt, die von den StudentInnen über die bestimmten und

alltäglichen Themen im Seminar „Schreibfertigkeit I“ geschrieben worden sind. Diese Themen waren wie folgt;

- Welche Rolle spielt Musik in ihrem Leben? Wann hören Sie Musik gern? Welche Art von Musik hören Sie und warum?
- Beschreiben Sie ein schönes Erlebnis aus ihrer Kindheit, das sie besonders beeindruckt hat.
- Leben auf dem Land oder in der Stadt? Was sind die Vorteile und Nachteile?
- Kleidung und Mode. Wie kleiden Sie sich? Achten Sie auf Mode? Wie finden Sie Marken-Kleidung?

Jeder Text wurde einzeln analysiert und die meist begangenen Interferenzfehler auf die oben genannten sprachlichen Ebenen festgestellt.

Die Texte, die auf Tonband gelesen wurden, und ihre phonetische Transkriptionen sind wie folgt;

Flexibles Wohnen Auf Zeit- Der Neue Trend

Wohnraum auf Zeit ist in größeren Städten besonders gefragt. Kurzfristige Arbeitsplatzwechsel, befristete Projekteinsätze, Praktikumsplätze, Auslandssemester, Sprachkurse, Messebesuche, Städtetrips- es gibt viele berufliche und private Gründe, für ein paar Wochen oder Monate in einer anderen Stadt zu wohnen. In den letzten Jahren ist die Nachfrage nach flexiblen Wohnmöglichkeiten gestiegen und es entstehen ganz neue Wohn- und Lebensformen. Wenn Geld keine Rolle spielt, bietet das Hotelzimmer die klassische Alternative. Für alle, die nicht gern in einem neutralen Hotelzimmer wohnen, gibt es immer mehr Luxusapartments oder Boardinghouses. Diese Wohnform ist vor allem in den großen Bank- und Messestädten immer gefragter.

[flɛ'ksi:bləs 'vo:nən aʊf tsɑɪt - de:ɐ̯ 'nɔɪə trɛnt

vo:n,raʊm aʊf tsɑɪt ɪst ɪn 'grø:sərən 'ʃtɛ:tɪ bə'zɔndəs gə'fra:kt. 'kʊrtʃfristɪgə 'arbaɪtsplatsveksl̩, bə'frɪstətə 'prɔjɛkt'aɪnzɛtsə, 'praktikʊmsplɛtsə, 'aʊslantszə'mɛstə, 'ʃpra:x'kʊrzə, 'mɛsəbə'zu:xə, 'ʃtɛ:tɛtrɪps - ɛs gɪ:pt 'fɪ:lə bə'ru:flɪçə ʊnt pri'vɑ:tə 'grɪndə, fɔ:ɐ̯ aɪn pa:ɐ̯ 'vɔxɪ 'o:də 'mo:natə ɪn 'aɪnə 'andərən ʃtat tsu: 'vo:nən.

ɪn de:n 'lɛstɪ 'ja:rən ɪst di: 'na:x, fra:gə na:x flɛ'ksi:blən vo:nmø:kliçkaɪtən gə'ʃti:gɪ ʊnt ɛs ɛnt'ʃtɛ:ən gants 'nɔɪə vo:n- ʊnt 'le:bɪns, fɔrmən. vɛn gɛlt 'kaɪnə 'rələ ʃpi:lt, 'bi:tət das ho'tɛl 'tɪsmə di: 'klasɪʃə alternə'ti:və. fy:ɐ̯ 'alə, di: nɪçt gɛrn ɪn 'aɪnəm nɔɪ'tra:lən

ho'tel'tsimə 'vo:nən, gi:pt es 'imə me:ɣ 'lɔksʊs a'partmənts 'o:də 'bɔ:diŋ'hauzəs. 'di:zə
'vo:n'fɔrm ist fo:ɣ 'aləm in de:n 'gro:sŋ baŋk- unt 'məsə'ʃtɛ:tŋ 'imə gə'fra:ktə//]

Und wovor haben Sie Angst?

Zehn Prozent der Deutschen sagen von sich, dass sie ängstlich sind. 28 Prozent geben an, dass sie ins Schwitzen kommen und keine Luft mehr kriegen, wenn sie Angst haben. Und mehr als jeder dritte Deutschen (35 Prozent) hat Angst vor Spinnen, vor dem Fliegen oder in engen Räumen. Dies sind Ergebnisse einer Umfrage für die Zeitung „Gesundes Leben“

Jeder Zehnte entwickelt mindestens einmal in seinem Leben eine Phobie- also eine übertriebene Angst vor bestimmten Tieren oder Gegenständen, die eigentlich vollkommen ungefährlich sind.

[unt vo'fo:ɣ 'ha:bŋ zi: aŋst?

tse:n pro'tsɛnt de:ɣ dɔɪtʃən 'za:gn fɔn zi:ɔ, das zi: 'eŋstli:ɔ zint. Axtont'tsvantsi:ɔ
pro'tsɛnt 'ge:bŋ an, das zi: ins 'ʃvɪtsŋ 'kɔmən unt 'kaɪnə lɔft me:ɣ 'kri:ɣŋ, vɛn zi: aŋst
'ha:bŋ. unt me:ɣ als 'je:də 'dritə 'dɔɪfʃə (fɪnfɔnt'draɪsi:ɔ pro'tsɛnt) hat aŋst fo:ɣ 'ʃpɪnən, fo:ɣ
de:m 'fli:ɣŋ 'o:də in 'eŋən 'rɔɪmən. di:s zint ɛɣ'ge:pni:sə 'aɪnə 'ɔm'fra:gə fy:ɣ di: 'tsaɪtɔŋ
“gə'zʊndəs 'le:bŋ”.

'je:də 'tse:ntə ɛnt'vɪkɪt 'mɪndəstŋs 'aɪnma:l in 'zaɪnəm 'le:bŋ 'aɪnə fo'bi: -
'alzo'aɪnə 'y:bə'tri:bŋə aŋst fo:ɣ bə'ʃtɪmtŋ zitʃa'tsɔ:nən, 'ti:rən 'o:də 'ge:ɣŋʃtɛndŋ, di:
'aɪɣntli:ɔ 'fɔlkɔmən'ʊŋgəfɛ:ɣli:ɔ zint//]

3.7. Phonetische Interferenzfehler aus den Texten „Flexibles Wohnen auf Zeit – Der neue Trend“ und „Und wovor haben Sie Angst“?

Während der Analyse benutzt man als Verkürzung für den Text „Flexibles Wohnen auf Zeit – Der neue Trend“ „Text 1“ und für den Text „Und wovor haben Sie Angst?“ „Text 2“.

Im Folgenden wurden mittels einer kontrastiven Betrachtung dargestellt, welche Interferenzfehler auf der phonetische Ebene gemacht wurde. Die hier dargestellte kontrastive Betrachtung konzentriert sich auf eine Gegenüberstellung der Häufigkeiten einzelner Laute je Sprache und einen Vergleich der Phonemssysteme.

3.7.1. Phonetische Fehler bei den Vokalen

Bei den Vokalen gibt es Kontraste zwischen der türkischen, deutschen und englischen Sprache. Bevor man die phonetischen Fehler bei den Vokalen interpretiert, muss man diese Kontraste kurz skizzieren.

„Die türkische Sprache hat acht Vokale: a, e, i, ı, o, ö, u, ü. Davon werden vier Vokale im Mund vorn artikuliert (das sind die vorderen, hellen Vokale, auch palatale Vokale genannt) und vier hinten (das sind die hinteren, dunklen Vokale, auch velare Vokale genannt);

Die vorderen Vokale: e i ö ü

Die hinteren Vokale: a ı o u

Vier dieser acht Vokale sind hohe Vokale, und zwar i, ı, u, ü und vier sind tiefe Vokale, nämlich e, a, ö, o. Diese Bezeichnung kommt von der Zungenstellung: Bei der Artikulation der tiefen Vokale liegt die Zunge tiefer als bei der hohen Vokale. [...] Darüber hinaus sind vier dieser acht Vokale ungerundet (illabial), zwar e, i, a, ı und vier sind gerundet (labial), nämlich ö, ü, o, u. Somit ergibt sich folgendes Schema der Vokale (Ersen-Rasch, 2009, S. 9);

Tabelle 3.3. Vokale der türkischen Sprache (Ersen-Rasch, 2009, S. 9)

	Ungerundet		Gerundet	
	Tief (Geniş)	Hoch (Dar)	Tief (Geniş)	Hoch (Dar)
Vorn (İnce)	e [ɛ]	i [i]	ö [œ]	ü [Y]
Hinten (Kalın)	a [ɑ]	ı [ɯ]	o [ɔ]	u [ʊ]

Im Türkischen befindet sich keine lange.

Die Unterscheidung zwischen langen Vokalen (Wahn) und kurzen Vokalen (wann) findet man auch im Türkischen, wobei diese Unterscheidung im Deutschen viel komplexer ist als im Türkischen. In der deutschen Rechtschreibung ist dies ein schwieriger Bereich von bezeichneter und nicht bezeichneter Länge und Kürze: rot (lang), Bus (kurz), Schwan (lang), an (kurz), kann (kurz), Name (lang), Sahne (lang), Weg (lang), aber weg (kurz). Im Türkischen kann dagegen grundsätzlich das >ğ< als Zeichen für Länge betrachtet werden wie in dağ (lang)". Es gibt nur eine begrenzte Anzahl an Ausnahmen wie fare (langes a; Maus) oder saat (langes a; Uhr) (Gürsoy, 2010, S. 5).

Deutsche Vokale unterscheiden sich je nach dem Artikulationsort und der Form der Lippen:

Tabelle 3.4. *Vokale der deutschen Sprache nach dem Artikulationsort*

<u>Nach der Form der Lippen</u>				
<u>Nach dem Artikulationsort</u>	ungerundete Vokale		gerundete Vokale	
Vorderzungenvokale	e	i	ö	ü
Hinterzungenvokale	a		o	u

„Alle hochdeutschen Vokale haben zwei Formen. Nach dem Öffnungsgrad des Mundwinkels unterscheiden wir, außer den A-Lauten, eine geschlossene und offene Form. [...] In der Akzentsilbe sind die geschlossenen deutschen Vokale >lang< und die offenen Vokale >kurz<“ (Selen, 1984, S. 44-45).

Tabelle 3.5. *Vokale der deutschen Sprache nach dem Öffnungsgrad des Mundwinkels*

	kurz offen	Lang geschlossen
Beispiel	Butter; Fett; offen	reden; Bohne; müde

Die deutsche Sprache hat drei Diphthonge;

>au< [aʊ] wird durch die Grapheme >au< und >auh< realisiert;

>ai< [aɪ] wird durch die Grapheme >ei<, >eih<, >ai<, >ay<, >ey<, >y< bezeichnet;

>eu< [ɔɪ] wird durch die Grapheme >eu<, >äu<, >oi< dargestellt (Bayrak, 2016, S. 40-42).

In der englischen Sprache gibt es sechs Vokale, wie „a, e, i, o, u und y, die in drei Gruppen unterteilt werden: Kurzvokale, Langvokale und Diphthonge.

Tabelle 3.6. *Vokale der englischen Sprache (<http://lovelylanguage.de/aussprache/sprachlaute/phonetische-transkription-im-englischen/>)*

Kurze vowels)	Laute	(Short	i sit	u put	ʌ up	ɒ box	ə under	e pen	æ bag
Lange vowels)	Laute	(Long	i: tee	u: moon	ɑ: class	ɔ: door	ə: her		

Tabelle 3.6. Vokale der englischen Sprache (<http://lovelylanguage.de/aussprache/sprachlaute/phonetische-transkription-im-englischen/>)

Zusammengesetzte (Doppellaute)	iə	uə	aɪ	ɔɪ	əʊ	ɛə	au	ei
Diphthonge	near	poor	my	boy	go	chair	now	take

Das Englische verfügt hier über acht zentrale Allophone, die sogenannten ‘closing diphthongs’ [eɪ], [aɪ], [ɔɪ], [əʊ], [aʊ] und die sogenannten ‘centring diphthongs’ [ɪə], [eə], [uə]. Das Deutsche kennt hingegen nur drei zentrale Diphthong-Allophone: [aɪ], [aʊ] und [ɔɪ]. [ə]-Bestandteile treten im Deutschen nicht auf (Biersack, 2002, S. 66).

3.7.1.1. Fehleridentifizierung: Fehler bei Vokallänge

Vokal wird im Deutschen in betonter offener Silbe deutsche oder eingedeutschte Wörter; in betonter geschlossener Silbe, wenn die Silbe auf einen einfachen Konsonanten ausgeht; vor einem Dehnungszeichen oder als Doppelvokal; vor <ß> lang realisiert (Brenner, Huszka und Werk-Marinkás, 2006, S. 54).

3.7.1.1.1. Kurz-offener [ɪ]-Laut statt lang-geschlossener, Vorderzungenvokal- [i:]

Die StudentInnen haben den lang-geschlossenen, Vorderzungenvokal- [i:] in dem Wort >flexibles< kurz und offen ausgesprochen, wie in der Tabelle 4.5. gezeigt wird. Abweichungsanzahl zeigt, wie viele StudentInnen ein Wort falsch artikuliert haben. Prozentanzahl ist die Zahl, die die Prozente der Abweichungsanzahl angibt.

Tabelle 3.7. [ɪ] statt [i:]: Abweichungs-und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl
[ɪ] statt [i:] >flexibles<, [flek'sɪbləs] statt [fle'ksi:bləs]	15	% 34	-	-
>flexibles<, [/'flek.sɪ.bəl/] statt [fle'ksi:bləs]	10	% 22,7	-	-

Während im ersten Fehlerbeispiel 15 StudentInnen das Wort >flexibles< im Text 1 als [flɛk'sɪbləs] statt [flɛ'ksi:bləs] wie im Türkischen ausgesprochen haben, haben 10 StudentInnen dieses Wort im zweiten Fehlerbeispiel als [/'flɛk.sɪ.bəl/] wie im Englischen ausgesprochen. Prozentanzahl der ersten Fehler ist % 34, dagegen ist Prozentanzahl der zweiten Fehler % 22,7. Beim Lesen des zweiten Textes wurde kein Fehler gemacht.

3.7.1.1.2. Kurz-offener Vorderzungenvokal-[ɛ] statt lang-geschlossener, Vorderzungenvokal-[e:]

Der lang-geschlossene, Vorderzungenvokal-[e:] wurden in den folgenden Beispielwörtern als kurz-offener Vorderzungenvokal-[ɛ] ausgesprochen, wie in der Tabelle 4.6. ersichtlich ist;

Tabelle 3.8. [ɛ] statt -[e:]: Abweichungs-und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs-anzahl	Prozent-anzahl	Abweichungs-anzahl	Prozent-anzahl
[ɛ] statt [e:]				
>der<, [dɛr] statt [de:g]	32	% 72,7	-	-
>den<, [dɛn] statt [de:n]	39	% 88,6	-	-
>entstehen<, [ɛntʃtɛ'hɛn] statt [ɛnt'ʃtɛ:ən]	8	% 18,1	-	-
>Lebensformen<, [lɛbɛnsfɔr'mɛn] statt ['le:bɪs, fɔrmən]	8	% 18,1	-	-
>jeder<, [jɛ'dɛr] statt ['je:dɐ]	-	-	19	% 43,1
>dem<, [dɛm] statt [de:m]	-	-	41	% 93,1
>Ergebnisse<, [ɛr'gɛbnɪɛ] statt [ɛɐ̯'gɛ:pnɪsə]	-	-	35	% 79,4
>ungefährlich<, [ʊngɛfɛrlɪh] statt [ʊngəfɛ:ɐ̯lɪç]	-	-	15	% 34

Die oben gegebenen Fehlerbeispiele zeigen, dass die StudentInnen den lang-geschlossenen, Vorderzungenvokal-[e:] in den Wörtern sowohl im Text 1 als auch im Text

2 kurz und offen ausgesprochen haben. Der Grund für diesen Fehler könnte darin liegen, dass sie ihre muttersprachliche Gewohnheit bei dem kurz-offenen [ɛ]-Laut ins Deutsche übertragen haben. Die Abweichungs- und Prozentanzahl unterscheiden sich die je nach den Fehlerbeispielen, wie in der Tabelle 4.6. gezeigt wird.

3.7.1.1.3. *Kurz-offener Vorderzungenvokal-[œ] statt lang-geschlossener, Vorderzungenvokal-[ø:]*

Die Tabelle 4.7. stellt einen Fehler vor, der lang-geschlossener, Vorderzungenvokal-[ø:] kurz gelesen wurde.

Tabelle 3.9. [œ] statt -[ø:]: Abweichungs- und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl
[œ] statt [ø:]				
>größeren<, [grœsɛ'rɛn] statt ['grø:sərɔn]	36	% 81,8	-	-

Im oben angegebenen Fehlerbeispiel haben 36 StudentInnen das Wort >größeren< im Text 1 als [grœsɛ'rɛn] statt ['grø:sərɔn] ausgesprochen. Prozentanzahl ist % 81,8 und kein Fehler wurde im Text 2 gefunden.

3.7.1.1.4. *Kurz-offener Vorderzungenvokal-[ɛ] statt lang offener [ɛ:] - Laut*

In der unten stehenden Tabelle 4.8. sind die Fehlerbeispiele, die das lange offene [ɛ:] kurz gelesen wurde, zu sehen.

Tabelle 3.10. [ɛ] statt -[ɛ:]: Abweichungs- und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl
[ɛ] statt [ɛ:]				
>Städten<, [ʃtɛ'tɛn] statt ['ʃtɛ:tɪp]	14	% 31,8	-	-
>Städtetrips<, [ʃtɛtɛ'trɪps] statt ['ʃtɛ:tɪps]	15	% 34	-	-

Tabelle 3.10. [ɛ] statt -[ɛ:]: Abweichungs-und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[ɛ] statt [ɛ:] >Messestädten<, [meseʃtɛ'tɛn] statt ['mɛsə'ʃtɛ:tn]	13	% 29,5	-	-

Den langen offenen [ɛ:] - Laut in den Wörtern >Städten<, >Städtetrips< und >Messestädten< im Text 1 haben die StudentInnen falsch artikuliert, wie [ʃtɛ'tɛn] statt ['ʃtɛ:tn]; [ʃtɛtɛ'trips] statt ['ʃtɛ:tɔtrɪps]; [meseʃtɛ'tɛn] statt ['mɛsə'ʃtɛ:tn]. Die Abweichungszahlen sind 14, 15 und 13; Prozentanzahlen sind % 31,8, % 34 und % 29,5.

3.7.1.1.5. Breiter, ungerundeter Hinterzungenvokal -[a] statt hinterer langer [a:] - Laut

Die StudentInnen haben den hinteren langen [a:] - Laut in den folgenden Wörtern kurz ausgesprochen, wie in der Tabelle 4.9. gezeigt wird;

Tabelle 3.11. [a] statt -[a:]: Abweichungs-und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- hungsanzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- hungsanzahl	Prozent- anzahl
[a] statt [a:] >Sprachkurse<, [ʃprahkor'se] statt [ʃpra:x'kɔrzə]	25	% 56,8	-	-
>private<, [prɪva'tɛ] statt [pri'va:tə]	39	% 88,6	-	-
>private<, ['pɪarvɪt] statt [pri'va:tə]	3	% 6,81		
>paar<, [paar] statt [pa:g]	12	% 27,2	-	-
>Jahren<, [jah'rɛn] statt ['ja:rɛn]	8	% 18,8	-	-
>Nachfrage<, [nahfra'gɛ] statt ['na:x, fra:gə]	39	% 88,6	-	-

Tabelle 3.11. [a] statt -[a:]: Abweichungs-und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- hungsanzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- hungsanzahl	Prozent- anzahl
[a] statt [a:]				
>gefragter<, [gə'frakter] statt [gə'fra:ktə]	25	% 56,8	-	-
>Umfrage<, [ʊm'frage] statt ['ʊmfra:gə]	-	-	39	% 88,6

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass das Wort >private< von 39 StudentInnen als [priva'te] statt [pri'va:tə] ausgesprochen wurde, dagegen haben 3 StudentInnen dieses Wort als ['pɪarvɪt] statt [pri'va:tə] artikuliert, indem sie ihre erstfremdsprachliche Gewohnheit ins Deutsche übertragen haben. Der hintere lange [a:]- Laut in den anderen Wörtern wurden von den StudentInnen als breiter, ungerundeter Hinterzungenvokal -[a] ausgesprochen.

3.7.1.1.6. Enger, gerundeter Hinterzungenvokal- [u] statt lang- geschlossener (gespannter) [u:]- Laut

Wie aus den folgenden Beispielwörtern zu sehen ist, haben die StudentInnen den lang- geschlossenen [u:]- Laut als enger, gerundeter Hinterzungenvokal- [u] artikuliert.

Tabelle 3.12. [u] statt -[u:]: Abweichungs-und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[u] statt [u:]				
>Messebesuche<, [mɛ'sɛbezuhɛ] statt ['mɛsəbɔzu:xə]	41	% 93,1	-	-
>berufliche<, [bɛ'ruflɪhɛ] statt ['bɛru:flɪçə]	44	% 100	-	-

Die Tabelle 4.10. zeigt, dass das Wort >Messebesuche< von 41 StudentInnen als [mɛ'sɛbezuhɛ] statt ['mɛsəbɔzu:xə] ausgesprochen. Alle StudentInnen haben den lang- geschlossenen [u:]- Laut im Wort >berufliche< kurz artikuliert, wie [bɛ'ruflɪhɛ].

3.7.1.1.7. Enger, gerundeter Vorderzungenvokal- [y] statt lang geschlossener Vorderzungenvokal- [y:]

Die Tabelle 4.11 stellt die Fehlerbeispiele dar, die lang geschlossener Vorderzungenvokal- [y:] als enger, gerundeter Vorderzungenvokal- [y] artikuliert wurde.

Tabelle 3.13. [y] statt -[y:]: Abweichungs-und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[y] statt [y:] >für<, [fyr] statt [fy:ɐ̯]	39	% 88,6	-	-
>übertriebene<, [yber'tri:bene] statt [y:bɐ̯'tri:bɐ̯]	-	-	38	% 86,3

39 StudentInnen haben das Wort >für< im Text 1 als [fyr] statt [fy:ɐ̯] und 38 StudentInnen haben das Wort >übertriebene< im Text 2 als [yber'tri:bene] statt [y:bɐ̯'tri:bɐ̯] ausgesprochen, weil das Türkische über keine lange Vokale verfügt.

3.7.1.1.8. Breiter, gerundeter Hinterzungenvokal -[o] statt lang-geschlossener [o:] - Laut

Der lang-geschlossene [o:] - Laut waren in den Fehlerbeispielen kurz auszusprechen, wie die Tabelle 4.12. zeigt;

Tabelle 3.14. [o] statt -[o:]: Abweichungs-und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[o] statt [o:] >oder<, [oder] statt ['o:de]	32	% 72,7	-	-
>Monate<, [mo'nate] statt ['mo:natə]	41	% 93,1	-	-
>großen<, [gro'sen] statt ['gro:sɐ̯]	25	% 56,8	-	-

Tabelle 3.14. [o] statt -[o:]: Abweichungs-und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[o] statt [o:]				
>wovor<, [vo'for] statt [vo'fo:g]	-	-	44	% 100
>Situationen<, [situa'tsjonən] statt [zitua'tsjon:nən]	-	-	18	% 40,9
>Situationen<, [sitju:'eɪfən] statt [zitua'tsjon:nən]			10	% 22,7

Die StudentInnen haben den lang-geschlossenen [o:] - Laut in drei Wörtern im Text 1 und in zwei Wörtern im Text 2 kurz ausgesprochen. Außerdem haben 10 StudentInnen das Wort >Situationen< als [sitju:'eɪfən] wie im Englischen artikuliert.

3.7.1.1.9. Kurz-offener [ɪ]-Laut statt hinterer langer [ɪ:] -Laut

Es gab nur ein Wort im Text 1, in dem der lange [ɪ:] -Laut als kurz-offener [ɪ]-Laut ausgesprochen wurde, wie in der Tabelle 4.13. zu sehen ist;

Tabelle 3.15. [ɪ] statt -[ɪ:]: Abweichungs-und Prozentanzahl

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[ɪ] statt [ɪ:]				
>Alternative<, [aɪtərna'tɪvə] statt [altərna'ti:və]	32	% 72,7	-	-
>Alternative<, [,pl'tɜ:nətɪv] statt [altərna'ti:və]	8	% 18,1	-	-

Während 32 StudentInnen das Wort >Alternative< als [aɪtərna'tɪvə] statt [altərna'ti:və] ausgesprochen haben, haben 8 StudentInnen dieses Wort als [,pl'tɜ:nətɪv] wie im Englischen artikuliert.

3.7.1.1.10. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Wie aus den Beispielwörtern zu sehen ist, haben die StudentInnen Fehler bei der Lautung der Vokallänge gemacht. Während die türkische Sprache keine langen Vokale hat, besitzt die deutsche und englische Sprache die langen Vokale. Weil kurz-lang Apposition im Deutschen und im Englischen distinktiv ist, fallen die Bedeutungsunterschiede vor. (Selen, 1984, S. 57-58). Dieser Kontrast führte den StudentInnen die langen Vokale kurz zu sprechen.

3.7.1.2. Fehleridentifizierung: Fehler beim Wortakzent

„Im Deutschen ist häufig die erste Silbe betont, wenn das Wort einfach (zweisilbig) ist, z.B. >In-sel< ['ɪnzl]“ (Bayrak, 2013, S. 85).

Tabelle 3.16. Wortakzent1

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
>Städten<, [ʃte'ten]- [ʃta'tɪ] statt [ʃte:tɪ]	32	% 72,7	-	-
Wochen<, [vɔ'hɛn] statt ['vɔxɪ]	36	% 81,8	-	-
>oder<, [o'dɛr] statt ['o:dɐ]	39	% 88,6	39	% 88,6
>einer<, [aɪnɐ]- [eɪnɐ] statt ['aɪnə]	29	% 65,9	-	-
>immer<, [ɪmɐ] statt ['ɪmɐ]	14	% 31,8	-	-
>Schwitzen<, [ʃvɪt'zɛn] statt ['ʃvɪtsɪ]	-	-	26	% 59
>kriegen<, [kri:'gɛn] statt ['kri:gɪ]	-	-	31	% 70,4
>dritte<, [drit'tɛ] statt ['dritə]	-	-	36	% 81,1

Tabelle 3.16. Wortakzent 1

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
>Fliegen<, [fli:gen] statt ['fli:gn]	-	-	31	% 70,4
>engen<, [ɛn'gen] statt ['ɛnən]	-	-	24	% 54,5
>Räumen<, [rɔɪ'mæn] statt ['rɔɪmən]	-	-	33	% 75
>Tieren<, ['ti:rən] statt ['ti:rən]	-	-	20	% 45,4
>Zeitung<, [zaɪ'tong] statt ['tsaɪtʊŋ]	-	-	19	% 43,1

„Die Verbalpräfixe –be, -ent, -er, -ge, -ver, -zer- sind immer unbetont und sie sind betonungsneutral: be'trachten, ent'scheiden, er'kennen, ge'brauchen, ver'treten, zer'stören” (Dudenband 6, 2015, S. 60).

Tabelle 3.17. Wortakzent 2

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
>gefragter<, [gɛfrak'tɛr] statt [gə'fra:ktɐ]	24	% 56,8	-	-
>entstehen<, [ɛntʃtɛ'hɛn] statt [ɛnt'ʃtɛ:ən]	27	% 61,3	-	-
>gestiegen<, [gɛsti'gɛn] statt [gə'ʃti:gn]	30	% 68,1	-	-
>entwickelt<, [ɛntvɪ'kɛlt] statt [ɛnt'vɪklt]	-	-	36	% 81,8
>befristete<, [bɛfris'tɛtɐ] statt [bə'frɪstətə]	38	% 86,3	-	-

„Bei Zusammensetzungen aus zwei Bestandteilen, bei denen der erste Bestandteil den zweiten näher determiniert (Determinativkomposita), wird der erste Bestandteil akzentuiert. Die akzentuierte Silbe verändert sich nicht im Vergleich zum einfachen Wort. 'Schulbus, 'Bahnhof, 'Krankenhaus, 'Altersarmut, 'Rasenmäher, 'Zimmervermittlung (Dudenband 6, 2015, S. 61)

Tabelle 3.18. Wortakzent 3

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
>Projekteinsätze<, [prɔ'jektajnzɛtɛ]- [prɔʒektɛin'zɛtɛ] statt ['prɔjektajnzɛtsə]	30	% 68,1	-	-
>Praktikumsplätze<, [prakti'kumsplatɛ]- [praktikumsplet'zɛ] statt ['praktikumspletsə]	13	% 29,5	-	-
>Auslandssemester<, [aʊs'landzɛmɛstɛr]- [aʊs'landzɛmɛstɛr] statt ['aʊslantsɛmɛstɛ]	13	% 29,5	-	-
>Städtetrips<, [ʃtɛtɛ'trips]- [ʃta'tɛtrɪps] statt ['ʃtɛ:tɛtrɪps]	15	% 34	-	-
>Lebensformen<, [le'bɛnsfɔrmɛn] statt ['le:bɛnsfɔrmən]	29	% 65,9	-	-

Bei Zusammensetzungen mit drei Bestandteilen gibt es verschiedene Möglichkeiten, eindeutige Regeln lassen sich nicht formulieren (vgl. Wiese 2011, S.81 zitiert in Dudenband 6). Tendenziell gilt;

- Liegt die Struktur a+ (b+c) vor, dann liegt der Akzent auf dem zweiten Bestandteil:
Länderfi'nanzausgleich, Bundesver'waltungsgericht, Arbeiter'wohlfahrt

Liegt die Struktur a+ (b+c) vor, dann liegt der Akzent immer auf dem ersten Bestandteil, wenn b+c eine feste Verbindung bilden: Be'triebkrankenkasse, Zent'ralfriedhof, 'Nachtankstelle

- Liegt die Struktur (a+b)+c vor, dann liegt der Akzent immer auf dem ersten Bestandteil:
'Feuerwehrkommandant, 'Hauptstadtstudio, 'Wasserstandsmeldung
- In manchen Fällen sind unterschiedliche Analysen möglich, was dann zur Variation bei der Akzentuierung führt: Bundes'kanzleramt - 'Bundeskanzleramt, 'Haftprüfungstermin - Haft'prüfungstermin (Dudenband 6, 2015, S. 61)

In der folgenden Tabelle 4.17 wurde ein Fehler bei Zusammensetzungen mit drei Bestandteilen gegeben. Dieser Fehler wurde von 19 StudentInnen beim Lesen des Wortes „Arbeitsplatzwechsel“ gemacht.

Tabelle 3.19. Wortakzent 4

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
>Arbeitsplatzwechsel<, [ar'baɪtsplatsveksel] statt ['arbaɪtsplatsveks]	19	% 43,1	-	-

3.7.1.3. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Im Englischen werden auch viele zweisilbige Substantive auf der ersten Silbe betont, z.B. English (ing-lissch; Englisch, music (mjuh-sik; Musik) (Brenner, 2009, S.41). Im Gegensatz der deutschen und englischen Sprache liegt die Wortbetonung [im Türkischen] meist auf der letzten Silbe (vgl. Sırım, 2009, S. 14; Bittner und Köpcke, 2016, S. 102).

„In einem Kompositum [im Türkischen] ist der erste Bestandteil stets der prominenteste. Die letzte Silbe dieses Bestandteils trägt folglich den Hauptakzent, während die letzte Silbe des zweiten Bestandteils den neben Akzent trägt, vgl. chai+evi [tʃai,e,vi] ‘Teehaus’ „(Hall, 2011, S. 293). Bei der Mehrzahl der zusammengesetzten Substantive [im Englischen] müssen Sie das erste Wort betonen. Hier handelt es sich um Zusammensetzungen von zwei oder mehr Substantiven, die eine ganz andere Bedeutung haben als die ursprünglichen Einzelteile. Beispiele sind die folgenden Wörter: ice cream (ais-kriem; Eiscreme), notebook (nout-buk, Notizbuch... (Brenner, 2009, S. 43).

3.7.1.4. Fehleridentifizierung: [ɛ] statt [ə]

Im Deutschen gibt es einen kurzen, ungespannten und unbetonten e-Laut, der so genannte Murmellaut [ə], der in unbetonten Silben ist. Dieser Laut kommt in Deutschen in Präfixen >be-, ge-< und in den geschlossenen Nachsilben >-er, -el, -en, -em< und in der Endposition (Auslaut) vor (Bayrak, 2016, S. 78).

Die Tabelle 4.18. zeigt die Fehler, die der Murmellaut [ə] in Nachsilben >-er, -el, -en, -em< als das offene [ɛ] ausgesprochen wurde. Die Fehler wurden sowohl im Text 1 als auch im Text 2 gefunden. Beim Lesen der 12 Wörter im Text 1 und 13 Wörter im Text 2 haben die StudentInnen Fehler gemacht. Abweichungsanzahl und Prozentanzahl wurden auch in dieser Tabelle gesehen.

Tabelle 3.20. [ɛ] statt [ə]¹

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
der Murmellaut [ə] kommt in Nachsilben >-er, -el, -en, -em< nicht vor;	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl
>wohnen<, [vo:'nɛn] statt ['vo:nən]	4	% 9	-	-
>größeren<, [grøse'rɛn] statt ['grø:sərən]	36	% 81,8	-	-
>Städten<, [ʃtɛ'tɛn] statt ['ʃtɛ:tɪ]	14	% 31,8	-	-
>Arbeitsplatzwechsel<, [ar'baɪtsplatsvɛksɛl] statt ['arbaɪtsplatsvɛksl]	2	% 4,5	-	-
>Wochen<, [vɔ'hɛn] statt ['vɔxɪ]	16	% 36,3	-	-
>anderen<, [andɛ'rɛn] statt ['andərən]	42	% 95,4	-	-
>einem<, [aɪ'nɛm] statt ['aɪnəm]	42	% 95,4	-	-
>neutralen<, [nɛot'raɛn] statt [nɔɪ'tra:lən]	23	% 52,2	-	-

Tabelle 3.20. [ɛ] statt [ə]1

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
der Murmellaut [ə] kommt in Nachsilben >-er, -el, -en, -em< nicht vor;	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
>alles<, [al'ɛm] statt ['aləm]	41	% 93,1	-	-
>großen<, [gro'sɛn] statt ['gro:sn]	25	% 56,8	-	-
>Jahren<, [ja:'rɛn]- [jah'rɛn] statt ['ja:rən]	11	% 25	-	-
>entstehen<, [ɛnt'ʃte'hɛn] statt [ɛnt'ʃte:ən]	8	%18,1	-	-
>Deutschen<, [dɔɪtʃɛn] statt [dɔɪtʃən]	-	-	23	% 52,2
>Fliegen<, [fli:ɡɛn] statt ['fli:ɡn]	-	-	6	%13, 6
>engen<, [ɛn'ɡɛn] statt ['ɛŋən]	-	-	22	% 50
>Räumen<, [rɔɪ'mɛn] statt ['rɔɪmən]	-	-	8	% 18,8
>Leben<, ['le:bɛn] statt ['le:bŋ]	-	-	4	% 9
>seinem<, ['zaɪnɛm]- ['zeinɛm]- ['saɪnɛm] statt ['zaɪnəm]	-	-	33	% 75
>Situationen<, [situa'tsionɛn] statt [zitua'tsjo:nən]	-	-	2	% 4,5
>Tieren<, ['ti:rɛn] statt ['ti:rən]	-	-	14	% 4,5%

Tabelle 3.20. [ɛ] statt [ə]1

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
der Murmellaut [ə] kommt in Nachsilben >-er, -el, -en, -em< nicht vor;	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
>Gegenständen<, [ˈge:gn̩ftenden]- [ˈge:gn̩ftanden] statt [ˈge:gn̩ftend̩]	-	-	9	% 20,4
>vollkommen<, [fɔlkəˈmɛn] statt [ˈfɔlkɔmən]	-	-	2	63,6

Die Tabelle 4.19. stellt die Fehler dar, die der Murmellaut [ə] in Vorsilben >be-, ge< als das offene [ɛ] artikuliert wurde. Beim Lesen der 2 Wörter im Text 1 und nur ein Wort im Text 2 wurden die Fehler gestoßen. Alle StudentInnen haben das Wort >befristete<, [bəfrɪstɛˈtɛ] statt [bəˈfrɪstətə] gelesen; 3 StudentInnen haben das Wort >gestiegen< [gɛstɪˈɡɛn] statt [gəˈʃti:ɡn̩] ausgesprochen; 18 StudentInnen haben das Wort >bestimmten<, [beˈʃtimtɛn] statt [bəˈʃtimt̩n̩] artikuliert.

