

**Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci**

**Analyse ausgewählter linguistischer Fehler
tschechischer Lerner im DaF-Unterricht**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Michaela Poledníková

Vedoucí práce: prof. PhDr. Libuše Spáčilová, Dr.
Olomouc 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní předepsaným způsobem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne

.....

Michaela Poledníková

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei Frau prof. PhDr. Libuše Spáčilová, Dr. für ihre zahlreichen Korrekturen und nützlichen Anmerkungen bedanken, ohne denen diese Arbeit nicht entstehen wäre. Mein Dank gehört auch Frau Ing. Helena Hyllová aus dem Pavel-Tigríd Gymnasium in Ostrava, die mir die authentischen Arbeiten der Schüler, die das Korpus des praktischen Teiles dieser Arbeit bilden, zur Verfügung gestellt hat.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
Theoretische Grundlage	8
1. Kontrastive Linguistik	8
1.1 Korpuslinguistik.....	10
1.1.1 Akquisitions-Korpora.....	11
2. Fehlerlinguistik	13
2.1 Von der kontrastiven Linguistik zur Fehleranalyse	13
2.2 Fehleranalyse	14
2.2.1 Fehler	15
2.3 Die schriftliche Fehlerkorrektur.....	20
3. Norm und Normkonflikt	21
3.1 Sprachnorm	21
3.2 Normkonflikt.....	22
4. Interferenz und Transfer	25
4.1 Interferenz	25
4.2 Transfer	27
5. Zweitspracherwerb, Fremdsprachenunterricht, DaF- Unterricht, die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht	30
5.1 Der Zweitspracherwerb.....	30
5.2 Der Fremdsprachenunterricht	32
5.3 Der DaF-Unterricht	35
5.4 Die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht.....	36
Praktischer Teil – Fehleranalyse	38
1. Methode der Untersuchung	38
2. Charakteristik der Zielgruppe	40
2.1. Die zeitliche Begrenzung zur Beschaffung aller Daten	41
3. Hypothesen zur Fehleranalyse	42
4. Korpuserstellung	43
5. Die Fehler im Korpus	47
5.1 Die Fehler auf der orthographischen Ebene.....	47
5.1.1 Falsche Schreibweise von Wörtern.....	47
5.1.2 Groß- und Kleinschreibung.....	52
5.1.3 Kommasetzung	54
5.2 Die Fehler auf der lexikosemantischen Ebene	55
5.2.1 Falscher Gebrauch des Wortes.....	55
5.3 Morpho-syntaktische Ebene.....	56

5.3.1 Fehlende Wörter.....	56
5.3.2 Genuszuweisung	60
5.3.3 Inkorrekte Pluralform.....	61
5.3.4 Inkorrekt Kasus, inkorrekt Kasus in Verbindung mit einer Präposition oder einer fehlenden Präposition.....	63
5.3.5 Inkorrekte Präpositionen	65
5.3.6 Die Konjunktionen <i>wenn</i> und <i>als</i>	66
5.3.7 Fehler in der Wortstellung	67
5.3.8 Fehler beim Gebrauch von Verben	69
6. Probleme tschechischer Lerner im DaF-Unterricht aufgrund der Korpusanalyse, Fehlertherapie und Empfehlungen für die Fremdsprachendidaktik	72
6.1 Probleme tschechischer Lerner im DaF-Unterricht aufgrund der Korpusanalyse ..	72
6.2 Fehlertherapie und Empfehlungen für die Fremdsprachendidaktik	73
Fazit	75
Literaturverzeichnis	76
Quellenverzeichnis.....	80
Anhang	83
Anotace.....	104
Annotation	105

Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Fehleranalyse bei tschechischen Deutschlernenden im DaF-Unterricht. Die Abhandlung setzt sich aus zwei Schwerpunkten zusammen, dem theoretischen Teil, in dem die wichtigsten Begriffe, die mit dem Thema der Fehleranalyse zusammenhängen, vorgestellt werden, so wie dem praktischen Teil, in dem eine konkrete Fehleranalyse bei den tschechischen Deutschlernenden durchgeführt wird. Obwohl das Subjekt der Fehleranalyse in der Forschung mehrmals bearbeitet wurde, setzt sich die Arbeit das Ziel ein Spektrum der Fehler konkreter Gruppen von Schülern vorzustellen, welches in Zukunft für den Fremdsprachenunterricht nützlich sein könnten.

Um das festgelegte Ziel zu erreichen, wird zur Grundlage der Arbeit ein Korpus der Fehler erstellt. Die Bildung des Korpus basiert auf den Kenntnissen, die in dem theoretischen Teil behandelt werden. In diesem Teil wird zuerst der Begriff „Kontrastive Linguistik“ präsentiert, um zu verdeutlichen, mit welchem Bereich der Linguistik sich diese Arbeit beschäftigt und welche Eigenschaften, bzw. Methoden für die „Kontrastive Linguistik“ charakteristisch sind. Im Rahmen dieses Kapitels wird auch ein Fokus auf die Korpuslinguistik gesetzt, die in der heutigen Forschung eine wichtige Rolle spielt und dem besseren Verständnis dieser Arbeit dient. Die kontrastive Linguistik wird in Bezug auf die Fehlerlinguistik näherbetrachtet, dazu soll ein Unterkapitel dienen, welches eine Brücke zwischen diesen beiden Phänomenen schlägt. Mit dem Begriff der Fehleranalyse wird der Fehler an sich assoziiert, der als zentraler Bestandteil dieser Arbeit gilt. Um einen Fehler als solchen identifizieren zu können, braucht es eine Norm. Die Bedeutung der Sprachnorm und die damit verbundene Auseinandersetzung des Begriffs wird im Verlauf der Arbeit geklärt. Bei einer Fehleranalyse spielen mehrere Faktoren eine Rolle, deshalb widmet sich ein Kapitel allein den Begriffen Interferenz und Transfer, die unerlässlich sind, um zu verstehen, warum es zu Fehlern kommt. Schließlich wird der Fremdsprachenunterricht, konkret DaF-Unterricht in Tschechien vorgestellt. Innerhalb dieses Kapitels werden die Begriffe Spracherwerb, sowie die Rolle der Muttersprache und ihre Beziehung zu der Thematik behandelt.

In dem praktischen Teil der Arbeit werden praktische Erkenntnisse zu dem Thema Fehleranalyse präsentiert. Das erste Kapitel wird der Methodologie gewidmet. Es werden bestimmte Schritte der durchgeführten Analyse festgehalten, damit zum Ende der Arbeit nachvollziehbare Erkenntnisse resultieren. In dem kommenden Kapitel wird die Zielgruppe der Untersuchung beschrieben. Darunter fällt sich auch die konkrete Beschreibung des Fremdsprachenunterrichts der untersuchten Gruppen und es wird spezifiziert in welchem Zeitraum die Analyse durchgeführt wurde. Zu jeder Analyse müssen Hypothesen aufgestellt werden, so wie es auch im Fall dieser Arbeit sein wird. Dazu knüpft das Kapitel der Korpuserstellung an. In diesem Kapitel wird definiert um, welche Gruppen von Schülern und welche Themen der Arbeiten, die das Korpus bilden, es sich handeln. Das umfangreichste Kapitel der Arbeit bilden die einzelnen Fehler, die in dem Korpus identifiziert wurden. Die Fehler wurden in sprachlichen Ebenen sortiert und einzelne sprachliche Phänomene, in denen es zu Fehler gekommen ist, werden näherbeschrieben. Zu gleicher Zeit wird versucht zu erörtern, wieso die Fehler gemacht wurden. Nach der Auflistung der einzelnen Fehler, die in dem Korpus am meisten aufgetaucht sind, werden aufgrund der festgestellten Erkenntnisse aus der Fehleranalyse die zuvor aufgestellten Hypothesen überprüft bzw. widerlegt und eine daraus folgende Empfehlung für den Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen.

Theoretische Grundlage

1. Kontrastive Linguistik

Die Begriffe „Kontrastive Linguistik“ und „Kontrastive Analyse“ werden meistens in der Forschung als Synonyme verwendet. Sie bezeichnen eine systematisch-vergleichende Forschung zwischen zwei oder mehreren Sprachen mit dem Ziel, ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede zu beschreiben¹. In der osteuropäischen Umgebung wurde der Begriff Konfrontative Linguistik bevorzugt².

Die kontrastive Linguistik richtet sich auf den Vergleich von Sprachen ohne Berücksichtigung auf ihre genetischen oder typologischen Beziehungen. Sie wird vor allem zur Beschreibung von strukturellen und funktionellen Äquivalenten unter den Sprachen hinzugezogen und findet ihre Verwendung vor allem in dem Fremdsprachenunterricht (Erkennung der Fremdsprache, Verhinderung der Interferenzen, ergo Einfluss einer Sprache auf die Äußerung in einer anderen Sprache)³ und in der Sprachtypologie⁴. Später wurde sie in der Forschung durch andere Bereiche der Linguistik wie z.B. der Spracherwerbsforschung, der kontrastiven Pragmatik und der Soziolinguistik beeinflusst⁵.

Die kontrastive Linguistik untersucht zumeist die gegenwärtige Sprache, sie benutzt also die Methode der synchronen Forschung. Ursprünglich war die kontrastive Linguistik ein Teil der angewandten Linguistik und war sehr praktisch orientiert. Ihre Prämisse in dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichtes war es, dass die problematischen Gebiete innerhalb des Fremdsprachlernens diejenige sind, die in einer Muttersprache und einer Zielsprache unterschiedlich sind. Am häufigsten wurden zwei Sprachen miteinander verglichen und ihre Unterschiede vorgestellt⁶. Der kontrastive Zugang hat in der tschechischen linguistischen Umgebung eine

¹ Hasselgård (2010: 98)

² Bußmann (2002: 376-377)

³ Mareš (2014: 12)

⁴ Bußmann (2002: 377)

⁵ Hellinger und Amon (1996), zitiert nach Bußmann (2002: 377)

⁶ Sajavaara (1996), zitiert nach Čermáková (2016: 13)

lange Tradition. Es handelt sich vor allem um das Konzept der Funktion, das von dem Prager linguistischen Kreis formuliert wurde. Dieses Konzept wurde einer der größten methodologischen Zugänge bei der synchronen Vergleichung der Sprachen⁷. Die Ideen der Linguisten des Prager linguistischen Kreises wurden auch weiter verarbeitet und erweitert, beispielsweise beschäftigte sich die tschechische Russistin und Bohemistin Vlasta Straková mit der kontrastiven Methode innerhalb ihrer Forschung im Bereich der Lexikologie, vor allem der Wortbildung: „Die Ableitung von Wörtern im Tschechischen und Russischen“. In ihrem Buch verweist sie auf die Unterschiedlichkeiten zwischen beiden Sprachen. Ihre Analyse basiert auf dem semasiologischen und onomasiologischen Zugang. Die Ideen des Prager linguistischen Kreises wurden dann auch von der Anglistin Libuše Dušková, deren Lehrer Bohumil Trnka, Josef Vachek und Ivan Poldauf waren, aufgenommen. Ihr Buch *Mluvnice současné češtiny na pozadí angličtiny [Die Grammatik des Gegenwartsenglischen vor dem Hintergrund des Tschechischen]*, dessen erste Auflage im Jahre 1988 in Prag publiziert wurde, ist erfolgreich geworden und erfreut sich hoher Auflagen⁸.

Eine weitere Forschung wurde in der Fremdsprachendidaktik, in dem Bereich des Zweitspracherwerbes (SLA, ‚Second Language Acquisition‘) geführt. Die Forschung zeigte, dass bei dem erworbenen Prozess des Fremdsprachelernens nicht nur die „sprachlichen“ Faktoren eine wichtige Rolle spielen, sondern andere „außersprachliche“ Faktoren auch. Manche Forscher dachten, dass sie sogar wichtiger, als die sprachlichen Faktoren sind. In manchen Fällen hat es aufgrund dieser Thesen laut Sylviane Granger im Fremdsprachenunterricht zum Verbot der Muttersprache geführt⁹. Später zeigte sich, dass ein Transfer (aus der Muttersprache in die Fremdsprache) einer der wichtigsten Faktoren in dem Zweitspracherwerb ist¹⁰. Ab den 90er Jahren des 20. Jh. kommt es in der Fremdsprachendidaktik immer häufiger zu einem Sprachvergleich nicht nur zwischen der Muttersprache und einer anderen Fremdsprache, sondern auch zwischen verschiedenen bzw. mehreren Fremdsprachen. Diese Forschung führt zur

⁷ Weise (1998) zitiert nach Čermáková (2016: 13)

⁸ Hoffmannová (1997: 196)

⁹ Granger (2003), zitiert nach Čermáková (2016: 14)

¹⁰ James (1998), zitiert nach Čermáková (2016: 14)

Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik¹¹. Ein neues Ausmaß bekam die kontrastive Linguistik in den 60-er Jahren des 20. Jh. mit dem Anbruch der Korpora. Bis dahin war sie eine marginale linguistische Disziplin¹².

1.1 Korpuslinguistik

Früher haben die Linguisten mit dem Problem des Mangels an Daten gekämpft. Ein Korpus hat diese Situation verändert. Dieser Begriff hielt erst vor Kurzem (ca. vor 20 Jahren) in der Linguistik mit der Einführung von Computern ein Einzug. Dies hat die etablierte Art und Weise der Forschung von Sprachen völlig verändert¹³. Ein Korpus wurde von dem Linguisten W. Nelson Francis als: „eine Sammlung von Texten, angenommen für eine gegebene Sprache, gegebenen Dialekt oder andere Teilmenge der Sprache repräsentativ zu sein, die für eine linguistische Analyse verwendet wird“, definiert¹⁴.

„Als Korpuslinguistik bezeichnet man die Beschreibung der Äußerung natürlicher Sprache, ihrer Elemente und Strukturen, und die darauf bauende Theoriebildung auf der Grundlage von Analysen authentischer Texte, die in Korpora zusammengefasst sind“¹⁵. Die Korpuslinguistik hat vor allem in der angelsächsischen sprachwissenschaftlichen Umgebung eine längere Tradition. Trotzdem spielte sie und spielt immer noch sowohl in der tschechischen als auch in der deutschen Sprachwissenschaft eine große Rolle. Historisch betrachtet man die ersten Korpora mit der englischen Sprache, das erste Korpus: *The Brown University Standard Corpus of Present-Day American English* (kurz benannt als: Brown Corpus) haben die Linguisten W. Nelson Francis und Jindřich Kučera im Jahre 1964 vorgestellt. Das Korpus, das an der University of Birmingham entwickelt wurde, enthielt gegen 500 Beispiele der englischen Sprache, in denen mehr als eine Million Wörter zu finden sind. Als Reaktion auf dieses Korpus ist in Großbritannien

¹¹ Meißner, Reinfried (1998), zitiert nach Reimann (2015: 24)

¹² König (2012), zitiert nach Čermáková (2016: 12)

¹³ Čermák (2017: 10)

¹⁴ Francis (1972: 7), zitiert nach Kotůlková (2009: 20), im Original: „a collection of texts assumend to be representative of a given language, dialect or other subset of a language, to be used for linguistic analysis“

¹⁵ Lemnitzer, Zinmeister (2006: 9)

die *Bank of English* entstanden. Dieses Projekt war größer als seine Vorgänger und enthielt 4,5 Millionen Wörter. So hat die Korpuslinguistik ihren Ruhm in der Welt erlangt. Im Jahre 1994 ist an der Philosophischen Fakultät der Karlsuniversität in Prag das Institut des Tschechischen Nationalkorpus (Ústav Českého národního korpusu) entstanden¹⁶.

1.1.1 Akquisitions-Korpora

Die Akquisitions-Korpora wurden in den 80er Jahren des 20. Jh. veröffentlicht. Es handelt sich um die Korpora, die den Gebrauch einer konkreten Sprache von Sprechern, die die Sprache noch nicht auf dem Niveau eines erwachsenen Muttersprachlers erlernt haben, aufzeichnen. Diese Korpora dienen vor allem dem Studium der Akquisition der Sprache bzw. dem Studium des Sprachgebrauches bei den Sprechern in der Phase der sprachlichen Akquisition und einer späteren sprachlichen Entwicklung. Der Gebrauch von Akquisitions-Korpora ist heutzutage sehr weit verbreitet, sie werden z. B. für die Vorbereitung des Fremdsprachenunterrichtes bzw. der Teste und für die Erstellung eines Wörterbuches der Fehler verwendet.

Die Akquisitions-Korpora können wir weiter aufgrund der ersten (L1) und der zweiten/fremden (L2) Sprache aufteilen. Zu den wichtigsten Korpora, die sich mit den L2 Sprachen beschäftigt haben, zählt u. A. *The Hong Kong University of Science & Technology learner corpus*, kurz benannt HKUST. Es handelte hierbei sich um ein Korpus der Arbeiten von chinesischen Studenten, die Englisch lernten. Das Korpus enthielt ca. 25 Millionen Wörter. Ein weiteres berühmtes Projekt der Korpuslinguistik ist an der Katholischen Universität in Leuven entstanden. An dieser Universität wurden mehrere Korpus-Projekte realisiert. Das erste hieß *International Corpus of Lerner English*, kurz bezeichnet als ICLE, das seit dem Jahre 1990 von der Linguistin Sylviane Granger beaufsichtigt wird. Das Korpus enthielt die literarischen Essays im Umfang von 500 bis 1000 Wörtern, deren

¹⁶ Čermák (2017: 90)

Autoren Studenten (L2 Englischlerner) waren, die entweder im dritten oder im vierten Studienjahr an der Universität studierten¹⁷.

Innerhalb dieses Kapitels wurde die kontrastive Linguistik als linguistisches Konzept vorgestellt. Der Kern der durchgeführten Fehleranalyse aus dem erstellten Korpus des praktischen Teils dieser Arbeit besteht darin, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der tschechischen und der deutschen Sprache zu ermitteln. Die kontrastive Linguistik ist heutzutage sehr eng mit der Korpuslinguistik verbunden. Die Korpuslinguistik und die Verwendung von Korpora stellen in der heutigen Zeit einen wichtigen Zusammenhang dar, welcher der Fehlerbestimmung und Fehleranalyse dienlich sein könnte.

¹⁷ Šormová (2016: 55-56)

2. Fehlerlinguistik

2.1 Von der kontrastiven Linguistik zur Fehleranalyse

Zwischen kontrastiver Linguistik und Fehleranalyse besteht ohne Zweifel ein Zusammenhang. Für manche Linguisten sind diese Disziplinen sogar so eng miteinander verbunden, dass sie zu einer Gleichsetzung kommen¹⁸. Bis zum Ende der 60er Jahre wurde der Erwerb der Sprache stark durch die Pädagogik und die Psychologie beeinflusst. Die Terminologie wurde aus dem Bereich der Psychologie des Lernens übernommen, z. B. der Terminus: Transfer (worüber in der Arbeit noch später gesprochen wird). Die Forschung der L2 Sprachen wurde vor allem durch behavioristische Theorien beeinflusst. Als L2 Sprache bezeichnet man die Zweitsprache, d. h. eine Sprache, die der Mensch zusätzlich zur Muttersprache, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt erlernt, weil er sie zur Teilnahme am sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Leben benötigt¹⁹. Die Fehleranalyse benutzt häufig die Kenntnisse der kontrastiven Linguistik. Die kontrastive Linguistik wurde häufig in den 50er und 60er Jahren in den USA benutzt und diente nur zu pädagogischen Zwecken²⁰. Wie schon zuvor erwähnt, war das Ziel der kontrastiven Linguistik der Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden unter den Sprachen. Die Erkenntnisse, die dank der kontrastiven Linguistik festgestellt wurden, sollten vor allem der Modifizierung und Schaffung vom Lehrmaterial - z. B. Fremdsprachen Lernbücher, Wörterbücher, dienen²¹.

Einer von den bedeutendsten Linguisten in diesem Bereich war der amerikanische Linguist und Begründer der kontrastiven Analyse : Robert Lado. Lado ist in seiner Forschung zu diesen Prämissen gekommen.

- a) Die Sprache ist eine Gesamtheit der Gewohnheiten ;

¹⁸ Nickel (1971: 210)

¹⁹ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zweitsprache> [17.11. 2020]

²⁰ Pierścieniak (2016: 35)

²¹ Nickel (1971: 211)

- b) es könnte schwierig sein, die alten Gewohnheiten (z. B.: die Muttersprache) zu besiegen, es ist meistens schwierig, sich die neuen Gewohnheiten (Fremdsprachen) anzueignen ;
- c) es ist notwendig, auf die Muttersprache des Schülers Rücksicht zu nehmen ;
- d) die Unterschiede zwischen Muttersprache/L1 Sprache und einer Fremdsprache kann man als die Hauptursache des Misserfolges in dem L2-Erwerb betrachten ;
- e) die kontrastive Grammatik weist auf die Unterschiede hin ;
- f) die Fremdsprachenlehrer und Autoren der Lehrbücher sollten diese Kontraste in Betracht ziehen, damit den Schülern/Studenten die unerwünschte Interferenz unterbunden wird.

Bei der kontrastiven Analyse wurde die methodologische und theoretische Unzulänglichkeit kritisiert, weil die Analyse keine anderen Faktoren in Kauf nimmt. Zu diesen weiteren Faktoren, die Einfluss auf die Adaption einer Fremdsprache nehmen, gehören z. B.:

- a) die geborene Begabung;
- b) die Motivation des Schülers;
- c) die Einstellung des Schülers zu dem Studium einer Fremdsprache oder
- d) Kenntnisse von anderen Sprachen²².

2.2 Fehleranalyse

„Die Fehlerlinguistik ist eine Forschungsrichtung der Linguistik, die Arten und Ursachen der beim Spracherwerb und beim Erlernen von Fremdsprachen auftretenden Abweichungen von sprachlichen Normen untersucht“²³. Die Fehlerlinguistik, vor allem die Fehleranalyse, bildet heute den Kern der angewandten sprachwissenschaftlichen Forschung.

²² Pierścieniak (2016: 34-35)

²³ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fehlerlinguistik> [28.10. 2020]

Die Fehleranalyse (error analysis) als Konzept wurde zum Ende der 60er Jahre von dem Linguisten S. P. Cordon erarbeitet. Cordon hat die Bedeutsamkeit der Interimsprache, d. h. der Sprache des Schülers/Studenten (interlanguage), betont. Das *Duden-Wörterbuch* definiert die Interimsprache als einen erreichten Entwicklungsstand beim Erlernen einer Fremdsprache zwischen Unkenntnis und Beherrschung der zu erlernenden Sprache²⁴. Cordon hat die Interimsprache gegenüber einer Zielsprache bevorzugt, worin der Hauptunterschied zwischen der kontrastiven und der Fehleranalyse liegt. Die Projekte, die in den 70er und 80er Jahren des 20. Jh. die Fehleranalyse behandelten, haben sich vor allem auf die englische Sprache als L2 Sprache konzentriert. Bei der englischen Sprache wurde z. B. der Einfluss der Muttersprache auf die Fremdsprache ermittelt²⁵. Innerhalb der Fehleranalyse spielt die Muttersprache nicht die wichtigste Rolle. Das heißt aber nicht, dass die Fehleranalyse keinen vergleichenden Aspekt aufweisen kann²⁶. In dieser frühen Phase wurde an der Fehleranalyse die mangelhafte Methodologie kritisiert²⁷.

Aus traditioneller Perspektive besteht die Fehleranalyse aus folgenden Schritten:

1. die Sammlung der Daten,
2. die Identifizierung des Fehlers,
3. die Beschreibung des Fehlers,
4. die Erklärung des Fehlers,
5. die Evaluation des Fehlers²⁸.

2.2.1 Fehler

Ein wichtiger Begriff in dieser Arbeit ist der Fehler, deswegen ist es notwendig, selbst das Wort „Fehler“ zu definieren. Das *Duden-Wörterbuch* bietet mehrere Definitionen an:

- a) etwas was falsch ist, vom Richtigen abweicht; Unrichtigkeit;
- b) irrtümliche Entscheidung, Maßnahme; Fehlgriff;

²⁴ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Interimsprache> [7.11. 2020]

²⁵ Kotková (2017: 38)

²⁶ James (1998: 6), zitiert nach Pierścieniak (2016: 35)

²⁷ Kotková (2017: 38)

²⁸ Ebd. S. 39

- c) schlechte Eigenschaft, Mangel;
- d) Stelle an einer hergestellten Ware, die nicht so ist, wie sie sein müsste²⁹.

Der tschechische Linguist und Fremdsprachendidaktiker Josef Hendrich weist dem Fehler folgende Definition zu: „Ein Merkmal des Fehlers ist eine unzulässige Abweichung vom gesetzten Ergebnis (Ziel), das mit einem Missbrauch der Mittel auf dem Weg dorthin einhergeht“³⁰. Unter Hendrichs Leitung ist das Buch *Didaktika cizích jazyků* [Die Didaktik der Fremdsprachen] entstanden. Er beschäftigt sich sehr systematisch mit den Fehlern und betont die Relevanz dieses Phänomens, so befasst er sich auch mit der Fehlertypologie etc.³¹. Zu dem Begriff des Fehlers ist der Kommentar des Linguisten Nickel erwähnenswert. Nickel vergleicht eine fehlerhafte Leistung mit einer Grippe. Wenn ein Arzt ein bekanntes Merkmal sieht, kann er eine Diagnose erstellen. Damit betont er analog den diagnostischen Wert des Fehlers³².

