

nicht, daß die Fehler damit monokausal erklärt werden sollen. Die vorausgehenden Ausführungen haben gezeigt, daß das Fehlverhalten der Lerner vom Zusammenwirken mehrerer Faktoren geprägt wird und die konfrontative Beschreibung systemhafter Sprachmerkmale nicht alle Fehlerursachen aufdecken kann, wohl aber einen wichtigen – intersubjektiv und präzise erfassbaren – Teil jener Faktoren, die das Sprachverhalten und somit auch das Fehlverhalten der Lernenden beeinflussen¹.

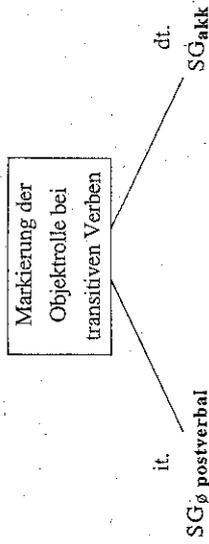
1.5 Von der "kontrastiven Grammatik" zur "konfrontativen Sprachbeschreibung"

Wenn auch eine erfolgreiche Anwendbarkeit des Sprachvergleichs im Fremdsprachenunterricht erst durch die Praxis bewiesen werden muß, so hat die jahrzehntelange Diskussion doch dazu geführt, daß wir heute nicht nur die Möglichkeiten und Grenzen, sondern auch die methodischen Erfordernisse des Sprachvergleichs differenzierter und mit größerer Präzision erkennen. Deutlich zeichnet sich heute ab, daß uns dieser lange Weg der Diskussion, der Widersprüche und Zweifel immerhin von der "kontrastiven Grammatik" zur "konfrontativen Sprachbeschreibung" geführt hat. Mit anderen Worten: Man hat erkannt, daß es nicht genügt, nur die **Unterschiede** (Kontraste) zwischen zwei Sprachen zu beschreiben, sondern daß man die systemhaften Merkmale beider Sprachen in ihrer Gesamtheit vergleichend gegenüberstellen muß, indem man neben den auffälligen Unterschieden auch die **Übereinstimmungen** (Äquivalenzen) und vor allem die **Ähnlichkeiten** (Teiläquivalenzen bzw. Minimalunterschiede) in den Vergleich einbezieht². Das bedeutet gleichzeitig auch, daß man sich beim Vergleich nicht auf jene Erscheinungen beschränken kann, die in beiden Sprachen derselben Ebene (z.B. der Grammatik) angehören. Werden nämlich in den zu vergleichenden Sprachen gleiche Funktionen mit Ausdrucksmitteln unterschiedlicher Ebene (z.B. der morphologischen, syntaktischen, lexikalischen) gekennzeichnet, so muß der Vergleich

1 Sternemann meint dazu, daß "trotz der zuweilen geforderten Enthronung des Sprachsystems auch für die Konfrontation ... die Kenntnis und Verwendung der sog. konstitutiven Daten, d.h. der Daten des Sprachsystems, natürlich auch weiterhin ein basaler Faktor bei der Kommunikation" bleiben (1990, S. 344). Sajavaara weist ebenfalls darauf hin, daß "eine angemessene grammatische Beschreibung auch für Psycholinguisten wichtig ist, weil wir, um den Produktionsmechanismus untersuchen zu können, zuerst die Struktur der Erzeugnisse dieses Mechanismus in allen Einzelheiten kennenlernen müssen" (S. 80).

2 Vgl. Helbig (1986, S. 273): "Deshalb wurde die Forderung nach einer umfassenderen **konfrontativen Grammatik** erhoben, die – im Unterschied zur bisherigen **kontrastiven Grammatik** – eine theoretische linguistische Disziplin sein sollte, die nicht nur die Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Sprachen aufdeckt."

"über die Grenzen solcher linguistischen Kategorien hinweg" erfolgen¹. Vergleicht man z.B. zwischen dem Italienischen und Deutschen die sprachlichen Mittel zur Kennzeichnung der Objektrolle bei transitiven Verben, so muß man Wortstellungsphänomene und Flexionsmorpheme vergleichend gegenüberstellen:



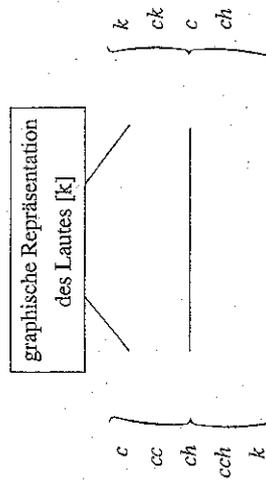
Eine solche Skizze stellt die tatsächlichen Mittel zur Satzgliedmarkierung in beiden Sprachen allerdings stark vereinfacht dar, insofern als sie aus einer ganzen Funktionsgemeinschaft, gleichsam einem "Feld" von satzgliedmarkierenden Mitteln einzelne Elemente herausgreift. Hier soll diese Darstellung lediglich exemplarisch aufzeigen, daß beim Sprachvergleich eine ebenen-übergreifende Betrachtungsweise erforderlich ist. In einer konfrontativen Sprachbeschreibung wäre eine solche isolierende Betrachtung von Teilaspekten nur als ein Arbeitsschritt innerhalb eines umfassenden Vergleichs akzeptabel. Die Fehleranalyse wird uns nämlich deutlich zeigen, daß wir das Fehlverhalten der Lernenden in diesem Bereich nur befriedigend verstehen und erklären können, wenn wir alle Mittel zur Strukturierung eines Satzes mit einem transitiven Verb als Funktionsgemeinschaft erfassen und vergleichend gegenüberstellen (vgl. Abschn. 5.3.1.1).

