

**TÜRKISCHE REPUBLIK  
UNIVERSITÄT SELÇUK  
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN  
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**EINE FEHLERANALYTISCHE UNTERSUCHUNG BEI  
DEN DAF- STUDENTINNEN DER  
VORBEREITUNGSKLASSE**

**Elif ERDOĞAN**

**MAGISTERARBEIT**

**Betreuer  
Prof. Dr. İbrahim İLKHAN**

**Konya – 2011**



T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif ERDOĞAN		
	Numarası	075218011002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi/Alman Dili ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Eine fehleranalytische Untersuchung bei den DaF-StudentInnen der Vorbereitungsklasse		

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası  
(İmza)



**T.C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU**

Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif ERDOĞAN	
	Numarası	075218011002	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi/ Alman Dili ve Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. İbrahim İLKHAN	
	Tezin Adı	Eine fehleranalytische Untersuchung bei den DaF-StudentInnen der Vorbereitungsklasse	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Eine fehleranalytische Untersuchung bei den DaF-StudentInnen der Vorbereitungsklasse başlıklı bu çalışma 18/01/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. İbrahim İLKHAN	Danışman	
Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Ali BAYKAN	Üye	

## Vorwort

All denen, die mir auf unterschiedlichste Weise bei der Entstehung der vorliegenden Arbeit behilflich gewesen sind, möchte ich meinen Dank ausdrücken.

Ich bedanke mich zuerst an meinem Magisterarbeitsbetreuer Prof. Dr. İbrahim İlkan, der mir inspirierende Denkanstöße gegeben hat, für wertvolle Hinweise und freundliche Betreuung bei der Entstehung und Formung dieser Arbeit.

Ebenfalls bedanke ich mich bei Prof. Dr. Fatih Tepebaşı, dass er mir dieses Thema angetraut hat und mir beim Schreiben der Arbeit mit Rat und Tat zur Seite stand.

Meinen Dank möchte ich an dieser Stelle auch Yrd. Doç. Dr. Ali Baykan zum Ausdruck bringen, der mich mit Arbeitsmaterialien unterstützt hat.

Schließlich möchte ich mich bei all meinen Kollegen und Lehrern für das humane Arbeitsklima und all den StudentInnen in der Abteilung, die mit ihrer Teilnahme den empirischen Teil dieser Arbeit unterstützt haben, bedanken.



**T.C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif ERDOĞAN		
	Numarası	075218011002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi/ Alman Dili ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora	<input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. İbrahim İLKHAN		
Tezin Adı	Eine fehleranalytische Untersuchung bei den DaF-StudentInnen der Vorbereitungsklasse			

### ÖZET

Bu çalışmada hatalar ve hata çözümlemesi ayrıntılı bir şekilde işlenip, daha önce Türkçeyi anadil, İngilizceyi de birinci yabancı dil olarak öğrenen Selçuk Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin en çok hangi hataları yaptıkları ve bunların kaynakları ortaya konmuştur.

Bu çalışmanın deneysel kısmında Selçuk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören 88 öğrencinin yazdığı çeşitli metinler incelenerek en çok cümle dizimi alanında hatalar yaptıkları örneklerle ortaya konmuştur.

Düzeltilme sonuçlarından, öğrencilerin yalnızca anadillerinden değil, aynı zamanda birinci yabancı dillerinden de aktarma yaptıkları ve öğrencilerin daha önce öğrendikleri dillerin kurallarını yeni öğrendikleri dile bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde aktardıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Hata çözümlemesi, Yabancı dilde yapılan hatalar, İkinci yabancı dil, Çok dillilik.



T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Elif ERDOĞAN		
	Numarası	075218011002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi/ Alman Dili Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. İbrahim İLKHAN		
Tezin İngilizce Adı	Research on the analysis of errors for preparatory class students learning german as a foreign language			

### SUMMARY

**In this study, errors and the detailed analysis of errors, where most of the mistakes were made, and the reasons why these mistakes were made are put forth for students attending Selçuk University studying in the German and Literature section who learned Turkish as their mother tongue and English as their first foreign language.**

**The experimental part of this study was examining the texts written by the 88 students studying in the German and Literature section of Selçuk University. Most of the mistakes were made in the sentence structure areas and have been put forth by examples.**

**As a result of the corrections, it was discovered the students not only transposed rules from their mother tongue, but also from their first foreign language. It was determined the students transposed rules consciously or unconsciously from their previously known languages to the language they are currently learning.**

**Key Words: Error analysis, mistakes made in the foreign language, second foreign language, multiple languages.**

## INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT .....	iv
ZUSAMMENFASSUNG AUF TÜRKISCH .....	v
ZUSAMMENFASSUNG AUF DEUTSCH .....	vi
1. EINLEITUNG .....	1
1. 1. Ziele der Arbeit .....	4
1. 2. Aufbau der Arbeit .....	4
1. 3. Stand der Forschung .....	5
DER THEORETISCHER TEIL .....	8
2. Die Mehrsprachigkeit .....	8
2. 1. Die Individuelle Mehrsprachigkeit .....	9
2. 2. Die Kollektive Mehrsprachigkeit.....	10
3. Die Aneignung einer fremden Sprache .....	10
3. 1. Die Erstsprache .....	11
3. 2. Die Fremdsprache .....	11
3. 3. Der Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache.....	12
4. Die Zweitspracherwerbshypothesen.....	14
4. 1. Die Kontrastivhypothese .....	14
4. 2. Die Identitätshypothese .....	18
4. 3. Die Interlanguagehypothese .....	20
5. Die Kontrastive Analyse .....	23
6. Fehler im Fremdsprachenunterricht .....	25
6. 1. Negative Aspekte von Fehlern .....	27
6. 2. Positive Aspekte von Fehlern .....	27

7. Die Fehleranalyse .....	28
7. 1. Die Fehleridentifizierung .....	31
7. 2. Die Fehlerklassifizierung .....	32
7. 3. Die Fehlerursachen .....	37
7. 3. 1. Die Interferenz .....	37
7. 3. 1. 1. Die Interlinguale Interferenz .....	39
7. 3. 1. 2. Die Intralinguale Interferenz .....	39
7. 3. 2. Der Einfluss von Kommunikationsstrategien .....	40
7. 3. 3. Der Einfluss von Lernstrategien .....	40
7. 3. 4. Der Einfluss von Elementen des Fremdsprachenunterrichts.....	41
7. 3. 5. Der Einfluss durch persönliche Faktoren .....	42
7. 3. 6. Der Einfluss durch soziokulturelle Faktoren .....	42
7. 3. 7. Die Fehlertypologie von Henn .....	43
7. 3. 7. 1. Die Kontrastnivellierung .....	43
7. 3. 7. 2. Die Kontrastverschiebung .....	43
7. 3. 7. 3. Die Kontrastübertreibung .....	43
7. 4. Die Fehlerbewertung .....	44
7. 5. Die Fehlerkorrektur .....	46
7. 6. Die Fehlertherapie und Fehlerprophylaxe .....	48
 DER EMPIRISCHER TEIL .....	 49
8. Die Durchführung der Untersuchung .....	49
8. 1. Fehlerbeispiele aus den Texten .....	50
8. 1. 1. Syntaktische Fehler .....	51
8. 1. 2. Kasus/Numerus/Genus Fehler .....	54
8. 1. 3. Semantische Fehler .....	57
8. 1. 4. Orthographische Fehler .....	59
8. 1. 5. Pragmatische Fehler .....	61

8. 2. Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse .....	62
9. SCHLUSSFOLGERUNGEN .....	64
10. LITERATURVERZEICHNIS .....	67
11. ANHÄNGE .....	71
12. ÖZGEÇMİŞ.....	80

## 1. EINLEITUNG

Jedes Individuum verfügt über eine Fähigkeit, die ihm ermöglicht eine fremde Sprache oder mehrere Sprachen zu lernen. Beim Lernen dieser Sprachen verlaufen im Gehirn der Lernenden unterschiedliche Prozesse. In den letzten zwei Jahrzehnten haben Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenerwerbsforschung große Fortschritte gemacht. Sie sind zu neuen Erkenntnissen gelangt, die für den Fremdsprachenunterricht bedeutsam sind; inzwischen ist mehr über die Prozesse bekannt, die in den Lernenden beim Erlernen einer neuen Sprache ablaufen.

In der Fremdspracherwerbsforschung gibt es mehrere Hypothesen darüber, wie ein Lerner eine bestimmte Fremdsprache lernt. Drei von diesen Hypothesen sind sehr bekannt, zu den bekanntesten gehört die „Kontrastivhypothese“. Als Folgerung aus einer Vielzahl kontrastiv-linguistischer Untersuchungen wurde die allzu einseitige Behauptung aufgestellt, lexikalische und syntaktisch-morphologische Identität zwischen Erst- und Zweitsprache vereinfachten das Erlernen der Zielsprache, während Differenzen auf diesen Gebieten den Prozess erschwerten. Im Vordergrund der Untersuchungen stand folglich der kontrastive Vergleich zwischen Erst- und Zielsprache. „Die Kontrastivhypothese“ wurde auf dieser Theorie begründet, doch kurz nach ihrer Entstehung heftig kritisiert.

Spätestens jedoch mit der Veröffentlichung von N. Chomskys Abhandlung „Verbal Behavior“ entwickelte sich ein linguistisches Streitgespräch, das zu einem völligen Umdenken innerhalb der Fremdsprachendidaktik führte. Ausgehend von Untersuchungen zum Erstspracherwerb setzte sich zunächst parallel zur Kontrastivhypothese die auf

Chomskys Ergebnisse beruhende „Identitätshypothese“ durch. Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die Annahme, dass der Erwerb einer Zweitsprache nach universalen Prinzipien verläuft, die es jedem Sprecher ermöglichen, in der Fremdsprache eine Kompetenz zu erlangen, die seiner erstsprachlichen Kompetenz gleicht.

Die von L. Selinker nach ihrem Forschungsschwerpunkt benannte „Interlanguagehypothese“ entstand bereits Anfang der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die Vorstellung, dass der Erwerb einer Zweitsprache von psychologischen Lernprozessen und Anwendungsstrategien bestimmt wird, die zu einem Teil unbewusst verlaufen, zum anderen Teil jedoch von den Lernenden bewusst angewandt werden (Achten 2005: 3). Damit wird Spracherwerb zu einem aktiven Vorgang, der zumindest teilweise der Steuerung des Lernenden unterliegt.

Beim Erwerb einer neuen Sprache spielen sprachliche Fehler eine wichtige Rolle. Unter dem Begriff „Fehler“ im Fremdsprachenunterricht wird aber immer etwas negatives verstanden, sie werden entweder als die Faulheit der Lernenden, oder als das Versagen des Lehrers gesehen, obwohl sie natürliche Spracherwerbprozesse sind. Durch sprachliche Fehler kann man erfahren, wie weit der Lernende die fremdsprachliche Kompetenz erreicht hat und was noch nicht verstanden ist. Sie sind Hinweise dafür, dass etwas gelernt worden ist.

Der Fremdsprachenlernende greift beim Lernen einer neuen Sprache, bewusst oder unbewusst auf seine vorherigen Sprachkenntnisse zurück. Dabei können Fehler entstehen, die man als „Interferenzfehler“ bezeichnet. Diese Fehler werden als notwendige Zwischenstufen auf dem Wege des Spracherwerbs angesehen, sie führen den Lernenden zum analytischen

Denken und haben sowohl positive als auch negative Wirkungen bei dem Fremdsprachenunterricht.

Um eine neue Fremdsprache besser lernen und lehren zu können spielen also Fehler eine große Rolle; die Analyse, Bewertung und der Umgang mit sprachlichen Fehlern im Fremdsprachenunterricht gehören zu den besonders viel diskutierten Themen der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts, deshalb sollte man Fehler studieren, sie in Kategorien einteilen und ihre Ursachen suchen. Damit beschäftigt sich die Fehleranalyse, als Teilgebiet der Angewandten Sprachwissenschaft.

## **1. 1. Ziele der Arbeit**

Ziele dieser Arbeit sind, die Mehrsprachigkeit, die Zweitspracherwerbshypothesen, die kontrastive Analyse, Fehler und die Fehleranalyse als Teilgebiet der Angewandten Sprachwissenschaft und alle ihre Einzelschritte ausführlich zu bearbeiten und festzustellen, welche „typische“ Schreibfehler die StudentInnen der Germanistikabteilung der Philologischen Fakultät der Universität Selçuk, die Türkisch bereits als Muttersprache und Englisch als erste Fremdsprache gelernt hatten, am häufigsten gemacht haben und was deren Ursache ist.

## **1. 2. Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit besteht aus einem theoretischen und empirischen Teil. Im theoretischen Teil wurden die Begriffe „Die Mehrsprachigkeit“, „Die Erstsprache“, „Die Fremdsprache“, „Die Zweitspracherwerbshypothesen“ (Die Kontrastivhypothese, die Identitätshypothese, die Interlanguagehypothese), „Kontrastive Analyse“, „Fehler“, „die Fehleranalyse“ und alle ihre Einzelschritte (Fehleridentifizierung, Fehlerklassifizierung, Fehlererklärung, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung, Fehlertherapie und Fehlerprophylaxe), mit Hilfe von verschiedenen Beispielen ausführlich bearbeitet.

Im empirischen Teil wurde anhand verschiedener Texte von 88 StudentInnen der Germanistikabteilung der Philologischen Fakultät der Universität Selçuk mit Beispielen dargelegt, welche Fehler sie am häufigsten gemacht haben und was deren Ursache ist. Schließlich wurde diese Arbeit mit einer Schlussfolgerung beendet.

### **1. 3. Stand der Forschung**

Die im folgenden vorgestellten Arbeiten erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dienen dazu, einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zu vermitteln.

**Ergün Serindağ, *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache bei Muttersprachlern des Türkischen*, Universität Çukurova, Institut für Sozialwissenschaften, Adana 2003.**

In seiner Dissertationsschrift versucht Ergün Serindağ vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit und Übereinstimmungen der Sprachen Englisch und Deutsch hinsichtlich verschiedener Bereiche wie der Grammatik und des Wortschatzes, die Relevanz der bewussten Ausnutzung des Englischen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ darzustellen.

Er stellt fest, dass die Türkischsprachige mit bewusster Verwendung des Englischen Deutsch relativ leichter, schneller und mit wenigen Fehlern lernen können, als ohne bewussten Einsatz des Englischen.

Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Didaktik und Methodik für Fremdsprachenunterricht von dem Klischee, dass ein moderner Fremdsprachenunterricht einsprachig durchgeführt werden soll, Abschied nehmen und lernprozessbezogene kognitiverende Sprachvergleiche sowie Sprachkenntnisse und Lernerfahrungen der Lernenden aufnehmen sollte.

**Nihan Demiryay, *Schriftliche Sprachproduktionsprozesse beim Erlernen des Deutschen als zweite Fremdsprache: Eine fehleranalytische Untersuchung*. 10. Türkischer Internationaler Germanistikkongress, *Toleranz und Begegnungen*, Dizgi Ofset, 179-196, Konya 2007.**

Nihan Demiryay geht in seiner Studie auf unterschiedlicher Weise der Frage nach, wie sich Einflüsse vorher gelernter Sprachen bei türkischen DaF-Lernern zeigen, die Englisch bereits als erste Fremdsprache gelernt haben und welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen, damit es zu solch einer Beeinflussung kommt.

Ziel ihrer Untersuchung ist es, sich einem Kategorisierungssystem der Einflüsse vorher gelernter Sprachen auf das aktuelle Fremdsprachenlernen zu nähern und daraus auf mentale Prozesse und Interaktionen der linguistischen Systeme beim erfahrenen Fremdsprachenlerner zu schließen.

**Derya Acar, *Die Syntaktische Valenz Deutscher und Türkischer Verben und ihr Einfluss auf das Deutschlernen Türkischer Studierender*, Universität Çukurova, Institut für Sozialwissenschaften, Adana 2005.**

In ihrer Magisterarbeit “Die syntaktische Valenz deutscher und türkischer Verben und ihr Einfluss auf das Deutschlernen türkischer Studierender“, stellt Derya Acar die Valenzgrammatik kurz vor, und analysiert die Fehler, die auf in der syntaktischen Valenz türkischer und deutscher Verben zurückgehen. Sie stellt fest, dass türkische Studierende wegen der Unterschiede in der Valenz deutscher und türkischer Verben viele Fehler machen, die gegen die Normen des Deutschen verstoßen und, dass in vielen Ländern der Fremdsprachenunterricht auf die Valenzgrammatik gestützt wird und, dass das auf das Lehren/Lernen positiv wirkt.

