

Interferenční chyby v písemném projevu žáků učících se němčině jako druhému cizímu jazyku

Diplomová práce

Studijní program:

N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obory:

Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy

Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy

Autor práce:

Eliška Brichová

Vedoucí práce:

Mgr. Martina Čeřovská, Ph.D.

Katedra německého jazyka





Zadání diplomové práce

Interferenční chyby v písemném projevu žáků učících se němčině jako druhému cizímu jazyku

Jméno a příjmení: Eliška Brichová
Osobní číslo: P19000338
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory: Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy
Zadávající katedra: Katedra německého jazyka
Akademický rok: 2019/2020

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce se zabývá tím, jakým způsobem se v žákově písemném projevu v německém jazyce projevuje vliv jeho mateřštiny (češtiny) a prvního cizího jazyka (angličtiny). Teoretická část práce pojednává o problematice vzniku jazykových chyb se zřetelem k chybám interferenčním. V této souvislosti je věnována pozornost strukturním rozdílům sledovaných jazyků. Součástí teoretických východisek jsou poznatky vybraných výzkumů v oblasti jazykového transferu. Praktickou část tvoří analýza písemných projevů žáků ZŠ v německém jazyce. Cílem práce je vytvořit inventář nejčastějších chyb a navrhnout strategie, jak lze těmto chybám předcházet.

Metody:

- 1) Rešerše odborné lingvodidaktické literatury
- 2) Kontrastivní analýza češtiny, angličtiny a němčiny
- 3) Analýza jazykových chyb v písemném projevu žáků

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná / elektronická
Němčina



Seznam odborné literatury:

HENDRICH, Josef. Didaktika cizích jazyků. Praha: SPN, 1988.
JUHÁSZ, János. Probleme der Interferenz. München: Hueber, 1970.
JANÍKOVÁ, Věra. Výuka cizích jazyků. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7380-3.
KLEPPIN, Karin. Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin: Langenscheidt, 1998. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung, 19. ISBN 3-468-49656-7.
NORRISH, John. Language Learners and their Errors. London, 1983.
ODLIN, Terence. Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
ONDRÁKOVÁ, Jana. Chyba a výuka cizích jazyků. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-532-5.

Vedoucí práce: Mgr. Martina Čeřovská, Ph.D.
Katedra německého jazyka

Datum zadání práce: 30. dubna 2020
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Dr. phil. habil. Mgr. Pavel Novotný, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 - školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

13. července 2021

Eliška Brichová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala paní Mgr. Martině Čeřovské, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné připomínky a ochotu, se kterou mi vycházela vstříc a pomáhala při jejím zpracování. Dále bych chtěla poděkovat panu Rolfu Hillovi za jazykovou korekturu textu.

Tato práce by nevznikla bez podpory mého manžela Josefa a rodiny, která při mně stála po celou dobu studia.

Anotace

Předmětem této diplomové práce jsou způsoby, kterými se v žakově písemném projevu v německém jazyce (první cizí jazyk) projevuje vliv jeho mateřštiny (češtiny) a druhého cizího jazyka (angličtiny). Tato práce se skládá ze tří částí. Teoretická část práce se věnuje problematice vzniku jazykových chyb se zřetelem k chybám interferenčním. Součástí teoretických východisek tvoří strukturní rozdíly sledovaných jazyků a poznatky vybraných výzkumů v oblasti jazykového transferu. Empirickou část tvoří chybová analýza písemných projevů žáků ZŠ v německém jazyce. Cílem práce je vytvořit inventář nejčastějších chyb a v praktické části navrhnout strategie, jak lze těmto chybám předcházet. Práce je zakončena shrnutím zjištěných výsledků.

Klíčová slova

interference, jazykový transfer, chybová analýza, mnohojazyčnost

Annotation

This diploma thesis deals with the ways in which the influence of the learner's mother tongue (Czech) and second foreign language (English) is manifested in the learner's writing in German (first foreign language). The thesis consists of three parts. The theoretical part is devoted to the phenomenon of the occurrence of language errors with regard to interference errors. Part of the theoretical background consists of the structural differences of the languages under study and the findings of selected research in the field of language transfer. The empirical part consists of an error analysis of primary school pupils' writing in German. The aim of the work is to create an inventory of the most common errors and to suggest strategies how these errors can be prevented. The thesis concludes with a summary of the findings.

Key words

interference, language transfer, error analysis, multilingualism

Abstrakt

Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit steht die Frage, wie sich der Einfluss der Muttersprache (Tschechisch) und der zweiten Fremdsprache (Englisch) des Lernenden im schriftlichen Ausdruck im Deutschen zeigt. Diese Arbeit besteht aus drei Teilen. Der theoretische Teil widmet sich der Problematik der Sprachfehler im Hinblick auf Interferenzfehler. Der theoretische Hintergrund umfasst strukturelle Unterschiede der untersuchten Sprachen und die Erkenntnisse ausgewählter Forschungen im Bereich des Sprachtransfers. Der empirische Teil besteht aus einer Fehleranalyse von schriftlichen Produktionen von Grundschulern im Deutschen. Das Ziel der Arbeit ist, ein Inventar der häufigsten Fehler zu erstellen und Strategien vorzuschlagen, wie diese Fehler vermieden werden können. In der Schlussfolgerung werden die Ergebnisse zusammengefasst.

Schlüsselwörter

sprachliche Interferenz, Transfer, Fehleranalyse, Mehrsprachigkeit

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	12
2	Theoretischer Teil	14
2.1	Sprachenpolitik.....	14
2.1.1	Sprachenpolitik der Europäischen Union.....	14
2.1.2	Mehrsprachigkeit	16
2.1.3	Sprachenpolitik in Tschechien.....	17
2.2	Definition des sprachlichen Fehlers	20
2.3	Hypothesen zur Entstehung sprachlicher Fehler	23
2.3.1	Kontrastivhypothese	24
2.3.2	Identitätshypothese	24
2.3.3	Interlanguagehypothese	25
2.4	Sprachliche Interferenz	26
2.4.1	Begriffsbestimmung.....	26
2.4.2	Positiver Transfer	28
2.5	Formen von Interferenz	29
2.5.1	Interlinguale Interferenz	30
2.5.2	Intralinguale Interferenz	32
2.5.3	Proaktive Interferenz	33
2.5.4	Backlash (rückwirkende) Interferenz	34
2.6	Deutsch, Englisch und Tschechisch im Vergleich	35
2.6.1	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch.....	35
2.6.2	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Tschechisch.....	36
2.7	Klassifizierung der Fehler	37

2.7.1	Morphosyntaktische Fehler	38
2.7.2	Lexikalisch-semantische Fehler	40
2.7.3	Rechtschreibfehler	42
2.8	Fehleranalyse	44
2.9	Fehlerkorrektur	45
2.9.1	Schriftliche Fehlerkorrektur	46
2.10	Schlussfolgerungen des theoretischen Teils.....	47
3	Empirischer Teil.....	48
3.1	Zielsetzung	48
3.2	Charakteristik der Probandengruppe	49
3.3	Datenerhebung	50
3.4	Datenaufarbeitung	52
3.5	Ergebnisse	54
3.5.1	Orthographische Fehler	57
3.5.2	Lexikalisch-semantische Fehler	60
3.5.3	Morphosyntaktische Fehler	65
3.6	Schlussfolgerungen des empirischen Teils	70
4	Praktischer Teil.....	71
4.1	Fehlertherapie	71
4.1.1	Übungsvorschlag zur Fehleridentifizierung.....	73
4.1.2	Übungsvorschlag zur Fehlerklassifizierung	74
4.2	Englisch im DaF-Unterricht.....	75
4.2.1	Übungsvorschlag zur Orthographie	76
4.2.2	Übungsvorschlag zur Morphosyntax.....	77
4.2.3	Übungsvorschlag zum Wortschatz / zur Wortbedeutung.....	78
4.3	Tschechisch im DaF-Unterricht	81

4.3.1	Übungsvorschlag zum Wortschatz / zur Wortbedeutung.....	82
4.4	Schlussfolgerungen des praktischen Teils	84
	Zusammenfassung	85
	Literaturverzeichnis	88
	Internetquellen	90
	Anhang.....	93

1 Einleitung

Der Fremdsprachenerwerb wird oft von Fehlern begleitet. Es ist ein natürlicher Prozess; für den Lehrer ist der Fehler eine Informationsquelle über die Kenntnisse und die Fertigkeiten des Schülers. Die Ursachen für Fehler können vielfältig sein. Ein Fehler kann auf eine stressige Situation, einen Mangel an Automatisierung oder auf einen negativen Einfluss der Muttersprache hinweisen. Beim Erwerb mehrerer Fremdsprachen treten auch Fehler durch deren Beeinflussung auf. Dies beobachte ich bei meinen Schülern im Deutschunterricht, die die Elemente des Englischen, ihrer zweiten Fremdsprache, in ihre erste Fremdsprache einbauen. Meine eigene Unterrichtspraxis hat mich dazu ermutigt, diese Fehler systematisch zu untersuchen, um tiefer in diese Thematik einzusteigen und die Erkenntnisse direkt auf meinen Unterricht anzuwenden.

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Diplomarbeit bildet die Frage, wie sich der Einfluss der Muttersprache (Tschechisch) und der zweiten Fremdsprache (Englisch) des Lernenden im schriftlichen Ausdruck im Deutschen zeigt.

Die vorliegende Arbeit besteht aus drei Teilen. Der theoretische Teil beschäftigt sich mit dem Phänomen Interferenzfehler im Hinblick auf ihre Ursachen, Analyse, Klassifizierung und Korrektur. Die einleitenden Kapitel führen den Leser in den Kontext der europäischen und tschechischen Sprachenpolitik ein und erklären ihren diskutierten Zentralbegriff Mehrsprachigkeit. Die folgenden Kapitel befassen sich mit der Begriffserklärung von Transfer und Interferenz und stellen verschiedene Ansätze zu dieser Problematik vor. Das Phänomen der Interferenz wird mit Bezugnahme auf die Typologie und mögliche Ursachen beschrieben.

Eine besondere Aufmerksamkeit wird dem Thema Interferenzfehler im Deutschen unter dem Einfluss von L1 (Tschechisch) und von L3 (Englisch) und ihrer Klassifizierung gewidmet. Für den Zweck der Diplomarbeit werden die morphosyntaktischen, lexikalisch-semanticen und orthographischen Fehler detailliert beschrieben, weil es sich um die Klassifizierungskriterien der durchgeführten Studie handelt. Die letzten Kapitel des

theoretischen Teils beschäftigen sich mit der Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. Sie fassen einige Ansätze zusammen, wie man mit den Fehlern im schriftlichen Ausdruck umgehen kann.

Der Schwerpunkt des empirischen Teils liegt in der Fehleranalyse. Das Korpus wurde auf der Grundlage von schriftlichen Arbeiten von Schülern der zweiten Stufe (7., 8. und 9. Klasse) der Grundschule zusammengestellt. Die Schüler sollten eine Charakterisierung zum Thema „Mein bester Freund / Meine beste Freundin“ schreiben. Die Ausgangsdaten der Studie sind die Fehler der Schüler, die aus diesen Aufsätzen exzerpiert wurden. Zuerst wurde die Korrektheit der Äußerungen eines Schülers an kodifizierte Regeln gemessen. Die vorgefundenen Interferenzfehler werden einer der drei aufgestellten Kategorien zugeordnet und mit Hilfe von Kreisdiagrammen präsentiert. Anschließend werden die Problembereiche der einzelnen Sprachebenen ausführlich diskutiert und mit konkreten Beispielen veranschaulicht.

Die Studie folgt den folgenden Forschungsfragen:

- 1) Welche Fehler in schriftlichen Texten der Schüler lassen sich beobachten?
- 2) Wie zeigt sich in den Fehlern der Transfer aus der L1 und L3?
- 3) Welche der erworbenen Sprachen des Lernenden (L1/L3) überwiegt als Interferenzfehlerquelle beim L2-Schreiben?

Die Absicht dieser Studie ist, nicht nur die vom Sprachvergleich vermuteten interferenzanfälligen Problembereiche zu lokalisieren und nachzuweisen, sondern auch praktische Auswege für den DaF-Unterricht zu erschließen und nachfolgend Übungen zur Fehlertherapie vorzuschlagen. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Studie werden im praktischen Teil der Arbeit Vorschläge gemacht, wie Interferenzfehler im Unterricht thematisiert werden können.

2 Theoretischer Teil

2.1 Sprachenpolitik

Die folgenden Kapitel stellen den Leser in den Kontext der europäischen und tschechischen Sprachenpolitik und erklären ihren diskutierten Zentralbegriff Mehrsprachigkeit. Das Ziel ist, einen Einblick in den aktuellen Zustand der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik in Bezug auf die Position von Englisch und Deutsch in der tschechischen Sprachenpolitik zu vermitteln. Die zugeschriebene Position und auch die Reihenfolge der unterrichteten Fremdsprachen (Englisch, Deutsch) an den tschechischen Grundschulen können eine wichtige Rolle bei der Untersuchung von Interferenzphänomenen spielen.

2.1.1 Sprachenpolitik der Europäischen Union

In Europa werden über 80 Sprachen in über 40 Ländern gesprochen. Die Fremdsprachenkenntnisse spielen eine wesentliche Rolle für die Kommunikation untereinander. Die Sprachen sind der unmittelbarste Ausdruck der Kultur, deshalb gehört zu den Zielen der EU-Sprachenpolitik, dass jeder europäische Bürger zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte. Die Fremdsprachenkenntnisse sind eine Voraussetzung für das Studium im Ausland, für die Wettbewerbsfähigkeit und Arbeitsmarktmobilität.

Aus diesen Gründen begannen der Europäische Rat und die Europäische Kommission vor fast 20 Jahren, sich damit zu beschäftigen. Im März 2002 beschloss der Europäische Rat in der Versammlung in Barcelona, dass sich Schüler mindestens zwei Fremdsprachen aneignen sollen. Dieses Konzept wurde Muttersprache plus 2 genannt.¹ Im Jahr 2005 nahm die Europäische Kommission eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit an, deren Ziele die

¹ Vgl. ANDRÁŠOVÁ, Hana. Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In: JANÍKOVÁ, Věra. Výuka cizích jazyků. Praha: Grada, 2011, S. 133–159, S. 134.

Förderung des Sprachenlernens, die Förderung einer gesunden multilingualen Wirtschaft und der Zugriff der EU-Bürger zu den Informationen in ihrer eigenen Sprache waren.

Diese Strategie setzt sich langfristige Ziele, es soll eine angemessene Ausbildung gewährleistet werden, damit jeder Mensch sein eigenes Potenzial nutzen kann und keine Sprachbarriere mehr entstehen.² Die Europäische Union reagiert auf die Änderungen, die die Globalisierung mitbringt, in ihrer Mitteilung „Mehrsprachigkeit – Trumpfkarte und Verpflichtung“, worin der Wert der sprachlichen Vielfalt betont wird. Die Kommission nimmt sich vor, die Mehrsprachigkeit durchzusetzen. Mehrsprachigkeit ist wichtig nicht nur für die Mobilität von Studierenden und Arbeitnehmern, sondern auch für den sozialen Zusammenhalt. Diese Mitteilung der Europäischen Kommission betont auch das Prinzip des lebenslangen Lernens und fördert Projekte und Innovation beim Sprachenlernen. Der Abbau der Sprachbarriere stellt einen wichtigen Eckpunkt der Mitteilung dar.

In den Schlussfolgerungen des Rates von 2014 wird die Bedeutung der Mehrsprachigkeit hervorgehoben. *„Der Begriff Mehrsprachigkeit bezieht sich sowohl auf eine Situation, in der mehrere Sprachen in einem geografischen Raum gesprochen werden, als auch auf die Fähigkeit eines Menschen, mehrere Sprachen zu beherrschen. In beiderlei Sinne ist Mehrsprachigkeit ein Schlüsselmerkmal Europas.“*³

Die Fähigkeit eines Menschen, sich in mehreren Sprachen zu verständigen, fällt in die Kategorie der individuellen Mehrsprachigkeit.⁴ Da diese Auffassung der Mehrsprachigkeit für den Kontext der durchgeführten Studie im Rahmen dieser Arbeit charakteristisch ist, wird der Begriff der Mehrsprachigkeit aus dieser Perspektive kurz im Kapitel „2.1.2 Mehrsprachigkeit“ betrachtet.

Die folgende Abbildung zeigt die meistgesprochenen Sprachen in Europa insgesamt und die meistgesprochene Sprache nach der Landessprache und Englisch je Land. Die Daten

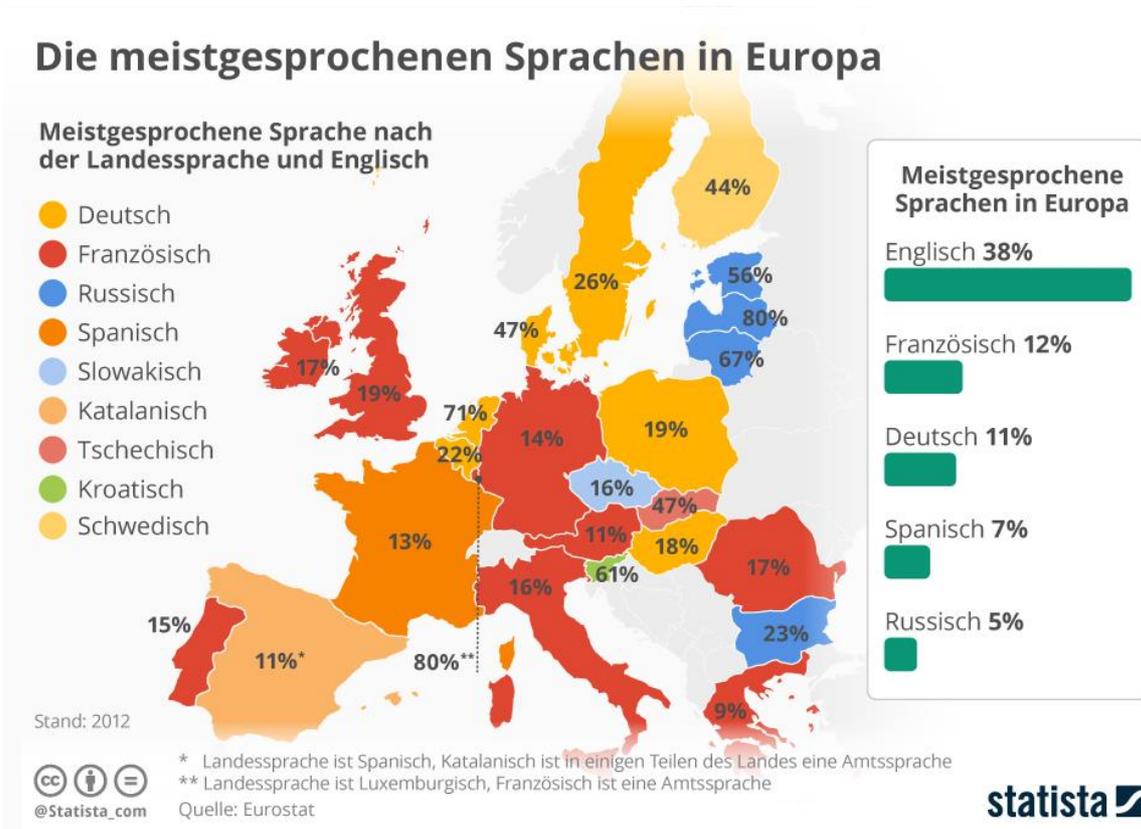
² Vgl. ANDRÁŠOVÁ In: JANÍKOVÁ 2011, S. 135.

³ „Die Europäer und ihre Sprachen“ auf Eurobarometer on-line

⁴ Vgl. MEIßNER In: ANDRÁŠOVÁ, Hana. Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině. Habilitační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012, S. 32.

von Eurostat zeigen, dass Englisch mit 38 % insgesamt die meistgesprochene Sprache in Europa darstellt. 12 % der Europäer beherrschen Französisch, gefolgt von Deutsch mit 11 % auf dem dritten Platz.