Eine vergleichende Sprachbeschreibung, die zu einem besseren Verständnis des Lernerverhaltens beitragen soll, muß also jeweils von intendierten Inhalten ausgehen und zunächst feststellen, mit welchen sprachlichen Mitteln diese Inhalte in beiden Sprachen ausgedrückt werden können. Von dieser Perspektive ausgehend, wird man erkennen, daß in beiden Sprachen vielfach mehrere Ausdrucksmittel, gleichsam ein "Feld" oder ein "Paradigma" von funktionsverwandten Ausdrucksmitteln zur Verfügung steht². In den Tabellen jeweils am Ende der Abschnitte 3.2 und 4.2 kann man

¹ Vgl. Einführung, S. 28 u. 54; Hansen-Sternemann, S. 229; Zydaitis (1988) hält eine Darstellung der "lexikogrammatischen Interdependenzen" S. 119 nicht nur bei der konfrontativen, sondern bei der gesamten fremdsprachendidaktisch orientierten Sprachbeschreibung für wünschenswert. Bzdega (1986) wünscht sich z.B. eine "Verlagerung ... von rein grammatischen zu lexikalischen Sprachvergleichen".

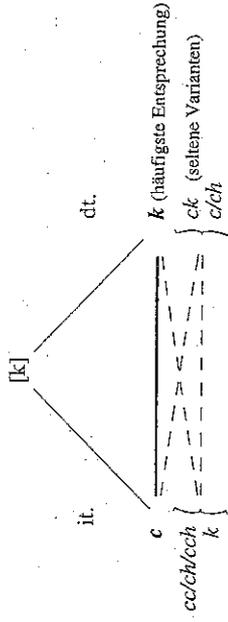
² Ein solcher "onomasiologischer Ausgangspunkt" führt also "in der Regel zu einer Gruppe unterschiedlicher sprachlicher Mittel, die sich als ein grammatisch-lexikalisches Feld, als eine

z.B. solche Felder oder Paradigmen von funktionsverwandten Morphemen (temporale bzw. lokale Bestimmung einleitende Präpositionen) klar erkennen. Die Ausführungen, die auf diese Tabellen folgen, lassen aber auch erkennen, daß wir die Lernschwierigkeiten und das entsprechende Fehlverhalten der Lernenden nur verstehen können, wenn wir nicht nur diese Paradigmen von Ausdrucksmitteln beider Sprachen gegenüberstellen, sondern vor allem die funktionalen Merkmale, die Verwendungsbedingungen der einzelnen Ausdrucksmittel (d.h. der einzelnen "Elemente des Paradigmas") innerhalb einer Sprache genau analysieren. Die Art der **lingualen** Beziehungen, z.B. die Frage, welche Ausdrucksmittel aus den Paradigmen beider Sprachen sich entsprechen, welche sich häufiger und welche sich seltener entsprechen, wird nämlich von diesen **intra-lingualen** Funktions- oder Distributionsmerkmalen der Formative bestimmt. Ein einfaches Beispiel soll dies verdeutlichen: Vergleicht man z.B. zwischen dem Italienischen und Deutschen die möglichen graphischen Repräsentationen für den Laut [k], so zeigt sich, daß das Inventar der möglichen graphischen Repräsentationen in beiden Sprachen ähnlich ist:



Erst eine Berücksichtigung der Distributionsbedingungen dieser graphischen Varianten innerhalb einer Sprache zeigt, daß sich die beiden Sprachen in diesem Bereich sehr stark unterscheiden. *k* ist im Deutschen die häufigste, dominierende Repräsentation für [k], im Italienischen hingegen ist sie auf wenige Fremdwörter (z.B. *killer*) beschränkt und insgesamt so selten, daß viele Italiener das graphische Zeichen *k* erst im Fremdsprachenunterricht kennenlernen. Umgekehrt ist *c* (gemeinsam mit den graphischen Varianten *cc*, *ch*, *cch*) im Italienischen die häufigste, dominierende Repräsentation für den Laut [k], während *cch* im Deutschen nur selten, z. B. bei Fremdwörtern, vorkommt. Somit ergibt der Sprachvergleich folgendes Bild:

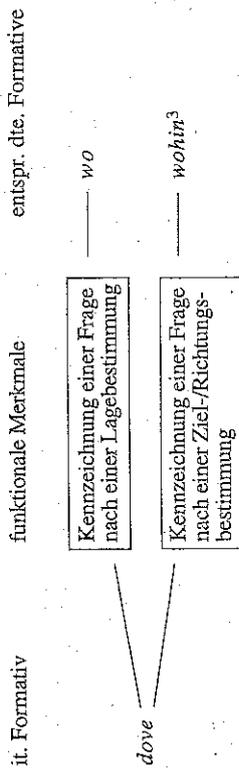
funktional-semantische Kategorie erweisen kann" (Hansen-Sternemann, S. 224; Hervorhebung von mir).



Die Fehleranalyse in unserem Material (zu den Merkmalen des Materials s. Abschn. 2.1) zeigt uns, daß zumindest fortgeschrittene Lernende mit der Verwendung von *k* keine besonderen Probleme mehr haben; nur selten und nur bei Fremdwörtern, die entsprechenden Wörtern ihrer Muttersprache lautlich ähnlich sind, verwenden sie *c* für *k* (*Nuclearwarfen* – *armi nucleari*; *local* – *locale*; *Identitätskarte* – *carta d'identità*; *economic* – *economico*; es handelt sich jeweils nur um isolierte Einzelfälle, der Großteil der Testpersonen schreibt diese Wörter korrekt). Häufiger hingegen finden sich Fehler wie *karakteristisch*, *karakterlos*, *Schiksal*, *direckt*, *entdekt*. Nur ein Sprachvergleich, der die intra-lingualen Distributionsbedingungen der graphischen Varianten einbezieht, kann uns diese Verhaltenstendenzen erklären: Die dominierende interlinguale Entsprechung *it. c* – *dt. k* ist fortgeschrittenen Lernern vertraut und bereitet ihnen kaum noch Schwierigkeiten in überindividuell relevantem Ausmaß. Schwierigkeiten bereiten vielmehr die Abweichungen von dieser dominierenden Entsprechung, das bedeutet gleichzeitig die Abweichungen von der *k*-Schreibung innerhalb des Deutschen. Also nicht muttersprachliche Gewohnheiten, sondern die für die Lernenden "neuen" und offenbar schwer erlernbaren Distributionsbedingungen innerhalb des Deutschen geben hier eine didaktisch relevante Aufgabe auf. Die Probleme des Fremdsprachenlerner unterscheiden sich somit in diesem Bereich der Orthographie nur geringfügig von den Problemen eines muttersprachlichen Lerners, der von seinen dialektalen oder umgangssprachlichen Kenntnissen aus die schriftsprachlichen Regeln erlernen muß. Die Schwierigkeiten gehen in diesem Fall also nicht so sehr von sprachlichen Gewohnheiten aus, die der Lernende "mitbringt", sondern von den ("lernfeindlichen") Merkmalen der zu erwerbenden Fertigkeit. Soll uns der Sprachvergleich weiterführende, über die Möglichkeiten der einzel-sprachlichen Grammatik hinausgehende Einsichten vermitteln, die uns die "Perspektive des Lernenden" näherbringen, so genügt es nicht, funktionsverwandte Formative beider Sprachen, die sich potentiell entsprechen, gegenüberzustellen; man muß in den

Vergleich vielmehr die funktionalen Merkmale und Distributionsbedingungen der einzelnen Formative beider Sprachen einbeziehen¹.

