

„Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache

Gülay Cedden und Özgür Aydın

Özgür Aydın hat im Jahr 1988 sein Studium für Linguistik absolviert und im Jahr 1993 seine Magisterarbeit im Bereich der türkisch Sprachlehre abgefasst. Von 1988 bis 1999 hat er an TÖMER (Sprachenzentrum der Ankara Universität) als Türkischlektor für Ausländer gearbeitet. Seine Doktorarbeit hat er im Jahr 2001 beendet. An der Universität Essen lehrte er von 2003 bis 2004 Türkisch. Seit 1999 ist er an der Abteilung für Linguistik an der Ankara Universität tätig. Interessensbereiche: Syntax, SLA, Lexikographie. E-mail: aydin@humanity.ankara.edu.tr.

Gülay Cedden hat nach ihrem Studium in Germanistik ihre Magisterarbeit im Bereich der Psycholinguistik abgefasst. In ihrer Doktorarbeit hat sie sich mit neurolinguistischen Faktoren beim Spracherwerb von Erwachsenen befasst. Nach ihrer Tätigkeit als Lektorin für Deutsch an dem Sprachenzentrum der Ankara Universität ist sie seit 2001 als Lehrbeauftragte an der Middle East Technical University an der Abteilung Lehramt tätig. Interessensbereiche: Neurolinguistik, Multilingualismus, Mentales Lexikon. E-mail: gucedden@metu.edu.tr.

Erschienen online: 1. September 2007

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2007

Abstract. The aim of this paper is to examine the issue of cross-linguistic influence in Third Language Acquisition from a processing perspective. The focus is on word order, particularly on verb placement in German declarative sentences by presenting the data from Turkish learners of German. Since the participants' second language or third language is English, no significant evidence was found that could be referred as neither influence of syntactic properties of Turkish nor of English. Although German is a V2 language, Turkish and English are not V2 languages. On the other hand, although German and Turkish are SOV languages, English is a SVO language. Thus, if there is transfer in syntax, it should be expected that these properties are somehow transferred. In this study we have found that processing syntactic elements of a foreign language is due to cognitive procedures rather than the influence of another language.

1. Einführung

Wie das Zitat eines türkischen Lernenden in der Überschrift schon andeutet, macht vielen türkischen Muttersprachlern bei der Sprachproduktion die Positionierung des Verbs im Satz zu schaffen. Ziel dieser Studie ist es, herauszufinden, ob die Problematik der Positionierung des Verbs beim Erlernen einer zweiten (L2) bzw. dritten (L3) Sprache auf die im Folgerwerb zuerst gelernte Sprache (L1) zurückzuführen ist oder ob es die syntaktischen Strukturen der L2 sind, die einen Einfluss auf das Erlernen einer Tertiärsprache haben können. In der Spracherwerbsforschung hat die Frage nach der Rolle der L1 bzw. L2 beim Erwerb der Tertiärsprache schon immer Beachtung gefunden. Einige Spracherwerbsforscher vertreten die Ansicht, dass syntaktischer Transfer von der L1 auf die L2 möglich sei (u.a. Schwartz & Sprouse 1994), wohingegen andere Forscher von nur sehr geringen Transfermöglichkeiten berichten, die sich auf einige wenige L2 Module auswirken (u.a. Vainikka & Young-Scholten 1994, 1996a, 1996b). Andere Forscher hingegen plädieren dafür, dass sie in ihren Studien Rückschlüsse auf einen Transfer von syntaktischen Eigenschaften aus vorher erlernten Sprachen ziehen konnten (Håkansson, Pienemann & Sayehli 2002; Pienemann 1998; Pienemann & Håkansson 1999).

Gegenstand dieser Studie ist die Positionierung des Verbs in Hauptsätzen bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache als L2 bzw. L3. Weder die türkische noch die englische Sprache sind V2-Sprachen. Die deutsche als auch die türkische Sprache hingegen zählen zu den SOV-Sprachen, Englisch zu den rigiden SVO-Sprachen. Wenn man vom Transfer in der Syntax spricht, ist zu erwarten, dass Eigenschaften in der Wortfolge der einen Sprache auf die Wortstellung der anderen Sprache übertragen werden.

In diesem Zusammenhang liegt der Schwerpunkt dieser Studie darin, zu erforschen, ob von einem Transfer syntaktischer Eigenarten beim Erwerb neuer Sprachen die Rede sein kann. Ausgehend von der Processability Theory (PT), welche besagt, dass die L1 einen nur geringen Einfluss auf den Fremdspracherwerb haben könne (Pienemann 1998) soll in dieser Studie erforscht werden, ob diese Annahme auch beim Erwerb der deutschen Sprache als L2 bzw. L3 türkischer Muttersprachler zu beobachten ist.

Nach einem Überblick über die wissenschaftliche Forschung des Phänomens des syntaktischen Transfers soll ein Blick auf einige Merkmale der türkischen, englischen und deutschen Syntax geworfen werden. Im Anschluss daran wird von einer Studie berichtet, die an der Middle East Technical University/Ankara durchgeführt wurde und an der 50 türkisch-englisch-deutsche trilinguale Studierende teilgenommen haben. Abschließend kommen syntaktische Verarbeitungsprozesse zur Sprache, die der Verarbeitung von syntaktischen Elementen einer Sprache zugrunde liegen und welche Relevanz diese auf den Deutschunterricht haben könnten.

