

Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei

Sevinç Sakarya Maden, Trakya Universität Edirne

1. Einleitung

Englischkenntnisse gehören heute zu den elementaren Kulturtechniken. Dies hat zur Folge, dass auch in der Türkei wie in Europa und in vielen Ländern auf der Welt Englisch als Fremdsprache die führende Rolle übernommen hat. Deutsch folgt im türkischen Schulbereich konstant als führende 2. Fremdsprache nach Englisch (vgl. Tapan 2000 a/b; Polat und Tapan 2002). Diese Lernkonstellation hat Auswirkungen auf den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF) und erfordert die Entwicklung von Lehrwerken für Deutsch als Tertiärsprache (L3) und eine Gestaltung und Durchführung des DaF Unterrichts nach den Leitlinien eines Tertiärsprachunterrichts, in diesem Fall Deutsch nach Englisch (vgl. Güler 2000; Polat 1998). Die Deutschkommission im türkischen Erziehungsministerium hat hierfür in der Türkei das regionale Lehrwerk „Hallo, Freunde!“ für die 2. Fremdsprache nach Englisch erstellt (Barçın, Çimen Cengiz, Camgöz, Tükenmez 2000). In der vorliegenden Arbeit werden die 3 Bände dieses Lehrwerks unter Tertiärsprachen-didaktischen Gesichtspunkten (vgl. Neuner und Hufeisen 2001 a/b) analysiert. Dabei wird insbesondere untersucht, inwieweit spezifische Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien der Schüler aus der ersten Fremdsprache beim Lernen von Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch im Lehrwerk „Hallo, Freunde!“ berücksichtigt, übertragen und entwickelt werden. Anschließend werden einige Vorschläge für ein Lehrwerk Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch erarbeitet, die sich auf die neuere Diskussion zum Tertiärsprachenunterricht beziehen, wie sie von Neuner und Hufeisen angestoßen wurde, aber auch kontrastive Elemente zum Türkischen mit aufnehmen.

2. Beschreibung des Lehrwerks „Hallo, Freunde!“

„Hallo, Freunde!“ ist ein 3-bändiges Lehrwerk für Schüler der Klassen 6, 7 und 8 der obligatorischen 8-jährigen Grundschule. Das Lehrwerk umfasst außer den Schülerbüchern jeweils ein Arbeitsbuch, ein Lehrerhandbuch und eine Kassette für jede Klassenstufe.

Die Zeitschrift „Almanca Dil Dergisi“ (2001: 31) stellt zu Recht fest: „Verglichen mit „Lern mit uns“, dem Vorgängerlehrwerk für die Klassen 1-3 der früheren Orta Okul (Mittelschule mit den Jahrgangsklassen 6-8), ist „Hallo, Freunde!“ ein großer Fortschritt.“ Jedes Buch umfasst 7 Lektionen, in denen in den Teilen A, B, C und D eine lebendige Sprache meist in Form von kurzen Dialogen in Alltagssituationen mit Bildern bzw. Zeichnungen präsentiert wird. Die Anzahl der Lesetexte ist im ersten Band noch sehr gering, steigt aber in den Folgebänden deutlich an. Das als Leitmedium des Unterrichts gedachte Schülerbuch sollte nicht ohne die Kassetten bearbeitet werden, weil diese alle Texte und eine Vielzahl von Ausspracheübungen enthalten und das Hörverstehen entwickeln. Die in jeder Lektion in den Teilen A, B, C und D auftretenden Reihenübungen streben besonders die Förderung der Sprechfertigkeit an. In diesen Einführungsteilen wird auf Übungen im Arbeitsbuch hingewiesen, die die Schreibfertigkeit meistens spielerisch und kreativ fördern und den Transfer und die Anwendung der erworbenen Kenntnisse zum Ziel haben. Ein deutscher Schüler 'Uli' ist ein einigermaßen glaubwürdiger Anlass dazu, dass die türkischen Schüler 'Gül', 'Onur', 'Ebru' und 'Ali' und deren Familienmitglieder in der Türkei Deutsch sprechen. Es gibt aber einige Dialoge, die sehr unrealistisch wirken. So z. B., wenn das türkische Mädchen 'Gül' aus der Schule kommt und die Mutter schon an der Tür auf Deutsch „Gül, eine Karte für dich! Aus Deutschland!“ (2000/1: 36) ruft und wenn die beiden sich dann weiter auf Deutsch unterhalten. Die wichtigsten Redemittel werden in Form von Dialogen und Reihenübungen präsentiert und geübt. In diesen Teilen jeder Lektion wird die Entwicklung der Fertigkeiten in der Reihenfolge Hörverstehen > Sprechen > Lesen > Schreiben angestrebt. Parallel zu einer impliziten Grammatikvermittlung an Hand von Texten werden grammatische Phänomene am unteren Rand jeder Seite in kleinen Kästchen in Form von Tabellen noch einmal präsentiert. Die Lerner werden auf den weiteren Seiten auch mit Alltags-, Literatur- und Informationstexten konfrontiert. Im 2. Band steigt die Zahl der monologischen Texte und verbunden damit auch die Zahl der Übungen zum Leseverstehen und zur Vermittlung von verschiedenen Lesestilen, wie z. B. detailliertes, globales oder selektives Lesen an. Sie sind teilweise kontrastiv mit der Muttersprache angelegt. Die Orientierung an Lesetexten im 2. und 3. Band führt zu einer Akzentverschiebung in Richtung auf das Leseverstehen. Die Zahl der Übungen zur selbständigen Texterschließung steigt und es wird auf verschiedene Lesestile eingegangen. Im Vergleich zu Band 1