**Michael Achten, *die fehleranalytische Relevanz der prädominanten Spracherwerbshypothesen*, Georg-August-Universität, Göttingen 2005.**

Michael Achten versucht in seiner Dissertation "Die fehleranalytische Relevanz der prädominanten Spracherwerbshypothesen", die Entstehung linguistischer Fehler deutscher Muttersprachler beim Erwerb des Englischen durch ein neu zu entwickelndes Verfahren zu erklären, das die Theorien und Fehlererklärungsfaktoren der zuvor genannten Hypothesen miteinander verbindet.

Auf dieser Grundlage stellt er die Hypothesen einander nicht konkurrierend gegenüber, sondern betrachtet sie als Spracherwerbsmodelle, die sich fehleranalytisch ergänzen. Die Untersuchung der Fehler, die aus der empirischen Studie hervorgehen, dient darüber hinaus dem Ziel zu überprüfen, ob die ermittelten Fehler mit den Ergebnissen früherer Studien vergleichbar sind, oder ob beim Vergleich der Studien fehlertypologische Veränderungen zu beobachten sind.

**Nicole Marx, *Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern*, 2000.**

Nicole Marx legt in ihrer Untersuchung den Schwerpunkt auf die negativen Einflüsse des Englischen als L2 auf das Deutsche als L3. Da sich die Untersuchungen der Wirkungen des Englischen auf Deutsch, auf Deutschlernende außerhalb des deutschsprachigen Raumes beziehen, führt sie eine Untersuchung von Deutschlernenden im Inland an, wobei sie von der Hypothese ausgeht, dass sich der Anteil der durch Englisch als L2 bedingten Fehler bei Lernenden im deutschsprachigen Raum gegenüber Lernenden in den jeweiligen Heimatländern verringere.

## THEORETISCHER TEIL

### 2. Die Mehrsprachigkeit

Jeder Mensch besitzt ein Potenzial, das ihm ermöglicht, mehrere Sprachen zu lernen, zu beherrschen und aktiv zu benutzen. Im Gedächtnis hat jeder Mensch ein Netzwerk für Sprachen, das im Verlauf der Sprachlernprozesse immer wieder differenziert wird. Von dieser Annahme gehen auch die Ausführungen zur Mehrsprachigkeit im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen aus:

„Mehrsprachigkeit... betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“ (zitiert nach Neuner 2003: 17).

Allerdings sollte man wissen, dass Mehrsprachigkeit kein statischer Zustand ist. Je mehr fremde Sprachen jemand erlernt hat, desto mehr Aufwand muss er/sie auch betreiben, um die entsprechenden Fertigkeiten zu bewahren. Denn durch längeren Nichtgebrauch einer Sprache gehen Fertigkeiten verloren, weshalb mehrsprachige Individuen ihre Sprachen in der Regel in unterschiedlicher Weise beherrschen.

Aus Einfachheitsgründen spricht man gewöhnlich auch dann vom Erwerb einer Zweitsprache, wenn es sich tatsächlich um eine Dritt- oder Viertsprache handelt. Das liegt zum einen daran, dass bisher nur wenige Untersuchungen zu diesem speziellen Bereich vorliegen, zum anderen daran, dass man annimmt, dass die Primärsprache auch in solchen Fällen Ausgangspunkt und Grundvoraussetzung für den Neuerwerb ist (Apeltauer 2001: 17).

## **2. 1. Die Individuelle Mehrsprachigkeit**

Wenn eine Person zwei oder mehrere Sprachen spricht, wird das als „individuelle Mehrsprachigkeit“ bezeichnet. Dabei kann es sich um in der Schule oder Universität gelernte Sprachen handeln oder um Sprachen, die die betreffende Person in natürlicher Umgebung erworben hat. Es gibt Unterschiede zwischen dem Lernen und dem Erwerben einer Sprache.

Vom „Erwerben“ einer Fremdsprache spricht man, wenn die Lernenden ohne gesteuerte Unterweisung, d. h. ohne Unterricht und/oder Bücher, ohne Regeln oder ein grammatisches System, eine Sprache in natürlicher Umgebung erwerben. Oft verwendet man auch die Begriffe *ungesteuerter* oder *natürlicher Spracherwerb*. Wenn eine Sprache mit Hilfe von Lehrenden, Büchern, Übungen und Regeln gelernt wird, spricht man vom „Lernen“ einer Fremdsprache. Es handelt sich um gesteuertes Sprachenlernen (Hufeisen und Neuner 1999: 19).

Bezieht man die Unterscheidung *erwerben* und *lernen* auf die Aneignung einer fremden Sprache, so kann man vereinfachend sagen, dass im schulischen Kontext formalsprachliche Aspekte gelehrt und je nach Interesse und Fähigkeiten der Schüler auch gelernt werden (Apeltauer 2001: 14). In informellen Situationen hingegen, in denen es primär um Verständigung geht, wird eine fremde Sprache eher beiläufig erworben.

## **2. 2. Die Kollektive Mehrsprachigkeit**

Nicht alle Phänomene der Mehrsprachigkeit beziehen sich auf einzelne Personen, sondern sie beziehen sich oft auf eine Sprachgemeinschaft. Wenn eine ganze Sprachgemeinschaft, die Bevölkerung in einem Land oder große Gruppen mehr als eine Sprache mit- und untereinander sprechen, z. B. in der Schweiz, bezeichnet man das als „kollektive Mehrsprachigkeit“ (Hufeisen und Neuner 1999: 21).

## **3. Die Aneignung einer fremden Sprache**

Das Nervensystem eines Menschen ist so beschaffen, dass mehrere Sprachen erlernt werden können. Je früher eine fremde Sprache erworben wird, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich noch spezifische „Schaltungen“ (neuronale Vernetzungen) im Gehirn herausbilden. Je später eine fremde Sprache erworben wird, desto stärker ist der Lerner auf bestehende Strukturen angewiesen, in die die neue Sprache „integriert“ werden muss.

Für solche Zusammenhänge sprechen Ergebnisse der Hirnforschung. Sie besagen, dass die Verarbeitung einer zweiten Sprache im Gehirn stärker verteilt erfolgt als bei einer Erstsprache. Dies gilt auch für die Verarbeitung weiterer Sprachen. Aus neurobiologischer Sicht ist also der nachzeitige Erwerb einer fremden Sprache etwas völlig anderes als der Erwerb einer oder mehrerer Sprachen vor dieser Zeit.

Menschen, die sich eine fremde Sprache aneignen, bilden keine homogene Gruppe. Sie werden sich vielmehr nach der Art des Erwerbs, nach der vorherrschenden Erwerbsmodalität, der dominierenden Vermittlungsmethode, dem Erwerbsalter, der Lerngeschichte, der gefühlmäßigen Beteiligung sowie der Häufigkeit des Gebrauchs der Zweitsprache unterscheiden. Und schließlich sollte man nicht vergessen, dass

sich auch die Beziehungen zwischen Erst- und Zweitsprache, d. h. Nähe oder Entfernung zwischen beiden Sprachen auf die Verarbeitung auswirken (Apeltauer 2001: 68-70).

### **3. 1. Die Erstsprache**

Die Erstsprache (L1) ist eine meist in der Kindheit erworbene Sprache. Durch seine Erstsprache gewinnt der Mensch in seiner Kindheit eine Kontrolle über seine Umwelt, sie verleiht ihm auch eine Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft. Man spricht also von einem Erstsprachenerwerb, wenn der Mensch noch keine Sprache erworben hat und die Sprache seines Volkes erwirbt. Er lernt sie als eine soziale Entwicklung in seiner Gesellschaft neben seiner psychologischen Entwicklung.

Das Kind erwirbt eine Erstsprache, weil es von Natur aus darauf ausgerichtet ist, auf eine Sprache zu achten und aus dem auf ihn einströmenden Sprachfluss die bedeutungshaltigen Aspekte der Erstsprache zu bemerken, zu erinnern und zu nutzen (zitiert nach Albayrak 2006: 8). Der natürliche Prozess des Erstsprachenerwerbs kann jedoch gestört werden, wenn niemand mit dem Kind spricht bzw. wenn es keine Gelegenheit hat, andere Menschen reden zu hören (Apeltauer 2001: 10). Fehlen solche Anregungen, wird das Kind keine sprachlichen Fertigkeiten entwickeln.

### **3. 2. Die Fremdsprache**

Beim Fremdsprachenerwerb (L2.... Lx) handelt es sich um einen organisierten Spracherwerb. Der Lernende verfolgt die Anleitungen der Lehrkraft oder der Sprachbücher. Das Erlernen der Fremdsprache kann nur stattfinden, wenn der Erstsprachenerwerb bereits fortgeschritten ist, denn das Erlernen der neuen Sprache stützt sich auf die Muttersprache.

Nachdem also das Erwerben der Muttersprache abgeschlossen ist, nennt man jede danach gelernte Sprache als eine Fremdsprache. Nach dem Lernen der ersten Fremdsprache (L2) kommt die zweite Fremdsprache (L3) und der Lernende hat nun von der L1 und der L2 bestimmte Kenntnisse über Sprachlernen. Nach diesem Erlernen der L3 ändert sich nicht vieles bei der L4.... Lx (zitiert nach Albayrak 2006: 10). Nur die neu erlernte Sprache wird hinzugefügt.

### **3. 3. Der Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache**

Sprachen sind eigentlich gleich, aber es gibt einige Sprachen, die sich mehr gleichen als andere. Lerner gehen in der Regel davon aus, dass die neu zu lernende Sprache ähnlich funktioniert wie die bereits erworbene Erstsprache. Sie folgen also ihren sprachlichen Gewohnheiten und greifen dabei auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zurück, die sie während des Spracherwerbs entwickelt haben. Die Lerner orientieren sich beim Erlernen fremder Sprachen, an Strukturen und Elementen ihrer Erstsprache, wenn ähnliche Strukturen und Elemente entdeckt werden, fällt ihnen die Aneignung leichter. Der Lernprozess wird dann den Charakter eines Umstrukturierungsprozesses annehmen. Bei größerer Distanz zwischen zwei Sprachen ist eine solche Umstrukturierung nicht möglich. Der Lerner muss sich daher neu orientieren. Dadurch wird der Erwerbsprozess aufwendiger und einem Erstspracherwerb ähnlicher.

Ähnliches oder Vertrautes lässt sich schneller erfassen, einordnen und speichern. Denn Vertraute Formen und Inhalte werden rascher verarbeitet als unvertraute. Lernprozesse können auch erleichtert werden, wenn neue Elemente zu alten in Beziehung gesetzt werden können. Ähnlichkeiten erleichtern also dem Anfänger das Lernen, insbesondere das Verstehen einer fremden Sprache.

Ähnlichkeiten können sich aber auch negativ auf den Lernprozess auswirken, dann nämlich, wenn durch zu große Nähe zwischen beiden Sprachen Verwechslungen begünstigt werden (Apeltauer 2001: 79). Z. B. das Englische „became“ hat nichts mit dem Deutschen „bekam“ zu tun. Solche Wörter lassen sich leicht verwechseln und werden als „falsche Freunde“ (false friends) bezeichnet.

Ein Lerner des Deutschen als L3, der Englisch als L2 gelernt hat, kann auf sein Sprachwissen in der L2 zurückgreifen, um das Verstehen in der L3 zu erleichtern. Man sollte in diesem Fall die Rolle der Erstsprache nicht außer Acht lassen. Die Nähe oder die Ferne der Erstsprache zum Englischen und zum Deutschen ist ein wichtiger Faktor für den Zugang in die zweite Fremdsprache. Wenn die Erstsprache (L1) eine entfernte Sprache ist, dann werden die beiden Fremdsprachen von den Lernenden als sehr ähnlich empfunden. Es mag aber auch möglich sein, dass sich die Lerner in manchen Bereichen auf die Erstsprache stützen, um das Verstehen zu erleichtern, falls sie in diesen Bereichen Ähnlichkeiten mit der zweiten Fremdsprache besitzt (Spiropoulou 2003: 2). In diesem Fall spricht man von „Transfer“.

## **4. Die Zweitspracherwerbshypothesen**

Im folgenden wird ein forschungsgeschichtlicher Überblick über die Entwicklung der Zweitspracherwerbshypothesen seit Beginn der modernen Sprachwissenschaft gegeben. Dabei wird insbesondere hervorgehoben, welche Positionen die Vertreter der einzelnen Hypothesen gegenüber sprachlichen Fehlern einnahmen.

### **4. 1. Die Kontrastivhypothese**

Die Inhalte der Kontrastivhypothese basieren auf dem Grundgedanken der behavioristischen Lerntheorien, die Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA entwickelt wurde. Im Zentrum dieser Lerntheorien steht die Annahme, dass Lernen nach dem sogenannten Reiz-Reaktions-Schema verläuft. Das Grundprinzip dieses Schemas ist die insbesondere von B. F. Skinner geprägte operante Konditionierung, derzufolge menschliches Verhalten steuerbar ist.

Zur Durchführung dieser Steuerung bedarf es eines Verstärkers, der sowohl positiv als auch negativ sein kann. Positive Verstärker begünstigen das Auftreten einer bestimmten Reaktion, während negative Verstärker Reaktionen unterdrücken. Nach Skinner erhöhen positive Verstärker die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Reaktion dann, wenn sie der Situation zugeführt werden.

Negative Verstärker erhöhen die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Reaktion, wenn sie der Situation entzogen werden. In bezug auf das Lernen bedeutet dies, dass alle Faktoren, die zu einer Lernerleichterung beitragen, als positive Verstärker zu betrachten sind. Dazu kann ein Lob des Lehrers gehören, aber auch die Erkenntnis, dass das Erlernen einer bestimmten Struktur zum Erfolg geführt hat, z.B. zum Bestehen einer Prüfung beigetragen hat. Zu den negativen Verstärkern gehören alle Faktoren, die das Erlernen

bestimmter Strukturen behindern. Dies könnte beispielsweise ein zu hoher Schwierigkeitsgrad des Lernmaterials sein, mangelnde Bestätigung durch den Lehrer oder die Unüberschaubarkeit des Lernmaterials.

Da der Behaviorismus eine naturwissenschaftlich orientierte Richtung der Psychologie darstellt, beruht die Lernvorstellung der Behavioristen auf Ergebnissen, die empirisch gewonnen wurden. Die Betrachtungsweise dieser Forschungsrichtung ist dabei objektiv. In bezug auf das Erlernen einer Zweitsprache wurde aus dieser Betrachtungsweise abgeleitet, dass der Erwerb einer Sprache als reines Input-/Output-Verhalten zu betrachten ist.

Diesem Prinzip zufolge ist das Erlernen einer Sprache ebenso wie andere Lernvorgänge konditionierbar. Der Lernende produziert jedoch nur solche sprachlichen Elemente, die zuvor als Input an ihn herangetragen wurden. Sprachliche Elemente, die dem Lernenden bereits bekannt sind, erleichtern dabei den Konditionierungsprozess, während neue sprachliche Elemente, die der Lernende nicht mit bereits Bekanntem vergleichen kann, den Konditionierungsprozess behindern.

Der Kerngedanke der Kontrastivhypothese ist daher die Auffassung, dass die Erstsprache des Lernenden den Erwerb einer Zweitsprache determiniert. Im Vordergrund steht dabei die Theorie, dass Elemente, die in Erst- und Zweitsprache ähnlich sind, leicht und fehlerfrei erlernt werden. Differierende Elemente und Regeln hingegen bereiten Lernschwierigkeiten und führen zu Fehlern.

Konkret bedeutet dies, dass die Erstsprache die Verinnerlichung des zweitsprachlichen Systems beeinflusst, da die Anwendung der Erstsprache bereits als gewohnheitsmäßige Handlung bezeichnet werden kann. Den Inhalten der Kontrastivhypothese entsprechend überträgt der Lernende ständig seine erstsprachlichen Gewohnheiten in den zweitsprachlichen

Erwerbsprozess. Führt der Transferprozess zu Fehlern, so wird der Vorgang in der Kontrastivhypothese als negativer Transfer bezeichnet. Die Lernbehinderung, die das erstsprachliche Verhalten dabei bewirkt, wird als proaktive Hemmung bezeichnet, die dabei entstehenden Abweichungen als Interferenzen. Führt der Transferprozess hingegen zu einem sprachlichen Resultat, das mit den zweitsprachlichen Regeln und Normen übereinstimmt, so liegt positiver Transfer vor.

