

Demme, Silke; Hájek, Otto

**Zur Bedeutung empirischer Fehleranalysen für die sprachpraktische  
Ausbildung tschechischer Deutschlehrerstudenten**

*Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. 1990, vol. 7, iss. 1, pp.  
81-93

ISBN 80-210-0309-X

ISSN 0068-2705

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/105326>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

SILKE DEMME—OTTO HÁJEK

## ZUR BEDEUTUNG EMPIRISCHER FEHLERANALYSEN FÜR DIE SPRACHPRAKTISCHE AUSBILDUNG TSCHECHISCHER DEUTSCHLEHRERSTUDENTEN

### I. THEORETISCH-METHODOLOGISCHE PRÄMISSEN

Die notwendige Sicherung des Bildungsvorlaufs macht neue theoretische und praxisorientierte Überlegungen zur effektiven Gestaltung des Ausbildungsprozesses auch bei Germanistik- und Deutschlehrerstudenten erforderlich (Wazel 1987, 50).

Im Ensemble der verschiedenen Ausbildungsdisziplinen wenden wir uns im vorliegenden Beitrag dem Sprachunterricht zu, der sich als integrativer Bestandteil der germanistischen Ausbildung versteht. Um das Ziel des Sprachunterrichts — die Befähigung der Studenten zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation, zur Realisierung ihrer Kommunikationsabsichten in einem angemessenen system-, sach- und stilgerechten Gebrauch der sprachlichen Mittel — zu erreichen (vgl. Lehrprogramm 1979, 5), muß im Zuge der wachsenden Anforderungen nach Möglichkeiten der Optimierung des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses gesucht werden.

Unter diesem Gesichtspunkt rückte in den vergangenen zwei Jahrzehnten — insbesondere seit Corders richtungweisender Arbeit „The significance of learner's errors“ (Corder 1967) — nicht zuletzt die Fehlerforschung in den Blickpunkt von Linguisten, Fremdsprachenpsychologen, Didaktikern, Methodikern, Lehrbuchautoren und Fremdsprachenlehrern. Seither ist das Interesse an diesem Forschungsgegenstand ständig gewachsen, eine kaum noch überschaubare Zahl von Publikationen bestätigt dies; die neueste Bibliographie umfaßt ca. 4000 nachgewiesene Titel (Spillner 1989).

Die Ergebnisse von Fehleranalysen (FA) sind für den Fremdsprachenunterricht (FU) insbesondere aus folgenden Gründen von Relevanz: Sie geben Aufschluß über das erreichte Niveau der Interimssprache des Lerners und signalisieren, welchen Strukturen im weiteren Fremdsprachenlernprozeß besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist. Sie nehmen unmittelbar Einfluß auf die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses, indem

auf der Basis gewonnener Fehlerdaten entsprechend graduierte Lehrmaterialien zur Fehlertherapie und auch zur Fehlerprophylaxe erarbeitet werden können.

Diese genannten Faktoren gelten insbesondere für die in den Kontext des Fremdsprachenunterrichts gebundene empirische Fehleranalyse (Bausch/Raabe 1978, 56 ff.), die wir mit Zydatisß (1974) als eine pädagogisch gesteuerte Fehleranalyse verstehen und deren Endziel die Fehlertherapie ist. Sie unterscheidet sich in ihrer Zielstellung und im methodischen Vorgehen von Fehleranalysen anderer Art, wie z. B. Untersuchungen der konfrontativen Linguistik oder psycholinguistisch gesteuerten Untersuchungen der Fremdsprachenerwerbsforschung.

Bei der Beurteilung sprachlicher Fehlleistungen gehen wir von der Position der modernen Fehlerforschung aus, die heute — im Gegensatz zu früheren Auffassungen — den Aneignungsprozeß fremdsprachlicher Regularitäten als einen dynamischen Rotationsvorgang betrachtet, „der an die Stelle der Linie den Kreis setzt und in dessen Verlauf Rückkopplungseffekte eine Rolle spielen, die es dem Lernenden erlauben, in einem trial und error-Verfahren immer weiter voranzuschreiten und sich dabei selbst an Fehlern zu orientieren. Hier hat der Fehler korrigierende Funktion und ist dadurch mit Ausgangspunkt eines neuen Fortschrittszyklus“ (Nickel 1972, 9). Diese Auffassung und Wertung sprachlicher Fehler wird auch in den verschiedenen Beiträgen zur Entwicklung einer Theorie des Fremdsprachenerwerbs sowie fremdsprachenpsychologischen Betrachtungen zum Fehlerphänomen vertreten (Apelt 1976 und 1987, Esser 1984, Reinecke 1985).

Nach Nickel sind bei der Untersuchung sprachlicher Fehler drei Hauptzweige zu unterscheiden: Fehlerbeschreibung, Fehlerbewertung und Fehlertherapie (Nickel 1972, 11). Wir halten diese Unterscheidung bei empirischen FA mit didaktisch-methodischen Zielsetzungen für sehr praktikabel.

Die Fehlerbeschreibung untersucht Vorkommen und Ursachen sprachlicher Fehler. Wir subsumieren unter den Begriff der Fehlerbeschreibung folgende Komponenten:

- Fehleridentifikation
- Fehlerinterpretation — Fehlerkorrektur
- Fehlerklassifikation
- Ermittlung und Beschreibung von Fehlerursachen.