An den bisher genannten Beispielen läßt sich erkennen, daß man Merkmale zweier Sprachen aus der Perspektive einer bestimmten funktionalen Leistung bzw. eines bestimmten semantischen (auch adverbialsemantischen) Wertes vergleichen kann. Bei einem solchen Vergleich unter dem Gesichtspunkt funktional-semantischer Merkmale (als "tertiüm comparationis") sind jeweils alle Ausdrucksmittel gegenüberzustellen, die in beiden Sprachen die betreffende Funktion erfüllen. Ausgangspunkt eines interlingualen Vergleichs kann aber auch ein Formativ einer Sprache sein². In einem solchen Fall müssen zunächst die funktionalen bzw. semantischen Merkmale des betreffenden Formativs ermittelt und anschließend jene Formative genannt werden, die in der anderen Sprache dieselben Funktionen erfüllen, z.B.:



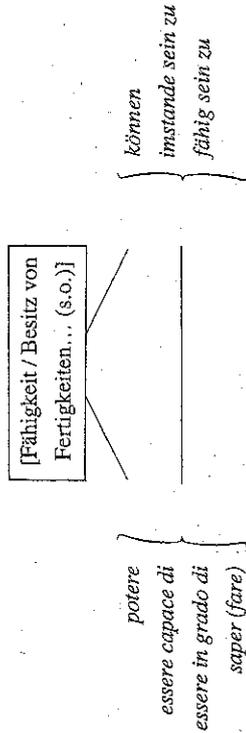
Diese beiden methodischen Möglichkeiten des Sprachvergleichs sollen jedoch nicht in wertender Absicht gegeneinander abgewogen werden, in dem Sinne, daß man fragt, welche Vorgangsweise für einen Sprachvergleich geeigneter wäre. Beide Verfahrensweisen ermöglichen einen anderen Zugang zu interlingualen Beziehungen und lassen daher andere Merkmale der interlingualen Beziehungen erkennen. Nur die Zielsetzung des Sprachvergleichs ist entscheidend dafür, welcher methodische Zugriff jeweils angemessen ist.

¹ Hansen-Sternemann weisen mehrfach darauf hin, daß der "interlingualen Konfrontation die intralinguale Konfrontation" folgen muß (S. 223 f.); vgl. auch Einführung, S. 63 f., S. 71 u.ö.; Nespsital (1984), S. 149 ff.

² Vgl. Hansen-Sternemann: "Konfrontative Untersuchungen werden anhand bestimmter Vergleichskriterien durchgeführt". Ein solches Kriterium kann "sowohl ein inhaltliches als auch ein formales sein" (S. 220; Hervorhebung von mir). Vgl. auch Einführung: "Generell ist es möglich, als Ausgangspunkt des Vergleichs entweder die Formseite oder die Bedeutungsseite sprachlicher Erscheinungen zu wählen" (S. 43).

³ Weitere Beispiele dieser Art finden sich in Abschn. 2.2.3.

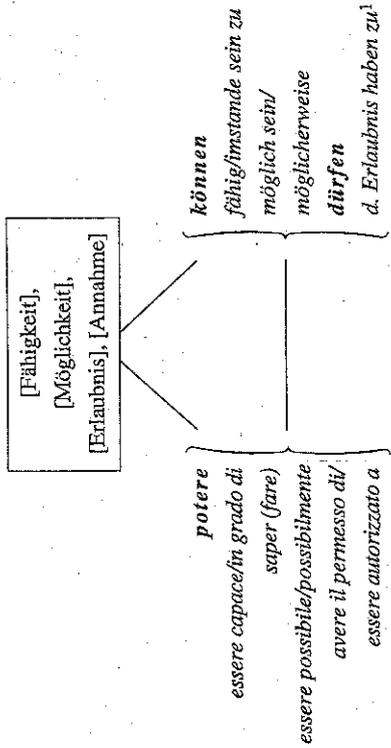
Geht man von einem funktional-semantischen Gesichtspunkt als tertium comparationis aus, so zeigt sich, daß in der Sprache für einen bestimmten Funktionsbereich mehrere Ausdrucksmittel zur Verfügung stehen können, und man erhält einen Überblick über das **Paradigma dieser formal-strukturellen Ausdrucksmittel**, die in beiden Sprachen für die Markierung einer bestimmten Ausdrucksfunktion zur Verfügung stehen. Ein solcher methodischer Ansatz ermöglicht einen **bilateralen**¹ Vergleich, in dem Sinne, daß aus der Perspektive einer übergeordneten Fragestellung beide Sprachen in gleicher Weise beschrieben und gegenübergestellt werden. In der Praxis zeigt sich allerdings, daß solche Vergleiche – sollen sie einigermaßen überschaubar bleiben – in der Regel nur für kleine funktionale Teilbereiche durchführbar sind². Deutlich läßt sich dies im Bereich der "modalen Werte" und der dafür zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel aufzeigen. Geht man zum Beispiel von einem modalen Wert wie [Fähigkeit einer Person zu einem bestimmten Verhalten; Besitz der für eine bestimmte Handlung erforderlichen Fertigkeiten oder sonstigen Voraussetzungen], so bekommen wir einen Überblick über folgende Funktionsgemeinschaft von Ausdrucks-



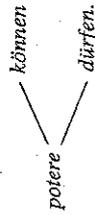
Eine solche Darstellung ist zwar übersichtlich, läßt uns aber nicht einmal andeungsweise die Schwierigkeiten ahnen, die Lernende bei der Verwendung von Modalverben haben. Erst wenn man eine Reihe von Modalwerten gemeinsam berücksichtigt und damit die komplexen Beziehungen zwischen Modalwerten und modalen Ausdrucksmitteln erfaßt, gewinnen wir Einsichten, die auch didaktisch relevant sein können:

¹ Vgl. Einführung, S. 63 ff.; auch Hansen-Sternemann, S. 226; Helbig (1986), S. 281 f.; Badega (1986), S. 301 f.

