



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra germanistiky

# Bakalářská práce

**Morphosyntax-Fehler tschechischer Deutschlernender bei der schriftlichen Textproduktion - eine quantitative und qualitative Korpusanalyse.**

**Typical grammar errors in text production committed by Czech learners of German-as-a-Foreign-Language - a quantitative and qualitative corpus analysis.**

Vypracovala: Stanislava Bartáková  
2. ročník, anglický a německý jazyk se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Dipl.-Päd. Mag. Dr. phil. Thomas Pimingsdorfer

České Budějovice 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne .....

.....

Stanislava Bartáková

## **Danksagung**

*An dieser Stelle möchte ich mich gerne bei allen bedanken, die zur Entstehung dieser Arbeit geholfen haben. Der größte Dank gehört dem Arbeitsbetreuer Herrn Dr. Pimingsdorfer für die Bereitstellung des Themas, genauso für alle hilfreichen Ratschläge, kritische Begutachtung bei dem Schreiben und ständige Hilfsstellung bei allen Fragen. Ein weiteres bedeutendes Dankeschön gehört dem Gymnasium dr. A. Hrdličky, seinen Schülern und Lehrerinnen, die mir anhand seiner Texte ermöglicht haben, die ganze Korpusanalyse zu erstellen. Nicht zuletzt möchte ich mich bei Tomáš Kuzin bedanken, der zu der graphischen und formalen Seite der Arbeit beigetragen hat.*

## **Poděkování**

*Tímto bych ráda poděkovala všem, díky kterým tato práce mohla vzniknout. Největší dík patří vedoucímu práce – panu Dr. Pimmingsdorferovi za poskytnutí tématu práce, stejně tak jako za jeho pomocné rady, kritické posudky během psaní a neustálou pomoc při zodpovídání všech otázek. Další důležité poděkování patří Gymnáziu dr. A. Hrdličky, jeho žákům a učitelkám, kteří mi díky svým textům umožnili vznik celé korpusové analýzy. V neposlední řadě bych ráda poděkovala Tomáši Kuzinovi, který přispěl ke grafické a formální stránce této práce.*

## **Abstract**

This thesis is divided into two parts – a theoretical and a practical one. The main topics of the thesis are the most common grammar mistakes of Czech pupils who learn German as a foreign language. The theoretical part explains terms such as mistake, error or contrastive linguistics, categorizes the errors and presents the reasons for those errors. The main part consists of a corpus analysis of texts written by Czech learners. Their errors are analysed, compared and explained. Graphics show the development of those errors in different learning process stages. Last but not least a questionnaire to explore the teachers' awareness of those errors and their correction will be provided.

## **Anotace**

Bakalářská práce, která je rozdělena na teoretickou a praktickou část, se zabývá nejčastějšími morfosyntaktickými chybami českých mluvčích v německy psaném textu. Teoretická část vysvětluje hlavní pojmy, jako je chyba nebo kontrastivní lingvistika, kategorizuje chyby a uvádí příčiny vzniku chyb. Stěžejní část práce však tvoří korpusová analýza textů napsané českými žáky. Jejich chyby jsou zde analyzovány, srovnávány mezi sebou a hlavně se práce snaží uvést příčiny daných chyb. Grafy ukazují vývoj chyb v jednotlivých stádiích učení se němčiny. Poslední částí je malý dotazník, který zkoumá povědomí učitelů o častých chybách a jejich korektuře.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Theoretischer Teil.....	3
2.1. Fehlerlinguistik.....	3
2.2. Was ist ein Fehler?.....	3
2.2.1. Fehlerdefinition .....	3
2.2.2. Fehlerexplikation .....	5
2.2.3. Fehlerklassifikation .....	10
3. Praktischer Teil .....	13
3.1. Grundsätzliche Informationen zur Untersuchung .....	13
3.1.1. Untersuchungsmethode.....	13
3.1.2. Verlauf der Korpuserstellung.....	14
3.2. Das Korpus .....	15
3.2.1. Korrektur des Korpus.....	15
3.2.2. Die morphosyntaktischen Fehler .....	16
3.2.3. Aufteilung der Texte .....	18
3.3. Korpusanalyse .....	19
3.3.1. Zur Entstehung der Graphiken .....	19
3.3.2. Die häufigsten Fehler und die Frage nach ihren Ursachen .....	20
3.3.3. Vergleich der Textgruppen .....	32
3.3.4. Andere Erscheinungen .....	36
4. Abschließende empirische Untersuchung (Umfrage) .....	38
5. Zusammenfassung.....	40
6. Resumé .....	43
7. Literaturverzeichnis .....	45

8. Anhang.....	47
8.1. Die von den Schülern beschriebene Bildergeschichte.....	47
8.2. Tabelle aller Ergebnisse der Untersuchung .....	48
8.3. Die zehn häufigsten Fehler in einzelnen Schülergruppen .....	49
8.4. Fehlerentwicklung nach Schülergruppen .....	50
8.5. Beispiel eines korrigierten Textes.....	52

### **Liste der Tabellen:**

Tabelle 1: Fehlergruppen.....	17
Tabelle 2: Eingliedrige Sätze .....	25
Tabelle 3: Wortfolge nach den Modalverben .....	25
Tabelle 4: Trennbare Verben.....	28
Tabelle 5: Adjektive .....	30
Tabelle 6: Adjektivfehler.....	30
Tabelle 7: Präpositionsfehler .....	31
Tabelle 8: Artikelfehler – Entwicklung.....	35
Tabelle 9: Fehlerentwicklung.....	36
Tabelle 10: Ergebnisse der Untersuchung.....	48

## Liste der Abbildungen:

Bild 1: Formel relative Häufigkeit .....	19
Bild 2: Die zehn häufigsten Fehler .....	20
Bild 3: Fehlerdistribution .....	21
Bild 4: Anteil der Fehlergruppen .....	22
Bild 5: Fehler in Deutsch (nach Länge des Lernens) .....	33
Bild 6: Die zehn häufigsten Fehler (< 3 Jahre) .....	34
Bild 7: Die zehn häufigsten Fehler (>5 Jahre) .....	34
Bild 8: Fehler in Zusammenhang mit Interesse .....	37
Bild 9: Bildergeschichte (E.O.Plauen/Südverlag, 2010) .....	47
Bild 10: Die zehn häufigsten Fehler (3 Jahre) .....	49
Bild 11: Die zehn häufigsten Fehler (4 Jahre) .....	49
Bild 12: Die zehn häufigsten Fehler (5 Jahre) .....	49
Bild 13: Fehlerentwicklung (AG, so, Pron, ZU, Poss) .....	50
Bild 14: Fehlerentwicklung (IMP, H/Sperf, PI, VKPerf, AA) .....	50
Bild 15: Fehlerentwicklung (Konj, Trenn, VKPrät, F. Wort, Neg, sich) .....	51
Bild 16: Fehlerentwicklung (WFPerf, eNN, Gen, Relat, AS, Adv) .....	51
Bild 17: Einer der korrigierten Texte .....	52

# 1. Einleitung

*„Wundersam! Ich habe so manches getan,  
was ich jetzt nicht möchte getan haben,  
und doch, wenn's nicht geschehen wäre,  
würde unentbehrliches Gutes nicht entstanden sein.  
Es ist, als ob ein Genius unser Hegemonikon verdunkelte,  
damit wir zu unserm und anderer Vorteil Fehler machen.“*

- Johann Wolfgang von Goethe -

Schon einer der bekanntesten deutschen Dichter wusste, wie wichtig die Fehler im Leben sind, und erwähnt ihre Bedeutung in seinen *Tagebüchern* (Baumann, 1956, 126). Genauso wichtig wie im Leben sind sie auch beim Lernen, weil wenn man keine Fehler begeht und sogar Angst vor Fehlern hat, ist der Lernprozess beschränkt. Wie Goethe anführt, helfen die Fehler nicht nur uns selbst, sondern auch unserer Umgebung, was in diesem Fall die Schule ist. Wenn man die Fehler entdeckt, über sie diskutiert und sie mit anderen teilt, können auch die Mitschüler vieles Neues lernen.

Diese Arbeit wird sich also dem Thema Fehler im Deutschunterricht, ihren Ursachen und Entwicklungen widmen. Es wird theoretisch beschrieben, was eigentlich ein Fehler ist, wie er entstehen kann und wie er klassifiziert wird. Hauptsächlich wird die Frage nach Fehlerursachen immer wieder gestellt und deshalb werden in dem theoretischen Teil die wichtigsten Gründe erklärt – dazu gehören Interferenz, Transfer und Intraferenz.

Der praktische Teil soll der Höhepunkt dieser Arbeit sein, denn er besteht aus einer Korpusanalyse morphosyntaktischer Fehler tschechischer Deutschlerner. Ergebnisse der Analyse werden anhand des korrigierten Textkorpus Erkenntnisse über die häufigsten Fehler bringen. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, wie sich die Fehler entwickeln und welche Stadien des Deutschlernens am fehlerreichsten sind.

Dieses gerade für mich als zukünftige Lehrerin sehr interessante und wichtige Thema wurde schon in vielen Büchern verarbeitet und es sind auch verschiedene

Fehlerlexikons entstanden. Trotzdem bin ich davon überzeugt, dass in den Schulen den Fehlern nicht genug Zeit gewidmet wird, weil die Lehrer und vor allem die Schüler von Fehlern und rot korrigierten Texten total frustriert sind. Mit dieser Arbeit möchte ich beweisen, dass Fehler ein sehr wichtiges Element im Fremdsprachenunterricht bilden und beim Erlernen in Betracht gezogen werden müssen.

Die Schüler sollten sich der häufigsten Fehler bewusst sein und die Fehler natürlich auch begehen um von ihnen zu lernen. Beim Schreiben dieser Arbeit habe ich gelernt, welche Fehler die Tschechen am meisten machen und bin dazu gekommen, dass ich in der Zukunft mit meinen Schülern viel mit den Fehlern arbeiten will. Das kann nämlich die Angst vor dem Sprechen und Schreiben abbauen und dank dem Fehlerbewusstsein auch viel für die weitere Entwicklung des Sprachniveaus helfen.

## 2. Theoretischer Teil

### 2.1.Fehlerlinguistik

Die Fehlerproblematik wird meistens als ein negativer Faktor von den Lehrern betrachtet, aber wie das Sprichwort „*Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen*“ andeutet, haben Fehler beim Lernen eine positive Wirkung. Das Duden Universalwörterbuch (2007, 559) beschreibt Fehlerlinguistik als eine der linguistischen Forschungsdisziplinen, die sich mit den Ursachen und Typen der Abweichungen von den Sprachregeln bei Fremdsprachenerlernen beschäftigt. Fehlerlinguistik untersucht die Fehler und ihre Ursachen und versucht sie zu klassifizieren. Diese linguistische Disziplin spielt eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenunterricht, wo die Fehler meistens wegen der Muttersprache entstehen und Missverständnisse verursachen können. In dem folgenden Teil werden die Grundbegriffe der Fehlerlinguistik erklärt.

### 2.2.Was ist ein Fehler?

#### 2.2.1. Fehlerdefinition

Fehler gehören unwegdenkbar zum Lernprozess. Viele Sprachwissenschaftler haben sich mit der Fehlerdefinition auseinander gesetzt und beschreiben Fehler unterschiedlich. Hier werden nur ein paar von ihnen angeführt, die mit dem Fremdsprachenunterricht zusammenhängen.

- „*Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.*
- *Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner/Muttersprachler nicht versteht.*
- *Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen würde.“*

(Kleppin, 1998, 19)

Weiter unterscheidet Kleppin fünf Kriterien, nach denen sie die Fehler kategorisiert und zeigt damit, dass die Bestimmung des Begriffs *Fehler* sehr umstritten sein kann:

### **2.2.1.1. Korrektheit**

Gemäß diesem Kriterium wird ein Fehler als Verstoß gegen das Sprachsystem bezeichnet. Ein Beispiel ist der Satz *Wir macht eine Hausaufgabe*, der nicht mit dem deutschen Sprachsystem übereinstimmt. Demgegenüber wäre der Satz *Er hat gefahren* aus der Sicht der Wortbildung völlig in Ordnung, aber in diesem Fall handelt es sich um eine Abweichung von der geltenden grammatischen Norm. Vor allem bei den morphologischen Fehlern ist das Kriterium der Korrektheit sehr bedeutungsvoll und deswegen wird diese Arbeit hauptsächlich von dieser Definition des Fehlers ausgehen.

### **2.2.1.2. Verständlichkeit**

Die bei der Textproduktion entstandenen Verstöße gegen das Sprachsystem oder die linguistische Norm müssen nicht notwendig daran hindern, ein verständliches Gespräch zu führen. Ein Muttersprachler kann sehr tolerant und nachgiebig mit der Fehlerkorrektur sein und orientiert sich eher an die Gebrauchsnorm, weil er den Inhalt versteht. Diese Methode wird im alternativen Unterricht verwendet, weil sie sich an der Kommunikation orientiert und nicht demotiviert. Es ist aber ganz klar, dass es zu Problemen wegen hoher Fehlertoleranz führen kann. Die unkorrigierten Fehler können den Lerner sogar von der Korrektheit seiner Äußerung überzeugen und die Fehler werden lebenslang immer wieder erscheinen.

### **2.2.1.3. Situationsangemessenheit**

Eine Aussage, die in einer Situation ganz in Ordnung wäre, scheint in einer anderen Situation total unhöflich. Diese Kategorie der Fehler ist meistens durch ungleiche Gewohnheiten in verschiedenen Ländern verursacht. Aus dieser Sicht werden Fehler als Verstöße gegen eine pragmatische Norm charakterisiert. Daraus ergibt sich, dass es sich meistens um Anwendung falschen Vokabeln handelt, die man als pragmatische Fehler bezeichnen kann. Diesem Typ der Fehler wird in dieser Arbeit keine Aufmerksamkeit zugewendet.

#### **2.2.1.4. Unterrichtsabhängige Kriterien**

Es gibt Regeln, die Lehrwerke und Grammatiken bestimmen und die der Lernende auch oftmals bricht. Die Lehrer beziehen sich meistens auf eine in den Lehrbüchern vorgeschriebene Norm oder sogar auf eine im Kopf des Lehrers entstandene Norm. Es kommt aber sehr häufig vor, dass diese Methode im realen Unterricht oft verwirklicht wird. Der hohe Grad an Subjektivität verursacht Unklarheiten in Fehlerdefinition, Unzuverlässigkeit und Unkontrollierbarkeit, weil es nur von dem Lehrer abhängt, was als ein Fehler gewertet wird.

#### **2.2.1.5. Flexibilität und Lernerbezogenheit**

Eine der wichtigen Phasen der Fehlerkorrektur besteht in der Entscheidung des Lehrers, welche Fehler er korrigieren soll und welche nicht. Alles hängt von der Situation, Niveau des Lerners, Intention der Äußerung und anderen Kriterien ab. Was einmal toleriert und übergangen wird, wird zum zweiten Mal als Fehler betrachtet und korrigiert. Aus dieser Definition geht hervor, dass Fehler nicht objektiv festgestellt werden können und nicht als reine fehlerhafte Sprachprodukt charakterisiert werden können. Dagegen stellt dieses Kriterium dem Lehrer die Frage, was der Lernende aus dem Fehler entnimmt. Es ist zwar eine sehr wichtige Aufgabe des Lehrers, aber wird in dieser Arbeit wegen der Subjektivität nicht betrachtet.

### **2.2.2. Fehlerexplikation**

Auch wenn Fehler einen wesentlichen Teil des Fremdsprachenerwerbs bilden, werden sie oft als negative Störung des Lernens angesehen. Das Fehlerphänomen beschäftigt aber viele Sprachwissenschaftler, die sich nicht einig sind, welche Ursachen die meisten Fehler haben. Inwiefern die Fehler von der Muttersprache oder der erlernten Fremdsprache beeinflusst sind, wird in verschiedenen Hypothesen divergierend geklärt. Janíková (2011) führt drei Spracherwerbstheorien an, die die Fehlerursachen anders verdeutlichen.

Kontrastive Linguistik ist, wie der Begriff „*kontrastiv*“ andeutet, eine Sprachdisziplin, die sich mit Kontrasten, Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Sprachsystemen auseinandersetzt. Vertreter dieser Hypothese behaupten, dass die

Muttersprache auf die Zielsprache negativ wirkt und zu Fehlern führen kann, aber nur in solchen Fällen, wenn sich die Strukturen von beiden Sprachen nicht gleichen. Andererseits die Ähnlichkeiten in Sprachsystemen unterstützen das Erlernen einer Zielsprache. Kleppin (1998, 32) fügt hinzu, dass sie aber auch chinesische Lernende unterrichtet hat, für die die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem chinesischen Sprachsystem keine Probleme dargestellt haben. Dieses Beispiel illustriert, dass die Divergenzen zwischen verschiedenen Sprachen nicht immer negativ sind und unbedingt Lernschwierigkeiten verursachen. Aus linguistischer Sicht werden solche Fehler, die durch Kontrasten zwischen zwei Sprachen entstehen, als Interferenzfehler bezeichnet und es wird ihnen in dieser Arbeit später noch besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Die Identitätshypothese geht davon aus, dass jeder Lerner - egal ob beim Erlernen einer Muttersprache oder einer Fremdsprache – gleiche Lernstadien durchmachen muss. Die Vertreter dieser Hypothese sehen Fehler als natürliche und notwendige Stadien des Lernprozesses an. Sie erachten Fehler als positive Hilfsmittel, bei denen es zu Übertragungen innerhalb einer Sprache kommt und die bei der Entwicklung des Spracherwerbs eine wichtige Rolle spielen. Man nennt diesen Typ der Fehler intralinguale Fehler oder Intraferenzfehler und sie werden in dieser Arbeit auch später noch betrachtet.