Eine adäquate Fehlerbeschreibung macht die differenzierte Untersuchung dieser verschiedenen Komponenten erforderlich. Nur wenn diese Bedingungen erfüllt sind, kann die Fehlerbeschreibung als Grundlage einer erfolgversprechenden Fehlertherapie dienen.

Eine wichtige Voraussetzung bei fehleranalytischen Untersuchungen ist die Zugrundelegung eines Normenmodells. Welche Normen als Bezugsgröße gewählt werden, hängt von der Zielstellung der Untersuchung ab.

Da die von uns durchgeführten FAN dem Ziel der Fehlertherapie und der Erhöhung des Niveaus der sprachlichen Korrektheit im Bereich der schriftlichen Sprachproduktion dienen sollen, orientieren wir uns vorrangig an den kodifizierten Normen der Zielsprache. Dabei sind wir uns darüber im klaren, daß Verstöße gegen die Normen des Sprachsystems wesentlich leichter zu beurteilen sind als Verstöße gegen die sprachlich-kommunikativen (situativen, pragmatischen) Normen, die in ihren Erscheinungsformen bisher noch nicht ausreichend beschrieben und in Regeln kaum faßbar sind. Die Diskussion in der Literatur macht deutlich, daß es hinsichtlich der Normenproblematik noch viele offene Fragen gibt, die natürlich auch die Normvorstellungen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht beeinflussen (vgl. dazu Hartung 1977, Juhász 1981, 1985 a und b, Königs 1980, Moulton 1982, v. Polenz 1973).

Die *Fehleridentifikation* stellt das erste Stadium jeder FA dar und ist — auch wenn dies auf den ersten Blick zunächst nicht so scheint — nicht unproblematischer als die übrigen Komponenten. Da die intuitiven oder bewußt-expliziten Sprachkenntnisse des individuellen Analysators keine ausreichende Grundlage für die Fehleridentifikation sind, wird schon bei diesem ersten Schritt deutlich, welche große Bedeutung die sprachliche Norm als objektive Vergleichsbasis hat. Dies gilt für fremdsprachliche und muttersprachliche Analysatoren in gleicher Weise (Kasper 1975, II). Auch Legenhausen macht auf das Problem der Fehleridentifizierung aufmerksam, indem er konstatiert, die statistischen Ergebnisse wiesen nachdrücklich darauf hin, „daß die Schwierigkeit der Fehleridentifizierung bei den freien Testformen zu den vordringlich zu lösenden Problemen des Fremdsprachenunterrichts gehören“ (Legenhausen 1974, 75).

Bei der *Fehlerinterpretation* als zweite Komponente der Fehlerbeschreibung werden zwei Wege unterschieden. Zum einen besteht die Möglichkeit, den Lerner nach seinen Mitteilungsabsichten zu befragen. Dieses Vorgehen wird als autorisierte Interpretation bezeichnet. Häufig hat der Analysator jedoch nicht die Möglichkeit, den Lerner persönlich zu befragen, und die Fehlerinterpretation erfolgt aus dem linguistischen und situationsbedingten Kontext und der Form. Man spricht in diesem Falle von plausibler Interpretation und plausibler Rekonstruktion: Bei diesem zweiten Weg, der z. B. auch bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten von Fremdsprachenlehrern sehr oft gewählt werden muß, ist grundsätzlich einzukalkulieren, daß der Analysator u. U. einen Fehler nicht richtig interpretiert bzw. rekonstruiert, das heißt, daß die plausible Rekonstruktion nicht mit der Mitteilungsabsicht, der beabsichtigten Bedeutung des Lerners übereinstimmt. Absolute Sicherheit, richtig interpretiert zu haben, gibt es nicht. Schwierigkeiten, die dem Analysator bei der plausiblen Interpretation und Rekonstruktion entgegentreten, hat Corder sowohl für oberflächlich wohlgeformte, akzeptable Sätze als auch für sichtbar fehlerhafte Sätze ausführlich beschrieben (Corder 1972, 47). Die von ihm ge-

troffenen Aussagen konnten mit Beispielen aus schriftlichen Arbeiten unserer Studenten bereits belegt werden (vgl. Demme 1986, 66 ff.).

Die Problematik der *Fehlerklassifikation* nach linguistischen Kategorien gehört zweifellos zu den schwierigsten Aufgaben, die der Analysator im Rahmen der Fehlerbeschreibung zu lösen hat. Für die Erstellung eines Klassifizierungsrasters erweist sich in der Regel die Orientierung an den Kategorien der Systemgrammatik als sinnvoll. Damit sind jedoch die Schwierigkeiten der Klassifizierung, die sich aus der engen Verknüpfung lexikalischer und grammatischer Merkmale ergeben, nicht gelöst. Als weiteres Problem stellt sich auch die Tatsache heraus, daß jeder Fehler in der Regel sowohl eine syntagmatische als auch eine paradigmatische Dimension aufweist. Diese Probleme der Klassifikation werden in der Literatur am Beispiel der Präpositionen, die „Grammatikalität“ und „Lexikalität“ aufweisen können, häufig diskutiert (vgl. stellvertretend Helbig 1971 und Bondzio 1984). Für die Erstellung von Klassifizierungsrastern gibt es im allgemeinen zwei Möglichkeiten, deren Praktikabilität von der Zielstellung der FA determiniert ist. Zum einen kann a priori ein linguistisch explizites Klassifizierungssystem erarbeitet werden, in das die ermittelten Fehlerdaten einzuordnen sind. Zum anderen kann man auf der Basis eines bestimmten Fehlercorpus ein Raster erstellen. Wir entschieden uns für eine Mischform. Das heißt wir orientierten uns zunächst an den Ebenen des Sprachsystems und legten die vier Hauptbereiche Lexik, Grammatik, Orthographie und Stil als übergeordnete Kategorie fest. Diesen wurde auf der Basis des Fehlercorpus eine unterschiedliche Zahl von Subkategorien zugeordnet.