Die Durchführung zahlreicher empirischer Studien führte jedoch bereits in der Frühphase der Kontrastivhypothese zu der Erkenntnis, dass weder die Strukturidentität zwischen Erst- und Zielsprache notwendigerweise zu einer Lernerleichterung noch die Strukturdivergenz zu einer Lernbehinderung führen muss. So wurde insbesondere in den Studien von J. Juhasz deutlich, dass nicht nur Differenzen zwischen Erst- und Zielsprache Interferenzen hervorrufen, sondern dass gerade der Kontrastmangel zwischen den beiden Sprachsystemen das Erlernen zweitsprachlichen Materials erschweren kann.

In zahlreichen Untersuchungen wurde deutlich, dass Lernende mitunter gerade solche Begriffe und Strukturen leicht erlernen und memorisieren können, die vollständig von Begriffen und Strukturen der Erstsprache abweichen, obwohl diese Strukturabweichungen der Kontrastivhypothese nach dazu führen müssten, dass die betreffenden Elemente im oberen Bereich der Schwierigkeitshierarchie liegen. Dabei war zu erkennen, dass gerade die Differenzen zwischen Erst- und Zielsprache die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich ziehen.

Auch zeigte sich in den Studien, dass Strukturunterschiede nicht zwingend zu Lernschwierigkeiten führen müssen. Gleichzeitig war in diesem Zusammenhang zu erkennen, dass selbst dann, wenn Strukturunterschiede zunächst zu Lernschwierigkeiten führen, aus diesen Schwierigkeiten nicht notwendigerweise Fehler resultieren müssen. Auch die Lernschwierigkeiten

selber können dazu beitragen, dass die Lernenden den Elementen, die anfänglich Probleme verursachen, größere Aufmerksamkeit widmen als den Elementen, die leichter zu erlernen sind. Ein weiterer Kritikpunkt betraf die ausschließlich linguistische Ausrichtung der Kontrastivhypothese. In zahlreichen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass der Erwerb einer Zweitsprache nicht nur auf sprachlichen Faktoren beruht, sondern dass affektive Faktoren ebenso berücksichtigt werden müssen wie der soziale Hintergrund der Lernenden und die biologisch-anatomischen Bedingungen, die den Erwerb einer Zweitsprache bestimmen.

Einen weiteren Mangel sah man darin, dass die Kontrastivhypothese bei der Annahme eines Rückgriffs auf die Erstsprache nicht berücksichtigt, dass die Lernenden möglicherweise weitere Fremdsprachen erwerben, die ebenfalls Interferenzen verursachen könnten. Außerdem wird im Rahmen der Hypothese nicht beachtet, dass Lernende häufig auch auf bereits erworbene Regeln und Strukturen der Zielsprache zurückgreifen, wenn sie etwas verdeutlichen möchten und das benötigte Wissen nicht zur Verfügung steht.

Weiterhin bleibt in der Kontrastivhypothese unbeachtet, dass der Erwerb einer Zweitsprache als Prozess zu betrachten ist, d. h., die einzelnen Regeln und Elemente werden sukzessiv erworben. Im Fremdsprachenunterricht zeigte sich vielmehr, dass Lernende wiederholt bereits korrekt erworbene Regeln durch eine zweitsprachlich falsche Form ersetzen. Die Kontrastivhypothese hingegen geht von einem statischen Vergleich aus, d. h., es wird erwartet, dass Regeln und Elemente, die als leicht oder als schwer erlernbar eingestuft werden bzw. deren Anwendung zu wenigen oder zu vielen Fehlern führt, permanent zu gleichbleibenden Resultaten führen.

Ein weiterer Kritikpunkt betraf die Vergleichsbasis der kontrastiven Analyse, in der notwendigerweise festgelegt wird, welche Varianten der beiden Sprachen, die miteinander verglichen werden, zugrunde gelegt werden

sollen. Beispielsweise ist es bei einer Sprache wie Deutsch, die über unterschiedliche Normen verfügt, wichtig, dass vor dem Vergleich mit einer anderen Sprache festgelegt wird, welche Norm des Deutschen zugrunde gelegt werden soll.

Die zunehmende Kritik an dem ursprünglichen Konzept der Kontrastivhypothese führte schließlich dazu, dass diese in entscheidenden Punkten revidiert wurde. Die wichtigste Veränderung betrifft den Anspruch, die Entstehung sprachlicher Fehler prognostizieren zu können. Die „starke Version“ der Kontrastivhypothese wurde damit zu einer „schwachen Version“ umgewandelt, die nun nicht mehr den Anspruch erhob, feststellen zu können, welche Bereiche der Zielsprache Fehler hervorrufen könnten (Achten 2005: 87-93). Vielmehr beschränkt sich die schwache Version auf die Begründung bereits entstandener Fehler und gesteht darüber hinaus ein, dass viele Fehler aufgrund des prozeduralen Verlaufs des Zweitspracherwerbs nicht vorherzusagen sind.

#### **4. 2. Die Identitätshypothese**

Die Identitätshypothese beruht auf der Annahme, dass der Erwerb einer Zweitsprache prinzipiell gleichförmig zum Erwerb der Erstsprache verläuft. Die Hypothese geht dabei von der Vorstellung aus, dass der Lernende beim Erwerb der Zweitsprache angeborene mentale Prozesse aktiviert. Diese mentalen Prozesse bewirken, dass die zweitsprachlichen Regeln und Elemente in der gleichen Abfolge erworben werden wie die Regeln und Elemente der Erstsprache. Aus dieser Annahme leitete man ab, dass Entwicklungssequenzen in der zweitsprachlichen Erwerbschronologie durch die Struktur der Zweitsprache gesteuert werden und nicht - wie der Theorie der Kontrastivhypothese entsprechend - durch die Struktur der Erstsprache. Fehler beim Zweitspracherwerb werden demnach durch die Struktur der

Zweitsprache determiniert, ebenso wie Fehler beim Erstsprachenerwerb auf die Struktur der Erstsprache zurückzuführen sind.

Im Gegensatz zu der These der behavioristisch orientierten Kontrastivhypothese wird der Zweitspracherwerb im Rahmen der Identitätshypothese als aktiver, kreativer Prozess verstanden. Ein interner, mentaler Mechanismus, der als built-in syllabus bezeichnet wird, filtert aus der Fülle der sprachlichen Daten, die an den Lernenden herangetragen werden, die Information heraus, die der Lernende auf der erreichten Entwicklungsstufe seines Lernprozesses aufnehmen kann. Auf der Grundlage der aufgenommenen Daten bildet der Lernende Hypothesen über das zweitsprachliche Regelsystem, die er während eines kontinuierlichen Überprüfungsprozesses modifiziert, und entwickelt damit seine Übergangskompetenz in Richtung auf die Zweitsprache.

Diese Spracherwerbsmechanismen sind der Identitätshypothese nach universell und können daher sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen beobachtet werden. Die Spracherwerbsmechanismen werden dabei weder durch das Alter noch durch den Sprachunterricht, das Geschlecht oder die emotionale Einstellung des Lernenden zu der betreffenden Zweitsprache beeinflusst.

Bereits Mitte der siebziger Jahre jedoch wurde das Konzept der Identitätshypothese heftig kritisiert. Ausgangspunkt dieser Kritik war im wesentlichen die Tatsache, dass trotz aller Hinweise, die für die Existenz einer Universalgrammatik sprechen, keiner Studie der Nachweis gelungen war, dass erstsprachlicher Transfer völlig ausgeschlossen werden kann. Im Gegenteil zeigte sich in nahezu allen Studien, dass der Einfluss der Erstsprache beim Erwerb der Zweitsprache wenigstens partiell zu erkennen war. Die Kritik bezog sich jedoch nicht nur auf die Ergebnisse, die aus den Studien

hervorgingen, sondern auch auf das Verfahren, das den einzelnen Studien zugrunde lag.

Besonders bemängelt wurde hier die Tatsache, dass die Untersuchungen, die von den Befürwortern der Identitätshypothese zur Unterstützung ihrer Theorie durchgeführt wurden, nahezu ausschließlich syntaktisch-morphologische Aspekte umfassten. Die lautliche und die lexikalische Ebene wurden im Rahmen dieser Studien kaum berücksichtigt (Achten 2005: 96-99). Angesichts der Kritik konnte die Identitätshypothese in ihrer ursprünglichen Konzeption nicht aufrechterhalten werden.

#### **4. 3. Die Interlanguagehypothese**

Die erste Prägung der Interlanguagehypothese entstand bereits Anfang der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts und wurde insbesondere durch L. Selinker in die Zweitspracherwerbsforschung integriert. Die Bezeichnung „Interlanguage“ geht auf eine Sprachform zurück, die Reinecke 1935 bei Untersuchungen des hawaiinischen Pidgin ermittelte. Im Rahmen dieser Studien zeigte sich, dass die Sprecher dieser Sprachform ein linguistisches System gebrauchen, das weder mit ihrer Ursprungssprache noch mit der Zielsprache übereinstimmt, sondern Züge beider Sprachformen trägt.

Selinker und andere erkannten, dass eine solche Zwischensprache auch bei Lernenden einer Zweitsprache zu beobachten ist, fügten jedoch erweiternd hinzu, dass Lernende einer Zweitsprache zusätzlich Merkmale entwickeln, die von Erst- und Zweitsprache unabhängig sind. Diese Merkmale sind sehr individuell und gehen auf die Persönlichkeit des Lernenden zurück. Sie umfassen psychische und physische Faktoren, etwa das Lernverhalten der einzelnen Personen, ihre Fähigkeit, sprachliche Elemente dauerhaft aufzunehmen, die anatomische Beschaffenheit ihrer Artikulationsorgane und die allgemeine körperliche Verfassung der Betroffenen. Teilweise entstehen

die Merkmale jedoch auch als Reaktion auf die äußeren Umstände, unter denen die Betreffenden die Zweitsprache erwerben, d. h. durch ihr Lernumfeld.

Die aus diesen Erkenntnissen abgeleitete Interlanguagehypothese beruht auf der These, dass Lernende beim Erwerb einer Zweitsprache eine Sprachform entwickeln, die einerseits auf Elementen des zielsprachlichen linguistischen Systems und andererseits auf sozio- und psycholinguistischen Faktoren basiert. Somit wird Zweitspracherwerb nicht nur durch den Kontakt zweier Sprachsysteme gesteuert, sondern auch durch außersprachliche Faktoren. Die Verbindung dieser beiden Komponenten führt schließlich dazu, dass die Lernenden beim Erwerb einer Zweitsprache Prozesse durchlaufen und Strategien anwenden, die schließlich die „Interlanguageform“ der Betreffenden prägen.

Unter der Bezeichnung „Prozesse“ sind in der Forschung Abläufe zu verstehen, die den Verlauf des Zweitspracherwerbs bestimmen. Diese sind, wie erwähnt, sprachlichen und außersprachlichen Charakters. Dazu gehören unter anderem die Gestaltung des Unterrichts, in dem Zweitsprache erworben wird, das Lernumfeld, andere Zweitsprachen, die der Lernende erwirbt, oder die persönliche Einstellung des Lernenden zur Zielsprache.

Die Bezeichnung „Strategie“ umfasst einerseits die Art und Weise des Erlernens zweitsprachlicher Regeln und Strukturen. Andererseits zählt zu den Strategien auch das Kommunikationsverhalten, das bei Anwendung der Zweitsprache deutlich wird. Hierbei wird in der Regel zwischen offensivem und defensivem Kommunikationsverhalten unterschieden. Eine Strategie wird als offensiv bezeichnet, wenn der Lernende versucht, Kommunikationsbarrieren mit Hilfe seines bereits erworbenen Wissens zu überwinden. Dabei erscheint ihm die Tatsache unbedeutend, dass durch den Rückgriff auf bereits vorhandenes Wissen sprachliche Äußerungen der

Zweitsprache zurückgreift, die er in einer normgerechten Form anzuwenden versteht bzw. die ihm als sprachlich korrekt bekannt sind.

Fehler, die bei Anwendung einer Zweitsprache entstehen, sind somit das Ergebnis unterschiedlicher Prozesse und Strategien. Da jedoch jeder Lernende von seiner individuellen Biographie geprägt ist, sind auch die Prozesse und Strategien, die im Laufe des Zweitspracherwerbs entwickelt werden, unterschiedlich (Achten 2005: 106-107). Dies wiederum hat nach Aussagen der Interlanguagehypothese zur Folge, dass die Fehler eines Lernenden einer bestimmten Zielsprache nicht unbedingt mit den Fehlern eines anderen Lernenden dieser Sprache übereinstimmen, auch wenn beide Personen die gleiche Erstsprache sprechen.

## 5. Die Kontrastive Analyse

Die kontrastive Analyse wurde von Fries (1945) und Lado (1975) auf der Basis der behavioristischen Lerntheorie entstanden. Sie gilt bis heute als einflussreiche und fremdsprachendidaktische Theorie. Die kontrastive Analyse geht von der Behauptung aus, wenn die Muttersprache und die Zielsprache ähnlich sind, ist das Sprachlernen einfacher als wenn die zwei Sprachen unterschiedlich sind, weil die Lerner Eigenschaften und Strukturen ihrer Muttersprache auf die Zielsprache übertragen. Je mehr Strukturen der zwei Sprachen gleich sind, desto weniger werden Fehler erwartet.

In der Wirklichkeit wird diese Annahme nicht ganz bestätigt, weil die Lerner Fehler machen, die die Theorie nicht vorhergesagt hat. Die Muttersprache ist nicht immer die Grundlage für alle Fehler, die die Lerner bei der zweiten Sprache machen. Diese Übertragung führt manchmal zur Vermeidung bestimmter sprachlicher Strukturen in der L2, weil sie in der L1 nicht vorhanden sind. Umgekehrt kann der Lerner einige sprachliche Formen aus der L1 übertragen und häufig gebrauchen, die in der L2 nicht vorhanden sind. Deshalb erscheinen der positive und negative Transfer, wenn die Strukturen von der Muttersprache oder von den schon gelernten Sprachen auf die Zielsprache übertragen werden und diese Strukturen in beiden Sprachen ähnlich sind, ist das positiver Transfer.

Wenn die Strukturen von der Muttersprache oder von den schon gelernten Sprachen auf die Zielsprache übertragen werden und diese Strukturen in beiden Sprachen unterschiedlich sind. Anhand der vorigen Gründe erscheinen die Interferenzen wegen dem negativen Transfer von den anderen schon vorher gelernten Sprachen. Diese Interferenzen können auf verschiedenen Ebenen vorkommen, semantisch, pragmatisch oder auch grammatisch.

Erst in den 70er Jahren haben die Forscher die Auffassung erreicht, dass diese Theorie unangemessen ist. Deshalb begannen sie neue Einsichten zu entwickeln. Die Gegenargumente der kontrastiven Analyse lauten wie folgt:

- Die Lerner machen nicht alle durch die kontrastive Analyse vorhergesagten Fehler.
- Viele Fehler der Fremdsprachenlerner sind anhand deren L1 nicht zu erklären.
- Nicht alle Fehler ergeben sich aus dem negativen Transfer der Gewohnheiten bzw. Pattern der L1 auf die L2.
- Fehler können aufgrund der falschen Analogie innerhalb der Zielsprache entstehen. Hierbei handelt es sich um Interferenz bzw. intralinguale Fehler.
- Dagegen überträgt der Lerner weniger Pattern aus seiner L1 in die L2, falls seine L1 sich von der L2 grundlegend unterscheidet (Muhammed 2010: 1-2).

Man stellte allerdings fest, dass man mit kontrastivem Vergleich viele Fehler erklären konnte, die Lernende machten. Die Ergebnisse der kontrastiven Linguistik stellten sich aber z. B. als eine wertvolle Hilfe bei der Übungserstellung heraus oder, bei der Fehleranalyse. Obwohl positive Auswirkungen einer früher gelernten Fremdsprache ein grundlegendes Forschungsobjekt sind, wurde in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf die negativen Einflüsse gelegt. Bevor die Fehleranalyse in ihre Einzelschritte aufgegliedert wird, wird zunächst auf den Begriff „Fehler“ eingegangen.