Die letzte Hypothese, die Janíková (2011) erwähnt, heißt die Interlanguage-Hypothese und vermutet, dass der Lerner während des Erwerbsprozesses einer Fremdsprache sogenannte Interimsprachen erlebt. Interimsprache ist ein Begriff für verschiedene Zwischenstadien, bei denen der Lerner mit Hilfe des Sprachmaterials, das er zur Verfügung hat, Hypothesen von den Gesetzmäßigkeiten der Sprache bildet. Die Vertreter dieser Theorie gehen davon aus, dass sich die gelernte Sprache immer in einem kontinuierlichen Prozess befindet, bei dessen Stadien verschiedene Fehlertypen auftauchen.

### ***2.2.2.1. Interferenzfehler***

Der Terminus Interferenz wurde eigentlich zuerst in der Physik benutzt und bezeichnet Überlagerung und Beeinflussung von zwei oder mehreren Wellen. In dem linguistischen Kreis herrschen aber Unklarheiten, was die Interferenzdefinition angeht. Meinungsunterschiede kommen auch bei Begriffen wie z. B. Intraferenz, Transfer oder

Kontakt vor. Daher kann es ein bisschen schwierig sein, eine systematische Zusammenfassung zu machen.

Der ungarische Sprachwissenschaftler Juhász hat sich mit dem Thema der Interferenz beschäftigt und behauptet (1970, 9): *„unter Interferenz ist die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozess der Beeinflussung zu verstehen.“* Er bezeichnet Interferenzfehler als negative Einflüsse der Muttersprache auf die Zielsprache oder Zielsprache auf die Muttersprache und Verstöße gegen die Sprachregeln der Zielsprache. Er unterscheidet diese Verletzungen einer sprachlichen Norm auch innerhalb einer Sprache, aber in dieser Arbeit wird dem Problem der intralingualen Interferenz später in einem anderen Absatz Aufmerksamkeit gewidmet.

Der Begriff Interferenzfehler wird in der kontrastiven Linguistik benutzt und zeigt, dass die Kontraste und Unterschiede zwischen zwei Sprachen Fehler verursachen können. Z. B. Schüler<sup>1</sup> mit artikellosen Muttersprachen werden im Deutschen bestimmte Probleme mit Artikeln haben und ihre Äußerungen werden an Artikel mangeln. Schüler, in deren Muttersprache die Verben nicht konjugiert werden, würden vielleicht in Deutsch die Verben auch nicht konjugieren und wenn, dann oft mit Fehlern. Interferenz hängt immer von der Muttersprache ab und der Lehrer soll sich bewusst sein, worin die meisten Unterschiede zwischen den zwei Sprachen bestehen, damit er die Schüler darauf vorher aufmerksam macht um die Fehler zu eliminieren. Manchmal kann aber auch passieren, dass die Verschiedenheiten zwischen Sprachen positiv wirken.

Eine andere Definition bringt Uhrová (1980), die zwei Begriffe - Kontakt und Interferenz – unterscheidet. Als Kontakt bezeichnet sie Situationen, bei denen zwei oder mehrere Sprachen immer wieder voneinander beeinflusst werden. Interferenz ist ihrer Meinung nach ein engerer Begriff für Kontakt – *„Komplex solcher Einflüsse, der durch spezielle Faktoren determiniert ist, sich unter bestimmten Bedingungen äußert und in bestimmter Weise vom Standpunkt des Wertes der sprachlichen Kommunikation aufgefasst wird.“* (Uhrová 1980, 47).

---

<sup>1</sup> Mit dem Wort *Schüler* sind in dieser Arbeit sowohl Schüler als auch Schülerinnen gemeint.

Andere Autoren behaupten, dass Interferenz nicht nur negativ wirken muss, aber diese Arbeit wird von der Definition, die Juhász angibt, ausgehen. Die positiven Interferenzeinflüsse werden in dem nächsten Absatz unter dem Begriff Transfer erklärt.

#### **2.2.2.2. Transfer**

Storch (2001) legt zwei Typen von Transfer dar und zwar den positiven und den negativen Transfer. Der Begriff negativer Transfer korrespondiert mit der Interferenzdefinition von Juhász (1970) und wurde schon erklärt. Positiver Transfer oder nur Transfer beschreibt er zwar auch als eine Übertragung von Elementen von der Muttersprache, aber die Norm der Zielsprache wird nicht verletzt und es entstehen keine Fehler. Das Duden Universalwörterbuch (2007, 1697) definiert Transfer als „*einen positiven Einfluss der Muttersprache auf das Erlernen einer Fremdsprache*“.

Diese positive Wirkung der Muttersprache erleichtert dem Lerner den Lernprozess, kann ihm ziemlich viel helfen und natürlich auch den Verlauf des Spracherwerbs beschleunigen. Im Deutschen können den tschechischen Lernenden die grammatischen Kategorien, wie z. B. Numerus, Genus und Kasus, die die deutsche Sprache auch enthält, behilflich sein. Aus der lexikologischen Sicht sind vor allem die Internationalismen und Germanismen ein bedeutendes Hilfsmittel beim Deutschlernen.

Da der positive Transfer keine Fehler verursacht, wird er kein Thema für diese Arbeit darstellen, weil sich diese Arbeit nur mit den durch Tschechisch ausgelösten Fehlern auseinandersetzt.

#### **2.2.2.3. Intraferenzfehler**

Nicht nur von der Muttersprache ist der Zielsprachenerwerb beeinflusst, aber auch die Übertragungen innerhalb einer Sprache können in Fehlern resultieren. Diese Fehler werden Intraferenzfehler genannt und ihre Ursache liegt in der intralingualen Interferenz. Ein Beispiel aus dem Bereich der Morphosyntax sind im Deutschen die Verbkonjugationen von den unregelmäßigen Verben, etwa: *Er geht. Sie willt. Ich fahrte*. An vielen intralingualen Fehlern in der Lexik beteiligen sich die phonetischen Ähnlichkeiten der Wörter - beispielsweise *liegen – legen, kennen – können* (Kleppin, 1998, 23). Nach der Identitätshypothese (Janíková, 2011) verlaufen bei den Lernenden während des Spracherwerbs gleiche Phasen, die mit intralingualen Fehlern verbunden

sind. Die Entwicklungsstadien sind bei dem Lernprozess wichtige und notwendige mentale Mechanismen, die in allen Lernergruppen auftreten. Kleppin (1998) unterteilt drei Kategorien von intralingualer Interferenz, die sie als Fehlerursachen bezeichnet.

**Übergeneralisierung** wird auch **Hyperkorrektheit** genannt und bedeutet die fehlerhafte Ausweitung einer Sprachregel auf eine andere Erscheinung, worauf sich die Regel aber nicht bezieht. Dieses Phänomen ist sowohl bei den Muttersprachlern als auch bei den Zweitsprachenlernern zu beobachten. Es kommt häufiger eher bei den Anfängern vor, die sich noch nicht allen Regeln und Ausnahmen bewusst sind und übertragen die schon bekannten Prinzipie auf die neuen Strukturen.

Der Terminus **Regularisierung** bezeichnet den Prozess, bei dem die unregelmäßigen Strukturen zu regelmäßigen gemacht werden. Die Ursache ist wieder die Unkenntnis des neuen Phänomens bei der Bestrebung sich zu äußern.

**Simplifizierung** kommt aus dem englischen Wort *simple*, das die Bedeutung *einfach* trägt. Deshalb werden in der Linguistik Simplifizierungsfehler als Vereinfachungsfehler angesehen. Die Lernenden können aufgrund der Faulheit, Ablenkung oder Unaufmerksamkeit Fehler in Flexion, Konjugation oder Satzkonstruktion begehen.

Kleppin (1998, 33) fügt aber hinzu, dass Regularisierung und Übergeneralisierung keine „*dummen*“ Fehler verursacht. Ganz im Gegenteil – sie zeigen, dass der Lernende über die Sprachregeln nachdenkt und probiert die bekannten Regeln zu verwenden, verstößt aber dabei gegen die unlogischen Ausnahmen, die in der Sprache auftreten.

#### **2.2.2.4. Andere Einflüsse**

Obwohl Interferenz und Intraferenz für die meisten Fehler verantwortlich sind, sind sie nicht die einzigen Fehlerquellen für die Lernenden. Kleppin (1998, 36) führt weiter zum Beispiel Übungstransfer an. Übungstransfer kommt dann vor, wenn ein Sprachphänomen so intensiv geübt wird, dass die Erscheinung später überbenutzt wird. Den Lernprozess können auch persönliche Faktoren stören und zu Fehlern führen. Müdigkeit, Schmerzen, Lustlosigkeit, Unaufmerksamkeit und viele anderen Zustände beteiligen sich an dem Spracherwerb und Fehlerentstehung.

### **2.2.3. Fehlerklassifikation**

#### **2.2.3.1. Gliederung nach Performanz- und Kompetenzfehlern**

Die Aufteilung von Corder (1967) in Performanz- und Kompetenzfehler wurde sehr bekannt. Der Begriff Kompetenzfehler bezeichnet solche Fehler, bei denen der Lernende nicht fähig ist, die Fehler selbst zu erkennen. Corder nennt sie auch systematische Fehler und im Englischen heißen sie *errors*. Dieser Typ der Fehler ist unvermeidbar, weil er entweder wegen der noch nicht gelernten Sprachstruktur oder wegen der Verständnislosigkeit der morphosyntaktischen Erscheinung entsteht. Performanzfehler sind im Gegenteil Ausrutscher, die vermieden werden könnten, denn ihre Ursache besteht in unvollkommenen Automatisierungen von schon gelernten Strukturen, in Unaufmerksamkeit oder in Versprechern. Das heißt, dass der Lernende diese Fehler eventuell selbst korrigieren und erkennen kann. Es handelt sich meistens um falsche Umsetzung der Kompetenz wegen Konzentrationsmangel oder Fehlwahrnehmung.

Kielhöfer (1975, 7) kritisiert aber die Aufteilung, die Corder vorgeschlagen hat und stellt dabei folgende Frage.

*„Das entscheidende Problem besteht darin, wie beide Fehlertypen zu unterscheiden sind. Kompetenz ist nicht direkt beobachtbar, sondern nur durch Beobachtung der Performanz. Wie kann man also feststellen, ob die Ursache des Fehlers im Kompetenz- oder im Performanzbereich liegt?“*

#### **2.2.3.2. Gliederung nach dem Ort im Lernprozess**

Andere Sprachwissenschaftler, die Kleppin (1998, 41) anführt, darunter Juhász (1970) und Edge (1989), kategorisieren Fehler nach ihrem Ort im Unterrichtsprozess. Juhász (Kleppin, 1998, 41) unterscheidet Ausrutscher (auf Englisch *slips*), die dem Begriff Performanzfehler ähneln. Es sind solche Fehler, bei denen der Lernende ihre Korrektur selbst bewältigt, wenn er auf den Fehler aufmerksam gemacht wird. Weiter erwähnt er Irrtümer (auf Englisch *errors*), für die Unkenntnis und Unverständnis der sprachlichen Phänomene verantwortlich sind. Die Lernenden sind nicht imstande, die Fehler zu erkennen und zu korrigieren, auch im Falle, wenn der Lehrer darauf hinweist. Edge (Kleppin, 1998, 42) fügt zu dieser Aufteilung noch Versuche (auf Englisch *attempts*) hinzu. Diese Kategorie der Fehler ist sehr positiv bewertet, weil es die Bemühung des Lernenden

zeigt, sich auf einem höheren Sprachniveau auszudrücken. Die Versuche müssen zwar nicht erfolgreich sein, aber spiegeln die Anstrengung des Lernenden eine höhere Sprachkompetenz zu erreichen.

Die Frage oben, die Kielhöfer (1975, 7) gestellt hat, bleibt aber immer noch unbeantwortet. Wenn man den Lernenden von Anfang an nicht unterrichtet, kann man kaum erkennen, ob es sich um solche Fehler handelt, die wegen Unkenntnis entstanden sind oder einfach um Ausrutscher, die die Unaufmerksamkeit verursacht hat.

### **2.2.3.3. Klassifikation nach Sprachebenen**

Eine andere Aufteilung, bei der die Sprachebenen berücksichtigt werden, führt Kleppin (1998, 42) an. Es werden folgende Fehler unterschieden:

- **phonetische/phonologische Fehler** – das sind nicht nur Fehler in der Aussprache, die ganz natürlich wegen dem Einfluss der Muttersprache sind, sondern auch Orthographiefehler, die mit der Rechtschreibung verbunden sind. Dieser Typ der Fehler wird in dieser Arbeit nicht behandelt.
- **morphosyntaktische Fehler** – diese Fehler entstehen in dem Bereich der Grammatik oder Satzstellung. Morphologische Fehler werden vor allem von Fehlern in Kasus, Tempus, Genus, Numerus, Modus, Präpositionen repräsentiert. Ein syntaktischer Fehler ist dagegen falsche Wortfolge in Nebensätzen, Fragen oder in einfachen Aussagesätzen. Falsche Konjunktionen, Infinitivkonstruktionen oder Satzstellung der trennbaren und untrennbaren Verben gehören auch zu der Kategorie der Syntaxfehler. Diese Arbeit beschäftigt sich hauptsächlich mit morphosyntaktischen Fehlern.
- **lexikosemantische Fehler** – als lexikosemantische Fehler bezeichnet man Fehler im Sprachlexikon, d. h. Bedeutungsveränderungen der Wörter, falsche Wahl des Wortschatzes, der nicht dem betreffenden Kontext entspricht. Dieser Typ der Fehler wird in dieser Arbeit nur in Zweifelsfällen (Unentschiedenheit zwischen morphosyntaktischen und lexikosemantischen Fehlern) identifiziert und kategorisiert.
- **pragmatische Fehler** – sind Fehler, die mit der Angemessenheit und den interkulturellen Unterschieden zusammenhängen. Der Ausdruck *pragmatisch* deutet Handlung oder Verhalten an und deswegen kennzeichnen pragmatische Fehler

Verstöße der Äußerung gegen die Situationsangemessenheit. Diese Arbeit widmet sich diesen Fehlern nicht.

- **inhaltliche Fehler** – Diese Fehler sind für diese Arbeit überhaupt nicht von Bedeutung. Es handelt sich nämlich um Äußerungen, die rein inhaltlich nicht stimmen (Beispiel: *Wien ist die Hauptstadt von Deutschland.*). Diese Fehler und ihre Korrektur spielen zwar im Unterricht eine wesentliche Rolle, aber haben keinen Zusammenhang mit der Sprache und ihren Ebenen.

#### ***2.2.3.4. Absolute und relative Fehler***

Heindrichs (1980) erwähnt noch die Termini absolute und relative Fehler. Absolute Fehler versteht er als Äußerungen, die in der Zielsprache überhaupt nicht existieren. Andererseits die relativen Fehler ähneln den pragmatischen Fehlern, die Kleppin (1998) anführt. Heindrichs charakterisiert sie als Aussagen, die zwar in der Zielsprache vorkommen, aber nicht der Situation angemessen sind. Es kann sich um unhöfliche, unakzeptable oder taktlose Ausdrücke handeln.

### **3. Praktischer Teil**

Der praktische Teil vorliegender Arbeit untersucht und analysiert die häufigsten Fehler der tschechischen Deutschlernenden aus dem Bereich der Morphosyntax. Zuerst werden die Untersuchung und das Korpus beschrieben und danach folgt eine eigene Korpusanalyse, die Daten und Ergebnisse der Untersuchung zeigt und weiter analysiert. Die Fehler werden in Gruppen aufgeteilt, wobei auch die Frage nach der Fehlerursache berücksichtigt wird.

#### **3.1.Grundsätzliche Informationen zur Untersuchung**

##### **3.1.1. Untersuchungsmethode**

Die Analyse wurde aufgrund eines Fehlerkorpus erstellt. Das Duden Universalwörterbuch charakterisiert den Begriff Korpus als Sammlung von Texten, die einer sprachwissenschaftlichen Untersuchung dienen (2007, 1006). Die Untersuchung bestand aus drei Phasen. Zuerst haben Schüler eines Gymnasiums die Texte geschrieben, dann wurden die Texte korrigiert, die morphosyntaktischen Fehler markiert und die letzte Phase war die Korpusanalyse, deren Ergebnisse in dieser Arbeit genauer beschrieben werden.

Diese Untersuchungsmethode wurde deswegen ausgewählt, weil sie die tschechischen Deutschlernenden zwingt, sich selbst zu äußern, wobei aber die Schüler das Niveau des Textes selbst bestimmen können. Eine gute Möglichkeit wären auch Textaufnahmen der mündlichen Äußerungen der Lernenden. Diese Methode wäre aber für eine Analyse der phonetischen Fehler passender und würde die wegen Versprechen und Stress entstandenen morphosyntaktischen Fehler nicht so genau unterscheiden. Bei der schriftlichen Textproduktion haben die Lernenden nämlich die Chance die Performanzfehler selbst zu korrigieren. Eine andere Untersuchungsmethode wäre ein Test, der aber nicht die häufigsten Fehler zeigen würde, sondern nur auf die ausgewählten Probleme in Morphosyntax gerichtet sein würde.

### 3.1.2. Verlauf der Korpuserstellung

Die Texte, die als Grundlage dieser Arbeit dienen, wurden von Schülern des Gymnasiums in Humpolec in der Tschechischen Republik geschrieben. Das Gymnasium dr. A. Hrdličky besteht aus 12 Klassen zu je ungefähr 30 Schülern. Acht Klassen gehören zu dem achtjährigen Typ des Gymnasiums, wo die Schüler schon mit 11 Jahren beginnen, diese Schule zu besuchen. Die anderen vier Klassen sind sozusagen parallel zu den vier Klassen der älteren Schüler aus dem achtjährigen Gymnasium und die Schüler sind 15, wenn sie in die erste Klasse des vierjährigen Schulbesuchs eintreten. Die Schüler des achtjährigen Programmes beginnen in der ersten Klasse des Gymnasiums (d. h. sechsten Klasse der Schulpflicht) oder früher mit Englisch, was für sie die erste Fremdsprache ist. Mit Deutsch fangen sie ein Jahr später an. Die vierjährigen Klassen haben unterschiedliche Deutschkenntnisse (manchmal sogar keine) und deshalb muss das Niveau des Unterrichts auch den Schülern angepasst werden.

