



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Spracherwerb und Fehleranalyse.
Eine analytische Studie am Beispiel von Italienisch-
Lernenden“

verfasst von / submitted by

Anna Lindner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 350 406

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Italienisch UF Mathematik

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Gualtiero Boaglio

Danksagung

Zunächst gebührt mein Dank meinem Betreuer ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Gualtiero Boaglio für seine ausgezeichnete Betreuung und dafür, dass er sich für Fragen meinerseits stets Zeit nahm.

Außerdem möchte ich mich bei Frau Mag. Schachinger und Frau Mag. Ortner bedanken, die mir die Texte ihrer Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellt haben. Mein Dank gilt auch der Schulleiterin Frau MMag. Wiesinger, die mir die Durchführung der Analyse an Texten Ihrer Schüler gestattet hat und allen Schülerinnen und Schüler der zweiten, dritten und vierten Klasse der HAK Schärding, die mir ihre Texte bereitgestellt haben.

Ganz besonders muss ich meiner Familie, insbesondere meinen Eltern Maria und Bernhard, Danke sagen, nicht zuletzt für die Ermöglichung und finanzielle Unterstützung meines Studiums, aber auch, weil sie stets ein offenes Ohr für mich hatten. Ein herzliches Dankeschön geht hierbei auch an meine Großeltern.

Meiner Firmpatin Monika danke ich für die Unterstützung bei jeglichen Korrekturarbeiten und für die hilfreichen Tipps in Bezug auf das Schreiben dieser Diplomarbeit.

Ebenso bedanken möchte ich mich bei meinem Freund Thomas, der mir mit aufmunternden Worten, Geduld und Verständnis stets zur Seite stand.

Zu allerletzt möchte ich mich bei meinen Freundinnen und Freunden bedanken, die die gemeinsame Studienzeit zu etwas Besonderem gemacht haben. Besonderer Dank gilt meiner Freundin Teresa, die das gesamte Studium mit mir gemeinsam durchgestanden hat. Danke aber auch an meine Erasmus-Mädels, die mein Auslandssemester in Bologna zu einem ganz besonderen Lebensabschnitt gemacht haben.

Anmerkung zur gendergerechten Formulierung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit der generische Maskulin angewendet. Die Verwendung der männlichen Form soll dabei geschlechtsunabhängig verstanden werden.

*„Fehler können eine geradezu unersetzliche Erfahrung darstellen: Der Nachvollzug des Falschen ermöglicht das Lernen des Richtigen. Das jedoch bedeutet, dass nur aus Fehlern lernen kann, wer die Chance bekommt, in der Rückschau nachzuvollziehen, worin eigentlich der Fehler besteht und wie es zu ihm kam. In diesem Sinne lernen nur diejenigen, Fehler zu vermeiden, denen erlaubt wird, auch Fehler zu begehen.“
(Althoff 1999)*

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
I. Theoretische Grundlagen	7
2. Der Spracherwerb im Fokus	7
2.1. Die Muttersprache	7
2.1.1. Muttersprache – Wegbereiter für die Fremdsprache	11
2.2. Die Fremdsprache	12
2.2.1. Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik	12
2.2.2. Der Erwerb der Fremdsprache	14
2.2.2.1. Die Rolle der Grammatik	15
2.2.3. Zu den Unterschieden von Muttersprachenerwerb und Fremdsprachenerwerb	18
2.2.4. Einflussfaktoren auf den Fremdsprachenerwerb	19
2.2.4.1. Alter	19
2.2.4.2. Motivation	21
2.2.4.3. Affektive Faktoren	24
2.2.4.4. Soziale Herkunft	25
2.2.4.5. Geschlecht	27
3. Das italienische Sprachsystem	29
3.1. Morphologie	29
3.1.1. Flexivische Morphologie	29
3.1.1.1. Substantive	29
3.1.1.2. Adjektive	32
3.1.1.3. Artikel	32
3.1.1.4. Pronomen	33
3.1.1.5. Verben	34
3.1.1.6. Präpositionen	36
3.1.2. Wortbildung	36
3.1.2.1. Derivation	37
3.1.2.2. Komposition	38
3.2. Lexik und Semantik	38
3.2.1. Einführung: Begriffe	38
3.2.2. Zeichenmodelle	39
3.2.3. Die Bedeutung eines Wortes	40
3.2.4. Ursprung des italienischen Wortschatzes	41
3.3. Syntax	41
3.3.1. Allgemeines	41

3.3.2.	Die Satzstellung in der italienischen Sprache	42
3.3.3.	Veränderte Satzstellungen	43
3.3.4.	Koordination und Subordination	44
3.3.5.	Frage- und Ausrufesätze	45
3.3.6.	Satzzeichen	45
3.4.	Phonetik, Phonologie und Schreibweise	46
3.4.1.	Allgemeines	46
3.4.2.	Aussprache	47
3.4.3.	Akzent und Betonung	48
3.4.4.	Groß- und Kleinschreibung	48
4.	Die Sprachnorm	50
4.1.	Etymologie	50
4.2.	Verschiedene Definitionen der Norm	50
4.3.	Norm versus System	52
4.4.	Weiteres zur Norm	53
4.5.	Geschichte der italienischen Sprache	54
4.6.	Die Varietäten der italienischen Sprache	55
4.6.1.	Diatopische Variation	55
4.6.2.	Diamesische Variation	55
4.6.3.	Diachronische Variation	56
4.6.4.	Diastratische Variation	56
4.6.5.	Diaphasische Variation	57
4.7.	Italiano neostandard	57
4.8.	Die Sprache im Schulunterricht	58
5.	Der sprachliche Fehler	60
5.1.	Entwicklung des Fehlerbegriffs	60
5.2.	Definition des sprachlichen Fehlers	61
5.2.1.	Definitionsversuche	61
5.2.2.	Kriterien der Definition	62
5.2.2.1.	Korrektheit	63
5.2.2.2.	Adäquatheit	63
5.2.2.3.	Verständlichkeit	64
5.2.2.4.	Subjektivität	64
5.2.2.5.	Flexibilität	64
5.3.	Fehlereinteilung	65
5.3.1.	Performanzfehler - Kompetenzfehler	65
5.3.2.	Sprachsystem - Sprachnorm	66

5.3.3.	Sprachsystem - Sprachgebrauch	67
5.3.4.	Weiteren Komponenten der Kommunikation	67
5.4.	Fehlerursachen	67
5.4.1.	Interferenz - Transfer	67
5.4.2.	Mögliche Ursachen	71
5.4.2.1.	Muttersprache	72
5.4.2.2.	Andere Fremdsprache	72
5.4.2.3.	Zu erlernende Fremdsprache	73
5.4.2.4.	Weitere Faktoren	73
5.4.3.	Der Einfluss von Ähnlichkeit und Kontrast	74
5.4.3.1.	Bedeutung der Kontrastiven Analyse	74
5.4.3.2.	Auswirkungen von Ähnlichkeit/Kontrast auf den Fremdspracherwerb	76
5.5.	Interimsprache	77
6.	Die Fehleranalyse	80
6.1.	Allgemeines zur Fehleranalyse	80
6.2.	Die Phasen der Fehleranalyse	81
6.2.1.	Phase der Identifizierung	81
6.2.2.	Phase der Beschreibung	82
6.2.3.	Phase der Erklärung	83
7.	Lehrplan der Handelsakademie	85
7.1.	Die Neue Oberstufe – NOST	85
7.2.	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)	87
7.3.	Lehrplan der HAK	89
7.3.1.	Allgemeine Bildungsziele	89
7.3.2.	Allgemeine didaktische Grundsätze	90
7.3.3.	Unterrichtsprinzipien	91
7.3.4.	Stundentafel	92
7.3.5.	Lehrplan die Lebende Fremdsprache betreffend	92
II.	Analyse des Textkorpus	97
8.	Anlage meines Forschungsdesigns	97
8.1.	Herangehensweise	97
8.1.1.	Kontaktaufnahme mit dem LSR OÖ	97
8.1.2.	Suche nach Schulen	97
8.1.3.	Kontaktaufnahme mit Schulleitern und Lehrenden	97
8.1.4.	Textbeschaffung	98
8.1.5.	Übergabe der Texte	98

8.1.6.	Auswahl der Texte	99
9.	Herangehensweise an die Fehleranalyse	100
9.1.	Fehleridentifizierung	100
9.2.	Fehlerkategorisierung	100
9.3.	Korrektur	101
9.4.	Fehlerzählung	102
10.	Ergebnisse der Fehlerverteilung	104
10.1.	Ergebnisse der Fehlerverteilung in absoluten Zahlen	104
10.2.	Ergebnisse der Fehlerverteilung in Prozent	106
11.	Auswertung der Datenanalyse	108
11.1.	Allgemeine Fehlereinteilung und Differenzierung nach Klassen	108
11.2.	Fehlereinteilung nach Klassifizierungen	110
11.2.1.	Graphologische Fehlereinteilung	110
11.2.2.	Lexik-Semantik-Fehlereinteilung	111
11.2.3.	Morphologie-Syntax-Fehlereinteilung	112
11.2.3.1.	Darstellung und Analyse der Verbfehler	113
11.2.3.2.	Darstellung und Analyse der Adjektivfehler	114
11.2.3.3.	Darstellung und Analyse des Artikelfehlers	115
11.3.	Versuch einer Interpretation der Daten	116
12.	Fehleranalyse	118
12.1.	Häufig vorkommende Fehler im zweiten Lernjahr	118
12.2.	Häufig vorkommende Fehler im dritten Lernjahr	121
12.3.	Häufig vorkommende Fehler im vierten Lernjahr	123
13.	Conclusio	125
14.	Riassunto italiano	129
15.	Literaturverzeichnis	139
16.	Abbildungsverzeichnis	148
17.	Anhang: Informationsschreiben	151
18.	Abstract	153

1. Einleitung

„Den größten Fehler, den man im Leben machen kann, ist, immer Angst zu haben, einen Fehler zu machen.“, so Dietrich Bonhoeffer (1906 - 1945). Diese These gilt auch für meine vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel „Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine analytische Studie am Beispiel von Italienisch-Lernenden“. In dieser Arbeit beschäftige ich mich zuerst mit dem Fehler beim Erwerb der Muttersprache und beim Erwerb der Fremdsprache. Dann wird der Fehler in einer Fehleranalyse an Schülertexten beschrieben und erklärt.

Das Hauptziel dieser vorliegenden Arbeit besteht darin zu eruieren, in wie fern sich die Fehlerkultur von deutschsprachigen Italienisch-Lernenden im Laufe ihrer Lernjahre verändert. Tendenzen, die sich aus dem Vergleich von Fehlerhäufigkeiten und Fehlerkategorien ergeben, sollen dem Leser näher bringen, in welchen sprachlichen Bereichen die größten Schwierigkeiten zu finden sind. Umfangreiches Wissen darüber zu besitzen kann Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsplanung und –gestaltung helfen, um so den häufigsten Fehlern entgegen wirken zu können. Außerdem sollen mit dieser Arbeit die Unterschiede im Erwerb der Muttersprache und der Fremdsprache und über die mögliche Existenz einer eindeutigen Sprachnorm in Abgrenzung zum Sprachsystem dargelegt werden und so als Grundlage für die Durchführung der Fehleranalyse an Schülertexten dienen.

Neben dem auf Literatur basierten Teil meiner Arbeit stelle ich die Studie vor, die auf Texten von Schülern einer Handelsakademie beruht. Die verwendeten Texte stammen aus verschiedenen Lernjahren, nämlich aus dem zweiten, dritten und vierten, um so Verlauf und Veränderungen von Häufigkeiten der verschiedenen Fehlerkategorien nach Lernjahren feststellen zu können.

Folgende Forschungsfragen sollen in der praktischen Analyse beantwortet werden:

- Welche Fehler werden von deutschsprachigen Italienisch-Lernenden am häufigsten gemacht? Welche Bereiche bereiten den Lernenden die größten Schwierigkeiten?
- Mit welcher Häufigkeit treten diese Fehler auf?
- In wie fern variieren die Fehler je nach Sprachniveau?
- Lassen sich bestimmte Ursachen für Fehler bestätigen?

Die Arbeit beruht auf die Einteilung der Fehler in phonologisch-graphologische Fehler, Lexik-Semantik-Fehler und Morphologie-Syntax-Fehler. Die Frage nach einer Verwendung eines

situationsangemessenen Stils und der Einhaltung von vorgegebenen Textformaten bleibt unberücksichtigt.

Im Versuch einer Ursachenfindung der Fehler wird ausschließlich Bezug auf Fehler aus dem linguistischen Bereich genommen. Die Möglichkeit, andere Fehlerursachen wie zum Beispiel Herkunftskultur, persönliche Faktoren, Lern- und Kommunikationsstrategien, Lernort oder Lehrmethoden auszuweisen und diese in meine Analyse einzubauen, ist nicht gegeben, da kein persönlicher Kontakt zu den Schülern besteht. Eine umfassende Behandlung der linguistischen Fehlerursachen aller Fehler würde über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgehen, weshalb zur Verdeutlichung einige Beispiele aus den Bereichen Orthographiefehler, Lexik-Semantik-Fehler und Morphologie-Syntax-Fehler ausgewählt werden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich folglich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil, beginnend mit dem 2. Kapitel, wird der Spracherwerb genauer behandelt: Zum einen handelt es sich um den muttersprachlichen Erwerb, zum anderen um den Fremdsprachenerwerb.

Es wird dargelegt, ob die Muttersprache eine Grundlage für den Erwerb der Fremdsprache darstellt bzw. ob die Muttersprache Einfluss auf eine zu erlernende Fremdsprache ausübt. Außerdem sollten die Unterschiede zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Erwerb erörtert werden. Zum Abschluss dieses Theoriekapitels wird Bezug auf die Altersvariable und deren Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb genommen.

Im dritten Kapitel liegt der Fokus auf dem italienischen Sprachsystem, um so eine linguistische Grundlage für die Analyse im praktischen Teil zu haben. Behandelt werden die Morphologie, die Syntax, die Lexik, die Semantik und die Phonetik und Phonologie. Es sei angemerkt, dass im Kapitel der Phonetik und Phonologie schwerpunktmäßig der graphologische Aspekt erarbeitet wird, weil die praktische Analyse ausschließlich an schriftlichen Texten durchgeführt wird.

Im vierten Kapitel wird der Begriff der Norm beleuchtet. Im Speziellen wird näher auf die Definition der Norm und auf deren Abgrenzung zum Sprachsystem eingegangen. Zudem wird Bezug auf die verschiedenen Variationen der italienischen Sprache genommen werden. Hierzu soll die Frage, ob es ein Italienisch gibt, das von allen Italienern gleichermaßen gesprochen werde, beantwortet werden.

Anschließend wird näher auf den Fehler eingegangen. Nach einem Blick auf die geschichtliche Entwicklung des Fehlers und der verschiedenen Standpunkte zum Fehler wird die Schwierigkeit einer eindeutigen Definition des Fehlers erörtert. Zudem werden einige Kriterien, die Einfluss auf die Definitionen nehmen, erklärt.

Darüber hinaus werden Möglichkeiten zur Kategorisierung und Beschreibung der Fehler dargestellt. Um schließlich den Fehler erklären zu können, werden auch Fehlerursachen präsentiert, bei denen Begriffen wie „Transfer“ oder „Interferenz“ eine bedeutende Rolle zukommt.

Zusätzlich wird erläutert, ob es für einen Schüler schwieriger ist, eine der Muttersprache sehr ähnlichen Sprache zu erlernen oder ob es mehr Anstrengung erfordert, wenn sich die beiden Sprachen stark unterscheiden.

Zum Abschluss des Kapitels rund um den Fehler wird der Begriff *Interimsprache* (engl.: interlanguage) vorgestellt und erklärt.

Im Anschluss daran soll das Vorgehen zur Durchführung einer Fehleranalyse beschrieben werden. Die verschiedenen Phasen, nämlich das Identifizieren von Fehlern, das Beschreiben dieser und die abschließende Erklärungsphase werden erörtert.

Im siebten Theoriekapitel werden die Lehrpläne der Handelsakademie präsentiert. Von einer Handelsakademie wurden Texte für die empirische Untersuchung zur Verfügung gestellt. Der Analyse liegen Texte einer zweiten, einer dritten und einer vierten Klasse zugrunde. Es soll aber der gesamte Lehrplan kurz vorgestellt werden, um die Progression des Lernstoffes sichtbar zu machen.

Einigen Autoren kommt in Bezug zur Fehleranalyse, ihrem Aufbau und der Vorgehensweise eine große Bedeutung zu. Zum Beispiel Corder, der die Fehleranalyse in drei Phasen gegliedert hat (vgl. Corder 1981: 21-24). Neben der Fehleranalyse hat sich Corder auch mit der Fehlerdiagnose und Fehlertherapie beschäftigt. Er hat versucht, ein besseres System der Fehlerklassifizierung zu entwickeln und kritisierte bestehende Klassifizierungen. Interpretation und die Beschreibung der Fehler sieht er als zentrale Bestandteile der Fehleranalyse (vgl. Corder 1973: 39).

Ein weiterer sehr bedeutender Autor hinsichtlich der Fehleranalyse ist Nickel, der die Bedeutung der Kontrastiven Analyse als Bestandteil der Fehleranalyse hervorhebt (vgl. Nickel 1973: 11). Er meint, dass man auch den Schüler, den Lehrer und die im Unterricht verwendeten Materialien in die Fehleranalyse miteinbeziehen müsste, um eine sehr exakte Vorgehensweise zu gewährleisten (vgl. Nickel 1972: 315).

Horst Raabe erläutert ebenfalls das Vorgehen einer Fehleranalyse in ihren verschiedenen Phasen und analysiert verschiedene Möglichkeiten, wie und unter welchen Bedingungen ein Fehler beschrieben werden kann, wie zum Beispiel unter dem Kriterium der Korrektheit oder der Verständlichkeit (vgl. Raabe 1980: 65-83).

Hinsichtlich praktischer Umsetzungen wurde eine äußerst umfangreiche Fehleranalyse von Oskar Putzer durchgeführt, die ebenso wie diese vorliegende Analyse auf den Sprachen Deutsch und Italienisch basiert. Jedoch wurde seine Analyse an Personen mit italienischer Muttersprache aus Südtirol durchgeführt, die Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache lernen (vgl. Putzer 1994: 33).

Ebenso realisierte Bernd Kielhöfer eine Analyse an Äußerungen von Studierenden im Französischstudium, deren Muttersprache Deutsch ist. Seine Analyse basiert auf mündlichem Datenmaterial (vgl. Kielhöfer 1975: 160).

Laura Pallweber beschäftigte sich in ihrer Dissertation mit Interferenzerscheinungen des Deutschen in der italienischen Sprache und führte dabei eine empirische Studie an einer Mittelschule in Südtirol durch. In dieser Studie fand sie heraus, dass manche Elemente sehr starke Interferenzen im Italienischen auslösen und andere hingegen keine. Neben diesem Teil der Studie hat Pallweber auch untersucht, ob die Konfliktbereitschaft als eine persönlichkeitspezifische Eigenschaft die Entstehung von Interferenzen beeinflussen kann (vgl. Pallweber 1977: 190).

Auch Friedlind H. Köhler leistete einen Beitrag bzgl. Interferenzen, indem sie das Interferenzverhalten von syntaktischen und semantischen Fehlern analysierte. Die beteiligten Personen waren deutschsprachige Russisch-Lernende. Als Materialgrundlage dienten Examen der Diplom-Übersetzerprüfung (vgl. Köhler 1975: 1f). Im Zuge dessen beschäftigte sie sich auch mit der Schwierigkeit der Fehlerdefinition (vgl. ebda.: 36) und Interferenzerscheinungen und deren Klassifizierungen (vgl. ebda.: 6, 10, 66).

Ebenso hat sich Uriel Weinreich im Buch „Sprachen im Kontakt“ mit dem Sprachkontakt und den Interferenzerscheinungen auseinandergesetzt. Für meine Arbeit war seine Einteilung in lautliche, grammatische und lexikalische Interferenzen relevant (vgl. Weinreich 1977: 30-85).

In puncto Interferenzeinteilungen und Fehler spielte auch Juhász eine große Rolle, der unter anderem die sehr grobe Einteilung der Interferenzen in globale und Einzelinterferenzen vorgenommen hat (vgl. Juhász 1970: 9f).

Auch Gunter Presch versuchte zu erklären, was ein Fehler ist und erläuterte die Schwierigkeiten, die bei der Fehleridentifikation im Fremdsprachenunterricht auftreten. Mithilfe von unterschiedlichen Kriterien versuchte er festzustellen, wie man dabei vorgehen kann, einen Fehler als Fehler zu erkennen (vgl. Presch 1980:224ff).

Anna Cattana und Maria Teresa Nesci beschäftigten sich mit der Fehleranalyse und der Fehlerkorrektur. Es wurde dazu zwar keine konkrete Fehleranalyse durchgeführt, der Band beinhaltet aber wertvolle Informationen und Tipps hinsichtlich Fehlerdefinition, Fehlertypen und Fehlerursachen (vgl. Cattana/Nesci 2000).

Als Nachschlagewerke bzw. auch für die Darstellung des italienischen Sprachsystems dienten unter anderem Serianni (2006), Dardano (1996, 2001, 2017), d’Achille (2006), Palermo (2015).

Mit den ersten Lauten bzw. der Entwicklung der Sprache des Kleinkindes beschäftigte sich Lane ausführlich, indem er drei Prinzipien aufstellte: das Prinzip der Verstärkung, das der Diskrimination und schließlich das der Differenzierung (vgl. Lane 1972: 49).

Die Kommunikation zwischen Mutter und Kind analysierte Butzkamm und er kam zu dem Schluss, dass Mutter und Kind bereits von Geburt an kommunizieren (vgl. Butzkamm 1993: 4f).

Roche verwies auf die Entwicklung der Sprache, indem er die ersten 24 Lebensmonate in sechs Phasen gliederte, in denen unterschiedliche Lautoperationen gelernt wurden (vgl. Roche 2008: 108f).

Butzkamm behauptete außerdem, dass die Muttersprache die Basis für den Erwerb einer Fremdsprache darstellte und erläuterte (vgl. Butzkamm 1993: 18f).

I. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2. Der Spracherwerb im Fokus

2.1. Die Muttersprache

Der Erwerb der Muttersprache unterliegt selten einer gewissen Steuerung oder Planung – und darin liegt der erste große Unterschied zwischen Muttersprachen- und Fremdsprachen-erwerb. Wie genau sich der Erwerb der Muttersprache vollzieht, ist experimentell nicht bewiesen. Dennoch hat die Forschung an Menschen und Tieren dazu verholfen, plausible Erklärungen in Bezug auf den Spracherwerb zu haben. Bereits kurz nach der Geburt (1. Phase) lassen sich Beobachtungen zufolge genau zwei Zustände des Kindes feststellen, die sich durch jeweilige Laute oder Geräusche äußern. Zum einen handelt es sich um Unzufriedenheit oder Widerwille, das durch Weinen zum Ausdruck gebracht wird, zum anderen um Freude oder Zufriedenheit, das sich durch ein leise glucksendes Geräusch äußert. Es besteht Einigkeit darüber, dass bereits diese unterschiedlichen Äußerungen der zwei Gefühlszuständen den Ausgangspunkt für die spätere Sprachentwicklung darstellen. In der zweiten Phase der Lautentwicklung, nämlich der „Lallperiode“, hat sich das leise glucksende Geräusch zum Ausdruck von Zufriedenheit in silbige Lautgebilde gewandelt. Diese sogenannte Lallperiode kann bis zu zehn Monaten andauern und übernimmt eine sehr bedeutende Rolle für die Lautbildung. In der dritten Phase, die ca. nach dem neunten Monat beginnt, tritt die Nachahmungsphase ein (vgl. Lane 1972: 47f).

Diese drei Phasen – reflexhafte Laute, Lallphase, Nachahmung – lassen sich durch verschiedene Prinzipien erklären, die dem Kind ermöglichen, auf bestimmtes Verhalten zu reagieren:

- Prinzip der Verstärkung: Dabei wird ein Ereignis eingesetzt, um ein bestimmtes Verhalten zu erreichen (vgl. ebda.: 49), Im Fall des Kleinkindes wird zum Beispiel das Weinen eingesetzt, um Hunger oder eine nasse Windel mitzuteilen. Wird das Ziel, etwas zum Essen bzw. eine frische Windel angelegt zu bekommen, erfüllt, wird das Kind auch in Zukunft weinen, um Bedürfnisse dieser Art auszudrücken.
- Prinzip der Diskrimination: Dieses Prinzip besagt, dass bestimmte Laute nur dann zur Verstärkung eingesetzt werden, wenn auch eine bestimmte Reaktion vom Kind bewusst gefordert wird (vgl. ebda.: 49). Geweint wird in diesem Fall nur dann, wenn Unzufriedenheit (Hunger oder ähnliches) herrscht.

- Prinzip der Differenzierung: Manchmal wird eine Reaktion verändert, indem sich neue Verhaltensmuster, die noch nicht im bisherigen „Verhaltensrepertoire“ vorhanden waren, bilden (vgl. ebda.: 49).

Das bedeutet, dass Mutter und Kind schon immer miteinander kommunizieren. Die Mutter spricht mit dem Kind und verwendet dabei - oft auch unbewusst - eine sehr starke, übertriebene Intonation, die dem Kind bei der Wahrnehmung der Situation hilft. Die Melodie der Stimme, je nachdem ob aufsteigend oder absteigend, vermittelt dem Kind Aufmunterung zum einen oder beruhigende, tröstende Worte zum anderen. Die Bedeutung der einzelnen Worte kennt das Kind nicht von Geburt an. Trotzdem ist das Kind in der Kommunikation nicht inaktiv, sondern macht sich durch Geräusche wie Weinen oder durch Bewegungen bemerkbar. Die Mutter lernt nach einiger Zeit, zwischen verschiedenen Typen des Weinens zu unterscheiden (vgl. Butzkamm 1993: 4f).

Und gerade darin liegt die Voraussetzung für die Kommunikation zwischen Mutter und Kind. Die Mutter muss die Intentionen, die das Kind sprachlich oder nichtsprachlich ausdrückt, interpretieren (vgl. Hörmann 1991: 29).

Das Kind versteht die Handlungen der Mutter, bevor es die Bedeutungen der einzelnen Worte versteht. Das Kind lernt Worte zu verstehen und Sätze zu formulieren, indem Situationen und Rituale wiederholt auftreten, so Butzkamm (vgl. Butzkamm 1993: 5).

Eine ähnliche Beobachtung machte auch Canetti:

„Es muss alles genauso wiedergeschehen, wie es ihr bekannt ist, im selben Raum, mit denselben Menschen, auf dieselbe Weise. Sie bekommt Zornanfälle, wenn etwas in einem Ablauf sich ändert. Seit längerer Zeit schon reagiert sie sehr empfindlich auf Namen. Eine neue, scherzhafte Benennung fühlt sie als Schimpf. Sie schlägt um sich und fängt an zu weinen. Sie wiederholt den Namen, den sie kennt und mag, und fordert, daß man ihn ausspricht. Sie beruhigt sich nicht, bevor man ihn sagt. Am vertrauten Namen besänftigt sie sich und ist dann gleich wieder so ruhig, als wäre nichts geschehen“ (Canetti 1987:46f).

Laut Butzkamm ist dieses Verhalten nicht zufällig. Denn durch wiederkehrende Handlungen strukturiert sich das Gehirn des Kindes. Das Nervensystem befindet sich im Entwicklungs- und Reifeprozess (vgl. Butzkamm 1993: 6).

„Die Wiederkehr des Gleichen macht die Welt verständlich und Spracherwerb möglich“ (ebda.: 6).

Die Vertrautheit der Personen und der Umgebung und wiederkehrende Situationen zählen zu wichtigen Voraussetzungen für den Spracherwerb des Kindes. Der Lernprozess verläuft nicht ausgehend vom Wort zu dessen Bedeutung, sondern umgekehrt von der Bedeutung zum Wort bzw. zur Sprache. (vgl. ebda.: 4)

„Weil aber der Duktus der Situation [...] für das kleine Kind verständlich ist, kann es dieses Verständnis für den Erwerb des linguistischen Codes einsetzen. Weil das Kind versteht, was der Sprecher meint, erhält die sprachliche Äußerung des Sprechers Bedeutung“ (Hörmann 1976: 359).

Voraussetzung für den Sprachgebrauch ist einander zu verstehen. Dies gilt nicht nur für den Erwerb der Muttersprache, sondern auch für jenen der Fremdsprache. Das bedeutet, dass ein Kommunikationssystem zur Verständigung vorhanden sein muss (vgl. Butzkamm 1993: 8).

Bei der Kommunikation zwischen Mutter und Kind wird eine übertriebene Intonation von Seiten der Mutter verwendet. Sie spricht sehr langsam und deutlich, mit vielen Wiederholungen und Umschreibungen und verwendet syntaktisch einfache Phrasen, die kaum Nebensätze und Konjunktionen enthalten. Durch diese Faktoren begreift das Kind im Laufe der Zeit, wie die Bildung von Sätzen erfolgt. Es ist anzunehmen, dass sich die Syntax der Muttersprache aus dem Mutter-Kind-Dialog herausbildet. Eine derartige Sprache, früher auch „Ammensprache“ genannt, beherrschen die Eltern aller sozialen Schichten, sie wird beim Sprechen mit einem Kleinkind automatisch verwendet. Auch der siebenjährige Bruder wird eine derartige Sprache verwenden, wenn er mit seiner einjährigen Schwester spricht. Diese Art des Spracherwerbs ist mit einem von der Natur arrangierten Unterricht zu vergleichen, obgleich niemand während des Sprechens an Unterricht denkt (vgl. ebda.: 9ff).

Und trotzdem, obwohl Butzkamm den Erwerb der Muttersprache als Gemeinschaftsarbeit sieht, ist er der Meinung, dass das Erlernen einer Sprache ohne eine genetische Basis nicht möglich wäre (vgl. ebda.: 12).

Im Allgemeinen sind sich die meisten Wissenschaftler einig, dass ein genetischer Schlüssel für den Spracherwerb vorhanden sein muss (vgl. Glück 2005, Stichwort „Sprache“).

Die Generative Grammatik mit Hauptvertreter Noam Chomsky zum Beispiel nimmt an, dass es eine „angeborene Universalgrammatik“ gibt, die gültige Prinzipien für alle Sprachen enthält (vgl. Chomsky 1986: 3). Man müsse dann nur die richtigen Parameter und Prinzipien für die jeweilige

Sprache erkennen, das aber dem Kind aufgrund des Eltern-Kind-Dialogs bereits gelingt. Diese Vorgehensweise wird auch Parametrisieren genannt (vgl. Gabriel/ Meisenburg: 2007: 37).

Roche beschreibt folgenden Verlauf bezüglich der Entwicklungsstufen in den ersten zwei Lebensjahren:

Monate	
(vor der Geburt) 0-6	Ausfiltern des offenen Lautinventars und Prägung intonatorischer Muster
6-10	Verstehen von einzelnen Wörtern
10-18	Wortproduktion (bis circa 50 Wörter, primär situativ verwendet)
18-20	Wachstum des Wortschatzes, primär zur Benennung konkreter Objekte in 1-Wort-Äußerungen, mit Übergeneralisierungen (1) und Überdiskriminierungen (2)
20-24	Wortkombinationen (bis zu 250 Wörter)
ab 24	Einsetzen der Grammatik in 2-Wort-Äußerungen

(Roche 2008:108f)

Im vierten Punkt (zwischen 18. und 20. Monat) spricht Roche von Übergeneralisierung und Überdiskriminierung.

Übergeneralisierung (1) bedeutet, dass bereits bekannte Regeln auf ein neues Wort angewendet bzw. generalisiert werden, doch dass dies nicht richtig ist.

Bsp.: Pluralbildung

Singular: Knödel

Plural: Knödeln

Singular: Apfel

Plural: Äpfeln (nicht korrekt!)

(vgl. Gabriel/ Meisenburg: 2007: 36)

Überdiskriminierung (2) hingegen wird vollzogen, indem ein Begriff eingeschränkt verwendet wird, obwohl die Bedeutung viel weiter reichen würde.

Bsp.: Der Begriff Tier wird nur für Hund verwendet. Katzen, Mäuse, Pferde usw. sind keine Tiere (vgl. Vollmer 2017: 105).

Auch Zimmer schreibt, dass ein dreijähriges Kind die Grammatik seiner Muttersprache fast zur Gänze kennt, anwendet und ebenso fähig ist, eine komplexe Syntax zu verwenden. Den Wortschatz betreffend soll ein Kind zwischen dem 18. Monat und dem 6. Lebensjahr 14 Wörter passiv und 3,5 Wörter aktiv pro Tag aufnehmen (vgl. Zimmer 1986: 24f).

2.1.1. Muttersprache – Wegbereiter für die Fremdsprache

Die Sprache dient zu allererst dem Wahrnehmen von Eindrücken und um diese in Worte zu fassen. Es gibt Wörter, deren Bedeutungen nicht aus Erlebnissen gelernt werden, sondern durch die Sprache selbst vermittelt werden. Sprache kommuniziert also Sprache. Um Konjunktionen oder Bindewörter in ihrem Sinn erfassen zu können, braucht es Gespräch und Zuwendung von den Eltern. Dem Vorlesen wird im Kindesalter große positive Auswirkungen auf die Sprachentwicklung zugeschrieben. Dies dient einerseits der Wortschatzerweiterung, andererseits dem Erkennen und Erlernen von Satzstrukturen (vgl. Butzkamm 1993: 14ff).

Man ging davon aus, dass im Fremdsprachenunterricht im Gegensatz zum muttersprachlichen Unterricht für alle Schüler die gleiche Ausgangsbasis besteht, weil kein Vorwissen aus der Fremdsprache mitgebracht wird (vgl. ebda.: 17).

Diese Illusion konnte nicht bestätigt werden und bereits Vygotskij (*1898 - †1934) sagte vor knapp 100 Jahren:

„Der Fremdsprachenunterricht basiert somit auf der Kenntnis der Muttersprache“
(Vygotskij 2002: 273).

Weil alle Schüler ein unterschiedliches Vorwissen in der und über die Muttersprache besitzen, ist die Chancengleichheit nicht gegeben. Lernende mit guten Kenntnissen der Muttersprache verzeichnen meist in der Fremdsprache größere Erfolge. Der Grund dafür besteht darin, dass im Fremdsprachenunterricht neue Vokabeln gelernt werden müssen, die Bedeutung vieler Begriffe aber in der Muttersprache bereits bekannt sind. Überdies weiß der Fremdsprachenschüler bereits, was es bedeutet „jemanden um etwas zu fragen“. Beim Erwerb der Muttersprache muss dieses Wissen erst erworben werden. Wie eine Frage in der Fremdsprache ausgedrückt wird,

muss erst gelernt werden, doch ein basales Wissen über die Sprache ist bereits vorhanden (vgl. Butzkamm 1993: 18f).

2.2. Die Fremdsprache

2.2.1. Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik

Das Lehren und Lernen der Fremdsprachen hat eine sehr lange (Vor)geschichte. Sprachen wurden bereits zu Zeiten aller Hochkulturen vermittelt, weil ihre Lehre als „gesellschaftliche Notwendigkeit“ gesehen wurde. Die Fremdsprachenlehre war nie ein Massenprodukt und nie eine eigene Wissenschaft (vgl. Bausch/ Christ/ Krumm 1989: 1).

Borgwardt und seine Kollegen geben an, dass der Fremdsprachenunterricht nicht nur aufgrund gesellschaftlicher, sondern auch im Zuge von ökonomischen, politischen und kulturellen Erfordernissen entstanden ist. Bevor der Fremdsprachenunterricht als Schulfach eingeführt wurde, gab es diesen schon lange in Form von Privatunterricht. Dieser Privatunterricht im Altertum bestand vor allem in der Textanalyse und in der mündlichen Konversation. Die Sumerer, Ägypter, Römer und die Gelehrten des Frühmittelalters zogen eine Form der direkten Methode vor (vgl. Borgwardt et al. 1993: 11).

Die „direkte Methode“ wurde am Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt und besteht ausschließlich in der Kommunikation der Zielsprache. Der aktive Gebrauch der Muttersprache wurde vermieden, neues Vokabular wurde nur durch visuelle Darstellungen erlernt. Gedächtnis und Empfindungen spielten in dieser Art des Fremdsprachenerwerbs eine große Rolle (vgl. ebda.: 13f).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Fremdsprachenunterricht in Grundschulen, in Haupt-, Gesamt- und Berufsschulen eingeführt, in Gymnasien gab es diesen bereits. Die Didaktik der Fremdsprache fand Anklang in der Erwachsenenbildung, diese wurde bis heute stark erweitert. Die Fremdsprachendidaktik war lange Zeit keine anerkannte Wissenschaftsdisziplin, weshalb sie in Deutschland erst ab ca. 1960 an Hochschulen und später auch an Universitäten eingesetzt wurde (vgl. Christ/Hüllen 1989: 1f).

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die Methoden im Fremdsprachenunterricht gegeben.

Die vorherrschende Methode des Altertums, die sich im 18. und 19. Jahrhundert erneut etabliert hat, wird heute „grammatisierend-übersetzende Methode“ genannt und diente dem Unterricht der klassischen Sprachen wie Latein und Griechisch. Die Muttersprache spielte eine entscheidende Rolle, da sie als Kommunikationsmittel im Unterricht verwendet wurde. Die Anwendung dieser Methode bestand vor allem im Auswendiglernen von deduktiv gelehrter Grammatik, die im Anschluss für die Übersetzung verwendet wurde. Grammatik und Vokabular standen im Mittelpunkt, die Kommunikation bzw. die Aussprache oder das Hörverständnis wurden in keiner Weise beachtet (vgl. Borgwardt et al. 1993: 12f).

Ende des 19. Jahrhunderts begann eine Reformbewegung, nach der der Sprachunterricht nach Vorbild des Erstspracherwerbs gelehrt werden sollte. Diese Lehr- und Lernmethoden orientierten sich am Grundschema behavioristischer Lernmodelle, nämlich am Reiz-Reaktions-Verfahren. Zwei Methoden entwickelten sich daraus in den 40er- und 50er-Jahren, die audiolinguale und die audiovisuelle Methode. Das Lernen wurde durch einen auditiven bzw. visuellen Reiz initiiert, der Lernende musste daraufhin angemessen reagieren. Eigentlich handelte es sich bei diesen beiden Modellen um ein mechanisches Verfahren, das die Lernenden zu beststimmtm Verhalten drillte und zwang (vgl. Roche 2008: 14f).

Generell gab es im 20. Jahrhundert zwei zentrale Hypothesen in der Spracherwerbsforschung, die Kontrastivhypothese und die Identitätshypothese. Die Kontrastivhypothese besagte, dass der Fremdspracherwerb genau das Gegenstück des Erstspracherwerbs darstellt: ähnliche Strukturen und Regeln vermeiden Fehler und dort wo sich die beiden Sprachen unterscheiden, treten die meisten Fehler auf. Die Kontrastive Linguistik von den 60er bis zu den 80er Jahren basierte auf dieser Hypothese. Das große Problem an dieser Hypothese war, dass die Lernenden nicht wissen konnten, wo genau sich die Sprachen unterscheiden. Andere Kritiken behaupten, dass Fehler dort entstehen, wo sich die Sprachen sehr ähnlich sind (vgl. ebda.: 104ff).

Die Kontrastivhypothese wurde aufgrund ihrer vermehrten Kritik in den 80er Jahren von der Identitätshypothese abgelöst. Die Identitätshypothese liegt einer „universellen Sprachlernfähigkeit“ zugrunde, die nicht mit der Muttersprache in Verbindung steht, aber ihr in der Vorgehensweise gleicht. An der Identitätshypothese wird kritisiert, dass Muttersprache und andere bekannte Sprachen keinen Einfluss auf die zu erlernende Sprache haben (vgl. ebda.: 106f).

Beide Hypothesen können somit nicht in allen Aspekten als hinreichend korrekt anerkannt werden (vgl. ebda.: 106f).

2.2.2. Der Erwerb der Fremdsprache

Butzkamm sieht den Spracherwerb auch als Fertigkeitserwerb (vgl. Butzkamm 1993: 78).

„Fertigkeiten sind erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Sie sind also nicht funktionsbereit vorhanden wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Ausführen und Ausüben. An ihrem Zustandekommen sind (a) Wahrnehmungen, deren (b) Verarbeitung und Verbindung mit (c) ausführender Motorik beteiligt“ (ebda.: 78).

Der Fertigkeitensbegriff ist ein bedeutungsverwandtes Wort zu „Tätigkeit“, jedoch eingeschränkter und weniger beachtet. Um eine Fertigkeit zu perfektionieren bedarf es viel Übung. In der Muttersprache sind Lesen, Schreiben und Sprechen eng ineinandergreifende Fertigkeiten, die nach jahrelanger Übung ohne Nachdenken „mechanisch“ verwendet werden. Das Kind braucht, um diese Mechanik zu erwerben, nahezu die gesamte Volksschulzeit. Kinder würden all diese Fertigkeiten nicht gut erlernen können, wenn es nicht Menschen im sozialen Umfeld gäbe, von denen sie lernen können. Diese Menschen stellen ein Modell dar, und geben den Lernenden einen ungefähren Eindruck vom Ziel der zu erlernenden Fertigkeit. Das bedeutet, dass Personen, die das Kind beim Lernprozess einer Fremdsprache unterstützen, diese Sprache selbst beherrschen müssen (vgl. ebda: 77ff).

Früher gab es die Annahme, dass sich der Lernende in einer Umgebung befinden müsse, in der die zu erlernende Fertigkeit, die Fremdsprache, präsent sei. Der Lernende würde die Kompetenzen von alleine erwerben. Dieses Modell nannte man *„sunburn model of language learning“* und hat die Auffassung inne, dass sich der Fremdspracherwerb wie ein Sonnenbrand vollzieht. Zur Erklärung: Man müsse sich nur lange genug der Sonne aussetzen, der Sonnenbrand kommt ganz von allein. Doch dieses Modell konnte sich im Fremdspracherwerb nicht durchsetzen. Die Fähigkeit des Sprechens wird demnach nicht nur durch das Lernen am Modell, sondern auch durch das Lernen *mit* dem Modell angeeignet. Ein wichtiger Aspekt, der im Fertigkeitserwerb oft wenig beachtet wird (vgl. ebda: 77ff).

Um das Ziel des Fremdspracherwerbs, die Kommunikation in der Fremdsprache, zu erreichen, ist es wichtig, die Zielhandlung oft zu üben.

„Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird“ (ebda.: 83).

Lorenz beschreibt dies als eine *„Funktionsverbesserung eines Systems durch die Funktion selbst“* (Lorenz 1973: 101).

2.2.2.1. Die Rolle der Grammatik

Die Bedeutung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist umstritten.

„Ob die Spracherlernung hauptsächlich conversatione et usu zu betreiben, oder auf doctrina et praeceptis zu gründen sei, dieser Streit zieht sich durch die Jahrhunderte hindurch und kann auch nicht entschieden werden, bis wir mehr darüber wissen, wie der menschliche Verstand beschaffen ist, wie unbewußt-ratiomorphe und bewusst-rationale Leistungen ineinandergreifen wie Handeln, Denken und Sprechen miteinander verknüpft ist“ (Butzkamm 1989: 155).

Butzkamm gliedert die verschiedenen Ansichten in Bezug auf die Verwendung der Grammatik folgendermaßen:

- „Kognitivisten“: Das sind jene Personen, die für die Grammatik im Unterricht viel Zeit aufwenden (vgl. ebda: 155). Ein durchschnittlicher Lehrer verwendet für den Grammatikunterricht, der Regelerklärungen, Übungen und Kontrolle beinhaltet, zwischen 40% und 60% der Unterrichtszeit (vgl. Zimmermann 1984: 31).
- Die Theoriker verwenden 10%-20% ihrer Unterrichtszeit für konkrete Grammatikarbeit. Sie sind der Meinung, dass die Grammatik unterstützend wirken kann, man aber Alter, Lerntyp und die Distanz zwischen Mutter- und Fremdsprache beachten muss.
- „Intuitivisten“: Bei den Intuitivisten wird die Sprache nach grammatischen Aspekten strukturiert, metasprachliche Erklärungen über Grammatik werden abgelehnt.
- „Immersionisten“: Die Vertreter der Immersion halten Grammatik für überflüssig und vertreten die Ansicht, dass nur eine Teilhabe am Leben der Menschen, die die zu erlernende Sprache sprechen ermöglicht, die Sprache zu erwerben.

(vgl. Butzkamm 1989: 155)

Im Fremdsprachenunterricht spielt der Zeitaspekt eine große Rolle, Zeitmangel spricht oft für die Verwendung von Grammatik. Grammatische Hinweise durch die Lehrkraft verkürzen den Lernprozess, das ist im Unterricht sehr vorteilhaft, auch wenn unsere angeborenen Spracherwerbsmechanismen die Schwierigkeiten auch ohne Zugabe von konkreten Grammatikhinweisen lösen hätten können. Grammatik kann also sowohl unter einem sehr positiven Aspekt als auch unter einem negativen Aspekt gesehen werden. Für die Verwendung der Grammatik spricht der Zeitmangel; Dagegen sprechen die verschiedenen Lerntypen und Denkweisen der Schüler (vgl. Butzkamm 1989: 155f).