² Vgl. Wojak (1988): "Ein jeder Systemvergleich wäre als globaler Vergleich überfordert; es gilt daher, immer unrisse Teilbereiche ... auszuwählen" (S. 105); vgl. auch Einführung, S. 76: "Mit Recht wird vielfach hervorgehoben, daß nicht zwei Sprachen in ihrer Totalität konfrontierbar sind, sondern nur partiell äquivalente Teilsysteme, Kategorien, Paradigmen usw."



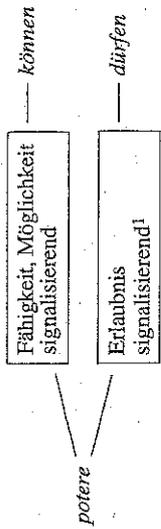
Da nicht nur für eine Funktion mehrere Ausdrucksmittel zur Verfügung stehen, sondern auch ein Ausdrucksmittel mehrere Funktionen haben kann (und vielfach auch hat), genügt es nicht, einem funktionalen Merkmal ein "Feld" von Formativen gegenüberzustellen, sondern man muß vielfach einem "Feld von Funktionen" mehrere "Felder von Formativen" gegenüberstellen und gelangt dadurch zu einer oft langen Kette von komplizierten Mehrfachbeziehungen. Eine detaillierte Beschreibung der Verwendungsbedingungen der einzelnen Formative, die erst Auskunft über die genauen interlingualen Entsprechungen gibt, wäre hier bereits sehr aufwendig, und es würde sehr lange dauern, bis man den für das Lernverhalten wichtigen Aspekt in diesem gesamten Bereich einigermaßen deutlich erkennen würde, nämlich die Tatsache, daß im Deutschen zwei Modalverben zur Verfügung stehen, um auf der Ausdrucksebene Differenzierungen zu treffen, die im Italienischen zumindest mit Modalverben nicht getroffen wird:



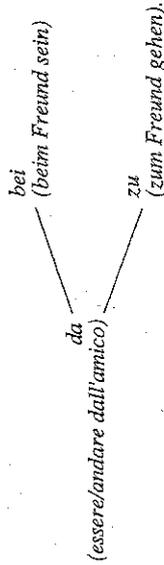
Eine solche zweifellos stark vereinfachende Darstellung einer interlingualen Divergenz-Beziehung (1: mehrere-Entsprechung) hat immerhin den Vorteil, daß sie das lern-relevanteste, am häufigsten zu Fehlern führende Phänomen aus diesem gesamten Komplex isoliert. Zuverlässiger und präziser – und damit auch methodisch akzeptabel

1 Hier soll und kann auch gar nicht eine vollständige Darstellung der Modalwerte und der modalen Ausdrucksmittel erfolgen; es werden lediglich einige Beispiele ausgewählt, um zu illustrieren, auf welche Schwierigkeiten ein solcher methodischer Ansatz beim Sprachvergleich stößt.

– kann man diese Darstellungsweise dadurch machen, daß man das "funktionale Paradigma" des italienischen Formativs ermittelt und diesen Funktionen die angemessenen deutschen Formative gegenüberstellt – wie bereits oben dargelegt:



Der Zugang aus der Perspektive eines Formativs zeigt uns also, daß ein Formativ einer Sprache mehrere Funktionen haben kann, während dieselben Funktionen in einer anderen Sprache durch mehrere unterschiedliche Formative ausgedrückt werden, sodaß einem **Formativ** einer Sprache ein **differenziertes Paradigma von Formativen** in einer anderen Sprache gegenüberstehen kann. Ein solcher Ansatz ermöglicht nur einen **unilateralen**² Sprachvergleich, bietet also nur eine begrenzte Perspektive, dafür aber ist es die Perspektive des Lernenden, d.h. jene Perspektive, aus der Lernende der Fremdsprache begegnet! Für einen didaktisch orientierten Sprachvergleich kann also dieser methodische Ansatz sehr wertvoll sein, denn er läßt uns die Schwierigkeiten des Lernenden und damit die tatsächlichen Fehlerursachen verstehen. Aus Gründen der Ökonomie wird in der folgenden Untersuchung gelegentlich zu einer vereinfachenden Darstellung etwa der folgenden Art gegriffen:



Sie impliziert aber stets eine explizit nicht genannte, aber aus dem Darstellungskontext hervorgehende Eingrenzung der funktional-semantischen Merkmale des Ausgangsmorphems im Sinne von:

1 Um die grundlegenden methodischen Merkmale in ökonomischer Weise zu exemplifizieren, verzichten wir auch hier auf detailliertere Differenzierungen.

2 Vgl. Einführung, S. 67 ff.; Helbig (1986), S. 281 f.; Bzdoga bezeichnet den unilateralen Sprachvergleich als den "praxisnahen", den bilateralen als den "zweckfreien". In der Praxis zeigt sich aber, daß sich beide methodischen Zugriffe bei gleichen Zielsetzungen auch sehr gut ergänzen können.