Die Klärung von *Fehlerursachen* kommt innerhalb der Fehlerbeschreibung wesentliche Bedeutung zu. Ihre Ermittlung und Beschreibung ist eine wesentliche Voraussetzung für die Gestaltung von Lehr- und Übungsmaterialien zur Fehlertherapie. Da beim Entstehen sprachlicher Fehler häufig mehrere Ursachen gleichzeitig wirken, ist es für den Analysator oft nicht eindeutig entscheidbar, welche Ursache für die Entstehung des Fehlers vorrangig zutrifft. Neben linguistischen Kriterien spielen bei der Ermittlung von Fehlerursachen auch sprachliche, psychologische, physische, pädagogische und didaktisch-methodische und soziale Aspekte eine große Rolle. Ohne diese Aspekte zu unterschätzen, geht man bei der Klärung von Fehlerursachen zunächst von linguistischen Kriterien aus. Man unterscheidet dabei nach interlingualen und intralingualen Interferenzfehlern.

Interlinguale Interferenz beruht auf der unzulässigen Übertragung von Strukturen der Basissprache, in der Regel der Muttersprache, auf die zu erwerbende Fremdsprache. Hier wirkt also — im Gegensatz zum Transfer — die Muttersprache störend auf den Fremdsprachenlernprozeß (vgl. Juhász 1970).

Intralinguale Interferenzfehler sind Fehler, die durch das fremdsprach-

liche Teilsystem des Lerners selbst bedingt sind. Sie entstehen dadurch, daß bestimmte, bereits erworbene Daten der Zielsprache noch nicht genügend gefestigt sind, und so kommt es durch falsche Analogieschlüsse, Übergeneralisierungen, unvollständige Regelanwendung, Nichtbeachtung der Restriktionen von Regeln oder Kontaminationen zu fehlerhaften Bildungen. Auch hier ist für den Analysator oft nicht eindeutig abgrenzbar, welche Form der intralingualen Fehlerursache wirkt. Außerdem können bei vielen Fehlern intralinguale und interlinguale Ursachen gleichzeitig wirken. Des weiteren werden oftmals auch außersprachliche Fehlerursachen wirksam, so daß der Analysator häufig mit einem Ursachenkomplex konfrontiert wird.

Auf der Basis dieser fehlertheoretischen Grundlagen ist eine differenzierte Fehlerbeschreibung als erster Hauptzweig der FA vorzunehmen. Die gewonnenen Ergebnisse können unmittelbaren Einfluß auf die Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses nehmen, wenn sie nach entsprechender Didaktisierung in die Erarbeitung von Lehr- und Übungsmaterialien mit adressatenspezifischen konfrontativem Charakter einfließen.

Die Analyse der Übersetzungen, die im zweiten Teil dieses Beitrages vorgestellt wird, ist Bestandteil einer umfangreichen empirischen Fehleranalyse, die im Wissenschaftsbereich Germanistik für Ausländer der Friedrich-Schiller-Universität Jena in Zusammenarbeit mit Kollegen des Instituts für Germanistik und Nordistik der Masaryk-Universität Brno durchgeführt wurde. Gegenstand der bisherigen Untersuchungen waren Aufsätze und Übersetzungen, die im germanistischen Teilstudium bei tschechischen Deutschlehrerstudenten des dritten Studienjahres geschrieben wurden. Diese Untersuchungen sollen durch die Analyse weiterer Übersetzungen, die in verschiedenen Studienjahren bei Brünner Deutschlehrerstudenten geschrieben wurden, ergänzt werden.

Ziel der Untersuchung ist die Ermittlung von Fehlern tschechischer Deutschlehrerstudenten im Bereich der schriftlichen Sprachproduktion. Auf der Basis einer möglichst umfassenden, differenzierten Fehlerbeschreibung sollen Lehr- und Übungsmaterialien zur Fehlertherapie entwickelt werden, die der Erhöhung des Niveaus der sprachlichen Korrektheit im schriftlichen Bereich dienen. Neben traditionellen Formen der Lehrmaterialentwicklung denken wir dabei besonders an modernste Lehr- und Lernmittel, wie den Computer, der u. E. für konfrontative Übungsprogramme besonders gut geeignet ist. Dies gilt vor allem für den Fremdsprachenunterricht im Land der Zielsprache, da der Lehrer, der seine Muttersprache als Fremdsprache unterrichtet — auch bei fundamentalen Kenntnissen in der Muttersprache des Lerners — nur bedingt eine Sprachkompetenz besitzt, die spontan einen kompetenten Sprachvergleich von  $L_1$  und  $L_2$  ermöglicht. Mit der Entwicklung adressatenspezifischer, konfrontativ gestalteter Lehrmaterialien folgen wir einer Forderung, die in der didaktisch-methodischen Literatur mit Recht betont wird, da sich

durch den Einsatz solcher Lehrmaterialien Möglichkeiten der Optimierung der fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesse ergeben.

