

**Spiropoulou Paulina-Panajota**

## **Fehler im Tertiärsprachenunterricht**

**Beitrag im Rahmen eines Forschungsstipendiums  
am Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ)  
im Rahmens des Projekts“*Mehrsprachigkeitskonzept –  
Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach English*“ (2000-2003)**

[Volltext: <http://www.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf>]

---

Die Arbeit wurde im Rahmen folgenden Projektes des EFSZ durchgeführt:

**Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard, *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach English*, Europat / Europäisches Fremdsprachenzentrum, erste Auflage 2003, korrigierte Auflage Juni 2005, ISBN 92-871-5146-6.**

Projektbeschreibung (Englisch/Französisch):

[[http://www.ecml.at/conf/flyers/Conf03Folder\\_112.pdf](http://www.ecml.at/conf/flyers/Conf03Folder_112.pdf)]

Projektergebnisse:

[Deutsch: <http://www.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>]

[Englisch: <http://www.ecml.at/documents/pub112E2004HufeisenNeuner.pdf>]

[Französisch: <http://www.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf>]

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1 Der Einfluss der ersten auf die zweite Fremdsprache.....</b>	<b>2</b>
1.1 Der positive Einfluss der L2 auf die L3.....	2
1.2 Interferenzfehler.....	3
1.2.1 Interferenzfehler in der Zweitspracherwerbsforschung.....	3
1.2.2 Auswirkung der L1 und L2 auf die L3.....	7
1.2.3 Interferenz von der L2 (Englisch) in die L3 (Deutsch)-Darstellung von transferanfälligen Bereichen.....	9
1.2.3.1 Lexikosemantik.....	9
1.2.3.2 Orthographie.....	13
1.2.3.3 Grammatik.....	15
<b>2 Beispiele von Interferenzfehlern griechischer Deutschlerner aus dem Englischen.....</b>	<b>17</b>
2.1 Datenerhebungsverfahren.....	18
2.2 Übersicht über die häufigsten Fehler.....	20
2.3 Interferenzfehler aus dem Englischen.....	22
<b>3 Vorschläge zur Fehlertherapie und Fehlervermeidung.....</b>	<b>26</b>
3.1 Selbstkorrektur als Mittel zur Therapie von Interferenzfehlern von der L2.....	28
3.2 Übungen zur Bewusstmachung von transferanfälligen Bereichen.....	32
3.2.1 Übungen nach dem SOS-Prinzip.....	33
3.2.2 Vergleich grammatischer Strukturen.....	40
3.2.3 Bewusstmachung von Unterschieden bei den Endungen.....	41
3.2.4 Vorschlag zur Fehlervermeidung.....	43
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>45</b>

# 1 Der Einfluss der ersten auf die zweite Fremdsprache

## 1.1 Der positive Einfluss der ersten auf die zweite Fremdsprache

Das Lernen einer Tertiärsprache (vgl. Bahr/Bausch/Kleppin 1996: 16) findet zumeist in einem Alter statt, in dem man unter sprachentwicklungspsychologischen Gesichtspunkten von voll ausgebildeten kognitiven Fähigkeiten, von einem ausgeprägten Strategiewissen sowie von einem bereits vorhandenem Weltwissen ausgehen kann. Das Lernen einer Tertiärsprache wird insgesamt durch stärkere Systematizität, Analysefähigkeit und dem Wunsch nach Bewusstmachung gekennzeichnet (vgl. Hufeisen/Marx. 2001: 5f). Man kann von einem positiven Einfluss der L2 auf die L3 im Sinne von Lernerleichterung beim Lernen der L3 sprechen. Sowohl konkretes Wissen über die L2 als auch Lern- und Erschließungsstrategien tragen dazu bei, dass der Lernende der L3 seltener auf Schwierigkeiten trifft und erfolgreicher vorankommt als der Lerner, der dieselbe Sprache als L2 lernt (vgl. Hufeisen/Marx 2001: 20).

Diese Annahme wird verstärkt, wenn zwischen den beiden Fremdsprachen (L2 und L3) eine Verwandtschaft besteht, wie zwischen dem Englischen und dem Deutschen. Reinfried (vgl. 1998: 38) betont den positiven Einfluss der Verbundenheit verwandter Sprachen und führt an, dass sie mehr Vorteile als Nachteile bietet. Das trifft vor allem für die rezeptive Kompetenz zu. Ein Lerner des Deutschen als L3, der Englisch als L2 gelernt hat, kann auf sein Sprachwissen in der L2 zurückgreifen, um das Verstehen in der L3 zu erleichtern<sup>1</sup>. In diesem Fall spricht man von *T r a n s f e r*. Für das Tertiärsprachenlernen bedeutet er im Bereich des *deklarativen Wissens*, dass das Verstehen der neuen Sprache wegen sprachlicher Anknüpfungsmöglichkeiten von der Kenntnis der ersten Fremdsprache erleichtert wird (vgl. Hufeisen/Neuner 2000: 15). Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen und dem Deutschen, die das Verstehen

---

<sup>1</sup> Man sollte in diesem Fall die Rolle der Muttersprache nicht außer Acht lassen. Die Nähe oder die Ferne der Muttersprache zum Englischen und zum Deutschen ist ein wichtiger Faktor für den Zugang in die zweite Fremdsprache. Wenn die Muttersprache (L1) eine entfernte Sprache ist, d.h. wenn sie in diesem Fall nicht zu den indoeuropäischen Sprachen gehört, dann werden die beiden Fremdsprachen (Englisch und Deutsch) von den Lernenden als sehr ähnlich empfunden. Es mag aber auch möglich sein, dass sich die Lerner in manchen Bereichen auf die Muttersprache stützen, um das Verstehen zu erleichtern, falls sie in diesen Bereichen Ähnlichkeiten mit der zweiten Fremdsprache besitzt.

des Deutschen als L3 erleichtern, betreffen vor allem den Bereich des „gemeinsamen Wortschatzes“ (über 600 Wörter) und den Bereich der Morphosyntax. Darüber hinaus gibt es viele Anglizismen im Deutschen, die das Ergebnis des Einflusses des Amerikanischen auf ganz bestimmte Lebensbereiche ist und Internationalismen, die auch den Zugang zur zweiten Fremdsprache erleichtern (vgl. Hufeisen/Neuner 2000: 15).

Die oben genannten Überlegungen lassen sich mit der von vielen Kognitionspsychologen bekräftigten Einsicht verbinden, dass Lernen, an vorhandenes Wissen anzuknüpfen, bedeutet. Aufgenommene Informationen werden kaum völlig separat gespeichert, sondern in der Regel mit bereits vorhandenem Wissen verflochten (vgl. Reinfried 1998: 23). Für das Tertiärsprachenlernen bedeutet dies, dass die Lerner der L3 ihre schon vorhandenen Englischkenntnisse und die Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen und dem Deutschen nutzen sollen, um Bedeutungen im Deutschen zu erschließen.

Wenn man jedoch eine Fremdsprache nach einer anderen lernt, ist es möglich, dass man bei seiner Sprachproduktion Strukturen der einen Sprache auf die andere überträgt. Diese Übertragung kann Fehler verursachen. Man spricht in diesem Fall von *Interferenzfehlern*, auf die in den nächsten Abschnitten eingegangen wird. Bevor man zu den Interferenzfehlern im Tertiärsprachenlernen kommt, wird der Begriff der Interferenz im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung erläutert.

## 1.2 Interferenzfehler

### 1.2.1 Interferenzfehler in der Zweitspracherwerbsforschung

Der Begriff der Interferenz erscheint in der sprachwissenschaftlichen Literatur, seitdem die Kontrastive Analyse entstanden ist (vgl. Köhler 1975: 6). Die **Kontrastive Analyse**<sup>1</sup>, die ein Zweig der angewandten Linguistik ist und auf Robert Lado zurückgeht, spielte in den fünfziger und sechziger Jahren eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht. Nach Lado (1967) liegt der Kontrastiven Analyse eine

---

<sup>1</sup> Ziel der Kontrastiven Analyse war es, Lernschwierigkeiten und Fehler im Zweitspracherwerb aus dem Vergleich der Systeme von Ausgangs- und Zielsprache vorherzusagen oder im Nachhinein erklären zu können.

behavioristische Auffassung zugrunde. Lado führt an, dass der Gebrauch sprachlicher Strukturen aus automatischen Stimulus-Response-Verbindungen, sog. Habits, besteht. Diese Gewohnheiten sind bewusst oder unbewusst kontrollierbar. Muttersprachliche Gewohnheiten werden in die fremde Sprache übertragen. Wenn die Übernahme einer solchen Gewohnheit in die Zielsprache möglich ist, dann liegt eine Lernerleichterung vor. Wenn die in die Zielsprache übernommene Gewohnheit den Lernprozess stört, dann tritt Interferenz auf und der Lerner sieht sich Lernschwierigkeiten gegenüber (vgl. Lado 1967: 299).

Nach dieser Annahme übertragen die Lerner Strukturen ihrer Muttersprache in die Fremdsprache. Wenn zwischen der Muttersprache (L1) und der Zielsprache (L2) in einem linguistisch definierten Bereich Gleichheit besteht, dann spricht man von einem positiven Transfer. Diese Bereiche werden von den Lernern leichter gelernt und führen nicht zu Fehlern. Wenn auf der anderen Seite spezifische linguistische Unterschiede zwischen der L1 und der L2 bestehen, dann führt dies zum negativen Transfer. Unterschiede führen nach der Kontrastiven Analyse zu Lernschwierigkeiten und Fehlern. Fehler, die auf negativem Transfer zurückzuführen sind, heißen Interferenzfehler.

Nach der Kontrastiven Analyse führen Kontraste zwischen L1 und L2 zu Lernschwierigkeiten. Daraus ergibt sich, dass Sprachen, die Ähnlichkeiten aufweisen, wie Italienisch und Spanisch, unproblematisch zu lernen sind und dem Lerner nicht so viele Schwierigkeiten bereiten. Man kann dagegen einwenden, dass gerade in Bereichen, in denen es zwischen den beiden Sprachen Ähnlichkeiten gibt, Fehler auftreten können. „Ein Kontrastmangel kann zu Fehlern führen, wenn zielsprachliche Phänomene und ihre Entsprechungen in der Grundsprache ähnlich, aber nicht identisch sind und zwar häufiger, als wenn L1 und L2 ganz unterschiedlich sind“. (Edmondson/House 1993: 210) Es kann sein, dass ähnlichen Sprachstrukturen keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, weil sie leichter zu lernen sind, so dass feinere Unterscheidungen vernachlässigt werden. Dass auch Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen zu Fehlern führen können, war eins der Hauptargumente gegen die Kontrastive Analyse, an der viel Kritik geübt worden ist.

In den siebziger Jahren verschob sich das Interesse von der einseitigen Beschäftigung mit den interlingualen Fehlern zur Analyse intralingualer Fehler. Im Rahmen der **Identitätshypothese**, nach der L1 und L2 ähnlich ablaufen, ging man davon aus, dass prinzipiell gleiche Fehler beim Erst- und Zweitspracherwerb auftreten

(Bausch/Kasper 1979: 9). Eine ganze Reihe von Forschern hat sich damit beschäftigt, Sprachuniversalien (z.B. Übergeneralisierung, Simplifikation, Regularisierung) nachzuweisen (Bausch/Raabe 1978: 70).