auch kennt¹. Der einzige Weg, sie zu erkennen, ist die Beobachtung und Analyse des sprachlichen Verhaltens der Lernenden. So einfach diese Forderung klingen mag, so schwer ist sie in Wirklichkeit zu erfüllen. Es ist nicht schwierig, das **Sprachwissen** eines Lernenden festzustellen. Man braucht dem Lernenden nur gezielte Fragen nach bestimmten sprachlichen Ausdrucksmitteln (Formativen oder Funktionen) zu stellen, und man sieht, ob er sie kennt oder nicht. Damit weiß man aber noch lange nicht, ob er auch in der Lage ist, diese Ausdrucksmittel in der kommunikativen Verwendung der Sprache korrekt einzusetzen. Über das **Sprachkönnen** des Lernenden, über seine Fähigkeit, die Sprache für kommunikative Zwecke korrekt zu verwenden, kann man durch gezieltes, ökonomisches Abfragen allenfalls - mehr oder weniger plausibel - Vermutungen aufstellen. Der Lehrer und Lehrbuchautor benötigt jedoch präzise Informationen über die sprachlichen Fertigkeiten, vor allem aber auch über die Schwierigkeiten, denen der Lernende auf dem Weg zu diesen Fertigkeiten begegnet. Diese kann man nur dadurch mit einiger Präzision und Zuverlässigkeit erkennen, daß man das Sprachverhalten (es müßte genauer heißen: das Sprech- und Schreibverhalten) des Lernenden beobachtet. Bei einer solchen Zielsetzung sehen wir uns aber Schwierigkeiten gegenüber, die uns zu methodischen Kompromissen zwingen:

(1) Zu beobachten, wie sich der Lernende bei natürlichen - meist aber doch nur simulierten - kommunikativen Intentionen verhält, ist technisch sehr schwierig und ungemein zeitaufwendig. Vor allem aber ist eine solche Beobachtung in der Regel nur bei einzelnen Personen oder bestenfalls bei kleinen Personengruppen durchführbar. Daher kann man nicht erkennen, welche Schwierigkeiten in **individuellem** Ausmaß auftreten. Für didaktisch orientierte Schlussfolgerungen können aber nur solche Schwierigkeiten relevant sein.

(2) Aufgrund der Einsichten, die eine solche Beobachtung vermittelt, müßte man die überindividuell relevanten Merkmale der Lernaltersprache beschreiben. Unabhängig davon, ob man diese Lernaltersprache nun als systematisierte "Interimsprache" verstehen will oder nicht, geht es darum, daß man sprachliche Fertigkeiten beschreiben muß. Das gesamte linguistische Instrumentarium, das uns heute zur Verfügung steht - seien es Ordnungs- oder Gliederungskriterien, sei es die Terminologie -, ist jedoch nur dazu geeignet, Merkmale des Sprachsystems, also **sprachliche**

¹ Sitta (1991) weist darauf hin, daß wir auf die Frage, wie diese "Lernaltersprachen" aussehen - diese "Zwischensysteme", die die Lerner "auf dem Weg zur vollen Sprachbeherrschung" jeweils aufbauen - bisher "lediglich überaus allgemeine und abstrakte Antworten" bekommen haben (S. V).

Möglichkeiten, nicht aber Merkmale des Sprachgebrauchs, also **sprachliche Fertigkeiten**, zu beschreiben¹.

Da man das Sprachverhalten der Lernenden nicht in seiner Gesamtheit beobachten und beschreiben kann, muß man sich auf Teilaspekte beschränken. Einer dieser Teilaspekte kann das Fehlerverhalten der Lernenden sein, und es ist aus mehreren Gründen sinnvoll, gerade diesen Aspekt des Sprachverhaltens zu beobachten und beschreiben. Normverstöße sind auffällig und daher leichter verifizierbar als andere Merkmale des Sprachverhaltens. Die Sprachgemeinschaft ist ihnen gegenüber besonders aufmerksam, weshalb ihnen wohl auch im Sprachunterricht besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Insbesondere lassen Fehler am deutlichsten die Schwierigkeiten erkennen, die sich dem Lernenden in den Weg stellen, und insofern sind sie für die Didaktik ein wichtiger Teil des gesamten Sprachverhaltens. Man muß sich aber auch über die Möglichkeiten und Grenzen einer Fehleranalyse klar sein und darf an die Einsichten, die sie vermittelt, nicht zu hohe Ansprüche in dem Sinne stellen, daß man aus ihnen unangemessene Schlussfolgerungen zieht. Vor allem aber muß man die gesamte Fehleranalyse - von der Ermittlung für eine bestimmte Zielgruppe, über die Materialsammlung bis hin zur Ermittlung von Fehlerursachen - methodisch so anlegen, daß sie auch tatsächlich die überindividuell relevanten Schwierigkeiten aus der Perspektive des Lernenden erkennen läßt.

2.1 Eingrenzung der Zielgruppe und Materialgrundlage

Die vorliegende Fehleranalyse wurde an Personen **italienischer Muttersprache** durchgeführt, die in **Bozen** leben, eine italienische Schule mit "Deutsch als Zweitsprache" besucht und soeben die Reifeprüfung abgelegt haben oder unmittelbar davor stehen. Es sind also Personen, die mindestens zwölf Jahre lang (von der zweiten Klasse Volksschule bis zur Reifeprüfung) Deutsch als Zweitsprache² in der Schule gelernt haben.

¹ Helbig (1987) weist darauf hin, daß es neben den grammatischen auch kommunikative u.a. Regeln gibt, und daß "diese Regeln (noch) nicht vollständig erkannt sind" (S. 67).

² Aus politischen Gründen spricht man in dieser Region von "Deutsch als Zweitsprache". Die folgenden Ausführungen werden noch zeigen, daß die Lernerfahrungen, die diese Personengruppe mit der deutschen Sprache hat, weitgehend die Merkmale eines Fremdspracherwerbs aufweisen.

Die Materialgrundlage wurde im Verlaufe von mehreren Jahren gesammelt. Nach einigen Versuchen und Vorstudien¹ wurden in den Jahren 1988 bis 1990 folgende Materialien von Oberschulabsolventen für die Untersuchung gesammelt:

- 850 Übersetzungen aus 9 Prüfungsterminen und folglich 9 unterschiedlichen Texten der Zweisprachigkeitsprüfung²; diese Übersetzungen haben eine durchschnittliche Länge von etwas mehr als einer handgeschriebenen DIN A 4 Seite. Da an den verschiedenen Prüfungsterminen eine unterschiedliche Anzahl von Oberschulabsolventen teilgenommen hat, variiert auch die Zahl der überprüften Kandidaten zwischen ca. 50 und 200 pro Prüfungstermin. Beispiele aus diesen Übersetzungen werden in der Folge mit **ZP** gekennzeichnet.