Gülây Cedden und Özgür Aydın, „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 15 S.

2. Positionierung des Verbs im L2 Deutschen: Gibt es einen Einfluss der L1?

In der Literatur hat der Erwerb der deutschen Syntax als L2 und der Erwerb der Positionierung des Verbs (Clahsen & Muysken 1986; Clahsen, Meisel & Pienemann 1983; Du Plessis, Solin, Travis & White 1987; Schwartz & Sprouse 1994; Vainikka & Young-Scholten 1994, 1996a, 1996b) schon immer Beachtung gefunden. Aus den genannten Studien geht hervor, dass bei Lernern der deutschen Sprache dieselbe hierarchische Folge der Entwicklungsphasen im L2 Erwerb zu beobachten ist wie Clahsen et al. (1983) sie dargestellt hatten:

- (1) I. Kanonische Wortstellung (SVO)
- II. Voranstellung adverbialer Ausdrücke
- III. Trennung von finiten und infiniten Teilen des Prädikats
- IV. Inversion (V2)
- V. Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen

Dieser Hypothese zufolge werden in der ersten Phase der Bildung von Hauptsätzen fast ausnahmslos SVO Sätze (2a) produziert. In dieser Phase werden keine anderen Konstituenten bei der Satzbildung gebraucht. Eine adverbiale Bestimmung, falls benötigt, erscheint am Satzende. In der zweiten Phase ist der Lerner in der Lage Adverbien am Satzanfang zu gebrauchen, wobei er die kanonische Wortstellung SVO beibehält. Wie der Beispielsatz in (2b) zeigt, ist der Lernende noch nicht imstande sich an die V2 Regel zu halten. In der dritten Phase ist der Lerner nun in der Lage die nicht-finite Verbform in der Endposition zu gebrauchen. Das finite Verb steht an zweiter Position (2c) nach dem Subjekt. Die vierte Phase zeigt, dass der Lerner jetzt erst in der Lage ist, das finite Verb vor dem Subjekt zu benutzen. Eine Subjekt-Verb-Inversion ist erst in dieser Phase möglich (2d). In der letzten Phase der Entwicklung gelingt es dem Lerner das finite Verb in Nebensätzen am Satzende zu gebrauchen (2e).

- (2) a. Das Kind hat gelesen das Buch.
- b. Gestern das Kind hat gelesen das Buch.
- c. Das Kind hat das Buch gelesen.
- d. Gestern hat das Kind das Buch gelesen.
- e. Ich glaube, dass das Kind das Buch gelesen hat.

Eine Studie unter der Leitung von Ellis (1989) untersuchte das V2 Phänomen bei 39 erwachsenen Deutschlernenden mit Englisch als L1, welche einen Deutschkurs in England machten. Ellis folgte folgender Reihe bei der Vermittlung von Grammatikregeln: V2 > Satzklammer > finales Verb in Nebensätzen. Obwohl sie von Beginn ihres Unterrichts bzw. ihrer Studie die Regel der zweiten Position des Verbs vermittelte also direkt mit Beispielen wie in 2d begann und dann Sätze wie in 2c übte, stellte sie am Ende der Studie fest, dass

Gülây Cedden und Özgür Aydın, „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 15 S.

die Lernenden trotz dessen die Wortfolge im Deutschen in derselben Reihenfolge erworben hatten, wie sie von Clahsen et al. (1983) und Pienemann (1998) dargestellt wurde (s. 2 und 3).

Bis heute herrscht alles andere als Klarheit hinsichtlich des L1-Einflusses auf die Entwicklungsphasen. Einigen Wissenschaftlern zufolge spielt die L1 eine bedeutende Rolle beim Erwerb neuer Sprachen, denn die L1 Grammatik ist Ausgangsgrammatik auf die L2, L3, ... Ln aufgebaut wird. Eine solche Hypothese vertreten Forscher, die ihren Studien das „Full Transfer/Full Access Model“ (Eubank 1993/94, 1994; Schwartz & Sprouse 1994) zugrunde legen.

Andere Wissenschaftler dagegen sind der Ansicht, dass Lerner nur lexikalische Elemente aus der L1 übertragen und dass von keinem Transfer funktionaler Projektionen die Rede sein kann, weder zu Beginn des Erwerbs noch in späteren Phasen (u.a. Vainikka & Young-Scholten 1996a, 1996b; Eubank 1996). Vainikka & Young-Scholten führten Studien an Deutschlernern von türkisch und koreanischen (kopf-finale Sprachen) Muttersprachlern und verglichen die Ergebnisse mit italienischen und spanischen (kopf-initiale Sprachen) Lernern der deutschen Sprache. Sie fanden nur lexikalische Projektionen, mit denen Lernende begannen diese von ihrer L1 auf die L2 zu übertragen. Sie fanden aber keine funktionalen Projektionen von der L1 auf die L2. Wenn eine funktionale Projektion einmal begonnen hatte, war diese Entwicklung bei allen L2 Lernern identisch, unabhängig von deren L1.