Nach der Einführung der von Selinker (1972) formulierten **Interlanguage-Hypothese** wird angenommen, dass der Zweitspracherwerbsprozess als ein Durchlaufen von „Übergangssystemen“ beschrieben werden könne. Die Interlanguage stellt einen momentanen Zustand in einem kontinuierlich verlaufenden Entwicklungsprozess dar. Die Entwicklung der Interlanguage bzw. Interimsprache ist also ein Prozess, in dessen Verlauf der Lerner verschiedene Übergangsformen durchläuft (vgl. Esser 1984: 152). Selinker nennt Interlanguage „the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm.“ (Selinker 1972: 214) Die Lerner durchlaufen beim Erwerben einer Fremdsprache verschiedene Entwicklungsstufen, die durch ein bestimmtes Fehlverhalten gekennzeichnet werden. Im Rahmen dieses Modells erhalten die Fehler einen besonderen Stellenwert. Sie erweisen sich als **entwicklungsbedingt** und sind in Bezug auf die jeweilige Interimskompetenz systematisch. Nach Selinker (vgl. 1972: 215) wird die Interlanguage durch fünf zentrale psycholinguistische Prozesse gekennzeichnet: *language transfer* (Transfer aus der Muttersprache), *transfer of training* (Transfer aus der Lernumgebung), *strategies of second language learning* (Lernstrategien), *strategies of second language communication* (Kommunikationsstrategien), *overgeneralization of TL linguistic material* (Phänomen der Übergeneralisierung). Fehlerhafte Äußerungen der Interimsprache des Lerners lassen sich durch diese Prozesse erklären.

Selinker nimmt drei produktive Sprachsysteme für den Prozess des Fremdspracherwerbs an (vgl. Hufeisen 1991: 31) :

1. das System der L1
2. die fremdsprachliche Kompetenz der Lerner, d.h. die Interlanguage
3. das System der Fremdsprache

In Erweiterung dazu soll **das System der L2** als relevanter Faktor für einen **L3 Spracherwerbsprozess** mit aufgenommen werden. Wenn die Interlanguage auf die Norm der Fremdsprache zielt und stets vor dem Hintergrund der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse (L1 **und** L2) steht, kann Transfer (Interferenz) sowohl aus der Muttersprache (L1) als auch aus einer anderen Fremdsprache (L2) angenommen

werden. Interferenzfehler sind in diesem Zusammenhang Teil der Entwicklung der Lernenden auf dem Weg zur zweiten Fremdsprache (L3).

### ■ Interferenzarten

„Unter Interferenz ist (...) die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß der Beeinflussung zu verstehen.“ (Juhász 1970: 9) In der Lernpsychologie und in der Gedächtnisforschung wird er als „Hemmung“ und „störende Überlagerung“ verstanden. Diese Bedeutung liegt auch den Definitionen der sprachlichen Interferenz bei den meisten Autoren zugrunde. Lado (1967) benutzte den Begriff Transfer als Oberbegriff. Der negative Transfer wurde von ihm auch Interferenz genannt.

Die Interferenz wird in „interlinguale“ und „intra-linguale“ oder „externe“ und „interne“ Interferenz unterteilt (vgl. Köhler 1975:10). Bei Nickel (vgl. 1972: 12) findet man die Begriffe „interstruktural“ und „intrastruktural“.

- Unter interlingualer Interferenz wird die Beeinflussung der Fremdsprache (L2) von der Muttersprache (L1) verstanden.
- Eine andere Art von interlingualer Interferenz ist die zwischen zwei Fremdsprachen **L2 und L3**. Wie schon erwähnt wurde, ist es möglich, dass die erste Fremdsprache, die man lernt, die zweite beeinflusst, indem man Strukturen der L2 auf die L3 überträgt. Man kann aber auch von der Beeinflussung der L2 durch die L3 sprechen (vgl. Gnutzmann 1972: 68).
- Unter intralingualer Interferenz wird die Beeinflussung innerhalb einer Fremdsprache verstanden, indem der Lerner schon gelernte Regeln und Strukturen auf Bereiche der L2 überträgt, in denen sie nicht gelten. Die Übergeneralisierung und die Regularisierung sind Ausdruck dieses Phänomens.
- Schließlich gibt es noch eine Interferenzart, die sogenannte „backlash interference“ (vgl. James 1972: 30). Darunter versteht man die Beeinflussung der L1 durch die **L2 oder die L3**. Entlehnungen<sup>1</sup> sind Erscheinungen dieser Interferenzart.

---

<sup>1</sup> Unter Entlehnung versteht man die Übernahme von Wortschatz aus einer Fremdsprache in die Muttersprache. Die Entlehnung ist bewusst und willkürlich und setzt einen Prozess der Überlegung voraus, im Gegensatz zur Interferenz, die fast immer automatisch und unbewusst erfolgt. Entlehnungen werden meistens von einer größeren Sprachgemeinschaft akzeptiert und verwendet, sie werden zu einer sozialen Erscheinung (vgl. Köhler 1975: 9f).

## ■ Interferenz als Ergebnis des Einsatzes von Kommunikationsstrategien

Wie schon erwähnt wurde, gehören zu den entwicklungsbedingten Fehlern u.a. Äußerungen, die das Ergebnis des Einsatzes von Kommunikationsstrategien sind. Zu diesen Strategien gehört auch der interlinguale Transfer aus der Muttersprache oder aus einer anderen Fremdsprache. Kasper (1982: 586) zählt den interlingualen Transfer zu den Problemlösungsstrategien<sup>1</sup>. Bei den Kommunikationsstrategien gibt es folgende Möglichkeiten von Transfer: a) Der Lerner übersetzt Wort für Wort aus der Muttersprache (literal translation) und produziert auf diese Weise manchmal fehlerhafte Äußerungen b) Der Lerner führt Wörter von einer anderen Sprache ein, z.B. „balon“ statt „balloon“ (language switch) (vgl. Tarone zit. in Ellis 1994: 397). Als eine Form interlingualen Transfers (vgl. Kasper 1986: 586) wird der Begriff *foreignizing* genannt, wobei ein sprachliches Element phonologisch oder morphologisch von einer anderen Sprache in die Zielsprache adaptiert wird. Zusammenfassend kann man sagen, dass der Lerner, um etwas mitteilen zu können, aus mangelndem Sprachwissen auf die Muttersprache oder eine andere Fremdsprache (L2) zurückgreift.

### 1.2.2 Auswirkung der L1 und L2 auf die L3

Der empirische Nachweis, dass es Transfer von einer Zweitsprache auf eine Tertiärsprache gibt, konnte geführt werden (vgl. Meißner/Reinfried 1998: 32). Trotzdem gibt es weniger Studien zum Transfer zwischen *zwei Fremdsprachen* (aus deutscher Sicht) als zum Transfer zwischen Muttersprache und erster Fremdsprache. Die Einwirkung der L2 auf die L3 vollzieht sich um so häufiger, je strukturell ähnlicher die beiden Sprachen sind und je besser die Zweitsprache beherrscht wird, d.h. je stärker sie in der Kognition eines Sprachbenutzers verankert ist. Sie erreicht allerdings in der Regel vor allem beim Produktionstransfer nicht die

---

<sup>1</sup> “Bei der Verwendung aktiver Problemlösungsstrategien versucht der Lerner, sein Kommunikationsziel durch Erweiterung seiner vorhandenen und aktuell zugänglichen interimsprachlichen Ressourcen zu erreichen.“ (Kasper 1982: 586)



Einwirkungsstärke der Muttersprache, selbst wenn die L2 und die L3 strukturell ähnlicher als die Muttersprache ist.

Hufeisen (vgl. 1991: 90ff), die den Einfluss der ersten Fremdsprache Englisch auf die zweite Fremdsprache Deutsch untersucht hat, kam zum Ergebnis, dass bei ihren Versuchspersonen ein Elftel aller Fehler auf die Einwirkungen der Zweit- auf die Tertiärsprache zurückgeführt werden kann.

Wie schon erwähnt wurde, können sowohl **Unterschiede** als auch **Ähnlichkeiten** zwischen zwei Sprachen zu Interferenzfehlern führen.

Juhász (vgl. 1970: 76ff) geht von einer Kategorisierung der Interferenzfehler aus, bei der die Elemente der zu vergleichenden Sprachen auf folgende Weise eingeteilt werden:

- in adäquate Elemente
- Elemente, die sich von den entsprechenden der anderen Sprache durch einen scharfen semantischen bzw. strukturellen Kontrast auszeichnen.
- Elemente, zwischen denen kein scharfer Kontrast besteht.

Dabei ist der Kontrast „eine Erscheinung, die sich auf das Verhältnis von sprachlichen Formen bzw. Bedeutungen bezieht“. (Juhász 1970: 87). Im Allgemeinen kann man sagen, dass die Kontrast- Interferenzen mit morphosyntaktischen Interferenzen decken, während es sich bei den Kontrast-Mangel Interferenzen meistens um lexikosemantische Fehler handelt (vgl. Köhler 1975: 15).

Es ist also zu erwarten, dass Interferenzfehler vom Englischen ins Deutsche vor allem im lexikalischen Bereich auftreten, weil die beiden Sprachen verwandt sind und über Ähnlichkeiten im Bereich des Wortschatzes verfügen.

Interferenzen im morphosyntaktischen Bereich sind nicht so leicht zu erkennen wie im lexikalischen. Die Frage, ob ein Interferenzfehler in der Morphosyntax in der L3 auf die L2 oder auf die Muttersprache zurückzuführen ist, kann man schwer feststellen, vor allem wenn die entsprechende Struktur im Englischen mit der Struktur der Muttersprache zusammenfällt. Viele Forscher (u.a. Ringbom 1982: 1987) bezeichnen nur die Wortstellung als einen anfälligen Bereich für den L2-Transfer in der Morphologie, die anderen Teilbereiche seien hauptsächlich von der Muttersprache beeinflusst, auch wenn die L2 und die L3 eine nähere Verwandtschaft zueinander aufweisen als die L1 und die L2.

Im Bereich der Phonologie scheint die Muttersprache erheblich mehr Einfluss auf die L3 auszuüben auch wenn die erste Fremdsprache formal und etymologisch mit der zweiten näher verwandt ist (vgl. Stedje 1976).

### **1.2.3 Interferenz von der L2 (Englisch) in die L3 (Deutsch)- Darstellung von transferanfälligen Bereichen**

#### **1.2.3.1 Lexikosemantik**

Bei der Konstellation L2 (Englisch) – L3 (Deutsch) kann man auf Grund der Verwandtschaft zwischen den beiden Sprachen viele Interferenzfehler im lexikalischen Bereich erwarten. Außer der Sprachverwandtschaft zwischen den beiden Sprachen gehört zu den Bedingungen, die die Erscheinung eines Transfers aus einer zweiten Sprache begünstigen:

- eine hohe Kompetenz in der L2 und gleichzeitig eine etwas niedrigere in der L3 und
- eine häufige Verwendung der L2 seitens des Lernenden (vgl. Hufeisen/Marx 2001: 38)<sup>1</sup>.

Es gibt sehr viele Beispiele **ähnlich klingender Wörter** im Deutschen und Englischen, die Interferenzen verursachen können<sup>2</sup>, z.B. Paare wie *family* und *Familie*, *nationality* und *Nationalität*, *interest* und *Interesse*, *house* und *Haus* usw.<sup>3</sup>. Übernahmen aus dem Englischen können in diesem Fall entweder direkt, z.B. *garden* statt *Garten*, oder modifiziert sein, indem z.B. ein aus dem Englischen übernommenes Wort durch die Veränderung oder Hinzufügung eines Graphems in die korrekte deutsche Form überführt werden kann: *\*Son* statt *Sohn*. Es kommt auch vor, dass englische Wörter übernommen werden und der deutschen Morphologie und/oder

---

<sup>1</sup> Das sind Bedingungen, die auch die anderen Bereiche betreffen können.

<sup>2</sup> Selinker nennt als Hauptkriterien für die Förderung eines Lexemtransfers die semantische Plausibilität (die erschlossene Bedeutung des Wortes erscheint dem Lerner sinnvoll), die phonetische Ähnlichkeit (Oberflächenähnlichkeit irgendwelcher Art) und die tatsächliche Existenz des übertragenen Wortes in der transferierenden Sprache (vgl. Selinker/Baumgartner-Cohen 1996: 3).

<sup>3</sup> In Hufeisen/Marx (vgl. 2001: 49ff) gibt es eine alphabetische Wortliste mit ähnlich klingenden Wörtern im Englischen und Deutschen.

Orthographie bzw. der Wortbildung unterworfen werden (vgl. Hufeisen 1991: 76), z.B. *\*seconden, \*unerfolgreich, \*nexter*.