## 6. Fehler im Fremdsprachenunterricht

Die linguistische Fehleranalyse versucht, Fehler und deren Ursachen im Gebrauch von Fremdsprachen aus den Unterschieden zwischen Muttersprache und Fremdsprache zu erklären. Dabei wird u. a. darüber diskutiert, was eigentlich ein "Fehler" ist.

Fehler sind notwendige Zwischenstufen in der Entwicklung zur Sprachkompetenz, weil sie Auskunft darüber geben, wie weit die fremdsprachliche Kompetenz erreicht ist und welches Schwergewicht auf eine jeweilige Methode zu setzen ist. Aus diesem Grund werden Fehler nicht mehr als negative Verstöße gegen sprachliche Normen gesehen, sondern als berechtigter Bestandteil eines Spracherwerbprozesses.

Eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit oder Angemessenheit, eine Form, die zu Missverständnissen führt oder führen kann, gilt als sprachlicher Fehler.

Fehler können aber nicht als Verstöße, als Zeichen von Nichtwissen oder als Mangel an sprachlicher Begabung angesehen werden. Sprachlerner sind bemüht, auf der Grundlage von Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben sowie mit Hilfe situativen Verstehens und verbaler Instruktion, die Regelhaftigkeiten einer Erst- oder Zweitsprache zu internalisieren.

Über den Stellenwert des Fehlers im Fremdsprachenlernprozess besteht in der fachdidaktischen Literatur weitgehend Einigkeit in folgenden Punkten:

- Fehler gehören zum Lernprozess.
- Fehler haben unterschiedliche Ursachen, sind also keinesfalls nur auf ungenügende Anstrengung oder Vergessen zurückzuführen.
- Viele Fehler zeigen, dass Lerner Hypothesen über Sprache bilden.

- Fehler sind durch Maßnahmen wie Lernprogrammierung oder kontinuierliche Fehlerkorrektur nicht zu verhindern.

Im Unterricht und beim Lernen zeigen die Fehler ihre positive Seite, was Schülern bewusst gemacht werden sollte. Bei Prüfungen und Tests werden sie meist eher negativ in die Bewertung einbezogen und besitzen für Schüler daher auch einen eher negativen Stellenwert.

Das Vorkommen der unterschiedlichen Fehlertypen kann nicht nur für den Lehrer, der die unterschiedlichen Verläufe und Stadien der individuellen Lernprozesse nicht genau nachvollziehen kann, sondern vor allem für den Lerner selbst etwas über den individuellen Lernprozess aussagen. Handelt es sich beispielsweise um Performanz- oder Kompetenzfehler. Liegt ein Versprecher oder ein Fehlgriff (*Performanzfehler*) vor, also ein Fehler, den der Lerner selbst korrigieren kann, wenn er darauf hingewiesen wird. Im zweiten Fall deutet der Fehler möglicherweise auf mangelnde Aufmerksamkeit, Ablenkung durch andere mentale Aktivitäten, auf eine Gewöhnung hin. Der Lerner benötigt dabei meist keine weiteren Erklärungshilfen, sondern ein bewusstes Umgehen mit diesen Fehlern.

Bei Irrtümern (*Kompetenzfehler*) hingegen hat der Lerner etwas noch nicht verstanden oder es wieder vergessen. Hierbei sind also Aktivitäten notwendig, über die der Lerner erst einmal das Funktionieren der entsprechenden sprachlichen Phänomene entdeckt. Versuche können anzeigen, das ein Lerner etwas ausdrücken möchte, was noch nicht gelernt wurde, was er aber benutzen können möchte. Solche Versuche bieten einen guten Ausgangspunkt für weitere Lernaktivitäten (Kleppin 2006: 1-2).

Jeder Sprachlerner meistert eine sprachliche Aufgabe je nach seinem Entwicklungsstand; aus seiner Perspektive macht er keine Fehler. Im Sinne von Piaget handelt es sich eher um das Wechselspiel von Assimilation und

Akkommodation: durch Fehler lernt das Individuum; Fehler sind legitime Erscheinungen des Spracherwerbs- bzw. Sprachlernprozesses; Fehler können wichtige Hinweise für notwendige Förderungsmaßnahmen sein (Lewandowski 1990: 288).

Fehler haben sowohl negative, als auch positive Aspekte:

### **6. 1. Negative Aspekte von Fehlern**

- Sie können die Verständigung stören oder unmöglich machen.
- Sie können das Selbstwertgefühl mindern oder zerstören.
- Sie können das Sozialprestige beeinträchtigen und im schlimmsten Fall zur Deformation der Persönlichkeit führen.

### **6. 2. Positive Aspekte von Fehlern**

- Sie können Ausdruck von Mut und Kreativität beim Gebrauch der Fremdsprache sein; z.B. beim Versuch, Sachverhalte auszudrücken, für die die adäquaten oder optimalen sprachlichen Mittel noch nicht zur Verfügung stehen.
- Sie können den Lernprozess voranbringen, wenn die zielsprachliche Umgebung (bzw. der Lehrer) freundlicherweise bei der Korrektur und beim Finden des adäquaten oder optimalen Ausdrucks behilflich ist.
- Sie können den Lernprozess verbessern, wenn sie zu diagnostischen Zwecken genau analysiert werden (zitiert nach Zeuner 2007: 1).

## 7. Die Fehleranalyse

„Die Fehleranalyse<sup>1</sup> ist eine Beschreibung, Erklärung und Einschätzung von sprachlichen Fehlleistungen. Sie erleichtert Fehlern vorzubeugen oder sie durch entsprechendes Lern- und Übungsmaterial zu beseitigen“ (Jung 2007: 50). Sie ist ein aus verschiedenen Schritten bestehendes Vorgehen zur Identifizierung, Klassifizierung, Erklärung, Korrektur und Bewertung, Therapie und Prophylaxe von Fehlern.

Die Fehleranalyse oder auch Fehlerkunde oder Fehlerlinguistik, ist ein wichtiger Bestandteil der Angewandten Linguistik und deren Teilbereich Kontrastive Linguistik. Sie spielt insbesondere in der Spracherwerbsforschung eine sehr große Rolle und ist auch für die Übersetzungswissenschaft von Bedeutung.

Die Fehlerlinguistik ist eine schwache und eine starke Hypothese zu unterteilen. Die schwache Hypothese besagt, dass die Fehlerlinguistik Fehler, die bei mündlichen oder schriftlichen Äußerungen von Muttersprachlern einer beliebigen Sprache in einer Fremdsprache gemacht werden, aufzudecken, zu beschreiben, zu bewerten und zu therapieren hat, der starken Hypothese zufolge hat sie außerdem die Aufgabe, Fehler vorauszusagen (zitiert nach Lauer 1996: 239).

Die Fehleranalyse nimmt einen wichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht ein. Durch die Fehleranalyse werden die fehlerhaften Äußerungen von Lernern einer fremden Sprache identifiziert, im nächsten Schritt beschrieben, erklärt und im Form von Typologien nach bestimmten Kriterien zusammengestellt.

---

<sup>1</sup> auch : Fehlerlinguistik

Durch die Fehleranalyse können wir erfahren, welche Ausdrucksmittel schwer erlernbar oder schwer beherrschbar sind; die konfrontative Beschreibung der systematischen Merkmale der Muttersprache und der zu erlernenden Fremdsprache lässt uns einen Teil jener Faktoren erkennen, die Lernschwierigkeit verursachen.

Abgesehen von ihrem unmittelbar praktischen Wert für den Fremdsprachenunterricht bilden Fehleranalysen das einzige Mittel, das der Kontrastiven Sprachwissenschaft die empirische Überprüfung der Schwierigkeitsgrade erlaubt, die sie für die Erlernung einer bestimmten Sprache voraussagt.

Fragt man allerdings nach der tatsächlichen Relevanz der Fehleranalyse - Ergebnisse für den Fremdsprachenunterricht, so ist hierauf nur schwer eine Antwort zu geben. Es liegen zwar zahlreiche Studien vor, die mehr oder weniger explizit eine Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts im Blick haben, sich aber weitestgehend auf die linguistische Analyse von Fehlern beschränken. Außer dem formulierten Ziel, zu einer Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts beizutragen, erfüllen diese fehleranalytischen Untersuchungen im Wesentlichen andere Zwecke: sie sind Elemente linguistischer Theoriebildung und – diskussion.

Der entscheidende Schritt in die Unterrichtspraxis wird kaum geleistet. Es bleibt die Instanz „Lehrer“, die ja letztlich entscheidend ist für die unterrichtliche Umsetzung von Ergebnissen von Fehleranalysen, und die Frage, ob von seiner Seite aus Anstrengungen gemacht werden, die Fehleranalyse als Instrument seines Unterrichts einzusetzen.

Es ist anzunehmen, dass viele Lehrer das Instrument der Fehleranalyse nicht kennen und es nicht in ihrem Unterricht verwenden. Und auch wenn sie es verwendeten, würden sie in den seltensten Fällen Aufsätze oder Bücher

darüber schreiben, so dass im Grunde kaum einschätzbar ist, welche Rolle die Fehleranalyse tatsächlich im Fremdsprachenunterricht spielt (zitiert nach Serindağ 2003: 92).

Da aber ebenfalls anzunehmen ist, dass Lehrer kaum linguistische Untersuchungen zum Thema Fehleranalyse lesen und sich dann Umsetzungsmöglichkeiten für ihren Unterricht überlegen, kann vermutet werden, dass die Ergebnisse von Fehleranalysen keinen breiten Niederschlag in der Praxis finden.

## 7. 1. Die Fehleridentifizierung

Die Fehleridentifizierung<sup>2</sup> ist der erste Schritt der Fehleranalyse, weil ein Fehler zuerst gefunden und identifiziert werden muss.

Um eine Äußerung zuerst als falsch oder nicht der deutschen Norm entsprechend erkennen zu können, muss man eine Vorstellung von Korrektheit haben. Es kommt also darauf an, dass der Korrigierende selbst die Norm kennen muss und die deutsche Standardsprache so beherrscht, dass er die Fehler erkennen kann. Einen Fehler oder eine Abweichung zu erkennen, heißt nicht nur, eine Äußerung auf ihre grammatische Richtigkeit hin zu überprüfen, sondern auch festzustellen, ob die Äußerung inhaltlich richtig ist, ob sie in der Situation angemessen ist (Hufeisen und Neuner 1999: 67- 68).

Zum Beispiel der Satz: „Ich habe an der Haustür geringt, aber niemand war da“, ist ein grammatisch korrekter Satz, aber er kann nicht stimmen, weil hier ein falsches Wort gewählt wurde, nämlich „ring“ statt „klingeln“. Auch wenn ein Schüler sagt: „Frau Erdogan, wie geht's dir heute?“, ist dieser Satz grammatisch korrekt, aber er entspricht der pragmatischen Norm nicht.

Nach Hufeisen und Neuner müssen alle Äußerungen immer daraufhin überprüft werden, ob sie:

- dem zielsprachlichen System,
- der linguistischen Norm und
- der Kommunikationssituationen<sup>3</sup> entsprechen.

Ein Fehler muss also, bevor man ihn korrigiert, zuerst einmal erkannt und überprüft werden, ob sie grammatisch korrekt, akzeptabel und angemessen ist.

---

<sup>2</sup> auch: Fehlerlokalisierung

<sup>3</sup> bzw. der pragmatischen Norm

## 7. 2. Die Fehlerklassifizierung

Der zweite Schritt der Fehleranalyse ist, Fehler zu klassifizieren (zu beschreiben), also die identifizierten Fehler werden durch ihre Art und durch den Ort des Auftretens beschrieben.

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.

Man kann Fehler klassifizieren:

- um eine Ordnung und Zusammenstellung nach bestimmten Kriterien festsetzen zu können,
- um eine begründete Bewertung durchführen zu können,
- um den Lernenden durch Korrekturzeichen an seinen schriftlichen Produktionen klar zu machen, wo seine Probleme liegen (Kleppin 1998: 41).

Als Klassifikationsrahmen für die Beschreibung von Fehlern eignen sich alle sprachlichen Ebenen (Syntaktik, Semantik, Pragmatik), aber für eine detaillierte Beschreibung benötigt man einen differenzierten Rahmen, der den Ort des Auftretens und die Art des Fehlers aufzeigt.

In Anlehnung an Kasper hat Hufeisen ein Klassifikationsraster entwickelt, das Fehler zweifach beschreibt. Nach diesem Raster werden Fehler erstens nach ihrem Umfang: Graphem/Phonem (Buchstabe/Laut), Monem/Lexem (Wort), Syntagma (Satzglied), Satz, Text, und zweitens nach ihrer Art beschrieben: syntaktisch, semantisch, pragmatisch (Hufeisen und Neuner 1999: 69).

<b>Art des Fehlers</b>			
<b>Umfang des Fehlers</b>	Syntaktik	Semantik	Pragmatik
Graphem/Phonem			
Monem/Lexem			
Syntagma/Satzglied			
Satz			
Text			

Quelle: (Hufeisen und Neuner 1999: 69).

Die sprachlichen Ebenen; Graphem, Phonem, Monem, Lexem, Syntagma, Satzglied und Text auf der vertikalen Achse fragen nach dem Ort des Auftretens von Fehlern, während sich auf der horizontalen Achse befindenden semiotischen Beziehungen; Syntaktik, Semantik und Pragmatik nach der Art der Fehler fragen. Durch die zweifache Klassifizierung können die Art und der Ort der Fehler in den entsprechenden Punkt in der Matrix eingetragen werden (Serindağ 2003: 100).

Nach diesem Raster ist der Beispielsatz: „Ich habe an der Haustür geringt“, ein Monem – Semantik Fehler, weil dieser den Umfang eines Wortes hat und ein semantischer Verstoß ist. Bei dem Beispielsatz „Frau Erdogan, wie geht’s dir heute?“, liegt danach ein Satz – Pragmatik Fehler vor, weil dieser den Umfang eines Satzes hat und eine falsche Stilebene gewählt worden ist.

In einigen Richtlinien zum Fremdsprachenunterricht, die in Deutschland von den Kultusministerien herausgegeben werden, findet man auch verschiedene Fehlerklassifikationen. Diese Klassifikationen trennen nach „Inhalt“, „Ausdrucksvermögen“ und „Sprachrichtigkeit“.

Kleppin (1998) stellt eine Klassifikationsmöglichkeit für den Bereich der Sprachrichtigkeit vor, die sie aus unterschiedlichen Richtlinien zusammengestellt und etwas vereinfacht hat. Diese Klassifikation bezieht sich auf Satzebene, aber sie kann auf die Textebene hin erweitert werden.