Tabelle 3.21. [ɛ] statt [ə]2

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
der Murmellaut [ə] kommt in Vorsilben >be-, ge< nicht vor;	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
>befristete<, [bəfrɪstɛˈtɛ] statt [bəˈfrɪstətə]	44	% 100	-	-
>gestiegen<, [gɛstɪˈɡɛn] statt [gəˈʃti:ɡn̩]	3	% 6,8	-	-
>bestimmten<, [beˈʃtimtɛn] statt [bəˈʃtimt̩n̩]	-	-	18	% 40,9

In der unten stehenden Tabelle 4.20. sind die Fehler, die der Murmellaut [ə] in der offenen Silbe als Auslaut als das offene [ɛ] ausgesprochen wurde, zu sehen.

Tabelle 3.22. [ɛ] statt [ə]3

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur der Murmellaut [ə] kommt in der offenen Silbe als Auslaut nicht vor;	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- ungsanzahl	Prozent- anzahl
>neue<, [nɔɪɛ] statt ['nɔɪə]	26	% 59	-	-
>kurzfristige<, [kɔrʒfrɪstɪ'gɛ] statt ['kɔrʃfrɪstɪgə]	44	% 100	-	-
>Projekteinsätze<, [prɔjɛktɪn'zɛtʃɛ]- [prɔʒɛkteɪn'zətʃɛ] statt ['prɔjɛktɪnzɛtsə]	28	% 63,6	-	-
>Praktikumsplätze<, [praktɪkɔmsplɑt'zɛ]- [praktɪkɔmsplɛt'zɛ] statt ['praktɪkɔmsplɛtsə]	33	% 75	-	-
>deutsche<, ['dɔɪʃɛ] statt ['dɔɪʃə]	-	-	41	% 93,1
>Ergebnisse<, [ɛr'gɛbnɪɛ] statt [ɛʁ'gɛ:pnɪsə]	-	-	44	% 100
>Umfrage<, [ʊm'frɑgɛ] statt ['ʊm,frɑ:gə]	-	-	44	% 100
>zehnte<, ['ze:ntɛ] statt ['tse:ntə]	-	-	44	% 100
>eine<, ['aɪnɛ] statt ['aɪnə]	-	-	44	% 100
>übertriebene<, [yber'tribɛnɛ] statt [.ybɐ'tri:bɪnə]	-	-	42	% 95,4

3.7.1.5. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Im Englischen wird der Laut [ə] als „Schwa-Laut“ genannt und tritt auch im Wortinnern auf (vgl. Gelfert, 2010, S. 16). Im Englischen können fast alle Vokale (Mono-

und Diphthonge) in unbetonten Silben und in Funktionswörtern (vgl. z.B.: can, would) zu [ə], reduziert werden, während der Schwa im Deutschen nur aus dem [e] einer unbetonten Silbe hervorgeht (vgl. Jablonski, 1990, S. 57). Dagegen besitzt die türkische Sprache nur das offene [ɛ]. Auf diese Weise übertragen die StudentInnen durch Interferenzen das offene [ɛ] auf das Deutsche (vgl. Selen, 1984, S. 59).

3.7.1.6. Fehleridentifizierung: [a] statt [ɛ]

Kurz-offener Vorderzungenvokal- [ɛ] wird im Deutschen durch die Grapheme <e>, <ä> dargestellt (vgl. Brenner, Huszka und Werk-Marinkás, 2006, S. 58).

In der folgenden Tabelle 4.21. gibt es die Fehler, die der kurz-offene Vorderzungenvokal- [ɛ] als vorderer, kurzer [a]- Laut ausgesprochen wurde, zu sehen. 5 Fehler im Text 1 und 2 Fehler im Text 2 festgestellt wurden. In der Tabelle wird auch erwähnt, wie viele StudentInnen diesen Wörtern falsch ausgesprochen wurden.

Tabelle 3.23. [a] statt [ɛ]

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
>Städten<, [ʃta'tɐ] statt ['ʃtɛ:tɐ]	13	% 29,5	-	-
>Projekteinsätze<, [prɔʒektɛin'zatzɛ] statt ['prɔjektɔnzɛtsə]	4	% 9	-	-
>Praktikumsplätze<, [praktikʊmsplɔ'tsɛ] statt ['praktikʊmsplɛtsə]	10	% 22,7	-	-
>Städtetrips<, [ʃtatə'trips] statt ['ʃtɛ:tə'trips]	13	% 29,5	-	-
>Messestädten<, [mɛsɛʃta'tɛn] statt ['mɛsɛʃtɛ:tɐ]	13	% 29,5	-	-
>ängstlich<, [aŋstliħ] statt ['ɛŋstliç]	-	-	4	% 9
>Gegenständen<, ['ge:ɡn̩ʃtandɛn] statt ['ge:ɡn̩ʃtɛndɐ]	-	-	4	% 9

3.7.1.7. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Im Englischen gibt es diesen Vokal [ɛ] nicht, aber der englische [æ] wird im Deutschen durch das mittlere vordere (vorwiegend offene) [ɛ] ersetzt (vgl. Jablonski, 1990, S.54). Weil das Graphem <ä> im Türkischen aber gar nicht vorhanden ist, haben die StudentInnen es als vorderer, kurzer [a]- Laut artikuliert. Aus diesem Grund haben sie ihre muttersprachliche Gewohnheit ins Deutsche übertragen.

3.7.1.8. Fehleridentifizierung: Fehler bei Diphthonge

In der deutschen Standardsprache gibt es die Diphthonge; [aʊ], [aɪ], [ɔɪ]. Die Tabelle 4.22. präsentiert die Fehler bei der Artikulation der Diphthonge. Es wurde insgesamt 5 Fehler aufgetreten. Vier der Fehler wurden beim Lesen der Wörter im ersten Text und eines beim Lesen der Wörter im zweiten Text gemacht.

Tabelle 3.24. Diphthonge

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl
Diphthonge				
>Zeit<, [tseit] statt [tsaɪt]	1	% 2,27	-	-
>neue<, [nɛʊ] statt ['nɔɪə]	1	% 2,27	-	-
>Wohnraum<, [von'ɪʊm] statt ['vo:n,raʊm]	2	% 4,5	-	-
>neutralen<, [nɛʊ'traɪən] statt [nɔɪ'tra:lən]	2	% 4,5	-	-
>Situation<, /sɪtju:'eɪʃən/ statt [zitʃa'tsɔ:nən]	-	-	16	% 36,3

3.7.1.9. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Die englische Sprache hat acht Diphthonge; [eɪ], [aɪ], [ɔɪ], [əʊ], [aʊ] [ɪə], [eə] und [uə], wie schon erwähnt wurde. Aber der erste Bestandteil dieser Diphthonge wird

länger als der zweite ausgesprochen (vgl. Roach, 1991, S. 20), während im Deutschen beide Bestandteile kurz akzentuiert werden. Das Türkische kennt keine Diphthonge (Doppellaut), die zwei Vokale aufeinandertreffen. „Während die sog. *i*-Diphthonge *ei* wie in *Weile* und *eu* (=oi!) wie in *Eule* des Deutschen ohne weiteres mit der türkischen Lautkombination *ay* wie in *aydın* ("klar") und *oy* wie in *boy* ("Größe") identifiziert werden, ist der deutsche *u*-Diphthong *au* wie in *Aula* für Türken schwerer zu erlernen; hier gibt es keine vergleichbare Lautkombination im Türkischen“ (Gippert, 1980, S.89-90).

3.7.2. Phonetische Fehler bei den Konsonanten

Die Kontraste sind auch bei den Konsonanten zwischen im Türkischen, Deutschen und Englischen vorhanden. Diese Kontraste können wie folgt kurz zur Sprache gebracht werden:

Das Türkische hat 21 Konsonanten. „Die im Türkischen nicht vorhandenen Buchstaben <w> und <ß> werden durch die Buchstaben <v> und <s> ersetzt. Der *ich*-Laut bzw. der *ach*-Laut kommen im Standardtürkischen nicht vor, in anatolischen Regionen hört man aber statt eines h-Lauts einen ach-Laut wie z. B. Ahmet“ (vgl. Gürsoy, 2010, S. 4).

Im Türkischen sind Konsonanten stimmhaft und stimmlos. Dieses Prinzip heißt Konsonantenwandel der türkischen Lautlehre. Während stimmhafte Konsonanten weich ausgesprochen werden, werden stimmlose Konsonanten hart ausgesprochen.

stimmhafte Konsonanten	b c d g ğ j l m n r v y z
weich ausgesprochen	
stimmlose Konsonanten	p ç t k h ş f s
hart ausgesprochen	

„Wenige einsilbige und zahlreiche mehrsilbige Wörter sowohl türkischer als aus nichttürkischer Herkunft, die auf **ç, k, p** oder **t** enden, „erweichen“ diese zu **c, g, b** oder **d**, wenn ein mit Vokal beginnendes Suffix angefügt wird, z.B. *ihtiyaç* „Bedarf“ → *ihtiyacım* „mein Bedarf“, *çocuk* „Kind“ → *çocuğum* „mein Kind“ [...]“ (vgl. Ersen-Rasch, 2009, S.XIV). Die türkischen Konsonanten werden nach den Artikulationsorten und Artikulationsmodus (auch: -art) klassifiziert, wie in folgender Tabelle dargestellt wird;

Tabelle 3.25. Konsonanten des Türkischen

Modi	Artikulationsorte								
	Bi-labiale	Labio-dentale	Dentale	Alveolare	Post-alveolare	Palatale	Velare	Uvulare	Glottale
Plosive	p b			t d			k g		
Frikative		f v		s z	ʃ ʒ	ç	ɣ		h
Affrikate					tʃ dʒ				
Nasale	m			n			ŋ		
Approximanten						j			
Liquide:			l		ɭ				
Laterale									
Vibranten				r					

Das Deutsche hat 21 Konsonante. Im Gegensatz zu der türkischen Sprache kommen die Konsonanten <ç> und <ş> nicht vor, aber das Deutsche kennt ihre Lautwerte, wie in *Tschüss* und *schreiben*. Die Buchstabenfolgen >tsch< und <sch> sagt diese Konsonanten aus.

„Eine Klassifikation der Konsonanten wird meistens auf der Grundlage der folgenden Kriterien vorgenommen; Artikulationsart, Artikulationsstelle [auch: -art], Stimmhaftigkeit und Gespanntheit“ (vgl. Høyem und Zickfeldt, 2008, S. 69). Die Artikulationsart und Artikulationsort der Konsonanten sind in der Tabelle 4.24. zu sehen:

Tabelle 3.26. Konsonanten des Deutschen in systematischer Übersicht

Organ Ort Stimm- ton	bi-labial	labio-dental	alveo-lar	postal-veolar	pala-tal	velar	uvular	glot-tal
Art								
Plosive	p b		t d			k g		
Frikative		f v	s z	ʃ ʒ	ç j	x	χ ʁ	h
Nasale	m		n			ŋ		
Laterale			l					
Vibranten			r				R	
Appro-ximant					j			

Nach der Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit werden die Konsonanten als „stimmhaft“ und „stimmlos“ unterteilt;

Tabelle 3.27. Einteilung nach der Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit der deutschen Konsonanten (Selen, 1984, S.52)

	stimmlos	stimmhaft
Nasale		m, n, ŋ
Zitterlaute		r, R
Lateralengelaute		l
Explosivlaute	p, t, k	b, d, g
Reibelaute	f, s, ʃ, ç, x	v, z, ʒ, j
Hauchlaut	h	

Im Gegensatz der türkischen Sprache kommen die Affrikaten in der deutschen Sprache vor; [pf] in Topf; [ts] in Katze; [tʃ] in Tschüss; [dʒ] in Dschungel. Doch das Türkische kennt die deutschen Affrikaten [dʒ] in *acı* und [tʃ] in *çan*.

„Das britische Englisch verfügt über 24 Konsonantenphoneme, die sich wie beim Deutschen [als auch beim Türkischen] über ein breites Spektrum an Artikulationsorten erstrecken“ (Lasarczyk, 2005, S. 21) Die Tabelle 4.26 zeigt die Klassifizierung der Konsonanten nach dem Artikulationsort, der Artikulationsart und der Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit;

Tabelle 3.28. Konsonanten des Englischen (Brinton, 2005, S. 27)

		Artikulationsort							
Artikulationsart		Bilabial	Labiodental	Interdental	Alveolar	Alveolo-Palatal	Palatal	Velar	Glottal
Plosiv	stimmlos	p			t			k	ɫ
	stimmhaft	b			d			g	
Nasal		m			n			ŋ	
Flap					ɾ				
Frikativ	stimmlos		f	θ	s	ʃ (= ʃ)			h
	stimmhaft		v	ð	z	ʒ (= ʒ)			
Affrikate	stimmlos					ç (= tʃ)			
	stimmhaft						ʒ (= dʒ)		
Approximant					l				
					r (=ɹ)				
		w					y (=j)	w	h

3.7.2.1. Fehleridentifizierung: Behauchter-h-Laut statt Dehnungs-h

Behauchter-h-Laut wird durch das Graphem >h< realisiert und kommt im Wort und Silbenanfang vor Vokalen vor, z.B. in >haben< [ha:bən]. Dagegen kommt Dehnungs-h in Silben- oder Wortauslaut nach Vokalen vor und das Graphem >h< wird nicht artikuliert, wie in >der Zahn< [ˈtsa:n] (vgl. Bayrak, 2013, S. 88).

Die Fehler wurden nur im Text 1 gefunden. 2 StudentInnen haben das Wort >wohnen< als [ˈvohˈnən] statt [ˈvo:nən] ausgesprochen; 3 StudentInnen haben das Wort >Jahren< als [jahˈrən] statt [ˈja:rən] gelesen; 27 StudentInnen haben das Wort >entstehen<, [ɛntʃteˈhən] als [ɛntʃteˈhən] statt [ɛntˈʃte:ən] artikuliert.

Tabelle 3.29. Behauchter-h-Laut statt Dehnungs-h

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl
Behauchter-h-Laut statt Dehnungs-h				
>wohnen<, [ˈvohˈnən] statt [ˈvo:nən]	2	% 4,5	-	-
>Jahren<, [jahˈrən] statt [ˈja:rən]	3	% 6,8	-	-
>entstehen<, [ɛntʃteˈhən] - [ɛntʃteˈhən] statt [ɛntˈʃte:ən]	27	% 61,3	-	-

3.7.2.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Im Englischen wird das Graphem >h< nicht artikuliert nach r; nach der Vorsilbe ex-; im Auslaut; im Inlaut vor unbetontem Vokal und im Anlaut vor unbetontem Vokal. Anlautendes /h/ (betont oder unbetont) wird meist gesprochen, wie in: hospital /ˈhɒspɪtl/; horizon /ˈhɒraɪzn/ aber nicht in: hour /ˈaʊə/; honour /ˈɒnə/; heir /eə/ (vgl. Handl, S. 28). Dagegen verfügt das Türkische kein Dehnungs-h (vgl. İleri, 2007, S. 6) und >h< im Türkischen wird im Anlaut ausgesprochen und dient niemals zur Dehnung, so haben die StudentInnen diesen Laut als „Hauchlaut-h“ artikuliert.

3.7.2.3. Fehleridentifizierung: [z] statt [ts]

Die aus Elementen von [t] und [s] gebildete Affrikate [ts] kommt im Vor-In- und Auslaut der Wörter, wie beispielweise in >Zeitung< >heizen< >Salz< und wird durch das Graphem >z< dargestellt (vgl. Selen, 1981, S. 134).

Insgesamt sind 10 Fehler aufgetreten im Text 1 und im Text 2. Abweichungsanzahl und Prozentanzahl dieser Fehler werden in der folgenden Tabelle 4. 28. gesehen.

Tabelle 3. 30. [z] statt [ts]

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[z] statt [ts] >Zeit<, [zaɪt] statt [tsaɪt]	15	% 34	-	-
>Hotelzimmer<, [hotelzim'mer] statt ['hotelʒime]	25	% 56,8	-	-
>Projekteinsätze<, [prɔjektain'zetɛ]- [prɔʒektein'zatɛ] statt ['prɔjektainzɛtsə]	30	% 68,1	-	-
>Praktikumsplätze<, [praktikumsplat'zɛ]- [praktikumsplet'zɛ] statt ['praktikumspletsə]	33	% 75	-	-
>zu<, [zu:] statt [tsu:]	18	% 40,9	-	-
>Prozent<, [pro'zent] statt [pro'tsent]	-	-	25	% 56,8
>achtundzwanzig<, [ahtont'zvanzig] statt [axtont'tsvantsɪç]	-	-	20	% 45,4
>Schwitzen<, [ʃvit'zen] statt ['ʃvɪʂn]	-	-	36	% 81,8

Tabelle 3. 30. [z] statt [ts]

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[z] statt [ts] >Zeitung<, [zei'tɔŋ] statt ['tsaɪtʊŋ]	-	-	24	% 54,5
>zehnte<, ['ze:nte] statt ['tse:ntə]	-	-	29	% 65,9

3.7.2.4. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

„[ts] ist eine deutsche Affrikate, die im englischen Phoneminventar nicht auftaucht. Nichtsdestotrotz kommt die Lautfolge jedoch im Englischen vor, wenn auch nicht im Anlaut, z.B. bei der Pluralbildung von Wörtern wie Sg. cat - Pl.cats [cæts]“ (Leonity, 2013, S. 56). Im Türkischen sind die zwei Konsonanten nebeneinander nicht vorhanden, so fällt es den StudentInnen schwer, diese Affrikate auszusprechen (vgl. Selen, 1981, 134). Deshalb haben die StudentInnen dieses Graphem als [z] artikuliert.

3.7.2.5. Fehleridentifizierung: [s] statt [z]

Das [z] wird durch das Graphem <s> bezeichnet und kommt im Wort- und Silbenanlaut vor einem Vokal (Brenner, Huszka und Marinkás, 2006, S. 91).

Wie in der Tabelle 4.29. dargestellt wird, kommen 4 Fehler sowohl im Text 1 als auch im Text 2 vor. Abweichungsanzahl und Prozentanzahl werden auch in dieser Tabelle gegeben;

Tabelle 3.31. [s] statt [z]

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[s] statt [z] >besonders<, [bə'sɔn'dərs] statt [bə'zɔndəs]	5	% 11,3	-	-
>Auslandssemester<, [aʊs'ləntsseməstər] statt ['aʊslantszeməstə]	11	% 25	-	-

Tabelle 3.31. [s] statt [z]

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
>Sprachkurse<, [ʃprahkur'sɛ] statt [ʃpra:xkurzə]	30	% 68,1	-	-
>Messebesuche<, [mɛ'sɛbəsohɛ] statt [mɛsəbəzu:xə]	2	% 4,5		%
>gesund<, [gɛ'sondɛs] statt [gə'zondəs]	-	-	6	% 13,6
>also<, ['also] statt ['alzo]			8	% 18,8
>Situationen<, [situa'tsio:nən] statt [zitua'tsjo:nən]	-	-	28	% 63,6
>Situationen<, [sitju:'ɛɪfən] statt [zitua'tsjo:nən]	-	-	12	%27, 2

3.7.2.6. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

„Diese Laute [s] und [z] sind zwar in beiden Sprachen [im Deutschen und im Türkischen] äquivalent, aber sie werden in der Schreibung des Deutschen auseinander gehalten. Im Deutschen ist die graphische Wiedergabe dieser Laute im Gegensatz zum Türkischen wie folgt: wo das Graphem >s< geschrieben wird, wird als stimmhaftes [z] ausgesprochen. Mit anderen Worten, das stimmhafte [z] ausgesprochen“ (vgl. Çakır, 2008). „Das Englische kann hingegen in allen Positionen Bedeutungsunterschiede über [s] und [z] ausdrücken so etwa zwischen *Sue* [su:] und *zoo* [zu:], *racer* [ɪɛ'ɪsə] und *razor* [ɪɛ'ɪzə] und *peace* [pi:s] und *peas* [pi:z] (vgl. Biersack, 2002, S. 60).

3.7.2.7. Fehleridentifizierung: [r] statt [ʁ]

Nach Duden (2015, S.50) gibt es im Deutschen zwei Artikulationsweise von Phonem /r/; konsonantisches- R [r] und vokalisches-R [ʁ].

Wie in der unten stehenden Tabelle 4.30. ersichtlich ist, ließen sich mehr auf Fehler im Text 1 stoßen. Der auffälligste Fehler wurde bei der Artikulation des Wortes >besonders< gemacht, weil alle StudentInnen dieses Wort als [bəson'dɛrs] statt [bə'zondəs]

ausgesprochen. Abweichungsanzahl der anderen Fehler werden auch in der Tabelle angegeben;

Tabelle 3.32. [r] statt [ɐ]

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[r] statt [ɐ] >der< , [dɛr] statt [dɛ:ɐ]	34	% 77,2	35	% 79,5
>besonders<, [bɛsɔn'dɛrs] statt [bɐ'zɔndəs]	44	% 100	-	-
>Auslandssemester<, [aʊs'landzɛmɛstɛr]- [aʊs'landzɛmɛstɛr] statt ['aʊslantszɛmɛstɛr]	12	%27,2	-	-
>oder<, [o'dɛr] statt ['o:dɐ]	4	% 9	4	% 9
>einer<, [aɪ'nɛr] statt ['aɪnɐ]	37	% 84	37	% 84
>für<, [fʏr] statt [fy:ɐ]	39	% 88,6	39	% 88,6
>mehr<, [mɛ:r] statt [mɛ:ɐ]	27	% 61,3	27	% 61,3
>gefragter<, [gɛfrak'tɛr] statt [gɐ'fra:ktɐ]	25	% 56,8	-	-
>wovor<, [vo'for] statt [vo'fo:ɐ]	-	-	33	% 75
>jeder< , ['jɛ:dɛr] statt ['jɛ:dɐ]	-	-	25	% 56,8
>vor< , [for] statt [fo:ɐ]	-	-	38	% 86,3

3.7.2.8. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Die türkische Sprache konsonantisches >R< [r] kennt, wie in >trinken< ['trɪŋkən] und so fällt den StudentInnen nicht schwer, es zu artikulieren. Dagegen ist vokalisches-R [ɐ] wie in >das Ohr< [o:ɐ] nicht vorhanden, so ist die große Herausforderung für die

StudentInnen vokalisches-R [ɐ], auszusprechen. Denn es wird nicht mehr wie ein Konsonant, sondern wie ein Vokal ausgesprochen (vgl. Selen, 1984, S. 60).

„Das Phonem /r/ wird im Englischen im Anlaut als alveolarer Approximant realisiert, im Deutschen meist als uvularer Frikativ oder Approximant. [...] Im Deutschen wird das /r/ nach Langvokalen zu /ɐ/ vokalisiert, nach Kurzvokalen tritt meist eine der konsonantischen Varianten auf, aber auch hier kann es zur Vokalisierung kommen“ (vgl. Abresch, 2007, S. 49).

3.7.2.9. Fehleridentifizierung: [ʒ] statt [j]

Der Laut [j] wird orthographisch durch das Graphem >j<, >y<, >-gn-<, >-ill-< in Lehnwörtern dargestellt, wie in >das Jahr< [ja: ɐ].

Die Tabelle 4.31. zeigt, dass ein Fehler im Text 1 vorhanden ist und das Wort >Projekteinsätze< wurden von 11 StudetInnen als [prɔʒɛktaj̃n'zatɛ] oder [prəʊdʒɛktaj̃n'zatɛ] statt ['projɛktaj̃nɛtsə] artikuliert.

Tabelle 3.33. [ʒ] statt [j]

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[ʒ] statt [j] >Projekteinsätze<, [prɔʒɛktaj̃n'zatɛ]- [prəʊdʒɛktaj̃n'zatɛ]- statt ['projɛktaj̃nɛtsə]	11	% 25	-	-

3.7.2.10. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Im Türkischen kommt auch dieser Laut vor, aber er wird durch das Graphem >ʒ< geschrieben, wie Beispiele in dem Wort >Japonya< [ʒa'pɔnja] (Japan) (Bayrak, 2016, S. 64). Im Englischen wird hingegen dieser Laut durch die Affrikate >dʒ< realisiert, die in das deutsche Konsonantensystem nicht enthält, wie z.B. >Jug< [dʒʌg] (die Kanne) (vgl. Jablonski, 1990, S. 50). Der Grund für diesen Fehler könnte darin liegen, dass sie ihren sowohl muttersprachlichen als auch erstfremdsprachlichen Gewohnheiten bei der Artikulation des Lauts [j] ins Deutsche übertragen haben.

3.7.2.11. Fehleridentifizierung: [h] statt [x]

Der [x]-Laut wird [ch] geschrieben und kommt im In- und Auslaut nach velaren Vokalen vor z. B. >der Dach< [dax], >kochen< [koxn] (vgl. Brenner, Huszka und Werk-Marinkás, 2006, S.95).

Tabelle 3.34. [h] statt [x]

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl	Abweichungsanzahl	Prozentanzahl
[h] statt [x] >Sprachkurse<, [ʃprahkor'sɛ] statt [ˈʃpra:xkɔrzə] >Messebesuche<, [mɛ'sɛbezɔhɐ] statt [ˈmɛsbəzu:xə] >Wochen<, [vɔ'hɛn] statt [ˈvɔxn] >Nachfrage<, [nahfra'gɛ] statt [ˈna:xfra:gə] >nach<, [nah] statt [na:x]	19 17 30 35 35	% 43,1 % 38,6 % 68,1 % 79,5 % 79,5	- - - - -	- - - - -

3.7.2.12. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Das Englische nach Repp (2014, S. 99) und das Türkische nach Schröder und Şimşek (2014, S. 119) kennen den Ach-Laut [x] nicht. Auf diese Weise haben die StudentInnen diesen Laut als [h] artikuliert.

3.7.2.13. Fehleridentifizierung: [h] statt [ç]

Orthographisch erscheint das [ç] wird durch die Grapheme >ch< in-und auslautend vor den Vorderzungenvokalen >i<, >e<, >ö<, >ü< dargestellt, z.B. >ich< [ɪç] und das >g< im Suffix >ig< wird als [ç] Laut bezeichnet, z.B. >lustig< [ˈlʊstɪç]. (Bayrak, 2016, S. 65).

Bei der Artikulation der Grapheme >ch< haben die StudentInnen mehr Fehler im Text 1 gemacht und Abweichungsanzahl dieser Fehler in der folgenden Tabelle 4.33. aufgezeigt;

Tabelle 3.35. [h] statt [ç]

Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur	Text 1		Text 2	
	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl	Abweichungs- anzahl	Prozent- anzahl
[h] statt [ç] >berufliche<, [be'ruflɪhɐ] statt [bə'ru:flɪçə]	33	% 75	-	-
>Wohnmöglichkeiten<, [vonmøklɪhkaɪtən] statt [vo:nmø:kliçkaɪtən]	32	% 72,7	-	-
>nicht<, [nɪht] statt [nɪçt]	19	% 43,1	-	-
>sich<, [zɪh] statt [zɪç]	-	-	19	% 43,1
>ängstlich<, ['ɛŋstlɪh] statt ['ɛŋstlɪç]	-	-	24	% 66,5
>achtundzwanzig<, [ahtont'zvanzɪg] statt ahtont'zvantsɪç]	-	-	34	% 77,2
>eigentlich<, ['aɪɡntlɪh] statt ['aɪɡntlɪç]	-	-	36	% 81,8
>ungefährlich< [ʊŋɡəfɛrlɪh] statt [ʊŋɡəfɛ:ɣlɪç]	-	-	34	% 77,2

3.7.2.14. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

„Im Gegensatz zu der deutschen Sprache kommen Standardlautung des Englischen (vgl. Biersack, 2002, S. 59) und des Türkischen (vgl. Bayrak, 2016, S. 65) der Ich-Laut [ç] nicht vor. Diese bereiten für die StudentInnen Schwierigkeiten, diesen Laut zu artikulieren.

3.7.3. Fehlertherapie

Die Vorbeugung der phonetischen Interferenzfehler könnte erfolgreich sein, wenn die Vorlesung „Phonetik“ kontrastiv ausgerichtet wird. Die ähnlichen und unterschiedlichen phonetischen Merkmale zwischen Muttersprache, erster und zweiter Fremdsprache sollen zusammen mit Beispielen erläutert werden. Es können jedoch verschiedene Materialien, wie Tonaufnahmen, Videos, Lieder usw. verwendet werden.

„Vom pädagogisch gewollten Übertragen von Wissen auf ähnliche Situationen abgesehen, sollte der Unterricht nicht das schon Bekannte, sondern das Neue, Andersartige in der Fremdsprache betonen. Interferenzfehler werden auch danach nicht ganz verschwinden. Dazu sind wir viel zu sehr in unserer Muttersprache verwurzelt, aber die intuitive falsche Übertragung in die Fremdsprache wird durch das Filter der Kontrastivität stark reduziert“ (vgl. Vomačková, 2013, S. 20).

Ein anderer Vorschlag zur Fehlertherapie, die nützlich sein könnte, ist, dass die StudentInnen ihre Fehler selbst korrigieren. Dies kann durch die verschiedenen Übungen erfolgen. Durch die folgenden beispielweisen Übungen können die StudentInnen ihre Fehler erkennen und korrigieren (vgl. Helbig et al., 2001, S. 992-993; Oflaz, 2013, S. 946).

Die folgende Übung enthält die fehlerhafte Artikulationen der Wörter und die phonetische Bezeichnungen dieser Fehler, die StudentInnen gelesen haben. Die fehlerhaften Wörter werden fett geschrieben. Die StudentInnen sollen diese fehlerhaften Wörter zu den Kategorien auf der linken Seite zuordnen.

Übung 1. Können Sie Ihre Fehler in den Sätzen zu den folgenden Kategorien zuordnen?

- | | |
|---|---|
| ☐ Fehler bei Vokallänge | 1. >befristete<, [bəfrɪstɛ'tɛ] statt [bə'frɪstətə] |
| ☐ Fehler beim Wortakzent | 2. >Schwitzen<, [ʃvɪt'zɛn] statt ['ʃvɪtsn] |
| ☐ [ɛ] statt [ə] | 3. >dem<, [dɛm] statt [de:m] |
| ☐ [ɛ] statt [e:] | 4. Sprachkurse<, [ʃprahkɔr'sɛ] statt ['ʃpra:xkɔrzə] |
| ☐ Fehler bei Diphthonge | 5. >anderen<, [andɛ'rɛn] statt ['andərən] |
| ☐ Behauchter-h-Laut | 6. >eigentlich<, [ʔaɪŋtɪlɪh] statt ['aɪŋtɪlɪç] |
| statt Dehnungs-h | |
| ☐ [z] statt [ts] | 7. >für<, [fyr] statt [fy:ʁ] |
| ☐ [s] statt [z] | 8. >nach<, [nah] statt [na:x] |
| ☐ [r] statt [ʁ] | 9. Projekteinsätze<, [prɔʒɛktaj̃n'zatsɛ]-
[prəʊdʒɛktaj̃n'zatsɛ]- statt ['prɔʒɛktaj̃nzɛtsə] |
| ☐ [ʒ] statt [j] | 10. >Zeitung<, [zaj̃'tʊŋ] statt ['tsaj̃tʊŋ] |
| ☐ [h] statt [x] | 11. >den <, [dɛn] statt [de:n] |
| ☐ [h] statt [ç] | 12. >entstehen<, [ɛntʃtɛ'hɔn] statt [ɛnt'ʃtɛ:ən] |

Bei der nächsten Übung ordnen die StudentInnen die markierten Fehler des Textes mit ihrer phonetischen Transkription, die sie häufig gemacht haben, den verschiedenen Kategorien (Fehler beim Wortakzent, Behauchter-h-Laut statt Dehnungs-h, [r] statt [ʁ] usw.). Die Kategorien sind schon vorgegeben. So können sie die Fehler des folgenden Textes leichter klassifizieren.

Übung 2. Was für Fehler gibt es im folgenden Text mit ihrer phonetischen Transkription?

[ont vo'for 'ha:bŋ zi: aŋst]?

tse:n pro'tsent der dɔɪtʃən 'za:ŋn fən zih, das zi: 'eŋstlih zint. Axtont'tsvantsɪç pro'tsent 'ge:bŋ an, das zi: ins fvit'zen 'kɔmən ont 'kaɪnə lʊft me:r kri:'gen, ven zi: aŋst 'ha:bŋ. ont me:r als jē'der 'dritə 'dɔɪtʃə (fɪnfʊnt'draɪsɪç pro'tsent) hat aŋst for 'ʃpɪmən, for de:m 'fli:ŋŋ 'o:də in 'eŋən 'rɔɪmən. di:s zint er'gebnisɛ ai'ner 'ʊm, fra:gə fy:ɐ di: zei'tong "gə'zondəs 'le:bŋ".

jē'der 'ze:ntɛ ent'vɪklt 'mɪndəstŋs 'aɪnma:l in 'zaɪnəm 'le:bŋ 'aɪnə fo'bi: - 'alzo 'aɪnə ,y:bə'tri:bŋə aŋst fo:ɐ bə'ʃtɪmtŋ zitʊa'tsjo:nən, ti:'ren 'o:də 'ge:ŋŋstəndŋ, di: 'aɪŋtlih 'fɔlkɔmən'ʊŋgəfɛ:ɣliç zint//]

Vokallänge	[ɛ] statt [ə]	[ɛ] statt [e:]	[z] statt [ts]	[r] statt [ʁ]	[h] statt [ç]
me:r				for	

Bei der nächsten Übung vergleichen die StudentInnen die fehlerhafte phonetische Transkription des Textes mit der korrekten Version. Während dieses Vergleichs streichen die StudentInnen die Fehler an und diskutieren darüber. Danach klassifizieren sie die Fehler den verschiedenen Kategorien (Fehler bei der Wokllänge, [z] statt [ts], [h] statt [ç] usw.)

Übung 3. Vergleichen Sie die fehlerhafte phonetische Transkription des Textes mit der korrekten Version!