Die folgenden Beispiele deuten auf manche Unterschiede zwischen ähnlich klingenden Wörtern hin, die zu Fehlern führen können, wenn diese Unterschiede übersehen werden. Die Kategorien richten sich nach Barnickel (vgl. 1992)

Deutsch <b>-oge</b>	Englisch <b>-ogist</b>
Philologe	philologist
Archeologe	archeologist
Anthropologe	anthropologist

Deutsch <b>-se</b>	Englisch <b>-sis</b>
Analyse	analysis
Diagnose	diagnosis
Prognose	prognosis

Deutsch <b>-enz</b>	Englisch <b>-ency</b>
Tendenz	tendency
Transparenz	transparency
Potenz	potency

Deutsch <b>-ik</b>	Englisch <b>-ics</b>
Mathematik	mathematics
Physik	physics

<b>Zusätzliche Endung im Englischen</b>	
anonym	anonymous
defect	defective
simultan	simultaneous
enorm	Enormous
partizip	Participle
prinzip	Principle

<b>Deutsch –er</b>	<b>Englisch –ian</b>
Historiker	historian
Musiker	musician
Politiker	politician

<b>Deutsch –er</b>	<b>Englisch –ist</b>
Chemiker	chemist
Dramatiker	dramatist
Physiker	physicist

Darüber hinaus gibt es Wörter im Englischen und Deutschen, die in der Form ähnlich sind, die aber Verschiedenes bedeuten. Es handelt sich um die „**falschen Kognaten**“ oder „falschen Freunde“, die zu semantischen Interferenzfehlern führen können. Die folgende Liste stellt nur einige Beispiele von falschen Freunden zwischen den beiden Sprachen. Die Beispiele sind Hufeisen/Marx (vgl. 2001: 98ff) entnommen. In der ersten Spalte steht die englische Übersetzung. Die vierte Spalte gibt die richtige deutsche Übersetzung für das englische Wort.

bekommen	get	become	Warden
brav	good, well-behaved	brave	Tapfer
Chef	boss	chef	Küchenschef
Gift	poison	gift	Geschenk, Gabe
Mappe	folder	map	(Land)Karte
Meinung	opinion, view	meaning	Bedeutung, Sinn
Note	mark	note	Notiz, Note
spenden	give, donate	spend	ausgeben, verbringen
treu	faithful	true	wahr, richtig

Viele Interferenzfehler im lexikosemantischen Bereich sind darauf zurückzuführen, dass einer Einheit von L1 zwei oder mehrere Einheiten in L2 entsprechen. Unter dieses Phänomen fallen vor allem lexikalische Interferenzerscheinungen. Es handelt sich um das Phänomen der Polysemie bzw. Mehrdeutigkeit eines Begriffes. Das Verb *know* ist im Englischen **polysem**, denn es lässt sich im Deutschen mit den Verben *kennen* und *wissen* übersetzen. So lässt sich der Fehler *\*Er kannte nicht, was er machen mußte*<sup>1</sup>. durch die Mehrdeutigkeit des englischen Verbs erklären. Ein weiteres Beispiel eines solchen Fehlers stellt der nächste Satz dar: *\*Wir brauchen nicht so viel Zeit dafür zu verbringen*. Die Auswahl des falschen Verbs lässt sich damit begründen, dass im Englischen das Verb *spend (time)* die Bedeutung von *verbringen* und *verschwenden* wiedergibt.

Eine Wort für Wort –Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche kann zu Fehlern führen, falls die entsprechende Bedeutung im Deutschen anders ausgedrückt wird. Die folgenden Beispiele sind Sätze, die von den Lernern direkt aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt worden sind.

*\*der Schuh machte den Apfel nicht hinfallen*<sup>2</sup>-*the shoe did not make it fall,*

*\*Und was schlechter war-what was (even) worse...*

<sup>1</sup> Das Beispiel ist Hufeisen (vgl. 1991: 79) entnommen.

<sup>2</sup> Das Beispiel ist Hufeisen (vgl. 1991: 82) entnommen.

### 1.2.3.2 Orthographie<sup>1</sup>

Im Bereich der Orthographie kann den Deutsch-als-L3-Lernenden die Großschreibung der Substantive eine Schwierigkeit bereiten, insbesondere dann, wenn sie phonologisch-graphemische Äquivalente im Englischen haben, z.B. *information-Information*. Das /k/ im Inlaut kann auch problematisch sein. Dies ist besonders bei Internationalismen eine Falle, da Lerner Unterschiede nicht erwarten und leichter übersehen. Die folgenden Beispiele ähnlich klingender Wörter zwischen den beiden Sprachen weisen auf diesen Unterschied hin<sup>2</sup>:

action	Aktion
alcohol	Alkohol
contact	Kontakt
discussion	Diskussion
democrat	Demokrat

Im Anlaut wird das englische „c“ oft „k“, was bei den ähnlich klingenden Wörtern auch Fehler verursachen kann.

cold	kalt
coffee	Kaffee
culture	Kultur
concert	Konzert

Die Rechtsschreibung des Phonems /j/ erweist sich als problematisch, weil die Lerner es englisch typisieren, z.B. *\*Shuh-shoe-Schuh*.

Der unterschiedliche Gebrauch von Doppelkonsonanten im Englischen kann zu Fehlern im Deutschen führen, z.B. *\*kontrollieren-control-kontrollieren*

individual	individuell
------------	-------------

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen richten sich nach Hufeisen/Marx (vgl. 2001: 11ff).

<sup>2</sup> Die folgenden Tabellen enthalten nur einige Beispiele von Unterschieden zwischen Wörtern im Englischen und Deutschen.

original	originell
program	programm
spiritual	spirituell

Folgende Unterschiede in der Schreibung können zu Fehlern führen:

Adresse	<b>address</b>
Filet	<b>fillet</b>
Kanone	<b>cannon</b>
Personal	<b>personnel</b>

Elefant	<b>elephant</b>
Telefon	<b>telephon</b>
Neffe	<b>nephew</b>

Dialog	<b>dialogue</b>
Garantie	<b>guarantee</b>
Katalog	<b>catalogue</b>
Gitarre	<b>guitar</b>
Etikette	<b>etiquette</b>
Technik	<b>technique</b>

Schließlich sind problematisch die englische Typisierung des Ponems /e/, z.B. *\*wacklen-wackeln* und das Herauslassen von Umlauten.

Volina (vgl. 1992: 182) erwähnt, dass deutsche zusammengesetzte Substantive unter dem Einfluss des Englischen getrennt geschrieben werden, z.B. *\*Sommer Abend-summer evening*, *\*Premier Minister-prime minister*.

### 1.2.3.3 Grammatik

Für den Bereich der **Syntax** gilt Folgendes: „in syntax, cross-linguistic influence is evident in a number of areas, including word order, relative clauses, articles, and verb phrases.” (Odlin 1989: 152)

Eine der größten Schwierigkeiten für die Lerner des Deutschen als zweiter Fremdsprache stellt die **Wortfolge im einfachen Aussagesatz** dar, der mit einer adverbialen Bestimmung beginnt (vgl. Volina 1992: 182).

*On Monday she has a seminar in grammar.*

*Am Montag hat sie ein Seminar in Grammatik.*

Hufeisen (vgl. 1991: 86) hat bewiesen, dass viele Beispiele syntaktischer Fehler unter die Kategorie der Wortstellung fallen.

*\*Dann Herr Müller schüttelte den Baum.*

*\*Zum Schluß, Herr Müller sagte..*

*\*Unglücklicherweise<sup>1</sup>, der Stock fiel...*

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

Die folgenden Fehler bei den **Infinitivkonstruktionen** lassen sich auch durch unterschiedliche Verwendung des Infinitivs zwischen den beiden Sprachen erklären (vgl. Hufeisen 1991: 87):

*\*H.M kletterte den Baum zu schneiden den Apfel mit...*

*H.M. climbed the tree to cut the apple...*

*H.M. ....um den Apfel...abzuschneiden.*

*\*Er versuchte zu fangen den Apfel mit dem Stock.*

*He tried to catch the apple...*

*Er versuchte, den Apfel mit dem Stock zu treffen.*

---

<sup>1</sup> Auffällig ist die falsche Abtrennung der Adverbialbestimmung vom Satz durch ein Komma, was im Englischen als normgerecht gilt und von den L3 Lernenden häufig ins Deutsche übertragen wird (vgl. Hufeisen/Marx 2001: 36).



Darüber hinaus werden oft das **Modalverb und der Infinitiv** von L3-Lernenden nacheinander gesetzt, im Deutschen müssen dagegen finites Verb und Prädikatsteile auseinander geschrieben werden (Satzklammer). Die folgenden Beispiele sind Hufeisen (vgl. 1991: 88) entnommen.

\*Herr Müller mußte springen auf den Baum.

\*Aber er kann nicht haben den Apfel.

\*Er mußte hinaufspringen und schlagen den Zweig.

Bei den Nebensätzen sind die folgenden Fehler auf das Englische zurückzuführen. Man merkt, dass die trennbaren Verben auseinander geschrieben wurden:

*Als die beiden <u>gingen</u> <u>weg</u> ,...	When the two went away	Als die anderen weggingen...
*weil Fritz und sein Vater <u>gingen nach Hause zurück</u> .	because Fritz and his father went back home.	Weil Fritz und sein Vater nach Hause zurückgingen.

Die **Morphologie** wird als die der Interferenz am wenigsten anfällige sprachliche Einheit angesehen. „it does seem to be true that bound morphology is less susceptible to transfer.“ (Odlin 1989: 152)

Bausch (vgl. 1992: 25) weist darauf hin, dass eine Schwierigkeit die Steigerungsformen bereiten. Die Form \*mehr interessant statt interessanter lässt sich auf die Bildung des Komparativs im Englischen zurückführen.

Als problematisch erweist sich auch die Tempuswahl (vgl. Hufeisen/Marx 2001: 31). Die Deutsch-als-L3-Lernenden haben Schwierigkeiten, zwischen dem deutschen Perfekt und dem *present perfekt* zu unterscheiden. Beide Formen sind fast gleich aufgebaut, aber sie zeigen unterschiedliche Verwendung. Darüber hinaus hat sich erwiesen, dass das Präteritum von L3-Lernern da häufiger gebraucht wird, wo normalerweise das Perfekt stehen würde. Dieser häufige Gebrauch lässt sich dadurch erklären, dass das *simple past* sowohl dem Perfekt als auch dem Präteritum von der Verwendung her entspricht, in der Form aber nur dem Präteritum ähnlich ist<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Dieses Phänomen kann man mit dem Phänomen der Überrepräsentation identifizieren, die ein Aspekt der muttersprachlichen Interferenz ist (vgl. Levenston 1972: 1676ff). Bei der Überrepräsentation handelt es sich um die übermäßige Verwendung von Strukturen in der L2, die Strukturen der L1 stark ähneln, während es bei der Unterrepräsentation um die Ausschaltung von Strukturen geht, die in der L1 seltener erscheinen.

Eine große Schwierigkeit (vgl. Volina 1992: 182) stellt der Gebrauch des deutschen Artikels dar. Volina erwähnt, dass Schwierigkeiten entstehen, obwohl man auf Grund der vielen Gemeinsamkeiten im Gebrauch des Artikels erwarten könnte, dass sich die Lerner diese grammatische Erscheinung ohne Mühe aneignen. Unterschiede bei den Artikelwörtern betreffen außer ihrer Bildung (im Englischen gibt es nur den Artikel *the*) noch ihre Verwendung (vgl. Hufeisen/Marx 2001: 24). Der bestimmte Artikel wird z. B. im Deutschen auch mit Abstrakta, Jahreszeiten, Mahlzeiten gebraucht, während Berufe und Nationalitäten im Kontrast zum Englischen oft ohne Artikel bleiben, z.B. *Er ist Lehrer-He is a teacher*.

Bei den nächsten Beispielen handelt es sich um Fehler (vgl. Hufeisen 1991: 81) bei den **Präpositionen**<sup>1</sup>.