Der vorliegende Beitrag stellt erste Ergebnisse des im Forschungsplan der Bilateralen Germanistenkommission DDR/ČSSR verankerten Projekts „Theorie und Praxis des konfrontativ orientierten computergestützten Deutschunterrichts/Softwareproduktion“ vor, an dem Vertreter der Jenaer und der Brünnener Universität gemeinsam arbeiten (vgl. Protokoll der Sitzung der Bilateralen Germanistenkommission 1986 und 1988).

Wenn wir uns neben Aufsatzanalysen für die Hinübersetzung als weiteres Testverfahren entschieden haben, so geschah dies in erster Linie aus dem Grunde, durch die Textvorlage den bekannten Vermeidungsstrategien entgegenzuwirken. Es sollte weiterhin festgestellt werden, welche Rolle die muttersprachliche Interferenz als Fehlerursache spielt. Außerdem wollten wir ein zweites Testverfahren zu den Aufsätzen als Vergleich heranziehen, wobei wir uns darüber im klaren sind, daß die Fehlerverteilung auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems stark vom Testverfahren abhängt. So ist in Übersetzungen die Zahl der lexikalischen Fehler in der Regel höher als in Aufsätzen (Gnutzmann 1972). Bei der Analyse der Übersetzungen interessierte uns vorrangig das Niveau der sprachlichen Korrektheit der Hinübersetzung im Sinne der kodifizierten Normen der Fremdsprache und deren pragmatischen Normen. Dabei gingen wir von den theoretischen Erkenntnissen der Übersetzungswissenschaft und deren Relevanz für den Fremdsprachenunterricht aus. Wir betrachten mit Jäger (1972 a) das Übersetzen als einen komplizierten interlingualen Prozeß innerhalb der sprachlichen Kommunikation, einen Umkodierungsprozeß, in dessen Verlauf einem Text einer natürlichen Sprache  $L_1$  — in unserem Fall Tschechisch — ein anderer Text einer natürlichen Sprache  $L_2$  — in unserem Fall Deutsch — zugeordnet wird.

Die im Test gestellte Aufgabe des sogenannten adäquaten Übersetzens aus der Muttersprache in die Fremdsprache (Jäger 1972 a, 259) verlangt, in der Fremdsprache  $L_2$  einen Text zu produzieren, der mit dem Text von  $L_1$  kommunikativ äquivalent ist. Dies bedeutet, daß die übermittelten Bewußtseinsinhalte von  $L_1$  und  $L_2$  gleich sein, also in ihren Bedeutungen übereinstimmen müssen, um das Ziel, die Sicherung der Kommunikation, zu erreichen. Als kommunikativ äquivalent betrachtet man zwei Texte verschiedener Sprachen, wenn ein ideal zweisprachiger Sprecher in der Kommunikation mit einem ebenso idealen Adressaten die freie Wahl hat, den Text der Sprache  $L_1$  oder  $L_2$  zur Realisierung seiner Intentionen zur Äußerung zu verwenden, da der kommunikative Effekt beider Texte beim Adressaten gleich ist (Jäger 1972 b, 239). Obgleich die Hinübersetzung an den Translator relativ hohe Anforderungen stellt, sind wir der Auffassung, daß das Übersetzen in beiden Richtungen im Fremdsprachenunterricht bei fortgeschrittenen Lernern und — wie in unserem Fall bei Deutschlehrerstudenten — seine Berechtigung hat, ja sogar in ganz spe-

zifischer Weise eine Möglichkeit der Effektivierung des fremdsprachlichen Lernprozesses darstellen kann. Dies wird auch trotz des großen Meinungsstreits um das Übersetzen schon seit längerem in der einschlägigen Literatur wieder betont (Bausch 1977, Erdei 1970, Jäger 1972 a und b, Nickel 1973, Reiß 1977, Wilß 1976, Weller 1977, Wollmann 1979) und auch bei den Schlußfolgerungen aus den Ergebnissen der vorliegenden Fehleranalyse aufzuzeigen sein.

## II. PRAKTISCHES BEISPIEL EINER FEHLERANALYSE

Als Grundlage der Fehleranalyse diene eine 200 Wörter umfassende logisch zusammenhängende Hinübersetzung, in der ein Aufenthalt in der DDR beschrieben wird und die aus Texten und Übungen des Lehrbuches „*Němčina pro jazykové školy I*“, Prag 1980, von V. Höppnerová und Koll., zusammengestellt wurde. Die Form einer Hinübersetzung wurde gewählt, um die Rolle der muttersprachlichen Interferenz als Fehlerursache eindeutiger feststellen zu können und um Vermeidungsstrategien in größtmöglichem Maße entgegenzuwirken. Der Text enthielt keine besonderen Schwierigkeiten; dennoch zeigte sich, daß den Probanden — 32 Germanistikstudenten im 1. bzw. 3. Semester an der Philosophischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno — gewisse Erscheinungen noch überraschende Probleme bereiten.