Die Processability Theory (PT), der Levelts (1989) Sprachproduktionsmodell zugrunde liegt, besagt, dass aufgrund von kognitiven Verarbeitungsprozessen beim Erwerb der L1-Syntax man kaum von einem Transfer auf den Zweitspracherwerb sprechen könne. Die L2 werde einer impliziten Folge gemäß erworben, egal auf welche L1 sie aufgebaut wird (u.a. Pienemann 1998; Pienemann & Håkansson 1999).

Die PT basiert auf einer universalen Hierarchie von Verarbeitungsprozessen, welche sich auf die Formierung des Sprachprozessors stützt. Die PT lehnt sich an die Entwicklungsphasen des Syntaxerwerbs von Clahsen et al. (1983) (s. 1) und versucht eine Erklärung für solch eine Hierarchie zu finden. Pienemann vertritt die Auffassung, dass es von großer Bedeutung ist heraus zu finden, welchen Entwicklungsphasen der Sprachverarbeitungsprozess unterliege, wenn man versuche diesen Prozess mit bestimmten Sequenzen zu erklären, die die Lernenden durchlaufen¹. Die hierarchische Ordnung, von der hier die Rede ist, basiere auf der generellen Architektur des menschlichen Sprachprozessors und der universalen Hierarchie von impliziten grammatikalischen Enkodierungsprozessen und –routinen. Die Prozesse würden in folgender Reihenfolge aktiviert:

- (3) 0. der Lemmazugriff
 1. der Kategorieprozess

Gülay Cedden und Özgür Aydın, „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 15 S.

2. der Phrasenprozess
3. der S-prozess
4. der Nebensatzprozess – falls auf die jeweilige Sprache übertragbar

In der ersten Phase dieses Entwicklungsprozesses identifiziert und erwirbt der Lernende die Wörter der Zielsprache (Phase 0). Der nächste Schritt ist die Kategorisierung des Lexikons und das Differenzieren diakritischer Merkmale von Lexemen im Lexikon. Dies ist der Prozess der *lexikalischen Morphologie* (Phase 1). Die Stufe der lexikalischen Morphologie ist die Voraussetzung für die *phrasale Morphologie* (Phase 2). Die Verarbeitung der phrasalen Morphologie ermöglicht es dem Lernenden, diakritische Eigenschaften von Kopf und Modifizierer in der Phrase auszutauschen. Wenn der Prozess der phrasalen Morphologie automatisiert ist, beginnt der Prozess der *interphrasalen Morphologie* (Phase 3). Jetzt ist der Lernende in der Lage grammatikalische Funktionen von Wörtern eines Satzes abzurufen und grammatikalische Informationen in unterschiedlichen Phrasen einzusetzen. Dies bedeutet, dass die Regel der Subjekt-Verb Inversion nun verarbeitet werden kann. Zuletzt, wenn die Regeln der Wortfolge im Hauptsatz automatisiert sind, kann die hierarchische Beziehung zwischen Haupt- und untergeordnetem Satz verarbeitet werden und der Lernende kann verschiedene grammatische Regeln nun an Haupt- und Nebensatz anwenden. (Phase 4).

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die syntaktische Entwicklung des Erwerbs der deutschen Sprache als Zweitsprache. Hier ist zu erkennen, dass die Phasen sich mit den Erwerbsstufen der Syntax in der PT decken.

Tabelle 1: Verarbeitungsprozesse und deren Konsequenzen auf die deutsche Wortstellung.

Verarbeitungsprozess	L2 Prozess
0. der Lemmazugriff	Wörter
1. der Kategorieprozess	I. Kanonische Wortstellung (SVO)
2. der Phrasenprozess	II. Voranstellung adverbialer Ausdrücke
3. der einfache S-Prozess	III. Trennung von finiten und infiniten Teilen des Prädikats
4. der S-Prozess	IV. Inversion (V2)
5. der Nebensatzprozess	V. Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen

Eine Studie unter der Leitung von Håkansson et al. (2002), hat die Theorie des hierarchischen Verarbeitungsprozesses in der Wortfolge mit einer empirischen Studie untermauert. In dieser Studie ging es um die Positionierung des Verbs bei schwedischen Schülern der deutschen Sprache (s. auch Håkansson 2001; Sayehli 2001). Die Schüler in dieser Studie hatten schon drei Jahre Englisch gelernt, als sie mit dem Deutschunterricht begannen. Zur Zeit der Studie, als ihre

Gülay Cedden und Özgür Aydın, „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 15 S.

Deutschkenntnisse getestet wurden, hatten sie inzwischen 4-6 Jahre lang Englischunterricht gehabt. Die Ergebnisse zeigen, dass schwedische Lernende der deutschen Sprache offenbar die V2 Regel von ihrer L1 (Schwedisch) in ihre Inter Sprache Deutsch nicht übertrugen aber die Phasen wie in (1) durchliefen. Dasselbe Phänomen war auch bei Lernenden mit Rumänisch, Türkisch und Koreanisch als Muttersprache zu beobachten. Dass Schwedisch und Deutsch V2 Sprachen sind, führte jedoch zu keinem Transfer von der L1 in die Inter Sprache. Dieses Resultat schien also Evidenz für die Processability Theory zu liefern.