Fehlerhafte Version	Korrekte Version
[flɛk'sɪblɐs vo:'nɛn aʊf tseit- der nɔɪə trɛnt von.'ɪʊm aʊf tseit ɪst ɪn grøɛsɐ'rɛn ʃtɛ'tɛn bɛsɔn'dɛrs gə'fra:kt. kɔrtsfrɪstɪgə 'arbaɪtsplatsvɛksl/ bəfrɪstɛ'tɛ 'prɔjɛkt'aɪnzɛtsə/ prakti'kɔmsplatʃɛ/ aʊs'landsemɛstɐr/ 'ʃpra:x'kɔrzə/ 'mɛsəbə'zu:xə/ 'ʃtɛ:tɛtrɪps - ɛs gɪ:pt 'fi:lə bɛ'rufliɛ ʊnt pri'vɑ:tə grɪn'dɛ fy:ɔ aɪn pa:ɔ vɔ'hɛn 'o:də 'mo:natə 'aɪnə 'andərɛn ʃtat tsu: 'vo:nən. ɪn de:n 'lɛtʃn ʃa:rɛn ɪst di: naɦfra'gɛ naɦ flɛ'ksi:blɛn vɔnmøklɪɦkaɪtɛn gɛstɪ'gɛn ʊnt ɛs ɛnt'ʃtɛ'hɛn gants 'nɔɪə vo:n- ʊnt 'lɛ:bɪs ʃɔrmən// vɛn gɛlt 'kaɪnə 'rɔlə ʃpi:lt, 'bi:tət das ho'tɛl'tsɪmɛ di: klasi'ʃɛ alternati'vɛ// fy:ɔ 'alə, di: nɪçt gɛrn ɪn aɪ'nɛm nɛʊt'raɦɛn ho'tɛl'tsɪmɛ 'voh'nən/ gɪ:pt ɛs ɪmɛr mɛ:r 'lɔksɔs a'partmɛnts 'o:də 'bɔ:dɪŋ'hauzəs// 'di:zə 'vo:n'fɔrm ɪst fɔr 'aləm ɪn dɛn gro'sɛn baŋk- ʊnt 'mɛsə'ʃtɛ:tɛn ɪmɛr gɛfrak'tɛr//]	flɛ'ksi:blɛs 'vo:nən aʊf tsajt – de:ɔ 'nɔɪə trɛnt vo:n'raʊm aʊf tsajt ɪst ɪn 'grø:sərɛn 'ʃtɛ:tɛn bə'zɔndɛs gə'fra:kt// 'kɔrtsfrɪstɪgə 'arbaɪtsplatsvɛksl/ bə'frɪstɛtə 'prɔjɛkt'aɪnzɛtsə/ 'praktikɔmsplɛtsə/ 'aʊslantsɛ'mɛstəv/ 'ʃpra:x'kɔrzə/ 'mɛsəbə'zu:xə/ 'ʃtɛ:tɛtrɪps - ɛs gɪ:pt 'fi:lə bə'ru:flɪçə ʊnt pri'vɑ:tə 'grɪndə/ fy:ɔ aɪn pa:ɔ 'vɔxɪn 'o:də 'mo:natə ɪn 'aɪnə 'andərɛn ʃtat tsu: 'vo:nən// ɪn de:n 'lɛtʃn 'ʃa:rɛn ɪst di: 'na:x ʃra:gə na:x flɛ'ksi:blɛn vɔ:nmø:klɪçkaɪtɛn gə'ʃti:gɪn ʊnt ɛs ɛnt'ʃtɛ:ɛn gants 'nɔɪə vo:n- ʊnt 'lɛ:bɪs ʃɔrmən// vɛn gɛlt 'kaɪnə 'rɔlə ʃpi:lt, 'bi:tət das ho'tɛl'tsɪmɛ di: 'klasiʃə alternati'vɛ// fy:ɔ 'alə, di: nɪçt gɛrn ɪn 'aɪnəm nɔɪ'tra:lɛn ho'tɛl'tsɪmɛ 'vo:nən, gɪ:pt ɛs 'ɪmɛ mɛ:ɔ 'lɔksɔs a'partmɛnts 'o:də 'bɔ:dɪŋ'hauzəs// 'di:zə 'vo:n'fɔrm ɪst fɔ:ɔ 'aləm ɪn de:n 'gro:sɪn baŋk- ʊnt 'mɛsə'ʃtɛ:tɛn 'ɪmɛ gə'fra:ktɛr//]

Übungen zur Beseitigung von Fehlern können reproduziert werden. Das Wichtige an diesen Übungen besteht darin, dass die StudentInnen ihre Fehler herausfinden und sie klassifizieren können. Auf diese Weise können auch diese phonetischen Fehler von StudentInnen ihren Ursachen gemäß betrachtet werden. Dieser Prozess kann effektiv sein, indem diese phonetischen Fehler in einem veränderten Kontext nicht wieder vorkommen.

3.8. Grammatische Interferenzen in den Aufsätzen

Grammatische Interferenzen werden in zwei Bereiche untergliedert: Morphologie und Syntax. Deswegen werden die morphologischen sowie die syntaktischen Besonderheiten der deutschen, englischen und türkischen Sprachen gegeneinander gestellt und es werden die daraus resultierenden Interferenzen in den Aufsätzen erklärt.

Während der Analyse benutzt man als Abkürzung für das Thema „Welche Rolle spielt Musik in ihrem Leben? Wann hören Sie Musik gern? Welche Art von Musik hören Sie und warum?“ „Abkürzung Aufs. 1“, für das Thema „Beschreiben Sie ein schönes Erlebnis aus ihrer Kindheit, dass sie besonders beeindruckt hat“ Abkürzung „Aufs. 2“, für das Thema „Leben auf dem Land oder in der Stadt? Was sind die Vorteile und Nachteile?“ Abkürzung „Aufs. 3“ und für das Thema „Kleidung und Mode. Wie kleiden Sie sich? Achten Sie auf Mode? Wie finden Sie Marken-Kleidung?“ Abkürzung „Aufs. 4“.

3.8.1. Morphologische Interferenzen

Türkisch ist eine agglutinierende Sprache, Englisch und Deutsch sind flektierende Sprachen. „In einer agglutinierenden Sprache setzen sich die Wörter allgemein aus einer Folge von Morphem zusammen, wobei jedes Morph ein Morphem repräsentiert. [...] Im Türkischen ist das Plural Morph {ler}, das Possessivpronomen (<sein>, <ihr> usw.) ist {i} und das <Ablativ>morph ist {den}“ (Lyons, 1995, S. 191-192).

„Bei einer flektierenden Sprache wird das Wort selbst verändert um eine Veränderung in der Wortbedeutung zu kennzeichnen. In einer flektierenden Sprache handelt es sich dabei um Änderungen des Wort-Stammes, und zwar mittels Ablaut, Umlaut, grammatischen Wechsels“ (Aktaş, 2011, S. 11).

Die türkische Sprache unterscheidet sich über ein wichtiges Prinzip „Vokalharmonie“ von der englischen und deutschen Sprache. „Das Gesetz der Vokalharmonie beschränkt sich auf die ganze türkische Formenlehre. Ein rein türkisches Wort enthält bis auf einige Ausnahmen entweder nur helle oder nur dunkle Vokale:

„Helle (vordere) Vokale: *e i ö ü*

Dunkle Vokale: *a ı o u*“ (vgl. Weithmann, 2001, S.15).

Es befindet sich zwei Arten der Vokalharmonie; die große und kleine Vokalharmonie.

Tabelle 3.36. Vokalharmonie im Türkischen

Vokalharmonie im Türkischen		
	Kleine Vokalharmonie	Große Vokalharmonie
Regeln	1. helle Vokale → e 2. dunkle Vokale → a	1. e und i → i 2. ö und ü → ü 3. a und ı → ı 4. o und u → u
betroffene Suffixe	- Pluralbildung - Dativ - Lokativ - Ablativ	- Personalendungen - Possessivendungen - Genitiv - Akkusativ - Fragepartikel

Die obige Tabelle zeigt, dass die kleine Vokalharmonie zwischen den hellen und dunklen Vokalen unterscheidet. Wenn der letzte Vokal des Wortes hell ist, dann muss die Endung ein „e“ erhalten, sowie wenn der letzte Vokal ein dunkler Vokal ist, dann muss die Endung „a“ erhalten. Die kleine Vokalharmonie taucht bei den Suffixen des Plurals, Suffixen bei dem Dativ, Lokativ und Ablativ auf. Beispiel: Kitap-lar, okul-da.

Bei der großen Vokalharmonie kommen vier Regeln vor. Die große Vokalharmonie tritt bei den Suffixen bei Personal- und Possessivendungen, bei den Suffixen des Genetivs und Akkusativs sowie bei der Fragepartikel. Beispiel: bakkalı, mantoyu.

3.8.1.1. Substantive

Zum Gebrauch der Substantive wurden die Interferenzfehler über Genus, Kasus und Numerus gemacht. Im Folgenden wurden die erhaltenen Fehler, ihre Korrektur, Erklärung und Beschreibung dargestellt.

3.8.1.1.1. Fehleridentifizierung: Genus (Grammatische Geschlechter)

„Eine sehr wesentliche Unterscheidung beim deutschen Substantiv ist die der drei Genera (grammatischen Geschlechter) maskulin, feminin und neutrum; eine weitere die bestimmter und unbestimmter Substantive. Beide Unterscheidungen werden hauptsächlich mit Hilfe des sog. Artikels durchgeführt, der in der bestimmten Variante *der, die, das*

lautet, in der unbestimmten Variante *ein, eine*“ (Gippert, 1980, 95). Bestimmter Artikel „der“ und unbestimmter Artikel „ein“ sind maskulin; die und eine sind feminin sowie „das“ und „ein“ sind neutral. Die folgende Tabelle zeigt die grammatischen Geschlechter in drei Sprachen;

Tabelle 3.37. *Genus im Türkischen, Deutschen und Englischen*

	Genus	Türkisch	Deutsch	Englisch
Bestimmter Artikel	Maskulin	masa	der Tisch	the table
	Feminin	kapı	die Tür	the door
	Neutral	kitap	das Buch	the book
	Plural	kitaplar	die Bücher	the books
Unbestimmter Artikel	Maskulin	bir adam	ein Mann	a man
	Feminin	bir teyze	eine Tante	an aunt
	Neutral	bir yumurta	ein Ei	an egg
	Plural	yumurtalar	Eier	eggs

Die folgenden Interferenzfehler beim Genus wurden von den Aufsätzen identifiziert.

Tabelle 3.38. *Genus: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur*

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Meiner Meinung nach rap ist <u>ein</u> Philosophie...</i> (der oder das)	statt: Meiner Meinung nach ist Rap <u>eine</u> Philosophie... (die)
<i>Musik ist <u>ein</u> Welt.</i> (der oder das)	statt: Musik ist <u>eine</u> Welt. (die)
<i>Mode ist <u>ein</u> Illusion, glaube ich.</i> (der oder das)	statt: Mode ist eine Illusion, glaube ich. (die)

3.8.1.1.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Im Englischen haben alle Nomen den gleichen bestimmten Artikel „the“, der im Singular als auch im Plural gleich sind. Unbestimmter Artikel im Englischen verfügt zwei Formen „a“ (vor gesprochenem Konsonant) und „an“ (vor gesprochenem Vokal) und hat keine Pluralformen. Aber diese Artikel repräsentieren keine grammatischen Geschlechter.

Im Gegensatz zu der deutschen und englischen Sprache befindet es sich keinen Artikel im Türkischen. Dabei kommen keine grammatischen Geschlechter wie im Englischen vor. Diese Unterschiede führen dazu, dass die StudentInnen Fehler machen.

Die Tabelle 4.36 zeigt diese Fehler. Die StudentInnen haben Fehler zum Gebrauch des unbestimmten Artikels gemacht.

3.8.1.1.3. Fehleridentifizierung: Kasus

Im Deutschen befinden sich vier Kasus, namentlich sind Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genetiv. Je nach Funktion hat das Substantiv einen anderen Kasus. Die Tabelle 4.37. zeigt diese Kasus, wie folgt;

Tabelle 3.39. Kasus im Deutschen

	Singular	Plural
Nominativ	der Tisch	die Tische
Akkusativ	den Tisch	die Tische
Dativ	dem Tisch	den Tischen
Genetiv	des Tisches	der Tische

In dem Aufs. 1 sind wir auf 1 Fehler; in dem Aufs. 2 auf 10 Fehler und in dem Aufs. 3 auf 1 Fehler gestoßen, wie in der Tabelle 4.38 dargestellt wird;

Tabelle 3.40. Kasus: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Es gibt keine Menschen <u>in mein</u> Familie Musik Begabung.</i> (Präpositionalkasus; in+ Akkusativ)	statt: Es gibt niemanden <u>in meiner</u> Familie, der musikalische Begabung hat. (Präpositionalkasus; in+ Dativ)
<i>Wir haben <u>ein</u> Computer gewählt.</i> (Deklination der unbestimmten Artikel „ein“ (für „das“) im Nominativ)	statt: Wir haben <u>einen</u> Computer gewählt. (Deklination des bestimmten Artikels „der“ im Akkusativ)
<i>Ich möchte immer <u>ein</u> Ball haben.</i> (Deklination der unbestimmten Artikel „ein“ (für „das“) im Nominativ)	statt: Ich möchte immer <u>einen</u> Ball haben. (Deklination der unbestimmten Artikel „ein“ (für „der“) im Akkusativ)
<i>Als ich 10 Jahre alt war, hat mein Vater mir als Geschenk <u>ein</u> Ball gekauft.</i> (Deklination der unbestimmten Artikel „ein“ (für „das“) im Nominativ)	statt: Als ich zehn Jahre alt, hat mein Vater mir einen Ball geschenkt. (Deklination des bestimmten Artikels „der“ im Akkusativ)
<i>Am Wochenende haben wir <u>ein</u> Urlaub gemacht.</i> (Deklination der unbestimmten Artikel „ein“ (für „das“) im Nominativ)	statt: Am Wochenende haben wir <u>einen</u> Urlaub genommen. (Deklination des bestimmten Artikels „der“ im Akkusativ)

Tabelle 3.40. Kasus: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Das Haus der meiner Großeltern war sehr groß und hatte <u>ein</u> Garten.</i> (Deklination der unbestimmten Artikel „ein“ (für „das“) im Nominativ)	statt: <i>Das Haus meiner Großeltern war sehr groß und hatte <u>einen</u> Garten.</i> (Deklination des bestimmten Artikels „der“ im Akkusativ)
<i>Aber ich kann mein Vater nicht sagen.</i> (Deklination des bestimmten Artikels „der“ im Possessivpronomen „mein“ im Nominativ)	statt: <i>Aber ich konnte meinem Vater nicht sagen.</i> (Deklination der unbestimmten Artikel „ein (für das“) im Akkusativ)
<i>Ich sagte <u>mein</u> Vater...</i> (Deklination des bestimmten Artikels „der“ im Possessivpronomen „mein“ im Nominativ)	statt: <i>Ich sagte <u>meinem</u> Vater...</i> (Deklination des bestimmten Artikels „der“ im Possessivpronomen „mein“ im Dativ)
<i>Als ich 12 war, feierte ich <u>mein</u> Geburtstag mit meinen Freunden.</i> (Deklination des bestimmten Artikels „der“ im Possessivpronomen „mein“ im Nominativ)	statt: <i>Als ich 12 war, feierte ich <u>meinen</u> Geburtstag mit meinen Freunden.</i> (Deklination des bestimmten Artikels „der“ im Possessivpronomen „mein“ im Akkusativ)
<i>Ich hatte <u>ein</u> Geburtstag.</i> (ein (für das) + Akkusativ)	statt: <i>Ich hatte <u>einen</u> Geburtstag.</i> (ein (für „der“) + Akkusativ)
<i>Gestern habe ich <u>ein</u> Hut getragen.</i> (ein+ Akkusativ)	statt: <i>Gestern habe ich <u>einen</u> Hut getragen.</i> (einen+ Akkusativ)

3.8.1.1.4. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Im Gegensatz zu der deutschen Sprache hat das Türkische sechs Kasus; Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genetiv, Lokativ und Ablativ wie folgt:

Tabelle 3.41. Kasus im Türkischen

		Singular	Plural
Nominativ	-----	masa	masa-lar
Akkusativ	{-ı, -i, -u, -ü }	masa-y-ı	masa-lar-ı
Dativ	{-a, -e }	masa-y-a	masa-lar-a
Genetiv	{-ın, -in }	masa-n-ın	masa-lar-ın
Lokativ	{-da, -de }	masa- da	masa-lar-da
Ablativ	{-den, -dan }	masa-dan	masalar-dan

Die englische Grammatik kennt hingegen nur zwei Kasus; Nominativ und Genetiv. Der Nominativ besitzt keine zusätzliche Endung, dagegen erhält das Substantiv im Genetiv eine spezielle Endung.

Tabelle 3.42. *Kasus im Englischen*

	Singular	Plural
Nominativ	the book	the books
Genetiv	book's colour	books' colour

Aber andere Kasus, wie im Türkischen und Deutschen vorhanden sind, werden ins Englische mit einer Präposition und dem darauf folgenden Substantiv im Nominativ übertragen;

Tabelle 3.43. *Andere Kasus im Englischen*

	Singular	Plural
Akkusativ	the book	the book
Dativ	to the book	to the books
Lokativ	on the book	on the books
Ablativ	from the book	from the book

Den StudentInnen fällt es schwer, den richtigen Kasus zu gebrauchen und korrekt zu flektieren, da das Kasussystem jeder Sprache eigenartig ist, wie oben schon erwähnt wurde. Wenn die Fehlerbeispiele angesehen wurden, versteht es sich, dass mehr Fehler im Bereich der Deklination der unbestimmten Artikel im Akkusativ und der bestimmten Artikel im Dativ gemacht wurden. Aufgrund dieser Tatsache kennt das Englische beide Kasus nicht. Dativ und Akkusativ wurden zum Objektfall zusammengefasst, so haben die StudentInnen bei der Deklination der Substantive im Akkusativ und Dativ keine Endung an Substantive gefügt, dadurch kamen die Interferenzen aus dem Englischen zustande.

3.8.1.1.5. Fehleridentifizierung: Numerus

Das Türkische, Englische und Deutsche haben zwei Numeri als Singular (Einzahl) und Plural (Mehrzahl). Eine weitere Unterscheidung zwischen diesen Sprachen ist die Pluralbildung. Diese Unterscheidung wird in den folgenden Tabellen deutlich dargestellt.

Im Deutschen kommen verschiedene Regeln für die Bildung der Pluralform vor, wie in der Tabelle 4.42 gezeigt wird;

Tabelle 3.44. *Pluralbildung im Deutschen*

Regeln	Singular	Plural
1. Keine Endung, ohne Umlaut	der Lehrer	die Lehrer
	das Fenster	die Fenster
2. Keine Endung, mit Umlaut	die Mutter	die Mütter
	der Garten	die Gärten
3. Mit Endung -e, ohne Umlaut	der Tisch	die Tische
	der Hund	die Hunde
4. Mit Endung -e, mit Umlaut	der Schrank	die Schränke
	der Wolf	die Wölfe
5. Mit Endung -en, ohne Umlaut	die Uhr	die Uhren
	das Bett	die Betten
6. Mit Endung -er, ohne Umlaut	das Bild	die Bilder
	das Kind	die Kinder
7. Mit Endung -er, mit Umlaut	der Mann	die Männer
	das Haus	die Häuser
8. Mit Endung -n, ohne Umlaut	der Name	die Namen
	die Lampe	die Lampen
9. Mit Endung -nen, ohne Umlaut	die Lehrerin	die Lehrerinnen
	die Schülerin	die Schülerinnen
10. Mit Endung -s, ohne Umlaut	das Sofa	die Sofas
	die Oma	die Omas
11. Mit Endung -se, ohne Umlaut	das Geheimnis	die Geheimnisse
	das Bedürfnis	die Bedürfnisse
12. Wortänderung	das Visum	die Visa
	das Lexikon	die Lexika

Im Folgenden werden Fehlerbeispiele von Bildung der Pluralform und ihre Korrekturen durch die Tabellen erläutert.

Die Tabelle 4.43 weist die Fehler auf, die je einen Fehler in den Aufsätzen 1, 3 und 4 gefunden wurden.

Tabelle 3.45. Numerus: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Es gibt viele <u>Arts</u> von Musik.</i> (Pluralendung –s)	statt: <i>Es gibt viele <u>Arten</u> von Musik.</i> (Pluralendung –en)
<i>In der Stadt gibt es Kinos, <u>Supermarks</u>...</i> (Pluralendung –s)	statt: <i>In der Stadt gibt es Kinos, <u>Supermärkte</u>...</i> (Pluralendung – Umlaut+ e)
<i>Zuerst kaufe ich immer <u>Kleidungs</u>.</i> (Pluralendung –s)	statt: <i>Zuerst kaufe ich immer <u>Kleidungen</u>.</i> (Pluralendung –en)

3.8.1.1.6. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung:

Die Pluralbildung im Türkischen wird mit den Suffixen /–ler/ und /–lar/ gemacht. Diese Pluralsuffixe werden nach der Regel der kleinen Vokalharmonie an Substantive angefügt, wie in der Tabelle 4.44 gezeigt wird;

Tabelle 3.46. Pluralbildung im Türkischen (Eastwood, 2002, S.183-184)

Pluralbildung			
helle Vokale: e – i – ö – ü		dunkle Vokale: a – ı – o – u	
Singular	Plural	Singular	Plural
anne (die Mutter)	anneler (die Mütter)	adam (der Mann)	adamlar (die Männer)
zil (dieGlocke)	ziller (dieGlocken)	kapı (die Tür)	kapılar (die Türen)
göz (das Auge)	gözler (die Augen)	top (der Ball)	toplar (die Bälle)
övgü (das Lob)	övgüler (die Lobe)	koltuk (der Sessel)	koltuklar (die Sessel)

Im Gegensatz der Pluralbildung im Deutschen und im Türkischen tauchen komplexe Regeln im Englischen nicht auf, wie die folgende Tabelle zeigt;

Tabelle 3.47. *Pluralbildung im Englischen (Eastwood, 2002, S.183-184)*

1. Substantiv + „s“	a car	cars
	a girl	girls
2. Substantiv endet auf Zischlaut (s, ch, x, z) + „es“	a box	boxes
	a bus	buses
3. Substantiv endet auf Konsonant +y +”ies”	a city	cities
	a baby	babies
4. Substantiv endet auf Vokal +y + “s”	a boy	boys
	a toy	toys
5. Substantiv endet auf Konsonant +o + “es”	a tomato	tomatoes
	a rose	roses
6. Substantiv +ves	a knife	knives
	a wife	wives
	a man	men
7. Unregelmäßige Pluralendung	a woman	women
	a person	people

Die Unterschiede bei der Pluralbildung zwischen diesen Sprachen verursachen die Interferenzfehler. Bei der Pluralbildung der Substantive "Art" im Aufs. 1, "Supermarkt" Aufs. 2 und "Kleidung" im Aufs. 3 hatten im Plural die Endung –s, wie "Arts", "Supermarkts" und „Kleidungs“. Aber im Deutschen haben die Fremdwörter aus dem Englischen und Französischen meist die Endung -s. Diese Wörter sind nicht Fremdwörter und dies ist nicht die Pluralform dieser Wörter. Bei den meisten femininen Substantiven benötigt man die Endung –en, wie im Beispiel die Art- die Arten. Maskuline Substantive mit einer Silbe haben im Plural die Endung -e und Umlaut, wie der Supermarkt- die Supermärkte. Feminine Substantive auf Konsonant haben die Endung –en, wie im Beispiel die Kleidung- die Kleidungen.

3.8.1.2. Fehleridentifizierung: Adjektive

Die Adjektive haben in jeder Sprache die gleiche Funktion, die die Eigenschaft angibt. Die Unterschiede liegen im morphologischen und syntaktischen Bereich. Im

Deutschen müssen die Adjektive im Hinblick auf Genus, Kasus und Numerus der Substantive dekliniert werden:

Tabelle 3.48. *Adjektivdeklinaton mit bestimmten und unbestimmten Artikeln im Deutschen*

	Nominativ	Akkusativ	Dativ	Genetiv
Maskulin	der/ein	den/einen	dem/einem	des/eines
	kluge Mann	klugen Mann	klugen Mann	klugen Mannes
Feminin	die/eine	die/eine	der/einer	der/einer
	schöne Frau	schöne Frau	schönen Frau	schönen Frau
Plural	die roten Bücher	die roten Bücher	den roten Büchern	der roten Bücher

Die Fehlerbeispiele und ihre Korrekturen im Bereich der Adjektive werden im Folgenden durch die Tabelle 4.47. dargestellt. Diese Tabelle weist auf, dass im Aufs. 1 10 Fehler; im Aufs. 2 12 Fehler; im Aufs. 3 8 Fehler und im Aufs. 4 8 Fehler gefunden wurden;

Tabelle 3.49. *Adjektive: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur*

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
Wenn wir <u>ruhig</u> sein wollen, wählen wir die <u>ruhige</u> Arten von Musik. (Form des Numerus-Singular)	statt: Wenn wir ruhig sein wollen, wählen wir die <u>ruhigen</u> Arten von Musik. (Form des Numerus-Singular)
Als ich <u>kleine</u> Mädchen war, wollte ich Trommel spielen. (ohne Artikel- Form des Genus-die)	statt: Als ich ein <u>kleines</u> Mädchen war, wollte ich Trommel spielen. (ohne Artikel- Form des Genus-das)
Mit seinem Musik ist er <u>ein große</u> Musiker. (Form des Genus-falsche Deklination)	statt: Mit seiner Musik ist er <u>ein großer</u> Musiker. (Form des Genus-der)
Es gibt <u>verschiedenen</u> Art von Musik. (Ohne Artikel- Form des Kasus-Dativ)	statt: Es gibt <u>verschiedene</u> Arten von Musik. (Ohne Artikel- Form des Kasus-Akkusativ)
Wir sollen Musik hören für <u>gute</u> Leben. (Form des Genus/ die)	statt: Wir sollen Musik für <u>gutes</u> Leben hören. (Form des Genus/ das)
Deswegen empfehle klassische Musik <u>andere</u> Menschen. (Ohne Artikel- Form des Kasus-Akkusativ)	statt: Deswegen empfehle <u>anderen</u> Menschen klassische Musik. (Ohne Artikel- Form des Kasus-Dativ)
Mit seinem Musik ist er <u>ein große</u> Musiker. (Form des Genus-falsche Deklination)	statt: Mit seiner Musik ist er <u>ein großer</u> Musiker. (Form des Genus-der)

Tabelle 3.49. Adjektive: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
Ich liebe nicht <u>langsamm</u> Musik. Ich höre manchmal <u>koreanisch</u> Musik. (Form des Genus-abwesend)	statt: Ich liebe nicht <u>langsame</u> Musik. Ich höre manchmal <u>koreanische</u> Musik. (Form des Genus/die)
Es ist sehr <u>gut</u> Aktivität. (Form des Genus-abwesend)	statt: Es ist sehr <u>gute</u> Aktivität. (Form des Genus-die)
...ist Musik <u>meine beste</u> Gehilfe. (Form des Genus-die)	statt: ...ist Musik <u>mein bester</u> Gehilfe. (Form des Genus-der)
Deshalb Musik spielt sehr <u>wichtig</u> Rolle. (Form des Genus-abwesend)	statt: Deshalb Musik spielt sehr <u>wichtige</u> Rolle. (Form des Genus-die)
Meine Lehrerin, die Esra heißt, hat <u>ein kleiner</u> Mannschaft gebaut. (Form des Genus-der)	statt: Meine Lehrerin Esra hat <u>eine kleine</u> Mannschaft formiert. (Form des Genus-der)
Machte ich ein gute Konzert und er kaufte mich ein schöne Microphone. (Form des Genus-die)	statt: Ich gab <u>ein gutes</u> Konzert und er kaufte mir ein schönes Mikrofon. (Form des Genus-das)
Einer dieser Menschen war mein <u>beste</u> Freund. (Form des Genus-die)	statt: Einer dieser Menschen war mein <u>besten</u> Freund. (Form des Genus-der)
Es war für mich ein <u>schön</u> Erlebnis. (Form des Genus-abwesend)	statt: Es war für mich ein <u>schönes</u> Erlebnis. (Form des Genus-das)
Das ist <u>eine große</u> Geschenk. (Form des Genus-die)	statt: Das ist <u>ein großes</u> Geschenk. (Form des Genus-das)
Als ich sieben war, hat mein Vater mir <u>ein süßer</u> Hund gekauft. (Form des Kasus-Nominativ)	statt: Als ich sieben Jahre alt war, kaufte mein Vater mir <u>einen süßen</u> Hund. (Form des Kasus-Akkusativ)
Ein Tag, fand ich ein <u>klein</u> Pferd. (Form des Genus-abwesend)	statt: Eines Tages fand ich <u>ein kleines</u> Pferd. (Form des Genus-das)
Nach 3 Wochen ist mein Vater mit <u>große</u> Box gekommen. (Ohne Artikel-Form des Kasus-Nominativ)	statt: Nach 3 Wochen ist mein Vater mit <u>großer</u> Box gekommen. (Ohne Artikel-Form des Kasus-Dativ)
Als ich ein <u>kleine</u> Kind war, war ich wirklich ein <u>dicke</u> Kind. (Form des Genus-abwesend)	statt: Als ich ein <u>kleines</u> Kind war, war ich wirklich ein <u>dickes</u> Kind. (Form des Genus-das)
Das war ein <u>großes</u> Erfolg. (Form des Genus-das)	statt: Das war ein <u>großer</u> Erfolg. (Form des Genus-der)
Mein Vater hat uns <u>eines</u> neues Fahrrad gekauft. (falsche Deklination der Form des Genus-das)	statt: Mein Vater hat uns <u>ein</u> neues Fahrrad gekauft. (Form des Genus-das)
Es war wirklich <u>einen schön</u> Tag. (Form des Kasus-Akkusativ)	statt: Es war wirklich <u>ein schöner</u> Tag. (Form des Kasus-Nominativ)
Ich möchte ein kleines Haus und kleinen Garten. (Form des Kasus-Akkusativ-abwesend)	statt: Ich möchte ein kleines Haus und <u>einen</u> kleinen Garten. (Form des Kasus-Akkusativ)

Tabelle 3.49. Adjektive: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Deshalb gibt es dort <u>weniger</u> Autos. (Form des Genus-der)</i>	statt: Deshalb gibt es dort <u>wenige</u> Transportmittel. (Form des Genus-die)
<i>In einem Stadt gibt es viele <u>sozial</u> Aktivitäten. (Ohne Artikel-Form des Genus-abwesend)</i>	statt: In einer Stadt gibt es viele <u>soziale</u> Aktivitäten. (Form des Genus-die)
<i>Wenn Sie irgendwo gehen wollen, um sich zu amüsieren, haben Sie <u>weniger</u> Optionen als eine Stadt. (Ohne Artikel-Form des Genus-der)</i>	statt: Wenn Sie irgendwo gehen wollen, um sich zu amüsieren, haben Sie <u>wenige</u> Optionen als in einer Stadt. (Ohne Artikel-Form des Genus-die)
<i>Sie haben <u>wenig</u> Freunden. (Ohne Artikel-Form des Genus-abwesend)</i>	statt: Sie haben <u>wenige</u> Freunden. (Ohne Artikel-Form des Genus-die)
<i>Ich denke dass, Leben auf dem Land <u>mehrerer</u> Möglichkeit hat. (Ohne Artikel-Form des Genus-der)</i>	statt: Ich denke, dass Leben auf dem Land <u>mehrere</u> Möglichkeit hat. (Ohne Artikel-Form des Genus-die)
<i>Das ist eine <u>nachdenklich</u> Behandlung. (Ohne Artikel-Form des Genus-abwesend)</i>	statt: Das ist eine <u>nachdenkliche</u> Behandlung. (Ohne Artikel-Form des Genus-die)
<i>Natur ist dein <u>treu</u> Haus. (Form des Genus-abwesend)</i>	statt: Natur ist dein <u>treues</u> Haus. (Form des Genus-das)
<i>Wenn ich <u>eine schöne anziehende</u> Mädchen sehe, gefällt es mir. (Form des Genus-die)</i>	statt: Wenn ich <u>ein schönes gekleidetes</u> Mädchen sehe, gefällt es mir. (Form des Genus-das)
<i>Es gibt <u>ein andere</u> Weg um Mode zu folgen. Falsche Form des Kasus-Akkusativ)</i>	statt: Es gibt <u>einen anderen</u> Weg um Mode zu folgen. (Form des Kasus-Akkusativ)
<i>Ich trage eine schwarze Hose mit <u>eine grüne</u> Hemd und <u>eine rote</u> schall. (Form des Kasus-Nominativ und Form des Genus-die)</i>	statt: Ich trage eine schwarze Hose mit <u>einem grünen</u> Hemd und <u>einer roten</u> Schal. (Form des Kasus-Dativ und Form des Genus-das)
<i>Wenn ich <u>ein schönes Kleidung</u> sehe, kaufe ich das. (Form des Genus-das)</i>	statt: Wenn ich <u>eine schöne Kleidung</u> sehe, kaufe ich sie. (Form des Genus-die)
<i>Die armen Menschen kaufen nicht die <u>teure</u> Kleider. (Form des Numerus-die-Singular)</i>	statt: Die armen Menschen kaufen nicht die <u>teuren</u> Kleider. (Form des Numerus-die-Plural)
<i>Sie geben viele Geld für <u>seinen</u> Kleidung... (Form des Genus-der)</i>	statt: Sie geben viel Geld für <u>seine</u> Kleidung aus... (Form des Genus-die)
<i>Ich kaufe immer <u>modern</u> aber <u>günstig</u> Kleidung. (Ohne Artikel-Form des Genus-abwesend)</i>	statt: Ich kaufe immer <u>moderne</u> aber <u>günstige</u> Kleidung. (Ohne Artikel-Form des Genus-die)
<i>Ich habe <u>eine</u> schönes Hemd. (falsche Form des Kasus)</i>	statt: Ich habe <u>ein</u> schönes Hemd. (Form des Kasus-Akkusativ-das)

3.8.1.3. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Im Türkischen und Englischen werden die Adjektive nicht dekliniert und es gibt keine Flexionsendungen. Die Form der Adjektive verfügt immer die gleiche Form:

Im Türkischen: güzel bir kız	zeki bir öğrenci	büyük bir şehir	Im
Im Deutschen: (ein schönes Mädchen)	(ein kluger Schüler)	(eine große Stadt)	
Im Englischen: a beautiful girl	a clever student	a big city	

Die oben erwähnten Erklärungen zeigen, dass sich jede Sprache in Bezug auf die Deklination von Adjektiven unterscheidet. Dieser starke Unterschied führte den StudentInnen Fehler zu machen. Wie aus den Fehlerbeispielen zu sehen sind, haben die StudentInnen besonders Fehler bei der Adjektivdeklinaton ohne Artikel gemacht. Bei der Adjektivdeklinaton ohne Artikel erhält die Adjektivendung die Endung des bestimmten Artikels, aber die StudentInnen haben die erforderlichen Endungen nach Kasus oder Genus nicht gefügt. Außerdem haben sie die Fehler bei der Adjektivdeklinaton mit unbestimmtem Artikel gemacht. Die Adjektivendung im Nominativ erhält die Endung des bestimmten Artikels. Die feminine (-e) und neutrale (-es) Adjektivendung bleiben im Akkusativ. Die maskuline Adjektivendung ändert sich im Akkusativ auf /-en/. Im Dativ und im Genitiv ist die Adjektivendung /-en/.