Abbildung 1: Die meistgesprochenen Sprachen in Europa⁵



Daraus wird ersichtlich, dass sich der wachsende Einfluss des Englischen als lingua franca in Europa auch in der tschechischen Sprachenpolitik widerspiegelt. Laut Jahresbericht des tschechischen Schulministeriums aus dem Jahre 2019 nimmt Englisch die erste Position an den Grundschulen ein. Die Mehrheit der Schüler wählt Deutsch als zweite Fremdsprache.⁶

2.1.2 Mehrsprachigkeit

Die Mehrsprachigkeit wird als eine Fähigkeit der Menschen bezeichnet, die die Kommunikation in mehreren Sprachen ermöglicht. Dieses Phänomen bedeutet aber nicht, dass man die Sprachen auf den (fast) gleichen Niveaus beherrscht, sondern dass

⁵ „Die meistgesprochenen Sprachen in Europa“ auf Statista on-line

⁶ Vgl. „Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice“ auf MŠMT on-line

Mehrsprachigkeit eine Kompetenz darstellt, dank der man erfolgreich in Fremdsprachen handeln kann.⁷ Janík beschreibt die Mehrsprachigkeit als eine Eigenschaft des Menschen, die den Gebrauch einer Fremdsprache in konkreten Kommunikationssituationen ermöglicht, um bestimmte Kommunikationsziele zu erreichen.⁸ Er weist darauf hin, dass das Ziel der Mehrsprachigkeit darin liegt, dass die Sprachen miteinander interagieren.⁹

Es sei darauf hingewiesen, dass die Begriffe *mehrsprachig* und *zweisprachig (bilingual)* sich unterscheiden. Laut Andrášová ist man mehrsprachig, wenn man drei Sprachen (Muttersprache und zwei Fremdsprachen) sprechen kann. Die beherrschten Niveaus spielen in diesem Fall keine wesentliche Rolle. Zweisprachigkeit (Bilingualismus) ist also eine spezifische Art von Mehrsprachigkeit, die sich auf die Verwendung von zwei Sprachen auf ungefähr ähnlichen Niveaus stützt.¹⁰

2.1.3 Sprachenpolitik in Tschechien

Als Mitglied der Europäischen Union stützt die Tschechische Republik ihre Sprachenpolitik auf die Dokumente der Europäischen Union und der Europäischen Kommission. Das tschechische Schulministerium hat zwischen 2005–2008 den Nationalen Plan des Fremdsprachenunterrichts (*Národní plán pro výuku cizích jazyků*) entwickelt und bezieht sich darin auf die Rahmenstrategie der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik. In diesem Dokument wird Englisch als die einzige L2¹¹ erwähnt, als L3¹² werden hier Spanisch, Französisch, Italienisch und Russisch aufgefasst. Laut dieses Nationalplans sollte aufgrund unserer geografischen Lage Polnisch und Deutsch unterrichtet werden. Die Realität entspricht völlig diesem Dokument. Janík weist darauf hin, dass das Rahmenbildungsprogramm für Grundschulbildung (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*) schon seit der ersten Version aus dem Jahr 2007 empfiehlt, Englisch als erste Fremdsprache anzubieten, was

⁷ Vgl. ANDRÁŠOVÁ 2012, S. 36.

⁸ Vgl. Vgl. JANÍK, Miroslav. Jak učitelé německého jazyka užívají ve výuce angličtinu. Pedagogická orientace. Brno: MUNI PRESS, 2017, 27(1), S. 105.

⁹ Vgl. Ebd.

¹⁰ Vgl. ANDRÁŠOVÁ 2012, S. 136.

¹¹ L2 = erste Fremdsprache

¹² L3 = zweite Fremdsprache

seine Position im Fremdsprachenunterricht hervorhebt. Dieses Dokument misst den einzelnen Fremdsprachen auch verschiedene Wichtigkeit bei.¹³ Die zugeschriebene Position des Englischen kritisiert auch Krumm:

„Die Kommission ebenso wie der Europarat betonen, dass neben der Wahl international funktionierender Verkehrssprachen vor allem Nachbarsprachen berücksichtigt werden sollten. [...] Ein Blick auf die Landkarte zeigt, dass das regionale Prinzip für die Tschechische Republik eindeutig ist: Polnisch und Slowakisch auf der einen Seite, und Deutsch auf der anderen. Eine Englisch Only und auch eine Englisch First- Politik wären aus dieser Sichtweise heraus falsch.“¹⁴

Laut Andrášová ist es nicht notwendig oder sogar wünschenswert, dass alle EU-Bürger die gleiche Sprache sprechen. In jedem Land sollte es „Spezialisten“ für eine bestimmte Sprache geben. Wegen der Einführung von Englisch als erste Fremdsprache ab der dritten Klasse an den tschechischen Grundschulen hat es die Position der *lingua franca* eingenommen.¹⁵ Englisch ist auf tschechischen Grundschulen Nummer eins geworden, für 99,4 % aller Schüler stellt Englisch die erste Fremdsprache dar. Die erste Fremdsprache ist ab der dritten Klasse obligatorisch mit der Zeitdotation neun Stunden auf der ersten und zwölf Stunden pro Monat auf der zweiten Stufe. Die zweite Fremdsprache folgt spätestens ab der achten Klasse mit der Zeitdotation sechs Stunden pro Monat.¹⁶ Deutsch ist die am meisten unterrichtete L3, 23 % aller Schüler wählt Deutsch nach Englisch.¹⁷ Englisch hat die Rolle der ersten Fremdsprache übernommen, die bei Schülern ein Fremdsprachenbewusstsein formt und die die Sprache in den interkulturellen Zusammenhängen verankert.¹⁸ Zugleich kritisiert Andrášová den Englischunterricht in Tschechien, da es immer noch nicht genug qualifizierte Englischlehrer gibt. Dies spiegelt sich im inadäquaten Sprachniveau der Schüler wider.¹⁹

¹³ Vgl. JANÍK 2017, S. 104-135.

¹⁴ KRUMM, Hans Jürgen. Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache. Plzeň: Fraus, 2009, S. 121.

¹⁵ Vgl. ANDRÁŠOVÁ 2012, S. 86.

¹⁶ Vgl. „Rámcový učební plán“ auf Metodický portál RVP.CZ on-line

¹⁷ Vgl. „Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice“ auf MŠMT on-line

¹⁸ Vgl. ANDRÁŠOVÁ 2012, S. 86.

¹⁹ Vgl. Ebd.

Um die Kommunikationskompetenz in Fremdsprachen der Schüler zu festigen und die fachlich-didaktische Kenntnisse der Fremdsprachenlehrer zu verbreiten, hat das tschechische Schulministerium die Konzeption für die Fremdsprachenbildung²⁰ 2017–2022 (*Koncepce jazykového vzdělávání 2017–2022*) entwickelt.

Die Ergebnisse des analytischen Teils dieser Konzeption weisen darauf hin, dass die Leistungen der Schüler unbefriedigend und nicht vollständig in Übereinstimmung mit den erwarteten Ergebnissen des Rahmenbildungsprogramms für Grundschulbildung sind. Die Ergebnisse der Schüler entsprechen nicht ihren praktischen Bedürfnissen, insbesondere in Bezug auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes. Die Lehrer haben den wichtigsten Einfluss auf die Unterrichtsqualität und die damit verbundenen Ergebnisse, deshalb gehören zum Schwerpunkt der Konzeption methodisch-didaktische Seminare sowie die Fortbildung und Unterstützung der Lehrer. Um alle vorgeschlagenen Maßnahmen umzusetzen, müssen einige Änderungen in den Lehrplandokumenten vorgenommen werden. Es handelt sich vor allem darum, die Kontinuität mit der Grundschulbildung zu ermöglichen und das Prinzip zur Förderung der Mehrsprachigkeit zu erfüllen.²¹

²⁰ Übersetzung der Autorin

²¹ Vgl. „Koncepce jazykového vzdělávání“ auf Národní Institut pro další vzdělávání on-line

2.2 Definition des sprachlichen Fehlers

Fehler sind etwas ganz Natürliches, das ebenso nicht nur zum Fremdsprachenlernen gehört. Sie gehören ohne Zweifel zu jedem Kommunikations- und Unterrichtsprozess, denn nicht nur Lernende und Lehrende begehen sie, sondern auch die Muttersprachler selbst.

Norrish weist darauf hin, dass Fehler ein wesentlicher Bestandteil des Lernens sind. Die Einstellung der Sprachlehrer zu den Fehlern der Lernenden ist jedoch nicht immer positiv. Norrish kritisiert diese Einstellung von Lehrern, denn was am meisten beim Erlernen einer Fremdsprache hemmt, ist die Angst, Fehler zu machen. Er unterscheidet vier verschiedene Arten von Fehlern und zeigt anhand von Beispielen die Unterschiede zwischen dem Irrtum (error), dem Fehler (mistake), dem Lapsus (lapse) und dem Ausrutscher (careless slip) auf.²²

Norrish beschreibt Irrtum (error) als „eine systematische Abweichung, wenn ein Lernender etwas nicht gelernt hat und es ständig falsch macht.“²³ Als Fehler (mistake) wird eine unbeständige Abweichung angesehen: manchmal benutzt der Lernende die richtige Form, manchmal macht er einen Fehler. Ein Lapsus (lapse) wird von außersprachlichen Faktoren beeinflusst. Der Lapsus kann aufgrund von Konzentrationsstörungen, Müdigkeit, Gedächtnisschwäche usw. auftreten. Es gibt kaum einen Zusammenhang damit, ob eine bestimmte Form in der Sprache gelernt wurde oder nicht. Sprachlernende werden genauso von Lapsus betroffen wie Muttersprachler. Ein Ausrutscher ist eine andere Art von häufigen Fehlern, die durch die Unaufmerksamkeit der Lernenden im Unterricht verursacht werden.²⁴

Auch Juhász unterscheidet terminologisch zwischen dem Fehler und dem Irrtum. Beide werden jedoch als ein Verstoß gegen die Norm angesehen. Das unterscheidende Merkmal stellt die Kenntnis (im Falle eines Fehlers) oder die Unkenntnis (beim Irrtum) der Norm dar.²⁵

²² Vgl. NORRISH, John: Language learners and their errors. Hertfordshire: Phoenix ELT, 1995, S. 7.

²³ Vgl. Ebd., Übersetzung der Autorin

²⁴ Vgl. NORRISH 1995, S. 8.

²⁵ Vgl. JUHÁSZ 1973, S. 457.

Janíková klassifiziert Fehler folgendermaßen: Falls die Fehler als Indikatoren für das Sprachniveau eines Lerners betrachtet werden, kann weiterhin unterschieden werden:

- Performanzfehler (auch Leistungsfehler genannt): Dies sind Verstöße, die der Lernende erkennen und korrigieren kann. Performanzfehler entstehen aufgrund von außersprachlichen Faktoren, wie z. B. Müdigkeit oder Unaufmerksamkeit.
- Kompetenzfehler: Hier handelt es um solche Fehler, die der Lernende selbst nicht korrigieren kann, denn es geht um ein Defizit der Sprachfähigkeit oder ungenügende Erwerb des Regelsystems.²⁶

Kleppin nennt eine ganze Reihe von Definitionen, die einen unterschiedlichen Blickwinkel und Zugriff auf das Phänomen Fehler beinhalten. Die Definitionen wurden nach den folgenden fünf Kriterien unterteilt:

- Kriterium I.: Korrektheit

„Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.“²⁷

Unter dieser Definition versteht man eine sprachlich unakzeptable Äußerung. Es handelt sich um einen reinen Verstoß gegen die gültige Norm der untersuchten Sprache.

„Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.“²⁸

Für die Identifikation von Fehlern ist in erster Linie die Bezugsgröße des Sprachgebrauchs und der Sprachrealität relevant, d. h. Sprachgebrauch von deutschen Muttersprachlern. Kleppin weist darauf hin, dass eine deskriptive Norm im Unterricht nicht handhabbar ist. Präsentierte man den Lernenden von Anfang an die unterschiedlichsten sprachlichen Varianten, würden die Lernenden verwirrt.²⁹

- Kriterium II.: Verständlichkeit

„Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner / Muttersprachler nicht versteht.“³⁰

²⁶ Vgl. JANÍKOVÁ 2011, S. 138.

²⁷ KLEPPIN 1998, S. 20.

²⁸ Ebd.

²⁹ Vgl. Ebd.

³⁰ Ebd.

Im Vordergrund steht die Frage, ob sich der Fehler negativ auf die Kommunikation auswirkt. In der zwischenmenschlichen Kommunikation wird alles, was ein Partner versteht, nicht als Fehler angesehen auch wenn einige Abweichungen von den Regeln ersichtlich sind.

- Kriterium II.: Situationsangemessenheit

„Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.“³¹

In diesem Fall handelt es sich um einen verbalen und nonverbalen Verstoß gegen eine gültige pragmatische (soziokulturelle) Norm und um eine Verletzung von Verhaltenserwartungen in einer bestimmten Situation (z. B. was ist (un)höflich, wie und wann man sich entschuldigt, usw.).

- Kriterium IV. Unterrichtsabhängige Kriterien

„Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.“

„Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.“

„Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopf des Lehrers verstößt.“³²

Im Fremdsprachenunterricht beziehen wir uns vor allem auf eine präskriptive Norm, die häufig das Lehrwerk zugrunde legt. Ein Fehler entsteht, wenn jemand gegen diese Norm verstößt und der Lehrer dies bemerkt. Kleppin weist darauf hin, dass das, was der Lehrer als falsch bezeichnet, als Fehler gewertet wird. Niemand kontrolliert aber die Norm, über die der Lehrer disponiert.³³

- Kriterium V.: Flexibilität und Lernerbezogenheit

„Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.“³⁴

Es ist wichtig, zu unterscheiden, wie man mit Fehlern bei einzelnen Schülern umgeht. Laut Kleppin sollte sich der Lehrer fragen, ob, bzw. bei wem und unter welchen Umständen ein

³¹ KLEPPIN 1998, S.21.

³² Ebd.

³³ Vgl. Ebd.

³⁴ KLEPPIN 1998, S. 22.

Fehler zu korrigieren, zu tolerieren und zu ignorieren ist. Dabei sollten auch das Sprachniveau und der individuelle Fortschritt des Lernenden berücksichtigt werden.³⁵

Einige dieser Definitionen implizieren Subjektivität bei der Bewertung von Fremdsprachengebrauch und zu viel Macht für den Lehrer zu entscheiden, was ein Fehler ist und was nicht. Dies stellt hohe Ansprüche an die Lehrer in Bezug auf ihre Professionalität, ihre allgemeine Einstellung, ihr Sprachwissen und ihre Lehrkompetenzen.

Aus der Liste der Definitionen geht hervor, dass Fehler auf verschiedene Referenzpunkte bezogen werden können. Die Fehlerdefinitionen überschneiden sich bis zu einem gewissen Grad, denn es handelt sich um einen unterschiedlichen Zugriff auf das gleiche Phänomen. Norrish, Juhász und Janíková klassifizieren Fehler aus der Perspektive der Lernpsychologie. Kleppin nennt fünf Kriterien, die verschiedene Zugriffe auf Fehler im Fremdsprachenunterricht beinhalten. Für die Konzeption der Untersuchung wird vom Kriterium I. – Korrektheit ausgegangen. Als Fehler wird eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm bezeichnet.

2.3 Hypothesen zur Entstehung sprachlicher Fehler

Die Fehlerbetrachtung hat sich im Fremdsprachenunterricht parallel zur Entwicklung im Bereich der Psycholinguistik entwickelt. Sprachliche Fehler können entstehen, wenn etwas falsch, zu schwach oder nicht gelernt wurde. Einige Fehlerursachen wurden schon im vorigen Kapitel 2.2 erwähnt. Im Folgenden werden die bekanntesten Theorien vorgestellt, die die Fehler aus der Perspektive der Psycholinguistik betrachten.

Die Psycholinguistik diskutiert die folgenden drei Hypothesen:

1. die Kontrastivhypothese
2. die Identitätshypothese
3. die Interlanguage-Hypothese

³⁵ Vgl. KLEPPIN 1998, S.20–23.

In folgenden Kapiteln werden diese Hypothesen kurz charakterisiert und ihre Relevanz für den empirischen Teil begründet.

2.3.1 Kontrastivhypothese

Die Kontrastive Linguistik untersucht ähnliche und unterschiedliche Strukturen zwischen der Mutter- und Fremdsprache. Die Kontrastivhypothese geht aus den Erkenntnissen der kontrastiven Linguistik hervor und formuliert die Voraussetzungen für die Fehlerentstehung. Die Vertreter dieser kontrastiven Erwerbstheorie – Lado und Fries, gehen davon aus, „[...] *dass man Fehler voraussagen könnte, wenn man die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachen erkannt und beschrieben hätte.*“³⁶ Die L1 beeinflusst den Fremdspracherwerb der L2 so, dass die Gemeinsamkeiten durch positiven Transfer das Lernen erleichtern. Bei Unterschieden zwischen den Sprachen besteht hingegen die Gefahr eines Transfers muttersprachlicher Strukturen auf die Zielsprache. Diese Fehler werden dann als Interferenzfehler bezeichnet.³⁷

2.3.2 Identitätshypothese

Die Identitätshypothese basiert auf Chomsky-Hypothese, die von der Prämisse ausgeht, dass jeder Mensch ein LAD (Language Acquisition Device) besitzt. Der Fremdspracherwerb verläuft gleichzeitig zu dem der Muttersprache. Es spielt keine Rolle, ob schon eine Sprache gelernt wurde oder nicht, denn alle Sprachen folgen den universellen Prinzipien. Fehler sind als ein Zeichen für einen aktiven Aneignungsprozess anzusehen und stellen einen notwendigen Beweis für die Entwicklung dar.³⁸

Kleppin bezeichnet die zentralen Prozesse, die jeder Lernende einer Fremdsprache vornimmt als Übergeneralisierung, Regularisierung und Simplifizierung. Unter Übergeneralisierung versteht Kleppin die Ausweitung einer Regel auf Phänomene, auf die sie

³⁶ KLEPPIN 1998, S. 31.

³⁷ Vgl. HOCHLÄNDER, Gerd. Der sprachliche Fehler. Ein Beitrag zur Fehlerdidaktik und zur Interferenzfehlerlinguistik. 2003, S. 5–6.

³⁸ Vgl. HOCHLÄNDER 2003, S. 6.

nicht zutrifft. Wenn ein unregelmäßiges Phänomen zu einem regelmäßigen gemacht wird, handelt es sich um eine Regularisierung. Als Simplifizierung wird Vereinfachung oder Vermeidung von komplexen Sprachstrukturen verstanden.³⁹

2.3.3 Interlanguagehypothese

Die von Corder und Selinker vorgeschlagene Interlanguagehypothese sagt, dass der Lernende beim Fremdsprachenerwerb ein spezifisches, individuelles Übergangssprachsystem herausbildet. Es handelt sich um die sogenannte Interimsprache, also eine Zwischensprache, die sich laufend bis zur „richtigen“ Aneignung der Fremdsprache entwickelt. Fehler sind als Zwischenstufe anzusehen.⁴⁰ Kleppin behauptet, dass man nicht versuchen darf, Fehlern nur eine Ursache zuzuschreiben.⁴¹

Im Allgemeinen ist die Suche nach Fehlerursachen nicht immer eindeutig. Kleppin empfiehlt, die Lernenden selbst bei der Suche nach den Ursachen einzubeziehen und die Fehlerursachen im Unterricht gemeinsam zu besprechen.⁴² Die oben genannten Hypothesen bieten verschiedene Perspektiven darauf und mögliche Begründungen an, wie die Fehler entstehen. Damit man eine adäquate Fehlertherapie machen kann, ist es ratsam, den Hintergrund der Fehlerursachen zu kennen.

Für den Forschungszweck dieser Arbeit wird als grundsätzliche Hypothese zur Entstehung sprachlicher Fehler die Kontrastivhypothese betrachtet. Da Interferenzfehler Gegenstand der Studie sind, werden im nächsten Kapitel „2.4 Sprachliche Interferenz“ die Zentralbegriffe der Kontrastivhypothese *Interferenz* und *Transfer* näher behandelt.

³⁹ Vgl. KLEPPIN 1998, S. 33.