Das Korpus entstand während des Praktikums der Verfasserin vorliegender Arbeit in sechs von den elf schon beschriebenen deutschlernenden Klassen, wobei die jüngsten Schuljahre und die Abiturschüler nicht an der Untersuchung teilgenommen haben. Der Verlauf der Unterrichteinheiten, bei denen die Texte geschrieben wurden, war bei allen Schülern gleich. Am Anfang wurden die Ziele der Bachelorarbeit und die Hauptzwecke der Untersuchung erklärt. Die Schüler haben dann ein unbeschriebenes Blatt Papier bekommen und sie sollten, egal ob auf Deutsch oder auf Tschechisch, drei Fragen beantworten. Die Fragen waren:

- 1) *Wie lange lernst du Deutsch?*
- 2) *Welche Lehrbücher hast du benutzt?*
- 3) *Macht dir Deutsch Spaß?*

Binnen der Korrektur hat sich verdeutlicht, dass die Dauer des Deutscherlernens in dieser Analyse eine nicht vernachlässigbare Rolle bei der Textaufteilung spielen wird. Das Interesse an Deutsch wird hier auch nur kurz erwähnt und diese Arbeit versucht zu finden, ob es einen Zusammenhang zwischen Interesse und Fehlerzahl gibt. Das Thema der Verbindung zwischen Lehrbüchern und Fehlertypen oder Fehlerzahlen wäre bestimmt sehr nutzbringend, müsste aber detailliert, umfassend und gründlich gemacht werden,

ansonsten hätte eine solche Analyse keinen Sinn, und deshalb ist es nicht im Rahmen der Möglichkeiten dieser Arbeit.

An die Schüler wurden weiter Blätter (siehe Anhang 1) verteilt, auf denen sich eine Bildergeschichte befand. Das Wort in der Überschrift – *Der Schmöker* - war für alle Schüler unbekannt und deshalb wurde dieses Wort ins Tschechische übersetzt. Danach konnten die Schüler schon mit der Textproduktion beginnen. Sie sollten aufgrund der Bildergeschichte einen ungefähr hundert Wörter langen Text schreiben, wobei sie Wörterbücher zur Verfügung hatten. Das Schreiben hat bei manchen Schülern kürzer gedauert, aber maximal konnten sie vierzig Minuten benutzen.

Die Wahl des schon erwähnten Bildes war nicht zufällig. Die Bildergeschichte besteht absichtlich aus einfachem Wortschatz wie z. B. *Buch, Mutter, Vater, Tisch, Essen*, damit die Schüler nicht viele Vokabeln im Wörterbuch suchen müssen. Grammatikalisch sind sie aber dazu gezwungen, ziemlich viele Präpositionen, bestimmte und unbestimmte Artikel, Modalverben und viele andere morphologischen Erscheinungen, zu verwenden. Dabei bleibt den Schülern freie Wahl, in welcher Zeitform die Geschichte geschrieben wird und jeder Schüler kann auch auf so einem einfachen Bild sein Niveau sehr gut präsentieren.

### **3.2. Das Korpus**

Das Korpus besteht aus 71 Texten, die von den Schülern des schon genannten Gymnasiums geschrieben wurden. Die Texte sind mit der Hand geschrieben und jeder enthält ungefähr einhundert Wörter, die Schüler mit höherem Niveau haben die Tendenz gehabt längere Texte zu schreiben. Aufgrund der hohen Zahl der Texte werden nicht alle im Anhang zu finden sein, sondern auf einer beigelegten CD. Der Betreuer der vorliegenden Arbeit hat alle Texte gesehen und sie befinden sich weiterhin im Eigentum der Verfasserin der Arbeit.

#### **3.2.1. Korrektur des Korpus**

Alle Texte wurden nur von der Verfasserin dieser Arbeit korrigiert, die keine Muttersprachlerin ist und deshalb ist es möglich, dass nicht alle Fehler korrigiert wurden oder manchmal zu viel korrigiert wurde. Vor allem die Artikelkorrektur war oft zu streng

und nach der Besprechung mit dem Betreuer der Arbeit wurde festgestellt, dass es sich nicht immer um Fehler handelte, was als Artikelfehler markiert wurde.

Die Korrektur befasst sich nur mit Fehlern aus dem Bereich der Morphosyntax, es wurden keine lexikalischen oder Rechtschreibungsfehler korrigiert. Jeder Fehler wurde mit einer Abkürzung markiert, wurde aber nicht mit der richtigen Variante ersetzt, was für die Untersuchung sinnlos wäre. Die Liste der benutzten Abkürzungen befindet sich im nächsten Teil der Arbeit. Es wurden 28 Fehlertypen unterschieden, die meistens morphologisch waren.

Die Zeitformen waren ein ziemlich kompliziertes Problem. Die meisten Schüler haben überhaupt nicht darauf geachtet, welche Zeitform sie benutzen und deshalb sind viele Texte eine Mischung von Zeitformen, die überhaupt nicht zusammenhängen (Beispiel: *Ich **ging** in mein Zimmer und **lese** ein Buch*). Präteritum, Perfekt und Präsens haben die Schüler so oft gemischt, dass es bei der Korrektur sehr anspruchsvoll wäre überhaupt zu unterscheiden, welche Zeitform die Schüler benutzen wollten und sollten. Die Zeitformenverwechslungen waren auch in den Texten nicht bedeutungsunterscheidend und deshalb hält die Verfasserin der Arbeit diese Analyse nicht für so wichtig. Außerdem scheinen die Schüler verschiedene Zeitformen benutzt zu haben, weil sie sich mit der Form des anderen Tempus nicht sicher waren und deshalb haben sie die falschen Zeitformen verwendet um sich überhaupt zu äußern. Aus diesen Gründen wurden die falschen Tempora nicht als Fehler markiert, falls die Verben richtig konjugiert wurden.

### **3.2.2. Die morphosyntaktischen Fehler**

Es wurden 28 Fehlergruppen unterschieden, deren Reihenfolge in der Liste nicht systematisch angeordnet wird, sondern je nach dem, wie die Fehler bei der Korrektur vorkamen. Die meisten Fehler stammen aus dem morphologischen Bereich und nur ein paar von den Fehlern wurden als syntaktische Fehler ausgewertet.

Folgende Tabelle stellt die Fehleraufteilung dar:

Nummer	Morphologie oder Syntax	Arbeitskennzeichnung	Erklärung
1	Morphologie	Fall	Falscher Kasus des Substantives
2	Morphologie	A2	Falsche Artikelbenutzung (bestimmter x unbestimmter x Nullartikel)
3	Morphologie	AG	Falscher Genus des Substantives
4	Morphologie	VK	Falsche Konjugation des Verbes
5	Morphologie	Poss	Fehler in Possessivpronomen
6	Morphologie	VKPerf	Falsche Verbkonjugation in einem Satz im Perfekt
7	Syntax	WF →	Falsche Wortfolge
8	Morphologie	Pl	Falsch gebildete Pluralform des Substantives
9	Morphologie	Präp	Falsche Präposition
10	Syntax/ Morphologie	trenn/untrenn →	Falsche Verwendung von trennbaren oder untrennbaren Verben
11	Syntax	Konj	Falsche Konjunktion
12	Morphologie	AD	Falsche Adjektivdeklinatoin
13	Morphologie	sich	Falsche Verwendung von reflexiven oder nicht reflexiven Verben
14	Syntax	ZU	Fehler in Infinitivkonstruktion mit zu
15	Morphologie	IMP	Fehler beim Imperativ
16	Syntax	F. Wort	Fehlendes Wort (Subjekt, Verb, ...)
17	Syntax	WFPerf	Unrichtige Wortfolge in einem Satz im Perfekt
18	Morphologie	VKPrät	Falsche Verbkonjugation in einem Satz im Präteritum
19	Syntax/ Morphologie	Relat	Falsches Relativpronomen
20	Morphologie	Pron	Falsche Deklination des Pronomens oder kein Pronomen
21	Morphologie	AA	Zwei Artikel oder Determinanten (Beispiel: <i>Er geht <b>ins sein</b> Zimmer</i> )
22	Morphologie	Gen	Fehler im Genitiv
23	Morphologie	eNN	Fehler in Deklination von schwachen Nomen
24	Syntax	so	„Konjunktion“ <i>so</i> anstatt <i>also</i>
25	Morphologie	AS	Fehler in Adjektivsteigerung
26	Syntax	Neg	Falsch gebildete Negation oder Wortfolge im negativen Satz
27	Morphologie	H/SPerf	Kein oder falsches Hilfsverb im Perfekt
28	Morphologie	Adv	Fehler in Adverb

Tabelle 1: Fehlergruppen

Alle Fehlertypen wurden noch in sechs größere Gruppen geteilt. Diese sind Fehler in: Syntax, Determinante, Adjektiv, Verb, Nomen und restliche Bereiche.

Zu den Syntaxfehlern gehört falsche Wortfolge, bei der nicht mehr genauer unterschieden wird, ob es sich um Nebensatz, Indikativ oder Frage handelt. Als eine eigene Kategorie werden Fehler in trennbaren und untrennbaren Verben, falsche Imperativbildung, fehlerhaft gebildete Infinitivkonstruktion mit *zu*, inkorrekte Wortfolge im Perfektsatz und auch im negativen Satz angesehen. Falls in dem Satz ein bedeutungstragendes oder nötiges Wort fehlte (z. B. Subjekt, Verb oder Objekt), wurde es auch als Fehler korrigiert. Eine weitere Unterkategorie der Syntaxfehler bilden die Konjunktionen und ihre falsche Verwendung. Die interessante Erscheinung des Wortes „*so*“ hat eine eigene spezielle Kategorie, weil dieser Fehler ziemlich oft aufgetreten ist.

Die zweite Gruppe bilden die Determinantenfehler, wo vor allem die Artikelwörter die wichtigste Rolle spielen. Diese Kategorie enthält sowohl Fehler bei bestimmten, unbestimmten und Nullartikel als auch zwei Artikel, falsches Genus und Kasus, unrichtige possessive Pronomen und fehlerhaften Genitiv.

Adjektive, ihre Deklination und Steigerung gehören zu der nächsten kleineren Kategorie.

Die nächste Gruppierung umfasst alles, was mit Verben zusammenhängt. Verbkonjugation (in Präsens, Perfekt, Präteritum) war einer der häufigsten Fehler in der ganzen Untersuchung, dazu beinhaltet diese Gruppe auch Fehler in Imperativbildung und auch falsch verwendete reflexive Verben.

In eine ganz kleine Kategorie der Fehler gehören die Nomen, bei denen die Schüler fehlerhaft den Plural gebildet haben oder die schwachen Nomen mit den normalen verwechselt haben.

Die letzte Gruppe enthält die restlichen Wortkategorien wie zum Beispiel Präpositionen, Pronomen und Adverbien.

### **3.2.3. Aufteilung der Texte**

Die Ziele der Arbeit erwähnen zwar die Aufteilung der Texte in zwei Gruppen, die den Klassen entsprechen und ihren weiteren Vergleich und Analyse der Fehler je nach der Klasse. Leider wurde während der Korrektur festgestellt, dass dies jedoch eine sinnlose

Gruppierung wäre, denn die Schüler hatten in gleichen Klassen verschiedene Deutschkenntnisse, die mit der Länge des Deutschlernens zusammenhängt haben. Deswegen unterscheidet die Analyse fünf Schülergruppen, die je nach der Länge des Deutscherwerbs sortiert wurden. Eine ganz geringe Gruppe besteht aus fünf Schülern, die weniger als drei Jahre Deutsch lernen. Weiter kommen die Gruppen, in denen die Schüler die Frage nach Länge des Deutschlernens mit drei, vier und fünf Jahre beantwortet haben. Die letzte Gruppe enthält die älteren Schüler, die Deutsch schon länger als fünf Jahre in der Schule als Fach haben. Fehler in diesen Gruppen werden dann ausgewertet und verglichen.

### 3.3.Korpusanalyse

Die 71 Schüler haben insgesamt 1763 Fehler gemacht, d. h. jeder Schüler hat durchschnittlich 25 Fehler in seinem Text geschrieben. Wenn man die Fehler mit der hypothetischen Wörteranzahl kombiniert, stellt man fest, dass ein durchschnittlicher Schüler in jedem vierten Wort einen Fehler begangen hat. Die minimale Zahl der Fehler war 8 Fehler pro Text und andererseits das Maximum waren 45 Fehler.

#### 3.3.1. Zur Entstehung der Graphiken

Alle Graphiken gehen von den Daten aus, die sich im Anhang 2 befinden. Diese Arbeit enthält Sektorendiagramme, Liniendiagramme und Strichdiagramme, die anhand der relativen Häufigkeit erstellt wurden. Dank der relativen Häufigkeit konnten die Ausschläge der Schüleranzahl in einzelnen Gruppen ausgeglichen werden. Die absolute Häufigkeit würde nämlich das Faktum nicht in Kauf nehmen, dass eine Gruppe nur aus fünf und andere aus vierundzwanzig Schülern besteht, was gerade bei dem Gruppenvergleich sehr wichtig war. Hier befindet sich die Formel, wie die relative Häufigkeit für einzelne Gruppen und Fehler ausgerechnet wurde.

$$\text{Relative Häufigkeit} = \frac{\text{Summe der einzelnen Fehlertypen in einzelnen Schülergruppen}}{\text{Summe aller Fehler in einzelnen Schülergruppen}}$$

**Bild 1: Formel relative Häufigkeit**

### 3.3.2. Die häufigsten Fehler und die Frage nach ihren Ursachen

Die durchgeführte Untersuchung weist nur die häufigsten Fehler auf. Auf der folgenden Graphik sind die zehn häufigsten Fehler zu sehen. Die Mehrheit bilden die Artikelfehler, die fast ein Drittel aller Fehler gestalten. Wie schon oben erwähnt wurde, kann es auch darin liegen, dass zu viele Nullartikelwörter als Fehler zu streng markiert wurden. In 12 % der Fehler haben die Schüler die Verben falsch konjugiert. Der Anteil syntaktischer Fehler ist genauso hoch wie bei den Verben – und zwar 12 %. Um ein Prozent weniger haben sich die Schüler beim Kasus geirrt. 6 % der Fehler machen die Schüler nach der Untersuchung im Bereich der Präpositionen. Adjektivdeklination und Genus der Substantive sind zwei Fehlergruppen, von denen jede 4 % einnimmt. Weiter gehören zu den zehn häufigsten Fehlern Fehler mit der Konjunktion „so“, falsche Pronomen und unrichtig gebildete Infinitivkonstruktion mit *zu*. Jede von diesen drei kleineren Untergruppen bildet ungefähr 2 % der gesamten Fehleranzahl.