und 2 beinhaltet Band 3, das Kursbuch für die 8. Klasse, allgemeinere Themen wie „Meine Umwelt? - Unsere Umwelt!“, „Leben in der Stadt - Leben auf dem Land“, „Sport und Spiele“, „Musik ist international“ und „Freizeit und Reisen“. Es verfolgt dabei einen interkulturellen Ansatz. Das bedeutet, neben Übungen zur Informationsentnahme finden sich zahlreiche Übungen, die die Schüler zum Mitdenken und zum Vergleich der deutschen und türkischen Kultur in den Teilen A, B, C und D führen.

Jede Lektion umfasst zudem Teile, die mit den Buchstaben K (Kunterbunt), W (Wortschatz) und L (Lesen) gekennzeichnet sind. In den Kunterbunt-Abschnitten werden Lieder, Reime, Gedichte, Nachsprechübungen und Übungen zu Aussprache und Betonung gegeben. In den Wortschatz-Abschnitten sind die in der Lektion neu auftauchenden Wörter mit ihren türkischen Entsprechungen aufgelistet. Die Lese-Abschnitte haben die Entwicklung der Lesefertigkeit zum Ziel. Hier finden sich entweder Texte, die die Erlebnisse von 'Toni' und 'Tina' in Form einer Bildergeschichte darstellen oder Texte mit landeskundlichen Informationen. Typisch für das Lehrwerk sind außerdem Listen zum „Klassenzimmerdeutsch“, Informationen zum türkischen Staatsgründer Atatürk und im Anhang jeweils eine alphabetische Wortliste. In den Bänden für die 7. und 8. Klasse wird die Grammatik im Anhang noch einmal in Form von Tabellen zusammengefasst.

Das Lehrwerk wurde von mehreren Fachleuten nach bestimmten Kriterienkatalogen und Aspekten analysiert und zur Diskussion gestellt. Cangil (2002: 73-86) untersucht den landeskundlichen Aspekt in „Hallo, Freunde!“. Ba•aran (2001: 60) geht davon aus, dass das Lehrwerk dem Curriculum für die türkische Primarstufe (Ba•aran meint damit die Klassen 6-8, wobei Primarstufe für die Klassen 1-4 verwendet werden müsste) für Deutsch als 2. Fremdsprache entspricht. Allerdings wird nach unserer Untersuchung weder im Schülerbuch noch im Arbeitsbuch auf die erste Fremdsprache Englisch Bezug genommen und spezifische Lehr- und Lernverfahren des Tertiärsprachenunterrichts werden nicht berücksichtigt.

Auch in der Lehrerhandreichung für die 6. Klassen (2000/3: 3-17) wird „Hallo, Freunde!“ als Lehrwerk für die 2. Fremdsprache vorgestellt und die Lehrenden werden in allgemeiner Form über das Konzept für Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch informiert. Es wird darauf hingewiesen, dass sich L3-Lerner von L2-Lernern in lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht unterscheiden und dass für den Tertiärsprachenunterricht spezifische Lehr- und Lernverfahren erforderlich sind. Weiter wird ausgeführt, dass L3-Lerner älter sind, dass sie über mehr Lebenserfahrung verfügen und kompetentere Fremdsprachenlernende sind, da sie bereits Fremdsprachenlern- und Kommunikationsstrategien sowie Theorien über das Erlernen von Sprachen entwickelt haben. Sie interessieren sich für andere Themen als L2-Lerner und lernen selbstständiger. Es wird betont, dass das Erlernen einer 2. Fremdsprache anders als das der 1. Fremdsprache erfolgen sollte. Dazu werden Prinzipien eines Tertiärsprachenunterrichts aufgelistet und es wird erklärt, wie Landeskunde, Phonologie, Wortschatz, Orthographie und Grammatik vermittelt werden sollen und welche spezifischen Lehr- bzw. Lernstrategien und Techniken bei der Bearbeitung der Texte bevorzugt werden sollten. Hervorgehoben wird weiter, dass „autonomes Lernen“ von großer Wichtigkeit ist und dass Lernstrategien „das Lernen lernen“ unbedingt thematisiert werden sollten. Ausgehend von diesen Erläuterungen soll im folgenden untersucht werden, inwieweit Fremdsprachenlernerfahrungen aus der ersten Fremdsprache und Strategien für das Lernen von Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch im Lehrwerk „Hallo, Freunde!“ berücksichtigt und konkretisiert werden und ob „Hallo, Freunde!“ den Ansprüchen an ein L3-Lehrwerk genügt.

3. Analyse des Lehrwerks „Hallo, Freunde!“

Eine Besonderheit der L3-Didaktik ist, dass sie das deklarative und prozedurale sprachliche Wissen des Lernenden aufzugreifen und weiter zu entwickeln sucht. Daher ist zu prüfen, ob das Lehrwerk „Hallo, Freunde!“ für einen schnelleren und effizienteren Erwerb der 2. Fremdsprache Anknüpfungs- und Transfermöglichkeiten zwischen Englisch und Deutsch ermöglicht und zumindest einige der bei Bimmel/Rampillon (2000: 65-66) aufgelisteten Lernstrategien thematisiert und entwickelt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen zunächst im Überblick dargestellt werden.