Krashen kam zur Erkenntnis, dass sich das Lernen im Laufe des Alters verändert. Er stellt zum Spracherwerb des Erwachsenen die Monitor-Hypothese auf, indem er von zwei parallelen, strikt getrennten Systemen spricht, die ein Erwachsener diesbezüglich zur Verfügung hat (vgl. Krashen 1983: 1f).

- „*Language learning*“: bewusstes Sprachenlernen
Language learning hingegen profitiert sehr stark von der Korrektur sprachlicher Fehler vom Lernen konkreter Regeln. Dabei kommt es zur Ausbildung eines „Monitors“, der die sprachlichen Äußerungen kontrolliert und korrigiert bevor sie ausgesprochen werden (vgl. ebda.: 1f).
- „*Language acquisition*“: unbewusster Spracherwerb
Language acquisition verläuft ähnlich wie der Mutterspracherwerb beim Kleinkind. Interaktion, Kommunikation und Dialog spielen eine große Rolle, explizite Fehlerkorrektur und bewusstes Lernen von Regeln nicht (vgl. ebda.: 1f).

Diese Auffassung über die Aneignung einer Fremdsprache wird stark kritisiert, weil man im Allgemeinen der Meinung ist, dass das Bewusstsein ein sehr komplexes Gebilde und kein einheitlicher Zustand ist, das klar vom Unbewussten abzugrenzen ist (vgl. Butzkamm 1993: 101f).

„Die Erfahrung lehrt übrigens, daß die Grammatik gewissermaßen nur das Holzgerüst ist, das die Mauerbögen der Sprache nur so lange zu stützen braucht, bis der verbindende (Syntax-)Mörtel zwischen den einzelnen Bausteinen so fest geworden ist, daß der Bogen „frei tragend“ wird. Es hat sich nämlich gezeigt, daß viele, die Fremdsprachen mit Hilfe der Grammatik erlernt haben und allmählich eine große Flüssigkeit und Leichtigkeit im Gebrauch erreichen, die starren Regeln im Laufe der Zeit wieder vergessen und trotzdem keine Fehler mehr machen, weil sie auf dem Wege über die Grammatikbrücke dahin gelangt sind, daß sie in der Fremdsprache denken und sie wie ihre Muttersprache sprechen“ (Schmidt 1954: 107).

Weil wir uns bewusst sind, dass der Spracherwerb „*ein hochkomplexes, ungeheuer dynamisches Geschehen*“ (Butzkamm 1993: 107) ist, sollten die beiden divergierenden Ansichten miteinander verbunden werden. Beide Richtungen können aber im Fremdspracherwerb auftreten (vgl. ebda.: 107).

Butzkamm spricht von „*zwei Richtungen des Zusammenspiels unbewußter und bewußter Vorgänge*“ (ebda.: 106f). Er nennt die beiden Richtungen „*Vorbewußte Intuition*“ und „*Nachbewußter Fertigkeitserwerb*“ (vgl. ebda.: 106f).

Für die einen ist die Grammatik der einzig wahre Weg, für die anderen bleibt die Grammatik ein großes Durcheinander, das unter anderem Fehler fördert (vgl. Tanzmeister 2008: 251).

Für die extreme, radikale Ansicht, es wäre das Beste, Grammatikerklärungen vollständig aus dem Unterricht zu verbannen, spricht aus fertigkeitpsychologischer Sicht wenig:

„Es wird kaum eine Fertigkeit ausgebildet, bei der gänzlich auf Erklärungen verzichtet würde. Jeder Meister des Hoch- oder Weitsprungs hat heute seinen Trainer, der nicht nur Übungspläne aufstellt, sondern auch analysiert und erklärt. Wo es um besonders gute Leistungen, zumal bei weniger naturwüchsigen Fertigkeiten geht, dürfen wir nicht mehr der eigenen Intuition, noch der intuitiven Pädagogik der Trainer und Lehrer ganz vertrauen. Letztere müssen wissen und darüber Bescheid geben können, worin genau die Fertigkeit besteht, wie sie sich zusammensetzt, wie sie zustandekommt. Beim Erwerb komplexer Fertigkeiten ist Erklären immer mitbeteiligt, also praktisch universal“ (vgl. Butzkamm 1993: 82f).

Im schulischen Fremdsprachenunterricht unterscheidet man im Groben zwischen zwei Arten der Lehrweise von Grammatik. Zum einen spricht man von der induktiven Variante, bei der die Schüler direkt beteiligt sind und selbst aktiv Regeln und Hypothesen im Zuge von Beobachtungen aufstellen. Die Lernenden werden zu aufmerksamen, selbstständigen Beobachtern „erzogen“, die Lehrkraft wirkt unterstützend, gibt aber keine konkreten Regeln oder Lösungen vor. Der zweite Typus nennt sich deduktive Variante oder regelgeleitetes Verfahren. Diese Art erinnert mehr oder minder an Frontalunterricht: Die Lehrperson erklärt die Regeln, im Anschluss werden passende Übungen gemacht. Eine solche Unterrichtsform sollte aber besser vermieden werden (vgl. Roche 2008: 179).

Mein abschließendes Resümee in Bezug auf die Verwendung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht lautet: Es herrscht Uneinigkeit über die Bedeutung dieser. Man muss sich als Lehrkraft die Aussichtslosigkeit der extremen Standpunkte vor Augen führen und bewusst machen. Den größten Erfolg wird immer eine Mischmethode haben. Eine genaue Definition dieser Methode gibt es nicht, da die Kunst der Fremdsprachenlehre im Detail liegt (vgl. Butzkamm 1993: 127).

„Ein grundverkehrter Ansatz wäre der, bei dem zuerst die Bausteine der Sprache zusammengetragen werden, um sie anschließend zu verwenden. Das fundamentale Problem besteht darin, ein Kommunikationssystem etappenweise aufzubauen, während man es schon gebraucht“ (Butzkamm 1993: 123).

Ein wichtiger Aspekt des Unterrichts ist, dass sich die Lehre der Grammatik auf keinen Fall verselbstständigen oder als Ersatz für die Kommunikation dienen darf, denn durch Regeln, die nicht verstanden wurden, kann sich die Komplexität des Unterrichts erhöhen und bewirkt das

Gegenteil des angestrebten Ziels. Dennoch darf der Vermittlungsaspekt im Unterricht nicht fehlen (vgl. Butzkamm 1993: 123f).

Ergo:

„Unterricht ist demnach ein schwieriger Balanceakt zwischen den Erfordernissen der Kommunikation und der Komplexitätsreduktion“ (Butzkamm 1993: 124).

2.2.3. Zu den Unterschieden von Muttersprachenerwerb und Fremdsprachenerwerb

Wie in den bisherigen Unterkapiteln nachlesbar ist, vollziehen sich der Erwerb der Muttersprache und jener der Fremdsprache in großen Teilen sehr unterschiedlich. Im Folgenden werden einige sehr wichtige Unterschiede zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem der Fremdsprache herausgearbeitet und mittels einer Tabelle zusammengefasst.

Muttersprachenerwerb	Fremdsprachenerwerb
vollzieht sich unbewusst (siehe Kap. 1.2.2.1)	vollzieht sich eher bewusst (siehe Kap. 1.2.2.1)
Mutter-Kind-Dialog erfolgt auf natürliche Art und Weise (vgl. Lane 1972: 53)	<i>„der Unterricht bezieht sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse“</i> (Lane 1972: 53)
Kind verfügt über kein ausgeprägtes sprachliches System (vgl. Lane 1972: 54)	<i>„Schüler(in) verfügt bereits über ein höchst leistungsfähiges sprachliches System“</i> (Lane 1972: 54)
Erlernen der Sprache dient auch dem Sozialisierungsprozess (vgl. Apeltauer 1997: 16)	<i>„oft fehlen Anregungen zum außerunterrichtlichen Üben und Weiterlernen“</i> (Apeltauer 1997: 16)
dauert kürzer (vgl. Apeltauer 1997: 16)	dauert länger (vgl. Apeltauer 1997: 16)
Lernergruppen im Unterricht oft inhomogener (vgl. Apeltauer 1997: 16)	Lernergruppen im Unterricht oft homogener (keine Wörter, Konstruktionen etc. aus außerunterrichtlichen Sprachkontakten) (vgl. Apeltauer 1997: 16)
<i>„höheres Sprachniveau“</i> (Apeltauer 1997: 17)	niedrigeres Sprachniveau (vgl. Apeltauer 1997: 17)
beginnt von Geburt an (vgl. Apeltauer 1997: 17)	<i>„beginnt oft erst nach der Grundschulzeit“</i> (Apeltauer 1997: 17)

<i>„praktisch unlimitierte Zeit der Sprache ausgesetzt“</i> (Palkoska 1988: 79)	<i>„sehr limitierte Konfrontation“</i> (Palkoska 1988: 79)
lebensnotwendig (vgl. Apeltauer 1997: 17)	nicht lebensnotwendig (vgl. Apeltauer 1997: 17)
<i>„natürliche Kommunikationssituation“</i> (Palkoska 1988: 79)	<i>„gesteuerte Kommunikationssituation“</i> (Palkoska 1988: 79)
<i>„Sprachmaterial ergibt sich aus der Situation“</i> (Palkoska 1988: 79)	<i>„Sprachmaterial vom Lehrmaterial vorgegeben“</i> (Palkoska 1988: 79)
<i>„scheinbar mühelos“</i> (Palkoska 1988: 79)	<i>„langsamer und mühsamer Aufbau eines Regelapparates“</i> (Palkoska 1988: 79)

2.2.4. Einflussfaktoren auf den Fremdspracherwerb

In diesem Kapitel werden einige ausgewählte und sehr wichtige Einflussfaktoren auf den Fremdspracherwerb erwähnt.

2.2.4.1. Alter

Laut Moulton ist es Erwachsenen nicht mehr möglich eine fremde Sprache *„wie Kinder es tun“* zu erlernen. Denn je älter man wird, desto fremder erscheint einem das Konstrukt Fremdsprache (vgl. Moulton 1972: 60).

Durch zahlreiche Schulversuche in einigen europäischen Staaten wurde außerdem festgestellt, dass Kinder bereits im Volksschulalter bestens geeignet sind eine Fremdsprache zu erlernen (vgl. Borgwardt et al. 1993: 32).

Wie gehen Kinder vor? Kinder erwerben fremde Sprachen oft spielerisch. Besonders gut eignen sie sich die Intonation und die Aussprache an und sind meist nicht mehr von Muttersprachlern unterscheidbar (vgl. Apeltauer 1997: 71, vgl. Roche 2008: 37). Kinder zeigen im Vergleich zu Jugendlichen und Erwachsenen weniger Schamgefühl beim Imitieren fremder Laute (vgl. Düwell 1979: 33).

Kinder sind anderen Kulturen gegenüber offener und haben Freude am Sprechen. Im Kindesalter ist noch kein Leistungsdruck vorhanden, das kann sich sehr positiv auswirken (vgl. Borgwardt et al. 1993: 32f).

Die sogenannte kritische Grenze, bis zu der man eine Sprache scheinbar mühelos und perfekt erlernen kann, liegt laut Moulton bei circa zwölf bis vierzehn Jahren. Nach diesem kritischen Alter tritt eine Wende ein, die sich manchmal sehr schnell, manchmal sehr langsam vollzieht. Während dieser Wende erhält die Muttersprache eine bedeutende Position und wird zum Maßstab für alle weiteren Sprachen. Es wurde beobachtet, dass Kinder den amerikanischen Laut des „r“ ohne Probleme nachsprechen können, sie *wollen* den Laut sogar imitieren können. Doch Jugendlichen erscheint dieser Laut etwas Fremdes, weshalb sie auch peinlich berührt sind, wenn sie den Laut im Unterricht nachsprechen sollen (vgl. Moulton 1972: 60).

Nach Singleton ist der Erwerb der korrekten Intonation einer fremden Sprache bereits mit elf Jahren kaum mehr möglich. (vgl. Singleton 1989: 89)

Lenneberg spricht ebenfalls von einer kritischen Grenze, welche strikt mit dem Abschluss des Gehirnwachstums verbunden. Er sagt, dass sich das Gehirn während der Pubertät noch fertig ausbildet und mit ca. 14 Jahren, wenn das Gehirn vollständig ausgebildet ist, auch die Phase, in der Sprachen scheinbar mühelos erworben werden können, endet (vgl. Lenneberg 1996: 220f).

Diese Veränderung, der Verlust des natürlichen Spracherwerbs, bringt auch Positives in Bezug auf das geistige Wachstum des Menschen mit sich. Kinder sind formbar, passen sich leichter an und sind beeinflussbar, Erwachsene hingegen sollten Vorstellungen davon haben, was sie als richtig bzw. falsch empfinden, was vernünftig oder unvernünftig ist. Ein Erwachsener braucht Norm- und Wertvorstellungen um Entscheidungen treffen zu können. All dies verändert sich mit dieser kritischen Grenze und mit ihr auch die Fähigkeit sich von einer Sprache einnehmen zu lassen (vgl. Moulton 1972: 61f).

Dennoch können Jugendliche meist noch besser an das im Kindesalter Erworbene anknüpfen als ältere Menschen. Das bedeutet, dass kognitive Strukturen in Bezug auf den Erwerb einer Sprache vorhanden sind und ähnliche Dinge deshalb sehr schnell erworben werden können. Beispiele dafür sind Begriffe, Logik oder abstrakte Abläufe (vgl. Roche 2008: 37).

Zudem fällt es Jugendlichen und Erwachsenen leichter, bewusst bestimmte Strukturen einzusetzen - das heißt, Regeln bewusster zu verwenden. Außerdem wird die konzentrationsfähige Zeitspanne erweitert (vgl. Apeltauer 1997: 73).

Leider kann Bekanntes den Erwerb von Neuem behindern. Am besten wird dies bei Aussprache, Intonation, sichtbar. Das Erlernen von neuem Lautinventar, erscheint oft unmöglich und gestaltet sich schwierig (vgl. Roche 2008: 37).

Auch die Korrektur der Aussprache gilt als problematisch, da die Aussprache in der Muttersprache automatisch funktioniert und somit eine Abwehrhaltung gegen neuem Lautinventar entsteht (vgl. Apeltauer 1997: 74).

Das Lernen von Neuem ist zwar mühsam, bleibt aber länger erhalten und abrufbar. Kinder hingegen vergessen das unbewusst Gelernte sehr schnell. Zudem stellen Kinder sehr viele Fragen, geben sich aber ebenso schnell wieder mit einer beliebigen Antwort zufrieden. Jugendliche und Erwachsene bestehen auf sinnvolle Antworten, was manchmal nicht besonders einfach zu erfüllen ist (vgl. Moulton 1972: 61f).

Betrachtet man den zeitlichen Lernaufwand, bekommt man den Eindruck, dass Kinder viel langsamer lernen und dafür mehr Zeit in Anspruch nehmen. Ein Kind zwischen einem und sechs Jahren hat circa 9000 Stunden mit Sprache zu tun. (Zuhören, Sprechen) Ein Jugendlicher oder Erwachsener, der in der Schule oder in einem Intensivkurs die Sprache lernt, investiert nach McLaughlin 1300 Unterrichtsstunden (vgl. McLaughlin 1984: 53), nach Apeltauer 1800 Unterrichtsstunden (vgl. Apeltauer 1997: 74).

All diese Zahlen sind nicht realistisch; die des Kindes nicht, weil niemand beurteilen kann, ob ein Kind wirklich zuhört. Die Zahlen der Jugendlichen und Erwachsenen müssen ebenso kritisch betrachtet werden, weil ein Lernender oft auch noch Zeit außerhalb der Schulstunden/des Kurses für die Sprache aufwendet (vgl. ebda.: 74).

Esser und Nowak haben dazu eine empirische Untersuchung durchgeführt, die das Lernverhalten zum fremdsprachlichen Lexik-Erwerb behandelt. Laut dieser Untersuchung verbringen Fremdsprachenlernende außerhalb des Unterrichts zwischen 6,24 und 13,42 Stunden pro Woche mit zusätzlichem, außerschulischem Lernaufwand (vgl. Esser/Nowak 1986: 223).

2.2.4.2.Motivation

Ein weiterer Faktor, der sich auf den Erwerb einer Fremdsprache auswirkt, ist die Motivation bezüglich diesem.

„Generell ist unter Motivation der Angeregtheitszustand eines Organismus zu verstehen, der sich hinsichtlich eines Lernprozesses als Lernbereitschaft auswirkt. Das Problem der Motivation ist in Wechselwirkung zwischen Lernsituation, Lernobjekt und Lernsubjekt zu sehen, da motivationale Wirkungen sowohl von der Beschaffenheit einer bestimmten Situation als auch den Eigenschaften des Lernstoffes ausgehen können und zum Lernsubjekt in Beziehung gesetzt werden müssen“ (vgl. Vogel/Vogel 1975: 44).

Vogel und Vogel sprechen von Lernanlässen, denen unterschiedliche Bedeutungen zukommen, die durch verschiedene Reize ausgelöst werden. Welcher Grad der Anregung durch die Reize ausgelöst wird, hängt von den persönlichen Einstellungen des Lernsubjekts ab. Es ergeben sich dabei drei Stufen an motivationalen Aspekten:

- Faktoren, die persönlichkeitspezifisch sind und langfristig anhalten, wie Erfolg, Freundschaften, Macht, Leistung, etc.
- Faktoren, die situationsbedingt sind und kurzfristig wirken.
- Faktoren, die lernstoffabhängig sind, langfristige Wirkung mit sich ziehen und mit dem Lernstoff betreffende Werteeinstellungen zu tun haben.

Motivation steuert den Lernprozess (vgl. ebda.:1975: 44f).

Borgwardt und seine Kollegen haben Fragen und Faktoren zusammengetragen, die die Motivation des Lernenden beeinflussen:

- Wie steht die Öffentlichkeit zu diesem Fremdsprachenunterricht? (1)
- Nah-, Mittel- und Fernziele (siehe unten)(2)
- positive Lernatmosphäre
- Einbezug aller Schülerinnen und Schüler in den Unterricht
- Nutzen und Funktion der Fremdsprache
- Erfolgserlebnisse
- Abwechslung und Verwendung verschiedener Methoden
- Interesse, Individualität der Schülerinnen und Schüler
- Lehrkraft (Sprachbeherrschung, Begeisterung, Empathie, usw.)
- negative Faktoren, die motivierend sind: Zwang, „Bestrafung“ von den Eltern im Zuge schlechter Leistungen, Angst, usw.

(vgl. Borgwardt et al. 1993: 23f)

(1) zählt zu den Motivationsfaktoren, da jeder Mensch Einstellungen zu anderen kulturellen Hintergründen besitzt. Deutsche haben zur englischen Sprache eine positive Haltung, weil Englisch als „Weltsprache“ eine große Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. Solmecke/Boosch

1981: 155). Anders sieht die Meinung diesbezüglich wahrscheinlich mit der türkischen oder arabischen Sprache aus, die zwar zum einen möglicherweise Faszination ausübt, andererseits das Land aber als nicht sehr frauenfreundlich bekannt ist, weshalb sich negative Einstellungen entwickeln können (vgl. Apeltauer 1997: 111).

Zu (2) ist hinzuzufügen, dass Nah-, Mittel- und Fernziel verschiedene Perspektiven des Fremdsprachenerwerbs für den Lernenden darstellen. Das Nahziel umfasst meist eine Unterrichtseinheit oder einen Teil dieser. Das dabei definierte Ziel richtet sich zum Beispiel an den Abschluss oder das Verstehen einer bestimmten Aufgabe. Mittelziele umschließen einen etwas weiteren Zeitraum, zum Beispiel einige Einheiten oder Wochen. Das Ziel dabei könnte die Vorbereitung auf einen Fremdsprachenwettbewerbs sein oder die Vorbereitung einer Präsentation in der Fremdsprache, die einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt. Die letzte Kategorie, Fernziele, richten sich an ein noch relativ weit entferntes Ziel, das mit der Fremdsprache in Verbindung gebracht wird. Dabei könnte es sich um eine Klassenfahrt, ums Studium oder einen Beruf handeln (vgl. Borgwardt et al. 1993: 24).

Manchmal zeigen motivationale Faktoren keine Wirkung. Als Lehrperson muss darauf geachtet werden, dass möglichst vielseitige Aspekte in den Unterricht eingebaut werden (vgl. ebda.: 24f).

Die Motivation eine Sprache zu erlernen kann auch in Bezug auf eine Reise bestehen (vgl. Apeltauer 1997: 113). Dazu zählt ein Erasmus-Aufenthalt oder ein Studium im Ausland. Das Erlernen der Sprache, die in diesem Land gesprochen wird, hat für einen Studierenden auch einen wichtigen sozialisierenden Nebeneffekt: Die Sprache wird benötigt, um das tägliche Leben bewerkstelligen zu können und um soziale Kontakte aufzubauen.

Eine ähnliche Situation erleben Migranten, die zwischen dem Wunsch nach Integration und der Angst vor Assimilation abwägen. Zweiteres ist für den Spracherwerb nicht unbedingt förderlich, weil bereits negative Einstellungen das Erreichen des Ziels erschweren (vgl. Apeltauer 1997: 112f).

Dieser Motivationsverlust ist oft mit Misserfolgen, niedrigen Leistungen, Lernschwierigkeiten und hohen Anforderungen verbunden (vgl. Düwell 1979: 34).

2.2.4.3. Affektive Faktoren

Kognitive und affektive Bereiche stehen miteinander in Zusammenhang. Das heißt, dass auch unsere Gefühlszustände für das Merken und Vergessen von Dingen mitverantwortlich sind. Positiv konnotierte Aspekte prägen wir uns leicht ein, negative hingegen schwieriger (vgl. Engelkamp 1985: 339).

Den Emotionen kommt im Fremdsprachenerwerb eine große Bedeutung zu, da sie den kognitiven Verarbeitungsprozess von neu Gelerntem unterstützen oder verhindern (vgl. ebda.: 346). Ebenso können sie den Speicherungsprozess beeinflussen. Affektive Faktoren äußern sich sowohl mit positivem oder negativem Effekt (vgl. Apeltauer 1997: 105).

- Lust: Beim Fremdsprachenerwerb ist es möglich, dass eine Form von Funktionslust auftritt. Diese wirkt sich positiv, motivierend und anregend auf den Lernenden aus und führt zu einer eingehenden Auseinandersetzung mit der Fremdsprache. Diese Funktionslust tritt auf, wenn ein bestimmtes Ziel in Verbindung mit der Fremdsprache erreicht wurde, zum Beispiel eine Verabredung, nachdem man jemanden kennengelernt hat (vgl. Apeltauer 1997: 105f).
- Angst: Beim Fremdsprachenerwerb wechseln sich meist Lust- und Unlustgefühle ab. Jeder Mensch besitzt eine gewisse Neugier, die sich auf den Fremdsprachenerwerb positiv auswirkt, zum Beispiel wenn der Lernende verstehen will, was in der Fremdsprache gesagt wird. Doch diese Neugier kann von Angst überlagert werden und der natürliche Drang der Neugier schwindet. Angst kann sich in gewisser Weise auch positiv auswirken, weil sich daraus möglicherweise ein motivierender Antrieb entwickelt. Das bedeutet folglich, dass Angst zwei Seiten hat, einerseits eine motivierende, andererseits eine panische, die das Lernen unmöglich macht (vgl. ebda.: 106).

„Je mehr Angst ein Phänomen erregt, desto weniger scheint der Mensch in der Lage, es genau zu beobachten [...]“ (Devereux 1967: 25).

Wie sich Angst im konkreten Fall auswirkt, hängt von der Individualität eines jeden einzelnen ab und kann durch verschiedenste Situationen ausgelöst werden, wie durch Misserfolg oder eine negative Reaktion der Lehrperson auf einen Fehler (vgl. Apeltauer 1997: 106).

Angst kann aber sowohl vom Lernenden selbst entwickelt werden als auch durch äußere Einflüsse entstehen. Zum Beispiel ein Vokabellernprozess, der von Angst oder Druck begleitet ist, kann sich folgendermaßen auswirken: Der Lernende ist zwar befähigt, sich die einzelnen Vokabeln einzuprägen, kann sie auch bei bestimmten Vokabelfragen abrufen, es ist ihm aber nicht möglich, den neu gelernten Wortschatz in realen Situationen anzuwenden. Die Vokabeln wurden ausschließlich auswendig gelernt, der Verarbeitungsprozess wurde aber durch die begleitenden, negativen Emotionen blockiert (vgl. Sambanis 2013: 29).

Gerade am Beginn des Fremdspracherwerbs reagieren Schüler oft besonders ängstlich auf Fehler, weshalb geordnete Strukturen und Vertrauen im Unterricht eine große Rolle spielen. (vgl. Apeltauer 1997: 106f)

Darüber hinaus kann Angst auch entstehen, wenn sich der Schüler fürchtet, beim Sprechen Fehler zu machen, Wörter falsch zu betonen oder ähnliches - es handelt sich dabei um die Sprechangst. „Latophobische Angst“ nennt man den Extremfall dieser Sprachangst, das entspricht einer vollständigen Sprachlosigkeit (vgl. Stölting 1987: 101f).

- Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl des Lernenden: Unter die affektiven Faktoren, die Einfluss auf den Fremdspracherwerb ausüben zählen neben Angst und Lust auch das Selbstvertrauen bzw. das Selbstwertgefühl auf Seiten des Lernenden. Mit Selbstvertrauen *„[...] wird der Wert bezeichnet, den ein Individuum sich selbst zuschreibt. [...] Diese subjektive Selbsteinschätzung (Selbstkonzept) drückt sich in Einstellungen und Urteilen eines Menschen aus [...]“* (vgl. Apeltauer 1997: 108).

Selbstachtung ist wichtig für jeden Menschen, daraus können sich Eigenschaften wie Neugier oder Kreativität entwickeln. Bei Nichterfüllung der Selbstachtung entsteht ein Minderwertigkeitsgefühl, man fühlt sich hilflos und schwach (vgl. Maslow 2014: 72f).

2.2.4.4. Soziale Herkunft

Wie in Kapitel 2.1.1 erläutert, ging man davon aus, dass der Fremdsprachenunterricht für alle Lernenden die gleiche Ausgangssituation, also ein „Neuanfang“ bedeutet und dass beim Fremdspracherwerb keine Voraussetzungen, die außerschulisch erworben wurden, eine Rolle spielen. Außerdem bildet die Muttersprache eine äußerst wichtige Voraussetzung für den Erwerb anderer Sprachen.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Muttersprache und den damit erworbenen Verhaltensweisen. Der Fremdsprachenunterricht orientiert sich vor allem an der Mittelschicht, und zwar durch die sprachlichen Verhaltensweisen im Unterricht und die Themen betreffend (vgl. Wienold 1973: 58).

Roeder hat festgestellt, dass der Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Hürde in der Schullaufbahn darstellt. Ähnlich dazu verhält sich Mathematik. In Nordhessen wurden Daten erhoben, die angaben, dass 80% der Schüler, die den Aufstieg in die nächste Klasse nicht schafften, mindestens an einer Fremdsprache scheiterten. Die Prozentzahl verhält sich ähnlich bei den Personen, die ausschließlich an der Fremdsprache versagten. Im Vergleich dazu liegt die Misserfolgsrate in mathematischen Fächern nur bei 3% aller „Sitzenbleiber/innen“ (vgl. Roeder 1965: 13f).

Psycholinguisten vertreten die Meinung, dass das sprachliche Vermögen durch anlagebedingte Differenzen herzuleiten sei, was aber nicht bestätigt werden konnte (vgl. Roeder 1971: 2).

In der konträren Position stehen hingegen die sozialen Lernerfahrungen. Diese behandeln nicht nur die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache, sondern auch den „*Grad der Fremdsprachen-Anregung im soziokulturellen Milieu*“ (Düwell 1979: 41f). Bedeutend sind die sprachlichen Kenntnisse der Eltern und Geschwister, weil diese gegebenenfalls bei Hausarbeiten unterstützend wirken könnten. Des Weiteren betrifft es auch die Fremdsprachenkenntnisse von Bekannten und Freunden. Man kann dies unter dem Begriff „fremdsprachliche Aufgeschlossenheit“ zusammenfassen. Dazu kommt auch der ökonomische Aspekt, denn die Motivation, um Fremdsprachen zu erlernen, kann durch Auslandsreisen gesteigert werden. Auch das Verhältnis der Eltern und Geschwister zu Fremdsprachen spielt eine Rolle. Wenn diese bereits negative Erfahrungen gemacht haben, kann man annehmen, dass sie dem Fremdsprachenunterricht gegenüber auch eine negative Einstellung haben (vgl. Düwell 1979: 41f).

„Die soziale Situation, die den „restringierten Kode“ hervorbringt, kann typisierend wie folgt beschrieben werden: Eine Familie der Unterschicht in beengten Wohnverhältnissen mit überdurchschnittlicher Kinderzahl, niedrigem, oft unsicherem Einkommen. Die Tätigkeit des Vaters besteht wesentlich im Umgang mit Dingen, sprachliche Kommunikation spielt für seine Arbeit nur eine geringe Rolle. Die Mutter arbeitet gelegentlich. Die Schulbildung der Eltern geht nicht über die Elementarstufe hinaus. Schon die Großeltern lebten in proletarischen Verhältnissen. Diese Existenz ist gewissermaßen zur zweiten Natur geworden; Gedanken an und Planung für einen möglichen Aufstieg beschränken sich auf den wöchentlichen Obulus fürs Lotto. Der Anteil an der Kultur der Gesellschaft ist eingeeengt

auf deren restringierteste Manipulationsinstrumente: Boulevard-Blätter und Produkte der Traumfabriken“ (Roeder 1971: 3).

Roeder verweist mit seinem Zitat auf eine „soziale Vererbung“. Das bedeutet, dass die soziale Schicht der Eltern oft an Kinder weitergegeben wird. Dies könnte auch auf die Motivation, eine Fremdsprache erlernen zu wollen, übertragen werden, wie bereits Düwell oben behauptet.

Brodbeck und Irwin führten in Iowa (Bundesstaat in den USA) eine Studie durch, bei der die Laute von 94 Kindern untersucht wurden. Das Alter der Kinder lag zwischen null und sechs Monaten. Die Babys wurden in drei Altersklassen eingeteilt, die sich in Zweimonatsstufen unterteilten (0-2, 2-4, 4-6 Monate). Überdies hinaus wurden die Kinder in „*dependent or neglected*“ unterteilt. Die Frauen, die sich tagtäglich um die Kinder kümmerten, stammten eher aus der Unterschicht und wurden für diese Arbeit nicht professionell ausgebildet. Dennoch wurden alle Babys mit der Flasche gefüttert und bekamen in dem Maße Zuneigung wie es der physischen Gesundheit bedarf. Alle Kinder wurden einzeln beobachtet, nachdem sie aufwachten und ihre Laute wurden notiert (vgl. Brodbeck/Irwin 1946: 146ff).

Die Ergebnisse waren eindeutig und zeigten,

„that the means for orphanage infants fall below the means for family infants at all age levels and for both all type and all frequency measures“ (ebda.: 149).

Daraus lässt sich schließen, dass sich das soziale Milieu bereits in den ersten Lebensmonaten stark auf die sprachliche Entwicklung des Kindes auswirkt.

2.2.4.5. Geschlecht

Laut Schmenk bergen Untersuchungen rund um die Geschlechterdifferenz immer eine große Gefahr, nämlich dass die Variable „Geschlecht“ verabsolutiert wird. Obwohl es mit Sicherheit Unterschiede in den Lerntraditionen und in den Geschlechterrollen verschiedenen Kulturen und verschiedener Epochen gibt, wird dies in Forschungen meist nicht berücksichtigt (vgl. Schmenk 2002: 31).

Es wird grundsätzlich behauptet, dass die genetische Veranlagung bzgl. des Geschlechts wenig Aussagekraft über den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb hat. Eine wesentlich größere Rolle spielen sekundäre Effekte, wie Motivation, Thema, Arbeitstechniken, Zeit usw. Im Jahr 2004 wurde eine Studie zu den Geschlechterrollen gemacht, die sich mit dem Deutscherwerb von Migrantenkinder beschäftigte und mithilfe einer Lern-CD-ROM durchgeführt wurde. Auf dieser CD-ROM befand sich ein Programm zum Üben des Wortschatzes. Ein Test wurde zu Beginn und

nach einem Zeitraum von sechs Wochen durchgeführt. Am Ergebnis waren zwar einerseits große Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu sehen – die Mädchen schnitten eindeutig besser ab-, aber es wurden auch deutlich unterschiedliche Interessen sichtbar. So kristallisierten sich Themengebiete heraus, die eindeutig die Jungen ansprachen, und einige, die die Mädchen besser lösen konnten. Außerdem sagten die Burschen, dass sie das Lernprogramm nicht besonders angesprochen hatte. Es konnten also keine eindeutigen, geschlechtsspezifischen Präferenzen herausgefunden werden (vgl. Roche 2008: 40f).

Laut Schmenk liegt das Problem in der Forschung, weil das Fremdsprachenlernen zu sehr an Stereotype angelehnt wird. Dies wirkt sich auf das Empfinden von Lernenden und Lehrenden aus. Frauen setzen sich mehr als Männer mit fremdsprachlichen Thematiken auseinander. Wohl auch deshalb, weil die Fremdsprachenforschung diesen Drift mittels Vorurteilen und Stereotype selbst konstruiert. Die Zusammenhänge von Geschlecht und Fremdspracherwerb sind viel komplexer, weshalb Verhalten und Reaktion von Lehrenden und Lernenden untersucht werden müssten, um korrekte Ergebnisse liefern zu können (vgl. Schmenk 2002: 271).

3. Das italienische Sprachsystem

3.1. Morphologie

Die Morphologie ist jener Teil des Sprachsystems, der sich mit der Formation und der Struktur der Wörter auseinandersetzt. Außerdem beschäftigt sie sich mit den unterschiedlichen Funktionen der verschiedenen „Bausteinen“ der Wörter (vgl. D’Achille 2006: 107).

„La morfologia [...] ha come oggetto di studio la struttura delle parole: vale a dire, l’analisi dei modi in cui gli elementi minimi dotati di significato (i morfemi) si combinano tra loro per formare le parole di una lingua“ (Dardano 2017: 48).

Was ist eigentlich ein Wort?

„Ein Wort ist ein sprachliches Zeichen, zwischen dessen Teile man (fast) nichts einschieben kann und dessen Teile in der Reihenfolge nicht vertauschbar sind“ (Gabriel/Meisenburg 2007: 137).

In der Morphologie unterscheidet man zwischen flexivischer und lexikalischer Morphologie.

3.1.1. Flexivische Morphologie

Diese behandelt die Flexion von Nomen, Artikeln, Adjektiven, Pronomen und Verben mittels flexivischer Morpheme bzw. Endungen (vgl. Gabriel/Meisenburg 2007: 138). Morpheme werden in der Morphologie die „*kleinsten bedeutungstragenden Einheiten*“ (Ferrer 1994: 40) genannt.

3.1.1.1. Substantive

Bei Substantiven wird durch die Flexion Zahl und Geschlecht näher bestimmt (vgl. Berretta 1996: 201). Nach Geschlecht wird aber nur dann unterschieden, wenn es sich um *esseri animati* (1) handelt. Es gibt nämlich auch Nomen, die in männlicher und weiblicher Form existieren, aber komplett unterschiedliche Bedeutung (2) aufweisen (vgl. Serianni 2006: 111).

(1) figlio - figlia

gatto – gatta

(vgl. Serianni 2006: 111)

(2) banco – banca

(vgl. Serianni 2006: 113)

Weil bei Substantiven die Singular- Plural- Bildung viel komplizierter und wichtiger ist als die des Geschlechts, wird diese im Folgenden behandelt.

Die Pluralbildung schaut wie folgt aus:

Geschl.	Singular	Plural
m	-a	-i
w	-a	-e
m	-o	-i
w	-o	-i
m	-e	-i
w	-e	-i

(vgl. Serianni 2006: 132)

Darstellung einiger Sonderfälle:

Nomen in -a			
Geschl.	Singular	Plural	Beispiel
m	-a	-i	problema/problemi
w	-a	-e	casa/case
m	-ca, -ga	-chi, -ghi	collega/colleghi
w	-ca, -ga	-che, -ghe	arca/arche
w	-ia (i betont)	-ie	pulizia/pulizie
w	-cia, -gia	-cie, -gie (Vokal vor c/g)	camicia/camicie
		-ce, -ge (Kons. vor c/g)	provincia/province

(vgl. Serianni 2006: 133ff)

Bei den Nomen auf *-a* gelten grundsätzlich die in Tabelle 1 beschriebenen Regeln. Man muss auf die Aussprache im Zusammenhang mit der Schreibweise Acht geben. Außerdem kommt auch der Betonung eine tragende Rolle in Bezug auf die Pluralbildung zu, wie in der folgenden Tabelle ersichtlich wird.

Nomen in -o			
Geschl.	Singular	Plural	Beispiel
m	-o	-i	bambino/bambini
f	-o	-i	mano/mani
	-io (i betont)	-ii	zio/zii

	-io (i unbetont)	-i	omicidio/omicidi
	-cio, -gio, glio	-i	messaggio/messaggi
	-co, -go	-chi, -ghi (vorletzte Silbe betont)	albergo/alberghi
		-ci, -gi (drittletzte Silbe betont)	amico/amici

(vgl. Serianni 2006: 136ff)

Bei den Substantiven auf *-o* gibt es Ausnahmen, die aufgrund ihrer Häufigkeit hier erwähnt werden. Es gibt männliche Nomen in *-o*, die im Plural weiblich werden und auf *-a* enden. Der Ursprung dieser Ungewöhnlichkeit liegt in der lateinischen Abstammung: Die sächlichen Nomen in *-um* haben in Latein ihren Plural nämlich in *-a*. Beispiele hierfür aus dem Italienischen sind: *migliaio/migliaia, uovo/uova* (vgl. Serianni 2006: 141).

Jene Substantive, die in *-e* enden, bilden ihre Pluralform mit der Endung *-i* sowohl bei männlichen als auch bei weiblichen Nomen.

Geschl.	Singular	Plural	Beispiel
m	-e	-i	cane/cani
w	-e	-i	arte/arti
w	-cie, -gie, -glie	-i (-ci, -gi, -gli)	superficie/superfici

(vgl. Serianni 2006: 142)

Nomen, die sich in der Pluralbildung nicht verändern:

Nomen, die mit betontem Vokal enden	la città/le città, il caffè/i caffè
einsilbige Nomen	il tè/i tè, il re/i re
Abkürzungen	la bici/le bici, il cinema/i cinema
weibliche Nomen in <i>-ie</i>	la serie/le serie
Nomen in <i>-i</i>	l'analisi/le analisi
Nomen aus Fremdsprachen übernommen	il film/i film, il tram/i tram

(vgl. Serianni 2006: 148f)

3.1.1.2. Adjektive

Bei den Adjektiven, zu denen auch das Partizip Perfekt im adjektivischen Gebrauch gehört, gibt es die Flexion betreffend wie bei den Substantiven das Geschlecht und die Zahl (vgl. Dardano 2017: 53). Im Italienischen werden Adjektiv und Nomen in Geschlecht und Zahl übereingestimmt, man nennt dies Kongruenz (vgl. Gabriel/Meisenburg 2007: 141):

1. Klasse	bello	belli
	bella	belle
2. Klasse	forte	forti

Es gibt noch eine dritte Klasse, die die unveränderbaren Adjektive beinhaltet. Dazu gehören einige Farbadjektive und *pari* und *dispari* (vgl. Dardano 2017: 53).

Das besondere an den Adjektiven ist, dass sich neben Geschlecht und Zahl auch noch der Grad mit Flexionsmorphemen darstellen lässt. Einerseits kann man Adverbien verwenden, wie *più*, *tanto*, *molto* etc., um eine Steigerungsform auszudrücken, andererseits kann diese mittels Suffixen oder Präfixen dargestellt werden: *-issimo*, *stra-*, *ultra-*, *iper-*, *arci-*, *mega*, *super*, *maxi*. Speziell im Italienischen existieren Suffixe, die Verkleinerungen, Verschlechterungen, Verniedlichungen, Vergrößerungen ausdrücken können: *-ino/a*, *-etto/a*, *-uccio/a*, *-uzzo/a*, *-one/a*, *-otto/a*, *-accio/a*, *-astro/a* (vgl. D'Achille 2006: 113f).

3.1.1.3. Artikel

Wie im Deutschen unterscheidet man auch im Italienischen zwischen bestimmtem und unbestimmtem Artikel, der zwischen bekannt/unbekannt, bestimmt/unbestimmt unterscheidet (vgl. D'Achille 2006: 115).

	bestimmter Artikel		unbestimmter Artikel	
Geschlecht	m	w	m	w
Singular	il, lo, l'	la, l'	un, uno	una, un'
Plural	i, gli	le		

(vgl. Serianni 2006: 163)

Auch der Artikel ist im Italienischen flexivisch und wird dem Substantiv in Geschlecht und Zahl übereingestimmt (vgl. Dardano 2017: 55).

Bei Nomen, die im Singular und Plural unverändert bleiben (z.B. *la città/le città*) können durch den verwendeten Artikel Geschlecht und Zahl erkannt werden. Beim unbestimmten Artikel gibt es nur Formen im Singular. Um den Plural auszudrücken wird der Teilungsartikel oder das Indefinitpronomen verwendet (vgl. D’Achille 2006: 115).

3.1.1.4. Pronomen

Im Italienischen bedarf es keines notwendigen Ausdrucks des Subjektpronomens - das bedeutet, dass bereits in der Endung des Prädikats die Person gegeben ist.

Esempi: *vado a casa* → ich
hai fatto male → du
siete stati soddisfatti → ihr

(vgl. D’Achille 2006: 116)

Die Personalpronomen gibt es sowohl in betonter als auch in unbetonter Form. Zusätzlich unterscheiden sich Pronomen in ihrer syntaktischen Funktion (Subjekt, Dativobjekt, Akkusativobjekt):

betonte Pronomen			
	Subjekt	Akkusativobjekt	Dativobjekt
1.Pers. Sg.	io	me	a me
2.Pers. Sg.	tu	te	a te
3.Pers. Sg.	egli/ella	lui/lei	a lui/a lei
1.Pers. Pl.	noi	noi	a noi
2.Pers. Pl.	voi	voi	a voi
3.Pers. Pl.	essi	loro	a loro

unbetonte Pronomen			
	Subjekt	Akkusativobjekt	Dativobjekt
1.Pers. Sg.		mi	mi
2.Pers. Sg.		ti	ti

3.Pers. Sg.		lo/la	gli/le
1.Pers. Pl.		ci	ci
2.Pers. Pl.		vi	vi
3.Pers. Pl.		li/le	gli/loro

Den betonten Pronomen müssen noch *esso/essa/essi/esse* hinzugefügt werden, die für unbeseelte Dinge verwendet werden. Man verwendet hierfür aber auch *ciò, questo* oder *quello* (vgl. Dardano 2017: 53f).

Zu den unbetonten Formen gehören noch die Pronominalpartikel, nämlich *ci, vi* und *ne*. In reflexiven Satzgefügen werden *mi, ti, ci* und *vi* der unbetonten Pronomen gleichermaßen für die 1. und 2. Personen verwendet, für die 3. Person Singular und Plural wird *si* verwendet (vgl. Berretta 1996: 204).

3.1.1.5. Verben

Die Flexion beim Verb kann Person, Zahl, Zeit, Ausdruck und Modus ausdrücken. Den Verben können verschiedene Funktionen zugeschrieben werden und sie können nach verschiedenen Kriterien eingeteilt werden. Zum Beispiel kann eine Einteilung nach *verbi lessicali* (1) und *verbi grammaticali* (2) vorgenommen werden. In ersteren erkennt man die Handlung bereits am Verb, zweitere sind meist in eine Struktur eingebettet (vgl. Dardano 2017: 55f).

(1) I pesci *nuotano*.

(2) Mario è *diventato* generoso.

(Dardano 2017: 56)

Des Weiteren können Verben nach der Höchstanzahl an Argumenten, die sich am Geschehen beteiligen, eingeteilt werden, diese Wertigkeit nennt man Valenz (vgl. dazu transitive/intransitive Verben) (vgl. Gabriel/Meisenburg 2007: 184f):

verbi zerovalenti	piovere	Piove.
verbi monovalenti	dormire	Dormo.
verbi bivalenti	amare, vedere	Mario ama Luisa.
verbi trivalenti	dire, dare	Mario dà a Lucia il libro.
verbi tetraivalenti	trasferire, tradurre	Mario traduce il saggio in italiano.