Bohnacker (2006) wandte jedoch ein, dass die schwedischen Schüler in der Studie von Håkansson et al. (2002) Englisch als L2 gelernt hatten und dass es eigentlich die syntaktischen Eigenschaften der englischen Sprache wären, (eine nicht-V2 sondern eine rigide SVO Sprache) die sie auf ihre Tertiärsprache Deutsch übertragen hätten.

Um ihre Behauptung belegen zu können, verglich sie die Daten von sechs schwedischen Deutschlernenden *mit* englischen Vorkenntnissen und drei Lernenden *ohne* jegliche Englischkenntnisse. Die Teilnehmer, die Englisch nicht als L2 gelernt hatten, verletzten nie die V2 Position (0%) im Satz. Dies deutet sie auf einen Transfer der V2 Regel aus der schwedischen Sprache (L1). Die andere Gruppe, die Englisch als L2 gelernt hatte, zeigte größere Schwierigkeiten bei der Positionierung des Verbs (V2-Verletzungen=45%). Dieses Resultat deutete sie als eine Interferenz aus der nicht V2-Sprache Englisch. Bohnacker widerlegte die Hypothese von Håkansson et al. (2002) und interpretiert die Resultate ihrer Studie damit, dass Lernende einer Zweitsprache durchaus in der Lage seien, die V2 Positionierung von ihrer L1 auf ihre L2 zu übertragen. Doch wenn Sprecher einer V2-Sprache (L1) eine nicht V2-Sprache (L2) vor einer anderen V2 Sprache (L3) erlernen, würde in diesem Fall die Positionierung des Verbs an zweiter Stelle nicht mehr so problemlos verlaufen wie bei der bilingualen Gruppe.

3. Syntaktische Eigenschaften von Türkisch, Deutsch und Englisch

Um herausfinden zu können, worauf V2 Fehler bei türkischen Studenten zurückzuführen sind, werden in diesem Teil die syntaktischen Besonderheiten der drei involvierten Sprachen verglichen. Die Strukturen, die hier näher betrachtet werden sollen sind Kopf-Parameter, Positionen des Verbs und Scrambling.

Der Kopf-Parameter ist ein bedeutender Hinweis auf die syntaktische Ähnlichkeit unterschiedlicher Sprachen. In der Literatur erscheinen zwei Arten dieses Parameters. Sätze werden eingestuft in *kopf-initial* und *kopf-final*. Alle natürlichen Sprachen bestehen aus Köpfen und möglichen Komplementen. Obwohl die deutsche und türkische Sprache unterschiedlichen Sprachfamilien angehören, handelt es sich bei beiden Sprachen um kopf-finale Sprachen.

Gülay Cedden und Özgür Aydın, „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 15 S.

Englisch und Deutsch hingegen stammen zwar aus der gleichen Sprachfamilie, unterscheiden sich aber in Bezug auf ihre Syntax. Wie erwähnt ist Deutsch eine kopf-finale Sprache, Englisch hingegen eine kopf-initiale. Die Kopfposition ist an der Verbalphrase (VP) dieser Sprachen zu erkennen. In deutschen VPn wird das Verb oder verbale Element an das Ende des Satzes gestellt (5). Typologisch gesehen zählt die deutsche Sprache auch zu den OV-Sprachen ähnlich wie das Türkische (6). Alle verbalen Elemente stehen in der Endposition des Satzes. Im Gegensatz zu diesen beiden Sprachen wird das verbale Element im Englischen nie an das Ende des Satzes gestellt, sondern es steht immer auf der linken Seite des Komplements. Englisch gehört deshalb zu den VO Sprachen mit einer kopf-initialen VP (4).

- (4) a. to **read** *a book*
 b. **a book* to **read**
- (5) a. ***lesen** *ein Buch*
 b. *ein Buch* **lesen**
- (6) a. ***oku-mak** *bir kitap*
 les-INF ein Buch²
 b. *bir kitap* **oku-mak**
 ein Buch les-INF

In deutschen Nebensätzen, die mit einer Konjunktion eingeleitet werden, steht das finite Verb oder verbale Element in der Endposition (8). Ebenso wird in der türkischen Sprache (9) das finite Verb ans Ende des Satzes gestellt mit dem Unterschied, dass es im Türkischen keine overtten Komplemente gibt. Das finite Verb bzw. verbale Element im Englischen jedoch wird nie an das Ende des Satzes gestellt, auch nicht in Nebensätzen, die mit einer Konjunktion eingeleitet werden (7).

- (7) a. I think [that [the child **reads** *that book*]].
 b. I think [that [the child **has read** *that book*]].
 c. I think [that [the child **can read** *that book*]].
- (8) a. Ich glaube [dass [das Kind *das Buch* **liest**]].
 b. Ich glaube [dass [das Kind *das Buch* **gelesen hat**]].
 c. Ich glaube [dass [das Kind *das Buch* **lesen kann**]].
- (9) a. Ben [çocuğ-un *bu kitap-ı* **oku-duğ-un-u**] san-iyor-um.
 ich.NOM Kind-GEN das Buch-AKK les- PART-3SG-AKK glaub- PRÄS-1SG
 'Ich glaube dass das Kind das Buch gelesen hat.'
 b. Ben [çocuğ-un *bu kitap-ı* **oku-yabil-diğ-in-i**] san-iyor-um.
 ich.NOM Kind-GEN das Buch-AKK les- PART- POSSIB-3SG-ACC glaub-

Gülây Cedden und Özgür Aydın, „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 15 S.