3.8.1.4. Verb

Die Interferenzfehler zum Gebrauch der Verben wurden in vier Teile unterteilt; Konjugation der Verben; Zietformen; Modalverben; Trennbareverben. Die Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur wurden tabellarisch dargestellt. Danach wurden die Fehlerursache beschreibt und erklärt.

3.8.1.4.1. Fehleridentifizierung: Konjugation der Verben

Da Verben bezeichnen, was jemand macht, sind die bedeutende Teile im Satz. Die deutschen Verben in der Grundform haben alle die Endung /-en/, wie z.B. kommen, geben; sehr selten -n, wie z.B.; klingeln, feiern. Verben lassen sich nach ihrer Funktion unterteilen, wie; Hilfsverben (sein, haben, werden); Modalverben (sollen, können, müssen, mögen, wollen, möchten, dürfen) und Vollverben (gehen, machen). “Das Verb wird konjugiert nach: Person: 1., 2., 3. Person; Numerus: Singular, Plural; Tempus: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I, Futur II; Modus: Indikativ, Konjunktiv, Imperativ; Genera Verbi: Aktiv, Passiv” (vgl. Fleer, 2013, S.15).

In der gezeigten Tabelle erkennt man, wie die regelmäßigen Verben nach Person 1., Person 2., Person 3. Person Singular und Plural konjugiert werden. Diese Verben werden durch die Endungen verändert;

Tabelle 3.50. *Konjugation der deutschen regelmäßigen Verben im Präsens*

Personalpronomen		trinken	wohnen
<i>Singular</i>			
1.	ich	trin ke	wohn e
2.	du	trink st	wohn st
3.	er sie es	trink t	wohn t
<i>Plural</i>			
1.	wir	trink en	wohn en
2.	ihr	trink t	wohn t
3.	sie/Sie	trink en	wohn en

Die unregelmäßigen Verben werden konjugiert, wie;

Tabelle 3.51. *Konjugation der deutschen unregelmäßigen Verben im Präsens*

Personalpronomen		sein	lesen
<i>Singular</i>			
1.	ich	bin	lese
2.	du	bist	liest
3.	er sie es	ist	liest
<i>Plural</i>			
1.	wir	sind	lesen
2.	ihr	seid	lest
3.	sie/Sie	sind	lesen

Interferenzfehler, die die oben erwähnten Regeln von Konjugation der deutschen Verben verletzt wurden, werden in der Tabelle 4.50 unten angegeben. Diese Tabelle stellt dar, dass 4 Fehler im Aufs. 1 und im Aufs. 2 gemacht wurden;

Tabelle 3.52. Konjugation der Verben: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
Wenn ich <u>lernen</u> , <u>lesen</u> , <u>schlafen</u> , höre ich Musik.(Konjugation der Verben nach Person 3 Plural)	statt: Wenn ich <u>lerne</u> , <u>lese</u> , <u>schlafe</u> , <u>höre</u> ich Musik. (Konjugation der Verben nach Person 1 Singular)
Ich höre nicht nur ich etwas <u>machen</u> sondern auch ich traurig oder glücklich bin. (Konjugation der Verben nach Person 3 Plural)	statt: Ich höre nicht nur, wenn ich etwas <u>mache</u> sondern auch, wenn ich traurig oder glücklich bin. (Konjugation der Verben nach Person 1 Singular)
Bevor ich nach Bett <u>gehen</u> , höre ich auch Musik. (Konjugation der Verben nach Person 3 Plural)	statt: Bevor ich ins Bett <u>gehe</u> , höre ich auch Musik. (Konjugation der Verben nach Person 1 Singular)
Ich hoffe, dass jeder Musik <u>hören</u> ,... (Konjugation der Verben nach Person 3 Plural)	statt: Ich hoffe, dass jeder Musik <u>hört</u> ,... (Konjugation der Verben nach Person 3 Singular)
Ich wusste, dass meine Familie nichts <u>machen</u>(Konjugation der Verben nach Person 3 Plural)	statt: Ich wusste, dass meine Familie nichts <u>machte</u> ...(Konjugation der Verben nach Person 3 Singular)
Meine Lieblings Aktivität <u>waren</u> Fußball Spielen. (Konjugation der Verben nach Person 3 Plural im Präteritum)	statt: Mein Lieblingsaktivität <u>war</u> Fußball spielen. (Konjugation der Verben nach Person 3 Singular im Präteritum)
Andere Kinder <u>hatte</u> Fahrrad. (Konjugation der Verben nach Person 3 Singular im Präteritum)	statt: Andere Kinder <u>hatten</u> Fahrrad. (Konjugation der Verben nach Person 3 Plural im Präteritum)
Als ich 10 war, <u>hatten</u> jemand ein Handy und niemand <u>spielten</u> Fußball oder andere Spiel. (Konjugation der Verben nach Person 3 Plural im Präteritum)	statt: Als ich 10 war, <u>hatte</u> jemand ein Handy und niemand <u>spielte</u> Fußball oder andere Spiele. (Konjugation der Verben nach Person 3 Singular im Präteritum)

3.8.1.4.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Im Türkischen lautet die Infinitivendung /-mek/ und /-mak/. Jedes Verb in der Grundform verfügt alle ohne Ausnahme diese Endung. Die Infinitivendung folgt der kleinen Vokalharmonie; yapmak (machen); sevmek (lieben). Im Englischen hingegen können die Verben im Infinitiv mit „to“ eintragen, wie z.B to do, (machen); to love (sevmek).

Für die Konjugation im Türkischen wird der Verbstamm mit einer anderen Endung ausgedrückt. Außerdem können Personalpronomen an den Endungen der Verben erkannt werden, so braucht man Personalpronomen nicht einzusetzen.

Tabelle 3.53. *Konjugation des türkischen Verbs im Präsens*

	içmek (trinken)		
ben (ich)	içer im (ich trinke)	biz (wir)	içer iz (wir trinken)
sen (du)	içer sin (du trinkst)	siz (ihr)	içer siniz (ihr trinkt)
o (er/sie/es)	içer er (er/sie/es trinkt)	onlar (sie)	içer ler (sie trinken)

Im Englischen werden die Verben nur in der dritten Person im Singular die Endung – s eingetragen.

Tabelle 3.54. *Konjugation des englischen regelmäßigen Verbs im Präsens*

Personalpronomen	to write (schreiben)
I (ich)	write (schreibe)
you (du)	write (schreibst)
he/she/it (er/sie/es)	writes (schreibt)
we (wir)	write (schreiben)
you (ihr)	write (schreibt)
they (sie)	write (schreiben)

Es gibt auch unregelmäßige Verben im Englischen. Die Konjugation dieser Verben ist unterschiedlich:

Tabelle 3.55. *Konjugation der unregelmäßigen englischen Verben im Präsens*

Personalpronomen	to be (sein)	to have (haben)
I (ich)	am (bin)	have
you (du)	are (bist)	have
he/she/it (er/sie/es)	is (ist)	has
we (wir)	are (sind)	have
you (ihr)	are (seid)	have
they (sie)	are	have

Wie oben erwähnt, gibt es zwischen den Sprachen wichtige Unterschiede bezüglich der Konjugation der Verben. Die Mehrheit der gefundenen Fehler sind die falsche Konjugation der 3. Person Singular und der 3. Person Plural.

3.8.1.4.3. Fehleridentifizierung: Zeitformen

Im Deutschen kommen insgesamt sechs verschiedene Zeitformen vor. Die Konjugation eines Verbs nach den Zeitformen:

Tabelle 3.56. Konjugation nach der Zeitform im Deutschen

Zeitform	Deutscher Verbstamm „machen“
Präsens	er macht
Perfekt	er hat gemacht
Präteritum	er machte.
Plusquamperfekt	er hatte gemacht
Futur I	er wird machen
Futur II	er wird gemacht haben

Das Perfekt wird mit 'haben' und 'sein' sowie dem Partizip des Verbs gebildet. Das Perfekt mit 'haben' wird durch die transitiven Verben, die reflexiven Verben und einige intransitive Verben gebildet. Das Perfekt mit 'sein' wird gebildet, wenn eine Fortbewegung oder Veränderung bezeichnet wird (vgl. Fleer, 2013, S. 24), wie in der folgenden Tabelle gezeigt wird;

Tabelle 3.57. Das Perfekt mit „haben“ und „sein“

Person	sein	haben
<i>Singular</i>		
1.	ich bin gekommen	ich habe gelesen.
2.	du bist gekommen	du hast gelesen
3.	er/sie/es ist	er/sie/es hat gelesen
<i>Plural</i>		
1.	wir sind gekommen	wir haben gelesen
2.	ihr seid gekommen	ihr habt gelesen
3.	sie/Sie sind gekommen	sie/Sie haben gelesen

Im Hinblick auf die oben angegebenen Erläuterungen im Bereich der Zeitformen sind die Interferenzfehler in der folgenden Tabelle 4.56 zu sehen. Die 18 Interferenzfehler wurden nur im Aufs. 2 gefunden;

Tabelle 3.58. Zeitformen: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur im Aufs. 2

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
Sie <u>hat</u> für mich in die Schule gekommen. (Perfekt mit Hilfsverb haben)	statt: Sie <u>ist</u> für mich in die Schule gekommen. (Perfekt mit Hilfsverb sein)
Manchmal <u>habe</u> ich mit meinem Bruder <u>geschwommen</u> . (Perfekt mit Hilfsverb haben)	statt: Manchmal <u>bin</u> ich mit meinem Bruder <u>geschwommen</u> . (Perfekt mit Hilfsverb sein)
Einer Tag <u>hat</u> unsere Lehrerin in der Klasse <u>gekommen</u> ... (Perfekt mit Hilfsverb haben)	statt: Eines Tages <u>ist</u> unsere Lehrerin in die Klasse <u>gekommen</u> ... (Perfekt mit Hilfsverb sein)
Wir <u>haben</u> jemals <u>spaziert</u> . (Perfekt mit Hilfsverb haben)	statt: Wir <u>sind</u> jemals <u>spaziert</u> . (Perfekt mit Hilfsverb sein)
Eines Tages <u>hat</u> es kaputtgegangen. (Perfekt mit Hilfsverb haben)	statt: Eines Tages <u>ist</u> es kaputtgegangen. (Hilfsverb sein)
Im Winter <u>ist</u> es <u>schneit</u> ... (Falsche Konjugation des Verbs „schneien“ im Präteritum.)	statt: Im Winter <u>schneite</u> es,... (Richtige Konjugation des Verbs „schneien“ im Präteritum.)
Meine Bruder und ich <u>haben</u> für eine Wanderung nach Berg gegangen. (Perfekt mit Hilfsverb haben)	statt: Mein Bruder und ich <u>sind</u> in die Berge zum Wandern gegangen. . (Perfekt mit Hilfsverb sein)

3.8.1.4.4. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Im Gegensatz zu der deutschen Sprache erfolgt die Konjugation türkischer Verben nach sehr festen Gesetzmäßigkeiten. In der folgenden Tabelle 4.57 wird das türkische Verb „yapmak“ (machen) nach den Zeitformen konjugiert;

Tabelle 3.59. Konjugation nach der Zeitform im Türkischen

Zeitform	Türkischer Verbstamm „yapmak“ (machen)
Präsens	Yapıyor
Aorist (das –r Präsens	Yapar
Präteritum	Yaptı
Perfekt	Yapmış
Futur	Yapacak
Konditional	Yapsa
Nezessitativ	Yapmalı
Optativ	Yapsın

Die fett formatierten Endungen zeigen, wie der Verbstamm nach der Zeitform konjugiert wird. Die Konjugation nach der Zeitform ist im Englischen ganz anders. Es gibt relativ komplexe Regeln für jede Zeitform, wie folgt;

Tabelle 3.60. *Konjugation nach der Zeitform im Englischen*

Zeitform	Englischer Verbstamm „to do“ (machen)
Präsens	he does he is doing
Perfekt	he has done he has been doing
Präteritum/Imperfekt	he did he was doing
Plusquamperfekt	he had done he had been doing
Futur I	he will do he will be doing
Futur II	he will have done he will have been doing
Konditional I	he would do he would be doing
Konditional II	he would have done he would have been doing

Die Zeitformen des Englischen sind mehr an der Zahl. Jede Zeitform teilt sich in weitere Formen unter, wie z.B. „he has done“ und „he has been doing“.

In Anbetracht der obigen Erklärungen kann man sagen, dass die Konjugation der Verben nach der Zeitformen im Türkischen und im Englischen komplizierter ist als im Deutschen. Die Interferenzfehler waren nur im Aufs. 2 zu sehen. Die Abweichungsanzahl ist 17 und die StudentInnen haben die Fehler am meisten bei der Konjugation der Verben im Präteritum und im Perfekt gemacht.

3.8.1.4.5. Fehleridentifizierung: Modalverben

Modalverben im Deutschen definieren die Art und Weise, wie man etwas macht und sie stehen in einem Satz mit dem Vollverb. Das Vollverb steht im Infinitiv am Satzende, wie beispielweise in „Ich kann Tennis spielen“, „Er muss auf den Bus warten“; „Sie

wollen ins Kino gehen“ usw. In der folgenden Tabelle 4.59. zeigt, wie die Modalverben im Präsens und Präteritum konjugiert werden;

Tabelle 3.61. *Modalverben im Präsens und Präteritum*

Präsens						
	müssen	können	dürfen	sollen	wollen	mögen
ich	muss	kann	darf	soll	will	Mag
du	musst	kannst	darfst	sollst	willst	magst
er/sie/es	muss	kann	darf	soll	will	mag
wir	müssen	können	dürfen	sollen	wollen	mögen
ihr	müsst	könnt	dürft	sollt	wollt	mögt
sie/Sie	müssen	können	dürfen	sollen	wollen	mögen
Präteritum						
ich	musste	konnte	durfte	sollte	wollte	mochte
du	musstest	konntest	durftest	solltest	wolltest	mochtest
er/sie/es	musste	konnte	durfte	sollte	wollte	mochte
wir	mussten	konnten	durften	sollten	wollten	mochte
ihr	musstet	konntet	durftet	solltet	wolltet	mochtet
sie/Sie	mussten	konnten	durften	sollten	wollten	mochten

Die Interferenzfehler, die im Bereich der Modalverben gemacht wurden, werden unten in der Tabelle 4.60. gezeigt. Nach dieser Tabelle wurden 2 Fehler im Aufs. 1 und im Aufs. 2 sowie 1 Fehler im Aufs. 3 und im Aufs. 4 gefunden.

Tabelle 3.62. *Modalverben: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur*

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Ich <u>kann</u> <u>höre</u> es immer.</i> (Modalverb+ Konjugation des Verbs nach Person 1 Singular)	statt: Ich <u>kann</u> immer Musik <u>hören</u> . (Modalverb+ Infinitiv des Vollverbs am Satzende)
<i>Ich möchte mit Selo <u>sprechen</u> über mich, ...</i> (Das Vollverb steht nicht am Satzende)	statt: Ich möchte mit Selo über mich <u>sprechen</u> . (Das Vollverb steht am Satzende)

Tabelle 3.62. Modalverben: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
Zuerst ich <u>möchte schreiben</u> über nachteile. (Das Vollverb steht nicht am Satzende)	statt: Zuerst <u>möchte</u> ich über Nachteile <u>schreiben</u> . (Das Vollverb steht am Satzende)
Sie <u>soll ist</u> billig. (Das Vollverb steht im Infinitiv nicht am Satzende)	statt: Sie <u>soll</u> billig <u>sein</u> . (Das Vollverb steht im Infinitiv am Satzende)

3.8.1.4.6. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

„Die deutschen Modalverben „wollen, mögen, können, dürfen, müssen, sollen werden im Türkischen recht unterschiedlich wiedergegeben, teils durch Suffixe, teils durch Wortkombinationen“ (Ersen-Rasch, 2009, S. 168):

Tabelle 3.63. Wiedergabe der Modalverben im Türkischen

Wiedergabe der Modalverben	Beispiele
İstemek	Tiyatroya gitmek istiyorum (Ich möchte ins Theater gehen)
Verbstamm + -ebil-, -eme-: (können)	O gitar çalabilir . (Er kann Gitarre spielen)
Verbstamm + -(y)ebil/ -(y)abil + -mek/-mak	Yardım ede bil irsin. (Du darfst helfen)
Verbstamm + -(y)e/-(y)a + -mek/-mak	Ben yüze y im. (Ich mag schwimmen)
Verbstamm + -meli/-mali + -mek/-mak	Biz doktora gitme li yiz. (Wir müssen zum Arzt gehen)
Verbstamm + -meli/-malı	O kitap okuma lı . (Er soll Buch lesen)

Im Englischen sind die Modalverben Hilfsverben und sie stehen vor dem Vollverb. Zu den englischen Modalverben gehören „can, may, will, must, should“. I can sing. (Ich kann singen); May I smoke? (Darf ich rauchen?); You should drink Milk. (Du sollst Milch trinken); He must do his homework this evening. (Er muss heute Abend seine Hausaufgabe machen); I will eat hamburger. (Ich will Hamburger essen)

Es gibt viele Unterschiede in Modalverben, aber wenige Fehler in Modalverben wurden gemacht und die meisten Fehler entstanden, weil das Vollverb nicht am Satzende stand.

3.8.1.4.7. Fehleridentifizierung: Trennbare Verben

Im Deutschen kommen trennbare und untrennbare Verben vor. Der Unterschied liegt darin, dass bei der Konjugation Präfix und Wortstamm voneinander getrennt werden. Während die Präfixe „ab-, aus-, los-, vor-, da-, hin-, her-, an-, bei-, mit-, weg-, daran-, auf-, ein-, nach-, zu-, darauf-, hinauf-, herauf“- trennbar sind, sind die Präfixe „be-, ent-, er-, ge-, ver-, zer-, miss“- untrennbar, wie beispielweise in „abfahren“ Der Zug fährt ab; „verstehen“ ich verstehe nicht.

In der folgenden Tabelle 4.62 erkennt man die Interferenzfehler im Bereich der Modalverben, die oben schon erwähnt wurden. Diese Fehler waren nur im Aufs. 3 und 4 zu finden.

Tabelle 3.64. Trennbare Verben: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Ich treffe meine Freunde und <u>spazieren gehen</u>...</i> (Falsche Trennung des Verbs)	statt: Ich treffe meine Freunde und <u>gehe spazieren</u> ...(Verbzusatz „spazieren“ steht am Satzende)
<i>...wir <u>einatmen</u> saubere Luft.</i> (Das Verb wird nicht getrennt)	statt: wir atmen frische Luft ein. (Verbzusatz „ein“ steht am Satzende)
<i>Aber sie nie <u>abfallen</u> die Stadt.</i> . (Das Verb wird nicht getrennt)	statt: Aber sie <u>fallen</u> nie die Stadt ab. (Verbzusatz „ab“ steht am Satzende)
<i>Sie können im Kindergarten oder in der Schule gehen und danach <u>zurückkommen</u> Sie zu Hause.</i> (Das Verb wird nicht getrennt)	statt: Sie können in den Kindergarten oder in die Schule gehen und danach <u>kommen</u> sie nach Hause <u>zurück</u> . (Verbzusatz „zurück“ steht am Satzende)
<i>Ich <u>vorziehe</u> Leben auf dem Land.</i> (Das Verb wird nicht getrennt)	statt: Ich <u>ziehe</u> Leben auf dem Land <u>vor</u> . (Verbzusatz „vor“ steht am Satzende)
<i>Aber du <u>fühlst</u> unglücklich, <u>umzug</u> in dem Dorf.</i> (Das Verb wird nicht getrennt)	statt: Aber du <u>fühlst dich</u> unglücklich und <u>du ziehst</u> ins Dorf <u>um</u> . (Verbzusatz „um“ steht am Satzende)
<i>...wenn ich gute Kleidung sehe, <u>anprobiere</u> ich.</i> (Das Verb wird nicht getrennt)	statt: ...wenn ich gute Kleidung sehe, <u>probiere</u> ich <u>an</u> . (Verbzusatz „an“ steht am Satzende)
<i>Ich <u>ziehe</u> Jeans und Pullover.</i> (Verbzusatz kommt nicht vor)	statt: Ich <u>ziehe</u> Jeans und Pullover <u>an</u> . (Verbzusatz „an“ steht am Satzende)

3.8.1.4.8. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Im Gegensatz der deutschen Sprache kommen die trennbaren Verben im Türkischen nicht vor. Dies kann dazu führen, dass StudentInnen vergessen können, den Verbzusatz vom konjugierten Verb zu trennen und ihn am Satzende stellen. „Im Unterschied zum

Türkischen aber kennt das englische Verbsystem die sogenannten “phrasal verbs“, deren verbale Partikel an das Satzende gestellt werden. Diese Stellung entspricht der für die trennbaren Präfixe im Deutschen typischen Struktur:

Türkisch	Englisch	Deutsch
O, televizyonu kapatıyor.	She turns the television off.	Sie schaltet den Fernseher aus

(Serindağ, 2005, S.4).

3.8.1.5. Fehleridentifizierung: Pronomen

Pronomen können entweder als Stellvertreter von Hauptwörtern oder als Begleiter von Hauptwörtern sein. Es befindet sich viele Untergruppen der Pronomen, wie Personalpronomen, Possessivpronomen, Demonstrativpronomen usw. Die Deklination des Personalpronomens im Deutschen lautet in der Tabelle 4.63;

Tabelle 3.65. *Personalpronomen im Deutschen*

	Nominativ	Akkusativ	Dativ	Genetiv
	ich	mich	mir	meiner
Singular	du	dich	dir	deiner
	er/sie/es	ihn/sie/es	ihm/ihr/ihm/	seiner/ihrer/seiner
	wir	uns	uns	unser
Plural	ihr	euch	euch	euer
	sie/Sie	sie/Sie	ihnen/Ihnen	ihrer/Ihrer

Im Deutschen unterscheidet sich 3. Person Singular nach dem Genus, wie „er (männlich); sie (weiblich) und es (neutral).

Eine andere Untergruppe der Pronomen ist Possessivpronomen, die ein Besitzverhältnis anzeigt und sie sind in jeden Sprachen auch unterschiedlich. Im Deutschen richten sich die Possessivpronomen nach der Person, nach dem Numerus und auch nach dem Genus.

In der folgenden Tabelle 4.64. wird dargestellt, wie die Possessivpronomen nach der Person, nach dem Numerus und auch nach dem Genus dekliniert werden.

Tabelle 3.66. *Possessivpronomen im Nominativ im Deutschen*

NOMINATIV				
Possessivpronomen				
Personal- pronomen	Maskulin	Feminin	Neutral	Plural
ich	mein	meine	mein	meine
du	dein	deine	dein	deine
er	sein	seine	sein	seine
sie	ihr	ihre	ihre	ihre
es	sein	seine	sein	seine
wir	unser	unsere	unser	unsere
ihr	euer	eure	euer	eure
sie/Sie	ihr/Ihr	ihre/Ihre	ihr/Ihr	ihre/Ihre

Interferenzfehler im Bereich der Pronomen werden in der Tabelle 4.65 unten angegeben. Diese Tabelle stellt dar, dass 9 Fehler im Aufs. 1, 8 Fehler im Aufs. 2 und 3 Fehler im Aufs. 4 gemacht wurden. Im Aufs. 3 wurden keine Fehler festgestellt.

Tabelle 3.67. *Pronomen: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur*

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
Wenn ich glücklich bin, höre ich Rock-Musik, denn <u>es</u> fühlt <u>mir</u> energisch. (es: falsches Personalpronomen im Nominativ mir: Personalpronomen im Dativ)	statt: Wenn ich glücklich bin, höre ich Rock-Musik, denn <u>sie</u> macht <u>mich</u> energisch. (Rock-Musik= sie; machen +Personalpronomen im Akkusativ: mich)
Rock macht <u>mir</u> glücklich und energisch. (mir: Personalpronomen im Dativ)	statt: Rock-Musik macht <u>mich</u> glücklich und energisch. (machen +Personalpronomen im Akkusativ: mich)
Wenn ich von <u>mein</u> Leben träume, höre ich gern Musik. Es inspiriert <u>mir</u> . (von+ Possessivpronomen im Akkusativ. mir= Personalpronomen im Dativ.)	statt: Wenn ich von <u>meinem</u> Leben träume, höre ich gern Musik. Es inspiriert <u>mich</u> . (inspirieren+ Personalpronomen im Akkusativ: mich.)
Ich mag jede Art von Musik, Pop, Rock, Jazz... Aber am meisten Oper. Ich weiß nicht, warum.	statt: Ich mag jede Art von Musik, Pop, Rock, Jazz... Aber am meisten Oper. Ich weiß nicht, warum.

Tabelle 3.67. Pronomen: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Es imponiere <u>mich</u>.</i> (es: falsches Personalpronomen im Nominativ. mich= Personalpronomen im Akkusativ.)	<i>Sie imponiere <u>mir</u>.</i> (Für die Oper benutzt man das Personalpronomen im Nominativ „sie“. imponieren+ Personalpronomen im Dativ.)
<i>Ich höre Musik und sie macht <u>mir</u> ruhig.</i> (mir= Personalpronomen im Dativ)	statt: <i>höre Musik und sie macht <u>mich</u> ruhig.</i> (machen+ Personalpronomen im Akkusativ: mich)
<i>Aber ich höre oft Pop Musik. Denn ich denke, dass <u>es</u> energic ist.</i> (es: falsches Personalpronomen im Nominativ.)	statt: <i>Aber ich höre oft Pop Musik. Denn ich denke, dass <u>sie</u> energisch ist.</i> (Für die Musik benutzt man das Personalpronomen im Nominativ „sie“.)
<i>In <u>meinem</u> Freizeit liebe ich Musik hören.</i> (Falsche Deklination des Possessivpronomens für die Freizeit)	statt: <i>In <u>meiner</u> Freizeit liebe ich Musik zu hören.</i> (Deklination des Possessivpronomens für die Freizeit ist „meiner“)
<i>Musik ist sehr wichtig für <u>meinen</u> Leben...</i> (falsche Deklination des Possessivpronomens für das Leben)	statt: <i>Musik ist sehr wichtig für <u>mein</u> Leben...</i> (Deklination des Possessivpronomens für das Leben ist „mein“)
<i>Das ist <u>mein</u> Lieblingsmusikart.</i> (falsche Deklination des Possessivpronomens für die Lieblingsmusikart).	statt: <i>Das ist <u>meine</u> Lieblingsmusikart.</i> (Deklination des Possessivpronomens für die Lieblingsmusikart ist „meine“)
<i>Ich achte Mode auf aber ich folge <u>es</u> nicht.</i> (falsche Deklination des Personalpronomens im Akkusativ für die Mode).	statt: <i>Ich achte Mode auf aber ich folge <u>sie</u> nicht.</i> (Personalpronomen im Akkusativ)
<i>Wenn ich ein Kleid anziehe, muss das <u>mich</u> gehören.</i> (Personalpronomen im Akkusativ)	statt: <i>Wenn ich ein Kleid anziehe, muss das <u>mir</u> gehören.</i> (Personalpronomen im Dativ: gehören+Dativ)
<i>Wenn ich die Kleidung gefällt mir, kaufe ich <u>es</u>.</i> (falsche Deklination des Personalpronomens im Akkusativ für die Kleidung).	statt: <i>Wenn die Kleidung mir gefällt, kaufe ich <u>sie</u>.</i> (Personalpronomen im Akkusativ für die Kleidung ist „sie“)

3.8.1.6. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Die Deklination des Personalpronomens ist anders im Türkischen. ist in der Tabelle 4.66 zu sehen. „In der 3. Person Singular [im Türkischen] gibt es -im Gegensatz zum Deutschen- keine Unterscheidung zwischen männlich, weiblich und sächlich“ (Çakır, 2014, S. 46). Aus diesem Grund wird 3. Person Singular nur als „o“ bezeichnet. Die Genitivformen der Personalpronomen sind zugleich Possessivpronomen im Deutschen. „Als Subjekt stehen Personalpronomen im Nominativ in der Regel am Anfang eines Satzes. Sie werden nur dann verwendet, wenn sie besonders betont werden sollen, da die

Personalendung des Verbs bereits deutlich macht, um welche Person es sich handelt” (Çakır, 2014, S.46). Die Deklination des Personalpronomens ist in der Tabelle 4.66 zu sehen.

Tabelle 3.68. *Personalpronomen im Türkischen*

	Singular			Plural		
	1. Person	2. Person	3. Person	1. Person	2. Person	3. Person
Nom.	ben (ich)	sen (du)	o (er/sie/es)	biz (wir)	siz (ihr)	onlar (sie)
Akk.	beni (mich)	seni (dich)	onu (ihn/sie/es)	bizi (uns)	sizi (euch/Sie)	onları (sie)
Dat.	bana (zu mir)	sana (zu dir)	ona (zu ihm/ihr)	bize (zu uns)	size (zu euch/ Ihnen)	onlara (zu ihnen)
Lok.	bende (bei mir)	sende (bei dir)	onda (bei ihm/ihr)	bizde (bei uns)	sizde (bei euch/ Ihnen)	onlarda (bei ihnen)
Gen.	benim (mein)	senin (dein)	onun (sein/ihr)	bizim (unser)	sizin (euer/Ihr)	onların (ihr)

Dagegen sieht 3. Person Singular im Englisch etwas anderes. Im Englischen werden „he“ und „she“ nur für Menschen und „it“ für alle Dinge und Tiere verwendet. Außerdem kommt für Akkusativ und Dativ keine separate Deklination vor, sondern sind beide gleich, wie die Tabelle 4.67 zeigt;

Tabelle 3.69. *Personalpronomen im Englischen*

	Nominativ (Subjektform)	Akkusativ/Dativ (Objektform)
Singular	I (ich)	me (mich/mir)
	you (du)	you (dich/dir)
	he/she/it (er/sie/es)	him/her/it (ihn/sie/es) (ihm/ihr/ihm)
	we (wir)	us (uns)
Plural	you (ihr/Sie)	you (euch/Sie) (euch/Ihnen)
	they (sie)	them (sie/ihnen)

Im Türkischen ist die Genetivform der Personalpronomen gleich mit den Possessivpronomen im Deutschen, wie in der Tabelle 4.68 schon dargestellt wurde. Im Englischen haben zwei Gebrauchsformen; adjektivische (attributive) Possessivpronomen und substantivische (prädikative) Possessivpronomen:

Tabelle 3.70. *Possessivpronomen im Englischen*

adjektivische (attributive) Possessivpronomen	substantivische (prädikative) Possessivpronomen
my (mein/e)	mine (meine, meiner, meins)
your (dein/e)	yours (deine, deiner, deins)
his/her/ (sein/e/ihr/e)	his/hers/ (seine, seiner, seins/ ihre, ihrer, ihr(e)s
our (unser/e)	ours (unsere/r, -s)
your (euer/eure)	yours (eure /r, -s)
their (ihr/e)	theirs (ihre, ihrer, ihr(e)s

Basierend auf die obigen Erläuterungen kann man sagen, dass die wesentlichen Unterschiede im Bereich der Pronomen zwischen drei Sprachen vorhanden sind. Diese Unterschiede führten dazu, dass die StudentInnen Fehler zum Gebrauch von Pronomen gemacht haben. Besonders haben die StudentInnen die Regeln zur Verwendung von englischen Personalpronomen und Possessivpronomen ins Deutsche übertragen. Die Verben in den Beispielsätzen wurden eine Akkusativ/Dativ-Ergänzung oder Akkusativ/Dativ-Objekt angefordert, so wurden diese Pronomen im Nominativ, Akkusativ und Dativ falsch dekliniert.

3.8.1.7. Fehleridentifizierung: Konjunktionen

Konjunktionen sind die Wörter, mit denen einzelne Satzteile oder ganze Sätze miteinander verbunden werden können. Es gibt zwei Arten der Konjunktionen, die subordinierende und koordinierende Konjunktionen. „Bei subordinierenden Konjunktionen wie ‘dass, weil, als, bevor, ehe, während, damit, falls, wenn, als dass, als wenn, als ob, außer’ steht das finite Verb am Ende des Satzes. Bei koordinierenden Konjunktionen ändert das Verb seine Position nicht“ (vgl. Balci, 2014, 321). Beispiele sind wie folgt;

a. Als ich Kind war, hatte ich ein rotes Fahrrad. (Subordinierende Konjunktion)

b. Ich gehe ins Kino, aber er geht ins Theater. (Koordinierende Konjunktion)

Hinsichtlich der Konjunktionen werden die Interferenzfehler in der Tabelle 4.69 unten angegeben. Es ist zu bemerken, dass 2 Fehler im Aufs. 1 und Aufs. 2 sowie 2 Fehler im Aufs. 4 vorgelegen wurden. Im Aufs. 3 wurden keine Fehler ermittelt.

Tabelle 3.71. Konjunktionen: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<u>Wenn</u> ich Jung war, entdeckte ich eine andere Art von Rock. („wenn“ wird im Präsens und Futur gebraucht)	statt: <u>Als</u> ich Kind war, entdeckte ich eine andere Art von Rock. („als“ wird in der Vergangenheit gebraucht)
<u>Wenn</u> ich schlafen besuche, höre ich Indie Musik. („wenn“ wird im Präsens und Futur bei einmaligen Handlungen gebraucht)	statt: <u>Während</u> ich versuche zu schlafen, höre ich Musik. ("während" beschreibt das gleichzeitige Ablaufen verschiedener Aktionen.
<u>Wenn</u> ich ein Kind war, war ich ein gutes Kind. („wenn“ wird im Präsens und Futur gebraucht)	statt: <u>Als</u> ich ein Kind war, war ich ein gutes Kind. („als“ wird in der Vergangenheit gebraucht)
<u>Wenn</u> ich sie geholen habe, sie war verletzt. („wenn“ wird im Präsens und Futur gebraucht)	statt: <u>Als</u> ich sie holte, war sie verletzt. („als“ wird in der Vergangenheit gebraucht)
<u>Wenn</u> ich yürümek eine lange Straße, habe ich Musik gehöre. („wenn“ wird im Präsens und Futur gebraucht)	statt: <u>Als</u> ich eine lange Straße entlang ginge, hörte ich Musik. („als“ wird in der Vergangenheit gebraucht)
Ich muss unbedingt Stöckelschuhe tragen. <u>Weil</u> meine Länge ist ziemlich kurz. (Bei der Konjunktion „weil“ steht das Verb am Ende des Satzes).	Ich muss unbedingt Stöckelschuhe tragen. <u>Denn</u> meine Körpergröße ist ziemlich kurz. (Bei der Konjunktion „denn“ ändert die das Verb seine Position nicht.)

3.8.1.8. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Türkische Konjunktionen erfüllen die gleichen Funktionen wie im Deutschen, aber sie unterscheiden sich nicht zwischen koordinierenden und subordinierenden Konjunktionen. Das konjugierte Verb steht am Ende des Neben-, Frage- und Aussagesatzes (vgl. Balcı, 2009, 143), wie in Beispielen:

a. Ben çocukken kırmızı bir bisikletim yardı. (Als ich ein Kind war, hatte ich ein rotes Fahrrad).

b. Ben sinemaya gidiyorum, ancak o tiyatroya gidiyor. (Ich gehe ins Kino, aber er geht ins Theater.)

Im Englischen gibt es zwei Arten von Konjunktionen wie im Deutschen, typische Konjunktionen (coordinate conjunctions) und Subjunktionen (subordinate conjunctions), die die gleiche Funktion erfüllen, wie im Deutschen und Türkischen. Sie binden Teilsätze miteinander, aber der Satzbau ändert sich nicht, wenn es sich um einen Nebensatz handelt:

- a. I had a red bike when I was a kid. (Als ich ein Kind war, hatte ich ein rotes Fahrrad).
- b. I go to the cinema, but he goes to the theater. (Ich gehe ins Kino, aber er geht ins Theater.)