(vgl. Dardano 2017: 56)

Zu den bivalenten Verben gehören auch Kopulasätze wie zum Beispiel: *Peter è studente*. Das Subjekt wird hierbei mit einem anderen nominalen oder adjektivischen Element in Beziehung gesetzt (vgl. D’Achille 2006: 156).

Verben werden auch in (1) transitive (Objektergänzung möglich) und (2) intransitive Verben unterteilt. Transitive Verben können auch ohne Objektergänzung stehen und verlieren dadurch nicht an Bedeutung.

(1) Paolo legge un libro.

(2) Paolo dorme.

(vgl. Serianni 2006: 379)

Ein besonders wichtiger Aspekt bzgl. des Verbs ist der Modus. Der Modus gibt an, wie mit dem Gegenüber kommuniziert wird.

„*I modi veri e propri sono quelli cosiddetti finiti*“ (Serianni 2006: 282):

- Indikativ
- Konjunktiv
- Konditional
- Imperativ

(vgl. Serianni 2006: 282f)

Der Infinitiv und das Gerundium zählen zu den infiniten Modi (vgl. D’Achille 2006: 129). Durch diese Modi erkennt man ein Verb im Satzgefüge. Des Weiteren kann durch das Verb die Konjugation (a, e, i), die Zeit und die Person erkannt werden.

CANTAVANO

Radice – Vocale tematica – Morfema di tempo/modo/aspetto – Morfema di accordo

(vgl. Dardano 2017: 58)

In Vergleich zum Englischen fällt es in der italienischen Sprache leicht, verbale Endungen so wie im “*cantavano*-Beispiel” zu identifizieren. Es gibt auch auch Formen, wie die ersten drei Personen

im Konjunktiv Präsens, die gleich sind. In diesen Fällen müssen in der italienischen Sprache zusätzlich Pronomen verwendet werden.

3.1.1.6. Präpositionen

Die Präpositionen bilden einen wichtigen Bestandteil der italienischen Sprache, weil sie die Beziehungen zwischen den einzelnen Komponenten regeln. Jede Präposition hat eine Grundbedeutung, die je nach Kontext in ihrer Bedeutung variieren kann (vgl. Serianni 2006: 327). Die häufigsten Präpositionen sind *a, di, in, con, su, per, tra (fra)* und in ihrer unveränderten Form werden sie *preposizioni semplici* genannt. Wenn diese Präpositionen mit dem bestimmten Artikel verschmolzen werden (bei allen außer *tra/fra* möglich), nennt man sie *preposizioni articolate* (vgl. Dardano 2001: 351f).

Sie verschmelzen dann, wenn dem bestimmten Artikel eine Präposition vorausgeht:

	il	lo	l´	la	l´	i	Gli	le
di	del	dello	dell´	della	dell´	dei	degli	delle
a	al	allo	all´	alla	all´	ai	agli	alle
da	dal	dallo	dall´	dalla	dall´	dai	dagli	dalle
in	nel	nello	nell´	nella	nell´	nei	negli	nelle
su	sul	sullo	sull´	sulla	sull´	sui	sugli	sulle

(vgl. ebda.: 158)

Bei *tra* und *fra* gibt es keine verschmolzene Form der Präposition, bei *con* und *per* hingegen ist sie möglich. Diese Formen haben eher literarischen Charakter, weshalb sie im alltäglichen Sprachgebrauch weniger angewendet werden (vgl. ebda.: 159).

3.1.2. Wortbildung

Bei der Flexion kann ein Wort so verändert werden, dass es eine andere Funktion einnimmt. Bei der Wortbildung werden neue Wörter mittels Wortbausteinen und anderen Wörtern erzeugt. Es werden verschiedene Techniken unterschieden.

3.1.2.1. Derivation

Die Derivation ist der meist verwendete Mechanismus zur Bildung von neuen Wörtern, bei dem ein gebundenes Morphem mit einem freien Wort in Verbindung gebracht wird (vgl. Palermo 2015: 62).

ES kann zwischen verschiedenen Typen der Derivation unterschieden werden. Den ersten Typus nennt man Konversion. Einem Wort, zum Beispiel dem Verb *sapere*, wird eine neue grammatische Kategorie zugeordnet, indem das Nomen *il sapere* gebildet wird. Aus einem Adjektiv *rosso* wird das Nomen *il rosso* (vgl. D'Achille 2006: 137).

Die Suffigierung gehört auch zur Derivation: An einen Wortstamm wird ein Suffix angehängt, wodurch eine neue grammatische Kategorie eines Wortes entsteht. Um an den Wortstamm zu gelangen, muss die Endung entfernt werden. Sowohl Nomen, also auch Verben und Adjektive könnten den Wortstamm bilden. Je nachdem welche grammatische Kategorie den Stamm enthält, werden die entstehenden Wörter *denominali*, *deaggettivali* oder *deverbali* genannt. Beispiele:

[Verb] *intuire* → [Adjektiv] *intuitivo*

[Nomen] *noia* → [Adjektiv] *noioso*

[Nomen] *fiore* → [Nomen] *fiorista*

[Verb] *accettare* → [Adjektiv] *accettabile* → [Nomen] *accettabilità*

(vgl. Palermo 2015: 58)

Die *alterazione* ist im Italienischen eine spezielle Form der Suffigierung. Mittels Suffixen wie *-ino*, *-etto*, *-ello*, *-one*, *-accio* wird die grammatische Kategorie nicht verändert, dem Wort wird aber eine Konnotation zugeschrieben.

[Nomen] *libro* → [Nomen] *libretto*

[Adjektiv] *bello* → [Adjektiv] *bellino*

[Verb] *cantare* → [Verb] *canticchiare*

(vgl. Dardano 2017: 68f)

Neben der Suffigierung gibt es auch eine Präfigierung, bei der dem Wortstamm ein Präfix vorangestellt wird. Im Gegensatz zur Suffigierung ist bei der Präfigierung aber bis auf wenige Ausnahmen kein Wechsel in eine andere grammatische Kategorie möglich.

[Verb] *fare* → [Verb] *rifare*

[Nomen] *campionato* → [Nomen] *precampionato*

[Adjektiv] *capace* → [Adjektiv] *incapace*

(vgl. Dardano 2017: 70)

3.1.2.2. Komposition

Bei der Komposition werden im Gegensatz zur Derivation zwei bedeutungstragende Wörter zusammengefügt. Die beiden Wörter müssen nicht aus derselben grammatischen Kategorie stammen. Beispiele:

N+N: *capostazione* (N)

A+A: *dolceamaro* (A)

V+N: *cantastorie* (N)

(vgl. Palermo 2015: 62)

3.2. Lexik und Semantik

3.2.1. Einführung: Begriffe

Als zweiten großen Abschnitt des italienischen Sprachsystems werden Lexik und Semantik genannt. Diese beiden Bereiche werden zusammengefasst behandelt, da sie eng miteinander in Verbindung stehen.

“Il lessico [...] è l'insieme delle parole e delle espressioni presenti in una lingua” (Dardano 2017: 122).

Der Wortschatz (ital. *lessico*) umfasst alle in einer Sprache vorhandenen Wörter. Eine Untergruppe des Wortschatzes wird im Italienischen *vocabolario* genannt. Bei *vocabolario* handelt es sich um den Teil des Wortschatzes, der in der Schule, in der Wissenschaft oder von einem bestimmten Autor verwendet wird (vgl. Dardano 2017: 122). Im Deutschen hingegen wird für beide Ausdrücke der Begriff „Wortschatz“ verwendet.

Die Basis der Lexik bilden einzelne Lexeme. Ein Lexem entspricht der kleinsten bedeutungstragenden Einheit (vgl. D'Achille 2006: 55).

Die einzelnen Lexeme kann man in zwei verschiedene Strukturen einordnen:

1. Syntagmatische Ebene: Hier betrachtet man die Struktur, wie ein Lexem sich in Bezug auf die anderen Lexeme im Satz verhält.
2. Paradigmatische Ebene: Dabei werden die Lexeme analysiert, die anstelle des zu analysierenden Lexems stehen könnten.

(vgl. D'Achille 2006: 56)

3.2.2. Zeichenmodelle

Um mit Lexemen arbeiten zu können, wird nun ein Modell präsentiert, das sprachliche Zeichen erfasst und ihnen eine Bedeutung zuschreibt. Das bekannteste dieser Modelle stammt von Saussure¹, dem Begründer des Strukturalismus (vgl. Gabriel/Meisenburg 2007: 26f).

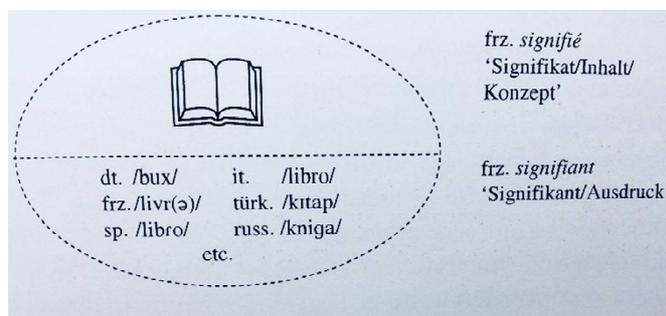


Abbildung 1: Zeichenmodell (Saussure)

Quelle: Gabriel, Christoph; Meisenburg, Trudel (2007); *Romanische Sprachwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S. 27

Das sprachliche Zeichen, hier ein Buch, besteht einerseits aus dem akustischen/graphischen Ausdruck (*signifiant*, ital.: *significante*), andererseits aus dem Inhalt bzw. der Bedeutung (*signifié*, ital.: *significato*).

Die wichtigste Eigenschaft der Beziehung zwischen diesen beiden Konzepten nennt sich Arbitrarität, Willkürlichkeit. Die Bedeutung des graphischen Ausdrucks „Buch“ ist infolge von Konvention entstanden, obwohl die Laute nichts mit der Bedeutung zu tun haben (vgl. Ferrer 1994: 51).

Erweitert wurde diese Beziehung von Ogden und Richards, die in ihrem semiotischen Dreieck auch noch das Bezugsobjekt und den Zeichenbenutzer miteinbinden. (vgl. Ogden; Richards 1927: 11) Symbol steht in dieser Darstellung für das Zeichenmodell Saussures.

¹ Das Werk Saussures nennt sich *Cours de linguistique générale*. Dabei handelt es sich um eine Art Vorlesungsmitschrift, die von seinen Schülern herausgegeben wurde und nicht um einen in sich geschlossenen Text von ihm.

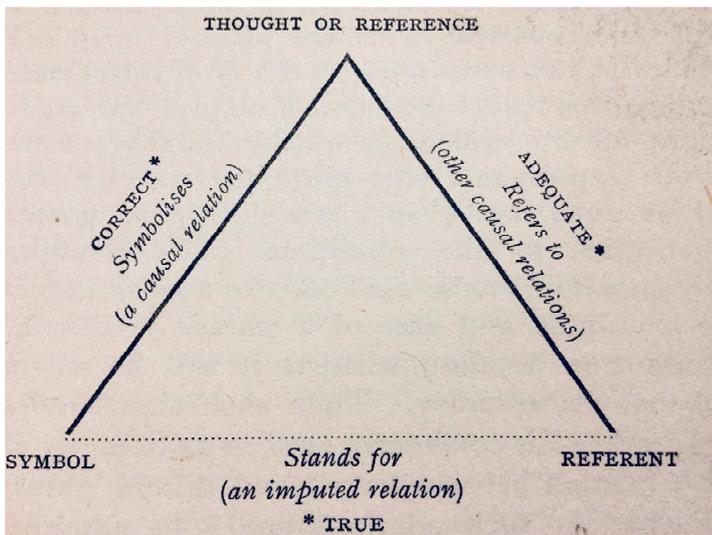


Abbildung 2: semiotisches Dreieck (Ogden & Richards)
Quelle: Ogden, C. K.; Richards, I. A.; *The Meaning of Meaning*. London 1927 (2. Aufl.): Kegan Paul, Trench, Trubner & co., S.11

3.2.3. Die Bedeutung eines Wortes

Manche Lexeme haben oft mehrere Bedeutungen:

- a) L'era volgare comincia con la nascita di Cristo.
- b) Giovanni era venuto all'appuntamento.

(vgl. Dardano 1996: 302)

In diesem Beispiel (a, b) sehen wir, dass derselbe graphische Ausdruck (*significante*) verschiedene Bedeutungen haben kann: *era* (a) und *era* (b) werden Homonyme genannt. Die Ausdrücke gehören zwei verschiedenen grammatischen Kategorien an. Im Italienischen ist es bis auf wenige Ausnahmen so, dass Homonyme homophon und homographisch sind (vgl. ebda.: 302).

Ein weiteres linguistisches Phänomen wird Polysemie genannt. Ein Lexem ist polysem, wenn es verschiedene Bedeutungen aufweist und die Bedeutungen eine gleiche *Grundbedeutung* haben, die je nach Situation variiert, was in folgenden Beispielen gut ersichtlich ist:

- c) Mario *passa* a casa di Piero.
- d) L'alunno *passa* un esame.
- e) Il raffreddore *passa*.

(vgl. ebda.: 304)

Neben der Homonymie und der Polysemie gibt es noch die Synonymie, zu der Lexeme gehören, die dieselbe Bedeutung aufweisen, zum Beispiel *molto* und *tanto*. Die echte Synonymie existiert

nur sehr selten. Meist sind es Begriffe wie *faccia* und *muso*, die zwar beide die Bedeutung *Gesicht* im Deutschen haben, im Italienischen aber in unterschiedlichen Situationen (Tier oder Mensch) gebraucht werden (vgl. Palermo 2015: 145).

Wenn ein Wort genau eine Bedeutung hat, die relativ stark eingegrenzt ist wie zum Beispiel *aspirapolvere* (Staubsauger), spricht man von Monosemie, also einem monosemen Ausdruck (vgl. Gabriel/Meisenburg 2007: 171).

3.2.4. Ursprung des italienischen Wortschatzes

Nach d'Achille kann der Ursprung der italienischen Wörter grob in drei Kategorien gegliedert werden:

1. Wörter mit lateinischem Ursprung
2. Lehnwörter aus anderen Sprachen
3. Neubildungen innerhalb des italienischen Sprachsystems (siehe Kap. Derivation/Komposition Kap. 3.1.2.1. bzw. 3.1.2.2.)

(vgl. D'Achille 2006: 66f)

3.3. Syntax

3.3.1. Allgemeines

Die Syntax beschäftigt sich mit der Verknüpfung von Wörtern und Wortgruppen. Diese Verknüpfungen ergeben schließlich einen Satz (vgl. Dardano 2017: 76).

In einem Satz gibt es meist zwei Komponenten, die in Beziehung zueinander stehen: Subjekt und Prädikat. Das Subjekt wird auch Nominalsyntax genannt (SN), das Prädikat Verbsyntax (SV). Bereits die beiden Komponenten ergeben eine Phrase, nämlich die kleinste Phrase, in ital. *frase nucleare* genannt (vgl. Dardano 2017: 77).

Der Kern eines Satzes findet sich im Verb. Ein Satz, der nur ein einziges Verb beinhaltet, nennt man *frase semplice*. Wie viele Argumente zum Verb vorhanden sein müssen, hängt von dessen Valenz ab (vgl. D'Achille 2006: 156; siehe auch Kap. 3.1.1.5.).

Der explizite Ausdruck des Subjekts ist im Italienischen nicht unbedingt notwendig, weil Person und Zahl bereits im Prädikat enthalten sind. Man nennt dies eine „*lingua PRO-drop*“ (vgl. D’Achille 2006: 157).

Das Subjekt in einer italienischen Phrase ist durch zwei Merkmale charakterisiert:

1. es ist mit dem Prädikat in Person und Zahl übereingestimmt und
2. es befindet sich normalerweise VOR dem Verb in einer nicht-markierten Phrase.

(vgl. Palermo 2015: 88)

3.3.2. Die Satzstellung in der italienischen Sprache

Das Objekt ist außerdem dem Verb nachzustellen. Die häufigste Satzstellung im Italienischen lautete SVO (Subjekt – Verb - Objekt).²

Zu (2.) ist hinzuzufügen, dass bei den intransitiven Verben, die das Hilfswort *essere* fordern – sie werden auch *verbi inaccusativi* genannt – die häufigere Satzstellung VS (Verb - Subjekt) ist und nicht SV (Subjekt - Verb) und sich somit das Subjekt auch NACH dem Verb befinden kann.

Bsp.: *È arrivata Maria.*

(vgl. D’Achille 2006: 158)

Für eine erfolgreiche Kommunikation und ein informatives Gespräch bedarf es bekannten und neuen Informationen. In einem Satz befinden sich an dessen Beginn die bereits bekannten Informationen, auch **Thema** genannt. Erst danach finden wir die neuen Informationen, die **Rhema** genannt werden. Zum besseren Verständnis ein Beispiel:

Che cosa è successo?	Il corriere ha consegnato un pacco in portineria.
Che cosa ha fatto il corriere?	Il corriere ha consegnato un pacco in portineria.
Dove ha consegnato il pacco il corriere?	Il corriere ha consegnato un pacco in portineria.

(vgl. Palermo 2015: 79)

² Im klassischen Latein musste man auf die Satzstellung keinen besonderen Wert legen, weil man aufgrund der Endungen immer erkennen konnte, welchen Fall die einzelnen Satzglieder einnehmen. Im Vulgärlatein gab es keine Fälle mehr, weshalb die Satzstellung eine essenzielle Rolle einnahm bei der Kommunikation. Diese Ordnung hat sich in den meisten romanischen Sprachen wie auch im Italienischen entwickelt (vgl. D’Achille 2006: 161).

Weitere wichtige Aspekte für die erfolgreiche Kommunikation sind Kohäsion und Kohärenz. Kohärenz steht für einen inhaltlich sinnvollen Zusammenhang eines Textes. Kohäsion bezieht sich auf grammatisch sinnvolle Verknüpfungen zwischen den einzelnen Textteilen (vgl. Palermo 2015: 71).

3.3.3. Veränderte Satzstellungen

Nehmen Sätze eine andere Satzstellung als SVO ein, soll in den meisten Fällen Markiertheit ausgedrückt werden. Das bedeutet, dass ein bestimmtes Satzglied hervorgehoben werden soll (vgl. D'Achille 2006: 161). Oft wird dabei das Rhema durch die veränderte Satzstellung betont (vgl. Palermo 2015: 96).

Um ein bestimmtes Satzglied hervorzuheben, gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- *dislocazione a sinistra*: Verschiebung eines Satzgliedes nach links;
In der Phrase findet sich zuerst das Thema, im Anschluss das Rhema (vgl. D'Achille 2006: 162).
Bsp.: *Quel romanzo, (io) non **lo** leggo* (Dardano 2017: 94).
- *dislocazione a destra*: Verschiebung eines Satzgliedes nach rechts;
Hier ist es genau umgekehrt, zuerst das Rhema, dann das Thema (vgl. D'Achille 2006: 162).
Bsp.: *Non **lo** leggo, quel romanzo* (Dardano 2017: 94).
- *frase scissa*: Die nicht-markierte Phrase wird in zwei Teile gespalten, im ersten Teil steht *essere* gemeinsam mit dem hervorzuhebenden Element, im zweiten Teil wird ein *che* eingeschoben und der Rest der Phrase angehängt.
Bsp.: *Dovresti chiedere scusa a Marco.* (übliche Satzstellung)
Bsp.: *È A MARCO che dovresti chiedere scusa (frase scissa)* (vgl. Palermo 2015: 98).
- *frase pseudoscissa*: Diese Markierung verhält sich ähnlich wie die *frase scissa*. Wieder wird die Phrase gespalten, hier aber in umgekehrter Reihenfolge wie bei der *frase scissa* angeordnet. Wir haben zuerst *che*, dann *essere* mit dem hervorzuhebenden Element (vgl. Palermo 2015: 99).
Bsp.: *Chi ha bevuto il vino è lui* (Dardano 2017: 95).

- *frase presentativa*: Diese Methode wird ähnlich wie die *frase scissa* angewendet. Vor das *essere* wird ein *ci* gesetzt. Diese Struktur wird hauptsächlich in der mündlichen Kommunikation verwendet.

Bsp.: *C'è un signore che chiede dell'avvocato* (vgl. D'Achille 2006: 167).

3.3.4. Koordination und Subordination

Bei einer *frase multipla* müssen mindestens zwei Kerne, also zwei Prädikate, im Satz vorkommen, im Gegensatz zur *frase semplice* (vgl. D'Achille 2006: 170).

Wenn die beiden Satzteile mittels einer Konjunktion, die Koordination angibt, verbunden sind, zum Beispiel durch *e* (und), die Satzteile sich auf dem gleichen Niveau befinden und autonom sind, dann nennt man diese Struktur auch Parataxe (*paratassi*) (vgl. Serianni 2006: 529) oder *frase composta* (D'Achille 2006: 170).

Sind die Phrasen hingegen mit einer Konjunktion verbunden, die einen Nebensatz einleitet, und außerdem ein hierarchisches Verhältnis zwischen den Satzteilen besteht, dann handelt es sich um Hypotaxe (*ipotassi*) (vgl. Serianni 2006: 530) oder *frase complessa* (D'Achille 2006: 170).

Man kann zwischen expliziten und impliziten Nebensätzen unterscheiden. In expliziten Nebensätzen kann sowohl Vorzeitigkeit, Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit im Verhältnis zum Hauptsatz angegeben werden, in impliziten hingegen nur Vor- und Nachzeitigkeit.

Bsp. explizit:

1. *Non so se dici la verità.* (CONTEMPORANEITÀ)
2. *Non so se tu abbia detto la verità.* (ANTERIORITÀ)
3. *Non sapevo se avresti detto la verità.* (POSTERIORITÀ)

Bsp. implizit:

1. *Penso di essere saggio.* (CONTEMPORANEITÀ)
2. *Penso di essere stato saggio.* (ANTERIORITÀ)

(vgl. Serianni 2006: 547)

3.3.5. Frage- und Ausrufesätze

Nach den Aussagesätzen wird nun auf Frage- und Ausrufesatz eingegangen. Es gibt einige unterschiedliche Typen von Fragesätzen, die sich in ihrer Funktion unterscheiden. Die Wichtigsten werden im Folgenden erläutert:

- *domande totali*: Bei diesen Fragen wird die Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat als Grundlage der Frage genommen. Auf diese Fragen antwortet man generell mit *ja* oder *nein*. Bsp.: *Hai visto Anna* (vgl. Serianni 2006: 517)?
- *domande parziali*: Diese Fragen werden mit einem Fragewort eingeleitet und es wird nach einer konkreten Information gefragt. Bsp.: *Dove vai* (vgl. Dardano 2017: 84)?
- *domande alternative*: Es stehen meist zwei Möglichkeiten der Antwort zur Auswahl. Bsp.: *Sei di Pisa o sei di Lucca* (vgl. Serianni 2006: 517)?

Bei den Ausrufesätzen kann man zwei Typen unterscheiden,

- *frasi esclamative*: Dieser Typ hat eine zustimmende Funktion.
Bsp.: *Perbacco, Lucia ha mangiato di nuovo tutta la torta!*
- *frasi imperative*: Diese Ausrufesätze drücken etwas Negatives aus.
Bsp.: *Lucia, smettila di mangiare la torta!*

(vgl. Dardano 2017: 84)

3.3.6. Satzzeichen

Satzzeichen können verschiedene Funktionen haben:

- syntaktisch (*sintattico*): gibt das Ende einer sprachlichen Einheit an;
- informativ (*informativo*): dient, um einen Einschub zu kennzeichnen;
- aussagend (*enunciativo*): hat die Funktion, Übergänge zwischen sprachlichen Einheiten zu kennzeichnen;

(vgl. Palermo 2015: 110)

Punkt: Der Punkt hat eine sehr starke Wirkung, weil er beim Leser im Vergleich zu anderen Satzzeichen eine eindeutige Pause hervorruft, die dazu dient, das Gelesene kurz zu reflektieren (vgl. ebda.: 110f).

Strichpunkt: Eine mittlere Wirkung wird dem Strichpunkt zugeschrieben. (vgl. ebda.: 110) Er wird verwendet, um zwei komplexe, koordinierte Phrasen zu trennen bzw. um eine komplexe Aufzählung zu vereinfachen (vgl. ebda.: 112).

Komma: Die schwächste Wirkung kommt dem Komma zu (vgl. ebda.: 110). Der Einsatz bereitet oft große Schwierigkeiten, wohl auch, weil sich die Regeln im Laufe der Zeit verändert haben (vgl. ebda.: 112). Das Komma wird verwendet:

- vor den „*beiordnenden Konjunktionen*“ (Reumuth/Winkelmann 2012: 22) *ma, però, tuttavia, anzi*;
- vor den „*unterordnenden Konjunktionen*“ (ebda.: 22) *benché, sebbene, anche se, per quanto, poiché, giacché, quando, mentre, se*;
- „*nach Nebensätzen, Partizipial- und Infinitivkonstruktionen, die dem Hauptsatz vorausgehen*“ (ebda.: 22);
- um einen Einschub zu kennzeichnen (vgl. ebda.: 22f).

Kein Komma wird hingegen vor Infinitiven, vor Relativsätzen, die einschränkend wirken, vor *che* in der Bedeutung „*dass*“ und vor indirekten Fragesätzen verwendet (vgl. ebda.: 23).

3.4. Phonetik, Phonologie und Schreibweise

3.4.1. Allgemeines

In diesem Kapitel werden vor allem graphologische Aspekte behandelt im Hinblick auf die Relevanz für die Analyse an Schülertexten. Grundsätzlich wird im Lautsystem zwischen Phonetik und Phonologie unterschieden.

„La fonetica descrive, classifica e fornisce la trascrizione dei suoni prodotti dall'uomo (foni, con termine tecnico), quando parla, senza tenere conto della loro capacità di distinguere parole di diverso significato“ (Dardano 2017: 29).

“La fonologia studia i suoni presenti nelle lingue umane in rapporto alla loro funzione distintiva. Questi suoni con potere distintivo sono detti fonemi, i quali sono entità astratte, non realizzazioni concrete (come sono i foni)“ (Dardano 2017: 29).

3.4.2. Aussprache

Da die genauere Untersuchung der Laute für die Analyse schriftlicher Texte in erster Linie nicht relevant sein wird, wird der Aussprache im Folgenden nur ein kleiner Teil gewidmet. Dieser Teil besteht aus jenen Regeln der Aussprache, die auch für schriftliche Texte relevant sein können.

c und g

Vor den Vokalen *a*, *o* und *u* werden *c* und *g* velar /k/ und /g/ ausgesprochen wie im Deutschen.

Bsp.: *tecnica, segmento*

Vor den Vokalen *e* und *i* hingegen werden sie palatal verwendet /tʃ/ und /dʒ/. (vgl. Serianni 2006: 40) Bsp.: *circa, già*

Um auch vor den Vokalen *e* und *i* die Aussprache von /k/ bzw. /g/ zu erreichen, muss zwischen *c*, *g* und dem *e*, *i* ein *h* eingefügt werden. Bsp.: *che, saghe* (vgl. Serianni 2006: 44).

h

Die wichtigste Funktion des Konsonantes *h* wurde im Zusammenhang mit den Konsonanten *c* und *g* erklärt. Wie vor *c* und *g* als auch in sonstiger Verwendung wird das *h* – anders als im Deutschen – nie ausgesprochen (vgl. Serianni 2006: 44).

weitere Regeln

Es gibt noch einige Fälle, in denen zwei oder mehrere Buchstaben als nur ein Phonem ausgesprochen werden:

gn + a, e, i, o, u = /ɲ/ Bsp.: *montagne, bagno*

gl + i = /ʎ/ Bsp.: *figli*

sc + i, e = /ʃ/ Bsp.: *lasci, scena*

ci + a, o, u = /tʃ/ Bsp.: *ciao, panciuto*

gi + a, o, u = /dʒ/ Bsp.: *giardino, mangio*

sci + a, o, u = /ʃ/ Bsp.: *lascio, sciupare*

gli + a, e, o, u = /ʎ/ Bsp.: *moglio, maglia*

(vgl. Serianni 2006: 46)

3.4.3. Akzent und Betonung

In den folgenden Zeilen wird auf Akzent und Betonung eines Wortes eingegangen.

Die meisten italienischen Wörter werden auf der vorletzten Silbe betont (*parola piana*), dennoch gibt es auch Wörter wie *città*, die auf der letzten Silbe betont sind (*parola tronca*) und Ausdrücke wie *fabbrica*, wo die Betonung auf der drittletzten Silbe liegt (*parola sdrucciola*) (vgl. D'Achille 2006: 99).

Manchmal kommen auch Wörter vor, die wie bei *telefonano* auf der viertletzten (*parola bisdruciola*) oder wie bei *indicaglielo!* auf der fünftletzten Silbe (*parola trisdruciola*) betont sind (vgl. Reumuth/Winkelmann 2012: 11).

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen zwei Akzenten:

- *accento grave* (`): auf e und o gibt dieser eine offene Aussprache [ɛ] und [ɔ] an;
- *accento acuto* (´): dieser kennzeichnet auf e und o hingegen eine geschlossene Aussprache [e] und [o];

Beide Akzente bedeuten, dass der Vokal betont ist (vgl. Reumuth/Winkelmann 2012: 12).

Ein Akzent muss dann gesetzt werden, wenn ein mehrsilbiges Wort genau auf der letzten Silbe betont wird, wie *quaggiù* oder *sentirà*. Außerdem wird, wenn einsilbige Wörter zwei verschiedene Bedeutungen haben, eines der beiden mit einem Akzent markiert. Das dient der Unterscheidung, zum Beispiel bei *dà* (3. Pers. Ind. von *dare*) und *da* (Präposition). Ein Akzent muss auch bei einsilbigen Wörtern gesetzt werden, wenn zwei Vokale aufeinanderfolgend auftreten. (= Diphthong) Ohne Akzent würde man diese so aussprechen als ob sie zweisilbig wären, Beispiele dafür sind *può* oder *più* (vgl. Serianni 2006: 57).

3.4.4. Groß- und Kleinschreibung

Als letzten Punkt wird die Groß- und Kleinschreibung im Italienischen angeführt. Grundsätzlich werden kleine Anfangsbuchstaben verwendet – anders als in der deutschen Sprache, in der Nomen großgeschrieben werden. Die Großschreibung des Anfangsbuchstaben im Italienischen ist in folgenden Fällen notwendig:

- am Satzbeginn (nach Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen)
- innerhalb eines Wortes z.B. in *comunicarLe*
- bei Personennamen, Namen von Orten (geografisch, real, erfunden)
- Feste (*Natale, Pasqua, ...*)

- Jahrhunderte (*il Trecento*), wichtige geschichtliche Zeitabschnitte oder Vorfälle (*le Guerre Mondiali, l'Umanesimo*)
- Buchtitel, Titel von künstlerischen oder musikalischen Werken (zumindest das erste Wort) (*I promessi sposi* oder *I Promessi Sposi*)

(vgl. Serianni 2006: 63ff)

- Amtsbezeichnungen (*il Papa, il Ministro*)
- Institutionen (*il Parlamento*)
- Personifizierungen

(vgl. Reumuth/Winkelmann 2012: 20)

4. Die Sprachnorm

4.1. Etymologie

Der Begriff „Norm“ geht zurück auf das lateinische Wort *norma*, das Winkelmaß oder Richtschnur bedeutet. Etymologisch findet sich ebenfalls ein Zusammenhang zum Wort *noscere*, welches „wissen“ oder „verstehen“ bedeutet (vgl. Beneke 1979: 110).

Beneke erklärt am Beispiel eines Baumeisters, der für seinen Beruf ebenfalls eine gängige Norm, nämlich den Rechten Winkel, kennen muss. Dennoch gibt es auch Möglichkeiten, ohne dem Rechten Winkel Häuser und Behausungen zu errichten, wie Iglus, die dennoch dem Wohnen dienen. Ähnlich wie mit dem Baumeister ist es auch in den Sprachen, denn es gibt nicht eine einzige Norm, auf die man sich beziehen kann, sondern sehr viele unterschiedliche Normen, die in den verschiedenen Lebenssituationen zur Anwendung kommen (vgl. ebda.: 110).

4.2. Verschiedene Definitionen der Norm

Nerius erwähnt drei verschiedene Möglichkeiten, die Norm zu definieren. Er meint aber, dass man die Definitionen darüber hinaus beliebig lange weiterführen könnte.

- a) *„Die Norm als ein dem Sprecher oder Schreiber vorschwebendes und von ihm anzustrebendes Sprachideal, als eine gehobene, über die einfache Sprachverwendung hinausgehende Stufe des Sprachgebrauchs, kurz als sprachliches Vorbild.“*
- b) *„Die Norm als die Gesamtheit der sprachlichen Regeln und ihre Geltung bzw. ihr Gültigkeitsanspruch.“*
- c) *„Die Norm als eine statistische Größe, als eine Angabe des sprachlichen Durchschnitts bzw. des Häufigkeitswertes der einzelnen sprachlichen Erscheinungen“*

(Nerius 1967: 10).

Eine Sprachnorm ist nicht die beste, perfekte, korrekteste Sprache, denn diese wäre nach Close ein Phantom (vgl. Close 1972: 189).

Köhler schreibt, dass alle Definitionen der Norm schlussendlich darauf hinauslaufen, dass die Norm ein Zwischenstadium von *langue* und *parole* darstellt. Auch wenn nicht klar ist, wo die Grenze zur einen bzw. zur anderen Seite gezogen werden muss, liegt sie dazwischen (vgl. Köhler 1975: 38).

Zur Erfassung von *langue* und *parole* erinnern wir uns an Sasses Zeichensystem (s. Kap. 3.2.2.).

Langue stellt den sprachlichen Code, der für alle Beteiligten einer Sprachgemeinschaft

verständlich ist, dar. Parole ist hingegen die sprachliche Äußerung bzw. die Umsetzung der *langue* (vgl. Gabriel/Meisenburg 2007: 30).

Einer dieser Befürworter des normativen Zwischenstadiums von *langue* und *parole* ist neben Köhler Eugenio Coseriu. Auch er ist der Meinung, dass es eine dritte Gruppe geben muss, die zwischen *langue* und *parole* liegt. Vor allem dann, wenn man die Ansicht vertritt, dass es Varianten der Sprache gibt, die weder zur *langue* noch zur *parole* gehören. Dieser dritte Bereich der Norm wurde als Sprachgebrauch festgelegt (vgl. Coseriu 1970: 204).

Wenn der *parole* nicht „die Bedeutung von individueller und sozialer Verwirklichung des abstrakten funktionellen Systems [ge]geben“ (ebda.: 204) wird, kommt es zu einer der folgenden drei Darstellungen der Norm:

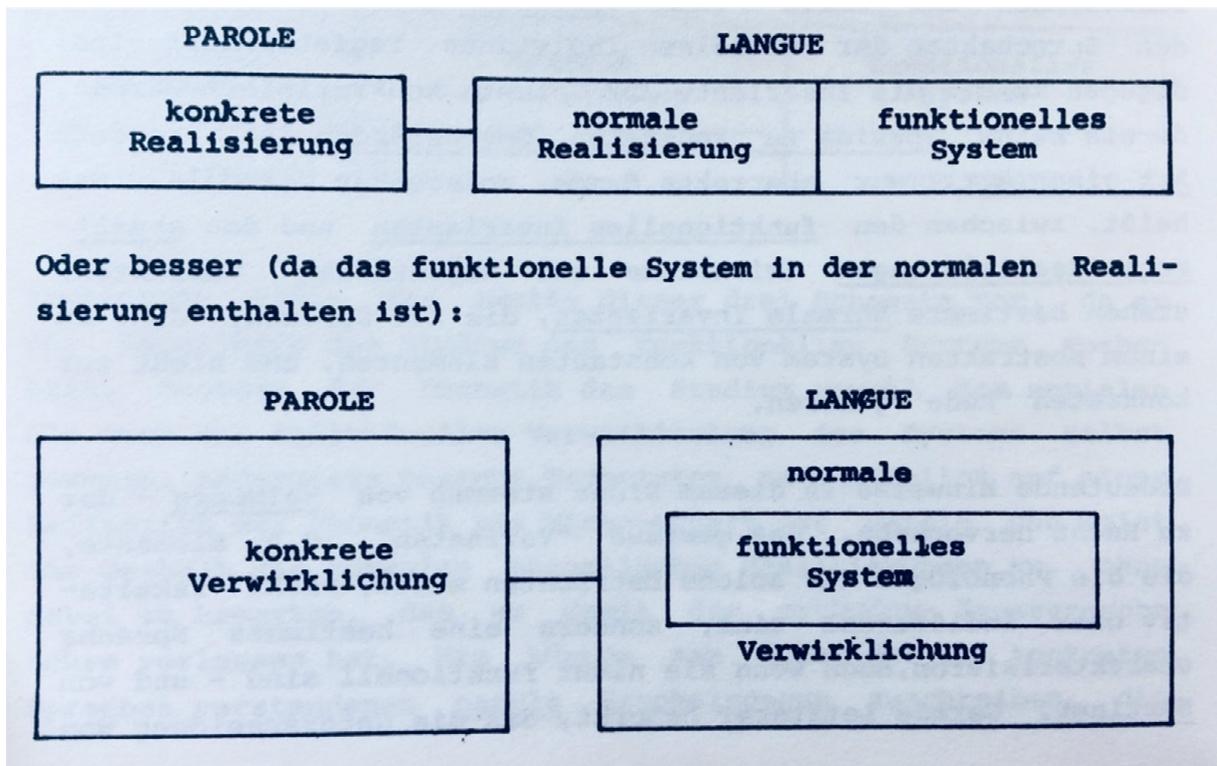


Abbildung 3: Langue - Parole- Norm (1,2)

Quelle: Coseriu, Eugenio (1970); Sprache: Strukturen und Funktionen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 204f

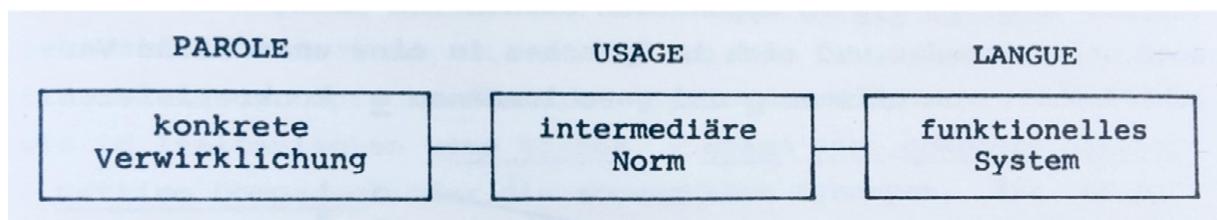


Abbildung 4: Langue - Parole - Norm (3)

Quelle: Coseriu, Eugenio (1970); Sprache: Strukturen und Funktionen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 204f

In Abb. 4 (Modell Nr. 3), wird Norm als Synonym zu *usage* gebraucht. In Frankreich hat sich *usage* bzw. *bon usage* als Norm etabliert (vgl. Settekorn 1988: 46). *Bon usage* ist die Standardvarietät einer kulturellen Elite, die sich als Norm durchgesetzt hat (vgl. Settekorn 1988: 55).

4.3. Norm versus System

In diesen drei Darstellungen kommt es zu einer Unterscheidung zwischen Norm und System, wobei in Modell Nr. 2 (Abb. 3) das System in der Norm enthalten ist.

„Il linguista distingue tra „sistema“, inteso come l'insieme delle possibilità offerte dalla lingua in base ai suoi meccanismi di formazione, e “norma”, intesa come l'insieme delle attualizzazioni del sistema di volta in volta realizzate“ (Cattana/Nesci 2000: 34).

Die Grenze zwischen System und Norm nicht immer einfach zu identifizieren ist.

„Die Abgrenzung der Norm gegenüber dem System scheint uns nicht immer eindeutig durchzuführen, denn Norm und System stehen in enger Interdependenz. Das System stellt die sprachlichen Möglichkeiten dar, den virtuellen Bereich, von denen ein Teil auf der Normebene realisiert wird [...]“ (Kielhöfer 1975: 55).

„Fehler“ werden vom linguistischen System akzeptiert, wenn es sich unter den sprachlichen Möglichkeiten befindet, dieser „Fehler“ wird aber vom Großteil der Gesellschaft nicht akzeptiert. Daraus lässt sich folgern, dass die Sprecher einer Sprache oft die Entscheidung treffen, was in einer Gesellschaft als richtig akzeptiert wird. Es handelt sich also um einen sozialen Faktor (vgl. Cattana/Nesci 2000: 34).

Der Sprecher muss wissen, wie er sich in einer Gruppe verhält und wählt aus einer Vielzahl von Normen aus. Die Wahl der Sprache ist verantwortlich für die Angesehenheit in seinem sozialen Umfeld. In jeder Sprachgemeinschaft sind Regeln festgelegt, die eingehalten werden sollen und bei Nichteinhaltung negative Sanktionen mit sich ziehen. Negative Sanktionen äußern sich dadurch, dass andere Mitglieder der Gruppe eine negative Meinung über den Sprecher haben. Positive Rückmeldungen widerspiegeln sich in Akzeptanz in der Gruppe (vgl. Beneke 1979: 110f). Und so kommt es durch das Verhältnis von System, Norm und Gebrauch zu sprachlichen Veränderungen. Sprachliche Veränderungen vollziehen sich durch Abweichungen, die immer häufiger verwendet werden und schließlich in das Regelwerk aufgenommen werden. Der Sprachwandel hat seinen Ursprung also im Fehler (vgl. Cattana/Nesci 2000: 35f).

4.4. Weiteres zur Norm

Auch in der Grammatik gibt es nicht die eine Norm, die für alle gültig ist. Das lässt sich in der phonologischen Variation in den verschiedenen Regionen Italiens erkennen. Obwohl diese Variation in der mündlichen Sprache existiert, muss der sprachliche Code in einem bestimmten Gebiet denen in anderen Gebieten ähnlich sein, sodass Kommunikation überhaupt erst möglich ist (vgl. Beneke 1979: 111).

Nerius fügt hinzu, dass mit verschiedenen Normen nur dann erfolgreich Kommunikation betrieben werden kann, wenn die Sprache bzw. die Normen der Sprachbenutzer im Großteil übereinstimmen. Wenn man das Sprachganze unter die Lupe nimmt, insbesondere im Hinblick auf die Norm, kann man dieses in drei Bereiche gliedern.

- a) Invarianter Bereich
- b) Ein Bereich mit verschiedenen, gleich oft verwendeten Versionen
- c) Ein Bereich mit Varianten, die der Großteil der Sprecher als fehlerhaft oder zumindest komisch empfinden würde

(vgl. Nerius 1967: 11).

Normalerweise wird die Norm mit der Standardsprache in Verbindung gebracht, doch auch Dialekte und Umgangssprachen besitzen Normen (vgl. Nerius 1967: 12), ansonsten würde die Kommunikation nicht gelingen.

„Die Sprachnorm ist überhaupt kein der Schriftsprache eigentümlicher Begriff, sondern jedes Mitglied einer Gemeinschaft richtet sein Sprechen nach seiner Gemeinschaft, nach ihrer Sprachnorm ein, die ihm also direkt und indirekt, unter dem Zwang des sozialen Miteinanders, auferlegt wird [...] In diesem Sinne ist die Sprachnorm nicht auf die Schriftsprache beschränkt; die Existenz einer Norm kann nicht als besonderes Merkmal der Schriftsprache angeführt werden“ (Havranek 1938: 152).

Dennoch kommt der nationalen Norm, also der Norm der Schriftsprache ein zentraler Stellenwert zu, da diese Sprache im gesamten Land verstanden wird. Dies muss bei einem Dialekt nicht unbedingt der Fall sein (vgl. Nerius 1967: 12).

4.5. Geschichte der italienischen Sprache

Die Geschichte der italienischen Sprache ist im Vergleich zu anderen Sprachgeschichten eine besondere, weil die italienische Sprache über Jahrhunderte hinweg bis zur Einigung 1861 nur als Schriftsprache gebraucht wurde (vgl. D'Achille 2006: 25).

Heute verwendet ein beachtlicher Teil der italienischen Bevölkerung nicht nur das Standard-Italienisch, sondern spricht auch Dialekt. Das Standard-Italienisch beruht auf einem Dialekt, nämlich dem „*fiorentino trecentesco*“. Alle italienischen Dialekte lassen sich wie alle romanischen Dialekte auf das Vulgärlatein zurückführen. Aus einer historisch-linguistischen Sichtweise könnte man sogar behaupten, all diese Dialekte hätten einen ähnlichen Rang (vgl. ebda.: 15).

Die Standard-Sprache wird in Italien für formale Zwecke, insbesondere schriftlicher Art, verwendet, der Dialekt hingegen für eine Konversation familiärer oder umgangssprachlicher Art (vgl. ebda.: 19).

Ab der politischen Einigung und infolge der Alphabetisierung, der Schulpflicht, der Migration, der Urbanisierung, einem veränderten Sozialwesen, der Verbreitung der Massenmedien und anderen wichtigen Faktoren wurde die italienische Standardsprache immer häufiger verwendet. Nach und nach wurde das Standard-Italienisch aber nicht nur im schriftlichen Bereich, sondern auch in der mündlichen Kommunikation eingesetzt. Das heutige Italienisch ist einerseits sehr stark an die schriftliche Tradition gebunden, beinhaltet aber immer mehr Erneuerungen, die vom schriftlichen Italienisch abweichen (vgl. ebda.: 26f).

