



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Interferenzfehler in schriftlichen Texten marokkanischer
Deutschlernender“

Verfasserin

Heidrun Draxler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im August 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332 385

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie (Stzw.), Arabistik

Betreuer:

Univ.-Prof. Mag.Dr. Klaus-Börge Boeckmann

An dieser Stelle möchte ich mich zu aller erst bei meiner Familie, allen voran bei meinen Eltern Heidemarie und Rudolf Draxler bedanken, die mir nicht nur ein sorgenfreies Studium ermöglicht haben, sondern mir auch besonders in meiner Studienendphase stets mit Rat und Tat zur Seite standen.

Weiters möchte ich mich auch ganz besonders bei Alexander Früh für seine ausdauernde Unterstützung und emotionale Rückendeckung während des Verfassens meiner Diplomarbeit bedanken.

Großer Dank gebührt auch Frau Mag. Karoline Janicek und den MitarbeiterInnen der ÖSD-Prüfungszentrale, die mir die Prüfungstexte für meine Analyse zur Verfügung stellten und so erst die Realisierung meiner Diplomarbeit ermöglichten.

Zu guter letzt möchte ich mich natürlich bei Univ.-Prof. Mag.Dr. Klaus-Börge Boeckmann bedanken, der mir sowohl mit seinem außerordentlich gut strukturierten DiplomandInnenseminar als auch mit seiner kompetenten, engagierten Betreuung und seinen aufmunternden, hilfreichen Tipps eine große Unterstützung beim Verfassen meiner Diplomarbeit war.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	4
2. VARIANTEN DES SPRACHERWERBS	7
2.1. ERSTSPRACHENERWERB UND DER ERWERB WEITERER SPRACHEN	7
2.2. GESTEUERTER UND UNGESTEUERTER ERWERB	11
3. KONTRASTIVE LINGUISTIK UND ZWEITSPRACHENERWERB	14
3.1. DIE KONTRASTIVHYPOTHESE ALS EINE ZWEITSPRACHENERWERBSHYPOTHESE	14
3.1.1. <i>Theoretische Begründung und Entwicklung</i>	14
3.1.2. <i>Kritik und Weiterentwicklung</i>	16
3.1.3. <i>Die Kontrastivhypothese im Kontext anderer Spracherwerbstheorien</i>	18
4. TRANSFER UND INTERFERENZ	23
4.1. DEFINITION UND BEGRIFFLICHE EINGRENZUNG	23
4.2. MÖGLICHE URSACHEN FÜR DAS AUFTRETEN VON INTERFERENZ	25
4.2.1. <i>Außersprachliche Faktoren</i>	25
4.2.2. <i>Strukturelle Faktoren</i>	26
4.3. INTERFERENZ AUF DEN VERSCHIEDENEN SPRACHEBENEN	29
4.3.1. <i>Phonetische Interferenz</i>	29
4.3.2. <i>Grammatische Interferenz</i>	31
4.3.3. <i>Lexikalische Interferenz</i>	34
4.3.3.1. <i>Lexikalisch-semantische Interferenz</i>	35
4.3.3.2. <i>Interferenz im Bereich der Wortbildung</i>	35
5. DRITTSPRACHENERWERB	37
5.1. CHARAKTERISTIKA DES ERWERBS EINER ZWEITEN ODER EINER WEITEREN FREMDSPRACHE	37
5.2. DEUTSCH ALS ZWEITE ODER WEITERE FREMDSPRACHE IN MAROKKO	39
5.2.1. <i>Die arabische Zweisprachigkeit</i>	40
5.2.2. <i>Deutsch als zweite Fremdsprache nach Französisch</i>	42
6. SPRACHVERGLEICH UND FEHLERANALYSE	44
6.1. VORWEG ZUM BEGRIFF „FEHLER“	44
6.2. MÖGLICHE FEHLERURSACHEN	45

6.3. DIE ROLLE DES SPRACHVERGLEICHS IN DER FEHLERANALYSE	46
7. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	47
7.1. VORBEMERKUNGEN	47
7.1.1. <i>Das Material</i>	47
7.1.2. <i>Die Vorgehensweise</i>	48
7.2. ERGEBNISSE	52
7.2.1 <i>Genus des Substantivs</i>	53
7.2.2. <i>Kasus</i>	55
7.2.2.1.Reiner Flexionskasus.....	56
7.2.2.1.1. Rektion der Verben	56
7.2.2.1.2. Rektion der Adjektive	57
7.2.2.2. Präpositionalkasus	58
7.2.3. <i>Determination</i>	59
7.2.4. <i>Adjektiv</i>	62
7.2.4.1. Attribution	62
7.2.4.2. Komparation.....	62
7.2.5. <i>Verb</i>	63
7.2.5.1. Tempus	63
7.2.5.2. Infinitiv.....	64
7.2.5.2.1. Infinitivkonstruktion.....	64
7.2.5.2.2. Modalverb mit Infinitiv	66
7.2.5.3. Reflexive Verben.....	67
7.2.5.4. Trennbare Verben.....	68
7.2.5.5. Unpersönliche Verben.....	69
7.2.5.6. Passiv.....	70
7.2.6. <i>Pronomen</i>	70
7.2.6.1. Personalpronomen	71
7.2.6.1.1. Personalpronomen im Nominativ.....	71
7.2.6.2. Demonstrativpronomen	72
7.2.7. <i>Relativsatz</i>	72
7.2.8. <i>Wortstellung</i>	74
7.2.8.1. Stellung des finiten Verbs im Aussagesatz	74
7.2.8.2. Stellung der infiniten Prädikatsteile im Hauptsatz	77
7.2.8.3. Stellung des finiten Verbs im Nebensatz	78

7.2.9. <i>Sätze ohne finites Verb</i>	79
7.2.9.1. „haben“ und „sein“ als Vollverben	79
7.2.9.1.1. „haben“	79
7.2.9.1.2. „sein“	79
7.2.9.2. Partizip Aktiv oder Partizip Passiv statt des finiten Verbs.....	80
7.2.10. <i>Zusammengesetzte Sätze</i>	81
7.2.10.1. Die verbindungslose Aneinanderreihung	81
7.2.10.2. Die Verbindung mit „und“	82
7.2.11. <i>Wortbildung</i>	82
8. ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	84
9. BIBLIOGRAPHIE	91

1. EINLEITUNG

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit „typischen“ Fehlern und Lernschwierigkeiten von arabischsprechenden Deutschlernenden. Denkanstoß und Motivation sich diesem Thema anzunähern waren für mich die eigenen Sprachlernerfahrungen, die ich im Zuge meines Arabistikstudiums sammeln konnte. Viel mehr noch als bei meinen bisherigen Erfahrungen im Fremdspracherwerb, die allerdings nur europäische Sprachen umfassten, hatte ich beim Arabischlernen das Gefühl, dass mir meine eigene deutsche Muttersprache beim Erwerb einzelner Strukturen immer wieder im Weg stand. Auch während meiner Unterrichtstätigkeit als DaF- beziehungsweise DaZ-Trainerin hatte ich immer wieder den Eindruck, dass Lernende mit einer gemeinsamen Muttersprache oft ganz bestimmte Probleme beim Erlernen der deutschen Sprache hatten. So fiel mir die Wahl eines Thema für meine Diplomarbeit nicht weiter schwer: Ich wollte feststellen, ob und in welchem Ausmaß „typische“ Probleme arabischsprechender Deutschlernender existierten.

Um einen Fehler als „typisch“ für eine Gruppe von Lernenden bezeichnen zu können, muss er sich in den Ursachen seiner Entstehung oder im Ausmaß seines Auftretens nachweislich von anderen Fehlern abgrenzen lassen. Dazu muss zunächst jenes Element festgelegt werden, das den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ der Gruppe darstellt, und das ist wie gesagt in unserem Fall die gemeinsame arabische Muttersprache. Da sich die kontrastive Analyse mit dem strukturellen Vergleich zweier Sprachen und in weiterer Folge mit den besonderen Lernschwierigkeiten, die sich durch zu große (oder auch durch zu geringe) Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache für eine Gruppe von Lernenden einer bestimmten Muttersprache ergeben können, war auch die theoretische Basis für meine Diplomarbeit schnell gefunden.

Da aber die Kontrastivhypothese, die ja als Grundlage für die im empirischen Teil dieser Arbeit durchgeführte Analyse dient, vor allem in ihrer ursprünglichen Form als überholt gilt, entschloss ich mich, diesem Bereich ein eigenes Kapitel zu widmen. In diesem werden die Entstehung dieser Theorie des Zweitspracherwerbs, die Kritik daran und die dadurch entstandenen Weiterentwicklungen bis hin zu ihren modernsten Implikationen dargestellt. Dadurch wird einerseits die Verwendung einer zum Teil scharf kritisierten Theorie als Basis für die vorliegende Arbeit gerechtfertigt werden, andererseits wird so eine Erklärungsgrundlage für eventuell auftretende Abweichungen der empirischen Ergebnisse von den theoretischen Annahmen geschaffen. Letzteres erwies sich in der Auswertung der gewonnenen Daten tatsächlich als sehr nützlich.

Diesem wichtigen Bereich ist ein kleines einführendes Kapitel vorangestellt, das die Spracherwerbssituation der für den hier untersuchten Kontext relevanten Lernenden generell als gesteuerten Fremdsprachenerwerb erwachsener Lernender charakterisiert und diese Erwerbssituation gegenüber anderen abgrenzt.

„Transfer“ und „Interferenz“ sind zwei weitere zentrale Begriffe, die mit der Anwendung der durch die kontrastive Analyse zweier Sprachen gewonnenen Daten auf den Erwerb einer dieser Sprachen einhergehen. Auch diesen Übertragungsmechanismen – in unserem Fall vor allem jenen von der Muttersprache auf die zu lernende Fremdsprache - und ihren Manifestierungen in der Zielsprache wurde ein eigenes Kapitel gewidmet, das mit dem Versuch startet, das „Definitionschaos“, das diese Begriffe umgibt, für diese Arbeit passend zu lösen. Weiters gibt dieses Kapitel einen Überblick über mögliche Ursachen für das Auftreten von Interferenz und präsentiert in weiterer Folge eine Einteilung der Transfermechanismen nach verschiedenen Sprachebenen, die zum Teil auf die Ergebnisse des empirischen Teils der Arbeit angewendet wird.

Spracherwerbstheorien wie etwa das im zweiten großen Kapitel beschriebene „Dynamische Modell des Multilingualismus“ gehen unter anderem davon aus, dass alle Sprachen, die eine Person jemals erworben hat, einander gegenseitig sowohl in ihrer Funktion als auch in ihrer Entstehung und Entwicklung beeinflussen. Da in Marokko dem Französischen als zweite Amtssprache neben dem Arabischen und als verpflichtende erste Fremdsprache in der Schule traditionell eine wichtige Rolle zukommt, kann mit ziemlicher Sicherheit angenommen werden, dass für die Lernenden, deren Texte hier untersucht wurden, Deutsch zumindest die zweite europäische Fremdsprache darstellt. Diesem Umstand und auch einer sehr interessanten Besonderheit der arabischen Sprache selbst, trägt das Kapitel über den Drittsprachenerwerb Rechnung.

Da in dieser Arbeit laufend von Fehlern und deren Analyse die Rede ist, beschäftigt sich das Kapitel, das der empirischen Untersuchung direkt vorangestellt ist, mit diesen Begriffen und versucht gleichzeitig die nicht ganz unumstrittene Rolle, die der Sprachvergleich in der Fehleranalyse spielt, zu definieren.

Den Ausgangspunkt der darauf folgenden empirischen Studie bilden Hypothesen verschiedener Autoren bezüglich spezieller Schwierigkeiten arabischsprachiger Deutschlernender, die größtenteils auf der Basis kontrastiv-analytischer Überlegungen formuliert wurden. Die Untersuchung verfolgt nun zwei Hauptziele:

1. Es soll herausgefunden werden, welche der präsentierten Hypothesen auch für den hier untersuchten Kontext Gültigkeit besitzen.

2. Durch die Kombination der empirischen Ergebnisse mit den im theoretischen Teil gewonnenen Erkenntnissen soll sowohl das tatsächliche Auftreten von zwischensprachlichen Interferenzerscheinungen als auch ein eventuelles Ausbleiben derselben erklärt werden können.

2. VARIANTEN DES SPRACHERWERBS

2.1. Erstsprachenerwerb und der Erwerb weiterer Sprachen

Am Beginn dieses Kapitels steht eine Abgrenzung der Begriffe *Erstsprache*, *Zweitsprache* und *Fremdsprache*. Anschließend sollen kurz einige Unterschiede zwischen dem Erwerb der ersten und dem Erwerb weiterer Sprachen herausgearbeitet werden. Die Bezeichnung *Erwerb* steht hier für jegliche Form des sich Aneignens einer Sprache – eine genauere Differenzierung in gesteuerten und ungesteuerten Erwerb wird im nächsten Unterkapitel getroffen.

Als *Erstsprache* oder *Muttersprache* bezeichnet man die erste Sprache, die ein Mensch für gewöhnlich im frühen Kindesalter erwirbt. Dabei handelt es sich in vielen Fällen um den Erwerb einer Sprache, aber auch bilingualer oder sogar multilingualer Erstsprachenerwerb ist möglich (Klein 1992). Auf die Unterschiede zwischen monolingualem und bilinguaalem Erstsprachenerwerb wird hier ebenso wenig eingegangen wie auf den genauen Ablauf des Erstsprachenerwerbs allgemein, da dies zu weit vom Kern dieser Arbeit wegführen würde. Einige Aspekte des Erstsprachenerwerbs sind für unseren Kontext vor allem im Kontrast mit dem Erwerb einer zweiten Sprache aussagekräftig.

Der Begriff *Zweitsprache* bedient in den folgenden Kapiteln zwei verschiedene Begriffsdimensionen: Zum einen meint *Zweitsprache* – vor allem im Zusammenhang mit dem *Zweitsprachenerwerb* und seinen Theorien – einfach die Sprache, die als zweite zeitversetzt nach der *Erstsprache* erworben wird. Dabei kann der Erstsprachenerwerb erst teilweise oder auch schon weitgehend abgeschlossen sein (Knapp-Potthoff & Knapp 1982). Klein (1992) trifft diesbezüglich eine Unterscheidung in „Zweitsprachenerwerb des Kindes „, und „Zweitsprachenerwerb des Erwachsenen“ (Klein 1992:27). Da sich diese Arbeit mit den Texten erwachsener Lernender auseinandersetzt, bleibt die Frage, wie weit der Erstsprachenerwerbsprozess vorangeschritten sein muss, damit man vom Erwerb einer zweiten Sprache – und nicht von bilinguaalem Erstsprachenerwerb – sprechen kann, hier unerläutert.

Im Kontrast mit dem Begriff *Fremdsprache* ergibt sich für den Terminus *Zweitsprache* eine zweite Bedeutung, die sich auf die Umstände bezieht, unter denen der Erwerb einer zweiten oder einer weiteren Sprache stattfindet. Demnach ist eine *Zweitsprache* eine Sprache, „... die nach oder neben der *Erstsprache* als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich

in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht“ (Klein 1992: 31).

Eine Fremdsprache hingegen wird „außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs“ – meist im Unterricht - (Klein 1992: 31) erworben, wobei die Lernenden sie nicht neben der Erstsprache als Mittel zur Verständigung im Alltag nutzen. Nach dieser Klassifizierung wäre also für unsere marokkanischen Deutschlernenden, die Deutsch in Marokko lernen, diese Sprache eine Fremdsprache und keine Zweitsprache.

In dieser Arbeit wird Zweitsprache meist in der Bedeutung, die sich auf die Chronologie des Spracherwerbs bezieht, – also als zweite Sprache nach der Erstsprache – verwendet.

Der Begriff Zweitsprache auf die Form des Erwerbs bezogen spielt für unseren Kontext keine entscheidende Rolle, da es sich bei unseren Lernerinnen und Lernern um Fremdsprachenlernende handelt. Wird Zweitsprache dennoch in dieser Bedeutung gebraucht, so wird explizit darauf hingewiesen.

Vergleicht man den Erstspracherwerb im Kleinkindalter mit dem Erwerb einer zweiten oder einer weiteren Sprache nach der Pubertät, so wird man sehr oft schon im Ergebnis dieses Spracherwerbsprozesses auf große Unterschiede stoßen: Unter normalen Umständen beherrschen Kinder schon im Grundschulalter ihre Erstsprache fließend und bauen ihre Fähigkeiten diesbezüglich scheinbar mühelos - vor allem bis zum Ende der Pubertät - noch weiter aus (Klein 1992). Obwohl ein perfekter Erwerb einer zweiten oder einer weiteren Sprache auch als Erwachsener möglich ist, führt dieser Erwerbsprozess doch nach der Pubertät aus den verschiedensten Gründen oft nicht so weit wie der in der Erstsprache (Klein 1992). Dies gilt besonders für das Gebiet der Phonetik. Während Kinder nicht nur in ihrer Erstsprache, sondern auch in einer noch im Kindesalter erworbenen zweiten Sprache oft beinahe oder sogar völlig akzentfrei sprechen, werden erwachsene Lernende ihren Akzent in der erlernten Sprache sehr viel seltener los (Boeckmann 2006).

Wie genau der Erstspracherwerbsprozess abläuft und inwiefern er von biologischen Determinanten – wie etwa von bestimmten neurophysiologischen Strukturen - abhängt, soll hier nicht Gegenstand der Betrachtung sein. In der Spracherwerbsforschung finden sich sehr unterschiedliche Positionen zur Frage, inwieweit Unterschiede auf diesem Gebiet Verschiedenheiten zwischen dem Erstspracherwerb und dem Erwerb weiterer Sprachen im Erwachsenenalter erklären können (Klein 1992; Quetz 2003).

Da sich unsere Gruppe von Deutschlernenden aus Erwachsenen zusammensetzt, denen Deutsch größtenteils in ihrem Heimatland und durch Unterricht vermittelt wurde, möchte ich

hier Knapp-Potthoff & Knapp (1982) folgen, die den Erstsprachenerwerb direkt mit der Situation des Fremdsprachenunterrichts vergleichen. Ihre Ausführungen beziehen sich dabei zwar auf den Fremdsprachenunterricht in der Schule für ältere Kinder und Jugendliche, doch alle angeführten Punkte gelten für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen nur umso mehr.

Als einen offensichtlichen Unterschied zwischen den beiden Formen des Spracherwerbs stellen Knapp-Potthoff & Knapp (1982) fest, dass für Fremdsprachenlernende „... die Zeit des Kontakts mit der zu erlernenden Sprache wesentlich begrenzter ...“ (Knapp-Potthoff & Knapp 1982: 19) ist als für Kinder, die über Jahre hinweg ihre Erstsprache erwerben.

Der sprachliche *input*, der Fremdsprachenlernenden präsentiert wird, folgt – im Gegensatz zum *input* beim Erstsprachenerwerb – meist einem vorgegebenen Lehrplan, ist nach didaktischen Aspekten zusammengestellt und wird durch spezielle Unterrichtsmethoden eintrainiert.

Auch wenn es sich um die gleiche Sprache handelt, ist die Zielsprache der Fremdsprachenlernenden nicht unbedingt gleichzusetzen mit der Zielsprache im Erstsprachenerwerb, da erstere meist nur eine durch die Unterrichtsziele bestimmte Auswahl all der Funktionen darstellt, die die Erstsprache für *native speaker* erfüllt.

Zusätzlich sind laut Edmondson & House (2006) auch folgende Unterschiede im personellen Umfeld der Lernenden zu bedenken: Im Gegensatz zum Erstsprachenerwerb, der sich innerhalb einer schon existierenden sozialen Gemeinschaft abspielt, findet das Fremdsprachenlernen oft in einer Gruppe von Lernenden, die durch das gemeinsame Ziel des Fremdsprachenerwerbs verbunden sind, statt. Diese verschiedene Erwerbsumgebung bedingt auch unterschiedliches Feedback für die Lernenden: Eltern oder andere Bezugspersonen reagieren auf Fehler, die ein Kind im Erstsprachenerwerb macht, anders als Lehrer auf zielsprachlich nicht korrekte sprachliche Äußerungen von Lernenden (Edmondson & House 2006).

Die Motivation der Lernenden spielt beim Spracherwerb eine große Rolle. Sie wird durch viele Faktoren beeinflusst und kann individuell sehr unterschiedlich sein. Laut Knapp-Potthoff & Knapp (1982) ist jedoch auch hier ein prinzipieller Unterschied zwischen Erstsprachenerwerb und Fremdsprachenerwerb im Unterricht festzustellen: Für ein Kind ist es unerlässlich, im Erstsprachenerwerb voranzukommen, um am Kommunikationsgeschehen seiner Umwelt voll teilhaben zu können. Für erwachsene Fremdsprachenlernende, die ja mindestens schon über eine Sprache als Kommunikationsmittel verfügen, stellt sich dieses

Problem nicht – im Gegenteil: Die Fremdsprache ist normalerweise nicht einmal in Teilbereichen der Alltagskommunikation das Mittel der Verständigung.

Neben den schon genannten Unterschieden zwischen dem Erstspracherwerb und dem Erwerb einer Fremdsprache nach der Pubertät, die zweifelsohne Verschiedenheiten sowohl im Erwerbsprozess selbst als auch im Ergebnis desselben bedingen können, stellen Knapp-Potthoff & Knapp (1982) noch einen weiteren wesentlichen Unterschied zwischen diesen beiden Formen des Spracherwerbs fest: das Alter - und damit auch völlig andere Voraussetzungen, was die kognitive Entwicklung betrifft. Klein (1992) erweitert den Faktor Alter noch um die Komponente der sozialen Entwicklung. Während der Erstspracherwerb „... Hand in Hand mit der kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes ...“ (Klein 1992: 16) geht, sind bei erwachsenen Lernenden Prozesse auf diesem Gebiet gewöhnlich schon sehr weit fortgeschritten. Klein (1992) illustriert den Unterschied in der kognitiven Entwicklung sehr anschaulich am Beispiel deiktischer Ausdrücke: Die Ausdrücke der Ortsdeixis *hier*, *da* und *dort* etwa bezeichnen nicht einen bestimmten Ort, ihre Bedeutung hängt vielmehr unter anderem davon ab, wer gerade spricht und vor allem, wo sich der oder die Sprechende gerade befindet. Auch wenn Spracherwerbserfahrungen dieser Art nicht eins zu eins von der Erstsprache auf weitere Sprachen übertragbar sind, so verfügen erwachsene Lernende doch beispielsweise über das Wissen um das Prinzip der „Kontextabhängigkeit“ (Klein 1992: 17) einzelner Ausdrücke. Im Erstspracherwerb hingegen müssen solche „kognitiven Kategorien“ (Klein 1992: 16) erst einmal ausgebildet werden.

Während die fortgeschrittene kognitive Entwicklung Vorteile beim Erwerb einer zweiten oder weiteren Sprache nach der Pubertät mit sich bringen kann – die Forschungslage ist allerdings diesbezüglich nicht eindeutig (Quetz 2003) - , könnte eine weitgehend festgelegte „soziale Identität“ (Klein 1992: 19) für erwachsene Lernende ein Hindernis im Spracherwerb darstellen. Für ein Kind ist der Erwerb der ersten Sprache eine wichtige Komponente des Eingliederungsprozesses in seine soziale Umgebung – soziale Entwicklung und Erstspracherwerb sind also eng miteinander verbunden. Klein (1992) stellt fest, dass bei erwachsenen Lernenden die soziale Entwicklung und der Spracherwerb bei weitem nicht so eng gekoppelt sind wie beim Erstspracherwerb. Er nimmt weiter an, dass die Angst vor Verlust dieser während des Erstspracherwerbs entwickelten sozialen Identität den Erwerb einer zweiten oder einer weiteren Sprache im Erwachsenenalter durchaus beeinträchtigen kann (Klein 1992).

Schließlich bleibt noch ein Unterschied festzuhalten, der gerade für den Kontext der vorliegenden Arbeit von Bedeutung ist: Im Gegensatz zu Kindern, die ihre erste Sprache

erwerben, beherrschen Fremdsprachenlernende mindestens schon eine Sprache, die vermutlich im Laufe des Erwerbs der neuen Sprache immer wieder für Vergleiche hinzugezogen wird (Edmondson & House 2006).

Die hier aufgezeigten Unterschiede zwischen Erstspracherwerb im Kleinkindalter und dem Erwerb weiterer Sprachen nach der Pubertät erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollten durch die Kontrastierung der beiden Erwerbsformen einige Komponenten herausgearbeitet werden, die den Erwerb einer zweiten oder weiteren Sprache im Erwachsenenalter beeinflussen können.

2.2. Gesteuerter und ungesteuerter Erwerb

Die begriffliche Trennung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb einer zweiten Sprache geht auf Krashen (1983) zurück, der zwischen *second language learning* und *second language acquisition* unterscheidet. Die daraus abgeleitete deutsche Terminologie von *Lernen* für den gesteuerten und *Erwerben* für den ungesteuerten Erwerb wird in dieser Arbeit nicht übernommen. Im Verlauf dieses Kapitels soll noch aufgezeigt werden, wie schwer sich diese beiden Formen des Spracherwerbs in der Praxis voneinander trennen lassen – für die Beschreibung der Lernenden, deren Texte in dieser Arbeit analysiert werden, gilt dies umso mehr, da uns die individuellen Erwerbsbiographien nicht genau bekannt sind. Hier könnte es leicht zu begrifflichen Missverständnissen kommen, wenn etwa von den *Lernenden* die Rede ist. Da es in der Literatur ohnehin keinen einheitlichen Gebrauch dieser Begriffe gibt und sich diese beiden Formen des Spracherwerbs in der Praxis meist nicht klar trennen lassen, wird im Folgenden weiterhin der Begriff *Erwerb* – und als Variante dazu *Lernen* – neutral für jedwede Form der Sprachaneignung verwendet – bei Bedarf wird zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb unterschieden.

Laut Klein (1992) ist der ungesteuerte Zweitspracherwerb dadurch gekennzeichnet, dass es keine „systematischen intentionalen Versuche“ (Klein 1992: 28) gibt, den Spracherwerb zu steuern. Dieser ungesteuerte Erwerb einer zweiten Sprache wird also nicht durch irgendeine Form des Unterrichts beeinflusst und findet größtenteils in der natürlichen Alltagskommunikation statt. Der Fokus liegt bei dieser Erwerbsform primär auf der praktischen Anwendbarkeit des Gelernten, die Sprache selbst mit ihren Regeln und Strukturen wird meist wenig reflektiert. (Klein 1992)

Dem gegenüber steht der gesteuerte Zweitsprachenerwerb mit seinem stark durch die Struktur des Unterrichts geprägten Verlauf. Das sprachliche Material, mit dem die Lernenden konfrontiert werden, ist mehr oder weniger didaktisch aufbereitet und wird in einer bestimmten Reihenfolge präsentiert, die teilweise stark von der Erwerbsreihenfolge im ungesteuerten Zweitsprachenerwerb abweicht. In letzterem ergeben sich die Aufgaben, die mit Hilfe der zu lernenden Zweitsprache bewältigt werden müssen, aus dem Bedürfnis, die Kommunikationssituationen des Alltags zu bewältigen. Diese Alltagsanforderungen werden im gesteuerten Zweitsprachenerwerb meist durch Übungen oder durch die Simulation realistischer Kommunikationssituationen ersetzt. In der konkreten Realisierung des Unterrichts gibt es jedoch große Unterschiede. Während zum Beispiel im klassischen Grammatikunterricht den Lernenden „... primär eine Beschreibung des Materials, nicht dieses selbst angeboten...“ (Klein 1992: 32) wird, liegen die Schwerpunkte etwa eines kommunikativen Unterrichts viel mehr in der praktischen Anwendbarkeit des Gelernten – hier wird beispielsweise viel mit Rollenspielen oder mit diversen anderen Formen der Simulation realitätsnaher Kommunikationssituationen gearbeitet. Kommunikative Unterrichtskonzeptionen kommen mit ihren Übungsformen und teilweise auch mit ihrer Erwerbsreihenfolge naturgemäß dem ungesteuerten Zweitsprachenerwerb viel näher als Formen des klassischen Grammatikunterrichts. Diesem Umstand wird im Allgemeinen ein Vorteil für die Lernenden zugeschrieben (Klein 1992; Königs 2003a). Zwischen diesen beiden Extrembeispielen und auch über sie hinaus lassen sich natürlich noch unzählige andere Unterrichtsmodelle finden (Klein 1992).