Das Lernen der Fremdsprachen ist unweigerlich mit Fehlern verknüpft. Anhand von Fehlern kann man einen Ausländer von einem Muttersprachler unterscheiden. Die Fehler gehören zum Alltagsleben der Schüler, Studenten und Lehrer. Es gibt eine Unzahl an Möglichkeiten, wie man in der Fremdsprache einen Fehler begehen kann³³. Fehler sind dann etwas Natürliches, was nicht nur beim Mutterspracherwerb, sondern auch beim Fremdsprachenerwerb auftritt. Einen Fehler können wir so erklären, dass ein Lernender seine eigenen Hypothesen über die Sprache bildet und dann während dem Sprechen/Schreiben überprüft. Manchmal ist es problematisch zu erkennen, wann es sich um einen Fehler handelt und wann nicht. Es gibt eine Reihe zweifelhafter Situationen. Laut der Linguistin Kleppin besteht das Problem darin, dass ein Fehler als „Abweichung von „etwas“ oder als Verstoß gegen „etwas“ zu markieren ist. Dieses „etwas“ stellt nach ihren Angaben eine Vergleichsgröße dar und wenn wir es definieren sollen, dann können wir eine Äußerung als fehlerhaft identifizieren. Die Erforschung der Fehler, also

²⁹ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fehler> [3.11. 2020]

³⁰ Hendrich (1988: 366)

³¹ Hendrich a kol. (1988: 184)

³² Nickel (1973:8), zitiert nach Ondráková (2014: 10)

³³ Ondráková (2014: 11)

die Fehleranalyse, beschäftigt sich überwiegend mit schriftlichen Fehlern, da sie meistens eindeutiger und leichter erkennbar sind als die Fehler in gesprochener Sprache zu erkennen sind³⁴. In der Fehleranalyse soll ein Fehler mit Rücksicht auf Lernziele und Lehrstoff identifiziert werden³⁵. Dieser Meinung stimmt auch Jana Ondráková zu. Sie sagt, dass der Fremdsprachenerwerb in einzelnen Schritten stattfindet und der Begriff Fehler direkt mit den Stadien des Unterrichtes und dem bis dato durchgearbeiteten Lehrstoff verbunden sei. Die Relativität des Fehlers besteht darin, dass was in einer Gruppe von Schülern in einer bestimmten Lernphase als Fehler bestimmt wird, bei einer anderen Gruppe in einer anderen Lehrphase zu tolerieren ist. Bei den oben erwähnten Definitionen sehen wir, dass sie sich teilweise decken, jedoch hat jeder Sprachwissenschaftler eine unterschiedliche Sichtweise auf dieses Phänomen³⁶.

In der Praxis ist es meistens nicht leicht zu entscheiden, was als Fehler bezeichnet werden soll und was nicht. Traditionell wurden zwei Typen von Fehlern unterschieden:

1. die systematischen Fehler (errors) – diese Fehler entstehen aus der Unwissenheit oder einer falschen Verwendung einer Regel des Lernenden,
2. die Fehler in Performance, sog. *Versprecher* (mistakes, lapses) – diese Versprecher sind ein Ergebnis der ungünstigen Umstände in einer konkreten Kommunikationssituation, diese Fehler werden auch oft von Muttersprachlern begangen³⁷.

Diese Gliederung kann aber auch problematisch sein, da die Lernenden manchmal die Regel kennen, aber sie nicht richtig in der Praxis bzw. automatisch anwenden können. Das heißt, dass es wirklich schwierig ist zu unterscheiden, wann es sich um einen systematischen Fehler und wann es sich um einen Versprecher handelt³⁸. Gemäß dem Modell *Gradual diffusion model of language* von der Linguistin Gatbonton, das sich mit der schrittweisen Erhöhung der Genauigkeit der Interimsprache beschäftigt, ist es in den ersten Phasen des Spracherwerbs normal,

³⁴ Kleppin (1998: 14-15)

³⁵ Raabe (1980: 70), zitiert nach Ondráková (2014: 16)

³⁶ Ondráková (2014: 16)

³⁷ Corder (1967), James (1998), zitiert nach Kotková (2017: 40-41)

³⁸ Kotková (2017: 41)

dass die richtige und falsche Form zusammen in der Interimsprache koexistieren³⁹. Die Korpusanalyse unterscheidet nicht zwischen den systematischen Fehlern und den Versprechern, sie beschreibt lediglich alle Fehler⁴⁰. Problematisch könnten Fälle sein, bei denen der grammatische Gebrauch richtig ist, aber in einem konkreten Kontext falsch benutzt wird. Diese Fehler beschreiben wir als sog. versteckte Fehler (covert error)⁴¹. Aus der gleichen Gliederung wie von Corder ersichtlich geht der Linguist Edge hervor, jedoch hat er noch eine Kategorie zugefügt, namentlich *Versuche*. Zu dieser Kategorie zählen die Fehler, in denen der Lernende Hypothesen da stellt, zu welchen die bestimmte sprachliche Regel noch nicht gelernt wurden⁴².

Mit der Problematik der Fehlergliederung beschäftigen sich verschiedene Autoren, unter denen keine einheitliche Auffassung herrscht, aus welchem Gesichtspunkt heraus man die Fehler betrachten soll. Der Linguist Claus Gnutzmann denkt, dass man die Fehler aus mehreren Perspektiven beobachten muss und stellt dabei folgendes Modell vor. Sein Modell umfasst drei Gesichtspunkte:

- a) *den linguistischen Gesichtspunkt des Fehlers* – es ist wichtig, zwischen einem systematischen Fehler und einem Versprecher zu unterscheiden und nach dem Wesen der kontrastiven Linguistik zu suchen;
- b) *den psycholinguistischen Gesichtspunkt des Fehlers* – die Fehler beweisen die Existenz des Sprachsystems, dessen wichtigste Merkmale die Unstabilität und Variabilität sind;
- c) *den didaktischen Gesichtspunkt des Fehlers* – ein Fehler des Schülers dient den Lehrern als wichtiger Indikator für den zu erreichenden Lehrstoff, dieser ist bei jedem Schüler individuell⁴³.

Laut Kleppin kann man die Fehler in bestimmte sprachliche Ebenen einreihen:

- a) *phonetische/phonologische Fehler** – dabei handelt es sich um Aussprache- oder Orthographiefehler;

³⁹ Gatbonton (1983), zitiert nach Kotková (2017: 41)

⁴⁰ Kotková (2017: 41)

⁴¹ Corder (1986), zitiert nach Kotková (2017: 41)

⁴² Edge (1989), zitiert nach Gračner (2018: 221)

⁴³ Gnutzmann (1989: 63-85), zitiert nach Ondárková (2014: 42)

- b) *morphosyntaktische Fehler** – sind Fehler innerhalb der Morphologie (z. B. Endungsfehler beim konjugierten Verb) oder der Syntax (z. B. Satzstellungsfehler);
- c) *lexikosemantische Fehler** – in einem bestimmten Kontext wurde ein falsches Wort benutzt oder es kommt zu einer Bedeutungsveränderung;
- d) *pragmatische Fehler** – in einer bestimmten Kommunikationssituation wurde ein unangemessener, kulturell inakzeptabel Ausdruck benutzt;
- e) *inhaltliche Fehler** – als inhaltliche Fehler werden die Ausdrücke wahrgenommen, die inhaltlich bzw. faktisch falsch sind.

Die letztgenannte Ebene könnte manchmal problematisch sein, weil sie sich teilweise mit der pragmatischen Ebene deckt. Kleppin findet sie aber besonders wichtig für eine Klassifikation in der Unterrichtspraxis⁴⁴.

Wenn die Fehler klassifiziert worden sind, können sie weiter beschrieben werden. Fehlererklärungen sind seit Langem ein wichtiges Instrument des Fremd- und Zweitspracherwerbs, folgende Fehlerursachen könnten vorkommen:

- a) *die Interferenz*, d. h. der negative Transfer: Einfluss durch die Muttersprache oder durch Fremdsprachen (s. u. 4);
- a) *der intralinguale Transfer*, d. h. der positive Transfer: Einfluss durch die Teile der Fremdsprachen selbst, dazu gehören z. B.: Übergeneralisierung, Regularisierung, Simplifizierung;
- b) der Einfluss durch die *Strategien und Kommunikation*;
- c) der Einfluss durch *Lernstrategien*;
- d) der Einfluss durch die *Elemente des Fremdsprachenunterrichts*, dazu gehört z. B. der Übungstransfer;
- e) der Einfluss durch *die außersprachlichen, persönlichen Faktoren*, dazu gehören z. B. Stress, Müdigkeit, Laune;
- f) Einfluss durch *die sozio-kulturellen Faktoren*⁴⁵.

⁴⁴ Kleppin (1998: 42-43)

⁴⁵ Kleppin (2010: 1063-1064)

2.3 Die schriftliche Fehlerkorrektur

Das Schreiben müssen wir als komplexen Prozess betrachten, worauf auch eine ganze Reihe von Faktoren einwirkt. Es handelt sich um Faktoren verschiedenen Charakters, also nicht nur sprachliche Faktoren, sondern auch psychische, physiologische und mentale Faktoren. Unter den sprachlichen Faktoren verstehen wir die Kenntnisse in dem Bereich der Morphologie, Orthografie, Syntax und Semantik. Zu den psychisch-physiologischen Faktoren gehört z. B. die Bereitschaft für den Prozess des Schreibens, d. h. womit man schreibt oder ob man auf einem Blatt Papier oder auf einem Computer schreibt. Zu der letztgenannten Kategorie der sprachlichen Faktoren gehören z. B. das Allgemeinwissen oder die Strategien bei einer Textgliederung. Wenn wir sehen, wie komplex ein Schreibprozess sein kann, so ist es nicht fragwürdig, dass dabei Fehler entstehen können⁴⁶. Die Fehler werden aber nicht unbedingt als etwas Negatives betrachtet, denn sie zeigen den Lehrern, was sie mit den Lernenden noch üben müssen. Die Fehlerkorrekturen dienen dann den Lernenden als Feedback. Sie sehen vor allem, was sie in der nächsten Textproduktion vermeiden sollen⁴⁷.

In diesem Kapitel wurden die Faktoren vorgestellt, die einen nicht zu vernachlässigen Einfluss auf den Fehler haben. Wichtig für die weitere praktische Fehleranalyse in einem Korpus sind die einzelnen Schritte, wie und was man als Fehler bestimmen sollte und folgend, wie man bei einer Fehleranalyse vorgehen sollte.

⁴⁶ Ludwig (1995), Kosevski (2003), zitiert nach Gračner (2018: 219)

⁴⁷ Kleppin (1998: 53)

3. Norm und Normkonflikt

3.1 Sprachnorm

In der traditionellen Terminologie wird ein Fehler als Abweichung einer Norm definiert. Was ist dann diese Norm bzw. worauf bezieht sich der Begriff? Weil der Begriff in Bezug auf die Fehlerlinguistik bzw. Fehler selbst steht, ist es notwendig, ihn zu definieren. Nach Lindemann wurde die Norm auf folgende Weise definiert. Ein Lernender einer Fremdsprache schafft es in einer konkreten Situation nicht, eine richtige Sprachregel anzuwenden. Der Vorgang dieser Situation ist eine sprachliche Äußerung, die die gültigen Sprachnormen verletzt⁴⁸.

Laut dem *Duden-Wörterbuch* wurde die Sprachnorm so definiert:

„sprachliche; Gesamtheit der in einer Sprachgemeinschaft (in Bezug auf Rechtschreibung, Aussprache, Grammatik und Stil) als üblich und richtig festgelegten Regeln“⁴⁹

Das *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* definiert die Sprachnorm wie folgt:

„Sprachwiss. Gesamtheit der Realisierungen des sprachlichen Systems oder eines seiner Teilsysteme, die von der Gesellschaft einer bestimmten Entwicklungsstufe anerkannt und als richtig und vorbildlich aufgefasst wird: die Entstehung der neuhochdeutschen S. untersuchen; in Aussprache und Wortstellung entsprechen seine Äußerungen den im Deutschen gültigen Sprachnormen“⁵⁰.

Ähnlich wie die Definition aus dem Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache beschreibt die Sprachnorm der Linguist Hartung. In seiner Beschreibung der Sprachnorm spielt aber die sprachliche Tätigkeit wiederum eine Rolle:

⁴⁸ Lindemann (1995), zitiert nach Ondráková (2014: 11)

⁴⁹ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sprachnorm> [12.11. 2020]

⁵⁰ <https://www.dwds.de/wb/wdg/Sprachnorm> [13.11. 2020]

„Normen sind Abstraktionen, die sich aus der Verallgemeinerung der Regelmäßigkeit der sprachkommunikativen Aktivität ergeben und als Leitfaden für den ordnungsgemäßen Zustand dieser Aktivität sind sie wiederum die Grundlage“⁵¹.

Die Norm besitzt schon länger einen bedeutenden Platz in der angewandten Forschung der deutschen Sprache, insbesondere in dem Fremdsprachenunterricht⁵². Mit dieser Thematik beschäftigen sich die Forscher, aber auch Lehrer innerhalb des DaF-Bereiches im Ausland immer intensiver. Seit den 90er Jahren des 20. Jh. tritt das Konzept der sprachlichen Variation immer häufiger auf. Die Regeln des Sprachsystems einer Standardsprache wurden in Lehrbüchern und Grammatiken systematisiert und vor allem hochwertig didaktisch formuliert. Die kodifizierten Normen bilden in dem DaF-Unterricht eine grundlegende Basis für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichtes und für den Fremdsprachenunterricht selbst⁵³. Die wichtigsten Fragen, die in diesem Bereich diskutiert werden, sind folgende: Was ist die heutige Norm der deutschen Sprache? Wie viele verschiedene Variationen der deutschen Sprache sollen die Lernenden kennenlernen?⁵⁴

3.2 Normkonflikt

In dem Fremdsprachenunterricht ist die Norm mit einer sog. Standardsprache verbunden. Eine Standardsprache hat das *Duden-Wörterbuch* folgendermaßen definiert:

„über den Mundarten, lokalen Umgangssprachen und Gruppensprachen stehende, allgemein verbindliche Sprachform; gesprochene und geschriebene Erscheinungsform der Hochsprache“⁵⁵

Damit sind aber intralinguale (innerprachliche) Probleme verbunden, d. h. innerhalb einer Sprache erscheinen mehrere Varianten. Die Sprache besitzt nicht

⁵¹ Hartung (1977) , zitiert nach Ondráková (2014: 11)

⁵² Neuland (2006), Durell (1999), Ziegler (2011), Henning (2013), Davie, Langer (2013), zitiert nach Knipf-Komlósi (2018: 197)

⁵³ Knipf-Komlósi (2018: 203)

⁵⁴ Durell (2016), Strídová (2015), zitiert nach Knipf-Komlósi (2018: 197)

⁵⁵ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Standardsprache> [4.12. 2020]

nur verschiedene nationale und regionale Varianten, sondern auch soziale- oder situationsbedingte Varianten (z. B. Deutsch auf dem Gebiet der BRD, in der Schweiz...). Die sprachliche Äußerung ist immer mit mehreren Faktoren verknüpft. Sie soll adäquat und annehmbar der konkreten Kommunikationssituation innerhalb einer sozialen Gruppe gerecht werden⁵⁶.

Problematisch bei einer Sprachnorm könnte sein, dass obwohl es nicht zu einer Abweichung einer Sprachnorm kommt, dies nichts zwangsweise bedeutet, dass ein Lernender die Normen einer Zielsprache kennt. Laut der deutschen Linguistin Karin Lindemann tritt die obengenannte Situation ziemlich oft auf und eine Aussage kann sog. *versteckte Fehler* enthalten. Sie demonstriert diese *versteckten Fehler* anhand eines Beispiels eines dänischen Studenten, der Deutsch lernt: *Gemüse ist gesund – bei der Satzbildung konnte es zu zwei verschiedenen Fehlern kommen: der Lernende könnte sich denken, dass das Wort Gemüse eine Pluralform des Wortes „Gemus“ ist und dass das Verb „ist“ eine Pluralform des Verbes „sein“ darstellt*⁵⁷. Die gleiche Meinung hatte schon früher Pit Corder vertreten. Er hat gemeint, dass auch wenn ein Satz grammatikalisch korrekt sein mag, hieße das nicht, dass der Lernende die Sprache beherrscht, weil er einfach nachplappern kann, was er irgendwo gehört oder gelesen hat⁵⁸.

Die Sprachnorm ist ein zentraler Begriff bei dem Thema der Fehleranalyse. Es wurde geklärt, was man unter dem Begriff Sprachnorm versteht und wieso sie für eine Fehleranalyse von Bedeutung ist. Aufgrund der Sprachnormen werden die Fehler in dem erstellten Korpus identifiziert. Die Sprachnorm hängt nicht nur mit dem Phänomen der Fehleranalyse zusammen, sondern auch mit dem ganzen Fremdsprachenunterricht. Wie zuvor erwähnt, kann das Thema der Abweichung einer Sprachnorm bzw. das Erkennen eines Fehlers problematisch sein.

Als die Sprachnorm bei der Fehleranalyse können z. B. Wörterbücher und Grammatiken dienen, konkret z. B. *Mluvnice současné němčiny* [Grammatik der deutschen Gegenwartssprache] oder das *Duden-Wörterbuch*. Im 20. Jh. wurde von

⁵⁶ Gnutzmann (1989), zitiert nach Ondráková (2014: 12)

⁵⁷ Lindemann (1995), zitiert nach Ondráková (2014: 12)

⁵⁸ Corder (1973: 45), zitiert nach Ondráková (2014: 12)

dem Dudenverlag eine Reihe von Fachwörterbüchern und eine Grammatik entwickelt, die heutzutage in Deutschland als Sprachnorm gilt⁵⁹. *Mluvnice současné němčiny* ist eine Grammatik, die sich konkret mit der Konfrontation des tschechischen Sprachsystems mit dem deutschen Sprachsystem beschäftigt.

⁵⁹ https://www.duden.de/ueber_duden/auflagengeschichte [5.12. 2020]

4. Interferenz und Transfer

4.1 Interferenz

Die Begriffe Interferenz und Transfer sind zwei wichtige Konzepte in Bezug auf die Fehleranalyse, die aber auch schwierig zu definieren bzw. zu unterscheiden sind. In der wissenschaftlichen Forschung finden wir eine Menge Definitionen, bei denen Unklarheit zwischen diesen Begriffen herrscht⁶⁰. Interferenz und Transfer gehören in der kontrastiven Linguistik, vor allem in den Disziplinen, die sich mit dem Sprachvergleich beschäftigen, zu den Grundbegriffen⁶¹.

„Interferenz ist eine Beeinflussung eines Sprachsystems durch ein Anderes (a) im Individuum, vgl. → Transfer oder (b) in der Sprachgemeinschaft, vgl. → Entlehnung, → Kontaktlinguistik, → Sprachkontakt“. Im Sinne von (a) bezeichnet den ungemessenen Gebrauch von erst-bzw. muttersprachlichen in der Zweit/Fremd/Zielsprache. Im Sinne von (b) ist eine Ursache von → Sprachwandel“⁶².

In den folgenden Definitionen von Bußmann wurde die Interferenz in zwei Sinnen vorgestellt: a) als eine Fehlerquelle, b) als eine Ursache des Sprachwandels. In der Interpretation von Bußmann wurden die Begriffe Transfer und Interferenz gleichgesetzt⁶³.

Als Fehlerquelle wurde die Interferenz auch von Hans-Jürgen Grimm beschrieben. Laut Grimm können die Fehlerursachen nicht nur innerhalb der Sprache, sondern auch außerhalb der Sprache entstehen. Obwohl jeder einzelne Lernende verschiedene Fehler macht, gibt es bestimmte Gruppen von Fehlern, die sich bei einer größeren Gruppe der Lernenden häufen.

⁶⁰ Imider (2008: 73)

⁶¹ Hellinger (1980: 198)

⁶² Bußmann (2002: 314)

⁶³ Lewandowski (1990: 477), zitiert nach Imider (2008: 73)

Grimm hat sechs Quellen der sprachlichen Fehler definiert:

1. *die mangelhafte Kenntnis der sprachlichen Regeln* – das könnte den Fremdsprachenlernenden sowie den Muttersprachlern widerfahren;
2. *die Neuformulierung der Regeln* – in jeder Sprache gibt es eine große Menge von Regeln, es gibt aber Ausnahmen zu Diesen. Manchmal ist es schwierig, alle Regeln zu lernen und zu formulieren, deswegen müssen die Lernenden die Regeln zuweilen auswendig beherrschen;
3. *der Einfluss der Muttersprache* – der Lernende formuliert die Aussage einer Fremdsprache nach dem gleichen muttersprachlichen Muster, jede Sprache ist aber unterschiedlich und sie untersteht dem Gebot verschiedener Gesetzmäßigkeiten;
4. als vierte Quelle gilt die Tatsache, dass einzelne Unterschiede zwischen Sprachen vielfältig sein können; es gibt Phänomene in den Sprachen, die nicht vollkommen unterschiedlich sind, sondern sich nur im Detail unterscheiden. Wenn man die Phänomene einer Sprache auf eine andere Sprache überträgt, so beschreibt man dieses Verhältnis als *Interferenz*;
5. *die Unterschiede in dem Wortschatz* – manche Wörter oder Redewendungen sind sich beinahe ähnlich, aber haben unterschiedliche Bedeutungen;
6. *die Unterschiede in der Ideenformulierung* – eine gleiche Idee kann in jeder Sprache anders ausgedrückt werden, vor allem die phraseologischen Wendungen⁶⁴.

Anderweitig definiert das Interferenzphänomen Harald Weinrich:

„Diese Beispiele der Abweichung von den Normen jeglicher Sprache, die in der Sprache von bilingualen Menschen als Ergebnis ihrer Kenntnis von mehr als einer Sprache, z. B. als Ergebnis des Sprachkontakts, vorkommen, werden als Interferenzphänomene bezeichnet. Der Begriff Interferenz impliziert die Neuordnung von Mustern, die durch die Einführung von fremden

⁶⁴ Grimm (1980: 77-80), zitiert nach Ondráková (2014: 24)

Elementen in eine höherstrukturierte Domäne der Sprache, verursacht wurde“⁶⁵.

Seine Definition können wir als b) Definition bei Bußmann wahrnehmen⁶⁶. Ähnlich wie Weinrich definiert die Interferenz János Juhász. Seine Definition beschreibt die Interferenz als eine Verletzung, die durch eine Beeinflussung von Elementen einer anderen oder gleichen Sprache, verursacht wurde⁶⁷. Juhász formuliert bei der Fehleranalyse auch weitere Aspekte – z. B. psychische, pädagogische oder physische, die in der Analyse eine wichtige Rolle spielen.

Die Interferenz wird innerhalb dieser Arbeit als die Beeinflussung der Muttersprache auf die Fremdsprache wahrgenommen. Obwohl hier vorgestellt wurde, dass manchmal die Begriffe Interferenz und Transfer in der Forschung unklar sind, werden sie in dieser Arbeit als zwei eigenständige Begriffe beschreiben, die eine wichtige Rolle in dem Bereich der Fehlerlinguistik spielen.

4.2 Transfer

Unter dem Begriff Transfer verstehen wir den Einfluss, der aus den Ähnlichkeiten und Unterschieden einer Zielsprache oder „anderer“ Sprachen erfolgt. Unter dem Begriff „andere Sprachen“ verstehen wir eine Muttersprache oder eine andere Fremdsprache, die der Lernende sich schon früher angeeignet hat (auch, wenn diese Sprache nicht komplett erlernt wurde)⁶⁸. Wen man eine Fremdsprache lernt, so überträgt man bewusst und auch unbewusst die Erfahrungen aus dem muttersprachlichen Sprachsystem auf das Sprachsystem der Fremdsprache⁶⁹.

⁶⁵ Weinrich 1953: 1), zitiert nach Hellinger (1980:188), im Original:

„Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as interference phenomena. [. . .] The term interference implies the rearrangement of patterns that result from the introduction of foreign elements into the more highly structured domains of language [. . .]“

⁶⁶ Imider (2008: 74)

⁶⁷ Juhász (1973: 457), zitiert nach Imider (2008: 74)

⁶⁸ Ellis (2000: 301), zitiert nach Kotková (2017: 26)

⁶⁹ Ondráková (2014: 26)

Der Begriff der sprachliche Transfer (eng. *langue transfer*) wurde zuerst im Jahre 1973 von dem amerikanischen Linguisten Robert Lado eingeführt. Seit den 50er Jahren des 20. Jh. wurde immer tiefergründiger die Rolle der Muttersprache innerhalb des L2 Spracherwerbes untersucht⁷⁰. Das Konzept basiert auf den behavioristischen Ideen und laut Lado hatte der sprachliche Transfer von allen Elementen den größten Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb. Seine Forschung hat sich dann auf den Sprachvergleich orientiert, folglich hat er die Methoden der kontrastiven Forschung verwendet⁷¹.

Lado sagt, dass die Muttersprache drei verschiedene Einflüsse auf die Fremdsprache haben kann, welche er wie folgt definiert:

- a) *einen positiven Transfer* – in diesem Fall hat die Muttersprache eine positive Wirkung auf die Fremdsprache, dieser Typ des Transfers entsteht dort, wo eine Ähnlichkeit zwischen den Sprachen besteht;
- b) *einen negativen Transfer* – die Muttersprache hat eine negative Wirkung auf die Fremdsprache, die aus den Unterschieden zwischen den beiden Sprachen hervorgeht, in der Fachliteratur wurde dieser Transfer als Interferenz bezeichnet, sie besteht sowohl aus der sprachlichen Produktion als auch aus der Wahrnehmung
- c) *keinen Einfluss*⁷².

Die Schüler können nur wenig Schwierigkeiten bei dem Fremdsprachenerwerb haben, selbst wenn größere strukturelle Unterschiede zwischen ihrer Ausgangs- und der lernenden Zielsprache bestehen. Die Differenz erscheint meistens in einer unterschiedlichen Struktur der Fremdsprache im Zusammenhang mit der Muttersprache. Das kann z. B. in dem Chinesischen passieren. Die chinesische Grammatik besitzt keine Flexion und Konjugation, wie z. B. die deutsche Grammatik, trotzdem haben die Schüler meistens weniger Probleme als mit anderen grammatischen Phänomenen⁷³.

⁷⁰ Wang, Xiang (2016: 2208-2209)

⁷¹ Kotková (2017: 26)

⁷² Ondráková (2014: 26-28)

⁷³ Kleppin (2000: 32)

Es wurden die Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen Interferenz und Transfer beschrieben. Transfer kann wie erwähnt entweder positiv oder negativ sein. Im Zuge dieser Arbeit wird der Begriff Transfer als eine negative Beeinflussung der Muttersprache wahrgenommen. Beide Begriffe sind wichtige Faktoren in dem Bereich der Fehleranalyse. Wie groß der Einfluss einer Muttersprache auf die Fremdsprache ist, wird mithilfe des erstellten Korpus und seiner Fehleranalyse versucht festzustellen.