Das frühere, schriftliche Italienisch erlaubte eine sehr weite Polymorphie. Das bedeutet, dass es mehrere, verschiedene Formen gab, die alle gleichermaßen angewendet werden konnten. Als Beispiel gilt hier *visto* und *veduto* oder *offrì* und *offerse* (vgl. ebda.: 28).

Im Zuge der Standardisierung kam es in der ersten Phase zur Selektion, die in vielen Fällen dafür sorgte, dass aus den existierenden Varianten eine „gültige“ ausgewählt wurde. Nach dieser Auswahl kam es zur Phase der Kodifizierung, in der die neu definierten Regeln in Grammatiken festgehalten und durch Imitation weitergegeben wurden. Die dritte Phase bestand in der Verbreitung der Regeln, sodass sich der Kreis der Nutzer dieser standardisierten Regeln immer mehr ausweitete. In der letzten Phase findet, nach Palermo, die Ausweitung der Funktion dieser

neu-definierten Sprache statt. Diese wird nicht nur mehr im Schriftlichen, sondern auch in der mündlichen Kommunikation verwendet (vgl. Palermo 2015: 201).

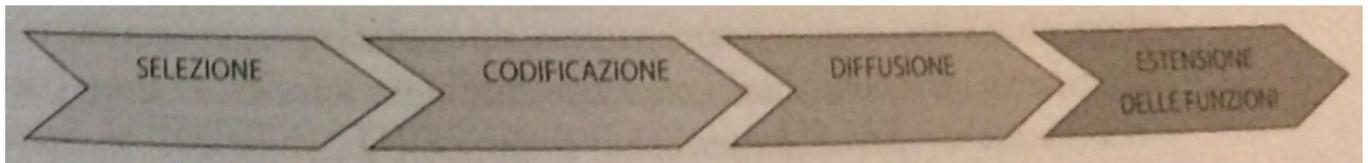


Abbildung 5: Entwicklung der Standardsprache

Quelle: Palermo, Massimo (2015); *Linguistica italiana*. Bologna: Societa editrice il Mulino, S.201

4.6. Die Varietäten der italienischen Sprache

Die sprachlichen Varietäten beinhalten verschiedene sprachliche Phänomene, die die sprachlichen Gegebenheiten Italiens maßgebend beeinflussen, aufeinander einwirken und sich überschneiden (vgl. Holtus 1984: 27f).

Es gibt unterschiedliche Variationen, die im Folgenden näher erklärt werden.

4.6.1. Diatopische Variation

Diese Variation betrifft die sprachliche Gliederung Italiens nach geographischen Aspekten (vgl. ebda.: 28). Die Sprache hat verschiedene Eigenschaften, je nachdem in welcher Region sie verwendet wird. Diese Art der Variation spielt aufgrund der Vielfältigkeit an Dialekten in Italien eine große Rolle (vgl. D’Achille 2006: 33f). Diese werden in lokale und regionale Dialekte eingeteilt, außerdem gibt es noch die *italiani regionali* (vgl. Holtus 1984: 28). Bei den *italiani regionali* handelt es sich um Sprachen, die zwischen dem Dialekt und der Standardsprache einzuordnen sind (vgl. Ferrer 1994: 206).

4.6.2. Diamesische Variation

Die diamesische Variation ist jene, die sich mit dem sprachlichen Medium beschäftigt. Es geht um den Unterschied von gesprochener und geschriebener Sprache (vgl. D’Achille 2006: 31).

Einer der wichtigsten Unterschiede zwischen den beiden Medien ist, dass in der mündlichen Kommunikation meist wenig Zeit für Planung des Gesprochenen ist, im Schriftlichen dies hingegen schon der Fall ist (vgl. Palermo 2015: 200).

Dem Empfänger kommt in der mündlichen Kommunikation eine wichtige Rolle zu, da dieser versuchen muss, das Gesprochene innerhalb sehr kurzer Zeit kognitiv zu erfassen und zu verstehen (vgl. ebda.: 200).

Ein dritter wichtiger Unterschied zwischen den beiden Medien ist die Anwesenheit des Empfängers. Meistens ist in einem mündlichen Gespräch mindestens ein Gegenüber anwesend, die Schriftlichkeit ist hingegen charakterisiert von einer Distanz zwischen Sender und Empfänger (vgl. ebda.: 200).

4.6.3. Diachronische Variation

Diese Variation bezieht sich auf die Zeit, die einen erheblichen Einfluss auf die Veränderungen einer Sprache hat. Sobald etwas schriftlich festgehalten wurde, wird es über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben. Dies ist bei einem mündlich kommunizierten Inhalt nicht der Fall.

Veränderungen können sich innerhalb einer Sprache vollziehen, zum Beispiel mittels *grammaticalizzazione*, *lessicalizzazione* oder auch einem äußeren Einfluss auf die italienische Sprache, zum Beispiel wenn eine andere Sprache auf das Italienische einwirkt (vgl. D'Achille 2006: 32f).

4.6.4. Diastratische Variation

Die diastratische Variation wird nach sozialen Schichten eingeteilt, wobei es hier sprachlich zu Überschneidungen kommen muss (vgl. Holtus 1984: 28). Nach d'Achille kann die soziale Position des Sprechers durch das Geschlecht, das Alter oder die soziale Stellung beeinflusst werden (vgl. D'Achille 2006: 34).

In dieser Variation ist es sehr schwierig Einteilungen vorzunehmen, weil sich zum Beispiel ein hochgebildeter Professor in einem familiären Umfeld ebenso einem niedrigeren Sprachregister bedienen kann (vgl. Ferrer 1994: 213).

Wenn aber ein Sprecher immer unvollständige, unkorrekte Aussagen tätigt, lässt sich daraus schließen, dass dieser einer niedrigen sozialen Schicht angehört (vgl. ebda.: 213).

4.6.5. Diaphasische Variation

In dieser diaphasischen Variation werden die verschiedenen Sprachregister behandelt. Je nach Sprechsituation wird ein formales oder informales Register gewählt.

Der diaphasischen Variation gehören die verschiedenen Fachsprachen („*linguaggi settoriali*“) an, wie die der Architektur, der Chemie usw. (vgl. D’Achille 2006: 35).

Weil die diamesische Variation auch in anderen Variationen wie der diaphasischen Variation auftritt, können auch hier Einteilungen vorgenommen werden. Ein informales, niedriges Register kommt eher im mündlichen als im schriftlichen Bereich vor, weil das *registro colloquiale* mehr Elemente aus der gesprochenen Sprache enthält als aus der schriftlichen (vgl. Ferrer 1994: 211).

4.7. Italiano neostandard

Seit den 80er Jahren entwickelt sich eine neue Varietät, die es sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen gibt und die sich zwischen formal und informal einordnen lässt (vgl. D’Achille 2006: 35).

Von Gaetano Berruto wird diese Varietät *italiano neostandard* genannt (vgl. Berruto 1997: 62). Sabatini nennt diese Varietät *italiano dell’uso medio parlato e scritto* (Sabatini 1985: 154), Mioni hingegen *italiano tendenziale*.

„*Un nuovo standard italiano è certamente in formazione e anche l’uso scritto ne sta lentamente prendendo atto [...] Il nuovo standard nascente, creato dalla mutata interazione sociale, è strutturalmente più semplice (maggiormente vicino alla parlata colloquiale), più variato (in diatopia, con la policentricità dei modelli d’uso ammessi; in diafasia con l’immissione nell’uso quotidiano dei linguaggi settoriali ecc.), più ampiamente fondato in termini sociali*“ (Mioni 1983: 515).

Bisher hat man dem *italiano standard* nur Dialekte, die *italiani regionali*, das *italiano popolare* und das *italiano colloquiale* entgegengesetzt, nun auch das *italiano neostandard*, das die Darstellung vervollständigt. (vgl. D’Achille 2006: 36)

Im *italiano neostandard* werden einige morphosyntaktische und lexikale Elemente gebraucht, die es teilweise auch davor gab, die aber von den Grammatikern ignoriert wurden. Es ist wichtig, die Entwicklungen der Sprache festzuhalten, um die Richtung in die sich die Veränderungen der Sprache bewegen, einschätzen zu können. (vgl. ebda.: 36)

Einige Beispiele zur Verdeutlichung des *italiano neostandards*:

Beispiele aus dem Bereich der Morphosyntax:

- *la dislocazione a sinistra/a destra* (siehe Kap. 3.3.3.)
- *il c'è presentativo* (siehe Kap.3.3.3.)
- *la frase scissa* (siehe Kap. 3.3.3.)
- *il che polivalente*: Das *che* dient dazu, einen Hauptsatz mit einem Nebensatz zu verbinden. Im Falle des *che polivalente* wird das *che* für die Einleitung verschiedener Nebensätze, z.B. temporale, kausale, konsekutiv usw. verwendet.
Bsp.: *tu vai avanti, che sai la strada*
- Veränderung in der Verwendung der Personalpronomen *egli, ella, esso, essa, essi, esse, lui, lei loro*;
- Veränderung in der Verwendung von *ci* und *ne*
- *quello* anstatt des bestimmten Artikels
(vgl. Berruto 1997: 65ff)
- *come mai* anstatt *perchè* (vgl. Sabatini 1985: 166);

Beispiele aus dem Bereich der Lexik:

- *neologismi*, zum Beispiel *modello di auto Volkswagen*, oder auch Neukombinationen zwischen beliebigen Nomen und Adjektiven;
- *forestierismi*
- vermehrte Verwendung der Suffigierung

(vgl. Berruto 1997: 84ff)

4.8. Die Sprache im Schulunterricht

Zum Abschluss dieses Kapitels wird erörtert, welches Italienisch nun für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht adäquat sei.

Holtus ist in seiner Analyse „Verhältnis von Norm und Varietät im Italienischen“ zum Ergebnis gekommen, dass für den aktiven Gebrauch der Fremdsprache das Lehren der Standardsprache

am sinnvollsten sei. In fortgeschrittenem Stadium sollten die Lernenden aber passiv verschiedene Varietäten erkennen und benennen können (vgl. Holtus 1984: 40), dazu müssen diese im Unterricht auch thematisiert worden sein.

Das oberste Ziel eines Fremdsprachenerwerbs ist und bleibt aber die Kommunikation (vgl. ebda.: 42). Das ist auch der Grund, weshalb man im Fremdsprachenunterricht bzw. in der fremdsprachlichen Kommunikation darauf achten soll, Aussagen nicht als richtig oder falsch zu deklarieren, sondern zu klären, ob die sprachliche Intention übermittelt wurde oder nicht. Denn ob die Kommunikation erfolgreich war, entscheidet keine höhere Instanz, sondern die Gruppe selbst, in der die kommunikative Situation stattgefunden hat. Beneke nennt diesen Faktor kommunikative Akzeptabilität (vgl. Beneke 1979: 114).

Auch Close spricht dieses Kriterium an und meint:

„Inkorrektheit“ ist demnach in erster Linie das Versagen bei der Übermittlung von Kommunikationsinhalten, weil Konventionen aus Unkenntnis oder Fehleinschätzung vernachlässigt wurden“ (Close 1972: 193).

Um in einem Land situationsadäquat und den gegebenen Normen entsprechend kommunizieren zu können, ist es notwendig sich auch mit den verschiedenen Varietäten aktiv zu beschäftigen. Der Fremdsprachenerwerb kann daher nie als abgeschlossen betrachtet werden, sondern hat den Aspekt eines kontinuierlichen Lernprozesses inne (vgl. Holtus 1984: 42).

5. Der sprachliche Fehler

5.1. Entwicklung des Fehlerbegriffs

In den letzten Jahrzehnten wurden die vorherrschenden Ansichten zum Begriff des Fehlers im Fremdsprachenerwerb stark diskutiert. Früher wurde die Fremdsprache in einer sehr grammatiklastigen Methode unterrichtet, die darin bestand, die grammatischen Regeln vorzutragen und im Anschluss daran Übungen zu dem jeweiligen Grammatikkapitel durchzuführen, um diese Regeln zu festigen. Diese Art und Weise, wie eine Sprache gelehrt wurde hatte Auswirkungen auf die Fehlerproduktion der Schüler. Man glaubte lange Zeit, dass Fehler unbedingt zu vermeiden seien und ein guter Unterricht darin bestehe, Fehler zu unterdrücken und zurückzuhalten (vgl. Cattana/Nesci 2000: 21).

Brooks schrieb zum Beispiel, dass ein Fehler einer Sünde gleichkomme, weshalb er unbedingt vermieden werden müsse. Ebenso muss versucht werden, den Einfluss des Fehlers zu überwinden, obwohl der Fehler mit großer Wahrscheinlichkeit sich trotzdem nie zur Gänze vermeiden lässt (vgl. Brooks 1964: 52).

Wie Brooks ist auch Kielhöfer der Meinung, dass es sich bei Fehlern um Defekte handelt, *„die zu bekämpfen und auszumerzen wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist“* (Kielhöfer 1975: 21). Seit Fremdsprachen gelehrt und gelernt werden, ist die Fehlervermeidung ein zentraler Bestandteil des Unterrichts (vgl. ebda.: 21).

Anders verhält es sich mit Fehlern im Erstspracherwerb, bei dem der Fehler akzeptiert und toleriert wird und ihm sogar Verständnis entgegengebracht wird. Da werden dem Fehler auch kreative Eigenschaften zugeschrieben und er wird als Notwendigkeit im Zwischenstadium zur vollständigen Kenntnis der Muttersprache gesehen. Der Fehler erhält im Erstspracherwerb einen relativ positiven Zuspruch (vgl. Radden 1975: 236f).

Einer der ersten, der zu einem Umschwung bzgl. der Meinung zum Fehler im Fremdsprachenerwerb beigetragen hat, war Corder. Er war der Meinung, dass

„[...] the key concept in both cases is that the learner is using a definite system of language at every point in his development, second language in the other. The learner's errors are evidence of this system and are themselves systematic“ (Corder 1981: 10).

Die Toleranz in Bezug auf Fehler wurde also vom muttersprachlichen Erwerb auf die Fremdsprache ausgeweitet. Da Corder auch im Erwerb der Fremdsprache von einem

sprachlichen System und von der Eigenschaft „systematisch“ spricht, ist anzunehmen, dass es sich um kein zufälliges Verhalten handelt, sondern um ein geplantes Vorgehen, mit dem ein ausgewähltes Ziel verfolgt wird (vgl. Raabe 1980: 65).

5.2. Definition des sprachlichen Fehlers

5.2.1. Definitionsversuche

Die Definition des „Sprachlichen Fehlers“ birgt Schwierigkeiten. Im Folgenden wird näher erläutert, warum es schwer ist, eine in sich abgeschlossene, klar abgegrenzte Definition zu finden.

Dardano schreibt, dass ein Fehler im Allgemeinen eine „*deviazione rispetto alla norma codificata dalla comunità linguistica*“ (Dardano 2001: 668) ist. Er fügt hinzu, dass der sprachliche Fehler im vergangenen Jahrhundert von verschiedenen Disziplinen (Linguistik, Psycholinguistik, Psychoanalyse usw.) unter die Lupe genommen wurde, weshalb diesem je nach Forschungsrichtung unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. ebda.: 668).

Dardanos Definition scheint auf den ersten Blick klar und eindeutig. Er verwendet aber den Begriff der Sprachnorm in der Definition des sprachlichen Fehlers. In Kapitel 5 wurde der Begriff Sprachnorm genauer erläutert und bereits dieser ist nicht eindeutig definierbar, weshalb erneut das Problem des eindeutigen Definierens aufgegriffen wird.

Das Italienische ist kein einheitlicher linguistischer Code, sondern eine sehr vielfältige Sprache mit mehreren Varietäten, die sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Cattana/Nesci 2000: 31).

Torriani definiert den Begriff des Fehlers folgendermaßen:

„L'errore è l'allontanarsi dalla norma linguistica, cioè da quell'insieme di regole grafiche, fonetiche, grammaticali e sintattiche che sono proprie della lingua italiana“ (Torriani 1991: 31).

Auch hier wird der Begriff der Norm verwendet, der in der Definition mit einleitendem Wort *cioè* erklärt wird. Jedoch wird in dieser Erklärung auf das italienische Sprachsystem (siehe Kap. 3) und nicht auf die Sprachnorm Bezug genommen.

Kielhöfer meint, dass eine allgemeine Definition des Fehlers nicht möglich ist, weil diese an die vorherrschende Situation und an die Ziele im Fremdsprachenunterricht angepasst werden muss,

die von verschiedenen Faktoren (bildungspolitischen, linguistischen, Schultyp etc.) abhängig ist. Die Kommunikation der Fremdsprache ist oberstes Ziel und deshalb gilt (vgl. Kielhöfer 1975: 21):

„Inkorrekt, mangelhaft, ungenügend ist dann das, was gemessen am Kriterium dieser Zielvorstellung, dahinter zurückbleibt“ (ebda.: 21f).

Kielhöfer kommt zu dem Schluss, dass die Sprachkompetenz eines Muttersprachlers, die sich je nach Situation und Ziel angemessen verhält, als Maßstab für das Urteil über korrekt und inkorrekt gelten kann (vgl. ebda.: 22).

Kolde spricht ebenfalls von einem sprachlichen Fehler, wenn *„eine für ihn „obligate“ sprachliche Norm oder Regel nicht befolgt“* (Kolde 1980: 172) wurde.

Einigkeit herrscht bei allen Autoren darüber, den sprachlichen Fehler als Abweichung von der Norm zu definieren.

5.2.2. Kriterien der Definition

Von Cattana und Nesci entstand eine Liste mit sechs unterschiedliche Sichtweisen auf den Fehler erstellt. Dieses Beispiel dient Fremdsprachenlehrer, um den Blick auf den Fehler zu schärfen und zu differenzieren. Die in diesem Beispiel beschriebenen Fehler lehnen sich an Studien der Linguistik und auch an anderen Disziplinen an. Ein Fehler kann somit nach verschiedenen Kriterien beurteilt werden:



Leggete le seguenti definizioni di errore e segnate quelle che ritenete significative, nella vostra situazione di insegnanti di lingua.

- A.** L'errore è una deviazione dal sistema della lingua: considero errato tutto ciò che non rispetta una regola del codice linguistico.
- B.** L'errore è una realizzazione linguistica non adeguata alla situazione: considero errata un'espressione, anche grammaticalmente corretta, che non è appropriata al contesto comunicativo.
- C.** L'errore è una realizzazione linguistica che ostacola la comunicazione: considero errato ciò che in un messaggio non viene compreso.
- D.** L'errore è un'infrazione alle regole d'uso di una lingua: considero errato ciò che un parlante madrelingua in una determinata situazione non farebbe o non direbbe.
- E.** L'errore è una deviazione dalla norma linguistica dell'insegnante: considero errore ciò che contravviene alle regole che sono nella mia mente.
- F.** Gli errori sono relativi: ciò che tollero per un gruppo di allievi e in una certa fase dell'apprendimento, lo considero errore per un altro gruppo e in un'altra fase.

Abbildung 6: Fehlerdefinitionen

Quelle: Cattana, Anna; Nesci, Maria Teresa (2000); *Analisi e correzione degli errori*. Torino: Paravia Bruno Mondadori Editore, S. 33

Der Fehler kann also als Abweichung vom italienischen Sprachsystem gesehen werden, ebenso als eine situationsinadäquate Sprache, als ein Element, das die Verständlichkeit behindert, als ein Normverstoß oder als ein subjektives Konstrukt. Daraus lässt sich schließen, dass eine je nach Betrachtungsweise nicht immer als Fehler beurteilt wird.

Einige dieser Kriterien werden nun genauer betrachtet:

5.2.2.1. Korrektheit

Hier werden Abweichungen vom linguistischen Code, demnach von den Regeln, als inkorrekt betrachtet. Um Fehler von einem sprachlichen System feststellen zu können, bedarf es eines einheitlichen Systems. In linguistischen Gebieten wie der Morphologie und der Syntax besteht eine weite Einigkeit über richtig und falsch, in Semantik und Phonologie hingegen gibt es große Unklarheiten (vgl. Cattana/Nesci 2000: 33f).

„[...] in Italia nessuno [...] possiede l'italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è appresa da nessun parlante come lingua nativa, non esistono parlanti standard nativi“ (vgl. Berruto 1997: 59).

In diesem Kriterium muss zwischen Sprachsystem und Sprachnorm unterschieden werden.

5.2.2.2. Adäquatheit

Die italienische Sprache besteht nicht nur aus grammatischen Regeln zur Produktion korrekter Aussagen, sondern auch aus einer Reihe von Sprechweisen und Verhaltensweisen, die je nach Situation adäquat verwendet werden sollen. Man spricht hier von Varietäten (siehe Kap. 4.6), die der Situation entsprechend eingesetzt werden sollen. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dem Schüler die Sprache in einem weiten Ausmaß beizubringen, sodass er diese situationsadäquat verwenden kann. So kann der Schüler ein aktiver Teil jener Gesellschaft werden, in der die Fremdsprache gesprochen wird. Ebenso könnte dieser von der Gesellschaft ausgeschlossen werden, falls er seine kommunikativen Ziele nicht erreicht hat und so Missverständnisse auftreten (vgl. Cattana/Nesci 2000: 38f). Beachtet müssen daher sowohl ortsbezogene, als auch schichtbezogene, situationsbezogene und andere Varietäten, um den Fehler adäquat beurteilen zu können (siehe Kap. 4.6.).

5.2.2.3. Verständlichkeit

In diesem Kriterium wird all jenes als inkorrekt gesehen, dass die Verständlichkeit behindert. Auch wenn die bereits gelernten grammatischen Regeln nicht korrekt angewendet werden, ist das einzig Wichtige, dass inhaltlich verständlich kommuniziert wird. Grammatische Fehler werden nicht korrigiert, solange die Verständlichkeit erhalten bleibt (vgl. Cattana/Nesci 2000: 44ff).

Im Zuge dieses Kriteriums gibt es folgendes Problem. Wenn in einer Klasse zwei Personen miteinander sprechen, die die gleiche Muttersprache haben, werden sie auch die Fehler verstehen, die mit der Muttersprache interferieren. Für einen Italiener aber würde das Kriterium der Verständlichkeit nicht erfüllt sein, weil das Gesprochene für ihn nicht verständlich wäre. Ähnliches gilt für die Lehrkraft. Durch derartige Situationen können große Probleme entstehen, weil sich Fehler im Sprachgebrauch des Lernenden manifestieren und sich nur mehr schwer ausmerzen lassen (vgl. ebda.: 44ff).

5.2.2.4. Subjektivität

Wenn die Lehrkraft etwas als inkorrekt identifiziert, kann der Fehler von der sprachlichen Norm der Lehrkraft abhängig sein. Cattana und Nesci haben dazu Untersuchungen angestellt, die ergeben haben, dass die Meinungen bezüglich richtig und falsch auch innerhalb Italienisch-Lehrern mit italienischer Muttersprache stark variieren. Unterschieden wurde außerdem auch, ob der Italienischunterricht in Italien oder im Ausland stattgefunden hat. Von insgesamt 30 Lehrkräften erschienen drei relativ tolerant, fünf hingegen sehr streng und die übrigen 22 fanden sich im Mittelfeld und erwiesen sich manchmal als tolerant, manchmal als sehr streng. Ein Ergebnis, das aber vielleicht zu erwarten war, ist, dass Lehrpersonen, die keine Muttersprachler unterrichteten, eher als tolerantere Lehrende ausgewertet wurden (vgl. ebda.: 47f).

5.2.2.5. Flexibilität

Mit dem Kriterium der Flexibilität soll vermittelt werden, dass die Lehrkraft je nach Kommunikationssituation und je nach Wissensstand der Schüler selbst entscheiden muss, nach welchen Kriterien sie sprachliche Äußerungen als korrekt oder inkorrekt wertet.

Nach dieser Auflistung von Vor- und Nachteilen verschiedener Konzepte und Kriterien kann abschließend zusammengefasst werden, dass es keine einheitliche Definition des Fehlers gibt (vgl. ebda.: 48f).

Auch Kielhöfer spricht jene Problematik an, dass in der Fehlerlinguistik meist Modelle verwendet werden, die entweder die Systemgrammatik betreffen oder die Semantik, aber nie beide gemeinsam. Außerdem kritisiert er, dass die Akzeptabilität einer Aussage ausschließlich auf Satzebene analysiert wird, nicht auf Textebene (vgl. Kielhöfer 1975: 60f).

5.3. Fehlereinteilung

5.3.1. Performanzfehler - Kompetenzfehler

Dardano unterscheidet zwei Fehlertypen, nämlich *errori di produzione* und *errori di apprendimento* (vgl. Dardano 2001: 669).

Erstere werden auch *lapsus* genannt. Gemeint ist damit ein unbewusster, nicht-intendierter Fehler. Der Sprecher ist in dem Fall fähig, den Fehler selber zu erkennen und infolgedessen zu korrigieren (vgl. ebda.: 669).

Die *errori di apprendimento* hingegen werden vom Sprecher geäußert im Glauben, etwas Korrektes von sich zu geben. Das ist auch der Grund, weshalb der Sprecher den Fehler nicht selber erkennen kann. Es liegt also am Zuhörer, den Sprecher auf den Fehler aufmerksam zu machen (vgl. ebda. 669).

Auch Ramge nennt diese Zweiteilung, bezeichnet sie aber als Versprecher und als Regelfehler. Er fügt hinzu, dass Versprecher „*durch Prozesse der Produktion von Sprechen bedingt*“ (Ramge 1980: 2) sind, weshalb sie mit der sprachlichen Performanz zusammenhängen. Die Regelfehler hingegen werden durch das interne Regelsystem erzeugt und es wird daher von der sprachlichen Kompetenz gesprochen (vgl. Ramge 1980: 2).

Ebenso macht Corder eine zweifache Unterscheidung in der Fehlereinteilung und nennt sie Performanzfehler *mistakes* und Kompetenzfehler *errors* (vgl. Corder 1981: 10).

„*The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic*“ (Corder 1981: 10).

Die Einteilung des Fehlers in Performanz- und Kompetenzfehler hat sich im deutschsprachigen Raum nicht durchsetzen können. Nicht immer sind Performanzfehler, wie Corder behauptet, unsystematisch und Kompetenzfehler systematisch. Die Eigenschaften können auch in umgekehrter Form auftreten. Für Nickel ist es wichtiger zwischen „*Fehlermöglichkeiten auf der*

sprachlichen Seite und dem aktuellen Anstoß dazu [zu] unterscheiden“ (Nickel 1973: 17). Ein Lernender kann auch aus psychologischen Gründen wie zum Beispiel aus Angst, Ermüdung, Angespanntheit oder aus Vergesslichkeit einen Fehler begehen, auch wenn er seine Muttersprache und die Fremdsprache gut beherrscht (vgl. ebda.: 17f).

5.3.2. Sprachsystem - Sprachnorm

„Äußerungen, die gegen das Sprachsystem verstoßen, bezeichnen wir als inakzeptabel. Äußerungen, die gegen die Norm verstoßen, sind inadäquat“ (Kielhöfer 1975: 25).

Das Sprachsystem fungiert als Regelwerk für die Sprache. Im Sprachsystem sind jedoch auch Elemente enthalten, die nicht realisierbar sind. Die Unterscheidung zwischen Realisierbarkeit und Nicht-Realisierbarkeit regelt die Sprachnorm (vgl. ebda.: 25).

Cattana und Nesci teilen die Fehler im Bereich des Sprachsystems in die vier bereits bekannten linguistischen Kategorien ein: Phonologie, Morphologie, Syntax, Lexik. Dies ist die traditionelle Art der Fehlereinteilung. Dabei wird der Text des Schülers in die kleinsten Bestandteile zerlegt und mit dem Standardmodell der Sprache verglichen. Bei der Fehleranalyse versucht man herauszufinden, ob Abweichungen vorhanden sind oder nicht. Die Fehler werden dabei folgendermaßen klassifiziert (vgl. Cattana/Nesci 2000: 56f):

- Orthografiefehler/Aussprachefehler (Phonologie, Graphologie)
- Grammatikfehler (Morphologie, Syntax): Morphologie-Fehler, Syntax-Fehler, morpho-syntaktische Fehler: oft sind Fehler nicht eindeutig der Morphologie bzw. der Syntax zuordenbar, weshalb diese meist unter dem Begriff morpho-syntaktische Fehler zusammengefasst werden (vgl. Cattana/Nesci 2000: 57f).
- lexikalische Fehler (Lexik): Wörter werden falsch verwendet oder neu erfunden (vgl. ebda.: 58);
- Stilfehler (Textorganisation, Register): Kohärenz, Kohäsion (vgl. Cattana/Nesci 2000: 58)

Die Stilfehler können sowohl dem Sprachsystem als auch der Sprachnorm zugeordnet werden (siehe Kap. 4).

Durch die Abgrenzung System und Norm kann nur eine teilweise eindeutige Fehlereinteilung durchgeführt werden, da es kaum möglich ist, eine Grenze zwischen den beiden linguistischen Kategorien zu ziehen (vgl. Kielhöfer 1975: 61).

5.3.3. Sprachsystem - Sprachgebrauch

Benucci teilt den Fehler in zwei Kategorien:

- *errori formali*: dazu zählen Orthografiefehler, Phonologiefehler, Morphosyntax-Fehler
- *errori di uso*: Fehler, die das Gespräch betreffen, referentielle Komponenten (Beziehung zwischen sprachlichem Zeichen und Referenten) oder soziokulturelle Faktoren und die Texttypologie (z.B. muss bei einem Brief ein Briefkopf vorhanden sein)

(vgl. Benucci 2011: 287)

5.3.4. Weiteren Komponenten der Kommunikation

Nesci und Cattana haben eine ähnliche Einteilung wie Benucci haben vorgenommen und dafür vier Kategorien entwickelt:

- *componente linguistica*: Orthografiefehler, Phonologiefehler, Morphosyntax-Fehler;
- *componente pragmatica*: Kommunikationssituation, Gesprächsorganisation;
- *componente referenziale*: Beziehung zwischen sprachlichem Zeichen und dem Referenten;
- *componente socioculturale*: soziale Vereinbarungen, die für eine Interaktion notwendig sind;

(vgl. Cattana/Nesci 2000: 64f)

5.4. Fehlerursachen

Bevor auf die möglichen Ursachen von Fehlern eingegangen wird, ist es notwendig einige Begriffserklärungen vorzunehmen.

5.4.1. Interferenz - Transfer

„Unter Interferenz ist [...] die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß der Beeinflussung zu verstehen“ (Juhász 1970: 9).

Von sprachlicher Interferenz spricht man, wenn die Muttersprache und die zu erwerbende Fremdsprache in Zusammenhang gebracht werden. Es muss hinzugefügt werden, dass nicht nur die Muttersprache Probleme der Interferenz im Fremdspracherwerb hervorruft (vgl. Köhler 1975: 6).

Juhász schreibt dazu:

„Unter Interferenz ist [...] die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß der Beeinflussung zu verstehen“ (Juhász 1970:9).

Ein sehr grober und der gebräuchlichste Typus der Fehlereinteilung ist jener, der die Interferenz in interlinguale (1) und intralinguale (2) Interferenzen gliedert. Nickel verwendet dafür auch die Begriffe interstruktural und intrastrukturelle Interferenzerscheinungen. Er verwendet *struktural*, weil er damit die gesamte Struktur einer Sprache meint (vgl. Nickel 1973: 11f). Juhász nennt die beiden Begriffe indem er Interferenzen unterteilt in jene, die aufgrund des Einflusses einer anderen Sprache eintreten (1) und die, die sich innerhalb einer Sprache vollziehen (2) (vgl. Juhász 1970: 9).

Juhász nennt noch eine weitere Einteilung der Interferenzerscheinung, nämlich jene in globale Interferenzen und Einzelinterferenzen. Er nimmt Bezug auf die Beziehung zwischen sprachlichem Zeichen und dem Referenten (siehe Kap. 3.2.2.), die – so behauptet er – ab der vollständigen Beherrschung der Muttersprache eng miteinander verbunden sind. Wenn aber eine weitere Sprache ins Spiel kommt, entwickelt sich eine natürliche Abwehr der menschlichen Psyche gegen die fremden sprachlichen Zeichen, da diese nur die Anwendung der Muttersprache gewöhnt ist. Solange diese Abwehr vorhanden ist und die im Lernstadium befindliche Sprache als Fremdsprache gesehen wird, figuriert die globale Interferenz. Wenn die fremden Strukturen angenommen werden und durch explizite Verstöße Fehler auftreten, nennt man diese Einzelinterferenzen. Diese rufen durch Assimilation der beiden Systeme Abweichungen im neuen, fremdsprachlichen System hervor (vgl. ebda.: 9f).

Die Einzelinterferenzen können in linguistische Kategorien eingeteilt werden. Juhász und Weinreich verwenden dafür dieselben Kategorien:

- lautliche Interferenz
- grammatische Interferenz
- lexikalische Interferenz

(vgl. Weinreich 1977: 30-85)

Juhász verwendet anstatt des Begriffs der lexikalischen Interferenz jenen der semantischen Interferenz (vgl. Juhász 1970: 10).

Köhler hingegen wählt eine Einteilung in drei Typen an Interferenzfehlern:

- Typ 1: „Ersetzung einer grammatischen oder lexikalischen Einheit von L_1 durch eine nicht entsprechende Einheit in L_2 “ (Köhler 1975: 66).
- Typ 2: „Überschneidung der Einheiten von L_1 und L_2 , d.h. bei einer grammatischen oder lexikalischen Einheit von L_1 treten teilweise in L_2 andere Elemente auf“ (ebda.: 66).
- Typ 3: „Divergenz der Einheiten von L_1 und L_2 , d.h. einer Einheit von L_1 entsprechen zwei oder mehrere Einheiten in L_2 “ (ebda.: 67).

Der formale Unterschied ist bei Typ 1-Fehlern zwischen den beiden Sprachen meist groß. Es handelt sich um sogenannte „falsche Freunde“ oder es wird in L_2 eine andere Wortart, ein anderer Modus oder ein anderes Verbgenus für einen inhaltlich gleichen Ausdruck in L_1 verwendet (vgl. ebda.: 66).

Der Großteil der Interferenzfehler fällt in den Typ 2, weil es Bereiche gibt, die sich überschneiden, andererseits aber auch Bereiche, die das nicht tun (vgl. ebda.: 66). Darunter fällt beispielsweise die Präposition *in*, die es sowohl im Deutschen als auch im Italienischen gibt, aber nicht immer ident verwendet wird.

Unter Typ 3 fällt zum Beispiel: *the* = *der*, *die*, *das*. Einem Wort in der Fremdsprache entsprechen mehrere Bedeutungen in der Muttersprache oder umgekehrt (vgl. ebda.: 67).

Zum Abschluss des Themas Interferenz folgendes Zitat:

„Schließlich muß noch hervorgehoben werden, daß es eine Ausübung der Fremdsprache ohne Interferenz der Muttersprache (bzw. einer Sprache, die dominanter ist als die Fremdsprache) äußerst selten gibt [...]“ (Juhász 1970: 11).

Ein weiterer Begriff ist jener des Transfers. Der Transfer wird als ein Vorgang beschrieben, der den Lernprozess beeinflusst und damit auch die Lernergebnisse verändern kann (vgl. Vogel/Vogel 1975: 88).

Glück definiert den Transfer als eine

„Übernahme eines Wortes, eines Morphems oder einer syntakt., manchmal auch graphemat. Struktur aus einer Spr. in eine andere“ (vgl. Glück 2005, Stichwort „Entlehnung“).

Es können verschiedene Klassifizierungen des Transfers durchgenommen werden:

1. unspezifischer/spezifischer Transfer
2. lateraler/vertikaler Transfer
3. positiver/negativer Transfer

(vgl. Vogel/Vogel 1975: 90)

Die erste Kategorie behandelt Themen wie Lerneinstellungen und Lernstrategien, im zweiten Punkt wird die Übertragung von theoretischem Lernstoff in die Praxis erklärt. Beim dritten Punkt wird der Transfer in einen positiven und einen negativen geteilt (vgl. ebda.: 91).

Allgemein lässt sich Transfer folgendermaßen charakterisieren:

„We know from the observation of many cases that the grammatical structure of the native language tends to be transferred to the foreign language. The student tends to transfer the sentence forms, modification devices, the number, gender, and case patterns of his native language. We know that this transfer occurs very subtly so that the learner is not even aware of it unless it is called to his attention in specific instances“ (Lado 1957: 58).

Lado fügt hinzu, dass die Elemente, die bereits transferiert wurden, nur schwer in ihrer Anwendung verändert werden können. Transferfehlern wird demnach eine große Macht zugeschrieben (vgl. ebda.: 58).

Bei positiven Auswirkungen auf die Leistung spricht man von positivem Transfer. Laut Vogel/Vogel tritt positiver Transfer mittels Generalisierung oder Induktion auf (vgl. Vogel/Vogel 1975: 91).

„Man muß sich vor Augen halten, daß man es dabei keineswegs mit einem neuen Lern- oder Anpassungsmechanismus zu tun hat, sondern vielmehr mit den Konsequenzen von Generalisationsvorgängen. Positiver Transfer und Reiz- oder semantische Generalisation stellen ein und dasselbe Phänomen dar, das sich allerdings – abhängig von den verschiedenen Versuchstechniken – anders äußert“ (Foppa 1965: 237).

Von negativem Transfer hingegen spricht man bei Leistungsbeeinträchtigung (vgl. Vogel/Vogel 1975: 91). Diese wird mit dem Interferenzproblem in Zusammenhang gebracht (vgl. ebda.: 91; vgl. Kielhöfer 1975: 92).

Transfer und Interferenz dürfen nicht gleichgesetzt werden (vgl. Vogel/Vogel 1975: 92), denn der negative Transfer

„[...] macht sich bereits bei der Einprägung des zweiten Materials (IL) bemerkbar. Die Lernleistungen sind schlechter als unter vergleichbaren Kontrollbedingungen ohne vorausgegangene Lernarbeit. In diesem Fall spricht man von negativem Transfer“ (Foppa 1965 275).

(Die von Foppa verwendete Abkürzung IL steht für „interpoliertes Lernmaterial“, welches in anderen Worten „das störende Material“ darstellt.)

Proaktive Hemmung, so wie die Interferenz in diesem Zusammenhang noch genannt wird, kommt nur in Reproduktionssituationen vor. Wenn Kenntnisse auf neue Situationen und *neue* Probleme angewendet werden, spricht man von Transfer, da der Lernende etwas Neues erstmalig angewendet. Wenn nur eine Wiederholung der bereits bekannten Kenntnisse vorliegt, die nicht kreativ, nicht produktiv und nicht das erste Mal stattfindet, spricht man von einer Reproduktion, die interferenzgesteuert ist. Während des Spracherwerbs kommt es des öfteren zu negativem Transfer, bei Prüfungen hingegen treten interferenzbestimmte Abweichungen auf (vgl. Vogel/Vogel 1975: 92f).

Für den Fremdsprachenunterricht kommt dem Transfer eine zentrale Bedeutung zu, weil es ein Ziel des Unterrichts ist, dass die gelernte Fremdsprache in einer natürlichen Umgebung angewendet wird. Eine besondere Bedeutung kommt der Methode zu und infolgedessen auch der Art, wie die Sprache gelernt wird (vgl. ebda.: 100ff).

Wenn die Methode vor allem auf Verständnis, Struktur und Zusammenhänge abzielt, wird durch positiven Transfer viel mehr gelernt als beim Auswendiglernen von Ausnahmen in Grammatikkapitel. Zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs fördert die Generalisierbarkeit den positiven Transfer (vgl. ebda.: 100ff).

„Mit sinnvollem Lernen werden höhere Transfererträge erzielt, als mit Lernen ohne Verständnis.“ (ebda.: 101)

In der Fehleranalyse und Fehlergewichtung wird zwischen transfergesteuerten und interferenzgesteuerten Abweichungen unterschieden. Transfergesteuerte Fehler stellen einen wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs dar und stehen für Kreativität oder selbstständiges Denken. Induktive Lehrmethoden, die bekanntlich Selbstständigkeit im Denken fördern, eignen sich besonders gut für den Unterricht (vgl. ebda.: 102).

5.4.2. Mögliche Ursachen

Die Ursachenfindung von Fehlern gestaltet sich sehr schwierig. Auch wenn Kriterien zur Einteilung vorhanden sind, ist es schwierig, einen Fehler eindeutig einer bestimmten Ursachenkategorie zuzuordnen, da das sprachliche inkorrekte Phänomen unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden kann und weil mehrere Ursachen möglicherweise in Zusammenhang stehen (vgl. Cattana/Nesci 2000: 77).

Kielhöfer behauptet, dass eine Einteilung nach Fehlerursachen nur hypothetisch erfolgen kann, weil dem Forscher die psychologischen Faktoren des Lernenden unzugänglich sind (vgl. Kielhöfer 1975: 78).

Cattana und Nesci haben folgende Kategorisierung des Fehlers vorgenommen:

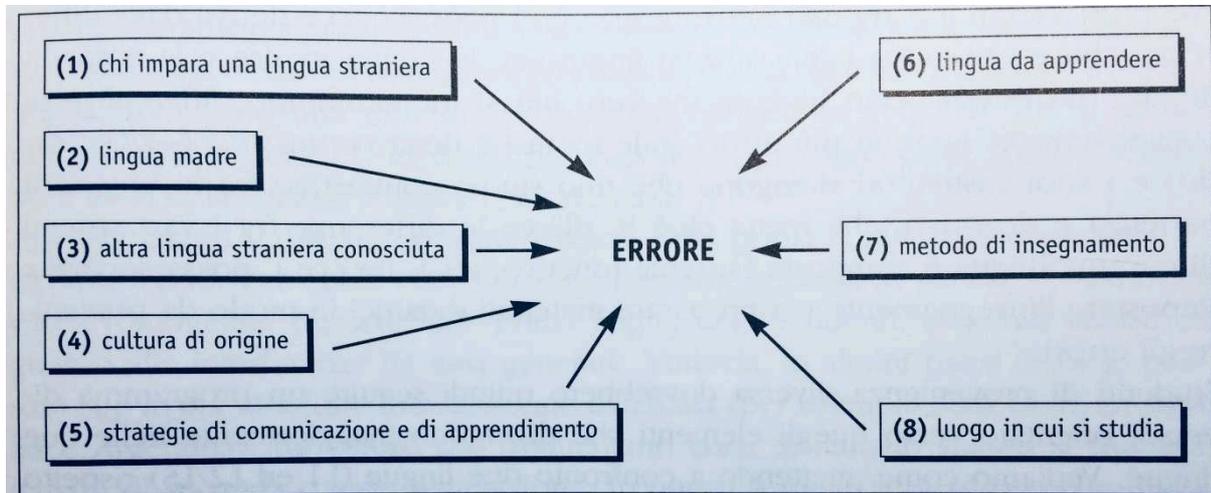


Abbildung 7: Fehlerursachen

Quelle: Cattana, Anna; Nesci, Maria Teresa (2000); *Analisi e correzione degli errori*. Torino: Paravia Bruno Mondadori Editore, S. 77

Im Folgenden werden die Muttersprache, die zu erlernenden Fremdsprache und andere Fremdsprachen, die Einfluss auf die zu erlernende Fremdsprache ausüben können, näher erklärt und weitere mögliche Ursachen werden kurz erwähnt.

5.4.2.1. Muttersprache

Die meisten Fehler, die während des Erwerbs einer Fremdsprache gemacht werden, stehen in Zusammenhang mit der Muttersprache. Man spricht von *errori interlinguistici* (siehe Kap. 5.4.1.: Interferenz) Sie entstehen vor allem aus den Unterschieden, die zwischen Muttersprache und Fremdsprache bestehen. Es wird als wichtig gesehen, Lernende mit unterschiedlichen Muttersprachen unterschiedliches Lernmaterial zur Verfügung zu stellen, weil die Schwerpunkte durch die unterschiedlichen Muttersprachen anders gesetzt werden müssen (vgl. Cattana/Nesci 2000: 78ff).

5.4.2.2. Andere Fremdsprache

Eine bereits erlernte Fremdsprache übt Einfluss auf die neu zu lernende Sprache aus, zum Beispiel durch ähnlich klingende Vokabeln. Eine bereits gelernte Fremdsprache kann ähnliche Reaktionen in der zu erlernenden Fremdsprache hervorrufen wie die Muttersprache (vgl. ebda.: 82).