### Die Art der Fehler und ihre Kenzeichnung

<b>A</b>	<p>Falscher Ausdruck: Im Gegensatz zur falschen Wortwahl würden hierunter umfassendere Strukturen fallen, wie etwa unidiomatische Wendungen, z. B.:</p> <p><i>Wir <u>haben Schwierigkeiten gefunden</u>.</i> (anstatt: Wir sind auf Schwierigkeiten gestoßen.)</p> <p><i>Sie <u>machte den ersten Fuß</u>.</i> (anstatt: den ersten Schritt)</p> <p><i>Er machte <u>einen Skandal mit seiner Frau</u>.</i> (anstatt: Er machte ihr eine Szene.)</p>
<b>Art</b>	<p>Verwendung des falschen Artikels, z. B.:</p> <p><i>Ich mag <u>die</u> 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.</p>
<b>Bez</b>	<p>Falscher syntaktischer oder semantischer Bezug, z. B.:</p> <p><i>Die Frau arbeitete in der Fabrik <u>seines</u></i> (anstatt: <i>ihres</i>) <i>Mannes. Ich gibt</i> (anstatt: <i>gebe</i>) <i>es zu.</i></p>
<b>Gen</b>	<p>Verwendung des falschen Genus, z. B.:</p> <p><i>Zwischen England und Frankreich liegt nur <u>die</u></i> (anstatt: <i>der</i>) <i>Kanal; <u>der</u></i> (anstatt: <i>das</i>) <i>Kind.</i></p>
<b>K</b>	<p>Falscher Kasus, z.B.:</p> <p><i>Ich studiere zwei <u>verschiedenen</u></i> (anstatt: <i>verschiedene</i>) <i>Fremdsprachen. Es gibt <u>einen großen</u></i> (anstatt: <i>ein großes</i>) <i>Problem. Aus <u>religiöse</u> Gründe</i> (anstatt: <i>aus religiösen Gründen</i>) <i>ist das nicht möglich.</i></p>

<b>Konj</b>	<p>Verwendung der falschen <b>Konjunktion</b>, z. B. :</p> <p><i>In einem arabischen Land soll ein Mann eine Frau nicht küssen, <u>obwohl</u> sie befreundet (anstatt: auch wenn/selbst wenn) sind. <u>Wenn</u> (anstatt: als) ich gestern aufwachte.</i></p>
<b>M</b>	<p>Falscher <b>Modusgebrauch</b>; z. B.:</p> <p><i>Wenn ich reich <u>war</u> (anstatt: wäre), würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren</i></p>
<b>mF</b>	<p><b>morphologischer Fehler</b>, nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven und Substantiven, z. B.:</p> <p><i>Er grüßt mich mit <u>dröhender</u> Stimme (anstatt: dröhnender). Das Gebirge <u>erhefte</u> (anstatt: erhob) sich vor mir.</i></p>
<b>Mv</b>	<p>Falsches <b>Modalverb</b>, z. B.: <i>Du <u>musst</u> hier nicht rauchen (anstatt: darfst).</i></p>
<b>Präp</b>	<p>Verwendung der falschen <b>Präposition</b>, z. B.:</p> <p><i>Ich kümmere mich <u>über</u> (anstatt: um) die Kinder. Er behandelt sie <u>als</u> (anstatt: wie) ein Tier.</i></p>
<b>Pron</b>	<p>Falscher <b>Pronomengebrauch</b>, z. B.:</p> <p><i>Ich frage <u>diesen</u> (anstatt: ihn). Ich habe <u>dem</u> (anstatt: ihm) geholfen.</i></p>
<b>R</b>	<p>Falsche <b>Rechtschreibung</b>, z. B.:</p> <p><i>Sie <u>studirt</u> (anstatt: studiert). Wenn <u>Man</u> (anstatt: man) jemanden begrüßt,...</i></p>
<b>Sb</b>	<p><b>Satzbau</b>: unverständlicher Satz aufgrund mehrerer gleichzeitig auftauchender Fehler, z. B.: <i><u>Lehrer fragt Schüler auf Tafel.</u></i> (gemeint ist: Der Lehrer forderte den Schüler auf, an die Tafel zu kommen).</p>

<b>St</b>	Satzstellung: falsche Wort- oder Satzstellung, z. B.:  <i>Gestern <u>ich habe</u> (anstatt: habe ich) viel gegessen. Ich bin nicht ins Kino gegangen, sondern <u>habe ich</u> (anstatt: ich habe) viel gearbeitet.</i>
<b>T</b>	Falscher Tempusgebrauch, z. B.:  <i>Bevor ich <u>esse</u> (anstatt: gegessen habe), habe ich mir die Hände gewaschen.</i>
<b>W</b>	Falsche Wortwahl, z. B.:  <i>Er wirft mir einen <u>engstirnigen</u> Blick zu (anstatt: skeptischen). Ich wollte Geld gewinnen (anstatt: sparen. Das ist <u>gewöhnlich</u> bei uns (anstatt: üblich).</i>
<b>Z</b>	Falsche oder fehlende Zeichensetzung, z. B.:  <i>Ich weiß_ dass ich nichts weiß. (anstatt: Ich weiß, dass ich nichts weiß.)</i>

Quelle: (Kleppin 1998: 144).

<b>A</b>	Ausdruck
<b>Art</b>	Artikel
<b>Bez</b>	Syntaktischer oder semantischer Bezug
<b>Gen</b>	Genus
<b>I</b>	Inhalt
<b>K</b>	Kasus
<b>Konj</b>	Konjunktion
<b>M</b>	Modus
<b>mF</b>	Morphologischer Fehler
<b>Mv</b>	Modalverb
<b>Präp</b>	Präposition
<b>Pron</b>	Pronomen
<b>R</b>	Rechtschreibung
<b>Sb</b>	Satzbau
<b>St</b>	Satzstellung
<b>Stil</b>	Stil
<b>T</b>	Tempus
<b>W</b>	Wortwahl
<b>Z</b>	Falsche oder fehlende Zeichensetzung

Quelle: (Kleppin 1998: 58-59).

### **7. 3. Die Fehlerursachen**

Nachdem man ein Fehler identifiziert und klassifiziert hat, ist es nützlich zu wissen, warum der Fehler gemacht wurde. Um Fehler besser erklären zu können, ist man sowohl auf linguistisches Wissen, als auch auf psychologische, soziologische und didaktische Vermutungen angewiesen. Es gibt verschiedene Gründe, Bedingungen und Anlässe, die für Fehler verantwortlich sein können.

#### **7. 3. 1. Die Interferenz**

Der Begriff der Interferenz erscheint in der sprachwissenschaftlichen Literatur, seitdem die Kontrastive Analyse entstanden ist. Die Kontrastive Analyse<sup>4</sup>, die ein Zweig der angewandten Linguistik ist und auf Robert Lado zurückgeht, spielte in den fünfziger und sechziger Jahren eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht.

Nach Lado (1967) liegt der Kontrastiven Analyse eine behavioristische Auffassung zugrunde. Lado führt an, dass der Gebrauch sprachlicher Strukturen aus automatischen Stimulus-Response-Verbindungen, sog. Habits, besteht. Diese Gewohnheiten sind bewusst oder unbewusst kontrollierbar. Wenn die Übernahme einer solchen Gewohnheit in die Zielsprache möglich ist, dann liegt eine Lernerleichterung vor. Wenn die in die Zielsprache übernommene Gewohnheit den Lernprozess stört, dann tritt Interferenz auf und der Lerner sieht sich Lernschwierigkeiten gegenüber.

Nach dieser Annahme übertragen die Lerner Strukturen ihrer Muttersprache in die Fremdsprache. Wenn zwischen der Muttersprache und der Zielsprache in einem linguistisch definierten Bereich Gleichheit besteht,

---

<sup>4</sup> Ziel der Kontrastiven Analyse war es, Lernschwierigkeiten und Fehler im Zweitspracherwerb aus dem Vergleich der Systeme von Ausgangs- und Zielsprache vorherzusagen oder im Nachhinein erklären zu können.

dann spricht man von einem positiven Transfer. Diese Bereiche werden von den Lernern leichter gelernt und führen nicht zu Fehlern. Wenn auf der anderen Seite spezifische linguistische Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache bestehen, dann führt dies zum negativen Transfer. Unterschiede führen nach der Kontrastiven Analyse zu Lernschwierigkeiten und Fehlern. Fehler, die auf negativem Transfer zurückzuführen sind, heißen Interferenzfehler.

Nach der Kontrastiven Analyse führen Kontraste zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache zu Lernschwierigkeiten. Daraus ergibt sich, dass Sprachen, die Ähnlichkeiten aufweisen, wie Italienisch und Spanisch, unproblematisch zu lernen sind und dem Lerner nicht so viele Schwierigkeiten bereiten. Man kann dagegen einwenden, dass gerade in Bereichen, in denen es zwischen den beiden Sprachen Ähnlichkeiten gibt, Fehler auftreten können. „Ein Kontrastmangel kann zu Fehlern führen, wenn zielsprachliche Phänomene und ihre Entsprechungen in der Grundsprache ähnlich, aber nicht identisch sind und zwar häufiger, als wenn die Muttersprache und die Fremdsprache unterschiedlich sind“.

Es kann sein, dass ähnlichen Sprachstrukturen keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, weil sie leichter zu lernen sind, so dass feinere Unterscheidungen vernachlässigt werden (zitiert nach Spiropoulou 2003: 3). Dass auch Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen zu Fehlern führen können, war eins der Hauptargumente gegen die Kontrastive Analyse, an der viel Kritik geübt worden ist.

Eine Interferenz kann zwischen zwei Sprachen (interlinguale Interferenz) und innerhalb einer Sprache (Intralinguale Interferenz) vorkommen.

### **7. 3. 1. 1. Die Interlinguale Interferenz**

Nach Bausch (1973) verfügt jeder Mensch, der eine Fremdsprache lernt, über eine Grundsprache und jede Fremdsprache kann nur durch das Filter der Grundsprache erlernt werden, weil jeder Mensch dazu neigt, internalisierte Laute, Formen und deren Distributionen auf die zu erlernenden FS – Strukturen zu übertragen. Wenn negative Transfers durch das Übertragen von Strukturen der Grundsprache auf die Fremdsprache zustande gekommen sind, gebraucht man für dieses Phänomen den Terminus „Interlinguale Interferenz“.

Der Fehler bei dem Beispielsatz „Ich habe an der Haustür geringt“, liegt also daran, dass man das englische Wort „ring“ auf das Deutsche übertragen und mit der deutschen Morphologie versehen hat. Dieser Fehler ist also ein interlingualer Interferenzfehler und gilt als eine der wichtigsten Fehlerursachen. Um diese Fehler zu erkennen, muss man die Sprachen, die die Lernenden können auch kennen (Hufeisen und Neuner 1999: 70).

Wenn also der Lernende fälschlich die Hypothese aufstellt, dass eine bestimmte fremdsprachliche Struktur mit der seiner Ausgangssprache identisch sei und diese Struktur auf die Struktur der Zielsprache überträgt, so nennen wir diesen Fehler „interlinguale Interferenz“ (Radden 1975: 238).

### **7. 3. 1. 2. Die Intralinguale Interferenz**

Ein Fehler ergibt sich nicht nur aus der Grundsprache, sondern es können auch Übertragungen innerhalb der Fremdsprache für Fehler verantwortlich sein.

Der Lernende kann die Hypothese aufstellen, dass eine bestimmte fremdsprachliche Struktur anders als seine muttersprachliche Entsprechung sei, und eine Erscheinung der Fremdsprache durch Analogieschluss fälschlich übergeneralisieren (Radden 1975: 238).

Wenn der Lernende sprachliche Phänomene innerhalb der Fremdsprache überträgt und deren Anwendung zu einem Fehler führt oder eine Regel auf Phänomene ausweitet, auf die sie nicht zutrifft, z. B. bei der Pluralbildung: aus *Telefone* wird *Telefonen* oder bei der Deklination: er *kannt*, nennen wir diesen Fehler „Übergeneralisierung“ (Kleppin 1998: 33).

Die Übergeneralisierung bildet von Erscheinungen in der Fremdsprache die häufigste Fehlerquelle. Sie sind „intelligente“ Fehler, weil der Lernende nicht mehr auf seine Muttersprache zurückgreift, sondern versucht, die Regeln der Fremdsprache anzuwenden (Radden 1975: 146).

### **7. 3. 2. Der Einfluss von Kommunikationsstrategien**

Hier entstehen Fehler, weil man sie eigentlich vermeiden will. Wenn man ein Wort in der Fremdsprache nicht kennt, versucht man es zu umschreiben oder mit Gestik und Mimik auszudrücken. Meistens aber sagt der Lernende das, was er korrekt produzieren kann und nicht das, was er eigentlich gerade sagen wollte. In diesem Moment wird das Weiterlernen gehemmt (Kleppin 1998: 34).

Beispiel: Der Lerner übernimmt bewusst aus einer anderen Sprache einen Ausdruck, von dem er annimmt, dass sein Kommunikationspartner ihn verstehen kann. Es geht ihm vor allem darum, die Kommunikation aufrechtzuerhalten.

### **7. 3. 3. Der Einfluss von Lernstrategien**

Darunter verstehen wir diese geplante Art und Weise wie man die Fremdsprache lernt. Mit Hilfe der Wörter, die man schon kennt, versucht man etwas Neues auszudrücken und aus diesem Grund können auch die Fehler entstehen. Manche reden viel im Unterricht, damit sie den beherrschten Wortschatz benutzen können. Diese Strategie hat sowohl Nachteile als auch

Vorteile. Wenn man absichtlich im Unterricht mehr als andere sagt, wird man nicht nur korrigiert, wenn es zum Fehler kommt, sondern lernt auch neue Wörter kennen, die beim Weiterlernen hilfreich sind. Die Lernenden hoffen, dass bei ihrer Äußerung der Lehrer hilft, und sie korrigiert.

Als Beispiel kann man z. B. folgenden Dialog zwischen dem Schüler und Lehrer geben:

S: Also in Italien soll man zwei verschiedene Fremdsprachen studieren und lernen. Man kann auch noch andere Sprachen auswählen; es gibt keine ..., kein Dach oder so.....

L: keine Grenze

S: ja, keine Grenze

L: keine Obergrenze

S: ja, ja, keine Über..... , keine Obergrenze (Kleppin 1998: 36).

#### **7. 3. 4. Der Einfluss von Elementen des Fremdsprachenunterrichts**

Es gibt Fehler, die entstehen, weil die Lernenden z. B. eine grammatische Struktur nicht nur begriffen haben, sondern auch zu intensiv, zu viel geübt haben. In einer Anfängergruppe kann man bemerken, dass die Lernenden einen Satz meistens mit „Ich“ anfangen. Egal wonach gefragt wird, man fängt einfach mit „Ich“ an. Nur deswegen, weil in früheren Unterrichten viel über sich selbst gesprochen wurde (Kleppin 1998: 36).

Beispiel: Ein gerade häufig geübtes grammatisches Phänomen (z. B. der Konjunktiv wird auch dort verwendet, wo seine Verwendung falsch ist.

### **7. 3. 5. Der Einfluss durch persönliche Faktoren**

Die persönlichen Faktoren wie z. B. Müdigkeit, Aufregung in einer mündlichen Prüfung können zu Fehlern führen und man kann sich nicht mehr an etwas erinnern und man vergisst das, was man normalerweise weiß. Solche Fehler werden häufiger beim Sprechen als beim Schreiben begangen. Diese Fehler machen nicht nur die Lernenden, sondern auch die Muttersprachler.

Beispiel: Ein deutscher Radiosprecher: „Sie hörten die h- Mess- Molle... Verzeihung, die h- Moss- Melle... die h- Moll- Messe von Johann Sebaldrian Bach“ (Kleppin 1998: 37).

### **7. 3. 6. Der Einfluss durch soziokulturelle Faktoren**

Die Fehler können hier aus verschiedenen Gründen entstehen. Es geht um Verhalten, das mit unserer Kultur verbunden ist, was andere es falsch interpretieren könnten. Es kann auch um unser Lernsystem gehen. Es kommt auch darauf an, wie schnell man eine Sprache erwirbt. Die Fehler sind hier ein wichtiger Hinweis für das Weiterlernen. Es ist wichtig, was und wie die Lernenden etwas hören oder lesen, weil das alles im Kopf bleibt. Der Lehrer soll entweder eine Äußerung von den Lernenden korrigieren oder bestätigen.

Situation, die von einem deutschen Informatiker in China beschrieben wurde: Nachdem er nach einer mehrmaligen Vorführung eines Computers nur gefragt hatte, ob denn alles klar sei und diese Frage immer bejaht wurde, war er äußerst erstaunt, dass immer wieder Fehler bei der Bedienung gemacht wurden, nach einer gewissen Zeit reagierte er daher wütend und laut. Seine chinesischen Partner reagierten mit einem Lächeln, das er dazu noch als Auslachen empfand (Kleppin 1998: 38).

### 7. 3. 7. Die Fehlertypologie von Henn

Henn hat 1977 eine Fehlertypologie vorgestellt, die sich als recht Handhaber erwiesen hat:

#### 7. 3. 7. 1. Die Kontrastnivellierung

Einzelne Merkmale und/ oder Regeln von einer Sprache werden auf eine zweite Sprache übertragen.

##### - *False Friends*

Bei Wörtern, die sich in beiden Sprachen ähnlich anhören oder ähnlich geschrieben werden, glaubt man manchmal, dass sie auch die gleiche Bedeutung haben. Z. B. *Ich spende viel Zeit mit meiner Schwester* (= spend).

##### - *Divergenz*

Eine Form in L1 steht zwei Formen in L2 gegenüber, und Fremdsprachenlernende wissen oft nicht, wann sie welche der beiden Formen benutzen müssen. (Das Gegenteil ist „Konvergenz“). Z. B. *Meine Schuhe sind aus Haut* (= deri).

#### 7. 3. 7. 2. Die Kontrastverschiebung

Es gibt hier keine L1-L2 –Übertragung, sondern eine falsche L2-Regel wird innerhalb der L2 angewendet. Z. B. *Er kamme zu spät* (= kam). Hier wurde die regelmäßige Präteritumbildung auf ein starkes Verb angewendet.