PRÄS-1SG

‘Ich glaube dass das Kind das Buch lesen kann.’

Obwohl Deutsch typologisch gesehen als SOV Sprache gilt, werden Hauptsätze, genau wie englische, der SVO Wortfolge gemäß gebildet.

(10) The child **has read** *that book*.(11) Das Kind **hat** *das Buch gelesen*.(12) Çocuk *bu kitab-ı oku-du*.

Das Kind-NOM das Buch-AKK les-PRÄT

Deutsch gilt des Weiteren auch als eine V2 Sprache. Das bedeutet, dass das finite Verb in Hauptsätzen immer an zweiter Position zu stehen hat (11), was sich darin zeigt, dass das Subjekt im Gegensatz zum Englischen auch *nach* dem Verb stehen kann. Die Inversion (XVS) drückt eine Topikalisierung aus, bei der der Satz mit einem Element beginnt, welches hervorgehoben werden soll. Das betonte Element ist jedoch nicht immer das Subjekt. Es kann sowohl ein Adverb als auch ein Objekt sein (13). In der englischen Sprache ist eine Umstellung in Hauptsätzen jedoch nicht möglich (14a). Das Verb folgt auch bei einer Voranstellung eines Adverbs immer dem Subjekt (14b).

(13) a. *Das Kind hat* gestern das Buch gelesen. (V2)b. *Das Buch hat* das Kind gestern gelesen. (V2)c. *Gestern hat* das Kind das Buch gelesen. (V2)(14) a. *The child* has read the book yesterday.b. **The book* has read the child yesterday.c. *Yesterday* the child **has** read the book. (V3)

Obwohl Türkisch keine V2 Sprache ist, weisen die türkische und deutsche Sprache große Ähnlichkeiten darin auf, dass Satzglieder flexibel positioniert werden können. Alle sechs unten aufgeführten Permutationen sind im folgenden türkischen Beispielsatz möglich:

(15) a. Çocuk kitab-ı oku-du.

Kind.NOM Buch-AKK les-PRÄT

‘Das Kind hat das Buch gelesen’

b. Kitabı çocuk okudu.

c. Çocuk okudu kitabı

d. Kitabı okudu çocuk.

e. Okudu çocuk kitabı.

f. Okudu kitabı çocuk.

4. Eine empirische Studie zur Positionierung des Verbs im Deutschen

4.1 Teilnehmer an dieser Studie

An dieser Studie haben 50 Studierende teilgenommen, die an der Middle East Technical University Deutsch als Nebenfach studierten (2005-2006). 28 von diesen Studenten hatten eine deutschsprachige Anadolu Schule absolviert (Deutsch=L2, Deutschkenntnisse zur Zeit der Studie: B2-C1). Da die Lehrsprache an der METU aber Englisch ist, müssen alle Studierenden, die das METU Proficiency Exam zu Beginn ihres Studiums nicht bestanden haben, die Vorbereitungs-klasse für Englisch durchlaufen. Aufgrund unzureichender Englischkenntnisse hatten alle 28 Absolventen des deutschsprachigen Anadolu Gymnasiums zwei Semester die Vorbereitungs-klasse für Englisch (L3) zu durchlaufen. Alle 28 Teilnehmer an dieser Studie waren im Besitz des Sprachdiploms und hatten das METU Proficiency Exam in Englisch mit Punkten von 75 (Mindestpunktzahl)-96/100 bestanden. Der Folgerwerb von Deutsch (L2) und Englisch (L3) dieser Gruppe soll in der Studie mit L2/3 bezeichnet werden.

32 Studierende hatten eine englischsprachige Anadolu Schule absolviert. An der METU haben diese Studenten die Vorbereitungs-klasse für Englisch nicht durchlaufen müssen, da sie schon über sehr gute Englischkenntnisse verfügten. Deutsch haben sie gelernt, indem sie einen Kurs in der Türkei bzw. in Deutschland besucht hatten (Deutsch = L3, Deutschkenntnisse zur Zeit der Studie: B1-C1). 8 von ihnen haben ein Praktikum in Deutschland gemacht und waren daher auch für einige Monate in Deutschland gewesen. Auch diese Studenten mussten zu Beginn ihres Studiums das METU Proficiency Exam in Englisch machen. Die Punkte variierten ebenfalls von 75 (Mindestpunktzahl)-98/100. Der Folgerwerb von Deutsch (L3) und Englisch (L2) dieser Gruppe soll in der Studie mit L3/2 bezeichnet werden.

Alle Teilnehmer studierten zur Zeit der Studie Deutsch als Nebenfach.