Tabelle 1: Lernstrategien und ihre Berücksichtigung im Lehrwerk „Hallo, Freunde!“ (Schüler und Arbeitsbücher für die Klassen 6 und 7)

Direkte (kognitive) Strategien

| <i>Strategien</i> | <i>Umsetzung</i> | <i>Thematisiert/nicht thematisiert</i> |
|------------------------------------|--|--|
| Mentale Bezüge herstellen | - Wortgruppen bilden - Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen - Kontexte erfinden - kombinieren | - - - - |
| Bilder und Laute verwenden | - Bilder verwenden - Wortigel herstellen - Zwischenwörter verwenden - Lautverwandtschaften nutzen | + + - - |
| Regelmäßig und geplant wiederholen | - Vokabelkartei verwenden | - |
| Handeln | - Wörter und Ausdrücke schaupielerisch darstellen | + |

Sprachverarbeitungsstrategien

| <i>Strategien</i> | <i>Umsetzung</i> | <i>thematisiert/ nicht thematisiert</i> |
|---------------------------------|--|---|
| Strukturieren | - markieren - sich Notizen machen - Gliederungen machen - zusammenfassen | + + - - |
| Analysieren und Regeln anwenden | - Wörter und Ausdrücke analysieren - Sprachen miteinander vergleichen - Kenntnisse der Muttersprache nutzen - Kenntnisse der ersten Fremdsprache (Englisch) nutzen - Regelmäßigkeiten entdecken - Regeln anwenden | - - + - - + |
| Üben | - Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden - Satzmuster erkennen und verwenden - die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen | + + + |
| Hilfsmittel anwenden | - Wörterbuch verwenden - in einer Grammatik nachschlagen | - - |

Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens

| <i>Strategien</i> | <i>Umsetzung</i> | <i>Thematisiert/nicht thematisiert</i> |
|--|---|--|
| Sich auf das eigene Lernen konzentrieren | - sich orientieren - Störfaktoren ausschalten | - - |
| Das eigene Lernen einrichten und planen | - eigene Lernziele bestimmen - eigene Intentionen klären - ermitteln, wie gelernt werden kann | - - - |
| Das eigene Lernen überwachen und auswerten | - den Lernprozess überwachen - das Erreichen der Lernziele kontrollieren - Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen | - - - |

Affektive Lernstrategien

| <i>Strategien</i> | <i>Umsetzung</i> | <i>Thematisiert/nicht thematisiert</i> |
|---------------------------------|--|--|
| Gefühle registrieren und äußern | - Körperliche Signale registrieren - eine Checkliste benutzen | + - |

| | | |
|-------------------|--|-------------|
| | - ein Lerntagebuch führen - Gefühle besprechen | - - |
| Stress reduzieren | - sich entspannen - Musik hören - lachen | - + + |
| Sich Mut machen | - sich Mut einreden - vertretbare Risiken eingehen - sich belohnen | - - - |

Soziale Lernstrategien

| <i>Strategien</i> | <i>Umsetzung</i> | <i>Thematisiert/nicht thematisiert</i> |
|--------------------------------|--|--|
| Fragen stellen | - um Erklärung bitten - fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind - um Korrektur bitten | - - - |
| Zusammenarbeiten | - mit SchülerInnen lernen - bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen | - - |
| Sich in andere hineinversetzen | - Verständnis für die fremde Kultur entwickeln - sich Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen | - - |

Sprachgebrauchsstrategien

| <i>Strategien</i> | <i>Umsetzung</i> | <i>thematisiert/nicht thematisiert</i> |
|---------------------------|--|---|
| Vorwissen nutzen | - Hypothesen bilden und überprüfen - Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten - Bedeutungen aus dem Kontext ableiten | - - - |
| Mit allen Mitteln wuchern | - zur Muttersprache wechseln - um Hilfe bitten - Mimik und Gestik einsetzen - Gesprächsthemen vermeiden - das Thema wechseln - annähernd sagen, was man meint - Wörter erfinden - leere Wörter einsetzen - Umschreibungen und Synonyme | + - + + + - - + - |

Zwar kann von einem Lehrwerk für die Sekundarstufe I natürlich nicht die Thematisierung aller Lernstrategien erwartet werden, aber einige zentrale Strategien sollten doch zumindest behandelt werden. Auch müsste bei einem L3-Lehrwerk an die bisherigen Sprachlernerfahrungen angeknüpft und zur Übertragung und Weiterentwicklung prozeduralen Wissens im Hinblick auf die Fremdsprache angeleitet werden. Im Lehrwerk „Hallo, Freunde!“ sucht man jedoch überwiegend vergeblich nach Vergleichen, spezifischen Gedächtnisstrategien, Sprachverarbeitungsstrategien, Sprachgebrauchsstrategien, aber auch allgemein nach Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens und nach affektiven Strategien. Vor allem sind keine Aufgaben und Übungen zu finden, die für die Fremdsprache effizient neue Strategien im Sinne des Ziels „das Lernen lernen“ reflektieren und verbessern könnten.