Der Textumfang aller 32 Translate beträgt 7011 Wörter, das sind durchschnittlich 219 Wörter je Translat, ebensoviel wie bei der Musterübersetzung; die Schwankung beträgt 209 bis 234 Wörter.

### 1. Charakteristik der Fehler

#### 1.1. Lexik: Wortwahl

Schwierigkeiten bereitet vor allem eine adäquate Übersetzung mancher Modalwörter, Adverbien und Indefinitpronomen. Dies sei an drei Beispielen gezeigt:

1) „*allerdings*“ Tschechischer Text: „*Obyvatelé ... museli ovšem dlouho čekat na ...*“ — „*Die Bewohner ... mußten allerdings lange auf ... warten.*“ Hier fanden sich nur 6 (18,75 %) richtige Übersetzungen. 19× stand „*aber*“, 3× „*natürlich*“, 2× „*jedoch*“ und je einmal „*also*“ und nicht übersetzt.

2) „*ferner*“ Tschechischer Text: „*Dále jsem poznal Míšeň,*“ — „*Ferner lernte ich Meißen kennen,*“. 28 Probanden gebrauchten das unakzeptable Wort „*weiter*“.

3) „*manches*“ Tschechischer Text: „*Ještě dnes jim zde ledačos chybí, např. ...*“ — „*Noch heute fehlt ihnen hier manches, z. B. ...*“ Eine akzept-



able Übersetzung kommt nur 11mal vor; es fanden sich 10 unakzeptable Varianten, z. B. „irgendwas“, „irgendetwas“, „was“, „das Manche“ „alles Mögliche“.

Zur Lexik wird auch der richtige Gebrauch von Präpositionen gerechnet; unsere Untersuchung zeigt, daß hier einiges noch nicht ausreichend gefestigt ist, vgl. z. B. 11× „aus dem Bahnhof“ statt „vom Bahnhof“, 8× „auf die Kreuzung“ statt „an die Kreuzung“ bzw. „zur Kreuzung“, 4× „sich auf etwas erinnern“. Die beiden letztgenannten Fehler können sowohl als muttersprachliche als auch österreichische Interferenz gewertet werden. Probleme bereitet auch das Verb „fragen“: es steht z. B. 7× mit dem Genitiv (wie im Tschechischen); der zweite Aktant wurde einmal mit „an“, zweimal mit „auf“ verbunden.

Nicht besonders häufig sind Fälle, die von mangelhafter Bewältigung des Grundwortschatzes zeugen. Es fällt allerdings auf, daß in 29 Translaten (91 %) die tschechische Bezeichnung „nová sídliště“ unakzeptabel übersetzt wurde, davon 22mal wörtlich „neue Siedlungen“; weiter kamen vor: „neue Wohnsiedlungen“, „neue Wohnungszentren“, „Neusiedlungen“, „Siedlungen“ und „neue Neubausiedlungen“. Als Ursache könnte unzureichende Betonung landeskundlicher Kenntnisse an der Anfänger- und Mittelstufe gesehen werden. Dasselbe gilt auch für „Dienstleistungsbetriebe“ — tschechisch „provazovny služeb“ —, die nur in etwa 60 % der Translate richtig übersetzt wurden.

Eine Reihe von Fehlleistungen beruhen auf muttersprachlicher Interferenz, z. B. 7 unrichtige Übersetzungen des tschechischen „a já jsem z toho měl velkou radost“ — „und ich freute mich darüber sehr“ —, z. B. „und ich hatte eine große Freude davon“, „das machte mir ein großes Spaß“. Interferenzbedingt sind auch Verwechslungen wie „Reise“ statt „Weg“, „gerade“ statt „direkt“, „Baltsee“ statt „Ostsee“.

Ursache weiterer Fehlleistungen dürfte lautliche und/oder semantische Ähnlichkeit sein, z. B.: „heuer“ statt „heute“, „diesmal“ statt „damals“, „erstens“ statt „zum erstenmal“.

Verhältnismäßig selten sind Fälle, die als Ergebnis einer Ausweichstrategie zu werten sind (12), z. B. „in der DDR“ statt des geforderten „in der Deutschen Demokratischen Republik“, „meine Freunde aus Erfurt“ statt „meine Erfurter Freunde“. Bis auf zwei Fälle wirkten diese Übersetzungen nicht kommunikationsstörend; die Unkenntnis des Verbs „zelten“ führte zur Formulierung „im Zelt wohnen“, von Unkenntnis des Verbs „herstellen“ bzw. auch von unzureichender Autokorrektur zeugt der unvollständige Satz: „... wo wir sehen konnten, (sic) die Herstellung des Meißner Porzellans.“

Einige Wörter blieben unübersetzt, wobei es sich meistens nicht um Unkenntnis handeln dürfte, z. B. 11× „dann“ im Satz „Eine Woche zelteten wir dann an der Ostsee“. Insgesamt fehlten in allen 32 Translaten 44 Wörter. Andererseits fanden sich in den Übersetzungen einige Wörter, die im tschechischen Text nicht vorkommen, z. B. 5× „die Stadt“ (Dres-

den, Erfurt, Meißen), 2× „sehr“ (weit, lange). Fast ausnahmslos — 31mal! — wurde das im tschechischen Text der Verständlichkeit wegen notwendige Wort „hrad“ — „Burg“ — ins Deutsche mit übernommen: „die Burg Wartburg“.