5.4.2.3. Zu erlernende Fremdsprache

Die Fehler, die sich aus Muttersprache oder einer weiteren bekannten Fremdsprache ergeben, basieren auf bereits bekanntem Wissen. Ein Fehler kann aber auch aus der Sprache entstehen, die gerade erlernt wird. Diese werden *errori intralinguistici* (siehe Kap. 5.4.1.: Interferenz) genannt und ähneln so manchem Fehler, der auch vom Kleinkind während des Erwerbs der Muttersprache gemacht wird. Zum Beispiel wird bei der Übergeneralisierung eine bekannte Konjugationsregel auf ein neues Verb angewendet, bei dem diese Regel nicht korrekt ist. Es kann auch vorkommen, dass Regeln vermischt werden, vor allem dann, wenn die Sprache im Gegensatz zur Muttersprache mehrere Möglichkeiten für die Äußerung bietet (vgl. ebda.: 83ff).

5.4.2.4. Weitere Faktoren

- Lern- und Kommunikationsstrategien: Unter Lern- und Kommunikationsstrategien sind Möglichkeiten gemeint, die zur Verständigung dienen, auch wenn das dazu nötige Vokabular noch nicht erlernt wurde. Um sich ausdrücken zu können, wird das Wort der Muttersprache, eine Paraphrase, das Wort einer anderen Fremdsprache, oder die Kreation eines neuen Wortes verwendet.
- Persönliche Faktoren: Dazu gehören zum Beispiel Müdigkeit oder Lustlosigkeit, die der Auslöser für einen Fehler sein können.
- Herkunftskultur: Verbales oder nicht-verbales Verhalten wird auf die Kultur der Zielsprache übertragen. Dieses Verhalten gilt dort aber als nicht passend oder nicht angebracht.
- Lernort: Eine Person, die Italienisch in Italien lernt, wird höchstwahrscheinlich die Aussprache oder die typischen Wendungen der gesprochenen Sprache, die an diesem Ort verwendet wird, übernehmen.
- Lehrmethoden: aufgrund der Lehrmethode können für sehr wichtig gehaltene Grammatikkapitel dennoch falsch angewendet werden.

(vgl. Cattana/Nesci 2000: 88f)

5.4.3. Der Einfluss von Ähnlichkeit und Kontrast

5.4.3.1. Bedeutung der Kontrastiven Analyse

Wie bereits in Kap. 2.2.1. erläutert wurde der direkten Methode in den 40er und 50er Jahren große Bedeutung in Bezug auf die mündliche Kommunikation zugeschrieben. Um die muttersprachlichen Einflüsse zu überwinden, wurde nun schließlich die kontrastive Analyse eingeführt (vgl. Cattana/Nesci 2000: 23).

Van Parreren war ein Vertreter der direkten Methode und war von der Trennung des Sprachsystems der Muttersprache von jenem der Fremdsprache überzeugt, um so mögliche Interferenzen zu verhindern. Wenn die beiden Systeme nicht ausreichend getrennt werden, ist die Wahrscheinlichkeit, dass Interferenzen eintreten, um vieles höher. Er warnt von Vergleichen zwischen den Sprachen (vgl. van Parreren 1972: 120ff). Kenntnisse davon zu besitzen inwiefern sich die Sprachen unterscheiden ist ein „*recht gefährlicher Besitz*“, meint van Parreren (vgl. ebda.: 126).

Die kontrastive Analyse besteht aber darin, die beiden Sprachsysteme zu vergleichen. Die Haupt- oder Leitfrage der kontrastiven Analyse lautet folgendermaßen: „Wie wird eine sprachliche Äußerung der Sprache A in der Sprache B dargestellt?“ (vgl. Vogel/Vogel 1975: 72).

Die Unterschiede, die dabei zwischen den Sprachen festgestellt werden, können sowohl im Sprachsystem (siehe Kap. 3) als auch in der Sprachnorm (siehe Kap. 4) und ebenso im Sprachtypus liegen. Letzteres behandelt Typologien von Verfahren und Funktionen der Sprachen ³ (vgl. Coseriu 1972: 54f).

Das Ziel der Kontrastiven Analyse war, die Fehler der Schüler voraussagen zu können, um diese vermeiden zu können (vgl. Cattana/Nesci 2000: 25).

„Teachers have not always been very impressed by this contribution from the linguist for the reason that their practical experience has usually already shown them where these difficulties lie and they have not felt that the contribution of the linguist has provided them with any significantly new information. They noted for example that many of the errors with which they were familiar were not predicted by the linguist anyway“ (Corder 1981: 5).

³ Spanisch und Italienisch gehören zum Beispiel dem gleichen Sprachtypus an, obwohl sie ein ganz diverses Sprachsystem haben. Französisch aber, liegt nicht nur ein anderes Sprachsystem zugrunde, sondern weicht auch im Sprachtypus stark ab (vgl. Coseriu 1972: 55).

An der Kontrastiven Analyse wurde kritisiert, dass es neben Interferenzen auch andere Fehlerquellen gibt, die durch die Kontrastive Analyse nicht vorausgesagt werden können. James stellt klar, dass die Vertreter der Kontrastiven Analyse nie behauptet haben, dass diese Analyse alle Fehler voraussagen können. So wie auch nie behauptet wurde, dass die muttersprachliche Interferenz die alleinige Fehlerquelle beim Erwerb einer Fremdsprache darstellt (vgl. James 1972: 21f). Der Kritik, dass die Kontrastive Analyse nicht-linguistische Fehler nicht voraussagen kann, ist richtig, denn ein Rasenmäher ist als Mährescher auch völlig nutzlos, so James ironisch (vgl. James 1972: 24).

Laut Lee können Voraussagen auf die Fehler der Lernenden, die oben als vorrangiges Ziel des Vergleichs definiert wurde, nie völlig zuverlässig sein. Denn trotz der Tatsache, dass es häufige Fehler beim Fremdsprachenerwerb gibt, kann nicht behauptet werden, dass diese Fehler von jedem Lernenden gemacht werden (vgl. Lee 1972: 161).

Die Kontrastive Analyse kann nicht Probleme des Sprachunterrichts herausfiltern, die vorher nie thematisiert wurden. Die Unterrichtspraxis, wie auch Corder behauptet hat, klärt den Lehrenden am besten über die Fehler auf. Durch die Kontrastive Analyse werden eventuelle Ursachen festgestellt, die ermöglichen, Fehlern entgegenzuarbeiten (vgl. Sciarone 1972: 73).

Sciarone fügt hinzu, dass die Kontrastive Analyse ihre größte Wirkung am Beginn des Fremdsprachenerwerbs erzielen kann (vgl. ebda.: 76).

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht bewegt sich der Standpunkt Di Pietros in eine etwas andere Richtung. Er meint, dass im Unterricht nach dem Prinzip der Ökonomie vorgegangen werden muss, weshalb nur jene Themenbereiche erörtert werden müssen, die sich von der Muttersprache unterscheiden. Die Schüler wären nämlich fähig, jene Bereiche, die nicht ausdrücklich als zur Muttersprache unterschiedlich angegeben werden, äquivalent zur Muttersprache betrachtet werden und so auch korrekt angewendet werden (vgl. Di Pietro 1972: 136).

James sieht in der Kontrastiven Analyse ein „Kriterium für Vergleichbarkeit“, aber in keinem Fall eine Lehrmethode (vgl. James 1972: 28).

Der Wert der Kontrastiven Analyse ist ein praktischer, der in einem Zweig der angewandten Sprachwissenschaft verankert ist. Dieser tritt im Vergleich von Sprachen an die Oberfläche, um

Ähnlichkeiten und Kontraste zu markieren. In Bezug auf die methodische Darstellung oder in deskriptiver oder theoretischer Hinsicht kommt ihr keine Bedeutung zu (vgl. Coseriu 1972: 47f).

Als Gegenstück zur Kontrastiven Analyse wird von manchen Linguisten die Fehleranalyse gesehen. (siehe Kap. 6) Es wird angenommen, dass sich die Fehleranalyse entwickelte, da in der Kontrastiven Analyse nicht alle Fehler erfasst werden konnten (vgl. James 1972: 22; vgl. Cattana/Nesci 2000: 25). Die Kontrastive Analyse behandelt auch die Fehler vor dem Erwerb, die Fehleranalyse versucht erst danach zu erklären (vgl. James 1972: 22).

Die Rolle des Fehlers in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht wurde somit überdacht und man ist zur Erkenntnis gekommen, dass der Fehler nicht nur im Mutterspracherwerb, sondern auch im Fremdspracherwerb sinnvoll und hilfreich eingesetzt werden kann (vgl. Corder 1981: 11; vgl. Benucci 2011: 284).

5.4.3.2. Auswirkungen von Ähnlichkeit/Kontrast auf den Fremdspracherwerb

Ob eine zur Muttersprache sehr ähnliche oder sehr unterschiedliche Sprache leichter erlernt werden kann, wird in folgendem Kapitel erläutert.

Ähnlichkeit wird von den verschiedenen Autoren unterschiedlich verwendet und definiert (vgl. Vogel/Vogel 1975: 94). Foppa verwendet folgende:

„Ähnlich ist, was gleiche Reaktionen zur Folge hat, ohne selbst gleich zu sein. Problematisch wird dies, wenn die Tatsache, daß gleiche Verhaltensweisen auftreten, selbst wiederum durch die Ähnlichkeit der auslösenden Reize erklärt wird“ (Foppa 1965: 221).

1.) Größere Schwierigkeiten bei ähnlichen bzw. nah verwandten Sprachen

Ein Befürworter dieser These ist Juhász, der die Meinung vertritt, dass Ähnlichkeiten bzw. vor allem die kleinen Unterschiede große Schwierigkeiten im Erwerb der Fremdsprache erzeugen. (vgl. Juhász 1970: 92ff) Des Weiteren ist auch Lee der Ansicht, dass Schwierigkeiten im Spracherwerbsprozess nicht durch große Unterschiede zustande kommen.

„Man sollte sich gegen die Meinung wenden, daß die Erlernung einer Fremdsprache um so schwieriger sei, je größer die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen sind. Wenn man annimmt, daß anfangs eine beträchtliche Anstrengung erforderlich ist, um sich völlig anzupassen, falls die Sprachen sich so wenig ähneln wie, sagen wir, Englisch und Chinesisch, so kann man sicher hinzufügen, daß gerade die große Unähnlichkeit dazu beitragen kann, den Schüler aus seiner früheren Sprachkonfiguration, aus seiner gewohnten Art, die Welt

durch seine Sprache zu sehen, sozusagen herauszuheben und ihn in einen völlig neuen Umkreis zu versetzen.“ (Lee 1972: 159)

Auch Di Pietro spricht von einem „*Hindernis eigener Art*“, wenn er von der Ähnlichkeit zweier Sprachen spricht und unterlegt seine Haltung mit einem Beispiel: Er behauptet, dass Holländisch für einen Deutschen viel einfacher zu erlernen sein müsse als Englisch, falls es sich bewahrheiten würde, dass ähnliche Sprachen im Spracherwerb weniger Probleme bereiten. Weil aber nicht alle deutschsprechenden Menschen darin übereinstimmen, erklärt er diesen Standpunkt für widerlegt (vgl. Di Pietro 1972: 138).

2.) Größere Schwierigkeiten bei weit entfernten Sprachen

James ist der Auffassung, dass von Grund auf unterschiedliche Sprachen schwieriger zu erlernen sind. Lernt ein Italiener spanisch, kann er großen Nutzen aus seiner Muttersprache ziehen, aber nicht wenn er Chinesisch lernt (vgl. James 1972: 33).

Auch Lado identifiziert sich mit der Betrachtungsweise von James:

„[...] since the learner tends to transfer the habits of his native language structure to the foreign language, we have here the major source of difficulty or ease in learning the structure of a foreign language. Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed“ (Lado 1957: 59).

Di Pietro fügt seiner oben erwähnten Meinung hinzu, dass auch die Möglichkeit bestehe, dass beide Extrema, also starke Ähnlichkeit, aber ebenso großer Kontrast, zu Schwierigkeiten im Spracherwerb führen könnten (vgl. Di Pietro 1972: 138f).

5.5. Interimsprache

Der Begriff Interimsprache leitet sich vom lateinischen Wort *interim* ab, das „unterdessen“ oder „einstweilen“ bedeutet (vgl. Glück 2005, Stichwort „Interimsprache“).

Als Interimsprache wird jedes Stadium des Erwerbs einer Fremdsprache bezeichnet. Es handelt sich also um ein Sprachsystem, das einerseits Regeln der Muttersprache, andererseits Regeln der zu erwerbenden Fremdsprache beinhaltet (vgl. Benucci 2011: 285).

James spricht von einer „intermediären Sprachform“, einer „Übergangskompetenz“ oder sogar einer „dritten Sprache“ (vgl. James 1972: 30).

Es entwickelt sich nach Kielhöfer auch eine neue Grammatik, die unter einer bestimmten Betrachtungsweise auch „grammatisch“ ist, aber nicht der Grammatik der zu erlernenden Fremdsprache entspricht (vgl. Kielhöfer 1975: 140).

Der italienische Begriff für die Interimsprache ist *interlingua* (vgl. Cattana/Nesci 2000: 20), der englische *interlanguage*. Corder selbst verwendet den von ihm geprägten Begriff „*transitional competence*“ (Corder 1981: 67). Der Lernende spricht also im gesamten Verlauf des Erwerbsprozesses eine Sprache, von der er – wie Corder sagt – der einzige Native Speaker ist. Die Sprache ist aber ein fehler- und mangelhaftes Kommunikationsmittel in Bezug auf die Zielsprache (vgl. Corder 1981: 56f).

Dieses System hat einen dynamischen Verlauf und es existiert eine andauernde Interaktion zwischen dem Lernenden, dem Lehrenden und dem Material (vgl. Corder 1981: 58).

Grundsätzlich sind diese instabil und bilden keine sogenannte Sprachnorm (siehe Kap. 4). Sprachsysteme unterliegen dem Sprachwandel. Die Veränderung einer Interimsprache ist in Bezug auf den sehr schnellen Wandel nicht mit dem Sprachwandel eines „normalen“ Sprachsystems vergleichbar (vgl. Corder 1981: 68).

Mögliche graphische Darstellungen eines solchen Interimsystems sind folgende:

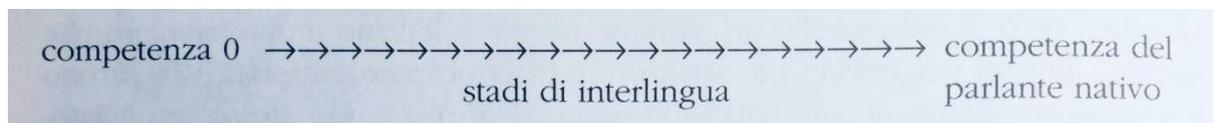


Abbildung 8: Interimsprache (1)

Quelle: Cattana, Anna; Nesci, Maria Teresa (2000); *Analisi e correzione degli errori*. Torino: Paravia Bruno Mondadori Editore, S. 20

In Abb. 8 wird die Interimsprache mittels einer Geraden dargestellt. Sie nimmt verschiedene Stadien zwischen der *competenza 0*, der nicht vorhandenen Kompetenz der Fremdsprache, und der Sprachkompetenz eines Muttersprachlers ein. Die Übergangskompetenz bewegt sich also von links nach rechts. Der Grad der Beherrschung der Fremdsprache nimmt zu, die Fehler hingegen ab (vgl. Cattana/Nesci 2000: 20).



Abbildung 9: Interimsprache (2)

Quelle: Cattana, Anna; Nesci, Maria Teresa (2000); *Analisi e correzione degli errori*.

Torino: Paravia Bruno Mondadori Editore, S. 20

In Abb. 9 hingegen wird ein etwas anderer Verlauf dargestellt, nämlich der Verlauf der Interimsprache in Form eines Labyrinths. Der Lernende weiß also noch nicht, wo ihn sein sprachlicher Weg hinführt. Es werden Wege eingeschlagen, die sich im Verlauf des Spracherwerbs als falsch oder nutzlos herausstellen, wodurch die Richtung geändert werden muss. Ein Muttersprachler würde die von ihm eingeschlagenen Wege als Fehler bezeichnen, doch für den Schüler handelt es sich um ein logisches System, das in seiner eigenen Art und Weise funktioniert (vgl. ebda.: 20f).

6. Die Fehleranalyse

6.1. Allgemeines zur Fehleranalyse

Eine Aufarbeitung jener Fehler, die von den Lernenden im Sprachunterricht gemacht werden, gehören zu den Basisfähigkeiten und –kompetenzen einer Lehrkraft. Lehrpersonen machen dies, um ihren Unterricht weiterzuentwickeln und zu verbessern (vgl. Corder 1973: 38).

Man nennt diesen Prozess Fehleranalyse. Eine explizite, linguistische Definition dazu ist nicht notwendig, weil Fehleranalyse ein sehr eindeutiger Begriff ist (vgl. Kuhs 1987: 174).

In der Fehleranalyse leistet die Kontrastive Analyse einen bedeutenden Beitrag, der nicht wegzudenken wäre (vgl. Putzer 1994: 18). Auch Corder schreibt kontrastiven Untersuchungen in Bezug auf die Fehleranalyse eine unentbehrliche Bedeutung zu (vgl. Corder 1973: 38). Das entspricht aber nicht der Meinung James, wie bereits in Kap. 5.4.3.1. näher erläutert. James vertritt die Meinung, dass die Fehleranalyse ein Gegenstück oder eine Alternative zur Kontrastiven Analyse sei und dass die Ansätze der beiden Analysen grundverschieden sind (vgl. James 1972: 22).

Die Fehleranalyse identifiziert zu allererst die Fehler der Schüler, die Kontrastive Analyse versucht durch den Sprachvergleich die Ursachen dieser Fehler herauszufinden (vgl. Putzer 1994: 18). Nickel behauptet, dass eine Fehleranalyse ohne Kontrastive Analyse nicht durchzuführen ist, weil der Fremdspracherwerb sehr stark von der Muttersprache beeinflusst wird (vgl. Nickel 1973: 11).

Der Fehleranalyse liegt ein schriftliches oder mündliches Datenmaterial zugrunde und sie befasst sich vor allem mit Produktionsprozessen. Im Gegensatz zur Sprachstandsanalyse, die sich auch mit den rezeptiven Prozessen auseinandersetzt (vgl. Apeltauer 1987: 36).

Die Fehleranalyse kann sowohl im gesteuerten als auch im ungesteuerten Spracherwerb ihre Verwendung finden. Im ungesteuerten Spracherwerb wird aber hauptsächlich mündliches Ausgangsmaterial verwendet (vgl. Kuhs 1987: 174).

Das Hauptziel der Fehleranalyse ist die Fehlerprophylaxe (vgl. Kielhöfer 1975: 76). Es gilt Schwierigkeiten zu erkennen um so Gegenmaßnahmen im Unterricht einleiten zu können (vgl. Kuhs 1987: 179).

6.2. Die Phasen der Fehleranalyse

Die Fehleranalyse durchläuft mehrere Phasen.

Corder nennt drei Phasen, die erste ist *recognition*, die Identifizierung, die zweite *description*, die Beschreibung, und als dritte nennt er *explanation*, die Erklärung (vgl. Corder 1981: 21ff).

Kuhs schließt sich der Gliederung Corders an und übernimmt die Begriffe Identifikation, Deskription, Explikation (vgl. Kuhs 1987: 182).

Nickel nennt ebenfalls drei Phasen, die sich aber von Corder und Kuhs unterscheiden. Zu seinem Verständnis von Fehleranalyse zählen Fehlerbeschreibung, Fehlerbewertung und Fehlertherapie (vgl. Nickel 1973: 11ff).

Nickel erklärt, dass es in der ersten Phase, der Fehlerbeschreibung, um das Herausfinden der Fehler und um die Beschreibung und Analyse deren Ursachen geht. Die drei Phasen von Corder und Kuhs befinden sich bei Nickel allesamt in der ersten Phase (vgl. Nickel 1973: 11).

In einer exakten Fehleranalyse müssten vom Forscher auch weitere Faktoren miteinbezogen werden, wie zum Beispiel die Person des Schülers, die Lehrkraft, die Materialien und persönliche Faktoren wie Motivation usw. (vgl. Nickel 1972: 315)

Kuhs vertritt die Meinung, dass es vor allem bei Schülern mit Migrationshintergrund notwendig ist, sie als Person in den Prozess der Fehleranalyse miteinzubeziehen. So kann die Lehrkraft die Leistungen des Schülers klarer erkennen und sie differenzieren (vgl. Kuhs 1987: 177f).

Der nun beschriebene Aufbau der Fehleranalyse basiert auf der Einteilung nach Corder und Kuhs.

6.2.1. Phase der Identifizierung

Die erste Phase besteht darin, die falschen Elemente als inkorrekt zu identifizieren. Manche Fehler können mit Einbezug von Normen klar als solche erkannt werden. Darunter fallen zum Beispiel Orthografiefehler oder Grammatikfehler (vgl. Kuhs 1987: 183).

In dieser Phase werden Äußerungen des Lernenden mit Aussagen, die ein Muttersprachler getätigt hat oder hätte, „verglichen“ (vgl. Corder 1973: 40f).

Diese Durchführung gestaltet sich nicht immer einfach, da die Lehrkraft auch mit Texten oder Sätzen konfrontiert wird, deren Inhalt oder Sinn nicht verständlich ist (vgl. Kuhs 1987: 183).

Um die unverständlichen Sätze zu verstehen, gibt es laut Corder zwei Möglichkeiten. Die erste Möglichkeit schließt die Voraussetzung mit ein, dass der Lernende anwesend ist, sodass man diesen nach der Bedeutung seiner Äußerung fragen kann. Er spricht bei diesem Vorgehen von „autorisierter Interpretation“. In der zweiten Vorgehensweise ist der Autor des Textes nicht vorhanden, sodass ein konkretes Fragen nicht möglich ist und die Interpretation mithilfe des Kontextes geschehen muss (vgl. Corder 1973: 41).

Kuhs gibt Empfehlungen ab, wie eine Interpretation besser gelingen kann, wenn der Schüler nicht anwesend ist. Mehrmaliges und lautes Lesen kann bei der Entschlüsselung des Textes helfen, ebenso das Gespräch mit anderen Personen (vgl. Kuhs 1987: 185). Eine Bedeutungsvermutung kann nie zu hundert Prozent abgesichert sein (vgl. Corder 1973: 41).

Putzer legt bei Schülerarbeiten eine Vorgabe des Inhalts nahe. Dadurch kann die Intention des Schreibenden erkannt werden und sich der Inhalt bei großen Unklarheiten errahnen lassen (vgl. Putzer 1994: 58).

Es kann sein, dass ein Satz oberflächlich wohlgeformt ist, im Kontext aber inkorrekt erscheint. Corder nennt hier zwei Kriterien, Akzeptabilität und Geeignetheit. Ersteres betrifft die Wohlgeformtheit eines Satzes, das zweite Kriterium die Adäquatheit im Kontext, deren Beurteilung viel schwierigere ist. Ein Satz gilt genau dann als fehlerhaft, wenn entweder die Akzeptabilität oder die Geeignetheit nicht erfüllt ist (vgl. Corder 1973: 43f).

Der Interpretation kommt daher eine enorme Bedeutung zu (vgl. ebda.: 41). Denn wenn zwei oder mehreren Sprachen aufeinandertreffen, existiert immer ein Problem mit Bedeutungen (vgl. Köhler 1975: 51).

6.2.2. Phase der Beschreibung

Im Aufgabenfeld der Fehlerbeschreibung liegt nun die weitere Verwendung von bereits identifizierten Fehlern. In dieser Phase ist noch nicht bekannt, was am identifizierten Fehler falsch ist (vgl. Kuhs 1987: 186).

Corder kritisiert, dass in der Unterrichtspraxis Fehlerbeschreibungen wie Auslassungsfehler, Hinzufügefeler,stellungsfehler oder Selektionsfehler verwendet werden. Manchmal wird dem Fehler noch eine linguistische Zugehörigkeit in graphologisch/phonologisch, grammatisch und

lexiko-semantisch zugeschrieben. Doch für Corder ist diese Zuordnung zu wenig tiefgreifend und systematisch (vgl. Corder 1973: 39f).

Corder hält deshalb eine Einteilung, in der auch Bezug auf Kasus, Genus, Numerus, Modus und Tempus genommen wird, für sinnvoller und systematischer als die oben genannten (vgl. Corder 1973: 40).

Auch Kuhs spricht ein Problem an, das auftritt, wenn Fehler in Klassifizierungsraster eingeteilt werden. Sie weist darauf hin, dass Fehler oft mehreren Kategorien angehören, zum Beispiel wenn ein Kind das Wort „MaiNe“ schreibt, aber „meinem“ meint, dann handelt es sich einerseits um einen Orthographiefehler, andererseits um einen Deklinationsfehler. Im Kontext (Schülertext: siehe Kuhs 1977: 182) erkennt man außerdem, dass die Verwendung des Possessivpronomens falsch ist. Derartige Verfahren zur Beschreibung sind also mit Problemen verbunden (vgl. ebda.: 186).

Auch Raabe äußert sich dazu ähnlich:

„Relativ häufig dürfte aber zutreffen, daß die verwendeten linguistischen Kategorien zu starr sind, um den Fehler [...] zu erfassen“ (Raabe 1980: 75).

Kuhs schlägt vor, die Fehler zuerst verbal zu kommunizieren und anfangs noch keine linguistische Klassifizierung vorzunehmen. Diese wird dann im zweiten Schritt beigefügt (vgl. Kuhs 1987: 188).

6.2.3. Phase der Erklärung

Die schwierigste der drei Phasen ist die Fehlererklärung. Kuhs schreibt, dass diese Phase nicht mehr nur rein linguistisch realisiert werden kann (vgl. Kuhs 1987: 189). Corder behauptet ebenso, dass die ersten beiden Phasen linguistischer Natur waren, diese Phase aber der Psycholinguistik zugrunde liegt (vgl. Corder 1981: 24).

Die Suche nach der Ursache des Fehlers bleibt immer hypothetisch, weshalb manche Autoren diese Phase weglassen. Das sei aber ebenso fraglich wie der Glaube daran, dass sich immer eine Ursache finden lässt, meint Kuhs (vgl. Kuhs 1987: 189).

Ein weiteres Problem der Ursachenfindung erörtert Raabe. Er meint, dass der Wille, Fehlern monokausale Beschreibungen verpassen zu wollen, sich als eine schwierige Angelegenheit herausstellt. Deshalb wird meist als Fehlerursache die Interferenz als Einfluss aus der Muttersprache angegeben. Nach Raabe muss das Ziel aber darin liegen, plurikausale

Erklärungsversuche zu finden, die den Aufwand für den Forschenden aber trotzdem in Grenzen halten (vgl. Raabe 1980: 76f).

Eine Anzahl von Fehlerursachen wurden in Kapitel 5.4. ausgiebig diskutiert.

Es wird empfohlen, dass die dritte Phase der Erklärung mehrere Ursachen beinhalten soll als nur Interferenzfehler. Sowohl sprachliche als auch außersprachliche Faktoren sollen miteinbezogen werden, sodass ein möglichst breiter Erklärungshintergrund entsteht (vgl. Kuhs 1987: 195).

7. Lehrplan der Handelsakademie

Der empirischer Teil dieser Arbeit besteht aus einer Fehleranalyse an Schülertexten, die allesamt von Italienisch-Lernenden einer berufsbildenden höheren Schule (BHS), nämlich einer Handelsakademie (HAK), stammen. Nun die Schulstruktur dieser Schule und der Lehrplan vorgestellt.

An dieser Schule wurde bereits vor einigen Jahren die Neue Oberstufe eingeführt. Weil sich diesbezüglich auch der Lehrplan in seiner Struktur verändert hat, wird hier auf die Neue Oberstufe, kurz NOST genannt, näher eingegangen.

7.1. Die Neue Oberstufe – NOST

Durch die Neue Oberstufe wurde der Aufbau des Lehrplans und des Unterrichts verändert. Ihr oberstes Ziel ist, die Schüler besser auf das Hochschulstudium und auf den Einstieg ins Arbeitsleben vorzubereiten⁴.

Die NOST wird in Oberstufenformen, die mindestens drei Jahre dauern, eingesetzt und beginnt ab der zehnten Schulstufe. Diese Regelung hat zur Folge, dass sich in der neunten Schulstufe weder am Lehrplan noch an sonstigen Regelungen etwas verändert hat⁵.

Ab der zehnten Schulstufe kommt es zu Veränderungen im Lehrplan. Diese ist nun gleichzeitig in Semester und in Kompetenzmodule unterteilt. Deshalb gibt es eine semesterweise Beurteilung. Wenn der positive Abschluss eines Faches gegen Ende des Semesters nicht gesichert ist, wird eine Frühwarnung ausgegeben. Es kommt zu einem Frühwarngespräch und der Lernende kann freiwillig die „Individuelle Lernbegleitung“ (ILB) in Anspruch nehmen. Wenn es trotz dieser Fördermaßnahmen zu einer negativen Beurteilung kommt, muss die negative Note binnen zwei Semester mittels Semesterprüfung ausgebessert werden. Eine Wiederholung der Semesterprüfung ist grundsätzlich zwei Mal möglich, ab der zweiten Wiederholung ist der Prüfer vom Lernenden selbst vorzuschlagen. Wenn die negative Beurteilung ausgebessert werden kann,

⁴ <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/grundinformation.pdf?5te8hf>: S.4 [9.2.2018]

⁵ ebd. [9.2.2018] S.6

ist die bestmögliche, erreichbare Note ein Befriedigend. Im Falle von unverschuldeter Nichtbeurteilung (Krankheit etc.) gelten Ausnahmeregelungen⁶.

Es ist möglich, mit bis zu zwei negativen Beurteilungen ins nächste Semester aufzusteigen. Die zwei negativen Beurteilungen sind in den beiden Folgesemestern auszubessern. Ein großer Vorteil ist, dass man trotz negativer Note/n im gewohnten Klassenverband bleiben kann. Zu einer Wiederholung der Schulstufe kommt es dann, wenn diese freiwillig beantragt wird oder wenn mehr als zwei negative oder nicht beurteilte Leistungen vorliegen⁷.

Zur Reife- und Diplomprüfung kann nur angetreten werden, wenn keine negativen oder nicht beurteilten Beurteilungen vorliegen⁸.

Durch die NOST soll es allgemein zu einer Lernaktivitätsverdichtung kommen. Das bedeutet, dass die Schüler nicht im Wintersemester „entspannen“ und nur im Sommersemester lernen, um die Schulstufe zu bestehen (oder umgekehrt), sondern dass diese sich regelmäßig um das Erlernen des Lehrstoffes kümmern. Außerdem soll dadurch die Eigenverantwortung der Lernenden erhöht werden. Zwei neue Regelungen bzw. Initiativen, die mit der NOST umgesetzt werden, sind:

- die individuelle Lernbegleitung (ILB) und
- Möglichkeiten zur Begabtenförderung⁹.

Die ILB ist gegenstandsunabhängig und dient dem Lernenden, um ihm seine Stärken bewusst zu machen und um sein Selbstwertgefühl und sein Selbstvertrauen zu erhöhen. Außerdem werden Lerntechniken angewendet, welche die Eigenverantwortung und das Selbstkonzept der Lernenden fördern. Die ILB ist zeitlich begrenzt, wird aber an die Bedürfnisse des Schülers angepasst. In der Regel handelt es sich um einen zeitlichen Aufwand von maximal acht Wochen. Bei Aussichtslosigkeit (zum Beispiel bei Nichteinhaltung von Regeln und Vereinbarungen) kann die ILB vorzeitig beendet werden. Es handelt sich also nicht um den Förderunterricht eines konkreten Faches, sondern um den Aufbau von Motivation und Förderung von Stärken des Schülers und um Überwindung der Lernhemmungen¹⁰.

⁶ <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/grundinformation.pdf?5te8hf>: S.6f [9.2.2018]

⁷ https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/grundstruktur_folder.pdf?5te8do: S.3 [9.2.2018]

⁸ <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/grundinformation.pdf?5te8hf>: S.8f [9.2.2018]

⁹ ebd. S. 4f [9.2.2018]

¹⁰ ebd. S. 11ff []

Die Begabtenförderung ermöglicht besonders intelligenten Schülern „das Überspringen einzelner Unterrichtsgegenstände“ und um eine „Semesterprüfung über noch nicht besuchte Unterrichtsgegenstände“ vorzuziehen. Dies kann dazu führen, dass die Schüler die Erlaubnis bekommen, vom Unterricht der bereits in Vorsemestern abgelegten Prüfungen fernzubleiben. Eine weitere spezielle Form der Begabtenförderung besteht darin, Gegenstände aus bereits höheren Semestern zu besuchen. Zu diesen Förderprogrammen müssen Anträge bei der Schulleitung gestellt werden ¹¹.

7.2. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Neben dem Lehrplan bildet der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) eine weitere Grundlage für den Fremdsprachenunterricht.

„Der GERS ist ein vom Europarat herausgegebenes umfassendes, didaktisch orientiertes Grundlagendokument zur Beschreibung der Sprachkompetenz von Fremdsprachenlernenden, mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit zu fördern, Sprachkompetenzen vergleichbar zu machen und den sprachlichen und kulturellen Reichtum Europas zu bewahren“ (Carnevale et al. 2012: 7).

Es werden fünf sprachliche Fertigkeitsbereiche differenziert, die folgendermaßen lauten:

- Hören
- Lesen
- Zusammenhängend Sprechen (monologisch)
- An Gesprächen teilnehmen (dialogisch) und
- Schreiben

(vgl. ebda.: 8)

Um die Sprachkenntnisse international vergleichbar zu machen, werden einheitliche Referenzniveaus verwendet, die sich in sechs Stufen gliedern: A1, A2, B1, B2, C1, C2;

A steht für eine elementare, B für eine selbstständige und C für eine kompetente Sprachverwendung. (siehe Abb. 10) Das Maturaniveau liegt beim vierjährigen Sprachunterricht in allen Fertigkeiten bei B1, beim sechsjährigen Unterricht soll Lesen bei B2 liegen.

¹¹ <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/grundinformation.pdf?5te8hf>: S.14f [9.2.2018]

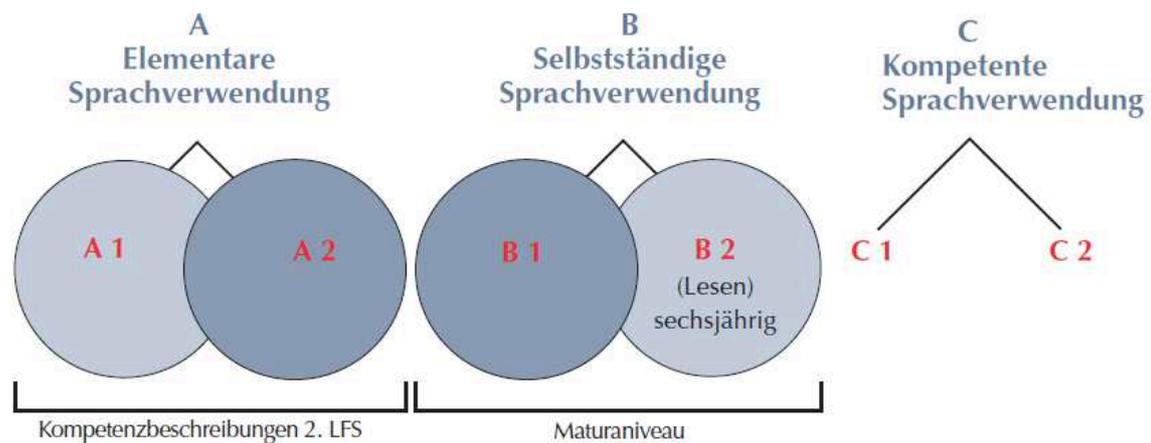


Abbildung 10: Referenzniveaus der Sprachkompetenz

Quelle: Carnevale, Carla; Isak, Gabriele; Ritt, Laura; Truxa-Pirierros, Eleonore; Zellinger, Susanne; Zisser, Bernd; Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2. (OSZ Praxisreihe 9. Überarb. 2. Aufl.). Graz 2012: OSZ, S. 8

Der GERS besteht aus sogenannten „can-do-statements“, um bestmöglich zu beschreiben, welchen Wissensstand die Schüler im jeweiligen Sprachniveau besitzen sollen und welche Handlungen der Lernende bereits ausführen kann (vgl. Carnevale et al. 2012: 9).

„Die Lernenden stehen im Zentrum - [...] Es zählt nicht das, was man NICHT kann, sondern das, was man kann“ (ebda.: 8).

Der Lernende steht im Mittelpunkt. Er soll zu einer selbstständigen, autonomen, urteilsfähigen Person ausgebildet werden, die verantwortungsvoll mit sich selbst und anderen handelt. Diese Fähigkeiten lassen darauf schließen, dass nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch soziale und interkulturelle Fertigkeiten zum Unterricht gehören (vgl. ebda.: 14).

Die Fähigkeit zur Kommunikation ist als „übergeordnetes Lernziel“ zu betrachten. Alle fünf Fertigungsbereiche sollten aber in ungefähr gleichem Ausmaß geübt werden (vgl. ebda.: 7).

Die Kompetenzbeschreibungen dienen der Lehrperson, ihren Unterricht zu planen, zu reflektieren und zu strukturieren. Dadurch soll erkannt werden, wo die Schüler stehen und welche Fertigkeiten noch geübt werden müssen. Folgende Fragen sind für die Lehrkraft von Bedeutung (vgl. ebda.: 6):

- *Wo stehe ich in meinem Unterricht?*
- *Wo stehen meine Schüler/innen in ihrem Lernprozess?*
- *Welche Kompetenzen haben meine Schüler/innen nachhaltig erreicht?*
- *Welche Maßnahmen kann ich als Lehrperson daraus ableiten, damit die Schüler/innen die vorgegebenen Zielsetzungen in der zweiten lebenden Fremdsprache nach zwei Lernjahren erreichen?*

- Welche der erforderlichen Maßnahmen kann ich selbst setzen, für welche Maßnahmen brauche ich Unterstützung durch andere (Kolleg/innen, Schulleiter/innen, Schulaufsicht, ...)?

(Carnevale et al. 2012: 6f)

7.3. Lehrplan der HAK

7.3.1. Allgemeine Bildungsziele

Der Lehrplan beginnt mit den allgemeinen Bildungszielen. Die Handelsakademie ist eine berufsbildende höhere Schule und dauert von der neunten bis zur vierzehnten Schulstufe. In diesen fünf Jahren wird einerseits Allgemeinbildung, andererseits höhere kaufmännische Bildung vermittelt. Der erfolgreiche Abschluss dieser Schule besteht in der Ablegung der Reife- und Diplomprüfung. Man erlangt die Universitätsreife. Es ist auch möglich, sofort ins Berufsleben mit Ausübung eines höheren kaufmännischen Berufs einzusteigen.

„Die Ausbildung orientiert sich gleichermaßen an den Zielen der Beschäftigungsfähigkeit (employability) und der Studierfähigkeit (studiability)“ (Lehrplan 2014: 1).

In den allgemeinen Bildungszielen werden vielseitige Kompetenzen definiert, die nach Abschluss der Schule von den Lernenden erworben sein sollten. Dabei handelt es sich zum Teil um wirtschaftliches Wissen und wirtschaftliche Tätigkeiten, aber auch um soziale und kulturelle Verantwortung und Fähigkeiten, wie Empathie, Konfliktlösekompetenzen oder Respekt, auch das lebenslange Lernen wird als wichtiger Aspekt thematisiert (vgl. Lehrplan 2014: 1).

Darüber hinaus werden die allgemeinen Bildungsziele in verschiedene Cluster eingeteilt, die im Wesentlichen berufsbezogene Lernergebnisse behandeln:

- Persönlichkeit und Bildungskarriere
- Sprachen und Kommunikation
- Entrepreneurship – Wirtschaft und Management
- Gesellschaft und Kultur
- Mathematik und Naturwissenschaften

(vgl. Lehrplan 2014: 2ff)

Für die vorliegende Arbeit ist vor allem der Cluster „Sprachen und Kommunikation“ von Bedeutung. Dieser Cluster behandelt die Unterrichtssprache Deutsch und mindestens zwei Fremdsprachen, hier Englisch und Italienisch. In beiden Fremdsprachen sollen sich die Schüler situationsadäquat ausdrücken können. In Englisch, inklusive Wirtschaftssprache Englisch, soll zur Reife- und Diplomprüfung das Niveau B2 erreicht werden. In der zweiten lebenden Fremdsprache, Italienisch, sollen die Schüler das Niveau B1 erreichen (siehe auch GERS, Kap. 7.2) (vgl. Lehrplan 2014: 2).

Die Lernenden können die Fremdsprachen je nach Niveau „[...] fließend, korrekt und wirkungsvoll einsetzen [...]“ (ebd.: 2) und sowohl schriftlich als auch mündlich angemessen reagieren und die Sprache je nach Situation einsetzen. Im Zuge des Spracherwerbs werden auch kulturelle Faktoren gelehrt. Neben der Sprachkompetenz ist die interkulturelle Kompetenz von Bedeutung (vgl. ebd.: 2).

7.3.2. Allgemeine didaktische Grundsätze

Das zweite große Kapitel des Lehrplans nennt sich allgemeine didaktische Grundsätze und wird in verschiedene Kapitel wie Lehr- und Lernziele, Unterrichtsplanung, Unterrichtsmethoden, Business Training und Übungsfirma, Unterrichtsorganisation, Unterrichtsqualität und Evaluation, Unterrichtstechnologie und Praxis unterteilt (vgl. ebda.: 4).

Im ersten Kapitel, den Lehr- und Lernzielen wird die nötige fachliche und didaktische Kompetenz der Lehrenden angesprochen. Der Lehrplan ist in Form eines *Spiralcurriculums* aufgebaut. Das bedeutet, dass die wichtigen Inhalte immer wieder, aber in verändertem Komplexitätsniveau, aufgegriffen werden. Betriebswirtschaftliche Kompetenzen und die Sprachkompetenz sollen auch außerhalb der Pflichtgegenstände zum Einsatz kommen. Für die abschließende Reife- und Diplomprüfung muss eine Diplomarbeit verfasst werden. Für diese Arbeit sind Kenntnisse in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten von Nöten, die in allen diesbezüglich relevanten Fächern gelehrt werden müssen (vgl. ebda.: 4).

In der Unterrichtsplanung sind

„[...] das allgemeine Bildungsziel, die Bildungsziele des jeweiligen Clusters und die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände sowie weiters die didaktischen Grundsätze und die Lehrstoffe der einzelnen Unterrichtsgegenstände [...]“ (ebda.: 4)

von großer Wichtigkeit. Die Lernziele der Schüler sind nach „Lernjahren und Kompetenzmodulen“ gegliedert. Die Kompetenzen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen sollen über die

Lernjahre und Module hinweg vernetzend und nachhaltig gelernt werden. Falls bei einzelnen Lernenden Defizite im Bereich der Unterrichtssprache Deutsch vorliegen, sind alle Lehrenden dazu verpflichtet, beim Ausgleich dieser Defizite mitzuwirken. Ferner steht auch eine Förderung der sozialen und personalen Kompetenzen im Zentrum der Entwicklungsförderung (vgl. ebda.: 4f).

Im Bereich Unterrichtsmethoden ist eine möglichst breite Palette an unterschiedlichen Methoden anzuwenden, die sich zwischen „Instruktion und Konstruktion“ bewegen. Die Themen im Unterricht sollen bei den Schülern Interesse wecken und sowohl praxisorientiert als auch handlungsorientiert gestaltet sein. Die Lernenden sollen sich auch im persönlichen Bereich weiterentwickeln, individuelle Stärken sollen ausgebaut werden (vgl. ebda.: 5).

Zur Unterrichtsorganisation ist zu erwähnen, dass auch fächerübergreifender Unterricht oder andere Unterrichtsformen wie Offenes Lernen, geblockter Unterricht oder die Durchführung eines Projekts möglich sind (vgl. ebda.: 6).

Eine offene, wertschätzende Art unter allen Beteiligten des Unterrichts dient der Qualität des Unterrichts, trägt zum positiven Schulklima bei und ist somit anzustreben – wie auch im Kapitel „Unterrichtsqualität und Evaluation“ des Lehrplans erwähnt wird (vgl. ebda.: 6).

Unterrichtstechnologien und Medien sollten – soweit sie auch bei der Reife- und Diplomprüfung verwendet werden dürfen – auch im Unterricht einen Stellenwert einnehmen. Dazu zählen elektronische Medien, Formelsammlungen, Wörterbücher und andere (vgl. ebda.: 6).

7.3.3. Unterrichtsprinzipien

In den Unterrichtsprinzipien werden Aufgaben die Erziehung und Bildung betreffend behandelt, die aber keinen einzelnen Fächern zugeordnet sind, sondern allgemein gültig und in allen Unterrichtsgegenständen umgesetzt werden sollen.

Eigenständiges Handeln, Eigeninitiative und Selbständigkeit fallen unter den Begriff Entrepreneurship Education und dienen der Gesellschaft und Wirtschaft, für die aktive und verantwortungsbewusste Mitglieder ausgebildet werden. Auch Sensibilisierung für die Umwelt, für die Gleichberechtigung aller Geschlechter, für die eigene Gesundheit und die der anderen sowie die verantwortungsvolle Anwendung der neuen Medien sollen einen Anteil an „Erziehermaßnahmen“ der Schule darstellen. Zudem soll eine kritische Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Themen und politischen Angelegenheiten Teil des Unterrichts sein (vgl. ebda.: 6f).