\* *...und versuchte für eine lange Zeit.-for a long time*

\* *Für vierten Mal klappte der Versuch nicht.-for the fourth time*

\* *in die Ende-in the end*

Schwierigkeiten bereiten Präpositionen, die die Stelle eines Präpositionalobjektes einer Verbalgruppe einnehmen (vgl. Hufeisen/Marx 2001: 27). Bei manchen Verben gibt es Übereinstimmungen, z.B. *bestehen auf-insist on* zwischen dem Deutschen und Englischen und bei anderen gibt es Unterschiede z.B. *glauben an-believe in*, die zu Fehlern führen können.

## **2 Beispiele von Interferenzfehlern griechischer Deutschlerner aus dem Englischen**

Dieser Abschnitt enthält einen kleinen Versuch, der bei einer griechischen Gruppe in einem deutschsprachigen Gymnasium in Athen durchgeführt wurde. Ziel des Versuchs war, die Übertragungen aus der Muttersprache oder aus der anderen Fremdsprache festzustellen. Es hat sich ergeben, dass die Lerner neben Interferenzen aus ihrer Muttersprache auch Interferenzfehler aus dem Englischen produziert haben.

---

<sup>1</sup> Die Präpositionen können sowohl der Grammatik als auch der Semantik zugeordnet werden.

Die Lerngruppe, die untersucht worden ist, befand sich in der Vorbereitungsphase für die *Zertifikatsprüfung Deutsch als Fremdsprache*. Die Gruppe bestand aus Schülern der ersten Klasse des Gymnasiums, die der 7. Klasse nach dem deutschen Sprachsystem entspricht. Die Schüler lernen ab der ersten Klasse der Grundschule Deutsch als erste Fremdsprache. Ab der vierten Klasse lernen sie Englisch als zweite Fremdsprache, d.h. die untersuchte Gruppe lernt seit 7 Jahren Deutsch und seit 4 Jahren Englisch. Wöchentlich haben diese Schüler 6 Stunden Deutsch- und 4 Stunden Englischunterricht. Obwohl die Sprachenfolge nicht der Deutsch nach Englisch Konstellation entspricht, sind die Ergebnisse interessant, weil man den Einfluss des Englischen trotzdem an der Sprachproduktion der Lerner erkennen kann. Der Einfluss des Englischen kann damit zusammenhängen, dass viele griechische Schüler Privatunterricht in den Fremdsprachen bekommen. Es ist also möglich, dass sie vor der 4. Klasse privat Englischunterricht bekommen oder an einem Kurs in einem Sprachinstitut teilgenommen haben. Man kann sagen, dass beide Fremdsprachen parallel gelernt werden und dass manche Lerner mehr Kenntnisse in der einen oder anderen Sprache besitzen. Von den zwanzig schriftlichen Beispielen der Schüler dieser Lerngruppe wurden anschließend sieben zufällig ausgewählt und analysiert. Da sich die Analyse nur auf das Beispiel dieser bestimmten Lerngruppe beschränkt, kann man keine allgemeinen Schlüsse ziehen.

## **2.1 Datenerhebungsverfahren**

Der Lerngruppe wurde eine offene Aufgabe gegeben. Die Aufgabe war die Versprachlichung einer Bildgeschichte (siehe unten). Anhand einer offenen Aufgabe kann die Kompetenz der Lerner auf mehreren Ebenen (Grammatik, Wortschatz, Orthographie) besser überprüft werden als bei isolierten Aufgaben, bei denen man die Fehlleistungen der Lerner nur in einem beschränkten Bereich nachweisen kann. Den Lernern wurden keine unbekanntes Wörter vorgegeben, weil sie in diesem Fall Fehler vermieden hätten. Außerdem wurden keine zusätzlichen Anweisungen darüber gegeben, ob sie bestimmte grammatische Phänomene gebrauchen sollten, z.B. ob sie die Geschichte in der Vergangenheit oder in der Gegenwart erzählen sollten. Deswegen wird keine Rücksicht darauf genommen, ob die Lerner in ihren Texten

Präsens, Präteritum oder Perfekt verwenden, sondern ob sie diese Verbformen richtig bilden können. Ziel des Versuchs ist nicht festzustellen, wie sie den Text inhaltlich behandelt haben oder die Art und Weise, wie sie erzählen, sondern einen Überblick über ihre Fehler in den Bereichen der Grammatik, Lexik und Orthographie zu gewinnen und festzustellen, in welchen sprachlichen Bereichen sich der Einfluss des Englischen am meisten nachweisen lässt bzw. in welchen Bereich die Muttersprache eine größere Rolle spielt.

### ■ Texte der Lerner<sup>1</sup>

A

Der Vater und deinem Sohn, Mark, gehen am Meer für Fischen. Später Vater fangt ein großes Fish und deinem Sohn freut sich. Vater und Sohn gehen zu Hause glücklich für diesen Tag und der Sohn sieht das traurig Fish an. Wenn sie zu Hause kommen, der Sohn fangt weint, weil er nicht deinem Vater das Fish schneiden will. Die nächste Tag der Vater mit deinem Sohn gehen wieder am Meer und lassen das Fish im Meer. Plötzlich ein anderes Fish as das kleines.

B

Es war eines schönes Mittag und der Kind ging mit seinem Vater zum fishing. Plötzlich fand sie ein fish. Dann gingen sie nach Hause und als der Vater der fish schneit ging begann das Kind zu wainen, weil es der fish nicht schneitet wollte. Am Nachmittag gingen zurück am Fluss. Dort warfen sie der fish ins Wasser und das Kind war sehr fröhlich. Aber nach ein Minute ein big fish aß der kleine. Danach das Kind war sehr traurig und der Vater sehr böse<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Die Lerner werden mit den Buchstaben (A, B, C usw.) benannt.

<sup>2</sup> Der Rest der Texte befindet sich im Anhang.



Aus Plauen 1971: 28

## 2.2 Übersicht über die häufigsten Fehler

Wenn man die Texte der Lerner durchliest, kann man feststellen, dass sich die meisten Fehler auf der grammatischen und weniger auf der lexikalischen und orthographischen Ebene befinden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass viele Fehler im grammatischen Bereich mit dem Einsatz des **falschen Genus** und mit dem **Gebrauch von Präpositionen** zu tun haben. Oft wird in Verbindung mit einer Präposition der falsche Kasus eingesetzt. Fast bei allen Lernern zeigt sich, dass sie beim Gebrauch von Präpositionen nicht immer auf die Differenzierung in „Ort“ und

„Richtung“ achten können. Die Fehler äußern sich im übermäßigen Gebrauch des Dativs, z.B.

<i>*...gehen <u>am</u> Meer für Fischen.</i>
<i>*... und legen es auf <u>einem</u> Tisch.</i>

Bei manchen Lernern wurde an Stelle des **Akkusativobjekts** Nominativ und einmal Dativ verwendet:

<i>*Zu Hause nehmen sie <u>dem</u> fish...</i>
<i>*...nimmt <u>sein</u> Sohn...</i>
<i>*Dort warfen sie <u>der</u> fish ins Wasser.</i>

Viele Fehler kann man auch bei den **Endungen von Adjektiven** beobachten, wobei in manchen Fällen die Endung ganz weggelassen wurde, z.B:

<i>*der groß aß der klein</i>
<i>*das kleines</i>
<i>*das anderes kleines Fisch</i>
<i>*die beide Menschen</i>

Bei den Fehlern in der **Bildung der Tempora** geht es meistens um Übergeneralisierungen.

<i>*worfen statt warfen</i>
<i>*gangen statt gingen</i>
<i>*...haben...gefangt</i>

Markante Fehler in der **Wortstellung** haben in den meisten Fällen mit der **Stellung des Verbs im Hauptsatz oder im Nebensatz** zu tun. Die Texte enthalten auch **Satzbaufehler**, die vor allem mit der Bildung von **Infinitivkonstruktionen** zu tun haben.

Im lexikalischen Bereich ist charakteristisch der Gebrauch des Wortes *Tüte* statt *Fischnetz*. Die Lerner haben wahrscheinlich dieses Wort nicht gewusst und haben versucht, es durch eine Paraphrase wiederzugeben. Einmal wurde das Wort *Geschichte* wegen seiner Ähnlichkeit in der Wortform mit dem Wort *Gesicht* verwechselt. Interessant ist auch der Gebrauch von *\*Zum Schade...* statt des Adverbs

*leider*. Wie im nächsten Abschnitt hervorgeht, sind die meisten lexikalischen Fehler auf Übertragungen aus dem Englischen und Griechischen zurückzuführen.

Schließlich sind im Bereich der Orthographie das **Auslassen vom Umlaut**, z.B. *\*erzahlt*, *\*grosseres*, *\*schones*, **Fehler in der Großschreibung**, z.B. *\*am mittag*, *\*zeit*, *\*das richtige*, *\*fisch* und die **Verwechslung von Konsonanten** charakteristisch.

## 2.3 Interferenzfehler aus dem Englischen

Fehler, die durch den Einfluss der Muttersprache oder einer anderen Sprache entstanden sind, kann man mit Hilfe einer kontrastiven Beschreibung dieser Sprachen erkennen. Es ist manchmal schwer, einen Fehler als Interferenzfehler zu bestimmen. Besonders im grammatischen Bereich lässt sich nicht leicht feststellen, ob ein Fehler tatsächlich durch Interferenz entstanden ist oder ob noch andere Gründe eine Rolle gespielt haben. Im Folgenden habe ich Fehler zusammengestellt, deren Entstehung sich durch Interferenz erklären lässt, wobei es sich nur um Hypothesen handelt. Da ein Interview mit den untersuchten Lernern nicht möglich war, kann man nicht davon ausgehen, dass die Lerner bei den folgenden Fehlern vom Griechischen oder vom Englischen beeinflusst waren. Zu dieser Meinung führt noch die Tatsache, dass Interferenzfehler meistens unbewusst erfolgen und dass die Lerner die Ursachen ihrer Kompetenzfehler nicht leicht erkennen können.

Die meisten Interferenzfehler befinden sich im lexikalischen Bereich. Charakteristisch war der Gebrauch der Wörter:

<i>Fish</i>
<i>fishing</i>
<i>starten</i>
<i>big</i>
<i>When</i>
<i>*Kneif</i>

Das Wort *Fisch* wurde auf folgenden Weisen wiedergegeben:

1. *fish* → direkte Übertragung

2. \**Fish* → das Phonem /ʃ/ wurde englisch typisiert (orthographischer Fehler)

3. \**fisch* → es wurde klein geschrieben (orthographischer Fehler)

Das Verb *starten* existiert auch im Deutschen, aber in bestimmtem Kontext (\**Der Sohn startet zu weinen...*) ist es nicht angebracht. Der Gebrauch des Nomens \**Kneif* statt *Messer* stammt von dem englischen Nomen *knife*. Der Lerner hat es übernommen und versucht, es den deutschen Normen anzupassen. Bei den Wörtern *big*, *fishing* und *when* geht es um direkte Übertragungen aus dem Englischen.

### ■ falsche Freunde

\**Wenn sie dort gestoppen sind sie für das fischen gebrobiert.*

Der Gebrauch des Verbs *probieren* ist wahrscheinlich die Übertragung eines falschen Freundes aus dem Englischen: Englisch → Deutsch

*prepare* → *probieren*

Zu dieser Vermutung führt auch der obige Gebrauch der Präposition *für*, die im Griechischen vom Verb *sich vorbereiten* regiert wird.

\**Der groß aß der klein und der Sohn war wieder schade.*

Der Lerner hat wahrscheinlich das Adjektiv *traurig* gemeint.

Englisch → Deutsch

sad → schade

Der Gebrauch der Konjunktion *wenn* statt *als* wie im Satz:

\**Wenn sie dort gegangen sind, war der Sohn sehr froh.*

kann sowohl auf das Englische als auch auf das Griechische zurückgeführt werden. Im Griechischen benutzt man eine Konjunktion, die die Bedeutung beider Konjunktionen wiedergibt. Aus diesem Grund machen oft griechische Lerner keine Differenzierung zwischen den beiden Konjunktionen im Deutschen. Es ist auch möglich, dass der Lerner wegen der phonetisch-graphemischen Ähnlichkeit an die



englische Konjunktion *when* gedacht hat, die auch die Bedeutung von *wenn* und *als* enthält und den obigen Fehler produziert hat. In den Texten wurde dreimal *wenn* statt *als* benutzt, wobei einmal *wenn* mit *when* verwechselt wurde.