Im Bereich der Grammatik sollte nach Neuner und Kursi•a (2001: 8) der Tertiärsprachenunterricht zunächst den allgemeinen Prinzipien der Kommunikativen Didaktik (KD) folgen. Das Ziel des Grammatiklernens sollte nicht Selbstzweck und Sprachwissen, sondern Sprachkönnen oder Sprachgebrauch sein und die Prinzipien des Tertiärsprachenunterrichts sollten zu einer ganz spezifischen Ausformung der Grammatikarbeit (Einführung-Bewusstmachung-Übung-Anwendung) führen.

Für den Tertiärsprachenunterricht schlagen Neuner und Hufeisen (2003: 52) in diesem Zusammenhang folgendes Vorgehen vor: „Das kognitive Lehren und Lernen: Vergleich und Besprechung bezieht sich auf alle Bereiche des Tertiärsprachenunterrichts. Das bedeutet, dass Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bewusst zur Kenntnis genommen und eingesetzt werden sollen. Lerner sollen sich mit den Unterschieden und Interferenzbereichen bewusst auseinandersetzen, um Interferenzen zu vermeiden. Ein weiteres Verfahren für effizientes Sprachenlernen wäre das bewusste Besprechen des Lernprodukts und Lernprozesses. Die grammatischen Phänomene in „Hallo, Freunde!“ werden hingegen nicht explizit bewusst gemacht, sondern lediglich auf den unteren Teilen der Einführungsseiten tabellarisch in Kästchen angegeben, wieder ohne Vergleich mit der englischen Sprache. Zusammenhängende grammatische Strukturen sind im Lehrwerk über mehrere Lektionen verstreut und in kleinen Abschnitten dargestellt. In einer L3- Grammatik sollten aber kognitives Lernen und die Aktivierung von vorhandenen Sprachphänomenen im Vordergrund stehen und bewusste Bezüge zwischen Sprachstrukturen, dem Sprachgebrauch und der Soziokultur der Muttersprache, der ersten Fremdsprache und der Folgefremdsprache hergestellt werden. Im Gegensatz zu dieser Forderung wird in der Lehrerhandreichung von „Hallo, Freunde!“ (2000/3: 18) erklärt, dass grammatische Strukturen indirekt vermittelt werden und dass die Lerner aus den Tabellen im Lehrbuch die Regularitäten der deutschen Sprache selbst entdecken sollen. Bei der Grammatikvermittlung gibt es keinerlei Vergleiche mit der ersten Fremdsprache und auch nicht mit der Muttersprache. Lediglich auf den letzten Seiten des zweiten und dritten Bandes sind grammatische Begriffe in Ziel- und Muttersprache zweisprachig aufgelistet und als „Grammatik auf einem Blick“ im Anhang noch einmal signalgrammatisch dargestellt. Auf die beim Lernen der 1. Fremdsprache erworbene Terminologie wird nicht eingegangen. Die Aufeinanderfolge der Satzbaupläne im Deutschen wird nirgends mit dem Englischen verglichen, damit falschen Übertragungen entgegengewirkt und Selbstkorrekturen initiiert werden könnten. In den ersten Lektionen ist die Mitteilungsgrammatik zentral. Das widerspricht den Prinzipien eines Tertiärsprachenunterrichts, nach denen gerade im Anfangsunterricht die Verstehensgrammatik den Vorrang haben und eine Reihenfolge vom Verstehen zur Äußerung vorherrschen sollte.

In den Kunterbunt-Teilen des Lehrwerks sind Lieder, Reime, Gedichte usw. abgedruckt, die – das sei nebenbei bemerkt - häufig nicht altersgemäß sind. Auf diesen Seiten finden auch Aussprache- und Betonungsaufgaben Platz, die aber mögliche Interferenzen aus der L2 nicht berücksichtigen. In den Wortschatzteilen sind neue Wörter zu jeder Lektion in zwei Sprachen, Deutsch und Türkisch, aufgelistet. Auf die 1. Fremdsprache Englisch wird aber überhaupt nicht zurückgegriffen. Dabei könnte die Berücksichtigung des Englischen gerade bei der Wortschatzarbeit und beim Syntaxlernen zu positivem Transfer führen. Umgekehrt sind besonders im Bereich der Phonologie und der Orthographie auch Schwierigkeiten und Interferenzfehler zu erwarten. Im Lehrbuch ist leider keine einzige Übung zu finden, die durch Üben von bestimmten Lauten oder Laut-Buchstaben-Kombinationen falsche Übertragungen aus dem Englischen (Beispiel: *and* an Stelle von *und*) verhindern könnte.

Aus dem Inhaltsverzeichnis ist erkennbar, dass „Hallo, Freunde!“ im Vergleich zu den gängigen englischen Lehrwerken (für die 1. Fremdsprache) viele parallele Themen aufweist. Der mögliche Vorteil dieses Vorgehens wird aber durch den fehlenden Vergleich zum Englischen bei der Erlernung der zweiten Fremdsprache Deutsch nicht genutzt. Zu befürchten ist aber zusätzlich, dass eine weitgehende Übereinstimmung mit dem Englischunterricht im Bereich der Themen die Schüler langweilen und wenig motivieren wird. Zudem spricht es nicht gerade für ein altersangemessenes Vorgehen, wenn fast alle Themen aus dem Englischunterricht für jüngere Schüler im „Hallo, Freunde!“ wieder aufgenommen werden.