7.3.4. Studentafel

Das Stundenaußmaß des Italienischunterrichts über die gesamten fünf Lernjahre hinweg ist von Bedeutung für die Festlegung eines zu erreichenden Niveaus, da die Lernenden mit mehr Unterrichtsstunden in Italienisch auch ein höheres Sprachniveau erreichen können.

2. Sprachen und Kommunikation						40
2.1 Deutsch	3	3	3	2	3	14
2.2 Englisch einschließlich Wirtschaftssprache	3	3	2	3	3	14
2.3 Lebende Fremdsprache ³	2	3	3	2	2	12

Abbildung 11: Studentafel

Quelle: Lehrplan der Handelsakademie: BGBl. II - Ausgegeben am 27. August 2014 - Nr. 209, [o.V.], S. 8

Wie in Abbildung 11 ersichtlich, beträgt das Gesamtausmaß der Unterrichtseinheiten der Lebenden Fremdsprache Italienisch in den fünf Jahren Handelsakademie zwölf Einheiten.

7.3.5. Lehrplan die Lebende Fremdsprache betreffend

Im allgemeinen Teil des Lehrplans wird auf den Cluster „Sprache und Kommunikation“ eingegangen, der sowohl für Deutsch, Englisch als auch für die lebende Fremdsprache gilt. Dann werden die *can-do-statements*, die in Form von „Die Schülerinnen und Schüler können ...“ oder „Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ...“ in unterschiedliche Kompetenzbereiche gegliedert, die einerseits die Bereiche des GERS darstellen, andererseits einen Allgemeinen Bereich und die Kommunikative Sprachkompetenz hinzunehmen.

- Allgemeiner Bereich
- Kommunikative Sprachkompetenz
- Hören
- Lesen
- An Gesprächen teilnehmen
- Zusammenhängend Sprechen
- Schreiben

(vgl. ebda.:17f)

Nun wird der Lehrplan in seiner Gliederung in Semester und Jahre präsentiert. Bevor diese Gliederung erfolgt, werden die didaktischen Grundsätze festgelegt, in sagen, dass sowohl die

rezeptiven als auch die produktiven Fähigkeiten laut GERS trainiert werden müssen. Die Themen sollen aus der Erfahrungswelt der Jugendlichen stammen und private, öffentliche und berufliche Lebensbereiche betreffen. Explizit erwähnt wird auch, dass Fehler erlaubt sind, die Schüler müssen sich „ausreichend korrekt“ ausdrücken - die Intention des Sprechens muss klar bleiben. Wie bereits im Kapitel der NOST erwähnt, beginnt diese erst mit der zehnten Schulstufe. Deshalb ist im Lehrplan das erste Lernjahr nicht in Semester geteilt. Ab dem dritten Semester findet diese semesterweise Einteilung statt. Für jedes Semester ist eine Bildungs- und Lehraufgabe, ein Lehrplan und die Anzahl bzw. das Stundenausmaß der Schularbeiten gegeben. Die Bildungs- und Lehraufgabe sind wieder in *can-do-statements* formuliert und der Lehrplan gibt Themen vor, die zu unterrichten sind und welche schriftlichen Textsorten die Schüler am Ende des Semesters bzw. Jahres schreiben können sollen (vgl. ebda.: 36).

1. Jahrgang (1. und 2. Semester)

Bildungs- und Lehraufgabe: Weil der Erwerb Sprache von einer Nullkompetenz ausgehend startet, werden im ersten Jahrgang grundlegende Elemente der Sprache erlernt. Die Schüler sind nach dem ersten Lernjahr fähig, einfache Wörter, Sätze und Texte zu verstehen und können auch mit einfachen Wendungen basale Themen schriftlich und mündlich kommunizieren.

Lehrstoff: Die fünf Fertigkeitsbereiche werden präsentiert. Die Themen kommen aus Bereichen wie soziale Umgebung, Leben, Beruf, Freizeit usw. In der mündlichen Kommunikation ist monologisches und dialogisches Sprechen in den verschiedenen Themenbereichen wichtig. Diese zwei Arten, also Monolog und Dialog, treten bis in die letzten Semester auf, weil sie auch für die Diplom- und Reifeprüfung relevant sind. Die zu schreibenden Textsorten sind im ersten Jahrgang noch auf Notizen, Mitteilungen und kurze Texte in sozialen Netzwerken beschränkt. Insgesamt sollte es im ersten Jahrgang ca. zwei einstündige Schularbeiten geben (vgl. ebda.: 36f).

3. Semester

Bildungs- und Lehraufgabe: Die Schüler sind imstande einfache schriftliche oder mündliche Äußerungen zu verstehen (Fragen, Auskünfte, Dialoge, Postings, Anleitungen usw.). Was die produktiven Fähigkeiten betrifft, können vergangene als auch gegenwärtige Informationen in einfacher Sprache schriftlich oder mündlich wiedergegeben werden, einfache Alltagssituationen können bewerkstelligt werden.

Lehrstoff: Die Themengebiete aus dem ersten Jahrgang werden erneut aufgegriffen und vertieft (siehe 7.3.2.: Spiralprinzip), einige neue Themen werden hinzugenommen. Bei den verwendeten Textformaten handelt es sich um Alltags- und Sachtexte. Eine einstündige Schularbeit ist vorgesehen (vgl. ebda.: 37).

Die Themenbereiche der folgenden Semester werden nun nicht mehr extra angeführt, weil jene aus dem ersten Semester stetig vertieft und auch in den folgenden Semestern und Jahrgängen weiterbehandelt werden. Bis zur abschließenden Reife- und Diplomprüfung werden noch Monologe und Dialoge in Bezug auf die mündliche Kommunikation im Unterricht einen zentralen Stellenwert einnehmen, weshalb diese in den Beschreibungen der nächsten Semester keiner erneuten Erwähnung bedürfen.

4. Semester

Bildungs- und Lehraufgabe: Die Lernenden sind im Bereich der rezeptiven Fähigkeiten in der Lage, Fragen, Dialoge, Auskünfte bzw. einfache Berichte, Briefe, Sms usw. zu verstehen. Im Bereich der Produktivität können die Schüler über vergangene, gegenwärtige und zukünftige Alltagsthemen sprechen und kurze Texte verfassen.

Lehrstoff: Bei den schriftlichen Textformaten handelt es sich erneut um Alltags- und Sachtexte, vorgesehen ist wieder eine einstündige Schularbeit (vgl. ebda.: 38).

5. Semester

Bildungs- und Lehraufgabe: Die Schüler können Gespräche über vertraute Themen verstehen und die wichtigsten Informationen herausfiltern. Außerdem sind sie fähig, sich in privaten und auch beruflichen Bereichen zu verständigen und erzählende und beschreibende Texte verfassen.

Lehrstoff: Neben den „normalen“ Themenbereichen kommen nun auch berufsbezogene, wie das der Informationsbeschaffung, hinzu. Im schriftlichen Bereich bleibt es wieder bei Alltags- und Sachtexten, die gefestigt und weiterentwickelt werden. Es wird eine ein- oder zweistündige Schularbeit geben (vgl. ebda.: 38f).

6. Semester

Bildungs- und Lehraufgabe: Jegliche Gesprächssituationen aus dem Alltag, der Ausbildung oder dem Beruf werden verstanden, ebenso einfache Sachtexte. Überdies kann auch an Gesprächen teilgenommen werden, Interesse gezeigt, Zustimmungen oder Widersprüche eingelegt und

andere Vorschläge präsentiert werden. Bereiche wie Ratschläge und Einladungen (annehmen und erteilen) werden thematisiert, (Nach)-Erzählungen können durchgeführt werden. Schriftlich und mündlich können Beschreibungen von Menschen, aber auch von berufsrelevanten Situationen, durchgeführt werden.

Lehrstoff: Themen, die die Arbeitswelt betreffen, werden erweitert. Neben Alltags- und Sachtexten werden nun auch berufliche Mails und Ähnliches angefertigt. Eine ein- bzw. zweistündige Schularbeit ist vorgesehen (vgl. ebda.: 39).

7. Semester

Bildungs- und Lehraufgabe: Zentrale Begriffe im rezeptiven Bereich sind Fragen und Auskünfte, Geschichten und Erzählungen, Gefühle und Wünsche. Im produktiven Bereich werden Vergleiche, eingeübte Präsentationen, Ereignisse, Erfahrungen, Gefühle und Vermutungen thematisiert.

Lehrstoff: Die Themenbereiche aus dem privaten als auch aus dem beruflichen Bereich unterliegen einer ständigen Progression. Die schriftlichen Textsorten beziehen sich nun immer mehr auf soziale Netzwerke, Zeitungen, Blogs, Anfragen usw., werden immer mehr in den berufsrelevanten Bereich verschoben. Eine zweistündige Schularbeit wird abgehalten (vgl. ebda.: 39f).

8. Semester

Bildungs- und Lehraufgabe: Die Bildungs- und Lehraufgaben des siebten Semesters werden auch im achten wieder aufgegriffen. Neu hinzu kommt, dass die Lernenden Termine, Treffen etc. vereinbaren können und überdies Umfrageergebnisse bzw. Diagramme beschreiben können. Im Allgemeinen werden die produktiven Fähigkeiten immer mehr ausgebaut.

Lehrstoff: Die im siebten Semester genannten Themen stehen in ständiger Progression und werden gefestigt. Themen über Arbeitswelt, Büroroutine bzw. Dienstleistungen sind auch weiterhin für die zukünftigen HAK-Absolventen von großer Bedeutung. Im schriftlichen Bereich werden Beschreibungen von Infographien und PR-Texte hinzugenommen. Eine zweistündige Schularbeit ist vorgesehen (vgl. ebda.: 40f).

9. Semester

Bildungs- und Lehraufgabe: Im 9. Semester sollten quasi alle Bereiche weitgehend perfektioniert werden. Das bedeutet, dass die Schüler sowohl Anweisungen, Fragen und Auskünfte in verschiedensten Lebenssituationen verstehen, wichtige Informationen auch aus längeren Texten herausfiltern, eigene Sichtweisen einbringen, Meinungen vertreten und Beschreibungen in jeglicher Hinsicht durchführen können, Präsentationen im beruflichen Bereich halten und detaillierte Texte verfassen können.

Lehrstoff: Die Themen werden vertieft, ebenfalls die schriftlichen Textformate. Es wird eine zwei- oder dreistündige Schularbeit geben (vgl. ebda.: 41f).

10. Semester

Das zehnte Semester ähnelt im Gesamtumfang dem neunten. Dieses Semester ist sehr kurz, da es die Reife- und Diplomprüfung beinhaltet. Es ist eine zwei- oder dreistündige Schularbeit vorgesehen (vgl. ebda.: 42).

II. ANALYSE DES TEXTKORPUS

8. Anlage meines Forschungsdesigns

8.1. Herangehensweise

8.1.1. Kontaktaufnahme mit dem LSR OÖ

Da ich eine gebürtige Oberösterreicherin bin und auch nach Abschluss meines Studiums in oberösterreichischen Schulsystem arbeiten möchte, entschied ich mich mein Forschungsprojekt in Oberösterreich zu beantragen. Dazu schrieb ich eine E-Mail im September 2017 an den Landesschulrat mit der Bitte meine Forschung zu genehmigen bzw. zu unterstützen. Prompt bekam ich eine Antwort mit folgender Information: Es bedarf keiner Genehmigung mehr durch den Landesschulrat, sofern die Schulleitung dies nicht ausdrücklich verlangt. Ich kann mich also direkt an die Schulleiter mit meiner Bitte um Genehmigung der Durchführung wenden.

8.1.2. Suche nach Schulen

Nun durchforstete ich die Homepages sämtlicher Höherer Schulen, um herauszufinden, welche Schulen Italienisch als Schularbeiten-Fach anbieten. Ich entschied mich für zehn Schulen, deren Telefonnummern, E-Mail-Adressen und Namen der Schulleiter ich notierte. Ich wollte die Kontaktaufnahme telefonisch abwickeln mit der Hoffnung, dass durch das Gespräch eine positive Atmosphäre entsteht und ich schnell eine Zusage bekommen werde.

8.1.3. Kontaktaufnahme mit Schulleitern und Lehrenden

Es war nicht leicht, die erste Direktorin telefonisch zu erreichen, da, so teilte mir das Sekretariat mit, die Direktorin gerade unterrichtet. Mir wurden Zeiten genannt, in denen ich es noch einmal probieren sollte. Beim zweiten Anruf kam ich wieder ins Sekretariat und wurde zur Direktorin weitergeleitet. Ich stellte mich als Studentin der Romanistik vor, die zurzeit ihre Diplomarbeit schreibt, unterbreitete ihr meine Bitte um Unterstützung meines Projektes. Leider bekam ich keine positive Resonanz, im Gegenteil, sie erboste sich über mein Vorhaben und meinte wortwörtlich: „Sie sind wohl am falschen Dampfer!“ Des Weiteren demotivierte sie mich, indem sie behauptete, „...das wird ihnen niemand genehmigen, ich bin selbst Romanistin, man kann Ihnen doch keine Schülertexte geben“. Mehrmals wiederholte sie, dass ich am falschen Dampfer sei. Ich informierte sie, dass der Landesschulrat OÖ informiert ist und dass mir die zuständige Dame zugesichert hat, dass die Durchführung des Projektes mit Zustimmung der Schulleiter leicht

möglich sei. Daraufhin fragte die Direktorin nach dem Namen der Dame, die mir die E-Mail an den Landesschulrat beantwortet hat. Ich las ihr die E-Mail vor, worauf sie verwundert schwieg. Ich beendete das Telefonat, indem ich ihr sagte, ich werde mich an andere Schulen um Mithilfe wenden.

Nach diesem Telefonat war ich sehr entmutigt, weitere Telefonate mit Schulleitern zu führen und beschloss auf die elektronische Kontaktaufnahme umzusteigen. Ich habe alle weiteren Schulen per E-Mail kontaktiert. Die Rückmeldequote war sehr frustrierend, nur von zwei Schulleitern bekam ich eine Antwort-Mail, in der sie mir mitteilten, dass sie die Mail an die Italienisch-Lehrenden weitergeleitet haben. Ich schaute mir die Homepages dieser beiden Schulen an und zählte in Summe sieben Italienisch-Lehrende und machte mir Hoffnung, dass ich nun einige Rückmeldungen bekommen werde. Ich bekam eine einzige Rückmeldung nach einer Wartezeit von ca. zwei Wochen. Darin teilte mir eine Italienisch-Professorin mit, dass sie mich gerne unterstützt und mit mir zusammenzuarbeiten will.

8.1.4. Textbeschaffung

Ich bedankte mich für die Bereitschaft mich zu unterstützen und beschrieb in meinem Mail noch einmal mein genaues Vorhaben und welche Anzahl von Texten ich mir wünschte. Zu dieser Zeit dachte ich noch, ich bekomme Texte von einer Jahrgangsstufe. Bald klärte sich jedoch, dass in diesem kurzen Zeitraum, in dem ich hoffte, meine Texte zu sammeln, keine große Anzahl an Texten von nur einer Jahrgangsstufe zusammen kommen wird. So erweiterten wir die Textsammlungen auch auf eine zweite Schulstufe, die von derselben Italienischprofessorin unterrichtet wird und sie konnte ihre Unterrichtspraktikantin für mein Projekt gewinnen. Auch diese erklärte sich bereit, mir die Texte ihrer Klasse zur Verfügung zu stellen. Somit kam ich auf drei Klassen. Es handelte es sich um die zweite, dritte und vierte Klasse einer Handelsakademie. Beide versicherten mir, dass sie im Zeitraum Oktober bis Anfang Februar vermehrt im Unterricht Texte verfassen werden, damit ich zu meiner gewünschten Anzahl etwa 100 Texten kommen werde.

Ich schickte ihr per Mail das Informationsschreiben an die Schüler und deren Eltern. Darin stellte ich mich vor und erklärte in einem kurzen Abriss, dass ich vorhabe, die Texte nach Fehlerkategorien zu analysieren. Die Professorin und die Unterrichtspraktikantin teilten dann dieses Infoblatt dankenswerterweise für mich aus. (Infoblatt siehe Anhang)

8.1.5. Übergabe der Texte

Ich bekam eine Einladung zum Kennenlernen von der Italienisch-Professorin und von der Unterrichtspraktikantin an Ihre Schule. Ich durfte bei beiden hospitieren und lernte so auch zwei Klassen kennen und bekam auch bereits die ersten Texte. Ich freute mich sehr über diese professionelle Zusammenarbeit.

Es fanden insgesamt drei Treffen statt, an denen ich Schülertexte bekam. Der erste Termin war an der Schule, die beiden weiteren fanden in einem Kaffeehaus statt. Ich bekam die Texte bereits kopiert und unkorrigiert.

8.1.6. Auswahl der Texte

So bekam ich in Summe 114 Texte, 69 Texte stammten aus der 2. Klasse, 30 Texte bekam ich aus der 3. Klasse und 15 Texte aus der 4. Klasse. Ich hatte nun eine große Textsammlung von 114 Texten zu korrigieren oder anders gesprochen eine große Wortanzahl von 13535 Wörtern zu korrigieren.

	Textanzahl	Wortanzahl
2. Klasse	69	7469
3. Klasse	30	3218
4. Klasse	15	2848
Gesamt	114	13535

9. Herangehensweise an die Fehleranalyse

9.1. Fehleridentifizierung

Nun mussten die Fehler identifiziert werden, was sich nicht immer als einfach herausstellte. Mir fehlte die Möglichkeit der Rücksprache mit den Schülern, genannt „autorisierte Interpretation“ von Corder, wenn ich den Sinn von einzelnen Wörtern, Wortgruppen, Satzteilen oder ganzen Sätzen nicht verstehen konnte. Ich versuchte es durch mehrmaliges Lesen, lautes Lesen, um so das fehlerhafte Wort im Kontext zu erfassen und so eine Vermutung über die Bedeutung des Wortes zu haben. Leichter war es mit Fehlern, die eindeutig zu identifizieren waren. Dabei handelte es sich um Fehler, die ich in drei große Fehlergruppen aufteilen konnte: graphologische Fehler, Fehler aus der Lexik und der Semantik und Fehler aus der Morphologie und der Syntax.

9.2. Fehlerkategorisierung

Die Fehler der schriftlichen Texte wurden in drei große Fehlergruppen eingeteilt. Dabei habe ich mich an Corder angelehnt. In meiner Auswertung unterteile ich die Fehler, die bei Corder als Grammatikfehler bezeichnet werden, in Morphologie- und Syntaxfehler. Diese Unterteilung hilft mir den großen Fehlerbereich der Grammatik differenzierter zu betrachten.

Auflistung der Kategorien mit Untergruppierungen:

1. graphologisch-phonologische Fehler: Rechtschreibfehler, Fehler der Großschreibung, Fehler der Kleinschreibung und Akzente.
2. Fehler aus Lexik und Semantik: Wörter in einem falschen Sinn-Zusammenhang, neu erfundene Wörter, Bsp.: der Elephant – l'elefanto
3. Fehler aus der Morphologie und der Syntax:
 - a. Substantive: falsche Formen im Singular, falsche Formen im Plural, fehlendes Substantiv
 - b. Artikeln: Verwendung des falschen Artikels, fehlender Artikel, fehlerhafte Verwendung des Artikels bei einer *preposizione articolata*, Setzung des Artikels, obwohl er nicht gebraucht wird.
 - c. Verb: fehlendes Verb, Verwendung einer falschen Zeit, Bildung der falschen Zeit, Setzung eines unpassenden Modus, Kongruieren eines Verbes bei Gebrauch eines Infinitivs Bildung einer falschen Konstruktion (z.B.: man-Konstruktionen, Infinitiv-Konstruktionen, Konstruktionen mit *potere* und *dovere*)

- d. Adjektive: Nicht-Übereinstimmung der Adjektive mit den Nomen, falsche Übereinstimmung der Adjektive mit den Nomen, Verwechslung Adjektiv- Adverb, Satzstellungsfehler bei der Verwendung des Adjektivs
- e. Pronomen: Unterteilung der Fehler in Possessivpronomen, Personalpronomen, Demonstrativpronomen, Reflexivpronomen, Relativpronomen, Dativ-pronomen, Partikelfehler (z.B.: ci fehlte)
- f. Präpositionen: falsche Präpositionen, fehlende Präpositionen, fehlerhafte Verwendung der Präposition in *preposizione articolata*, Schreiben der Präposition, obwohl sie nicht gebraucht wird.
- g. Satzstellung und Konjunktionen

Weiters gibt es die Kategorie „Andere Fehler“. Darunter fallen Fehler, die zu keiner der oben genannten Kategorien passen, die unverständlich sind und sich aus dem Kontext nicht erschließen lassen und sich nicht eindeutig zuordnen ließen.

9.3. Korrektur

Im ersten Schritt las ich den Schülertext durch. Dann korrigierte ich ihn Satz für Satz, indem ich die fehlerhafte Stelle im Satz markierte und die fehlerhafte Stelle auf ein Beiblatt ausschrieb. Diese Methode entnahm ich von Kuhs. (siehe Kap. 6.2.2.) Daneben fügte ich die Beschreibung des Fehlers hinzu. In meiner Analyse sieht das folgendermaßen aus:

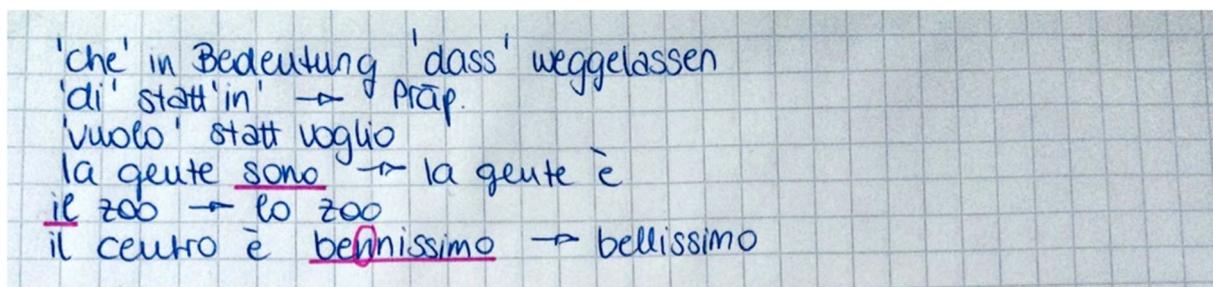


Abbildung 12

Im zweiten Arbeitsschritt ordnete ich die Fehler den Gruppen Graphologie – Phonologie, Lexik – Semantik, Morphologie – Syntax und „Anderen Fehlern“ zu. Der leichten Lesbarkeit wegen verwendete ich folgende Kürzel für die Beschreibung dieser Gruppen: Das Kürzel *Gram.* verwendete ich für Fehler der Fehlergruppe Morphologie – Syntax, *Orth.* steht für Graphologie –

Phonologie und Wort für Fehler der Kategorie Lexik – Semantik. Zusätzlich farbte ich alle Gram. mit gelb ein, alle Orth. mit blau und alle Wort mit grün.

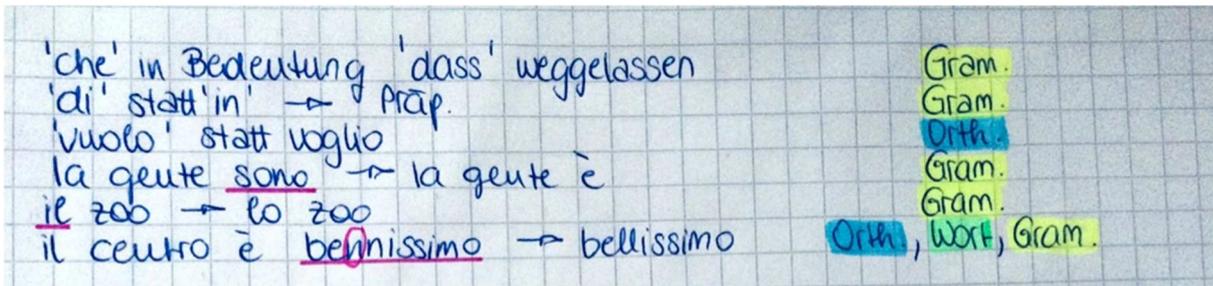


Abbildung 13

Im dritten Arbeitsschritt analysierte ich die Fehler aus dem Morphologie – Syntax – Bereich näher. (siehe Kap. 3.1., 3.3.) Ich machte mir eine Notiz neben dieser Untergruppierung mit den Kürzel P für Präposition, V für Verb, AT für Artikel und AD für Adjektiv. Weiters noch SY für Syntax, N für Nomen und PR für Pronomen.

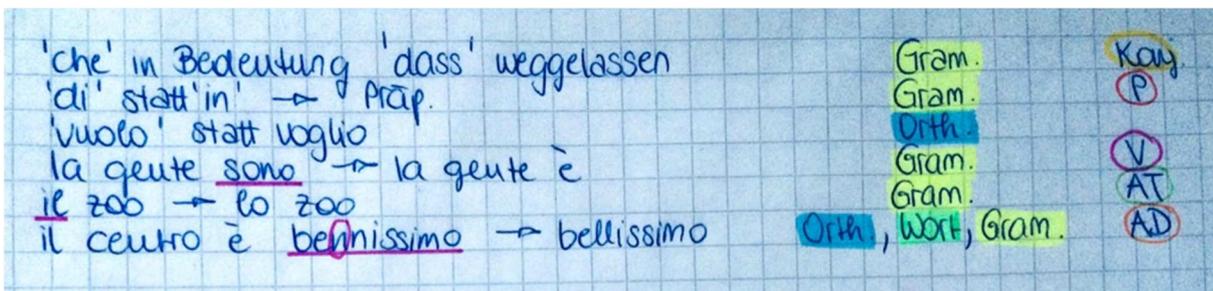


Abbildung 14

9.4. Fehlerzählung

Wie auf der Abbildung 14 ersichtlich ist, sind von diesen sechs Fehlerbeispielen fünf Fehler eindeutig zuordenbar, jedoch tritt beim letzten Beispiel *il centro è bennissimo* ein Fehler auf, der mehreren Kategorien zugeordnet werden kann. An diesem Beispiel möchte ich nun meine Zählweise der Fehler vorstellen, da sie von der Zählweise, die man in der Schule beim Korrigieren von Texten verwendet, abweicht. In der Schule wird der Fehler einmal gezählt, bei meiner Analyse ordne ich den Fehler in drei Kategorien ein.

1. graphologischer Fehler: das *n* bei *bennissimo* wurde verdoppelt.
2. morphologisch-syntaktischer Fehler: es wurde adverbial verwendet.
3. Lexik-Semantik-Fehler: falsche Wortwahl

Die Fehler werden unabhängig voneinander gezählt und in die jeweiligen Kategorien eingeordnet.

10. Ergebnisse der Fehlerverteilung

10.1. Ergebnisse der Fehlerverteilung in absoluten Zahlen

Um folgende Tabelle erstellen zu können zählte ich alle Fehler der zweiten Klasse in der Kategorie Graphologie. Dasselbe tat ich mit den Fehlern der dritten und vierten Klasse. Damit ich ein genaueres Bild der graphologischen Fehler bekomme, teilte ich diese auf die Unterkategorien auf und zählte diese.

Dieses Zählverfahren wendete ich auch bei Lexik-Semantik-Fehler und Morphologie-Syntax-Fehler an. So entstand diese Tabelle, die einen sehr genauen Einblick in die Fehlerhäufigkeit der einzelnen Bereiche gibt.

	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	Gesamt
Graphologische Fehler	75	30	19	124
Orthographie	47	28	11	
Gr./Kl.-Schreibung	19	0	1	
Akzent	9	2	7	
Lexik-Semantik-Fehler	151	70	85	306
falsch verwendet	120	59	77	
neu erfunden	31	11	8	
Morphologie-Syntax-Fehler	633	337	291	1261
<i>Substantive</i>	38	23	7	
Singular	9	10	2	
Plural	27	10	4	
nicht vorhanden	2	3	1	
<i>Artikel</i>	139	70	40	
nicht vorhanden	54	19	17	
nicht vorhanden in Präp.	32	8	2	
unnötig vorhanden	10	9	6	
falscher Artikel	43	34	15	
<i>Verb</i>	121	76	98	
Kongruenz	70	31	60	
fehlende Verben	24	5	20	
übereingestimmt trotz Infinitiv	7	3	8	
Tempus	1	14	0	
falsche Tempusbildung	0	22	2	
Modus	1	1	0	

Konstruktionen	18	0	8	
<i>Adjektive</i>	103	74	38	
falsch/nicht übereingestimmt	69	55	22	
Adjektiv – Adverb	17	9	5	
falsche Stellung	15	10	11	
weitere Fehler	2	0	0	
<i>Pronomen</i>	31	23	29	
ci fehlt/zu viel	9	9	3	
Demonstrativpr.	2	2	1	
Personalpr.	3	0	2	
indirekte (3.Fall) Pronomen	6	1	0	
Possessivpr.	4	5	2	
Reflexivpr.	1	5	5	
Relativpr.	6	1	16	
<i>Präpositionen</i>	154	38	53	
falsche Präp.:	69	16	34	
Di	5	2	0	
In	21	4	17	
Su	3	0	1	
A	23	8	6	
Per	2	2	5	
Con	9	0	1	
Da	6	0	4	
nicht vorhanden	33	8	6	
Präp. vorhanden, soll aber nicht	20	5	4	
richtige Präp, falscher Artikel	32	9	9	
<i>Satzstellung</i>	20	17	10	
<i>Satzzeichen</i>	14	11	12	
<i>Konjunktion fehlt/falsch</i>	13	5	4	
Andere Fehler	45	11	21	77
unverständliche Wortgruppen/Wörter	16	8	11	
Phrasen/Satzteile keiner Kat. Zugeordnet	29	3	10	
GESAMT	904	448	416	1768

Abbildung: Ergebnisse der Fehlerverteilung

10.2. Ergebnisse der Fehlerverteilung in Prozent

Um diese Daten vergleichbar zu machen, werde ich die Zahlen in relative Häufigkeiten umwandeln und so zu Prozentangaben kommen.

	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	
Graphologische Fehler	8,30%	6,70%	4,57%	7,01%
Orthographie	62,67%	93,33%	57,89%	
Gr./Kl.-Schreibung	25,33%	0,00%	5,26%	
Akzent	12,00%	6,67%	36,84%	
Lexik-Semantik-Fehler	16,70%	15,63%	20,43%	17,31%
falsch verwendet	79,47%	84,29%	90,59%	
neu erfunden	20,53%	15,71%	9,41%	
Morphologie-Syntax-Fehler	70,02%	75,22%	69,95%	71,32%
<i>Substantive</i>	6,00%	6,82%	2,41%	
Singular	23,68%	43,48%	28,57%	
Plural	71,05%	43,48%	57,14%	
nicht vorhanden	5,26%	13,04%	14,29%	
<i>Artikel</i>	21,96%	20,77%	13,75%	
nicht vorhanden	38,85%	27,14%	42,50%	
nicht vorhanden in Präp.	23,02%	11,43%	5,00%	
unnötig vorhanden	7,19%	12,86%	15,00%	
falscher Artikel	30,94%	48,57%	37,50%	
<i>Verb</i>	19,12%	22,55%	33,68%	
Kongruenz	57,85%	40,79%	61,22%	
fehlende Verben	19,83%	6,58%	20,41%	
übereingestimmt trotz Infinitiv	5,79%	3,95%	8,16%	
Tempus	0,83%	18,42%	0,00%	
falsche Tempusbildung	0,00%	28,95%	2,04%	
Modus	0,83%	1,32%	0,00%	
Konstruktionen	14,88%	0,00%	8,16%	
<i>Adjektive</i>	16,27%	21,96%	13,06%	
falsch/nicht übereingestimmt	66,99%	74,32%	57,89%	
Adjektiv - Adverb	16,50%	12,16%	13,16%	
falsche Stellung	14,56%	13,51%	28,95%	
weitere Fehler	1,94%	0,00%	0,00%	

<i>Pronomen</i>	4,90%	6,82%	9,97%	
ci fehlt/zu viel	29,03%	39,13%	10,34%	
Demonstrativpr.	6,45%	8,70%	3,45%	
Personalpr.	9,68%	0,00%	6,90%	
indirekte (3.Fall) Pronomen	19,35%	4,35%	0,00%	
Possessivpr.	12,90%	21,74%	6,90%	
Reflexivpr.	3,23%	21,74%	17,24%	
Relativpr.	19,35%	4,35%	55,17%	
<i>Präpositionen</i>	24,33%	11,28%	18,21%	
falsche Präp.:	44,81%	42,11%	64,15%	
di	7,25%	12,50%	0,00%	
in	30,43%	25,00%	50,00%	
su	4,35%	0,00%	2,94%	
a	33,33%	50,00%	17,65%	
per	2,90%	12,50%	14,71%	
con	13,04%	0,00%	2,94%	
da	8,70%	0,00%	11,76%	
nicht vorhanden	21,43%	21,05%	11,32%	
Präp. vorhanden, soll aber nicht	12,99%	13,16%	7,55%	
richtige Präp, falscher Artikel	20,78%	23,68%	16,98%	
<i>Satzstellung</i>	3,16%	5,04%	3,44%	
<i>Satzzeichen</i>	2,21%	3,26%	4,12%	
<i>Konjunktion fehlt/falsch</i>	2,05%	1,48%	1,37%	
Andere Fehler	4,98%	2,46%	5,05%	4,36%
unverständliche Wortgruppen/Wörter	35,56%	72,73%	52,38%	
Phrasen/Satzteile keiner Kat. zugeordnet	64,44%	27,27%	47,62%	

Abbildung: Ergebnisse der Fehlerverteilung in Prozent

Für den analytischen Teil wähle ich als Darstellungsform vermehrt das Kreisdiagramm. Dazu werden die Zahlen in ganze Zahlen auf- oder abgerundet.

11. Auswertung der Datenanalyse

Bei der Auswertung der Daten wähle ich folgenden Ablauf:

Zuerst stelle ich alle Fehlern aller drei Schulklassen mit einem Kreisdiagramm vor.

Dann gebe ich einen Überblick über alle Fehler jeder einzelnen Klasse.

Anschließend werde ich ins Detail gehen und die Fehlerhäufigkeiten in den jeweiligen Kategorien pro Klasse darstellen.

11.1. Allgemeine Fehlereinteilung und Differenzierung nach Klassen

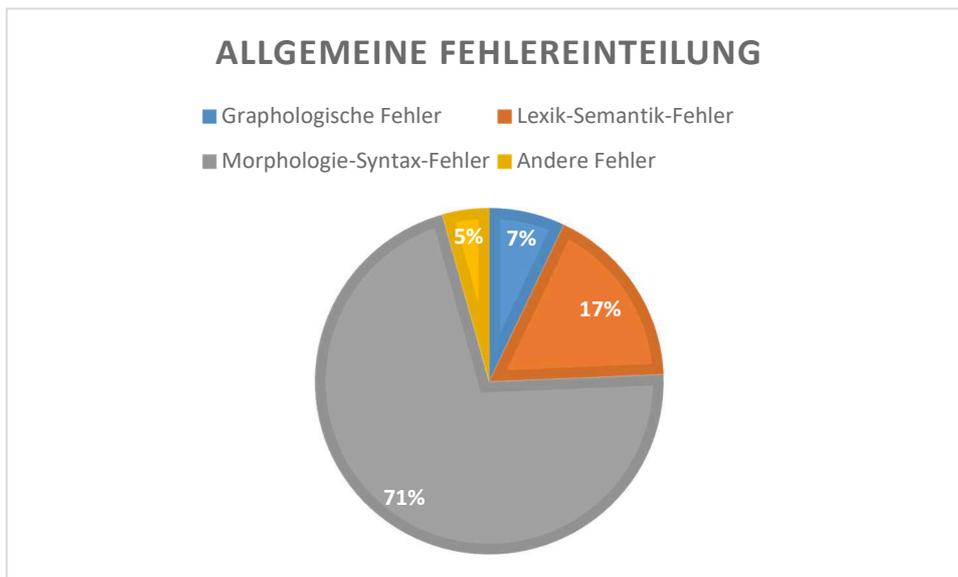


Abbildung 15

Für diese Auswertung wurden alle 1768 Fehler in die vier Kategorien eingeteilt und mittels relativer Häufigkeit in Prozente umgewandelt. Die Fehlerverteilung schaut folgendermaßen aus: etwa zwei Drittel entstammen der Kategorie Morphologie und Syntax, das andere Drittel enthält die 17% der Lexik-Semantik-Fehler und 7% graphologische Fehler. 5% fallen auf „Andere Fehler“.

Differenzierung nach Klassen

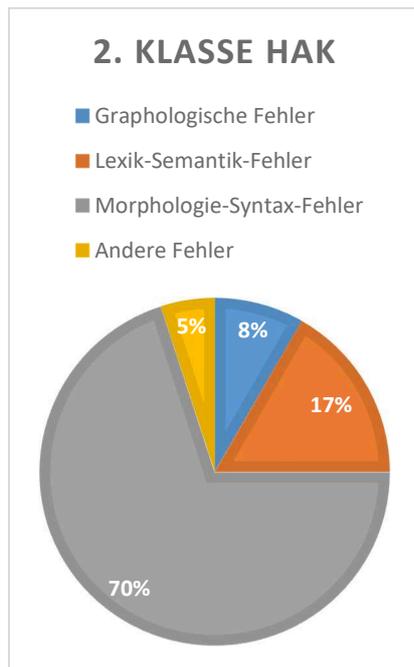


Abbildung 16

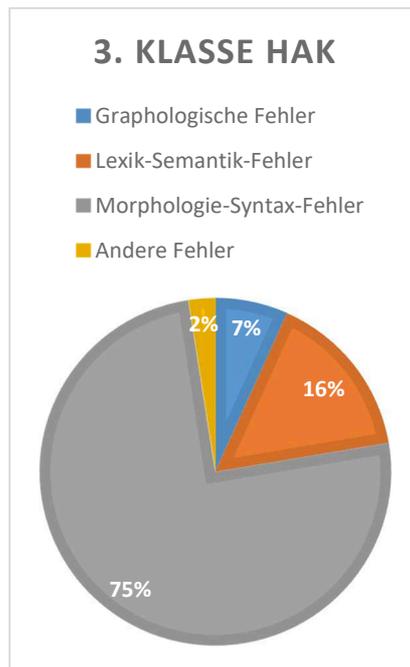


Abbildung 17

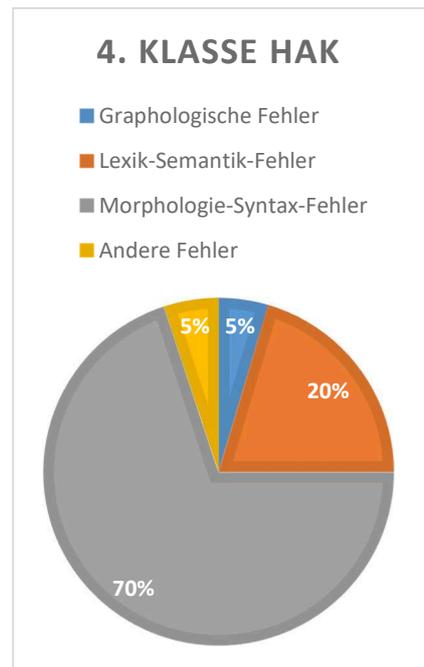


Abbildung 18

Bei diesen drei Abbildungen sieht man, dass es keine großen Abweichungen der Fehlerhäufigkeiten innerhalb der einzelnen Kategorien gibt. Man kann auch erkennen, welche Klassen dem obigen Durchschnitt sehr nahe kommen und welche sich am meisten von ihm entfernen. Die Fehlerhäufigkeit der einzelnen Kategorien bewegt sich innerhalb einer Abweichung von 4% zur allgemeinen Fehlerhäufigkeit.

11.2. Fehlereinteilung nach Klassifizierungen

11.2.1. Graphologische Fehlereinteilung

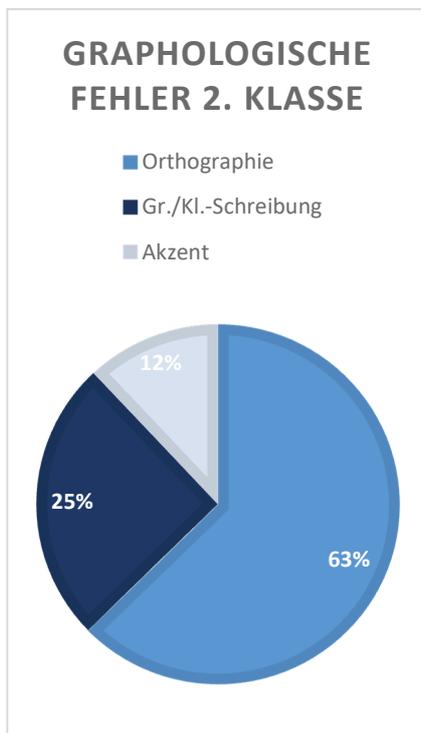


Abbildung 19

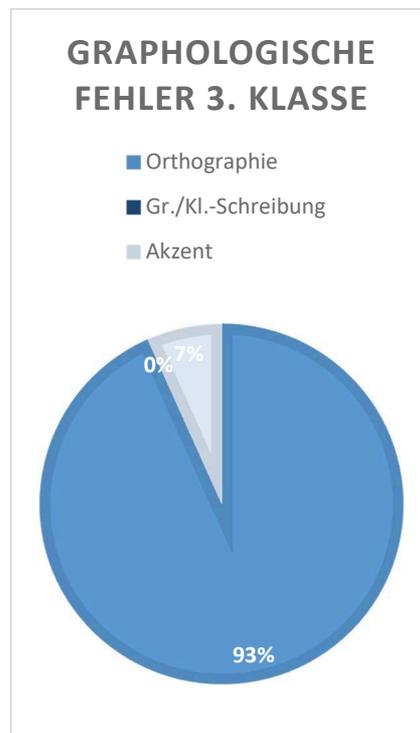


Abbildung 20

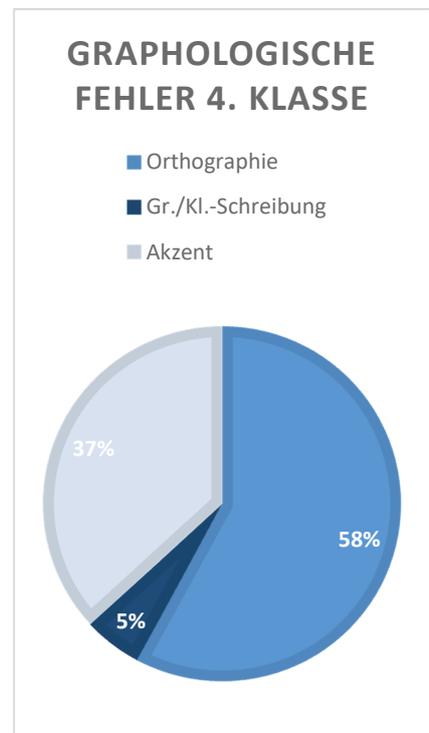


Abbildung 21

Bei diesen drei Abbildungen ergeben sich auf den ersten Blick große Abweichungen. In der dritten Klasse scheinen keinen Groß- und Kleinschreibungsfehler auf. In der vierten Klasse sind 37% der Fehler auf die falsche Akzentsetzung zurückzuführen. Es scheint, als würde die 2. Klasse weniger Orthographiefehler machen als die dritte Klasse. Auffallend ist auch, dass in der zweiten Klasse beinahe gleich viele Orthographiefehler gemacht werden wie in der vierten Klasse.

Als Interpretationshilfe erwähne ich hier die absoluten Häufigkeiten. In der zweiten Klasse handelt es sich um 47 Orthographiefehler, während es in der vierten Klasse nur 11 Orthographiefehler sind. Nun könnte man meinen, die Darstellung der Kreisdiagramme sei falsch. In Prozent gerechnet hat die vierte Klasse nur 19 Fehler gemacht, während die zweite Klasse insgesamt 75 Fehler machte. Dies erklärt die ähnlichen Prozentangaben von 63% bzw. 58%. Zur Lesbarkeit und zum Verständnis der Diagramme füge ich noch einmal die absoluten Häufigkeiten der graphologischen Fehler ein:

	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	Gesamt
Graphologische Fehler	75	30	19	124
Orthographie	47	28	11	
Gr./Kl.-Schreibung	19	0	1	
Akzent	9	2	7	

11.2.2. Lexik-Semantik-Fehlereinteilung



Abbildung 22

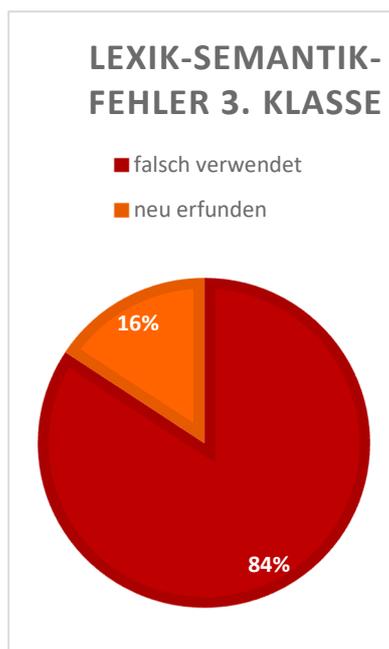


Abbildung 23



Abbildung 24

Bei diesen Abbildungen ist klar ersichtlich, dass es eine Abnahme von neu erfundenen Wörtern gibt, von der zweiten Klasse mit 21% bis zu 9% in der vierten Klasse.