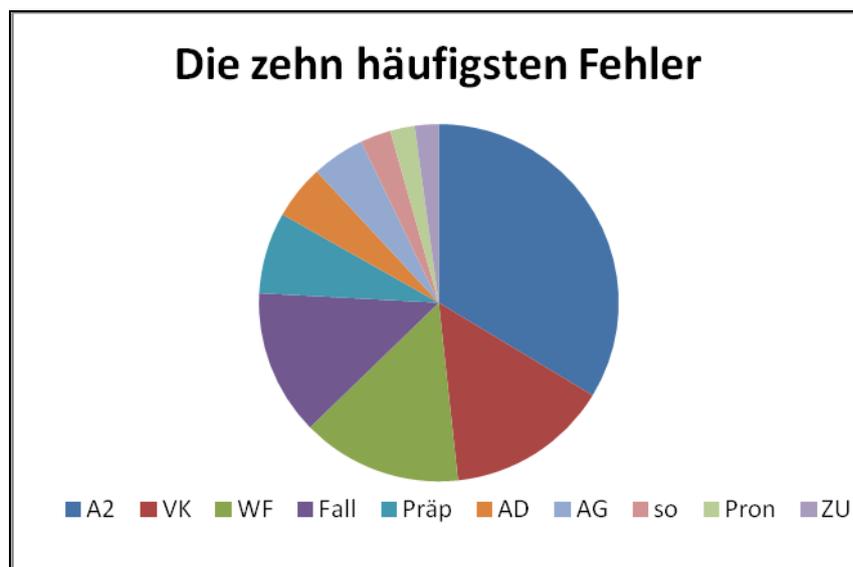
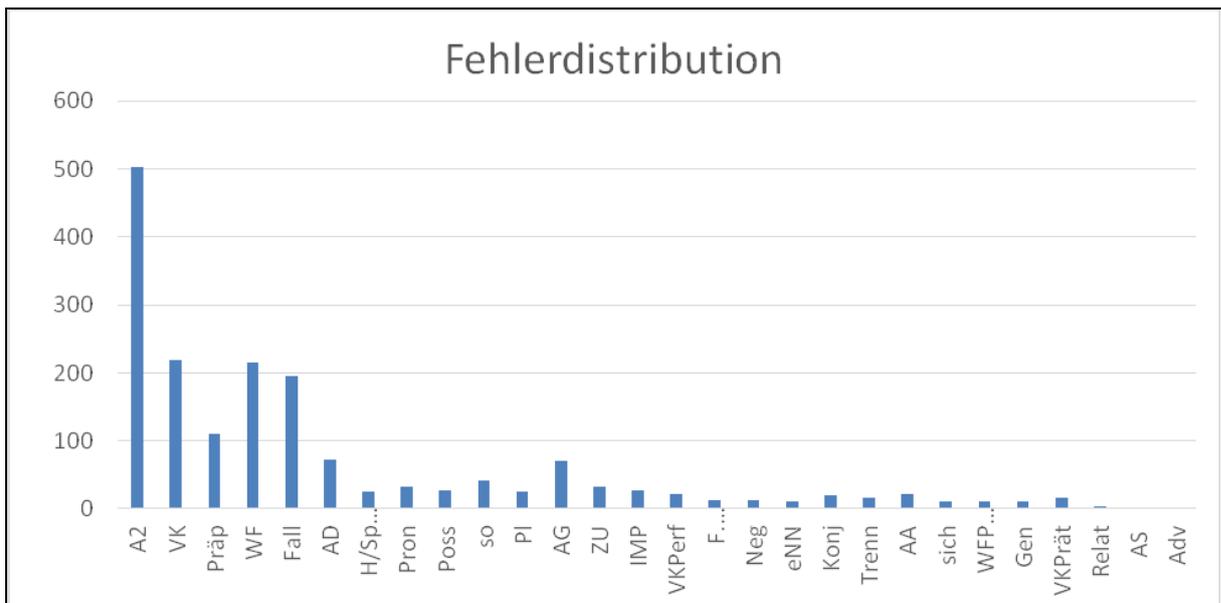


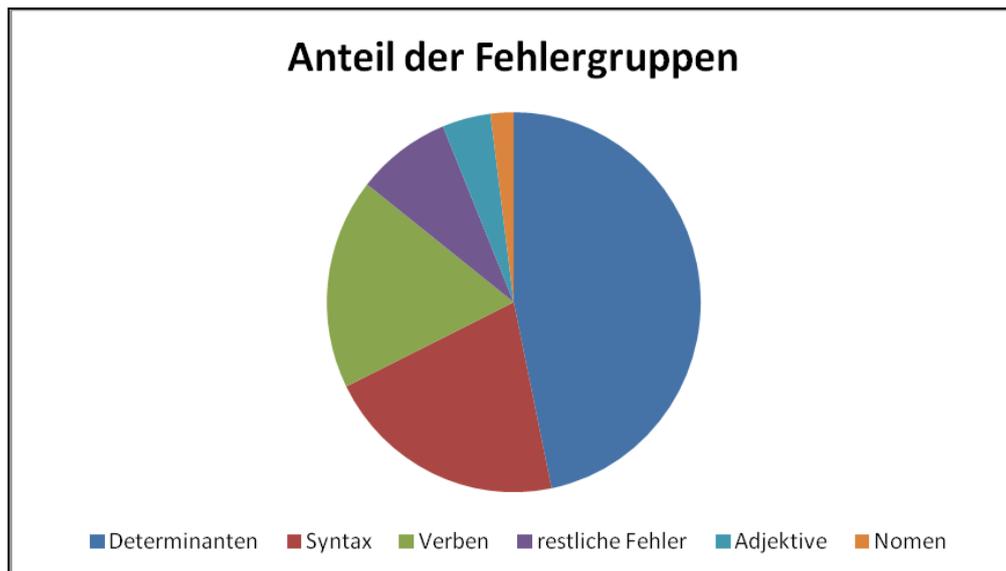
Bild 2: Die zehn häufigsten Fehler

Die nächste Graphik zeigt die Fehlerdistribution in den Texten. Die ersten zehn wurden schon beschrieben. Die anderen morphosyntaktischen Probleme scheinen im Vergleich zu Artikel-, Verbkonjugation-, Wortfolge- und Kasusfehler fast vernachlässigbar zu sein. So eine geringe Anzahl kann aber auch durch niedrigen Gebrauch dieser grammatischen Erscheinungen verursacht werden.



**Bild 3: Fehlerdistribution**

Das nächste Diagramm widmet sich nicht mehr den 28 kleinen Fehlergruppen, sondern gruppiert die Fehler in sechs übergeordneten Kategorien, die schon in 3.2.2 erklärt wurden. Das Übergewicht an Determinantenfehlern ist ganz offensichtlich – sie bilden nämlich fast eine Hälfte aller Fehler, die von tschechischen Schülern in schriftlicher Textproduktion gemacht werden. Wortfolge, Konjunktionen und andere Syntaxprobleme scheinen für die Schüler auch eine ziemlich schwierige Erscheinung zu sein, denn sie nehmen 20 % aller Fehler ein. Ein bisschen weniger problematisch sind die Verben und alles, was mit ihnen zusammenhängt. Präpositionen, Pronomen und Adverbien formen 8 % der Fehler, was für so eine kleine Fehlergruppe ein ziemlich hoher Anteil ist. Die tschechischen Schüler machen nur wenig Fehler in Substantiven und Adjektiven. Wenn man aber davon ausgeht, dass die Adjektivgruppe eigentlich nur aus Fehlern in Adjektivdeklinatation besteht, sind die vier Prozent relativ viel.



**Bild 4: Anteil der Fehlergruppen**

### **3.3.2.1. Determinanten**

Entsprechend der Untersuchung sind die Determinanten die größte Fehlerquelle der tschechischen Schüler. Es handelt sich dabei vor allem um falschen Artikelgebrauch, der in der Korrektur als A2 markiert wurde. Schüler Nummer 3 und 28 haben in ihren Texten 25 Artikelfehler gemacht und Schüler 53 sogar 26.

Am häufigsten haben die Schüler Nullartikel statt des bestimmten Artikels verwendet. Dieser Fehler wurde anscheinend durch Interferenz von der tschechischen Sprache verursacht. Der Grund liegt darin, dass Tschechisch eine artikellose Sprache ist. Tschechische Texte weisen auch geringere Wörteranzahl auf als die auf Deutsch geschriebenen Texte. Tschechisch tendiert zu Artikelersetzung durch die Positionierung einzelner Satzglieder, bei deren Unterschiede in der Bedeutung entstehen (Pimingsdorfer, 2010, 98).

Die drei schon erwähnten Schüler scheinen die Artikel fast total ignoriert zu haben, aber als Verteidigung der Schüler muss wieder hervorheben werden, dass die Texte von keiner Muttersprachlerin korrigiert wurden, sondern von einer Studentin der deutschen Sprache, die vielleicht gerade die Artikel zu streng korrigiert hat. Die Schüler haben vor allem die Wörter *Mutter, Vater, Sohn, Zimmer, Essen, Buch, Tisch* und *Küche* benutzt, die zählbar sind und den bestimmten oder unbestimmten Artikel verlangen. Bei den Ausdrücken *Mutter/Mutti, Vater/Vati* und *Sohn* ist der Artikelgebrauch aber

diskutabel und gerade diese familiären Wörter, die ohne Artikel benutzt wurden, mussten bei der Korrektur nicht unbedingt als Fehler ausgewertet werden. Manchmal haben die Schüler anstatt *Mutter, Vater, Sohn* die Wörter *Frau, Herr/Mann, Kind/Junge* geschrieben, wo die Artikel aber schon nötig sind. Es gab auch Schüler, die die Artikel mit den Abkürzungen *r, e, s* bezeichnet haben und dies wurde auch nicht als Fehler markiert, weil es aus dem morphosyntaktischen Blickwinkel kein Fehler ist, sondern es handelt sich um ein besonderes Merkmal, das durch Faulheit der Schüler oder auch der Lehrer bei dem Vokabellernen entstehen kann.

Die Verwechslung von bestimmten und unbestimmten Artikeln kam auch ziemlich oft vor. Die Schüler haben z. B. den Satz *Er liest das Buch.* schon am Anfang benutzt, wobei es noch nicht klar war, welches Buch man meint. Dies ist wahrscheinlich eine Folge der übermäßigen Benutzung der bestimmten Artikel sowohl beim Vokabellernen als auch bei Tests, was von den Schülern verlangt wird.

Es sieht so aus, als ob die Schüler bei einfachen schon erlernten Sätzen die Artikel richtig benutzt haben, aber Fehler bei komplizierteren Sätzen begangen haben. Was auch auffällig scheint, ist der Artikelgebrauch nach Präpositionen. Manchmal betrachten die Schüler die Präposition als einen Artikel und verwenden deshalb keinen und manchmal benutzen sie im Gegenteil zwei Determinanten. Dieser Fehlertyp wurde als AA markiert und umfasst z. B. folgende Erscheinungen: *Ich gehe ins sein Zimmer. Er sitzt am der Tisch. Ich war im Peters Raum.* Die Ursache besteht wohl im Unbewusstsein der Schüler, dass die Präposition schon mit dem Artikel in ein Wort verbunden wurde.

Die meisten Fehler beim Genus entstehen aufgrund der tschechischen Sprache, d. h. es sind Interferenzfehler. Dazu gehören ganz eindeutig folgende Fehler: *die Zimmer, die Buch, der Haus, das Morgen* oder *die Raum*. Sehr häufig schreiben die Schüler aber das Wort *Buch* als Maskulinum, was eher ein Intraferenzfehler andeutet, sie dachten vielleicht, dass die Feminina meistens über die Endung *-e* (oder andere Vokale) verfügen und deshalb betrachteten sie dieses Wort als Maskulinum. Das gleiche gilt auch bei dem Wort *Zimmer*, das auch als Maskulin bezeichnet wurde. Der Grund ist ganz einfach zu erkennen, die Endung *-er* kommt nämlich fast immer nur bei Maskulina vor.

Falsch verwendete Possessivpronomen bezeichnet Schmitt (2001, 47) als Fehler in Kongruenz der Possessivpronomen und Beziehungswörter. Als häufigstes Beispiel kann

der Fehler *er und ihr Buch* genannt werden. Dies kommt wahrscheinlich deshalb vor, weil die zwei Pronomen (*er* und *ihr*) für die Tschechen ähnlich klingen und sie betrachten sie als zusammengehörende Wörter.

Im Tschechischen unterscheidet man sieben Kasus, dagegen im Deutschen gibt es nur vier, deshalb ist es auch eine umfangreiche Fehlerquelle. Während im Tschechischen die Kasus durch verschiedene Endungen unterschieden werden, dienen im Deutschen auch die Artikel der Kasusmarkierung und deshalb wurden die Kasusfehler zu dieser Kategorie gegeben. Natürlich korrespondiert die Wortfügung in den zwei Sprachen nicht immer und verschiedene Verben fordern verschiedene Kasus. Ein gutes Beispiel, das in der Untersuchung ganz oft erschienen ist, ist das Verb *anrufen*. Im Tschechischen sagt man *zavolat komu* – d. h. Verbindung mit Dativ, dagegen im Deutschen wird Akkusativ verlangt. Die tschechische Verbindung mit Akkusativ ist im Tschechischen auch möglich: *zavolat koho*, aber es wird dann eher ohne den Präfix *za-* verwendet (*volat koho*).

Ein weiteres Beispiel zeigt das Verb *verstehen*, das im Tschechischen mit Dativ verbunden ist. Die Schüler benutzen dieses Verb ziemlich oft falsch, obwohl ihnen die Phrase *Ich verstehe dich nicht* sehr bekannt ist. Im Deutschen gibt es auch Präpositionen mit fester Kasusverbindung, die man auf Tschechisch auch anders benutzt. Es handelt sich beispielsweise um die Präposition *von* (im Tschechischen, *od*, mit Akkusativ) oder *gegen* (im Tschechischen, *proti*, mit Dativ).

### **3.3.2.2. Syntaxfehler**

An den Syntaxfehlern ist sowohl Interferenz als auch Intraferenz schuld. Einfluss der tschechischen Sprache kann erst dann verständlich sein, wenn beide Syntaxsysteme erklärt werden. Deutsch als eher eine analytische Sprache beansprucht feste Wortfolge. Die Position des Verbes in verschiedenen Satztypen ist ausnahmslos festgestellt und jeder Satz muss ein Subjekt beinhalten. Tschechisch ist dagegen eine stark flektierende Sprache, für die viele Deklinationen und Konjugationen typisch sind. Die Wortfolge ist im Vergleich zu Deutsch dadurch ziemlich frei, wobei aber die Differenzierung durch Deklination und Konjugation durchgeführt wird. Das Subjekt ist nicht notwendig, weil es oft dank der Verbkonjugation klar ist.

Die tschechischen Schüler neigen deshalb zur Auslassung des Subjekts, hauptsächlich in solchen Sätzen, die im Tschechischen eingliedrig sind oder im Deutschen Subjekt *es* haben.

Diese sind zum Beispiel:	Es ist Mittagszeit. Es ist Mittagessen. Es regnet
Die Schüler haben geschrieben:	Ist Mittagszeit. Ist Mittagessen. Regnet.
Auf Tschechisch:	Je poledne. Je oběd. Prší.

Tabelle 2: Eingliedrige Sätze

Weitere Schwierigkeiten entstehen in Sätzen mit Modalverben. Im tschechischen Satz steht nämlich normalerweise das Verb im Infinitiv gleich nach dem konjugierten Modalverb. Deshalb kommt folgender Fehler bei den tschechischen Schülern vor.

richtig	Ich	muss	den Vater	<b>holen.</b>
Tschechisch	(Já)	musím	<b>jít</b>	pro otce.
falsch	Ich	muss	<b>holen</b>	den Vater.

Tabelle 3: Wortfolge nach den Modalverben

Was nicht nur für die Tschechen als ungewöhnlich scheint, ist die Wortfolge in deutschen Nebensätzen. Das Prädikat wird auf die letzte Satzstelle positioniert, was natürlich mit Schwierigkeiten verbunden ist. Die Schüler sind sich auch nicht immer bewusst, welche Konjunktionen dem Nebensatz entsprechen und welche die *SV*<sup>2</sup>-Wortfolge verlangen.

Im Deutschen kommen drei Typen von Konjunktionen vor, nach denen die tschechischen Schüler die Wortreihenfolgeregeln vermischen. Das kann aber eher einen Intraferenzfehler darstellen, weil die Schüler zuerst die Anzeigesatzwortfolge (*SV*) oder Fragenwortfolge (*VS*) erlernt haben, was bei dem späteren Konjunktionenlernen verwirrend wirkt.

Die für Tschechen sehr typische Verwechslung der Konjunktionen *dass* und *damit* war in der Untersuchung auch ziemlich merkbar. Ins Tschechische übersetzt heißen beide Konjunktionen *aby*, was die Schüler natürlich besonders schwierig finden. Meistens wird

<sup>2</sup> Subjekt, dann Verb

nur *damit* als *aby* verwendet und *dass* dient als deutsches Äquivalent des Wortes *že*. Hielscher (2003, 86) führt auf, dass „*das tschechische aby sowohl Objektsatz als auch Finalsatz einleiten kann.*“ Die mit diesen Konjunktionen verbundenen Infinitivkonstruktionen mit *zu* oder *um...zu* gehörten auch zu einem problematischen Phänomen. Die Schüler waren nicht fähig die Sätze zu erkennen, die Infinitivkonstruktionen benötigten.

Eine sehr interessante durch Tschechisch verursachte Erscheinung stellt das Wörtchen *so* dar. Im Tschechischen funktioniert dieses Wort als Konjunktion, die im Deutschen *also* bedeutet. Die Schüler sind sich anscheinend überhaupt nicht der Konjunktion *also* bewusst und wissen auch nicht, dass *so* als Konjunktion im Deutschen nicht existiert. Immer wenn die Schüler Fehler mit *so* als Konjunktion begangen haben, wurde auch die Wortfolge falsch geschrieben. Die Sätze lauteten z. B.: *So er sagt...*, *So der Sohn muss gehen*. Die Unkorrektheit in der Wortfolge muss nicht unbedingt durch den tschechischen Einfluss verursacht werden, denn die tschechischen Sätze werden mit der Konjunktion *so* folgend geäußert: *Tak řekl (on)*. *Tak musel syn jít*. Der Grund des Fehlers scheint darin zu liegen, dass die Schüler das erlernte *SV-Muster* angewendet haben oder als Konjunktion des Typs *und, aber, oder, sondern, denn* erachtet haben.

Folgendes Diagramm zeigt das sehr interessante Ergebnis der Untersuchung, wo die Konjunktion *so* 68 % aller Konjunktionenfehler einnimmt. Nur ein Drittel der Fehler im Bereich der Konjunktionen erschien bei allen restlichen Konjunktionen außer dem Wort *so*.

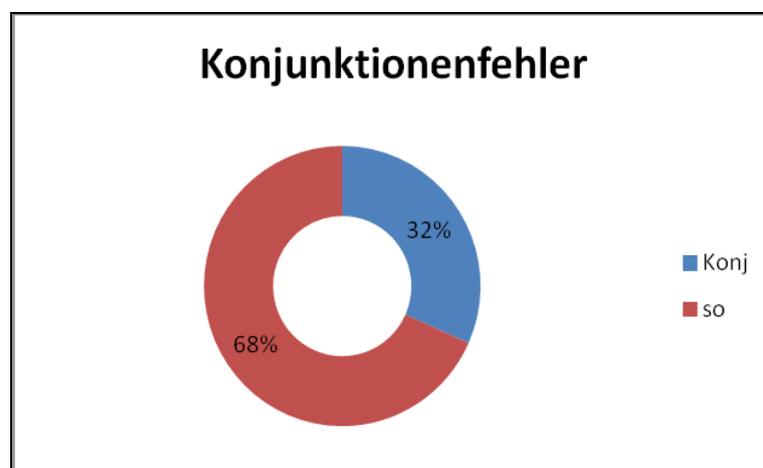


Bild 1: Konjunktionenfehler

### 3.3.2.3. Verben

Fehler in der Verbkonjugation sind auch ziemlich oft in den Texten aufgetreten, obwohl Tschechisch eine Konjugationssprache ist, und die Verbkonjugation wird am Anfang des Deutschlernens gelehrt, d. h. die Schüler sollten diese Problematik schon beherrschen und viel geübt haben. Die Schüler mit den meisten Konjugationsfehlern haben sehr oft nur Infinitivformen der Verben benutzt. Bei diesem Fall handelt es sich wahrscheinlich um Simplifizierung, weil die Schüler wegen Faulheit die einfacheren Formen verwendet haben. Eine weitere Erklärung wäre die Wirkung der englischen Sprache, die als erste Fremdsprache erlernt wurde. Im Englischen konjugiert man die Verben nämlich nicht<sup>3</sup> und deshalb könnten die Schüler diese Regel auch im Deutschen als gültig betrachtet haben.