Die Progression von „Hallo, Freunde!“ ist so aufgebaut, dass meist mehrere sprachliche Intentionen und grammatische Phänomene kleinschrittig einander zugeordnet und miteinander verbunden werden. Im folgenden (Tabelle 2) exemplarisch das Inhaltsverzeichnis für die sechste Klasse:

| | |
|-------------------------------|---|
| 1 - Guten Tag! Hallo, Kinder! | Verb: sein Fragewörter: Wer? Wo? Verneinung |
| 2 - Wie alt bist du? | Verben: kommen, wohnen, spielen Personalpronomen |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | Zahlen 0-13 |
| 3 - Die Farben: Rot, Gelb, Blau | Farbadjektive Singular-Plural Possessivpronomen: mein, dein |
| 4 - Wie spät ist es? | Modalverben: müssen (Präsens) Uhrzeiten Zahlen von 14-100 |
| 5 - Schule, Schule, Schule | Zeitadverbien Pluralformen: ihr, sie Artikelwörter (bestimmte, unbestimmte) |
| 6 - Das ist meine Familie | Verben: Singular und Plural Imperativ |
| 7 - Was machen wir am Wochenende? | Verben mit Vokalwechsel gern - lieber - am Liebsten |

Die Progression ist u. E. nicht ausgewogen und zu flach angelegt. Im Tertiärsprachunterricht kann aufgrund des vorhandenen deklarativen und prozeduralen Wissens der Lerner eine steilere Progression verfolgt werden. Dies macht schon die weitaus geringere Stundenzahl erforderlich, die für den Tertiärsprachunterricht zur Verfügung steht; andererseits ist es aber mit ökonomischeren Lernverfahren durchaus möglich, schneller voran zu schreiten. Für die Anlage der strukturellen Progression in Deutschlehrwerken für den Tertiärsprachenunterricht wird neben den allgemeinen Prinzipien „vom Einfachen zum Komplexeren“ und „vom Bekannten zum Unbekannten“, das Prinzip „vom leicht Erkennbaren zum Neuen“ empfohlen (vgl. Neuner und Kursi•a, 2001: 11). Man geht davon aus, dass man das, was man ohne Schwierigkeit identifiziert, auch schneller erarbeiten kann. Diesbezüglich sollte die Progression nach Transfermöglichkeiten, nach Chancen zum entdeckenden Lernen durch Sprachvergleich mit dem Englischen und insgesamt eher nach pragmatischen Gesichtspunkten entwickelt werden. Erkennbares, Einfaches, häufig Vorkommendes, Brauchbares und gut Lehrbares sollte zuerst in größerem Umfang und nicht nur in kleinen Portionen angeboten werden.

4. Vorschläge zur Lehrmaterialentwicklung für Deutsch als 2. Fremdsprache in der Türkei

Der vorangehende Abschnitt hat gezeigt, dass das Lehrwerk „Hallo, Freunde!“ zwar im Vergleich zu früheren Lehrwerken ein Fortschritt ist, aber nicht die Konzeption eines L3-Lehrwerks realisiert. Die Tatsache, dass Deutsch in der Türkei i. d. R. als 2. Fremdsprache nach Englisch gelehrt bzw. gelernt wird, erfordert jedoch die Gestaltung und Durchführung des Deutschunterrichts nach den Prinzipien eines Tertiärsprachunterrichts. Diesbezüglich ist die Entwicklung von L3-Lehrwerken spezifisch für Lerner mit der Herkunftssprache Türkisch ein starkes Desiderat. Dies gilt vor allem dann, wenn im Rahmen der Reform (2002) des künftig vierjährigen Gymnasiums bis 2005 eine 2. Fremdsprache als Pflichtfach eingeführt wird. Spätestens wenn dies flächendeckend eingeführt ist, werden altersgemäße Lehrwerke gebraucht, die nach Prinzipien eines Tertiärsprachenunterrichts verfasst sein müssen. Solche L3-Lehrwerke sollten den bewussten Vergleich zur 1. Fremdsprache und den Transfer von deklarativem und prozeduralem Wissen insbesondere in den Bereichen Wortschatz, grammatische Strukturen, landeskundliche Phänomene, Aussprache und Rechtschreibung anstreben. Die Aktivierung des vorhandenen Lernpotentials und bewusstes Lernen sollten Vorrang haben, Transfermöglichkeiten und Interferenzgefahren sollten systematisch aufgezeigt werden. Im Folgenden sollen einige Beispiele hierfür skizziert werden.

4.1. Orthographische Muster

Die Betonung von bestimmten orthographischen Mustern könnte das Erlernen von neuen Wörtern erleichtern. Wenn die Schüler z. B. wissen, dass *pp* im Englischen im Deutschen als *pf* oder dass ein *c* im Deutschen meist als *z* erscheint, werden sie im Stande sein, neue Wörter mit diesen Buchstaben sehr schnell zu entschlüsseln und sich einzuprägen. Hierzu ein Übungsvorschlag :

Welche Regelmäßigkeiten stellen Sie fest?