Für die Terminologie in der vorliegenden Arbeit ist nun in diesem Zusammenhang vor allem die Frage von Interesse, wie genau sich im Einzelfall der gesteuerte und der ungesteuerte Zweitsprachenerwerb voneinander trennen lassen. Knapp-Potthoff & Knapp (1982) stellen fest, dass sich in der Realität diese beiden Formen des Spracherwerbs sehr oft vermischen. Lernende, die im Land der zu erwerbenden Zweitsprache leben und zumindest zeitweise gleichzeitig einen Sprachkurs besuchen, sind ein Paradebeispiel dafür. Aber auch in dem auf den ersten Blick etwas eindeutiger erscheinenden Fall des durch Unterricht gesteuerten Erwerbs einer fremden Sprache in einem Land, in dem diese Sprache nicht zur Alltagskommunikation dient, gibt es viele uneindeutige Fälle. Es kann sein, dass *native speaker* für eine Brieffreundschaft oder für schriftliche oder auch verbale Kommunikation über das Internet zur Verfügung stehen, oder dass viel in der Zielsprache ferngesehen oder Musik gehört wird etc. Auf jeden Fall vermischen sich die Erwerbsformen ganz schnell, wenn

sich die Lernenden zu einem Aufenthalt im Land der Zielsprache entschließen (Knapp-Potthoff & Knapp 1982).

Aufgrund dieser allgemeinen Unschärfe und auch wegen der Unmöglichkeit, die Erwerbsbiographien der Lernenden, deren Texte für diese Arbeit zur Verfügung stehen, zu ermitteln, wird im Weiteren - wie weiter oben schon genauer ausgeführt - auf eine begriffliche Trennung zwischen *Lernen* und *Erwerben* verzichtet.

3. KONTRASTIVE LINGUISTIK UND ZWEITSPRACHENERWERB

Die kontrastive Linguistik (im Weiteren auch Sprachvergleich oder kontrastive Analyse genannt) beschäftigt sich mit dem synchronen, systematischen Vergleich von zwei oder mehreren Sprachen auf der Basis eines *tertium comparationis* (Nickel 1980). Die Sprachen werden dabei „... hinsichtlich ihrer phonologischen, morphologischen, syntaktischen, semantischen und neuerdings auch pragmatischen Eigenschaften...“ (Knapp-Potthoff & Knapp 1982: 28) miteinander verglichen. Kontrastive Analysen zielen darauf ab, Unterschiede, aber auch Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen aufzuzeigen. Das Ziel solcher Untersuchungen kann sowohl die genauere Beschreibung der verglichenen Sprachsysteme als auch die Anwendung der Ergebnisse auf Bereiche des Zweitsprachenerwerbs oder auch der Fremdsprachendidaktik sein (Brdar-Szabó 2001). Vor allem Letzteres ist für diese Arbeit relevant.

3.1. Die Kontrastivhypothese als eine Zweitsprachenerwerbshypothese

Das Gebiet der Zweitsprachenerwerbsforschung ist geprägt von einer Reihe sich teilweise völlig widersprechender Hypothesen zum Prozess des Erwerbs einer zweiten Sprache. Da keine der Theorien allein eine endgültig zufriedenstellende Erklärung für den Zweitsprachenerwerbsprozess zu bieten vermag und die Beschreibung und Diskussion der einzelnen Hypothesen zu weit vom Kern dieser Arbeit wegführen würde, konzentriert sich die folgende Darstellung auf die dieser Arbeit zugrunde liegende Kontrastivhypothese. Dies scheint umso wichtiger, da die Kontrastivhypothese – zumindest in ihrer ursprünglichen Version - in der aktuellen Forschung zum Zweitsprachenerwerb als überholt (wenn nicht sogar zum Teil als widerlegt) gilt. In den folgenden Kapiteln sollen nun neben der Beschreibung dieser Theorie und der Kritik daran vor allem die Möglichkeiten herausgearbeitet werden, die die kontrastive Analyse trotz aller durchaus berechtigten Kritik auch in der aktuellen Sprachlernforschung zu bieten hat.

3.1.1. Theoretische Begründung und Entwicklung

Die Kontrastivhypothese wurde auf der Basis *behavioristischer* Lerntheorien entwickelt. Diese sehen in jedem Lernprozess - und damit auch in dem des Zweitsprachenerwerbs - eine Entwicklung der *habit formation*: „Wenn etwas neu gelernt wird, müssen entweder neue, zusätzliche Verhaltensweisen bzw. *habits* erworben oder alte *habits* aufgegeben und durch

neue ersetzt werden“ (Knapp-Potthoff & Knapp 1982: 27). Ein *habit* etabliert sich, wenn seine Anwendung positive Rückmeldungen aus der Umwelt zur Folge hat. Ein solcher Art erfolgreicher *habit* wird laut *behavioristischen* Theorien auf gleiche oder ähnliche Situationen übertragen (Knapp-Potthoff & Knapp 1982). Daraus wurde u.a. von Robert Lado (1957) die vor allem in den 60er Jahren sehr populäre „kontrastive Erwerbshypothese“ (Bausch & Kasper 1979: 5) formuliert. Für den Zweitsprachenerwerb bedeutet dies beispielsweise, dass zur Bewältigung einer bestimmten sprachlichen Aufgabe in der Zielsprache die Regeln, die in der selben Situation in der Erstsprache zum Tragen kommen würden, von dieser Erst- oder Grundsprache auf die Zweit- oder Zielsprache übertragen werden. Führt diese Übertragung zu einem richtigen sprachlichen Produkt in der Zielsprache, so spricht man von *positivem Transfer*. Kommt es jedoch aufgrund dieser Übertragung zu einem falschen Resultat in der Zweitsprache, dann liegt *negativer Transfer* oder auch *Interferenz* vor.¹ Die Bildung des falschen englischen Satzes „Why comes she not?“ bei Lernenden mit deutscher Muttersprache lässt sich so zum Beispiel durch eine Übertragung der Syntaxregeln des deutschen Satzes „Warum kommt sie nicht?“ auf die Frage im Englischen erklären (Bausch & Kasper 1979; Knapp-Potthoff & Knapp 1982).

Die Kontrastivhypothese – bezogen auf den Erwerb - basiert auf der Annahme, dass der Prozess des Zweitsprachenerwerbs nicht nur in Einzelfällen, sondern in seiner Gesamtheit von den Strukturen der Erstsprache des oder der Lernenden beeinflusst wird. „Findet der Aufbau eines neuen sprachlichen Verhaltenssystems statt, nachdem eine Grundsprache bereits internalisiertes Verhaltensrepertoire ist, so beeinflusst die Grundsprache systematisch den Aufbau des zweitsprachlichen Systems“ (Bausch & Kasper 1979: 5).

Ergebnisse behavioristischer Lernexperimente mit Tieren wurden in der Folge zur Formulierung einer weiteren Annahme bezüglich des Zweitsprachenerwerbs herangezogen: Demnach bewirken Übereinstimmungen in der Struktur der Erst- und der Zweitsprache eine Lernerleichterung, wohingegen Unterschiede den Zweitsprachenerwerb erschweren. Darauf basierend wurde über die kontrastive Erwerbshypothese hinaus für die praktische Anwendung im Fremdsprachenunterricht die *contrastive analysis hypothesis* entwickelt, die auf den folgenden beiden Gleichsetzungen fußt:

1. Strukturelle Übereinstimmungen zwischen der Grundsprache und der Zweitsprache wirken lernerleichternd und bewirken positiven Transfer, wodurch eine korrekte zweitsprachliche Äußerung zustande kommt.

¹ Eine differenziertere Betrachtung der Begriffe *Transfer* und *Interferenz* wird in Kapitel 4.1. vorgenommen

2. Strukturunterschiede zwischen Grund- und Zweitsprache führen hingegen zu Interferenz und wirken sich so erschwerend auf den Lernprozess aus. Die Folge sind fehlerhafte zweitsprachliche Äußerungen (Bausch & Kasper 1979; Knapp-Potthoff & Knapp 1982).

Mittels kontrastiver Analysen zweier Sprachsysteme hoffte man, Gemeinsamkeiten und vor allem Unterschiede feststellen und damit Lernschwierigkeiten vorhersagen zu können. Dabei galt in dieser starken, prognostischen Version der Kontrastivhypothese, auch *strong claim* genannt: Je größer die Strukturunterschiede, desto größer die Lernschwierigkeiten. Von dieser Annahme ausgehend wurden auch Hierarchien von Lernschwierigkeiten erstellt, die die Fehlerprognose unterstützen sollten (Bausch & Kasper 1979; Knapp-Potthoff & Knapp 1982).

3.1.2. Kritik und Weiterentwicklung

Der Anspruch dieser starken Version der Kontrastivhypothese, einerseits den Zweitsprachenerwerbsprozess allein durch Transfer- und Interferenzprozesse zu erklären und andererseits Schwierigkeiten beim Erlernen einer zweiten Sprache aufgrund struktureller Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache voraussagen zu können, hat sich in weiterer Folge jedoch als nicht haltbar erwiesen. In der nachstehenden Beschreibung zentraler Kritikpunkte beziehe ich mich sowohl auf die Auflistung bei Bausch & Kasper (1979) als auch auf die Darstellung bei Knapp-Potthoff & Knapp (1982).

Schon der Transfer-Interferenzbegriff, auf dem die Kontrastivhypothese aufbaut, wird in hier zitierten Werken als veraltet und viel zu vereinfacht kritisiert.

Auch der Vergleich zweier Sprachsysteme mit Hilfe von Grammatiken wird als problematisch empfunden. Da viele verschiedene grammatische Beschreibungsmodelle existieren, variiert auch das jeweilige Ergebnis einer kontrastiven Analyse je nach gewähltem Grammatikmodell in der Anzahl so wie in der Qualität der festgestellten Kontraste. Außerdem sei schon die Standardvarietät einer Sprache, wie sie im Allgemeinen den Grammatikmodellen zugrunde liegt, als Ausgangspunkt für einen Sprachvergleich zu abstrakt, um dem realen Sprachvermögen einzelner Lernender gerecht zu werden. Zudem widerspräche die Statik solcher kontrastiven Sprachanalysen dem dynamischen Charakter des Spracherwerbsprozesses.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die „... Gleichsetzung linguistischer Strukturunterschiede mit psycholinguistischen Prozessen (Transfer/Interferenz) und Erlebniszuständen (Lernschwierigkeit) ...“ (Bausch & Kasper 1979: 6) und in weiterer Folge die daraus abgeleitete Annahme, Lernschwierigkeiten aufgrund von strukturellen Unterschieden vorhersagen zu können. In empirischen Untersuchungen wurde teilweise sogar genau das Gegenteil festgestellt, nämlich, dass gerade eben Kontrastmangel zwischen der Grund- und der Zweitsprache zu Schwierigkeiten beim Erlernen bestimmter Strukturen führen kann (Juhász 1970). Umgekehrt könne aufgrund dementsprechender empirischer Ergebnisse ebenfalls nicht mehr davon ausgegangen werden, dass die Strukturen, die den größten Kontrast aufweisen, auch die größten Lernschwierigkeiten hervorrufen. Damit sei auch der Versuch, auf Basis kontrastiver Analysen Schwierigkeitshierarchien für den Fremdsprachenunterricht zu erstellen, gescheitert.

Auch der direkte Schluss, dass Unterschiede zwischen zwei Sprachen zu prognostizierbaren Lernschwierigkeiten und damit notwendigerweise zu fehlerhaften Äußerungen in der Zweitsprache führen, könne so nicht aufrecht erhalten werden. Zudem müssten sich tatsächlich auftretende Lernschwierigkeiten nicht zwangsläufig in Fehlern manifestieren. Häufig würden Strukturen, die von den Lernenden als schwierig empfunden werden, durch das Ausweichen auf besser beherrschte Strukturen umgangen, wodurch eventuell vorhandene Lernschwierigkeiten nicht sichtbar werden.

Die ausschließliche Konzentration auf die Grundsprache als die einzige Größe, der in der kontrastiven Analyse Bedeutung beigemessen wird, wird ebenfalls heftig kritisiert. Es werde dabei übersehen, dass beim Lernen einer neuen Sprache nicht nur die Erstsprache für Transfer- und Interferenzerscheinungen sorgen kann. Die Lernenden würden ebenso auf andere bereits gelernte Sprachen und die Sprachlernerfahrungen, die sie dabei gemacht haben, zurückgreifen.

Darüber hinaus spielen laut Bausch & Kasper (1979) auch sogenannte *intralinguale* Übertragungen² – also Transfer- und Interferenzphänomene innerhalb der Zielsprache – eine nicht zu unterschätzende Rolle. In diesen Bereich fallen beispielsweise *Übergeneralisierungen*, das heißt also etwa die Anwendung bereits gelernter Regeln aus einem Bereich der Zielsprache auf andere Bereiche, in denen diese Regeln keine Gültigkeit haben, wodurch fehlerhafte Sprachprodukte entstehen können. In kontrastiven Analysen können solche Übertragungen natürlich nicht mit einbezogen werden.

² Auch auf diese innersprachlichen Übertragungen wird in Kapitel 4. näher eingegangen.

Von der Kontrastivhypothese völlig außer Acht gelassen werden auch alle nicht-linguistischen Faktoren, die den Zweitsprachenerwerb beeinflussen, wie zum Beispiel die Lernumgebung oder personale Strukturen des Lerners.

Als Reaktion auf diese massive Kritik an der starken Version der Kontrastivhypothese wurde als weit weniger radikale Variante eine schwache Version oder *weak claim* formuliert. (Der *strong claim* gilt heute im Allgemeinen als widerlegt.) Auch diese schwächere Variante der Kontrastivhypothese geht davon aus, dass zwischensprachliche Transfer- und Interferenzerscheinungen die zentralen Prozesse im Zweitsprachenerwerb darstellen. Es werden allerdings auch intralinguale Elemente - wie etwa die weiter oben besprochenen Übergeneralisierungen - als für den Zweitsprachenerwerb relevante Faktoren mit einbezogen (Bausch & Kasper 1979).

Die schwache Version erhebt in weiterer Folge auch nicht mehr den Anspruch, Fehler aufgrund interlingualer Interferenzen vorhersagen zu können, sondern beschränkt sich vielmehr auf die Erklärung von bereits aufgetretenen Fehlern (Knapp-Potthoff & Knapp 1982).

3.1.3. Die Kontrastivhypothese im Kontext anderer Spracherwerbstheorien

Der Anspruch der Kontrastivhypothese, den Erwerb einer zweiten Sprache allein durch muttersprachliche Transferprozesse zu erklären, ist vom heutigen Forschungsstand aus ebenso als gescheitert zu betrachten wie der Versuch, mittels der kontrastiven Analyse zweier Sprachen Fehlerprognosen für den Zweitsprachenerwerb zu erstellen.

Trotzdem wäre es voreilig, die Ansätze der Kontrastivhypothese ganz zu verwerfen, wie es etwa die Identitätshypothese tut, die davon ausgeht, dass der Zweitsprachenerwerb und der Erwerb der Muttersprache prinzipiell gleich verlaufen. Aus dieser Annahme wurde gefolgert, dass Fehler im Zweitsprachenerwerb durch die Struktur der Zweitsprache bestimmt seien. Muttersprachliche Transferprozesse spielen laut dieser Theorie keine entscheidende Rolle im Zweitsprachenerwerbsprozess (Bausch & Kasper 1978). Diese radikale Version der Identitätshypothese gilt jedoch ebenso als überwunden wie die ursprüngliche Variante der Kontrastivhypothese.

In andere Theorien zum Fremdsprachenerwerb finden Aspekte des zwischensprachlichen Transfers sehr wohl Eingang. Im Folgenden sollen nun kurz zwei

Fremdsprachenerwerbstheorien und ihre Implikationen für die Transfer- bzw. Interferenzproblematik vorgestellt werden.

Ein Konzept, das unter anderem auch die Diskussion um die Begriffe Transfer und Interferenz³ wieder neu entfachte, ist die *Interlanguage*-Hypothese (Selinker 1972). Sie sieht den Prozess des Zweitsprachenerwerbs als eine Abfolge vieler Zwischensprachen (auch Lernaltersprachen oder Interimssprachen), die die Lernenden in ihrer Annäherung an die Zielsprache durchlaufen. Diese Lernaltersprachen beinhalten Elemente der Grund- und der Zielsprache (eventuell auch Komponenten zuvor gelernter Fremdsprachen), aber auch eigenständige sprachliche Merkmale. „Das Zusammenwirken verschiedener lernalterspezifischer Prozesse, Strategien und Regeln bestimmt die Dynamik der *Interlanguage*, die als variabel und systematisch zugleich charakterisiert werden kann“ (Bausch & Kasper 1978: 15). Obwohl prinzipiell davon auszugehen ist, dass alle Lernenden ihre eigenen, individuell verschiedenen Zwischensprachen aufbauen, kommt es im gesteuerten Fremdsprachenunterricht durch Schaffung gleicher Voraussetzungen – die Progression, das Lehrwerk, die Lehrperson, die Methode etc. sind für alle Gruppenmitglieder gleich – auch zu einer gewissen Synchronisierung der einzelnen Lernaltersprachen, ohne die sich wohl keine allgemeinverbindlichen Aussagen für diesen Bereich machen ließen (Uhlisch 1995).

Die *Interlanguage*-Hypothese bietet verglichen mit der Identitätshypothese, die „... nur universale intralinguale Generalisierungsprozesse als erwerbsrelevant betrachtet“ (Bausch & Kasper 1978:15), eine weitaus differenziertere Betrachtungsweise des Zweitsprachenerwerbsprozesses. Laut Selinker (1972) sind *Interlanguages* durch die folgenden fünf psychologischen Prozesse gekennzeichnet:

1. *language transfer*
2. *transfer of training*
3. *strategies of second language learning*
4. *strategies of second language communication*
5. *overgeneralisation of target language material*

Auf die einzelnen Komponenten dieses Modells, geschweige denn auf die Modifikationen und Erweiterungen, die es seit seiner Entstehung durchlaufen hat, kann hier nicht weiter eingegangen werden. Für den Zusammenhang dieser Arbeit ist primär die Neupositionierung der Transferproblematik in dieser Theorie des Zweitsprachenerwerbs von Interesse.

³ Um nicht zu weit vom eigentlichen Thema dieses Kapitels abzuschweifen, soll an dieser Stelle einmal mehr auf Kapitel 4. verwiesen werden, das sich genauer mit der Transfer- bzw. Interferenzproblematik auseinandersetzt.

Die *Interlanguage*-Hypothese geht davon aus, dass die Lernenden während des Zweitsprachenerwerbsprozesses laufend Hypothesen über die Zielsprache formulieren, diese überprüfen und sie im Erfolgsfall adaptieren beziehungsweise im Fall eines Misserfolges modifizieren oder verwerfen (Bausch & Kasper 1978:17). Für die Bildung solcher Hypothesen müssen die Lernenden vor allem in den ersten Phasen des Erwerbsprozesses, in denen ihnen noch relativ wenig zielsprachliche Daten zur Verfügung stehen, immer wieder auf muttersprachliches oder außersprachliches Wissen zurückgreifen, wodurch es zu interlingualem Transfer und damit auch zu Interferenzerscheinungen kommen kann (Uhlisch 1995). Je weiter der Zweitsprachenerwerbsprozess fortschreitet, desto mehr gewinnt das zielsprachliche Wissen an Bedeutung für die Hypothesenbildung:

Wann immer ein Zweitsprachenlerner bei der Formulierung kommunikativer Absichten auf Sprachwissenslücken stößt und produktive kommunikative Kompensationsstrategien zu Hilfe nehmen muß, wird er vor allem zu Beginn des zweitsprachlichen Erwerbsprozesses muttersprachliches Wissen ausnutzen, also eine *transferbezogene* Hypothesenbildung bevorzugen, während bei fortgeschrittenem Lernprozeß zunehmend lernersprachliches oder zielsprachliches Wissen aktiviert wird, also die Hypothesenbildung auf der Basis der *Generalisierung* lerner- oder zielsprachlicher Regeln in bezug auf neu zu bewältigende sprachliche Kontexte stattfindet (Vogel 1990: 92).

Aus diesem angenommenen Verhalten der Lernenden bezüglich der Hypothesenbildung ergeben sich laut Uhlisch (1995) folgende Schlüsse für das Auftreten von muttersprachlichen Interferenzerscheinungen auf den verschiedenen Sprachniveaus: Ganz am Anfang des Erwerbsprozesses komme es vor allem zu „formalen“ Transferprozessen, die sich etwa in der Übertragung von muttersprachlichen Lauten, Akzenten und Intonationsregeln oder auch in der Bildung von so genannten „falschen Freunden“ äußern könnten. Der Höhepunkt des Substitutionsdrucks der Muttersprache auf die Zielsprache werde in den mittleren Erwerbsstufen erreicht. Im weiteren Verlauf des Fremdsprachenerwerbsprozesses nimmt laut Uhlisch (1995) der Anteil an muttersprachlichen Transferphänomenen – und damit auch die Anzahl interlingualer Interferenzerscheinungen – sukzessive wieder ab.

Stellvertretend für alle anderen Forschungsansätze, die sich mit Phänomenen sprachlicher Übertragung auseinandersetzen, soll an dieser Stelle noch kurz das „Dynamische Modell des

Multilingualismus“ (im Folgenden DMM) von Herdina & Jessner (2002) besprochen werden.⁴

Das DMM versteht sich als „systemtheoretischer Ansatz“ (Jessner & Herdina 1996: 227) und nimmt dabei, was seine Konzeption als dynamisches Modell betrifft, Anleihen aus verwandten Forschungsgebieten wie der allgemeinen Biologie, der Systemforschung oder der kognitiven Psychologie. Die Theorie von Herdina & Jessner (2002) geht davon aus, dass sämtliche Sprachen, die in einem multilingualen System existieren, nicht nur die Funktion des Gesamtsystems, sondern auch seine Entstehung bestimmen (Jessner & Herdina 1996). Den Transferphänomenen als signifikanten Merkmalen multilingualer Systeme kommt dabei besondere Bedeutung zu (Herdina & Jessner 2002).

Für die Sprachentwicklung in multilingualen Systemen werden von Herdina & Jessner (2002) folgende Charakteristika angeführt:

- *non-linearity*
- *reversibility*
- *stability*
- *interdependence*
- *complexity*
- *change of quality*

Im DMM wird angenommen, dass multilinguale Systeme von Parametern determiniert werden, die sich entweder als konstant im Sinne von „... innerhalb des prognostischen Zeitraums invariabel ...“ (Jessner & Herdina 1996: 227) oder als variabel erweisen. Zu den Konstanten, die die jeweilige Form des Bi- oder Multilingualismus determinieren, zählen etwa Sprachfähigkeit oder kognitive Kapazität. Als Variablen werden Komponenten wie Sprechanst, Selbsteinschätzung, Sprachkompetenz oder Motivation angeführt. Diese sind wiederum bestimmend für den Entwicklungs-, aber auch für den Verfallsverlauf der einzelnen Sprachen des Systems (Herdina & Jessner 2002). Die Entwicklung der Variablen wiederum folgt laut Herdina & Jessner (2002) den Prinzipien der nicht-linearen Entwicklung lebender Organismen.

In other words, the theory of language learning adapted here explains the progress made in learning a language, be it first, second or third (etc.) as non-linear in contrast to other approaches where this progress

⁴ Diese Darstellung des DMM konzentriert sich naturgemäß auf die Transferproblematik. Das besprochene Modell kann dadurch – wie schon die „Interlanguage“-Hypothese - nur in seinen Grundzügen umrissen werden.

is interpreted as an ordered sequence of individual steps suggesting a steady upward motion where one step follows on the other. (Herdina & Jessner 2002: 89)

Wie aus dem bisher Gesagten schon ersichtlich berücksichtigt das DMM im Gegensatz zur Kontrastivhypothese, die sich ursprünglich nur auf den Zweitsprachenerwerb konzentrierte, sämtliche Sprachen, über die die Lernenden verfügen. Neben den Phänomenen sprachlicher Interaktion und dem Faktor des Sprachenwachstums wird hier auch die Komponente des Sprachverfalls mit einbezogen (Herdina & Jessner 2002).

Im DMM unterscheiden Herdina & Jessner weiters zwischen systemorientierten und dynamischen oder verarbeitungsorientierten Phänomenen und fordern eine die übliche Sichtweise der kontrastiven Linguistik ergänzende sprachverarbeitungsorientierte Wahrnehmung der Transferphänomene. Für die Hypothese der kontrastiven Analyse hätte dies wiederum zur Folge, dass sie „... mit einem psychologischen Ansatz komplementiert werden sollte, der erklärt, was Lernende dazu veranlasst, bestimmte Strukturen in der Zielsprache als Entsprechungen der Muttersprache zu identifizieren“ (Jessner & Herdina 1996: 224).

An die Bi- beziehungsweise Multilingualismusforschung leiten Herdina & Jessner aus ihrem DMM zwei konkrete Forderungen ab: Zum einen sollten das *Codeswitching* in der Bilingualismusforschung einerseits und Transferphänomene in der Zweitsprachenerwerbsforschung andererseits nicht als zwei getrennte Phänomene gesehen werden. Transfer – egal ob im Zweitsprachenerwerb oder im individuellen multilingualen Sprachsystem – sei grundsätzlich als ein und dasselbe Phänomen zu betrachten (Jessner & Herdina 1996). Zum anderen dürfe individueller Multilingualismus nicht als mehrfacher Monolingualismus wahrgenommen werden:

Ein wesentliches Element des DMM besteht in der Annahme, daß die Sprachsysteme als solche innerhalb des psycholinguistischen Modells als prinzipiell abhängig interpretiert werden und nicht als autarke Systeme, wie innerhalb der Transfer- und CS[Codeswitching]-Forschung angenommen wird (Jessner & Herdina 1996: 226).

4. TRANSFER UND INTERFERENZ

4.1. Definition und begriffliche Eingrenzung

Auf dem Gebiet der Interferenzforschung hat sich trotz der Vielzahl an Definitionsversuchen, die in den letzten Jahrzehnten gemacht wurden, keine einheitliche Terminologie durchgesetzt. So werden nicht nur verschiedene Begriffe für ein und dasselbe Phänomen verwendet, sondern auch umgekehrt derselbe Begriff für unterschiedliche Phänomene. Beispielsweise wird für *Interferenz* manchmal auch der Begriff *Transferenz* gebraucht. Umgekehrt findet man *Transfer* sowohl als Überbegriff für Übertragungen innerhalb einer Sprache oder zwischen zwei Sprachsystemen, als auch für das positive Ergebnis einer solchen Übertragung. Auf eine genaue Beschreibung dieses Begriffschaos' soll hier jedoch verzichtet werden. Im Folgenden sollen hier stellvertretend nur einige Autoren zitiert werden, aus deren Verständnis der Begriffe *Transfer* und *Interferenz* sich auch die für diese Arbeit gewählte Terminologie ableitet.

Eine weit verbreitete Definition des Interferenzbegriffes ist die von Uriel Weinreich (1976):

Diejenigen Fälle der Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, d.h. als Ergebnis des Sprachkontaktes vorkommen, werden als Interferenzerscheinungen verzeichnet (Weinreich 1976: 15).

Diese Interpretation von *Interferenz* bezieht sich also auf Normverletzungen, die durch die gegenseitige Beeinflussung zweier Sprachen sowohl in der einen als auch in der anderen Sprache entstehen können. Übertragungen (und deren Ergebnisse), die innerhalb eines Sprachsystems auftreten können, werden dabei nicht berücksichtigt.

Weinreichs (1976) schlägt weiter vor, „zwei Stadien der Interferenz“ (Weinreich 1976) zu unterscheiden: Die Interferenzerscheinungen, die im persönlichen Sprachgebrauch einzelner Zweisprachiger auftreten, seien zu trennen von jenen Interferenzphänomenen, die zum fixen Bestandteil des Sprachsystems einer Sprachgemeinschaft geworden sind. Weinreich (1976) trennt also Interferenzerscheinungen, die sich im Bereich der Rede manifestieren, von der Integration solcher Interferenzen im Bereich der Sprache. Juhász (1977) spricht in diesem Zusammenhang auch von Integration als sozialer Sanktionierung von Interferenz. Für diese Arbeit sind jedoch nur jene Interferenzerscheinungen von Interesse, die sich in der individuellen Rede Zwei- (oder Mehrsprachiger) zeigen.