Fast alle Lerner hatten Schwierigkeiten mit der **Stellung des Verbs im Hauptsatz**, wenn er mit einer Adverbialbestimmung anfängt.

<i>*Die nächste Tag der Vater mit deinem Sohn <u>gehen</u> wieder am Meer...</i>
--

<i>*Dort sie <u>legen</u> der fish...</i>
---

<i>*Danach das Kind <u>war</u> sehr traurig...</i>
--

<i>*Auf dem Weg nach Hause das Kind <u>sah</u>...</i>
---

Die bestimmte Stellung des Verbs entspricht der Wortstellung im Englischen, wenn der Hauptsatz mit einem Temporal-, Modal- oder Lokaladverb anfängt. Es ist nicht deutlich, ob der Fehler auf das Griechische oder auf das Englische zurückzuführen ist, denn die bestimmte Wortstellung ist in beiden Sprachen möglich. Dasselbe gilt für die Äußerung *\*So, er legt...*, die mit der englischen Äußerung *So, he is putting...* identifiziert werden kann.

<i>*Aber ein riesengroß Fisch aß der Fisch und die beide Menschen <u>beginnen zu werden</u> traurig.</i>
--

An der englischen **Infinitivkonstruktion** kann auch der obige Fehler liegen. Die Bildung eines Infinitivsatzes und die Stellung des Infinitivs ans Satzende ist im Deutschen in diesem Fall obligatorisch, im Englischen werden dagegen konjugiertes Verb und Infinitiv nacheinander gesetzt.

Bei den Sätzen:

<i>*Am Nachmittag <u>gingen zurück</u> am Fluss.</i>
--

<i>*Dann <u>gangen sie zurück</u> an die See.</i>
---

haben die Lerner wahrscheinlich aus dem Englischen direkt übersetzt (...*they went back...*). Im Deutschen soll man dagegen auf die Satzklammer achten und das trennbare Verb auseinander schreiben (*Dann gingen sie an die See zurück.*).

*\*weil er nicht deinem Vater das Fish schneiden will.*

Dadurch, dass das Subjekt des Modalverbs und des Infinitivs unterschiedlich sind (er und der Vater), muss man noch einen dass-Satz bilden:..., *weil er nicht will, dass sein Vater den Fisch schneidet*. Dieser Fehler kann entweder auf das Griechische (im Griechischen gibt es diese Entsprechung nicht) oder auf das Englische zurückgeführt werden. Wenn man den obigen Satz in einen Hauptsatz umformt und ins Englische übersetzt, ergibt sich Folgendes:

*\*Er will nicht deinem Vater das Fish schneiden.*

*\*He doesn't want his father to cut the fish.*

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die meisten Interferenzfehler aus dem Englischen im lexikalischen und weniger im syntaktischen Bereich befinden. Interessant wäre noch zu untersuchen, ob diese Lerner beim Verfassen von englischen Texten aus dem Deutschen übertragen. Bei Fehlern in der Stellung des Verbs im Hauptsatz und Nebensatz kann man nicht sicher sein, ob die Lerner vom Griechischen oder vom Englischen beeinflusst waren, da die bestimmten Strukturen in beiden Sprachen zusammenfallen. Außer einem Lerner haben die anderen Lerner keine Schwierigkeiten bei der Endstellung des Prädikats im Nebensatz, obwohl die entsprechende Struktur im Griechischen und Englischen von der deutschen abweicht. Viele Fehler haben mit dem Gebrauch des Artikels zu tun, wobei in den meisten Fällen der griechische Genus übertragen worden ist. Das Auslassen vom Umlaut und die Kleinschreibung von manchen Substantiven lassen sich sowohl auf das Griechische als auch auf das Englische zurückführen. Ihre Fehler bei den Präpositionen können nicht durch Interferenz erklärt werden.

### 3 Vorschläge zur Fehlertherapie und Fehlervermeidung

Im Unterricht werden Fehler mit dem Ziel klassifiziert und analysiert, Korrektur vorzunehmen und Einsicht in das sprachliche Niveau, das der Lerner gerade in der Fremdsprache hat, zu gewinnen. Im traditionellen Unterricht werden die Fehler schriftlicher Arbeiten meistens vom Lehrer korrigiert, der sie anschließend den Lernern zurückgibt. Die Lerner müssen dann die korrigierten Texte oder die korrigierten Formen abschreiben, um sich diese Formen besser zu merken und bestimmte Fehler in Zukunft nicht zu wiederholen. Eine einfache Korrektur der Fehler vom Lehrer ist jedoch nicht immer effektiv und kann nicht absichern, dass diese Fehler in Zukunft in einem veränderten Kontext nicht wieder gemacht werden. Man weiß jedoch aus der Unterrichtspraxis, dass Fehler nicht so leicht beseitigt werden. Dieser Umstand wird noch durch die Tatsache verstärkt, dass der Lerner nach der „Interlanguage-Hypothese“ beim Erwerben einer Fremdsprache verschiedene Entwicklungsstufen durchläuft, die durch ein bestimmtes Fehlverhalten gekennzeichnet sind. Im Rahmen dieses Modells erweisen sich die Fehler als systematisch. Gerade an der Fehlerentwicklung lässt sich zeigen, wie sich die Sprache des Lerners entwickelt und dass er bestimmte Fehler immer wieder macht.

Eine sinnvolle Korrektur soll daher auf die nachhaltige Beseitigung von Fehlern abzielen. Der Umgang mit Fehlern soll mit der Phase einer sinnvollen „Fehlertherapie“ abschließen. Unter Fehlertherapie versteht man „alle Maßnahmen, die dazu dienen können, aufgetretene Fehler in Zukunft vermeiden zu helfen, wie etwa die Korrektur, aber auch Erklärungen und Übungen zu sprachlichen Bereichen in der Sprache des Lernenden.“ (Kleppin 1998: 133)

Im Gegensatz zum traditionellen Fremdsprachenunterricht wird heutzutage besonderer Wert darauf gelegt, dass sich die Lerner selbst mit ihren Fehlern auseinandersetzen. Didaktische Vorschläge zur Therapie von Fehlern (vgl. Gnutzmann 1992/Timm 1992/Kleppin1998) zielen vor allem darauf ab, dass die Lerner wissen, wo ihre Schwierigkeiten liegen und dass sie lernen, wie sie selbständig vorgehen können, um sie zu kompensieren. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die Fehler den Lernern bewusst werden.

Gnutzmann unterstreicht die Bedeutung der **Reflexion über Fehler** und betont, „daß die Bewußtmachung von Fehlern (...) und ihre Bewußtwerdung einen Beitrag zur

Verbesserung der sprachlichen Leistung liefern kann.“ (Gnutzmann 1992: 19) Timm erwähnt, dass man dem Schüler die Möglichkeit geben sollte, „einen Fehler selbst zu entdecken und zu korrigieren.“ (Timm 1992: 8) Er betont die Wirksamkeit der **Selbstkorrektur** als einer kognitiven Strategie und befürwortet die **Bewusstmachung von häufigen Fehlerquellen und Fehlertypen**. (vgl. Timm 1992: 9). Selbstkorrekturen setzen die Bewusstmachung von Fehlern voraus. Andererseits kann das Bemühen um die Korrektur eines Fehlers vom Lerner selbst zu dessen Bewusstmachung beitragen.

Zum leichteren Wahrnehmen von Fehlern kann das Erkennen und Wissen um unterschiedliche Fehlerquellen führen (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 131). Die Lerner sollen sich auf die verschiedenen Fehlerarten konzentrieren. Sie müssen wissen, dass es verschiedene Fehlerarten gibt und dass man sie ordnen kann. (z.B. Orthographiefehler, Grammatikfehler usw.) Sie müssen Techniken zum Markieren von Fehlern kennen und anwenden.

Für den Tertiärsprachenunterricht bedeutet die Bewusstmachung von Fehlerquellen auch eine Sensibilisierung für die transferanfälligen Bereiche zwischen der **L2** und **L3**. Übungen zur Gegenüberstellung von Ähnlichkeiten und Unterschieden können zu dieser Bewusstmachung beitragen. Sowohl für die Korrektur von Fehlern als auch für die Bewusstmachung von Phänomenen, die Fehler verursachen können wird von den Lernern verlangt, dass sie ihr explizites Wissen abrufen. Relevant ist also in diesem Zusammenhang die Rolle des Sprachbewusstseins<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang wird unter Sprachbewusstsein „die Einsicht der Schüler in den Bau und die Struktur einer Sprache, insbesondere also auf die geistige Durchdringung des Systems Sprache, d.h. etwa das Erkennen von sprachlichen Einheiten, Kontrasten und Regularitäten auf verschiedenen sprachlichen Ebenen (...)“ verstanden. (Gnutzmann 1992: 20) Laut Gnutzmann spielt das Sprachbewusstsein im Fremdsprachenunterricht eine besondere Rolle. Er betont, dass seine Sensibilisierung zur Förderung der Selbstkorrektur beitragen kann (vgl. Gnutzmann 1992: 20)

### 3.1 Selbstkorrektur als Mittel zur Therapie von Interferenzfehlern aus der L2

Bevor die Lerner dazu befähigt werden, sich ihre Fehler bewusst zu machen, zu erkennen und zu korrigieren, ist es sinnvoll, dass sie die grammatische Terminologie üben. Die Klassifizierung der Fehler in verschiedene Fehlerarten (z.B. grammatischer Fehler-*falscher Kasus*) und die Fähigkeit, sie überhaupt zu identifizieren ist der erste Schritt zur Selbstkorrektur und muss im Unterricht thematisiert werden. Außerdem kann die Kenntnis der grammatischen Terminologie wichtig für die Wiederholungen sein, die die Lerner später zur Festigung des bestimmten grammatischen Phänomens machen werden. Das setzt voraus, dass die Lerner für ihre Wiederholungen den Umgang mit einer Grammatik geübt haben oder wissen, wie man das entsprechende Kapitel in einem Lehrwerk finden kann.

Die folgende Zuordnungsübung stellt ein Beispiel dar, wie die Lerner für die verschiedenen grammatischen Bezeichnungen sensibilisiert werden. Sie bekommen fehlerhafte Sätze, die vom Lehrer zuvor aufbereitet worden sind. Jeder Satz enthält einen Fehler einer bestimmten Art (z.B. falsches Genus, falsche Präposition, falscher Kasus usw.) Die Fehler sind in den Sätzen markiert. Daneben gibt es eine Tabelle mit den entsprechenden Fehlerarten. Die Lerner sollen die fehlerhaften Sätze den Kategorien auf der linken Seite zuordnen.

Können Sie die Fehler in den Sätzen den folgenden Kategorien zuordnen?

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Genus        | 1. <u>Danach</u> <u>das Kind</u> <u>war</u> <u>sehr</u> <u>traurig</u> .          |
| <input type="checkbox"/> Präposition  | 2. <b>Der</b> <u>Kind</u> <u>ging</u> <u>mit</u> <u>seinem</u> <u>Vater</u> ... . |
| <input type="checkbox"/> Kasus        | 3. ....nach <b>eine</b> <u>Minute</u> ....  |
| <input type="checkbox"/> Verbform     | 4. ... <b>gangen</b> <u>sie</u> <u>an</u> <u>die</u> <u>See</u> .                 |
| <input type="checkbox"/> Wortstellung | 5. ...gehen am Meer <b>für</b> <u>Fischen</u> .                                   |

Bei der nächsten Übung bekommen die Lerner eine vom Lehrer ausgewählte Arbeit eines Lerners. Ziel dieser Übung ist, dass sie die markierten Fehler des Textes den verschiedenen Kategorien (z.B. Lexik, Grammatik, Orthographie) zuordnen. Die Kategorien sind schon vorgegeben. Jede Fehlerart wird getrennt bearbeitet, d.h. zuerst

beschäftigen sich die Lerner z.B. mit den grammatischen Fehlern, dann mit den lexikalischen usw. Sie können die Fehler des folgenden Textes leichter klassifizieren, indem sie die Beispiele der obigen Übung zu Hilfe nehmen.