Die Lerner sollen die Regelmäßigkeiten selbst finden und in der dritten Spalte notieren:

| Englisch | Deutsch | Regelmäßigkeit |
|----------|---------|----------------|
|----------|---------|----------------|

| | | |
|-------------|--------------|-------------------------------|
| Bath | Bad | <i>th > d</i> |
| Make | machen | <i>k > ch</i> |
| Water | Wasser | <i>t > s</i> oder <i>z</i> |
| seven, five | sieben, fünf | <i>v > b</i> oder <i>f</i> |
| Two | zwei | <i>tw > tzw</i> |

4.2. Grammatik

Ein L3-Lehrwerk müsste bei der Vermittlung von Grammatik und bei der Entschlüsselung von Texten die 1. Fremdsprache Englisch zu einem Vergleich heranziehen. Die Grammatik sollte so aufbereitet werden, dass die L3-Lerner die Ähnlichkeiten erschließen und differenzieren können. Da L3-Lerner eher analytisch vorgehen können und die Terminologie aus dem Englischen bereits kennen, sollten die Schüler zu intelligentem Lernen angeregt und angehalten werden, alle verfügbaren Wissensbereiche anzuwenden. Durch Sortieren, Zuordnen und Vernetzen neuen Wissens könnten so Sachverhalte besser memorisiert und bei Bedarf wiedererkannt und abgerufen werden.

Da Englisch und Deutsch eine relativ enge Verwandtschaft aufweisen, ist es vor allem im Anfangsunterricht wichtig, auf die Gemeinsamkeiten in der Wortstellung in Aussagesätzen im Englischen und Deutschen (SVO) einzugehen und den Unterschied zur türkischen Sprache (SOV) zu verdeutlichen.

| | |
|----------|---------------------------------|
| Deutsch | Er <i>liest</i> das Buch. (SVO) |
| Englisch | He <i>reads</i> the book. (SVO) |
| Türkisch | (O) kitap <i>okuyor</i> . (SOV) |

Hier müsste darüber hinaus auch darauf hingewiesen werden, dass die Wortstellung im Türkischen sehr frei ist und in Matrixsätzen differenzierte Topikalisierungen und Fokussierungen erlaubt sind (vgl. König 2001). Bei Fragesätzen hingegen, die mit Fragepronomen anfangen, stimmt die Satzstellung im Englischen und Deutschen überein, während bei Entscheidungsfragen das Englische ein Hilfsverb erfordert.

Auch bei Komparativsätzen ist es effizient, auf die Vorkenntnisse im Englischen zurückzugreifen. Während hier im Deutschen und Englischen die Satzgliedstellung übereinstimmt, der Komparativ durch das Anhängen einer Endung *-er* an das Adjektiv gebildet wird und im Vergleichsatz *als* und *than* an gleicher Stelle stehen, weist die Komparation im Türkischen große Unterschiede dazu auf. Sie wird lexikalisch durch das Wort *daha* (dt. etwa 'mehr') vor dem Adjektiv gebildet und die Basis des Vergleichs durch Anhängen einer Ablativ-Endung an das Substantiv ausgedrückt:

| | |
|----------|---|
| Deutsch | Ein Elefant ist größer <i>als</i> ein Hund. |
| Englisch | An elephant is bigger <i>than</i> a dog. |
| Türkisch | Fil köpekten <i>daha</i> büyük. |

Bei zweigliedrigen Sätzen ergibt der Vergleich zwischen Deutsch und Englisch neben Ähnlichkeiten auch Unterschiede in der Wortstellung, die zu Irrtümern führen können. Auch diese Unterschiede sollten zur Vermeidung von Interferenzfehlern bewusst gemacht werden. Im Deutschen verlangen abhängige Sätze die Wortstellung SOV:

| | |
|----------|--|
| Deutsch | Er mag Susi (SVO), solange sie ihn mag (SOV). |
| Englisch | He likes Susi (SVO), as long as she likes him (SVO). |

In vielen Fällen können beim Erlernen der deutschen Sprache Englischkenntnisse zur mühelosen Identifizierung verhelfen und das Verstehen von neuen grammatischen Phänomenen erleichtern. In anderen Fällen kann die englische Sprache auch zu negativem L2-Transfer führen (Neuner und Hufeisen 2001/a: 18-23). So sind etwa bei Infinitivkonstruktionen Interferenzfehler zu befürchten:

* *Er versuchte zu fangen den Apfel.* (aus Englisch: 'He tried to catch the apple.')

Interferenzfehler aus dem Englischen können auch bei der Satzgliedstellung auftreten. Dies betrifft etwa die Kombination aus Modalverb und Infinitiv:

* *Sie musste gehen zur Schule.* (aus Englisch: 'She had to go to school.')

Und es betrifft natürlich die oben angesprochene unterschiedliche Wortstellung in abhängigen Sätzen, die zu Konstruktionen wie **weil sie möchte die schwarze Tasche* führen kann.

Nach Neuner und Hufeisen (2003: 84) sollte der Tertiärsprachenunterricht vom Verstehen ausgehen, da gerade das Verstehen durch sprachliches Wissen aus der L2 erheblich erleichtert wird. Dies gilt nicht zuletzt für den Bereich der Grammatik und der Wortbildung. Beim Leseverstehen können durch „Euro-Präfixe, Euro-Morpheme und Euro-Suffixe Ableitungen leichter erkannt und ein Text viel schneller verstanden werden.“ (Neuner und Hufeisen 2001: 23-26) Es ist sogar zu empfehlen, Texte im Hinblick auf diese Ähnlichkeiten zu konstruieren oder solche Euro-Strukturen mit speziellen kontrastiven Übungen zu trainieren. So finden sich Entsprechungen bei *-er* (*teacher/Lehrer*) und *-or* (*doctor/Doktor*), und die Präfixe *anti-*, *super-*, *inter-*, *pre-* sind in vielen westeuropäischen Sprachen (zum Teil auch im Türkischen) anzutreffen.