Juhász (1970) schließt sich Weinreichs Verständnis des Interferenzbegriffes grundsätzlich an. Während sich Weinreichs Definition aber wie weiter oben schon erwähnt nur auf *interlinguale* Interferenz - also auf Interferenzerscheinungen zwischen zwei Sprachen – beschränkt, berücksichtigt Juhász (1970) auch die Tatsache, dass Interferenzen auch innerhalb eines (fremdsprachlichen) Sprachsystems auftreten können. Ein Beispiel für solche *intralinguale* Interferenzerscheinungen ist etwa das Phänomen der *Übergeneralisierung*: Dabei kommt es zur Anwendung von Sprachregeln, die zuvor für einen Teilbereich des fremdsprachlichen Systems normgerecht erworben wurden, auf andere Bereiche der fremden Sprache, in denen ebendiese Regeln keine Gültigkeit haben – zu sehen etwa in folgender Übergeneralisierung der Regeln für die Beugung der schwachen Verben im Deutschen wie beispielsweise: *holen* – *er holte* angewendet auf *bringen* - **er bringte*. Auf eine genauere Beschreibung der intralingualen Interferenzphänomene möchte ich hier nicht eingehen, da sich die Untersuchung im zweiten Teil dieser Arbeit auf interlinguale Interferenzen konzentriert. Was diese zwischensprachlichen Interferenzen betrifft, so hält Juhász fest, dass es bei Zweisprachigen (auf Mehrsprachigkeit wird in einem späteren Kapitel eingegangen) sowohl zu „Interferenz der Fremdsprache auf die Muttersprache“ als auch umgekehrt zu „Interferenz der Muttersprache auf die Fremdsprache“ (Juhász 1970) kommen kann. Letzteres stellt dabei laut Czochralski (1971) den bei weitem häufigsten Fall von interlingualem Interferenz dar.

Für den Begriff des *Transfers* - im Zusammenhang mit Sprachkontakt – haben sich in der Forschung zwei unterschiedliche Interpretationen entwickelt. Lado (1967) beispielsweise definiert Transfer als „... bewusste oder unbewusste Übernahme muttersprachlicher Gewohnheiten in die Zielsprache“ (Lado 1967: 299). Während hier *Transfer* als Überbegriff für jegliche Art der Übertragung muttersprachlicher Elemente auf die Fremdsprache fungiert, versteht etwa Juhász unter *Transfer* nur jene Übertragungsphänomene, bei denen „... der bewusste Vergleich oder der spontane Einfluss des muttersprachlichen Zeichens in d e r Richtung [wirkt], daß der Sprachausübende nicht gegen die Norm der Fremdsprache verstößt“ (Juhász 1970). Dieses Verständnis des Transferbegriffes bezieht sich also nur auf das (positive) Ergebnis zwischensprachlicher Übertragung. Dem Prozesscharakter dieser Übertragungsphänomene wird jedoch weder solch eine Definition von *Transfer*, noch das weiter oben zitierte Verständnis von *Interferenz* gerecht.

In folgender Definition von Wode (1993) hingegen finden sowohl der Prozess der Übertragung als auch sein Ergebnis Eingang: „Lerner übertragen ihr sprachliches Wissen aus zuvor gelernten Sprachen in die neue Zielsprache. Dieser Vorgang heißt *Transfer*, sein Produkt *Interferenz*“ (Wode 1993: 97). Auf eine weitere Differenzierung hinsichtlich der Qualität der entstandenen Interferenzen verzichtet Wode allerdings.

Da es aber für die vorliegende Untersuchung von nicht geringer Bedeutung ist, zwischen den positiven und den negativen Auswirkungen, die zwischensprachliche Übertragungen im fremdsprachlichen System eventuell hervorrufen, unterscheiden zu können, sollen in dieser Arbeit zentrale Begriffe wie *Transfer* und *Interferenz* in folgenden Definitionen eingesetzt werden: Als neutralen Überbegriff für Prozesse der zwischensprachlichen - aber auch der innersprachlichen - Übertragung möchte ich *Transfer* benutzen. Für daraus resultierende Normverletzungen in der Fremdsprache soll der Begriff *Interferenz* verwendet werden. Dabei soll bei Bedarf zwischen *interlingualer* und *intra lingualer* Interferenz unterschieden werden. Der positive Effekt einer zwischen- oder innersprachlichen Übertragung soll schließlich als *positiver Transfer* bezeichnet werden.

4.2. Mögliche Ursachen für das Auftreten von Interferenz

4.2.1. Außersprachliche Faktoren

Die für diese Arbeit interessanten Interferenzerscheinungen in der Fremdsprache, die durch Transfer aus der Muttersprache entstehen, können unter anderem auf eine Reihe von strukturellen Dispositionen der beiden miteinander in Kontakt stehenden Sprachen zurückgeführt werden. Neben diesen linguistischen Gegebenheiten spielen aber auch außersprachliche Faktoren eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Entstehung zwischensprachlicher Interferenz. Auch wenn diese nicht-linguistischen Ursachen aufgrund ihres individuellen Charakters schwer festzustellen und in der Praxis vielleicht noch schwerer von den linguistischen zu trennen sind, so sind sich doch Weinreich (1976) und Juhász (1970) darüber einig, welche Bedeutung eben diesen außersprachlichen Faktoren in der Erforschung von Interferenzerscheinungen zukommt. So betont etwa Juhász (1970: 15): „Ein vollständiges Bild der Interferenz – wie überhaupt jeder parole-Erscheinung – erhält man nur dann, wenn man die relevanten extralinguistischen Faktoren berücksichtigt.“ Weinreich (1976) führt in seinem Kapitel über den psychologischen und soziokulturellen Rahmen von Sprachkontakt zwölf solcher nicht-sprachlichen Faktoren sowohl für einzelne zweisprachige Personen als auch für ganze Gruppen von Zweisprachigen auf. Diese beziehen sich beispielsweise auf

individuelle Fähigkeiten der Lernenden, auf den Erwerbskontext und die Verwendungssituationen oder auch auf die Einstellungen der Sprecherinnen und Sprecher gegenüber der jeweiligen Sprache. Ohne ihre Bedeutung für das Zustandekommen von Interferenzen schmälern zu wollen, soll hier die Beschäftigung mit außersprachlichen Faktoren enden, da sich diese Arbeit - schon allein aus praktischen Gründen – nur mit den strukturellen Ursachen für Interferenz auseinandersetzen kann.

4.2.2. Strukturelle Faktoren

In der Forschungsliteratur wird immer wieder die Frage nach linguistischen Voraussetzungen, die das Auftreten von Interferenz begünstigen könnten, aufgeworfen. Dabei steht vor allem die Relevanz des Kontrasts zweier Strukturelemente im Mittelpunkt des Interesses. Mit diesem grundsätzlichen Problem beschäftigt sich auch dieses Unterkapitel. Auf einzelne Phänomene, die zwischensprachliche Interferenz in den verschiedenen Sprachebenen kennzeichnen, soll im nächsten Kapitel genauer eingegangen werden. Dadurch soll aber nicht der Eindruck entstehen, dass das Auftreten von Interferenzen (und damit von potentiellen Lernschwierigkeiten und Fehlerquellen) voraussagbar wäre. Das diesbezügliche Scheitern der Kontrastivhypothese wurde schon im Kapitel 3.1.2. beschrieben. Unter Berücksichtigung dieser Einschränkung scheint die Beschäftigung mit der Frage nach der Relevanz gewisser struktureller Dispositionen für das Zustandekommen von Interferenzerscheinungen allerdings auch für diese Arbeit, deren Ziel ja nicht die Fehlerprognose, sondern vielmehr die nachträgliche Analyse von (Interferenz-) Fehlern ist, durchaus sinnvoll zu sein.

Weinreich (1976) vertritt die These, dass das Auftreten von Interferenzen direkt proportional von der Verschiedenheit zweier Sprachsysteme abhängt: „Je größer die Unterschiedlichkeit der Systeme ist, das heißt je zahlreicher die sich gegenseitig ausschließenden Formen und Strukturschemata in jedem sind, umso größer ist das Lernproblem und umso zahlreicher sind die potentiellen Ansatzpunkte für Interferenz“ (Weinreich 1976: 16). Demnach müsste also eine der Muttersprache strukturell ähnliche Fremdsprache leichter zu erlernen sein als eine, deren Strukturen sehr von denen der Muttersprache abweichen. Juhász (1970) relativiert Weinreichs direkten Schluss, indem er auf eine andere Position in der Sprachforschung verweist, die besagt, dass ähnliche Sprachen zwar anfänglich leichter zu lernen seien, dass ihre vollständige Beherrschung jedoch durch eben diese Ähnlichkeit erheblich erschwert werde.

Aber nicht nur für ganze Sprachsysteme, sondern auch für einzelne Strukturelemente lässt sich der Schluss, dass Unterschiede zwischen den Elementen der einen und der anderen Sprache zwangsläufig größeres Interferenzpotential bieten als Ähnlichkeiten, nicht ohne Einschränkung aufrecht erhalten.

Damit der Prozess des Transfers, der sich dann in weiterer Folge sowohl als positiver Transfer als auch als Interferenz manifestieren kann, überhaupt stattfinden kann, müssen laut Wode (1993) die beteiligten sprachlichen Strukturen oder Elemente „einander hinreichend ähnlich sein“ (Wode 1993: 99). Auch Vogel (1990) verweist auf ein Mindestmaß an Ähnlichkeit als Bedingung für das Zustandekommen eines Transferprozesses:

Damit Transfer möglich wird, muß der Lerner Ähnlichkeiten zwischen Ziel- und Muttersprache feststellen. Je mehr Ähnlichkeiten er wahrnimmt und je größer die Ähnlichkeit ist, die er feststellt, umso größer ist auch der Transferertrag. Diese Ähnlichkeit zwischen sprachlichen Zeichen, Strukturen und Funktionen tritt innerhalb ein und derselben Sprache (intralinguale Ähnlichkeit) und auch zwischen den verschiedenen Sprachen (interlinguale Ähnlichkeit) auf allen sprachlichen Strukturebenen auf (Vogel 1990: 212).

Ob dieser Transferprozess dann letztendlich zu positivem Transfer oder zu Interferenz führt, hängt maßgeblich von der Beschaffenheit der beteiligten mutter- bzw. zielsprachlichen Strukturen ab. Sind etwa bei zwischensprachlichem Transfer die in den Transferprozess involvierten Strukturelemente beider Sprachen identisch oder zumindest ähnlich, so kann dies laut Vogel (1990) zu positivem Transfer und somit zu einer Lernerleichterung führen. Kontraste zwischen den Sprachen hingegen können Interferenzen und damit Lernschwierigkeiten verursachen. Wenden die Lernenden also Regeln oder Gewohnheiten aus einem Bereich der Ausgangssprache fälschlicherweise auf entsprechende Bereiche der Zielsprache - für die jedoch andere Regeln gelten - an, so kann sich diese zwischensprachliche Interferenz etwa in der Produktion zielsprachlich nicht korrekter Äußerungen oder aber auch in der Vermeidung bestimmter zielsprachlicher Strukturen äußern (Vogel 1990).

Doch nicht nur Unterschiede zwischen zwei Sprachsystemen können Interferenzen hervorrufen. Juhász (1970) unterteilt „die semantisch bzw. grammatisch äquivalenten Elemente“ (Juhász 1970: 76) zweier miteinander verglichener Sprachen in „adäquate Elemente“, in „Elemente, die sich von den entsprechenden der anderen Sprache durch einen scharfen semantischen bzw. strukturellen und deshalb psychischen Kontrast auszeichnen“

und in „Elemente, zwischen denen kein scharfer Kontrast besteht“ (Juhász 1970: 76). Dabei stellt er fest, dass jener letztgenannte Kontrastmangel ebenfalls maßgeblich an der Entstehung von Interferenzerscheinungen beteiligt sein kann. In diesem Fall identifizieren die Lernenden ausgangs- und zielsprachliche Elemente völlig miteinander, obwohl diese nur teilweise tatsächlich übereinstimmen. Vogel (1990: 213) präzisiert folgendermaßen: „Lernerschwerend ist der Einfluss dort, wo nur partielle Ähnlichkeit vorliegt und dadurch die sogenannte homogene Hemmung verursacht wird, wo also sprachliche Zeichen in zwei Sprachen nicht in allen Eigenschaften übereinstimmen und die *differentia specifica* vom Lerner nicht er- beziehungsweise gekannt wird.“

Ein weiteres strukturelles Phänomen, das unter Umständen inter- oder intralinguale Interferenzen hervorrufen kann, wird von Czochralski (1971) so beschrieben: „Die eine, die Ausgangssprache, hat eine Kategorie oder Struktur in der Systemstelle, wo die andere Sprache eine Leerstelle aufweist“ (Czochralski 1971: 21). Diese Leerstelle oder „Nullstelle“ (Uhlisch 1995: 229) stellt streng genommen zwar keinen typischen Interferenzfall dar, da per definitionem die Voraussetzung für das Zustandekommen von Interferenz ja der Transferprozess zwischen zwei *existierenden* Elementen ist. Czochralski (1971) bezeichnet diese Situation als „Spezialfall der Interferenz“ (Czochralski 1971: 21), da die Leerstelle Auslöser für zwischen- oder innersprachlichen Transfer und damit in weiterer Folge auch für Interferenzerscheinungen sein kann.

Uhlisch (1995) unterscheidet diesbezüglich zwischen dem Vorhandensein einer Nullstelle in der Fremdsprache einerseits und in der Ausgangssprache andererseits.

Stoßen Lernende beim Spracherwerb auf eine Nullstelle in der Fremdsprache, so ist laut Uhlisch (1995) die Interferenzgefahr geringer als im umgekehrten Fall, da die Kategorie der Muttersprache oft in der Fremdsprache völlig vernachlässigt werden kann. Versuchen die Lernenden jedoch, für die ausgangssprachliche Struktur eine Entsprechung in der Zielsprache zu bilden, so kann es natürlich auch hier zu Übertragungen aus der Muttersprache kommen. Intralinguale Interferenzen können auftreten, wenn die Lernenden in der Fremdsprache nach Mitteln suchen, die zwar in ihrer Ausgangssprache, nicht aber in der Zielsprache existierenden Kategorien auszudrücken.

Größere Interferenzgefahr birgt jedoch das Fehlen einer Kategorie in der Muttersprache, die aber in der Fremdsprache ausgedrückt werden muss. Die Lernenden müssen sich für diese Leerstelle in ihrer Muttersprache erst eine neue Kategorie für die Fremdsprache aneignen, was mit großen Schwierigkeiten verbunden sein kann (Czochralski 1971; Uhlisch 1995).

Uhlisch (1995) verweist darauf, dass es dabei anfangs oft zu zwischensprachlichem Transfer – das heißt in diesem Fall zur Nicht-Realisierung der betreffenden Kategorie in der Fremdsprache – kommen kann. Im weiteren Lernverlauf überwiegen dann laut Uhlisch (1995) intralinguale Interferenzen wie beispielsweise Übergeneralisierungen zielsprachlicher Regeln.

4.3. Interferenz auf den verschiedenen Sprachebenen

Eine genaue und vor allem allgemein verbindliche Abgrenzung und Definition der verschiedenen Bereiche einer Sprache zu finden, scheint sich zwar fast ebenso schwierig zu gestalten wie die Zuordnung einzelner Interferenzerscheinungen zu bestimmten Sprachebenen. Trotzdem soll aus Gründen der Übersichtlichkeit im Folgenden eine Einteilung der Interferenzerscheinungen auf den Sprachebenen der Phonetik, der Grammatik und der Lexik vorgenommen werden. Diese kurze Beschreibung, die im Wesentlichen der Systematik Weinreichs (Weinreich 1976) folgt, soll einen Einblick in einige Mechanismen geben, die Interferenzen auf den einzelnen Sprachebenen auslösen können.

4.3.1. Phonetische Interferenz

Weinreich (1976) beschreibt das Zustandekommen von phonetischer Interferenz wie folgt:

Bei dem Problem der lautlichen Interferenz geht es um die Art und Weise, wie ein Sprecher die Laute der einen Sprache, die als Sekundärsprache bezeichnet werden kann, nach dem Muster der anderen wahrnimmt und reproduziert, die die Primärsprache heißen soll. Interferenz tritt ein, wenn ein Zweisprachiger ein Phonem des Sekundärsystems mit einem des Primärsystems identifiziert und es bei seiner Hervorbringung als Laut den phonetischen Regeln der Primärsprache unterwirft (Weinreich 1976: 30).

Da die vorliegende Studie auf der Analyse schriftlicher Texte basiert, können Interferenzerscheinungen auf der Ebene der Phonetik – wie sie in der oben zitierten Definition von Weinreich beschrieben werden – in die Auswertung der Daten nicht mit einbezogen werden. Zwar besteht generell die Möglichkeit, dass sich phonetische Interferenzerscheinungen in der geschriebenen Sprache auch als Orthographiefehler manifestieren, für den konkreten Fall deutschlernender Arabischsprechender scheint

jedoch auch diese Option vernachlässigbar zu sein. Ahmed (1996) betont in diesem Zusammenhang etwa, dass die meisten Orthographieprobleme für Araber nicht durch Interferenzen, die durch Transferprozesse zwischen dem Arabischen und dem Deutschen hervorgerufen werden, sondern „... in der schwierigen Systematik der deutschen Orthographie selbst begründet...“ (Ahmed 1996: 87) sind. Abu Hatab (1976) verweist außerdem darauf, dass Interferenzerscheinungen, die in der schriftlichen Realisierung deutscher Wörter auftreten, im Fall von arabischsprachigen Deutschlernenden oft nicht auf Transfer aus der arabischen Muttersprache, sondern vielmehr auf Übertragungsprozesse zwischen anderen bereits gelernten Fremdsprachen wie zum Beispiel Englisch oder Französisch und der neuen Zielsprache Deutsch zurückzuführen sind.

Das Gebiet der phonetischen Interferenz soll also im Folgenden der Vollständigkeit halber nur kurz angeschnitten werden, um zumindest einen kleinen Einblick in mögliche Mechanismen phonetischer Transferprozesse zu geben. Zu diesem Zweck halte ich mich an die Einteilung Weinreichs (1976), der folgende vier Grundtypen phonetischer Interferenz anführt:

Im ersten Fall, der „Unterdifferenzierung von Phonemen“ (Weinreich 1976: 36), werden zwei Laute, die in der Zielsprache unterschieden werden, in der Ausgangssprache jedoch nicht, auch in der Zielsprache wie ein einziges Phonem behandelt. Dies führt dann dementsprechend oft zur zielsprachlich nicht korrekten Verwendung der beiden Laute. Für das Arabische etwa stellen die Laute /e/ und /i/ nur zwei Varianten ein und desselben Vokals dar, was bei der richtigen Anwendung der beiden Vokale im Deutschen, wo diese zwei Laute sehr wohl voneinander unterschieden werden, zu Schwierigkeiten führen kann.

Bei der „Überdifferenzierung von Phonemen“ (Weinreich 1976: 36), die Weinreich als zweiten Fall phonetischer Interferenz anführt, handelt es sich mehr oder weniger um den umgekehrten Prozess der Unterdifferenzierung: Hier werden wiederum Laute, die in der Zielsprache nur als Varianten eines Phonems existieren, aber in der Ausgangssprache als zwei unterschiedliche Phoneme verwendet werden, unnötigerweise auch in der Zielsprache unterschieden. Interferenzen, die durch diese Überdifferenzierung zustande kommen, sind in der Regel jedoch nicht verständnisstörend.

Ein drittes Phänomen lautlicher Interferenz stellt laut Weinreich die „Uminterpretation von Distinktionen“ (Weinreich 1976: 36) dar. Dabei hält der oder die Lernende Merkmale, aufgrund derer in seiner oder ihrer Ausgangssprache zwischen zwei Phonemen unterschieden

wird, auch für die Zielsprache für relevant, in der diese Merkmale jedoch keine unterscheidende Funktion besitzen oder doch zumindest nebensächlich sind.

Als vierten und letzten Typ lautlicher Interferenz führt Weinreich die „tatsächliche Lautersetzung“ (Weinreich 1976: 36) an. Sie entsteht dann, wenn Phoneme in beiden beteiligten Sprachsystemen gleich definiert, jedoch jeweils unterschiedlich ausgesprochen werden. Weinreich (1976) betont allerdings, dass von allen bisher genannten Typen phonetischer Interferenz die Lautersetzung am allerwenigsten zu Verständnisstörungen führt. An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass diese Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. (Andere Autoren wie etwa Czochralski (1971) nehmen wieder andere Klassifizierungen phonetischer Transferprozesse vor.) Das Problem der im vorhergehenden Kapitel angesprochenen Nullstelle – das ja nach Weinreichs Definition von Interferenz streng genommen gar kein Interferenzproblem darstellt – findet beispielsweise keinen Eingang in die oben angeführte Darstellung. Weinreich (1976) selbst bemerkt zur Anwendbarkeit seiner Einteilung, dass manche konkreten Fälle phonetischer Interferenz sicherlich zu komplex seien, um durch einen der vier genannten Übertragungsprozesse beschrieben werden zu können.

4.3.2. Grammatische Interferenz

Auf die Schwierigkeit, eine allgemein gültige Zuweisung konkreter sprachlicher Phänomene in verschiedene theoretische Sprachkategorien wie Phonetik, Grammatik oder Lexik vorzunehmen, wurde eingangs schon hingewiesen. Vor allem eine einheitliche terminologische Abgrenzung von Morphologie und Syntax einerseits und von Grammatik und Lexik andererseits steht laut Weinreich (1976) bis heute aus. Schottmann (1977) geht, was die Auswirkungen dieser Uneinheitlichkeit in der Terminologie auf die Beschreibung von Interferenzerscheinungen betrifft, noch weiter, wenn er behauptet: „Da es nicht möglich ist, allgemein verbindlich Morphologie und Syntax, Lexik und Grammatik zu trennen oder zu definieren, was ein Wort ist, bleibt ungeklärt, für wie viele Ebenen der Sprache man Interferenzbeschreibungen ansetzen und welche Einheiten man differenzieren soll“ (Schottmann 1977: 15).

Diese fehlende Übereinstimmung in der Terminologie macht Weinreich (1976) mit verantwortlich dafür, dass in der Forschung zum Teil völlig konträre Ansichten in der Frage der grammatischen Interferenz vertreten werden. Weinreich zitiert diesbezüglich unterschiedliche Meinungen, die von einer völligen Negierung der Existenz grammatischer

oder zumindest morphologischer Interferenzerscheinungen bis hin zur Behauptung, es gebe keinerlei Einschränkung in der gegenseitigen Beeinflussung zweier morphologischer Systeme, reichen.

Um das Problem der terminologischen Abgrenzung von Morphologie, Syntax, Lexik und Grammatik so gut wie möglich zu umgehen, trifft Weinreich (1976) eine Einteilung der einzelnen Elemente aller genannten Bereiche nach folgenden Kriterien: Er unterscheidet grundsätzlich einmal zwischen Morphemen einerseits und grammatischen Relationen andererseits. Zu letzteren zählt er „... (1) Abfolgeordnungen, (2) Kongruenz, Abhängigkeit und ähnliche Relationen zwischen grammatischen Einheiten und (3) Betonungsverhältnisse und Intonationskurven...“ (Weinreich 1976: 50).

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal stellt für Weinreich (1976) die Obligatorik einzelner Kategorien in den verschiedenen Sprachen dar. Er verweist darauf, dass die Notwendigkeit, gewisse Kategorien zum Ausdruck zu bringen, in den einzelnen Sprachen oft unterschiedlich groß ist. Dies gelte für grammatische Funktionen, die durch Morpheme ausgedrückt werden, genauso wie für grammatische Relationen.

Schließlich spielt laut Weinreich (1976) auch noch der Grad der syntagmatischen Gebundenheit der Morpheme, durch die einzelne Kategorien ausgedrückt werden, eine Rolle. Dabei seien relativ ungebundene Morpheme anfälliger für Transfer als gut integrierte Morpheme mit komplexen grammatischen Funktionen.

Auf Basis dieser Unterscheidungskriterien beschreibt Weinreich (1976) folgende drei Grundtypen grammatischer Interferenzerscheinungen, die durch Transferprozesse zwischen zwei Sprachen (im Folgenden nach Weinreich A und B) auftreten können :

„(1) Der Gebrauch von A-Morphemen beim Reden (oder Schreiben) in der Sprache B“ (Weinreich 1976: 51). Dabei werden freie Morpheme – also einzelne Wörter – und vereinzelt auch gebundene Morpheme wie etwa Flexionsendungen von der Ausgangsprache in die Zielsprache transferiert. Die Übertragung ausgangssprachlicher Flexionsmorpheme in die Zielsprache ist laut Weinreich (1976) jedoch extrem selten. In den hier untersuchten Texten sind Transferprozesse dieser Art überhaupt nicht zu finden. Die Ursache dafür liegt vermutlich in der großen Unterschiedlichkeit der beiden Sprachsysteme im Allgemeinen und der extremen Verschiedenheit der beiden Schriftsysteme im Besonderen.

„ (2) Die Anwendung einer grammatischen Relation der Sprache A auf B-Morpheme in B-Rede, oder die Vernachlässigung einer Relation von B, die in A kein Vorbild hat“ (Weinreich 1976: 51). In diese Kategorie fallen beispielsweise Übertragungen ausgangssprachlicher Wortstellungs- oder Kongruenzregeln auf die Zielsprache. Weinreich verweist in diesem Zusammenhang außerdem darauf, dass Interferenz auch dadurch verursacht werden kann, dass Funktionen in der Ausgangssprache durch Morpheme, in der Zielsprache jedoch durch grammatische Relationen – oder umgekehrt - ausgedrückt werden.

Auch das Problem der Nullstelle in der Ausgangssprache, die zu Schwierigkeiten bei der Realisierung der entsprechenden zielsprachlichen Formen führen kann, spricht Weinreich hier implizit an.

Die überwältigende Mehrheit aller im vorliegenden Textmaterial festgestellten interlingualen Interferenzerscheinungen sind auf die in diesem Punkt beschriebenen Transferprozesse zurückzuführen. Diese Häufung deckt sich auch mit der Beobachtung Weinreichs (1976), der feststellt, dass gerade „... die Fehlanwendung und die Vernachlässigung grammatischer Relationen ...“ (Weinreich 1976: 60) sehr häufig belegte Phänomene darstellen.

Vor allem die oben beschriebene Situation einer Leerstelle in der Ausgangssprache, die auf eine zu besetzende Kategorie in der Zielsprache stößt, verursacht unseren Lernenden deutlich sichtbare Probleme. Ein ganz eindeutiger Fall für eine interlinguale Interferenzerscheinung, die durch eben diese Konstellation hervorgerufen wird, ist etwa das häufige Auslassen der deutschen Personalpronomina in Nominativ. Diese werden – wenn sie nicht besonders betont werden sollen – in einem arabischen Satz nicht verwendet. Durch die Übertragung dieser Nullstelle auf den deutschen Satz entstehen beispielsweise Fehler wie: „... *und nach dem Studium möchte gern nach Marokko zurückkommen.*“ (ZD)

„(3) Durch Identifikation eines bestimmten B-Morphems mit einem bestimmten A-Morphem bewirkte Änderung (Ausdehnung, Reduktion) der Funktionen des B-Morphems nach dem Vorbild der Grammatik der Sprache A“ (Weinreich 1976: 51).

In diesem Fall identifizieren Zweisprachige aufgrund formaler oder funktionaler Ähnlichkeiten fälschlicherweise die Morpheme oder Kategorien der einen Sprache mit jenen der anderen. Dies kann beispielsweise auch zur Veränderung einer ausgangssprachlichen Kategorie nach dem Vorbild der entsprechenden zielsprachlichen Form führen.

4.3.3. Lexikalische Interferenz

Es ist nicht nur schwer, Lexikfehler von Fehlern aus dem Bereich der Grammatik klar zu trennen. Auch innerhalb des Lexikbereichs sind Fehler „... schwerer klassifizierbar als grammatische Verstöße“ (Uhlisch 1995:232). Dies liegt laut Uhlisch (1995) unter anderem vor allem daran, dass semantische Kategorien nicht in dem Ausmaß zur Verfügung stehen wie etwa grammatische Kategorien.

Weinreich (1976) unterscheidet im zwischensprachlichen lexikalischen Transfer grundsätzlich zwischen Übertragungsprozessen, die bei einfachen Wörtern zum Tragen kommen können, und solchen, die „zusammengesetzte lexikalische Elemente“ (Weinreich 1976: 69) betreffen. Dabei stellt er fest, dass „... ein zu entlehnendes einfaches Wort transferiert oder aber durch Bedeutungserweiterung eines angestammten Wortes wiedergegeben werden [kann]; eine Zusammensetzung kann in analysierter Form transferiert oder aber als Lehnübersetzung oder hybride Zusammensetzung wiedergegeben werden“ (Weinreich 1976: 85). Diese Einteilung Weinreichs soll hier jedoch nicht weiter erläutert werden, da sich seine Betrachtung mehr auf die Integration lexikalischer Interferenzerscheinungen in die Zielsprache und weniger auf die für diese Arbeit interessanten, zielsprachlich nicht korrekten Äußerungen, die durch interlinguale Transferprozesse entstehen können, konzentriert.