Was für Fehler gibt es im folgenden Text?

<p>Heute ist eine schöne Tag. Markos und sein Vater gehen an den See. Sie wollen viele Fische fischen, weil sie die Fische zu Mittag essen. Sein Vater, Herr Peter fischt <u>ein</u> großes, dickes Fisch. Dann Herr Peter geht <u>vor einem</u> Tisch. Er nimmt <u>der Kneif</u> und will <u>das</u> Fisch schneiden, aber Markos es tut <del>ihn</del> <u>leid</u>...</p>		
<b>Grammatik</b>	<b>Lexik</b>	<b>Orthographie</b>
falsches Genus: _____	Kneif	leid tun
falsche Präp.: _____		
falsche Wortstellung (HS): _____		
Satzbau: _____		

Bei der nächsten Übung sollen die Lerner ihre Fehler selber entdecken. Alle Lerner erhalten (oder Gruppen) erhalten einen fehlerhaften Text und eine vom Lehrer korrigierte Version (vgl. Kleppin 1998: 65). Die Lerner sollen die Fehler in der fehlerhaften Version anstreichen und darüber diskutieren, um was für Fehler es sich handelt. Während sie die Fehler anstreichen, können sie die fehlerhafte Version mit der korrigierten vergleichen. Die Diskussion über die Art der Fehler kann in der Muttersprache laufen.

Können ihr die Fehler in diesem Text finden?

<p>1.</p> <p>Es war ein schönes Mittag und der Kind ging mit seinem Vater zum fishing. Plötzlich fand sie ein fish. Dann gingen sie nach Hause und als der Vater der fish schneit ging...</p>	<p>2.</p> <p>Es war ein schöner Mittag und das Kind ging mit seinem Vater zum Fischen. Plötzlich fingen sie einen Fisch. Dann gingen sie nach Hause. Als der Vater anfang, den Fisch zu schneiden...</p>
---	--

Könnt ihr die Fehler den folgenden Kategorien zuordnen?

- a. falsche Endung
- b. falsche Verbform
- c. falscher Artikel
- d. falsches Wort

Wie schon erwähnt wurde, sind Übungen zur Identifizierung und Klassifizierung von Fehlern wichtig für die Korrektur der eigenen Fehler. Der nächste Vorschlag ist Rampillon (vgl. 1996: 108f) entnommen. Das „Korrekturlesen“ oder „Fehlerlesen“ ist eine Technik, die vor allem auf die Fehlerprävention abzielt. Da diese Technik eine Art Selbstkorrektur ist, kann sie langfristig zur Fehlertherapie beitragen. Wenn der Lerner das Korrekturlesen übt, kann er einen selbstproduzierten oder von anderen geschriebenen Text auf seine formale Richtigkeit hin durchlesen. Die Lerner können diese Technik anwenden, wenn sie schon im Unterricht trainiert haben, wie sie ihre Fehler erkennen können. Diese Fähigkeit hat also mit der Bewusstmachung der eigenen Schwierigkeiten und Fehler zu tun. Im Prozess des Korrekturlesens kann der Lerner seine Aufmerksamkeit auf seine typischen Fehler richten, falls er seinen eigenen Text korrigieren soll. Anhand des folgenden Beispiels<sup>1</sup> wird gezeigt, wie die Lerner beim Korrekturlesen vorgehen können. Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Korrektur von Interferenzfehlern aus dem Englischen.

Beim Korrekturlesen wird das Suchen nach den eigenen Fehlern in Schritten unterteilt. Die Anwendung dieser Technik setzt voraus, dass die Lerner Fehler wahrnehmen und Fehlerarten unterscheiden können. Sie müssen Tipps zum Korrekturlesen zur Kenntnis nehmen und einsetzen (z.B. wie wichtig es ist, dass man sich nacheinander auf die verschiedenen Fehlerarten konzentriert und dass man bei jedem Durchgang des geschriebenen Textes auf eine oder zwei Fehlerarten achtet.).

Beim ersten Durchgang können die Lerner den Text sinnbezogen durchlesen:

1) Lies den Text durch und konzentriere dich auf:

- a. Wortstellung
- b. ausgelassene Wörter

---

<sup>1</sup> eigenes Beispiel

Beim zweiten Durchgang können sich die Lerner auf bestimmte grammatische Fehlerarten konzentrieren:

2) Lies den Text zum zweiten Mal durch und achte auf folgende Aspekte:

- a. Artikel
- b. Adjektivendungen

Beim dritten Durchgang können die Lerner den Text detailliert durchlesen und auf orthographische Fehler achten:

3. Lies den Text zum dritten Mal durch! Achte auf die Orthographie!

Durch das mehrmalige Einsetzen dieser Technik trainiert der Lerner seine Fähigkeit, seine schriftlichen Texte zu korrigieren. Die Schritte, die der Lerner beim Bearbeiten dieser Übung bewusst eingesetzt hat, werden langsam automatisiert, bis der Lerner in der Lage ist, diese Strategie nach dem Verfassen seiner Texte selbst ohne weitere Anweisungen durchzuführen.

Besonders für junge Lerner wäre es sinnvoll, dass es in der Arbeitsanweisung Hinweise gäbe, die die Lerner auf bestimmte sprachliche Phänomene aufmerksam machen. Die Hinweise des folgenden Beispiels beziehen sich auf sprachliche Bereiche, die Interferenzen aus dem Englischen ins Deutsche begünstigen. Die Arbeitsanweisung ist in der Muttersprache formuliert.

1) Lies den Text zum ersten Mal und achte auf die Wortstellung!

☛ Im Hauptsatz muss das Verb an der zweiten Stelle stehen.

☛ Im Nebensatz muss das Verb am Satzende stehen.

2) Lies den Text zum zweiten Mal und achte auf die Adjektivendungen!

☛ Im Englischen bekommen Adjektive keine Endungen. Im Deutschen dagegen muss man darauf achten.

Nom: der -e / die -e / das -e

Akk: den -en / die -e / das -e

Dat: dem -en / der -en / dem -en



3) Lies den Text zum dritten Mal und achte auf die Orthographie!

☛ Hast du alle Nomen groß geschrieben?

☛ Achte auf den Unterschied! Englisch **sh** ➔ Deutsch **sch**

Je nach den Schwächen und typischen Fehlern der Lerngruppe kann der Lehrer ihre Aufmerksamkeit beim Korrekturlesen auf andere Bereiche lenken. Es ist hilfreich, wenn man bei den Hinweisen konkrete Beispiele gibt und abstrakte Regeln vermeidet, z.B.

Hast du den Infinitiv ans Satzende geschrieben?

☛ Englisch: I want **to learn** German. ➔ Deutsch: Ich will Deutsch **lernen**.

### 3.2 Übungen zur Bewusstmachung von transferanfälligen Bereichen

Die Bewusstmachung von transferanfälligen Bereichen, die Interferenzfehler verursachen können, weil zwischen den beiden Sprachen in diesen Bereichen **Unterschiede** oder **Ähnlichkeiten** bestehen, kann durch folgende Verfahren erfolgen: 1) über explizite Erklärungen (Erklärungen des Lehrers anhand von Regeln, Hinweise im Lehrwerk usw.) Für den Tertiärsprachenunterricht kann man darunter z.B. den Vergleich einer grammatischen Struktur der L3 mit der entsprechenden der L2 verstehen mit dem Ziel, auf Unterschiede und Ähnlichkeiten hinzuweisen.

2) über das induktive Verfahren (Aus dem Material, das die Lerner vor sich haben, können sie Regeln erschließen. In unserem Fall bedeutet dies, dass sie sich selbständig Unterschiede oder Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen in der Grammatik oder im Wortschatz erarbeiten und systematisieren.)

Ein induktives Verfahren, das in den modernen Lehrwerken oft präsentiert wird, ist das **SOS-Prinzip**. Diese Verarbeitungsstrategie lässt sich auf viele sprachliche Phänomene anwenden. Strukturen, die der Lerner meistens in einem Text vor sich hat, werden herausgelöst (**sammeln**), verglichen und nach Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden klassifiziert (**ordnen**). Schließlich wird aus den Beispielen eine Regel abgeleitet und bewusstgemacht (**systematisieren**). Man geht davon aus, dass die Regeln besser behalten werden, wenn sie vom Lerner selber erschlossen werden als wenn man sie vorgibt.







Institutes | Culture and Society

Learning and Teaching German

Language Courses  
Examinations  
Material  
Further training for  
German teachers  
Institutions, Resources  
Advancing German

### Learning and Teaching German

Interested in learning German or teaching German as a foreign language (GFL)? We can offer you **internationally** recognised GFL **standards**, language courses, exams and **qualifications**.

Extensive teaching and **learning materials** focussing on language, geography and culture are available **centrally** and at our **institutes** all over the world.

We also endeavour to support German teachers by providing them with various teaching materials, running **courses** in Germany and holding **local seminars**.

Our publicity events aim to create a **positive** climate where both learners and teachers can come into contact with German language and **culture**.

### Deutsch lernen und lehren

Sie interessieren sich für Deutsch oder den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF)? Wir bieten Ihnen **international** anerkannte **Standards** für den DaF-Unterricht, Sprachkurse, Prüfungen und **Qualifikationen**.

Ausführliche Lehr- und **Lernmaterialien** zu Sprache und Landeskunde bieten wir **zentral** und weltweit in den **Instituten** an.

Darüber hinaus betreuen wir Deutschlehrende mit Materialien, **Kursen** in Deutschland und **lokalen Seminaren**.

Unsere Werbveranstaltungen schaffen ein **positives** Grundklima für die Begegnung mit deutscher Sprache und **Kultur**.

### Range of Services

Goethe-Institut Inter Nationes sets **internationally** recognised standards in the teaching and learning of German as a foreign language. It runs language courses, compiles teaching materials, trains teachers, contributes to scientific research and participates in plurilingual **initiatives**.

Goethe-Institut Inter Nationes monitors trends in Germany and encourages **cultural** collaboration across the globe by organising programmes of events and making contributions to various festivals and exhibitions in the fields of **film, dance, theatre, literature** and translation.

Libraries and **information centres**, forums for discussion, **publications** and our visitors' service aim to paint a contemporary portrait of Germany, promoting international discourse on the key concerns of what is becoming an increasingly global society.

### Angebote

Das Goethe-Institut Inter Nationes setzt **international** anerkannte Standards im "Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht. Es führt Sprachkurse durch, erarbeitet Lehrmaterialien, bildet Lehrende fort und nimmt an wissenschaftlichen Forschungen und sprachpolitischen **Initiativen** teil.

Das Goethe-Institut Inter Nationes nimmt Tendenzen in Deutschland auf und fördert die internationale **kulturelle** Zusammenarbeit u.a. durch Kulturveranstaltungen und Festivalbeiträge in den Bereichen **Film, Tanz, Musik, Theater**, Ausstellungen, **Literatur** und Übersetzung.

Bibliotheken und **Informationszentren**, Diskussionsforen, **Publikationen** und unser Besucherprogramm vermitteln ein aktuelles Deutschlandbild und fördern den internationalen Diskurs zu Schlüsselthemen der zusehends globalisierten Gesellschaft.

Der obige Text wendet sich an jugendliche Grundstufenerner. Die Texte sind nicht lang und enthalten eine begrenzte Zahl von Wortschatz, der in der Form in beiden Sprachen ähnlich ist. Übungen, bei denen sich die Lerner bestimmte Regelmäßigkeiten selbständig erarbeiten, zielen nicht auf Vollständigkeit auf. Vielmehr geht es darum, dass die Lerner für bestimmte Unterschiede, die vernachlässigt werden und Fehler verursachen, sensibilisiert werden.