11.2.3. Morphologie-Syntax-Fehlereinteilung

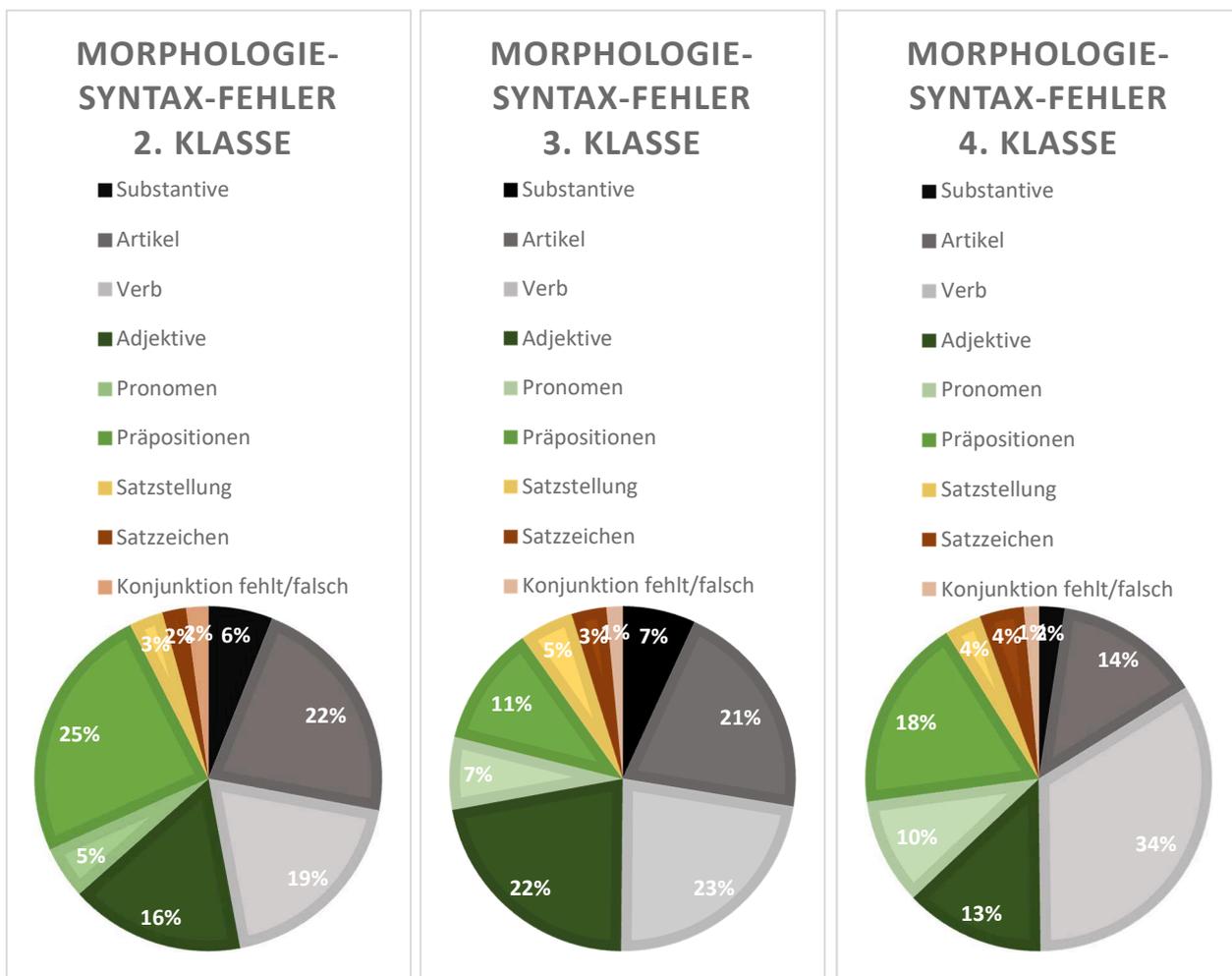


Abbildung 25

Abbildung 26

Abbildung 27

Durchschnittlich kommt die größte Fehlerquelle den Verben zu, gefolgt von den Artikeln, den Adjektiven und den Präpositionen. Die Fehlerquelle der Satzstellung, der Satzzeichen, der Substantive und der Konjunktionen nimmt einen sehr kleinen Teil ein.

Da die Verben die häufigste Fehlerquelle darstellen, werde ich sie nun gesondert analysieren.

11.2.3.1. Darstellung und Analyse der Verbfehler

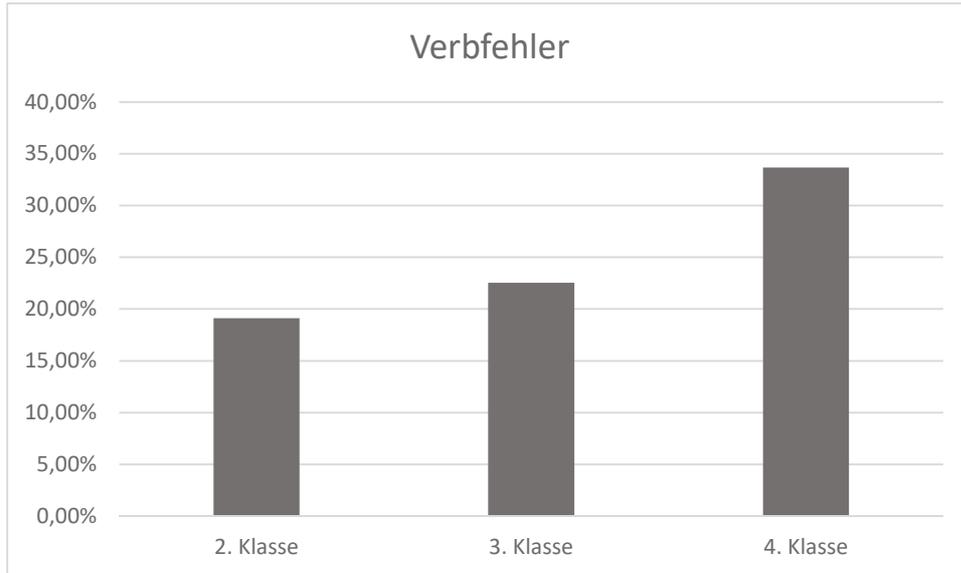


Abbildung 28

Für die Darstellung der Verbfehler habe ich das Säulendiagramm gewählt. Hier sieht man auf eindeutige Weise, dass die Verbfehler in den höheren Schulstufen ansteigen.

Nun spalte ich die Verben auf die von mir festgelegten Untergruppen auf. Es ergibt sich folgendes Bild:

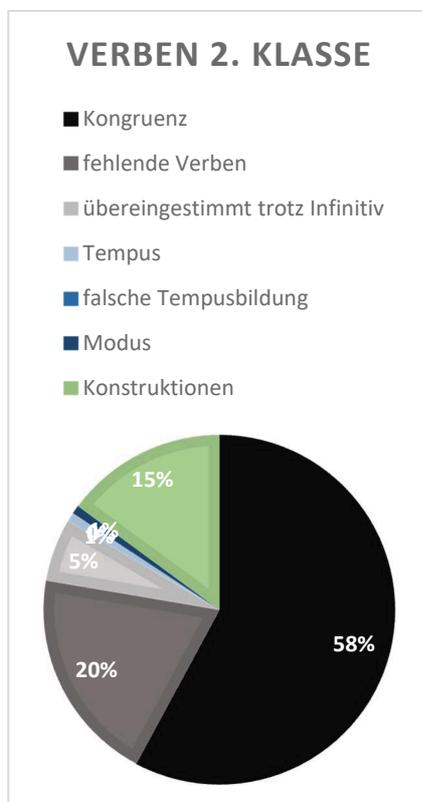


Abbildung 29

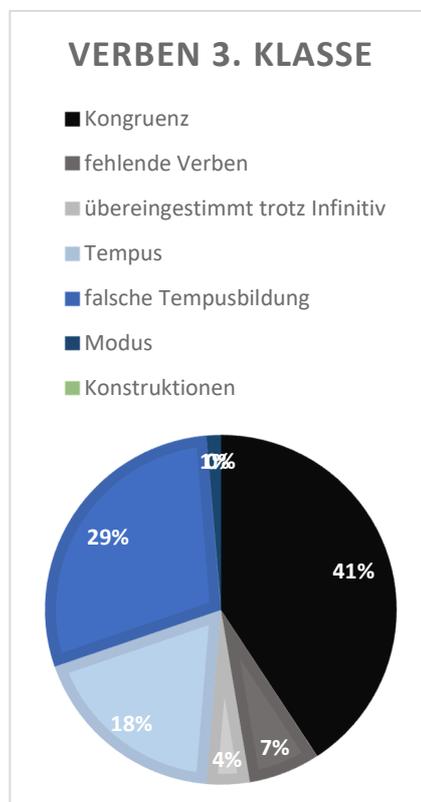


Abbildung 30

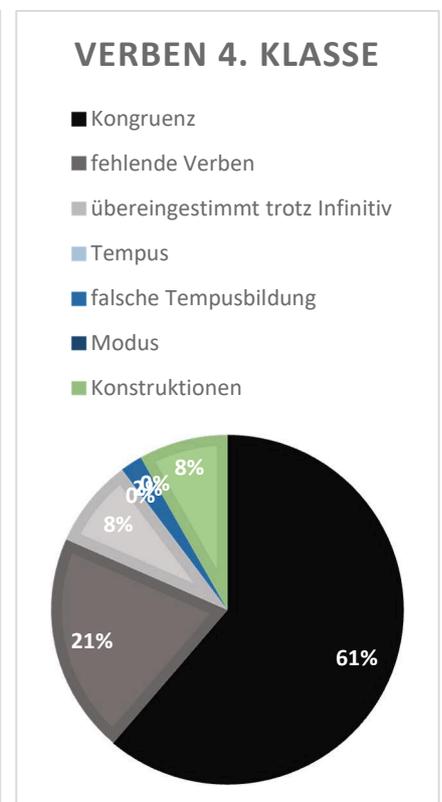


Abbildung 31

Die Kongruenzfehler nehmen in allen drei Klassen den größten Teil ein. Alle anderen Unterkategorien variieren von Klasse zu Klasse sehr stark.

In der zweiten und in der vierten Klasse finden sich kaum Fehler in der Tempus-Bildung. Das erklärt sich dadurch, dass in der zweiten Klasse noch im Präsens geschrieben wurde und in der vierten Klasse der Schwerpunkt der Textproduktion bei den Themen Freizeitbeschäftigung und Essverhalten lag und diese Textsorten auch im Präsens geschrieben werden.

Texte der dritten Klasse stammten von einem Brief an einen Freund, dem sie von ihrer Kindheit erzählen sollten. Diese Textsorte war sehr auf die Verwendung der Vergangenheitsformen ausgerichtet war. So erklärt sich auch die höhere Fehleranzahl.

11.2.3.2. Darstellung und Analyse der Adjektivfehler

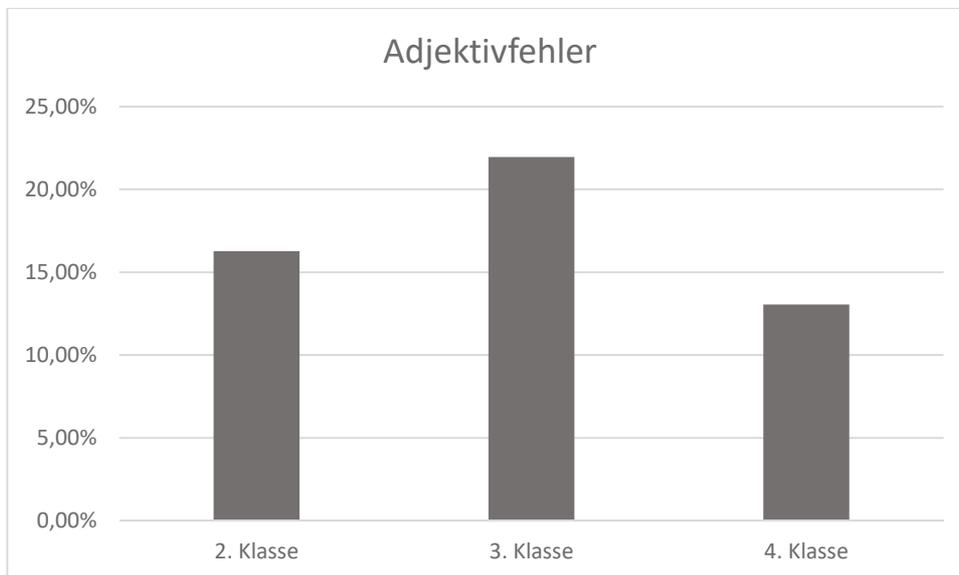


Abbildung 32

Für die Darstellung der Adjektivfehler habe ich das Säulendiagramm gewählt. Hier sieht man, dass in der dritten Klasse die meisten Adjektivfehler gemacht wurden.

In der dritten Klasse mussten die Schüler eine Personenbeschreibung verfassen. Dies erklärt diese hohe Fehlerhäufigkeit.

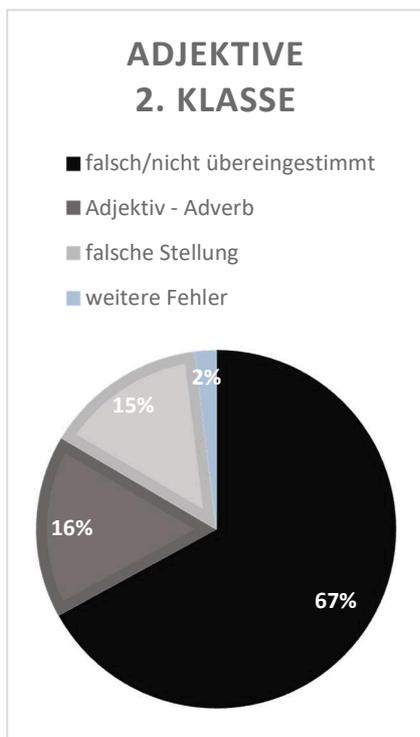


Abbildung 33

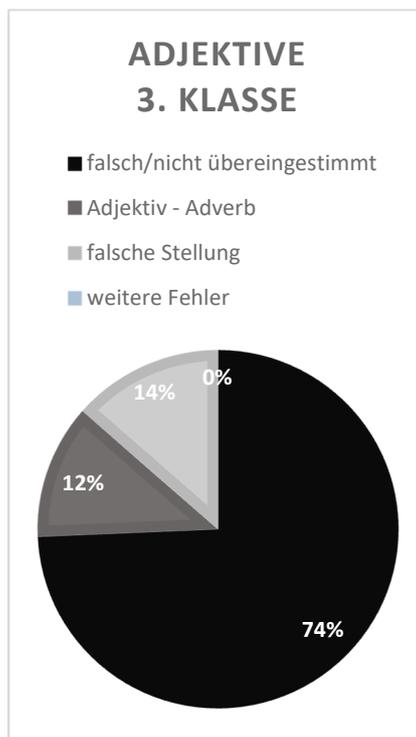


Abbildung 34

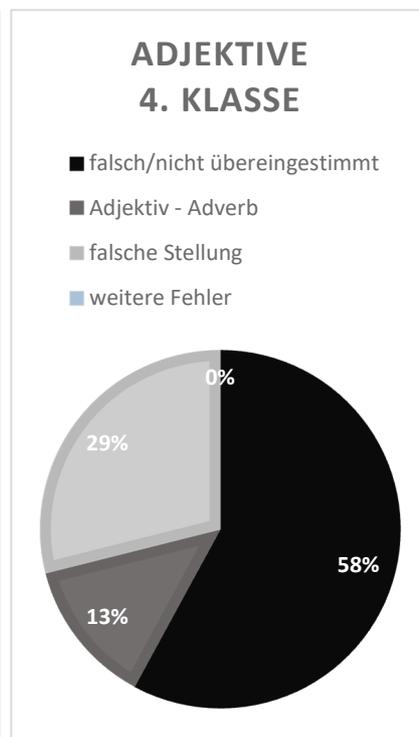


Abbildung 35

Die häufigste Fehlerquelle ist hier die falsche Verwendung eines Adjektivs bzw. wurde das Adjektiv nicht oder falsch mit dem Nomen übereingestimmt.

11.2.3.3. Darstellung und Analyse des Artikelfehlers

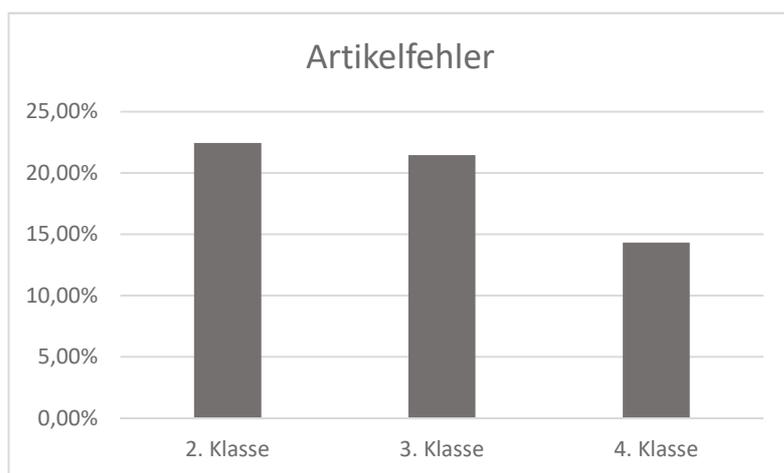


Abbildung 36

Wie in diesem Säulendiagramm ersichtlich ist, nehmen die Artikelfehler mit den höheren Lernjahren ab.

11.3. Versuch einer Interpretation der Daten

Ausgehend von der Darstellung der allgemeinen Fehlereinteilung erkennt man, dass der weitaus größte Fehlerbereich aller drei Schulstufen im Bereich der Morphologie-Syntax-Gruppe liegt. Dieser Bereich macht durchschnittlich 72% aller Fehler aus. Dies lässt sich insofern erklären, als dass in diesem Bereich die meisten Untergruppen wie Substantive, Artikel, Verb, Adjektive, Pronomen, Präpositionen, Satzstellung, Satzzeichen und Konjunktion fallen.

Auffallend ist, dass die Untergruppe der Verbfehler von 19% in der zweiten Klasse auf 34% in der vierten Klasse ansteigen. Ich vermute, dass dies damit zusammenhängt, dass die Grammatik in der vierten Klasse bereits einen hohen Komplexitätsgrad erreicht hat und dadurch die Fehleranzahl im Bereich der Verben gestiegen ist. Schaut man sich die Diagramme der Verben genauer an, so fällt auf, dass einen Großteil der Fehlerhäufigkeit die Kongruenz einnimmt. Dies lässt sich erklären, da Verbfehler auch doppelt gezählt wurden, wenn sie 1. nicht kongruent verwendet wurden und zum Beispiel 2. die Tempus-Bildung nicht gestimmt hat. Dadurch ergibt sich die hohe Prozentzahl von über 50% innerhalb der Verbfehler.

Bei den Adjektivfehlern sticht mit etwa 65% der Fehlerbereich der Kongruenz heraus. Hier liegt folgende Vermutung nahe: Sowohl im Deutschen als auch im Englischen müssen Adjektive nicht mit ihrem zugehörigen Substantiv übereingestimmt werden, im Italienischen muss sowohl das Geschlecht als auch die Zahl im Adjektiv passend zum Substantiv verwendet werden.

Ein weiterer großer Fehlerbereich liegt bei den Artikeln mit nahezu 20%. Die Artikel sind in der italienischen Sprache sehr herausfordernd. Allein der männliche Artikel tritt im Singular in dreifacher Anwendung auf (il, l', lo), je nachdem ob das dazugehörige Substantiv mit einem Vokal oder Konsonant beginnt. Dazu gibt es noch zwei Pluralformen (i, gli), die von den Schülern genaues Arbeiten erfordern, indem sie sich wiederum anschauen müssen, ob das Substantiv mit Vokal oder Konsonant beginnt. Die Verwendung der Artikel unterscheidet sich sehr von der Verwendung dieser im Deutschen und vor allem auch von jener im Englischen.

Der zweitgrößte Fehlerbereich fällt mit durchschnittlich 18% in die Lexik-Semantik-Gruppe. In diesen Bereich fallen Fehler, in denen Wörter falsch verwendet wurden bzw. neu erfunden wurden. Ich vermute, dass die Schüler, vor allem in der vierten Klasse, Hausübungstexte teilweise mit Google-Übersetzer lösen und dadurch Wörter falsch verwendet werden. Der Bereich der neu-erfundenen Wörter nimmt hingegen stetig von 21% in der zweiten Klasse über 16% in der dritten

Klasse auf 9% in der vierten Klasse ab. Ich interpretiere es in Richtung Zunahme eines gefestigten Sprachbewusstseins und der Herausbildung eines Sprachgefühls.

Der Bereich der graphologischen Fehler nimmt vom zweiten bis zum vierten Lernjahr kontinuierlich ab, von anfangs 8% bleiben in der vierten Klasse nur mehr 5%. Dies lässt sich so erklären, dass die Rechtschreibe sicherheit mit den Jahren zunimmt und dadurch die Fehlerquote sinkt.

12. Fehleranalyse

Wie im Kapitel 5.4 dargestellt, kann man Fehler anhand von linguistischen und weiteren Faktoren wie Schülerpersönlichkeit, Herkunftskultur, Lernort, Lehrmethoden und Lern- und Kommunikationsstrategien erklären. Ich entscheide mich für die linguistische Erklärungsweise, da ich mit schriftlichem Textmaterial arbeite und kein Hintergrundwissen bezüglich der anderen Punkte habe.

Es ist mir im Ausmaß meiner Diplomarbeit nicht möglich, jeden einzelnen Fehler zu erklären zu versuchen. Die Auswahl der Fehler erfolgte hauptsächlich nach der Häufigkeit. Ich stelle die Fehler im jeweiligen Lernjahr vor.

12.1. Häufig vorkommende Fehler im zweiten Lernjahr

fehlerhafte Schreibweise	korrekte Schreibweise	Fehlerbeschreibung und Fehlererklärung
cità	città	Dieser Fehler kann der Gruppe Orthographiefehler zugeordnet werden. Interferenz mit dem Englischen, da man im Englischen <i>city</i> mit nur einem t schreibt;
bennissimo bellissimo belissimo	benissimo bellissimo bellissimo	Diese drei Abweichungen gehören der Orthographie- und der Lexik-Semantik-Gruppe an. Das Adverb <i>benissimo</i> hat im Superlativ ein n. Das Adjektiv <i>bellissimo</i> enthält zwei Doppelkonsonanten: ll, ss; Sehr häufig werden in den Schülertexten die Wörter <i>bello</i> und <i>buono</i> vertauscht. Beide sind positiv konnotiert und auch im Klang sehr ähnlich. Diese Verwechslung kam insgesamt zehn Mal vor.
falsch verwendete Wörter	korrekte Version	Fehlerbeschreibung und Fehlererklärung
essere caldo/freddo	fare caldo/freddo	Interferenz mit der deutschen Sprache (Lexik-Semantik-Fehler);

		Im Deutschen sagt man „Es ist kalt.“ und nicht „Es macht kalt.“ Diese falsche Verwendung des Vokabels kam insgesamt neun Mal vor.
caldo	freddo	Interferenz mit der deutschen Sprache (Lexik-Semantik-Fehler), da <i>caldo</i> warm bedeutet, aber lautlich fast wie das Wort <i>kalt</i> klingt.
televisione	televisore	Interferenz mit der englischen Sprache (Lexik-Semantik-Fehler); es gibt eine zusätzliche Differenzierung im Italienischen: <i>guardare la televisione = watch television</i> <i>il televisore = television</i> Das Wort <i>televisione</i> ist dem englischen Schriftbild von <i>television</i> ähnlicher als der richtigen italienischen Verwendung <i>televisore</i> .
trovare	incontrare	Interferenz mit der deutschen Sprache (Lexik-Semantik-Fehler); das italienische Wort <i>trovare</i> ist lautlich dem deutschen Wort <i>treffen</i> ähnlicher als <i>incontrare</i>
in	a	Interferenz mit der deutschen Sprache und auch mit der italienischen Sprache; Im Deutschen existiert ebenfalls die Präposition <i>in</i> , aber nicht die Präposition <i>a</i> . Außerdem wird das <i>in</i> im Deutschen auch für Ortsangaben, aber in anderen Situationen als im Italienischen verwendet
falsch verwendete Form	korrekte Form	Fehlerbeschreibung und Fehlererklärung
negozii negozie negozio (Plural!)	negozi	kann der Morphologie-Syntax-Gruppe zugeordnet werden; die falsche Pluralform <i>negozii</i> ist als Übergeneralisierung zu sehen oder auch als Interferenz mit der lateinischen Sprache (falls es Schüler gibt, die diese Sprache können); in der Form <i>negozie</i> wurde das falsche Geschlecht in der Pluralform zugeordnet;

		bei <i>negozio</i> wurde der Plural gar nicht gebildet, das Wort verblieb in der Singularform
personi	persone	Interferenz mit bereits bekannten italienischen Strukturen (Morphologie-Syntax-Fehler); Oft werden im Italienischen Personengruppen das männliche Geschlecht zugeordnet, sobald sich eine männliche Person in dieser befindet. Das Wort <i>la persona</i> ist aber eindeutig dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen, es existiert keine männliche Version dieses Begriffs.
la gente sono	la gente è	Interferenz mit der italienischen Sprache (Morphologie-Syntax-Fehler), Nicht-Übereinstimmung der Zahl des Substantives mit dem Prädikat; la gente ist linguistisch gesehen ein Substantiv im Singular, steht aber in seiner Bedeutung für eine Menschengruppe, weshalb die Schüler vermehrt dazu neigen, das Verb mit der Bedeutung übereinzustimmen.
falsch gebildete Konstruktionen	korrekte Konstruktionen	Fehlererklärung und Fehlerbeschreibung
shopping strada	Una strada dove si va a fare lo shopping	Interferenz mit der deutschen Sprache; Der Begriff <i>Shoppingstraße</i> oder Einkaufsstraße wurde wortwörtlich in <i>shopping strada</i> übersetzt. Dieser Begriff existiert im Italienischen nicht und muss umschrieben werden.
andare shopping, andare a shopping	andare a fare lo shopping	Interferenz mit der deutschen Sprache; Die Phrase <i>shoppen gehen</i> wurde wortwörtlich ins Italienische übersetzt. Diese Form existiert im Italienischen nicht.
mangiare austriaco	mangiare un cibo austriaco	Interferenz mit der deutschen Sprache; Die Phrase <i>österreichisch essen</i> wurde wortwörtlich ins Italienische übersetzt. Diese Form existiert im Italienischen nicht, weil ein Substantiv fehlt.

oggi sera	stasera, questa sera	Interferenz mit der deutschen Sprache; Die Zeitangabe <i>heute Abend</i> wurde wortwörtlich ins Italienische übersetzt. Diese Form existiert im Italienischen nicht.
-----------	----------------------	---

12.2. Häufig vorkommende Fehler im dritten Lernjahr

fehlerhafte Schreibweise	korrekte Schreibweise	Fehlerbeschreibung und Fehlererklärung
fredo	freddo	Es handelt sich um einen Orthographiefehler.
cavalo	cavallo	Es handelt sich um einen Orthographiefehler.
falsch verwendete Wörter	korrekte Version	Fehlerbeschreibung und Fehlerbeschreibung
buono	bello	Dieser Fehler gehört der Gruppe der Lexik-Semantik-Fehler an; Sehr häufig werden in den Schülertexten die Wörter <i>bello</i> und <i>buono</i> vertauscht. Beide sind positiv konnotiert und auch im Klang sehr ähnlich. (siehe Fehlererklärung 2. Lernjahr)
essere freddo/caldo	fare freddo/caldo	Interferenz mit der deutschen Sprache (Lexik-Semantik-Fehler); Im Deutschen sagt man „Es ist kalt.“ und nicht „Es macht kalt.“
stazione	posto	Interferenz mit der deutschen Sprache (Lexik-Semantik-Fehler); Der italienische Begriff <i>stazione</i> wird hauptsächlich in der Bedeutung <i>Bahnhof</i> verwendet. Der lautliche Klang dieses italienischen Wortes ist dem deutschen Wort für Station sehr ähnlich. Dieser Begriff wird aber in einer anderen Bedeutung verwendet.

falsch verwendete Form	korrekte Form	Fehlerbeschreibung und Fehlererklärung
il jeans	i jeans	Interferenz mit der österreichischen Umgangssprache; Dieser Fehler kann der Kategorie Morphologie-Syntax zugeordnet werden. Der Begriff <i>die Jeans</i> ist im Deutschen ein Wort im Plural, wird hingegen im Dialekt (im Raum Schärading) als Singular-Begriff verwendet: <i>eine Jeans</i> ; Daher verwenden manche Schüler einen Artikel im Singular.
il pantaloni	i pantaloni	Interferenz mit der deutschen Sprache (Morphologie-Syntax-Fehler); Der Begriff <i>die Hose</i> ist im Deutschen ein Wort im Singular, im Italienischen hingegen ein Wort im Plural. Das führt dazu, dass auch im Italienischen ein Artikel im Singular verwendet wird.
ho ferito	mi sono ferito	Interferenz mit der deutschen Sprache (Morphologie-Syntax-Fehler); Im Deutschen wird in reflexiven und nicht-reflexiven Verben zur Bildung des Perfekts das gleiche Hilfswort verwendet: <i>Ich habe jemanden verletzt.</i> <i>Ich habe mich verletzt.</i> Im Italienischen muss dies nicht der Fall sein, wie hier ersichtlich.
falsch gebildete Konstruktionen	korrekte Konstruktionen	Fehlerbeschreibung und Fehlererklärung
Voluto avere un cane.	Ho voluto avere un cane.	Interferenz mit der deutschen Sprache; Weil das italienische <i>voluto</i> dem deutschen <i>wollte</i> im lautlichen Klang sehr ähnlich kommt, kann dieser Fehler

		möglicherweise auf eine Interferenz mit der deutschen Sprache zurückgeführt werden.
ero da piccola	da piccola, quando ero piccola	Einfluss von bereits bekanntem Wissen der italienischen Sprache; Durch die Vermischung zweier möglicher Ausdrücke ist diese falsche Konstruktion entstanden.
per la mia nonna compleanno	per il compleanno di mia nonna	Interferenz mit der deutschen Sprache; Die Phrase <i>für Omas Geburtstag</i> wurde wortwörtlich ins Italienische übersetzt. Diese Form existiert im Italienischen nicht.

12.3. Häufig vorkommende Fehler im vierten Lernjahr

fehlerhafte Schreibweise	korrekte Schreibweise	Fehlerbeschreibung und Fehlererklärung
sede	siede	Hierzu gibt es keinen linguistischen Erklärungsansatz. Es handelt sich um einen Fehler der Kategorie Orthographiefehler. Das Verb <i>sedere</i> bereitet möglicherweise größere Schwierigkeiten als andere Verben, da es sich um ein unregelmäßig- konjugiertes Verb handelt.
falsch verwendete Wörter	korrekte Version	Fehlerbeschreibung und Fehlererklärung
cane	carne	Dieser Fehler kann sowohl der falschen Wortverwendung (Lexik-Semantik-Fehler) als auch einer fehlerhaften Schreibweise (Orthographiefehler) zugeordnet werden. Das weggelassene <i>r</i> hat weitgreifende Folgen in der Bedeutung des Satzes. cane – Hund carne – Fleisch

questione	domanda	<p>Interferenz mit der englischen Sprache (Lexik-Semantik-Fehler);</p> <p>Diese beiden Begriffe stammen zwar aus einem ähnlichen Wortfeld, haben aber dennoch keine exakt idente Bedeutung. Die Verwendung von <i>questione</i> anstatt <i>domanda</i> kann auf das englische Wort <i>question</i> zurückgeführt werden, das im lautlichen Klang dem italienischen Wort <i>questione</i> sehr ähnlich ist.</p>
intorno a	per	<p>Einfluss von bereits bekanntem Wissen der italienischen Sprache (Lexik-Semantik-Fehler);</p> <p>Beide Ausdrücke stehen für das deutsche Wort <i>um</i>. <i>Intorno a</i> wird aber ausschließlich in einem ortsbezogenem Kontext gebraucht.</p>
amico	ragazzo, fidanzato	<p>Einfluss von bereits bekanntem Wissen der italienischen Sprache; Interferenz mit der deutschen Sprache (Lexik-Semantik-Fehler);</p> <p>Der Begriff <i>Freund</i> im Deutschen wird sowohl im freundschaftlichen Sinne als auch für einen Lebenspartner verwendet. Im Italienischen gibt es dafür unterschiedliche Bezeichnungen.</p>
salate	insalate	<p>Interferenz mit der deutschen Sprache; Dieser Fehler stammt aus der Gruppe der Lexik-Semantik.</p> <p>Das deutsche Wort <i>Salat</i> ist dem italienischen Begriff sehr ähnlich.</p>
falsch gebildete Konstruktionen	korrekte Konstruktionen	Fehlerbeschreibung und Fehlererklärung
giocare calcio	giocare a calcio	Die Phrase Fußballspielen wurde wortwörtlich ins Italienische übersetzt. Dies existiert im Italienischen in dieser Form nicht, eine Präposition ist unbedingt nötig.

13. Conclusio

Aus Fehlern lernt man. Diese positive Sichtweise auf Fehler gab es nicht immer. Gab es noch vor wenigen Jahrzehnten die Meinung, es handle sich beim Fehler um einen Defekt oder gar um eine Sünde, so kommt dem Fehler heutzutage eine tragende Rolle im Lernprozess zu.

Ziel dieser Arbeit war es festzustellen inwiefern Fehler einer bestimmten linguistischen Kategorie in unterschiedlichen schulischen Sprachniveaus auftreten, ob die Häufigkeiten je nach Sprachstand variieren und einzelne Fehler einer Fehleranalyse zu unterziehen.

Dazu habe ich eine theoretische Grundlage geliefert, die beim Sprachlernprozess ansetzt. Der Sprachprozess kann ungesteuert stattfinden im Erwerb der Muttersprache und der Sprachprozess kann auch gesteuert stattfinden, indem man eine Fremdsprache erlernt. Die Muttersprache bildet die Basis aller zu erlernenden Sprachen, da grundsätzliche Elemente und Bestandteile einer Sprache durch die Muttersprache bekannt sind. Dies bedeutet, dass ein fundiertes Beherrschen der Muttersprache eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb einer Fremdsprache bietet.

Die Didaktik des gesteuerten Fremdsprachenerwerbes ist Wandlungen unterworfen. Schwerpunkte und Zielsetzungen werden immer wieder reformiert. Derzeit lautet das didaktische Ziel eine situationsadäquate, verständliche Kommunikation führen zu können.

Über die Rolle der Grammatik herrscht immer wieder Uneinigkeit. Es gibt Vertreter, die der Grammatik eine tragende Rolle zuschreiben und auch Gegner dieser Ansicht, die die Grammatik völlig aus dem Unterricht verbannt sehen wollen.

Im Italienischunterricht lehren wir den Schülern die Standardsprache. Diese stellt im weitesten Sinne die Sprachnorm dar. Auch jeder Dialekt und jede Variation (z.B. Jugendsprache, Sprache einer bestimmten Schicht, Sprache einer bestimmten Gegend, ...) hat eine eigene Norm inne. Wir korrigieren einen unpassenden Ausdruck immer im Bezug zur Standardsprache. Fehler bezüglich falscher Verwendung der Standardsprache wurden von mir jedoch nicht extra ausgewiesen und dadurch auch in keine Kategorien eingeteilt.

Was ist ein Fehler? Laut Dardano handelt es sich bei einem Fehler um eine Abweichung von einem linguistischen Code. In der heutigen Zeit sieht man den Fehler als notwendiges Zwischenstadium zur Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz.

In meiner Diplomarbeit analysierte ich die Fehler aus den 114 Texten. Um die 1768 Fehler einer Analyse unterziehen zu können, fand ich Bereiche im italienischen Sprachsystem, die sich in Kategorien einteilen ließen. Dabei lehnte ich mich an Corder an und entschied mich für drei große Kategorien.

1. Kategorie: Fehler, die dem phonologisch-graphologischen Bereich zuzuordnen sind.
2. Kategorie: Fehler, die dem Lexik-Semantik-Bereich zuzuordnen sind.
3. Kategorie: Fehler, die dem morphologisch-syntaktischen Bereich zuzuordnen sind.

Im Anschluss daran versuchte ich häufige Fehler aus Schülertexten nach deren möglichen sprachlichen Einflüssen zu beschreiben. Die sprachlichen Einflüsse können von der Muttersprache, von einer erworbenen Fremdsprache oder von der zu erlernenden Fremdsprache kommen. Die Ursachen von Fehlern lassen sich oft mit den Begriffen *Transfer* und *Interferenz* erklären, die aus der Kontrastiven Analyse stammen. Bei der Kontrastiven Analyse wird untersucht, welche Bereiche der zu erlernenden Sprache sich von der Muttersprache unterscheiden. Diese Analyseform wirkt in die Fehleranalyse hinein, jedoch nimmt die Fehleranalyse einen viel intensiveren und individuelleren Bezug auf jeden einzelnen Fehler. Die Fehleranalyse teilt sich nach Corder in drei Phasen:

1. Phase: Fehleridentifizierung
2. Phase: Fehlerbeschreibung
3. Phase: Fehlererklärung.

Die Fehler habe ich aus Schülertexten entnommen. Im Lehrplan finden sich Hinweise, welche Textsorten in einer Handelsakademie unterrichtet werden. Es handelt sich hierbei um Alltags- und Sachtexte. Die Texte sollen dem Alter entsprechen. In den höheren Lernjahren sollen auch Texte, die sich auf das Berufsleben beziehen, geschrieben werden. Der Lehrplan ist nach dem Spiralprinzip aufgebaut, das heißt, die Themen wiederholen sich und neue Themen werden hinzugenommen. Im Lehrplan habe ich jedoch keine Hinweise bezüglich Fehlerkorrektur oder gar Fehleranalyse gefunden.

Für die Fehleranalyse und Fehlerbeschreibung arbeitete ich mit Texten, die folgende Themen hatten:

Die Themen der Schülertexte des zweiten Lernjahres lauteten Heimatstadt beschreiben, Urlaubspläne, Urlaub in Italien, Stadtbeschreibung.

Die Themen des dritten Lernjahres lauteten Mode, Personenbeschreibung, Kindheit und Unterschiede Stadt - Land.

Die Themen des vierten Lernjahres lauteten Körper und Gesundheit, Essen und Trinken.

Im praktischen Teil meiner Arbeit beschreibe ich meine Herangehensweise an die Analyse. Das Bekommen von Datenmaterial war sehr langwierig und hätte beinahe nicht geklappt. Ich war kurz davor, mein Thema zu ändern, als ich die einzige Rückmeldung bekam, welche zugleich auch eine positive war. Somit konnte ich durch eine sehr freundliche und professionelle Zusammenarbeit mit einer Professorin aus einer Handelsakademie das Thema meiner Diplomarbeit umsetzen.

Ich bekam 114 Schülertexte aus drei Schulstufen. Das ergab eine Menge von 1768 Fehlern, mit denen ich nun arbeiten konnte. Zum einen wollte ich wissen, wie viele Fehler in welchen Kategorien gemacht wurden. Dazu musste jeder einzelne Fehler in eine Kategorie eingeteilt werden. (Phonologie-Graphologie, Lexik-Semantik, Morphologie-Syntax)

Um weiter in die Tiefe gehen zu können, erstellte ich in jeder dieser drei Großkategorien Unterkategorien und teilte jedem Fehler auch eine Unterkategorie zu. (siehe Kap. 10.1)

Ich erstellte Kreisdiagramme, die in übersichtlicher Weise die Daten in den unterschiedlichen Schulstufen darstellen und auf einen Blick die Häufigkeiten der Fehler je Kategorie und je Lernjahr zeigen.

Dazu wurden vorher die absoluten Fehleranzahlen in relative Häufigkeiten verwandelt. Somit bekam ich alle Zahlen in Prozentangaben. Diese helfen beim Lesen der Kreisdiagramme, da die Daten jetzt vergleichbar gemacht wurden.

Aus den drei Kategorien, die ich für meine Fehlerbeschreibung gewählt habe (graphologische Fehler, Lexik-Semantik-Fehler, Morphologie-Syntax-Fehler) wurde in allen drei Schulklassen bei den morphologisch-syntaktischen Fehlern eine eindeutige Mehrheit von rund 71% ($\pm 4\%$) festgestellt.

In der zweiten Klasse stellen mit rund 25% die Präpositionen die größte Hürde dar, gefolgt von den Artikeln mit 22% und den Verben mit ca. 19%. Anders verhält es sich in der dritten Klasse, in der die Verben 23% einnehmen, gefolgt von den Adjektiven mit ca. 22% und den Artikeln mit

rund 21%. In der vierten Klasse führt mit 34% die Verbproblematik, gefolgt von den Präpositionen mit 18%, den Artikeln und den Adjektiven mit 14% bzw. 13%.

Die häufigsten Fehler untersuchte ich mit der Methode der Fehleranalyse genauer und versuchte sie zu beschreiben.

Für die Beschreibung der Fehler verwendete ich die Kategorien, die ich bereits bei der Datenanalyse verwendet habe. Für die Auswahl der Fehler schaute ich mir die Ergebnisse der Datenanalyse an und entschied mich für die am häufigsten gemachten Fehler. (z.B.: Verwechslung von buono – bello kam zehn Mal in den Texten vor, Verwechslung von essere caldo/freddo – fare caldo/freddo kam neun Mal vor)

Die zu beschreibenden Fehler ließen sich linguistischen Fehlerursachen zuordnen, die entweder aus der Muttersprache, einer anderen Fremdsprache oder der zu erlernenden Fremdsprache entstammten.

In meiner Diplomarbeit habe ich versucht, die Fehler von schriftlichen Texten zu kategorisieren, nach Häufigkeiten zu zählen, sie innerhalb der Lernjahre zu vergleichen und sie am Schluss zu beschreiben. Aus meiner Datenanalyse und auch aus meiner Fehleranalyse lässt sich erkennen, dass Fehler nicht mit zunehmendem Lernjahr abnehmen, sondern bestimmte Fehlergruppen vermehrt in bestimmten Lernjahren auftreten. Zum Beispiel treten viele Artikelfehler im zweiten Lernjahr auf, jedoch kaum im vierten Lernjahr. Wiederum treten viele Verbfehler im vierten Lernjahr auf, jedoch kaum im zweiten Lernjahr.

Durch die Komplexität der Texte bleibt auch die Fehleranzahl in der vierten Klasse vergleichbar mit denen der zweiten und dritten Klasse.

Zukünftigen Forschungsarbeiten möchte ich folgende Ideen mitgeben:

Will man eine Fehleranalyse mit dem Schwerpunkt Fehlerhäufung machen, so empfiehlt es sich, Schülertexte über einen Zeitraum von einem Schuljahr zu sammeln. Somit entgeht man der Gefahr, Fehlerhäufungen vermehrt in einer Kategorie zu bekommen. (z.B.: Morphologie – Syntax, Unterkategorie: Adjektive bei der Textsorte Personenbeschreibung) Hat man Texte von einem ganzen Schuljahr, so bekommt man eine Streuung von Fehlern über alle Kategorien hinweg.

Will man eine Fehleranalyse mit dem Schwerpunkt Vergleichbarkeit machen, so empfiehlt es sich, Schülertexte mit denselben Themen über verschiedene Lernjahre hinweg zu sammeln (s. Spiralcurriculum). Dadurch kann man die Fehlerhäufungen besser vergleichen.

14. Riassunto italiano

L'analisi dell'errore era e sarà sempre uno strumento molto importante per gli insegnanti di lingue straniere. Gli alunni commettono errori e grazie ad alcuni studi è stato addirittura constatato che essi non sono del tutto negativi ma che assumono, al contrario, un ruolo di rilievo durante il processo di apprendimento di una lingua.