4.2 Methode

Es wurden kurze Einzelgespräche mit allen Lernenden geführt, welche ungefähr 20-30 Minuten gedauert haben. Diese Gespräche wurden aufgezeichnet und transkribiert. Themen, über die gesprochen wurden, waren zum Teil Aktualitäten, Filme, Hobbys, Bücher u.ä. Die mündliche Sprachproduktion war für die Bewertung des Falles insofern wichtig, weil die spontane Sprachproduktion aufgrund ihres schnellen Ablaufs Aufschluss über die Verarbeitung der syntaktischen Elemente eines Sprechers geben kann, während bei der schriftlichen Sprachproduktion der Lernende das Geschriebene rückgängig machen bzw. kontrollieren kann.

Gülây Cedden und Özgür Aydın, „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 15 S.

4.3 Typische Fehler der V2 Positionierung bei türkischen Deutschlernenden (L2/3 und L3/2)

Eingangs sei hier erwähnt, dass den Ausgangspunkt für diese Studie die Fragestellung bildete, weshalb Deutschlernende (als L2 bzw. L3) zum einen große Probleme beim Erlernen der Wortstellung im Deutschen haben und zum anderen, warum Lernende der deutschen Sprache als L2 oder als L3 dieselben Fehler in der Wortfolge machen. An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass die Fehler, von denen in dieser Studie die Rede ist, nicht nur bei Teilnehmern an dieser Studie beobachtet wurden, sondern dass diese Fehler typisch für viele türkische Deutschlernenden sind. Ziel dieser Studie war, die mündliche Sprachproduktion von türkischen Studierenden systematisch zu erfassen, um somit herausfinden zu können, weshalb Lernenden der deutschen Sprache die Positionierung des Verbs (V2) in Hauptsätzen so schwer fällt und ob Konsequenzen für den Sprachunterricht zu ziehen sind.

Ein Fehlertyp, der sehr oft gemacht wurde und auch immer noch wird, war, dass die Teilnehmer gerne Adverbien an den Anfang des Satzes stellten, aber das Verb dann an dritter Position gebrauchten. Hier sei daran erinnert, dass alle Teilnehmer Deutsch als Nebenfach studierten und über Mittel-Oberstufenkenntnisse verfügten.

(16) *Manchmal* ich **lerne** durch diese Programms.
(Manchmal lerne ich durch diese Programme.)

(17) *Vielleicht* das Kind **hat** ein Problem.
(Vielleicht hat das Kind ein Problem.)

Außerdem neigten die Studierenden dazu, den Satz mit einer Konjunktion zu beginnen. Wie in Beispiel (16) und (17) ist auch in diesen Sätzen das Verb an dritter Position.

(18) *Außerdem* ich **kann** nicht so romantisch sein.
(Außerdem kann ich nicht so romantisch sein.)

(19) *Infolgedessen* Wert von USD **steigt** mehr als 100%.
(Infolgedessen steigt der Wert vom USD mehr als 100%.)

Ein weiterer typischer Fehler waren Sätze, die mit einer Präpositionalphrase beginnen, aber auch hier überwog die Tendenz, das Verb an zweiter Position, also vor dem Subjekt zu gebrauchen.

(20) *Mit einigen Strafen* die Zahl der Fälle **kann** reduziert werden.
(Mit einigen Strafen kann die Zahl der Fälle reduziert werden.)

Gülây Cedden und Özgür Aydın, „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 15 S.

- (21) *In dieser globalisierten Welt* es **ist** möglich eine ganz andere ...
(In dieser globalisierten Welt ist es möglich eine ganz andere ...)

Bei näherer Betrachtung der Verben war fest zu stellen, dass es keinen Unterschied machte, ob es sich um ein Vollverb oder Hilfsverb handelte. Sowohl bei thematischen Verben (22) als auch bei Hilfs- (23) und Modalverben (24) fiel auf, dass das finite Verb immer im Anschluss an das Subjekt, also wieder an die dritte Position gestellt wurde.

- (22) *Dann* wir auch **benutzen** Handies.
(Dann benutzen wir auch Handies.)
- (23) *Darüber hinaus* es **ist** klar, dass diese kleine Industriefirmen ...
(Darüber hinaus ist es klar, dass diese kleine Industriefirmen ..)
- (24) *Mit einigen Strafen* die Zahl der Fälle **kann** reduziert werden.
(Mit einigen Strafen kann die Zahl der Fälle reduziert werden.)

Ein weiterer interessanter Punkt war, dass Sätze mit einer Topikalisierung des Objekts (z. B. Den Stift brauche ich.) nicht gebildet wurden, obwohl eine solche Umstellung in der türkischen Sprache sehr gängig ist.

5. Schlussfolgerungen

In dieser Studie wurde das V2 Phänomen in der mündlichen Sprachproduktion türkischer Deutschlernender (L2/3) und (L3/2) untersucht. Es war zu beobachten, dass türkische Deutschlernende stark dazu tendierten, zwar den Satz mit einem Adverb, einer Konjunktion oder einer Präpositionalphrase zu beginnen, was dazu führte, dass sie jedoch ungrammatische V3 Sätze produzierten (s. 25). Anders ausgedrückt versuchten sie die S-V Folge strikt beizubehalten. Da die türkische Sprache eine verb-finale Sprache (s. 26) ist, kann dieser Fehler in der Wortstellung kein Einfluss aus der L1 sein.