1) Lies die Texte durch und schreib alle Wörter auf, die in beiden Texten ähnlich sind.

<b>Deutsch</b>	<b>Englisch</b>
international	internationally
Standards	standards
Kurse	courses
Initiative	initiatives
Film	film
Musik	music
Theater	theatre
Literatur	literature
Informationszentren	information centres
Diskussionsforen	forums for discussion
Publikationen	publications
Diskurs	discours
Sprachkurse	language courses
Qualifikationen	qualifications
Lernmaterialien	learning materials
zentral	centrally
Institute	institutes
Materialien	materials
lokal	local
Seminare	seminars
positiv	positive
Klima	climate
Kultur	culture

2) Ordnet jetzt die deutschen und englischen Wörtern den folgenden Kategorien zu!

**A Nomen**

Standards-standards

Musik-music

Literatur-literature

Publikationen-publications

Institute-institutes

Seminare-seminars

Kulture-culture

Klima-climate

Qualifikationen-qualifications

Kurse-courses

**B Adjektive**

international-internationally

zentral-centrally

lokal-local

kulturell-cultural

positiv-positive

**C deutsches Kompositum**

Diskussionsforen-forums of discussion

Lernmaterialien-teaching material

Sprachkurse-language courses

Informationszentren-information centres

3) Was fällt euch auf, wenn ihr euch die Kategorien anschaut?

Bei A

1) **Nomen** schreibt man auf **Deutsch groß**.

2) Die englische Pluralform ist oft **-s** oder **-es**. Im Deutschen ist sie oft **-e, -en**.

3) Englisch **c** ➔ Deutsch **k**

Bei **B**

international ➔ internationally

auch: kulturell ➔ cultural

Bei **C**

**Manche zusammengesetzte Wörter auf Deutsch** können im **Englischen mit zwei Wörtern** wiedergegeben werden.

Das folgende Beispiel zeigt, wie man Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Grammatik erschließen kann. Bei dem Vergleich von grammatischen Phänomenen geht es wie bei den obigen Beispielen nicht um jede Einzelheit und um die Erarbeitung einer vollständigen Regel und deren Ausnahmen. Beim folgenden Beispiel geht es um die Gegenüberstellung der Komparationsformen im Englischen und Deutschen. Die Übung wendet sich an junge Grundstufenlerner.

1.

small – smaller – the smallest



cold – colder - the coldest

nice – nicer- the nicest

big – bigger - the biggest

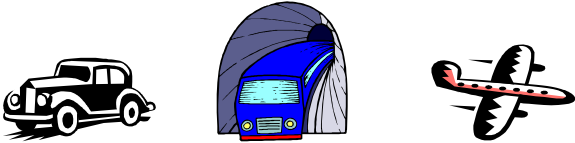
careful - more careful - the most careful

modern - more modern - the most modern

loud – louder – the loudest

2.

schnell - schneller - am schnellsten



laut - lauter – am lautesten  
 modern – moderner – am modernsten  
 warm – wärmer – am wärmsten  
 klein – kleiner – am kleinsten

1) Tragt die Adjektive in die Tabelle ein!

	♥	♥♥	♥♥♥
Englisch	small	smaller	the smallest
Deutsch	klein	kleiner	am kleinsten
Englisch	nice	nicer	the nicest
Deutsch	warm	wärmer	am wärmsten
Englisch	modern	more modern	the most modern
Deutsch	modern	modernier	am modernsten
Englisch	loud	louder	the loudest
Deutsch	laut	lauter	am lautesten

2) Formuliert eine Regel für den Komparativ♥♥ und den Superlativ♥♥♥ im Deutschen! Welche Ähnlichkeiten/Unterschiede könnt ihr zwischen dem englischen und deutschen Komparativ und Superlativ feststellen?



Englisch

♥♥ ..... + **er**

♥♥ more .....

Deutsch

♥♥ ..... + **er**

Englisch

♥♥♥ .....+ **est**

♥♥♥ **the most**.....

Deutsch

♥♥♥.....+ **esten/sten**

### 3.2.2 Vergleich von grammatischen Strukturen

Explizite Hinweise auf Unterschiede oder Ähnlichkeiten zwischen grammatischen Strukturen können hilfreich sein, weil sie einen Einblick in transferanfällige Bereiche vermitteln. Obwohl nicht alle Unterschiede in den Strukturen zu Interferenzfehlern führen, ist es sinnvoll Hinweise oder Übungen in den Unterricht einzubetten, bei denen sich die Lerner über diese Unterschiede klar werden. Im Tertiärsprachenunterricht kommt außer der L2 auch der Muttersprache eine Bedeutung zu. Es ist möglich, dass eine grammatische Struktur in der Muttersprache und in der L3 übereinstimmt in der L2 jedoch nicht. In diesem Fall lohnt es sich ein Vergleich zwischen L2 und L3. Andererseits kann eine Gegenüberstellung einer Struktur zwischen L1 und L3 sinnvoll sein, wenn diese Struktur in diesen beiden Sprachen unterschiedlich ist.

Das folgende Beispiel (vgl. Neuner/Kursi&sa/Koithan 2001: 12) zeigt, wie man anhand einer einfachen Tabelle eine Struktur in der L2, L3 und in der Muttersprache darstellt mit dem Ziel, einen Vergleich zu ziehen. Das Beispiel kann man auf viele grammatische Phänomene übertragen. Die Symbole ☺ und ☹ weisen darauf hin, dass die Strukturen entweder Ähnlichkeiten/Übereinstimmungen oder Unterschiede aufweisen. Man vergleicht die folgenden Sprachenkonstellationen:

Deutsch-Englisch

Englisch-Muttersprache

Muttersprache-Deutsch

Grammatik	Deutsch		Englisch	Muttersprache	Deutsch
<b>Infinitiv mit 'zu':</b> die meisten Verben in Kombination mit einem weiteren Verb	Ich <u>hoffe zu gewinnen</u> . Er <u>hat versucht zu schlafen</u> . Ich <u>freue mich zu kommen</u> .	☺ ☺ 👉	I <u>hope to win</u> . He <u>tried to sleep</u> . I <u>am looking forward to coming</u> .		Ich <u>hoffe zu gewinnen</u> . Er <u>hat versucht zu schlafen</u> . Ich <u>freue mich zu kommen</u> .
<b>Infinitiv als Nomen</b>	Beim <u>Arbeiten</u> mit Computer tun mir die Augen weh.	👉	<u>Working</u> with computer makes me crying.		Beim <u>Arbeiten</u> mit Computer tun mir die Augen weh.

Aus Neuner/Kursiša/Koithan 2001: 12

Eine solche Liste kann ein Hilfsmittel sowohl für den Lerner als auch für den Lehrer sein. Für den Lehrer kann es nützlich sein, weil er damit entscheiden kann, wo sich ein „deutsch-englischer“ Vergleich lohnt und wo ein Vergleich mit der Muttersprache hilfreich ist.

Die folgende Gegenüberstellung weist auf die Unterschiede in der Form des Perfekt zwischen dem Englischen, Deutschen und Griechischen hin. Das Perfekt wird im Deutschen mit den Hilfsverben *haben* und *sein* gebildet. Im Englischen und Griechischen benutzt man dagegen immer das Hilfsverb *haben*.

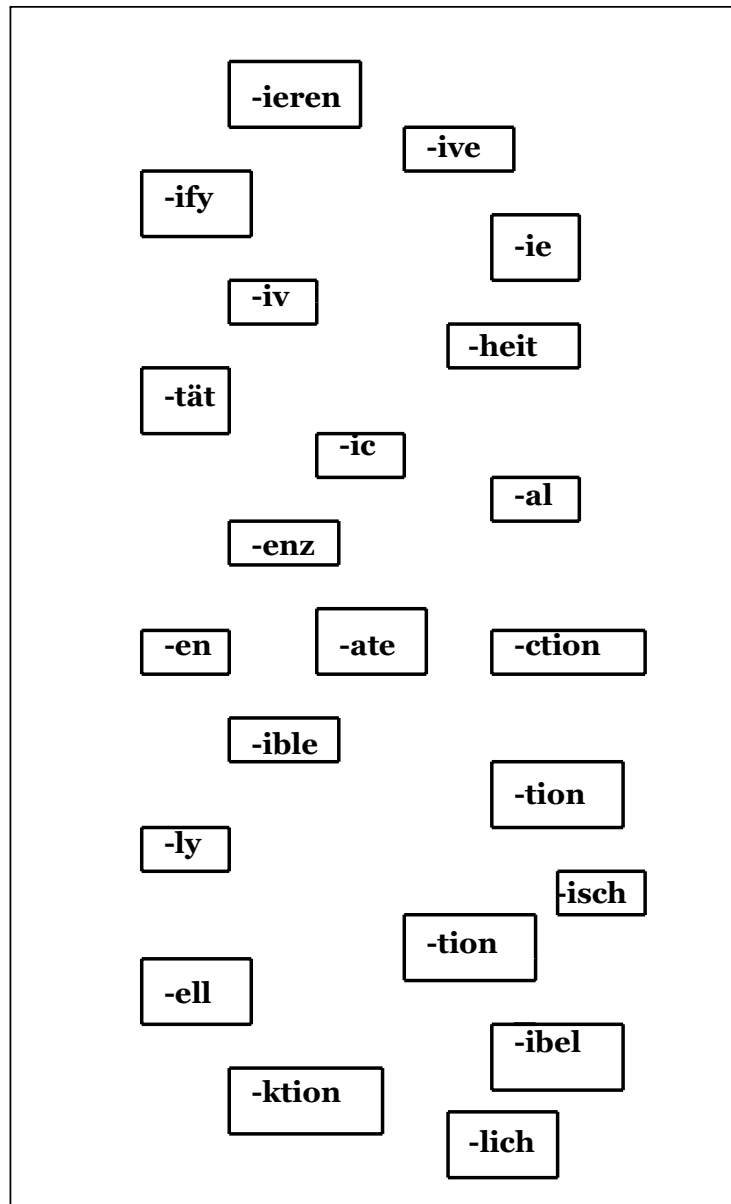
Grammatik	Deutsch		Englisch		Griechisch		Deutsch
<b>Formen des Perfekts.</b> Die meisten Verben bilden das Perfekt mit <b>haben+Part. II</b>	Ich <b>habe</b> gespielt.	☺	I <b>have</b> played.	☺	<b>Έχω</b> παίξει.	☺	Ich <b>habe</b> gespielt.
	Ich <b>habe</b> gegessen.	☺	I <b>have</b> eaten.	☺	<b>Έχω</b> φάει.	☺	Ich <b>habe</b> gegessen.
	Ich <b>habe</b> studiert.	☺	I <b>have</b> studied.	☺	<b>Έχω</b> σπουδάσει.	☺	Ich <b>habe</b> studiert.
<b>sein+Part. II</b> meistens mit Verben der Bewegung	Ich <b>bin</b> gereist.	👉	I <b>have</b> travelled.	☺	<b>Έχω</b> ταξιδέψει.	👉	Ich <b>bin</b> gereist.

### 3.2.3 Bewusstmachung von Unterschieden bei den Endungen

Bei der folgenden Übung sollen die Lerner die Endungen zuordnen. Man geht davon aus, dass die Lerner ein höheres Niveau im Englischen als im Deutschen besitzen und

die Bedeutung der meisten deutschen Nomen, Adjektive und Verben aus dem Englischen erschließen können. Mit dieser Übung wird eine Bewusstmachung der Endungen erzielt. Kleine Unterschiede bei Endungen wie **-ive** und **-iv** werden verdeutlicht.