Es ist durch die Tabelle 4.69 zu sehen, dass Fehler am häufigsten zum Gebrauch von den Konjunktionen "wenn" und "als" gemacht wurden. Während man die Konjunktion „wenn“ im Präsens und Futur bei einmaligen Handlungen gebraucht, steht die Konjunktion „als“ in der Vergangenheit bei einmaligen Handlungen (vgl. Schmitt, 2006, 150). Aber dieser Unterschied liegt im Türkischen und Englischen nicht vor.

Eine weiterer Fehler wurde zum Gebrauch von "weil" und "denn" ermittelt. Die Satzstellung dieser Konjunktionen unterscheidet sich voneinander. Denn „weil“ ist die subordinierende Konjunktion, dagegen ist „denn“ koordinierende Konjunktion, wie oben schon erwähnt wurde.

3.8.1.9. Fehleridentifizierung: Präpositionen

Präpositionen sind die Verhältniswörter, mit denen man lernen kann, in welchem Verhältnis Personen, Dinge oder Vorgänge zueinander stehen. Sie lassen sich nach dem verlangten Kasus (Präpositionen im Akkusativ, im Dativ und im Genetiv) und nach der Bedeutung (lokale Präpositionen, temporale Präpositionen und modale Präpositionen sowie kausale Präpositionen) unterteilen, wie in der Tabelle 4.70 gezeigt wird;

Tabelle 3.72. Typen von Präpositionen im Deutschen

	Mit dem Akkusativ	Mit dem Dativ	Mit dem Dativ und mit dem Akkusativ	Mit dem Genetiv
Temporale Präpositionen	bis, um, für, gegen, über	vor, bei, in, nach, ab, vor, an, seit, von		außerhalb, während, binnen innerhalb,
Lokale Präpositionen	durch, über, entlang	aus, bei, zu, nach, von, gegenüber	an, unter, über, in, neben, vor, hinter, auf, zwischen	außerhalb, innerhalb, abseits, jenseits, oberhalb, unterhalb

Tabelle 3.72. Typen von Präpositionen im Deutschen

	Mit dem Akkusativ	Mit dem Dativ	Mit dem Dativ und mit dem Akkusativ	Mit dem Genetiv
Modale Präpositionen	ohne, für	mit, zu, von, aus, außer		trotz, statt, wegen
Kausale Präpositionen	auf, für, durch	zu, mit, nach, von, gemäß, bei		aufgrund, infolge, kraft, mangels, wegen, dank, anlässlich, angesichts

Im Bereich der Präpositionen wurden 4 Fehler im Aufs. 1, 5 Fehler im Aufs. 2 und 2 Fehler im Aufs. 3 gefunden, wie aus der Tabelle 4.71 ersichtlich ist;

Tabelle 3.73. Präpositionen: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Bevor ich <u>nach</u> Bett gehen, höre ich auch Musik.</i> (nach: Kontinente, Länder, Städte und Richtungen ohne Artikel)	statt: Bevor ich <u>ins</u> Bett gehe, höre ich auch Musik. (in: geschlossene Räume; Gebäude, Gebirge, Landschaften, Orte, Länder)
<i>Also ich spiele Geige <u>für</u> 7 Jahre.</i> (Falscher Gebrauch von Präposition im Akkusativ "für")	statt: Also spiele ich Geige <u>seit</u> 7 Jahren. („seit“ beschreibt den Zeitpunkt des Beginns einer Aktion.)
<i>Ich höre im Bett, <u>in der</u> Straße, im Bus, in der Schule, sogar im Bad.</i> (Falsche Präposition für die Ortsangabe „Straße“)	statt: Ich höre im Bett, <u>auf der</u> Straße, im Bus, in der Schule, sogar im Bad. (die Ortsangabe für die Straße benutzt man „auf“)
<i>Falls ich <u>im</u> Hause bin, höre ich mit hoch laute Musik...</i> (Falsche Präposition für die Ortsangabe „Hause“)	statt: Falls ich <u>zu</u> Hause bin, höre ich Musik mit lauter Stimme... (Festen Wendung ohne Artikel: zu Hause sein)
<i><u>In</u> der Welt es hat viele typen Menschen.</i> . (Falsche Präposition für die Ortsangabe „Welt“)	statt: <u>Auf</u> der Welt gibt es viele verschiedene Menschen. (die Ortsangabe für die Welt benutzt man „auf“)
<i>Er war mit mir auch <u>diesen</u> Tag.</i> (Fehlen der Präposition)	statt: Er war mit mir auch <u>an diesem</u> Tag. (zur Zeitangabe bei Tageszeiten benutzt man „an“)
<i>Meine Bruder und ich haben <u>für</u> eine Wanderung <u>nach Berg</u> gegangen.</i> (nach: Kontinente, Länder, Städte und Richtungen ohne Artikel)	statt: Mein Bruder und ich sind <u>in die</u> Berge zum Wandern gegangen. (in: geschlossene Räume, Gebäude, Gebirge; Landschaften, Orte, Länder)
<i>Deshalb Ich <u>in dem</u> Markt gearbeitet habe.</i> (Falsche Präposition für die Ortsangabe „Markt“)	statt: Deshalb habe ich <u>auf dem</u> Markt gearbeitet. (die Ortsangabe für den „Markt“ benutzt man „auf“)

Tabelle 3.73. Präpositionen: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Deshalb war ich immer <u>im</u> Haus.</i> (Falsche Präposition für die Ortsangabe „Hause“)	statt: Deshalb war ich immer <u>zu</u> Hause. (Feste Wendung ohne Artikel: zu Hause sein)
<i>Danach haben wir das Spiel <u>nach</u> Galatasaray verloren.</i> (nach: zur Angabe einer Reihenfolge)	statt: Danach haben wir das Spiel <u>gegen</u> Galatasaray verloren. (gegen: zur Angabe einer Berührung einer zielgerichteten Bewegung)
<i>Ich gehe gemütlich <u>in der</u> Straße.</i> (Falsche Präposition für die Ortsangabe „Straße“)	statt: Ich gehe gemütlich <u>auf der</u> Straße. (die Ortsangabe für die ‚Straße‘ benutzt man „auf“)
<i>Die Menschen, die in der Stadt leben, gehen <u>nach</u> Supermarket für Obst und Gemüse.</i> (nach: Kontinente, Länder, Städte und Richtungen ohne Artikel)	statt: Die Menschen, die in der Stadt leben, gehen <u>zum</u> Supermarkt um Obst und Gemüse zu kaufen. (zu: zur Ortsangabe in Richtung auf ein Ziel (Schmitt, 2006, 292)

3.8.1.10. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

„Im Türkischen gibt es im Gegensatz zum Deutschen keine Präpositionen, also Verhältniswörter, die vor ihrem Bezugswort stehen. Türkische Verhältniswörter sind ihrem Bezugswort immer nachgestellt, man nennt sie daher Postpositionen. Einer deutschen Präposition entspricht in der Regel türkische Postposition“ (vgl. Çakır, 2014, S. 75). Wie im Deutschen lassen sich Postpositionen im Türkischen nach dem verlangten Kasus einteilen:

Tabelle 3.74. Postpositionen im Türkischen nach dem Kasus (vgl. Çakır, 2014, S. 76)

Mit dem Nominativ	Mit dem Dativ	Mit dem Genetiv	Mit dem Ablativ
tren ile (mit dem Zug çocuklar için (für die Kinder)	İzmir’e doğru (in Richtung İzmir) bize göre (unsere Meinung nach)	senin ile (mit dir) benim için (für mich) bunun gibi (wie dies_ da)	benden başka (außer mir) pazartesisden beri (seit Montag)
dağ gibi (wie der Berg) ay kadar (so...wie Bär)	sabaha kadar (bis Morgen früh) Galatasaray’a karşı (gegen Galatasaray) Fırtınaya rağmen (trotz des Sturms)	sizin kadar (so...wie Sie)	fırtınadan dolayı (wegen des Sturms) saat 7’den önce (vor 7 Uhr) saat 7’den sonra (nach 7 Uhr)

Wie in der Tabelle 4.72. hervorgeht, stehen die Bezugswörter immer vor den Postpositionen.

Die Präpositionen im Englischen stehen meist vor eine Nominalphrase. Sie werden nach der Bedeutung als lokale Präpositionen, temporale Präpositionen, Präpositionen von Position und Bewegung sowie andere Präpositionen eingeteilt (vgl. Hewing, 2005, S. 175-181; Eastwood, 2002, S. 286-300), wie in der Tabelle 4.73. gezeigt wird;

Tabelle 3.75. *Präpositionen im Englischen nach der Bedeutung (Eastwood, 2002, S.286-300)*

Lokale Präpositionen	Temporale Präpositionen	Präpositionen von Position und Bewegung	Andere Präpositionen
in/inside (in) outside (außer) on (auf-über) under (unter) above (oben) below (unter), up (herauf), down (hinunter), through (durch), out of (von-aus), at (um), from (von), towards (gegenüber), next to (bei), beside (neben-außer) in front of (vor) between (zwischen), behind (hinter), along (entlang), opposite (gegenüber), across (durch), around (um)	on (an dem), for (seit), since (seit), from (von...bis), between (zwischen), during (während), until (bis), by (um), up (um), at (um-an)	across (durch), at (auf-zu-in), in (in), on (in-an) to (nach-zu-in)	in charge of (verantwortlich für), about (über), instead of (statt), on behalf of (seitens), with (mit) without (ohne), in view of (angesichts), apart from (außer)

Die oben erwähnten Unterschiede zum Gebrauch der Präpositionen und deren Rektionen bereiten den StudentInnen Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten wurden meist zum Gebrauch von der lokalen Präposition „in“ erfahren. Der Gebrauch von der Präposition "in" in Englisch wurde auf Deutsch übertragen. Beispiele sind wie folgt;
in the street: in der Straße statt „auf der Straße“; in the world: in der Welt statt „auf der Welt“; in the supermarket: in dem Markt statt „auf dem Markt“.

Zum Gebrauch der Präposition „für“ gab es einen Fehler, wie im Beispielsatz: *Also ich spiele Geige für 7 Jahre*. Im Englischen gebraucht man „for“, um ein Ereignis auszudrücken, das in der Vergangenheit beginnt und bis zur Gegenwart dauert. Aus diesem Grund wurde dieser Gebrauch in Englisch auf Deutsch übertragen und die Präposition „für“ wurde anstatt „seit“ benutzt.

“Die Ursache für die Auslassung bzw. falsche Verwendung von Präpositionen könnte zum einen darin zu sehen sein, dass die grammatische Relationen zwischen Wörtern und Wortgruppen, die im Deutschen durch Präpositionen bewirkt werden, im Türkischen meistens durch Kasusendungen bzw. Postpositionen hergestellt werden” (Serindağ, 2005, S. 6) Die Präposition „nach“ wird im Türkischen mit den Dativendungen von Richtungsform “/-e/-a/-ye/-ya” wiedergegeben. Aufgrund dieser Tatsache haben die StudentInnen dieser türkischen Regel übergeneralisiert. Sie haben die Präposition “nach” benutzt, um jede Richtung zu beschreiben.

Im Türkischen wird die Präposition „an“ durch Substantive im Lokativ (başlangıç-ta = am Anfang, Mart-ta = im März/ am März) wiedergeben (vgl. Aygün, 2003, S. 94). Die Aussage wurde „*Er war mit mir auch diesen Tag*“ von der türkischen Sprache übertragen und so wurde die Präposition „an“ nicht gebraucht.

3.8.2. Syntaktische Interferenzen

Der einfache Satz im Türkischen wird, wie jener im Deutschen und Englischen auch gebaut: Einem Subjekt folgt das Prädikat. Aber beim erweiterten Satz tritt einer des wesentlichen Unterschieds des Türkischen zum Deutschen und Englischen. Ein erweiterter türkischer Satz folgt dem Bauplan: Subjekt – Objekt – Prädikat. Dagegen ist es im Deutschen und Englischen die übliche Reihenfolge der Satzglieder: Subjekt –Prädikat– Objekt, wie in der Tabelle 4.74 zu sehen ist;

Tabelle 3.76. Die Reihenfolge der Satzglieder im Türkischen, Deutschen und Englischen

	Subjekt	Objekt	Prädikat
Türkisch	O	su	içiyor.
	Subjekt	Prädikat	Objekt
Deutsch	Er	trinkt	Wasser.
Englisch	He	drinks	water.

„Im Türkischen gilt für die Satztypen Aussagesatz, Fragesatz und Aufforderungssatz die Satzgliedreihenfolge Subjekt-Objekt-Prädikat (SOP). Im Gegensatz zum Deutschen ändern die Satzglieder ihre Positionen beim Wechsel der Satztypen nicht, so dass auch für Frage- und Aufforderungssätze die Linksausrichtung erhalten bleibt, das Prädikat also am Ende steht und alle weiteren Satzglieder davor platziert werden“ (Gürsoy, 2010, S.20)

„Im Türkischen wird die Partikel **mi** (große Vokalharmonie) zur Kennzeichnung der Satzfrage verwandt, die nach jedem Satzglied stehen kann, das für die Fragehaltung von Bedeutung ist“ (Schwenk, 2009, S.20).

Im Deutschen und Englischen gilt für den Aussagesatz die Satzgliedreihenfolge Subjekt-Prädikat-Objekt (SPO). In einer Entscheidungsfrage steht das Verb immer auf Position 1, das Subjekt auf Position 2. In einer W-Frage steht das Fragewort immer auf Position 1, das Verb auf Position 2 und das Subjekt auf Position 3. Im Deutschen stellt man dagegen zur Bildung einer Frage das Hilfsverb vor das Subjekt. Aufforderungssätze im Englischen werden mit der Form des Infinitivs ohne „to“, wie aus der folgenden Tabelle 4.75 ersichtlich ist;

Tabelle3.77. Satztypen im Türkischen, Deutschen und Englischen

	Türkisch	Deutsch	Englisch
Aussagesatz	Ali çalışkandır.	Ali ist fleißig.	Ali is hardworking.
Entscheidungsfrage	Ali çalışkan mıdır?	Ist Ali fleißig?	Is Ali hardworking?
W-Frage	Ali nereye gidiyor?	Wohin geht Ali?	Where is Ali going to go?
Aufforderungssatz	Ali git!	Geh Ali!	Go Ali!

Der zusammengesetzte Satz im Deutschen besteht aus zwei und mehr Teilen. Es gibt zwei Arten des zusammengesetzte Satzes; die Satzverbindung und das Satzgefüge. Der Unterschied zwischen diesen Satzarten tritt in ihrem Bau klar zutage. Die Bestandteile einer Satzverbindung weisen den gleichen Bau auf und das konjugierte Verb steht an zweiter Stelle. Der Hauptsatz kann gewöhnlich allein stehen. Das konjugierte Verb steht aber in Nebensätzen immer am Satzende, dagegen gilt für den Nebensatz im Türkischen die gleichen Satzgliedreihenfolge SOP, im Englischen SPO:

Tabelle 3.78. Nebensätze im Türkischen, Deutschen und Englischen

Nebensätze	
Türkisch	Davetime gelmeyişiine çok üzıldüm.
Deutsch	Es tut mir so leid, dass du nicht gekommen bist.
Englisch	I'm so sorry you did not come.

3.8.2.1. Fehleridentifizierung: Die Wortstellung

Die Interferenzfehler bei der Wortstellung, die in den Aufsätzen gefunden wurden, wurden in zwei Teilen behandelt; Fehler bei der Wortstellung in den einfachen Sätzen und in den zusammengesetzten Sätzen. Tabelle 4.77 zeigt die Fehler im Bereich der einfachen Sätze;

Tabelle 3.79. Einfache Sätze: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Ja genau, manchmal die Rhythmus genug <u>ist</u>.</i> (konjugiertes Verb steht am Ende des Satzes)	statt: Ja genau, manchmal <u>ist</u> der Rhythmus genug. (konjugiertes Verb steht in der Position II)
<i>Ich <u>immer höre</u> Musik.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Ich <u>höre</u> immer Musik. (konjugiertes Verb steht in der Position II)
<i>Ich <u>auch höre</u> Musik...</i> (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Ich <u>höre auch</u> Musik... (konjugiertes Verb steht in der Position II)
<i>Aber in der Türkei <u>viele Menschen mögen</u> Pop.</i> (konjugiertes Modalverb steht in der Position III)	statt: Aber in der Türkei <u>mögen viele Menschen</u> Pop. (konjugiertes Modalverb steht in der Position II)
<i>Also <u>ich spiele</u> Geige für 7 Jahre.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Also <u>spiele ich</u> Geige seit 7 Jahren. (konjugiertes Verb steht in der Position II)
<i>Als jeder Mensch, <u>ich liebe</u> Musik auch.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Wie jeder Mensch <u>liebe ich</u> auch Musik. (konjugiertes Verb steht in der Position II)
<i>...deswegen <u>ich möchte</u> immer Musik hören.</i> (konjugiertes Modalverb steht in der Position III)	statt: ...deswegen <u>möchte ich</u> immer Musik hören. (konjugiertes Modalverb steht in der Position II)
<i>Deshalb <u>Musik spielt</u> sehr wichtig Rolle.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Deshalb <u>spielt Musik</u> sehr wichtige Rolle. (konjugiertes Verb steht in der Position II)
<i>In der Welt <u>es hat</u> viele typen Menschen.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Auf der Welt <u>gibt es</u> viele verschiedenen Menschen. (konjugiertes Verb steht in der Position II)

Tabelle 3.79. Einfache Sätze: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
..., aber Menschen immer <u>sagen</u> ihr, sie ist süslü. (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: ...aber Menschen <u>sagten</u> immer ihr, dass sie geschmückt ist. (konjugiertes Verb steht in der Position II)
Eines Tages, <u>wir</u> <u>sind</u> in der Park gegangen. (konjugiertes Hilfsverb steht in der Position III)	statt: Eines Tages <u>sind</u> <u>wir</u> in den Park gegangen. (konjugiertes Hilfsverb steht in der Position II)
Außerdem <u>wir</u> <u>waren</u> Freunden mit ihnen. (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Außerdem <u>waren</u> <u>wir</u> Freunde mit ihnen. (konjugiertes Verb steht in der Position II)
Deshalb Ich in dem Markt gearbeitet <u>habe</u> . (konjugiertes Hilfsverb steht am Ende des Satzes)	statt: Deshalb <u>habe</u> ich auf dem Markt gearbeitet. (konjugiertes Hilfsverb steht in der Position II)
Vielleicht <u>ich</u> <u>war</u> ein Kind... (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Vielleicht <u>war</u> <u>ich</u> ein Kind... (konjugiertes Verb steht in der Position II)
Danach <u>er</u> <u>hat</u> gelehrt. (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Danach <u>hat</u> <u>er</u> gelehrt. (konjugiertes Hilfsverb steht in der Position II)
Zuerst <u>ich</u> <u>möchte</u> schreiben über Nachteile. (konjugiertes Modalverb steht in der Position III)	statt: Zuerst <u>möchte</u> <u>ich</u> über Nachteile schreiben. (konjugiertes Modalverb steht in der Position II)
Eines Tages ich und mein Vater <u>gingen</u> zum Supermarkt. (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Eines Tages <u>gingen</u> ich und mein Vater zum Supermarkt. (konjugiertes Verb steht in der Position II)
Meistens die Kinder <u>können</u> nicht in die Schule gehen. (konjugiertes Modalverb steht in der Position III)	statt: Meistens <u>können</u> die Kinder nicht in die Schule gehen. (konjugiertes Modalverb steht in der Position II)
Manchmal <u>man</u> <u>kann</u> nicht wissen, dass was besser ist. (konjugiertes Modalverb steht in der Position III)	statt: Manchmal <u>kann</u> <u>man</u> nicht wissen, was besser ist. (konjugiertes Modalverb steht in der Position II)
Aus meiner Ansicht <u>es</u> <u>gibt</u> viele Nachteile. (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Aus meiner Ansicht <u>gibt</u> <u>es</u> viele Nachteile. (konjugiertes Verb steht in der Position II)
...deshalb ich manchmal mich <u>verspäte</u> . (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: ...deshalb <u>verspäte</u> ich manchmal mich. (konjugiertes Verb steht in der Position II)
Also <u>ich</u> <u>kleide</u> mich manchmal sportlich manchmal klassisch. (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Also <u>kleide</u> <u>ich</u> mich manchmal sportlich manchmal klassisch. (konjugiertes Verb steht in der Position II)

Wie aus der obigen Tabelle 4.77 verstanden werden kann, wurden 9 Fehler im Aufs. 1 und 2, 4 Fehler im Aufs. 3 und 1 Fehler im Aufs. 4 bestimmt.

In der folgenden Tabelle 4.78. werden die Fehler bei der Wortfolge in den Haupt- und Nebensätzen dargestellt. 8 Fehler im Aufs. 1, 5 Fehler im Aufs. 2, 1 Fehler im Aufs. 3 und 3 Fehler im Aufs. 4 wurden gemacht;

Tabelle 3.80. Zusammengesetzte Sätze: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Egal ob man glücklich <u>ist</u> oder traurig, Musik ist immer bei dir.</i> (Erstes konjugiertes Verb „ist“ steht in der Position IV.)	statt: Egal ob du glücklich oder traurig <u>bist</u> , Musik ist immer bei dir. (Konjugiertes Verb steht am Ende des Nebensatzes.)
<i>Wenn ich süßig bin, <u>ich höre</u> Musik.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position II am Ende des Hauptsatzes)	statt: Wenn ich glücklich bin, <u>höre ich</u> Musik. (konjugiertes Verb des Hauptsatzes steht in der Position I hinter der Komma)
<i>Wenn ich Musik höre, <u>niemand sprechen kann</u>.</i> (konjugiertes Modalverb des Hauptsatzes steht in der Position I hinter dem Subjekt)	statt: Wenn ich Musik höre, <u>darf niemand sprechen</u> . (konjugiertes Modalverb des Hauptsatzes steht in der Position I hinter der Komma)
<i>Wenn <u>ich fühle</u> mich müde, höre ich Musik gern.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position II im Nebensatz)	statt: Wenn <u>ich</u> mich müde <u>fühle</u> , höre ich Musik gern. (konjugiertes Verb steht am Ende des Nebensatzes)
<i>Ich interessiere mich für Englisch Pop Musik, weil <u>seine Aussprache klingt</u> mir gut und...</i> (konjugiertes Verb steht in der Position II im Nebensatz)	statt: Ich interessiere mich für englische Pop Musik, weil <u>ihre Aussprache</u> mir gut <u>klingt</u> und... (konjugiertes Verb steht am Ende des Nebensatzes)
<i>Wenn die Musik <u>gehört</u> mir gut, höre ich.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position II im Nebensatz)	statt: Wenn die Musik mir gut <u>gefällt</u> , höre ich. ... (konjugiertes Verb steht am Ende des Nebensatzes)
<i>Ich höre Musik auch während <u>spiele ich</u> Computerspielen...</i> (konjugiertes Verb steht in der Position II im Nebensatz)	statt: Ich höre Musik auch, während ich Computerspiele <u>spiele</u> ... (konjugiertes Verb steht am Ende des Nebensatzes)
<i>Je mehr Musik ich höre, desto mehr ich gut <u>bin</u>.</i> (konjugiertes Verb steht am Ende des Satzes)	statt: Je mehr Musik ich höre, desto besser <u>bin ich</u> . (konjugiertes Verb steht in der Position II nach „desto+ Komparativ“)
<i>Wenn ich sie <u>geholten habe</u>, <u>sie war</u> verletzt.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position II)	statt: <i>Als ich sie holte, <u>war sie</u> verletzt.</i> (konjugiertes Verb des Hauptsatzes steht in der Position I hinter dem Komma)
<i>Als ich 8 Jahre alt war. <u>Es war</u> 2004.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position II)	statt: Als ich 8 Jahre alt war, <u>waren wir</u> im Jahr 2004. (konjugiertes Verb des Hauptsatzes steht in der Position I hinter dem Komma)
<i>„Ich lehre dir, wie <u>kannst du fahren</u>.“</i> (konjugiertes Modalverb steht in der Position II im Nebensatz)	statt: „Ich lehre dir, wie du fahren <u>kannst</u> .“ (konjugiertes Modalverb steht am Ende des Nebensatzes)
<i>...sie hat uns gesagt, dass <u>sie hätte</u> sehr schöne Nachrichten für uns.</i> konjugiertes Verb steht in der Position II im Nebensatz)	statt: ...sie hat uns gesagt, dass <u>sie</u> sehr schöne Nachrichten für uns <u>hatte</u> . (konjugiertes Verb steht am Ende des Nebensatzes)

Tabelle 3.80. Zusammengesetzte Sätze: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Ich denke, dass <u>vielleicht hat</u> meine Vater kein Geld.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position III im Nebensatz)	statt: Ich dachte, dass <u>vielleicht</u> mein Vater kein Geld <u>hatte</u> . (konjugiertes Verb steht am Ende des Nebensatzes)
<i>Ich möchte auf dem Land leben, weil dort <u>gibt es</u> viele Vorteile.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position III im Nebensatz)	statt: Ich möchte auf dem Land leben, weil es dort viele Vorteile <u>gibt</u> . (konjugiertes Verb steht am Ende des Nebensatzes)
<i>Wenn wir <u>waschen</u> sie, verfarbt sie sofort nicht.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position III im Nebensatz)	statt: Wenn wir sie <u>waschen</u> , färbt sie sofort nicht aus. (konjugiertes Verb steht am Ende des Nebensatzes)
<i>Wenn ich die Kleidung <u>gefällt</u> mir, kaufe ich es.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position IV im Nebensatz)	statt: Wenn die Kleidung mir <u>gefällt</u> , kaufe ich sie. (konjugiertes Verb steht am Ende des Nebensatzes)
<i>Für mich es <u>ist</u> gut, wenn es schwarz oder weiß.</i> (konjugiertes Verb steht in der Position III)	statt: Für mich <u>ist</u> es gut, wenn sie schwarz oder weiß ist. (konjugiertes Verb steht in der Position II)

3.8.2.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Weil die türkische Sprache sich wesentlich von der deutschen Sprache unterscheidet, wie oben schon erläutert wurde, birgt dieser Bereich die Fehlerquelle für die DaF-StudentInnen. Obwohl in beiden Sprachen, Englisch und Deutsch, nach der Wortstellung „S- V- O“ (Subjekt-Verb-Objekt) gebildet werden, gibt es auch Unterschiede. Fehler entstehen, dadurch dass der Lernende nach dem Adverb zuerst das Subjekt dann das Verb stellt wie im Englischen“ (Oflaz, 2013, S. 945). Auf diese Weise haben die StudentInnen die Interferenzfehler sowohl aus der Muttersprache Türkisch als auch aus der ersten Fremdsprache Englisch gemacht.

Die Tatsache, die die Satzgliedreihenfolge in den Nebensätzen in den drei Sprachen unterschiedlich ist, trug ebenfalls dazu bei, dass die StudentInnen in diesem Bereich Fehler machten. Wie die obigen Fehlerbeispiele zeigen, dass die Fehler vor allem in Bezug auf die Stellung des konjugierten Verbs gemacht wurden. Die Nebensätze folgt dem Bauplan wie in den einfachen Sätzen: Subjekt – Prädikat– Objekt.

3.8.3. Fehlertherapie

Zur Vermeidung der Interferenzfehler ist es beachtenswert, dass die Vorlesung „Grammatik“ kontrastiv ausgerichtet wird, daneben sollen die StudentInnen über

muttersprachliche sowie erstfremdsprachliche Kompetenzen verfügen, diese Kontrastivität zu begreifen. Darüber hinaus muss die Fehlertherapie mit der bewussten Teilnahme der StudentInnen durchführen, ansonsten können die simplen Korrekturen der Fehler von dem Lehrer nicht immer wirkungsvoll sein. Diese aktive Teilnahme kann durch Übungen erreicht werden, die im Unterricht durchgeführt werden können. Diese Übungen sollten den StudentInnen bewusst machen, welche Fehler sie gemacht haben. Zum Beispiel die Fehlerarten auf der grammatischen Ebene sind häufig: ein falscher Kasus, eine falsche Wortstellung, eine falsche Präposition, ein falsches Genus, eine falsche Verbform. „Diese Unterteilung zu kennen kann als erster Schritt zur Selbstkorrektur begriffen werden“ (Oflaz, 2013, S.946). Die folgende Übung ist beispielhaft aufgeführt;

Übung 1. Ordnen Sie die Fehler in ihren Aufsätzen nach den folgenden Kategorien zu!

- | | |
|--|------------------------|
| 1. Deshalb Musik spielt sehr wichtig Rolle. | ___ Numerus |
| 2. Bevor ich nach Bett gehen, höre ich auch Musik. | ___ Pronomen |
| 3. Wenn ich ein Kind war, war ich ein gutes Kind. | ___ Modalverben |
| 4. Wenn ich die Kleidung gefällt mir, kaufe ich es. | ___ Konjunktion |
| 5. Sie anbieten viele schöne und leckere Kuchen,
warme Koffee oder Tee. | ___ Kasus |
| 6. Mein Vater hat eine Geschenke mir kaufen. | ___ Genus |
| 7. Wenn ich lernen, lesen, schlafen, höre ich Musik. | ___ Konjugation 2 |
| 8. Sie haben wenig Freunden. | ___ Kasus |
| 9. In meinem Kleiderschrank gibt es keine rock.
Ich hasse die Rock. | ___ Adjektivdeklinaton |
| 10. Mode ist ein Illusion, glaube ich | ___ Wortstellung |
| 11. Sie soll ist billig. | ___ Präposition |
| 12. Das Haus der meiner Großeltern war
sehr groß und hatte ein Garten | ___ Konjugation |
| 13. Zuerst kaufe ich immer Kleidungs. | ___ Zeitformen |
| 14. Meine Bruder und ich haben für eine
Wanderung nach Berg gegangen | ___ Trennbare Verben |

Eine andere Übung besteht darin, dass Fehler für jede Kategorie identifiziert werden sollen:

Übung 2. Finden Sie die Fehler und korrigieren Sie sie, danach stellen Sie den jeweiligen Kasus fest!

Er kaufte mich eine schöne Microphone.

Fall: Dativ

statt: **Er kaufte mir eine schönes Mikrofon.**

Sie geben viele Geld für seinen Kleidung.

Fall:

statt:

Ich sagte mein Vater...

Fall:

statt:

Die Rolle des Musiks

Fall:

statt:

Übung 3. Hier verbergen sich horizontal 5 Verben, die das Perfekt mit „sein“ und 5 Verben, die das Perfekt mit „haben“ bilden. Finden Sie!

Enrtujfhgemfdnblfir**gemachte**potjogrnggacmgkoelsisişeklfgekommenkrljrijtproeokfnniut
yegvekfkgjgropqwertyuııoopğüişkjhgbnmöçlazsxdcerfgdfbnhjyuthnmoluyefghıopş
gfiepnukaputtgegangeneowğdmffiaekdmıfşrfolgjgldmfraweçşfkdsşforspaziertoitğenş
fkgılgıjtjgınbjfoekrpeorpirgeschwommeneoitgnfledşsişertgekauftutpemwakfldeotmbörtr
ebfgotuytknefngwasxcvbmknkgjrityşlsnrptipotikensldnferıpwmkwasedcöjgjrpkpğyl
tyçişlkjhgytrgegangenertolkdnslşrrtyoöemglşerkltlenfkeqwertyuııolpğışlkjdmnfngkkfrrto
lkjsösfnkgptpijknđvöfldşişwesdcvbnmöçlkıokjhsıfıçğpoıüiagfgenommennyutıtnhgpmgerw

Übung 4. Der Lernende liest seinen eigenen Text und versucht seine Fehler im Text zu finden. Dabei gibt man Tipps als Hilfsmittel.

a- Lesen sie den Text und konzentrieren Sie sich auf die Wortstellung!

Tipps: Die Stelle des Verbs im Hauptsatz ist an der zweiten Stelle

Die Stelle des Verbs im Nebensatz ist am Satzende

b- Lesen sie den Text und konzentrieren sie sich auf die Adjektivendungen!

Tipps: Nom. der gut **e** die gut **e** das gut **e**

Akk. den gut **en** die gut **e** das gut **e**

Dat .dem gut **en** der gut **en** dem gut **en**

c- Lesen sie den Text und konzentrieren Sie sich auf die Wortstellung!

Tipps: bei Modalverben den Infinitiv ans Satzende zu schreiben

I want to drink Cola - Ich will Cola trinken. (Oflaz, 2013, S. 947)

Übung 5. Bilden Sie Sätze!

im Supermarkt einkaufen

Er kauft im Supermarket ein.

spazieren gehen

die frische Luft einatmen

leben auf dem Land vorziehen

die Kleidung anprobieren

ins Dorf umziehen

Übung 6. Was ist richtig?

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| 1. In der Nacht gehe ich | a) ins Bett |
| | b) nach Bett |
| 2. Er hört Musik | a) in der Straße |
| | b) auf der Straße |
| 3. Sie ist | a) im Hause |
| | b) zu Hause |
| 4. Ich arbeite | a) in dem Markt |
| | b) auf dem Markt |
| 5. Wir gehen | a) nach Supermarkt |
| | b) zum Supermarkt |

Übung 7. Wählen Sie die richtige Konjunktion „wenn“ oder „als“ aus!

1. _____ ich ein Kind war, war ich ein gutes Kind.
2. _____ ich eine lange Straße entlang ginge, hörte ich Musik.
3. _____ sie Schokolade ißt, ist sie immer glücklich.
4. _____ ich Zeit habe, werde ich ins Kino.
5. _____ ich ein Kind war, entdeckte ich eine andere Art von Rock-Musik.

3.9. Lexikalisch-semantic Interferenzen in den Aufsätzen

Es gibt die Arten der lexikalisch-semantic Interferenzfehler. Unten sind diese Arten von Fehlern zu erklären, die in diesem Bereich gemacht werden können.

3.9.1. Polysemie

„Viele Interferenzfehler im lexikosemantischen Bereich sind darauf zurückzuführen, dass eine Einheit von L1 zwei oder mehrere Einheiten in L2 entsprechen. Unter dieses Phänomen fallen vor allem lexikalische Interferenzerscheinungen. Es handelt sich um das Phänomen der Polysemie bzw. Mehrdeutigkeit eines Begriffes“ (vgl. Spiropoulou, 2005, S. 12) Als Beispiel kann man das türkische Wort “düzenlemek” geben. Im Deutschen kann das Wort durch „ordnen, arrangieren, regeln, veranstalten“ ...wiedergegeben werden (vgl. Balçı, 2009, S. 175) Eines dieser Verben, das es äquivalent ist, kann je nach Kontext verwendet werden.