Doch nicht nur auf Ähnlichkeiten, sondern auch auf durch das Englische bedingte Lernschwierigkeiten muss eingegangen werden, um Fehlern vorzubeugen bzw. eine falsche Sprachverwendung zu korrigieren.

Spezifische L3-Lernstrategien sollten deshalb in L3-Lehrwerken schon im Inhaltsverzeichnis unter 'das Lernen lernen' als eigene Kategorie aufgenommen werden. Dabei könnte von den in Tabelle 1 Abschnitt 2 aufgeführten Lernstrategien ausgegangen werden

Bei der Wortschatzarbeit sollte anders als in „Hallo, Freunde!“ zuerst rasch ein umfangreicher Verstehenswortschatz aufgebaut werden, der im Laufe des Unterrichts dann immer wieder aufgegriffen und schrittweise aktiviert und erweitert werden kann. Der Englischunterricht in der Türkei basiert auf einer pragmatisch-funktionalen Variante der kommunikativen Didaktik und stellt vor allem die sprachliche Bewältigung von Alltagssituationen in den Vordergrund. Das erscheint für viele Schüler wenig relevant, da das Sprachenlernen für sie nicht unbedingt damit verbunden ist, dass sie in das betreffende Land reisen wollen oder können. So sollten im Unterricht Deutsch nach Englisch Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben ein stärkeres Gewicht bekommen. Texte mit vielen Internationalismen und Anglizismen, die den Zugang zur deutschen Sprache und (Jugend-) Kultur (Musik, Sport, Mode, Technik, Computertechnik, ...) erleichtern, sollten stark vertreten sein.

Bei der Fertigkeit Sprechen sollte zumindest neben dem – für viele Schüler nicht sehr praxisrelevanten – partnerbezogenen Sprechen in Alltagskontexten dem diskursiven Sprechen ein hoher Stellenwert eingeräumt werden, damit sich die Schüler nicht nur in synthetische Rollen versetzen müssen, sondern als eine reale Person die eigene Meinung ausdrücken können. Das Lehrwerk sollte so konzipiert werden, dass ein schneller und effizienterer Einstieg erfolgt und dadurch der Lernprozess ökonomisch gestaltet wird. Die Lernenden sollten aktiviert und autonomes Lernen gefördert werden. Der Lernprozess sollte offen und flexibel gestaltet werden, damit je nach Lernertyp den Lernenden unterschiedliche Lernwege zur Auswahl stehen und verschiedene Lernbedürfnisse abgedeckt werden können. Dadurch kann ein lebenslanges Lernen gefördert und auf andere Bereiche übertragen werden.

5. Schlussfolgerung

Wenn Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch unterrichtet wird, bedarf es einer neuen spezifischen Didaktik und Methodik sowie spezieller Lehrmaterialien, welche die Prinzipien der Tertiärsprachdidaktik berücksichtigen. Es wurde gezeigt, dass das Lehrwerk „Hallo, Freunde!“ zwar im Vergleich zu früheren Lehrwerken ein Fortschritt ist, aber den Ansprüchen an ein Lehrwerk für den Tertiärsprachenunterricht nicht genügt. Im Großen und Ganzen berücksichtigt das Lehrwerk weder die Prinzipien einer L3-Didaktik, noch die Lernerfahrungen und -strategien der Schüler aus dem Englischunterricht. „Hallo, Freunde!“ ist deshalb kein spezifisches und geeignetes Lehrwerk für das Deutsche als 2. Fremdsprache in der Türkei.