Frei-  
 plaus-  
 Kommunika-  
 posit-  
 physic-  
 Quali-  
 decor-  
 Intellig-  
 persön-  
 Garant-  
 stud-  
 offiz-  
 ident-  
 informa-  
 plast-  
 komm-  
 exclus-  
 Konstru-  
 plaus-  
 quick-  
 constru-  
 energ-



## Englisch

## Deutsch

Nomen	Adjektive	Verben	Nomen	Adjektive	Verben
-ction	-ive	-ify	-tät	-iv	-ieren
-tion	-ly	-ate	-heit	-ell	-en
	<b>-ible</b>		<b>-ktion</b>	<b>-ibel</b>	
	-ic		-ie	-lich	
	-al		-enz	-isch	
			-tion	-al	

### 3.2.4 Vorschlag zur Fehlervermeidung

Der vorliegende Vorschlag basiert auf der Idee, dass man vor dem Lösen einer Aufgabe die Aufmerksamkeit der Lerner auf Sprachmittel richtet, die für die Bewältigung der Aufgabe und für ihr erfolgreiches Ergebnis wichtig sind. Die Aufgabenstellung soll genaue Hinwqeise auf eine Regel oder auf Sprachstrukturen enthalten, die darauf abzielen, dass der Lerner beim Lösen der Aufgabe Fehler vermeidet.

Wenn z.B. die Lerner aufgefordert werden, einen Text in der Vergangenheit zu schreiben, wissen sie, dass sie die Verben z.B. im Perfekt bilden sollen. Im Anschluss an die Arbeitsanweisung kann ein Hinweis auf die Bildung des Perfekts stehen:

☞ Wie bildet man das Perfekt? Achte auf die Wortstellung im Hauptsatz!

Englisch: He **has** already **visited** his parents.

Deutsch: Er **hat** schon seine Eltern **besucht**.



Dieselben Symbole kann man auch für andere Phänomene verwenden. Die Trennung der Prädikatsteile, die auf die Satzklammer im Deutschen hinweisen, gelten noch für

die trennbaren Verben und für die Wortstellung beim Gebrauch von Modalverben. Hinweise des Lehrers oder des Lehrwerks auf die unterschiedliche Wortstellung dieser Strukturen im Englischen und Deutschen können auf folgende Weise dargestellt werden. Wichtig ist, dass die Stellung des zweiten Prädikatteils ans Satzende betont wird.

Englisch: **Can** you **spell** your name?

Deutsch: **Kannst** du deinen Namen **buchstabieren**?



Die obigen Beispiele zeigen vor allem, wie man sprachliche Bereiche, die Interferenzfehler von der L2 in die L3 begünstigen, bewusst machen kann, so dass man Fehler vermeidet. Angebracht wäre noch besonders bei älteren Lernern eine Sensibilisierung für die Fehlerursachen. Der Beschäftigung mit Fehlern sollte eine separate Phase im Unterricht gewidmet werden, in der Fehler besprochen, korrigiert oder transferanfällige Sprachbereiche bewusst gemacht werden. Wie schon erwähnt wurde, kann der Lerner nicht einfach seine Fehler beseitigen. Im Tertiärsprachenunterricht sollte er zumindest die Möglichkeit bekommen. Unterschiede oder Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen wahrzunehmen.

## **Literaturverzeichnis**

### **1. Primärliteratur**

Plauen, O. E. (1971): Vater und Sohn. Bildgeschichten für den Konversations- und Aufsatzunterricht. München: Max Hueber Verlag.

### **2. Sekundärliteratur**

1) Bahr u.a. (1996): Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung 37. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

2) Barnickel, K.-D. (1992): Falsche Freunde. Ein vergleichendes Wörterbuch Deutsch-Englisch. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

3) Bausch, K. R./Kasper, G. (1979): Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64, 5-9.

4) Bausch, K. R./Raabe, H. (1978): Zur Frage der Relevanz von Kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. In: Wierlacher, A. u.a. (Hrsg.) (1978): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 56-71.

Edmondson, W./House, J. (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: Francke Verlag.

Ellis, R. (1994): The Study of Second Language Acquisition. Oxford: University Press.

Esser, U. (1984): Fremdsprachenpsychologische Betrachtungen zur Fehlerproblematik im Fremdsprachenunterricht. In DaF 21, 151-159.

Gnutzmann, C. (1972): Zur Analyse lexikalischer Fehler. In: Nickel, G. (Hrsg.) (1972): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin: Cornelsen, 67-72.

Gnutzmann, C. (1992): Reflexion über „Fehler“. Zur Förderung des Sprachbewußtseins im Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 26/8, 16-20.

Goethe-Institut Inter Nationes 2002. Deutsch lernen und lehren.

<http://www.goethe-institut.de/dll/deindex.htm>

Goethe-Institut Inter Nationes 2002. Über uns, Angebote.

<http://www.goethe-institut.de/uun/ang/deindex.htm>

Hufeisen, B. (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Hufeisen, B./Neuner, G. (2000): Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen: Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa. Beispiel: Deutsch als Folgefremdsprache nach Englisch. Graz: Council of Europe/Goethe-Institut.

Hufeisen, B./Marx, N. (2001): Teil 1/Abschnitt 1. Linguistische Grundlagen und methodisch-didaktische Konzeption. Linguistische Grundlagen für den Tertiärsprachenunterricht. Beispiel Deutsch nach Englisch. In: Neuner, G./Hufeisen, B. (Hrsg.): Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch. [unveröff. Erprobungsfassung, 2001 ].

James, C. (1972): Zur Rechtfertigung der Kontrastiven Linguistik. In: Nickel, G. (Hrsg.) (1972): Reader zur Kontrastiven Linguistik. Frankfurt/M: Athenäum Verlag, 21-37.

Juhász, J. (1970): Probleme der Interferenz. München: Max Hueber Verlag.

Kasper, G. (1982): Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion. In: Die Neueren Sprachen 81/6, 578-600.

Kleppin, K. (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Berlin/München: Langenscheidt.

Köhler F.H. (1975): Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen. Tübingen: Narr.

Lado, R. (1967): Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München: max Hueber Verlag.

Levenston, E. A. (1972): Über- und Unterrepräsentation- Aspekte der muttersprachlichen Interferenz. In: Nickel, G. (Hrsg.) (1972): Reader zur Kontrastiven Linguistik. Frankfurt/M: Athenäum Verlag, 167-174.

Neuner, G./Kursiša, A./Koithan, U. (2001): Teil 5/Abschnitt 2: Materialien zur Lehrerfortbildung. Grammatikarbeit im Tertiärsprachenunterricht. In: Neuner, G./Hufeisen, B. (Hrsg.): Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch. [unveröff. Erprobungsfassung, 2001 ].

Nickel, G. (1972): Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung. In: Nickel, G. (Hrsg.) (1972): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin: Cornelsen, 8-24.

Odlin, T. (1989): Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: University Press.

Rampillon, U. (1996): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. 3. überarb. Und erweit. Auflage. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Reinfried, M. (1998): Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. In: Meißner, F.-J./Reinfried, M. (Hrsg.) (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 23-43.



Ringbom, H. (1982): The influence of other languages on the vocabulary of foreign language learners. In: Nickel, G./Nehls, D. (Hrsg.): Error analysis, contrastive linguistics and second language acquisition. IRAL-Sonderband. Julius Groos Verlag, 85-96.

Selinker, L. (1972): Interlanguage. In: IRAL 10/3, 209-231.

Selinker, L./Baumgartner-Cohen, B. (1996): Multiple language acquisition. "Damm it, why can't I keep these two languages apart?" In: Language, Culture and Curriculum 8/2, 115-121.

Stedje, A. (1976): Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen-ein Vergleich. Zielsprache Deutsch 1, 15-21.

Timm, J.-P. (1992): Fehler und Fehlerkorrektur im kommunikativen Englischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 26/8, 4-10.

Volina, S. (1992): Deutsch als zweite Fremdsprache- ein Beispiel aus der Sowjetunion. In: Bausch, K.-R./Heid, M. (Hrsg.) (1992): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven. Manuskripte zur Sprachlehrforschung 32. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Anhang

Vor einer Woche hat meine Großmutter ein kleines Gesicht mit ein Vater und ein Sohn erzählt. Es war Hans und sein Vater. Ein Tag haben sie am Rein gefischt. Es war ein sehr schönes Tag zu Fischen. So haben sie ein kleines Fish gefischt. Am mittag sind sie zurückgekommen und haben den Fish auf eine Tüte mit gebracht. Der Vater möchte den Fisch schneiden, aber Hans möchte nicht. So am Nachmittag sind sie noch einmal am Rein gegangen. Sie haben auch eine Tüte mit dem Fisch gebracht. Der Vater brachte die Tüte mit dem Fish und liegt sie im Fluss. Nach fünf Minuten ist ein großer Fish gekommen und hat den kleinen Fish gegessen.

Einen Tag sind Vater und Sohn zu fischen gegangen. Es war eine sehr sonnig Tag. Sie sind dort mit dem Auto gegangen. Nach einige Zeit sind sie in der See gewessen. Wenn sie dort gestoppen sind sie für das fischen gebrobiert. Sie hatten alle was sie brauchten. Also sie haben gestartet und nach ein paar zeit sagt der Vater.

- Komm Sohn ich habe einen fish geklappt.
- Super Vati

Sie haben den Weg nach Hause genohmen mit dem fish. Der sohn war sehr froh. Zu Hause nehmen sie dem fish und legen es auf einem Tisch. Der Sohn startet zu weinen, weil er das fisch nicht töten möchte. Der hat überhaupt nicht gesagt und nimmt sein Sohn an der See zu gehen. Wenn sie dort gegangen sind war der Sohn sehr froh. Der Vater auch. Sie sind für einen paar Minuten gelaufen bis sie, dort das sie gefischt haben sind. Sie hatten das Fisch frei gelasst. Jetzt waren beide froh, weil sie das richtige gemacht hat. Zum Schade nach eine Minute kommt ein grosseres Fisch und isst das kleine. Vater und Sohn sagen:

Vati, ich bin traurig, weil das fisch tot ist.

Kein problem Sohn. Wir hatten eine sehr gute Spaziergang.

Ja und wir haben etwas interessant gemacht.

Heute ist eine schöne Tag. Markos und sein Vater gehen an den See. Sie wollen viele Fische fischen, weil sie die Fische zu Mittag essen. Sein Vater, Herr Peter fischt ein großes, dickes Fisch. Dann Herr Peter geht vor einem Tisch. Er nimmt der Kneif und will das Fisch schneiden, aber Markos es tut ihm leid. Herr Peter sieht Markos und er versteht, dass er es nicht machen muss. So, er legt das Fisch in eine Tüte und gehen an der See. Dort sie legen der Fish im See und jetzt alle gehen prima! Zu Ende sie laufen

und... ein sehr großes Fisch ißt das anderes kleines Fisch und erleben sie gut und wir prima!

Einmal war ein Kind und sein Vater. Ihre Hobby war fischen und jedes Mal hatten sie viele Fische gefangen. Gestern haben sie ein klein Fish gefangen und er war sehr hübsch. Das Kind war sehr fröhlich und es möchte in einem Aquarium legen aber sein Vater sagt: „Nein“. Auf dem Weg nach Hause das Kind sah dass der Fish fühlte sich nicht sehr gut. When sie kamen von der Fischen Vater legte der Fisch auf den Tisch und nimmt das Messer. Das Kind beginnt zu weinen und Vater meinte, dass er musste der Fisch nicht schneiden. Nähste Nachmittag gingen Vater und Sohn ans Meer. Die Sonne scheinte und das kind war sehr fröhlich, dass sie wollten der Fisch ins Meer werfen. Sie warfen der Fisch ins Meer und der Fish sprang ins Meer. Aber ein riesengroß Fisch aß der Fisch und die beide Menschen beginnen zu werden traurig.

Es war ein schönes Nachmittag. Vater und Sohn wollten fischen, darum gingen sie an die See. Nach eine halbe Stunde haben sie einen Fisch gefangt. Es war aber sehr klein. Das macht aber nicht. Vater und Sohn gingen mit dem Fisch nach Hause. Der Vater wollte den Fisch mit einem Messer schneiden. Er hat es aber nicht gesaft, weil sein Sohn geweint hat. Er fragte ihn warum und der Sohn sagte, dass er das Fisch nicht schneiden mochtete. Dann gingen sie zurück an die See. Dort warfen sie den Fisch in den See. Aber ein großes Fisch kam. Der groß aß der klein und der Sohn war wieder schade.