Sehr viele Fehler entstanden auch in der dritten Person Singular im Präsens, häufig wurde einfach *er sage, es erinnere, der Vater finde* geschrieben, was eigentlich bedeutet, dass sie die erste Person Singular bei der dritten Person Singular angewendet haben. Dieser Einfluss kann vielleicht durch Übergeneralisierung ausgelöst worden sein. Die meisten Schüler beherrschen ziemlich gut die Modalverbkonjugation, wo die erste und dritte Person Singular in gleicher Weise konjugiert wird, und diese Regel passen sie dann den anderen Verben an.

Ganz umgekehrt lässt sich auch die Regularisierung bei den Modalverben merken. Die Schüler formulieren die Ausdrücke folgend: *Er musst, sie wollt, der Sohn sollt, er möcht/möchtet, die Mutter weißt*. Bei diesen Fällen handelt es sich um Anwendung der Regel der regelmäßigen Verbkonjugation.

Sehr viele Anlässe für Fehlerentstehung stellt auch der Bereich des Imperativs dar. Ein paar Schüler verwendeten Infinitivformen, wenn sie Befehle erteilten. Diese waren entweder nur die Verben im Infinitiv ohne Pronomen oder *Sie*-Imperativ. Bei diesem Fehler liegt die Ursache wieder in Vereinfachung<sup>4</sup> oder im englischen Einfluss, wo die Imperativformen mit Infinitiv geäußert werden. Warum aber die meisten Schüler unabhängig von der Klasse und Dauer des Lernens Singularimperativ für die zweite Person mit Suffix *-t* gebildet haben, ist eine schwierig antwortbare Frage (Beispiel: *Geht!*

---

<sup>3</sup> Im Englischen ändert sich nur die dritte Person Singular im Präsens und dies wird mit dem Suffix *-s* durchgeführt (I **live** in London. – Ich lebe in London; He **lives** in London. – Er lebt in London.).

<sup>4</sup> Simplifizierung

Kommt!). Eine Explikation stellt die Übergeneralisierung dar, wo die Formen des *ihr*-Imperatives den *du*-Imperativ vertreten. Sie denken vielleicht, dass es nur eine Form des Imperativs gibt, die ohne Pronomen existiert, oder sie verwechseln aus einem unbekanntem Grund die Konjugation der dritten Person Singular mit dem Imperativ. Es ist ganz unverständlich, warum fast alle, die im Imperativ einen Fehler begangen haben, gerade den Suffix *-t* benutzt haben um den *du*-Imperativ zu bilden, wenn es keine eindeutige und klare Begründung dafür gibt.

Weder Tschechisch noch Englisch enthält trennbare Verben und deswegen scheint diese Erscheinung für die tschechischen Schüler auch problematisch zu sein. Manchmal sind die Schüler nicht fähig die trennbaren von den untrennbaren Präfixen zu unterscheiden und verwenden dann das Verb als untrennbar. Diese Problematik gehört zur Hälfte zu den Syntaxfehlern, weil wegen der falschen Verbkonjugation die Wortfolge auch unrichtig ist. Folgende Tabelle zeigt einen Fehler mit trennbarem Verb.

richtig	Die Mutti	bereit <sup>5</sup>	den Tisch	vor.
Tschechisch	Matka	připravuje	stůl.	
falsch	Die Mutti	vorbereitet	den Tisch.	

Tabelle 4: Trennbare Verben

Reflexive Verben waren nicht so produktiv an Fehlern, aber an den meisten, die schon entstanden sind, ist tschechischer Einfluss schuld. Im Tschechischen hat man auch reflexive Verben, die in manchen Fällen den deutschen reflexiven Verben entsprechen. Wo aber Unterschiede herrschen, vermehren sich auch die Fehler. Entweder gebrauchen die Schüler reflexive Verben als normale oder umgekehrt. Einer der Schüler hat diesen Satz geschrieben: *Lieber Sohn, geh dir essen!*, wo die tschechische Wirkung zu merken ist. Entsprechender tschechische Satz lautet nämlich *Milý syne, jdi se najíst!* Das Verb *essen* wird im Tschechischen mit reflexivem Pronomen *se* angewendet.

Transfer der englischen Grammatikregeln ist auch bei einigen Schülern erschienen. Englisch benutzt für Präsens zwei Zeitformen – sogenannte *present simple* und *present continuous*, um die Dauer der Aktivität zu unterscheiden. Das *present continuous* wird mit

<sup>5</sup> Der authentische von einem Schüler geschriebene Satz lautete: *Die Mutti deckt den Tisch auf*. Aufgrund des falschen Verbes (*aufdecken*), das andere Bedeutung trägt und nur verwirrend wirken würde, wurde in diesem Beispiel das Verb *vorbereiten* benutzt.

dem Hilfsverb *to be (sein)* gebildet und bezeichnet aktuelle Handlungen, die nur einstweilig stattfinden. Mehrere Schüler haben in ihren Texten folgenden oder ähnlichen Satz geschrieben: *Der Man ist lesen*,<sup>6</sup> wo ganz deutlich Englisch gewirkt hat. Die Schüler haben wahrscheinlich ganz unbewusst die englische Struktur im Deutschen appliziert.

Fehler in Perfekt oder Präteritum kamen nicht so häufig vor, gerade aus dem Grund, dass die Schüler diese Zeitformen nicht so oft benutzt haben und ihre Texte lieber im Präsens<sup>7</sup> geschrieben haben. Wenn aber schon ein Fehler in diesen Zeitformen entstanden ist, handelte sich meistens um Regularisierung – die unregelmäßigen Verben wurden als regelmäßig betrachtet.

#### **3.3.2.4. Adjektive**

Adjektive und ihre Deklination gehören auch zu einem bedeutenden Teil der Morphosyntax, der viele Fehler hervorruft. Die Adjektive werden sowohl im tschechischen als auch im deutschen Satz von zwei Satzgliedern vertreten - entweder von Prädikativum oder von Attribut. Während im Deutschen die Adjektive im Prädikativum nicht konjugiert werden und für alle Personen gleich sind, werden die Adjektive im tschechischen Prädikativum konjugiert, wobei die Person, Numerus und Kasus dem Nomen entsprechen. Weiter gibt es also im Tschechischen bei den Adjektiven keine Unterschiede zwischen Attribut und Prädikativum. Deutsche Attribute verlangen aber Deklination des Adjektivs, die je nach dem Artikel, Person, Numerus und Kasus gebildet wird. Folgende Tabelle zeigt an Beispielsätzen, wie sich die deutschen Adjektive abhängig von seiner Funktion im Satz und seinen grammatischen Kategorien deklinieren lassen und wie die tschechischen Adjektive in Prädikativ- und Attributfunktion gleich bleiben. Die Tabelle widmet sich nur dem Nominativ.

---

<sup>6</sup> Auf Englisch: *The man is reading.*

<sup>7</sup> Manchmal haben die Schüler alle Zeiten gemischt, je nachdem, wie es ihnen eingefallen ist. Diese Fehler in der Zeitformenverwendung wurden nicht korrigiert (siehe 3.2.1).

	Deutsch	Tschechisch
Prädikativum	Der Mann ist sehr <u>krank</u> .	Muž je velmi <u>nemocný</u> .
Attribut	Hier ist ein <u>kranker</u> Mann. Der <u>kranke</u> Mann hustet.	Tady je (nějaký) <u>nemocný</u> muž. Ten <u>nemocný</u> muž kašle.
Prädikativum	Die Katze ist <u>klein</u> .	Kočka je <u>malá</u> .
Attribut	Hier liegt eine <u>kleine</u> Katze. Die <u>kleine</u> Katze miaut nicht.	Tady leží (nějaká) <u>malá</u> kočka. (Ta) <u>malá</u> kočka nemňouká.
Prädikativum	Das Kind ist <u>groß</u> .	Dítě je <u>velké</u> .
Attribut	In der Klasse ist nur ein <u>großes</u> Kind. Das <u>große</u> Kind antwortet richtig.	Ve třídě je jen jedno <u>velké</u> dítě. To <u>velké</u> dítě odpovídá správně.
Prädikativum	Die Blumen sind <u>schön</u> .	Květiny jsou <u>krásné</u> .
Attribut	Auf der Wiese wachsen <u>schöne</u> Blumen. Die <u>schönen</u> Blumen duften.	Na louce rostou <u>krásné</u> květiny. Ty <u>krásné</u> květiny voní.

Tabelle 5: Adjektive

Die Adjektivdeklinationen in beiden Sprachen sind offensichtlich unterschiedlich und das ist einer der Gründe für Fehlerentstehung. Bei den Schülern entstanden zwei Fehlertypen – entweder haben sie die Adjektive im Prädikativum mit verschiedenen Suffixen verbunden oder sie haben die Adjektivendungen bei der Attributkonjugation falsch oder gar nicht verwendet. Beide Fehlertypen könnten als Transfer aus der tschechischen Sprache bezeichnet werden. Die Fehlerursache kann auch darin liegen, dass die Schüler die Adjektivdeklinationsregeln nicht gründlich gelernt haben oder vielleicht noch gar nicht gelernt haben und deshalb haben sie die tschechische Regel dafür benutzt. Eine andere Erklärung wäre der englische Einfluss, weil im Englischen die Adjektive überhaupt nicht dekliniert werden.

Die nächste Tabelle zeigt ausgewählte Fehler der tschechischen Schüler in der Adjektivdeklinationsregeln. Sie sind in zwei Spalten aufgeteilt – je nach dem Satzglied, wo der Fehler entstanden ist.

Prädikativum	Attribut
<i>Maria war nette.</i>	<i>Es ist schön Tag.</i>
<i>Das Abendessen ist fertige.</i>	<i>Sie haben gut Zeit.</i>
<i>Die Prinzessin war hübsche, hohe und kluge.</i>	<i>Ein faul Mann sitzt am Tisch.</i>

Tabelle 6: Adjektivfehler

### 3.3.2.5. Präpositionen

Den letzten Bereich, dessen Ursachen diese Arbeit analysieren will, repräsentieren die Präpositionen. Es könnte behauptet werden, dass die Präpositionen lexikalische Fehler sind, was auch stimmt. Die Präpositionen stehen an der Grenze zwischen lexikalischen und morphologischen Fehlern, aber weil es für die Tschechen auch eine Fehlerquelle ist, die mit grammatikalischen Regeln zusammenhängt, wird sie diese Arbeit auch in Betracht ziehen.

Ziemlich problematisch scheint für die Schüler die Unterscheidung zwischen den Präpositionen *an* und *auf* zu sein. Auf Tschechisch heißen beide Präpositionen meist *na* und deshalb haben die Schüler sehr oft *an dem Boden* geschrieben. Sie sind sich vielleicht des Faktums nicht klar geworden, dass die Präposition *an* mit vertikalen Flächen verbunden ist - im Gegenteil zu der Präposition *auf*, die auf eine horizontale Fläche hinweist.

Lokale Angaben sind für die Schüler auch nicht einfach, weil sie sich durch viele Ausnahmen auszeichnen. Wenn die Schüler die Sätze: *Er geht nach sein Zimmer*, *Sie gehen nach der Küche* schreiben, wissen sie wahrscheinlich nicht, dass die Präposition *nach* bei lokalen Angaben nur mit Ländern und Städten benutzt werden kann. Dieser Fehler entsteht wegen dem deutschen Einfluss und kann als Übergeneralisierung interpretiert werden. Die Fehler in Sätzen *Er geht zu seinem Zimmer* oder *Er kommt zu Wohnzimmer* sind eher von Tschechisch beeinflusst. Eine der tschechischen Übersetzungen der deutschen Präposition *zu* lautet auf Tschechisch *do*, was aber in dieser Situation nicht angewendet werden kann und eine andere Bedeutung trägt.

Weitere tschechische Einflüsse sind in den folgenden Beispielen zu sehen:

Kobold heiratet <b>mit</b> Meerjungfrau.	Kobold se ožení <b>s</b> mořskou pannou.
Sie warten <b>nach</b> dem Vater.	Čekají <b>na</b> <sup>8</sup> otce.

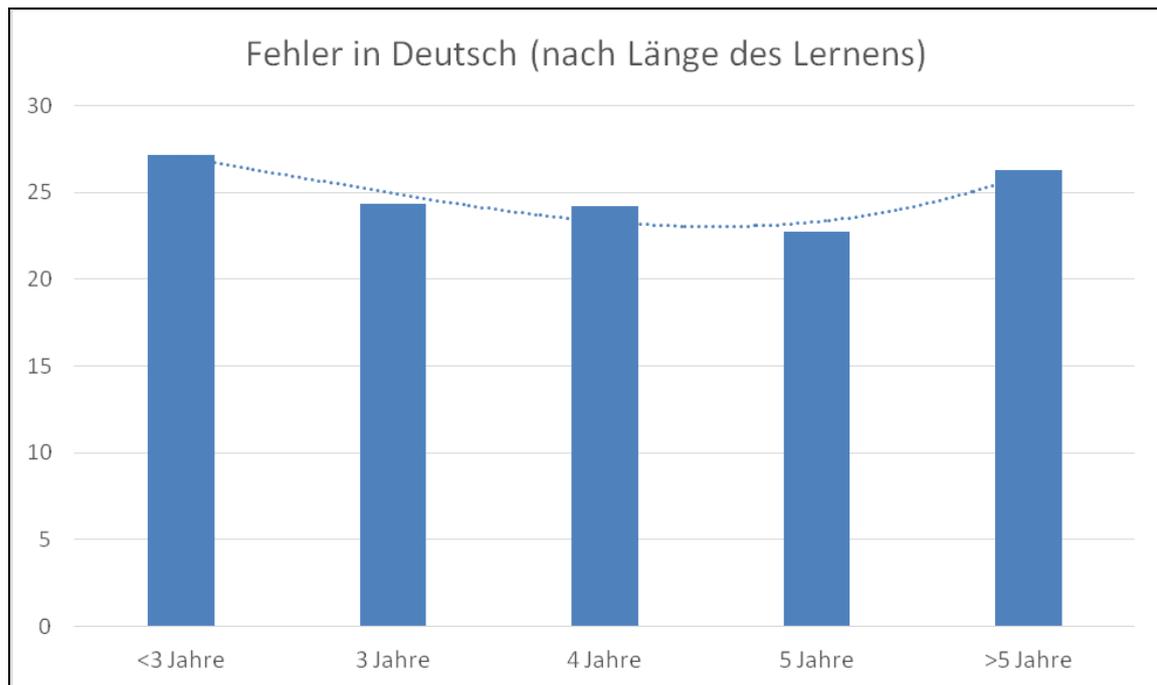
Tabelle 7: Präpositionsfehler

<sup>8</sup> Die Worte lauten ähnlich. Man könnte diese Wörter als Paronym oder Falscher Freund bezeichnen (Imider, 2010, 51).

Bei den Schülern war auch englische Einflussnahme zu merken, konkret bei dem Verb *warten*, das im Deutschen mit der Präposition *auf* verbunden ist, während die Englischsprecher verwenden das Verb mit der Präposition *for* (*to wait for*). Deshalb kam oft in den Texten vor, dass die Schüler die Sätze folgend ausgedrückt haben: *Wir warten für dich. Die Eltern warten für Sohn. Die Mutter und der Vater warten für den Vater.*

### **3.3.3. Vergleich der Textgruppen**

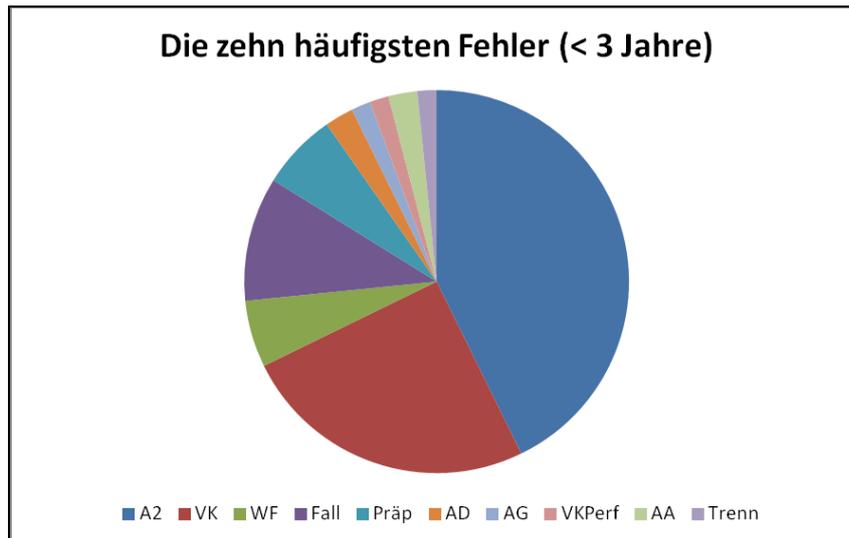
Es wurde oben schon erwähnt, wie und warum die Texte in Gruppen je nach Länge des Deutschlernens geteilt wurden. Die Fehler in einzelnen Gruppen werden jetzt ausgewertet und verglichen. Folgende Graphik zeigt, wie sich die Fehleranzahl entwickelt und welche Gruppe die meisten Fehler begeht. Gemäß den Untersuchungsergebnissen sind die Schüler, die Deutsch weniger als drei Jahre lernen, am produktivsten, was die Fehler betrifft. Die letzte Gruppe (Schüler mit mehr als fünf Jahre Deutschunterrichts) nähert sich aber der ersten an und beeinflusst dann die ziemlich sinkende Tendenz der Fehleranzahl ganz radikal. Eine Begründung dafür wäre die Länge ihrer Texte – diese Schüler haben nämlich viel längere Texte geschrieben, in denen sie natürlich mehr Fehler produziert haben. Eine andere Erklärung ist auch die Kompliziertheit ihrer Äußerungen, die komplexe Satzstrukturen und reichere Sprache aufweist. Es ist ein sehr interessantes Ergebnis, dass die unerfahrensten und ganz im Gegenteil die kundigsten Schüler mehr Fehler als die anderen begangen haben.