⁴⁰ Vgl. HOCHLÄNDER 2003, S. 6.

⁴¹ Vgl. KLEPPIN 1998, S. 39.

⁴² Vgl. Ebd.

2.4 Sprachliche Interferenz

Da das Phänomen Interferenz in dieser Arbeit als zentrale Fehlerursache untersucht wird, ist es nötig, diesen Begriff näher zu definieren und zugleich auf den damit zusammenhängenden Begriff des Transfers hinzuweisen. Das folgende Kapitel sollte einen Einblick in die Problematik der Bestimmung der Begriffe *Interferenz* und *Transfer* vermitteln.

2.4.1 Begriffsbestimmung

In der Fachliteratur wird der Begriff Interferenz nicht eindeutig definiert, da die Erklärungen verschiedener Sprachwissenschaftler nicht immer übereinstimmen. Auch im Fall des Begriffs Transfer sind die Autoren nicht einig und es ist kompliziert, die Definitionen deutlich und exakt zu klären. Aus der Reihe von unten genannten Definitionen geht hervor, dass man den Begriff *Transfer* als Oberbegriff für *Interferenz* benutzt. Im Allgemeinen wird Transfer als eine Übertragung der muttersprachlichen Strukturen auf die Zielsprache definiert.

Juhász behauptet, der Transfer ist „*der bewusste Vergleich oder der spontane Einfluss des muttersprachlichen Zeichens in der Richtung, dass der Sprachausübende nicht gegen die Norm der Fremdsprache verstößt*“.⁴³ Er versteht den Transfer nur als eine positive Übertragung der Muttersprache auf die Zielsprache. Wenn Transfer als Lernübertragung verstanden wird, können die Wirkungen des Transfers positiv oder negativ sein.

Mit einem wesentlichen Beitrag zum Thema Interferenz, der in seiner Arbeit *Probleme der Interferenz* den Begriff umfassender erklärt, kam Juhász in den Siebzigerjahren. Er charakterisiert den Begriff Interferenz als: „*die durch die Beeinflussung von Elementen einer anderen oder der gleichen Sprache verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozess dieser Beeinflussung*.“⁴⁴ Juhász unterscheidet nicht nur die Interferenz bei zwei Sprachen (Mutter- und Fremdsprache), sondern auch innerhalb einer Sprache. Er teilt noch die Interferenz zwischen zwei Sprachen weiter als:

⁴³ JUHÁSZ, János. *Probleme der Interferenz*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1970, S. 30.

⁴⁴ JUHÁSZ 1970, S. 9.

1. die Interferenz der Fremdsprache auf die Muttersprache
2. die Interferenz der Muttersprache auf die Fremdsprache.⁴⁵

Juhász konzentriert sich nur auf den Einfluss der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen und lässt die möglichen Einflüsse anderer Fremdsprachenkenntnisse unbeachtet.

Uhrová und Uher beschreiben die Interferenz folgendermaßen:

„Im weitesten Sinne wird die Interferenz als Einfluss einer Sprache auf eine andere, als gegenseitige Beeinflussung zweier Sprachen oder auch als komplizierte Beeinflussung unter verschiedenen Sprachen aufgefasst. Einigen Ansichten zufolge gehört hierher auch die gegenseitige Beeinflussung von Elementen innerhalb einer Sprache.“⁴⁶

Genauso wie Juhász verstehen Uhrová und Uher unter dem Begriff Interferenz die Beeinflussung und Interaktion von Elementen innerhalb einer Sprache.

Kleppin beschränkt sich darauf, dass die Interferenz nur als *„negativer Einfluss der Muttersprache oder vorher gelernter Sprachen auf die zu lernende Sprache“⁴⁷*, den sie auch als *„negativer Transfer“* bezeichnet. Man könnte den Begriff Interferenz als Unterbegriff für den Begriff Transfer benutzen.

Odlin behauptet, dass es einen Unterschied zwischen den erwähnten Begriffen *Transfer* und *Interferenz* gibt. Als Interferenz wird der negative Einfluss einer Sprache auf eine andere auf der Ebene von Grammatik und Lexik beschrieben. Der Begriff Transfer gilt im

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ UHROVÁ, Eva und František UHER. Kontakt und Interferenz. Brno: Univerzita J.E.Purkyně v Brně, 1980, S. 48.

⁴⁷ KLEPPIN, Karin. Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin: Langenscheidt, 1998, S. 134.

weitesten Sinne (positiv als auch negativ) für gegenseitige Beeinflussung unter Sprachen, und zwar auch auf der Ebene von Phonetik, Stilistik und Pragmatik.⁴⁸

Aus den einzelnen Definitionen geht hervor, dass sich der Begriff *Transfer* mit dem Begriff *Interferenz* überschneidet. Den Begriff *Interferenz* kann man nämlich als einen Unterbegriff verstehen. Während man im Zusammenhang mit jedem spontanen Einfluss eines sprachlichen Elements auf ein anderes von Transfer spricht, wird Interferenz als eine negative Übertragung angesehen. Aus diesem Grund wird Interferenz auch als negativer Transfer bezeichnet.

Beide Termini werden oft verwechselt, doch im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff Interferenz verwendet und als negativer Einfluss von L1 (Tschechisch) und L3 (Englisch) auf L2 (Deutsch) verstanden. Diese Auffassung korrespondiert mit dem Forschungszweck der durchgeführten Studie (siehe Kapitel „3 Empirischer Teil“), in der sie überprüft wurde.

Obwohl sich diese Arbeit auf den negativen Transfer (Interferenz) konzentriert, kann man den positiven Transfer nicht ausschließen.

2.4.2 Positiver Transfer

Bei älteren Ansätzen zum Transfer lässt sich die Annahme beobachten, dass das Ergebnis des Sprachkontakts immer negativer ist. Der Grund dafür findet sich in der Tatsache, dass ein negativer Transfer eher bemerkbar ist, wobei positiver Transfer versteckt bleibt. Als positiver Transfer wird eine Lernübertragung von Elementen der ersten Fremdsprache in die zweite Fremdsprache bezeichnet, die zu positiven Ergebnissen führt. Diese Phänomene können vor allem innerhalb verwandter Sprachen (z. B. Englisch-Deutsch) vorkommen und deshalb beim Spracherwerb neuer Strukturen hilfreich wirken.⁴⁹

⁴⁸ ODLIN, Terence. *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, S. 26.

⁴⁹ Vgl. RINGBOM, Hakan. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2006, S. 5.

Damit der Prozess der Übertragung als positiver Transfer bezeichnet werden kann, müssen die beteiligten Sprachsysteme gewisse Ähnlichkeiten aufweisen. Vogel behauptet, dass Ähnlichkeit eine elementare Bedingung für den Transferprozess darstellt:

„Damit Transfer möglich wird, muss der Lerner Ähnlichkeiten zwischen Ziel- und Muttersprache feststellen. Je mehr Ähnlichkeiten er wahrnimmt und je größer die Ähnlichkeit ist, die er feststellt, umso größer ist auch der Transferertrag. Diese Ähnlichkeit zwischen sprachlichen Zeichen, Strukturen und Funktionen tritt innerhalb ein und derselben Sprache (intralinguale Ähnlichkeit) und auch zwischen den verschiedenen Sprachen (interlinguale Ähnlichkeit) auf allen sprachlichen Strukturebenen auf.“⁵⁰

Ob dieser Transferprozess letztendlich zu positiver Übertragung oder zu Interferenz führt, hängt von der Art der Struktur der Ausgangs- oder Zielsprache ab. Die zweiseitige Rolle der Ähnlichkeit von Sprachen beim Lernprozess kann eine Hilfe darstellen: die Ähnlichkeiten zwischen Sprachen unterstützen den Spracherwerb. Kontraste zwischen den Sprachen hingegen können laut Vogel Interferenzen und damit Lernschwierigkeiten verursachen.⁵¹

2.5 Formen von Interferenz

Interferenzen können noch weiter eingeteilt und konkreter spezifiziert werden. Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt wurde, kann Interferenz unter verschiedenen Kriterien betrachtet werden. Das folgende Kapitel setzt sich zum Ziel, die verschiedenen Interferenzformen kurz zu charakterisieren.

Hufeisen und Neuner erkennen zwei Hauptformen von Interferenz: *interlingual*, also die Interferenz zwischen zwei Sprachen, und *intralingual*, wo es sich um eine Interferenz innerhalb einer Sprache handelt. Zusätzlich unterscheiden sie *backlash* und *proaktive*

⁵⁰ VOGEL, Klaus. *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung.* Tübingen: Narr, 1990, S. 212.

⁵¹ Vgl. Ebd.

Interferenz. Auf der folgenden Abbildung 2 lassen sich auch verschiedene Subtypen beobachten. Die Interferenztypologie geht von der Publikation von Hufeisen und Neuner aus.

Abbildung 2: Formen von Interferenz⁵²

Interlinguale Interferenz	<ul style="list-style-type: none"> • Substitution • Überdifferenzierung • Unterdifferenzierung • Über- /Unterpräsentation
Intralinguale Interferenz	<ul style="list-style-type: none"> • Übergeneralisierung • Hyperkorrektur
Backlash (rückwirkende) Interferenz	
Proaktive Interferenz	

Die einzelnen Interferenzformen und ihre Subtypen werden im Folgenden kurz charakterisiert.

2.5.1 Interlinguale Interferenz

Kleppin definiert den interlingualen Fehler als „*Fehler, der durch Übertragung von sprachlichen Phänomenen (Strukturen oder auch Lexemen) der Ausgangssprache auf die Zielsprache entsteht.*“⁵³ Interlinguale Interferenzerscheinungen kommen in allen Ebenen der Sprache vor, besonders häufig lassen sich beispielsweise solche Erscheinungen im Bereich der Semantik beobachten, wo die formale oder inhaltliche Ähnlichkeit zu Interferenzfehlern führt. Zu Interferenzen können auch Teilbereiche der Grammatik beitragen, die in beiden Sprachen existieren, aber nicht gleichmäßig verteilt sind. Als Beispiel kann man reflexive Verben in der tschechischen Sprache anführen, die im Deutschen nicht reflexiv gebraucht werden. Diese Verben gibt es in beiden Sprachsystemen, aber sie entsprechen sich nicht immer: *bestehen – skládat se*.

⁵² HUFSEISEN, Britta und Gerhard NEUNER. Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel: Langenscheidt, 1999, S.23–27.

⁵³ KLEPPIN 1998, S. 134.

Diese interlingualen Beziehungen zwischen der Ausgangs- und Zielsprache kann man auch mit dem Terminus des Kontrasts zusammenfassen. „Man unterscheidet zwei Kontrastformen: scharfer Kontrast besteht, wenn eine Struktur / Regel oder Form von L1 keine formelle Entsprechung in L2 findet. Unscharfer Kontrast, eine sehr häufige Fehlerquelle, bezeichnet die partielle Ähnlichkeit zwischen Elementen aus L1 und L2.“⁵⁴

Im Folgenden werden die einzelnen Subtypen von interlingualer Interferenz aufgrund von Abbildung 2 in Kürze näher beschrieben.

Subtypen von interlingualer Interferenz

Hufeisen und Neuner unterscheiden die folgenden vier Subtypen:⁵⁵

- Substitution – Unter diesem Begriff verstehen Hufeisen und Neuner „eine Form der eigenen Sprache wird für eine unbekannte der zweiten Sprache eingesetzt“.⁵⁶ Als Beispiel führen sie im englischen Verb *think* deutsches /s/ für ein dem Deutschen unbekanntes /θ/ an.
- Überdifferenzierung – Hufeisen und Neuner behaupten, dass im Deutschen zwischen Bewegungsverben *gehen* und *fahren* unterschieden wird, während im Englischen *drive* benutzt wird, wenn man selbst das Verkehrsmittel bedient, z. B. *mit dem Bus fahren* heißt im Englischen *to go by bus* und nicht **to drive by bus*.⁵⁷
- Unterdifferenzierung – Um Unterdifferenzierung handelt es sich z. B. in dem Fall, wenn die Lernenden nicht genügend zwischen den beiden vorhandenen Verbformen unterscheiden. Zum Beispiel erwähnen die Autoren das deutsche Verb *schwimmen* und dazu die englischen Verben *swim* und *float*.⁵⁸
- Über- / Unterpräsentation – Hufeisen und Neuner verstehen unter dieser Form die Tatsache, dass die Lernenden die bekannten Sprachstrukturen bevorzugen. Die Lernenden tendieren manchmal dazu, die unbekanntes Sprachstrukturen zu

⁵⁴ IMIDER, Martina. Interference a transfer ve vyučování němčině jako cizímu jazyku. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2010, S. 50.

⁵⁵ HUF EISEN, NEUNER 1999, S. 26.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Vgl. HUF EISEN, NEUNER 1999, S. 26.

⁵⁸ Vgl. Ebd.

vermeiden. Als Beispiel führen sie an, dass jemand im Englischen das Relativpronomen *The man who/m I saw* benutzt, und dass jemand die Form *The man I saw* vermeidet.⁵⁹

2.5.2 Intralinguale Interferenz

Wie bereits im Kapitel „2.4.1. Begriffsbestimmung“ erwähnt wurde, entstehen die Interferenzfehler nicht nur aus den Kontrasten zwischen der Mutter- und Fremdsprache, die Fehlerursachen können innerhalb des fremdsprachlichen Systems liegen. Nach Kleppin wird als intralingualer Fehler ein Fehler bezeichnet, „*der aufgrund der Übertragung von sprachlichen Phänomenen (Strukturen oder auch Lexemen) innerhalb der Zielsprache entsteht.*“⁶⁰

Als mögliche Erklärung für die Entstehung solcher Fehler werden geringe Unterschiede zwischen den sprachlichen Phänomenen innerhalb der Sprache angegeben. Der Kontrastmangel zwischen semantisch ähnlichen Elementen, der durch phonetische Ähnlichkeit unterstützt wird, kann Fehler wie: *fällen – fallen* oder *liegen – legen* verursachen. Rein phonetische Ähnlichkeit kann Paronymie zur Folge haben: *Erlebnis – Erlaubnis*⁶¹

2.5.2.1 Subtypen von intralingualen Interferenz

Hufeisen und Neuner sprechen im Zusammenhang mit der intralingualen Interferenz über zwei Subtypen, die unten näher beschrieben werden.

a) Übergeneralisierung

Dieses Phänomen bezeichnet solche Fehlerursache, bei der eine Regel auf andere Spracherscheinungen ausgeweitet wird, für die sie aber nicht gilt. Die innersprachliche Interferenz entsteht, wenn man zu falschen Analogiebildungen greift. Als Beispiel von Übergeneralisierung kann man beispielsweise die Bildung der regelmäßigen Form anstelle der unregelmäßigen anführen:⁶²

⁵⁹ Vgl. Ebd.

⁶⁰ KLEPPIN 1998, S. 134.

⁶¹ Vgl. IMIDER 2010, S. 51.

⁶² HUFEISEN, NEUNER 1999, S. 26.

*Sie magt – sie mag⁶³

oder bei der Pluralbildung:

*Büsse (Analogie zu Nomen Kuss – Küsse)⁶⁴

b) Hyperkorrektheit

Hufeisen und Neuner zählen zur intralingualen Interferenz auch die Hyperkorrektheit, die am Beispiel von Aussprache charakterisiert wird: *„Manche Sprecher einer Fremdsprache artikulieren sämtliche Endungen, die von L1-Sprechenden eher verschliffen werden.“*⁶⁵

2.5.3 Proaktive Interferenz

Es gibt nicht nur Interferenzen zwischen Fremd- und Muttersprache, sondern auch zwischen verschiedenen Fremdsprachen, die man lernt oder gelernt hat. Sie können dann untereinander interferieren. *„Das passiert insbesondere dann, wenn die Fremdsprachen verwandter sind als die Muttersprache und die Fremdsprache oder die verschiedenen Fremdsprachen untereinander.“*⁶⁶

Die proaktive Interferenz liegt vor, wenn der Einfluss von der Muttersprache (L1) ausgeht und eine angelernte Fremdsprache (L2, L3, Lx,...) betrifft.⁶⁷ Die proaktive Interferenz wirkt laut Hufeisen und Neuner in der chronologischen Reihenfolge. Sie geben das folgende Beispiel an, an dem verdeutlicht wird, wie die proaktive Interferenz zu verstehen ist. Mal angenommen, dass der Lerner folgende drei Sprachen in der folgenden Reihenfolge erwirbt: Tschechisch als L1, Deutsch als L2 und Englisch als L3. Normalerweise beeinflussen die Tschechischkenntnisse den Deutsch- und Englischerwerb, und die Deutschkenntnisse beeinflussen den Englischerwerb. Aber Englisch beeinflusst weder Deutsch noch die Muttersprache.⁶⁸ Dieses Beispiel entspricht dem Forschungskontext der Studie (siehe Abbildung 3).

⁶³ Dieses Beispiel wurde aus dem Fehlerkorpus entnommen.

⁶⁴ IMIDER 2010, S.51.

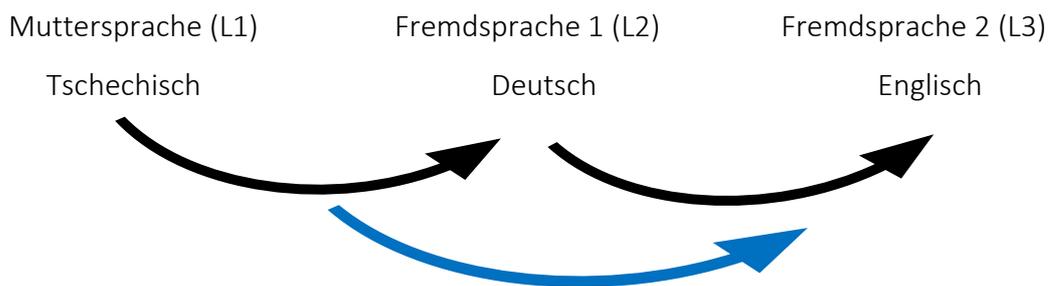
⁶⁵ HUFEISEN, NEUNER 1999, S. 26.

⁶⁶ HUFEISEN, NEUNER 1999, S. 27.

⁶⁷ SIEGEL, Leon. Interferenzen im Fremdspracherwerb. Relevanz und Einfluss. München: GRIN Verlag, 2017, S. 4.

⁶⁸ Vgl. HUFEISEN, NEUNER 1999, S. 27.

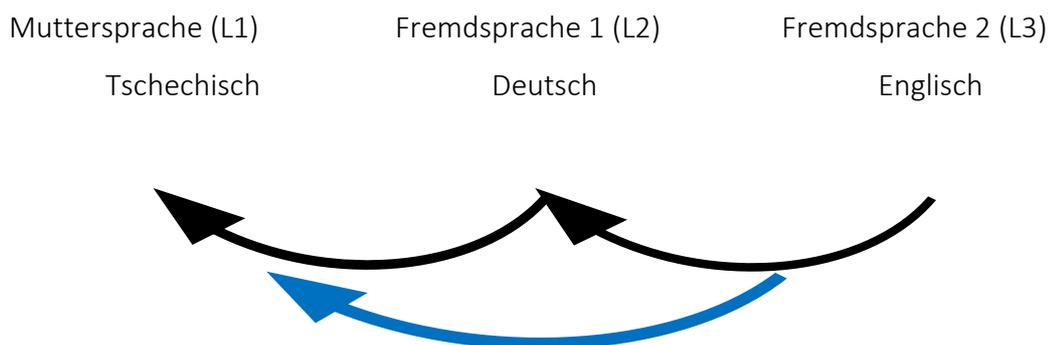
Abbildung 3: Proaktive Interferenz



2.5.4 Backlash (rückwirkende) Interferenz

Unter *backlash*, oder auch *rückwirkende Interferenz* versteht man solche Interferenz, die umgekehrt (von der Fremdsprache auf die Muttersprache) festgestellt werden kann. Solche Interferenzen lassen sich beobachten, wenn jemand, der lange im Ausland gelebt und eine Fremdsprache gesprochen hat, in der Muttersprache Interferenzen aus der Fremdsprache produziert. Es gibt zudem nicht nur Interferenzen zwischen Mutter- und Fremdsprache, sondern auch zwischen verschiedenen Fremdsprachen, die man gelernt hat. In diesem Fall können sie untereinander interferieren.⁶⁹ (siehe Abbildung 4)

Abbildung 4: Backlash (rückwirkende Interferenz)



Aus den einzelnen Charakterisierungen der Interferenzformen geht hervor, dass die Interferenzfehler nicht nur aus den Kontrasten und Gemeinsamkeiten zwischen der Mutter- und Fremdsprache entstehen, sondern dass die Fehlerursachen innerhalb des

⁶⁹ Vgl. HUFSEISEN, NEUNER, 1999, S. 27.

fremdsprachlichen Systems liegen können. Auch verschiedene Fremdsprachen können untereinander interferieren, vor allem, wenn die Fremdsprachen verwandter sind als die Muttersprache. Im nächsten Kapitel „2.6. Deutsch, Englisch und Tschechisch im Vergleich“ werden einige Spezifika zwischen den untersuchten Sprachsystemen kontrastiv betrachtet.