5. Zweitspracherwerb, Fremdsprachenunterricht, DaF-Unterricht, die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht

5.1 Der Zweitspracherwerb

Jeder Mensch hat eine angeborene Fähigkeit eine Sprache zu lernen. Die Kenntnis einer Sprache ist nicht vererbbar⁷⁴. Beim ersten Blick der Welt beginnt beim neugeborenen Kind ein Prozess des Spracherwerbes. Dieser Prozess vollzieht sich in Situationen wie z. B. in dem Gespräch mit der Mutter, in den ersten Lebensgemeinschaften, in den Wohngemeinschaften oder beim Spielen.⁷⁵ Welche Muttersprache ein Kind erwirbt, hängt von den äußerlichen Umständen, von der Umgebung, in der ein Kind aufwächst, ab. Diese Adaption der Muttersprache wird wissenschaftlich als Erstspracherwerb bezeichnet. Ein wichtiger Aspekt des Erstspracherwerbes ist die Tatsache, dass dieser Prozess unbewusst ist. Die erwachsenen Menschen funktionieren in dem Prozess des Erstspracherwerbs als Vermittler der Sprache. Die Sprache der Eltern bzw. anderer erwachsener Menschen ist dann für die Kinder ein sprachliches Modell. Der Erstspracherwerb hat mehrere Phasen:

- a) der intuitive Erwerb der Muttersprache;
- b) das Lernen durch die Muttersprache – aufgrund der Sprache lernt man Informationen aus verschiedenen Bereichen;
- c) die Lehre der Sprache – die Norm der Sprache wird in der Schule gelernt⁷⁶.

Wenn man über den Zweitspracherwerb spricht, lässt er sich wie folgt definieren:

„Erwerb einer Fremdsprache bzw. einer anderen Sprache unter einem Zeitpunkt, da die erste bereits ganz oder teilweise beherrscht wird“⁷⁷.

⁷⁴ Ondráková, Tauchmannová, Göbelová (2019: 17)

⁷⁵ Wandruszka (1990: 154)

⁷⁶ Ondráková, Tauchmannová, Göbelová (2019: 17).

⁷⁷ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zweitsprachenerwerb> [4.11. 2020]

Bußmann definiert den Zweitspracherwerb als:

„Erlernen einer (ersten) Fremdsprache, insbes. in einem institutionellen Kontext (Schule), auch (weit gehend) ungesteuertes Erlernen einer Zweitsprache in einer Umgebung, in der diese als →Verkehrssprache verwendet wird“⁷⁸.

Der Zweitspracherwerb kann entweder spontan oder bewusst verlaufen. In dem ersten Fall lernt das Kind eine Fremdsprache, falls es in einer Umgebung lebt, wo die Fremdsprache üblicherweise gesprochen wird oder das Kind von jemandem erzogen wird, der mit dem Kind in der Fremdsprache spricht. Neben dem spontanen Zweitspracherwerb können wir über den gesteuerten/institutionellen Zweitspracherwerb sprechen. Dieser Prozess findet meistens unter der Leitung der Lehrer bzw. Sprachlektoren statt. Sie benutzen dafür ein didaktisches Konzept und bestimmtes Lernmaterial mit dem Ziel, den Lernenden die Sprache beizubringen bzw. sie zu verbessern.

Diese Gliederung stammt aus einer Theorie von S. Krashen. Seine Theorie teilt die Erkenntnisse der zweiten Sprache in zwei Typen ein – in explizite und implizite Erkenntnisse. Jeden Typ der Erkenntnisse gewinnt man durch verschiedene Prozesse – durch den Erwerb (*acquisition*) und durch das Lernen (*learning*)⁷⁹.

Wie bei dem Erstspracherwerb, besteht auch der Zweisprachenerwerb aus einzelnen Phasen, zu denen gehören:

- a) das Lernen über die Sprache;
- b) das Lernen durch die Sprache – aufgrund der Sprache gewinnt man Informationen aus verschiedenen Bereichen;
- c) der intuitive Erwerb der Sprache selbst⁸⁰.

In der angelsächsischen Linguistik und Didaktik benutzt man meistens zwei verschiedene Begriffe. Die zweite Sprache (*second language – L2*) und die Fremdsprache (*foreign language – FL*), damit man das Lernen und den natürlichen

⁷⁸ Bußmann (2002: 769)

⁷⁹ Krashen (1981), zitiert nach Kotková (2017: 14)

⁸⁰ Ondráková, Tauchmannová, Göbelová (2019: 17-18)

Erwerb unterscheiden kann. In der tschechischen Forschung wird der Begriff Fremdsprache traditionell als Opposition zu dem Begriff Muttersprache benutzt⁸¹.

Der Erwerb einer Fremdsprache ab der Stufe der Grundschule ist heutzutage in dem europäischen Kontext fast überall obligatorisch. Das Sprachniveau, das man in einzelnen Sprachen erreichen kann, ist unterschiedlich und wird vor allem individuell angestrebt⁸². Die Einflüsse sind vielfältig, z. B. das Alter des Lernenden oder soziale Umstände; diese Faktoren sind wichtige Parameter für den Erfolg des Fremdspracherwerbs. Es ist auch wichtig zu betonen, dass kein Lernender „von Anfang an“ beginnt, obwohl er die Sprache zuvor noch nicht gelernt hat. Laut der Theorie von Robert Lee bringt jeder Lernende seine eigenen Einstellungen und Ansichten, die er schon früher erworben hat, z. B. die Einstellung zum Fremdsprachenlernen oder die Beziehung zu Ausländern, in den Fremdsprachenunterricht mit⁸³.

5.2 Der Fremdsprachenunterricht

Der Fremdsprachenunterricht ist ein untrennbarer Teil des tschechischen Bildungssystems. Ab dem Schuljahr 2013/2014 wurde der Fremdsprachenunterricht einer zweiten Sprache obligatorisch für die Schüler eingeführt. Dieser Fremdsprachenunterricht muss entsprechend der Möglichkeiten jeder einzelnen Schule, spätestens bis zur achten Klasse der Grundschule fortgeführt werden. Die Tschechische Republik zählt damit zu der Hälfte der Länder der Europäischen Union, die auch den Fremdsprachenunterricht einer zweiten Sprache in ihrem Bildungssystem verankern. Damit will die Europäische Union das Prinzip der Mehrsprachigkeit fördern⁸⁴.

Laut einer Studie der Europäischen Union, die in den Ländern, wo die zweite Fremdsprache obligatorisch eingeführt wurde, unternommen wurde, ergibt sich dass:

⁸¹ Kotková (2017: 14)

⁸² Mertins (2018: 157)

⁸³ Lee (1976: 42), zitiert nach Ondráková, Tauchmannová, Göbelová (2019: 19)

⁸⁴ <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsu> [5.11. 2020]

- 42% der getesteten 15-jährigen Schüler in ihrer ersten Fremdsprache das Niveau eines „unabhängigen Benutzers“ (B1 / B2 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) erreichten,
- 25% dieses Niveau in einer zweiten Fremdsprache erreichten,
- 14% der Schüler nicht einmal über Grundkenntnisse verfügten⁸⁵.

Generell ist der Fremdsprachenunterricht heutzutage modern, kommunikativ-funktional, situativ und pragmatisch orientiert. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es dem Schüler eine Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, d. h. die kommunikative Kompetenz zu vermitteln. In einem institutionalisierten Fremdsprachenunterricht, d. h. innerhalb einer Institution – z. B. in einer Grundschule oder in einem Gymnasium ist es das Gebot, aus einem Minimum der sprachlichen Mittel ein Maximum zu erlangen⁸⁶.

Laut Josef Hendrich spielen in dem Fremdsprachenunterricht mehrere Faktoren eine wichtige Rolle. Zu diesen Faktoren zählt er:

- die Fremdsprache selbst (die Wahl der Fremdsprache und Anfänge des Fremdsprachenunterrichts,
- das Ziel des Fremdsprachenunterrichts,
- den Lehrstoff (den Inhalt des Unterrichts),
- den Lehrer,
- den Lernenden,
- die organisatorischen und materiellen Bedingungen und
- die Unterrichtsmethoden⁸⁷.

Im Fremdsprachenunterricht haben wir nicht nur viele Faktoren, die den Lernprozess beeinflussen, sondern auch Fehler, die immer in einem Prozess des Fremdspracherwerbs erscheinen. Laut Gerhard Nickel gibt es keine „absolute“ Bewertung der Fehler, da alle Faktoren einer Fehlerbestimmung relevant sind und sie von pädagogischen, psychologischen Einflüssen und Unterrichtsmethoden

⁸⁵ https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/evidence-based-policy_en
[6.11. 2020]

⁸⁶ Antošová, Beyer (1997: 19)

⁸⁷ Hendrich (1988: 18), zitiert nach Ondráková (2014: 54)

abhängen. Eine Rolle bei jeder einzelnen Leistung des Lernenden spielt der psychische und physische Zustand des Schülers (s. o. 2.3)⁸⁸.

Im Allgemeinen kommt es laut Ionna Koutivova im Fremdsprachenunterricht zu vier Typen von Fehlerursachen:

- a) Die Fehler, die aufgrund der Muttersprache entstanden sind (*interlinguale Fehler*): Ein wichtiger Faktor bei dieser Fehlerursache ist der Unterschied zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache bzw. wie ähnlich sich diese zwei Sprachen sind. Früher herrschte die Meinung, dass bei den Sprachen aus einer ähnlichen Sprachgruppe (z. B. Deutsch und Niederländisch) weniger Fehler gemacht werden. Diese These wurde aber später widerlegt.
- b) Die Fehler, die aufgrund der Zielsprache entstanden sind (*intralinguale Fehler*): das System der Zielsprache ist anspruchsvoll und es bringt Schwierigkeiten mit sich, die Zielsprache perfekt zu erlernen.
- c) Die Fehler, die aufgrund der Entwicklung entstanden sind: eine Fremdsprache zu lernen ist ein aktiver Prozess, der Lernende bildet eine Theorie darüber, wie die Fremdsprache funktioniert und entwickelt sich darin weiter, außerdem ist jeder Mensch individuell und benötigt seine eigene Zeit, die Fremdsprache zu erlernen.
- d) Die Fehler, die aufgrund des Unterrichtes entstanden sind: die Fehler müssen nicht immer wegen der Unkenntnis des Lernenden verursacht werden, sondern existieren Ursachen wie z. B. : der Unterricht, der Lehrer oder das Lehrmaterial. Bereits die Reihenfolge des Lehrplans könnte schlecht angeordnet sein. Es könnte der Fall eintreten, dass der Schüler ein Phänomen nutzen muss, welches er noch nicht erlernt hat, jenes aber schon gelehrt worden sollte⁸⁹.

Der Fremdsprachenunterricht einer ersten und einer zweiten Fremdsprache an den tschechischen Grundschulen bzw. auf den Gymnasien sollte an die Erkenntnis der tschechischen Sprache anschließen, mit dem Ziel, eine schriftliche

⁸⁸ Nickel (1973: 15), zitiert nach Ondráková (2014: 56)

⁸⁹ Koitovova (1989), zitiert nach Ondráková (2014: 55-56)

Kommunikation, eine mündliche Kommunikation und komplexe kommunikative Kompetenzen zu gewinnen. So definiert das Ziel der tschechische Rahmenlehrplan⁹⁰. Die Beziehung zwischen Medien der mündlichen und schriftlichen Kommunikation (Hören und Schreiben) ist sehr eng zueinander. Es wurde überprüft, dass mit der Entwicklung der Schreibfertigkeit sich auch das strukturelle Gehör verbessert, d. h. die Fähigkeit, die Wörter nach dem Klang zu identifizieren und zu fixieren. Ab den 80er Jahren des 20. Jh. gewinnt das Schreiben in der Fremdsprachendidaktik und im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung. Dieser Trend dauert bis heute an⁹¹.

5.3 Der DaF-Unterricht

Unter der Abkürzung DaF versteht man Deutsch als Fremdsprache. Es handelt sich um einen Status der deutschen Sprache für die Lernenden dieser Sprache, deren Muttersprache eine andere als Deutsch ist. Deutsch lernen insgesamt 15,4 Millionen Menschen. Die Tendenz Deutsch zu lernen steigt. Laut einer Studie, die von dem Goethe-Institut, dem DAAD und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen alle fünf Jahre in der Welt durchgeführt wurde, hat die Zahl der Deutschlernenden seit dem Jahre 2015 in der Tschechischen Republik um 4% zugenommen. Es wurde festgestellt, dass es in der Tschechischen Republik, Stand 2020, 3398 Schulen mit dem Angebot des DaF-Unterrichts gibt. Deutsch lernen sukzessiv 1 747 747 Schüler⁹².

Deutsch als Fremdsprache spielt für Deutschland eine wichtige Rolle, das eigene Land mit dem Ausland zu verbinden und damit nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur und Politik zu vermitteln. Das Auswärtige Amt fördert den Deutschunterricht im Ausland auf mehreren Ebenen, z. B.: deutsche muttersprachliche Lehrkräfte, die Deutsch im Ausland unterrichten oder zahlreiche Möglichkeiten an Schulstipendien sowie außerschulische Sprachangebote⁹³.

⁹⁰ <http://www.nuv.cz/file/159> [4.11. 2020]

⁹¹ Helbig (2001: 923-934)

⁹² <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdialog/-/2346768> [5.11. 2020]

⁹³ Ebd.

Deutsch ist für die Tschechische Republik eine sog. „Nachbarsprache“, d. h. eine Sprache, die in den Nachbarländern gesprochen wird⁹⁴. Genealogisch werden Deutsch und Tschechisch als verwandte Sprachen betrachtet, da sie in dem Sprachsystem gewisse Ähnlichkeiten zeigen, besonders in dem Gebiet der Lexikologie und Morphologie. Diese Ähnlichkeiten stammen aus der nachbarschaftlichen Beziehung Tschechiens und Deutschlands. Beide Sprachen sind des Weiteren flektierbar, d. h. sie benutzen Deklination, Konjugation und Steigerung⁹⁵.

5.4 Die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht

Die Rolle der Muttersprache innerhalb des Fremdsprachenunterrichts ist in der wissenschaftlichen Forschung ein widersprüchliches Thema. Hat die Muttersprache einen positiven oder einen negativen Einfluss auf das Lernen der Fremdsprache? Die Muttersprache kann einen großen Einfluss auf die Entstehung der Fehler haben, sie kann aber auch eine positive Wirkung auf das Lernen der Fremdsprache ausüben. Die Unterschiede in der Wahrnehmung der Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht haben sich in einzelnen Etappen der Geschichte verändert⁹⁶ (s. o. 1.).

Die positive Rolle der Muttersprache bekräftigt Wolfgang Butzkamm. Laut Butzkamm lernt man mithilfe der Muttersprache einige Fertigkeiten: z. B. Denken, Kommunizieren, sowie eine grammatische Ordnung intuitiv zu erfassen. Diese Fähigkeiten braucht man auch bei einem Fremdsprachenerwerb, deswegen ist die Muttersprache in diesem Prozess von Vorteil. Butzkamm sieht die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht als eine Bezugsbasis. Er betont die wichtige Rolle der Muttersprache in allen Schulfächern und denkt, dass in vielen Fällen die Muttersprache bei dem Fremdsprachenunterricht eine Lernhilfe sein kann, z. B. bei dem Übersetzen⁹⁷.

⁹⁴ Graf und Tellmann (1970: 100), zitiert nach Ondráková 2014: 58)

⁹⁵ Ondráková, Tauchmannová, Göbelová (2019: 35)

⁹⁶ Ondráková (2014: 26)

⁹⁷ Butzkamm (2005)

Dass die Muttersprache eine auch negative Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt, beweist die Theorie des negativen Transfers, dessen Begründer Robert Lado ist (s. o. 4.). Ein Schüler überträgt stets die Erfahrung aus der Muttersprache in die Fremdsprache, eine positive, als auch eine negative Erfahrung⁹⁸. Man kann sich dem negativen Transfer, also der Interferenz, nicht entziehen⁹⁹.

Die Bedeutung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht sollte man nicht unterschätzen, ihr aber auch nicht zu große Bedeutung messen. Jeder Schüler erwirbt eine Fremdsprache nach einigen Prinzipien und Mechanismen und entwickelt sich in dem Prozess des Fremdsprachenlernens¹⁰⁰.

⁹⁸ Ondráková (2014: 26)

⁹⁹ Grosjean (1984: 28), zitiert nach Butzkamm (2005)

¹⁰⁰ Ondráková (2014: 30)

Praktischer Teil – Fehleranalyse

1. Methode der Untersuchung

Innerhalb der theoretischen Grundlagen wurden die wichtigsten Thesen und Faktoren, die mit einer Fehleranalyse zusammenhängen, erklärt. In dem praktischen Teil wurde eine konkrete Fehleranalyse vorgestellt, die aus authentischen Texten, von L2 Deutsch-lernenden Schülern im Rahmen des DaF-Unterrichtes auf einem Gymnasium, verfasst wurde.

Die Fehleranalyse basiert auf der kontrastiven Untersuchung mit dem Ziel die Fehler in ein Korpus aufzunehmen und weiter zu analysieren. Als Grundlage der Analyse dienen 102 authentische Texte (insgesamt 6872 Wörter) aus dem DaF-Unterricht. Zuerst wurden die authentischen Texte der Schüler kopiert und zur besseren Orientierung in dem Programm Microsoft Word transkribiert. Bei dem Transkribieren wurde der originale Charakter der Texte erhalten, d. h. die Form der Wörter, Groß/klein-Schreibung und Interpunktion wurden nicht verändert. Die Wörter bzw. Stellen, die in den Texten wegen orthographischen Interferenzen nicht zu lesen waren, wurden mit folgendem Zeichen - ? markiert. Daraufhin wurden die Texte auf drei sprachlichen Ebenen nach Fehlern durchsucht: einer orthographischen Ebene, einer morphosyntaktischen Ebene und einer lexikosemantischen Ebene (s. o. 2.2.1)¹⁰¹. Am Ende wurde ein prozentueller Anteil bei jeder Fehlerebene festgestellt. Dann wurden die einzelnen Phänomene, die in jeder Ebene am häufigsten aufgetaucht, mit dem Ziel eine Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit zwischen dem tschechischen und dem deutschen Sprachsystem festzustellen, näher beschrieben. Als Grundlage werden konkrete Hypothesen zur Fehleranalyse dargestellt, daraufhin mit der Analyse der einzelnen sprachlichen Phänomene überprüft und entweder widerlegt oder bestätigt. Die Ergebnisse dieser Fehleranalyse können dann zur eindeutigeren Bestimmung der Probleme der Deutschlerner im Rahmen des untersuchten DaF-Unterrichts dienen und dann

¹⁰¹ Kleppin (1998: 42-43)

theoretisch zur Verbesserung des methodologischen Fortgangs im Zuge des DaF-Unterrichtes helfen.

2. Charakteristik der Zielgruppe

Für die Grundlage dieser Masterarbeit wurde eine Fehleranalyse anhand von authentischen Texten aus dem DaF- Unterricht durchgeführt. Die Autoren der Texte sind Schüler des Pavel-Tigrid-Gymnasiums in Ostrava. Es handelt sich um die Schüler aus dem 2., 3. und 4. Jahrgang des 4-jährigen Gymnasiums, also Schüler im Alter von 16 bis 19 Jahren. Das Pavel-Tigrid-Gymnasium ist ein Gymnasium mit einem erweiterten Unterricht von Fremdsprachen, in dem jeder Schüler am Anfang seiner Schullaufbahn eine Profilsprache auswählt. Mögliche Optionen sind dabei – Deutsch, Englisch und Französisch¹⁰². Alle Schüler, deren Arbeiten zur Grundlage einer Fehleranalyse benutzt wurden, belegten Deutsch als Profilsprache.

Das Schulprogramm des Gymnasiums weist dem Fremdsprachenunterricht der Profilsprache sechs Stunden pro Woche zu, wobei der Unterricht der ersten Fremdsprache aus zwei Fächern besteht namentlich aus den Fächern Deutsch und Deutsche Konversation. Das Verhältnis der Unterrichtsstunden ändert sich im Fortgang der Schullaufbahn. Folgende Tabelle zeigt, wie viele Stunden pro Woche im Fremdsprachenunterricht in einem bestimmten Jahrgang vorgeschrieben sind¹⁰³:

	1. Jahrgang	2. Jahrgang	3. Jahrgang	4. Jahrgang
Deutsch	5	4	4	4
Konversation	1	2	2	2

Das Fach Deutsche Konversation wird von einem deutschen Muttersprachler mit dem Ziel unterrichtet, bestmögliche Kenntnisse in der deutschen Sprache den Lernenden zu vermitteln. Im dritten und vierten Jahrgang können sich die Schüler noch freiwillig für ein Fach einschreiben, das sie für ein Deutsches Sprachdiplom (im Weiteren DSD) auf dem Niveau B2/C1 vorbereitet. Das Gymnasium gehört zu denjenigen sog. DSD-Schulen und Gymnasien in Tschechien, die die Vorbereitung für das Zertifikat und die Prüfung selbst kostenlos anbieten können. Daneben haben

¹⁰² [https://www.jazgym.cz/userfiles/files/Tiskopisy/SVP_ctyrylety_1_9_2019%20\(1\).pdf](https://www.jazgym.cz/userfiles/files/Tiskopisy/SVP_ctyrylety_1_9_2019%20(1).pdf)
[1.12. 2020]

¹⁰³ Ebd.

die Schüler die Möglichkeit, an verschiedenen Projekten, die von Erasmus+ gefördert werden, teilzunehmen, damit sie die Kenntnisse der deutschen Sprache noch vertiefen können.

Die Schüler werden zu Beginn der Schullaufbahn in zwei Gruppen unterteilt – Anfänger und fortgeschrittene Lernende der deutschen Sprache. Diese Gliederung beruft sich auf den vorangehenden Deutschunterricht an der Grundschule. Diejenigen Schüler, die Deutsch als Fremdsprache bereits an der Grundschule belegt haben, werden automatisch in die fortgeschrittene Gruppe eingestuft.

Das vorgestellte Modell des DaF-Unterrichts setzt sich zum Ziel, den Schüler innerhalb von vier Jahren Deutsch auf dem Niveau B2 bzw. vereinzelt auf dem Niveau C1 beizubringen. Die zu erreichenden Niveaus gehen aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* hervor¹⁰⁴.

2.1. Die zeitliche Begrenzung zur Beschaffung aller Daten

Die einzelnen Texte, die das untersuchte Korpus bilden, sind in dem Zeitraum von Anfang bis Ende September 2020 entstanden. Der Zeitraum war kürzer als vorhergesehen, da das Pavel-Tigrid-Gymnasium am 14. 10. 2020 aufgrund der Covid-19-Pandemie geschlossen und der Unterricht auf eine online Plattform transferiert wurde. Die gleiche Situation galt auch für den Frühling 2020. In diesem Fall blieb das Gymnasium vom 11. 3. 2020 bis zum 1. 9. 2020 geschlossen¹⁰⁵. Während der Frühlingsphase ermöglichte die Schulleitung einmal pro Woche die Realisierung eines online Deutschunterrichts, im Zuge dessen die Schüler verschiedene Hausaufgaben bearbeiten sollten¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ <https://www.mzcr.cz/dokumenty/mimoradna-opatreni-ministerstva-zdravotnictvi-zakazuji-konani-hromadnych-akci-na-18698-1.html?noredirect> [10.11. 2020]

¹⁰⁶ <https://www.jazgym.cz/cz/aktualne/novinky/studium-v-dobe-uzavreni-skoly.html> [10.11. 2020]

3. Hypothesen zur Fehleranalyse

Was sollte man in schriftlichen Arbeiten korrigieren und vor allem wie sollte man diese Arbeiten korrigieren? Das sind wichtige und oft diskutierte Fragen, die mit schriftlichen, von den Schülern erbrachten Leistungsnachweisen zusammenhängen. Kann man eine Klassifizierung von „schweren“ und „leichten“ Fehlern vornehmen? Klar ist, dass ein Fehler den Sinn einer Äußerung ändern kann, in manchen Fällen kann er sogar zu einem Unverständnis führen. Jeder Fehler ist ein Verstoß gegen eine festgelegte Norm. Diese Verstöße sind unterschiedlicher Art und Weise¹⁰⁷. Die Natur der Fehler, die in folgendem Korpus auftreten, werden in drei eigenständig erstellten Hypothesen überprüft.

1. Hypothese: Die Fehler von tschechischen Lernenden einer Fremdsprache treten in Bereichen der Produktion und Distribution der Verben, Präpositionen, Artikel und im Gebrauch von Fragen am meisten auf¹⁰⁸.

2. Hypothese: Der Anteil der Fehler, die wegen Interferenz verursacht worden sind, liegt bei weniger als 5%¹⁰⁹.

3. Hypothese: Ungefähr ein Drittel aller Fehler fällt in den Bereich der orthographischen Fehler.

¹⁰⁷ Kleppin (2010: 1061)

¹⁰⁸ Richards (1971b), zitiert nach Ellis (1994: 55)

¹⁰⁹ Dulay, Burt, zitiert nach Ellis (1994: 61)

4. Korpuserstellung

Um ein Korpus von einer reinen Textsammlung unterscheiden zu können, ist es laut Scherer notwendig, dass bei einem Korpus ein Zweck festgestellt wird. Bei einem Korpus sind folgende Indikatoren wichtig: Repräsentativität, Beständigkeit, Größe des Korpus bzw. Anzahl der Daten¹¹⁰. Gemäß diesen Regeln wurde auch folgendes Korpus zusammengestellt.

Das Korpus besteht aus **102** schriftlichen Texten von tschechischen Muttersprachlern, die auf dem Pavel-Tigríd Gymnasium in Ostrava Deutsch lernen (s. o. 2.). Die Schüler lernen mithilfe von Lehrbüchern der Reihe *Passt schon!* Deutsch. Diese Lehrbücher werden von dem tschechischen Verlag Polyglot herausgegeben. Das Gymnasium nutzt die Lehrbücher der Reihe *Passt schon!* für den Deutschunterricht in allen Jahrgängen. Der Verlag Polyglot bietet nicht nur die Lehrbücher an, sondern zusätzlich auch andere Unterrichtsmittel wie Audioaufnahmen oder Kontrollteste. Für jedes Kapitel des Lehrbuches wurde ein Kontrolltest erstellt¹¹¹. Das Gymnasium nutzt diese didaktischen Unterrichtsmittel und die Schüler schreiben nach jedem erlernten Kapitel den zuvor erwähnten Kontrolltest. Der Test besteht aus mehreren Teilen, sodass der Schüler auf mehreren sprachlichen Ebenen getestet werden kann. Eine Aufgabe jedes Testes ist eine schriftliche Äußerung. Gerade diese Aufgaben bzw. Texte haben das untersuchte Korpus gebildet.