#### 7. 3. 7. 3. Die Kontrastübertreibung

Eine unpassende L2-Regel wird angewendet, wo kein Kontrast zwischen L1 und L2 vorhanden ist (zitiert nach Hufeisen und Neuner 1999: 71).

Fehler entstehen nicht nur, weil man etwas von einer auf die andere Sprache überträgt oder weil man innerhalb einer Sprache Übertragungen vornimmt, sie können sowohl linguistische wie auch psychologische, soziologische und didaktische Ursachen haben.

#### **7. 4. Die Fehlerbewertung**

In der Fremdsprachendidaktik bzw. im Fremdsprachenunterricht müssen Fehler bewertet werden. Bei der Fehlerbewertung in der Fremdsprachendidaktik geht es darum, eine Klassifikation und Definition der Fehlertypen vorzunehmen sowie ein System zu deren Bewertung zu erstellen.

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 z. B. 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.

Bei der Bewertung sollte nicht nur die Summe der Fehler, sondern vielmehr die Komplexität des Ausdrucks und der Inhalt berücksichtigt werden. Wenn es möglich ist, sollte die Bewertung in Verbindung mit den vorhergehenden Arbeiten stehen. Die Bewertung sollte auch einen Lehrerkommentar zur Arbeit enthalten. Dieser Kommentar sollte dem Schüler Informationen über seinen momentanen Leistungsstand vermitteln und dabei eventuelle Fortschritte lobend hervorheben (Kleppin 1998: 69-70).

Als Fazit sei angemerkt, dass die Fehlerbewertung für einen Fremdsprachenlehrer ein problematisches Gebiet ist, in dem viele Faktoren zu betrachten sind und alle Kriterien relativ zu sein scheinen. Deshalb sollte der Fremdsprachenlehrer bei der Beurteilung von sprachlichen Leistungen äußerste Objektivität anstreben (Serindağ 2003: 103).

## 7. 5. Die Fehlerkorrektur

Der Begriff „Korrektur“ wird unterschiedlich bezeichnet, z.B. als die Reaktion auf eine fehlerhafte sprachliche Äußerung oder, dass mangelndes Einverständnis mit Teilen der Lernerproduktion gezeigt wird (Kleppin 1998: 55).

Bei der Fehlerkorrektur verlangen Fehler in schriftlichen und mündlichen Leistungen unterschiedliches Vorgehen. Hier werde ich versuchen, die schriftliche Fehlerkorrektur zu behandeln.

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 komnte zu spät“. = Vbf (falsche Verbform)

Eine derartige Kennzeichnung zeigt Lernenden deutlich, worauf sie sich bei der Verbesserung konzentrieren müssen und, wo ihre Schwächen sind. Fehler sollten nicht nur angestrichen, sondern auch verbessert werden. Fehler, die die Lernenden selbst korrigieren können, sollten aber nur markiert werden (Hufeisen und Neuner 1999: 72).

Durch Korrekturen können Lehrende feststellen, wo die Lernende Schwierigkeiten haben und wichtige Fehler sollten durch zusätzliche Arbeit, Übungen, Aufgaben und Hausaufgaben behoben werden. Nur durch intensive und gezielte Korrekturarbeit, können Fehler beseitigt und lernschwache Lernende gefördert werden (Jung 2007: 51).

Bei Korrekturen werden gelungene Leistungen der Lernenden leider sehr selten hervorgehoben. Die Lehrenden sollten auch positiv hervorheben, wenn die Lernende eine Äußerung richtig schreiben, weil diese „Positivkorrektur“ den Lernenden motiviert und die Korrektur ihren negativen Ruf als Suche nach „Versagen“ verliert (Jung 2007: 101).

Alle Fehler, die die Verständlichkeit einer Äußerung und die Kommunikation stören, sollten korrigiert werden. Ziel jeder Korrektur sollte nicht nur die formale sprachliche Richtigkeit sein, sondern auch die Fähigkeit vermitteln, Gedanken und Inhalte angemessen auszudrücken.

Die Art und Weise der Korrektur sollte vor allem deutlich zeigen, dass Fehlleistungen ein normaler Bestandteil des Spracherwerbs sind und nichts mit persönlicher Leistungsschwäche zu tun haben (Jung 2007: 102).

Schüler und Lehrer müssen im Umgang mit Fehlern verschiedene Schritte berücksichtigen. Portmann (1991) unterscheidet fünf Schritte beim Erkennen und Behandeln von Fehlern.

Der Schüler muss:

- den Fehler *als solchen* erkennen,
- in der Lage sein zu bestimmen, um *welchen Typ Fehler* es sich handelt (Orthographie, Genus, Wortstellung usw.),
- erkennen, *warum* es sich um einen Fehler handelt und was er tun muss, um ihn zu verbessern,
- den Fehler berichtigen,
- dafür sorgen, dass er den Fehler *in Zukunft nicht mehr* macht bzw. leichter bemerkt (Kast 2003: 174).

## 7. 6. Die Fehlertherapie und Fehlerprophylaxe

Nachdem die Fehler identifiziert, geordnet, erklärt und bewertet worden sind, besteht der letzte Schritt einer Fehleranalyse darin, die Resultate dem Anwendungsfeld Unterricht nutzbar zu machen. Diese konkrete Anwendung der Analyseergebnisse zur Behebung bzw. zur künftigen Vermeidung der beschriebenen Fehler ist die Aufgabe der Fehlertherapie bzw. Fehlerprophylaxe:

Primäres Ziel der Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht ist in erster Linie vorhandene Lehr- und Lerndefizite aufzudecken. Erreicht werden soll, dass die Fehleranalyse

- im Sinne einer Fehlerprophylaxe dem Lehrer hilft, seinen Unterricht im Hinblick auf möglicherweise auftretende Fehler zu planen und vorzubereiten, damit bestimmte Fehler erst gar nicht mehr auftreten;
- Ergebnisse erbringen für die Konstruktion und Revision von Lehr- und Lernmaterial und hier z.B. Fragen der Quantität, Sequenzierung, Abfolge und Progression des zu vermittelnden Lernstoffes mitbestimmt (zitiert nach Acar 2005: 27). Die Aufbereitung von Fehlern mit dem Ziel, Fehler von Anfang an zu vermeiden (Fehlerprophylaxe), kann zu Schlussfolgerungen wie z.B. einer Stoffplanung über einen längeren Zeitraum oder einer anders angelegten Progression führen, und stellt den langfristigen Zweck der Fehleranalyse dar.

Bei der Aufbereitung von Fehlern, um sie zu vermeiden (Fehlerprophylaxe), ist es wichtig, dass das Material solche Fehler beinhaltet, die von Lernenden selbst stammen, denn diese sollen ja eigenen Fehler wiedererkennen und sich damit identifizieren können (zitiert nach Serindağ 2003: 104).

## **EMPIRISCHER TEIL**

Im folgenden wird eine Auswahl typischer Fehler türkischer Muttersprachler beim Schreiben eines deutschen Textes dargestellt. Da im Mittelpunkt dieser Arbeit Fehler des schriftlichen Sprachgebrauchs stehen, wurden mündliche Fehler nicht berücksichtigt.

Obwohl positive Auswirkungen einer früher gelernten Fremdsprache ein grundlegendes Forschungsobjekt sind, wurde in dieser Untersuchung der Schwerpunkt auf die negativen Einflüsse der L2 auf die Produktion in der L3 gelegt. Die gewählte Forschungsmethode war die Fehleranalyse, die vorher ausführlich beschrieben wurde.

Ziel dieser Untersuchung war, die meist begangene Fehlertypen und ihre Ursachen, die die StudentInnen beim Schreiben eines deutschen Textes produzierten herauszufinden und die Übertragungen aus der Muttersprache oder aus der anderen Fremdsprache festzustellen.

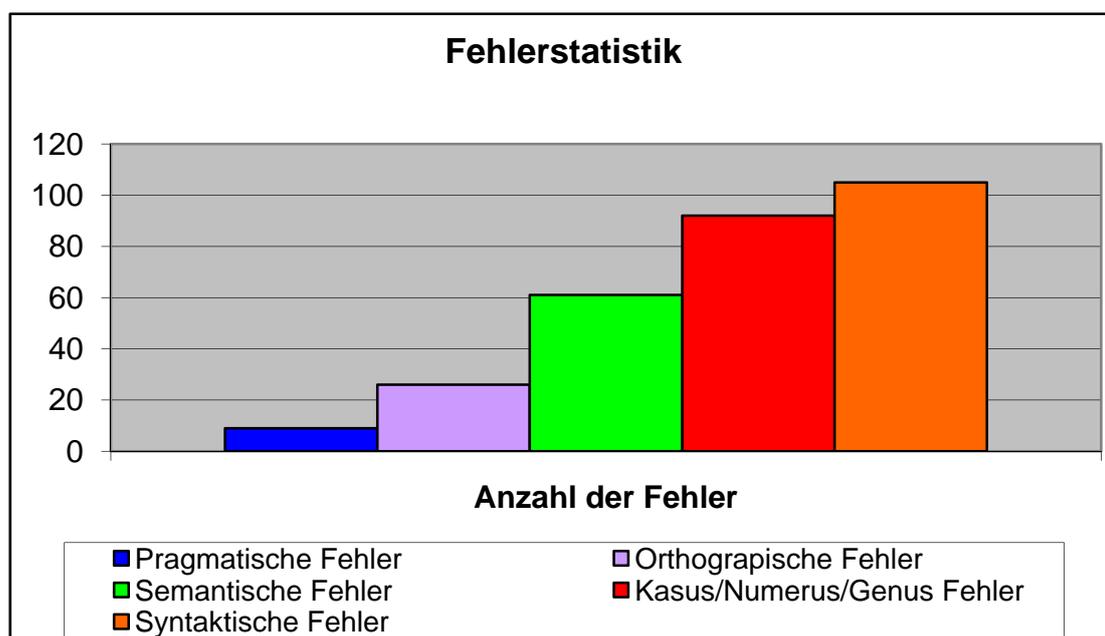
### **8. Durchführung der Untersuchung**

Die Daten für die vorliegende Arbeit wurde mit den 88 StudentInnen der Germanistikabteilung der Philologischen Fakultät der Universität Selçuk, erhoben. Alle dieser StudentInnen hatten Türkisch bereits als Muttersprache und Englisch als erste Fremdsprache gelernt.

Zum Zweck der Datenerhebung wurden 51 StudentInnen aufgefordert, einen deutschen Text über ein bestimmtes Thema zu schreiben und 37 StudentInnen einen bestimmten türkischen Text ins Deutsche zu übersetzen. Bei der Untersuchung wurde eine Fehleranalyse bei den schriftlich beschriebenen Texten der StudentInnen durchgeführt. Jeder Text wurde einzeln analysiert und die meist begangene Fehlertypen und deren Ursachen herausgefunden.

## 8. 1. Fehlerbeispiele aus den Texten

Die StudentInnen produzierten Fehler auf allen linguistischen Ebenen und in allen Unterkategorien. Insgesamt wurden 9 Pragmatische Fehler, 26 Orthographische Fehler, 61 Semantische Fehler, 92 Kasus/Numerus/Genus Fehler und 105 Syntaktische Fehler gemacht. Die meisten Fehler wurden damit auf syntaktischem Gebiet produziert.



Die Erkenntnisse aus der Analyse der verschiedenen Fehlertypen werden nachfolgend im Einzelnen beschrieben, doch aus platzökonomischen Gründen werden hier die markantesten Fehler aus ausgewählten Studententexten ausgeführt.

### 8. 1. 1. Syntaktische Fehler

Die StudentInnen produzierten die meisten Fehler auf der syntaktischen Ebene, indem sie die Reihenfolge einzelner Lexeme oder Lexembestandteile innerhalb eines Satzes oder eines Satzteils vertauscht hatten. Sie bildeten also am meisten Verstöße gegen die Wort- und Satzstellungsregeln der deutschen Sprache.

Eine der größten Schwierigkeiten für die Lerner des Deutschen als zweiter Fremdsprache stellt die Wortfolge im einfachen Aussagesatz dar, der mit einer adverbialen Bestimmung beginnt.

**Fehler:** *„Heutzutage alle Menschen haben viele Probleme.“*

**Korrektur:** *„Heutzutage haben alle Menschen viele Probleme.“*

**Fehler:** *„Jetzt das Aussehen ist unwichtig.“*

**Korrektur:** *„Jetzt ist das Aussehen unwichtig.“*

**Fehler:** *„Zuerst die Leute auch denken Aussehen ist wichtig.“*

**Korrektur:** *„Zuerst denken die Leute auch, dass das Aussehen wichtig ist.“*

**Fehler:** „*Immer Karin schämte und weinte.*“

**Korrektur:** „*Immer schämte sich Karin und weinte.*“

Aussagesätze, die mit Temporal- oder Modaladverbien eingeleitet werden, führen zu Fehlern wegen der unterschiedlichen Struktur im Deutschen und Englischen. Während im Englischen die SVO (Subjekt-Verb-Objekt) Wortfolge beibehalten wird, wenn der Satz mit einer Adverbialbestimmung beginnt, ist dies im Deutschen nicht der Fall.

**Fehler:** „*Natürlich diese Situation ist sehr wichtig für die Menschen.*“

**Korrektur:** „*Natürlich ist diese Situation sehr wichtig für die Menschen.*“

**Fehler:** „*Deshalb sie in die Schule nicht geht.*“

**Korrektur:** „*Deshalb geht sie nicht in die Schule.*“

Hier hat der Lernende die Syntax des Türkischen kopiert (Bu yüzden okulda gitmiyorum), weil das Türkische keine äquivalente Konjunktionen hat.

**Fehler:** „*Die Hoffnung ist wichtig immer.*“

**Korrektur:** „*Die Hoffnung ist immer wichtig.*“

Die Norm der englischen Sprache bestimmt, dass Temporaladverbialien in der Regel am Anfang oder am Ende eines Satzes platziert werden. Hier hat der Lernende das Englische „Hope is important always“ ins Deutsche übertragen und damit einen Interferenzfehler gemacht.

**Fehler:** *„Alles wir können nicht kontrollieren.“*

**Korrektur:** *„Alles können wir nicht kontrollieren.“*

Bei diesem Satz geht es wieder um einen Interferenzfehler aus dem Englischen (Everything we can not control).

**Fehler:** *„Nicht nur er Aufgaben hat, sondern auch die gesunden Menschen Aufgaben haben.“*

**Korrektur:** *„Nicht nur er hat Aufgaben, sondern auch die gesunden Menschen.“*

Hier weiß der Lernende, dass das Deutsche Konjunktionen hat, die das Verb zur Finalstellung zwingen, hier ist die Ursache des Fehlers keine Interferenz, sondern Übergeneralisierung.

**Fehler:** *„Denn können wir nie wissen, wer reich ist.“*

**Korrektur:** *„Denn wir können nie wissen, wer reich ist.“*

Auch bei diesem Satz glaubt der Lerner, dass man die Konjunktion „weil“ auch in syntaktischer Ebene durch die Konjunktion „denn“ substituieren kann, ohne die Wortstellung des Satzes zu ändern.

### 8. 1. 2. Kasus/Numerus/Genus Fehler

Die Fehler, die die StudentInnen am zweit häufigsten produziert hatten, waren in diesem Bereich. Im Deutschen lässt sich jedes Substantiv einem Genus (Geschlecht) zuweisen, wovon es drei gibt (Maskulinum, Femininum, Neutrum). Der Genus determiniert die Flexion von Attributen wie Artikeln, Pronomen und Adjektiven, die im Genus übereinstimmen müssen.

Die Flexion (Formwandlung) bezieht sich auf den Kasus, wovon es im Deutschen vier gibt (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) und den Numerus, unterschieden nach Singular und Plural.

**Fehler:** „Karin ist eines schöne Mädchen.“

**Korrektur:** „Karin ist ein schönes Mädchen.“

**Fehler:** „Gestern hatte er Prüfung.“

**Korrektur:** „Gestern hatte er eine Prüfung.“

Wir wissen schon, dass das türkische Substantiv keinen bestimmten Artikel und kein grammatisches Genus kennt; zwischen dem Türkischen und dem Deutschen handelt es sich also in diesem Bereich um eine Nullentsprechung. Natürlich wird es dem Lernenden in diesem und in ähnlichen Fällen schwer fallen, die morphologische Kongruenz zwischen dem Artikel, dem Attribut und dem Substantiv herzustellen.