2.6 Deutsch, Englisch und Tschechisch im Vergleich

Die im untersuchten Korpus vorgefundenen Fehler sind sehr vielfältig. Es kann sehr schwierig sein, einen Fehler eindeutig als Folge des negativen Einflusses einer bestimmten Sprache (Tschechisch und Englisch) zu identifizieren. Dabei helfen Erkenntnisse der kontrastiven Linguistik, die die Instrumente des kontrastiven Sprachvergleichs entwickelte, eine sinnvolle Klassifikation zu erstellen. Im Folgenden wird kurz auf die wichtigsten Merkmale aller untersuchten Sprachen hingewiesen.

2.6.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch

Englisch und Deutsch sind westgermanische Sprachen.⁷⁰ Ihre enge Beziehung zeigt sich beispielsweise in grammatikalischen Strukturen (Subjekt-Prädikat-Objekt, Possessiv- und Personalpronomen, die Artikelfunktion, Negation usw.) Was die morphologische Klassifizierung betrifft, zeichnet sich Deutsch im Vergleich zum Englischen durch eine differenziertere Flexion aus. Die relativ reichhaltige Deklination erlaubt eine flexible Syntax.⁷¹

Auf der anderen Seite zeigt Englisch einige der Merkmale einer isolierenden Sprache, d.h. die Deklination ist sehr begrenzt, und es werden nur wenige Endungen verwendet. Es sollten auch die Besonderheiten der Wortfolge beachtet werden. Bok behauptet, dass die Wortreihenfolge im Englischen gebunden ist, und dass ein Satz immer mit einem Subjekt (nie mit dem Objekt) beginnt.⁷²

⁷⁰ Vgl. GROSS, Harro. Einführung in die germanistische Linguistik. München: Iudicium, 1998, S. 192.

⁷¹ Vgl. JANÍKOVÁ 2011, S. 139.

⁷² Vgl. BOK, Václav. Úvod do studia německého jazyka. Plzeň: Pedagogická fakulta, 1975, S. 37.

Wenn man Deutsch als die zweite Fremdsprache nach Englisch lernt, kann man auch die Verwandtschaft zwischen den beiden Sprachen ausnutzen. Der gemeinsame Wortschatz umfasst nach bestimmten Schätzungen etwa 600 lexikalische Einheiten. Březinová weist darauf hin, dass Anglizismen und Internationalismen einen signifikanten Motivationseffekt für Deutschlernende haben.⁷³ Kursiša gliedert den gemeinsamen Wortschatz wie folgt:⁷⁴

- Wörter aus dem Alltagsleben (Tage, Tiere, Farben)
- Wörter aus dem Lateinischen oder Griechischen (Monate, Schulfächer)
- Entlehnungen aus dem Englischen (PC, Baby, Internet, Interview)

Einerseits haben Deutsch und Englisch viele oben genannte Gemeinsamkeiten, es gibt aber auch viele Unterschiede (z. B. Aussprache, Wortfolge im Hauptsatz und Nebensatz, Artikelgebrauch bei Substantiven, Rechtschreibung, Genus, usw.), die den Lernprozess negativ beeinflussen können. Falls diese einzelsprachlichen Spezifika nicht im Unterricht berücksichtigt werden, können sie dann zu den Interferenzen führen.

2.6.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Deutsch und Tschechisch

Tschechisch ist eine westslawische Sprache, die immer relativ klein und in erster Linie einem starken Einfluss des Deutschen ausgesetzt war.⁷⁵ Wie bereits erwähnt wurde, ist Deutsch eine westgermanische Sprache, deren Sprachsystem sich im Laufe der Zeit stark umwandelte.⁷⁶ Obwohl die tschechische und die deutsche Sprache auf den ersten Blick sehr unterschiedlich sind, haben sie dank der langjährigen sprachlichen und kulturellen Koexistenz viel gemeinsam.⁷⁷ „*Das heutige Deutsch steht jedoch in vielerlei Hinsicht dem Tschechischen näher als dem Englischen.*“⁷⁸

⁷³ Vgl. BŘEZINOVÁ, Petra. Mnohojazyčnost: výzva pro výuku cizích jazyků v 21. století.

Diplomová práce. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2006, S. 68.

⁷⁴ Vgl. KURSIŠA, Anta. Deutsch ist easy! Ismaning: Max Hueber Verlag, 2006, S. 4.

⁷⁵ Vgl. KÁŇA, Tomáš. Deutsch als Fremdsprache (L3) nach Englisch (L2): Linguistische Aspekte relevant für tschechische Muttersprachler/-innen. In: SORGER, B., JANÍKOVÁ V. Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch. Brno: Tribun EU, 2011, S. 79.

⁷⁶ Vgl. Ebd.

⁷⁷ Vgl. ŠRÁMEK, Rudolf. Spezifika des tschechisch-deutschen Sprachkontaktes in der Gegenwart. In Deutsche und tschechische Dialekte im Kontakt. 1. vyd. Wien: Verlag für Literatur- und Sprachwissenschaft, 2003, S. 14.

⁷⁸ Vgl. KÁŇA In: SORGER, JANÍKOVÁ, 2011, S. 89.

Im Bereich der Morphologie ist Tschechisch im Vergleich zu Deutsch sehr komplex.⁷⁹ Die Beziehung beider Sprachen zeigt sich beispielsweise in grammatikalischen Strukturen (Genus, Flexion, Valenz). Es gibt aber auch manche Unterschiede (Auftreten von Possesivpronomen, Artikel, Rektion der Verben, Wortfolge).

Die zwischensprachliche Beziehung Deutsch- Tschechisch spiegelt sich vor allem im Bereich der Lexik (Germanismen, Idiomatik, Entlehnungen) wider.⁸⁰ Diese Tatsache folgt aus der erwähnten langjährigen sprachlichen Koexistenz der beiden Sprachen. Der Einfluss des Deutschen auf das Tschechische war enorm und man kann ihm insbesondere in der tschechischen Umgangssprache begegnen.⁸¹ Káňa behauptet, dass dies auch umgekehrt gilt: die österreichische Variante des Deutschen wurde sehr stark „slawisiert“, z. B. durch Reflexiva (*sich spielen, sich lernen*), Verwendung von Diminutiva (*Häferl, Pickerl*) und vor allem durch Entlehnungen (*Palatschinke, Kolatsche, Kren, auf lepschi gehen, usw.*).⁸²

Aus den oben genannten einzelsprachlichen Spezifika sind einige Problembereiche für Fremdsprachenlerner zu erschließen. Das nächste Kapitel 2.7 beschäftigt sich mit der Klassifizierung der häufigsten Fehler, die von strukturellen Faktoren der untersuchten Sprachen (Tschechisch, Deutsch und Englisch) ausgeht.

2.7 Klassifizierung der Fehler

Falls die Lernenden keinen Rat mehr wissen, wie sie sich im Deutschen äußern können, beginnen sie (bewusst oder unbewusst), unterschiedliche Strategien zu verwenden, um den Sprachmangel zu kompensieren.⁸³ Eine der Strategien ist, dass sie Hilfe in der anderen Fremdsprache suchen. So können Interferenzfehler entstehen, die sowohl durch gemeinsame, als auch unterschiedliche Erscheinungen in beiden Sprachen verursacht werden können.

⁷⁹ Vgl. KÁŇA In: SORGER, JANÍKOVÁ, 2011, S. 89.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Ebd.

⁸² Ebd.

⁸³ Vgl. ANDRÁŠOVÁ, 2012, S. 114.

Im Folgenden wird eine Fehlerklassifizierung präsentiert, die mögliche Fehler nach drei Kategorien klassifiziert. Diese Kategorisierung stützt sich auf die Arbeit von H. Andrášová und behandelt primär die Fehler, die aus dem Vergleich des Englischen und Deutschen resultieren.⁸⁴

2.7.1 Morphosyntaktische Fehler

Laut Köhler führen die Kontraste zwischen Sprachen in der Regel zu den morphosyntaktischen Fehlern. Bei diesem Fehler kann man nicht immer genau bestimmen, auf welche Art und Weise er unterlaufen ist und ob die Muttersprache oder die erste Fremdsprache daran Anteil hat.⁸⁵ Ringbom behauptet, dass die einzigen nachweislichen Interferenzfehler, die von der Muttersprache beeinflusst werden, die Wortfolgefehler sind.⁸⁶

Andrašová führt als die häufigsten Fehler in diesem Bereich folgende an:⁸⁷

1) Fehler in Wortfolge bei Deklarativsätzen – im Deutschen vor allem bei den Sätzen, die mit der einer Adverbialbestimmung beginnen. Das finite Verb steht in diesem Fall an der zweiten Stelle. Im Englischen folgt die Wortfolge: Subjekt – Prädikat – Objekt auch im Fall, wenn es am Satzanfang eine Adverbialbestimmung gibt., 2) Fehler in der Wortstellung bei Infinitivkonstruktionen, 3) Fehler in der Trennung eines Modalverbs vom Infinitiv, 4) Fehler in der Position eines Verbs im Nebensatz, 5) Fehler in der Steigerung von Adjektiven – in diesem Fall kann man als Beispiel die Umschreibung mit „mehr“ im Komparativ (nach dem Englischen Muster „more“) sehen, 6) Verwendung des Präteritums statt des Perfekts, 7) Fehler in der Verwendung des Artikels bei Substantiven: es wird ein unbestimmter Artikel z. B. bei der Bezeichnung von Berufen benutzt, 8) Fehler in der Verwendung von Präpositionen, 9) Fehler in der Rektion der Verben, 10) Pluralbildung und 11) Adjektivdeklinaton

⁸⁴ Vgl. ANDRÁŠOVÁ In: JANÍKOVÁ 2011, S. 144–145.

⁸⁵ Vgl. KÖHLER In: ANDRÁŠOVÁ, 2012, S. 115.

⁸⁶ Vgl. RINGBOM In: ANDRÁŠOVÁ, 2012, S. 115.

⁸⁷ Vgl. ANDRÁŠOVÁ In: JANÍKOVÁ 2011, S. 144–145.

Die folgende Abbildung illustriert anhand von Beispielen die häufigsten Interferenzfehler im Bereich der Morphosyntax. Die Beispiele wurden aus der Publikation von H. Andrášová entnommen.

Abbildung 5: Die häufigsten Interferenzfehler im Bereich der Morphosyntax⁸⁸

	fehlerhafte Formulierung im Deutschen	Formulierung im Englischen	korrekte Formulierung im Deutschen
1)	Gestern ich war zu Hause.	Yesterday, I was at home.	Gestern war ich zu Hause.
2)	Es war nicht möglich zu verlassen das Haus.	It was not possible to leave the house.	Es war nicht möglich das Haus zu verlassen.
3)	Ich will fahren mit meinen Freunden nach Berlin.	I want to go with my friends to Berlin.	Ich will mit meinen Freunden nach Berlin fahren.
4)	Ich habe gehört, dass du gern spielst Klavier.	I heard that you like playing the piano.	Ich habe gehört, dass du gern Klavier spielst.
5)	mehr bedeutend	more important	bedeutender
7)	Er ist ein Lehrer.	He is a teacher.	Er ist Lehrer.
8)	in das Ende	in the end	am Ende
9)	glauben in	believe in	glauben an
10)	Sports	sports	Sporte
11)	Ich wohne in Tschechisch Republik	I live in the Czech Republic.	Ich wohne in der Tschechischen Republik.

Aus der obigen Liste der Fehler geht hervor, dass einige morphosyntaktische Fehler am wahrscheinlichsten vom Englischen beeinflusst werden. Englisch wird in der Tschechischen Republik am häufigsten als erste Fremdsprache unterrichtet. Schüler haben beim Erlernen des Deutschen (als zweite Fremdsprache) oft Schwierigkeiten, weil sie vom Englischen beeinflusst sind, obwohl die sprachlichen Strukturen und einzelnen sprachlichen Mittel natürlich

⁸⁸ Vgl. ANDRÁŠOVÁ, 2012, S. 121–122.

Unterschiede aufweisen; eine unzureichende Anwendung von Regeln oder Konstruktionen in anderen Sprachen dann zu den genannten Fehlern führen kann.

2.7.2 Lexikalisch-semantiche Fehler

Die Interferenzfehler im Bereich der Lexik entstehen oft wegen der semantischen oder phonologisch-graphischen Ähnlichkeit der Wörter. In Bezug auf Transfer und Interferenz teilt Andrášová den Wortschatz folgendermaßen ein: 1) die identischen Wörter „True Friends“, 2) die gleich gesprochenen, jedoch verschieden geschriebenen Wörter, 3) die ähnlichen Wörter, die jedoch verschieden geschrieben und gesprochen werden, 4) falsche Freunde ⁸⁹

Die folgende Abbildung 6 illustriert anhand von Beispielen die häufigsten lexikalisch-semantiche Interferenzfehler.

Abbildung 6: Die häufigsten lexikalisch-semantiche Interferenzfehler

	DE – ENG	DE – CZ
1)	April – April, Hammer – hammer, Ring – ring, warm – warm	Pech – pech
2)	braun – brown, Fisch – fish, Haus – house, Kamera – camera	Maschinenführer – mašinfíra, Rucksack – ruksak, Spital – špitál
3)	Sohn – son, bevor – before, Bett – bed, Buch – book	Gesicht – ksicht, merken – merčit, Kunst – kumšt, Geschäft – kšeft
4)	Falsche Freunde werden im Folgenden ausführlicher beschrieben	

Falsche Freunde (auch *faux amis* oder *false friends* genannt) werden laut Bußmann definiert als eine „Bezeichnung für Paare von Wörtern aus verschiedenen Sprachen, die trotz formaler Ähnlichkeiten verschiedene Bedeutungen haben und daher zu Interferenz-Fehlern und Missverständnissen führen können.“⁹⁰ Diese Wörter, die den Eindruck von Internationalismen erwecken, existieren aber entweder gar nicht in der anderen Sprache oder haben eine ganz

⁸⁹ Vgl. ANDRÁŠOVÁ 2012, S.116–117.

⁹⁰ BUßMANN, Hadumod. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner, 2008, S. 189.

bzw. teilweise andere Bedeutung. Falsche Freunde können zu inakzeptablen Interferenzfehlern und damit zu Lernschwierigkeiten führen.

Die folgende Abbildung 7 zeigt einige ausgewählte falsche Freunde zwischen Deutsch und Englisch.

Abbildung 7: Falsche Freunde Deutsch-Englisch⁹¹

Deutscher Begriff	korrekte Übersetzung ins Englische	Falscher Freund (Eng.)	Korrektes Äquivalent des falschen Freundes (im Deutschen)
aktuell	current	actual	wirklich, tatsächlich
also	so	also	auch
bekommen	to get	to become	werden
brav	well-behaved	brave	mutig
Chef	boss	chef	Koch, Köchin
Gift	poison	gift	Geschenk
Gymnasium	high school, grammar school	gymnasium (gym)	Turnhalle
Igel	hedgehog	eagle	Adler
Rezept (Kochen)	recipe	receipt	Quittung
Rock	skirt	rock	Felsen
still	quiet	still	immer noch
wer	who	where	wo

Falsche Freunde können nicht nur bei verwandten Sprachen viele Kommunikationsprobleme bereiten, sondern auch bei anderen Sprachen. In diesem Teil wird eine Übersicht (siehe Abbildung 8) der ausgewählten Beispiele falscher Freunde zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen angeführt.

⁹¹ Vgl. „Falsche Freunde“ auf LAL on-line

Abbildung 8: Falsche Freunde Deutsch-Tschechisch⁹²

Deutscher Begriff	korrekte Übersetzung ins Tschechische	Falscher Freund (im Tschechischen)	Korrektes Äquivalent des falschen Freundes (im Deutschen)
Brigade	vojenský útvar	brigáda	Ferienjob
dort	tam	dort	Torte
Konkurs	bankrot	konkurz	Auswahlverfahren
Mappe	obal, desky	mapa	Landkarte
Praxis	praktická výuka	praxe	Praktikum
Restaurant	restaurace	restaurace (renovace)	Restauration
Schläger	raketa (tenisová)	raketa (kosmická)	Rakete
Stier	býk	štír	Skorpion
Tank	nádrž	tank	Panzer
Werbung	reklama	reklama (leták)	Reklame

Aus den zahlreichen Beispielen im Bereich der Lexik ist es zu erschließen, dass auch der Erwerb des Wortschatzes mit manchen Lernschwierigkeiten verbunden sein kann. Eine häufige Ursache kann in formalen Ähnlichkeiten und Asymmetrien im Sprachvergleich zur Muttersprache oder zu bereits gelernten Fremdsprachen bestehen, wie bereits angesprochen wurde. Diese Tatsache kann für unerfahrene Sprecher eine Quelle der Missverständnisse darstellen.

2.7.3 Rechtschreibfehler

Die deutsche Rechtschreibung stellt für die tschechischen Schüler in der Regel keine größeren Schwierigkeiten, im Vergleich mit der englischen Rechtschreibung dar. Gerade die Interferenzen aus dem Englischen sind im Bereich der deutschen Rechtschreibung häufig zu

⁹² Vgl. „Falešní přátelé“ auf Sogoodlanguages on-line

beobachten. Es gibt aber manche Interferenzfehler, auf die die Lehrer nicht vorbereitet sind, weil nicht alle von ihnen über ausreichende Englischkenntnisse disponieren.⁹³

Laut Andrášová kann man im schriftlichen Ausdruck der tschechischen Deutschlernenden folgenden Fehlern begegnen: 1) deutsche Substantive mit kleinem Anfangsbuchstaben, 2) das deutsche „k“ wird durch „c“ ersetzt, 3) im deutschen „sch“ lassen sie das „c“ weg (Shule, Shuh, Deutsh) 4) Doppelkonsonanten werden zu einem verkürzt oder umgekehrt, 5) „ph“ und „f“ werden verwechselt, 6) Komposita werden getrennt geschrieben

Folgende Abbildung 9 illustriert die häufigsten Interferenzfehler im Bereich der Rechtschreibung.

Abbildung 9: Die häufigsten Interferenzfehler im Bereich der Rechtschreibung

2)	culture – Kultur, condition – Kondition, action – Aktion
3)	Shule, Shuh, Deutsh
4)	gallery – Galerie, address – Adresse, metal – Metall
5)	biography – Biografie, photo – Foto
6)	summer evening – Sommerabend

In diesem Kapitel wurden die häufigsten Interferenzfehler im Bereich der Morphosyntax, Lexik und der Rechtschreibung betrachtet. Diese Auffassung der Fehlerklassifizierung von H. Andrášová bildet eine Basis für den Forschungszweck der durchgeführten Studie (siehe Kapitel „3.4 Datenaufarbeitung“), in der die Fehlerklassifizierung überprüft wird. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit Fehleranalyse im Allgemeinen und fasst einige Ansätze zusammen, wie man mit den Fehlern im schriftlichen Ausdruck umgehen kann. Die Fehleranalyse wird für den Forschungszweck der Studie als empirisches Instrument benutzt.

⁹³ Vgl. ANDRÁŠOVÁ In: JANÍKOVÁ 2011, S. 144.