## 1.2. Lexik: Wortbildung

Für die Wortbildung können aus dem untersuchten Material keine allgemeinen Schlußfolgerungen gezogen werden, da im Text nur 8 Komposita vorkommen. Es kamen einige Male unrichtig gebildete Komposita vor, u. zw. 6× „Meißenporzellan“, 2× „Meißen-Porzellan“, 2× „Wartburg-Burg“.

## 1.3. Morphologie

### 1.3.1. Fehlerhaft gebildete Formen

Verhältnismäßig selten kommen fehlerhaft gebildete Formen von Substantiven (19×), Verben (11×), Adjektiven (4×) und Pronomina (1×) vor, wobei einige Fehler eher als Unachtsamkeit denn als Unkenntnis zu werten wären, z. B. „Kindergärtnen“ statt „Kindergärten“.

### 1.3.2. Artikelfehler

Insgesamt kamen 70 Artikelfehler vor (2,19 je Translat); bei einer Gesamtanzahl von 46 Substantiven im Text gab es demnach Fehlleistungen nur in 4,76 % aller Fälle. Am häufigsten wurde der Nullartikel statt des bestimmten Artikels (27×), oder der bestimmte statt des Nullartikels (17×) gesetzt.

### 1.3.3. Genus- und Numerusfehler

Genusfehler traten in 14 Translaten auf, insgesamt wurde in nur 24 Fällen falsches Genus gesetzt. Zwei Drittel dieser Fehlleistungen sind interferenzbedingt, z. B.: „... an die Burg Wartburg, zu dem wir einen Ausflug machten“, „der Porzellan“. Die übrigen Fehler sind auf mangelhafte Kenntnisse zurückzuführen, z. B. „das Ausflug“, „das Kindergarten“.

Nur in vier Translaten wurde „Dresden“ unter Einfluß der Muttersprache als Pluralia tantum aufgefaßt.

### 1.3.4. Gebrauch der Tempusformen

Von nicht besonderem Belang für die Kommunikation, jedoch von größerer Fehlerhäufigkeit ist der Gebrauch der Zeitformen. In der Übersetzung kamen zwei Satzgefüge vor, wo im Nebensatz das Perfekt bzw. das Plusquamperfekt stehen sollte: 1) „Ich erinnere mich auch gern an die Wartburg, wohin wir einen Ausflug gemacht haben.“ 2) „Eine Woche lang zelteten wir dann an der Ostsee, worauf ich mich schon lange gefreut hatte.“ Im ersten Fall fand sich das Perfekt nur 6×, im zweiten stand das Plusquamperfekt 8×. Außerdem kamen je 5× das Präsens

statt des Präteritums und das Perfekt statt des Plusquamperfekts vor. In 10 Translaten wurde hin und wieder statt des Präteritums das Perfekt verwendet, u. zw. in zwei Translaten 18× und 8×, in den restlichen 8 dann 11×.

### 1.3.5. Passiv

Es zeigte sich, daß es für die Probanden nicht selten schwierig ist, zwischen Zustands- und Vorgangspassiv zu unterscheiden. Im Tschechischen werden diese Kategorien nämlich nicht durch das Hilfsverb, sondern durch die Aktionsart unterschieden. In der Hälfte der Translate wurde also der Satz „*že toto město bylo po válce . . . zničené*“ durch „*daß diese Stadt nach dem Krieg . . . zerstört wurde*“ übersetzt.

### 1.4. Syntax

Verhältnismäßig häufig sind Verstöße gegen die richtige Satzgliedfolge zu beobachten. So ließen sich 31 Probanden von der Reihenfolge „Lokalbestimmung — Temporalbestimmung“ im tschechischen Text zur Übersetzung „*Zum erstenmal war ich in der DDR vor einem Jahr*“ verleiten.

Die Endstellung des Finitums im Nebensatz wurde meistens eingehalten. Eine Ausnahme bildet der durch „*worauf*“ eingeleitete Satz: (6×) „*worauf freute ich mich schon lange*“, (1×) „*worauf hatte ich mich schon lange gefreut*“; wurde jedoch „*worauf*“ falsch als „*darauf*“ übersetzt (4×), so folgte dennoch ein Spannsatz: „*darauf ich mich schon lange freute*“. Ansonsten kam Zweitstellung des Verbs nur in drei Nebensätzen vor. Dreimal wurde „*weil*“ statt „*denn*“ verwendet, jedoch mit richtiger Endstellung des Verbs; „*denn*“ statt „*weil*“ stand einmal (mit Zweitstellung des Finitums). Während nach „*weil*“ nur einmal ein Kernsatz folgt, steht nach „*denn*“ 3× ein Spannsatz; einmal blieb „*weil*“ unübersetzt.

5× kam unbegründete Ausrahmung vor; die restlichen 7 Fehler in der Wortfolge sind wenig charakteristisch und meist als Folge zusätzlicher Autokorrektur entstanden.