3.9.1.1. Fehleridentifizierung

Die folgenden Beispiele zeigen die Fehler im Bereich der Polysemie. 6 Fehler im Aufs. 1; 8 Fehler im Aufs. 2; 4 Fehler im Aufs. 3 und der einzige Fehler im Aufs. 4 wurden registriert, wie folgt;

Tabelle 3.81. Lexikalisch-semantic Bereich: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>In einem Tag höre ich durchschnittlich 12 Uhr.</i> (Uhr ist den Zeitpunkt anzeigendes Messgerät)	statt: <u>Ich höre Musik durchschnittlich 12 Stunden pro Tag.</u> (Stunde: Zeitraum von sechzig Minuten)
<i>Ich habe keine eine gute <u>Laut</u>.</i> (Geräusch)	statt: Ich habe keine gute <u>Stimme</u> . (ein mit dem Kehlkopf erzeugter Laut)
<i>...und meine <u>Laute</u> war schlecht.</i> (Geräusch)	statt: ... und meine <u>Stimme</u> war schlecht. (ein mit dem Kehlkopf erzeugter Laut)
<i>Ein Tag ist 24 <u>Uhr</u> und ich höre 10 <u>Uhr Musik in einem Tag</u>...</i> (Uhr ist den Zeitpunkt anzeigendes Messgerät)	statt: Ein Tag hat 24 <u>Stunden</u> und ich höre 10 <u>Stunden Musik pro Tag.</u> . (Stunde: Zeitraum von sechzig Minuten)
<i>In einem Tag höre ich durchschnittlich <u>12 Uhr</u>.</i> (Uhr ist den Zeitpunkt anzeigendes Messgerät)	statt: Ich höre durchschnittlich <u>12 Stunden</u> Musik pro Tag. (Stunde: Zeitraum von sechzig Minuten)
<i>Musik ist <u>ein Stück</u> von unserem Leben.</i> (abgetrennter Teil eines Ganzen)	statt: Musik ist <u>ein Teil</u> unseres Lebens. (zu einem größeren Ganzen gehörende Menge)

Tabelle 3.81. Lexikalisch-semantic Bereich: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
Meine Lehrerin, die Esra heißt, hat ein kleiner Mannschaft <u>gebaut</u> . (Gebäude, Geräte usw. herstellen)	statt: Meine Lehrerin, die Esra heißt, hat ein kleine Mannschaft <u>formiert</u> . (zur Aufstellung in einer bestimmten Ordnung veranlassen: eine Mannschaft formieren) (https://www.duden.de/rechtschreibung/formieren)
Ich <u>kenne</u> , dass es ein gefährliches Spiel. (jemanden/etwas kennen)	statt: Ich <u>weiß</u> , dass es ein gefährliches Spiel ist. (eine Tatsache, eine Fähigkeit wissen)
Ich konnte nicht zu Hause allein <u>stehen</u> . (sich auf den Beinen befinden)	statt: Ich konnte nicht zu Hause allein <u>bleiben</u> . (einen Ort und Zustand beibehalten)
Wir haben viele <u>zuckere</u> Kuchen <u>gekocht</u> . (festes Nahrungsmittel durch Kochen zubereiten)	statt: Wir haben viele <u>leckere</u> Kuchen <u>gebacken</u> . (Kuchen durch Backen herstellen)
Außerdem <u>machte</u> meine Mutter Kuchen für mich. (herstellen)	statt: Außerdem <u>backte</u> meine Mutter Kuchen für mich. (Kuchen durch Backen herstellen)
Wenn ich im Urlaub oder andere <u>Platze</u> gegangen bin, habe ich es mitgenommen. (Platz: Sitzt, Raum usw.)	statt: Wenn ich in Urlaub oder an einen anderen <u>Ort</u> gegangen bin, habe ich es mitgenommen. (Ort: Stadt, Dorf, Hotel usw.)
Ich habe immer für es <u>interessiert</u> . (Interesse haben)	statt: Ich habe mich immer um es <u>gekümmert</u> . (jemanden sorgen)
Meine Mutter hat Pasta <u>gemacht</u> . (herstellen)	statt: Meine Mutter hat <u>Kuchen gebacken</u> . (Kuchen durch Backen herstellen)
Wenn ich auf dem Land lebe, <u>begegne</u> ich mich viele verschiedene <u>Schwierigkeiten</u> . (jemanden treffen)	statt: Wenn ich auf dem Land lebe, <u>stoße</u> ich auf viele verschiedenen <u>Schwierigkeiten</u> . (Schwierigkeiten haben)
Alle <u>Plätze</u> ist grün... (Platz: Sitzt, Raum usw.)	statt: Alle <u>Orte</u> ist grün...(Ort: Stadt, Dorf, Hotel usw.)
Sie sollen auf dem Land leben, sodass sie frische Luft <u>nehmen</u> ...(eine Sache greifen)	statt: Sie sollen auf dem Land leben, sodass sie frische Luft <u>bekommen</u> . (Luft bekommen)
Es gibt viele historische <u>Platze</u> . ((Platz: Sitzt, Raum usw.)	statt: Es gibt viele historische <u>Orte</u> . (Ort: Stadt, Dorf, Hotel usw.)
Im Heute <u>hat Mode großer Wert</u> besonders für die Frau. (verfügen)	statt: <u>Heutzutage/Heute legen</u> die Frauen <u>großen Wert auf Mode</u> . (etwas für sehr wichtig halten)

3.9.1.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Wenn die in der obigen Tabelle angegebenen Fehlerbeispiele angesehen werden, ist es klar, dass diese Fehler ihre Ursache durch Polysemie haben. *Stimme* und *Laut* werden in der türkischen Sprache nur mit einem Wort *ses* übersetzt, d.h. das türkische *ses* polysem ist

und im Deutschen durch „*Stimme*“, *Laut*, *Geräusch*... wiedergegeben werden kann. Diese Mehrdeutigkeit hat dazu geführt, dass die StudentInnen diesen Fehler gemacht haben.

Das türkische Wort „*saat*“ ist polysem, denn es lässt sich im Deutschen mit den Wörtern „*Uhr*“ und „*Stunde*“ übersetzen. Die StudentInnen haben diese Mehrdeutigkeit nicht berücksichtigt und somit ist der sogenannte Fehler aufgetreten.

Das türkische „*kurmak*“ ist polysem und deutet sowohl prototypischen *bauen*, *formieren* als auch *decken*, *balancieren*, *ein Bett aufstellen*, *in Beziehung bringen*, *Kontakt aufnehmen* usw. Diese Formvielfalt ist Interferenzquelle für die StudentInnen.

Das Verb *know* im Englischen und *bilmek* im Türkischen sind polysem und hat im Deutschen viele Entsprechungen, wie *kennen*, *an-/zu-/erkennen*, *wissen*, *bewusst sein*, *können* usw. (vgl. Balci, 2009, S. 177). So lässt sich den oben in der Tabelle erwähnten Fehler durch die Mehrdeutigkeit des englischen und türkischen Verbs erklären.

Yer im Türkischen ist polysem und dieses Wort kann für deutsches *Platz* und *Ort* stehen. Die Interferenzursache lehnt sich auf die Nichtdifferenzierung dieser deutschen Entsprechungen des türkischen *yer* an.

Die deutschen Verben *sich interessieren*, *sich um jemanden oder etwas kümmern*, *sorgen*... werden im Türkischen durch das Verb *ilgilenmek* wiedergegeben. Die Polysemie des türkischen Verbs ist hier auch Interferenzquelle.

Das türkische Verb *karşılaşmak* ist polysem und bedeutet *sich begegnen*, *sich wiedersehen*, *stoßen auf jemanden oder etwas* usw. Diese Mehrdeutigkeit ist den StudentInnen schwer gefallen, das adäquate Verb zu gebrauchen.

Das türkische Verb *yapmak* mehrdeutig und diesem Verb entspricht im Deutschen vielen Verben, von denen *machen*, *tun*, *herstellen*, *schaffen* geläufigsten sind. Aber *backen* im Deutschen bedeutet: „einen Teig bereiten und unter Hitzeeinwirkung garen (vgl. Duden Das Stilwörterbuch, 2001, S. 143), und so ist nicht Kuchen *machen*, sondern Kuchen *backen*.

3.9.2. Wort-für-Wort Übersetzung

Wort-für-Wort Übersetzung ist eine andere Form der lexikalisch-semantic Interferenzfehler. „Grund dafür ist mangelhafte Kenntnis der gesuchten L2 Struktur und Übertragung von L1-Einheiten in L2 meist auch nach L1-Wortstellungsregeln. Sehr häufig handelt es sich um lexikalische Einheiten, die in L1 Fremdwörter sind. Dahinter steckt die Hoffnung des Anwenders, dass diese lexikalische Einheit auch als Fremdwort in L2 vorhanden sei“ (Alexiadis, 2008, S. 37), etwa so;

- dt. doppelt soviel – e. *double as many (twice as many)
 dt. ich weiß nicht so recht – e. *I don't know so exactly (Jörger, 2012, 33)

3.9.2.1. Fehleridentifizierung

In der folgenden Tabelle werden die Fehler im Bereich „Wort-für-Wort Übersetzung“ gezeigt und 12 Fehler im Aufs. 1; 4 Fehler Aufs. 2; 8 Fehler im Aufs. 3 und 9 Fehler im Aufs. 4 identifiziert.

Tabelle 3.82. Wort-für-Wort Übersetzung Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<u>Musik ist das Essen der Seele.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus Türkischen)	statt: <u>Musik ist Balsam für die Seele.</u>
<u>Ich kann immer und alle Ort</u> hören. Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Ich kann immer und <u>überall</u> Musik_hören.
<u>Zuletzt hören wir immer die Musik, weil die Musik ein Ort in unserem Leben gehört.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Zuletzt hören wir immer die Musik, weil <u>die Musik zu unserem Leben gehört.</u>
<u>In einem Tag</u> höre ich durchschnittlich 12 Uhr. (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Ich höre Musik durchschnittlich 12 Stunden <u>pro Tag.</u>
<u>Ich höre manchmal Radio. Es ist verschiedene für mich.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Ich höre manchmal Radio. <u>Das ist anders für mich.</u>
<u>Meine Lieblings Radio Sendung ist Metro FM...</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Meine <u>Lieblingsradiosender</u> ist Metro FM...
<u>Viele Menschen hören Musik in ihrer Taglichleben.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Englischen)	statt: Viele Menschen hören Musik <u>im Alltagsleben.</u>
<u>Musik hat große Rolle in meinem Leben.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Musik <u>spielt</u> eine große Rolle in meinem Leben.
Die Musik ist für die Menschen <u>ein Weg zu ruhen.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen und Englischen)	statt: <u>Die Musik hilft den Menschen sich auszuruhen.</u>
<u>Wenn ich eine Reife mit dem Bus habe, höre ich Musik.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: <u>Während ich auf dem Bus warte, höre ich Musik.</u>

Tabelle 3.82. Wort-für-Wort Übersetzung Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<u>Es ist für mich nicht Rollespielen.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: <u>Die Musik spielt keine Rolle für mich.</u>
<u>Das Hören etwas ist große Rolle in meinem Leben.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: <u>Musik hören spielt eine große Rolle in meinem Leben.</u>
<u>Ein Tag fiel meine Katze in einem leeren Platz.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: <u>Eines Tages</u> fiel meine Katze <u>in eine Grube.</u>
<u>Als ich 8 Jahre alt war, lebte ich in einem Dorf, der Heimland von Großeltern ist.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Englischen)	statt: Als ich 8 Jahre alt war, lebte ich in dem <u>Heimatland</u> meiner Großeltern ist.
<u>Am Abend sind wir zu einem Orchestra Konzert gegangen.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen und Englischen: Fügung Substantiv + Substantiv“ statt Kompositum)	statt: Am Abend sind wir zu einem <u>Orchesterkonzert</u> gegangen.
<u>Ich fühle mich jetzt glücklich, weil ich drei fremde Sprache weiß.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Ich fühle mich jetzt glücklich, weil ich drei Fremdsprachen <u>kann.</u>
<u>Auf dem Land essen wir natürliche Gemüse, wir einatmen saubere Luft.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Auf dem Land essen wir <u>Bio- Gemüse</u> , wir atmen saubere Luft ein.
<u>Wir können gesunde Essen essen.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Wir können <u>gesund essen.</u>
<u>Das Leben in der Stadt ist einfach,, weil es viele Dinge zu machen.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Das Leben in der Stadt ist einfach,, weil es <u>vieles</u> zu machen gibt.
<u>Außerdem gibt es Verkehr Problemen.</u> (Fügung Substantiv + Substantiv“ statt Kompositum)	statt: Außerdem gibt es <u>Verkehrsprobleme.</u>
<u>Ich kann Welt Essen essen als Suschi, Taco...</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Ich mag <u>Essen aus der Weltküche</u> , wie Suschi, Taco...
<u>Es gibt kein Traffik...</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Es gibt keine <u>Verkehrsstauung...</u>
<u>Zuerst gibt es dort Ruhe.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Zuerst <u>herrscht</u> Ruhe auf dem Land.
<u>Die Marken sind Geldfalle.</u> (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Die Marken-Kleidung ist <u>so teuer.</u>

Tabelle 3.82. Wort-für-Wort Übersetzung Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
...aber <u>Möglichkeit des Gesundes</u> gibt es mehr in der Stadt. (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: aber es gibt bessere <u>Gesundheitsversorgung</u> in der Stadt.
<u>Die höhe Schuhen</u> und Rock zum Beispiel nicht für mich. (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: <u>Die Absatzschuhe</u> und Rock zum Beispiel sind nicht für mich.
Oder man hat einen kurzen Pullover an. Es <u>geht</u> mir nicht. (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Oder man hat einen kurzen Pullover an. Es <u>passt/steht</u> mir nicht.
Am meisten habe ich <u>klassik und sport Dinge</u> an. (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Am meisten habe ich <u>klassische und sportliche Kleidungen</u> an.
Ich denke, dass sie kein Job oder <u>Important mals</u> haben. (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Ich denke, dass sie keinen Job oder keine <u>wichtige Beschäftigung</u> haben.
Alle Menschen können möchtende Kleidung anhaben. (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Alle Menschen können <u>erwünschte</u> Kleidung anhaben.
Die <u>Nachahmung</u> Kleidunge sind gefährlich für unsere Gesunde. (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Die <u>gefälschte</u> Kleidungen sind gefährlich für unsere Gesunde.
Ich <u>benutze</u> immer meine Sportschuhe. (Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen)	statt: Ich <u>trage</u> immer meine Sportschuhe.
Es gibt viele <u>Maqazin für die Mode</u> . (Zur Fügung Substantiv + Präposition + Substantiv statt Komposita)	statt: Es gibt viele <u>Modejournals</u> .

3.9.2.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung

Wort-für-Wort Übersetzung ist die Interferenzursache, da die entsprechende Bedeutung im Deutschen anders zum Ausdruck gebracht wird. Die folgenden Beispielsätze sind von den StudentInnen direkt aus dem Englischen und Türkischen ins Deutsche übersetzt worden. Deutsche Entsprechungen dieser Sätze wurden schon oben in der Tabelle 4.80. angegeben.

Wort-für-Wort Übersetzungen aus dem Türkischen:

- „Musik ist das Essen der Seele“. (Müzık ruhun gıdasıdır)

- *Ich kann immer und alle Ort hören.* (Her zaman ve her yerde müzik dinleyebilirim)
- *Zuletzt hören wir immer die Musik, weil die Musik ein Ort in unserem Leben gehört.* (Son olarak müzik hayatımızda bir yere sahip olduğu için her zaman müzik dinleriz)
- *In einem Tag höre ich durchschnittlich 12 Uhr.* (Bir günde ortalama 12 saat müzik dinlerim)
- *„Ich höre manchmal Radio. Es ist verschiedene für mich“* (Bu benim için farklıdır)
- *Meine Lieblings Radio Sendung ist Metro FM...*(En sevdiğim radyo kanalı Metro FM...)
- *Musik hat große Rolle in meinem Leben.* (Müzik hayatımda büyük öneme sahiptir)
- *Die Musik ist für die Menschen ein Weg zu ruhen.* (Müzik insanların dinlenmesini sağlayan bir yoldur.)
- *Wenn ich eine Reife mit dem Bus habe, höre ich Musik.* (Otobüs için sıra beklersem müzik dinlerim)
- *Es ist für mich nicht Rollespielen.* (Benim için rol oynamaz)
- *Das Hören etwas ist große Rolle in meinem Leben.* (Bir şeyler dinlemek hayatımda önemli roldedir)
- *Ein Tag fiel meine Katze in einem leeren Platz.* (Bir gün kedim boş bir yere düştü)
- *Am Abend sind wir zu einem Orchestra Konzert gegangen.* (Akşam orkestra konserine gittik)
- *Ich fühle mich jetzt glücklich, weil ich drei fremde Sprache weiß.* (Şuan üç dil bildiğim için çok mutluyum)
- *Auf dem Land essen wir natürliche Gemüse, wir einatmen saubere Luft.* (Köyde doğal sebzeler yeriz, temiz hava soluruz)
- *Wir können gesunde Essen essen.* (Sağlıklı yemekler yeriz)
- *Das Leben in der Stadt ist einfach, weil es viele Dinge zu machen.* (Yapılacak pek çok şey olduğu için şehirde yaşam kolaydır)
- *Außerdem gibt es Verkehr Problemen.* (Ayrıca trafik sorunu vardır)
- *Ich kann Welt Essen essen als Suschi, Taco...*(Suşi, taco gibi dünya yemekleri yiyebilirim)
- *Es gibt kein Traffik...*(Trafik yok)

- *...gibt es viele störrliche Stimme.* (Rahatsız edici pek çok ses var.)
- *Zuerst gibt es dort Ruhe.* (Orada huzur vardır)
- *...aber Möglichkeit des Gesundes gibt es mehr in der Stadt.* (ancak şehirde sağlık imkanları daha çoktur)
- *Die höhe Schuhen und Rock zum Beispiel nicht für mich.* (Örneğin yüksek ayakkabılar ve etek bana göre değildir)
- *Oder man hat einen kurzen Pullover an. Es geht mir nicht.* (Ya da kısa kazak giyerler. O bana gitmez)
- *Am meisten habe ich klassik und sport Dinge an.* (En çok klasik ve spor şeyler giyerim)
- *Ich denke, dass sie kein Job oder Important mals haben.* (Onların mesleklerinin ya da yapacak önemli işlerinin olmadığını düşünüyorum)
- *Die Marken sind Geldfalle.* (Marka giyimi para olayıdır)
- *Alle Menschen können möchtende Kleidung anhaben.* (Her insan istediği kıyafeti giyebilir)
- *Die Nachahmung Kleidungen sind gefährlich für unsere Gesunde.* (Taklit giyisiler sağlığımız için zararlıdır)
- *Ich benutze immer meine Sportschuhe.* (Her zaman spor ayakkabılarımı kullanırım)
- *Es gibt viele Magazin für die Mode.* (Magazin için pek çok dergi vardır)

Wort-für-Wort Übersetzungen aus dem Englischen:

- *Viele Menschen hören Musik in ihrer Täglicheben.* (Many people listen to music in their daily lives)
- *Als ich 8 Jahre alt war, lebte ich in einem Dorf, der Heimland von Großeltern ist.* (When I was 8 years old, I lived in a homeland of grandparents)
- *Ich fühle mich jetzt glücklich, weil ich drei fremde Sprache weiß.* (I feel happy now because I know three foreign languages)

3.9.3. Sprachmischung

Sprachmischung ist die Mischung einer Sprache durch den Gebrauch von Einheiten aus einer anderen Sprache. Kielhöfer und Jonekeit beschreiben die Sprachmischung, wie folgt;

Sprachmischungen bestehen darin, dass zweisprachige Wörter, Sätze oder Satzteile ihrer beiden Sprachen direkt „zusammenflicken“. Dabei ist durchaus eine Sprache Grundsprache, die „eingeflickten“ Elemente treten nur punktuell auf und wirken beim Hörer als Fremdkörper. Aus einer anderen Perspektive können wir auch sagen, dass Sprachmischungen durch häufiges Umschalten zustande kommen (Kielhöfer und Jonekeit, 1995, S. 71).

3.9.3.1. Fehleridentifizierung

Die Tabelle 4.81 zeigt, dass 4 Fehler im Aufs. 1 und 2; und 2 Fehler im Aufsatz 4 vorkommen. Im Aufs. 3 gab es keine Fehler im Bereich der Sprachmischung:

Tabelle 3.83. Sprachmischung: Fehlerbeispiele und Fehlerkorrektur

Fehlerbeispiele	Fehlerkorrektur
<i>Ich finde es <u>amüsing</u>.</i> (Gebrauch vom englischen Wort)	statt: Ich finde es <u>amüsant</u> .
<i>Ich denke, dass es <u>energetic</u> ist.</i> (Gebrauch vom englischen Wort)	statt: Ich denke, dass sie <u>energisch</u> ist.
<i>Ich mag <u>Music</u> hören.</i> (Gebrauch vom englischen Wort)	statt: Ich mag <u>Musik</u> hören.
<i>... und ich fühle mich sehr gut und <u>energetic</u>.</i> (Gebrauch vom englischen Wort)	statt: ... und ich fühle mich sehr gut und <u>energisch</u> .
<i>...er kaufte mich ein schöne <u>Microphone</u>.</i> (Gebrauch aus dem Englischen Wort)	statt: ...er kaufte mir ein schönes <u>Mikrofon</u> .
<i>Danach sind wir in einen <u>AVM</u> gegangen.</i> (Gebrauch vom türkischen Wort)	statt: Danach sind wir <u>zum Einkaufszentrum</u> gegangen.
<i><u>Wenn</u> ich <u>yürümek</u> eine lange Straße, habe ich Musik gehöre.</i>	statt: Als ich eine lange Straße entlang <u>ging</u> , hörte ich Musik
<i>Du kannst <u>swim</u>.</i> (Gebrauch aus dem Englischen Wort)	statt: Du kannst <u>schwimmen</u> .
<i>Meine Mutter hat <u>Pasta</u> gemacht.</i> (Gebrauch vom türkischen Wort)	statt: Meine Mutter hat <u>Kuchen</u> gebacken.
<i>Gute Kleidungen sind <u>important</u></i>	statt: Gute Kleidungen sind <u>wichtig</u> .
<i>Ich denke, dass sie kein Job oder <u>Important</u> mals haben.</i>	statt: Ich denke, dass sie keinen Job oder keine <u>wichtige</u> Beschäftigung haben.

3.9.3.2. Fehlerbeschreibung-Fehlererklärung: Sprachmischung

Im Hinblick auf die lexikalisch-semantischen Interferenzen war bei den StudentInnen die Tatsache am auffälligsten, dass sie bei der Sprachmischung im Deutschen, immer auf die erste Fremdsprache Englisch zurückgriffen, wie *amüsing* statt

amüsant; Microphone statt Mikrofon; important statt wichtig usw. Die Beispiele der Wortmischung zwischen dem türkischen und deutschen sind *AVM statt Einkaufszentrum, yürümek statt ging* und *Pasta statt Kuchen*.

3.9.4. Fehlertherapie

Für die Vorbeugung gegen die lexikalisch-semantiche Fehler fällt die Bewusstmachung der eigenen Fehler ins Gewicht, da die StudentInnen ihre eigenen Fehler wahrnehmen und die Fehlerarten, die oben schon erwähnt wurden, unterscheiden können. Die Bewusstmachung kann durch explizite Erklärungen (Regelerklärungen von Lehrer) und das induktive Verfahren erfolgen. Das induktive Verfahren bezeichnet man als SOS Prinzip (sammeln, ordnen, systematisieren). Die Strukturen werden durch einen Text gesammelt; nach der Ähnlichkeiten oder Unterschiede geordnet und danach aus den Beispielen eine Regel bewusstmacht. Durch dieses Prinzip können die StudentInnen die Gemeinsamkeiten oder Kontraste zwischen L1, L2 und L3 besser verstehen. (Spiropoulou, 2005, S. 32).

Mit so vielen verschiedenen Übungen können die StudentInnen die Fehler, die sie gemacht haben, erkennen und korrigieren und gleichzeitig Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen erkennen. Diese Übungen können wie folgt veranschaulicht werden;

Übung 1. Hier wurden die Wörter verwechselt:

1. Ich habe keinen guten Laut. Ich habe keine gute Stimme.
2. Ein Tag ist 24 Uhr und ich höre 10 Uhr Musik in einem Tag.....
3. Außerdem machte meine Mutter Kuchen für mich.....
4. Wenn ich auf dem Land lebe, begegne ich mich viele verschiedene Schwierigkeiten.....
5. Ich konnte nicht zu Hause allein stehen.....

Übung 2. Setzen Sie ein! Wissen oder Kennen?

1. Kennst du Irinas neuen Freund?
2. Ich _____ noch nicht, ob wir morgen frei haben werden.
3. _____ du, wer dieses Gedicht geschrieben hat?
4. Ich habe nicht _____, dass Einstein kein guter Schüler war.

5. “Morgen haben wir kein Mathe.” “Das _____ ich doch schon.”
(https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/wissen_oder_kennen/verben-wissen-kennen/42940)

Übung 3. Finden Sie die ähnlich klingenden Wörter im Englischen und Deutschen und schreiben Sie paarweise auf! (Spiropoulou, 2005, 33)



Englisch

shoe

Deutsch

Schuh

Übung 4. Wählen Sie in den folgenden Beispielsätzen jeweils die richtige Bedeutung:

1. Viele Menschen hören Musik in ihrem Täglichleben/Alltagsleben.
2. Ich fühle mich jetzt glücklich, weil ich drei fremde Sprachen/Fremdsprachen kann.
3. Ich benutze/trage immer meine Sportschuhe.

4. Musik hat/spielt eine große Rolle in meinem Leben.
5. Am Abend sind wir zu einem Orchestra Konzert/Orchesterkonzert gegangen.

4. ERGEBNISSE UND INTERPRETATIONEN

4.1. Einleitung

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Interferenzfehler, die die DaF-StudentInnen mit türkischer Muttersprache beim Erlernen des Deutschen als Zweitfremdsprache in den Seminaren „Schreibfertigkeit I“, und „Phonetik I“ gemacht haben, innerhalb von drei wichtigen Bereichen der Linguistik, nämlich „phonetischen“, „lexikalisch-semantischen“ und „grammatischen“ Bereichen analysiert wurden. Die durch diese Analyse erhaltenen Ergebnisse sind folgenden zu beschreiben.

4.2. Ergebnisse der Analyse auf dem phonetischen Bereich

Die folgende Abbildung 4.1. zeigt die Interferenzfehler bei den Vokalen in gesamter Quote;

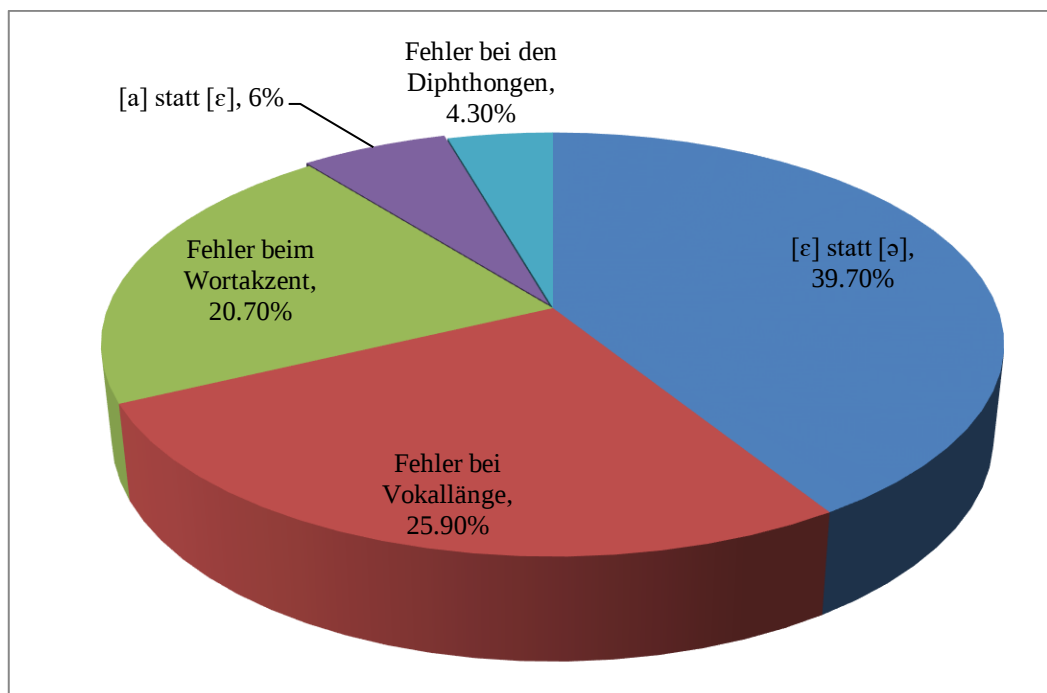


Abb. 4.1. *Phonetische Interferenzfehler bei den Vokalen in gesamter Quote*

Der häufigste Fehler wurde mit 39,7 % in gesamter Quote beim Murmellaut [ə] festgestellt. 25,9 % der Fehler wurden im Bereich der Vokallänge gemacht. Mit 20,7 % lag der Fehler bei der falschen Akzentsetzung. Beim [ε]-Laut wurden die Fehler mit 6 % festgestellt. Die Prozentanzahl der Fehler, die bei den Diphthongen produziert wurden, ist 4,3 %.

In der unten stehenden Abb. 4.2 sind die Abweichungsanzahl der phonetischen Interferenzfehler bei den Vokalen aus dem Türkischen und aus dem Englischen zu sehen.

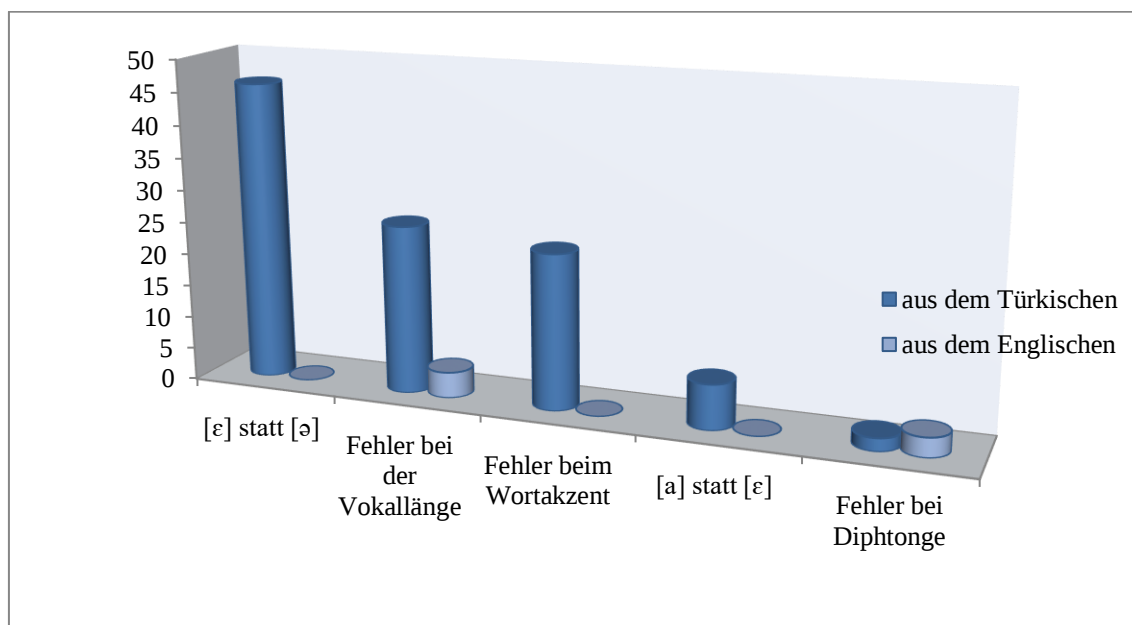


Abb. 4.2. Abweichungsanzahl der phonetischen Interferenzfehler bei den Vokalen aus dem Türkischen und aus dem Englischen

Abbildung 4.2. zeigt, dass die Fehler beim Murrellaut [ə] nur auf das Türkische zurückgeführt wurden. Denn die Abweichungsanzahl aus dem Türkischen ist 46, dagegen war kein Fehler aus dem Englischen vorhanden. Die StudentInnen haben sich mit dem Problem bei der Artikulation dieser Laut konfrontiert, weil die türkische Sprache nur das offene [ɛ] besitzt. Die StudentInnen haben das offene [ɛ] auf das Deutsche übertragen.

Während die Abweichungsanzahl aus dem Türkischen im Bereich der Vokallänge 26 war, wurden 4 Fehler aus dem Englischen begangen. „Das Türkische hat keine langen Vokale, aber im Deutschen und Englischen „kurz-lang Apposition ist distinktiv, dadurch kommen Bedeutungsunterschiede zustande. Diese verursachen Missverständnisse“ (Selen, 1984, S. 58). Im Übrigen wurden die lange Vokale in den Wörtern >flexibles< [flɛ'ksi:bləs]; >Alternative<, [alterna'ti:və] <private< [pri'vɑ:tə]; >Situation< [zitʃə'tsjo:n] wie im Englischen, ['flɛk.sɪ.bəl]; [ˈpl'tɜ:nətɪv]; [ˈpraɪvɪt]; [sɪtʃu:'eɪʃən] ausgesprochen.

Bei der falschen Wortakzentsetzung wurden Fehler nur aus dem Türkischen festgestellt und die Abweichungsanzahl war 24. Während im Deutschen die erste Silbe des einfachen (zweisilbiges) Wortes häufig betont ist, ist im Türkischen aber letzten Silbe

betont. Dieser Unterschied führt dazu, dass die StudentInnen die Fehler beim Wortakzent gemacht haben.

Bei dem [ɛ]-Laut wurden 7 Fehler nur aus dem Türkischen bestimmt. Das Türkische kennt das Graphem <ä> nicht, dadurch haben die StudentInnen dieses Graphem als [a]-Laut ausgesprochen.

Die mindesten Fehler aus dem Türkischen (2 Fehler) und aus dem Englischen (3 Fehler) wurden bei den Diphthongen gemacht.