**Fehler:** *„Alle Mensch hat ein Leid.“*

**Korrektur:** *„Alle Menschen haben ein Leid.“*

Die Ursache dieses Fehlers ist kein Interferenz und keine Übergeneralisierung, hier hat der Lernende vermutlich „alle“ mit „jeder“ verwechselt.

**Fehler:** *„Die Menschen ist immer selbstbewusst.“*

**Korrektur:** *„Die Menschen sind immer selbstbewusst.“*

Dieser Interferenzfehler geht darauf zurück, dass in einem türkischen Satz mit der 3. Person Plural das Subjekt syntaktisch erscheint, so kann das Pluralsuffix –ler, -lar eliminiert werden, ohne dass der Satz an seinem Inhalt einbüßt (İnsanlar her zaman kendine güvenir). So hat der Lerner wahrscheinlich angenommen, dass das Pluralsuffix auch beim Deutschen Verb redundant ist.

**Fehler:** *„Das arm Mädchen.“*

**Korrektur:** *„Das arme Mädchen.“*

Weil im Englischen Adjektive keine Endungen bekommen, hat der Lernende wieder seine Kenntnisse in Englisch ins Deutsche übertragen und einen Interferenzfehler gemacht (The poor girl).

**Fehler:** *„Ich und meine Freundin sprachen über ein Plan.“*

**Korrektur:** *„Ich und meine Freundin sprachen über einen Plan.“*

**Fehler:** „Aber sie hat keine gute Charakter.“

**Korrektur:** „Aber sie hat keinen guten Charakter.“

Bei diesen Beispielen wussten die Lernenden die Artikel der Wörter nicht. Eine große Schwierigkeit stellt der Gebrauch des deutschen Artikels dar.

**Fehler:** „Ihr Lehrer lacht ihr aus.“

**Korrektur:** „Ihr Lehrer lacht sie aus.“

Hier hat der Lerner unter dem Einfluss des muttersprachlichen Lexems die qualitative Valenz des fremdsprachlichen Lexems verändert und einen Verstoß gegen die Normen der deutschen Sprache begangen. (Öğretmeni ona gülüyor).

**Fehler:** „Im Leben ist am wichtigsten Wert die Schönheit.“

**Korrektur:** „Im Leben ist der wichtigste Wert die Schönheit.“

**Fehler:** „Sie war am besten Freundin.“

**Korrektur:** „Sie war die beste Freundin.“

Im Deutschen wird der attributive Superlativ flektiert und mit dem bestimmten Artikel verwendet; in prädikativer Stellung können sowohl die flektierten Formen als auch die feste Verbindung am ...-(e)sten angewandt werden. Die Interferenzursache liegt nun darin, dass der türkische Superlativ, diese Unterscheidung nicht kennt.

### 8. 1. 3. Semantische Fehler

Semantik ist ein Teilgebiet der Sprachwissenschaft, welches sich mit der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke befasst. Die StudentInnen produzierten auch Fehler in dem semantischen Bereich, in dem sie Ausdrücke in falscher Bedeutung benutzten.

**Fehler:** „Die Zeit verbrachte sehr schnell.“

**Korrektur:** „Die Zeit verging sehr schnell.“

**Fehler:** „Karin vergeht schwere Tage.“

**Korrektur:** „Karin verbringt schwere Tage.“

Hier hat der Lernende das Wort „geçmek“ aus dem Türkischen ins Deutsche übertragen. (Karin zor günler geçiriyor). Aber statt des Wortes „vergehen“ wäre hier semantisch eher der Gebrauch von „verbringen“ zu empfehlen.

**Fehler:** „Wenn Karin fünf Jahre alt war.“

**Korrektur:** „Als Karin fünf Jahre alt war.“

**Fehler:** „Wenn ich ein kleines Kind war...“

**Korrektur:** „Als ich ein kleines Kind war...“

Anstatt der Temporalkonjunktion „als“ wird hier der konditionale „wenn“ verwendet. Die Fehlerursache ist hier das Englische, weil „when“ gleichermaßen für das „wenn“ und „als“ im Deutschen gebraucht wird.

**Fehler:** „Diese Bewegung ist nicht gut und nicht richtig“.

**Korrektur:** „Dieses Verhalten ist nicht gut und nicht richtig“.

Wie bei vielen der analysierten Interferenzfehler handelt es sich auch hier um einen Divergenzfall, der eigentlich die Polysemie des muttersprachlichen Lexems im Vergleich zu dem der fremdsprachlichen bedeutet. Das türkische „hareket“ ist nämlich polysem und meint hier eine Lage- bzw. Ortsveränderung oder ein geistig-wissenschaftliches Bestreben, sondern ein Benehmen, ein Vorgehen oder ein Handeln. Deshalb erfordert dieser Kontext das Substantiv „Verhalten“.

**Fehler:** „Sie haben mir ein Geburtstag Cake gemacht.“

**Korrektur:** „Sie haben mir einen Geburtstagskuchen gemacht.“

**Fehler:** „Wir entschieden uns, ihn „Erkan“ zu heißen.“

**Korrektur:** „Wir entschieden uns ihn „Erkan“ zu nennen.“

**Fehler:** „Mein Herz klappte schnell.“

**Korrektur:** „Mein Herz klopfte schnell.“

**Fehler:** „Meine Freunde machten mir Surpriz.“

**Korrektur:** „Meine Freunde machten mir eine Überraschung.“

#### 8. 1. 4. Orthographische Fehler

Orthographie ist ein Regelwerk für die Schriftsprache, das einheitlich regelt, wie Wörter zu schreiben sind. Die StudentInnen machten auch in diesem Bereich manche Fehler in der Großschreibung, Kleinschreibung und Rechtschreibung.

**Fehler:** „*Jeder Mensch hat einen Karakter.*“

**Korrektur:** „*Jeder Mensch hat einen Charakter.*“

Für das Phonem „k“ stehen im Deutschen „k“, „ch“, „c“, im Türkischen dagegen nur „k“. Der Lerner verwendet hier die seiner Muttersprache gleichende Form und macht damit einen Interferenzfehler.

**Fehler:** „*Es hat keinen esthetischen Wert.*“

**Korrektur:** „*Es hat keinen ästhetischen Wert.*“

Dieser Interferenzfehler geht darauf zurück, dass das Türkische und Englische kein „ä“ kennt.

**Fehler:** „*Shade, dass er nicht kommen kann.*“

**Korrektur:** „*Schade, dass er nicht kommen kann.*“

**Fehler:** „Wir hatten Ängst.“

**Korrektur:** „Wir hatten Angst.“

**Fehler:** „Die fahrt hat drei Stunden gedauert.“

**Korrektur:** „Die Fahrt hat drei Stunden gedauert.“

**Fehler:** „Sie erläubten uns...“

**Korrektur:** „Sie erlaubten uns...“

**Fehler:** „Unser Telephon klingelte.“

**Korrektur:** „Unser Telefon klingelte.“

**Fehler:** „Ich errinnere mich noch.“

**Korrektur:** „Ich erinnere mich noch.“

### 8. 1. 5. Pragmatische Fehler

Gegenstand der Pragmatik ist die Verwendung sinnvoller Wörter und Sätze im kommunikativen Zusammenhang. In dieser Ebene wurden die wenigsten Fehler produziert, die markantesten Fehler waren:

**Fehler:** „*Es war einmal hatte sie blonde und lange Haare.*“

**Korrektur:** „*Sie hatte früher lange und blonde Haare,*“ oder „*Sie hatte einmal lange und blonde Haare.*“

Bei diesem Fehler handelt es sich wieder um einen Interferenz aus dem Türkischen, da das Türkische „Bir zamanlar“, nicht nur in Märchen, sondern auch im Alltag verwendet wird, hat der Lernende es einfach ins Deutsche „Es war einmal“ übersetzt und damit einen Interferenzfehler gemacht, weil das Deutsche „Es war einmal“ nur in Märchen verwendet werden kann.

**Fehler:** „*Mein Lehrer fragte mich: „Bist du gut?“*“

**Korrektur:** „*Mein Lehrer fragte mich: „Geht's dir gut?“*“

**Fehler:** „*Herr Ayhan, warum weinst du?*“

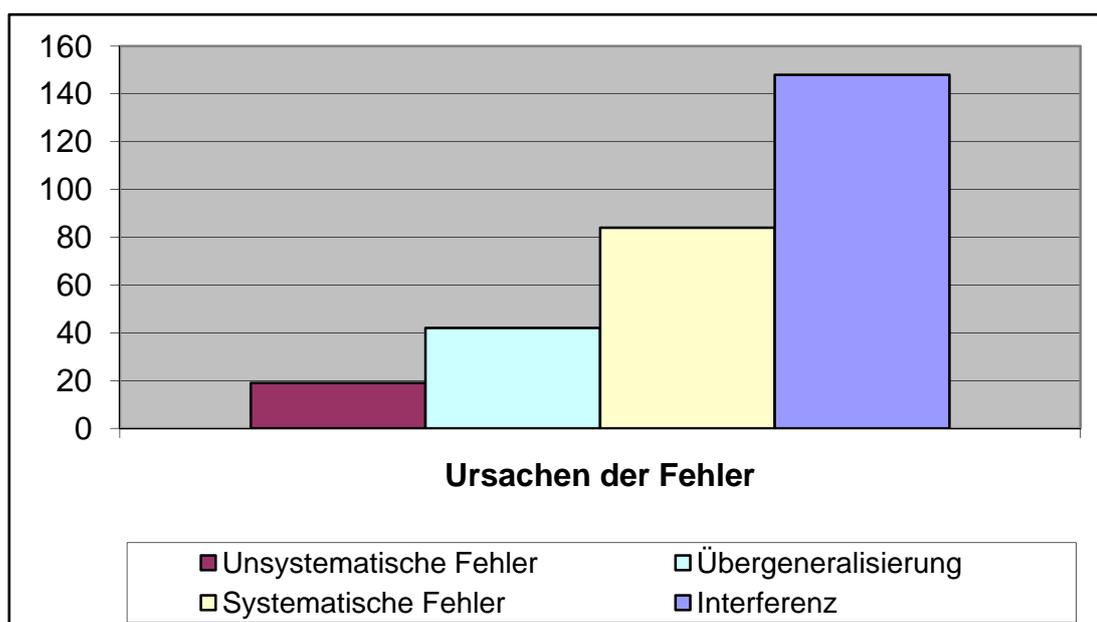
**Korrektur:** „*Herr Ayhan, warum weinen Sie?*“

## 8. 2. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Es stellte sich heraus, dass die StudentInnen die meisten Fehler auf der syntaktischen Ebene produziert haben, und ein bedeutender Anteil aller produzierten Fehler ausschließlich dem früher gelernten Sprachen zuzuschreiben waren. Es hat sich auch ergeben, dass die StudentInnen neben Interferenzen aus ihrer Muttersprache auch Interferenzfehler aus dem Englischen produziert haben.

Z.B. bei dem Satz „*Karin vergeht schwere Tage*“ hat der Lernende das Wort „geçmek“ aus dem Türkischen ins Deutsche übertragen. (Karin zor günler geçiriyor). Aber statt des Wortes „vergehen“ wäre hier semantisch eher der Gebrauch von „verbringen“ zu empfehlen. Auch bei dem Satz: „*Afyon ist nahe zu Konya*“ ist die Fehlerursache nochmals die L2 Interferenz (Afyon is near to Konya).

Die Fehlerursachen sind, wie es auch bei diesen Fehlerbeispielen zu sehen sind, sowohl die L1 als auch die L2 Kenntnisse. Die StudentInnen greifen also, bei ihrer Produktion bewusst oder unbewusst auf ihrer vorherigen Sprachkenntnisse zurück.



Wenn man die Texte der Lerner durchliest, kann man feststellen, dass sich die meisten Fehler auf der syntaktischen und Kasus/Numerus/Genus und weniger auf der orthographischen und pragmatischen Ebene befinden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass viele Fehler im syntaktischen Bereich mit der Stellung des Verbs im Hauptsatz oder im Nebensatz zu tun haben. Zu den Fehlern, die Auswirkungen auf größere syntaktische Einheiten hatten, zählen vor allem die Wort- und die Satzstellungsfehler.

Die Fehler dieser Kategorie basierten in der Regel darauf, dass Satzteile oder Lexeme nicht der syntaktischen Struktur der deutschen Sprache angepasst wurden, sondern der Struktur der Erstsprache, anderer Zweitsprachen (Englisch) oder einer syntaktischen Struktur des Deutschen, die in dem Kontext, in dem sie zur Anwendung kam, nicht als normgerecht zu bezeichnen ist.

Die nächstgrößte Fehlerkomplex entstammte dem Bereich der Kasus/Numerus/Genus, der drittgrößte Fehlerkomplex trat auf orthographische Ebene auf. Die Fehler, die hier ermittelt wurden, umfassen sowohl den Themenbereich Groß-/Kleinschreibung als auch die fehlerhafte Schreibweise innerhalb einzelner Lexeme.

## 9. SCHLUSSFOLGERUNGEN

An türkischen Universitäten wird Deutsch bekanntlich als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt. Die Stellung des Englischen als erste Fremdsprache erleichtert einerseits das Lernen der deutschen Sprache, die mit dem Englischen viel näher verwandt ist als mit dem Türkischen. Andererseits können auch viele Interferenzfehler entstehen, weil die Lernenden dazu neigen, Elemente der vorher gelernten Sprachen auf die deutsche zu übertragen.

Frühere Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen und Kenntnisse über andere Fremdsprachen haben also eine bedeutende Wirkung auf das Lernen weiterer Fremdsprachen. Diese früher gemachten Erfahrungen im Fremdsprachenlernen können zu Erleichterungen im DaF-Unterricht, aber auch zu Erschwernissen führen.

Die Ergebnisse dieser Magisterarbeit geben der These Glaubwürdigkeit, dass nicht nur die Muttersprache, sondern auch andere bereits erworbene Sprachen die Fehlerproduktion in einer neu zu lernenden Fremdsprache beeinflussen. Die Mehrsprachigkeit der Lernenden erhöht das Risiko, dass sie die linguistische Elementen ihrer vorher gelernten Fremdsprachen beim Gebrauch des Deutschen miteinbeziehen. Dies kann dazu führen, dass die Lernenden bei Anwendung des Deutschen auf andere Sprachen zurückgreifen und dadurch Fehler produzieren.

Wie in allen Bereichen ist es auch beim Lernen einer Fremdsprache unumstritten, dass Fehler gemacht werden. Man sollte nicht vergessen, dass sie zum normalen Lernprozess gehören. Wichtig ist daran, dass diese Fehler nicht übersehen, sondern analysiert werden sollen, damit der Lernende diese Fehler und ihre Ursachen gut kennt und das nächste Mal nicht mehr produziert. Ein Sprichwort von Konfuzius erklärt diese Situation wie folgend:

„Fehler machen ist menschlich, aber einen Fehler begangen haben und ihn nicht korrigieren: Erst das ist ein Fehler.“

Es soll Wert darauf gegeben werden, dass sich die Lernenden selbst mit ihren Fehlern auseinandersetzen, dass sie wissen, wo ihre Schwierigkeiten liegen und dass sie lernen, wie sie selbständig vorgehen können, um sie zu verhindern. Die Lernenden sollen also versuchen ihre Fehler selbst zu finden und zu korrigieren.

Selbstkorrekturen sind sehr nützlich bei der Bewusstmachung der Fehler. Die Lernenden müssen wissen, dass es verschiedene Fehlerarten gibt und dass man sie ordnen kann. Übungen zur Gegenüberstellung von Ähnlichkeiten und Unterschieden können zu Bewusstmachung beitragen.

Das Ausnutzen des vorher Gelernten könnte auch positive Folgen haben, die Verwendung des Englischen könnte bei grammatischen Erklärungen besonderes in den Anfangsphasen, wenn die Lernenden nur wenig Deutschkenntnisse haben, von großem Nutzen sein. Ein Vergleich der ähnlichen Strukturen könnte den positiven Transfer steuern, denn wenn die Lernenden erkannt haben, wie viele Parallelen es zwischen den Sprachen gibt, sind die positiven Transfers mehr als die negativen Interferenzen.

Den Lernenden sollte nicht empfohlen werden, das Englische zu vergessen, um das Deutsche besser zu lernen oder negativen Transfer zu vermeiden. Es ist nützlich, über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zweier oder mehrerer Sprache etwas zu wissen. Die Lehrenden müssen sich überlegen, wie sie den entsprechenden Fehler im Unterricht behandeln, damit er dauerhaft verbessert und zukünftig vermieden wird.