Zuletzt seien noch einigen unvollständige Sätze erwähnt: zwei Sätze ohne Subjekt, einer ohne Prädikat, und einer mit doppeltem Subjekt „*Noch heute fehlt es ihnen so etwas, wie z. B. . . .*“.

### 1.5. Orthographie

Die Orthographie bereitet keine größeren Probleme: insgesamt kamen 68 Fehler vor. Nur die Kommasetzung ist Stein des Anstoßes: in 20 Translaten steht in der Satzverbindung „*Meine . . . Freunde luden mich . . . ein, und ich freute mich darüber sehr*“ kein Komma, da im Tschechischen in diesem Satztypus kein Komma gesetzt wird. Häufig kommen auch Verstöße gegen Groß- und Kleinschreibung vor: 11×. Dies ist leicht verständlich, da sich die Rechtschreibregeln in beiden Sprachen maßgeblich voneinander unterscheiden. Wenig gefestigt dürften auch die Kenntnisse der Getrennt- und Zusammenschreibung sein: in sieben Trans-

laten findet sich die Schreibweise „Engels-Straße“. Die übrigen Fehler betreffen meist die Kennzeichnung langer oder kurzer Vokale, z. B. „herlich“, „Wahrenhaus“, oder sie entstanden als Folge vor allem bei Tschechen häufig beobachteter fehlerhafter Aussprache: „allerdingst“, „ich freunte mich“. Bei „ich frachte“ geht es um Wiedergabe norddeutsch gefärbter Aussprache.

Bei 6 Fehlern dürfte es sich bloß um mangelhafte Konzentration beim Schreiben sowie bei der Autokorrektur gehandelt haben: z. B. „and die“ statt „an die“, „allerei“ statt „allerlei“, „ich gign“ statt „ich ging“, „Warenhäuser“ statt „Warenhäuser“; bei weiteren drei, die alle in einem Translat vorkommen, um Interferenz des Englischen: „direct“, „Republic“, „Dienstleistungszentren“.

## 2. Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Tab. 1. Umfang des analysierten Sprachmaterials

Anzahl der Arbeiten	Durchschnittliche Wortzahl	Gesamtwortzahl	Gesamtfehlerzahl
32	219,09	7011	668

Tab. 2. Relative Fehlerhäufigkeit und Interferenzfehler

- Spalte 1. Fehleranzahl  
 2. Relative Fehlerhäufigkeit (bezogen auf Gesamtwortzahl)  
 3. ‰ von 668 (d. h. aller Fehler)  
 4. Interferenzbedingte Fehler  
 5. ‰ aller jeweiligen Fehler  
 6. ‰ von 339 (d. h. aller interferenzbedingter Fehler)

	1	2	3	4	5	6
Lexik	272	0,0388	40,72	125	45,98	36,87
Morphol.	258	0,0368	38,62	140	54,26	41,3
Syntax	70	0,00998	10,48	43	61,43	12,68
Orthogr.	68	0,00969	10,18	31	45,58	9,14
Gesamt	668	0,09528	100,00	339	50,75	100,00

In 32 Translaten kamen insgesamt 668 Fehler vor, das entspricht einem Durchschnitt von 20,88 und einer relativen Fehlerhäufigkeit von 0,09528. Die Fehleranzahl schwankte in den einzelnen Translaten von 10 (3×) bis 38 (2×), in 18 Translaten kamen 10—20 Fehler vor, 30 und mehr Fehler enthielten 5 Translate. Die meisten Fehler kamen im Bereich der Lexik (40,72 ‰) und der Morphologie (38,62 ‰) vor; da es sich um eine verhältnismäßig einfache Übersetzung handelt, konnten keine stilistischen Fehler

festgestellt werden. Die meisten Fehler im Bereich der Syntax sind dem Einfluß der Muttersprache zuzuschreiben, wobei es sich vor allem (95,35 %) um unrichtige Wortfolge handelt. Häufigkeitsmäßig an erster Stelle stehen morphologische Interferenzfehler, von denen mit 69,29 % unrichtiger Tempusgebrauch an der Spitze steht. Der Text beinhaltet 27 Verben, folglich waren nur 11,22 % aller möglichen Tempusformen fehlerhaft, u. zw. bei 31,25 % aller Probanden, während das Zustandspassiv von der Hälfte aller Probanden unrichtig gebildet wurde. Die Bildung des Vorgangspassivs bereitete keine Schwierigkeiten. Im Bereich der Lexik zeigte sich der Einfluß der Muttersprache vor allem in wörtlichen Übersetzungen; auch landeskundlich gebundener Lexik wird größere Aufmerksamkeit zu widmen sein. In der Orthographie werden vor allem die Kenntnisse in der Interpunktion, Groß- und Kleinschreibung sowie in der Zusammen- und Getrennschreibung zu verbessern sein.