Es wurden Texte von fünf verschiedenen Gruppen deutschlernender Schüler untersucht, wobei drei Gruppen zwei Texte bearbeitet haben. Folgende Tabellen dienen dazu, die Natur der Texte, die Gruppen, die sich damit beschäftigten, die Anzahl der Schüler und das Thema der Aufgabe näher zu beschreiben.

¹¹⁰ Scherer (2006: 5-10)

¹¹¹ <https://www.polyglot.cz/cs/nakladatelstvi/> [13.11. 2020]

a) Grundcharakteristik der Texte

Sprachliche Form	schriftlich (handschriftlich)
Stilistisches Verfahren	beschreibend/ erzählend
Thema	vorgegeben, generelle Themen
Minimaler Umfang	vorgegeben
Hilfe von Wörterbuch	nein

b) Charakteristik der einzelnen Texte

2. Jahrgang – Klasse 2. C. – eine fortgeschrittene Gruppe

Anzahl von Texten	16
Anzahl der Wörter	968
Minimaler Umfang	5 Sätze
Thema	Meine Lebensweise

Das Thema dieser schriftlichen Aufgabe war *Meine Lebensweise*. Zu dem Thema wurden folgende Punkte hinzugefügt und der Prüfende sollte sich zu jedem Punkt äußern:

- Essen (wie oft, was)
- Sport
- Lachen
- Schlafen
- Trinken (wie viel, was)

2. Jahrgang – Klasse 2. C. – eine fortgeschrittene Gruppe

Anzahl der Texte	16
Anzahl der Wörter	1020
Minimaler Umfang	10 Sätze
Thema	Was machen Sie in der Freizeit?

2. Jahrgang – Klasse 2. B. – eine fortgeschrittene Gruppe

Anzahl der Texte	11
Anzahl der Wörter	617
Minimaler Umfang	10 Sätze
Thema	A) Ihr Freund und Sie gehen ins Café. Was bestellen Ihr Freund und Sie zum Essen und Trinken? B) Was kaufen Sie für das Wochenende. Schreiben Sie einen Einkaufszettel. Schreiben Sie wenigstens sechs Beispiele.

2. Jahrgang – Klasse 2. B. – eine fortgeschrittene Gruppe

Anzahl der Texte	11
Anzahl der Wörter	740
Minimaler Umfang	10 Sätze
Thema	Ein Unfall – Wo und wann? Was? Folge?

3. Jahrgang – Klasse 3. C. – eine Anfängergruppe

Anzahl der Texte	13
Anzahl der Wörter	832
Minimaler Umfang	10 Sätze
Thema	Ein Unfall – Wo und wann? Was? Folge?

3. Jahrgang – Klasse 3. C. – eine Anfängergruppe

Anzahl der Texte	11
Anzahl der Wörter	765
Minimaler Umfang	10 Sätze
Thema	Wie sieht Ihr Freitag aus?

3. Jahrgang – Klasse 3. A. – eine Anfängergruppe

Anzahl der Texte	11
Anzahl der Wörter	1022
Minimaler Umfang	6 Sätze
Thema	Kultur und ich.

4. Jahrgang – Klasse 4. B. – eine Anfängergruppe

Anzahl der Texte	13
Anzahl der Wörter	908
Minimaler Umfang	10 Sätze
Thema	Was machen Sie diese Woche? Vormittag-Nachmittag-Abend

Der minimale Umfang bei einzelnen Aufgaben wurde konträr zur Ausgangsstellung in manchen Fällen erweitert, d. h. die Lehrerin hat den minimalen Umfang erhöht.

Wenn ein Schüler innerhalb seiner Arbeit zweimal identische Fehler gemacht hat, wurde das als einmaliger Fehler gezählt. Insgesamt wurden in dem Fehlerkorpus **489** Fehleranmerkungen identifiziert. Die gefundenen Fehler wurden auf drei Sprachebenen: auf der orthographischen Ebene, lexikosemantischen Ebene und morphosyntaktischen Ebene untersucht. Das Ziel der Analyse war es, die Häufigkeit der einzelnen Phänomene auf diesen Sprachebenen zu identifizieren, zu beschreiben und zu erklären (s. o. S. 15) . Dieser Vorgang wird mithilfe der Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten in dem tschechischen und deutschen Sprachsystem beschrieben.

5. Die Fehler im Korpus

5.1 Die Fehler auf der orthographischen Ebene

Laut der Gliederung von Kleppin (s.o. S. 18-19) unterscheidet man mehrere Typen von Fehlern, einer von diesen Typen sind die phonetisch/phonologischen Fehler, darunter fallen orthographische Fehler. In dem erstellten Korpus wurden insgesamt **147** orthographische Fehler identifiziert. Darunter fallen die Fehler mit einer falschen Schreibweise von Wörtern und Fehler in der Kommasetzung.

5.1.1 Falsche Schreibweise von Wörtern

Im deutsch-tschechischen Vergleich ist die deutsche Rechtschreibung komplizierter als die tschechische Rechtschreibung. Die kleinste Einheit der geschriebenen Sprache ist ein Graphem, das Graphem selbst kann dann mehrere Formen haben, die wir Allographe nennen. Im Allgemeinen können wir sagen, dass die Skala der Grapheme in der deutschen Sprache größer als die in der tschechischen Sprache ist. Zur besseren Anschauung sollen nachfolgende Beispiele dienen:

<u>Graphem</u>	<u>Phonem</u>	<u>Beispiele</u>
i, ie, ieh, ich	/i:/	wieder, Liebe, ziehen, ihr
ö, öh, oe	/ø:/	Lösung, stöhnen, Goethe
k, ck, ch	/k/	Kern, Decke, wachsen
tsch, ch, cz	/tʃ/	deutsch, Champion, Czerny
g, j ,dg, gg	/dʒ/	Gin, Jam, Budget, Arpeggio

Anhand dieser Beispiele aus der Tabelle können wir sehen, dass die Korrespondenz von Graphemen und Phonemen in der deutschen Sprache in einem größeren Umfang Schwierigkeiten aufweist als die tschechische Sprache. Auf Deutsch können zu einem Phonem, mehrere Grapheme gehören z.B. entsprechen dem Graphem <i> zwei Phoneme /I, i:/ und auch umgekehrt, ein Phonem kann mehrere

Grapheme darstellen, z.B. kann das Phonem /i:/ vier Graphemen <i, ie, ieh, ih> entsprechen¹¹².

Aufgrund der Komplexität in der deutschen Rechtschreibung ist es logisch, dass es bei den Deutschlernenden zu mehreren Fehlern, sowohl in der Schreibweise von Konsonanten als auch in der Schreibweise von Vokalen kommt. Eine häufig vertretene Gruppe von Fehlern sind die Fehler in der Schreibweise eines Fremdwortes. Innerhalb des untersuchten Korpus wurde festgestellt, dass auf der orthographischen Ebene insgesamt **147** Fehler gemacht wurden. Die einzelnen Phänomene werden nachgehend vorgestellt.

a) Falsche Schreibweise von Vokalen

In folgenden Fällen ist es zu orthographischen Fehlern in der Rechtschreibung von Vokalen gekommen. Hier hatten die Schüler Probleme am meisten mit einer richtigen Schreibweise von Wörtern, die einen Umlaut enthalten. Die Schüler haben sich bei diesem Phänomen in insgesamt **sieben** Fällen geirrt, z. B.:

1) *Mein Freund bestellt eine Cola und einen Kasetoast*

Korrektur: *Mein Freund bestellt eine Cola und ein Käsetoast.*

2) *Ich habe Joghurt mit Obst gefrüstuck.*

Korrektur: *Ich habe Joghurt mit Obst gefrühstückt.*

3) *Dannach hat er das Frühstuck vorbereitet und den Kindern beim anzihen geholfen.*

Korrektur: *Danach hat er das Frühstück zubereitet und den Kindern beim Anziehen geholfen.*

Bei oben genannten Beispielen wurden Fehler innerhalb der Wörter: *Käse*, *frühstücken* und *Anziehen* begangen. Diese Ausdrücke gehören zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats auf dem Niveau B1¹¹³; die Schüler sollen sie kennen und deren Orthografie beherrschen.

¹¹² Povejšil (1994: 36-37)

¹¹³ <https://www.duden.de/rechtschreibung> [18.11. 2020]

b) Falsche Schreibweise von Konsonanten

In folgenden Fällen ist es zu orthographischen Fehlern in der Rechtschreibung von Konsonanten gekommen. Die Schüler haben mehr Probleme mit der Rechtschreibung von Konsonanten gehabt als mit der Rechtschreibung von Vokalen. Wir können die einzelnen Fehler noch in mehrere Typen von „Konsonantenfehlern“ untergliedern: ein fehlender bzw. übrig gebliebener Doppelkonsonant, ein falscher Konsonant und ein fehlender Konsonant.

c) Falsche Schreibweise von Doppelkonsonanten

Für die richtige Schreibweise von Doppelkonsonanten ist es notwendig, die Regeln für den Gebrauch eines Doppelkonsonanten zu kennen. Dazu gibt es drei Regeln, die die Schüler lernen sollten:

1. „Nach einem kurzen Vokal wird ein Konsonant in der Regel verdoppelt“.
2. „Nach einem langen Vokal folgt in der Regel ein einfacher Konsonant“.
3. „Zwielaute (Diphthonge) sind automatisch lang, weswegen in den meisten Fällen ein einfacher Konsonant folgt“¹¹⁴.

Insgesamt wurden bei Doppelkonsonanten **acht** Fehleranmerkungen identifiziert. Bei Doppelkonsonanten wurden zwei Arten von Fehlern festgestellt: ein Doppelkonsonant, wo keiner sein sollte, oder es wurde ein falscher Konsonant verdoppelt, z. B.:

- 4) *Ich habe das **Fahhrad** geliehen, weil ich einen Trick erproben mochte.*
Korrektur: *Ich habe das **Fahrrad** geliehen, weil ich einen Trick erproben mochte.*
- 5) *Ich bin in der Dusche und plötzlich habe ich auf dem **nasen** Boden ausgerutscht und hingefallen.*

¹¹⁴ <https://www.deutsche-grammatik.net/rechtschreibung/verdoppelung-von-konsonanten/>
[19.11. 2020]

Korrektur: *Ich war in der Dusche und plötzlich bin ich auf dem nassen Boden ausgerutscht und hingefallen.*

6) *Manchmal fahre ich am Rad, manchmal turne ich, manchmal koche ich, manchmal shoppe ich mit meine Mutti oder mit mein Vatti.*

Korrektur: *Manchmal fahre ich Rad, manchmal turne ich, manchmal koche ich, manchmal shoppe ich mit meiner Mutti oder mit meinem Vati.*

7) *Der Unterricht beggint um acht Uhr.*

Korrektur: *Der Unterricht beginnt um acht Uhr.*

d) Ein falscher Konsonant

Ein falscher Konsonant wurde in **20** Fällen identifiziert.

8) *Ich esse Gemüse, Obst und Müsli, aber ich meistens esse ich Fast Food oder Süsichkeiten.*

Korrektur: *Ich esse Gemüse, Obst und Müsli, aber meistens esse ich Fast Food oder Süßigkeiten.*

9) *Am Nachmittach habe ich zwei TanzeTrainings.*

Korrektur: *Am Nachmittag habe ich zwei Tanztrainings.*

10) *Ich möchte 2 Gramm Käse, 6 Paskungen Jogurt, 3 Brötchen, 1 Kilo Gurken und etwas zum Trinken.*

Korrektur: *Ich möchte 2 Gramm Käse, 6 Packungen Jogurt, 3 Brötchen, 1 Kilo Gurken und etwas zum Trinken.*

e) Ein fehlender Konsonant

Ein fehlender Konsonant wurde in **22** Fällen festgestellt.

11) *Das war schreklich.*

Korrektur: *Das war schrecklich.*

12) *Glücklicheweise hatte ich nur leichte Gehirerschütterung.*

Korrektur: *Glücklicherweise hatte ich nur eine leichte Gehirnerschütterung.*

13) *Am liebsten sehe ich Filme zu Hause, weil es bequemer ist und man muss nigendwo gehen.*

Korrektur: *Am liebste sehe ich Filme zu Hause, weil es bequemer ist und man nirgendwo hingehen muss.*

f) Falsche Schreibweise von Fremdwörtern

Die Schreibweise von Fremdwörtern in der deutschen Sprache unterscheidet sich ein wenig von der tschechischen Sprache. In der deutschen Sprache bleibt ein Fremdwort in der Regel in der ursprünglichen Form. In der tschechischen Sprache gibt es oft ein tschechisches Äquivalent für das Fremdwort¹¹⁵. Zu einer falschen Schreibweise eines Fremdwortes ist es in **25** Fällen gekommen, z. B. :

14) *Im Krankenhaus hatte ich eine Operacion.*

Korrektur: *Im Krankenhaus hatte ich eine Operation.*

15) *Wir gehen mit meine Classe ins Kino.*

Korrektur: *Wir gehen mit meiner Klasse ins Kino.*

16) *Ich mache meine Hausaufgaben und lerne Socialkunde.*

Korrektur: *Ich mache meine Hausaufgaben und lerne Sozialkunde.*

17) *Ich spiele Guittare und lese gern Bücher.*

Korrektur: *Ich spiele Gitarre und lese gern Bücher.*

In dem Korpus wurden am häufigsten Fremdwörter lateinischer (*Operation, sozial*), italienischer (*Espresso, Galerie*), und englischer (*Training, Volleyball*) Herkunft festgestellt¹¹⁶.

In manchen Fällen wurde die englische Variante des Wortes beibehalten, obwohl das Wort eine analogische deutsche Variante hat, z. B.:

18) *Um 9 Uhr gehe ich zu Bed.*

Korrektur: *Um 9 Uhr gehe ich ins Bett.*

19) *Lachen ist important und gesund und ich lache so viel!*

Korrektur: *Lachen ist wichtig und gesund und ich lache viel!*

¹¹⁵ Povejšil (1994: 40)

¹¹⁶ <https://www.duden.de/woerterbuch> [19.11. 2020]

20) Ich mache gern Spagetti mit Salamon.

Korrektur: *Ich mache gern Spaghetti mit Lachs bzw. Salm.*

Die englische und die deutsche Sprache gehören beide in die Gruppe der westgermanischen Sprachen. Beide Sprachen haben unterschiedliche Besonderheiten, die unterschiedlich sind. In vielen Fällen gibt es ähnliche Erscheinungen innerhalb dieser Sprachen. Das führt manchmal zu Fehlern aufgrund des negativen Transfers¹¹⁷.

Bei den häufigsten Fehlern wird vermutet, dass sie wegen einem negativen Transfer aus der tschechischen Sprache bzw. aus anderen Fremdsprachen in die deutsche Sprache, zu Stande gekommen sind. In vielen Fällen haben sich die Schüler bei einem Buchstaben geirrt, welchen es in der tschechischen Sprache nicht gibt. In anderen Fällen haben sich Schüler bei der Schreibweise eines Wortes oder eines Buchstabens an der Aussprache orientiert.

5.1.2 Groß- und Kleinschreibung

Der Unterschied zwischen der Rechtschreibung in der deutschen, der tschechischen - oder englischen Sprache besteht darin, dass man auf Deutsch alle Substantive, auch diejenigen, die aus einer anderen Wortart abgeleitet wurden, großschreibt¹¹⁸. Ein Beispiel dafür ist die Substantivierung von Verben: „Die Grundform des Verbes – der Infinitiv – kann zu einem Nomen (Substantiv) umgewandelt werden. Der Infinitiv steht dann zusammen mit dem Artikel, z. B. essen – *Das Essen* ist fertig“. Neben der Substantivierung von Verben kann es zu einer Substantivierung von Adjektiven kommen. Beispiel: „Wer fleißig ist, besteht die Prüfung bestimmt. – *Der Fleißige* besteht die Prüfung bestimmt“¹¹⁹.

In den Texten aus dem untersuchten Korpus haben die Schüler bei dem Phänomen der Groß-/Kleinschreibung **38** Fehler gemacht. Es waren insgesamt drei Typen von Fehlern zu beobachten: a) in **25** Fällen wurde das Nomen am Anfang des Wortes

¹¹⁷ Ondráková, Tauchmannová, Göbelová (2019: 43)

¹¹⁸ Povejšil (1994: 42)

¹¹⁹ Spielberg (1985: 11-13)

mit einem kleinen Buchstaben geschrieben, b) in **12** Fällen wurde das Nomen bei der Substantivierung von Verben kleingeschrieben und c) in **einem** Fall wurde das Nomen bei der Substantivierung von Adjektiven kleingeschrieben, z. B.:

a) Klein geschriebene Nomen

21) Am abend sehe ich Filme mit meiner Mädchen und dann gehe ich ins Bett.

Korrektur: Am Abend sehe ich Filme mit meinem Mädchen und dann gehe ich ins Bett.

22) Dann habe ich frühstück.

Korrektur: Dann habe ich Frühstück.

23) Zum beispiel fünfmal pro Tag.

Korrektur: Zum Beispiel fünfmal pro Tag.

b) Klein geschriebene Normen bei der Substantivierung von Verben

24) Er hat den Kindern beim anziehen geholfen.

Korrektur: Er hat den Kindern beim Anziehen geholfen.

25) Zum essen, ich möchte einen Käsetoast, bitte.

Korrektur: Zum Essen möchte ich einen Käsetoast, bitte.

26) Dannach hat er das Frühstück vorbereitet und den Kindern beim anzihen geholfen.

Korrektur: Danach hat er das Frühstück zubereitet und den Kindern beim Anziehen geholfen.

c) Klein geschriebene Nomen bei der Substantivierung von Adjektiven

27) Na ja, ich möchte etwas alkoholfreie.

Korrektur: Ich möchte etwas Alkoholfreies.

Bei den orthographischen Fehlern in der Groß- und Kleinschreibung wird vermutet, dass die Fehler wegen einem negativen Transfer gemacht werden. Es wurden

bestimmte Fälle vorgestellt, bei denen man im Deutschen das Nomen mit einem großen Anfangsbuchstaben schreibt. Das ist im Tschechischen völlig anders.

5.1.3 Kommasetzung

Auch bei der Kommasetzung gibt es im Deutschen bestimmte Regeln, z. B. bei welchen grammatikalischen Fällen ein Komma stehen soll. Wenn man diese Regel lernt, kann man in der Konsequenz die meisten Kommafehler vermeiden.

Die grundsätzlichen Regeln bei der Kommasetzung sind:

- „zwischen gleichartigen Satzteilen, wenn diese nicht *durch* bzw. *oder* verbunden sind“
- „zwischen Hauptsätzen, wenn der Sinnzusammenhang so eng ist, dass man keinen Punkt oder Strichpunkt (;) setzt“
- „zwischen Haupt- und Nebensatz“
- „zwischen voneinander abhängigen Nebensätzen“
- „vor Infinitivkonstruktionen mit *zu*“
- „vor *um...zu*, *ohne...zu*, oder *anstatt...zu*“
- „bei Partizipialsätzen“
- „bei Appositionen“¹²⁰

In dem Fehlerkorpus wurden im Zusammenhang mit der Komasetzung **23** Fehler identifiziert. Die Schüler hatten am meisten Probleme mit der Kommasetzung zwischen einem Hauptsatz und einem Nebensatz, sowie zwischen zwei Hauptsätzen gehabt, z. B.:

28) *Ich habe auch viele Freunde und wir gehen zusammen spazieren wenn die Schule ist aus.*

Korrektur: *Ich habe auch viele Freunde und wir gehen zusammen spazieren, wenn die Schule aus ist.*

29) *Ich bin die Stufen gestiegen aber ich bin ausgerutscht, hingefallen und ich habe mir meinen Zahn gebrochen.*

¹²⁰ Schmitt (1989: 129)

Korrektur: *Ich bin die Stufen hinaufgestiegen, ich bin ausgerutscht, hingefallen und ich habe mir meinen Zahn gebrochen.*

30) *Ich denke der Unfall ist in 2012 geschehen.*

Korrektur: *Ich denke, dass der Unfall im Jahre 2012/bzw. 2012, geschehen ist.*

Ausgehend von den vorgestellten Fehlern, die in dem untersuchten Korpus gefunden wurden, ist es offensichtlich, dass die Schüler die Regeln der Kommasetzung nicht kennen bzw. sie haben sie vergessen. Dieses Phänomen lässt vermuten, dass die Regeln der Kommasetzung im Fremdsprachenunterricht nicht ausreichend erlernt wurden. In vielen Fällen gibt es in dem Tschechischen äquivalente Fälle, in denen ein Komma benutzt wird. Daher man davon ausgehen, dass diese Fehler aufgrund eines negativen Transfers entstanden sind.

5.2 Die Fehler auf der lexikosemantischen Ebene

5.2.1 Falscher Gebrauch des Wortes

Im deutschen Wortschatz gibt es mehrere Schwierigkeiten, denen die tschechischen Deutschlernenden gegenüberstehen. Die Probleme beruhen meistens auf einer mangelhaften Sprachpraxis. Die Schüler wählen dann im Sprachgebrauch ein falsches Wort dafür, was sie ausdrücken wollen. Solche Fehler können in zwei Gruppen unterteilt werden. Es gibt Fehler, bei denen die tschechische Sprache eine Rolle spielt. Die Lernenden übersetzen das Wort aus dem Tschechischen ins Deutsche, ohne zu wissen, dass das deutsche Äquivalent anders lautet. Manchmal haben sie es auch nur vergessen. Ein tschechisches Wort kann mehrere deutsche Äquivalente haben, z. B.: *hodina* – die Uhr, oder die Stunde. Die zweite Gruppe sind Fehler in den Wörtern, die entweder ton- oder bedeutungs-ähnlich sind¹²¹.

Beide obengenannten Typen von Fehlern beim Gebrauch des Wortschatzes wurden in dem untersuchten Korpus identifiziert. Insgesamt wurde dieser Fehlertyp in **20** Fällen identifiziert. Der Fehler, bei dem ein falsches Äquivalent benutzt wurde,

¹²¹ Höppnerová (2006: 7-8)

wurde in **12** Fällen registriert. Die Ähnlichkeit mancher Ausdrücke untereinander hat den Schülern bei **acht** Ausdrücken Schwierigkeiten gemacht, z. B.:

1) *Ich war im Lager. (aus dem Kontext ist es klar, dass es sich nicht um ein Lager des handelt)*

Korrektur: *Ich war im Ferienlager.*

2) *Ich schlafe gern, also sieben uhr täglich.*

Korrektur: *Ich schlafe gern, also sieben Stunden täglich.*

3) *Um 18 Uhr hat er zu Abend gesessen.*

Korrektur: *Um 18 Uhr hat er zu Abend gegessen.*

4) *Ich war beim Röntgen und mein Fuß war verbracht.*

Korrektur: *Ich war beim Röntgen und mein Fuß war gebrochen.*

Bei diesen Typen von Fehlern wird vermutet, dass sie entweder auf Grund eines negativen Transfers verursacht wurden oder wegen der Ähnlichkeit mancher Wörter untereinander. Es wurden dort im Deutschen Fehler gemacht, wo im Tschechischen ein anderes Äquivalent anzuwenden ist. Manche deutschen Wörter ähneln einander oder klingen ähnlich. Diese Ähnlichkeit hat bei mehreren Schülern zu Fehlern geführt.

5.3 Morpho-syntaktische Ebene

In Bezug auf die morpho-syntaktische Ebene wurden in dem untersuchten Korpus **308** Fehler gefunden. Häufig wurden Schwierigkeiten bei der Kasusbestimmung, in der Verbindung des Kasus mit einer Präposition oder in der Wortstellung bei Haupt- und Nebensätzen festgestellt. Es wurden auf dieser Ebene insgesamt **17** verschiedene Typen von Fehlern identifiziert. Die Phänomene, die am häufigsten aufgetaucht sind, werden nachfolgend einzeln vorgestellt.

5.3.1 Fehlende Wörter

a) Fehlende Artikel

Die Substantive werden in der deutschen Sprache von einem Artikel begleitet. Es wird zwischen zwei Typen von Artikeln (bestimmter Artikel – *der, die, das* und

unbestimmter Artikel – *ein, eine*) unterschieden. In der Mehrheit der Fälle muss das Substantiv mit dem Artikel innerhalb eines Satzes verwendet werden. Es gibt aber einige semantischen Gruppen von Substantiven, bei denen die Verwendung von Artikeln in der Verbindung mit dem Substantiv nicht gefordert wird. In der tschechischen Sprache existieren Artikel nicht. Die Funktion, die ein Artikel im Deutschen erfüllt, wird im Tschechischen mit anderen grammatikalischen Mitteln ausgeführt. Die wichtigste Rolle eines Artikels besteht darin, den Charakter des Substantives auszudrücken. Es gibt drei Möglichkeiten den Artikel zu gebrauchen – a) als bestimmten Artikeln: *der, die, das*. Den bestimmten Artikel verwendet man, wenn man etwas Konkretes ausdrücken will. b) Die zweite Möglichkeit ist der unbestimmte Artikel: *ein, eine, ein*. Dieser unbestimmte Artikel dient zu einem allgemeinen, generellen Gebrauch des Nomens. c) Der dritte Typ ist sog. Nullartikel, d.h. es wird kein Artikel verwendet. In der deutschen Sprache gibt es Fällen, in denen kein Artikel benutzt wird¹²².

Weil es die Artikel, und damit auch die Gliederung in bestimmte und unbestimmte Artikel in der tschechischen Sprache nicht gibt, wird von den Deutschlernenden nicht erkannt, welchen Artikel sie verwenden sollen bzw. der Artikel wird komplett vergessen¹²³.