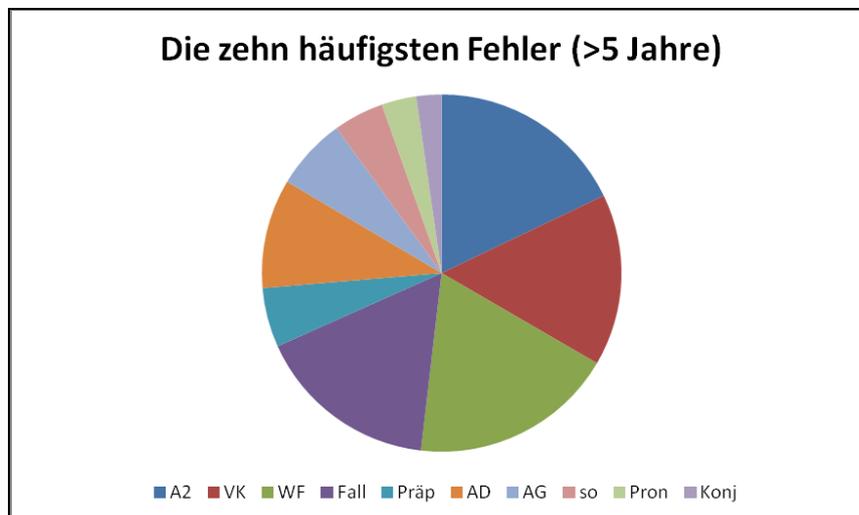
**Bild 5: Fehler in Deutsch (nach Länge des Lernens)**

Die angeführte Theorie unterstützten auch die nächsten Graphiken, die die Fehleraufteilung in der ersten und in der letzten Gruppe<sup>9</sup> reflektieren. Die Entwicklung des Anteils an einzelnen Fehlertypen in den zwei Gruppen ist ganz offensichtlich. Während die Anfänger die meisten Fehler bei Artikel und Verbkonjugation begehen, erweist sich bei den Fortgeschrittenen eine ziemlich gleichmäßige Verteilung der Fehlertypen. Das bedeutet, dass die fortgeschrittenen Schüler nicht nur eine problematische Grammatikstelle haben, die aufgrund eines vereinfachten Sprachniveaus, das keine grammatikalischen Erweiterungen erlaubt, die anderen Fehler vermeidet.

<sup>9</sup> Schüler, die Deutsch entweder weniger als drei oder mehr als fünf Jahre lernen.



**Bild 6: Die zehn häufigsten Fehler (< 3 Jahre)**



**Bild 7: Die zehn häufigsten Fehler (>5 Jahre)<sup>10</sup>**

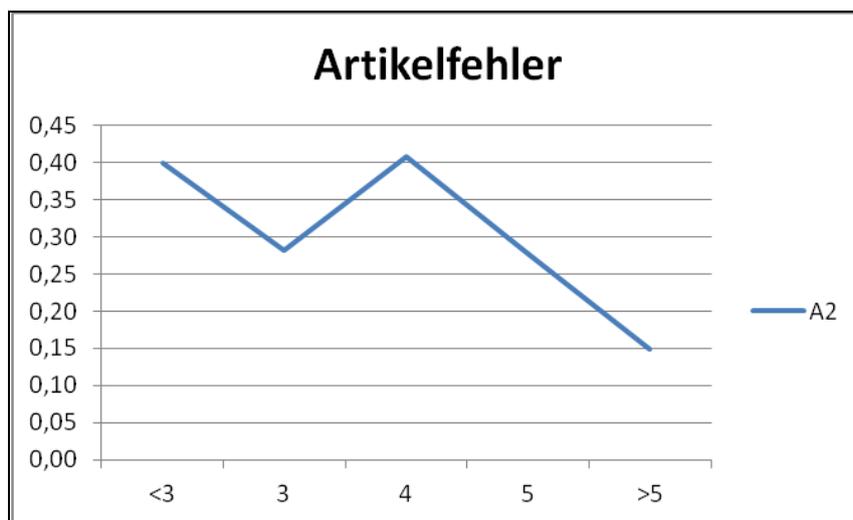
### ***3.3.3.1. Entwicklung der einzelnen Fehlertypen***

Die Entwicklung der Fehler in verschiedenen Stadien des Deutschlernens ist sehr interessant zu beobachten. Dieser Teil der Arbeit präsentiert die Entwicklung von Artikelfehlern, weil gerade Artikel die häufigsten Fehler verursacht haben. Weiter werden hier auch die nächsten fünf häufigen Fehler und ihre Entwicklung gezeigt.

Beim Anschauen folgender Graphik kann man bemerken, wie sich die Tendenz des Artikelfehlerbegehens im Laufe der Lerndauer verändert und dass die Fehleranzahl sogar sinkt. Diese Erscheinung ist sehr positiv zu bewerten und bestätigt, dass die

<sup>10</sup> Die restlichen Graphen für andere Schülergruppen befinden sich im Anhang.

fortgeschrittenen Schüler diesen durch Tschechisch als artikellose Sprache verursachten Fehler langsam während ihrem Deutschlernen abbauen. Diese Tatsache ist einfach zu verstehen: je länger die Schüler Deutsch lernen, desto mehr gewöhnen sie sich an den Artikelgebrauch, der im Deutschen nötig ist, und dabei entdecken sie andere Grammatikbereiche, wo man auch Fehler begehen kann.



**Tabelle 8: Artikelfehler – Entwicklung**

Das nächste Liniendiagramm bildet noch andere Fehlertypen in ihrer Entwicklung ab. Es gibt keinen Fehler, der nur reine steigende oder sinkende Tendenz hätte, trotzdem sind die Trends sichtbar.

Fehler in der Verbkonjugation scheinen sinkend zu sein, was ganz verständlich ist. Die Schüler lernen Verbkonjugation am Anfang des Deutschlernens und es dauert dann ein bisschen, bis sie sie einüben und richtig verwenden, während die Fortgeschrittenen schon automatisch konjugieren.

Fehler im Kasus sehen in verschiedenen Lernstadien ziemlich ausgeglichen nur mit geringer steigender Tendenz aus. Daraus kann man ableiten, dass es sich um einen Fehlertyp handelt, der immer wieder im Unterricht geübt werden soll.

Wortfolgefehler scheinen mit der Länge des Lernens gestiegen zu sein, was aber auch keine Überraschung ist. Je länger die Schüler nämlich Deutsch lernen, desto komplexere Sätze und Satzgefüge verwenden sie, was mehrere Anlässe für Fehlerentstehung in der Syntax mit sich bringt.

Präpositionen erwecken den Anschein, dass sie in allen Stadien des Lernens problematisch wirken, weil ihr Anteil in den Schülergruppen ziemlich ausgeglichen und nicht ganz konstant vorkommt.

Adjektivdeklinationsfehler ist ein Stoff, der erst in späterem Unterricht eingeführt wird und deshalb erscheinen die Adjektivdeklinationsfehler bei den Anfängern nicht so oft und der Trend ist in diesem Fall steigend.

Liniendiagramme aller Fehlertypen sind im Anhang 4 zu finden.

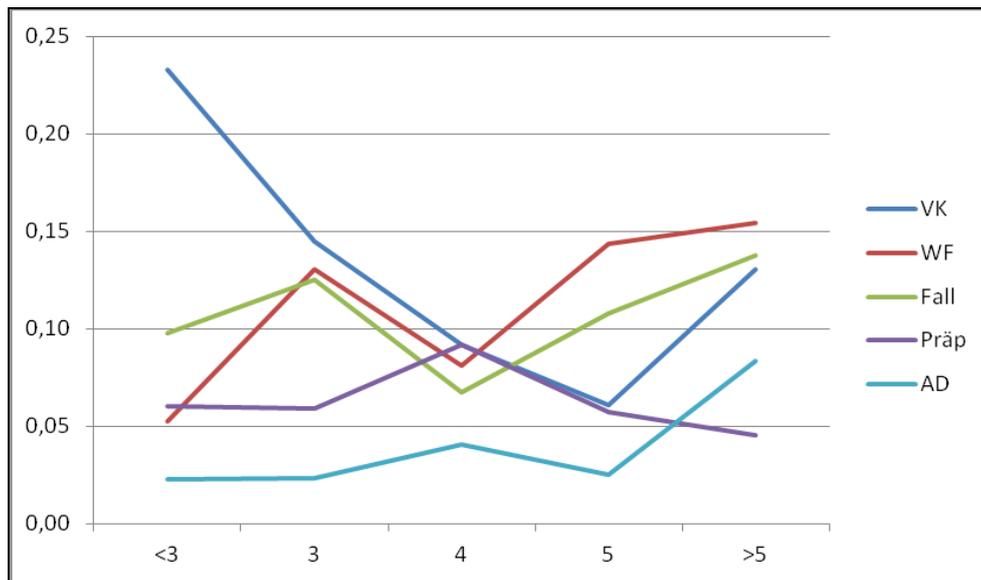


Tabelle 9: Fehlerentwicklung

### 3.3.4. Andere Erscheinungen

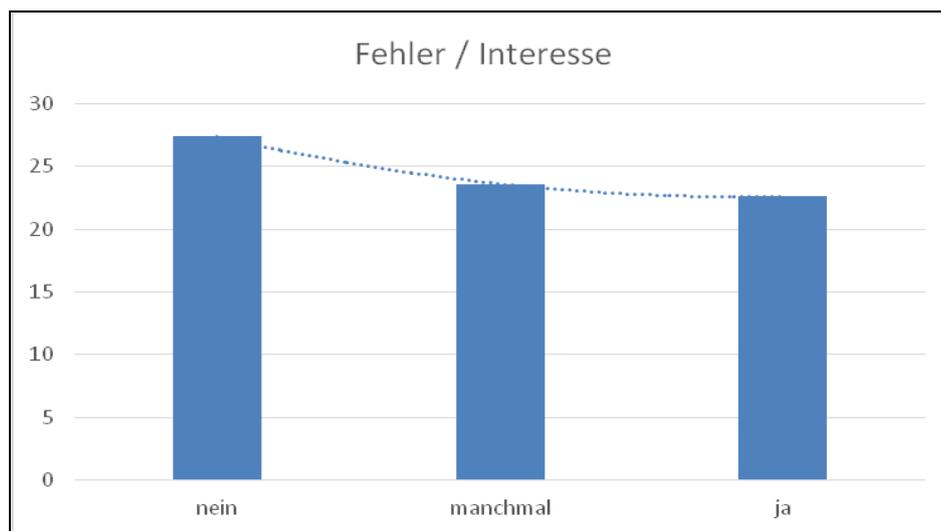
Während der Korpuskorrektur wurden noch andere interessante Erscheinungen entdeckt, die jetzt nur noch kurz vorgestellt werden.

#### 3.3.4.1. Einfluss der Müdigkeit

Genauso wie beim Sprechen, Hören oder Lesen lässt sich die Lustlosigkeit und Erschöpfung bei der schriftlichen Textproduktion auch sehen. Viele auch ziemlich mustergültige Texte wiesen eine höhere Fehlerzahl in der zweiten Hälfte auf. D. h. die Schüler haben am Anfang des Schreibens mehr auf die Korrektheit der Texte aufgepasst und mit sinkender Aufmerksamkeit haben sie gegen Ende Fehler auch dort gemacht, wo sie sie am Anfang nicht begehen würden, was eine steigende Fehleranzahl innerhalb des Textes verursacht hat.

### 3.3.4.2. Einfluss des Interesses

Jedem Schüler wurde vor dem Schreiben die Frage gestellt, ob ihm Deutsch Spaß macht, die er mit *ja/nein/manchmal* beantwortet hat. Es scheint vielleicht als eine sinnlose Frage, aber sie soll dazu dienen, den Zusammenhang zwischen Fehleranzahl und Interesse festzustellen. Die Anfangsvoraussetzung, dass diese zwei Dinge wirklich verbunden sind, hat sich nach der Untersuchung bestätigt. Das Strichdiagramm birgt in sich die Antwort, wie Fehleranzahl von Interesse beeinflusst wird. Es beweist den positiven Einfluss, den das Interesse verursacht, denn die Schüler, die sich für Deutsch interessieren, haben weniger Fehler gemacht, als ihre Kollegen, die keinen Spaß an der deutschen Sprache haben. Man kann davon ausgehen, dass die Deutschliebhaber mehr auf die Fehler achten, und deshalb haben die Lehrer eine besonders wichtige Aufgabe vor sich, um die Fehleranzahl zu senken – nämlich das Interesse der Schüler zu wecken.



**Bild 8: Fehler in Zusammenhang mit Interesse**

## 4. Abschließende empirische Untersuchung (Umfrage)

Anschließend wurde noch eine kleine empirische Untersuchung in Form eines Fragebogens an die Lehrerinnen angefertigt. Zwei Lehrerinnen des Gymnasiums dr. A. Hrdličky in Humpolec, wo die Texte auch entstanden sind, haben sechs Fragen folgend beantwortet.

### Fehler in der schriftlichen Textproduktion:

- 1. Wissen Sie, was die häufigsten morphosyntaktischen Fehler bei Ihren Schüler/inne/n sind?**

Ja, vielleicht die Deklination und die Wortstellung im Satz.	Ich hoffe, dass ich es weiß.
--	------------------------------

- 2. Welche Fehler sind Ihrer Meinung nach wegen Tschechisch als Muttersprache entstanden? Nennen Sie Beispiele.**

Endungen (er gehe), Wortverbindungen (auf Spaziergang gehen)	Ich verstehe dir. Ich sehe mich es an. Die Kinder lernen sich / spielen sich. Gehe für das Brot (Hole das Brot). Zu was brauchst du das?
--	--

- 3. Wie oft müssen sich die Schüler/innen in Ihrem Unterricht schriftlich äußern? (im Durchschnitt) (*schriftlich äußern – jeder alleine, bzw. mit Hilfe des Wörterbuchs; ungefähr 100 Wörter (oder mehr)*)**

Einmal pro Monat (schriftlich machen sie v.a. die Hausaufgaben)	1-2x monatlich (je nachdem)
---	-----------------------------

- 4. Haben Sie bei Ihren Schüler/inne/n auch solche Fehler erkannt, die durch englischen Einfluss entstanden sind?**

Endungen (er machst), Wortstellung (Ich gehe ins Kino heute, oft...), Wortverbindungen (Ich habe das Frühstück)	Ja, z.B. ich warte für dich, die Verwechslung von wollen und werden
---	---

### 5. Wie markieren Sie die Fehler in der schriftlichen Produktion?

Die Fehler werden kenngzeichnet, bei der Korrektur dann mündlich begründet und korrigiert.	Ich unterstreiche die Fehler und dazu schreibe ich die richtige Variante.
--	---

### 6. Arbeiten Sie in Ihrem Unterricht mit Fehlern und Fehlerkorrekturen? Wissen die Schüler, was die häufigsten tschechischen Fehler in Deutsch sind? Werden sie darauf vorher aufmerksam gemacht?

Die häufigsten Fehler werden im Verlauf des Unterrichts besprochen und wenn es nötig ist, dann auch korrigiert.	Nein, ja, ja.
---	---------------

Aufgrund der ungenügenden Anzahl der Antworten kann man aus Aussagen der nur zwei Lehrerinnen nichts Konkretes und allgemein Geltendes ableiten. Die Lehrerinnen sind sich meistens bewusst, welche Fehler ihre Schüler am häufigsten machen. Was die Deklination und Wortstellung im Satz angeht, haben sie es richtig und entsprechend der Korpusanalyse abgeschätzt. Keine der Lehrerinnen erwähnt aber die Artikelfehler, die zu der größten Fehlerquelle gehören. Man kann daraus deduzieren, dass die Lehrerinnen mit diesem Fehler auch nicht so oft arbeiten und die Schüler nicht so streng korrigieren, wobei diese kleinen Wörtchen sehr wichtig in der deutschen Sprache sind. Deshalb werden die Schüler auf diesen Fehler nicht aufmerksam gemacht und es verursacht dann so unglaublich viele Fehler, die diese Arbeit beweist.

Was die Fehlerkorrektur betrifft, wäre es besser, wenn die Schüler ihre Texte selbst oder zur zweit korrigiert hätten. Dieses selbstentdeckende Lernen wirkt viel mehr auf das Gedächtnis und die Schüler würden sich erst dann die Fehler besser merken. Die schon von der Lehrerin markierten Fehler vergessen sie gleich wieder, weil sie sich darüber ihre Köpfe gar nicht zerbrechen müssen.