Die folgende Abbildung 4.3. zeigt die Interferenzfehler bei den Konsonanten in gesamter Quote;

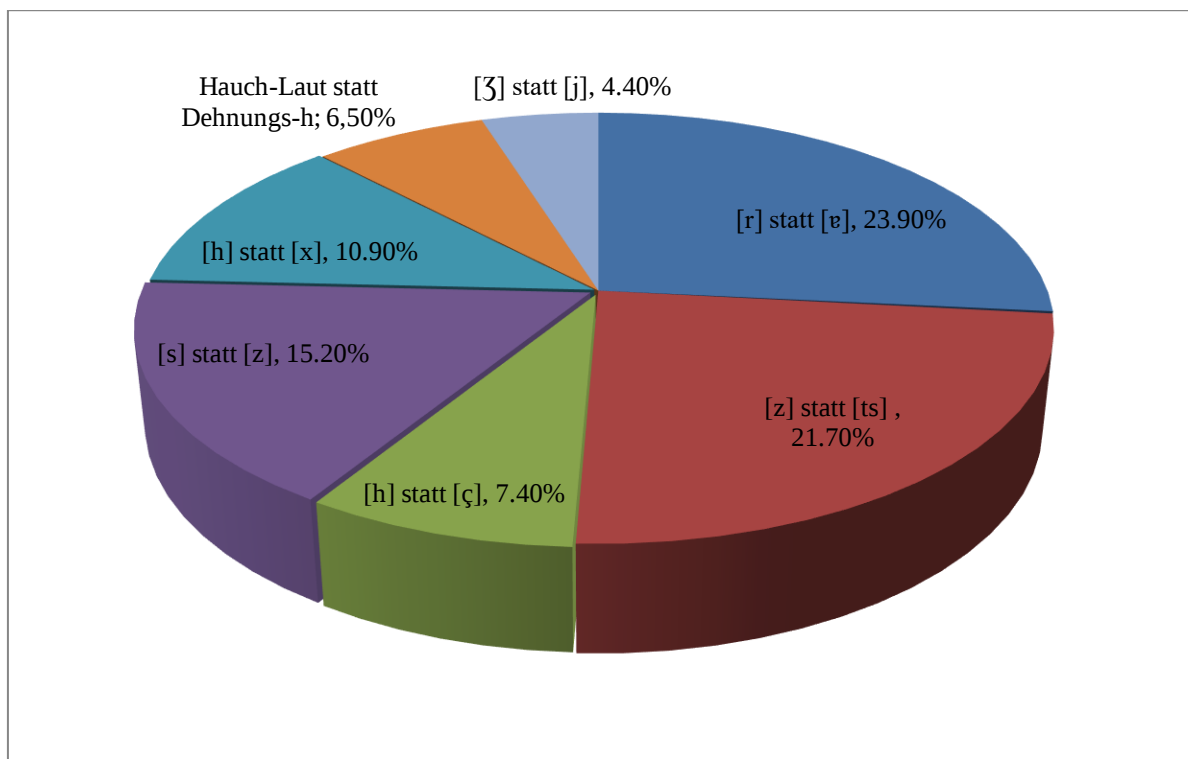


Abb. 4.3. *Phonetische Interferenzfehler bei den Konsonanten in gesamter Quote*

Wie aus der Abb 4.3. ersichtlich ist, wurden die häufigsten angetroffenen Fehler mit 23,9 % in gesamter Quote bei der Aussprache des vokalischen -R [ɐ] produziert. Der zweithäufigste Fehler wurde mit 21, 7 % bei der Affrikate [ts] gefunden. Mit 17,4 % lag der dritthäufigste Fehler bei der Artikulation von palatal-dorsaler stimmloser Reibelaut-[ç]. Die Fehler mit 15,2 % wurden beim dem alveolar-prädorsaler stimmhafter Reibelaut-[z] bestimmt. 10,9 % der Fehler wurden bei dem Ach-Laut [x] gemacht. Die Fehler mit 6,5 %

wurden bei dem Dehnungs-h begangen. Der mindeste Fehler wurde mit 4,4 % bei dem Reibelaut [j] gemacht.

Die folgende Abb. 4.4. zeigt die Abweichungsanzahl der Interferenzfehler bei den Konsonanten aus dem Türkischen und aus dem Englischen;

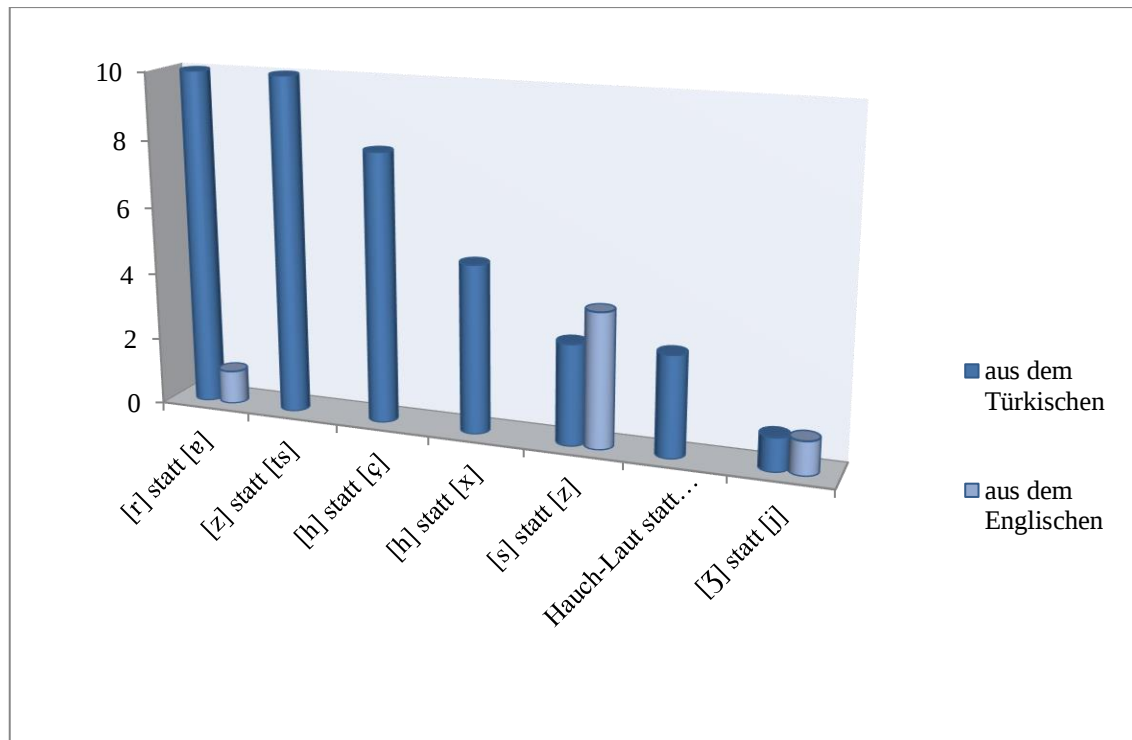


Abb. 4.4. Abweichungsanzahl der phonetischen Interferenzfehler bei den Konsonanten aus dem Türkischen und aus dem Englischen

Während die 10 Fehler bei der Aussprache des vokalischen -R [ʁ] aus dem Türkischen bestimmt wurden, entstand 1 Fehler aus dem Englischen. Die Begründung dafür ist, dass im Türkischen nur konsonantisches >R< [r] vorhanden ist.

Die 10 Fehler wurden bei der Affrikate [ts] nur aus dem Türkischen festgestellt. Im Türkischen liegen zwei Konsonanten nicht nebeneinander. Es fällt den StudentInnen schwer, die Affrikate [ts] auszusprechen. Auf diese Weise haben sie das [z] auf das Deutsche übertragen.

Die Fehler bei der Artikulation von palatal-dorsaler stimmloser Reibelaut-[ç] (8 Fehler) und bei dem Ach-Laut [x], (5 Fehler) sowie bei dem Dehnungs-h (3 Fehler) sind nur aus dem Türkischen verursacht, weil das Türkische über diese Laute nicht verfügt.

3 Fehler aus dem Türkischen bei dem alveolar-prädorsaler stimmhafter Reibelaut-[ʒ] gefunden, hingegen wurden aus Englischen 4 Fehler begangen. Das ist die Ursache

dafür, dass bei der Aussprache der Wörter, die in beiden Sprachen gleich oder ähnlich geschrieben aber anders ausgesprochen werden, die StudentInnen Fehler gemacht haben, d.h. „es geht um „Falsche Kognaten“ (Oflaz, 2013, S. 949). Die Fehlerbeispiele sind >Auslandsemester< ['aʊslantszeməstəʋ] statt [aʊs'ləntsseməstər]; >Sprachkurse<, [ʃprahkʊr'se] statt [ʃpra:xkʊrə]; >also<, ['also] statt ['alzo]; >Situationen<,[sɪtju:'eɪʃən] statt [zitʏa'tsjo:nən]. Diese Fehler entstanden auch im Türkischen mit 3 Abweichungsanzahlen. Im Deutschen wird das [z] durch das Graphem <s> bezeichnet, aber im Türkischen wird als [s] ausgesprochen.

Der wenigste Fehler aus dem Türkischen und Englischen wurde mit 1 Fehler bei dem Reibelaut [j] festgestellt. Dieser Laut ist im Türkischen und Englischen vorhanden, aber wird durch das Graphem >3< im Türkischen und die Affrikate >dʒ< im Englischen geschrieben und ausgesprochen. Das Wort >Projekt< wird im Türkischen als >proje< und im Englischen als >project< geschrieben. Diese Ähnlichkeit führt dazu, dass dieses Wort wie in Englischen und Türkischen ausgesprochen wurde.

Nach den Ergebnissen der Analyse auf dem phonetischen Bereich stammen die Fehler stammen sowohl von dem Türkischen als auch von dem Englischen ab. Aber die Mehrheit der Fehler entstanden aus dem Türkischen. Denn die veröffentlichten Forschungsberichte vertreten die gemeinsame Auffassung, dass türkische Lernende, die in der Türkei Englisch als Fremdsprache lernen und gelernt haben, auf die Probleme bei der Artikulation der englischen Sprachlaute verstoßen haben und sie haben ihre Türkischkenntnisse auf das Englische übertragen, wodurch phonetische Interferenzfehler entstanden sind. Wenn man in Betracht zieht, dass StudentInnen Ausspracheprobleme auch in Englisch besitzen, ist zu erwarten, dass die Anzahl der Fehler aus Englischen gering ist. Die Fehler, die bereits gemacht wurden, wurden durch die Aussprache der Wörter begangen, die im Englischen und Deutschen ähnlich geschrieben und teilweise ähnlich ausgesprochen werden, wie in Beispielwort: semester [seməstər] in Englisch; Semester [zeməstəʋ] in Deutsch.

4.3. Ergebnisse der Analyse auf dem grammatischen Bereich

Grammatische Interferenzfehler wurden in zwei Bereiche analysiert; morphologische und syntaktische Fehler. Die Ergebnisse dieser Analyse auf dem morphologischen Bereich in gesamter Quote werden durch die folgende Abb. 4.5. veranschaulicht;

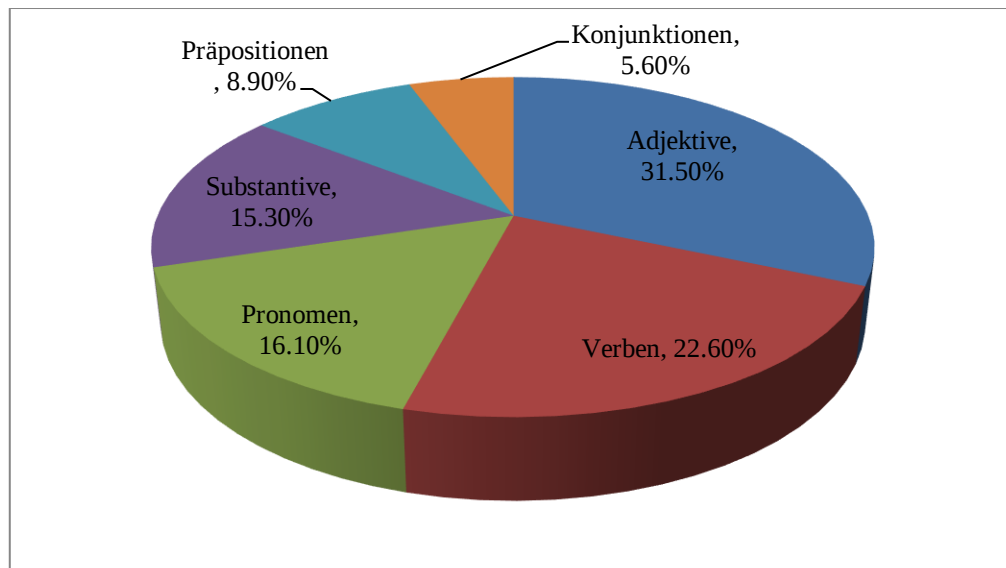


Abb. 4.5. Morphologische Interferenzfehler in gesamter Quote

Wie in der Abb. 4.5. verstanden werden kann, wurden die häufigsten Fehler beim Gebrauch der Adjektive mit 31,5 % in gesamter Quote bestimmt. Die zweithäufigsten Fehler wurden mit 22,6 % bei den Verben gemacht. Mit 16,1 % lagen die dritthäufigsten Fehler beim Gebrauch der Pronomen. Bei den Substantiven wurden die Fehler mit 15,3 % produziert. 8,9 % der Fehler wurden beim Gebrauch der Präpositionen gefunden. Die mindesten Fehler wurden mit 5,6 % zur Verwendung der Konjunktionen begangen.

Die Abb. 5.6. stellt die Abweichungsanzahl der morphologischen Interferenzfehler aus dem Türkischen und aus dem Englischen dar;

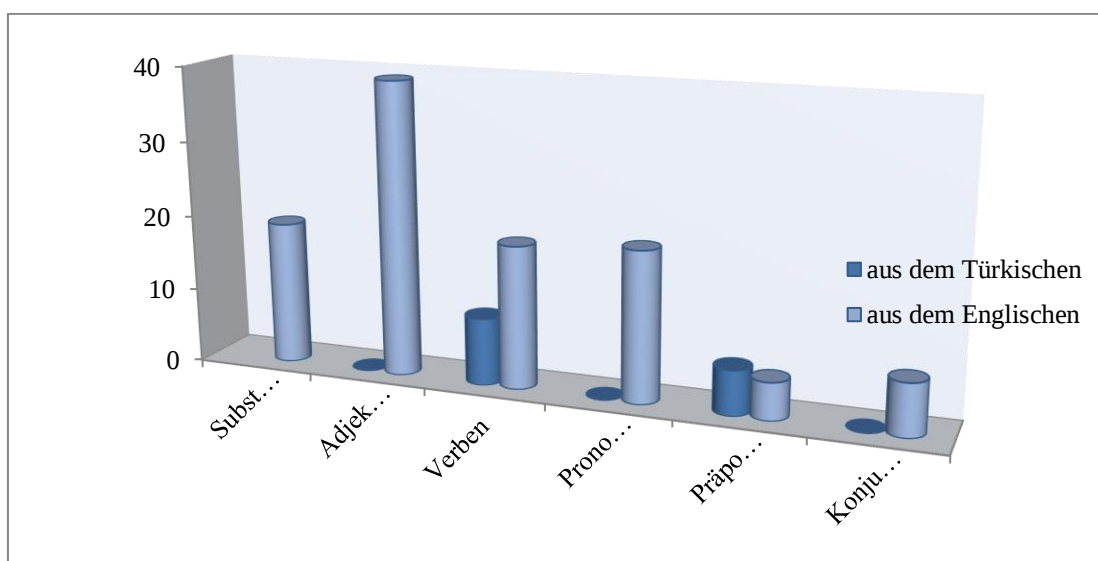


Abb. 4.6. Abweichungsanzahl der morphologischen Interferenzfehler aus dem Türkischen und Englischen

Die 39 Fehler wurden nur beim Gebrauch der Adjektive aus dem Englischen festgestellt. Bei der Deklination der Adjektive erkennt man eine Beeinflussung durch das Englische. Im Gegensatz zum Englischen müssen die Adjektive im Deutschen bezüglich des Numerus, Kasus und Numerus der Substantive dekliniert werden. Aber im Englischen kommt keine Endung bei der Deklination des Adjektivs. Auf diese Weise haben die StudentInnen die Adjektive falsch dekliniert.

9 Fehler wurden aus dem Türkischen bei den Verben gefunden, hingegen wurden 19 Fehler aus dem Englischen begangen. Die StudentInnen haben die Verben nach den Pronomen falsch konjugiert. Zur Verwendung der Modalverben haben die StudentInnen das Vollverb nicht am Satzende sondern neben das Modalverb gestellt, wie im Englischen. Ein weiterer Fehler aus dem Türkischen wurde gemacht und ist Abweichungsanzahl 9. Besonders fällt es den StudentInnen schwer, das Perfekt zu bilden. Weil im Türkischen das Perfekt mit dem Suffix –di gebildet wird, ist es ihnen nicht klar, warum ein Hilfsverb (haben oder sein) gebraucht wird, so wurden diese Hilfsverben verwechselt. Darüber hinaus kennt das Türkische keine trennbaren Verben und so haben die StudentInnen die trennbaren Verben falsch konjugiert.

Die 20 Fehler bei den Pronomen wurden nur aus dem Englischen gemacht. Beim Gebrauch der Pronomen haben die StudentInnen englische Regeln ins Deutsche übertragen und sie haben die Personal- und Possessivpronomen im Nominativ, Akkusativ und Dativ falsch dekliniert.

Beim Gebrauch der Substantive wurden die 19 Fehler nur aus dem Englischen produziert. Im Deutschen und Englischen kommen die Artikel vor, aber die Artikel des Englischen repräsentieren keine grammatischen Geschlechter. Der bestimmte Artikel „the“ und unbestimmte Artikel „a und an“ geben aber keinen Hinweis auf die Substantive, ob sie männlich, weiblich oder sächlich sind. Das Kasussystem beider Sprachen ist eigenartig. Pluralbildung im Englischen ist nicht so kompliziert wie in Deutschen. Die meisten Nomen formen den Plural mit -s. Die StudentInnen haben diese Regel ins Deutsche bei der Pluralbildung der Substantive übertragen.

Während 6 Fehler beim Gebrauch der Präpositionen aus dem Türkischen bestimmt wurden, entstanden 5 Fehler aus dem Englischen. Das ist die Ursache, dass im Türkischen keine Präpositionen, sondern Postpositionen vorhanden sind. Dabei hat die Übergeneralisierung der Gebrauch von englischen Präpositionen Fehler verursacht.

7 Fehler wurden nur auf die Englischkenntnisse zurückgeführt und bei der Verwendung von Konjunktionen „wenn“ und „als“ angetroffen. Die StudentInnen haben den Unterschied zwischen den beiden nicht berücksichtigt. Denn man gebraucht nur im Englischen eine Konjunktion „when“, die die Bedeutung beider Konjunktionen wiedergibt, deshalb entstanden auch die Fehler.

Die folgende Abbildung 4.7. präsentiert die Fehleranalyse auf den syntaktischen Bereich. Die Prozentanzahl der syntaktischen Interferenzfehler aus dem Türkischen und Englischen wurde unten gegeben;

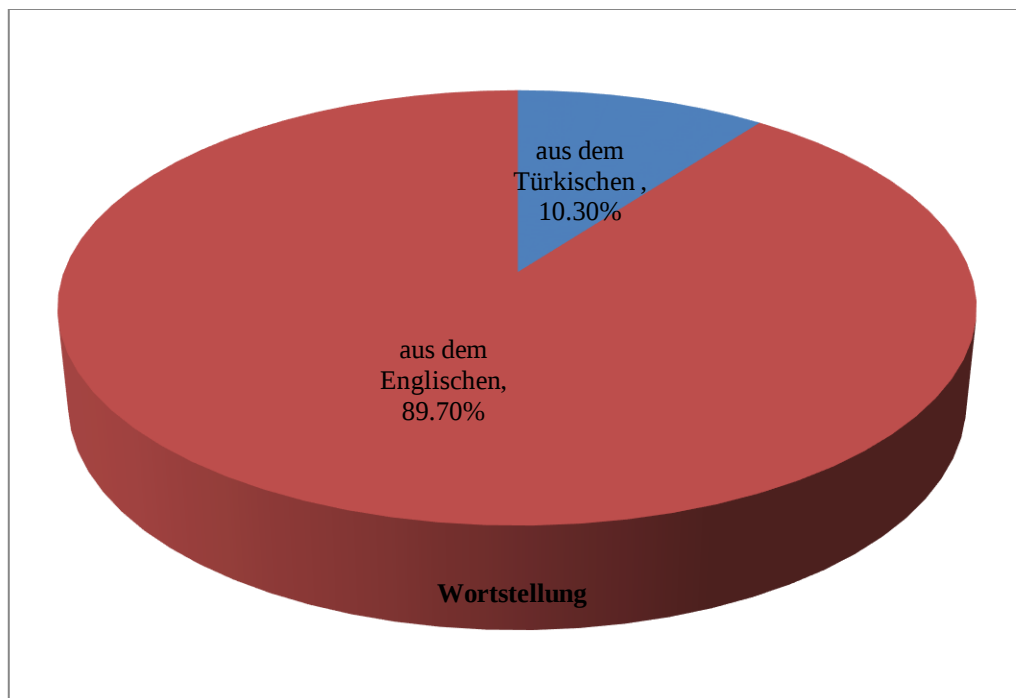


Abb. 4.7. Prozentanzahl der syntaktischen Interferenzfehler
aus dem Türkischen und aus dem Englischen

Wie aus der Abb. 4.7. ersichtlich ist, kamen die meisten Fehler mit 89,7 % aus dem Englischen vor. Hingegen begegnete man wenigen Fehlern mit 10,3 % aus dem Türkischen.

Die Abb. 4.8. zeigt die Abweichungsanzahl der syntaktischen Interferenzfehler aus dem Türkischen und aus dem Englischen. Die Fehler wurden bei der Wortstellung herausgefunden;

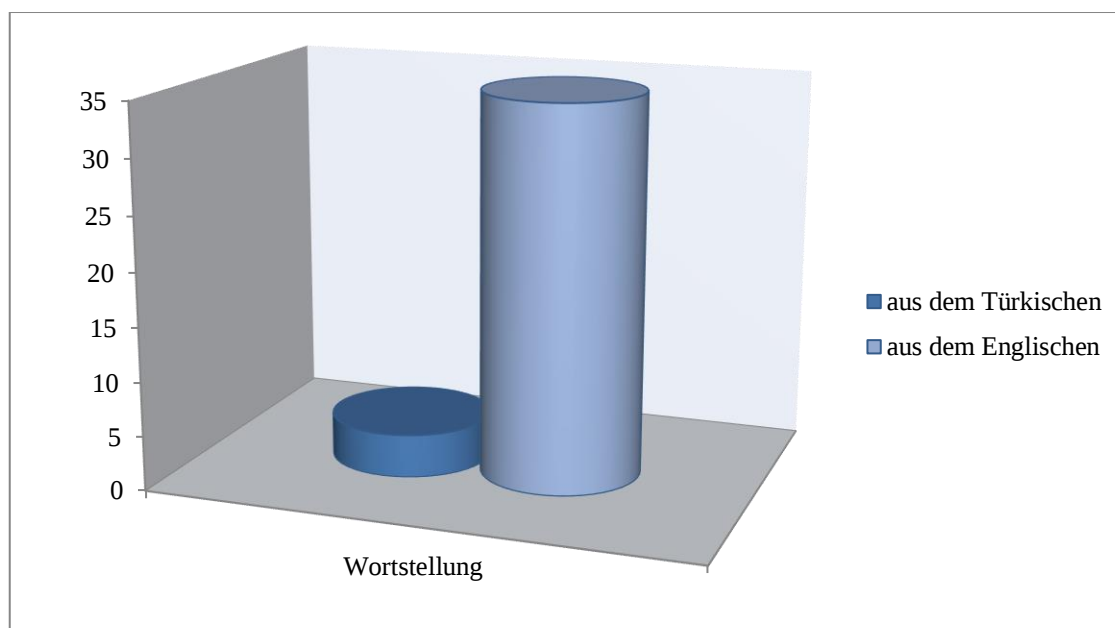


Abb. 4.8. Abweichungsanzahl der syntaktischen Interferenzfehler
aus dem Türkischen und aus dem Englischen

Die Abweichungsanzahl der syntaktischen Interferenzfehler aus dem Englischen war 35. Obwohl die deutsche und englische Sprache die gleiche Wortstellung „S- V- O“ (Subjekt-Verb-Objekt) kennt, unterscheiden sie sich in der Wortfolge im einfachen Aussagesatz, der mit einer adverbialen Bestimmung beginnt. Folglich haben die StudentInnen Fehler produziert. Dagegen entstanden 4 Fehler mit aus dem Türkischen. Ein türkischer erweiterter Satz hat die Reihenfolge „Subjekt – Objekt – Prädikat“ und haben die StudentInnen das Verb am Ende des Satzes gestellt, wie in den Beispielsätzen; *„Ja genau, manchmal die Rhythmus genug ist“*; *„Deshalb Ich in dem Markt gearbeitet habe“*; *„...deshalb ich manchmal mich verspäte“*; *„Je mehr Musik ich höre, desto mehr ich gut bin“*.

4.4. Ergebnisse der Analyse auf dem lexikalisch-semantischen Bereich

Wenn die Fehler untersucht wurden, wurden nur drei Fehlerarten in diesem Bereich festgestellt. Diese waren Polysemie, Wort-für-Wort Übersetzung und Sprachmischung. Die lexikalisch-semantischen Interferenzfehler werden durch die Abb. 4.9. in gesamter Quote angegeben;

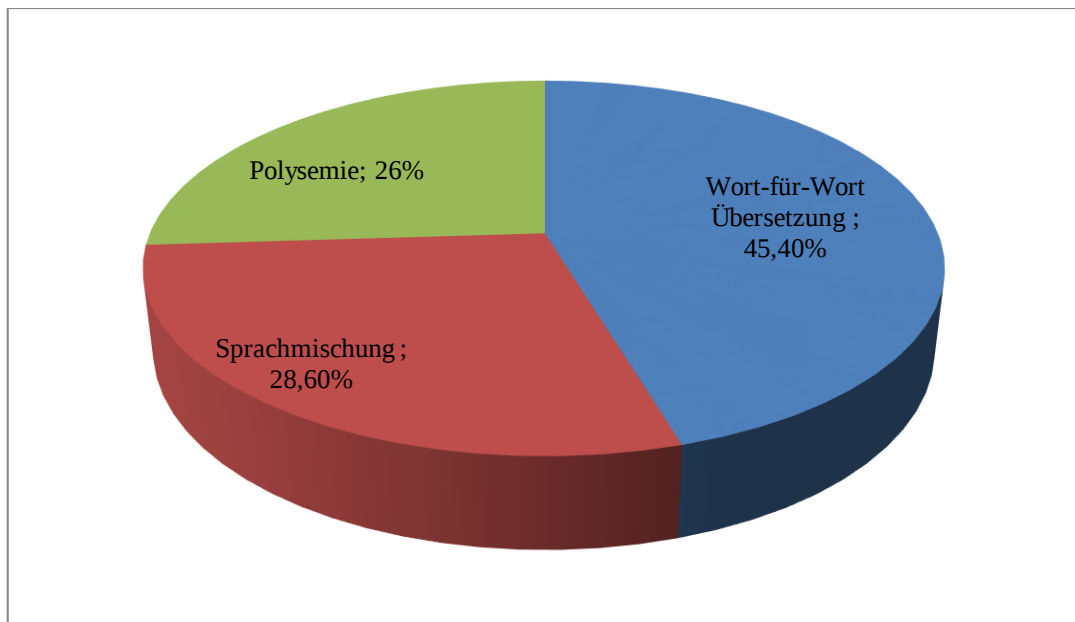


Abb. 4.9. Die lexikalisch-semantischen Interferenzfehler in gesamter Quote

Wie in der Abb. 4.9. verstanden werden kann, war die häufigste Fehlerart bei der Wort-für-Wort Übersetzung mit 45,4 % in gesamter Quote. Mit 28,6 % lag der zweithäufigste Fehler bei der Sprachmischung. Die wenigsten Fehler wurden mit 26 % bei der Polysemie festgestellt.

Die Abweichungsanzahl dieser Fehler aus dem Türkischen und aus dem Englischen war in der folgenden Abb. 4.10. zu sehen;

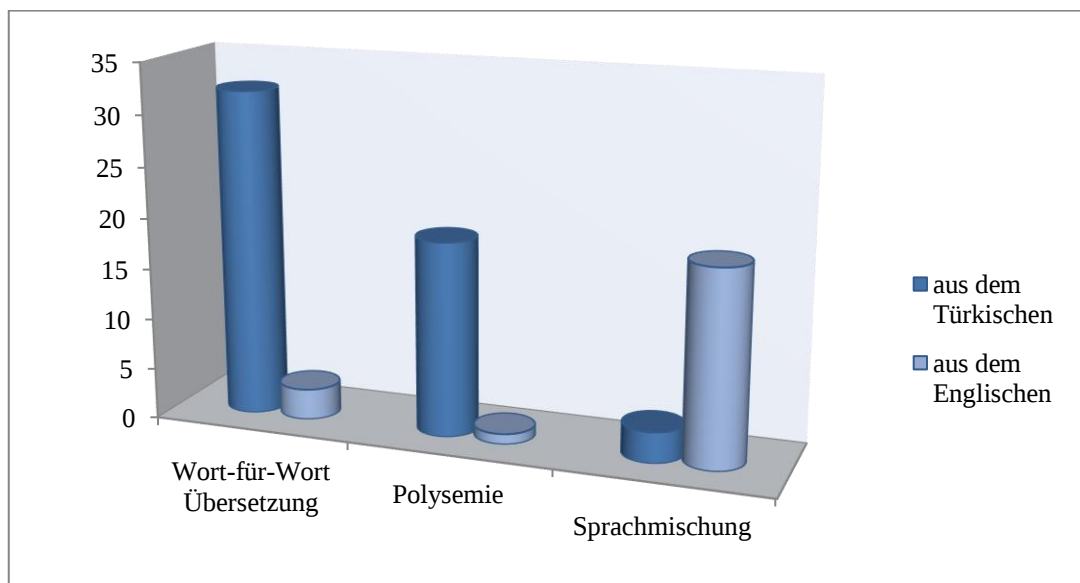


Abb. 4.10. Abweichungsanzahl der lexikalisch-semantischen Interferenzfehler aus dem Türkischen und aus dem Englischen

Während die 32 Fehler bei der Wort-für-Wort Übersetzung aus dem Türkischen bestimmt wurden, entstanden 3 Fehler aus dem Englischen. Aufgrund der mangelhaften Erkenntnisse der deutschen Strukturen wurden die StudentInnen besonders die türkischen Einheiten ins Deutsche übertragen.

Bei der Polysemie wurden die 19 Fehler aus dem Türkischen gemacht, hingegen wurde 1 Fehler aus dem Englischen begangen. Einige der von den StudentInnen in den Aufsätzen geschriebenen Wörter sind polysemisch auf Türkisch und Englisch. Aber ihre Entsprechungen im Deutschen werden anders wiedergegeben und so ist diese Mehrdeutigkeit Interferenzquelle für die StudentInnen.

Aus dem Türkischen entstanden nur 3 Fehler bei der Sprachmischung aber aus dem Englischen wurden 19 Fehler gemacht. Die StudentInnen haben wegen der fehlenden Wortschatzerkenntnisse die englischen Einheiten direkt gebraucht, dadurch entstanden Interferenzfehler auf dem lexikalisch-semanticen Bereich.

5. SCHLUSSFOLGERUNG UND DISKUSSION

In dieser vorliegenden Arbeit wurde darauf hingezogen, dass die von DaF-StudentInnen mit türkischen Muttersprache produzierten Interferenzfehler auf den „phonetischen“, „lexikalisch-semantischen“ und „grammatischen“ Ebenen festgestellt und analysiert wurden. Durch diese Fehleranalyse wurden die festgestellten Fehler mit ihren Ursachen klassifiziert. Demzufolge wurden einige Vorschläge für die Fehlerbewertung und Fehlertherapie vermittelt.

Die theoretische Grundlagen der vorliegenden Arbeit widmete sich der Erklärung grundlegender Begriffen, Theorien und Modellen des Spracherwerbs, die für das Verständnis dieser Arbeit unerlässlich sind. Erstens befinden sich Definitionen des Spracherwerbs und des Sprachlernens, wodurch der Unterschied zwischen ihnen dargestellt wird (Theoretische Grundlagen, Kapitel 2.1.). Der Unterschied zwischen ihnen liegt im Aneignungsmodus. Der Spracherwerb findet unbewusst und intentional ungesteuert in natürlicher Umgebung statt, aber Sprachenlernen ist bewusster und gesteuerter Prozess und die Sprache wird durch Lehrwerke und Lehrpersonen im Unterricht gelernt und angewendet. Außerdem wurden Theorien des Lernens vorgestellt (Theoretische Grundlagen, Kapitel 2.2.): Behavioristisches Lernen berücksichtigt das äußerlich beobachtbare Verhalten und die Gefühle und das Bewusstsein werden außer Acht gelassen, so wird der Mensch als Black-Box angesehen. Das Lernen wird durch Reiz-Reaktions-Kette erfüllt. Anhand der Imitation und Verstärkung wird der Lernprozess erfolgt. Bei der kognitivistischen Lerntheorie steht dagegen im Vordergrund der kognitive Lernprozess. Denken, Wahrnehmung, Problemlösen sind bei dieser Theorie sehr wichtig. Somit ist der Lernprozess aktiver Prozess und „black-box“ gewinnt an Farbe. Bei der konstruktivistischen Lerntheorie wird ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion betont. Durch die Wahrnehmung des Lernenden werden Wissen, Reizen und Ideen individuell konstruiert und interpretiert.

Der Erstspracherwerb (=Muttersprache) und die Theorien des Erstspracheerwerbs wurden danach kurz umgerissen (Theoretische Grundlagen, Kapitel 2.3.). Erstsprache wird als Muttersprache bezeichnet. Jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, eignet sich im Verlauf weniger Jahre an die Sprache seiner Umgebung an. Diese Erstsprache ist die am besten beherrschte und starke Sprache eines Kindes. Es kommen mehrere Theorien für den Erstspracherwerb vor: Nach der behavioristischen Theorie wird der Spracherwerb als der Prozess der Konditionierung bezeichnet. Der Spracherwerb

erfolgt durch bestimmte Reizen und positive Verstärkung. Nach dem Erwerbprozess ist die gewünschte Reaktion ohne Reiz zu erfüllen. Im Gegensatz zu behavioristischer Theorie gibt es bei der nativistischer Theorie einen angeborenen Apparat „Language Acquisition Device“ (LAD) für die Sprachentwicklung. Durch die genetische und universelle Ausstattung zum Spracherwerb erwirbt das Kind die spezifischen und komplexen Regeln der Sprache unbewusst. Nach der kognitivistischen Theorie ist das Kind aktiv und konstruktiv beim Erwerbsprozess. Das Kind merkt die Objekten und Handlungen in seiner Umwelt und bildet die Mentalen. Durch diese Mentalen bildet das Kind auch sein Weltverständnis. Bei der interaktionistischen Theorie stehen die wechselseitige Interaktion zwischen Bezugspersonen und die Erfahrungen in dem sozialen Umfeld im Vordergrund. Wie aus diesen Theorien hervorgeht, dass verschiedene Faktoren, wie genetische Anlage, soziale und gesellschaftliche Einflüsse, die ständigen Imitationen usw. den Erstspracherwerb eines Kindes beeinflussen.

Ein kurzer Überblick wurde zu allgemeinen Hypothesen des Zweitspracherwerbs gegeben (Theoretische Grundlagen, Kapitel 2.4.). Für den Zweitspracherwerbprozess kommen auch verschiedene Perspektiven vor. Bei der Kontrastivhypothese spielt die Gegenüberstellung zwischen Erst- und Zweitsprache eine große Rolle; während die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen den Zweitspracherwerbsprozess erleichtern können, können die Unterschiede diesen Erwerbsprozess erschweren. Nach der Identitätshypothese folgen alle natürlichen Sprachen den gleichen universalen Prinzipien. Aus diesem Grund kann Erst-Zweitsprache auf eine natürliche Weise gelernt werden. Der Interlanguagehypothese zufolge wird beim Erwerbsprozess eine Interlanguage oder Zwischensprache gebildet, die die verschiedene Besonderheiten der Erst-und Zweitsprache hat.

Erwerb einer zweiten oder einer weiteren Fremdsprache und dessen Modelle wurden auch vorgestellt (Theoretische Grundlagen, Kapitel 2.5.). Es wird behauptet, dass der Erwerbsprozess einer zweiten Fremdsprache sich von Zweitspracherwerb wesentlich unterscheidet. Diese qualitativen und quantitativen Unterschiede werden durch verschiedene Modellen, wie dynamisches Modell des Multilingualismus; Rollen-Funktions-Modell; das Faktorenmodell; ökologisches Modell des Multilingualismus; Foreign Language Acquisition Model erklärt und analysiert.