Die Deutschlernenden haben in **23** Fällen vergessen, bei den Substantiven einen Artikel zu benutzen, wo ein Artikel notwendig war, z. B.:

1) *Ich bewundere Schauspieler und die Atmosphäre.*

Korrektur: *Ich bewundere **die** Schauspieler und die Atmosphäre.*

2) *Am Nachmittag habe ich Tanztraining und ich lese Buch.*

Korrektur: *Am Nachmittag habe ich **ein** Tanztraining und ich lese **ein** Buch.*

3) *Was war Problem?*

Korrektur: *Was war das Problem?*

¹²² Povejšil (1994: 140-142)

¹²³ Ebd.

b) Fehlende Pronomen

Die Pronomen füllen in der Sprache eine vertretende Funktion, d. h. sie vertreten Substantive, Adjektive oder Adverbien bzw. sie weisen daraufhin. Die lexikalische Bedeutung von Pronomen ist entweder sehr generell oder sie haben gar keine Bedeutung. Die Pronomen werden entweder gleich dekliniert wie der Artikel oder das Adjektiv. In der tschechischen sowie in der deutschen Sprache werden ähnliche Gruppen von Pronomen unterschieden: Personalpronomen, Possessivpronomen, Reflexivpronomen, Demonstrativpronomen, Relativpronomen, Indefinitpronomen, sowie Interrogativpronomen¹²⁴.

Eine spezifische Stelle unter den deutschen Pronomen nimmt das Pronomen *es* ein. Es handelt sich um ein Personalpronomen, das nicht nur auf die Personen und Gegenstände im Neutrum verweist. Das Pronomen *es* hat darüber hinaus noch die weitere Funktion des formalen Subjekts bei unpersönlichen Verben und Verbindungen. Das Pronomen *es* muss vor allem bei zeitlichen Angaben und Wetterbedingungen, sowie in Verbindungen mit Verben, die psychische und physische Erscheinungen ausdrücken, benutzt werden, z. B. *es schneit, es friert, es klopft*¹²⁵.

Problematisch für die Deutschlernenden kann das reflexive Pronomen *sich* sein. Das Pronomen *sich* fällt in verschiedenen Personen und in einzelnen Fällen (Dativ, Akkusativ) unterschiedlich aus. Das reflexive Pronomen wird im Deutschen nur in der dritten Person Singular und in der ersten und zweiten Person Plurals verwendet. In der tschechischen Sprache kann das reflexive Pronomen bei allen Personen Singulars und Plurals erscheinen. Die reflexiven Pronomen stehen am häufigsten in Verbindung mit sog. reflexiven Verben. Die deutsche Sprache unterscheidet zwischen reflexiven Verben mit einer dativischen und einer akkusativischen Rektion. Die typischen Beispiele für die dativische Rektion sind z. B.: *sich*

¹²⁴ Ebd., S. 153-155

¹²⁵ Ebd., S. 157-160

bedanken, sich etwas anziehen. Für die akkusativische Rektion sind Verben typisch wie z. B. *sich freuen, sich kümmern, sich treffen*¹²⁶.

In dem untersuchten Korpus wurden in diesem Zusammenhang insgesamt **14** Fehler identifiziert. Es handelte sich um fehlende Pronomen an Stellen, wo die Pronomen unbedingt eingesetzt werden müssen. Die Fehler wurden bei zwei Typen von Pronomen gemacht, nämlich bei den Personalpronomen und bei den Reflexivpronomen. Die Schüler hatten häufig Probleme mit dem Gebrauch des Pronomens *es*. Sie haben oft vergessen, das reflexive Pronomen *es* bei der Konjugation von reflexiven Verben zu verwenden, z. B.:

4) *Ich lerne und treffe mit meine Freunde und wir machen Sport.*

Korrektur: *Ich lerne und treffe mich mit meinen Freunden und wir machen Sport.*

5) *So ich schlafe viel oder in lege ins Bett.*

Korrektur: *So ich schlafe viel oder ich lege mich ins Bett.*

6) *Glück, war nichts Schweres.*

Korrektur: *Zum Glück, war es nichts Schweres.*

Wie es in der lexikosemantischen Ebene Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen dem deutschen und dem tschechischen Sprachsystem gibt, so finden wir diese auch in der morphosyntaktischen Ebene. In den indoeuropäischen Sprachen, zu denen auch Deutsch und Tschechisch zählen, ist es üblich, dass in dem jeweiligen Sprachsystem die Deklination und die Konjugation Verwendung finden, z. B.: beide Sprachen unterscheiden genau drei Genera – Feminina, Maskulina, Neutra. Laut dem Lateinischen gibt es in der tschechischen Sprache sechs Kasus. Später wurde noch ein weiterer Kasus in die slawischen Sprachen eingeführt – der Lokativ. Dies ist in dem deutschen Sprachsystem unterschiedlich, da wir dort nur vier Kasus vorfinden, nämlich – den Nominativ, den Genitiv, den Dativ und den Akkusativ. Im Tschechischen erkennt man auf den ersten Blick, um welchen Kasus es sich handelt. Man erkennt den jeweiligen Kasus an der Veränderung von Endsilben oder von Affixen an den deklinierten Wörtern. Dieses Phänomen tritt in der

¹²⁶ Ebd., S. 161-163

deutschen Sprache nicht auf. Es ist nicht zwangsläufig auf den ersten Blick klar, um welchen Fall es sich handelt. Daher sollte man die bestimmten Regeln bzw. Normen der deutschen Sprache kennen¹²⁷. Die Linguistin Maria Riehl beschreibt einen wichtigen Unterschied zwischen der tschechischen und der deutschen Sprache: beim Gebrauch von reflexiven Verben. In dem tschechischen Sprachsystem existiert nur ein reflexives Pronomen für alle Personen – *se*. Im Deutschen existieren mehrere reflexive Pronomen, nämlich: *mich, sich, dich* etc. Deshalb kann es beispielsweise zu einem Fehler kommen, wenn ein Lernender anstatt, „Ihr müsst euch gleich schreiben“, den Satz: „Ihr müsst sich schreiben gleich“ verwendet. Riehl beschreibt ein weiteres Phänomen, durch welches es häufig zu einem grammatikalischen Fehler kommt. Die tschechischen Lernenden der deutschen Sprache machen grammatische Fehler bei der Verwendung von Kasus, bei denen der Infinitiv mit zu verwendet werden muss. Die tschechische Sprache kennt dieses Phänomen nicht, deswegen ergeben sich dadurch typische Fehler bei den tschechischen Deutschlernenden¹²⁸.

5.3.2 Genuszuweisung

Wie im Tschechischen, so unterscheidet man auch im Deutschen bei Substantiven drei Genera – Maskulina (M) , Feminina (F) und Neutra (N). Diese Gliederung bezieht sich auf Lebewesen, nicht lebendige Sachen und auf abstrakte Begriffe. Bei den zu vergleichenden Sprachen ist oftmals das Genus eines Substantivs unterschiedlich, obwohl es sich um häufig benutzte Substantive handelt, z. B.: *hora* (F auf CZ) und *der Berg* (M auf D), *nos* (M auf CZ) und *die Nase* (F auf D). In der deutschen Sprache gibt es manche Bedeutungsgruppen von Substantiven, die ein identisches Genus haben, z. B.: eine noch nicht erwachsene Frau – das Fräulein. Wohingegen in der tschechischen Sprache das Substantiv mit einem neutralen Genus verbunden ist – *děvče* (N auf CZ), aber *holka* (F auf N)¹²⁹.

In den untersuchten Texten ist es in **24** Fällen zu einer falschen Genuszuweisung gekommen, z. B.:

¹²⁷ Palek (1989: 220-224)

¹²⁸ <https://www.goethe.de/ins/cz/cs/spr/eng/enk/20647849.html> [10.11. 2020]

¹²⁹ Štícha (2015: 210-217)

7) Das Unterricht hat um 8 Uhr begonnen.

Korrektur: *Der Unterricht hat um 8 Uhr begonnen.*

8) Ich hatte eine Unfall als ich 10 Jahre alt war.

Korrektur: *Ich hatte einen Unfall gehabt, als ich 10 Jahre alt war.*

9) *Alles war schön und wunderbar, wir hatte viel Spaß, aber dann habe ich eine Mädchen mit seinen Kindern nicht gesehen und hingefallen.*

Korrektur: *Alles war schön und wunderbar, wir hatten viel Spaß, aber dann habe ich ein Mädchen mit ihren Kindern nicht gesehen und ich bin hingefallen.*

10) *Das Kino ist zu teuer und ich habe auch keinen Zeit.*

Korrektur: *Das Kino ist zu teuer und ich habe auch keine Zeit.*

Aufgrund der oben genannten Beispiele wird vermutet, dass es auf Grund eines negativen Transfers zu diesen Fehlern gekommen ist. Die Schüler haben sich gedacht, dass die deutschen Äquivalente der tschechischen Wörter das gleiche Genus besitzen, z. B. *der Unfall* (M in D), *nehoda* (F in CZ).

5.3.3 Inkorrekte Pluralform

Die Pluralformen bildet man auf Deutsch mithilfe mehrerer Sprachmittel. Das erste Mittel sind die Endungen. Dazu gehört auch die sog. Nullendung, wonach die Singularform eines Wortes sich nicht von der Pluralform des Wortes unterscheidet. Das zweite Sprachmittel sind die Umlaute. Dieses zweite Mittel kann auch gleichzeitig in einer Pluralform vorkommen. Obwohl das Genus in der Pluralform neutralisiert wird, gibt es typische Arten von Endungen, die charakteristisch für einen bestimmten Genus sind. Es gibt also mehrere Möglichkeiten, wie man die Pluralform eines Wortes bilden kann:

- die Endung \emptyset wird bei den femininen und maskulinen Substantiven, die in der Singularform mit *-er*, *-el*, *-en* enden, bei diminutiven Nomen mit den Endungen: *-l*, *-chen*, *-lein*, sowie bei den Nomen, die ein Präfix *Ge-* und das Suffix *-e* haben, verwendet;

- die Endung \emptyset + Umlaut kommt bei den Substantiven des femininen und maskulinen Genus vor, die in dem Wortstamm einen Vokal bzw. einen Umlaut haben

- die Endung -e kommt nur bei Maskulina und Neutra vor;
- die Endung -e + Umlaut kommt bei Maskulina und in einem einzigen Fall bei Neutra vor: *die Flöße*;
- die Endung -(e)n kommt bei allen Genera vor;
- die Endung -er kommt bei Maskulina und Neutra vor;
- die Endung -s kommt entweder bei Wörtern fremdsprachlicher Herkunft oder bei Substantiven vor, die in der Singularform mit einem Vokal enden.

Obwohl man die Pluralformen nach bestimmten Regeln bildet, gibt es mehrere Abweichungen bei diesem Phänomen. Es gibt Wörter, bei denen zwei Formen des Plurals möglich sind, z. B: die Stifte, die Stifter. Bei einer langen Reihe von Wörtern wird in der Form die Version mit einem Umlaut, sowie ohne akzeptiert, z.B. *die Admirale/die Admiräle, die Zwiebacke/die Zwiebäcke*¹³⁰.

In dem untersuchten Korpus wurden **24** Fälle identifiziert, in denen die Pluralform eines Substantives inkorrekt gebildet wurde, z. B. :

11) *Um zwei habe ich Mittagessen – Reis oder Kartofel mit Soja.*

Korrektur: *Um zwei habe ich Mittagessen – Reis oder Kartoffeln mit Soja.*

12) *Sport ist wichtig für unser Gesundheit und unsere Kopfe.*

Korrektur: *Sport ist wichtig für unsere Gesundheit und unsere Köpfe.*

13) *Dreimal pro Woche mache ich Tae-kwondo mit Freunds.*

Korrektur: *Dreimal pro Woche mache ich Taekwondo mit Freunden.*

Die obengenannten Beispiele zeigen eine Skala von Fehlern, die in dem Korpus identifiziert wurden. Es ist erkennbar, dass die Schüler gewisse Probleme mit der Bildung des Plurals haben. In manchen Fällen können wir sehen, dass die Schüler von der englischen Sprache negativ beeinflusst wurden und eine englische Pluralform benutzt haben.

¹³⁰ Povejšil (1994: 124-125)

5.3.4 Inkorrektter Kasus, inkorrektter Kasus in Verbindung mit einer Präposition oder einer fehlenden Präposition

Tschechisch und Deutsch sind übereinstimmenderweise deklinierbare Sprachen. Der Kasus hat in einem Satz bzw. in einem Text eine zuordnende Funktion. Er drückt das Verhältnis eines Nomens zu anderen Satzgliedern aus. Die deutsche Sprache kennt vier Kasus – den Nominativ, den Genitiv, den Dativ und den Akkusativ, wohingegen Tschechisch sieben Kasus braucht – den Nominativ, den Genitiv, den Dativ, den Akkusativ, den Vokativ, den Lokativ sowie den Instrumental. Wir können zwei Typen von Kasus in beiden Sprachen unterscheiden: a) den einfachen Kasus, b) den präpositionalen Kasus.

In vielerlei Hinsicht unterscheidet sich das grammatikalische Phänomen „der Kasus“ innerhalb der deutschen und der tschechischen Sprache voneinander. Im Deutschen wird ein ortsbezogenes Verhältnis mithilfe einer Präposition ausgedrückt. Die deutsche Sprache hat keinen selbständigen Kasus für den Lokativ. Dieser ist im Tschechischen ausschließlich mit einer Präposition verbunden. Der markanteste Unterschied besteht in der Art, wie ein Kasus ausgedrückt wird. Im Tschechischen wird der Kasus im erforderlichen Ausmaß mit den jeweiligen Suffixen modifiziert. In der deutschen Sprache ist die Flexion von Kasus einigermaßen beschränkt. Das deutsche Nomen wird mit einem Artikel verbunden. Artikel benutzt die tschechische Sprache in solchen Fällen nicht. Der Artikel im Deutschen hat keine eigene Bedeutung, sondern er funktioniert als grammatisches Mittel¹³¹.

Im Deutschen werden mit den Kasus oftmals Präpositionen verbunden. Zusammen mit einer anderen Wortart (Substantiv, Adjektiv, Numerus und Adverb) bilden sie den sog. präpositionalen Kasus. Die deutschen Präpositionen sind mit einem bestimmten Kasus verbunden, z. B.: werden die Präpositionen *bis*, *durch*, *für*, *gegen*, *ohne*, *um*, *wider* mit dem Akkusativ verbunden, die Präpositionen *ab*, *aus*, *aufser*, *bei*, *entgegen*, *gegenüber*, *gemäß*, *mit*, *nach*, *samt*, *seit*, *von*, *zu* werden mit dem Dativ verknüpft. Es gibt jedoch Präpositionen, die mit zwei verschiedenen

¹³¹ Povejšil (1994: 129-140)

Fällen verbunden sein können, z. B.: *an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen, binnen, innerhalb, längs, laut, mittels, statt, trotz, während, wegen, entlang*. Diese Präpositionen können den Deutschlernenden bei der Kasusbestimmung Schwierigkeiten bereiten¹³².

Die Schüler, deren Arbeiten das vorgestellte Korpus bilden, haben bei diesem grammatikalischen Phänomen in **33** Fällen Schwierigkeiten gehabt, im Detail wurden **sechs** Fehler in Bezug auf eine inkorrekte Kasusbestimmung identifiziert und **47** Fälle, in denen ein Kasus in Verbindung mit einer Präposition falsch bestimmt wurde, z. B.:

14) *In der Freizeit treffe ich **mein Freund** am meistens.*

Korrektur: *In der Freizeit treffe ich meistens meinen Freund.*

15) *Um 8 Uhr gehe ich **in der Schule**.*

Korrektur: *Um 8 Uhr gehe ich in die Schule.*

16) *Ich kann nicht **in der Geschichte** erfühlen.*

Korrektur: *Ich kann mich nicht in die Geschichte hineinversetzen.*

17) *Musik höre ich meistens **über meinem Handy** oder Computer.*

Korrektur: *Ich höre Musik meistens über mein Handy oder Computer.*

18) *Ich habe **in die Schlange auf der Seilbahn** gewartet.*

Korrektur: *Ich habe in der Schlange auf die Seilbahn gewartet.*

In **neun** Fällen wurde eine fehlende Präposition identifiziert. Hier wird vermutet, dass es zu diesen Fehlern aufgrund der Unterschiedlichkeiten in der Kasusbestimmung zwischen der deutschen und tschechischen Sprache gekommen ist, da manche Fälle auf Tschechisch nicht mit Präpositionen verbunden sind, z. B.:

19) *Herr Doktor hat gesagt, ich muss einen Verband **eine Woche** nehmen.*

Korrektur: *Herr Doktor hat gesagt, dass ich einen Verband für eine Woche nehmen (bzw. tragen) muss.*

20) ***Glück**, war nichts Schweres, aber es hat mir wehgetan und ich hatte eine Boule auf meinem Kopf.*

¹³² Ebd., S. 220-224

Korrektur: *Zum Glück war es nichts Schweres, aber es hat mir wehgetan und ich hatte eine Beule auf meinem Kopf.*

5.3.5 Inkorrekte Präpositionen

Besonders viele Fehler machen die Deutschlernenden bei dem Gebrauch von Präpositionen. Am zahlreichsten sind die Schwierigkeiten in der Bestimmung einer richtigen Präposition. Diese Problematik wurde mit Hinblick auf den negativen Transfer der Muttersprache auf die Zielsprache untersucht¹³³.

Die typischsten Fehler in der korrekten Bestimmung einer Präposition sind z. B. Fehler im Bereich verschiedener Zeiten und Daten. Wenn man ein konkretes Jahr erwähnen will, steht dabei keine Präposition, z. B. *1989*, die zweite Variante wäre dann *im Jahre 1989*. Auf Deutsch ist es nicht möglich *in 1989* zu schreiben. Bei einem konkreten Datum muss man die Präposition *am* nutzen, z. B. *am 1.8.1898*. Die Präposition *am* wird in mehreren Kasus bei einer Zeitangabe benutzt: bei einem Datum, bei Wochentagen, bei Tageszeiten¹³⁴.

Die oben genannten Beispiele wurden analog in dem zu untersuchenden Korpus gefunden. Eine falsche Präpositionsbestimmung wurde in **27** Fällen identifiziert, z. B.:

21) *Ich denke der Unfall ist **in 2012** geschehen.*

Korrektur: *Ich denke, dass der Unfall 2012/ im Jahre 2012 geschehen ist.*

22) ***In die Wochenende** lerne ich.*

Korrektur: *Am Wochenende lerne ich.*

23) *Ich höre keine Klasischemusik, aber wenn ich **zur Schule lerne**, oft höre ich Filmmusik.*

Korrektur: *Ich höre keine Klassische Musik, aber wenn ich für die Schule lerne, höre ich oft Filmmusik.*

¹³³ Schmitt (1988: 10)

¹³⁴ Ebd., S. 15-17

Besonders viele Schwierigkeiten zeigten sich bei den Schülern in den Präpositionsgefüge *zu – nach*, konkret in der Verbindung *zu Hause – nach Hause* gehen. Bei diesem grammatikalischen Phänomen wird sich oft geirrt. Für die Verwendung dieser Präpositionspaare gibt es bestimmte Regeln. Um diese spezielle Verbindung mit der Präposition *zu* erörtern, muss man die Frage *wo?* stellen, z.B. *wo ist/ wohnt/ arbeitet er?* Auf diese Frage erfährt man keine Information über eine Bewegung zu einem Ziel hin. Die Verbindung *nach Hause* antwortet auf die Frage *wohin?* und zielt zudem auf eine bestimmte Tätigkeit ab¹³⁵.

Mit diesen Präpositionen haben sich auch die Schüler schwergetan, deren Arbeiten untersucht wurden. In **vier** Fällen haben die Schüler eine umgekehrte Präposition benutzt, z. B.:

24) *Nach dem Film haben wir zu Hause gegangen.*

Korrektur: *Nach dem Film sind wir nach Hause gegangen.*

25) *Wir sind zusammen zu Hause gegang.*

Korrektur: *Wir sind zusammen nach Hause gegangen.*

5.3.6 Die Konjunktionen *wenn* und *als*

Die Konjunktionen haben in Texten eine Verbindungsfunktion. Sie können sowohl die einzelnen Wörter als auch Sätze und komplexere Satzverbindungen miteinander verbinden. Die Konjunktionen sind in beiden Sprachen nicht flektierbar. In beiden untersuchten Sprachsystemen existiert eine Gliederung der Konjunktionen in zwei Gruppen, die koordinierende und subordinierende Konjunktionen umfassen. Die koordinierenden Konjunktionen binden zwei Satzglieder oder Sätze desselben syntaktischen Niveaus zusammen. Die subordinierenden Konjunktionen verbinden einen Nebensatz mit einem Hauptsatz, womit auch das Verhältnis zwischen einem Hauptsatz und Nebensatz ausgedrückt wird. Der Unterschied in dem Bereich des Gebrauchs von Konjunktionen besteht innerhalb des Deutschen und Tschechischem darin, dass die Konjunktionen im Tschechischen keinen Einfluss

¹³⁵ Schmitt (1988: 14)

auf die Wortfolge haben. Im Deutschen gilt bei Nebensätzen eine andere Wortfolge, wobei das Verb am Ende des Satzes steht¹³⁶.

Gewisse Schwierigkeiten lassen die Deutschlernenden bei der Verwendung der Konjunktionen *wenn* und *als* und bei den Sätzen, die die Vergangenheit ausdrücken, erkennen. Beide Konjunktionen verweisen auf die Bestimmung eines zeitlichen Gefüges. Selbstverständlich gibt es bestimmte Regeln, in welcher Situation welche Konjunktion benutzt wird. Die Konjunktion *als* wird in Situationen benutzt, in denen über die Vergangenheit nur einmalig gesprochen wird, d. h. es wird eine Tätigkeit beschrieben, die in der Vergangenheit einmal passiert ist. Bei der Konjunktion *wenn* handelt es sich um die Wiederholung einer Handlung, im Falle, wenn etwas mehrmals passiert ist¹³⁷.

Die Schüler haben sich bei der Formulierung von Sätzen mit den Konjunktionen *wenn* und *als* in **vier** Fällen geirrt, z. B.:

26) **Wenn** er einen anderen Hund gesehen hat, er musste bellen.

Korrektur: *Als er einen anderen Hund gesehen hat, musste er bellen.* (die Verwendung der Konjunktion *als* ergibt sich aus dem Kontext)

27) **Wenn** ich klein Kind war, ich habe mit den andere Kindern gespielt.

Korrektur: *Als ich klein war, habe ich mit den anderen Kindern gespielt.*

Die Verwechslung der Konjunktionen *wenn* und *als* lässt sich vor dem Hintergrund beschreiben, da die tschechische Sprache in gleichartigen Typen von Sätzen lediglich die Konjunktion *když* kennt.

5.3.7 Fehler in der Wortstellung

Sowohl die tschechische als auch die deutsche Wortstellung ist in einem Satz nicht beliebig. Für die tschechische Sprache gilt das Prinzip, dass die Wörter nach dem vielsagenden Wert anzuordnen sind, d. h. dem Thema geht eine Tatsache aus einer früheren Aussage voraus und der Kern, das sog. Rhema, bringt eine neue

¹³⁶ Povejšil (1994: 233-234)

¹³⁷ Höppnerová (2006: 40)

Information. Die Wortstellung in der deutschen Sprache ist etwas komplizierter. In der Wortstellung spielt die Grammatik eine große Rolle. Das Verb kann in der deutschen Grammatik nur bestimmte Positionen einnehmen, es kann den ersten, den zweiten oder den letzten Platz in einem Satz belegen. Die Position des Verbes ist mit dem Typ des Satzes verbunden¹³⁸. Für die deutsche Grammatik ist der sog. Satzrahmen charakteristisch. Der Satzrahmen wird als „inhaltlich eng zusammengehörende, aber räumlich weit voneinander entfernt gestellte Teile des Satzes, meist die Teile eines mehrteiligen Prädikats, die alle dazwischenstehenden Glieder wie ein Rahmen umspannen“, definiert¹³⁹. Der Satzrahmen fungiert als grundlegendes „Bauprinzip“ eines Satzes. Es gibt aber auch bestimmte Fälle, in denen der Satzrahmen nicht eingehalten wird und es trotzdem nicht als Verletzung der Norm gesehen wird¹⁴⁰.

In den Texten, die das untersuchte Korpus bilden, wurden insgesamt 46 fehlerhafte Sätze bzw. Satzverbindungen identifiziert. Bei **34** Fällen handelt es sich um Fehler in der Wortstellung bei Hauptsätzen, in **zwölf** Fällen handelt es sich um eine fehlerhafte Wortstellung bei den Nebensätzen, z. B.:

28) *Ich male oft und sehe ich Filme.*

Korrektur: *Ich male oft und sehe Filme.*

29) *Zum essen, ich möchte einen Käsetoast, bitte*

Korrektur: *Zum Essen möchte ich ein Käsetoast, bitte.*

30) *Ich gehe nichts im Theater oder Kino, weil keine Freunde möchten mitkommen.*

Korrektur: *Ich gehe nicht ins Theater oder Kino, weil keine Freunde mitkommen möchten.*

31) *Ich mag Obst, Gemüse uns Soja, aber also liebe ich Fast Food.*

Korrektur: *Ich mag Obst, Gemüse und Soja, aber ich liebe auch Fast Food.*

32) *Wenn er einen anderen Hund gesehen hat, er musste bellen.*

Korrektur: *Wenn er einen anderen Hund gesehen hat, musste er bellen.*

¹³⁸ Povejšil (1994: 258-259)

¹³⁹ <https://www.dwds.de/wb/Satzrahmen> [24.11. 2020]

¹⁴⁰ Povejšil (1994: 261-263)

Die Fehler in der Wortstellung wurden vermutlich durch die tschechische Sprache beeinflusst, vor allem in den Nebensätzen. Die Wortstellung bei den deutschen Nebensätzen ist komplizierter im Vergleich zu anderen Regeln im Tschechischen.