- (25) Manchmal ich **lerne** durch diese Programms.
- (26) Bazen ben bu program-lar-dan **öğren-iyor-um**.
manchmal ich.NOM diese Programm-PL-ABL lern- PRÄS-1SG

Die signifikante Neigung der Deutschlernenden, das finite Verb direkt im Anschluss an das Subjekt zu gebrauchen, scheint auf dem ersten Blick ein Einfluss der englischen Sprache zu sein (s. 27 und 28):

- (27) a. Sometimes I **learn** via these Programs.
b. Then I **learn** via these Programs.
c. In the school I **learn** via these Programs.

- (28) a. Manchmal ich lerne durch diese Programms.
 b. Sometimes I learn via these Programs.

In der L3 Literatur wird berichtet, dass die *linguistische Typologie* einer Sprache ein entscheidender Faktor bei der Determination der Quelle des cross-linguistischen Einflusses ist (z.B. Cenoz 2000; Hendriks & Prodeau 2000 unter vielen). Englisch und Deutsch stammen zwar aus derselben Sprachfamilie, weisen aber syntaktisch gesehen Unterschiedlichkeiten auf. Deutsch zählt zu den SOV-Sprachen, wobei Englisch eine rigide SVO-Sprache ist. Außerdem ist die Verbalphrase (VP) im Deutschen kopf-final, wobei die VP im Englischen einen kopf-initiale Stellung hat. Die typologischen Unterschiede in der Wortfolge des Deutschen und Englischen scheinen demnach in dieser Studie einen Transfer von syntaktischen Eigenschaften aus dem Englischen auszuschließen. Hier soll jedoch noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Faktoren wie das Niveau und die Gebrauchsfrequenz einer Sprache, das metalinguistische Bewusstsein, das Alter usw. auch einen Einfluss auf den Transfer von sprachtypologischen Elementen haben können.

Obwohl die Lernenden ungrammatische V3-Strukturen bildeten, und dies auf eine Übertragung aus dem Englischen zu weisen scheint, gibt es dennoch Evidenz dafür, dass die Lernenden Sätze wie in (25) nicht unter Einfluss der englischen Sprache (L3) gebildet haben, d. h. dass es sich nicht um einen Transfer aus dem Englischen handeln kann. Hier können zwei Gründe aufgeführt werden. Der erste Grund ist, dass die Teilnehmer in dieser Studie Sätze mit Modal- und Hilfsverben produzierten, bei denen sie keine Schwierigkeiten hatten, das Vollverb am Ende des Satzes zu gebrauchen, obwohl diese Struktur in der englischen Sprache nicht vorhanden ist.

- (29)
 Außerdem ich kann nicht --- so romantisch **sein**.
 Besides, I can not be so romantic ---.

- (30)
 Nach dem ersten Weltkrieg Deutschland hat --- zu viel **verarmt**.
 After the first world war Germany has got poor so much ---

Der zweite Grund, der gegen einen Transfer syntaktischer Merkmale aus dem Englischen spricht, ist das Profil der Lernenden in dieser Studie. Alle Teilnehmer in dieser Studie waren türkische Muttersprachler. Englisch war die Zweitsprache von 32 Studierenden und Deutsch hatten 28 Studierende als Zweitsprache gelernt. Deutsch hingegen haben 28 von den Teilnehmern als L2 und somit Englisch als L3 gelernt. So wäre zu erwarten, dass bei den Lernenden mit Englisch als L2 syntaktische Eigenschaften der englischen Sprache auf die Produktion von deutschen Sätzen übertragen würden, die Teilnehmenden mit Deutsch als L2 diesen Fehler aber nicht oder nur sehr selten machen würden.

Gülây Cedden und Özgür Aydın, „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 15 S.

Aber in dieser Studie war kein Unterschied in der Frequenz von der Produktion von V3 (25) Sätzen in beiden Gruppen fest zu stellen.

Die Sätze (29) und (30) zeigen, dass es den Lernenden beider Gruppen nicht schwer fiel, der deutschen Wortfolge gemäß kopf-finale VP zu bilden. Also ist bei dieser Art von Sätzen kein Rückschluss auf einen Transfer aus dem Englischen zu ziehen. Dieser Umstand legt nahe, dass sich diese Problematik als viel komplexer erweist, als dass sie mit dem Full Transfer Modell zu erklären wäre. Diese Studie zeigt, dass der Erwerb der Syntax eher mit kognitiven Prozessen wie vielleicht mit der hierarchischen Erwerbstheorie von Pienemann (1998) zu erklären ist. Dieser Theorie zufolge wären die Teilnehmer in dieser Studie in der dritten Phase, nämlich der Phase des einfachen S-Prozesses. Das würde bedeuten, dass dem Lernenden finite und nicht-finite Elemente des Verbs zwar bewusst sind, aber dieser noch nicht (ganz) in der Lage ist die Position von Verb und Subjekt umzustellen.