Zielführender für diese Arbeit scheint hier die Einteilung von Uhlisch (1995) zu sein, die auf lexikalischem Gebiet folgende mögliche Transferursachen und daraus resultierende Interferenzerscheinungen unterscheidet:

Auf dem Gebiet des interlingualen Transfers ortet Uhlisch (1995) drei mögliche Transferursachen:

1. formalen Kontrastmangel, aus dem sogenannte *falsche Freunde* entstehen können,
2. inhaltlichen Kontrastmangel und damit Divergenzen (einem Lexem der Ausgangssprache entsprechen mehrere Lexeme der Zielsprache) und
3. Kontrast entweder im Sinn einer „Nullstelle“ oder einer anderen Struktur in der Zielsprache.

Auf intralingualer Ebene unterscheidet Uhlisch (1995) ebenfalls:

1. inhaltlichen Kontrastmangel, auf den sie die Entstehung sogenannter *Quasi-Synonyme* zurückführt, und

2. formalen Kontrastmangel, der in geringer Systematisierbarkeit in der Wortbildung oder auch in lautlicher Ähnlichkeit (wie zum Beispiel in *Verhalten* und *Verhältnis*) sichtbar wird (Uhlisch 1995: 232).

Auch die Unterteilung der Lexik in einen lexikalisch-semantischen Bereich und in den Wortbildungsbereich übernehme ich von Uhlisch (1995).

4.3.3.1. Lexikalisch-semantische Interferenz

Den Interferenzerscheinungen aus dem lexikalisch-semantischen Bereich wird in der Auswertung der Daten kein eigenes Kapitel gewidmet, da der Fokus dieser Arbeit auf dem Gebiet der Morphologie und der Syntax liegt. Auch in den mir vorliegenden theoretischen Werken zur kontrastiven Betrachtung der deutschen und der arabischen Sprache, die ja die Grundlage für die Analyse des ermittelten Datenmaterials bilden, spielen lexikalisch-semantische Interferenzerscheinungen kaum eine Rolle.

Außerdem ist anzunehmen, dass zumindest einige der etwa von Uhlisch (1995) angeführten lexikalisch-semantischen Übertragungsprozesse für zwei relativ ähnliche Sprachen relevanter sind als für die doch sehr unterschiedlichen Sprachsysteme des Deutschen und des Arabischen. Das Phänomen etwa der zwischensprachlichen Identifizierung zweier lexikalischer Einheiten, die „... formal (lautlich und/oder graphisch) identisch oder ähnlich...“ (Uhlisch 1995: 233) sind, deren Bedeutungen sich jedoch voneinander unterscheiden, setzt formalen Kontrastmangel voraus. Dieses Problem der so genannten *falschen Freunde* ist somit für zwei Sprachen, die sich gerade lautlich und graphisch dermaßen unterscheiden wie das Arabische und das Deutsche, nicht weiter von Bedeutung.

4.3.3.2. Interferenz im Bereich der Wortbildung

Da der Wortbildungsbereich nach meinem Empfinden den Kerngebieten dieser Arbeit, nämlich Morphologie und Syntax, näher steht als der lexikalisch-semantische Bereich, sollen Interferenzerscheinungen auf dem Gebiet der Wortbildung in die Auswertung der Daten aufgenommen und als spezielles Unterkapitel im Bereich der Grammatik geführt werden. Einen weiteren Grund für die Berücksichtigung von Interferenzerscheinungen aus dem Wortbildungsbereich stellt ihre Erwähnung in einigen theoretischen Arbeiten zu diesem Thema dar.

Maher (1983) verweist diesbezüglich auf das Ableitungssystem des Arabischen als mögliche Ursache für das Zustandekommen von Interferenzerscheinungen in der Zielsprache Deutsch. (Da eine weitere Ausführung dieses Problemfeldes unweigerlich zu inhaltlichen Überschneidungen mit dem entsprechenden Kapitel in der anschließenden empirischen Untersuchung führen würde, möchte ich an dieser Stelle auf eben dieses Kapitel 7.2.11. verweisen.)

5. DRITTSPRACHENERWERB

Bisher konzentrierte sich diese Arbeit primär auf verschiedene Formen des Zweitsprachenerwerbs und auf mögliche zwischensprachliche Übertragungsprozesse, die beim Erwerb einer zweiten Sprache auftreten können. Nun ist jedoch gerade für die marokkanischen Lernenden, deren Texte die Basis der folgenden empirischen Analyse bilden, mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass Deutsch nicht ihre erste Fremdsprache, sondern vielmehr die zweite oder gar dritte Fremdsprache darstellt. Im folgenden Kapitel werden nun zuerst kurz die Spezifika des Erwerbs einer zweiten Fremdsprache herausgearbeitet. Im zweiten Teil dieses Kapitels soll dann anhand der spezifischen Situation in Marokko der Frage nach dem Einfluss, den eben diese Position des Deutschen als zweite Fremdsprache auf das Transferegeschehen zwischen allen beteiligten Sprachen ausübt, nachgegangen werden.

5.1. Charakteristika des Erwerbs einer zweiten oder einer weiteren Fremdsprache

Der Erwerb einer Tertiärsprache⁵ wurde vor dem Hintergrund der damals aktuellen Hypothesen aus der Spracherwerbsforschung lange Zeit mehr oder weniger mit dem Erwerb der Zweitsprache gleichgesetzt. Erst in den 90er Jahren stellte man fest, dass vor allem in der Unterrichtsrealität der Schule sehr wohl wesentliche Unterschiede – sowohl qualitativer als auch quantitativer Natur – zwischen dem Erwerb einer ersten und dem weiterer Fremdsprachen existieren (Hufeisen 2003). Dabei nimmt Hufeisen an, dass „...der größte qualitative Sprung in diesem systematisch-dynamischen Lernprozess zwischen dem Lernen der ersten (L2) und der zweiten Fremdsprache (L3) geschieht“ (Hufeisen 2003: 8f).

Die Frage nach den Faktoren, die den Tertiärspracherwerb vom Zweitspracherwerb unterscheiden, ist besonders für die deutsche Sprache von Bedeutung, da Deutsch in vielen Ländern als Fremdsprache in der Schule nicht die erste, sondern vielmehr die zweite oder dritte gelernte Fremdsprache darstellt (Krumm 1992).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich zu einem großen Teil auf das schulische Fremdsprachenlernen. Obwohl es sich bei den Lernenden, deren Texte in dieser Arbeit zur Auswertung herangezogen wurden, um Erwachsene handelt, so haben doch die für Deutsch

⁵Der Begriff *Tertiärsprache* wird hier nach folgender Definition von Hufeisen (2003) verwendet: „Als Tertiärsprachen bezeichnet man diejenigen Fremdsprachen, die in der zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache, d.h. als 2., 3., 4. etc erlernt werden.“ (Hufeisen 2003: 5)

als zweite Fremdsprache in der Schule festgestellten Merkmale aus folgenden Gründen auch für unseren Kontext Gültigkeit: Da mir einerseits die individuellen Lernerbiographien nicht bekannt sind und andererseits im marokkanischen Schulsystem die Möglichkeit besteht, Deutsch als zweite Fremdsprache nach Französisch zu wählen, kann man davon ausgehen, dass zumindest für einen Teil der Lernenden der erste Kontakt mit dem Deutschen schon in der Schule stattfand. Doch selbst wenn das nicht der Fall sein sollte, so gilt beinahe alles, was über die Besonderheiten von Deutsch als zweiter Fremdsprache für Jugendliche in der Schule festgestellt wird, gerade für den gesteuerten Erwerb im Erwachsenenalter – etwa an einer Privatschule – nur umso mehr.

Ein wesentlicher Faktor, der das Erlernen der ersten Fremdsprache (L2) von dem einer zweiten Fremdsprache (L3) unterscheidet, ist das Alter der Lernenden. Während der L2-Erwerb in der Schule meist schon im Kindesalter beginnt, setzt der schulische L3-Erwerb oft erst mitten in der Pubertät ein. Die intellektuelle Entwicklung der Lernenden ist folglich beim Einsetzen des L3-Erwerbs schon viel weiter fortgeschritten als dies zu Beginn des L2-Erwerbs der Fall hätte sein können. Cauquil (1992) führt auf diesen Umstand „... ein relativ hohes Niveau der Denkfähigkeit ...“ (Cauquil 1992: 41) und eine bessere Abstraktionsfähigkeit zurück. Auch die zunehmende Selbstständigkeit der Lernenden und eine wachsende Kritikbereitschaft gepaart mit einer verbesserten Fähigkeit zur Selbstbeurteilung beeinflussen das Lernen einer zweiten Fremdsprache (Cauquil 1992).

Neben dieser stärker ausgebildeten Kognitivität machen die Erfahrungen, die bereits beim Erlernen der ersten Fremdsprache gemacht wurden, einen weiteren großen Unterschied zwischen dem L2- und dem L3-Erwerb aus. Beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache sind die Lernenden „... in Sachen Fremdsprachenlernen kein unbeschriebenes Blatt mehr ...“ (Hufeisen 2003: 9). Während des L2-Erwerbs wurden mehr oder weniger bewusst Lern- und Kommunikationsstrategien und individuelle Lerngewohnheiten entwickelt, die nun im L3-Erwerb eingesetzt werden können. Zusätzlich haben die Lernenden eine generelle Vorstellung vom Prozess des Erlernens einer Fremdsprache gewonnen (Bausch 1992). Bausch (1992) verweist außerdem darauf, dass beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache meist bereits ein ausgeprägtes „grammatisch-analytisches und terminologisches Instrumentarium“ (Bausch 1992: 22) zur Verfügung steht.

Beim L3-Erwerb greifen die Lernenden also auf Erfahrungen und auf (Sprach-)Wissen aus dem L2-Erwerb zurück. Dass es durch diese Übertragungsprozesse sowohl zu positivem

Transfer im Sinn von Lernerleichterung als auch zu Interferenzerscheinungen aus der L2, die sich beim L3-Erwerb manifestieren, kommen kann, liegt auf der Hand (Bausch 1992). Für diese Arbeit sind natürlich die negativen Auswirkungen, die eine zuvor gelernte Fremdsprache auf den nachfolgenden Fremdsprachenerwerb haben kann, von besonderem Interesse. In den folgenden Kapiteln soll nun die spezifische Situation des Deutschen als Tertiärsprache in Marokko möglichst präzise dargestellt werden, um einen Einblick in die Vielfalt der möglichen Transferprozesse aus den verschiedensten Sprachen zu geben, die auf das Deutsche als Tertiärsprache in Marokko einwirken können. Obwohl Interferenzerscheinungen aus anderen Sprachen als der arabischen Muttersprache hier nicht oder nur am Rande in die Auswertung der Daten einfließen können, halte ich eine angemessene Auseinandersetzung mit diesem Thema auch für diese Arbeit für essentiell, da dadurch vor allem die Interpretation der Anzahl muttersprachlicher Interferenzerscheinungen in den Texten marokkanischer Deutschlerner erst im richtigen Licht erscheint.

5.2. Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache in Marokko

Wer in Marokko aufgewachsen ist und Deutsch lernt, verfügt im Normalfall bereits über Sprachlernerfahrungen in anderen Fremdsprachen. Da alle diese zuvor gelernten Sprachen neben der Muttersprache auf die neue Zielsprache einwirken können, soll im Folgenden ein kurzer Einblick in die Sprachlernsituation in Marokko gegeben werden. (Ich beziehe mich in den folgenden Absätzen auf Angaben aus Jai-Mansouri 2005.)

In Marokko gilt Arabisch als die Muttersprache des größten Teils der Bevölkerung. (Ausgenommen davon sind die Bewohner einiger ländlicher Regionen, in denen einer der drei Berberdialekte gesprochen wird.) Im Falle des Arabischen kann jedoch im sprachlichen Alltag kaum von einer einzigen Sprache die Rede sein. Vielmehr sind sowohl verschiedene sprachliche Fertigkeiten als auch unterschiedliche Kommunikationssituationen auf zwei zum Teil sehr unterschiedliche Varianten der arabischen Sprache aufgeteilt – die Grenzen sind dabei relativ undurchlässig. Auf diese spezielle Situation wird im nächsten Unterkapitel noch gesondert eingegangen. Nur so viel sei hier vorweggenommen: Die gesprochene marokkanische Variante des Arabischen deckt sich in vielen Bereichen nicht mit dem geschriebenen Hocharabisch, in dem die Kinder in der Schule alphabetisiert werden. Marokkanische Kinder „... wachsen im Grunde genommen zweisprachig auf“ (Jai-Mansouri 2005: 49).

Spätestens ab der dritten Schulstufe müssen die Kinder dann Französisch als verpflichtende erste Fremdsprache lernen. Da zudem dem Französischen als zweite offizielle Amtssprache nach Arabisch traditionell eine besondere Bedeutung in Marokko zukommt, soll dieser speziellen Konstellation - Französisch als erste Fremdsprache vor Deutsch - ebenfalls ein eigenes Unterkapitel gewidmet werden.

Im Gymnasium müssen sich die Lernenden in den letzten drei Jahren neben Französisch noch für eine zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach entscheiden. Dabei konkurrieren mit dem Deutschen sowohl Englisch als auch Spanisch und Italienisch.

Der Nachweis, dass Deutsch in der Schule erworben wurde, ist auch Voraussetzung für das Studium der Germanistik, das derzeit an drei marokkanischen Universitäten als Hauptfach und als Vollstudium angeboten wird. An diesen Universitäten ist auch die Unterrichtssprache Deutsch.

Zusätzlich besteht seit den 1990er Jahren die Möglichkeit, Deutsch an Privatschulen zu lernen. In den dort angebotenen Intensivkursen werden die Lernenden innerhalb von sieben bis neun Monaten auf das Niveau des „Zertifikat Deutsch“ vorbereitet. Seit 2003 können auch Kurse belegt werden, die auf das Niveau der „Mittelstufe“ abzielen.

Bei vielen, die auf diesem Weg Deutsch lernen, handelt es sich laut Jai-Mansouri (2005) um Abiturientinnen und Abiturienten, deren zweite Fremdsprache in der Schule Englisch war und die sich nun für ein Studium im deutschsprachigen Ausland interessieren.

Für die Probandinnen und Probanden dieser Studie ist daher mit ziemlicher Sicherheit folgende Situation anzunehmen: Sie verfügen über zwei relativ unterschiedliche Varianten der arabischen Sprache und lernen in der Schule noch im Kindesalter Französisch als „erste“ Fremdsprache. Deutsch ist also in jedem Fall mindestens die zweite, wenn nicht gar die dritte (europäische) Fremdsprache.

5.2.1. Die arabische Zweisprachigkeit

Den Ausgangspunkt des empirischen Teils dieser Arbeit bilden die Ergebnisse einiger kontrastiver Analysen der deutschen und der arabischen Sprache. Gegenstand des Vergleichs auf arabischer Seite ist dabei fast ausschließlich das Hocharabische. Nicht zuletzt deswegen kann auch in der vorliegenden Studie nur mit der hocharabischen Variante gearbeitet werden,

obwohl diese erst in der Schule erworben wird. (Die eigentliche Muttersprache der Lernenden ist – wie bereits weiter oben erwähnt - der jeweilige regionale arabische Dialekt.) Die Frage, ob und wenn ja, in welchem Ausmaß speziell die gesprochene dialektale Variante des Arabischen für zwischensprachliche Übertragungsprozesse beim Fremdsprachenlernen verantwortlich gemacht werden kann, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Trotzdem möchte ich in diesem Kapitel einen kleinen Einblick in diese „arabische Form von Zweisprachigkeit“ (Diem 1974) geben, da sie in der Interpretation der in dieser Arbeit gewonnenen Daten zumindest mitgedacht werden muss.

Diem (1974) fasst die sprachliche Situation in den arabischsprachigen Ländern folgendermaßen zusammen:

Im arabischen Raum werden regional verschiedene illiterate Dialekte und eine standardisierte literate Hochsprache gebraucht. [...] Jeder arabische Sprecher lernt auf natürliche Weise einen bestimmten Dialekt als Muttersprache und daneben in der Schule mehr oder weniger gründlich das Hocharabische (Diem 1974: 144).

Die regionalen Dialektsprachen und die arabische Hochsprache sind zwar miteinander verwandt, jedoch unterscheiden sich die arabischen Dialekte in ihrer Struktur vom Hocharabischen so stark, dass von eigenständigen Sprachen die Rede sein kann. Auch untereinander sind die Dialektsprachen zum Teil sehr verschieden – der Grad der Unterschiedlichkeit ist dabei abhängig von der Größe der geographischen Distanz. Diem (1974) vergleicht ihre Verschiedenheit mit jener der romanischen Sprachen.

Zwischen dem Hocharabischen und den Dialektsprachen existiert ein Prestigegefälle, das sich auch in der Verwendung der beiden Varianten des Arabischen widerspiegelt. Die Hochsprache als Sprache des Islam und als geschichtsträchtiger Träger der kulturellen Identität wird ungleich schöner und bedeutender empfunden als die jeweilige Dialektvariante – in unserem Fall das Marokkanische. Umgekehrt besteht eine emotionale Bindung an den Dialekt, der ja als eigentliche Muttersprache erworben wurde (Diem 1974).

Das geschriebene Wort ist fast ausschließlich dem Hocharabischen vorbehalten, die Dialektsprachen existieren vorwiegend als gesprochene Sprachen. Bis auf wenige Ausnahmen erscheinen sämtliche Bücher und Zeitungen im arabischen Raum auf Hocharabisch. In Marokko (sowie auch in anderen Teilen Nordafrikas) konkurriert dabei allerdings das Französische mit der arabischen Hochsprache (Jai-Mansouri 2005).

Gesprochen wird das Hocharabische jedoch nur in religiösem Kontext oder in formellen beziehungsweise offiziellen Situationen. Die Sprache des Alltags ist die regionale Dialektsprache. Es existiert keine größere Gruppe Arabischsprechender, deren Mutter- und damit Alltagssprache Hocharabisch wäre (Diem 1974).

Diese spezielle Form der Zweisprachigkeit bezeichnet Diem (1974) auch als „stilistische Zweisprachigkeit“ (Diem 1974: 145):

Zwei strukturell getrennte Sprachen nehmen Funktionen wahr, die in einsprachigen Sprachgemeinschaften durch verschiedene stilistische Ebenen ein und derselben Sprache erfüllt werden (Diem 1974: 145).

5.2.2. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Französisch

Laut Jai-Mansouri (2005) besteht der kleinste gemeinsame Nenner aller marokkanischer Deutschlernenden darin, dass sie einerseits die marokkanische Dialektvariante des Arabischen beherrschen und andererseits über ziemlich gute Kenntnisse des Hocharabischen und des Französischen verfügen.

Kleppin (1992) verweist darauf, dass gerade so eine Konstellation interlinguale Übertragungsprozesse zwischen der L2 und der L3 begünstigt. Dieses Zurückgreifen auf die erste Fremdsprache trete verstärkt bei Lernenden auf, „... deren muttersprachliches grammatisches System z.B. sehr von dem der Zielsprache abweicht und die als erste Fremdsprache eine Sprache gelernt haben, deren grammatisches System eher mit dem der Zielsprache vergleichbar ist“ (Kleppin 1992).

Carli (1992) stellt zwar fest, dass diese Übertragungsprozesse (vor allem im Bereich der Semantisierung und in der Entwicklung von Kommunikationsstrategien) viel dominanter seien, wenn Englisch und nicht Französisch als erste Fremdsprache vor Deutsch gelernt wurde. Trotzdem scheint gerade vor dem Hintergrund einer arabischen Muttersprache die Ähnlichkeit des Französischen mit dem Deutschen groß genug zu sein, um zwischensprachliche Transferprozesse auszulösen.

Auch Janovsky (2000), die für Französisch als Brückensprache im Deutschunterricht in manchen afrikanischen beziehungsweise arabischen Ländern plädiert, räumt ein, dass die französische und die deutsche Sprache nicht demselben Sprachraum angehören. Sie verweist jedoch auch auf viele Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Sprachen. Ähnlichkeiten sowohl im Bereich der Grammatik und des Satzbaus als auch in der Lexik machen das

Französische und das Deutsche vergleichbar (Janovsky 2000) und damit auch anfällig für Übertragungsprozesse.

Dies bestätigt Jai-Mansouri (2005) auch für die Situation in Marokko. Wegen der „... großen typologischen Unterschiede zwischen dem Deutschen und der arabischen Schriftsprache ...“ (Jai-Mansouri 2005: 49) greifen sowohl Lehrende als auch Lernende immer wieder auf das Französische zurück.

6. SPRACHVERGLEICH UND FEHLERANALYSE

6.1. Vorweg zum Begriff „Fehler“

Um die Definition des Begriffs „Fehler“ hat sich vor allem in den letzten Jahrzehnten eine rege Diskussion entsponnen, auf deren genaue Darstellung im Rahmen dieser Arbeit allerdings verzichtet werden muss. Tatsache ist, dass die Auffassung dessen, was etwa im Fremdsprachenerwerb als Fehler zu bewerten ist, sich bei weitem nicht immer einheitlich gestaltet. Kleppin (1998: 23) bemerkt dazu: „Etwas, was einer Definition gemäß als Fehler gilt, kann also einer anderen Definition gemäß durchaus akzeptiert werden“. Diese Verschiedenheit der Definitionsansätze hat ihre Ursache sicherlich nicht zuletzt in der unterschiedlichen Auffassung von Korrektheit, die dem jeweiligen Verständnis des Fehlerbegriffes zugrunde gelegt wird. Je nachdem, ob man beispielsweise grammatische Korrektheit, sprachliche Angemessenheit oder gar sprachlichen Usus als Ausgangspunkt für die Identifikation eines Fehlers nimmt, variieren die Definitionen dessen, was als Fehler anzusehen ist, stark (Kleppin 1998).

In der vorliegenden Arbeit soll wegen der guten Anwendbarkeit auf das zu untersuchende Material die in den meisten fehleranalytischen Forschungsarbeiten gebrauchte Definition des Fehlers als Verstoß gegen die geltende linguistische Norm verwendet werden (Königs 2003b). Als Vergleichsgegenstand wird also hier die geschriebene Standardsprache herangezogen, was laut Slembek (1986) auch den Vorteil der eindeutigeren Zuordenbarkeit mit sich bringt.

Auch die Wahrnehmung und Beurteilung von Fehlern hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte stark verändert: Vor allem im Fremdsprachenunterricht wurden Fehler lange Zeit ausschließlich negativ gesehen. Sie wurden als schwer zu vermeidendes Übel im Spracherwerb, dem mit intensivem Üben zu Leibe gerückt werden musste (Bahns 1985), angesehen.

Erst Anfang der 1970er Jahre begann sich die Erkenntnis durchzusetzen, dass die Produktion von Fehlern als integrativer Bestandteil jeglichen Spracherwerbsprozesses zu betrachten ist (Königs 2003b). Den Ausschlag dafür gaben Forschungsergebnisse (zum natürlichen Spracherwerb), die nachwiesen, dass Fehler „... zum einen systematisch auftreten, und dass sie zum anderen (positive) Indizien für erfolgtes Lernen sein können und somit als für den Lernfortschritt unentbehrlich anzusehen ...“ (Bahns 1985: 5) sind.

Die Sicht dieser Arbeit auf zielsprachlich nicht normgerechte sprachliche Äußerungen stellt also nicht den Fehler als Problem an sich in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Das Auftreten von Fehlern soll vielmehr als Indikator für – aus der Sicht der Lernenden – schwierige zielsprachliche Strukturen dienen.

6.2. Mögliche Fehlerursachen

Spätestens mit dem in Kapitel 3.1.2. genauer beschriebenen Scheitern des *strong claim* der Kontrastivhypothese wurde deutlich, dass die kontrastive Analyse zweier Sprachen allein nicht ausreicht, um Prognosen über das Auftreten von Fehlern im Fremdsprachenerwerb erstellen zu können. Doch auch, was die Anwendbarkeit kontrastiv-analytischer Ergebnisse für die nachträgliche Erklärung von Fehlern betrifft, muss vor einer Überschätzung der Möglichkeiten der kontrastiven Analyse gewarnt werden, da bei der Entstehung von Fehlern auch andere Faktoren als nur das sprachliche Material zum Tragen kommen. Putzer (1994) stellt diesbezüglich fest:

Das Fehler-Machen ist ein Teil des sprachlichen **Verhaltens** und kann daher durch die Beschreibung **systemhafter** Merkmale der Sprachen alleine nicht vollständig erklärt, geschweige denn vorausgesagt werden! Das sprachliche Verhalten des einzelnen Sprechers wird zwar auch von den systemhaften Merkmalen der Sprache beeinflusst, aber eben auch von einer ganzen Reihe anderer Faktoren, ...

(Putzer 1994: 14).

Diese Faktoren, die den Erwerb einer Fremdsprache sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können, unterteilt Putzer (1994) in drei Komplexe: Als erste Gruppe führt er „lernrelevante Persönlichkeitsmerkmale“ (Putzer 1994: 19) an, zu denen er etwa die individuelle Lernfähigkeit oder die Motivation der einzelnen Lernenden zählt. „Lernerfahrungen“ (Putzer 1994: 19) verschiedenster Art, die die Lernenden im Laufe ihrer Spracherwerbslaufbahn gemacht haben, repräsentieren die zweite Gruppe. Die „systemhaften Merkmale der Sprache“ (Putzer 1994: 20) und nicht zuletzt auch der Grad der Übereinstimmung zielsprachlicher Merkmale mit jenen der Ausgangssprache (oder anderer bereits gelernter Sprachen) bilden den dritten Faktorenkomplex.

Angesichts dieser Vielzahl an Einzelfaktoren, die in veränderlicher Intensität und Relevanz Einfluss auf den Fremdsprachenerwerbsprozess und damit auch auf das Zustandekommen von Fehlern nehmen können, muss auch der Anspruch der Kontrastivhypothese dahingehend

relativiert werden, dass durch den Vergleich zweier Sprachsysteme immer nur ein Teil der entstandenen Fehler erklärt werden kann.

6.3. Die Rolle des Sprachvergleichs in der Fehleranalyse

Trotz all der bisher vorgebrachten Einschränkungen sind beispielsweise Bausch & Raabe (1978) oder etwa auch Putzer (1994) nach wie vor der Überzeugung, dass der Sprachvergleich durchaus einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis von Lernschwierigkeiten und damit in weiterer Folge auch zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts leisten kann.

Im vorangehenden Unterkapitel wurden verschiedene Faktorenkomplexe angeschnitten, die – für den Sprachvergleich nicht fassbar - den Erwerb einer Fremdsprache und damit auch die Entstehung von Fehlern beeinflussen können. Zudem darf man den Umstand, dass sich Lernschwierigkeiten nicht unbedingt in Fehlern manifestieren müssen, ebenfalls nicht außer Acht lassen. Zieht man all diese Möglichkeiten in Betracht, so erscheint der Anteil der Fehler, die durch die Beschaffenheit der involvierten Sprachsysteme hervorgerufen werden, eher gering. Putzer (1994) vertritt jedoch auch die Meinung, dass bei der Entstehung von Fehlern, die in einer (nicht näher spezifizierten) „größeren Gruppe von Fremdsprachenlernern in überindividuellem Ausmaß“ (Putzer 1994: 21) auftreten, Faktoren, die die Lernerfahrung oder individuelle Dispositionen der Lernenden betreffen, eher eine sekundäre Rolle spielen. Solche Fehler führt er primär auf systemhafte Sprachmerkmale zurück. Daraus ergibt sich auch die Position, die der Sprachvergleich innerhalb der Fehleranalyse einnehmen kann und die von Putzer (1994) folgendermaßen beschrieben wird:

Zeigt uns die Fehleranalyse zunächst auf, welche Merkmale der Fremdsprache dem Lernenden Schwierigkeiten bereiten, so lässt uns die konfrontative Sprachbeschreibung zumindest bei einem Teil der Fehler verstehen, **warum** gerade diese Merkmale für den Lernenden schwierig sind (Putzer 1994: 18).

7. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

7.1. Vorbemerkungen

7.1.1. Das Material

Das hier analysierte Material wurde mir dankenswerterweise von der Prüfungszentrale des Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) zur Verfügung gestellt.

Beim ÖSD handelt es sich um ein kommunikativ orientiertes Prüfungssystem, das den vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen jeweils einen Prüfungsbereich zuordnet. Die Prüfungen können auf verschiedenen Niveaus abgelegt werden, die sich wiederum an den Niveaubeschreibungen des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ und an „Profile Deutsch“ orientieren.⁶

Beim vorliegenden Material handelt es sich um 30 Texte, die 2006 im Rahmen des schriftlichen Teils zweier ÖSD-Prüfungen in einem Prüfungszentrum in Marokko entstanden. Zehn der Texte entstammen einer „Zertifikat Deutsch“⁷-Prüfung, die übrigen 20 wurden während einer „Mittelstufe Deutsch“⁸-Prüfung geschrieben. Diese ungleiche Verteilung ergibt sich aus dem Umstand, dass für die MD-Prüfung zwei Texte verfasst werden müssen, während auf ZD-Niveau ein Text genügt.