## 5. Zusammenfassung

Vorliegende Arbeit widmet sich den Fehlern in der schriftlichen Textproduktion und zwar bei den tschechischen Deutschlernenden. Am Anfang werden die Begriffe Fehler und Fehlerlinguistik anhand unterschiedlicher Fachliteratur erklärt. Der theoretische Teil definiert den Fehler im Fremdsprachenunterricht und zeigt verschiedene Bestimmungen des Begriffs, die ziemlich umstritten sind. Das Wichtigste, was der theoretische Teil erklären soll, besteht in der Fehlerexplikation, d. h. der Frage nach den Fehlerursachen. Mit diesem Problem beschäftigt sich die kontrastive Linguistik, die auf die Unterschiedlichkeiten zwischen Sprachsystemen eingeht. Mögliche Ursache der Fehlerentstehung ist der Einfluss der Muttersprache auf den Fremdspracherwerb, den die Arbeit weiter als Interferenzfehler bezeichnet. Die Arbeit versucht möglichst viele Ansichten verschiedener Sprachwissenschaftler zu diesem Thema zu zeigen und ihre Meinungen zu kategorisieren. Weiter wird auch der Termin Transfer geklärt, der wie ein positiver Einfluss der Muttersprache auf die Fremdsprache funktioniert. Intralinguale Interferenz ist ein nächster Grund für Fehlerentstehung und hängt mit den Übertragungen innerhalb einer Sprache zusammen. Dazu zählt man Hyperkorrektheit, Regularisierung und Simplifizierung. Die Arbeit führt in der Folge an, wie die Fehler nach ausgewählten Linguisten zu klassifizieren sind.

Den praktischen Teil vorliegender Arbeit bildet die eigene Korpusanalyse, ihre Ergebnisse mit der Auswertung und Vergleichung. Zuerst werden aber grundsätzliche Informationen zur Untersuchung angeführt, u. a. die Methode, wie das Korpus entstanden ist und die Wahl dieser Methode. Es wird auch kurz beschrieben, wie die Korpuserstellung verlaufen ist, wo sie stattgefunden hat und was die Schüler eigentlich in die Texte schreiben sollten. Das ganze Korpus besteht aus 71 Texten, die von den Schülern geschrieben wurden und dann von der Verfasserin dieser Arbeit korrigiert wurden. In der Korrektur sind 28 Fehlertypen zu unterscheiden, die aus dem Bereich der Morphosyntax stammen. Es wurden keine Rechtschreibungs- und lexikalischen Fehler korrigiert. Für eine schnellere und übersichtlichere Korrektur wurden für alle Fehler Abkürzungen verwendet, die in der Arbeit auch aufgelistet sind. Vor der eigenen Korpusanalyse sind in der Lektüre noch die Fehler- und Schülergruppierungen aufgehellt.

Der Hauptkern der Bak-Arbeit besteht in der Korpusanalyse, die die häufigsten Fehler anführt und die Frage nach ihrer Ursache zu beantworten versucht. Zu den zehn häufigsten Fehlerbereichen der tschechischen Schüler gehören: Artikel, Verbkonjugation, Wortfolge, Kasus, Präpositionen, Adjektivdeklination, Genus der Nomen, Konjunktion „so“, Pronomen und Infinitivkonstruktionen mit „zu“. Die Verfasserin erklärt die Ursachen dieser Fehlertypen in dem nächsten Teil, wo sie sie noch in Gruppen wie z. B. *Determinanten, Syntaxfehler, Verben* usw. aufteilt. Der Grund, warum die tschechischen Schüler die meisten Fehler bei den Determinanten begehen, besteht wahrscheinlich in der Interferenz mit Tschechisch, weil es eine artikellose Sprache ist. Fehler in der Wortfolge sind auch eine wichtige Fehlerquelle für die Tschechen und können ebenso durch tschechischen Einfluss verursacht werden, denn Tschechisch ist eine flektierende Sprache, deren Wortfolge im Satz im Vergleich zu Deutsch freier ist. Eine weitere tschechische Erscheinung ist die im Deutschen nicht existierende Konjunktion „so“, die bei den tschechischen Schülern sehr beliebt war. Die Arbeit gibt viele andere Fehler und ihre Erklärungen an, die hier jetzt nicht mehr im Detail beschrieben werden.

Die Untersuchung diente auch für einen Vergleich der Gruppen je nach Länge des Deutschlernens und brachte interessante Ergebnisse hervor. Viele Graphiken und Diagramme zeigen die Entwicklungen einzelner Fehler in verschiedenen Schülergruppen, u. a. die sinkende Tendenz der Artikelfehler, was sehr positiv zu bewerten ist. Aus den Ergebnissen ergibt sich auch, dass die fortgeschrittenen Schüler ziemlich ausgeglichene Fehlertypen begehen, und das bedeutet, dass sie komplexe Sprachstrukturen verwenden. Ein Einfluss des Interesses ist bei den Schülern auch zu merken, weil die Schüler, die sich zu der Frage nach Spaß an Deutsch positiv ausgedrückt haben, eindeutig weniger Fehler aufweisen.

Am Ende kommt die Arbeit noch mit einer kleinen Umfrage an die zwei Lehrerinnen, die gerade die Kinder unterrichten, die die Texte geschrieben haben. Die Lehrerinnen scheinen die meisten Fehler zu kennen, aber lassen die Schüler ihre Texte nicht selbst korrigieren, was ihr Fehlerbewusstsein bremst.

Diese Arbeit kann an Beispielen relativ gut die meisten Fehler zeigen, die die Tschechen begehen und konnte wegen ihrem ziemlich umfangreichen Korpus allgemein geltende Fehler bei den tschechischen Deutschlernenden bestimmen. Was aber dabei

einen Schwachpunkt darstellt, ist die Tatsache, dass alle Texte nur von Schülern einer einzigen Schule geschrieben wurden, und deshalb kann anhand dieser Arbeit keine allgemein geltende Regel, nach der die Deutschfehler bei Tschechen entstehen, aufgestellt werden. Weiter hatten die untersuchten Schüler nicht so hohes Niveau und deshalb kann die Arbeit nur die Anfängerfehler beschreiben.

Die Fehlerexplikation ähnelt natürlich auch nicht einer von einem Wissenschaftler verfassten Erklärung, was aber auch kein Ziel dieser Arbeit war. Die wichtigste Absicht der Arbeit lag darin, eine Korpusanalyse der häufigsten Fehler bei Schülern des schon genannten Gymnasiums zu erstellen und zu analysieren, und wurde auch nach Meinung der Autorin erfolgreich erfüllt. Von allen Daten, die diese Untersuchung gebracht hat, könnte man noch viel mehr ableiten und genauso könnte die Frage nach Fehleranzahl und Fehlertypen im Zusammenhang mit den benutzten Lehrbüchern beantwortet werden.

## 6. Resumé

Předložená práce se věnuje chybám v psaném projevu českých žáků němčiny. Na začátku jsou na základě odborné literatury vysvětleny pojmy jako chyba a Fehlerlinguistik, což je vědní disciplína zabývající se chybami. V teoretické části je definována chyba ve výuce cizích jazyků a jsou ukázány různé definice daného termínu, které jsou občas dost sporné. To nejdůležitější, co má teoretická část objasnit je otázka po příčině daných chyb. Touto problematikou se zabývá tzv. kontrastivní lingvistika, jejímž úkolem je poznávání rozdílů mezi jednotlivými jazyky. Možný důvod vzniku chyb spočívá právě v rodném jazyce, který žáky ovlivňuje při učení cizího jazyka a dále je v této práci označován jako interference. Tato bakalářská práce se pokouší ukázat co nejvíce pohledů různých jazykovědců na dané téma a dále tyto jejich názory kategorizovat. Následně je vysvětlen pojem transfer, který funguje jak pozitivní vliv rodného jazyka při učení jazyka cizího. Vnitřní interference, k níž se počítá přehnaná správnost, regularizace a zjednodušování, je dalším příčinou pro vznik chyb a souvisí s přenesením chyb v rámci jednoho jazyka. Dále tato práce také uvádí, jak jednotliví lingvisté chyby klasifikují.

Praktickou část tvoří vlastní korpusová analýza, její výsledky s následným vyhodnocením a porovnáním. Nejdříve jsou však uvedeny základní informace výzkumu, m. j. metoda vzniku korpusu a volba této metody. Práce také krátce popisuje, jak probíhala tvorba korpusu, kde se konala a co vlastně žáci ve svých textech měli psát. Kompletní korpus se skládá ze 71 textů, které napsali žáci Gymnázia dr. A. Hrdličky v Humpolci a poté byly opraveny autorkou této práce. Korektura rozlišuje 28 typů chyb z oblasti morfosyntaxe. Oprava se nezabývala chybami v pravopisu a lexikálními chybami. Pro rychlejší a přehlednější opravu byly pro všechny chyby použity zkratky, které jsou seřazeny do seznamu v praktické části této práce. Ještě před vlastní analýzou korpusu je objasněno a zdůvodněno rozdělení chyb i žáků do skupin.

Jádro této práce tvoří analýza korpusu, která uvádí nejčastější chyby a snaží se přijít na jejich příčinu. K nejčastějším oblastem, ve kterých žáci chybovali, patří: členy, časování sloves, slovosled, pády, předložky, skloňování přídavných jmen, rod podstatných jmen, spojka „so“, zájmena a infinitivní konstrukce s „zu“. V další části autorka vysvětluje příčiny těchto chyb, které jsou zde rozděleny do skupin jako např. determinanty, syntaktické chyby, slovesa atd. Důvod, proč čeští žáci chybují tak často v determinantech,

spočívá v interferenci z češtiny, neboť český jazyk je jazykem, který nepoužívá členy. Dalším zdrojem chyb je slovosled německých vět, který je na rozdíl od češtiny – flektivního jazyka – pevný. Dalším typicky českým jevem je v němčině neexistující spojka „so“, kterou si čeští žáci velmi oblíbili. Tato bakalářská práce uvádí mnohem více chyb a jejich příčin, které zde dále již nebudou zmiňovány.

Výzkum se také zabýval porovnáním skupin, které byly vytvořeny podle délky učení se němčiny a přineslo tak zajímavé výsledky. Mnoho grafů a diagramů ukazuje vývoj jednotlivých chyb v průběhu studia němčiny v jednotlivých skupinách žáků. M. j. se ukázala klesající tendence chybování v oblasti členů, což by mělo být hodnoceno velmi pozitivně. Z daných výsledků je zřejmé, že pokročilejší žáci dělají téměř vyrovnané množství chyb v jednotlivých oblastech a to znamená, že používají složitější větné struktury. Vliv zájmu o němčinu je také jedním pozitivních výsledků daného výzkumu a výsledky dokazují, že žáci, kteří na otázku, zda je němčina baví, odpověděli ano, dosahují nižšího počtu chyb.

Na konci práce se nachází ještě malý dotazník, který zodpověděly dvě učitelky, co zrovna dané žáky vyučují. Podle jejich odpovědí se zdá, že si jsou většiny chyb vědomé, ale bohužel nenechávají své žáky texty samotné opravovat, což brzdí uvědomování si možných chyb.

Tato bakalářská práce dokáže na příkladech poměrně dobře ukázat většinu chyb, kterých se čeští žáci dopouští a mohla by pro relativně velký rozsah korpusu obecně ustanovit nejčastější chyby českých žáků v německy psaném textu. To, proč ale tato obecná pravidla nemohou být určena, je zároveň slabinou této práce. Konkrétně se jedná o fakt, že všechny texty byly napsány žáky jedné jediné školy. Dále také vzorek žáků neprokazuje příliš vysokou znalost němčiny, a proto by takto mohly být stanoveny pouze chyby začátečníků.

Odůvodnění vzniku chyb se samozřejmě nepodobá vědeckému vysvětlení, což ale ani nebylo cílem práce. Úmyslem této práce bylo sestavit korpus textů a nejčastějších chyb žáků daného gymnázia a ten dále analyzovat. A tento cíl byl také dle názoru autorky dokončen. Ze všech dat, která výzkum přinesl, by bylo možné vyvodit mnohem více závěrů a stejně tak by se mohlo dále pracovat na problému, jak spolu souvisí různé druhy chyb a používané učebnice.

## 7. Literaturverzeichnis

BAUMANN, G. (1956). *Goethe: Tagebücher. Band I. 1770 – 1810*. [Online]. Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger. Zugänglich aus: [https://books.google.cz/books?id=D27fAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=D27fAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). [abgerufen am 28. 5. 2014].

CORDER, P. (5/2 1967). The Significance of Learner's Errors. – In: *International Review of Applied Linguistics*, S. 161-170.

Dudenredaktion. (2007). *Duden - Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Bibliographisches Institut AG.

EDGE, J. (1989). *Mistakes and Corrections*. London/New York: Longman.

HEINDRICHS, W. u. a. (1980). *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Band 6*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.

HIELSCHER, A. (2003). *Deutsch-tschechisches Fehlerlexikon*. Praha: Nakladatelství Kvarta s. r. o.

IMIDER, M. (2010). *Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht*. [Online]. Brno: Masarykova univerzita. Zugänglich aus: [http://is.muni.cz/th/45184/ff\\_d/](http://is.muni.cz/th/45184/ff_d/) [abgerufen am 20. 3. 2015].

JANÍKOVÁ, V. (2011). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita.

JUHÁSZ, J. (1970). *Probleme der Interferenz*. Budapest: Adadémiai Kiadó.

KLEPPIN, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Langenscheidt.

PIMINGSDORFER, T. (2010). *Untersuchungen zur Didaktik des Gebrauchs von definitem, indefinitem sowie Null-Artikel im Deutschen für Lernende und Lehrende mit artikellosen Erstsprachen*. [Online]. Wien: Universität Wien. Zugänglich aus: [http://othes.univie.ac.at/12547/1/2010-10-17\\_8701216.pdf](http://othes.univie.ac.at/12547/1/2010-10-17_8701216.pdf) [abgerufen am 15. 4. 2015].

E.O.Plauen/Südverlag. (2010). *digitale-schule-beyern.de*. [Online]. Zugänglich aus: <http://www.digitale-schule-bayern.de/dsdaten/584/766.jpg> [abgerufen am 11. 5. 2014].

SCHMITT, R. (2001). *Weg mit den typischen Fehlern! Teil 1*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

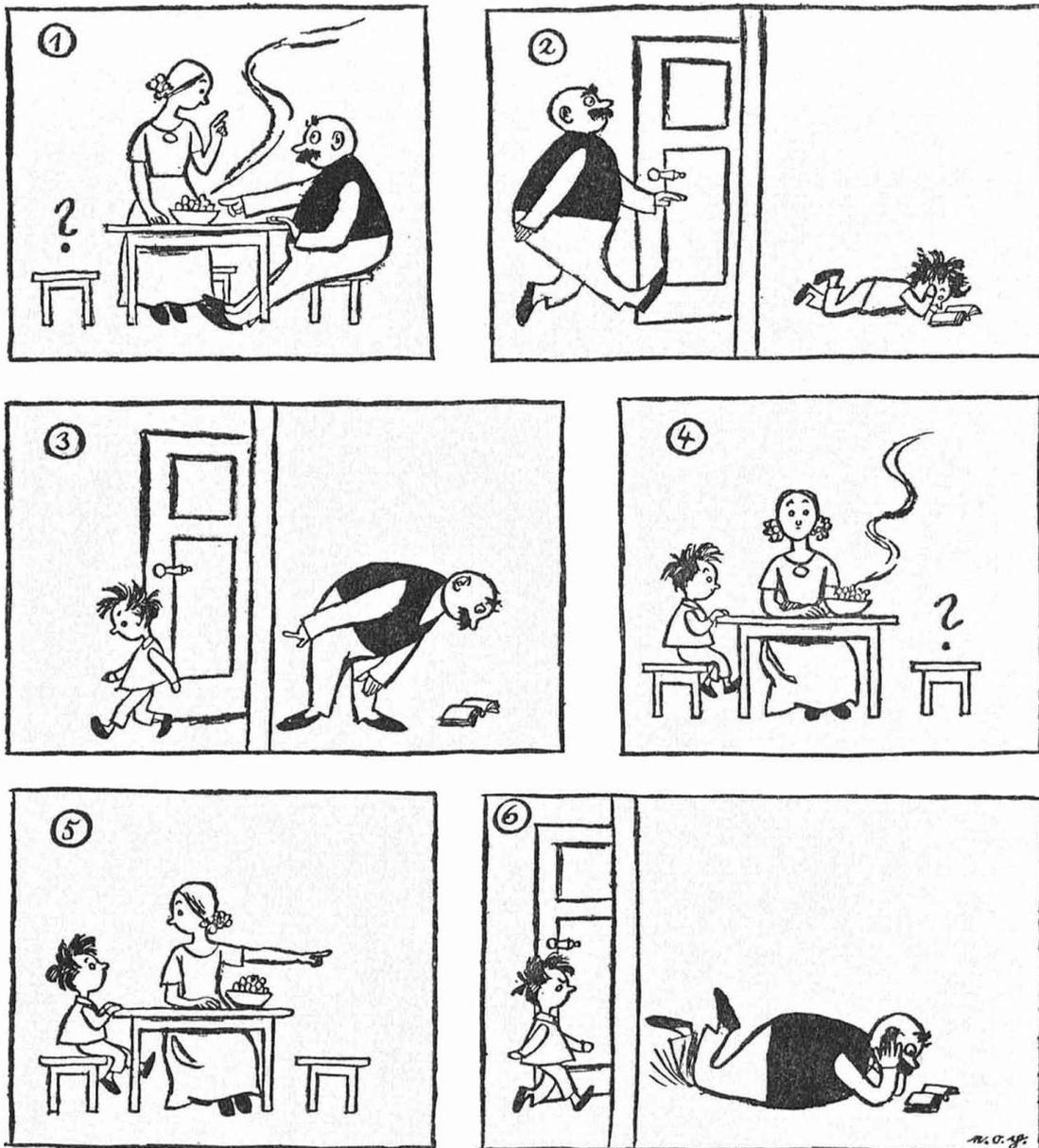
STORCH, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

UHROVÁ, E. /UHER, F. (1980): Kontakt und Interferenz. Dargelegt vom Standpunkt der Beziehung zwischen dem Tschechischen und Deutschen. [Online]. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik II*, S. 47–60. Zugänglich aus: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/105318/1\\_BrunnerBeitratgeGermanistikNordistik\\_02-1980-1\\_4.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/105318/1_BrunnerBeitratgeGermanistikNordistik_02-1980-1_4.pdf?sequence=1) [abgerufen am 5. 4. 2015].