2.8 Fehleranalyse

Die Fehleranalyse oder auch Fehlerkunde oder Fehlerlinguistik spielt sowohl in der Spracherwerbsforschung als auch im Fremdsprachenunterricht eine sehr wichtige Rolle. Mithilfe der Fehleranalyse werden fehlerhafte Äußerungen von Fremdsprachenlernenden identifiziert und nach bestimmten Kriterien beschrieben, erklärt und zu Typologien zusammengestellt. Sie dient als empirisches Instrument von der kontrastiven Grammatik formulierten Forschungsfragen über das Vorkommen vorausgesetzter Fehler.

Kleppin beschreibt einzelne Phasen der Fehleranalyse folgendermaßen:⁹⁴

- 1) Fehlererhebung
- 2) Fehlerbeschreibung
- 3) Fehlerbewertung
- 4) Fehlertherapie

Im ersten Schritt der Fehleranalyse werden die fehlerhaften Äußerungen identifiziert, systematisch gesammelt und auf ihre mögliche Ursache untersucht. Nachdem das Fehlerkorpus erstellt ist, kommt die Fehlerbeschreibung, die aus einem deskriptiven und einem explikativen Teil zusammengesetzt wird, an die Reihe. In diesem Analyseschritt werden die Fehler einzelnen Sprachebenen zugeordnet. Im schriftlichen Ausdruck handelt es sich um die orthographische, morphosyntaktische und lexikalisch-semantische Ebene der Sprache. Die dritte Phase der Fehleranalyse, die Fehlerbewertung, umfasst auch Fehlerquantifizierung und Fehlerqualifizierung.⁹⁵ Imider erklärt, dass die Fehlerquantifizierung die quantitative Relation der Fehler (Fehlerstatistik) zueinander einschließt. Fehlerqualifizierung laut Imider *„qualifiziert die Fehler nach ihrem Schwierigkeitsgrad, schwere oder leichte; oder unterscheidet zwischen den Fehlertypen: Kompetenz- oder Performanzfehler.“*⁹⁶ Die Analyseergebnisse werden in der sogenannten Fehlertherapie ausgenutzt. Abhängig von den erzielten Ergebnissen und den identifizierten Fehlerursachen ist es erforderlich, vorbeugende Übungen zu erstellen.⁹⁷

⁹⁴ Vgl. KLEPPIN 1998, S. 22.

⁹⁵ Vgl. Ebd.

⁹⁶ IMIDER 2010, S. 32.

⁹⁷ Vgl. Ebd.

2.9 Fehlerkorrektur

Im Bereich der Fehlerkorrektur können verschiedene Auffassungen unterschieden werden. Es gibt viele Empfehlungen und Ansätze, wie die Fehler korrigiert werden sollten. Janíková beschreibt die Fehlerkorrektur anhand von vier grundlegenden Fragen:⁹⁸

- *„Was soll oder muss korrigiert werden?“*

Im schriftlichen Ausdruck werden die Fehler grundsätzlich genauer korrigiert, als in der mündlichen Äußerung. Vor allem ist das abhängig von dem Aufgabecharakter und vom dem Sprachniveau der Lernenden. Zum Beispiel wird bei kreativen Aufgaben nur eine geringe Fehlerkorrektur empfohlen.

- *„Wer soll wen korrigieren?“*

Es ist nicht notwendigerweise nur der Lehrer, der Fehler korrigiert, auch die Lernenden können aktiv einbezogen werden. Die Lernenden können sich gegenseitig korrigieren, oder Selbstkorrektur machen.

- *„Wie soll man korrigiert werden?“*

In dieser Problematik gibt es viele Möglichkeiten. Es wird zwischen verbaler und nonverbaler Fehlerkorrektur unterschieden, die durch verbale oder nonverbale Hilfen des Lehrers unterstützt werden kann. Die richtige Antwort kann auch von einem Mitschüler angegeben werden.

- *„Wann soll man korrigiert werden?“*

Fehlerkorrektur ist von der Situation und den Unterrichtsbedingungen abhängig. Man kann die Fehler gleich oder am Ende eines Beitrags korrigieren. Je nach Situation kann die Fehlerkorrektur variieren und in manchen Fällen gibt es sogar überhaupt keine Korrektur.

⁹⁸ Vgl. ANDRÁŠOVÁ In: JANÍKOVÁ 2011, S. 138–139.

2.9.1 Schriftliche Fehlerkorrektur

Kleppin unterteilt die Fehlerkorrektur in die mündliche und schriftliche Fehlerkorrektur.⁹⁹ Für den Forschungszweck dieser Arbeit beschäftigt sich dieses Kapitel nur mit der schriftlichen Fehlerkorrektur. Die mündliche Korrektur wurde vernachlässigt, denn die durchgeführte Studie konzentriert sich auf die schriftlichen Produktionen der Schüler.

Nach jeder Korrektur sollte der Lehrer erkennen, wo und welche Fehler in der schriftlichen Produktion der Lernenden auftreten. Laut Kleppin können folgende schriftliche Korrekturvorgehen eigenständig oder kombiniert verwendet werden:¹⁰⁰

- Fehler können einfach durch Unterstreichen markiert werden
- Fehler können mit einem Korrekturzeichen markiert werden, d. h. die Unterstreichung eines Fehlers mit der Information, um welche Art von Fehler es sich handelt
- Fehler werden vom Lehrer korrigiert, d. h. der Versuch des Lehrers, die Äußerung eines Lernenden sprachlich korrekt zu berichtigen

Kleppin weist darauf hin, dass die Lernenden zur Selbstreflexion ermutigt werden sollten. Sie sollten bewusst mit Fehlern umgehen und Fehlerkorrektur als Impuls zum Lernen wahrnehmen.¹⁰¹

⁹⁹ Vgl. KLEPPIN 1998, S. 54.

¹⁰⁰ Vgl. KLEPPIN 1998, S. 55.

¹⁰¹ Vgl. KLEPPIN 1998, S. 71.

2.10 Schlussfolgerungen des theoretischen Teils

Der theoretische Teil beschäftigt sich mit der Problematik von Interferenzfehlern im Hinblick auf ihre Ursachen, Analyse, Klassifizierung und Korrektur. Die einleitenden Kapitel führen den Leser in den Kontext der europäischen und tschechischen Sprachenpolitik ein und erklären ihren Zentralbegriff Mehrsprachigkeit. Die folgenden Kapitel „2.4 Sprachliche Interferenz“ ff. befassen sich mit der Begriffserklärung von Transfer und Interferenz und stellen verschiedene Ansätze zu dieser Problematik vor. Das Phänomen der Interferenz wurde mit Bezugnahme auf die Typologie und mögliche Ursachen beschrieben.

Eine besondere Aufmerksamkeit wurde dem Thema Interferenzfehler im Deutschen unter dem Einfluss von L1 (Tschechisch) und von L3 (Englisch) und ihrer Klassifizierung gewidmet. Für den Forschungszweck der Fehlerklassifizierung wurden die morphosyntaktischen, lexikalisch-semantischen und orthographischen Fehler detailliert beschrieben. Die letzten Kapitel des theoretischen Teils beschäftigen sich mit der Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. Sie fassen in einigen Ansätzen zusammen, wie man mit den Fehlern im schriftlichen Ausdruck umgehen kann.

Im folgenden empirischen Teil werden die theoretisch behandelten Interferenzfehler auf dem ausgewählten Korpus praktisch überprüft. In Bezug auf die Ergebnisse der durchgeführten Studie von Interferenzfehler werden Übungsvorschläge zur Fehlertherapie formuliert.

3 Empirischer Teil

Der empirische Teil präsentiert den Ablauf und die Ergebnisse der Studie. Zunächst werden die Ziele festgestellt und die Probandengruppe wird charakterisiert. Anschließend werden die Datenerhebung und Datenaufarbeitung beschrieben. Abschließend werden die Ergebnisse präsentiert, die als Grundlage für die Übungsvorschläge im praktischen Teil dienen.

3.1 Zielsetzung

Die Analyse hat sich zum Ziel gestellt, die im Fehlerkorpus gefundenen Fehler in Hinsicht auf ihre Häufigkeit zu untersuchen und insbesondere die Interferenzerscheinungen aufzudecken. Im Mittelpunkt der vorliegenden Diplomarbeit steht die Aufgabe, den prozentualen Anteil der Interferenzfehler und der sonstigen Fehler zu ermitteln, wobei der Schwerpunkt der eigentlichen Untersuchung in der morphosyntaktischen, lexikalischen und orthographischen Interferenz liegt.

Nicht alle Fehler lassen sich eindeutig auf den Einfluss der Mutter- oder der dritten Fremdsprache zurückführen. Wie es im Kapitel „2.2 Definition des sprachlichen Fehlers“ schon erwähnt wurde, kommen auch andere mögliche Fehlerursachen, wie Übergeneralisierung, Unaufmerksamkeit usw. infrage. Trotzdem bestätigt meine Lehrtätigkeit, dass der Einfluss der anderen Sprachen im Deutschunterricht einen wesentlichen Faktor darstellt. So könnte ein systematischer Vergleich aller Sprachen auf solche Problembereiche aufmerksam machen, in denen Interferenzstörungen am ehesten auftreten. Die durchgeführte empirische Studie von authentischen Interferenzerscheinungen sollte nachweisen, ob Interferenzen in jenen von der kontrastiven Linguistik vorausgesagten Problembereichen wirklich vorkommen.

Aufgrund dieser Voraussetzungen wurden folgende Forschungsfragen aufgestellt:

1. Welche Fehler in schriftlichen Texten der Schüler lassen sich beobachten? Diese Forschungsfrage überprüft, welche Fehler auf der orthographischen, morphosyntaktischen und lexikalisch-semantischen Sprachebene auftreten. Andere

Sprachebenen (phonetisch-phonologische, pragmatische Sprachebene usw.) werden vernachlässigt.

2. Wie zeigt sich in den Fehlern der Transfer aus der L1 und L3? Diese Forschungsfrage überprüft die konkreten Formen der Fehler.
3. Welche der erworbenen Sprachen des Lernenden (L1/L3) überwiegt als Interferenzfehlerquelle beim L2-Schreiben?

Die Absicht der Untersuchung war, nicht nur die vom Sprachvergleich vermutete interferenzanfälligen Problembereiche zu lokalisieren und nachzuweisen, sondern auch praktische Auswege für den DaF-Unterricht zu erschließen und nachfolgend Übungen zur Fehlertherapie vorzuschlagen.

3.2 Charakteristik der Probandengruppe

Für meine Studie habe ich die Husova Grundschule in Liberec ausgewählt, weil ich hier seit September 2020 als Deutschlehrerin arbeite. Die Husova Grundschule ist eine Grundschule mit erweitertem Sprachunterricht. Die erste Fremdsprache lernen die Schüler schon in der 1. Klasse, anfangs mit zwei Stunden pro Woche. Sie können entweder Englisch oder Deutsch wählen. Sie lernen diese Sprache bis zur 9. Klasse. In der 6. Klasse fangen die Schüler mit der zweiten Fremdsprache an, mit der Zeitdotation fünf Stunden pro Woche. Als zweite Fremdsprache können sie zwischen Englisch, Deutsch und Französisch wählen.

Die Schüler beherrschen Deutsch auf unterschiedlichem Niveau. Einige Schüler haben geringe Kenntnisse, einige brauchen eine individuelle Förderung, andere sind sogar bilingual. Den Impuls zur Untersuchung im Bereich Interferenzfehler haben mir meine Schüler aus der 7., 8. und 9. Klasse gegeben. Ich war davon überrascht, in welchem Ausmaß sie Englisch verwenden, wenn sie den deutschen Ausdruck nicht kennen. Ich habe mich gefragt, woher ihre Englischkenntnisse stammen, wenn sie erst vor einer kurzen Zeit mit Englisch angefangen haben.

Die Probandengruppe besteht aus sechs Gruppen, zwei Gruppen aus der 7. Klasse, zwei Gruppen aus der 8. Klasse und zwei Gruppen aus der 9. Klasse. Alle Schüler haben Deutsch als L2 und Englisch als L3. Deutsch lernen sie mindestens sieben Jahre und Englisch mindestens ein Jahr. Insgesamt nahmen an der Studie 84 Schüler teil.

3.3 Datenerhebung

Um ein Textkorpus für die Fehleranalyse zu erstellen, wurden den Schülern Aufsatzarbeiten aufgegeben. Bei der Korpuswahl wurde eine Entscheidung zugunsten der geschriebenen Sprache getroffen, obwohl man wohl davon ausgehen kann, dass die Spontaneität der schriftlichen Ausdrücke derjenigen ihrer mündlichen Äußerungen kaum nachsteht. Es ist unbestritten, dass mit schriftlichen Texten nur ein bestimmter Ausschnitt aus der gesamten Sprachkompetenz der Lernenden erfasst werden kann. Aus diesem Grund ist es notwendig, zu betonen, dass die Art der betrachteten Texte, schriftliche Produktionen, in gewissem Sinne den Raum begrenzen, und daher ist es nicht möglich, die Interferenz von Muttersprache und Fremdsprache in ihrer Gesamtheit darzustellen. Das betrifft z. B. die phonetische und phonologische Sprachebene, die somit vernachlässigt werden musste.

Die Sammlung der Aufsätze für das Korpus fand zwischen September und Dezember 2020 statt. Die Aufsatzaufgaben wurden in insgesamt sechs Gruppen (7., 8. und 9. Klasse) vergeben. Alle Schüler nahmen an der Studie in der Schule teil. Sie mussten selbständig arbeiten und durften keine Wörterbücher verwenden. Die Datenerhebung ist von den Unterrichtsbedingungen während der Corona-Sperre beeinflusst. Damit die Anforderungen an die selbstständige Aufsatzarbeit ohne Wörterbuch erfüllt werden konnten, wurde die Arbeit von mir oder meinen Kolleginnen während des Rotationsunterrichts vergeben.

Die Aufgabe war in allen Gruppen dieselbe. Die Schüler sollten eine Charakterisierung zum Thema „Mein bester Freund / Meine beste Freundin“ schreiben. Ich habe dieses Thema des Aufsatzes ausgewählt, damit es keinen Einfluss auf die Anzahl der Fehler aufgrund des unzureichenden Wortschatzes der Schüler hat. Ich bin davon ausgegangen, dass das Thema „Charakterisierung einer Person“ bereits in früheren Klassenstufen (2. – 6. Klasse) im Lehrplan

vorgesehen ist. Während einer Unterrichtsstunde sollten die Schüler 100 – 120 Wörter schreiben, sie mussten allein arbeiten und konnten keine Wörterbücher verwenden. Als Hilfsmittel habe ich den Schülern die folgenden Leitfragen zur Verfügung gestellt:

- Wie heißt sie / er?
- Wo wohnt die Freundin / der Freund?
- Wie sieht sie / er aus?
- Was sind ihre / seine Lieblingshobbys?
- Was magst du besonders an ihr / an ihm?
- Hat sie / er besondere Fähigkeiten?
- Wie lange kennt ihr euch schon?
- Wie viel Zeit verbringt ihr miteinander?

Die ganze Aufgabenstellung befindet sich im Anhang (Siehe S. 93).

Die Art der Aufgabe wurde allerdings nicht speziell auf das Phänomen der Interferenz ausgerichtet, sondern gibt den Schülern die Möglichkeit, sich relativ frei zu einem Thema zu äußern. Dadurch rückt natürlich der Inhalt des Textes in den Vordergrund, während die formalen Aspekte eher nebensächlich sind. Meine Intention war, das Phänomen der Interferenz unter ihren natürlichen Bedingungen zu betrachten und im breit möglichsten Ausmaß zu untersuchen.

Die schriftliche Form verpflichtet die Schüler zur Beachtung von einer bestimmten Qualität des Ausdrucks, denn der geschriebene Text wird in der Regel strenger bewertet als die mündliche Äußerung. Da die Aufsätze auch bewertet wurden, waren die Schüler beim Schreiben motiviert und sie konnten den Text mehrmals durchlesen und ergänzen. Aus diesem Grund zeichnet sich der schriftliche Ausdruck durch Selbstkorrektur aus.

3.4 Datenaufarbeitung

Die Ausgangsdaten der Studie sind die Fehler der Schüler, die aus den Aufsätzen exzerpiert wurden. Wie bereits im Kapitel „3.2 Charakteristik der Probandengruppe“ erwähnt wurde, schrieben die Aufsatzaufgabe insgesamt 84 Schüler, jeder Schüler schrieb einen Aufsatz. Drei Schülerarbeiten wurden aufgrund spezifischer Lernbehinderungen der Schüler (Dysgraphie) vernachlässigt, um Verzerrungen (vor allem im Bereich der Orthographie) in der weiteren Fehleranalyse zu vermeiden. Zwei Arbeiten wurden aufgrund des Bilingualismus der Schüler vernachlässigt, in beiden Fällen handelt es sich um Bilingualismus Tschechisch-Englisch. Die übrigen fünf Aufsätze wurden nicht aussagekräftig, weil die Schüler die geforderte Wortanzahl nicht erfüllten.

Für die Analyse der Aufsätze wurde es vom Kriterium der Korrektheit (siehe Kapitel „2.2 Definition des sprachlichen Fehlers“) ausgegangen. Als Fehler wurde eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm bezeichnet. Für die eigentliche Fehleranalyse wurde eine Tabelle erstellt (siehe Abbildung 10). In dieser Tabelle wurden alle identifizierten Fehler aufgelistet, mit der Angabe, auf welchem Sprachniveau sie aufgetreten sind. Damit man überprüfen könnte, ob es sich tatsächlich um eine Interferenzerscheinung handelt oder nicht, folgte der Fehleranalyse zusätzlich eine kontrastive Untersuchung. Jede fehlerhafte Erscheinung wurde mit der sprachlichen Struktur des Tschechischen oder des Englischen verglichen. Somit werden die Interferenzerscheinungen durch systemhafte Merkmale der tschechischen, deutschen und englischen Sprache im Vergleich bestätigt und ihre potenziellen Ursachen aufgedeckt. Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass die durchgeführte Studie nur die interlingualen (zweisprachlichen) Interferenz untersucht. Lässt sich die Ursache des Fehlers nicht eindeutig identifizieren, wurden die Fehler als "sonstige Fehler" klassifiziert.

Abbildung 10: Fehleranalyse

	A	B	C	D	E	F
1	FEHLER	INTERFERENZ	MORPHOSYNTAX	LEXIK	RECHTSCHREIBUNG	NOTIZEN
801	Esse				x	"Essen"
802	in eure Schule			x		„unsere“
803	Sam habt				x	
804	brown	ENG		x		
805	Harre				x	Doppelvokal
806	brown	ENG		x		
807	Class	ENG			x	„c“ statt „k“
808	lieblings farbe				x	getrenntes Kompositum
809	lieblings farbe	CZ			x	Buchstabe am Anfang
810	Leve	CZ			x	„Löwe“
811	Sam habt		x			
812	Sam magt		x			Übergeneralisierung
813	Er nicht mag		x			Wortfolge
814	fußball	CZ			x	Buchstabe am Anfang
815	best Freunde		x			Adjektivdeklination
816	sie hat ein Bruder		x			Kasus
817	Tieren		x			Pluralbildung
818	sie magt		x			Übergeneralisierung
819	weil wir mögen das Kino	CZ	x			Wortfolge
820	mein best Freundin		x			Adjektivdeklination
821	dreizäh				x	

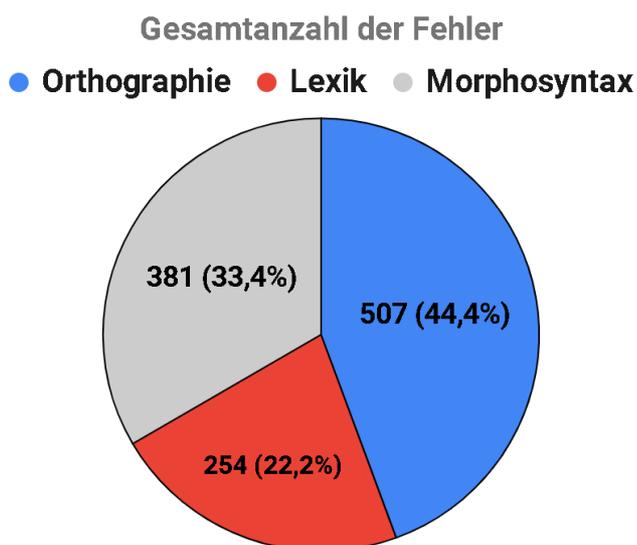
In den Aufsätzen wurden insgesamt 1 142 Fehleranmerkungen gefunden, die ein Fehlerinventar bilden. Die vorhandenen Fehler werden den einzelnen Sprachebenen zugeordnet: der morphosyntaktischen, lexikalisch-semantischen und orthographischen Sprachebene. Die Ergebnisse der Fehleranalyse werden im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben.