Schließlich gibt es auch Fehler, die nicht auf kontrastiver Basis zu erklären sind, also die weder mit Einflüsse der Ausgangs- noch mit Einflüsse der Zielsprache zu tun haben. Sie können z. B. durch Lehrmaterial, Übungsformen oder Sprachgebrauch des Lehrers bedingt sein, oder durch aktuelle Bedingungen, z. B. Müdigkeit oder Angst.

Man sollte den Lernenden Gelegenheit geben, einen eigenen Schreiblernprozess in der Fremdsprache zu durchlaufen und viele Schreiberfahrungen im Deutschen zu sammeln und diese zu erweitern. Fehler können wichtige Hinweise für die Tätigkeit der Lernenden des Testens von Hypothesen über Sprache sein, man sollte nicht vergessen dass, *auch Fehler den Meister machen.*

## 10. LITERATURVERZEICHNIS

Acar, D. (2005). *Die Syntaktische Valenz Deutscher und Türkischer Verben und ihr Einfluss auf das Deutschlernen Türkischer Studierender*. Abteilung für Deutschdidaktik, Universität Çukurova, Institut für Sozialwissenschaften, Adana.

Achten, M. (2005). *Die fehleranalytische Relevanz der prädominanten Spracherwerbshypothesen*. Georg-August-Universität, Göttingen. [webdoc.sub.gwdg.de/diss/2007/achten/achten.pdf](http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2007/achten/achten.pdf): 24.11.2008.

Albayrak, B. (2006). *Zur Beziehung zwischen der Motivation und dem Fremdsprachenverlust nach der Vorbereitungsklasse bei Studierenden in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung*. Abteilung für Deutschdidaktik, Universität Çukurova, Institut für Sozialwissenschaften, Adana.

Apeltauer, E. (2001). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der türkisch – deutschen kontrastiven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.

Bausch, K. R. (1973). *Kontrastive Linguistik*. In: W. A Koch (Hrsg.), *Perspektiven der Linguistik 1* (S. 159-182). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Bostancı, Ö. (2006). *Contrastive Analysis of Grammatical Errors in Foreign Language*, Abteilung für Englischdidaktik, Universität Trakya, Institut für Sozialwissenschaften, Edirne.

Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner Verlag.

Demiryay, N. (2007). Schriftliche Sprachproduktionsprozesse beim Erlernen des Deutschen als zweite Fremdsprache: Eine fehleranalytische Untersuchung. *10. Türkischer Internationaler Germanistikkongress, Toleranz und Begegnungen*. 2007. Konya: Dizgi Ofset, 179-196.

Dirven, R. (1975). *Kontrastiv Linguistik heute*. In: O. Werner & G. Fritz (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik*. (S. 202-221). Ismaning: Max Hueber Verlag.

Hufeisen, B., & Neuner, G. (1999). *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.

İlkhan, İ. (1988). Erschweren oder erleichtern die Interferenzen den Erwerb einer Zweitsprache (L2)? *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*. 1988. Ankara: Alman Kültür Merkezi, 138-153.

Jung, L. (2007). *99 Stichwörter zum Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Kast, B. (2003). *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.

Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Druckhaus Langenscheidt.

Kleppin, K. (2006). *Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht*. [www.scribd.com/doc/18173169/Zum-Umgang-mit-Fehlern-im-Fremdsprachenunterricht](http://www.scribd.com/doc/18173169/Zum-Umgang-mit-Fehlern-im-Fremdsprachenunterricht): 08.10. 2009.

Königs, F. G. (1995). *Fehlerkorrektur*. In: K. R. Bausch (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 268-272). Tübingen und Basel.

Lauer, A. (1996). *Übersetzungswissenschaft im Umbruch: Lautes Denken und Übersetzen*. <http://books.google.com/books?i>: 30. 07. 2009.

Lewandowski, T. (1990). *Linguistisches Wörterbuch 1*. Heidelberg. Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag.

Marx, N. (2000). *Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern*. [www.spz.tu\\_darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_05\\_1/beitrag/marx.htm](http://www.spz.tu_darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/marx.htm): 01.05.2000.

Muhammed, S. (2010). *Kontrastive Analyse*. [www.slideshare.net/somayafawzy/kontrastive-analyse](http://www.slideshare.net/somayafawzy/kontrastive-analyse): 14. 09. 2010.

Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept*. [www.ecml.at.pdf](http://www.ecml.at.pdf): 12.08.2010.

Nickel, G. (1971). *Kontrastive Sprachwissenschaft und Fehleranalyse*. In: H. Steger (Hrsg.), *Sprache der Gegenwart* (S. 210-217). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Peck, A. (1971). *Die Bedeutung der Kontrastiven Analyse für den Fremdsprachenunterricht*. In: H. Steger (Hrsg.), *Sprache der Welt* (S.228-234). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Radden, G. (1975). *Fehleranalyse*. In: O. Werner, & G. Fritz (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik* (S.236-251). Ismaning: Max Hueber Verlag.

Richard, B.( 1973). *Kontrastive Linguistik*. In: W. A. Koch (Hrsg.), *Perspektiven der Linguistik 1* (S. 159-182). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Rug, W. & Wagner, J. (1975). *Grundsätzliches zur Fehleranalyse – Anregungen zu einer weiterführenden Praxis*. In: O. Werner & G. Fritz (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik* (S. 255-260). Ismaning: Max Hueber Verlag.

Selen, N. (1984). *Eine Einführung in deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalysen*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve bilimsel Araştırma çalışmaları Vakfı Yayınları.

Serindağ, E. (2003). *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“ bei Muttersprachlern des Türkischen*. Abteilung für Deutschdidaktik, Universität Çukurova, Institut für Sozialwissenschaften, Adana.

Siegrist, L. (1980). *Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse*. In: W. Kühlwein & A. Raasch (Hrsg.), *Angewandte Linguistik* (S. 57-66). Tübingen: Max Niemeyer.

Spiropoulou, P. (2003). *Fehler im Tertiärsprachenunterricht*. [www.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf](http://www.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf): 27.03.2010.

Wrolaw, N. M. (1976). *Interferenzerscheinungen als Ergebnis distributioneller Kontraste distinktiver phonologischer Merkmale*. In: A. Wierlacher, D. Eggers, U. Engel, H. J. Krumm & A. Palzer (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Band 2* (S. 95-101). Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Zeuner, U. (2007). *Fehleranalyse und Leistungsbewertung*. [www.scribd.com/doc/19660931/Zeuner-Reader-Fehleranalyse-und-Leistungsmessung](http://www.scribd.com/doc/19660931/Zeuner-Reader-Fehleranalyse-und-Leistungsmessung): 27.03.2010.

## **ANHÄNGE**

**(Beispiele aus den Texten der StudentInnen)**

## DIE KRANKHEIT VON KARIN

Heutzutage Alle Menschen haben viele Probleme.  
 In diesem Text es gibt ein Mädchen. Sie  
 heißt Karin. Sie ist dreizehn Jahre alt. und  
 Sie hat große problem. Karin hat keine  
 Haare. In der Schule ihrer Freundin  
Vertröumen und spotten. Karin ist sehr  
 traurig. Ich finde es nicht korrekt.  
 Sie hat nur Krankheit. Nach meiner Meinung,  
Es ist Normal Situation. Wenn ein Mensch  
keine Haare hat, sie sieht schlecht. Aber,  
 Ich denke zuerst Charakter und Gedanken  
 sind sehr wichtig.

Wir leben mit anderen Menschen zusammen.  
 Niemand lebt allein. Deshalb müssen alle  
 Menschen mit einander Respekt haben.

Tugce Demirtoka

## SCHÖNHEIT UND HÄSSLICHKEIT

Alle Menschen haben verschiedene Gedanken in diesem Thema. Manche Menschen denken, dass die Schönheit über alles ist.

Ein Person soll Respekt, Toleranz und guter Charakter haben. Diese Eigenschaft sind sehr wichtig für mich. Wenn ein Person hässlich aber gut ist, ist kein Problem für mich.

Außerdem ist bedeutend die Kultur und der Gedanke. Weil die Menschen allein nicht leben. Jeder Mensch soll Kontakt mit anderen Menschen haben. Wir leben zusammen und machen alles zusammen.

Der Charakter ist wichtiger als das Aussehen. Das Aussehen der Menschen kann "geändert" werden aber der Charakter ist meistens gleich in jedem Jahr.

Heutzutage ist das Aussehen wichtig für viele Menschen aber diese Situation ist nicht gültig für mich.

Damla TÜFEKÇİ

## WIRKLICH SCHÖNHEIT

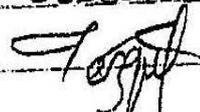
didaktische Ergebnis: Die Leute geben Wert auf die Schönheit. Nach meiner Meinung ist die Schönheit nicht wichtig. Es muss nicht wichtig für Menschen. Die Leute müssen der Charakter eines Mensch geben Wert auf. Heute die Leute ziehen sich die schöne Kleidungen an. Sie denken, dass es gut ist. Zum Beispiel die arme Menschen ziehen die schlechten Kleidungen für die Leute. Ein Mensch hat nur das Aussehen sondern auch Logik, Verantwortung, Wissen usw. Diese sind ist wichtig.

Karin hatte lange und blonde Haare. Danach ihre Haare ist ausgefallen. Er war krank und sie wollte vielen langen Wochen im Bett bleiben. Eines Tages sie ist aufstehen und sah sie dass ihre Haare ausgefallen ist. Sie standen ab wie bei ihrer alten Puppe. Eigentlich Karin ist ein gute Mädchen. Und ihre Freundinnen nennen sie als "lerobehindert" weil sie sitzen geblieben. Weil sie Kahlkopf ist, ihre Freundinnen grenzen sie aus. Sie ist außerseiterin.

Das Wichtigste ist die seelische Schönheit.

Tezgül TEZCAN

082601030



### Unerwartete Fälle

Das Leben erzählt allen Mensch andere Lebens. Einige Leute haben Schönheit, die anderen haben Schwierigkeit. Aber für einige Menschen liegt das Leben unerwartete Fälle. Zum Beispiel für Karin Karin ist erregt kleine Mädchen. Aber es wurde krank. Das ist sehr schwer für ein Mädchen. Es hat kein Haar. Deshalb ist sein Aussehen nicht schön. Normalerweise ist das Aussehen nicht wichtig. Denn die Schönheit ist vorübergehend. Wenn eine Frau oder ein Mann älter sein kann sie oder er häßlich werden. Diese unerwartete Fälle können werden. Wir wissen nicht, was wir was leben und was uns werden. Eigentlich sind Charakter, Wissen, Klug, sehr wichtig. Wenn die Leute gute Eigenheiten haben, werschwendet alle. Nachteil. Niemand liebt ein Mensch für sein Aussehen. Wenn er wegen dieses Grundes liebt, ist seine Liebe nicht wirklich. Es kann ein Tag beendet.

-  
ECE SAN

## Unterschiedlich sein

Wenn eine Person verschiedene von ~~die~~ anderen ist, haben die Menschen Angst vor ihm.

Die Leuten möchten ähnlichen wie sie im Ihren Umgebung sehen, weil die meisten von Menschen begrenzte Gedanken haben. Es ist sehr schwer um eine unterschiedliche Person zu verstehen.

Anstatt das Verständnis, setzen die Menschen Ihnen in manchen Kategorien.

Sie geben verschiedene Namen als dumm, hässlich... usw. zu Ihnen. Das ist ~~die~~ einfache Weg als die Anstrengungen von Verständnis.

Mit diesen Grund, forchten ~~die~~ Leuten von unterschiedlich sein. for nicht ausschließen wird. Sie behandeln als normale Mensch.

Trotz der Schwierigkeiten, soll man selbst sein und <sup>5<sup>er</sup></sup> für anderen nicht verändern.

Ötügen Erdem

## Das hoffnungslose Mädchen

Karin ist ein Mädchen und sie ist ein Problem mit ihrer Krankheit. Sie schämt sich sehr, weil sie nicht erfreut ist. Sie schließt durch ihrer Freundin aus. Ihre Krankheit ist eine Krätze. Ihre Haare fällt aus und sie ist nicht zufrieden ihr Aussehen.

Nach meiner Meinung ist diese Situation schlecht. Sie ist doch ein kleine Mädchen. Sie gewinnt nicht eben ihre Identität ihre Psychologie ist natürlich schlecht. Sie möchte mit ihren Freundin spielen. Sie ist ein Kind und sie lacht, spielt.

Der Lehrer ist ein Modell, für die Studenten immer aber der Lehrer lacht ihr aus. Der Lehrer soll neben ihr sein.

Karin verbringt eine schwere Tage. Am größten Stützer ist ihre Mutter. Sie tröstet immer ihr.

Die Hoffnung ist wichtig immer. Alles ist nicht wichtig die Hoffnung ist alles.

Wir helfen immer wie diese Situation. Das Aussehen ist nicht alles. Am wichtigsten ist eine liebe Aussehen. Ein Charakter ist wichtig.

Die Gesundheit ist wichtig. Ich möchte etwas sagen; Die Menschen verlieren ihre Gesundheit für das Geld, dann verlieren die Menschen ihr Geld für ihre Gesundheit.

Alles ist nicht wichtig als die Gesundheit.

Genz  
Genzebe

SEELE und KÖRPER  
 Schönheit ist ein wichtig nehmende Ding zwischen  
die Menschen. Die erste Verständigung zwischen uns  
 fängt mit ihr an. Wie grausam und schlecht  
 geschaffen der Mensch auch ist, kann er sich  
 nicht enthalten, in ihrer Magie hereinzufallen.  
 So ist die gegebene Wert passend zu ihrer  
 Bos und Ordnung. Diejenige, die die Seele  
 und ~~den~~ Körper von miteinander trennen und  
 abreißen wollen, irren sie sich; sondern ist  
 es nötig um sie zu vereinigen. Die von der  
gewollte Sache ist nicht stillzustehen, selbst zu  
 denken und den Körper zu verachten. (Natürlich,  
 er kann das nur mit einer künstlichen Haltung  
 machen) sondern (es ist) sie zu lieben, zu  
 umarmen, befreundet zu sein mit ihr, Führer  
 zu sein für sie und zu verraten  
 kürzlich zu heiraten sie und wirklich ein  
 Mann zu werden.

## ... SCHÖNHEIT ODER GEDANKEN ...

Im Leben treffen wir verschiedenen Fälle. Auf jeden Fall, das Wichtigste ist ein Gedanke. Die Schönheit ist natürlich wichtig. Aber dann kommt ein Gedanke, unseren Gedanken ... Wenn wir mit jemandem über etwas sprechen, achtgeben wir auf den sprechenden Thema. Jetzt das Aussehen ist unwesentlich. Denn wir wollen sich unter etwas teilen. Wenn wir mit unsere Freundin nicht sprechen. So haben wir einen Kommunikationsbruch. Wenn haben wir einen Kommunikationsbruch, ist ihre Schönheit sinnlos. Die Schönheit ist wichtig nur zuerst. Danach beiführen wir der Bedeutung. Wir probieren, unsere Freundin zu sprechen. Wir probieren zu verstehen, zu erklären ... usw.

Zum ersten Mal schauen wir die Schönheit. Weil wir nicht wissen, wie der Mensch ist. Deswegen entscheiden wir sich nicht für die Gedanken. Wir lernen mit der Zeit ihrer Gedanken.

Nach meiner Meinung das Wichtigste ist nicht die Schönheit. Wir müssen nach ihrem Aussehen unsere Freundin nicht bewerten.

Daniela Yildiz  
082602028

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Elif ERDOĞAN  
Doğum tarihi : 27. 03. 1985  
Doğum yeri : Schorndorf / Almanya  
Adres : Melikşah mah. Güler sok. Yılmaz sit. B blok 7/7  
Meram / Konya  
E-Mail : elif\_erdogan\_23@hotmail.com

Eğitim Basamağı	Yılı	Kurum
Yüksek Lisans	2007 - 2011	S. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi
Lisans	2003 – 2007	S. Ü. Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği
Lise	2000 – 2003	MEB A. Ö. Lisesi
Ortaöğretim	1997 – 2000	İhsan Özkaşıkçı İlköğretim Okulu
İlköğretim	1991 – 1996	Grund- und Hauptschule Winterbach