Die derzeit von der Deutschkommission im Erziehungsministerium betriebene Entwicklung eines neuen Lehrwerks für die 2. Fremdsprache an Gymnasien darf deshalb die Entwicklungslinien von „Hallo, Freunde!“ nicht fortschreiben. Vielmehr sollte das neue Lehrwerk die oben skizzierten Fragen aufgreifen und die tertiärsprachendidaktischen Prinzipien berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Başaran, Bora. (2001). Lehrwerkanalyse im Bereich Deutsch als 2. Fremdsprache in der türkischen Primarstufe. In IDV (Hrsg.) (2001). *Konzepte und Thesen. Mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch.. Kurzfassung zu den Beiträgen der XII IDT.* (S. 60). Luzern: Internationaler Deutschlehrerverband.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien Fernstudieneinheit 23.* München: Langenscheidt.
- Erişkon Cangil, Binnur. (2002). Landeskunde in den türkischen Lehrwerken für DaF. In Mustafa, Çakır. (Hrsg.). (2002). *mehr Sprache - mehrsprachig mit Deutsch.* (S. 73-86). Aachen: Shaker Verlag.
- Güler, Gülten. (2000). Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrausbildung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (online)*. 5(2). (S. 1-11). (Zugriff: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt-ejournal/gueler1.htm>)
- König, Wolf. (2001). Rechts- oder linksköpfig? Zum Sprachvergleich Deutsch-Türkisch aus generativer und kognitiver Sicht. In Süleyman Yıldız. (Hrsg.). *Eröffnungsreden und Tagungsbeiträge. VII. Türkischer Germanistikkongress 2000.* (S.235-240). Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Neuner, Gerhard & Hufeisen, Britta, unter Mitarbeit von Ute Koithan, Anta Kursi & Nicole Marx. (2001a). *Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch. Linguistische Grundlagen und didaktisch-methodische Umsetzung.* München: Goethe Institut Internationales (Erprobungsfassung).
- Neuner, Gerhard & Hufeisen, Britta, unter Mitarbeit von Ute Koithan, Anta Kursi & Nicole Marx. (2001b). *Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen Linguistische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzeption.* München: Goethe Institut Internationales (Erprobungsfassung).
- Neuner, Gerhard & Kursi, Anta. (2001). Teil 5.2: Materialien zur Lehrerfortbildung: Grammatikarbeit im Tertiärsprachenunterricht. In Gerhard Neuner & Britta Hufeisen (Hrsg.). (2001). *Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch.* München: Goethe Institut Internationales (Erprobungsfassung).
- Neuner, Gerhard & Hufeisen, Britta, unter Mitarbeit von Ute Koithan, Anta Kursi, Nicole Marx & Sabine Erlenwein. (2003). *Deutsch im Kontext anderer Sprachen Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch Fernstudieneinheit.* München: Langenscheidt (Erprobungsfassung). (im Druck)
- Polat, Tülin. (1998). Chancen und Probleme des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit. *Alman Dili ve Edebiyat Dergisi. X.* (S.129-144). Istanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Polat, Tülin & Tapan, Nilüfer. (2002). Präsentation eines laufenden Forschungsprojekt: Einstellungen türkischer Studierender zum Angebot und Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In Peter Wiesinger & Hans Derkits. (Hrsg.). (2002). *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000. Zeitenwende - Die Germanistik auf dem Weg von 20. ins 21. Jahrhundert.* Band 4. (S. 21-29). Bern, Berlin u. a: Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Tapan, Nilüfer. (2000 a). Zur Entwicklung der Sprachenvielfalt und der interkulturellen Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei. In Manfred Durzak & Laudenberg, Beate (Hrsg.) *Literatur im interkulturellen Dialog.* (S.552-568). Bern, Berlin u. a: Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Tapan, Nilüfer. (2000 b). Fremdsprachenunterricht im Primarbereich der Türkei. Vortrag auf dem 18. Kongress für Fremdsprachendidaktik Dortmund 1999. In Ernst Apeltauer (Hrsg.). (2000). *Erziehung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Heft 24/25.* (S. 40-60). Flensburg: Universität Flensburg.
- Türkiye Almanca Öğretmenleri Derneği. (Hrsg.). (2001). Hallo, Freunde! - Ein Lehrwerk für Klasse 7 (2. Fremdsprache). *Almanca Dil Dergisi. 2001-1.* (S. 31).

<http://www.meb.gov.tr/stats/Apk2002/503.htm>

<http://www.milliyet.com.tr/2002/10/11/guncel/gun05.html>

<http://projeler.meb.gov.tr/orta.htm>

Analysierte Lehrmaterialien

Barçın, Kerim, Çimen Cengiz, Ruhüen, Camgöz, Tülay & Tükenmez, Nazmiye. (2000/1). *Hallo, Freunde!* Almanca 2. Yabancı Dil 6. Sınıf Öğrenci Kitabı (Schülerbuch). Ankara : Devlet Kitapları Milli Eğitim Basımevi.

Diess. (2000/2). *Hallo, Freunde!* Almanca 2. Yabancı Dil 6. Sınıf Alıştırma Kitabı (Übungsbuch). Ankara: Devlet Kitapları Milli Eğitim Basımevi.

Diess. (2000/3). *Hallo, Freunde!* Almanca 2. Yabancı Dil 6. Sınıf Öğretmen Kitabı (Lehrerhandbuch). Ankara: Devlet Kitapları Milli Eğitim Basımevi.

Barçın, Kerim, Çimen Cengiz, Ruhüen, Camgöz, Tülay, Tükenmez, Nazmiye & Spangenberg, Elfriede. (2000/4). *Hallo, Freunde!* Almanca 2. Yabancı Dil 7. Sınıf Öğrenci Ders Kitabı (Schülerbuch). Ankara: Devlet Kitapları ABC Matbaası.

Diess. (2000/5). *Hallo, Freunde!* Almanca 2. Yabancı Dil 7. Sınıf Öğrenci Alıştırma Kitabı (Arbeitsbuch). Ankara: Devlet Kitapları ABC Matbaası.

Barçın, Kerim, Çimen Cengiz Ruhüen, Tükenmez, Nazmiye & Spangenberg, Elfriede. (2000/6). *Hallo, Freunde!* Almanca 2. Yabancı Dil 7. Sınıf Öğretmen Kitabı (Lehrerhandbuch). Ankara: Devlet Kitapları ABC Matbaası.

Barçın, Kerim, Tükenmez, Nazmiye & Spangenberg, Elfriede. (2001/1). *Hallo, Freunde!* Almanca 2. Yabancı Dil 8. Sınıf Öğrenci Ders Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Ostim Meslek Eğitim Merkezi.

Diess. (2001/2). *Hallo, Freunde!* Almanca 2. Yabancı Dil 8. Sınıf Öğrenci Alıştırma Kitabı (Arbeitsbuch). Ankara: Devlet Kitapları Ostim Meslek Eğitim Merkezi.

Diess. (2001/3). *Hallo, Freunde!* Almanca 2. Yabancı Dil 8. Sınıf Öğretmen Kitabı (Lehrerhandbuch). Ankara: Devlet Kitapları Ostim Meslek Eğitim Merkezi.