Das „Zertifikat Deutsch“ entspricht dem Niveau der Europaratsstufe B1. Die Prüflinge hatten 30 Minuten Zeit, einen Text in Form eines privaten Briefes ohne Zuhilfenahme von Wörterbüchern zu verfassen.

Die aktuelle „Mittelstufe Deutsch“ (seit 01.01.2008) entspricht der Europaratsstufe B2. Da die in dieser Arbeit analysierten Texte jedoch vor dieser Reform entstanden, galt für sie noch das Niveau C1. Für die beiden Texte – einen formellen Brief und eine Stellungnahme beziehungsweise einen Artikel zu vorgegebenen Themen – standen den Prüflingen 90 Minuten zur Verfügung. Sowohl ein- als auch zweisprachige Wörterbücher durften verwendet werden.

Die 30 Prüfungstexte wurden mir von der Prüfungszentrale des ÖSD in kopierter Form zur weiteren Bearbeitung übergeben.

⁶ Für nähere Informationen möchte ich an dieser Stelle auf die Homepage des ÖSD www.osd.at verweisen.

⁷ Im Folgenden meist ZD abgekürzt

⁸ Im Folgenden meist MD abgekürzt

7.1.2. Die Vorgehensweise

An dieser Stelle soll gleich vorweggenommen werden, dass die Fragestellung und damit auch das Ziel der vorliegenden Untersuchung im Laufe des Arbeitsprozesses aus Gründen, auf die später in diesem Kapitel noch genauer eingegangen werden soll, modifiziert werden mussten. Im Folgenden soll der Entscheidungsfindungsprozess bezüglich der genauen Formulierung der Fragestellung dargestellt und somit für die Lesenden nachvollziehbar gemacht werden. Ich möchte damit der Forderung von Aguado (2000) nach mehr Transparenz im Forschungsprozess nachkommen. Sie plädiert dafür, „... Schwierigkeiten nicht nur als etwas Unangenehmes und tunlichst zu Vermeidendes zu sehen, sondern sie als mögliche und auch als wichtige Etappen im Forschungsprozess zu betrachten und positiv zu nutzen ...“ (Aguado 2000: 127).

Aguado (2000) fordert in diesem Zusammenhang nicht nur eine Reflexion über auftretende Probleme, sondern vor allem auch deren Sichtbarmachung. In diesem Sinne formuliert sie folgendes Desiderat:

Die Darstellungen von Forschungsergebnissen sollen Hinweise auf Überlegungen, Entscheidungen und Kompromisse enthalten, die während der Planung, der Ausarbeitung des Designs, der Durchführung der Studie und der Auswertung der Daten eine Rolle gespielt haben (Aguado 2000: 128).

Der ursprüngliche Anspruch dieser Studie war, mittels einer Fehleranalyse alle in den vorliegenden Texten vorkommenden Fehler zu erfassen und zu kategorisieren. In einem zweiten Schritt sollten die Fehler, die auf zwischensprachlichen Transfer aus dem Arabischen zurückgehen, herausgefiltert werden, um anschließend einerseits Aussagen über eventuelle Häufungen solcher Interferenzfehler in bestimmten grammatischen Kategorien tätigen zu können und um andererseits den Anteil dieser Fehler an der gesamten Fehlermenge sichtbar zu machen. Zusätzlich sollte noch versucht werden, die festgestellten Interferenzfehler mit Hilfe deutsch-arabischer kontrastiver Analysen genauer zu beschreiben und wenn möglich, ihre Entstehung zu erklären.

Die Fehleranalyse sollte in drei Schritten erfolgen (Kleppin 1998):

- Fehleridentifizierung (eine genauere Definition des Begriffes „Fehler“ wurde bereits in Kapitel V.I. vorgenommen)
- Fehlerbeschreibung und –kategorisierung
- Fehlererklärung

Ein ursprüngliches Ziel dieser Studie war also, die erfassten Daten zählbar und damit quantitativ auswertbar zu machen, um sie in Form einer Statistik darstellen zu können (Grotjahn 2003). Eine Grundbedingung für diese Herangehensweise an das vorhandene Datenmaterial wäre eine zumindest annähernd vollständige Erfassbarkeit und Klassifizierbarkeit aller in den Texten auftretenden Fehler gewesen. Während sich der erste Schritt der Fehleranalyse, die Fehleridentifizierung, noch relativ unkompliziert gestaltete, stellte sich beim Versuch, die festgestellten zielsprachlich nicht korrekten Passagen der analysierten Texte zu beschreiben und sie den verschiedenen Sprachebenen zuzuordnen, heraus, dass eine genaue Kategorisierung aller Daten aus folgenden Gründen nicht möglich war:

1. In mehreren Texten stieß ich auf längere Passagen, die fast unverständlich und vor allem ohne jegliche erkennbare Satzstruktur waren. In einem Text fand ich beispielsweise folgende Zeilen:

„...Centes für deutsch lernen und für tipps Zum Deuschlernen Er muss viele Zenter und viel Zeit und auch viel Buscher für lernen Deutschlernen und auch lust dass Deutslernenen musst die lust und viele lernen Deutsch und der Grund für Deutsch lernen.“

Dass es in diesen Zeilen vor Fehlern nur so wimmelt, ist mehr als offensichtlich. Es war mir jedoch nicht möglich, aus diesem Fehlerchaos einzelne Fehler zu isolieren und sie konkreten Kategorien zuzuordnen. Vor allem Aussagen über die Anzahl und die Art der Fehler aus dem Bereich der Syntax wären in diesem Fall reine Spekulation.

2. Ein zweites Kategorisierungsproblem warfen Fehler auf, die eindeutig auf das Abschreiben von einzelnen Wörtern oder ganzen Passagen aus der Angabe zurückgingen. So wurde zum Beispiel eine Notiz aus der Aufgabenstellung („Reiseberichte ausgewählter Spezialisten“) folgendermaßen in einen Text integriert:

„Die Reiseberichte ausgewählter sind wirklich Spezialisten, ...“

Solche Fehler sind in einer an grammatischen Kategorien orientierten Klassifikation ebenfalls nicht erfassbar.

3. Ein weiteres Problem ergab sich durch Fehler, die sich nicht eindeutig einer einzigen grammatischen Ebene oder Kategorie zuordnen ließen. Auch dazu ein Beispiel:

*„Sie haben in Ihrem Artekell geschrieben, dass die Schüler um
Berufserfahrung jobben.“*

In diesem Fall konnte ich etwa nicht entscheiden, ob es sich hier um einen unvollständigen Finalsatz oder um einen Lexikfehler aus dem Bereich der Präpositionen („um“ statt „wegen“) handelt. Dieses Problem ist auch dadurch nicht zu lösen, dass man sich strikt an den vom Lerner verfassten Text hält und jeden Versuch, aus dem Kontext zu erschließen, was gemeint sein könnte, beiseite lässt: Das vom Lerner verwendete „um“ spricht für einen unvollständigen Finalsatz, die Satzstruktur wiederum lässt die Theorie des Lexikfehlers plausibel erscheinen.

Für den quantitativen Teil des ursprünglichen Ansatzes ergeben sich daher folgende Probleme: Fehler, die den ersten beiden oben genannten Bereichen zuzuordnen sind, können nicht in die Auswertung einfließen, was wiederum das Gesamtbild signifikant verfälschen würde. Fehler aus dem dritten Bereich könnten nicht in mehreren Kategorien gezählt werden und müssten deshalb willkürlich auf einen Aspekt reduziert werden, um ihre Zählbarkeit zu gewährleisten.

Kleining (1995) weist explizit darauf hin, dass als Kriterium für Wissenschaftlichkeit jedoch nicht der Abstraktionsgrad (und damit die Zählbarkeit) von Daten gelten dürfe, sondern vielmehr deren Wahrheitsgehalt. Um Letzteres zu gewährleisten, musste also ein neuer Weg im Umgang mit dem vorhandenen Datenmaterial gefunden werden.

Laut Grotjahn (2003) lassen sich hinsichtlich der Ziele, die durch die Analyse von Daten erreicht werden sollen, zwei Hauptpositionen unterscheiden: Zum einen die Erforschung eines bestimmten Wirklichkeitsbereiches mit dem Ziel der Hypothesenbildung, zum anderen die Überprüfung von Hypothesen an der Realität.

Letzteres dient nun als Ausgangspunkt für den neuen Forschungsansatz. Die bisherigen Ergebnisse der durchgeführten Fehleranalyse sollen mit vorwiegend aus dem Bereich der kontrastiven Linguistik stammenden Theorien kombiniert werden. Daraus ergeben sich drei neue Fragestellungen:

1. Welche der aufgrund von theoretischen kontrastiven Analysen angenommenen Fehler treten auch tatsächlich im hier analysierten Kontext auf?
2. Welche Erklärungen bietet die theoretische Literatur für die Ursachen dieser Fehler?
3. Welche der transferbedingten Fehler gehen auf intersprachlichen, welche aber vielleicht auf intrasprachlichen Transfer zurück, und für welche Fehler sind überhaupt andere Ursachen anzunehmen?

Die vorliegende Arbeit verfolgt also zwei Hauptziele: Einerseits sollen theoretische Annahmen aus der Sekundärliteratur bezüglich der deutsch-arabischen Interferenzproblematik auf ihre Relevanz für den speziellen Fall marokkanischer DaF-Lernender überprüft werden. Andererseits sollen eventuell für den Deutschunterricht mit dieser Zielgruppe verwertbare Erklärungsansätze für potentielle transferbedingte Fehlerquellen geboten werden.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedarf es der Kombination der Ergebnisse der Fehleranalyse mit den theoretischen Positionen aus der vorliegenden Literatur.

7.2. Ergebnisse

Die folgenden Unterkapitel geben eine Übersicht über jene Bereiche, die in der Sekundärliteratur als potentielle Fehlerquellen deutschlernender Araber beschrieben werden. Direkt im Anschluss an die jeweilige Hypothese werden die diesbezüglichen Ergebnisse aus der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie präsentiert und interpretiert.

Da die Liste der Problembereiche, die hier entwickelt wird, direkt auf das zu untersuchende Textmaterial angewendet wurde, wurden Schwierigkeiten aus dem Bereich der Phonologie beziehungsweise der Phonetik nicht berücksichtigt, da sie für das Material der Studie nicht relevant sind.

Auch Fehler auf dem Gebiet der Orthographie werden in dieser Arbeit ausgeklammert. Es wurden zwar in den hier untersuchten Texten eine Reihe von Rechtschreibfehlern festgestellt, ob jedoch die arabische Sprache bei der Entstehung dieser Fehler eine entscheidende Rolle spielt, darf angezweifelt werden.

So stellt etwa Jai-Mansouri (2005) in seinem Artikel fest, dass beispielsweise die deutsche Groß- und Kleinschreibung für arabische Lernende eine große Hürde darstellt, da dieses Phänomen im Arabischen schlichtweg nicht existiert. Ebenso problematisch sieht er die richtige Verwendung von Satzzeichen im Deutschen, da weder das klassische noch das moderne Arabisch über konsequente Interpunktionsregeln verfügt.

Ahmed (1996) fügt den oben genannten Problemfeldern noch die Zusammen- und Getrennschreibung sowie die Dehnungsschreibung als weitere Hauptprobleme für Deutsch lernende Araber hinzu. Für ihn sind diese Schwierigkeiten jedoch nicht primär deutsch-arabische Interferenzprobleme. Ahmed sieht ihre Ursache „... in der schwierigen Systematik der deutschen Orthographie selbst ...“ (Ahmed 1996:87).

Jai-Mansouri (2005) verweist außerdem darauf, dass arabische Lerner oft dazu tendieren, im Deutschen notwendige Grapheme wegzulassen. Diese Fehler führt er allerdings ebenfalls einerseits auf die Komplexität der deutschen Orthographie, andererseits auf den Einfluss anderer Fremdsprachen – im Fall marokkanischer Lernender vor allem auf den des Französischen – zurück. Auch Abu Hatab (1976) konstatiert Probleme bei der korrekten Schreibung deutscher Wörter, die entstehen, wenn arabischsprachige Lerner auf bereits gelernte Fremdsprachen wie etwa Englisch oder Französisch zurückgreifen.

Die folgenden Kapitel konzentrieren sich also auf die Darstellung potentieller Fehlerquellen für arabische Deutschlernende aus den Bereichen der Morphologie und der Syntax, die jedoch

nicht diesen beiden Bereichen zugeordnet werden, sondern vielmehr einzelnen grammatischen Phänomenen.

7.2.1 Genus des Substantivs

Während im Deutschen drei Genera existieren, gibt es im Arabischen nur das Maskulinum und das Femininum (Maher 1983). Das Fehlen eines Äquivalents für das deutsche Neutrum im Arabischen lässt laut Jai-Mansouri (2005) bei arabischen Lernenden Schwierigkeiten bei der Zuordnung des neutralen Geschlechts erwarten.

Des Weiteren kann im Deutschen das grammatische Geschlecht vom natürlichen Geschlecht abweichen. Diese Divergenz gibt es im Arabischen nicht (Ahmed 1996).

Insgesamt wurden in den 10 ZD-Texten 16 und in den 20 MD-Texten 27 Fehler festgestellt, die eindeutig auf einer falschen Zuordnung zu den drei Genuskategorien des Deutschen beruhen. Die Wahl des richtigen Genus scheint also auf beiden Niveaus annähernd gleich große Schwierigkeiten zu bereiten.

Von diesen insgesamt 43 Fehlern entfallen (ohne Wiederholungsfehler) nur 13 Fehler auf den Bereich, der von der Forschungsliteratur als besonders fehleranfällig bezeichnet wird, also auf die Zuordnung des neutralen Geschlechts. Dabei wurden die betreffenden Substantive meist dem femininen oder maskulinen anstatt dem neutralen Bereich zugeordnet:

... für deinen Vokabular ... (ZD)

eine Ziel ... (ZD)

... eine Programm ... (MD)

... zur Lokal ... (MD)

... der Licht ... (MD)

... über Ihren ‚Praktikum 2000‘. (MD)

... zwischen ... der Personal ... (MD)

Ihre Gratis-Testabo ... (MD)

... meine Essen und trinken. (MD)

... meine Deutsche ... (MD)

... die Eröffnungsangebot. (MD)

In zwei Fällen wurden Substantive als neutral eingestuft, obwohl sie feminin beziehungsweise maskulin waren:

... habe schon ein lezenz ... (ZD)

... für ein Geburtstag ... (ZD)

Die Lernenden scheinen also tatsächlich Probleme bei der Zuordnung des neutralen Geschlechts im Deutschen zu haben – doch mindestens ebenso schwierig gestaltet sich anscheinend die richtige Zuordnung des maskulinen und femininen Geschlechts: Die restlichen 30 Fehler kamen durch falsche Genuszuweisungen im Bereich des Maskulinen und des Femininen zustande, wie beispielsweise:

... denn der Zukunft ... (ZD)

... die Inhalt ... (MD)

Aufgrund dieser Ergebnisse lässt sich die theoretische Annahme, dass Fehler vor allem bei der Zuordnung des neutralen deutschen Geschlechts auftreten, zumindest für den hier untersuchten Kontext nicht verifizieren.

Auch die Vermutung, dass die im Deutschen mögliche Abweichung des grammatischen vom natürlichen Geschlecht vermehrt zu Fehlern bei den Lernenden führen könnte, konnte anhand der hier analysierten Texte nicht bestätigt werden. Es wurde kein einziger Genusfehler gefunden, der auf diesen Umstand zurückzuführen wäre.

Die vorliegenden Ergebnisse deuten vielmehr darauf hin, dass die Ursachen dieser Genusfehler eher im Bereich der Lexik zu finden sind. Da es im Deutschen keine „...kategorische[n] Genuszuweisungsregeln [gibt], die die Selektion eines bestimmten Genus eindeutig festlegen würden, ...“ (Diehl 2000), sind marokkanische Lernende – wie viele andere DaF- oder DaZ-Lernende auch – in der Mehrheit der Fälle darauf angewiesen, das richtige Geschlecht beim Erwerb einzelner Wörter mitzulernen. Diesbezügliche Unsicherheiten könnten die relativ symmetrische Verteilung der vorgefundenen Fehler auf die drei Genera des Deutschen erklären.

Dass außerdem Lexikeinträge aus dem Arabischen, die mit einem bestimmten Genus assoziiert werden, zu interlingualem Transfer führen können, lassen die folgenden Beispiele aus zwei verschiedenen ZD-Texten vermuten:

... danke für deine Brief ... (ZD)

ich habe ihre Brief ... (ZD)

Das arabische **risala** – ein sehr frequentes Wort für *Brief* – ist feminin, was in diesem Fall wohl zu interlinguler Interferenz geführt hat.

7.2.2. Kasus

Den vier Kasus der deutschen Deklination stehen die drei Kasus des Arabischen – der Nominativ, der Genitiv und der Akkusativ - gegenüber (Maher 1983).

Anstelle des Dativs steht im Arabischen entweder der Akkusativ oder eine Präposition mit dem Genitiv (Ahmed 1996).

Eine weitere potentielle Fehlerquelle für arabische Lernende stellt der Genitiv dar. Zwar existiert eine Genitivform im Arabischen, diese tritt jedoch nur als Kasus nach Präpositionen oder als Genitivattribut in einer Genitivverbindung auf (Blohm 2001). Eine Genitivergänzung wie im Deutschen gibt es im Arabischen nicht, da es hier keine Verben gibt, die den Genitiv verlangen. Der deutschen Genitivergänzung entspricht entweder eine Akkusativergänzung oder eine Präposition mit dem Genitiv (Ahmed 1996).

Auch beim Akkusativ kann es zu Zuordnungsproblemen kommen, da die deutsche Akkusativergänzung im Arabischen je nach Verb entweder ebenfalls durch einen Akkusativ oder aber durch eine Präposition mit dem Genitiv wiedergegeben wird. Umgekehrt erfüllt der Akkusativ im Arabischen adverbiale Funktionen und entspricht manchmal deutschen Präpositionalergänzungen (Ahmed 1996).

Diese unterschiedlichen Funktionszuordnungen einerseits und das Fehlen einer arabischen Dativform andererseits können laut Blohm (2001) bei arabischen Lernenden zu Fehlern führen, die auf diese Unterschiede zwischen den beiden Sprachen zurückzuführen sind.

Die Kasuswahl eines deutschen Substantivs wird oft bestimmt durch die Rektion des Wortes, von dem es abhängig ist. Demnach lässt sich hier eine Unterscheidung treffen zwischen dem reinen Flexionskasus – regiert durch Verben oder Adjektive – und dem von einer Präposition bestimmten Präpositionalkasus (Duden 2005).

7.2.2.1.Reiner Flexionskasus

7.2.2.1.1. Rektion der Verben

Maher (1983) hält fest, dass die Rektion der Verben im Deutschen und Arabischen sehr unterschiedlich ist, worauf er viele Fehler arabischer Lernender zurückführt.

Die häufigste Fehlerquelle in diesem Bereich stellt sicher das Fehlen des Dativs im Arabischen dar. Statt des deutschen Dativs steht im Arabischen oft ein Akkusativ, den Lernende gerne ins Deutsche übertragen.

Auch die oben erwähnte Tatsache, dass es keine arabischen Verben gibt, die den Genitiv regieren, kann laut Maher (1983) zu Fehlern führen. Zur Klärung dieser Frage kann die vorliegende Analyse allerdings keinen Beitrag leisten, da in den ausgewerteten Texten kein Verb mit Genitivrektion gefunden wurde.

Im Bereich des Akkusativs sind nicht so viele Fehler zu erwarten, da die Verwendung des Akkusativs im Deutschen und Arabischen viele Parallelen aufweist (El Fakharany 1989).

Für die Behauptung, dass deutsche Verben, die den Dativ verlangen, von arabischsprachigen Lernenden häufig mit einem Akkusativ verwendet werden, lassen sich auch in den hier analysierten Texten 10 eindeutige Beispiele finden:

- .. .ich kann dich helfen. (ZD)
- ... vertraust du mich. (ZD)
- ... da teile ich dich darüber mit ... (ZD)
- ... denn der Lehrer hilft die Schüler ... (ZD)
- ... ich erzähle dich die metode. (ZD)

- ... habe ich mich das Gatis-Abonnement ... bestellt. (MD)
- ... das entspricht nicht nicht. (MD)
- ... und das hilft auch sie ... (MD)
- ... ich kann mich überhaupt nicht vorstellen, dass ... (MD)
- ... möchte ich gern die Leute ... empfehlen, dass ... (MD)

Allerdings konnten fast ebenso viele Fälle festgestellt werden, in denen die Lernenden statt eines Akkusativs den Dativ verwendeten. Interessanterweise findet hier eine Verschiebung der Fehlerhäufigkeit zu „Gunsten“ der MD-Texte statt:

... die Deutsche Literatur und Philosophie überrascht mich sehr, ... (ZD)

..., mich zu treffen, ... (ZD)

ich habe Ihrer Anzeige „Länder dieser Welt“ ... gelesen, ... (MD)

kürzlich habe ich bei Ihnen ein Praktikum gemacht, ... (MD)

... damit habe ich selbst besonderen Kleidungsansprüchen und viele Dinge gekauft. (MD)

Es macht mich müde. (MD)

... und nur Biolebensmitteln benutzen, ... (MD)

... damit die Leser es sehen können ... (MD)

... kann man es nicht zu behalten. (MD)

Dieses Ergebnis unterstützt also zumindest auf den ersten Blick keineswegs die Aussage von El Fakharany (1989), dass beim Gebrauch des deutschen Akkusativs weniger Schwierigkeiten zu erwarten seien.

Zieht man jedoch Annahmen der Interferenzforschung⁹ zu Rate, so ergibt sich eine mögliche Erklärung für die hier vorliegende Fehlerverteilung: Das Fehlen einer Kategorie - hier beispielsweise des Dativs - in der Muttersprache führt laut Czochralski (1971) sehr häufig zu interlingualen Interferenzen mit der Zielsprache, in der diese Kategorie ausgedrückt werden muss. Uhlisch (1995) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass dabei zu Beginn des Erwerbsprozesses verstärkt interlinguale Interferenzen - in unserem Fall also das Ersetzen des Dativs durch einen im Arabischen verwendeten Akkusativ - zu erwarten seien. Später seien jedoch hauptsächlich intralinguale Interferenzen wie etwa die Übergeneralisierung zielsprachlicher Regeln zu beobachten.

7.2.2.1.2. Rektion der Adjektive

Im Deutschen können Adjektive den Genitiv genauso wie den Dativ, den Akkusativ oder eine Präpositionalergänzung regieren. Das Arabische hingegen verfügt nur über die Kombinationsmöglichkeiten Adjektiv mit Genitiv und Adjektiv mit Präpositionalergänzung. Die Bedeutung der deutschen Kombinationen wird im Arabischen oft durch eine Verbalwendung wiedergegeben (Maher 1983).

Laut Maher (1983) treten hier aufgrund dieser Unterschiede viele Rektionsfehler bei arabischen Lernenden auf. Er führt im Detail folgende Differenzen an:

⁹ vgl. Kapitel 4.2.2.

- Steht im Deutschen ein Adjektiv mit dem Genitiv oder Dativ, so wird diese Konstruktion im Arabischen entweder durch ein Adjektiv mit Präpositionalergänzung oder durch eine Verbalwendung wiedergegeben.
- Dem deutschen Adjektiv mit einem Akkusativ steht ein arabisches Adjektiv mit Präposition und folgendem Genitiv gegenüber.
- Steht im Deutschen ein Adjektiv mit Präpositionalergänzung, so wird diese Konstruktion zwar auch im Arabischen durch ein Adjektiv mit einer Präpositionalergänzung wiedergegeben, das Problem hierbei ist jedoch, dass die arabischen Präpositionen nicht den deutschen entsprechen.

In den hier untersuchten Texten lassen sich allerdings zu diesen Annahmen keine Belege finden – die Lernenden versuchten nicht einmal, Adjektive mit Ergänzungen zu verwenden. Das mag entweder an der Vermeidung dieser doch relativ komplexen Strukturen liegen oder aber auch ganz einfach daran, dass die meisten deutschen Adjektive ohne Ergänzungen auskommen.

7.2.2.2. Präpositionalkasus

Die deutschen Präpositionen können sowohl den Genitiv als auch den Dativ und den Akkusativ regieren. Arabische Präpositionen hingegen stehen immer mit dem Genitiv.

Das größte sich daraus ergebende Problem besteht darin, dass im Arabischen keine Präposition existiert, die eine Bewegung ausdrückt, da der Genitiv diese semantische Funktion nicht erfüllen kann (Mansour 1988). Laut Maher (1983) gehen viele Fehler arabischsprachiger Deutschlerner auf diesen Umstand zurück.

Im vorliegenden Material wurde jedoch kein einziger Fehler gefunden, der sich in diese Kategorie einordnen ließe.

Vielmehr entstehen auch hier die meisten Fehler durch Verwendung einer Akkusativ- bzw. Nominativform nach einer Präposition, auf die im Deutschen aber ein Dativ folgen müsste. Konkret wurden 18 Fehler gefunden, die – zum Teil kombiniert mit der Verwendung des falschen Genus – in diese Kategorie fallen. Bemerkenswert ist dabei, dass sich diese Fehler fast ausschließlich auf die MD-Texte konzentrieren:

... in mein arbeit. (ZD)

... in dieses Jahre ... (ZD)

... mit die Lehrbücher ... (MD)

... von die Sprache ... (MD)

... aus moderne Ausstattungen ... (MD)

... lerne ich Deutsch in ein Privatschule. (MD)

... mit ein Empfählung ... (MD)

... zu die Information ... (MD)

... in meinen Land ... (MD)

Meine Kritik an das Magazin ... (MD)

Ich habe Ihre Anzeige in das Magazin gelese (MD)

... bei eine Firma ... (MD)

... in Ihren Moral. (MD)

... in ihren Anzeige ... (MD)

... mit Gute oder falsche Ernährung ... (MD)

... mit höhere Qualität ... (MD)

..., daß die Lage der Schule sich an einen Bahnhof befindet, ... (MD)

Mit freundliche Grüße ... (MD)

Im Gegensatz zu den Fehlern, die im Bereich des reinen Flexionskasus festgestellt wurden, konnte hier kein Fehler gefunden werden, der durch die Verwendung eines Dativs anstelle eines Akkusativs entstanden wäre. Dies und auch die Tatsache, dass auf eine arabische Präposition immer ein Genitiv folgt, legen die Vermutung nahe, dass die Fehlerursachen in diesem Fall trotz des auffälligen Fehlens von Dativformen weniger im Bereich der zwischen- oder innersprachlichen Interferenz zu suchen sind.

Eine mögliche Erklärung bietet Diehl (2000), die feststellt, dass auch bei französischen Lernenden, deren Muttersprache ja sehr wohl über die Unterscheidung zwischen direktem und indirektem Objekt verfügt, die richtige Verwendung des Dativs erst sehr spät einsetzt. Laut Diehl (2000) kommt es auch deshalb bei Präpositionen mit Akkusativ viel weniger oft zu Fehlern, weil die Formen des Akkusativs oft mit denen des Nominativs, der in der Erwerbsreihenfolge an erster Stelle steht, identisch sind.

7.2.3. Determination

Das Deutsche verfügt über drei flektierbare Formen des bestimmten Artikels für Maskulinum, Femininum und Neutrum. Das Arabische hingegen kennt nur einen einzigen - von Genus,

Numerus und Kasus des determinierten Substantivs unabhängigen - bestimmten Artikel mit der Form **al** (Ahmed 1996).

Der unbestimmte Artikel als eigenständiges Wort existiert im Arabischen nicht (Jai-Mansouri 2005). Er wird durch Endungen des Substantivs ausgedrückt, die jedoch im normalen Schriftbild nicht sichtbar werden. Das könnte fehlende unbestimmte Artikel in Texten deutschlernender Araber erklären.

In unseren Texten lassen sich einige Beispiele dafür finden:

Zum Deutschlernen ist: Buch für Schriftlicher ...“ (ZD)

... außerdem haben gute Verhältnis, ... (MD)

..., um Caffé zu besuchen ... (MD)

Neulich habe ich Ferienjob ... (MD)

Es verfügt über sehr moderne und saubere Ausstattung. (MD)

Noch dazu findet Student hier ... (MD)

Die Getränke bekommt Student ... (MD)

Übrigens wenn Student ... (MD)

..., dass wochentliche Ausgabe am Monate gibt, ... (MD)

..., aber es gibt nur zustellung erst am Mittwoch. (MD)

Im Fall des unbestimmten Artikels liegt also im Arabischen eine Leerstelle¹⁰ vor, die jedoch in der Zielsprache besetzt werden muss, wodurch es wohl in den hier angeführten Beispielen zu interlingualer Interferenz im Sinne einer Übertragung dieser Nullstelle auf die Zielsprache kommt.