Zusammengefasst ist unter Betrachtung der Daten in dieser Studie davon auszugehen, dass bei türkischen Deutschlernenden (L2/3 und L3/2) bei der Positionierung des Verbs, dabei insbesondere der V2 Position, keine Rückschlüsse auf einen Transfer aus der englischen Sprache zu ziehen sind. Es wäre unseres Erachtens passender den Erwerb der Wortstellung als einen kognitiven Prozess anzusehen, der auszureifen hat. Bei der Planung des Curriculums für Deutschlernende mit englischen Vorkenntnissen wäre dies zu beachten, anstatt diese Art von Fehler auf einen Transfer aus dem Englischen zu deuten und den Unterrichtsplan darauf aufzubauen. Die Vermittlung von syntaktischen Eigenschaften könnte eine effektivere Wirkung haben, wenn bei der Planung des Curriculums die hierarchische Ordnung (wie in Pienemann 1998) eingehalten würde. Eine Änderung der Folge (s. Ellis' Studie (1989)), also sofort mit V2 Konstruktionen zu beginnen, hatte in der besagten Studie auch nicht dazu gedient, dass die Lerner diese Struktur schneller gelernt bzw. bei der Produktion von deutschen Sätzen diesen Fehler nicht machten. Die Einhaltung der hierarchischen Folge bei der Vermittlung von syntaktischen Regeln im Deutschunterricht könnte somit eine Lösung dieser Problematik zu sein, aber um diese Behauptung zu verifizieren, muss diese Annahme durch empirische Studien untermauert werden.

Literatur

Bohnacker, Ute (2006), When Swedes begin to learn German: from V2 to V2. *Second Language Research* 22: 4, 443-486.

Cenoz, Jasone (2000), Research on multilingual acquisition. In: Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2000), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 39-53.

Gülây Cedden und Özgür Aydın, „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“. Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:3, 2007, 15 S.

- Clahsen, Harald & Muysken, Pieter (1986), The availability of universal grammar to adult and child learners: a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2, 93-119.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen. & Pienemann, Manfred (1983), *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Du Plessis, Jean ; Solin, Doreen; Travis, Lisa & White, Linda (1987), UG or not UG, that is the question: a reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research* 3, 56-75.
- Ellis, Rod (1989), Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305-25.
- Eubank, Lynn (1993/94), On the transfer of parametric values in L2 development. *Language Acquisition* 3, 183-208.
- Eubank, Lynn (1994), Optionality and the initial state in L2 development. In: Hoekstra, Teun & Schwartz, Bonnie D. (Hrsg.) (1994), 369-88.
- Eubank, Lynn (1996), Negation in early German-English interlanguage: more 'valueless features' in the L2 initial state. *Second Language Research* 10, 84-93.
- Håkansson, Gisela (2001), Against full transfer: evidence from Swedish learners of German. *Lund University Department of Linguistics Working Papers* 48, 67-86.
- Håkansson, Gisela; Pienemann, Manfred & Sayehli, Susan (2002), Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research* 18, 250-73.
- Hendriks, Henriëte & Prodeau, Mireille (2000), Acquiring new syntactic patterns: 'But the teacher never told me that French and Dutch word-order were different!'. Vortrag bei EUROSLA10, Kraków.
- Hoekstra, Teun & Schwartz, Bonnie D. (Hrsg.) (1994), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honour of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW workshops*. Amsterdam: John Benjamins.
- Levelt, William J. M. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.

- Pienemann, Manfred & Håkansson, Gisela (1999), A unified approach towards the development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 383-420.
- Pienemann, Manfred (1998), *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sayehli, Susan (2001), *Transfer and Syntax? A Study on the Acquisition of German Word Order by Swedish Native Speakers*. Lund University, Department of Linguistics: Magisterarbeit.
- Schwartz, Bonnie D. & Sprouse, Rex A. (1994), Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In: Hoekstra, Teun & Schwartz, Bonnie D. (Hrsg.) (1994), 317-68.
- Vainikka, Anne & Young-Scholten, Martha (1994), Direct access to X-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. In: Hoekstra, Teun & Schwartz, Bonnie D. (Hrsg.) (1994), 265-316.
- Vainikka, Anne & Young-Scholten, Martha (1996a), Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research* 12, 7-39.
- Vainikka, Anne & Young-Scholten, Martha (1996b), The early stages in adult L2 syntax: additional evidence Romance speakers. *Second Language Research* 12, 140-76.

Anmerkungen

¹ Mit Verarbeitung einer Sprache will in diesem Kontext die Kapazität des Gebrauchs von linguistischem Wissen unter Zeitdruck gemeint sein. Es handelt sich weiter um die mündliche Sprachproduktion, was bedeutet, dass der Zugriff zu Wörtern in Teilbrüchen von Sekunden ablaufen muß und dass grammatikalische Strukturen in ebenso kurzer Zeit gebildet werden müssen. Die PT liegen aus diesem Grund Forschungsergebnisse der mündlichen Sprachproduktion zugrunde.

² Abkürzungen für englische und deutsche grammatikalische Merkmale: ABL (Ablativ), AKK (Akkusativ), GEN (Genitiv), INF (Infinitiv), NOM (Nominativ), PART (Partizip), PL (Plural), POSSIB (Possibilitätssuffix), PRÄS (Präsens), PRÄT (Präteritum), SG (Singular).