Nonostante l'importanza dell'analisi dell'errore, è molto difficile trovare dei testi che descrivano come i parlanti madrelingua tedesca imparino una lingua straniera come l'italiano. Il presente lavoro si propone quindi lo scopo di analizzare questo tema sulla base di un corpus di testi scritti dagli alunni di un Istituto Tecnico Superiore e di mettere a confronto anni scolastici diversi. Il corpus è formato da 114 testi scritti in italiano da alunni madrelingua tedesca corretti per poter analizzare gli errori in essi contenuti. Questa analisi è stata realizzata sulla base di elementi teorici di fondamentale importanza, affinché potesse essere maggiormente precisa e fondata.

La parte teorica comincia a partire dal secondo capitolo, nel quale si delineano le caratteristiche alla base dell'apprendimento della lingua madre. I bambini si impadroniscono di tale lingua secondo un processo naturale e spontaneo. Risulta alquanto difficile effettuare esperimenti che permettano di ottenere informazioni più dettagliate circa l'acquisizione della lingua madre, per questo le spiegazioni di questo processo non sono mai certe al cento per cento. Tuttavia, è già stata comprovata scientificamente l'ipotesi che vi sia una comunicazione tra la madre e il bambino anche prima dell'inizio dell'apprendimento della madrelingua. Anche l'affetto dei genitori verso i figli e il dialogo sono funzionali all'apprendimento linguistico, poiché da un lato vi sono parole che si imparano attraverso esperienze o impressioni personali e dall'altro parti del discorso, quali congiunzioni, che si apprendono grazie alla comunicazione.

Una tempo si era convinti che l'insegnamento delle lingue straniere si discostasse dall'apprendimento della madre lingua, poiché per acquisire una lingua straniera vi deve essere una parità di condizioni, affinché la situazione di partenza sia uguale per tutti. Oggi, invece, sappiamo che questa idea è sbagliata, in quanto l'apprendimento di una lingua straniera si basa per certi aspetti sulla lingua madre, come ha già sostenuto Vygotskij cento anni fa. Attraverso tale lingua, infatti, colui che sta apprendendo di una lingua straniera conosce già le idee linguistiche di base, come ad esempio l'utilizzo di proposizioni interrogative in determinate situazioni. È chiaro che è necessario imparare lessico e espressioni nuove, però il parlante è facilitato, in quanto conosce già i significati degli oggetti. A concludere questa parte sulle

differenze tra l'apprendimento della lingua madre e quello di una lingua straniera viene presentata una tabella illustrativa.

Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua straniera, vi sono stati numerosi cambiamenti relativi ai metodi utilizzati. L'uso della lingua madre e l'importanza della grammatica hanno visto di tanto in tanto un'evoluzione. Oggi si ritiene che il corretto uso della grammatica di una lingua sia strettamente correlato al metodo d'insegnamento, attraverso il quale si impara a mettere in pratica nel parlato le regole grammaticali.

L'ultima parte del primo capitolo descrive gli elementi che influiscono sull'apprendimento delle lingue straniere. Il primo aspetto si riferisce all'età del discente, poiché vi è un limite di età entro il quale l'apprendimento di una lingua avviene più facilmente e dopo il quale tale processo diventa invece più arduo, richiedendo dunque più sforzi. Questo limite corrisponde all'incirca all'età di 14 anni, momento che segna la fine dell'adolescenza.

Un altro aspetto determinante è rappresentato dalla motivazione che emerge da fattori, quali successo, profitto, amicizia e potere, ma che dipende anche dalla situazione e dalla materia di studio.

Un'altra sfera d'influsso è data dalle emozioni, come la voglia, la paura oppure l'autostima, le quali determinano l'azione del ricordare e del dimenticare. Infine, anche la provenienza e il sesso del discente potrebbero condizionare l'apprendimento di una lingua straniera.

Il terzo capitolo si concentra sul sistema linguistico italiano, aspetto fondamentale in vista dell'analisi che si colloca nella parte empirica del presente lavoro. Il primo aspetto trattato è la morfologia, seguito da semantica e lessicologia, sintassi e infine fonetica e fonologia. Tuttavia, nel sottocapitolo riguardante la fonetica e la fonologia ci si concentra soprattutto sugli elementi grafologici, poiché l'analisi condotta si basa su materiale scritto.

Il quarto capitolo è dedicato al concetto di norma linguistica. Lo scopo di questa parte consiste nel verificare se esista o meno una norma linguistica dell'italiano. Anzitutto va precisato che non vi è una definizione unitaria di norma linguistica, poiché esistono svariate norme. È inoltre importante sottolineare che la norma non corrisponde né a un uso "perfetto" né più corretto della lingua. Una lingua, infatti, non può essere "perfetta", poiché tale status dipende sempre dal contesto comunicativo.

Secondo Köhler, in tutte le definizioni di norma linguistica quest'ultima si colloca tra *langue* e *parole*, ovvero tra il sistema linguistico e la sua realizzazione. Una possibilità è data dalla

definizione francese di norma *bon usage*, con la quale si intende l'uso del francese scritto e parlato diffuso a Parigi.

Marcare il confine tra norma e sistema è un'impresa ardua, in quanto potrebbe verificarsi il caso in cui una proposizione è parte del sistema linguistico, ma non viene accettata dai parlanti.

Per questa ragione il parlante deve adeguarsi alla situazione comunicativa in cui si trova e, dettato dalle circostanze, sceglierà una determinata norma. Più precisamente, in un gruppo di interlocutori vi sono delle regole linguistiche che differiscono dal tipo di linguaggio usato per esempio a casa oppure al lavoro e, a seconda della norma scelta dal parlante, i partecipanti al processo comunicativo reagiranno in modo positivo o negativo.

Considerando inoltre le numerose variazioni fonologiche dell'italiano, anche per la grammatica non può esistere un'unica norma. Spesso si ritiene che la norma corrisponda alla lingua standard, ma questa convinzione è del tutto errata, in quanto persino un determinato dialetto oppure un particolare tipo di linguaggio fanno riferimento a una norma propria.

Successivamente, nel quarto capitolo si affronta lo sviluppo della lingua italiana, la quale è stata usata a lungo solo come lingua letteraria e, inoltre, l'italiano che oggi viene definito come lingua standard discende da un dialetto, ossia da quello fiorentino.

Le diverse varietà elencate di seguito e affrontate all'interno del quarto capitolo mirano a rappresentare i tratti dell'evoluzione della lingua italiana nel corso degli anni:

- varietà diatopica: caratterizza la lingua secondo aspetti geografici e ancora oggi si attribuisce un'elevata importanza ai numerosi dialetti italiani;
- varietà diamesica: distingue tra i diversi mezzi di comunicazione;
- varietà diacronica: riguarda i cambiamenti determinati dal tempo;
- varietà diastratica: è legata allo strato sociale e viene influenzata dall'età, dal sesso o dalla posizione sociale;
- varietà diafasica: determinata dal tipo di registro linguistico, come per esempio un registro formale o informale;

In conclusione, viene presentata la varietà dell'italiano neostandard, collocata tra un registro formale e informale e utilizzabile sia nello scritto che nel parlato. Questo tipo di varietà presenta alcune particolarità morfosintattiche, come la frase scissa, la dislocazione a sinistra e a destra, il "che" polivalente e anche singolarità lessicali, quali neologismi e forestierismi, etc.

A conclusione di questo capitolo viene posta la domanda su quale sia la norma alla quale fare riferimento per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Non vi è certamente una

risposta del tutto esaudiente, considerando che lo scopo principale dell'apprendimento di una lingua è dato dal successo di un atto comunicativo. Tuttavia, si può affermare che l'uso di una lingua standard per l'insegnamento dell'italiano rappresenti un punto di partenza.

Nel quinto capitolo viene tematizzato il concetto di "errore", preceduto da un quadro generale sulla sua storia. Un tempo, la parola "errore" si attribuiva a un vizio o a un difetto, pertanto tale espressione suggeriva una connotazione alquanto negativa. Tuttavia, è necessario precisare che questa visione negativa si riferiva solo alla categoria di errori commessi durante l'apprendimento di una lingua straniera e non durante l'acquisizione della lingua madre.

In particolare, alla tipologia di errori nella madrelingua venivano attribuite caratteristiche come la creatività oppure essi venivano considerati come un passo necessario da compiere. Il primo fu poi Corder a sradicare questa visione negativa.

A questa parte introduttiva segue l'analisi dei motivi per i quali non esiste un'unica definizione del termine "errore". Da un lato vi sono definizioni che individuano l'errore come deviazione da una norma, altre invece come scostamento dal sistema.

Molti autori, tra cui Kielhöfer e Kolde, sostengono che non sia possibile fornire una singola definizione, poichè essa è strettamente correlata alla situazione concreta e agli scopi dell'insegnamento. Secondo altri, la competenza linguistica di un parlante madrelingua potrebbe essere un fattore determinante per esprimersi correttamente. Successivamente, vengono affrontati alcuni criteri utili all'elaborazione di diverse definizioni del concetto di "errore", i quali vengono elencati di seguito:

- criterio della correttezza: l'errore viene definito come una deviazione dal sistema linguistico;
- criterio dell'appropriatezza: tutte le espressioni non adeguate alla situazione vengono classificate come errore e ciò concerne la varietà diatopica, quella diastratica e la conformità al tipo di situazione;
- criterio della comprensibilità: riguarda gli errori che impediscono la comunicazione;
- criterio della soggettività: gli errori, spesso, sottostanno alla norma soggettiva dell'insegnante, pertanto non tutti gli insegnanti identificano gli stessi errori;
- criterio della flessibilità: ciascun insegnante non può fare altro che decidere quali elementi siano corretti oppure scorretti poiché tale decisione dipende sempre dal contest e dal livello linguistico degli alunni.

Dopo aver discusso i vari criteri si provvede a una classificazione dei tipi di errore. Anzitutto si mettono a confronto gli errori di produzione con quelli di apprendimento, dove i primi consistono nella consapevolezza di aver commesso un errore, ovvero il parlante si accorge dell'errore commesso e lo corregge. I secondi, invece, vengono commessi inconsapevolmente, senza quindi che l'alunno se ne renda conto. È tuttavia piuttosto complicato per un insegnante stabilire se si tratti dell'uno o dell'altro errore, motivo per il quale questa classificazione non si è imposta.

Un'altra categorizzazione rilevante avviene sulla base del sistema (vedi capitolo 3) e della norma linguistici. Gli errori relativi al sistema linguistico si suddividono in errori ortografici, morfosintattici e lessicali, mentre gli errori stilistici si riferiscono alla norma.

A questa classificazione segue un sottocapitolo contenente informazioni sulle cause dell'errore. Queste ultime sono molto difficili da rintracciare da parte dell'insegnante, poiché i processi psicologici che hanno portato l'alunno a sbagliare non sono noti. Una tra le possibili cause è rappresentata dalle influenze linguistiche, le quali possono derivare dalla lingua madre, da un'altra lingua straniera e talvolta anche dalla lingua che si sta apprendendo. A proposito di questo, ci sono due termini di grande importanza: il transfer e l'interferenza. Altre cause riguardano il metodo d'insegnamento, la cultura, il luogo in cui si studia, le strategie di comunicazione e il discente stesso.

Prendendo spunto dalle possibili cause si è cercato di rintracciare l'importanza dell'analisi contrastiva. Tra le varie opinioni esistenti a riguardo ve ne è in particolare una a mio avviso rilevante, secondo la quale l'analisi contrastiva rappresenterebbe uno strumento maggiormente utile rispetto alla ricerca delle cause dell'errore, pur non rappresentando in alcun modo un metodo d'insegnamento.

Nel quinto capitolo si affrontano anche le difficoltà che sorgono nel contesto di contrasto e di somiglianza rispetto alla lingua madre. A tale proposito, è stata sollevata un'importante questione circa il grado di difficoltà dell'apprendimento di una lingua molto diversa o, al contrario, molto simile alla lingua madre. Ci sono linguisti di entrambi i pareri, ma altri non sono d'accordo con la presenza di questi due estremi e ritengono, invece, che possano sorgere problemi sia con una lingua molto diversa che con una lingua simile alla madrelingua.

Il quinto capitolo si conclude con una definizione del termine "interlingua", con il quale si designano le competenze linguistiche intermedie tra quelle pari a zero e quelle possedute da un parlante madrelingua.

Il sesto capitolo si apre con un'introduzione teorica sulle modalità di analisi dell'errore. A tal fine è preferibile disporre di un corpus di materiale scritto oppure orale. L'obiettivo dell'analisi condotta è quello di fornire informazioni sui principali problemi linguistici incontrati dagli alunni e metterli in seguito a confronto tra di loro. In generale, l'analisi dell'errore consiste in più passaggi, ma per quella effettuata all'interno del presente lavoro sono state applicate le tre fasi di Corder, qui di seguito elencate:

1. La prima fase è quella dell'identificazione dell'errore, la quale a prima vista appare molto semplice, ma prevede un elevato carico di lavoro. L'intenzione dell'alunno nei testi scritti non è sempre chiara e il compito dell'insegnante consiste nel tentare di comprendere ciò che l'alunno ha scritto. Ci sono due criteri da considerare per accertarsi che la frase non contenga nessun errore. Il primo criterio è quello dell'accettabilità e (corrisponde al criterio della correttezza, mentre) il secondo è quello dell'appropriatezza.
2. La seconda fase prevede la descrizione dell'errore, ossia una classificazione. Quest'ultima è già stata precedentemente menzionata e individua gli errori grafologici, morfosintattici e infine quelli lessico-semantiche. Va tuttavia sottolineato che si tratta di una classificazione ampia, al fine di avere una visione generale dei vari tipi di errori.
3. La fase di spiegazione è la terza e ultima fase, durante la quale l'insegnante o il ricercatore cerca di rintracciare le possibili cause che hanno determinato gli errori commessi. Per questo motivo, l'analisi contrastiva può essere vantaggiosa, in quanto si confrontano le lingue tra di loro ed è spesso più facile risalire alle cause. Si tratta però di ipotesi, poiché non si conoscono con precisione i motivi dietro a un determinato errore.

L'ultimo aspetto che conclude la parte teorica riguarda la presentazione di un nuovo tipo di scuola superiore, in tedesco "Neue Oberstufe". Il nuovo sistema si prefigge l'obiettivo di preparare meglio gli studenti alla formazione universitaria e, in seguito, alla vita lavorativa. Questo nuovo sistema inizia a partire dal decimo anno scolastico, ovvero quando gli alunni hanno più o meno 16 anni. È prevista una valutazione del profitto degli alunni ogni semestre, caratteristica che rende il nuovo sistema simile a quello universitario. Vi sono inoltre altre due novità: la prima consiste in un sostegno agli allievi brillanti e la seconda in un percorso di accompagnamento e di aiuto allo studio in linea generale, da non confondere con delle ore di ripetizioni. L'obiettivo, infatti, è quello di aiutare gli alunni ad acquisire maggiore sicurezza in se stessi e ad assumersi le proprie responsabilità.

Il nuovo piano di studi è stato sviluppato sulla base del cosiddetto QCER, il quale suddivide le competenze linguistiche in cinque abilità: ascolto, lettura, scrittura, produzione orale sotto forma di monologo e dialogo. Il QCER individua in tutto sei livelli di competenza, ossia A1, A2, B1, B2, C1, C2. Come punto di riferimento per l'analisi svolta è stato scelto il livello di maturità corrispondente al B1 di italiano degli alunni dell'Istituto Tecnico Commerciale, presso il quale sono stati raccolti i testi analizzati.

Il nuovo piano di studi va di pari passo con gli obiettivi generali dell'insegnamento nelle scuole, in quanto si tratta da un lato dell'acquisizione di una cultura generale e dall'altro di un'istruzione di tipo commerciale. Infine, viene affrontato il tema dell'insegnamento della seconda lingua straniera. Tutte le competenze che gli alunni alla fine del semestre o dell'anno scolastico dovrebbero possedere sono date dai cosiddetti "can-do-statements", ossia per ogni semestre vi è un elenco di temi e di tipologie testuali da trattare. Il nuovo piano di studi prevede, inoltre, che vengano fornite informazioni circa la quantità dei compiti in classe da svolgere nell'arco di un semestre.

Dopo aver presentato le basi teoriche necessarie alla realizzazione dell'analisi, a partire dall'ottavo capitolo inizia la parte empirica.

Inizialmente è stata effettuata la correzione di un totale di 114 testi ed è importante sottolineare che l'analisi si basa esclusivamente su testi scritti: un'analisi con gli stessi alunni, ma con materiale orale avrebbe portato a risultati diversi.

Successivamente, i testi raccolti sono stati ripartiti su tre classi: su un totale di 114 testi ve ne sono 69 della seconda classe, 30 della terza e 15 della quarta classe. Gli alunni della seconda classe hanno un'altra insegnante rispetto alle altre due classi, ma le due insegnanti collaborano spesso tra di loro.

I testi sono stati realizzati dagli alunni in situazioni diverse e sono, per esempio compiti a casa, compiti in classe, etc. Sarebbe alquanto difficile condurre un'analisi diacronica, in quanto si tratta di alunni e insegnanti molto diversi tra loro. Per realizzare tale analisi si dovrebbe per esempio osservare una classe nell'arco di alcuni anni, al fine di raccogliere materiale didattico di livelli diversi, ma prodotto dagli stessi alunni. In particolare, sono state sviluppate quattro categorie per provvedere alla classificazione dei vari errori:

1. errori grafologici: a questo gruppo appartengono gli errori ortografici, quelli legati alle maiuscole/minuscole e gli accenti;

2. errori lessico-semantic: in questo caso gli errori sono stati divisi da un lato in parole che sono state inventate e dall'altro in quelle che sono state usate in un contesto sbagliato.
3. errori morfosintattici: è la categoria più ampia, pertanto è stata suddivisa a sua volta nelle seguenti sottocategorie:
 - sostantivi
 - articoli
 - verbi
 - aggettivi/avverbi
 - pronomi
 - preposizioni
 - segni d'interpunzione
 - posizione all'interno della frase
 - congiunzioni
4. Questa categoria è stata introdotta per comprendere le frasi oppure le parti di proposizioni, il cui significato non era chiaro.

Di seguito sono elencati i quesiti principali relativi alla ricerca e all'analisi:

Quali errori commettono più frequentemente gli alunni madrelingua tedesca che imparano

l'italiano come lingua straniera? In altre parole, che cosa determina le difficoltà più grandi?

Con quale frequenza si manifestano gli errori?

È vero che gli errori variano a seconda del livello d'istruzione?

Le cause date nel quinto capitolo risultano vere o no?

Come già accennato in precedenza, è stato applicato l'approccio metodologico di Corder. Tale approccio si divide in tre fasi, tra le quali la seconda è quella più rilevante per l'analisi realizzata:

1. L'identificazione dell'errore:

Questa fase ha spesso rappresentato delle difficoltà, in quanto si è spesso insicuri se considerare un'espressione divergente da quella "standard" un errore oppure no. In questa prima parte dell'analisi, quindi, la soggettività dell'insegnante gioca un ruolo importante. La fase si è conclusa dopo aver corretto più volte tutti i testi e segnato gli errori.

2. Descrizione dell'errore:

Come già anticipato, la seconda fase è quella più importante per questa analisi. Innanzitutto, sono stati presi appunti relativi a ogni errore, ovvero ogni errore è stato perifrasiato e descritto. Successivamente ogni errore è stato attribuito a una delle tre categorie e, a tal fine, sono stati utilizzati colori diversi per visualizzare tutti gli errori: in blu sono stati indicati gli errori grafologici, in verde le deviazioni lessico-semantiche e in giallo gli errori morfosintattici. Poiché quest'ultima categoria si compone di vari sottogruppi, gli errori segnalati in giallo sono stati attribuiti a loro volta alle diverse sottocategorie (sostantivo, verbo, etc.).

Per quanto riguarda il totale di errori calcolato, è importante precisare che ogni errore è stato contato una sola volta, anche se è stato commesso più volte. In conclusione, sono stati rappresentati tramite una tabella tutti i dati con le frequenze assolute e relative.

3. Spiegazione dell'errore:

All'interno dell'analisi realizzata non è stato possibile analizzare le cause di ogni singolo errore correlate a fattori personali, pertanto sono state ricercate solamente le cause riconducibili ad aspetti linguistici. Poiché le dimensioni del presente lavoro non sono così ampie, sono stati selezionati alcuni esempi di errori frequenti, al fine di analizzare qualche motivo e rispondere dunque all'ultima domanda dello studio in questione.

L'analisi condotta ha rilevato una percentuale di ripartizione di tutti i 1768 errori, ossia non classificati a seconda delle classi, pari al 71% per gli errori morfo-sintattici, al 17% per quelli lessico-semantici, al 7% per gli errori grafologici e al 5% per quegli errori che non sono stati attribuiti a nessuna categoria. Le percentuali classificate a seconda delle classi risultano simili a quelle che invece non sono state attribuite alle classi. In generale, i risultati classificati a seconda delle classi si discostano dal resto al massimo per un 4%. A prima vista, dunque, sembra che la ripartizione degli errori sia quasi la stessa in tutte le classi, ma, studiando in dettaglio i dati riportati nella tabella, si riconoscono delle differenze tra le sottocategorie dei quattro gruppi.

Limitandosi anzitutto a errori grafologici, la tabella sottolinea le differenze tra le sottocategorie ortografia, accento e maiuscole/minuscole. Nella terza classe, ad esempio, non compaiono errori relativi alle maiuscole/minuscole. Per quanto riguarda invece la percentuale degli errori ortografici, essa corrisponde nella terza classe al 93% e nella quarta classe al 58%.

Pur considerando che nella terza classe non vi siano errori di maiuscole/minuscole, non è detto che in futuro errori di questo tipo non possano manifestarsi affatto. È vero che dai testi

analizzati traspare un dimezzamento dei dati nel corso del tempo, ma essi non sono da generalizzare. Un motivo per cui i risultati qualche volta si comportano contrariamente alle aspettative è dato dal fatto che le percentuali si riferiscano proprio a testi prodotti da determinati alunni secondo indicazioni abbastanza dettagliate. E inoltre è necessario tenere conto delle cifre assolute, perché se il numero assoluto è piuttosto basso, i dati relativi spesso sembrano più alti.

Rispetto agli errori lessico-semantiche si nota una diminuzione del numero delle parole inventate e un aumento dei termini usati in un contesto sbagliato. Ciò significa che gli errori del secondo tipo vedono un crescendo a seconda del livello di conoscenza linguistica e tale fenomeno è da considerare come una tendenza.

Per quanto concerne la categoria morfosintattica, la quale rappresenta quella più complessa, si è osservata la seguente situazione: la percentuale più alta degli errori morfosintattici nella seconda classe ammonta al 25% e si riferisce alle preposizioni. Seguono gli errori relativi agli articoli con un 22% e infine i verbi con un 19%.

La terza classe vede invece una percentuale di errori legati ai verbi pari al 23%, seguiti dagli aggettivi (22%) e dagli articoli (21%). La percentuale dei verbi scorretti pari al 34%, rilevata nella quarta classe indica che i verbi rappresentano una delle difficoltà più frequenti, ai quali seguono le preposizioni (18%). La tabella mostra inoltre che gli aggettivi creano la maggior parte dei problemi soprattutto nella terza classe, ma tale aspetto è riconducibile al tipo di tema dei testi scritti, ossia "La descrizione delle persone", motivo per il quale gli alunni hanno dovuto ricorrere all'uso di svariati aggettivi.

Infine, per quanto riguarda le cause degli errori, sono stati rintracciati errori determinati dalla lingua madre, da un'altra lingua straniera e dall'italiano. Risulta tuttavia complicato attribuire a un errore un unico motivo, poiché vi possono essere più cause ad averlo causato. Va comunque precisato che l'analisi condotta si è concentrata sugli aspetti linguistici, ma naturalmente anche i fattori psicologici non sono da sottovalutare.

In conclusione, l'analisi ha rilevato dei cambiamenti riguardanti la frequenza di certi temi, tuttavia i dati sono stati estratti da un corpus limitato. Se fossero stati scelti altri temi e altre tipologie testuali e se questo studio fosse stato condotto con un altro gruppo di alunni e insegnanti, si sarebbero ottenuti risultati differenti. Per questo motivo, la ricerca svolta non è in alcun modo rappresentativa ed è dunque necessario condurre in futuro altri studi per esaminare in maniera più approfondita le varie sfaccettature che questo tema presenta.

15. Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (1987); *Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb*. in: Apeltauer, Ernst; *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*; München: Max Hueber Verlag (9-52)

Apeltauer, Ernst (1997); *Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerb. Eine Einführung*; Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel

Beneke, Jürgen (1979); „Norm“ und „Fehler“ in freier Fremdsprachenanwendung. in: Rattunde, Eckard (Hg.); *Sprachnorm(en) im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co

Benucci, Antonella (2011); *La correzione degli errori*. in: Diadori, Pierangela (a cura di); *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori Education S.p.A. (284-297)

Berretta, Monica (1996); *Morfologia*. in: Sobrero, Alberto A. (a cura di); *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*; Roma/Bari (2° ed.): Editori Laterza

Berruto, Gaetano (1997); *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma (6° ed.): La Nuova Italia Scientifica

Borgwardt, Ulf; Enter, Hans; Fretwurst, Peter; Walz, Dieter (1993); *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag

Brodbeck, A.J.; Irwin, O.C. (1946); *The Speech Behavior of Infants Without Families*. in: Child Development, 17; (145-156)

Brooks, Nelson (1964); *Language and language learning*. New York (2° ed.): Harcourt, Brace & World

Bundesministerium für Bildung; *Die Neue Oberstufe – individuell und kompetenzorientiert. Grundinformationen und Ziele im Überblick*; Wien 2016; [o.V.]

Bundesministerium für Bildung; *Die Neue Oberstufe. Grundstruktur*; Wien 2016; [o.V.]

Butzkamm, Wolfgang (1989); *Unterrichtsmethodische Problembereiche*. in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen; *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag (188-194)

Butzkamm, Wolfgang (1993); *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen und Basel (2.Aufl.): A. Francke Verlag

Canetti, Elias (1987); *Das Geheimherz der Uhr*. London: Carl Hanser Verlag

Carnevale, Carla; Isak, Gabriele; Ritt, Laura; Truxa-Pirierros, Eleonore; Zellinger, Susanne; Zisser, Bernd; *Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2*. (ÖSZ Praxisreihe 9.: Überarb. 2. Aufl.). Graz 2012: ÖSZ

Cattana, Anna; Nesci, Maria Teresa (2000); *Analisi e correzione degli errori*. Torino: Paravia Bruno Mondadori Editore

Chomsky, Noam (1986); *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger

Christ, Herbert; Hüllen, Werner (1989); *Fremdsprachendidaktik*. in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner; Krumm, Hans-Jürgen; *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag (1-7)

Close, R. A. (1972); *Korrektheit, Regeln, Erklärungen*. in: Freudenstein, Reinhold; Gutschow, Harald; *Fremdsprachen Lehren und Erlernen*. München: R. Piper & Co. Verlag

Corder, S. P. (1981); *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: University Press

Corder, S. Pit (1972); *Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern*. in: Nickel, Gerhard (Hrsg.); *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*; Berlin: Cornelsen- Velhagen & Klasing GmbH & Co (38-50)

Coseriu, Eugenio (1970); *Sprache: Strukturen und Funktionen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Coseriu, Eugenio (1972); *Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik*. in: Nickel, Gerhard (Hrsg.); *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt am Main 1972: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag GmbH (39-58)

D'Achille, Paolo (2006); *L'italiano contemporaneo*. Bologna (2° ed.): Società editrice il Mulino

Dardano, Maurizio (1996); *Lessico e semantica*. in: Sobrero, Alberto A. (a cura di); *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*; Roma/Bari (2° ed.): Editori Laterza

Dardano, Maurizio (2001); Trifone, Pietro; *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna (5° ed.): Zanichelli Editore

Dardano, Maurizio (2017); *Nuovo manualetto di linguistica italiana*. Bologna (2° ed.): Zanichelli editore

Devereux, Georges (1967); *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Carl Hanser Verlag

Di Pietro, Robert J. (1972); *Kurze orientierende Bemerkungen zur Untersuchung sprachlicher Verschiedenheit*. in: Nickel, Gerhard (Hrsg.); *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag GmbH (136-146)

Düwell, Henning (1979); *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Engelkamp, Johannes (1985); *Die Verarbeitung von Bedeutung: Behalten*. in: Schwarze, Christoph (Hrsg.); Wunderlich, Dieter (Hrsg.); *Handbuch der Lexikologie*. Königstein/Ts.: Athenäum Verlag (333-364)

Esser, Ulrich; Nowak, Ulrich (1986); *Verbesserung der Lexiklernleistung durch effektivere Nutzung und Training von Lernstrategien*. in: *Deutsch als Fremdsprache*. (23. Jahrgang), (219-225)

Ferrer, Eduardo Blasco (1994); *Handbuch der italienischen Sprachwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag

Foppa, Klaus (1965); *Lernen, Gedächtnis, Verhalten*. Köln u.a.: Kiepenheuer & Witsch Verlag

Gabriel, Christoph; Meisenburg, Trudel (2007); *Romanische Sprachwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag

Gnutzmann, Claus (1973); *Zur Analyse lexikalischer Fehler*. in: Nickel, Gerhard (Hrsg.); *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*; Berlin (2.Aufl.): Cornelsen- Velhagen & Klasing GmbH & Co

Havránek, B. (1938); *Zum Problem der Norm in der heutigen Sprachwissenschaft und Sprachkultur*. in: International Congress of Linguists; *Actes du Quatrième Congrès International de Linguistes*. Copenhagen: Munksgaard (151-156)

Holtus, Günter (1984); *Norm und Varietät im Italienischunterricht*. in: Mair, Walter N.; Meter, Helmut; *Italienisch in Schule und Hochschule. Probleme, Inhalte, Vermittlungsweisen*; Tübingen: Gunter Narr Verlag

Hörmann, Hans (1976); *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*; Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Hörmann, Hans (1991); *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt (3. Aufl.): Wissenschaftliche Buchgesellschaft

James, Carl (1972); *Zur Rechtfertigung der kontrastiven Linguistik*. in: Nickel, Gerhard (Hrsg.); *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag GmbH (21-38)

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

Kielhöfer, Bernd (1975); *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*; Kronberg/Ts: Scriptor Verlag GmbH & Co KG

Köhler, Friedlind H. (1975); *Zwischensprachlicher Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen*; Tübingen: Gunter Narr Verlag

Kolde, Gottfried (1980); *Auswirkungen sprachlicher Fehler*. in: Cherubim, Dieter; *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*; Tübingen: Max Niemeyer Verlag (172-187)

Krashen, Stephen (1983); *Second language acquisition and second language learning*. Oxford (2. Aufl.): Pergamon Press

Kuhs, Katharina (1987); *Fehleranalyse am Schülertext*. . in: Apeltauer, Ernst; *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*; München: Max Hueber Verlag (173-206)

Lado, Robert (1957); *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press

Lane, Harlan (1972); *Zu einigen Unterschieden zwischen dem Erwerb der Muttersprache und einer Fremdsprache*. in: Freudenstein, Reinhold; Gutschow, Harald; *Fremdsprachen Lehren und Erlernen*. München: R. Piper & Co. Verlag (47-56)

Lee, W. Robert (1972); *Überlegungen zur kontrastiven Linguistik im Bereich des Sprachunterrichts*. in: Nickel, Gerhard (Hrsg.); *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt am Main 1972: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag GmbH (157-166)

Lehrplan der Handelsakademie: BGBl. II - Ausgegeben am 27. August 2014 - Nr. 209; [o.V.]

Lorenz, Konrad (1973); *Die Rückseite des Spiegels*. München: R. Piper & Co. Verlag

Maslow, Abraham H. (2014); *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek bei Hamburg (13. Aufl.): Rowohlt Taschenbuch Verlag

Mioni, Alberto M. (1983); *Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione*. in: Benincà, Paola (Hrsg.); *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*. Pisa: Pacini (495-517)

Moulton, William G. (1972); *Die Sprache und der Spracherlerner*. in: Freudenstein, Reinhold; Gutschow, Harald; *Fremdsprachen Lehren und Erlernen*. München: R. Piper & Co. Verlag (57-62)

Nerius, Dieter (1967); *Untersuchungen zur Herausbildung einer nationalen Norm der deutschen Literatursprache im 18. Jahrhundert*. Halle: Max Niemeyer Verlag

Nickel, Gerhard (1972); *Grundsätzliches zur Fehleranalyse*. in: Freudenstein, Reinhold; Gutschow, Harald; *Fremdsprachen Lehren und Erlernen*. München: R. Piper & Co. Verlag (311-317)

Nickel, Gerhard (1973); *Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung*. in: Nickel, Gerhard (Hrsg.); *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*; Berlin: Cornelsen- Velhagen & Klasing GmbH & Co (8-24)

Palermo, Massimo (2015); *Linguistica italiana*. Bologna: Società editrice il Mulino

Palkoska, Gerlinde (1988); *Die Bedeutung der Muttersprache im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Wien: Diplomarbeit Universität Wien

Presch, Gunter (1980); *Über Schwierigkeiten zu bestimmen, was als Fehler gelten soll.* in: Cherubim, Dieter; *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*; Tübingen: Max Niemeyer Verlag (224-252)

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

Raabe, Horst (1980); *Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch.* in: Cherubim, Dieter; *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*; Tübingen: Max Niemeyer Verlag (61-93)

Radden, Günter (1975); *Fehleranalyse.* in: Werner, Otmar; Fritz, Gerd; *Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik.* München: Max Hueber Verlag

Ramge, Hans (1980); *Fehler und Korrektur im Spracherwerb.* in: Cherubim, Dieter; *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*; Tübingen: Max Niemeyer Verlag (1-23)

Reumuth, Wolfgang (2012); Winkelmann, Otto; *Praktische Grammatik der italienischen Sprache.* Wilhelmsfeld (7. Neubearb. Aufl.): Gottfried Egert Verlag

Roche, Jörg (2008); *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik.* Tübingen und Basel (2. Aufl.): A. Francke Verlag

Roeder, Peter Martin (1965); *Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen.* in: Roeder, Peter Martin; Pasdzierny, Artur; Wolf, Willi; *Sozialstatus und Schulerfolg.* Heidelberg: Quelle & Meyer (5-32)

Roeder, Peter-Martin (1971); *Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg.* in: Bernstein, Basil; Grauer, Gustaf; Holzkamp, Christine; Krappmann, Lothar; Lüdtkke, Hartmut; Parey, Evelore; Roeder,

Peter-Martin; *Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg*. Weinheim/Berlin/Basel: Julius Beltz Verlag (1-20)

Sabatini, Francesco (1985); *“L’italiano dell’uso medio”*: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. in: Holtus, Günter (Hrsg.); Radtke, Edgar (Hrsg.); *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (154-184)

Sambanis, Michaela (2013); *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

Schmenk, Barbara (2002); *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen?* Tübingen: Stauffenburg Verlag

Schmidt, Paul (1954); *Sprachen lernen warum und wie?* Bonn: Athenäum Verlag

Sciarone, A. G. (1972); *Möglichkeiten und Grenzen der kontrastiven Analyse*. in: Freudenstein, Reinhold; Gutschow, Harald; *Fremdsprachen Lehren und Erlernen*. München: R. Piper & Co. Verlag (63-76)

Serianni, Luca (2006); *Grammatica italiana*. Torino (9° ed.): UTET Libreria

Settekorn, Wolfgang (1988); *Sprachnorm und Sprachnormierung in Frankreich*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Singleton, David (1989); *Language acquisition. The age factor*; Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters Ltd

Stölting, Wilfried (1987); *Affektive Faktoren im Fremdsprachenerwerb*. in: Apeltauer, Ernst (Hrsg.); *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Max Hueber Verlag

Tanzmeister, Robert (2008); *Grammatik im Schulunterricht du in der Fremdsprachenlehrerbildung*. in: Tanzmeister, Robert; *Lehren Lernen Motivation*. Wien: Praesens Verlag (251-308)

Torriani, Marta (1991); *Italiano senza errori. Come scrivere e parlare in modo perfetto*; Milano: Utility Book

Van Parreren, Carel (1972); *Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht*. in: Freudenstein, Reinhold; Gutschow, Harald; *Fremdsprachen Lehren und Erlernen*. München: R. Piper & Co. Verlag (120-127)

Vogel, Klaus; Vogel, Sigrid (1975); *Lernpsychologie und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Vygotskij, Lev Semënovič (2002); *Denken und Sprechen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Weinreich, Uriel (1977); *Sprachen in Kontakt*. München: C. H. Beck Verlag

Wienold, Götz (1973); *Die Erlernbarkeit der Sprachen*. München: Kösel-Verlag

Zimmer, Dieter E. (1986); *So kommt der Mensch zur Sprache*. Zürich: Haffmans Verlag

Zimmermann, Günther (1984); *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg

Lexika und Wörterbücher:

Glück, Helmut (Hrsg.) (2005); *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart (3. neubearb. Aufl.): J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung

Vollmer, Knut (2017); *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Freiburg im Breisgau (11. Aufl.): Verlag Herder

16. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zeichenmodell (Sassure).....	39
Quelle: Gabriel, Christoph; Meisenburg, Trudel (2007); <i>Romanische Sprachwissenschaft</i> . Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, S. 27	
Abbildung 2: semiotisches Dreieck (Odgen & Richards).....	40
Quelle: Ogden, C. K.; Richards, I. A.; <i>The Meaning of Meaning</i> . London 1927 (2. Aufl.): Kegan Paul, Trench, Trubner & co., S.11	
Abbildung 3: Langue - Parole- Norm (1, 2)	51
Quelle: Coseriu, Eugenio (1970); <i>Sprache: Strukturen und Funktionen</i> . Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 204f	
Abbildung 4: Langue - Parole - Norm (3)	51
Quelle: Coseriu, Eugenio (1970); <i>Sprache: Strukturen und Funktionen</i> . Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 204f	
Abbildung 5: Entwicklung der Standardsprache.....	55
Quelle: Palermo, Massimo (2015); <i>Linguistica italiana</i> . Bologna: Società editrice il Mulino, S. 201	
Abbildung 6: Fehlerdefinitionen	62
Quelle: Cattana, Anna; Nesci, Maria Teresa (2000); <i>Analisi e correzione degli errori</i> . Torino: Paravia Bruno Mondadori Editore, S. 33	
Abbildung 7: Fehlerursachen	72
Quelle: Cattana, Anna; Nesci, Maria Teresa (2000); <i>Analisi e correzione degli errori</i> . Torino: Paravia Bruno Mondadori Editore, S. 77	
Abbildung 8: Interimsprache (1)	78
Quelle: Cattana, Anna; Nesci, Maria Teresa (2000); <i>Analisi e correzione degli errori</i> . Torino: Paravia Bruno Mondadori Editore, S. 20	
Abbildung 9: Interimsprache (2)	79
Quelle: Cattana, Anna; Nesci, Maria Teresa (2000); <i>Analisi e correzione degli errori</i> . Torino: Paravia Bruno Mondadori Editore, S. 20	
Abbildung 10: Referenzniveaus der Sprachkompetenz.....	88
Quelle: Carnevale, Carla; Isak, Gabriele; Ritt, Laura; Truxa-Pirierros, Eleonore; Zellinger, Susanne; Zisser, Bernd; <i>Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2</i> . (ÖSZ Praxisreihe 9. Überarb. 2. Aufl.). Graz 2012: ÖSZ, S. 8	
Abbildung 11: Studentafel	92
Quelle: Lehrplan der Handelsakademie: BGBl. II - Ausgegeben am 27. August 2014 - Nr. 209, [o.V.], S. 8	
Abbildung 12: Beschreibung der Fehler nach Kuhs	101
Abbildung 13: Kategorisierung mit Kürzel und Einfärbung	102

Abbildung 14: Unterkategorisierung der Kategorie Morphologie-Syntax.....	102
Abbildung 15: Allgemeine Fehlereinteilung.....	108
Abbildung 16: Allgemeine Fehlereinteilung 2. Klasse.....	109
Abbildung 17: Allgemeine Fehlereinteilung 3. Klasse.....	109
Abbildung 18: Allgemeine Fehlereinteilung 4. Klasse.....	109
Abbildung 19: Graphologische Fehler 2. Klasse.....	110
Abbildung 20: Graphologische Fehler 3. Klasse.....	110
Abbildung 21: Graphologische Fehler 4. Klasse.....	110
Abbildung 22: Lexik-Semantik-Fehler 2. Klasse.....	111
Abbildung 23: Lexik-Semantik-Fehler 3. Klasse.....	111
Abbildung 24: Lexik-Semantik-Fehler 4. Klasse.....	111
Abbildung 25: Morphologie-Syntax-Fehler 2. Klasse.....	112
Abbildung 26: Morphologie-Syntax-Fehler 3. Klasse.....	112
Abbildung 27: Morphologie-Syntax-Fehler 4. Klasse.....	112
Abbildung 28: Verbfehler im Verlauf der Lernjahre.....	113
Abbildung 29: Verbfehler 2. Klasse.....	113
Abbildung 30: Verbfehler 3. Klasse.....	113
Abbildung 31: Verbfehler 4. Klasse.....	113
Abbildung 32: Adjektivfehler im Verlauf der Lernjahre.....	114
Abbildung 33: Adjektivfehler 2. Klasse.....	115
Abbildung 34: Adjektivfehler 3. Klasse.....	115
Abbildung 35: Adjektivfehler 4. Klasse.....	115
Abbildung 36: Artikelfehler im Verlauf der Lernjahre.....	115

17. Anhang: Informationsschreiben

Wien, 18.11.2017

Liebe Eltern, liebe Schülerinnen und Schüler der HAK Schärding,

„Fehler können eine geradezu unersetzliche Erfahrung darstellen: Der Nachvollzug des Falschen ermöglicht das Lernen des Richtigen. Das jedoch bedeutet, dass nur aus Fehlern lernen kann, wer die Chance bekommt, in der Rückschau nachzuvollziehen, worin eigentlich der Fehler besteht und wie es zu ihm kam. In diesem Sinne lernen nur diejenigen, Fehler zu vermeiden, denen erlaubt wird, auch Fehler zu begehen.“

(Althoff 1999)

Fehler kommen in jedem System vor, aber gerade in Fehlern lassen sich Probleme erkennen, die sich durch Lernzuwachs beheben lassen. Im Unterricht kommt es auf das Zulassen, Ergründen und Thematisieren von Fehlern an, sodass die Fehlerkultur dem Unterricht und den Schülerinnen und Schülern persönlich zugutekommt.

Und gerade das möchte ich, Anna Lindner, Studentin an der Universität Wien für das Lehramt Italienisch und Mathematik, im Zuge meiner Diplomarbeit analysieren. Das heißt, meine Diplomarbeit mit dem Titel „Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine analytische Studie am Beispiel von Italienisch-Lernenden“ wird sich mit sprachlichen Fehlern, die Italienisch-Lernende während des Fremdspracherwerbs machen, beschäftigen. Ich stelle mir Fragen wie „Welche Fehler treten mit welcher Häufigkeit auf?“, „In wieweit spielt die Muttersprache eine Rolle?“ oder „Wie kann man Fehler gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern am besten erarbeiten?“ usw. und versuche Antworten zu finden bzw. zu erarbeiten.

Weil ich als Grundlage für meine Analyse eine möglichst große Anzahl an Italienisch-Texten brauche, würde ich mich sehr freuen, wenn mir eure Texte bzw. die ihrer Tochter/ihres Sohnes zur Verfügung gestellt werden. Die Texte werden anonymisiert behandelt, das heißt Namen werden in meiner Diplomarbeit in keiner Weise erwähnt.

Vielen Dank für eure/Ihre Unterstützung! ☺

Mit freundlichen Grüßen

Anna Lindner

18. Abstract

Der Fehler – ein Begriff, der eher negativ konnotiert ist, dem aber ebenso positive Eigenschaften zugeschrieben werden sollen. Außerdem ist „der Fehler“ schwierig zu definieren, weil dies nach unterschiedlichsten Kriterien vollzogen werden kann. Ignoranz gegenüber eines Fehlers oder dessen Nichtberücksichtigung sind undenkbar, vor allem weil mit dem Abschluss dieses Studiums die Qualifikation zur Lehrkraft einer Fremdsprache einhergeht. Ebenso wichtig ist es daher, als ausgebildete Lehrerin zu wissen, was die Aussage eines Fehlers sein könnte und wie man mit diesem im Unterricht umgehen kann. Und genau das ist Sinn und Zweck einer Fehleranalyse. Eine derartige Analyse wird in dieser Arbeit an Texten durchgeführt, die von deutschsprachigen Italienisch-Lernenden verfasst wurden. Der Textumfang stammt außerdem aus drei verschiedenen Lernjahren von Schülern einer Handelsakademie, wodurch bestimmten Bereichen eine sehr hohe Fehlerrate beigemessen werden kann, andere hingegen als weniger problematisch eingestuft werden. Aufgrund der Aufteilung in drei Lernjahre können vorsichtig etwaige Tendenzen ausgesprochen werden, die sich zumindest in diesen drei Klassen erkennbar gemacht haben. Eine Variation bzw. Schwerpunkte werden je nach Sprach- und Komplexitätsniveau festgestellt, überdies können in Bezug auf Fehlerursachen verschiedenste Hypothesen aufgestellt werden.