Jai-Mansouri (2005) führt auch die Schwierigkeiten, die marokkanische Deutschlernende mit der deutschen Adjektivdeklinaton haben, auf diese eingangs beschriebenen Unterschiede zurück, da die Flexionsendungen des attributiven Adjektivs und seines Nomens vom jeweiligen Determinativ abhängen.

Zwar wurden auch in den Texten der marokkanischen Lernenden viele Fehler in diesem Bereich festgestellt, es ist jedoch nicht anzunehmen, dass es sich dabei um spezifische Probleme arabischsprachiger Deutschlernender handelt. Diehl (2000), die im Übrigen die Komplexität des deutschen paradigmatischen Genus für Fehler in der Adjektivdeklinaton verantwortlich macht, beantwortet die Frage, wer überhaupt deutsche Adjektive richtig

¹⁰ vgl. Kapitel 4.2.2.

flektieren könne, folgendermaßen: „Die Muttersprachlerinnen und Muttersprachler – und wenige sehr fortgeschrittene L2-Erwerbende, ...“ (Diehl 2000: 198).

Folgende Unterschiede in der Determination können ebenfalls zu Fehlern bei arabischen Lernenden führen: Sowohl im Arabischen als auch im Deutschen kann ein Nomen dadurch als bestimmt markiert werden, dass der bestimmte Artikel vor das betreffende Nomen gestellt wird. Als bestimmt markiert gelten im Arabischen allerdings auch Nomen mit folgendem Wort im Genitiv oder angehängtem Personalsuffix (Jai-Mansouri 2005). Das kann dazu führen, dass die Lernenden in diesen Situationen auch im Deutschen keinen bestimmten Artikel setzen.

Für den folgenden Fall trifft diese Annahme wohl auch zu:

Besonders Inhalte des Unterrichts. (MD)

Weitere Beispiele für das Zustandekommen solcher Fehler konnten jedoch – vermutlich auch wegen der seltenen Verwendung von Genitiven in den untersuchten Texten - nicht gefunden werden.

Trotzdem kam es fast ebenso häufig zu Auslassungen des bestimmten wie des unbestimmten Artikels. Bei genauer Betrachtung dieser Fehler fällt auf, dass der bestimmte Artikel in vielen Fällen vor einem deutschen Kompositum weggelassen wird. Die Fehler konzentrieren sich dabei fast ausschließlich auf die ZD-Texte:

ich habe schon deutschkurs machen. (ZD)

wirklich deutschsprache ist sehr schwer ... (ZD)

... mit deutschsprache ... (ZD)

... deutschkanal in fernsehen kucken ... (ZD)

... einen Artikel über das Sprachenlernen in Studentenzeitung ... (ZD)

... hätte ich Deutschlanleteratur gelernt. (ZD)

... ich habe deutschsprach gelernt ... (ZD)

Im Bezug auf Reiseangebote, war ich vollkommen schockiert, ... (MD)

Komposita wie im Deutschen existieren im Arabischen nicht. An ihrer Stelle können im Arabischen unter anderem auch Genitivkonstruktionen stehen. Das deutsche Wort *Haustür* wortwörtlich aus dem Arabischen übersetzt wäre beispielsweise „*Tür des Hauses*“, wobei –

wie schon oben erwähnt - das erste Substantiv keinen bestimmten Artikel trägt, da es ohnehin durch den nachfolgenden Genitiv als determiniert gilt. Eine eventuelle Assoziation des deutschen Kompositums mit der arabischen Genitivkonstruktion könnte eine mögliche Erklärung für das häufige Fehlen des bestimmten Artikels gerade vor deutschen Komposita sein.

7.2.4. Adjektiv

7.2.4.1. Attribution

Die beiden wichtigsten Unterschiede, die bei der Verwendung des deutschen Adjektivs zu Fehlern bei arabischen Lernenden führen können, liegen im Bereich der Wortsyntax (Blohm 2001). Zum einen steht das attributive Adjektiv im Deutschen vor dem Substantiv, während es im Arabischen hinter dem Substantiv steht. Zum anderen muss im Arabischen das attributive Adjektiv den bestimmten Artikel erhalten, wenn das dazu gehörende Substantiv einen bestimmten Artikel trägt. Hier kann es also im Deutschen zu dementsprechenden Fehlern – wie etwa „*das Mädchen das schöne*“ statt *das schöne Mädchen* - kommen (Maher 1983). Weder für den einen noch für den anderen Fall konnten jedoch in unseren Texten Beispiele gefunden werden.

7.2.4.2. Komparation

Im Gegensatz zum Deutschen, das jeweils eine eigene Form für den Komparativ und für den Superlativ kennt, gibt es im Arabischen nur eine Steigerungsform. Folgt auf diese Steigerungsform die Präposition **min** – mit der Bedeutung *als* - , so wird dadurch der Komparativ ausgedrückt. Um der Steigerungsform Superlativbedeutung zu verleihen, wird sie mit dem Artikel oder in einer Genitivverbindung verwendet (Maher 1983).

Der Komparativ kann aber auch durch die Kombination **akthar** (= *mehr*) oder **aschad** (= *stärker*) plus Substantiv ausgedrückt werden. Laut Maher (1983) können dadurch falsche Komparativbildungen im Deutschen – wie zum Beispiel „*mehr schön*“ statt *schöner* – entstehen.

Auch für diese Annahme lassen sich keine Belege in den hier untersuchten Texten finden. Komparativ- und Superlativformen werden sehr wohl verwendet, die Lernenden scheinen nur einfach kaum Schwierigkeiten damit zu haben.

7.2.5. Verb

Trotz einiger Unterschiede sollte die deutsche Konjugation für Araber kein besonders großes Problem darstellen, da die sie im Vergleich zur arabischen eine Vereinfachung für die Lernenden darstellt. Das Arabische verfügt beispielsweise neben einer Singular- und einer Pluralform auch über eine Dualform, die im Deutschen durch nachgestelltes *beide* ausgedrückt werden muss. Außerdem wird im Arabischen auch in der 2. Person Singular und Plural zwischen Maskulinum und Femininum unterschieden (Jai-Mansouri 2005).

Größere Schwierigkeiten sind da schon bei der richtigen Verwendung der deutschen Tempusformen zu erwarten.

7.2.5.1. Tempus

Das Tempussystem des Deutschen ist differenzierter als das des Arabischen. So unterscheidet das Arabische beispielsweise nicht wie das Deutsche zwischen einer Perfekt- und einer Präteritumform. Vor allem weniger fortgeschrittene Lernende machen Fehler in der Verwendung der deutschen Perfekt- und Präteritumformen (Ahmed 1996).

Maher (1983) stellt außerdem fest, dass arabische Lernende verschiedene Verben im selben Satz einmal im Präsens und dann wieder im Präteritum verwenden.

Zwei Fehler aus unseren Texten konnten dieser Beschreibung zugeordnet werden:

... die Zeit war sehr gut, weil ich viele Erfahrungen sammle und gleichzeitig bekomme ich Geld ... (MD)

..., wir schätzten unsere Lehrer und sie respektieren uns auch. (MD)

Möglicherweise liegt in diesen beiden Fällen ein Flexionsproblem vor, das weniger auf zwischensprachliche Transferprozesse als auf auch andere Gruppen von Deutschlernenden betreffende Erwerbsreihenfolgen zurückzuführen ist. Laut Diehl (2000) werden im Bereich der Verbalflexion generell freie Formen (wie etwa das Perfekt) vor markierten gebundenen Formen (wie dem Präteritum) erworben.

Wäre das Problem im Bereich der interlingualen Interferenz anzusiedeln, so müsste es doch eher zu einer Vermischung von Perfekt- und Präteritumformen kommen.

Auch die Entscheidung, ob bei der Bildung der deutschen Perfektform *haben* oder *sein* als Hilfsverb zu verwenden ist, stellt laut Ahmed (1996) für arabische Lerner ein Problem dar.

Doch auch hierzu wurden in unseren Texten nur zwei Fehler gefunden:

sie sind mir sehr gefallen ... (MD)

Vor einem Monat ist ein neu eröffnetes Studentenlokal in unserer Stadt eröffnet. (MD)

Eine Erklärung dafür, dass dieses Problem unsere marokkanischen Lernenden weniger betrifft, liegt vielleicht in den Sprachlernerfahrungen, die die Lernenden aus dem Erwerb der ersten Fremdsprache Französisch mitbringen.¹¹ Da die Verteilung der französischen Hilfsverben *avoir* und *être* der Verwendung der deutschen Auxiliare *haben* und *sein* sehr stark ähnelt, wäre eine zwischensprachliche Identifikation hier sehr hilfreich.

Kleppin (1992) zufolge begünstigt eine große strukturelle Verschiedenheit von Muttersprache und Zielsprache den zwischensprachlichen Transfer aus der ersten Fremdsprache – sofern sie der Zielsprache strukturell näher steht als die Muttersprache.

Hier könnte also ein Fall von positivem Transfer aus einer zuvor erworbenen Fremdsprache vorliegen.

7.2.5.2. Infinitiv

Eine infinite Form des Verbs existiert im Arabischen nicht. Den einzelnen Verwendungsformen des Infinitivs im Deutschen entsprechen verschiedene Formen im Arabischen (Maas 2000). Ist zum Beispiel in deutschsprachigen Wörterbüchern der Infinitiv als Grundform des Verbs angegeben, so steht diese Wörterbuchform des Verbs im Arabischen in der 3. Person Singular der arabischen Perfektform (Maher 1983).

7.2.5.2.1. Infinitivkonstruktion

Arabische Lerner haben hauptsächlich Probleme mit der Verwendung des Infinitivs in komplexeren Zusammenhängen. Vor allem die deutschen Infinitivkonstruktionen erweisen sich oft als Stolperstein, da es sie im Arabischen nicht gibt (Abu Hatab 1976).

Dabei lassen sich deutliche Unterschiede zwischen Fehlern aus den ZD-Texten und denen aus den MD-Texten feststellen.

¹¹ vgl. Kapitel 5.2.2.

Der Phänomen, das am häufigsten in den ZD-Texten zu finden ist, ist das Fehlen der Infinitivkonjunktion *zu*:

- ... ohne wirgessen das Hören ... (ZD)
- ... rate ich dir eine gut Deutschlehrer aussuchen ... (ZD)
- ... ich schlage vor einen termin miteinander machen ... (ZD)
- Ich habe eigentlich anfangen Deutsch lernen, ... (ZD)
- auch ist meine Träume in Deutschland gehen. (ZD)

Auch bei der Verwendung der finalen Infinitivkonstruktion mit *um...zu* konnten Auslassungen festgestellt werden:

- ..., ich komme im Einschreibung im Goethe institut machen, ... (ZD)
- wenn ich da bin. Möchte ich dich treffen mit dir unsere stät kennenzulernen ... (ZD)

Nur in einem Fall kann die Entscheidung des oder der Lernenden für eine Infinitivkonstruktion generell als falsch bezeichnet werden:

- ..., vielleicht meiner bücher in deine vorstellen zu helfen ... (ZD)

Infinitivkonstruktionen werden auf ZD-Niveau also schon weitgehend richtig eingesetzt, jedoch gibt es in der konkreten Realisierung noch Unsicherheiten.

In den MD-Texten hingegen tritt das Auslassen der Infinitivkonjunktion *zu* nur mehr ein einziges Mal auf:

- ... und ich versuche immer meine Essen und trinken selbst wählen. (MD)

Dafür kommt es auf MD-Niveau vergleichsweise häufig zum falschen Einsatz der finalen Infinitivkonstruktion mit *um...zu*. Dabei wird diese Konstruktion entweder statt einem finalen Nebensatz oder statt einfachem *zu*+Infinitiv verwendet:

- ...denn er hilft ihnen, um Berufserfahrung zu sammeln und sogar um mehr Geld zu verdienen, ... (MD)

Ich bin der meinung auch, dass die Gute und Gesunde Ernährung spielt eine wichtige Rolle um unser Körper gut zu wächst und auch um unser Gehirn und verstand Gut auch zu funktioniert. (MD)

... sie sind einfach und leicht um zu lesen. (MD)

..., denn sie sind sehr wichtig, um die Sprache gut zu beherrschen. (MD)

Hier ist zwar meistens die Realisierung der finalen Infinitivkonstruktion korrekt, bei der Entscheidung, wann sie angewendet werden kann, scheint es jedoch zur Übergeneralisierung zielsprachlicher Regeln gekommen sein.

7.2.5.2.2. *Modalverb mit Infinitiv*

Aber auch die Infinitivformen in Verbindung mit deutschen Modalverben werfen einige Schwierigkeiten für deutschlernende Araber auf, da so eine Infinitivkonstruktion im Arabischen nicht existiert (Abu Hatab 1976).

Die sowohl auf ZD- als auch auf MD-Niveau am häufigsten beobachteten Fehler scheinen auch hier wiederum auf intralingualen Transfer zurückzugehen. Die Infinitivkonjunktion *zu*, die bei der Realisierung von Infinitivkonstruktionen oft ausgelassen wird, wird hier fälschlicherweise dem Infinitiv beigefügt:

... musst viel lernen und musicck zu hören ... (ZD)

..., weil ich die Kultur und die Mänschen kennenzulernen möchte, ... (ZD)

... außerdem möchte ich gern in diesem Staat mein Studium fortzusetzen, ... (ZD)

Ich möchte meine Erfahrung mit Ihrer Sprachschule mitzuteilen. (MD)

..., und ich möchte Ihnen dazu, meine Meinung zu schreiben, ... (MD)

... und möchte ich von Ihnen eine paare Frage zu beantworten ... (MD)

Deshabl konnten die studenten zur Lokal gehen und ein bisschen zeit zu geniessen. (MD)

Aber wenn man sich nicht gut mit seinem Freund benehmen würde, kann man ihr nicht zu behalten. (MD)

Die Ursache der anderen beiden Fehler, die im Zusammenhang mit der Verwendung der deutschen Modalverben auftraten, könnte im Bereich des interlingualen Transfers liegen:

Ich möchte treffe dich in Hamburg, ... (ZD)

Ich interessiere mich sehr für das Thema ‚Gesunde Ernährung‘, und möchte dazu, Ihnen meine Meinung schreibe, ... (MD)

Hier wird jeweils anstelle des Infinitivs die 1. Person Singular des Verbs gebildet. Dies könnten natürlich einfache Orthografie-Fehler sein, die augenfällige Übereinstimmung mit der Form des Modalverbs lässt jedoch auch eine andere Fehlerursache als möglich erscheinen. Die wortwörtliche Übersetzung der arabischen Entsprechung für das deutsche *ich möchte dich treffen* wäre beispielsweise „*ich möchte, dass ich treffe dich*“. Es könnte also – zumindest was die Form des zweiten Verbs innerhalb der Konstruktion betrifft – zu einer teilweisen Übertragung ausgangssprachlicher Strukturen auf die Zielsprache gekommen sein oder - wie Weinreich (1976) formulieren würde – zu einer teilweisen „...Anwendung einer grammatischen Relation der Sprache A auf B-Morpheme in B-Rede ...“ (Weinreich 1976: 51).

7.2.5.3. Reflexive Verben

Im Arabischen wird die reflexive Bedeutung von Verben durch bestimmte Verbstämme ausgedrückt. Ein Reflexivpronomen wie im Deutschen tritt nicht auf. Arabische Lernende tendieren dazu, im Deutschen das Reflexivpronomen wegzulassen (Abu Hatab 1976).

An die Stelle des deutschen Reflexivpronomens kann im Arabischen auch das Substantiv mit der Bedeutung *Seele* in Kombination mit einem Possessivsuffix treten (Maher 1983).

Maher (1983) führt viele Fehler auf diese Unterschiede zurück.

Tatsächlich gehen beinahe alle Fehler im Bereich der reflexiven Verben auf das Fehlen des jeweiligen Reflexivpronomens zurück:

... über den ich sehr gefreut habe. (ZD)

... daher ich möchte mit dir treffen. (ZD)

..., dass meine deutschkentniss wird sehr verbessern. (ZD)

ich möchte an der Köln Universität anmelden. (ZD)

an end möchte ich andere mal für deinen Brief bedanken ... (ZD)

... das ist schon lang haben wir nich getroffen. (ZD)

... ich möchte gern amesieren. (MD)

... und auch man kann wissen, wie man mit Menschen verhalten kann. (MD)

..., wenn alle Leute gut mit anderen verhalten, ... (MD)

..., einmal habe ich mit einem Mann getroffen, ... (MD)

Diese Fehler sind mit hoher Wahrscheinlichkeit auf interlingualen Transfer zurückzuführen. Eine Leerstelle in der Ausgangssprache wird vor allem auf ZD-Niveau in der Zielsprache, in der sie aber ausgedrückt werden muss, oft nicht besetzt. Dieses Ergebnis korrespondiert mit der Annahme, dass solche Nullstellen in der Muttersprache vor allem bei Anfängern verstärkt zu zwischensprachlichen Interferenzerscheinungen in der Zielsprache führen können.

Bei fortgeschritteneren Lernenden lassen laut Uhlisch (1995) diese interlingualen Interferenzen nach und es kommt öfter zu intralingualen Interferenzen wie auch im folgenden Beispiel aus einem MD-Text, in dem ein normales Verb durch seine reflexive Variante ersetzt wurde:

aus diesem Grund müssen sie sich das stell verändern. (MD)

7.2.5.4. Trennbare Verben

Trennbare Verben existieren in der arabischen Sprache nicht (Ahmed 1996). Die größten Probleme haben Araber hier im syntaktischen Bereich. Die trennbaren Präfixe der deutschen Verben werden oft weggelassen.

In unseren MD-Texten wurden dazu folgende beiden Beispiele gefunden:

wenn sie alles speisen und Getranke Teuer bieten, ... (MD)

Ebenfalls bieten sie ein Job von Juli-August, ... (MD)

Hier könnte also tatsächlich ein Fall von interlingualer Interferenz vorliegen. Die zitierten Fehler, die übrigens von zwei verschiedenen Lernenden gemacht wurden, kamen jeweils durch das Weglassen des Präfixes *an* (als Teil des Wortes *anbieten*) zu Stande. Da jedoch ansonsten keine weiteren Probleme dieser Art in den untersuchten Texten festzustellen waren, liegt die Vermutung nahe, dass es sich in diesem Fall eher um Lexikfehler handelt.

Dasselbe gilt für den folgenden Fehler (ebenfalls der einzige seiner Art), dessen Ursache wohl auch weniger in der Übergeneralisierung zielsprachlicher Regeln als im Bereich der Lexik zu finden ist:

..., außerdem ertragen sie eine wenige Verantwortung, ... (MD)

Weiters platzieren laut Abu Hatab (1976) arabische Lerner in deutschen Infinitivkonstruktionen das *zu* falsch (vor dem infiniten Verb anstatt zwischen dem Präfix und dem restlichen Verb). Viele Fehler treten auch bei den Verben auf, die untrennbar und trennbar verwendet werden können (Abu Hatab 1976).

Letzteres konnte nicht in unseren Texten belegt werden. Auch für die oben beschriebene falsche Platzierung des *zu* in deutschen Infinitivkonstruktionen mit trennbaren Verben konnte nur folgendes Beispiel gefunden werden:

..., wenn wir uns selbst entscheiden eine richtige lösung zu auswählen, ... (MD)

7.2.5.5. Unpersönliche Verben

Sätze mit unpersönlichen Verben, die im Deutschen meist in Verbindung mit *es* auftreten, sind im Arabischen nicht möglich (Maher 1983). Auch in diesem Bereich sind Fehler vor allem bei der Verwendung des unpersönlichen *es* zu erwarten (Ahmed 1996).

Dieser Bereich scheint tatsächlich auch bei unseren Lernenden einige Verwirrung zu stiften. Dabei gleicht fast kein Fehler dem anderen, was den Versuch der Ursachenfindung erheblich erschwert. Folgende Fehler im Umgang mit dem unpersönlichen *es* im Deutschen konnten festgestellt werden:

...,aber was da passiert, ist es etwas schämlich. (MD)

..., aber was ich machen habe, ist es ganz anders ... (MD)

..., aber in der Realität ist anders, denn ... (MD)

Am schlimmsten gibt es viele schwarz-weiß Fotos, ... (MD)

..., denn in ihren Anzeige steht, dass wochentliche Ausgabe am Monate gibt, ... (MD)

... aber es kann nicht sie als richtige Freunde behalten, ... (MD)

Die ersten beiden Fälle könnten auf eine intralinguale Interferenz im Sinne einer Übertragung des deutschen *es ist* auf den jeweiligen Kontext zurückzuführen sein.

Wie Beispiel drei, vier und fünf zeigen, kommt es jedoch genauso zu Auslassung von *es* in Konstruktionen wie *es ist* oder *es gibt* beziehungsweise zur sinngemäß falschen Verwendung der letzteren.

Im letzten Beispiel liegt wohl eine Identifizierung des unpersönlichen *man* mit dem deutschen *es* vor.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse kann also zwar festgestellt werden, dass sich rund um die Verwendung des unpersönlichen *es* im Deutschen für die Lernenden einige Schwierigkeiten auftun. Ob bei der Entstehung der Fehler primär interlinguale oder doch intralinguale Transferprozesse eine Rolle spielen oder ob überhaupt andere Faktoren für ihr Zustandekommen verantwortlich sind,¹² zeichnet sich in dieser Studie nicht eindeutig ab.

7.2.5.6. Passiv

Im Deutschen wird das Passiv mit einem Hilfsverb und dem Partizip Perfekt gebildet, während im Arabischen das aktive Verb durch Vokalwechsel zum passiven Verb werden kann. Das Agens wird in arabischen Passivsätzen nicht genannt.

Probleme haben arabische Lerner hier vor allem mit der verschiedenen Verwendung von Vorgangs- und Zustandspassiv (Ahmed 1996).

Passivfehler treten in den hier untersuchten Texten nicht auf, was jedoch so wenig aussagekräftig wie verwunderlich ist, da von den Lernenden fast keine Passivformen verwendet werden.

Natürlich könnte der Grund dafür auch in der Vermeidung schwieriger zielsprachlicher Strukturen liegen.¹³ Andererseits legen die vorgegebenen Textsorten wie etwa ein persönlicher oder halböffentlicher Brief oder auch ein Leserbrief nicht gerade die Verwendung vieler deutscher Passivformen nahe.

7.2.6. Pronomen

In diesem Kapitel werden nur jene Pronomina gesondert behandelt, die nicht im Zusammenhang mit anderen Problemfeldern erwähnt werden. So wird etwa das Reflexivpronomen gemeinsam mit dem reflexiven Verb oder das Relativpronomen im Unterkapitel über Relativsätze besprochen.

¹² vgl. Kapitel 4.2.1.

¹³ vgl. Kapitel 4.2.2.

7.2.6.1. Personalpronomen

Personalpronomen im Nominativ werden im Arabischen als isolierte Formen verwendet. Im Akkusativ und Genitiv treten sie als Personalsuffixe auf und werden an Substantive, Verben und Präpositionen angehängt (Blohm 2001). Da sich die Suffixformen des Genitiv und des Akkusativ nicht unterscheiden, kann es zu Problemen bei der Deklination der Pronomina im Deutschen kommen (Maher 1983).

Bei der Bildung der Personalpronomina wird nicht nur in der 3. Person, sondern auch in der 2. Person Singular und Plural zwischen Maskulinum und Femininum unterschieden. Es existiert auch eine Dualform wie bei den Verben. Auf das Fehlen dieser Dualform im Deutschen sind laut Maher (1983) einige Fehler arabischer Deutschlerner zurückzuführen.

Für diese Annahmen wurden zwar in unseren Texten keine Belege gefunden, dafür stellte sich der im nächsten Unterkapitel genauer beschriebene Spezialfall des Personalpronomens im Nominativ als umso ergiebiger heraus.

7.2.6.1.1. Personalpronomen im Nominativ

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Sprachen ist für einen typischen Fehler deutschlernender Araber verantwortlich: Wenn das Personalpronomen im Nominativ nicht besonders hervorgehoben werden soll, wird es im Arabischen meist weggelassen. Da dies im Deutschen im Allgemeinen nicht möglich ist, entstehen im Falle einer Übertragung der arabischen Struktur ins Deutsche unvollständige deutsche Sätze (Maher 1983).

In den hier analysierten Texten konnten für diese Annahme so viele eindeutige Belege gefunden werden wie für kaum eine andere in dieser Arbeit angeführte Vermutung:

In deinem letzten Brief auch schreibst, dass ... (ZD)

... und nach dem Studium möchte gern nach Marokko zurückkommen. (ZD)

... musst die Lust und viele Lernen Deutsch. (ZD)

... denn die Schüler sind sehr nett, außerdem haben gute Verhältnis, ... (MD)

Außerdem rauchen nicht, ... (MD)

Sie sind mir sehr gefallen und werde sie nicht vergessen. (MD)

Ich hoffe, dass meine Meinung berücksichtigung findet und sie in Ihrer Zeitung veröffentlichen, ... (MD)

zum Andern ist der wichtigste, dass die Aktuelle Reiseangebote in jeder Preisklasse Fast nur Teuer finde, ... (MD)

im gegen Satz dazu, dass die Geheimtipps für Ihre Reise sehr gut findet. (MD)

Aus diesem punkt möchte ich von Ihnen gern erklären. um Alles gute zu verstehen. (MD)

..., mit großem Interesse habe Ihre Anzeige über das Thema ‚Schüler jobben um Berufserfahrung zu sammeln‘ gelesen, ...(MD)

Übrigens wenn Student in diesem Studentenlokal ist, hat das Gefühl als ob er in einem Königsplatz wäre, ... (MD)

...und dass meinen Artikel in ihrer Zeitung veröffentlichen, ... (MD)

In keinem der hier angeführten Sätze müsste im Arabischen extra ein Personalpronomen verwendet werden. In diesem Fall liegt eindeutig ein Transfer ausgangssprachlicher Strukturen auf die Zielsprache vor, der in interlingualer Interferenz resultiert.

7.2.6.2. Demonstrativpronomen

Das arabische Demonstrativpronomen, das dem deutschen *dieser/diese/dieses* entspricht, verfügt über Maskulin- und Femininformen in Singular und Plural und steht wie sein deutsches Pendant vor dem zu determinierenden Substantiv. Dabei bleibt jedoch im Unterschied zur deutschen Konstruktion der bestimmte Artikel beim Substantiv erhalten – also wörtlich übersetzt zum Beispiel „*dieser der Mann*“ -, da sonst ein Satz mit der Bedeutung „*Das ist ein Mann*“ entstehen würde. Hier kann es laut Maher (1983) zu Interferenzen kommen.

Steht das Substantiv in einer Genitivverbindung, so steht das arabische Demonstrativpronomen dahinter. Auch hier können bei der Bildung des deutschen Äquivalents Schwierigkeiten auftreten (Maher 1983).

Für keine der hier beschriebenen Vermutungen konnten im untersuchten Material Beispiele gefunden werden.

7.2.7. Relativsatz

Der deutsche und der arabische Relativsatz unterscheiden sich vor allem in ihrer Konstruktion in einigen Punkten. Schon die Verwendung des Relativpronomens weist einen entscheidenden Unterschied auf, der laut Maher (1983) sehr oft zu Interferenzen führt: Ist die Verwendung

eines Relativpronomens im Deutschen unabhängig von der Determination des Bezugswortes, so entfällt im Arabischen das Relativpronomen, wenn es sich auf ein indefinites Nomen bezieht. Arabische Lernende tendieren dazu, nach einem unbestimmten Leitwort kein Relativpronomen zu setzen (Maher 1983).

In allen hier analysierten Texten konnte jedoch nur ein Fehler gefunden werden, der auf diesen Umstand zurückzuführen sein könnte:

Aber es fehlt etwas sehr interessant ist,... (MD)

Deutsche Relativpronomen stimmen nur in Genus und Numerus mit ihrem Leitwort überein. Der Kasus, in dem sie stehen, wird syntaktisch – etwa durch Verben und Präpositionen, durch die die Relativpronomen regiert werden – bestimmt (Duden 2005). Während es hier im Deutschen dementsprechend oft zu Abweichungen im Kasus kommen kann, kongruieren die arabischen Relativpronomina immer in Genus, Numerus und Kasus mit ihrem Bezugswort (Blohm 2001). Verlangt der Relativsatz einen anderen Kasus des Relativpronomens als den, in dem das Leitwort steht, so wird dieser Kasus durch ein sogenanntes „Rückweisepronomen“ ausgedrückt. Dieses „Rückweisepronomen“ ist im Arabischen ein Personalpronomen, das beispielsweise an Verben, Substantive oder Präpositionen suffigiert wird.

Fehler, die durch diese zwischensprachlichen Unterschiede in der Kongruenz des Relativpronomens mit seinem Bezugswort zustande kommen, wurden in unseren Texten nicht festgestellt.