5.3.8 Fehler beim Gebrauch von Verben

Die meisten deutschen Verben sind sog. Vollverben, d. h. Verben, die allein eine Bedeutung tragen und in einem Satz eingeständig sein können. Die zweite Gruppe von Verben sind sog. Modalitätsverben, diese haben selbst keine Bedeutung und stehen in Sätzen in Verbindung mit anderen Verben. Die Verben gehören zu den konjugierbaren Wortarten, d. h. die Form des Verbes, drückt eine Tätigkeit oder einen Zustand einer bestimmten Person, eines bestimmten Numerus, Modus oder Genus, aus. Der ganze Prozess wird Konjugation genannt¹⁴¹.

a) Konjugation der Verben

Die Konjugation von Verben hat sowohl in dem Tschechischen als auch in der deutschen Sprache bestimmte Regeln. Jedes Verb besteht aus einem Stamm und einer Endung. Der Stamm ist dafür wichtig, dass von ihm eine bestimmte Form des Verbs abgeleitet werden kann. Die deutsche Sprache kennt drei Typen von Verben: schwache Verben, starke Verben und Mischverben. Diese Gliederung muss in Bezug auf die für die Konjugation Beachtung geschenkt werden. Die Mehrheit der deutschen Verben gehört zu der Gruppe der schwachen Verben. Bei den schwachen Verben verläuft eine regelmäßige Konjugation. Die starken Verben und Mischverben werden dann unregelmäßig konjugiert¹⁴². Wichtig bei der Konjugation ist jedenfalls der Umstand, ob es sich um ein Verb mit einem Präfix handelt. Die deutsche Sprache unterscheidet zwei Typen solcher Verben: trennbare und untrennbare Verben. Die untrennbaren Präfixe (*be-, emp-, ent-, er-, ver-, zer-, ge-, miß-*) trennen sich nicht von dem Stamm des Verbs. Die trennbaren Präfixe (*ab-, an-, auf-, aus-, bei-, mit-, nach-, vor-, zu-, dar-, ein-, empor, fort-, her-, hin-, los-, nieder-, weg-, weiter-, wieder-*) werden von dem Stamm des Verbes abgetrennt und sie stehen in der Regel am Ende eines Satzes, bzw. einer Äußerung. Das Phänomen der trennbaren und untrennbaren Verben gibt es in der tschechischen

¹⁴¹ Ebd. S. 50-51

¹⁴² Dreyer, Schmitt (2009: 36-37)

Sprache nicht, deswegen kann es für die tschechischen Deutschlernenden gewisse Schwierigkeiten verursachen¹⁴³.

Einen besonderen Umstand stellt für manche Deutschlernende die Konjugation von Verben in der Vergangenheitsform (das Präteritum, das Perfekt) dar. Das Phänomen der Konjugation von Verben hat den Schülern in **51** Fällen Probleme verursacht, z. B.:

33) *Ich bin die Stufen gesteigen aber ich bin ausgerutscht, hingefallen und ich habe mir meinen Zahn gebrought.*

Korrektur: *Ich bin die Stufen gestiegen, aber ich bin ausgerutscht, hingefallen und ich habe mir meinen Zahn gebrochen.*

34) *Ich stehe auf und gehe dusche.*

Korrektur: *Ich stehe auf und gehe duschen.*

35) *Ich staub saugen.*

Korrektur: *Ich sauge Staub.*

36) *Phillip ist um 6 Uhr aufgestehen.*

Korrektur: *Phillip ist um 6 Uhr aufgestanden.*

b) Falsche Bildung des Tempus

Als problematisch wurden in dem erstellten Korpus die Verben in den Formen der Vergangenheit markiert. Die deutsche Sprache unterscheidet vor allem zwei Zeiten der Vergangenheit – das Präteritum und das Perfekt. Für den Gebrauch von Präteritum und Perfekt gibt es im Deutschen bestimmte Regeln. Das Präteritum wird vor allem in der geschriebenen Sprache benutzt, wenn man über etwas Vergangenes berichten will. Das Perfekt wird meistens in der Alltagssprache, wie in einem Gespräch, benutzt¹⁴⁴.

Zu einem falschen Tempus ist es in den Texten des erstellten Korpus in **13** Fällen gekommen, z. B.:

¹⁴³ Povejšil (1994: 51-52)

¹⁴⁴ Reimann (1996: 26-29)

37) Ich könnte nicht aufstehen.

Korrektur: *Ich konnte nicht aufstehen.*

38) Ich hat Fuß im Gips für 3 Wochen.

Korrektur: *Ich hatte für 3 Wochen den Fuß im Gips.*

39) Ich bin in der Dusche und plötzlich habe ich auf dem nassen Boden ausgerutscht und hingefallen.

Korrektur: *Ich war in der Dusche und plötzlich bin ich auf dem nassen Boden ausgerutscht und hingefallen.*

Die Schüler hatten gewisse Probleme mit der Konjugation von Verben und der Bildung der Tempora der Vergangenheit. Bei dem Konjugieren der Verben zeigten die Schüler am meisten Schwierigkeiten im Zusammenhang mit trennbaren und untrennbaren Präpositionen und die kannten nicht deren die Unterschiede bzw. waren nicht dazu in der Lage, diese richtig anzuwenden. Eine Rolle spielt auch der Fakt, dass die trennbaren und untrennbaren Präpositionen in der tschechischen Sprache nicht existieren. Unterschiede gibt es auch in den Zeiten der Vergangenheit. Die tschechische Sprache hat nur eine vergängliche Form, das Präteritum. Die deutsche Sprache nutzt Zwei, das Präteritum und das Perfekt. Es wird vermutet, dass schon diese Tatsache den Schülern Probleme machen könnte. Zusätzlich ist die Bildung des Präteritums und des Perfekts im Deutschen schwierig, da sich die Verben in regelmäßige und unregelmäßige Formen aufteilen lassen. Bei den unregelmäßigen Verben ist es notwendig, sie auswendig zu beherrschen. Bei vielen Schülern ließ sich Defizit den Kenntnissen im Bereich der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben erkennen.

6. Probleme tschechischer Lerner im DaF-Unterricht aufgrund der Korpusanalyse, Fehlertherapie und Empfehlungen für die Fremdsprachendidaktik

6.1 Probleme tschechischer Lerner im DaF-Unterricht aufgrund der Korpusanalyse

Es wurden drei Hypothesen zur Fehleranalyse vorgestellt. Anhand des untersuchten Korpus bzw. der einzelnen Fehler werden die Hypothesen überprüft. Im Allgemeinen wurde festgestellt, dass es in dem untersuchten Korpus insgesamt zu **472** Fehlern gekommen ist. Diese Fehler wurden auf drei Ebenen untersucht: auf einer orthographischen Ebene- insgesamt **31%** (144 Fehler), auf einer lexikosemantischen Ebene- insgesamt **4%** (20 Fehler) und auf einer morpho-syntaktischen Ebene- insgesamt **65%** (308 Fehler) .

Die erste formulierte Hypothese lautete: **Die Fehler von tschechischen Lernenden einer Fremdsprache treten in Bereichen der Produktion und Distribution der Verben, Präpositionen, Artikel und im Gebrauch von Fragen am meisten auf**¹⁴⁵. Diese These wurde mithilfe des erstellten Korpus teilweise überprüft, teilweise widerlegt. Die Anzahl der morphosyntaktischen Fehler lag insgesamt bei **65%** (308 Fehler). Davon lag der Anteil von Fehlern innerhalb der Produktion und Distribution von Verben bei **21%** (64 Fehler). Am meisten haben sich die Schüler bei dem Konjugieren von Verben geirrt. Diese Kategorie ist auch die meist Vertretene innerhalb der morpho-syntaktischen Ebene. Bei der Produktion und Distribution von Präpositionen lag der Anteil der Fehler bei **24%** (74 Fehler). Fehler, die falsche und fehlende Artikel inkludieren, lagen bei **15%** der Gesamtanzahl aller Fehler (47 Fehler). In der Betrachtung Zuge von Fragen wurden keine Fehler identifiziert. Es wird vermutet, dass diese Tatsache dem Charakter des Textes geschuldet ist. Die Schüler sollten auf gestellte Fragen antworten, deswegen war es nicht notwendig, in den Textaufgaben weitere Fragen zu formulieren.

¹⁴⁵ Richards (1971b), zitiert nach Ellis (1994: 55)

Die zweite formulierte Hypothese lautete: **Der Anteil der Fehler, die wegen Interferenz verursacht worden sind, liegt bei weniger als 5%**¹⁴⁶. Diese These wurde anhand des erstellten Korpus überprüft, obwohl die genaue Zahl von Fehlern, die wegen Interferenz verursacht worden ist, schwierig festzustellen ist. Es wurden grammatikalische Phänomene vorgestellt, in denen die Unterschiede zwischen dem tschechischen und dem deutschen Sprachsystem deutlich sind. In einigen Fällen können andere Faktoren wie z. B. Unaufmerksamkeit oder fehlende Konzentration eine Rolle spielen und aufgrund dessen konnten Fehler entstehen.

Die dritte formulierte Hypothese lautete: **Ungefähr ein Drittel aller Fehler fällt in den Bereich der orthographischen Fehler.** Diese These wurde in der Überprüfung erstellten Korpus weitestgehend überprüft. Insgesamt wurden in dem Bereich der Orthografie **144** Fehler identifiziert, das entspricht einem Anteil von **30%**.

Im Allgemeinen können wir sagen, dass die Schüler am meistens Probleme innerhalb folgender Phänomene hatten: Falsche Schreibweise von Wörtern, die einen Anteil von **58%** (83 Fehler) aus der gesamten Zahl alle orthographischen, Fehler in der Groß-kleinschreibung, die einen Anteil von **26%** (38 Fehler) der gesamten Zahl aller orthographischen Fehler ausmachen.

6.2 Fehlertherapie und Empfehlungen für die Fremdsprachendidaktik

Bei der durchgeführten Analyse soll man Rücksicht auf die Tatsache nehmen, dass der Fremdsprachenunterricht wegen der COVID-19 Pandemie für einige Monate begrenzt wurde. Die schriftlichen Arbeiten aus dem erstellten Korpus sind die ersten, die die Schüler nach dem Rückgang in das Gymnasium geschrieben haben. Eine ausführliche Studie zu diesem Thema gibt es jedoch nicht und wir können somit nicht genau überprüfen, ob die gesamte Anzahl von Fehlern niedriger wäre, wenn der Fremdsprachenunterricht auf normale Weise durchgeführt worden wäre.

¹⁴⁶ Dulay, Burt, zitiert nach Ellis (1994: 61)

Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts betont die Bedeutsamkeit der Kommunikation. Es ist wichtig, dass ein Lernender seine Ideen ausdrücken kann, obgleich es in seinen Äußerungen zu Fehlern kommt. Der Lernende sollte keine Angst haben, in der Fremdsprache zu kommunizieren, sowohl auf der gesprochenen als auch auf der geschriebenen Ebene. Die Fehlertherapie ist aber notwendig dafür, einen Fortschritt in der Fremdsprache, zu erreichen. Der wichtigste Schritt in der Fehlertherapie soll der Zugang der Lehrer zuvor genannten Methode. In der ersten Linie ist es notwendig, dass die Lehrer selbst die Grammatik akkurat beherrschen und die Fehler korrigieren können. Dazu soll in dem Studium von Fremdsprachen an der Universität für zukünftige Lehrer genug Aufmerksamkeit gerichtet werden. Die Lehrer sollten auch darauf achten, dass die Fehlerkorrekturen den Lernenden verständlich sind. Dafür kann der abwechslungsreiche Gebrauch von Farbstiften dienen. Die Lehrer könnten z. B. für verschiedene grammatikalische Phänomene eine bestimmte Farbe nutzen, damit sich der Lernende in den Fehlern orientieren kann¹⁴⁷.

Die Fremdsprachenlehrer sollten die Fehlertherapie originell und kreativ anzuwenden. Sie sollten verschiedene Methoden verwenden, damit die Schüler die Fehler in die Zukunft vorbeugen können. Dazu gibt es eine Reihe Übungsbücher, die sich mit den typischen Fehlern der Deutschlernenden oder konkret mit den tschechischen Deutschlernenden beschäftigt, z. B.: *Vorsicht- Fehler!* (Karsten Rinas, 2006). Authentische Beispiele der Fehler finden sich in den Lehrbüchern, des DaF-Unterrichts. Aus den begangenen Fehlern in dem Fremdsprachenunterricht könnte ein Korpus konstruiert werden. Der Einsatz von Korpora in dem Fremdsprachenunterricht bietet viele Möglichkeiten in dem Bereich der Fehlertherapie an. Mit dem Nutzen von Korpora wird der Fokus auf den Sprachgebrauch und das Prinzip der Authentizität eingesetzt. Das eröffnet neue Perspektiven für die moderne Sprachwissenschaft. Für die effektive Arbeit mit den Korpora ist es notwendig, dass die Lehrer die Korpora kennen und dass sie mit ihnen umzugehen wissen. Die Korpora und die Arbeit mit Korpora sind schon heutzutage ein Teil des Universitätsunterrichts/praxis¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Ondráková (2014: 145)

¹⁴⁸ Lüdeling, Walter (2009: 1-24)

Fazit

Diese Masterarbeit verfolgt das Ziel, die Fehler der tschechischen Deutschlernenden zu untersuchen. Dies wird mithilfe eines zusammengestellten Korpus, der die schriftlichen Arbeiten der Gymnasial-Schüler analysiert, umgesetzt. Die durchgeführte Fehleranalyse wurde Inanspruchnahme der kontrastiven Methodik erstellt.

In dem theoretischen Teil der Masterarbeit wurden die wichtigsten Begriffe, die mit dem Thema der Fehleranalyse zusammenhängen, geklärt. Aufgrund der theoretischen Informationen aus dem Bereich der Fehlerlinguistik ist der praktische Teil entstanden, zur gleichen Zeit sollen die theoretischen Erkenntnisse zu einem besseren Verständnis der praktisch ermittelten Angaben führen. Die identifizierten Fehler wurden zunächst systematisch eingeordnet. Insgesamt wurden Fehler auf drei sprachlichen Ebenen erkannt. Innerhalb dieser Ebenen wurden die einzelnen linguistischen Phänomene konkretisiert, mit dem Ziel die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten in dem deutschen und tschechischen Sprachsystem zu beschreiben. Außerdem wurde versucht, bei einzelnen linguistischen Phänomenen eine Fehlerursache zu bestimmen.

Eine nicht geringere Rolle in der gesamten Arbeit spielt die Fehlertherapie. Die Erkenntnisse, die in dieser Arbeit bei konkreten Deutschlernenden festgestellt wurden, können den Lehrern dieser Schüler als allgemeine Übersicht aller Fehler dienen. Aufgrund der durchgeführten Analyse können die Lehrer den Fremdsprachenunterricht neu konzipieren mit dem Ziel die begangenen Fehler in Zukunft zu vermeiden. Dazu wurden Empfehlungen in dem Bereich der Fehlertherapie für den Fremdsprachenunterricht ausgesprochen, vor allem die Korpora, die den Fremdsprachenunterricht modernisieren könnten.

Diese vorliegende Arbeit hat nicht zum Ziel ein universelles Fehlerspektrum von Deutschlernenden vorzustellen, sondern konkrete Probleme in einer bestimmten Gruppe von Deutschlernenden zu ermitteln, die final dazu dienen können, den Fremdsprachenunterricht zu verbessern.

Literaturverzeichnis

ANTOŠOVÁ, Jarmila a Jürgen BEYER (1997): *Einführung in das Fach Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (DaF): Studienmaterial für das weiterführende Selbststudium der Studentinnen des Lehrschuls Deutsche Sprache und Literatur der Pädagogische Hochschule Hradec Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus.

BUSCHA, Joachim, Gerhard HELBIG (2001): *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

BUSSMANN, Hadumod (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*, 3. aktualis. und erw. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

ČERMÁK, František (2017): *Korpus a korpusová lingvistika*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

ČERMÁKOVÁ, Anna, Lucie CHLUMSKÁ a Markéta MALÁ, ed. (2016): *Jazykové paralely*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. Studie z korpusové lingvistiky.

DREYER, Hilke, Richard SCHMITT (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik aktuell*. Ismaning: Hueber. Die Gelbe aktuell.

ELLIS, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

GRÄGER, Jennifer (2019): „Korpuserstellung als Grundlage für wissensanalytische Untersuchungen“. In: *Diskurse – digital* 1 (3), S. 7-28.

HÄSSELGARD, Hilde (2010): „Contrastive analysis/contrastive linguistics“. In: MALKJAER, Kirsten (ed.) *The Routledge Linguistics Encyclopedia*. London: Routledge.

HENDRICH, Josef (1998): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN. Učebnice pro vys. školy.

HELLIGER, Marlis. „Zum Begriff der sprachlichen Interferenz“. In: *AAA: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 5(2), S.187-199.

HOFFMANOVÁ, Jana. (1997): „Práce Pražského lingvistického kroužku znovu vycházejí“. In: *Česká Literatura*, 45(2), S. 194-203.

HÖPPNEROVÁ, Věra (2006): *Zrádná slova v němčině*. Praha: Ekopress.

IMIDER, Martina (2008): „Zum Problem der Definition: Interferenz oder Transfer.“ In: *Studia Germanistica* , 3(1), S. 73-79.

KLEPPIN, Karin (2000): *Fehler und Fehlerkorrektur: Fernstudieneinheit 19*. Berlin: Langenscheidt. Deutsch als Fremdsprache.

KLEPPIN, Karin (2010): „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, Ch.; Hufeisen, B.; Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin; New York.

KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth (2018): „Das Dilemma zwischen Norm und Variation im Deutschunterricht in Ungarn – und wie die Lehrende darüber denken“. In: Lenz Alexandra und Albrecht Plewnia (eds.) *Variation – Normen – Identitäten*. Boston; Berlin: Walter de Gruyter.

KOTKOVÁ, Radomila (2017): *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

KOTŮLKOVÁ, Veronika (2009): *Deutsche Determinativkomposita und ihre Äquivalente im Tschechischen: eine korpusbasierte kontrastive Studie*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

LEMNITZER, Lothar, Heike ZINSMEISTER (2006): *Korpuslinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

LÜDELING Anke, Maik WALTER (2009): „Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung“. In: *HSK 35, Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Mouton de Gruyter.

MAREŠ, Petr (2014): *Úvod do lingvistiky a lingvistické bohemistiky*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

MERTINS, Barbara (2018): *Sprache und Kognition: Ereigniskonzeptualisierung im Deutschen und Tschechischen*. Berlin; Boston: De Gruyter.

NICKEL, Gerhard (1971): „Kontrastive Sprachwissenschaft und Fehleranalyse“. In: MOSER, Hugo (eds) *Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik*. Düsseldorf: Schwann. (Sprache der Gegenwart 17).

ONDRÁKOVÁ, Jana (2014): *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.

ONDRÁKOVÁ, Jana, Věra TAUCHMANOVÁ a Žaneta GÖBELOVÁ (2019): *Anglická, česká a německá slovesa ve vzájemném srovnání*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

PALEK, Bohumil (1989): *Základy obecné jazykovědy: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijních oborů 73-11-8 Český nebo slovenský jazyk a literatura (v kombinaci s jiným jazykem) a 73-20-8 Filologie (v kombinaci dvou jazyků)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

POVEJŠIL, Jaromír (1987): *Mluvnice současné němčiny*. Praha: Academia.

SCHERER, Carmen (2009): *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

SCHMITT, Richard (1988): *Weg mit den typischen Fehlern! Teil 1*. München: Verlag für Deutsch.

SCHMITT, Richard (1989): *Weg mit den typischen Fehlern! Teil 2*. München: Verlag für Deutsch.

SPIEGELBERG, Gerda (1985): *Gros oder klein: Übungen zur Rechtschreibung. Deutsch üben 2*. München: Verlag für Deutsch.

ŠTÍCHA, František (2015): *Česko-německá srovnávací gramatika*. Praha: Academia. Lingvistika (Academia)

REIMANN, Daniel (2014): *Kontrastive Linguistik revisited oder: Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten?* In: REIMANN, Daniel (eds.). *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch. Studien zu Morphosyntax, Mediensprachen, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempt.

REIMANN, Monika (1996): *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache: Erklärungen und Übungen*. Ismaning: Max Hueber.

WANDRUSZKA, Mario (1990): *Die europäische Sprachengemeinschaft: Dtsch.-Franz.-Engl.-Ital.-Span. und Vergleich*. Tübingen: A. Francke. Uni-Taschenbücher

WANG, Ruige, XIANG Xiaoxia (2016): „On the Function of Mother Tongue Transfer in English Vocabulary Acquisition“. In: *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), S. 2208-2214.

Quellenzeichnis

AUSWÄRTIGES AMT. *Weltweit gegragt: Deutsch als Fremdsprache.* *Auswaertiges-amt.de* [online] 04.06. 2020. [5.11. 2020].

URL:<<https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdialog/-/2346768>>

BUTZKAMM, Wolfgang: *Eine methodische Reform ist überfällig: die Muttersprache als Sprachmutter.* [online] 2005 [abgerufen 13.11. 2002].

URL:<http://www.jochenenglish.de/misc/butzkamm_muttersprache.pdf>

DER DEUTSCHE WORTSCHATZ VON 1600 BIS HEUTE. Online Wörterbuch. *Dwds.de*– Stichtwort: Satzrahmen[online]. [abgerufen 24.11. 2020].

URL:<<https://www.dwds.de/wb/Satzrahmen>>

DUDEN, 2020a. Online Wörterbuch. *Duden.de* – Stichtwort: Fehlerlinguistik [online]. [abgerufen 28.10. 2020].

URL:<<https://www.duden.de/rechtschreibung/Fehlerlinguistik> >

DUDEN, 2020b. Online Wörterbuch. *Duden.de* – Stichtwort: Zweitsprache [online]. [abgerufen 4.11.2020].

URL:<<https://www.duden.de/rechtschreibung/Zweitsprache> >

DUDEN, 2020c. Online Wörterbuch. *Duden.de* – Stichtwort: Interimsprache [online]. [abgerufen 7.11. 2020].

URL:<<https://www.duden.de/rechtschreibung/Interimsprache> >

DUDEN, 2020d. Online Wörterbuch. *Duden.de* – Stichtwort: Fehler [online]. [abgerufen 3.11. 2020]. URL:< <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fehler>>

DUDEN, 2020e. Online Wörterbuch. *Duden.de* – Stichtwort: Sprachnorm [online]. [abgerufen 12.11. 2020].

URL:<<https://www.duden.de/rechtschreibung/Sprachnorm>>

DUDEN, 2020f. Online Wörterbuch. *Duden.de* – Stichtwort: Standardsprache [online]. [abgerufen 4.12. 2020]. URL:<<https://www.duden.de/rechtschreibung/Standardsprache>>

DUDEN VERLAG. *Auflagen des Dudens (1880–2020. Duden.de* [online] © 2020 [abgerufen 5.12. 2020]. URL:<https://www.duden.de/ueber_duden/auflagengeschichte>

GOETHE INSTITUT. *Z hlediska lingvistiky. Goethe.de* [online] Januar 2013 [abgerufen 10.11. 2020]. URL:<<https://www.goethe.de/ins/cz/cs/spr/eng/enk/20647849.html>>

GRAMMATIK, RECHTSCHREIBUNG UND TEXTSORTEN, WIE LITERATUR. *Verdoppelung von Konsonanten. Deutsche-grammatik.de* [online] ©2020. [19.11. 2020]. URL:<<https://www.deutsche-grammatik.net/rechtschreibung/verdoppelung-von-konsonanten/>>

EUROPEAN COMMISSION. *Evidence-based policy. Ec.europa.eu* [online] ©2020. [6.11. 2020]. URL:<https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/evidence-based-policy_en>

JAZYKOVÉ GYMNÁZIUM PAVLA TIGRIDA V OSTRAVĚ. *Studium v době uzavření školy. Jazgym.cz* [online] 11.3. 2020. [10.11. 2020]. URL:<<https://www.jazgym.cz/cz/aktualne/novinky/studium-v-dobe-uzavreni-skoly.html>>

MLAKAR GRAČNER, Doris: *Fehler beim schriftlichen Produzieren von Texten im DaF-Studium. Eine empirische Untersuchung am Beispiel slowenischer Germanistikstudierender. In: Journal for Foreign Languages* [online] 2018, 10 (1): 219-237. [abgerufen 9.11. 2020]. URL:<<https://doi.org/10.4312/vestnik.10.219-237>>

MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY. *Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020*. Mzcr.cz [online] 10.3. 2020. [11.12. 2020]. URL:<<https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Zavedením druhého povinného cizího jazyka na ZŠ selepší jazyková vybavenost žáků*. Nuv.cz [online] © 2020. [abgerufen 5.11. 2020]. URL:<<http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>>

POLYGLOT. *Nakladatelství*. Polyglot.cz [online] © 2020 [abgerufen 13.11. 2020]. URL:<<https://www.polyglot.cz/cs/nakladatelstvi/>>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: VÚP, 2007 [abgerufen 4.11. 2020]. URL:<<http://www.nuv.cz/file/159>>

ŠEBESTA, Karel, Eva LEHEČKOVÁ, Piotr Paweł PIERŚCIENIAK a Kateřina ŠORMOVÁ: *Aplikovaná lingvistika: Příručka pro studenty Bc. studia ČJL* [online] 2016 [abgerufen 16.10. 2020]. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum.

URL:<<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/111491/Aplikovan%c3%a1%20lingvistika.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

ŠVP_čtyřletý_2019. Jazykové gymnázium Pavla Tigrida, Ostrava-Poruba [online]. Ostrava: Jazykové gymnázium Pavla Tigrida, 2019 [abgerufen 1.12. 2020]. URL:<[https://www.jazgym.cz/userfiles/files/Tiskopisy/SVP_čtyřletý_1_9_2019%20\(1\).pdf](https://www.jazgym.cz/userfiles/files/Tiskopisy/SVP_čtyřletý_1_9_2019%20(1).pdf)>

Anhang

Anhang N. 1 : transkribierte Texte der Schüler aus dem Pave-Tigrid Gymnasium in Ostrava

3.C (vorgeschrittene Gruppe)

13 Schüler

Ein Unfall. Erzählen Sie schriftlich. Schreiben Sie mindestens 10 Sätze.

Wo und wann?