- Folgende Oberschulabsolventen, die kurz nach der Reifeprüfung einen Deutschkurs besucht haben, stellten sich freundlicherweise bei Kursbeginn für Tests zur Verfügung:

36 Absolventen des Sommers 1988 (in zwei Gruppen zu 15 bzw. 11 Teilnehmern eingeteilt; Beispiele aus dieser Gruppe werden in der Folge mit **M 88** gekennzeichnet).

52 Absolventen des Sommers 1989 (in zwei Gruppen zu 28 bzw. 24 Teilnehmern eingeteilt; in der Folge mit **M 89** gekennzeichnet).

21 Absolventen des Sommers 1990 (in der Folge mit **M 90** gekennzeichnet).

19 Absolventen des Sommers 1983 (in der Folge mit **M 83** gekennzeichnet; dieses Testmaterial war zunächst für andere Zwecke gesammelt worden; da es auf derselben Grundlage beruht wie die Materialien der anderen Gruppen, konnte es in unsere Materialsammlung für die Fehleranalyse integriert werden).

Da die Tests an drei aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt wurden und nicht alle Testpersonen jeden Tag erschienen sind, kann bei den einzelnen Tests die Teilnehmerzahl leicht variieren. Die Personengruppen **M 83/88/89** haben eine **Nacherzählung** zu den Texten "Folgenschwere Metaphysik" von Kurt Kauter und "Der Erfinder" von Peter Bichsel geschrieben (die Texte sind im Anhang abgedruckt). Diese Texte wurden jeweils in einem Zeitraum von ca. 90 Minuten gemeinsam gelesen, erläutert, mündlich besprochen und nacherzählt. Durch die Besprechung sollten die Teilnehmer u.a. angeregt werden, die Texte nicht nur nachzuerzählen, sondern auch zu

¹ Siehe Putzer 1981 und 1984 im Literaturverzeichnis.

² Die Zweisprachigkeitsprüfung findet jährlich 3mal statt. Sie wird von Prüfungskommissionen durchgeführt, die unabhängig von der Schule zusammengesetzt werden. Sie besteht aus zwei schriftlichen Übersetzungen (italienisch-deutsch und deutsch-italienisch) und einem mündlichen Teil. Für die Fehleranalyse wurden jeweils nur die schriftlichen Übersetzungen (italienisch-deutsch) herangezogen.

kommentieren. Vor der schriftlichen Nacherzählung, für die 20 bzw. 25 Minuten zur Verfügung standen, wurden die Texte wieder eingesammelt.

Mit den Personengruppen **M 88/89/90** wurde zusätzlich an jeweils 2 aufeinanderfolgenden Tagen ein **standardisierter Test** (teils Einsetz-, teils Übersetzungsaufgaben; s. Anhang) gemacht. Durch diesen Test sollte genauer überprüft werden, wie sich unsere Testpersonen bei der Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel verhalten, z.B. bei der Verwendung bestimmter Verben oder Präpositionen, von denen sich in den Übersetzungen und Nacherzählungen gezeigt hatte, daß sie unseren Testpersonen häufiger Schwierigkeiten bereiten. Der Test soll also dazu beitragen, die Ergebnisse aus der Analyse der Übersetzungen und Nacherzählungen punktuell zu ergänzen und vertiefen.

Das Niveau der Deutschkenntnisse unserer Testpersonen läßt sich folgendermaßen grob umreißen: Die Bereitschaft, Deutsch zu lernen, ist bei den meisten Schülern dieser Stadt im italienisch-deutschen Sprachgrenzgebiet äußerst gering. Die meisten von ihnen haben auch kaum Kontakt mit der deutschsprachigen Bevölkerung. Sie beherrschen daher trotz des zwölfjährigen Unterrichts die deutsche Sprache nicht sehr gut und zeigen vor allem bei der spontanen Verwendung der Sprache große Schwächen - wie dies bei rein schulisch erworbenen Fremdsprachenkenntnissen wohl meist der Fall ist. Ähnlich wie sich in allen anderen Schulfächern bei gleicher Lernzeit unterschiedliche Kenntnisse und Fertigkeiten ergeben, können die Schüler einer Klasse auch im Fach Deutsch über recht unterschiedliche Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen¹; an manchen Oberschulen oder bei manchem Lehrer mag auch der Deutschunterricht intensiver und anspruchsvoller sein als bei anderen. Im wesentlichen aber hatten alle Testpersonen vergleichbare Lernbedingungen und Lernerfahrungen, und die hohe Anzahl der Testpersonen gewährleistet, daß wir einen repräsentativen Einblick in die durchschnittlichen Lernschwierigkeiten der Oberschulabsolventen italienischer Muttersprache in Bozen bekommen.

Trotz der erwähnten Einschränkungen sind die Deutschkenntnisse unserer Testpersonen als **fortgeschritten** einzustufen. Ohne diese Einstufung genauer definieren zu wollen - oder auch zu können? -, kann man jedenfalls festhalten, daß unsere Testpersonen keine typischen Anfängerschwierigkeiten haben. Es wurde bewußt eine Personengruppe mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen gewählt. Eine Fehler-

¹ Auch Diehl weist darauf hin, daß sich nur "schwerlich eine Gruppe von L2-Lernern mit vollkommen homogenem Erwerbsstand finden lassen wird" (S. 8).

² Zu Versuchen, den Begriff "fortgeschrittener Zweispracherwerb" genauer zu definieren, vgl. Antos, S. 13 f.