Es wurde jedoch kurz darüber informiert, warum Deutsch als zweite Fremdsprache (Tertiärsprache) nach Englisch ist (vgl. Kretzenbacher, 2009; Hufeisen, 2003). Die

Gründe wurden hinsichtlich der politischen, wirtschaftlichen, technischen, kulturellen und wissenschaftlichen Vorherrschaft des Englischen vorgetragen (Theoretischer Teil, Kapitel 2.6.).

Letztendlich wurden im Rahmen der Fehlerlinguistik Begriffserklärung und Klassifikationen von Fehler und Fehler nach Sprachebenen zur Sprache gebracht (Theoretische Grundlagen, Kapitel 2.7.).

Der empirische Teil beschäftigte sich mit den häufigsten und typischen Interferenzfehlern der DaF-StudentInnen, die an der Anadolu Universität im Wintersemester 2016/2017 Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt studieren. Diese StudentInnen, die in dem ersten Studiengang im Wintersemester sind und ein Jahr Vorbereitungsklasse besucht haben, haben Türkisch als Muttersprache und Englisch als erste Fremdsprache gelernt. Die Interferenzfehler wurden durch die Fehleranalyse auf den phonetischen, lexikalisch-semantischen und grammatischen Ebenen festgestellt. Im Anschluss dieser Fehleranalyse wurden die folgenden Schlußfolgerungen in Bezug auf die Fragestellungen gezogen.

5.1. Welchen Einfluss haben die typologischen Merkmale der Muttersprache und Erstfremdsprache auf das Lernen der Zweitfremdsprache?

Studien (vgl. Luoma, 2012; Hufeisen und Neuer, 2003), die zum Erlernen der Fremdsprache durchgeführt wurden, weisen darauf hin, dass die Muttersprache und die frühere Erkenntnisse erster Fremdsprache auf das Erlernen der zweiten Fremdsprache auswirken. Diese Auswirkung kann sowohl positiv als auch negativ sein. Im Mittelpunkt dieser Arbeit aber steht die Analyse der negativen Transfer, d.h. Interferenzfehler. Aus diesem Grund wurden die negativen Auswirkungen hervorgehoben. Anhand der Analyse erhaltenen Daten hat völlig diese negative Auswirkung ausgeführt.

5.2. Verursachen die typologischen Merkmale der Muttersprache und Erstfremdsprache Interferenzfehler auf den phonetischen, lexikalisch-semantischen und grammatischen Ebenen beim Erlernen der Zweitfremdsprache Deutsch?

Die typologischen Merkmale des Türkischen unterscheiden sich wesentlich von der zweiten Fremdsprache Deutsch (Vural, 2000). Diese Unterschiede beziehen sich auf die phonetischen, lexikalisch-semantischen und grammatischen Ebenen, weil Türkisch und Deutsch zur verschiedenen Sprachfamilie gehören, wie in der Abschnitt 4.3.1 schon

erwähnt wurde. Anhand der Fehleranalyse erhaltenen Daten wurde es festgestellt, dass die typologischen Merkmale der Muttersprache Interferenzfehler verursachten. Diese Fehler wurden gemäß den genannten sprachlichen Ebenen klassifiziert.

Die typologischen Merkmale des Englischen unterscheiden sich nicht völlig von der zweiten Fremdsprache Deutsch. Sie zählen zu den germanischen Sprachen. In Anbetracht ihrer gemeinsamen Wurzeln kommen die Gemeinsamkeiten vor, aber es gibt auch Unterschiede auf den sprachlichen Ebenen (Serindağ, 2005). Gemäß den Ergebnissen, die aus der Analyse erhalten wurden, wurden diese Unterschiede die Interferenzfehler auf den phonetischen, lexikalisch-semantischen und grammatischen Ebenen verursacht.

5.2.1. Schlussfolgerungen der Fehleranalyse auf dem phonetischen Bereich

Die Daten auf der phonetischen Ebene wurden von den 44 StudentInnen erhoben. Sie haben zwei Texte auf Tonband im Seminar Phonetik I vorgelesen. Die Aufnahmen wurden mit Sound Recorder des persönlichen Handys von der Forscherin gemacht. Die Aufnahmen dauerten zwischen 01:20- und 03:50 Minuten. Danach wurden diese Aufnahmen anhand der phonetischen Transkriptionen der Texte analysiert. Die begangenen Interferenzfehler wurden identifiziert und danach wurden sie als Interferenzfehler bei den Vokalen und bei den Konsonanten klassifiziert. Die Fehlerbeispiele und ihre Korrekturen wurden tabellarisch dargestellt. In der Tabelle angegebene Abweichungszahlen zeigten, wie oft die fehlerhaft ausgesprochenen Vokale oder Konsonante in den Wörtern von den StudentInnen wiederholt wurden. Letztendlich wurden die Ursachen dieser Fehler kontrastiv mit L1 (language 1) L2 (language 2) und L3 (language 3) ermittelt. Nach den Ergebnissen der Analyse auf dem phonetischen Bereich lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen (Ergebnisse und Interpretationen, Kapitel 4.2.):

1. Phonetische Interferenzfehler wurden in zwei Gruppen untersucht; phonetische Interferenzfehler bei den Vokalen und bei den Konsonanten. Der häufigste Fehler bei den Vokalen (Methode, Kapitel 3.7.) wurde beim Murmellaut [ə] nur aus dem Türkischen produziert. Abweichungszahl ist 46 und Prozentanzahl in gesamter Quote 39,7 %. Weil dieser Laut im Türkischen nicht vorhanden ist, war es den StudentInnen schwer, diesen Laut richtig zu artikulieren. Vergleichbar hiermit sind die Ergebnisse von Ergenç (1984) bei ihrer Untersuchung von türkischen Germanisten und Nicht- Germanisten, in der Interferenzfehler beim Murmellaut [ə]

65%; bei türkischen Germanisten und 100% bei Nicht- Germanisten zurückzuführen ist.

2. Die Prozentanzahl der zweihäufigsten Fehler, die bei der Vokallänge produziert wurden, war 25,9 % in gesamter Quote. Während der Prozentanzahl der aus dem Türkischen entstandene Fehler bei der Vokallänge 86,6 % ist, ist dieser Prozentanzahl im Englischen 13,4 %. Im Gegensatz des Deutschen und Englischen verfügt das Türkische über keine langen Vokale, wie Dereli (2004) in ihrer Arbeit erwähnt wurde.
3. Der Fehler mit 20,7 % wurde bei der falschen Akzentsetzung aus dem Türkischen gemacht, da die StudentInnen die Akzentregel des Deutschen missachten. Bayrak (2013) hat in seiner Forschung, in der die Aussprachefehler von den Studenten, die Deutsch studieren, erfasst wurden, die meisten Fehler bei der Akzentsetzung mit % 35,1 ergibt.
4. Mit 6 % lag der Fehler beim [ɛ]-Laut. Wegen des Fehlens von Graphems [ä] im Türkischen, haben die StudentInnen dieses Graphem als [a]- Laut artikuliert.
5. Die Fehler mit 4,3 % entstanden bei den Diphthongen. Die Prozentanzahl der Fehler aus dem Türkischen ist 40 %, dagegen ist der Prozentanzahl der Fehler aus dem Englischen 60 %. Nach Rollfs (2003) haben Türkischsprecher auch wenige Probleme bei der Artikulation der Diphthonge, weil dieselbe Laute im Türkischen vorhanden ist, obwohl sie im Deutschen orthographisch anders geschrieben wurden.
6. Die wenigsten Fehler mit 3,4 % wurden beim lang-geschlossener Vorderzungenvokal [e:] nur aus dem Türkischen festgestellt.
7. Der häufigste angetroffene Fehler bei den Konsonanten (Empirischer Teil, Kapitel 4.2.2.) wurde mit 23,9 % in gesamter Quote bei der Aussprache des vokalischen -R [ʁ] ermittelt. Die Prozentanzahl der aus dem Englischen verursachten Fehler ist 90,9 % und aus dem Türkischen gefundenen Fehler ist 9,1 %. Die StudentInnen haben das konsonantische >R< [r] ins Deutsche übertragen.
8. 21,7 % der Fehler wurde bei der Affrikate [ts] gemacht. Weil im Türkischen zwei Konsonante nebeneinander nicht liegen, hatten die StudentInnen Schwierigkeiten, diese Affrikate auszusprechen.
9. Bei der Artikulation von palatal-dorsaler stimmloser Reibelaut-[ç] (17,4 %) und bei dem Ach-Laut [x] (15,2 %), sowie bei dem Dehnungs-h (4,4 %) wurden die Fehler nur aus dem Türkischen verursacht, weil das Türkische diese Laute nicht besitzt,

wie in der Untersuchung von Buchberger (2011) zu Interferenzen der türkischen Muttersprache hervorgehoben wurde. Sie hat die phonetische Interferenzfehler der türkischsprachiger Schüler untersucht, die die Hans-Christian-Andersen-Grundschule in Deutschland besuchen. Sie hat auch Fehler bei der Vokallänge; bei der Artikulation des Lautes [j] festgestellt.

10. Mit 15,2 % wurden die Fehler bei alveolar-prädorsaler stimmhafter Reibelaut-[z] bestimmt. Die Prozentanzahl der aus dem Englischen Fehler bei dem alveolar-prädorsaler stimmhafter Reibelaut-[z] ist 57,2 %, entstand 42,8 % dieser Fehler aus dem Türkischen. Die Artikulation der ähnlichen Wörter „kurse“, „situation“, „also“ aus dem Englischen verursachten Fehler.
11. Der wenigste Fehler wurde mit 4,4 % bei dem Reibelaut [j] bestimmt. Dieser Laut wird mit dem Graphem >3< im Türkischen und mit der Affrikate >d3< im Englischen wiedergegeben. Das Wort >Projekt< wird im Türkischen als [pro3ε] und im Englischen als ['prɒdʒekt] artikuliert. Diese Ähnlichkeit führte zur Interferenzfehler.
12. Wie aus den oben angegebenen Schlussfolgerungen ersichtlich ist, stammt die Mehrheit der phonetischen Interferenzfehler von dem Türkischen ab. Denn wie in den veröffentlichten Forschungsberichte (Şenel, 1997; Gültekin, 2002; Boran, 2005; Hişmanoğlu, 2006; Ülkersoy, 2007; Bekleyen, 2011; Kayaoğlu und Çaylak, 2013; Khalizadeh, 2014; Şimşek und Karal, 2014; Bardakçı, 2015) festgestellt werden, dass die türkische Lernende, die in der Türkei Englisch als Fremdsprache lernen und gelernt haben, haben auf die Probleme bei der Artikulation der englischen Sprachlaute verstoßen, wodurch phonetische Interferenzfehler entstanden sind.

5.2.2. Schlussfolgerungen der Fehleranalyse auf dem grammatischen Bereich

Die Daten auf der grammatischen Ebene wurden von 50 StudentInnen gesammelt. Sie haben über vier alltägliche Themen im Seminar „Schreibfertigkeit I“ geschrieben.

Die grammatischen Interferenzfehler wurden im Hinblick auf die morphologischen und syntaktischen Interferenzfehler untersucht (Methode, Kapitel 3.8). Zuerst wurden die morphologischen Interferenzfehler identifiziert. Jeder Aufsatz wurde ausführlich analysiert und die Fehler wurden je nach den Substantiven, Adjektiven, Verben, Pronomen und Präpositionen, sowie Konjunktionen klassifiziert. Fehlerbeispiele und ihre Korrekturen wurden durch die Tabelle angegeben. Danach wurden ihre Ursachen anhand des

kontrastiven Aspekts erklärt. Die einzelnen Übungen darüber wurden zur Fehlerkorrektur und Fehlertherapie angeboten, damit sich die StudentInnen ihrer Fehler bewusst werden können. Auf diese Weise können sie ihre eigenen Fehler finden und korrigieren. Nach den Ergebnissen der Analyse auf dem grammatischen Bereich lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen (Ergebnisse und Interpretation, Kapitel 4.3.):

1. Im Rahmen der Analyse auf der morphologischen Ebene wurden die Interferenzfehler bei den Adjektiven mit 31,5 % in gesamter Quote; bei den Verben mit 22,6 %; bei den Pronomen mit 16,1 %; bei den Substantiven mit 15,3 %; bei den Präpositionen mit 8,9 % und bei den Konjunktionen mit 5,6 % begangen. Beim Gebrauch von Verben (mit 22,6 %) und Präpositionen (mit 54,5 %) haben die StudentInnen auch ihre muttersprachlichen Kenntnisse auf das Deutsche übertragen. Bei allen anderen Fehlern wurde die Beeinflussung des Englischen gesehen. Serindağ (2005) hat auch in seiner Arbeit Interferenzfehler bei den Substantiven, bei der Steigerung der Adjektive, beim Gebrauch der trennbaren Verben und Präpositionen sowie bei der Wortstellung ermittelt. Nach Ergebnisse seiner Analyse, die mit den Studenten in den Gruppen A (Kontrollgruppe) und B (Experimentalgruppe) durchgeführt wurde, wurden 14,24% der fehlerhaft gebrauchten Wörter in der Kontrollgruppe als Interferenzfehler aus dem Englischen gefunden, während dieser Anteil in der Experimentgruppe mit 7,56% gelegen wurde. Anhand dieser Ergebnisse hat er bewiesen, dass die Lernenden durch den bewussten Gebrauch des Englischen im Deutschunterricht weniger (fast um die Hälfte) Fehler gemacht haben. Er hat den positiven Transfer betont.
2. In Bezug auf die syntaktische Ebene wurden die Interferenzfehler bei der Wortstellung in den einfachen und zusammengesetzten Sätzen herausgefunden. Die meisten Fehler wurden mit 89,7 % aus dem Englischen produziert. Obwohl die beiden Sprachen die gleiche Reihenfolge für die Wortstellung „Subjekt-Verb-Objekt (S-V-O)“ besitzen, gibt es auch die Unterschiede in den Sätzen, die mit einer adverbialen Bestimmung beginnen. Aber die StudentInnen missachteten diesen Unterschied und machten dadurch Interferenzfehler. Mit 10,3 % lag der Fehler aus dem Türkischen. Die StudentInnen übertrugen die türkische Reihenfolge für die Wortstellung „Subjekt-Objekt-Verb (S-O-V)“ auf das Deutsche. Anhand der Analyse auf der morphologischen und syntaktischen Ebene erhaltenen Fehler waren vorwiegend aus der englischen Sprache. Das ist die Ursache dafür, dass

Englisch und Deutsch genetisch eng verwandt sind, weil sie zu der germanischen Sprachfamilie gehören. Sie haben Gemeinsamkeiten auf alle sprachliche Ebene. Diese Gemeinsamkeiten können sowohl zu Erleichterungen als auch zu Erschwernissen führen. Andere Studien zeigten, dass Interferenzfehler auf der grammatischen (morphologischen und syntaktischen) Ebene aus der erst gelernten Fremdsprache entstanden, wie die Ergebnisse in dieser Arbeit durchgeführten Analyse hervorgehoben hat. Die Untersuchungen von Oflaz (2013), Arak (2016) und Erdoğan (2011), wurden nachgewiesen, dass die syntaktischen Interferenzfehler auf die Übertragung der englischen Erkenntnisse zurückgeführt haben.

5.2.3. Schlussfolgerungen der Fehleranalyse auf dem lexikalisch-semantischen Bereich

Die Daten auf der lexikalisch-semantischen Ebene wurden von 50 StudentInnen, die über vier alltägliche Themen im Seminar „Schreibfertigkeit I“ geschrieben haben, gesammelt.

Die lexikalisch-semantische Interferenzfehler wurden innerhalb der Wort-für-Wort Übersetzung, der Polysemie und der Sprachmischung gefunden (Methode, Kapitel 3.9). Nach den Ergebnissen der Analyse auf dem grammatischen Bereich lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen (Ergebnisse und Interpretation, Kapitel 4.4.):

1. Die häufigsten Fehler wurden mit 45,4 % in gesamter Quote bei der Wort-für-Wort Übersetzung gemacht.
2. Zweihäufigste Fehler mit 28,6 % wurden bei der Sprachmischung und mit 26 % lag der Fehler bei der Polysemie.
3. Die Fehler auf dieser Ebene wurden sowohl aus dem Türkischen als auch aus dem Englischen festgestellt. Kaptı (2006) hat in seiner Dissertation festgelegt, dass das bereits gelernte englische Vokabular die türkischsprachigen StudentInnen beim Errernen des Deutschen als zweite Fremdsprache signifikant beeinflusst hat.
4. Während die Fehler bei der Wort-für-Wort Übersetzung mit 91,4 % und Polysemie mit 95 % meist aus dem Türkischen entstanden, wurden die Fehler bei der Sprachmischung mit 86 % aus dem Englischen verursacht.
5. Die mangelhaften Erkenntnisse der deutschen Strukturen führten dazu, dass die StudentInnen die türkischen und englischen Einheiten ins Deutsche übertrugen und

unmittelbar gebrauchten. In der Arbeit von Spiropoulou (2005) ließen sich die meisten Interferenzfehler aus dem Englischen im lexikalischen Bereich befinden. Im Gegensatz zu vorliegender Arbeit wurden weniger Fehler aus dem Englischen im syntaktischen Bereich festgestellt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abresch, J. (2007). *Englisches in gesprochenem Deutsch. Eine empirische Analyse der Aussprache und Beurteilung englischer Laute im Deutschen*. Unveröffentlichte Inauguraldissertation. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, Philosophische Fakultät.
- Acar, D (2005). *Die Syntaktische Valenz deutscher und türkischer Verben und ihr Einfluss auf das Deutschlernen türkischer Studierender*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Adana: Çukurova Universität, Institut für Sozialwissenschaften.
- Aki, K. (2005/6). *Theorien des Spracherwerbs*. Studienarbeit. Universität Köln, Köln. <https://www.hausarbeiten.de/document/57398> (zuletzt abgerufen am 10.12.2017).
- Aktaş, H. (2011). *Interferenzfehler bei den türkischen Deutschlernenden*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Konya: Selçuk Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Alexiadis, G. (2008). *Zwischensprachliche Interferenzerscheinungen innerhalb der kontrastiven Linguistik und der Neurolinguistik am Beispiel Deutsch/Neugriechisch*. Unveröffentlichte Dissertation. Augsburg: Augsburg Universität, Philologisch-historische Fakultät .
- Arak, H. (2016). İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca. *International Journal of Social Science*, 48, 15-25. <http://www.jasstudies.com/DergiPdfDetay.aspx?ID=3491> (zuletzt abgerufen am 10.12.2016).
- Aygün, M. (2003). Temporale Präpositionen im Deutschen und ihre Wiedergabemöglichkeiten im Türkischen. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 91-114. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt13/sayi2/091-114.pdf> (zuletzt abgerufen am 19.10.2017).
- Balcı, T. (2009). *Grundzüge der türkisch– deutschen kontrastiven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.
- Balcı, U. (2014). *Kpss Almanca Alan Sınavına Hazırlık Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri*. Batman: Berdan Matbaası.

- Bardakçı, M. (2015). *Turkish EFL pre-service Teachers' Pronunciation Problems*. Academic journals 10 (16), 2370-2378. <http://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/7BA9A4855054> (zuletzt abgerufen am 12.11.2018)
- Bayrak, A. (2013). Aussprachliche Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerbildung. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 81-91. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/113413> (zuletzt abgerufen am 5.11.2017)
- Bayrak, A. (2016). *Die Sprachlaute des Deutschen und Türkischen*. Eskişehir: Nisan
- Bekleyen, N. (2011). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Karşılaştıkları Telaffuz Sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 10 (36), 94-107. <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6150/82592> (Zuletzt abgerufen am 14.11.2018)
- Biersack, S. (2002). *Systematische Aussprachefehler deutscher Muttersprachler im Englischen – Eine phonetisch-phonologische Bestandsaufnahme*. Forschungsberichte. München: Universität München. https://www.phonetik.uni-muenchen.de/forschung/FIPKM/vol39/f39_biersack.pdf (Zuletzt abgerufen am 7.12.2017)
- Bittner, A., und Köpcke, K.M. (2016). *Regularität und Irregularität in Phonologie und Morphologie: Diachron, kontrastiv, typologisch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Boran, G. (2005). Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı Öğretmen Adaylarının Genel Olarak Yanlış Telaffuz Ettikleri Kelimeler Üzerine Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 81-90. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/670> (Zuletzt abgerufen am 14.11.2018)
- Bornemann, K. (2015). *Der schwierige Weg zur Zweitsprache. Theoretische Grundlagen und Einflussfaktoren „Jenseits der Sprache“*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J., und Ott, G.S. (2006). *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.

- Brenner, K., Huszka, B., und Werk-Marinkás, C. (2006). *Deutsche Phonetik. Eine Einführung*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Brenner, G. (2009). *Sprachführer Englisch für Dummies*. Köln: VILEY-VHC Verlag.
- Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Dritte, erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Buhberger, S. (2011). Schriftspracherwerb bei Deutsch als Zweitsprache – Untersuchung zu Interferenzen der türkischen Muttersprache. O.Niebuhr, N.ve S. Buhberger (Hrsg) In: *KALIPHO Kieler Arbeiten zur Linguistik und Phonetik* (S. 41-130). Kiel: Philosophische Fakultät der Christian-Albrechts- Universität.
- Cillia, R. (2011). *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Bundesinstitut. Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung. https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf (Zuletzt abgerufen am 18.9.2017)
- Çakır, H. (2014). *Türkisch Kurzgrammatik. Zum Nachschlagen und Üben*. München: Hueber Verlag.
- Dereli, S. (2004). Orthographiefehler türkischsprachiger Schülerinnen beim Erwerb der deutschen Schriftsprache. Exemplarische Fehleranalyse. In: *Dil Dergisi Language Journal*, 125, 54-71.
- Dudenband 2. (2001). *Das Stillwörterbuch*. 8. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Dudenband 6. (2015). *Das Aussprachewörterbuch*. 7. Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Eastwood, J. (2002). *Oxford Guide To English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- Edmonson, W. J., und House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: A. Francke Verlag.

- Erdoğan, E. (2011). *Eine fehleranalytische Untersuchung bei den DaF-Studentinnen der Vorbereitungsklasse. Abteilung für Deutschdidaktik.* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Konya: Selçuk Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Erdoğan, E. (2016). Die häufigsten Schreibfehler der Lernenden des Deutsch als Zweite Fremdsprache und ihre Ursachen. SEFAD, 35, 53-66. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227759> (Zuletzt abgerufen am 22.11.2017)
- Ergenç, İ. (1984). *Almanca ve Türkçenin Ses Yapılarının Karşılaştırılması.* Ankara: DTCF yayınları.
- Ersen-Rasch, M. I. (2009). *Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene.* München: Max Huber Verlag.
- Ersen-Rasch, M. I. (2010). *Türkisch Übungsgrammatik A1-C1.* Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Fleer, S. (2013). *Langenscheidt Verbtabelle Deutsch.* Berlin und München: Langenscheidt KG.
- Gelfert, H.D. (2010). *Englisch mit Aha! Die etwas andere Einführung in die englische Sprache.* München: Verlag C.H. Beck.
- Gippert, J. (1980). Zweisprachige Hinweise zum Sprachunterricht –türkisch-deutscher Sprachvergleich. In Ü. Abalı. (Hrsg.), In: *Zweitsprache Deutsch im Unterricht. Sprachunterricht für türkische Schüler* (S. 86-102). Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Gültekin, M. (2011). *Türk Öğrencilerin Telaffuz Hataları: Parçalar Üstü Özellikler.* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Eskişehir: Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Gürsoy, E. (2010). *Sprachbeschreibung Türkisch.* https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf (zuletzt abgerufen am 15.04.2016).
- Haas, B. (1993). *Universalgrammatik und gesteuerter Zweitspracherwerb.* Tübingen: Max Niemayer.

- Haid, A. (2009). *Die Parametersetzung im kindlichen Spracherwerb*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät .
- Hall, T. A. (2011). *Phonologie: Eine Einführung*, 2. Ausgabe. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH.
- Haluzova, P. (2007). *Zum Erstspracherwerb bei bilingualen Kindern im Vergleich zum Zweitspracherwerb bei DaF-Lernenden*. Diplomarbeit. Brno: Masaryk Universität, Philosophische Fakultät. <https://docplayer.org/59588743-Masaryk-universitaet-faktoren-der-sprachentwicklung-bei-bilingualen-kindern.html> (zuletzt abgerufen am 06.05.2017).
- Hammrich, T. (2014). *Sprache Umwelt. Ein didaktisches Modell für den DaF- Unterricht. Unter besonderer Berücksichtigung des fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts China*. Berlin: Verlag epubli GmbH.
- Handl, S. WÜ *Englische Phonetik und Phonologie*. http://www.anglistik.uni-muenchen.de/personen/wiss_ma/handlsusanne/downloads/phonetik/skript_ph.pdf. (zuletzt abgerufen am 06.05.2017).
- Hein, G. H. (1991). *Constructivist Learning Theory*. (Hg). A. Zemer. *ICOM/CECA Annual Conference „The Museum and the Needs of People“*. Übertragung aus dem Englischen von Frank Jürgensen: Jerusalem, Israel: Kongressberichte S. 89-94. <https://www.yumpu.com/de/document/read/21191922/konstruktivistische-lerntheorie-george-hein> (zuletzt abgerufen am 04.06.2017).
- Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., und Krumm, H.-J. (Hrsg). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Hewing, M. (2005). *Advances Grammar in Use. A Self-study Reference and Practice Book for Advances Learner of English with Answer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hişmanoğlu, M. (2006). Current Perspectives on Pronunciation Learning and Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (1), 101-110. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/26/28> (Zuletzt abgerufen am 14.11.2018)

- Hochländer, G. *Sprachliche Fehler. Ein Beitrag zur Fehlerdidaktik und zur Interferenz-Fehlerlinguistik.* URL: <http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/Fehlerkunde.doc>. (zuletzt abgerufen am 10.04.2016).
- Høyem, S., und Zickfeldt, A.W. (2008). *Deutsche Lautlehre.* Trondheim: Tapir Akademiks Forlag.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - Das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97-109. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IfiUF3bHQQ8J> (Zuletzt abgerufen am 4.6.2017)
- Hufeisen, B., und Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch.* Bachernegg, Kapfenberg: Council of Europe Publishing. <http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf> (Zuletzt abgerufen am 4.6.2017)
- Huneke, H. W., und Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hurler, K. (2006). *Arbeitsmotivation: Behavioristische und Kognitivistische Ansätze und deren Möglichkeiten der Leistungsbeeinflussung.* Diplomarbeit. Konstanz: Universität Konstanz, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften.
- İleri, E. (2007). *Lehrbuch der türkischen Sprache.* Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Imider, M. (2010) *Interferenz und Transfer im DaF Unterricht.* Unveröffentlichte Dissertation. Brno: Masaryk Universität, Institut für Germanistik, Nordistik und Nederlandistik.

- Jablonski, M. (1990). *Regelr tigkeit und Variabilität in der Rezeption englischer Internationalismen im modernen Deutsch, Französisch und Polnisch: Aufgezeigt in den Bereichen Sport, Musik und Mode*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Jörger, U. (2012). *Can I Become a Beefsteak? Linguistische und pragmatische Gründe und Dimensionen typischer Interferenzfehler von deutschen Lernern des Englischen*. Essen: LAUD Verlag.
- Kaptı,  . (2006). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Eine Repr sentativuntersuchung über den Einfluss des bereits gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der deutschen Sprache. Unveröffentlichte Dissertation. Eski ehir, Anadolu  niversitesi Eđitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasper, G. (1981). *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kayaođlu, M. N., und  aylak, N. (2013). What is Needed for Correct Pronunciation: A Model or a Concern? *Eđitim Ara tırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 269-290. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060386.pdf> (Zuletzt abgerufen am 14.11.2018)
- Khalilzadeh, A. (2014) Phonetic and Non-Phonetic Languages: A contrastive Study of English and T rkish Phonology Focussing on the Orthography-Induced Pronunciation Problems of Turkish Learners of English As a Foreign Language (Turkish EFL Learners). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4, 141-163. http://www.ijlet.com/Makaleler/265118728_9%20-%2020141-163%20Monireh%20AZ%C4%B0MZADEH.pdf (zuletzt abgerufen am 12.11.2017)
- Kielhöfer, B., und Jonekeit, S. (1998). *Zweisprachige Kindererziehung*. 10. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt Verlag.
- Kretzenbacher, H. L. (2009). Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1),

- 88–99. <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/kretzenbacher.pdf> (zuletzt abgerufen am 8.24.2017)
- Krumm, H. J., Fandryh, C., Hufeisen, B., und Riemer, C. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Kummeneker, G. (2011). *Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Tertiärsprachendidaktik: Die Erschließung mehrerer Sprachen in r Romania*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Lasarczyk, E. (2005). *Wie deutsch klingt Englisches im Deutschen - und warum?* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Bonn: Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, Philosophischen Fakultät .
- Leonity, H. (2013). *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen*. Berlin: LIT Verlag.
- Ludwig, J. (2005). *Fallstudien*. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2, 51-60.
- Luoma, P. (2012). *Deutsch als Tertiärsprache. Der Einfluss anderer Fremdsprachen auf das Deutschlernen in der finnischen gymnasialen Oberstufe*. Pro gradu Arbeit. Finnland: Universität Tampere, Institut für Sprach- Translations- und Literaturwissenschaften.
- Lyons, J. (1995). *Einführung moderne Linguistik*. 8. Auflage. München: C.H. Beck.
- Martinelli, G. (2013). *Transfer im Fremdsprachenerwerb am Beispiel des Französischen*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Moise, M. I. (2012). Zum Nutzen des Sprachvergleichs und der Fehleranalyse für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht. *Annals of Dimitrie Cantemir Christian University Linguistics, Literature*, 1, 11-20. <http://aflls.ucdc.ro/en/doc1/1%20ZUM%20NUTZEN%20DES%20SPRACHVERGLEICHS.pdf> (zuletzt abgerufen am 9.5.2017).
- Müller, K. (2000). *Lernen im Dialog. Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Günter Narr Verlag.

- Oflaz, A. (2013). Die internen und externen Interferenzfehler beim Lernprozess des Deutschen als Zweitsprache für türkische Muttersprachler und Vorschläge zur Fehlertherapie. *Türkisch Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 929-950. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/880059028_055OflazAdnan-929-950.pdf (zuletzt abgerufen am 9.5.2017).
- Öztürk, K. (2002). Wozu Mehrsprachigkeit? Mehrsprachigkeit im türkischen Schul- und Bildungssystem. M. Çakır (Hrsg.). In: *Sprache und Kultur: mehr Sprache- mehrsprachig- mit Deutsch; didaktische und politische Perspektiven aus türkischer Sicht*. Aachen: Shaker Verlag, 33-40.
- Polat, T., und Tapan, N. (2005). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (2), 6 pp. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/425/401> (zuletzt abgerufen am 11.12.2016).
- Rahunen, A. (2006). *Analytische Untersuchung der Fehler in Deutschsprachigen Aufsätzen. Eine vergleichende Analyse von Aufsätzen finnischer und englischer DaF-Lernender*. Pro-Gradu-Arbeit. Finnland: Universität Tampere.
- Repp, S. (2014). Das Mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, H. Truckenbrodt, (Hrsg.), In: *Das Englische*. Berlin – Heidelberg: Springer VS, 93-113.
- Reuter, S. (2005). *Lehr- und Lerntheorien- Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Rivas Husillos, C. (2014). *Interferenzprobleme und Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Valladolid: Universität Valladolid, Fakultät für Philosophie und Literatur.
- Roach, P. (1991). *English Phonetics and Phonology. A practical Course*. Second Edition. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Roininen, H. (2012). *Transfer beim Fremdsprachenlernen. Zum positiven und negativen Lexiktransfer beim DaF-Lernen. Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach*

Englisch. Pro Gradu-Arbeit. Tampere: Universität Tampere, Institut für Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften.

- Rolffs, S. (2003). Kontrastive Analyse der Phonetik Türkisch-Deutsch. (Hg.: U Hirschfeld, H. P. Kelz und U. Müller) In: *Phonetik international. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/T%C3%BCrkisch.pdf> (zuletzt abgerufen am 18.01.2018).
- Scharff- Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Stuttgart/New York: Georg Thieme Verlag.
- Schmitt, D. (2006). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. München: Max Huber Verlag.
- Schröder, C. und Şimşek, Y. (2014). Das Mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. M. Krifka, J. Błaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, H. Truckenbrodt, (Hrsg.), In: *Das Türkische*. Berlin – Heidelberg: Springer VS, 115-132.
- Schwenk, H. (2009). *Sprachvergleich Türkisch-Deutsch für den pädagogischen Kontext*. http://www.helgaschwenk.net/mediapool/87/874117/data/Sprachvergleich_Tuerkisch-Deutsch_paed._Kontext.doc. (zuletzt abgerufen am 18.05.2016).
- Selen, N. (1981). *Alman Dilinin Fonetik Ve Entonasyon Kuralları*. Ankara: Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- Selen, N. (1984). *Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalysen*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Serindağ, E. (2005). Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2). <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Serindag4.htm>. (zuletzt abgerufen am 12.12.2017).
- Sırım, E. (2009). Monolingualer Erwerb der Türkischen- Erträge der Forschung. U. Neumann und H.H. Reich, (Hrsg.). In: *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (S. 11-38). Münster: Waxmann Verlag.
- Spiropoulou, P. P. (2005). *Fehler im Tertiärsprachenunterricht Beitrag im Rahmen eines Forschungsstipendiums am europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) im Rahmens des Projekts“ Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen-*

Deutsch nach English“. <http://archive.ecml.at/documents/relresearch/spiropoulou.pdf> (zuletzt abgerufen am 08.12.2017).

Şenel, M. (1997). *Contributions of Phonetics to Language Teaching*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ankara: Hacettepe Universität, Institut für Sozialwissenschaften.

Şimşek, A., und Karal, H. (2014). İngilizce Telaffuz ve Artikülasyon Yazılımının Geliştirilmesi ve İngilizce Telaffuz Becerileri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3 (1), 44-60. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/231317> (Zuletzt abgerufen am 14.11.2018)

Ülkersoy, N. (2007). *Markedness Differential Hypothesis and the Phonological Errors of Turkish Efl Learner*. Unveröffentlichte Dissertation. Adana: Çukurova Universität, Institut für Sozialwissenschaften.

Weithmann, B. M. (2001). *Türkische Grammatik*. Hamburg: Helmut Buske.

Vomáčková, O. (2013). *Typische Fehler der tschechischen Deutschlerner*. Sprachseminar. Olomouc: Palacky Universität, Pädagogische Fakultät.

Vural, S. (2000). *Der Partikelgebrauch im heutigen Deutsch und im heutigen Türkisch. Eine kontrastive Untersuchung*. Unveröffentlichte Dissertation. Mannheim: Mannheim Universität.

ANHANG-1. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI

Kayıt Tarihi: 06.12.2016

Protokol No: 129776



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Interferenzfehler Beim Erlernen des Deutschen Als Zweitfremdsprache Für Daf-Studenten Mit Türkischer Muttersprache (Eine Empirische Untersuchung) (Ana Dili Türkçe Olan ve Almanca Öğretmenliğinde Öğrenim Gören Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Almancayı Öğrenirken Yaptıkları Aktarım Hataları)
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Ayhan BAYRAK
TEZ YAZARI:	Ayşe ADIYAMAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

30.12.2016

Prof. Dr. Aydın AYBAR

Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK

Fen Bil.(Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK

Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN

Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNŞOY

Sos. Bil.(İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI

Güz. San. (Güz. San. Fak.)