3.5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der ausgeführten Fehleranalyse bewertet und beschrieben. Alle erhobenen Daten sind mittels Kreisdiagramme präsentiert. Aufgrund des Vergleichs der Ergebnisse wurden die Teilschlussfolgerungen gezogen.

Insgesamt wurden 74 Schüleraufsätze analysiert, wobei 1 142 Erscheinungen als fehlerhaft markiert wurden. Im Durchschnitt machten die Schüler insgesamt 15 Fehler pro Aufsatz auf der orthographischen, morphosyntaktischen und lexikalischen Sprachebene. Die folgende Abbildung 11 zeigt die Gesamtanzahl der Fehler und den prozentualen Anteil der einzelnen Sprachebenen.

Abbildung 11: Gesamtanzahl der Fehler



Am häufigsten machten die Schüler die Fehler im Bereich der Orthographie. Rechtschreibfehler bilden 44,4 % aller analysierten Fehler. Die morphosyntaktischen Fehler umfassen ein Drittel (33,4 %). 22,2 % der Gesamtzahl bilden die Fehler im Bereich der Lexik.

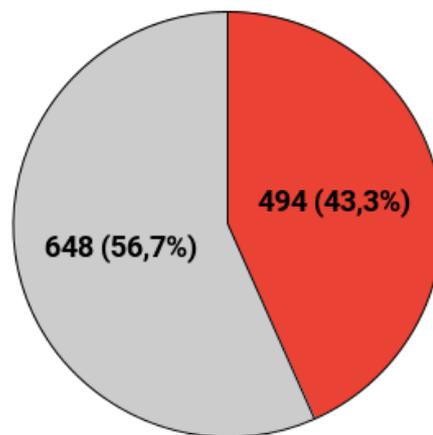
Aus der folgenden Abbildung 12 lässt sich der Gesamtanteil der Interferenzerscheinungen beider Sprachen (Tschechisch und Englisch) und der sonstigen analysierten Fehler beobachten. Der Anteil von Interferenzerscheinungen und sonstigen Fehlern, die durch andere Faktoren verursacht wurden (siehe Kapitel „2.2 Definition des

sprachlichen Fehlers“), unterscheidet sich je nach Aufsatz individuell. Im Durchschnitt bilden die Interferenzfehler 43,3 % der Gesamtzahl. Daraus kann man erschließen, dass fast jeder zweite Fehler im analysierten Korpus von Interferenz beeinflusst wurde.

Abbildung 12: Anteil der Interferenzfehler und der sonstigen Fehler

Anteil der Interferenzfehler und der sonstigen Fehler

● sonstige Fehler ● Interferenzfehler

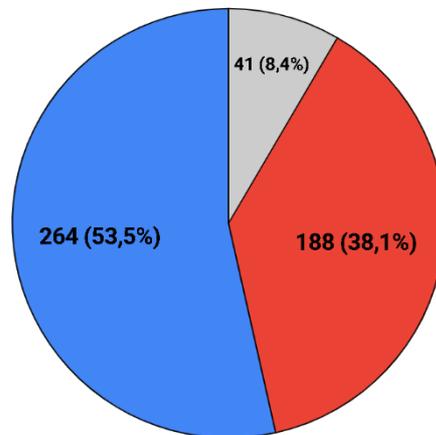


Die Abbildung 13 zeigt den prozentualen Interferenzfehleranteil auf den einzelnen Sprachebenen. Aus der Gesamtanzahl der Fehler (1142) wurden 494 fehlerhafte Erscheinungen als Interferenzfehler bestimmt. Die orthographischen Fehler stellen die meisten vorkommenden Interferenzfehler mit 53,5 % dar. Die Fehler im lexikalisch-semantischen Bereich bilden mehr als ein Drittel aller Interferenzerscheinungen mit 38,1 %. Die am wenigsten von Interferenz getroffenen Sprachebene scheint Morphosyntax zu sein. Die morphosyntaktischen Interferenzfehler bilden nur 8,4 % aller entdeckten Interferenzfehler.

Abbildung 13: Anteil der Interferenzfehler auf den einzelnen Sprachebenen

Anteil der Interferenzfehler auf den einzelnen Sprachebenen

● Morphosyntax ● Lexik ● Orthographie

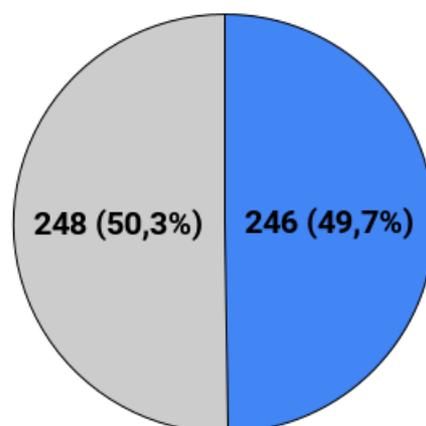


Die Abbildung 14 vermittelt einen Einblick in den Anteil der Interferenzerscheinungen aus dem Englischen und dem Tschechischen. Der Anteil des Einflusses der beiden Sprachen scheint ziemlich ausgeglichen zu sein. Die englische Sprache führt leicht vor der Muttersprache mit 50,3 %.

Abbildung 14: Anteil der Interferenzfehler ENG vs. CZ

Anteil der Interferenzfehler: Englisch vs. Tschechisch

● ENG ● CZ



Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele für Interferenzfehler auf einzelnen Sprachebenen präsentiert.

3.5.1 Orthographische Fehler

Den am häufigsten vorkommenden Fehlertyp in schriftlichen Arbeiten der Schüler stellen die Rechtschreibfehler dar. Insgesamt bilden orthographische Fehler mit 53,5 % mehr als eine Hälfte aller analysierten Fehler im Korpus. Im folgenden Kapitel werden die häufigsten Erscheinungen anhand von Beispielen beschrieben. Aus dem Korpus wurden solche Beispiele ausgewählt und kommentiert, die die problematischen Erscheinungen am besten beschreiben. Das Kapitel besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil beschäftigt sich mit orthographischen Fehlern, die unter dem Einfluss des Englischen entstehen. Der zweite Teil konzentriert sich auf die Fehler, die unter dem Einfluss des Tschechischen entstehen.

3.5.1.1 Orthographische Fehler unter dem Einfluss des Englischen

Es gibt zahlreiche Interferenzfehler im Bereich der Rechtschreibung, die von dem Englischen beeinflusst sind. Im analysierten Korpus treten vor allem folgende Interferenzerscheinungen:

- a) Großbuchstabe am Wortanfang beim Personalpronomen „Ich“

*Sie ist zwei Uhr junger als Ich.

statt: Sie ist zwei Stunde jünger als ich.

In diesem Fall handelt sich um einen starken Einfluss des Englischen. Das Personalpronomen „I“ wird im Englischen immer mit Großbuchstaben geschrieben.

- b) „c“ statt „k“

*Croatien, music, classe, Gymnastic, (wir) commen

statt: Kroatien, Musik, Klasse, Gymnastik, (wir) kommen

- c) „sh“ statt „sch“

*shule, Tshechische, Fleish, English

statt: Schule, Tschechische, Fleisch, Englisch

d) „th“ statt „d“

*thiese

statt: diese

ENG: this

e) „d“ statt „t“

*drinken

statt: trinken

ENG: drink

f) Doppellaute

Andrášová behauptet, dass die Schüler wegen der fremdsprachlichen Interferenz die Doppellaute (Doppelkonsonanten und Doppelvokale) zu einem verkürzen oder umgekehrt.¹⁰² Das zeigt sich auch auf folgenden Beispielen:

g) *er komt

statt: er kommt

ENG: he comes

h) *schwimen

statt: schwimmen

ENG: (to) swim

3.5.1.2 Orthographische Fehler unter dem Einfluss des Tschechischen

Im analysierten Korpus kann man auch orthographischen Fehlern unter dem Einfluss des Tschechischen begegnen. Insbesondere handelt es sich um folgende Interferenzfehler:

¹⁰² Vgl. ANDRÁŠOVÁ In: JANÍKOVÁ 2011, S. 144.

a) Kleinbuchstabe am Wortanfang

Der Kleinbuchstabe am Wortanfang bei Substantiven kommt als der häufigste Fehlertyp von Rechtschreibern vor. Was die Fehlerursache betrifft, ist in diesem Falle nicht einfach zu entscheiden, ob der Einfluss der Muttersprache (Tschechisch) dafür verantwortlich ist oder ob man über die Ignoranz dieser Grundregel sprechen soll. Andrášová ordnet den Kleinbuchstaben am Wortanfang zu Interferenzfehlern zu, die unter dem Einfluss des Tschechischen entstehen. In Frage kommt aber auch der Einfluss des Englischen. Dieser Fehlertyp bildet einen wesentlichen Anteil der orthographischen Fehler.

Die anderen Interferenzfehler aus dem Tschechischen stammen wahrscheinlich von der fehlenden Automatisierung der Graphem-Phonem-Beziehung. Am häufigsten werden die Buchstaben „k“ und „g“, „f“ und „v“, „c“ und „z“ verwechselt. Im Beispiel a. „Geburtstak – Geburtstag“ wird Endung -g in der Aussprache stimmlos (als /k/) realisiert, wird aber stimmhaft geschrieben. In diesem Fall handelt es sich um Auslautverhärtung.

b) „k“ statt „g“

*Geburtstak, Lieblinksessen

statt: Geburtstag, Liebingsessen

c) „f“ statt „v“

*fiele, fierzehn

statt: viele, vierzehn

d) „c“ statt „z“

*tancen

statt: tanzen

e) Doppellaute

Auch wegen der muttersprachlichen Interferenz werden die Doppellaute zu einem verkürzt oder umgekehrt.¹⁰³ Dies lässt sich auf folgenden Beispielen beobachten:

a) *Tenis

statt: Tennis

CZ: tenis

b) * Basketbal

statt: Basketball

CZ: basketbal

3.5.2 Lexikalisch-semantische Fehler

Die Fehler im lexikalisch-semantischen Bereich bilden mit 38,1 % mehr als ein Drittel aller entdeckten Interferenzerscheinungen. Es handelt sich vor allem um solche Fehler, die von phonetischer oder graphischer Ähnlichkeit der Wörter verursacht wurden. Aus dem Korpus wurden solche Beispiele ausgewählt und diskutiert, die die problematischen Erscheinungen am besten illustrieren. Im folgenden Kapitel werden auch falsche Freunde und sonstige Erscheinungen besprochen.

3.5.2.1 Ähnliche Wörter, die verschieden geschrieben und gesprochen werden

Die folgenden Beispiele unterscheiden sich von den vorherigen sowohl in der Rechtschreibung als auch in der Aussprache. Wegen der Unterschiede in der Aussprache sondert Andrášová solche Wörter in eigene Kategorie ab.

a) *wheiβ – whaiβ – wheiße

statt: weiß

ENG: white

b) *Hairre

¹⁰³ Vgl. ANDRÁŠOVÁ In: JANÍKOVÁ 2011, S. 144.

statt: Haare

ENG: hair

c) *nexte

statt: nächste

ENG: next

d) *anothere

statt: andere

ENG: another

Wie man aus der Menge der erwähnten Beispiele beobachten kann, umfasst diese Gruppe die am häufigsten vorkommenden Fehler im Bereich der Lexik. Alle im Korpus gefundenen Beispiele haben einen gemeinsamen Nenner: den Einfluss des Englischen. In vielen Fällen wurden die englischen Wörter gewissermaßen eingedeutscht, z. B. anhand von Endung - e wie im Beispiel c) „nexte“ und d) „anothere“.

3.5.2.2 Phonetisch-graphische Ähnlichkeit der Wörter

Auch die gleich gesprochenen, jedoch verschieden geschriebenen Wörter, die H. Andrášová in ihrer Klassifizierung erwähnt, stellen im untersuchten Korpus einen relativ häufigen Fehler dar.

a) *brawn – browne – bröwn – brauwne – brown

statt: braun

ENG: brown

Alle oben genannten Varianten des Wortes "braun" wurden in den Arbeiten der Schüler gefunden. Bei diesem Phänomen ist ein starker Einfluss von Interferenz aus dem Englischen zu beobachten. Diese gleich gesprochenen, jedoch verschieden geschriebenen Wörter könnten eine Lernschwierigkeit darstellen.

3.5.2.3 Falsche Freunde

Die sogenannten falschen Freunde stellen eine tückische Fehlerquelle dar, weil es sich um gleichlautende Wörter handelt, die in zwei oder mehrere Sprachen eine ganz ähnliche oder gleiche Form, aber unterschiedliche Bedeutungen haben (siehe Kapitel „2.7.2 Lexikalisch-semantic Fehler“). Im analysierten Korpus treten solche Interferenzerscheinungen nur selten auf, trotzdem können einige Beispiele genannt werden:

a) *Marek hat braune Augen und is also groß.

statt: [...] ist auch groß.

b) *Sie mag also Tieren.

statt: Sie mag auch Tiere.

c) *Unsere Mutter sind Freundin also.

statt: Unsere Mütter sind auch Freundinnen.

In Kategorie der falschen Freunde wurde nur ein Typ – „also – also“ identifiziert. Schüler verwechseln diese zwei Adverbien ziemlich oft, die Interferenz aus dem Englischen wirkt hier stark. Im Deutschen bedeutet das Wort „also“ folglich, demnach, somit. Die Verwechslung von deutschem „also“ und englischem „also“ stammt wegen der orthographischen Ähnlichkeit.

3.5.2.4 Lexikalische Asymmetrie

Andrášová erwähnt diese Kategorie in ihrer Klassifizierung nicht, trotzdem halte ich es für wichtig, auf diese Art von Fehlern hinzuweisen. Als lexikalisch-asymmetrische Einheiten werden solche Wörter aufgefasst, bei denen ein sprachliches Merkmal mehrere Bedeutungen in der anderen Sprache repräsentiert.¹⁰⁴ Im nächsten Kapitel werden die am häufigsten

¹⁰⁴ Vgl. PODRÁPSKÁ, Kamila. Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, S. 61.

vorkommenden Interferenzfehler beschrieben, die aufgrund von lexikalischer Asymmetrie entstehen.

a) Stunde - Uhr

*Sie ist zwei Uhr junger [...].

statt: Sie ist zwei Stunden jünger [...].

CZ: Je o dvě hodiny mladší.

Dieser Interferenzfehler entsteht wahrscheinlich aufgrund von sprachlicher Asymmetrie zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen. Im Tschechischen steht für die Ausdrücke Stunde und Uhr nur ein – *hodina*, im Deutschen sind es zwei Wörter, zwischen denen mithilfe der Bedeutung zu unterscheiden ist. Als *Stunde* bezeichnet man eine Dauer von 60 Minuten, also handelt es sich um einen zeitlichen Abschnitt. Das Wort *Uhr* hat noch zwei unterschiedliche Bedeutungen. Man kann es als ein Gerät zur Zeitmessung oder als ein Zeitpunkt beschreiben.

b) Wissen – kennen

*Ich weiß sie sehr gut.

statt: Ich kenne sie sehr gut.

CZ: Znáám ji velmi dobře.

In diesem Fall handelt es sich auch um eine sprachliche Asymmetrie. Im Tschechischen hat das Verb *wissen* zwei mögliche Übersetzungen – *vědět*, *znát*, wohingegen man das Verb *kennen* in der Regel als *znát* übersetzt. Laut Duden bedeutet das Verb *wissen* „*durch eigene Erfahrung oder Mitteilung von außen Kenntnis von etwas, jemandem haben, sodass zuverlässige Aussagen gemacht werden können*“¹⁰⁵. Das Verb *kennen* wird folgendermaßen beschrieben: „*mit jemandem, etwas (in seinen charakteristischen Eigenschaften) bekannt*

¹⁰⁵ „wissen“ auf Duden on-line

geworden sein und im Bewusstsein [behalten] haben, mit jemandem bekannt sein“¹⁰⁶. Kennen sollte man also im Zusammenhang mit einer Entität (die in der Regel anhand von Nomen oder Pronomen ausgedrückt werden könnte) verwenden. Im Englischen benutzt man das Verb „know“ für beide deutschen Ausdrücke.

c) Komisch – witzig

*Sie ist sehr komisch.

statt: Sie ist sehr witzig.

CZ: Je vtipná.

Dieses Beispiel stellt für die Schüler ein relativ oft verwechseltes Wortpaar dar. Die Ursache könnte auch aus der sprachlichen Asymmetrie stammen. Der Duden beschreibt das Wort „komisch“ „durch eigenartige Wesenszüge belustigend in seiner Wirkung, sonderbar, seltsam“¹⁰⁷, „witzig“ ist definiert als: „die Gabe besitzend, durch [scherzhafte] treffende, schlagfertige Äußerungen andere zum Lachen zu bringen“¹⁰⁸. Daraus lässt sich schließen, dass das Wort „witzig“ fast immer eine positive Konnotation hat. Das Wort „komisch“ hingegen hat häufig eine negative Bedeutung. Offenbar hat der Schüler die Aussage über die Freundin positiv gemeint. Aber für den Muttersprachler klingt diese Verwechslung eher unklar.

3.5.2.5 Ersetzung des deutschen Wortes durch tschechisches / englisches Wort

In diesem Fall handelt es sich um eine Art von Kompensationsstrategie, als um eine reine Interferenz aus der Mutter- oder Fremdsprache. Trotzdem halte ich es für notwendig, auf dieses Phänomen hinzuweisen. Die Tatsache, dass die Schüler kein Wörterbuch oder andere Hilfsmittel zur Verfügung hatten, enthüllte ihre Strategie, den Wortschatzmangel zu lindern. Dieses Ersetzen des im Deutschen unbekanntes Wortes durch einen tschechischen oder englischen Ausdruck lässt sich vor allem bei Substantiven, Präpositionen und Konjunktionen beobachten, wie die folgenden Beispiele belegen:

¹⁰⁶ „kennen“ auf Duden on-line

¹⁰⁷ „komisch“ auf Duden on-line

¹⁰⁸ „witzig“ auf Duden on-line

- a) *Wir sehr mag gehen in der Wald because wir gehen in der Skaut.
statt: Wir gehen gern in den Wald, weil wir Scouting machen.
- b) *Das Haus ist [...] unter das Lom.
statt: Das Haus steht neben dem Steinbruch.
- c) *Er hat geboren at May.
statt: Er ist im Mai geboren.
- d) *Sie mag nicht den Kopher.
statt: Sie mag nicht Dill.
CZ: Nemá ráda kopr.

Das Beispiel d) zeigt eine schöne Art und Weise, wie die Schüler die tschechischen Wörter eindeutschten. Das tschechische Wort „kopr“ [ˈkɔpɾ] wurde durch „ph“ Laut eingedeutscht.

3.5.3 Morphosyntaktische Fehler

Wie bereits im Kapitel „3.5 Ergebnisse“ erwähnt wurde, bilden die morphosyntaktischen Fehler mit 8,4 % die Minderzahl aller entdeckten Interferenzfehler. Am meisten handelt es sich um Fehler in Wortfolge, Pluralbildung, Genus und Kongruenz. Im folgenden Kapitel werden diese Problembereiche ausführlich diskutiert und mit konkreten Beispielen veranschaulicht.