analyse, die aufzeigen soll, was den Lernenden besondere Schwierigkeiten bereitet, wird ja erst sinnvoll, wenn ein gewisses Ausmaß an Kenntnissen und Fertigkeiten vorhanden ist; dann wird nämlich erst erkennbar, was den Lernenden oder zumindest einer bestimmten Gruppe von Lernenden in besonderer, resistenter Weise Schwierigkeiten bereitet¹, während einem Anfänger zunächst so ziemlich alles Schwierigkeiten bereiten dürfte. Außerdem verfügen Anfänger ja nur über elementarste Sprachkenntnisse, was die Möglichkeiten der Aufgabenstellung für eine Materialsammlung stark einschränkt. Bei einer zu schwierigen Aufgabenstellung häufen sich nämlich die Fehler erfahrungsgemäß in einem solchen Ausmaß, daß eine interpretierende Fehleranalyse nicht mehr möglich ist. Eine Fehleranalyse bei Anfängern könnte uns daher kaum neue, für die Didaktik relevante Einsichten vermitteln. Andererseits kann es auch bei Testpersonen mit fortgeschrittenen Kenntnissen – gerade bei solchen mit zwölf Jahren Deutschunterricht (!) – passieren, daß man Dinge, die den Lernenden oft große Schwierigkeiten bereiten, nicht (mehr) entdeckt, weil die Lernenden die betreffenden Schwierigkeiten bereits überwunden haben. Ein Beispiel aus unserem Material zeigt dies ganz deutlich: In der Nacherzählung der Kurzgeschichte "Der Erfinder" haben alle Testpersonen das Substantiv *Stadt* verwendet; außerdem kommt es auch in einem Übersetzungstest vor. Obwohl die korrekte Schreibung dieses Substantivs durch die Abweichung von der normalen *d-/t*-Schreibung bestimmt schwierig ist, haben es nahezu alle unsere Testpersonen korrekt geschrieben. Es fällt also bei der Fehleranalyse nicht mehr als schwierig auf. Man kann wohl annehmen, daß die korrekte Schreibung dieses Substantivs – eben weil sie jedem Lehrer als schwierig bekannt ist – im Unterricht mit besonderer Aufmerksamkeit behandelt und daher nach einer gewissen Zeit von den meisten Lernenden beherrscht wird. Es ist also möglich, daß typische Lernschwierigkeiten, die durch besondere Aufmerksamkeit im Unterricht bereits überwunden sind, in unserem Material nicht mehr auffallen. Solche Lücken sind aber nicht gravierend, weil uns gerade jene Phänomene interessieren, die noch nicht als fehlerfördernd erkannt, bzw. durchschaut sind und daher im Unterricht auch nicht entsprechend berücksichtigt werden.

Die Deutschkenntnisse von Oberschul-Absolventen in Bozen verdienen nicht nur deshalb besondere Aufmerksamkeit, weil man an ihnen die "resistenten Fehlerquellen" erkennen kann. Für viele italienischsprachige Bewohner von Bozen können die

¹ Die Interferenzforschung hat schon vielfach beobachtet, daß z.B. Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und Fremdsprache zwar am Anfang eine Lernhilfe sein können, aber dafür auch noch im fortgeschrittenen Lernprozeß eine resistente Fehlerquelle darstellen. Vgl. dazu Sternemann (1980), S. 326, der in diesem Zusammenhang mit Verweis auf Juhász an das Phänomen der "homogenen Hemmung" erinnert.

Deutschkenntnisse gerade in diesem Lebensabschnitt von existentieller Bedeutung sein. Um in das Berufsleben eintreten zu können, müssen viele von ihnen die Zweisprachigkeitsprüfung ablegen¹; aber auch viele von denen, die ein Universitätsstudium beginnen wollen, versuchen vorher, diese Prüfung zu bestehen, weil ihre Deutschkenntnisse während eines mehrjährigen Universitätsstudiums in einer italienischen Stadt erfahrungsgemäß verkümmern. Die meisten von ihnen bestehen jedoch diese Prüfung – oft trotz mehrfacher Versuche – nicht². Es ist daher von einer gewissen gesellschaftlichen Relevanz, die Deutschkenntnisse dieser Personengruppe genauer zu analysieren und Ursachen für ihre Lernschwierigkeiten – zumindest soweit sie (auch) durch systemhafte Merkmale der italienischen und deutschen Sprache bedingt sind – aufzudecken³.

2.2 Gegenstand der Fehleranalyse

2.2.1 Synchroner und diachroner Aspekt der Fehleranalyse

Zielgruppe und Testmaterial lassen sich zusammenfassend folgendermaßen eingrenzen: Die Fehleranalyse wird an Übersetzungen, Nacherzählungen und standardisierten Tests durchgeführt, die von Oberschul-Absolventen italienischer Muttersprache nach zwölfjährigem Deutschunterricht in der Schule kurz vor oder nach der Reifeprüfung gemacht wurden. Eine solche Materialbasis ermöglicht allerdings nur einen **synchronen Querschnitt** durch die Entwicklung des Fehlerverhaltens der Lernenden. Wenngleich über die Entwicklung des Fehlerverhaltens genaue Informationen in größerem Umfang noch fehlen⁴, so kann man doch mit hoher Wahrscheinlichkeit annehmen, daß sich das Fehlerverhalten mit zunehmender Kenntnis und Beherrschung der Zielsprache nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ verändert. Andere, "neue" Ausdrucksmittel beginnen Schwierigkeiten zu bereiten; es verschieben sich die Fehlerschwerpunkte. Der Lernende reagiert auf Schwierigkeiten anders, er setzt andere Mittel ein und ent-

¹ Diese Prüfung muß jeder bestehen, der in den öffentlichen Dienst treten will.

² Bei den Prüfungsterminen des Jahres 1991 haben durchschnittlich weniger als 10% (!) aller Kandidaten italienischer Muttersprache die Prüfung bestanden.

³ Daß die Zweitsprachenforschung – meines Erachtens aber auch andere Formen der Fremdspracherwerbsforschung – auch auf "sozialpolitisch motivierte Forderungen" eingehen muß, meint auch Antos (S. 15).

⁴ Es gibt zwar einzelne Untersuchungen zur Entwicklung des Fehlerverhaltens im Fremdspracherwerb, aber selbst wenn sie methodisch so sorgfältig durchgeführt werden wie von Diehl (s. Literaturverz.), können sie noch nicht ausreichen, um uns ein detailliertes Gesamtbild von dieser Entwicklung zu vermitteln; vgl. auch den Sammelband von Antos (s. Literaturverz.), in dem die Spracherwerbsentwicklung bei Kindern über einen Zeitraum von 2 Jahren untersucht wird.