1. Wenn ich klein Kind war, ich habe mit den andere Kindern gespielt. Wir haben mit den Autos gespielt. Dann habe ich auf den Auto aufgepasst. Ich habe am Arm beigefallen. Mein Arm war gebrochen. Wir mussten zum Krankenhaus gefahren. I war noch beim Röntgen. Ich habe Verband bekommen und habe wieder zur Schule gehen müssen. Andere Unfall hatte ich lätztes Jahr. Ich war mit meiner Familie im Kino. Nach dem Film haben wir zu Hause gegangen. An der Haltestelle habe ich gefallen und habe mein Fuß gebrochen. Ich hatte den Fuß im Gips für Wochen.
2. Im achte Klasse der Grundschule habe ich eine Sportstunde. Ich und andere Jungen haben Gymnastik gemacht. Ich habe ausgerutschen und hingefallen. Mein Hand war gebrochen. Ich habe mit dem Krankenwagen ins Krankenhaus gefahren. Im Krankenhaus hatte ich eine Operacion. Ich habe Gips für viele Wochen bekommen und ich habe im Krankenhaus geblieben.
3. Im Sommer war ich am Sportkemp. Wir hatten Basketball und Fußball gespielt. Ich und meinen Freunden hatten viel Spaß, aber dann habe ich umgefallen. Ich habe mir ein Sprung? zugezogen. Ich war in das Krankenhaus gebrougt und war beim Röntgen. Ich hat Fuß im Gips für 3 Wochen.
- 4.
5. Letzten Sommer habe ich mir Abschürfung beim Elektroroller fahren zugezogen. Es war schrecklich! Ich bin zu schnell gefahren und ich bin auf der Straße gefallen. Ich könnte nicht aufstanden. Dafür habe ich meine Mutter

anrufen. Sie war kurz zu mir so Sie hat mir geholfen und wir sind zu Hause gefahren. Ich habe immer noch Narben an den Knien und an den Ellbogen.

6. Ich habe mein Bein gebrochen. Einestages bin ich mit meiner Familie ins Restaurant gegangen. Mein Bruder ist mit dem Fahrrad gefahren. Ich habe das Fahrrad geliehen, weil ich einen Trick erproben mochte. Das war mit den Händen nicht halten. Natürlich bin ich hingefallen. Ich musste ins Krankenhaus gehen. Ich war beim Röntgen. Ich habe einen Gips an dem Bein bekommen. Ich musste für drei Wochen zu Hause bleiben. Es war leider Pech!
7. Mein erster Unfall war, weil ich 7 Jahre alt bin. Ich bin in der Dusche und plötzlich habe ich auf dem nassen Boden ausgerutscht und hingefallen. Mein Bein hat mich gezogen. Meine Mutter ist mich ins Krankenhaus gefahren. Ich war beim Röntgen. Der Doktor hat mir gesagt: „Wir müssen dich operieren.“ Ich hatte Angst. Ich hatte den Bein in Gips und ich habe eine Krankschreibung für sechs Wochen bekommen. Es war gut, ich musste nicht nur zur Schule gehen.
8. Ich habe mir einen Fingerbruch zugezogen. Ich war in der dritten Klasse. Meine Freundin und ich haben mit dem Spielball geworfen. Sie hat den Spielball hart geworfen. Der Ball hat meinem Finger geschlagen und es tut mir so weh. Ich war beim Röntgen und Herr Doktor hat gesagt: „Sie hat einen Fingerbruch“. Dann hatte ich den Finger in Gips.
9. In der Freizeit habe ich eine Radtour gemacht. Ich bin durch den Wald gefahren dort ist es passiert. Ich bin schnell gefahren und von meinem Fahrrad hingefallen. Das Ergebnis war ein abgestürftes Knie. Dann habe ich einen Verband bekommen. Die Folgen waren aber nicht so schlimm. Für zwei Wochen konnte ich nicht Fußball spielen. Außerdem hatte ich Probleme beim Gehen. Aber das war alles. Man muss immer vorsichtig sein und aufpassen sonst sind die Folgen oft schlecht.
10. Als ich 12 bin, war ich und meine Familie in den Bergen. Es war 21. Januar und wir waren in einem Skiresort in den Alpen. Erste Woche war alles fantastisch, aber am vorletzten Tag bin ich am Ski hingefallen. Alles hat mich wehgetan, am

meisten mein Kopf. Ich habe nur im Schnee gelegen. Meine Eltern sind gekommen und fragen mich: „Was ist passiert, kannst du gehen?“ Schließlich ist die Krankenwagen gefahren. Im Krankenhaus war ich beim Röntgen, mein Bein war gebrochen und ich hatte eine leichte Gehirnerschütterung. Ich habe da eine Woche geblieben, ich hatte den Fuß in Gips und war schließlich auf dem Weg nach Hause.

11. Vor 8 Jahre habe ich meine Hausschuhe in die Schule mitbringen vergessen, deshalb musste ich in der Schule nur in Socken sein. In der Pause bin ich in die andere Klasse gegangen. Ich bin die Stufen gestiegen aber ich bin ausgerutscht, hingefallen und ich habe mir meinen Zahn gebrochen. Nach die Schule musste ich zum Zahnarzt gehen und der hat mir einen neuen Zahn gemacht.

12. Mein Unfall – Als ich vier Jahre alt war, bin ich auf den Spielplatz gegangen. Ich habe in die Schlange auf der Seilbahn gewartet. Ein Mädchen ist mich von dieser Seilbahn weggestoßen. Und ich bin hingefallen. Ich habe mein Kopf gebrochen. Dann haben mich meine Freunde zu meinen Eltern geführt. Und dann bin ich mit meinen Eltern in die Notaufnahme gefahren. Das war schrecklich.

13. Als ich klein war, ich habe mich einen Schnittwunde zu gezogen. Ich habe Tennis gespielt und hingefallen. Es war schrecklich. Ich habe aufgestanden und Blut gesehen. Ich habe mich nicht wohl gefühlt. Dann wir ins Krankenhaus gefahren. Ich hatte ein Verband an der Hand.

2.C (vorgeschrittene Gruppe)

16 Schüler

Was machen Sie in der Freizeit? Erzählen Sie. Schreiben Sie mindestens 10 Sätze.

14. In der Freizeit treffe ich mein Freund meistens. Wir machen alles zusammen und haben viel Spaß. Ich also jogge und lese mein Lieblings Buch jeden Tag. Ich mag Zeit mit meine Familie. Ich fahre mit meiner Schwester Samstags Rad. Mit meinem Vater klette ich und mit meiner Mutti

15. Ich habe viele Freizeit, so ich kann viele Aktivität machen. Meistens male ich oder gehe ich spazieren mit meinem Hund. Oft spiele ich Ukulele und Klavier. Ich habe auch viele Freunde und wir gehen zusammen spazieren wenn die Schule ist aus. Manchmal wenn die Sonne scheint und es ist warm, ich fahre Rad oder jobbe ich. Na gut, ich mag Schlafen auch.

16. Ich mache sehr viel in der Freizeit. Ich bin Studentin, ich gehe auf das Gymnasium. Oft bleibe ich zu Hause und ich lerne. Am liebsten lerne ich Sprachen. Ich spiele Guittare und lese gern Bücher. Manchmal jogge ich oder ich turne. Ich gehe oft spazieren mit meiner Mutter. Mit meinem Vater fahre ich Rad. Ich treffe meine beste Freundin Lucka, wir shoppen, wir gehen ins Kino oder wir faulenzten. Wir machen alles zusammen. Ich jobbe nicht. Meine andere Freundin heißt Denisa. Am Wochenende machen wir oft einen Ausflug. Im Winter laufe ich Ski.

17. Ich bin Studentin, aber habe ich keine Freizeit. Ich fahre nach Hause 2 Stunden. In der Hause schlafe ich oder lerne, meistens fahre ich zum Training. Am Wochenende jobbe ich als Kellnerin in einem Restaurant. Am Freitagabend spaziere ich mit meine Freundinnen. Wir lachen viel. Manchmal gehen wir zur Party.

18. Ich habe viele Hobbys aber nur ein bisschen Zeit. Ich jogge, spiele Volleyball, fahre Rad oder treffe Freunde. Ich mag auch Musik hören oder ich spiele Klavier. Im Winter fahre ich Ski oder Snowboard. Zur Schule muss ich auch lernen. Ich lerne jeden Tag. Ich jobbe in einem Restaurant, das heißt viel Stress. In der Freizeit gehe ich oft mit meine Freunde einkaufen. Manchmal gehen wir ins Kino. Morgen machen wir einen Ausflug.

19. In der Freizeit ich schlafe gern! (ich schlafe oft.) Ich tanze gern, und ich treffe meine Freunde. Ich spiele Ukulele und ich singe oft in der Freizeit. Ich lache auf wiele Freunde und wir gehen oft in Clubs (tancovat). Wir machen einen Ausflug mit mein Familie. Ich lerne Biologie. Ich sitze und mache nichts. Ich sehe ein, Serial (ich mag Euphoria 😊).

20. In der Freizeit treffe ich Freunde am liebsten. Wir mögen ins Kino gehen oder wir shoppen gern. Aber wir machen auch einen Ausflug. Am Mittwoch ist meine Schule um zehn Minuten vor halb drei aus, dann habe ich von vier bis fünf das Training. Am Wochenende fahre ich gern Rad oder hilfe im Garten. Dreimal pro Woche jobbe ich im Café. Dann sehe ich gerne filme und lese Bücher. Zum Schluss gehe ich gern spazieren.

21. In der Freizeit spiele ich Klavier oder ich male. Manchmal mache ich Sport, aber ihn unsportlich so das ist nicht oft. Einmal pro Monat backe ich mit meiner Mutter. In die Wochenende lerne ich. Ich höre Musik gern und manchmal tanze ich auch . Und ich spaziere mit meinen Freunden oft. Wir wandern, gehen ins Kino und Partys machen am liebsten.

22. Meine Freizeit ist schlafen oder Sport. Ich spiele Handball. In der Freizeit spiele ich Computergames. Meistens gehe ich ins Kino.

23. Ich bin sehr sportlich, so in der Freizeit spiele ich Tennis oder Voleyball. Ich tanze gern oder höre Musik. Ich habe viele Freunde. Wir shoppen, chatten und telefonieren. Wir gehen ins Kino oder ins Theater zusammen. Ich und meine Familie machen gern: Rad fahren im Sommer, Ski laufen im Winter. Meine Mutter joggt gern, so manchmal manchmal gehen wir zusammen. Ich und mein Vater mögen ins Kino gehen.

24. In der Freizeit höre ich Musik. Einmal pro Woche habe ich Tanztraining. Oft jobbe ich in einen Restaurant. Manchmal singe ich gern. Ich treffe meine Freundin Veronica und wir shoppen oder tanzen. Manchmal koche ich etwas zum essen oder bäcke ich. Manchmal mache ich einen Ausflug mit meine Mutter. Manchmal spiele ich Volleyball mit meinen Freunde. Oft lerne ich etwas oder schlafe ich gern.

25. Was mache ich in der Freizeit? Ich mag Sport so ich spiele Tennis liebsten. Aber ich mag rausgehen oder ins Kino gehen. Manchmal fahre ich am Rad, manchmal turne ich, manchmal koche ich, manchmal shoppe ich mit meine Mutti oder mit mein Vatti. Oder ich lerne. Ich mag Relax, so ich schlafe viel oder ich liege ins Bett.

26. In der Freizeit reite ich gern. Ich male oft und sehe ich Filme. Ich gehe mit meiner Freundin spazieren. Ich jogge und manchmal fahre ich Rad. Ich spiele Volleyball oder Fußball. Ich mag Essen und ich backe gern. In der Freizeit treffe ich meine Freunde. Ich surfe im Internet oder ich fotografiere gern. Am Abend lese ich Bücher. Am Nachmittag lerne ich.

27. Ich bin Schüler. Oft lerne ich Sprachen – Deutsch und Englisch in der Freizeit. Ich habe viel Stress! So ich jogge pro Tag! Ich liebe joggen!. Ich bin sehr sportlich, aber manchmal gehe ich etwas fotografieren. Meine Familie und ich machen oft einen Ausflug. Wir wollen viel Spaß zusammen haben. Manchmal helfe ich Essen für meine Oma kaufen.

28. Ich muss immer etwas machen. In der Freizeit mache ich ein Sport meistens. Am Wochenende treffe ich meine Freunde am liebsten. Aber ich habe kein Geld so ich muss jobben. Ich jobbe in einem Restaurant in Havířov. Ich mag es nicht, aber ich bin immer nett und lustig. Ich koche sehr gut 😊 Zum Beispiel Bananabrot, alle Kuchen und so weiter. Das „Nichtsmachen“ macht mir Stress.

29. Ich bin oft in der Schule, aber in der Freizeit lerne ich nicht immer. Ich spiele gern Floorball und Klavier. Ich gehe manchmal tanzen mit meinen Freunde. Ich habe Stress nur in der Schule. Jede Woche gehe ich ins Disco mit meiner Freundinnen. Wir tanzen die ganze Nacht. In die Woche koche ich oft das Mittagessen. Ich mache gern Spagetti mit Salamon. Und ich liebe auch shoppen. Ich und Klamotten? Wir sind die Bestefreunden. Aber die besste Platz in der Freizeit ist im Bett.

3.C (Anfänger)

11 Schüler

Wie sieht Ihr Freitag aus? Erzählen Sie schriftlich.

30. Ich stehe auf und gehe dusche. Dann gehe ich essen. Mein Morgensesse ist meistens kurz. Ich nehme eine Tasse Tee und ein Brot mit Keese. Manchmal esse ich ein Krapfen. Dann fahre mit dem Bus zur Schule. Der Unterricht beggint um acht Uhr. Wir haben sechs Stunden. In der Pause esse ich mein Schulbrot und

quatsche ich mit meine Freunde. Um 13:30 Uhr esse ich mein Mittagessen. Dann fahre ich nach Hause. Um 17:00 Uhr spiele ich Tennis mit mein Vater. Am Abend lese ich Buch oder spiele am Computer. Um 12:00 Uhr gehe ich schlafen.

31. Mein Freitag. Um 6 Uhr bin ich aufgestanden. Dann habe ich frühstück. Um 6:30 Uhr habe ich geduscht und um 7.00 Uhr habe ich meine Schultasche gepackt. Um 7:20 habe ich zur Schule mit dem Bus gefahren. Im Mittagspause habe ich Fleisch mit Kartoffeln gegessen. Nach dem schule habe ich gejoggt, dann habe ich Deutsch gelernet ins Bett.

32. Am Morgen vorbereite ich das Frühstück. Dann muss ich meine Tasche packen. Dann fahre ich mit dem Bus zur Schule. Am Nachmittag habe ich das Mittagessen in der Schule und dann fahre ich zu Hause mit dem Bus. Zu Hause spiele ich am Computer und mache die Hausaufgaben. Am abend sehe ich Filme mit meiner Mädchen und dann gehe ich ins Bett.

- bin Vormittag lerne ich oder wenn ich frei habe, spiele ich am Computer bin ich mit meine Freundin

33. Phillip ist um 6 Uhr aufgestanden. Dannach hat er das Frühstück vorbereitet und den Kindern beim anziehen geholfen. Dan hat er die Schulsachen gepackt. Um 7.30 sind Sie mit dem Auto zur Schule gefahren (Phillip mit Kinder). Um halb 9 Uhr war er zurück zu Hause. Dan hat er aufgeräumt und eingekauft. Um halb zwei Uhr hat er die Kinder abgeholt. 14-15 Uhr haben sie Hausaufgaben gemacht (Phillip und Kinder). Um 18 Uhr hat er zu Abend gegessen.

34. Ich bin um halb 5 aufgestanden. Ich habe Joghurt mit Obst gefrühstück. Ich bin um 6 Uhr zur Schule mit dem Bus gefahren. Von 7 bis 14 Uhr war ich in der Schule. Ich bin ins Restaurant gegangen. Ich habe Nudelsuppe Pommes frites zu Mittag gegessen. Am Nachmittag habe ich meine Freunde getroffen. Wir sind ins Kino gegangen. Am Abend habe ich ein Buch gelesen. Um 9 Uhr habe ich Brötchen mit Schinken zu Abend gegessen. Um 11 Uhr bich ich ins Bett gegangen.

35. Phillip ist um 6 Uhr aufgestanden. Er hat das Frühstück vorgebereitet. Er hat den Kindern beim anziehen geholfen. Er hat die Schultasche gepackt. Um 7:30 Uhr ist er mit dem Auto zur Schule gefahren. Um 8 Uhr war er zurück zu Hause. Er hat aufgeräumt und eingekauft. Um 13 Uhr hat er die Kinder abgeholt. Von 14 bis 15 Uhr hat er Hausaufgaben gemacht. Um 18 Uhr hat er zu Abend essen.

36. Am Morgen bin ich um 6 Uhr aufgestanden. Ich habe geduscht und dann habe ich Müsli mit Joghurt gefrühstückt. Ich bin zur Schule mit dem Bus gefahren. Der Unterricht hat um 8 Uhr begonnen. In der Pause habe ich Wasser getrunken mein Schulbrot gegessen. Der Unterricht hat um halb zwei Uhr geendet. Dann bin ich nach Hause gekommen. Um halb drei Uhr hatte ich mein Mittagessen. Von 3 bis 4 Uhr habe ich geschlafen. Am Abend habe ich etwas gelernt. Um 10 Uhr bin ich ins Bett gegangen.

37. Wie hat mein Freitag ausgesehen? Wie sieht mein Freitag aus? Um sechs Uhr bin ich aufgestanden und habe etwas kleines gefrühstückt. Nach dem Frühstück bin ich mit dem Bus zur Schule gefahren. In der Schule hatten wir nur fünf Stunden. Also um halb zwei war ich zurück zu Hause und habe das Mittagessen gegessen. Dann habe ich im unseren Garten geholfen. Am Abend habe ich ferngesehen und ein Buch gelesen. Um halb zwölf bin ich ins Bett gegangen.

38. Phillip ist um 6 Uhr aufgestanden. Phillip hat das Frühstück vorgebereitet. Phillip hat den Kindern beim anziehen geholfen. Dann hat er die Schultaschen gepackt. Um 7:30 Uhr ist er mit dem Auto zur Schule gefahren. Um 8:30 Uhr war Phillip zurück zu Hause. Dann ist er aufgeräumt und eingekauft. Um 13:30 Uhr ist Phillip die Kinder abgeholt. 14-15 Uhr ist er Hausaufgaben gemacht. Um 18 Uhr ist er zu Abend gegessen.

39. Wie sieht mein Freitag aus? Um 5 Uhr stehe ich aus. Morgens und Vormittags bin ich der Schule. Nachmittag bin ich zu Hause. Ich sehe Filme und höre Musik oder treffe meine Freunde. Am Abend bin ich im Bett.

40. Ich bin um 6 Uhr aufgestanden. Ich habe nichts gefrühstückt.

Meine Lebensweise. Erzählen Sie. Schreiben Sie etwas zu allen Punkten.

*Essen (wie oft, was) Trinken (wie viel, was) Sport Schlafen
Lachen*

41. Ich lebe gesund. Ich esse Obst, Gemüse, Salat und Müsli. Manchmal esse ich Fast Food. Ich trinke täglich zwei Liter Wasser. Ich mache Tae-kwondo dreimal pro Woche und ich jogge gern. Ich schlafe acht Stunden pro Tag. Ich liebe lachen! Ich lache oft. Ich gehe täglich um 10 ins Bett.

42. Ich esse regelmäßig und gesund. Ich esse viel Obst, Gemüse, Fleisch und Milchprodukte. Ich trinke drei bis vier Liter Wasser. Sport mache ich täglich. Ich liebe schwimmen und joggen und na so weiter. Sport ist wichtig für unser Gesundheit und unsere Köpfe. Ich mache Sport meistens mit meine Freunde, weil wir mehr Spaß haben.

43. Ich esse ungesund. Ich liebe Schokolade und ich esse keine Gemüse. Ich esse nicht regelmäßig. Ich trinke nur Wasser aber manchmal nehme ich eine Cola. Ich trinke täglich nur 1 Liter Wasser. Sport? Ich mache kein Sport. Aber Manchmal jogge ich. Ich gehe immer vor elf schlafen so ich schlafe 6 bis 7 Stunden. Lachen ist important und gesund und ich lache so viel! Ich möchte mehr Sport machen.

44. Ich esse dreimal täglich. Am Morgen esse ich jogurt mit Müsli. Um zwei habe ich Mittagessen – Reis oder Kartoffel mit Soja. Am Abend esse ich Gemüsesalat. Ich trinke täglich eins bis zwei Liter Wasser. Sport mache ich oft. Ich bin sportlich. Ins Bett gehe ich um elf. Und lachen? Ich lache oft, laut und lange. Ich lache gern.

45. (ich habe kein Hunger). Ich esse nicht so oft. Ich mache kein Sport. Ich schlafe gern, also sieben uhr täglich. Ich trinke oft Wasser oder Tee mit Honig. Ich schlafe von elf (23) bis sechs uhr. Ich lache gern- Ich lache oft, laut und lange. Ich esse Käse Toast gern./ich trinke zwei Liter jeden Tag.

46. Ich lebe ziemlich gesund. Ich mag Obst, Reis, Gemüse, aber manchmal nehme ich Fast Food. Ich esse fünfmal pro Tag. Am liebsten trinke ich Wasser oder

Orangensaft und täglich trinke ich ein Liter Wasser. In der Freizeit tanze ich und am Wochenende fahre ich gern Rad. Ich schlafe viel und gut. Acht Stunden schlafe ich. Ich lache wenigsten fünfmal pro Tag.

47. Ich heiße Katka und lebe ziemlich gesund. Ich esse regelmäßig – Obst, Gemüse, Reis, Tofu aber ich mag auch Schokolade und Pizza. Ich trinke etwa 2 Liter Wasser pro Tag. Apfelsaft, Cola, das mag ich auch. Ich mache Sport dreimal pro Woche. Ich jogge gern, spiele Volleyball und schwimme. Ins Bett gehe ich um 10 Uhr und schlafe etwa 8 Stunden. Lachen ist gut und gesund. Ich lache oft und gern.

48. Ich esse dreimal pro Tag. Ich frühstücke Müsli mit Joghurt. Ich trinke 2 Liter pro Tag. Ich trinke Wasser mit Zitrone. Ich spiele Handball dreimal pro Woche. Am Wochenende habe ich Handballturnier. Ich schlafe 8 Uhr pro Tag. Ins Bett gehe ich um 10 Uhr. Ich lache 24/7.

49. Ich esse dreimal bis viermal pro Tag. Ich frühstücke nichts aber ich esse zu Vormittag, Mittag, Nachmittag und Abend. Ich mache Sport zweimal pro Woche. Ich lache oft. Zum beispiel fünfmal pro Tag. Ich trinke 2 Liter pro Tag. Ich trinke Wasser du manchmal trinke ich Saft. Ich schlafe 6 bis 7 Stunden pro Tag.

50. Ich lebe ziemlich gesund. Ich esse Gemüse, Obst, jogurt mit müsli aber Fast Food esse ich auch. Ich trinke täglich ein bis zwei Liter Wasser mit Zitrone. Ich mache Sport einmal täglich. Am Mittwoch habe ich Tanzentraining. Ich schlafe sechs bis acht Stunden. Ich gehe um zehn ins Bett. Ich lache oft und laut.

51. Ich lebe ziemlich gesund. Ich spiele Tennis und ich turne täglich, ich esse regelmäßig und ich gehe immer u elf Uhr schlafen. Ich esse Gemüse, Obst und Müsli, aber ich meistens esse ich Fast Food oder Süsichkeiten. Ich trinke 2 Liter Wasser täglich. Ich lache oft weil ich mag Lachen.

52. Ich esse gern und ziemlich gesund. Ich esse fünfmal pro Tag. Ich esse gern Pizza, Obst, Gemüse, Müsli oder Pasta. Ich trinke Wasser, Wasser mit Zitrone oder Tee. Pro Tag trinke ich 1,5-2 Liter. Ich mache sport meistens viermal pro Woche.

Ich jogge, reite oder ich gehe spazieren. Ich spiele Volleyball oder Fußball. Ich schlafe 8 Stunden pro Tag. Ich lache oft und gern. Ich gehe um zehn ins Bett.

53. Ich lebe gesund. Ich esse viermal pro Tag, rauche nicht und trinke keine Alkohol. Ich mag Obst und Gemüse. Ich trinke täglich 1 zwei bis drei Litter Wasser. Ich mag Sport. Ich spiele Tennis und Volleyball. Um zehn Uhr gehe ich ins Bett. Ich lache oft und lange.

54. Ich lebe ziemlich gesund. Ich esse regelmäßig, ich mag Müsli, Joghurt und Pasta. Manchmal esse ich auch Pizza, Pommes frites oder Palatschinken. Ich trinke genung, etwa 2 Liter pro Tag. Ich trinke Wasser, Saft und Tee. In der Freizeit mache ich oft Sport. Ich mache Yoga, schwimme und fahre Rad. Am Wochenende mache ich gerne einen Ausflug und wandere. Ich gehe ins Bett um elf, ich schlafe 8 Stunden pro Tag. Ich lache oft und gern. Ich rauche nicht und trinke keinen Alkohol.

55. Ich esse dreimal pro Tag und ziemlich gesund. Ich mag Obst, Gemüse und Soja, aber also liebe ich Fast Food. Ich trinke viel. Von 2 bis 3 Liter pro Tag. Meistens trinke ich Wasser oder Tee. Ich mache Sport täglich. Ich jogge oder spiele Volleyball. Schlafe ich 7 Stunden pro Tag. Ich finde Lachen gesund. Ich lache oft und lange.

56. Ich esse ziemlich gesund. Ich esse viermal pro Tag. Aber ich mag bombons und das ist nicht gesund. Ich trinke täglich 1 bis 2 Liter Wasser oder Mineralwasser. Manchmal nehme ich eine Cola ohne Zucker. Ich spiele Floorball zweimall in der Woche. Ich gehe immer in 10 Uhr schlafen. Ich glaube das ich genug aktiv bin. Und das Lachen? Ich lache sehr oft. Lachen macht mir Spaß.

2.B. (vorgeschrittene Gruppe)

11 Schüler

Reagieren Sie schriftlich.

A) Ihr Freund Sie gehen ins Café. Was bestellen Ihr Freund und Sie zum Essen und Trinken?

B) Was kaufen Sie für das Wochenende, Schreiben Sie einen Einkaufszettel. Schreiben Sie wenigstens 6 Beispiele.