3.5.3.1 Wortfolge

Die Mehrheit der morphosyntaktischen Fehler bilden die Abweichungen in der Wortfolge. Für tschechische Deutschlernende stellt die feste Wortfolge des Deutschen ein Problem dar. Dies betrifft insbesondere zusammengesetzte Sätze mit Nebensätzen. Das

könnte damit zusammenhängen, dass die Wortfolge im Tschechischen viel variabler ist. Die Wortstellung im Tschechischen ist im Prinzip relativ frei, aber nicht völlig willkürlich. Häufig kam es zum Verstoß bei Nebensätzen, wo das finite Verb am Satzende stehen soll:

- a) *[...] weil wir mögen das Kino.
statt: [...] weil wir das Kino mögen.
CZ: [...] protože máme rádi kino.

- b) *[...] weil ihr und meine Mutter ist Freunde.
statt: [...] weil ihre und meine Mutter Freundinnen sind.
CZ: [...] protože její a má maminka jsou kamarádky.

Am häufigsten kam es zur Abweichung in der Grundregel über die Stellung des finiten Verbs in einem einfachen Satz. Es handelt sich immer um einen Interferenzfehler, man kann sowohl englische als auch tschechische Interferenz beobachten:

- a) *Am Sommer sie macht [...]
statt: Im Sommer macht sie [...]
ENG: In summer, she does [...]

- b) *Jeder Dienstag ich gehe [...]
statt: Jeden Dienstag gehe ich [...]
ENG: Every Tuesday, I go [...]

- c) *Fanda gern spiel Fußball.
statt: Fanda spielt gern Fußball
CZ: Fanda rád hraje fotbal.

- d) *Er gern hört Musik.
statt: Er hört gern Musik.
CZ: On rád poslouchá hudbu.

3.5.3.2 Pluralbildung

Die tschechischen Schüler haben erhebliche Probleme mit der Pluralbildung im Deutschen. Genauso wie z. B. bei dem Genus, müssen tschechische Deutschlernende die Pluralformen auswendig lernen. Neben Fehlern, die aus der fehlenden Kenntnis der Pluralformen stammen, gibt es ziemlich häufige Interferenzfehler aus dem Englischen, wie die folgenden Beispiele belegen:

- a) *aligators
statt: (die) Alligatoren
ENG: aligators

- b) *Choreographies
statt: (die) Choreografie
ENG: choreographies

- c) *films
statt: (die) Filme
ENG: films

- d) *(Ham)burgers
statt: (die) Hamburger
ENG: hamburgers

Wie aus den obigen Beispielen ersichtlich ist, verwenden die Schüler die Endung -s bei der Bildung von Pluralen. Die Pluralbildung im Englischen ist in der Regel durch Endung -s realisiert. Im Deutschen gibt es auch die Möglichkeit, Plurale durch Endung -s zu bilden, dies gilt vor allem für Fremdwörter aus dem Englischen und Französischen.¹⁰⁹ Im Deutschen werden fünf Typen von Endungen bei der Pluralbildung unterschiedet, und zwar: -e, -en/-n,

¹⁰⁹ Vgl. HELBIG G., BUSCHA, J. Deutsche Grammatik. ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 1. Aufl. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001, S. 242.

ohne Endung, -er und -s.¹¹⁰ Da die Pluralendungen im Deutschen vielfältiger sind, kann es für Schüler schwierig sein, diese zu erwerben. Unter diesem Gesichtspunkt scheint die Pluralbildung im Englischen einfacher zu sein, so dass eine Übertragung dieser Regel ins Deutsche wahrscheinlich ist.

3.5.3.3 Genus

Als problematisch zeigte sich bei den tschechischen Deutschlernenden das Genus der Substantive, das jedoch zahlenmäßig nicht so häufig vorkommt. Im Deutschen wie im Tschechischen unterscheidet man drei Genera, nur stimmen die bei einem Nomen nicht immer überein. So müssen die tschechischen Deutschlernenden jedes deutsche Substantiv mit dem entsprechenden Artikel auswendig lernen, zumal es kein festes System von Regeln hinsichtlich der Genuszugehörigkeit deutscher Wörter gibt.

- a) *die Wasser (f)
statt: das Wasser (n)
CZ: voda (f)

- b) *ins Stadt (n)
statt: in die Stadt (f)
CZ: do města (n)

Ein Genusfehler oder eventuell die Auslassung des Artikels haben dann weitere Fehler zur Folge, wie z. B. Fehler bei der Adjektivdeklinaton, denn die Flexionsendungen des attributiven Adjektivs und seines Nomens hängen vom jeweiligen Determinativ ab.

¹¹⁰ HELBIG, BUSCHA 1996, S. 239–244.

3.5.3.4 Kongruenz

Unter Kongruenz versteht Lewandowski die „*syntaktische Übereinstimmung oder Zusammengehörigkeit von Subjekt und Prädikat, Substantiv und Adjektiv usw.*“¹¹¹ Die einzelnen Satzglieder sollen, eventuell auch Satzgliedteile in Person, Genus, Numerus und Kasus übereinstimmen. Für tschechische Deutschlernende zeigten sich besonders die Fehler in der Kongruenz von Subjekt und Prädikat als typisch. Das zeigt zumindest das folgende Beispiel, das in diesem Korpus gefunden wurde:

a) *Für sie ist ihr Familie und Freunde wichtig.

statt: Für sie sind ihre Familie und Freunde wichtig.

CZ : Pro ni je rodina a přátelé důležitá.

Bei diesem Beispielsatz ist die Fehlerursache schwierig zu entschlüsseln. Im Allgemeinen haben sich die Schüler ganz häufig in der Kongruenz geirrt, aber in diesem Fall könnte es sich um die muttersprachliche Interferenz handeln. Im Tschechischen kann sich die Übereinstimmung des Subjekts mit dem Prädikat nach der nächstliegenden (ersten) Komponente des Subjekts richten.¹¹²

¹¹¹ LEWANDOWSKI, Theodor. Linguistisches Wörterbuch. Band 1.-3. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer, 1990, S. 561.

¹¹² „Shoda přísudku s podmětem několikanásobným“ auf Internetová jazyková příručka ÚJČ AV ČR on-line

3.6 Schlussfolgerungen des empirischen Teils

Der Schwerpunkt des empirischen Teils liegt im Kapitel „3.5 Ergebnisse“, das sich mit der Auswertung der Fehleranalyse beschäftigt.

Das Textkorpus für die Fehleranalyse besteht aus 74 Aufsätzen der Schüler, die mindestens sieben Jahre Deutsch und mindestens ein Jahr Englisch lernen. Insgesamt wurden 1 142 Erscheinungen als fehlerhaft markiert. Zuerst wurden die vorgefundenen Fehler in drei Kategorien eingeteilt und der morphosyntaktischen, lexikalisch-semantischen und orthographischen Sprachebene zugeordnet. Es wurde auch untersucht, ob die Interferenzfehler durch L1 oder L3 verursacht wurden. Dann wurde die prozentuale Fehlerverteilung auf einzelnen Sprachebenen im Hinblick auf Interferenz mittels Kreisdiagramme präsentiert.

Aus der Fehleranalyse geht hervor, dass die orthographischen Fehler die meisten vorkommenden Interferenzfehler mit 53,5 % darstellen. Die Fehler im lexikalisch-semantischen Bereich bilden mehr als ein Drittel aller Interferenzerscheinungen mit 38,1%. Die am wenigsten von Interferenz getroffenen Sprachebene scheint Morphosyntax zu sein. Die morphosyntaktischen Interferenzfehler bilden nur 8,4 % aller entdeckten Interferenzfehler. Danach wurde ein Einblick in den Anteil der muttersprachlichen und englischen Interferenzerscheinungen an der Gesamtanzahl aller identifizierten Interferenzfehler vermittelt. Der Anteil des Einflusses der beiden Sprachen scheint ziemlich ausgeglichen zu sein. Die englische Sprache führt leicht vor der Muttersprache mit 50,3 %. Anschließend wurden die Problembereiche der einzelnen Sprachebenen ausführlich diskutiert und mit konkreten Beispielen veranschaulicht.

4 Praktischer Teil

Nachdem die behandelten Forschungsfragen praktisch überprüft worden sind, wurden der Ablauf und die Ergebnisse der Fehleranalyse beschrieben. In folgenden Kapiteln werden die Übungsvorschläge präsentiert, wie Interferenzfehler im Unterricht thematisiert werden können.

4.1 Fehlertherapie

Manchmal könnte es enorme Schwierigkeiten bereiten, die wirkliche Fehlerursache zu ermitteln. Beim Fremdsprachenerwerb spielen mehrere Faktoren eine Rolle, die strukturelle oder auch linguistische genannt werden und außersprachliche (Lernstrategie, Lehrmethode, Müdigkeit, Unaufmerksamkeit, usw.). Damit die Fehlertherapie effektiv wäre, ist es nötig, die konkreten Fehlerquellen festzustellen. Die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Fehlervermeidung ist die Beschreibung nach verschiedenen sprachlichen Kriterien. Imider empfiehlt auch, dass die Fehlerbewertung nach dem Störungsgrad der Kommunikation ergänzt werden sollten. Für eine erfolgreiche Therapieplanung ist es notwendig, eine möglichst breite Fehlerinterpretation zu liefern.¹¹³

Die Ergebnisse des empirischen Teils weisen auf die konkreten Problembereiche hin. Die Rechtschreibfehler kommen am häufigsten vor. Der häufigste Fehlertyp von Rechtschreibfehlern stellt Kleinbuchstabe am Wortanfang bei Substantiven dar. Die Schüler verwechselten relativ häufig auch „c“ – „k“ und „sh – sch“. Die Fehler im lexikalisch-semanticen Bereich bilden mehr als ein Drittel aller entdeckten Interferenzerscheinungen. Es handelt sich vor allem um solche Fehler, die von phonetischer oder graphischer Ähnlichkeit der Wörter verursacht wurden. Konkret handelt es sich um Fehler in Farben, z. B. braun – brown, weiß – white, blau – blue, usw. Die Minderheit der Fehler stellt die morphosyntaktischen Fehler dar. In diesem Bereich machten die Schüler Fehler vor allem in der Wortfolge.

¹¹³ Vgl. IMIDER 2010, S. 72.

Als Lehrerin halte ich es für wichtig, die Ergebnisse der durchgeführten Fehleranalyse zu berücksichtigen und die Übungen zum bewussten Umgang mit Fehlern so zu entwickeln, dass sie die individuellen Bedürfnisse reflektieren und den Anforderungen der Schüler entsprechen. Im folgenden Kapitel werden Übungen präsentiert, in denen Fehler thematisiert werden und diese auf spielerischer Art und Weise behandeln. Die Übungen konzentrieren sich vor allem auf Fehleridentifizierung und Fehlerursachen. In den letzten Kapiteln 4.2 und 4.3 werden Englisch und Tschechisch als Brücke herangezogen, um den Weg von Tschechischen (Muttersprache) zum Deutschen zu erleichtern (positiver Transfer) oder um auf Unterschiede hinzuweisen, die sich als eine Fehlerquelle zeigen könnten (Bewusstmachen der Differenzen).

Bei der Aufgabengestaltung wurden die Ergebnisse des empirischen Teils berücksichtigt. Der praktische Teil stützt sich auf die Übungsvorschläge von Hufeisen, Kleppin, Janíková und anderen Autoren.

4.1.1 Übungsvorschlag zur Fehleridentifizierung

Damit die Schüler mit den Fehlern weiterarbeiten könnten, sollten sie einige Strategien beherrschen, wie man einen Fehler selbst identifizieren kann. Dazu können die folgenden Übungen angewendet werden.

Übung 1. – Entdecke die Fehler!¹¹⁴

Sprachniveau: ab A1

Lernziel: Die Schüler vergleichen zwei Versionen eines Textes und identifizieren die Fehler.

Dauer: ca. 10 Minuten (je nach Länge des Textes)

Material: eine fehlerfreie und eine fehlerhafte Version eines Textes

Vorgehen: Jeder Schüler bekommt eine fehlerfreie und eine fehlerhafte Version eines Textes. Die Aufgabe ist die Versionen zu vergleichen, die Fehler zu identifizieren und zu markieren. Anschließend diskutieren Schüler in kleineren Gruppen miteinander, um welche Fehler es sich handelt. Danach werden die Fehler im Plenum besprochen und zusammengefasst.

Übung 2. – Reiche das Papier weiter!¹¹⁵

Sprachniveau: ab A2

Lernziel: Die Schüler identifizieren und korrigieren die Fehler und kontrollieren die bereits korrigierten Sätze.

Dauer: je nach Anzahl der Sätze und Schüler

Material: Arbeitsblätter mit fehlerhaften Sätzen

¹¹⁴ Vgl. JANÍKOVÁ 2011, S. 140.

¹¹⁵ Vgl. KAUFMANN, S., ZEHNDER, E., VANDERHEIDEN, E., FRANK, W. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. 1. Auflage. Ismaning: Hueber, 2008. S. 165.

Vorgehen: Die Schüler arbeiten in Gruppen zu zweit. Jedes Paar bekommt ein Arbeitsblatt mit fehlerhaften Sätzen. Die Partner identifizieren die Fehler zusammen und sie schreiben die korrigierten Sätze darunter. Nach einer Minute wird das Arbeitsblatt der anderen Gruppe nach rechts weitergereicht. Die nächste Gruppe erhält das Arbeitsblatt, kontrolliert die bereits korrigierten Sätze und macht mit der Fehlersuche weiter.

Variante: Diese Übung kann als ein Wettbewerb präsentiert werden. Die Gewinner werden aber nicht nur durch die Zeit bestimmt, sondern auch durch die Richtigkeit der Korrektur. Der Lehrer gibt die Richtung der Weitergabe an, eventuell kann man auch einen Kreis machen. Es ist authentischer, die Fehler und Sätze zu benutzen, die von der Gruppe geschrieben wurden. Es lässt sich als unterhaltsame Möglichkeit für eine Test- oder Aufsatzkorrektur verwenden.

4.1.2 Übungsvorschlag zur Fehlerklassifizierung

Eine auf den Lernenden orientierte Fehlerdidaktik stellt die Wichtigkeit der sprachlichen Fehlerursache heraus und nimmt die Ursachen als Ausgangspunkt für einen effektiven Umgang mit sprachlichen Fehlern. Die Identifizierung der Fehlerursache könnte nicht nur dem Lehrer bei der Korrektur, sondern auch dem Schüler beim Fremdsprachenerwerb helfen.

Übung 1. – Vergleiche deine Version mit der Lehrerversion.¹¹⁶

Sprachniveau: ab A1

Lernziel: Die Schüler ordnen die Ursachen den Fehlern zu

Dauer: ca. 15 Minuten (je nach Anzahl der Fehler)

Material: Tests, Aufsätze, Hausaufgaben, Diktate

¹¹⁶ Vgl. KLEPPIN 1998, S. 65.

Vorgehen: Die Schüler bekommen ihre eigenen korrigierten Produktionen und versuchen eine Selbstkorrektur auf ein Blatt Papier zu schreiben. Dann werden diese Blätter im Paar ausgetauscht und die Partner versuchen, die Ursachen herauszufinden und den Fehlern zuzuordnen. Die Lernende geben an, warum die Fehler gemacht wurden. Am Ende der Aktivität können sie sich helfen, die richtige Lösung zu finden.

Übung 2. – Ordne zu!¹¹⁷

Sprachniveau: ab A1

Lernziel: Die Schüler ordnen die Fehlerkennzeichnungen den Fehlern zu.

Dauer: ca. 5 – 10 Minuten

Material: Arbeitsblätter mit korrigierten Sätzen

Vorgehen: Die Fehlerkennzeichnungen (z. B. T – Tempus, R - Rechtschreibung, A – Artikel) sind vorher durchzugehen und zu erklären. Jeder Schüler bekommt ein Arbeitsblatt mit korrigierten Sätzen aus den Testen, Aufsätzen, Hausaufgaben und Diktaten. Unten gibt es die Fehlerkennzeichnungen, die die Schüler dem entsprechenden Fehler zuordnen sollen. Jeder Fehler muss kategorisiert werden.

4.2 Englisch im DaF-Unterricht

Im folgenden Kapitel soll gezeigt werden, wie das Englische sich nutzbringend einsetzen lässt. Hufeisen behauptet, dass Englisch als Hilfssprache im Unterrichtsgeschehen nützlich sein kann, insbesondere im Bereich des Verstehens und des Schriftlichen. Beispielweise sind hier Internationalismen zu nennen und auch solche Wörter, die im Deutschen und Englischen ähnlich sind.¹¹⁸ Die folgenden Übungsvorschläge setzen sich zum Ziel, die einzelnen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen im DaF-Unterricht zu nutzen. Die

¹¹⁷ Vgl. KLEPPIN 1998, S. 64.

¹¹⁸ Vgl. HUFEISEN, Britta. Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Edition Deutsch GmbH, 1994, S. 8.

Kategorien mit Übungsvorschlägen entsprechen der Klassifizierung im empirischen Teil. Die folgenden Kapitel bieten Übungsvorschläge zur Orthographie, Morphosyntax und zum Wortschatz / zur Wortbedeutung an.

4.2.1 Übungsvorschlag zur Orthographie

Da parallele Phoneme immer auf die gleiche Weise realisiert werden, schlägt Hufeisen vor, dass der Lehrer die Schüler auf diese Regelmäßigkeiten aufmerksam macht.¹¹⁹

Beispiele für den DaF-Unterricht:

Übung 1. - „c“ oder „k“?¹²⁰

Ordne die Wörter der richtigen Spalte zu:

kalt, catastrophe, Kontinent, Computer, Kopie, Clown, Zirkus, cinema, cigarette, clown

English	Deutsch
<i>catastrophe</i>	Kontinent
<i>cinema</i>	Kopie
<i>cigarette</i>	Clown
<i>computer</i>	Zirkus
<i>clown</i>	kalt
	Computer

Übung 2. – „sh“ oder „sch“?¹²¹

Könntest du alle Paare finden?

Beispiel: **shoe** – **Schuh**

shine – scheu – shame – Schuß – shy – shimmer – Scham – schimmern – shot – scheinen

¹¹⁹ Vgl. HUF EISEN 1994, S. 24.

¹²⁰ Vgl. Ebd.

¹²¹ Vgl. HUF EISEN 1994, S. 25.

Paare:

- 1) shame – Scham
- 2) shot – Schuß
- 3) shy – scheu
- 4) shine – scheinen
- 5) shimmer – schimmern

Übung 3. - „ph“ oder „f“?¹²²

Schreib das deutsche Wort:

Beispiel: elephant – Elefant

photographer _____

telephone _____

photo _____

4.2.2 Übungsvorschlag zur Morphosyntax

Auch im Bereich Morphosyntax gibt Hufeisen viele Beispiele an, wie man Englisch im Unterricht nutzen kann. Zum Zweck der Fehlertherapie von analysierten Interferenzerscheinungen habe ich mich von einigen ihrer Vorschläge frei inspirieren lassen. In den Übungsvorschlägen habe ich die Ergebnisse der durchgeführten Studie berücksichtigt. Für die Übungen habe ich solche Wörter ausgewählt, die im Korpus aufgetreten sind.

Beispiel für den DaF-Unterricht – Wortfolge:

An einigen Stellen kann man zur Veranschaulichung, vor allem aber zur Kontrastierung, auf Muster des englischen Satzbaus zurückgreifen.¹²³ Was die Wortfolge betrifft, handelt es sich um die Zweitstellung des flektierten Verbs. Wie die Beispiele der Fehleranalyse gezeigt hatten, wurde diese keineswegs immer eingehalten, sondern es wurde entweder die englische oder die tschechische Wortstellung übernommen. In diesem Fall wäre es nötig, explizit auf die

¹²² Vgl. HUFSEISEN 1994, S. 25.

¹²³ Vgl. HUFSEISEN 1994, S. 29.