wickelt andere Strategien oder auch Mechanismen, um Schwierigkeiten zu überwinden. Insbesondere dürfte sich in diesem Zusammenhang auch der Einfluß mütterlicher Gewohnheiten verändern¹. Für die Planung der Progression im Fremdsprachenunterricht wären präzise und zuverlässige Informationen darüber - z.B. zur Frage, ob es Schwierigkeiten gibt, die für bestimmte Lernphasen besonders typisch sind - äußerst wertvoll. Um aber einen Einblick in die Entwicklung des Fehlerverhaltens zu gewinnen, müßte man die Möglichkeit haben, dieselbe Personengruppe über längere Zeit zu beobachten. Um die überindividuell relevanten Phänomene erkennen zu können, müßte diese Personengruppe und das Testmaterial entsprechend umfangreich sein. Angesichts dieser technischen Schwierigkeiten muß man sich zumindest als einzelner Untersuchender - mit einem synchronen Querschnitt durch die Entwicklung des Fehlerverhaltens begnügen². Aus einer Reihe solcher Querschnitte könnte man - sofern sie bei Personengruppen mit vergleichbaren Merkmalen in anderen Lernphasen gemacht werden - auch wertvolle Einsichten darin gewinnen, wie sich das Fehlerverhalten im Verlaufe des Lernprozesses verändert. Rosa Forer (s. Literaturverz.) hat an einer Gruppe jüngerer Schüler mit vergleichbaren Voraussetzungen eine Fehleranalyse durchgeführt. Es handelt sich um Pflichtschüler italienischer Muttersprache aus der Provinz Bozen, die sich im 6. bis 8. Schuljahr befinden und somit 5 bis 7 Jahre lang 'Deutsch als Zweitsprache' gelernt haben. Das umfangreiche Fehlermaterial von Forer zeigt, daß diese Schüler insgesamt über wesentlich geringere Deutschkenntnisse verfügen als unsere Testpersonen. Wenn auch Forer in ihrer Analyse andere Schwerpunkte setzt und daher das Fehlermaterial teilweise anders gliedert oder zuordnet, so besteht in einzelnen Fällen doch die Möglichkeit, die Ergebnisse unserer Untersuchung mit denen von Forer zu vergleichen und damit einen - wenn auch nur lückenhaften und auf Anmerkungen beschränkten - Eindruck von der Entwicklung des Fehlerverhaltens zu vermitteln.

¹ Darüber, ob und wie sich der Anteil von Interferenzfehlern im Verlaufe des Lernprozesses verändert, gibt es zwar keine zuverlässigen Untersuchungen, wohl aber zahlreiche Vermutungen, die im wesentlichen darin bestehen, daß der negative Einfluß der Muttersprache und somit der Anteil der Interferenzfehler mit zunehmender Kenntnis der Zielsprache abnimmt (vgl. Raabe, 1981, S. 160), wenn auch Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache sehr lange fehlerwirksam bleiben (s.o.).

² Antos weist auch darauf hin, daß "L2-Projekte anders als wissenschaftliche 'Ein-Mann/Frau'-Untersuchungen die Chance bieten", umfangreichere Untersuchungen durchzuführen (S. 2).

2.2.2 Eingrenzung der berücksichtigten Normen

Da unsere gesamte Materialgrundlage die Merkmale geschriebener Sprache aufweist, ermöglicht uns die Fehleranalyse auch nur einen Einblick in das Verhalten der Lernenden in der geschriebenen Sprache¹. Diese Einschränkung muß deshalb betont werden, weil anzunehmen ist, daß das sprachliche Verhalten und somit auch das Fehlerverhalten der Lernenden bei spontanem Sprechen sich wesentlich vom Verhalten in der schriftlichen Sprachproduktion unterscheidet. Beim Schreiben können die Lernenden über mögliche Ausdrucksmittel nachdenken, eventuell auch nachträgliche Korrekturen vornehmen, während sie beim Sprechen in der Regel jene(s) Ausdrucksmittel einsetzen müssen, über das/die sie spontan verfügen. Schon alleine deshalb muß man annehmen, daß die Lernenden beim Sprechen zumindest wesentlich mehr Fehler machen als beim Schreiben. Dafür läßt uns aber die Analyse geschriebener Sprache mit größerer Sicherheit jene sprachlichen Merkmale erkennen, die dem Lernenden offenbar besonders große Schwierigkeiten bereiten, da er sie ja trotz der Möglichkeit zur Reflexion verfehlt. Der Unterschied zwischen gesprochenem und geschriebener Sprache geht aber sicher über die Fehlerfrequenz hinaus und betrifft auch die Fehlerarten. Dies ergibt sich schon allein daraus, daß für beide Formen sprachlichen Verhaltens z.T. unterschiedliche Normen gelten, z.T. aber auch dieselben Normen ein unterschiedliches Gewicht haben können. Normen, deren Befolgung man für die geschriebene Sprache zu Recht einklagt, können nicht notwendig für die gesprochene Sprache Gültigkeit beanspruchen². Beim Sprechen muß der Lernende z.T. Normen beherrschen (Ausdrucksweise, Intonation, Sprechtempo und Pausensetzung), die beim Schreiben nicht wirksam sind. Andererseits verlangt aber auch das Schreiben die Beherrschung spezifischer Normen, wie die Normen der Orthographie und Interpunktion. Daher darf man aus der Analyse von schriftlichem Material keine Rückschlüsse auf das Sprechverhalten der Lernenden ziehen.

Gegenstand unserer Analyse könnten somit Verstöße gegen alle Normen sein, die beim Schreiben wirksam sind, wie die Norm der Grammatik, des Lexikons, des Stils, der Textstrukturierung, der Orthographie und Interpunktion. Bei der lexikalischen Norm muß man zusätzlich unterscheiden zwischen

¹ Daß auch eine Analyse schriftlichen Sprachverhaltens Einsichten vermitteln kann, die für die Fremdsprachendidaktik von Bedeutung sind, betont auch Sitta (1989): "Wir haben in der Sprachdidaktik - in der Muttersprachendidaktik ebenso wie in der Fremdsprachendidaktik - eine längere Zeit der Befolgung mündlichkeitsorientierter Lernziele hinter uns. Mir scheint, es könnte an der Zeit sein, wieder einmal mehr in Richtung Schriftlichkeitsorientierung zu gehen - dies nicht, um eine alte Einsichtigkeit durch eine neue zu ersetzen, sondern um Einseitigkeit überhaupt zu vermeiden" (S. 36).

² Sitta (1989), S. 38; vgl. auch ders. (1986), S. 148 ff.