Eine weitere Fehlerquelle stellt die Wortstellung dar, da das Verb im arabischen Relativsatz nicht wie in seinem deutschen Pendant am Ende steht. Auf die vielfältigen Unterschiede in der Wortstellung wird jedoch noch in einem eigenen Unterkapitel eingegangen.

Zur Verdeutlichung des Gesagten ein kleines Beispiel: Die wortwörtliche Übersetzung des deutschen Satzes „*Ich habe den Autor gesehen, dessen Buch ich gelesen habe.*“ wäre im Arabischen „*(Ich) habe gesehen den Autor, der (ich) gelesen habe sein Buch*“ (Maher 1983). Diese Unterschiede macht Maher (1983) für viele Fehler deutschlernender Araber – nicht nur, aber vor allem im Anfängerbereich – verantwortlich.

Für unsere Lernenden scheinen die oben aufgelisteten potentiellen Fehlerquellen wenig bis gar keine Bedeutung zu besitzen. Relativsätze stellen weder auf ZD- noch auf MD-Niveau

eine besonders große Hürde für die marokkanischen Deutschlernenden dar, deren Texte hier untersucht wurden.

7.2.8. Wortstellung

7.2.8.1. Stellung des finiten Verbs im Aussagesatz

Im arabischen Hauptsatz ist die Stellung des finiten Verbs prinzipiell freier als im Deutschen. Während im deutschen Aussagesatz die Zweitstellung des finiten Verbs obligatorisch ist, kann das arabische Finitum beinahe jede Position im Satz besetzen (Abu Hatab 1976).

Als üblich für einen arabischen Aussagesatz – sofern er ein finites Verb beinhaltet¹⁴ - gilt folgende Wortstellung: Verb – Subjekt – Ergänzungen und Angaben (Maher 1983). Befindet sich hingegen etwa das Subjekt in Spitzenstellung, so liegt im Arabischen eine Topikalisierung vor (Ahmed 1996).

Die Zweitstellung des finiten Verbs ist arabischen Lernenden also grundsätzlich nicht fremd. Aufgrund der größeren Vielfalt an Möglichkeiten im Arabischen kann es jedoch zu Schwierigkeiten mit dem obligatorischen Aspekt dieser Zweitstellung im Deutschen kommen. Dabei ist jedoch laut Abu Hatab (1976) weniger zu erwarten, dass die Lernenden die im Arabischen übliche Spitzenstellung des Verbs auf das Deutsche anwenden. Abu Hatab (1976) verweist vielmehr darauf, dass arabische Deutschlernende eher dazu tendieren, mit dem finiten Verb die dritte Position des Aussagesatzes zu besetzen.

Dies ließ sich auch in den vorliegenden Texten feststellen. Die Mehrheit der Fehler in diesem Bereich geht auf die falsche Drittstellung des Verbs zurück. Im Zuge einer eingehenderen Prüfung möglicher Fehlerursachen kristallisierte sich neben der vermuteten interlingualen Interferenz noch ein zweiter möglicher Erklärungsansatz heraus. Um diesen besser sichtbar zu machen, werden die in diesem Bereich vorgefundenen Fehler (insgesamt 24) zusätzlich nach der Stellung ihres jeweiligen Subjekts differenziert.

Nur in drei Fällen wurde die falsche Drittstellung des Verbs mit der richtigen Positionierung des Subjekts kombiniert:

Meine Familie und ich es leben, wenn wir gesunde Ernährung suchen. (MD)

... das auch geht mir langsam auf die nerven ... (MD)

¹⁴ Auf Sätze ohne finites Verb wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

..., die Lehrmethoden auch sind sehr interessant, ... (MD)

Hier scheinen die Partikel *auch* und das unpersönliche *es* Verwirrung gestiftet zu haben. (Die Schwierigkeiten arabischer Lernender mit diesem unpersönlichen *es* im Deutschen wurden bereits in Kapitel 7.2.5.5. eingehender beleuchtet.)

21 der 24 Textstellen aber, in denen die Lernenden dem finiten Verb diese dritte Position im Satz zuwiesen, haben eines gemeinsam: Die erste Position im deutschen Hauptsatz wird von Nebensätzen, Konjunktionen, Partikeln oder anderen Satzgliedern besetzt. Hier kamen die Fehler dadurch zustande, dass die obligatorische Verschiebung des Subjekts auf die dritte Position nicht stattfand:

... daher ich kann dich helfen. (ZD)

eigentlich wenn ich die sprache lernen möchte, ich nehme vieler methode zum Beispiel. (ZD)

... wenn ich liebe Die Deutschsprache lernen, ich komme im Einschreibung im Goethe institut machen, ... (ZD)

... auch es gibt nich viel center für deutsch lernen ... (ZD)

wie du ja weisst, ich habe deutschsprach gelernt ... (ZD)

wirklich deutschsprache ist sehr schwer. (ZD)

daher ich möchte mit dir treffen ... (ZD)

wenn ich deutsch gelert mein Lehrer hat mir einige information geboten und tipps ... (ZD)

wenn wir zuzanen ich erzähle dich die methode. (ZD)

... und in dieses Jahre ich habe mein Bacalaureat. (ZD)

Wie du weißt, ich habe mich für einem Jahr vor einen sprachkurs angemeldet. (ZD)

In meinem Heimatland, die meisten Menschen haben genug Zeit, ... (MD)

..., wenn wir uns selbst entscheiden eine richtige Lösung zu auswählen, das erzielt sicher ein großes Resultat. (MD)

..., wie sie wissen, ich bin kein Hausmann, ... (MD)

... so wir suchen immer so gut wir können um Gute Ernehrung nach unser Häuser zu bringen, ... (MD)

... um den Zeitschrift zu verbessern, Sie können farbenprächtige Bilder benutzen, ... (MD)

..., leider die farbenprächtige Bilder waren nich so gut, ... (MD)

... und auch man kann wissen, ... (MD)
... dann ich kann mich auf dich verlassen. (MD)
..., in der Schule wir haben einen Kaffee zusammen getrunken, ... (MD)
Bezüglich der Speisen und Getränken, man findet fast alles, was man will. (MD)

Gerade diese Verschiebung des Subjekts hinter das Verb macht jedoch laut Diehl (2000) nicht nur arabischsprachigen Deutschlernenden große Probleme. „Mit dieser Eigenschaft unterscheidet sich das Deutsche von vielen anderen Sprachen, ...“ (Diehl 2000: 67).

Diehl (2000) stellt weiter fest, dass diese „Inversion“ von Deutschlernenden generell erst sehr spät und mit deutlichem Abstand etwa zur deutschen Satzklammer erworben wird.

Hier scheint es sich also in der Mehrheit der Fälle nicht um ein durch interlingualen Transfer hervorgerufenen Interferenzproblem arabischer Deutschlernender zu handeln. Dies würde auch erklären, warum unsere Lernenden dem finiten Verb so oft die dritte Position im Satz zuwiesen, wo doch ausgehend vom arabischen Satzbau eher eine Spitzenstellung des Verbs zu erwarten wäre.

Gerade für diese Spitzenstellung konnten aber nur vergleichsweise wenig Fehler in den Texten gefunden werden:

... und vertraust du mich, ... (ZD)
Du hast recht, gibt es auch ... (ZD)
...aber habe ich bisher Deutsch gelernet. (ZD)
Es gibt hier viel solution und kann man auch arbeiten und lernen. (ZD)
... und muß man zunächst einmal aushalten. (ZD)

Ich habe noch in Ihrer Firma vertraut und habe ich mich das Gatis-Abonnement für 1 Monat bestellt. (MD)
es gibt noch etwas, was ich zu diesem Punkt gesagt habe, sind wöchentliche Ausgabe am Montage unangenehm. (MD)
dass hat mich sofort angesprochen und möchte ich von Ihnen eine paare Frage zu beantworten. (MD)
gibt es auch ein groß Sportzentral, ... (MD)

Hier könnte es sich also um interlinguale Interferenzerscheinungen handeln. Auffällig ist jedoch, dass sieben der neun Verben in Spitzenstellung direkt auf eine nebenordnende Konjunktion folgen. In diesen Fällen könnte auch intralinguale Interferenz in Form einer

Übergeneralisierung der zielsprachlichen Regeln für subordinierende Konjunktionen, die ja die oben beschriebene Inversion von Subjekt und Verb verlangen, vorliegen.

Für diese Theorie sprechen auch fünf weitere Textstellen, in denen das Verb die für das Arabische völlig untypische Endstellung einnimmt:

In deinem letzten Brief auch schreibst, dass ... (ZD)

..., fast die alle preis teure sind. (MD)

..., das Sie schön finden. (MD)

..., denn oft die Reiserberichte langweilig sind, ... (MD)

Im Bezug auf die Eröffnungsangebot, die Antwortlichen in diesem Studentenlokal ein Freigetränk pro Person anbiten, ... (MD)

Die Ursache dieser Fehler könnte ebenfalls in der Übergeneralisierung der Regeln für die Stellung des finiten Verbs im deutschen Nebensatz zu finden sein.

7.2.8.2. Stellung der infiniten Prädikatsteile im Hauptsatz

Im Zusammenhang mit den Modalverben wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich durch die Zweitstellung des finiten Modalverbs in Kombination mit der Positionierung des Infinitivs am Satzende auch auf syntaktischer Ebene Probleme ergeben können. Diese für das Deutsche so charakteristische Satzklammer, die ja auch durch die Verwendung trennbarer Verben, durch die Bildung deutscher Perfektformen etc. entsteht, hat im Arabischen keine Entsprechung. Ahmed (1996) verweist darauf, dass die Anwendung dieser deutschen Satzklammer für arabische Lernende mit Schwierigkeiten verbunden sein kann.

In den hier analysierten Texten wurden nur drei Fehler gefunden, die durch die Verkürzung der deutschen Satzklammer entstanden:

mein lehrer hat mir einige information geboten und tipps. (ZD)

In den letzeten woche habe ich erlernen der Deutschen Sprach ... (MD)

... musst die lust und viele lernen Deutsch ... (MD)

Die geringe Fehlerzahl lässt vermuten, dass die deutsche Satzklammer – trotz des Fehlens eines arabischen Pendantes - unseren Lernenden keine besonders großen Schwierigkeiten

bereitet. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Aussagen Diehls (2000), nach denen die Verbalklammer auch von französischen Deutschlernenden relativ leicht - und beispielsweise lang vor der deutschen Nebensatzstruktur - erworben wird. Das würde wiederum die ausschließliche Konzentration der wenigen vorgefundenen Fehler auf die ZD-Texte erklären.

7.2.8.3. Stellung des finiten Verbs im Nebensatz

Im Gegensatz zum Deutschen erfolgt im Arabischen bei der Subordination keine Änderung der Wortstellung (Maher 1983). Laut Jai-Mansouri (2005) stellt die obligatorische Endstellung des Finitums im deutschen Nebensatz eine weitere Fehlerquelle für arabische Lernende dar.

Dafür wurden auch in den vorliegenden Texten 14 Beispiele gefunden:

- ..., dass die deutsche Sprache ist fantastisch ... (ZD)
- ... wenn ich liebe Die Deutschsprache lernen, ... (ZD)
- ... und wenn musst du eine sprache lernen, ... (ZD)
- ..., dass meine deutschkenntniss wird sehr verbessern. (ZD)
- ..., weil meine Freundin schinkt mir einen einladung für ein Geburtstag in Aachen. (ZD)
- aber ich hätte gern einige information wie ist wetter und ihr sitten. (ZD)
- was betrifft mein kunft ... (ZD)
- ... denn haben wir zu tun. (ZD)

- Ich persönlich finde, dass die Zeit spielt ein große Rolle im Leben, ... (MD)
- Endlich ich will hinweisen, dass die Geheimtipps für die Reise sind wunderbar. (MD)
- Dies kann beweisen, warum leider der Preis von Monat bis Monat in Osterreich sinkt und schadet den einheimischen Bauern. (MD)
- ich möchte gern wissen, wie ist es ... (MD)
- ..., dass die Gute und Gesunde Ernährung spielt eine wichtige Rolle ... (MD)
- was gefällt mir in diesem Studentenlokal, ... (MD)

Die hier vorgefundenen Fehler könnten tatsächlich durch die unterschiedliche Struktur der Ausgangs- und der Zielsprache und durch dadurch induzierte interlinguale Interferenz zu erklären sein. Es ist jedoch verwunderlich, dass – wohlgermerkt bei gleichem strukturellem Unterschied – ein Phänomen wie die im vorangegangenen Kapitel behandelte deutsche Verbalklammer nicht zu interlingualer Interferenz führt, während dies die Verbstellung im deutschen Nebensatz sehr wohl tut.

In diesem Zusammenhang soll einmal mehr auf die Ergebnisse der Untersuchungen von Diehl (2000) verwiesen werden. Wie weiter oben schon erwähnt, stellt Diehl (2000) einen deutlichen zeitlichen Abstand zwischen dem Erwerb der deutschen Verbalklammer und dem fast zeitgleich mit der Bewältigung der oben beschriebenen Inversion stattfindenden Erwerb der deutschen Nebensatzstruktur fest.

Die Endstellung des finiten Verbs im deutschen Nebensatz scheint unseren marokkanischen Lernenden also genauso große Probleme zu bereiten wie vielen anderen Deutschlernenden auch.

7.2.9. Sätze ohne finites Verb

Maher (1983) verweist darauf, dass einfache Sätze, die im Deutschen prinzipiell eine finite Verbform verlangen, im Arabischen sehr oft ohne Finitum wiedergegeben werden. In der Forschungsliteratur werden diesbezüglich vor allem die arabischen Entsprechungen der deutschen Vollverben *haben* und *sein* angesprochen.

7.2.9.1. „haben“ und „sein“ als Vollverben

7.2.9.1.1. „haben“

Das deutsche Verb *haben* - vor allem in der Bedeutung *besitzen* - wird im Arabischen im Allgemeinen durch eine Präposition mit Possessivsuffix ausgedrückt. So entstehen Fehler wie zum Beispiel: „*Bei mir (ist) das Buch*“ statt „*Ich habe das Buch*“ (Abu Hatab 1976: 169).

Dieser markante Unterschied zwischen dem Arabischen und dem Deutschen führte allerdings in den hier analysierten Texten zu keinem einzigen Fehler.

7.2.9.1.2. „sein“

Die Präsensform des deutschen Verbs *sein* hat wegen ihres geringen semantischen Gehalts keine Entsprechung im arabischen Satz. Arabische Lernende neigen dazu, die entsprechenden Formen im Deutschen ebenfalls auszulassen. Ein typischer Fehler wäre beispielsweise: „*Das Haus groß*“ statt „*Das Haus ist groß*“ (Maher 1983: 173).

Fehler dieser Art konnten auch in unseren Texten festgestellt werden:

und es sehr wichtig für mich, ... (ZD)
..., weil sie bekannt ganz an der Welt. (ZD)
... denn der Zukunft in meiner heimat unbekannt und ungechert. (ZD)
Ich habe viel Gründe, wenn wir zuzanen ich erzähle dich die metode. (ZD)
Und der Grund für Deutsch lernen Ich mochte nach deutschland gehen. (ZD)

zum einen finde ich, dass die Reisebereiche ausgewählten spezialisten oft langweilig,
... (MD)
Ich gebe zu , dass die Bezahlung nicht gut, das ist gegenteit zu Ihrem Versprechen, ...
(MD)
Ich finde ihr Magazin nich sehr interessant, daß es langweilig und böse Gedanken
mitnihmt. (MD)
Was für mich sehr interessant auch, ist die Atmosphäre in meiner Gruppe, ... (MD)
Was gefällt mir in diesem Studentenlokal, die Preise, die finde ich sehr geringer und
günstig. (MD)
...leider die Zustellung erst am Mittwoch. (MD)

Hier scheint es sich tatsächlich um interlinguale Interferenzerscheinungen zu handeln. Die Nullstelle in der Ausgangssprache verursacht - wie auch schon im Bezug auf andere Grammatikphänomene festgestellt – Interferenzfehler in der Zielsprache. Diese zwischensprachliche Übertragung führt in den hier analysierten Texten vor allem auf ZD-Niveau zu entsprechenden Auslassungen der Präsensform von *sein* im deutschen Satz. Auf MD-Niveau nimmt die Zahl solcher Fehler proportional zur Anzahl der ausgewerteten Texte wieder ab und es tritt sogar ein Fall von Übergeneralisierung auf:

Aber es fehlt etwas sehr interessant ist, das Enternet ist. (MD)

Diese Tendenz stimmt wiederum mit der von Uhlisch (1995) erwarteten Entwicklung der Interferenzerscheinungen, die durch Nullstellen in der Ausgangssprache ausgelöst werden, überein.

7.2.9.2. Partizip Aktiv oder Partizip Passiv statt des finiten Verbs

Eine weitere Variante des arabischen Satzes ohne finites Verb ist die Kombination des Subjekts mit dem Partizip Aktiv oder dem Partizip Passiv. Werden solche Strukturen ins

Deutsche übertragen, so entstehen Sätze wie beispielsweise: „*Ahmed sitzend.*“ oder „*Die Armee geschlagen*“ (Maher 1983: 175).

Laut Maher (1983) wird dieser arabische Satzbau von arabischen Deutschlernenden häufig auf das Deutsche angewendet.

Im vorliegenden Material wurden jedoch keine entsprechenden Konstruktionen gefunden.

7.2.10. Zusammengesetzte Sätze

Auf den Umstand, dass der arabische Nebensatz nicht wie der deutsche durch eine spezielle Wortstellung gekennzeichnet ist, wurde in Kapitel 7.2.7. bereits hingewiesen. Doch auch in der Art der Verbindung der einzelnen Sätze sowie in der Verwendung mancher Konjunktionen lassen sich einige Unterschiede zwischen der deutschen und der arabischen Sprache feststellen. Im Folgenden wird auf jene beiden Unterschiede eingegangen, die der Forschungsliteratur zufolge potentielle Fehlerquellen für arabische Lernende darstellen.

7.2.10.1. Die verbindungslose Aneinanderreihung

Zusammengesetzte Sätze entstehen im Arabischen durch Koordination, Subordination oder auch durch die verbindungslose Aneinanderreihung einfacher Sätze. Letzteres kommt im Arabischen viel häufiger zum Einsatz als im Deutschen, woraus sich laut Maher (1983) eine typische Fehlerquelle für arabische Deutschlernende ergibt.

Auch in den hier untersuchten Texten wurden verbindungslose Satzkombinationen festgestellt, die so im Deutschen nicht möglich sind. Es zeigte sich, dass in allen gefundenen Beispielen das Weglassen des deutschen *dass* den Fehler verursachte:

Ich möchte jetzt gibst du ein termin mit mir. (ZD)

... das ist schon lang haben wir nich getroffen. (ZD)

was betrifft mein kunft möchte ich mitteilen ich erst in einem monat komme denn wir haben zu tun. (ZD)

... und ich hoffe alles bei dir gut geht's. (ZD)

Ich hoffe sehr, mein Leserbrief Ihnen gefählt. (MD)

Mahers (1983) Annahme, dass arabischsprachige Lernende aufgrund entsprechender Möglichkeiten im Arabischen dazu tendieren, Sätze ohne Verbindung aneinander zu reihen,

lässt sich also auch in den hier vorliegenden Texten zumindest auf ZD-Niveau durch einige Beispiele belegen. In diesen Fällen ist davon auszugehen, dass es sich um interlinguale Interferenzfehler handelt, die durch Kontrastmangel zwischen den beiden Sprachen hervorgerufen wurden.¹⁵ Sowohl im Arabischen als auch im Deutschen existiert die Möglichkeit, Sätze ohne Konjunktion aufeinander folgen zu lassen. Diese grundsätzliche Parallele verleitet wohl vor allem ungeübtere Lernende dazu, die arabischen Gewohnheiten zu sehr aufs Deutsche zu übertragen.

7.2.10.2. Die Verbindung mit „und“

Die Konjunktion „und“ kann in arabischen zusammengesetzten Sätzen beliebig oft hintereinander zur Verbindung einfacher Sätze verwendet werden. Maher (1983) weist darauf hin, dass arabische Lernende dazu neigen, diese Verwendung von „und“ auch auf deutsche zusammengesetzte Sätze zu übertragen.

Entsprechende Interferenzerscheinungen konnten in den hier analysierten Texten allerdings nicht festgestellt werden.

7.2.11. Wortbildung

Das Arabische verfügt über ein sehr produktives Ableitungssystem, mit Hilfe dessen bei Bedarf noch nicht existierende Wörter kreiert werden können. Wird dieser Mechanismus unreflektiert auf das Deutsche angewendet, so können laut Maher (1983) zielsprachlich nicht korrekte Neubildungen wie etwa *Findung*, *Kochung* u.s.w. entstehen. Solche oder ähnliche Fehler traten aber im hier untersuchten Material nicht auf.

Schwierigkeiten bei der korrekten Bildung von deutschen Komposita führt Maher (1983) ebenfalls darauf zurück, dass „... der Anfänger die grundlegende arabische Konzeption des logischen Ableitungssystems zu applizieren versucht“ (Maher 1983: 179).

In diesem Bereich konnten auch in unseren Texten einige Schwierigkeiten festgestellt werden. Dabei scheint ironischerweise gerade *die deutsche Sprache* für die Lernenden – vor allem auf ZD-Niveau - ein besonders großes Hindernis darzustellen:

wirklich deutschsprache ist sehr schwer. (ZD)

wenn man mit deutschsprache keine problem finden ... (ZD)

¹⁵ Vgl. Kapitel 4.2.2.

...deutschkanal in fernsehen kucken ... (ZD)
... wenn ich liebe Die Deutschsprache lernen, ... (ZD)
..., bis später hätte ich Deutschlanleteratur gelernt. (ZD)
Seit zwei Jahren habe ich die Deutschsprache gelernt, ... (ZD)
..., ich habe deutschsprach gelernt. (ZD)

gibt es auch ein groß Sportzentral ... (MD)
Außerdem gibt es ein Hallenbadschwimmen. (MD)
..., hat das Gefühl als ob er in einem Königsplatz wäre, ... (MD)
... und um Ihren Angebotqualität zu verbessern. (MD)
z.B.: verschiedene Spielarten für Kinder. (MD)
..., die Kasette-Video auch, ... (MD)

Das letzte hier angeführte Beispiel unterscheidet sich von den vorhergehenden dadurch, dass es sich bei „Kasette-Video“ um ein grundsätzlich im Deutschen existierendes Kompositum handelt – hier kam es nur zu einer Verwechslung der Wortreihenfolge.

Laut Maher (1983) sind sowohl dieser Fehler als auch die anderen hier festgestellten willkürlichen Kompositabildungen auf oben beschriebene interlinguale Transfermechanismen zurückzuführen. Dies mag eine Erklärung für die erhöhte Bereitschaft der Lernenden zur eigenständigen Wortbildung liefern.

Für die Entstehung der hier vorgefundenen Wortbildungsfehler scheinen aber mehrere Faktoren von Bedeutung zu sein. Uhlisch (1995) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Tatsache, dass die Kompositabildung im Deutschen ein vor allem im Bereich der Substantive dermaßen wichtiges und häufiges Mittel zur Wortbildung darstellt, oft zu intralingualem Transfer in der Form von Übergeneralisierung führen kann. Sie nimmt weiter an, dass an der Entstehung von Interferenzerscheinungen in der deutschen Kompositabildung meist mehrere Faktoren beteiligt sind: Das Zusammenwirken von „...muttersprachlichem Transfer [und] Methodentransfer, begünstigt durch geringe Systematisierbarkeit der Regeln“ (Uhlisch 1995: 235) sei vermutlich verantwortlich für das Zustandekommen von Interferenzen in diesem Bereich.

8. ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildete die Überprüfung von Hypothesen aus der Sekundärliteratur bezüglich spezieller Problemfelder, die sich für Deutschlernende mit arabischer Muttersprache ergeben können. Diese Annahmen beruhen wiederum einerseits auf den Ergebnissen kontrastiver Betrachtungen der deutschen und der arabischen Sprache und andererseits auf Erfahrungen aus dem Unterricht mit Lernenden der entsprechenden Zielgruppe.

Die durch die Fehleranalyse gewonnenen Daten wurden neben den zentralen interlingualen Transferprozessen auch auf andere mögliche Fehlerursachen hin überprüft, die im Rahmen einer solchen Studie greifbar sind. Dabei standen vor allem intralinguale Transferprozesse im Zentrum der Aufmerksamkeit. Zusätzlich wurde versucht, diese zwischen- oder innersprachlichen Übertragungen von Fehlerbereichen zu trennen, die nicht nur Lernenden mit arabischer Muttersprache Probleme bereiten, da die Ursachen für ihre Entsehung eher in der Komplexität der betreffenden deutschen Struktur zu suchen sind.

Anhand des hier analysierten Materials konnten einige, aber bei weitem nicht alle Annahmen aus der Sekundärliteratur bezüglich „typischer“ Fehlerquellen für arabische Deutschlernende bestätigt werden. Im Folgenden möchte ich nun die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Analyse mit den im theoretischen Teil erarbeiteten Erkenntnissen verknüpfen, um einerseits die hier bestätigten Hypothesen auf fundierten theoretischen Boden zu stellen und um andererseits Erklärungen für die mindestens ebenso häufigen Abweichungen von diesen Annahmen zu finden.

Insgesamt wurden in dieser Arbeit 26 unterschiedliche Grammatikphänomene der deutschen Sprache untersucht, die in der hier verwendeten Sekundärliteratur alle als typische Problemfälle für arabische Deutschlernende geführt werden. Die Ursachen für die angenommene oder auch in der Praxis festgestellte Fehleranfälligkeit dieser Bereiche werden von den diesbezüglich in Kapitel VI. zitierten Autoren fast ausschließlich interlingualen Transferprozessen zwischen dem Arabischen und dem Deutschen zugeschrieben.

Die Auswertung der hier vorliegenden empirischen Untersuchung zeigt jedoch ein völlig anderes Bild. Der auffälligste Unterschied zu den Hypothesen der Sekundärliteratur ist sicherlich, dass im hier analysierten Material für neun – also immerhin gut ein Drittel - der angeführten Problembereiche kein einziges Fehlerbeispiel gefunden werden konnte. Weitere vier der überprüften Hypothesen konnten ebenfalls nicht verifiziert werden, da entweder nur

ein beziehungsweise maximal zwei Fehler als Beleg gefunden wurden oder weil – wie im Fall der deutschen unpersönlichen Verben – die vorgefundenen Fehler keine eindeutige Zuordnung zu dem in der Sekundärliteratur beschriebenen Fehlerverhalten zuließen.

Doch auch von den verbleibenden 13 Phänomenen konnten nur sieben mit ziemlicher Sicherheit auf interlingualen Transfer aus dem Arabischen zurückgeführt werden. Für die restlichen mehr oder weniger fehleranfälligen Bereiche müssen andere Entstehungsursachen angenommen werden – doch dazu später.

Zunächst möchte ich jene sieben grammatikalischen Phänomene des Deutschen genauer beleuchten, deren Fehleranfälligkeit wohl zumindest in Teilbereichen auf interlinguale Transferprozesse zurückgeht. Bis auf die Wortbildung, die eher im Bereich der Lexik anzusiedeln ist, fallen alle behandelten Grammatikphänomene in den Bereich der Morphologie beziehungsweise der Syntax. Für diese beiden Sprachgebiete nimmt Weinreich (1976) drei Grundtypen von Interferenzerscheinungen an, die durch interlinguale Transferprozesse ausgelöst werden können:

„(1) Der Gebrauch von A-Morphemen beim Reden (oder Schreiben) in der Sprache B“ (Weinreich 1976: 51). Aufgrund der außerordentlich großen Verschiedenheit der beiden Sprachsysteme und wohl vor allem auch wegen der unterschiedlichen Schriftsysteme kam es in den untersuchten Texten zu keiner Form dieser direkten Übertragung eines Morphems aus der Ausgangssprache Arabisch in die Zielsprache Deutsch.