Stellung des Verbs hinzuweisen, und auch darauf, dass nicht wie im Englischen die Subjekt-Prädikat Wortfolge eingehalten wird. Dies kann man anhand einer übersichtlichen Tabelle verdeutlichen:¹²⁴

Im Deutschen steht das flektierte Verb im Aussagesatz an der zweiten Stelle:

I.	II.	III.	
Der Mann	kauft		jetzt das Auto.
Jetzt	kauft	der Mann	das Auto.
Das Auto	kauft	der Mann	jetzt

Im Englischen verfährt es hier anders:

I.	II.	II.	
The man	is buying	the car	now.
Now	the man	is buying	the car.

4.2.3 Übungsvorschlag zum Wortschatz / zur Wortbedeutung

Im lexikalisch-semantischen Bereich kommt es vor allem auf den Aspekt des Verstehens an. Schüler können Wörter, die sie aus dem Englischen in ähnlicher oder gleicher Form kennen, sehr gut zur Erschließung von Texten anwenden. Hufeisen schreibt dazu: *„Hören die Lernenden das deutsche Wort „Haus“, so werden sie es aufgrund der Aussprache verstehen, weil sie englisch „house“ kennen. Wenn sie „Haus“ lesen, ist eine Verbindung nicht sicher.“*¹²⁵ Daraus lässt sich schließen, dass zwischen dem Verstehen von Gehörtem und dem Verstehen von Geschriebenem zu unterscheiden ist.

¹²⁴ Vgl. Ebd.

¹²⁵ HUFEISEN 1994, S. 40.

Beispiel für den DaF-Unterricht – Falsche Freunde:

Teekesselspiel¹²⁶

Sprachniveau: ab B1

Lernziel: Die Schüler verstehen den Bedeutungsunterschied zwischen ähnlichen Wörtern – Falschen Freunden.

Dauer: ca. 10 Minuten

Material: Kopiervorlage mit Falschen Freunden

Vorgehen: Der Lehrer wählt zwei Schüler aus. Einer hat „einen deutschen Teekessel“ (z. B. das Wort „Fotograf“), der andere hat einen englischen Teekessel (das Wort „photograph“). Beide Schüler müssen die Bedeutung des Wortes kennen. Dann sagt der erste Spieler: „Mein deutscher Teekessel ist eine Person.“ Der andere Spieler sagt dann: „Mein englischer Teekessel ist keine Person.“ Der erste Spieler setzt fort: „Mein deutscher Teekessel ist eine Berufsbezeichnung.“ Der andere Spieler: „Mein englischer Teekessel ist das, was diese Person herstellt.“

Das Spiel endet, wenn die Gruppe versteht, um welches Paar der Wörter es sich handelt. Wenn eine Person die Wörter gefunden hat, sagt sie es nicht sofort, sondern bemüht sich darum, durch Fragen den anderen zu helfen (z. B. „Brauche ich den englischen Teekessel für meinen Ausweis?“).

Hufeisen schlägt auch weitere Übungen vor. Zum Beispiel kann man eine Dissoziierungsübung durchführen, wobei deutsch-englische falsche Freunde in typische Sätze eingebettet werden. Sie empfiehlt, falsche Freunde im Laufe der Zeit zu sammeln und auf Plakate zu schreiben. Diese könnten an die Wand gehängt werden.¹²⁷

¹²⁶ Vgl. HUF EISEN 1994, S. 42.

¹²⁷ Vgl. HUF EISEN 1994, S. 44.

Beispiel für den DaF-Unterricht – Wörter, die im Englischen und Deutschen ähnlich sind:

Bingo!

Sprachniveau: ab A1

Lernziel: Die Schüler unterscheiden ähnliche Wörter (z. B. Farben) zwischen dem Deutschen und dem Englischen.

Dauer: 5 Minuten

Material: Kopiervorlagen mit Bingo-Tabellen

Vorgehen: Die Schüler arbeiten in Gruppen zu zweit. Jede Gruppe bekommt eine leere Bingo-Tabelle. Der erste Schüler schreibt seine Wörter (z. B. Farben – grey, white, red, blue, green) auf Englisch und kann nur Englisch mit seinem Partner sprechen. Der zweite Schüler übersetzt das Wort ins Deutsche und fragt, ob das Wort auf seiner Karte steht. Es funktioniert so auch umgekehrt. Der zweite Schüler schreibt seine Farben auf Deutsch. Dann sagt er das Wort auf Deutsch, und der erste Schüler übersetzt es ins Englische, damit er weiß, ob es auf seiner Karte mit den Wörtern steht oder nicht. Gewinner ist der Spieler, der ein Bingo-Muster bilden konnte. Das kann eine gerade Linie sein, die waagrecht, horizontal oder diagonal auf der Bingo-Karte verläuft. Das Spiel wird immer mit dem Ruf "Bingo!" beendet.

Beispiel:

Schüler 1. (Englisch)

BINGO!		
grey	red	violet
white	green	brown
pink	orange	blue

Schüler 2. (Deutsch)

BINGO!		
grau	braun	rot
weiß	rosa	grün
violett	blau	orange

Variante: Dieses Spiel hat viele Varianten, man kann das auch für die Themen Essen, Monate oder Tagesnamen benutzen.

Hufeisen bietet auch weitere Möglichkeiten an, z. B. ein Lückendiktat oder einen Text mit Wörtern zu geben, die gesprochen verständlich sind. Die Schüler sagen sie sich „im Kopf“ vor, um die Strategie zu erlernen, wie man sich die Bedeutung der Wörter erschließen kann. Sie schlägt vor, die Besonderheiten in der Aussprache und Rechtschreibung zu besprechen, weil sich einige Gesetzmäßigkeiten durch den Vergleich erkennen lassen.¹²⁸

4.3 Tschechisch im DaF-Unterricht

Obwohl die tschechische und die deutsche Sprache auf den ersten Blick sehr unterschiedlich sind, haben sie dank der langjährigen sprachlichen und kulturellen Koexistenz viel gemeinsam.¹²⁹ Das lässt sich vor allem im Bereich der Lexik beobachten. Die folgenden Übungsvorschläge sollten den Schülern die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede bewusst machen.

¹²⁸ Vgl. HUFISEN 1994, S. 43.

¹²⁹ Vgl. ŠRÁMEK 2003, S. 14.

4.3.1 Übungsvorschlag zum Wortschatz / zur Wortbedeutung

Beispiele für den DaF-Unterricht – Wortschatz:

Übung 1. Kannst du diese Wörter auf Tschechisch sagen?¹³⁰

die Pantoffeln – *pantofle*

der Rucksack –

der Maschinentführer –

Pfui! Teufel! –

das Schläfchen –

Übung 2. Und jetzt umgekehrt. Kennst du diese Wörter auf Deutsch?¹³¹

Tschechisch	Deutsch
cimra	
knedlík	
štrúdl	
verkcajk	
kumšt	
merčit	

¹³⁰ Vgl. „Vliv němčiny na češtinu a naopak“ auf Metodický portál rvp.cz on-line

¹³¹ Vgl. Ebd.

Übung 3. Ordne die entsprechenden Ausdrücke zusammen. Welche anderen Wörter klingen deutsch? Benutzt man sie in der Schriftsprache?¹³²

		
špitál	der Polster	der Tabakladen
lustr	die Fisole	der Kronleuchter
trafika	der Kukuruz	die Schnur
rybíz	die Speis	der Mais
polštář	die Trafik	das Krankenhaus
špagát / šňůra	die Ribisel	die Bohne
špajz	der Luster	die Johannisbeere
fazole	der Spagat	die Speisekammer
kukuřice	das Spital	das Kissen

¹³² Vgl. „Vliv němčiny na češtinu a naopak“ auf Metodický portál rvp.cz on-line

4.4 Schlussfolgerungen des praktischen Teils

Das Kapitel „4.1 Fehlertherapie“ berücksichtigt die Ergebnisse der Fehleranalyse und beschreibt, wie man Übungen zum bewussten Umgang mit Fehlern so zu entwickeln, dass sie die individuellen Bedürfnisse reflektieren und den Anforderungen der Schüler stattgeben. Konkret heißt das, dass die Lernende zu einem produktiven Sprachbewusstsein geführt werden, was bedeutet, dass sie über Fremdsprache nachdenken. Anhand von konkreten Übungsvorschlägen bietet dieses Kapitel praktisches Verfahren, wie man mit Fehlern im DaF-Unterricht kreativ umgehen kann. Die Übungen konzentrieren sich vor allem auf Fehleridentifizierung und Fehlerursachen.

In den letzten Kapiteln 4.2 und 4.3 wurden Englisch und Tschechisch als Brücke herangezogen, um den Weg zum Deutschen zu erleichtern (positiver Transfer) oder um auf Unterschiede hinzuweisen, die sich als eine Fehlerquelle zeigen könnten (Bewusstmachen der Differenzen).

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit ist dem Phänomen Interferenz gewidmet. Der Schwerpunkt der durchgeführten Studie besteht in der Frage, wie sich der Einfluss der Muttersprache (Tschechisch) und der zweiten Fremdsprache (Englisch) des Lernenden im schriftlichen Ausdruck im Deutschen zeigt.

Der theoretische Teil beschäftigt sich mit der Problematik der Interferenzfehler im Hinblick auf ihre Ursachen, Analyse, Klassifizierung und Korrektur. Die einleitenden Kapitel vermitteln einen Einblick in den aktuellen Zustand der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik in Bezug auf die Position von Englisch und Deutsch in der tschechischen Sprachenpolitik. Die folgenden Kapitel befassen sich mit der Begriffserklärung von Fehler im Hinblick auf Transfer und Interferenz. Sie stellen verschiedene Ansätze zu dieser Problematik vor. Das Phänomen Interferenz wurde auch mit Bezugnahme auf die Typologie und mögliche Ursachen beschrieben.

Der Schwerpunkt des theoretischen Teils liegt im Thema Interferenzfehler im Deutschen unter dem Einfluss von L1 (Tschechisch) und von L3 (Englisch) und ihrer Klassifizierung. Für den Forschungszweck wurden drei Klassifizierungskriterien der Fehler nach einzelnen Sprachebenen ausgewählt und beschrieben. Die letzten Kapitel des theoretischen Teils beschäftigen sich mit der Fehleranalyse und Fehlerkorrektur und fassen einige Ansätze zusammen, wie man mit den Fehlern umgehen kann.

Der empirische Teil widmet sich der Fehleranalyse. Das Korpus bilden die schriftlichen Arbeiten von Schülern aus der 7., 8. und 9. Klasse. Das Textkorpus für die Fehleranalyse besteht aus 74 Aufsätzen der Schüler, die mindestens sieben Jahre Deutsch und mindestens ein Jahr Englisch lernen. Die Schüler schrieben eine Charakterisierung zum Thema „Mein bester Freund / Meine beste Freundin“. Die Ausgangsdaten der Studie stellen die Fehler der Schüler dar. Die Fehler wurden aus den Aufsätzen exzerpiert und an kodifizierte Regeln gemessen. Insgesamt wurden 1 142 Erscheinungen als fehlerhaft markiert. Die vorgefundenen Interferenzfehler wurden einer der drei aufgestellten Kategorien zugeordnet und mit Hilfe von Kreisdiagrammen

präsentiert. Es wurde untersucht, ob die Interferenzfehler durch L1 oder L3 verursacht wurden. Dann wurde die prozentuale Fehlerverteilung auf einzelnen Sprachebenen im Hinblick auf Interferenz präsentiert. Anschließend wurden die Problembereiche der einzelnen Sprachebenen ausführlich diskutiert und mit konkreten Beispielen veranschaulicht.

Die Studie folgte den folgenden Forschungsfragen:

1. Welche Fehler in schriftlichen Texten der Schüler lassen sich beobachten?

Aus der Fehleranalyse geht hervor, dass die orthographischen Fehler die meisten vorkommenden Interferenzfehler mit 53,5 % darstellen. Die Fehler im lexikalisch-semantischen Bereich bilden mehr als ein Drittel aller Interferenzerscheinungen mit 38,1%. Die am wenigsten von Interferenz getroffene Sprachebene scheint Morphosyntax zu sein. Die morphosyntaktischen Interferenzfehler bilden nur 8,4 % aller entdeckten Interferenzfehler.

2. Wie zeigt sich in den Fehlern der Transfer aus der L1 und L3?

Der Transfer aus dem Tschechischen zeigt sich vor allem in der Orthographie. Das größte Problem stellt der Kleinbuchstabe am Wortanfang bei Substantiven dar. Der Einfluss des Tschechischen lässt sich auch in der Wortfolge und Genus beobachten. Im Bereich der Lexik entstehen die Fehler aufgrund der lexikalischen Asymmetrie zwischen Tschechisch und Deutsch.

Der Einfluss des Englischen zeigt sich vor allem in der Orthographie. Die Schüler verwechselten „c“ und „k“, „sh“ und „sch“. Im lexikalisch-semantischen Bereich handelt es sich vor allem um solche Fehler, die von phonetischer oder graphischer Ähnlichkeit der Wörter verursacht wurden. Konkret handelt es sich um Fehler in Farben, z. B. braun – brown, weiß – white, blau – blue, usw. Die Minderheit der entdeckten Fehler unter dem Einfluss des Englischen stellt die morphosyntaktischen Fehler dar. In diesem Bereich machten die Schüler Fehler vor allem in der Wortfolge und Pluralbildung.

3. Welche der erworbenen Sprachen des Lernenden (L1/L3) überwiegt als Interferenzfehlerquelle beim L2-Schreiben?

Der Anteil des Einflusses der beiden Sprachen (L1 und L3) scheint ziemlich ausgeglichen zu sein. Die englische Sprache führt leicht vor der Muttersprache mit 50,3 %. Anschließend wurden die Problembereiche der einzelnen Sprachebenen ausführlich diskutiert und mit konkreten, aus dem Korpus entnommenen Beispielen veranschaulicht.

Nachfolgend wurden die Ergebnisse der Fehleranalyse berücksichtigt und für den Zweck der Fehlertherapie ausgenutzt. Anhand von konkreten Übungsvorschlägen wird praktisches Verfahren präsentiert, wie man mit Fehlern im DaF-Unterricht kreativ umgehen kann. Im letzten Kapitel wurden Englisch und Tschechisch als Brücke herangezogen, um den Weg zum Deutschen zu erleichtern oder um auf Unterschiede hinzuweisen, die sich als eine Fehlerquelle zeigen könnten. Als Lehrerin halte ich es für wichtig, die Lernenden zu einem produktiven Sprachbewusstsein zu führen. Damit die Schüler aus Fehlern lernen können, sollten sie die Fehler reflektieren und über Fremdsprache nachdenken.

Literaturverzeichnis

ANDRÁŠOVÁ, H. Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině. Habilitační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012.

BAUSCH, K., KASPER, G. Der Zweitsprachenerwerb. Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64, 1979.

BOK, V. Úvod do studia německého jazyka. Plzeň: Pedagogická fakulta, 1975.

BUßMANN, H. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner, 2008.

BŘEZINOVÁ, P. Mnohojazyčnost: výzva pro výuku cizích jazyků v 21. století. Diplomová práce. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2006.

HELBIG G., BUSCHA, J. Deutsche Grammatik. ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 1. Aufl. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001.

HOCHLÄNDER, G. Der sprachliche Fehler. Ein Beitrag zur Fehlerdidaktik und zur Interferenzfehlerlinguistik. 2003.

HUFEISEN, B. Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Edition Deutsch GmbH, 1994.

HUFEISEN, B., NEUNER G. Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel: Langenscheidt, 1999.

IMIDER, M. Interference a transfer ve vyučování němčině jako cizímu jazyku. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

JANÍK, M. Jak učitelé německého jazyka užívají ve výuce angličtinu. Pedagogická orientace. Brno: MUNI PRESS, 2017.

JANÍKOVÁ, V. Výuka cizích jazyků. Praha: Grada, 2011.

JANÍKOVÁ, V. Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 1. Aufl. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

JUHÁSZ, J. Probleme der Interferenz. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1970.

JUHÁSZ, J. Interferenzlinguistik. In: Althaus, Hans-Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. Studienausgabe III. Tübingen: Niemeyer, 1973.

KAUFMANN, S., ZEHNDER, E., VANDERHEIDEN, E., FRANK, W. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. 1. Auflage. Ismaning: Hueber, 2008.

KIELHÖFER, B. Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb. Frankfurt am Main: Petr Lang GmbH, 1995.

KLEPPIN, K. Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheid, 2.Aufl., 1998.

KURSIŠA, A. Deutsch ist easy! Ismaning: Max Hueber Verlag, 2006.

LEWANDOWSKI, T. Linguistisches Wörterbuch. Band 1.-3. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer, 1990.

NORRISH, J. Language Learners and their Errors. London: Macmillan, 1983.

ODLIN, T. Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ONDRÁKOVÁ, J. Chyba a výuka cizích jazyků. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.

PODRÁPSKÁ, Kamila. Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008.

RINGBOM, H. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2006.

SORGER, B., JANÍKOVÁ V. Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch. Brno: Tribun EU, 2011.

SIEGEL, L. Interferenzen im Fremdsprachenerwerb. Relevanz und Einfluss. München: GRIN Verlag, 2017.

ŠRÁMEK, R. Spezifika des tschechisch-deutschen Sprachkontaktes in der Gegenwart. In Deutsche und tschechische Dialekte im Kontakt. 1. Aufl. Wien: Verlag für Literatur- und Sprachwissenschaft, 2003.

UHROVÁ, E., UHER F. Kontakt und Interferenz. Brno: Univerzita J.E.Purkyně v Brně, 1980.

VOGEL, K. Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen: Narr, 1990.

WODE, H. Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber, 1993.

Internetquellen

Wissen. www.duden.de [on-line]. Zugänglich unter:

<https://www.duden.de/suchen/dudenonline/wissen> [zit. 2021-05-28].

Kennen. www.duden.de [on-line]. Zugänglich unter:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/kennen> [zit. 2021-05-28].

Komisch. www.duden.de [on-line]. Zugänglich unter:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/komisch> [zit. 2021-05-29].

Witzig. www.duden.de [on-line]. Zugänglich unter:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/witzig> [zit. 2021-05-29].

Die Europäer und ihre Sprachen. www.docplayer.org [on-line]. Zugänglich unter:
<https://docplayer.org/17572714-Die-europaeer-und-ihre-sprachen.html> [zit. 2020-10-5]

Die meistgesprochenen Sprachen in Europa. www.de.statista.com [on-line]. Zugänglich unter:
<https://de.statista.com/infografik/5989/meistgesprochene-sprachen-europa/> [zit. 2020-10-7]

False Friends (Falsche Freunde). www.lal.de [on-line]. Zugänglich unter:
<https://lal.de/blog/false-friends-falsche-freunde/> [zit. 2021-04-02]

Jak vám to mohou ‚falešní přátelé‘ pěkně zavařit. www.sogoodlanguages.com [on-line].
Zugänglich unter: <https://www.sogoodlanguages.com/cs/anglictina/falesni-pratele/> [zit.
2021-04-07]

Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice. www.msmt.cz [on-line].
Zugänglich unter: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocnizpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1> [zit. 2021-02-08]

Rámcový učební plán. www.rvp.cz [on-line]. Zugänglich unter:
<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10846> [zit. 2021-02-11]

Shoda přísudku s podmětem několikanásobným. www.prirucka.ujc.cas.cz [on-line].
Zugänglich unter: <https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=601> [zit. 2021-07-01]

Koncepce jazykového vzdělávání. www.nidv.cz [on-line]. Zugänglich unter:

<https://www.nidv.cz/jazykove-vzdelavani> [zit. 2021-02-11]

Vliv češtiny na němčinu a naopak. www.rvp.cz [on-line]. Zugänglich unter:

<https://dum.rvp.cz/materialy/vliv-nemciny-na-cestinu-a-naopak.html> [zit. 2021-06-09]

Anhang

Aufgabenstellung des Aufsatzes:

Mein bester Freund / Meine beste Freundin

Charakterisierung

100 – 120 Wörter

45 Minuten

Schreib einen Aufsatz über deinen besten Freund / über deine beste Freundin. Folgende Fragen sollen dir helfen, deinen Text zu schreiben. Du musst nicht jede Frage beantworten, du kannst aber auch andere Fragen ansprechen.

Arbeite allein, verwende kein Wörterbuch!

Leitfragen:

- Wie heißt sie oder er?
- Wo wohnt die Freundin/der Freund?
- Wie sieht er/sie aus?
- Was sind ihre/seine Lieblingshobbys?
- Was magst du besonders an ihr/an ihm?
- Hat er/sie besondere Fähigkeiten?
- Wie lange kennt ihr euch schon?
- Wann und wo habt ihr euch kennen gelernt?
- Wie viel Zeit verbringt ihr miteinander?