Die Fehleranalyse dieser, wenn auch wenigen Arbeiten zeigte, daß Übersetzungen im Unterricht ein fester Platz gebührt, da sie dem Lehrer helfen, die häufigsten Fehlerursachen aufzudecken und entsprechende Maßnahmen zur Beseitigung der Mängel zu treffen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Apelt, W.: *Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie*. Halle 1976.
- Apelt, W.: *Zu Grundproblemen des Erwerbs und Lernens von Fremdsprachen*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 6, Leipzig 1987.
- Bausch, K.-R.: *Zur Übertragbarkeit der „Übersetzung als Fertigkeit“ auf die „Übersetzung als Übungsform“*. In: *Die neueren Sprachen*, H. 5—6, Frankfurt/M. 1977.
- Bausch, K.-R./Raabe, H.: *Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimssprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg 1978.
- Bondzio, W.: *Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft*, Leipzig 1984.
- Corder, S. Pit: *The significance of learner's errors*. In: *IRAL* 5/1967.
- Corder, S. Pit: *Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern*. In: Nickel, G. (Hrsg.): *Fehlerkunde*. Berlin (W) 1972.
- Demme, S.: *Zum Problem der Fehleranalyse im germanistischen Ausländerstudium*. In: *Comunicaciones Germanicas*, No. 13, Valladolid 1986.
- Erdei, G.: *Zum Problem des Übersetzens im Fremdsprachenunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 3, Leipzig 1970.
- Esser, U.: *Fremdsprachenpsychologische Betrachtungen zur Fehlerproblematik im Fremdsprachenunterricht*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, H. 3, Leipzig 1984.
- Ettinger, St.: *Übersetzen und Sprachunterricht*. Einige Bemerkungen zur Verwendung und zur Funktion der Übersetzung an Schulen und Hochschulen. In: *Die neueren Sprachen*, H. 5—6, Frankfurt/M. 1977.
- Gnutzmann, C.: *Zur Analyse lexikalischer Fehler*. In: Nickel, G. (ed.): *Fehlerkunde*, Berlin (W) 1972.
- Hartung, W.: *Normen in der sprachlichen Kommunikation*, Berlin 1977.

- Helbig, G.: *Graduierung der Grammatikalität und Leistungsbewertung im Sprachunterricht*. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 3, Leipzig 1971.
- Jäger, G.: *Konfrontation und Translation*. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 5, Leipzig 1972 a.
- Jäger, G.: *Übersetzen und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht*. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 5, Leipzig 1972 b.
- Juhász, J.: *Probleme der Interferenz*. Budapest 1970.
- Juhász, J.: *Normensicherheit — Normentoleranz*. In: Zielsprache Deutsch, H. 4, München 1981.
- Juhász, J.: *Die sprachliche Norm*. Budapest 1985 a.
- Juhász, J.: *Normenvorstellungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 5, Leipzig 1985 b.
- Kasper, G.: *Die Problematik der Fehleridentifizierung*. Ein Beitrag zur Fehleranalyse im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg 1975.
- Königs, F. G.: *Der Einfluß interimsprachlicher Systeme auf die Normen im Fremdsprachenunterricht*. In: Linguistik und Didaktik, H. 1, München 1980.
- Legenhausen, L.: *Fehleranalyse und Fehlerbewertung*. Untersuchungen an englischen Reifeprüfungsnacherzählungen. Diss., Stuttgart 1974.
- Lehrprogramm Germanistik (TS)*: Lehrprogramm für das Lehrgebiet Sprachpraxis zur Ausbildung im Teilstudium ausländischer Studierender in der Grundstudienrichtung Germanistik an Universitäten und Hochschulen der DDR. Berlin 1979.
- Moulton, W.: *Deutsche Sprachnormen im Unterricht an Ausländer*. In: Zielsprache Deutsch, H. 2, München 1982.
- Nickel, G.: *Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung*. In: Nickel, G. (Hrsg.): Fehlerkunde. Berlin (W) 1972.
- Nickel, G.: *Aspekte der Fehleranalyse*. In: Projekt für angewandte kontrastive Sprachwissenschaft (PAKS), Arbeitsbericht 7 (1973).
- von Polenz, P.: *Sprachkritik und Sprachnormenkritik*. In: Nickel, G. (Hrsg.): Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht. München 1973.
- Protokoll der Sitzung der Bilateralen Germanistenkommission DDR/CSSR*. Maschinengeschrieben. Zemplinská Širava 1986 und Stará Turá 1988.
- Reinecke, W.: *Linguodidaktik*. Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs. Leipzig 1985.
- Reiß, K.: *Übersetzen und Übersetzung im Hochschulbereich*. In: Die neueren Sprachen, H. 5—6, Frankfurt/M. 1977.
- Spillner, B.: *Error Analysis: A comprehensive bibliography*. Amsterdam 1987.
- Wazel, G.: *Zur Sicherung des Bildungsvorlaufs in der Deutschlehrerausbildung*. In: Germanistische Mitteilungen 25, Brüssel 1987.
- Weller, F.-R.: *Einleitende Bemerkungen zu Themenheft Übersetzen*. In: Die neueren Sprachen, H. 5—6, Frankfurt/M. 1977.
- Wilß, W.: *Übersetzen — linguistische und didaktische Aspekte*. In: Zielsprache Deutsch, H. 4, Frankfurt/M. 1976.
- Wollmann, A.: *Repräsentative Übersetzungsleistung im Test und quantifizierte Fehleranalyse*. In: Die neueren Sprachen, H. 5, Frankfurt/M. 1979.
- Zydatið, W.: A „Kiss of Life“ for the Notion of Error. In: IRAL XII/1974.