„(2) Die Anwendung einer grammatischen Relation der Sprache A auf B-Morpheme in B-Rede, oder die Vernachlässigung einer Relation von B, die in A kein Vorbild hat“ (Weinreich 1976: 51). Einen Sonderfall dieser Art von Interferenzerscheinungen stellt die so genannte „Nullstelle“ (Uhlisch 1995: 229) in der Ausgangssprache dar. In diesem Fall kommt es zu zwischensprachlichem Transfer im Sinne einer Übertragung der ausgangssprachlichen Leerstelle auf die Zielsprache, in der diese grammatische Relation oder Kategorie jedoch besetzt werden müsste. Im Arabischen gibt es beispielsweise keine Dativformen, keine Präsensform des Verbs *sein*, kein Reflexivpronomen, keine eigenständige Form des unbestimmten Artikels und auch die Personalpronomina im Nominativ werden meist nicht verwendet. Genau in diesen Bereichen kommt es auch in den hier untersuchten Texten zu mehr als eindeutigen Fehlerhäufungen, die ganz klar auf die jeweilige Nullstelle im Arabischen zurückzuführen sind. Dabei lässt sich auch in allen Fällen mehr oder weniger deutlich feststellen, dass vor allem auf ZD-Niveau fast alle Interferenzerscheinungen durch interlingualen Transfer verursacht werden, während auf MD-Niveau schon viel öfter auch

intralinguale Transferprozesse für die Entstehung von Fehlern verantwortlich zu sein scheinen. Diese Entwicklung korrespondiert auch mit der Behauptung von Uhlisch (1995), die darauf verweist, dass vor allem bei Anfängern sehr häufig zwischensprachlicher Transfer auftritt, der in diesem Fall dann zur Nicht-Realisierung der entsprechenden Kategorie in der Zielsprache führt. Bei fortgeschritteneren Lernenden überwiegen dann zunehmend intralinguale Transferprozesse wie beispielsweise die Übergeneralisierung zielsprachlicher Regeln.

Fünf der sieben Grammatikphänomene, die auf interlingualen Transfer zurückzuführen sind, entfallen also auf diesen Bereich und für alle fünf ist eine Nullstelle in der Ausgangssprache transferauslösend.

Als dritten Grundtyp für Interferenzerscheinungen in den Bereichen der Morphologie beziehungsweise der Syntax nennt Weinreich (1976) noch folgende Situation:

„ (3) Durch Identifikation eines bestimmten B-Morphems mit einem bestimmten A-Morphem bewirkte Änderung (Ausdehnung, Reduktion) der Funktionen des B-Morphems nach dem Vorbild der Grammatik der Sprache A“ (Weinreich 1976: 51). Diese Beschreibung erklärt die Entstehung von Fehlern in einem weiteren der sieben durch interlingualen Transfer bedingten Problembereiche: Die verbindungslose Aneinanderreihung von Sätzen ist sowohl im Arabischen als auch im Deutschen möglich, wird jedoch im Arabischen ungleich häufiger eingesetzt als im Deutschen. Eine Übertragung der diesbezüglichen ausgangssprachlichen Verwendungsgewohnheiten führte in den hier analysierten ZD-Texten zu einigen zielsprachlich nicht korrekten Realisierungen zusammengesetzter Sätze. In diesem Fall scheint nicht wie etwa beim zuvor besprochenen Phänomen der Nullstelle in der Ausgangssprache ein scharfer zwischensprachlicher Kontrast, sondern gerade eben ein Kontrastmangel den interlingualen Transfer zu verursachen. Vogel (1990) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer homogenen Hemmung, die durch eine nur teilweise Übereinstimmung zweier sprachlicher Kategorien verursacht werden kann.

Das letzte der angesprochenen sieben Problemfelder ist eher dem Bereich der Lexik zuzuordnen. Es handelt sich hierbei um die Wortbildung im Deutschen, genauer gesagt um die deutsche Kompositabildung. In diesem Fall ist die Frage, ob vor allem inter- oder doch intralinguale Transferprozesse für die vorgefundene Fehlerhäufung verantwortlich zu machen sind, nicht leicht zu beantworten. In den untersuchten Texten wurden einige Fälle völlig willkürlicher Kompositabildungen gefunden. Betrachtet man das arabische Ableitungssystem, das sehr produktiv ist und bei Bedarf die Neubildung von Wörtern ermöglicht, so ist zumindest nicht auszuschließen, dass bei der Entstehung dieser Fehler

wiederum die Identifikation einer Kategorie der Ausgangssprache der aufgrund funktionaler Ähnlichkeiten - auch im Deutschen existieren Ableitungsregeln - mit der entsprechenden Kategorie der Zielsprache eine gewisse Rolle spielte.

Da die Kompositabildung im Deutschen aber ein sehr häufiges Mittel der Wortbildung darstellt, dürfen bei der Suche nach den Fehlerursachen natürlich auch intralinguale Transferprozesse (in Form von Übergeneralisierungen) nicht außer Acht gelassen werden. Laut Uhlisch (1995) sind sowohl ausgangssprachlicher Transfer als auch Methodentransfer, der durch die geringe Systematisierbarkeit der zielsprachlichen Regeln begünstigt wird, für das Auftreten von Interferenzerscheinungen in diesem Bereich verantwortlich.

Da der Fokus dieser Arbeit auf dem interlingualen Transfergeschehen und den daraus resultierenden Interferenzerscheinungen liegt, wurden die in diesem Bereich festgestellten Phänomene auch hier noch einmal eingehender beschrieben.

Fehlerhäufungen jedoch, die auf intralingualen Transfer oder auf die Komplexität der deutschen Sprache an sich zurückzuführen sind, dienen in dieser Untersuchung hauptsächlich dazu, alternative Fehlerursachen aufzuzeigen und die interlingualen Interferenzfehler in der richtigen Relation zu präsentieren. Auf eine genauere Analyse der Entstehungsmechanismen solcher Fehler wird aus diesem Grund auch an dieser Stelle verzichtet.

Intralingualer Transfer tritt im hier analysierten Material häufig in Kombination mit interlingualen Übertragungsmechanismen auf. Zusätzlich dazu kristallisierten sich noch drei Grammatikphänomene heraus, deren Fehleranfälligkeit wohl ausschließlich auf eine Übergeneralisierung der jeweiligen zielsprachlichen Regeln zurückzuführen ist. Dies betrifft beispielsweise den zu häufigen Einsatz von finalen Infinitivkonstruktionen (anstatt eines Nebensatzes) oder auch die Verwendung von *zu* vor dem Infinitiv in Verbindung mit einem Modalverb. Aber auch der falsche Spitzen- oder Endstellung des finiten deutschen Verbs dürften nicht wie ursprünglich angenommen inter- sonder vielmehr intralinguale Transferprozesse zugrunde liegen.

Stellt man wie in der hier vorliegenden Arbeit die Frage nach deutschen Grammatikphänomenen, die speziell für marokkanische Deutschlernende schwierig zu erlernen sind, so müssen natürlich auch jene Bereiche abgegrenzt werden, die generell den meisten Deutschlernenden egal welcher Muttersprache zu schaffen machen. Laut Diehl (2000) betrifft dies von den hier behandelten grammatikalischen Erscheinungen vor allem

Phänomene wie die deutsche Adjektivdeklination, die Struktur des Nebensatzes oder etwa auch die Verschiebung des Subjekts auf die dritte Position im Hauptsatz bei Topikalisierung eines anderen Satzgliedes. Auf all diesen Gebieten wurden auch in den untersuchten Texten viele Fehler festgestellt, die jedoch wie gesagt nicht in erster Linie auf Transfermechanismen zurückzuführen sind.

Gerade einmal sieben der insgesamt 26 hier untersuchten Hypothesen bezüglich interlingualer Interferenzprobleme von arabischsprachigen Deutschlernenden können anhand des in dieser Arbeit untersuchten Materials bestätigt werden. Angesichts dieses Ergebnisses drängt sich natürlich die Frage auf, warum zumindest in der hier vorliegenden Konstellation Theorie und Praxis so weit voneinander abweichen.

An dieser Stelle möchte ich ganz bewusst zuerst auf die Grenzen meiner Studie verweisen. Bei einem Umfang von 30 Texten kann naturgemäß nur ein kleiner Einblick in das Fehlerverhalten von Deutschlernenden mit arabischer Ausgangssprache gegeben werden.¹⁶ Fehlende oder zu wenig aussagekräftige Ergebnisse könnten natürlich auf diesen geringen Umfang an Material zurückzuführen sein.

Auch die Textsorten, die ja im Rahmen der ÖSD-Prüfung vorgegeben waren, könnten das Nicht-Auftreten von Fehlern in einzelnen Bereichen erklären. Wird wie beispielsweise auf ZD-Niveau verlangt, einen privaten Brief zu schreiben, so wäre es auch bei einer großen Anzahl an Texten nicht sehr erfolgversprechend, sich auf die Suche nach Passivformen geschweige denn nach Fehlern in diesem Bereich zu machen.

Das für diese Untersuchung verwendete Material liefert aber noch einen weiteren möglichen Ansatzpunkt für die Erklärung dieses auffälligen Endergebnisses. Die Lernenden, deren Texte mir für die Analyse zur Verfügung standen, stammen alle aus Marokko, da zu Beginn meiner Arbeit keine Daten aus anderen Gebieten des arabischen Raums zur Verfügung standen. Die Autoren, deren Annahmen die Basis der hier durchgeführten Studie bilden, beziehen sich bis auf einen mit ihren Aussagen aber generell auf Personen mit arabischer Muttersprache. Da der arabische Sprachraum ein äußerst großes Gebiet abdeckt und zudem durch eine Vielzahl an regionalen arabischen Dialektsprachen charakterisiert wird, muss eine Hypothese, die etwa für ägyptische Lernende Gültigkeit besitzt, nicht zwangsläufig auch auf marokkanische Deutschlernende zutreffen.

¹⁶ Da sich aber die korrekte Klassifizierung der identifizierten Fehler dermaßen schwierig und zeitaufwändig gestaltete (s. Kapitel 7.1.2.), sah ich mich nicht in der Lage, im Rahmen einer Diplomarbeit einen wesentlich größeren Textkorpus zu bearbeiten.

Auch der Gegenstand des Vergleichs mit dem Deutschen, die arabische Schriftsprache, wird von den Lernenden erst wie eine fremde Sprache in der Schule erworben. Die eigentliche im Alltag gesprochene Muttersprache ist die regionale arabische Dialektsprache, die sich wesentlich von der hocharabischen Schriftsprache unterscheidet. Erschwerend kommt noch hinzu, dass das Französische als zweite offizielle Amtssprache neben Arabisch spätestens ab der dritten Schulstufe gelernt werden muss und damit eine wichtige Rolle in den individuellen Sprachbiografien der meisten marokkanischen Lernenden einnimmt. Somit muss also auch der Umstand mit eingerechnet werden, dass es sich bei marokkanischen Deutschlernenden vermutlich fast immer um Personen handelt, die bereits mindestens eine andere europäische Fremdsprache gelernt haben. Laut Kleppin (1992) tritt bei Lernenden „... deren muttersprachliches grammatisches System z.B. sehr von dem der Zielsprache abweicht und die als erste Fremdsprache eine Sprache gelernt haben, deren grammatisches System eher mit dem der Zielsprache vergleichbar ist“ (Kleppin 1992), ein Zurückgreifen auf die erste Fremdsprache verstärkt auf. In unserem Fall muss man also damit rechnen, dass die angenommene Fehleranfälligkeit gewisser Strukturen durch positiven Transfer aus dem Französischen kompensiert und dadurch für unsere Studie „unsichtbar“ wird.

Vielleicht liegt die Antwort auf die Frage, warum in den untersuchten Texten nur ein so geringer Teil der überprüften Fehlerbereiche tatsächlich auf interlingualen Transfer aus dem Arabischen zurückgeht, auch zum Teil in der Kontrastivhypothese, die ja den hier präsentierten Annahmen zugrunde liegt. Die ursprüngliche Version nimmt für sich unter anderem in Anspruch, Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache allein durch strukturelle Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache regelrecht vorhersagen zu können. Die nach dem Scheitern dieser radikalen Variante entwickelte schwächere Version der Kontrastivhypothese geht zwar nach wie vor davon aus, dass interlinguale Transfer- und Interferenzerscheinungen die zentralen Prozesse im Zweitspracherwerbsprozess darstellen, allerdings werden auch innersprachliche Übertragungsmechanismen berücksichtigt. Auch vom Anspruch der Fehlerprognose nimmt sie Abstand und beschränkt sich auf die Erklärung von bereits aufgetretenen Fehlern.

Doch auch in der Anwendbarkeit der Kontrastivhypothese zur nachträglichen Erklärung von Fehlern müssen laut Putzer (1994) weitere Abstriche gemacht werden, da in einer kontrastiven Sprachbetrachtung viele Parameter wie etwa die individuelle Begabung oder Motivation der Lernenden, die Lernumgebung, bereits gemachte Lernerfahrungen etc. nicht berücksichtigt werden können.

Es wäre wohl vermessen, anhand der hier gewonnenen Ergebnisse allgemeingültige Aussagen über die Anwendbarkeit der Kontrastivhypothese für die Fehleranalyse zu formulieren. Für die 30 im Zuge dieser Arbeit analysierten Texte kann jedoch festgehalten werden, dass nur ein überraschend geringer Teil der Annahmen, die in der Sekundärliteratur als transferträchtig und damit als fehleranfällig gelten, auch in diesem Kontext Gültigkeit besitzt. Eine Nullstelle im Arabischen, die im Deutschen besetzt werden muss, stellt dabei die größte jener Lernschwierigkeiten dar, die ganz oder zumindest teilweise auf interlingualen Transfer zurückgehen. Der Nutzen, der aus dieser Arbeit für den Unterricht mit marokkanischen Lernenden gezogen werden kann, ist dementsprechend gering. Es kann aus Sicht der hier gewonnenen Ergebnisse nur empfohlen werden, vor allem die folgenden deutschen Grammatikphänomene, die im Arabischen entweder nicht existieren oder kaum verwendet werden, besonders bei weniger fortgeschrittenen Lernenden im Auge zu behalten:

- Präsensform des Verbs *sein*
- Dativ
- Reflexivpronomina
- Personalpronomina im Nominativ
- Indefinitartikel

Sehr wahrscheinlich sind die Gründe für das Zustandekommen der vorliegenden Ergebnisse vielfältig und können vermutlich mit keinem der weiter oben aufgelisteten Erklärungsversuche allein zufriedenstellend dargestellt werden.

Es wäre sehr interessant, die hier erzielten Ergebnisse im Rahmen weiterführender Forschungen zu überprüfen. Eine größer angelegte Studie, die Gruppen von Lernenden aus verschiedenen arabischsprachigen Gebieten umfasst, könnte sicher ein genaueres Bild der für diese sehr inhomogene Gruppe von Lernenden relevanten interlingualen Interferenzerscheinungen zeichnen.

9. BIBLIOGRAPHIE

Abu Hatab, Mohamed (1976), Zu einigen Schwierigkeiten für Araber beim Erlernen der deutschen Sprache. *Deutsch als Fremdsprache* (Jg.13), S. 166-171.

Aguado, Karin (Hrsg.) (2000), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Aguado, Karin (2000): Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Aguado (Hrsg.) (2000), S. 119-133.

Ahmed, Ferhan Shahab (1996), *Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch. Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Althaus, Hans Peter; Henne, Helmut & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1980), *Lexikon der Germanistischen Linguistik* (2. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer.

Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987), *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber.

Bahns, Jens (1985), Schülerspezifische vs. Entwicklungsspezifische Fehler. *Linguistische Berichte* 95, S. 4–18.

Balareva, Maria (1997), *Muttersprachlich bedingte Fehler in den schriftlichen Arbeiten deutschlernender Bulgaren. Fehleranalyse anhand der Prüfungstexte von Kursisten am Goethe-Institut, Sofia – Grundstufe III und Mittelstufe III*. Universität Wien: Diplomarbeit.

Bausch, Karl-Richard & Raabe, Horst (1978), Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* Bd. 4, S. 56-75.

Bausch, Karl-Richard & Kasper, Gabriele (1979), Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64, S. 3-35.

Bausch, Karl-Richard & Heid, Manfred (Hrsg.) (1992), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven.* Bochum: Brockmeyer.

Bausch, Karl-Richard (1992), Zur Erhellung der Frage nach den Spezifika des Lehr- und Lernbereichs „Deutsch als 2. Fremdsprache“. In: Bausch & Heid (Hrsg.) (1992), S. 19-29.

Bausch, Karl-Richard (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke.

Bausch, Karl-Richard (2003), Zwei -und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch (Hrsg.) (2003), S. 439-445.

Blohm, Dieter (2001), Kontrastive Analysen Deutsch-Arabisch: eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* Bd.1, Berlin: de Gruyter, S.444-451.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006), Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung. *Frühes Deutsch* Heft 7, S. 38-44.

Brdar-Szabó, Rita (2001), Kontrastivität in der Grammatik. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Bd.1, Berlin: de Gruyter, S. 195-204.

Carli, Augusto (1992), Zum Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache aus italienischer Sicht: Schwerpunkt Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Bausch & Heid (Hrsg.) (1992), S. 31-37.

Cauquil, Gerard (1992), Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Bausch & Heid (Hrsg.) (1992), S. 39-43.

Clyne, Michael G. (1980), Sprachkontakt/Mehrsprachigkeit. In: Althaus; Henne & Wiegand (1980), S. 641-646.

Czochralski, Jan A. (1971), Zur sprachlichen Interferenz. *Linguistics* 65-70, S. 5-25.

Dengerscherz, Sabine E. (2005), *Spiegelübersetzung als Lernhilfe? Äquivalenz und Kontrast ungarischer Lokalkasus und der deutschen Präpositionen an, auf, aus, bei, in, von, zu. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Muttersprache bei ungarischen Deutschlernenden und deutschsprachigen Ungarischlernenden*. Universität Wien: Dissertation.

Dentler, Sigrid & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2000), Tertiär- und Drittsprachen. Tübingen: Stauffenburg.

Diehl, Erika (2000), *Grammatikunterricht: alles für der Katz? : Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Diem, Werner (1974), *Hochsprache und Dialekt im Arabischen : Untersuchungen zur heutigen arabischen Zweisprachigkeit*. Stuttgart:

Duckworth, David (1977), Zur terminologischen und systematischen Grundlage der Forschung auf dem Gebiet der englisch-deutschen Interferenz. In: Kolb (Hrsg.) (1977), S. 36-56.

Duden.(2005) *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* Bd. 4. (7.Aufl.). Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.

Edmondson, Willis J. & House, Juliane (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung* (3.Aufl.). Tübingen [u.a.]: Francke.

El Fakharany, Mustafa (1989), *Akkusativ und Dativ im Deutschen und ihre Wiedergabe im Arabischen. Eine kontrastive Untersuchung*. Albert-Ludwig-Universität Freiburg: Dissertation.

Ertl, Katharina (2003), „Typische Fehler“ bei Lernenden der Ausgangssprache Schwedisch. Universität Wien: Diplomarbeit.

Flick, Uwe (2007), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Grotjahn, Rüdiger (2000), Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: Aguado (Hrsg.) (2000), S. 19-31.

Grotjahn, Rüdiger (2003), *Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick*. In: Bausch (Hrsg.) (2003), S. 493-499.

Handwerker, Brigitte (Hrsg.) (1995), *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*. Tübingen: Narr.

Henrici, Gert (2000), Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs. In: Aguado (Hrsg.) (2000), S. 31-41.

Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Huber, Wolfgang (1977), Interferenz und Syntax. In: Kolb (Hrsg.) (1977), S. 57-76..

Hufeisen, Britta (2003): *Mehrsprachigkeitskonzepte – Tertiärsprachen: Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publ.

Huneke, Werner & Steinig, Wolfgang (2000), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (2.Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.

Jai-Mansouri, Rachid (2004), Deutsch im Vergleich mit dem Arabischen – oder: Wie lernen Marokkaner Deutsch? *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* Bd. 30, S. 241-253.

Jai-Mansouri, Rachid (2005), Deutsch und Arabisch. Eine kontrastive Sprachbetrachtung. *IDE. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprachbegegnungen*. (Jg.29, Heft 2), S. 44-54.

Janovsky, Uta (2000), Französisch im DaF-Unterricht. In: Dentler & Hufeisen (2000), S. 169-189.

Jessner, Ulrike & Herdina, Philip (1996), Interaktionsphänomene im multilingualen Menschen: Erklärungsmöglichkeiten durch einen systemtheoretischen Ansatz. In: Fill, Alwin (Hrsg.) (1996), *Sprachökologie und Ökolingistik*. Tübingen: Stauffenburg, S. 217-229.

Juhász, János (1970), *Probleme der Interferenz*. München: Hueber.

Juhász, János (1977), Überlegungen zum Stellenwert der Interferenz. In: Kolb (Hrsg.) (1977), S. 1-13.

Juhász, János (1980), Interferenzlinguistik. In: Althaus; Henne & Wiegand (Hrsg.) (1980), S. 646-652.

Kjär, Uwe (2000), Deutsch als L 3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen als L 2). In: Dentler & Hufeisen (2000), S. 41-55.

Klein, Wolfgang (1992), *Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Hain.

Kleining, Gerhard (1995), *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik* (Bd.1). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Kleppin, Karin (1992), Deutsch als zweite Fremdsprache. In: Bausch & Heid (Hrsg.) (1992), S. 79-92.

Kleppin, Karin (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur* (Fernstudieneinheit 19). München: Langenscheidt.

Knapp-Potthoff, Annelie & Knapp, Karlfried (1982), *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kolb, Herbert (Hrsg.) (1977), *Sprachliche Interferenz. Festschrift für Werner Betz zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer.

Königs, Frank G. (2003a), Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch (Hrsg.) (2003), S. 435-439.

Königs, Frank G. (2003b), Fehlerkorrektur. In: Bausch (Hrsg.) (2003), S. 377 - 382.

Krashen, Stephen D. (1983), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford [u.a.]: Pergamon Press.

Krumm, Hans-Jürgen (1992), Die Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrungen für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache. In: Bausch & Heid (Hrsg.) (1992), S. 93-104.

Lado, Robert (1957), *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.

Lado, Robert (1967), *Moderner Sprachunterricht*. München: Hueber

Lindemann, Beate (2000), „Da fällt mir immer zuerst ein englisches Wort ein.“ Zum Einfluß der ersten Fremdsprache beim Übersetzen ins Deutsche. In: Dentler & Hufeisen (2000), S. 57-65.

Maas, Utz (2000), *Perspektiven eines typologisch orientierten Sprachvergleichs Deutsch-Arabisch/Arabisch-Deutsch*. Kairo: Echnaton.

Maher, Moustafa (1983), Schwerpunkte einer deutsch-arabischen kontrastiven Grammatik. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* Bd. 9, S.164-180.

Mansour, Ahmed Mohammed (1988), *Kontrastive Analyse der lokalen und temporalen Präpositionen im Deutschen und Arabischen*. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg: Dissertation.

Mißler, Bettina (2000), Previous Experience of Foreign Language Learning and its Contribution to the Development of Learning Strategies. In: Dentler & Hufeisen (2000), S. 7-21.

Neuner, Gerhard (1996), Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* (Jg. 33), S. 211-217.

Nickel, Gerhard (1980), Kontrastive Linguistik. In: Althaus; Henne & Wiegand (Hrsg.) (1980), S. 633-636.

Peck, Antony J. (1992), Perspektiven für das Lehren und Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache in Großbritannien. In: Bausch & Heid (Hrsg.) (1992), S. 115-121.

Putzer, Oskar (1994), *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch*. Ismaning: Hueber.

Quetz, Jürgen (2003), Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch (Hrsg.) (2003), S. 464-470.

Raasch, Albert (1992), Zum Lehren und Lernen einer zweiten Fremdsprache (Beispiel: Deutsch). In: Bausch & Heid (Hrsg.) (1992), S. 135-141.

Salawi, Abd El Aziz Ali El (1984), *Untersuchung der morphosyntaktischen Strukturen des Passivs und ihrer semantischen Implikationen am Beispiel des Deutschen und Arabischen. Eine Studie zur Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt am Main, Bern, New York: Lang.

Schottmann, Hans (1977), Die Beschreibung der Interferenz. In: Kolb (Hrsg.) (1977), S. 13-35.

Selinker, Larry (1972), Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 10, S. 209-231.

Slembek, Edith (1986), *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie*. Heinsberg: Dieck.

Terrasi, Elisabetta (2000), Die Anwendung funktional-pragmatischer Kategorien auf die Vermittlung von DaF unter Berücksichtigung von Erst- und Zweitsprachenkenntnissen exemplifiziert an der Tessiner Unterrichtssituation. Die schulische Auseinandersetzung mit Sprache. In: Dentler & Hufeisen (2000), S. 99-116.

Tesch, Gerd (1978), *Linguale Interferenz. Theoretische, terminologische und methodische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.

Uhlisch, Gerda (1995), Immer wieder: Interferenz(fehler) im Fremdsprachenunterricht. In: Handwerker (Hrsg.) (1995), S. 225-238.

Vogel, Klaus (1990), *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.

Weinreich, Uriel (1976), *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.

Wieczerkowski, Wilhelm (1971), *Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht. Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten*. Hannover: Schroedel.

Wode, Henning (1993), *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber.

Zamzam, Laila (1987), *Die Substantivgruppe im Deutschen und Arabischen unter besonderer Berücksichtigung des Präpositionalattributs*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg: Dissertation.

Zusammenfassung

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet die Überprüfung von Hypothesen aus der Sekundärliteratur bezüglich spezieller Problemfelder, die sich für Deutschlernende mit arabischer Muttersprache ergeben können. Diese Annahmen beruhen wiederum einerseits auf den Ergebnissen kontrastiver Betrachtungen der deutschen und der arabischen Sprache und andererseits auf Erfahrungen aus dem Unterricht mit Lernenden der entsprechenden Zielgruppe.

Da die Kontrastivhypothese, auf der die im empirischen Teil dieser Arbeit zitierten Hypothesen basieren, als umstritten beziehungsweise in ihrer radikalen Version sogar als widerlegt gilt, widmet sich ein großes Kapitel des theoretischen Teils dieser Arbeit der Entstehung und Weiterentwicklung dieser Theorie des Zweitsprachenerwerbs und ihren modernsten Implikationen.

Die Transfer- und Interferenzproblematik und die Rolle, die der Sprachvergleich in der Fehleranalyse einnimmt, werden im Theorieteil ebenfalls genauer beleuchtet.

Auch auf die spezifische Sprachlernsituation in Marokko wird in einem eigenen Kapitel genauer eingegangen. Bei marokkanischen Lernenden muss davon ausgegangen werden, dass sie Deutsch zumindest als zweite europäische Fremdsprache (nach Französisch) erwerben.

Das in der vorliegenden Studie untersuchte Material umfasst insgesamt 30 Texte, die im Rahmen von ÖSD-Prüfungen in einem Prüfungszentrum in Marokko entstanden sind. Zehn der Texte entstammen der Prüfungsstufe „Zertifikat Deutsch“, die restlichen 20 wurden während einer „Mittelstufe Deutsch“-Prüfung verfasst.

Die durch die Fehleranalyse gewonnenen Daten wurden neben den zentralen interlingualen Transferprozessen auch auf andere mögliche Fehlerursachen hin überprüft, die im Rahmen einer solchen Studie greifbar sind. Dabei standen vor allem intralinguale Transferprozesse im Zentrum der Aufmerksamkeit. Zusätzlich wurde versucht, diese zwischen- oder innersprachlichen Übertragungen von Fehlerbereichen zu trennen, die nicht nur Lernenden mit arabischer Muttersprache Probleme bereiten, da die Ursachen für ihre Entstehung eher in der Komplexität der betreffenden deutschen Struktur zu suchen sind.

Nach der Auswertung der Ergebnisse stellte sich heraus, dass bei Berücksichtigung aller oben angeführten Phänomene für den hier vorliegenden Kontext nur insgesamt sieben der 26 untersuchten Annahmen bezüglich der Entstehung von Fehlern in überindividuellem Ausmaß

tatsächlich zumindest teilweise auf interlingualen Transfer zurückzuführen sind. Hierbei handelt es sich um folgende Grammatikphänomene:

- Präsensform des Verbs *sein*
- Dativ
- Reflexivpronomina
- Personalpronomina im Nominativ
- Indefinitartikel

Für alle anderen Fehlerhäufungen oder für deren Ausbleiben müssen zumindest in den in dieser Arbeit untersuchten Texten andere Entstehungsursachen angenommen werden.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Heidrun Draxler
Geburtsdatum: 1.9.1978
Geburtsort: Braunau am Inn
Wohnort: Wien
Staatsangehörigkeit: Österreich

Ausbildung und studienrelevante Berufserfahrung:

1985 – 1989 VS Braunau am Inn
1989 – 1998 Bundes- und Realgymnasium Braunau am Inn
Juni 1998 Matura am BRG Braunau am Inn in den Fächern Deutsch
(Fachbereichsarbeit), Englisch, Mathematik , Religion
seit 1998 Diplomstudium „Deutsche Philologie“ und „Arabistik“ an der
Universität Wien
Sommer 2001/2003 Studienaufenthalte in Kairo
Oktober 2003 Beginn des Studiums „Deutsch als Fremd-/ Zweitsprache“ an der
Universität Wien
seit 2004 e-Learning Tutorin für den Verband Österreichischer
Gewerkschaftlicher Bildung (Erwachsenenbildung)
seit 2005 Kursleiterin für DaF- und DaZ-Kurse (Erwachsenenbildung)
Mai 2006 Abschluss des Studienmoduls „Deutsch als Fremd-/ Zweitsprache“
2007 Ausbildung zur ÖSD-Prüferin