57. A) Hallo Klara! Was nimmst du zum Trinken? Hallo Thomas ich nehme ein Bier und du? Was möchtest du? Na ja, ich möchte etwas alkoholfreie. Ich nehme einen Erdbeerensaft. Nimmst du etwas zum Essen? Ja, ich habe Hunger, ich nehme einen Hamburger mit Pommes frites.

B) Ich kaufe für das Wochenende ein Brot, 2 Flaschen Mineralwasser, 200 Gramm Käse und Wurst, 2 Becher Joghurt, 2 Dosen Cola, 3 Stück Bananen und eine Tüte Bonbons.

58. A) Wir sind im Café. Ich möchte eine Sachertorte zum Essen und einen Capuccino zum Trinken. Meine Freundin Alena bestellt einen Käsekuchen zum Essen und ein Mineralwasser zum Trinken. Wir bezahlen zusammen.

B) Wir brauchen Gemüse. Ich kaufe zwei Gurken und drei Tomaten, dann nehme ich Obst. Vier Äpfel und drei Bananen. Mein Bruder mag Chips, also ich kaufe eine Packung. Ich möchte also Ananassaft und Orangensaft. Ich nehme Fleisch, eine Milch, Eier und das ist alles.

59. A) Hallo Hanz. Hallo Patrik. Was nimmst du zum Essen und zum Trinken? Ich nehme einen Cappuccino zum Trinken und eine Pizza zum Essen. Und ich nehme ein Mineralwasser zum Trinken und Palachinken zum Essen.

B) Ok Thomas, wir kaufen drei Liter Apfelsaft , sechs packungen Chips, etwas Obst, vier Liter Cola, 800 Gramm Käse und 750 Gramm Schinken zum Essen.

60. A) Mein Freund bestellt zum Trinken einen Orangensaft und Käsetoast zum Essen. Ich bestelle ein Mineralwasser zum Trinken und ein Omelett mit Schinken zum Essen.

B) 2 Flaschen Milch, ein Brot, 1 Kilo Äpfel, 4 Becher Joghurt, 1 Packung Paprikachips, 8 Brötchen

61. A) Ich bestelle ein Orangensaft und einen Espresso. Zum essen, ich möchte einen Käsetoast, bitte. Und mein Freund bestellt ein Cola und ein Omelett.

B) Ich kaufe ein Brot, eine Butter, 200 Gramm Käse, eine Milch, 150 Gramm Schinken, und drei Flaschen Apfelsaft

62. A) Mein Freund und ich sind ins Café. Ich bestelle einen Lattee zum Trinken und Palatschinken zum Essen. Mein Freund bestellt eine Cola und einen Kassetoast.

B) Für das Wochenende kaufe ich 300 Gramm Käse, zwei Packungen Joghurt, eine Flasche Mineralwasser, ein kilo Paprika und ein kilo Äpfel und eine Packunge Chips.

63. A) Guten Tag, was wünschen Sie? Guten Tag. Ich möchte einen Orangensaft und du? Ich möchte einen Milchkaffee bitte. Möchten Sie etwas zum Essen? Ja, ich möchte einen Käsetoast. Und ich möchte einen Käsekuchen.

B) Wir müssen kaufen Obst und Gemüse, Joghurt, Mich, Käse, Schinken und Wurst.

64. A) Was nimmst du zum Trinken und zum Essen? Ich möchte Orangensaft und Käsetoast. Und du Martina? Ich möchte Cappuccino und Eis.

B) das Brot, ein Liter Milch, 150 Gramm Käse, 100 Gramm Wurst, 2 Kilo Äpfel, 2 Becher Joghurth, 1 Kilo Gurken

65. A) So meine Freund bestellt ein Mineralwasser zum Trinken und Ich möchte ein Apfelsaft bitte. Ich möchte etwas kleines zum Essen. Ein Käsetoast.

B) Ich möchte 2 Gramm Käse, 6 Paskungen Jogurt, 3 Brötchen, 1 Kilo Gurken und etwas zum Trinken. 2 Flaschen Apfelsaft und eine Flasche Mineralwasser.

66. A) Ich bestelle Tee zum Trinken und meine Freundin bestellt Cappucino. Zum Essen bestellen wir Palatschinken mit Schokolade und Bananen und Käsetoast mit Ananas.

B) Ich kaufe für das Wochenende. Ich kaufe zwei Liter Orangensaft, und ein Liter Mineralwasser zum Trinken. Ich esse gesund so zum Essen kaufe ich Obst, Gemüse, Müsli, Reis und Pasta.

67. A) Ich bestelle einen Milchkaffee und ein Mineralwasser zum Trinken. Meine Freundin Katka bestellt einen Orangensaft zum Trinken und einen Käsekuchen zum Essen. Ich möchte eine Tomatensuppe zum Essen.

B) Ich muss 2 Liter Milch, 500 Gramm Käse und 3 Kilo Äpfeln kaufen. Na ja, und zwei Packungen Paprika Chips , 4 Flaschen Mineralwasser und 250 Gramm Wurst.

2.B- vorgeschrittene Gruppe

11 Schüler

Ein Unfall. Erzählen Sie schriftlich. Wo und wann? Was? Folge?

68. Ich war 9 Jahre alt. Ich war im Lager. Wir haben ein Spiel gespielt. Ein Freund hat mich erwischt und ich habe hingefallen. Ich habe weiter und weiter dachte, es würde nichts passieren. Ich wollte nur schlafen. Ich bin zur Krankenschwester gegangen. Wir sind ins Krankenhaus gefahren. Ich habe eine leichte Gehirnerschütterung. Ich war zwei Tage im Krankenhaus. Das war schrecklich.

69. Ich bin mit meinem Hund und meine Schwester gegangen. Er mochte andere Hunde leider nicht. Ich weiß nicht warum. Wenn er einen anderen Hund gesehen hat, er musste bellen. Wir waren, ich und meine Schwester in einem Wald gegangen, auch mit unserem Hund. Im Wald war niemand. Ich und meine haben gequatscht und plötzlich einen(caubea?) gebellt und einmal ist meine Schwester hingefallen. Ich hatte etwa 8 Jahren, ich wusste nicht, wie konnte ich sie helfen. Sie ist aufgestanden, aber seine Hand Fuß Sie weh. Wir sind zusammen zu Hause gegangen. Wir konnten unsere Mutti antworten, weil wir kein Handy hatten. Wir sind nach Hause gegangen, und mein Vater ist mit Simona (Schwester) Krankenhaus gefahren. Sie hatte Hand in Gips. Aber was war Problem? Wir haben unseren Hund (Lie) im Wald vergessen....

70. Ein Unfall ist mir durch die Quarantänezeit aufgepasst. Ich mochte die Gymnastik in meinem Zimmer machen und auf die Hände stehen. Auf einmal bin ich hingefallen und mein Fuß hat mir wehgetan. Ich konnte nicht gehen. Nachmittag sind wir mit meinem Vater nach Krankenhaus gefahren, ich war beim Röntgen und mein Fuß war verbrannt. Herr Doktor hat gesagt, ich muss einen Verband eine Woche nehmen. Ich bin gleich, das was in Coronazeit, also musste zur Schule nicht gehen!

71. Ein Unfall hat mir vor 4 Jahren passiert. Ich war im Training und ich habe mich aufgewärmt. Meine Freundin hat zu mir gegangen. Zusammen haben wir neue Baugruppen und Sets ausprobiert. Plötzlich habe ich die Balance verloren und ich bin hingefallen. Ich habe meinen Kopf in die Spiegel geschlagen. Der Spiegel hat natürlich gebrochen. Mir war schwindlig gewesen, deshalb habe ich meine Eltern angerufen. Wir sind ins Krankenhaus gefahren und dort haben sie ein Röntgenbild gemacht. Glücklicherweise hatte ich nur leichte Gehirnerschütterung. Auf jeden Fall muss ich nächste Mal vorsichtig sein.

72.

73. Ich denke der Unfall ist in 2012 geschehen. Ich bin mit meiner Familie Radfahren, in einem Wald. Ich habe nicht richtig aufgepasst.

74. Es ist passiert im Januar. Es war eiskalt, und auf der Straße gab es das Glatteis. Ich bin von dem Gymnasium nach Hause gefahren. Ich bin aus dem Bus ausgestiegen und ich bin dann schnell gegangen. Ich habe Musik gehört und habe das Glatteis ignoriert. Natürlich, ich bin auf dem Eis hingefallen. Glück, war nichts Schweres, aber es hat mir wehgetan und ich hatte eine Boule auf meinem Kopf.

75. Ich hatte letztes Jahre einen Unfall beim Fahrradfahren. Ich bin mit dem Fahrrad gefahren und es war nur schon Abend. Es war dunkel und ich habe die Straße nicht gesehen. Plötzlich habe ich ein große Loch gesehen vor mir aufgetaucht. und Ich bin hinein gefallen. Alles war tat schrecklich weh. Ich hatte blaue Flecken und Kratzer an meinem Körper gesehen. Zum Glück habe ich nichts kaputt gemacht. Ich habe immer noch meine Narbe an meiner Hand.

76. Ich hatte eine Unfall als ich 10 Jahre alt war. Ich bin an den Fahrrad gefahren. Ich bin wie einer Teufel gefahren. Auf einmal habe ich leutetes Gebell gehört. Ich hat die Balance verloren und bin hingefallen. Ich hatte großes Glück. Meine Freundin ist gekommen und hat Krankenwagen angerufen. Ich hatte eine leichte Gehirnerschütterung und mein Hand in Gips für zwei Woche. Es war im Sommer.

77. Mit 8 Jahren habe ich einen Unfall gemacht. Ich war mit meiner Freundin ins Zentrum in Ostrava, wir sind ins Park inlineskated. Alles war schön und wunderbar, wir hatte viel Spaß, aber dann habe ich eine Mädchen mit seinen Kindern nicht gesehen und hingefallen. Alles hat mir wehgetan! Meine Freundin hat den Krankenwagen angerufen und ich war schon im Krankenhaus. Ich musste ein Hand im Gips für 2 Monaten haben, aber dass war alles. Die Mädchen und die Kindern waren in Ordnung. Und die Folgen? Ich inlineskate heute nicht.

78. Als ich noch klein war, bin ich im Park inlineskated. Ich habe nicht richtig aufgepasst und auf einmal bin ich hingefallen. Meine Hand hat mir wehgetan. Ich bin nach Hause gelaufen. Meine Hand hat mit mir wieder für eine Woche wehgeta, aber war nicht gebrochen.

4.B. - Anfängergruppe

13 Schüler

Was machen Sie diese Woche am Mittwoch? Erzählen Sie schriftlich. Vormittag-Nachmittag-Abend

79. Am Mittwochvormittag bin ich in der Schule. Ich habe Informatik, Deutsch, Englisch, Mathematik und Physik. Dann, um zwei Uhr nachmittags bin ich zu Hause. Um halb drei lerne ich Deutsch. Um drei Uhr habe ich das Basketballtraining. Dann treffe ich mich meine Freunde und wir gehen ins Kino. Um sieben Uhr schreibe ich E-mails. Um halb acht sehe ich die Nachrichten fern. Am Abend um Viertel neun lese ich Bücher. Dann, spiele ich m Computer. Um halb zehn höre ich Musik. Ich gehe um zehn Uhr ins Bett.

80. Am Mittwochvormittag bin ich in der Schule. Wir haben Geschichte, Mathematik, Chemie, Physik und Kunst. Am Vormittag habe ich Klausur in Physik. Am Nachmittag habe ich Präsentation in Chemie. Dann gehe ich zu Hause. Ich mache meine Hausaufgaben und lerne Socialkunde. Am Mittwoch Abend sehe ich Filme und höre Musik.

81. Am Mittwoch gehe ich in die Schule. In der Schule lerne ich Biologie. Um halb drei esse ich. AM Nachmittag gehe ich zur Hause. Ich spiele Fußball und lerne

Chemie. Am Abend habe ich Training. Das training ist von sieben bis neun uhr.
Dann

82. Am Mittwochvormittag gehe ich zum Arzt. Ich gehe zum Arzt um zehn Uhr.
Um Halb elf gehe ich auf der Schule. Am Nachmittach habe ich zwei
TanzeTrainings. Ich habe 2. Training von vier bis acht Uhr. Dan ich habe Zeit. Am
Mittwohabend muss ich lerne Deutsch und Physik. Am Abend höre ich Musik.
Am Nacht sehe ich Filme.

83. Am morgen um 6 Uhr esse ich ein jogurt mit Obst. Um acht Uhr gehe ich in
der Schule. Ich bin in der Schule von 8 bis 15 Uhr. Am Mittag esse ich ein Brötchen
mit Butter. Am Nachmittag habe ich von 14 bis 16 Uhr Faderball Training. Das
macht mir Spaß. Um 19 Uhr lerne ich Deutsch und Chemie. Am Abend um halb
neune esse ich tunefisch salat. Und um zweiundzwanzig Uhr lese ich einen Buch.
Um 23 Uhr schlafe ich.

84. Am Mittwoch gehe ich zur Schule um 7 Uhr. Ich gehe zur Schule mit dem Bus.
Dann lerne ich manchmal Fächer und ich spaße mit mein Freund. Am Nachmittag
habe ich Tanze training und ich lese Buch. Am Abend mache ich meine
Hausaufgabe und ich chatte mit mein Freunde. Dann ich hörte Musik und ich sehe
Fern. Um 9 Uhr gehe ich zu Bed.

85. Am Morgen esse ich Joghurt mit Müsli. Am Mittwochvormittag gehe ich in
der Schule um 7 Uhr, ich lerne. Wir haben Englisch, Geografie, Sozialkunde,
Geschichte... Am Nachmittag esse ich in der Schule. Dann gehe ich zu Hause bei
Bus. Ich habe Handballtraining und helfe ich mit Kinder. Ich staub saugen. Am
Abend lerne ich und mache meine Hausaufgaben. Ich chatte mit mein Freunde. Ich
sehe Filme. Dann gehe ich ins Bett.

86. Am Morgen esse ich. Um 8 Uhr gehe ich in der Schule. Von 8 bis halb zwei
bin ich in der Schule. Ich lerne Mathe, Bilogie, Deutsch, Musik, Geschichte,
Georgafie. Um halb zwei esse ich in der Schule. Am nachmittag bin ich zu Hause
und lerne ich. Ich lese buch und dann habe ich Nachhilfe in Englisch, von 3 bis

halb fünf. Am Abend um 7 Uhr esse ich. Und um 9 sehe ich filme. Um 10 Uhr gehe schlafe ich.

87. Am Morgen habe ich von 7 bis 9 der Sport. Wir joggen und spielen Volleyball. Am Vormittag lerne ich Chemie, Deutsch, Englisch und Tschechisch. Die Schule Ende um zwei Uhr. Am Nachmittag gehe ich einkaufen und ich treffe meine Cousine. Wir gehen ins Kino und in der Café. Dann bleibe ich zu Hause und köche Kuchen für meine Schwester. Am Abend jogge ich und lerne Mathe, in der Nacht sehe ich Filme und höre Musik.

88. Am Mittwochvormittag kann ich nicht lange schlafen. Unsere Schule beginnt um sieben Uhr. Wir lernen zuerst Biologie? Dort kann ich nicht leider schlafen. Das ist sehr böse. Wir haben sieben Stunden am Mittwoch. Am Nachmittag muss ich zuerst lernen für die Klausur in Physik. Dann gehe ich oft raus. Wir spielen von vier bis sechs Fußball, das macht mir Spaß. Am Abend sehe ich gern fern. Wir essen das Abendessen im Wohnzimmer. Ich muss um zehn Uhr ins Bett gehen, aber ich kann noch chatten. Meine Mutti weiß das nicht.

89. Am Mittwochvormittag esse ich . Dann ich gehe auf die Schule. Am Nachmittag lerne ich . Und endlich esse ich ein mal. Dann um vier Uhr lerne ich. Um sechs habe ich Handballtraining. Am Abend sehe ich Filme. Am Abend spiele am Computer. Am Abend sehe ich TV, um zehn schlafe ich.

90. Am Mittwochvormittag ich bin in der Schule. Am 14 Uhr lerne ich zum Biologie für test. Am Nachmittag habe ich training. Um 17 Uhr. Und treffe ich meine Freundin Maria. Um 19 Uhr habe ich Käsetoast zum Essen. Am Abend gehe ich ins Kino. Um 21 Uhr lerne ich meine Präsentation in Biologie. Um 22 Uhr habe ich Abend Training. Um 20 Uhr sehe ich Filme und gehe ich ins Bett.

91. Am Mittwoch Vormittag bin ich von acht bis zwei in der Schule. Ich habe Deutsch, Chemie, Geschichte. Ich lerne und treffe mit meine Freunde und wir machen Sport. Am Nachmittag mach ich meine Hausaufgabe. Dann spiele ich am Computer. Am Abend um 20 Uhr lese ich die Bücher. Für Abendessen mache ich

eine Tomatensuppe. Um 21 Uhr dusche ich und chatte mit meine Freunde. Um 22 Uhr schlafe ich.

3. A (Anfänger)

11 Schüler

Kultur und ich. Erzählen Sie schriftlich. Schreiben Sie mindestens sechs Sätze.

92. Kultur ist kein Wort mit ein Bediegung. Kultur bedeutet etwas anderes für jeden Person. Für mich sind Kultur Konzerte, Ausstellungen und Filme. Ich mag Konzerte von kleinen Musikbands an Stadt-Plätze oder in Parks. Bei großen Livekonzerten fühle ich mich nicht bequem. Dann die Ausstellungen. Es gibt viele. Zum Beispiel Museum Ausstellungen, Ausstellungen mit Pflande, Galeries. Das alles gefällt mir sehr. Filme mag ich auch, ich sehe ihnen auf dem Sofa zu Hause oder gehe ins Kino mit Freunden.

93. Ich bin nicht gerade Kinofan. Am liebsten sehe ich Filme zu Hause, weil es bequemer ist und man muss nigendwo gehen. Auf jeden Fall höre ich oft Musik. Musik bringt mir gute Laune und Energie. Wenn ich von Zeit zu Zeit langsame und traurige Leider höre, inspiriere mich die Musik. Ins Theater gehe ich nur mir der Schule. Die Theaterstücke finde ich langweilig und ich kann nicht in der Geschichte erfüllen. Obwohl ich nicht Theater mag, besuche ich gern die Ausstellungen. Im Frühling findet in Ostrava die Katzenausstellung statt. Oder jedes Jahr besichtige ich mich mit meiner Familie die Modenschau in Mohelnice.

94. Kultur ist nicht für mich. Ich gehe nichts im Theater oder Kino, weil keine Freunde möchten mitkommen. Ich besuche Ausstellungen mit meiner Mutti, aber sie sind Ausstellungen mit Hunde. Aber ich liebe Musik. Vor allem Musik mag ich sehr. Ich höre Musik über mein Handy, wenn ich mit dem Bus gehen. Und wenn ich nach Hause komme, ich hö meine Lieblingsmusik im Computer. Ich liebe Konzerte. Die Atmosphäre ist magisch! Alle Leute singen damit der Musiker ist am besten gefall.

95. Ich gehe oft ins Kino nicht, weil Karten oft zu teuer sind. Aber ich mag Filme, zum Beispiel Abenteuerfilme oder Fantasyfilme. Theater gefalle mir sehr. Ich bewundere Schauspieler und die Atmosphäre. Mein Lieblingstheaterstück ist

Hamlet von Shakespeare. Und Musik? Ich höre Musik jeden Tag über mein Handy. Ich liebe Pop oder Rock und manchmal gehe ich in eine Ausstellung. Meine Lieblingsband ist Bring me the Horizon und ich war in eine Ausstellung in Wien. In Atmosphäre? Sehr toll! Ich kann BMTH empfehlen.

96. Ich glaube Kultur wichtig ist, Kultur gefällt mir. Aber nicht alle Kultur. Zum Beispiel, ich gehe ins Kino fast nie. Filme interessieren mir nicht. So habe ich das auch bei Ausstellungen. Aber Theater, das ist etwas ganz anderes. Die Atmosphäre in Theater mag ich so viel, und die Theaterspiele gefallen mir mehr als Filme. Komödie sind eine Spitze jedes Mal wenn ich ins Theater gehe. Ich mag Musik auch. Musik hat ein groß Vorteil – man kann Musik hören und etwas anderes machen. Ich, zum Beispiel, fahre nach der Schule oder male. Das ist nicht möglich im Kino, Theater oder bei einer Ausstellung!

97. Kino: Kinos gefallen mir, aber ich bin kein Ultrafan von Filmen. Ich sehe Filme am liebsten mit meinem Freund oder alleine, wann ich zu Hause bin. Ich mag Komödien und manchmal sehe ich Thrillerfilme. Musik: Musik ist ein Teil von jeden Tag für mich. Ich höre Musik, wann ich zur Schule gehen und wann ich zu Hause bin- ich höre Musik fast immer. Theater: Ich gehe ins Theater nur mit der Klasse, Theater machen mir nicht so viel Spaß. Kinos gefallen mir mehr als Theater, weil Filme mehr interessant und schön sind. Ausstellung: Ausstellungen besuche ich nicht so oft, aber ich mag Galerien – die Bilder bringen mir Inspiration. Ich male gern und sehe Bilder von bekanntesten Personen.

98. Ich mag Kultur. Aber gehe ich oft ins Theater oder ins Kino? Auf keinem Fall. Ein Ticket für Kino kostet zu viel und das Theater finde ich zu langweilig. Im Theater liebe ich nur Komödie. Wenn ich Filme sehen will, dann suche ich im Internet. Es ist bequem und gemütlich und natürlich auch einfacher. Musik höre ich meistens über meinem Handy oder Computer. Am Liebsten höre ich Musik auf YouTube. Wohin gehe ich gerne das sind Ausstellungen im Museum. Ich liebe archäologische Funde.

99. Ich mag Musik. Ich höre meistens Rap oder Tanzmusik. Ich zahle Spotify, 40 Kronen pro Monat. Dann kann ich Musik hören. Ins Kino gehe ich nicht oft. Ich

sehe gerne Filme zu Hause. Das Kino ist teuer, aber seltener gehe ins Kino. Letztes war ich im Kino auf dem Film v Sítí. Ins Theater gehe ich meistens dreimal pro Jahr. Wir gehen mit meiner Klasse ins Kino. Ich mag alle Theater in Ostrava, aber am liebsten gehe ich ins Theater Arena. Auf Ausstellungen gehe ich nicht. Ich finde Ausstellungen uninteressant.

100. Ich bin nicht ein großer Freund mit Kultur. Aber es gibt ein paar Sachen, welche mag ich. Zum Beispiel ich möchte Gustav Keruta Ausstellung besuchen, weil seine Bildern geht schöne und interessante sind. Ich höre keine Klasischemusik, aber wenn ich zur Schule lerne, oft höre ich Filmmusik. Im Kino und im Theater gehe ich nur mit meiner Klasse. Im Internet kann man heute alles finden. Ich sehe gerne Fantasy-, Fantasy-, Historische- oder Dokumentary- Filme. Ich weiß nicht warum. Wenn ich Lust auf einen Film habe, ich spiele der Film zu Hause. Ich kann im Bett liegen, essen was ich möchte. Warum soll ich für das Kino zahlen? Kultur ist nicht teuer, aber auch nicht billig. Für mich und auch heute gibt. Für viele. Diese Woche habe ich

101. Theater ist nicht so wichtig für mich. Manchmal gehe ich mit meiner Freundin ins Theater. Theater macht mir nicht Spaß. Ich sehe Filme zu Hause besser als im Kino. Ich gehe ins Kino mit meinen Freunden, aber nicht zu oft. Das Kino ist zu teuer und ich habe auch keinen Zeit. Ich besuche eine Ausstellung nur im Urlaub. Ich mag Musik. Ich höre Musik über mein Handy, oder Radio. Ich höre Musik, wenn ich morgens mit dem Auto fahre. Ich höre Musik täglich.

102. Ich liebe Musik. Mein lieblingssinger ist Robbie Williams und Ich mag die Musikgruppe Portugal the ...? Ich gehe nicht so oft ins Theater. Wir gehen mit der Schule ins Theater zweimal pro Jahr. Ich und meinen Freunden gehen ins Kino zusammen gern. Ich mag die Komödie und die romantische Filme. Ich besuche eine Ausstellung, wann Ich bin in Urlaub mit meine Familie, aber Ausstellungen finde ich langweilig.

Anotace

Příjmení a jméno autora: Poledníková Michaela

Název katedry a fakulty: Katedra germanistiky, FF

Název diplomové práce: Analýza vybraných lingvistických chyb českých žáků, kteří se učí německy v rámci DaF výuky

Vedoucí diplomové práce: prof. PhDr. Libuše Spáčilová, Dr.

Počet znaků: 120 233

Počet příloh: 1

Počet titulů použité literatury: 53

Klíčová slova: chybová analýza, kontrastivní lingvistika, osvojování cizího jazyka, DaF výuka, role mateřštiny ve výuce cizích jazyků, jazyková terapie

Abstrakt: V rámci diplomové práce se studentka zabývá kontrastivní lingvistikou, konkrétně tématem jazykové analýzy chyb českých žáků učících se německý jazyk. Pro potřeby této práce byl vytvořen jazykový korpus chyb, který je založen na autentických pracích žáků jazykového gymnázia Pavla-Tigrida v Ostravě. Jazykové chyby jsou zkoumány ve třech rovinách jazyka: ortografická rovina, lexiko-sémantická úroveň a morfo-syntaktická úroveň.

Annotation

Author: Poledníková Michaela

Department: German studies, Faculty of Arts

Title: Analysis of selected linguistic mistakes of Czech learners in DaF education

Supervisor: prof. PhDr. Libuše Spáčilová, Dr.

Number of signs: 120 233

Number of appendices: 1

Number of used titles: 53

Key words: error analysis, contrastive linguistics, foreign language acquisition, DaF education, role of the mother tongue, error therapy

Abstract: Within this thesis the student deals with the topic of contrastive linguistics, specifically with the error analysis of czech pupils learning German within the DaF education. For the needs of this thesis a corpus was created, which is based on authentic texts of pupils of the Pavel-Tigríd grammar school in Ostrava. Linguistic errors are investigated on three levels of language: orthographic level, lexical-semantic level, morpho-syntactic level.