## 8. Anhang

### 8.1. Die von den Schülern beschriebene Bildergeschichte

#### Der Schmöker



© Südverlag für deutsch-digital.de und digitale-schule-bayern.de

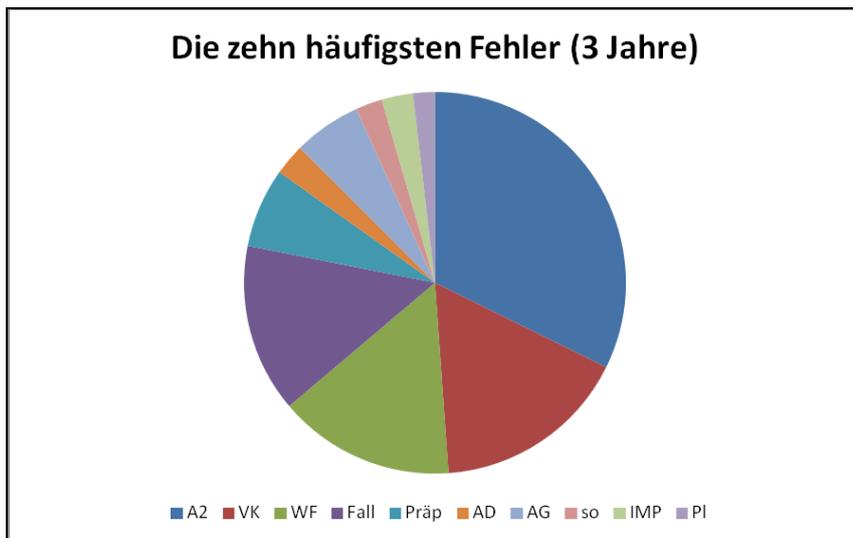
Die Zeichnungen dürfen nur für schulische Zwecke verwendet werden.  
Jede andere Art der Veröffentlichung bedarf der Genehmigung des Verlags.  
Kontakt: Südverlag GmbH, Schützenstraße 24, 78462 Konstanz,  
[www.vaterundsohn.de](http://www.vaterundsohn.de)

Bild 9: Bildergeschichte (E.O.Plauen/Südverlag, 2010)

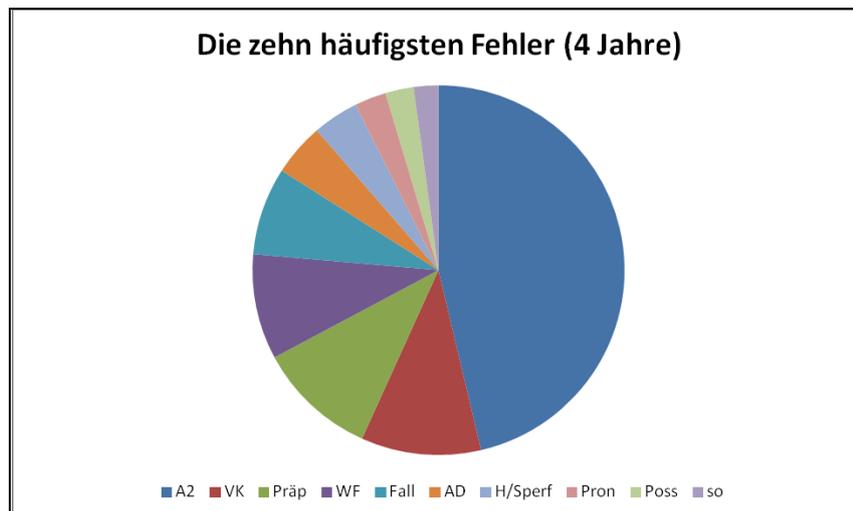
## 8.2.Tabelle aller Ergebnisse der Untersuchung

Jahre	Interesse	Fall	A2	AG	VK	Poss	VKPerf	WF	PI	Präp	Trenn	Konj	AD	sich	ZU	IMP	F. Wort	WFPerf	VKPrät	Relat	Pron	AA	Gen	eNN	so	AS	Neg	H/Sperf	Adv	Insgesamt	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28		
1	0,75	1	6	1	1	3	0	2	0	0	2	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	
2	0,75	1	3	7	0	6	0	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	22	
3	0,75	1	1	25	1	7	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	41		
4	2	0	2	6	0	5	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16		
5	2,5	0	1	14	0	10	0	0	3	0	3	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	36		
			<b>13</b>	<b>53</b>	<b>2</b>	<b>31</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>133</b>		
6	3	0	1	3	2	2	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	14		
7	3	1	0	0	1	2	0	0	4	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	3	0	0	0	14		
8	3	0	6	0	1	1	0	0	3	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	16		
9	3	0	1	4	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	14		
10	3	1	2	4	0	7	0	0	7	1	4	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	30		
11	3	0	4	9	3	3	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	28		
12	3	1	1	2	8	5	1	1	4	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	30		
13	3	0	1	18	1	5	0	1	3	0	2	0	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	37		
14	3	0	12	10	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	32		
15	3	0	5	10	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	24		
16	3	0	0	5	1	5	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18		
17	3	0,5	5	7	0	0	1	0	5	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	23		
18	3	0	2	2	0	3	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	13		
19	3	0	8	10	0	5	3	0	2	0	3	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34		
20	3	0	6	5	0	2	0	0	5	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	24		
21	3	0	1	11	2	11	1	0	3	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	36		
22	3	0	3	12	0	6	1	0	7	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	35		
23	3	0	0	7	2	4	0	0	11	1	2	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	31		
24	3	0	1	5	1	2	0	0	5	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	18		
25	3	0	3	4	0	4	0	0	3	0	2	1	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	23		
26	3	1	5	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9		
27	3	0	1	5	2	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	12		
28	3	0	2	25	1	5	0	0	1	0	3	3	0	0	0	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	45		
			<b>70</b>	<b>158</b>	<b>28</b>	<b>81</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>73</b>	<b>9</b>	<b>33</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>560</b>
29	4	1	0	10	2	1	0	0	1	4	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	23	
30	4	1	1	14	0	3	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	27	
31	4	1	2	6	1	3	1	2	7	0	2	0	2	1	1	1	0	1	0	0	0	3	0	0	0	3	0	0	3	39	
32	4	1	5	12	0	2	1	0	3	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	30	
33	4	1	1	12	0	0	3	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	21		
34	4	0,5	1	5	0	1	2	0	2	0	2	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	
35	4	1	3	9	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	22	
36	4	1	2	3	0	0	0	0	1	0	5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	
37	4	0	2	19	0	10	0	0	5	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	41	
38	4	0	2	11	0	3	0	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	
39	4	1	3	9	0	4	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	20	
40	4	1	0	12	1	1	0	0	1	0	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	
41	4	0	0	14	0	1	0	1	0	1	2	0	0	1	0	1	0	2	1	0	0	0	1	0	3	0	0	0	10	38	
42	4	1	1	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	
43	4	1	2	13	1	2	1	1	1	1	1	0	0	5	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	31	
			<b>25</b>	<b>151</b>	<b>6</b>	<b>34</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>30</b>	<b>7</b>	<b>34</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>370</b>
44	5	0	5	8	0	4	1	0	2	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	28	
45	5	1	2	4	2	2	0	0	4	1	1	0	1	3	0	0	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	24	
46	5	0	2	6	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	19	
47	5	1	3	9	0	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	20	
48	5	1	1	2	2	0	0	2	6	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	20	
49	5	1	4	4	1	1	1	2	7	0	1	1	0	0	0	4	0	0	1	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	32	
50	5	0	4	3	2	2	0	1	3	0	1	1	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	23	
51	5	1	1	4	0	0	2	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	17		
52	5	0	3	7	2	2	0	0	5	2	3	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	26	
53	5	0	0	26	1	3	0	0	0	0	3	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	38	
54	5	0,5	3	3	1	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	13	
55	5	0,5	2	1	1	1	3	0	4	0	1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	19	
			<b>30</b>	<b>77</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>40</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>279</b>
56	7	0	11	4	0	3	0	0	0	1	2	2	0	0	1																

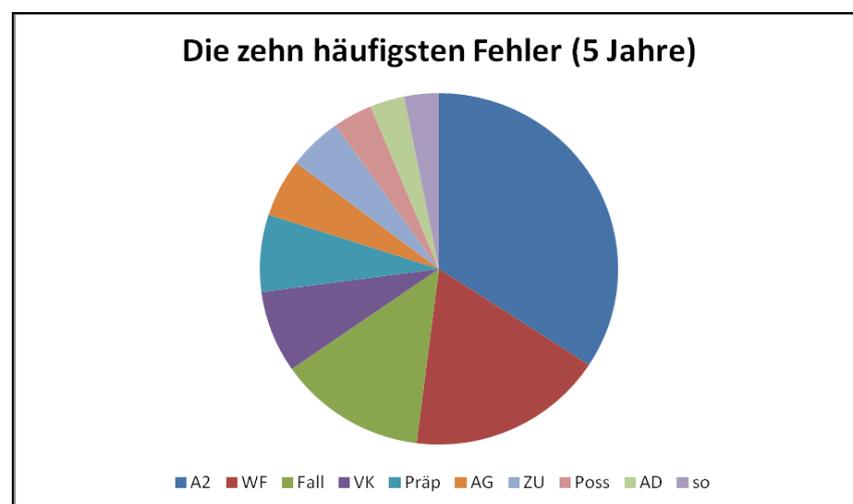
### 8.3. Die zehn häufigsten Fehler in einzelnen Schülergruppen



**Bild 10: Die zehn häufigsten Fehler (3 Jahre)**



**Bild 11: Die zehn häufigsten Fehler (4 Jahre)**



**Bild 12: Die zehn häufigsten Fehler (5 Jahre)**

## 8.4.Fehlerentwicklung nach Schülergruppen

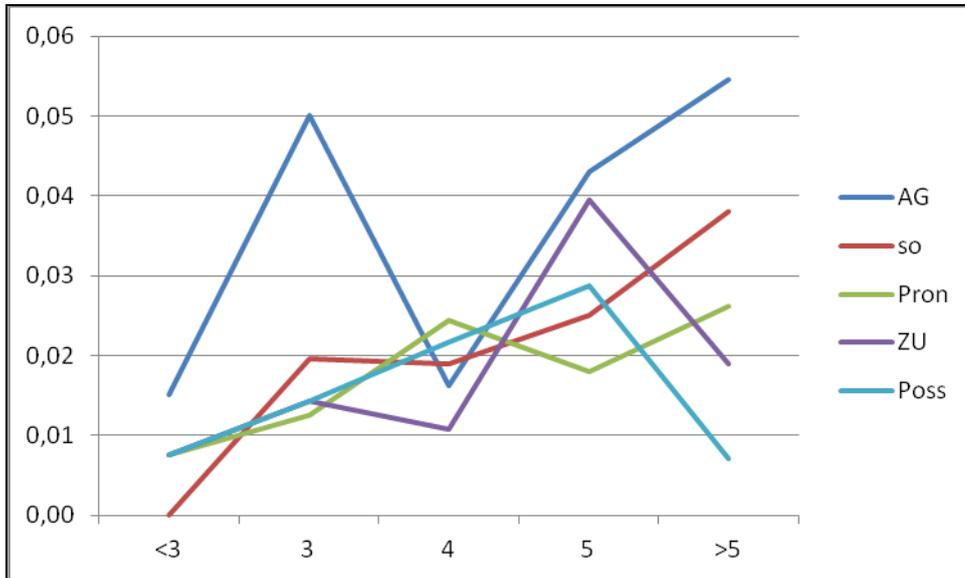


Bild 13: Fehlerentwicklung (AG, so, Pron, ZU, Poss)

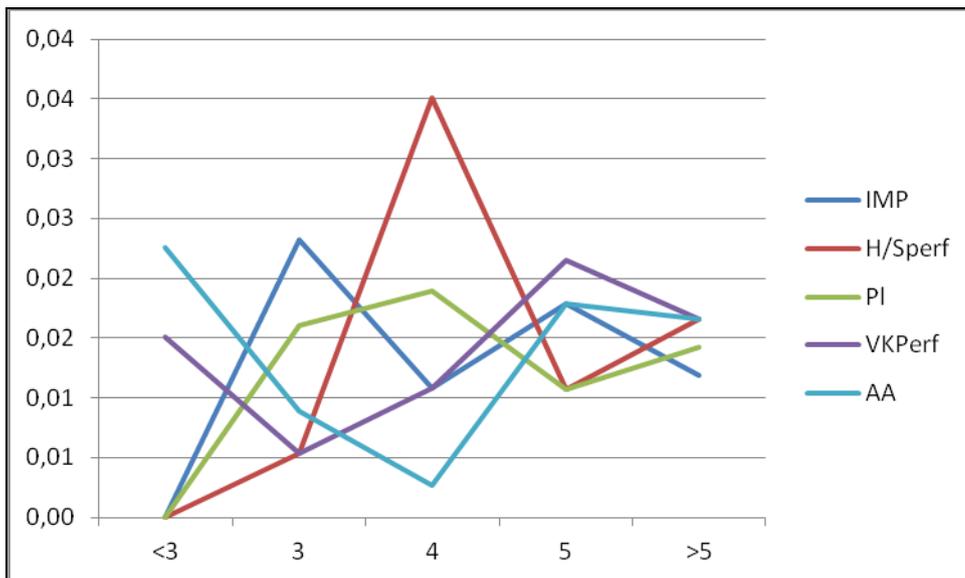
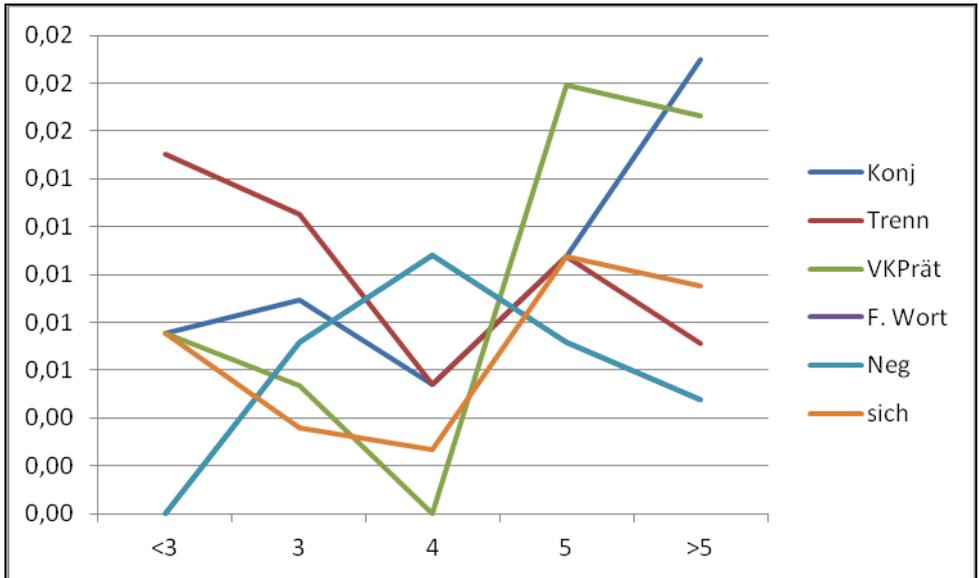
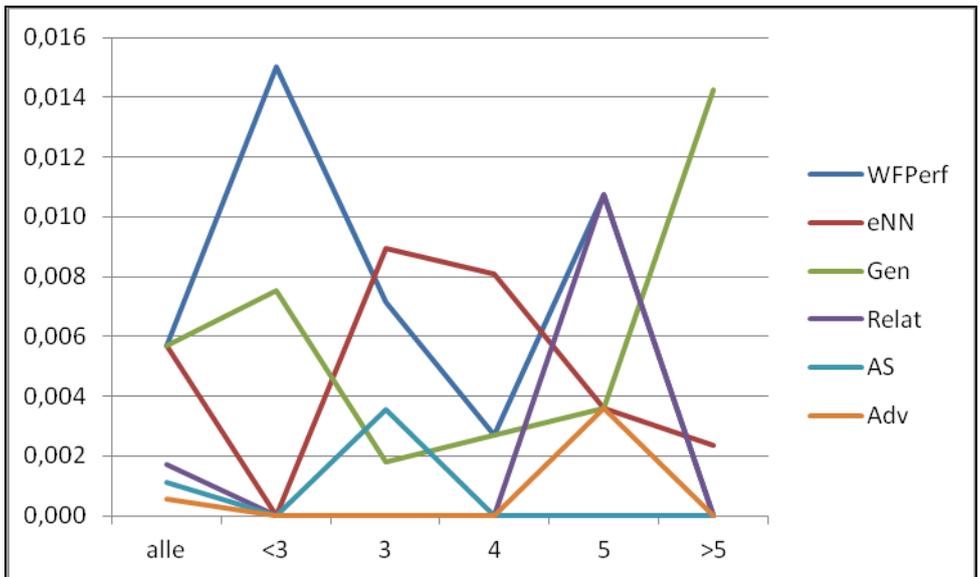


Bild 14: Fehlerentwicklung (IMP, H/Sperf, PI, VKPerf, AA)



**Bild 15: Fehlerentwicklung (Konj, Trenn, VKPrät, F. Wort, Neg, sich)**



**Bild 16: Fehlerentwicklung (WFFerf, eNN, Gen, Relat, AS, Adv)**

